جامعة زيان عاشور بالجلفة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم: علم الاجتماع والديمغرافيا

المدرسة الجزائرية وإشكالية التنشئة الاجتماعية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم تخصص علم الاجتماع التربوي

إعداد الطالب:
علي ضيف

إشراف الأستاذ الدكتور:
أ.د ميلود بكاي

الموسم الجامعي: 2018/2017

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر و عرفان

كلّ الشكر والتقدير للأستاذ الدكتور بكاي ميلود الذي قبل أن يشرف على هذا العمل، كما أشكره على صبره و على طريقة نصحه التي يربطها دائما بالتشجيع والتحفيز.

و أتقدم بالشكر الجزيل لأساتذتي أعضاء لجنة المناقشة.

كما أشكر كلّ من ساعدني من قريب أو بعيد من أجل إتمام هذا العمل.

إهداء

إلى الأم الغالية التي ما زالت حتى هذه اللحظة تشجعني على الدراسة.

إلى كل الإخوة والأخوات و إلى كل العائلة.

إلى الزوجة الكريمة و أولادي، حبيبة، صلاح الدين، رحاب، أنفال، و أحمد الأمين.

إلى كل الأحبة و الأصدقاء والزملاء، و إلى كل الذين تمنوا لي النجاح.

إلى كل من علمني حرفا .

إلى أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة زيان عاشور بالجلفة.

إلى كل أولئك جميعا أهدي هذا العمل المتواضع

علي ضيف

فهرس المحتويات

شكر

إهداء

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

فهرس الأشكال

ملخص باللّغة العربية

ملخص باللّغة الأجنبية

مقـدمة:..... **أ– ت**

الإطار النظري

الفصل الأول: الاطار المنهجي للدّراسة

أولا: أسباب إختيار الموضوع 6

1- الأسباب الذاتية:..... 6

2- الأسباب الموضوعية:..... 7

ثانيا: أهمية دراسة الموضوع..... 8

ثالثا: أهداف دراسة الموضوع..... 9

رابعا: الإشكالية 10

خامسا: الفرضيات..... 14

سادسا: تحديد مفاهيم الدراسة..... 16

سابعا: الدّراسات السّابقة 24

1- الدّراسات الغربية:..... 24

2- الدّراسات العربية..... 30

3- الدّراسات الجزائرية 34

ثامنا: المقاربة النّظرية 42

1- البنائية الوظيفية: 42

2- التّفاعلية الرّمزية: 46

3- نظرية الدّور الاجتماعي:..... 47

الفصل الثّاني

التّنشئة الاجتماعية: المفهوم، النّظريات والمؤسسات

تمهيد:..... 50

أولا: مفهوم التّنشئة الاجتماعية..... 51

1- التّعريف اللّغوي:..... 51

2- التّعريف الاصطلاحي: 52

ثانيا: أشكال التّنشئة الاجتماعية..... 54

ثالثا: خصائص التّنشئة الاجتماعية..... 56

رابعا: أهداف التّنشئة الاجتماعية 57

خامسا: عناصر التّنشئة الاجتماعية 58

سادسا: آليات التّنشئة الاجتماعية..... 59

سابعا: نظريات التّنشئة الاجتماعية..... 61

1- النّظرية الدوركايمية..... 61

2- نظرية التعلّم الاجتماعي:..... 62

3- نظرية الدّور الاجتماعي: 63

4- نظرية التّفاعل الرّمزي: 64

ثامنا: مؤسسات التّنشئة الاجتماعية..... 65

1- مؤسسة الأسرة: 66

2- مؤسسة المدرسة: 71

3- مؤسسة المسجد:..... 72

4- جماعة الأقران:..... 75

5- وسائل الإعلام (التلفزيون):..... 80

خلاصة الفصل: 84

الفصل الثّالث

المدرسة: البنية والوظيفة الاجتماعية

تمهيد: 86

أولا: تعريف المدرسة 87

ثانيا: مراحل نشأة المدرسة..... 89

ثالثا: عوامل ظهور المدرسة 91

رابعا: وظائف المدرسة 93
1- الوظائف العامة للمدرسة: 93
2- الوظيفة الخاصة للمدرسة: 97
خامسا: مميزات المدرسة 97
سادسا: بنية المدرسة 99
1- مكوّنات الوسط المدرسي: 100
2- العملية التّربوية 101
3- العلاقات الإنسانية في المدرسة: 116
سابعا: أساليب المدرسة في عملية التنشئة الاجتماعية 119
ثامنا: المدرسة في التّراث السوسيولوجي 121
1- الاتجاه الوظيفي: 121
2- الاتجاه الصّراعي: 124
3- إتجاه مجتمع بدون مدرسة: إيفان إليتش Ivan Illich 127
4- جون ديوي (1859-1952): 128
تاسعا: المدرسة الجزائرية.....131
1- مراحل التّعليم في الجزائر بعد الاستقلال: 131
2- المقاربات التي عرفتها المدرسة الجزائرية: 138
خلاصة الفصل: 149

الفصل الرّابع

المدرسة والتّنشئة الاجتماعية: الدّور الاجتماعي والمعوقات

تمهيد:.....151
أولا: البيئة الداخلية للمدرسة و عملية التنشئة الاجتماعية.....152
1- المنهاج التربوي و عملية التنشئة الاجتماعية: 153
2- الوسط المدرسي وعملية التنشئة الاجتماعية: 164
ثانيا: البيئة الخارجية للمدرسة و عملية التنشئة الاجتماعية 169
1- التّفاعل بين الأسرة والمدرسة وعملية التّنشئة الاجتماعية: 169
2- التّكامل الوظيفي بين المدرسة ومؤسسات التّنشئة الاجتماعية الأخرى: 172
خلاصة الفصل: 185

الإطار الميداني

الفصل الخامس: الأسس المنهجية للدّراسة الميدانية

تمهيد: 188

أولا: مجالات الدراسة 189

1- المجال الجغرافي: 189

2- المجال البشري: 191

3- المجال الزّمني: 192

ثانيا: منهج الدّراسة وأدوات جمع البيانات وأساليب تحليلها 193

1- منهج الدّراسة: 193

2- أداة جمع البيانات وأساليب تحليلها 195

ثالثا: كيفية اختيار أفراد عينة البحث 196

1- عينة الدّراسة: 196

2- نوع عينة الدّراسة: 198

3- كيفية استخراج عينة البحث: 198

خلاصة: 200

الفصل السّادس: تحليل النّتائج ومناقشتها

أولا: تحليل البيانات الأولية للمبحوثين 202

ثانيا: تحليل بيانات الفرضية الأولى 207

ثالثا: تحليل بيانات الفرضية الثّانية 242

رابعا: تحليل بيانات الفرضية الثّالثة 271

خامسا: تحليل بيانات الفرضية الرابعة 289

سادسا: مناقشة فرضيات الدّراسة 307

سابعا: الاستنتاج العام للدّراسة 327

الخاتـمة:

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	توزيع المدارس الابتدائية وأساتذة التعليم الابتدائي والتلاميذ حسب بلديات ولاية الجلفة.	190
02	توزيع أفراد عينة البحث وفق متغيري الجنس و المستوى التعليمي.	202
03	توزيع أفراد عينة البحث حسب الأقدمية في التعليم و الرتبة.	203
04	علاقة الأهداف التربوية في المنهاج التربوي في مرحلة التعليم الابتدائي بالكفاءات الاجتماعية الختامية.	207
05	علاقة ارتباط محتويات المنهاج التربوي ببيئة المتعلّم بالكفاءات الاجتماعية الختامية لمرحلة التعليم الابتدائي.	212
06	علاقة كثافة الدروس والمواد المقررة في مرحلة التعليم الابتدائي بالكفاءات الاجتماعية الختامية المستهدفة.	217
07	علاقة التنسيق بين المواد التعليمية بالكفاءات الاجتماعية الختامية لمرحلة التعليم الابتدائي.	220
08	علاقة موافقة المواقيت للتعلّمات بالكفاءات الاجتماعية الختامية لمرحلة التعليم الابتدائي.	224
09	علاقة توافق ميولات ورغبات التلميذ مع محتويات المنهاج التربوي بالكفاءات الاجتماعية المستهدفة.	227
10	علاقة طرق التدريس بالكفاءات الاجتماعية الختامية المستهدفة في مرحلة التعليم الابتدائي.	231
11	علاقة التركيز في تقويم المتعلّمين بالكفاءات الاجتماعية الختامية المستهدفة في مرحلة التعليم الابتدائي.	234
12	علاقة طريقة تقييم سلوك المتعلمين بالكفاءات الاجتماعية الختامية المستهدفة في مرحلة التعليم الابتدائي.	238
13	علاقة وجود تكوين متخصص في التنشئة الاجتماعية خاص بالمعلمين بالكفاءات الاجتماعية للتلاميذ.	242
14	علاقة التركيز في الندوات التربوية للمعلمين بالكفاءات الاجتماعية الختامية لمرحلة التعليم الابتدائي.	246
15	علاقة اهتمامات الادارة المدرسية بالكفاءات الاجتماعية الختامية لتلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي.	250
16	علاقة المناشير والقرارات الخاصة بالتربية التي ترد إلى المدرسة من أجل التنفيذ بالكفاءات الاجتماعية.	254
17	علاقة مشاركة التلاميذ في النشاطات اللاصفية بالكفاءات الاجتماعية الختامية لمرحلة التعليم الابتدائي.	257
18	علاقة الاكتظاظ في الأقسام بالكفاءات الختامية المستهدفة في مرحلة التعليم الابتدائي.	261
19	علاقة الوسط المدرسي المحبب لدى التلاميذ بالكفاءات الاجتماعية الختامية لتلاميذ الابتدائي.	264
20	علاقة وجود ملعب في المدارس الابتدائية بالكفاءات الاجتماعية الختامية لتلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي.	267
21	علاقة الأسباب الغالبة لزيارة الأولياء للمدرسة بالكفاءات الختامية لتلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي.	271
22	علاقة انتظام زيارات أولياء التلاميذ للمدرسة بالكفاءات الختامية لتلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي.	274
23	علاقة وجود مبادرات من طرف الأولياء اتجاه المدرسة بالكفاءات الاجتماعية لتلاميذ الابتدائي.	277
24	علاقة طريقة تعامل أولياء التلاميذ مع المدرسة الابتدائية بالكفاءات الاجتماعية الختامية لتلاميذ الابتدائي.	280
25	علاقة وجود جمعيات أولياء التلاميذ في المدارس الابتدائية بالكفاءات الاجتماعية لتلاميذ الابتدائي.	283
26	علاقة مشاركة أولياء التلاميذ في النشاطات التي تقوم بها المدرسة بالكفاءات الاجتماعية لتلاميذ الابتدائي.	286
27	علاقة التكامل التربوي بين المدرسة والأسرة بالكفاءات الاجتماعية الختامية لتلاميذ الابتدائي.	289
28	علاقة التكامل التربوي بين المدرسة ومسجد الحي بالكفاءات الاجتماعية لتلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي.	293
29	علاقة التكامل التربوي بين المدرسة والتلفزيون بالكفاءات الاجتماعية لتلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي.	297
30	علاقة تأثير جماعة الأقران على التلاميذ بالكفاءات الاجتماعية الختامية المستهدفة في الابتدائي.	301
31	علاقة التكامل التربوي بين مؤسسات التنشئة الاجتماعية فيما بينها بالكفاءات الاجتماعية في الابتدائي.	304

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشّكل	الصفحة
01	نموذج الدّراسة	15
02	النموذج البيداغوجي الجديد	102
03	أسس بناء المنهاج التربوي	106
04	منظومة عناصر المنهاج التربوي	111
05	تصوّر جون ديوي للمدرسة في المجتمع	129
06	تطوّر عدد تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي في الجزائر	136
07	تطوّر عدد مدارس التعليم الابتدائي في الجزائر	137
08	تطوّر عدد أساتذة التعليم الابتدائي في الجزائر	137
09	مخطط تمثيلي لتنظيم المنهاج وتطبيقه	146
10	مخطط استراتيجية التدريس بالكفاءات	148
11	يمثل عينة البحث حسب الجنس والمؤهل العلمي	202
12	يمثل عينة البحث حسب الأقدمية في التعليم والرتبة	205

ملخص

تُعتبر التّنشئة الاجتماعية من أولى العمليات التي باشرتها المجتمعات الانسانية منذ القدم وذلك لأهميتها البالغة في المحافظة والاستمرار على هذه المجتمعات من خلال نقلها للتّراث الثّقافي عبر الأجيال. ومع تقدم هذه المجتمعات استطاعت أن توجِد وسائط متخصصة لتقوم بهذا الدّور الاجتماعي المتمثل في وظيفة التّنشئة الاجتماعية، ومن بين هذه الوسائط الاجتماعية تبرز المؤسسات التّربوية كأحد أهم هذه الوسائط وخاصة المدارس الابتدائية التي يرى الكثير من علماء الاجتماع بأنّها تقوم بالدّور القاعدي في هذه الوظيفة.

غير أنّ هذه الدّراسة توصلت إلى عدم قدرة المدرسة الابتدائية في الجزائر اليوم على تحقيق أغلب الكفاءات الاجتماعية المستهدفة من خلال عملية التّنشئة الاجتماعية التي تتم في المدرسة الابتدائية والتي وضعها النّظام التّربوي عبر المناهج التّربوية وذلك بتأثير عوامل داخل النّسق المدرسي وأخرى خارجه.

فالمنهاج التّربوي هو أحد أركان عملية التّنشئة الاجتماعية التي تتم في المدرسة وذلك من خلال مكوّناته الأساسية المتمثلة في الأهداف والمحتويات وطرائق التّدريس والتّقويم، حيث تعمل هذه المكوّنات كوحدة متكاملة، فأي خلل في أحد هذه المكوّنات يؤثّر مباشرة في نتائج هذه العملية.

والمدرسة بدورها تُوفّر وسطا يحتضن عملية التّنشئة الاجتماعية وذلك من خلال تفاعل مكوّناته الأساسية المتمثلة في العامل البشري، والعامل المادي والعامل المعنوي، فنتائج عملية التّنشئة الاجتماعية مرتبطة بطبيعة هذا الوسط.

وتتميّز عملية التّنشئة الاجتماعية بأنّها عملية تشاركية تحتاج إلى تعاون وثيق وتفاعل دائم ومستمر بين أهم مؤسستين في المجتمع وهما الأسرة والمدرسة، فكلّما زاد التّفاعل الايجابي بينهما زادت احتمالات نجاح نتائج التّنشئة الاجتماعية التي تتم في المدرسة الابتدائية.

وعملية التّنشئة الاجتماعية عملية جماعية تشترك فيها عدّة مؤسسات اجتماعية، فلا يمكن للمدرسة الابتدائية أن تقوم لوحدها بهذه الوظيفة الاجتماعية وتحقق نتائج دون مساعدة وتكامل مع المؤسسات الاجتماعية الأخرى.

Abstract

Socialization is considered as one of the first processes human societies have ever launched due to its highly importance in the consistency and the preservation of the ancient society's cultural legacy. And with the development of human communities many specialized institutions were created to fill this role. One of the most initial institutions is the educational one especially the primary school which is seen by many social scientists as the nucleus of this process.

However, this research has found out that the primary school in Algeria is ineffective since it is unable to achieve the aimed social skills (competencies) by the socialization operation; that is to say the social skills which are supposed to be acquired in the primary stage, because of many reasons inside and outside the scholar range.

Moreover, the curriculum is an element in the process of socialization that occurs in school through its principle constituents that are the objectives, the contents, and the evaluation and teaching methods. These constituents act as a complete integral unit; thus, any disorder in one of the constituents will directly affect the results of this process.

Furthermore, the school itself is providing an environment that hosts the process of socializationthrough the interaction of itshuman, material and moral factors. Consequently, the results of that process are related to the nature of that environment.

Socialization is also cooperative. It needs a deep collaboration and a consistent interaction between the two most important institutions in society which are family and school. The more interaction between these two is positive, the more the probabilities of success of the primary school socialization results increase.

Therefore, socialization is an integral process in which many social institutions should intervene.Soit is quite impossible for the primary school to achieve the required results and succeed without the help and the integration of other social institutions.

مقـدمة:

تُعتبر المدرسة من بين الوسائط التي أوجدها المجتمع لدمج أفراده في الحياة الاجتماعية، ليتمكّن هذا المجتمع من الاستمرار والمحافظة على نفسه وفق مجموعة من القيم والمعايير والضوابط التي يعمل على ترسيخها لأفراده عبر عملية التّنشئة الاجتماعية.

وانطلاقا من التّجربة المعيشة التي هي مصدر إلهام للباحث السوسيولوجي عند موريس أنجلس، ومن خلال ملاحظة ما يجري في محيط المدرسة الابتدائية الجزائرية وداخلها، أو ملاحظة ما يصدر من سلوك اجتماعي من أولئك التّلاميذ المنتمين إلى هذه المدرسة الابتدائية أو تلك، وفي ظلّ التّنامي المستر للظواهر الاجتماعية السّلبية بين هذه الفئة من التّلاميذ. مثل انتشار ظاهرة العنف بأنواعه، والسّرقة، وعدم احترام الغير، الأنانية، التّخريب، الكلام البذيء، التّسرب المدرسي، محاولات الانتحار...وغيرها، وذلك رغم سعي المدرسة الابتدائية إلى تنشئة هؤلاء التّلاميذ تنشئة اجتماعية سليمة وفق ما يرتضيه المجتمع الجزائري من مبادئ وقيم. وكذلك رغم تواجد هذه المدارس في كلّ حي وفي كلّ ريف ليتسنى لكلّ طفل وصل إلى سنّ التّمدرس الالتحاق بصفة إلزامية بهذه المدارس الابتدائية بغية الحصول على التّعليم والتّنشئة الاجتماعية الضّروريين ليندمج في المجتمع. من خلال ذلك كلّه يأتي التّساؤل عن الدّور الاجتماعي للمدرسة الابتدائية في الجزائر في ظلّ الانتشار الواسع لتلك الظواهر السّلبية.

فمن اليسير ملاحظة ذلك التّباين بين ما يتوقعه المجتمع من المدرسة، باعتبارها مؤسسة تعنى أساسا بعملية التّنشئة الاجتماعية، حيث تتوّفر على كلّ ما تحتاجه هذه العملية من أجل ممارسة عملية التّنشئة الاجتماعية التي تتم في المدرسة الابتدائية وتحقيق الأهداف والكفاءات المتعلقة بهذه العملية، وما يمكن تلمسه في الواقع اليومي من نتائج وسلوكيات تصدر عن تلاميذ هذه المدرسة، ليفتح المجال للحديث عن معوّقات تحدّ بين هذه وتلك، أي بين الدّور الاجتماعي للمدرسة الابتدائية في الجزائر من جهة، ونتائج عملية التّنشئة الاجتماعية التي تحدث فعليا داخل النّسق المدرسي من جهة أخرى.

وبعد المرحلة الاستطلاعية التي تخص هذا البحث الميداني التي شملت مطالعة ما استطاع هذا البحث الوصول إليه من تراث نظري حول هذا الموضوع، وإجراء بعض المقابلات الاستكشافية مع ذوي الاختصاص في مجال علم الاجتماع ومع بعض الذين

يهمهم الموضوع من مديري المدارس الابتدائية ومفتشي التعليم الابتدائي وأساتذة التّعليم الابتدائي وبعض أولياء التّلاميذ، تبلورت فكرة موضوع البحث لتصبح بعنوان:

المدرسة الجزائرية وإشكالية التّنشئة الاجتماعية

وبعد تتبع المراحل المعروفة في البحث العلمي، تمّت بعون اللّه هذه الدّراسة إلى أن وصلت إلى تقريرها النّهائي، وتمت حوصلة ذلك في هذه الأطروحة حيث قُسمت إلى إطار نظري وإطار ميداني. فالإطار النّظري تناول أربعة فصول:

الفصل الأوّل: وقد شمل الإطار المنهجي للدّراسة حيث تناول أسباب اختيار الموضوع، أهميته، وأهدافه، ثمّ إشكالية البحث، الفرضيات، تحديد المفاهيم، فالدّراسات السابقة، و أخيرا المقاربات النّظرية التي أُعتمدت في تحليل نتائج هذه الدّراسة.

أمّا الفصل الثّاني: فتناول موضوع التّنشئة الاجتماعية من حيث مفهومها لغة واصطلاحا ثمّ أشكالها، خصائصها، أهدافها، عناصرها، آليات عملها، نظرياتها، فمؤسسات التّنشئة الاجتماعية.

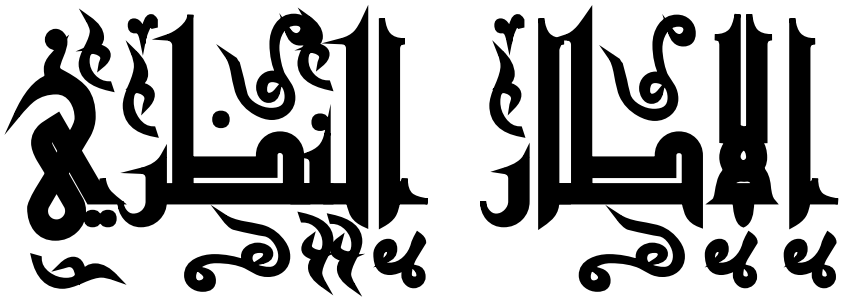
الفصل الثّالث: تناول المدرسة الابتدائية من حيث تعريفها، مراحل نشأتها، عوامل ظهورها، وظائفها، مميزاتها، مكوّناتها، والوسط أو المناخ المدرسي، فآليات التّنشئة الاجتماعية في المدرسة، ثمّ تناول المدرسة في التّراث السوسيولوجي وصولا إلى المدرسة الجزائرية من حيث مراحل إصلاحها بعد الاستقلال والمقاربات النّظرية التي اعتمدها النّظام التّربوي في هذه المراحل.

الفصل الرّابع: تمّ فيه عرض واقع المدرسة من حيث الدّور الاجتماعي المتوقع منها من جهة وواقع عملية التّنشئة الاجتماعية التي تحدث فيها من جهة أخرى، حيث تناول الفصل تأثير البيئة الداخلية في عملية التّنشئة الاجتماعية التي تحدث في المدرسة، وفي البيئة الداخلية نجد تأثير المنهاج التّربوي بمكوّناته الأساسية، ونجد أيضا تأثير الوسط المدرسي في عملية التّنشئة الاجتماعية. أمّا عن تأثير البيئة الخارجية فنجد تأثير التّفاعل بين المدرسة والأسرة في عملية التّنشئة الاجتماعية التي تحدث في المدرسة، وتأثير التّكامل التّربوي بين مؤسسات التّنشئة الاجتماعية الأسرة والمدرسة وجماعة الأقران والتّلفزيون في هذه العملية أيضا.

أمّا الإطار الميداني للدّراسة فنجد فيه فصلين، الخامس والسّادس:

الفصل الخامس: تناول مجالات الدّراسة: المجال الجغرافي، البشري، والزّمني، ثمّ منهج الدّراسة وأداة جمع البيانات وأساليب تحليلها، ثمّ عينة البحث و كيفية اختيارها.

الفصل السادس: تناول تحليل البيانات والنتائج ومناقشتها، بداية بتحليل البيانات الأولية للمبحوثين، ثم تحليل بيانات ونتائج الجداول المتعلقة بكل فرضية من فرضيات الدّراسة، ثم مناقشة هذه الفرضيات، فالاستنتاج العام للدّراسة.



الفصل الأول : الإطار المنهجي للدّراسة

- أولا: أسباب اختيار الموضوع
- ثانيا: أهمية دراسة الموضوع
- ثالثا: أهداف الدراسة
- رابعا: إشكالية الدراسة
- خامسا: الفرضيات
- سادسا: تحديد المفاهيم
- سابعا: الدراسات السابقة
- ثامنا: المقاربة النظرية

أولا: أسباب اختيار الموضوع

إنّ دواعي اختيار إشكالية التنشئة الاجتماعية في المدرسة الابتدائية في الجزائر كموضوع دراسة ميدانية استندت على مجموعة من الأسباب ذاتية وأخرى موضوعية نذكر منها:

1- الأسباب الذاتية:

- فالسّبب الذّاتي الأوّل لاختيار هذا الموضوع هو أنّ فكرته الأساسية جاءت نتيجة الممارسة المهنية والعمل في مدرسة ابتدائية، وهذا ما كان يدفع باستمرار إلى البحث عن دور المدرسة في المجتمع الجزائري باعتبارها إحدى أهم المؤسسات الاجتماعية تعنى فيه بعملية التنشئة الاجتماعية في ظلّ التنامي المتزايد يوما بعد يوم للظواهر السلبية وانعكاس ذلك على المجتمع، ممّا يتطلب في رأي الباحث الوقوف على أهم المعوّقات التي تواجه هذه العملية والتي تؤثّر فيها مباشرة و تحدّ من الدّور الاجتماعي للمدرسة في المجتمع الجزائري.

- إنّ الاهتمام بتربية الأولاد وتنشئتهم وفق قيم ومعايير المجتمع يتطلب منّا نحن أولياء التّلاميذ الاهتمام أيضا بكلّ الوسائط الاجتماعية التي تساهم في عملية التّنشئة الاجتماعية للأولاد الذين يتمدرسون في مختلف المراحل التّعليمية مرورا بمرحلة التّعليم الابتدائي، وهذا ما يبرر الاهتمام المتزايد يوما بعد يوم بالمدرسة الابتدائية من حيث أنّها تشكّل القاعدة الأولى في تنشئة التّلاميذ تنشئة سليمة.

- الرّغبة الذّاتية الملحّة من أجل المساهمة والمشاركة في تفعيل دور المدرسة الاجتماعي من خلال بحوث ودراسات علمية ميدانية تشخّص الواقع الاجتماعي للمدرسة الجزائرية، وتقف على أسباب انحصار وتراجع دورها الاجتماعي الذي ساهم بشكل كبير في تزايد وتنامي الظّواهر الاجتماعية السّلبية يوما بعد يوم في المجتمع الجزائري.

- مواصلة البحث انطلاقا من النّقطة التي انتهت منها رسالة الماجيستير، والتي كانت تبحث عن معوّقات التّنشئة الاجتماعية في المدرسة الجزائرية في مرحلة التّعليم الابتدائي، ليتم التّعمق في البحث من خلال تحليل بنية تلك المعوّقات ورصد تأثيرها بدقة في عملية التّنشئة الاجتماعية التي تتم في المدرسة الابتدائية في الجزائر، لتصل هذه الدّراسة إلى البحث في إشكالية التّنشئة الاجتماعية في المدرسة الابتدائية في الجزائر.

2- الأسباب الموضوعية:

هناك أسباب موضوعية عديدة تتطلب دراسة إشكالية التّنشئة الاجتماعية في المدرسة الابتدائية في الجزائر نذكر منها:

- قلّة الدّراسات والبحوث الاجتماعية والتّربوية التي تهتم بموضوع التّنشئة الاجتماعية في الوسط المدرسي الجزائري وخاصة في مرحلة التعليم الابتدائي على الأقل في حدود ما وصل إليه البحث الذي قام به الطّالب، وهذا يتطلّب من الباحثين وأصحاب الاختصاص المساهمة الفعّالة من خلال بحوث ميدانية لزيادة وإثراء الدّراسات في هذا المجال.

- الجهود الرّسمية التي تُبذل من طرف الدّولة الجزائرية، والجهود غير الرسمية التي تُبذل من طرف أولياء التّلاميذ والجمعيات المختصة في هذا المجال، و حجم الموارد المالية المادية التي تُصرف لإنشاء المؤسسات التّعليمية ومنها المدارس الابتدائية، وكذلك تلك الموارد المالية المخصصة لتجهيز تلك المؤسسات، بالإضافة إلى الموارد البشرية التي سُخِّرت لتكون المدرسة في مستوى توقع المجتمع الجزائري، وهذا كلّه يستدعي الوقوف عند النّتائج التي حققتها هذه الجهود من خلال دراسات ميدانية.

- الاهتمام بالمدرسة يعني الاهتمام بأهم نسق فرعي اجتماعي داخل المجتمع، ومكوّن أساسي في النّظام التربوي الذي يعدّ من الأبنية الأساسية للمجتمع، والذي سوف تتخرج منه الأجيال المتعاقبة وهي تحمل على عاتقها بناء مجتمع راق متحضر بحيث تحافظ تلك الأجيال على مكوّناته الثقافية بما تحمله تلك المكوّنات من قيم وضوابط ومبادئ ومعايير.

- المدرسة باعتبارها مؤسسة اجتماعية تعنى بعملية التّنشئة الاجتماعية، وباعتبارها نسق فرعي من النّظام التربوي، فإنّها تمدّ باقي الأنساق الاجتماعية المكوّنة للمجتمع مثل النّظام السياسي، الاقتصادي، العسكري... بالقوة العاملة والقادة والاطارات والسياسيين وغيرهم في المستقبل، ممّا يستوجب الاهتمام بما يحدث داخل هذا النّسق في عملية التّنشئة الاجتماعية وكذلك الاهتمام بما يعيق هذه العملية المهمة في المجتمع.

- التّجاذبات الاجتماعية والسّياسية والنّقاشات الدّائرة حول الإصلاحات الأخيرة للمنظومة التّربوية أعاد المدرسة الجزائرية من جديد إلى واجهة النّقاش، فكان من الموضوعية بمكان أن تكون المدرسة الجزائرية موضوع دراسة وخاصة تلك الزّاوية المتعلقة بوظيفتها الاجتماعية المتمثلة في عملية التّنشئة الاجتماعية لتلاميذها وأهم العوامل المؤثّرة في هذه العملية.

ثانيا: أهمية دراسة الموضوع

تنبع فكرة الخوض في إشكالية عملية التّنشئة الاجتماعية في المدرسة الابتدائية الجزائرية من عدّة منطلقات تُبرز كلّها أهمية تناول هذا الموضوع كدراسة ميدانية نذكر منها:

- تستمد الدّراسات والمواضيع المتعلقة بالمدرسة أهميتها من تلك التّحديات العالمية التي تراهن على إحداث تغيّر اجتماعي من خلال الأنّظمة التّربوية في مختلف المجتمعات كما هو حاصل في الدّول المتقدمة، وذلك لارتباط التّقدم الحضاري فيها بالتّعليم والتّربية، ولا تستطيع هذه الأنّظمة التّربوية تحقيق أهدافها وتنفيذ سياساتها إلاّ من خلال المدرسة.

- إنّ الفترة العمرية الحرجة التي تتدخل فيها المدرسة الابتدائية كمؤسسة من مؤسسات التّنشئة الاجتماعية بعد الأسرة، أي من السّن الخامسة أو السّادسة إلى الحادية عشر أو الثّانية عشر، تُعدّ من أهم المراحل التي يمرّ بها الفرد داخل المجتمع، حيث تنشط وتتكاثف فيها عملية التّنشئة الاجتماعية. ويخرج التّلميذ من هذه المرحلة وقد ارتسمت ملامح شخصيته، فأي تعثّر في عملية التّنشئة الاجتماعية في هذه المرحلة الحاسمة له نتائجه السلبية في المستقبل على دمج هؤلاء التّلاميذ في مجتمعهم، ممّا يُعطي لهذا الموضوع أهمية بالغة.

- تبرز أهمية دراسة إشكالية التّنشئة الاجتماعية في المدرسة الابتدائية في الجزائر من خلال تحليلها للواقع الاجتماعي الذي تعيشه المدرسة الجزائرية في ظلّ التغيّرات الاجتماعية الحاصلة في المجتمع الجزائري المتأثرة بالعولمة والانفتاح على العالم من جهة، وما يقابله من إرادة ملحة للحفاظ على القيم والعادات والمبادئ التي تميّز المجتمع الجزائري من جهة أخرى، وكذلك الوقوف على مدى تأثير هذا الواقع الاجتماعي في عملية التّنشئة الاجتماعية التي تتمّ في المدرسة الجزائرية.

- إنّ الوصول إلى نتائج علمية وعملية من خلال الدّراسة الميدانية لإشكالية التنشئة الاجتماعية في الوسط المدرسي قد تُضاف إلى الجهود الأكاديمية التي قد تساعد ذوي الاختصاص، والقائمين على الشّأن التّربوي في الجزائر، وكذا المعنيين بعملية التربية والمشرفين عليها لإيجاد بعض الحلول للمشكلات التربوية التي تواجه المدرسة الابتدائية في الجزائر ومنها تلك العوامل المؤثّرة في عملية التّنشئة الاجتماعية التي تقوم بها المدرسة في مرحلة التّعليم الابتدائي.

ثالثا: أهداف دراسة الموضوع

تحاول الدّراسة الميدانية "المدرسة الجزائرية وإشكالية التنشئة الاجتماعية" أن تحقق جملة من الأهداف يمكن ذكر أهمها:

- هذه الدّراسة هي محاولة لزيادة البحوث والدّراسات التي لها علاقة بموضوع المدرسة ووظيفتها الاجتماعية المتمثلة أساسا في التّنشئة الاجتماعية، وذلك في محاولة لتفعيل الدّور الاجتماعي للمدرسة الابتدائية في المجتمع الجزائري، وذلك في ظلّ تراجع دور الأسرة التّربوي وكذا بقية مؤسسات المجتمع التي لها علاقة بالتّنشئة الاجتماعية، وهذا من أجل الوصول إلى تحقيق الغايات والمرامي التي وُضعت من طرف النّظام التّربوي.

- إنّ دراسة إشكالية التّنشئة الاجتماعية في المدرسة الابتدائية في الجزائر، هي محاولة لتشخيص وتحليل الواقع الاجتماعي الذي تعيشه إحدى أهم المؤسسات الاجتماعية التي تعنى بعملية التّنشئة الاجتماعية في المجتمع الجزائري وهي المدرسة الابتدائية، وذلك بغية الوصول إلى تحليل علمي وموضوعي لهذا الواقع.

- تعدّ هذه الدّراسة محاولة لفهم دور المنهاج التّربوي في العملية التّربوية التي تحدث داخل المدرسة الابتدائية، وذلك من خلال فهم تأثير مكوّناته الأساسية في هذه العملية، المتمثلة في الأهداف التّربوية، المحتويات والمضامين، طرق التّدريس والوسائل المستخدمة، والتّقويم التّربوي.

- إنّ هذه الدرّاسة تعدّ كذلك محاولة لفهم بنية المدرسة وآليات عمل مكوّناتها ضمن النّسق المدرسي العام، ومحاولة لفهم تأثير تلك الأطراف الأساسية المكوّنة للوسط المدرسي في عملية التّنشئة الاجتماعية التي تحدث بين جدران المدرسة ومختلف هياكلها.

- كما تُعتبر هذه الدّراسة محاولة لفهم العلاقة التّفاعلية بين المدرسة الابتدائية والبيئة الاجتماعية التي تتواجد فيها وذلك من خلال فهم العلاقة التّفاعلية بين هذه المدرسة والأسرة وأهمية هذه العلاقة في تحقيق أهداف عملية التّنشئة الاجتماعية التي تتم في المدرسة الابتدائية في الجزائر، وكذلك فهم طبيعة التّكامل التّربوي الوظيفي بين المدرسة وباقي المؤسسات الاجتماعية الأخرى التي لها علاقة بعملية التّنشئة الاجتماعية، و تأثير هذا التّكامل في عملية التّنشئة الاجتماعية التي تتم في المدرسة الابتدائية.

رابعا: الإشـكاليـة

تسعى كلّ المجتمعات الإنسانية إلى تنشئة أفرادها اجتماعيا بغية دمجهم في الحياة الاجتماعية لتتمكن هذه المجتمعات من الاستمرار والمحافظة على نفسها وفق منظومة من القيم والمعايير والضوابط والعادات والقواعد الاجتماعية التي يحدّدها كلّ مجتمع ويضعها مسبقا بما يتفق مع ثقافته، وهذا كلّه يتم من خلال عملية التّنشئة الاجتماعية التي تعدّ الآلية التي يتم من خلالها تحويل الإنسان من كائن بيولوجي له دوافعه وغرائزه الطّبيعية التي لا يستطيع السّيطرة عليها، إلى كائن اجتماعي يخضع إلى قيم ومعايير وعادات ومبادئ المجتمع الذي يعيش فيه، فهذه الآلية تعمل على إحداث ذلك التّوازن بين ما يريده الفرد وما تريده الجماعة. وعملية التّنشئة الاجتماعية بمعناها الواسع هي عملية نقل الإرث الاجتماعي والثّقافي للمجتمع من جيل إلى آخر.

وهذه العملية تتم من خلال وسائط أوجدها المجتمع من أجل أداء هذه الوظيفة الاجتماعية، وتتمثل هذه الوسائط في مؤسسات التّنشئة الاجتماعية المعروفة: الأسرة، المدرسة، جماعة الأقران، المسجد... بالإضافة إلى مؤسسات تنشئة أخرى بحسب طبيعة كلّ مجتمع.

وتُعتبر المدرسة من أهم المؤسسات الاجتماعية التي تعنى بوظيفة التّنشئة الاجتماعية بما تتميّز به من خصائص ومميزات تنفرد بها عن غيرها من المؤسسات الاجتماعية الأخرى، وذلك من خلال توفيرها لبيئة اجتماعية تُؤهلها بأن تؤدي دورا كبيرا ورئيسيا في عملية التّنشئة الاجتماعية، بالإضافة إلى أنّ المجتمع أوكلها رسميا هذه الوظيفة حيث "تضطلع المدرسة بمهام التّعليم والتّنشئة الاجتماعية والتّأهيل." (القانون التّوجيهي للتّربية الوطنية، 2008، 8)

إضافة إلى ذلك فإنّ بعض المفكرين مثل جون ديوي أعطى للمدرسة وظيفة اجتماعية أكثر أهمية باعتبارها مؤسسة قادرة على إحداث تغيير داخل المجتمع، من خلال نظرته لها عندما قال: "أنّها أداة تغيير نظام المجتمع إلى حد معين وهو عمل تعجز عنه سائر المؤسسات الاجتماعية." (وهيب سمعان، 1960، 186)

ولقد حصر ميسغراف وظائف المدرسة في خمسة وظائف أساسية في مؤلفه «سوسيولوجيا التّربية» والتي تتمثل في: وظيفة النّقل الثّقافي، أي نقل ثقافة المجتمع بعد

تنقيتها، تقديم المبتكرين الذي يحتاجهم التغيّر الاجتماعي لتمكين المجتمع المعاصر من البقاء، تقديم القادة السياسيين وتأكيد الولاء للنّسق السياسي، الاختيار الاجتماعي أي فرز القِوى العاملة من السّكان في المجتمع من القادمين إلى العمل وتوزيعهم على المهن المختلفة في المجتمع. و وظيفة تتعلق بتزويد البناء الاقتصادي بالقِوى المتعلّمة المطلوبة في الظّروف والأحوال الفنية. (السّيد علي شتا، فادية عمر الجولاني، 1997، 179)

ولقد أُعطيت المدرسة هذه المكانة الاجتماعية لأنّها مؤسسة اجتماعية لها من المميزات والخصائص ما يجعلها قادرة على تبسيط الحياة الاجتماعية لفائدة المتعلّم، واختزالها في صور أولية بسيطة عبر المناهج التّعليمية وما تتضمنه من محتويات و وسائل بيداغوجية وطرائق التّدريس وعبر الوسط الاجتماعي الذي تنشئه وما يحدث فيه من تفاعل تربوي بين مختلف مكوّنات هذا الوسط.

فالمدرسة بذلك تُعتبر الوسط المثالي لعملية التّنشئة الاجتماعية للتّلاميذ المنتمين إليها، ليتمكنوا من أخذ مكاناتهم داخل المجتمع و تؤهلهم لأدوارهم الاجتماعية، فهي من الناحية النّظرية تتطلع إلى تنشئة جيل مثالي يحمل قيم مجتمعه ويحافظ عليها ويدافع عنها.

والمدارس الابتدائية تحديدا على رأي تالكوت بارسونز باعتبارها أنساق اجتماعية فرعية في المجتمع هي التي تقدّم الأساس الذي تنهض عليه عملية التّنشئة الاجتماعية، لأنّها تمثّل القاعدة الأساسية في أي عمل تربوي.

والمدرسة الابتدائية في الجزائر ومن خلال وظيفتها الاجتماعية الموكلة إليها تسعى جاهدة إلى تخرّج تلاميذها من هذه المرحلة التّعليمية بكفاءات اجتماعية التّي هي نتاج لعملية التّنشئة التي تقوم بها، بحيث يستطيعون من خلالها الاندماج في المجتمع الذين يعيشون فيه، ويُعبّر عن هذه الكفاءات في المنهاج التّربوي بملمح خروج المتعلّمين من مرحلة التّعليم الابتدائي في ما يخص الجانب الاجتماعي للتّلميذ، أو بالكفاءات الاجتماعية الختامية المستهدفة في مرحلة التّعليم الابتدائي وهي: اكتساب الاستقلالية، التّفكير النّاقد، روح المبادرة، القدرة على التّخيل والابداع، الشّعور بالآخر، التّسامح واحترام الذات والغير، اكتساب روح الانضباط والنّظام والعمل الجماعي، إتقان العمل، تجسيد القيم الأخلاقية في السّلوك اليومي، اكتساب حبّ الوطن وروح الانتماء، التّضامن الاجتماعي، احترام المحيط الاجتماعي والاقتصادي والبيئي، و الوعي بالمشكلات المطروحة كالفقر والتّلوث... الخ.

ولتتمكن المدرسة الابتدائية من القيام بهذا الدّور الاجتماعي فإنّ الدّولة الجزائرية عمدت إلى توفير مدارس ابتدائية في كلّ الأحياء وفي كلّ الأرياف، حيث نجد أنّ عدد المدارس في الجزائر في الموسم الدراسي 2018/2017 بلغ 18856 مدرسة ابتدائية، مُقسَّمة إلى 8616 مدرسة تقع في محيط حضري، 3404 مدرسة في محيط شبه حضري، 6836 مدرسة ريفية. يتمدرس في هذه المدارس 4373459 تلميذ منهم 2088860 تلميذة، يؤطرهم 175272 أستاذ تعليم ابتدائي من بينهم 140321 أستاذة في مختلف الرّتب الذي أحدثها مرسوم 315/08 الخاص بالقانون الأساسي لعمال التّربية والمرسوم 240/12 المعدّل والمتمم له. (Ministère de l'éducation national, 2017/2018)

هذه الإحصائيات تثير اليوم لدى الجميع الكثير من التّساؤلات حول الدّور الاجتماعي لهذه المؤسسات التّربوية في ظلّ التّنامي الواضح للظواهر والسّلوكيات السّلبية التي تصدر من تلاميذ مرحلة التّعليم الابتدائي يوما بعد يوم، كالعنف بأنواعه الجسدي واللّفظي وحتى الرّمزي والتّخريب، وعدم احترام الآخرين، والازعاج المقصود وغير المقصود للجيران والمارّة في الشّارع وغيرهم، الأنانية، التّسرب المدرسي، السّرقة، الكذب، الكلام البذيء، عدم المحافظة على البيئة، ومحاولات الانتحار... وغيرها من الظواهر التي لا تتوافق مع القيم والمعايير والضّوابط التي يقرّها المجتمع الجزائري.

وإذا كان بالإمكان المقارنة بين ما يتوقعه المجتمع الجزائري من المدرسة الابتدائية، وما يلاحظ في الواقع اليومي المعيش، فإنّه يمكن الحديث عن عوامل تؤثّر في الوظيفة الاجتماعية للمدرسة الابتدائية في المجتمع الجزائري، وهذه العوامل إمّا أن تكون مرتبطة بالبيئة الدّاخلية للنّسق المدرسي باعتباره نسق اجتماعي فرعي له بنيته، ومن ثمّ وجود خلل وظيفي داخل هذا النّسق يؤثّر في الوظيفة العامة للبناء ككل، وبالتّالي يؤثّر في عملية التّنشئة الاجتماعية التي تجري داخل هذا البناء، ومن ثمّ الدّور الاجتماعي للمدرسة باعتبارها أهم مؤسسة اجتماعية تعنى بهذه الوظيفة.

وهذا ما يدفع إلى التّساؤل عن مدى خدمة المنهاج التّربوي الذي تعتمده المدرسة الجزائرية في مرحلة التّعليم الابتدائي لعملية التّنشئة الاجتماعية التي تتم في المدرسة باعتباره أحد ركائز العملية التّربوية والموجه الرّئيسي لها وذلك من خلال مكوّناته الأساسية المتمثلة في الأهداف والمضامين وطرائق التّدريس والوسائل والتّقويم، حيث تعمل هذه المكوّنات في

نسق مترابط ومتكامل، فأي خلل في إحدى هذه العناصر يؤثّر في وظيفة المنهاج التّربوي ومن ثمّ عملية التّنشئة الاجتماعية التي تتم داخل المدرسة.

وهناك عوامل أخرى تخص الوسط المدرسي الذي يحتضن عملية التّنشئة الاجتماعية ويؤثّر فيها، فمن خلال العناصر المكوّنة لهذا الوسط والمتمثلة أساسا في العامل الاجتماعي أو البشري والعامل المعنوي والعامل المادي، تتفاعل هذه العوامل فيما بينها لتُوفّر بيئة تحدث فيها عملية التّنشئة الاجتماعية، بحيث تحددّ طبيعة هذه البيئة مسار عملية التّنشئة الاجتماعية في المدرسة.

وهناك تساؤلات حول تلك العوامل المرتبطة بعلاقة المدرسة بالبيئة الخارجية التي تتواجد فيها، ونقصد بذلك الأنظمة الاجتماعية الفرعية الأخرى التي تشترك مع المدرسة في نفس الوظيفة الاجتماعية فيما يخص التّنشئة الاجتماعية مثل الأسرة، وهنا يأتي مستوى التّفاعل بين المدرسة والأسرة كعامل مؤثّر و حاسم في عملية تنشئة الأطفال المنتمين إلى المؤسستين الاجتماعيتين في نفس الوقت.

أمّا بالنّسبة لمؤسسات التّنشئة الاجتماعية الأخرى، فبالنّظر إلى أنّ عملية التّنشئة الاجتماعية عملية جماعية وتشاركية كما يرى دوركايم لا تستطيع مؤسسة اجتماعية أن تقوم بها لوحدها، نجد أنّ التّكامل الوظيفي بين مؤسسات التّنشئة الاجتماعية يطرح نفسه كعامل آخر مؤثّر في عملية التّنشئة الاجتماعية التي تقوم بها المدرسة.

فمن خلال هذه الرّؤية لواقع المدرسة الابتدائية الجزائرية يمكن طرح التّساؤلات التالية:

- هل يؤثّر المنهاج التّربوي من خلال مكوّناته الأساسية في عملية التّنشئة الاجتماعية التي تتم في المدرسة الابتدائية؟
- كيف تُساهم بيئة الوسط المدرسي في عملية التّنشئة الاجتماعية التي تتم في المدرسة الابتدائية؟
- هل يؤثّر التّفاعل بين المدرسة والأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية التي تتم داخل النّسق المدرسي؟
- هل يساهم التّكامل الوظيفي بين مؤسسات التّنشئة الاجتماعية في إنجاح عملية التّنشئة الاجتماعية التي تتم في المدرسة الابتدائية؟

خامسا: الفـرضيات

الفروض أحد ضرورات الحياة العلمية، التي تلعب دورا هاما في تقدم العلم، فهي وسيلة يستعين بها الباحث لتفسير الظواهر التي يدرسها. (محمد الصاوي، 1992، 16)

تقول مادلين غرافيتز في كتابها «مناهج العلوم الاجتماعية» بأنّ الفرضية هي: الإجابة المحتملة للسّؤال المطروح وتُساعد على اختبار الوقائع الملاحظة وتمكّن من إعطائها تفسيرات وإعطائها معاني يمكن أن تشكل عنصرا مبدئيا لنظرية ما. (Madeleine Grawidtz, 1981, 408)

لذلك يتم طرح الفرضيات التّالية كإجابات محتملة ومؤقتة لتساؤلات الإشكالية إلى حين التّحقق منها ميدانيا.

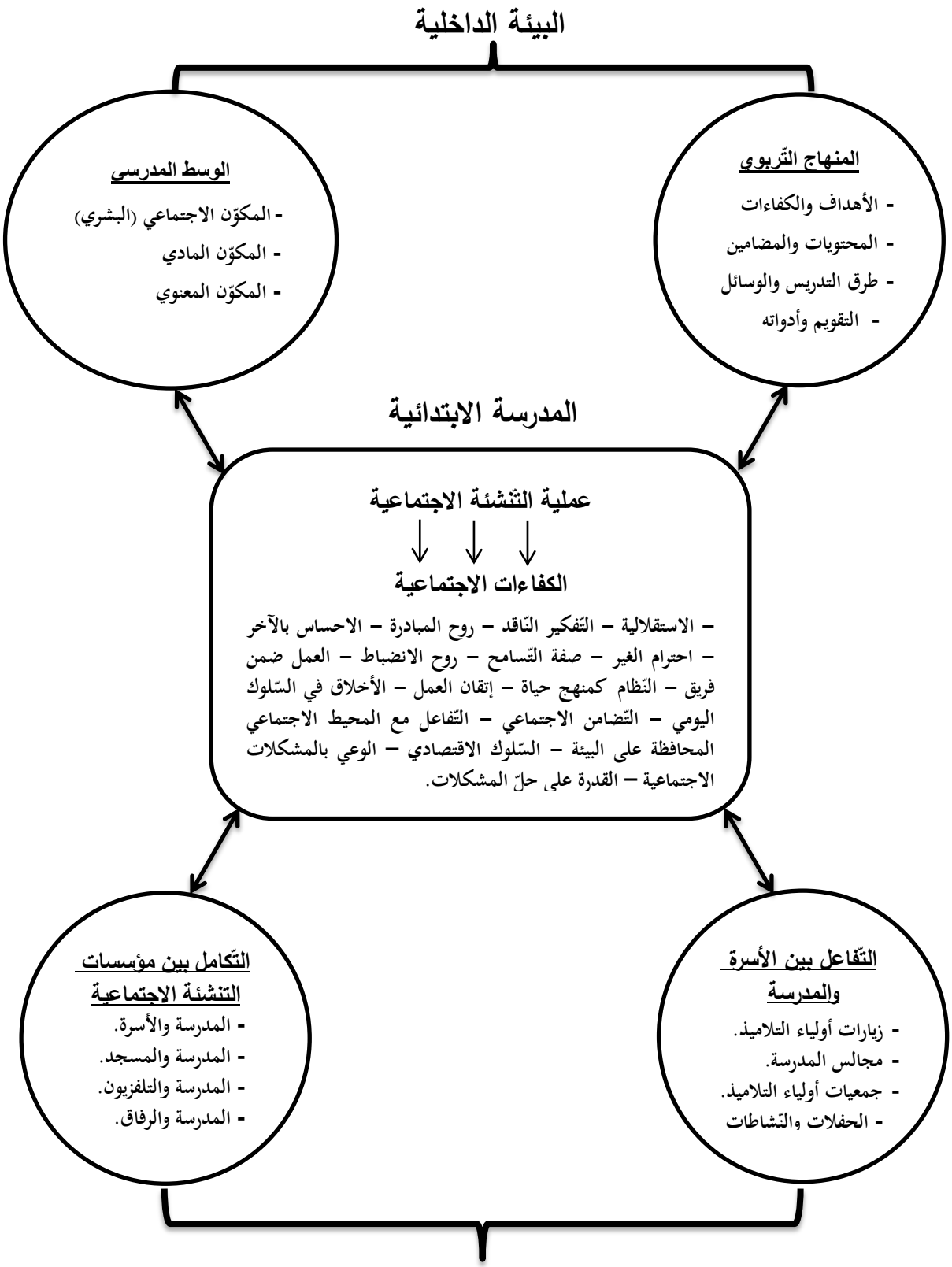
- يؤثّر المنهاج التّربوي من خلال مكوّناته الأساسية في عملية التنشئة الاجتماعية التي تتم في المدرسة الابتدائية؟

- طبيعة البيئة الدّاخلية المتمثلة في الوسط المدرسي تحدّد مسار عملية التّنشئة الاجتماعية في المدرسة الابتدائية.

- التّفاعل بين المدرسة والأسرة يؤثّر في نتائج عملية التّنشئة الاجتماعية التي تتم في المدرسة الابتدائية.

- التّكامل الوظيفي بين مؤسسات التّنشئة الاجتماعية يساهم في إنجاح عملية التّنشئة الاجتماعية التي تتم في المدرسة الابتدائية.

الشّكل التّالي يمثل نموذج الدّراسة



الشكل (1)

من إعداد الطالب

يبين نموذج الدّراسة

سادسا: تحديد مفاهيم الدراسة

المفاهيم ليست وسائل للاتصال فحسب، بل تُستخدم للتّعميم أيضا، وبهدف توضيحها يُلجأ عادة إلى التّعاريف Définitions ويعتمد الباحث على نوعين منها: أولا التّعريف المفهومي Conceptuel والثّاني التّعريف الإجرائي Operational. (رجاء وحيد دويدري، 2000، 104)

إنّ تحديد خصائص ظاهرة ما يتم من خلال الفكر الذي يتولى إطلاق المسميات على كل خاصية من هذه الخصائص، لذلك تُعدّ المفاهيم ضرورية ليس للعلم فقط، بل لكل أنماط الاتصال والفكر. (محمد علي محمد، 1984، 155) لذا فإنّ هذه الدّراسة تتطلب منهجيا تحديد المفاهيم التي يتم توظيفها فيها.

1- التّنشئة الاجتماعية:

1-1 مفهوم التّنشئة الاجتماعية:

مفهوم التّنشئة الاجتماعية شائع الاستعمال في علم الاجتماع وله عدّة تعاريف لكن يمكن ذكر أهمها:

أ- التّنشئة الاجتماعية هي السّيرورة التي تمكّن الفرد من تعلّم واستنباط مختلف العناصر كالمعايير، والقيم، والممارسات الاجتماعية والثقافية التي تتميز بها جماعته، وهذا ما يسمح له بتشكيل شخصيته الاجتماعية الخاصة به، وبتكيّفه مع الجماعة التي يعيش ضمنها، وبفضل هذه السّيرورة يتم إدماج بعض الملامح الثّقافية في شخصية أفراد مجتمع ما، هذا الإدماج الذي ينتج بصفة طبيعية ولا شعورية التّجانس والتّوافق مع الوسط الاجتماعي. (Capul(J) et Garnie(O), 1994, 116)

ب- أمّا أحمد الفنيش فيقول: أنّ التّنشئة الاجتماعية هي العملية التي يتم بها إدماج الطّفل في الإطار الثّقافي للمجتمع عن طريق توريثه أساليب التّفكير والمعتقدات والعادات والتّقاليد السّائدة في المجتمع وما يرتبط بها من أنماط سلوكية حتى تكون من مكوّنات شخصيته. (أحمد الفنيش، 2004، 35)

ج- أمّا الفضيل رتيمي فيعرّف التّنشئة الاجتماعية: هي عملية تشكيل السّلوك الاجتماعي للفرد، وعملية إستدخال ثقافة المجتمع في بناء الشّخصية، وهي عملية تحويل البيولوجي إلى كائن اجتماعي. (الفضيل رتيمي، 2009، 12)

د- عند السوسيولوجيين التّنشئة الاجتماعية مصطلح مركزي يسمح بتفسير كيفية أنّ المجتمعات الانسانية تحافظ على بقائها و استمرارها وذلك بنقل قيّمها وعاداتها وتقاليدها من جيل إلى جيل. (Ali ashkar, 2014, 19)

هـ- التّنشئة الاجتماعية هي العملية التي من خلالها نتعلّم كيف نصبح أعضاء في المجتمع، من خلال استدماج معايير و قيم المجتمع من ناحية، أو تعلّم كيفية أداء أدوارنا الاجتماعية (دور العامل، والصديق، والمواطن...الخ) من ناحية أخر.(جوردون مارشال، 2007، 432)

و- يُقصد بالتّنشئة الاجتماعية عملية تلقين الفرد ومفاهيم وثقافة مجتمع الذي يعيش فيه، كما أنّها تتضمن التّفاعل القائم بين الفرد وأسرته أو مجتمعه، بحيث يُصبح متدربا على أداء مجموعة أدوار تحدّد نمط سلوكه اليومي. (ماجد ملحم أبو حمدان، 2011، 374)

1-2 المفهوم الإجرائي للتّنشئة الاجتماعية:

التّنشئة الاجتماعية هي تلك العملية التي من خلالها يتم إدماج الفرد في المجتمع وذلك عن طريق استيعابه لعناصر الثّقافة والمعايير والقيم الاجتماعية، وهي بذلك عملية تشكيل وتحويل الفرد من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي، حيث يعدّل سلوكه وفق ما يرتضيه المجتمع من معايير وضوابط وقيم وعادات، بمعنى أنّ التّنشئة الاجتماعية هي تلك العملية التي يتحوّل عن طريقها الإنسان من كائن تقوده مكوّناته البيولوجية ولا يستطيع كبحها ارضاء لحاجاته الأساسية، إلى فرد اجتماعي يساير الجماعة وفق منظومة من المعايير والضوابط والقيم الاجتماعية التي تميّز هذه الجماعة عن غيرها.

2- المعوقات الوظيفية:

1-2 مفهوم المعوقات الوظيفية:

المعوقات الوظيفية هو مصطلح أطلقه عالم الاجتماع روبرت ميرتون على:

أ- كلّ النتائج أو العمليات التي تحدّ من تكيّف النّسق الاجتماعي أو توافقه، كما تتضمن ضغطا وتوترا في المستوى البنائي. (أحمد زكي بدوي، 1982، 120)

ب- هي تلك النّتائج الملاحظة التي تحدّ من تكيّف النّسق داخل المجتمع. (محمد علي محمد، 1983، 459)

2-2 المفهوم الإجرائي للمعوقات الوظيفية:

هي تلك العقبات أو الصّعوبات التي تواجه المدرسة الابتدائية وتحدّ من أدائها لوظيفتها الاجتماعية الأساسية المتمثلة في عملية التّنشئة الاجتماعية، وتكون هذه الصّعوبات متعلقة بالبناء الدّاخلي للنّسق المدرسي كمكوّنات المنهاج التّربوي التي قد لا تنسجم مع متطلبات عملية التّنشئة الاجتماعية التي تتمّ داخل المدرسة. أو صعوبات متعلقة بالعوامل المحدّدة للوسط المدرسي. أو تلك المعوّقات المرتبطة بالمحيط الاجتماعي الذي تتواجد فيه المدرسة، كضعف مستوى التّفاعل بين المدرسة والأسرة، أو عدم وجود تكامل وظيفي بين مؤسسات التّنشئة الاجتماعية.

3- المنهاج التّربوي:

3-1 مفهوم المنهاج التّربوي:

المنهاج هو الطّريق الواضح السّهل. (ابن كثير، 1999، 129) وللمنهاج التّربوي عدّة مفاهيم نذكر منها:

أ- مجموعة نظامية من الدّروس المدرسية أو الأكاديمية المطلوبة للحصول على شهادة في حقل من حقول الدّراسة.(أحمد زكي بدوي، 1982، 94)

ب- المنهاج يشمل كل العمليات التّكوينية التي يساهم فيها التّلميذ تحت مسؤولية المدرسة خلال فترة التّعلّم أي كلّ المؤشّرات التي من شأنها إثراء تجربة المتعلّم خلال الفترة المعينة. (محمد صالح حثروبي، 2012، 26)

ج- المنهاج يدلّ على كلّ التّجارب التّعلّمية المنظمة، وكافة التّأثيرات التي يمكن أن يتعرض لها التّلميذ تحت مسؤولية المدرسة خلال فترة تكوينه، ويشمل هذا المفهوم نشاطات التّعلّم التي يشارك فيها التّلميذ، والطّرائق والوسائل المستعملة وكذا كيفيات التّقويم المعتمدة. (محمد صالح حثروبي، 2012، 26)

د- الخطّة العامة الشّاملة لمجموعة المواقف (الخبرات) التّعليمية التي تُهيِّئُها المدرسة لتلاميذها في داخلها أو خارجها تحت إشراف منها بقصد احتكاكهم بهذه الخبرات و تفاعلهم معها، و من نتائج هذا الاحتكاك و التّفاعل يحدث التّعلّم ممّا يؤدي إلى تحقيق النّمو الشّامل للتّلاميذ الذي هو الهدف الأسمى و الغاية الأعم من العملية التّعليمية التعلّمية. (رشدي أحمد طعيمة، 2008، 22)

3-2 المفهوم الإجرائي للمنهاج التّربوي:

المنهاج وثيقة بيداغوجية رسمية تصدر عن وزارة التربية الوطنية لتحديد الإطار الإجباري لتعليم مادة دراسية ما أو مجموعة من المواد، يُفترض أن يشتمل المنهاج التّربوي على مجموعة من المكوّنات أهمها: الأهداف التّربوية والكفاءات بجميع مستوياتها، المحتويات والمضامين، الوضعيات التّعليمية/التّعلمية، والمواقف التّربوية، والأنشطة التّعليمية، وكذلك الأنشطة اللاّصفية، كما يحتوي المنهاج التّربوي على الطّرائق والوسائل التي يمكن أن تُقدم من خلالها للتّلميذ تلك المحتويات والمضامين، ويحوي المنهاج التّربوي أيضا أدوات التّقويم وأساليبه.

4- المدرسة الابتدائية:

4-1 مفهوم المدرسة الابتدائية:

المدرسة كمفهوم لها عدّة تعاريف يمكن ذكر أهمها:

أ- تعريف عصمت مطاوع: هي تلك المؤسسة الاجتماعية التي أنشأها المجتمع عن قصد ووظيفتها الأساسية تنشئة الأجيال الجديدة بما يجعلهم أعضاء صالحين في المجتمع الذي تعهدهم. (مراد زعيمي، 2007، 124)

ب- ويعرفها محمد صقر: إنّها مؤسسة اجتماعية من مؤسسات التّنشئة الاجتماعية دورها تكوين الأفراد من مختلف النّواحي في إطار منظم وفق مبادئ الضّبط الاجتماعي. (محمد جمال صقر، ب ت ط، 93)

ج- ويعرفها رابح تركي: هي تلك المؤسسة التّربوية المقصودة والعامة لتنفيذ أهداف النّظام التّربوي في المجتمع. (رابح تركي ، 1990، 187)

د- أمّا إميل دوركايم فيقول: هي عبارة عن تعبير امتيازي للمجتمع الذي يوليها بأن تنقل إلى الأطفال قيما ثقافية وأخلاقية واجتماعية يعتبرها ضرورية لتشكيل الرّاشد، وإدماجه في بيئته ووسطه. (مراد زعيمي، 2007، 124)

4-2 المفهوم الإجرائي المدرسة الابتدائية:

المدرسة الابتدائية هي تلك المؤسسة الاجتماعية التي تعنى بتربية وتعليم التّلاميذ الذين يدرسون فيها في المرحلة الممتدة من السّنة الأولى ابتدائي إلى السّنة الخامسة ابتدائي

بالإضافة إلى السّنة التّحضيرية، وهي المرحلة التّعليمية الأولى من العمر الدّراسي للتّلميذ يدخل إليها التّلاميذ إجباريا حين يبلغون من العمر ست سنوات وتتم فيها عملية التّنشئة الاجتماعية للطّفل الذي يرتادها.

5- الأسرة:

5-1 مفهوم الأسرة:

اهتم الباحثون في مجال العلوم الاجتماعية بالأسرة باعتبارها الوحدة التي يتكوّن منها المجتمع، وهناك عدّة تعريفات لها:

أ- الأسرة هي عبارة عن جماعة من الأفراد يرتبطون معا بروابط الزواج والدم والتبني، ويتفاعلون معا، وقد يتم هذا التفاعل بين الزوج والزوجة وبين الأم والأب وبين الأم والأب والأبناء ويتكوّن منهم جميعا وحدة اجتماعية تتميز بخصائص معينة. (Joseph Sumpf, Michel hugues,1973, 131)

ب- ويقول محمد عاطف غيث: أنّها جماعة اجتماعية بيولوجية نظامية، تتكون من رجل وامرأة - تقوم بينهما رابطة زواجية مقررة - وأبنائهم. (محمد عاطف غيث، 1979، 176)

ج- يكاد يُجمع الباحثون بأنّ الأسرة هي الخلية الاجتماعية الأساسية في لحمة الحياة الاجتماعية، و بأنّها الوحدة الاجتماعية التي يستمد منها المجتمع عناصر وجوده. ففي جميع أنحاء العالم تُعتبر الأسرة الجماعة الأولى التي لها التأثير الأكبر على الإنسان. (James M.Henslin, 2003, 8)

5-2 المفهوم الإجرائي للأسرة:

الأسرة هي اللّبنة الأساسية في بناء المجتمع الإنساني، فهي تتكوّن أساسا من أب وأم وأولاد في الحالات العادية، وهي المؤسسة الاجتماعية الأولى التي تتم فيها عملية التّنشئة الاجتماعية.

6- التّفاعل بين المدرسة و الأسرة:

6-1 مفهوم التّفاعل بين المدرسة والأسرة:

أ- وهو سلسة متبادلة ومستمرة من الاتصالات بين كائنين إنسانيين أو أكثر. (علي أسعد وطفة، 1989، 202)

ب- ينتج التّفاعل عن تبادل النّشاط الإنساني بين شخصين أو عدّة أشخاص، بحيث تكون أفعال (أ) حافزا ل(ب)، عندما تكثر هذه الحوافز وتتواصل ردّات الفعل عليها نصبح أمام نمط من التّفاعل. (فريدريك معتوق، 1998، 199)

ج- نعني بالتّفاعل التّربوي والاجتماعي الفعل وردّ الفعل والأخذ والرد والسّؤال والجواب والمعاشرة والاختلاط بين المعلّم والدّارسين من جهة وبين الدّارسين أنفسهم من جهة أخرى والذي يدور حول الأمور التّعليمية والتّلقينية والتّأملية والفكرية. (إحسان محمد الحسن، 2005، 245)

2-6 المفهوم الإجرائي للتّفاعل بين الأسرة والمدرسة:

التفاعل بين الأسرة والمدرسة هو سلسة متبادلة ومستمرة من الاتصالات المبنية على أساس تربوي بين أولياء التّلاميذ والعاملين في المدرسة التي يرتادها أولادهم وخاصة المعلمين، من أجل تربية هؤلاء الأولاد تربية سليمة من كل الجوانب المعرفية والسّلوكية والوجدانية والجسمية وكل ما تستهدفه عملية التّنشئة الاجتماعية.

7- الوسط المدرسي:

7-1 مفهوم الوسط المدرسي:

مصطلح الوسط المدرسي من المصطلحات التي دخلت ميدان التّربية حديثا واستخدم كذلك في ميدان علم الاجتماع التّربوي، وهناك الكثير من التّعريفات لهذا المصطلح نذكر منها:

أ- يقول المغربي: مجموعة الخصائص التي تميّز بيئة العمل الدّاخلية التي يعمل الفرد ضمنها فتؤثّر على قيمهم واتجاهاتهم وإدراكهم وذلك لأنّها تتمتع بدرجة عالية من الاستقرار والثّبات. (محمد كامل المغربي، 2004، 303)

ب- أمّا العميان فيعرّف بيئة المؤسسة بأنّها: البيئة الاجتماعية أو النّظام الاجتماعي الكلّي لمجموعة العاملين في التّنظيم الواحد، وهذا يعني أنّ الثّقافة والقيم والعادات والتّقاليد والأعراف والأنماط السّلوكية والمعتقدات الاجتماعية وطرق العمل المختلفة تؤثّر على الفعاليات والأنشطة الإنسانية والاقتصادية داخل المؤسسة. (محمود سلمان العميان، 2002، 305)

ج- ويرى مركز الأمن المدرسي في الولايات المتحدة الأمريكية أنّ الوسط المدرسي هو الذي يُنتج الاتجاهات السّائدة في المدرسة، وهو شخصية المدرسة ويشمل: (محمد عبد المحسن، 2007، 16):

- المرافق والنّواحي المادية في المدرسة.
- مستوى النظام و الرضا والإنتاج.
- كيفية تفاعل التّلميذ والمعلم والإدارة والبيئة بعضهم مع بعض.

د- هو الحيّز الذي يتحرك فيه المعنيون بالفعل التّربوي، ويتفاعلون مع بعضهم البعض وفق المكوّنات ومقتضيات هذا الحيز الذي يتضمن بيئات اجتماعية وتنظيمية ومادية.(أحمد النّكلاوي، 1988، 227)

هـ- الوسط المدرسي عبارة عن نظام خاص يتوافر على مجموعة من المعطيات يستمدها أساسا من محيطه الطّبيعي الذي يوجد فيه أي المجتمع، فيكون الوسط المدرسي بهذا المعنى نموذجا لنظام محدّد يرتبط بعلاقة واضحة مع المجتمع. (خالد البقالي القاسمي، 1999، 188)

7-2 المفهوم الإجرائي الوسط المدرسي:

نقصد بالوسط التّربوي هو ذلك الحيّز المتكوّن من العامل المادي كالمباني والهياكل والوسائل البيداغوجية، والجانب الاجتماعي المتكوّن أساسا من العامل البشري كالطاقم التّربوي والطّاقم الإداري وعمال المدرسة، والجانب التّنظيمي أو الجانب المعنوي كالمنهاج التّربوي والقوانين الدّاخلية، كلّ هذه الجوانب تكوّن مجتمعة ذلك الوسط أين يحدث التّفاعل التّربوي الضّروري لعملية التّنشئة الاجتماعية، والذي تعمل المدرسة على توفيره من أجل تأدية وظيفتها الاجتماعية.

8- التّكامل الوظيفي:

8-1 مفهوم التّكامل الوظيفي:

أ- (تكمّل الشيء و تكامل و اكتمل) تمّ و (الكمال) اسم مصدر و (تكملة الشيء) ما يتم به. (محمد فريد وجدي، 1971، 193)

ب- كمال الشّيء كمولا: تمت أجزاؤه أو صفاته. وأكمل الشّيء أتمه، تكامل الأشياء: كمّل بعضها بعضا. والتّكامل في عرف الاقتصاد الجمع بين صناعات مختلفة يكمّل بعضها بعضا، وتتعاون في الوصول إلى غرض واحد. (مجمع اللّغة العربية، 2004، 798)

ج- هو ترابط أجزاء الكائن الحي أو ترابط أجزاء المجتمع، أي توقف بعضها على البعض، وفي الأنثروبولوجيا يقصد بالتّكامل الوظيفي تنظيم أوجه النّشاط الضّرورية وهو ما يميّز الأنساق الاجتماعية. (أحمد زكي بدوي، 1982، 221)

د- التّكامل الوظيفي: ويقصد به النّشاط المتخصص المنظم الذي يحقّق متطلبات الجماعة لتحقيق أهدافها وتنظيم العلاقات الدّاخلية فيها، والعلاقات الخارجية مع الجماعات الأخرى. (صلاح الدّين شروخ، 2004، 178)

2-8 المفهوم الإجرائي للتّكامل الوظيفي:

كلّ مؤسسات التّنشئة الاجتماعية تعمل لتحقيق هدف واحد وهو تنشئة الفرد اجتماعيا وفق القيم والمعايير والضّوابط الاجتماعية للمجتمع الذي يعيش فيه هذا الفرد، و تؤدي كلّ مؤسسة من هذه المؤسسات وظيفتها حسب خصوصياتها التي منحها لها المجتمع لكن دون أن تتعارض مع باقي مؤسسات التنشئة الاجتماعية، بحيث تُتِّم الواحدة منها عمل الأخرى.

9- الكفاءة الاجتماعية

1-9 مفهوم الكفاءة الاجتماعية

أ- ورد هذا المفهوم عند جون ديوي عند معرض تعريفه للتّربية بقوله أنّ التّربية كفاءة اجتماعية. (جون ديوي، 1978، 25)

أ- تُعرف الكفاءة على أنّها القدرة على تطبيق مجموعة منظمة من المعارف والمهارات والمواقف التي تمكّن من تنفيذ عدد من الأعمال، إنّها القدرة على التّصرف المبني على تجنيد واستعمال مجموعة من الموارد استعمالا ناجعا. (محمد حثروبي، 2012، 35)

ب- التّنشئة الاجتماعية تتمثل في إعداد الأفراد ليندمجوا ويشاركوا في مجتمعهم، فيتعلّم الطلاب القيم والقواعد والمهارات الاجتماعية، وهذا ما يُعبر عنه جون ديوي بالكفاءات الاجتماعية. (كمال فرحاوي، 2017، 9)

ج- هناك ثلاثة نماذج من الكفاءات: كفاءات معرفية، كفاءات تقنية منهجية، كفاءات السّلوكية، هذه الأخيرة ليست كفاءات معرفية، بل هي ذات طابع اجتماعي تكتسب من أجل دمج التّلميذ في مجتمعه. (Sophie Morlaix , 2015, 2) إذن فالكفاءات الاجتماعية تكسبها المدرسة للتّلميذ الذي يرتادها من أجل أن تصبح سلوكا اجتماعيا يوافق ما يريده المجتمع من هذا التّلميذ، فيُصبح فردا فاعلا فيه.

9-2 المفهوم الإجرائي للكفاءة الاجتماعية

الكفاءة الاجتماعية هي التي يكتسبها التّلميذ من خلال عملية التّنشئة الاجتماعية التّي تتم في المدرسة الابتدائية، وهي القدرة على تجنيد مجموعة منظمة من الموارد والمهارات الاجتماعية من أجل العيش في المجتمع، ومواجهة مختلف المواقف الاجتماعية التي يتعرض لها التّلميذ في حياته اليومية وكذلك القدرة على حلّ المشاكل وذلك بحسن التّصرف والتّعامل.

سابعا: الدّراسات السّابقة

أ- الدّراسات الغربية:

1- دراسة أونيدي لويد Unidi loid: دور الأسرة والمدرسة في التّنشئة الاجتماعية في مواجهة التّنشئة الذّاتية لدى البنات والبنين في هايتي، دكتوراه في الأنثربولوجيا، جامعة لافال، كيباك، كندا، 2007.

الأطروحة عالجت واقع التّنشئة الاجتماعية لدى البنات والبنين في الوسط الأسري والمدرسي في هايتي، وكانت تهدف هذه الدّراسة إلى توضيح النّقاط التّالية:

- معرفة مصدر ذلك التّأثير الذي تحدثه التّنشئة الاجتماعية لدى البنات والبنين في هايتي.
- تحليل ميكانيزمات البناء الاجتماعي وأسباب التّفاضل الجنسي لدى المراهقين في هايتي.
- معرفة المعوّقات التي تصادفها التّنشئة الاجتماعية داخل الوسط المدرسي في هايتي.

1-1 تساؤلات الدّراسة:

- هل أنّ لكلّ من الأسرة والمدرسة دور في المساهمة في البناء الاجتماعي وإحداث التفاضل بين الجنسين البنات والبنين؟ وما هي معوّقات التّجانس الاجتماعي؟

- هل الأسرة والمدرسة تهيّئان المراهقين لمجتمع مبني على المساواة أو عدم المساواة بين الرّجال والنّساء في هايتي؟

- هل البناء الأسري يؤثّر في التّنشئة الاجتماعية للبنات والبنين في هايتي؟
- ما هي معوّقات التّنشئة الاجتماعية وإحداث التّجانس في المدرسة في هايتي؟

1-2 عينة الدّراسة :

شملت عينة الدّراسة ثلاثة أصناف لهم علاقة بموضوع الدّراسة: 170 تلميذ بينهم 92 بنت، و8 معلمين نصفهم إناث، و13 من أولياء التّلاميذ بينهم 8 نساء.

تمّت الدّراسة على أفراد العينة من مدرسة خاصة تسمى إيكاف حيث أُخذ منها قسم يدرس به 50 تلميذ منهم 32 إناث، ومدرسة أخرى عمومية تسمى ويبيزا أخذ منها قسمان بهما 120 تلميذ، قسم به 60 منهم 35 إناث والقسم الآخر به 60 تلميذ منهم 25 بنات.

1-3 أدوات الدّراسة:

استعمل الباحث أداة المقابلة في جمع البيانات بالإضافة إلى الملاحظة بدون مشاركة.

1-4 نتائج الدّراسة:

- المدرسة والأسرة هما عنصران أساسيان في التّنشئة الاجتماعية لدى المراهقين والمراهقات، كما أنّ هذين المؤسستين تسهمان في بناء الفوارق الجنسية بين الرّجال والنّساء في مجتمع هايتي.

- في الوسط المدرسي المعلمون والتّلاميذ يساهمون في إعادة إنتاج الفروق الجنسية الموجودة، ممّا يعيق حدوث تجانس في المجتمع الهايتي.

- هناك معوّقات اجتماعية تعيق المدرسة في سعيها إلى إحداث تجانس داخل البناء الاجتماعي في هايتي.

تعقيب:

هذه الدّراسة تلتقي مع الدّراسة الحالية بإبرازها لدور أهم مؤسستين اجتماعيتين تعنيان بعملية التّنشئة الاجتماعية، كما أنّها تلتقي مع الدّراسة الحالية بأنّها تعترف بوجود معوّقات اجتماعية تحدّ من أداء المدرسة لدورها الاجتماعية، لكنّها تقتصر على إبراز التّفاعل بين المدرسة و الأسرة وتأثير ذلك في بناء الفوارق الجنسية بين الذّكور والاناث فقط، و لا تبحث في دور هذا التّفاعل من أجل الحدّ من معوّقات عملية التّنشئة الاجتماعية التي تحدث في المدرسة. لذا فإنّ الدّراسة الحالية تحاول أن تبرز أهمية التّفاعل بين المدرسة و الأسرة في

اكتساب تلاميذ المدارس الابتدائية لكفاءات اجتماعية تعمل على انسجام و تماسك وترابط المجتمع. بالإضافة إلى عوامل أخرى تُسهم في ذلك كالمنهاج التّربوي الذي تعمل مكوّناته الأساسية على اكساب المتعلمين الكفاءات الاجتماعية، وهناك عامل آخر لا يقل أهمية يؤثّر مباشرة في التّنشئة المدرسية وهو الوسط المدرسي، بالإضافة إلى التّكامل التّربوي بين كلّ مؤسسات التّنشئة الاجتماعية وتأثير ذلك على التّنشئة المدرسية.

2- دراسة صوفي مورلياكس Sophie Morliax: الكفاءات الاجتماعية أي مساهمة في فهم مختلف النّجاحات في المدرسة الابتدائية، وثائق عمل معهد البحث حول التّربية، علم الاجتماع واقتصاديات التّربية IREDU ، فرنسا، جانفي 2015.

2-1 تساؤلات الدّراسة:

- ماهي الكفاءات الاجتماعية؟
- ما هو تأثير الكفاءات الاجتماعية في نجاح الأفراد؟
- هل تفسّر الكفاءات الاجتماعية النّجاح في المدرسة الابتدائية؟

2-2 فروض الدّراسة:

يوجد رابط بين اكتساب الكفاءات الاجتماعية من طرف التّلاميذ والنّجاح في المدرسة الابتدائية.

2-3 عينة الدّراسة:

تكوّنت عينة البحث من 245 تلميذ منهم 54 % ذكور و 46 % إناث وهم غير معيدين. في نهاية مرحلة التّعليم الابتدائي في منطقة كوت دور بمقاطعة ديجون بفرنسا.

2-4 أدوات جمع البيانات:

استعمل الباحث أداة الاستمارة.

2-5 نتائج الدّراسة:

- الكفاءات الاجتماعية تؤثّر بوضوح في نجاح التّلميذ المدرسي.
- يوجد تأثير قوي للكفاءات غير المعرفية على النّتائج الدّراسية.

تعقيب:

هذه الدّراسة تتقاطع مع الدّراسة الحالية في إبرازها لأهمية التّنشئة الاجتماعية التي تتم في المدرسة الابتدائية، بحيث أنّها تعمل على إكساب تلاميذ هذه المرحلة التّعليمية مجموعة من الكفاءات الاجتماعية التي يستطيعون من خلالها مواجهة مختلف المواقف الاجتماعية. وإذا كانت هذه الدّراسة قد ركّزت على تأثير الكفاءات الاجتماعية في نجاح التّلميذ المدرسي، فالدّراسة الحالية ركّزت على العوامل التي تؤثّر في عدم تحقق الكفاءات الاجتماعية في أغلب المدارس الابتدائية. وذلك لأهميتها في تحقيق نجاح التّلميذ ليس في المدرسة فقط بل أيضا في تحقيق اندماجه في المجتمع.

3- دراسة كوستنتينو هامبارتو Costinho hamparto: البناء الثّقافي والاجتماعي ومعوّقات التّربية، حالة كابيندا (أنغولا)، دكتوراه في علم الاجتماع، جامعة منبولي، 2004.

3-1 تساؤلات الدّراسة:

- ما هي معوّقات التّربية في كابيندا؟
- ما هي معوّقات الاندماج الاجتماعي والثّقافي في كبيندا؟
- ما مكانة التّعليم الخاص في البناء الاجتماعي والثّقافي في المجتمع الكابيندي؟
- إلى أي مدى يمكن للسّلطات في أنغولا توفير مؤسسات التّربية للمجتمع؟

3-2 فروض الدّراسة:

- الدّولة في أنغولا غير قادرة على توفير مؤسسات التّربية لكلّ أفراد المجتمع، ممّا أثّر على عملية الاندماج الاجتماعي ومتابعة التّطوّر الحاصل في العالم.

- التّعليم الخاص له دور فعّال في سدّ جزء من احتياجات المجتمع الكابيندي في مجال التّربية.

3-3 عينة البحث:

تناولت الدّراسة عينة من المجتمع الكابيندي تمثّلت في 120 أسرة من أحياء فقيرة وأخرى أحياء متوسطة وغنية.

3-4 أدوات جمع البيانات:

استعملت الدّراسة الملاحظة والمقابلة كأدوات لجمع البيانات.

3-5 نتائج الدّراسة:

- الاندماج الاجتماعي والتّطوّر عنصران مهمان في تطوّر الأمم من منظور سوسيولوجي.
- التّربية حتما تؤدي إلى مجتمع عصري وديمقراطي.

تعقيب:

تلتقي هذه الدّراسة مع الدّراسة الحالية في إبراز أهمية التّربية التي هي عملية تنشئة اجتماعية في المجتمع، كما بيّنت أهمية المدرسة كأداة منفذة لسياسات النّظام التّربوي، لكنها حاولت أن تحصر معوّقات التّربية في كون الدّولة في أنغولا عاجزة عن توفير التّربية للجميع، لكن الدّراسة الحالية تختلف عن الأولى في كون الدّولة في الجزائر توفّر التّربية التي هي عملية تنشئة اجتماعية لجميع التّلاميذ الذين يصلون إلى سنّ التّمدرس بل وتجبرهم على الالتحاق بالمدارس من خلال قوانين صارمة، وتوفّر لهم كلّ المتطلبات التي تحتاجها هذه العملية، لكن النتائج لم تتحقق بالشّكل المطلوب بتأثير عوامل مختلفة وهذا هو موضوع الدّراسة.

4- دراسة نيكول تريمبلي وآخرون Nicole Trembly et autres: التّنشئة الاجتماعية والتّاريخ المهني لأستاذات ومديرات المدارس الابتدائية، السّير الذاتية والمسارات المهنية، دكتوراه في التّربية، جامعة كيبيك في تشيكو، بالتّعاون مع جامعة كيبيك في مونتريال، 1998.

4-1 تساؤلات الدّراسة:

- هل شهدت النّساء اللّواتي شغلن مناصب إدارية (قيادية) نفس عملية التّنشئة الاجتماعية بالنّسبة للنّساء اللواتي عملن كمعلمات فقط؟
- ما هو تأثير الأسرة والمدرسة والوسط الاجتماعي في بناء هوية الجنس والعمل المميّز للمسار الوظيفي؟
- كيف تؤثّر عملية التّنشئة الاجتماعية المنتظمة على متغيّر الجنس بجهاز إدارة المدارس الابتدائية؟
- ما الذي يمكن أن يعيق النّساء للوصول لوظائف الادارة في المدرسة؟ من يمكن أن يدفع بالنّساء إلى التّدريس أو إلى الادارة داخل المدارس الابتدائية؟

4-2 فروض الدّراسة:

- الكثير من النّساء لا يرغبن بتقلّد مناصب إدارة المدارس الابتدائية، وذلك لخشيتهم بأن تكون مهنة الإدارة غير متوافقة مع مطالب الأسرة التي لا تزال تقع تحت مسؤوليتهن إلى حدّ كبير.

- السّلطة في أيدي الرّجال وهم يتوارثونها بفضل شبكة عضويتهم، فإنّ الوظائف المهنية عادة ما تكون ذات أولوية بالنّسبة لهم.

4-3 منهج الدّراسة:

المنهج الكيفي أو النّوعي، التّحليل الاثنو- سوسيولوجي.

4-4 أدوات جمع البيانات:

جمع وثائق السّيرة الذّاتية لعينة مكوّنة من 11 أستاذة و 12 مديرة في التّعليم الابتدائي مع إجراء مقابلات شفوية.

4-5 عينة الدّراسة:

أستاذات في الابتدائي عددهنّ 11 أستاذة، و12 مديرة لمدارس ابتدائية.

4-6 نتائج الدّراسة:

- يظهر تحليل السّير الذاتية لأفراد عينة البحث أنّ عملية التّنشئة الاجتماعية التي تتم في أسرة المنشأ تلعب دورا أساسيا في بناء الهوية لهن.

- التّنشئة الاجتماعية الأولية في الأسرة و في المدرسة تؤثّر كثيرا بشأن الاختيار المهني، وهي بالأساس ظروف مرتبطة بنشاط العمل والتي تميز المسارات المهنية.

- يبدو أن التّوجه المهني يرتبط بالقيم الأسرية.

تعقيب:

تلتقي هذه الدّراسة مع الدّراسة الحالية في كون التّنشئة الاجتماعية هي التي تشكّل شخصية الفرد وخاصة تلك التي تتم في الأسرة والمدرسة، كما أنّها تعمل على تحديد مساره المهني واختياراته الحياتية وهي بذلك تُعتبر متقدمة في طرح مآلات ونتائج التّنشئة الاجتماعية التي تتم في الأسرة و المدرسة وهذه هي منطلقات الدّراسة الحالية.

لكن تختلف هذه الدّراسة مع الدّراسة الحالية في كون الأولى تبحث في تأثير التّنشئة الاجتماعية الأولية في الأسرة والمدرسة في الاختيار المهني، أمّا الثّانية فتبحث في المعوّقات التي تحدّ من تحقيق التّنشئة المدرسية في الجزائر للنتائج المرجوة منها في نهاية مرحلة تعليمية مهمة وقاعدية وهي مرحلة التّعليم الابتدائي، ليس لأهميتها في تحقيق الاختيار المهني فحسب، بل لدمج التّلاميذ في مجتمعهم من خلال اكسابهم كفاءات اجتماعية ضرورية للعيش في المجتمع.

ب – الدّراسات العربية

1– دراسة هناء العابد: التّنشئة الاجتماعية و دورها في نمو التّفكير الإبداعي لدى الشّباب السّوري، أطروحة دكتوراه تخصص علم الاجتماع، جامعة St.Clements العالمية، الشّارقة، الامارات العربية المتحدة، 2010.

1–1 تساؤلات الدّراسة:

- ما هو دور التّنشئة الاجتماعية المتمثلة أساسا بالتّربية الأسرية والتّعليمية والدّينية في النّمو الإبداعي عند الشّباب السّوري؟ وهل تشكّل هذه التّنشئة عائقا مانعا من تنمية إبداعهم؟ وما الحلول المقترحة للحدّ من هذا التّأثير؟
- هل تؤثّر المؤسسات التّعليمية في تنمية قدرة الشّباب على التّفكير الإبداعي؟
- ما الطّرق التّربوية التي يرى الشباب أنّها معوّقة لتنمية التّفكير الإبداعي؟

1–2 منهج الدّراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لدّراسة الواقع الاجتماعي وتحليله وتفسيره من خلال بيانات حول التّفكير الإبداعي عند الشّباب وتأثير التّنشئة الاجتماعية من خلال بحث خصائصها و استعراض تأثير مؤسساتها في التّفكير الابداعي.

1–3 أدوات جمع البيانات:

استعملت الباحثة أداة الاستبانة لجمع البيانات المطلوبة.

1–4 عينة البحث

تتألف العينة من 100 شاب و شابة من مدينة دمشق مقسومة بالتّساوي بين الجنسين.

1-5 نتائج البحث:

- توفّر معظم صفات الإبداع عند كلٍّ من الجنسين و تزايدها كلّما تقدّم أفراد العينة والمستوى الدّراسي لهم و لوالديهم ولكن بنسب متفاوتة.

- بذور الرّغبة في الإبداع والشّجاعة المطلوبة للابتكار متوفرة و لكن بشكل خجول لا يحمل روح الإقدام و الجرأة على التّغيير.

- تدلّ البيانات على وجود ثغرات في التّربية سواء للجنسين و لمعظم المراحل العمرية والتّعليمية في التّشجيع على التّفكير الإبداعي واحترام عقول الأبناء و أفكارهم والاهتمام بتحفيزهم على الابتكار والتّفكير في أمور الحياة بأبعاد عميقة و غير مألوفة.

- نتيجة ما سبق هي حصول ضمور القدرة على الإبداع عند النّشء منذ الطّفولة، خاصة أنّ أكبر جهة مؤثّرة على النّشء في بناء تفكيره على الوصول للقرارات هي أفراد الأسرة.

- مسألة الاستفادة من التّعليم في التّشجيع على الإبداع غير مدروسة و غير مفعّلة بشكل واضح المعالم، و لذلك نجد إيجابيات و سلبيات في تدريب الطّلبة على الإبداع.

- ثقل المسؤولية الملقاة على عاتق المعلّم المدرسي و الجامعي الذي يمكّن أن يكسب ثقة تلميذه تلقائيا.

- رغم الثّقة المعطاة للمؤسسة الدّينية و القناعة بها، إلاّ أنّها لا تفي بأفضل ما هو مطلوب منها خاصة بما يتعلق بالتّحفيز على التّفكير فيما يفيد المرء و يحفزه على إيجاد الحلول الجديدة و تطوير الذّات بطرق إبداعية مبنية على أساس صلبة من الدّين الصّحيح، و الدّليل هو عدم غلبة الاقتناع بأهمية و إمكانية تطوير الذّات دينيا.

- هناك استعداد واضح للتعلّم من خلال وسائل وطرق تعليمية تثير الفضول والاهتمام وهناك ما يقارب الإجماع على فشل أسلوب التّلقين في التّعليم.

- هناك إمكانية ضخمة في تفعيل إمكانيات الإبداع المتوفرة عند الشباب السوري، و للتّنشئة الاجتماعية بمؤسساتها المختلفة دور أساسي في تحقيق إنجازات هامة.

تعقيب:

هذه الدّراسة تلتقي مع الدّراسة الحالية في تأثير التّنشئة الاجتماعية في تنمية كفاءة الابداع وخاصة في الوسط المدرسي، وكذلك تأثير كلّ من مؤسسات التّنشئة الاجتماعية

الأخرى المتمثلة في الأسرة والمسجد، غير أنّ هذه الدّراسة لا تبحث في معوّقات عملية التّنشئة الاجتماعية نفسها بل في معوّقات التفكير الإبداعي.

وهنا تأتي الدّراسة الحالية للبحث عن معوّقات عملية التّنشئة الاجتماعية في أهم مؤسسة اجتماعية تعنى بترسيخ واكساب المتعلمين كفاءات اجتماعية و هي المدرسة، بل وتبحث في تأثير كلّ من المنهاج التّربوي المعتمد في هذه المدرسة، وكذلك علاقة طبيعة أو نمط الوسط المدرسي بسير عملية التّنشئة الاجتماعية التي يحتضنها هذا الوسط، كما تبحث الدّراسة الحالية في تأثير البيئة الخارجية للمدرسة في عملية التّنشئة الاجتماعية وخاصة تلك العلاقة بين المؤسستين الاجتماعية الأسرة والمدرسة، وكذلك أوجه التّكامل التّربوي بين مؤسسات التّنشئة الاجتماعية الأخرى، و تأثير ذلك كلّه في عملية التّنشئة المدرسية وبالتالي على الكفاءات الاجتماعية المستهدفة في هذه المرحلة التّعليمية.

2- دراسة علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب: التّنشئة الاجتماعية في المجتمع الكويتي دراسة في انطباعات طلاب المرحلة المتوسطة، كلية التّربية، جامعة الكويت، الكويت، 2004.

2-1 تساؤلات الدّراسة:

- ما أساليب التّنشئة الاجتماعية السّائدة في المجتمع الكويتي المعاصر؟
- هل تأخذ هذه الأساليب طابعا تسلطيا أم طابعا ديمقراطيا؟
- ما أوجه الاختلاف والتّباين بين أساليب الأبوين في تنشئة الأطفال؟
- ما مستوى تدخل المستوى التّعليمي للأبوين في تحديد اتجاه التّنشئة الاجتماعية للأبوين؟

2-2 فروض الدّراسة:

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الأمهات والآباء في أسلوب التّنشئة الاجتماعية المعتمد.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الآباء في أسلوب التّنشئة الاجتماعية وفقا للمستوى التّعليمي.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الأمهات والآباء في أسلوب التّنشئة الاجتماعية وفقا للمحافظات.

2-3 منهج الدّراسة:

استعمل الباحثان المنهج الوصفي في هذه الدّراسة.

2-4 أدوات جمع البيانات:

كانت الاستبانة هي الأداة التي استعملها الباحثان لجمع البيانات.

2-5 عينة البحث

تكوّنت عينة البحث من 725 من طلاب المرحلة المتوسطة حيث بلغت نسبة الذّكور 50,35 %، مقابل 49,65 % من الإناث.

2-6 نتائج البحث:

- اتجاهات التّنشئة الاجتماعية تشهد تحولات كبيرة في المجتمع الكويتي ينحو بها إلى حضور كبير لأساليب وطرق التربية الديمقراطية السائدة في المجتمع.
- السّياق الحضاري للمجتمع الكويتي الذي يتميّز بارتفاع مستوى الدّخل والتّعليم وحضور الحياة الديمقراطية يؤدي إلى تحولات نوعية في طبيعة التّربية نحو الأساليب الديمقراطية في التّنشئة.
- كلّما ازداد حجم الأسرة كلّما اتخذ أسلوب الأبوين طابعا ديمقراطيا في التّعامل مع أطفالهم.
- الذّكور يتلقون تعاملا تسلطيا أكبر من الإناث في البيئة الاجتماعية الكويتية.
- أسلوب التّدليل الزائد من أخطر الأساليب التّربوية التي تنعكس سلبا على طبيعة الحياة الاجتماعية والمستقبلية للطّفل.
- يُعدّ التّذبذب في المعاملة من أساليب التّنشئة الاجتماعية المَرضية التي تؤدي إلى عدد من الأمراض النّفسية والاضطرابات السّلوكية عند الأفراد.

تعقيب:

تلتقي هذه الدّراسة مع الدّراسة الحالية في تناولها موضوع التّنشئة الاجتماعية لأهميتها البالغة في دمج الأفراد الناشئين في مجتمعهم، لكن الدّراسة الأولى تناولت التّنشئة الاجتماعية في النّسق العام للمجتمع الكويتي، بينما الدّراسة الحالية ستتناول عملية التّنشئة الاجتماعية في نسق فرعي من المجتمع الجزائري يتمثل في المدرسة الابتدائية. وبالتّالي فإذا كانت الدّراسة السّابقة هذه تتناول التّنشئة الاجتماعية في المجتمع الكويتي مركّزة على دور

الأسرة في ذلك باعتبارها المؤسسة الاجتماعية الأولى التي تؤدي هذا الدّور الاجتماعي. فالدّراسة الحالية تبحث في معوّقات التّنشئة الاجتماعية في المدرسة الابتدائية في الجزائر من خلال البحث عن تلك المؤثّرات التي تتدخل مباشرة في عملية التّنشئة الاجتماعية التي تحدث في المدرسة، كالمنهاج التّربوي، الوسط المدرسي أو البيئة الدّاخلية للمدرسة، مستوى التّفاعل بين الأسرة والمدرسة و التّكامل التّربوي بين مؤسسات التّنشئة الاجتماعية.

ج- الدّراسات الجزائرية

1- دراسة عبد الباسط هويدي: الأبعاد الاجتماعية في استراتيجية التّدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات، أطروحة دكتوراه علوم، تخصص علم اجتماع التّنمية، جامعة قسنطينة، الجزائر، 2012.

1-1 تساؤل الدّراسة:

- هل أنّ استراتيجية التّدريس عن طريق مقاربة الكفاءات، من خلال محتوى منهاج التّربية المدنية الجديد، ومن خلال طرائق ومنهجيات التّدريس الجديدة المستمدة من هذه الاستراتيجية، تعمل على غرس المفاهيم المكرسة لتبني الأبعاد الاجتماعية للمجتمع الجزائري عند التّلاميذ؟

1-2 فروض الدّراسة:

الفرضية الأولى: أُعتمد في صياغة محتوى منهاج التّربية المدنية المُعد وفق استراتيجية التّدريس عن طريق مقاربة الكفاءات على جملة من الآليات التّربوية و البيداغوجية.

الفرضية الثّانية: تهدف استراتيجية التّدريس عن طريق مقاربة الكفاءات إلى ترسيخ الكفاءات الاجتماعية الشّاملة لدى التّلاميذ، و ذلك عن طريق اكتساب الكفاءات بعناصرها الثّلاث (الكفاءة المعرفية، وكفاءة الأداء، وكفاءة الإنجاز).

الفرضية الثّالثة: إنّ تنوّع الفرضيات التّعليمية التّعلّمية من أهم المنهجيات المعتمدة في استراتيجية التّدريس عن طريق مقاربة الكفاءات، واعتماد الأستاذ عليها يساعد التّلميذ في الوصول إلى الكفاءات الاجتماعية المستهدفة.

الفرضية الرّابعة: إنّ الأساليب التّعليمية التعلّمية تساعد الأستاذ في ايصال التّلاميذ إلى الكفاءات الاجتماعية الختامية المنشودة، ولذلك يغيّر الأستاذ في هذه الأساليب وفقا للمتطلبات البيداغوجية، بما يحقق ترسيخ الأبعاد الاجتماعية عند التّلاميذ.

الفرضية الخامسة: للوصول بالتّلاميذ إلى الكفاءات الاجتماعية المستهدفة فإنّ استراتيجية التّدريس عن طريق مقاربة الكفاءات تعتمد على تقويم المكتسبات الاجتماعية للتّلميذ.

الفرضية السّادسة: إنّ الالتزام بعناصر كلّ مرحلة من المراحل الثّلاث لتقديم الدّروس (الانطلاق، بناء التعلّمات، الاستثمار والتوظيف) يساعد في ايصال التّلاميذ إلى الكفاءات الاجتماعية بشكل شامل.

1-3 منهج الدّراسة:

الباحث في هذه الدّراسة استخدم منهجين:

- منهج تحليل المحتوى: وذلك لدراسة المضامين الاجتماعية في كتاب التّربية المدنية لمرحلة التّعليم الابتدائي. (سنة أولى، ثانية، ثالثة، و رابعة متوسط).
- المسح بالعينة: وقد استعان الباحث بهذا المنهج لوصف جملة من الطرائق والوسائل والأساليب و الوضعيات التّعليمية التعلّمية التي يعتمدها الأستاذ للوصول بالتّلميذ للكفاءات الاجتماعية المستهدفة.

1-4 أدوات جمع البيانات:

- شبكة الملاحظة حول طرائق التّدريس وأساليب التّدريس داخل الفصول الدّراسية.
- بطاقة تحليل محتوى الكتب الرسمية الأربعة لمادة التّربية المدنية في مرحلة التّعليم المتوسط.
- أداة الاستمارة للتعرّف على اتجاهات الأستاذ نحو استراتيجية التّدريس بالكفاءات.

1-5 عينة البحث:

العينة الأولى: اختار الباحث عينة قصدية بهدف دراسة المضامين الاجتماعية للمنهاج التّربوي في مرحلة التّعليم المتوسط لذلك شملت عينة 4 كتب لمادة التّربية المدنية لمرحلة التّعليم المتوسط.

العينة الثّانية: اختار الباحث عينة حصصية شملت 27 أستاذ تربية مدنية من بلدية الوادي.

1-6 نتائج الدّراسة:

- إنّ المضامين الاجتماعية التي احتواها منهاج التّربية المدنية المُعدّ وفق استراتيجية التّدريس عن طريق مقاربة الكفاءات لم تُعبِّر بالقدر الكافي عن الأبعاد الاجتماعية للمجتمع

الجزائري، خاصة بُعد التّفاعل الاجتماعي الايجابي والبُعد الأخلاقي والانساني، بينما أولت هذه الاستراتيجية أهمية بالغة لبعد الانتماء الاجتماعي و بعد الضّبط الاجتماعي.

- لقد تبيّن من خلال الدّراسة أنّ الجانب الوحيد من جوانب الكفاءات الاجتماعية الذي أُخذ بعين الاعتبار هو الجانب المعرفي في حين أُهمل الجانب الأدائي وجانب الكفاءة الإنجازية ممّا يتناقض مع مفهوم الكفاءة الشّاملة المعتمد عليه في استراتيجية التّدريس عن طريق مقاربة الكفاءات.

- لم تكن الوضعيات التّعليمية التّعلّمية المعتمدة في استراتيجية التّدريس عن طريق مقاربة الكفاءات بالتّنوع والعدد الذي يسمح للتّلميذ بالوصول إلى الكفاءات الاجتماعية المستهدفة.

- لقد ظهر لنا من خلال هذه الدّراسة عدم التّوازن في استخدام الأساليب التّعلمية فقد أُهملت بعض الأساليب (أسلوب التعلّم التعاوني، أسلوب حلّ المشكلات، أسلوب التّعلم بالمشروع) وتمّ الاعتماد شبه الكلّي على بعض الأساليب الأخرى (أسلوب التّعلّم الاستراتيجي).

- معظم الأساتذة يركّزون على التّقويم النهائي (ختامي) مهملين النّوعين الآخرين (التّمهيدي، التّكويني) لاعتقاد الكثير منهم أنّ دور التّقويم ينحصر في تحديد المنتقلين ومنحهم علامات لترتيبهم.

- كما توصلت الدّراسة إلى أنّ العديد من الأساتذة لا يقدمون دروسهم وفقا للمراحل النّموذجية لتقديم الدّروس فالعديد منهم لا يعرف هذه المراحل أو ليسوا على دراية بإجراءات تطبيقها، أو لا يرون جدوى من تطبيقها، كما أنّ الأساتذة يهملون العديد من العناصر الخاصة بدورهم في تنشيط الحصص الدّراسية، وكذا استخدام الوسائل التّعليمية التي تتماشى مع هذه الاستراتيجية.

لخصّ الباحث نتائج بحثه بقوله أنّ استراتيجية التّدريس عن طريق مقاربة الكفاءات من ناحية المضامين الاجتماعية التي تقدمها للتّلاميذ، ومن ناحية طرائق التّدريس التّي استحدثتها المقاربة الجديدة، و كذلك من ناحية اتجاهات الأساتذة نحوها لا ترسّخ الأبعاد الاجتماعية للمجتمع الجزائري عند التّلاميذ.

تعقيب: تلتقي هذه الدّراسة مع الدّراسة الحالية في كونها تبحث عن مدى تحقق الكفاءات الاجتماعية المستهدفة في مرحلة التّعليم المتوسط ، بحيث عالجت الدّراسة أسباب عدم تحقق

هذه الكفاءات الاجتماعية حيث حصرها الباحث في جوانب من المنهاج التّربوي لمادة التّربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط، كما أنّ ممارسة الأستاذ داخل القسم أسهمت كذلك في عدم تحقيق تلك الكفاءات، لكن الدّراسة الحالية تحاول أن تكشف عن متغيرات أخرى تؤثّر في اكتساب الكفاءات الاجتماعية لدى تلاميذ مرحلة التّعليم الابتدائي.

2- دراسة عائشة بورغدة: المدرسة الجزائرية والاستراتيجية الأسرية، أطروحة دكتوراه دولة تخصص علم اجتماع التربية، جامعة الجزائر، الجزائر، 2008.

2-1 تساؤل الدّراسة:

- ما هي الممارسات التي تكيّفها الأسرة لتسيير المجال الدّراسي؟
- هل هذه الممارسات الأسرية التّربوية تتأثر بالوضع المهني و التّعليمي للأولياء أم لا؟
- كيف تتمثل الأسرة دور المدرسة؟
- كيف تتدخل الأسرة و بشكل غير مباشر في المدرسة؟
- كيف تتعامل مع هذا المناخ المؤسساتي؟
- هل لهذه الممارسات بمختلف أشكالها و هي جزء من الرّأسمال الاجتماعي و الثّقافي الأسري وزن و تأثير في زيادة فرص النّجاح؟ و هل يمكن استنباط خصائص الأسر التي تولي اهتماما و تساهم في إنجاح عملية التّحصيل المدرسي للأبناء؟

2-2 فروض الدّراسة:

الفرضية الأولى: إنّ الاستراتيجيات التّربوية المتعلقة بتمدرس الأبناء تعكس ممارسات ومواقف تربوية وتصوّرات متنوعة تختلف حسب المشروع الأسري العام. وهو ما يتطلب التّنميط و التّفسير.

الفرضية الثّانية: إنّ الاستراتيجيات الأسرية المتنوعة تجاه المدرسة تجسّد في نفس الوقت:

- الوضع الثّقافي و الاجتماعي للأسرة.
- و تصوّرها لدلالة النّجاح المدرسي.
- و مدى تجنيد الأسرة لوسائلها المادية والمعنوية من أجل ذلك.

2-3 منهج الدّراسة:

في هذه الدّراسة استخدمت الباحثة منهجين:

- المنهج الكمي: استخدمته الباحثة في تحليل المعطيات و تحويلها من بيانات كيفية إلى معلومات كمية.
- المنهج الكيفي: استخدمته الباحثة كمنهج إضافي مدعم.

2-4 أدوات جمع البيانات:

- الاستمارة: كان الهدف منها معرفة الاستراتيجية الأسرية و تنوعها تبعا لمتغيرات عدّة.
- المقابلة: أجريت مع 100 مقابل بخصوص الاستراتيجيات الأسرية.

2-5 عينة البحث:

العينة الأولى: غير احتمالية اشتملت على 310 مبحوث و مبحوثة.

العينة الثانية: اختارت الباحثة الفرز بشكل الكرة الثلجية.

2-6 النّتائج العامة:

أولا: فيما يخص اتجاهات الأولياء نحو التّعليم والمدرسة

تتميّز مواقف الأولياء بأنّها إيجابية وهذا بالنّظر إلى:

- الاهتمام الذي توليه الأسر لهذه المؤسسة إذ أصبحت موضوعا من الموضوعات التّي يتكلّم فيها الأولياء في فضائهم العائلي و المهني.

- الاهتمام بما يقع في القّسم و في المدرسة من خلال أحاديث الأبناء وما يروونه عنها، وهو اهتمام يظهر لدى كلّ الفئات تقريبا.

- إحراز المراتب الأولى في السّباق المدرسي هي الفكرة التي يحاول الآباء ترسيخها في أذهان الأبناء عند الفئات ذات المستويات التّعليمية العليا.

- الدّخول إلى الجامعة و الإحراز على علاقات تمكّنهم من اختيار بعض الفروع المعينة والتي يعتبرونها فروع الامتياز كالصّيدلة، الطّب، الإعلام الآلي وهذا الهاجس يشغل بال أكثرية الأولياء الحائزين على مستويات تعليمية و مهن عليا.

ثانيا: فيما يخص الممارسات

إنّ هذه الاتجاهات الإيجابية اتجاه التّمدرس تدفع الأولياء إلى ممارسات واستراتيجيات متعددة منها.

- التّجند الأسري: يحرص الأولياء على أنّ يدرس الأبناء في ظروف ملائمة وهذا بتوفير شروط الرّاحة مخصصين لهم فضاءات معينة للمراجعة والمذاكرة، أمّا الذين لا يستطيعون ذلك فيعملون على تذكير الأبناء بأهمية التّعليم، و بضرورة الإحراز على الشّهادة.

- المتابعة: وتتمثل في متابعة ومراقبة الدّروس التي تجري في المنزل، ويلاحظ أنّ المتابعة لا تستند إلى فعل تربوي وإنّما تقتصر في أغلب الأحيان على المتابعة اللّفظية، أي النّصح والحثّ على الدّراسة.

- خلق جوّ تعليمي: يتمثل في إيجاد أو إحداث فضاء خاص لدّراسة الأبناء، بالإضافة إلى شراء الكتب والمجلات وتوفير وسائل التّعليم، وكذا مصاحبة الأبناء إلى المكتبات.

- الدّروس الخصوصية: مهما كان موقف الأولياء منها، فكلّهم حريصون على أن يسجّل أبنائهم فيها، إذ أنّهم يرون فيها دعما لتحصيلهم الدّراسي ومهما تفاوتت هذه الدّروس من حيث التّكاليف والشّكل، إلاّ أن أبناء جميع الفئات، بغض النّظر عن مستواها المادي والاجتماعي والاقتصادي.

- المدارس الخاصة: تقتصر على فئة معينة، و تلجأ إليها الأسرة في حالتين إمّا بديلا وحلا لبعض المشاكل التي يصادفها الأولياء، أو اختيارا يلجأ إليه عند البحث عن أفضل النتائج في اعتقاد هؤلاء الآباء.

- اختيار المؤسسة المدرسية: يحاول الآباء البحث عن أحسن المؤسسات وأفضلها من حيث تحقيقها لأحسن النتائج في الامتحانات الرسمية. فتتحمل الأسرة عناء نقل الأبناء.

- علاقة الأسرة بالمدرسة: تتصف العلاقة بينهما بالهشاشة، إذ يغلب عليها الطّابع الفردي المستقل أكثر من الطّابع التّكاملي، فعوض أن يتجه الآباء إلى المدارس الشّريك الأساسي في عملية التّنشئة لبحث قضايا بيداغوجية و نفسية اجتماعية خاصة بالأبناء/التّلاميذ فإنّهم يتحركون و بشكل مستقل عن المدرسة للبحث عن شروط أحسن للتّمدرس لم تستطع المدرسة توفيرها فيعملون بشكل مواز مع المدرسة، ويحاولون بطريقتهم تقديم كلّ فرص النّجاح لأبنائهم من دروس خصوصية ومتابعة منزلية.

تعقيب:

تلتقي هذه الدّراسة مع الدّراسة الحالية في زاوية العلاقة الاستراتيجية بين المدرسة والأسرة من أجل نجاح أي عمل تربوي في هذين المؤسستين الاجتماعيتين. فالعلاقة

الايجابية بين المدرسة والأسرة تُسهم كثيرا في نجاح التّلميذ. غير أنّ الدّراسة تناولت هذه العلاقة من جانب التّحصيل المعرفي للتّلميذ فقط، لذا فإنّ الدّراسة الحالية تُحاول أن تعالج تأثير تلك العلاقة على اكتساب التّلميذ للمهارات أو الكفاءات الاجتماعية. كما أنّها تحاول أيضا البحث عن متغيرات أخرى لها تأثيرها كذلك على مدى اكتساب التّلميذ لتلك الكفاءات الاجتماعية، كطبيعة الوسط المدرسي، والمنهاج التّربوي، والتّكامل التّربوي بين مختلف مؤسسات التّنشئة الاجتماعية.

3- دراسة هناء برجي: صور الاتصال التّربوي بين الأسرة و المدرسة و تأثيرها على التّفوّق المدرسي، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدّكتوراه الطور الثّالث في علم الاجتماع تخصص تربوي، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2016/2015.

3-1 تساؤلات الدّراسة:

- هل تؤثّر صور الاتصال التّربوي بين الأسرة و المدرسة على التفوّق الدّراسي للتلميذ.
- هل تؤثّر المتابعة الأسرية على التّفوّق الدّراسي للتّلميذ.
- هل تؤثّر العلاقة بين المعلّم و الأسرة على التّفوّق الدّراسي للتّلميذ.
- هل تؤثّر جمعية أولياء التّلاميذ على التّفوّق الدّراسي للتّلميذ.

3-2 فروض الدّراسة:

- تؤثّر صور الاتصال التّربوي بين الأسرة و المدرسة على التّفوّق الدّراسي.
- تؤثّر المتابعة الأسرية على التّفوّق الدّراسي للتّلميذ.
- تؤثّر العلاقة بين المعلّم والأسرة على التفوّق الدّراسي للتلميذ.
- تؤثّر جمعية أولياء التّلاميذ على التّفوّق الدّراسي للتّلميذ.

3-3 منهج الدّراسة:

تمّ توظيف المنهج الوصفي في الدّراسة.

3-4 أدوات جمع البيانات:

استخدمت الباحثة كأدوات: الملاحظة البسيطة، المقابلة.

3-5 عينة البحث:

أجريت الدّراسة على 16 معلّم و 31 من أولياء التّلاميذ المتفوقين.

3-6 نتائج البحث:

- خَلُصت الدّراسة إلى أنّ صور الاتصال التّربوي بين الأسرة و المدرسة تؤثّر على التّفوّق الدّراسي.

- طبيعة الأسرة التي يعيش فيها التّلميذ المتفوّق نووية ويسودها الاتساق والتّرابط والتّفاهم والتّكامل الوظيفي في أدوارها. كما أنّ الأولياء يملكون مستويات عليا من التّعليم.

- تمثّل المتابعة الأسرية وسيلة اتصال بين الأسرة والمدرسة حيث تحافظ على احتلال المتفوّق للمراتب الأولى، ويفيد الاتصال كذلك المعلمين والمدرسة لأنّها أساس تفوّق التّلميذ.

- تمثّل العلاقات القائمة بين المعلمين وأسر التّلاميذ أحد أعمدة النّجاح والتّميّز في المجتمع الدّراسي. كما أنّ التّواصل فعّال بين أسرة التّلميذ المتفوّق ومعلّم المدرسة الابتدائية. وبالتّالي نقول بأنّ العلاقة بين الأسرة والمعلّم تؤثّر على التّفوّق المدرسي للتّلميذ.

- جمعية أولياء التّلاميذ تُعتبر من بين أهم وسائل الاتصال المعتمدة بين المدرسة الابتدائية والأسرة، وهي وسيلة تخدم التّلاميذ بصفة عامة والتّلميذ المتفوّق بصفة خاصة و تزيد من فاعلية العملية التّعليمية. وهي فضاء مفتوح أمام الأولياء والمعلّمين يدور حول التّلميذ المتمدرس. إذن يمكن القول بأنّ جمعية أولياء التّلاميذ تؤثّر على التّفوّق الدّراسي للتّلميذ.

تعقيب:

تلتقي هذه الدّراسة مع الدّراسة الحالية في كونّها أبرزت قوة تأثير صور الاتصال التّربوية بين الأسرة و المدرسة في التفوّق الدّراسي لتلاميذ مرحلة التّعليم الابتدائي. فهذا النّوع من التّفاعل يؤثّر بطريقة مباشرة على اكتساب المتعلّم الكثير من الكفاءات المستهدفة في هذه المرحلة التّعليمية. لكنّ هذه الدّراسة ركّزت فقط على تأثير ذلك التّفاعل بين الأسرة والمدرسة في التّحصيل المعرفي للتّلميذ في مرحلة التّعليم الابتدائي أي المرتبط بالجانب المعرفي للتّلميذ. و لم تتناول باقي الجوانب الأخرى.

لذا جاءت الدّراسة الحالية لإبراز ذلك التّأثير للتّفاعل بين الأسرة و المدرسة بأشكاله المختلفة في اكتساب تلميذ مرحلة التّعليم الابتدائي للكفاءات الاجتماعية كذلك المستهدفة في المنهاج التّربوي الخاص بهذه المرحلة التّعليمية. بالإضافة إلى عوامل أخرى.

ثامنا: المقاربة النّظرية

يُعطي الباحثون في ميدان علم الاجتماع كغيرهم من نُظرائهم في الميادين العلمية الأخرى أهمية بالغة للنظريات، وذلك لأنّ النّظرية الاجتماعية تمنح الباحث تصورا كاملا عن المجتمع من حيث بنائه وعمل أجزائه ومختلف أنظمته، فهي بذلك تحدّد للباحث إطارا معينا لا يحيد عنه في بحثه يتفق مع هذا التّصوّر، كما أنّ النّظرية تقوم بتفسير الظواهر الاجتماعية بموضوعية، زيادة على ذلك فهي تتكوّن من المفاهيم والمصطلحات العلمية التي يحتاجها في بحثه، لذا ومن هذا المنطلق تمّ الاعتماد في هذه الدّراسة المتعلقة بالمدرسة الجزائرية وإشكالية التّنشئة الاجتماعية على مجموعة من النّظريات وهي البنائية الوظيفية نظرية التّفاعلية الرّمزية ، والدّور الاجتماعي كمقاربات نظرية في هذه الدّراسة.

يرى نعيم جعنيني أنّه: من الأهمية بمكان الإشارة إلى أن التّحليل البنائي الوظيفي يخدم في فهم الجوانب الموضوعية للإنسان التّربوي، في حين أنّ التّفاعلية الرّمزية كان لها دور في فهم الجوانب الذّاتية لهذا الإنسان من خلال تحليل الإنسان التّربوي على مستوى الفاعلين في عمليات تفاعلهم واتصالهم وتبادلهم الأفكار والمعاني وفهمهم للتّوقعات المنتظرة لأدوارهم والمعاني والسّمات الاجتماعية التي تؤثّر على العلاقات والمواقف الاجتماعية. فهي باختصار تركّز على فهم وتحليل الأنساق التّربوية وعملياتها. فبهذا يتكامل التّحليل السّوسيولوجي من خلال فهم الجوانب الموضوعية والذّاتية للأنساق التّربوية في أي مجتمع من المجتمعات. (نعيم حبيب جعنيني، 2009، 27)

1- البنائية الوظيفية:

اعتبر المهتمون في علم اجتماع التّربية من خلال دراساتهم أنّ الاتجاه الوظيفي البنائي هو النّظرية الملائمة لهذا العلم الجديد. وهو اتجاه تكاملي يعتبر البناء الاجتماعي نسقا متكاملا من النّاحية الوظيفية تنظمه مجموعة من المعايير الاجتماعية والقيم. وقد اهتم بفهم التّربية على مستوى العلاقات المتشعبة مع النّظم الأخرى وهو اتجاه يدخل ضمن علم اجتماع الظواهر الكبيرة، وكما يحلّل المجتمع تحليلا بنيويا وظيفيا كذلك تحلّل المؤسسات التّربوية إلى عناصرها الأولية، فكما يتألف البناء الاجتماعي لأي مجتمع من مؤسسات مختلفة لكلّ منها وظائفها فإنّ المؤسسات التّربوية تحلّل إلى عناصر أولية تقوم بأدوارها المحدّدة لها ولكلّ دور وظائف تحدّدها المؤسسة. (نعيم حبيب جعنيني، 2009، 95)

أمّا عن ماهية الدعاوى الأساسية لظهور الاتجاه البنيوي الوظيفي فهي مختلفة بين دعاوي علمية ودعاوي أيديولوجية وسياسية، لقد ظهر الاتجاه البنيوي الوظيفي استجابة لحاجة عدد من الباحثين في علم الاجتماع والأنثروبولوجيا نحو تطوير أدوات وأساليب نظرية ومنهجية تتوافق ودراسة الصّور المختلفة للترابطات الاجتماعية والتّفاعل بين السّمات والجماعات والنّظم داخل النّسق الاجتماعي الكبير الذي يكتنف الأنساق الفرعية. أمّا المنحى الآخر للفكر البنيوي الوظيفي فقد كان استجابة لدعاوى إيديولوجية وسياسية إذ أرادت أن تناهض علم الاجتماع الماركسي وتضرب الطّوق والعزلة الفكرية والسياسية على السّياق التاريخي المادي الذي نشأ وترعرع فيه. (إحسان محمد الحسن، 2005، 49)

فالفكر البنيوي الوظيفي يعترف ببناء الكيانات أو الوحدات الاجتماعية ويعترف في الوقت ذاته بالوظائف التي تؤديها الأجزاء والعناصر الأولية للبناء أو المؤسسة ووظائف المؤسسة الواحدة لبقية المؤسسات الأخرى التي يتكوّن منها المجتمع. (إحسان محمد الحسن، 2005، 49)

والوظيفية عند روبرت ميرتون هي تلك النّتائج أو الآثار التي يمكن ملاحظتها. والتي تؤدي إلى تحقيق التّكيّف والتّوافق في نسق معين. (محمد علي محمد، 1983، 459)

ترتكز البنائية الوظيفية على مجموعة من المبادئ، ومن خلال هذه المبادئ يمكن تحليل المجتمع إلى أنظمة اجتماعية: كالنّظام السّياسي، النّظام الاقتصادي... النّظام التّربوي، هذا الأخير الذي يعتبر المدرسة جزء من بنائه الذي يؤدي أهم دور اجتماعي، بل تُعتبر أحد أهم وأبرز أدوات هذا النّظام المنفذة للسياساته. وهذه الأنظمة الاجتماعية متكاملة وظيفيا فيما بينها، فالنّظام التّربوي يشبع حاجات النّظام الاقتصادي بما يوفّره من يدٍ عاملة على درجة من التّكوين والتّدريب، ويؤهل الأفراد لأدوارهم السّياسية بالنّسبة للنّظام السّياسي، وهكذا بالنّسبة للأنظمة الاجتماعية الأخرى. كما أنّ المدرسة باعتبارها نظام اجتماعي فرعي فهي من خلال المنظور البنائي الوظيفي تتكامل وظيفيا بدورها مع باقي الأنظمة الفرعية الأخرى التي تعنى بعملية التّنشئة الاجتماعية.

بالإضافة إلى ذلك تؤكّد البنائية الوظيفية "أنّ عملية التنشئة الاجتماعية التي تقوم بها المؤسسات المختلفة في المجتمع تساعد على وحدة المجتمع ككل. لقد أشار دوركايم إلى أنّه بواسطة التّنشئة الاجتماعية تتم عملية تكوين الضّمير الجمعي لدى الفرد من خلال تشبعه

لقيم وعادات المجتمع السائدة، وأنّ وجود معايير اجتماعية مشتركة ومعتقدات مشتركة يؤدي هذا إلى تحقيق الشّعور بالانتماء الاجتماعي، وإحكام عملية الضّبط الاجتماعي في المجتمع المعني. وأنّ دور التّربية هو إعداد الفرد للحياة الاجتماعية ليُصبح قوة منتجة ممّا يدعو إلى الاهتمام بالتّخطيط التّربوي الشّامل للمجتمع." (نعيم حبيب جعنيني، 2009، 98)

كما تعمل الوظيفية على "دراسة التّربية كنظام فرعي في المجتمع وفي علاقته بنظم المجتمع الأخرى، والبحث في الظّواهر والعمليات والمشكلات الاجتماعية داخل المدرسة باعتبارها مؤسسة ونظام اجتماعي وكذلك أيضا خارج المدرسة، ودراسة العلاقة بين ما يحدث داخل المدرسة من تفاعل وعمليات ومشكلات وسلوك التّلاميذ... ولقد أكّد تالكوت بارسونز على أنّ وظيفة المدرسة تكمن في الاكتشاف المبكّر لاستعدادات وقدرات المتعلمين فيها وتوجيههم الوجهة الصّحيحة وتنمية دوافع العمل والإعداد الأكاديمي والمهني للفرد." (نعيم حبيب جعنيني، 2009، 98)

والبنائية الوظيفية تنظر للمجتمع كذلك من زاوية أنّه عبارة عن منظومة من القيم والقواعد والضّوابط (الثقافة) بحيث تعمل التّنشئة الاجتماعية على ترسيخها وإعادة إنتاجها عبر الوسائط الاجتماعية المتخصصة مثل المدرسة. والتصّورات الأساسية لهذه المنظومة هي: (علي الحوات، 1998، 101)

- تعتبر القيم والقواعد والضوابط الثّقافية أساسية لحياة المجتمع.
- تعمل القيم الثّقافية عن طريق التّنشئة الاجتماعية على توحد الأفراد في المجتمع وحصول التّوافق العام في المجتمع.
- تعتبر التّضامن الاجتماعي أساس وحدة الجماعة وأساس حياة الجماعة.
- للثّقافة القدرة على الاستمرار خلال الزمن.
- تعمل الثّقافة على تأكيد توزيع العمل والتّخصص بين الفاعلين في المجتمع.
- تكوّن الثقافة (التّربية والتّنشئة الاجتماعية) الشّخصية وتعدّها للعيش في إطار النّظام الاجتماعي

المعوقات الوظيفية:

عند تحليل الأنساق الاجتماعية كثيرا ما تستعمل الوظيفية لفهم دور هذا النّسق في المجتمع أو دور مكوّن من مكوّناته البنائية داخل النّسق نفسه، لكن هذا لا يجانب

الموضوعية إذا لم نعترف بأنّ هذا النّسق أو أحد أجزائه قد لا يقوم بوظيفته لأنّ هناك معوقات تحدّ من تكيّفه وتوافقه وأدائه لوظيفته في المجتمع.

وعندما نحلّل التّراث الحديث في علم اجتماع التّربية، وخاصة الجزء الذي يهتم بدراسة العمليات التّعليمية والتّربوية فسوف نجد أنّ هناك تزايدا مستمرا لكي تحقق المدرسة الاهتمام بأنساق الضّبط سواء كان ذلك داخل أو خارج الفصول الدّراسية، وذلك لأنّ المدرسة قد تحقق أهدافها العامة بواسطة هذا وحده، خاصة بعد أن أصبحت المدرسة معرضة لكثير من الانتقادات، وبالذّات فيما يتعلق بالخلل الوظيفي في مهامها الرّئيسية في المجتمع. (طارق السّيد، 2007، 84)

والمعوقات الوظيفية "جاء بها ميرتون ليشير إلى تلك النّتائج التي يمكن ملاحظتها والتي تحدّ من تكيّف النّسق أو توافقه. فجميع أجزاء النّسق الاجتماعي أو عناصره هي إمّا وظيفية أو لا وظيفية، وأنّ الغالبية العظمى من هذه العناصر أو الأجزاء تعتبر وظيفية. غير أنّ ما تجدر الإشارة إليه، أنّ الوظائف الظاهرة أو الكامنة قد تكون وظيفية أو بناءة وهو الطّابع الغّالب، وقد تكون هدّامة أو معوِّقة وظيفيا بالنّسبة للنّظام الاجتماعي الذي توجد فيه، هذا الأخير الذي يتجه نحو التّوازن. حيث أنّ العناصر القليلة التي تؤدي وظائف سلبية تتجه دائما نحو الزّوال لتحلّ معها عناصر أكثر فائدة وأنفع للمجتمع. أو أنّ النّسق هو الذي يغيّر من أبنيته حتى تتلاءم مع هذا العنصر، وبذلك يمكن إعادة التّوازن من جديد، ومن ثمّ القضاء على كلّ المظاهر اللاوظيفية، ومن ذلك جاء التّعامل مع مفهومي الوظيفة المعوِّقة والوظيفة الميسرة، وهي تلك الوظائف التي تحقق نتائج سلبية أو ايجابية في المجتمع." (علي غربي، 2007، 89)

ويرى روبرت ميرتون: أنّه ليس من الضّروري أن تكون الوظيفية إيجابية دائما، وإنّما قد تكون سلبية أو حيادية بالنّظر إلى طبيعة الوحدة الاجتماعية موضوع البحث، وإذن فبعض العناصر قد تكون معوِّقة وظيفيا، وإذن فمن الضّروري البحث عن التّوازن القائم بين الوظائف الايجابية والمعوّقات الوظيفية قبل القول بأنّ عنصرا ما وظيفي أو غير وظيفي. (محمد علي محمد، 1983، 460)

2- التّفاعلية الرّمزية:

يُرجع بعض المفكرين في علم الاجتماع أفكار نظرية التّفاعلية الرّمزية إلى ماكس فيبر الذي سعى إلى التّأكيد على أنّ فهم المجتمع يكون من خلال فهم الأفراد واتجاهاتهم، وأنّ فهم الظواهر الاجتماعية يكون من خلال تحليل الفعل الاجتماعي لهؤلاء الأفراد في المجتمع، ثمّ عمل على تطوير أفكارها الكثير من العلماء من أمثال جورج هربت ميد.

التّفاعلية الرّمزية ترتكز على كتابات عالم الاجتماع الألماني ماكس فيبر، على عكس العلماء الآخرين ركّزوا على العلاقات البنيوية فقط، فيبر كان أيضا مهتما بكيفية تواصل الأفراد مع بعضهم. (Kathy S. Stolley, 2005, 28)

تنطلق هذه النّظرية من اعتبارها الحقيقة الاجتماعية حقيقة عقلية تُبنى على التّخيّل مركّزة على قدرة الفرد على الاتصال من خلال الرّموز والمعاني التي تُنقل للغير. أي أنّ صورة الذّات والتّعرف عليها تحصل من خلال تصوّر الآخرين لها وشعورهم الخاص بها. وهكذا يبني الفرد نفسه وينمي تصوره لذاته من خلال تفاعله مع الآخرين وتفاعلهم معه. فتتكوّن من خلال ذلك ومن كيفية تفسيره لاستجابات الآخرين صورة لنفسه. وقد ركّز (ميد) على قدرة الإنسان على الاتصال والتّفاعل من خلال رموز متفق عليها اجتماعيا من خلال اللّغة. وقد حاول العالم السويسري (بياجيه) ملاحظة الأطفال من خلال لعبهم وسؤالهم عن اعتقادهم ماذا يفعلون؟... كما أنّها ترى أنّ عملية التّنشئة مستمرة مدى الحياة وتحصل من خلال التّفاعل وتركّز على أهمية اللّغة في التّعلّم، وأنّ قدرة الإنسان على استخدام الرّموز تساعد في تطوير الطّفل من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي. (نعيم حبيب جعنيني، 2009، 247)

وترى نظرية التّفاعل الرّمزي أنّ عملية التّنشئة الاجتماعية تستمر ما دام الانسان حيا. وهي تنشط كلّما التقى بشخص آخر وعلى هذه النّظرة فإنّ الفرد يتعلّم المعنى الاجتماعي للسّلوك ومعاني الموضوعات ومعاني الأفكار، وغالبية هذا التّعلّم يتم بواسطة اللّغة ومن خلالها ولأنّ الفرد يُولد وليس لديه وعي بذاته المتميزة فإنّ قدرته على استخدام رموز اللّغة المحكية تمكّنه من أنّ يتطوّر من عضوية بيولوجية إلى عضوية اجتماعية ويمكّن للفرد أن يدخل في التّفاعل الاجتماعي عندما يتطوّر لديه شعور بالذّات أي حين يستطيع أن يشير إلى ذاته، كما يشير إلى ذوات الآخرين، ومن خلال تفاعل الفرد مع الآخرين وما تحمله

تصرفاتهم واستجاباتهم لسلوكه كالاحترام والتّقدير وتفسيره لهذه التّصرفات والاستجابات فإنّه يكوّن صورة لذاته أي أنّ الآخرين مرآة يرى فيها نفسه. (عبد الله الرشدان، 2005 ، 274)

ويعتبر جورج ميد أنّ التّنشئة الاجتماعية نتاج عملية التّفاعل أوّلاً مع الآخر ذي الدّلالة ثمّ مع الآخر العام، فالطّفل في مرحلة نموه الأولى يعيد إنتاج داخل ألعابه سلوكيات محدّدة ثمّ في مرحلة ثانية يمكنه وهو يلعب وحده إبداع الدّور الذي يختاره والتّعبير عنه كما يفهمه، بمعنى أنّ الطّفل في الفترة الأولى يختار أدوارا معينة برغبة منه، سواء وحده أو مع غيره، مثلا كدور أمه أو أبيه أو بطل أو شرطي... فيقوم بهذه الأدوار عن طريق حركات رمزية محدّدة وكأنّه يستبطن في داخله أدوار غيره، هذا اللّعب الحر هو الذي يؤهله في الدّخول على المرحلة الثّانية والتي يسميها ميد دلالات الآخر أو الآخر ذو المعنى. (عبد العزيز خواجة، 2007 ، 161)

إنّ نظرة ميد في التّنشئة تعني كما يذكر بلومر بناء الفعل الإنساني من خلال التكّيف مع العالم بدلا من الانفعالات تحديدا من بنية نفسية موجودة مسبقا بواسطة عوامل تؤثّر على تلك البنية، لأنّ النّاس لا يستجيبون فقط للدّور أو للتّوجه القيمي أو للبنية الاقتصادية التّحتية ولكنّهم ينشئون بشكل فعّال أدوارهم في الظّروف المادية التي يعيشون فيها. أي أنّهم أثناء عملية التّنشئة لهم لا يقتصرون على القبول السّلبي للأدوار والتّوقعات التي ننوي نقلها لهم بل يقومون بمشاركة فاعلة تغيّر الواقع وتغيرهم معا، هذا يعني أن التّنشئة من وجهة نظر المنظور التّفاعلي لميد تتم من خلال تفاعل الفرد مع الآخرين وتعلّمه للأدوار والتّوقعات من جهة وتوسيع ذلك التّعليم ليشمل جميع أقسام البنيان الاجتماعي وجميع مراحل دورة الحياة ومن خلال مفهومه حول الحقائق الاجتماعية بصورة يتعلّم فيها الفرد الآخر هذا المفهوم ويتبناه. (عدنان إبراهيم أحمد، محمد المهدي الشّافعي، 2001، 152)

كما أنّ عملية التّنشئة الاجتماعية هي من العوامل التي تؤدي إلى تشكيل الذّات الاجتماعية عند ميد وهي أساسية في حدوث التّفاعل الرّمزي بل يجعلها شرطا من شروط هذا التّفاعل. (علي الحوات، 1998، 189)

3- نظرية الدّور الاجتماعي:

تُعدّ نظرية الدّور والمركز من النّظريات الأساسية في مجال علم الاجتماع التّربوي، وتشكّل هذه النّظرية اليوم أداة من أدوات التّحليل السّوسيولوجي الخاصة بدراسة الجماعات

والأنظمة الاجتماعية القائمة، وبخاصة في مجال دراسة عمليات التّفاعل التي تقوم بين الجماعات والأفراد في إطار المنظومات الاجتماعية. (علي أسعد وطفة، 1989، 55)

يتمّ توجيه السّلوك الإنساني من خلال توقعات الفرد والمجتمع، هذه التّوقعات تتماشى مع الأدوار المختلفة للأفراد الذين يشغلونها في حياتهم اليومية، مثل سكرتير، أب أو صديق، أغلب الناس لديهم انطباع أولي أو توقع حول دور السّكرتير كإجابة الهاتف، تنظيم المواعيد، كتابة المذكرات الخ، هذا الدّور المتوقع لا يمكن أن يُتوقع من طرف لاعب كرة قدم محترف، الأفراد بصفة عامة يشغلون العديد من الأدوار التي تتكوّن من مجموعة من القوانين التي تعمل كخطط لتوجيه السّلوك، فهي تحدّد ماهي الأهداف وما هي المهام التي يجب أن تُحقق، وما هي الأداءات المطلوبة في موقف أو سيناريو معين، نظرية الدّور تعتبر أنّ مجموعة هائلة من السّلوك الاجتماعي الملاحظ يوميا هو ببساطة مجموعة من الناس يُؤدون أدوارهم كالممثلين فوق المسرح أو اللاعبين في الميدان. نظرية الدّور في الحقيقة هي تنبئية، فهي تنص على أنّنا إذا كنّا نملك معلومات حول الدّور المتوقع لشخص معين فإنّنا نستطيع التّنبؤ بسلوكه. (Ryan T. Cragun, , 2006, 32)

إنّ الوحدة الأساسية للنّسق وما يكتنفه من علاقات وتفاعلات كما يرى بارسونز هي الدّور. ذلك أنّ لكل فاعل اجتماعي دور وظيفي يحدّد واجباته وحقوقه وعلاقاته الاجتماعية، أي يحدد سلوكه الفردي والجماعي. لكن سلوك الفاعل تحدّده المعايير الأخلاقية المشتركة التي يعتقد بها الجميع، علما أنّ الفرد منذ بداية حياته يتدرب على اشغال الأدوار الاجتماعية عن طريق عمليات التّنشئة الاجتماعية، هذه الأدوار التي تحدّد مركزه الاجتماعي وتساعد الآخرين على فهم وتنبؤ سلوكياته مقدما. (إحسان محمد الحسن، 2005، 162)

فالنّظام الاجتماعي العام أو النّسق المدرسي الخاص باعتباره نظام اجتماعي فرعي ينطويان على مجموعة من الأدوار والمكانات الاجتماعية التي تشكلّ الأبنية الأساسية لهذه الأنظمة، لذا فإنّ نظرية الدّور الاجتماعي هي القادرة على تفسير آلية عمل تلك الأدوار الاجتماعية داخل النّسق المدرسي والمتعلقة أساسا ببنية هذا النّسق، وكذلك تفسير دور المدرسة الاجتماعي باعتبارها نسق فرعي من النّظام التّربوي الذي يُعتبر بدوره أحد الأبنية الأساسية المكوّنة للنّظام الاجتماعي ككل.

الفصل الثاني : التنشئة الاجتماعية

المفهوم والخصائص والمؤسسات

- تمهيد
- أولا: مفهوم التنشئة الاجتماعية.
- ثانيا: أشكال التنشئة الاجتماعية.
- ثالثا: عناصر التنشئة الاجتماعية.
- رابعا: خصائص التنشئة الاجتماعية.
- خامسا: أهداف التنشئة الاجتماعية.
- سادسا: آليات التنشئة الاجتماعية.
- سابعا: نظريات التنشئة الاجتماعية.
- ثامنا: مؤسسات التنشئة الاجتماعية.
- خلاصة الفصل

تمهيد:

التّنشئة الاجتماعية من أولى العمليات التي باشرها الإنسان منذ وجوده الاجتماعي، وهي العملية التي تصاحبه باعتباره فردا في المجتمع منذ ولادته إلى وفاته، وذلك لأهميتها البالغة والأساسية في دمجه داخل الجماعة، وذلك ليستطيع العيش بين أفرادها، لأنّ الإنسان يولد كائن بيولوجي ثمّ من خلال عملية التّنشئة الاجتماعية يصبح كائنا اجتماعيا.

فعملية التّنشئة الاجتماعية هي تلك الأداة التي يستطيع المجتمع أن يدمج من خلالها كلّ فرد من أفراده في الحياة الاجتماعية بما تحمله من قيم ومعايير وضوابط وأدوار اجتماعية وأنماط سلوكية.

وعملية التّنشئة الاجتماعية لها مجموعة من العناصر والخصائص والأهداف وتختلف أشكالها، ولها عدّة نظريات تفسّر ميكانيزمات عملها، وآليات تبيّن طريقة تأثيرها في الأفراد والجماعات، بالإضافة إلى أنّها تستعمل عدّة مؤسسات اجتماعية تختلف طبيعتها باختلاف المجتمعات.

أولا: مفهوم التّنشئة الاجتماعية

1- التّعريف اللّغوي:

التّنشئة لغة من نَشَأَ ونُشوءًا نَشأَة يُقالُ نَشَأَ الطّفل شبّ وقرب من الإدراك، يقال نَشأتُ في بني فلان، أي ربيت فيهم وشببت بينهم. (مراد زعيمي، 2007، 10)

وقد ورد مصطلح التّنشئة في القرآن الكريم، حيث قال الله تعالى: ﴿ هُوَ أَنْشَأَكُمْ مِنَ الاَرْضِ ﴾ (سورة هود، الآية 61) أي ابتدأ خلقكم منها، خلق منها أباكم آدم. (ابن كثير، 1999، 331)

وقال الله تعالى أيضا: ﴿ ثُمَّ أَنْشَأْنَاهُ خَلْقًا آخَرَ ﴾ (سورة المؤمنون، الآية 14) قال ابن عباس في تفسيرها: يعني ننقله من حال إلى حال، إلى أن خرج طفلا، ثم نَشَأَ صغيرا، ثمّ احتلم، ثم صار شابا، ثمّ كهلا، ثم شيخا، ثمّ هرما. (ابن كثير، 1999، 467)

قال الله تعالى: ﴿ أَوَمَن يَنشَؤُا فِى الحِلْيَةِ وَهُوَ فِى الخِصَامِ غَيْرُ مُبِينٍ ﴾ (سورة الزّخرف، الآية 18) قال الشوكاني: معنى ينشأ: يُربى، والنّشوء: التّربية. (محمد بن علي الشّوكاني، 2007، 1336)

(نَشَأَ) الشّيء نشئا، ونُشُوءا، ونشأة: حدث و تجدّد. و نَشَأَ الصبيّ: شبّ ونما. يقال: نشأت في بني فلان، و نشأ فلان نشأة حسنة. و نشأ الشّيء عن غيره: نجم و تولّد. (أنشأ) بفعل كذا: شرع أو جعل. يقال أنشأ فلان يحكي الحديث: و أنشأ السّحاب. نشأ الشيءَ: أحدثَه و أوجده. يُقال: أنشأ الله الخلق. و في التّنزيل العزيز: ﴿ وَ هُوَ الَّذِي أَنْشَأَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ ﴾. و فيه: ﴿ وَيُنْشِئُ السَّحَابَ الثِّقال ﴾. و أنشأ الشّاعرُ قصيدةً أو الكاتبُ مقالة: ألّفها. و أنشأ الصبيَّ: ربّاه. يقال أنشئَ في النَّعيم. (نَشَّأَ) الصبيّ: ربّاهُ. (مجمّع اللّغة العربي، 2004، 920)

نَشَأَ: النَّشأُ: أَحْداث النّاس الصِّغار. يقال للواحد: هو نَشْأُ سوءٍ، و هولاء نَشْأُ سوءٍ. والنّاشىء: الشّاب، يقال: فتًى نَشِيءٌ، و لم أسمع هذا النّعت في الجارية، و الفعل: نَشَأَ يَنْشَأُ نَشْأً و نَشْأَةً. و النّاشِئَةُ: أوّل اللّيْل. و أَنْشَأْتُ حديثاً: ابتدأت. و أنشأ الله السّحاب فنشأ ينشأ، أي ارتفع. و نشيئةُ الحوْض، بوزن فَعيلة: أعضاده، إذا كان الحَوْضُ على وجّه الأرضِ رُفِعَتْ له نَصائِبُ الحِجارة. (الخليل بن أحمد، 2002، 220)

2- التّعريف الاصطلاحي:

لا يمكن حصر تعاريف التّنشئة لكن يمكن القول بأنّها تكون في أغلب الأحيان مصاحبة لكلمة الاجتماعية، ومن ثم يمكن سرد مجموعة من هذه التّعاريف لتقريب مفهوم هذا المصطلح حسب ما يقصد به في العلوم الاجتماعية.

- تعريف معجم العلوم الاجتماعية: التّنشئة الاجتماعية هي إعداد الفرد منذ ولادته لأن يكون كائنا اجتماعيا، وعضوا في مجتمع معين. (جماعة من المؤلفين، 1985، 184)

- هذا المصطلح في أغلب الأحيان يقصد به عملية نمو وفي بعض الأحيان نجده بتعبير التّنشئة الاجتماعية الأولية، تمّ استخدامه لدراسة دور الآباء، الأقران والمؤسسات الاجتماعية كعوامل مؤثرة في هذا النّمو. (Bryan S.Tuner, 2006 , 591)

- تعريف فليب ماير: التّنشئة الاجتماعية هي عملية غرس المهارات والاتجاهات الضّرورية لدى النّشء ليلعب الأدوار الاجتماعية المطلوبة منه في جماعة أو مجتمع ما. (زكي محمد إسماعيل، 1980، 121)

- مفهوم التّنشئة الاجتماعية يعني تحويل الكائن البيولوجي (الطّفل الوليد) إلى شخص اجتماعي أي عندما يقوم المُنْشِء بإكساب المُنْشَأ معايير ومعتقدات وسلوكيات الجماعة التي ينتمي إليها تتولّد عندهم ذات اجتماعية. (معن خليل العمر، 2004، 18)

- فالتّنشئة الاجتماعية هي تلك العملية التي يتحوّل الفرد من خلالها، لا يهدف في حياته إلاّ إلى إشباع حاجاته الوظيفية، طفل لا يستطيع إرجاء إشباع حاجاته حين يشعر بالدافع إلى الإشباع، إلى فرد ناضج يدرك معنى المسؤولية وكيف يتحملّها، ويعرف معنى الفردية والاستقلال، يسلك معتمدا على ذاته اعتمادا نسبيا، فرد لا يخضع في سلوكه إلى حاجاته الوظيفية، ويستطيع أن يضبط انفعالاته ويتحكم في إشباع حاجاته، بإشباع ما يرتضيه له المجتمع، فرد يدرك قيم المجتمع ومعاييره على المستوى المعرفي والانفعالي فيلتزم بها. (عبد الله الرشدان، 2005، 15)

- ويرى إلكن أنّ التّنشئة الاجتماعية: هي العملية التي يتعلّم بواسطتها فرد ما طرائق مجتمع أو جماعة حتى يستطيع أن يتعامل معها، وهي تتضمن تعلّم واستيعاب أنماط السّلوك، والقيم، والمشاعر المناسبة لهذا المجتمع أو الجماعة. (عبد الله الرشدان، 2005، 18)

- تعريف مرسي سرحان: التّنشئة الاجتماعية هي عملية التّفاعل الاجتماعي التي يكتسب فيها الفرد شخصيته الاجتماعية التي تعكس ثقافة مجتمعه. (زكي محمد إسماعيل، 1980، 121)

- وتعتبر عملية التّنشئة الاجتماعية من العمليات القديمة التي مارستها مختلف شعوب العالم منذ أقدم العصور باعتبارها ضرورة اجتماعية هدفها إعداد الفرد ليصبح عضوا في مجتمعه، ولتنشئة الأجيال على ما نشأت عليه من أجل الحفاظ على الموروث الثّقافي من أجل التّكيّف مع الحياة وتحقيقا لاستمراريتها. (نعيم حبيب جعنيني، 2009، 237)

- التّنشئة الاجتماعية هي السّيرورة التي يتم من خلالها اندماج الفرد في المجتمع من خلال استنباطه للقيم والمعايير والرموز، ومن خلال تعلّمه للثّقافة في مجملها بفضل الأسرة، المدرسة، وكذلك اللّغة، والمحيط...الخ. (Madeleine Grawidtz, 1981, 355)

- إنّ التّنشئة الاجتماعية عملية تعلّم تهدف إلى إعداد الطّفل ثم الصّبي فالرّاشد، للاندماج في أنساق البناء الاجتماعي والتّوافق مع المعايير الاجتماعية، والقيم السّائدة ولغة الاتصال والاتجاهات الخاصة بالأسرة التي وُلِد فيها وبالجماعات التي ينضم إلى عضويتها، كما يتفهم الحقوق والواجبات الملزمة المتعلقة بمجموعة المراكز التي يشغلها، ويتعلّم الأدوار المناسبة لكلّ مركز، كما يتفهم أدوار الآخرين الذين يتعامل معهم بالمواقف الاجتماعية المتنوعة. (الفضيل رتيمي، 2009، 9)

- يعدّ دوركايم أوّل من استخدم مفهوم التّنشئة الاجتماعية Socialisation بمعناه التّربوي. و أوّل من عمل على صوغ الملامح العلمية لنظرية التّنشئة الاجتماعية. يقول دوركايم في هذا الصّدد: إنّ الإنسان الذي تريد التّربية أن تحققه فينا ليس هو الإنسان على غرار ما أودعته الطّبيعة بل الإنسان على غرار ما يريده المجتمع. فالتّربية هي التّأثير الذي تمارسه الأجيال الرّاشدة في الأجيال التي لم ترشد بعد، و تكمن وظيفتها في إزاحة الجانب البيولوجي من نفسية الطّفل لصالح نماذج من السّلوك الاجتماعي المنظم. ينظر دوركايم على خلاف سبنسر و كانت و هيربرت ميل إلى التّربية كشيء اجتماعي، و يعرفها في سياق آخر بأنّها تنشئة اجتماعية للجيل الجديد تمارسه أجيال الراشدين. (علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب، 2004، 10)

- يُطلق مصطلح التّنشئة الاجتماعية على العملية التي يتعلّم بها الأطفال أو الأعضاء المُستَجدون في المجتمع أساليب الحياة في مجتمعهم. و تُعَدُّ التّنشئة الاجتماعية هي الوسط الأوّل و القناة الأساسية التي يجري فيها نقل الثّقافة و انتقالها على مدى الأجيال. (أنتوني غدنز، 2005، 87)

- تعدّدت معاني التّنشئة الاجتماعية في العلوم الاجتماعية ويرجع ذلك لكون العديد من التّخصصات تعتبرها عملية مركزية في معظم الاستخدامات العامة أو الخاصة. فمصطلح التّنشئة الاجتماعية ترمز إلى أنّها عملية التّفاعل التي بواسطتها ومن خلالها يكتسب الفرد المبتدئ القواعد والقيم والمعتقدات والسّلوكات وحتى الخصائص اللّغوية الخاصة بمجتمعه. في سياق الحصول على هذه العناصر الثّقافية، يتّمُ إنشاء الذّات الفردية والشّخصية وتشكيلها. لذا فإنّ التّنشئة الاجتماعية تطرح مشكلتين مهمتين في الحياة الاجتماعية: الاستمرارية الاجتماعية من جيل إلى آخر، والتّنمية البشرية. (Edgar F.Borgatta, Rhonda J.V Montgomery, 2000, 2855)

ثانيا: أشكال التّنشئة الاجتماعية

يختلف شكل التّنشئة الاجتماعية باختلاف القصد أو البساطة أو الأسلوب، لكن أشهرها تلك المتعلقة بالقصد لما لها من تأثير ملاحظ مباشرة وهناك شكلان لها:

1- الشّكل الأول: التّنشئة الاجتماعية المقصودة

أي المحدّدة الأهداف بصورة مسبقة. (صلاح الدين شروخ، 2004، 60) وهي التي تتم عن طريق الوسائط الاجتماعية المنوطة بعملية التّنشئة، والتي تكون فيها الأهداف مخططة ومحدّدة سلفا كالأسرة والمدرسة، "أمّا التّدريب والخبرة فهما حصيلة عملية التّنشئة الاجتماعية، والتّربية الهادفة داخل الأسرة أولا، حيث تربي الطّفل في ضوء الخبرات المختلفة التي يمكنه الحصول عليها، وثانيا المدرسة حيث التّربية المقصودة والموجهة." (مصطفى رجب، 1994، 167)

فالأسرة وإن لم يكن هناك توثيق لتخطيطاتها التّنشئية، ومهما كان المستوى الثّقافي أو الانتماء الطّبقي وأينما وُجدت، فإنّها تعمل على تنشئة أبنائها تنشئة مقصودة لها أهداف معينة. فالأسرة تسعى من خلال هذه التّنشئة إلى إعداد أولادها للحياة الاجتماعية، حيث تعمل على تعليمهم اللّغة وآداب الكلام وتحدّد لهم أنماط السّلوك المقبولة اجتماعيا، وتضع

لهم الضّوابط والمعايير الاجتماعية وفق نظامها الثّقافي، وتحدّد لهم الطّرق والوسائل المتعلقة بتشرب هذه الثّقافة واستيعابها.

أمّا المؤسسة الثّانية التي تقوم بعملية التّنشئة الاجتماعية المقصودة فهي المدرسة، والتي تقوم بدورها بعملية التّعليم والتّربية بصورة مقصودة، بمعنى أنّ الأهداف التّربوية تكون فيها محدّدة مسبقا بطريقة علمية وطبق مرجعية معلنة وواضحة، وتوفّر وسطا مناسبا يعمل على احتضان عملية التّنشئة الاجتماعية، وتضع بين يدي المعلّم والمتعلّم على حدّ سواء عبر منهاجها مجموعة من المحتويات المختارة والمناسبة لتحقيق تلك الأهداف أو الكفاءات.

كما أنّ المدرسة تعمل من خلال منهجية مدروسة على تحديد الطرائق والأساليب المتعلقة بتنشئة التلاميذ المنتمين إليها تنشئة معينة. وتُخضع فيها تلاميذها إلى التّقويم بصفة مستمرة وفي كل مرحلة تعليمية/تعلّمية من أجل التأكّد في كلّ مرّة من اكتسابهم الكفاءات اللازمة. وكذلك من أجل الوقوف على مدى تحقيق المدرسة بصفة خاصة و النّظام التّربوي بصفة عامة للأهداف التي تمّ وضعها في السابق، وهنا تكتسي التّنشئة الاجتماعية التي تتّم في الأسرة والمدرسة أهمية بالغة لأنّها هي التي تأخذ على عاتقها مسؤولية تحديد شخصية الفرد المنشأ باعتبارها تقوم بتلك العملية عن قصد ووعي على خلاف المؤسسات الاجتماعية الأخرى.

2- الشّكل الثّاني: التنشئة الاجتماعية غير المقصودة

تقوم بها جهات عديدة ومختلفة حيث تعتبر من منظور سوسيولوجي مؤسسات اجتماعية قائمة بذاتها يتعلّم من خلالها الفرد عن غير قصد واضح معاني ورموز ومهارات ومعايير وضوابط واتجاهات عن طريق اكتساب معايير اجتماعية مختلفة باختلاف الجماعات التي ينتمي إليها، مثل عادات الحب والكره والانتماء والولاء والوفاء للجماعة واللّعب والتعاون والتضامن والمسؤولية ومعايير اجتماعية وضوابط وعادات العمل وغير ذلك، كما تمنح الفرد فرصة التدرب على بعض الأدوار والمراكز الاجتماعية.

والتّنشئة الاجتماعية غير المقصودة "هي التي تتم عن طريق وسائط موازية كوسائل الإعلام المختلفة، حيث يكتسب الأفراد عادات المجتمع وتقاليده وقيمه ومعاييره ومختلف أنماط السلوك، التي ترغب الدّولة في توصيلها وغرسها في المواطنين، ويطلق عليها البعض بالتربية اللاشكلية أو التربية غير الرّسمية، هذا المفهوم الذي يطلق عليه الدكتور محمد عبد

الوهاب عفيفي مصطلح التّربية اللامدرسية حيث يعرّفها على أنّها تلك الأنواع المختلفة من المؤثرات العرضية غير المنظمة التي تحدث دون قصد أو هدف واضح في سياق حياة الفرد في دوائر اجتماعية أخرى." (ميلود بكاي، 2009، 6)

وكذلك الحال بالنسبة لباقي مؤسسات التّنشئة الاجتماعية كجماعة الرّفاق وغيرها فهي تعمل كما يرى المختصون في علم الاجتماع على إكساب الأفراد المنتمين إليها أنماطا من السلوك الاجتماعي وقيم ومعايير وضوابط تتوافق واتجاهات الجماعات التي ينتمون إليها، حيث تصبح عملية التّنشئة الاجتماعية مبنية على العفوية والمحاكاة والتّقليد بحيث لا مكان فيها للقصد. والأهداف هنا لا تخضع للموضوعية أو الدّراسة بقدر ما هي موجودة فقط وحاضرة من أجل تحقيق هدف واحد وهو إشباع حاجات الأفراد الاجتماعية بطريقة عفوية وعرضية فقط. ورغم ذلك فإنّ لهذه المؤسسات الاجتماعية التي تقوم بهذا النّوع من التنشئة الاجتماعية أثر كبير وبالغ في تكوين شخصية الفرد الاجتماعية، وهذا ما يجعل من تلك المؤسسات ميدانا خصبا للباحثين في ميدان علم الاجتماع، حيث يدفعهم ذلك إلى الاهتمام بدراسة هذه المؤسسات من حيث بنيتها الاجتماعية و تأثيرها على الأفراد والمجتمعات.

ثالثا: خصائص التّنشئة الاجتماعية

تتميّز عملية التّنشئة الاجتماعية باعتبارها إحدى العمليات الحيوية والدينامية التي يستطيع أي مجتمع إنساني من خلالها أن يضمن بقاؤه واستمراريته بمجموعة من الخصائص أوجزها عبد الله الرشدان فيما يلي: (عبد الله الرشدان، 2005، 20)

1- إنّها عملية تعلّم اجتماعي، يتعلّم فيها الفرد عن طريق التفاعل الاجتماعي أدواره الاجتماعية والمعايير الاجتماعية التي تحدّد هذه الأدوار، ويكتسب الاتجاهات النفسية والأنماط السّلوكية التي توافق عليها الجماعة ويرتضيها المجتمع.

2- إنّها عملية نمو يتحوّل خلالها الفرد من طفل يعتمد على غيره، متمركز حول ذاته، لا يهدف في حياته إلاّ إلى إشباع حاجاته العضوية، إلى فرد ناضج يدرك معنى المسؤولية الاجتماعية ومعنى الفردية والاستقلال، قادر على ضبط انفعالاته والتحكم في إشباع حاجاته بما يتفق والمعايير الاجتماعية.

3- إنّها عملية مستمرة لا تقتصر على مرحلة الطفولة ولكنّها تستمر خلال مراحل العمر المختلفة من الطفولة إلى المراهقة فالرشد وحتى الشيخوخة.

4- إنّها عملية دينامية تتضمن التّفاعل والتّغيّر فالفرد في تفاعله مع أفراد الجماعة يأخذ ويعطي فيما يختص بالمعايير والأدوار الاجتماعية والاتجاهات النفسية.

5- إنّها عملية معقّدة متشعبة تستهدف مهام كبيرة وتتوسل بأساليب ووسائل متعددة لتحقيق ما تهدف إليه.

فالتّنشئة الاجتماعية عملية تعلّم اجتماعي، لا تتمّ إلاّ في ظلّ وجود أفراد عدّة يكتسبون خلالها أنماطا من السلوك الذي يجب عليهم ممارسته، ومختلف الضوابط والمعايير التي تحكم ذلك السّلوك، كما أنّها عملية تتعلق بنمو الفرد و تتبع جميع مراحل ذلك النّمو، وهي بذلك عملية مستمرة لا تقتصر على مرحلة عمرية معينة بل تمتد من الطفولة إلى الشيخوخة، وهي كذلك عملية دينامية وحيوية تعتمد على التفاعل كآلية من أجل اكتساب مختلف أنماط السّلوك الذي تقرّه الجماعة. وهي بذلك عملية معقّدة تستهدف الكثير من الأهداف وتتعدد أساليبها وتختلف حسب المؤسسات التي تستخدمها عملية التنشئة الاجتماعية كوسائط من أجل نقل ثقافة المجتمع إلى الأجيال المتلاحقة.

رابعا: أهداف التّنشئة الاجتماعية

تختلف أهداف التّنشئة الاجتماعية من مجتمع إلى مجتمع آخر، إلاّ أن المهتمين بها يتفقون على الأهداف التّالية: (نعيم حبيب جعنيني، 2009، 241)

1- مساعدة الطفل على جعل ثقافة المجتمع جزءا منه من خبرات اجتماعية يتعلّمها الطفل أو المراهق أو الرّاشد في البيت أو المدرسة والبيئة التي يعيش فيها.

2- تحقيق الاستقلالية الذّاتية للطفل، أي الاعتماد على النّفس والثقة بها من خلال إتاحة الفرصة للفرد ليعبّر عن ذاته ويعوّدها على مواجهة مواقف الحياة المختلفة ومشكلاتها وكيفية حلّها.

3- تعلّم المعايير الاجتماعية والقيم والعادات والتّقاليد والضوابط المتعارف عليها من ثقافة المجتمع، وتعليم الجيل الصاعد ماهية الصّح والخطأ في السّلوك والممارسات الحياتية لتحقيق التكيّف الأمثل والتآلف مع الآخرين، لأنّ التكيّف والتآلف هما أساس البقاء، فما داما قائمين فالحياة قائمة، والتنشئة هي العملية التي تؤمّن هذا من خلال توفير القدرة على

التّلاؤم بين دوافع الإنسان الداخلية وظروفه الخارجية، كما تعمل على تحقيق الصحة النفسية لأهميتها في تحقيق التّوازن النّفسي والاستقرار الاجتماعي.

4- غرس الهوية الوطنية والقومية عند النّاشئة وفق قدراتهم وثقافة مجتمعهم لتحقيق الانتماء على أكمل وجه، وغياب هذه الهوية يعني الضّياع في الخصوصية الذّاتية للمجتمع.

5- غرس الطّموح في نفس الطّفل لتحقيق النّجاح في الحياة والذي يعتبر مطلبا اجتماعيا واقعيا أكّدت عليه التّربية الحديثة والمعاصرة.

6- تعليم الناشئة أدوارهم الاجتماعية حسب ثقافة مجتمعهم لتحقيق التكّيف المطلوب.

7- تهدف عملية التّنشئة الاجتماعية إلى التّقليل من التّنافس الفردي الذي لا يعود بالفائدة على الشّخص نفسه فقط، وإلى التّعظيم من التّنافس الجمعي التّعاوني الذي يعود بالخير على الجماعة كلها.

أمّا ريون فيرى أنّ أهداف التّنشئة الاجتماعية في المفهوم النّظري الجديد تدور حول ثلاثة عناصر رئيسية: (Ryan T. Cragun, , 2006, 60)

1- تحفيز المراقبة الاجتماعية وتنمية الضّمير الجمعي.

2- التّحضير للأدوار الاجتماعية كأدوار العمل، الأدوار الخاصة...

3- التثاقف بمعنى نقل الثّقافة من جيل إلى آخر.

إذن فالتّنشئة الاجتماعية تستهدف إلى إستدخال ثقافة المجتمع في شخصية الطّفل وتحقيق الاستقلالية الذاتية له، كما أنّها تعلّمه المعايير الاجتماعية والقيم والعادات وتعمل على غرس الهوية والطموح لدى الناشئة الذين لم ينضجوا بعد، كما أنّ عملية التّنشئة الاجتماعية تستهدف إلى تعليم أفراد المجتمع مختلف الأدوار الاجتماعية.

خامسا: عناصر التّنشئة الاجتماعية

ترتكز التّنشئة الاجتماعية على مجموعة من العوامل أو العناصر تجعل منها عملية ضرورية لأي مجتمع، لخّصها عدنان إبراهيم ومحمد مهدي فيما يلي: (عدنان إبراهيم أحمد، محمد المهدي الشافعي، 2001، 140)

1- الجوع الاجتماعي والدّوافع الاجتماعية والحاجات النفسية التي تدفع الفرد للانتماء لجماعة ما وتحقيق الاندماج الاجتماعي.

2- الميراث والإمكانيات الحيوية التي تسمح بالتنشئة الاجتماعية التي يعتمد عليها التعليم الاجتماعي.

3- القابلية للتعلّم والاستعداد لتغيّر السلوك نتيجة الخبرة والممارسة.

4- القدرة على التعاطف وتكوين العلاقات العاطفية مع الأفراد الآخرين في المجتمع.

5- الضّغوط الاجتماعية المختلفة التي توجهها الجماعة لأفرادها واتجاهاتهم الخاصة في سبيل الانتظام مع معايير الجماعة.

6- المعايير الاجتماعية التي تبلورها الجماعة كموازين للسّلوك الاجتماعي.

7- الأدوار الاجتماعية التي تطلب الجماعة من كل فرد القيام بها.

8- العلاقات الاجتماعية.

9- المؤسسات الاجتماعية من مدارس وجامعات وأقران وأسر ووسائل إعلام وثقافة...إلخ

أمّا عبد الله زاهي الرّشدان فيصنف عناصر التّنشئة الاجتماعية في كتابه «التّربية والتّنشئة الاجتماعية» إلى عناصر متصلة بالفرد وهي بمثابة استعداداته الفطرية باعتباره كائن بيولوجي وهي عناصر تتمثل أساسا في العوامل الوراثية، النّضج أو امكانياته البيولوجية، قابلية الطّفل للتّعلّم و مرونته، القدرة على التّعاطف وتكوّن علاقات عاطفية وفي المقابل هناك عناصر أخرى متصلة بالمجتمع كالمراكز والأدوار الاجتماعية، القيم والمعايير الاجتماعية، المؤسسات الاجتماعية والقطاعات الاجتماعية الثّقافية الاقتصادية.

فعملية التّنشئة الاجتماعية عملية ضرورية تستمد أهميتها من الجوع والدّوافع الاجتماعية والحاجات النّفسية لأفراد المجتمع، والموروث البيولوجي وقابلية التّعلّم والقدرة على تعديل وتغيير السّلوك لدى الانسان والضّغوط الاجتماعية أو الضّمير الجمعي والمعايير الاجتماعية و المراكز و الأدوار والعلاقات الاجتماعية والمؤسسات الاجتماعية.

سادسا: آليات التّنشئة الاجتماعية

تختلف المجتمعات وتتباين، و من ثمّ فإنّ آلية التّنشئة الاجتماعية التي تتم في هذه المجتمعات تختلف هي بدورها من مجتمع إلى آخر، فكلّ مجتمع يقوم بتحديد أنماط وأسلوب التّنشئة الاجتماعية التي تناسبه، كما أنّه في المجتمع الواحد نجد مؤسسات تنشئة اجتماعية عدّة حيث تتميّز كلّ مؤسسة عن الأخرى بخصائص ومميزات تجعلها تختلف عن باقي المؤسسات الاجتماعية الأخرى.

لكن رغم ذلك نجد أنّ أغلب مؤسسات التّنشئة تشترك في آليات عامة تعتمد عليها عملية التّنشئة الاجتماعية من أجل تحقيق أهدافها كالملاحظة والتّعلّم والتّوجيه المباشر والتّقليد والمحاكاة.

1- التّعلّم:

ما من نشاط بشري يخلو من تعلّم، ولا يقتصر هذا على الأنماط السّلوكية فحسب، بل أن اختلاف السّلوك يُعدّ نوعا من التعلّم، فالتّعليم عملية أساسية في الحياة، يسير معها ويمتد بامتدادها، فكلّ فرد يكتسب الأنماط السّلوكية التي يعيش بها عن طريق التّعلّم من خبرات الأجيال التي سبقته، وبما يضيفه النّمو إلى الحصيلة المستمرة للمعرفة الإنسانية فالتّقليد والقوانين والأديان واللّغات والمؤسسات الاجتماعية تُعتبر نتيجة لقدرة الإنسان على التّعلّم (ميلود بكاي، 2009، 71)

فالتّعلّم هو تغيّر في الأداء وذلك نتيجة اكتساب الفرد خبرات ومهارات وكفاءات جديدة لم يكن يعرفها في السّابق، وعندما يتعلّق ذلك التّعلّم باكتساب مهارات اجتماعية فإنّ ذلك يكسب الفرد عضوية المجتمع الذي ينتمي إليه، وذلك من خلال استيعابه لاتجاهات ومعايير وقيم وضوابط وثقافة هذا المجتمع. وهذا عن طريق تفاعله المباشر مع أبويه وأفراد أسرته ومع الأفراد الذين يعيشون معه في بيئة اجتماعية واحدة في المدرسة أو الشّارع أو عبر وسائل الاعلام، وهذا يمنح الفرد القدرة على العيش مع أفراد الجماعة التي ينتمي إليها.

وتستوجب هذه العملية التّعليمية - التّنشيئية شروطا يجب توفرها وهي: (ميلود بكاي، 2009، 71)

أ- **التّمييز:**

أي أن يكون الفرد قادرا أو له ملكة التّفريق الإدراكي والمعرفي بين ما هو جديد وقديم، وأن تكون عنده القابلية في تشخيص السّبب أو الأسباب التي أظهرت أو أنتجت الشيء وجعلته جديدا ومختلفا عمّا هو موجود في محيطه. أي أن يكون الفرد قادرا على تحديد الشيء بدقة وصدق. وهذه أوّل خطوة في تعلّم الفرد لما هو جديد.

ب- **المكافأة والعقوبة:**

هذا الشرط يستخدمه المُنْشِئ مع المُنْشَأ عندما يعلمه سلوكا جديدا فإذا أجاد فيه يحصل على مكافأة من عند المُنشِئ وبشكل مباشر، وإذا لم يؤدِ ذلك بإجادة، فإنّه يحصل

على عقوبة. فهو (هذا الشّرط) ما هو سوى آلية تعزيزيه لسلوك جديد يُراد تعلّمه. وهكذا تعمل الحوافز والمكافآت والامتيازات، التي يمكن أن يحصل عليها الفرد على استثارة سلوكه وتوجيهه وجهة تمكّنه من الحصول على هذه الحوافز الإيجابية، بينما تعمل الاحباطات والمزعجات والمنغصات التي قد ترتبط مع موضوع معين، إلى إبعاد الفرد عن القيام بسلوك تجاه ذلك الموضوع.

ج- **ممارسة الأدوار:**

من خلال التنشئة الاجتماعية يتلقن الأفراد أدوارهم الاجتماعية ويتعلمون السبل الكفيلة بأدائها وتنفيذها.

2- **التوجيه المباشر:** العديد من السّلوكيات والمهارات والمواقف والاتجاهات يتم اكتسابها وتعلّمها بشكل مباشر. (ميلود بكاي، 2009، 72) فعن طريق التوجيه المباشر للمنشَأ من طرف المنشئ يتعلّم أنماط السلوك المقبولة اجتماعيا.

3- **التقليد والمحاكاة:**

إنّ الكائن البشري يميل بفطرته إلى التقليد والمحاكاة من أجل اكتساب عادات اجتماعية. "يقوم الناشِئ بتقليد والديه ومعلميه ورفاقه وبعض الشّخصيات الإعلامية، بالإضافة إلى كلّ سلوك أو شخصية تلفت نظره بطريقة أو بأخرى. وقد يكون التقليد واعيا مقصودا وقد يكون غير مقصود و لا واع وهو ما يسمى بالتوّحد كما سيلي ذكره، ومشكلة التقليد المقصود عند الأطفال والناشئين أنّه خاضع للبيئة الاجتماعية التي قد ترفدهم بقدوة صالحة، أو قد تحرمهم هذا الرفد فيقوموا بتقليد أوّل ما يروق لهم تقليدهم دون خبرة لما وراءه، كأن يقلّد الناشئ شخصية إعلامية فيتحدث مثلها أو يرتدي ملابسه بنفس طريقتها وهو يعلم أنّه يقلّدها، لكنّه لا يتعمق في اختياره فيما إن كان موفقا مدروسا و فيما إذا كانت الشّخصية تستحق التقليد أم لا." (هناء العابد، 2010، 30)

سابعا: نظريات التنشئة الاجتماعية

تتعدّد المداخل النظرية التي تحاول تفسير التنشئة الاجتماعية، لكن يمكن تناول أهمها:

1- النظرية الدوركايمية:

تُعدّ نظرية التنشئة الاجتماعية إحدى المنطلقات الأساسية لعلم الاجتماع التربوي. وتبرز ملامحها الأساسية في أعمال دوركايم، الذي استطاع أن يحدّد الملامح الأساسية

لنظرية التنشئة. ويُعد دوركايم أوّل من استخدم مفهوم الملامح الأساسية Socialisation وذلك في سياق وصفه للعملية التربوية التي يتم عبرها انتقال الكائن الإنساني من حالته اللااجتماعية «البيولوجية» إلى حالته الاجتماعية الثقافية، وذلك بموجب نسق من الأفكار والعادات والقيم والتقاليد التي يستنبطها الأفراد في إطار عدد من المؤسسات الاجتماعية. وبعبارة أخرى تتمثل التنشئة الاجتماعية عند دوركايم « في عملية إزاحة الجانب البيولوجي من نفسية الطفل لصالح نماذج من السّلوك الاجتماعي المنظّم.» (علي أسعد وطفة، 2005، 39)

وانطلاقا من هذه الرؤية فإنّ التنشئة الاجتماعية هي العملية التي يباشرها الضمير الجمعي على عقول الأفراد وضمائرهم. (Guy Rocher, 1968, 68) لتتفق سلوكاتهم فيما بعد مع ما يريده ويقرّه المجتمع.

فعملية التّنشئة الاجتماعية عند دوركايم هي من العمليات الحاسمة والضرورية لبناء شخصية الفرد، بل وقبوله كفرد في المجتمع حيث يقول في كتابه «التّربية وعلم الاجتماع»: "إنّ الإنسان الذي يتوجب على التربية أن تحققه فينا ليس الإنسان على غرار ما حددته الطبيعة بل الإنسان على نحو ما يريده المجتمع." (Emile Durkheim, ,1980, 100)

فالحقيقة الاجتماعية عند دوركايم نسق منظم من التّصورات والمشاعر والأفكار الجمعية تنفذ إلى ضمائر النّاس، لكنّها مع ذلك تبقى خارجة عنهم ومستقلة، ومن ثمّ فإنّ التنشئة هي العملية التي يباشرها الضّمير الجمعي على عقول الأفراد و ضمائرهم. (علي أسعد وطفة، 2011، 238)

فالطّفل في مراحل نموّه الأولى ضمن مفهوم هذه النّظرية كائن بيولوجي صرف يخلو من أية خصائص اجتماعية. (ميلود بكاي، 2009، 88) لكن من خلال التنشئة الاجتماعية كما يرى دوركايم يصبح كائنا اجتماعيا يكيّف سلوكه وفق ما يرتضيه المجتمع.

2- نظرية التعلّم الاجتماعي:

إنّ التّطبيع الاجتماعي هو ذلك الجانب من التّعلّم الذي يعنى بالسّلوك الاجتماعي عند الفرد ويمكن أن يُنظر إلى التطبيع باعتباره تعلّما يسهم في قدرة الفرد على أن يقوم بأدوار اجتماعية معينة وترى هذه النظرية أنّ التطوّر الاجتماعي يحدث عند الأطفال بالطريقة

نفسها التي يحدث فيها تعلّم المهمات الأخرى، وذلك من خلال مشاهدة الأطفال الآخرين وتقليدهم، ولا شك أنّ مبادئ التعلّم العامة مثل التعزيز والعقاب والانطفاء والمحو كلّها تلعب دورا رئيسيا في عملية التنشئة الاجتماعية. ويعطي أصحاب نظرية التعلّم عن طريق التقليد وعلى وجه الخصوص ميلر و دولارد أهمية كبيرة للتعزيز في عملية التعلّم لأنّ السّلوك يتدعم أو يتغيّر تبعا لنمط التعزيز المستخدم أو العقاب، فالسّلوك الذي ينتهي بالثّواب يتكرّر في مواقف أخرى مماثلة للموقف الذي أثبت فيه السّلوك، كما أنّ السّلوك الذي ينتهي بالعقاب يميل إلى أن يتوقف. وقد حدّد ميلر و دولارد وهما من أقطاب هذه النظرية أربعة شروط للتعلّم وهي الدوافع والمثيرات والإشارات أو المواجهات والاستجابات والمكافآت. (عبد الله الرشدان، 2005، 259)

يقوم نموذج التعلّم بالملاحظة والتقليد على افتراض مفاده أنّ الإنسان كائن اجتماعي يتأثّر باتجاهات الآخرين ومشاعرهم وسلوكهم و يؤثّر فيهم، أي يستطيع أن يتعلّم عن طريق ملاحظة استجاباتهم وتقليدها، و ينضوي هذا الافتراض على أهمية تربوية بالغة، إذا اعتبرنا أنّ التعلّم والتعليم بمضمونه الأساسي عملية اجتماعية، إذ يبدو من غير الممكن أن يتم التعلّم عن طريق الممارسة أو الخبرة المباشرة فقط، أي طبقا للآثار التعزيزية أو العقابية للسّلوك الذي يؤديه الفرد للتعلّم ذاته، بل يشير التعلّم بالملاحظة إلى إمكانية تأثر سلوك الملاحظ بالنموذج القدوة. والتعلّم بالثواب والعقاب على نحو بديلي أو غير مباشر، إذ يتخيّل المتعلّم نفسه مكان النموذج و يلاحظ ما يصيب هذا النّموذج من ثواب أو عقاب بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، و لا ضرورة لإدخال أية تغييرات أخرى تعزى إليها مسؤولية التعلّم بالملاحظة يحدث عن طريق الربط المباشر بين السّلوك النموذج والاستجابة الحسية والرمزية و تخزينها على نحو رمزي، يتم استخدامها بوصفها قوانين عندما يريد أداء هذه الاستجابات على نحو ظاهري. (بوحة درويش، 2016، 64)

3- نظرية الدّور الاجتماعي:

تُعدّ نظرية الدّور والمركز من النّظريات الأساسية في مجال علم الاجتماع التربوي. وتشكّل هذه النّظرية اليوم أداة من أدوات التحليل السوسيولوجي الخاصة بدراسة الجماعات والأنظمة الاجتماعية القائمة، وبخاصة في مجال دراسة عمليات التّفاعل التي تقوم بين الجماعات والأفراد في إطار المنظومات الاجتماعية. (علي أسعد وطفة، 1989، 55)

يرى جورج ميد رائد هذه النظرية أنّ هناك مفهومين رئيسيين في نظرية الدّور الاجتماعي والمكانة الاجتماعية وتعني المكانة الاجتماعية: وضع بناء اجتماعي يتحدّد اجتماعيا ويرتبط به واجبات وحقوق، ولكلّ فرد عدّة مكانات مثلا مكانة السّن والعمر والوظيفة، ويرتبط بكلّ مكانة نمط من السّلوك المتوقع أو مجموعة من التوقعات الاجتماعية. (عبد الله الرشدان، 1999، 91)

والأفعال السّلوكية المصاحبة لمراكز اجتماعية تتخذ نمط الأدوار الاجتماعية ليتعلّمها الفرد ويكتسبها بواسطة عمليات التنشئة الاجتماعية، ويتم ذلك إمّا بواسطة عمليات التعلّم القصدي أو التعلّم العرضي، وأي مجموعة من الأنماط السّلوكية المتوقعة بالنسبة لدور معين في أغلب الأحيان هي مزيج من التوّقعات المكتسبة عن طريق التعلّم القصدي أو التعلّم العرضي أي عملية التنشئة الاجتماعية، ويكتسب الطفل الأدوار الاجتماعية المختلفة من خلال علاقاته مع أفراد لهم مغزى خاص بالنّسبة لحياة الطفل كالآباء مثلا، ويظهر هذا الدّور بصفة واضحة في اتجاهين هما: (صالح محمد علي، 1998، 102)

1- التّفاعل الاجتماعي المباشر مع الطّفل.

2- ما يمثلونه في مراحل نمو الذّات عند الطّفل.

ويكون أداء الفرد نتاجا لعملية التنشئة الاجتماعية والتعلّم، حيث تؤدي هذه العملية الاجتماعية إلى تعريف الفرد بالتوقّعات المنتظرة منه لكلّ دور سيقوم به والتّدرب عليها، فيتعلّم الفرد السّلوك المنتظر منه بالنّسبة للآخرين، كما يتعلّم القواعد التي تحدّد هذا السّلوك، وكيف يستجيب ويتفاعل مع آرائهم، وتشكّل هذه التوقّعات التي ينشأ عليها الشّخص سلوكه في المواقف الاجتماعية المختلفة، فيتعلّم كيف يقدّر المواقف، وكيف يؤدي الأدوار المتوقعة منه حسب المكانة التي يشغلها. (الفضيل رتيمي، 2009، 36)

4- نظرية التّفاعل الرّمزي:

ترى نظرية التفاعل الرّمزي إنّ عملية التّنشئة الاجتماعية تستمر ما دام الإنسان حيا، وهي تنشط كلّما التقى بشخص آخر وعلى هذه النّظرة فإنّ الفرد يتعلّم المعنى الاجتماعي للسّلوك ومعاني الموضوعات ومعاني الأفكار، وغالبية هذا التعلّم يتم بواسطة اللّغة ومن خلالها، ولأنّ الفرد يُولد وليس لديه وعي بذاته المتميزة فإنّ قدرته على استخدام رموز اللّغة المحكية تمكنّه من أن يتطوّر من عضوية بيولوجية إلى عضوية اجتماعية، ويمكن للفرد أن

يدخل في التّفاعل الاجتماعي عندما يتطوّر لديه شعور بالذات أي حين يستطيع أن يشير إلى ذاته، كما يشير إلى ذوات الآخرين. ومن خلال تفاعل الفرد مع الآخرين و ما تحمله تصرفاتهم واستجاباتهم لسلوكه، كالاحترام والتقدير. وبتفسيره لهذه التصرفات والاستجابات يكوّن صورة لذاته، أي أنّ الآخرين مرآة يرى فيها نفسه. (عبد الله الرشدان، 2005، 273)

ترى هذه النّظرية أنّه عن طريق عملية التنشئة الاجتماعية يرى الفرد ذاته من خلال تصوّر الآخرين له، ومن خلال تفاعل الفرد مع الآخرين، وما تحمله تصرفاتهم واستجاباتهم، فإنّه يكوّن صورة لذاته، أي أنّ الآخرين مرآة يرى فيها نفسه.

مع تعدّد درجة البناء الاجتماعي وتنوّع الأدوار، فإنّ الإنسان يلجأ إلى التعميم فينمو لديه مفهوم عام، فيرى نفسه والآخرين في جماعات مميّزة عن غيرها، ولهذه الجماعات أثر مميّز في عملية التنشئة الاجتماعية، كالأسرة وجماعة الرفاق، وجماعة العمل، حيث لهذه الجماعة أو تلك التي يتفاعل معها الفرد باستمرار قيما ومعايير واتجاهات خاصة بها. (الفضيل رتيمي، 2009، 37)

إنّ أهم ما ترتكز عليه هذه النظرية من مفاهيم، هو مفهوم الرّمز الدلالي وذلك في سياق التّفاعل الاجتماعي، من خلال الرّموز والإشارات واستخدام اللّغة أو ما يسمى بالرّمز الدّال وهو ما يفرّق الإنسان عن الحيوان، وذلك أنّ الحيوانات تتواصل عن طريق الإيماءات. والرّمز الدّال هو المعنى المشترك وبالتالي فالتّفاعل الاجتماعي يولد المعاني والمعاني تشكّل عالمنا. (ميلود بكاي، 2009، 93)

ثامنا: مؤسسات التّنشئة الاجتماعية

يتكوّن كلّ مجتمع إنساني من مجموعة من مؤسسات تعنى باحتياجات هذا المجتمع، وتتنوّع هذه المؤسسات من حيث الوظائف والأهداف لتجتمع في أمرين هامين بالنسبة لكلّ مجتمع وهما: المحافظة على نفسه أي على المجتمع الذي تتواجد فيه هذه المؤسسات أولا، ثم ضمان استمرار هذا المجتمع ثانيا.

فالمؤسسات الاقتصادية تهتم بوظيفة الإنتاج والتوزيع والاستهلاك، والمؤسسات التشريعية تهتم بسن القوانين التي تنظّم الحياة الاجتماعية، والمؤسسات السياسية تهتم بتوفير حاجات النسق السياسي إلى أن نصل إلى مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي تعمل على تلبية حاجات المجتمع من التّنشئة الاجتماعية.

غير أنّ مؤسسات التّنشئة الاجتماعية نفسها تتنوع وتختلف حسب وظيفة ودور وهدف كل منها، وكذلك حسب خصوصيات كل مجتمع وطبيعة بنائه ودرجة تقدمه الحضاري.

فالتّنشئة الاجتماعية هي العملية الشاملة التي تقوم بها مؤسسات المجتمع ككل، وتهدف هذه العملية إلى تحويل الكائن البيولوجي إلى كائن اجتماعي عن طريق إكسابه المهارات والخبرات والاتجاهات والقيم والعادات والتقاليد والأعراف التي يقرّها المجتمع للحفاظ عليها، أي أنّها العملية التي بواسطتها يصبح الفرد أو العضو الاجتماعي الجديد متماشيا مع معايير المجتمع وأهدافه العليا. ومن أهم المؤسسات التي تقوم بدور التنشئة الاجتماعية: الأسرة، المدرسة، وسائل الإعلام، والمؤسسات الدينية والثقافية، ومن هنا كان أي انحراف يحدث في مسيرة التنشئة يرد بطبيعة الحال إلى تلك المؤسسات أو بعض منها. (محمد عبده محجوب وآخرون، 2005، 39)

الثّقافة لا تؤثّر تأثيرا مباشرا على سلوك الأفراد في أي مجتمع من المجتمعات، بل عن طريق هذه الوسائط التي ينتمي إليها الفرد، والتي تتفاعل فيما بينها متخذة الإنسان محورا للتفاعل من أجل تربيته وتطبيعه بما يتفق وتراث المجتمع الثقافي، وهذه التربية لا تقتصر على مؤسسة واحدة بل تشارك فيها جميع الدوائر والمؤسسات الاجتماعية مثل الأسرة، المدرسة، وأماكن العبادة وغيرها. ويعطي بعض المؤلفين لهذه الوسائط المتخصصة وغير المتخصصة إسما يجمعها هو الوكالات لأنّ المجتمع يوكل إليها أمر التنشئة الاجتماعية لأطفاله. (عبد الله الرشدان، 2005، 303)

1- مؤسسة الأسرة:

تُعتبر الأسرة أوّل مؤسسة اجتماعية تعمل على تنشئة الطّفل اجتماعيا، ففيها يولد الطفل، وفيها ينشأ ويتصل بالعالم الخارجي بعد أن عاش حياته البيولوجية في بطن أمّه طيلة فترة الحمل لتتدخل الأسرة - باعتبارها أوّل مؤسسة تنشئة اجتماعية - لتبدأ بممارسة دورها في تنشئة طفلها اجتماعيا.

تُعدّ الأسرة من أقدم الأنظمة الاجتماعية التي عرفها الانسان، وكانت ولا تزال هي المسؤولة عن تقديم كلّ أنواع الرّعاية الاجتماعية لأفرادها، كما تُعدّ هي المسؤولة عن توفير كلّ أوجه التنشئة الاجتماعية لأبنائها والعين الساهرة على مراقبة أفرادها وضبط سلوكاتهم،

حيث عرفت توازنا في بنيتها و وظائفها، ممّا جعلها تعيش في انسجام و تضامن بين أفرادها و محيطها الاجتماعي. (فريدة سعيدي بشيش، 2014، 156)

ويرى علماء الاجتماع: أنّ الأسرة هي أصلح بيئة للتربية وتكوين النشء وخصوصا في سنوات عمره الأولى، ذلك أنّ الصّلة بين الوالدين والابن تكون أمتن الصّلات، والعلاقة بينهم أمتن العلاقات التي يمكن أن توجد بين الأفراد أو الجماعات، ومن هنا كانت نشأة الطفل بين والديه خير فرصة لنموه الجسماني والعقلي والخلقي والوجداني، كما أنّها خير ضمان لتهذيب انفعالاته ووجدانه، وخير واسطة للسمو بسلوكه العام، فالحياة الأسرية بما فيها من صلات وارتباطات وما تحويه من سلوك ومعاملات، وما تدين به من مثل ومعتقدات، تؤثّر تأثيرا كبيرا في تكوين ميول الطّفل ونزعاته، كما تؤثّر في تكوين شخصيته ومن هنا تنشأ الأخلاق الفاضلة أو الرّديئة التي يتصف بها الأفراد وبالتالي تنعكس على المجتمع لأنّ المجتمع يتكوّن من الأفراد. (رابح تركي، 1990، 168)

تنطلق عملية التنشئة الاجتماعية في داخل الأسرة من مبدأ تأمين احتياجات الطّفل النفسية والثقافية والاجتماعية والمعرفية، وفي هذا الخصوص يكاد يُجمع الباحثون اليوم على أنّ الأسرة هي الإطار المركزي لعملية التنشئة الاجتماعية مقارنة بمؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى. (Joan E.Grusec, 2007, 284)

1-1 تعريف الأسرة:

هناك الكثير من التعاريف للأسرة لكن يمكن عرض بعض منها.

- تعريف محمد عاطف غيث: إنّها جماعة اجتماعية بيولوجية نظامية تتكون من رجل وامرأة تقوم بينهما رابطة زوجية مقررة وأبنائهما. (محمد عاطف غيث، 1979، 176)

- تعريف ماكيفر وبيدج: الأسرة جماعة تحدّدها علاقة جنسية محكمة وعلى درجة من قوة التحمل تمكّنها من إنجاب الأطفال وتربيتهم، وقد تكون لها تفريعات بعيدة أو جانبية، ولكنّها تنشأ من حياة الأزواج معا، الذين يكوّنون مع نسلهم وحدة متميزة. (ماكيفر و بيدج، 1971، 457)

تعدُّ الأسرة نظاما اجتماعيا لأنّها الخلية الأولى في المجتمع وأبسط أشكاله، وتوجد أشكالها المختلفة في كلّ المجتمعات وكلّ الأزمنة، كما أنّها النّظام الذي يوفر وسائل

المعيشة لأفراده، فهي الوسط الأوّل الذي يحيط بالطّفل بعد ولادته ويشكله ليكون عضوا في مجتمعه. (نعيم حبيب جعنيني، 2009، 252)

والأسرة باعتبارها أوّل مؤسسة اجتماعية تعنى بعملية التنشئة الاجتماعية، تتميّز بمجموعة من الخصائص ولها عدّة وظائف، كما أنّها تملك عدّة آليات تستخدمها في عملية التنشئة الاجتماعية.

1-2 خصائص الأسرة:

تتميّز الأسرة باعتبارها بناءا ووحدة اجتماعية متكاملة بمجموعة من الخصائص تميّزها عن بقية الأبنية الاجتماعية الأخرى نذكر منها: (عدنان إبراهيم أحمد، محمد المهدي الشافعي، 2001، 188)

أ- إنّها أبسط أشكال التّجمع الإنساني.

ب- توجد في كلّ المجتمعات والأزمنة لأنّ الطّفل بحاجة لها لترعاه عند ولادته.

ج- هي نظام يؤمّن وسائل المعيشة لأفراده.

د- هي أوّل وسط اجتماعي يحيط بالطفل ويمرّنه على الحياة ويشكلّه ليكون عضوا في المجتمع.

هـ- هي منظومة تؤثّر فيما عداها من النّظم وتتأثر بها.

و- هي وحدة إحصائية لعدد السكان ومستوى المعيشة وظواهر الحياة والموت.

1-3 وظائف الأسرة:

تتعدّد وظائف الأسرة، لكن يمكن تمييز وظائفها الأساسية:

1-3-1 الوظيفة الاقتصادية:

يعتمد بقاء الأسرة وتربية الأطفال على الوظيفة الاقتصادية ولذلك لازمت هذه الوظيفة الأسرة في كلّ ثقافة وكلّ عصر، وقد كان زواج الرّجل في المجتمعات الزّراعية من المرأة لا يقوم على أساس الجمال أو الحب كما هو في المجتمعات الصناعية وإنّما على أساس مهارة المرأة في الأعمال الاقتصادية أو ثروتها، وكان الآباء يقومون باختيار الزوجة للرّجل وعليه أن يتقبّل اختياراتهم وكان الرجل والمرأة يتعاونان معا من أجل تحقيق الوظيفة الاقتصادية التي يتوقف عليها بقاء كيان الأسرة وتربية الأطفال. (رابح تركي، 1990، 174) فالأسرة تعمل على توفير دخل اقتصادي ملائم لإشباع الحاجات الأساسية من سكن ومأكل وملبس..

1-3-2 الوظيفة البيولوجية:

فالأسرة تعتبر الخلية الأساسية والمسؤولة في كافة المجتمعات الإنسانية عن تزويدها بالأعضاء الجدد للحفاظ على استمرارية الحياة وتجديد قوة العمل والإنتاج. وهذا يعنى أنّ "الأسرة هي النّظام الاجتماعي الذي ارتضاه كل مجتمع من أجل تزويده بالأعضاء الجدد، ولذلك فالأسرة هي التي تحفظ المجتمع من الانقراض والفناء، فاستمرار العضوية الاجتماعية مرهون باستمرار بقاء الأسرة. وهذه الوظيفة البيولوجية ظلّت دائمة مع الأسرة على مدار التاريخ فكلّ مجتمع لا يقبل أبناء شرعيين في حظيرته، إلاّ من أفراد متزوجين، مهما كانت ثقافة هذا المجتمع ومستواه في درجة الرقي والحضارة." (رابح تركي، 1990، 171)

1-3-3 الوظيفة الاجتماعية:

تقوم الأسرة بمشاركة أطفالها في المواقف والخبرات الاجتماعية المختلفة لتدريبهم على أنماط السّلوك الاجتماعية، وترسم لهم الحدود فيما يتعلق بالحقوق والواجبات والسّلوكات المقبولة والمرفوضة اجتماعيا.

فوظيفة الأسرة لا تقتصر على إنجاب الأطفال بل تتعدى ذلك إلى عملية تطبيعهم بالطّابع الاجتماعي فالطّفل ليس ملكا لوالديه فحسب، وإنّما هو عضو في المجتمع الأكبر الذي يعيش فيه، ولذلك ينبغي أن ينشأ نشأة اجتماعية سليمة. والذي يقوم بعملية هذه التّنشئة هي الأسرة التي تعلّم الطفل السّلوك الاجتماعي ولغة المجتمع وثقافته، وتشبع حاجاته الأساسية التي يمكن تلخيصها في الحاجات التالية: (رابح تركي، 1990، 173)

- الحاجة إلى الحنو وعطف المحيطين به بحيث يشعر أنّه محبوب من غيره وأنّ هناك من يستحق حبّه وعطفه.

- الحاجة إلى الانتماء إلى جماعة معينة تقبله عضوا فيها بحيث لا يشعر بأنّه وحيد في هذه الحياة يصارعها وتصارعه وهو أعزل من كلّ عون، وإنّما هو عضو في جماعة يشعر فيها بوجود علاقات طيبة متبادلة بينه وبين أفرادها.

- الحاجة إلى الأمن ومعناها أن يشعر الطّفل أنّه بعيد عن الخطر، وتظهر هذه الحاجة للطّفل عندما يجد والديه أو أفراد أسرته يحمونه من الخطر، ويشعرونه بالحب والعطف والحنان.

- الحاجة إلى الحرية وتتمثل في توفير فرص اللّعب للطّفل وعدم تقييد حريته بطريقة تعسفية من الكبار وهذه الحاجة هي أساس تحمل المسؤولية في المستقبل. والقدرة على التّصرف في المواقف الحرجة.

1-3-4 الوظيفة التّربوية:

فالأسرة هي التي تقوم بتربية الجيل الصاعد وتشاركها في ذلك عدّة مؤسسات. إلاّ أنّها مازالت الدعامة الأولى في عملية التنشئة الاجتماعية. (نعيم حبيب جعنيني، 2009، 253)

ولذلك تعتبر الأسرة الوسط الأوّل الذي يساعد الأفراد في نقل ثقافة المجتمع وتطوّرها، وتعدّ المسؤولة الأولى على بقاء هذا المجتمع، ولذلك تعتبر خليته الأساسية. خاصة إذا علمنا أنّ طفولة الكائن البشري طويلة نسبيا. ومن ثمّ فالطّفل يبقى ملتصقا بأسرته من النّاحية التربوية زمنا طويلا يستمر في بعض المجتمعات إلى عقود.

وإذا كانت الوظيفة التربوية قد ظلّت مع الأسرة في جميع الثقافات وسائر العصور إلاّ أنّ الأسرة في المجتمعات الحديثة لم تعد وحدها المسؤولة عن تربية أفراد المجتمع بل شاركتها في ذلك عدّة مؤسسات اجتماعية أخرى منها: (رابح تركي، 1990، 172)

أ- المدرسة.

ب- الأندية الرياضية، الاجتماعية والثقافية.

ت- السينما، المسرح، الراديو والتلفزيون.

ث- المكتبات العامة.

ج- دور العبادة كالمساجد وغيرها من أماكن العبادة الأخرى.

1- 4 آليات التّنشئة الاجتماعية في الأسرة:

تُعدّ الأسرة المؤسسة الاجتماعية الأولى التي تعنى بعملية التّنشئة، ومن أجل ذلك تعتمد على مجموعة من الإجراءات والآليات التي تستطيع من خلالها ترسيخ العادات الاجتماعية والسلوكات المقبولة اجتماعية لأبنائها.

للأسرة أساليب اجتماعية مقصودة وغير مقصودة، واضحة وأخرى ضمنية تستعملها أو ظروف تهيئها بقصد إكساب الفرد سلوكا، أو تعديل سلوك موجود بالفعل وهذه من أهم الأساليب التي تمارسها الأسرة في التنشئة الاجتماعية للطفل: (نعيم حبيب جعنيني، 2009، 312)

1-4-1 الاستجابة لأفعال الطّفل:

إنّ مجرد استجابة أعضاء الأسرة، الوالدين والأشقاء، لأفعال الطّفل يؤدي إلى إحداث تغيير في هذه الأفعال وفي المشاعر المتصلة بها فالطّفل في شهوره الأولى يميل إلى تكراره، وكأنّه يطلب تكرار الاستجابة مع تكرار الفعل.

1-4-2 الثّواب و العقاب:

إنّ آلية الثّواب والعقاب تستخدم على نطاق واسع في مجال الأسرة، وفي غيرها من مؤسسات التّنشئة الأخرى، وهذه الاستجابة كثيرا ما تكون استجابة ثواب أو موافقة أو تشجيع، كما أنّها قد تكون استجابة عقاب أو معارضة أو تثبيط. ففي أثناء عملية التّنشئة الاجتماعية نجد أنّ الوالدين أثناء تعاملهما المباشر مع الطّفل يستعملان معه الثواب والمكافأة والتأييد عندما يصدر منه السّلوك المرغوب أو عندما يظهر من المشاعر التي تناسب موقفا من المواقف كما أنّهما يوقعان عليه العقاب إذا هو فعل غير ذلك.

1-4-3 المشاركة في المواقف الاجتماعية المختلفة:

قد يدعو الوالدين الطّفل للمشاركة في موقف اجتماعي معين بقصد إكسابه السلوك والقيم والاتجاهات المصاحبة لهذا الموقف، وقد تكون المشاركة بلا دعوة ولا قصد في مناسبات الحياة المختلفة، ممّا يمكّن الطفل من تعلّم المشاعر المناسبة لهذه المواقف، بالإضافة إلى تعلّم السلوك والاتجاهات المرغوبة.

1-4-4 التّوجيه الصريح:

قد تلجأ الأسرة إلى توجيه سلوك الطّفل بصورة مباشرة وصريحة، فتعلّمه ما ينبغي وما لا ينبغي، أو تدربه مباشرة على السّلوك المناسب مهيأة الظروف والمواقف أو مستغلة مواقف معينة لهذا التّوجيه والتّدريب.

2- مؤسسة المدرسة:

تُعتبر المدرسة الحلقة الثانية بعد الأسرة في تطوّر الطّفل الفكري والاجتماعي وهي تعاونه على أن يندمج في المجتمع الكبير بسلام فهي على هذا الأساس حلقة متوسطة بين المنزل أو الأسرة وبين المجتمع... وفي المدرسة تحصل للطّفل عملية فطام ثانية هي عملية الفطام الاجتماعي عن البيت والأسرة. (رابح تركي، 1990، 174)

للمدرسة تعاريف كثيرة نذكر منها:

- تعريف محمد صقر: إنّها مؤسسة اجتماعية من مؤسسات التّنشئة الاجتماعية دورها تكوين الأفراد من جميع النّواحي في إطار منظم وفق مبادئ الضّبط الاجتماعي. (محمد جمال صقر، ب ت ط، 93)

- ويعرّفها عصمت مطاوع: هي تلك المؤسسة الاجتماعية التي أنشأها المجتمع عن قصد ووظيفتها الأساسية تنشئة الأجيال الجديدة بما يجعلهم أعضاء صالحين في المجتمع الذي تعهدهم. (مراد زعيمي، 2007، 124)

- ويعرّفها أيضا: هي مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع بقصد تنمية شخصيات الأفراد تنمية متكاملة ليصبحوا أعضاء صالحين في المجتمع. (مراد زعيمي، 2007، 124)

المدرسة إذن هي الوسيلة التي تنقل الإرث الضّخم الذي يتكوّن منه عالمنا الواسع والغني والمعقّد، والمكوّن من أساليب العيش (عادات، تقاليد، قواعد، طقوس..) والأشياء المادية (منازل، طرقات، مزارع، مصانع، أسواق)، والممتلكات المتنوعة والقوانين والحكومات، والفنون الاجتماعية بكل أنواعها ومن التّعبيرات الشّخصية، من شواهد مطبوعة لا تُعد ولا تحصى، مكتوبة أو ما شابه، أي من كل ما أنتجته الإنسانية. (منى فياض، 2004، 137)

ومنه فإنّ فالمدرسة هي تلك المؤسسة الاجتماعية التي أوجدها المجتمع عن قصد من أجل القيام بعملية تنشئة أفراده منذ الصّغر وفق القيم والعادات والضّوابط الاجتماعية والمعايير التي يحدّدها هذا المجتمع، وتفصيل مؤسسة المدرسة في الفصل التالي المتعلق بها من حيث بنيتها وطبيعتها والوظائف التي تقوم بها في المجتمع.

3- مؤسسة المسجد:

يُعرف المسجد في المجتمع المسلم بأنّه أوّل مؤسسة اجتماعية أوجدها هذا المجتمع منذ قيامه لتحقيق وظائف مختلفة ومتعدّدة، لكن مع بروز مؤسسات اجتماعية أخرى تراجع دور المسجد لكن لم تتراجع أهميته في المجتمع من حيث الوظيفة الاجتماعية التي يؤديها من أجل تحقيق التّرابط الاجتماعي بين المسلمين، وتقوية شبكة العلاقات الاجتماعية عبر المواعظ التي يقدمها، والنّشاطات الدينية المختلفة التي تُقام في المناسبات الدينية وغيرها. كما أنّه يُعتبر أهم المؤسسات الاجتماعية التي تنمي روح الضّبط الاجتماعي.

إنّ دور المساجد مثلا لا يتجلى فقط في ربط المسلم بربّه، وإعلان توبته، وتوجيه شكره للّه، بل وربط الفرد المسلم بمجتمعه وإدراكه لقيمه والمحافظة عليها. ودور العبادة عموما تعلّم الفرد التعاليم الدينية، ومعايير السّلوك، وتنمي ضمير الإنسان وتضع أسس التّفاعل الاجتماعي بين الأفراد. (زكريا الشربيني، يسرية صادق، 2000، 138)

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

ويقوم المسجد بدور مهم في عملية التّنشئة الاجتماعية لما يتميّز به من ميزات فريدة من أهمها الحالة القدسية، وثبات المعايير الأخلاقية والسلوكية التي يعلّمها للناشئة والإجماع على تدعيمها، وتؤثّر في عملية التنشئة الاجتماعية من خلال ما يلي: (نعيم حبيب جعنيني، 2009، 274)

- إمداد الأفراد بالأطر السّلوكية الحسنة والتسامح والمحبة، وتنمية الضّمير الأخلاقي عندهم من خلال تكوين منظومة قيمية متكاملة.
- تعليم الأفراد التعاليم الدينية التي تحكم فكرهم وسلوكهم، والدعوة إلى ترجمتها إلى ممارسات عملية.
- توحيد أنماط السّلوك والدعوة إلى التقريب من الطبقات والفئات الاجتماعية المختلفة.

3-1 وظائف المسجد:

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

3-1-1 وظيفة روحية:

ففي المسجد تتمّ ممارسة أهم عبادة و هي الصّلاة التي تُعتبر عماد الدين الإسلامي لما لها من دور في توجيه سلوك المسلم الاجتماعي، يقول الله تعالى: ﴿إِنَّ الصَّلاَةَ تَنْهَى عَنِ الفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ﴾ (سورة العنكبوت الآية 45) بمعنى أنّ الصّلاة التي يريدها الإسلام توجه الفرد المسلم نحو الأعمال الصالحة التي يرتضيها المجتمع وتنهاه عن الأعمال السيئة التي تضرّ بالأفراد والمجتمعات.

وهنا يبرز دور المسجد في عملية التنشئة الاجتماعية. وبالإضافة إلى الصّلاة هناك الذكر والتسبيح والدّعاء والاستغفار وتلاوة القرآن كلّ هذه الأنشطة يوفّرها المسجد لروّاده.

3-1-2 وظيفة اجتماعية:

في المسجد يتعلّم المسلم الحديث والفقه وكلّ ما يحتاج إليه من نظم الحياة الاجتماعية كما أراد الله أن ينظّمها للإنسان، ومن هداية الله وسنة رسوله - صلى الله عليه و سلم - ومن العلوم المتممة لذلك كاللّغة والتاريخ الإسلامي وغيرها... ويعمل المسجد على إتاحة الفرصة لإذابة الفوارق الجهوية والفئوية وكلّ العصبيات الجاهلية. (مراد زعيمي، 2007، 117)

ويستطيع المسجد أن يقوم بذلك من خلال ما يوفّره من جوّ روحي وإيماني يقوي شبكة العلاقات الاجتماعية، ويعمل على تعزيز روح التضامن والأخوة والمحبة ونشر ثقافة التسامح والبر والإحسان.

3-1-3 وظيفة اقتصادية:

لا تقتصر وظيفة المسجد على توفير الجانب الرّوحي والإيماني لروّاده، بل يعمل باعتباره مؤسسة اجتماعية على المساهمة في الحدّ من ظواهر الفقر من خلال الحث على الإنفاق والتبرع حيث يتم جمع المعونات والزّكاة، ويلجأ إليه الكثير من المحتاجين.

فالمسجد هو المكان الأنسب الذي فيه "يتم جمع الزكاة والتبرعات وتوزيعها على مستحقيها لمساعدة المحتاجين والفقراء وإحداث التكافل الاجتماعي والتدرب على مساعدة المعوزين والإحسان إليهم." (مراد زعيمي، 2007، 117)

3-1-4 وظيفة تعليمية:

يقوم المسجد بوظيفة تعليمية ترتكز أساسا على تعليم النّشء وكلّ رواد المسجد أمور تعاليم الدين الإسلامي من شريعة وعقيدة وعبادة، وخاصة عملية تحفيظ القرآن الكريم والعلوم الأخرى المتعلقة به.

وفي المسجد يتعلّم المسلم كذلك أحكام الدّين والشّريعة الاسلامية، والتفسير، وتنظيم الدّنيا، وأمور الحلال والحرام، والمعاملات، ومناهج الحياة، ودقائق الشّرع، التي تحكم سلوك الفرد المسلم وتوجهه، بالإضافة إلى اللّغة والسّيرة والتاريخ الاسلامي.

3-1-5 وظيفة تربوية:

في المسجد يتعلّم المسلم المحافظة على النّظام وآداب المسجد ودقّة تتبع مواقيت الصّلاة والتعاون ومساعدة الغير وكلّ القيم السامية التي يدعو إليها الإسلام، وهنا يبرز دور المسجد باعتباره مؤسسة من مؤسسات التنشئة الاجتماعية، حينما يعمل على تربية الفرد ويعمل على تعويده على العيش ضمن جماعة، يقاسمهم أفراحهم وآلامهم، ويبيّن له السّلوك الاجتماعي السّوي الذي يجب أن يتبعه في كلّ المواقف اليومية التي تصادفه في حياته، من خلال المنهاج الرباني المتكامل الوارد في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة وآثار الأولين وسير الصالحين.

3-2 آليات المسجد في عملية التّنشئة الاجتماعية:

يُمارس المسجد كغيره من مؤسسات التنشئة الاجتماعية أساليب متعدّدة في تنشئة أفراد المجتمع، نذكر منها ما جاء في مؤلف فتحي الزليتني: (حنان مالكي، 2016، 69)

أ- الترغيب والترهيب والدّعوة إلى السّلوك السوي طمعا في الثّواب والابتعاد عن السّلوك المنحرف تجنبا للعقاب.

ب- التّكرار والاقناع والدّعوة إلى مشاركة الجماعة في ممارسة الطّقوس والشّعائر الدّينية.

ج- عرض النّماذج السّلوكية المثالية.

د- الارشاد العملي للسّلوك النّموذجي.

4- جماعة الأقران:

الخوض في دراسة عملية التّنشئة الاجتماعية لا تقتصر على الأسرة والمدرسة والمسجد بل تنعطف على مدار آخر هو مدار أصدقاء المُنْشَأ خارج هذه المؤسسات الاجتماعية (أسرة، مدرسة، مسجد) التي غالبا ما تمثل الجماعة الأولية وليس الثانوية الرّسمية لأنّها لا تملك تدرجا اجتماعيا ولا تمارس سلطة مواقعية، ولا تكون علاقة أفرادها من النّوع السّطحي بل من النّوع المتعمق تكاد تصل إلى درجة معرفة كلّ شيء عن كلّ شيء، أو شيء عن كلّ شيء. (معن خليل العمر، 2004، 159)

ويُطلَق عليها الباحثون عدّة مسميات مثل: الأقران، الشِلَّة، الأصدقاء، أو الزمرة، أو كما يسميها بعضهم جماعة النظائر، فالرّفيق - لغة - هو الصّاحب، والرّفاق جمع رفيق يسمون بهذا الاسم ما داموا منضمين في مجلس واحد ومسير واحد. والقرين في اللّغة هو

المقارن والمصاحب، نقول اقترن الشّيء بغيره صاحبه، وقارن الشّيء مقارنة وقرانا اقترن به وصاحبه. والنظير: هو المثل في كلّ شيء، أو النّد، والنّظائر جمع نظيرة وهي المثل والشّبه في الأشكال، الأخلاق، الأفعال والأقوال. أمّا جماعة الرّفاق اصطلاحا فهي مجموعة تتكوّن من أفراد متساويين تقوم بينهم روابط طبيعية على قدم المساواة، وفقا لميولهم، ويعبرون عن أنفسهم تعبيرا ذاتيا، إذ يشعر العضو داخلها بنوع من الاستقلالية، وتعتبر هذه الجماعة أداة ضبط، إذ أنّها تؤثّر على سلوك أفرادها، فالعضو فيها يجب أن يخضع لمعايير الجماعة التي تحدّد له نوع الاتصالات التي يمكن القيام بها. (عبد الله الرشدان، 2005، 317)

أي أنّ "جماعة الأقران تعني نظريا كلّ جماعة تتكوّن من أشخاص متساويين بالاستناد إلى معيار معين، ولكن علماء الاجتماع يطلقون هذا المصطلح عادة على الجماعة المكوّنة من أشخاص متماثلين في السّن، ولاسيما على جماعات الأطفال أو المراهقين، وغالبا ما تكون هذه الجماعات والعصابات تتصف عادة بالانحراف أو الجنوح." (هشام حسان، 2008، 138)

بالنسبة لكثير من الأطفال والمراهقين يُعدُّ الرفاق مصدرا مهما لأشكال عديدة من التجارب. (William M.Bukowski, 2007, 355) وبالتالي فإنّ هناك تأثير واضح للرّفاق في سلوكيات الفرد. ومنه تبرز أهمية جماعة الرفاق في عملية التنشئة الاجتماعية.

4-1 خصائص ومميزات جماعة الأقران:

لكلّ جماعة إنسانية بنيتها الخاصة تميّزها عن غيرها وتحافظ على خصوصيتها، وجماعة الأقران ينطبق عليها ذلك، لأنّها مؤسسة اجتماعية في نظر الباحثين في علم الاجتماع، لها دورها في تنشئة الفرد المنتمي إليها اجتماعيا لما لها من مميّزات قد لا توجد في مؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى.

من بين هذه المميّزات التي تختص بها جماعة الرّفاق نذكر ما يلي: (عدنان إبراهيم أحمد، محمد المهدي الشافعي، 2001، 244)

- يعامل كل عضو فيها الآخرين على أساس المساواة للتقارب العمري والفكري والانفعالي والجسدي.
- تستبعد الرّاشدين على اعتبارهم غرباء.
- يوجد فيها مراكز وأدوار وثقافة اجتماعية واتجاهات وقيم ومعايير سلوكية مشتركة.

- تطبق مبدأي الثواب والعقاب.
- لا تستمر طويلا لأنّها تتشكل بشكل عفوي غالبا وتتمحور حول شخص أو لعبة أو نشاط.

2-4 أشكال جماعة الأقران:

تعامل بعض الباحثين والدّارسين مع جماعة الرّفاق باعتبارها بنية اجتماعية متميّزة، وتعبيرها يشكّل أشكالا من الجماعات يتراوح بين ما هو بسيط غاية البساطة، و ما هو معقد غاية التعقيد فقسموها إلى ما يلي: (عبد الله الرشدان، 2005، 319)

أ- جماعة اللّعب: وهذه تكون بصورة تلقائية، بهدف اللّعب واللّهو غير المقيد بقواعد أو حدود، و تبدأ هذه الجماعات فيما بين سن الثالثة و الرّابعة.

ب- جماعة اللّعبة: و يعني بها الجماعة التي تشارك في لعبة جماعية، وتتميز بما يلي:

- التأكيد على قواعد و أصول عامة للعبة، و ضرورة الالتزام بها.
- وجود الثواب و العقاب المرتبط بمدى الالتزام.
- بدأ التشكّل الاجتماعي للمكانات و الأدوار و التوقعات.

ج- الشلّة: وهي جماعة قوية التماسك وثيقة العُرى، تجمع بين أفراد متباينين في المكانة والوضع الاجتماعي و يربط بين أعضائها عدّة أمور منها:

- اتفاقهم على استبقاء أشخاص معينين خارجها.
- الإحساس القوي بالتماسك.
- نمط سلوك مشترك بين أعضائها.
- التفاعل القريب الحميم بين أعضائها، وتكوّن الصدقات، حيث تمثل لهم مصدر إشباع عاطفي.

2-4 آليات التنشئة الاجتماعية في جماعة الأقران:

تعمل في جماعة الرفاق ميكانيات متعدّدة تساعدها في تحقيق دورها النّفسي الاجتماعي لأعضائها، وفي تحقيق وظائفها في التّطبيع الاجتماعي، تلك الوظائف التي لا تستطيع المؤسسات الأخرى القيام بها، أو على الأقل لا تحسن القيام بها بقدر ما تقوم به هذه الجماعة. وبصفة عامة يمكن تحديد ثلاث أساليب رئيسية تستعملها الجماعة وهي: (عبد الله الرشدان، 2005، 323)

أ- الثواب و العقاب الجماعي.

ب- نماذج شخصية تحتذى.

ج- المشاركة في اللّعب.

تستعمل جماعة الرّفاق أسلوب الثواب والعقاب من أجل ضبط سلوك المنتمين إليها من خلال التعزيز إذا كان سلوك الفرد يوافق الجماعة ويعمل على إرضائها والعكس إذا كان غير ذلك، كما أنّ جماعة الرفاق تعمل على إيجاد نماذج يقتدي بها أفرادها حيث تكوّن لهم قدوة يحاولون تقليدها من خلال سلوكيات معينة، بينما تعتبر المشاركة في اللّعب أحد أهم آليات التنشئة الاجتماعية داخل جماعة الرفاق لأنّه يحدث أثناء اللّعب ذلك التفاعل الذي يكتسب من خلاله الأفراد العديد من السّلوكيات الاجتماعية.

3-4 وظائف جماعة الأقران في عملية التّنشئة الاجتماعية:

إنّ لجماعة الرّفاق أو الأقران دورا هاما في عملية التّنشئة الاجتماعية والنّمو الاجتماعي للفرد، إذ أنّها تؤثّر تأثيرا بالغا في قيّمه وعاداته واتجاهاته وميوله حيث نجد مع الطّفل مجموعة من الأفراد في مثل سنّه أو يقاربونه في العمر. (هشام حسان، 2008، 140)

تُعدّ جماعة الأقران من أهم الجماعات التي تسهم في تكوين الفرد أو تنشئته لأنّها خلافا لبعض الجماعات الأخرى، تعطيه حرية كبيرة في بناء الجماعة وحمايتها وتنظيمها وتشعره بالثقة بنفسه وبمكانته. (عدنان إبراهيم أحمد، محمد المهدي الشافعي، 2001، 244)

وأبرز الوظائف التّنشيئية التي تقوم بها جماعة النظائر لأعضائها هي: (معن خليل العمر، 2004، 163)

- تعزيز عملية نقل الثّقافة الفرعية سواء كانت طبقية أو مهنية أو عرقية أو دينية.
- غرس قيم وأنماط جديدة (عند الناشئة أو الأعضاء) مثل العلاقة النّدية أو الديمقراطية تساعد أعضاء الجماعة على تكيّفهم للبيئة الاجتماعية والنّمو الاجتماعي.
- تقديم المعلومات والخبرات والمعارف التي تحتاجها الناشئة أو الأعضاء.
- تشبع رغبات ومطالب الناشئة أو الأعضاء النفسية أو الفكرية والاجتماعية.
- تحرير الناشئة من ضغوط الأسرة (بالنسبة للناشئة) وبالذات من الأبوين.

- سحب الناشئة من اعتماده على الأسرة والمدرسة لكي يعتمد عليها (جماعة الرّفاق) بشكل رئيس.

- إكساب المنشأ السّلوك والأدوار الاجتماعية التي لا يتاح له تعلّمها في إطار الحياة الأسرية.

- إعطاء الناشئة خبرة بأنواع العلاقات المتساوية أو المتعادلة من خلال عملية الأخذ والعطاء التي تتيحها جماعة الرّفاق.

- تقدير الاختلافات الناتجة عن العمر ومستوى المهارة إذ يكتشف الطّفل أن الاختلافات في أداء ألعاب جماعة الرفاق يرجع إلى الاختلاف في طاقتهم ومهارتهم التي قد ترتبط بمستوى العمر.

- تبني علاقات عاطفية متميزة تعتمد على الحصول على الإقدام أو القبول من أعضاء الجماعة ومراعاة مصالحها والنّظر إلى الذّات وفق مستويات الجماعة.

- تقدير الناشئة كمصدر من مصادر القدوة فيرى (الناشئة) في من يكبره نموذجا لامعا وفي نفس الوقت يكون أكثر وعيا بقدرته على أن يصبح هو نفسه نموذجا لامعا للأطفال الذين يصغرونه.

- إكساب الأطفال بعض القيم والاتجاهات الخاصة باحترام الذات والثقة بالنفس والقدرة على الاتزان الانفعالي.

- الاعتراف بحقوق الآخرين وهي من أهم خطوات التّنشئة الاجتماعية وأكثرها صعوبة، إذ أنّه لكي يعترف الطّفل بحقوق الآخرين لابد من أن يمارس ذلك عمليا من خلال أنشطته وتفاعله مع رفاقه. فإنّ الطّفل بارتباطه بالآخرين من رفاقه يكتسب الوعي بالقيود والضّوابط التي تفرضها الجماعة على الفرد.

- ضبط السّلوك في المواقف المختلفة: إذ تعتبر جماعة النظائر أداة فعالة في ضبط سلوك أعضائها من الناشئة، فحتى يشعر كلّ طفل في الجماعة بالتقبّل، ينبغي أن يخضع للمعايير التي تحكم جماعته كما يجب أن يخضع لقواعد ألعابها فلا يخالفها.

- الشعور بالاطمئنان والأمن: إذ إنّ الناشئة الذي يلعب مع رفاقه من سنّه و آخر من عمره يرى الحياة أكثر بهجة وأعظم متعة لأنّه (لن يكون مضطرا إلى كبت نفسه كما يحدث مع

الكبار)، كما أنّه لن يشعر أنّه ارتكب إثما إذا ما أفلتت منه بعض الفلتات ما دام يجد الناشئة الآخرين من حوله يعبثون مثله وتصدر منهم نفس الفلتات من وقت لآخر.

- تمثل جماعة النظائر وحدة ثقافية: لأنّها تعكس في أنشطة أعضائها وألعابها ثقافة المجتمع الذي يحيط بها، فهذه الثقافة تحدّد ألعابهم و لغة الحديث المتداولة في هذه الألعاب وتلك الأنشطة.

5- وسائل الإعلام (التّلفزيون):

تُعتبر وسائل الإعلام من الوسائل التي ابتكرها المجتمع الحديث لتؤدي جملة من الوظائف منها وظيفة التنشئة الاجتماعية. وتضمّ وسائل الإعلام الكثير من الوسائط، الإذاعة المركزية والمحلية، الجرائد والصحف والمجلات، الانترنت، التلفزيون، وهذه كلّها عبارة عن وسائط تحمل مضامين أو رسائل إعلامية، ومضمون كل وسيلة إعلامية يمكن أن يصنف إلى ما يلي: (نعيم حبيب جعنيني، 2009، 273)

- المضمون الذي يتصف بالذّوق الرّفيع وهذا يُوَزّع على نطاق واسع ويهدف إلى رفع مستوى الذّوق العام للنّاس من فني وإبداعي وأخلاقي وله دور مهم في التثقيف الجاد والفن التشكيلي الرّفيع والدّراما الرّفيعة، والمناقشات السّياسية ذات الأهداف التوعوية.

- المضمون الذي يتصف بمستوى من الذّوق منخفض ويمثله الإنتاج والأعمال اللاإنسانية المركّزة على الإباحية والعنف ودعم الجريمة والإخلال بالآداب ممّا يؤدي هذا كلّه إلى الإساءة إلى الحس الأخلاقي المرتبط بالضّمير الأخلاقي على المستوى الفردي والجماعي.

- المضمون الذي يتفق عليه الجميع ويوزّع بشكل واسع مثل النّشرات المتعلقة بالأخبار وبالطّقس والأفلام والمسرحيات وكل نتاج يعرض من خلال هذه الوسائل ويكون ملتزما.

تشكّل وسائل الاتصال بحكم طبيعتها وبحكم تفاعل الإنسان معها أداة من أدوات التنشئة نظرا لانتشارها الواسع وتأثيرها المباشر في سلوك الأطفال، من خلال ما تقدمه من مضامين تعمل على تثقيف والتوجيه والترفيه. (هشام حسان، 2008، 143)

غير أنّ الملاحظ للواقع الاجتماعي يرى بوضوح تأثير وسيلة التلفزيون على أفراد المجتمع الذي تمت فيه الدّراسة أكثر من غيره من وسائل الاتصال الأخرى، لذلك تمّ تناول هذه المؤسسة الاجتماعية الهامة في نظر علماء الاجتماع أي التلفزيون، وذلك لأنّ باقي

وسائل الاعلام ليس لها تأثير واضح على تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي في البيئة الاجتماعية التي أجريت فيها هذه الدّراسة، حيث يظهر تأثير التلفزيون جليا على هذه الفئة العمرية المستهدفة أساسا في هذا البحث، وهذا ما يستدعي التركيز عليه من حيث خصائصه ومميزاته والوظائف التي يؤديها في المجتمع، وأنواع التأثيرات التي يمكن أن يحدثها داخل النّسق الاجتماعي لما يتميّز به من عناصر التشويق والإثارة والتفتح على الثقافات الغريبة عن المجتمع والتي تعمل على إشباع فضول المشاهدين وخاصة تلك الفئات التي لها مستوى تعليمي محدود.

التّلفـزيون:

لقد انتشر منذ الحرب العالمية الثّانية وأصبح في عصرنا الحالي وسيلة رئيسية، فما يبث من خلال التلفزيون لاسيما في عصر الفضائيات يصل ملايين المشاهدين، يعدّ التّلفاز أحد معجزات العصر الحالي، فلم تمض سنوات قليلة حتى أصبح أداة فعّالة من أدوات الاتصال، فعن طريقه يمكن نقل الصّوت والصّورة والحركة واللّون إلى المشاهدين، فضلا عن ذلك، فهو وسيلة اقتصادية في الاتصال بالجماهير، وذلك يستخدم بنجاح في إحداث كثير من التغيّرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية. وقد أظهر التحقيق أنّ للتلفاز إمكانيات هائلة للسّيطرة على تفكير البيئات الاجتماعية عامة، وعلى الأوساط الشعبية وعلى النشء والجيل الجديد، وقد شملت هذه السيطرة جميع مواطن الاهتمام سواء كانت سياسية أم اجتماعية أم اقتصادية، ويقول ولبر شرام عالم الاتصال الأمريكي إنّ التلفاز يملك جميع الإمكانيات والظروف التي يستطيع بها أن يأسر انتباه المشاهد ويشجعه على الاستغراق مع البرامج. (هشام حسان، 2008، 158)

5-1 معنى التّلفزيون لـغة:

كلمة التّلفزيون مركبة من مقطعين: **تيلي** ومعناها باليونانية عن بعد، و **فيزيون** ومعناها باللاتينية **الرؤية** ومعناها مجتمعة الرؤية عن بعد. (مراد زعيمي، 2007، 151)

5-2 معنى التّلفزيون اصطلاحا:

التّلفزيون من منظور سوسيولوجي مؤسسة اجتماعية قائمة بذاتها، لها بنيتها وخصائصها، أوجدها المجتمع لتأدية جملة من الوظائف الاجتماعية المتعددة من بينها عملية التّنشئة الاجتماعية.

5-3 خصائص التّلفزيون:

يتميز التّلفزيون بجملة من الخصائص يمكن أن تلخص كما يلي: (مراد زعيمي، 2007، 152)

أ- أنّه يجمع بين الرؤية والحركة والصّوت واللّون والجاذبية.

ب- أنّه يكبّر الأشياء الصّغيرة ويصغّر الكبيرة ويحرّك الثابتة ويثبّت المتحركة.

ت- أنّه وسيلة اقتصادية بالنّظر إلى حجم الجمهور الذي يمسّه، وكذا بالنسبة لمستخدميه، والمساحة التي يحتاجها.

ث- أنّه سلاح ذو حدين.

ج- أنّه أكثر المؤسسات الإعلامية شمولية من حيث الوظائف.

ح- أنّه أكثر وسائل الإعلام تأثيرا في الأفراد.

خ- أنّه سهل الاستعمال (زر بسيط، آلة تحكم عن بعد، البرمجة الزمنية).

د- أنّه أقدر المؤسسات الإعلامية عن المغالطة، وقلب الحقائق، وإخفائها.

5-4 وظائف التّلفزيون:

يقوم التلفزيون بعدّة وظائف نذكر منها:

5-4-1 الوظيفة الإخبارية:

يقول محمد سيد محمد: ولنظرة بسيطة لواقعنا العالمي المعاصر تؤكّد الخبر اليوم أساس المعرفة، ومن غير الأخبار لا نستطيع أن نفهم ما يجري حولنا في عالمنا المعاصر. (محمد سيد محمد، 1973، 31) والتلفزيون يؤدي هذه الوظيفة بامتياز.

5-4-2 الوظيفة التسويقية:

لقد أصبحت القنوات الفضائية تتنافس فيما بينها لتحقيق الربح المادي، باعتبارها قنوات ذات مسلك تجاري (عبد الناصر عزوز، 2011، 321)

فالتلفزيون يقوم بدور التّسويق للمؤسسات والهيئات ومختلف المنتجات، فهو بذلك يقدم خدمات تجارية عبر عمليات الإشهار، أو حصص إشهارية، ويلجأ إليه المتعاملون الاقتصاديون لأنّ التلفزيون له انتشار واسع جدا في أي مجتمع، فهو يملك ذلك التأثير القوي على الأفراد وعلى اتجاهاتهم وقناعاتهم.

5-4-3 الوظيفة التّرفيهية:

تتمثل وظيفة التّلفزيون الأساسية في الترفيه حيث يغلب على البرامج المقدمة الجانب الترفيهي، لكن هذه البرامج في أغلب الأحيان لا تكون هادفة، بل قد تكون عكس ما يريده المجتمع، يقول إبراهيم إمام: "البرامج الترفيهية تعتبر خطرا داهما على القيم والمبادئ الأصيلة السّائدة كما أنّها تهدّد أنماط السّلوك العادي السّوي، وتعوق التنشئة الاجتماعية السليمة، وتشجع على السّلوك المنحرف." (إبراهيم إمام، 1975، 154)

5-4-4 وظيفة التّنشئة الاجتماعية:

يلعب التلفزيون دورا هاما في عملية التّنشئة الاجتماعية، فمن خلال الخصائص والمميّزات والمضامين التي يتمتع بها، استطاع التّلفزيون أن يشدّ إليه انتباه المشاهدين أوقاتا طويلة، بحيث ينتج عن ذلك تأثير عميق في قناعات واتجاهات هؤلاء المشاهدين، فيعمل ذلك على تنمية الكثير من القيم والمبادئ لديهم والتي سرعان ما تنعكس بدورها في سلوكاتهم اليومية، وهنا يبرز دور التّلفزيون كمؤسسة لها أهميتها في عملية التّنشئة الاجتماعية.

وتبدو وظيفة التّلفزيون التربوية في ما يلي: (مراد زعيمي، 2007، 156)

- التّأثير في القناعات والتصورات والعقائد.
- التّأثير في اللّغة.
- التّأثير في السّلوك.
- التّأثير في الاتجاهات.

وإذا كان التّلفزيون كما تبين الأبحاث الميدانية يحتل المرتبة الأولى في اهتمامات الأطفال، ويستحوذ على إعجابهم فإنّ ذلك يشير إلى الأهمية التربوية الكبيرة التي يلعبها في تشكيل مفاهيم وتصوّرات الأطفال، وفي صياغة عقولهم ومفاهيمهم وقيمهم الأساسية المرجعية، وهنا تبرز أهمية التّلفزيون كأداة أساسية في عملية التنشئة الاجتماعية في ثلاثة معايير أساسية: (علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب، 2004، 213)

أولا: الوقت الذي يقضيه الطفل في مشاهدة التّلفزيون.

ثانيا: مدى تعلق الطّفل ببرامج التلفزيون.

ثالثا: الآثار التي يتركها التّلفزيون في عقول الأطفال والنّاشئة عن طريق التعلّم العرضي أو الموجه.

خلاصة الفصل:

لقد تناول هذا الفصل الجوانب المتعلقة بالتّنشئة الاجتماعية باعتبارها إحدى العمليات الحيوية في أي مجتمع إنساني، حيث تمّ التّعرض إلى مفهوم التّنشئة الاجتماعية والتي رغم الاختلافات في تناول هذا المصطلح كما هو الحال بالنسبة لمفاهيم ومصطلحات علم الاجتماع الأخرى، فإنّ هناك إجماع على أنّ التّنشئة الاجتماعية هي عملية إزاحة الجانب البيولوجي في الإنسان لصالح الجانب الاجتماعي بما يحمله من قيم ومعايير وضوابط تجعل الإنسان المُنشَأ يعدّل سلوكه وفقها.

ثم تناول الفصل خصائص التّنشئة الاجتماعية بأنّها عملية تعلّم اجتماعي ونمو وأنّها مستمرة وديناميةومعقدة في نفس الوقت، كما أنّ لهذه العملية عناصر وأهداف وتتخذ أشكالا، فتارة تكون مقصودة وتارة أخرى تكون غير مقصودة.

كما أنّه لا يمكن فهم عملية التّنشئة الاجتماعية إلاّ من خلال نظريات تنسب إليها، تساعد على تفسير وفهم هذه العملية وكيفية عملها من زوايا مختلفة، ومواقف متنوعة.

وعملية التّنشئة الاجتماعية تتم عبر وسائط اجتماعية تُسمى مؤسسات التّنشئة الاجتماعية وتختلف هذه المؤسسات فيما بينها من حيث الخصائص والوظائف والآليات التي تستعملها في عملية التّنشئة الاجتماعية.

الفصل الثالث : المدرسة

طبيعتها و الوظيفة الاجتماعية

- تمهيد
- أولا: تعريف المدرسة.
- ثانيا: مراحل نشأة المدرسة.
- ثالثا: عوامل ظهور المدرسة.
- رابعا: وظائف المدرسة.
- خامسا: مميزات المدرسة.
- سادسا: بنية المدرسة.
- سابعا: أساليب المدرسة في عملية التنشئة الاجتماعية.
- ثامنا: المدرسة في التراث السوسيولوجي.
- تاسعا: المدرسة الجزائرية.
- خلاصة الفصل

تمهيد:

تقوم الأسرة بوظيفة التّنشئة الاجتماعية لأفرادها وفق منظومة من القيم والتقاليد والعادات التي يرتضيها المجتمع، إلاّ أنّ المتطلبات الحياتية التي تعيشها هذه المؤسسة الاجتماعية تنوّعت وتشعّبت أدوارها عبر العصور والأزمان، فأمست غير قادرة لوحدها على القيام بهذه الوظيفة أو الدّور الاجتماعي المنوط بها في عملية التّنشئة الاجتماعية، وخاصة كلّما تقدّم الطّفل في مراحل نموه، فكان على المجتمع أن يبتدع مؤسسة اجتماعية أخرى تساعدها على نقل التّراث الثّقافي للمجتمع إلى أبنائها وتعدّهم لأدوارهم المستقبلية في هذا المجتمع، فأوجد المدرسة لتقوم بهذه الوظيفة.

والمدرسة كغيرها من المؤسسات الاجتماعية لها بنيتها الاجتماعية، و لها مجموعة من الخصائص والمميزات، لكنّها تعتمد على مجموعة من الآليات في عملية التّنشئة الاجتماعية لا توجد في غيرها من تلك المؤسسات ممّا يجعلها من أهم الوسائط الاجتماعية التي تعنى بهذه الوظيفة.

أولا: تعريف المدرسة

هناك تعريفات كثيرة للمدرسة نذكر منها:

- المدرسة تقوم بإعداد الطّفل وتنمية قواه ومواهبه فرديا وتتيح له الفرص للنّمو الكامل، وإعداده اجتماعيا حيث يوجّه هذا النّمو لينسجم مع نمو بقية أعضاء المجتمع، ليحقق رغباته وليفهم نظمه ويتلقاها ويحترمها ويعمل على إصلاح الفاسد منها. (إبراهيم ناصر، 2000، 17)

- وهي مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع عن قصد، لتتولى تنشئة الأجيال الجديدة بما يجعلهم أعضاء صالحين في المجتمع الذي تعدّهم له، كما تعمل على تنمية شخصيات الأفراد تنمية متكاملة ليصبحوا أعضاء إيجابيين في المجتمع.(إبراهيم ناصر، 2000، 171)

- أمّا أرنولد كلوس فيرى أنّ المدرسة: نسق منظم من العقائد والقيم والتقاليد وأنماط التفكير والسّلوك الذي تتجسد في بنية المدرسة وفي أيديولوجيتها الخاصة. (هشام حسان، 2008، 122)

- سبنسر يعرّف المدرسة على أنّها: وحدة اجتماعية أو مجتمع ذو طابع خاص ويجب ألاّ تعتبر المدرسة النموذجية مكانا للتعلّم فقط، ولكن يجب أن تعتبر وحدة اجتماعية أو مجتمعا ذا طابع خاص يشترك فيه الأعضاء الكبار والصّغار، والمدرسون والطّلبة في حياة عامة إذ تقع هاته المهمة على المدرسين في مختلف مراحل التعلّم. (إبراهيم ناصر، 2000، 170)

- يقول جون ديوي في المدرسة: أنّها أداة تغيير نظام المجتمع إلى حدّ معين وهو عمل تعجز عنه سائر المؤسسات الاجتماعية. (وهيب سمعان، 1960، 186)

- أمّا تالكوت بارسونز فيقول: أنّ المدرسة هيئة يتمّ عن طريقها تدريب الأفراد ليكونوا مهيئين لتأدية أدوار الرّاشدين، والتّهيئة تتمّ من خلال عملية أساسية بالنسبة للفهم السوسيولوجي وهما عملية الانتظام أو الطّريقة التي يتمّ بها جعل السّلوك البشري منتظما ومقننا، وعملية الاستيعاب أو التّشرب أو الطّريقة التي يتفهم بها الأفراد ويتعلّموا توقعات المجتمع المتعلقة بالأدوار الاجتماعية المختلفة. (السّيد علي شتا، فادية عمر الجولاني، 1997، 94)

- أنّ المدرسة هي المحور الأساسي في عمليات التنشئة الاجتماعية. (رائد خليل سالم، 2006، 19)

- وكذلك ينظر المجتمع إلى المدرسة كأداة قادرة على الإصلاح والتوجيه، وكجهاز قادر على الإنشاء والبناء، فالمدرسة في نظر المجتمع مصدر للإصلاح الاجتماعي بما تثبّته في النّفوس من مُثل، وما تنشره بين النّاس من مهارات، وما تسديه للبيئة من خدمات. كما أنّها مصدر للنّمو الاقتصادي بما تعدّه من قوى بشرية عاملة، فهي -على هذا النّحو- الصّورة التي تتكامل فيها أهداف المجتمع وآماله. (رائد خليل سالم، 2006، 7)

- يُعرّف فرديناند بويسون المدرسة على أنّها مؤسسة اجتماعية ضرورية تهدف إلى ضمان عملية التّواصل بين العائلة والدّولة من أجل إعداد الأجيال الجديدة و دمجها في إطار الحياة الاجتماعية. و يُعرّفها فريدريك باتسن: بأنّها نظام معقّد من السّلوك المنظم الذي يهدف إلى تحقيق جملة من الوظائف في اطار النّظام الاجتماعي القائم. و ينظر أرنولد كلوس إلى المدرسة بوصفها نسقا منظما من العقائد والقيم والتقاليد وأنماط التفكير والسلوك التي تتجسّد في بنى المدرسة و في أديولوجيتها الخاصة. و يرى شيبمان أنّ المدرسة شبكة من المراكز والأدوار التي يقوم بها المعلّمون والتّلاميذ حيث يتم اكتساب المعايير التي تحدّد لهم أدوارهم المستقبلية في الحياة الاجتماعية. وتكاد تجمع التعريفات الخاصة بالمدرسة على أنّ المدرسة نظام متكامل يتكوّن من عناصر محدّدة ومتفاعلة وتمارس أدوارا و وظائف اجتماعية محددة في إطار الحياة الاجتماعية. (علي أسعد وطفة، 2005، 95)

من خلال هذه التعاريف يتبيّن أنّ المدرسة هي المسؤولة الثانية بعد الأسرة على تنشئة الفرد تنشئة اجتماعية وهي المؤسسة الاجتماعية الوحيدة التي لها وظيفة محدّدة في المجتمع ألا وهي عملية التنشئة الاجتماعية، وقد أوكلها المجتمع هذه المهمة لأنّ لها مميزات وخصائص ومكوّنات تؤهلها بأن تكون الأقدر على تأدية هذا الدّور الاجتماعي.

كما أنّها تمثل نظاما اجتماعيا وظيفته الأساسية نقل الإرث الثّقافي للمجتمع عبر الأجيال بواسطة آليات معينة مدروسة بطريقة علمية خلافا لغيرها من المؤسسات، فهي تتضمن مجموعة من الأدوار الاجتماعية التي من خلالها يمارس الأفراد واجباتهم وحقوقهم داخلها بالإضافة إلى العملية التربوية الممنهجة والمقصودة التي تعمل على تنظيم وضبط سلوك الأفراد المنتمين إليها.

ثانيا: مراحل نشأة المدرسة

إنّ المدرسة التي نعيشها اليوم لم تكن في الماضي مؤسسة قائمة بذاتها بطاقمها وبنائها كما هي اليوم، فقد "كانت التربية في المجتمعات البدائية تجري في إطار العائلة والطّقوس الدّينية والاجتماعية المتنوّعة، إذ لم تكن حياة الانسان في العصور القديمة على درجة عالية من التّعقيد الذي يتطلب وجود مؤسسة خاصة بالتّربية كالمدرسة." (علي أسعد وطفة، 2005، 94) إذن فقد مرّت المدرسة تاريخيا بثلاث مراحل رئيسية هي:

1- الأسرة المدرسة الأولى:

أوّل مدرسة عرفها الإنسان هي تلك التي كانت تحتضنه منذ ولادته إلى أن يكبر والتي كانت تقوم بوظيفة تربية أبنائها بنفسها دون مساعدة أي مؤسسة اجتماعية أخرى، حيث أنّ طبيعة المجتمعات الأولى تقتضي ذلك، فكلّ ذلك الرّصيد من الخبرات والتّجارب المتراكمة والمهارات المكتسبة التي يحصل عليها الفرد مستمدة من مؤسسة اجتماعية واحدة وهي الأسرة التي لا يُعرف غيرها في ذلك الوقت. وهذا لأنّ الأسرة كانت تمثل الوسط الاجتماعي الوحيد الذي يمكنه القيام بهذه الوظيفة الاجتماعية آنذاك، فمن خلال التقليد والمحاكاة والتوجيه المباشر والملاحظة كان الأطفال يتعلمون من آبائهم وأمهاتهم مختلف الخبرات والتّجارب التي تمنحهم القدرة على العيش في المجتمع وتضمن لهم البقاء ومواجهة المشاكل.

في هذه المرحلة كان الأبوان وحدهما، هما المسؤولان عن تربية الأبناء، وكانت العائلة البدائية تقوم بوظائف عديدة ومن بينها التّربية. فكان الصّبي يرافق أباه إلى الحقل أو الصّيد أو المرعى يعاونه في شؤون الحياة المعيشية، وكانت البنت تساعد أمّها في شؤون المنزل من إعداد للطّعام والملبس والمأوى. وكان التّعليم لا شكليا، يتمّ عن طريق الملاحظة والتقليد والممارسة بصورة عرضية غير مقصودة، أثناء انشغال العائلة في الأمور المعاشية. فلا الوالدان كانا يدريان بأنّهما يقومان بدور المعلّم، ولا الأولاد كانوا يدرون بأنّهم يمارسون دور التّلاميذ وكان الأولاد يتعلّمون الشيء الكثير عن طريق اللّعب، وذلك بتقليد الكبار في ممارستهم اليومية. (عبد الله الرشدان، 2004، 124)

فالجميع في الأسرة يندمجون معا، ويتعاونون لمواجهة أعباء ومشكلات الحياة، وأثناء ذلك كانت تتمّ وبشكل عرضي عملية التنشئة الاجتماعية، وبالتقليد والمحاكاة يتعلّم الصّغار من الكبار، لذا فإنّه يمكن القول بأنّ الأسرة كانت المدرسة الأولى للأطفال.

2- القبيلة كالمدرسة أو (مدرسة القبيلة):

لقد استطاعت الأسرة أن تجعل من نفسها مؤسسة متعدّدة الاختصاصات زمنا ليس باليسير فإلى جانب وظائفها التقليدية المعروفة من عصور، إلاّ أنّها كانت تقوم بدور مؤسسات اجتماعية أخرى معروفة اليوم مثل المدرسة، لكن رغم ذلك لم تكن المدرسة البيتية كافية لسدّ احتياجات الأقوام البدائية، لعجزها عن ممارسة الشؤون الروحية وإعداد الأطفال لها، فاستعان الآباء بخبراء القبيلة أو عرافيها لهذا الغرض. ويقصد بالحياة الدينية عند البدائيين ما يتعلق بعقائدهم وطقوسهم الدينية. (عبد الله الرشدان، 2004، 125)

بمرور الزّمن زادت تعقيدات الحياة الإنسانية الأولى وتشعبت جوانبها، فلم يعد البيت كافيا ليسد حاجات النّاشئة في التّربية مع تطوّر الحياة المادية والروحية لدى النّاس، أدّى إلى وجود بديل لدور الأسرة، وهم المعلّمون الذين يُطلق عليهم إسم العارفين، تستعين بهم القبيلة على تعلّم أبنائها بصورة تغلب عليها السّذاجة، فتطبع بالخرافات والأساطير، وهي ليست بالمدرسة المتعارف عليها اليوم. (إبراهيم ناصر، 1983، 154)

لقد مرّت البشرية بمراحل متعدّدة من حياتها وأخذت تتقدم شيئا فشيئا في سلم الحضارة، فانتقلت عبر تلك المراحل حتى استقرّت في بقعة جغرافية معينة، لكن متطلبات الحياة تعقّدت أكثر وزادت أعباؤها وتشعبت الاحتياجات الإنسانية، فصارت خبرة وتجربة الأسرة وحدها غير كافية لإشباع حاجات الأبناء التّربوية، وهكذا وُجِد في القبيلة من يقوم بهذه الوظيفة، لكن بشكل ساذج وبسيط تغلب عليه الخرافات والأساطير، وكان ذلك يتمّ في أماكن تأدية طقوس العبادة و في مجالس النّاس و تجمعاتهم في الأسواق وغيرها، و في الطّرقات العامة.

3- المدرسة الحقيقية:

يتبين ممّا سبق أنّ الإنسان في الماضي لم تكن عنده مدرسة بالمفهوم المعروف اليوم، إلاّ أنّه مع تعاقب الأجيال بدأت تنشأ مدارس أولية يديرها ويتولى أمرها والتّدريس فيها جماعة من المعلّمين. وقد بدأ ظهورها بعد أن استنبطت اللّغة المكتوبة.

فمع تزايد مخزون الجنس البشري من المعرفة والمهارات والخبرات أصبح من الضّروري تطوير الوسائل المتخصصة في عملية نقل التّراث الثّقافي، وتزويد الأفراد بالخبرات والمهارات، ومن ثمّ ظهرت المدرسة الحقيقية التي يديرها معلّمون من أهل

الاختصاص واتخذ لها مكانا محدّدا، ويبدو أنّ المدارس الأولى التي أُنشئت لتعليم أفراد معينين الكتابة، قد أُنشئت تحت سيطرة طبقة الكهنة، أمّا متى وأين ظهرت مثل هذه المدارس فإنّه من الصّعب تحديد ذلك. أمّا كلمة المدرسة عند الإغريق القدماء فهي مشتقة من الكلمة اليونانية Schule وتعني وقت الفراغ، ومن الواضح أنّ الإغريق قد خصصوا وقت الفراغ لمتابعة الأنشطة التعليمية، وبذلك بدأت التّربية عندهم تنفصل عن مجرى الأنشطة اليومية التي يقوم بها الأفراد وتتمايز عن الحياة. (هشام حسان، 2008، 121)

لقد كان أشدّ النّاس حاجة إلى تعلّم اللّغة آنذاك طبقة الكهّان في المعابد، والكتّاب وعمّال قصور الملوك ومخازن التجارة. (إبراهيم ناصر، 1983، 155) فأُنشئت المدرسة لتحقيق هذه الحاجة، وسرعان ما انتشرت بعد ذلك حتى صارت على النّحو المعروف عليه اليوم.

ثالثا: عوامل ظهور المدرسة

لقد أدَّى التّطوّر الحضاري الذي تمثّل في ظهور الكتابة وتقسيم العمل إلى ولادة المدرسة التي خصصت للعناية بالأطفال وتنشئتهم اجتماعيا. (علي أسعد وطفة، 2005، 94) بالإضافة إلى عوامل أخرى قد تكون لها صلة بالعوامل السابقة نذكر منها:

1- غزارة التراث الثقافي و اتساعه:

لقد عاش المجتمع الإنساني في السّابق دون أن يكون له مؤسسة متخصصة في نقل التّراث الثّقافي عبر الأجيال المتعاقبة، فأوجد المدارس والمعلّمين ليكونوا حلقة اتصال بين ذلك التّراث و تلك الأجيال، وذلك بسبب اتساع دائرة الأنشطة الاجتماعية والاقتصادية في المجتمع، وتزايد متطلبات تلك الأنشطة من المهارات.

لقد "تزايد التّراث الثّقافي للمجتمعات البشرية، وحاجة المجتمع لهيئات ومؤسسات تعمل على حفظ هذا التّراث ونقله بين الأجيال، وذلك ما لم تستطع الأسرة والعشيرة عمله. ومن هنا برزت الحاجة لنشأة المؤسسة التّربوية المتمثلة في المدرسة اليوم لتولي مهام نقل التّراث الثقافي بين أجيال المجتمع. وبالتّالي تُسهم في الحفاظ على وجود المجتمع واستقراره." (السّيد علي شتا، فادية عمر الجولاني، 1997، 144)

في حين أنّ ظروف الحياة في المجتمعات المعاصرة أصبحت مغايرة تماما لظروف الحياة في الرّوابط والتّجمعات التّقليدية. فدائرة الحياة الاجتماعية في المجتمع واسعة

وتجاوزت حدود المجتمع وحدود القبيلة والعشيرة وأصبحت المجتمعات تضم أكثر من طائفة عرقية وأكثر من نمط ثقافي فرعي، وهذا ما جعل الحاجة تتزايد لنشأة المؤسسات التربوية لتقوم بمهامها الوظيفية، ولكي تُسهم في دعم الولاء والانتماء للمجتمع الكبير، وتأكيد عوامل الضّبط والاستقرار في نطاق المجتمع.(السّيد علي شتا، فادية عمر الجولاني، 1997، 144)

2- تعقد التّراث الثقافي:

مع تقدم الإنسان عبر التاريخ تجمّع لديه رصيد ثقافي وتراكم بل وتعقّد عبر العصور، حتى أصبح من الضّروري إيجاد وسائط اجتماعية متخصصة لنقل هذا التّراث المعقد، فظهرت المدرسة لتتولى هذا الدّور الاجتماعي لما لها من خصائص ومميّزات.

وهذا ناتج عن العوامل السّابقة لغزارة التراث الثقافي، وكثرة المعارف المتحصّلة لدى الإنسان، أدّى إلى تعقيد هذا التّراث وتنوّع معارفه، فكلّما تقدّم الإنسان عن طريق الحضارة اتسعت بيئته، وكثرت مشكلاتها، وكثر نتاج الفكر وتشعبت مجلاتها، وصعب نقل التّراث إلى الجيل الجديد، وبرزت ضرورة المدرسة لنقل التّراث وتدريسه. (إبراهيم ناصر، 1983، 156)

فالمدرسة إذن ظهرت بسبب "تعقّد التراث الثقافي وتنوّعت عناصره من مكتشفات ومخترعات، وما ترتب عليه من تزايد المعرفة وتعقدها. وهنا أصبح من الصّعب على العشيرة والجماعة التقليدية تبسيط التّراث كي يسهل نقله بين الأجيال، وذلك ما أدى لنشأة مؤسسة تربوية لتولي مسؤولية تبسيط التّراث الثّقافي وما ينطوي عليه من مكتشفات واختراعات حتى يسهل نقلها بين الأجيال، بغرض استيعابها وهضمها."(السيد علي شتا، فادية عمر الجولاني، 1997، 145)

3- التّقدم الحضاري:

ويأتي العامل الأكثر بروزا في حياة المجتمعات الحديثة اليوم هو ذاك المتمثّل في التطوّر الصّناعي والتكنولوجي، وما ترتب عليه من تقدم المجتمع واتساع دائرة تقسيم العمل والتّخصص. وذلك ما جعل دور المدرسة يكبر ويزيد في هذا العصر أكثر من غيره. ممّا اقتضى تطوير المدرسة بالشّكل التي يجعلها تستوعب تلك التقنيات المتطوّرة بحيث تتمكن من تدريب الأجيال عليها وإعدادهم بما يلبي حاجات المجتمع.

وبذلك نجد أنّ تطوّر الحياة الاجتماعية والنّمو الثقافي المتزايد والمتراكم خلال التاريخ الطّويل للمجتمع البشري أدّى إلى ظهور الحاجة لدعم مقدرة الإنسان على مواجهة مشكلات الحياة وتلبية احتياجات المجتمع وتوقعاته من الإنسان. وذلك ما اقتضى بدوره نشأة المؤسسة التي تضم متخصصين في التّدريس وفنيين إضافة إلى فئات التلاميذ بمختلف مستوياتهم، وقد اصطلح على تسمية هذه الهيئة أو المؤسسة بالمدرسة كما اصطلح على أنّ مهامها المتعلقة بإعداد الأفراد بالتّربية المدرسية. (السّيد علي شتا، فادية عمر الجولاني، 1997، 145)

4- اكتشاف اللّغة المكتوبة:

اللّغة موجودة منذ وُجِد بنو البشر، كذلك التّعبير اللّغوي عن متطلبات الحياة رغم اختلافها، إلاّ أنّها كانت وسيلة للتفاهم والتّعبير في كلّ مجتمع على حدا. ولكن نقل هذه الأفكار عن طريق الرّموز شيء جديد في عمر البشرية، واللّغة في الأصل وسيلة للاتصال المباشر بين البشر عن طريق الألفاظ أو الأصوات الوضعية العرفية التي تدلّ على المعاني وتختلف باختلاف العصور والشّعوب، وتتأثر هذه اللّغة بحضارة هذه الأمّة ونظمها وتقاليدها وعقائدها واتجاهاتها العقلية والاجتماعية والنّفسية والعقائدية، أمّا اللّغة الرّسمية للأمّة أو للشّعب أو لعنصر من العناصر البشرية فهي اللّغة التي تستخدم في الاتصالات الرّسمية وفي الكتابة وفي المدارس. لهذا إنّ المدارس في كلّ المجتمعات تستخدم اللّغة الرّسمية، ممّا تقدم يمكن القول أنّ اكتشاف الكتابة، وتعليم هذه المهارة للأجيال كان من عوامل إنشاء المدارس كمؤسسات تقوم على تعليم الأجيال لغة أمتهم حتى أنّ المدارس الأولية في بداية النّشأة المدرسية كانت تعلّم القراءة والكتابة (وهذه هي اللّغة) ثم جاء الحساب... وهكذا. (إبراهيم ناصر، 2000، 76)

رابعا: وظائف المدرسة

يُقسّمُ بعض المختصين في مجال التّربية وظائف المدرسة إلى عامة و خاصة:

1- الوظائف العامة للمدرسة:

تقوم المدرسة بعملية التّطبيع الاجتماعية أو التّنشئة الاجتماعية ومفهوم التّنشئة الاجتماعية مفهوم هام في التّربية. فهي العملية التي يتمّ بواسطتها إكساب الفرد القيم والاتجاهات التي تميّزه كشخصية فردية، والمدرسة من أكثر الوسائط أهمية في عملية

التنشئة الاجتماعية بعد الأسرة. فهي تقدم مفتاح التّقدم الفكري والتّحصين الشّخصي، وتفسّر المدرسة قيم المجتمع. (حسين عبد الحميد رشوان، 2002، 69)

تختص المدرسة بجملة من الوظائف تتعدى تلك التي تهدف إلى تلقين بعض المعارف العلمية إلى تلك المهارات والكفاءات الوجدانية العاطفية وإلى سلوكات حسية وحركية أو اجتماعية، فهي بذلك تهتم بكل الجوانب التي تكوّن الكائن البشري. حيث يرى جويل روسني: أنّ وظيفة المدرسة لا تقف عند حدود نقل المعارف الموجودة في بطون الكتب وحسب، وإنّما في عملية دمج هذه المعارف في أوساط المعنيين بها. (علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب، 2004، 33)

إنّ للمدرسة أهميتها فهي لا تقتصر على الجانب العلمي أو المعرفي فقط، وإنّما تمتد إلى الجوانب الاجتماعية الأخرى، فهي بالتّعاون مع الأسرة المسؤولة الأولى عن الطّفل ثمّ المجتمع الذي يعيش فيه والذي له حق الإشراف على تنشئته تقوم بتنمية القيم الخلقية والأنماط السّلوكية الرشيدة لتلاميذها. (إبراهيم ناصر، 2000، 156)

لكن الملاحظ يرى بوضوح وجود تباين واختلاف في وظائف وأهداف المدرسة خصوصا في العصر الحديث، وذلك حسب طبيعتها أو البيئة الاجتماعية التي تتواجد فيها هذه المدرسة أو تلك. كما أنّ هناك اختلاف في تلك الأهداف والوظائف يتعلق بالمرحلة العمرية والدّراسية للتلاميذ. لكن برغم ذلك فإنّ المّدرسة أوجدها المجتمع من أجل وظائف عامة تتقاطع فيها كلّ المجتمعات الانسانية وهي:

1-1 نقل التّراث الثقافي:

إنّ التّراث الثّقافي هو المعرفة المتراكمة في جميع الميادين، فالأجيال السّابقة تقوم بتجميع تراثها، ومخلفاتها الفكرية والحضارية المتعدّدة ثمّ تقوم بتعديلها لنقلها للأجيال اللاحقة من خلال المدرسة التي تعمل على "نقل التّراث الثّقافي من جيل إلى جيل آخر، والحفاظ عليه للأجيال القادمة، والثّقافة هي كلّ ما أنتجه العقل البشري في مجتمع من ماديات ولا ماديات. وتتمثل الماديات في المباني والطرق والمصانع والمزارع والمتاجر وكلّ لوازمها وبضائعها ومصنوعاتها، أمّا اللاماديات فتشمل العادات، التقاليد، الشعائر، الطقوس، المراسيم، الآراء، الاتجاهات، القيم والعلوم الموجودة في المجتمع. (حسين عبد الحميد رشوان، 2002، 80)

فالمدرسة التي أوجدها المجتمع بعد تطوّره التاريخي أوكل لها التّربية والتّعليم ونقل الإرث الثقافي للأجيال، والحفاظ عليه. (إبراهيم ناصر، 1983، 156)

إذن فإنّ "الوظيفة الأولى للمدرسة هي العمل على نقل تراث الجماعة على مرّ العصور والأجيال الصّاعدة بقصد تنشئتهم تنشئة اجتماعية حتى يستفيدوا منه ويضيفوا إليه ثمّ يسلموه بعد ذلك إلى الأجيال التّالية لهم وبهذا فالمدرسة تحافظ على التّراث عندما تعمل على نقله من جيل إلى جيل ولولاها لضاع هذا التّراث." (رابح تركي، 1990، 176)

1-2 وظيفة الاحتفاظ بالتراث الثقافي:

المدرسة بيئة تعمل على حفظ تراث الأجيال السّابقة لتوصله للأجيال اللاحقة، حتّى يتم الربط بين الأجيال فيحافظ بذلك المجتمع على بقائه، كما أنّها تعمل على إضافة كلّ ما هو جديد ولا يتعارض مع هذا التّراث، وهي تعتبر عاملا رئيسيا من عوامل التنشئة الاجتماعية.

تقوم المدرسة بالاحتفاظ بالتّراث الثقافي للأجيال السّابقة، وتضيف إليه كلّ جديد، فالمدرسة باعتبارها عاملا رئيسيا من عوامل التّربية، تحتفظ بالتّراث الثقافي وفي نفس الوقت ترصد وتسجّل كلّ ما تبتكره الأجيال الحاضرة من معارف وعلوم، وتضيفه إلى تراث الأمّة، وبذلك تقوم بوصل حاضرها بماضيها. (إبراهيم ناصر، 1983، 156)

1-3 وظيفة التبسيط والتطهير:

تعتبر المدرسة مصفاة خالية من عيوب المجتمع الأخلاقية فهي تخلّصه من الخرافات والأباطيل والتّقاليد العميقة والمتحجّرة، ثمّ تقوم بعملية تبسيط هذا التّراث وتصنفه بشكل متدرج ليناسب القدرة العقلية للطّفل واستعداداته، وهي تستطيع أن تساهم بدور كبير في تطوير التّراث الثّقافي وتجديده بالفحص المستمر للأنماط الثّقافية وتحليلها وإخضاعها للأسلوب العلمي. (إبراهيم ناصر، 1983، 156)

والمدرسة عندما تنقل تراث الجماعة إلى الأجيال الصّاعدة لا تنقله برمته لأنّه عظيم جدا ومتشابك جدا ومعقد للغاية حيث تتداخل فيه عوامل عديدة سياسية وتجارية واقتصادية وفنية وعقائدية، وإنّما تعمد إلى تبسيط هذا التّراث قبل تقديمه إلى النّاشئة واختيار الأهم قبل المهم، ثمّ تصنف هذا التّراث في مراحل متدرجة في الصّعوبة بحيث تمهّد كلّ مرحلة منها

إلى المرحلة التّالية حسب نمو الأطفال العقلي والجسمي والوجداني (ومن هنا جاءت مراحل التّعليم المختلفة مرحلة بعد أخرى حسب مراحل نمو الأطفال.(رابح تركي، 1990، 176)

1-4 وظيفة تغيير المجتمع:

بما أنّ المدرسة مؤسسة اجتماعية تساهم في تحقيق أهداف وقيم المجتمع الذي تعمل فيه، فهي بذلك المؤسسة المؤهلة لأن تقود عمليات الإصلاح والتغيير في المجتمع، وذلك من خلال تلاميذها الذين سيكونون أفرادا فاعلين في المجتمع، فهي تسعى جاهدة على إحداث تغيير في السّلوك الاجتماعي للتلاميذ وتعديله وفق ما يريده المجتمع، وهذا السّلوك يمكن أن يتغيّر من خلال الوسط الذي توفّره المدرسة لهم والمناهج الدّراسية المقررة عليهم.

يقول جون ديوي في المدرسة: "أنّها أداة تغيير نظام المجتمع إلى حدّ معين وهو عمل تعجز عنه سائر المؤسسات الاجتماعية." (وهيب سمعان، 1960، 186)

حيث "تُعرض المشكلات العامة وتتاح الفرص أمام التّلاميذ من خلال المناهج الدّراسية، كي يعيشوا هذه المشكلات ويشعروا بإمكانيات حلّها، وبالتالي تساهم المدرسة في تغيّر المجتمع وتطوّره." (إبراهيم ناصر، 1983، 157)

1-5 تحقيق التكيّف الاجتماعي:

تساهم المدرسة في التكيّف الاجتماعي للفرد من خلال النّظام الاجتماعي الذي توفّره في البيئة المدرسية عبر النّظام الدّاخلي الذي تقرّه، وعبر شبكة العلاقات والأدوار الاجتماعية في هذه البيئة، ومن خلال المنهاج التّربوي الذي يعمل على تحقيق أهداف النّظام التّربوي الذي يعدّ التكيّف الاجتماعي أحد ركائزها.

فالمدرسة بذلك تعمل على تحقيق الانسجام بين أبناء المجتمع من مختلف الطّبقات الاجتماعية، وتعمل كذلك على مساعدة التّلاميذ الذين يرتادونها على التكّيف مع البيئة الاجتماعية التي يعيشون فيها وذلك من خلال الوسط الاجتماعي الذي تُوفّره لهم ليتدربوا فيه على اكتساب الكفاءات الاجتماعية التي تتيح لهم التكيّف مع بيئاتهم الاجتماعية.

فوظيفة المدرسة تتجلى في العمل على التّقريب بين أبناء الوطن الواحد والقضاء على نزعة التعالي، وتخلق شعورا مشتركا وعاما بالانتماء إلى مجتمع واحد له ثقافته وطابعه المتميّز. (وفيق صفوت مختار، 1999، 84)

2- الوظيفة الخاصة للمدرسة:

تمّ تحديد تطوّر الوظيفة الاجتماعية الخاصة بالمدرسة كما يلي: (عدلي سليمان، 1996، 14)

2-1 المدرسة كمؤسسة تعليمية:

نعني بها نقل المعرفة أساسا ممّا أدى في كثير من الأحيان إلى حشد وتكثيف المعلومات للطّلاب والاعتماد غالبا على الحفظ مع بعض التكافل الاجتماعي دون مراعاة للفروق الفردية أو مقابلة رغبات الدّارسين، وكانت تنحصر وظيفتها على نقل المعاريف.

2-2 المدرسة كمؤسسة تعليمية تربوية:

ويقصد بها الاهتمام بفهم شخصية التّلميذ وتحسين قدراته كأساس للعملية التّعليمية كي تتحقق فاعليتها، وقد ساعد على ذلك تقدّم علوم النّفس والتّربية والعلوم الإنسانية والاجتماعية بشكل عام. وقد ركّزت هذه المرحلة على إيصال المعرفة والخبرة الإنسانية للطلاب عن طريق تقدير قدراتهم.

2-3 المدرسة كمؤسسة تعليمية تربوية ذات طبيعة اجتماعية:

إنّ المدرسة تمثّل مجتمعا تؤثر وتتأثر بالمجتمع العام، وتضم جماعات الطلاب التي تتعامل مع بعضها البعض لمقابلة احتياجاتها ومواجهة مشكلاتها وانفتحت بذلك على المجتمع كي تحقق عمليات محورية ثلاثة وهي: التّعليم، التنشئة، التنمية، فهي تقوم بتزويد الطّلاب بالعلم والمعرفة المتجدّدة لمواجهة احتياجات حياتهم المهنية، كما تكسبهم خصائص اجتماعية لمقابلة متطلبات التغّير والنّمو المجتمعي كذلك كمؤسسة قيادية، أصبحت تعمل على المساهمة في تنمية البيئة والمجتمع الذي ينتمي إليه، كما أنّ للمدرسة وظائف تقوم بها تجاه بقية مؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى. فهناك مؤسسات أخرى للتنشئة الاجتماعية كالبيت والمسجد والتلفزيون وجماعة الرفاق، كلّها تشترك في عملية التربية وتقوم المدرسة تجاه جميع هذه المؤسسات باعتبارها أداة استكمال.

خامسا: مميزات المدرسة

تتميّز المدرسة باعتبارها مؤسسة اجتماعية عن باقي المؤسسات الاجتماعية الأخرى بمجموعة من الخصائص والمميزات "فهي تبسّط للتلاميذ المواد التّعليمية المتشابكة، وتسهّل عليهم تعلّمها واستيعابها وتمثّلها باستخدام الوسائل التّعليمية التي تقربها إلى أذهان التّلاميذ

وتقدمها من البسيط إلى الصعب، ومن القريب إلى البعيد، ومن المعلوم إلى المجهول، ومن المحسوس إلى المجرد، وتشتق من هذا البسيط مهارات تعمل على غرسها في عقول التّلاميذ ليتمثلوها ويوظفوها سلوكا ومهارة وممارسة موجهة توجيها سليما." (إبراهيم ناصر، 1992، 80)

وهذا كلّه يؤهل المدرسة بأن تكون أهم المؤسسات الاجتماعية، حيث تضطلع بدور التنشئة الاجتماعية، ومن بين هذه المميّزات نذكر أهمها: (إبراهيم ناصر، 2000، 174)

1- المدرسة بيئة تربوية مبسطة:

تُبَسّط للتلاميذ المواد العلمية والقيم الاجتماعية والأخلاقية المتشابكة وتُسهّل عليهم تعلّمها وتحصيلها وتتبع بذلك تصنيف المواد وتدريجها من السّهل إلى الصّعب ومن المعلوم إلى المجهول ومن المحسوس إلى المجرد. مراعية مراحل نمو الطّفل الجسمي والعقلي والوجداني الانفعالي.

2- المدرسة بيئة تربوية تنقوية:

المدرسة من خلال بيئتها تحاول أن تصفّي ما يعلق بالتّلميذ من الفساد الذي انتقل إليه من البيئة الخارجية التي يحتك بها يوميا فتُنشئ له الجوّ الملائم والمشبع بالفضيلة والتّقوى والاستقامة حتى تعيد صقل سلوكه من جديد. أي أنّها تحاول وباستمرار أن تنقي التّراث الثّقافي وتصفيه من كلّ ما يعلق به، أو علق به من شوائب، وفساد، و درن، فتُنشئ بذلك بيئة تربوية اجتماعية مشبعة بالفضيلة والتقوى والاتجاهات والمثل العليا، كما توفّر الجو المناسب لاستيعاب التّراث الصّافي النّقي الذي يؤدي إلى استخدام وممارسة الخلق الذي يرضى به المجتمع الذي أنشأ المدرسة وخصّها بهذه الصّفات المميزة.

3- المدرسة بيئة تربوية صاهرة:

تتوفّر المدرسة على بيئة تجعل منها أداة اجتماعية تعمل على صهر مختلف الفئات والطبقات الموجودة في البيئة الخارجية للمدرسة في بيئة أقل ما يقال عنها أنّها تحاول التّقليل من الهوة الاجتماعية والتّقريب من هذا التّباعد من خلال المعاملة بالتّساوي في منح المعارف العلمية والأخلاقية دون تمييز أو تحيّز. أي أنّها تعمل على توحيد ميول الفئات المختلفة للتّلاميذ وصهرها في بوتقة واحدة، تحدّدها فلسفة التربية المنشودة في المجتمع، وتفسح

للتلاميذ التّواصل مع زملائهم الآخرين، فتذيب بذلك الفوارق، كما تقرّب من الطّبقات وذلك بمساواة التّلاميذ جميعا في المؤسسة ومعاملتهم بالتّساوي.

4- المدرسة بيئة تربوية موسعة:

فهي تضيف إلى الطّالب خبرات وتجارب الآخرين، فتُوسِّع أفقه في الزّمان والمكان، وتطلعه على ما تيسّر من التّراث الثّقافي فيما بينهم. أي تعمل على توسيع أفق التّلاميذ، كما توسع مداركهم حول مواضيع الماضي وربطه بالحاضر، وتختصر لهم الزمان وتهيئ لهم المكان والبيئة المناسبة.

سادسا: بنية المدرسة

المدرسة نظام اجتماعي فرعي تتم فيه عملية بناء شخصية الطّفل الاجتماعية عبر سلسلة من الإجراءات التّعليمية تتم داخل هذا النّسق. "وإذا كان الباحثون ينظرون إلى المدرسة كمؤسسة اجتماعية فإنّهم في الوقت نفسه يؤكّدون بأنّها مؤسسة نوعية مختلفة عن المؤسسات الاجتماعية الأخرى."(علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب، 2004، 17)

وأحد أوجه هذا الاختلاف يظهر في تكوين هذا النّظام المعقد، حيث "تتعين المؤسسات المدرسية في بنى اجتماعية معقدة، وهي تشكّل بذاتها نقطة تقاطع لنشاطات اجتماعية واسعة من النّاس. وتتميّز هذه المؤسسات بقدرتها الكبيرة على تنظيم نشاط الأفراد ودمجهم في خبرات الحياة ومجالاتها. وهي وفقا لهذه الصّيغة تشكّل نظاما اجتماعيا بالغ التعقيد."(علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب، 2004، 15)

حيث "ينطوي بناء المدرسة باعتباره نسقا اجتماعيا على مجموعة من النّظم الاجتماعية الأساسية التي تتكامل مع بعضها بنائيا وتتساند وظيفيا للحفاظ على استمرار العناصر البنائية الأساسية للمدرسة كتنظيم اجتماعي، والتي تتمثّل في الإدارة المدرسية والهيئة الفنية (المدرسون) ومجموعة القواعد المنظمة للعلاقات والاتصال بين الإدارة والجماعات المدرسية والتي تجعل سلوك الجماعات المدرسية موجها نحو تحقيق الأهداف التّربوية، إضافة لذلك فإنّ المناهج الدّراسية تشكّل وسيلة أساسية من الوسائل التّربوية التّي تتبع في التّدريس لتوصيل المعلومات للتّلاميذ. ولا شك في أنّ العنصر الشّخصي يدخل على مستوى الهيئة الفنية القائمة على التّدريس. وبقدر ما تتوفّر المشاركة الفعّالة من قبل

التّربويين وبالصّورة التي تحقّق انجاز الأهداف على المدى البعيد والمدى القريب بما في ذلك إعداد نوعية معينة من العقول والاتجاهات والمشاعر تناسب متطلبات المجتمع والمقتضيات الفردية من عملية التعلّم." (السّيد علي شتا، فادية عمر الجولاني، 1997، 152)

لكن رغم ذلك يمكن تحليل النّسق المدرسي إلى مجموعة من المكوّنات الأساسية، "فالمدرسة تتكوّن من عدّة عناصر، وتتألف من عدّة جوانب وتكوينات، فهي تتكوّن من الطّلاب والتّلاميذ الذين يأمونها، ومن أنماط السّلوك التي يمارسها المنتسبون إليها، ومن قواعد والمعايير التي تنظّم أفعالهم، ومن المنهاج، والمقررات، والمباني والأجهزة والخدمات، والعاملين فيها، ويُشكّل المكان الذي يحضنها البوتقة التّربوية للأحداث التّربوية والتّفاعلات الثّقافية والاجتماعية التي تتم داخلها." (علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب، 2004، 19)

1- مكوّنات الوسط المدرسي:

الوسط المدرسي هو فضاء المدرسة التي يتواجد فيه التّلاميذ، الأساتذة وأعوان المدرسة العلاقات بين الطلبة وزملائهم، والطلبة والمعلمين والإدارة والموارد والأبنية والمرافق المدرسية. يرى Tagiuri أنّ البيئة الداخلية للمدرسة تحتوي على ثلاثة أبعاد هي: (حليمة عكسة، 2015، 174)

- البعد الأيكولوجي أو البيئي: و يتضمن الجوانب المادية للمدرسة مثل حجم المدرسة وعمر المبنى و مرافق المدرسة.

- البعد الاجتماعي: و يتضمن خصائص الأفراد داخل التنظيم المدرسي، كما يتضمن النّمط السّائد للعلاقات بين الأفراد و المجموعات داخل المدرسة وخارجها.

- البعد الثقافي: و يتضمن هذا البُعد القيم والمعاني والمبادئ والبناء الإدراكي في المدرسة.

ومنه يمكن تصنيف مكوّنات الوسط المدرسي إلى ثلاثة أطراف أو عوامل أساسية:

1- 1 فهناك الطّرف (العامل) المادي والمتمثل في مبنى المدرسة ومختلف الهياكل المادية التي يحتويها هذا البناء من حجرات ونوادي وإدارة وملاعب ومكتبة، بالإضافة إلى الوسائل التّعليمية والبيداغوجية التي تعتمدها المدرسة في تأدية مهامها التّربوية.

1- 2 الطّرف (العامل) البشري المتمثّل في العاملين في إدارة المدرسة والمعلمين والتّلاميذ وحتى العمّال، حيث "يتألف المجتمع المدرسي من ثلاث فئات هي: المعلّمون والاداريون

والتّلاميذ. ويتمّ التّفاعل بين هذه الفئات عبر التّواصل والاتصال اليومي، وعبر المجالس والنّوادي والأنشطة المدرسية، وتُوزّع الأدوار بين هذه الفئات وفق الممارسات التي يقومون بها، وكلّ ذلك بلا شك يكوّن نظاما اجتماعيا فريدا لـه سمات مستقلة داخل أسوار المدرسة والغرف الصّفية والقاعات والساحات، وحتى خارج المدرسة عند ممارسة نشاط رياضي أو رحلات لمناطق داخل البلاد وخارجها." (إبراهيم ناصر، 1992، 81)

1-3 الطرف (العامل) المعنوي الذي يضم المناهج والمقررات والبرامج التّعليمية ومجموعة المعايير والقيم والقوانين الدّاخلية التي تضبط سلوك الأفراد داخل المجتمع.

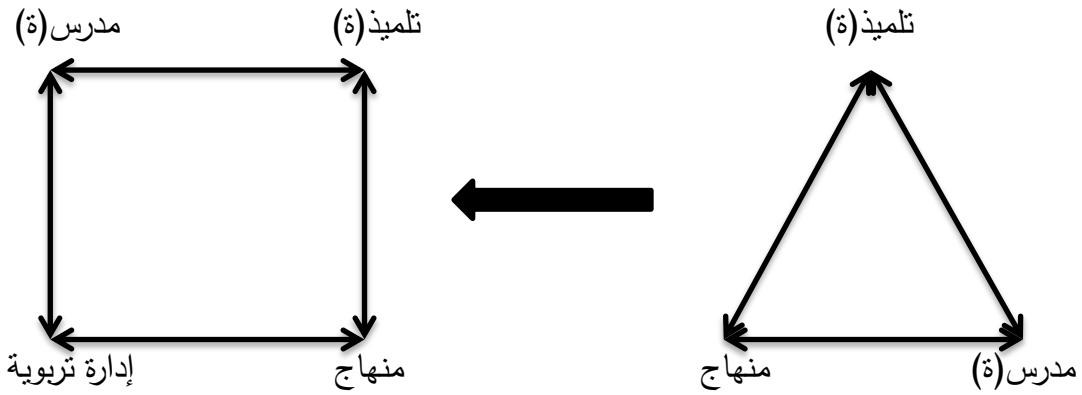
2- العملية التربوية

أغلب البحوث التّربوية تركّز على العملية التّربوية التي تتم داخل الصّف التّربوي والمتكوّنة أساسا من: المعلّم، المتعلّم (التلميذ)، المنهاج باعتبارهم أطراف المعادلة التّربوية المحدّدة لكلّ سلوك تربوي دون إهمال المكوّنات الأخرى للمدرسة، وهناك من يطلق على هذه العملية التربوية مصطلح المثلث التّعليمي "ويتكوّن من جوانب ثلاثة متساوية، تمثّل العلاقات النّاشئة بين عناصره الثّلاثة: المعلّم والمتعلّم والمعرفة وتشكّل هذه المفاهيم الثّلاثة رؤوس مثلث يربطها ببعضها مفاهيم أخرى تحدّد العلاقة القائمة بينها تمثلها أضلاع ذلك المثلث."(محمد صالح حثروبي، 2012، 127)

هناك من يُطلِق على هذه العملية مصطلح (المثلث البيداغوجي) حيث يقول مخلوف بلحسين: "من هنا يقترح هوساي نموذجا نظريا يقول أنّه استخلصه من خبرته وممارسته البيداغوجية وينطلق من عدّة تساؤلات كذلك، منها: كيف يتم بناء الحقل البيداغوجي؟ وما هي القواعد التي تحدّد بناءه وسيره؟ ويعرّف الوضعية البيداغوجية فيقول أنّها: مثلث متكوّن من ثلاثة عناصر هامة جدا وهي المعرفة، الأستاذ، والتّلميذ...والمعرفة تتمثّل في مختلف التّخصصات والبرامج (المنهاج)." (مخلوف بلحسين، 2006، 55)

لكن مع مرور الوقت برزت لدى المختصين في المجال التّربي عوامل قوية أخرى تؤثّر في نتائج العملية التّربوي التي تتم في المدرسة، ومن ثمّ تحوّلت هذه النّظرة لعناصر العملية التّربوية، فبعدما كانت عبارة عن مثلث بيداغوجي يتكوّن من رؤوس ثلاثة معلّم ومتعلّم ومنهاج تربوي، أصبحت الآن مربعا بيداغوجيا يشمل بالإضافة إلى العناصر المذكورة الادارة التّربوية (المدرسية) التي برزت أهميتها كعنصر فاعل جدا في هذه العملية.

يقول عبد الكريم غريب: بخصوص تكوين أطر الإدارة التّربوية بين مخططات الإصلاح ومقتضيات الجودة المنشودة، يمكن استنتاج القاعدة التّربوية والبيداغوجية الجديدة، المتمثّلة في تحويل المثلث البيداغوجي إلى مربع متكامل لتحقيق الجودة المتوخاة من مخرجات المؤسسة التّربوية، وهذا النّموذج الجديد، يمكن نمذجته ضمن التّرسيمتين التّاليتين: (عبد الكريم غريب، ب ت ط، 132)



شكل (2)

النموذج البيداغوجي الجديد

(عبد الكريم غريب، ب ت ط، 132)

2-1 المعلّم:

هو المربي الثّاني بعد الأبوين، يتمثل دوره الاجتماعي في تربية وتعليم تلاميذ المدرسة التي يعمل فيها من خلال توجيههم وارشادهم، كما يعمل على إيصال المعارف والخبرات التّعليمية إليهم، فدور المعلّم اليوم تربويا تعليميا في آن واحد.

فالمعلّم قضية مهمة في إنجاح العملية التّربوية، إذا توفّرت لديه دوافع التعلّم الذاتي، كما هو الحال عند المتعلّم التّلميذ، فالمعلّم هو في نفس الوقت متعلّم، لذلك يشترط أن ينمي مبدأ التعلّم الذاتي في حياته المهنية، وإلاّ تأخر عن دوره التّعليمي المتغيّر في سياق التّقدم الحضاري والتكنولوجي، كما يشترط أن يُعاد النّظر في مناهج تربية المعلّمين وإعدادهم. (محمد محمود الخوالدة، 2007، 47)

والمدرّس له عدد من المكانات والأدوار الاجتماعية التي تحدّدها المؤسسة التي يعمل بها، وهو يعمل و يؤثّر في التّنشئة الاجتماعية للتلميذ من خلال هذه المكانات والأدوار. (زكريا الشربيني، يسرية صادق، 2000، 121)

فالذي يستطيع أن يصنع الحياة الفكرية، ويقيّم قواعد المعرفة، ويبني شخصية المتعلّم ليس شخصا عاديا، إنّما الذي يستطيع ذلك هو الشّخص المربي الذي استوفى في تكوينه المعرفي والأخلاقي شروط شخصية المربي ومكنّه المجتمع من الوسائل، ورسم له الخطّة التي يتبعها في عمله. لأنّه هو الذي هيّأه المجتمع لهذه المهام وكلّفه بأن ينوب عنه في تنشئة الأجيال وتلقينهم المعلومات المفيدة لهم ولبلادهم وهو الذي يتولى بناء شخصية من يترددون على المدرسة، وينمي استعداداتهم وقابليتهم في إطار قيم المجتمع الذي ينتمون إليه، وحقائق العصر الذي يعيشونه، و بهذا تصبح المدرسة بيئة اجتماعية تربوية يلتقي فيها المجتمع بأفراده. (عبد القادر فضيل، 2009، 17)

ومن هذا المنطلق فإنّ هناك مجموعة من المهام ملقاة على عاتق المعلّم، حيث أوجزها الأستاذ أحمد بوهلال في الآتي: (أحمد بوهلال، 1979، 25)

- إثارة الدّافعية و الرّغبة عند التلميذ حتى يشركه في الدّرس.
- التخطيط للدّرس وتقديم المعرفة.
- توجيه النّقاش بين التّلاميذ وإعطاء المجال الديمقراطي داخل القسم.
- الضّبط والمحافظة على النّظام داخل القسم حتى لا يتحوّل إلى فوضى.
- إرشـاد التّلاميذ في أعمالهم المدرسية.
- التّقييم الذي يُعطي قيمة لكل مجهود مبذول ويفتح روح المنافسة البناءة.

أمّا عدنان إبراهيم أحمد ومحمد المهدي الشافعي فيلخصان وظائف المعلّم في: (عدنان إبراهيم أحمد، محمد المهدي الشافعي، 2001، 26)

- توصيل المعرفة للتّلميذ.
- المساعدة في اختيار التّلميذ للأدوار الاجتماعية والمهنية التي سوف يشغلها مستقبلا.
- المساهمة في تنمية شخصية التّلميذ بتزويده بالقيم والمعايير والاتجاهات.
- المساهمة في تنشئة الطّفل.
- الرّعاية الاجتماعية للتّلميذ.

- تدريب التّلاميذ على كيفية التّصرف وتجاوز المواقف.

وعلى المعلّم أن يكون واسع الإدراك لتغيّر مزاج التّلميذ، وأن يدرك أنّه كائن اجتماعي يتأثّر بما يحيط به سواء بأسرته أو رفاق اللّعب أو الوضع الاجتماعي العام. (وفيق صفوت مختار، 1999، 104)

لكن المتتبع للواقع المدرسي يجد أنّ الاهتمام بالمعلّم تراجع كثيرا، وتراجعت معها مكانته الاجتماعية التي كان يحظى بها إلى وقت قريب، فتراجع أداؤه وانعكس ذلك سلبا على مساهمة هذا المعلّم في عملية التنشئة الاجتماعية التي تقوم بها المدرسة للتلاميذ المنتسبين إليها. حيث "يُقترح البعض أن يعطى المدرسون أولويا واحد أو آخر من ملامح عملهم، فيعطى أحد المدرسين، على سبيل المثال، وزنا أكبر للتدريس أو التلقين، ويؤكّد الآخر على عملية التّنشئة الاجتماعية ويبدو أنّ الغالبية العظمى من المدرسين يفضلّون الدّور الذي يؤدونه في مجال التدريس أو التلقين أكثر من الدّور الذي يقومون به في مجال التنشئة الاجتماعية." (حسين عبد الحميد الرشدان، 2002، 74)

لأنّ المجتمع أصبح في وقتنا الحاضر يهتم بالتّحصيل المعرفي فقط على حساب الجوانب الأخرى بسبب تراجع القيم والمعايير الاجتماعية التي كانت إلى وقت قريب تعلي من شأن الأخلاق والفضيلة في المجتمع الجزائري، وحلّت محلّها القيم والمعايير المادية. ممّا أثّر سلبا في دور المدرسة الاجتماعي باعتبارها نسق اجتماعي يتأثر بمّا يجري في المجتمع بل يعيد إنتاج ذلك على رأي بيار بورديو.

2-2 المتعلّم (التلميذ):

يُعدّ المتعلّم أو التلميذ أحد ركائز العملية التّربوية التي تحدث في المدرسة، ذلك لأنّه هو المعني الأول بكلّ تلك التّعلّمات التي تجري داخل هذا النّسق الاجتماعي الفرعي. "يمثّل المتعلّم المحور الرّئيس في العملية التّربوية، كما أنّه الأساس في عملياتها ومتطلباتها فضلا على أنّه الغاية النّهائية لها، وإنّ هذه العملية التّربوية لا تحدث إلاّ بوجوده وانتباهه وإدراكه، ومشاركته الذاتية، بل مبادأته في كل ما تتطلبه العملية التّعليمية. وهذا يشترط اشتراطا جوهريا على المتعلّم أن ينتقل كلية من وجوده في دائرة التّعليم التي تعتمد على المعلّم، إلى وجوده في دائرة التعلّم التي تعتمد على ذاته." (محمد محمود الخوالدة، 2007، 45)

فالمتعلّم هو أهم عنصر في العملية التّربوية بل هو محورها في المقاربة الجديدة، وهو الذي من أجله أُنشئت المدرسة، حيث كان يُنظر إليه قبل هذه المقاربة على أنّه ورقة بيضاء أو وعاء فارغ يجب ملؤه وحشوه بالمعلومات والمعارف فقط دون مراعاة لميولاته ورغباته، لكن مع تطوّر البحوث اتضح أنّه طرف فاعل ومهم في العملية التّربوية فتغيّرت النّظرة إليه.

يقول جورج خوري: إنّ الطّفل يدخل المدرسة بعد أن يكون قد أخذ جزءا كبيرا من التّربية من الأسرة وجماعة اللّعب والأصدقاء، ومن كلّ ما يحيط به منذ ولادته، ولهذا لا نتصوّر أنّه سيتركه عند دخوله المدرسة، بل يدخل المدرسة وهو مزوّد بكلّ هذا الموروث السّلوكي والثّقافي. (توما جورج وري، 1983، 40)

ولكي تنجح العملية التّربوية فإنّ على المتعلّم أن يكّن الاحترام والتّقدير لمدرسه وأن يكون متعاونا معه بالمشاركة في الدّرس وتنفيذ التّوجيهات التّربوية والتّعليمية التي تهدف إلى نجاحه، يجب على التّلميذ أن يدرك الدّور الحيوي لمدرّسه في هذه العملية لأنّه بمثابة المربي بعد الوالدين. (حسين عبد الحميد الرشدان، 2002، 77)

2-3 المنهاج التّربوي:

نلاحظ أنّ علماء الاجتماع قد اهتموا اهتماما كبيرا في بداية القرن العشرين بقضية المنهج أو أسلوب التّدريس. وقد ظهر ذلك في أعمال دوركايم خاصة عندما تناول التّطوّر التّاريخي لنّظام التّعليم في عدد من الدّول الأوربية وبالذّات في فرنسا. ثم حدث تطوّر لهذا الاهتمام بطريقة غير مباشرة في تحليلات عدد من علماء الاجتماع من الجيل الثّاني، من أمثال تالكوت بارسونز. (طارق السيد، 2007، 108)

2-3-1 أهمية المنهاج:

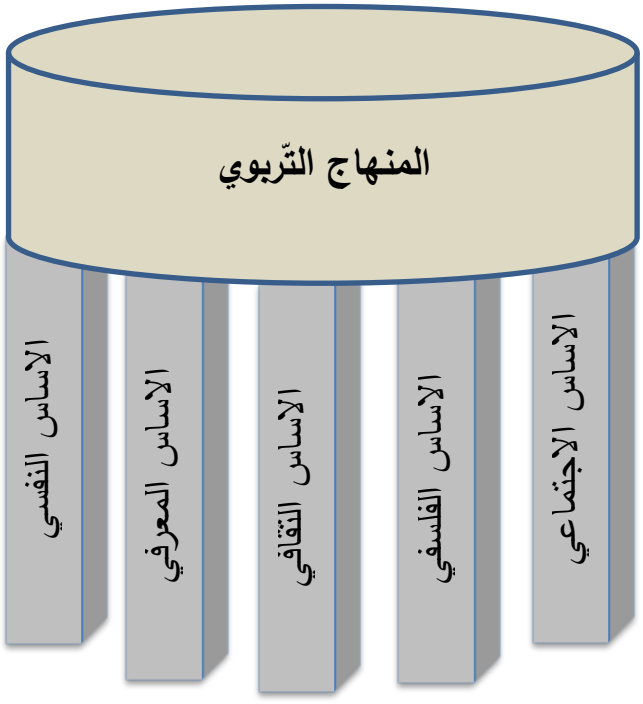
لقد أجمع المربّون على أنّ المنهاج هو المرتكز الأساسي في العملية التّربوية التي تحدث في المدرسة، ويعتبر وضع المنهاج من طرف النّظام التّربوي من أصعب المهام لأنّ هناك أسسا ومبادئ يجب احترامها ليؤدي هذا المنهاج التّربوي وظيفته الاجتماعية، لذا يجب أن يكون المنهاج مرنا حيث يمكن أن يخضع للتّعديل حسب التغيّر الاجتماعي المتسارع في المجتمع، أو في البيئة الإقليمية المحيطة به، ولقد أبرز فيشر دور المنهاج وما يحويه من برامج ومقررات في تكوين شخصية الطّفل المتمدرس حينما أشار إلى "أهمية البرامج

والمقررات البيداغوجية في بناء وتكوين شخصية الطّفل وذلك باعتبارها أدوات مفرزة لقيم مجتمعية تحكم أنماط السّلوك والتّعامل." (Fisher, S,M , 1994, 125)

إنّ المدرسة هي المؤسسة الاجتماعية التي أُنشِئت بواسطة المجتمع لتنوب عنه في تربية النّشء بالصّورة المرغوبة بأسلوب منّظم ومقصود، والمدرسة على هذا النّحو لا يمكن أن تقوم بدورها إلاّ بواسطة مجموعة من المناهج التي تكون في مجملها تلك الصّورة المرغوبة للعملية التّربوية التي يريدها المجتمع تحقيقا لأهدافه العامة واستمرارا لوجود فاعل مؤثّر في تيار الحياة الانسانية. (بسام محمد القضاة وآخرون، 2014، 123)

2-3-2 أسس بناء المنهاج:

نظرا لأهمية المنهاج في العملية التّربوية، فإنّ بناءه يتم بدقة وبطريقة علمية ويخضع لمجموعة من الأسس:



الشكل (3)

من إعداد الطالب

أسس بناء المنهاج التّربوي

2-3-2-1 الأساس الفلسفي:

لكلّ مجتمع فلسفة معينة ونُظم خاصة ومعايير تميّزه عن غيره من المجتمعات الأخرى، وهذه الفلسفة تمثّل نظرة المجتمع إلى كثير من الأمور والقضايا المتعلقة به وبأفراده وبعلاقاته مع المجتمعات الأخرى، كما أنّ هذه النّظرة تكون متأثّرة بعوامل كثيرة أهمها حضارة وتراث ذلك المجتمع وما يتضمنه ذلك التّراث من قيم ومثل ومبادئ، إضافة إلى ما يطمح إليه من تطلّعات للمستقبل ينشد تحقيقها والوصول إليها. ومن الطّبيعي أن يسعى كلّ مجتمع دوما إلى الحفاظ على تراثه وعلى وجوده واستمراريته، لهذا نراه يعمل على نشر ذلك بين أفراده وخاصة ما يتلاءم منها مع واقعه الذي يعيشه وما يعكس على طموحات المستقبل وتطلّعاته والمؤسسات التربوية هي إحدى أدوات المجتمع الفعّالة في تحقيق ذلك عن طريق تنشئة أبنائه وإعدادهم و تربيتهم. (بسام محمد القضاة وآخرون، 2014، 124)

يرتكّز كلّ منهاج على فلسفة تربوية واضحة ومحدّدة تعكس في المقام الأوّل فلسفة المجتمع: المبادئ والقيم التي تحكم مساره، و محلّ اتفاق أفراده من خلال الدّستور. (محمد صالح حثروبي، 2012، 28)

تمثّل الأسس الفلسفية قضية حيوية في تخطيط المنهاج التربوي وتحديد مدخلاته وصياغة مضمونه، ويزداد دور الأسس الفلسفية وضوحا في المنهاج كلّما أدركنا العلاقة بين النّظم التّربوية والاجتماعية والثّقافية العاملة داخل المجتمع، إذ يجدر بالنّظام التّربوي، أن يكون منتميا إلى الفلسفة الاجتماعية، التي يتخذها المجتمع الإنساني شرعة ومنهاجا في حياته، وذلك بأن يشتق فلسفته التّربوية وأهدافه ومضمون مناهجه وطرائق تدريسها في سياق الفلسفة الاجتماعية التي يحملها المجتمع... ضمن العناصر المكوّنة للفلسفة التّربوية، التي توجّه النّظام التّربوي وأوّل هذه المكوّنات الرّئيسية هي المنهاج التّربوي التي تمثل أكثر عناصر النّظام التربوي في تحقيق أهدافه. (محمد محمود الخوالدة، 2007، 62)

2-3-2-2 الأساس الاجتماعي:

يتضح دور المنهاج التّربوي المهم داخل المجتمع المدرسي في كونه يسعى إلى المحافظة على توازن المجتمع ككل وتكامل أنظمته واستمرار كيانه الاجتماعي وتراثه الثّقافي وذلك باختيار النّظام القيمي الجيّد والعمل على إبقائه فاعلا في بنية النّظام الاجتماعي عن طريق الدّعوة إليه وإكسابه إلى المتعلّمين الذين سيصبحون أفرادا فاعلين في المجتمع.

عند بناء أي منهاج تربوي يجب "مراعاة مشكلات المجتمع وتطلعاته حتى يتمكّن المتعلّمون من إدراك وممارسة مبادئ المجتمع وعاداته وبالتالي ضمان الاستمرارية والتواصل." (محمد صالح حثروبي، 2012، 28)

لذا أدرك العاملون في الحقل التّربوي أنّ بناء أي منهاج في إطار ما أُطلق عليه بالإصلاح التّربوي إلاّ وكان لزاما ربطه بالتّنظيم الاجتماعي لذا نجد روني يقول: "إنّ إصلاح المنظومة التّربوية مرتبط بالتّنظيم الاجتماعي، لذا تلجأ الحكومات إلى وضع مشروع مبني على أسس علمية وشاملة." (Réné la bordeie ,1998, 98) تأخذ بعين الاعتبار التّنظيم والبناء الاجتماعيين ويُلخص في المناهج التّربوية الذي يفرضها النّظام التّربوي على المدرسة كي تعتمده.

لهذا فإنّ المنهاج التّربوي يتحمل مسؤولية اجتماعية خطيرة بفضل ما يحتله من مكانة في العملية التّربوية نفسها من ناحية، وبفضل ما يعود عليه النّظام الاجتماعي في تحقيق افتراضات أساسية تتصل بفلسفته وأهدافه وصيانة كيانه وتطوير مؤسساته لمواجهة التّغيرات الاجتماعية المتسارعة، ويتولى المنهاج التّربوي وظائف اجتماعية عديدة لها أهميتها في بناء المجتمع وصيانته والمحافظة على كيانه وإنمائه وتحقيق غاياته. (محمد محمود الخوالدة، 2007، 148)

ومن هناك ترتبط المناهج التّعليمية ارتباطا محكما بالتّراث الاجتماعي، وأضحى الهدف من التعليم لم يعد اكتساب الجسم والروح أقصى ما يستطيعان بلوغه من الكمال أو تحقيق السّعادة عن طريق الفضيلة الخالصة أو تحقيق العقل السّليم أو تحقيق فردية الانسان الخ، بل تعديل السّلوك والتغيّر والتّطوير والتّقدم الاجتماعي. (بسام محمد القضاة وآخرون، 2014، 123)

2-3-2-3 الأساس النّفسي:

يمثل الأساس النّفسي أحد المتطلبات الجوهرية في بناء المناهج التّربوية، فإذا رُوعي الأساس النّفسي بصورة سليمة في بناء المناهج التّربوية من حيث الأهداف والمضامين والنّشاطات التّعليمية فإنّنا نضمن عملية تعلمية أفضل للمتعلّمين، حيث أنّ المنهاج الجيّد هو الذي يراعي الخصائص النّفسية وخصائص النّمو في كل مرحلة من مراحل حياة المتعلّم. وكذلك المشكلات المتعلقة بهذه المراحل عند التّخطيط أو البناء أو التنفيذ لأي

منهاج. فماذا تعني الأسس النّفسية للمناهج التّربوية من النّاحية العملية والإجرائية؟ إنّها تعني أن ننطلق في تخطيطنا للمنهاج التّربوي من فلسفة الوجود للمتعلّم وليس من فلسفة الماهية، أي ننطلق من حالة المتعلّم الراهنة وليس من حالة افتراضية مثالية كما ينبغي أن يكون، أي أن مخططي المناهج التّربوية أن يهتموا بالمتعلّم ليتمكنوا من تحديد احتياجاته ورغباته واستعداداته وميوله ومدى نضجه العقلي والجسمي حتى يفصلوا المنهاج التّربوي بكلّ مدخلاته في ضوء الخصائص النّفسية التي يتمتع بها المتعلّم في مرحلة معينة، كلّ ذلك من أجل توفير الفرص وتحمل مسؤولياتها في ضوء ما تسمح به فطرتهم وما فيها من إمكانات للمتعلّم والنّمو على المستوى الشّخصي والاجتماعي. (محمد محمود الخوالدة، 2007، 234)

من المعروف أنّ محور العملية التّربوية هو الطالب الذي تهدف إلى تنميته وتربيته عن طريق تغيير أو تعديل سلوكه، ووظيفة المنهج هي إحداث هذا التّغيير في السّلوك، وهنا فلابد من مراعاة أسس النّمو ومراحله. و إنّ تحديد المفاهيم المتعلقة بطبيعة الفرد الانساني وبنيته النّفسية وخصائص تفاعله مع الوسط الثّقافي وأطره المرجعية وخصائص نموّه وتكيّفه مع الظّروف المحيطة ورغباته وميوله واستعداداته وكيفية العناية بها وتطويرها. كلّ هذه الحقائق المرتبطة بالطّبيعة الانسانية جوهرية في تحديد الحاجات الفعلية التي تخدم المنهج الدّراسي وأسس بنائه. (بسام محمد القضاة وآخرون، 2014، 158)

2-3-2-4 الأساس الثّقافي:

إنّ الثّقافة المحلية للمجتمع لها دور كبير في بناء أي منهاج لاحتوائها على معارف وخبرات مقبولة وتجنب أخرى غير مرغوبة أو مرفوضة سواء كانت متخصصة أو عامة. (محمد صالح حثروبي، 2012، 28)

من الطّبيعي على أي نظام تربوي في أي مجتمع أن يكون منتميا إلى التّراث الثّقافي في البيئة التي يشتغل فيها هذا النّظام، وذلك بتشكيل علاقة بين هذا النّظام التّربوي والتّراث الثقافي بما يحمله من مبادئ وقيم ومعتقدات ومعاني وأخلاق وأساليب حياتية، وذلك عبر المناهج التّربوية التي يضعها هذا النّظام والتي يجب أن يكون هذا الأمر أحد الأسس التي تبنى عليه، وإذا كان النّظام التربوي هو أداة المجتمع لتحقيق أغراضه التّربوية، فإنّ المنهاج التربوي هو وسيلة النّظام التربوي التي تعمل على تنفيذ تلك الأهداف.

وحتى ينسجم المنهاج التّربوي مع هذه المهمة ويتحمل مسؤوليته الأخلاقية تجاه التّراث الثقافي للمجتمع فإنّه يتوجب على مصمم المنهاج التّربوي، أن يراعي تشكيل علاقة انتماء بين المنهاج وبين التّراث الثّقافي. (محمد محمود الخوالدة، 2007، 168)

2-3-2-5 الأساس المعرفي:

يُقصد بذلك طبيعة المعرفة المختارة التي يجب أن يحتويها المنهاج لتقدم للمتعلّمين لتحقيق الكفاءات والقدرات المرغوب فيها في شخصية المتعلّم. (محمد صالح حثروبي، 2012، 29)

نلاحظ أنّ المعرفة تمثل دورا أساسيا في حياة الإنسان، بل هي خاصة جوهرية من مقوماته وأداة ضرورية لوجوده، وبالمعرفة يحقق الإنسان ذاته ويظهر خصائصه العقلية والنّفسية والروحية والوجدانية والجسمانية والإبداعية، وبها ينمو في صورته الفردية، وبالمعرفة ينمو التّراث الإنساني، وبهذا تصبح المعرفة أساس حضارته وأداة رسالته، بل هي وسيلته في الوصول إلى الغاية التي خلق من أجلها، وبهذا تُصبح المعرفة شرطا ضروريا لتربية الإنسان وإنمائه، لذلك لابد وأن يكون للمعرفة المكانة الأولى في أية فلسفة تربوية أو نظام تربوي حتى تأخذ المعرفة دورها الحقيقي في العملية التُربوية، بصورة تخدم الإنسان وغايته في الحياة الاجتماعية. (محمد محمود الخوالدة، 2007، 178)

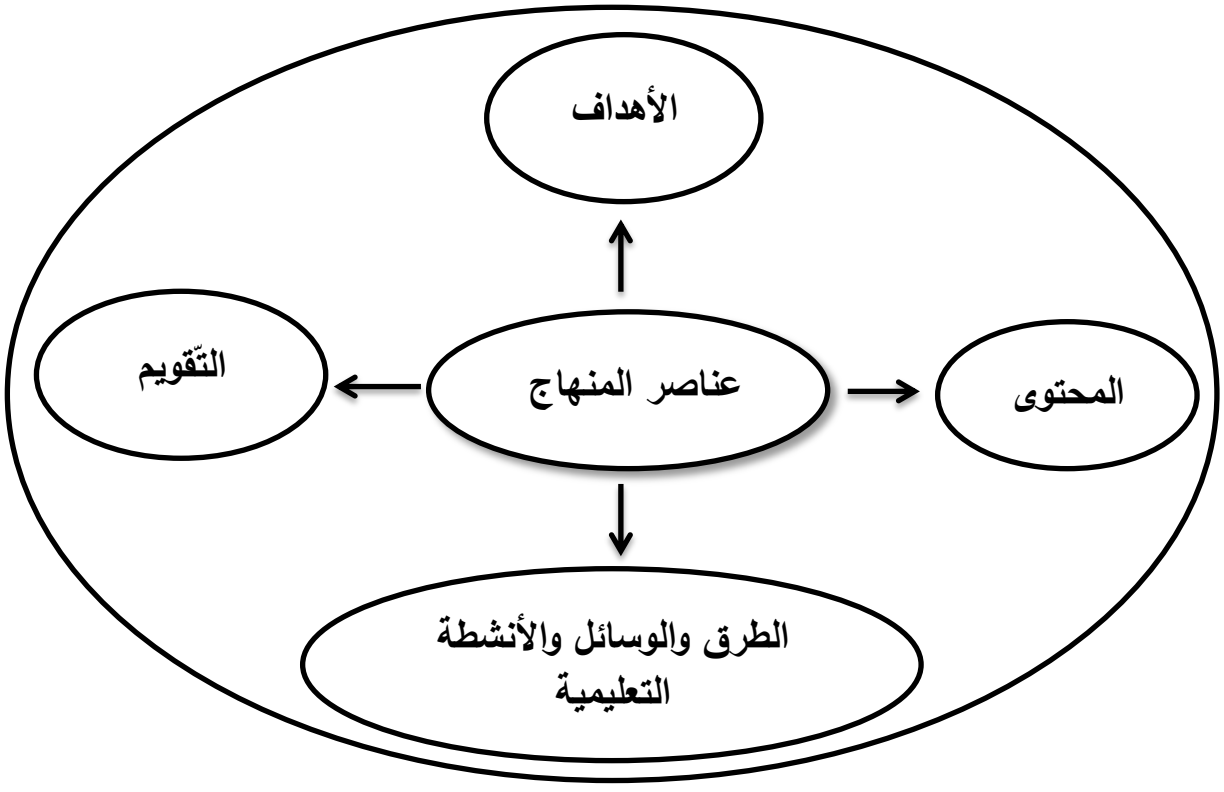
إنّ المعرفة من الأبعاد الهامة التي يقوم عليها المنهج التّربوي الدّراسي و يسود المجال التّربوي وجهتا نظر حول المعرفة، فالفكر التقليدي ينظر إلى المعرفة باعتبارها هدفا في حدّ ذاتها ثمّ تكرّس كافة الجهود لتحقيق هذا الهدف، بينما الفكر التّربوي التّقدمي ينظر إلى المعرفة باعتبارها أداة أو وسيلة لإعداد المتعلّم للحياة، ومن ثم فقد أولى هذا الفكر اهتماما خاصا بالخبرات وكيفية اكتسابها. (بسام محمد القضاة وآخرون، 2014، 146)

تُسهم الأسس المعرفية للمنهاج في إعطاء معلومات كافية للمفاضلة بين محتويات المناهج عند الاختيار والتّخطيط، حيث يتم المفاضلة بين المناهج بحسب القيمة المستفادة من كلّ منهاج بالإضافة إلى نسبة الدّقة في المعلومات التي تحتوي عليها المناهج. (محمد حسن حمادات، 2009، 78)

2-3-3 عناصر المنهاج التربوي:

إنّ تحديث المناهج وتطوير عناصرها -الأهداف أو النتائج العامة والخاصة للمنهاج، محتوى المنهاج، استراتيجيات التّدريس والتّقويم- هو السّبيل لتطور التّعليم. (مصطفى نمر دعمس، 2008، 7)

تتحدث المراجع التّربوية عن عدّة عناصر مكوّنة للمنهاج التّربوي الذي يعتمده أي نظام تربوي، لكن التّركيز كان في أغلب تلك المراجع على عناصر أربعة وهي: الأهداف التّربوية، المحتويات والمضامين، طرائق وأساليب التّدريس والوسائل المقترحة من أجل تناول تلك المضامين والمحتويات، ثمّ التّقويم التّربوي.



شكل (4)

منظومة عناصر المنهاج التّربوي

(فؤاد محمد موسى، 2002، 249)

يتكوّن المنهاج التّربوي من مجموعة من العناصر الأساسية و المهمة:

2-3-3-1 الأهداف:

تُعتبر الأهداف الدّعامة الحقيقية التي يعتمد عليها المنهاج التّربوي، وهي أهم مكوّنات المنهاج، ذلك أنّها تؤثّر تأثيرا مباشرا في المكوّنات الأخرى وهي المحتوى وطرق التدريس والتقويم. وترتبط الأهداف ارتباطا عضويا بالعقيدة السّائدة في المجتمع، ولذا فإنّ النّظريات التّربوية تختلف اختلافا بيّنا من حيث الأهداف. (عبد الرحمن صالح، 1986، 85)

فكلّ نظام تربوي في أي مجتمع من المجتمعات المعاصرة يضع أهدافا عبر المناهج التّربوية يسعى إلى تحقيقها بحيث تكون تلك الأهداف هي الموجه الرّئيسي للحياة المدرسية.

إنّ الأهداف وتحديدها تُعتبر من الأمور بالغة الأهمية، والعمل التّربوي أو العملية التّعليمية في شتى مستوياتها ومداخلها في أمسّ الحاجة إلى وضوح الأهداف المنشودة وتحقيقها، فبقدر وضوحها تكون الجودة في العمل التّربوي ولقد اهتم المربون وعلماء التّربية بوضوح الأهداف اهتماما كبيرا، فتحديد الأهداف ووضوحها في العملية التّربوية يساعد على رسم التّخطيط وأوجه النّشاط. ولمّا كان هدف التّعليم إحداث تغييرات في سلوكيات الطّلاب، كان من الضروري تحديد تلك التّغييرات بدقة على شكل عبارات تصف تلك السّلوكيات التي يرغب المجتمع في ظهورها لدى أبنائه نتيجة مرورهم بالخبرات التّعليمية خلال مراحل التّعليم المختلفة، وعادة ما تعرف هذه العبارات بالأهداف التّربوية. (بسام محمد القضاة وآخرون، 2014، 82)

تتدرج الأهداف من العمومية والشّمول والتّحديد والتّخصيص حتى تصل إلى الأهداف الإجرائية التي تحدّد السّلوك المستهدف الذي يحدث لدى المتعلّم كنتاج لتعلّم هذه المادة الدّراسية أو تلك. وكلّنا نتفق على ضرورة أن تتصف أهداف المنهج بالنّظرة المستقبلية حتى تكون تحديات المستقبل موضع اعتبار دائم ومستمر عند تخطيط المنهاج، و لابد في الوقت نفسه أن تتصف الأهداف بالواقعية حتى يمكن تحقيقها، ويراعي أيضا شمول الأهداف لتضمن تحقيق النّمو الكامل للطّلاب عقليا حركيا ووجدانيا، و في ذات الوقت تحقق أهداف المجتمع وتعدّ القوى البشرية اللازمة لقيادة عملية التّقدم. و لابد للأهداف أيضا أن تحقق الأهداف المعرفية-الأكاديمية المرجوة من المواد الدّراسية المختلفة التي تتضمن المناهج بما في ذلك الجوانب العملية، الأدبية، والفنية والمهارية. (كمال فرحاوي، 2017، 54)

2-3-3-2 المحتوي

شاع بين كثير من التّربويين أنّ المحتوى الدّراسي يُقصد به الإطار العام للموضوعات الدّراسية المقررة على تلاميذ صف دراسي معين، فهو ينحصر في مجموع الكم المعرفي المتراكم وترتيبه ترتيبا منطقيا أو تاريخيا، ولعلّ هذه النّظريات أتت من اهتمام المربين بالمعرفة باعتبارها وسيلة أساسية لتكوين العقل الإنساني باعتباره أثمن ما في الإنسان. وكما اتضح من قبل فإنّ الإنسان ليس عقلا فقط بل عقل وروح وجسم، ومن هنا تغيّرت النّظرة إلى المحتوى فأصبح يُنظر إليه على أنّه كلّ ما يصنعه المُخَطِط من خبرات سواء كانت هذه الخبرات معرفية أو انفعالية أو حركية بهدف تحقيق النّمو الشّامل المتكامل للتّلميذ. ويتضح من هذا أنّ محتوى المنهج يتكوّن من عدّة جوانب مترابطة ومتماسكة. (بسام محمد القضاة وآخرون، 2014، 95)

يُقصد بالمحتوى كلّ ما يصنعه مخططو المناهج من خبرات معرفية أو انفعالية أو حركية بهدف تحقيق النّمو الشّامل المتكامل للتّلميذ طبقا للأهداف المنشودة، وتحديد محتوى المنهج لا يتم بطريقة عفوية أو ارتجالية، فلا بد أن تكون الخبرات التي يشملها محتوى المنهج خبرات هادفة و مخططة و مصنفة طبقا لسنوات الدّراسة المختلفة. (كمال فرحاوي، 2017، 56)

يشمل المحتوى الأفكار والعناصر الأساسية أو المدركات والمفاهيم الرئيسية المراد أن يتعلّمها التّلميذ في كلّ صف من صفوف المرحلة التّعليمية، والمحتوى هو وسيلة تحقيق أهداف المنهاج، لذلك يجب أن يُبنى المحتوى بطريقة واضحة تمكّن المعلّم من فهم مطلوب تدريسه بالضّبط دون لبس أو تخمين، ويجب كذلك تحديد المستوى المراد الوصول إليه عند تدريس كلّ مدرك من هذه المدركات. والتّعليمات هي الخلاصات التي توضح مستوى التّعليم بالنّسبة إلى عناصر المنهج، وعلى هذا الأساس فمن المهم أن يُصمم المنهج في صورة مفاهيم ومدركات أساسية فرعية لكلّ صف دراسي، ومع كلّ مفهوم ما يفسرّه من تقييمات ويُوضّح هذا الأسلوب في تخطيط محتوى المنهج مدى النّمو في المدركات من صف إلى الصّف الذي يليه منعا للتكرار و ضمانا للتتابع و التّكامل و النّمو في محتوى المنهج. (كمال فرحاوي، 2017، 56)

2-3-3-3 طرق التّدريس

الطّريقة هي العنصر الثّالث في المنهاج التّربوي بعد الأهداف والمحتوى. وعلينا بادئ ذي بدء التّمييز بين معنيين للطّريقة: المعنى الأوّل الذي يدلّ على الكيفية التي يعرض بها المحتوى للمتعلّمين، والمعنى الثّاني الذي يشير إلى الكيفية التي يتعامل بها المعلّمون والمتعلّمون مع المحتوى. إنّ اختيار محتوى المنهاج عملية على جانب كبير من الأهمية، بيد أنّها لا تعتبر نهاية المطاف في عملية إعداد المنهاج، فالمحتوى الذي يمكن أن يكسب المتعلّمين معلومات منظمة يُفترض فيه أن يكون منظمًا و أن يُقدم وفق تتابع معين. (عبد الرّحمن صالح، 1986، 98)

وطريقة التّدريس "هي الكيفية التي يختارها المدرس ليساعد المتعلّم على تحقيق الأهداف التّعليمية، وتتمثل في مجموعة من الاجراءات والممارسات والأنشطة التي يقوم بها المدرس داخل القسم لتوصيل معلومات وحقائق ومفاهيم إلى المتعلّمين، وهي مختلف الأنشطة التي يجب أن يزاولها المدرس بفضل مواد دراسية معيّنة قصد جعل التّلاميذ يحققون أهدافا تربوية محدّدة. ويحتاج المعلّم في هذا الشأن إلى أن يكون قادرا على تقديم المادة التّعليمية، وإثارة اهتمامات المتعلّمين والقيام بالشّرح والتّوضيح والاستماع واختيار الاستجابات المناسبة من المتعلّمين، وهي كلّها عمليات أساسية لا بدّ أن يقوم بها. تعتمد على خبرته وتجاربه وإعداده و إبداعه. لقد تعدّدت المحاولات لتصنيف طرائق التّدريس غير أنّها تستند في معظمها على مقياس التّفاعل بين المعلّم و المتعلّم لأنّ كثيرا من الدّراسات أثبتت أهمية العلاقة بين المعلّم و المتعلّم." (كمال فرحاوي، 2017، 60)

لقد تمّ اعتبار طرق التّدريس من بين مكوّنات المنهاج وذلك لأنّ هذا الأخير عندما يضع الأهداف و يختار المواضيع والمحتويات التي سوف تُقدّم للتّلميذ، فإنّه كذلك يقترح طريقة تقديم تلك المحتويات والمواضيع بما يوافق المقاربة المعتمدة، والخصائص النّمائية للتّلميذ، والبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها. وطرق تقديم تلك المعارف والمحتويات تُسمى طرق التّدريس التي لا غنى عنها في أي منهاج تربوي، لأنّ تحديد الأهداف و اختيار المحتوى لا يحقق التّربية المنشودة إذا لم تُوضَّح طرق التّدريس، و ذلك لأنّ التّربية التي تتم في المدرسة تتم بشكل مقصود فالأهداف واضحة و التّخطيط مسبق و مدروس بدقة، و كلّ خطوة يجب أن تُختار بعناية لا مجال فيها للصّدفة أو الارتجال.

2-3-3-4 التّقويم

يُعتبر التّقويم من بين المكوّنات الأساسية للمنهاج التّربوي، ذلك أنّه أصبح يُنظر إليه بنظرة مغايرة عن السّابق في المقاربة بالكفاءات، فبعدما كان التّقويم في المقاربات السّابقة يعتمد على الحكم على المعارف التي يحملها التّلميذ في نهاية الوحدة الدّراسية أو فصل أو سنة أو حتى مرحلة تعليمية، أصبح التّقويم في هذه المقاربة يبدأ حتى قبل أن تنطلق التعلّمات بما يُسمى بالتّقويم التّشخيصي، ثمّ يرافق كلّ التعلّمات التي يتناولها التّلميذ في المدرسة لكن بمسميات مختلفة حسب كلّ مرحلة من مراحل الدّرس حيث يأتي التّقويم التّكويني ثمّ التّقويم المتعلق باستثمار المكتسبات، بالإضافة إلى أنواع أخرى من التّقويم.

عملية التّقويم التّربوي تُعتبر عملية جد هامة و لا غنى لأي منظومة تربوية عنها، باعتبارها الوسيلة التي تساعد على التطوّر نحو الأحسن. (محمد قوارح، 2012، 59)

والتقويم هو عملية تشخيص وعلاج لموقف التعلّم أو أحد جوانبه أو للمنهج كلّه في ضوء الأهداف التربوية المنشودة. (علي أحمد مدكور، 2001، 261)

أمّا التّقويم بالمفهوم الشّامل فعملية معقدة يُقصد بها التعرّف على مدى تحقيق الأهداف. فالتّقويم بهذا المعنى يشتمل على أمور عديدة في مقدمتها معرفة الأهداف المحدّدة التي يسعى المنهاج إلى تحقيقها إذ لا يمكن الحكم على تقدم المتعلّمين في المدرسة إلاّ بعد معرفة ما يُفترض تعلّمه. وعليه فإنّ عملية التّقويم لا تكون ذات معنى إلاّ إذا انبثقت عن الأهداف التّربوية. و بعد معرفة الأهداف ينبغي تحديد مظاهر السّلوك التي يُفترض أن يكون وجودها دلالة على تحقيق الأهداف. و بعد أن ينتهي المربي من هذا الأمر يختار الوسائل الملائمة للحكم على مدى اكتساب المتعلّمين للأهداف. (عبد الرحمن صالح، 1986، 105)

نظرا إلى التغيّرات التي حملتها المقاربة بالكفاءات في صياغة المناهج الدّراسية فإنّ التّقويم باعتباره أحد وأهم مكوّناتها لا بدّ أن يكون مميّزا عن أساليب التّقويم التّقليدية، وإذا كان من مبررات الانتقال إلى المقاربة بالأهداف تسهيل عملية التّقويم و جعلها أكثر دقّة من خلال أجرأة الأهداف، فإنّ التّقويم في المقاربة بالكفاءات يعتبر مشكلة المشكلات، لأنّ تقويم الكفاءات حسب بيرينو يتطلب معاينتها ضمن مهمات معقدة، وهو ما يفتح المجال أمام الاختلافات في الحكم، ولأنّ مؤشر النّجاح هو تحقق الكفاءة ممّا يجعل الحكم بالنّجاح أو

الفشل في غاية الصّعوبة. و هو ما يدفع أو يجرّ الكثير من المعلّمين إلى العودة إلى الأساليب التّقليدية القائمة على الحكم على المعارف عوض الحكم على الكفاءات، وكلّ هذا يتطلب عناية فائقة في إعداد المناهج الدّراسية وفق هذه المقاربة، وذلك بضرورة توضيح كيفية التّقويم بطرق عملية تبسط التّعقيدات الموجودة في الجانب النّظري. (كمال فرحاوي، 2017، 32)

2-4 الإدارة المدرسية:

يمكن الجزم بأنّ أي فعل إصلاحي لا يضع في اعتباراته الانطلاق من بوابة الإدارة التّربوية و هواجسها وإكراهاتها، لا يمكن أن يؤدي إلى نتائج مهمة وملموسة. ويعني هذا أنّ الإصلاح بعيدا عن الالتفات إلى الإدارة التّربوية من حيث جودة تكوين أطرها وتأثيث فضاء ممارستها لن يكون ذا نفع ملموس. (عبد الكريم غريب، ب ت ط، 133)

يُعتبر مدير المدرسة أحد الفاعلين التّربويين الذين لهم تأثير كبير في الفعل التّربوي الذي يحدث في المؤسسة التّربوية، وذلك لأنّه يملك مفاتيح نجاح العملية التّربوية من خلال قدرته على توفير البيئة المناسبة لهذه العملية من خلال ممارسته لسلطته التي خولها له القانون، ومن ثمّ فإنّ نجاح أي عمل تربوي إلاّ وكان لمدير المدرسة تأثيره الواضح فيه.

فالمدير الذي يشجع المبادرات ويشارك كلّ الفاعلين في القرارات التي تخص المدرسة، ويبني جسور الحوار بين مختلف مكوّنات الجماعة التربوية، هو مدير ناجح في وظيفته، لأنّ هذه البيئة تساهم في رفع مستوى الأداء لدى الأساتذة والعمال وحتى التّلاميذ من خلال التحفيزات التي تتيحها مثل هذه الإدارة الرّشيدة فينعكس ذلك على نتائج المدرسة بالإيجاب.

في الواقع تُعتبر الإدارة التّربوية قطب الرحى في التّعلّمات و محور فضائه الرّئيس، فهي منجزة هذا الفضاء الأرحب، وهي الضّامنة لمستلزماته المادية واللوجستيكية، وبالتّالي فبدونها لن يكتمل الفعل التّربوي، إن لم نقل لن يكون له وقع التّأثير والتّحقق. (عبد الكريم غريب، ب ت ط، 133)

3- العلاقات الإنسانية في المدرسة:

إنّ المدرسة كتنظيم اجتماعي باعتبارها مؤسسة اجتماعية تختلف عن غيرها من المؤسسات الاجتماعية الأخرى من حيث بيئتها الاجتماعية التي توفّرها للأعضاء المنتمين

إليها، أين يحدث تفاعل اجتماعي بين مختلف العناصر البشرية المكوّنة للوسط المدرسي، لأنّ هناك أخذ وعطاء تربوي وتعليمي يشكّلان أساس العملية التّربوية التي تحدث في المدرسة.

ويمكن النّظر إلى المدرسة كنسق كامل للعلاقات الاجتماعية، وتشمل هذه العلاقات الإداريين والمعلمين والطّلبة، كما يمكن أن تمتد خارج هذا النّسق إلى المجتمع المحلي. (ناصر ثابت، 1993، 237)

3-1 العلاقات الإنسانية بين الإدارة والمعلّمين:

تقوم العلاقة الإنسانية بين المدير والأساتذة على أساس الإيمان بأنّ لكلّ فرد من العاملين قدرات وإمكانات يمكن الاستفادة منها فهذا الإيمان هو حجر الأساس لسيادة المناخ الملائم الذي يساعد على زيادة إنتاج جميع الطّاقم العامل من أساتذة وإداريين وعمال وتتمثّل أسباب رضا الأساتذة عن الإدارة في الآتي: (أحمد إبراهيم أحمد، 2002، 126)

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

3-2 العلاقات الإنسانية بين التّلميذ والتّلميذ:

إنّ علاقة التّلاميذ ببعضهم تنعكس في تفاعلهم في الأنشطة التّعليمية المختلفة سواء كانت داخل حجرة الدّرس أو خارجها، فقد يكون تفاعل إيجابي يأخذ مظاهر الحب والمشاركة أو تفاعل سلبي يأخذ مظاهر الكره والتّفرقة. (مراد زعيمي، 2007، 134)

حيث يظهر ذلك التّفاعل الايجابي للتّلاميذ في تعاونهم في مختلف الأنشطة التي تسطرها المدرسة، بينما يظهر التّفاعل السّلبي في ممارسة العنف بكلّ أنواعه، وتكوين جماعات رفاق متخاصمة، وتُصبح البيئة المدرسية غير محببة لدى التّلاميذ.

3-3 العلاقات الإنسانية بين المعلّمين:

إنّ العلاقة الإنسانية القائمة بين المعلّمين على أساس الاحترام والتقدير والتعاون والنّصح والمشاركة الفعّالة في نشاطات المدرسة ممّا يعمل على توفير بيئة عمل جيّدة وملائمة للعمل فيؤثّر ذلك بصورة واضحة في أدائهم التّربوي والتّعليمي، وعلى الرّغبة

والدّافعية في العمل، ممّا يساهم في انجاح العملية التّربوية، وعلى النّقيض من ذلك نجد أنّ العلاقات الإنسانية القائمة بين المعلّمين على أساس من الفرقة والصّراع وسوء التّفاهم مكوّنين مجموعات متصارعة يكون لها تأثيرا سلبيا في أداء المعلّم داخل المدرسة، لأنّ المعلّم بالنّسبة للتّلميذ هو القدوة والنّموذج الاجتماعي الواجب الاقتداء به، فكلّ ما يصدر من المعلّم حتى وإن كان في الشّارع يؤثّر في سلوك التّلميذ بالإيجاب أو بالسّلب.

3-4 العلاقة الإنسانية بين المعلّم والتّلميذ:

يورد أغلب الباحثين، أنّ العلاقة بالبيداغوجيا تتمظهر أكثر في التّفاعل وجها لوجه داخل الفصل الدّراسي، والذي يحاول المدرسون ضبطه، ففي المدرسة الابتدائية على سبيل المثال، تطرح قواعد الحياة المدرسية والتّبادل داخل الفصل، وذلك منذ اليوم الأوّل وبشكل مضبوط من خلال رفع الأصابع والتزام الصمت والإصغاء للآخرين واتباع التعليمات. (عبد الكريم غريب، ب ت ط، 97)

إنّ التّلميذ هو اللّبنة الأساسية في العملية التّربوية والتّعليمية، وإليه توجه كلّ الجهود من أجل تربيته وتعليمه وإعداده للحياة، ولذا يجب على المعلّم أن يولي تلاميذه كل عناية واهتمام، وأن يبني معهم علاقات إنسانية طيبة تكون متمثلة في: (أحمد إبراهيم أحمد، 2002، 153)

- حسن استخدام لأساليب المدح والتّشجيع المناسبة.
- أن يراعي ظروف التّلاميذ التي تختلف من تلميذ لآخر حسب وضعه الاجتماعي.
- تشجيع التّلاميذ على المناقشة وإبداء الرّأي والمقترحات.
- يجب أن يكون القدوة المثلى لتلاميذه في تعامله معهم في حياته اليومية.

تنشأ في الفصل الدّراسي ما بين الأستاذ والتلميذ علاقات من نوع خاص، فقد تكون توافقية وقد تتجه إلى العدائية التّنافسية، فمعاملة الأستاذ داخل حجرة الصّف تُعدّ الأساس في تشكيل عملية للتّفاعل الاجتماعي، فإذا كانت هذه المعاملة تتسم بالشدّة والقسوة، فإنّ ذلك يؤثّر لا محال سلبا على التّلاميذ. أمّا إذا حصل على العكس فإنّ ذلك سيؤدي إلى إنشاء علاقة إيجابية تتسم بالتّفاهم والاحترام بين الأستاذ والتّلاميذ. (Michel Gilly, 1980, 86)

وعلى هذا الأساس يُنظر إلى العلاقة الانسانية بين المعلّم والمتعلّم كركن أساسي في العملية التّربوية التي تحدث داخل الصفّ المدرسي، وعليه فكلّ النّتائج التّربوية مرتبطة به.

إنّ إعداد مدرسة اليوم وتطويرها يجب أن ينطلق من عملية التّفاعل والتّكامل بين التلاميذ والمعلّمين في إطار المشروع التّربوي الواحد. (علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب، 2003، 58)

3-5 العلاقة الإنسانية بين التّلاميذ والادارة:

تتشكّل العلاقة الطّبيعية الصّحية بين التّلاميذ وإدارة المدرسة من خلال القيادة الحكيمة المتوازنة القادرة على التّسيير الجيّد للطّاقات واستثمار ذلك بما يخدم العملية التّربوية، ويعمل على الكشف عن القدرات والطّاقات المتوفرة لدى المنتمين إلى المدرسة وخاصة التّلاميذ، وهذا ما يؤدي إلى شعور التّلاميذ والإدارة على أنّهم أسرة واحدة لاشتراكهم في كثير من النّشاطات التي تقوم بها المدرسة.

إنّ اهتمام الإدارة بأمور التّلاميذ والاستماع لانشغالاتهم بفتح باب الحوار بينها وبين التّلاميذ يزيد من قوة التّفاعل بينهما. (أحمد إبراهيم أحمد، 2002، 7)

سابعا: أساليب المدرسة في عملية التّنشئة الاجتماعية

بما أنّ التّنشئة الاجتماعية عملية تعليم وتعلّم تقوم على التّفاعل الاجتماعي، وتعمل لإكساب الفرد اتجاهات ومعايير وأدوار اجتماعية لتجعل منه كائنا اجتماعيا، وتمكّنه من التكيّف مع جماعته وتؤهله للاندماج في الحياة الاجتماعية، فإنّ المدرسة خير من يقوم بهذه العملية. والسّبب في ذلك هو أنّها تقوم بهذه العملية بشكل مقصود ومخطط، مبني على أسس تربوية وعلمية، وتعمل على تعديل سلوك التّلميذ باستمرار نحو الصّواب، وتعلّمه أدوارا جديدة من خلال تفاعله مع زملائه ومعلميه وكلّ ما هو موجود في المدرسة، وذلك عبر أساليب مدروسة وآليات محسوبة.

لقد لخّص زهران أساليب المدرسة في التنشئة الاجتماعية بما يلي: (عدنان إبراهيم أحمد، محمد المهدي الشافعي، 2001، 193)

- دعم القيم الاجتماعية السّائدة في المجتمع بواسطة المناهج.
- توجيه النّشاط المدرسي بحيث يؤدي لتعليم الأساليب والمعايير والأدوار السّلوكية الاجتماعية المرغوبة.
- استخدام الجزاء وممارسة السّلطة المدرسية في تعليم القيم والمعايير والأدوار مع الحدّ من العقاب عامة والجسدي خاصة.

- مساعدة الطّفل للفطام الانفعالي التّدريجي عن أسرته.
- تقديم نماذج السّلوك الاجتماعي السّوي كنماذج عملية يتم تدريسها أو بالاقتداء.
- تقسيم الصّفوف لمجموعات عمل بغية التّعاون بين الأطفال.
- استخدام الدّروس وسائل للتّنشئة.
- إتاحة فرص القيادة لأكبر عدد من الطّلاب وتحقيق الدّيمقراطية في الوصول لذلك.
- تقبل الاقتراحات من التّلاميذ وإشراكهم في الرّأي حول ما يخصهم.
- توظيف الأنشطة الاجتماعية الطّلابية لتنمية مواهبهم واتجاهاتهم.

تمارس المدرسة آليات مختلفة لتحقيق وظيفتها الاجتماعية في التّنشئة الاجتماعية لتلاميذها، وتتمثل هذه الآليات فيما يلي: (عبد الله الرشدان، 2005، 315)

أ- قد تستعمل المدرسة طرقا مباشرة ومقصودة وداعية لتدعيم القيم الاجتماعية المتفق عليها وذلك بتناول هذه القيم صراحة في المقررات الدّراسية وتأكيد التّمسك بها كما يحدث التّدعيم بطريقة غير مباشرة وأكثر خفاء في القصص التّرفيهية ومواد الدّراسة الأخرى.

ب- علاوة على المواد الدّراسية تلجأ المؤسسات التّعليمية إلى النّشاط المدرسي المنظم والموجه لإكساب قيم معينة كالمواظبة، وحسن الاستماع إلى المدرس و النّظام...الخ كما يتعلّم من هذا النّشاط والتوقعات التي ترتبط بكلّ مكانة أو مركز اجتماعي في حالة مشاركة التّلميذ في مباراة أو حفل أو أية مناسبة اجتماعية. على أنّ المدرسة تُعطي قيمة للتحصيل الدّراسي والنّجاح والتفوّق أهمية كبرى فيما تمارسه من أساليب وآليات التّنشئة الاجتماعية لأعضائها الصغار.

ت- يمارس ممثلو السّلطة المدرسية، الثّواب والعقاب وتدعيم القيم المرغوبة وفي تعليم التّلاميذ التّوقعات الخاصة بالمراكز الاجتماعية المختلفة... وقد يحدث العكس فيما يتصل بالقيم والسّلوك غير المرغوب فيه عن طريق العقاب. وهكذا تستعمل المدرسة الثّواب والعقاب في عملية التّنشئة الاجتماعية كالأسرة تماما، إلاّ أنّ المدرسة تطبق الثّواب والعقاب بصورة رسمية، بمعنى أنّها تقوم على أداء التّلميذ وليس لقيمته الذاتية كما سلف، كما تقارن بين أداء التلميذ علميا واجتماعيا، وبين سائر زملائه وأقرانه، ويتم الثّواب والعقاب بغير عمق عاطفي.

ث- تعمل فاعلية الثّواب والعقاب الرّسمي في المدرسة على تحقيق واستقلال الطّفل العاطفي عن الأسرة، منذ أن يلتحق بها في مراحله الأولى، وبصورة متدرجة، إلاّ أنّها تتمسك به باعتباره شرطا لازما لنجاح ما تعلمه لتنشئة الطّفل اجتماعيا.

ج- تلجأ المدرسة في عملية التّنشئة الاجتماعية للتّلميذ إلى تقديم نماذج للسّلوك الحسن، إمّا بالحديث عنها وشرحها ومناقشة خصائصها وسجاياها بقصد التّرغيب فيها، أو بمجرد عرضها دون ما ترغيب أو دعوة إلى الاقتداء بها أو اقتفاء آثارها.

ثامنا: المدرسة في التّراث السّوسيولوجي

تُشكّل المدرسة نظاما معقدا و مكثّفا و رمزيا من السّلوك الإنساني المنظّم الذي يؤدي بعض الوظائف الأساسية في داخل البنية الإجتماعية. وهذا يعني بدقة أنّ المدرسة كما تبدو لعالم الاجتماع تتكوّن من السّلوك أو الأفعال التي يقوم بها الفاعلون الاجتماعيون، ومن المعايير والقيم الناظمة للفعاليات والتّفاعلات الاجتماعية والتّربوية في داخلها أو خارجها. وهي أفعال تتصف بالتّنظيم و تؤدي إلى إعادة إنتاج الحياة الاجتماعية ثقافيا وتربويا. (علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب، 2003، 20)

لذلك تناولت الاتجاهات المعروفة في الحقل السّوسيولوجي على اختلافها موضوع المدرسة، وذلك لأهميتها في البناء الاجتماعي وللوظيفة التي تؤديها داخل هذا البناء، لتصبح المدرسة بذلك ساحة أخرى للاختلاف والتّباين بين مختلف الاتجاهات السّوسيولوجية، كالاتجاه الصّراعي والاتجاه الوظيفي والاتجاه الرّافض لدور المدرسة الاجتماعي، بالإضافة إلى الاتجاهات الحديثة والمعاصرة في حقل التّربية والتّعليم، وهذه محاولة لعرض بعض هذه الآراء والاتجاهات.

1- الاتجاه الوظيفي:

يعدّ الاتجاه الوظيفي في علم الاجتماع من بين أهم الاتجاهات في الحقل السّوسيولوجي، حيث يتميّز بنظرته الشّاملة لبنية المجتمع التي ترتكز على مجموعة من الأنظمة الاجتماعية مختلفة من حيث الوظيفة لكن تتكامل فيما بينها من أجل المحافظة على المجتمع واستمراريته.

وتُعدّ المدرسة من بين أهم القضايا التي اهتم بها هذا الاتجاه، وذلك لانتمائها إلى أحد أهم الأنظمة الاجتماعية وهو النّظام التّربوي.

1-1 دور كايم (1858-1917):

شهدت العلوم الاجتماعية تطورا هائلا أثناء آخر نصف القرن الماضي، وكوّنت ميدانا خصبا وغزيرا لعلم الاجتماع التّربوي الذي استعرض في القرن الماضي تحاليل دور كايم التي أعطت للمدرسة وظيفة التّنشئة الاجتماعية. (Martine fournier, Vincent troger, 2005 , 3)

المدرسة في نظره تكسب الأفراد الذين يلتحقون بها روح احترام القوانين والمبادئ الصّادرة عن المجتمع والخضوع للنّظام العام، لأنّ بقاء النّظام الاجتماعي مرهون باحترام القواعد والمقاييس الاجتماعية والالتزام بالواجبات، وقد يوكل هذه المهمة على عاتق المدرسة... وتعمل المدرسة على إعطاء الأفراد تنشئة اجتماعية من شأنها أن تؤدي إلى استمرارية النّظام الاجتماعي. (مخلوف بلحسين، 2006، 126)

فالتّنشئة الأسرية للطّفل غير كافية بالنّسبة لما يريده المجتمع على رأي دوركايم الذي يقول: وتدريب الطّفل على هذا النّحو لا يكون كاملا في محيط الأسرة، ولذا وجب أن يعهد به إلى المدرسة. ففي المدرسة تتوافر مجموعة من القواعد التي تحدّد سلوك الطّفل. إذ يجب أن يحضر إلى الفصل بانتظام وأن يدخل إليه في ساعة محدّدة و في هندام و هيئة مناسبين. (إميل دور كايم، 2015، 142)

والواقع أنّ نظرة دوركايم للتّربية باعتبارها شيئا اجتماعيا وحقيقة اجتماعية هي التّي أثّرت على اتجاهه في تحديد أهداف التّربية، وربط تلك الأهداف بصورة التّكامل الاجتماعي في المجتمع. سواء كان هذا التّكامل قائم على التّجانس كما هو الحال في المجتمعات الأولية، أو على التّنوّع والاختلاف كما هو الحال في المجتمعات الحديثة... وفي ضوء ذلك تحدّدت العلاقة بين التّربية والتّكامل الاجتماعي. (السّيد علي شتا، فادية عمر الجولاني، 1997، 90)

لقد أدرك دوركايم أنّ المدرسة تؤدي دورين متعارضين جوهريا ومتكاملتين وظيفيا، فهي تعمل على تحقيق الوحدة والتّجانس بين منتسبيها في المراحل التّعليمية الأولى من جهة، وفي المقابل تعمل على توليد التّباين والاختلاف بينهم في المراحل العليا والجامعية من جهة أخرى. فالوظيفة الأولى تهدف إلى تحقيق التّجانس الفكري والإيديولوجي المشترك بين أفراد المجتمع لتحقيق وحدة المجتمع، أمّا الوظيفة الثّانية فهي وظيفة اصطفائية تعمل على

توليد التّنوع والاختلاف والتّباين، ومن ثم تكريس هذا التّباين بين روادها لاعتبارات طبقية وأيديولوجية، وهي اعتبارات تستجيب لوظائف اجتماعية مختلفة ناجمة عن تقسيم العمل الاجتماعي. (علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب، 2004، 181)

1-2 تالكوت بارسونز (1902-1979):

أمّا السّوسيولوجي الأمريكي بارسونز ركّز على دور المدرسة كمؤسسة للتّنشئة الاجتماعية، حيث اعتبرها بمثابة المملكة التي تحمل الهدف الجماعي، و تأخذ معنى السّيطرة على رغبات الفرد، و تقوم بتجديد و استدخال كلّ ما هو جيّد و شرعي في المجتمع. (مادوي نجية، 2007، 81)

ربط بارسونز بشكل واضح بين التّربية وعملية التّنشئة الاجتماعية، وما تُسهم به في عملية إعداد الشّخصية وتحقيق التّكامل الاجتماعي للأفراد، فهو يرى أنّ المضمون الأساسي لبناء الشّخصية يتولّد عن النّسق الاجتماعي والثّقافة من خلال عملية التُنشئة الاجتماعية، وبذلك فإنّ التّربية تكسب الفرد مقومات النّسق الاجتماعي والثُقافة ومن ثمّ تتحدّد معالم الأداء الوظيفي للنّسق التّربوي بالنّسبة: للشّخصية والنّسق الاجتماعي والثّقافة. (السّيد علي شتا، فادية عمر الجولاني، 1997، 93)

ويرى بارسونز: أنّ المدرسة هيئة يتم عن طريقها تدريب الأفراد ليكونوا مهيئين لتأدية أدوار الرّاشدين، والتّهيئة تتم من خلال عملية أساسية بالنّسبة للفهم السّوسيولوجي وهما عملية الانتظام أو الطريقة التي يتم بها جعل السّلوك البشري منظما ومقننا. وعملية الاستيعاب أو التّشرب أو الطريقة التي يتفهم بها الأفراد ويتعلموا توقعات المجتمع المتعلقة بالأدوار الاجتماعية المختلفة. وبذلك فإنّ عملية تهيئة الشّخصية اجتماعيا تتم من خلال مراحل تطوّرها حيث تلعب الأنساق الاجتماعية الفرعية مثل الأسرة والمدرسة دورا واضحا لتحقيقها. (السّيد علي شتا، فادية عمر الجولاني، 1997، 94)

فمن خلال المدرسة التي تُعتبر في نظر بارسونز نسق اجتماعي تتم فيه عملية استدخال النّسق الثقافي لبناء نسق الشخصية. وفي ضوء ذلك نجد بارسونز يحدّد وظيفتين أساسيتين للمدارس كأنساق اجتماعية فرعية في المجتمع هما: (السّيد علي شتا، فادية عمر الجولاني، 1997، 95)

- أنّ المدارس تقدم الأساس الذي تنهض عليه عملية التّنشئة الاجتماعية.
- وأنّ المدارس تعمل باعتبارها الميكانزمات التي يتم تحديد أدوار الرّاشدين من الأفراد.

بذلك يذكر بارسونز أنّ المدارس تنمي نمطين أساسيين من الالتزام يتمثل أولهما في الالتزام بالقيم الاجتماعية. ويتمثل ثانيهما في الالتزام بتعيين نمط الدّور الذي يمارسه الفرد عندما يبلغ مرحلة الرّشد. وفي ذلك يذكر بارسونز أنّ التّعليم الابتدائي يؤكّد الالتزام الأوّل الخاص بتشرب القيم الاجتماعية للمجتمع. أمّا التّعليم الثانوي فإنّه يساعد على تعيين نمط الدّور الذي يشغله الفرد عندما يبلغ مرحلة الرّشد وأنّ قطاعي التّعليم الابتدائي والثّانوي يعملان معا لتنمية مقدرة الطّفل على انجاز الأدوار وإدراك اختلاف الأدوار في الحياة. (السّيد علي شتا، فادية عمر الجولاني، 1997، 95)

يرى بارسونز المجتمع كنظام ثابت منظّم حول أربع وظائف أساسية: التّكيّف، اتباع الأهداف التّكامل وحفظ المعايير. (Xavier molénat, 2009, 16) وبالتّالي فإنّ المدرسة باعتبارها نسق فرعي من هذا النّظام تعمل كأداة منفذة بشكل مؤثّر وفعّال من أجل تحقيق تلك الوظائف الأساسية للنّظام الاجتماعي وذلك من خلال تنشئة التّلاميذ اجتماعيا.

2- الاتجاه الصّراعي:

أمّا فيما يخص المدرسة فقد اعتبرها كارل ماركس مؤسسة اجتماعية حيادية، لا ينبغي أن تكون أداة في خدمة مصالح الطّبقة الحاكمة، ويؤكّد من جهة أخرى المشاكل التي تُطرح على مستوى النُظم التّعليمية ليست مستقلة على باقي المؤسسات الاجتماعية الأخرى، بل هي طرف منها وقد كان لأفكار كارل ماركس التّأثير لدى بعض العلماء والباحثين الاجتماعيين، الذين اتجهوا نفس الاتجاه في الدّراسة والتّحليل، وخاصة في حقل علم الاجتماع التّربوي، هذا التّأثير ارتقى إلى حدّ التّنظير وإنشاء اتجاهات جديدة اتسمت بصيغ خاصة حسب الظروف التي ظهرت فيها. (مخلوف بلحسين، 2006، 45)

يرى أصحاب هذا الاتجاه أنّ المدرسة ما هي إلاّ نموذج مصغر للمجتمع الذي تتواجد فيه، وبالتّالي فالوسط المدرسي هو انعكاس للتّفاوت الطّبقي الحاصل في المجتمع، لذلك فإنّ وظيفتها الأساسية في المجتمعات الرّأسمالية هي إعداد عاملين لخدمة الطّبقة المسيطرة، ممّا يجعل المدرسة ميدانا للصّراع الطّبقي، لأنّ هدفها هو إعادة إنتاج اللامساواة الاقتصادية أي إعداد أبناء الأغنياء للوظائف العليا وأبناء الفقراء للوظائف الدنيا كما حدث مع آبائهم.

إنّ هذه الإعادة في الإنتاج بكلّ ما فيها من اضطهاد واستغلال تتم من خلال تطبيق عدم التّكافؤ في الفرص في الثّروة وكذلك ثقافيا من خلال إعادة إنتاج قيم واتجاهات الطّبقات العليا في المجتمع، إنّ هذه الاتجاهات والنّظريات النّقدية تركّز على إنّ التّعليم في المجتمعات الطّبقية يعتبر أحد أدوات القهر واستمرار هيمنة الطّبقة المالكة للثّروة ووسائل الإنتاج. أمّا بالنسبة للفقراء فإنّهم يستسلمون ويتركون تقرير مستقبلهم تقرره المؤسسات التّعليمية، جاعلة فقرهم مشروعا من خلال تأكيد شرعية التّفاوت، فالتّعليم يصبح إلى حد ما تعليما طبقيا لتحقيق رغبات الصّفوة المتنفذة وليس لخدمة جميع أفراد المجتمع، لذلك فإنّ المدارس تعلّم الطّاعة للأقوياء، وتعزيز مبدأ اللامساواة، وتقبل الأمر الواقع. (نعيم حبيب جعنيني، 2009، 103)

2-1 لويس التّوسير(1918-1990):

من الماركسيين الجدد يؤكّد على أنّ النّظام المدرسي هو أحد أجهزة الدّولة الأيدولوجية الذي يميّزه عن جهاز الدّولة القمعي (الشّرطة، الجيش، المحاكم)، وهو الذي يؤمّن بنجاح استنساخ روابط الإنتاج بواسطة مستويات التّأهيل المناسبة لذلك والتي تتجاوب مع تقسيم العمل وعن طريق ممارسة الإخضاع للأيديولوجية السّائدة، وأنّ المسالك الموجودة في المدرسة هي انعكاس لتقسيم المجتمع إلى طبقات وهدفها الإبقاء على الرّوابط الطّبقية. وعلى هذا الأساس هناك فرق بين قوة الدّولة المادية وبين قوة الدّولة المعنوية، وهذا الجهاز الأيديولوجي للدّولة هو الذي يضمن إعادة الإنتاج وهو يمثّل السّلطة العليا الشّرعية السياسية والعقائدية وأيديولوجية السّلطة الحاكمة وبطريقة مخططة من خلال الأفكار والمعتقدات التي تقع في قلب الثّقافة وتطبع النّاس بطابع لا يمكن الانفكاك عنه. (نعيم حبيب جعنيني، 2009، 108)

في ظلّ هيمنة النّظام الرّأسمالي، تمثّل المدرسة جهازا إيديولوجيا للدّولة، و هو المفهوم الذي أشار إليه لويس ألتوسير Louis Althusser، والذي يوزّع الأفراد على مختلف مواقع التّقسيم الاجتماعي للعمل. إنّ المدرسة تلقن التلاميذ الإيديولوجيا البرجوازية، التي تعدهم وتخضعهم لمصيرهم الاجتماعي. (عبد الكريم غريب، ب ت ط، 48)

وقد بلور لويس ألتوسير سنة 1970م نظرية حول الدّولة، وقد ذهب إلى أنّ الدّولة تمارس القمع والعنف والقهر على مواطنيها بمجموعة من الأجهزة الإيديولوجية التي تتمثل

في: المدرسة، والأسرة، ورجال الدّين، والإعلام، علاوة على الشرطة والجيش والحكومة والإدارة والمحاكم والسّجون، والأجهزة السياسية والنقابية والثقافية. (جميل حمداوي، 2015، 62)

2-2 بيار بورديو(1930-2002):

علم الاجتماع النقدي لبيار بورديو و باسرون اتّجهوا عكس أفكار النظرية الوظيفية، وكشفوا عن دور إعادة الانتاج الاجتماعي للمدرسة. (fournier Martine, Vincent troger, 2005 , 3)

يُعتبر بورديو من أصحاب التّيار النّقدي، وهو مفكّر فرنسي، اقترح نظرية في علم اجتماع التربية تسمى (رأس المال الثّقافي) لتفسير دور التّربية في ترسيخ إعادة إنتاج علاقات التّفاوت الطّبقي القائمة، وشيّد نظريته من خلال ملاحظاته ودراسته لبنية النّظام التّربوي في فرنسا، ويضيف إلى أنّ النّظام التّعليمي ينطوي على قهر ثقافي في المجتمعات الطّبقية حيث أنّ الطّبقات المسيطرة تحاول تدعيم ثقافتها على أنّها ثقافة للجميع ولكلّ من في المجتمع، مضيفا إلى أنّ الواقع يشير ومن خلال تحليل النّظام التّربوي وكشف آلياته وتفسير دوره في إعادة تدعيم وإعادة إنتاج بنية التّفاوت الطّبقي في المجتمعات المعاصرة. (نعيم حبيب جعنيني، 2009، 110)

يعمل النّظام التّربوي - حسب بورديو- على إعادة إنتاج التّفاوت الاجتماعي عبر المدرسة، وذلك بمحاولته تغليب الثّقافة المهيمنة في المجتمع وذلك بطريقة مخفية غير مرئية لإعادة إنتاج تلك الثّقافة، ومن خلالها تحافظ على استمرارية هذا التّفاوت الاجتماعي، إذن فالمدرسة في نظره أداة لإعادة انتاج ثقافة المجتمع وما يحويه من تفاوت طبقي.

يرى بورديو أنّ المدرسة لا تعمل بمعزل عن البنية الطّبقية للمجتمع، حيث تقوم المؤسسة الاجتماعية والاقتصادية بإعادة إنتاج الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية القائمة وتحمي مصالح الطّبقة المسيطرة. (محسن خضر، 2000، 65)

إنّ النّظام التّربوي من وجهة نظر بورديو في المجتمعات التي تتميّز بالتّفاوت الطّبقي يعتبر أحد أهم الآليات الفعّالة في تأكيد و ترسيخ هذا التّفاوت في تلك المجتمعات، وهذا يظهر من خلال تباين الفرص المتاحة لأبناء الطّبقات المختلفة لدخول النّظام التّعليمي في مراحله المختلفة. فالمدرسة تستعملها القوى المسيطرة في المجتمع من أجل إعادة إنتاج هذا

التّفاوت الطّبقي، وهذا يظهر من خلال تنوّع المدارس في المجتمع الواحد واختلاف مستوياتها باختلاف الأصول الاجتماعية للتلاميذ الذين يرتادونها، فحسب بورديو فإنّ أبناء الطّبقات العليا هم الذين يحتلون المدارس الجيّدة في نوعية التّعليم.

يقول بيار بورديو وباسرون في كتابهما «إعادة الإنتاج»: أنّ بنية النّظام المدرسي ووظيفته يعملان على ترجمة اللامساواة من مستواها الاجتماعي، بشكل مستمر ووفقا لرموز متعددة، إلى اللامساواة في المستوى المدرسي. (P.Bourdieu , (J.C) Passeron, 1974, 192)

تتجادل حقول الصّراع عند بورديو بقوة بأنّه يمكن تحليل المجتمع ببساطة من حيث الطّبقات والمصالح والأيديولوجيات المحدّدة طبقًا للفئة، ويتعلق الكثير من عمل ماركس بالدّور المستقل للعوامل التّعليمية والثّقافية، ويشدّد على أهمية التّعليم التّربوي الرّسمي في المجتمعات الحديثة. (Ruth A.Wallace, alison Wolf, 1995, 134)

من خلال هذا التّحليل يرى بورديو أنّ المدرسة باعتبارها الأداة المنفذة لتوجهات النّظام التّربوي داخل المجتمع هي المسؤولة عن تكريس التّفاوت الطّبقي في المجتمع، وذلك بإعادة إنتاجه وفق المناهج والمقررات التي يفرضها هذا النّظام التّربوي.

وخلافا للفكرة القائلة بأنّ المدرسة مؤسسة محايدة في خدمة المعرفة الكونية والعقلانية وتسمح بالتّرقية الفردية، فإنّ علم اجتماع بيار بورديو يبين بأنّها من المؤسسات المركزية في إعادة إنتاج المزايا الثّقافية... وفي هذا الصّدد فإنّ علم اجتماع المدرسة لا يمكن فصله عن اسهامات بورديو الأخرى لأنّ القوانين العامة لاشتغال الحقول تطبّق أيضا على الحقل التربوي. (عبد الكريم بزاز، 2007، 94)

3- إتجاه مجتمع بدون مدرسة (إيفان إليتش):

أمّا إيفان إليتش فقد اتجه اتجاها أُعتبر ثورة في علم اجتماع التّربية، حيث جاء بفكرة إلغاء المدرسة لأنّها لا تقوم بالدّور المنتظر منها في المجتمع. وقد درس الصّفوف المدرسية أين لاحظ أنّ التّلاميذ يعيشون داخلها بعيدين عن الحقيقة اليومية لمجتمعهم في جوّ خانق لا يساعدهم على النّمو وأنّ دور الأستاذ غير مجدي في التّعليم. (مخلوف بلحسين، 2006، 328)

لقد كان إيفان إليتش يدعو إلى إلغاء المدرسة في المجتمع، لأنّها من نتاج المجتمعات الرّأسمالية وما تحمله من سلبيات التّباين والقهر الاجتماعيين والذي تكرسه من خلال المدرسة، لذا لا بد من التحرّر منها، كما بيّن ذلك في «كتابه مجتمع بلا مدرسة».

وقد أُعتبرت الأفكار التي جاء بها كتابه «مجتمع بدون مدرسة» نموذجا تحليليا ومعرفيا له خلفياته السّياسية والاقتصادية والاجتماعية. وقد انطلق من نقده للمدرسة من ضرورة التّمييز بين القيم الانسانية والمؤسسات التي تدعي أنّها تقوم عليها. ودعا إلى ثورة في المؤسسات المختلفة بدءا بالتّربية. (مخلوف بلحسين، 2006، 51)

لقد تحوّلت المدرسة كما يرى إيفان إليتش في كتابه «مجتمع من غير مدرسة» إلى مؤسسة تربوية تعمل في كلّ المجتمعات الإنسانية ومن غير استثناء على تطويع الإنسان وتجعل منه كائنا مسلوب الإرادة مستلب الحرية، فهي أداة العبودية والقهر في المجتمعات الإنسانية المعاصرة. لقد تحوّلت المدرسة إلى رمز للسّلطة السّياسية، وإلى أداة أديولوجية تغرس في الأطفال وعيا مشوّها وفكرا أيديولوجيا معتوها يخدم الطّبقات المستغلة في المجتمع. فالمدارس ونظام التّعليم الأمريكي - كما يرى إليتش - ليس سوى مؤسسات للقهر لا تنتج الإبداع والخيال، وتفرض الخضوع والاستغلال وتجعل الطّلاب يقبلون طواعية مصالح واهتمامات ذوي السّلطة الأقوياء. (علي أسعد وطفة، 2010، 64)

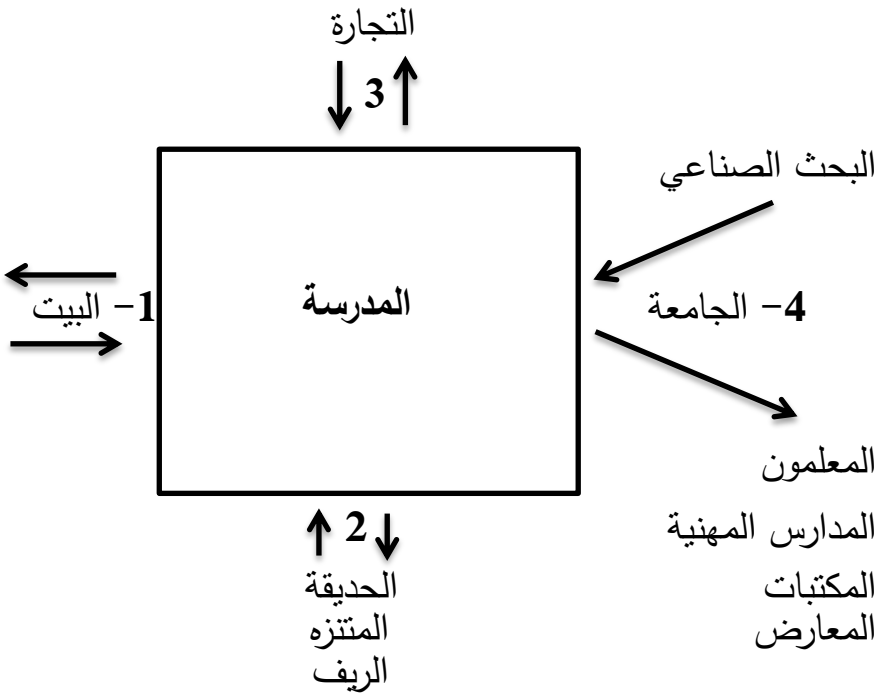
4- جون ديوي (1859-1952):

من أبرز أعماله في الميدان التّربوي إنشاؤه لمدرسته النّموذجية في مدينة شيكاغو سنة 1896م مع زوجته إليس شيمان، حيث اتخذ من هذه المدرسة الابتدائية النّموذجية مخبرا لتجربة أفكاره ونظرياته الثّورية في ميدان التّربية، وفي سنة 1902م أُلحقت هذه المدرسة بجامعة شيكاغو لتكون مدرسة تطبيقية تجريبية لها. وقد كان لهذه المدرسة الفضل الكبير في التمهيد للتّربية الحديثة التي سادت أمريكا في النّصف الأوّل من القرن العشرين حتى اليوم. ولعلّ المقاربة المعتمدة في النّظام التربوي الجزائري والمرافقة للإصلاحات الأخيرة، تستمد مبادئها من أفكار جون ديوي و فلسفته في ما يخص التّربية، ورؤيته الخاصة لدّور المدرسة في المجتمع.

لقد نُظر لهدف التّربية الأساسي على أنّه إعداد للحياة للطّفولة على التّعاون وتبادل المساعدة في الحياة. وهو بذلك لا ينظر على أنّها إعداد للحياة فحسب، ولكن يُنظر إليها

باعتبارها الحياة ذاتها، وإنّها بمثابة عملية الحياة السّعيدة والمثمرة، ثمّ يستطرد ديوي بعد ذلك مؤكدا على أهمية جعل رغبات الطّفل واحتياجاته محورا لاهتمام المدرسة، وعليه ينبغي صياغة مناهجها، وموادها، بما يجعلها مرتبطة باهتمامات الطّفل وخبراته، أكثر من ارتباطها بالأنشطة التي يفكر الرّاشدون فيها والتي يفضلونها للطّفل. (السيد علي شتا، فادية عمر الجولاني، 1997، 99)

إنّ المدرسة في نظره هي الحياة، وليس الإعداد للحياة وهدفها الرئيسي تدريب التّلاميذ على الحياة التّعاونية ذات النّفع المتبادل. والمدرسة من خلال مسؤولياتها تُسهم في إصلاح المجتمع. وأنّه من واجب المدرسة كمؤسسة تربوية أن تستخدم مواقف الحياة في العملية التّربوية. وكان جون ديوي يؤمن بمبدأ التّعلم بواسطة العمل، وبضرورة تنويع أساليب التّعليم والابتعاد عن التّلقين والاستظهار وتخزين المعلومات وإتباع طريقة الاستقصاء، وأنّ الخطة التّعليمية يجب أن يشارك في وضعها التّلاميذ وأوليائهم والمعلّمون وكلّ من له صلة في العملية التّربوية انطلاقا من المبدأ الديمقراطي في اتخاذ القرارات التّربوية.(John Dewey, 1990, 16)



الشكل (5)

يمثل تصوّر جون ديوي للمدرسة

(جون ديوي، 1978، 82)

ويعتبر المدرسة مؤسسة اجتماعية هامة فهي في نظره أوّل مؤسسة اجتماعية لأنّها عبارة عن صورة للحياة الجماعية التي تساعد على تحقيق غايات المجتمع. وفي هذا السّياق يرى أنّ التّربية هي عملية من عمليات الحياة بل هي الحياة نفسها، وليست إعدادا لحياة المستقبل. لذا يجب أن تمثل المدرسة والتّربية بشكلٍ عام الحياة الحاضرة. (مخلوف بلحسين، 2006، 132)

إضافة إلى ذلك فإنّ ديوي يُعطي وظيفة أكثر أهمية للمدرسة في المجتمع باعتبارها مؤسسة قادرة على إحداث تغيير داخل المجتمع في حين أنّ الكثير من المؤسسات الاجتماعية تعجز عن ذلك، وذلك من خلال نظرته للمدرسة "أنّها أداة تغيير نظام المجتمع إلى حدٍّ مُعين وهو عمل تعجز عنه سائر المؤسسات الاجتماعية." (وهيب سمعان، 1960، 186)

إنّنا ميالون إلى النّظر إلى المدرسة من وجهة نظر فردية بوصفها شيئا بين المعلّم والطّالب، أو بين المعلّم و الوالدين، لأنّ أكثر ما يثير اهتمامنا هو - بالطّبع - التّقدم الذي الذي يحرزه طفل من معارفنا في نموه الجسدي الاعتيادي و تقدمه في القدرة على القراءة والكتابة والحساب ومعلوماته في الجغرافية والتّاريخ وتحسّن طباعه وعاداته في التّهيؤ والاستعداد للأشياء، و في النّظام و المواظبة، فبمثل هذه المعايير نقيس عمل المدرسة، وإنّنا على حق في هذا. و مع ذلك فإنّ مدى نظرتنا هذه بحاجة إلى توسع، لأنّ ما يريده أفضل والد لطفله يجب أن يستهدفه المجتمع لكلّ أطفاله، وأي نموذج آخر لمدارسنا غير هذا يكون ناقصا و غير مقبول و لو أنّه طُبّق لحطّم ديموقراطيتنا. فكلّ ما انجز المجتمع لنفسه قد وضع - برعاية المدرسة - رصيدا لأعضائه في المستقبل، والمجتمع يأمل أن يحقق أفضل الآراء عن نفسه خلال الامكانات الجديدة التي تتفتح في المستقبل حيث تتحد الروح الفردية والاجتماعية، ولا يمكن للمجتمع أن يكون صادقا مع نفسه بأي صورة من الصّور إلاّ إذا كان صادقا في تيسيره النّمو التّام لجميع لجميع الأفراد الذين يؤلفون ذلك المجتمع. وليس في هذا التوجيه الذاتي الذي قدمناه شئ يعتبر مهما كالمدرسة، فهي كما يقول هوراس مان: حينما ينمو شئ ما فإنّ مؤسسا أو منشئا واحدا يعادل ألف مصلح أو مجدد. (جون ديوي، 1978، 31)

تاسعا: المدرسة الجزائرية

مرّ تنظيم التّربية والتّعليم في الجزائر بعد الاستقلال بثلاث مراحل رئيسية:

1- مراحل التعليم في الجزائر بعد الاستقلال:

1-1 الفترة الأولى (1962- 1976):

بقيت آثار التّبعية الثّقافية خلال السّنين الأولى لتحرير البلاد واضحة، وبقي التّعليم يمارس حسب الطّرق القديمة، فالمنظومة المدرسية التي حصرت نقاط تجمعها ودعائمها الأساسية في المناطق الآهلة بالمعمرين كانت تحمل في طياتها البذور التي من شأنها تعميق الإختلال وتعميق الفروق. (مخلوف بلحسين، 2007، 75)

كانت الأمية سائدة لدى أغلبية الشعب الجزائري حيث كانت تمثل 80% في سنة 1962م، والتّعليم لا يكاد يوجد له أثر في المناطق الرّيفية. (André Adams, 1962, 552)

لقد واجهت الدّولة الجزائرية النّاشئة بعد الاستقلال عدّة تحديات مرتبطة بالمخلفات التي تركها الاستعمار في جميع المجالات. وكان بناء نظام تربوي جزائري من بين هذه التّحديات لما يتميّز به من خصوصية جعلته من أولويات مهام الدّولة الفتية، وهذا ما جعل المسؤولين في ذلك الوقت يسارعون إلى بناء مناهج يغلب عليها الطّابع المرحلي الاستعجالي الذي تتطلبه تلك الفترة.

وهي فترة انتقالية كان يسودها عدّة نقائص، فاقتصرت على إدخال تحويلات تدريجية تمهيدا لتأسيس نظام تربوي يساير متطلبات التّنمية... حيث كان لا بد لضمان انطلاق المدرسة من الاقتصار على إدخال تحويرات انتقالية تدريجية تمهيدا لتأسيس نظام تربوي يساير التّوجهات التّنموية الكبرى، وكان من أولويات هذه الفترة: (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2006، 226)

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

وكان من نتيجة ذلك الارتفاع في نسب التّمدرس في صفوف الأطفال الذين بلغوا سن الدّراسة إذ قفزت من 20% إبان الدّخول المدرسي الأوّل بعد الاستقلال إلى70% في نهاية المرحلة. (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2006، 227)

وتنوي الثّورة الجزائرية أخيرا إعادة تعريب الجزائر - التي أفقدها الاستعمار شخصيتها - لا يمكن بناء الاشتراكية بدون تعريب، وقد تأكدت إرادة التّعريب هذه تدريجيا في التّعليم. (شارل روبير أجيرون، 1982، 197) وهذا بُعيد الاستقلال مباشرة.

خلال العقود الماضية التي تلت مرحلة الاستعمار، شهد التّعليم الابتدائي عدّة تطوّرات ترجمت جهود صانعي القرار في الحقل التّربوي من إصلاحات جذرية مسّت عديدا من جوانب هذه المرحلة القاعدية في هرم النّظام التّربوي، وفي هذا الصّدد يمكن تقسيم تطوّر تلك الاصلاحات تاريخيا على أساس النّظام الاقتصادي المنتهج، حيث تتضمن فترة الاقتصاد الاشتراكي ثلاث مراحل: مرحلة الستينات، السبعينات، والثمانينات. وتتمثل فترة الاقتصاد الحرّ في العقد التّاسع وما تلاه. فيما يخص العقد الأوّل من الاستقلال، كانت الأهداف المسطرة لإصلاح التّعليم الابتدائي تمثّل كبرى التّحديات التي اعتبرت وقتئذ قيما جوهرية لا مناص من تجسيدها و التّي تمثّلت في الآتي: (فيصل بوطيبة، 2010، 66)

1- ديمقراطية التّعليم، أي عدم قصر التّعليم على فئة معينة.
2- تعريب التّعليم، أي إحلال اللّغة العربية محلّها الطّبيعي كلغة للعلوم.
3- جزأرة التّعليم.
4- إعطاء عناية خاصة للعلوم و التّكنولوجيا.

لقد ورثت الجزائر منظومة تربوية أجنبية لا تعكس شخصية الفرد الجزائري، ولا تستجيب إلى ما كان يتطلّع إليه من حيث التّربية والتّكوين، ذلك دفع الدّولة الجزائرية آنذاك إلى رفع التّحدي، واتخاذ مجموعة من الإجراءات، حتى تتخلص من هذه التّبعية وتحافظ على أصالتها. مباشرة بعد الاستقلال عرفت المنظومة التّربوية الجزائرية تطوّرا متميزا، وقد مرّ التّطور عبر عدّة مراحل حيث تحققت عدّة إنجازات تتجلّى على الخصوص في أربعة أبعاد و هي كالآتي: (عزّ الدين بودربان، 2005، 104)

1- ديمقراطية التعليم:

بعد الاستقلال ارتفع عدد التلاميذ بالمرحلة الابتدائية، حيث ارتفعت نسبة المتمدرسين من 25 % إلى 71 % وذلك بين سنتي 1962م و 1977م. وقد جاء ذلك استجابة للطلب الاجتماعي المرتفع للتّربية وللخيار الدّيمقراطي الذي انتهجته الدّولة الجزائرية مباشرة بعد الاستقلال. إنّ ازدياد عدد التّلاميذ في المراحل الثلاثة (ابتدائي- متوسط - ثانوي) لم يكن سهلا نظرا للعوائق، كمشاكل التّموين وبناء المؤسسات الجديدة، ورفع مستوى المؤطرين، ونظرا كذلك للتّحديات التي رفعتها الدّولة كتحقيق مجانية التّعليم، توفير الكتب المدرسية للتّلاميذ مقابل السّعر الرّمزي أو المعقول، إضافة إلى المنح المدرسية للعديد من التّلاميذ وتوفير المؤطرين لتعويض العديد من المعلّمين الفرنسيين الذين غادروا الوطن.

2- التعريب:

ابتداء من السّنة الدّراسية 1963-1964 تمّ تعريب السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي وتدعيم اللّغة العربية، أخذ هذا الأمر ينسب إلى السّنوات الأخرى. بما فيها التّعليم المتوسط والثّانوي. أمّا في السّبعينات فقد ساد الخطاب السّياسي بخاصة حول مسألة التّعريب التي اعتبرت عملية ثقافية، اجتماعية سياسية ووطنية متكاملة.

3- الجزأرة:

يعني إسناد المهام التّربوية والتّعليمية والإدارية إلى مؤطرين جزائريين قادرين على فهم الواقع التّربوي وتحليله. وقد حاول المشرفون على مجال التّربية والتّعليم إعطاء طابع جزائري أصيل لهذا المجال، حتى يصبح مرتبطا بقيم وشخصية المجتمع الجزائري. والجزأرة تعني كذلك الاستغناء عن التّعاون الأجنبي والإطار الفرنسي بالخصوص وكذا الاستغناء عن النّظام التّربوي الموروث عن الاستعمار. و قد مسّ هذا المفهوم الموظفين في سلك التّربية كما مسّ محتويات وبرامج التّعليم والتّشريع المدرسي، بل وحتى الوسائل التّعليمية مثل الكتاب المدرسي.

4- توحيد التّعليم:

كان النّظام التّربوي الموروث عن الاستعمار يتسم بالازدواجية من حيث الهياكل والبرامج و الشّهادات. فمنذ 1964م وحّدت برامج اللّغة العربية والعلوم والرياضيات على مستوى المؤسسات الموجودة آنذاك، كالمدرسة الابتدائية ومؤسسات التّعليم العام من جهة

والمدارس المصادق عليها من جهة أخرى. كما جرى توحيد امتحان السّنة أولى متوسط سنة 1967م والامتحان النهائي للتعليم المتوسط سنة 1974م.

1-2 الفترة الثانية (1976 إلى الموسم الدراسي 2004/2003):

ظهرت مفاهيم التّعليم الأساسي في العالم، ممارسة ومصطلحات منذ الأربعينات من القرن الماضي، وأخذت تتطوّر حتى منتصف السّبعينات من نفس القرن، ففي الأربعينات ظهر مصطلح التّربية الأساسية واستمر خلال الخمسينات وكان أساسا مساعدة الكبار الذين لم يحصلوا على أية مساعدة تربوية من المدارس، وذلك لتمكينهم من النّهوض بمستوى معيشتهم والمشاركة كمواطنين بفاعلية أكثر في التّنمية، وقد دعم هذا الاتجاه على الصّعيد العالمي، بتعاون منظمة (اليونيسكو) مع الدّول الأعضاء على إنشاء مراكز إقليمية تتولى تدريب المعلّمين والعاملين في التّربية الأساسية وإنتاج المواد اللازمة للتّعليم الأساسي بهذا المفهوم. (مخلوف بلحسين، 2006، 84)

لقد ظهرت المدرسة الأساسية في الجزائر على مستوى التّجريب سنة 1976م، ولكن لم يتم تعميمها إلاّ سنة 1983م وهي من أهم المحطات الإصلاحية الكبرى التي أُدخلت على المنظومة التّربوية الجزائرية. ابتدأت هذه الفترة بصدور الأمر رقم 76-35 المؤرخ في 16 أفريل سنة 1976م المتضمن تنظيم التّربية والتّكوين في الجزائر.(أنظر الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، العدد33، الأمر المتعلق بالتربية والتكوين، السنة 13، 23 أفريل 1976، ص534) والذي أدخل إصلاحات عميقة وجذرية على نظام التّعليم تماشيا مع التّحولات العميقة في المجالات الاجتماعية والسّياسية والاقتصادية الحاصلة على المستوى المحلي أي في الجزائر أو على المستوى العالمي. وقد كرّس الأمر السّابق الطابع الإلزامي للتّعليم الأساسي و مجانيته لمدة 9 سنوات.

وبناء عليه تمّ وضع مشروع لإصلاح التّعليم سنة 1973م وصُودق عليه ونُشر في أفريل 1976م (الأمرية 76-35 المؤرخ في 16 أفريل 1976م) و ما شُرع في تطبيقه إلاّ ابتداء من الموسم 1981/1980. ومع بداية المرحلة الثّالثة مرحلة الثّمانينات شُرع في تطبيق برنامج الإصلاح و الذي ركّز تحديدا على دمج التّعليم الابتدائي الذي كان يدوم ست سنوات مع التّعليم المتوسط الذي أصبح يدوم ثلاث سنوات بدل أربع. وهكذا ظهر مفهوم المدرسة الأساسية المشتملة لثلاث أطوار تُتوج بامتحان يؤهل إلى التّعليم الثّانوي. وأهم ما

يلاحظ على إصلاح المدرسة الأساسية هو ما ترمي إليه من تحسين للتّربية الوطنية وترقيتها. (فيصل بوطيبة، 2010، 67)

وبدءا من سنة 1977م، وبعد إدماج المعلّمين ضمن التّعليم العام، وتحقيق الأبعاد السّالفة الذّكر، جاءت مرحلة تطويرية ثانية تميّزت بتطبيق المدرسة الأساسية عام 1980م وذلك وفقا لما نصّت عليه أمرية 16 أفريل 1976م. إنّ المدرسة الأساسية مبنية على مبدأ التّكاملية بمفهومها التّربوي الشّامل مع توفير الشّروط الملائمة كالأبنية والهياكل والتّنظيم الإداري والمالي والتّأطير وغيرها. (عزّ الدين بودربان، 2005، 106)

1-3 الفترة الثالثة (بداية الموسم الدراسي 2004/2003 إلى يومنا هذا):

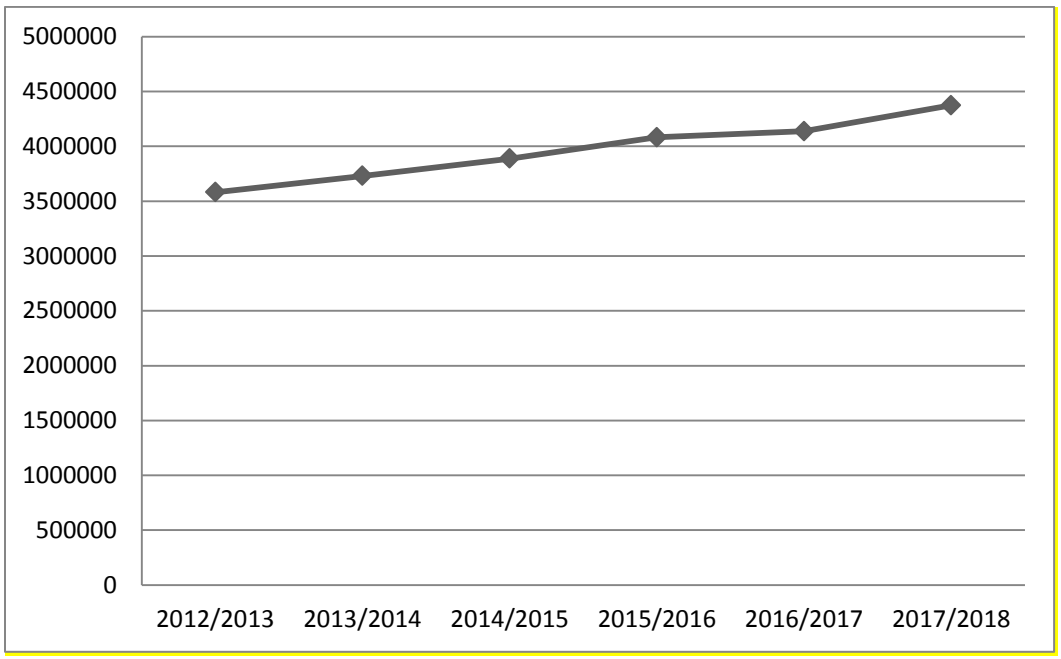
جاء في المنشور 245-2003 المؤرخ في 2003/06/04: لقد عرف المجتمع الجزائري تغيّرات سياسية واجتماعية وثقافية عميقة غيّرت من فلسفته الاجتماعية وفتحت أمامه طموحات مشروعة... إنّ المناهج التّعليمية المطبقة حاليا يعود تصميم أهدافها وتحديد مستوياتها إلى عقود خلت، أي إلى سنوات إقامة المدرسة الأساسية، ولم يشملها التّعديل أو التّغيير، لذلك أضحى تغيير المناهج وتحديث محتوياتها أمر يفرض نفسه خاصة وأنّ المجتمع يعرف تحديات جديدة مع بداية الألفية الحالية. (وزارة التربية الوطنية، 2009، 68)

ففي ظلّ هذه التّغيّرات الواقعة في المجتمع الجزائري والتطّورات الحاصلة في العالم، تبنى النّظام التّربوي في الجزائر هذا التّوجه الجديد، ليستطيع مواكبة هذه التّطّورات والتّغيّرات الحاصلة في المجتمع، فكانت المقاربة بالكفاءات التي تسعى إلى تنمية قدرة المتعلّم على تجنيد مجموعة مدمجة من الموارد لحلّ وضعية مشكل مقابل تنمية سلوكات اعتمادا على المحتويات في المدرسة السّابقة، حيث أصبحت المعارف مجموعة من الكفاءات، وأصبح دور المعلّم منشطا أو موجها للفعل التّربوي فقط، والتّلميذ أصبح يطلق عليه مصطلح المتعلّم، وصار في ظلّ هذه المقاربة محور العملية التّربوية، وهو الفاعل الأساسي في هذه العملية من خلال تدعيم التّعلّم الذاتي، فعوضا أن يكون التّعليم ككل مبني على مجموعة من الأهداف يجب أن تحقق في مراحل مختلفة، أصبح التّعليم مبني على مجموعة من الكفاءات التي يجب أن تتحقق في كل مرحلة من مراحل العملية التّعليمية سواء كانت كفاءة قاعدية أو مرحلية أو ختامية أو نهائية، أمّا التّقويم فأصبح يواكب كلّ مراحل الدّرس والتّعلّمات بدل توجيه أحكام في نهاية الدّرس في المدرسة الأساسية.

وأصبح التّعلّم هو مسار بناء المعارف والذي يتحقق عبر التّفاعل القائم بين الفرد الذي يفكّر والمحيط ... في إطار المحيط الثّقافي والاجتماعي والتّعليمي للفرد. من هذا المنظور يتمثّل دور المعلّم في الملاحظة والتّشخيص وممارسة التّقويم التّكويني. (محمد الطاهر وعلي، 2009، 9)

لا يُمكن الحديث عن إصلاح تربوي دون الحديث عن إعادة النّظر في البرامج التّعليمية، وهذا ما فرضه الواقع، حيث لوحظ نقص في النّظام التّربوي السّابق، و أصبح غير منسجم مع متطلبات المجتمع المتغيّر باستمرار، فمراجعته كليا من المدرسة الأساسية إلى التّعليم الثّانوي، بات أمرا ضروريا، حتى يُمكن إنشاء علاقة تكامل بين النّظام التّربوي والمجتمع. (Tahar Kaci, 2003, 24)

عرفت مرحلة الاصلاح الأخيرة تزايدا كبيرا في عدد التّلاميذ المتمدرسين حيث وصل في الموسم الدراسي 2016/2015 إلى8074799 تلميذ وتلميذة، منهم 4081546 تلميذ يتمدرسون في مرحلة التّعليم الابتدائي (الديوان الوطني للإحصاء، 2016، 28). والشّكل التالي يوضح تطوّر عدد التّلاميذ في مرحلة التعّليم الابتدائي في الجزائر.

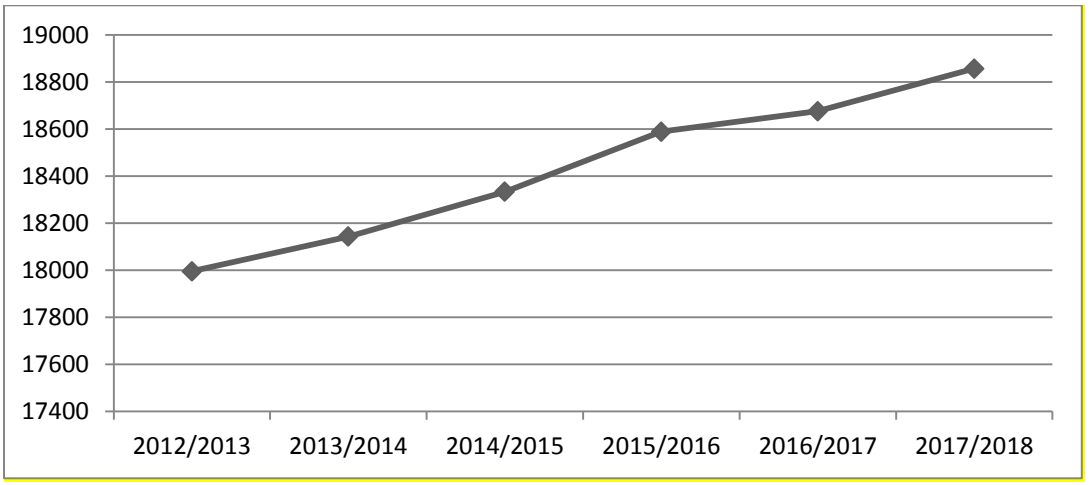


الشّكل (6) من إعداد الطالب

(بناء على إحصائيات الدّيوان الوطني للإحصاء، والتّربية في أرقام)

تطوّر عدد تلاميذ مرحلة التّعليم الابتدائي من الموسم الدّراسي 2013/2012 إلى الموسم الدّراسي 2018/2017

أمّا المدارس الابتدائية فقد ازداد عددها من موسم دراسي إلى آخر، والشّكل التّالي يوضّح تطوّر عدد المدارس الابتدائية في الجزائر من الموسم الدراسي 2013/2012 إلى الموسم الدراسي 2018/2017

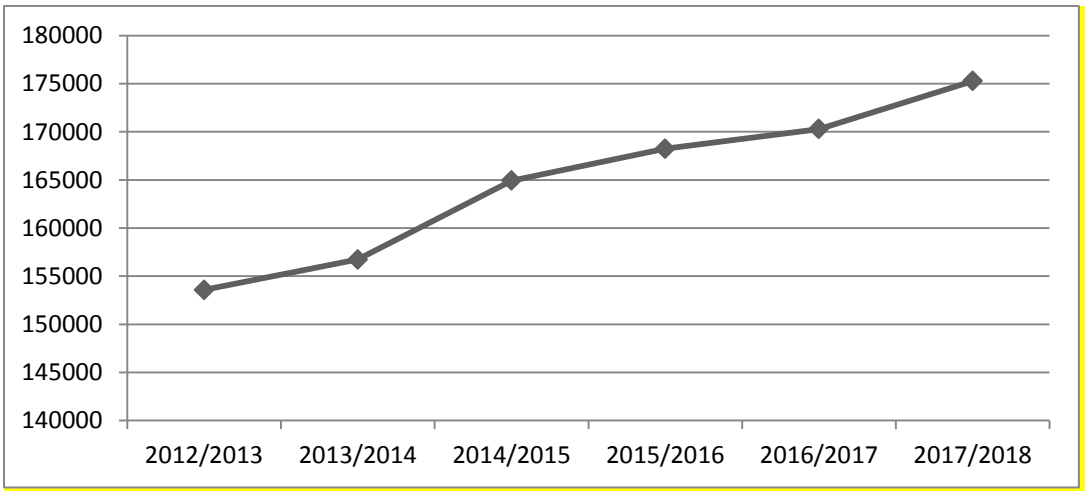


الشكل (7) من إعداد الطالب

(بناء على إحصائيات الديوان الوطني للإحصاء، والتربية في أرقام)

تطوّر عدد المدارس الابتدائي في الجزائر من الموسم الدراسي 2013/2012 إلى الموسم الدراسي 2018/2017

أمّا عدد الأساتذة في مرحلة التعليم الابتدائي فقد تطوّر عددهم على النّحو التالي:



الشكل (8) من إعداد الطالب

(بناء على إحصائيات الديوان الوطني للإحصاء، والتربية في أرقام)

تطوّر عدد أساتذة التعليم الابتدائي في الجزائر من الموسم الدراسي 2013/2012 إلى الموسم الدراسي 2018/2017

2- المقاربات التي عرفتها المدرسة الجزائرية:

لقد تميّزت كلُّ مرحلة من المراحل السّابقة بتطبيق مقاربات نظرية، كانت تمثّل مرجعية النّظام التّربوي في تلك المرحلة.

2-1 المقاربة التقليدية (بالمضامين أو المحتويات):

تُعبّر هذه المقاربة عن الاتجاه التّقليدي في التّربية القائم على السّلطة والمعرفة، أو بعبارة أخرى هي اتجاه قائم على المدرّس وما يمارسه من سلطة على التّلميذ والمحتوى الدّراسي، أي إنّ المدرِّس وما يمارسه من سلطة على التّلميذ والمحتوى الدّراسي وما يحتويه من معارف يجب تبليغها للتّلميذ هما المتحكمان الأساسيان في العملية التّعليمية التّعلمية. إنّ البرامج الدّراسية في هذه المقاربة تهدف أساسا إلى شحن أذهان المتعلمين بمعارف جاهزة، ودليلها في ذلك الإنسان ذو طبيعة ثابتة فليست هناك اختلافات و فروق بين الأفراد، و لذا فإنّ للتّربية بدورها خاصيات ثابتة، إنّها تنظر للإنسان من حيث هو كائن مجرد، فلا تُعير اهتماما لحوافزه الدّاخلية واستعداداته الذّاتية ويترتب على ذلك أنّ ما يتعلّمه التّلميذ لا يخضع لمعطيات نفسية داخلية بل يخضع لما يراه الكّبار مناسبا للأطفال، و بهذا نجد أنّ المحتويات الدّراسية مفروضة على التّلاميذ ولا مجال لهم لمناقشة مدى صلاحياتهما لهم أو رغبتهم في تعلّمها، فالتّعليم بهذا المعنى يفرض على المتعلّم جملة من المعارف والقيم السّلوكية. (كمال فرحاوي، 2017، 25)

تتخذ المقاربة بالمحتويات من النّموذج الموسوعي مدرسة لها، فالنّمط البيداغوجي فيها تقليدي حيث أنّ المدرّس يشرح الدّرس، يُلقّن المعلومات والمعارف للتّلميذ، ويكون هذا الأخير متلقيا، يستمع، يُلاحظ، يحفظ، أي أنّ وظيفة التّلميذ تقتصر على القيام بعمليتين: اكتساب المعرفة كحقائق مطلقة لا يتفاعل معها. ويُعيد ما يحفظه متى طُلب منه ذلك.

ومن ثَمّ ظلّت المناهج الدّراسية (كانت تعرف بالمقرر الدّراسي) تركّز على تنمية العقل وصقله، وتربيته بتكديس المعارف النّظرية في ذهنه، وكان يغلب عليه الطّابع الآلي في الفهم والتّصور والاسترجاع في كثير من الحالات. لذلك اعتبرت الطّريقة التّقريرية السّردية (الإلقاء) هي الأسلوب المناسب في التّدريس والذي يطغى عليه الطّابع الاستعراضي المهيمن من قبل المعلّم، فالمعلّم وحده يمثل السّلطة المطلقة، والمرجع الوحيد للمعرفة، لا يشاركه التّلميذ في ذلك، كان هذا الأسلوب يؤدي إلى الكبت والتّحجر والانغلاق في الرّأي والتّصوّر،

ليس للطّفل حرية الرأي والاختيار والحركة والنّقد واتخاذ القرار. وقد أعطت هذه الفلسفة تصورات خاطئة عن الحالة النّفسية للطّفل، لذلك نراها تفتقر إلى رؤية واضحة في ضبط استراتيجية التّدريس وفق الشّروط السّيكولوجية للمتعلّم، التّي تراعي في مقدمة ما تراعي ميوله ورغباته واتجاهاته وتطلعاته وقدراته. (خير الدين هني،2005، 15)

لقد تبنت الجزائر هذه المقاربة بالمضامين "على غرار مناهج الدُّول الشّقيقة أهم مميزاتها إنّ المدرّس ينظّم ويحضّر ويشرح الدّروس. والتّلميذ يجتهد، يستمع، يحفظ، يتذكّر المعرفة، استمرّ ذلك إلى أن تمّ تعميم المدرسة الأساسية في أواخر السّبعينات. (عبد النّاصر سناني، 2016، 7)

2-2 المقاربة بالأهداف:

اعتمدت هذه المقاربة نموذج المدرسة السّلوكية، وفي هذه المقاربة يتغيّر دور المعلّم، والمتعلّم معا، حيث يُصبح المدرّس مصدرا للمعرفة وهو الوحيد الذي يملك سلطتها في المدرسة، أمّا التأكّد من الوصول إلى النّتائج المرجوة فيكون عن طريق الأهداف الإجرائية.

لقد سيطرت المدرسة السّلوكية في هذه الفترة الزمنية على الكّثير من النُّظم التّربوية في العالم، وهذا بسبب ما حققته من نتائج كبيرة في التّجارب التي كانت تتم في المخابر على مختلف الحيوانات، وهذا ما أدى إلى بروز نظريات التعلّم الشّهيرة التي أُقحمت في مجال التّربية والتّعليم بشكلٍ واسع حيث لاقت نجاحات كبيرة.

المقاربة بالأهداف حسب القاموس التّعليمي الفرنسي هي بيداغوجية تحثّ إلى ربط الهدف المسطر بالعملية الاجرائية وإمكانية تحقيقه، ويوجد هناك هدف عام مقسّم إلى أهداف ثانوية، وتسعى كلّها إلى تحقيق الهدف العام. وهذه المقاربة تعمل على تقسيم وقت المتعلّمين إلى كتل متتالية وصغيرة الحجم من أجل تحقيق كلّ هدف علمي. (مليكة جدي، 2017، 122)

كما تتغيّر وظيفة التّلميذ من مستهلك إلى مساهم فعّال ونشيط، وبذلك تتمكّن نسبة لا بأس بها من التّلاميذ من إدراك أهداف التّكوين الواردة في البرامج التّعليمية، إلاّ أنّ هؤلاء التّلاميذ يجدون أنفسهم في أغلب الأحيان عاجزين عن تسخير هذه المكتسبات لحلّ مشكلٍ معين أو القيام ببحث معين. (خير الدين هني، 2005، 32)

يتمثّل الهدف الرّئيس لهذه المقاربة في إحداث تغييرات وتعديلات في سلوك التّلاميذ ويكون الحكم على حصول هذه التّغييرات من خلال المقارنة بين الأهداف المحدّدة سلفا، وبين ما تمكّن التّلميذ فعلا من تحقيقه من تغييرات في سلوكه، ومن هنا يمكننا استنتاج الطّابع البيداغوجي لهذه المقاربة الذي يقوم في جوهره على ملاحظة وقياس مدى تحقق الأهداف وذلك من خلال جعلها إجرائية أي قابلة للملاحظة والقياس. (كمال فرحاوي، 2017، 26)

2-3 المقاربة بالكفاءات:

لقد ظهرت المقاربة بالكفاءات كمنظور تربوي "لأنّ المدرسة لم تعد وظيفية تساهم في التّنمية الشّاملة، وتحقق المستقبل السّعيد للمتعلّمين وخريجي الجامعات الذي يتزايد سنة بعد سنة. وقد ساهمت هذه المدرسة غير الوظيفية في ازدياد أفواج العاطلين بشكلٍ خطير، لذا فكّرت الدّول أن تربط المدرسة بالمحيط وسوق الشّغل بتأهيل المتعلّمين تأهيلا وظيفيا، وتكوينهم تكوينا كفائيا." (جميل حمداوي، 2015، 22)

جاءت هذه المقاربة لتفادي سلبيات المقاربة السّابقة، المتمثلة في تجزئة المعرفة إلى أهداف عامة وخاصة وإجرائية، إلاّ أنّها كانت أحسن من المقاربة بالمحتويات في تقويم التعلّمات، فجعلته دقيقا بحيث يستطيع المتعلّم إجراء التّقييم الذّاتي.. وما يمكن التأكيد عليه في هذه المقاربة أنّها جلبت الكثير من الإضافات التي لم تكن موجودة في المقاربات السّابقة، ومن ذلك نجد تأكيدها على الإدماج والإنجاز والتّوظيف والممارسة النّاجعة ومواجهة الوضعيات من خلال إدراكها وفهمها. (كمال فرحاوي، 2017، 28)

تمّ إعداد البرامج التّعليمية وفق مقاربة جديدة تدعى المقاربة بالكفاءات وهي متفرعة عن المنهج البنائي وتعتمد على منطق التّعلّم المتمركز حول التّلميذ وأفعاله وردود أفعاله أمام وضعيات-إشكالية. في هذه المقاربة يحمل التّلميذ على المبادرة بالفعل بدل الرّكون إلى التّلقي (البحث عن المعلومات، التّنظيم والتّرتيب، تحليل الوضعيات، بناء الفرضيات، تقييم فعالية الحلول) وذلك حسب وضعيات-إشكالية منتقاة باعتبار أنّها تمثّل وضعيات حقيقية قد يصادفها التّلميذ في حياته اليومية (في المدرسة والمجتمع) بوتيرة متكررة إلى حد ما. (بوبكر بن بوزيد، 2009، 53)

والمقاربة بالكفاءات هي بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكّم في مجريات الحياة بكلّ ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية. ومن ثمّ، فهي اختيار منهجي يمكّن المتعلّم من النّجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة. (فريد حاجي، 2005، 11)

هذا يعني نقل المتعلّم من مبدأ ومنطق التّعليم أي تلقي المعارف يكون التّلميذ فيها في موقف سلبي إلى منطق التّعلّم أي ممارسة مدلول المعارف، وبمعنى آخر سعي المتعلّم بنفسه إلى المعرفة، فالمقاربة بالكفاءات تجعل التّلميذ في موقف إيجابي مع المعرفة يقبل عليها فيكتشف ويستنتج ويقارن ويلخص باعتباره محور العملية التّربوية التي تحدث داخل المدرسة، بينما يقتصر دور المعلّم في هذه المقاربة على التّوجيه والتّحضير للوضعيات والاشراف، حيث يُوضع المتعلّم أمام وضعيات إشكالية ومواقف تدعوه إلى تكييف وتوظيف المعارف قصد إيجاد حلّ لهذه الإشكاليات.

ولا شك أنّ الكثير من المربين، يعلمون أنّ التّطورات الحاصلة في الحقل التّربوي، إنّما كانت نتيجة منطقية للقفزات النّوعية والمذهلة التي أحدثها تطوّر العلوم والتكنولوجيا، فأثّر ذلك بشكل إيجابي على التّصورات الفلسفية للتّربية والدّراسات النّفسية، وتقنيات التّدريس، انطلاقا من نظرة واقعية لحياة الإنسان جسّدتها حاجاته المتزايدة بشكل نفعي وخال من المثالية، والتي أطلق عليها مصطلح (البراغماتية) ومن روادها الذين أسسوها: وليام جيمسن، وجون ديوي. وأساس هذه النّظرية هو الابتعاد عن الفلسفات المثالية في الخيالات وعالم المثل الذي لا يمت إلى الواقع بصلة، لقد ظلّ الإنسان يعيش في أوهام خيالية، بسبب تعلقه الشّديد بهذه الفلسفة التّجريدية، التي لم تسعفه كثيرا بأدوات ملموسة تساعده على مواجهة المشكلات والعقبات التي تعترضه. (خير الدين هني،2005، 11)

تُعتبر عملية التّجديد والتّطوير عملية ضرورية تقتضيها التّغيّرات والمستجدات الطّارئة في المجتمع، وقطاع التّعليم من القطاعات التي عرفت هذا النّوع من التّجديد، فمن نظام المقاربة بالأهداف إلى نظام المقاربة بالكفاءات، حيث شكّلت هذه الأخيرة محور عملية إصلاح المنظومة التّربوية الجزائرية، حيث تخلّت عن ما يسمى بالمقاربة بالأهداف التي لم يظهر ضعفها إلاّ في السّنوات الأخيرة، بعد ظهور مصطلح المقاربة بالكفاءات عند الغربيين

و هو يشكّل تصورا جديدا للعملية التّعليمية التّعلّمية يهدف إلى تفعيل الفعل التّربوي بالاعتماد على منطق التّعلّم الذي يولي أهمية قصوى لإدماج المعارف واكتساب الكفاءات. (عبد الباسط هويدي، 2012، 71)

إذن فهذه المقاربة اعتمدت على مجموعة من المرجعيات النّظرية المتطورة في الحقل التربوي كالنظرية البنائية والنزعة البراغماتية، واعتبرها المربون استراتيجية أكثر تطورا من سابقاتها لأنّها تتضمن تعليم التّلاميذ كيف يتعلمون، وتُوجههم نحو تنمية القدرات العقلية السليمة: كالتحليل، والتركيب، وحلّ المشكلات. أي أنّها تسعى نحو اكتساب الكفاءات، وليس إلى تراكم المعارف.

وفي هذه المقاربة يتم استخدام مصطلح الكفاءة بدلا من الهدف، وعليه فإنّ المقاربة بالكفاءات تقترح تعلّما غير مجزأ مع إعطاء معنى للمعارف والمكتسبات التي يتلقاها في المدرسة بحيث يكون المتعلّم أكثر تكيّفا مع بيئته التي يعيش فيها بحيث تعمل المدرسة على إكسابه كفاءات تبقى مستمرة تضمن له التّعامل مع الوضعيات المعيشية ومواجهة المواقف الاجتماعية المختلفة.

2-3-1 تعريف الكفاءة:

تُعرف الكفاءة على أنّها القدرة على تطبيق مجموعة منظمة من المعارف والمهارات والمواقف التي تمكّن من تنفيذ عدد من الأعمال، إنّها القدرة على التصرّف المبني على تجنيد واستعمال مجموعة من الموارد استعمالا ناجعا. (محمد الصّالح الحثروبي، 2012، 35)

أمّا محمد الطاهر وعلي فيعرفها: قدرة المتعلّم على تجنيد موارده بشكلٍ مدمج لحلّ وضعية مركبة. (محمد الطاهر وعلي، 2011، 27)

ويرى برنارد أنّ الكفاءة: مجموعة مندمجة من المعارف المنظمة والمهارات والقيم والمواقف والاتجاهات تسمح بالتكيّف أمام مجموعة من المواقف، وبحلّ المشكلات، وانجاز المشاريع. (محمد زكريا، عبّاد مسعود، 2006، 71)

إذن فالكفاءة هي القدرة على تجنيد مجموعة منظمة من المعارف والموارد والمهارات والقيم والاتجاهات من أجل مواجهة مواقف معينة أو حلّ المشكلات وهي كذلك القدرة على حسن التصرّف أو حسن الانجاز المتعلقة بالمشاريع أو الأعمال الموكلة.

2-3-2 مستويات الكفاءات:

أ- الكفاءات القاعدية:

إنّها الكفاءة التي من الضّروري أن يتحكم فيها المتعلّم لاكتساب الكفاءات اللاحقة. يقع التّركيز في الكفاءات القاعدية على ما هو ضوري للمكتسبات اللاحقة. (محمد الطاهر وعلي، 2011، 38)

وهي المستوى الأوّل من الكفاءات تتصل بوحدة تعليمية وهي الأساس الذي تُبنى عليه بقية الكفاءات. (محمد الصّالح الحثروبي، 2012، 65)

ب- الكفاءة المرحلية:

مجموعة الكفاءات القاعدية المكوّنة لكفاءة مدمجة تكتسب في نهاية مرحلة جزئية من التعلّم، قد تكون نهاية الشهر أو الفصل أو السّنة الدّراسية أو أكثر. (وسيلة قرايرية، 2010، 180)

تتشكّل من مجموعة من الكفاءات القاعدية وتتحقق عبر مرحلة تعليمية تعلمية قد تدوم شهرا أو فصلا أو مجالا تعليميا معينا. (محمد الصّالح الحثروبي، 2012، 65)

ج- الكفاءة الختامية:

يشير لفظ الختامي هنا إلى تحديد حوصلة لفصل دراسي أو لسنة دراسية، وعليه لا تتحقق الكفاءة الختامية إلاّ بتحقق الكفاءات المرحلية الموافقة لها. (محمد الطاهر وعلي، 2011، 38)

وتتكوّن من مجموعة الكفاءات المرحلية وتدوم سنة أو أطوارا أو مرحلة تعليمية معينة. (محمد الصّالح الحثروبي، 2012، 65)

د- الكفاءة الشّاملة: (الهدف الختامي الإدماجي)

هو كفاءة كبرى تدمج مجموعة من الكفاءات الختامية، إنّها تعبر عن ملمح التّلميذ في نهاية مرحلة تعليمية. (محمد الطاهر وعلي، 2011، 41)

بمعنى أنّ الكفاءة الشّاملة تتكوّن من مجموعة مندمجة من الكفاءات الختامية التي تكون مترابطة فيما بينها ومكملة لبعضها البعض، وذلك من أجل تكوين كفاءة يُطلق عليها اسم الكفاءة الشاملة.

2-3-3 الكفاءة العرضية (المستعرضة):

إنّها لا ترتبط بمعارف مادة معينة بل يمكن أن تشترك فيها مختلف المواد الدّراسية وفي سياقات متنوعة. إنّها تسمح للمتعلّم بالتّصرف الفعّال في وضعيات تتطلب كفاءات مواد متنوعة. (محمد الطاهر وعلي، 2011، 42)

ليست كفاءات مدرسية فقط، وتفيد في كلّ السّياقات، تُكتسب من خلال التعلّمات في عدّة مواد. (محمد الصّالح الحثروبي، 2012، 65)

2-3-4 مستويات الكفاءات الاجتماعية:

بناء على ما سبق في أنواع الكفاءات عموما، فإنّه يمكن تحديد أنواع الكفاءات الاجتماعية (عبد الباسط هويدي، 2012، 16)

أ- الكفاءات الاجتماعية القاعدية:

هي المستوى الأوّل من الكفاءات تتصل مباشرة بالوحدة التّعليمية، وهي الأساس التي تُبنى عليه بقية الكفاءات، و هي مجموعة نواتج التّعلّم الأساسية المرتبطة بالوحدات التّعليمية التي تُوضّح بدقة ما يكون المتعلّم قادرا على إنجازه في النّواحي الاجتماعية عند نهاية الوحدة التّعليمية، و كلّما تحكّم فيها تسنى له الدّخول في تعلّمات اجتماعية جديدة ولاحقة، فهي الأساس الذي يبنى عليه تعلّم المفاهيم والأفكار و السّلوكات الاجتماعية.

ب- الكفاءات الاجتماعية المرحلية:

هي نتاج دمج مجموعة من الكفاءات الاجتماعية القاعدية في عدّة وضعيات تعلّم، تسمح بالتّوصل إلى كفاءات اجتماعية جديدة تُسمى الكفاءات الاجتماعية الختامية.

ج- الكفاءات الاجتماعية الختامية:

هي تعبير عن مفهوم إدماجي لمجموعة من الكفاءات الاجتماعية المرحلية يتم بناؤها وتنميتها خلال سنة دراسية أو طور.

2-3-5 أنواع الكفاءات الاجتماعية:

بالإضافة إلى ما سبق ذكره في مستويات الكفاءات الاجتماعية التي تعدّ بدورها أنواعا للكفاءات الاجتماعية، هناك أنواع أخرى من الكفاءات الاجتماعية التي ذكرها عبد الباسط هويدي (عبد الباسط هويدي، 2012، 17)

أ- الكفاءة الاجتماعية المعرفية:

وهو جانب من الكفاءة يركّز على امتلاك المعرفة اللازمة للقيام بالفعل الاجتماعي.

ب- الكفاءة الاجتماعية الأدائية:

وهو جانب من الكفاءة يركّز على بيان مؤشرات القدرة على القيام بالفعل الاجتماعي.

ج- كفاءة الانجاز الاجتماعية:

وهو جانب من الكفاءة يركّز على المفاهيم التي تمكّن التّلميذ من إنجاز الفعل الاجتماعي وإتقانه.

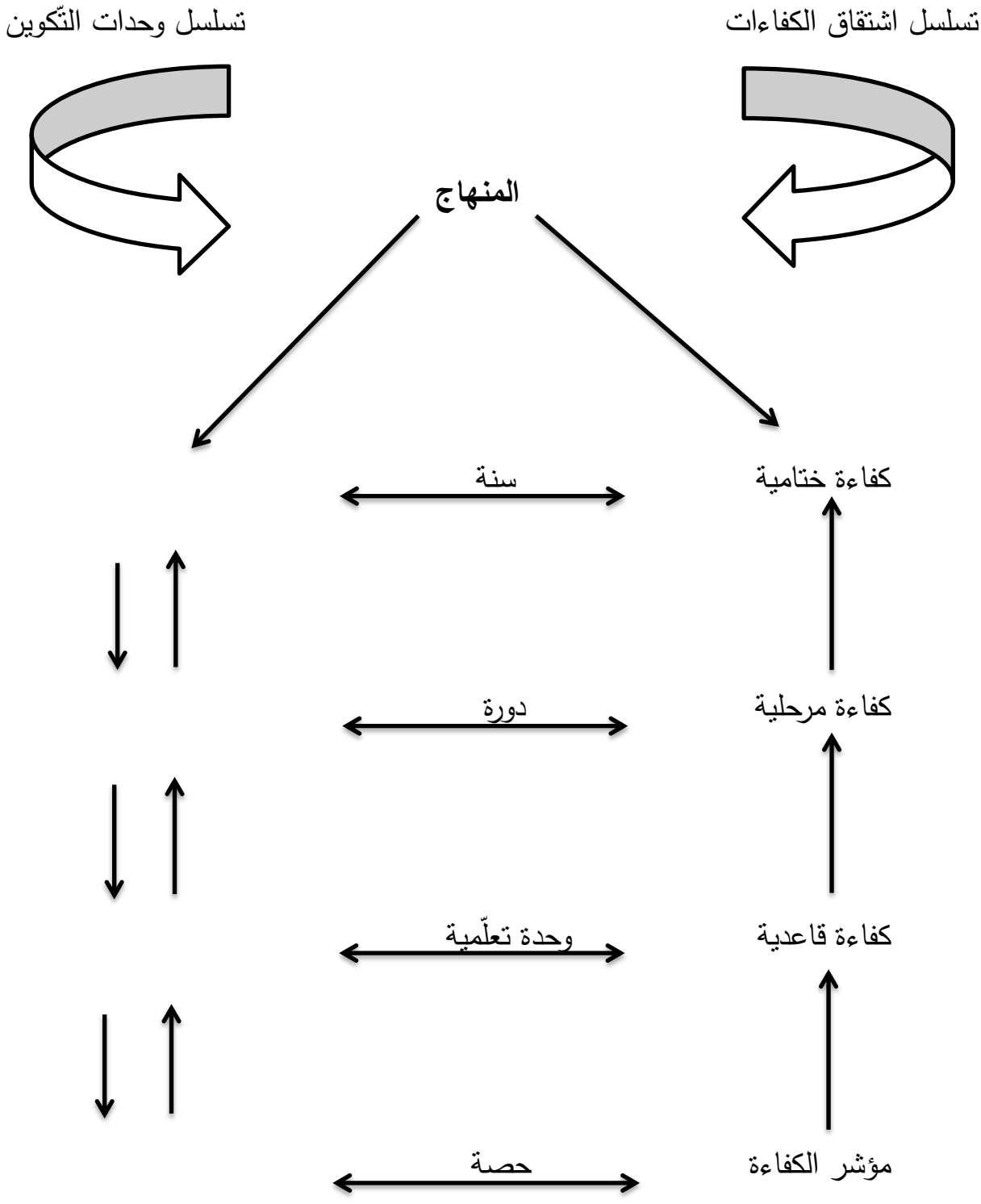
2-3-6 الكفاءات الاجتماعية الختامية المستهدفة في مرحلة التعليم الابتدائي:

في نهاية السّنة الخامسة من التعليم الابتدائي يكون المتعلّم مكتسبا للمعارف، ومتحليا بالسّلوكات المتعلقة بالمواطنة ومباديء الديمقراطية والعلاقات الاجتماعية، التي تمكنه من إبداء اعتزازه بانتمائه الوطني والحضاري، تنظيم علاقته مع غيره في مختلف المجالات، كمواطن يدرك ماله من حقوق وما عليه من واجبات، التّفاعل إيجابيا مع المحيط. (وزارة التربية الوطنية، 2011، 41) و"التخلق بجملة من الآداب والأخلاق المستمدة من القرآن والسّنة." (وزارة التربية الوطنية، 2011، 27)

يُلخص محمد الصّالح الحثروبي الكفاءات الاجتماعية مع الوجدانية وفق المنهاج التّربوي لمرحلة التعليم الابتدائي المرافق للإصلاحات التربوية الأخيرة كما يلي: (محمد الصّالح الحثروبي، 2012، 48)

- اكتساب الاستقلالية والتفكير الناقد و روح المبادرة.
- القدرة على التخيل والإبداع.
- الشّعور بالآخر والتّسامح واحترام الذّات والغير.
- اكتساب روح الانضباط والنّظام والعمل الجماعي.
- حبّ إتقان العمل.
- تجسيد القيم الأخلاقية في السّلوك اليومي.
- اكتساب حبّ الوطن و روح الانتماء والتّضامن الاجتماعي.
- احترام المحيط الاجتماعي والاقتصادي والبيئي.
- التّضامن مع المشكلات المطروحة (الفقر- التّلوث - التّصحّر...).

يتم بناء المنهاج التّربوي وفق المقاربة بالكفاءات بالطريقة التي يبينها الشّكل التّالي:



الشكل (9)

مخطط تمثيلي لتنظيم المنهاج وتطبيقه (كمال فرحاوي، 2017، 168)

الأسهم النّازلة تمثل طريقة تصميم المنهاج والأسهم الصّاعدة تمثل طريقة تطبيق المنهاج الأسهم الأفقية المتجهة تبين ارتباط كلّ وحدة تكوينية ببناء الكفاءة.

2-3-3 تصنيف وتنظيم الكفاءات:

رغم أنّ تصنيف الكفاءات في فئات هو تصنيف اعتباطي، إلاّ أنّه تصنيف يساعد على تنظيمها في تدرج منسجم على مراحل التّعليم المختلفة كما يمكّن من التّعرف أكثر على طبيعة النّشاطات التّربوية التي يمكن أن تقوم ببنائها، ومن ترشيد مسار التّعليم والتّعلّم. (محمد الحثروبي، 2012، 36)

أ- كفاءات ذات طابع تواصلي:

الكفاءة ذات الطابع التواصلي تعني كلّ ميادين التّواصل والتّعبير والتّبادل الشّفهي وغير الشّفهي، فاللّغات العربية، الأمازيغية، والأجنبية، ومختلف اللّغات التّعبيرية إنّما تعتبر وسائط لتنمية الكفاءات ذات الطّابع التّواصلي. واللّغة العربية هي المفتاح الأوّل الذي يجب أن يمتلكه المتعلّم ليتمكن من الوصول إلى مختلف ميادين التّعلّم، فهي ليست المادة التّعليمية التي تحمل التّعلّمات فحسب، بل هي أيضا وسيلة نسج وصيانة علاقات منسجمة مع محيطها، و هي بهذه الصّفة تكون الكفاءة العرضية القاعدية الأولى.

ب- كفاءات ذات طابع منهجي:

وهي كفاءات تتكوّن من قدرات ومعارف إجرائية تهدف إلى تجنيد القدرات لتطبيق الإجراءات في حلّ وضعيات مشكلة، وتكييف وإعداد إجراءات أخرى قصد حلّ وضعيات مشكلة جديدة لم يسبق حدوثها.

ج- كفاءات ذات طابع معرفي:

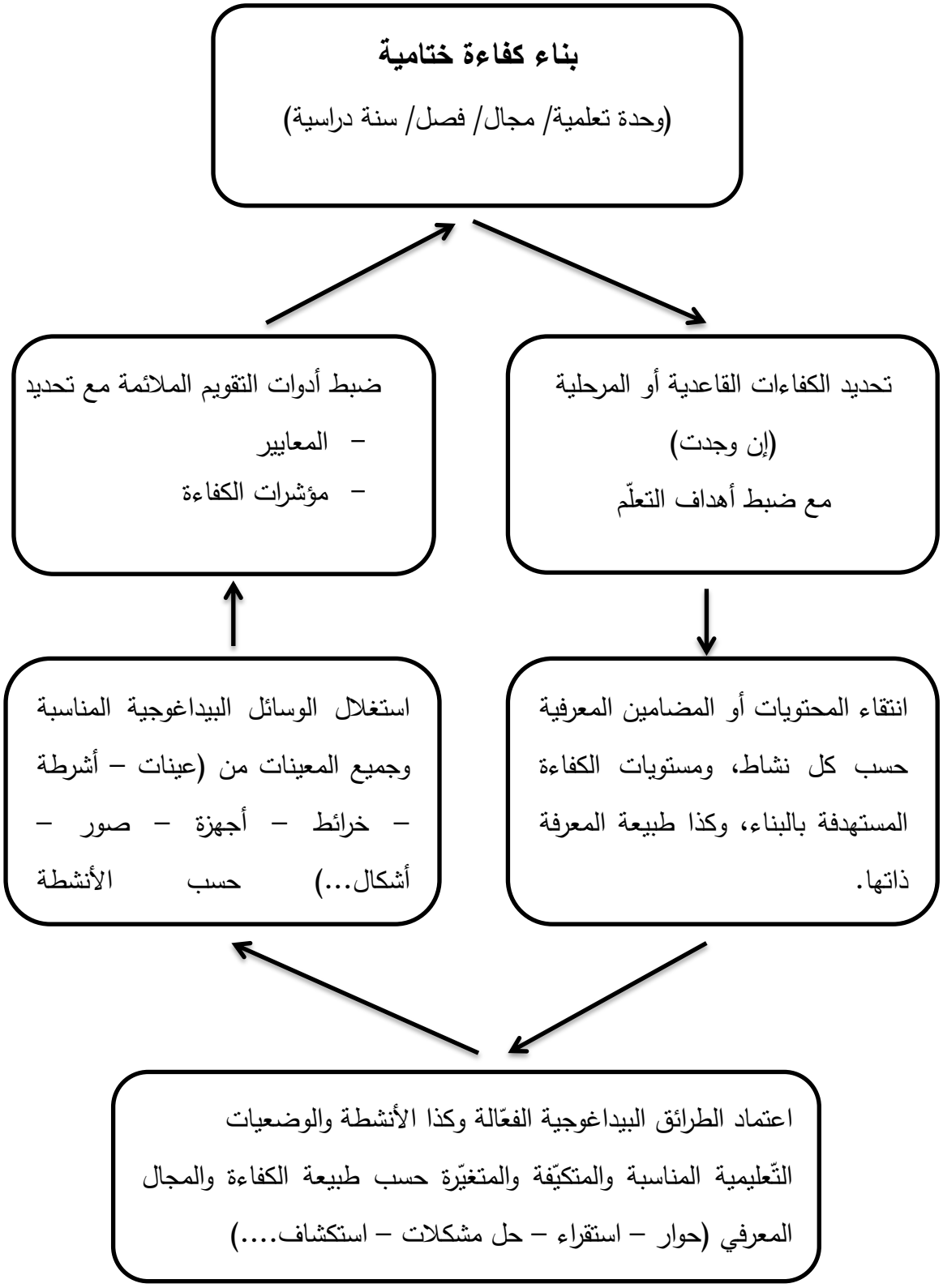
وهي عبارة عن مجموعة الكفاءات القاعدية المرتبطة بمختلف المعارف التي يمكن تجنيدها كموارد في تنمية الكفاءات.

د- كفاءات ذات طابع اجتماعي:

وهي مجموعة الكفاءات الإدماجية التي في إمكانها أن تجند الموارد الشّخصية أو الاجتماعية للفوج حول تحقيق مشروع.

يتم بناء كفاءة اجتماعية ختامية كباقي الكفاءات المستهدفة في المنهاج التّربوي وذلك وفق مجموعة من الاجراءات تبدأ بتحديد الكفاءات القاعدية ثمّ المرحلية، ثمّ انتقاء المحتويات والمضامين التي توافق ذلك، ثمّ اختيار الطّرق الفعّالة التي تساهم في اكتساب تلك الكفاءات واستغلال الوسائل المناسبة ثمّ ضبط أدوات التّقويم.

يتم بناء كفاءة ختامية وفق المنهاج التّربوي بالطّريقة التي يبينها الشكل التالي:



الشكل (10)

مخطط استراتيجية التدريس بالكفاءات

(محمد حثروبي، 2012، 99)

خلاصة الفصل:

لقد تناول هذا الفصل مفهوم المدرسة، والمراحل التي مرّت بها حتى أصبحت على ما هي الآن، وأهم العوامل التي أدّت إلى ظهورها، ثم تمّ التعرّف على الوظائف العامة والخاصة للمدرسة، ووظائفها اتجاه مؤسسات التّنشئة الاجتماعية الأخرى.

ثمّ تناول الفصل بنية المدرسة، ومكوّنات الوسط المدرسي، وعناصر العملية التّربوية، والعلاقات الانسانية في المدرسة، كما تمّ خلال هذا الفصل التعرّف على أهم الخصائص التي تميّز المدرسة عن باقي مؤسسات التّنشئة الاجتماعية الأخرى، و تمّ التّطرق أيضا في هذا الفصل إلى الأساليب والآليات التي تستخدمها هذه المؤسسة في عملية التّنشئة الاجتماعية.

كما تناول الفصل رؤى ومداخل مختلف الاتجاهات السوسيولوجية للمدرسة باعتبارها نسقا فرعيا من النّظام الاجتماعي، كالاتجاه الصراعي والاتجاه البنائي الوظيفي والاتجاه الرافض لوجود المدرسة في المجتمع فالاتجاهات الحديثة للتّربية.

ثمّ تمّ التّطرق إلى أهم المراحل التي مرّت بها المدرسة الجزائرية في إطار تنظيم التّربية والتّعليم في الجزائر بعد الاستقلال، وأهم المقاربات النّظرية التي سايرت كلّ مرحلة من هذه المراحل، فالمرحلة الأولى عرفت تطبيق المقاربة بالمحتويات (المضامين) والتي اعتمدت النّموذج الموسوعي، ثمّ المرحلة الثانية التي عرفت تطبيق المقاربة بالأهداف معتمدة في ذلك على المدرسة السّلوكية، أمّا المرحلة الأخيرة التي تبنّت المقاربة بالكفاءات معتمدة على المدرسة البنائية والبراغماتية.

الفصل الرابع : المدرسة والتّنشئة الاجتماعية

الدّور الاجتماعي والمعوّقات

- تمهيد
- أولا: البيئة الداخلية للمدرسة وعملية التنشئة الاجتماعية

1- المنهاج التربوي الذي تعتمده المدرسة وعملية التنشئة الاجتماعية.

2- الوسط المدرسي وعملية التنشئة الاجتماعية.

- ثانيا: البيئة الخارجية للمدرسة و عملية التنشئة الاجتماعية.

1- التفاعل بين الأسرة والمدرسة وعملية التنشئة الاجتماعية.

2- التكامل الوظيفي بين المدرسة وباقي مؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى.

- خلاصة الفصل

تمهيد:

أوجد المجتمع المدرسة لتقوم بوظيفة التّنشئة الاجتماعية، حيث تعمل على دمج التّلاميذ الذين يرتادونها في الحياة الاجتماعية من خلال إكسابهم القيم والمعايير والضوابط الاجتماعية والمعارف العلمية لتحضيرهم لأدوارهم الاجتماعية.

لكن القيام بهذا الدّور الاجتماعي تواجهه الكثير من العقبات والصّعوبات، أطلق عليها روبرت ميرتون مصطلح المعوقات الوظيفية. وهذه المعوقات تعمل على الحدّ من أداء المدرسة لوظيفتها الاجتماعية.

وهذه المعوّقات إمّا أنّها تكون داخل النّسق المدرسي حيث تعمل على إعاقة عملية التّنشئة الاجتماعية التي تتم داخل هذا النّسق، أو معوّقات خارج النّسق المدرسي لكنّها مرتبطة به أي توجد في البيئة الخارجية التي تتواجد فيها المدرسة لكنها تعمل على إعاقة هذه الأخيرة في تأدية وظيفتها الاجتماعية.

أولا: البيئة الداخلية للمدرسة و عملية التّنشئة الاجتماعية

إنّ الملاحظ لواقع المجتمع الجزائري يرى بوضوح تنامي الظواهر الاجتماعية السّلبية الآخذة في ازدياد يوما بعد يوم في الفترة الأخيرة وخاصة بين فئة الأطفال الذين يتمدرسون في مختلف الأطوار التّعليمية، حيث أصبحت هذه الظواهر مؤشرا لأزمة حقيقية "مظاهر هذه الأزمة تتجلّى في السّلوكات غير الاجتماعية للتلاميذ، مثل الكذب والسّرقة والغش في المدرسة بصفة خاصة والكلام الفاحش والبذيء." (كمال الدين العقون، رضوان زعموشي، 2014، 80) وهذا رغم وجود مؤسسات تعنى بعملية التنشئة الاجتماعية مثل المدرسة.

ولكن في كثير من الأحيان حتى المدرسة تخلت عن وظيفتها وأصبحت عاجزة أمام كثرة الانحرافات السّلوكية التّي أصبحت هي السّائدة في المجتمع، وهكذا غابت القيم التي تعبّر عن خصوصية المجتمع الجزائري فغابت الأهداف وغابت المنطلقات التي تنطلق منها التّنشئة لتحقيق هذه الأهداف. (لطيفة طبآل، 2009، 157)

وقد يكون الأمر مفهوما إذا تعلّق بمراحل التّعليم كالمتوسط أو الثّانوي لأنّ المرحلة العمرية تلك تتداخل فيها العديد من العوامل حتى البيولوجية منها ونعني بذلك مرحلة المراهقة حيث تسهّل لتلميذ تلك المرحلة الانحراف واللّجوء إلى العنف، لكن الشّيء اللافت هو تنامي الظواهر السّلبية بين تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي الذي يعتبرون أصغر سنا وأقل نضجا، ومع ذلك نجد الظّواهر السّلبية تتنامى يوما بعد يوما، رغم أنّ المدرسة تعمل على تنمية القيم والعادات الحسنة، وتسعى جاهدة من أجل إكساب المتعلّمين العديد من الكفاءات الاجتماعية التي يستطيعون من خلالها الاندماج في مجتمعهم.

إنّ اكتساب الكفاءات الاجتماعية داخل المدرسة يعتمد على مجموعة من الفرص والمعطيات التي توفّرها البيئة المدرسية التي تسمح للتّلاميذ بتحقيق التّوازن بين الاندماج الاجتماعي و مكتسبات التّعبير عن الآراء والمعتقدات الشّخصية. (Joan E. Grusec, Paul D. Hastings, 2007, 384)

فالمدرسة تسعى جاهدة إلى تهيئة وسط مناسب يحتضن العملية عملية التّنشئة الاجتماعية لكن هذا يعدّ شيئا نظريا مقارنة بواقع المدرسة الجزائرية اليوم، حيث نجدها تواجه الكثير من الصّعوبات أثناء أدائها لوظيفتها الاجتماعية المتمثلة أساسا في التّنشئة الاجتماعية، وذلك لوجود معوقات وظيفية مرتبطة أساسا ببنية المدرسة كوجود اختلال في

المنهاج التّربوي الذي تعتمده المدرسة والذي يُعتبر الموجه الأساسي للعمل التّربوي داخل النّسق المدرسي، والذي قد يكون وظيفيا أو معوقا وظيفيا حسب قدرته على تلبية حاجات المتعلّم الاجتماعية أو تلبية حاجات المجتمع.

كذلك الحال بالنسبة للبيئة التي توفرها المدرسة لمرتاديها، فالبيئة الإيجابية تسمح للمدرسة بأداء وظيفتها الاجتماعية بما هو متوقع منها، بينما تعمل البيئة المدرسية السّلبية على إعاقة هذا الدّور الاجتماعي.

1- المنهاج التّربوي و عملية التّنشئة الاجتماعية:

كما رأينا في تحليلنا لبنية المدرسة وجدنا أنّ إحدى الرّكائز الأساسية في بناء النّسق المدرسي والذي يتدخل مباشرة في عملية التّنشئة الاجتماعية هو المنهاج "والمقصود بالمنهاج هو الموضوعات المعينة التي تقرر السّلطات التّعليمية أن يدرسها التّلاميذ في مرحلة تعليمية معينة كالمرحلة الابتدائية أو الإعدادية أو الثّانوية ويشترط فيه أن يكون ملائما لمستوى نمو التّلاميذ الفكري والعلمي." (رابح تركي، 1990، 189)

تُعتبر تحليلات علماء الاجتماع الأوائل قليلة جدا، وذلك في مجال سوسيولوجيا المنهج بصفة عامة، ومع ذلك فإنّ هناك بعض الاهتمامات السّوسيولوجية الهامة التي يمكن إدراجها تحت ما يعرف بسوسيولوجيا المنهج، ومن أهم تلك الاهتمامات الدّراسات التي قام بها إميل دوركايم الذي حاول بشتى الطّرق أن يبرز نظريته عن التّضامن الاجتماعي من خلال التّركيز على النّظام التّعليمي والاهتمام بالمدارس، واختيار المناهج الدّراسية الملائمة التي توجّه السّلوك الأخلاقي للتّلاميذ، وتنمي فيهم العادات والتقاليد الحسنة وغيرها من موجهات التنشئة الاجتماعية والتربوية، وقد كانت هذه الإسهامات تشير إلى كيفية ربطه بين النّظام التّعليمي والمدرسة والمجتمع المحلي في الوقت ذاته. (طارق السيد، 2007، 99) هذه المعادلة الصّعبة هي التي يتم من خلالها تحقيق الأهداف التّربوي لأي نظام تربوي متى كان قادرا على أن يحقق الرّبط بين هذه الأطراف.

من جهة أخرى فقد ركّز بارسونز على تحليل الأدوار والوظائف المختلفة للمدرسة والنّظام التّعليمي، وذلك من خلال الاهتمام بالمناهج والمقررات المدرسية، وقد حاولت هذه الدّراسات أيضا التّركيز على تحليل الدّور المدرسي في التّنشئة الاجتماعية، وبصفة خاصة مضمون المناهج الدّراسية ودوره في تلك العملية. (طارق السيد، 2007، 101)

يبرز الاهتمام بالمنهج التّربوي باعتباره الموجه الرئيسي للحياة التّربوية في المدرسة من خلال مكوّناته الأساسية: الأهداف، المضامين، طرق التّدريس، المواقيت والتّقويم، وتظهر خطورة المنهج "في النّظم التّربوية المتخلفة قد لا تتضح عيوب المنهج إلاّ بعد أن يتخرّج به عدّة أجيال غير صالحة، أي بعد أن تنزل بالمجتمع قارعة التخلّف عن ركب التّقدّم الحضاري، نظرا لإثقال كاهله بمتعلمين غير قادرين على قيادته في خضم التّقدّم بسبب تخلف خبرات المناهج التي تعلموها." (محمود أحمد شوق، 2001، 444)

إنّ المناهج التّربوية وتصميمها أمر ضروري في التّخطيط للتّطوّر والتّنمية في إطار العصب الأساسي للمجتمع المتمثل في النّظام التّربوي. فالتّربية تحقق أدوارا مهمة في المجتمع، فهي تعتمد في المقام الأوّل على التّعليم المقصود لإعداد الأفراد لأدوارهم في المجتمع، والتّربية بذلك تقوم بتشكيل شخصية الفرد على أساس ثقافة مجتمعه، وتعمل المؤسسات التّربوية على إكساب المتعلمين جزءا كبيرا من المهارات والقيم الاجتماعية والعلمية والتّقنية، وتتمثل أدوار المؤسسات التّربوية في عدّة أمور ترتبط بالمجتمع الذي تعمل فيه. (كمال فرحاوي، 2017، 9)

يُجمع الباحثون أنّ أي تطوّر في مجتمع ما إلاّ وللنّظام التّربوي مساهمة فعّالة فيه، ونجاح أي نظام تربوي مرتبط بقدرته على تخطيط وهندسة منهاج تعتمده المدرسة تُحدّد فيه أهداف النّظام التّربوي بوضوح، وتُوضع فيه المواضيع والمحتويات التي تعمل على تحقيق تلك الأهداف، وتُبين فيه طرق تناول تلك المضامين من أجل اكتساب الكفاءات المستهدفة في أي مرحلة تعليمية، وتُوَضّح فيه مواقيت النّشاطات بدقة ثمّ طرق وأساليب التقويم. لذا فإنّ أهمية المنهاج التّربوي هو تسيير وتوجيه الحياة التّربوية في المدرسة بطريقة علمية ومدروسة ومخطط لها، فهو ليس عملا عفويا يتم صياغته على عجل، يقول رابح تركي: لأنّ الهدف ليس الفراغ من المنهج ولكن معرفة العمليات الاجتماعية المستعملة في ضمان نتائج اجتماعية، فبهذه الطريقة تصبح العمليات الاجتماعية والنتائج وقائع ملموسة. (رابح تركي، 1990، 109)

1-1 أهداف المنهاج التّربوي وعملية التّنشئة الاجتماعية

تُعتبر الأهداف الدّعامة الحقيقية التي يعتمد عليها المنهاج التّربوي، وهي أهم مكوّنات المنهاج، ذلك أنّها تؤثر تأثيرا مباشرا في المكوّنات الأخرى وهي المحتوى وطرق التّدريس

والتّقويم. وترتبط الأهداف ارتباطا عضويا بالعقيدة السّائدة في المجتمع، و لذا فإنّ النّظريات التّربوية تختلف اختلافا بيّنا من حيث الأهداف. (عبد الرّحمن صالح، 1986، 85)

تتدرج الأهداف من العمومية والشّمول والتّحديد والتّخصيص حتى تصل إلى الأهداف الإجرائية التي تحدّد السّلوك المستهدف الذي يحدث لدى المتعلّم كنتاج لتعلّم هذه المادة الدّراسية أو تلك. وكلّنا نتفق على ضرورة أن تتصف أهداف المنهج بالنّظرة المستقبلية حتى تكون تحديات المستقبل موضع اعتبار دائم ومستمر عند تخطيط المنهاج، و لابد في الوقت نفسه أن تتصف الأهداف بالواقعية حتى يمكن تحقيقها، ويراعي أيضا شمول الأهداف لتضمن تحقيق النّمو الكامل للطّلاب عقليا حركيا ووجدانيا، و في ذات الوقت تحقق أهداف المجتمع وتعدّ القوى البشرية اللازمة لقيادة عملية التقدم. و لابد للأهداف أيضا أن تحقق الأهداف المعرفية-الأكاديمية المرجوة من المواد الدّراسية المختلفة التي تتضمن المناهج بما في ذلك الجوانب العملية، الأدبية، والفنية والمهارية. (كمال فرحاوي، 2017، 54)

إنّ الأهداف وتحديدها تُعتبر من الأمور بالغة الأهمية، والعمل التّربوي أو العملية التّعليمية في شتى مستوياتها ومداخلها في أمسّ الحاجة إلى وضوح الأهداف المنشودة وتحقيقها فبقدر وضوحها تكون الجودة في العمل التّربوي. (بسام محمد القضاة وآخرون، 2014، 82)

تُصاغ الأهداف التّربوية في المنهاج وفق غايات ومرامي النّظام التّربوي، الذي يتبنى بدوره الرّؤية العامة للمجتمع أو سياسة الدّولة، فكلّ نظام تربوي في أي مجتمع من المجتمعات المعاصرة يضع أهدافا عبر المناهج التّربوية يسعى إلى تحقيقها بحيث تكون تلك الأهداف هي الاطار العام للحياة التّربوية في المدرسة.

وإذا كان يُرادُ لعملية التّنشئة الاجتماعية في المدرسة أن تنجح، كان لا بد أن تنسجم أهداف المنهاج التربوي المعتمد في هذه المرحلة التعليمية مع متطلبات هذه العملية، بحيث تحوي هذه الأهداف الجوانب الاجتماعية لحياة التّلميذ قابلة للتطبيق والممارسة الفعلية والواقعية، وشاملة لكلّ جوانب شخصية التّلميذ لا تركّز على جانب وتهمل آخر، ولها فائدة اجتماعية تعود بالنّفع على الفرد والمجتمع، مركّزة ومختصرة في عناصر أساسية بحيث لا تكون من الكثرة ما يفقدها قيمتها التّربوية. وتكون واضحة، جليّة، بسيطة، ومفهومة بالنّسبة للمعلّم قبل المتعلّم لا تحتمل التّأويل.

غير أنّ الملاحظ في الأهداف أو الكفاءات المستهدفة في المنهاج التّربوي الذي تعتمده المدرسة الابتدائية في الجزائر اليوم وخاصة تلك المتعلقة بتنمية الجانب الاجتماعي لدى التّلميذ، يجد بأنّ بعضها تتميّز بعدم وضوح المعالم أو الحدود، وتحمل معانِ عدّة فهي غير دقيقة بالمعنى التّربوي. وكفاءات أخرى غير قابلة للتّطبيق لصعوبة تحقيقها واقعيا مع أطفال لا يتجاوزون الثّانية عشر من العمر وذلك عندما نتكلّم عن كفاءة الاستقلالية، أو تنمية التفكير النّاقد للمواقف الاجتماعية، وكذلك الحال بالنّسبة لكفاءة الوعي بالمشكلات الاجتماعية. وبالتالي لا يمكن توقع نتائج ملموسة من هكذا أهداف إذا ما بقيت على هذه الحالة ولم يتم تغييرها بما يتناسب مع متطلبات التّنشئة الاجتماعية التي تجري في المدرسة الابتدائية.

1-2 المضامين و المحتويات وعملية التّنشئة الاجتماعية

لا يتسنى للمدرسة أن تعدّ الطّلبة للحياة الاجتماعية إلاّ متى كان النّظام فيها يمثل الحياة الاجتماعية، والطريقة الوحيدة التي تعدّ الطّالب للحياة الاجتماعية هي الاشتغال بأعمال اجتماعية. وإذا قلنا أنّ الطّالب يستطيع أن يكوّن عادات اجتماعية بغير الاشتغال بأعمال اجتماعية فإنّ مثلنا يكون كمثل من يعلّم الطّفل العوم والسّباحة بإتيان حركات فوق اليابسة بعيدة من نهر أو بحيرة أو بحر. (جون ديوي، 1978، 11) إذن فالمدرسة لا يمكن لها أن تقوم بدورها الاجتماعي إلاّ إذا استطاعت توفير وسط يمثل الحياة الاجتماعية اليومية للتلميذ لكي يتدرب ويكتسب كفاءات اجتماعية فيها، تؤهله للإندماج في مجتمعه.

ويُرجِع علي أسعد وطفة معاناة المدرسة الحديثة: كما تشير الاتجاهات السّوسيولوجية النقدية المعاصرة من الشّيخوخة والضّعف، ولا بد من أجل إحيائها وإعادة الشّباب إليها من تفجير أطرها التّقليدية وتحقيق مصالحها مع الحياة الاجتماعية التي تمدّها بالنّشاط والحيوية. وتبين هذه الاتجاهات على المستوى الاجرائي إمكان تحديد مواطن الضّعف والقصور في النّظام المدرسي وفقا للنقاط التالية: (علي أسعد وطفة، 2005، 108)

1- غياب الصّلة العميقة بين مناهج المدرسة ومقرراتها وبين مسائل الحياة الاجتماعية الجارية أو بين التّجربة الحياتية للأطفال.

2- ينطلق العمل المدرسي من مبدأ حشو الذاكرة والاستظهار ويسجّل غيابا ملحوظا لمبدأ التّغذية الرّاجعة والعمل على بناء الفكر النّقدي الفاعل عند التّلاميذ.

فإذا كان الذي يتناوله الطّفل في المدرسة لا يراعي واقعه الاجتماعي، ولا يتحسّس يومياته، ولا يهتم بظروفه المعيشية القريبة منه، فإنّ هذا الطّفل يشعر وكأنّه غير معني بتلك التّوجيهات التي يعتبرها بعيدة عنه، أو أنّها تبقى حبيسة جدران المدرسة لا تتعداه، وبالتالي يعيق هذا الأمر أداء دورها (أي المدرسة) في عملية التّنشئة الاجتماعية.

إنّ مراعاة احتياجات التّلميذ من جهة، واحتياجات البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها هذا التّلميذ من جهة ثانية، في عملية التّنشئة الاجتماعية أمر محوري في هذه العملية ذلك لأنّه يجعل من العملية التّربوية عملية واقعية وحيوية، وأكثر فاعلية، وأكثر عملية، فهي موجّهة أساسا لأفراد هذا المجتمع، وبناء المنهاج التّربوي الذي تعتمده المدرسة يجب أن يراعي هذا الجانب الأساسي بحيث يكون مرنا من خلال محتويته ومضامينه.

إنّ المدرسة التي تتوسط إحدى القرى في الريف يختلف تلاميذها عن تلاميذ مدرسة تقع في وسط أحد أحياء مدينة كبرى، ومدرسة في حي يسكنه العمال يختلف سلوك تلاميذها وقيمهم وتقاليدهم عن سلوك تلاميذ مدرسة تقع في حي يسكنه المهندسون ورؤساء المؤسسات، أو رجال الثّقافة والحكم...إلخ. ورغم سعي مجتمعنا إلى نشر ديمقراطية التّعليم بين كافة أبناء الشّعب، وإتاحة فرص التّعليم أمام الجميع. إلاّ أنّنا نلاحظ أنّ القيم، والمعايير، والمعتقدات التي تسود المدرسة تتأثر إلى حدٍّ بعيد ومعايير ومعتقدات المجتمع المحلي، فهي جزء منه كما قلنا من قبل، ولذلك ينبغي مراعاة ذلك، وكما تتأثّر المدرسة بثقافة المجتمع المحلي فإنّها تؤثّر فيه أيضا، فالتّلاميذ يمارسون في المدرسة نوعا من الأنماط المفترض فيها أن تكون أسمى الأنماط في المعاملة والأخلاق، والعلم، والرياضة، والعلاقات الاجتماعية، ويعود التّلاميذ بهذه الأنماط السّامية إلى عائلاتهم في المجتمع المحلي، وكثيرا ما يتعلّم الآباء من أبنائهم. وبذلك يرتفع مستوى ثقافة المجتمع المحلي. (رابح تركي، 1990، 178)

فالمدرسة تُعتبر جزء من المجتمع المحلي الذي هو عبارة عن "جماعة من النّاس تقطن على بقعة جغرافية معينة وتزاول نشاطات اقتصادية وسياسية ذات مصلحة مشتركة ولها تنظيم اجتماعي وإداري يحدّد طبيعة حكمها كما أنّ لها قيما ومصالح وشعورا وأهدافا متبادلة. ومن أمثلة المجتمعات المحلية: المدينة، القضاء، النّاحية أو القرية. (دينكن ميتشيل، 1986، 49)

ويعرف عن المجتمع المحلي بأنّه "جماعة اجتماعية محدّدة ذات عدد من المصالح الخاصة." (صلاح مصطفى الفوال، 1981، 173)

والمدرسة تعتبر إحدى أهم المؤسسات الاجتماعية في المجتمع المحلي، فهي تُبنى على أرضه، وتلاميذها هم أبناء الأسر التي تكوّن هذا المجتمع المحلي، ويلاحظ أنّ المجتمعات المحلية تختلف في ثقافاتها، وبالتالي يختلف التلاميذ في مجتمع محلي معين، عن تلاميذ مجتمع محلي آخر، ولذلك ينبغي على المدرسة من خلال مناهجها التّربوية أن تراعي هذه الاختلافات الثّقافية، وتكون مكوّناته مرنة في التّعامل مع كلّ مجتمع محلي، بحيث تعمل على تلبية حاجاته الخاصة من عملية التّنشئة الاجتماعية.

يقول جون ديوي: وها أنا ذا حاولت أن أبيّن كيف يمكن للمدرسة أن تربط بالحياة بصورة تجعل من الخبرة التي اكتسبها الطّفل بصورة مألوفة وشائعة تنتقل إلى المدرسة وتُستعمل فيها، كما أنّ ما يتعلمه الطّفل في المدرسة يرجع به ليستعمله في الحياة اليومية، فتصبح المدرسة كلا عضويا بدلا من أن تكون خليطا من أشياء منفصلة ويختفي حينذاك انعزال الدّراسات عن بعضها كما تختفي أقسام النّظام المدرسي. (جون ديوي، 1978، 94)

فإذا كانت المناهج المطبقة تتكيّف مع تجارب حياة التّلميذ فهذا يساهم في تفعيل العلاقات التّربوية نحو الأفضل، أمّا إذا كانت بعيدة عن تجاربه فإنّ ذلك قد يصعّب العملية التّربوية. (عبد العزيز خواجة، 2005، 184)

فالمدرسة ليست مكانا لنقل المعارف فقط بل يجب على المدرسة أن تمثل نظاما لا يكتفي بمجرد نقل المعلومات وتحويلها، وإنّما إلى تحقيق التّفاعل والتّكامل بين هذه المعرفة والوسط الذي يعيش فيه التّلاميذ، حيث تتاح لهم فرصة تملّك الوعي الأفضل لمدى تأثير أفعالهم في الوسط الذي يعيشون فيه. وهذا يعني العمل على بناء المدرسة التي ترتبط بالواقع ارتباطا عميقا وحيويا، بناء المدرسة التي ترتبط بطبيعة الحياة في الرّيف كما في المدينة. (علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب، 2003، 60)

والمجتمع الجزائري يتميّز بالتّنوّع الثّقافي، وهذا يتطلب من المنهاج التّربوي أن يراعي هذه الخصوصية وأن يكون مرنا في استيعاب البيئات الاجتماعية المختلفة، بحيث يجد التّلميذ خصائص بيئته المحيطة به في مجتمعه المحلي في المدرسة التي يدرس فيها وفي

المنهاج التي تعتمده هذه المدرسة، لكي يشعر كلّ تلميذ بأنّ ما يتناوله في المدرسة قريب من واقعه الاجتماعي فيتفاعل مع هذه التعلّمات بإيجابية لأنّه المعني الأوّل بعملية التّنشئة الاجتماعية التي تتمّ في المدرسة، وحينها لا يشعر هذا التّلميذ بالاغتراب وانفصام في نسق الشّخصية بين شخصية يعيشها في المدرسة لا تراعي فيها ظروفه الاجتماعية الخاصة وشخصية يعيشها في واقعه الاجتماعي، وهذا ما كانت ترمي إليه تلك المحاولات في بداية الإصلاحات الأخيرة حيث تمّ إنجاز كتاب مدرسي وفق تصنيف جغرافي يراعي خصوصيات المجتمعات المحلية تبعا لهذا التحليل وهي الشرق والوسط والغرب لكن قوبلت بالإلغاء لاعتبارات أقل ما يقال عنها أنّها غير علمية وغير دقيقة.

والمجتمعات اليوم أصبحت دائمة التغّير، وفصل التّنشئة المدرسية عن ما يحدث في البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها التّلميذ ليس له تبرير، لأنّ التّلاميذ لن يأخذوا مكانتهم في الأدوار الاجتماعية التي تعدّهم إليها المدرسة، ولن يصبحوا أعضاء فاعلين في مجتمعهم، إلاّ إذا استطاعوا أن يتمرنوا ويتدربوا على نواحي النّشاط الاجتماعي في مدرستهم من خلال محتويات ومضامين المنهاج التّربوي، وتمّ كذلك تلبية احتياجاتهم وفق رغباتهم وميولاتهم، وهذا ما تدعوا إليه التّربية الحديثة التي تبناها النّظام التّربوي في الجزائر.

إنّ المنهج السليم يحتاج إلى أن يتسق و يتوافق مع الواقع الاجتماعي وأن يرتبط بالظروف البيئية والمجتمعية وأن يساير محتواه التّعليمي الوجهة العلمية والروح العصرية والاحتياجات التّنموية، فالمناهج التي لا تراعي حياة المتعلمين ولا ترتبط بواقع المجتمع وثقافته مناهج غير واقعية. (كمال فرحاوي، 2017، 9) وبالتّالي فإنّ المنهاج التّربوي سيفشل في تحقيق أهدافه، وهذا ما نلاحظه اليوم في المنظومة التّربوية التي لا زالت تتخبط في العديد من المشكلات التي تعيق المدرسة الجزائرية في أداء دورها الاجتماعي المتوقع منها ممّا انعكس سلبا على تحقيق النّظام التّربوي لأهدافه.

فالملاحظ للشّأن التّربوي في الجزائر يرى بوضوح أنّ الاهتمام منصب على استيراد المناهج التّربوية العالمية أكثر من الاهتمام بالاحتياجات والمتطلبات التي يريدها المجتمع الجزائري، كما أنّ عملية بناء المناهج التّربوية تتميّز بالتّسرع، وما التّعديلات والتّخفيفات التي تُجرى في كل دخول مدرسي إلاّ نتيجة لهذا التّسرع. فالهدف ليس الفراغ المتسرع من بناء مناهج تربوية لا تلبي حاجات المجتمع الذي تتواجد فيه المدرسة.

فالإشكالية اليوم والتي تُطرح في كلّ مرّة هي كيفية بناء مناهج تربوية تكون قادرة على تلبية احتياجات المجتمع الجزائري، بحيث تعمل التّنشئة الاجتماعية التي تحدث في المدرسة على المساهمة في تحقيق الكفاءات الاجتماعية المطلوبة، فعدم مراعاة المنهاج التّربوي لهذه الاحتياجات تجعل الطّفل يعيش حالة من الاغتراب بين ما يتلقاه في المدرسة من توجيهات وتنشئة على القيم والمعايير الاجتماعية من جهة، وما يعيشه في واقعه اليومي وفي بيئته المحلية التي تحيط به من جهة ثانية. وبالتالي فإنّ ذلك الجهد الذي يُبذل في عملية التّنشئة الاجتماعية التي تتم في المدرسة الابتدائية تقلّ فوائده، وتكون نتائجه عكس التّوقع.

1-3 طرق التّدريس وعملية التّنشئة الاجتماعية

الطّريقة هي العنصر الثّالث في المنهاج التّربوي بعد الأهداف والمحتوى. وعلينا بادئ ذي بدء التّمييز بين معنيين للطّريقة: المعنى الأوّل الذي يدلّ على الكيفية التي يعرض بها المحتوى للمتعلّمين، والمعنى الثّاني الذي يشير إلى الكيفية التي يتعامل بها المعلّمون والمتعلّمون مع المحتوى. إنّ اختيار محتوى المنهاج عملية على جانب كبير من الأهمية، بيد أنّها لا تُعتبر نهاية المطاف في عملية إعداد المنهاج، فالمحتوى الذي يمكن أن يكسب المتعلمين معلومات منظمة يفترض فيه أن يكون منظما و أن يُقدم وفق تتابع معين. (عبد الرّحمن صالح، 1986، 98)

لا يكفي في أي نظام تربوي أن يكون هناك أهداف ومحتويات جيدة ما لم يكن هناك توضيح لطرق تناول تلك المحتويات والمضامين، والكفاءات الاجتماعية التي يكتسبها التّلميذ في المدرسة عن طريق التّنشئة الاجتماعية كغيرها من الكفاءات الأخرى المكتسبة، تحتاج إلى آليات وكيفيات ومهارات وطرق من أجل اكتسابها، وهذه العلمية لا تتم بعفوية بل بشكل مخطط ومدروس وبطرق علمية تُراعى فيه الكثير من العوامل البيداغوجية، لذا فإنّ طرق التّدريس وُضعت في المكوّنات الأساسية للمنهاج التّربوي.

يقول كمال فرحاوي عن طرق التّدريس: هي الكيفية التي يختارها المدرّس ليساعد المتعلّم على تحقيق الأهداف التّعليمية، وتتمثل في مجموعة من الاجراءات والممارسات والأنشطة التي يقوم بها المدرّس داخل القسم لتوصيل معلومات وحقائق ومفاهيم إلى المتعلّمين، وهي مختلف الأنشطة التي يجب أن يزاولها المدرّس بفضل مواد دراسية معيّنة قصد جعل التّلاميذ يحققون أهدافا تربوية محدّدة. ويحتاج المعلّم في هذا الشّأن إلى أن يكون

قادرا على تقديم المادة التّعليمية، وإثارة اهتمامات المتعلّمين والقيام بالشّرح والتّوضيح والاستماع واختيار الاستجابات المناسبة من المتعلّمين، وهي كلّها عمليات أساسية لا بدّ أن يقوم بها. تعتمد على خبرته و تجاربه وإعداده و إبداعه. لقد تعدّدت المحاولات لتصنيف طرائق التّدريس غير أنّها تستند في معظمها على مقياس التّفاعل بين المعلّم و المتعلّم لأنّ كثيرا من الدّراسات أثبتت أهمية العلاقة بين المعلّم و المتعلّم. (كمال فرحاوي، 2017، 60)

لقد تمّ اعتبار طرق التّدريس من بين مكوّنات المنهاج لأهميتها، وذلك لأنّ المنهاج التّربوي عندما يضع الأهداف و يختار المواضيع والمحتويات من أجل التّلميذ، فإنّه يقترح كذلك طريقة تقديم تلك المحتويات والمواضيع بما يوافق المقاربة المعتمدة، والخصائص النّمائية للتّلميذ، والبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها. وطرق تقديم تلك المعارف والمحتويات تسمى طرق التّدريس التي لا غنى عنها في أي منهاج تربوي، لأنّ تحديد الأهداف و اختيار المحتوى لا يحقق التّربية المنشودة إذا لم توضح طرق التّدريس، و ذلك لأنّ التّربية التي تتم في المدرسة تتم بشكل مقصود فالأهداف واضحة و التّخطيط مسبق و مدروس بدقة، و كلّ خطوة يجب أن تختار بعناية لا مجال فيها للصدفة أو الارتجال. فإذا أُريد لنتائج عملية التّنشئة الاجتماعية التي تتم في المدرسة أن تنجح و تظهر نتائجها على التّلاميذ يجب التّفكير عميقا في الطّرق والوسائل و الاجراءات التي تتمّ بها هذه العلمية.

وعملية التّنشئة الاجتماعية عملية معقّدة لها خصوصياتها تحتاج إلى مهارات وطرق تدريس نشطة من طرف المعلّم قد تختلف عن طرق تدريس المواد المعرفية الأخرى، وذلك من أجل دفع التّلاميذ وتحفيزهم لاكتساب الكفاءات الاجتماعية المطلوبة من خلال تلك العملية وبالتالي تحقيق أهداف المنهاج التّربوي.

لكن المنهاج التّربوي الذي تعتمده المدرسة الجزائرية في مرحلة التّعليم الابتدائي يقترح طرقا لتدريس النّشاطات ذات البعد الاجتماعي بنفس طرق تدريس المواد المعرفية الأخرى، بحيث لا تتيح للتلميذ بأن يكتسب الكفاءات الاجتماعية المستهدفة في المنهاج التّربوي، بل يتحصل على معلومات معرفية فقط تخص تلك الكفاءات. وهذا لا يكفي و لا يتماشى مع المقاربة بالكفاءات التي تركّز على اكتساب الكفاءة التي تمكّن المتعلّم من ممارستها في واقعه الاجتماعي. وهذا ما ينعكس سلبا على نتائج عملية التنشئة الاجتماعية التي تحدث داخل المدرسة الابتدائية في الجزائر.

4-1 التّقويم وعملية التّنشئة الاجتماعية

يُعتبر التّقويم من بين المكوّنات الأساسية للمنهاج التّربوي، ذلك أنّه أصبح ينظر إليه بنظرة مغايرة عن السّابق في المقاربة بالكفاءات، فبعد ما كان التّقويم في المقاربات السّابقة يعتمد على الحكم على المعارف التي يحملها التّلميذ في نهاية الوحدة الدّراسية أو فصل أو سنة أو حتى مرحلة تعليمية، أصبح التّقويم في هذه المقاربة يبدأ حتى قبل أن تنطلق التعلّمات بما يسمى بالتّقويم التّشخيصي، ثمّ يرافق سيرورة كلّ التعلّمات التي يتناولها التّلميذ في المدرسة لكن بمسميات مختلفة حسب كلّ مرحلة من مراحل الدّرس، حيث يأتي التّقويم التّكويني ثمّ التّقويم المتعلق باستثمار المكتسبات، بالإضافة إلى أنواع أخرى من التّقويم.

وتكمن أهمية التّقويم في كونه يساير كلّ عمليات التّعلّم ويعمل على إصلاح الاختلالات متى ظهرت من خلال مؤشرات ومعطيات نتحصل عليها من آليات وأساليب مختلفة تُستخدم في عملية التّقويم وذلك لأنّ "التّقويم هو عملية تشخيص وعلاج لموقف التّعلّم أو أحد جوانبه أو للمنهج كلّه في ضوء الأهداف التّربوية المنشودة." (علي أحمد مدكور، 2001، 261)

وأهمية التّقويم تكمن في "التّعرف على مدى تحقيق الأهداف. فالتّقويم بهذا المعنى يشتمل على أمور عديدة في مقدمتها معرفة الأهداف المحدّدة التي يسعى المنهاج إلى تحقيقها إذ لا يمكن الحكم على تقدم المتعلّمين في المدرسة إلاّ بعد معرفة ما يُفترض تعلّمه. وعليه فإنّ عملية التّقويم لا تكون ذات معنى إلاّ إذا انبثقت عن الأهداف التّربوية. و بعد معرفة الأهداف ينبغي تحديد مظاهر السّلوك التي يفترض أن يكون وجودها دلالة على تحقيق الأهداف. و بعد أن ينتهي المربي من هذا الأمر يختار الوسائل الملائمة للحكم على مدى اكتساب المتعلّمين للأهداف." (عبد الرحمن صالح، 1986، 105)

لذا فإنّ التّقويم مهم لكلّ ما يتلقاه التّلميذ في المدرسة بما فيها الكفاءات الاجتماعية التي تسعى عملية التّنشئة الاجتماعية التي تتم في المدرسة إلى إكسابها للتّلميذ. وهذا يعني أنّ الكفاءات الاجتماعية معنية أيضا بعملية التّقويم. لأنّ المدرسة ليست مهمتها نقل المعارف فقط بل تعمل أيضا على إكساب المتعلّم أنماط السّلوك المقبولة اجتماعيا. "العالم المدرسي لا ينقل للتّلاميذ المعارف والمهارات المعرفية فقط، بل كذلك العادات وقواعد السّلوك." (Frédéric Lebaron, 2009, 108)

ولأنّ مؤشّر النّجاح هو تحقق الكفاءة ممّا يجعل الحكم بالنّجاح أو الفشل في غاية الصّعوبة. و هو ما يدفع أو يجرّ الكثير من المعلّمين إلى العودة إلى الأساليب التّقليدية القائمة على الحكم على المعارف عوض الحكم على الكفاءات، وكلّ هذا يتطلب عناية فائقة في إعداد المناهج الدّراسية وفق هذه المقاربة، وذلك بضرورة توضيح كيفية التّقويم بطرق عملية تبسّط التّعقيدات الموجودة في الجانب النّظري. (كمال فرحاوي، 2017، 32)

إنّ الممارسة التّقليدية للتقويم لا تعطي مؤشرات واضحة على تحقيق الكفاءات المستهدفة، لأنّها كما يرى كمال فرحاوي تقوم على أساس الحكم على المعارف فقط، في حين أنّ الكفاءات الاجتماعية عندما يكتسبها التّلميذ فذلك بهدف ممارستها في واقعه الاجتماعي، وبالتّالي فإنّ التّقويم التّقليدي لا يخدم عملية التّنشئة المدرسية التي تسعى إلى تحقيق تلك الكفاءات.

إنّ المقياس الوحيد للنّجاح هو في الغالب مقياس تنافسي على الوجه السيء من معنى هذه الكلمة، وذلك بمقارنة النّتائج في إعادة المعلومات أو في الامتحانات لنرى أي طفل نجح في التّقدم على أقرانه بجمع وتكديس أكبر كمية من المعلومات. (جون ديوي، 1978، 38)

وهذه هي الممارسة الواقعة في مدارسنا اليوم، فحتى الكفاءات المتعلقة بالجانب الاجتماعي للتّلميذ تخضع في التّقويم إلى استرجاع المعارف المتعلقة بها وليس إلى ملاحظتها في أداء وممارسة التّلميذ في واقعه الاجتماعي. وبالتالي يلجأ هذا الأخير إلى اكتساب معارف ومعلومات يكدسّها عن تلك الكفاءات الاجتماعية ويركّز على ذلك على حساب السّعي والعمل على اكتساب تلك الكفاءات كسلوك واقعي يؤديه في يومياته.

ورغم الالحاح الشّديد على أهمية التّقويم في المقاربة بالكفاءات، إلاّ أنّ ممارسة التّقويم بطرقه الصّحيحة لا يزال بعيدا عن المدرسة الابتدائية في الجزائر، فإذا كان هناك اهتمام إلى حدّ معين بالتّقويم في المواد المعرفية، فإنّنا نجد إهمالا واضحا للتّقويم في المواد التي تخص الجانب الاجتماعي للتّلميذ، ويزيد الأمور تعقيدا إذا علمنا أنّ المعلّم إلى حدّ السّاعة لم يستطع التّخلص من الممارسات التّقليدية السّابقة للتّقويم التي تركّز على المعارف من خلال آليات تقليدية كالاختبارات التّقليدية الكتابية والشّفهية أحيانا. لذا فإنّ عملية التنشئة الاجتماعية التي تتم في المدرسة الابتدائية لا تستفيد من آليات التّقويم رغم أهميته التّربوية.

2- الوسط المدرسي وعملية التّنشئة الاجتماعية:

تُعتبر المدرسة أهم مؤسسة في عملية التنشئة الاجتماعية وذلك لما تملكه من بيئة متميزة تساهم في أداء هذا الدّور الاجتماعي. "فالمدرسة فضاء للتّنشئة الاجتماعية و ممارسة المواطنة." (Sandrine broussooloux, Nathalle houzelle, 2006, 11)

إنّ المدرسة كنظام اجتماعي تختلف عن غيرها من النّظم من حيث بيئتها الاجتماعية التي تعكس نوعا خاصا من التّفاعل الاجتماعي بين أفرادها. ذلك أنّه تفاعل متمركز حول الأخذ والعطاء التّعليمي وأنّه بهذه الخاصية، يشكّل الأساس للعمل المدرسي كلّه، ذلك العمل المتمثّل في السّلطة التّعليمية، وفي العلاقات بين أفراد المجتمع المدرس. (منير المرسي سرحان، 2003، 198)

وهذه البيئة - لما لها من خصوصية - تعمل آليا على تشكيل الأطفال المنتمين إليها اجتماعيا لما تحويه من أدوات ووسائل ومناخ تربوي ينمّي البعد الاجتماعي لدى الطّفل المنتمي للمدرسة. والمدرسة الحديثة أصبحت تراعي هذا الجانب "فهي لم تعد مكانا للتّعليم فقط حيث لم تعد تكتفي بنقل المعلومات إلى الأفراد وحشو عقولهم بالمعارف بقدر ما تهتم بتربية الفرد من جميع مكوّناته: العقل والجسم والنّفس والرّوح، وهكذا تحاول المدرسة أن تكوّن بيئة تربوية ينشأ فيها الفرد متزن الشّخصية، مضبوط العواطف، عارفا ما عليه وما له من حقوق وواجبات قادرا على خدمة نفسه ومجتمعه." (مراد زعيمي، 2007، 126)

فمن النّاحية النّظرية تعمل المدرسة على تهيئة بيئة ووسط اجتماعي يحتضن عملية التّنشئة الاجتماعية، بيئة خالية من العيوب الأخلاقية التي تسود المجتمع، ومن الظواهر السّلبية التي تؤثّر في أخلاق التّلاميذ، ومن الانحرافات الشّائعة التي تخالف تقاليد وأعراف المجتمع، ذلك أنّ كلّ مجتمع له تقاليده وأعرافه، وفيه من السّلوكيات السّلبية والانحرافات والخرافات، لذلك فإنّ من واجب المدرسة أن تخلّص المجتمع من تلك الشّوائب من خلال تنشئة التّلاميذ على معرفة الحقائق العلمية والفضائل الأخلاقية عبر هذا الوسط المهيأ لهذا الغرض.

ويذهب إحسان محمد الحسن إلى هذا المنحى مبرزا دور الوسط المدرسي الجيّد في عملية التّنشئة الاجتماعية فيقول: وأفضل طريقة لتحقيق هذا الغرض هي تهيئة البيئة المدرسية التي تعتبر وسطا اجتماعيا صالحا، هذا الوسط الذي لا يدع المجال للتّلميذ أن

ينعزل عن بقية التّلاميذ أو يعمل بمعزل عن الآخرين، إنّ الوسط الاجتماعي الجيّد الذي يمكن توفيره للتّلاميذ هو الوسط الذي يتحقق فيه التّعاون من أجل الوصول إلى الهدف المشترك. (إحسان محمد الحسن، 2005، 99)

ولأهمية البيئة المدرسية في تحقيق وظيفة المدرسة الاجتماعية في عملية التّنشئة الاجتماعية نجد الكثير من المختصين في المجال التّربوي ينصحون بأن تعمل المدرسة على توفير بيئة اجتماعية أكثر توازنا من البيئة الخارجية، حيث تعمل على تشجيع عملية التّفاعل التّربوي التي تتم في هذه البيئة كي يمكّنها ذلك من تحقيق أهداف النّظام التّربوي وخاصة فيما يخص التّنشئة الاجتماعية.

يعتبر الجوّ المدرسي السّليم من أهم الدّوافع للتعلّم، فعندما يشعر المتعلّم أنّ المدرسة بيئة مرغوبة لديه، وأنّه يحظى بتقدير زملائه فإنّ ذلك يزيد من نشاطه وإنتاجيته. (الفضيل رتيمي، 2009، 59)

يقول جيرالد مولر: إنّ دراسة المدرسة كتنظيم بيروقراطي يفسّر مدى إحساس المدرسين كفئة معنية بعمليات الضّبط والسّيطرة الدّاخلية في الفصول الدّراسية، وكلما اشتدت عمليات التحوّل نحو البيروقراطية، أو تطبيق القواعد واللّوائح التّنظيمية كلّما كان هناك نوع من الالتزام بتأدية المهام الوظيفية والتّعليمية والإدارية بالمدرسة، أمّا إذا حدث عكس ذلك أو طبقت قواعد أقلّ من القواعد البيروقراطية فيؤثّر ذلك على تحقيق الأهداف العامة للعملية التّعليمية التّربوية داخل المدرسة. كما يؤدي إلى فقدان المعايير، والقيم، والإحساس بالهيبة والمكانة الاجتماعية والاقتصادية كفئة المدرسين، ليس فقط داخل المدرسة ولكن في المجتمع المحلي. (طارق السيد، 2007، 84)

غير أن الملاحظ في مدارسنا اليوم عموما هو عدم توفر هذا الوسط الاجتماعي أو البيئة الاجتماعية التي تساهم في تسهيل أو إنجاح عملية التنشئة الاجتماعية داخل المدرسة الجزائرية بالشّكل الذي يلبي هذه الحاجة الاجتماعية، ممّا يعيق أداء المدرسة لدورها الاجتماعي المتمثل في التّنشئة الاجتماعية.

يقول جمال معتوق مشخّصا الواقع التّربوي الجزائري اليوم في كتابه «صفحات مشرقة من الفكر التّربوي عند المسلمين»: أنّ الأسرة التي أصبحت موجودة شكلا، أو في مدارسنا

التي ينظر إليها المتعاملون على أنّها عبارة عن سجون ومؤسسات قمعية، تعمل على قتل المواهب وتزرع الملل والكراهية. (جمال معتوق، 2004، 4)

ويضيف مراد بوقطاية في مقال نُشر في مجلة العلوم الإنسانية جامعة محمد خيضر بسكرة: فالمدرسة أشبه ما تكون بسلاح ذو حدين: فهي من جهة تكون وسيلة بناء أو أداة بناء، ومن النّاحية الأخرى تعتبر أداة هدم، وتكون الأولى إذا أدّت المدرسة واجبها على أكمل وجه، وكانت وسائلها التّعليمية مناسبة تستطيع بفضلها أن تجذب التّلاميذ إليها، وترغبهم في الدّراسة ليتخرّجوا منها مواطنين صالحين، وتكون الثّانية عندما يكون الجو المدرسي غير ملائم. (مراد بوقطاية، 2002، 45)

وفي هذا الخصوص يقول مارشال لوهان: إنّ المدرسة كانت المكان الذي يأتيه النّاس للإستمتاع بما يوجد فيها من أشياء رائعة جميلة كالبطاقات الجغرافية، والهياكل العظمية، والجماجم، و اللّوحات الفنية، أمّا اليوم فإنّ العالم الخارجي يبدو أكثر غنى من عالم المدرسة، وذلك بفضل التّلفزيون و وسائل الإعلام، إنّ قاعة الصفّ تبدو اليوم مملة و حزينة وها هو الطّفل يقول اليوم: أنا أُسجن هنا في الدّاخل لكي أنسى ما تعلمته في الخارج. (علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب، 2003، 228)

فالوسط المدرسي بمكوناته الأساسية البشرية: المعلّمون، الإداريون، التّلاميذ، وعمال المؤسسة. ومكوناته المادية: الهياكل والتجهيز والوسائل البيداغوجية والتّعليمية... ومكوّناته المعنوية: المناهج التّربوية والمقررات والبرامج التّعليمية ومجموعة المعايير والقيم والقوانين الدّاخلية التي تضبط وتوجّه سلوك التّلاميذ داخل المدرسة. تتفاعل هذه المكوّنات فيما بينها لتهيئة مناخ تربوي تتم فيه عملية التّنشئة الاجتماعية، فإذا كان هذا المناخ إيجابيا بمعنى أنّه تتفاعل المكوّنات الأساسية للمدرسة فيما بينها لتسهّل عملية التّنشئة الاجتماعية فإنّ النتائج التّربوية تكون إيجابية، أمّا إذا كان هذا المناخ سلبيا فإنّ ذلك يؤثّر مباشرة في عملية التّنشئة الاجتماعية بل يعيق المدرسة في أدائها لوظيفتها الاجتماعية.

ذلك لأنّ المناخ السّلبي الموجود في المدرسة يعيق تحقيق الأهداف التّربوية التي تطمح إليها هذه المدرسة، ويعيق التّفاعل التّربوي المبني على الأخذ والعطاء التّربويين، ويضيّع الجهود التي تبذلها المدرسة في عملية التّنشئة الاجتماعية، كما أنّه يعمل على تفكك العلاقات الاجتماعية داخل النّسق المدرسي التي تُبنى عليها وظيفة المدرسة الاجتماعية

باعتبار أنّ الوسط المدرسي يمثل نّظاما اجتماعيا داخل هذا النّسق بكلّ ما يحمله من قيم ومعايير وضوابط اجتماعية و مراكز و أدوار و علاقات اجتماعية.

فالمكوّنات الرّئيسية لبناء النّسق المدرسي، أي المكوّن الاجتماعي المتمثّل في العنصر البشري الذي يوجد في المدرسة من معلمين الذين يجب أن يكونوا على درجة مقبولة من التّكوين، وإدارة واعية بالتّحديات الاجتماعية، وعمال تتوفر فيهم الصّفات التّربوية اللائقة التي تبرّر تواجدهم في مؤسسة تربوية، والمكوّن المادي من مرافق وهياكل التي يجب أن تكون مدروسة بعناية فائقة حيث تخدم العملية التّربوية، والمكوّن المعنوي المتمثل في المنهاج التّربوي الذي سبق ذكره، بالإضافة إلى القوانين الدّاخلية والعلاقات الإنسانية ومجموعة الضّوابط واللّوائح و المناشير والقرارات التي تحكم الحياة المدرسية، فأي خلل وظيفي في أحدّ هذه المكوّنات يجعل من المدرسة وسطا سلبيا يعيق عملية التّنشئة الاجتماعية.

2-1 العامل الاجتماعي (البشري) وعملية التّنشئة الاجتماعية

العامل الاجتماعي أو البشري هو مكوّن أساسي للوسط المدرسي، ويتمثّل في العاملين في إدارة المدرسة والمعلمين والتّلاميذ وحتى العمّال، حيث "يتألف المجتمع المدرسي من ثلاث فئات هي: المعلمون والإداريون والتّلاميذ. ويتم التّفاعل بين هذه الفئات عبر التّواصل والاتصال اليومي، وعبر المجالس والنّوادي والأنشطة المدرسية، وتُوزّع الأدوار بين هذه الفئات وفق الممارسات التي يقومون بها، وكلّ ذلك بلا شك يكوّن نظاما اجتماعيا فريدا لـه سمات مستقلة داخل أسوار المدرسة والغرف الصّفية والقاعات والسّاحات، وحتى خارج المدرسة عند ممارسة نشاط رياضي أو رحلات لمناطق داخل البلاد وخارجها." (إبراهيم ناصر، 1992، 81)

فلكي تتحقق نتائج عملية التّنشئة الاجتماعية في هذا الوسط، يجب أن يكون لدى هؤلاء الفاعلين التّربويين مؤهلات ومهارات اجتماعية تمكّنهم من أداء أدوارهم الاجتماعية داخل النّسق المدرسي، بحيث لا يكفي أن يكون المعلّمون وحدهم متكوّنين في مجال التّنشئة الاجتماعية وإن كان ذلك يجب أن يحتل الأولوية الأولى، لكن العاملين في الادارة و عمال الحراسة والنّظافة هم كذلك معنيون أيضا بأن يكونوا على درجة من التّربية والأخلاق بحيث يساهموا في عملية تنشئة تلاميذ المدرسة كلّ من مركزه الذي يحتله في المدرسة. وهذا قد يكون غائبا عن ذهن الكثيرين من الذين تهمهم نتائج عملية التّنشئة الاجتماعية في المدرسة

الابتدائية في الجزائر و إلاّ كيف نفسّر الانعدام الكلي لتكوين عمال هذه المدارس في المجال التّربوي. في حين أنّ التّنشئة الاجتماعية عملية حساسة للغاية تتأثّر بمتغيرات عدّة، لذا يجب الاهتمام بالعنصر البشري المتواجد في المدرسة أيّما اهتمام.

2-2 العامل المعنوي وعملية التّنشئة الاجتماعية

العامل المعنوي يضم المناهج التّربوية والمقررات والبرامج التّعليمية التي تسيّر الحياة المدرسية، فهي المعنية بما يتلقاه التّلميذ في المدرسة، وإلى جانب ذلك هناك مجموعة المعايير والقيم والضوابط والقوانين الدّاخلية والقواعد العامة التي تضبط سلوك الأفراد داخل النّظام المدرسي، فإذا رأينا في السّابق كيف للمنهاج التّربوي أن يخدم عملية التّنشئة الاجتماعية، فإنّ القوانين الدّاخلية والقواعد العامة التي يخضع لها التّلاميذ والعمال والأساتذة في المدرسة يجب أن تكون ذات طابع تربوي، لها أهداف تربوية، تعمل على تنمية الكفاءات الاجتماعية لدى التّلاميذ.

وكذلك الحال بالنسبة للقيم والمعايير والعلاقات الانسانية التي تسود الوسط المدرسي، يجب أن تخدم كلّها عملية تنشئة التّلميذ اجتماعيا بحيث يكون الهدف منها تنمية الجوانب الاجتماعية لدى التّلميذ. فهو لا يستطيع أن يكتسب تلك الكفاءات إلاّ إذا جُسّدت أمامه في الوسط المدرسي من خلال إقرار معايير وقيم وعلاقات انسانية بين مختلف الفاعلين في العملية التّربوية، وذلك كلّه لتوفير بيئة تعمل على تحقيق أهداف عملية التّنشئة الاجتماعية في المدرسة الابتدائية.

لا يتسنى للمدرسة أن تعدّ الطلبة للحياة الاجتماعية إلاّ متى كان النّظام فيها يمثّل الحياة الاجتماعية، والطريقة الوحيدة التي تعدّ الطّالب للحياة الاجتماعية هي الاشتغال بأعمال اجتماعية. (جون ديوي، 1978، 11)

إذن فالمدرسة لا يمكن لها أن تقوم بدورها الاجتماعي إلاّ إذا استطاعت توفير وسط يمثّل الحياة الاجتماعية اليومية للتّلميذ، وذلك من خلال تدخل أحد مكوّنات هذا الوسط وهو المكوّن المعنوي الذي يضم النّظام الداخلي والقيم والمعايير والمناشير والقرارات التي يجب أن تخدم كلّها التّلميذ، وأن تكون مستنبطة من بيئته الاجتماعية، مع السّعي الدّائم إلى تصحيح الشّوائب والخرافات العالقة بتلك القيم والعادات والتّقاليد. وأي تعليم للكفاءات الاجتماعية دون

توفير بيئة مناسبة لها من خلال هذا العامل لا يضمن تحقيق نتائج من عملية التنشئة الاجتماعية التي تتم في المدرسة.

2-3 العامل المادي وعملية التّنشئة الاجتماعية

العامل المادي يتمثّل في مبنى المدرسة ومختلف الهياكل المادية التي يحتويها هذا البناء من حجرات ونوادي وإدارة وملاعب ومكتبة، بالإضافة إلى الوسائل البيداغوجية التي تعتمدها المدرسة في تأدية مهامها التربوية.

ويُعتبر هذا العامل مكوّن أساسي للوسط المدرسي، إذ لا يكفي أن يكون العامل البشري على درجة من التّكوين في التّنشئة الاجتماعية، وكذلك بالنّسبة للعامل المعنوي الذي يجب أن يخدم عملية التّنشئة الاجتماعية التي تتم في المدرسة الابتدائية، فهناك العامل المادي الذي له أهميته التّربوية في المدرسة، و ذلك من خلال حجرات الدّرس التي يجب أن تكون وظيفية تربوية، وكذلك ساحات اللّعب والرّاحة التي تكون مهيأة بحيث تعمل على تحبيب التّلميذ في مدرسته، وأيضا هناك الملاعب الذي يُعدّ وجودها في المدارس الابتدائية أكثر من ضرورة تربوية لما لها من فوائد كثيرة في ترسيخ الكثير من الكفاءات الاجتماعية التي تسعى المدرسة إلى إكسابها إلى تلاميذها. وهذا ينطبق أيضا على المرافق الأخرى مثل المكتبات و الوسائل البيداغوجية.

ثانيا: البيئة الخارجية للمدرسة و عملية التّنشئة الاجتماعية

إذا كان هناك معوّقات داخل النّسق المدرسي تعيقه من أداء دوره الاجتماعي مرتبطة ببنيته الدّاخلية، فهناك معوّقات أخرى خارجية مرتبطة بالبيئة الخارجية التي توجد فيها المدرسة، والتي قد تؤثّر سلبا في وظيفة المدرسة في المجتمع، كضعف التّفاعل الإيجابي بين الأسرة والمدرسة، وكذلك نقص التّكامل الوظيفي بين المدرسة ومؤسسات التّنشئة الأخرى.

1- التّفاعل بين الأسرة والمدرسة وعملية التّنشئة الاجتماعية:

يسود الاعتقاد لدى البعض، أنّه بمجرد التحاق الطّفل بالمدرسة، تتوقف مهمة الأسرة إزاء العملية التّربوية، ذلك أنّ المهمة التّربوية أصبحت موكولة إلى المدرسة، باعتبارها البيئة الصّحيحة المتخصصة، التي يعتمد عليها المجتمع في تربية أفراده. وعلى أساس هذا

الاعتقاد، كان يُنظر إلى المدرسة على أنّها مؤسسة مستقلة، وفي غير حاجة للاتصال بالبيت أو بالمجتمع الخارجي. (عبد الكريم غريب، 2009، 334)

تسعى كلّ من المؤسستين إلى تحقيق نماء الطّفل وازدهاره، وعندما يتعرض ازدهار الطّفل ونماؤه للتّراجع، أو عندما لا يتحقق ذلك، فإنّ العلاقة بين المؤسستين تطرح نفسها بقوة من أجل ضمان تربية حقيقية مرغوبة للطّفل، فتنظيم العلاقة بين المؤسستين يأخذ أهمية خاصة ودائمة لضمان مسار العملية التّربوية بصورة صحيحة ... في نسق العلاقة بين المؤسستين يمكن التّمييز بين عوامل متعدّدة يكون بعضها مرجعيا مؤثّرا في مستوى تقدم الطّفل مثل: ثقافة الوالدين ودخلهما، ومستوى المدرسة ونوعيتها، وطبيعة المناهج التّربوية المستخدمة. في كلّ الأحوال فإنّ إيجاد صيغة للتّنسيق تبرز بصورة كبيرة عندما يتعرض الطّفل لصعوبات وإكراهات تؤثّر في مسار حياته المدرسية والعلمية والشّخصية. (علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب، 2003، 138)

فالطّفل عندما يدخل المدرسة الابتدائية يجد نفسه بين عالمين مختلفين وفي بعض الأحيان متناقضين، فالأسرة هي البيئة الطّبيعية للطّفل حيث يجد الحنان والرّعاية والتّسامح غالبا، أمّا في المدرسة فيجد الطّفل المواظبة والالتزام والعمل والتقيّد بالنّظام الدّاخلي، ويمكن تحديد هذه التناقضات على النّحو التالي: (علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب، 2003، 139)

- في الأسرة يستخدم الطّفل مستويات لغوية مختلفة عن هذه التي يتكلّمها في المدرسة.
- في الأسرة يكون الطّفل مركزا لاهتمام العائلة ولكنّه في المدرسة يجد نفسه على مبدأ المساواة مع الآخرين.
- للأسرة معايير تختلف عن هذه الذي تسود في المدرسة.
- الأسرة تلبي احتياجات الطّفل بينما لا يجد ذلك في عالم المدرسة.

وهنا تقع مسؤولية التّقليل من هذا التّناقض والاختلاف والتباين على عاتق كلٍ من المؤسستين المدرسة والأسرة على حدّ سواء بما يحقق تنشئة اجتماعية سليمة، بل واستغلال هذا التّباين وخصائص كلّ مؤسسة من أجل إنجاح هذه العملية. وهذا لا يمكن أن يتحقق إلاّ بتعاون المؤسستين الاجتماعيتين عبر تفاعل إيجابي مستمر يسعى إلى تحقيق الأهداف التّربوية لكلٍ من هذين المؤسستين الاجتماعيتين.

لكن ما نلاحظه اليوم في واقعنا الاجتماعي يؤكّد بأنّ التّفاعل بين المدرسة والأسرة محدود جدا، وفي كثير من الأحيان يكون سلبيا لا يحقق أهداف المؤسستين بل يعيق أدائهما في عملية التّنشئة الاجتماعية.

وهذا ما يدفع إلى التّساؤل: فهل يا ترى أولادنا أهون عندنا من أموالنا؟ هل نذهب إلى المدرسة باستمرار ونجتمع بالمعلمين ونسألهم عن أحوال أبنائنا؟ هل نعطي لأبنائنا من الوقت ربع أو خمس ما نعطيه لعملنا وواجباتنا الاجتماعية ولتلفازنا ولترفيهنا؟ ومن ما ذكر آنفا نجده واقعا حيث نلاحظ جليا فوارق واضحة في المستويات التّعليمية والتّربوية بين الطلاب الذين يجدون المتابعة والاهتمام من أولياء أمورهم وبين الطّلاب الذين لا يجدون ذلك. (رائد خليل سالم، 2006، 15)

إنّ عدم وعي أولياء الأمور بأهمية دورهم ربّما يعود إلى بعدهم عن الجوّ المدرسي، ومواكبتهم للتّطورات والتّجديدات في العملية التّربوية، والذي يكرّس لديهم بحكم العادة التي ورثوها واعتادوا عليها، سلوكا مستحكما يقتضي تعديله، وذلك بمبادرة القائمين على العمل في المؤسسات. (اخليف يوسف الطراونة، 2004، 207)

يحمل المنزل والمدرسة مسؤولية مشتركة من أجل نمو الأطفال، لأنّ ما يحدث له في أحدهما يؤثّر في سلوكه كلّه، لهذا ينبغي لهما أن يتعاونا على وضع برنامج مناسب من الخبرات والمناشط لمساعدته على تنمية شخصية متزنة متكاملة، وتُعتبر اجتماعات الآباء والمدرسين من أفضل الوسائل لجعل هذا التّخطيط التّعاوني أمرا يمكن تحقيقه. هناك إجماع عام على أنّ المنزل والمدرسة ينبغي أن يعملا في تعاون وثيق إذا كان لابد من وضع برنامج تربوي سليم للأطفال. غير أنّ إنشاء علاقات ايجابية بناءة، بين المدرسين والآباء، كثيرا ما يكون بطيئا. وفي أغلب الأحيان، يكون هذا التّبادل بين المنزل والمدرسة من النّوع الشّكلي المتوتر. ومع ذلك فإنّ بين المدرسين والآباء رابطة وثيقة وهدفا مشتركا يتطلبان منهم أن يكونوا زملاء على أفضل ما تحمله هذه الكلمة من معنى. فالاهتمام الأوّل والرئيسي لكلّ منهم ينبغي أن يكون رفاهية الطّفل وسلامة نموّه، ومن الأمور التي تتحدى كلا منهم الكشف عن الأسباب التي تعرقل تخطيط وتنفيذ العمل المشترك بينهم في كثير من الأحيان. (رائد خليل سالم، 2006، 8)

وفي تشخيصه للواقع التّربوي في العالم العربي يقول علي وطفة: فالتّربية بين المدرسة والأسرة تمثّل إكراها وجوديا يدفع الطّفل إلى جحيم المعاناة الإنسانية التي لا حدود لها على الإطلاق، وإذا كانت المدرسة والأسرة يتكاملان في العالم المتقدم على حماية الطّفل ورعايته وتحقيق نمائه وازدهاره فإنّ هذا التّعاون بين المؤسستين يتجه إلى تدبير كلّ الوسائل التي تقمع الطّفل وتؤدي بذكائه وإمكانيات تفتحه وعطائه في عالمنا العربي. (علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب، 2003، 155)

لهذا ألّح جون ديوي على ضرورة التّعاون بين مؤسستي التّنشئة الاجتماعية المدرسة والأسرة لتحقيق التّربية السّليمة للتّلميذ، حيث دفع المربين إلى الاهتمام بثلاثة أمور هامة في تربية النشء وتوجيههم وهي: (جون ديوي، 1978، 10)

- تعاون البيت والمدرسة على التّربية والتّوجيه.
- التوفيق بين أعمال الطّفل الاجتماعية وبين أعمال المدرسة.
- وجوب إحكام الرّابطة بين المدرسة والأعمال الإنتاجية في البيئة.

2- التّكامل الوظيفي بين المدرسة ومؤسسات التّنشئة الاجتماعية الأخرى:

التّكامل الوظيفي بين الوحدات المكونّة للنّسق الاجتماعي هو "العلاقة التي يرجع إليها الفضل في أنّ هذه الوحدات تؤدي دورها بشكل جمعي على نحو من شأنه الحيلولة دون حدوث أي خلل داخل النّسق، وكذلك المساعدة في الحفاظ على استقراره. هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى تعمل هذه العلاقة على أنّ تتعاون هذه الوحدات على نحو يدعم الكفاءة الوظيفية للنّسق كوحدة واحدة." (جورج مارشال، 2007، 479)

تعمل مؤسسات التّنشئة الاجتماعية مجتمعة باعتبارها أنساق فرعية في البناء العام للنّظام الاجتماعي على تنشئة أفراد المجتمع وفق ما يرتضيه هذا المجتمع من قيم ومعايير وأهداف ووفق الدّور الاجتماعي الموكل إلى هذه المؤسسات من طرف هذا المجتمع، لأنّ عملية التّنشئة الاجتماعية أو التّربية كما يقول دوركايم: "وظيفة جماعية" (Emile Durkheim, 1980,58) تشترك فيها العديد من المؤسسات الاجتماعية حيث لا يمكن لمؤسسة من هذه المؤسسات أن تدعي أنّها تقوم بوظيفة التّنشئة الاجتماعية لوحدها دون مساعدة أو تعاون من مؤسسات التّنشئة الاجتماعية الأخرى، بحيث يُستغل التّباين والفرق في خصائص ومميزات كلّ مؤسسة من هذه المؤسسات لصالح تربية الطّفل .

فالتّنشئة الاجتماعية عملية تتقاسمها العديد من المؤسسات الاجتماعية وتتبادل فيما بينها ذلك "التأثير التي تتقاسمه فيما بينها كلّ من الأسرة والمدرسة و جماعة الرّفاق وذلك كلّه من أجل تعلّم ونماء الطّفل" (Nicole Tremblay et autres, 2015, 6)

فالأسرة هي المؤسسة الأولى التي يتصل بها الفرد بالمجتمع والبيئة الاجتماعية الأولى التي تضمن له التّحوّل من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي يقدّر الحياة الاجتماعية ويضبط سلوكه وفق ما ترتضيه الجماعة، والمدرسة هي المؤسسة الثّانية التي تعمل على تنشئة الطّفل اجتماعيا، وتتميّز هذه المؤسسة ببيئة اجتماعية فريدة تؤهلّها بأن تكون أهم مؤسسة اجتماعية تعنى بعملية التّنشئة الاجتماعية. "للمدرسة دور كبير في التّنشئة الاجتماعية للأفراد فهي التي تُنتج أجيال المستقبل بالتّعاون مع كلّ المؤسسات الاجتماعية الأخرى." (لطيفة طبال، 2009، 132)

ولمعرفة مدى تكامل مؤسسات التّنشئة الاجتماعية مع المدرسة، باعتبار أنّ التّنشئة الاجتماعية عملية جماعية تشاركية تقوم بها عدّة مؤسسات اجتماعية بالإضافة إلى المدرسة، فإنّنا بحاجة إلى تتبع تكامل كلّ مؤسسة من هذه المؤسسات مع المدرسة.

2-1 المدرسة والأسرة:

تسعى كلّ من المؤسستين إلى تحقيق نماء الطّفل وازدهاره، وعندما يتعرض ازدهار الطّفل ونماؤه للتّراجع، أو عندما لا يتحقق له ذلك، فإنّ العلاقة بين المؤسستين تطرح نفسها بقوة من أجل ضمان تربية حقيقية مرغوبة للطّفل، فتنظيم العلاقة بين المؤسستين يأخذ أهمية خاصة ودائمة لضمان مسار العملية التّربوية الصّحيحة. (لطيفة طبال، 2009، 138)

فيمكن القول أنّ هناك العديد من نقاط الالتقاء التي تجمع الأسرة بالمدرسة انطلاقا من تقييم الأولياء لطبيعة التّنشئة المدرسية الذي يتلقاه الأبناء. (Claude Goldenberg, 2004, 116)

فالتّكامل التّربوي بين المدرسة والأسرة يُعدّ أمرا ضروريا من أجل تنشئة الطّفل الذي ينتمي إليهما في نفس الوقت تنشئة سليمة تحقق الأهداف التّربوية لكلّ من هذين المؤسستين

أمّا مبررات التّكامل بين الأسرة والمدرسة في مجال التّنشئة الاجتماعية فهي: (فيروز مامي زرارقة، فضيلة زرارقة، 2016، 359)

- أنّ التّعاون بين الأسرة والمدرسة يُساهم في تحقيق درجة مقبولة من الفهم المتبادل لدور كلٍّ منها في مجال تربية الطّفل، وتفهّم أوضاع التّلميذ الاجتماعية والاقتصادية والنّفسية، ومساعدته على التكيّف الاجتماعي في الوسط المدرسي.

- أنّ التّعاون بينهما يقلّل من حدّة المشكلات التي قد يواجهها التّلاميذ وبخاصة مسألة الغياب عن المدرسة، أو الفشل في الامتحانات.

- أنّ التّنسيق بين المدرسة والبيت في هذا المجال يؤدي إلى راحة التّلميذ النّفسية وزيادة تحصيله الدّراسي و إلى زيادة حبّه للمدرسة و انتمائه إليه.

العلاقات مع الأولياء ضرورية لمعرفة التّلميذ جيّدا ومعرفة محيطه الاجتماعي، فإذا كانت النّصوص الرّسمية تحدّد بأنّ الأولياء يجب أن يكونوا على علم بالمناهج ليرافقوا أبناءهم ويدعمونهم، فإنّه من الواجب أن يكونوا على علم بالتّلاميذ ومحيطهم الاجتماعي قبل أن يواجهوا صعوبات مدرسية. (Mounier Agnès, 2005, 28)

بصفة عامة هناك إجماع في البحوث العلمية على أنّ التّعاون والاشتراك بين المدرسة والأسرة ضروري لتعزيز النّجاح المدرسي والاجتماعي للطّفل. (Serge J.Larivée, Pascale (Garnier, 2014, 27

غير أنّ تنظيم هذه العلاقة بين مؤسستي التّنشئة الاجتماعية: المدرسة والأسرة يتطلب بذل جهود كبيرة للوصول إلى درجة التّكامل الوظيفي، وتكمن إشكالية العلاقة بين المؤسستين في منظومة من التّناقضات الحيوية التي تفصل بينهما، فالأسرة هي البيئة الطّبيعية للطّفل حيث يجد الحب والحنان والرّعاية والتّسامح غالبا، وعلى خلاف ذلك يجد الطّفل في المدرسة عالم المواظبة والالتزام والعمل والانصياع للنّظام. (لطيفة طبال، 2009، 139)

لو النّظام التّربوي الرّسمي تناسى أو أهمل تعليم وترسيخ القيم الأخلاقية فإنّه بذلك لم يؤدي أي دور أو أنّه لم يعلّم أي شيء، السّبب يرجع كونه مازال يعتقد أنّ التّربية الخلقية الدّينية والروحية هي من اختصاص النّسق الأسري، أي الأسرة وحدها مسؤولة على إعطاء نمط خصوصي من التّربية الخلقية. وهذا ما لم تستطع الأسرة القيام به لوحدها إذا أردنا ضمان استمرارية لهذه التّنشئة المثلى أن معظم وغالبية الوالدين مهما كان انتماءهم الديني

والاجتماعي يرجون ويتمنون من المدرسة الاهتمام بالجانب الأخلاقي والتّعليمي معا، فالوظيفة الأخلاقية أوّل ما يمارسها هو النّسق المدرسي واستمرارية العادات والتّقاليد الحسنة التي يعني ترجمتها إلى ممارسات تحدث بين الأفراد فهي النّسق الشّخصي للفرد. (عيساوي نسيمة، 2011، 52)

ولكي يتوحّد الجهد لتنشئة الطّفل اجتماعيا لا يتطلب ذلك أن نجعل المدرسة كالأسرة وإن كان تهيئة مناخ المدرسة وجعله يقترب إلى حدّ كبير مع جوّ الأسرة له فوائده التّربوية، وإنّما يتطلب تعاونا وثيقا بين المؤسستين وتكاملا وظيفيا بحيث إذا سلّمت الأسرة ولدها للمدرسة فإنّها تسلّمه لتكملة التّنشئة التي بدأتها، والتي أصبح تدخل المدرسة لتكملتها أمرا ضروريا، كما أنّ المدرسة عندما تقدّم ذلك التّراث الثّقافي الذي يحوي القيم والمعايير الاجتماعية فإنّها تسلّم ذلك الطّفل للمجتمع عامة ولأسرته خاصة لممارسة تلك القيم والمعايير في الحياة اليومية. وإنّ أي إخلال بهذه العلاقة التبادلية الدينامية الحيوية والمستمرة إنّما يكون ذلك معوّقا حقيقيا لعملية التّنشئة الاجتماعية التي تتم في المدرسة، لذا فإنّ على كلّ من المدرسة والأسرة السّعي لتحقيق التّعاون التّربوي المطلوب لضمان نتائج أفضل.

وبما أنّ الأسرة والمدرسة تتبادلان التأثير على حياة الفرد سلبا وإيجابا ويكملان عمل بعضهما فإنّ تعلّم الطّفل بالمدرسة لا يحقق أهدافه ما لم يكن هناك تعاون بين الأسرة والمدرسة يسعى لتحقيق ما يلي: (عدنان إبراهيم أحمد، محمد مهدي الشافعي، 2001، 316)

- الأهداف التّربوية النّابعة من أهداف الأهل والمجتمع والتّربية والمدرسة.
- النّمو المتكامل للطّفل من خلال تحديد الفعاليات التّربوية وتوجيهها لتحقيق ذلك.
- القضاء على الصّراع بين متطلبات الأهل ومتطلبات المدرسة لأنّ ذلك الصّراع يؤذي الطّفل.
- إيجاد توازن بين طبيعة الطّفل وحياته في البيت وطبيعة حياته في المدرسة.
- تقليل الفاقد التّعليمي من خلال تعريف الآباء بأعمال أولادهم وتحصيلهم وبما يؤثّر عليها.
- التكيّف مع التغيّر الثّقافي بتقريب وجهات النّظر وتحديد اتجاه موحد واتخاذ مواقف متشابهة من البيت والمدرسة تجاه ذلك التغيّر.
- التّعاون بين البيت والمدرسة في مجالات تبادل الزّيارات بين الآباء والمعلمين، وتكوين المجالس الاستشارية، وعقد مجالس الآباء والمعلمين، وتنظيم اليوم المفتوح لتوحيد أساليب

التّعامل مع الطّفل في المؤسستين، وإعداد البرامج التّثقيفية للآباء والأمهات لتطوير أساليب تعاملهم مع الأبناء، وتنظيم الاجتماعات الشّهرية لآباء الفصول لتعريفهم بعمل أولادهم، وتشجيع التّلاميذ على أخذ بعض أعمالهم إلى المنزل لإشراك الأهل والمدرسة في عمل الطّالب.

وكلّ نجاح في المدرسة تؤكّد "دراسات كثيرة دور انخراط أولياء التّلاميذ في تحقيق هذا النّجاح المدرسي لهؤلاء التّلاميذ." (Abdelkrim Hasni, Patrice Potvin , 2015, 7)

لكن واقع المدرسة الجزائرية لا يزال يُظهر يوما بعد يوم أنّ هناك تكاملا بين المدرسة والأسرة لا يرقى إلى تحقيق أهداف كلّ من المؤسستين الاجتماعيتين أو طموحاتهما ففي الغالب "هناك عزلة بين البيت والمدرسة كما أنّ الأهل يتحملون جزءا كبيرا من اللّوم، فالوالدين لا يسألون من ابنهما منذ دخوله إلى مقاعد الدّراسة و كأنّه في عالم آخر لا يعنيهم، أو كأنّهم ألقوا مهمة تربية هذا الولد على هيئة أخرى و حمّلوها العبء وارتاحوا هم حتى من مجرد متابعة هذا الابن." (نوال زغينة، 2008، 266)

2-2 المدرسة في مواجهة الشّارع:

أكبر ما تواجهه المدرسة في عملية التّنشئة الاجتماعية هي تلك الآثار المترتبة عن تأثيرات الشّارع وما تخلّفه من سلوكات سلبية لدى الطّفل، وما اعتبار علماء الاجتماع للشّارع بأنّه مؤسسة اجتماعية قائمة بذاتها إلاّ لأنّ له تأثير كبير في بناء شخصية الطّفل الاجتماعية، فالطّفل عند انتقاله من الأسرة إلى المدرسة ويمرّ بالشّارع يواجه الكثير من المواقف التي تؤثّر على تنشئته بالسّلب غلبا، وقبل ذلك أيضا أي قبل بلوغ الطّفل سنّ التّمدرس فإنّه يأتي برصيد ثقافي قد اكتسبه من الشّارع أثناء لعبه.

لقد كان الشّارع إلى وقت قريب يُسهم في عملية التّنشئة الاجتماعية بصورة إيجابية أمّا اليّوم فترى لطيفة طبال: الشّارع فقد دوره التّربوي وقيمه التي كانت تحافظ على الرّوابط الاجتماعية داخل المجتمع، حينما كان الجار إذا رأى سلوكا غير سوي من ابن جاره أو حتى طفل آخر فإنّه يقوم بتوجيه النّصح والإرشاد، وإذا رأى انحرافا فإنّه لا يسكت عليه وكان الطّفل لا يجد من يسايره في سلوكه المنحرف هذا، فلا يستطيع الخروج عن قيم المجتمع، فكان بذلك المجتمع محافظا على قيمه، وبفقدان هذه القيم، تراجع التّكافل والتّواصل الاجتماعي تراجعا كبيرا. (لطيفة طبال، 2009، 156)

ففي الشّارع يجد الطّفل نفسه منتميا إلى إحدى جماعات الرّفاق أو الأقران، ورغم اختلاف المصطلحات التي تُطلق على هذه الجماعات، إلاّ أنّه من المؤكّد أنّها تساهم في تنشئة الطّفل على قيم ومعايير وضوابط معينة تكون في أغلب الأحيان ضد تلك التي يتلقاها في المدرسة أو ما يريدها المجتمع. ولعلّ من بين الصّعوبات التي تواجهها المدرسة اليوم هي سعيها لمواجهة تأثيرات ما يكتسبه التّلميذ من قيم سلبية في الشّارع من خلال انتمائه إلى أحد جماعات الأقران.

وأهم هذه الصّعوبات أو الآثار السّلبية هي تلك الناتجة عن انتماء الطّفل إلى جماعة الأقران التي تحمل قيما معارضة لتلك التي تدعو إليها المدرسة مثل عدم قدرة الطّفل على التكيّف في مدرسته ومجتمعه وبخاصة إذا كانت الجماعة ترفض الأهداف والمعايير المدرسية والاجتماعية، أو ظاهرة كثرة الغيابات التي تشجعها جماعة الرّفاق وما يسببه ذلك من تسرب وعدم انضباط التّلاميذ حتى وإن كانوا في سنواتهم الدّراسية الأولى، كما أنّ القيم التي يتلقاها الطّفل في الشّارع مع جماعة الرّفاق تتعارض في كثير من الأحيان مع ما تريده المدرسة، وتعمل على تشجيع الطّفل على القيام بأعمال لا يوافق عليها المجتمع.

تكمن خطورة الانتماء إلى جماعة الرّفاق في الشّارع في ذلك الوقت الطّويل الذي يقضيه الطّفل مع رفاقه فيتعلّم السّلوكات السّلبية أكثر من الإيجابية "إنّ جماعة الرّفاق تتألف من أفراد المحيط الاجتماعي للفرد و يكونون من سنّه بحيث يقضي معهم الفرد معظم وقته." (Robert Campeau et autres, 1993, 148)

فبدل أن تباشر المدرسة وظيفتها في عملية التّنشئة الاجتماعية بغرس القيم والمعايير والضّوابط الاجتماعية باعتبارها موكلة رسميا من طرف المجتمع لأداء هذا الدّور، فإنّها تعمل أولا على تنقية ما يحمله من رواسب الشّارع من سلوكات خاطئة، وظواهر سلبية، وتراجع في الأخلاق والآداب العامة، ممّا يُضيّع الجهد والوقت بالنّسبة للمدرسة ويعيق أدائها الوظيفي.

2-3 المدرسة والمسجد:

المسجد عند بداية ظهوره كان يمثّل كلّ المؤسسات الاجتماعية، فقد كان تُمارس فيه الشؤون السّياسية من خلال تمركز قيادة الدّولة فيه فهو بذلك مؤسسة سياسية، وكان يعمل على نشر الوعي الاجتماعي ونقل العلم والمعرفة فهو مؤسسة تربوية، وكان كذلك يقوم بدور

اعلامي، وكان ينظّم الشؤون الاقتصادية والاجتماعية... بالإضافة إلى ممارسته للشؤون الدينية والتّعبدية.

للمسجد دور مهم في عملية التنشئة الاجتماعية تتلخص في التالي: (محمد بن علي، 2009، 25)

1- تعلّم المعايير الدّينية والسّماوية التي تحكم السّلوك وأيضا غرس جانب التّخويف من ارتكاب المحرمات والكبائر وما يترتب عليها من عقاب دنيوي و أخروي.
2- تنمية الضّمير عند الفرد وعند الجماعة.
3- توحيد السّلوك الاجتماعي والتّقريب بين مختلف الطّبقات الاجتماعية.

لقد قام المسجد عبر التّاريخ باعتباره مؤسسة اجتماعية مهمة في المجتمع الاسلامي بدور كبير في نشر الوعي في وسط المجتمع الجزائري أثناء فترة الاستعمار، بل كان ملاذا للحفاظ على اللّغة والهوية الوطنية وكلّ مكوّنات الثّقافة الجزائرية.

لكن مع مرور الوقت ومع بروز مؤسسات اجتماعية أخرى، انحصر دور المسجد وأصبح يؤدي وظيفة تعبدية تكاد تكون منقطعة عن الواقع اليومي الذي يعيشه المسلم، ممّا قلّص دوره في المجتمع وحصر وظيفته الاجتماعية.

ممّا يفسّر لاوظيفة المؤسسات التي انحرفت عن دورها الاجتماعي والتّربوي وهذا ما هو ملاحظ في المجتمعات العربية الإسلامية، إذا اعتبرنا مثلا المسجد كمؤسسة دينية تنشيئية أصبح يهتم فقط بمواضيع مناسبتية، سواء تعلق منها بالوطنية أو الدّينية كالهجرة والغزوات في حين ابتعد عن تناول القضايا والآفات الاجتماعية وربطها بالبعد الرّوحي والسّلوكي، وبالتّالي قد غُيّبت القيم الدّينية والأخلاقية كأساس تربوي، سواء من الأسرة أو المدرسة أو المسجد، فتفشت الرّذيلة وسادت الأنانية وأصبحت قيم عادية في المجتمع خاصة عند الشّباب المراهق. (لطيفة طبال، 2009، 140)

فدور المسجد أصبح كما نراه اليوم مقتصرا بصفة رئيسية على تأدية شعيرة الصّلاة رغم أهميتها الاجتماعية فهي التي تنهى عن الفحشاء والمنكر، بالإضافة إلى تحفيظ القرآن وإحياء بعض المناسبات، كما أنّ النّشاطات التي تتم في المسجد غالبا ما تكون بدون أهداف واضحة، ولا تستهدف فئة معينة بل الخطاب موجه إلى مستويات اجتماعية مختلفة قد لا

تتناسب في كثير من الأحيان مع أعمار التّلاميذ الذين يدرسون في مرحلة التعليم الابتدائي، كما أنّ أولياء التّلاميذ في الغالب لا يحرصون على التزام أولادهم بالمسجد، ممّا يجعل من هذه المؤسسة الاجتماعية لا تكمّل وظيفة المدرسة، وهذا ما يشكّل عائقا لها في عملية التّنشئة الاجتماعية بأنّ فقدت تعاون مؤسسة تنشيئية مهمة جدا في المجتمع.

فالتّنشئة الاجتماعية التي تتم في المدرسة تتم من خلال أهداف يفترض أنّها مدروسة وبواسطة معلمين على درجة من التّكوين قبل وأثناء الخدمة وباستمرار، عكس مؤسسة المسجد فغالبا ما تسند النّشاطات التي تتم في المسجد لمعلمين غير مؤهلين من النّاحية النّفسية مقارنة بمعلمي المدارس الابتدائية، ولم يتم تكوينهم في كيفية التّعامل مع الأطفال بطريقة تربوية سليمة عدا الذين يكوّنون أنفسهم ذاتيا.

وهنا تبقى المدرسة المؤسسة الوحيدة التي يقع على عاتقها تنشئة التّلاميذ تنشئة اجتماعية سليمة، وهذا ما يزيد العبء عليها لأنّ نقص التّكامل بين مؤسسات التّنشئة الاجتماعية وخاصة المسجد يضيّع كثيرا من الجهد الذي يبذل في تنشئة الصّغار.

2-4 المدرسة والتلفزيون:

يُشكّل التّلفزيون نظاما فكريا ثقافيا تكنولوجيا وإيديولوجيا، وهو بذلك يُعتبر مؤسسة اجتماعية تساهم أيضا في عملية التّنشئة الاجتماعية، حيث يسعى إلى تحقيق غايات محدّدة من خلال هذه العملية، وهو وسيلة إعلامية تُجسّد تطوّر الفكر الإنساني. "وقد بدأ التّلفزيون، كما تشير الأبحاث والدّراسات الجارية، ينافس في دوره التّربوي المؤسسات التّربوية التّقليدية: كالأسرة، والمدرسة، أو كلاهما معا. (علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب، 2003، 214)

غني من البيان أن التّلفزيون بدأ ينافس المدرسة في كثير من جوانب عملها ونشاطها وفعاليتها، وبدأت هذه المنافسة تطرح نفسها كإشكالية تربوية بالغة الأهمية والخطورة. ويمكن تلمس محاور هذه الاشكالية في عدد من النقاط أبرزها. (علي أسعد وطفة، ، 1989، 200)

1- إنّ التّلفزيون يهيمن على عقلية الطّفل ومشاعره في مرحلة مبكرة لا وجود فيها للمدرسة. إذ يتعرض الطّفل لتأثير الصّورة التّلفزيونية منذ الأشهر الأولى لولادته وتبدأ مشاهدته في الثّانية من العمر وقبل دخول الطّفل إلى المدرسة يكون قد قضى في مشاهدة التّلفزيون في حدود 2000 ساعة كما تقدّر بعض الأبحاث. وهذا من شأنه أن يعطي التّلفزيون أهمية خاصة بالقياس إلى المدرسة. ومثل هذه العلاقة المبكّرة يعني في جملة ما تعنيه أنّ الطّفل قد

تشكّلت شخصيته إلى حدّ كبير على نحو تلفزيوني، أي أنّه قد تشرّب من منظومة القيم والاتجاهات والمفاهيم الخاصة بمعروضات الشّاشة. وهذا يعني أنّ الطّفل يصل إلى المدرسة وهو مشبّع بالقيم والاتجاهات التّلفزيونية التي تتعارض إلى حدّ كبير مع قيم المدرسة واتجاهاتها. ومن هنا تبدأ الاشكالية في مستواها الأوّل.

2- العلاقة بين الطّفل والتّلفزيون لا تتوقف عند حدود دخول الطّفل إلى المدرسة بل تستمر هذه العلاقة بقوة وعمق، وذلك يطرح من جديد استمرارا عميقا للإشكالية السّابقة: وهو استمرار يحمل في طياته تناقضات حادّة تبرز في التّباين الذي يقوم بين معروضات الشّاشة ومعروضات المنهج المدرسي التي تكون متناقضة إلى حدّ كبير. وذلك من شأنه أن ينعكس سلبا على سلامة النّمو النّفسي والمعرفي عند الأطفال.

3- هناك تباين في أسلوب العرض بين التّلفزيون والمدرسة. تبني مناهج تربوية تعليمية لا يمكن لها أن تضاهي عنصر التّشويق والجاذبية التي يتميّز بها التّلفزيون. وفي هذا الصدد يُلاحظ حاليا أنّ هناك هوّة عميقة بين الأطفال والمدرسة إذ لا يجد الأطفال في المدرسة ما يلبي طموحهم ويُشبع احتياجاتهم المتنافية. وعلى عكس ذلك فإنّهم يجدون ذلك في مضامين النّصوص التّلفزيونية.

4- ويُلاحظ اليوم أن الأطفال يقضون غالبية أوقات فراغهم في مشاهدة التّلفزيون بعد العودة من المدرسة وذلك ينعكس سلبا على مستوى تحصيلهم واهتماماتهم المدرسية. وهم غالبا ما يذهبون بشكلٍ متأخر إلى مخادعهم تحت تأثير التّلفزيون، وذلك من شأنه أن يؤثّر أيضا في مستوى نشاطهم المدرسي في الصّباح.

5- ويُضاف إلى ذلك كلّه، أنّ هناك تعارضا كبيرا بين القيم الأخلاقية والسّلوكية التي يتلقاها الطّفل عبر النّصوص التّلفزيونية. وهذه التي يجب عليه العمل بمقتضاها في حياته المدرسية، ومن هنا تنشأ إشكالية التّواصل بين الطّفل والمدرسة، ومن هنا أيضا تنشأ هوّة عميقة بين المدرسة وأجيال التّلفزيون الذين ينظرون إلى المدرسة بوصفها مؤسسة ثقافية تعاني من الشّيخوخة والضّعف وينظرون إلى الحياة المدرسية بوصفها كابوسا يجثم على صدورهم.

إنّ اهتمام الأطفال بالتّلفاز يجعله من أهم وسائل الاتصال تأثيرا في سلوكهم وتنشئتهم وفي هذا المجال يرى بعض الباحثين أنّ التّلفاز أصبح المربي الأوّل للطّفل لا البيت ولا المدرسة أصبح لهما السّيطرة التّقليدية في عملية التّنشئة بعد أن حلّ الضيف الجديد مكانهما. (هشام حسان، 2008، 161)

وإذا كان للتّلفزيون بعض الايجابيات إلاّ أنّه يبقى سلاحا ذو حدين، فهناك العديد من السّلبيات التي تعمل حتى على إعاقة مؤسسات التّنشئة الاجتماعية الأخرى في أداء دورها في المجتمع كالمدرسة مثلا. فلو جئنا -على سبيل المثال- إلى مظاهر العنف التي أصبحت سلوكيات معتادة بين تلاميذ المدارس، فهي في الحقيقة ناتجة عن مشاهدة الأطفال المستمرة لتلك المظاهر في برامج الرّسوم المتحركة والأفلام التي تعمل على إبراز ثقافات اجتماعية غريبة عن البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها هؤلاء التلاميذ، لذا فإنّ المدرسة تسعى جاهدة للتخفيف من تلك الآثار السّلبية التي يتركها التّلفزيون على التّلاميذ.

لقد أجمع المربون على أنّ السّبب الرّئيسي في انتشار ظاهرة العنف بين أوساط تلاميذ المدارس هي مشاهدتهم المستمرة و المتتالية للعنف الذي يُقدم لهم في التّلفزيون دون رقابة أو توجيه، فمن خلال المحاكاة و حب التّقليد يبدأ الطّفل في ممارسة ما شاهده في التّلفزيون من عنف، ويحاول أن يُترجم ما شاهده إلى واقع، حيث تتحوّل تلك الصّور الذهنية ومشاهد العنف إلى ممارسة يومية يقلّد بها الطّفل هؤلاء الأبطال الوهميين، ولقد سجلت وزارة التربية الوطنية الجزائرية في دراستها التي أعدتها حول الموضوع حيث "فاق عدد الحالات 25 ألف حالة، ووصل عدد حالات العنف المسجلة خلال السنة الدّراسية 2011/2010 إلى 3543 حالة عنف بين تلاميذ الابتدائي." (كمال بوطورة، 2017، 154)

فالكم الهائل من العدوان في وسائل الإعلام (خاصة الشّاشة) يؤثّر بصورة مباشرة على السّلوك العدواني لدى الطّفل، وهذا ما نلاحظه يوميا داخل الأسرة والمدرسة وفي الشّارع حيث نجد كثير من الشّباب يمارسون العنف في الحافلات وفي الأماكن العمومية والقيام بالسّرقة أمام الملأ ودون حياء أو خوف وتعاطي المخدرات علنية وممارسة العنف ضدّ المعلّم في المدرسة وشتمه ونعته بشتـى النّعوت...الخ، وهناك حتى من يُمارس العنف ضد والديه وإخوته الصّغار وكثيرا من السّلوكات غير السّوية والتي كثيرا ما يكون سببها تلك الأفلام العنيفة التي يُقبل على مشاهدتها هؤلاء والتأثّر بها، والتي تُعرض قيما غير مرغوب

فيها مثل المكر، الحيل، الخداع... كوسيلة للفوز والعدوان، وما يمكن استخلاصه أن عرض العنف في التّلفزيون يوحي بأنّ العدوان له ما يبرره أو أنّه مقبول اجتماعيا. (لطيفة طبال، 2009، 147)

يتجلى التّأثير السّلبي للتّلفزيون في الجانب المعرفي عند الطّفل في ذلك التّناقض الذي يُلاحظ بين القيم التي يكرّسها الأهل، وهذه التي ينشرها التّلفزيون، وذلك من شأنه أن يؤدي إلى اضطرابات نفسية معرفية عند الأطفال، ويتجلّى ذلك أيضا ذلك في تأثّر الطّفل بمشاهدة العنف والجريمة والدّعاية والإعلانات التي تكرّس لديه قيما معرفية تتناقض مع عوامل نموه السّليم. (علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب، 2003، 219)

طوال العقدين الماضيين تراكمت الأدلة على وجود علاقة بين المشاهدة و التّحصيل الدّراسي. فكلّما زادت مشاهدة الأطفال للتّلفزيون. انخفض تحصيلهم الدراسي. (ماري وين، عبد الفتاح الصبحي، 1999، 89)

ويمكن تلخيص سلبيات التّلفاز بالنّسبة للأطفال في مرحلة التّعليم الابتدائي في ما يلي: (هشام حسان، 2008، 162)

- الصّمت الذي يسيطر على أفراد الأسرة أثناء مشاهدة التّلفاز (كبارا وصغارا) وقد وصف علماء الاجتماع الأمريكيين جهاز التّلفاز بأنّه (صندوق البلهاء) لِما لاحظوه من جلوس الأفراد أمام الجهاز في صمت ينظرون إلى الصّورة دون أي تبادل للحديث أو مناقشة فيما بينهم خاصة بين الفئات الشّعبية أو بين الفئات التي لم تنل قسطا من التّعليم.

- إنّه يُلهي الأطفال عن الدّراسة وخاصة في سن الطفولة (9-12سنة) ويحول دون مطالعة الكتب الثّقافية والعلمية وممارسة الهوايات.

- إنّ عرض الأعمال الإجرامية قد يُوحي للأطفال مع الزّمن بتقبل هذه الأعمال وخاصة عند مشاهدة الأطفال لبرامج الكبار.

- يدخل الأطفال إلى عالم الكبار ممّا يجعل الطّفل يتأثّر بموضوعات ومشكلات خاصة بالرّاشدين.

- يُبْقِي الطّفل تحت رحمة ما يعرض من برامج مستوردة، وخاصة الغريبة عن بيئته ومجتمعه وثقافته ويسلب منه حرية الاختيار.

- لا يحقق التّلفاز مزايا التّعليم المباشر مثل مراعاة المعلّم للفروق الفردية وإتاحة الفرصة للمشاركة واستثمار المنافسة بين التّلاميذ.

وباختصار، يؤكّد أغلب المربين والمفكرين في ميدان التّربية والإعلام أنّ التّلفزيون يؤثّر سلبا في أداء الطّفل المعرفي والوجداني والسّلوكي ولاسيما في المدرسة، وهو بالتالي يؤثّر في الأطفال المتمدرسين بطريقة تجعل مهمة المدرسة أكثر صعوبة في أداء دورها التّربوي فالطّفل يأتي إلى المدرسة ولديه حصيلة من ساعات المشاهدة التّلفزيونية تصل إلى 2000 ساعة وهي قادرة على تشكيل شخصية الطّفل وبلورتها إلى حدّ كبير وذلك قبل الدّخول إلى المدرسة. (علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب، 2003، 229)

لقد احتل التّلفزيون مكانته في عملية التّنشئة الاجتماعية بما يتميّز به عن غيره من المؤسسات التي تؤدي هذه الوظيفة من خصائص مثل: الاثارة والجاذبية والتّشويق، ممّا جعله قادرا على جذب اهتمام الجميع. "خاصّة لمّا فتحت الأسرة على وسائل الإعلام من خلال التّلفزيون الذي يعدّ نافذة الأسرة على العالم الخارجي وما يحمله من قيم غريبة عن المجتمع العربي والجزائري خاصة." (لطيفة طبال، 2009، 156)

ومن ثمّ تبرز صعوبة تنشئة هذا الطّفل وفق ما يرتضيه المجتمع وهو يحمل هذا الرّصيد الهائل لثقافات مجتمعات في الغالب تكون غريبة عن ثقافة المجتمع الجزائري، فلو كان هناك تكامل وظيفي بين ما يُقَدَّم في المدرسة من قيم ومعايير وضوابط تتفق مع ما يرتضيه المجتمع، وبين ما يقدّم في التّلفزيون لكانت عملية التّنشئة الاجتماعية تسير في خط واحد بما يخدم أهدافها الاجتماعية، غير أنّ الحاصل في الواقع الذي نعيشه هو العكس، وهذا ما يعيق المدرسة في أدائها لوظيفتها الاجتماعية.

إنّ العامل الاجتماعي المتزايد الانتشار في الأسر المعاصرة هو التّلفزيون. فالأطفال يقضون وقتًا أطول في مشاهدة البرامج فيه أكثر من أي نشاط آخر باستثناء المدرسة والنّوم. إن الغرض من معظم البرامج التّلفزيونية التي يُتابعها الأطفال ليس التّعليم والتّنشئة، بل التّرفيه وبيع المنتجات. ومع ذلك من المحتمل أن يتعلّم الأطفال من البرامج دون أن يكون ذلك مقصوداً فتتشكل لديهم صور للواقع وسلوكات وأذواق. فالتّلفزيون بشكل عام تتمثّل مهمته في إضفاء الطّابع الاجتماعي على الأطفال، والمدارس مهمتها أكثر تحديدًا من مهمة الأسرة فهي تهتم بالدرجة الأولى بالتّعليم الرّسمي وتطوير المهارات الإدراكية للأطفال.

في هذا السّياق، يكون السّياق المدرسي أكثر مشاركة في التّنشئة الاجتماعية الأولية. Edgar (F.Borgatta, Rhonda J.V Montgomery, 2858)

فمظاهر العنف مثلا ونشر ثقافة وقيم غريبة عن مجتمعنا هي تلكم المسيطرة على التّلفزيون طوال ساعات المشاهدة ليلا ونهارا مع ما تتضمنه من عناصر التّشويق والإثارة وتلبية لرغبات وأهواء المشاهدين الذين يكونون ضحية تنشئة خاطئة وخاصة الأطفال منهم الذين لا يمكنهم التّمييز بين ما هو صحيح أو ما هو خاطئ، وهذا مع عدم قدرة أولياء التّلاميذ على التحكّم في ضبط أوقات مشاهدة أولادهم للتّلفزيون وعدم القدرة على السّيطرة عليهم وتنظيم أوقاتهم، حيث نجد في كثير من الأحيان هؤلاء الأولياء وقد ضعفوا أمام إلحاح وإصرار أولادهم على مشاهدة التّلفزيون، هذا كلّه يجعل من وظيفة المدرسة الاجتماعية أمرا في غاية الصّعوبة، وخاصة إذا علمنا أنّ المدرسة من خلال آليات تنشيئية سوف تسعى إلى تنقية مخلفات التّلفزيون من الآثار السّلبية والتّربية السّيئة المترتبة عن ذلك، إلى جانب دورها الرّئيسي في منح القيم والمعايير المقبولة اجتماعيا. وهذه الأدوار المتعددة قد تكون عائقا أمام المدرسة في عملية التّنشئة الاجتماعية.

يقول جمال معتوق: كذلك لا ننسى الدّور الهدّام لوسائل الإعلام والاتصال خاصة التّلفاز الذي يبث السّموم، وكلّ صور الانحراف والانسلاخ الثّقافي، ويمكن هنا أن نقدّم العديد من الأمثلة حول هذه الظّاهرة الهدامة خاصّة مع دخول ما يسمى ب"démo-numérique" حيث تتهاطل المحطات الفضائية وكل واحدة تسعى إلى جلب المتفرجين و ذلك بتفننها في تقديم صور العنف والجنس والرّذائل بكلّ أشكالها وأنواعها. وفي ظلّ هذا يبقى الطّفل - الصّبي - الضّحية بالدّرجة الأولى هذا في غياب الرّقابة وحزم الوالدين أو الجهات المسؤولة. (جمال معتوق، 2004، 91)

الطّفل لا يجلس سلبيا أمام جهاز التّلفزيون، وإنّما هو - كما شبّهه البعض- كقطعة الإسفنج التي تمتص كلّ ما تتعرض له. كما أكّدت بعض الدّراسات أنّ المعلومات التي يحصل عليها الطّالب في المدرسة أقلّ بكثير بالنّسبة للمعلومات التي يستقبلها من وسائل الإعلام لاسيما التّلفزيون لأنّه جهاز قادر على التّرفيه والتّثقيف في آن واحد يجعله يؤثّر في عقلية الطّفل ووجدانه معا. (يوسف الشاروني، 2004، 18)

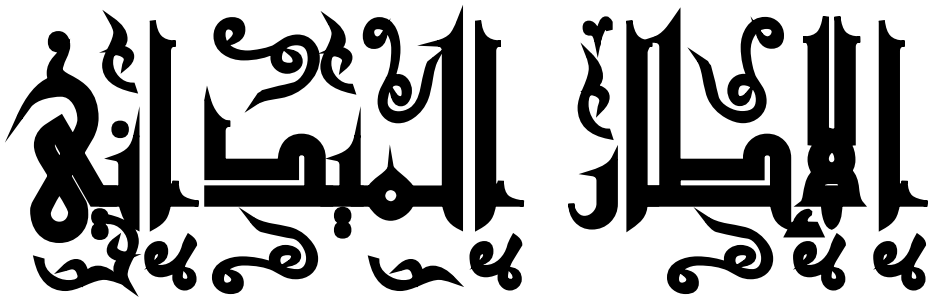
خلاصة الفصل:

تناول الفصل الرّابع الدّور الاجتماعي للمدرسة وأهم العوامل المؤثّرة في عملية التّنشئة الاجتماعية التي تتم في المدرسة، حيث قُسّمت هذه العوامل إلى عوامل داخل النّسق المدرسي وأخرى خارجه لكنها مرتبطة به.

فالعوامل الدّاخلية هي تلك المرتبطة بالبناء الدّاخلي للمدرسة باعتبارها نسقا اجتماعيا فرعيا له بنيته الخاصة به، فبالنّسبة للمنهاج المدرسي فإنّه إذا لم تعمل مكوّناته الأساسية على خدمة عملية التنشئة الاجتماعية التي تتم داخل هذا النّسق، وكان هناك خلل في هذه المكوّنات فإنّ ذلك يؤثّر سلبا على نتائج عملية التنشئة الاجتماعية في المدرسة الابتدائية.

أمّا الوسط المدرسي ومن خلال مكوّناته الأساسية المتمثلة في الطّرف المادي، كالبناء الهيكلي للمدرسة والوسائل البيداغوجية، والطّرف الاجتماعي من معلمين وإداريين وعمّال، والطّرف المعنوي المتمثّل في المناهج التّربوي والقوانين الدّاخلية التي تحكم النّظام المدرسي، هذه المكوّنات تتفاعل فيما بينها من أجل توفير بيئة وظيفية تُجرى فيها عملية التّنشئة الاجتماعية، فإن كان المناخ الذي يسود هذه البيئة غير مناسب أو سلبي فإنّه يعيق هذه العملية ويؤثّر سلبيا في أداء المدرسة لوظيفتها الاجتماعية.

أمّا العوامل الخارجية التي تناولها الفصل فهي تلك المرتبطة بمستوى تفاعل الأسرة مع المدرسة بما يخدم عملية التّنشئة الاجتماعية، فإن كان هذا التّفاعل إيجابيا فهذا يساعد المدرسة في مهمتها في عملية التّنشئة الاجتماعية، وإن كان عكس ذلك بمعنى أن يكون التّفاعل سلبيا فإنّه يعيق عملية التّنشئة الاجتماعية التي تتم في المدرسة. وهناك عامل خارجي آخر لا يقل أهمية عن تلك التي ذُكرت سابقا، وهو مستوى التّكامل الوظيفي بين المدرسة باعتبارها مؤسسة التّنشئة الاجتماعية الرّسمية في المجتمع وبين باقي مؤسسات التّنشئة الاجتماعية الأخرى، فكلّما ضعف هذا التّكامل كلّما صعّب ذلك من أداء المدرسة لدورها الاجتماعي المتمثّل في عملية التنشئة الاجتماعية.



الفصل الخامس: الأسس المنهجية للدراسة الميدانية

- تمهيد
- أولا: مجالات الدراسة.
  1- المجال الجغرافي.
  2- المجال البشري.
  3- المجال الزمني.
- ثانيا: مناهج الدراسة وأدوات جمع البيانات وأساليب تحليلها .
  1- مناهج الدراسة وأدوات جمع البيانات.
  2- أساليب تحليل البيانات.
- ثالثا: كيفية اختيار عينة البحث.

تمهيد:

لا يمكن لبحث في علم الاجتماع أن يكون موضوعيا وأن لا يخرج عن نطاق المعرفة العلمية إلاّ من خلال إجراءات منهجية محدّدة، مبنية على أسس منهجية علمية تضفي على هذا البحث الطّابع العلمي، و الاجراءات التي سيتم عرضها في هذا الفصل تتمثّل في الأسس المنهجية للدّراسة الميدانية، بداية بتحديد مجالات الدّراسة الميدانية، المجال الجغرافي والبشري والزماني، كما سيتم ذكر المنهج المتبع في الدّراسة وأدوات جمع البيانات، وأساليب تحليلها، ثم كيفية اختيار عينة البحث.

أولا: مجالات الدراسة

لقد حُدّدت هذه الدّراسة بثلاثة مجالات وهي المجال الجغرافي والبشري والزمني.

1- المجال الجغرافي:

يُقصد بالمجال المكاني النّطاق المكاني لإجراء الدّراسة.(محمد شفيق، 2001، 211) أي المكان الذي جرت فيه الدّراسة الميدانية، وهنا تمت دراسة "المدرسة الجزائرية وإشكالية التّنشئة الاجتماعية" على عينة من أساتذة السّنة خامسة ابتدائي في مدارس ابتدائية بولاية الجلفة.

حيث تقع ولاية الجلفة في وسط الجزائر على سفح الأطلس الصّحراوي وجنوب الأطلس التّلي، وقد نشأت رسميا سنة 1974م، وتقع عاصمتها 300 كلم جنوب الجزائر العاصمة، وتتمركز ولاية الجلفة بين خطي الطّول 2° و 5° شرق خط غرينتش وبين خطي عرض 33° و 35° شمال خط الاستواء، ويحدّ ولاية الجلفة شمالا كلّ من ولايتي المدية وتسمسيلت، وشرقا ولايتي مسيلة وبسكرة، وغربا ولايتي الأغواط وتيارت، أمّا الجنوب فيحدّها كلّ من ولاية ورقلة والوادي وغرداية، مناخها قاري بارد شتاءا معتدل ربيعا وحارا صيفا، وتتمتع ولاية الجلفة بمساحة تقدر ب 32194,01 كلم^2 حيث تمثل 1,36 % من المساحة الإجمالية للجزائر. وتتكوّن من 12 دائرة وهي: الجلفة، عين وسارة، البيرين، سيدي لعجال، حد الصحاري، حاسي بحبح، دار الشيوخ، الشارف، الإدريسية، عين الإبل، مسعد، فيض البطمة، وتشمل هذه الدوائر 36 بلدية. (Wilaya de Djelfa, 2017, 21)

وصل عدد سكان ولاية الجلفة 1453523 نسمة إلى غاية 2016/12/31، بكثافة سكانية تقدر ب 45,15 نسمة/ كلم^2، يعيش 427491 نسمة منهم في عاصمة الولاية أي بنسبة تقدر ب 29,56 % من مجموع سكان الولاية، أمّا سكان الدّوائر الرّئيسية: الجلفة، عين وسارة، مسعد، حاسي بحبح، فوصل عددهم مجتمعين 736963 نسمة أي بنسبة تقدر ب 50,70 %. (Wilaya de Djelfa, 2017, 21)

بلغ عدد المدارس الابتدائية في ولاية الجلفة 539 مدرسة إلى غاية 2016/12/31 موزَّعة على الدّوائر المذكورة، سعة هذه المدارس الإجمالية 170950 تلميذ وتلميذة، تحتوي على 4404 فوج تربوي، يتمدرس فيها فعليا 130119 تلميذ منهم 61361 إناث، يؤطّرهم 5488 أستاذ منهم 3128 أستاذة. (Wilaya de Djelfa, 2017, 69)

جدول (1): يبين توزيع المدارس الابتدائية وأساتذة التّعليم الابتدائي والتلاميذ حسب بلديات ولاية الجلفة. (Wilaya de Djelfa, 2017, 69)

Communes	Nombre écoles	Capacité des écoles	Salles de classe		Cantines scolaires		Effectifs scolarisés		Nombre de divisions pédagogi-ques	Enseignants permanents	
			Nombre total	Dont non utilisées	Nombre de cantines	Capacité Totale (Nombre de repas)	Total	Dont Filles		Total	Dont femmes
Djelfa	107	46360	1159	53	36	15110	39637	18817	1,30	1438	1128
Hassi Bahbah	42	14920	373	20	21	6538	10744	5192	1,38	486	258
Aïn Maabed	8	3040	76	8	6	1550	2035	1000	1,31	89	49
Hassi El Euch	5	1680	42	2	3	300	959	441	1,13	45	13
Zaafrane	11	2160	54	3	6	690	1376	638	1,33	68	34
El Idrissia	15	4960	124	2	14	2840	3574	1699	1,30	158	94
Douis	4	960	24	0	5	550	687	341	1,33	32	13
Aïn Echouhada	4	800	20	0	3	150	419	188	1,15	23	13
Aïn Oussera	47	20240	506	52	26	6520	13405	6372	1,31	595	372
El Guernini	3	800	20	1	1	300	526	242	1,11	21	17
Birine	18	1630	163	13	15	3650	4550	2204	1,38	207	126
Ben Nahar	10	2040	51	5	6	580	1266	585	1,39	64	19
Aïn El Ibel	14	4320	108	6	13	2530	2977	1415	1,36	139	80
Moudjebar	14	3360	84	6	9	900	2353	1049	1,44	112	37
Taadmit	11	2560	64	9	8	1010	1129	487	1,13	62	12
Zaccar	1	280	7	0	1	100	350	157	2,14	15	7
Messaad	42	14400	360	14	28	6846	11801	5490	1,40	483	188
Guettara	5	1560	39	1	2	400	1345	628	1,39	53	20
Selmana	9	2040	51	4	7	770	1315	608	1,28	60	18
Deldoul	7	960	24	2	4	246	499	206	1,36	30	8
Sed Rahal	6	1320	33	1	3	600	1097	442	1,50	48	13
Dar Chioukh	17	6520	163	8	14	2227	4643	2214	1,33	206	115
Sidi Baizid	10	1920	48	4	7	392	925	399	1,20	53	14
M'Liliha	8	2440	61	6	7	712	1588	749	1,22	67	22
Charef	16	4440	111	9	10	1488	2510	1184	1,22	124	79
El Guedid	8	2560	64	1	7	1050	2186	1044	1,40	88	30
Ben Yaagoub	3	600	15	0	1	330	392	188	1,27	19	9
Faidh El Botma	5	2400	60	4	4	850	1880	898	1,32	74	40
Oum El Adham	5	1080	27	3	4	362	427	183	0,92	22	6
Amourah	5	720	18	0	3	308	366	163	0,94	17	6
Sidi Ladjel	14	3120	78	5	11	1122	2176	981	1,45	106	63
Hassi Fedoul	19	3240	89	5	15	1251	2053	945	1,23	103	54
El Khemis	6	960	24	1	5	469	508	235	1,30	30	7
Had Sahary	19	5680	142	9	15	2695	4389	2094	1,38	183	88
Aïn Fekah	15	4000	100	4	10	1800	3378	1571	1,40	134	58
Bouirat Lahdeb	6	880	22	0	4	539	654	312	1,55	34	18
Total Wilaya	**539**	**170950**	**4404**	**261**	**334**	**67775**	**130119**	**61361**	**1,32**	**5488**	**3128**

2- المجال البشري:

طبيعة هذه الدّراسة الميدانية تجعل من الأنسب أن يكون مجتمع البحث هم الجماعة التّربوية، لأنّهم معنيون بتربية التّلاميذ، ولهم علاقة مباشرة بالنّسق المدرسي باعتباره مؤسسة اجتماعية تعنى بعملية دمج التّلاميذ الذين ينتمون إليها في الحياة الاجتماعية بطريقة هادفة ومقصودة، وتتكوّن الجماعة التّربوية أساسا من هيئات التّفتيش التي تراقب عمليات التّعليم والتعلّم عن قرب وتسهر على تطبيق المناهج والتّعليمات التي ترد من النّظام التّربوي، كما تتكوّن من أولياء التّلاميذ باعتبارهم المسؤولين بالدّرجة الأولى عن تربية أبنائهم وبالتّالي فهم أوّل المعنيين بعملية التّنشئة الاجتماعية، كما تتكوّن الجماعة التّربوية من أساتذة مرحلة التّعليم الابتدائي القائمين على عملية التّنشئة الاجتماعية والمباشرين للفعل التّربوي الذي يتم داخل النّسق المدرسي، وتتكوّن كذلك من مديري المؤسسات التّربوية.

لكن اختصارا للجهد والوقت فإنّ أساتذة مستوى الخامسة ابتدائي لمادة اللّغة العربية يمكن اختيارهم كمجتمع بحث، ذلك لأنّهم مخوّلون تربويا بأن يقوّموا التّلاميذ الذين يدرّسونهم في جميع المواد الدّراسية المقررة في مرحلة التّعليم الابتدائي عدا مادة الفرنسية، وخاصة أنّهم قد وصلوا إلى نهاية السّنة الدّراسية (نهاية أفريل وبداية ماي 2017) وهي في نفس الوقت نهاية مرحلة التّعليم الابتدائي بالنّسبة للتّلميذ. حيث من المفترض أن تظهر ملامح تخرّج التّلاميذ من هذه المرحلة التّعليمية، وتبرز بذلك كلّ الكفاءات الختامية التي استهدفها النّظام التّربوي في الجزائر في هذه المرحلة التّعليمية بما فيها الكفاءات الاجتماعية التي تُكتسب من خلال عملية التّنشئة الاجتماعية التي تتم في المدرسة.

إذن فأساتذة اللّغة العربية كما يتم تسميتهم رغم أنّهم يدرّسون كل المواد المقررة عدا مادة الفرنسية هم المسؤولون مباشرة عن عملية التّنشئة الاجتماعية للتلاميذ الذين يشرفون عليهم ويقضون معهم أغلب أوقات تواجدهم في المدرسة، وباستطاعتهم كذلك تقويمهم في جميع تلك المواد وخاصة تلك المعنية بعملية التّنشئة الاجتماعية، وهذا ينطبق على أساتذة مستوى الخامسة ابتدائي.

لذا فإنّه من المناسب اختيار عينة من أساتذة التّعليم الابتدائي تخصص اللّغة العربية الذين يدرِّسون مستوى السّنة الخامسة ابتدائي كلّ المواد في المدرسة الابتدائية في الجزائر عدا مادة الفرنسية، واختيار هذا المستوى في نهاية السّنة الدّراسية (أفريل وماي 2017) لأنّ

هذا المستوى هو آخر مستوى في التّعليم الابتدائي واختيار هذه الفترة (نهاية السّنة الدّراسية) يعني أنّ الكفاءات الختامية المستهدفة في هذه المرحلة من المفترض قد اكتسبها تلميذ هذه المرحلة التّعليمية.

3- المجال الزمني:

بعد مراقبة استبيان البحث وتصحيحه وتقديم التّوجيهات اللاّزمة من طرف الأستاذ المشرف، في الفترة ما بين 1 و 15 أفريل 2017، وبعد مرحلة تجريب هذا الاستبيان على 15 أستاذ في مرحلة التّعليم الابتدائي الذين تمّ استبعادهم من عينة البحث فيما بعد، وبعد تقديمه للتّحكيم من طرف الأساتذة الآتية أسماؤهم:

أ. د هشام حسان

أ. د ميلود بكاي

د. امحمد بن العربي

د. مخلوف بلحسين

د. مسعودة خالدي

تمّ إخراج الاستبيان في صورته النّهائية بعد الأخذ بالنّصائح وتوجيهات الأساتذة المحكمين، ليتمّ بعد ذلك القيام بإجراءات اختيار عينة البحث وهي عينة عشوائية بسيطة، حيث توفّرت لدينا قاعدة بيانات عن كلّ أساتذة السّنة خامسة ابتدائي لغة عربية البالغ عددهم 890 أستاذ إلى غاية 2017/02/26 في التّعليم الابتدائي يتوزعون على كامل المدارس الابتدائية المتواجدة على تراب ولاية الجلفة وذلك من مصلحتي البرمجة والمتابعة والدّراسة والامتحانات بمديرية التّربية لولاية الجلفة.

وبعد الاتفاق على اختيار عينة تشمل 300 أستاذ أي بنسبة فاقت 30% من مجتمع البحث. وبعد الاختيار بطريقة عشوائية بسيطة من قاعدة البيانات حيث أُتبع ترقيم الأساتذة الموجود في جدول إيكسل الذي يحوي قوائم الأساتذة والذي تمّ تحصيله من المصلحتين المذكورتين، وبعد إجراء الاختيار العشوائي للأرقام تمّ تعيين الأساتذة أفراد عينة البحث، والجدول السّابق أظهر المدارس الابتدائية التي يعمل فيها هؤلاء الأساتذة، ومن ثمّ تمّ توزيع أغلب الاستبيانات عن طريق مفتشي المقاطعات الإدارية والتّربوية، وفي بعض الأحيان تمّ

الانتقال الشّخصي أو بمساعدة بعض مديري المدارس الابتدائية وذلك في الفترة الممتدة بين 20 أفريل 2017 و 10 ماي 2017.

لقد أُختيرت هذه الفترة الزمنية بعناية أي من 20 أفريل 2017 و10 ماي 2017 لأنّها من جهة تمثّل نهاية السّنة الدّراسية والتي هي نهاية مرحلة التّعليم الابتدائي بالنّسبة لمستوى الخامسة ابتدائي، وفي نفس الوقت قبل انشغال الأساتذة بتأطير مختلف الامتحانات الرّسمية بداية بامتحانات المراسلة بداية من 09 ماي 2017، ثمّ 24 ماي 2017 امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي حيث تتخللها امتحانات الفصل الثّالث، وتأتي بعد ذلك امتحانات نهاية مرحلة التّعليم المتوسط، فامتحانات البكالوريا.

ثانيا: منهج الدّراسة وأدوات جمع البيانات وأساليب تحليلها

1- منهج الدّراسة:

المنهج هو "الطّريقة أو الأسلوب الذي يتبعه العالم في بحثه أو دراسته أيا كان نوعها للوصول إلى حلول لما يتعقبه هذا البحث أو هذه الدّراسة من مشاكل أو الوصول إلى النتائج الدّقيقة التي يمكن أن يثق بها من خلال منهجه المتبع في البحث أو الدّراسة." (ناهد عرفة، 2006، 7)

والمنهج "هو الطّريقة التي يتعين على الباحث أن يلتزمها في بحثه، حيث يتقيد باتباع مجموعة من القواعد العامة التي تهيمن على سير البحث، ويسترشد بها الباحث في سبيل الوصول إلى الحلول الملائمة لمشكلة البحث." (عبد الفتاح خضر، 1992، 17)

تعدّدت تعريفات العلماء لكلمة منهج، لكن أصل الكلمة يعني الطّريقة، وبالتّالي فإنّ التّعريف العام والبسيط لهذه الكلمة هو أنّه الطريقة المتبعة في دراسة وتحليل موضوع معين، أو هو مجموعة الخطوات المتبعة في تفسير وتحليل ظاهرة ما. (عامر مصباح، 2006، 23)

يُعبّر المنهج عن الخطوات المنتظمة التي يتبعها الباحث في معالجة الموضوعات التي يقوم بدراستها، إلى أن يصل إلى نتيجة معينة، حيث نجد أن كلّ من دوركايم و برتران راسل وجون ديوي ووليام توماس وستيوارت تشابن ومورينو اتفقوا على أنّ المنهج هو الطّريق

الموصل إلى الكشف عن حقيقة الشّيء في العلوم بواسطة مجموعة من القواعد التي ترشد سير العقل وتوجه عملياته لكي يصل إلى نتيجة. (رشيد زرواتي، 2007، 43)

ولمّا كانت طبيعة الدّراسة هي التي تحدّد المنهج المستخدم، فلقد وقع الاختيار على المنهج الوصفي لأنّه يناسب هذه الدّراسة بسبب أنّه "حين يريد الباحث أن يدرس ظاهرة ما فإنّ أوّل خطوة يقوم بها هي وصف الظّاهرة التي يريد دراستها وجمع أوصاف ومعلومات دقيقة عنها". (عمار بوحوش، 1995، 129)

كما يعرّف بأنّه شكل من أشكال الوصف والتّحليل والتّفسير العلمي، بغية وصف الظاهرة كما وكيفا، بواسطة جمع المعلومات النّظرية والمعطيات الميدانية وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدّراسة. (سامي ملحم، 2000، 324)

لا يعتمد المنهج الوصفي، كما يعتقد البعض على مجرد وصف ظاهرة معينة موجودة، بل يتعدى ذلك إلى اكتشاف الحقائق، وآثارها والعلاقات التي تتصل بها وتفسيرها القوانين التي تحكمها. (أحمد حافظ نجم وآخرون، 1988، 14)

الهدف من استعمال هذا المنهج هو التّحليل الكمي القياسي للظاهرة المدروسة، وبهذا المنهج نقترب من الموضوعية والدّقة ومن خلال التّعامل مع الأرقام والنّسب، ونتفادى الأحكام الذاتية، كما يساعدنا هذا المنهج في جمع البيانات الكمية حول الموضوع المدروس. (الفضيل رتيمي، 2011، 68)

إنّ البحوث الوصفية هي التي تهدف إلى اكتشاف الوقائع ووصف الظواهر وصفا دقيقا وتحديد خصائصها تحديدا كيفيا أو كميا. (مروان عبد المجيد، 2000، 126)

إنّ دراسة إشكالية التّنشئة الاجتماعية في المدرسة الابتدائية في الجزائر تحتاج إلى جمع المعلومات النّظرية حول عملية التّنشئة الاجتماعية التي تتم في المدرسة الابتدائية وأهم المتغيّرات التي تؤثّر في هذه العملية داخل وخارج النّسق المدرسي والعمل على وصف هذه العلاقة من كلّ جوانبها كيفيا من جهة.

من جهة أخرى فإنّ هذه الدّراسة تحتاج إلى جمع المعطيات الميدانية حول هذا الموضوع ووصفها كميا، وذلك بغية الوصول إلى نتائج علمية، ومن ثمّ كان من الأنسب اعتماد المنهج الوصفي كمنهج للدّراسة التي بين أيدينا.

2- أداة جمع البيانات وأساليب تحليلها

2-1 أداة جمع البيانات:

إنّ كلّ بحث أو تطبيق ذي طبيعة علمية في العلوم الاجتماعية كما في العلوم عامة، يجب أن يشمل استعمال طرائق إجرائية دقيقة محدّدة جيدة قابلة للنّقل، قابلة للتّطبيق من جديد في الشّروط نفسها، ملائمة لنوع المشكلة و الظواهر موضوع البحث. (مادلين غراويتز، 1993، 11)

تعتمد الدّراسات الميدانية على مجموعة من الأدوات لجمع البيانات حسب طبيعة الدّراسة ومنهجها وحسب عينة البحث، وتبعا لذلك تمّ الاعتماد في هذه الدّراسة الميدانية على أداة الاستبيان لجمع المعلومات لأنّنا أمام عينة بحث أفرادها لهم مستوى تعليمي معتبر فهم أساتذة التّعليم الابتدائي المسندة إليهم أفواج السّنة الخامسة ابتدائي، وكذلك لأنّ الاستبيان هو الأنسب في جمع البيانات والمعلومات في هذه الدّراسة مقارنة بالأدوات الأخرى، لأنّ المجال الجغرافي للدّراسة واسع جدا فهو يشمل ولاية الجلفة كاملة.

والاستبيان "هو شكل من أشكال البحث يُستخدم فيه مجموعة من الأسئلة حول موضوع معين، وعادة ما يُستخدم الاستبيان عندما يكون المجيب متعلما، حيث يطلب منه أن يكتب بنفسه الإجابة على هذه الأسئلة." (جمال معتوق، 2009، 213)

فالاستمارة (الاستبيان) هي أداة تتضمن مجموعة من الأسئلة أو الجمل الخبرية التي يُطلب من المفحوص الإجابة عنها بطريقة يحدّدها الباحث حسب أغراض البحث. (ربحي مصطفى عليان، عثمان محمد غنيم، 2000، 82)

إذن فالاستبيان هو عبارة عن استمارة تضمُّ مجموعة من الأسئلة تُوجّه إلى أفراد عينة البحث من أجل الحصول على إجابات تكون بمثابة معلومات أو بيانات أو آراء أو مواقف معينة تحتاجها الدّراسة.

لقد احتوى الاستبيان الخاص بالدّراسة الميدانية على مجموعة من الأسئلة، كان من بينها أسئلة مغلقة وأخرى نصف مغلقة، وأخرى أسئلة مفتوحة.

وتوزّعت أسئلته على المحاور التّالية:

- محور البيانات الشّخصية من السّؤال رقم 1 إلى 4.

- محور بيانات حول المنهاج التّربوي المعتمد في المدرسة الابتدائية في الجزائر من السّؤال رقم 5 إلى 13.
- محور البيانات حول بيئة الوسط المدرسي من السّؤال رقم 14 إلى 21.
- محور البيانات حول التفاعل بين المدرسة والأسرة من السؤال رقم 22 إلى 29.
- محور البيانات حول التّكامل الوظيفي بين المدرسة ومختلف المؤسسات الاجتماعية الأخرى التي تهتم بعملية التّنشئة الاجتماعية من السؤال رقم 30 إلى 35.
- محور حول الكفاءات الاجتماعية الختامية المستهدفة في مرحلة التّعليم الابتدائي من السؤال رقم 36 إلى السؤال رقم 53.

2-2 أساليب تحليل البيانات:

إنّ البيانات المجمَّعة مهما كانت دقتها وكميتها فإنّها بدون قيمة حقيقية إلاّ إذا عُرضت للتحليل الدّقيق الذي يساعد على تحديد الاتجاهات واستخلاص النّتائج باستخدام الأدوات التّحليلية الرياضية والإحصائية. (الفضيل رتيمي، 2011، 72)

لقد تمّ الاعتماد على التّحليل الكيفي المبني على المقارنة بين المعطيات والنّتائج ويشمل:

- التعليق على الجداول.
- تفسير النتائج.

كما أُستخدمت الجداول الإحصائية المتمثّلة في الجداول المركبة المبنية على التّحليل الكمي المعتمد أساسا على:

- النّسب المئوية.
- و نظام SPSS

ثالثا: كيفية اختيار أفراد عينة البحث

1- عينة الدّراسة:

إنّ الكمال في البحث العلمي هو أن نستعلم لدى كلّ عناصر مجتمع البحث الذي نهتم بدراسته. إلاّ أنّه وكلّما تجاوز العدد الإجمالي بعض المئات من العناصر كلّما أصبح ذلك صعبا، وقد يُصبح من المستحيلات عندما نصل إلى الملايين وذلك بما يقتضيه البحث من موارد وتكاليف. بالمثل، يمكننا أن نقتصر على المعلومات القليلة الموجودة حول مجتمع

بحث معين، عندما يكون الوصول إليه صعبا، أو نظرا إلى القوانين المتعلقة بسرية بعض الأشخاص. لا بد أن نقوم إذن بسحب عينة من الأفراد، أي ذلك الجزء من مجتمع البحث الذي سنجمع من خلاله المعطيات. في ميدان العلم، نتطلع أن تسمح لنا العينة المتكوّنة من بعض العشرات، المئات أو الآلاف من العناصر، وذلك حسب الحالة، والمأخوذة من مجتمع بحث معين بالوصول إلى التّقديرات التي يمكن تعميمها على كل مجتمع البحث الأصلي. (موريس أنجرس، 2008، 301)

لم تعد البحوث العلمية الميدانية المعاصرة تعتمد على طريقة المسح الشّامل، بل أصبحت تعتمد على عينات مختارة من مجتمع البحث، والبحث أو التّحقيق الاجتماعي من خلال العينة أصبح من أهم التّقنيات المستعملة في معرفة الواقع الاجتماعي، واستعمالها شائع في علم الاجتماع. (عبد الغني عماد، د ت ط، 54)

يقول إحسان محمد الحسن: ووحدات العينة قد تتكوّن من أشخاص أو عوائل أو منظمات اجتماعية كالمدارس والمصانع والمزارع والمستشفيات والدّوائر البيروقراطية والمحاكم...الخ. والباحث هو الذي يحدّد وحدة عينته عند اختياره للعينة وتحديده لحجمها. وتحديد وحدة العينة يعتمد على طبيعة البحث وأهدافه والحقائق التي يريد كشفها وبرهانها. (إحسان محمد الحسن، 1994، 51)

وإذا أردنا أن نقترب من "إشكالية التّنشئة الاجتماعية في المدرسة الابتدائية في الجزائر" فإنّنا لا نستطيع أن نستعلم في جميع المدارس الابتدائية عن كلّ التّلاميذ الذين يتخرجون من مرحلة التّعليم الابتدائي وذلك من خلال معلميهم، لأنّ ذلك سيكون مكلفا في الجهد والوقت، لذا كان لا بد من اختيار عينة من مجموع أساتذة اللّغة العربية في ولاية الجلفة والذين يدرِّسون مستوى الخامسة ابتدائي باعتبارها السّنة الأخيرة من مرحلة التّعليم الابتدائي ونهايتها هي نهاية هذه المرحلة التّعليمية التي من المفترض أن يتخرّج منها هؤلاء التّلاميذ وهم يحملون مجموعة من الكفاءات الختامية من بينها تلك المتعلقة بالجانب الاجتماعي للتّلميذ.

لقد تمّ اختيار هذه الفئة من الأساتذة لأنّهم يملكون الكفاءة المهنية والقدرة اللازمة التي تمكّنهم من تقويم التّلاميذ الذين يدرسون عندهم وفق الكفاءات المستهدفة في المنهاج التّربوي الخاص بهذه المرحلة التّعليمية. وكذلك لأنّ هذه الفئة من الأساتذة تُعتبر المميّزة في أغلب

المدارس الابتدائية من حيث الكفاءة المهنية، لأجل ذلك أُسندت لهم مهمة تدريس مستوى الخامسة ابتدائي، وهي فترة حساسة تعكس المجهودات التي تبذلها المدرسة فتُوكل لأحسن الأساتذة في المدرسة. لذا فإنّه من السّهل التّعامل مع هذه الفئة فيما يخص هذه الدّراسة.

2- نوع عينة الدّراسة:

يلجأ الباحث عادة إلى اعتماد أسلوب المسح بالعينة بدل أسلوب المسح الشّامل لمفردات وعناصر مجتمع الدّراسة وذلك من أجل تحقيق عدّة فوائد أهمها: (هشام حسان، 2007، 146)

1- كلفة أقل: إنّ اقتصار جمع البيانات عن عدد محدّد من عناصر الدّراسة بدلا من جميع أفراد وعناصر المجتمع يعمل على تقليل الكلفة المادية للبحث.

2- اختصار الوقت والجهد للوصول إلى النّتائج وبما يحقق أهداف الدّراسة.

3- دقة كبيرة في النّتائج خصوصا في حالة التّجانس النّسبي بين أفراد مجتمع الدّراسة.

في هذه الدّراسة تمّ اختيار نوع المعاينة العشوائية البسيطة وذلك لملاءمتها وطبيعة موضوع الدّراسة، وذلك لأنّ "المعاينة العشوائية البسيطة هي إجراء أساسي يظهر من جديد في مرحلة ما أو أخرى في الأصناف الأخرى من المعاينات الاحتمالية. إنّ مصطلح عشوائية يعني أنّنا نستعين بالحظ أو الصّدفة في اختيارنا للعناصر، إنّ الصدفة التي نعنيها هنا هي صدفة مراقبة نستخدم في العلم كذلك مصطلح العشوائية (randomisation) للدلالة على أنّنا سنعمل بالصّدفة المقصودة وليس بالصّدفة الفجائية. إنّ العمل من خلال الصّدفة الفجائية يرجع بنا إلى القول إنّنا سنعمل بأية طريقة كانت في حين أنّ اللّجوء إلى استخدام الصّدفة المقصودة يعني اتخاذ احتياطات خاصة أثناء السّحب بإعطائه ميزة علمية وذلك بمنح كلّ عنصر من عناصر مجتمع البحث إمكانية معروفة للظّهور من بين العناصر المختارة من خلال قيامنا بقرعة حقيقية والتي تمّ تحديد شروطها مسبقا فإنّنا نسعى ما أمكن إلى تجنب ذلك التّوافق البسيط... إنّ مصطلح بسيط يعني أنّ السّحب يتمّ بطريقة مباشرة على أساس قاعدة مجتمع البحث." (موريس أنجرس، 2008، 304)

3- كيفية استخراج عينة البحث:

لقد أجمعت معظم المصادر على أنّه لا توجد قواعد جامدة للحصول على عينة مناسبة لأنّ لكلّ موقف خصائصه، فإذا كان المجتمع الأصلي موضع الدّراسة متجانسا

فيكفي أن تختار عينة صغيرة نظرا للتّجانس الموجود أصلا بين أفراد المجتمع. (فاطمة عوض صابر، ميرفت علي خفاجة، 2002، 190)

يتكوّن مجتمع البحث من أساتذة التّعليم الابتدائي الذين يدرّسون تلاميذ السّنة خامسة ابتدائي في ولاية الجلفة ويقدر عددهم في شهر فيفري 2017 ب 890 أستاذ وأستاذة، يتوزّعون حسب الرتب المختلفة الذي أحدثها المرسومين التنفيذيين 315/08 و 240/12 ، نأخذ من هذا العدد 300 أستاذ أي بما نسبته تفوق 30% من مجتمع البحث، حيث "يفضل أن يصل عدد أعضاء عينة البحث إلى 10% فما فوق من مجموع مجتمع البحث." (رشيد زرواتي، 2007، 334)

لقد تمّ اختيار 300 أستاذ من التّعليم الابتدائي كي يكونوا أفرادا لعينة البحث من بين 890 أستاذ يدرّسون السّنة الخامسة ابتدائي بولاية الجلفة، وتمّ توزيع 300 استمارة لكن تمّ استرجاع 287 استمارة فقط وفقدان 13 استمارة، وبعد الفحص والتّدقيق أُلغيت 7 استمارات لعدم التمكّن من فهم إجابات المبحوثين، أو نسيان بعض الأسئلة وتركها بدون إجابة. لذا بقي التّعامل مع 280 استمارة.

وهي قريبة من الجدول الذي اقترحه Uma Sekarem لتحديد حجم عينة البحث، حيث إذا كان حجم مجتمع البحث 900 مفردة فإنّ حجم العينة المناسب حسبه هو 269 مفردة. (محمد عبيدات وآخرون، 1999، 100)

خلاصة:

لقد استعرض هذا الفصل مجالات الدّراسة، المجال الجغرافي الذي شمل ولاية الجلفة، والمجال البشري التي تكوّن من أستاذة التعليم الابتدائي تخصص لغة عربية ويدرّسون في ولاية الجلفة مستوى السّنة خامسة ابتدائي، أمّا المجال الزماني للدّراسة الميدانية فكان نهاية السّنة الدّراسية 2017/2016 حيث شملت إعداد استمارة الاستبيان وتجريبها وعرضها للتّحكيم ثمّ تمّ توزيعها بصورتها النّهائية.

واشتمل الفصل على منهج الدّراسة وهو المنهج الوصفي، وأداة جمع البيانات التي كانت عبارة عن استبيان، أمّا أساليب التّحليل، فقد اعتمد التّحليل الكمي على النّسب المئوية ونظام spss، أمّا التّحليل الكيفي فقد اعتمد على التّعليق على الجداول وتفسير النتائج.

كما تمّ في هذا الفصل ذكر كيفية اختيار عينة الدّراسة من حيث النّوع والعدد، فالعينة كان عدد أفرادها 280 أستاذ تمّ اختيارهم بطريقة المعاينة العشوائية البسيطة.

الفصل السادس: تحليل النتائج ومناقشتها

- أولا: تحليل البيانات الأولية للمبحوثين.
- ثانيا: تحليل بيانات الفرضية الأولى.
- ثالثا: تحليل بيانات الفرضية الثانية.
- رابعا: تحليل بيانات الفرضية الثالثة.
- خامسا: تحليل بيانات الفرضية الرابعة.
- سادسا: مناقشة فرضيات الدراسة.
- سابعا: الاستنتاج العام
- الخاتـــمة.

أولا: تحليل البيانات الأولية للمبحوثين

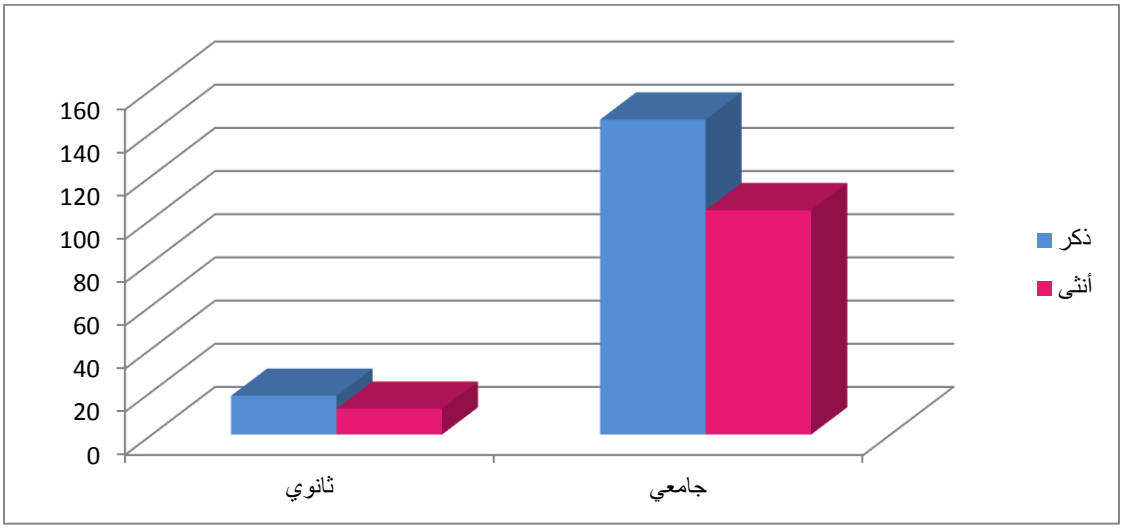
جدول (2) يبين توزيع أفراد عينة البحث وفق متغيري الجنس والمستوى التّعليمي.

الجنس / المستوى الدراسي	ذكر		أنثى		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
ثانوي	18	6,40	12	4,30	30	10,7
جامعي	146	52,2	104	37,1	250	89,3
المجموع	164	58,6	116	41,4	280	100

يبين الجدول أعلاه أنّه من بين 280 الذين يمثلون أفراد عينة البحث هناك 250 مبحوث أي بنسبة 89,30 % مستواهم جامعي، مقابل 30 مبحوث مستواهم ثانوي أي ما نسبته 10,70 %، وتتوّزع هذه النّسب على متغير الجنس كما يلي:

بالنّسبة للذكور فإنّ هناك 146 أستاذ مستواهم الدّراسي جامعي، أي بنسبة 52,20 % من مجموع أفراد عينة البحث، في حين أنّ 18 منهم أي بنسبة 6,40 % مستواهم التعليمي ثانوي.

أمّا بالنّسبة للإناث فإنّ هناك 104 أستاذة مستواهن الدّراسي جامعي، أي بنسبة 37,10 % من المجموع الكلي لأفراد عينة البحث، في حين أنّ 12 منهم أي بنسبة 4,30% مستواهن التّعليمي ثانوي.



شكل (11)

يمثل توزيع عينة البحث حسب الجنس والمؤهل العلمي

يتضح من خلال القراءة الإحصائية للجدول (2) أنّ أغلب الأساتذة في عينة البحث لهم مستوى جامعي، لأنّ التّوظيف أصبح في التّعليم الابتدائي عن طريق المسابقة حسب الشّهادة الجامعية أو عن طريق اختبارات كتابية تتبعها اختبارات شفهية في حالة النّجاح في الاختبارات الكتابية، هذا بالنّسبة للتّوظيف في التّعليم الابتدائي، وهناك من نال الشّهادات الجامعية في مختلف التّخصصات من الأساتذة وهم أثناء الخدمة وذلك لقرب جامعة الجلفة منهم والتي منذ افتتاحها تمكّن العديد منهم من مواصلة دراستهم في مختلف التّخصصات. أمّا الأساتذة الباقون فمستواهم التّعليمي هو الثّالثة ثانوي، فهم الذي كانوا قد وُظّفوا مباشرة في التّعليم أو من تكوّنوا في المعاهد التّكنولوجية إذ أنّه لم يكن مطلوبا المستوى الجامعي إلاّ في التّعليم الثّانوي. وكانت المعاهد التكنولوجية تقوم بدور تكوين المعلّمين بحيث كان مستواهم المعرفي لا يقل عن المستوى الجامعي، لأنّ التّكوين في هذه المعاهد كان مركّزا يتماشى مع متطلبات التّربية بطريقة جيّدة حيث يرافق المعلّمين مؤطرون من الذي يملكون خبرة ميدانية واسعة في ميدان التّربية وهو ما تحتاج إليه المدرسة الجزائرية اليوم.

جدول (3) يبين توزيع أفراد عينة البحث حسب الأقدمية في التّعليم والرتبة.

الرتبة في التّعليم / الأقدمية في التّعليم بعدد السّنوات	أستاذ مدرسة ابتدائية		أستاذ رئيسي في المدرسة الابتدائية		أستاذ مكوّن في المدرسة الابتدائية		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
5 – 1	43	15,4	00	00	00	00	43	15,4
10 – 6	38	13,6	00	00	00	00	38	13,6
15 – 11	13	4,60	33	11,8	06	2,10	52	18,5
20 – 16	00	00	22	7,80	33	11,8	55	19,6
فوق 20	00	00	00	00	92	32,9	92	32,9
المجموع	94	33,6	55	19,6	131	46,8	280	100

من خلال الجدول الذي يبيّن توزيع عينة البحث حسب الأقدمية في التّعليم والرّتبة يتبين أنّه من بين 280 مبحوث هناك 92 هم من الأساتذة الذين فاقت أقدميتهم في التّعليم 20 سنة أي بنسبة 32,90 %، تليها فئة 16-20 سنة بنسبة 19,60 %، 11-15 سنة بنسبة 18,50 %، 1-5 سنة بنسبة 15,40 %، وفي الأخير فئة 6-10 سنة بنسبة 13,60 %.

وتتوّزع النّسب السّابقة في الجدول (3) على متغير الرّتبة في التّعليم كما يلي:

بالنّسبة لرتبة أستاذ تعليم ابتدائي هناك 43 أستاذ أي بنسبة 15,40 % من إجمالي الأساتذة الذين يمثلون أفراد عينة البحث هم من فئة 1-5 سنة أقدمية، و13,60 % من فئة 6-10 سنة أي 38 أستاذ، و 4,60 % من فئة 11-15 سنة أقدمية في التّعليم أي 13 أستاذ.

بالنّسبة لرتبة أستاذ رئيسي في التّعليم الابتدائي هناك 33 أستاذ من بين مجموع أفراد عينة البحث أي بنسبة 11,80 % هم من فئة 11-15 سنة أقدمية، مقابل 7,80 % من فئة 16-20 سنة أقدمية في التّعليم.

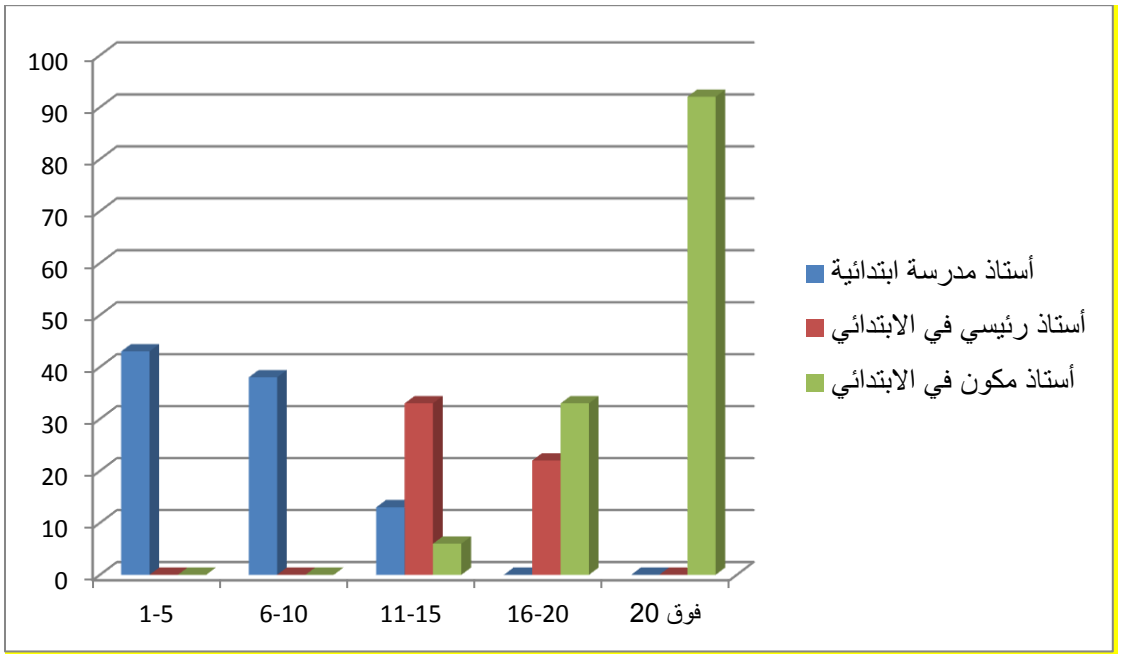
بالنّسبة لرتبة أستاذ مكوّن في التّعليم الابتدائي هناك 92 أستاذ من بين أفراد عينة البحث أي بنسبة 32,90 % هم من فئة فوق 20 سنة خبرة في التّعليم، يليها 33 أستاذ بنسبة 11,80 % من فئة 16-20 سنة، مقابل 6 مبحوثين أي بنسبة 2,10 % من فئة 11-15 سنة أقدمية في التّعليم.

من خلال الجدول (3) يتبين أنّ هناك علاقة وارتباط وثيقين بين الأقدمية في التّعليم والرّتبة في الوظيفة، وهذا ما أكّده اختبار كاي مربع الذي يساوي 362,814 في درجة حرية 8 وعند مستوى دلالة 1 % و كذلك الارتباط R الذي يساوي 0,907 وهو ارتباط قوي جدا.

كما أنّ القراءة الإحصائية للجدول تثبت أنّ فئة أكثر من 20 سنة أقدمية في التّعليم في عينة البحث هي الأكبر ثمّ تليها فئة 16-20 سنة و 11-15 سنة على التّوالي، وهذا يبين فرضية سابقة بدأت بها الدّراسة الميدانية وهي أنّ أفواج مستوى السّنة خامسة ابتدائي تُسند في العادة إلى أساتذة لهم كفاءة وخبرة وتجربة في ميدان التّربية، وهذا يتطلب أن يكون لديهم أقدمية معتبرة اكتسبوا من خلالها تلك الكفاءة والتّجربة، ومستوى السّنة خامسة ابتدائي تحديدا يأتي تتويجا لمرحلة تعليمية كاملة. لذا تحرص إدارات المدارس الابتدائية إلى إسناد الأفواج في هذا المستوى إلى الأساتذة ذوي الخبرة والتّجربة، لأنّ نتائج المدرسة ككلّ مرتبطة بنتائج أفواج الخامسة ابتدائي في امتحانات نهاية مرحلة التعليم الابتدائي وكذلك تنقيط مدير المدرسة في حركة التّنقلات السّنوية يعتمد على نسبة النّجاح التي تحققها مدرسته في هذا الامتحان.

أمّا بالنّسبة للرّتب فقد أحدثت المراسيم التّنفيذية 315/08 و240/12 رتبا جديدة في مختلف المراحل التّعليمية منذ سنة 2008 م، حيث أصبح في كلّ مرحلة تعليمية أستاذ

وأستاذ رئيسي وأستاذ مكوّن وكذلك الشّأن بالنّسبة لمرحلة التّعليم الابتدائي، فقد أصبح هناك بموجب هذه المراسيم رتبة أستاذ تعليم ابتدائي، ورتبة أستاذ رئيسي في التّعليم الابتدائي، وأستاذ مكوّن في التعليم الابتدائي، و يتدرج الأستاذ في هذه الرّتب حسب الأقدمية في التّعليم من جهة، ومن جهة أخرى حسب نجاحه في مختلف امتحانات التّرقية في الرّتب سواء كان ذلك عن طريق التّأهيل الذي يعتمد أساسا على الأقدمية في التّعليم واحتساب الدّرجة ومختلف العلامات التّقنية والادارية والتّربوية، أو عن طريق المسابقات الكتابية وذلك بعد حدّ أدنى من الأقدمية، والشكل (12) يبين توزيع عينة البحث حسب هذه الرّتب.



شكل (12)

يمثل توزيع عينة البحث حسب الأقدمية في التّعليم والرّتبة

وحسب المراسم 315/08 و 240/12 التي تخص القوانين الأساسية للتّربية فإنّ لكلّ رتبة من هذه الرّتب مهمة محدّدة كما نصت عليه هذه المراسيم.

فأساتذة التّعليم الابتدائي يُكلّفون بتربية التّلاميذ وتعليمهم من النّواحي الفكرية والخلقية والمدنية والبدنية، وتلقينهم استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال، وتقييم أعمالهم المدرسية.

أمّا الأساتذة الرّئيسيون في التّعليم الابتدائي فبالإضافة إلى المهام الموكلة إلى أساتذة المدرسة الابتدائية فإنّهم يشاركون في تأطير عمليات التّكوين التّحضيري والتّطبيقي وفي أعمال البحث التّربوي التّطبيقي.

وبخصوص الأساتذة المكوّنون في المدرسة الابتدائية فزيادة على المهام الموكلة إلى الأساتذة الرّئيسيين في المدرسة الابتدائية يُكلّف المكوّنون بتأطير الطّلبة الأساتذة الذين يزاولون تكوينهم في المدارس العليا للأساتذة نمط أستاذ المدرسة الابتدائية ومتابعتهم في التّربصات التّطبيقية في الوسط المهني، كما يشاركون في تأطير عمليات التّكوين أثناء الخدمة التي تنظّم في إطار تحسين المستوى، وتجديد معلومات موظفي قطاع التّربية الوطنية، ويشاركون في أعمال البحث والدّراسات وإعداد وتقييم برامج التّكوين وتقييم أثر التّكوين.

كما يُكلَّف الأساتذة المكوّنون في المدرسة الابتدائية حسب التّخصص بالتّنسيق مع مفتشي المواد بالمساهمة في تحضير الملتقيات التّربوية التّكوينية والمشاركة في متابعة تجسيد التّوصيات المنبثقة عنها. وكذا بضمان إنجاز أنشطة الدّعم والاستدراك لصالح التّلاميذ لا سيما في أقسام الامتحان.

لكن في الواقع نجد أنّ كلّ هذه الرتب تعمل في المدارس الابتدائية دون تمييز أو تفريق بينها لحدّ إنجاز هذا البحث، ممّا يعني أنّ الهدف من وضع رتب متعددة في مختلف المراحل التّعليمية لم يتم تحقيقه بعد، رغم انقضاء أكثر من عشر سنوات كاملة عن استحداث هذه الرّتب الجديدة. وهذا يُبين أنّ هناك تشريعات وقوانين في الجزائر تخص التّربية لا يمكن إيجادها على مستوى الممارسة الفعلية في المؤسسات التّربوية التي تُعتبر الأداة المنفذة للسياسات التّعليمية العامة أو توجهات النّظام التّربوي في الجزائر. فهذه التشريعات والقوانين وُجدت من أجل التّطبيق لأنّ هناك أهدافا وُضعت من أجلها لكن بُعدها عن الواقع الميداني حال دون ممارستها فعليا.

هذا الواقع يؤكّد مرّة أخرى حقيقة قائمة في الواقع التّربوي في الجزائر، وهي أنّ هناك فجوة بين ما يُراد للتّربية أن تكون عليه أو الجانب التّنظيري لها والذي يتمّ في كثير من الأحيان بدون مراعاة للمعطيات الميدانية الواقعية ويتم بطريقة تتصف بالاستعجال هذا من جهة، ومن جهة أخرى لا يتم غالبا الأخذ بعين الاعتبار الحاجات الاجتماعية الواقعية والأساسية والفعلية، وهذا لا يعكس تماما الأهمية الحضارية والريادية لموضوع التّربية في المجتمعات الحديثة، ممّا يُعدّ انتكاسة حقيقية لتطلعات المجتمع الجزائري وتوقعاته من التّربية.

ثانيا: تحليل بيانات الفرضية الأولى

جدول (4) يبين علاقة طبيعة أهداف المنهاج التّربوي من حيث التّعقيد والبساطة بالكفاءات الاجتماعية الختامية المستهدفة في مرحلة التّعليم الابتدائي.

الكفاءات الاجتماعية الختامية في الابتدائي	الاختيارات	اهداف المنهاج التربوي						كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
		بسيطة		معقدة		المجموع				
		ك	%	ك	%	ك	%			
كفاءة الاستقلالية	نعم	19	06,8	19	06,8	38	13,6	10,932	02	0,004
	لا	55	19,6	114	40,7	169	60,3			
	جزئيا	39	13,9	34	12,2	73	26,1			
	المجموع	113	40,3	167	59,7	280	100			
التفكير الناقد لبعض المواقف الاجتماعية	نعم	20	07,1	24	08,6	44	15,7	12,587	02	0,002
	لا	44	15,7	100	35,7	144	51,4			
	نوعا ما	49	17,5	43	15,4	92	32,9			
	المجموع	113	40,3	167	59,7	280	100			
روح المبادرة	نعم	28	10,0	73	26,1	101	36,1	10,477	01	0,001
	لا	85	30,3	94	33,6	179	63,9			
	المجموع	113	40,3	167	59,7	280	100			
الاحساس بالآخر	نعم	31	11,1	80	28,6	111	39,7	12,148	01	0,000
	لا	82	29,2	87	31,1	169	60,3			
	المجموع	113	40,3	167	59,7	280	100			
احترام الغير	نعم	64	22,8	62	22,2	126	45,0	10,367	01	0,001
	لا	49	17,5	105	37,5	154	55,0			
	المجموع	113	40,3	167	59,7	280	100			
صفة التّسامح	نعم	51	18,2	54	19,3	105	37,5	4,709	01	0,030
	لا	62	22,1	113	40,4	175	62,5			
	المجموع	113	40,3	167	59,7	280	100			
روح الانضباط	نعم	59	21,1	55	19,6	114	40,7	10,377	01	0,001
	لا	54	19,3	112	40,0	166	59,3			
	المجموع	113	40,3	167	59,7	280	100			
العمل ضمن فريق	نعم	55	19,6	49	17,5	104	37,1	10,788	01	0,001
	لا	58	20,7	118	42,2	176	62,9			
	المجموع	113	40,3	167	59,7	280	100			
النظام كمنهج حياة	نعم	54	19,3	49	17,5	103	36,8	9,862	01	0,002
	لا	59	21,1	118	42,1	177	63,2			
	المجموع	113	40,3	167	59,7	280	100			
إتقان العمل	نعم	41	14,6	40	14,3	81	28,9	4,984	01	0,026
	لا	72	25,7	127	45,4	199	71,1			
	المجموع	113	40,3	167	59,7	280	100			
تجسيد الأخلاق في السلوك اليومي	نعم	41	14,6	25	08,9	66	23,6	36,785	02	0,000
	لا	10	03,6	65	23,2	75	26,8			
	أحيانا	62	22,1	77	27,5	139	49,6			
	المجموع	113	40,3	167	59,7	280	100			
التضامن الاجتماعي	نعم	38	13,6	33	11,8	71	25,4	25,939	02	0,000
	لا	24	08,6	86	30,7	110	39,3			
	أحيانا	51	18,1	48	17,2	99	35,3			
	المجموع	113	40,3	167	59,7	280	100			
التفاعل مع المحيط الاجتماعي	نعم	51	18,2	51	18,2	102	36,4	6,198	01	0,013
	لا	62	22,1	116	41,5	178	63,6			
	المجموع	113	40,3	167	59,7	280	100			
المحافظة على البيئة	نعم	44	15,7	45	16,1	89	31,8	4,470	01	0,034
	لا	69	24,6	122	43,6	191	68,2			
	المجموع	113	40,3	167	59,7	280	100			
السلوك الاقتصادي	نعم	47	16,7	49	17,6	96	34,3	4,490	01	0,034
	لا	66	23,6	118	42,1	184	65,7			
	المجموع	113	40,3	167	59,7	280	100			
الوعي بالمشكلات الاجتماعية	نعم	52	18,5	45	16,1	97	34,6	10,827	01	0,001
	لا	61	21,8	122	43,6	183	65,4			
	المجموع	113	40,3	167	59,7	280	100			
حل المشكلات	الحوار	28	10,0	29	10,4	57	20,4	18,078	03	0,000
	العنف	26	09,3	80	28,6	106	37,9			
	الاستعانة بآخر	50	17,8	47	16,8	97	34,6			
	طرق أخرى	09	03,2	11	03,9	20	07,1			
	المجموع	113	40,3	167	59,7	280	100			

من خلال الجدول (4) الذي يبين علاقة طبيعة أهداف المنهاج التّربوي من حيث البساطة والتّعقيد بالكفاءات الاجتماعية الختامية لمرحلة التّعليم الابتدائي، يتبين أنّ أغلب أفراد العينة المتكوّنة من أساتذة السّنة الخامسة التي تعتبر آخر مستوى في مرحلة التّعليم الابتدائي يرون أنّ الكفاءات الاجتماعية الختامية التي وضعها المنهاج التّربوي في هذه المرحلة التّعليمية لم تتحقق بعد.

فكفاءة الاستقلالية حسب أفراد العينة لم تتحقق بنسبة 60,30 % من مجموع أفراد عينة البحث مقابل 26,10% تحققت جزئيا، بينما 13,60 % قد تحققت في المتعلّمين الذين يشرفون عليهم. واكتساب كفاءة التفكير الناقد نجد أنّ 51,40 % من أفراد العينة أجابوا ب "لا" بمعنى أنّها لم تتحقق في أغلب تلاميذ أقسامهم مقابل 32,90 % أجابوا ب "نوعا ما" و15,7% أجابوا ب "نعم". أمّا روح المبادرة التي تسعى المدرسة الابتدائية إلى تنشئتها في تلاميذها فقد أجاب أفراد عينة البحث بنسبة 63,90 % ب "لا" مقابل 36,10 % أجابوا ب " نعم" . أمّا الإحساس بالآخر فكانت نسبة الذين أجابوا ب "لا" 60,30 % مقابل 39,70 % أجابوا ب " نعم".

وبخصوص احترام الغير فإنّ ما نسبته 55 % من أفراد عينة البحث يرون أنّ تلاميذهم في أغلبهم لا يحترمون غيرهم مقابل 45 % أجابوا بأنّ تلاميذهم يحترمون غيرهم. أمّا صفة التّسامح فأغلب أفراد عينة البحث أجابوا بأنّ تلاميذهم في الغالب لا يحملون هذه الكفاءة بنسبة 62,50 % مقابل 37,50 % أجابوا عكس ذلك بمعنى أنّ أغلب تلاميذهم اكتسبوا صفة التّسامح في سلوكاتهم اليومية. وعن كفاءة الانضباط فقد أكّد 59,30 % من مجموع أفراد عينة البحث أنّ كفاءة الانضباط لم تتحقق بعد بين تلاميذ الأقسام المسندة إليهم في حين أنّ 40,70 % من مجموع أفراد عينة البحث يرون أنّ الانضباط ككفاءة ختامية في مرحلة التّعليم الابتدائي قد تحققت.

والعمل ضمن فريق هي كفاءة تسعى المدرسة الابتدائية في الجزائر إلى ترسيخها في تلاميذها وخاصة في المقاربة الجديدة، لكن أغلب أفراد عينة البحث يرون أنّ هذه الكفاءة لم تتحقق وذلك بنسبة 62,90 % مقابل 37,10 % أجابوا عكس ذلك. أمّا فيما يخص اكتساب كفاءة النّظام كمنهج حياة فإنّ ما نسبته 63,20 % من مجموع أفراد عينة البحث يرون أنّ هذه الكفاءة ما زالت لم تتحقق مقابل 36,80 % أجابوا بأنّها قد تحققت في

تلاميذهم. وإتقان العمل كانت أكبر نسبة هي 71,10 % من مجموع أفراد عينة البحث يرون أنّ هذه الكفاءة لم تكتسب لدى تلاميذهم، بينما 28,90 % من مجموع أفراد عينة البحث يرون أنّ تلاميذهم يتقنون الأعمال المسندة إليهم.

أمّا بخصوص تجسيد الأخلاق في السّلوك اليومي فإنّ ملاحظات أفراد عينة البحث المتكوّنة من أساتذة السّنة الخامسة ابتدائي أفضت إلى أنّه ما نسبته 49,60 % منهم أجابوا بأنّ تلاميذهم يجسدون "أحيانا" الأخلاق في سلوكاتهم اليومية، مقابل 26,80 % أجابوا ب "لا" و 23,60 % أجابوا ب "نعم". وبخصوص اكتساب التّلاميذ لكفاءة التّضامن الاجتماعي نجد أنّ نسبة 39,30 % من مجموع أفراد عينة البحث أجابوا ب "لا" و35,30% أجابوا ب "أحيانا" و 25,40 % أجابوا ب "نعم". وتفاعل التّلاميذ مع المحيط الاجتماعي نجد ما نسبته 63,60 % من أفراد عينة البحث أجابوا ب "لا" و36,40 % منهم أجابوا ب "نعم".

أمّا المحافظة على البيئة فإنّ 68,20 % من أفراد عينة البحث أجابوا ب "لا" و31,80 % أجابوا ب "نعم". وبخصوص اكتساب كفاءة التّعامل بسلوك اقتصادي بحيث يحافظ التلاميذ على ممتلكاتهم الشّخصية والعامة ويعرفون كيف ينفقون أوقاتهم وأموالهم فيما ينفعهم بطريقة عقلانية وراشدة فإنّ ما نسبته 65,70 % أجابوا ب "لا" و 34,30 % أجابوا ب "نعم". أمّا الوعي بالمشكلات الاجتماعية فإنّ ما نسبته 65,40 % أجابوا ب "لا" و34,60 % أجابوا ب "نعم"، أمّا كفاءة القدرة على التّعامل في حلّ المشكلات فقد أجاب أفراد عينة البحث حسب النّسب التالية: 37,90 % أجابوا ب "العنف" ، 34,60 % أجابوا ب "الاستعانة بآخر" ، 20,40 % أجابوا ب "الحوار" و 7,10 % أجابوا ب "طرق أخرى".

كما يبين الجدول (4) توزيع أفراد عينة الدّراسة حسب أهداف المنهاج التّربوي المعتمد في المدرسة الابتدائية في الجزائر، فقد أجاب 167 أستاذ منهم بأنّ هذه الأهداف "معقدة" أي بنسبة 59,70 % مقابل 113 أستاذ أي بنسبة 40,30 % أجابوا ب "بسيطة".

ويمكن ملاحظة أنّ النّسب الأكبر في نفس الجدول كانت للذين أجابوا بأنّ أهداف المنهاج التربوي معقدة، وفي نفس الوقت لم تتحقق الكفاءات الاجتماعية المستهدفة في مرحلة التّعليم الابتدائي وهي كالتالية: كفاءة الاستقلالية ب 40,70 %، التّفكير النّاقد 35,70 %، روح المبادرة 33,60 %، الاحساس بالآخر 31,10%، احترام الغير 37,50%، صفة التّسامح 40,40 %، روح الانضباط 40 %، العمل ضمن فرق

42,20%، النّظام كمنهاج حياة 42,10 %، إتقان العمل 45,40 %، التّضامن الاجتماعي 30,70 %، التّفاعل مع المحيط الاجتماعي 41,50 %، المحافظة على البيئة 43,60 %، السّلوك الاقتصادي 42,10 %، الوعي بالمشكلات الاجتماعية 43,60 %. أمّا تجسيد الأخلاق في السّلوك اليومي فقد كانت أكبر نسبة عند الذين يرون أنّ أهداف المنهاج التّربوي معقدة وبالتالي فإنّ تجسيد الأخلاق في الحياة اليومية لدى تلاميذهم يكون أحيانا وليس دائما بنسبة 27,50 %، كما أنّ أكبر نسبة سجلت عند حلّ المشكلات بالعنف بنسبة 28,60%.

وهذا كلّه يبين مدى ارتباط طبيعة الأهداف التّربوية المحدّدة في المنهاج من حيث البساطة والتعقيد - والذي يعتبرها أغلبية أفراد العينة معقدة - بعدم تحقق الكفاءات الاجتماعية الختامية المستهدفة في مرحلة التّعليم الابتدائي، ويدعم ذلك اختبار كاي مربع الذي يؤكّد ارتباط أهداف المنهاج التّربوي بتلك الكفاءات الاجتماعية التي سيكتسبها التّلاميذ عند تخرجهم من مرحلة التّعليم الابتدائي عند مستوى الدلالة الاحصائية 1 % بالنّسبة للكفاءات التالية: الاستقلالية، التّفكير النّاقد، روح المبادرة، الاحساس بالآخر، احترام الغير، روح الانضباط، العمل ضمن فريق، النّظام كمنهج حياة، تجسيد الأخلاق في المواقف اليومية، التضامن الاجتماعي، الوعي بالمشكلات الاجتماعية، ومواجهة المشكلات وحلّها، وعند مستوى الدلالة الاحصائية 5 % فيما يخص صفة التّسامح، إتقان العمل، التّفاعل مع المحيط الاجتماعي، المحافظة على البيئة واكتساب سلوك اقتصادي.

لقد بينّ الجدول (4) وكلّ الجداول اللاحقة أنّ أغلب الكفاءات الاجتماعية الختامية لم تتحقق في مستوى السّنة الخامسة الابتدائي، وهو آخر مستوى في هذه المرحلة الذي يعبّر عنه تربويا بملمح الخروج من هذه المرحلة التّعليمية. وجاءت هذه الدّراسة الميدانية لتؤكّد هذه الحقيقة التي تعاني منها المدرسة الجزائرية اليوم. ممّا يعني أنّ هناك خللا ما في مكوّنات المنهاج التّربوي باعتباره المنظم الرّئيس للفعل التّربوي داخل النّسق المدرسي. بدءا بالأهداف التّربوية التي يجب أن تراعي مجموعة من الشّروط خاصة من حيث البساطة والتّعقيد، وكذلك كأن تكون واقعية تنبع من حياة التّلميذ اليومية بحيث تكون قابلة للتّطبيق والتّحقيق لأنّها بالأساس وُضعت من أجل هذا الغرض.

وهذا لا يعني بتاتا أن لا يطمح النّظام التّربوي من خلال المنهاج بأن تكون هناك أهداف سامية يحاول أن يرفع إليها تلاميذ هذه المرحلة كي تتمكن المدرسة من أداء دورها

الاجتماع المنوط بها في إحداث التّغير الاجتماعي المطلوب باعتبارها أهم مؤسسة اجتماعية قادرة على ذلك، لكن في المقابل يمكن تجزئة هذه الأهداف إلى مستويات قد تتحقق جزئيا في مراحل تعليمية مختلفة وليس فقط في مرحلة التّعليم الابتدائي، فكفاءة الاستقلالية والتفكير الناقد والوعي بمشكلات المجتمع وغيرها من الكفاءات التي تعدّ نوعا ما أكبر من مستوى التّلميذ الذي يدرس في مرحلة التّعليم الابتدائي لأنّها وبكلّ بساطة لا تتحقق حتى في كثير ممن يشرفون على تربية هؤلاء التّلاميذ، وهذا ما يجعل من أغلب تلك الأهداف غير ممكنة التّحقيق، هذا من جهة ومن جهة أخرى يجب أن تتميّز الأهداف بالوضوح والبساطة فهي وُضعت من أجل التّحقق في واقع التّلميذ أولا، فإذا لم يفهمها الأستاذ أو كانت غامضة بالنّسبة إليه أو غير واضحة فكيف يمكن التّعامل معها؟ وهذا ما يطرح إشكالية تحقيقها في الواقع.

لقد أثبتت الدّراسة الميدانية أنّ أغلب أفراد عينة البحث المتكوّنة من أساتذة السّنة الخامسة والذين يشرفون على تربية وتعليم التّلاميذ الذين سوف يتخرجون قريبا من هذه المرحلة التّعليمية يرون أنّ أهداف المنهاج التربوي المعتمد في المدرسة الابتدائية في الجزائر معقدة، وهذا ما يعيق تحقيقها في الواقع. فكفاءة الاستقلالية والتّفكير النّاقد والوعي بالمشكلات الاجتماعية واكتساب كفاءة حلّ المشكلات في المواقف الاجتماعية واكتساب سلوك اقتصادي وغيرها من الكفاءات التي حدّدها المنهاج كأهداف تربوية في الجانب الاجتماعي للتّلميذ تُعتبر إلى حدّ ما أهداف أكبر من المرحلة العمرية لتلاميذ السّنة الخامسة وأكثر تعقيدا، يصعب عليهم استيعابها في هذه السّن المبكرة فضلا عن اكتسابها ككفاءات ختامية. وهذا لا يعني كما ذكرنا سابقا أن لا يكون للمدرسة أهداف طموحة، لأنّ المدرسة أداة تغيير في المجتمع على رأي جون ديوي ويجب أن تطمح إلى أهداف أسمى، لكن عندما تُوضع هذه الأهداف يجب أن تراعي الفترة العمرية والبيئة الاجتماعية التي يتواجد فيها هؤلاء التّلاميذ، لأنّ الأهداف في النّهاية وُضعت من أجل التّحقق.

فتلك الكفاءات الاجتماعية الختامية المستهدفة في مرحلة التّعليم الابتدائي يجب إخضاعها إلى مقاييس ومعايير دقيقة تراعى فيها تلك الشّروط والخصائص بحيث يمكن التّعامل والتّفاعل مع هذه الأهداف كتجزئتها لتكون قابلة للتّحقيق وفق مراحل معينة أو إلغاء بعضها أو تحويلها إلى أهداف في مراحل تعليمية لاحقة، وهذا ينطبق على كلّ الكفاءات الختامية التي جاءت في المنهاج التّربوي.

جدول (5) يبين علاقة ارتباط محتويات المنهاج التّربوي ببيئة المتعلّم بالكفاءات الاجتماعية الختامية المستهدفة في مرحلة التعليم الابتدائي.

الكفاءات الاجتماعية الختامية في الابتدائي	الاختيارات	ارتباط المنهاج ببيئة المتعلّم								كاي مربع	درجة الحرية	قيمة Sig
		نعم		لا		في بعض		المجموع				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
كفاءة الاستقلالية	نعم	12	04,3	04	01,4	22	07,9	38	13,6	42,743	04	0,000
	لا	20	07,1	75	26,8	74	26,4	169	60,3			
	جزئيا	19	06,8	06	02,2	48	17,1	73	26,1			
	المجموع	51	18,2	85	30,4	144	51,4	280	100			
التفكير الناقد لبعض المواقف الاجتماعية	نعم	13	04,6	06	02,2	25	08,9	44	15,7	65,643	04	0,000
	لا	14	05,0	74	26,4	56	20,0	144	51,4			
	نوعا ما	24	08,6	05	01,8	63	22,5	92	32,9			
	المجموع	51	18,2	85	30,4	144	51,4	280	100			
روح المبادرة	نعم	07	02,5	53	19	41	14,6	101	36,1	40,110	02	0,000
	لا	44	15,7	32	11,4	103	36,8	179	63,9			
	المجموع	51	18,2	85	30,4	144	51,4	280	100			
الاحساس بالآخر	نعم	12	04,3	63	22,6	36	12,8	111	39,7	59,295	02	0,000
	لا	39	13,9	22	7,80	108	38,6	169	60,3			
	المجموع	51	18,2	85	30,4	144	51,4	280	100			
احترام الغير	نعم	32	11,4	19	06,8	69	24,6	126	45,0	27,022	02	0,000
	لا	19	06,8	66	23,6	75	26,8	154	55,0			
	المجموع	51	18,2	85	30,4	144	51,4	280	100			
صفة التسامح	نعم	28	10,0	19	06,8	58	20,7	105	37,5	15,384	02	0,000
	لا	23	08,2	66	23,6	86	30,7	175	62,5			
	المجموع	51	18,2	85	30,4	144	51,4	280	100			
روح الانضباط	نعم	29	10,3	19	06,8	66	23,6	114	40,7	18,945	02	0,000
	لا	22	07,9	66	23,6	78	27,8	166	59,3			
	المجموع	51	18,2	85	30,4	144	51,4	280	100			
العمل ضمن فريق	نعم	25	08,9	19	06,8	60	21,4	104	37,1	12,307	02	0,000
	لا	26	09,3	66	23,6	84	30,0	176	62,9			
	المجموع	51	18,2	85	30,4	144	51,4	280	100			
النظام كمنهج حياة	نعم	29	10,3	19	06,8	66	23,6	114	40,7	18,945	02	0,000
	لا	22	07,9	66	23,6	78	27,8	166	59,3			
	المجموع	51	18,2	85	30,4	144	51,4	280	100			
إتقان العمل	نعم	22	07,9	09	03,2	50	17,8	81	28,9	21,265	02	0,000
	لا	29	10,3	76	27,2	94	33,6	199	71,1			
	المجموع	51	18,2	85	30,4	144	51,4	280	100			
تجسيد الأخلاق في السلوك اليومي	نعم	24	08,6	06	2,20	36	12,8	66	23,6	172,17	04	0,000
	لا	02	00,7	66	23,6	07	02,5	75	26,8			
	أحيانا	25	08,9	13	04,6	101	36,1	139	49,6			
	المجموع	51	18,2	85	30,4	144	51,4	280	100			
التضامن الاجتماعي	نعم	13	04,6	06	02,2	52	18,6	71	25,4	92,289	04	0,000
	لا	14	05,0	69	24,7	27	09,6	110	39,3			
	أحيانا	24	08,6	10	03,5	65	23,2	99	35,3			
	المجموع	51	18,2	85	30,4	144	51,4	280	100			
التفاعل مع المحيط الاجتماعي	نعم	29	10,3	10	03,6	63	22,5	102	36,4	34,856	02	0,000
	لا	22	07,9	75	26,8	81	28,9	178	63,6			
	المجموع	51	18,2	85	30,4	144	51,4	280	100			
المحافظة على البيئة	نعم	20	07,1	11	03,9	58	20,8	89	31,8	20,009	02	0,000
	لا	31	11,1	74	26,5	86	30,6	191	68,2			
	المجموع	51	18,2	85	30,4	144	51,4	280	100			
السلوك الاقتصادي	نعم	22	07,8	10	03,6	64	22,9	96	34,3	27,504	02	0,000
	لا	29	10,4	75	26,8	80	28,5	184	65,7			
	المجموع	51	18,2	85	30,4	144	51,4	280	100			
الوعي بالمشكلات الاجتماعية	نعم	26	09,3	09	03,2	62	22,1	97	34,6	32,236	02	0,000
	لا	25	08,9	76	27,2	82	29,3	183	65,4			
	المجموع	51	18,2	85	30,4	144	51,4	280	100			
حل المشكلات	الحوار	15	05,4	05	01,8	37	13,2	57	20,4	96,729	06	0,000
	العنف	14	05,0	68	24,3	24	08,6	106	37,9			
	الاستعانة بآخر	18	06,4	12	04,3	67	23,9	97	34,6			
	طرق	04	01,4	00	00	16	5,7	20	07,1			
	المجموع	51	18,2	85	30,4	144	51,4	280	100			

من خلال الجدول (5) الذي يبين علاقة ارتباط المنهاج التّربوي ببيئة المتعلّم بالكفاءات الاجتماعية الختامية المستهدفة في مرحلة التعليم الابتدائي، نجد أنّ 144 من أفراد عينة البحث أجابوا بأنّ المنهاج التّربوي مرتبط "في بعض الجوانب" بالبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها التّلميذ أي بنسبة 51,40%، مقابل 85 أستاذ أجابوا ب "لا" أي بنسبة 30,40% و51 أستاذ أجابوا ب "نعم" أي بنسبة 18,20 %، وهذه النّسب نجد ضمنها تلك تؤكّد وجود علاقة بين ارتباط المنهاج التربوي ببيئة المتعلّم بالكفاءات الاجتماعية الختامية المستهدفة في مرحلة التّعليم الابتدائي.

حيث يوضح الجدول (5) بأنّ الذين أجابوا بأنّ المنهاج التّربوي غير مرتبط ببيئة المتعلّم ولم تتحقق الكفاءات الختامية في نفس الوقت: كفاءة الاستقلالية ب 26,80 %، كفاءة التفكير الناقد 26،40 %، كفاءة التضامن الاجتماعي 24،60 %، أمّا عدم ارتباط المنهاج التربوي ببيئة المتعلّم وحل المشكلات عن طريق العنف 24,30 % والنّسب هذه هي الأكبر في الجدول بين متغيّر ارتباط المنهاج ببيئة المتعلّم بالمتغيرات السّابقة الذكر.

أمّا الذين أجابوا بارتباط المنهاج التّربوي في "بعض الجوانب" ببيئة المتعلّم وعدم تحقق الكفاءات الاجتماعية الختامية في نفس الوقت فكانت النّسب الأكبر كالتالي: كفاءة روح المبادرة 36,80 %، كفاءة الإحساس بالآخر 38,60 %، كفاءة احترام الغير 26,80 %، اكتساب صفة التسامح 30,70 %، كفاءة روح الانضباط 27,80 %، كفاءة العمل ضمن فريق 30 %، كفاءة النّظام كمنهاج حياة 27,80 %، كفاءة إتقان العمل 33,60 %، كفاءة تجسيد الأخلاق في السّلوك اليومي ب 36,10 %، التّفاعل مع المحيط الاجتماعي 28,90%، المحافظة على البيئة 30,60 %، السّلوك الاقتصادي 28,50 %، وكفاءة الوعي بالمشكلات الاجتماعية 29,30%.

هذه القراءة الاحصائية للجدول (5) تبين علاقة ارتباط المنهاج التربوي ببيئة المتعلّم باكتسابه للكفاءات الاجتماعية الختامية في مرحلة التعليم الابتدائي، ويدعم ذلك اختبار كاي مربع الذي يؤكّد وجود علاقة ارتباط المنهاج التّربوي ببيئة المتعلّم بكلّ تلك الكفاءات الاجتماعية التي سيكتسبها التّلاميذ عند تخرجهم من مرحلة التّعليم الابتدائي عند مستوى الدلالة الاحصائية 1% بالنّسبة للكفاءات التالية: الاستقلالية، التّفكير النّاقد، روح المبادرة، الاحساس بالآخر، احترام الغير، صفة التّسامح، روح الانضباط، العمل ضمن فريق، النّظام

كمنهج حياة، إتقان العمل، تجسيد الأخلاق في المواقف اليومية، التّضامن الاجتماعي، التّفاعل مع المحيط الاجتماعي، المحافظة على البيئة، اكتساب السّلوك الاقتصادي، الوعي بالمشكلات الاجتماعية، ومواجهة المشكلات وحلّها.

لقد جاءت المقاربة بالكفاءات التي تبّنتها المدرسة الجزائرية في الاصلاحات الأخيرة بمبادئ كان أهمها ربط المتعلّم في المدرسة ببيئته الاجتماعية التي يعيش فيها. أي يجب أن تكون هناك رابطة عضوية تفاعلية بين المدرسة والبيئة الاجتماعية على رأي جون ديوي متزعم هذا التّوجه، وبالتّالي فإنّ المنهاج التّربوي الذي يوجّه الحياة التّربوية داخل المدرسة يجب أن يُبنى على هذا الأساس بمعنى أن يرتبط بالحياة الاجتماعية للتّلميذ، وهذا ما أكّدته هذه الدّراسة الميدانية، حيث نجد أنّ المنهاج التّربوي الذي تعتمده المدرسة الابتدائية في الجزائر يرتبط في بعض الجوانب فقط بالبيئة الاجتماعية للمتعلّم حسب هذه الدّراسة، وفي حالات أخرى لا يرتبط تماما وهذا غير كاف، فالمنهاج التّربوي يجب أن يكون مرتبطا كلّيا بحياة التّلميذ لكي يؤدي دوره الاجتماعي المتمثّل في وظيفة تحقيق الكفاءات المتعلقة بالجانب الاجتماعي للتّلميذ. وهذا ما يفسّر عدم تمكّن المدرسة الابتدائية في الجزائر من تحقيق أغلب الكفاءات الاجتماعية المستهدفة في مرحلة التعليم الابتدائي.

فالمشكلة التّي تواجه عملية التّنشئة الاجتماعية الآن والتي تتم داخل المدرسة الجزائرية. تأتي من عدم توظيف الخبرات الاجتماعية للمتعلّم والبيئة المحيطة بالمدرسة، وفي المقابل عدم انتفاع التّلميذ بما يأخذه في المدرسة في حياته الاجتماعية. وهنا يقول جون ديوي في كتابه «المدرسة والمجتمع»: فالتّلف أو الضّياع الكبير في التّربية من وجهة نظر الطّفل متأت من عجزه عن الانتفاع بما يكتسب من الخبرات خارج محيط المدرسة انتفاعا تاما وحرّا يجري داخل المدرسة نفسها، وهو في الوقت ذاته يرى نفسه عاجزا عن استعمال ما يتعلّمه من المدرسة في حياته اليومية، وهذه هي عزلة المدرسة، إنّها انعزال عن الحياة فإذا دخل الطّفل الصفّ فعليه أن ينزع من ذهنه قسما كبيرا من الأفكار والأولاع والفعاليات السّائدة في بيته وجيرته. (جون ديوي، 1978، 83).

فربط المتعلّم ببيئته يجعل من العملية التّربوية عملية نشطة وحيوية يتفاعل فيها المتعلّم وجدانيا مع المواقف التّربوية التي توفّرها له المدرسة، فتُصبح التعلّمات التي تتم داخل المدرسة لها دلالة ومعنى عنده، فيُقبل على الدّراسة إقبالا عكس ما نلاحظه اليوم من نفور

التلاميذ من المدرسة، واعتبارهم مسألة التعلّم عبء مُضاف على كواهلهم في سنواتهم التّعليمية الأولى، فيكرهون الدّراسة ويصبحون لا يأتون إلى المدرسة إلاّ وهم مرغمون، فالمدرسة التي لا توفّر بيئة تكون مصغّرة عن البيئة الاجتماعية التي تتواجد فيها لا يمكن لها أن تنجح في تأدية وظيفتها التي أوجدها المجتمع من أجلها، فهي مؤسسة اجتماعية لها وظيفتها الاجتماعية، وهي في نفس الوقت جزء من البناء الاجتماعي لأي مجتمع في الوقت الحالي.

فالتّربية الحديثة تعمل على مراعاة احتياجات التّلميذ من جهة، واحتياجات البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها هذا التّلميذ من جهة ثانية في عملية التّنشئة الاجتماعية التي تتم في المدرسة اليوم، وهذا أمر محوري وأساسي في هذه العملية، ذلك لأنّه يجعل من العملية التّربوية عملية واقعية وحيوية، وأكثر فاعلية، فهي موجّهة أساسا لأفراد هذا المجتمع، ولكي يحقق النّظام التّربوي أهدافه الاجتماعية يجب أن يراعي هذا الجانب الأساسي بحيث يكون المنهاج التّربوي الذي يضعه هذا النّظام مرنا من خلال محتويته ومضامينه بحيث يُعبِّر إلى حدّ ما عن البيئة الاجتماعية التي تتواجد فيها المدرسة.

إنّ ربط المنهاج التّربوي ببيئة المتعلّم يجعل من الخبرات الاجتماعية مكتسبات يمكن استغلالها واستعمالها في العملية التّربوية التي تتم داخل النّسق المدرسي، كما أنّ الكفاءات التي يحملها التّلميذ في المدرسة يتمّ توظيفها في الواقع الاجتماعي للتّلميذ، فيتفاعل معها إيجابيا وخاصة فيما يتعلق بالجانب الاجتماعي للتّلميذ، وهذا هو جوهر نظرية ديوي في التّربية التي تبنتها الاصلاحات التّربوية التي تمت بداية من الموسم الدراسي 2004/2003.

هذا يعني أنّ كلّ المواد الدّراسية بما فيها المواد العلمية معنية بهذا التّوجه، أي استعمال مكتسبات والخبرات الاجتماعية واستغلالها في العملية التّربوية في المدرسة، هذا من جهة واكساب التّلميذ كفاءات يوظّفها في واقعه الاجتماعي من جهة أخرى، حيث تُصبح العملية التّربوية ذات معنى ودلالة لدى المتعلّم، وهنا يمكن التّأكيد أنّه لا يمكن لمادة واحدة أن تعمل وحدها على إكساب المتعلّم كفاءات معينة حتى وإن كانت متعلقة بالجانب الاجتماعي، فالمقاربة الجديدة تعمل على إشراك كلّ المواد المقررة والتي يدرسها المتعلّم في المدرسة في العملية التّربوية. حيث تعمل كلّ هذه المواد مع بعضها البعض مستهدفة كفاءات تُسمى بالعرضية وهذا في ظلّ المقاربة بالكفاءات.

وإن حدث أن كان المنهاج التّربوي لا يرتبط بواقع التّلميذ أو يرتبط في بعض الجوانب فقط. وهذا ما بينته الدّراسة الميدانية تُصبح المدرسة في عزلة عن الواقع الاجتماعي للمتعلّم، فينحصر دورها الاجتماعي وتُصبح في كثير من الأحيان عاجزة عن تحقيق الكفاءات الختامية المستهدفة في المنهاج التّربوي بما فيها الكفاءات الاجتماعية، لأنّ المقصود بتلك الكفاءات في النّهاية هو اكسابها للمتعلّم من أجل توظيفها في حياته اليومية وواقعه الاجتماعي حيث يعيش، ممّا يعمل على تحقيق الاندماج الاجتماعي التي تسعى عملية التّنشئة الاجتماعية التي تتم في المدرسة الابتدائية إلى تحقيقه.

وعليه يمكن الاستنتاج أنّه رغم التّأكيد على أنّ المنهاج التّربوي ينبغي أن يكون قائما على الخبرات والأنشطة الواقعية الحيّة ومرتبطا ارتباطا وثيقا بالحياة الاجتماعية للطّفل، باعتبار أنّ المنهاج التّربوي هو الموجّه الرئيسي للحياة التّربوية في المدرسة. وأحد أركان العملية التّربوية التي تتمّ فيه. كما أنّه يُعتبر الأداة المفرزة لقيم المجتمع التي تحكم أنماط سلوك أفراده وتعاملهم داخله، إلاّ أنّ الدّراسة الميدانية أثبتت أنّ محتويات المنهاج التربوي لا تزال بعيدة عن البيئة الاجتماعية المحلية التي يعيش فيها المتعلّم، وإن حدث أن وُجدت بعض المحتويات مرتبطة ببيئته فهي تُقدم له بطريقة نظرية تعتمد على حشو معلومات وليس على الممارسة الفعلية ممّا يُشعر المتعلّم بحالة من الاغتراب بين ما يأخذه في المدرسة من تعلّمات وتوجيهات، وبين ما يجده في واقعه الاجتماعي.

وهذا يفسّر ضعف تأثير المنهاج التّربوي في السّلوك الاجتماعي للتّلميذ. وبالتالي يصبح المنهاج التّربوي المعتمد حاليا في حدّ ذاته معوّقا للمدرسة في وظيفتها الاجتماعية المتمثلة في عملية التّنشئة الاجتماعية، فهو من خلال مكوّناته الأساسية لا يراعي البيئة الاجتماعية للتّلميذ، ولا يلبي احتياجاتها ولا يلتفت إلى خصوصياتها. فتصبح التعلّمات التي يتلقاها المتعلّم في المدرسة عبارة عن معلومات ومعارف مجردة موجهة للحشو الذّهني أكثر منها للتّطبيق الواقعي. و لا يسترجعها المتعلّم إلاّ في الاختبارات الفصلية أو السّنوية. وهي بهذه الطّريقة وهذا المعنى غير معنية بالتّطبيق في الواقع. وبالتالي لا يكتسبها التّلميذ ككفاءات سلوكية يوظّفها في واقعه الاجتماعي. فهي معلومات مجرّدة يحاول أن يسترجعها في أوراق الاجابة أو مشافهة متى طُلب منه ذلك.

جدول (6) يبين علاقة كثافة الدّروس والمواد المقررة في مرحلة التعليم الابتدائي بالكفاءات الاجتماعية الختامية المستهدفة في هذه المرحلة.

الكفاءات الاجتماعية الختامية في الابتدائي	الاختيارات	الدروس والمواد المقررة في الابتدائي كثيفة						كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
		نعم		لا		المجموع				
		ك	%	ك	%	ك	%			
كفاءة الاستقلالية	نعم	11	03,9	27	09,6	38	13,5	21,526	2	0,000
	لا	117	41,8	52	18,6	169	60,4			
	جزئيا	42	15,0	31	11,1	73	26,1			
	المجموع	170	60,7	110	39,3	280	100			
التفكير الناقد لبعض المواقف الاجتماعية	نعم	14	05,0	30	10,7	44	15,7	28,698	2	0,000
	لا	107	38,2	37	13,2	144	51,4			
	نوعا ما	49	17,5	43	15,4	92	32,9			
	المجموع	170	60,7	110	39,3	280	100			
روح المبادرة	نعم	74	26,4	27	9,70	101	36,1	10,960	1	0,000
	لا	96	34,3	83	29,6	179	63,9			
	المجموع	170	60,7	110	39,3	280	100			
الاحساس بالآخر	نعم	28	10.0	83	29,7	111	39,7	95,082	1	0,000
	لا	142	50.7	27	09,6	169	60,3			
	المجموع	170	60,7	110	39,3	280	100			
احترام الغير	نعم	55	19,6	71	25,4	126	45,0	27,731	1	0,019
	لا	115	41,1	39	13,9	154	55,0			
	المجموع	170	60,7	110	39,3	280	100			
صفة التسامح	نعم	75	26,8	30	10,7	105	37,5	7,736	1	0,028
	لا	95	33,9	80	28,6	175	62,5			
	المجموع	170	60,7	110	39,3	280	100			
روح الانضباط	نعم	50	17,9	64	22,8	114	40,7	22,382	1	0,002
	لا	120	42,8	46	16,5	166	59,3			
	المجموع	170	60,7	110	39,3	280	100			
العمل ضمن فريق	نعم	70	25,0	34	12,1	104	37,1	24,831	1	0,000
	لا	100	35,7	76	27,2	176	62,9			
	المجموع	170	60,7	110	39,3	280	100			
النظام كمنهج حياة	نعم	39	13,9	64	22,9	103	36,8	35,668	1	0,000
	لا	131	46,8	46	16,4	177	63,2			
	المجموع	170	60,7	110	39,3	280	100			
إتقان العمل	نعم	36	12,8	45	16,1	81	28,9	12,648	1	0,000
	لا	134	47,9	65	23,2	199	71,1			
	المجموع	170	60,7	110	39,3	280	100			
تجسيد الأخلاق في السلوك اليومي	نعم	23	08,2	43	15,4	66	23,6	60,324	2	0,000
	لا	72	25,7	3	01,1	75	26,8			
	أحيانا	75	26,8	64	22,8	139	49,6			
	المجموع	170	60,7	110	39,3	280	100			
التضامن الاجتماعي	نعم	34	12,2	37	13,2	71	25,4	28,258	2	0,000
	لا	88	31,4	22	07,9	110	39,3			
	آحيانا	48	17,1	51	18,2	99	35,3			
	المجموع	170	60,7	110	39,3	280	100			
التفاعل مع المحيط الاجتماعي	نعم	49	17,5	53	18,9	102	36,4	10,807	1	0,001
	لا	121	43,2	57	20,4	178	63,6			
	المجموع	170	60,7	110	39,3	280	100			
المحافظة على البيئة	نعم	45	16,1	44	15,7	89	31,8	5,638	1	0,018
	لا	125	44,6	66	23,6	191	68,2			
	المجموع	170	60,7	110	39,3	280	100			
السلوك الاقتصادي	نعم	47	16,8	49	17,5	96	34,3	8,465	1	0,004
	لا	123	43,9	61	21,8	184	65,7			
	المجموع	170	60,7	110	39,3	280	100			
الوعي بالمشكلات الاجتماعية	نعم	53	18,9	44	15,7	97	34,6	29,281	1	0,003
	لا	117	41,8	66	23,6	183	65,4			
	المجموع	170	60,7	110	39,3	280	100			
حل المشكلات	الحوار	26	09,3	31	11,1	57	20,4	24,294	3	0,000
	العنف	83	29,7	23	08,2	106	37,9			
	الاستعانة بآخر	53	18,9	44	15,7	97	34,6			
	طرق أخرى	8	02,8	12	04,3	20	07,1			
	المجموع	170	60,7	110	39,3	280	100			

في الجدول (6) الذي يبين علاقة كثافة الدّروس والمواد المقررة في مراحل التّعليم الابتدائي بالكفاءات الاجتماعية الختامية المستهدفة في هذه المرحلة. نجد أنّه من بين 280 أستاذ مبحوث يمثلون جميع أفراد العينة، هناك 170 من أفراد عينة البحث أجابوا ب "نعم" أي أنّ الدروس والمواد المقررة كثيفة في هذه المرحلة بنسبة 60,70 %، مقابل 110 أستاذ أجابوا ب "لا" أي بنسبة 39,30 %.

كما يمكن أن نلاحظ في الجدول (6) أنّ أكبر النّسب هي تلك التي تظهر علاقة كثافة الدّروس والمواد المقررة في مرحلة التّعليم الابتدائي بعدم تحقق الكفاءات الاجتماعية الختامية التّالية: كفاءة الاستقلالية ب 41,80 %، التّفكير الناقد ب 38,20 %، روح المبادرة 34,30 ب %، الاحساس بالآخر ب 50,70 %، احترام الغير ب 41,10 %، صفة التّسامح ب 33,90 %، روح الانضباط ب 42,80 %، العمل ضمن فريق ب 35,70 %، النّظام كمنهاج حياة ب 46,80 %، إتقان العمل ب 47,90 %، التّضامن الاجتماعي ب 31,40 %، التّفاعل مع المحيط الاجتماعي ب 43,20 %، المحافظة على البيئة ب 44,60 %، السّلوك الاقتصادي ب 43,90 %، الوعي بالمشكلات الاجتماعية ب 41,80 %.

أمّا ارتباط كثافة الدّروس والمواد المقررة في مرحلة التعليم الابتدائي بتجسيد الأخلاق في السّلوك اليومي "أحيانا" فكانت هي النّسبة الأكبر بالنسبة للمتغيرين ب 26,80 %.

وارتباط كثافة الدّروس والمواد المقررة في مرحلة التعليم الابتدائي بانتهاج "العنف" كوسيلة لحلّ المشكلات في المواقف التي تواجه المتعلّمين فكانت النّسبة الأكبر هي 29,60%.

ويدعم هذه النتيجة اختبار كاي مربع الذي يؤكّد علاقة كثافة الدّروس والمواد المقررة على تلميذ مرحلة التّعليم الابتدائي بعدم تحقق أغلب الكفاءات الاجتماعية الختامية المستهدفة في هذه المرحلة التّعليمية عند مستوى الدلالة الاحصائية 1 %.

من خلال القراءة الاحصائية للجدول الذي يبين علاقة كثافة الدّروس والمواد المقررة في مرحلة التّعليم الابتدائي بعدم تحقق أغلب الكفاءات الاجتماعية المستهدفة في المنهاج التّربوي الذي يخص هذه المرحلة التّعليمية نستنتج أنّ تلك الكثافة تعيق تحصيل التّلميذ.

فتلميذ مرحلة التّعليم الابتدائي مقررة عليه المواد التالية: اللّغة العربية، التّربية الاسلامية، رياضيات، تربية مدنية، تربية علمية و تكنولوجية، تربية تشكيلية، تربية بدنية، تربية فنية، بالإضافة إلى الفرنسية ومادتي التّاريخ والجغرافيا. وكلّ مادة من هذه المواد تحوي دروس كثيرة ممّا يجعلها كثيفة تفوق قدرة تلميذ مرحلة التّعليم الابتدائي.

وهذا ما كان يدفع وزارة التربية الوطنية إلى تخفيف المناهج التّربوية في دخول كلّ موسم دراسي منذ أن بدأت الاصلاحات في الموسم الدراسي 2004/2003، وذلك قصد تدارك هذه الكثافة التي أصبحت عبئا ثقيلا يرهق كاهل التّلاميذ وأوليائهم على حدّ سواء، فتلك الكثافة في الدّروس وتعدد المواد المقررة على تلميذ هذه المرحلة التعليمية جاءت بها تلك الاصلاحات بمبررات مختلفة، لكن سرعان ما انعكست تلك الكثافة سلبا على تلميذ هذه المرحلة التّعليمية، وانعكست على قدراته الاستيعابية وعلى تحصيله الدّراسي في جميع جوانبه المعرفية والوجدانية والسّلوكية وحتى الجسمية.

فمنذ دخول التّلميذ إلى المدرسة الابتدائية و هو يواجه العديد من المواد الدّراسية فضلا على كثرة المواضيع المقترحة في كلّ مادة، حيث أثبت البحث الميداني أنّ هذه المواد وهذه المواضيع في كثير من الأحيان تفوق طاقة التّلميذ الاستيعابية وقدراته الحسية والحركية، حيث تفقده تركيزه المطلوب في العملية التّربوية، وخاصة حينما نجد أنّه يمكن الاستغناء عن بعض تلك المواد أو المواضيع لأنّها متضمنة في مواد أخرى، أو يمكن تناولها في مستويات لاحقة، أو يمكن حذفها تماما لعدم إمكانية تحقيقها للأهداف التّربوية المرجوة منها.

كما أنّ المواقيت الدّراسية المحدّدة لهذه المواد تعتبر هي الأخرى عائق بيداغوجي يضاف إلى مجموعة معوّقات التّحصيل الدّراسي، وهذا كلّه يفسّر لجوء القائمين على التّربية في الجزائر إلى إحداث تغييرات في كل دخول مدرسي قصد معالجة كثافة البرامج التّعليمية وذلك بمحاولة تخفيفها، عبر نصوص تشريعية متضمنة في المناشير الوزارية ترد مديريات التّربية الولائية عند كل دخول مدرسي تقريبا منذ الإصلاحات التّربوية الأخيرة.

والكفاءات الاجتماعية الختامية المستهدفة في مرحلة التّعليم الابتدائي كغيرها من الكفاءات الأخرى تحتاج من أجل اكتسابها إلى تركيز وانتباه من طرف التّلميذ بحيث لا يكون مشتت الذّهن، فالقصد هنا إكساب التّلميذ كفاءات تمارس في واقعه الاجتماعي وليس إلى تكثيف الدّروس و المواد وحشو المعلومات والمعارف دون أن يكون لها ممارسة عملية.

جدول (7) يبين علاقة التنسيق بين المواد التعليمية المقررة في مرحلة التعليم الابتدائي بالكفاءات الاجتماعية الختامية المستهدفة في هذه المرحلة.

الكفاءات الاجتماعية الختامية في الابتدائي	الاختيارات	وجود تنسيق بين المواد التعليمية						كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
		نعم		لا		المجموع				
		ك	%	ك	%	ك	%			
كفاءة الاستقلالية	نعم	25	08,9	13	04,7	38	13,6	23,431	02	0,000
	لا	43	15,3	126	45,0	169	60,3			
	جزئيا	29	10,4	44	15,7	73	26,1			
	المجموع	97	34,6	183	65,4	280	100			
التفكير الناقد لبعض المواقف الاجتماعية	نعم	26	09,3	18	06,4	44	15,7	19,230	02	0,000
	لا	35	12,5	109	38,9	144	51,4			
	نوعا ما	36	12,8	56	20,1	92	32,9			
	المجموع	97	34,6	183	65,4	280	100			
روح المبادرة	نعم	22	07,9	79	28,2	101	36,1	11,541	01	0,001
	لا	75	26,7	104	37,2	179	63,9			
	المجموع	97	34,6	183	65,4	280	100			
الاحساس بالآخر	نعم	20	7,20	91	32,5	111	39,7	21,401	01	0,000
	لا	77	27,4	92	32,9	169	60,3			
	المجموع	97	34,6	183	65,4	280	100			
احترام الغير	نعم	61	21,8	65	23,2	126	45,0	19,185	01	0,000
	لا	36	12,8	118	42,2	154	55,0			
	المجموع	97	34,6	183	65,4	280	100			
صفة التسامح	نعم	52	18,6	53	18,9	105	37,5	16,431	01	0,000
	لا	45	16,0	130	46,5	175	62,5			
	المجموع	97	34,6	183	65,4	280	100			
روح الانضباط	نعم	54	19,2	60	21,5	114	40,7	13,753	01	0,000
	لا	43	15,4	123	43,9	166	59,3			
	المجموع	97	34,6	183	65,4	280	100			
العمل ضمن فريق	نعم	50	17,8	54	19,3	104	37,1	13.188	01	0,000
	لا	47	16,8	129	46,1	176	62,9			
	المجموع	97	34,6	183	65,4	280	100			
النظام كمنهج حياة	نعم	53	18,9	50	17,9	103	36,8	20,344	01	0,000
	لا	44	15,7	133	47,5	177	63,2			
	المجموع	97	34,6	183	65,4	280	100			
إتقان العمل	نعم	40	14,3	41	14,6	81	28,9	10.936	01	0,001
	لا	57	20,3	142	50,8	199	71,1			
	المجموع	97	34,6	183	65,4	280	100			
تجسيد الأخلاق في السلوك اليومي	نعم	36	12,8	30	10,8	66	23,6	45,731	02	0,000
	لا	03	01,1	72	25,7	75	26,8			
	أحيانا	58	20,7	81	28,9	139	49,6			
	المجموع	97	34,6	183	65,4	280	100			
التضامن الاجتماعي	نعم	35	12,5	36	12,9	71	25,4	12,748	02	0,002
	لا	26	09,3	84	30,0	110	39,3			
	أحيانا	36	12,8	63	22,5	99	35,3			
	المجموع	97	34,6	183	65,4	280	100			
التفاعل مع المحيط الاجتماعي	نعم	54	19,3	48	17,1	102	36,4	23,728	01	0,000
	لا	43	15,3	135	48,3	178	63,6			
	المجموع	97	34,6	183	65,4	280	100			
المحافظة على البيئة	نعم	49	17,5	40	14,3	89	31,8	24,012	01	0,000
	لا	48	17,1	143	51,1	191	68,2			
	المجموع	97	34,6	183	65,4	280	100			
السلوك الاقتصادي	نعم	45	16,1	51	18,2	96	34,3	9,654	01	0,000
	لا	52	18,5	132	47,2	184	65,7			
	المجموع	97	34,6	183	65,4	280	100			
الوعي بالمشكلات الاجتماعية	نعم	50	17,8	47	16,8	97	34,6	18,730	01	0,000
	لا	47	16,8	136	48,6	183	65,4			
	المجموع	97	34,6	183	65,4	280	100			
حل المشكلات	الحوار	24	08,6	33	11,8	57	20,4	10,956	03	0,012
	العنف	24	08,6	82	29,3	106	37,9			
	الاستعانة بآخر	40	14,2	57	20,4	97	34,6			
	طرق أخرى	09	03,2	11	03,9	20	07,1			
	المجموع	97	34,6	183	65,4	280	100			

الجدول (7) يبين علاقة التّنسيق بين المواد التّعليمية التي يدرسها المتعلّم بالكفاءات الختامية الاجتماعية الختامية في مرحلة التعليم الابتدائي، نلاحظ أنّ 183 أستاذ من عينة البحث أجابوا بأنّه لا يوجد تنسيق أي ب "لا" بنسبة 65,40 %، مقابل 97 أستاذ أجابوا ب "نعم" أي بنسبة 34,60 %، وهذه النّسب نجد ضمنها تلك التي تؤكّد وجود علاقة بين التّنسيق بين المواد التّعليمية بالكفاءات الاجتماعية الختامية في مرحلة التّعليم الابتدائي.

حيث يوضح الجدول (7) بأنّ الذين أجابوا بأنّه "لا" يوجد تنسيق بين المواد التّعليمية وفي نفس الوقت لم تتحقق الكفاءات الاجتماعية الختامية التّالية وهي النّسب الأكبر في الجدول: كفاءة الاستقلالية ب 45 %، كفاءة التّفكير النّاقد 38,90 %، كفاءة روح المبادرة 37,20 %، الاحساس بالآخر 32,90 %، كفاءة احترام الغير 42,20 %، كفاءة صفة التّسامح 46,50 %، كفاءة روح الانضباط 43,90 %، كفاءة العمل ضمن فريق 46,10%، كفاءة النّظام كمنهاج حياة 47,60 %، كفاءة إتقان العمل 50,80 %، كفاءة التّضامن الاجتماعي 30 %، كفاءة التّفاعل مع المحيط الاجتماعي 48,30 %، كفاءة المحافظة على البيئة 51,10 %، كفاءة السّلوك الاقتصادي 47,20 %، كفاءة الوعي بالمشكلات الاجتماعية 48,60 %، أمّا كفاءة القدرة على حلّ المشكلات في المواقف التي تواجه التّلميذ في المدرسة فكان اللّجوء إلى "العنف" بنسبة 29,30 %.

أمّا ارتباط التّنسيق بين المواد التّعليمية التي يدرسها المتعلّم وتجسيد الأخلاق في السّلوك اليومي "أحيانا" فكانت النّسبة 28,90 % هي الأكبر بين المتغيرين.

ويدعم ارتباط التّنسيق بين المواد التّعليمية المقررة على التّلميذ في المدرسة بالكفاءات الاجتماعية الختامية لمرحلة التعليم الابتدائي اختبار كاي مربع عند مستوى الدلالة الإحصائية 1 % بالنّسبة لكلّ الكفاءات الاجتماعية المستهدفة.

هذا يعني أنّ التنسيق بين المواد التّعليمية ضرورة تربوية ذلك أنّ المقاربة بالكفاءات جاءت بمفاهيم كان من بينها الكفاءات العرضية حيث تعمل كلّ المواد دون استثناء على المشاركة في دعم الكفاءات المستهدفة، بمعنى أنّ المادة الدّراسية المقررة مهما كانت لا تعمل مستقلة عن باقي المواد، فالمواد المعرفية التي تخص الجانب المعرفي لدى المتعلّم لا يجب أن يُهمل فيها الجانب الاجتماعي والمواد المتعلقة بالجانب الاجتماعي لا يُهمل فيها الجوانب المعرفية كذلك وهكذا.

فكلّ مادة دراسية تعمل على إكساب المتعلّم مجموعة من الكفاءات بحيث تعمل المواد الأخرى مجتمعة على تدعيم تلك الكفاءات المكتسبة، وهذا في ظلّ المقاربة الجديدة التي تبناها النّظام التربوي في الجزائر بداية من اصلاحات الموسم الدّراسي 2004/2003.

إنّ الكفاءات المستهدفة في مراحل التّعليم المختلفة في هذه المقاربة الجديدة تحتاج كلّها إلى تنسيق بين مختلف المواد التّعليمية من أجل تحقيقها. وهذا ينطبق أيضا على تلك الكفاءات المتعلقة بالجانب الاجتماعي للتّلميذ. ممّا يجعل من التّنسيق بين المواد الدّراسية ضرورة ملحة وعامل مهم لتحقيق الأهداف التّربوية في المدرسة.

وممّا جاءت به المقاربة بالكفاءات أنّ كلّ مادة دراسية تستهدف مجموعة من الكفاءات القاعدية الخاصة بها تعمل بوسائل وطرق تعليمية مختلفة على إكسابها للمتعلّمين، وفي نفس الوقت تعمل نفس المادة الدراسية على دعم كفاءات المواد الأخرى بما يُسمى الكفاءات العرضية، حيث لا تعمل كلّ مادة دراسية منفصلة عن باقي المواد.

ولأنّ المدرسة تقوم بوظيفة مقصودة لها أهداف واضحة وتخطيط مسبق اعتمدها النّظام التّربوي في المنهاج التّربوي، توضع فيه كلّ الأهداف والمضامين والمواقيت وطرق التّدريس والوسائل وطرق التّقويم لجميع المواد الدراسية في مرحلة التّعليم الابتدائي وذلك للتّنسيق فيما بينها، فهناك ارتباط عضوي بين كلّ المواد الدّراسية المقررة، فهي تعمل مجتمعة من أجل نماء متكامل لكلّ الجوانب التي تكوّن شخصية المتعلّم.

وهذا ينطبق على الكفاءات الاجتماعية أيضا فليست مادة التّربية المدنية أو مادة التّربية الاسلامية وحدهما المسؤولتان على تنمية الكفاءات الاجتماعية لدى التّلاميذ، فكلّ المواد الدّراسية المقررة على تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي معنية بهذا الدّور الاجتماعي، لأنّ امتلاك التّلميذ للكفاءات الاجتماعية مثل الاستقلالية والتّفكير النّاقد وروح المبادرة والاحساس بالآخر واحترام الغير واكتساب صفة التسامح والانضباط والقدرة على العمل ضمن فريق وانتهاجه النّظام في حياته وإتقان العمل وتجسيد الأخلاق في السّلوك اليومي وغيرها من الكفاءات تحتاج كلّها إلى أكثر من مادة دراسية من أجل إكسابها وترسيخها للمتعلّم بحيث يصبح قادرا على ممارستها في واقعه الاجتماعي. فكلّ مادة دراسية مقررة لها خصوصيتها بحيث تعمل على اكساب المتعلّم كفاءة اجتماعية معينة وتعمل المواد الأخرى على ترسيخها من خلال خصائصها هي أيضا وطريقة تقديمها.

فكلّ مادة دراسية مقررة لها خصوصياتها وطرقها التّعليمية ووسائلها البيداغوجية الخاصة فضلا عن البيئة التي تعمل على تحضيرها ليتمّ فيها الفعل التّربوي، وهذا يجعل من هذا التنوّع والاختلاف وسيلة فعّالة تخدم بصورة مباشرة الكفاءات التّربوية المستهدفة بطرق مختلفة فيساهم ذلك على ترسيخها. وهذا ما يؤهل المدرسة بأن تكون أهم مؤسسة اجتماعية تقوم بهذا الدّور الاجتماعي.

لكن الملاحظ لواقع المدرسة الجزائرية - كما بينت الدّراسة - وإن كانت تسعى باستمرار إلى الاصلاح وإلى تدارك الأخطاء وتحديدا في مرحلة التّعليم الابتدائي، يرى أنّه ما زالت هناك اختلالات كثيرة تعيق الوظيفة الاجتماعية للمدرسة وتؤثّر في دورها داخل المجتمع، ومن بين هذه الاختلالات عدم التّنسيق بين مختلف المواد الدّراسية المقررة على تلاميذ مرحلة التّعليم الابتدائي.

فالدّراسة الميدانية ومن خلال إجابات أفراد عينة البحث الذين هم في الميدان التّربوي من خلال ممارساتهم المهنية، أثبتت أنّه لا يوجد تنسيق بين المواد الدّراسية التي يتلقاها المتعلّم، وإن وُجد فهو غير كاف بحيث يستطيع أن يرقى إلى إنجاح العملية التّربوية التي تتم داخل النّسق المدرسي. وهذا يعطي فكرة واضحة عن سبب عدم بلوغ المدرسة الجزائرية للكثير من أهدافها وخاصة تلك المتعلقة بالكفاءات الاجتماعية للتّلميذ.

جدول (8) يبين علاقة موافقة المواقيت للتعلّمات بالكفاءات الاجتماعية الختامية المستهدفة في مرحلة التعليم الابتدائي.

الكفاءات الاجتماعية الختامية في الابتدائي	الاختيارات	موافقة المواقيت للتعلمات								كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
		نعم		لا		نوعا ما		المجموع				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
كفاءة الاستقلالية	نعم	13	04,6	14	05,0	11	04,0	38	13,6	38,607	04	0,000
	لا	14	05,0	108	38,6	47	16,7	169	60,3			
	جزئيا	12	04,3	22	07,9	39	13,9	73	26,1			
	المجموع	39	13,9	144	51,5	97	34,6	280	100			
التفكير الناقد لبعض المواقف الاجتماعية	نعم	14	05,0	16	05,7	14	05,0	44	15,7	34,846	04	0,000
	لا	11	03,9	95	33,9	38	13,6	144	51,4			
	نوعا ما	14	05,0	33	11,9	45	16,0	92	32,9			
	المجموع	39	13,9	144	51,5	97	34,6	280	100			
روح المبادرة	نعم	06	02,1	64	22,9	31	11,1	101	36,1	10,271	02	0,000
	لا	33	11,8	80	28,6	66	23,5	179	63,9			
	المجموع	39	13,9	144	51,5	97	34,6	280	100			
الاحساس بالآخر	نعم	12	04,3	60	21,5	39	13,9	111	39,7	1,279	02	0,000
	لا	27	09,6	84	30	58	20,7	169	60,3			
	المجموع	39	13,9	144	51,5	97	34,6	280	100			
احترام الغير	نعم	25	08,9	51	18,2	50	17,9	126	45,0	12,773	02	0,002
	لا	14	05,0	93	33,3	47	16,7	154	55,0			
	المجموع	39	13,9	144	51,5	97	34,6	280	100			
صفة التسامح	نعم	19	06,8	47	16,8	39	13,9	105	37,5	3,849	02	0,146
	لا	20	07,1	97	34,6	58	20,7	175	62,5			
	المجموع	39	13,9	144	51,5	97	34,6	280	100			
روح الانضباط	نعم	22	07,8	48	17,2	44	15,7	114	40,7	8,098	02	0,017
	لا	17	06,1	96	34,3	53	18,9	166	59,3			
	المجموع	39	13,9	144	51,5	97	34,6	280	100			
العمل ضمن فريق	نعم	18	06,4	45	16,1	41	14,6	104	37,1	4,590	02	0,101
	لا	21	07,5	99	35,4	56	20,0	176	62,9			
	المجموع	39	13,9	144	51,5	97	34,6	280	100			
النظام كمنهج حياة	نعم	23	08,2	36	12,9	44	15,7	103	36,8	19,926	02	0,000
	لا	16	05,7	108	38,6	53	18,9	177	63,2			
	المجموع	39	13,9	144	51,5	97	34,6	280	100			
إتقان العمل	نعم	20	07,1	26	09,3	35	12,5	81	28,9	20,173	02	0,000
	لا	19	06,8	118	42,2	62	22,1	199	71,1			
	المجموع	39	13,9	144	51,5	97	34,6	280	100			
تجسيد الأخلاق في السلوك اليومي	نعم	15	05,3	20	07,2	31	11,1	66	23,6	78,473	04	0,000
	لا	00	00	71	25,4	04	01,4	75	26,8			
	أحيانا	24	08,6	53	18,9	62	22,1	139	49,6			
	المجموع	39	13,9	144	51,5	97	34,6	280	100			
التضامن الاجتماعي	نعم	18	06,4	26	09,4	27	09,6	71	25,4	38,720	04	0,000
	لا	08	02,9	80	28,5	22	07,9	110	39,3			
	أحيانا	13	04,6	38	13,6	48	17,1	99	35,3			
	المجموع	39	13,9	144	51,5	97	34,6	280	100			
التفاعل مع المحيط الاجتماعي	نعم	17	06,1	36	12,8	49	17,5	102	36,4	17,297	02	0,000
	لا	22	07,8	108	38,7	48	17,1	178	63,6			
	المجموع	39	13,9	144	51,5	97	34,6	280	100			
المحافظة على البيئة	نعم	17	06,1	30	10,7	42	15,0	89	31,8	16,403	02	0,000
	لا	22	07,8	114	40,8	55	19,6	191	68,2			
	المجموع	39	13,9	144	51,5	97	34,6	280	100			
السلوك الاقتصادي	نعم	14	05.0	39	13,9	43	15,4	96	34,3	07,704	02	0,021
	لا	25	08,9	105	37,6	54	19,2	184	65,7			
	المجموع	39	13,9	144	51,5	97	34,6	280	100			
الوعي بالمشكلات الاجتماعية	نعم	19	06,7	35	12,5	43	15,4	97	34,6	14,229	02	0,001
	لا	20	07,2	109	40,0	54	19,2	183	65,4			
	المجموع	39	13,9	144	51,5	97	34,6	280	100			
حل المشكلات	الحوار	12	04,3	17	06,1	28	10,0	57	20,4	39,300	06	0,000
	العنف	09	03,2	79	28,2	18	06,4	106	37,9			
	الاستعانة بآخر	14	5,0	40	14,3	43	15,4	97	34,6			
	طرق أخرى	04	01,4	08	02,9	08	02,9	20	07,1			
	المجموع	39	13,9	144	51,5	97	34,6	280	100			

من خلال الجدول (8) الذي يبين علاقة موافقة المواقيت المخصصة للمواد الدّراسية للتعلّمات بالكفاءات الاجتماعية الختامية في مرحلة التعليم الابتدائي، نجد أنّ 144 من أفراد عينة البحث أجابوا بأنّ المواقيت التي خُصصت للتعلّمات غير متوافقة مع النّشاطات التّعلمية، أي بنسبة 51,50%، مقابل 97 أستاذ أجابوا ب "نوعا ما" أي بنسبة 34,60 % و 39 أستاذ أجابوا ب "نعم" أي بنسبة 13,90 %. ونلاحظ في الجدول (8) أنّ أكبر النّسب هي تلك التي تظهر ارتباط عدم موافقة المواقيت للتعلّمات في نفس الوقت بعدم تحقق الكفاءات الاجتماعية التّالية: كفاءة الاستقلالية ب 38,60 %، التّفكير النّاقد 33,90 %، روح المبادرة 28,60 %، الاحساس بالآخر 30%، احترام الغير 33,20 %، صفة التّسامح 34,60 %، روح الانضباط 34,30 %، العمل ضمن فريق 35,40 %، النّظام كمنهاج حياة 38,60 %، إتقان العمل 42,2 %، تجسيد الأخلاق في السّلوك اليومي 25,40 %، التّضامن الاجتماعي 28,5 %، التّفاعل مع المحيط الاجتماعي 38,60 %، المحافظة على البيئة 40,70 %، السّلوك الاقتصادي 37,60 %، الوعي بالمشكلات الاجتماعية 38,90 %، أمّا حلّ المشكلات فكانت نسبة اللّجوء إلى العنف هي الأكبر 28,20 %.

ويدعم ارتباط موافقة المواقيت للتعلّمات بالكفاءات الاجتماعية الختامية لمرحلة التّعليم الابتدائي. اختبار كاي مربع عند مستوى الدلالة الإحصائية 1 % بالنّسبة لأغلب الكفاءات الاجتماعية الختامية: الاستقلالية، التّفكير النّاقد، روح المبادرة، احترام الغير، روح الانضباط، النّظام كمنهج حياة، إتقان العمل، تجسيد الأخلاق في السّلوك اليومي، التّضامن الاجتماعي، التّفاعل مع المحيط الاجتماعي المحافظة على البيئة، الوعي بالمشكلات الاجتماعية، والقدرة على مواجهة المشاكل وحلّها. بينما ارتباط موافقة المواقيت للتعلّمات باكتساب التّلميذ سلوكا اقتصاديا و روح الانضباط فكان عند مستوى الدلالة الاحصائية 5 %.

كما أثبت اختبار كاي مربع أنّه لا يوجد ارتباط بين موافقة المواقيت للأنشطة التّعليمية وكفاءة التّسامح وكفاءة الاحساس بالآخر والعمل ضمن فريق. وهذا يعني أنّ إكساب هذه الكفاءات الاجتماعية للتّلميذ وخاصة الأولى والثّانية منهم ليس لها علاقة مباشرة بموافقة المواقيت للتعلّمات والأنشطة التّعليمية. بل هي كفاءات تُكتسب في الأسرة أولا من خلال التّنشئة الأسرية عن طريق الوالدين في مراحل الطّفولة المبكرة الأولى و من ثمّ العمل على ترسيخها داخل الأسرة أولا وتعمل المدرسة على تدعيمها وترسيخها أكثر فيما بعد للتّلميذ.

وهذا ينطبق أيضا على كفاءة العمل ضمن فريق التي لا تحتاج إلى موافقة المواقيت للأنشطة التّعليمية/التعلّمية لأنّ كلّ المواد الدّراسية المقررة تُشجع وتعمل على اكساب المتعلّم كفاءة العمل ضمن فريق، وخاصة في ظلّ المقاربة بالكفاءات. وبالتالي فكلّ المواد الدّراسية المقررة على تلميذ مرحلة التّعليم الابتدائي معنية بأن تكيّف نشاطاتها حتى تتيح للمتعلّم بأن يعمل في أفواج من أجل انجازات جماعية. و هذا ما يعمل على إكساب المتعلّم كفاءة العمل ضمن فريق.

أمّا الكفاءات الاجتماعية التي أثبتت الدّراسة ارتباطها بموافقة المواقيت للأنشطة التّعليمية/التّعلمية فذلك لأنّ هذه الكفاءات تحتاج إلى ترسيخ وتعزيز من خلال أنشطة لها مواقيت معينة، فالمواد الدّراسية تختلف من حيث المحتوى والأهداف والوسائل التّعليمية وطرق التّدريس ولكلّ منها خصوصيتها وهذا الاختلاف يؤثّر كذلك في المواقيت أو الحجم السّاعي حيث يجب أن تتوافق مع هذا الاختلاف. لذا فإنّ مراعاة هذا الجانب يحتّم على المنهاج التّربوي توزيع الأنشطة التّعليمية على مواقيت مختلفة وفق ما يحتاجه كلّ نشاط أو مادة دراسية مقررة على التّلميذ.

لكن الدّراسة الميدانية ومن خلال إجابات المبحوثين أكّدت أنّ الحجم السّاعي أو المواقيت الممنوحة لكلّ مادة أو نشاط في أغلب الأحيان لا يتوافق مع طبيعة النّشاط ذاته، حيث لا يسمح الوقت في كثير من الأحيان بممارسة الأنشطة التّعليمية/التّعلمية، بالمقابل لا تُعطى الحرية للمعلّم من أجل إضافة وقت آخر حتى يتمكن من تحقيق كفاءة ما، ممّا ينعكس سلبا على قدرته في تحقيق الكفاءات الختامية لمرحلة التّعليم الابتدائي وتحديدا تلك المتعلقة بالكفاءات الاجتماعية.

فالوقت عامل حيوي وعنصر مهم في العملية التّربوية التي تتم داخل النّسق المدرسي، يجب توزيعه بكلّ عناية ودقة على مختلف الأنشطة التّعليمية، وهذا حسب احتياجات كلّ نشاط أو مادة دراسية، فكلّ نشاط تعلّمي يختلف عن نشاط آخر حسب طبيعته وخصوصيته. وهو بذلك يحتاج إلى وقت كاف ليحقق الكفاءة المستهدفة فيه. لذا يأتي توزيع المواقيت على النّشاطات التّعليمية/التّعلمية بطريقة مدروسة وموافقة لتلك النّشاطات، يشكّل بدوره أحد أهم العوامل المساهمة في اكساب المتعلّمين مختلف الكفاءات المستهدفة في هذه المرحلة وخاصة تلك المتعلقة بالجانب الاجتماعي للتّلميذ وبالتالي نجاح العملية التّربوية في المدرسة.

جدول (9) يبين علاقة توافق ميولات ورغبات التّلميذ مع محتويات المنهاج التّربوي بالكفاءات الاجتماعية الختامية في مرحلة التعليم الابتدائي.

الكفاءات الاجتماعية الختامية في الابتدائي	الاختيارات	موافقة ميولات ورغبات التلميذ مع محتويات المنهاج						كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
		نعم		لا		المجموع				
		ك	%	ك	%	ك	%			
كفاءة الاستقلالية	نعم	22	7,9	16	5,7	38	13,6	23,823	02	0,000
	لا	39	13,9	130	46,4	169	60,3			
	جزئيا	34	12,1	39	14	73	26,1			
	المجموع	95	33,9	185	66,1	280	100			
التفكير الناقد لبعض المواقف الاجتماعية	نعم	24	08,6	20	07,1	44	15,7	31,069	02	0,000
	لا	27	09,6	117	41,8	144	51,4			
	نوعا ما	44	15,7	48	17,2	32,9	32,9			
	المجموع	95	33,9	185	66,1	280	100			
روح المبادرة	نعم	18	06,4	83	29,7	101	36,1	18,284	01	0,000
	لا	77	27,5	102	36,4	179	63,9			
	المجموع	95	33,9	185	66,1	280	100			
الاحساس بالآخر	نعم	20	07,1	91	32,6	111	39,7	21,541	01	0,000
	لا	75	26,8	94	33,5	169	60,3			
	المجموع	95	33,9	185	66,1	280	100			
احترام الغير	نعم	59	21	67	24	126	45,0	16,998	01	0,000
	لا	36	12,9	118	42,1	154	55,0			
	المجموع	95	33,9	185	66,1	280	100			
صفة التسامح	نعم	53	18,9	52	18,6	105	37,5	20,521	01	0,000
	لا	42	15,0	133	47,5	175	62,5			
	المجموع	95	33,9	185	66,1	280	100			
روح الانضباط	نعم	55	19,6	59	21,1	114	40,7	17,583	01	0,000
	لا	40	14,3	126	45,0	166	59,3			
	المجموع	95	33,9	185	66,1	280	100			
العمل ضمن فريق	نعم	51	18,2	53	18,9	104	37,1	16,851	01	0,000
	لا	44	15,7	132	47,2	176	62,9			
	المجموع	95	33,9	185	66,1	280	100			
النظام كمنهج حياة	نعم	56	20,0	47	16,8	103	36,8	30,368	01	0,000
	لا	39	13,9	138	49,3	177	63,2			
	المجموع	95	33,9	185	66,1	280	100			
إتقان العمل	نعم	35	12,5	46	16,4	81	28,9	4,380	01	0,036
	لا	60	21,4	139	39,7	199	71,1			
	المجموع	95	33,9	185	66,1	280	100			
تجسيد الأخلاق في السلوك اليومي	نعم	41	14,7	25	08,9	66	23,6	53,842	02	0,000
	لا	03	01,1	72	25,7	75	26,8			
	أحيانا	51	18,1	88	31,5	139	49,6			
	المجموع	95	33,9	185	66,1	280	100			
التضامن الاجتماعي	نعم	36	12,9	35	12,5	71	25,4	24,378	02	0,000
	لا	19	06,8	91	32,5	110	39,3			
	أحيانا	40	14,2	59	21,1	99	35,3			
	المجموع	95	33,9	185	66,1	280	100			
التفاعل مع المحيط الاجتماعي	نعم	50	17,9	52	18,6	102	36,4	16,300	01	0,000
	لا	45	16,1	133	47,5	178	63,6			
	المجموع	95	33,9	185	66,1	280	100			
المحافظة على البيئة	نعم	42	15,0	47	16,8	89	31,8	10,237	01	0,000
	لا	53	18,9	138	49,3	191	68,2			
	المجموع	95	33,9	185	66,1	280	100			
السلوك الاقتصادي	نعم	47	16,8	49	17,5	96	34,3	14,721	01	0,000
	لا	48	17,1	136	48,6	184	65,7			
	المجموع	95	33,9	185	66,1	280	100			
الوعي بالمشكلات الاجتماعية	نعم	50	17,8	47	16,8	97	34,6	20,550	01	0,000
	لا	45	16,1	138	49,3	183	65,4			
	المجموع	95	33,9	185	66,1	280	100			
حل المشكلات	الحوار	31	11,1	26	09,3	57	20,4	22,661	03	0,000
	العنف	20	07,1	86	30,8	106	37,9			
	الاستعانة بآخر	35	12,5	62	22,1	97	34,6			
	طرق أخرى	09	03,2	11	03,9	20	07,1			
	المجموع	95	33,9	185	66,1	280	100			

يبين الجدول رقم (9) علاقة توافق ميولات ورغبات التّلميذ مع محتويات المنهاج التّربوي بالكفاءات الاجتماعية الختامية لمرحلة التّعليم الابتدائي. حيث نلاحظ أنّ 185 من أفراد عينة البحث أجابوا ب "لا" بمعنى عدم وجود توافق بين ميولات ورغبات التّلميذ والمنهاج التّربوي، أي بنسبة 66,10 %، مقابل 95 أستاذ أجابوا ب "نعم" أي بنسبة 33,90%.

ونلاحظ أيضا في نفس الجدول (9) أنّ النّسب الأكبر هي تلك التي تظهر ارتباط عدم توافق ميولات ورغبات التّلميذ بالمنهاج بعدم تحقق الكفاءات الاجتماعية الختامية لنهاية مرحلة التّعليم الابتدائي التّالية: كفاءة الاستقلالية ب 46,50 %، التّفكير النّاقد 41,80 %، روح المبادرة 36,40 %، الاحساس بالآخر 33,50 %، احترام الغير 42,10 %، صفة التّسامح 47,50 %، روح الانضباط 45 %، العمل ضمن فريق 47,10 %، النّظام كمنهاج حياة 49,30 %، إتقان العمل 39,70 %، التّضامن الاجتماعي 32,5 %، التّفاعل مع المحيط الاجتماعي 47,50 %، المحافظة على البيئة 49,30 %، السّلوك الاقتصادي 48,60 %، الوعي بالمشكلات الاجتماعية 49,30 %.

أمّا حلّ المشكلات فكانت نسبة اللّجوء إلى "العنف" هي الأكبر 30,80 % بين المتغيرين. أمّا أكبر نسبة فيما يخص عدم توافق ميولات ورغبات التّلميذ مع محتويات المنهاج التّربوي في مرحلة التّعليم الابتدائي مع كفاءة تجسيد الأخلاق في السّلوك اليومي فكانت "أحيانا" بنسبة 31,5%.

ويدعم اختبار كاي مربع عند مستوى الدّلالة الإحصائية 1 % ارتباط مراعاة ميولات ورغبات التّلميذ في المنهاج التّربوي بالكفاءات الاجتماعية الختامية لمرحلة التّعليم الابتدائي التّالية: الاستقلالية، التّفكير النّاقد، روح المبادرة، الاحساس بالآخر، احترام الغير، صفة التّسامح، روح الانضباط، العمل ضمن فريق، النّظام كمنهج حياة، تجسيد الأخلاق في السّلوك اليومي، التّضامن الاجتماعي، التّفاعل مع المحيط الاجتماعي، المحافظة على البيئة، اكتساب كفاءة السّلوك الاقتصادي، والوعي بالمشكلات الاجتماعية، والقدرة على مواجهة المشاكل وحلّها.

أمّا ارتباط مراعاة ميولات ورغبات التّلميذ في المنهاج التّربوي بكفاءة إتقان العمل فكانت عند مستوى الدّلالة الاحصائية 5 %.

وهذا يعني أنّ كلّ الكفاءات الاجتماعية الختامية في مرحلة التّعليم الابتدائي تحتاج من أجل اكتسابها إلى مراعاة رغبات وميولات المتعلّمين في مختلف الأنشطة التي يقومون بها ليكونوا قادرين على التّفاعل معها وبالتّالي يمكن لهم تحقيقها في واقعهم الاجتماعي، وهذه من المبادئ الأساسية التي قامت عليها المقاربة بالكفاءات.

فجوهر الفكرة التّي نادى بها دعاة هذه المقاربة هي جعل المتعلّم محور العملية التّربوية، وهذا يتطلب فهم حاجات المتعلّمين في هذه المرحلة العمرية، وتوجيه كلّ الأنشطة التّعليمية/التّعلمية بحيث تراعي باستمرار ميولات ورغبات التّلميذ وذلك باستغلال فضول المتعلّم وحبّه الفطري للاطلاع من أجل جعله يكتشف ويبحث ويستنتج...، وهذا كلّه يجعل من العملية التّربوية التي تتم داخل النّسق المدرسي عملية نشطة وحيوية وذات معنى ودلالة لدى المتعلّم ممّا ينعكس بالإيجاب في أدائه وتفاعله مع الأنشطة التّعليمية/التّعلّمية ممّا يجعله يكتسب الكفاءات المستهدفة في المنهاج التّربوي بما فيها الاجتماعية.

فاستغلال ميولات ورغبات التّلميذ وجعلها في صلب العملية التّربوية يشعره بالانتماء إلى المواقف التّربوية التي تواجهه داخل النّسق المدرسي، وهذا الشّعور يجعل من العملية التّربوية عملية نشطة وحيوية وممتعة يتفاعل معها التّلميذ بإيجابية فيُقبل على الدّراسة بروح المتعة والمرح لأنّها تحقّق له ما يريده و ما يتمناه وتلبي حاجاته الأساسية، وهنا يمكن تحقيق الكثير من الكفاءات وترسيخها بطريقة يحبها التّلميذ ويريدها، ولنا أن نتصور تلك النتائج التي يمكن تحصيلها من هذا التّفاعل الايجابي فتصبح المدرسة وقد أدّت وظيفتها الاجتماعية في التّعليم والتّنشئة الاجتماعية.

والنّظريات التّربوية الحديثة تجعل من رغبات وميولات التّلميذ منطلقا لمختلف التعلّمات التي يتلقاها في المدرسة، وميول التّلميذ هو شعور أو قوة تدفعه إلى الاهتمام بشيء معين وتفضيله على غيره والانصراف عمّا سواه، حيث تُستغل هذه الخاصية الإنسانية في عمليات التعلّم، فتعمل على ترسيخ وتقوية كلّ ما كان مرتبطا بإشباع حاجاته.

لذا فإنّ وظيفة المناهج التربوية الحديثة هي مراعاة ميولات ورغبات التلاميذ بحيث يعمل على تلبيتها وإشباعها بالخبرات والنّشاطات المناسبة لأنّ "التّربية هي من صنع الطّفل وليس من صنع الأستاذ، لأنّ الطّفل يجب أن يحيا حياته بما يوافق ميولاته ورغباته." (Cousinet R, 1965, 89)

غير أنّ تلبية ومراعاة ميولات ورغبات التلميذ لم تكن بالشّكل المطلوب في المنهاج التّربوي الذي تعتمده المدرسة الجزائرية في مرحلة التّعليم الابتدائي كما بينّت الدّراسة الميدانية، فأغلب أفراد عينة البحث وهم أساتذة السّنة الخامسة ابتدائي يرون أنّ تلاميذهم لا يجدون في الأنشطة التّعليمية المقترحة عبر المنهاج التّربوي الحالي والتي من خلالها يكتسبون مختلف الكفاءات المستهدفة في هذه المرحلة، ما يُشبع حاجاتهم و فضولهم أو يلبي ميولاتهم ورغباتهم.

وهذا يجعل من أغلب الأنشطة التّعليمية/التّعلمية في المدرسة الابتدائية غير شيقة ولا تثير اهتمام وفضول المتعلّم، ولا تلبي حاجاته الأساسية فهي تميل إلى الجانب النّظري المجرد البعيد عن ميوله، فيُقبل على هذه الأنشطة وهو مكره، فلا يشعره ذلك بالانتماء، فلا تتولد لديه الرّغبة أو الدّافعية الضّرورية للتعلّم، فتصبح العملية التّربوية عملية روتينية مملة، لا تفتح المجال للمشاركة الفاعلة للمتعلّم، ممّا يعمل على إعاقة التّحصيل الدّراسي لدى المتعلّم بما فيها تلك المتعلقة بالجانب الاجتماعي لديه.

جدول (10) يبين علاقة طريقة تقديم الدّروس المتعلقة بالكفاءات الاجتماعية بالكفاءات الاجتماعية المستهدفة في مرحلة التّعليم الابتدائية.

الكفاءات الاجتماعية الختامية في الابتدائي	الاختيارات	تقديم الدروس المتعلقة بالكفاءات الاجتماعية بنفس طريقة الدروس الأخرى						كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
		نعم		لا		المجموع				
		ك	%	ك	%	ك	%			
كفاءة الاستقلالية	نعم	21	7,50	17	6,10	38	13,6	25,034	2	0,001
	لا	130	46,4	39	13,9	169	60,3			
	جزئيا	33	11,8	40	14,3	73	26,1			
	المجموع	184	65,7	96	34,3	280	100			
التفكير الناقد لبعض المواقف الاجتماعية	نعم	30	10,7	14	5,00	44	15,7	42,470	2	0,000
	لا	117	41,8	27	9,60	144	51,4			
	نوعا ما	37	13,2	55	19,6	92	32,9			
	المجموع	184	65,7	96	34,3	280	100			
روح المبادرة	نعم	45	16,1	56	20,0	101	36,1	30,248	1	0,000
	لا	139	49,6	40	14,3	179	63,9			
	المجموع	184	65,7	96	34,3	280	100			
الاحساس بالآخر	نعم	63	22,5	48	17,1	111	39,7	6,626	1	0,230
	لا	121	43,2	48	17,1	169	60,3			
	المجموع	184	65,7	96	34,3	280	100			
احترام الغير	نعم	68	24,3	58	20,7	126	45,0	14,416	1	0,000
	لا	116	41,4	38	13,6	154	55,0			
	المجموع	184	65,7	96	34,3	280	100			
صفة التسامح	نعم	44	15,7	61	21,8	105	37,5	42,270	1	0,000
	لا	140	50,0	35	12,5	175	62,5			
	المجموع	184	65,7	96	34,3	280	100			
روح الانضباط	نعم	52	18,6	62	22,1	114	40,7	34,751	1	0,000
	لا	132	47,1	34	12,1	166	59,3			
	المجموع	184	65,7	96	34,3	280	100			
العمل ضمن فريق	نعم	41	14,6	63	22,5	104	37,1	49,405	1	0,000
	لا	143	51,1	33	11,8	176	62,9			
	المجموع	184	65,7	96	34,3	280	100			
النظام كمنهج حياة	نعم	80	28,6	23	8,2	103	36,8	9,833	1	0,000
	لا	104	37,1	73	26,1	177	63,2			
	المجموع	184	65,7	96	34,3	280	100			
إتقان العمل	نعم	64	22,8	17	6,10	81	28,9	9,307	1	0,132
	لا	120	42,9	79	28,2	199	71,1			
	المجموع	184	65,7	96	34,3	280	100			
تجسيد الأخلاق في السلوك اليومي	نعم	52	18,6	14	5.00	66	23,6	8,386	2	0,310
	لا	42	15,0	33	11,8	75	26,8			
	أحيانا	90	32,1	49	17,5	139	49,6			
	المجموع	184	65,7	96	34,3	280	100			
التضامن الاجتماعي	نعم	44	15,7	27	9,70	71	25,4	43,352	2	0,000
	لا	60	21,4	50	17,9	110	39,3			
	أحيانا	80	28,6	19	6,70	99	35,3			
	المجموع	184	65,7	96	34,3	280	100			
التفاعل مع المحيط الاجتماعي	نعم	80	28,6	22	7,80	102	36,4	11,565	1	0,000
	لا	104	37,1	74	26,5	178	63,6			
	المجموع	184	65,7	96	34,3	280	100			
المحافظة على البيئة	نعم	85	30,3	04	1,40	89	31,8	52,760	1	0,011
	لا	99	35,3	92	32,9	191	68,2			
	المجموع	184	65,7	96	34,3	280	100			
السلوك الاقتصادي	نعم	87	31,1	09	3,20	96	34,3	40,500	1	0,000
	لا	97	34,6	87	31,1	184	65,7			
	المجموع	184	65,7	96	34,3	280	100			
الوعي بالمشكلات الاجتماعية	نعم	77	27,5	20	7,10	97	34,6	11,596	1	0,000
	لا	107	38,2	76	27,2	183	65,4			
	المجموع	184	65,7	96	34,3	280	100			
حل المشكلات	الحوار	34	12,2	23	8,20	57	20,4	51,890	3	0,000
	العنف	95	33,9	11	4,00	106	37,9			
	الاستعانة بآخر	41	14,6	56	20,0	97	34,6			
	طرق أخرى	14	5,00	06	11,1	20	07,1			
	المجموع	184	65,7	96	34,3	280	100			

الجدول (10) يبين علاقة طريقة تقديم الدّروس المتعلقة بالكفاءات الاجتماعية باكتساب المتعلّم لهذه الكفاءات حيث نلاحظ أنّ 184 أستاذ من عينة البحث أجابوا بأنّهم يُقدمون الدّروس المتعلقة بالكفاءات الاجتماعية بنفس طريقة تقديم الدّروس الأخرى أي بنسبة 65,70 %، مقابل 96 أستاذ أجابوا ب "لا" أي بنسبة 34,30 %. وهذه النّسب نجد ضمنها تلك التي تؤكّد وجود هذه العلاقة.

حيث يوضّح الجدول (10) ارتباط تقديم الدّروس المتعلقة بالكفاءات الاجتماعية بنفس طريقة تقديم الدّروس الأخرى وفي نفس الوقت لم تتحقق الكفاءات الاجتماعية الختامية التالية وهي النّسب الأكبر في الجدول: كفاءة الاستقلالية ب 46,40 %، كفاءة التفكير الناقد 41,80 %، كفاءة روح المبادرة 49,60 %، الاحساس بالآخر 43,20 %، كفاءة احترام الغير 41,40 %، كفاءة صفة التّسامح 50 %، كفاءة روح الانضباط 47,10 %، كفاءة العمل ضمن فريق 51,10%، كفاءة النّظام كمنهاج حياة 37,10 %، كفاءة إتقان العمل 42,90 %، كفاءة التّفاعل مع المحيط الاجتماعي 37,10 %، كفاءة المحافظة على البيئة 35,30 %، كفاءة السّلوك الاقتصادي 34,60 %، كفاءة الوعي بالمشكلات الاجتماعية 38,20 %.

أمّا ارتباط طريقة تقديم الدّروس بتحقق الكفاءات التالية "أحيانا" فكانت النّسب الأكبر بالنّسبة لتجسيد الأخلاق في السّلوك اليومي بنسبة 32,10 %، والتّضامن الاجتماعي بنسبة 28,60 %.

وارتباط طريقة تقديم دروس الكفاءات الاجتماعية بكفاءة القدرة على حلّ المشكلات في المواقف التي تواجه التّلميذ في المدرسة فكان اللّجوء إلى "العنف" بنسبة 33,90 % هي النّسبة الأكبر بين المتغيرين.

ويدعم ارتباط طريقة تقديم الدّروس بالكفاءات الاجتماعية الختامية لمرحلة التّعليم الابتدائي، اختبار كاي مربع عند مستوى الدّلالة الإحصائية 1 % بالنّسبة لكلّ الكفاءات الاجتماعية المستهدفة في مرحلة التّعليم الابتدائي عدا كفاءة الاحساس بالآخر وكفاءة تجسيد الأخلاق في السّلوك اليومي فكان ارتباط طريقة تقديم الدّروس بهما عند مستوى الدلالة الاحصائية 5%

طريقة تقديم الدّروس هي من أهم ركائز العملية التّربوية التي تتم في المدرسة، لذا تمّ اعتبار طرق التّدريس من بين المكوّنات الأساسية للمنهاج التّربوي، وذلك لأنّ هذا الأخير عندما يضع الأهداف و يختار المواضيع والمحتويات من أجل التّلميذ، فإنّه يقترح كذلك طريقة تقديم تلك المحتويات والمواضيع بما يوافق المقاربة المعتمدة، والخصائص النّمائية للتّلميذ، والبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها. وطرق تقديم تلك المعارف والمحتويات تُسمى طرق التّدريس التي لا غنى عنها في أي منهاج تربوي، لأنّ تحديد الأهداف واختيار المحتوى لا يحقق التّربية المنشودة إذا لم توضَّح طرق التّدريس، و ذلك لأنّ التّربية التي تتم في المدرسة تتم بشكل مقصود فالأهداف واضحة و التّخطيط مسبق و مدروس بدقة، و كلّ خطوة يجب أن تُختار بعناية لا مجال فيها للصدفة أو الارتجال.

وطرق تقديم الدّروس هي الكيفية التي يُعرض بها المحتوى للمتعلّمين، والكيفية التي يتعامل بها الأساتذة والمتعلّمون مع المحتويات المعروضة، فاختيار محتوى المنهاج عملية على جانب كبير من الأهمية، غير أنّها تبقى بدون جدوى إذا لم تكن طريقة تقديمها نشطة وفعّالة بحيث تحقق أهداف المحتويات التي وُضعت من أجلها. فالمواد الدّراسية المقررة في مرحلة التّعليم الابتدائي تتباين فيما بينها على مستوى الكفاءات المستهدفة في كلّ مادة، لذا فإنّ طرق تقديم محتويات كلّ مادة يجب أن تختلف من مادة إلى أخرى تبعا لهذا التباين.

لكن الدّراسة الميدانية ومن خلال الجدول (10) بينت أنّ الأساتذة الذين يشكّلون أفراد عينة البحث أغلبهم لا يكيفون طرق تقديمهم للدّروس وفق كلّ مادة، فهم يقومون بتقديم كلّ الدّروس بنفس النّمط بما فيها تلك المواد المتعلّقة بالتّنشئة الاجتماعية. وإذا علمنا أنّ الكفاءات الاجتماعية المستهدفة في مرحلة التعليم الابتدائية لها خصوصيات ومميزات من حيث أنّها كفاءات سلوكية تحتاج إلى ممارسة في واقع التّلميذ، وهي قبل ذلك تحتاج إلى نماذج يُحتذى بها وإلى تدريب عملي واقعي مستمر من أجل أن يكتسبها المتعلّم، فهي بذلك تختلف عن باقي الكفاءات المستهدفة في مرحلة التعليم الابتدائي، فلا يكفي تقديمها بنفس طريقة الكفاءات التي تُعرض في المواد الأخرى، وإذا ما تمّ القيام بذلك أي استعمال نفس طريقة تقديم الدّروس لكلّ المواد المقررة فإنّه تمّ تقديم الجانب النّظري أو المعرفي فقط في الكفاءات الاجتماعية وهذا لا يكفي وحده إذا كان الهدف أن يكتسب المتعلّم تلك الكفاءات الاجتماعية كسلوك يومي، وهذا ما يُبرر عدم تحقق أغلب الكفاءات الاجتماعية المستهدفة في مرحلة التعليم الابتدائي في هذه الدّراسة.

جدول (11) يبين علاقة التّركيز في تقويم المتعلّمين بالكفاءات الاجتماعية الختامية المستهدفة في مرحلة التعليم الابتدائي.

الكفاءات الاجتماعية الختامية في الابتدائي	الاختيارات	التركيز في التقويم على الجانب								كاي مربع	درجة الحرية	قيمة Sig
		المعرفي		السلوكي		الوجداني		المجموع				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
كفاءة الاستقلالية	نعم	27	09,6	03	01,1	08	02,9	38	13,6	29,822	04	0,000
	لا	104	37,1	51	18,2	14	05,0	169	60,3			
	جزئيا	55	19,7	03	01,1	15	05,3	73	26,1			
	المجموع	186	66,4	57	20,4	37	13,2	280	100			
التفكير الناقد لبعض المواقف الاجتماعية	نعم	32	11,4	03	01,1	09	03,2	44	15,7	44,427	04	0,000
	لا	82	29,3	51	18,2	11	03,9	144	51,4			
	نوعا ما	72	25,7	03	01,1	17	06,1	92	23,9			
	المجموع	186	66,4	57	20,4	37	13,2	280	100			
روح المبادرة	نعم	66	23,6	30	10,7	05	01,8	101	36,1	14,971	02	0,001
	لا	120	42,8	27	09,7	32	11,4	179	63,9			
	المجموع	186	66,4	57	20,4	37	13,2	280	100			
الاحساس بالآخر	نعم	62	22,1	41	14,7	08	02,9	111	39,7	64,840	02	0,001
	لا	124	44,3	16	05,70	29	10,3	169	60,3			
	المجموع	186	66,4	57	20,4	37	13,2	280	100			
احترام الغير	نعم	89	31.8	12	04.3	25	08.9	126	45.0	21.431	02	0.00
	لا	97	34.6	45	16.1	12	04.3	154	55.0			
	المجموع	186	66,4	57	20,4	37	13,2	280	100			
صفة التسامح	نعم	71	25.3	12	04.3	22	07.9	105	37.5	14.227	02	0.001
	لا	115	41.1	45	16.1	15	05.3	175	62.5			
	المجموع	186	66,4	57	20,4	37	13,2	280	100			
روح الانضباط	نعم	79	28.2	12	04.3	23	08.2	114	40.7	16.419	02	0.00
	لا	107	38.2	45	16.1	14	05.0	166	59.3			
	المجموع	186	66,4	57	20,4	37	13,2	280	100			
العمل ضمن فريق	نعم	73	26.0	12	04.3	19	06.8	104	37.1	9.873	02	0.007
	لا	113	40.4	45	16.1	18	06.4	176	62.9			
	المجموع	186	66,4	57	20,4	37	13,2	280	100			
النظام كمنهج حياة	نعم	75	26.8	07	02.5	21	07.5	103	36.8	22.066	02	0.00
	لا	111	39.6	50	17.9	16	05.7	177	63.2			
	المجموع	186	66,4	57	20,4	37	13,2	280	100			
إتقان العمل	نعم	61	21.7	04	01.5	16	05.7	81	28.9	18.351	02	0.000
	لا	125	44.7	53	18.9	21	07.5	199	71.1			
	المجموع	186	66,4	57	20,4	37	13,2	280	100			
تجسيد الأخلاق في السلوك اليومي	نعم	44	15.7	04	01.5	18	06.4	66	23.6	103.47	04	0.000
	لا	29	10.4	44	15.7	02	0.7	75	26.8			
	أحيانا	113	40.3	09	03.2	17	06.1	139	49.6			
	المجموع	186	66,4	57	20,4	37	13,2	280	100			
التضامن الاجتماعي	نعم	59	21.1	03	01.1	09	03.2	71	25.4	52.745	04	0.000
	لا	52	18.6	46	16.4	12	04.3	110	39.3			
	أحيانا	75	26.7	08	02.9	16	05.7	99	35.3			
	المجموع	186	66,4	57	20,4	37	13,2	280	100			
التفاعل مع المحيط الاجتماعي	نعم	71	25.3	06	02.2	25	08.9	102	36.4	32.250	02	0.000
	لا	115	41.1	51	18.2	12	04.3	178	63.6			
	المجموع	186	66,4	57	20,4	37	13,2	280	100			
المحافظة على البيئة	نعم	68	24.2	06	02.2	15	05.4	89	31.8	15.144	02	0.001
	لا	118	42,2	51	18.2	22	07.8	191	68.2			
	المجموع	186	66,4	57	20,4	37	13,2	280	100			
السلوك الاقتصادي	نعم	75	26.8	07	02.5	14	05.0	96	34.3	15.466	02	0.000
	لا	111	39.6	50	17.9	23	08.2	184	65.7			
	المجموع	186	66,4	57	20,4	37	13,2	280	100			
الوعي بالمشكلات الاجتماعية	نعم	73	26,0	04	01.5	20	07.1	97	34.6	27.112	02	0.000
	لا	113	40,4	53	18.9	17	06.1	183	65.4			
	المجموع	186	66,4	57	20,4	37	13,2	280	100			
حل المشكلات	الحوار	45	16.1	04	01.4	08	02.9	57	20.4	52.279	06	0.000
	العنف	50	17.9	45	16.1	11	03.9	106	37.9			
	الاستعانة	74	26.4	08	02.9	15	05,3	97	34.6			
	طرق أخرى	17	06,0	00	00	03	01.1	20	07.1			
	المجموع	186	66,4	57	20,4	37	13,2	280	100			

من خلال الجدول (11) الذي يبين علاقة التّركيز في تقويم المتعلّمين بالكفاءات الختامية الاجتماعية لمرحلة التعليم الابتدائي نجد أنّ أكبر عدد من أفراد العينة و هو 186 أستاذ من مجموع المبحوثين أي بنسبة 66,40 % أجابوا بأنّ التّركيز في تقويم المتعلّمين كان على الجانب "المعرفي" مقابل 57 أستاذ أي بنسبة 20,40 % أجابوا ب "السّلوكي" و37 أستاذ أي بنسبة 13,20 % أجابوا ب "الوجداني".

وهذه النّسب نجد ضمنها تلك التي تؤكّد وجود علاقة بين التركيز على الجانب المعرفي في التّقويم التّربوي بعدم تحقق الكفاءات الاجتماعية الختامية لمرحلة التّعليم الابتدائي.

فالجدول (11) يُظهر النّسب الأكبر وهي تلك المتعلقة بالذين أجابوا بأنّ التّقويم الذي يُمارس في المدرسة الجزائرية في مرحلة التّعليم الابتدائي يركّز على الجانب "المعرفي" وفي نفس الوقت لم تتحقق الكفاءات الختامية التّالية: كفاءة الاستقلالية ب 37,10 %، التّفكير النّاقد 29,30 %، روح المبادرة 42,80 %، الاحساس بالآخر 44,30 %، احترام الغير 34,60 %، صفة التّسامح 41,10 %، روح الانضباط 38,20 %، العمل ضمن فريق 40,40 %، النّظام كمنهج حياة 39,60 %، إتقان العمل 44,70 %، التّفاعل مع المحيط الاجتماعي 41,10 %، المحافظة على البيئة 42,20 %، السّلوك الاقتصادي 39,60 %، الوعي بالمشكلات الاجتماعية 40,40 %.

أمّا الذين أجابوا بأنّ التّركيز في التّقويم على الجانب "المعرفي" وتحقق بعض الكفاءات الختامية "أحيانا" فكانت النّسب الأكبر تخص الكفاءات التّالية: تجسيد الأخلاق في السّلوك اليومي 40,30 %، التّضامن الاجتماعي 26,70 %.

أمّا بالنّسبة لحلّ المشكلات المرتبطة المواقف الاجتماعية فكانت النّسبة الأكبر هي تلك التي تربط بين التّركيز في التّقويم على الجانب "المعرفي" و حلّ المشكلات عن طريق "الاستعانة بآخر" بنسبة 26,40 %.

واختبار كاي مربع يدعم هذا الارتباط بين التّركيز في تقويم التّلاميذ بالكفاءات الاجتماعية الختامية لمرحلة التّعليم الابتدائي عند مستوى الدّلالة الإحصائية 1 % والكفاءات التّالية: الاستقلالية، التفكير الناقد، روح المبادرة، الاحساس بالآخر، احترام الغير، صفة

التسامح، روح الانضباط، العمل ضمن فريق، النّظام كمنهج حياة، إتقان العمل، تجسيد الأخلاق في السّلوك اليومي، التّضامن الاجتماعي، التّفاعل مع المحيط الاجتماعي، المحافظة على البيئة، اكتساب كفاءة السّلوك الاقتصادي، والوعي بالمشكلات الاجتماعية، والقدرة على مواجهة المشاكل وحلّها.

يُعتبر التّقويم من بين المكوّنات الأساسية للمنهاج التّربوي، ذلك أنّه أصبح يُنظر إليه في التّربية الحديثة بنظرة مغايرة عن السّابق وخاصة في المقاربة بالكفاءات، فبعدما كان التّقويم يعتمد على الحكم على المعارف التي يحملها التّلميذ في نهاية الوحدة الدّراسية أو فصل أو سنة أو حتى مرحلة تعليمية في المقاربات السّابقة، أصبح التّقويم الحديث في هذه المقاربة يبدأ حتى قبل أن تنطلق التعلّمات بالتّقويم القبلي أو ما يُسمى بالتّشخيصي، ثمّ يرافق التّقويم سيرورة التعلّمات بما يُسمى بالتّقويم التّكويني ثمّ التّقويم التّحصيلي المتعلق باستثمار المكتسبات، بالإضافة إلى أنّ التّقويم في المنظور الحديث يقوم بوظائف أخرى زيادة عن تلك المتعلقة بالدّروس.

لقد أصبح التّقويم في ظلّ المقاربة بالكفاءات يساير العملية التّربوية منذ بدايتها إلى نهايتها من التّقويم التّشخيصي، فالتّقويم البنائي، وصولا إلى التّقويم التّحصيلي في أي نشاط تربوي يُمارس في المدرسة. بعدما كان يعتمد في المقاربات السّابقة على التّقويم التّحصيلي فقط، وهذا بعد ما ظهرت أهمية التّقويم في العملية التّربوية، حيث أصبح من المكوّنات الأساسية للمنهاج التّربوي الذي تعتمده المدرسة الجزائرية.

ولكي يحقق التّقويم دوره في العملية التّربوية عليه أن يمس كلّ الجوانب التي تتعلق بالمتعلّم المعرفية والسّلوكية والاجتماعية والوجدانية العاطفية، لأنّ وظيفة المدرسة هي إعداد المتعلّمين الذين يرتادونها من كلّ الجوانب، بحيث يُصبحوا قادرين على الاندماج في المجتمع ويؤدون أدوارهم الاجتماعية بفاعلية كما يتوقع منهم المجتمع ذلك.

فالتّقويم التّربوي النّاجح هو الذي يكون متوازنا بين كلّ الجوانب المكوّنة لشخصية التّلميذ، وذلك ليضمن هذا التّقويم تحقيق الأهداف التي وُضِع من أجلها والمتمثلة أساسا في قياس مدى وصول المتعلّم إلى الكفاءات المستهدفة في المنهاج التّربوي من جهة، والوقوف على الخلل والمعوّقات البيداغوجية التي حالت دون الوصول إلى تلك الكفاءات من جهة أخرى، وذلك ليس من أجل إعطاء أحكام فقط كما كان التّقويم في السّابق، بل للسعي إلى

إصلاح تلك الاختلالات بغية استدراك التّأخر والوصول إلى كلّ الكفاءات المطلوبة التي تنمي شخصية المتعلّم بشكل متوازن.

لذا فإنّ التّقويم مهم بالنّسبة لكلّ ما يتلقاه التّلميذ في المدرسة، بما فيها تلك الدّروس أو المواد المتعلقة بالكفاءات الاجتماعية التي تسعى عملية التّنشئة الاجتماعية التي تتم في المدرسة إلى إكسابها للتّلميذ. وهذا يعني أنّ الكفاءات الاجتماعية معنية أيضا بعملية التّقويم، لأنّ المدرسة كما يرى المختصون في المجال التّربوي ليست مهمتها نقل المعارف فقط بل تعمل أيضا على إكساب المتعلّم أنماط السّلوك التي يريدها المجتمع. فوظيفة التّقويم أصبحت تُساير كلّ التّعلّمات التي يأخذها المتعلّم في المدرسة مهما كانت المادة المقررة ومهما كانت الكفاءات المستهدفة. وهو عملية ضرورية لتصحيح مسار هذه التّعلمات متى وُجد هناك انحراف في العملية التّربوية التي تحدث داخل المدرسة.

لقد أثبتت الدّراسة الميدانية أنّ التّقويم في المدرسة الجزائرية الآن يركّز فقط على الجانب المعرفي أكثر من غيره، بحيث يهمل في كثير من الأحيان الجوانب الأخرى، وخاصة تلك المتعلقة بالجانب الاجتماعي للتّلميذ الذي من أجله وُجدت عملية التنشئة الاجتماعية داخل المدرسة، وهذا الاهمال ينعكس سلبا على اكتساب التّلميذ للكفاءات المستهدفة المتعلقة بهذا الجانب. فعندما لا يخضع سلوك المتعلّم للتّقويم فإنّه لا يلجأ إلى تعديله وفق ما تريده المدرسة، وكذلك الحال بالنّسبة للأسرة فهي غير معنية بسلوك أبنائها مادام لا يخضع هذا السّلوك للتّقويم ولا يُحتسب في معدل التّلميذ.

فنجاح التّلميذ المتعارف عليه الآن في المجتمع الجزائري مرتبط فقط بالمواد المعرفية أو العلمية التي أصبحت موادها تُسمى بالمواد الأساسية، لذا فإنّ الأسرة تهتم بهذا الجانب أكثر من غيره، فسلوك التّلميذ بالنّسبة للأسرة شيء ثانوي وغير أساسي بسبب أنّ المدرسة لا تُعير له اهتماما من خلال التّقويم التّربوي.

وهذه نفس النّتيجة التي توصلت إليها دراسة «المنظمة الصّناعية بين التّنشئة والعقلانية» للأستاذ الفضيل رتيمي عند تعليقه على الجدول رقم (32) من دراسته الميدانية: "وهذا يبين لنا بوضوح بأنّ المدرسة ثاني مؤسسة تنشيئية لم تقم بدورها بل اكتفت فقط بتقييم المعارف وأهملت الجانب التّربوي والتّنشيئي، وعليه تتحمل الكثير من المسؤوليات خاصة فيما يتعلق بالسّلوكات غير السّوية للتلاميذ." (الفضيل رتيمي، 2011، 127)

جدول (12) يبين علاقة طريقة تقويم سلوك المتعلمين بالكفاءات الاجتماعية الختامية المستهدفة في مرحلة التّعليم الابتدائي.

الكفاءات الاجتماعية الختامية في الابتدائي	الاختبارات	طريقة تقييم سلوك المتعلمين								كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
		وضع علامة		وضع ملاحظة		لا يوجد تقييم		المجموع				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
كفاءة الاستقلالية	نعم	13	04.7	25	08.9	00	00	38	13.6	63.754	04	0.000
	لا	21	07.5	70	25.0	78	27.8	169	60.3			
	جزئيا	20	07.1	50	17.9	03	1.1	73	26.1			
	المجموع	54	19.3	145	51.8	81	28.9	280	100			
التفكير الناقد لبعض المواقف الاجتماعية	نعم	15	05.3	29	10.4	00	00	44	15.7	67.264	04	0.000
	لا	17	06.1	55	19.6	72	25.7	144	51.4			
	نوعا ما	22	07.9	61	21.8	09	03.2	92	32.9			
	المجموع	54	19.3	145	51.8	81	28.9	280	100			
روح المبادرة	نعم	14	05.0	31	11.1	56	20.0	101	36.1	54.385	02	0.000
	لا	40	14.3	114	40.7	25	08.9	179	63.9			
	المجموع	54	19.3	145	51.8	81	28.9	280	100			
الاحساس بالآخر	نعم	08	2,90	33	11.8	70	25.0	111	39,7	104,41	02	0.000
	لا	46	16,4	112	40.0	11	03.9	169	60,3			
	المجموع	54	19.3	145	51.8	81	28.9	280	100			
احترام الغير	نعم	26	09.3	64	22,9	36	12,8	126	45.0	105,55	02	0.000
	لا	28	10.0	81	28.9	45	16,1	154	55.0			
	المجموع	54	19.3	145	51.8	81	28.9	280	100			
صفة التسامح	نعم	21	07.5	67	23.9	17	06.1	105	37.5	14.158	02	0.001
	لا	33	11.8	78	27.9	64	22.8	175	62.5			
	المجموع	54	19.3	145	51.8	81	28.9	280	100			
روح الانضباط	نعم	22	07.8	70	25,0	22	7,80	114	40.7	9,6453	02	0.000
	لا	32	11.5	75	26.8	59	21,1	166	59.3			
	المجموع	54	19.3	145	51.8	81	28.9	280	100			
العمل ضمن فريق	نعم	21	07.5	66	23.5	17	06.1	104	37.1	13.481	02	0.001
	لا	33	11.8	79	28.3	64	22.8	176	62.9			
	المجموع	54	19.3	145	51.8	81	28.9	280	100			
النظام كمنهج حياة	نعم	09	3,20	70	25,0	24	8,60	103	36.8	20.108	02	0.000
	لا	45	16,1	75	26,8	57	20,3	177	63.2			
	المجموع	54	19.3	145	51.8	81	28.9	280	100			
إتقان العمل	نعم	21	07.5	55	19.6	05	01.8	81	28.9	28.722	02	0.000
	لا	33	11.8	90	32.2	76	27.1	199	71.1			
	المجموع	54	19.3	145	51.8	81	28.9	280	100			
تجسيد الأخلاق في السلوك اليومي	نعم	14	05.0	50	17.9	02	0.7	66	23.6	161.43	04	0.000
	لا	04	01.4	07	02.5	64	22.9	75	26.8			
	أحيانا	36	12.9	88	31.4	15	5.3	139	49.6			
	المجموع	54	19.3	145	51.8	81	28.9	280	100			
التضامن الاجتماعي	نعم	18	06.4	47	16.9	06	02.1	71	25.4	80.373	04	0.000
	لا	13	04.6	32	11.4	65	23.3	110	39.3			
	أحيانا	23	08.3	66	23.5	10	03.5	99	35.3			
	المجموع	54	19.3	145	51.8	81	28.9	280	100			
التفاعل مع المحيط الاجتماعي	نعم	14	05,0	68	24,3	20	07,1	102	36.4	14.303	02	0.000
	لا	40	14,3	77	27,5	61	21,8	178	63.6			
	المجموع	54	19.3	145	51.8	81	28.9	280	100			
المحافظة على البيئة	نعم	16	05.7	64	22.9	09	03.2	89	31.8	26.287	02	0.000
	لا	38	13.6	81	28.9	72	25.7	191	68.2			
	المجموع	54	19.3	145	51.8	81	28.9	280	100			
السلوك الاقتصادي	نعم	24	08.6	66	23.6	06	02.1	96	34.3	36.564	02	0.000
	لا	30	10.7	79	28.2	75	26.8	184	65.7			
	المجموع	54	19.3	145	51.8	81	28.9	280	100			
الوعي بالمشكلات الاجتماعية	نعم	19	06.8	69	24.6	09	03.2	97	34.6	30.546	02	0.000
	لا	35	12.5	76	27.2	72	25.7	183	65.4			
	المجموع	54	19.3	145	51.8	81	28.9	280	100			
حل المشكلات	الحوار	14	05.0	39	13.9	04	01.5	57	20.4	93.911	06	0.000
	العنف	10	03.6	30	10.7	66	23.6	106	37.9			
	الاستعانة بآخر	26	09.3	64	22.9	07	02.4	97	34.6			
	طرق	04	01.4	12	04.3	04	01.4	20	07.1			
	المجموع	54	19.3	145	51.8	81	28.9	280	100			

الجدول (12) يبين علاقة طريقة تقويم سلوك المتعلمين بالكفاءات الاجتماعية الختامية المستهدفة في مرحلة التّعليم الابتدائي. حيث نلاحظ أنّ 145 أستاذ من أفراد عينة البحث أي بنسبة 51,80 % قد أجابوا بأنّ طريقة تقييم سلوك المتعلمين هي ب "وضع ملاحظة" فقط، مقابل 81 أستاذ أي بنسبة 28,90 % أجابوا بأنّه "لا يوجد تقييم للسّلوك" و 54 أستاذ أي بنسبة 19,30 % أجابوا "بوضع علامة".

هذه النّسب نجد ضمنها تلك التي تؤكّد وجود علاقة بين عدم وجود تقييم لسلوك المتعلّم وعدم تحقق الكفاءات الاجتماعية التّالية حيث كانت النّسب الأكبر: كفاءة الاستقلالية بنسبة 27,80 %، التّفكير النّاقد 25,70 %.

أمّا الاكتفاء ب "وضع ملاحظة" لتقويم سلوك المتعلمين فقط، نلاحظ في الجدول (12) أنّ النّسب الأكبر هي التي ربطتها بعدم تحقق الكفاءات الاجتماعية التالية: روح المبادرة بنسبة 40,70 % والاحساس بالآخر بنسبة 40 %، احترام الغير ب 28,90 %، صفة التّسامح ب 27,90%، روح الانضباط ب 26,80 %، العمل ضمن فريق 28,30%، النّظام كمنهج حياة، 26,80 %، إتقان العمل 32,20 %، التّفاعل مع المحيط الاجتماعي 27,50 %، المحافظة على البيئة ب 28,90 %، السّلوك الاقتصادي 28,20%، الوعي بالمشكلات الاجتماعية 27,20 %.

والنّسب الأكبر الأخرى التي ظهرت في الجدول (12) ربطت بين الاكتفاء ب "وضع ملاحظة" لتقويم سلوك المتعلمين بتحقق في "بعض الأحيان" كفاءة تجسيد الأخلاق في السّلوك اليومي بنسبة 31،40 %، وكفاءة التّضامن الاجتماعي 23,50%.

أمّا علاقة "وضع ملاحظة" في تقويم سلوك المتعلّمين بطريقة حلّ المشكلات في المواقف التي تواجههم في المدرسة، فكانت النّسبة الأكبر هي 22,90 % عند "الاستعانة بآخر".

واختبار كاي مربع يدعم ارتباط طريقة تقييم سلوك المتعلّم بالكفاءات الاجتماعية الختامية لمرحلة التعليم الابتدائي عند مستوى الدلالة الإحصائية 1 % وتلك الكفاءات هي: الاستقلالية، التّفكير النّاقد، روح المبادرة، الاحساس بالآخر، احترام الغير، صفة التّسامح، روح الانضباط، العمل ضمن فريق، النّظام كمنهج حياة، إتقان العمل، تجسيد الأخلاق في

السّلوك اليومي، التّضامن الاجتماعي، التّفاعل مع المحيط الاجتماعي، المحافظة على البيئة، اكتساب كفاءة السّلوك الاقتصادي، والوعي بالمشكلات الاجتماعية، والقدرة على مواجهة المشاكل وحلّها.

لقد أكّدّت الدّراسة الميدانية أنّ سلوك التّلميذ لا يخضع مباشرة إلى عملية التّقويم، لأنّ هذا التّقويم لا يتم احتسابه في تحصيله الدّراسي، و هذا يُعطي دلالة على أنّ سلوك التّلميذ شيء ثانوي غير مهم مقارنة بالمواد الدّراسية الأخرى، لذا فإنّ أغلب الأساتذة في التّعليم الابتدائي يكتفون في بعض الأحيان بوضع ملاحظات مختصرة حول سلوك المتعلّم في آخر كشوف النّقاط لا يكون لها اعتبار مقارنة بمعدله الذي يتحكم في مساره الدّراسي.

فالعلامة العددية لها قيمة واعتبار لدى المتعلّمين وأوليائهم، فهي تزيد من معدّل التّلميذ أو تنقصه، وبالتّالي فهي تدخل في تحديد مسار المتعلّم الدّراسي عكس الملاحظة فهي توجيهية فقط، فيها بعض النّصائح قد تتناول جانبا من سلوك التّلميذ لكن ليس دائما، لأنّ الملاحظات لا تخصّ الجانب السّلوكي للمتعلّم فقط بل قد تكون حول المواد المعرفية أيضا، وهذا يعني أنّ حظّ سلوك المتعلّم في ملاحظات المعلّم ليس وافرا مقارنة بباقي التعلّمات التي يتلقاها في المدرسة.

وهذا يجعل المتعلّم لا يحرص بأن يسعى كي يغيّر أو يعدّل سلوكه نحو الأحسن، طالما أنّ هذا السّلوك ليس له اعتبار حقيقي في المدرسة، فهذه المهمة أي تعديل السّلوك ليست أولوية لديه مقارنة بمهمة تحسين مستواه في المواد المعرفية التي أصبحت تُسمى المواد الأساسية، فهذه لها ميزة الأولوية القصوى، لأنّها تحدّد مسار المتعلّم الدّراسي في المدرسة الجزائرية من حيث النّجاح والفشل فهما معياران تحدّدهما المواد الأساسية فقط. حتى أنّ النّظام التّربوي في الجزائر جعلهما كذلك، فامتحان نهاية مرحلة التّعليم الابتدائي تُجرى فيه مواد اللّغة العربية والرياضيات واللغة الفرنسية فقط.

وهذا التّوجه لواقع التّربية في المدرسة الجزائرية وخاصة في مرحلة التّعليم الابتدائي الذي يجعل من سلوك المتعلّم شيئا ثانويا يخضع فقط إلى إجراءات إدارية كاستدعاء ولي التّلميذ في بعض الأحيان أو لملاحظات ليست لها أهمية كبيرة كي تؤثّر في علامات التّلميذ، ممّا يؤثّر سلبا في دور المدرسة الاجتماعي وذلك لأنّ سلوك التّلميذ ليس أمرا مهما.

فوظيفة المدرسة الحديثة ليس نقل المعارف واكساب المتعلمين كفاءات معرفية فقط، بل لها وظيفة التّنشئة الاجتماعية واكساب المتعلّمين كفاءات اجتماعية يكونون من خلالها قادرين على الاندماج في مجتمعهم. وبالتالي فإنّ كلّ الآليات والأساليب التي تستخدمها المدرسة يجب أن تمسّ كلّ جوانب الشّخصية للمتعلّم بما فيها آلية التّقويم التّربوي التي يجب أن تكون شاملة ومتوازنة لكلّ تلك الجوانب.

فأي استعمال غير متوازن لآلية التّقويم التّربوي في المدرسة تجعل منه آلية عاجزة في هذه الحالة عن أداء دورها التربوي رغم الأهمية التي يعطيها التّربويون للتقّويم، وهذا العجز يعمل على إعاقة تعديل سلوك التّلميذ وفق ما وُضع من أهداف في المنهاج التّربوي، لأنّه لا التّلاميذ ولا الأولياء سيهتمون بالجانب السّلوكي فهو لا يُؤخذ بعين الاعتبار في نتائج التّحصيل الدّراسي.

لقد كانت المدرسة الجزائرية في الماضي تُعطي لسلوك التّلميذ في مرحلة التّعليم الابتدائي أهمية بالغة وكانت "سيرة" المتعلّم تُحتسب كمادة دراسية مستقلة، تُعطى لها علامة، أي خاضعة للتنقيط شأنها شأن باقي المواد الدّراسية وكانت نتائج ذلك واضحة في السّلوكيات الاجتماعية لتلاميذ تلك الفترة الزّمنية، عكس ما نلاحظه اليوم في واقع المدرسة الجزائرية فالجوانب السّلوكية ليس لها اهتمام أو اعتبار إلاّ في بعض الحالات الخاصة التي يمكن أن تتدخل فيها الإدارة أو الأسرة لكن ليس بطريقة ممنهجة أو ممارسة يومية تعكس دور المدرسة التنشئي في المجتمع الجزائري.

ثالثا: تحليل بيانات الفرضية الثانية

جدول (13) يبين وجود تكوين متخصص في التّنشئة الاجتماعية خاص بالأساتذة بالكفاءات الاجتماعية الختامية المستهدفة في مرحلة التعليم الابتدائي.

الكفاءات الاجتماعية الختامية في الابتدائي	الاختيارات	وجود تكوين متخصص في التنشئة الاجتماعية						كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
		نعم		لا		المجموع				
		ك	%	ك	%	ك	%			
كفاءة الاستقلالية	نعم	15	05,4	23	08,2	38	13,6	13,828	2	0,001
	لا	34	12,1	135	48,2	169	60,3			
	جزئيا	30	10,7	43	15,4	73	26,1			
	المجموع	79	28,2	201	71,8	280	100			
التّفكير النّاقد لبعض المواقف الاجتماعية	نعم	17	06,1	27	09,6	44	15,7	22,145	2	0,000
	لا	23	08,2	121	43,2	144	51,4			
	نوعا ما	39	13,9	53	19,0	92	32,9			
	المجموع	79	28,2	201	71,8	280	100			
روح المبادرة	نعم	14	05,0	87	31,1	101	36,1	16,069	1	0,000
	لا	65	23,2	114	40,7	179	63,9			
	المجموع	79	28,2	201	71,8	280	100			
الاحساس بالآخر	نعم	16	05,8	95	33,9	111	39,7	16,617	1	0,000
	لا	63	22,4	106	37,9	169	60,3			
	المجموع	79	28,2	201	71,8	280	100			
احترام الغير	نعم	51	18,2	75	26,8	126	45,0	17,007	1	0,000
	لا	28	10,0	126	45,0	154	55,0			
	المجموع	79	28,2	201	71,8	280	100			
صفة التسامح	نعم	47	16,8	58	20,7	105	37,5	22,713	1	0,000
	لا	32	11,4	143	51,1	175	62,5			
	المجموع	79	28,2	201	71,8	280	100			
روح الانضباط	نعم	49	17,5	65	23,2	114	40,7	20,706	1	0,000
	لا	30	10,7	136	48,6	166	59,3			
	المجموع	79	28,2	201	71,8	280	100			
العمل ضمن فريق	نعم	45	16,1	59	21,1	104	37,1	18,515	1	0,000
	لا	34	12,1	142	50,7	176	62,9			
	المجموع	79	28,2	201	71,8	280	100			
النظام كمنهج حياة	نعم	46	16,4	57	20,4	103	36,8	21,759	1	0,000
	لا	33	11,8	144	51,4	177	63,2			
	المجموع	79	28,2	201	71,8	280	100			
إتقان العمل	نعم	28	10,0	53	18,9	81	28,9	2,272	1	0,132
	لا	51	18,2	148	52,9	199	71,1			
	المجموع	79	28,2	201	71,8	280	100			
تجسيد الأخلاق في السلوك اليومي	نعم	32	11,4	34	12,2	66	23,6	38,746	2	0,000
	لا	2	00,7	73	26,1	75	26,8			
	أحيانا	45	16,1	94	33,5	139	49,6			
	المجموع	79	28,2	201	71,8	280	100			
التضامن الاجتماعي	نعم	31	11,1	40	14,3	71	25,4	21,188	2	0,000
	لا	15	05,4	95	33,9	110	39,3			
	أحيانا	33	11,7	66	23,6	99	35,3			
	المجموع	79	28,2	201	71,8	280	100			
التفاعل مع المحيط الاجتماعي	نعم	44	15,7	58	20,7	102	36,4	17,642	1	0,000
	لا	35	12,5	143	51,1	178	63,6			
	المجموع	79	28,2	201	71,8	280	100			
المحافظة على البيئة	نعم	34	12,1	55	19,7	89	31,8	6,426	1	0,011
	لا	45	16,1	146	52,1	191	68,2			
	المجموع	79	28,2	201	71,8	280	100			
السلوك الاقتصادي	نعم	41	14,6	55	19,6	96	34,3	15,152	1	0,000
	لا	38	13,6	146	52,1	184	65,7			
	المجموع	79	28,2	201	71,8	280	100			
الوعي بالمشكلات الاجتماعية	نعم	44	15,7	53	18,9	97	34,6	21,544	1	0,000
	لا	35	12,5	148	52,9	183	65,4			
	المجموع	79	28,2	201	71,8	280	100			
حل المشكلات	الحوار	26	09,3	31	11,1	57	20,4	19,036	3	0,000
	العنف	16	05,7	90	32,2	106	37,9			
	الاستعانة بآخر	29	10,3	68	24,3	97	34,6			
	طرق أخرى	8	02,9	12	04,2	20	07,1			
	المجموع	79	28,2	201	71,8	280	100			

من خلال الجدول (13) الذي يبين علاقة وجود تكوين متخصص في التّنشئة الاجتماعية بالنّسبة للأساتذة بالكفاءات الاجتماعية الختامية لمرحلة التعليم الابتدائي نجد أنّ 201 من أفراد عينة البحث أجابوا بأنّه "لا" يوجد تكوين متخصص في التنشئة الاجتماعية أي بنسبة 71,80 %، مقابل 79 أستاذ أجابوا ب "نعم" بمعنى أنّه يوجد تكوين متخصص في التّنشئة الاجتماعية لفائدة الأساتذة أي بنسبة 28,20 %.

ونلاحظ في الجدول (13) كذلك أنّه بين متغيّر وجود تكوين متخصص في التّنشئة الاجتماعية، والمتغيرات الأخرى التي تخصّ الكفاءات الاجتماعية نجد أنّ النّسب الأكبر هي تلك التي تُظهر علاقة عدم وجود تكوين متخصص في التّنشئة الاجتماعية بالنّسبة للأساتذة بعدم تحقق الكفاءات الاجتماعية الختامية التالية: كفاءة الاستقلالية ب 48,20 %، التّفكير النّاقد ب 43,20 %، روح المبادرة 40,70 ب %، الاحساس بالآخر ب 37,90 %، احترام الغير ب 45 %، صفة التّسامح ب 51,10 %، روح الانضباط ب 48,60 %، العمل ضمن فريق ب 50,70 %، النّظام كمنهاج حياة ب 51,40 %، إتقان العمل ب 52,90 %، التّضامن الاجتماعي ب 33,90 %، التّفاعل مع المحيط الاجتماعي ب 51,10 %، المحافظة على البيئة ب 52,10 %، السّلوك الاقتصادي ب 52,10 %، الوعي بالمشكلات الاجتماعية ب 52,90 %.

أمّا ارتباط عدم وجود تكوين متخصص في التّنشئة الاجتماعية لأساتذة التّعليم الابتدائي وتجسيد الأخلاق في السّلوك اليومي "أحيانا" فكانت هي النّسبة الأكبر ب 33,50%.

وارتباط عدم وجود تكوين متخصص في التّنشئة الاجتماعية للمعلّمين وحلّ المشكلات في المواقف التي تواجه المتعلّمين فكانت نسبة اللّجوء إلى "العنف" هي الأكبر ب 32,20%.

واختبار كاي مربع يدعم ارتباط وجود تكوين متخصص في التّنشئة الاجتماعية خاص بالأساتذة بالكفاءات الاجتماعية الختامية لمرحلة التعليم الابتدائي عند مستوى الدلالة الإحصائية 1 % وتلك الكفاءات هي: الاستقلالية، التّفكير النّاقد، روح المبادرة، الاحساس بالآخر، احترام الغير، صفة التّسامح، روح الانضباط، العمل ضمن فريق، النّظام كمنهج حياة، تجسيد الأخلاق في السّلوك اليومي، التّضامن الاجتماعي، التّفاعل مع المحيط

الاجتماعي، المحافظة على البيئة، اكتساب كفاءة السّلوك الاقتصادي، والوعي بالمشكلات الاجتماعية، والقدرة على مواجهة المشاكل وحلّها.

في حين أنّ اختبار كاي مربع يبين أنّه لا توجد علاقة بين وجود تكوين متخصص للمعلمين وكفاءة إتقان العمل. وهذا يُعزى إلى أنّ هذه الكفاءة قد تتدخل فيها عوامل اجتماعية أخرى غير متعلقة بوجود تكوين متخصص في التّنشئة الاجتماعية بالنّسبة للأساتذة، مثل التّنشئة الأسرية التي يحثّ من خلالها بعض الوالدين أبناءهم على تقديم أي عمل يقومون به بأحسن وأفضل حال وبذلك يكتسبوا كفاءة إتقان الأعمال المسندة إليهم، أو أنّ كفاءة إتقان يمكن للمعلّم أن يرسخها لتلاميذها دون الحاجة إلى تكوين متخصص في مجال التّنشئة الاجتماعية، ذلك أنّ إتقان العمل قيمة اجتماعية يُعاد انتاجها في المدرسة من خلال توفير بيئة تعمل على ترسيخ هذه الكفاءة الاجتماعية، وبالتالي فإنّ أستاذ التّعليم الابتدائي لا يحتاج إلى أن يتكوّن في إتقان العمل كي يستطيع ترسيخها.

يتمثل دور المدرسة الاجتماعي في التّعليم والتّنشئة الاجتماعية والتّأهيل كما جاء في القانون التّوجيهي للتّربية في الجزائر، ولكي تكون المدرسة الابتدائية قادرة على القيام بهذه الوظيفة الاجتماعية يجب تكوين الأساتذة في مجال التّنشئة الاجتماعية، وذلك من خلال النّدوات التّربوية التي تتم في المقاطعة أو على مستوى المدرسة لأنّ التّربية المقصودة تتطلب تكوينا شاملا للأساتذة، ليكون لهم سند في تأدية دورهم التّربوي داخل المدرسة، وهذا يجعل من التّكوين ضرورة تربوية وآلية ناجعة تمكّن الأستاذ من ممارسة عمله بكفاءة.

وما دام أنّ المدرسة تضع عبر المنهاج التّربوي في مرحلة التّعليم الابتدائي كفاءات مستهدفة ذات طابع اجتماعي، فإنّ الأستاذ يحتاج إلى تكوين متخصص في مجال التّنشئة الاجتماعية، فهذا النّوع من التّكوين يتيح للأستاذ ويُكسبه المهارات الاجتماعية اللازمة والقدرة على التّعامل مع تلاميذه، بل واكسابهم هم أيضا هذه المهارات وجعلها كفاءات تساهم في دمج المتعلّم في بيئته الاجتماعية.

تتمثل الكفاءات الاجتماعية الختامية المستهدفة في مرحلة التعليم الابتدائي في الجزائر في الاستقلالية في الرأي بحيث لا يكون المتعلّم تابعا في تصرفاته، وكفاءة اكساب التّفكير النّاقد الذي يكون المتعلّم من خلاله قادرا على التّعامل مع المواقف الاجتماعية بموضوعية وذلك من خلال التّمييز بين ما هو إيجابي وما هو سلبي في تلك المواقف، وكفاءة امتلاك

روح المبادرة والاحساس بالآخر واحترام الغير كسلوك حضاري، واكتساب صفة التّسامح كقاعدة للتّعامل مع باقي أفراد المجتمع، والتّحلي بروح الانضباط والمثابرة في تأدية النّشاطات التّعليمية/التّعلمية، والعمل الجماعي ضمن فريق منسجم يحترم الخصوصية الفردية ويُعلي من روح الجماعة.

بالإضافة إلى جعل النّظام كمنهج للممارسة اليومية، وكفاءة إتقان العمل التي لا تزال بعيدة عن مجتمعنا، وكفاءة تجسيد الأخلاق في السّلوك اليومي، وكفاءة التّحلي بروح التّضامن الاجتماعي والقدرة على التّفاعل مع المحيط الاجتماعي وما يحويه من مكونات، والمحافظة على البيئة، وانتهاج سلوك اقتصادي، والوعي بالمشكلات الاجتماعية، والقدرة على حلّ المشكلات في مختلف المواقف الاجتماعية بطرق ودية تُعلي من شأن الحوار وتجعله وسيلة للتّواصل وحلّ المشكلات.

لكن الدّراسة الميدانية بيّنت أنّه لا يوجد هناك تكوينا متخصصا في مجال التّنشئة الاجتماعية يستفيد منه أساتذة التّعليم الابتدائي، وهذا يعني أنّ أستاذ هذه المرحلة التّعلمية فقد أهم مورد يؤهله بأن يكون قادرا على تأدية دوره التّربوي، ويتمثل هذا المورد في التّكوين المتخصص في مجال التّنشئة الاجتماعية. واهمال هذا النّوع من التّكوين ينعكس سلبا ومباشرة على عملية التّنشئة الاجتماعية التي تتم داخل المدرسة الابتدائية ويؤثّر في نتائج هذه العملية على تلاميذ هذه المدرسة.

وهذا ما بينه الجدول (13) الذي يمكن أن نلاحظ من خلاله أنّ أغلب الكفاءات الاجتماعية الختامية المستهدفة في مرحلة التّعليم الابتدائي لم تتحقق تحت تأثير عامل مهم و هو عدم وجود تكوين متخصص في مجال التّنشئة الاجتماعية بحيث يستفيد منه أساتذة هذه المرحلة التّعليمية التي تُعدّ مرحلة قاعدية تُبنى على أساسها كلّ المراحل التّعليمية اللاّحقة وخاصة في مجال التّنشئة الاجتماعية.

جدول (14) يبين علاقة التركيز في الندوات التربوية للمعلمين بالكفاءات الاجتماعية الختامية لمرحلة التعليم الابتدائي.

الكفاءات الاجتماعية الختامية في الابتدائي	الاختبارات	التركيز في الندوات التربوية على الجانب								كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
		الوجداني		السلوكي		المعرفي		المجموع				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
كفاءة الاستقلالية	نعم	08	02,8	04	01,5	26	09,3	38	13,6	17,987	4	0,001
	لا	10	03,6	41	14,6	118	42,1	169	60,3			
	جزئيا	13	04,6	07	02,5	53	19,0	73	26,1			
	المجموع	31	11,0	52	18,6	197	70,4	280	100			
التّفكير النّاقد لبعض المواقف الاجتماعية	نعم	9	03,2	04	01,5	31	11,1	44	15,7	34,581	4	0,000
	لا	6	02,1	43	15,4	95	33,9	144	51,4			
	نوعا ما	16	05,7	05	01,8	71	25,4	92	32,9			
	المجموع	31	11,0	52	18,6	197	70,4	280	100			
روح المبادرة	نعم	5	01,8	25	08,9	71	25,4	101	36,1	8,597	2	0,014
	لا	26	09,2	27	09,7	126	45,0	179	63,9			
	المجموع	31	11,0	52	18,6	197	70,4	280	100			
الاحساس بالآخر	نعم	20	7,20	21	7,50	70	25,0	111	39,7	10,060	2	0,000
	لا	11	3,80	31	11,1	127	45,4	169	60,3			
	المجموع	31	11,0	52	18,6	197	70,4	280	100			
احترام الغير	نعم	19	06,7	12	04,3	95	34,0	126	45,0	14,249	2	0,001
	لا	12	04,3	40	14,3	102	36,4	154	55,0			
	المجموع	31	11,0	52	18,6	197	70,4	280	100			
صفة التسامح	نعم	18	06,4	12	04,3	75	26,8	105	37,5	10,236	2	0,006
	لا	13	04,6	40	14,3	122	43,6	175	62,5			
	المجموع	31	11,0	52	18,6	197	70,4	280	100			
روح الانضباط	نعم	19	06,8	12	04,3	83	29,6	114	40,7	12,303	2	0,002
	لا	12	04,2	40	14,3	114	40,8	166	59,3			
	المجموع	31	11,0	52	18,6	197	70,4	280	100			
العمل ضمن فريق	نعم	15	05,3	12	04,3	77	27,5	104	37,1	6,404	2	0,041
	لا	16	05,7	40	14,3	120	42,9	176	62,9			
	المجموع	31	11,0	52	18,6	197	70,4	280	100			
النظام كمنهج حياة	نعم	19	06,8	9	03,2	75	26,8	103	36,8	16,629	2	0,000
	لا	12	04,2	43	15,4	122	43,6	177	63,2			
	المجموع	31	11,0	52	18,6	197	70,4	280	100			
إتقان العمل	نعم	12	04,2	5	01,8	64	22,9	81	28,9	12,090	2	0,002
	لا	19	06,8	47	16,8	133	47,5	199	71,1			
	المجموع	31	11,0	52	18,6	197	70,4	280	100			
تجسيد الأخلاق في السلوك اليومي	نعم	16	05,7	06	02,1	44	15,8	66	23,6	82,870	4	0,000
	لا	2	00,7	38	13,6	35	12,5	75	26,8			
	أحيانا	13	04,6	08	02,9	118	42,1	139	49,6			
	المجموع	31	11,0	52	18,6	197	70,4	280	100			
التضامن الاجتماعي	نعم	7	02,5	05	01,8	59	21,1	71	25,4	42,763	4	0,000
	لا	11	03,9	41	14,6	58	20,7	110	39,3			
	أحيانا	13	04,6	06	02,2	80	28,5	99	35,3			
	المجموع	31	11,0	52	18,6	197	70,4	280	100			
التفاعل مع المحيط الاجتماعي	نعم	21	07,5	09	03,2	72	25,7	102	36,4	21,336	2	0,000
	لا	10	03,5	43	15,4	125	44,7	178	63,6			
	المجموع	31	11,0	52	18,6	197	70,4	280	100			
المحافظة على البيئة	نعم	13	04,6	07	02,5	69	24,7	89	31,8	10,479	2	0,005
	لا	18	06,4	45	16,1	128	45,7	191	68,2			
	المجموع	31	11,0	52	18,6	197	70,4	280	100			
السلوك الاقتصادي	نعم	12	04,2	06	02,2	78	27,9	96	34,3	14,675	2	0,001
	لا	19	06,8	46	16,4	119	42,5	184	65,7			
	المجموع	31	11,0	52	18,6	197	70,4	280	100			
الوعي بالمشكلات الاجتماعية	نعم	18	06,4	7	02,5	72	25,7	97	34,6	18,131	2	0,000
	لا	13	04,6	45	16,1	125	44,7	183	65,4			
	المجموع	31	11,0	52	18,6	197	70,4	280	100			
حل المشكلات	الحوار	05	01,8	03	01,1	49	17,5	57	20,4	40,444	6	0,000
	العنف	09	03,2	39	13,9	58	20,7	106	37,9			
	الاستعانة بآخر	14	05,0	10	03,6	73	26,1	97	34,6			
	طرق	03	01,0	00	00,0	17	06,1	20	07,1			
	المجموع	31	11,0	52	18,6	197	70,4	280	100			

في الجدول (14) الذي يبين علاقة التّركيز في النّدوات التّربوية بالنّسبة للأساتذة بالكفاءات الاجتماعية الختامية لمرحلة التّعليم الابتدائي، نلاحظ أنّ 197 أستاذ من أفراد عينة البحث أجابوا بأنّ التّركيز في النّدوات التّربوية التّكوينية على الجانب "المعرفي" أي بنسبة 70,40%، و 52 أستاذ أي بنسبة 18,60 % أجابوا بالجانب "السّلوكي"، و 31 أستاذ أجابوا بالجانب "الوجداني" أي بنسبة 11 %.

كما نلاحظ في الجدول (14) أنّ النّسب الأكبر هي تلك التي تُظهر ارتباط علاقة التّركيز في النّدوات التّربوية للأساتذة على الجانب "المعرفي" بعدم تحقق الكفاءات الاجتماعية التالية: كفاءة الاستقلالية ب 42,10 %، التّفكير النّاقد ب 33,90 %، روح المبادرة ب 45 %، الاحساس بالآخر ب 45,40 %، احترام الغير ب 36,40 %، صفة التّسامح ب 43,60%، روح الانضباط ب 40,80 %، العمل ضمن فريق ب 42,90 %، النّظام كمنهاج حياة ب 43,60 %، إتقان العمل ب 47,50 %، التّفاعل مع المحيط الاجتماعي ب 44,70 %، المحافظة على البيئة ب 45,70 %، السّلوك الاقتصادي ب 42,50 %، الوعي بالمشكلات الاجتماعية ب 44,70 %.

أمّا ارتباط تركيز النّدوات التّربوية على الجانب "المعرفي" بتحقق الكفاءات الاجتماعية الختامية "أحيانا" فكانت هي النّسب الأكبر كما يلي: تجسيد الأخلاق في السّلوك اليومي ب 42,10 %، التّضامن الاجتماعي ب 28,50 %. أمّا ارتباط التّركيز على الجانب "المعرفي" في النّدوات التّربوية ب "الاستعانة بآخر" فيما يخص طريقة حلّ المشكلات التي تواجه التّلميذ فكانت هي الأكبر ب 26,10 %.

ويدعم ارتباط التّركيز في النّدوات التّربوية التي يتكوّن فيها الأساتذة بالكفاءات الاجتماعية الختامية لمرحلة التّعليم الابتدائي اختبار كاي مربع عند مستوى الدّلالة الإحصائية 1 % وتتمثل تلك الكفاءات الاجتماعية الختامية في: الاستقلالية، التّفكير النّاقد، روح المبادرة، الإحساس بالآخر، احترام الغير، صفة التّسامح، روح الانضباط، النّظام كمنهج حياة، إتقان العمل، تجسيد الأخلاق في السّلوك اليومي، التّضامن الاجتماعي، التّفاعل مع المحيط الاجتماعي، المحافظة على البيئة، اكتساب كفاءة السّلوك الاقتصادي، والوعي بالمشكلات الاجتماعية، والقدرة على مواجهة المشاكل وحلّها.

واختبار كاي مربع أثبت أنّ هناك ارتباط بين التّركيز على الجانب المعرفي في النّدوات التّربوية للأساتذة وكفاءة العمل ضمن فريق عند مستوى الدلالة الإحصائية 5 %.

يرتبط نجاح عملية التّنشئة الاجتماعية التي تتم داخل المدرسة الابتدائية إذا استطاعت أن تُحقق نموا متوازنا بين كلّ الجوانب التي تشكّل شخصية التّلميذ المعرفية، الوجدانية، الحسحركية، السّلوكية، بحيث لا يطغى جانب على جانب آخر.

وتعتبر النّدوات التّربوية التي يتكوّن من خلالها الأساتذة من أهم الموارد التي يكتسب منها الأستاذ المهارات والمعارف اللازمة التي تمكّنه من تأدية دوره التّربوي بكفاءة عالية، وهي تُمثّل تكوينا أثناء الخدمة، والذي يُعدّ بدوره من أهم الآليات الفعّالة في تحقيق الأهداف التّربوية للمدرسة. لذا فإنّ هذه النّدوات يجب أن تكون متوازنة كي يكون أداء الأستاذ متوازنا و يعطي نتائج جيدة بحيث يكون قادرا على تنشئة التّلاميذ تنشئة متكاملة وشاملة.

والدّراسة الميدانية أثبتت بأنّ النّدوات التّربوية التي يحضرها الأساتذة من أجل تكوينهم في النّدوات والملتقيات التّربوية تركّز على الجانب المعرفي فقط، أي أنّ المواضيع التي يتناولها أساتذة التّعليم الابتدائي في النّدوات أو الملتقيات التي تتم في المقاطعة التّربوية أو على مستوى المؤسسات التّعليمية، تركّز على الجانب المعرفي أكثر من غيره من الجوانب الأخرى، وحتى و إن تناولت المواد التي تهتم بسلوك المتعلّمين وبجوانبهم الاجتماعية، فإنّ نفس هذه المواد تركّز على الجانب المعرفي فيها فقط و ذلك من خلال الحفظ والتّلخيص والتّلقين وكلّ ما يخص الجانب المعرفي لدى المتعلّم، وهذا ما ينعكس مباشرة على أداء الأستاذ الذي يصبح بدوره يركّز على الجانب المعرفي للتلميذ فقط، وهذا يؤثّر سلبا في عملية التّنشئة الاجتماعية التي تتم في المدرسة الابتدائية وفي نتائجها.

وهذه نفس النتيجة التي توصلت إليها الدّراسة السّابقة: «الأبعاد الاجتماعية لاستراتيجية التدريس بمقاربة الكفاءات» حيث يستهدف غالبية الأساتذة الوصول بالتّلميذ إلى فهم الجوانب المعرفية النّظرية في مجمل الموضوعات المطروحة مهملين العمل على ايصال التّلميذ إلى إتقان الجوانب الأدائية والإنجازية في الموضوعات، ويعود ذلك إلى مشكلتين الأولى معرفية تتعلق بعدم معرفة الأساتذة بالإجراءات العملية للوصول بالتّلميذ إلى الجانبين المستحدثين في هذه الاستراتيجية الأداء والانجاز، والثانية تتعلّق بالاتجاهات السّلبية نحو هذه الاستراتيجية فمعظم الأساتذة لا يرغبون في اعتمادها كطريقة للتّدريس. ولذلك يمكن القول أنّ هذه

الاستراتيجية عمليا نجحت في ايصال التّلميذ إلى جانب واحد من الجوانب الثلاث للكفاءة وهو الجانب المعرفي. (عبد الباسط هويدي، 2012، 236)

من خلال هذه الدّراسة وغيرها من الدّراسات التّربوية يمكن التأكيد مرّة أخرى أنّ التّركيز على الجانب المعرفي في النّدوات التّكوينية ينعكس على أداء الأستاذ داخل القسم، فيصبح هو أيضا يركّز على هذا الجانب، لأنّه يملك خبرة وتجربة تكوّنت لديه من خلال تلك النّدوات التّربوية التي تركّز كما أكّدت الدّراسة الميدانية على المواد التي تهتم بالجانب المعرفي فقط.

بهذه الطريقة لا يستطيع الأستاذ أن يمتلك القدرة والكفاءة اللازمة من أجل أداء وظيفته وهي العمل على اكساب المتعلّمين كفاءات اجتماعية، فكلّ التّركيز في النّدوات التّربوية كان على الجانب المعرفي للتّلميذ، وهذا يحرم الأستاذ بأن يكتسب الخبرة اللازمة الممنهجة في الجانب الاجتماعي التي تُمكّنه من التّعامل مع الكفاءات الاجتماعية المستهدفة في المنهاج التّربوي واكسابها لتلامذته، وتصبح خبرته في هذا المجال مبنية على تجربته الخاصة أو تكوينه الذّاتي فقط، وهذا يؤثّر سلبا على أدائه في تنشئة تلاميذه. إذ أنّ عملية التّنشئة الاجتماعية عملية متوازنة ودقيقة تسعى إلى نمو شامل ومتكامل لشخصية المتعلّم. لا يطغى فيه جانب على جانب آخر.

وهذا ما يُفسّر في كثير من الأحيان تلك الصّعوبات التي يواجهها الأستاذ أثناء تأديته للنّشاطات والمواد التي تتعلق بالجانب الاجتماعي للتّلميذ، وتعمل على تنشئته اجتماعيا، فهو لا يملك الكفاءات والمهارات والقدرات الكافية التي تمكّنه من اكساب التّلاميذ الذين يُدرّسهم بعض الكفاءات الاجتماعية المقررة في مرحلة التّعليم الابتدائي.

وهذا قد يساهم بطريقة مباشرة في إعاقة عملية التّنشئة الاجتماعية التي تتمّ داخل المدرسة ويظهر ذلك من خلال نتائج هذه العملية التي تُؤكّد الدّراسة الميدانية أنّ أغلب الكفاءات الاجتماعية المستهدفة في مرحلة التّعليم الابتدائي لم تتحقق. وهذا كلّه بسبب إهمال تكوين أستاذ التّعليم الابتدائي تكوينا متوازنا يتناول كلّ جوانب شخصية المتعلّم دون استثناء و دون طغيان جانب على جانب آخر. فهذا النّوع من التّكوين يأتي أثناء الخدمة أي أثناء ممارسة الأستاذ لمهنته و وظيفة هذا التّكوين الأساسية هي الرّفع من أداء وكفاءة الأستاذ وأي خلل في هذا التّكوين تنعكس سلبا على تنمية الأستاذ لمهاراته.

جدول (15) يبين علاقة اهتمامات الادارة المدرسية بالكفاءات الاجتماعية الختامية المستهدفة في مرحلة التعليم الابتدائي.

الكفاءات الاجتماعية الختامية في الابتدائي	الاختيارات	اهتمامات الإدارة المدرسية								كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
		الجانب التربوي		الجانب الإداري		كل الجوانب		المجموع				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
كفاءة الاستقلالية	نعم	12	04.3	14	05.0	12	04.3	38	13.6	16,649	4	0.002
	لا	20	07.2	102	36.4	47	16.8	169	60.3			
	جزئيا	11	03.9	29	10.4	33	11.8	73	26.1			
	المجموع	43	15.4	145	51.8	92	32.9	280	100			
التفكير الناقد لبعض المواقف الاجتماعية	نعم	11	03,9	16	05,7	17	06,1	44	15,7	39,288	4	0,000
	لا	15	05,4	100	35,7	29	10,4	144	51,4			
	نوعا ما	17	06,1	29	10,4	46	16,4	92	32,9			
	المجموع	43	15,4	145	51,8	92	32,9	280	100			
روح المبادرة	نعم	23	8,20	60	21,5	18	06,4	101	36,1	17,428	2	0,000
	لا	20	7,20	85	30,3	74	26,4	179	63,9			
	المجموع	43	15,4	145	51,8	92	32,9	280	100			
الاحساس بالآخر	نعم	26	9,30	53	18,9	32	11,5	111	39,7	92,936	2	0,000
	لا	17	6,10	92	32.9	60	21,4	169	60,3			
	المجموع	43	15,4	145	51,8	92	32,9	280	100			
احترام الغير	نعم	23	08,2	45	16,1	58	20,7	126	45,0	24,780	2	0,000
	لا	20	07,1	100	35,7	34	12,1	154	55,0			
	المجموع	43	15,4	145	51,8	92	32,9	280	100			
صفة التسامح	نعم	22	07,9	37	13,2	46	16,4	105	37,5	18,441	2	0,000
	لا	21	07,5	108	38,6	46	16,4	175	62,5			
	المجموع	43	15,4	145	51,8	92	32,9	280	100			
روح الانضباط	نعم	22	07,9	37	13,2	55	19,6	114	40,7	29,677	2	0,000
	لا	21	07,5	108	38,6	37	13,2	166	59,3			
	المجموع	43	15,4	145	51,8	92	32,9	280	100			
العمل ضمن فريق	نعم	21	07,5	35	12,5	48	17,1	104	37,1	21,926	2	0,000
	لا	22	07,9	110	39,3	44	15,7	176	62,9			
	المجموع	43	15,4	145	51,8	92	32,9	280	100			
النظام كمنهج حياة	نعم	17	06,1	34	12,1	52	18,6	103	36,8	26.642	2	0,000
	لا	26	09,3	111	39,6	40	14,3	177	63,2			
	المجموع	43	15,4	145	51,8	92	32,9	280	100			
إتقان العمل	نعم	15	05,4	33	11,8	33	11,8	81	28,9	5,582	2	0,061
	لا	28	10,0	112	40,0	59	21,1	199	71,1			
	المجموع	43	15,4	145	51,8	92	32,9	280	100			
تجسيد الأخلاق في السلوك اليومي	نعم	13	04,6	21	07,5	32	11,4	66	23,6	60,489	4	0,000
	لا	1	0,40	67	23,9	7	02,5	75	26,8			
	أحيانا	29	10,4	57	20,4	53	18,9	139	49,6			
	المجموع	43	15,4	145	51,8	92	32,9	280	100			
التضامن الاجتماعي	نعم	17	06,1	25	08,9	29	10,4	71	25,4	36,662	4	0,000
	لا	10	03,6	81	28,9	19	06,8	110	39,3			
	أحيانا	16	05,7	39	13,9	44	15,7	99	35,4			
	المجموع	43	15,4	145	51,8	92	32,9	280	100			
التفاعل مع المحيط الاجتماعي	نعم	19	06,8	34	12,1	49	17,5	102	36,4	29,923	2	0,000
	لا	24	08,6	111	39,6	43	15,4	178	63,6			
	المجموع	43	15,4	145	51,8	92	32,9	280	100			
المحافظة على البيئة	نعم	25	08,9	26	09,3	38	13,6	89	31,8	30,455	2	0,000
	لا	18	06,4	119	42,5	54	19,3	191	68,2			
	المجموع	43	15,4	145	51,8	92	32,9	280	100			
السلوك الاقتصادي	نعم	20	07,1	31	11,1	45	16,1	96	34,3	22,310	2	0,000
	لا	23	08,2	114	40,7	47	16,8	184	65,7			
	المجموع	43	15,4	145	51,8	92	32,9	280	100			
الوعي بالمشكلات الاجتماعية	نعم	20	07,1	23	08,2	54	19,3	97	34,6	48,772	2	0,000
	لا	23	08,2	122	43,6	38	13,6	183	65,4			
	المجموع	43	15,4	145	51,8	92	32,9	280	100			
حل المشكلات	الحوار	08	2,90	20	7,10	29	10,4	57	20,4	64,941	6	0,000
	العنف	05	1,80	85	30,4	16	5,70	106	37,9			
	الاستعانة بآخر	28	10,0	32	11,4	37	13,2	97	34,6			
	طرق أخرى	02	0,70	08	2,90	10	3,60	20	7,10			
	المجموع	43	15,4	145	51,8	92	32,9	280	100			

من خلال الجدول (15) الذي يبين علاقة تركيز اهتمامات الادارة المدرسية بالكفاءات الاجتماعية الختامية لمرحلة التعليم الابتدائي. نجد أنّ 145 أستاذ من أفراد عينة البحث أجابوا بأنّ تركيز اهتمامات الادارة المدرسية على الجانب "الإداري" أي بنسبة 51,80 %، مقابل 92 أستاذ أي بنسبة 32,90 % أجابوا ب "كلّ الجوانب"، بينما 43 أستاذ أجابوا بالجانب "التربوي" أي بنسبة 15,40 %.

كما نلاحظ في الجدول (15) أنّ النّسب الأكبر هي تلك التي تظهر ارتباط تركيز اهتمامات الادارة المدرسية على الجانب "الإداري" بعدم تحقق الكفاءات الاجتماعية التّالية: كفاءة الاستقلالية ب 36,40 %، التّفكير النّاقد ب 35,70 %، روح المبادرة ب 30,30%، الاحساس بالآخر ب 32,90 %، احترام الغير ب 35,70 %، صفة التّسامح ب 38,60 %، روح الانضباط ب 38,60 %، العمل ضمن فريق ب 39,30 %، النّظام كمنهاج حياة ب 39,60 %، إتقان العمل ب 40 %، تجسيد الأخلاق في السّلوك اليومي ب 23,90 %، التّضامن الاجتماعي ب 28,90 % التّفاعل مع المحيط الاجتماعي ب 39,60 %، المحافظة على البيئة ب 42,50 %، السّلوك الاقتصادي ب 40,70 %، الوعي بالمشكلات الاجتماعية ب 43,60 %.

أمّا ارتباط تركيز اهتمامات الادارة المدرسية على الجانب "الاداري" ب "العنف" فيما يخص طريقة حلّ المشكلات التي تواجه التّلميذ فكانت هي النّسبة الأكبر ب 30,40 %.

ويدعم هذه الارتباطات اختبار كاي مربع، أي بين اهتمامات الإدارة المدرسية والكفاءات الاجتماعية الختامية لمرحلة التعليم الابتدائي عند مستوى الدلالة الإحصائية 1 % وتتمثل تلك الكفاءات في: الاستقلالية في الرأي والسّلوك، التّفكير النّاقد في مختلف المواقف الاجتماعية، روح المبادرة، الإحساس بالآخر والشّعور به، احترام الغير مهما كان، صفة التّسامح و التّغاضي عن أخطاء الآخرين، روح الانضباط والمثابرة، النّظام كمنهج في الحياة اليومية للتّلميذ، تجسيد الأخلاق في السّلوك اليومي وجعلها ممارسات تحكم العلاقات بين أفراد المجتمع، التّضامن الاجتماعي والتّعاون مع الآخرين، التّفاعل مع المحيط الاجتماعي، المحافظة على البيئة، اكتساب كفاءة السّلوك الاقتصادي، والوعي بالمشكلات الاجتماعية، والقدرة على مواجهة المشاكل وحلّها.

في حين أنّ اختبار كاي مربع أثبت عدم ارتباط اهتمامات الإدارة المدرسية بكفاءة إتقان العمل، وذلك قد يرجع إلى عوامل اجتماعية أخرى ترتبط أساسا بالتّنشئة الأسرية حيث يعمل الأبوان على ترسيخها من خلال القدوة الحسنة في الأسرة والتي ترغبهم في إتقان العمل وتدفع الأبناء إلى الاقتداء بهذه القدوة، أو يتم اكتساب تلك الكفاءة خلال النّشاطات التعلّمية التي يشارك فيها المتعلّم داخل الفصل الدّراسي بعيدا عن اهتمامات الإدارة المدرسية.

تُعدّ الإدارة المدرسية من العوامل الأساسية في إنجاح عملية التنشئة الاجتماعية، ذلك لأنّها من الرّكائز الأساسية في بناء النّسق المدرسي، بل أصبحت في التّربية الحديثة أحد ركائز العملية التّربوية اليوم وهي مكوّنة أساسا من: المعلّم، المتعلّم، المنهاج والادارة المدرسية، حيث تتفاعل هذه المكوّنات فيما بينها داخل الوسط المدرسي فتحدث العملية التّربوية التي من خلالها يكتسب المتعلّم كلّ الكفاءات المستهدفة في أي مرحلة تعليمية.

لذا أضحى الاهتمام بالإدارة المدرسية في كلّ المنظومات التّربوية الحديثة من بين الأولويات، فلا يمكن توقع نتائج تربوية من مؤسسة تعليمية ما دون النّظر أو الاهتمام بإدارتها التّربوية.

وتتمثل الإدارة المدرسية في الجزائر في مرحلة التّعليم الابتدائي أساسا في المدير وكلّ العاملين معه هم لمساعدته بطريقة غير رسمية، وفي بعض الأحيان يساعده مساعد مدير إذا كان يوجد في المدرسة مطعم وعدد معتبر من التّلاميذ.

يختلف توجه الإدارة المدرسية حسب تكوين المدير أو مستواه الثّقافي، أو حسب رؤيته وتصوّره للإدارة، كما أنّ هذا التّوجه يتأثّر بالخلفية الاجتماعية للمدير أو البيئة الاجتماعية التي تتواجد فيها المدرسة، لذا فإنّ الادارة المدرسية تختلف من حيث الاهتمام والممارسة وفق هذه المتغيرات، حيث نجد إدارة مدرسية تهتم و تركّز على الجانب الإداري، وهناك من تركّز على الجانب التّربوي، وهناك الإدارة المدرسية التي تهتم بكلّ الجوانب.

هذا الاهتمام أو التّركيز يؤثّر مباشرة في العملية التّربوية التي تتم داخل النّسق المدرسي. فالإدارة المدرسية المهتمة فقط بالجانب الإداري على حساب الجوانب الأخرى، تكون واقعة تحت طائلة الأعباء الإدارية فهي تعطي للوثائق الإدارية أولوية قصوى على حساب العمل التّربوي الذي يمثّل الوظيفة الأساسية للمدرسة.

بينما هناك إدارة مدرسية تهتم بالجانب التّربوي وقد تهمل الجانب الإداري، و في هذه الحالة قد يتراجع دورها الإداري فلا تستطيع فرض النّظام أو تنظيم العمل داخل المدرسة، فالإدارة المدرسة وُضعت أصلا لأجل خدمة العملية التّربوية التي تتم في المدرسة.

وهناك الإدارة المدرسية التي تهتم بكلّ الجوانب فهي الادارة المتوازنة و متكاملة تهتم بالتّربية وفق نظام عام تحكمه قوانين و أطر معينة تعتبر قواعد العمل التّربوي.

إنّ توجّه الإدارة المدرسية يؤثّر مباشرة في نتائج العملية التّربوي التي تحدث في المدرسة، وعلى الكفاءات المستهدفة من خلال المنهاج التربوي بما فيها الكفاءات الاجتماعية.

لذا فإنّ الدّراسة الميدانية استطاعت أن تربط بين عدم تحقق الكفاءات الاجتماعية الختامية المستهدفة في مرحلة التعليم الابتدائي، وبين اهتمامات الإدارة المدرسية، فكلّما زاد الاهتمام بالجانب الإداري على حساب الجوانب الأخرى كلّما تراجع دور عملية التّنشئة الاجتماعية التي تتم داخل النّسق المدرسي في تحقيق أهدافها الاجتماعية.

فالإدارة المدرسية لها خصوصيتها ومميزاتها، فرغم أنّ المدرسة مؤسسة عمومية لكن إدارتها ليست كباقي الادارات، حيث لا يمكن بأي حال من الأحوال اختيار مديرها من خارج قطاع التّربية، فالمدير كان سابقا معلّما له أقدمية و تجربة معتبرة في ميدان التّربية، وهذا ليستطيع ممارسة الادارة بما يخدم عملية التّربية وبما يُكسب المتعلّم كفاءات ختامية في المجال الاجتماعي المتعلق بشخصية المتعلّم.

جدول (16) يبين علاقة المناشير والقرارات الخاصة بالتّربية التي ترد إلى المدرسة من أجل التّنفيذ بالكفاءات الاجتماعية الختامية المستهدفة في مرحلة التعليم الابتدائي.

الكفاءات الاجتماعية الختامية في الابتدائي	الاختيارات	المناشير والقرارات تخدم المتعلّم								كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
		دائما		لا		في بعض الجوانب		المجموع				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
كفاءة الاستقلالية	نعم	14	05,0	03	01,1	21	7,50	38	13,6	55,408	4	0,00
	لا	12	04,3	70	25,0	87	31,0	169	60,3			
	جزئيا	11	03,9	05	01,8	57	20,4	73	26,1			
	المجموع	37	13,2	78	27,9	165	58,9	280	100			
التّفكير النّاقد لبعض المواقف الاجتماعية	نعم	14	05,0	03	1,10	27	9,60	44	15,7	70,405	4	0,00
	لا	08	02,8	69	24,7	67	23,9	144	51,4			
	نوعا ما	15	05,4	06	2,10	71	25,4	92	32,9			
	المجموع	37	13,2	78	27,9	165	58,9	280	100			
روح المبادرة	نعم	07	2,50	57	20,4	37	13,2	101	36,1	64,367	2	0,00
	لا	30	10,7	21	7,50	128	45,7	179	63,9			
	المجموع	37	13,2	78	27,9	165	58,9	280	100			
الاحساس بالآخر	نعم	10	3,60	62	22,2	39	13,9	111	39,7	71,409	2	0,00
	لا	27	9,60	16	5,70	126	45,0	169	60,3			
	المجموع	37	13,2	78	27,9	165	58,9	280	100			
احترام الغير	نعم	30	10,7	35	12,5	61	21,8	126	45,0	20,835	2	0,00
	لا	07	2,50	43	15,4	104	37,1	154	55,0			
	المجموع	37	13,2	78	27,9	165	58,9	280	100			
صفة التسامح	نعم	16	5,70	09	3,30	80	28,5	105	37,5	31,446	2	0,00
	لا	21	7,50	69	24,6	85	30,4	175	62,5			
	المجموع	37	13,2	78	27,9	165	58,9	280	100			
روح الانضباط	نعم	22	7,90	19	6,70	73	26,1	114	40,7	16,641	2	0,00
	لا	15	5,30	59	21,2	92	32,8	166	59,3			
	المجموع	37	13,2	78	27,9	165	58,9	280	100			
العمل ضمن فريق	نعم	17	6,10	09	3,20	78	27,8	104	37,1	30,383	2	0,00
	لا	20	7,10	69	24,7	87	31,1	176	62,9			
	المجموع	37	13,2	78	27,9	165	58,9	280	100			
النظام كمنهج حياة	نعم	25	8,90	05	1,80	73	26,1	103	36,8	49,971	2	0,00
	لا	12	4,30	73	26,1	92	32,8	177	63,2			
	المجموع	37	13,2	78	27,9	165	58,9	280	100			
إتقان العمل	نعم	20	7,10	04	1,40	57	20,4	81	28,9	35,383	2	0,00
	لا	17	6,10	74	26,5	108	38,5	199	71,1			
	المجموع	37	13,2	78	27,9	165	58,9	280	100			
تجسيد الأخلاق في السلوك اليومي	نعم	18	6,40	04	1,40	44	15,8	66	23,6	193,85	4	0,00
	لا	02	0,70	66	23,6	07	2,50	75	26,8			
	أحيانا	17	6,10	08	2,90	114	40,6	139	49,6			
	المجموع	37	13,2	78	27,9	165	58,9	280	100			
التضامن الاجتماعي	نعم	17	6,00	02	0,80	52	18,6	71	25,4	106,09	4	0,00
	لا	10	3,60	67	23,9	33	11,8	110	39,3			
	أحيانا	10	3,60	09	3,20	80	28,5	99	35,3			
	المجموع	37	13,2	78	27,9	165	58,9	280	100			
التفاعل مع المحيط الاجتماعي	نعم	20	7,10	04	1,50	78	27,8	102	36,4	46,340	2	0,00
	لا	17	6,10	74	26,4	87	31,1	178	63,6			
	المجموع	37	13,2	78	27,9	165	58,9	280	100			
المحافظة على البيئة	نعم	17	6,10	02	0,70	70	25,0	89	31,8	42,753	2	0,00
	لا	20	7,10	76	27,2	95	33,9	191	68,2			
	المجموع	37	13,2	78	27,9	165	58,9	280	100			
السلوك الاقتصادي	نعم	22	7,90	04	1,40	70	25,0	96	34,3	44,690	2	0,00
	لا	15	5,30	74	26,5	95	33,9	184	65,7			
	المجموع	37	13,2	78	27,9	165	58,9	280	100			
الوعي بالمشكلات الاجتماعية	نعم	16	5,70	04	1,40	77	27,5	97	34,6	41,750	2	0,00
	لا	21	7,50	74	26,5	88	31,4	183	65,4			
	المجموع	37	13,2	78	27,9	165	58,9	280	100			
حل المشكلات	الحوار	09	3,20	04	1,40	44	15,8	57	20,4	103,01	6	0,00
	العنف	11	3,90	66	23,6	29	10,4	106	37,9			
	الاستعانة بآخر	14	5,00	08	2,90	75	26,7	97	34,6			
	طرق أخرى	03	1,10	00	00	17	6,00	20	7,10			
	المجموع	37	13,2	78	27,9	165	58,9	280	100			

في الجدول (16) الذي يبين علاقة المناشير والقرارات الخاصة بالتّربية التي ترد إلى المدرسة من أجل التّنفيذ بالكفاءات الاجتماعية الختامية المستهدفة في مرحلة التّعليم الابتدائي. نلاحظ أنّه من بين 280 مبحوث هناك 165 أستاذ من أفراد عينة البحث أجابوا بأنّ المناشير والقرارات الخاصة بالتّربية التي ترد إلى المدرسة تخدم المتعلّم في "بعض الجوانب" أي بنسبة 58,90 %، مقابل 78 أستاذ أي بنسبة 27,90 % أجابوا ب "لا"، و37 أستاذ أي بنسبة 13,20 % أجابوا ب "دائما".

كما أنّه يمكن من خلال الجدول (16) ملاحظة أنّ النّسب الأكبر هي تلك التي تظهر ارتباط خدمة المناشير والقرارات للمتعلّم في "بعض الجوانب" بعدم تحقق الكفاءات الاجتماعية التّالية: كفاءة الاستقلالية ب 31 %، التّفكير النّاقد ب 25,40 %، روح المبادرة ب 45,70 %، الاحساس بالآخر ب 45 %، احترام الغير ب 37,10 %، صفة التّسامح ب 30,40 %، روح الانضباط ب 32,80 %، العمل ضمن فريق ب 31,10 %، النّظام كمنهاج حياة ب 32,80 %، إتقان العمل ب 38,50 %، التّفاعل مع المحيط الاجتماعي ب 31,10 %، المحافظة على البيئة ب 33,90 %، السّلوك الاقتصادي ب 33,90 %، الوعي بالمشكلات الاجتماعية ب 31,40 %.

أمّا ارتباط المناشير والقرارات الخاصة بالتّربية التي ترد إلى المدرسة من أجل التّنفيذ في "بعض الجوانب" بتحقق الكفاءات الاجتماعية الختامية "أحيانا" فكانت هي النّسب الأكبر كما يلي: تجسيد الأخلاق في السّلوك اليومي ب 40,60 %، التّضامن الاجتماعي ب 28,50 %.

أمّا ارتباط خدمة المناشير والقرارات الخاصة بالتّربية التي ترد إلى المدرسة من أجل التّنفيذ في "بعض الجوانب" ب "الاستعانة بآخر" فيما يخص طريقة حلّ المشكلات في المواقف التي تواجه التّلميذ فكانت هي الأكبر ب 26,70 %.

كما هو ملاحظ في الجدول (16) فإنّ اختبار كاي مربع يدعم وجود علاقة بين المناشير والقرارات الخاصة بالتّربية والكفاءات الاجتماعية الختامية المستهدفة في مرحلة التّعليم الابتدائي عند مستوى الدّلالة الإحصائية 1 % وتتمثل تلك الكفاءات الاجتماعية في: الاستقلالية، التّفكير النّاقد، روح المبادرة، الإحساس بالآخر، احترام الغير، صفة التّسامح، روح الانضباط، العمل ضمن فريق، النّظام كمنهج حياة، إتقان العمل، تجسيد الأخلاق في

السّلوك اليومي، التّضامن الاجتماعي، التّفاعل مع المحيط الاجتماعي، المحافظة على البيئة، اكتساب كفاءة السّلوك الاقتصادي، والوعي بالمشكلات الاجتماعية، والقدرة على مواجهة المشاكل وحلّها بطرق ودية بعيدة عن العنف أو إثارة مشاكل أخرى.

تتم العملية التّربوية داخل المدرسة وفق ضوابط وقواعد تُنظم الحياة المدرسية داخل هذا النّسق و خارجه، أي بينه وبين باقي الأنساق الاجتماعية الأخرى، ويُعبّر عن هذه القواعد بمراسيم و مناشير و قرارات و تعليمات ترد إلى المدرسة من مختلف الهيئات التي لها ارتباط بالنّظام التّربوي وخاصة وزارة التّربية الوطنية و مديريات التّربية.

وهذه المراسيم والمناشير والقرارات وُجدت من أجل تأدية دور واضح يتمثل في خدمة العملية التّربوية التي تحدث في المدرسة. و هي لا تخرج عن هذه الوظيفة المحدّدة.

لكن مركزية هذه القرارات وعدم استقصاء أغلبها من الواقع الاجتماعي جعلها في بعض الأحيان لا تتماشى مع ما يجري في الواقع، بل في بعض الأحيان تعمل على إعاقة العملية التّربوية نفسها.

فالمدرسة الابتدائية مطالبة بالتّفتح على المحيط الاجتماعي الذي تتواجد فيه، بينما نجد التّشريعات والقوانين تحدّ من هذا التّفتح فالكفاءات الاجتماعية الختامية المستهدفة في هذه المرحلة، كامتلاك روح المبادرة، احترام الآخرين، التّسامح، العمل ضمن فريق، تجسيد الأخلاق في السّلوك اليومي، التّضامن الاجتماعي، التّفاعل مع المحيط الاجتماعي، المحافظة على البيئة، الوعي بالمشكلات الاجتماعية، والقدرة على مواجهة المشكلات في مختلف المواقف الاجتماعية وغيرها من الكفاءات الاجتماعية أغلبها يحتاج إلى تدريب عملي واقعي وممارسة في البيئة الاجتماعية التي تتواجد فيها المدرسة، بحيث تكون هذه الممارسات في بداياتها تحت إشراف وتوجيه المدرسة حتى يتم اكتسابها من طرف المتعلّم ومن ثمّ تصبح لديه كفاءات اجتماعية يستطيع من خلالها الاندماج في مجتمعه.

لكن التّشريعات المدرسية في الكثير من الأحيان تحدّ من هذا النّوع من التّدريب الواقعي إلاّ في إطار محدود جدا، و بإجراءات أقل ما يُقال عنها أنّها غير مرنة، ممّا ينعكس سلبا على قدرة التّلميذ على اكتساب تلك الكفاءات الاجتماعية المستهدفة في مرحلة التّعليم الابتدائي.

جدول (17) يبين علاقة مشاركة التّلاميذ في النّشاطات اللاصفية بالكفاءات الاجتماعية الختامية المستهدفة في مرحلة التعليم الابتدائي.

الكفاءات الاجتماعية الختامية في الابتدائي	الاختيارات	قيام التلاميذ بالنشاطات اللاصفية في المدرسة								كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
		نعم		لا		في بعض الأحيان		المجموع				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
كفاءة الاستقلالية	نعم	13	4,65	09	03,2	16	05,7	38	13,6	28,712	4	0,000
	لا	13	4,65	100	35,7	56	20,0	169	60,3			
	جزئيا	14	05,0	28	10,0	31	11,1	73	26,1			
	المجموع	40	14,3	137	48,9	103	36,8	280	100			
التّفكير النّاقد لبعض المواقف الاجتماعية	نعم	14	05,0	9	03,2	21	07,5	44	15,7	35,868	4	0,000
	لا	16	05,7	91	32,5	37	13,2	144	51,4			
	نوعا ما	10	03,6	37	13,2	45	16,1	92	32,9			
	المجموع	40	14,3	137	48,9	103	36,8	280	100			
روح المبادرة	نعم	9	03,2	70	25,0	22	07,9	101	36,1	26,272	2	0,000
	لا	31	11,1	67	23,9	81	28,9	179	63,9			
	المجموع	40	14,3	137	48,9	103	36,8	280	100			
الاحساس بالآخر	نعم	10	3,60	42	15,0	59	21,1	111	39,7	74,741	2	0,000
	لا	30	10,7	95	33,9	44	15,7	169	60,3			
	المجموع	40	14,3	137	48,9	103	36,8	280	100			
احترام الغير	نعم	23	08,2	45	16,1	58	20,7	126	45,0	16,025	2	0,000
	لا	17	06,1	92	32,9	45	16,1	154	55,0			
	المجموع	40	14,3	137	48,9	103	36,8	280	100			
صفة التسامح	نعم	19	06,8	38	13,6	48	17,1	105	37,5	10,919	2	0,004
	لا	21	07,5	99	35,3	55	19,7	175	62,5			
	المجموع	40	14,3	137	48,9	103	36,8	280	100			
روح الانضباط	نعم	20	7,15	41	14,6	53	18,9	114	40,7	12,957	2	0,002
	لا	20	7,15	96	34,3	50	17,9	166	59,3			
	المجموع	40	14,3	137	48,9	103	36,8	280	100			
العمل ضمن فريق	نعم	18	06,4	39	13,9	47	16,8	104	37,1	8,653	2	0,013
	لا	22	07,9	98	35,0	56	20,0	176	62,9			
	المجموع	40	14,3	137	48,9	103	36,8	280	100			
النظام كمنهج حياة	نعم	25	08,9	36	12,9	42	15,0	103	36,8	18,585	2	0,000
	لا	15	05,4	101	36,0	61	21,8	177	63,2			
	المجموع	40	14,3	137	48,9	103	36,8	280	100			
إتقان العمل	نعم	20	7,15	31	11,1	30	10,7	81	28,9	11,286	2	0,004
	لا	20	7,15	106	37,9	73	26,1	199	71,1			
	المجموع	40	14,3	137	48,9	103	36,8	280	100			
تجسيد الأخلاق في السلوك اليومي	نعم	19	06,8	18	06,4	29	10,4	66	23,6	84,423	4	0,000
	لا	2	00,7	69	24,6	04	01,4	75	26,8			
	أحيانا	19	06,8	50	17,9	70	25,0	139	49,6			
	المجموع	40	14,3	137	48,9	103	36,8	280	100			
التضامن الاجتماعي	نعم	15	05,4	22	07,9	34	12,1	71	25,4	32,826	4	0,000
	لا	12	04,3	76	27,1	22	07,9	110	39,3			
	أحيانا	13	04,6	39	13,9	47	16,8	99	35,3			
	المجموع	40	14,3	137	48,9	103	36,8	280	100			
التفاعل مع المحيط الاجتماعي	نعم	19	6,75	36	12,9	47	16,8	102	36,4	11,980	2	0,003
	لا	21	07,5	101	36,0	56	20,0	178	63,6			
	المجموع	40	14,3	137	48,9	103	36,8	280	100			
المحافظة على البيئة	نعم	19	06,8	29	10,4	41	14,6	89	31,8	14,734	2	0,001
	لا	21	07,5	108	38,5	62	22,2	191	68,2			
	المجموع	40	14,3	137	48,9	103	36,8	280	100			
السلوك الاقتصادي	نعم	20	7,15	30	10,7	46	16,4	96	34,3	18,636	2	0,000
	لا	20	7,15	107	38,2	57	20,4	184	65,7			
	المجموع	40	14,3	137	48,9	103	36,8	280	100			
الوعي بالمشكلات الاجتماعية	نعم	20	7,15	31	11,1	46	16,4	97	34,6	17,467	2	0,000
	لا	20	7,15	106	37,9	57	20,4	183	65,4			
	المجموع	40	14,3	137	48,9	103	36,8	280	100			
حل المشكلات	الحوار	13	04,6	15	05,4	29	10,4	57	20,4	59,570	6	0,000
	العنف	8	02,9	82	29,3	16	05,7	106	37,9			
	الاستعانة بآخر	18	06,4	32	11,4	47	16,8	97	34,6			
	طرق أخرى	01	00,4	08	02,8	11	03,9	20	07,1			
	المجموع	40	14,3	137	48,9	103	36,8	280	100			

في الجدول (17) الذي يبين علاقة مشاركة التّلاميذ في النّشاطات اللاصفية في المدرسة بالكفاءات الاجتماعية الختامية المستهدفة في مرحلة التعليم الابتدائي. نجد أنّ 137 أستاذ من أفراد عينة البحث من بين 280 مبحوث أي بنسبة 48,90 % أجابوا بأنّ التّلاميذ "لا" يقومون بنشاطات لاصفية في المدارس التي يعملون فيها، مقابل 103 أستاذ أي بنسبة 36,80 % أجابوا بأنّ تلاميذهم يقومون بذلك "في بعض الأحيان"، و 40 أستاذ أي بنسبة 14,30 % أجابوا ب "نعم" بمعنى أنّ تلاميذهم يشاركون في النّشاطات اللاصفية في المدارس التي يعملون فيها.

كما يمكن أن نلاحظ في نفس الجدول أنّ النّسب الأكبر هي تلك التي تُظهر ارتباط عدم مشاركة التّلاميذ في النّشاطات اللاصفية بعدم تحقق الكفاءات الاجتماعية التّالية: كفاءة الاستقلالية ب 35,70 %، التّفكير النّاقد ب 32,50 %، الاحساس بالآخر ب 33,90 %، احترام الغير ب 32,90 %، صفة التّسامح ب 35,30 %، روح الانضباط ب 34,30 %، العمل ضمن فريق ب 35 %، النّظام كمنهاج حياة ب 36 %، إتقان العمل ب 37,90%، التّضامن الاجتماعي ب 27,10 %، التّفاعل مع المحيط الاجتماعي ب 36 %، المحافظة على البيئة ب 38,50 %، السّلوك الاقتصادي ب 38,20 %، الوعي بالمشكلات الاجتماعية ب 37,90 %.

أمّا ارتباط مشاركة التّلاميذ في النّشاطات اللاصفية "في بعض الأحيان" بعدم تحقق كفاءة روح المبادرة فكانت هي النّسبة الأكبر ب 28,90 %، و ارتباط مشاركة التّلاميذ في النّشاطات اللاصفية "في بعض الأحيان" بكفاءة تجسيد الأخلاق في الحياة اليومية "أحيانا" فكانت هي النّسبة الأكبر بين المتغيرين ب 25 %.

أمّا ارتباط عدم مشاركة التلاميذ في النّشاطات اللاصفية بظاهرة "العنف" كوسيلة لحلّ المشكلات في المواقف التي تواجه التّلميذ في المدرسة أو محيطها فكانت هي النّسبة الأكبر ب 29,30 %.

واختبار كاي مربع يدعم وجود علاقة بين مشاركة التّلاميذ في النّشاطات اللاصفية والكفاءات الاجتماعية الختامية المستهدفة في مرحلة التّعليم الابتدائي، عند مستوى الدلالة الإحصائية 1 % وتتمثل تلك الكفاءات الاجتماعية في: الاستقلالية، التّفكير النّاقد، روح المبادرة، الإحساس بالآخر، احترام الغير، صفة التّسامح، روح الانضباط، النّظام كمنهج

حياة، إتقان العمل، تجسيد الأخلاق في السّلوك اليومي، التّضامن الاجتماعي، التّفاعل مع المحيط الاجتماعي، المحافظة على البيئة، اكتساب كفاءة السّلوك الاقتصادي، والوعي بالمشكلات الاجتماعية، والقدرة على مواجهة المشاكل وحلّها.

أمّا ارتباط مشاركة التّلاميذ في النّشاطات اللاصفية بكفاءة العمل ضمن فريق فكانت عند مستوى الدّلالة الاحصائية 5 %.

النّشاطات اللاّصفية هي نشاطات تربوية موجهة، لكن تُعطى فيها بعض الحرية للتّلاميذ، ولا تتم في القسم عادة لذا سُميت باللاّصفية، وهي نشاطات تتم في النّوادي أو المكتبات أو ساحات المدرسة أو تتم خارج المدرسة. وهي عبارة عن وضعيات إدماجية موسعة يوظّف فيها المتعلّم مجموعة من الموارد والمكتسبات التي أخذها من مختلف المواد الدّراسية.

والنّشاطات اللاّصفية توفّر البيئة الملائمة التي من خلالها يمكن للمتعلّم توظيف الكثير من المكتسبات والتّدريب على كفاءات مستهدفة في المنهاج التّربوي في جميع المجالات وخاصة تلك المتعلقة بالجانب الاجتماعي للتّلميذ، لأنّ التّلميذ في النّشاطات اللاّصفية يتمتع بنوع من الحرية ويتصرف على طبيعته بعيدا عن الالتزام والنّظام الذين يفرضهما المعلّم داخل الصّف المدرسي.

كما أنّ التّلميذ في النّشاطات اللاّصفية قد يمارس هواياته المفضلة، ويُفسح له المجال من أجل التّعبير عن آرائه، وابراز قدراته، ويمارس النّقد للمواقف التي يواجهها في هذه النّشاطات، ويعيش روح الجماعة لأنّ أغلب النّشاطات اللاّصفية تُؤدى بصفة جماعية، مع العلم أنّ كلّ هذه النّشاطات تتم تحت إشراف الأستاذ وبتوجيهاته المستمرة، فيحدث ذلك التّفاعل التّربوي بين مختلف المشاركين في هذه النّشاطات.

من أجل هذا جُعلت النّشاطات اللاّصفية كوسيلة تربوية فعّالة تتيح للمتعلّم فرصة اكتساب مهارات التّواصل الاجتماعي والتّعامل مع الآخر، كما أنّها تساهم في تنشئة هذا المتعلّم اجتماعيا من خلال تعليمه بعض العادات والمهارات الاجتماعية وتدريبه عليها وذلك بممارستها في المدرسة تحت إشراف تربوي لأساتذتها. ومن ثمّ فإنّ هذه النّشاطات اللاّصفية تؤدي دورا تربويا مهما لا يُمكن فصله عن باقي النّشاطات التّربوية الأخرى.

فمن خلال النّشاطات اللاّصفية التي تُقام في المدرسة يجد المتعلّم نفسه في بيئة مهيأة تُشجع على ترسيخ الكثير من الكفاءات الاجتماعية لديه، فكفاءة الاستقلالية تحتاج إلى هذه البيئة ليتدرب التّلميذ على عدم الخضوع الدائم لآراء الآخرين مع قبول تلك الآراء واحترامها، ويكون نوعا ما مستقلا في تفكيره وسلوكه وفق قناعاته الشّخصية، كما أنّ كفاءة التّفكير الناقد يستطيع المتعلّم توظيفها في هذه النّشاطات من خلال إبداء رأيه بموضوعية في مختلف المواقف التي تواجهه، ومختلف انجازاته أو انجازات زملائه التي تكون نتيجة تلك النّشاطات فيميّز بين الايجابيات والسلبيات.

وتفتح النّشاطات اللاّصفية المجال أمام التّلاميذ من أجل المبادرات المختلفة، أمّا التّفاعل الاجتماعي الذي يحدث في النّشاطات اللاّصفية فإنّه يتيح للمتعلّم أن يحس بالآخر ويحترم غيره و يسامح من أساء إليه أو أخطأ في حق غيره من خلال التّفاعل المستمر، كما أنّ النّشاطات اللاّصفية تُكسب التّلميذ كفاءة العمل ضمن فريق والتّضامن مع الغير، وكفاءة الانضباط.

ومن خلال النّشاطات اللاصفية يحاول التّلميذ أن ينافس غيره بحيث يتقن عمله، كما يمكن للمتعلّم من خلال هذه النّشاطات أن يجسّد الأخلاق لتكون قاعدة التّعامل والتّفاعل والتّواصل مع زملائه.

وتمثّل تلك النّشاطات فرصة للتّلاميذ للتّفاعل مع المحيط الاجتماعي والمحافظة على البيئة، ويمكن تدريبهم من خلالها على ممارسة السّلوك الاقتصادي والوعي بالمشكلات الاجتماعية، كما تمنحهم القدرة على مواجهة مختلف المشكلات في المواقف الاجتماعية وحلّها بطرق الحوار وفهم حدود الآخر.

لقد بينّت الدّراسة الميدانية أنّ أغلب المبحوثين من أساتذة السّنة الخامسة ابتدائي أجابوا بأنّ تلاميذهم لا يشاركون في النّشاطات اللاّصفية، لأنّ هذه الحصص مهملة في أغلب المدارس الابتدائية رغم أهميتها التّربوية، وإن حدث و أُجريت هذه الحصص فإنّ مشاركة التّلاميذ تكون محدودة جدا، ممّا يفسرّ عدم تحقق أغلب الكفاءات الاجتماعية الختامية المستهدفة في مرحلة التعليم الابتدائي حسب هذه الدّراسة الميدانية، وذلك لأنّه تمّ حرمان التّلاميذ من وسيلة ناجعة وفعاّلة قد تساهم في تحقيق الكثير من الكفاءات الاجتماعية في المدرسة الابتدائية.

جدول (18) يبين علاقة الاكتظاظ في الأقسام بالكفاءات الاجتماعية الختامية المستهدفة في مرحلة التعليم الابتدائي.

الكفاءات الاجتماعية الختامية في الابتدائي	الاختيارات	وجود الاكتظاظ في الأقسام						كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
		نعم		لا		المجموع				
		ك	%	ك	%	ك	%			
كفاءة الاستقلالية	نعم	25	8,90	13	4,60	38	13,6	28,287	2	0,000
	لا	130	46,4	39	13,9	169	60,3			
	جزئيا	30	10,7	43	15,4	73	26,1			
	المجموع	185	66,1	95	33,9	280	100			
التفكير الناقد لبعض المواقف الاجتماعية	نعم	19	6,80	25	8,90	44	15,7	34,701	2	0,000
	لا	118	42,2	26	9,20	144	51,4			
	نوعا ما	48	17,1	44	15,7	92	32,9			
	المجموع	185	66,1	95	33,9	280	100			
روح المبادرة	نعم	40	14,3	61	21,8	101	36,1	50,450	1	0,000
	لا	145	51,8	34	12,1	179	63,9			
	المجموع	185	66,1	95	33,9	280	100			
الاحساس بالآخر	نعم	45	16,1	66	23,6	111	39,7	52,125	1	0,000
	لا	140	50,0	29	10,3	169	60,3			
	المجموع	185	66,1	95	33,9	280	100			
إحترام الغير	نعم	53	18,9	73	26,1	126	45,0	57,904	1	0,000
	لا	132	47,2	22	7,80	154	55,0			
	المجموع	185	66,1	95	33,9	280	100			
صفة التسامح	نعم	58	20,7	47	16,8	105	37,5	8,208	1	0,000
	لا	127	45,4	48	17,1	175	62,5			
	المجموع	185	66,1	95	33,9	280	100			
روح الانضباط	نعم	44	15,7	70	25,0	114	40,7	63,351	1	0,000
	لا	141	50,4	25	8,90	166	59,3			
	المجموع	185	66,1	95	33,9	280	100			
العمل ضمن فريق	نعم	56	20,0	48	17,1	104	37,1	11,551	1	0,000
	لا	129	46,1	47	16,8	176	62,9			
	المجموع	185	66,1	95	33,9	280	100			
النظام كمنهج حياة	نعم	35	12,5	68	24,3	103	36,8	74,586	1	0,000
	لا	150	53,6	27	9,60	177	63,2			
	المجموع	185	66,1	95	33,9	280	100			
إتقان العمل	نعم	36	12,9	45	16,1	81	28,9	28,334	1	0,028
	لا	149	53,2	50	17,8	199	71,1			
	المجموع	185	66,1	95	33,9	280	100			
تجسيد الأخلاق في السلوك اليومي	نعم	44	15,7	22	7,90	66	23,6	47,161	2	0,000
	لا	72	25,7	03	1,10	75	26,8			
	أحيانا	69	24,7	70	25,0	139	49,6			
	المجموع	185	66,1	95	33,9	280	100			
التضامن الاجتماعي	نعم	32	11,4	39	13,9	71	25,4	26,111	2	0,000
	لا	90	32,2	20	7,10	110	39,3			
	أحيانا	63	22,5	36	12,8	99	35,3			
	المجموع	185	66,1	95	33,9	280	100			
التفاعل مع المحيط الاجتماعي	نعم	47	16,8	55	12,6	102	36,4	28,349	1	0,002
	لا	138	49,3	40	14,3	178	63,6			
	المجموع	185	66,1	95	33,9	280	100			
المحافظة على البيئة	نعم	37	13,2	52	18,6	89	31,8	35,624	1	0,001
	لا	148	52,9	43	15,3	191	68,2			
	المجموع	185	66,1	95	33,9	280	100			
السلوك الاقتصادي	نعم	50	17,9	46	16,4	96	34,3	12,149	1	0,000
	لا	135	48,2	49	17,5	184	65,7			
	المجموع	185	66,1	95	33,9	280	100			
الوعي بالمشكلات الاجتماعية	نعم	52	18,6	45	16,1	97	34,6	9,796	1	0,000
	لا	133	47,5	50	17,8	183	65,4			
	المجموع	185	66,1	95	33,9	280	100			
حل المشكلات	الحوار	34	12,2	23	8,20	57	20,4	21,458	3	0,001
	العنف	90	32,1	16	5,70	106	37,9			
	الاستعانة بآخر	50	17,9	47	16,8	97	34,6			
	طرق أخرى	11	3,90	09	3,20	20	07,1			
	المجموع	185	66,1	95	33,9	280	100			

الجدول (18) يبين علاقة الاكتظاظ في الأقسام بتحقق الكفاءات الاجتماعية المستهدفة في مرحلة التّعليم الابتدائي لدى المتعلّمين نجد فيه أنّ 185 أستاذ من عينة البحث أجابوا ب "نعم" أي يوجد اكتظاظ في أقسام السّنة خامسة ابتدائي المسندة لهم بنسبة 66,10 %، مقابل 95 أستاذ أجابوا ب "لا" وهذه النّسب نجد ضمنها تلك التي تؤكّد وجود هذه علاقة بين بين الاكتظاظ في الأقسام وتحقق الكفاءات الاجتماعية المستهدفة في مرحلة التّعليم الابتدائي.

حيث يوضح الجدول (18) ارتباط الاكتظاظ في الأقسام بعدم تحقق الكفاءات الاجتماعية من خلال النّسب الأكبر التي تربط الاكتظاظ بالكفاءات التّالية: كفاءة الاستقلالية ب 46,40 %، كفاءة التّفكير النّاقد 42,20 %، كفاءة روح المبادرة 51,80 %، الاحساس بالآخر 50 %، كفاءة احترام الغير 47,20 %، كفاءة صفة التّسامح 45,40 %، كفاءة روح الانضباط 50,40 %، كفاءة العمل ضمن فريق 46,10%، كفاءة النّظام كمنهاج حياة 53,60 %، كفاءة إتقان العمل 53,20 %، كفاءة تجسيد الأخلاق في السّلوك اليومي بنسبة 25,70 %، والتّضامن الاجتماعي بنسبة 32,20%. كفاءة التّفاعل مع المحيط الاجتماعي 49,30 %، كفاءة المحافظة على البيئة 52,90 %، كفاءة السّلوك الاقتصادي 48,20 %، كفاءة الوعي بالمشكلات الاجتماعية 47,50 %.

أمّا ارتباط الاكتظاظ في الأقسام بكفاءة القدرة على حلّ المشكلات في المواقف التي تواجه التّلميذ في المدرسة فكان اللّجوء إلى "العنف" بنسبة 32,10 % هي النّسبة الأكبر بين المتغيرين.

ويدعم الاكتظاظ في الأقسام بعدم تحقق الكفاءات الاجتماعية الختامية المستهدفة في مرحلة التّعليم الابتدائي، اختبار كاي مربع عند مستوى الدلالة الإحصائية 1 % بالنّسبة لكلّ الكفاءات الاجتماعية المستهدفة.

ظاهرة الاكتظاظ في الأقسام التّربوية وهي أن يكون عدد التّلاميذ أكثر ممّا يجب وفوق طاقة الأستاذ، وهي ظاهرة معروفة في المدارس التي توجد في بيئة اجتماعية تتميز بالكثافة السّكانية أو تتميّز بالتّزايد العمراني والنّمو الديموغرافي المرتفع، أو تلك المدارس التي تقع في الأحياء الشّعبية، أو في المناطق التي تعرف تأخرا في إنجاز برامج البناءات المدرسية في الوقت المناسب، أو في المدارس التي تشرف عليها بلديات عاجزة من حيث الموارد المالية

التي تعيقها على بناء مدارس جديدة، أو أنّ هذه البلديات تعاني سوء التّسيير فينعكس ذلك على رؤيتها للتّربية عامة وللمدرسة خاصة، أو أنّ هناك نقصا في الموارد البشرية لهيئة التّأطير التّربوي فيُلجأ عادة إلى ضمّ بعض الأفواج التّربوية لتغطية هذا العجز في التّأطير فينتج عن ذلك ظاهرة الاكتظاظ.

و ظاهرة الاكتظاظ في المدارس لها تأثيرها المباشر في العملية التّربوية، من حيث أنّ معدل عدد التّلاميذ في الفوج الواحد يتحكم في عملية المتابعة لهؤلاء التّلاميذ، فالعدد القليل منهم يحظى بالمتابعة الجيدة والمراقبة المستمرة من طرف الأستاذ وهذا يؤثّر بالإيجاب على العملية التّربوية. والعكس فإنّ العدد الكبير للتّلاميذ في القسم لا يتيح للجميع المشاركة في الأنشطة التّعليمية، كما أنّه لا يمنح فرصة للأستاذ كي يتحكم و يراقب كلّ متعلّم، وهذا ما يجعل العملية التّربوية صعبة في بيئة مدرسية تتميز بظاهرة الاكتظاظ.

فالبيئة التي تتميّز بالعدد الكبير من التّلاميذ لا يستطيع المتعلّم فيها أن يركّز أو ينتبه أو يحاور أو يناقش أو يستوعب كما ينبغي، وتكون فرص مشاركته في الأنشطة التّعليمية/التّعلمية ضئيلة، فتعمل هذه العوامل على إضعاف عملية التّحصيل الدّراسي لدى المتعلّمين في جميع جوانبه سواء ما تعلق منه بالجانب المعرفي أو الجانب الوجداني أو الجانب السّلوكي الاجتماعي.

هذا ما يُفسّر في كثير من الأحيان عدم تحقق أغلب الكفاءات المستهدفة في مرحلة التّعليم الابتدائي في المدارس التي تتميّز بالاكتظاظ، ومنها تلك الكفاءات المتعلقة بالجانب الاجتماعي، وهذا ما بينته الدّراسة من خلال الجدول (18)، بل عكس ذلك فإنّ الاكتظاظ في الأقسام قد يتسبب في إنتاج ظواهر سلبية أخرى كالفوضى والتخريب والعنف وغيرها.

هذا يجعل المدارس الابتدائية التي تعاني من ظاهرة الاكتظاظ في أقسامها لا تقوم بدورها الاجتماعي المتمثل في التّنشئة الاجتماعية كما ينبغي، فالوسط المدرسي في هذه المدارس يُعيق عملية التّنشئة الاجتماعية التي تتم فيه، فتُصبح هذه العملية صعبة أمام الأساتذة فلا يستطيعون متابعة تلاميذهم متابعة جيّدة ولا تشجيعهم ولا حتى اكتشاف مهاراتهم أو أسباب الصّعوبات التي يعانون منها أو حتى تقويمهم بدقة، وهذا يعني أنّ عدد المتعلّمين الكثير في القسم يحدّ من أداء الأستاذ فينعكس ذلك على نتائج عملية التّنشئة الاجتماعية.

جدول (19) يبين علاقة الوسط المدرسي المحبب لدى التّلاميذ بالكفاءات الاجتماعية الختامية المستهدفة في مرحلة التعليم الابتدائي.

الكفاءات الاجتماعية الختامية في الابتدائي	الاختيارات	الوسط محبب لدى المتعلمين						كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
		نعم		لا		المجموع				
		ك	%	ك	%	ك	%			
كفاءة الاستقلالية	نعم	20	07,1	18	06,5	38	13,6	27,160	2	0,000
	لا	30	10,7	139	49,5	169	60,3			
	جزئيا	31	11,1	42	15,0	73	26,1			
	المجموع	81	28,9	199	71,1	280	100			
التّفكير النّاقد لبعض الموافق الاجتماعية	نعم	22	07,9	22	07,8	44	15,7	25,917	2	0,000
	لا	23	08,1	121	43,3	144	51,4			
	نوعا ما	36	12,9	56	20,0	92	32,9			
	المجموع	81	28,9	199	71,1	280	100			
روح المبادرة	نعم	12	04,3	89	31,8	101	36,1	22,332	1	0,000
	لا	69	24,6	110	39,3	179	63,9			
	المجموع	81	28,9	199	71,1	280	100			
الاحساس بالآخر	نعم	14	5,00	97	34,7	111	39,7	23,538	1	0,000
	لا	67	23,9	102	36,4	169	60,3			
	المجموع	81	28,9	199	71,1	280	100			
إحترام الغير	نعم	52	18,5	74	26,5	126	45,0	16,971	1	0,000
	لا	29	10,4	125	44,6	154	55,0			
	المجموع	81	28,9	199	71,1	280	100			
صفة التسامح	نعم	47	16,8	58	20,7	105	37,5	20,485	1	0,000
	لا	34	12,1	141	50,4	175	62,5			
	المجموع	81	28,9	199	71,1	280	100			
روح الانضباط	نعم	49	17,5	65	23,2	114	40,7	18,472	1	0,000
	لا	32	11,4	134	47,9	166	59,3			
	المجموع	81	28,9	199	71,1	280	100			
العمل ضمن فريق	نعم	45	16,0	59	21,1	104	37,1	16,550	1	0,000
	لا	36	12,9	140	50,0	176	62,9			
	المجموع	81	28,9	199	71,1	280	100			
النظام كمنهج حياة	نعم	50	17,8	53	19,0	103	36,8	30,492	1	0,000
	لا	31	11,1	146	52,1	177	63,2			
	المجموع	81	28,9	199	71,1	280	100			
إتقان العمل	نعم	31	11,1	50	17,8	81	28,9	4,839	1	0,028
	لا	50	17,8	149	53,3	199	71,1			
	المجموع	81	28,9	199	71,1	280	100			
تجسيد الأخلاق في السلوك اليومي	نعم	34	12,1	32	11,5	66	23,6	39,548	2	0,000
	لا	03	01,1	72	25,7	75	26,8			
	أحيانا	44	15,7	95	33,9	139	49,6			
	المجموع	81	28,9	199	71,1	280	100			
التضامن الاجتماعي	نعم	30	10,7	41	14,7	71	25,4	17,257	2	0,000
	لا	17	06,1	93	33,2	110	39,3			
	أحيانا	34	12,1	65	23,2	99	35,3			
	المجموع	81	28,9	199	71,1	280	100			
التفاعل مع المحيط الاجتماعي	نعم	41	14,6	61	21,8	102	36,4	9,908	1	0,002
	لا	40	14,3	138	49,3	178	63,6			
	المجموع	81	28,9	199	71,1	280	100			
المحافظة على البيئة	نعم	38	13,6	51	18,2	89	31,8	12,029	1	0,001
	لا	43	15,3	148	52,9	191	68,2			
	المجموع	81	28,9	199	71,1	280	100			
السلوك الاقتصادي	نعم	41	14,6	55	19,6	96	34,3	13,492	1	0,000
	لا	40	14,3	144	51,4	184	65,7			
	المجموع	81	28,9	199	71,1	280	100			
الوعي بالمشكلات الاجتماعية	نعم	46	16,4	51	18,2	97	34,6	24,690	1	0,000
	لا	35	12,5	148	52,9	183	65,4			
	المجموع	81	28,9	199	71,1	280	100			
حل المشكلات	الحوار	26	09,3	31	11,1	57	20,4	17,590	3	0,001
	العنف	18	06,4	88	31,5	106	37,9			
	الاستعانة بآخر	28	10,0	69	24,6	97	34,6			
	طرق أخرى	09	03,2	11	03,9	20	07,1			
	المجموع	81	28,9	199	71,1	280	100			

من خلال الجدول (19) الذي يبين علاقة الوسط المدرسي المحبب لدى التّلاميذ بالكفاءات الاجتماعية الختامية المستهدفة في مرحلة التّعليم الابتدائي. نلاحظ أنّه من بين 280 أستاذ يمثلون جميع أفراد عينة البحث نجد منهم 199 أستاذ أي بنسبة 71,10 % أجابوا ب "لا"، أي أنّ الوسط المدرسي غير محبب لدى المتعلّمين، مقابل 81 أستاذ أي بنسبة 28,90 % أجابوا ب "نعم".

وفي الجدول (19) نلاحظ أيضا أنّ النّسب الأكبر هي تلك التي تظهر ارتباط الوسط المدرسي غير المحبب بعدم تحقق الكفاءات الاجتماعية التّالية: كفاءة الاستقلالية ب 49,60 %، التّفكير النّاقد ب 43,30 %، روح المبادرة ب 39,30 %، الاحساس بالآخر ب 36,40 %، احترام الغير ب 44,60 %، صفة التّسامح ب 50,40 %، روح الانضباط ب 47,90 %، العمل ضمن فريق ب 50 %، النّظام كمنهاج حياة ب 52,10 %، إتقان العمل ب 53,20 %، التّضامن الاجتماعي ب 33,20 %، التّفاعل مع المحيط الاجتماعي ب 49,30 %، المحافظة على البيئة ب 52,90 %، السّلوك الاقتصادي ب 51,40 %، الوعي بالمشكلات الاجتماعية ب 52,90 %.

أمّا ارتباط الوسط المدرسي غير المحبب بتحقق كفاءة تجسيد الأخلاق في السّلوك اليومي "أحيانا" فكانت هي النّسبة الأكبر ب 33,90 %، و ارتباط الوسط المدرسي غير المحبب بظاهرة "العنف" كوسيلة لحلّ المشكلات في المواقف التي تواجه التّلميذ في المدرسة فكانت هي النّسبة الأكبر ب 31,50 %.

ويدعم اختبار كاي مربع ارتباط الوسط المدرسي غير المحبب لدى التّلاميذ بعدم تحقق الكفاءات الاجتماعية الختامية المستهدفة في مرحلة التّعليم الابتدائي، عند مستوى الدلالة الإحصائية 1 % وتتمثل تلك الكفاءات الاجتماعية في: الاستقلالية، التّفكير النّاقد، روح المبادرة، الإحساس بالآخر، احترام الغير، صفة التّسامح، روح الانضباط، العمل ضمن فريق، النّظام كمنهج حياة، تجسيد الأخلاق في السّلوك اليومي، التّضامن الاجتماعي، التّفاعل مع المحيط الاجتماعي، المحافظة على البيئة، اكتساب كفاءة السّلوك الاقتصادي، والوعي بالمشكلات الاجتماعية، والقدرة على مواجهة المشاكل وحلّها.

أمّا ارتباط الوسط غير المحبب لدى التّلاميذ بعدم تحقق كفاءة إتقان العمل فكان عند مستوى الدلالة الإحصائية 5 %.

يعمل الوسط المدرسي المحبب لدى التّلاميذ على تهيئة بيئة جيّدة لتتم فيها العملية التّربوية، أين يتفاعل التّلاميذ مع مكوّنات هذا الوسط، فيُقبل التلاميذ على التعلّمات المختلفة بنشاط وحيوية، وهم يشعرون بأنّهم في أسرهم فيعطيهم ذلك الإحساس بالأمن، ويمنحهم صفة الانتماء، فيتفاعلون بإيجابية بكلّ عفوية وتلقائية وتتولد لديهم الدّافعية والرّغبة في التعلّم التي تُعدُّ شرطا أساسيا وضروريا في أي عمل تربوي، وذلك من أجل اكتساب مختلف الكفاءات المستهدفة في مرحلة التعليم الابتدائي وخاصة تلك المتعلقة بالجانب الاجتماعي للتّلميذ.

لكن الدّراسة الميدانية أكّدت أنّ الوسط المدرسي في المدارس التي تمت فيها هذه الدّراسة غير محبب لدى التّلاميذ، وهذا من خلال إجابات أغلب أفراد عينة البحث الذين باستطاعتهم معرفة أنّ الوسط المدرسي لدى تلاميذهم محبب أم لا من خلال بعض المؤشّرات السّلوكية التي تدلّ على مدى تعلّق التّلاميذ بمدرستهم، وهذا يفسّر في كثير من الأحيان عدم توفر الرغبة لدى أغلب التّلاميذ ممّا يطرح عقبات أمام تحقق أغلب الكفاءات المستهدفة في هذه المرحلة التّعليمية وخاصة تلك التي تتعلق بالجانب الاجتماعي للتّلميذ.

فكفاءة الاستقلالية لا تتحقق في بيئة غير محببة للتلميذ، أمّا التّفكير النّاقد لا يمكن اكتسابه و التّلميذ شارد الذهن دائما لا يفكّر إلاّ في لحظة الخروج والهروب من هذا الوسط الذي لا يوّلد لديه الرّغبة في التّعلّم، و كيف لكفاءة روح المبادرة أن تتحقق في وسط لا يحبّه ولا يشعره بالانتماء، وكره التّلميذ للمدرسة لا يجعله في وضع طبيعي متوازن بحيث يحترم غيره إلاّ و هو مكره، ولا يستطيع أن يتحلى بصفة التّسامح، كما أنّ الانضباط كفاءة بعيدة المنال ما دام يكره هذا الوسط، ولا يستطيع أن يجسّد الأخلاق في سلوكه اليومي فشعوره بالرّفض يملي عليه التّعامل بعنف كما أنّه لا يستطيع العمل ضمن فريق أو يسعى إلى أن يتقن عمله لأنّه بكل بساطة يكره هذا الوسط.

وبالتّالي لا يمكن أن تتحقق هذه الكفاءات الاجتماعية في بيئة لا يحبّها التّلميذ و لا يشعر بأنّه ينتمي إليها. فهو لا يفكّر إلاّ في أوقات الخروج التي تُبعده عن هذا الوسط الذي لا يحبّه، فيحاول الهروب منه كلّما سنحت الفرصة، فالعلاقة التّفاعلية بين المتعلّم و الوسط المدرسي هي التي تنمي عند التّلميذ تلك الكفاءات الاجتماعية التي تريد المدرسة أن ترسخها في تلاميذها، بل تساهم في تحصيله المعرفي كذلك كما بينت الدّراسة الأجنبية السّابقة لصوفي مورلياكس Sophie Morliax.

جدول (20) يبين علاقة وجود ملعب في المدارس الابتدائية بالكفاءات الاجتماعية الختامية المستهدفة في مرحلة التعليم الابتدائي.

الكفاءات الاجتماعية الختامية في الابتدائي	الاختيارات	وجود ملعب في المدرسة						كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
		نعم		لا		المجموع				
		ك	%	ك	%	ك	%			
كفاءة الاستقلالية	نعم	17	06,1	21	07,5	38	13,6	12,576	2	0,002
	لا	37	13,2	132	47,1	169	60,3			
	جزئيا	29	10,3	44	15,8	73	26,1			
	المجموع	83	29,6	197	70,4	280	100			
التّفكير النّاقد لبعض المواقف الاجتماعية	نعم	19	06,8	25	08,9	44	15,7	15,019	2	0,001
	لا	28	10,0	116	41,4	144	51,4			
	نوعا ما	36	12,9	56	20,0	92	32,9			
	المجموع	83	29,6	197	70,4	280	100			
روح المبادرة	نعم	15	05,4	86	30,7	101	36,1	16,574	1	0,000
	لا	68	24,2	111	39,7	179	63,9			
	المجموع	83	29,6	197	70,4	280	100			
الاحساس بالآخر	نعم	20	07,2	91	32,5	111	39,7	10,870	1	0,000
	لا	63	22,4	106	37,9	169	60,3			
	المجموع	83	29,6	197	70,4	280	100			
احترام الغير	نعم	52	18,5	74	26,5	126	45,0	14,850	1	0,000
	لا	31	11,1	123	43,9	154	55,0			
	المجموع	83	29,6	197	70,4	280	100			
صفة التسامح	نعم	45	16,0	60	21,5	105	37,5	14,066	1	0,000
	لا	38	13,6	137	48,9	175	62,5			
	المجموع	83	29,6	197	70,4	280	100			
روح الانضباط	نعم	49	17,5	65	23,2	114	40,7	16,406	1	0,000
	لا	34	12,1	132	47,2	166	59,3			
	المجموع	83	29,6	197	70,4	280	100			
العمل ضمن فريق	نعم	46	16,4	58	20,7	104	37,1	16,882	1	0,000
	لا	37	13,2	139	49,7	176	62,9			
	المجموع	83	29,6	197	70,4	280	100			
النظام كمنهج حياة	نعم	48	17,1	55	19,7	103	36,8	22,470	1	0,000
	لا	35	12,5	142	50,7	177	63,2			
	المجموع	83	29,6	197	70,4	280	100			
إتقان العمل	نعم	32	11,4	49	17,5	81	28,9	5,316	1	0,021
	لا	51	18,2	148	52,9	199	71,1			
	المجموع	83	29,6	197	70,4	280	100			
تجسيد الأخلاق في السلوك اليومي	نعم	35	12,5	31	11,1	66	23,6	34,176	2	0,000
	لا	6	02,1	69	24,7	75	26,8			
	أحيانا	42	15,0	97	34,6	139	49,6			
	المجموع	83	29,6	197	70,4	280	100			
التضامن الاجتماعي	نعم	31	11,1	40	14,3	71	25,4	17,040	2	0,000
	لا	18	06,4	92	32,9	110	39,3			
	أحيانا	34	12,1	65	23,2	99	35,3			
	المجموع	83	29,6	197	70,4	280	100			
التفاعل مع المحيط الاجتماعي	نعم	48	17,1	54	19,3	102	36,4	23,335	1	0,000
	لا	35	12,5	143	51,1	178	63,6			
	المجموع	83	29,6	197	70,4	280	100			
المحافظة على البيئة	نعم	36	12,9	53	18,9	89	31,8	7,306	1	0,007
	لا	47	16,8	144	51,4	191	68,2			
	المجموع	83	29,7	197	70,3	280	100			
السلوك الاقتصادي	نعم	40	14,3	56	20,0	96	34,3	10,127	1	0,001
	لا	43	15,3	141	50,4	184	65,7			
	المجموع	83	29,6	197	70,4	280	100			
الوعي بالمشكلات الاجتماعية	نعم	44	15,7	53	18,9	97	34,6	17,581	1	0,000
	لا	39	13,9	144	51,5	183	65,4			
	المجموع	83	29,6	197	70,4	280	100			
حل المشكلات	الحوار	25	08,9	32	11,5	57	20,4	10,789	3	0,013
	العنف	21	07,5	85	30,4	106	37,9			
	الاستعانة بآخر	30	10,7	67	23,9	97	34,6			
	طرق أخرى	07	02,5	13	04,6	20	07,1			
	المجموع	83	29,6	197	70,4	280	100			

في الجدول (20) الذي يبين علاقة وجود ملعب في المدارس الابتدائية بالكفاءات الاجتماعية الختامية المستهدفة في مرحلة التّعليم الابتدائي. نجد أنّ 197 أستاذ من أفراد عينة البحث أي بنسبة 70,40 % أجابوا بأنّه "لا" يوجد ملاعب في المدارس التي يعملون فيها، مقابل 83 أستاذ أي بنسبة 29,60 % أجابوا ب "نعم" أي يوجد ملاعب في المدارس التي يعملون فيها.

هذه النّسب تتوزّع في الجدول (20) بحيث يمكن ملاحظة النّسب الأكبر فيه وهي تلك التي تُظهر ارتباط عدم وجود ملاعب في المدارس الابتدائية بعدم تحقق الكفاءات الاجتماعية التّالية: كفاءة الاستقلالية ب 47,10 %، التّفكير النّاقد ب 41,40 %، روح المبادرة ب 39,60 %، الاحساس بالآخر ب 37,90 %، احترام الغير ب 43,90 %، صفة التّسامح ب 48,90 %، روح الانضباط ب 47,20 %، العمل ضمن فريق ب 49,70 %، النّظام كمنهاج حياة ب 50,70 %، إتقان العمل ب 52,90 %، التّضامن الاجتماعي ب 32,90 %، التّفاعل مع المحيط الاجتماعي ب 51,10 %، المحافظة على البيئة ب 51,40 %، السّلوك الاقتصادي ب 50,40 %، الوعي بالمشكلات الاجتماعية ب 51,50 %.

أمّا ارتباط عدم وجود ملاعب في المدارس الابتدائية بتحقق كفاءة تجسيد الأخلاق في السّلوك اليومي للمتعلّمين "أحيانا" فكانت هي النّسبة الأكبر ب 34,60 %، و ارتباط عدم وجود ملاعب في المدارس الابتدائية بانتهاج التّلاميذ ل"العنف" كوسيلة لحلّ المشكلات والنّزاعات في المواقف التي تواجه التّلميذ في المدرسة فكانت هي النّسبة الأكبر ب 30,40%.

واختبار كاي مربع يدعم ارتباط وجود ملعب في المدرسة بالكفاءات الاجتماعية الختامية المستهدفة في مرحلة التّعليم الابتدائي عند مستوى الدّلالة الإحصائية 1 %، وتتمثل تلك الكفاءات في: الاستقلالية، التّفكير النّاقد، روح المبادرة، الإحساس بالآخر، احترام الغير، صفة التّسامح، روح الانضباط، العمل ضمن فريق، النّظام كمنهج حياة، تجسيد الأخلاق في السّلوك اليومي، التّضامن الاجتماعي، التّفاعل مع المحيط الاجتماعي، المحافظة على البيئة، اكتساب كفاءة السّلوك الاقتصادي، والوعي بالمشكلات الاجتماعية، والقدرة على مواجهة المشاكل وحلّها.

أمّا ارتباط وجود ملعب في المدرسة بكفاءة إتقان العمل فكان عند مستوى الدلالة الإحصائية 5 %.

يميل التّلميذ في مرحلة التعليم الابتدائي إلى اللّعب لأنّه لا يزال في مرحلة الطّفولة، فوجود ملعب في المدرسة أكثر من ضرورة تربوية. وذلك لأنّ الملعب يقوم بوظيفتين أساسيتين في المدرسة: فهو يعمل على إشباع حاجات التّلميذ من اللّعب والمرح واللّهو أولا، ويفتح المجال لممارسة التّربية البدنية التي تدخل ضمن تحقيق نمو متكامل للتّلميذ الذي تسعى إليه المدرسة ثانيا. فالملعب بيئة جيّدة تتيح للتّلاميذ التّدرب واكتساب الكثير من الكفاءات التي تمس كلّ الجوانب العقلية والوجدانية والحسحركية والاجتماعية، وهذا ما يعطي لوجود الملعب في المدرسة أهميته التّربوية البالغة.

والرياضات بنوعيها الجماعية والفردية هي فرصة للتّلاميذ من أجل اكتساب العديد من الكفاءات المستهدفة في هذه المرحلة التّعليمية وخاصة تلك المتعلّقة بالجانب الاجتماعي للتّلميذ. فالعملية المتعلقة بهذا الجانب وهي عملية التّنشئة الاجتماعية تنشط كثيرا في هذه البيئة و خاصة أنّها تتم تحت إشراف تربوي من الأستاذ.

فالتّلميذ في الملعب يكون أقرب إلى طبيعته. فكفاءة الاستقلالية تنشط في الملعب من خلال محاولة كلّ تلميذ أن يبرز ذاته، وتبادل الحوار بين التّلاميذ أثناء اللّعب وتقديم الرأي ينمي كفاءة التّفكير النّاقد، كما أنّ جوّ المرح واللّهو يجعل التّلميذ يبادر في مختلف الرياضات التي تجرى في الملعب، والتّفاعل الذي يحدث بين التّلاميذ أثناء لعبهم يمنحهم فرصة اكتساب العديد من الكفاءات كالإحساس بالآخر واحترام الغير، كما أنّ الاحتكاك الذي يحصل بين فريقي اللّعب أو ضمن الفريق الواحد ينمي لدى المتعلّم صفة التّسامح فلا يمكن المشاركة في أي لعبة دون التّحلي بهذه الصّفة.

واللّعب الجماعي هو فرصة للتّلاميذ من أجل تجسيد الأخلاق في سلوكاتهم وتصرفاتهم وخاصة وأنّ هذا اللّعب يتم تحت إشراف تربوي للأستاذ، فهو لا يقف متفرجا في هذا الموقف التّربوي دون التّدخل من أجل تقديم النّصح والتّوجيه والارشاد لتّلاميذه فتتوفّر بذلك بيئة مثالية تمارس فيها عملية التّنشئة الاجتماعية، كما أنّ السّعي نحو الفوز والنّجاح يتطلب الانضباط والمثابرة من أجل الوصول إلى هذه الغاية وبذلك يمكن أن تنمو لدى المتعلّمين كفاءات كالانضباط وإتقان العمل وغيرها.

والرياضات الجماعية التي تتم في ملعب المدرسة تنمي قدرة التّلميذ على العمل ضمن فريق، وتولّد لديه روح التّضامن، وتجعل من النّظام الذي تفرضه على أفراد المجموعة طريقة فعّالة من أجل الفوز. حيث يكون إتقان العمل هو معيار التميّز في الفريق. "ففي ألعاب التّسلية والرياضة يحصل التّنظيم الاجتماعي فوق أرض الملعب بصورة تلقائية وحتمية أنّه يوجد شيء ما ليُعمل، وفعالية ما لتنفذ، و كلاهما يتطلبان تقسيمات عمل طبيعية واختيار قادة واتباع في تعاون ومنافسة متبادلين." (جون ديوي، 1978، 37)

كما أنّ الاشراف التّربوي للأستاذ على التّلاميذ في الملعب من خلال التّوجيهات والنّصائح الدائمة والمتكررة باستمرار وتطبيقه لمبدأ الثّواب والعقاب يدفعهم إلى المحافظة على البيئة فهم يعملون على نظافة الملعب والمساحات المحيطة به، فتتوفّر لديهم بيئة واقعية من أجل ممارسة كفاءة المحافظة على البيئة.

والحوارات التي تتم بين التّلاميذ أنفسهم، أو بين الأستاذ والتّلاميذ في هذه البيئة التي يتمتّع فيها التّلاميذ بنوع من الحرية تُوفّر لهم فرصة الوعي بكثير من المشكلات الاجتماعية. وتمنح للتّلميذ القدرة على مواجهة مختلف المشكلات المتعلقة بكونه فرد يعيش داخل جماعة و تمنحه كذلك القدرة على حلّها.

لقد أكّدت الكثير من الدّراسات التّربوية على أهمية وجود ملعب في المدرسة وعلى أهمية ممارسة الرياضة فيه، مثل دراسة كلّ من محمد عاصم ومحمد غازي: فممارسة الرياضة في المدرسة تُسهم في تعديل سلوك التّلميذ بما يتناسب واحتياجات المجتمع، واكتساب الصّفات الاجتماعية بين التّلاميذ، ولها دور فعّال في بناء شخصية التّلميذ وتساعد التّلاميذ على التّفاعل مع المجتمع والاندماج فيه. (محمد عاصم، محمد غازي، 2017، 24)

وهذا كلّه يعطي لوجود الملعب في المدرسة أهميته التّربوية البالغة. و خاصة إذا كان مجهزا بالوسائل التي تحتاجها مختلف الرياضات المقررة على تلاميذ مرحلة التّعليم الابتدائي، وحرمان التّلاميذ من هذه البيئة النّشطة والمتميزة والثّرية بمختف المحفزات قد يعطي نتائج عكسية على عملية التّنشئة الاجتماعية التي تتم في الوسط المدرسي. وتبقى هذه العملية نظرية أقرب إلى معارف عقلية منها إلى كفاءات اجتماعية سلوكية تمارس في الواقع اليومي للتّلميذ. وهذا ما كشفت عليه الدّراسة الميدانية.

رابعا: تحليل بيانات الفرضية الثالثة

جدول (21) يبين علاقة الأسباب الغالبة لزيارة أولياء التّلاميذ للمدرسة بالكفاءات الاجتماعية الختامية لمرحلة التعليم الابتدائي.

الكفاءات الاجتماعية الختامية في الابتدائي	الاختيارات	الأسباب الغالبة لزيارات أولياء التلاميذ للمدرسة												كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
		منحة المعوزين		تبرير الغيابات		مستوى أبنائهم		نتائج الامتحانات		أسباب أخرى		المجموع				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
كفاءة الاستقلالية	نعم	12	04,3	10	03,6	07	02,5	04	01,4	05	01,8	38	13,6	25,60	8	0,001
	لا	114	40,7	23	08,2	11	03,9	10	03,6	11	03,9	169	60,3			
	جزئيا	31	11,1	21	07,5	08	02,9	06	02,1	07	02,5	73	26,1			
	المجموع	157	56,1	54	19,3	26	09,3	20	07,1	23	08,2	280	100			
التّفكير النّاقد لبعض المواقف الاجتماعية	نعم	14	05,0	10	03,6	07	02,5	05	01,8	08	2,85	44	15,7	34,58	8	0,000
	لا	102	36,4	17	06,1	11	03,9	06	02,1	08	2,85	144	51,4			
	نوعا	41	14,7	27	09,6	08	02,9	09	03,2	07	2,50	92	32,9			
	المجموع	157	56,1	54	19,3	26	09,3	20	07,1	23	8,20	280	100			
روح المبادرة	نعم	72	25,7	13	04,6	07	02,5	05	01,8	04	01,4	101	36,1	15,38	4	0,004
	لا	85	30,4	41	14,7	19	06,8	15	05,3	19	06,8	179	63,9			
	المجموع	157	56,1	54	19,3	26	09,3	20	07,1	23	08,2	280	100			
الاحساس بالآخر	نعم	76	27,2	14	05,0	08	2,90	07	02,5	06	02,1	111	39,7	11,543	4	0,000
	لا	81	28,9	40	14,3	18	6,40	13	04,6	17	06,1	169	60,3			
	المجموع	157	56,1	54	19,3	26	09,3	20	07,1	23	08,2	280	100			
احترام الغير	نعم	54	19,3	30	10,7	20	7,15	09	03,2	13	04,6	126	45,0	21,50	4	0,000
	لا	103	36,8	24	08,6	06	2,15	11	03,9	10	03,6	154	55,0			
	المجموع	157	56,1	54	19,3	26	09,3	20	07,1	23	08,2	280	100			
صفة التسامح	نعم	44	15,7	24	08,6	16	05,7	08	02,9	13	04,6	105	37,5	17,14	4	0,000
	لا	113	40,4	30	10,7	10	06,5	12	04,3	10	03,6	175	62,5			
	المجموع	157	56,1	54	19,3	26	09,3	20	07,1	23	08,2	280	100			
روح الانضباط	نعم	46	16,4	27	09,6	19	06,8	09	03,2	13	04,6	114	40,7	24,22	4	0,000
	لا	111	39,6	27	09,6	07	02,5	11	03,9	10	03,6	166	59,3			
	المجموع	157	56,1	54	19,3	26	09,3	20	07,1	23	08,2	280	100			
العمل ضمن فريق	نعم	43	15,4	24	08,6	17	06,1	09	03,2	11	03,9	104	37,1	18,17	4	0,001
	لا	114	40,7	30	10,7	09	03,2	11	03,9	12	04,3	176	62,9			
	المجموع	157	56,1	54	19,3	26	09,3	20	07,1	23	08,2	280	100			
النظام كمنهج حياة	نعم	41	14,6	29	10,4	15	05,4	10	03,5	08	02,9	103	36,8	20,76	4	0,000
	لا	116	41,5	25	08,9	11	03,9	10	03,5	15	05,4	177	63,2			
	المجموع	157	56,1	54	19,3	26	09,3	20	07,1	23	08,2	280	100			
إتقان العمل	نعم	37	13,2	21	07,5	09	03,2	07	02,5	07	02,5	81	28,9	5,59	4	0,232
	لا	120	42,9	33	11,8	17	06,1	13	04,6	16	05,7	199	71,1			
	المجموع	157	56,1	54	19,3	26	09,3	20	07,1	23	08,2	280	100			
تجسيد الأخلاق في السلوك اليومي	نعم	28	10,0	14	05,0	12	04,3	04	01,4	08	02,9	66	23,6	64,48	8	0,000
	لا	70	25,0	01	0,35	00	00	03	01,1	01	0,35	75	26,8			
	أحيانا	59	21,1	39	13,9	14	05,0	13	04,6	14	05,0	139	49,6			
	المجموع	157	56,1	54	19,3	26	09,3	20	07,1	23	08,2	280	100			
التضامن الاجتماعي	نعم	31	11,1	20	07,1	11	03,9	05	01,8	04	1,40	71	25,4	33,04	8	0,000
	لا	83	29,6	10	03,6	05	01,8	05	01,8	07	2,50	110	39,3			
	أحيانا	43	15,4	24	08,6	10	3,35	10	3,55	12	4,30	99	35,3			
	المجموع	157	56,1	54	19,3	26	09,3	20	07,1	23	8,20	280	100			
التفاعل مع المحيط الاجتماعي	نعم	39	13,9	26	09,3	18	06,4	10	3,55	09	03,2	102	36,4	26,05	4	0,000
	لا	118	42,2	28	10,0	08	02,9	10	3,55	14	5,00	178	63,6			
	المجموع	157	56,1	54	19,3	26	09,3	20	07,1	23	8,20	280	100			
المحافظة على البيئة	نعم	38	13,6	22	07,9	12	04,3	07	02,5	10	3,55	89	31,8	10,18	4	0,037
	لا	119	42,5	32	11,4	14	05,0	13	04,6	13	4,60	191	68,2			
	المجموع	157	56,1	54	19,3	26	09,3	20	07,1	23	8,20	280	100			
السلوك الاقتصادي	نعم	35	12,5	30	10,7	12	04,3	09	03,2	10	3,55	96	34,3	24,37	4	0,000
	لا	122	43,6	24	08,6	14	05,0	11	03,9	13	4,60	184	65,7			
	المجموع	157	56,1	54	19,3	26	09,3	20	07,1	23	8,20	280	100			
الوعي بالمشكلات الاجتماعية	نعم	34	12,2	26	09,3	18	06,4	08	02,9	11	03,9	97	34,6	31,80	4	0,000
	لا	123	43,9	28	10,0	08	02,9	12	04,3	12	04,3	183	65,4			
	المجموع	157	56,1	54	19,3	26	09,3	20	07,1	23	08,2	280	100			
حل المشكلات	الحوار	22	07,9	16	05,7	09	03,2	03	01,1	07	02,5	57	20,4	43,86	12	0,000
	العنف	84	30,0	07	02,5	04	01,4	06	02,1	05	01,8	106	37,9			
	الاستعانة بأخ	40	14,3	26	09,3	12	04,3	10	3,55	09	03,2	97	34,6			
	طرق أخرى	11	03,9	05	01,8	01	0,4	01	0,4	02	0,7	20	07,1			
	المجموع	157	56,1	54	19,3	26	09,3	20	07,1	23	08,2	280	100			

من خلال الجدول (21) الذي يبين علاقة الأسباب الغالبة لزيارة أولياء التّلاميذ للمدرسة بالكفاءات الاجتماعية الختامية المستهدفة في مرحلة التّعليم الابتدائي. نلاحظ أنّه من بين 280 أستاذ يمثلون جميع أفراد عينة البحث هناك 157 أستاذ أجابوا بأنّ الأسباب الأكثر أهمية بالنّسبة للأولياء عند زيارتهم للمدارس التي يعملون بها، هي "منحة المعوزين" أي بنسبة 56,10 %، مقابل 54 أستاذ أجابوا ب "تبرير الغيابات" أي بنسبة 19,30 %، و26 أستاذ أجابوا ب "مستوى أبنائهم" بنسبة 9,30 %، و 23 أستاذ "أسباب أخرى" أي بنسبة 8,20 %، و 20 أستاذ أي بنسبة 7,10 % أجابوا ب "نتائج الامتحانات".

وهذه النّسب تتوزّع في الجدول (21) بحيث يمكن ملاحظة الأكبر منها وهي تلك التي تُظهر ارتباط السّبب الغالب لزيارة الأولياء للمدرسة وهو "منحة المعوزين" بعدم تحقق الكفاءات الاجتماعية التّالية: كفاءة الاستقلالية ب 40,70 %، التّفكير النّاقد ب 36,40%، روح المبادرة ب 30,40 %، الاحساس بالآخر ب 28,90 %، احترام الغير ب 36,80%، صفة التّسامح ب 40,40 %، روح الانضباط ب 39,60 %، العمل ضمن فريق ب 40,70 %، النّظام كمنهاج حياة ب 41,50 %، إتقان العمل ب 42,90%، تجسيد الأخلاق في السّلوك اليومي ب 25 %، التّضامن الاجتماعي ب 29,60 %، التّفاعل مع المحيط الاجتماعي ب 42,20 %، المحافظة على البيئة ب 42,50 %، السّلوك الاقتصادي ب 43,60 %، الوعي بالمشكلات الاجتماعية ب 43,90%.

أمّا ارتباط "منحة المعوزين" كسبب الأكثر أهمية التي من أجله يزور الأولياء المدارس بانتهاج التّلاميذ ل "العنف" كوسيلة لحلّ المشكلات في المواقف التي تواجه التّلميذ فكانت هي النّسبة الأكبر ب 30 %.

ويدعم وجود علاقة بين الأسباب الغالبة لزيارة أولياء التّلاميذ للمدرسة والكفاءات الاجتماعية الختامية المستهدفة في مرحلة التّعليم الابتدائي اختبار كاي مربع عند مستوى الدّلالة الإحصائية 1 % وتتمثل تلك الكفاءات الاجتماعية في: الاستقلالية، التّفكير النّاقد، روح المبادرة، الإحساس بالآخر، احترام الغير، صفة التّسامح، روح الانضباط، العمل ضمن فريق، النّظام كمنهج حياة، تجسيد الأخلاق في السّلوك اليومي، التّضامن الاجتماعي، التّفاعل مع المحيط الاجتماعي، اكتساب كفاءة السّلوك الاقتصادي، والوعي بالمشكلات الاجتماعية، والقدرة على مواجهة المشاكل وحلّها.

أمّا علاقة الأسباب الغالبة لزيارة أولياء التّلاميذ للمدرسة بكفاءة المحافظة على البيئة فكان عند مستوى الدّلالة الإحصائية 5 %.

بينما أثبت اختبار كاي مربع أنّه ليس هناك ارتباط بين الأسباب الغالبة لزيارة أولياء التّلاميذ للمدرسة و كفاءة إتقان العمل وذلك يرجع ربما إلى أنّ هذه الكفاءة لا تحتاج إلى هذا النّوع من الاتصال بين الأسرة والمدرسة بقدر ما تحتاج إلى عوامل أخرى تعمل على تنشئة الطّفل على إتقان الأعمال المسندة إليه.

تُحدّد طبيعة التّفاعل بين المدرسة والأسرة مدى نجاح عملية التّنشئة الاجتماعية التي تتم داخل النّسق المدرسي، لأنّ التّنشئة الاجتماعية كما يقول دور كايم عملية جماعية لا يمكن لأي مؤسسة اجتماعية أن تقوم بها لوحدها في أي مجتمع إلاّ بتعاون و تشارك أكثر من مؤسسة اجتماعية، لذلك فإنّ نجاح المدرسة الابتدائية في أداء وظيفتها الاجتماعية المتمثلة في دمج التّلاميذ في مجتمعهم من خلال عملية التّنشئة الاجتماعية التي تتم داخلها مرتبط أساسا بطبيعة التّفاعل بين المؤسستين الاجتماعيتين المدرسة والأسرة. لأنّهما المؤسستان المحوريتان في هذه العملية، وذلك من خلال دعم كل واحدة منهما للأخرى.

وتُمثّل زيارات أولياء التّلاميذ للمدرسة كأحد مظاهر التّفاعل بين المدرسة والأسرة، حيث تتعدد أسباب هذه الزيارات وتتنوع، فلقد بينت الدّراسة الميدانية أنّه من بين هذه الأسباب منحة المعوزين الخاصة بالتّلاميذ المعوزين واليتامى، أو تبرير أولياء التّلاميذ لغياب أبنائهم، أو السّؤال عن مستوى أبنائهم، أو نتائج الامتحانات التي يجريها التّلاميذ في المدرسة، أو هناك أسباب أخرى.

وقد أرجع أغلب أفراد عينة البحث المتمثلة في أساتذة السّنة الخامسة ابتدائي أنّ السّبب الغالب في زيارة أولياء التّلاميذ للمدارس التي يعمل فيها هؤلاء الأساتذة، هي من أجل منحة المعوزين و كلّ الاجراءات المتعلّقة بها، بداية من ملف التّسجيل إلى حين الاستفادة منها فعليا. وهذا يعني أنّ اهتمامات أغلب أولياء التّلاميذ في المدارس الابتدائية التي شملتها الدّراسة عند زيارتهم للمدرسة كانت مادية على حساب اهتمامهم بسلوكات أبنائهم التي تُعدّ مهملة مقارنة باهتمامهم بتحصيل هذه المنحة، لذا فإنّ هذه الدّراسة استطاعت أن تربط بين اهتمامات أولياء التّلاميذ وعدم تحقق أغلب الكفاءات الاجتماعية الختامية المستهدفة في مرحلة التّعليم الابتدائي.

جدول (22) يبين علاقة انتظام زيارات أولياء التلاميذ للمدرسة بالكفاءات الاجتماعية الختامية المستهدفة في مرحلة التعليم الابتدائي.

الكفاءات الاجتماعية الختامية في الابتدائي	الاختيارات	إنتظام زيارات أولياء التلاميذ للمدارس التي يدرس فيها أبناءهم								كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
		غالبا		نادرا		أحيانا		المجموع				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
كفاءة الاستقلالية	نعم	12	04,3	10	03,6	16	05,7	38	13,6	50,969	4	0,000
	لا	09	03,2	118	42,1	42	15,0	169	60,3			
	جزئيا	04	01,4	31	11,1	38	13,6	73	26,1			
	المجموع	25	08,9	159	56,8	96	34,3	280	100			
التّفكير النّاقد لبعض المواقف الاجتماعية	نعم	12	04,3	12	04,3	20	07,1	44	15,7	35,126	4	0,000
	لا	09	03,2	97	34,6	38	13,6	144	51,4			
	نوعا ما	04	01,4	50	17,9	38	13,6	92	32,9			
	المجموع	25	08,9	159	56,8	96	34,3	280	100			
روح المبادرة	نعم	04	01,4	78	27,9	19	06,8	101	36,1	27,027	2	0,000
	لا	21	07,5	81	28,9	77	27,5	179	63,9			
	المجموع	25	08,9	159	56,8	96	34,3	280	100			
الاحساس بالآخر	نعم	06	02,2	54	19,3	51	18,2	111	39,7	12,157	2	0,000
	لا	19	06,7	105	37,5	45	16,1	169	60,3			
	المجموع	25	08,9	159	56,8	96	34,3	280	100			
احترام الغير	نعم	16	05,7	57	20,4	53	18,9	126	45,0	13,068	2	0,001
	لا	09	03,2	102	36,4	43	15,4	154	55,0			
	المجموع	25	08,9	159	56,8	96	34,3	280	100			
صفة التسامح	نعم	16	05,7	47	16,8	42	15,0	105	37,5	13,368	2	0,001
	لا	09	03,2	112	40,0	54	19,3	175	62,5			
	المجموع	25	08,9	159	56,8	96	34,3	280	100			
روح الانضباط	نعم	16	05,7	52	18,6	46	16,4	114	40,7	11,905	2	0,003
	لا	09	03,2	107	38,2	50	17,9	166	59,3			
	المجموع	25	08,9	159	56,8	96	34,3	280	100			
العمل ضمن فريق	نعم	16	05,7	43	15,4	45	16,0	104	37,1	18,564	2	0,000
	لا	09	03,2	116	41,4	51	18,3	176	62,9			
	المجموع	25	08,9	159	56,8	96	34,3	280	100			
النظام كمنهج حياة	نعم	15	05,4	40	14,3	48	17,1	103	36,8	22,248	2	0,000
	لا	10	3,55	119	42,5	48	17,1	177	63,2			
	المجموع	25	08,9	159	56,8	96	34,3	280	100			
إتقان العمل	نعم	13	04,6	32	11,4	36	12,9	81	28,9	15,896	2	0,000
	لا	12	04,3	127	45,4	60	21,4	199	71,1			
	المجموع	25	08,9	159	56,8	96	34,3	280	100			
تجسيد الأخلاق في السلوك اليومي	نعم	11	03,9	24	08,6	31	11,1	66	23,6	59,417	4	0,000
	لا	01	0,40	70	25,0	04	01,4	75	26,8			
	أحيانا	13	04,6	65	23,2	61	21,8	139	49,6			
	المجموع	25	08,9	159	56,8	96	34,3	280	100			
التضامن الاجتماعي	نعم	10	03,6	31	11,1	30	10,7	71	25,4	24,466	4	0,000
	لا	06	02,1	82	29,3	22	07,9	110	39,3			
	أحيانا	09	03,2	46	16,4	44	15,7	99	35,3			
	المجموع	25	08,9	159	56,8	96	34,3	280	100			
التفاعل مع المحيط الاجتماعي	نعم	12	04,2	40	14,3	50	17,9	102	36,4	20,327	2	0,000
	لا	13	04,7	119	42,5	46	16,4	178	63,6			
	المجموع	25	08,9	159	56,8	96	34,3	280	100			
المحافظة على البيئة	نعم	12	04,3	33	11,8	44	15,7	89	31,8	20,692	2	0,000
	لا	12	04,6	126	45,0	52	18,6	191	58,2			
	المجموع	25	08,9	159	56,8	96	34,3	280	100			
السلوك الاقتصادي	نعم	14	05,0	41	14,7	41	14,6	96	34,3	13,353	2	0,001
	لا	11	03,9	118	42,1	55	19.6	184	65,7			
	المجموع	25	08,9	159	56,8	96	34,3	280	100			
الوعي بالمشكلات الاجتماعية	نعم	14	05,0	44	15,7	39	13,9	97	34,6	9,965	2	0,007
	لا	11	03,9	115	41,1	57	20,4	183	65,4			
	المجموع	25	08,9	159	56,8	96	34,3	280	100			
حل المشكلات	الحوار	06	02,1	18	06,5	33	11,8	57	20,4	38,330	6	0,000
	العنف	09	03,2	76	27,1	21	07,5	106	37,9			
	الاستعانة بآخر	10	03,6	47	16,8	40	14,3	97	34,6			
	طرق أخرى	00	00	18	06,4	02	0,7	20	07,1			
	المجموع	25	08,9	159	56,8	96	34,3	280	100			

في الجدول (22) الذي يبين علاقة انتظام زيارات أولياء التّلاميذ للمدرسة بالكفاءات الاجتماعية الختامية المستهدفة في مرحلة التّعليم الابتدائي، نجد أنّه من بين 280 أستاذ يمثلون جميع أفراد عينة البحث هناك 159 أستاذ أجابوا بأنّ زيارات أولياء التّلاميذ للمدرسة "نادرا" ما تجد تكون منتظمة أي بنسبة 56,80 %، مقابل 96 أستاذ أجابوا بأنّ زيارات أولياء التلاميذ "في بعض الأحيان" منتظمة أي بنسبة 34,30 % و 25 أستاذ أجابوا ب "غالبا" ما تكون هذه الزيارات أي بنسبة 8,90 %.

ويمكننا أن نلاحظ في نفس الجدول (22) النّسب الأكبر وهي تلك التي تظهر ارتباط عدم انتظام زيارات أولياء التّلاميذ للمدرسة بعدم تحقق الكفاءات الاجتماعية التّالية: كفاءة الاستقلالية ب 42,10 %، التّفكير النّاقد ب 34,60 %، روح المبادرة ب 28,90 %، الاحساس بالآخر ب 37,50 %، احترام الغير ب 36,40 %، صفة التّسامح ب 40 %، روح الانضباط ب 38,20 %، العمل ضمن فريق ب 41,40 %، النّظام كمنهاج حياة ب 42,50 %، إتقان العمل ب 45,40 %، تجسيد الأخلاق في السّلوك اليومي ب 25 %، التّضامن الاجتماعي ب 29,30 %، التّفاعل مع المحيط الاجتماعي ب 42,50 %، المحافظة على البيئة ب 45 %، السّلوك الاقتصادي ب 42,10 %، الوعي بالمشكلات الاجتماعية ب 41,10 %.

أمّا ارتباط "نادرا" ما تكون زيارات أولياء التّلاميذ منتظمة بانتهاج التّلاميذ "للعنف" كوسيلة لحلّ المشكلات في المواقف التي تواجه التّلاميذ مع زملائهم فكانت هي النّسبة الأكبر ب 27,10 %.

ويدعم اختبار كاي مربع وجود علاقة بين انتظام زيارات أولياء التّلاميذ والكفاءات الاجتماعية الختامية لمرحلة التّعليم الابتدائي عند مستوى الدلالة الإحصائية 1 % وتتمثل تلك الكفاءات في: الاستقلالية، التّفكير النّاقد، روح المبادرة، الإحساس بالآخر، احترام الغير، صفة التّسامح، روح الانضباط، العمل ضمن فريق، النّظام كمنهج حياة، إتقان العمل، تجسيد الأخلاق في السّلوك اليومي، التّضامن الاجتماعي، التّفاعل مع المحيط الاجتماعي، المحافظة على البيئة، اكتساب كفاءة السّلوك الاقتصادي، والوعي بالمشكلات الاجتماعية، والقدرة على مواجهة المشاكل وحلّها.

تُعتبر زيارات أولياء التّلاميذ للمدارس التي يدرس فيها أبناءهم إحدى آليات التّواصل بين المدرسة والأسرة، أين يحدث التّفاعل الذي يسعى إلى تحقيق نتائج تربوية لصالح التّلاميذ الذين يدرسون في مختلف المراحل التّعليمية.

وتُعدُّ هذه الزيارات ضرورة تربوية تعمل على حلّ الكثير من المشكلات التّربوية في آنها، و انتظام هذه الزيارات و جعلها بشكل دوري يدلّ على أنّ العملية التّربوية التي تجري في المدرسة عملية ممنهجة تلقى تجاوبا من طرف الأسرة.

لكن الدّراسة الميدانية بينت أنّ زيارات أولياء التّلاميذ للمدرسة لا تتم بشكل منتظم، بل تختلف باختلاف الظّروف والمناسبات. بمعنى أنّها لا تتم بشكل دوري بحيث تدخل في البرنامج العادي المدرسة ممّا يُضعف من تأثيرها في حلّ المشكلات التّربوية التي تتطلب تدخل الأسرة، بل عكس ذلك فقد يساهم في إعاقة وظيفة المدرسة الاجتماعية لأنّها يجب أن تعمل مع الأسرة بشكل مستمر و منتظم.

فالمدرسة تسعى إلى تحقيق العديد من الكفاءات المرتبطة بالجانب الاجتماعي للتّلميذ. وهذا يتطلب تواصل دائم و دوري بين المدرسة والأسرة. والكفاءات الاجتماعية الختامية المستهدفة في المنهاج التّربوي في مرحلة التعليم الابتدائي كلّها كفاءات مرتبطة بالوجود الاجتماعي للتّلميذ، من حيث أنّه فرد يعيش في جماعة، وتحتاج كلّها إلى تعزيز من طرف الأسرة حيث يدخل التّشاور بين المعلّم وولي التّلميذ كعامل حاسم في نمو شخصيته من كلّ جوانبها من خلال تبادل المعلومات التي تخص التّلميذ، وتبادل النّصح والتّوجيه.

فمن أجل نماء هذه الكفاءات كان على أولياء التّلاميذ الجلوس مع المعلّمين في جلسات دورية في مواقيت منتظمة تتم فيها مناقشة تصرفات التّلاميذ وسلوكاتهم و يتم فيها كذلك تبادل النّصائح والتّوجيهات والآراء بين الطرفين بما يخدم عملية التّنشئة الاجتماعية التي تتم داخل النّسق المدرسي. بحيث لا تكون الزّيارات مقتصرة على حادثة أو تتعلق بردة فعل معينة. وعدم انتظام هذه الزّيارات يفسّر في كثير من الأحيان عدم قدرة الكثير من المدارس الابتدائية على تحقيق أغلب الكفاءات الختامية المتعلقة بالجانب الاجتماعي للتّلميذ لأنّ هذه الكفاءات تحتاج إلى متابعة مستمرة، حيث تُعتبر الزّيارات المنتظمة لأولياء التّلاميذ للمدرسة واللقاءات الدائمة بينهم وبين الأساتذة طريقة فعّالة وناجحة بالنّسبة لنجاح العملية التّربوية في المدرسة.

جدول (23) يبين علاقة وجود مبادرات من طرف أولياء اتجاه المدرسة بالكفاءات الاجتماعية الختامية المستهدفة في مرحلة التعليم الابتدائي.

الكفاءات الاجتماعية الختامية في الابتدائي	الاختيارات	وجود مبادرات من طرف اولياء التلاميذ						كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
		نعم		لا		المجموع				
		ك	%	ك	%	ك	%			
كفاءة الاستقلالية	نعم	20	07,2	18	6,45	38	13,6	20,163	2	0,000
	لا	39	13,9	130	46,4	169	60,3			
	جزئيا	34	12,1	39	13,9	73	26,1			
	المجموع	93	33,2	187	66,8	280	100			
التّفكير النّاقد لبعض المواقف الاجتماعية	نعم	22	07,8	22	07,9	44	15,7	25,484	2	0,000
	لا	28	10,0	116	41,4	144	51,4			
	نوعا ما	43	15,4	49	17,5	92	32,9			
	المجموع	93	33,2	187	66,8	280	100			
روح المبادرة	نعم	20	07,2	81	28,9	101	36,1	12,812	2	0,000
	لا	73	26,0	106	37,9	179	63,9			
	المجموع	93	33,2	187	66,8	280	100			
الاحساس بالآخر	نعم	23	08,2	88	31,5	111	39,7	13,180	1	0,000
	لا	70	25,0	99	35,3	169	60,3			
	المجموع	93	33,2	187	66,8	280	100			
احترام الغير	نعم	54	19,3	72	25,7	126	45,0	9,603	1	0,002
	لا	39	13,9	115	41,1	154	55,0			
	المجموع	93	33,2	187	66,8	280	100			
صفة التسامح	نعم	50	17,8	55	19,7	105	37,5	15,715	1	0,000
	لا	43	15,4	132	47,1	175	62,5			
	المجموع	93	33,2	187	66,8	280	100			
روح الانضباط	نعم	52	18,6	62	22,1	114	40,7	13,328	1	0,000
	لا	41	14,6	125	44,7	166	59,3			
	المجموع	93	33,2	187	66,8	280	100			
العمل ضمن فريق	نعم	48	17,1	56	20,0	104	37,1	12,488	1	0,000
	لا	45	16,1	131	46,8	176	62,9			
	المجموع	93	33,2	187	66,8	280	100			
النظام كمنهج حياة	نعم	55	19,6	48	17,2	103	36,8	29,924	1	0,000
	لا	38	13,6	139	49,6	177	63,2			
	المجموع	93	33,2	187	66,8	280	100			
إتقان العمل	نعم	31	11,1	50	17,8	81	28,9	1,314	1	0,252
	لا	62	22,1	137	49,0	199	71,1			
	المجموع	93	33,2	187	66,8	280	100			
تجسيد الأخلاق في السلوك اليومي	نعم	38	13,6	28	10,0	66	23,6	39,414	2	0,000
	لا	06	02,1	69	24,7	75	26,8			
	أحيانا	49	17,5	90	32,1	139	49,6			
	المجموع	93	33,2	187	66,8	280	100			
التضامن الاجتماعي	نعم	30	10,7	41	14,7	71	25,4	12,431	2	0,002
	لا	23	08,2	87	31,1	110	39,3			
	أحيانا	40	14,3	59	21,0	99	35,3			
	المجموع	93	33,2	187	66,8	280	100			
التفاعل مع المحيط الاجتماعي	نعم	43	15,3	59	21,1	102	36,4	5,784	1	0,016
	لا	50	17,9	128	45,7	178	63,6			
	المجموع	93	33,2	187	66,8	280	100			
المحافظة على البيئة	نعم	37	13,2	52	18,6	89	31,8	4,109	1	0,043
	لا	56	20,0	135	48,2	191	68,2			
	المجموع	93	33,2	187	66,8	280	100			
السلوك الاقتصادي	نعم	43	15,4	53	18,9	96	34,3	8,827	1	0,003
	لا	50	17,8	134	47,9	184	65,7			
	المجموع	93	33,2	187	66,8	280	100			
الوعي بالمشكلات الاجتماعية	نعم	45	16,0	52	18,6	97	34,6	11,618	1	0,001
	لا	48	17,2	135	48,2	183	65,4			
	المجموع	93	33,2	187	66,8	280	100			
حل المشكلات	الحوار	28	10,0	29	10,4	57	20,4	15,321	3	0,002
	العنف	22	07,9	84	30,0	106	37,9			
	الاستعانة بآخر	34	12,1	63	22,5	97	34,6			
	طرق أخرى	09	03,2	11	03,9	20	07,1			
	المجموع	93	33,2	187	66,8	280	100			

من خلال الجدول (23) الذي يبين علاقة وجود مبادرات من طرف أولياء التّلاميذ اتجاه المدرسة بالكفاءات الاجتماعية الختامية في مرحلة التّعليم الابتدائي. هناك 187 أستاذ من بين 280 أستاذ مبحوث يمثلون جميع أفراد عينة البحث أي بنسبة 66,80 % أجابوا بأنّه "لا" يوجد مبادرات من طرف أولياء التّلاميذ اتجاه المدرسة التي يعملون فيها، مقابل 93 أستاذ أجابوا ب "نعم" أي بنسبة 33,20 %.

ويمكننا أن نلاحظ في نفس الجدول (23) أنّ النّسب الأكبر هي تلك التي تُظهر ارتباط عدم وجود مبادرات من طرف أولياء التّلاميذ اتجاه المدرسة بعدم تحقق الكفاءات الاجتماعية التّالية: كفاءة الاستقلالية ب 46,40 %، التّفكير النّاقد ب 41,40 %، روح المبادرة ب 37,90 %، الاحساس بالآخر ب 35,30 %، احترام الغير ب 41,10 %، صفة التّسامح ب 47,10 %، روح الانضباط ب 44,70 %، العمل ضمن فريق ب 46,80 %، النّظام كمنهاج حياة ب 49,60 %، إتقان العمل ب 90 %، التّضامن الاجتماعي ب 31,10 %، التّفاعل مع المحيط الاجتماعي ب 45,70 %، المحافظة على البيئة ب 48,20 %، السّلوك الاقتصادي ب 47,90 %، الوعي بالمشكلات الاجتماعية ب 48,20 %.

أمّا ارتباط عدم وجود مبادرات من طرف أولياء التّلاميذ بكفاءة تجسيد الأخلاق في السّلوك اليومي "أحيانا" ب 32,10 % فكانت هي النّسبة الأكبر بين المتغيرين.

وارتباط عدم وجود مبادرات من طرف أولياء التّلاميذ اتجاه المدرسة ب "العنف" كوسيلة لحلّ المشكلات في المواقف التي تواجه التّلاميذ مع زملائهم فكانت هي النّسبة الأكبر ب 30 %.

ويدعم هذه القراءة الاحصائية اختبار كاي مربع الذي يؤكّد علاقة وجود مبادرات من طرف الأولياء اتجاه المدرسة بالكفاءات الاجتماعية الختامية في مرحلة التّعليم الابتدائي عند مستوى الدلالة الإحصائية 1 % وتتمثل تلك الكفاءات الاجتماعية في: الاستقلالية، التّفكير النّاقد، روح المبادرة، الإحساس بالآخر، احترام الغير، صفة التّسامح، روح الانضباط، العمل ضمن فريق، النّظام كمنهج حياة، تجسيد الأخلاق في السّلوك اليومي، التّضامن الاجتماعي، التّفاعل مع المحيط الاجتماعي، اكتساب كفاءة السّلوك الاقتصادي، والوعي بالمشكلات الاجتماعية، والقدرة على مواجهة المشاكل وحلّها.

أمّا علاقة وجود هذه المبادرات بكفاءة المحافظة على البيئة فكان عند مستوى الدلالة الإحصائية 5 %.

بينما أثبت اختبار كاي مربع أنّه لا يوجد ارتباط بين المبادرات التي يقوم بها أولياء التّلاميذ اتجاه المدرسة بكفاءة إتقان العمل وذلك يرجع ربما إلى أنّ هذه الكفاءة تحتاج إلى تعزيز من طرف الأسرة بعيدا عن المبادرات التي تقوم بها اتجاه المدرسة.

يتعزز دور المدرسة الاجتماعي بوجود تعاون وثيق بينها و بين الأسرة، حيث يظهر هذا التّعاون في عدّه أوجه، من بينها قيام أولياء التّلاميذ بمبادرات مادية أو معنوية اتجاه المدرسة، فهذه المبادرات تُعطي دفعا معنويا للقائمين على المدرسة من إدارة و أساتذة، وتُشعرهم بالمسؤولية وبأنّهم لا يعملون وحدهم، فيُحفزهم ذلك على العمل أكثر، كما أنّ أولياء التّلاميذ من خلال المبادرات التي يقومون بها اتجاه المدرسة يشعرون بالانتماء إلى هذا الوسط المدرسي، ويشعرون أنّهم جزء منه. لذا فإنّ أي عمل تربوي يكون مثمرا و تكون نتائجه جيّدة على التّلاميذ وخاصة تلك المتعلقة بالجوانب الاجتماعية.

فمبادرات أولياء التّلاميذ تعمل على تنمية كفاءة روح المبادرة لدى التّلميذ نفسه، لأنّه يراها ماثلة أمام عينيه كنموذج واقعي يمكن أن يحتذى به، وهذا ينطبق على كفاءات اجتماعية أخرى مثل الاحساس بالآخر، احترام الغير، العمل ضمن فريق، التّضامن الاجتماعي، التّفاعل مع المحيط الخارجي، الوعي بالمشكلات الاجتماعية، تجسيد الأخلاق في السّلوك اليومي للتّلميذ وغيرها من الكفاءات الاجتماعية المستهدفة التي وضعت في المنهاج التّربوي لمرحلة التّعليم الابتدائي.

وعندما لا تكون هناك مبادرات من طرف أولياء التّلاميذ اتجاه المدرسة، فإنّ ذلك يوحي بأنّ المدرسة وكأنّها تعمل وحدها بمعزل عن باقي المؤسسات الاجتماعية التي تعنى بعملية التّنشئة الاجتماعية و خاصة مؤسسة الأسرة، ممّا يعيق دور المدرسة الاجتماعي وينعكس سلبا على نتائج عملية التّنشئة الاجتماعية التي تتم داخل النّسق المدرسي. وهذا ما أكّدته الدّراسة الميدانية التي بينت أنّ الأغلبية من أفراد عينة البحث يرون أنّ أولياء التّلاميذ لا يقومون بمبادرات نحو المدرسة. وهذا يدلّ على أنّ التّفاعل بين المؤسستين الاجتماعيتين بين المدرسة والأسرة لا يزال في مستويات لا ترقى بأن تساهم في إنجاح عملية التنشئة الاجتماعية التي تتمّ داخل المدرسة.

جدول (24) يبين علاقة طبيعة تعامل أولياء التّلاميذ مع المدرسة الابتدائية بالكفاءات الاجتماعية الختامية المستهدفة في مرحلة التعليم الابتدائي.

الكفاءات الاجتماعية الختامية في الابتدائي	الاختبارات	طبيعة تعامل أولياء التلاميذ مع المدرسة								كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
		بتعاون		لا يوجد تعاون		في بعض الأحيان		المجموع				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
كفاءة الاستقلالية	نعم	03	01,1	20	07,1	15	05,4	38	13,6	17,899	4	0,001
	لا	06	02,1	118	42,1	45	16,1	169	60,3			
	جزئيا	00	00	36	12,9	37	13,2	73	26,1			
	المجموع	09	03,2	174	62,1	97	34,7	280	100			
التّفكير النّاقد لبعض المواقف الاجتماعية	نعم	03	01.1	25	08.9	16	05.7	44	15.7	14.579	4	0.006
	لا	04	01.4	103	36.8	37	13.2	144	51.4			
	نوعا ما	02	0.7	46	16.4	44	15.8	92	32.9			
	المجموع	09	03,2	174	62,1	97	34,7	280	100			
روح المبادرة	نعم	01	0.4	76	27.1	24	08.6	101	36.1	12.197	2	0.002
	لا	08	02.8	98	35.0	73	26.1	179	63.9			
	المجموع	09	03,2	174	62,1	97	34,7	280	100			
الاحساس بالآخر	نعم	02	0,70	85	30,4	24	08.6	111	39,7	16,428	2	0.000
	لا	07	2,50	89	31,7	73	26.1	169	60,3			
	المجموع	09	03,2	174	62,1	97	34,7	280	100			
احترام الغير	نعم	07	02.5	66	23,5	53	19,0	126	45.0	11.061	2	0.000
	لا	02	0,70	108	38.6	44	15.7	154	55.0			
	المجموع	09	03,2	174	62,1	97	34,7	280	100			
صفة التسامح	نعم	06	02.1	55	19.6	44	15.8	105	37.5	8.400	2	0.015
	لا	03	01.1	119	42.5	53	18.9	175	62.5			
	المجموع	09	03,2	174	62,1	97	34,7	280	100			
روح الانضباط	نعم	07	02,5	60	21,4	47	16,8	114	40,7	10,328	2	0,006
	لا	02	0,70	114	40,7	50	17,9	166	59,3			
	المجموع	09	03,2	174	62,1	97	34,7	280	100			
العمل ضمن فريق	نعم	07	02,5	52	18,5	45	16,1	104	37,1	13,845	2	0,001
	لا	02	0,70	122	43,6	52	18,6	176	62,9			
	المجموع	09	03,2	174	62,1	97	34,7	280	100			
النظام كمنهج حياة	نعم	07	02,5	52	18,5	44	15,8	103	36,8	13,134	2	0,001
	لا	02	0,70	122	43,6	53	18,9	177	63,2			
	المجموع	09	03,2	174	62,1	97	34,7	280	100			
إتقان العمل	نعم	05	01,8	41	14,6	35	12,5	81	28,9	7,954	2	0,019
	لا	04	01,4	133	47,5	62	22,2	199	71,1			
	المجموع	09	03,2	174	62,1	97	34,7	280	100			
تجسيد الأخلاق في السلوك اليومي	نعم	06	02,1	28	10,0	32	11,5	66	23,6	54,054	4	0,000
	لا	00	00	71	25,4	04	01,4	75	26,8			
	أحيانا	03	01,1	75	26,7	61	21,8	139	49,6			
	المجموع	09	03,2	174	62,1	97	34,7	280	100			
التضامن الاجتماعي	نعم	04	01,4	34	12,2	33	11,8	71	25,4	22,368	4	0,000
	لا	03	01,1	86	30,7	21	07,5	110	39,3			
	أحيانا	02	0,70	54	19,2	43	15,4	99	35,3			
	المجموع	09	03,2	174	62,1	97	34,7	280	100			
التفاعل مع المحيط الاجتماعي	نعم	05	01,8	48	17,1	49	17,5	102	36,4	15,608	4	0,000
	لا	04	01,4	126	45,0	48	17,2	178	63,6			
	المجموع	09	03,2	174	62,1	97	34,7	280	100			
المحافظة على البيئة	نعم	05	01,8	45	16,0	39	14,0	89	31,8	8,333	2	0,016
	لا	04	01,4	129	46,1	58	20,7	191	68,2			
	المجموع	09	03,2	174	62,1	97	34,7	280	100			
السلوك الاقتصادي	نعم	06	02,1	51	18,2	39	14,0	96	34,3	7,609	2	0,022
	لا	03	01,1	123	43,9	58	20,7	184	65,7			
	المجموع	09	03,2	174	62,1	97	34,7	280	100			
الوعي بالمشكلات الاجتماعية	نعم	05	01,7	49	17,5	43	15,4	97	34,6	8,988	2	0,011
	لا	04	01,5	125	44,6	54	19,3	183	65,4			
	المجموع	09	03,2	174	62,1	97	34,7	280	100			
حل المشكلات	الحوار	03	1,10	25	08,9	29	10,4	57	20,4	24,057	6	0,001
	العنف	02	0,70	84	30,0	20	07,2	106	37,9			
	الاستعانة بآخر	03	1,10	53	18,9	41	14,6	97	34,6			
	طرق أخرى	01	0,35	12	04,3	07	02,5	20	7,10			
	المجموع	09	3,20	174	62,1	97	34,7	280	100			

من خلال الجدول (24) الذي يبين علاقة طبيعة تعامل أولياء التّلاميذ مع المدرسة الابتدائية بالكفاءات الاجتماعية الختامية في مرحلة التّعليم الابتدائي، نجد أنّه من بين 280 أستاذ يمثلون جميع أفراد العينة هناك 174 أستاذ أجابوا بأنّه "لا يوجد تعاون" أي بنسبة 62,10 % مقابل، 97 أستاذ أجابوا بأنّه يوجد تعاون "في بعض الأحيان" أي بنسبة 34,70%، و 9 أساتذة أجابوا بأنّه "يوجد تعاون" بين أولياء التّلاميذ والمدرسة أي بنسبة 3,20 %.

ويمكننا أن نلاحظ أيضا في نفس الجدول (24) النّسب الأكبر وهي تلك التي تُظهر ارتباط عدم "وجود تعاون" بين أولياء التّلاميذ والمدرسة بعدم تحقق الكفاءات الاجتماعية التّالية: كفاءة الاستقلالية ب 42,10 %، التّفكير النّاقد ب 36,80 %، روح المبادرة ب 35%، الاحساس بالآخر ب 31,70 %، احترام الغير ب 38,60 %، صفة التّسامح ب 42,50 %، روح الانضباط ب 40,70 %، العمل ضمن فريق ب 43,60 %، النّظام كمنهاج حياة ب 43,60 %، إتقان العمل ب 47,50 %، التّضامن الاجتماعي ب 30,70%، التّفاعل مع المحيط الاجتماعي ب 45 %، المحافظة على البيئة ب 46,10%، السّلوك الاقتصادي ب 43,90 %، الوعي بالمشكلات الاجتماعية ب 44,60%.

أمّا ارتباط عدم وجود تعاون بين أولياء التّلاميذ والمدرسة بتحقق كفاءة تجسيد الأخلاق في السّلوك اليومي "أحيانا" فكانت هي الأكبر ب 26,70 % بين المتغيرين. و ارتباط عدم وجود تعاون ب "العنف" كوسيلة لحلّ المشكلات والنّزاعات بين التّلاميذ في المواقف التي تواجههم مع زملائهم فكانت هي النّسبة الأكبر ب 30 % بين المتغيرين.

واختبار كاي مربع يدعم وجود علاقة بين طبيعة تعامل أولياء التّلاميذ مع المدرسة والكفاءات الاجتماعية الختامية في مرحلة التّعليم الابتدائي، عند مستوى الدّلالة الإحصائية 1 % وتتمثل تلك الكفاءات الاجتماعية في: الاستقلالية، التّفكير النّاقد، روح المبادرة، الإحساس بالآخر، احترام الغير، صفة التّسامح، روح الانضباط، العمل ضمن فريق، النّظام كمنهج حياة، إتقان العمل، تجسيد الأخلاق في السّلوك اليومي، التّضامن الاجتماعي، التّفاعل مع المحيط الاجتماعي، المحافظة على البيئة، الوعي بالمشكلات الاجتماعية، والقدرة على مواجهة المشاكل وحلّها.

أمّا ارتباط طبيعة تعامل أولياء التّلاميذ بكفاءة اكتساب سلوك اقتصادي فكانت عند مستوى الدلالة الإحصائية 5 %.

تحدّد طبيعة التّفاعل بين المدرسة والأسرة مسار عملية التّنشئة الاجتماعية التي تتم داخل النّسق المدرسي، وذلك لأنّ كلاً من المدرسة والأسرة يعتبران أهم مؤسستين اجتماعيتين على الإطلاق تقومان بأهم الأدوار الاجتماعية وهي عملية التّنشئة الاجتماعية، ويعدّ التّعاون بين المؤسستين أحد أوجه هذا التّفاعل، حيث يعمل على إنجاح عملية التّنشئة الاجتماعية في المؤسستين. وهذا التّعاون يقوي الصّلة بين المدرسة والأسرة بما يخدم تربية الأبناء الذين ينتمون إلى المؤسستين في نفس الوقت.

تزداد هذه الصّلة حينما تعمل الأسرة على تعزيز تلك الكفاءات الاجتماعية التي اكتسبها أبناؤها في المدرسة والأخذ بالنّصائح والتّوجيهات التي يقدمها الأساتذة لأولياء التّلاميذ، وفي المقابل تُشرك المدرسة أولياء التّلاميذ في العمل التّربوي الذي تقوم به، وتأخذ بعين الاعتبار الواقع الاجتماعي الذين يعيشون فيه، و تسعى إلى تلبية احتياجاتهم، وتُصغي جيدا إلى ملاحظات أولياء التّلاميذ.

فالتّلميذ عندما يجد هذه البيئة من التّعاون بين أسرته ومدرسته تنمو لديه تلك الكفاءات الاجتماعية لأنّ هناك متابعة في الاتجاهين، فإذا اكتسب شيئا إيجابيا في أحد هذين المؤسستين الاجتماعيتين، فإنّه يجد التّعزيز والتّأكيد في المؤسسة الأخرى، والعكس إذا اكتسب شيئا سيئا في أحد هذين المؤسستين فإنّ المعالجة تأتي من المدرسة والأسرة في نفس الوقت، وهذا من خلال التّعاون بينهما.

وهنا يمكن التّأكيد أنّ كلّ الكفاءات الاجتماعية المستهدفة في مرحلة التّعليم الابتدائي والمتعلقة بالجانب الاجتماعي للتّلميذ تحتاج إلى تعاون بين المدرسة والأسرة. لكن الدّراسة الميدانية أثبتت أنّ أغلب المدارس التي شملتها الدّراسة لا يوجد فيها تعاون بين هذين المؤسستين الاجتماعية بما يخدم عملية التّنشئة الاجتماعية التي تتم داخل النّسق المدرسي، وهذا ما يفسّر في كثير من الأحيان عدم قدرة المدرسة على تحقيق تلك الكفاءات الاجتماعية الختامية المستهدفة في المنهاج التّربوي لمرحلة التّعليم الابتدائي أو إكسابها لتّلاميذها، لأنّ أهم عامل يركّز عليه المختصون في مجال التّربية هو التّعاون الوثيق بين الأسرة والمدرسة، وذلك من أجل أي نجاح في المدرسة.

جدول (25) يبين علاقة وجود جمعيات أولياء التّلاميذ في المدارس الابتدائية بالكفاءات الاجتماعية الختامية في مرحلة التّعليم الابتدائي.

الكفاءات الاجتماعية الختامية في الابتدائي	الاختيارات	وجود جمعية اولياء التلاميذ						كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
		نعم		لا		المجموع				
		ك	%	ك	%	ك	%			
كفاءة الاستقلالية	نعم	12	04,3	26	09,3	38	13,6	1,949	2	0,377
	لا	37	13,2	132	47,1	169	60,3			
	جزئيا	15	05,4	58	20,7	73	26,1			
	المجموع	64	22,9	216	77,1	280	100			
التّفكير النّاقد لبعض المواقف الاجتماعية	نعم	13	04,6	31	11,1	44	15,7	2,307	2	0,316
	لا	28	10,0	116	41,4	144	51,4			
	نوعا ما	23	08,3	69	24,6	92	32,9			
	المجموع	64	22,9	216	77,1	280	100			
روح المبادرة	نعم	18	06,5	83	29,6	101	36,1	2,272	1	0,132
	لا	46	16,4	133	47,5	179	63,9			
	المجموع	64	22,9	216	77,1	280	100			
الاحساس بالآخر	نعم	15	05,4	96	34,3	111	39,7	8,496	1	0,001
	لا	49	17,5	120	42,8	169	60,3			
	المجموع	64	22,9	216	77,1	280	100			
احترام الغير	نعم	44	15,7	82	29,3	126	45,0	18,908	1	0,000
	لا	20	07,2	134	47,8	154	55,0			
	المجموع	64	22,9	216	77,1	280	100			
صفة التسامح	نعم	30	10,8	75	26,7	105	37,5	3,111	1	0,078
	لا	34	12,1	141	50,4	175	62,5			
	المجموع	64	22,9	216	77,1	280	100			
روح الانضباط	نعم	36	12,9	78	27,8	114	40,7	8,296	1	0,004
	لا	28	10,0	138	49,3	166	59,3			
	المجموع	64	22,9	216	77,1	280	100			
العمل ضمن فريق	نعم	33	11,8	71	25,3	104	37,1	7,389	1	0,007
	لا	31	11,1	145	51,8	176	62,9			
	المجموع	64	22,9	216	77,1	280	100			
النظام كمنهج حياة	نعم	34	12,2	69	24,6	103	36,8	9,525	1	0,002
	لا	30	10,7	147	52,5	177	63,2			
	المجموع	64	22,9	216	77,1	280	100			
إتقان العمل	نعم	25	08,9	56	20,0	81	28,9	4,144	1	0,042
	لا	39	14,0	160	57,1	199	71,1			
	المجموع	64	22,9	216	77,1	280	100			
تجسيد الأخلاق في السلوك اليومي	نعم	24	08,6	42	15,0	66	23,6	23,069	2	0,000
	لا	03	01,1	72	25,7	75	26,8			
	أحيانا	37	13,2	102	36,4	139	49,6			
	المجموع	64	22,9	216	77,1	280	100			
التضامن الاجتماعي	نعم	18	06,5	53	18,9	71	25,4	11,683	2	0,003
	لا	14	05,0	96	34,3	110	39,3			
	أحيانا	32	11,4	67	23,9	99	35,3			
	المجموع	64	22,9	216	77,1	280	100			
التفاعل مع المحيط الاجتماعي	نعم	36	12,9	66	23,5	102	36,4	14,075	1	0,000
	لا	28	10,0	150	53,6	178	63,6			
	المجموع	64	22,9	216	77,1	280	100			
المحافظة على البيئة	نعم	31	11,1	58	20,7	89	31,8	10,610	1	0,001
	لا	33	11,8	158	56,4	191	68,2			
	المجموع	64	22,9	216	77,1	280	100			
السلوك الاقتصادي	نعم	27	9,70	69	24,6	96	34,3	2,299	1	0,129
	لا	37	13,2	147	52,5	184	65,7			
	المجموع	64	22,9	216	77,1	280	100			
الوعي بالمشكلات الاجتماعية	نعم	33	11,8	64	22,8	97	34,6	10,490	1	0,001
	لا	31	11,1	152	54,3	183	65,4			
	المجموع	64	22,9	216	77,1	280	100			
حل المشكلات	الحوار	19	06,8	38	13,6	57	20,4	18,015	1	0,000
	العنف	10	03,6	96	34,3	106	37,9			
	الاستعانة بآخر	30	10,7	67	23,9	97	34,6			
	طرق أخرى	05	01,8	15	05,3	20	7,10			
	المجموع	64	22,9	216	77,1	280	100			

في الجدول (25) الذي يبين علاقة وجود جمعيات أولياء التّلاميذ في المدارس الابتدائية بالكفاءات الاجتماعية الختامية في مرحلة التّعليم الابتدائي. نجد أنّه من بين 280 أستاذ يمثلون جميع أفراد العينة هناك 216 أستاذ أجابوا بأنّه "لا" يوجد جمعيات أولياء التّلاميذ أي بنسبة 77,10 %، مقابل 64 أستاذ أجابوا ب "نعم" يوجد جمعيات أولياء التّلاميذ في المدارس التي يعملون فيها بنسبة 22,90 %.

وتتوزّع هذه النّسب في نفس الجدول حيث يمكننا ملاحظة النّسب الأكبر التي تُظهر ارتباط عدم وجود جمعيات أولياء التّلاميذ بعدم تحقق الكفاءات الاجتماعية التّالية: كفاءة الاستقلالية ب 47,10 %، التّفكير النّاقد ب 41,40 %، روح المبادرة ب 47,50 %، الاحساس بالآخر ب 42,80 %، احترام الغير ب 47,80 %، صفة التّسامح ب 50,40%، روح الانضباط ب 49,30 %، العمل ضمن فريق ب 51,80 %، النّظام كمنهاج حياة ب 52,50 %، إتقان العمل ب 57,10 %، التّضامن الاجتماعي ب 34,30%، التّفاعل مع المحيط الاجتماعي ب 53,60 %، المحافظة على البيئة ب 56,40 %، السّلوك الاقتصادي ب 52,50 %، الوعي بالمشكلات الاجتماعية ب 54,30%.

أمّا ارتباط عدم وجود جمعيات أولياء التّلاميذ بتحقق كفاءة تجسيد الأخلاق في السّلوك اليومي "أحيانا" فكانت النّسبة الأكبر بين المتغيرين 36,40 %. وارتباط عدم وجود جمعيات أولياء التّلاميذ ب "العنف" كوسيلة لحل المشكلات في المواقف التي تواجه التّلاميذ مع زملائهم فكانت هي النّسبة الأكبر ب 34,30 %.

ومن خلال الجدول (25) نلاحظ أيضا أنّ اختبار كاي مربع أكّد أنّه يوجد علاقة بين وجود جمعيات أولياء التّلاميذ في المدارس بالكفاءات الاجتماعية الختامية في مرحلة التّعليم الابتدائي عند مستوى الدّلالة الإحصائية 1 % وتتمثل تلك الكفاءات الاجتماعية في: الإحساس بالآخر، احترام الغير، ، روح الانضباط، العمل ضمن فريق، النّظام كمنهج حياة، تجسيد الأخلاق في السّلوك اليومي، التّضامن الاجتماعي، التّفاعل مع المحيط الاجتماعي، والوعي بالمشكلات الاجتماعية، والقدرة على مواجهة المشاكل وحلّها.

أمّا علاقة وجود هذا النّوع من الجمعيات في المدارس بكفاءة إتقان العمل فكان عند مستوى الدلالة الإحصائية 5 %.

بينما أثبت اختبار كاي مربع أنّه لا يوجد ارتباط بين وجود جمعيات أولياء التّلاميذ في المدرسة والكفاءات الاجتماعية التّالية: الاستقلالية، التّفكير النّاقد، روح المبادرة، صفة التّسامح واكتساب كفاءة السّلوك الاقتصادي. وهذا يعني أنّه برغم أنّ كلّ هذه الكفاءات الاجتماعية الموضّحة في الجدول متعلقة بالجانب الاجتماعي للتّلميذ لا يمكن اكتسابها إلاّ من خلال عملية التّنشئة الاجتماعية، إلاّ أنّ هناك كفاءات ذات طابع تضامني تحتاج إلى تعزيز من جمعيات متخصصة في هذا المجال كي تعمل على ترسيخها في المدرسة مثل جمعية أولياء التّلاميذ.

ذلك لأنّ مثل هذه الجمعيات دورها الأساسي هو تحقيق تلك الكفاءات الاجتماعية مثل التّضامن الاجتماعي، العمل ضمن فريق، التّفاعل مع المحيط الخارجي، وتجسيد الأخلاق في السّلوك اليومي وغيرها من الكفاءات. حيث تعمل هذه الجمعيات على توفير الغطاء القانوني والرّسمي من أجل أداء وظيفتها الاجتماعية المتمثلة في زيادة ترسيخ هذه الكفاءات الاجتماعية لدى تلاميذ المدرسة.

وتُعتبر جمعية أولياء التّلاميذ هيئة رسمية تسعى إلى مساعدة المدرسة في وظيفتها الاجتماعية بالتّنسيق بين أولياء التّلاميذ والمدرسة وتعريفهم بالحقوق والواجبات نحو المدرسة، وتعمل في نفس الوقت على حث الأولياء على المشاركة بصفتهم أعضاء في الجماعة التّربوية بإقامة علاقات تعاون مع الأساتذة.

كما تعمل هذه الجمعيات على مساعدة المدرسة في معالجة المشكلات وتذليل الصّعوبات التي تحول دون تمدرس التّلاميذ في ظروف عادية، وتعمل على تحسيس الأولياء وتوعيتهم بضرورة المساهمة في توفير الوسائل المادية والظّروف المعنوية لنجاح العملية التّربوية، وتساهم الجمعية في تنشيط المحيط المدرسي، كما تسعى إلى مساعدة المحتاجين من التّلاميذ، وتساهم أيضا في تربية التّلاميذ على القيم والأخلاق. لذا فإنّ علاقة الجمعيات بتلك الكفاءات التي تخص التّضامن الاجتماعي والعمل ضمن فريق تكون أكبر لأنّها توفّر تلك البيئة الرّسمية التي تعمل من خلالها من أجل ترسيخ تلك الكفاءات الاجتماعية. لكن رغم أهمية مثل هذه الجمعيات إلاّ أنّ الواقع الاجتماعي للمدرسة الجزائرية كما أكّدت الدّراسة الميدانية لا يعير اهتماما لها، حيث نجد أنّ أغلب المدارس التي شملتهم الدّراسة لم يتم فيها تأسيس جمعيات أولياء التلاميذ. وبعض الجمعيات لا تعمل بشكل فعلي بل هي موجودة على الورق فقط. ممّا يؤثّر سلبا في وظيفة المدرسة الاجتماعية.

جدول (26) يبين علاقة مشاركة أولياء التّلاميذ في النّشاطات التي تقوم بها المدرسة بالكفاءات الاجتماعية الختامية المستهدفة في مرحلة التعليم الابتدائي.

الكفاءات الاجتماعية الختامية في الابتدائي	الاختيارات	مشاركة الأولياء في النشاطات التي تقوم بها المدرسة										كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
		نعم		لا		أحيانا		نادرا		المجموع				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
كفاءة الاستقلالية	نعم	02	0,80	24	8,60	06	2,1	06	2,10	38	13,6	25,65	6	0,000
	لا	05	1,70	77	27,5	12	4,3	75	26,8	169	60,3			
	جزئيا	03	1,10	46	16,4	12	4,3	12	4,3	73	26,1			
	المجموع	10	3,60	147	52,5	30	10,7	93	33,2	280	100			
التّفكير النّاقد لبعض المواقف الاجتماعية	نعم	02	0,8	29	10,4	06	2,1	07	2,5	44	15,7	41,00	6	0,000
	لا	04	1,4	55	19,6	12	4,3	73	26,1	144	51,4			
	نوعا ما	04	1,4	63	22,5	12	4,3	13	4,6	92	32,9			
	المجموع	10	3,60	147	52,5	30	10,7	93	33,2	280	100			
روح المبادرة	نعم	02	0,80	35	12,5	04	1,40	60	21,4	101	36,1	50,06	3	0,000
	لا	08	2,80	112	40,0	26	9,3	33	11,8	179	63,9			
	المجموع	10	3,60	147	52,5	30	10,7	93	33,2	280	100			
الاحساس بالآخر	نعم	01	0,4	39	13,9	07	2,5	64	22,9	111	39,7	50,22	3	0,000
	لا	09	3,2	108	38,6	23	8,2	29	10,3	169	60,3			
	المجموع	10	3,6	147	52,5	30	10,7	93	33,2	280	100			
احترام الغير	نعم	08	2,9	69	24.6	23	8,20	26	9.3	126	45,0	27,49	3	0,000
	لا	02	0,70	78	27.9	07	2,50	67	23.9	154	55,0			
	المجموع	10	3,60	147	52,5	30	10,7	93	33,2	280	100			
صفة التسامح	نعم	06	2,20	64	22,9	16	05,7	19	06,7	105	37,5	19,21	3	0,000
	لا	04	1.40	83	29,6	14	05,0	74	26,5	175	62,5			
	المجموع	10	3,60	147	52,5	30	10,7	93	33,2	280	100			
روح الانضباط	نعم	08	2,9	69	24,6	16	05,7	21	7,5	114	40,7	23,40	3	0,000
	لا	02	0,7	78	27,9	14	05,0	72	25,7	166	59,3			
	المجموع	10	3,60	147	52,5	30	10,7	93	33,2	280	100			
العمل ضمن فريق	نعم	08	2,9	62	22,1	16	05,7	18	6,4	104	37,1	25,43	3	0,000
	لا	02	0,7	85	30,4	14	05,0	75	26,8	176	62,9			
	المجموع	10	3,60	147	52,5	30	10,7	93	33,2	280	100			
النظام كمنهج حياة	نعم	06	2,2	68	24,3	20	7,1	09	3,20	103	36,8	48,89	3	0,000
	لا	04	1,4	79	28,2	10	3,6	84	30,0	177	63,2			
	المجموع	10	3,6	147	52,5	30	10,7	93	33,2	280	100			
إتقان العمل	نعم	03	1,1	59	21,1	13	4,6	6	2,10	81	28,9	34,86	3	0,000
	لا	07	2,5	88	31,4	17	6,1	87	31,1	199	71,1			
	المجموع	10	3,60	147	52,5	30	10,7	93	33,2	280	100			
تجسيد الأخلاق في السلوك اليومي	نعم	04	1,40	42	15,0	10	3,6	10	3,60	66	23,6	126,7	6	0,000
	لا	01	0,40	90	3,2	10	0,4	64	22,8	75	26,8			
	أحيانا	05	1,80	96	34,3	19	6,7	19	6,80	139	49,6			
	المجموع	10	3,60	147	52,5	30	10,7	93	33,2	280	100			
التضامن الاجتماعي	نعم	03	1,10	47	16,8	11	3,90	10	3,6	71	25,4	64,28	6	0,000
	لا	01	0,40	36	12,9	6	2,10	67	23,9	110	39,3			
	أحيانا	06	2,20	64	22,8	13	4,60	16	5,7	35,4	35,3			
	المجموع	10	3,60	147	52,5	30	10,7	93	33,2	280	100			
التفاعل مع المحيط الاجتماعي	نعم	04	1,40	67	23,9	17	06,1	14	05,0	102	36,4	29,02	3	0,000
	لا	06	2,20	80	28,6	13	04,6	79	28,2	178	63,6			
	المجموع	10	3,60	147	52,5	30	10,7	93	33,2	280	100			
المحافظة على البيئة	نعم	04	1,50	60	21,4	13	04,6	12	04,3	89	31,8	22,97	3	0,000
	لا	06	2,10	87	31,1	17	06,1	81	28,9	191	68,2			
	المجموع	10	3,60	147	52,5	30	10,7	93	33,2	280	100			
السلوك الاقتصادي	نعم	5	01,8	60	21,4	15	05,4	16	05,7	96	34,3	19,21	3	0,000
	لا	5	01,8	87	31,1	15	05,3	77	27,5	184	65,7			
	المجموع	10	3,60	147	52,5	30	10,7	93	33,2	280	100			
الوعي بالمشكلات الاجتماعية	نعم	07	02,5	61	21,8	16	05,7	13	04,6	97	34,6	30,73	3	0,000
	لا	03	01,1	86	30,7	14	05,0	80	28,6	183	65,4			
	المجموع	10	3,60	147	52,5	30	10,7	93	33,2	280	100			
حل المشكلات	الحوار	03	01,1	37	13,2	10	03,6	07	02,5	57	20,4	86,17	9	0,000
	العنف	03	01,1	27	09,7	6	02,1	70	25,0	106	37,9			
	الاستعانة بآخر	04	01,4	69	24,6	11	03,9	13	04,7	97	34,6			
	طرق أخرى	00	00,0	14	05,0	3	01,1	03	01,0	20	07,1			
	المجموع	10	3,60	147	52,5	30	10,7	93	33,2	280	100			

في الجدول (26) الذي يبين علاقة مشاركة أولياء التّلاميذ في النّشاطات التي تقوم بها المدرسة بالكفاءات الاجتماعية الختامية المستهدفة في مرحلة التّعليم الابتدائي، نجد أنّه من بين 280 أستاذ يمثلون جميع أفراد عينة البحث هناك 147 أستاذ أجابوا بأنّه "لا" يشارك أولياء التّلاميذ في النّشاطات التي تقوم بها المدارس التي يعملون فيها أي بنسبة 52,50%، مقابل 93 أستاذ أجابوا ب "نادرا" أي بنسبة 33,20 %، و 30 أستاذ أجابوا ب "أحيانا" أي بنسبة 10,70 %، و 10 أساتذة أجابوا ب "نعم" أي بنسبة 3,60 %.

وتتوزع هذه النّسب في نفس الجدول حيث يمكننا ملاحظة النّسب الأكبر التي تُظهر ارتباط عدم مشاركة الأولياء في النّشاطات التي تقوم بها المدرسة بعدم تحقق الكفاءات الاجتماعية التّالية: كفاءة الاستقلالية ب 27,50 %، روح المبادرة ب 40 %، الاحساس بالآخر ب 38,60 %، احترام الغير ب 27,90 %، صفة التّسامح ب 29,60 %، روح الانضباط ب 27,90 %، العمل ضمن فريق ب 30,40 %، إتقان العمل ب 31,40 %، التّفاعل مع المحيط الاجتماعي ب 28,60 %، المحافظة على البيئة ب 31,10 %، السّلوك الاقتصادي ب 31,10 %، الوعي بالمشكلات الاجتماعية ب 30,70 %.

أمّا ارتباط عدم مشاركة أولياء التّلاميذ في نشاطات المدرسة بتحقق كفاءة تجسيد الأخلاق في السّلوك اليومي "أحيانا" فكانت هي النّسبة الأكبر بين المتغيرين ب 34,30 %.

وارتباط مشاركة أولياء التّلاميذ "نادرا" في النّشاطات التي تقوم بها المدرسة بعدم تحقق الكفاءات الاجتماعية الختامية التّالية فكانت هي النّسب الأكبر: التّفكير النّاقد ب 26,10%، النظام كمنهاج حياة ب 30 %، التّضامن الاجتماعي ب 23,90 %.

وارتباط مشاركة أولياء التّلاميذ في نشاطات المدرسة "نادرا" بانتهاج "العنف" كوسيلة لحلّ المشكلات والنّزاعات بين التّلاميذ في المواقف التي تواجههم مع زملائهم فكانت هي النّسبة الأكبر ب 25 %.

في الجدول (26) نلاحظ أيضا أنّ اختبار كاي مربع يدعم وجود علاقة بين مشاركة أولياء التّلاميذ في النّشاطات التي تقوم بها المدرسة والكفاءات الاجتماعية الختامية المستهدفة في مرحلة التعليم الابتدائي عند مستوى الدلالة الإحصائية 1 %. وتتمثل تلك الكفاءات الاجتماعية في: الاستقلالية، التّفكير النّاقد، روح المبادرة، الإحساس بالآخر، احترام

الغير، صفة التّسامح، روح الانضباط، العمل ضمن فريق، النّظام كمنهج حياة، إتقان العمل، تجسيد الأخلاق في السّلوك اليومي، التّضامن الاجتماعي، التّفاعل مع المحيط الاجتماعي، المحافظة على البيئة، اكتساب كفاءة السّلوك الاقتصادي، والوعي بالمشكلات الاجتماعية، والقدرة على مواجهة المشاكل وحلّها.

تختلف وتتعدد أوجه وأشكال التّفاعل التّربوي بين المدرسة والأسرة، ومن بين هذه الأوجه مشاركة أولياء التّلاميذ في مختلف النّشاطات التي تقوم بها المدرسة الابتدائية من حين إلى آخر، وتختلف طبيعة هذه النّشاطات هي بدورها حسب البيئة الاجتماعية التي تتواجد فيها كلّ مدرسة، حيث نجد تظاهرات ثقافية ومعارض وحفلات تقيمها المدرسة وحملات مختلفة، ورحلات ومبادرات وغيرها حيث تجتمع كلٌّ من المؤسستين الاجتماعيتين في نشاطات مشتركة.

هذا كلّه بغية تشجيع الطّاقم التّربوي والاداري وحتى التّلاميذ والأولياء على المزيد من العطاء التّربوي الذي يساهم في تحقيق النّجاح المدرسي، فتسود روح الأسرة الواحد التي تسعى إلى تحقيق نفس الأهداف و هي تربية الأطفال المنتمين إلى المؤسستين الاجتماعيتين في نفس الوقت تربية سليمة تمس كلّ الجوانب المكوّنة لشخصية التّلميذ ومنها تلك المتعلقة بالجانب الاجتماعي لديه.

هذه البيئة التّشاركية والتّعاونية تدفع جميع الفاعلين التّربويين إلى العمل بجدّ واجتهاد فيعمل ذلك على تحسين الأداء لدى الادارة والأساتذة والتّلاميذ على حدّ سواء من جهة. ومن جهة أخرى تشجّع هذه البيئة أولياء التّلاميذ على المساهمة والمشاركة الايجابية في نشاطات المدرسة، فيتضاعف الجهد وتتقاسم الأعباء فتنشط عملية التّنشئة الاجتماعية، وتتحقق الكفاءات الاجتماعية المستهدفة التي وضعها النّظام التّربوي في المنهاج التربوي لمرحلة التعليم الابتدائي.

أمّا إذا كان أولياء التّلاميذ لا يشاركون المدرسة في نشاطاتّ مشتركة - وهذا ما أكَّدته الدّراسة الميدانية - فإنّ ذلك يؤثّر سلبا في نتائج عملية التّنشئة الاجتماعية التي تتم في المدرسة وذلك بسبب وجود بيئة لا تشجّع على العمل التّربوي، فيعيق ذلك اكتساب التّلميذ للكفاءات الاجتماعية المستهدفة في هذه المرحلة التّعليمية.

خامسا: تحليل بيانات الفرضية الرّابعة

جدول (27) يبين علاقة التّكامل التّربوي بين المدرسة والأسرة بالكفاءات الاجتماعية الختامية المستهدفة في مرحلة التعليم الابتدائي.

الكفاءات الاجتماعية الختامية في الابتدائي	الاختيارات	وجود تكامل تربوي بين المدرسة والأسرة						كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
		نعم		لا		المجموع				
		ك	%	ك	%	ك	%			
كفاءة الاستقلالية	نعم	18	06,5	20	07,1	38	13,6	24,490	2	0,000
	لا	21	07,5	148	52,8	169	60,3			
	جزئيا	18	06,4	55	19,7	73	26,1			
	المجموع	57	20,4	223	79,6	280	100			
التّفكير النّاقد لبعض المواقف الاجتماعية	نعم	19	06,8	25	08,9	44	15,7	20,979	2	0,000
	لا	17	06,1	127	45,3	144	51,4			
	نوعا ما	21	07,5	71	25,4	92	32,9			
	المجموع	57	20.4	223	79.6	280	100			
روح المبادرة	نعم	8	02,9	93	33,2	101	36,1	15,071	1	0,000
	لا	49	17,5	130	46,4	179	63,9			
	المجموع	57	20.4	223	79.6	280	100			
الاحساس بالآخر	نعم	44	15,8	67	23.9	111	39,7	40,422	1	0,001
	لا	13	04,6	156	55.7	169	60,3			
	المجموع	57	20.4	223	79.6	280	100			
احترام الغير	نعم	35	12,5	91	32,5	126	45,0	7,781	1	0,005
	لا	22	07,9	132	47,1	154	55,0			
	المجموع	57	20.4	223	79.6	280	100			
صفة التسامح	نعم	31	11,1	74	26,4	105	37,5	8,707	1	0,003
	لا	26	09,3	149	53,2	175	62,5			
	المجموع	57	20.4	223	79.6	280	100			
روح الانضباط	نعم	31	11,1	83	29,6	114	40,7	5,542	1	0,019
	لا	26	09,3	140	50,0	166	59,3			
	المجموع	57	20.4	223	79.6	280	100			
العمل ضمن فريق	نعم	30	10,7	74	26,4	104	37,1	7,354	1	0,007
	لا	27	09,7	149	53,2	176	62,9			
	المجموع	57	20.4	223	79.6	280	100			
النظام كمنهج حياة	نعم	40	14,3	63	22,5	103	36,8	34,313	1	0,000
	لا	17	06,1	160	57,1	177	63,2			
	المجموع	57	20.4	223	79.6	280	100			
إتقان العمل	نعم	27	09,6	54	19,3	81	28,9	11,836	1	0,001
	لا	30	10,8	169	60,3	199	71,1			
	المجموع	57	20.4	223	79.6	280	100			
تجسيد الأخلاق في السلوك اليومي	نعم	28	10,0	38	13,6	66	23,6	36,568	2	0,000
	لا	01	00,4	74	26,4	75	26,8			
	أحيانا	28	10,0	111	39,6	139	49,6			
	المجموع	57	20.4	223	79.6	280	100			
التضامن الاجتماعي	نعم	26	09,3	45	16,1	71	25,4	18,861	2	0,000
	لا	11	03,9	99	35,4	110	39,3			
	أحيانا	20	07,2	79	28,2	99	35,3			
	المجموع	57	20.4	223	79.6	280	100			
التفاعل مع المحيط الاجتماعي	نعم	32	11,4	70	25,0	102	36,4	12,008	1	0,001
	لا	25	09,0	153	54,6	178	63,6			
	المجموع	57	20.4	223	79.6	280	100			
المحافظة على البيئة	نعم	28	10,0	61	21,8	89	31,8	9,921	1	0,002
	لا	29	10,4	162	57,8	191	68,2			
	المجموع	57	20.4	223	79.6	280	100			
السلوك الاقتصادي	نعم	27	09,7	69	24,6	96	34,3	5,437	1	0,020
	لا	30	10,7	154	55,0	184	65,7			
	المجموع	57	20.4	223	79.6	280	100			
الوعي بالمشكلات الاجتماعية	نعم	28	10,0	69	24,6	97	34,6	6,628	1	0,010
	لا	29	10,4	154	55,0	183	65,4			
	المجموع	57	20.4	223	79.6	280	100			
حل المشكلات	الحوار	21	07,5	36	12,9	57	20,4	15,194	3	0,002
	العنف	12	04,3	94	33,6	106	37,9			
	الاستعانة بآخر	19	06,8	78	27,8	97	34,6			
	طرق أخرى	5	01,8	15	5,30	20	7,10			
	المجموع	57	20.4	223	79.6	280	100			

من خلال الجدول (27) الذي يبين علاقة التّكامل التّربوي بين المدرسة والأسرة بالكفاءات الاجتماعية الختامية المستهدفة في مرحلة التّعليم الابتدائي، نجد أنّ 223 من أفراد عينة البحث أجابوا بأنّه "لا" يوجد تكامل تربوي بين المدرسة والأسرة أي بنسبة 79,60%، مقابل 57 أستاذ أجابوا ب "نعم" بمعنى أنّه يوجد تكامل تربوي بين المدرسة والأسرة بنسبة 20,40 %.

كما نلاحظ في الجدول (27) أيضا أنّ أكبر النّسب هي تلك التي تُظهر علاقة عدم وجود تكامل تربوي بين المدرسة والأسرة بعدم تحقق الكفاءات الاجتماعية الختامية التّالية: كفاءة الاستقلالية ب 52,90 %، التّفكير النّاقد ب 45,30 %، روح المبادرة ب 46,40%، الاحساس بالآخر ب 55,70 %، احترام الغير ب 47,10 %، صفة التّسامح ب 53,20 %، روح الانضباط ب 50 %، العمل ضمن فريق ب 53,20 %، النّظام كمنهاج حياة ب 57,10 %، إتقان العمل ب 60,30 %، التّضامن الاجتماعي ب 35,40%، التّفاعل مع المحيط الاجتماعي ب 55 %، المحافظة على البيئة ب 57,80%، السّلوك الاقتصادي ب 55 %، الوعي بالمشكلات الاجتماعية ب 55 %.

أمّا ارتباط عدم وجود تكامل تربوي بين المدرسة والأسرة وتجسيد الأخلاق في السّلوك اليومي "أحيانا" فكانت هي النّسبة الأكبر بين المتغيرين في الجدول (27) ب 39,60 %.

وارتباط عدم وجود تكامل تربوي بين المدرسة والأسرة وحلّ المشكلات في المواقف التي تواجه المتعلمين فكانت نسبة اللّجوء إلى "العنف" هي الأكبر ب 33,60 %.

ويدعم اختبار كاي مربع وجود علاقة بين التّكامل التّربوي بين المدرسة والأسرة والكفاءات الاجتماعية الختامية المستهدفة في مرحلة التّعليم الابتدائي عند مستوى الدّلالة الإحصائية 1 % وتتمثل تلك الكفاءات الاجتماعية في: الاستقلالية، التّفكير النّاقد، روح المبادرة، الإحساس بالآخر، احترام الغير، صفة التّسامح، روح الانضباط، العمل ضمن فريق، النّظام كمنهج حياة، إتقان العمل، تجسيد الأخلاق في السّلوك اليومي، التّضامن الاجتماعي، التّفاعل مع المحيط الاجتماعي، المحافظة على البيئة، اكتساب كفاءة السّلوك الاقتصادي، والوعي بالمشكلات الاجتماعية، والقدرة على مواجهة المشاكل وحلّها. بمعنى أنّ كلّ هذه الكفاءات الاجتماعية المذكورة أكّد اختبار كاي مربع أنّ لها ارتباط مع التّكامل التّربوي بين مؤسستي التّنشئة الاجتماعية المدرسة والأسرة

يكتسيّ التّكامل بين مؤسسات التّنشئة الاجتماعية في أي مجتمع أهمية بالغة وخاصة بين المدرسة والأسرة باعتبارهما أهم مؤسستين اجتماعيتين تعنيان بوظيفة التّنشئة الاجتماعية، فأهم العوامل التي تساهم في نجاح عملية التّنشئة الاجتماعية التي تتم في المدرسة الابتدائية هو وجود تكامل تربوي بين المدرسة والأسرة باعتباره أحد ركائز هذه العملية.

فكلّ كفاءة يكتسبها التّلميذ في أحد هذين المؤسستين الاجتماعية إلاّ و تحتاج إلى تكامل وتعزيز ومتابعة في المؤسسة الاجتماعية الأخرى من أجل ترسيخها و تأكيدها أكثر ليكتسبها المتعلّم ككفاءة اجتماعية يكون قادرا على توظيفها فيما بعد في واقعه اليومي، وهذا ما تسعى إليه المدرسة الجزائرية. وهذا النّوع من التّكامل التّربوي تحتاج إليه كلّ الكفاءات الاجتماعية المستهدفة في مرحلة التّعليم الابتدائي.

فالاستقلالية ككفاءة تحتاج إلى تأكيد وترسيخ في الأسرة كي تصبح سلوكا واقعيا عند التّلميذ، والتّفكير النّاقد الذي تعمل المدرسة الابتدائية على إكسابه لتلاميذها يحتاج إلى ممارسة و تدريب خارج المدرسة من أجل أن تكون هذه الكفاءة سلوكا يوميا يمارس في واقع المتعلّم، أمّا روح المبادرة فتحتاج إلى بيئة أوسع من المدرسة من أجل الممارسة اليومية وخاصة تلك التي تتم في الأسرة.

أمّا كفاءة الاحساس بالآخر فيمكن تأكيدها وترسيخها من طرف الوالدين، كما أنّه من خلال الأسرة يمكن تعزيز كفاءة احترام الغير، وكذلك الحال بالنّسبة إلى كفاءة اكتساب صفة التّسامح فهي تحتاج إلى تعزيز وممارسة وتوجيه في مواقف مختلفة سواء كان ذلك في المدرسة أو في الأسرة، وكفاءة اكتساب روح الانضباط يمكن أن يمارسها المتعلّم في المدرسة ويحرص على التّدريب على ذلك في الأسرة، أمّا كفاءة العمل ضمن فريق فإنّ أي مؤشر يكتسبه المتعلّم في أحد هذين المؤسستين المدرسة أو الأسرة ويتعلق بهذه الكفاءة إلاّ ويحتاج إلى تدريب وتأكيد وممارسة في المؤسسة الأخرى. وكذلك بالنّسبة لباقي الكفاءات الاجتماعية كممارسة النّظام كمنهج في الحياة اليومية، وكذلك كفاءة إتقان العمل، وتجسيد الأخلاق في السّلوك اليومي، كفاءة التّضامن الاجتماعي، كفاءة التّفاعل مع المحيط الاجتماعي خارج المدرسة، المحافظة على البيئة، واكتساب سلوك اقتصادي يبتعد من خلاله التّلميذ عن الظواهر السّلبية كالتبذير والاسراف والتّخريب وتضييع الوقت.

كما أنّ كفاءة الوعي بالمشكلات الاجتماعية تحتاج إلى تكامل تربوي بين الأسرة والمدرسة، وذلك من خلال تعزيز كلّ مؤسسة اجتماعية من هذين المؤسستين لدور المؤسسة الأخرى، أمّا إكساب كفاءة القدرة على حلّ المشكلات المختلفة في المواقف التي تواجه التّلميذ بطرق الحوار بعيدا عن ممارسة العنف فهي كفاءة تحتاج إلى تكامل تربوي بين الأسرة و المدرسة.

لكن الدّراسة الميدانية ومن خلال إجابات أفراد عينة البحث المتكوّنة من أساتذة الخامسة ابتدائي، فإنّ أغلبهم لا يرون أنّ هناك تكاملا تربويا بين المدرسة والأسرة، فهم يقدمون النّصح والتّوجيه لتّلاميذهم، ويسهرون على تعليمهم عادات حسنة، وسلوكات اجتماعية يحتاجونها من أجل أن يكونوا أفرادا صالحين في مجتمعهم يؤدون أدوارهم الاجتماعية المتوقعة منهم بكلّ كفاءة. لكن كلّ ذلك لا يجد التّكامل والمتابعة من طرف الأسرة بما ينمي تلك المكتسبات لدى التّلميذ وتصبح كفاءة اجتماعية لديه يمارسها في حياته اليومية.

وبالمقابل فإنّ بعض الأسر لديها من الأبناء من يمتلكون كفاءات في جميع النّواحي المكوّنة للشخصية وخاصة تلك المتعلقة بالجانب الاجتماعي، وهؤلاء الأبناء اكتسبوا تلك الكفاءات في أسرهم من خلال التّنشئة الأسرية، لكن لم تستطع المدرسة أن تنمي تلك الكفاءات لأسباب كثيرة وعوامل متعددة كلّها تساهم في عدم قدرة المدرسة على إكمال ما اكتسبه التّلميذ في أسرته من كفاءات.

وهذا يفسّر في كثير من الأحيان عدم قدرة أغلبية تلاميذ المدارس الذين شملتهم الدّراسة على اكتساب الكفاءات الاجتماعية الختامية المستهدفة في مرحلة التّعليم الابتدائي بسبب عدم وجود تكامل تربوي بين أهم مؤسستين اجتماعيتين تعنيان بعملية التّنشئة الاجتماعية وهما الأسرة والمدرسة، وهذا رغم أنّ الطّفل في سن التّمدرس يقضي أغلب وقته في هذين المؤسستين، إلاّ أنّ عدم وجود تكامل تربوي بينهما يجعل من عملية التّنشئة الاجتماعية التي تتم في الأسرة، وعملية التّنشئة الاجتماعية التي تتم في المدرسة عمليتين منفصلتين وبالتالي تضعف نتائج هذه وتلك، لأنّ عملية التّنشئة الاجتماعية عملية تشاركية وجماعية على رأي دوركايم وغيره من التّربويين، لا يمكن لمؤسسة اجتماعية مهما كانت أن تقوم بها لوحدها دون تكامل تربوي وثيق مع مؤسسة أو مؤسسات اجتماعية أخرى.

جدول (28) يبين علاقة التّكامل التّربوي بين المدرسة ومسجد الحي بالكفاءات الاجتماعية الختامية المستهدفة في مرحلة التّعليم الابتدائي.

الكفاءات الاجتماعية الختامية في الابتدائي	الاختيارات	وجود تكامل تربوي بين المدرسة والمسجد						كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
		نعم		لا		المجموع				
		ك	%	ك	%	ك	%			
كفاءة الاستقلالية	نعم	14	05,0	24	08,6	38	13,6	14,945	2	0,001
	لا	19	06,8	150	53,5	169	60,3			
	جزئيا	13	04,6	60	21,5	73	26,1			
	المجموع	46	16,4	234	83,6	280	100			
التّفكير النّاقد لبعض المواقف الاجتماعية	نعم	15	05,3	29	10,4	44	15,7	14,996	2	0,001
	لا	14	05,0	130	46,4	144	51,4			
	نوعا ما	17	06,1	75	26,8	92	32,9			
	المجموع	46	16,4	234	83,6	280	100			
روح المبادرة	نعم	08	02,9	93	33,2	101	36,1	08,329	1	0,004
	لا	38	13,5	141	50,4	179	63,9			
	المجموع	46	16,4	234	83,6	280	100			
الاحساس بالآخر	نعم	37	13,2	74	26.5	111	39,7	39,390	1	0,001
	لا	09	03,2	160	57.1	169	60,3			
	المجموع	46	16,4	234	83,6	280	100			
احترام الغير	نعم	30	10,7	96	34,3	126	45,0	09,090	1	0,003
	لا	16	05,7	138	49,3	154	55,0			
	المجموع	46	16,4	234	83,6	280	100			
صفة التسامح	نعم	25	08,9	80	28,6	105	37,5	06,666	1	0,010
	لا	21	07,5	154	55,0	175	62,5			
	المجموع	46	16,4	234	83,6	280	100			
روح الانضباط	نعم	27	09,6	87	31,1	114	40,7	07,373	1	0,007
	لا	19	06,8	147	52,5	166	59,3			
	المجموع	46	16,4	234	83,6	280	100			
العمل ضمن فريق	نعم	26	09,2	78	27,9	104	37,1	08,854	1	0,003
	لا	20	07,2	156	55,7	176	62,9			
	المجموع	46	16,4	234	83,6	280	100			
النظام كمنهج حياة	نعم	32	11,4	71	25,4	103	36,8	25,434	1	0,000
	لا	14	05,0	163	58,2	177	63,2			
	المجموع	46	16,4	234	83,6	280	100			
إتقان العمل	نعم	20	07,1	61	21,8	81	28,9	05,667	1	0,017
	لا	26	09,3	173	61,8	199	71,1			
	المجموع	46	16,4	234	83,6	280	100			
تجسيد الأخلاق في السلوك اليومي	نعم	23	08,2	43	15,4	66	23,6	28,794	2	0,000
	لا	01	0,40	74	26,4	75	26,8			
	أحيانا	22	07,8	117	41,8	139	49,6			
	المجموع	46	16,4	234	83,6	280	100			
التضامن الاجتماعي	نعم	19	06,8	52	18,6	71	25,4	12,787	2	0,002
	لا	08	2,90	102	36,4	110	39,3			
	أحيانا	19	6,70	80	28,6	99	35,3			
	المجموع	46	16,4	234	83,6	280	100			
التفاعل مع المحيط الاجتماعي	نعم	28	10,0	74	26,4	102	36,4	14,198	1	0,000
	لا	18	06,4	160	57,2	178	63,6			
	المجموع	46	16,4	234	83,6	280	100			
المحافظة على البيئة	نعم	21	07,5	68	24,3	89	31,8	04,881	1	0,027
	لا	25	08,9	166	59,3	191	68,2			
	المجموع	46	16,4	234	83,6	280	100			
السلوك الاقتصادي	نعم	22	07,9	74	26,4	96	34,3	04,479	1	0,034
	لا	24	08,5	160	57,2	184	65,7			
	المجموع	46	16,4	234	83,6	280	100			
الوعي بالمشكلات الاجتماعية	نعم	25	08,9	72	25,7	97	34,6	09,439	1	0,002
	لا	21	07,5	162	57,9	183	65,4			
	المجموع	46	16,4	234	83,6	280	100			
حل المشكلات	الحوار	16	05,7	41	14,7	57	20,4	09,519	3	0,023
	العنف	10	3,60	96	34,3	106	37,9			
	الاستعانة بآخر	17	6,00	80	28,6	97	34,6			
	طرق أخرى	03	1,10	17	6,00	20	7,10			
	المجموع	46	16,4	234	83,6	280	100			

في الجدول (28) الذي يبين علاقة وجود تكامل تربوي بين المدرسة ومسجد الحي بالكفاءات الاجتماعية الختامية المستهدفة في مرحلة التّعليم الابتدائي، نلاحظ أنّ 234 من أفراد عينة البحث أجابوا بأنّه "لا" يوجد تكامل تربوي بين المدرسة والأسرة أي بنسبة 83,60%، مقابل 46 أستاذ أجابوا ب "نعم" بمعنى أنّه يوجد تكامل تربوي بين المدرسة ومسجد الحي الذي تتواجد فيه المدرسة بنسبة 16,40 %.

حيث نجد في الجدول (28) أيضا أنّ أكبر النّسب هي تلك التي تُظهر علاقة عدم وجود تكامل تربوي بين المدرسة ومسجد الحي بعدم تحقق الكفاءات الاجتماعية الختامية التّالية: كفاءة الاستقلالية ب 53,50 %، التّفكير النّاقد ب 46,40 %، روح المبادرة 50,40 ب %، الاحساس بالآخر ب 57,10 %، احترام الغير ب 49,30 %، صفة التّسامح ب 55 %، روح الانضباط ب 52,50 %، العمل ضمن فريق ب 55,70 %، النّظام كمنهاج حياة ب 58,20 %، إتقان العمل ب 61,80 %، التّضامن الاجتماعي ب 36,40 %، التّفاعل مع المحيط الاجتماعي ب 57,20 %، المحافظة على البيئة ب 59,30 %، السّلوك الاقتصادي ب 57,20 %، الوعي بالمشكلات الاجتماعية ب 57,90%.

أمّا ارتباط عدم وجود تكامل تربوي بين المدرسة والمسجد وتجسيد الأخلاق في السّلوك اليومي "أحيانا" فكانت هي النّسبة الأكبر في الجدول (28) ب 41,80 % بين المتغيرين. و ارتباط عدم وجود تكامل تربوي بين المدرسة والمسجد وحلّ المشكلات في المواقف التي تواجه المتعلّمين فكانت نسبة اللّجوء إلى "العنف" هي الأكبر ب 34,30 % بين المتغيرين.

واختبار كاي مربع يؤكّد وجود علاقة بين التّكامل التّربوي بين المدرسة ومسجد الحي والكفاءات الاجتماعية الختامية المستهدفة في مرحلة التّعليم الابتدائي عند مستوى الدّلالة الإحصائية 1 % وتتمثل تلك الكفاءات الاجتماعية في: الاستقلالية، التّفكير النّاقد، روح المبادرة، الإحساس بالآخر، احترام الغير، صفة التّسامح، روح الانضباط، العمل ضمن فريق، النّظام كمنهج حياة، إتقان العمل، تجسيد الأخلاق في السّلوك اليومي، التّضامن الاجتماعي، التّفاعل مع المحيط الاجتماعي، والوعي بالمشكلات الاجتماعية. بمعنى أنّ كلّ الكفاءات الاجتماعية المذكورة سابقا لها ارتباط بالتّكامل التّربوي بين مؤسستي التّنشئة الاجتماعية المدرسة و المسجد.

أمّا علاقة التّكامل التّربوي بين المدرسة ومسجد الحي بالكفاءات الاجتماعية التّالية: المحافظة على البيئة، اكتساب كفاءة السلوك الاقتصادي، والقدرة على مواجهة المشاكل وحلّها فكانت عند مستوى الدّلالة الاحصائية 5 %.

يُعدّ المسجد مؤسسة اجتماعية وظيفته بالنّسبة لعملية التّنشئة الاجتماعية هي توفير بيئة روحية لمرتاديه حيث تعمل هذه البيئة على ترسيخ الكثير من القيم والأخلاق والمبادئ، وتعمل على تنظيم السّلوك الاجتماعي بطريقة مميّزة مرجعيتها دينية، فهي بذلك تستهدف تنمية الكثير من الكفاءات الاجتماعية الختامية الواردة في المنهاج التّربوي في مرحلة التّعليم الابتدائي. حيث تبرز أهمية التّكامل التّربوي بين هذين المؤسستين الاجتماعيتين من أجل اكساب المتعلّم تلك الكفاءات المتعلقة بالجانب الاجتماعي لدى التّلميذ.

فالاستقلالية مطلب ديني إذ لا يجب أن يكون المسلم إمّعة، وكفاءة التّفكير النّاقد وإعمال العقل منهج رباني يشجّعه الاسلام ويحثّ عليه من خلال المسجد في مختلف المناسبات، و تنمية روح المبادرة حتى في التّحية فخير المسلمين من يبادر أخاه بالسّلام، أمّا الاحساس بالآخر فلا يكتمل إيمان المرء حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه، ولا يؤمن من بات شبعان و جاره جائع، كما أنّ احترام الغير من صفات المسلم مهما كانت صفته أو سنه أو دينه، وصفة التّسامح هي من أخلاق المسلم بل و طلب منه الاسلام أن يدفع دائما بالتي هي أحسن.

أمّا مواقيت الصّلاة الدّقيقة فتعلمنا الانضباط، وفضل الصّلاة في جماعة يوحي بتفضيل الاسلام للعمل الجماعي، كما أنّ الاسلام يحث على إتقان العمل، أمّا من كان له شأن كبير و مكانة عالية في الاسلام فهو ذلك المسلم الخلوق، والتّضامن الاجتماعي يعطي له الاسلام أهمية بالغة، ويحثّ الاسلام أيضا على الانفتاح على الغير وعلى المحيط الاجتماعي والتّفاعل معه بإيجابية.

كما أنّ كثيرا من التّوجيهات الدينية تحث على المحافظة على البيئة وعدم التّبذير أو الإسراف أو التّخريب، كما نهى الاسلام عن الغضب وحثّ على حلّ المشكلات بطرق ودية يُستعمل فيها الحوار كوسيلة لحلّ تلك المشكلات والنّزاعات بعيدا عن العنف الذي ذمّه الاسلام كثيرا وحذّر منه. وهذه كلّها توجيهات نجدها في المسجد من خلال الدّروس الأسبوعية أو خطب الجمعات أو في المناسبات الدّينية المختلفة.

ورغم ذلك فإنّ المسجد لا يؤدي دوره الاجتماعي التّكاملي مع المدرسة حسب الدّراسة الميدانية، وذلك يرجع إلى أسباب عديدة قد تكون مرتبطة بعدم انفتاح المدرسة على المسجد، والعكس بمعنى أنّه لا يوجد نشاطات مشتركة يمكن اعتبارها كوجه من أوجه التّكامل الوظيفي بين المؤسستين الاجتماعيتين.

كما أنّ تواجد التّلاميذ في مسجد الحي غير مضمون بصورة منتظمة وممنهجة لأنّ أغلب الآباء لا يحرصون على مرافقة أبنائهم إلى المسجد دائما، وأغلبهم لا يحثّونهم إلى الذّهاب إلى المسجد، وإن حدث ذلك فهم لا يراقبونهم و لا يوجّهونهم.

كذلك الخطاب الدّيني قد لا يناسب الفئة العمرية لمرحلة التّعليم الابتدائي، بمعنى أنّ تلميذ مرحلة التعليم الابتدائي قد لا يفهم الدّروس والخطب كما ينبغي، كما أنّ هذه الدّروس هي على شكل مواعظ لا يفتح فيها المجال للمناقشة أو التّفاعل المباشر بحيث يفهم تلميذ مرحلة التّعليم الابتدائي ما يدور حوله.

فدور المسجد أصبح اليوم مقتصرا بصفة رئيسية على تأدية شعيرة الصّلاة رغم أهميتها الاجتماعية فهي التي تنهى عن الفحشاء والمنكر وهي بذلك تستهدف سلوك الانسان وتسعى إلى تعديله نحو الأحسن في كلّ مرّة، بالإضافة إلى وظيفة تحفيظ القرآن وإحياء بعض المناسبات، كما أنّ النّشاطات التي تتم في المسجد غالبا ما تكون بدون أهداف واضحة، ولا تستهدف فئة معينة بل الخطاب موجه إلى مستويات اجتماعية مختلفة قد لا تتناسب في كثير من الأحيان مع أعمار التّلاميذ الذين يدرسون في المرحلة الابتدائية، كما أنّ أولياء التّلاميذ في الغالب لا يحرصون على التزام أولادهم بالمسجد، ممّا يجعل من هذه المؤسسة الاجتماعية لا تكمّل وظيفة المدرسة الاجتماعية، وهذا ما يشكّل عائقا للمدرسة في عملية التّنشئة الاجتماعية بأنّ فقدت تعاون مؤسسة تنشيئية مهمة جدا في المجتمع وهي المسجد.

لقد بينت الدّراسة الميدانية أنّ أغلب المدارس التي أجريت فيها هذه الدّراسة لا تتكامل تربويا مع المساجد الموجودة في محيطها، وهذا ما يفسّر في كثير من الأحيان عدم تحقق أغلب الكفاءات الختامية التي تخص الجانب الاجتماعي لدى التّلميذ في مرحلة التّعليم الابتدائي. وهذا ما يؤكّد في كلّ مرة أنّ عملية التّنشئة الاجتماعية هي عملية جماعية تشاركية لا يمكن لأي مؤسسة اجتماعية أن تقوم بها لوحدها.

جدول (29) يبين علاقة التّكامل التّربوي بين المدرسة والتّلفزيون بالكفاءات الاجتماعية الختامية المستهدفة في مرحلة التعليم الابتدائي.

الكفاءات الاجتماعية الختامية في الابتدائي	الاختيارات	وجود تكامل تربوي بين المدرسة والتلفزيون						كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
		نعم		لا		المجموع				
		ك	%	ك	%	ك	%			
كفاءة الاستقلالية	نعم	11	03,9	27	09,7	38	13,6	10,339	2	0,006
	لا	16	05,7	153	54,6	169	60,3			
	جزئيا	12	04,3	61	21,8	73	26,1			
	المجموع	39	13,9	241	86,1	280	100			
التّفكير النّاقد لبعض المواقف الاجتماعية	نعم	12	04,3	32	11,4	44	15,7	12,207	2	0,002
	لا	11	03,9	133	47,5	144	51,4			
	نوعا ما	16	05,7	76	27,2	92	32,9			
	المجموع	39	13,9	241	86,1	280	100			
روح المبادرة	نعم	05	01,8	96	34,3	101	36,1	10,623	1	0,001
	لا	34	12,1	145	51,8	179	63,9			
	المجموع	39	13,9	241	86,1	280	100			
الاحساس بالآخر	نعم	33	11,8	78	27.9	111	39,7	40,709	1	0,000
	لا	6	02,1	163	58.2	169	60,3			
	المجموع	39	13,9	241	86,1	280	100			
احترام الغير	نعم	25	08,9	101	36,1	126	45,0	6,681	1	0,010
	لا	14	05,0	140	50,0	154	55,0			
	المجموع	39	13,9	241	86,1	280	100			
صفة التسامح	نعم	21	07,5	84	30,0	105	37,5	5,166	1	0,023
	لا	18	06,4	157	56,1	175	62,5			
	المجموع	39	13,9	241	86,1	280	100			
روح الانضباط	نعم	23	08,2	91	32,5	114	40,7	6,259	1	0,012
	لا	16	05,7	150	53,6	166	59,3			
	المجموع	39	13,9	241	86,1	280	100			
العمل ضمن فريق	نعم	22	07,8	82	29,3	104	37,1	7,205	1	0,007
	لا	17	06,1	159	56,8	176	62,9			
	المجموع	39	13,9	241	86,1	280	100			
النظام كمنهج حياة	نعم	26	09,3	77	27,5	103	36,8	17,398	1	0,000
	لا	13	04,6	164	58,6	177	63,2			
	المجموع	39	13,9	241	86,1	280	100			
إتقان العمل	نعم	19	06,8	62	22,1	81	28,9	8,631	1	0,003
	لا	20	07,1	179	64,0	199	71,1			
	المجموع	39	13,9	241	86,1	280	100			
تجسيد الأخلاق في السلوك اليومي	نعم	19	06,8	47	16,8	66	23,6	24,317	2	0,000
	لا	0	00,0	75	26,8	75	26,8			
	أحيانا	20	07,1	119	42,5	139	49,6			
	المجموع	39	13,9	241	86,1	280	100			
التضامن الاجتماعي	نعم	16	05,7	55	19,7	71	25,4	10,050	2	0,007
	لا	7	02,5	103	36,8	110	39,3			
	أحيانا	16	05,7	83	29,6	99	35,3			
	المجموع	39	13,9	241	86,1	280	100			
التفاعل مع المحيط الاجتماعي	نعم	25	08,9	77	27,5	102	36,4	14,985	1	0,000
	لا	14	05,0	164	58,6	178	63,6			
	المجموع	39	13,9	241	86,1	280	100			
المحافظة على البيئة	نعم	18	06,4	71	25,4	89	31,8	4,314	1	0,038
	لا	21	07,5	170	60,7	191	68,2			
	المجموع	39	13,9	241	86,1	280	100			
السلوك الاقتصادي	نعم	18	06,4	78	27,9	96	34,3	2,833	1	0,092
	لا	21	07,5	163	58,2	184	65,7			
	المجموع	39	13,9	241	86,1	280	100			
الوعي بالمشكلات الاجتماعية	نعم	22	07,8	75	26,8	97	34,6	9,482	1	0,002
	لا	17	06,1	166	59,3	183	65,4			
	المجموع	39	13,9	241	86,1	280	100			
حل المشكلات	الحوار	14	05,0	43	15,4	57	20,4	9,424	3	0,024
	العنف	8	02,9	98	35,0	106	37,9			
	الاستعانة بآخر	15	05,3	82	29,3	97	34,6			
	طرق أخرى	2	00,7	18	06,4	20	07,1			
	المجموع	39	13,9	241	86,1	280	100			

من خلال الجدول (29) الذي يبين علاقة وجود تكامل تربوي بين المدرسة والتّلفزيون بالكفاءات الاجتماعية الختامية المستهدفة في مرحلة التّعليم الابتدائي، نجد أنّه من بين 280 أستاذ مبحوث يمثلون جميع أفراد العينة هناك 241 من أفراد عينة البحث أجابوا بأنّه "لا" يوجد تكامل تربوي بين المدرسة والتّلفزيون أي بنسبة 86,10 %، مقابل 39 أستاذ أجابوا ب "نعم" بمعنى أنّه يوجد تكامل تربوي بين المدرسة والتّلفزيون بنسبة 13,90 %.

كما نجد في الجدول (29) أنّ أكبر النّسب هي تلك التي تُظهر علاقة عدم وجود تكامل تربوي بين المدرسة والتّلفزيون بعدم تحقق الكفاءات الاجتماعية الختامية التّالية: كفاءة الاستقلالية ب 54,60 %، التّفكير النّاقد ب 47,50 %، روح المبادرة 51,80 ب %، الاحساس بالآخر ب 58,20 %، احترام الغير ب 50 %، صفة التّسامح ب 56,10 %، روح الانضباط ب 53,60 %، العمل ضمن فريق ب 56,80 %، النّظام كمنهاج حياة ب 58,60 %، إتقان العمل ب 64 %، التّضامن الاجتماعي ب 36,80 %، التّفاعل مع المحيط الاجتماعي ب 58,60 %، المحافظة على البيئة ب 60,70 %، السّلوك الاقتصادي ب 58,20 %، الوعي بالمشكلات الاجتماعية ب 59,30 %.

أمّا ارتباط عدم وجود تكامل تربوي بين المدرسة والتّلفزيون وتجسيد الأخلاق في السّلوك اليومي "أحيانا" فكانت هي النّسبة الأكبر بين المتغيرين في الجدول (29) ب 42,50 %.

وارتباط عدم وجود تكامل تربوي بين المدرسة والتّلفزيون وحلّ المشكلات في المواقف التي تواجه المتعلّمين فكانت نسبة اللّجوء إلى العنف هي الأكبر بين المتغيرين ب 35 %.

نلاحظ أيضا في الجدول (29) أنّ اختبار كاي مربع يؤكّد وجود علاقة بين التّكامل التّربوي بين المدرسة والتّلفزيون والكفاءات الاجتماعية الختامية لمرحلة التعليم الابتدائي عند مستوى الدّلالة الإحصائية 1 % وتتمثل تلك الكفاءات الاجتماعية في: الاستقلالية، التّفكير النّاقد، روح المبادرة، الإحساس بالآخر، احترام الغير، روح الانضباط، العمل ضمن فريق، النّظام كمنهج حياة، إتقان العمل، تجسيد الأخلاق في السّلوك اليومي، التّضامن الاجتماعي، التّفاعل مع المحيط الاجتماعي، والوعي بالمشكلات الاجتماعية.

أمّا علاقة التّكامل التّربوي بين المدرسة والتّلفزيون بالكفاءات الاجتماعية التّالية: صفة التّسامح، المحافظة على البيئة، والقدرة على مواجهة المشاكل وحلّها فكانت عند مستوى الدّلالة الاحصائية 5 %.

بينما أوضح اختبار كاي مربع أنّه لا توجد علاقة بين التّكامل التّربوي بين المدرسة والتّلفزيون وكفاءة اكتساب السّلوك الاقتصادي وذلك يرجع ربّما إلى أنّ هذه الكفاءة لها عواملها الخاصة حتى يكون التّلميذ قادرا على استيعابها فيكتسبها كسلوك يومي، لأنّها تحتاج إلى نماذج واقعية تكون في الأسرة خاصة كي يحاكيها ويقلدها، و تحتاج أيضا إلى تنشئة أسرية مستمرة على هذه السّلوك الاجتماعي.

يُعتبر التّلفزيون من وجهة نظر سوسيولوجية من مؤسسات التّنشئة الاجتماعية المهمة وذلك لما يتميّز به من خصائص، فهو موجود في كلّ أسرة حيث أصبح من ضروريات الحياة المعاصرة فلا تكاد تفرّق بين الأسر الغنية أو الفقيرة أو متوسطة الحال، فالكلّ يملك جهاز تلفاز. وهو حاضر في الأسرة دائما حيث استطاع أن يفرض نفسه عليها في كلّ الأوقات لما يتميّز به من عناصر التّشويق والاثارة والتّنوّع، كما أنّه يؤثّر بصورة واضحة في سلوك المشاهدين وآرائهم واتجاهاتهم، لذا فالتّلفزيون له أدوار اجتماعية يقوم بها في المجتمعات الحديثة، وهذا ما يجعله مؤسسة مهمة لها وظائف اجتماعية متعددةّ أهمها عملية التّنشئة الاجتماعية، ممّا دفع المختصين في مجال علم الاجتماع وفي المجالات العلمية الأخرى إلى الاهتمام به من خلال العديد من الدّراسات والأبحاث.

والتلفزيون يملك قوة شدّ انتباه واهتمام الكبار والصّغار على حدّ سواء، وهذه الخاصية لا تملكها أي مؤسسة اجتماعية أخرى، لذا فإنّه يمكن استغلاله لأغراض تربوية هادفة، ويمكن له أن يساعد المدرسة الابتدائية فيقوم بوظيفة إكساب التّلاميذ بعض المهارات اللّغوية والفنية والسّلوكية وغيرها.

لكن في الغالب التّلفزيون يأخذ الكثير من أوقات المشاهدين و خاصة هؤلاء الأطفال المتمدرسين في مرحلة التّعليم الابتدائي، فيكون ذلك على حساب نشاطاتهم المدرسية والاجتماعية وعلى حساب أوقات لعبهم التي يُنمون عن طريقها الكثير من المهارات الاجتماعية التي تؤدي بهم إلى اكتساب كفاءات اجتماعية يستطيعون من خلالها الاندماج في مجتمعهم.

كما أنّ البرامج التّلفزيونية وخاصة الرّسوم المتحركة التي يتفاعل معها الأطفال كثيرا، بما أنّها مُعدّة في مجتمعات غير مجتمعاتنا، فهي تحمل الكثير من الأفكار والقيم والعادات والمبادئ والآراء وفي بعض الأحيان المعتقدات التي تخص المجتمعات التي صُنعت فيها والتي قد لا تتوافق مع الكثير من القيم والعادات والمبادئ التي يقرّها المجتمع الجزائري، بل وتتعارض معها في كثير من الأحيان.

في المقابل لا نكاد نجد برامج وطنية تربوية هادفة تسير وفق المناهج التّربوية التي وُضعت من طرف النّظام التّربوي ترقى إلى الانتاج العالمي كي يصبح التّلفزيون مكملا لدور المدرسة الاجتماعي، ولا نكاد نشاهد برامج هادفة ومدروسة إلاّ نادرا، لكنها أيضا لا تستطيع أن تنافس البرامج الأجنبية من حيث الاخراج.

وهذا كلّه يجعل من التّلفزيون في المجتمع الجزائري أداة معيقة للعمل التّربوي أكثر منها مفيدة، زد على ذلك تراجع دور الأولياء التّربوي وعدم تحكمهم في الأوقات التي يضيّعها أبناءهم في مشاهدة التّلفزيون. وعدم قدرتهم على انتقاء البرامج المفيدة لأبنائهم.

لذا فإنّه يمكن تفسير عدم تحقق أغلب الكفاءات الاجتماعية المستهدفة في مرحلة التّعليم الابتدائي، على ضوء عدم وجود تكامل تربوي بين المدرسة والتّلفزيون، هذا الأخير الذي يكاد يسيطر على أفكار وآراء وسلوك التّلاميذ، حيث نلاحظ ذلك في سلوكاتهم اليومية من خلال تقليدهم لشخصيات تلفزيونية، أو ممارستهم للعنف فيما بينهم متأثرين بالمشاهدات الطّويلة للعنف الممارس في الرّسوم المتحركة أو أفلام الإثارة المبنية على العنف. لذا فإنّه يمكن من خلال هذه الدّراسة ملاحظة كيف يغلب سلوك العنف بأشكاله المختلفة مثلا على سلوكات أغلب التّلاميذ في مختلف المشاكل أو المواقف التي تواجههم.

وهنا تكمن صعوبة تنشئة التّلاميذ وفق ما يرتضيه المجتمع وهو يحمل هذا الرّصيد الهائل لثقافات مجتمعات في الغالب تكون غريبة عن ثقافة المجتمع الجزائري والتي استطاعوا أن يحملوها من المشاهدات الطّويلة للتلفزيون، فلو كان هناك تكامل وظيفي بين ما يُقدم في المدرسة من قيم ومعايير وضوابط تتفق مع ما يرتضيه المجتمع، وبين ما يُقدّم في التّلفزيون لكانت عملية التّنشئة الاجتماعية تسير في خط واحد بما يخدم أهدافها الاجتماعية، غير أنّ الحاصل في الواقع الذي نعيشه هو العكس، ممّا يعيق المدرسة في أدائها لوظيفتها الاجتماعية، وهذا ما أكّدته الدّراسة الميدانية.

جدول (30) يبين علاقة تأثير جماعة الأقران على التّلاميذ بالكفاءات الاجتماعية الختامية المستهدفة في مرحلة التعليم الابتدائي.

الكفاءات الاجتماعية الختامية في الابتدائي	الاختيارات	تأثير جماعة الأقران						كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
		نعم		لا		المجموع				
		ك	%	ك	%	ك	%			
كفاءة الاستقلالية	نعم	28	10,0	10	3,60	38	13,6	42,752	2	0,000
	لا	96	34,3	73	26,0	169	60,3			
	جزئيا	72	25,7	01	00,4	73	26,1			
	المجموع	196	70,0	84	30,0	280	100			
التّفكير النّاقد لبعض المواقف الاجتماعية	نعم	34	12,1	10	03,6	44	15,7	49,557	2	0,000
	لا	75	26,8	69	24,6	144	51,4			
	نوعا ما	87	31,1	05	01,8	92	32,9			
	المجموع	196	70,0	84	30,0	280	100			
روح المبادرة	نعم	45	16,1	56	20,0	101	36,1	48,711	1	0,000
	لا	151	53,9	28	10,0	179	63,9			
	المجموع	196	70,0	84	30,0	280	100			
الاحساس بالآخر	نعم	44	15.8	67	23.9	111	39,7	72,932	1	0,000
	لا	152	54.2	17	6.10	169	60,3			
	المجموع	196	70,0	84	30,0	280	100			
احترام الغير	نعم	71	25,4	55	19,6	126	45,0	20,200	1	0,000
	لا	125	44,6	29	10,4	154	55,0			
	المجموع	196	70,0	84	30,0	280	100			
صفة التسامح	نعم	91	32,5	14	05,0	105	37,5	22,222	1	0,000
	لا	105	37,5	70	25,0	175	62,5			
	المجموع	196	70,0	84	30,0	280	100			
روح الانضباط	نعم	76	27,1	38	13,6	114	40,7	1,1285	1	0,000
	لا	120	42,9	46	16,4	166	59,3			
	المجموع	196	70,0	84	30,0	280	100			
العمل ضمن فريق	نعم	90	32,1	14	05,0	104	37,1	21,550	1	0,000
	لا	106	37,9	70	25,0	176	62,9			
	المجموع	196	70,0	84	30,0	280	100			
النظام كمنهج حياة	نعم	93	33,2	10	03,6	103	36,8	31,946	1	0,000
	لا	103	36,8	74	26,4	177	63,2			
	المجموع	196	70,0	84	30,0	280	100			
إتقان العمل	نعم	73	26,1	08	2,80	81	28,9	21,977	1	0,000
	لا	123	43,9	76	27,2	199	71,1			
	المجموع	196	70,0	84	30,0	280	100			
تجسيد الأخلاق في السلوك اليومي	نعم	57	20,4	09	03,2	66	23,6	165,191	2	0,000
	لا	09	03,2	66	23,6	75	26,8			
	أحيانا	130	46,4	09	03,2	139	49,6			
	المجموع	196	70,0	84	30,0	280	100			
التضامن الاجتماعي	نعم	68	24,3	03	01,1	71	25,4	114,375	2	0,000
	لا	37	13,2	73	26,1	110	39,3			
	أحيانا	91	32,5	08	02,8	99	35,3			
	المجموع	196	70,0	84	30,0	280	100			
التفاعل مع المحيط الاجتماعي	نعم	95	33,9	07	02,5	102	36,4	40,902	1	0,000
	لا	101	36,1	77	27,5	178	63,6			
	المجموع	196	70,0	84	30,0	280	100			
المحافظة على البيئة	نعم	82	29,3	07	02,5	89	31,8	30,440	1	0,000
	لا	114	40,7	77	27,5	191	68,2			
	المجموع	196	70,0	84	30,0	280	100			
السلوك الاقتصادي	نعم	88	31,4	08	02,9	96	34,3	32,657	1	0,000
	لا	108	38,6	76	27,1	184	65,7			
	المجموع	196	70,0	84	30,0	280	100			
الوعي بالمشكلات الاجتماعية	نعم	89	31,8	08	2,80	97	34,6	33,441	1	0,000
	لا	107	38,2	76	27,2	183	65,4			
	المجموع	196	70,0	84	30,0	280	100			
حل المشكلات	الحوار	52	18,6	05	01,8	57	20,4	100,064	3	0,000
	العنف	37	13,2	69	24,7	106	37,9			
	الاستعانة بآخر	89	31,8	08	2,80	97	34,6			
	طرق أخرى	18	06,4	02	00,7	20	07,1			
	المجموع	196	70,0	84	30,0	280	100			

في الجدول (30) الذي يبين علاقة تأثير جماعة الأقران على التّلاميذ بالكفاءات الاجتماعية الختامية المستهدفة في مرحلة التّعليم الابتدائي، يوجد 196 أستاذ من بين 280 أستاذ مبحوث يمثلون جميع أفراد العينة أي بنسبة 70 % أجابوا ب "نعم" أي يوجد تأثير جماعة الرّفاق على سلوكات التّلاميذ الذين يدرسونهم. مقابل 84 أستاذ أجابوا ب "لا" أي لا يوجد تأثير لجماعة الرفاق على سلوكات تلاميذهم بنسبة 30 %.

كما نجد في نفس الجدول (30) أنّ أكبر النّسب بين تأثير جماعة الرّفاق على التّلاميذ بعدم تحقق الكفاءات الاجتماعية الختامية التّالية: كفاءة الاستقلالية ب 34,30 %، روح المبادرة 53,90 ب %، الاحساس بالآخر ب 54,20 %، احترام الغير ب 44,60%، صفة التّسامح ب 37,50 %، روح الانضباط ب 42,90 %، العمل ضمن فريق ب 37,90 %، النّظام كمنهاج حياة ب 36,80 %، إتقان العمل ب 43,90 %، التّضامن الاجتماعي ب 32,50 %، التّفاعل مع المحيط الاجتماعي ب 36,10 %، المحافظة على البيئة ب 40,70 %، السّلوك الاقتصادي ب 38,60 %، الوعي بالمشكلات الاجتماعية ب 38,20 %.

أمّا ارتباط تأثير جماعة الرّفاق على سلوكات التّلاميذ بتحقق كفاءة التّفكير النّاقد "نوعا ما" فكانت هي النّسبة الأكبر بين المتغيرين ب 31,10 %.

وارتباط تأثير جماعة الرفاق على سلوكات التّلاميذ بتجسيد الأخلاق في السّلوك اليومي "أحيانا" فكانت هي النّسبة الأكبر بين المتغيرين ب 46,40 %.

أمّا ارتباط تأثير جماعة الرّفاق على سلوكات التّلاميذ، بالقدرة على حلّ المشكلات في المواقف التي تواجه المتعلّمين فكانت نسبة اللّجوء إلى "الاستعانة بآخر" هي الأكبر بين المتغيرين ب 31,8 %.

كما نلاحظ أيضا في الجدول (30) أنّ اختبار كاي مربع يؤكّد وجود علاقة بين تأثير جماعة الرّفاق في الشّارع على سلوكات التّلاميذ والكفاءات الاجتماعية الختامية لمرحلة التّعليم الابتدائي عند مستوى الدلالة الإحصائية 1 % وتتمثل تلك الكفاءات الاجتماعية في: الاستقلالية، التّفكير النّاقد، روح المبادرة، الإحساس بالآخر، احترام الغير، صفة التّسامح، روح الانضباط، العمل ضمن فريق، النّظام كمنهج حياة، إتقان العمل، تجسيد الأخلاق في

السّلوك اليومي، التّضامن الاجتماعي، التّفاعل مع المحيط الاجتماعي، المحافظة على البيئة، اكتساب سلوك اقتصادي، الوعي بالمشكلات الاجتماعية، والقدرة على مواجهة المشاكل وحلّها.

يُعتبر الاختصاصيون في علم الاجتماع جماعة الأقران مؤسسة اجتماعية قائمة بذاتها تعمل على تنشئة المنتمين إليها بآليات خاصة، ذلك لأنّها تتميّز بمجموعة من الخصائص والمميزات تجعلها قادرة على تنمية بعض الجوانب الاجتماعية لدى التّلميذ مقابل قدرتها على إضعاف بعض ما يكتسبه التّلميذ في مؤسسات اجتماعية أخرى كالمدرسة أو الأسرة أو المسجد. و أي عملية تنشئة اجتماعية يُراد لها النّجاح يجب أن تراعي هذا التّأثير الواضح لجماعة الرّفاق.

وتنبع قوة تأثير جماعة الأقران من تلك الخصائص التي تتميّز بها، فهي توفّر بيئة تعمل على تلبية الكثير من حاجات التّلميذ، و كذلك غالبا ما تكون جماعة الأقران من نفس الفئة العمرية وبالتالي هم يفهمون بعضهم البعض و يتبادلون مشاكلهم فيجدون الرّاحة النّفسية و متنفسا لهمومهم الاجتماعية. وغالبا ما يكون تأثيرها سلبيا ذلك لأنّ اجتماعات جماعة الأقران تتم بعيدا عن الرّقابة الأسرية أو المدرسية.

وهناك سبب آخر جعل جماعة الأقران تؤثّر سلبا و بقوة في تربية الأبناء و هو تراجع الرّقابة الاجتماعية، فقد كان المجتمع الجزائري إلى وقت قريب يُمارس هذا النّوع من الرّقابة من خلال الجار الذي كان يؤدي دور النّاصح والموجِّه لكلّ أبناء الحي، فقد كان الكلّ معني بعملية التّوجيه والنّصح والأمر بالمعروف والنّهي عن المنكر وهي نوع من التّنشئة الاجتماعية تتم في الشّارع، وبالتّالي فهو يؤدي وظيفة اجتماعية.

لكن تحت تأثير التغيّر الاجتماعي الذي حدث في المجتمع الجزائري بفعل عوامل متعددة ومختلفة، تراجع كثيرا دور الشّارع في عملية التّنشئة الاجتماعية، بل أصبح يؤدي دورا سلبيا وهذا ما زاد العبء على مؤسسات التّنشئة الاجتماعية الأخرى وخاصة المدرسة، والتي أصبحت مطالبة بمضاعفة مجهوداتها في التّربية لمواجهة تأثير الشّارع القوي على تربية الأطفال المتمدرسين. وهذا ما يفسّر في كثير من الأحيان الصّعوبات التي تواجهها المدرسة في مواجهة تلك التّأثيرات القوية لجماعة الأقران، وساهمت بالتّالي في عدم قدرة المدرسة على تحقيق الكثير من الكفاءات الاجتماعية المستهدفة في مرحلة التعليم الابتدائي.

جدول (31) يبين علاقة التّكامل التّربوي بين مؤسسات التّنشئة الاجتماعية فيما بينها بالكفاءات الاجتماعية الختامية المستهدفة في مرحلة التعليم الابتدائي.

الكفاءات الاجتماعية الختامية في الابتدائي	الاختيارات	وجود تكامل تربوي بين مؤسسات التنشئة الاجتماعية								كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
		نعم		لا		نوعا ما		المجموع				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
كفاءة الاستقلالية	نعم	06	2,10	20	7,20	12	4,30	38	13,6	20,540	4	0,00
	لا	07	2,50	127	45,3	35	12,5	169	60,3			
	جزئيا	01	0,40	44	15,7	28	10,0	73	26,1			
	المجموع	14	5,00	191	68,2	75	26,8	280	100			
التّفكير النّاقد لبعض المواقف الاجتماعية	نعم	06	2,10	24	8,60	14	5,00	44	15,7	21,307	4	0,00
	لا	05	1,80	113	40,3	26	9,30	144	51,4			
	نوعا ما	03	1,10	54	19,3	35	12,5	92	32,9			
	المجموع	14	5,00	191	68,2	75	26,8	280	100			
روح المبادرة	نعم	03	1,10	86	30,7	12	4,30	101	36,1	21,046	2	0,00
	لا	11	3,90	105	37,5	63	22,5	179	63,9			
	المجموع	14	5,00	191	68,2	75	26,8	280	100			
الاحساس بالآخر	نعم	10	3,60	43	15,4	58	20,7	111	39,7	72,020	2	0,00
	لا	04	1,40	148	52,8	17	6,10	169	60,3			
	المجموع	14	5,00	191	68,2	75	26,8	280	100			
احترام الغير	نعم	08	2,90	74	26,4	44	15,7	126	45,0	9,515	2	0,009
	لا	06	2,10	117	41,8	31	11,1	154	55,0			
	المجموع	14	5,00	191	68,2	75	26,8	280	100			
صفة التسامح	نعم	08	2,90	62	22,1	35	12,5	105	37,5	7,063	2	0,029
	لا	06	2,10	129	46,1	40	14,3	175	62,5			
	المجموع	14	5,00	191	68,2	75	26,8	280	100			
روح الانضباط	نعم	08	2,90	68	24,3	38	13,5	114	40,7	6,711	2	0,035
	لا	06	2,10	123	43,9	37	13,2	166	59,3			
	المجموع	14	5,00	191	68,2	75	26,8	280	100			
العمل ضمن فريق	نعم	08	2.90	59	21,0	37	13.2	104	37,1	10.371	2	0.006
	لا	06	2.10	132	47,2	38	13.6	176	62,9			
	المجموع	14	5,00	191	68,2	75	26,8	280	100			
النظام كمنهج حياة	نعم	07	2.50	50	17.9	46	16.4	103	36,8	29.729	2	0.000
	لا	07	2.50	141	50.3	29	10.4	177	63,2			
	المجموع	14	5,00	191	68,2	75	26,8	280	100			
إتقان العمل	نعم	10	3.60	41	14.6	30	10.7	81	28,9	21.944	2	0.000
	لا	04	1.40	150	53.6	45	16.1	199	71,1			
	المجموع	14	5,00	191	68,2	75	26,8	280	100			
تجسيد الأخلاق في السلوك اليومي	نعم	08	2.90	33	11.8	25	8.90	66	23,6	42.745	4	0.000
	لا	02	0.70	71	25.4	02	0.70	75	26,8			
	أحيانا	04	1.40	87	31.1	48	17.1	139	49,6			
	المجموع	14	5,00	191	68,2	75	26,8	280	100			
التضامن الاجتماعي	نعم	04	1.40	36	12.9	31	11.1	71	25,4	31.698	2	0.000
	لا	07	2.50	93	33.2	10	3.60	110	39,2			
	أحيانا	03	1.10	62	22.1	34	12.1	99	35,4			
	المجموع	14	5,00	191	68,2	75	26,8	280	100			
التفاعل مع المحيط الاجتماعي	نعم	08	2.90	54	19.2	40	14.3	102	36,4	17.336	2	0.000
	لا	06	2.10	137	49.0	35	12.5	178	63,6			
	المجموع	14	5,00	191	68,2	75	26,8	280	100			
المحافظة على البيئة	نعم	04	1.40	44	15.7	41	14.7	89	31,8	24.919	2	0.000
	لا	10	3.60	147	52.5	34	12.1	191	68,2			
	المجموع	14	5,00	191	68,2	75	26,8	280	100			
السلوك الاقتصادي	نعم	04	1.40	53	18.9	39	13.9	96	34,3	14.271	2	0.001
	لا	10	3.60	138	49.3	36	12.9	184	65,7			
	المجموع	14	5,00	191	68,2	75	26,8	280	100			
الوعي بالمشكلات الاجتماعية	نعم	07	2.50	55	19.6	35	12.5	97	34,6	9.131	2	0.010
	لا	07	2.50	136	48.6	40	14.3	183	65,4			
	المجموع	14	5,00	191	68,2	75	26,8	280	100			
حل المشكلات	الحوار	04	1.40	25	9.00	28	10.0	57	20,4	29.184	6	0.000
	العنف	06	2.20	87	31.1	13	4.60	106	37,9			
	الاستعانة بآخر	04	1.40	66	23.6	27	9.60	97	34,6			
	طرق أخرى	00	00	13	4.60	07	2.50	20	7,10			
	المجموع	14	5,00	191	68,2	75	26,8	280	100			

من خلال الجدول (31) الذي يبين علاقة التّكامل التّربوي بين مؤسسات التّنشئة الاجتماعية فيما بينها بالكفاءات الاجتماعية الختامية المستهدفة في مرحلة التّعليم الابتدائي، نجد أنّه من بين 280 أستاذ مبحوث يمثلون جميع أفراد العينة هناك 191 من أفراد عينة البحث أجابوا ب "لا". أي لا يوجد تكامل تربوي بين مؤسسات التّنشئة الاجتماعية فيما بينها أي بنسبة 68,20 %، مقابل 75 أستاذ أجابوا ب "نوعا ما" أي بنسبة 26,80 %، و 14 أستاذ أجابوا ب "نعم" أي بنسبة 5 %.

حيث يمكن ملاحظة النّسب الأكبر في الجدول (31) وهي تلك التي تظهر علاقة عدم وجود تكامل تربوي بين مؤسسات التّنشئة الاجتماعية فيما بينها بعدم تحقق الكفاءات الاجتماعية الختامية التّالية: كفاءة الاستقلالية ب 45,40 %، التّفكير النّاقد ب 40,40 %، روح المبادرة 37,50 ب %، الاحساس بالآخر ب 52,80 %، احترام الغير ب 41,80%، صفة التّسامح ب 46,10 %، روح الانضباط ب 43,90 %، العمل ضمن فريق ب 47,10 %، النّظام كمنهاج حياة ب 50,40 %، إتقان العمل ب 53,60 %، التّضامن الاجتماعي ب 33,20 %، التّفاعل مع المحيط الاجتماعي ب 48,90 %، المحافظة على البيئة ب 52,50 %، السّلوك الاقتصادي ب 49,30 %، الوعي بالمشكلات الاجتماعية ب 48,60 %.

أمّا ارتباط عدم التّكامل التّربوي بين مؤسسات التّنشئة الاجتماعية فيما بينها بتجسيد الأخلاق في السّلوك اليومي "أحيانا" فكانت هي النّسبة الأكبر بين المتغيرين في الجدول (31) ب 31,10%.

وارتباط عدم التّكامل التّربوي بين مؤسسات التّنشئة الاجتماعية فيما بينها وانتهاج "العنف" كوسيلة لحلّ المشكلات في المواقف التي تواجه المتعلمين فكانت هي النّسبة الأكبر بين المتغيرين في الجدول (31) ب 31,10 %.

يدعم اختبار كاي مربع حسب الجدول (31) وجود علاقة بين التّكامل التّربوي بين مؤسسات التّنشئة الاجتماعية فيما بينها والكفاءات الاجتماعية الختامية المستهدفة في مرحلة التعليم الابتدائي عند مستوى الدلالة الإحصائية 1 % وتتمثل تلك الكفاءات الاجتماعية في: الاستقلالية، التّفكير النّاقد، روح المبادرة، الإحساس بالآخر، احترام الغير، العمل ضمن فريق، النّظام كمنهج حياة، إتقان العمل، تجسيد الأخلاق في السّلوك اليومي، التّضامن

الاجتماعي، التّفاعل مع المحيط الاجتماعي، المحافظة على البيئة، اكتساب سلوك اقتصادي، الوعي بالمشكلات الاجتماعية، والقدرة على مواجهة المشاكل وحلّها.

بينما يؤكّد اختبار كاي مربع وجود علاقة بين التّكامل التّربوي بين مؤسسات التّنشئة الاجتماعية فيما بينها بكفاءتي: صفة التّسامح و روح الانضباط فكانت عند مستوى الدّلالة الاحصائية 5 %.

هذه القراءة الاحصائية تؤكّد أنّ الكفاءات الختامية المتعلقة بالجانب الاجتماعي للتّلميذ والتي يُراد تحقيقها، هي مرتبطة بالأساس بمدى تحقق التّكامل التّربوي بين مؤسسات التّنشئة الاجتماعية فيما بينها، فعملية التّنشئة الاجتماعية عملية تشاركية جماعية لا يمكن لأي مؤسسة اجتماعية تدعي أنّها قادرة على القيام بها لوحدها دون إشراك باقي المؤسسات الاجتماعية الأخرى.

حيث تعمل مؤسسات التّنشئة الاجتماعية مجتمعة باعتبارها أنساقا فرعية في البناء العام للنّظام الاجتماعي على تنشئة أفراد المجتمع وفق ما يرتضيه هذا المجتمع من قيم ومعايير وأهداف ووفق الوظيفة الموكلة إلى هذه المؤسسات من طرف هذا المجتمع، لأنّ عملية التّنشئة الاجتماعية أو التّربية كما يقول دوركايم: "وظيفة جماعية" (Emile 1980,58 (Durkheim,

فالتّكامل بين مؤسسات التّنشئة الاجتماعية ضرورة تربوية تعمل على المساهمة في إنجاح عملية التّنشئة الاجتماعية في كلّ مؤسسة من هذه المؤسسات، لأنّ كلّ ما يكتسبه التّلميذ في إحدى هذه المؤسسات يجد التّعزيز و التّأكيد في مؤسسة اجتماعية أخرى، فيعمل ذلك على ترسيخ الكفاءات الاجتماعية التي يريد المجتمع أن يشكّل عليها أفراده.

أمّا إذا لم تتكامل مؤسسات التّنشئة الاجتماعية فيما بينها فإنّ النتائج تكون عكسية وهذا ما يفسّر نتائج الدّراسة الميدانية التي أجاب أغلب المبحوثين أنّ مؤسسات التّنشئة الاجتماعية المتمثلة أساسا في الأسرة والمدرسة والمسجد والتّلفزيون وجماعة الرّفاق في مجتمع البحث، لا تتكامل تربويا فيما بينها وهذا يُعتبر عاملا مهما يفسّر الصّعوبات التي تواجهها المدرسة حينما تريد أن تأدي وظيفتها الاجتماعية الموكلة إليها وبالتالي عدم قدرتها على تحقيق أغلب تلك الكفاءات الختامية المتعلقة بالجانب الاجتماعي للتّلميذ في مرحلة التّعليم الابتدائي.

سادسا: مناقشة فرضيات الدّراسة:

لقد أجابت هذه الدّراسة الميدانية (المدرسة الجزائرية وإشكالية التّنشئة الاجتماعية) التي أُجريت في مدارس إبتدائية بولاية الجلفة على تساؤلات الإشكالية وعلى الفروض المصاغة.

1- بالنسبة للفرضية الأولى

يؤثّر المنهاج التربوي من خلال مكوّناته الأساسية في عملية التّنشئة الاجتماعية التي تتم في المدرسة الابتدائية.

المنهاج التّربوي هو أحد أركان العملية التّربوي في المدرسة، وهو الذي يسيّر الحياة التّربوية فيها وذلك من خلال مكوّناته الأساسية المتمثلة في الأهداف والمحتويات وطرائق التّدريس والتّقويم. وهذه المكوّنات تعمل كوحدة متكاملة فيما بينها. ولكي يحقق المنهاج التّربوي أهدافه التي وُضع من أجلها كان لزاما على هذه المكوّنات أن تؤدي دورها كما ينبغي.

والمنهاج التّربوي الذي تعتمده المدرسة الابتدائية في الجزائر استهدف مجموعة من الكفاءات من أجل إكسابها لتلاميذ مرحلة التّعليم الابتدائي، من بين هذه الكفاءات هناك الكفاءات الاجتماعية التي تسعى عملية التّنشئة الاجتماعية التي تتم في المدرسة إلى تحقيقها في تلاميذ هذه المرحلة التّعليمية.

ولكي تتحقق هذه الكفاءات الاجتماعية يجب أن تعمل كلّ مكوّنات المنهاج التّربوي في شكل متكامل ومتناسق من أجل الوصول إلى هذا الهدف. لكن الدّراسة الميدانية أثبتت أنّ أغلب تلك الكفاءات الاجتماعية لم تتحقق. وهذا يعني إخفاق المدرسة الجزائرية في تحقيق ملمح الخروج من مرحلة التعليم الابتدائي المتعلق تحديدا بالجانب الاجتماعي للتّلميذ وذلك رغم مرور أكثر من أربعة عشر سنة على الاصلاحات الأخيرة. فلقد بيّنت الدّراسة الميدانية ومن خلال الجدول (4) وكلّ الجداول اللاحقة أنّ الكفاءات الاجتماعية الختامية المستهدفة في مرحلة التعليم الابتدائي لم تتحقق في أغلب تلاميذ السّنة الخامسة الابتدائي، وهو آخر مستوى في هذه المرحلة الذي يعبّر عنه تربويا بملح الخروج من هذه المرحلة.

وجاءت هذه النتائج لتؤكّد حقائق واقعية تُعاني منها المدرسة الجزائرية اليوم، ممّا يعني أنّ هناك خللا ما في مكوّنات المنهاج التّربوي باعتباره مرجع للعملية التّربوية التي تحدث داخل المدرسة، بداية بالأهداف التي يضعها النّظام التربوي في المنهاج والتي يجب

أن تراعي بدورها مجموعة من الشّروط والخصائص، كأن تكون واقعية تنبع من واقع التّلميذ وقابلة للممارسة والتّطبيق والتّحقيق، لأنّها وُضعت لأجل هذا الغرض.

كذلك يجب أن تتميّز الأهداف التّربوية بالوضوح والبساطة فهي وُضعت من أجل التّجسيد في واقع التّلميذ أولا، فإذا لم يفهمها الأستاذ أو يستوعبها، أو كانت غامضة بالنّسبة إليه أو غير واضحة فكيف يمكن التّعامل أو العمل على تحقيقها في الواقع. فالدّراسة الميدانية أكّدت أنّ أهداف المنهاج التّربوي المعتمد في المدرسة الابتدائية في الجزائر معقدة إلى حدّ ما وهذا ما يعيق تحقيقها في الواقع.

وعندما نقول ذلك لا نقصد أن لا يكون للنّظام التّربوي من خلال المدرسة أهداف طموحة لأنّ المدرسة أداة تغيير في المجتمع على رأي جون ديوي ويجب أن تطمح إلى أهداف أسمى، لكن عندما تُوضع هذه الأهداف يجب أن تراعي الفترة العمرية والبيئة الاجتماعية التي يتواجد فيها هؤلاء التّلاميذ، لأنّ الأهداف في النّهاية هي عبارة عن كفاءات اجتماعية وضعت من أجل الممارسة الواقعية، وهذا لا يعني أنّ كلّ تلك الكفاءات الاجتماعية الختامية المستهدفة في مرحلة التّعليم الابتدائي يجب إلغاؤها، لكن المطلوب إخضاعها إلى مقاييس ومعايير دقيقة تراعى فيها مجموعة من الضوابط والشّروط والخصائص بحيث يمكن تجزئة هذه الأهداف مثلا لتكون قابلة للتحقيق وفق مراحل معينة، أو إلغاء بعضها، أو تحويلها إلى أهداف في مراحل تعليمية لاحقة.

لقد جاءت المقاربة بالكفاءات التي تبنتها المدرسة الجزائرية في الاصلاحات الأخيرة بمبادئ كان أهمها ربط المتعلّم في المدرسة بحياته الاجتماعية، أي يجب أن تكون هناك رابطة عضوية بين المدرسة والبيئة الاجتماعية على رأي جون ديوي متزعم هذا التّوجه، وبالتّالي فإنّ المنهاج التّربوي الذي يوجّه الحياة التّربوية داخل النّسق المدرسي يجب أن يُبنى على هذا الأساس. بمعنى أن يرتبط كلية بالحياة الاجتماعية للتّلميذ، وهذا ما يفسّر في كثير من الأحيان عدم بلوغ المدرسة لتلك الكفاءات الاجتماعية، فالدّراسة الميدانية ومن خلال الجدول (5) الذي يبيّن أنّ المنهاج التربوي الذي تعتمده المدرسة الابتدائية في الجزائر يرتبط في بعض الجوانب فقط بالبيئة الاجتماعية للمتعلّم وفي حالات أخرى لا يرتبط تماما. وهذا يعني أنّ المنهاج التربوي الذي تعتمده المدرسة في مرحلة التعليم الابتدائي لا يزال بعيدا عن البيئة المحلية التي يعيش فيها التّلميذ، وفي كثير من الأحيان لا يراعي هذا المنهاج التّربوي

حتى عادات وتقاليد وقيم المجتمع المحلي. ممّا ينعكس سلبا على وظيفة المنهاج التّربوي داخل النّسق المدرسي باعتباره الأداة الرئيسية التي يستعملها هذا النّسق في عملية التّنشئة الاجتماعية عبر مضامينه التي ينبغي أن تراعي الخصوصيات الثّقافية للبيئة الاجتماعية التي تتواجد فيها المدرسة وذلك من أجل تحقيق الكفاءات الاجتماعية المطلوبة.

وهذا ما يجعل التّلميذ يواجه مواقف تصل إلى درجة التناقض في كثير من الأحيان بسبب ما يأخذه في المدرسة من تعلّمات وتوجيهات تربوية، وبين ما يجده في واقعه الاجتماعي، وهذا التّناقض يُضعف تأثير هذا المنهاج التّربوي في سلوك التّلميذ الاجتماعي، لأنّه لا يجد ما يربط حياته في بيئته الاجتماعية التي تضم مجموعة من العادات والتّقاليد والقيم بتلك الحياة التي يعيشها داخل المدرسة. وهذا رغم تبني النّظام التّربوي في الجزائر المقاربة بالكفاءات التي تؤكّد على جعل المدرسة نظاما يمثل الحياة الاجتماعية للتّلميذ، بحيث يكون الفعل التّربوي في المدرسة قريبا من الواقع الاجتماعي للتّلميذ، يتعايش مع حياته، ويتفاعل معه باستمرار.

فالمشكلة التي تواجه عملية التّنشئة الاجتماعية الآن والتي تتم داخل النّسق المدرسي تأتي من عدم توظيف الخبرات الاجتماعية للمتعلّم والبيئة المحيطة بالمدرسة، وفي المقابل عدم انتفاع التّلميذ بما يأخذه في المدرسة في حياته الاجتماعية. فربط المتعلّم ببيئته يجعل من العملية التّربوية عملية نشطة يتفاعل فيها المتعلّم وجدانيا مع المواقف التّربوية التي توفرها له المدرسة، لأنّ التعلّمات تصبح لها معنى و دلالة عند المتعلّم. فيُقبل التّلميذ على الدّراسة ويتفاعل معها بإيجابية. عكس ما نلاحظه اليوم من نفور التّلميذ من المدرسة واعتبار مسألة التعلّم عبء عليه فيكره الدّراسة، ويصبح لا يعمل بالتّوجيهات التّربوية التي تُقدَّم له من طرف أستاذه لأنّه لا يستطيع الرّبط بين ما يأخذه في المدرسة وبين ما يجده في واقعه فمضامين المنهاج التّربوي ليست من واقعه الاجتماعي.

هذا يعني أنّ كلّ المواد الدّراسية المقررة بما فيها المواد العلمية معنية بهذه الرؤية الجديدة في التّربية، أي استعمال مكتسبات والخبرات الاجتماعية واستغلالها في العملية التّربوية في المدرسة هذا من جهة، وإكساب التّلميذ كفاءات يوظّفها في واقعه الاجتماعي من جهة أخرى، بحيث لا يمكن لمادة واحدة أن تعمل وحدها على إكساب المتعلّم كفاءات معينة بل تشترك كلّ المواد الدّراسية المقررة في هذه الوظيفة.

يُضاف إلى مشاكل التّربية في الجزائر اليوم كثافة البرامج التّعليمية الحالية التي تعيق عملية التّحصيل الدّراسي من كل جوانبه المعرفي والوجداني والسّلوكي، فمنذ دخول التّلميذ المدرسة الابتدائية وهو يواجه العديد من المواد الدّراسية فضلا على كثرة المواضيع المقترحة وخاصة في ظلّ الاصلاحات الأخيرة، حيث أثبت البحث الميداني ومن خلال الجدول (6) أنّ هذه المواد وهذه المواضيع في كثير من الأحيان تفوق طاقة التّلميذ الاستيعابية وقدراته الحسية والحركية، حيث تفقده تركيزه المطلوب في العملية التّربوية.

هذه الكثافة ليس لها مبرر خاصة إذا علمنا أنّه يمكن الاستغناء عن بعض تلك المواد أو المواضيع لأنّها متضمنة في مواد أخرى، أو يمكن تناولها في مستويات لاحقة، أو يمكن حذفها تماما لعدم إمكانية تحقيقها للأهداف التّربوية المرجوة منها، كما أنّ المواقيت الدّراسية المحدّدة لهذه المواد تُعتبر هي الأخرى عائق بيداغوجي يُضاف إلى مجموعة معوّقات التّحصيل الدّراسي، وهذا كلّه يفسّر لجوء القائمين على التّربية في الجزائر إلى إحداث تغييرات في كل دخول مدرسي قصد معالجة كثافة البرامج التّعليمية وذلك بمحاولة تخفيفها، عبر نصوص تشريعية متضمنة في المناشير الوزارية ترد مديريات التربية الولائية عند كلّ دخول مدرسي تقريبا منذ الإصلاحات التّربوية الأخيرة.

ولأنّ المدرسة تقوم بوظيفة مقصودة لها أهداف واضحة وتخطيط مسبق فهناك ارتباط عضوي بين كلّ المواد الدّراسية المقررة في المنهاج التّربوي، وكلّ مادة دراسية لها خصوصياتها وطرقها التّعليمية ووسائلها البيداغوجية فضلا عن البيئة التي تعمل على تحضيرها ليتمّ فيها الفّعل التّربوي، ممّا يجعل من هذا التنوّع والاختلاف وسيلة فعّالة تخدم بصورة مباشرة الكفاءات المستهدفة في مرحلة التّعليم الابتدائي بما فيها الكفاءات الاجتماعية بطرق مختلفة فيعمل ذلك على ترسيخها وهذا ما يجعل من المدرسة أهم مؤسسة اجتماعية تقوم بوظيفة التّنشئة الاجتماعية.

لكن الملاحظ لواقع المدرسة الجزائرية - كما بينت الدّراسة الميدانية - وإن كانت تسعى باستمرار إلى الاصلاح وإلى تدارك الأخطاء وتحديدا في مرحلة التّعليم الابتدائي، يرى أنّه مازالت هناك اختلالات كثيرة تعيق الوظيفة الاجتماعية للمدرسة، وتعيق دورها الاجتماعي، ومن بين هذه الاختلالات عدم التّنسيق بين مختلف المواد الدّراسية، وذلك من خلال إجابات أفراد عينة البحث الذين أكّد أغلبهم أنّه لا يوجد تنسيق بين المواد الدّراسية التي يتلقاها

المتعلّم، وإن وُجد فهو لا يرقى إلى إنجاح العملية التّربوية التي تتم داخل المدرسة. وهذا يُعطي فكرة واضحة عن سبب عدم بلوغ المدرسة الجزائرية لأهدافها وخاصة تلك التي تخص الجانب الاجتماعي للتّلميذ.

ومن أجل اكتساب الكفاءات الاجتماعية الختامية في مرحلة التعليم الابتدائي يجب أن تُراعى كذلك رغبات وميولات التلاميذ في مختلف الأنشطة التي يقومون بها من أجل تحقيقها في واقعهم الاجتماعي. وهذا يعتبر من بين المبادئ الرئيسية التي تقوم عليها المقاربة بالكفاءات، فجوهر الفكرة التي نادى بها دعاة هذه النّظرية هي جعل التّلميذ محور العملية التّربوية. وهذا يتطلب فهم احتياجات التّلميذ في هذه المرحلة العمرية وتوجيه الأنشطة التّعليمية بحيث تراعي باستمرار ميولات ورغبات التّلميذ. وذلك باستغلال فضول المتعلّم وحبّه الفطري للاطلاع من أجل جعله يكتشف و يبحث ويستنتج وهذا كلّه يجعل من العملية التّربوية التي تتم داخل المدرسة عملية حيوية وذات معنى ودلالة لديه.

غير أنّ مراعاة ميولات و رغبات التلميذ لم تكن بالشّكل المطلوب في المنهاج التّربوي كما أوضحت الدّراسة الميدانية، فالتّلاميذ لا يجدون في الأنشطة التّعليمية التي من خلالها يكتسبون مختلف الكفاءات ما يشبع حاجاتهم وفضولهم أو يلبي ميولاتهم ورغباتهم. وهذا ما يجعل الأنشطة التعليمية في المدرسة غير شيّقة ولا تسترعي اهتمام المتعلّم، فيُقبل على هذه الأنشطة وهو مُكره وتصبح العملية التّربوية عملية روتينية مملة، وهذا ما يعيق التّحصيل الدّراسي عامة لدى المتعلّم وخاصة ذلك المتعلق بالكفاءات الاجتماعية.

أمّا عن طرق تقديم الدّروس التي تخص عملية التّنشئة الاجتماعية فقد بيّن الجدول (10) أنّ الأساتذة لا يكيّفون طرق تقديمهم للدّروس وفق كلّ مادة، فهم يقومون بتقديم كلّ الدّروس بنفس النّمط بما فيها تلك المواد المتعلّقة بالكفاءات الاجتماعية. وهذا رغم أنّ الكفاءات الاجتماعية المستهدفة في مرحلة التّعليم الابتدائية لها خصوصية من حيث أنّها كفاءات سلوكية تحتاج إلى ممارسة في واقع التّلميذ وإلى تدريب عملي واقعي مستمر من أجل أن يكتسبها المتعلّم، فهي بذلك تختلف عن باقي الكفاءات المستهدفة في مرحلة التّعليم الابتدائي، وبالتالي لا يمكن تقديمها بنفس طريقة الكفاءات التي تُعرض في المواد الأخرى، وهذا ما يُفسّر تلك الصّعوبات التي تواجه المتعلّم في اكتسابه للكفاءات الاجتماعية المستهدفة في مرحلة التّعليم الابتدائي.

كما أنّ الدّراسة الميدانية أثبتت من خلال الجدول (11) أنّ التّقويم يركّز على الجانب المعرفي فقط أكثر من غيره بحيث يهمل في كثير من الأحيان الجوانب الأخرى كالجانب السّلوكي المستهدف الرّئيسي في عملية التّنشئة الاجتماعية التي تحدث في المدرسة. وهذا الاهمال ينعكس سلبا على الكفاءات الاجتماعية المستهدفة. فعندما لا يخضع سلوك المتعلّم للتّقويم فإنّه لا يجد ما يدفعه إلى تعديله وفق ما تريده المدرسة، كما أنّ الأسرة غير معنية بسلوك أبنائها مادامت هذه السّلوكات لا تخضع للتّقويم ولا تحتسب في معدل التّلميذ، فنجاح التّلميذ في المدرسة الجزائرية مرتبط فقط بالمواد المعرفية التي أصبحت موادها تُسمى بالمواد الأساسية، لذا فإنّ الأسرة تهتم بهذا الجانب أكثر من غيره. وبالتّالي سلوك التّلميذ هو شيء ثانوي وغير أساسي لا يخضع للتّقويم.

فلكي يحقق التّقويم دوره في العملية التّربوية عليه أن يمس كلّ الجوانب التي تتعلق بالتّلميذ المعرفية والسّلوكية والوجدانية العاطفية. لأنّ وظيفة المدرسة هي إعداد التّلاميذ الذين يرتادونها من كلّ الجوانب بحيث يستطيعون أن يندمجوا في المجتمع ويصبحوا أفرادا فاعلين فيه. لذا يجب أن يكون التّقويم متوازنا بين كلّ تلك الجوانب المكوّنة لشخصية التّلميذ ليضمن بذلك التّقويم نجاحه في تأدية وظيفته التّربوية.

إلاّ أنّ الدّراسة الميدانية أثبتت أنّ التّقويم لايزال عاجزا عن أداء دوره التّربوي فهو لا يعمل على تعديل سلوك التّلميذ وفق ما وُضع من أهداف في المنهاج التّربوي، لأنّه لا يُؤخذ بعين الاعتبار في نتائج التّحصيل الدّراسي للتّلميذ، وبالتّالي فإنّ التّقويم الحالي سيركز على الجانب المعرفي النّظري في الكفاءات الاجتماعية، وليس على الجانب الأدائي المُمَارس من طرف التّلميذ، وبالتّالي يفقد التّقويم قيمته التّربوية في تعديل سلوك التّلميذ وفق ما يريده المنهاج التّربوي. مع العلم أنّ سلوك التّلميذ في السّابق كان يُحتسب كمادة دراسية تُسمى "السيرة" تُعطى لها علامة، أي خاضعة للتّنقيط شأنُها شأن باقي المواد الدّراسية، عكس ما نلاحظه اليوم في واقع المدرسة الجزائرية، فالجوانب السّلوكية تكاد تكون مهملة إلاّ من بعض التّدخلات المحدودة جدا.

وبما أنّ سلوك التّلميذ لا يخضع إلى عملية التّقويم لأنّه لا يُحتسب في تحصيله الدّراسي وكأنّه شيء مهمل مقارنة بالمواد الدّراسية الأخرى، فالأساتذة كما يبيّن الجدول (12) يكتفون بوضع ملاحظات مختصرة في كشوف النّقاط لا يكون لها اعتبار مقارنة بمعدل

التّلميذ الذي يتحكم في مساره الدّراسي. فالعلامة لها قيمة واعتبار لدى أولياء التّلاميذ فهي تزيد من معدل التّلميذ أو تُنقصه، أمّا الملاحظة فهي توجيهية قد تتناول جانبا من سلوك التّلميذ، لكن ليس دائما لأنّ الملاحظات قد تكون حول المواد المعرفية أيضا.

فالمتعلّم لا يحرص بأن يعدّل سلوكه نحو الأحسن فهذه ليست أولوية لديه مقارنة بتحسين مستواه في المواد المعرفية التي سُميت بالمواد الأساسية، فهذه المواد لديها الأولوية القُصوى لأنّها تحدّد مسار المتعلّم الدّراسي من حيث النّجاح أو الفشل. حتى امتحان نهاية مرحلة التّعليم الابتدائي فإنّه يجرى فقط في مواد اللّغة العربية والرياضيات واللّغة الفرنسية. ليبقى سلوك التّلميذ خاضع فقط إلى إجراءات إدارية كاستدعاء ولي التّلميذ في بعض الأحيان أو لملاحظات ليست لها أهمية كبيرة كي تؤثّر في علامات التّلميذ.

2- بالنسبة للفرضية الثانية

طبيعة البيئة الدّاخلية المتمثلة في الوسط المدرسي تحدّد مسار عملية التّنشئة الاجتماعية في المدرسة الابتدائية.

الوسط المدرسي بمكوناته الأساسية البشرية: المعلّمون، الإداريون، التّلاميذ، وعمال المؤسسة. والمكوّنات المادية: الهياكل والتجهيز والوسائل البيداغوجية والتّعليمية وغيرها. والمكوّنات المعنوية: المناهج والمقررات والبرامج التّعليمية ومجموعة المعايير والقيم والقوانين الدّاخلية التي تضبط السّلوك داخل النّسق المدرسي، تتفاعل هذه المكوّنات فيما بينها لتهيئة بيئة تربوية تحتضن عملية التّنشئة الاجتماعية، فإذا كان المناخ الذي يسود هذه البيئة إيجابي فإنّ المدرسة تكون قادرة على تحقيق وظيفتها الاجتماعية، وهي تنشئة التّلاميذ المنتسبين إليها اجتماعيا وفق ما يضعه النّظام التّربوي من أهداف، أمّا إذا كان المناخ الذي يسود هذه البيئة سلبيا فإنّ ذلك يؤثّر سلبا حتما في نتائج عملية التّنشئة الاجتماعية التي تحدث داخل المدرسة.

يتمثل دور المدرسة الاجتماعي في عملية التّنشئة الاجتماعية، ولكي تقوم هذه المدرسة بهذا الدّور المميّز يجب أن تهتم بأهم فاعل تربوي في المدرسة وهو الأستاذ، ومن بين أولويات هذا الاهتمام هو التّكوين الجاد والمتخصص في مجال التّنشئة الاجتماعية عبر النّدوات التّربوية التي تتم في المقاطعة التّربوية، أو على مستوى المدرسة. لأنّ التّربية المقصودة تتطلب تكوينا شاملا للأساتذة ليكون لهم سندا ودعما في تأدية دورهم التّربوي

داخل المدرسة، وهذا يجعل من التّكوين ضرورة تربوية وآلية ناجعة تمكّن الأستاذ من ممارسة عمله بكفاءة وتزيد في أدائه المهني. و ما دام النّظام التّربوي يضع عبر المنهاج التّربوي كفاءات مستهدفة ذات طابع اجتماعي فإنّ الأستاذ يحتاج إلى تكوين متخصص في مجال التّنشئة الاجتماعية، فهذا النّوع من التّكوين يتيح للمعلّم ويُكسبه المهارات والآليات اللازمة للتّعامل مع تلاميذه، بل واكسابهم هم أيضا هذه المهارات وجعلها كفاءات تُساهم في دمج المتعلّم في بيئته الاجتماعية.

لكن الدّراسة الميدانية بيّنت أنّه لا يوجد تكوينا متخصصا في مجال التّنشئة الاجتماعية يستفيد منه أساتذة التّعليم الابتدائي، وهذا يعني أنّ الأستاذ لا يملك أهم مورد يجعله قادرا على تأدية دوره التّربوي، ممّا ينعكس سلبا مباشرة على عملية التّنشئة الاجتماعية التي تتم داخل المدرسة الابتدائية، وعلى نتائج هذه العملية. وهذا ما يفسّر في كثير من الأحيان عدم تحقق أغلب الكفاءات الاجتماعية المستهدفة في مرحلة التّعليم الابتدائي كما يبين الجدول رقم (13).

أمّا التّركيز في النّدوات التّكوينية فإنّه من خلال الجدول (14) يتبيّن أنّ الجانب المعرفي للتّلميذ هو المسيطر في هذه النّدوات، أي أنّ المواضيع التي يتناولها الأساتذة في النّدوات التّربوية تخص الجانب المعرفي أكثر من غيره من الجوانب الأخرى، و حتى و إن تناولت في بعض الأحيان موادا تهتم بسلوك المتعلّم، فإنّ التّركيز يكون على الجانب المعرفي أيضا على حساب سلوك المتعلّم، وهذا من خلال الحفظ والتّلخيص والتّلقين وكلّ ما يخص الجانب المعرفي، وليس الجانب السّلوكي العملي الواقعي.

هذا التّركيز على الجانب المعرفي في النّدوات التّكوينية ينعكس على أداء المعلّم فيُصبح هو بدوره يركّز على هذا الجانب، لأنّه يملك خبرة وتجربة تكوّنت لديه من خلال تلك النّدوات التّربوية. وهذا النّوع من الأداء لا يخدم عملية التّنشئة الاجتماعية التي تتم في المدرسة، لأنّ هذه العملية تهتم بسلوك التّلميذ الاجتماعي، وليس على تلقينه المعارف دون ترجمتها إلى الواقع.

فنجاح العملية التّربوية التي تتم في المدرسة مرتبط بمدى قدرتها على تشكيل شخصية التّلميذ من جميع الجوانب، المعرفية، الوجدانية، الجسمية، السّلوكية، بحيث لا يطغى جانب على جانب آخر، وتُعتبر النّدوات التّربوية التي يتكوّن من خلالها الأساتذة من أهم الموارد التي يكتسبون منها المهارات التّربوية، لذا فإنّ هذه النّدوات يجب أن تكون متوازنة أيضا كي تعطي نتائج جيدة بحيث تسمح بتنشئة التّلاميذ تنشئة متكاملة و شاملة.

أمّا بالنسبة للإدارة المدرسية فهي من العوامل الأساسية التي تساهم في إنجاح عملية التّنشئة الاجتماعية التي تتم في المدرسة، ذلك لأنّها تُعتبر من الرّكائز الأساسية في بناء النّسق المدرسي، ومن أركان العملية التّربوية في التّربية الحديثة. إلاّ أنّ الدّراسة الميدانية ومن خلال الجدول (15) أكّدت أنّ أغلب إدارات المدارس الابتدائية التي شملتها الدّراسة وحسب إجابات المبحوثين فإنّها تهتم بالجانب الإداري على حساب الجانب التّربوي.

فالإدارة المدرسية المهتمة فقط بالجانب الإداري على حساب الجوانب الأخرى تكون واقعة تحت طائلة الأعباء الإدارية، فهي تُعطي للوثائق الإدارية أولوية قصوى على حساب العمل التّربوي الذي يمثّل الوظيفة الأساسية للمدرسة. وهذا يُنقص من دور الادارة المدرسية في تنشيط الحياة التّربوية للمدرسة و تتبع سلوكات المتعلّمين، وهنا نستنتج أنّ توجّه الإدارة المدرسية يؤثّر مباشرة في تلك الكفاءات الاجتماعية في مرحلة التّعليم الابتدائي.

لذا فإنّ الدّراسة الميدانية استطاعت أن تربط بين عدم تحقق الكفاءات الاجتماعية الختامية في المستهدفة في مرحلة التّعليم الابتدائي وبين اهتمامات الإدارة المدرسية، فكلّما زاد الاهتمام بالجانب الإداري على حساب الجوانب الأخرى كلّما تقلص دور المدرسة في إكساب المتعلّمين الكفاءات الاجتماعية المطلوبة في هذه المرحلة التّعليمية. فالإدارة المدرسية إدارة تربوية، والمدير كان سابقا معلما له أقدمية و تجربة معتبرة في ميدان التّربية، وهذا ليستطيع ممارسة الادارة بما يخدم العملية التّربوية في المدرسة.

وفي الدّراسة الميدانية ومن خلال الجدول (16) نجد أنّه رغم أنّ المدرسة الابتدائية مطالبة بالتّفتح على المحيط الاجتماعي الذي تتواجد فيه، إلاّ أننا نجد التّشريعات والقوانين والمناشير تحدّ من هذا التّفتح فالكفاءات الاجتماعية المستهدفة في هذه المرحلة التّعليمية كامتلاك روح المبادرة، احترام الآخرين، التّسامح، العمل ضمن فريق، تجسيد الأخلاق في السّلوك اليومي، التّضامن الاجتماعي، التّفاعل مع المحيط الاجتماعي، المحافظة على البيئة، الوعي بالمشكلات الاجتماعية، والقدرة على مواجهة المشكلات في مختلف المواقف وغيرها من الكفاءات تحتاج إلى تدريب واقعي وممارسة في البيئة الاجتماعية التي تتواجد فيها المدرسة. بحيث تكون هذه الممارسات في بداياتها تحت إشراف المدرسة.

وهذه المناشير والقرارات وُجدت من أجل خدمة العملية التّربوية أساسا، وهي لا تخرج عن هذه الوظيفة المحدّدة، لكن مركزية هذه القرارات وعدم مرونتها، وعدم استقصائها من الواقع الاجتماعي جعلها في بعض الأحيان هي نفسها عامل يعيق العملية التّربوية.

أمّا بخصوص النّشاطات اللاصفية التي تُعتبر وسيلة فعّالة تتيح للمتعلّم فرصة اكتساب مهارات اجتماعية في جوّ من الحرية والمرح، وتعمل على تنشئة المتعلّم اجتماعيا من خلال تعليمه بعض العادات الاجتماعية وتدريبه عليها وإعطائه فرصة ممارستها تحت إشراف تربوي للمدرسة.

لكن الدّراسة الميدانية ومن خلال الجدول (17) بينت أنّ أغلب التّلاميذ لا يشاركون في هذه النّشاطات، وهذا يعني أنّ هذه الحصص مهملة في أغلب المدارس الابتدائية رغم أهميتها التّربوية البالغة، وإن حدث وأُجريت هذه الحصص فإنّ مشاركة التّلاميذ تكون محدودة العدد لا يستفيد منها كلّ التّلاميذ.

فالنّشاطات اللاّصفية تهيء بيئة تساهم في ترسيخ الكثير من الكفاءات الاجتماعية، وعدم اهتمام المدرسة بهذه النّشاطات يعني حرمان المتعلّمين في مرحلة التّعليم الابتدائي من فضاء يستطيعون فيه أن يمارسوا ويتدربوا على الكفاءات الاجتماعية المستهدفة في المنهاج التّربوي، وهذا ما يفسّر عدم تحقق أغلب هذه الكفاءات، لأنّه تمّ حرمان التّلاميذ كما بيّنت الدّراسة من وسيلة ناجعة وفعاّلة قد تساهم مع عوامل أخرى في ترسيخ وتحقيق الكثير من الكفاءات الاجتماعية.

والمدرسة التي تتميّز بالعدد الكبير من التّلاميذ وتوجد فيها ظاهرة الاكتظاظ في الأقسام لا يستطيع التّلميذ أن يتعلّم فيها بطريقة جيدة، وتكون فرص مشاركته في الأنشطة التّعليمية ضعيفة، فيضعف تحصيله الدّراسي العام بما فيها تلك المواد التي من خلالها يكتسب كفاءات اجتماعية. وهذا ما يُفسر في كثير من الأحيان عدم تحقق أغلب الكفاءات الاجتماعية المستهدفة في مرحلة التّعليم الابتدائي في المدارس التي تتميّز بالاكتظاظ، وهذا ما بينته الدّراسة من خلال الجدول (18).

وفي الجدول (19) بيّنت الدّراسة الميدانية أنّ البيئة الدّاخلية في المدارس التي تمت فيها هذه الدّراسة غير محببة لدى أغلب التّلاميذ، وهذا يعيق عملية التّنشئة الاجتماعية التي تتم في المدرسة، فالوسط المدرسي المحبب لدى التّلاميذ يساهم في تهيئة بيئة تتم فيها تلك العملية، حيث يتفاعل التّلاميذ مع هذا الوسط بكلّ نشاط وحيوية، ويمنحهم الشّعور بالانتماء إلى هذا الوسط، فيتفاعلون بإيجابية بكلّ عفوية وتلقائية وتتولّد لديهم الرّغبة في التّعلّم الضرورية واللاّزمة من أجل اكتساب مختلف الكفاءات المستهدفة في مرحلة التّعليم الابتدائي وخاصة تلك المتعلقة بالجانب الاجتماعي للتّلميذ.

أمّا كره التّلميذ للوسط المدرسي ونفوره من المدرسة، فإنّه يثير لديه توترا لا يساعده في عملية التّعلّم. وبناء على ذلك يمكن الاستنتاج أنّ نتائج التّنشئة المدرسية مرتبطة بموقف التّلميذ من المدرسة، وهذا الموقف سواء كان إيجابيا أو سلبيا إنّما يتعلق أساسا بمستوى ملاءمة أو عدم ملاءمة الوسط أو البيئة المدرسية للتّلميذ.

ومن العوامل التي تُحبّب المتعلّم في المدرسة هو وُجود مساحات للّعب مثل الملعب الذي يُعدّ وجوده في المدرسة ضرورة تربوية ملحة، غير أنّ الدّراسة الميدانية ومن خلال الجدول (20) بينت أنّ أغلب المدارس التي شملتهم الدّراسة الميدانية لا يوجد فيها ملاعب، وإن وُجد ملعب في مدرسة ما، فهو غير مجهّز في العادة أو غير مهيأ للّعب الأطفال الصّغار الذين هم في مرحلة التّعليم الابتدائي.

وهذا يعني حرمان التّلاميذ من فضاء تربوي له أهميته التّربوية لكلّ الأعمار خاصة الأطفال، فالطّفل في هذه المرحلة يميل إلى اللّعب باعتباره لا يزال في مرحلة الطّفولة، فالملعب يعمل على اشباع حاجاته من اللّعب والمرح واللّهو، ويُمارس فيه الكثير من الهوايات، ويُفرغ فيه طاقته الحيوية التي تميّز هذه المرحلة العمرية.

فالمتعلّم الذي لا يجد أين يُفرغ تلك الطّاقة التي تميّز هذه المرحلة العمرية فإنّه يلجأ إلى إفراغهما في مواقف أخرى لا تخضع لمراقبة المدرسة أو الأسرة، أو أنّه يعبّر عن ذلك بسلوكات عنيفة، كما أنّ عدم وجود ملعب في المدرسة يجعل منها بيئة غير محببة للتّلميذ تدفعه إلى النّفور منها باستمرار وهذا ما يفسّر الكثير من السّلوكات السّلبية التي تصدر من أغلب تلاميذ المدارس الابتدائية، وخاصة ظاهرة العنف.

والملعب تُمارس فيه مادة التّربية البدنية وهي مادة تعليمية إلزامية وجزء من المناهج الرّسمية في جميع المراحل التّعليمية، حيث تُساهم من خلال أنشطتها المختلفة في تنمية مؤهلات المتعلّم وتحقيق الكفاءات الحركية المطلوبة في هذه المرحلة إلى جانب كفاءات أخرى منها الاجتماعية، وإعطائه الفرصة للتّعبير عن ذاته وإمكانياته حسب ما تقتضيه الوضعيات والمواقف التي تواجهه باختيار الحلول المناسبة لها والمتماشية مع قدراته العقلية والبدنية كلّ ذلك يتم في الملعب، حيث لا تنحصر أهداف التّربية البدنية في تكوين وبناء الجسم فقط، بل تتعدى ذلك إلى تنمية شخصية المتعلّم بكلّ أبعادها الحركية والسّلوكية والمعرفية وحتى الوجدانية العاطفية.

كما أنّ الملعب في المدرسة يعمل على توفير بيئة للتّفاعل بين التّلاميذ بعضهم ببعض أو بين التّلاميذ والمعلّم في إطار تربوي موجّه يخدم عملية التّنشئة الاجتماعية. وهو بذلك يعتبر بيئة جيّدة لاكتساب الكثير من الكفاءات الاجتماعية، فهو يتيح للتّلاميذ التّدرب واكتساب الكثير من الكفاءات المستهدفة في هذه المرحلة التي تمس كلّ الجوانب المعرفية والوجدانية والحسحركية وحتى الاجتماعية، وهذا ما يعطي لوجود الملعب في المدرسة أهميته التّربوية البالغة.

فالرياضات أو الألعاب الرياضية بنوعيها الجماعية والفردية هي فرصة للتّلاميذ من أجل اكتساب العديد من الكفاءات وخاصة تلك المتعلّقة بالجانب الاجتماعي، فالعملية المتعلقة بهذا الجانب وهي عملية التّنشئة الاجتماعية تنشط كثيرا في هذه البيئة. وخاصة أنّها تتم تحت إشراف تربوي من الأستاذ حيث يكون التّلميذ أقرب ما يكون إلى طبيعته. بحيث يمكن استغلال هذا الفضاء للتّدريب على كثير من الكفاءات الاجتماعية.

إنّ حرمان التّلميذ من هذه البيئة النّشطة والمتميزة يعطي نتائج عكسية في عملية التّنشئة الاجتماعية التي تتم في المدرسة الابتدائية، حيث تبقى التعلّمات التي تتم في المدرسة عبارة عن عمليات نظرية أقرب إلى معارف عقلية منها إلى كفاءات سلوكية.

وهذا يفسّر الصّعوبات التي تواجهها عملية التّنشئة الاجتماعية التي تتم داخل النّسق المدرسي، ويفسّر كذلك عدم قدرة أغلب التّلاميذ على اكتساب الكفاءات الاجتماعية الختامية المستهدفة في المنهاج التّربوي في هذه المرحلة التّعليمية.

3- بالنسبة للفرضية الثالثة

التّفاعل بين المدرسة والأسرة يؤثّر في نتائج عملية التّنشئة الاجتماعية التي تتم في المدرسة الابتدائية.

التّنشئة الاجتماعية عملية تقوم على أساس التّفاعل بين مختلف الفاعلين التّربويين، فلا يمكن لأي مؤسسة اجتماعية أن تقوم بها لوحدها في أي مجتمع، وعليه فإنّ طبيعة التّفاعل بين المدرسة والأسرة تتحكّم في مدى تحقيق عملية التّنشئة الاجتماعية التي تتم داخل المدرسة لأهدافها، لذلك فإنّ نجاح المدرسة الابتدائية في أداء وظيفتها الاجتماعية مرتبط أساسا بطبيعة التّفاعل بين المدرسة والأسرة لأنّهما المؤسستان الاجتماعيتان المحوريتان في هذه العملية، بل يتحملان مسؤولية مشتركة من أجل تربية الطّفل، لهذا تسعى كل منهما لتحقيق هذا الهدف.

تُمثّل زيارات أولياء التلاميذ للمدرسة أحد أوجه التّفاعل بين المدرسة والأسرة، و تتعدّد أسباب هذه الزّيارات وتتنوّع، فقد بينت الدّراسة الميدانية من خلال الجدول (21) أنّه من بين هذه الأسباب منحة المعوزين الخاصة بالتّلاميذ المعوزين واليتامى، أو تبرير أولياء التّلاميذ لغياب أبنائهم، أو السّؤال عن مستوى أبنائهم، أو نتائج الامتحانات التي يجريها التّلاميذ، أو هناك أسباب أخرى.

فمن خلال الدّراسة الميدانية تبين أنّ السّبب الغالب في زيارة أولياء التّلاميذ للمدارس التي يعمل فيها هؤلاء المعلّمين هي من أجل منحة المعوزين وكلّ الاجراءات المتعلّقة بها بداية من ملف التّسجيل إلى حين الاستفادة منها فعليا. أمّا سلوك التّلميذ فلا يمثل دافعا قويا لوليه أن يزور المدرسة من أجله.

وهذا ينعكس سلبا على قدرة المدرسة على تحقيق تلك الكفاءات و خاصة أنّها لا تلقى الاهتمام الكافي من طرف أولياء التّلاميذ، وبالتّالي لا يوجد تعزيز لها في واقع التّلميذ الاجتماعي ولا يوجد لها متابعة. فكلّ البحوث والدّراسات التّربوية تربط نجاح المدرسة في وظيفتها الاجتماعية بمدى التّعاون الذي تتلقاه من أولياء التّلاميذ، وعدم وجود هذا النّوع من التّعاون يعيق عملية التّنشئة الاجتماعية التي تتم في المدرسة، لأنّ التّفاعل بين المدرسة والأسرة له تأثير مباشر على تنشئة التّلميذ اجتماعيا، فحياة التّلميذ الدّراسية لا تنفصل عن حياته اليومية في البيت، وزيارة الأولياء المستمرة والّدورية والايجابية تكشف عن جوانب هامة من شخصية التّلميذ.

بهذه الطّريقة يظهر نمط من التّفاعل بين المدرسة والأسرة بما يخدم عملية التّنشئة الاجتماعية. لكن واقع المدرسة الابتدائية في الجزائر حسب الدّراسة الميدانية يسير عكس هذا الاتجاه فأغلب اهتمامات أولياء التّلاميذ تركّز على أمور جانبية، أو مستوى أبنائهم المعرفي، أمّا الجانب السّلوكي فهو مهمل، ممّا ينعكس سلبا على تربية هؤلاء التّلاميذ.

إنّ زيارات أولياء التّلاميذ المنتظمة للمدارس التي يدرس فيها أبناؤهم تمثّل أحد أوجه التّفاعل الاجتماعي بين المؤسستين الاجتماعيتين المدرسة والأسرة، حيث يسعى هذا النّوع من التّفاعل إلى تحقيق نتائج تربوية أفضل لصالح التّلاميذ، وهذه الزّيارات ضرورية تعمل على حلّ الكثير من المشكلات التّربوية في آنها، وانتظام هذه الزيارات وجعلها بشكل دوري يدلّ على أنّ العملية التّربوية التي تجري في المدرسة عملية ممنهجة.

لكن الجدول (22) بيّن أنّ زيارات أولياء التلاميذ للمدرسة لا تتم بشكل منتظم بل تختلف باختلاف الظّروف والمناسبات بمعنى أنّها لا تتم بشكل دوري و منتظم، مرتبطة فقط بمناسبات معينة، فهي تكثر عادة أثناء الدّخول المدرسي حين مرافقتهم أو تسجيلهم لأبنائهم، والسّؤال عن منحة المعوزين التي تُمنح للمعوزين في كلّ دخول مدرسي.

وهناك فترة أخرى تكثر فيها زيارة الأولياء للمدرسة وهي نهاية السّنة الدّراسية حينما تبدأ الاختبارات الأخيرة وذلك للاطمئنان على صعود أبنائهم إلى المستوى الموالي، متناسين كل ذلك طوال السّنة الدّراسية، ممّا يعني أنّه لا يوجد تفاعل مستمر ومنظّم بين المدرسة والأسرة وهذا ما يؤثّر سلبا في العملية التّربوية، و يطرح عقبة أمام المدرسة حين تأديتها لوظيفتها الاجتماعية. لأنّ الكفاءات الاجتماعية تحتاج إلى متابعة مستمرة تُعتبر الزّيارات المنتظمة جزء من هذه المتابعة وهذا يفسّر عدم تحقق أغلب الكفاءات الاجتماعية الختامية المستهدفة في مرحلة التّعليم الابتدائي.

وفي الجدول (23) أكّدت الدّراسة الميدانية أنّه لا توجد مبادرات من طرف أولياء التّلاميذ في أغلب المدارس الذين شملتهم الدّراسة، وهذا يوحي بأنّ المدرسة تعمل وحدها بمعزل عن باقي المؤسسات الاجتماعية التي تُعنى بعملية التنشئة الاجتماعية وخاصة الأسرة ممّا يعيق دور المدرسة الاجتماعي، وينعكس سلبا على نتائج عملية التّنشئة الاجتماعية التي تتم داخل النّسق المدرسي، ويدل على الصّعوبات التي تواجهها المدرسة، وخاصة إذا علمنا أنّ نسبة كبيرة جدا من المدارس التي شملتها الدّراسة تُعاني من عدم وجود هذه المبادرات.

فعندما يشعر العاملون في المدرسة من إدارة أو طاقم تربوي بعدم الاهتمام من طرف الأولياء وعدم تقدير لتلك المجهودات التي يبذلونها في تربية أبنائهم، ينعكس ذلك على أدائهم المهني، لأنّ دور المدرسة الاجتماعي يتعزز بوجود تعاون بينها و بين الأسرة، حيث يظهر هذا التّعاون في عدّه أوجه من بينها قيام أولياء التّلاميذ بمبادرات مادية أو معنوية اتجاه المدرسة، فهذه المبادرات تُعطي دفعا معنويا للقائمين على المدرسة من إدارة و معلمين وتُشعرهم بالمسؤولية، وتحفزهم كي يقدموا الأفضل، كما أنّ أولياء التّلاميذ من خلال المبادرات التي يقومون بها اتجاه المدرسة يشعرون أنّهم جزء منها لذا فإنّ أي عمل تربوي يكون مثمرا و تكون نتائجه واضحة على التّلاميذ.

كما أنّ الدّراسة الميدانية أثبتت أنّ أغلب المدارس التي شملتها الدّراسة لا يوجد فيها تعاون بين هذين المؤسستين الاجتماعية بما يخدم عملية التّنشئة الاجتماعية التي تتم في النّسق المدرسي وذلك من خلال الجدول (24) وهذا ما يفسّر في كثير من الأحيان عدم قدرة المدرسة على تحقيق الكفاءات الاجتماعية الختامية في هذه المرحلة التّعليمية.

فالتّعاون بين المؤسستين يُساهم في نجاح عملية التّنشئة الاجتماعية التي تتم في المدرسة، فهو يقوي الصّلة بين المدرسة والأسرة بما يخدم تربية الأبناء الذين ينتمون إلى المؤسستين في نفس الوقت. وتزداد هذه الصلّة حينما تعمل الأسرة على تعزيز تلك الكفاءات التي اكتسبها أبناؤها في المدرسة والأخذ بالنّصائح والتّوجيهات التي يقدمها المعلمون لهم، وفي المقابل تشرك المدرسة أولياء التّلاميذ في العمل التّربوي الذي تقوم به وتأخذ بعين الاعتبار الواقع الاجتماعي الذين يعيشون فيه، وتسعى إلى تلبية احتياجاتهم، وتضع الأولويات لذلك.

فالتلميذ عندما يجد هذه البيئة من التّعاون تنمو لديه تلك الكفاءات الاجتماعية لأنّ هناك متابعة بين بيئتين اجتماعيتين يقضي فيهما معظم وقته، فإذا اكتسب شيئا إيجابيا في أحد هذين المؤسستين الاجتماعيتين فإنّه يجد التّعزيز والتّأكيد في المؤسسة الأخرى، والعكس إذا اكتسب شيئا سيّئا في أحد هذين المؤسستين فإنّ المعالجة تأتي من المدرسة والأسرة في نفس الوقت، وهذا من خلال التّعاون بينهما.

وهنا يمكن القول أنّ كلّ الكفاءات المستهدفة المتعلقة بمجال التّنشئة الاجتماعية في مرحلة التّعليم الابتدائي تحتاج إلى تعاون وثيق بين المدرسة والأسرة.

ومن خلال الجدول (25) نجد أنّ أغلب المدارس التي شملتهم الدّراسة لا يوجد فيها جمعيات أولياء التّلاميذ. و إن وُجدت فهي في الغالب لا تقوم بدورها المنوط بها، وهذا يعني أنّ العلاقة بين المدرسة وأسر التّلاميذ الذين يدرسون فيها لا تتم في شكل تفاعل منظّم، من خلال جمعيات تعبّر عن انشغالات أولياء التّلاميذ، أو تتعاون مع المدرسة لتحقيق الأهداف التّربوية المرجوة منها، ليقع العبء كلّه على عاتق المدرسة. حيث يرجع أسباب عدم تأسيس جمعيات أولياء التّلاميذ في هذه المدارس إلى جملة من العوامل، منها المستوى الثّقافي للبيئة الاجتماعية التي توجد فيها المدرسة، ودرجة وعي أولياء التّلاميذ بأهمية مثل هذه الجمعيات، أو عدم وضوح الرؤية بالنّسبة لإدارة المدرسة أو بالنّسبة لأولياء التّلاميذ بدور مثل هذه

الجمعيات، أو أنّ هناك قناعة لدى الإدارة من خلال الممارسة بأنّ تأسيس جمعيات أولياء التلاّميذ قد يعيق وظيفة المدرسة من خلال تجاوز أفراد هذه الجمعيات لصلاحياتها، فتنحرف عن دورها وتُصبح هي معيقة للعمل التّربوي داخل المدرسة من خلال إثارة بعض المشاكل والصّراعات والتّدخل في صلاحيات الغير، فيسعى بعض المديرين إلى عرقلة عملية إنشائها.

حتى المدارس التي تمّ فيها إنشاء جمعيات أولياء التّلاميذ، فإنّ أغلبها موجودة على مستوى محاضر في إدارة المدرسة فقط، بمعنى أنّها لا تؤدي دورها الفعلي الذي وُجدت من أجله في تقديم المساعدة للمدرسة بما يخدم التّلميذ. وحسب قانون جمعية أولياء التّلاميذ فهي هيئة رسمية تسعى إلى مساعدة المدرسة في وظيفتها الاجتماعية بالتّنسيق بين أولياء التّلاميذ والمدرسة وتعريفهم بالحقوق والواجبات تجاه المدرسة، وتعمل على مشاركة الأولياء بصفتهم أعضاء في الجماعة التّربوية بإقامة علاقات تعاون مع الأساتذة وتساهم في تربية التّلاميذ.

أمّا عن مشاركة أولياء التّلاميذ في النّشاطات التي تقوم بها المدرسة فقد بيّن الجدول (26) أنّ أغلب المدارس الذين شملتهم الدّراسة لا يشارك أولياء التّلاميذ في النّشاطات التي تقوم بها هذه المدارس، وتتمثل هذه النّشاطات في التّظاهرات الثّقافية ومعارض وحفلات تقيمها المدرسة وحملات مختلفة ورحلات ومبادرات وغيرها حيث تجتمع كلا من المؤسستين الاجتماعيتين في نشاطات مشتركة، وهذا كلّه من أجل تشجيع الطاقم التّربوي والاداري فتسود روح الأسرة الواحد فيرتفع مستوى الأداء ممّا ينعكس إيجابيا على تربية الأطفال المنتمين إلى نفس المؤسستين الاجتماعيتين تربية سليمة تمس كلّ الجوانب المكوّنة لشخصية التّلميذ ومنها تلك المتعلقة بالجانب الاجتماعي لديه.

4- بالنسبة للفرضية الرابعة

التّكامل الوظيفي بين مؤسسات التّنشئة الاجتماعية يساهم في إنجاح عملية التّنشئة الاجتماعية التي تتم في المدرسة الابتدائية.

تعمل مؤسسات التنشئة الاجتماعية مجتمعة باعتبارها أنساقا فرعية في البناء العام للنّظام الاجتماعي على تنشئة أفراد المجتمع وفق ما يرتضيه ويقره هذا المجتمع من قيم ومعايير وأهداف، ورغم أنّ كل مؤسسة من مؤسسات التّنشئة الاجتماعية تجتمع في هذه الغايات إلاّ أنّ لكلّ مؤسسة من هذه المؤسسات خصوصيتها. فالأسرة هي المؤسسة الاجتماعية الأولى التي يتصل من خلالها الفرد بمجتمعه، كما أنّها تمثل البيئة الاجتماعية

الأولى التي تضمن له التحوّل من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي يقدر الحياة الاجتماعية ويضبط سلوكه وفق ما ترتضيه الجماعة.

أمّا المدرسة فهي المؤسسة الثانية التي تعمل على تنشئة الطفل اجتماعيا حيث تتميّز ببيئة اجتماعية فريدة ومتوازنة تؤهلها بأن تكون أهم مؤسسة اجتماعية تعنى بعملية التّنشئة الاجتماعية، وكذلك الحال بالنّسبة لباقي مؤسسات التّنشئة الاجتماعية الأخرى.

ويكتسيّ التّكامل بين هذه المؤسسات في أي مجتمع أهمية بالغة وخاصة بين المدرسة والأسرة باعتبارهما أهم مؤسستين اجتماعيتين تعنيان بوظيفة التّنشئة الاجتماعية، فمن أجل إنجاح عملية التّنشئة الاجتماعية كان التّكامل التّربوي بين المدرسة والأسرة أحد ركائز هذه العملية، فكلّ كفاءة يكتسبها التّلميذ في أحد هذين المؤسستين الاجتماعية تحتاج إلى تعزيز ومتابعة في المؤسسة الاجتماعية الأخرى من أجل ترسيخها وتأكيدها أكثر، وهذا ما تحتاج إليه كلّ الكفاءات الاجتماعية المستهدفة في المنهاج التّربوي لمرحلة التّعليم الابتدائي.

لكن الدّراسة الميدانية ومن خلال الجدول (27) أكّدت أنّه لا يوجد تكامل تربوي بين هذه المدارس وأسر التّلاميذ الذين يدرسون فيها، فالتّلميذ حين يتلقى التّوجيهات التّربوية في المدرسة، فإنّ هذه التّوجيهات لا تجد متابعة في الأسرة، بل قد تجد في كثير من الأحيان توجيهات معارضة أو متناقضة مع ما يأخذه في المدرسة، وهذا ما ينعكس على الجهود التّي تُبذل داخل النّسق المدرسي في تعليم أنماط السّلوك المقبول اجتماعيا للتّلاميذ الذين يدرسون فيها، والتي لا تجد متابعة أو تعزيز من طرف الأسرة ممّا يضيّع جهود المدرسة أو ينقص من تأثيرها على التّلميذ. ومن خلال نفس الجدول أيضا فإننا نستنتج أنّ هناك علاقة وثيقة بين التّكامل التّربوي بين المدرسة والأسرة والصّعوبات التي تواجهها المدرسة في نتائج عملية التّنشئة الاجتماعية، وهذا ما يفسّر أنّ عملية التّنشئة الاجتماعية هي عملية تشاركية لا يمكن للمدرسة أن تقوم بهذه الوظيفة دون مساعدة من مؤسسات التّنشئة الاجتماعية الأخرى وخاصة الأسرة، فكلّما كان هناك تكامل تربوي بين مؤسستي التّنشئة الاجتماعية الأسرة والمدرسة ومتابعة دائمة لسلوك التّلميذ من المؤسستين، كلّما كانت نتائج عملية التّنشئة الاجتماعية جيّدة.

لقد كشفت الدّراسة الميدانية ومن خلال الجدول (28) أنّ أغلب المدارس التي أُجريت فيها هذه الدّراسة لا تتكامل تربويا مع المساجد الموجودة في محيطها، وهذا يعني أنّه لا يوجد تكامل تربوي بين المدرسة والمسجد، وذلك يرجع إلى أسباب عديدة قد تكون مرتبطة بعدم

انفتاح المدرسة على المسجد، والعكس بمعنى أنّه لا يوجد هناك تعاون بينهما أو نشاطات مشتركة يمكن اعتبارها كوجه من أوجه التّكامل التّربوي بين المؤسستين الاجتماعيتين. كما أنّ انتظام تواجد التّلاميذ في مسجد الحي غير مضمون، لأنّ أغلب الآباء لا يذهبون بصفة دائمة إلى المسجد، والذين يذهبون بانتظام لا يحرصون على مرافقة أبنائهم، وإن حدث ذلك فهم في الغالب لا يراقبونهم ولا يوجّهونهم.

ورغم أهمية المسجد كمؤسسة اجتماعية تعنى بعملية التّنشئة الاجتماعية بما يوفّره من بيئة روحية لمرتاديه حيث تعمل هذه البيئة على ترسيخ الكثير من القيم والأخلاق وتنظيم سلوك النّاس الاجتماعي بطريقة مميّزة مرجعيتها دينية فهي بذلك تستهدف تنمية الكثير من الكفاءات الاجتماعية الموجودة كذلك في المناهج التّربوية لمرحلة التّعليم الابتدائي. وهنا تبرز أهمية التّكامل التّربوي بين هذين المؤسستين الاجتماعيتين من أجل إكساب المتعلّم كفاءات اجتماعية. ويفسّر أيضا في نفس الوقت عدم تحقق أغلب تلك الكفاءات.

أمّا بالنّسبة للتّكامل التّربوي بين المدرسة والتّلفزيون فإنّ الجدول (29) يبين أنّه لا يوجد تكامل بينهما، وذلك لأنّ البرامج التّلفزيونية في غالبيتها ليست تربوية هادفة، وتحمل في مضامينها قيم وأفكار ومبادئ غريبة عن قيم المجتمع الجزائري، كما أنّ أوقات المشاهدة الطويلة للأطفال لا تساهم في نموهم الطّبيعي.

فهناك الكثير من الدّراسات التّربوية التي ترى أنّ التّلفاز يأخذ الكثير من أوقات المشاهدين وخاصة الأطفال في سن الدّراسة، وهذا يكون على حساب نشاطاتهم المدرسية والاجتماعية، وعلى حساب أوقات لعبهم التي ينمون فيها الكثير من المهارات الاجتماعية، كما أنّ البرامج التّلفزيونية الموجهة للأطفال في الغالب تمثّل ثقافات غريبة عن ثقافة المجتمع الجزائري بما تحمله هذه الثقافات من قيم ومعايير وعادات، و هذه نجدها في الرّسوم المتحركة خاصة بما أنّها معدّة في مجتمعات مختلفة عن مجتمعنا.

والتّلفزيون لا يراعي الفروق الفردية التي هي أساسية في العملية التّربوية، فهو موجه للجميع، كما أنّه يستهلك وقت الطّفل الذي يجلس أمامه لزمن طويل، فيعيقه ذلك عن المراجعة أو المطالعة أو ممارسة هواياته المفضلة التي تعمل على تنمية مواهبه وقدراته بما فيها تلك المرتبطة بالجانب الاجتماعي لديه.

كما أنّ الكثير من البرامج التّلفزيونية تعمل على نشر ظواهر سلبية كظاهرة العنف، ممّا يؤثّر في دور المدرسة التّربوي، ويؤدي بدوره إلى جعل التّلفزيون أداة معيقة للعمل

التّربوي أكثر منها مفيدة، وخاصّة إذا ارتبط ذلك بتراجع دور الأولياء التّربوي وعدم قدرتهم على التّحكم في الأوقات التي يضيُّعها أبناؤهم في مشاهدة التّلفزيون.

أمّا بخصوص جماعة الأقران فقد بيّنت الدّراسة الميدانية ومن خلال الجدول (30) أنّ لها تأثير بالغ في سلوكات المتمدرسين في مرحلة التّعليم الابتدائي، وهذا لما تتميّز به من خصائص ومميزات تجعلها قادرة على تنمية بعض الجوانب الاجتماعية لدى التّلميذ مقابل قدرتها على إضعاف بعض ما يكتسبه التّلميذ في مؤسسات اجتماعية أخرى كالمدرسة أو الأسرة أو المسجد، وذلك لتأثيرها القوي في سلوكات وأفكار التّلاميذ في مختلف المراحل التّعليمية.

وتنبع هذه القوة من قدرة جماعة الرّفاق على توفير بيئة تعمل على تلبية الكثير من حاجات التّلميذ، وكذلك غالبا ما تكون جماعة الأقران من نفس الفئة العمرية وبالتالي فهم يفهمون بعضهم البعض ويتبادلون مشاكلهم فيجدون الرّاحة النّفسية ومتنفسا لمشاكلهم الاجتماعية.

وهناك سبب آخر يجعل جماعة الأقران تؤثّر سلبا و بقوة في تربية الأبناء، وهو تراجع الرّقابة الاجتماعية فقد كان المجتمع الجزائري إلى وقت قريب يُمارس هذا النّوع من الرّقابة من خلال الجار الذي كان يؤدي دور النّاصح والموجه لكلّ أبناء الحي، فقد كان الكلّ معني بعملية التّوجيه والارشاد وتقديم النّصح والأمر بالسّلوك الحسن والنّهي عن السّلوكات الاجتماعية السّيئة بمعنى أنّ الشّارع كان يمارس عملية التّنشئة الاجتماعية التي يريدها المجتمع وكانت نتائجها واضحة.

لكن تحت تأثير التّغيّر الاجتماعي الذي حدث في المجتمع بفعل عوامل متعدّدة ومختلفة تراجع كثيرا دور الشّارع في عملية التّنشئة الاجتماعية، بل وأصبح يؤدي دورا سلبيا وخطيرا على التّلاميذ، وأصبحت تعاني كلّ من الأسرة والمدرسة من هذه التّأثيرات، وهذا ما زاد العبء على مؤسسات التّنشئة الاجتماعية الأخرى وخاصة المدرسة والتي أصبحت مطالبة أكثر بمضاعفة مجهوداتها في التّربية لمواجهة تأثير الشّارع القوي على تربية الأبناء المتمدرسين. وهذا ما يفسّر في كثير من الأحيان عدم قدرة المدرسة على تحقيق الكفاءات الاجتماعية المتعلقة بالجانب الاجتماعي للتّلميذ في مرحلة التّعليم الابتدائي أمام التّأثير القوي لجماعة الأقران.

ويمكن أن نستنتج من خلال الدّراسة الميدانية أنّ التّنشئة الاجتماعية عملية جماعية تشاركية لا يمكن لأي مؤسسة اجتماعية تدعي أنّها قادرة على القيام بها لوحدها دون إشراك باقي المؤسسات الاجتماعية الأخرى، فالتّكامل بين مؤسسات التّنشئة الاجتماعية ضرورة تربوية تعمل على إنجاح عملية التّنشئة الاجتماعية في كلّ مؤسسة من هذه المؤسسات، لأنّ كلّ ما يكتسبه التّلميذ في إحدى هذه المؤسسات يجب أن يجد التّعزيز والتّأكيد في مؤسسة اجتماعية أخرى فيعمل ذلك على نمو و ترسيخ الكفاءات الاجتماعية التي يريد المجتمع أن يشكّل عليها أفراده.

أمّا إذا لم تتكامل مؤسسات التّنشئة الاجتماعية فيما بينها فإنّ النّتائج تكون عكسية وهذا ما يفسّر نتائج الدّراسة الميدانية التي أجاب أغلب المبحوثين من خلال الجدول (31) الذي يبيّن أنّه رغم أهمية التّكامل التّربوي بين مؤسسات التّنشئة الاجتماعية، إلاّ أنّ هذه المؤسسات المتمثلة أساسا في الأسرة والمدرسة والمسجد والتّلفزيون وجماعة الرّفاق التي لها علاقة مباشرة بمجتمع البحث، لا تتكامل تربويا فيما بينها وهذا يُعتبر عاملا مهما وقويا يساهم في إضعاف دور المدرسة الاجتماعي، والتي أصبحت عاجزة على تحقيق تلك الكفاءات الختامية المتعلقة بالجانب الاجتماعي للتّلميذ في مرحلة التّعليم الابتدائي.

سابعا: الاستنتاج العام للدّراسة

لقد سمحت هذه الدّراسة الميدانية التي أجريت حول "المدرسة الجزائرية وإشكالية التنشئة الاجتماعية" بالتأكّد من صحة الفرضيات التي صيغت والتي توصلت إلى:

1- قبول الفرضية الأولى: **يؤثّر المنهاج التربوي من خلال مكوّناته الأساسية في عملية التّنشئة الاجتماعية التي تتم في المدرسة الابتدائية.**

المنهاج التّربوي هو أحد أركان العملية التّربوي في المدرسة، وهو الذي يسيّر الحياة التّربوية فيها وذلك من خلال مكوّناته الأساسية المتمثلة في الأهداف والمحتويات وطرائق التّدريس والتّقويم. وهذه المكوّنات تعمل كوحدة متكاملة فيما بينها. ولكي يحقق المنهاج التّربوي أهدافه التي وُضع من أجلها كان لزاما على هذه المكوّنات أن تؤدي دورها كما ينبغي. وأي خلل في هذه المكوّنات يؤثّر مباشرة في عملية التّنشئة الاجتماعية التي تتم في المدرسة وهذا ما أكّدته الدّراسة الميدانية.

فمن خلال الكفاءات الاجتماعية المستهدفة في المنهاج التّربوي في مرحلة التّعليم الابتدائي، والمحتويات المقترحة لترسيخ تلك الكفاءات، والطّرق التي تُقدم بها تلك المضامين والتّقويم الذي يرافق هذه النّشاطات، لازالت كلّها لا تساهم بفعالية لتحقيق تلك الكفاءات الاجتماعية.

2- كما تمّ قبول الفرضية الثانية: **طبيعة البيئة الداخلية المتمثلة في الوسط المدرسي تحدّد مسار عملية التنشئة الاجتماعية في المدرسة الابتدائية.**

فالمدرسة حينما تُوفّر بيئة سليمة تكون حاضنة لعملية التّنشئة الاجتماعية وذلك من خلال تفاعل المكوّنات الأساسية للوسط المدرسي المتمثلة في العامل الاجتماعي أو البشري وهو الطاقم الإداري والتّربوي والعمال والتّلاميذ، والعامل المادي الذي يقصد به المرافق والهياكل والوسائل البيداغوجية التّعليمية، والعامل المعنوي المتمثل في القوانين الداخلية والمراسيم والمناشير التي ترد إلى المدرسة، والعلاقات الإنسانية، فإنّ نتائج عملية التّنشئة الاجتماعية تكون إيجابية وتحقق المدرسة أهدافها التّربوية، أمّا إذا لم تستطع توفير هذه البيئة فهذا يعيق عملية التّنشئة الاجتماعية التي تتم في المدرسة وبالتالي تصبح المدرسة عاجزة عن أداء وظيفتها الاجتماعية، وهذا ما توصلت إليه هذه الدّراسة.

3- كما تمّ قبول الفرضية الثّالثة: **التّفاعل بين المدرسة والأسرة يؤثّر في نتائج عملية التّنشئة الاجتماعية التي تتم في المدرسة الابتدائية.**

تتميّز عملية التّنشئة الاجتماعية بأنّها عملية تشاركية تحتاج إلى تعاون وثيق وتفاعل دائم ومستمر بين أهم مؤسستين في المجتمع وهما الأسرة والمدرسة، فكلّما زاد التّفاعل الايجابي بينهما زادت احتمالات نجاح عملية التّنشئة الاجتماعية التي تتم في المدرسة الابتدائية، وبالتالي تحقيق تلك الكفاءات الاجتماعية المستهدفة في المنهاج التّربوي لمرحلة التّعليم الابتدائي. و كلّما نقص هذا التّفاعل أو كان هذا التّفاعل سلبيا كلّما كان هناك تأثير سلبي في نتائج عملية التّنشئة الاجتماعية التي تتم في المدرسة، وهذا ما جاء في الدّراسة الميدانية التي من خلال نتائجها تمّ قبول هذه الفرضية.

4- كما تمّ قبول الفرضية الرابعة: **التّكامل الوظيفي بين مؤسسات التّنشئة الاجتماعية يُساهِم في إنجاح عملية التّنشئة الاجتماعية التي تتم في المدرسة الابتدائية.**

عملية التّنشئة الاجتماعية عملية جماعية تشترك فيها عدّة مؤسسات اجتماعية، فلا يمكن لمؤسسة اجتماعية مهما كانت أن تقوم لوحدها بهذه الوظيفة الاجتماعية وتحقق نتائج دون مساعدة من المؤسسات الاجتماعية الأخرى، وهذا ينطبق تماما على المدرسة الابتدائية إذ أنّها لا يمكن لها أن تحقق أهدافها من عملية التّنشئة الاجتماعية التي تتم بين جدرانها، ولا أن تُكسِب تلاميذها كفاءات اجتماعية يندمجون من خلالها في مجتمعهم إلاّ إذا كان هناك تكامل وظيفي بينها وبين باقي مؤسسات التّنشئة الاجتماعية الأخرى،

وهذا ما توصلت إليه هذه الدّراسة التي استطاعت أن تُوجِد علاقة بين التّكامل الوظيفي بين مؤسسات التّنشئة الاجتماعية ونتائج عملية التّنشئة الاجتماعية التي تتم في المدرسة الابتدائية، ومن ثمّ تمّ قبول الفرضية الرابعة.

الخاتــمة:

تُعدّ عملية التّنشئة الاجتماعية من أولى العمليات التي باشرها الإنسان منذ وجوده، لأنّها العملية التي تتم بواسطتها إزاحة الجانب البيولوجي في الإنسان لصالح الجانب الاجتماعي. ولقد قامت المجتمعات البدائية الأولى بهذه العملية بطرق بدائية تعتمد على المحاكاة والتّقليد وتقديم النّموذج القدوة الواجب إتباعه من خلال تمجيد الأجداد وتخليد ذكراهم، إلى أن تطوّر المجتمع وأوكل هذه الوظيفة إلى مؤسسات اجتماعية، فكانت المدرسة من بين أهم تلك المؤسسات، بل إذا كانت المؤسسات الاجتماعية لها وظائف أخرى في المجتمع إلى جانب عملية التّنشئة الاجتماعية، فإنّه يمكن القول أنّ المدرسة هي المؤسسة الاجتماعية الوحيدة التي لها وظيفة محدّدة وهي عملية التّنشئة الاجتماعية.

لكن أداء هذا الدّور الاجتماعي بالنّسبة للمدرسة الابتدائية ليس دائما سهلا فهو يتأثّر بعوامل عدّة لها علاقة مباشرة بنتائج عملية التّنشئة الاجتماعية التي تتم في المدرسة الابتدائية.

فالمنهاج التّربوي ومن خلال مكوّناته الأساسية يؤثّر في عملية التّنشئة الاجتماعية التي تتم في المدرسة، فهذه المكوّنات إذا كانت كلّ واحدة منها تخدم عملية التّنشئة الاجتماعية التي تتم في المدرسة ومنسجمة فيما بينها ومتكاملة فإنّ النتائج تكون جيّدة.

وتتفاعل مكوّنات الوسط المدرسي فيما بينها من أجل توفير بيئة تحتضن عملية التّنشئة الاجتماعية فإذا كان مناخ هذه البيئة مناسبا كانت النّتائج جيّدة أمّا إذا كان مناخها غير ذلك فيُؤثّر سلبا في نتائج عملية التّنشئة الاجتماعية التي تتم في المدرسة.

أمّا التّفاعل بين أهم مؤسستين اجتماعيتين وهما الأسرة والمدرسة فهو يمثّل ضرورة تربوية، فطبيعة ومستوى هذا التّفاعل يحددّان مسار عملية التّنشئة المدرسية ويتحكمان مباشرة في نتائجها.

وبخصوص طبيعة عملية التّنشئة الاجتماعية فهي عملية لا يُمكن لمؤسسة اجتماعية أن تقوم بها لوحدها دون تكامل مع مؤسسات التّنشئة الاجتماعية الأخرى، وكذلك الحال بالنسبة للمدرسة التي لا يمكن لها أن تحقق الكفاءات الاجتماعية المستهدفة في المنهاج التّربوي لمرحلة التّعليم الابتدائي إلاّ بمساعدة باقي مؤسسات التّنشئة الاجتماعية الأخرى.

المراجع

1) **القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.**

أولا: مراجع باللغة العربية

أ- كتب التفسير:

2) ابن كثير، **تفسير القرآن الكريم**، دار طيبة للنشر والتوزيع، ط2، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1999.

3) محمد بن علي بن محمد الشوكاني، **فتح القدير: الجامع بين فني الرّواية والدّراية من علم التّفسير**، دار المعرفة، ط4، بيروت، 2007.

ب كتب علم الاجتماع:

4) إبراهيم ناصر، **التربية وثقافة المجتمع**، دار الفرقان، مؤسسة الرسالة، ط3، عمان، 1998.

5) إبراهيم ناصر، **علم اجتماع تربوي**، دار الجيل، لبنان، 1992.

6) إحسان محمد الحسن، **النّظريات الاجتماعية المتقدمة**، دار وائل للنشر، الأردن، 2005.

7) إحسان محمد الحسن، **علم الاجتماع التّربوي**، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، 2005.

8) أحمد إبراهيم أحمد، **العلاقات الإنسانية في المؤسسة التعليمية**، دار الوفاء للطباعة والنشر، مصر، 2002.

9) أحمد النّكلاوي، **علم اجتماع وقضايا التّخلف**، دار الثقافة العربية، القاهرة، مصر، 1988.

10) السيد علي شتا، فادية عمر الجولاني، **علم الاجتماع التربوي**، مكتبة الإشعاع الفنية، الإسكندرية، مصر، 1997.

11) الفضيل رتيمي، **المنظمة الصناعية بين التنشئة والعقلانية**، الجزء1، بن مرابط، الجزائر، 2009.

12) الفضيل رتيمي، **المنظمة الصناعية بين التنشئة والعقلانية**، الجزء2، بن مرابط، الجزائر، 2011.

13) أنتوني غدنز، **علم الاجتماع**، ترجمة: فايز الصُّواغ، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، 2005

14) جميل حمداوي، **سوسيولجيا التّربية**، شبكة الألوكة، 2015.

15) جون ديوي، **المدرسة والمجتمع**، ترجمة: أحمد حسن الرحيم، دار مكتبة الحياة، ط2، بيروت، لبنان، 1978.

16) حسين عبد الحميد أحمد الرشدان، **التربية والمجتمع**: دراسة في علم الاجتماع التربية، المكتب العربي الحديث، مصر، 2002.

17) حنان مالكي، **مؤسسات التّنشئة الاجتماعية**: محاضرات على الخط، شعبة علم الاجتماع، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2016/2015.

18) رائد خليل سالم، **المدرسة والمجتمع**، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006.

19) زكريا الشربيني، يسرية صادق، **تنشئة الطّفل وسبل الوالدين في معاملته و مواجهة مشكلاته**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2000.

20) زكي محمد إسماعيل، **أنثربولوجية التربية**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، الإسكندرية، مصر، 1980.

21) صالح محمد علي، **سيكولوجية التّنشئة الاجتماعية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1998.

22) صلاح الدّين شروخ، **علم الاجتماع التربوي**، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة، الجزائر، 2004.

23) صلاح مصطفى الفوال، **معالم الفكر السوسيولوجي المعاصر**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1981.

24) طارق السّيد، **أساسيات في علم الاجتماع المدرسي**، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، مصر، 2007.

25) عبد العزيز خواجة، **علم الاجتماع المعاصر من الجذور إلى الحرب العالمية الثانية**، دار الألباب، الجزائر، 2007.

26) عبد العزيز خواجة، **مبادئ في التنشئة الاجتماعية**، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر، 2005.

27) عبد الكريم غريب، **سوسيولوجيا المدرسة**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2009.

28) عبد الله الرّشدان، **التّربية والتنشئة الاجتماعية**، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، 2005.

29) عبد الله الرّشدان، **التّربية والمجتمع**، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، 2005.

30) عبد الله الرّشدان، **علم اجتماع التّربية**، دار الشروق، عمان، الأردن، 2004.

31) عدلي سليمان، **الوظيفة الاجتماعية للمدرسة**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1996.

32) عدنان إبراهيم أحمد، محمد المهدي الشافعي، **علم الاجتماع التّربوي**، دار الكتب الوطنية، بنغازي، ليبيا، 2001.

33) علي أسعد وطفة ، علي جاسم الشهاب، **التّنشئة الاجتماعية في المجتمع الكويتي**، جامعة الكويت، الكويت، 2004.

34) علي أسعد وطفة، **علم الاجتماع التربوي وقضايا الحياة التربوية المعاصرة**، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ط2، الكويت، 1989.

35) علي أسعد وطفة، **علم الاجتماع التربوي** منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، ط3، سوريا، 2005.

36) علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب، **علم الاجتماع المدرسي**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، 2003.

37) علي الحوات، **النّظرية الاجتماعية اتجاهات أساسية**، أولقا ، مالطا، إيطاليا، 1998.

38) علي غربي، **علم الاجتماع والثنائية النظرية: التقليدية–المحدثة**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2007.

39) ماكيفر و بيدج، **المجتمع**، ترجمة: محمد الغراوي، مكتبة النهضة المصرية، ج2، القاهرة، 1971.

40) محمد عبده محجوب وآخرون، **التنشئة الاجتماعية**: دراسات أنثروبولوجية في الثقافة والشخصية، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2005.

41) محمد علي محمد، **تاريخ علم الاجتماع**، بدون ذكر المطبعة، ط2، مصر، 1983.

42) محمد كامل المغربي، **السّلوك التنظيمي**، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004

43) محمود سلمان العميان، **السّلوك التنظيمي**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2002.

44) مراد زعيمي، **مؤسسة التنشئة الاجتماعية**، دار قرطبة، الجزائر، 2007.

45) معن خليل العمر، **التنشئة الاجتماعية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004.

46) منير المرسي سرحان، **في اجتماعيات التربية**، دار النهضة العربية، ط4، بيروت، لبنان، 2003.

47) ناصر ثابت، **دراسات في علم الاجتماع التربوي**، مكتبة الفلاح، الكويت، 1993.

48) نعيم حبيب جعنيني، **علم اجتماع التّربية المعاصر بين النظرية والتطبيق**، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، 2009.

49) هشام حسان، **مدخل إلى علم الاجتماع التربوي**، مطبعة النقطة، الجزائر، 2008.

50) وفيق صفوت مختار، **المدرسة والمجتمع**، دار العلم والثقافة، ط2، القاهرة، مصر، 1999.

51) وهيب سمعان، **التّربية والمجتمع**، مكتبة أنجلو المصرية، القاهرة، مصر، 1960.

ج– كتب التّربية:

52) إبراهيم ناصر، **أسس التّربية**، دار عمان للنشر والتوزيع ، ط5،عمان، 2000 .

53) أحمد الفنيش، **أصول التّربية**، دار الكتاب الجديد، ط2، بيروت، لبنان، 2004.

54)أحمد بوهلال، **تحليل عملية التّدريس**، مكتبة النهضة الإسلامية، عمان، الأردن، 1979.

55) اخليف يوسف الطراونة، **أساسيات في التّربية**، دار الشّروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004.

56) إميل دور كايم، **التّربية الأخلاقية**، ترجمة: السيد محمد بدوي، المركز القومي للترجمة، القاهرة، مصر، 2015.

57) بسام محمد القضاة و آخرون، **مقدمة في المناهج التّربوية الحديثة**، دار وائل للنشر، الأردن، 2014

58) بوبكر بن بوزيد، **إصلاح التّربية في الجزائر**، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2009.

59) توماجور جوري، **المناهج التّربوية، ارتكازاتها، تطويرها وتطبيقاتها**، المؤسسة الجامعية للدّراسات والنّشر والتّوزيع، لبنان، 1983.

60) جمال معتوق، **صفحات مشرقة من الفكر التّربوي عند المسلمين**، الكتاب الأوّل، الجزائر، 2004.

61) جميل حمداوي، **نحو تقويم تربوي جديد (التقويم الإدماجي)**، شبكة الألوكة، 2015.

62) خير الدين هني، **مقاربة التّدريس بالكفاءات**، مطبعة ع/بن، الجزائر، 2005.

63) رابح تركي، **أصول التّربية والتّعليم**، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر، 1990.

64) رشدي أحمد طعيمة، **المنهج المدرسي المعاصر: أسسه. بناؤه. تنظيماته. تطويره**، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2008.

65) عبد الرّحمن صالح عبد الله، **المنهاج الدّراسي: أسسه و صلته بالنّظرية التّربوية الإسلامية**، مركز الملك فيصل للبحوث و الدّراسات الإسلامية، المملكة العربية السعودية، 1986.

66) عبد القادر فضيل، **المدرسة في الجزائر**: حقائق وإشكالات، جسور للنّشر والتّوزيع، الجزائر، 2009.

67) عبد الكريم غريب، **مستجدات التّربية والتّكوين**، منشورات عالم التربية، المغرب، ب ت ط،

68) علي أحمد مدكور، **مناهج التربية أسسها و تطبيقاتها**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2001.

69) علي أسعد وطفة، **أصول التّربية: إضاءات نقدية معاصرة**، مجلس النشر العلمي لجنة التأليف والتعريب و النشر، جامعة الكويت، الكويت، 2011.

70) فريد حاجي، **بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات**، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2005.

71) فؤاد محمد موسى، **المناهج مفهومها، أساسها، عناصرها، تنظيماتها**، جامعة المنصورة، مصر 2002.

72) فوزية عبّاد قندوز، **التعلّم بين الطفولة والمراهقة وعلاقته بنظام الامتحانات و بناء المناهج الدّراسية**، دار هومة، الجزائر، 2011.

73) كمال فرحاوي، **تصميم المناهج التعليمية**، دار الخلدونية، القبة القديمة، الجزائر، 2017

74) محمد الطاهر وعلي، **بيداغوجية الكفاءات**، الورسم للنشر والتوزيع، ط2، الجزائر، 2011.

75) محمد الطاهر وعلي، **بيداغوجية الكفاءة**، ب ط، الجزائر، 2009.

76) محمد جمال صقر، **اتجاهات في التربية والتعليم**، دار المعارف، الإسكندرية، مصر، ب ت ط.

77) محمد حسن حمادات، **المناهج التربوية**، دار الحامد، الأردن، 2009.

78) محمد صالح حثروبي، **الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي**: وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2012.

79) محمد محمود الخوالدة، **أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي**، دار المسيرة، الأردن2007.

80) محمد محمود الخوالدة، **أسس بناء المنهاج التربوي وتصميم الكتاب التعليمي**، ط3، دار المسيرة، الأردن، 2011.

81) محمود أحمد شوق، **الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدّراسية**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2001.

82) مصطفى نمر دعمس، **استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته**، دار غيداء، عمان، الأردن، 2008.

83) منى فياض، **الطفل والتربية المدرسية في الفضاء الأسري والثقافي**، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، 2004.

84) ميخائيل أسعد، **مشاكل الطفولة و المراهقة**، دار الآفاق الجديدة، بيروت، 1986.

د- كتب المنهجية:

85) أحمد حافظ نجم و آخرون، **دليل الباحث**، دار المريخ للنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1988.

86) إحسان محمد الحسن، **الأسس العلمية لمناهج البحث الاجتماعي**، دار الطليعة للطباعة والنشر، ط3، بيروت، لبنان، 1994.

87) جمال معتوق، **منهجية العلوم الاجتماعية والبحث العلمي**، بن مرابط، الجزائر، 2009.

88) ربحي مصطفى عليان، عثمان محمد غنيم، **مناهج وأساليب البحث العلمي**، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، 2000.

89) رشيد زرواتي، **مناهج وأدوات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**، عين مليلة، دار الهدى، الجزائر، 2007.

90) رجاء وحيد دويدري، **البحث العلمي: أساسياته النظرية وممارسته العملية**، دار الفكر، دمشق، سوريا، 2000.

91) سامي ملحم، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، الأردن، 2000.

92) عامر مصباح، **منهجية إعداد البحوث العلمية**، موفم للنشر، الجزائر، 2006.

93) عبد الغني عماد، **منهجية البحث علم الاجتماع**، دار الطليعة، بيروت، لبنان، ب ت ط.

94) عمار بوحوش، محمد محمود الذنيبات، **مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1995.

95) عودة أحمد سليمان، **أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية**، مكتبة الكتاني، ط2، مصر، 1992.

96) عبد الفتاح خضر، **أزمة البحث العلمي في العالم العربي**، سلسلة دراسات تصدر عن مكتب صرح الحجيلان، ط3، الرياض، السعودية، 1992.

97) فضيل دليو وآخرون، **أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية**، منشورات جامعة منتوري قسنطينة، دار الشعب، الجزائر، ب ت ط.

98) فاطمة عوض صابر، ميرفت علي خفاجة، **أسس ومبادئ البحث العلمي**، مكتبة ومطبعة الاشعاع الفنية، الاسكندرية، مصر، 2002.

99) محمد شفيق، **البحث العلمي الخطوات المنهجية لإعداد البحوث الاجتماعية**، المكتبة الجامعية للطباعة والنشر التوزيع، مصر، 2001.

100) محمد الصاوي محمد مبارك، **البحث العلمي: أسسه و طريقة كتابته**، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، مصر، 1992.

101) محمد عبيدات و آخرون، **منهجية البحث العلمي: القواعد و المراحل و التطبيقات**، دار وائل للنشر، ط2، عمان، الأردن، 1999.

102) موريس أنجرس، **منهجية البحث العلمي في العلوم الانسانية**، ترجمة: بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبة للنشر، ط2، الجزائر، 2008.

103) مادلين غراويتز، **مناهج العلوم الاجتماعية**، ترجمة: سام عمار، المركز العربي للتعريب والترجمة و التأليف و النشر بدمشق، سوريا، 1993.

104) مروان عبد المجيد، **أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية**، مؤسسة الوراق، عمان، الأردن، 2000.

105) ناهد عرفة، **مناهج البحث العلمي**، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، مصر، 2006.

106) هشام حسان، **منهجية البحث العلمي**، ط2، الجزائر، 2007.

هـ- كتب عامة:

107) إبراهيم إمام، **الإعلام الإذاعي والتلفزيوني**، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر،1975.

108) شارل روبير أجيرون، ترجمة: عيسى عصفور، **تاريخ الجزائر المعاصرة**، منشورات عويدات، بيروت-باريس، 1982.

109) ماري وين، عبد الفتاح الصبحي، **الأطفال والادمان التلفزيوني**، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب، الكويت 1999.

110) محمد سيد محمد، **المسؤولية الاعلامية**، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، 1973.

و- المعاجـم والقواميس:

111) أحمد زكي بدوي، **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية**، مكتبة لبنان، لبنان، 1982.

112) جماعة من المؤلفين، **معجم العلوم الاجتماعية**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، 1985.

113) جوردون مارشال، **موسوعة علم الاجتماع**، المجلد الأول، ترجمة: محمد الجوهري وآخرون، المجلس الأعلى للثقافة، ط2، مصر، 2007.

114) جيل فيريول، **معجم مصطلحات علم الاجتماع**، ترجمة: أنسام محمد الأسعد، دار ومكتبة الهلال، بيروت، لبنان، 2011.

115) الخليل بن أحمد الفراهيدي، **كتاب العين: مرتبا على حروف المعجم**، ج 4، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 2002.

116) دينكن ميتشل، **معجم علم الاجتماع**، ترجمة: إحسان محمد الحسن، دار الطليعة، ط2، بيروت، لبنان، 1986.

117) فريدريك معتوق، **معجم العلوم الاجتماعية**، دار الكتاب العربي، لبنان، 1998.

118) مجمع اللغة العربية: الإدارة العامة للمعجمات وإحياء التراث، **المعجم الوسيط**، مكتبة الشروق الدولية، ط4، مصر، 2004.

119) محمد الجوهري، **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية: إنجليزي- عربي**، المركز القومي للترجمة، القاهرة، مصر، 2010.

120) محمد عاطف غيث، **قاموس علم الاجتماع**، الهيأة المصرية العامة للكتاب، مصر، 1979.

121) محمد فريد وجدي، **دائرة معارف القرن العشرين**، دار المعرفة، المجلد8، ط3، بيروت، لبنان، 1971.

ز- رسائل جامعـية:

122) بوحة درويش، **دور المضامين الوافدة عبر بعض الأجهزة الالكترونية في التنشئة الاجتماعية الأسرة**، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه (L.M.D) في علم الاجتماع التربية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، 2016.

123) عبد الباسط هويدي، **الأبعاد الاجتماعية في استراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات**، أطروحة دكتوراه علوم، تخصص علم اجتماع التنمية، جامعة قسنطينة، الجزائر، 2012.

124) عبد الكريم بزاز، **علم اجتماع بيار بورديو**، أطروحة دكتوراه علوم في علم الاجتماع، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، 2007.

125) عبد الناصر عزوز، **أثر البث الفضائي التلفزيوني في تغيّر القيم الأسرية**، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم الاجتماعي الثقافي، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، جامعة الجزائر 2، الجزائر، 2011.

126) عز الدين بودربان، **البحث الوثائقي التّربوي في مجتمع المعلومات**، أطروحة دكتوراه دولة في علم المكتبات، جامعة قسنطينة، 2005.

127) نسيمة عيساوي، **العنف اللفظي الأسري من المنظور السوسيولوجي**، أطروحة دكتوراه تخصص علم الاجتماع التربوي، جامعة الجزائر2، 2011/2010.

128) فيصل بوطيبة، **العائد من التعليم في الجزائر**، أطروحة دكتوراه في الاقتصاد، كلية الاقتصاد، جامعة أبي بكر بلقليد، تلمسان، الجزائر، 2010.

129) قرايرية وسلية، **تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المنهاج الجديدة في الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائي**: دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قالمة، أطروحة دكتوراه علوم في علم النّفس التّربوي، كلية العلوم الانسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، 2010.

130) كمال بوطورة، **مظاهر العنف المدرسي وتداعياته في المدارس الثانوية الجزائرية**، أطروحة دكتوراه علوم تخصص علم اجتماع التربية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2017/2016.

131) لطيفة طبال، **التنشئة الاجتماعية وإشكالية القيم في الأسرة الجزائرية**، أطروحة دكتوراه في علم الاجتماع الثقافي، جامعة سعد دحلب، الجزائر، 2009/2008.

132) محمد بن علي، **التّنشئة الاجتماعية وعلاقتها بتقدير الشخصية**، أطروحة لنيل درجة الدكتوراه، في علم النفس، تخصص: الشخصية وعلم النفس الاجتماعي، جامعة أم القرى، السعودية، 1430هـ.

133) محمد عبد المحسن، **المناخ المدرسي و معوقاته و دوره في أداء المعلمين بمراحل التعليم العام**، رسالة ماجيستير تخصص علوم اجتماعية، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2007.

134) محمد قوارح، **المعرفة المسبقة بأساليب التقويم التربوي وعلاقتها بالتحصيل الدى عينة من الطلبة الجامعيين**، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية، جامعة الجزائر2، الجزائر 2012/2011.

135) مخلوف بلحسين، **العلاقة التربوية بين الأستاذ والتلميذ داخل الصف المدرسي**، أطروحة دكتوراه دولة تخصص علم الاجتماع التربوي، 2007/2006.

136) ميلود بكاي، **المسايرة والمغايرة الاجتماعية في الوسط المدرسي الجزائري**، أطروحة دكتوراه في علم الاجتماع التربوي، جامعة بن يوسف بن خدة، الجزائر، 2009/2008.

137) نوال زغينة، **دور الظروف الاجتماعية للأسرة على التحصيل الدّراسي للأبناء**، أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه علوم في علم الاجتماع، تخصص: تنظيم وعمل، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2008.

138) هناء العابد، **التنشئة الاجتماعية و دورها في نمو التفكير الإبداعي لدى الشّباب السوري**، أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه تخصص علم الاجتماع، جامعة St.Clements العالمية، الشارقة للاستشارات الأكاديمية و الجامعية، 2010.

ح- الوثائق والمنشورات الرسمية:

139) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الجريدة الرّسمية، **الأمر المتعلق بالتربية والتكوين**، العدد33، السنة13، 1976/04/23.

140) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الجريدة الرّسمية، **القانون التوجيهي للتربية الوطنية**، العدد4، السنة45، 2008/01/27.

141) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الجريدة الرّسمية، **القانون الأساسي لعمال التربية**، العدد5، السنة45، 2008/10/12.

142) الدّيوان الوطني للإحصاء، **الجزائر بالأرقام**، نتائج 2013-2015، رقم 46، الجزائر، نشرة 2016.

143) محمد زكريا، عبّاد مسعود، **التّدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحلّ المشكلات**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2006.

144) وزارة التربية الوطنية، **إصلاح المنظومة التربوية**، المديرية الفرعية للتوثيق، مكتب النشر، ط2، ديسمبر 2009.

145) وزارة التربية الوطنية، **التّربية الوطنية بالأرقام، الجزائر**، 2010/2009.

146) وزارة التربية الوطنية، **مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي**، الجزائر، جوان 2011.

147) وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي، **مدخل إلى علوم التّربية**، تكوين أساتذة التعليم الأساسي، المستوى الأول، الإرسال الأول، الدّيوان الوطني للتّعليم والتكوين عن بعد، 2006.

ط- جرائد ومجلات:

148) محسن خضر، **بيار بورديو فيلسوف العنف الرمزي**، مجلة العربي، العدد497، الكويت، أفريل، 2000.

149) جدي مليكة، **المنظومة التّربوية في الجزائر: من المقاربة بالأهداف إلى الكفاءات إلى الكفاءات الشاملة**، مجلة آفاق للعلوم، جامعة الجلفة، العدد السابع، مارس 2017.

150) حليمة عكسة، **تصورات المراهق حول الوسط المدرسي و علاقتها بالشعور بالانتماء المدرسي لديه**، مجلة العلوم النّفسية و التّربوية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، سبتمبر 2015.

151) خالد البقالي القاسمي، **دور المدرسة مهم**، مجلة العربي، العدد493، الكويت، ديسمبر1999.

152) سعيدي بشيش فريدة، **أساليب التنشئة الاجتماعية في الأسرة الجزائرية و دورها في جنوح الأحداث**، المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية، المجلّد 7، العدد 1، 2014.

153) عبد الناصر سناني، **المدرسة و جهود الإصلاح التربوي في الجزائري**، مجلة الحكمة، العدد 8، السداسي الثاني، الجزائر، 2016.

154) علي أسعد وطفة، **الرسائل الصامتة في المدرسة**، المجلة التربوية، العدد 94، ج 24، جامعة الكويت، الكويت، مارس 2010.

155) علي سموك، **المشروع التّربوي بين معوقات الأزمة وواقع العولمة**، مجلة العلوم الإنسانية، العدد السابع، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، 2005.

156) فيروز مامي زرارقة، فضيلة زرارقة، **التنشئة الاجتماعية في الأسرة و المدرسة بين التطبيع والانفتاح على الآخر**، مجلّة العلوم الإسلامية والحضارة، العدد الرابع، ديسمبر 2016.

157) كمال الدّين العقون، رضوان زعموشي، **الصحة النفسية في المدرسة الجزائرية بين الأصالة وتحديات العولمة**، المجلة الجزائرية للطفولة و التربية، العدد 3، جامعة البليدة 2، جانفي 2014.

158) ماجد ملحم أبو حمدان، **طرائق التنشئة الاجتماعية الأسرية و علاقتها بمدى مشاركة الشباب في اتخاذ القرار داخل الأسرة**، مجلة جامعة دمشق، المجلد 27، العدد 3+4، سوريا، 2011.

159) مادوي نجية، **دور المدرسة في التّنشئة الاجتماعية**، مجلة آفاق علم الاجتماع، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة البليدة 2، الجزائر، 2007.

160) محمد عاصم، محمد غازي، **تأثير الرياضة المدرسية على التنشئة الاجتماعية لحماية الشباب من الانحرافات السلوكية والفكرية**، مجلة الإبداع الرياضي، العدد22، جامعة بوضياف المسيلة، الجزائر، ديسمبر 2017.

161) مراد بوقطاية، **مجلة العلوم الإنسانية**، العدد3، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، أكتوبر2002.

162) مصطفى رجب، **أطفالنا..هل يقرأون؟**، مجلة العربي، العدد 431، الكويت، أكتوبر1994.

163) يوسف الشاروني، **مجلة العربي: المجتمع وأثره في ثقافة الطفل**، العدد544، الكويت، مارس2004.

ثانيا: مراجع باللغة الأجنبية:

164) Abdelkrim Hasni, Patrice Potvin, **RÉSULTATS D'UNE ENQUÊTE AUPRÈS D'ÉLÈVES DU PRIMAIRE ET DU SECONDAIRE AU QUÉBEC**, L'INTÉRÊT POUR LES SCIENCES ET LA TECHNOLOGIE À L'ÉCOLE, CRIJEST, Université SHERBROOKE, 2015.

165) Ali ashkar, **La socialisation et la créativité chez les adolescents**, Préparée au sein de l'école doctorale: Territoires, Temps, Sociétés et Développement, Spécialité: Psychologie, Université Paule Valéry, Montpellier3, France, 2014.

166) André Adams, **Annuaire de L'Afrique du nord**, CNRS, Centre d'études Nord-Africaines, Paris, 1962.

167) Bryan S.Tuner, **The Cambridge Dictionary Of Sociology**, Cambridge University Press, Uk, 2006.

168) Capul(J) et Garnie(O),**dictionnaire d'économie et des sciences sociales**, Ed. Hatier, Paris, France, 1994.

169) Claude Goldenberg, **Successefull School Change**, Teachers College Press, New York, USA, 2004.

170) Costinho hamparto, **Construction culturelle et sociale et obstacles à l'éducation, Cas de Cabinda (Angola),** Doctorat en sociologie, Université de Manipoli , 2004.

171) Cousinet R, **Léducation nouvelle**, édition de lachaux et niestle, Paris, France, 1965.

172) Edgar F.Borgatta, Rhonda J.V Montgomery**, Encyclopedia of Sociology**, Macmillan Reference, 2 edition, USA, 2000.

173) Emile Durkheim, **Education et sociologie**, Librairie Félix Alcan 4eedition, France,1980.

174) Fisher, S,M**, socialisation**, édition la socialisation, ERES, Paris, France, 1994.

175) Frédéric Lebaron, **La sociologie de A a`Z**, Dunod, Paris, France, 2009.

176) Guy Rocher**, Action social, introduction a la sociologie general**, H.M.H, Paris, France, 1968.

177) James M.Henslin, **Sociology Adown To Earth Approach**, 6 édition, Boston, USA, 2003.

178) Joan E. Grusec, Paul D. Hastings, **Handbook of SOCIALISATION: Theory and Research**, The Guilford Press, New York, USA, 2007.

179) Joan E.Grusec, **Socialization In The Familly Handbook Of Socialization**, The Guilford Press, New York, USA, 2007

180) John Dewey**, Démocratie et Education**, th.Gérard Deledalle, Ed Armand colin, Paris, France, 1990.

181) Joseph Sumpf, Michel hugues, **dictionnaire de sociologie**, Librairie Larousse, Paris,1973.

182) Kathy S. Stolley, **The Basics Of Sociology**, GREENWOOD PRESS, Westport, Connecticut, London, 2005.

183) Larivée, S.J, Garnier, P, **Les relations école-famille et la formation des enseignants du primaire: éléments de comparaison France-québec**, Formation et profession, 2014.

184) Madeleine Grawidtz**, lexique des sciences sociales,** les 6e édition Dalloz Paris, France, 1981.

185) Madeleine Grawidtz, **Méthodes des sciences sociales**, les 5e édition Dalloz, Paris, France, 1981.

186) Martine fournier, Vincent troger, **Les multations de l'école: le regad des sociologues**, Editions sciences humaines, Auxerre Cedex, France, 2005.

187) Michel Gilly, **Maitre, éleve, roles institutionnels et représentations,** P.U.F, Paris, France, 1980.

188) Ministère de l'éducation national, **Education en chiffres**, Algérie, 2017/2018.

189) Mounier Agnès, **Les Relations Famille-L'école**, IUFM de Bourgone, France, 2005.

190) Nicole Trembly et autres, **La collaboration entre l'école, la famille et la communauté en milieu à risque: queles défis pour la formation initiale des enseignants du primaire?**, Revue canadienne de l'éducation, Société canadienne pour l'étude de l'éducation, 2015.

191) P.Bourdieu,(J.C) Passeron**, La reproduction**, Minuit, Paris, France, 1974.

192) Raymond quivy, Luc van campenhoudt, **Manuel de recherche en sciences sociales**, Dunod, 2 édition, Paris, 1995.

193) Réné la bordeie**, lexique de l'éducation**, édition NATHAN, Paris, France, 1998.

194) Robert Campeau et autres, **Individu Et Societe**, Gaetan Morin Editeur, Paris, 1993.

195) Ruth A.Wallace, alison Wolf, **Contemporary Sociological Theory**, Prentice Hall, Englewood Cliffs, Fourth Edition, New Jersey, USA, 1995.

196) Ryan T. Cragun, **Introduction to Socilogy**, Wikibooks, the open-content texbooks collection, Edition 1, 2006.

197) Sandrine broussooloux, Nathalle houzelle, **Éducation à la santé en milieu scolaire**, Institut national de prévention et d'éducation pour la santé 42, boulevard de la Libération Saint-Denis, France, 2006.

198) Sophie Morlaix. **Les compétences sociales : quels apports dans la compréhension des différences de réussite à l'école primaire?**. Les documents de travail de l'IREDU (Institut de Recherche sur l'Education Sociologie et Economie de l'Education), France, 2015.

199) Tahar Kaci, **Réflexions sur le systeme éducatif**, Casba edition, Alger, 2003.

200) Unidi loid, **le rôle de la famille et de l'école dans la socialisation face à l'auto-formation des filles et des garçons en Haïti**, doctorat en anthropologie, Université de Laval, Québec, Canada 2007.

201) Wilaya de Djelfa**, Monographie de la wilaya de Djelfa**, Direction de la Programmation et du Suivie Budgétaire, édition2017.

202) William M.Bukowski, **Peers And Sociolization Handbook Of Socialization**, The Guiford Press, New York, USA, 2007.

203) Xavier molénat, **La sociologie: Histoire, idées, courants**, Editions sciences humaines, Auxerre Cedex, France, 2009.

الملاحق

استمارة بحث حول:

المدرسة الجزائرية وإشكالية التنشئة الاجتماعية

السّيد(ة) المربي(ة): يعالج البحث إشكالية التّنشئة الاجتماعية (التربية) في المدرسة الابتدائية، ولقد تمّ اختياركم بأن تكونوا ضمن عينة البحث لأننا ندرك تماما بأنّ لديكم الخبرة العلمية والعملية التي تفيدنا في هذا المجال، كما أنّ السنة الخامسة ابتدائي تعدّ نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، بمعنى أنّ تلاميذ هذا المستوى الدّراسي يفترض أنّهم يحملون كفاءات معبر عنها بملمح الخروج من هذه المرحلة. لذا نرجو منكم التدقيق والموضوعية عند الإجابة عن كلّ أسئلة هذه الاستمارة. علما أنّ المعلومات المستعملة ستبقى سرية ولا تستخدم إلاّ في أغراض البحث العلمي.

الرجاء وضع علامة (×) في الخانة المناسبة لإجابتك. **وشكرا جزيلا**

الطّالب: علي ضيف

البيانات الشخصية:

1- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2- المستوى التعليمي: ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐

3- الأقدمية في التعليم: ☐ سنوات

4- الرتبة الحالية: معلم ☐ أستاذ تعليم ابتدائي ☐ أستاذ رئيسي ☐ أستاذ مكون ☐

بيانات المحور الأول: المنهاج التربوي

5- حسب رأيك هل تعتقد أنّ أهداف المنهاج التربوي؟ بسيطة ☐ معقدة ☐

6- هل المنهاج التربوي المقرر مرتبط بالحياة الاجتماعية للتلاميذ ؟ نعم ☐ لا ☐ في بعض الجوانب ☐

7- هل البرامج التعليمية توافق ميولات و رغبات التلميذ؟ نعم ☐ لا ☐

8- هل البرامج التعليمية الحالية كثيفة بحيث ترهق التلميذ؟ نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

9- الحجم الساعي ومواقيت الدّراسة هل هو مناسب للتعلّمات؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

10- هل المواد الدراسية المقررة في مرحلة التعليم الابتدائي متناسقة فيما بينها؟ نعم ☐ لا ☐

11- هل تقدم الدروس المرتبطة بالكفاءات الاجتماعية بنفس طريقة الدروس الأخرى؟ نعم ☐ لا ☐

12- عند تقييم التلاميذ فإنّه يتم التركيز على: الجانب المعرفي للتلميذ ☐

الجانب السلوكي للتلميذ ☐

الجانب الوجداني للتلميذ ☐

13- كيف يتم تقييم سلوك التلميذ؟ بوضع علامة ☐

وضع ملاحظة ☐

لا يوجد تقييم للسّلوك ☐

بيانات المحور الثاني: البيئة الداخلية للمدرسة (الوسط المدرسي).

14- هل تتلقى تكوينا متخصصا في التنشئة الاجتماعية؟ نعم ☐ لا ☐

15- الندوات التربوية التي يتكوّن فيها المعلمون تركّز على: الجانب المعرفي للتلميذ ☐
الجانب السلوكي للتلميذ ☐
الجانب الوجداني للتلميذ ☐
جوانب أخرى أذكرها:.....

16- اهتمامات إدارة المؤسسة التي تعمل فيها تركّز أكثر على: الجانب التربوي ☐ الجانب الإداري ☐ كل الجوانب ☐

17- هل المناشير والقرارات الواردة من الوصاية تخدم التلميذ؟ دائما ☐ لا ☐ تخدم بعض الجوانب ☐

18- هل تعاني من الاكتظاظ في قسمك: نعم ☐ لا ☐

19- هل يوجد ملعب في المدرسة ؟ نعم ☐ لا ☐

* إذا كانت الإجابة بنعم هل هو مجهز ؟ نعم ☐ لا ☐

20- هل تعتبر المدرسة التي تعمل بها وسطا محببا لدى التلاميذ؟ نعم ☐ لا ☐

21- هل تقوم بنشاطات لاصفية مع تلاميذك؟ نعم ☐ لا ☐ في بعض الأحيان ☐

بيانات المحور الثالث: التفاعل بين المدرسة والأسرة.

22- هل توجد جمعية أولياء التلاميذ في المدرسة التي تعمل فيها؟ نعم ☐ لا ☐

23- في حالة الاجابة بنعم هل تعتبر أنّها دورها إيجابي للمدرسة إيجابي ☐ سلبي ☐ ليس لها تأثير ☐

24- هل يزورك أولياء التلاميذ بصفة منتظمة؟ غالبا ☐ نادرا ☐ أحيانا ☐

25- ما هي الأمور التي من أجلها يزور أولياء التلاميذ المدرسة بكثرة ؟ من أجل منحة التمدرس ☐
تبرير غيابات أبنـائهم ☐
السؤال عن مستوى أبنائهم ☐
نتائج الامتحانات..... ☐
أسباب أخـرى..... ☐

26- ما هي اهتمامات أولياء التلاميذ عند السؤال عن أبنائهم ؟ مستوى أبنائهم في المواد المعرفية ☐
سـلـوكات أبنـائـهـم الأخـلاقيـــة ☐
اهـــتمامات أخـــــــــرى ☐

27- هل يشارك أولياء التلاميذ في النشاطات التي تقوم بها المدرسة؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

28- كيف يتعامل أولياء التلاميذ مع المدرسة؟ بتـعاون..... ☐
لا يوجد تعاون..... ☐
بتعاون في بعض الأحيان ☐

29- هل يقوم أولياء التلاميذ بمبادرات اتجاه المدرسة؟ نعم ☐ لا ☐

بيانات المحور الرّابع: البيئة الخارجية للمدرسة

30- ما هي مؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى التي تؤثر في تربية تلاميذ المدرسة التي تعملون فيها؟

الأسرة ☐ المسجد ☐ الشّارع ☐ التلفزيون ☐ الملعب ☐ الانترنت ☐

مؤسسات أخرى يمكن ذكرها:.....

* ملاحظة : يمكن ذكر كل المؤسسات الاجتماعية التي تؤثر في تنشئة التلميذ سلبيا أو إيجابيا.

31- هل ترى أنّه يوجد تكامل تربوي بين المدرسة و الأسرة؟ نعم ☐ لا ☐

32- هل توجد نشاطات تربوية لفائدة التلاميذ مشتركة بين المدرسة ومسجد الحي؟ نعم ☐ لا ☐

33- طبيعة البرامج التلفزيونية المقدمة للأطفال، هل تكمل دور المدرسة التربوي؟ نعم ☐ لا ☐

34- هل هناك تأثير واضح لجماعة الأقران (الشارع) في سلوك تلاميذك؟ نعم ☐ لا ☐

35- هل يوجد تكامل بين مؤسسات التنشئة الاجتماعية في عملية التنشئة الاجتماعية؟ نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

بيانات المحور الرابع: التنشئة الاجتماعية

36- هل تشعر أن تلاميذك اكتسبوا كفاءة الاستقلالية؟ نعم ☐ لا ☐ جزئيا ☐

37- هل أصبح تلاميذك يملكون التفكير الناقد؟ نعم ☐ لا ☐

38- هل يملكون روح المبادرة؟ نعم ☐ لا ☐

39- هل استطاع تلاميذك أن يكتسبوا كفاءة الاحساس بالآخر؟ نعم ☐ لا ☐

40- حسب ملاحظاتك لمحيط المدرسة، هل تعتقد أن تلاميذك يحترمون غيرهم في سلوكهم اليومي؟ نعم ☐ لا ☐

41- هل صفة التسامح هي الغالبة في سلوك تلاميذك؟ نعم ☐ لا ☐

42- هل أصبح تلاميذك يتحلون بروح الانضباط؟ نعم ☐ لا ☐

43- هل يحبون العمل ضمن فريق؟ نعم ☐ لا ☐

44- هل تعتقد أنّ تلاميذك اكتسبوا كفاءة النظام وأصبح منهج حياتهم؟ نعم ☐ لا ☐

45- هل يحاول تلاميذك إتقان الأعمال المسندة إليهم؟ نعم ☐ لا ☐

46- هل يجسد التلاميذ الأخلاق والمبادئ التي يتلقونها في سلوكهم اليومي؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

47- هل هناك تضامن اجتماعي بين تلاميذك؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

48- هل يتفاعل تلاميذك مع محيطهم الاجتماعي؟ نعم ☐ لا ☐

49- هل يحافظ تلاميذك على البيئة؟ نعم ☐ لا ☐

50- هل لديهم سلوك اقتصادي بمعنى أنّهم يحافظون على ممتلكاتهم والممتلكات العامة من الاسراف والتبذير؟

نعم ☐ لا ☐

51- في رأيك هل يعي تلاميذك المشكلات المطروحة في المجتمع؟ نعم ☐ لا ☐

52- كيف يحل تلاميذك المشاكل التي تقع بينهم؟ الحوار ☐ العنف ☐ الاستعانة بآخر ☐ طرق أخرى ☐

53- ما هي العوامل التي تؤثّر في التربية التي تتم في المدرسة؟ (بعناصر مختصرة)

.....

.....

.....