Ziane Achour University of Djelfa
Faculty of Humanities and Social Sciences
Department of Sociology and Demography

Composition and Globalization An Analytical Study of the Mechanisms of Formation For teachers of intermediate education in the light of the inputs of globalization

A field study of a group of averages in the state of Djelfa.

PhD thesis in Educational Sociology

Preparation of the student:
Mahdjoubi Mohammed

Supervision of Professor:
Dr.Bakai El Meloud.

Talha Massoud	Professor "A"	President	University Djelfa
Bekay Meloud	Professor	Supervisor rapporteur	University Djelfa
Chuaibi Med	Professor "A"	Discussant	University Djelfa
Nouri Med	Professor "A"	Discussant	University Laghouat
Grady Hafsah	Professor	Discussant	University Laghouat

University year
2019/ 2018

جامعة زيان عاشور الجلفة

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم الاجتماع والديموغرافيا

التكوين والعولمة دراسة تحليلية لآليات التكوين لمدرسي التعليم المتوسط في ظل مدخلات العولمة

- دراسة ميدانية لمجموعة من المتوسطات بولاية الجلفة.

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم تخصص علم الاجتماع التربوي

إعداد الطالب:

محجوبي محمد

إشراف الأستاذ الدكتور:

أ.د بكـــــاي الميلود.

طلحة مسعود	أستاذ محاضر " أ "	رئيسا	جامعة الجلفة
بكاي ميلود	أستاذ تعليم عالي	مشرفا ومقررا	جامعة الجلفة
شعيبي محمد	أستاذ محاضر " أ "	مناقشا	جامعة الجلفة
نوري محمد	أستاذ محاضر " أ "	مناقشا	جامعة الأغواط
جرادي حفصة	أستاذ تعليم عالي	مناقشا	جامعة الأغواط

السنـة الجامعيـة

2019/ 2018

بسم الله الرحمن الرحيم
امين

كلمات

«من أجل أن تنجح رسالة الاسلام الإلهية الخاتمة دام نزولها وتجسيدها في أرض الواقع ثلاثا وعشرين سنة واحتاجت إلى أربعين سنة تكوين وإعداد للمعلم الأول والرسول القدوة محمد صلى الله عليه وسلم»

سنة إلاهية كونية

قالوا:

«إن كان مشروعكم على مدى عام واحد فازرعوا القمح، أما إن كان على مدى عشرية فازرعوا الأشجار، أما إن كان على مدى الحياة فثقفوا وعلِموا وربوا الإنسان»

مثل صيني

شكر وتقدير

أولا: الحمد لله أشكر الله تعالى على ما تفضل به عليّ من نعم لاتعد ولا تحصى فاللهم لك الحمد والشكر.

ثانيا: أتقدم بالشكر الجزيل والتقدير الكبير الخاص إلى أستاذي البرفيسور الطيب بكاي الذي تفضل بالإشراف على هذا العمل وصبر عليه سنوات حتى استوى وتم.

ثالثا: وأتقدم بالشكر الكبير لأساتذتي أعضاء لجنة المناقشة.

أخيرا: أشكر كل من ساعدني من بعيد أو قريب لإتمام هذا البحث.

إهداء

أهدي عملي هذا إلى والدي الكريمين اللذين
أوصى الله تعالى بالإحسان إليهما.

*وإلى زوجتي وابنتي ياسمين وحفيدي يوسف وأخته الرضيعة مريم

و أولادي: محمد الأمين وزجته وأحمد وإلياس وحسن وزوجته

وعلي وعبد الناصر وإلى زوجاتهم وأولادهم

*وإلى أخي عيسى وأخواتي فاطنة وفضيلة وسعيدة

وصليحة وخديجة ورقية وأزواجهم وأولادهم.

*وإلى أفراد عائلتي الكبيرة وكل أصدقائي ومعارفي جميعا.

*وإلى كل أساتذتي وكل المدرسين الذين ينيرون العقول والقلوب في كل مكان.

*إلى كل من زرع الخير وجدّ واجتهد وجاهد لتكون كلمة الله هي العليا.

*إلى هؤلاء جميعا/ *<u>أهدي هذا العمل المتواضع</u>*

راجيا من الله تعالى الإخلاص والقبول

محمد(عزالدين) محجوبي

الملخص:

وفقا لمبدأ التراتبية والتسلسل المعرفي في تخصص علم اجتماع التربية، وللغوص أكثر في مجريات البحث العلمي جاءت أطروحة الدكتوراه هذه كتتمة لدراسات سابقة، بهدف عام هو معرفة واقع الوعي التربوي لدى فئات من الأساتذة الجزائريين من خلال التأثير الديداكتيكي والبيداغوجي المتمثل أولا: في وعاء طريقة التدريس في مرحلة اللسانس، وثانيا: من خلال مدخلية العوائق المجتمعية لدى مدرسي التعليم المتوسط بما تحتويه من عناصر وخصائص وبما تنطوي عليه من نفوذ رسمي وغير رسمي، فعال ومؤثر في مرحلة الماجيستير، وأخيرا من خلال تقويم أهم أسس ودعائم العملية التعليمية/التعلمية والمتمثلة في التكوين عموما بما يحمله هذا المصطلح من مطاطية واتساع مازال يمتد في اتجاهات عدة محلية ووطنية تقليدية وأخري عالمية تتزعمها مدخلات العولمة- بما تحمله من إيجابيات وسلبيات – التي تسببت في تغيير الواقع المجتمعي العالمي المتسم بالتذبذب المضطرب. نتحدث عن هذه المعوقات التكوينية التعليمية التي يمكنها أن تُؤثر من خلال العديد من الأبعاد السوسيولوجية التي يمكن الإشارة إلى بعضها — وفق أحد روافد النظرية البنائية الوظيفية – بما يُسمى بمنظور العائق الوظيفي لميرتون على **أداء المدرس**، ويمكن الإشارة إليها أيضا — وفق أحد روافد النظرية الماركسية المحدثة — بما سماه بيار بورديو بالهابيتوس والثقافة السائدة والثقافة المسيطرة...إلخ. يمكننا في هذه الدراسة أن نتحقق علميا بواسطة الأدوات العلمية والتقنيات المتاحة المختارة في تخصص علم اجتماع التربية حول كثير مما يطرح من خلال مختلف المصادر والمراجع عن ظاهرة التكوين لدى مدرسي التعليم المتوسط وتأثير بعض مدخلات العولمة فيها وذلك من خلال إحصاءات مبنية على مؤشرات استقرائية، ووصف وتحليل وتفسير سوسيولوجي وذلك للتأكد من صحة الفرضيات ب:

***معرفة طبيعة العلاقة بين آليات التكوين الديداكتيكي لدى أساتذة التعليم المتوسط ومدخلات العولمة.**

***ومعرفة طبيعة العلاقة بين آليات التكوين الذاتي لدى أساتذة التعليم المتوسط ومدخلات العولمة.**

***ومعرفة طبيعة العلاقة بين آليات التكوين البيداغوجي لدى أساتذة التعليم المتوسط ومدخلات العولمة**

ويمكن عرض بعض نتائج هذه الدراسة يلي:

- إن مخططات تكوين الأساتذة عموما قبل أو أثناء الخدمة تفتقر في الجزائر إلى سياسة تدريب تقوم على أسس علمية واضحة، وما يمكن ملاحظته أنها تتسم بالارتجال والسطحية و ضعف الوعي التدريبي وقلة المرافق التدريبية، وضبابية الأهداف، وضعف أساليب التقويم و المتابعة التي توفر معطيات عن حقيقة مواصفات أداء الدرسين.
- هذه المخططات المختلفة من أهم ما يميزها أنها لم تعتمد عمليا على التنويع في استراتيجيات التدريب لضمان تلبية احتياجات المدرسين المتنوعة وتفريد عملية التدريب حسب فئات المدرسين، لأنها لم تعتمد سوى على دعاية البالونات الإعلامية، التي تعلن تطبيق بعض المقربات ذات المناهج الجديدة المستوردة من هنا وهناك، وغفلت المعطيات الواقعية سواء بالنسبة لفئة المؤطرين أو بالنسبة لفئة المدرسين، الذين لجئوا مرغمين إلى الاعتماد على خبرتهم الشخصية في البحث عن الوثائق والبرامج

بهدف إقامة مجموعة من المكتسبات النظرية، وتحديث المعارف الأكاديمية ...إلخ، بهدف تكوين أنفسهم بأنفسهم.

- هناك أنواع ثلاثة من التكوين كل منها يعتمد على علوم متخصصة سواء ما تعلق منها بمختلف العلوم التربوية، أو تلك التي لها صلة بالعلوم الاجتماعية مثل علم الاجتماع والأنثروبولوجيا وعلم النفس، يحتاج المدرس الجزائري أن يعرفها ليطبقها في واقعه التربوي والتعليمي بذلك يمكن أن يتشكل وعيه التربوي.
- يمكن تفعيل دور المدارس العليا للأساتذة، وتوسيع تجربتها في مختلف الجامعات، بهدف تكوين الأساتذة تكوينا قبليا، وفتح المجال لمواصلة ذاك التكوين من ربطها بالمعاهد التكنولوجية، من خلال فتح دورات تغني المسار الخبراتي لكل أستاذ على أن يكون هذا التكوين مثمن اجتماعيا وماديا.

بهذه الاقتراحات وغيرها من النتائج المستقاة من مختلف التجارب العالمية التي تسعى العولمة الايجابية إلى تجميعها ونشرها في مختلف الوسائط الاعلامية، يمكن أن يكون للتكوين قيمة تعمل على تصنيف كفاءات وقدرات الأستاذة، وبذلك فإن الوعي التربوي للأستاذ سيتعمق وسيثمر أداءا تربويا وتعليميا يؤثر في نتائج التحصيل عند التلاميذ والطلاب.

Summary:

In order to understand the reality of educational awareness among the groups of Algerian professors through the ideological and pedagogical influence represented by the following: In the method of teaching in the field of teaching, The second stage is through the introduction of societal obstacles to the teachers of intermediate education with its elements and characteristics, and its formal and informal influence, effective and influential at the master's level, and finally through evaluating the most important foundations of the educational / learning process, Examples in the configuration is generally the magnitude of this term of rubber and breadth still runs in several local and national trends in traditional global and other inputs led Alaolmh- with all its pros and cons - that caused global change societal reality characterized by volatile turbulent. We talk about these educational formative obstacles that can affect through many sociological dimensions, some of which, according to one of the tributaries of functional construct theory, can be referred to as the perspective of Merton's functional impediment to teacher performance. - what he called Pierre Bourdieu Balhabitos and the prevailing culture and dominant culture ... Etc. In this study, we can scientifically investigate the available scientific tools and techniques available in the field of Sociology of Education. This is done through a variety of sources and references on the phenomenon of formation among the teachers of intermediate education and the impact of some of the inputs of globalization through statistics based on inductive indicators, And a sociological interpretation in order to ascertain the validity of the hypotheses by:

* Knowledge of the nature of the relationship between the mechanisms of the ideological composition of the teachers of middle education and the inputs of globalization.

* And to know the nature of the relationship between the mechanisms of self-configuration among teachers of middle education and the inputs of globalization.

* And know the nature of the relationship between the mechanisms of pedagogic composition among teachers of middle education and the inputs of globalization

Some of the results of this study can be presented as follows:

• In general, pre-service or in-service teacher training programs in Algeria lack a training policy based on clear scientific grounds, which can be observed as improvisational, superficial, weak training awareness, lack of training facilities, ambiguity of objectives and weak assessment and follow-up methods Performance specifications of the two lessons.

• These different schemes are the most important thing that they do not depend on the diversification of training strategies to ensure that the needs of different teachers are met and that the training process is categorized according to the categories of teachers, because they rely only on advertising balloons, which announce the application of some new approaches imported from here and there The factual data, both for teachers and for teachers, who resorted to relying on their personal experience in searching for documents and programs with the aim of establishing a set of theoretical gains, updating academic knowledge, etc., Shares themselves.

• There are three types of composition, each of which depends on specialized sciences, whether related to various educational sciences, or those related to social sciences such as sociology, anthropology and psychology, the Algerian teacher needs to know them to apply in the educational and educational reality that can be formed awareness of education .

• Enable the role of higher schools for professors, and expand the experience in various universities, with the aim of forming teachers tribal formation, and open the way to continue the composition of the link to the technological institutes, through the opening of courses enrich the path of each professor's experience to be a social and material value.

These suggestions and other results derived from the various international experiences that positive globalization seeks to collect and disseminate in the various media. The training can have a value that will classify the competencies and abilities of the professor and thus the educational awareness of the professor will deepen and produce educational and educational performance, And students.

Résumé:

Afin de comprendre la réalité de la sensibilisation à l'éducation parmi les groupes de professeurs algériens à travers l'influence idéologique et pédagogique représentée par ce qui suit: Dans la méthode d'enseignement dans le domaine de l'enseignement, La deuxième étape consiste en l'introduction d'obstacles sociaux aux enseignants de l'enseignement intermédiaire, avec ses éléments et caractéristiques, et son influence formelle et informelle, efficace et influente au niveau de la maîtrise, et enfin en évaluant les fondements les plus importants du processus éducation / apprentissage, Des exemples dans la configuration est généralement l'ampleur de ce terme de caoutchouc et la largeur court encore plusieurs tendances locales et nationales dans les entrées mondiales et d'autres traditionnels a conduit Alaolmh- avec tous ses avantages et ses inconvénients - qui ont causé le changement global réalité sociale caractérisée par turbulente volatile. Nous parlons de ces obstacles formatifs éducatifs qui peuvent affecter de nombreuses dimensions sociologiques, dont certaines, selon l'un des affluents de la théorie de la construction fonctionnelle, peuvent être qualifiées de la perspective de l'obstacle fonctionnel de Merton à la performance des enseignants. - ce qu'il a appelé Pierre Bourdieu Balhabitos et la culture dominante et la culture dominante ... Etc. Dans cette étude, nous pouvons étudier scientifiquement les outils et techniques scientifiques disponibles dans le domaine de la sociologie de l'éducation, grâce à diverses sources et références sur le phénomène de la formation des enseignants de l'enseignement intermédiaire et l'impact de certains des apports de la mondialisation au moyen de statistiques basées sur des indicateurs inductifs, Et une interprétation sociologique pour vérifier la validité des hypothèses en:

* Connaissance de la nature des relations entre les mécanismes de composition idéologique des enseignants de l'enseignement moyen et les intrants de la mondialisation.

* Et connaître la nature de la relation entre les mécanismes de configuration de soi des enseignants de l'enseignement moyen et les intrants de la mondialisation.

* Et connaître la nature de la relation entre les mécanismes de composition pédagogique des enseignants de l'enseignement moyen et les intrants de la mondialisation

Certains des résultats de cette étude peuvent être présentés comme suit:

• En général, les programmes de formation initiale ou continue des enseignants en Algérie ne disposent pas d'une politique de formation reposant sur des bases scientifiques claires, qui peuvent être observées comme une improvisation, une formation superficielle, une faible sensibilisation à la formation, un manque de moyens de formation, une ambiguïté des objectifs et une faible méthodologie d'évaluation et de suivi. Spécifications de performance des deux leçons.

• Ces différents systèmes sont la chose la plus importante, car ils ne dépendent pas de la diversification des stratégies de formation pour garantir que les besoins des différents enseignants soient satisfaits et que le processus de formation soit classé par catégories d'enseignants, car ils reposent uniquement sur des ballons publicitaires qui annoncent l'application de nouvelles approches importées d'ici et là. Les données factuelles, tant pour

les enseignants que pour les enseignants, qui ont eu recours à leur expérience personnelle dans la recherche de documents et de programmes dans le but d'établir un ensemble de gains théoriques, d'actualiser les connaissances académiques, etc., eux-mêmes actions.

• Il existe trois types de composition, chacune dépendant de sciences spécialisées, qu'elles soient liées à différentes sciences de l'éducation ou à des sciences sociales telles que la sociologie, l'anthropologie et la psychologie. L'enseignant algérien doit les connaître pour les appliquer à la réalité éducative et éducative qui peut être formée prise de conscience de l'éducation. .

• Promouvoir le rôle des professeurs dans les écoles supérieures et élargir l'expérience dans diverses universités dans le but de former des enseignants en formation tribale, et ouvrir la voie à la poursuite de la composition du lien avec les instituts technologiques, en ouvrant des cours permettant d'enrichir l'expérience de chaque professeur en tant que valeur sociale et matérielle.

Ces suggestions et autres résultats découlent des diverses expériences internationales que la mondialisation positive cherche à recueillir et à diffuser dans les différents médias. La formation peut avoir une valeur qui classera les compétences et les capacités du professeur et, partant, sa sensibilisation à l'éducation approfondira et produira des performances éducatives et pédagogiques, Et les étudiants.

إ

مخطط الدراسة

سؤال الانطلاق	هل تؤثر مدخلات العولمة في آليات تكوين الأساتذة؟
عنوان الدراسة	التكوين والعولمة دراسة تحليلية لآليات التكوين لمدرسي التعليم المتوسط في ظل مدخلات العولمة
سؤال الإشكالية الرئيسي:	كيف تؤثر مدخلات العولمة على آليات تكوين أساتذة التعليم المتوسط؟
أسئلة الإشكالية الفرعية:	1)كيف تؤثر مدخلات العولمة على آليات التكوين الديداكتيكي لأساتذة التعليم المتوسط؟ 2)كيف تؤثر مدخلات العولمة على آليات التكوين البيداغوجي لأساتذة التعليم المتوسط؟ 3)كيف تؤثر مدخلات العولمة على آليات التكوين الذاتي لأساتذة التعليم المتوسط؟
الفرضية الرئيسية:	تؤثر مدخلات العولمة على آليات تكوين أساتذة التعليم المتوسط تأثيرا إيجابيا.
الفرضيات الفرعية:	1) تؤثر مدخلات العولمة على آليات التكوين الديداكتيكي لأساتذة التعليم المتوسط تأثيرا إيجابيا. 2) تؤثر مدخلات العولمة على آليات التكوين الذاتي لأساتذة التعليم المتوسط تأثيرا إيجابيا. 3) تؤثر مدخلات العولمة على آليات التكوين البيداغوجي لأساتذة التعليم المتوسط تأثيرا إيجابيا.

فهرس المحتويات

الإهداء	
شكر وتقدير	
فهرس المحتويات	
فهرس الجداول	
فهرس الأشكال	
مقدمة	
الباب الأول: الجانب النظري	
الفصل الأول: التأسيس المنهجي لموضوع الدراسة:	
أولا أسباب اختيار موضوع الدراسة:	08
ثانيا: أهداف الدراسة:	09
ثالثا: أهمية الدراسة:	09
رابعا: إشكالية الدراسة :	10
خامسا: فرضيات الدراسة :	14
سادسا: تحديد مفاهيم الدراسة :.	14
سابعا: الدراسات السابقة:.	27
ثامنا: مقاربات الدراسة :	57
الفصل الثاني: التكوين في النظريات الاجتماعية التربوية	
تمهيد:	59
الاتجاه البنائي الوظيفي في علم الاجتماع العام:	60
بعض المفاهيم الأساسية في الاتجاه البنائي الوظيفي:	60
من أفكار الاتجاه البنائي الوظيفي عن المدرسة:	64
الاتجاهات الماركسية الحديثة:	70
بعض المفاهيم الأساسية في الاتجاه الماركسي:	71
بعض أفكار الماركسية التقليدية:	73
من أفكار الماركسية المحدثة:	74
التفاعلية الرمزية:	82

بعض مصطلحاتُ النظريّة التفاعليةِ الرمزية:	84
أشهرُ ممثلي النظريةِ التفاعليةِ الرمزية:	85
النظريات التربوية وتكوين المكونين:	87
النظريات الشخصانية:	87
النظريات الإنسانية المحدثة:	92
النظريات التفاعلية لتطوير الشخص:	94
النظريات التكنولوجية:	99
النظرية الترابطية:	100
نظرية انتشار المستحدثات:	101
نماذج تكوين المكونين(تحليل العملية التكوينية):	102
نموذج كلازير:	103
نموذج كلافكي:	104
النموذج الإعلامي: نموذج فرانك:	105
نموذج التحليل التعليمي:	106
نموذج تحليل النشاط التربوي: نموذج سواريس:	107
الملخص:	108

الفصل الثالث: التكوين والعملية التدريسية

تمهيد:.	110
تعريف التكوين لغة:	111
تعريف التكوين اصطلاحا:	112
تقاطعات مفهوم التكوين مع مفاهيم أخرى في تحسين الأداء:	117
التكوين في النصوص التشريعية الجزائرية:	121
أهمية التكوين:	122
أهداف التكوين:.	128
التكوين والمكوّن:	129
أنواع تكوين أساتذة التعليم المتوسط:	130
التكوين قبل الخدمة:	131
التكوين التربصي:	132
التكوين أثناء الخدمة:	134

التكوين وإشكالية تقادم المعارف:	135
المجالات الأساسية في التكوين:	135
علاقة التكوين بالعملية التدريسية:	136
العملية التعليمية والمثلث التعليمي:	137
عناصر العملية التعليمية/التعلمية:	138
التكوين الديداكتيكي (مفهوم العملية الديداكتية):	138
الأدبيات الفرنسية لاتعترف بعلمية الديداكتيك:	142
التكوين البيداغوجي (مفهوم العملية البيداغوجية):	146
بعض الاختلافات بين البيداغوجيا والديداكتيك:	149
أنواع البيداغوجيات:	153
بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات:	154
ماهية عملية التدريس بالكفاءات:.:	160
العملية التدريسية ومكوناتها:	161
الملخص:.	164

الفصل الرابع: تكوين مدرسي التعليم المتوسط وواقع المدرسة الجزائرية

تمهيد:	166
مؤسسة المدرسة:	167
تاريخ ومراحل نشأة المدرسة:	169
وظائف المدرسة:	170
مميزات المدرسة:	173
مدرسة التعليم المتوسط (الطور الثالث من التعليم الأساسي):	175
المدرس: المكانة والأدوار:	178
حقوق وواجبات المدرس:	182
صفات المدرس:	184
الأستاذ الجزائري ومؤسسات تكوينه:	187
تكوين في المعاهد التكنولوجية من سنة 1970إلى سنة 1980:	192
لمعاهد التكنولوجية في المرحلة من سنة 1980إلى سنة 1999:	196
لتكوين في المدارس العليا للأساتذة:	196
بين التكوين في المعاهد التكنولوجية والمدارس العليا للأساتذة:	198

مناقشة عبد القادر فضيل في إجراءات تكوين الأساتذة::.....	199
الملخص:.	202
الفصل الخامس مدخلات العولمة التربوية وتجديد عملية التدريس	
تمهيد:	204
ماهي " العولمة " ؟:	205
المعنى اللغوي للعولمة:	205
المعنى الإصطلاحي للعولمة:	208
ملخص التعريفات المشهورة للعولمة:	212
عولمة الإنترنت والتعليم:	220
الإنترنيت وتكنولوجيا التربية:	220
مراحل تطور مفهوم تكنولوجيا التعليم:	224
مقومات تكنولوجيا التربية وتكنولوجيا التعليم:	226
مخطط التدريس بتكنولوجيا التعليم:	229
الأسس النظرية والمقاربات الفلسفية لتكنولوجيا التعليم:.	229
تكنولوجيا التعليم في الجزائر:	231
العولمة والهيمنة على التعليم: .	232
التعليم الإلكتروني وتكوين الأساتذة:	235
التعليم والجودة الشاملة:	235
مفهوم الجودة في النسق التعليمي:	241
فوائد تطبيق الجودة الشاملة في المجال التعليمي:	242
معايير قياس الجودة الشاملة في التعليم:	243
متطلبات تطبيق الجودة الشاملة في المؤسسة التعليمية الجزائرية: .	245
الحوكمة التربوية والمدرسة الجزائرية:	245
إشكالية المركزية/اللامركزية في أنماط حوكمة الأنظمة التربوية:	248
مفهوم الإدارة التربوية والإدارة المدرسية:	250
الإدارة الصفية :	253
أنواع الإدارة الصفية:	258
الملخص:	259

الباب الثاني: الجانب الميداني	
الفصل الأول: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
تمهيد:	262
أولا:مجالات الدراسة:	263
1 -المجال المكاني:	362
2- المجال البشري:	263
3-المجال الزمني للدراسة:	264
ثانيا :عينة الدراسة وخصائصها:	266
2-حجم العينة وكيفية اختيارها:	267
ثالثا:المنهج المستخدم:	268
رابعا: أداة جمع البيانات:	269
خامسا: صعوبات الدراسة:	275
سادسا: : الدراسة الاستطلاعية:	275
سابعا خصائص العينة (البيانات الشخصية) :	278
الفصل الثاني: تبويب وعرض وتحليل جداول الدراسة	
تمهيد:	286
تبويب وعرض وتحليل جداول الدراسة:	287
الفصل الثالث: تبويب وعرض وتحليل جداول الدراسة	
تبويب وعرض وتحليل جداول الدراسة:	326
الفصل الرابع: تبويب وعرض وتحليل جداول الدراسة	
تبويب وعرض وتحليل جداول الدراسة:	378
الفصل الخامس : عرض نتائج الفرضيات الثلاث	
تمهيد:	428
نتائج الدراسة الإستطلاعية:	429
نتائج البيانات الشخصية:	430
نتائج الفرضية الأولى:	432
نتائج الفرضية الثانية:	445

نتائج الفرضية الثالثة:	466
النتائج العامة:	484
الخاتمة:	445
المصادر والمراجع:	499
الملاحق:	520

فهرس الجداول

الجدول رقم 1:مقارنة عملية التعليم وعملية التدريس	20
جدول رقم 2 :أسئلة بناء النماذج الإعلامية:	104
جدول رقم 3 نموذج التحليل التعليمي	105
الجدول رقم 04: نموذج تحليل النشاط التربوي	106
الجدول رقم6 :: الفرق بين أسئلة البيداغوجيا والديداكتيك	151
الجدول رقم 7:الفرق بين البيداغوجيا والديداكتيك	152
جدول رقم8: يبين الفرق بين التعليم التقليدي وتكنولوجيا التعليم:	236
جدول رقم9: يبين قائمة دوائر ولاية الجلفة:.....	264
جدول رقم 10:يبين قائمة بلديات ولاية الجلفة	265
جدول رقم11 :يُبيّن عدد الأساتذة ومجموعهم حسب المواد الدراسية على مستوى الولاية:	265
جدول رقم 12 : يُبيّن عدد التلاميذ ومجموعهم حسب المستوى الدراسي على مستوى الولاية:.....	265
جدول رقم 13 :يُبيّن مجموع الهياكل على مستوى الولاية::	266
جدول رقم 14 :يُبيّن يبين مثال عن سؤال محذوف:...	271
جدول رقم 15 :يبين كيفية بناء استمارة الاستبيان:	274
جدول رقم 16 :يبين جنس أفراد العينة:	278
جدول رقم 17 : يُبيّن سن أفراد العينة:	279
جدول رقم:18 : يُبيّن مؤسسة تكوين المدرسين:	280
جدول رقم 19 : يُبيّن توزيع المواد التي يدرسها المبحوثين:	282
جدول رقم 20 :يُبيّن المستوى العلمي للأساتذة(الشهادات)	283
جدول رقم 21 :يُبيّن عدد سنوات الخبرة الميدانية للمبحوثين	284
جدول رقم 22:ي يُبيّن العلاقة بين استخدام الوسائط الإلكترونية ومصادر تحضير الدروس	287
دول رقم 23 :يُبيّن العلاقة بين استخدام الوسائط الإلكترونية والجنس:	291
جدول رقم 24 :يّن العلاقة بين استخدام الوسائط الإلكترونية ومؤسسة التكوين:	292
جدول رقم25 : يُبيّن العلاقة بين استخدام الوسائط الإلكترونية وتحضير الدروس:	294
جدول رقم 26 :يُبيّن العلاقة بين استخدام الوسائط الإلكترونية والبيدغوجيا المتبعة في التدريس:	296
جدول رقم27 : يُبيّن العلاقة بين عامل جنس الأساتذة والبيدغوجيا المتبعة في التدريس:	302

جدول رقم 28 يُبيّن العلاقة بين عامل سن الأساتذة والبيدغوجيا المتبعة في التدريس	303
جدول رقم 29: يُبيّن العلاقة بين الخبرة الميدانية، ومصادر تحضير الدروس:	305
جدول رقم 30: يُبيّن العلاقة بين عامل جنس الأساتذة وتكوين للمبحوثين في المقاربة بالكفاءات::	307
جدول رقم 31 :يُبيّن العلاقة بين متابعة مستجدات تقديم الدروس والتكوين في المقاربات:	310
جدول رقم 32 :يُبيّن خبرة المشرف:	313
جدول رقم 33: يُبيّن العلاقة بين استخدام الإلكترونيات في تقديم الدروس والتكوين في المقاربات	314
جدول رقم 34 :يبين مجالات استخدام الكومبيوتر عند الأساتذة:.	316
جدول رقم 35 :يُبيّن العلاقة بين متابعة المستجدات الإلكترونية ومقاربات تقديم الدروس:	317
جدول رقم 36 :يُبيّن العلاقة بين استخدام الوسائط الإلكترونية ومصادر تحضير الدروس:	318
جدول رقم 37 :يُبيّن العلاقة بين تسهيلات الإدارة في توزيع الأجهزة ونوع المقاربة المتبعة:	321
جدول رقم 38 :يُبيّن استعمال أجهزة الإعلام في المؤسسة التعليمية::	323
جدول رقم 39: يُبيّن العلاقة بين استخدام الوسائط الإلكترونية ومصادر تحضير الدروس:	326
جدول رقم 40 :يُبيّن رضاء المبحوثين عن مدة التربص1:	327
جدول رقم 41 :يُبيّن رضاء المبحوثين عن مدة التربص2	328
جدول رقم 42: يُبيّن العلاقة بين مقر التكوين الأساسي وشكل التكوين الأساسي:	329
جدول رقم 43: يُبيّن العلاقة بين شكل التكوين الأساسي وجنسهم:	332
جدول رقم 44: يُبيّن العلاقة بين التدريس في مدارس دعم التلاميذ وكفاية التكوين الأساسي للأساتذة:	334
جدول رقم 45: يُبيّن العلاقة بين متابعة المستجدات الإلكترونية وكفاءة تكوين الأساتذة:	339
جدول رقم 46: يُبيّن العلاقة بين تقييم واجبات التلاميذ المنجزة بوسائل الإعلام والتكوين أثناء الخدمة:	341
جدول رقم 47: يُبيّن العلاقة بين استخدام الوسائط الإلكترونية وتحسين الأستاذ لمستواه التدريسي:	343
جدول رقم 48: يُبيّن العلاقة بين رأي الأستاذ في الوسائط الإلكترونية وتحسينه لمستواه التدريسي:	346
جدول رقم49: يُبيّن العلاقة بين تقييم مشاريع التلاميذ المنجزة بوسائل الإعلام وتحسين المستوى التدريسي:	350
جدول رقم 50: يُبيّن العلاقة بين متابعة الأستاذ المستجدات الإلكترونية وتحسينه لمستواه التدريسي:	354
جدول رقم 51: يُبيّن العلاقة بين استخدام الأستاذ للوسائط الإلكترونية وشكل التكوين الممارس :	356
جدول رقم 52: يُبيّن العلاقة بين رأي الأستاذ في الوسائط الإلكترونية وشكل التكوين الممارس:	358
جدول رقم 53: يُبيّن العلاقة بين تقييم واجبات التلاميذ المنجزة بوسائل الإعلام وشكل التكوين الذاتي:	360
جدول رقم 54: يُبيّن العلاقة بين التكوين السابق للأستاذ على الحاسوب ورأيه في مدارس الدعم:	362
جدول رقم 55: يُبيّن العلاقة بين وجود قاعات الإعلام في مؤسسة الأستاذ، وتسهيلات الإدارة:	366
جدول رقم 56: يُبيّن العلاقة بين متابعة المستجدات الإلكترونية ومستوى التكوين على استعمال الحاسوب:	369

جدول رقم 57: يُبيّن العلاقة بين رأي الأستاذ في تطوير التعليم التقليدي واستعمال الحاسوب في التدريس:	372
الجدول رقم58: يبين رأي الأستاذ في تطوير التعليم التقليدي والفئات العمرية للمبحوثين:	373
جدول رقم 59: يُبيّن إدراك الأساتذة لدورهم في مجلس التربية وتكوينه في مجال التشريع المدرسي	378
جدول رقم 60: يُبيّن العلاقة بين إدراك المنتخبين لدورهم في مجلس التربية وتدارك النقص في تكوينهم	381
جدول رقم 61: يُبيّن العلاقة بين عوائق أداء المنتخبين في مجلس التربية وتكوين التشريعي:	383
جدول رقم 62: يُبيّن العلاقة بين التعامل مع وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة وتدارك النقص في التكوين:	386
جدول رقم : 63 يُبيّن العلاقة بين التعامل مع وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة وتوليد رغبة التلاميذ:	388
جدول رقم 64: يُبيّن العلاقة بين الاستفادة من دفتر المراسلة وتوليد الرغبة عند التلاميذ:	391
جدول رقم65: يُبيّن العلاقة بين أدوار وثيقة دفتر المراسلة للمؤسسة وتوليد الرغبة عند التلاميذ:	394
جدول رقم 66: يُبيّن العلاقة بين التعامل مع وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة والتعامل مع فوضى التلاميذ:	396
جدول رقم 67: يُبيّن العلاقة بين: كيفية التعامل بدفتر المراسلة والتعامل مع فوضى التلاميذ:	400
جدول رقم 68: يُبيّن العلاقة بين مسك وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة والتعامل مع التلميذ المسيء:	402
جدول رقم 69: يُبيّن العلاقة بين: مسك دفتر المراسلة والتعامل مع مع التلميذ المسيء:	404
جدول رقم 70: يُبيّن العلاقة بين التعامل مع وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة والتعامل مع الغش:	407
جدول رقم 71: يُبيّن العلاقة بين: كيفية التعامل مع دفتر المراسلة والتعامل مع غش التلاميذ:	410
جدول رقم 72: يُبيّن العلاقة بين التعامل مع وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة وأسباب تسرب التلاميذ:	412
جدول رقم 73: يُبيّن العلاقة بين: مسك دفتر المراسلة وأهم أسباب تسرب التلاميذ:	417
جدول رقم 74: يُبيّن العلاقة بين مسك وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة كيفية مواجهة عنف التلاميذ:	420

فهرس الأشكال

الشكل رقم1 :	
الشكل رقم: نموذج كلازير(Claser)	102
الشكل رقم 3:يبين النموذج الاعلامي: نموذج فرانكFrank	104
الشكل رقم 4 : نموذج التحليل التعليمي	105
الشكل رقم 5: نموذج تحليل النشاط التربوي: نموذج سواريس(Suarez):	106
الشكل رقم 6 النسبة للعاملين(يوضح أهمية التكوين الأساتذة) وللمنظمة(المؤسسة	123
شكل رقم7 يوضح آلية العلاقات بين عناصر العملية التعليمية/التعلمية	138
الشكل رقم 8: يعبر عن الأبعاد الثلاثة لموضوع الديداكتيك:	143
الشكل رقم9: الاختلاف بين مفهوم التربية ومفهوم التعليم ومفهوم التدريس1:	221
الشكل رقم10: الاختلاف بين مفهوم التربية ومفهوم التعليم ومفهوم التدريس2:	222
الشكل رقم11: يوضح أبعاد تكنولوجيا التربية الإجرائية:	226
الشكل رقم12: وضح العناصر الأساسية المكونة لتكنولوجيا التربية1	226
الشكل رقم13: يوضح العناصر الأساسية المكونة لتكنولوجيا التربية2:	229
الشكل رقم14: يبين عناصر خريطة التدريس بالتكنولوجيا:	230
الشكل رقم15: يوضح التفاعل بين مجالات معايير بلدرج لضبط جودة أداء النظام التعليمي:	244
الشكل رقم16: يبين الأطراف الرئيسية في الحوكمة:	248
الشكل رقم17: يبين عناصر الإدارة الصفية :	255
الشكل رقم18: يبين النمط الأحادي الاتجاه في التفاعل الصفي:	256
الشكل رقم19: يبين النمط الثنائي الاتجاه في التفاعل الصفي:	257
الشكل رقم20: يبين النمط الثلاثي الاتجاه في التفاعل الصفي:	257
الشكل رقم21: يبين النمط المتعدد الاتجاهات في التفاعل الصفي:	257
الشكل رقم22 : يبين خريطة الجلفة والولايات المحيطة بها:	264
الشكل رقم23 يبين جنس أفراد العينة:	279
الشكل رقم24 يبين سن أفراد العينة	280
الشكل رقم25 يبين مؤسسة تكوين المبحوثين:	281

الشكل رقم26 يبين توزيع المواد التي يدرسها أفراد العينة:	282
الشكل رقم27 يبين المستوى العلمي لأفراد العينة:	283
الشكل رقم28 يبين الخبرة الميدانية لأفراد العينة:	284
الشكل رقم29 يُبيّن العلاقة بين استخدام الوسائط الإلكترونية ومصادر تحضير الدروس:	291
الشكل رقم30 يُبيّن العلاقة بين استخدام الوسائط الإلكترونية والجنس:	292
الشكل رقم31 يُبيّن العلاقة بين استخدام الوسائط الإلكترونية ومؤسسة التكوين:	293
الشكل رقم32 يُبيّن العلاقة بين استخدام الوسائط الإلكترونية تحضير الدروس:	295
الشكل رقم33 يُبيّن العلاقة بين استخدام الوسائط الإلكترونية والبيدغوجيا المتبعة في التدريس:	298
الشكل رقم34 يُبيّن العلاقة بمقر تكوين الأساتذة والبيدغوجيا المتبعة في التدريس:	301
الشكل رقم36 يُبيّن العلاقة بين عامل جنس الأساتذة والبيدغوجيا المتبعة في التدريس:	303
الشكل رقم37 يُبيّن العلاقة بين عامل سن الأساتذة والبيدغوجيا المتبعة في التدريس:	304
الشكل رقم38 يُبيّن العلاقة بين الخبرة الميدانية، ومصادر تحضير الدروس:	308
الشكل رقم39 يُبيّن العلاقة بين جنس الأساتذة وتكوين للمبحوثين في المقاربة بالكفاءات:	310
الشكل رقم40 يُبيّن العلاقة بين متابعة إلكترونيات تقديم الدروس والتكوين في المقاربة بالكفاءات:	314
الشكل رقم41 يُبيّن العلاقة بين استخدام الإلكترونيات في تقديم الدروس و التكوين في المقاربات:	316
الشكل رقم42 يُبيّن العلاقة بين متابعة إلكترونيات تقديم الدروس والمقاربة بالكفاءات:	319
الشكل رقم43 يُبيّن العلاقة بين استخدام الإلكترونيات ومصادر تحضير لدروس:	320
الشكل رقم44 يُبيّن العلاقة بين تسهيلات الإدارة في توزيع ونوع المقاربة المتبعة من طرف الأستاذ:	322
الشكل رقم45 استعمال أجهزة الإعلام في المؤسسة التعليمية:	324
الشكل رقم46 بيّن العلاقة بين استخدام الإلكترونيات ومصادر تحضير الدروس:	329
الشكل رقم47 يُبيّن العلاقة بين مقر التكوين الأساسي وشكل التكوين الأساسي:	332
الشكل رقم48 يُبيّن العلاقة بين شكل التكوين الأساسي الذي تلقاه الأساتذة نوع الجنس، وجنسهم:	334
الشكل رقم49 يُبيّن العلاقة بين التدريس في مدارس دعم التلاميذ وكفاية التكوين الأساسي للأساتذة:	339
الشكل رقم50 يُبيّن العلاقة بين إلكترونيات تقديم الدروس وكفاءة تكوين الأساتذة:	341
الشكل رقم51: يُبيّن العلاقة بين تقييم واجبات التلاميذ المنجزة بوسائل الإعلام والتكوين أثناء الخدمة:	343
الشكل رقم52 يُبيّن العلاقة بين استخدام الوسائط الإلكترونية وتحسين الأستاذ لمستواه التدريسي:	347
الشكل رقم53 : يُبيّن العلاقة بين رأي الأستاذ في الوسائط الإلكترونية وتحسينه لمستواه التدريسي:	350
الشكل رقم54 يُبيّن العلاقة بين تقييم مشاريع التلاميذ المنجزة بوسائل الإعلام وتحسين المستوى التدريسي:	353
الشكل رقم55: يُبيّن العلاقة بين متابعة الأستاذ المستجدات الإلكترونية وتحسينه لمستواه التدريسي:	356

الشكل رقم56:يُبيّن العلاقة بين استخدام الأستاذ للوسائط الإلكترونية وشكل التكوين الممارس :	358
الشكل رقم57: يُبيّن العلاقة بين رأي الأستاذ في الوسائط الإلكترونية وشكل التكوين الممارس:	360
الشكل رقم58 يُبيّن العلاقة بين تقييم واجبات التلاميذ المنجزة بوسائل الإعلام وشكل التكوين الذاتي:	362
الشكل رقم59يبيّن العلاقة بين التكوين السابق للأستاذ على الحاسوب ورأيه في مدارس الدعم:	366
الشكل رقم60 يُبيّن العلاقة بين وجود قاعات الإعلام في مؤسسة الأستاذ، وتسهيلات الإدارة:	368
الشكل رقم61 يُبيّن العلاقة بين متابعة المستجدات الإلكترونية ومستوى التكوين على استعمال الحاسوب:	372
الشكل رقم62 يُبيّن العلاقة بين رأي الأستاذ في تطوير التعليم التقليدي واستعماله الحاسوب في التدريس:	376
الشكل رقمُ63بيّن إدراك الأساتذة المنتخبين لدورهم في مجلس التسيير وتكوينه في مجال التشريع المدرسي	380
الشكل رقم64 يُبيّن العلاقة بين إدراك المنتخبين لدورهم في مجلس التربية وتكوينهم التشريعي:	383
الشكل رقم65 يُبيّن عوائق إدراك المنتخبين لدورهم في مجلس التربية وتكوينهم التشريعي:	385
الشكل رقم66: يُبيّن التعامل مع وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة وتدارك النقص في التكوين:	388
الشكل رقم67 يُبيّن العلاقة بين التعامل مع وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة وتدارك النقص في التكوين:	390
الشكل رقم68 يُبيّن العلاقة بين الاستفادة من دفتر المراسلة وتوليد الرغبة عند التلاميذ:	393
الشكل رقم69 يُبيّن العلاقة بين أدوار وثيقة دفتر المراسلة للمؤسسة وتوليد الرغبة عند التلاميذ:	396
الشكل رقم70 يُبيّن العلاقة بين التعامل مع وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة والتعامل مع فوضى التلاميذ:	399
الشكل رقم71 يُبيّن العلاقة بين: كيفية التعامل بدفتر المراسلة والتعامل مع فوضى التلاميذ:	410
الشكل رقم 75: يُبيّن العلاقة بين: كيفية التعامل مع دفتر المراسلة والتعامل مع غش التلاميذ:	412
الشكل رقم 76: يُبيّن العلاقة بين التعامل مع وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة وأسباب تسرب التلاميذ:	417
الشكل رقم 77: يُبيّن العلاقة بين: مسك دفتر المراسلة وأهم أسباب تسرب التلاميذ:	373
الشكل رقم 78: يُبيّن العلاقة بين مسك وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة كيفية مواجهة عنف التلاميذ:	379

مقدمة:

تواجه الدول المتخلفة والثالوثية اليوم مجموعة تحديات عالمية كبرى، وإكراهات صعبة ومتعددة داخلية وخارجية تحتم على كل دولة بمفردها مثل الجزائر، بل وعلى دول مجتمعة كالدول العربية محاولة تأسيس قاعدة تنموية ثقافية حضارية أصيلة جديدة متجددة، يمكن بها مجابهة الأخطار المحدقة بالأمة من كل جانب، ومواجهة كل التحديات الصراعية العالمية لأننا نعيش عصر التكتلات الكبرى وتلك هي طبيعة الحياة المعاصرة، وسمة العالم المعيش اليوم.

بدون شك فإن للنظام التربوي والتعليمي العديد من الأدوار الأساسية والمحورية التي تساهم في تعبئة الأفراد والجماعات، وتهيئة المناخ المجتمعي المناسب للشعوب– ومنها الشعوب العربية والإسلامية– وإعداد معالم البيئة الثقافية الملائمة واللائقة المتميزة عن غيرها من البيئات العالمية الأخرى، لأنها البيئة التي يتم فيها ومن خلالها إعداد أفراد الأمة ليكونوا في المستوى المطلوب، ليكون بإمكانهم معايشة الواقع العالمي الذي من صفاته انتشار فكر الجودة والتجدد التكنولوجي المتسارع والمتقلب والمضطرب، كما فعلت الصين أو الهند أو ماليزيا أو سنغفورة أو كوريا، وغيرها من الدول التي فهمت قوانين اللعبة العالمية، واستطاعت من خلال تطوير التعليم كخطوة استراتيجية أولية، إيجاد الحلول الناجعة لمختلف الأزمات التي تعاني منها مجتمعاتهم، عقبتها خطوات أخرى سايرت الفعل التنموي وسارت معه في مجالات أخرى أهمها الاعلام، والصحة والعدل.

نعم بالنظام التعليمي يمكن لمجتمعنا العربي والإسلامي ومنه الجزائر إقامة السدّ المنيع الذي يردّ كل الهجمات الثقافية الحضارية المعادية، بل ويبعث موروثنا الثقافي من جديد، ليتمكن الفرد والمجتمع من إيجاد السُبل التنموية النهضوية التي على أساسها يقوم التحدي العالمي الكبير. ولن يستطيع هذا النظام أن يحقق أهدافه بدون مشاركة فعالة من مدرسين ناجحين لهم خبرات وقدرات، لأنه لا يمكن أن يصلح حال التعليم ولا الموقف التعليمي إلا إذا صلح حال المدرس لذا لابد من دراسة أوضاع هؤلاء المدرسين والتعرف على مشكلاتهم والعمل على حلها وتحسين واقعهم ليقوموا بأدوارهم المجتمعية وبالتالي يتحسن أداؤهم التدريسي، مما يؤثر على المخرجات التعليمية في مختلف المجالات التعليمية وغيرها، وقبل ذلك كله لابد من الاشارة غلى مرتكز أساسي وضروري، يتمثل في تكوينهم مهنيا تكوينا شاملا، وإعدادهم تربويا وثقافيا بما يتوافق والبيئات التي يعايشونها، والمستجدات العالمية التي تُشكل عامل تحفيز وضغط قويا في ن واحد، ومن جهة أخرى لابد من تحقق الأهداف الاستراتيجية الواقعية المنشودة التي لابد منها لإحداث التغيير المطلوب في عقلية الفرد والمجتمع، وهذا يكون بتحقيق شروط التنمية الشاملة، بالتدرج لتتكامل وفق خطة استراتيجية شاملة

وفي هذا السياق يمكن القول أن الدولة الجزائرية منذ استقلالها كانت تدرك خطورة وأهمية ملف التربية والتعليم وعلاقته بالتنمية والتطوير عموما، إذ إنها بذلت جهودا متواصلة من أجل إصلاح وإثراء منظومتها التربوية، قصد إيجاد تعليم جيد يكون في مستوى التطلعات المجتمعية والتحديات العالمية، فمنذ أيام الاستقلال الأولى سعت لتعويض المعلمين الفرنسيين الذين تركوا مدارسهم فجأة وهربوا إلى فرنسا جملة واحدة، في تلك الفترة اضطرت الوزارة الوصية إلى ارجاعهم بمضاعفة أجورهم، في نفس

الوقت سعت لتوظيف كل من يملك المستوى التعليمي ليكون ممرنا أو مساعدا أو معلما ممن فئات الجزائريين المتعلمين الذين تلقوا تعليمهم في الزوايا والكتاتيب القرآنية أو غيرها، واعتمدتَ الخطة التكوينية على التكوين النظري والميداني، بالاعتماد على التحفيز التكويني الذاتي للمعلم، وقضت الخطة بأن يكون المستوى الأول هو مستوى المدرس الممرن الذي يُفتح له الباب واسعا ليتدرب بنفسه، وبعد إجراء امتحان يرتقي ليكون مستواه هو مستوى المدرس المساعد، فإذا حسن مستواه، فإنه بعد إجراء امتحان آخر يترقى ليكون مستواه هو مستوى المدرس المعلم هذا بالنسبة للتعليم الابتدائي، أما بالنسبة للتعليم المتوسط فقد كان مدمجا في التعليم الثانوي– كما هو معمول به في التعليم الفرنسي — وقد أنشئت أول مدرسة عليا للأساتذة بالقبة سنة 1964 بموجب المرسوم رقم 13464 الصادر بتاريخ 24 أفريل 1964 وأسندت لها مهمة تكوين أساتذة التعليم الثانوي. وجدت الدولة الجزائرية نفسها في نفس الظروف الصعبة التي انطلقت منها بعد الاستقلال، فأثناء المرحلة الاشتراكية تحتم على القيادة السياسية تبني سياسة التوظيف السريع بسبب أن الدولة الجزائرية تبنت سياسة استراتيجية طموحة جدا، كونها انتهجت سياسة التصنيع وإنشاء الشركات الضخمة والمؤسسات الكبرى، لقد كانت في حاجة ماسة إلى الكفاءات العلمية والطاقات العمالية الشبانية مما جعل النظام الحاكم آنذاك يُسرّع عملية إعداد المدرسين وتكوينهم، واضطر إلى انتهاج سياسة توظيف تساهلت في عملية اعداد المدرسين، بسبب ضغوطات الواقع السياسي في تلك الفترة الحرجة، ومع انتهَاج الجزائر سياسة التعريب وجزأرة التعليم، عادت سياسة التكوين إلى المربعات الأولى من جديد، في هذه المرة لم يكن هناك اهتمام فعلي بعملية التكوين الأساسي، بل فُتحت معاهد تكنولوجية عديدة في مختلف الجهات من الجزائر لتكوين مدرسين لمرحلتي المتوسط والابتدائي، بهدف تعويض المتعاونين الأجانب الذين تمّ الاستغناء عن خدمات جزء كبير منهم...، كانت العملية التكوينية تعتمد على دورات تكوينية مكثفة نظرية وميدانية لمدة سنة واحدة فقط في البداية ثم أصبحت سنتين، ثم سنتين لمدرسي الابتدائي وثلاث لمدرسي التعليم المتوسط ...، وبعد ذلك بموجب القرار الوزاري المشترك رقم 24 جويلية 1999 أضيف للمدارس العليا مهمة تكوين أساتذة التعليم المتوسط و بذلك أصبحت مكلفة بمهمة تكوين المكونين في الطورين الثانوي و المتوسط في التخصصات العلمية بالإضافة إلى الموسيقى. ومع الشروع في تطبيق الإصلاحات الجديدة في المنظومة التربوية وجدت الدولة الجزائرية نفسها مرة أخرى في نفس تلك الظروف الصعبة، عندما تبنت الدولة خطة سياسة تكوينية تهدف لتكوين المدرسين تكوينا جامعيا في العديد من المدارس العليا للأساتذة في جامعات مختلفة منتشرة عبر الوطن، لكن المشكلة أن عدد هذه المدارس لم يكن كافيا لسدّ كل الاحتياجات من المدرسين، خاصة وأن الدولة حققت قفزة نوعية في مجال سياسة إعداد الهياكل العمرانية، وأتاحت الفرصة لكل متمدرس في الجزائر أن يلتحق بالدراسة، واعتبرت ذلك حقا دستوريا. كان عدد المتخرجين من هذه المدارس العليا في جوان 2013 مثلا يقدر بحوالي 3000 متخرج من كل التخصصات، في حين تم فتح أكثر من 15000 منصب مالي من طرف وزارة التربية الوطنية للتوظيف الخارجي، و هو ما يؤكد النقص الفادح في نسبة المتخرجين بالنظر إلى حاجة القطاع المستخدم إلى ذلك أو بالمفهوم الاقتصادي نقص العرض بالنسبة للطلب وهذا رغم تزايد الطلب عليها ممن تتوفر فيهم شروط الالتحاق، من حملة البكالوريا الجدد وبتقدير، حسب المنشور الوزاري. إن هذا الاختلال غير

المبرر بين حاجة وزارة التربية الفعلي والميداني، مع مطلع كل موسم دراسي، من الأساتذة في كل مراحل التعليم مقارنة بتعداد المتخرجين من هذه المدارس، يُثير تساؤلات عديدة عن طبيعة السياسة المنتهجة، والتي تهدف حل هذه المشكلة بالذات

بالإضافة إلى ذلك فبالرغم من كل الإنجازات التي تحققت ما يزال المدرسون في الجزائر محرومون من كثير من حقوقهم، ويعانون من واقع صعب وأوضاع مزرية، ويواجهون العديد من العوائق والمشكلات، وإن إصلاح حالهم يبدأ من التعرف على تلك المشكلات ميدانيا بملاحظتها علميا وتحليلها ومعرفة أبعادها وأسبابها ونتائجها، لذلك يمكن القول بأن هناك معوقات مجتمعية كثيرة ومتعددة يمكن حصرها يعاني منها قطاع التعليم عموما والمدرسون ومنهم مدرسي التعليم المتوسط بالخصوص. إذ يعاني عديد المدرسين في هذا المستوى من أوضاع اجتماعية صعبة كونهم يواجهون عدة عوائق في جبهات متعددة: أولها: العوائق الاقتصادية والمادية بسبب انخفاض أجورهم مقارنة بأجور المدرسين في الدول المجاورة مثلا، وبالمهن الأخرى كالمهندسين والأطباء والمحامين مما أدى إلى عجز الكثيرين منهم عن توفير حاجياتهم الأساسية والضرورية كالنقل والمسكن وهو ما عرضهم للضيق والقلق، والتوتر النفسي واضطراب العلاقات الاجتماعية وهو ما انعكس انعكاس مباشر على أداءهم التدريسي، إذ ثبت من خلال نتائج بحث الماجستير أن المدرس لا يجد الوقت الكافي ليكوّن نفسه ذاتيا ويتدارك النقص الذي يشعر به ميدانيا ورغم حضور كثير من مدرسي التعليم المتوسط للملتقيات والندوات التي تقام في عديد المناسبات فإن الكثير منهم (المدرسين) صرحوا بأنها غير كافية. ومن جهة أخرى فإنّ نتائج التحصيل الدراسي للتلاميذ تثبت في كل عام هذا النقص إذ إن ترتيب ولاية الجلفة كان ومازال متأخرا جدا حيث نالت المرتبة الأخيرة وطنيا في العديد من المرات.

على المستوى العالمي نعيش اليوم في مجتمعات متباينة ومتفاوتة، بعضها متخلف ما يزال يتخبط في مشاكل المجتمعات المشاعة، وبعضها انتقل إلى المجتمع الزراعي، وبعضها متقدم جدا لأنه يملك تنمية صناعية مكنته من التحول إلى المجتمع الصناعي، وبعضها الآخر تمكن من الانطلاق بسرعة صاروخية مكنته من الولوج إلى المجتمع المعلوماتي الذي ساهمت ثورات عالمية ثلاث في ظهوره: أولها الثورة العلمية والصناعية التي غزت العالم بمنتوجاتها الإلكترونية وغيرها فانتشرت سلعها الاستهلاكية في كل مكان في اطار ما يسمى بالتثاقف المجتمعي...ثانيا الثورة الاتصالية الفضائية التي سهلت التواصل بين مختلف النقط في العالم، فانزاحت كل العوائق المكانية والعوائق الزمانية، ومكنت من تدفق الأنساق المعلوماتية في كل آن ومكان، وبهذا تمكنت الفئة المستكبرة المستحوذة والمسيطرة على التقنية الاتصالية من فرض نفوذها وزرع أفكارها وأيديولوجيتها من خلال التمكين للدين العولمي الجديد...ثالثا الثورة التكنولوجية الممثلة في الحاسوب والنقال ومختلف الشبكات العنكبوتية وغير ذلك من الوسائل التكنولوجية...وبذلك فإن الفكرة الماركسية توسعت من الميكرو إلى الماكرو ومن جماعات المجتمعات، إلى الدول العظمى ودول العالم الثالث. هذه العوامل كلها وهناك عوامل غيرها ساهمت في تقريب المسافات بالنسبة للأشخاص والجماعات والمجتمعات والأمم التي أصبح العالم بالنسبة لها عبارة عن قرية أو قل غرفة صغيرة يمكن التواصل في فضائها بسهولة ويسر. وهكذا أصبحت صناعة المعلومات أهم الصناعات في اقتصاد الأمم المتقدمة، وأصبحت هي السلعة الرابحة التي تنتج كل سلع المجتمعات السابقة الذكر، وأصبح من البديهي أن ترى كل

الدول تتحرك من أجل بناء هذا المجتمع المعلوماتي الذي تُعد المعلومة فيه هي المادة الخام الأساسية التي يتم استثمارها بحيث تولد المعرفة، وهذه المعرفة تتوالد بدورها لتُعطي معرفة جديدة، وهكذا يتم التطور في دوائر حلزونية متصاعدة. وهكذا تتطور المجتمعات المتقدمة، لتنتقل بأشواط تقاس بالقرون، عكس ما يحدث في المجتمعات المتخلفة التي مازالت تسير خلف الركب، لتتأخر بمسافات نحو أسفل الهاوية تقدر هي الأخرى بقرون وقرون، وستبقى كذلك لأنها ببساطة مازالت لم تدخل حلبة الصراع ...هل يمكن بهذه الحركة البطيئة مسايرة دول مجتمع المعلومات التي أزاحت معلوماتها الجديدة كل المعلومات القديمة في انتاج المعلومات، وهل يمكن لدولنا أن تتطور التطور أصبح معناه امتلاك المعلومة والاعتماد عليها باعتبارها أهم مادة أولية اكتشفها الإنسان على الإطلاق، وبالتالي أصبحت من وسائله ابتكار شبكات الاتصال والحواسيب...إلخ، ونشرها كسلع تقنية وخدمات معلوماتية بين مختلف دول العالم خاصة الإسلامية والعربية التي أُصيبت بحالة من الركود الحضاري، والذهول والانبهار تنضاف إلى حالة الضعف الشديد الناتجة عن الاستعمار الطويل جدا لأراضيها، وبذلك يظهر أن المرحلة التي نعيشها هي امتداد لمرحلة الاستعمار السابقة لكن بوسائل مختلفة، وبشكل أعمق لأن الهدف العولمي أو الاستعماري قصد في هذه المرة السيطرة على العقول لتتم بسهولة وعن طواعية ورغبة السيطرة على الأرضي التي أصبح أهلها خدما فيها لا يفكرون في التحرر ولا يستطيعون ذلك لأن عقولهم مكبلة، ومتحكم فيها بطرق علمية خبيثة.

من هنا يتضح لنا جليا أن المعركة انتقل ميدانها من أراضي الأوطان إلى العقول، وأصبح للتربية والتعليم أهمية قصوى، وللمدرسين موقع استراتيجي أساسي، إذ أنه لا يمكن لأي نظام تربوي وتعليمي أن يحقق أهدافه بدون مشاركة فعالة من مدرسين مكونين أكفاء ناجحين، ولا يمكن أن يصلح حال التعليم ولا الموقف التعليمي إلا إذا صلح حال المدرس لذا لابد من دراسة أوضاعه والتعرف على مشكلاته، والعمل على حلها وتحسين واقعه ليقوم بأدواره المجتمعية على أحسن الوجوه، وإن تكوين هؤلاء الأساتذة التكوين الجيد يعتبر إزالة لأول العوائق التي يجب التخلص منها بسرعة، بذلك يتحسن أداؤهم التدريسي وتتحقق الأهداف المنشودة طبعا بتظافر وتحقيق أهداف مجتمعية أخرى لها علاقة تساندية وتكاملية مع كل الأهداف الحياتية والمجتمعية. هذا الهدف الكبير هو الذي تسعى هذه الدراسة لتحقيقه، وهي دراسة ضمن متطلبات أطروحة دكتوراه في علم الاجتماع التربوي وقد قسمت إلى بابين رئيسيين هما:

الباب الأول: الجانب النظري. الذي يحوي خمس فصول، نذكرها فيما يلي: الفصل الأول: التأسيس المنهجي للدّراسة ويحوي: 01باب اختيار الموضوع 02.الهدف من الدّراسة :03 ،أهمية الدّراسة 04الإشكالية 05الفرضيات 06 تحديد المفاهيم07 الدراسات السابقة 08 مقاربات الدراسة.

الفصل الثاني: التكوين في النظريات الاجتماعية التربوية والتنظيمية. الفصل الثالث: التكوين وآلياته البيداغوجية والديداكتكية والذاتية. الفصل الرابع: تكوين مدرسي التعليم المتوسط وواقع المدرسة الجزائرية. الفصل الخامس: مدخلات العولمة التربوية وتحديد

عملية التدريس .أما الباب الثاني: الجانب الميداني فيحوي خمسة فصول أيضا هي: الفصل الأول: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية وتشمل :01المجالات الميدانية للدّراسة:(1المجال المكاني2-المجال البشري 3-المجال الزمني) 02 .تحديد منهج الدّراسة 3:مقاربات الدّراسة:04 تحديد العينة وخصائصها05 حجم العينة وكيفية اختيارها 06أداة جمع البيانات(استمارة استبيان). 07 صعوبات الدراسة 08خصائص العينة (البيانات الشخصية)، الفصل الثاني:عرض وتبويب وتحليل بيانات الدراسة الميدانية الفرضية رقم01. الفصل الثالث:عرض وتبويب وتحليل بيانات الدراسة الميدانية الفرضية رقم02. الفصل الرابع:عرض وتبويب وتحليل بيانات الدراسة الميدانية الفرضية رقم03. الفصل الخامس:عرض نتائج الدراسة الميدانية، وصحة الفرضيات. الخاتمة.

الباب الأول:

الجانب النظري للدراسة

الفصل الأول: التأسيس المنهجي للدراسة

أولا: أسباب اختيار الموضوع

ثانيا: الهدف من الدراسة

ثالثا: أهمية الدراسة

رابعا: الإشكالية

خامسا: الفرضيات

سادسا: تحديد المفاهيم

سابعا: الدراسات السابقة

ثامنا: مقاربات الدراسة

أولا: أسباب اختيار الموضوع:

وفقا لمبدأ التراتبية والتسلسل المعرفي في التخصص، وللغوص أكثر في مجريات البحث العلمي جاءت أطروحة الدكتوراه هذه تتمة لما سبق في الماجستير وما قبلها في بحث الليسانس تخصص علم الاجتماع التربوي، والهدف العام الذي سُطّر وسيطر هو معرفة واقع الوعي التربوي لدى الأساتذة عموما في الجزائر من خلال التأثير الديداكتيكي المتمثل في وعاء طريقة التدريس في مرحلة اللسانس، ومن خلال مدخلية العوائق المجتمعية لدى مدرسي التعليم المتوسط بما تحتويه من عناصر وخصائص وبما تنطوي عليه من نفوذ رسمي وغير رسمي، فعال ومؤثر في مرحلة الماجيستير، وأخيرا من خلال أهم أسس ودعائم العملية التعليمية/التعلمية والمتمثل في التكوين عموما بما يحمله هذا المصطلح من اتساع مازال يمتد في اتجاهات عدة عالمية ووطنية ومحلية بسبب تغيرات الواقع المجتمعي المتغير والمضطرب.

- فبناء على نتائج موضوع اللسانس لاحظ الطالب أن **الطريقة التدريسية** تضع المدرس في قالب قد يمنعه من تحقيق أهدافه خاصة إذا لم تساير هذه الطريقة أو الطرق مجريات الواقع العالمي، فالجمود عائق مثبط قوي جدا، نمت الفكرة في موضوع الماجستير بشكل أكبر فاستنتج الباحث أنّ هناك العديد من العوائق اختار بعضها من ضمن قائمة طويلة من **المعوقات المجتمعية**، وأثناء بحثه وجد أن هذه المعوقات تؤثر من خلال العديد من الأبعاد التي يمكن جمعها – وفق أحد روافد النظرية البنائية الوظيفية – بما يُسمى بمنظور العائق الوظيفي لميرتون على **أداء المدرس**، ويمكن الإشارة إليها – وفق أحد روافد النظرية الماركسية المحدثة – بما سماه بيار بورديو بالهابيتوس وهناك أبعاد سوسيولوجية أخرى سنعرض لها في أوانها مما يُعطي انطباعا على مدى السيطرة الكاملة لتلك العوائق على منابع الوعي التربوي والتدريسي لدى المدرس، ولقد اخترنا في هذه المرحلة أحد هذه المعوقات المجتمعية بعدما تعرفنا على بعضها سابقا في كل من دراسة الليسانس ودراسة الماجيستير وهو التكوين نظرا لما له من خطورة في تحقيق البناء التعليمي المتكامل للفرد سوسيولوجيا، وللمجتمع.

ولعل التركيز في هذا الصدد على التكوين دون غيره من المعوقات يرجع لبعدين هامين وهما:

1-1 الأسباب الذاتية لاختيار الموضوع:

- ما يتعلق بالتخصص العلمي الذي اختاره الطالب عن قناعة، والذي تندرج تحته هذه الدراسة وهو(علم اجتماع التربية)، حيث أنّ من الأسباب الذاتية لدراسة موضوع ما التحضير لدرجة علمية "للتخرج أو للحصول على درجة ماجستير أو الدكتوراه" [1]، وهذه الدّراسة هي ضمن المتطلبات العلمية للحصول على درجة الدكتوراه تخصص علم اجتماع التربية.
- اهتمام الباحث ببعض المعاني المتعلقة بمفهوم التكوين خاصة ما له صلة بالآليات والميكانيزمات، نظرا لكون الباحث أمضى أكثر من أربعة عقود مدرسا ومازال يزاول هذه المهنة، ونظرا لكون الملف التربوي والتدريسي من الملفات العالمية التي لاقت اهتماما بالغا دوليا، خاصة بعد التطورات التكنولوجية والاتصالية، فالتربية كغيرها من

[1] مروان عبد المجيد إبراهيم ، **أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية** ، مؤسسة الوراق عمان ، ط 1 ، الأردن ، 2000 ، ص 20.

المعرف والممارسات والمهارات تأثرت وتتأثر بمدخلات العولمة الحديثة تأثرا مباشرا وغير مباشر، لكون هذه الأخيرة أصبحت ظاهرة عالمية واقعية لا يمكن صدها أو توقيفها، لكن يمكن التكيف والتفاعل معها بإيجابية تمكن من إيجاد طرق للحد من غزوها أو تلافيها أو بالاستفادة كما فعلت بعض دول آسيا وأوروبا.

- الغوص أكثر في حيثيات البحث العلمي، وذلك تتمة لما سبق طرحه في كل من رسالة اللسانس، ومذكرة الماجستير، مما يتيح فهما أكثر عمقا لواقع تكوين المدرسين في مجتمعنا من خلال هذا التخصص، ومن خلال التجربة والخبرة الطويلة التي خاضها الطالب في الميدان التعليمي.

2-1 الأسباب الموضوعية لاختيار الموضوع:

- أهمية موضوع التكوين كأساس للبناء الحضاري الإنساني، وهذا الأمر أصبح من البديهيات التي يكفى أن يشار إليها فقط.
- الموضوع يقع ضمن التخصص (علم الاجتماع التربوي)، حيث أن استقلاليته ساهم فيها المدرسون أكثر من غيرهم، وهو أحد أهم الموضوعات التي ركز عليها هذا التخصص.
- قابلية الموضوع للبحث والدراسة الميدانية، كميا أو كيفيا، بالقياس أو بالوصف والتحليل والتفسير، بالإضافة إلى أن الموضوع واقعي، وذو قيمة وأهمية علمية.

ثانيا: الهدف من الدراسة:

التحقق العلمي بواسطة الأدوات العلمية والتقنيات المتاحة المختارة في هذا التخصص حول كثير مما يطرح من خلال مختلف المصادر والمراجع عن ظاهرة التكوين لدى مدرسي التعليم المتوسط وتأثير بعض مدخلات العولمة فيها وذلك من خلال إحصاءات مبنية على مؤشرات استقرائية، ووصف وتحليل وتفسير سوسيولوجي وذلك للتأكد من صحة الفرضيات بـ:

. معرفة طبيعة العلاقة بين آليات التكوين الديداكتيكي لدى أساتذة التعليم المتوسط ومدخلات العولمة.

. ومعرفة طبيعة العلاقة بين آليات التكوين الذاتي لدى أساتذة التعليم المتوسط ومدخلات العولمة.

. ومعرفة طبيعة العلاقة بين آليات التكوين البيداغوجي لدى أساتذة التعليم المتوسط ومخرجات العولمة.

ثالثا: أهمية الدراسة:

3-1 الأهمية العلمية لهذه الدّراسة:

- الإثراء المعرفي لهذا النوع من المواضيع التي تمس الواقع في العمق في تخصص علم الاجتماع التربوي.
- ما تنطوي عليه ظاهرة تكوين المدرسين في نطاقها التربوي تحديدا من أهمية قصوى تستحق الدّراسة والتحقيق والرصد من منظور معرفي سوسيوتربوي خصوصا في ظل حالة استلاب اجتماعي عولمي عالمي.
- ما تنطوي عليه ظاهرة تكوين المدرسين من أهمية قصوى تستأهل الدّراسة كونها أحد أهم الأبعاد الدالة على الوجود والكينونة والتنظيم المجتمعي والإنساني، بمعنى آخر البحث عن فكرة تكوين المدرسين والوعي بأهميتها بتكوين كفاءات مجتمعية تتابع المستجدات في مختلف الميادين العلمية والديداكتيكية والبيداغوجية...إلخ فتستفيد

من الفكر العالمي النافع وتعمل على تصنيفه وتنقيته وصياغته من جديد بعد تصفيته في مصفاة الثوابت الوطنية وما يتوافق وهويتنا الثقافية المتميزة لإعادة إنتاجه واستثماره مجتمعيا تحقيق هذا المشروع هو في نفس الوقت يعمل على مجابهة الخطر العولمي الذي يسعى لفرض فكرته الليبرالية الغربية النمطية في مجتمعنا، كنوع جديد من الاستعمار العالمي ذو الثوب الأمريكي.

- الأهمية التي تصبغ حالة التجاذب (التأثير والتأثر) التي تتملك الأستاذ مما يجعله يتخذ مسارا حياتيا معينا وفق **الهابيتوس** (Habitus) المتحكم فيه، والمنتج لمجموعة من التصرفات المجتمعية، والمهارات وطرق العمل، التي غالبا ما تتخذ من المسلمات، والتي يتم الحصول عليها من خلال أنشطة وتجارب الحياة اليومية، إن لكل من البعدين " التكوين" و "الوعي التربوي" ضغوطات يمكن دراستها كظاهرة اجتماعية منتجة لكفاءات وطنية فاعلة ومتفاعلة فيما يحقق مفهوم المواطنة الإيجابية، بل أكثر من ذلك تتجاوزه إلى ما بعد الإيثار والتضحية والبذل...ومن جهة ثانية ما يمكن معرفته واقعيا من خلال جمع المعطيات، واستقصاء مختلف نزعات المدرسين، وتصنيفها وتحليلها وتفسيرها لمعرفة المزيد من الحقائق حول الموضوع..

2-3 الأهمية العملية للدّراسة:

- محاولة توفير مادة علمية ترصد لنا واقع الوعي التربوي لدى فئة مدرسي المستوى المتوسط الجزائريين جراء المدخلات العولمية المتعددة، والتي هي مخرجات عند الأخر، وبالتالي إضافة دراسة علمية موثقة للمكتبة الجامعية، ومن ثمّ وضع معطيات هذه الدّراسة في متناول الباحثين والدارسين والمهتمين كوثيقة علمية تحاول تسليط الضوء على حيثيات التكوين لدى مدرسي المستوى المتوسط من خلال التخصص.

رابعا: الإشكالية:

يشهد العالم اليوم تطورا سريعا ومُذهلا في جميع مجالات الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية، مما أدى إلى ظهور تنافس معرفي وتسابق معلوماتي عالمي عززته التكنولوجيا بوسائل وآليات مختلفة اختصرت الوقت والجهد بل سرعته وضاعفته: كالحاسوب والأيياد والإنترنيت...إلخ، مما ساهم في تنوع وزيادة المعلومات والمعارف الإنسانية بشكل مهول ورهيب وغير مسبوق مما جعله سريعا ودقيقا وعميقا مركزا ، الأمر الذي حتم على جل دول العالم لتتجه بقوة إلى التربية لأنها الأداة التي تبني الإنسان القادر على التعامل مع الكم الضخم من المعطيات المتغيرة المتجددة باستمرار، وهذا ما أشار إليه عبد العزيز الحر عندما قال أن «مستقبل التربية ذو طبيعة شفافة لأن التحديات التي تواجهها ذات طبيعة متحركة ومتغيرة، والضغوط الخارجية متشابكة ومعقدة»[1] ونتيجة لذلك احتلت مسألة التكوين بشقيه: الإصلاح المدرسي والتطوير التربوي مركز الصدارة في فكر التربويين والسياسيين والاجتماعيين في مختلف أنحاء العالم، ولقد انصب حديثا اهتمام الدول العظمى بهذا الحقل العلمي من أجل المساهمة في أحداث هذا التطوير والإصلاح للتحكم في الواقع التعليمي فيما يسمى بالتثاقف التربوي من أجل توجيه الواقع المجتمعي لمختلف الشعوب في العالم، وبهذه الوسيلة التحكمية يمكن

[1] الحر عبد العزيز ، **مدرسة المستقبل** ، مكتب التربية لدول الخليج العربي، دط، 2001 م ، ص 17.

السيطرة على مختلف الأنساق المجتمعية، التي تضم كل من المجالات التالية: الاجتماعي والاقتصادي والسياسي...إلخ، وفي مقدمة هؤلاء الولايات المتحدة الأمريكية التي صرح زعماؤها بأن التربية والتعليم هما أهمّ الأسلحة الاستراتيجية الأمنية والدفاعية للمجتمع، وأن القرار التربوي لا يعني التربويين وحدهم بل يعني كل أفراد وجماعات المجتمع المؤثرة، ويعتبر صدور التقرير المعروف" **الأمة في خطر**" عام 1983 من أهم الوثائق التي تثبت ذلك وتؤكده، إذا تتبعنا الخلفية التاريخية لهذا القرار نجد أنه لم يأت فجأة بل لقد حدثت تطورات شبية بالتي نمر بها أدت إليه، فقد أنتجت وأنضجت ذاك التقرير الخطير موجتين إصلاحيتين متتاليتين: كانت الأولى في الفترة [1983- 1986] التي نظرت للمدرس على أنه لب المشكلة في التعليم واعتبرته المسئول عن الضعف التعلمي لدي تلاميذ الأجيال الصاعدة، ووجهت له أصابع الاتهام صراحة، فأعدت الهيئات المختصة تشريعات تنظيمية وإدارية وتربوية مختلفة لإعادة تكوينه من أجل الارتقاء بمستواه، وتطويره ليقود القيادة الناجحة وهذا الإجراء أدى إلى القيام بعمليات تصفية وتصنيف بهدف التخلص من المدرسين غير الأكفاء...إلخ.

أما الموجة الثانية في الفترة [1986- 1990] فكانت ردّ فعل للموجة الأولى؛ حيث فُتح الملف المجتمعي التربوي الخطير على مصرعيه، وأجريت العديد من الدراسات والبحوث الجامعية المتخصصة من طرف باحثين وعلماء دارسين، فظهرت حقائق مخفية مستترة، وبذلك تغيرت النظرة عكسيا مئة وثمانين درجة، بل انقلبت رأسا على عقب، فبعدما كان المدرس متهما منبوذا، محتقرا يشار إليه بالبنان، أصبح فجأة بين انتباهة عين وإغفاءتها المظلوم الذي تحمل المسؤولية المجتمعية وحده، بل عدّه بعض الباحثين المُخلص الذي يمكنه إنقاذ الوضع، الذي يملك بيده مفتاح حل مختلف المشاكل المجتمعية الخطيرة، من أجل ذلك ارتفعت دعوات تعتذر منه، وتُطالب بضرورة إعطائه مزيدا من الدعم وتدعوا إلى تحسين مكانته المهنية والاجتماعية...، فشهدت هذه الفترة تحسن أوضاع المدرسين الاقتصادية والاجتماعية والتربوية مما أدى إلى ظهور نتائج إيجابية جعلت الرئيس الأمريكي جورج بوش يطرح مشروعه القومي في 18 - أفريل – 1991 بعنوان: " **أمريكا عام 2000 أو (استراتيجية التعليم)**" وقد أثار هذا المشروع اهتماما متزايدا على المستوى القومي والعالمي ولفت أنظار العالم إلى أهمية التعليم وعظيم تأثيره على الفرد والمجتمع[1].

وعندما ننظر إلى مجريات الأمور في العالم العربي اليوم، نجده يواجه تحديات مختلفة كبرى، وتهديدات متعددة داخلية وخارجية، آنية وتاريخية مما يتحتم على أقطاره تأسيس قاعدة تنموية تربوية وحضارية يمكن بها مجابهة مختلف المشاكل والأخطار المحدقة بالأمة. بلا شك فإن النظام التربوي يقع في لب تلك القاعدة، وبالنظر لما ذكرناه سابقا، وفي إطار الحكمة المستقاة من التربية المقارنة، فإنه لا ولن يستطيع أي نظام للتربية والتعليم أن يُحقق أهدافه بدون مشاركة فعالة من مدرسين فاعلين ومُكونين وناجحين، يشكلون القاعدة الصلبة والأساس المتين الذي يقف فوقه البناء التعليمي شامخا راسيا لأنه لا يمكن أن يصلح حال التعليم ولا الموقف التعليمي إلا إذا صلح حال المدرس الأول وما يخلفه من مدرسين... لذا فإنه لابد من دراسة أوضاع المدرسين بداية من أجل التعرف على مشكلاتهم والعمل فورا لحلها كما فُعل

[1] مرسي محمد منير: **المرجع في التربية المقارنة**، عالم الكتب، القاهرة، مصر، دط، 1999، ص ص141-142 .

في الولايات المتحدة الأمريكية وغيرها من البلدان التي خاضت نفس التجربة من أجل تحسين واقعهم المجتمعي، من أجل أن تتاح للمدرسين الفرصة ليقوموا بأدوارهم المجتمعية وليرتقي ويتطور أداؤهم التدريسي والمجتمعي بعد امتلاكهم الكفاءات التعليمية التعلمية الضرورية، هكذا نبني الأساس لكل البناءات الاجتماعية في مختلف أنساق المجتمع، وبعد ذلك يمكن التفكير في وضع الأهداف التربوية المختلفة المنشودة، وغيرها من الأهداف المجتمعية الأخرى، لأن تحقيقها سيتم على يد الخلف الكفء، وبوجود من يجسدها واقعيا وميدانيا.

في هذا السياق يمكن القول إن الجزائر منذ استقلالها أدركت خطورة ملف التربية والتعليم، إذ إنها بذلت جهودا جبارة مضنية ومتواصلة من أجل إصلاح وإثراء منظومتها التربوية، قصد إيجاد تعليم جيد وراق يكون في مستوى التحديات المحلية والعالمية، بداية من الاستقلال عندما جندت أبناءها وجلبت المدرسين من الخارج لتعويض العدد الكبير من المدرسين الفرنسيين الذين ذهبوا فجأة وتركوا تلاميذهم ومدارسهم فارغة. لقد استطاعت بهذا الحل الثوري الترقيعي أن تُعيد الكثير من المدرسين الفرنسيين إلى حجرات المدارس التي تركوها، ضاعفت لهم الأجر فعادوا، وجلبت غيرهم من الدول العربية، فبقت المدارس الجزائرية تزاول عملها دون تسجيل أي انقطاع حتى في سنة 1962. وصولا إلى المرحلة الاشتراكية بعد ذلك عندما تبنت الدولة الجزائرية سياسة التصنيع وإنشاء الشركات الضخمة والمؤسسات الكبرى فكانت في حاجة ماسة إلى الكفاءات العلمية والطاقات الشبانية، مما جعل النظام الحاكم آنذاك يُسرّع عملية إعداد المدرسين وتكوينهم، وهكذا تحكمت الظرفية السياسية والعفوية الثورية في إعداد الأساتذة والمدرسين. ومرة ثالثة مع انتهَاج الجزائر سياسة التعريب وجزأرة التعليم، فَتحت المعاهد التكنولوجية لتكوين الأساتذة والمدرسين أبوابها لتعوض المتعاونين الأجانب تدريجيا، ولتُعد جيلا من الأساتذة الجدد الذين كانت قصيرة جدا، مثلا مدة تكوين أساتذة التعليم المتوسط في مختلف المعاهد التكنولوجية التي أنشئت بقرار سياسي فوري لا تزيد عن سنة واحدة ثم أصبحت سنتين، ثم ثلاث سنوات. بدون شك فإن هذا التذبذب في تحديد مدة التكوين يدل على عدم الاقتناع بفاعلية ذاك النوع من التكوين...

توجهت الحكومة بعد ذلك وشرعت في تطبيق إصلاحات جديدة من أجل تطوير وتحديث المنظومة التربوية فمنذ سنة 2003 سعت لتكوين المدرسين تكوينا جامعيا في العديد من المدارس العليا لتكوين الأساتذة في جامعات مختلفة منتشرة عبر الوطن، لكن عدد هؤلاء الأساتذة لم يكن كافيا لسدّ كل الاحتياجات من المدرسين، خاصة وأن الحكومة حققت قفزة نوعية في مجال سياسة إعداد الهياكل العمرانية، إذ أتاحت الفرصة لكل متمدرس في الجزائر أن يلتحق بالدراسة، نعم هذا هدف عظيم قد تحقق، غير أن ذلك العمل العمراني الجيد لم تواكبه سياسة تكوينية موازية لإعداد وتكوين الأساتذة والمدرسين مما أدى إلى العودة إلى العادة القديمة، وفتح باب العفوية من جديد، خاصة بعدما تدخلت السياسة لتحد من تفاقم مشكلة البطالة المتزايدة من خلال دفع كل من يحمل شهادة جامعية إلى المؤسسات التعليمية المختلفة، ليُصبح أستاذا دون إعداد حقيقي قبل الخدمة، وهذا جعل المسئولين يفكرون في حل استعجالي لمسألة التكوين– كما هي العادة – ليستقر رأيهم على حل شبيه بفكرة المعاهد التكنولوجية يتلخص في تكوين الأساتذة تكوينا أساسيا نظريا بإعطائهم دفعة معلومات مثل "الكتالوج" يعرفهم بكيفية التدريس فيما يُعرف بتكوين 190 ساعة.

رغم كل الإنجازات التي تحققت ما يزال المدرسون في الجزائر محرومون من كثير من حقوقهم، ويعانون من واقع صعب وأوضاع مزرية، ويواجهون العديد من العوائق والمشكلات، وإن إصلاح حالهم يبدأ من جمع معطيات تمكن من التعرف على تلك المشكلات وتحليلها ومعرفة أبعادها وأسبابها ونتائجها...إلخ، وهذا العمل هو أحد الأهداف الرئيسية لهذه الدراسة وإن لم يُشر إليه صراحة، نعم هناك معوقات مجتمعية كثيرة ومتعددة لا يمكن حصرها جميعا في عجالة، تناول الطالب سابقا أربعا منها في بحث الماجيستير ، ولأن الموضوع يحتاج إلى تدقيق أكبر وتعميق أوفر ، فإنه ركز في هذه الدراسة على نوع واحد محدد من هذه المعوقات والمتمثل في معوقات التكوين بسبب علاقتها المباشرة بالأداء التدريسي للأستاذ، والنتائج الفصلية والسنوية للتلاميذ باعتبارها مؤشر ميداني قوي ملاحظ عند جميع الشرائح المجتمعية. وقد حظيت هذه الظاهرة باهتمام العديد من الباحثين والدّارسين على المستوى الوطني والعربي والعالمي، إذ أن مجمل الدّراسات التي تم الاطلاع عليها في ميدان علم الاجتماع التربوي وغيره من الميادين الأخرى، والعلوم الاجتماعية بصفة عامة من طرف الطالب اهتمت بالمعوقات التي تعترض مسار المدرس هو يؤدي مهنته النبيلة وحاولت معرفة تأثير هذه المعوقات على أدائه التدريسي وقياسها، وعلى المخرجات التعلمية التي من مؤشراتها التحصيل الدراسي عند التلاميذ والطلاب مثلا، وكمثال نذكر أطروحة نبيل حميدشة[1] التي عنوانها: (الواقع الاجتماعي للمعلم ومكانته الاجتماعية) الذي حاول أن يدرس فيها تأثير واقع المدرس على مكانته مبينا أن المعوقات المجتمعية التي يعاني منها هؤلاء المدرسون هي عامل من العوامل الأساسية التي أدت إلى ضعف الأداء وعدم تحقق الأهداف التعليمية والتربوية. ولعل من أهم المخلفات الناتجة عن تلك العوائق ما يمكن ملاحظته أو وصفه من ضعف مستوى الوعي التربوي لدى الأساتذة الذين تحول أداؤهم من أداء تفاعلي تتولد منه أخلاق مهنية واجتماعية راقية تدفع إلى الصبر التحمل، والتضحية والبذل، والإيجابية في أسمى وأبهى صورها إلى أداء ميكانيكي روتيني، يُنبئ عن وجود شعور باغتراب مهني، ووجود عائق وظيفي بالإضافة إلى وجود ضعف تكويني سابق ولاحق، يمنع من التجديد والتحيين في عالم يعرف حركية متسارعة ذات قفزات طويلة في المجال التعليمي والتربوي، مما أدى إلى تأخره عن الركب، وانكفائه واكتفائه وتمسكه بطرق وأساليب أصبحت اليوم تقليدية وقديمة لا يمكن الاعتماد عليها في مواجهة الكم الهائل المتزايد من المجريات المتجددة، نعم كل هذه التحديات تواجه الأستاذ الجزائري، ينضاف إليها تحديات عالمية متعددة أخرى، يمكن الإشارة إلى سببها الأول والمتمثل في العولمة العالمية، التي لها أبعاد عالمية كبرى من أهمها البعد الثقافي، الذي ينبثق منه التحدي التدريسي والتربوي، هناك من يُعرف العولمة بأنها أداة هيمنة أستعملها الاستعمار من أجل السيطرة على العقول البشرية جمعاء لتوجيه أصحابها كالقطيع بعد برمجتهم البرمجة المناسبة والمقصودة، وفرض توجهات فكرية وعقائدية يمكن بها التحكم عقول الشعوب، ومن ثم امتلاك هذه الشعوب وما تملكه من ثروات مختلفة، وبذلك فإن هؤلاء يتحولون إلى خدم في أراضيهم بأبخس الأثمان، ومستهلكين للمنتج الغربي عن طواعية وانجذاب، هذا يدفعنا للتساؤل ماهي هذه العولمة؟ هناك العديد من التعاريف المختلفة المتضاربة، بعضها يشير

[1] حميدشة نبيل: **الواقع الاجتماعي للمعلم ومكانته الاجتماعية**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة محمود منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2010.

للجوانب الإيجابية فقط باعتبار أن لها إيجابيات كثيرة، وبعضها يري أن تلك الإيجابيات ماهي إلا ذاك العسل الممزوج مع السم...، ومهما يكن من أمر فإن التحدي العولمي التربوي ماثل بشكل قوي لا يمكن بأي حال من الأحوال إهماله أو تلافيه، خاصة بعد انتشار العديد من الوسائط الإعلامية والاتصالية عالميا، وظهور أفكار ومحاولات لجعل التعليم سلعة تنافسية ثقافية تستهلك وتباع وتشترى...، هناك غموض مقصود يلف العولمة، بالتالي فإنها تُقدم مستجدات علمية تربوية متطورة جدا تضمها بعض العلوم التدريسية التي تفرعت إلى علوم ديداكتيكية وأخرى بيداغوجية...، فظهرت طرق وأساليب ووسائل جد راقية تُقدم التعليم بكيفيات سهلة وممتعة وجذابة...

بلا شك هذا واحد من التحديات الخطيرة التي تواجه المدرسة الجزائرية، التي مازالت تعتمد الطرق والأساليب التقليدية القديمة نفسها، فهل يا ترى يمكن للأجيال الصاعدة أن تواجه مختلف التحديات العالمية بهذا النوع من التعليم القديم؟ أم أن الإعلام العولمي عموما سينوب عن المدرسة، ويكون هو من يتولى بناء عقلية نشئنا وشبابنا وبرمجة معارفهم؟ وعندها سنُصدم مرة أخرى صدمة تاريخية ثانية كما حدث للجزائريين والأتراك عندما تحطمت سُفنهم كلها في معركة "نفارين" الشهيرة بسبب غفلتهم عن مجاراة التطور العلمي الحاصل أنذاك في أوروبا؟ مهما يكن من أمر فإن محاولة جمع بيانات ومعطيات وأفكار من أجل معرفة الواقع المدرسي الجزائري يُعد خطوة ضرورية في طريق الصلاح والإصلاح، ومن أجل ذلك كانت هذه الدراسة، وبهذا الخصوص حق لنا طرح التساؤل الرئيسي التالي:

كيف تؤثر مدخلات العولمة على آليات تكوين أساتذة التعليم المتوسط؟

والذي تندرج تحته التساؤلات الجزئية التالية:

1)كيف تؤثر مدخلات العولمة على آليات التكوين الديداكتيكي لأساتذة التعليم المتوسط؟

2)كيف تؤثر مدخلات العولمة على آليات التكوين البيداغوجي لأساتذة التعليم المتوسط؟

3)كيف تؤثر مدخلات العولمة على آليات التكوين الذاتي لأساتذة التعليم المتوسط؟

خامسا: الفرضيات:

- **الفرضية الرئيسية:**

تؤثر مدخلات العولمة على آليات تكوين أساتذة التعليم المتوسط تأثيرا إيجابيا.

- **الفرضيات الجزئية:**

1) تؤثر مدخلات العولمة على آليات التكوين الديداكتيكي لأساتذة التعليم المتوسط تأثيرا إيجابيا.

2) تؤثر مدخلات العولمة على آليات التكوين الذاتي لأساتذة التعليم المتوسط تأثيرا إيجابيا.

3) تؤثر مدخلات العولمة على آليات التكوين البيداغوجي لأساتذة التعليم المتوسط تأثيرا إيجابيا.

سادسا: تحديد المفاهيم:

تشكل المفاهيم الخلفية النظرية والمنهجية التي توجه مسار البحث، ذلك أن المفهوم يأخذ مدلوله ومعناه الاصطلاحي من النظرية أو النموذج وقد يعني: فكرة أو رأيا أو منطقا أو مجموعة معتقدات،... أو غير ذلك

ويأخذ من الزمان والمكان الذي ظهر فيه، ومن ثقافة الشخص في المجتمع الذي أنتجه،...إلخ. وكما يقال فإن الاطلاع على المفاهيم التي يستعملها أي باحث يمكن أن يحيلنا على المدرسة أو المذهب الذي ينتمي إليه، من أجل هذا سميت المفاهيم الأساسية في البحث بالكلمات المفتاحية، ومن أجل هذا فإن الانتباه لدلالات استعمالات المفاهيم في سياقات البحث أمر مهم جدا. إن المفهوم بما يحمله من معاني يدل على المؤشرات التي يلج بها الباحث الميدان البحثي، بل هو الرابط الذي يصل بين ما هو نظري وبما هو ميداني، نظرا لهذه الأهمية الدلالية للمفهوم، فقد استعمل الطالب نفس المفاهيم الأساسية التي هي في كل العنوان، وفي سؤال الانطلاق وفي الإشكالية وفي الفرضيات، لأن هناك حبلا واحدا يربطها جميعا وهذه المفاهيم هي: **آليات، التكوين، أستاذ ومدرس، العملية التدريسية، مرحلة التعليم المتوسط، مدخلات العولمة**.

6-1آليات التكوين: هذا المفهوم مركب من لفظين أي أننا بعدما ركبنا مفهومين مختلفين، كانت النتيجة ظهور مفهوم جديد ثالث. ماهي الآليات؟ وما هو التكوين؟ وما هي آليات التكوين:

6-1-1معنى كلمة "آليات": آليات: مفردها آلية، وهي كلمة انتشرت حديثا في العديد من المجالات العلمية، لها العديد من المعاني والدلالات التي نذكر منها ما يتناسب وموضوعنا

أ- المعنى اللغوي: آليات جمع آليَّة mechanism :كلمة بدايتها كانت من كلمة آلة، ثم توسعت معانيها فأخذت من صفات ومتعلقات وخصائص الآلة، لها العديد من المعاني نستعرضها حسب ما بينها قاموس المعاني الإلكتروني فيما يلي[1]:

1 اسم مؤنَّث: مستحدث مشتق من الآلة التي يقابلها اللفظ الغربي machine والفاعل المأخوذ منها mechanism؛وبذلك فالكلمة مستحدثة دُمجت في اللغة العربية لتدل على معاني غربية وأخرى عربية، إذ أن اللغة كائن حي وحداته الكلمات ولكل كلمة ما يُميزها على حسب عدد المعاني والدلالات التي تحملها.

2 مصدر صناعيّ من آلة: فن اختراع الآلات له تقنيات عديدة لكل استعمالها وكل ألة لها آليتها التي تعمل بها بكيفية معينة، والآيات هي عبارة عن عناصر رئيسية تسهم في تحريك، وفي إيجاد الحركة الآلية المعينة التي تميزها مثلا: للساعة القديمة آلية ميكانيكية تعتمد على حركة البندول الثنائية، بينما ساعة اليد القديمة تعتمد على النابض والأجزاء المتحركة؛

3 وسيلة: مصنوعة بواسطة الآلة مثلا هناك الحياكة اليدوية، والحياكة الآلية، هذه الأخيرة تدل على الجودة والسرعة والإتقان، وبذلك فإن كل عمل متقن يمكن تشبيهه الحياكة الآلية يمكن أن نقول مثلا خطة محاكة بماكنة آلية، دراسة محاكة حياكة آليَّة...إلخ؛

[1] القاموس الإلكتروني البراق http://www.alburaq.net/translate.asp?term 2016/11/13 08:55

4 إمكانيّة: أخذ المعنى من الآلة التي تقوم بأعمال متتالية، واستعمل للدلالة على العمل ذو المراحل المتسلسلة، ومن أجل التأكيد على أنه يجب الالتزام بالخطوات المؤدية إلى فضّ النِّزاع مثلا نقول يجب الالتزام بآليّات فضّ النِّزاع؛

5 قوّة آليَّة : من معاني كلمة **آليَّة** أنها تطلق على وحدة في الجيش مُجهَّزة بعربات نقل لاستعمال الآلات الحربيَّة فيقال **وحدات القوّة الآليَّة**؛

6 الآليّ: الذاتي، أي الذاتي، وهو مما يصدر تلقائيّاً عن الجسم ، بدون توجيه شعوريّ أو استجابة لمؤثّر خارجيّ، يَتَحَرَّكُ بِشَكْلٍ آلِيٍّ : بِشَكْلٍ ذَاتِيٍّ ، مِنْ دَاخِلِهِ؛ وهو مما يصدر تلقائيّاً عن الجسم ، بدون توجيه شعوريّ أو استجابة لمؤثّر خارجيّ، يَتَحَرَّكُ بِشَكْلٍ **آلِيٍّ** : بِشَكْلٍ ذَاتِيٍّ ، مِنْ دَاخِلِهِ؛

7 صفة مضافة: مثل الرُّبَّانُ الآلِيُّ: أَدَاة لِتَسْيِيرِ الطَّائِرَاتِ وَالقِطَارَاتِ وَالسُّفُنِ ذَاتِيّاً، تِلْقَائِيّاً بِحَرَكَةٌ آلِيَّةٌ، هي حَرَكة تلقائيّة غير موجّهة أو مقصودة.

8 إنسان آليّ : هو ما أصبح يعرف بالروبوت، جهاز يشبه الإنسان شكلا، يكون مبرمجًا على القيام بأعمال معقّدة كنزع الألغام ونحوه. وهناك من يستعمل اللفظ المترجم ميكانيزمات بدل آليات، ولفظ ماكينة بدل آلة، التي تعني جهاز من الصّلب أو نحوه، تديره اليدُ أو الرِّجلُ أو قوّة بخاريّة أو كهربيّة...، يتركّب من عدّة أجزاءٍ لكلٍّ منها وظيفة خاصّة ، يعاون بعضُها بعضًا على أداء عمل معيّن ، ويحدّد اسمها بالإضافة مثلا نقول ماكينة حلاقة ، ماكينة الباخرة ماكِينة خياطة حديثة[1]،... وعادة ما تستعمل كلمة آلية للدلالة على الكيفية والطريقة:" آلِيَّة: طَرِيقَةُ عَمَلِ الْأَجْهِزَةِ الْآلِيَّة، وقد وظف هذا المعنى فأصبح يدل على كل نظام تشغيل يقوم بوظيفة ما، كعمل الأجهزة الآلية"[2].

ب– المعنى الاصطلاحي: بدون شك فإن هناك علاقة بين الاستعمال اللغوي والاستعمال الاصطلاحي لهذه الكلمة هناك من تتبع مفاهيم ودلالات هذه الكلمة، فوجد أنها استعملت كثير بمعاني مختلفة ومتضاربة يصعب جمعها في مفهوم واحد، هذه هي الحالة في اللغات الغربية حيث منشؤها، فكيف يكون الحال عندما يتعلق الأمر باللغة العربية، لاشك أن الأمر يحتاج إلى دراسة أو دراسات لغوية تتعلق بالمفهوم الاصطلاحي للكلمة قال محمد البكر: «لم اعثر على ترجمة دقيقة وشافية لمعنى كلمة Mechanisme هناك تأخذ معنى آلية وهنا بمعنى منظومة وفي مكان آخر نظام تشغيل قد ينطبق على الآلة اكثر من انطباقه على الإنسان. المصطلح في الأساس هو مصطلح فلسفي وذو علاقة بالعلوم الطبيعية»[3] ثم بين أن الإنسان قبل أن يقوم بأي عمل يقسمه إلى مراحل هي مجموعة أفعال متتابعة منظمة تشكل ما يمكن تسميته بالآلية: «والمحاولات جرت ولاتزال تجري لتفسير تصرفات الإنسان وردود فعله على أساس القوانين التي تسير مكونات الطبيعة. نقول إن الإنسان وقبل أن يقوم بأي عمل لتحقيق رغبة تراوده تتحكم فيه آلية، فيخضع هذا التصرف لثلاثة شروط: الرغبة –

[1] قاموس المعاني الإلكتروني، 2016/11/13 09:21 https://www.almaany.com/ar/dict/ar-fr/m%C3%A9canisme/

[2] المرجع السابق، 2016/12/01 12.25

[3] محمد البكر: **الميكانيزم...أو نظام تشغيل إنسان**، جريدة اليوم السعودية الخميس 05 / 06 / 2003 03:00 http://www.alyaum.com/articles/82667/

الجدل – الفعل – هذا هو ميكانيزم – أو نظام تشغيل – الإنسان الذي يميزه عن الحيوان مثلا حيث لا يملك ميكانيزم الحيوان سوى حلقتين: الرغبة – الفعل. والملاحظ أن آلية الإنسان العقلية تختلف عن آلية الحيوان الغريزية، أو آلية الآلة الجمادية، هل يمكن تصور إنسان – بدون عقل – إنسان آلي؟. هناك كلمة الإنسان الآلي المستخدمة، وهي ترجمة خاطئة لمعنى (ربوت) »[1] بدأ المدلول الاصطلاحي لكلمة "آلية"كما رأينا سابقا ضيقا وبسيطا محدودا، ثم توسع وأصبح له اتجاه غالب ينحو به في اتجاه تنظيم العمليات العقلية وتتابعها تتابع ميكانيكي ومتتالي، وهكذا ظهرت نظريات تنظيمية منها نظرية تصميم الآليات التي تدرس مدى كفاءة المؤسسات المختلفة في تخصيص الموارد وما إذا كانت هناك حاجة للتدخل الحكومي، وتهتم بالجوانب التصورية الاستراتيجية، أول من وضع هذه النظرية هو "ليونيد هورفيتش"(Leonid Horvath)، البروفسور في جامعة مينيسوتا اطلق النظرية، ثم طورها "إيريك ماسكين" (Eric Maskin)، البروفسور في جامعة برينستون، و"روجر ميرسون" (Roger Merson) من جامعة شيكاغو والتي تسببت في فوزهم في جائزة نوبل للاقتصاد عام 2007. وتهدف هذه النظرية إلى مساعدة الاقتصاديين والاجتماعيين في تحديد آلية التداول التجاري التي تحقق أكبر قدر من المكاسب من عملية التداول بحيث يتم بذلك تحقيق مبدأ العدالة والمساواة، وتوضح نظرية تصميم الآليات الاقتصادية «لماذا يكون المزاد مثلا هو أكفأ آلية لمنح سلعة خاصة» لواحد من بين مجموعة من المشترين المحتملين، واليوم تلعب نظرية تصميم الآليات دورا مركزيا في كثير من مجالات الاقتصاد والاجتماع والسياسية.[2]

ت– مصطلح الآلية عند دوركايم: استعمل "دوريكم" كلمة " ألي " أو " ميكانيكي " عندما حلل (تقسيم العمل في المجتمع) فبين أن هناك نوعين مثاليين من المجتمعات. النوع الأول مجتمع بسيط يتميز بالتضامن الآلي وهو ذو بناء اجتماعي غير متباين نسبياً وينعدم فيه تقسيم العمل أو يوجد في أدنى درجاته، أما النوع الثاني فيتميز بالتضامن العضوي وبه تقسيم واسع للعمل...، هناك نوعين من التضامن: الأول يتميز بأنه تضامنا آليا قوياً لأن الأفكار والميولات العامة بالنسبة لكل أعضاء هذا المجتمع متجانسة ومترابطة، ولهم عقل جمعي يعمل ميكانيكيا باعتبار أن العادات والتقاليد متشابهة ومتكررة عند كل الأفراد لذلك كان التضامن آليا ميكانيكيا، بينما المجتمع الثاني تلاشت فرديته، وتكاثرت متشابهاته لأن هناك أفكار متعددة، ولدت مجموعة قوى متعارضة ومتصارعة إحداهما تعمل على الدفع نحو المركز (مجمعة) والأخرى تدفع بعيداً عن المركز (مفرقة) ولا يمكن أن ينتمي أي فرد من الأفراد لكليهما في نفس الوقت، إذ أنه لا يمكن أن لأحد أن ينمي نفسه في اتجاهين متعارضين في نفس

[1] المرجع السابق نفسه.

[2] https://ar.wikipedia.org

الوقت، وبالتالي لا يمكن للذاتية الآلية أن تعمل في هذه الأجواء، بل إن هناك آليات وآليات، لكل جماعة آلياتها والتي يربطها تضامن آخر يسمى التضامن العضوي، هذا الأخير يسهم في تقسيم العمل داخل المجتمع[1]

ث– المعنى الإجرائي: يقصد بآليات الكيفية والطريقة التي يتم بها تشغيل منظومة معينة، لها طَرِيقَةُ عَمَلِ خاصة بها تتمكن من القيام بوظيفة ما، وتحقيق هدف محدد، بكيفية تشبه الآلية التي تعمل بها الأجهزة المادية ظاهريا، وتختلف معنويا باختلاف التصورات والاستراتيجيات والبراديغمات...

2–6 مفهوم التكوين:

6–2–1.: المعنى اللغوي: التكوين اسم مشتق من فعل "كون، يكون، تكوينا" التكوين لغة هو: التدريب، الإعداد والتأهيل، ويقال :كون فلان فلانا بالشيء وكونه على الشيء أي دربه وعوده ومرنه، وأعده، وأهله، وقد تخرج هذه اللفظة إلى معاني أخرى تستفاد من السياق[2]، ويعني العديد من المعاني منها: شكل: جعل له شكل وفق قالب أو صورة في الذهن، صنع: من أشياء بسيطة أوجد أشياء مهمة ذات قيمة، أنشأ: أدخل تعديلات أو تحويرات أو تحويلات في المادة التي بين يديه، أعد: درب وتدرج في التنشئة حتى أصّبح ناضجا ومستعدا، عدل: يكون التعديل ماديا ويكون معنويا بإكساب الإنسان معارف أو معلومات أو اتجاهات، ومهارات سلوكية، أي عادات جديدة[3].

6–2–2.: مصطلحات لغوية للتكوين:

هناك العديد من المفاهيم والاصطلاحات، لها علاقة بمصطلح التكوين كمفهوم الإعداد (training) والتدريب(Instruction) والتعليم (qualification) و التأهيل (préparation) والصناعة (Industrie) والإنتاج (production)...إلخ. ويعتبر المفكر ميالاريه (Mialaret) أن مفهومformation دخل حديثا إلى اللغة الفرنسية وقد تعمم استعماله بفضل حركة تعليم الكبار أو الراشدين، مما أدى إلى تطور استعماله بعدماكان يتضمن معنى الاكتمال[4]. مفهوم التكوين يختلط بمفهوم "التربية" حتى و إن كان هذا المصطلح: "التربية" في استعمالاته الأكثر شيوعا يدل على عملية التنشئة ويقترن خاصة بالصغار، فالتربية تبقى تلك العملية التي تؤثر في الإنسان وتوجه سلوكه ونموه في جميع جوانبه: الجانب الجسمي و العقلي و الانفعالي والاجتماعي... بهدف إعداد الإنسان للمنفعة الشخصية أو العامة، غير أن كلمة "التربية"كما يقول "ج باربوم " (j Berbaum):« إذا كانت تشير لنشاط طويل الأمد، غير محددة بدقة في الزمن و أهدافه غير صريحة كثيرا، فكلمة تكوين تعني تدخلا يتم في مدة زمنية محددة، بأهداف مصاغة بشكل جيد و يشترك التكوين في هذه السمات مع كل من التعليم (Apprentissage) والتعلم(Instruction) » وكذلك هناك فرق بين التكوين و"إيصال المعلومات" التي تعني "الإعلام"(Information). فمن الناحية الاصطلاحية نجد مثلا منجد لوجندر (Legendre) يرى أن المقصود بالتكوين (formation)

[1] حمدي عبد الحميد أحمد مصطفى04،/2016/11 20:52 http://hamdisocio.blogspot.com/2010/06/blog-post_6188.html

[2] **حبيب تيلوين: التكوين في التربية**، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، ط1، 2002، ص07.

[3] بلقاسم يخلف: **المدارس العليا للأساتذة: دراسة وصفية لمدى مساهمة التداريب الميدانية في تكوين الطالب– الأستاذ**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة محمود منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2006–2007، ص74.

[4] حبيب تيليوين: مرجع سابق، ص12.

هو:«مجموع المعارف النظرية و العملية المكتسبة في ميدان أو مجال ما »[1].هذا التكوين يختلف في محتواه و كيفيته من ميدان لآخر، ففي ميدان علم التدريس، التكوين المهني يقصد به مجموع الأنشطة، والمواقف البيداغوجية و الوسائل الديداكتيكية التي تستهدف تسهيل اكتساب أو تطوير المعارف قصد القيام بمهمة أو وظيفة. أي مجموع المعارف، و مجموع المهارات والاتجاهات التي بفضلها يصبح الفرد قادرا على ممارسة وظيفة أو حرفة أو عمل ما »[2]. أما التكوين العملي (la formation pratique) فهو التكوين الذي يمكن أن يأخذ أشكالا مختلفة كدراسة حالة، أو عمل مخبري، أعمال موجهة، و بالطبع التداريب الميدانية تدخل في هذا المجال الواسع. ويعرف لوجندر التكوين العملي كما يلي:« مجموع الدروس و التمارين و الأعمال التطبيقية التي، في التعليم التقني و المهني والتي تهدف إلى إكساب مهارات مهنية لها علاقة باختصاص معين»[3].

6-2-3.المعنى الاصطلاحي للتكوين:

التكوين اصطلاحا هو ما دل على نشاط منظم يوجه للفرد بغية تنمية معارفه ومهاراته، مما يكسبه كفاءة قيادية يتمكن من خلالها من ممارسة نشاطه. وهو «عملية إبداعية تنتهي إلى إحداث تغيرات أساسية فتصف العلاج الواقي وذلك من خلال عمليات التصحيح والتنقيح والتمحيص، والتكوين أساسا »[4] فالتكوين يُحدث التغيير المعنوي الذي يعني اكتساب الإنسان معارف، ومهارات، واتجاهات، هو أسلوب حياة لأنه يغيره ويجعله قادرا على القيام بنشاطات ومهام لم يكن بمقدوره القيام بها من قبل[5]. يخطئ بعض الناس في استعمال كلمة تعليم مقابلة لكلمتي تربية أو تكوين، فبراغم من ارتباط الكلمات ارتباطا وثيقا، فإن معناها يختلف ويتباين كثيرا، ذلك أن التعليم نشاط تواصلي نهدف من خلاله إلى تسهيل المعلومات والمعارف وإيصالها إلى المتلقي، وتنمية قدراته الفكرية بطريقة حوارية تلقينيه وتوضيحية من قبل وسيط لا تتم هذه العملية إلا به ألا وهو الأستاذ[6].

6-2-4. التعريف الإجرائي لكلمة "التكوين":

التكوين عملية تحوي عمليات متواصلة، تمكن من اكتساب المعارف والمهارات المتعلقة بميدان معين أو ميادين متعددة، التي تدل على مستوى خبرته، ولها علاقات بالإعداد والتأهيل والتدريب، ويشمل الفترات الثلاث: ما قبل الخدمة، وأثناء التربص قبل التثبيت، وأثناء الخدمة.

6-2-5. التعريف الإجرائي لمصطلح "آليات تكوين الأساتذة":

الكيفية والطريقة التي تدل على الاستراتيجية التي يتم بها تشغيل منظومة تكوين الأساتذة، توجد العديد من الاستراتيجيات، اخترنا الآلية التي ترتكز على ثلاث عمليات أساسية تشمل: التكوين الديداكتيكي، والتكوين البيداغوجي، والتكوين الذاتي.

---

[1] LEGENDRE: R**. Dictionnaire actuel de l'éducation,** Librairie.Larousse, Paris-Montréal,1988, P. 280

[2] idem, P. 280

[3] idem, P.284

[4] نصرالدين الشيخ بوهني: **التكوين, متطلباته ومراحله ,المعلم نموذجا**، مجلة العلوم والدراسات الإنسانية – المرج، مجلة علمية إلكترونية محكمة، العدد الأول، المجلد الثاني، 2014، ص175.

[5] المرجع السابق نفسه، ص175.

[6] المرجع السابق نفسه، ص175.

.6-3. أستاذ ومدرس:

كنت أنوي استعمال كلمة "مدرس" لا غير، نظرا لدقة المعاني والدلالات اللغوية التي تحملها، لكن نظرا لاعتبارات سياسوتربوية فقد أضيفت كلمة "أستاذ" في الأدبيات الرسمية التربوية الجزائرية، بل إنها طغت وأصبحت هي الكلمة المفتاحية الرئيسية.

6-3-1. لماذا مصطلح مدرس أو أستاذ وليس معلم أو مربي:

نستعمل مصطلح المدرس الذي يقابله في اللغة الفرنسية (Enseignant) بدل من مصطلح المدرس الذي يقابله مصطلح (instituteur). ولم نستعمل كلمة "مُعلِّم" لكون هذا المصطلح توسع كثيرا حتى بات يشمل كل من يمارس عملية التعليم، ويدخل في ذلك من يُمارِس تعليم علم أو فنّ أو مهارة أو سلوك أو غير ذلك، ونجد أن المتعلم ولو كان طفلا صغيرا يمكنه أن يعلم زميله، بطريقة هي أفضل من طريقة المدرس هنا نجد أن كل من المدرس والمتعلم كلاهما معلما، فالتعليم هنا أوسع من التدريس خاصة وأنه تواصل خارج المدرسة حيث يعلم الأطفال بعضهم بعضا، ويعلم الشارع، وتعلم الأسرة...إلخ، نجد أن مصطلحات التعليم والتعلم والمعلم هنا لهم ارتباط بالتنشئة الاجتماعية وبالتربية وغير ذلك من العمليات المجتمعية التي تنتج المنشئ أو المربي...إلخ.

نستعمل مصطلح المدرس لأن مفهوم التدريس من جهة أخرى أوسع من مفهوم التعليم، والتعلم، فالتدريس يستفيد من عمليات كلا من التعليم ومن التعلم ويستغلهما من اجل تحقيق أهداف العملية التدريسية، فالتعليم هو كما عرفه عاطف الصيفي عندما قال عنه بأنه: « مجرد مجهود شخصي لمعونة شخص آخر على التعلم. والتعليم عملية حفز واستثارة لقوى المتعلم العقلية ونشاطه الذاتي.»[1] بينما التدريس هو« نشاط متواصل يهدف إلى إثارة التعلم وتسهيل مهمة تحقيقه، ويتضمن سلوك التدريس مجموعة الأفعال التواصلية والقرارات التي يتم استغلالها وتوظيفها بكيفية مقصودة من المدرس الذي يعمل كوسيط في إطار موقف تربوي تعليمي. »[2]

الجدول رقم:1 مقارنة عملية التعليم وعملية التدريس:

الترقيم	أوجه المقارنة	التعليم	التدريس
1	الهدف	حشو عقول الطلبة بالمعلومات التي يعرضها المدرس.	مساعدة الطلبة على التفاعل مع الخبرات التي يواجهونها في الصف وخارجه.

[1] عاطف الصيفي: **المدرس واستراتيجيات التعليم الحديث**، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،ط1، 2009، ص14.

[2] المرجع السابق نفسه، ص14.

2	أدوار الطالب	التلقي والاستماع والحفظ والترديد.	تدريب الطالب على ممارسة عمليات الانتباه والتفكير وممارسة عمليات العلم المختلفة.
3	أدوار المدرس	ملقن، ايجابي يتحدث طيلة الحصة، ملم بالمعرفة وخبير بها.	منظم للخبرات والمواقف، ومعد للمهام التي سيتفاعل معها الطلبة ومستثيرا لدوافعهم.
4	دور الخبرات والمواد الدراسية	تدريب إذهان الطلبة على أساليب زيادة معارفهم واستخدامها كوسائط للتدريب العقلي والتكرار الآلي.	وسائط تساعد الطلبة على تطوير أساليب تفكيرهم وبناء وتنظيم البنى العقلية لديهم، ومواقع لتجريب أفكارهم وأساليب تعلمهم

المصدر: عاطف الصيفي: المدرس واستراتيجيات التعليم الحديث، ص16

6-3-2. مفهوم كلمة أستاذ:

لو كان الأمر متعلق بالجانب الاصطلاحي اللغوي التربوي وحده لما استعمل مصطلح "أستاذ" أصلا، لأن أصله يعود إلى لفظة غير عربية، له علاقة قوية بمصطلح فارسي قديم معناه "معلم الحرفة"، ثم تطور هذا المفهوم ليدل بعد ذلك على معنى: مربي أبناء الملوك والأمراء ومعلمهم، وهي في الأصل الفارسي تنطق بالدال المهملة. وحوَّلها العامة بعد اختصارها إلى كلمة "أسطى"[1] عند تتبع استعمالات هذه اللفظة نجد لها استعمالات متعددة نذكر بعضها فيما يلي[2] :

– استعمل بعد ذلك ليدل على مدرس محدد لا غير كان يقال قديما عن المدرس الذي يدرس مادة الحساب "أستاذ الحساب" وقد جاء في المثل العربي" وكم من تلميذ فاق أُستاذه " يقصد بذلك ما تعلق بذكاء العدّ والحساب.

– ثم أصبح هذا المصطلح من الألقاب التي تدل على الاحترام، يُطلَق عادة على المثقَّفين من كُتّاب وشعراء ومحامين وغيرهم كأن يقال :"كان الأستاذ العقّاد أديبًا وشاعرًا وناقدًا" .

– وبقي هذا المصطلح يطلق على المهرة مدة طويلة لينتقل المفهوم من الدلالة على مهارة عقلية إلى مهارة يدوية، إذ الحرفي مثلا إذا كان ماهرا في صناعة يعلِّمها غيرَه يطلق عليه لفظ "أستاذ" كأن يقال لمن برع في تشغيل أجهزة الكومبيوتر" أستاذ".

– وفي العصر الحديث نجد أن لفظ "أستاذ" أصبح لقبا علميّا جامعيّا، ويعتبر الأستاذ أحد مدرسي الجامعة يقال أستاذ مساعد وأستاذ مشارك ، وأستاذ محاضر وأستاذ كرسيّ وأستاذ مُبَرِّز، و أُستاذ زائر... بل هو صاحب درجة من أعلى الدرجات الجامعية، كما يطلقون في فرنسا وبعض الدول الأوربية والولايات المتحدة الأمريكية لقب "أستاذ" على رتبة معينة واحدة يصلها الأستاذ الجامعي (Professeur).

6-3-3. مفهوم كلمة التدريس:

[1] موقع المعاني الإلكتروني 04/05/ 20017 08:22 www.almaany.com.

[2] موقع ملتقى أهل اللغة لعلوم اللغة العربية (قاموس إلكتروني) 2017/05/04 08:44 www.ahlalloghah.com.

هناك العديد من التعاريف المتباينة حاولت أن تعرف المدرس، وسبب الاختلاف يعود إلى كثرة الأدوار التي يؤديها وتشعبها فالنظرة التقليدية كانت ترى أن له دورا متعلقا بعملية التعليم فقط وهو الدور المتمثل في نقل المعارف والمضامين إلى التلميذ عن طريق التلقين والتحفيظ، لذلك فلا فرق بين التدريس والتعليم. ولكن مع تطور الأنظمة التربوية، وعندما أصبح المدرس يشارك التلميذ ويوجهه ليتعلم وهو يعلم و بذلك فهو يتعلم أثناء تعلم التلميذ. ثم تغير المعنى تماما وتبدل وتوسع المفهوم فأضيفت للمدرس أدوارا تربوية عندما تخلت الأسرة عن أدوارها التربوية كما قال ديلانشير"(Gilber de land shere) بأن« المدرس هو الفرد **المكلف بتربية التلاميذ في المدارس**»[1] وبذلك أصبح له دور تربوي يغلب على كل أدواره. وبتطور المفاهيم التربوية والتدريسية أصبح المدرس منشطا وموجها كما يرى "محمد سامي منير الذي قال:« أن المدرس هو **العنصر الأساسي في الموقف التعليمي**، وهو **المهيمن** على مناخ الفصل **والمحرك لدوافع التلاميذ**، والمشكل لاتجاهاتهم»[2] لقد أصبح مشاركا أساسيا وموجها ومحركا ومهيمنا في العملية التعليمية، وباحثا مجددا في آن واحد، وفيما يلي سوف نتناول بعض التعاريف المقدمة التي تحاول تعريف اللفظ "**المدرس**":

- يرى جون ديوي(John Dewey): أن المدرس هو ذلك الشخص الذي يتولى مهمة **تدريب وتكوين** طلابه:« على استخدم الآلة العلمية، وليس الذي يتعلم بالنيابة عنهم، وهو الذي يشترك مع طلابه في تحقيق نمو ذاتي يصل إلى أعماق الشخصية ويمتد إلى أسلوب الحياة[3] فهو لا يلق المضامين ولا يفرضها على التلاميذ، ولا يتعلم بدلهم عندما يتفاعل مع الدروس المقررة قبل أن يقدمها للتلاميذ وبعد ذلك، بل «المدرس مربّ يحاول بالقدوة الحسنة والحوار المتبادل أن يؤثر في تلاميذه ليكتسبوا منه عادات واتجاهات وسلوكات علمية وعملية يستخدمونها في مواقف أخرى يتعرضون لها في حياتهم اليومية، فيحرزون النجاح والتقدم في سلوكاتهم الاجتماعية»[4] .

- يرى "بايان أستاسيو" (Bayan Astacio) أنه لا توجد خاصية أو سمة واحدة لتحديد ماهية المدرس الفعال وبذلك يعرفه بأنه: «**باحث** يتقاسم المعرفة مع طلابه، ويستخدم طرق التدريس المناسبة، ويولد لديهم نوعا من الحماس والتحفيز للعمل. ويعد تحصيل الطلاب كمقياس فعال للتعرف على مدى فاعلية المدرس »[5] .

- ويرى "تورستين" (Thursten Husen) أن المدرس هو: « **المنظم** لنشاط المتعلم وعمله مستمر حيث يراقب سير التعلم ويقيّم النتائج، والتوازن الذي من عمله ومهامه هو الذي ينتج من عمله ومهامه، هو الذي يعطي لعمله قيمة »[6]...فعلا إن الاختلاف بين هذه التعاريف أمرا ظاهرا للعيان، هو كما قال "بايان أستاسيو": «من الصعب تحديد ماهية المدرس » وهذا كما عرفنا سببه يعود لتعدد أدواره واختلاف وظائفه

---

[1] Gilber de land shere: **la formation des enseignants de demain**, ed pierre margada, Paris, 1974, p44.

[2] محمد سامي منير: **المدرس المثالي**، دار الغريب للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2000، ص 69.

[3] محمد العربي ولد خليفة: **الجامعة الجزائرية ودورها في تنمية الخبرة الوطنية**، مجلة الثقافة، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، عدد41، أكتوبر نوفمبر، 1977،ص75.

[4] محمد سلامة آدم: **المدرس رسالته صفاته تكوينه دوره الاجتماعي**، مجلة همزة الوصل ، مديرية التكوين، عدد08، 1975/1974، ص132.

[5] صفاء عبد العزيز، سلامة عبد العظيم: **إدارة الفصل وتنمية المدرس**، دار الجامعة الحديثة للنشر والتوزيع، مصر، د ط، 2007 ، ص 93.

[6]) Thursten husen: **l'école en question**, ed pierre Magada, bruscelle, 1979, p182.

فهل هو حرفة ليست في متناول الجميع تحتاج لعملية اختيار واصطفاء؟ أم أنه عمل متاح للجميع؟ أم هل هو فن لا يمارسه إلا الموهوبين؟ أم أنه مهنة استطاع العلم كشف آلياتها فكون من أجل اكتساب الكفاءة على أدائها؟. لا أريد أن أغوص في هذه المقارنات لأن الإشارة إليها كافية، خاصة إذا كان الواقع في بلادنا يدل على أن المدرس هو من شغل وظيفة يسترزق بها فمن م يجد عملا فإن التوظيف المتوفر أمامه موجود في وزارة التربية وفي المدارس الجزائرية في مختلف الأطوار.

6-3-4. التعريف الإجرائي لمفهوم الأستاذ:

هو ذاك الإنسان صاحب الخبرة المتميزة، والعنصر الفعال في العملية التربوية التعليمية، المنشط والمكون والموجه والمربي لتلاميذ يزاولون دراستهم في مرحلة التعليم المتوسط بقصد إثارة تعلمهم لتنمية مختلف قدراتهم الجسمية والعقلية والوجدانية ليكتسبوا معارف وكفاءات ومهارات تمكنهم من الانتقال للمراحل التعليمية الموالية، والقيام بأدوار مجتمعية وحضارية في المستقبل.

6-4.مرحلة التعليم المتوسط:

تقع المرحلة المتوسطة في واسطة التعليم العام، ووهي المرحلة الأخيرة من مراحل التعليم الأساسي الإلزامي التي نص عليها الدستور الجزائري، وهي مرحلة تعليمية تقع بين مرحلة التعليم الابتدائي ومرحلة التعليم الثانوي، ومدتها أربع سنوات؛ بعد أن كانت ثلاث سنوات سابقا، يلتحق بها جل التلاميذ الذين أنهوا المرحلة الابتدائية بامتحان تقويمي. تُقسم مرحلة المتوسط إلى طورين، كل طور يضم سنتين من التعليم، لذلك فإنها تعتبر مرحلة انتقال ذات أهمية كبيرة في حياة التلميذ، يقل فيها اعتماده على المدرس، وتبدأ عمليات البحث الذاتي الجماعي وتتطور تدريجيا، المرحلة العمرية لتلاميذها هي مرحلة المراهقة، بالضبط الأولى والثانية، وهي مرحلة الأساس التي يتم فيها استثمار ما سبق تعلمه، لتبنى عليه مراحل التعليم اللاحقة، لذلك اعتبرها العديد من العلماء هي المرحلة الخطرة التي يتم فيها إعداد النشء وبناء شخصيته، لذلك فتكوين أستاذ هذه المرحلة يحتاج إلى حاجيات تدريبية خاصة وتكوين مستمر شامل.

6-5.مدخلات العولمة: بلا شك فإن للعولمة مخرجات عديدة، هي أهداف الآخر، لكن الذي يستقبلها ويضيفها إلى منهاجه بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، عندما يستعملها تتحول إلى مدخلات.

6-5-1.مفهوم كلمة مدخلات Inputs لغة: الاسم مَدخَل والجمع : مداخِلُ أو مدخلات، وحَسَنُ المِدْخل : حَسَنُ المذهب في أُمورِهِ أو له براعة الوصول إلى المطلوب المدخل (العلوم اللغوية) الكلمة الأمّ التي تُكتب في المعجم بحرفٍ متميّز عن الحروف الأخرى أو التي توضع بين قوسين لتمييزها عن بقيَّة الكلمات، ومَدْخَلُ الكِتَابِ : مُقَدِّمَتُهُ، مُدخَلات: مجموع البيانات أو المعلومات الداخلة أو الجاهزة للإدخال في الحاسب الإلكترونيّ لمعالجتها ، عكسه مُخْرَج تحليل[1]

[1] قاموس المعاني الإلكتروني 2018/07/05 20:15 https:// www.almaany.comrhl

2-5-6. اصطلاحا: المدخلات : « هي المواد المادية والغير المادية المتوافرة في المنشأة والمستخدمة في العملية الإنتاجية، وهذه الموارد هي : الأفراد ورأس المال والمواد الخام والآلات والمعدات والمعلومات. تُعرف بأنها كل شيء يأتي من خارج النظام ويدخل إليه ، أي أنها تلك العناصر التي تدخل حدود النظام من البيئة ويقوم بتجهيزها، فالنظام بدون مدخلات لا يعمل ولا يُنتج مخرجات »[1] وتتمثل المدخلات بالموارد اللازمة للنظام لكي يتمكن من القيام بالأنشطة المختلفة واللازمة لتحقيق أهدافه. وتشمل المدخلات العديد من العناصر « كالخامات، والطاقة، والمعلومات، والآلات. ويلاحظ أن مدخلات النظام هي مخرجات نظم أخرى موجودة في بيئة النظام، أو نظم فرعية داخل النظام ذاته أو خارجه. » وتعريف المدخلات هي « أحد أجزاء المنظمة، كما بين ذلك علم مدخل النظم الذي ظهر منذ منتصف الستينات، والذي ينظر إلى المنظمة كوحدة واحدة، بدلاً من التركيز على بعض عناصرها أو مقوماتها، أهميته تكمن في أنه يضمن النظام الذي به تتحقق الأهداف والنتائج الخاصة بالأداء، يرى دعاة مدخل النظم أن أي نظام مفتوح يُسلك وفقاً لمنهج معين، حيث يحصل على المدخلات Inputs من البيئة ويجري عليها عمليات أو نشاطات معينة ينتج عنها مخرجات Outputs تصب في البيئة. وعلى هذا، فإن المدخلات من العناصر الأساسية المفعلة للمنظمة من أجل تحقيق هدفها وهذه العناصر قد تكون مادية أو بشرية أو معنوية أو تقنية. والمدخلات هي تلك الأموال والموارد الخام والمعدات والطرق والأساليب والمعلومات بالإضافة إلى الأفراد الذين توظفهم المنظمة في الوظائف المختلفة التي تلزمها للممارسة. وأما العمليات فهي جميع النشاطات التي تعالج بها المدخلات لتصبح مخرجات فيما بعد وتختلف العمليات باختلاف أهداف المنظمة وطبيعة عملها، من حيث كونها منظمة تعليمية أو تجارية أو جهازاً حكومياً أو مؤسسة للخدمات. أما المخرجات فهي المنتج النهائي الذي تتحقق فيه أهداف النظام[2].

3-5-6.التعريف الإجرائي للمدخلات:

تتضمن المدخلات كل العناصر التي تدخل من البيئة المحيطة – التي قد تكون داخلية أو خارجية – إلى النظام بهدف تحقيق أهداف ووظائف معينة .وللمدخلات صورتان أحدهما يؤثر تأثير مباشرا في الآخر هما:

1مدخلات مرنة ضرورية مثل: الأساتذة، والطلاب، والإداريين، والأجهزة، وغيرهم.

2مدخلات قسرية مثل: المناخ السياسي والاقتصادي والاجتماعي أي مختلف مكونات البيئة المحيطة.

6-6. مفهوم العولمة :

1-6-6.العولمة في اللغة مأخوذة من التعولُم، أو العالمية، أو العالم. هناك من يقول العولمة مشتقة من فعل ثلاثي مزيد فيقال عولمة على وزن فوعلة، واللفظ مشتق من العالم وهو جمع لا مفرد له كالجيش والنفر، أو هو مشتق من العلامة، وقيل مشتق من العِلم وذلك على تفصيل مذكور في كتب اللغة، فالعولمة في الشكل كالرباعي يشبه

[1] سارة نبيل: **ما المقصود بالمدخلات ؟، المنتدى العربي لإدارة الموارد البشرية**، 2018/08/02 22:47 https://hrdiscussion.com/

[2] أغادير سالم: **الإدارة والتخطيط التربوي**، 02018/07/12 07:45 http://almerja.net/reading، ص37.

الرباعي (دحرجة) غير أن(دحرجة) رباعي منقول، أما (عولمة) رباعي مخترع، إذ أن هناك تيار من اللغويين يُجيزون اختراع بعض الألفاظ والأوزان العربية بما يتوافق مع ما هو موجود فيها، وعلى هذا المنوال وردت كلمة "عولمة" كما أنها وردت في "**المعجم اللغة العربية المعاصر**" كما يلي: «عولم: يعولم، عولمة، فهو معولِم، والمفعول معولَم، عولم النِّظامَ جعله عالميًّا يشمل جميع بلدان العالم»[1]."ووردت في" **المعجم الغني**" كما يلي: « [ع و ل م]: فعل: رباعي متعد، عَوْلَمْتُ، أُعَوْلِمُ، عَوْلِمْ، مصدر عَوْلَمَةٌ. عَوْلَمَ الشَّيْءَ: أَعْطاهُ طابَعاً عالَمِيّاً، أي يَحْمِلُ في ذاتِهِ بُعْداً يَهُمُّ كُلَّ دُوَلِ العالَمِ، كأن نقول عَوْلَمَ الاقْتِصادَ، عَوْلَمَ التِّجارَةَ، عَوْلَمَ التعليم...إلخ»[2]. والعولمة اجتماعيا: مشتقة من العالم، أي صرنا عالميين بمعاني منها: أن تتحد جميع شعوب العالم في جميع شؤونها وأمورها على نحو واحد وهيئة واحدة، فيكونون كبيت واحد وأسرة واحدة، فلا يكون هناك شعب فقير وشعب غني ولا شعب أمي وشعب مثقف ولا شعب تختلف اقتصادياته أو سياساته أو اجتماعياته أو سائر شؤونه كشؤون التربية والسلوك عن شعب آخر...أي يكون الانتماء للعالم كالانتماء إلى دولة واحدة[3].

2-6-6. وفي الاصطلاح: العولمة في المرجعية الغربية لها تعريفات متعددة متضاربة ومتصادمة بشكل غريب، مع ذلك اخترت أن أورد هنا بعض التعريفات التي تصف العولمة كظاهرة جديدة دون التعمق في الأسباب والخلفيات والاقتصار على الجانب الإيجابي في تقديمها على أن نتوسع أكثر في الفصل الخامس من الباب الأول (النظري) :

* **تعريف "رونالد روبرسون" (Ronald Robertson)**: « العولمة هي اتجاه تاريخي نحو انكماش العالم وزيادة وعي الأفراد و المجتمعات بهذا الانكماش.»[4]

* **تعريف" والكوم واتر" (Malcolm Waters)**: «العولمة هي كل المستجدات و التطورات التي تسعى بقصد أو من دون قصد إلى دمج سكان العالم في مجتمع عالمي واحد. »[5]

***تعريف "ماك قرو" (Mac Grew)**: عرف العولمة في مؤلفه(Conceptualizing Global Politics) على أنها: « تصف عملية يصبح بموجبها للأحداث والقرارات والنشاطات في مكان ما من العالم نتائج مهمة لأفراد و مجتمعات في أمكنة أخرى بعيدة.»[6]

***تعريف " أنتوني قيدون" (Anthony Giddens)** : « العولمة هي مرحلة جديدة من مراحل بروز وتطور الحداثة، تتكثف فيها العلاقات الاجتماعية على الصعيد العالمي، حيث يحدث تلاحم غير قابل للفصل بين الداخل

[1] المرجع السابق نفسه.

[2] قاموس المعاني(قاموس إلكتروني) 2018/05/22، .عولم/ https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar

[3] أحمد محمد هلالي: **عولمة التعليم الجامعي**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2012، ص15.

[4] عبد الخالق عبد الله: ص53

[5] المرجع السابق نفسه.

[6] أحمد عبد الرحمن أحمد: "**العولمة: المفهوم و المظاهر و المسببات**"، مجلة العلوم الاجتماعية –الكويت– المجلد 26، العدد01، ربيع الأول1998، ص5.

والخارج، ويتم فيها ربط المحلي و العالمي بروابط اقتصادية و ثقافية وسياسية وإنسانية، هذه الروابط التي تزداد يوما بعد يوم لا تعني إلغاء المحلي إلغاءا كاملا ولا تعني أن البعد العالمي قد أنهى البعد المحلي، و لا تعني استبدال الخارج بالداخل، كل الذي تتضمنه العولمة كامتداد و كنتيجة للحداثة هو إضافة بعد جديد إلى الأبعاد المحلية، حيث يصبح العالم الخارجي بنفس حضور العالم الداخلي في تأثيره على سلوكيات و قناعات و أفكار الأفراد.»[1]

* **تعريف "جامس روزناو"(James Rosenau)** : يرى روزناو العولمة بنظرة إيجابية ويقول « أن العولمة تعني عالمية الأحداث، وتعميقا في مستويات التفاعل و الاعتماد و التبادل بين الدول والمجتمعات، وانتشار المعلومات حول الأفكار والاقتصاد وإتاحتها لجميع الناس، وتذويب الحدود بين الدول والمجتمعات، وزيادة معدلات التشابه بين الجماعات و المؤسسات، وزيادة حراك الأفراد والمؤسسات.»[2] و يضيف قائلا أنه: « في ظل ذلك كله، فان مهمة إيجاد صيغة مفردة تصف كل هذه الأنشطة تبدو عملية صعبة، حتى ولو تم تطوير هذا المفهوم، فمن المشكوك فيه، أن يتم قبوله واستعماله بشكل واسع.»[3] ويرى أن هناك أربع طرق متداخلة ومترابطة لانتشار تلك الأنشطة وهي:[4]

1- التفاعل الحواري الثنائي الاتجاه عن طريق تقانة الاتصال.

2- الاتصال المونولوجي أحادي الاتجاه من خلال الطبقة المتوسطة

3- المنافسة و المحاكاة.

4- تماثل المؤسسات.

* **تعريف "بايلي" و "سميث" (Baylis) and (Smith)**: « العولمة تعني عملية الترابط المتزايد فيما بين المجتمعات بحيث أن الأحداث التي تقع في مكان ما من العالم تكون لها على نحو متزايد انعكاسات على شعوب و مجتمعات نائية.»[5]

* **تعريف "دافيس" و "أوليفي رايزر" (Davies) and (Oliver Reiser)**: يقال أنهما أول من نحتا فعل "يعولم" وذلك في أربعينيات القرن العشرين، بمعنى النظر إلى الكون كله كوحدة واحدة أو ككل مترابط، حيث تنبآ بحدوث تالف بين الثقافات وصولا إلى ما أسمياه بالنزعة الإنسانية العالمية، ويشير لفظ العولمة إلى:« عملية بث أو نشر

[1] عبد الخالق عبد الله: : "**العولمة: جذورها وفروعها وكيفية التعامل معها**"، مجلة عالم الفكر، الكويت، المجلد 28،العدد الثاني، أكتوبر/ ديسمبر1999، ص54.

[2] مي العبد الله سنو: **الاتصال في عصر العولمة–الدور و التحديات الجديدة**–، الدار الجامعية للطباعة و النشر، بيروت، لبنان، 1999، ص ص6.

[3] المرجع السابق نفسه،ص6.

[4] السيد يسين: "**في مفهوم العولمة** "، المستقبل العربي، العدد288، فيفري1998، ص07.

[5] ممدوح منصور: **العولمة دراسة في المفهوم والظاهرة والأبعاد**، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية، مصر،2003، ص12.

الأشياء أو الخبرات عبر الشعوب على امتداد كافة أرجاء المعمورة كأن نتحدث مثلا عن عولمة التقويم الميلادي الجريجوري، ليصبح مقياسا للتأريخ عبر العالم، أو عولمة فكرة معينة كفكرة حقوق الإنسان مثلا، أو عولمة طراز معين من طراز الملبوسات أو نمط معين من أنماط الاستهلاك. »[1]

* **تعريف "إدغار موران" (Edgar Morin)**: « إن العولمة أو العصر الكوكبي هي فرصة وحيدة للتواصل والتفاهم بين البشر من مختلف الثقافات في الكوكب الأرضي، وتمكن من تحقيق التمازج. »[2]

* **تعريف "روناتو روجيرو"(Ronato Rogeiro)**: « إن العولمة لا تعني فقط تحرير التجارة و انتقال رأس المال والاتصالات التكنولوجية، إنما تعني التقارب المتزايد في المصالح و الأهداف والتطلعات.»[3]

6-6-3. التعريف الإجرائي لكلمة العولمة:

ظاهرة عالمية جديدة بدأت معالمها تظهر وتتكشف بشكل جلي، استطاعت أن تستفيد من التكنولوجيا وخاصة الإنترنيت التي عملت على تقريب المسافات حتى غدا العالم كأنه قرية بل غرفة صغيرة ، انتشر فكرها المدعوم بأدلة عقلية، وبراهين علمية، وغزى العالم حتى عدها بعض المفكرين الذين لهم نظرات إيجابية وسيلة تقارب وجداني بشري وتعاون إنساني ، ورأى غيرهم أنها وسيلة سيطرة وهيمنة عالمية، ونوع جديد من أنواع الاستعمار الناعم، ويهمنا التعرف إلى آثارها أكثر من أسبابها وخفاياها.

6-6-4.التعريف الإجرائي لمصطلح مدخلات العولمة:

كل العناصر العالمية الآتية من الآخر، والتي تدخل إلى البيئة التعليمية عندنا أو البيئات المحيطة بها والتي لها تأثير سواء كانت داخلية أو خارجية، مباشرة أو غير مباشرة المهم لها علاقة بالعولمة.

سابعا: الدراسات السابقة:

هي كل تلك البحوث والدراسات العلمية التي تتشابه مع البحث الراهن، أو تقترب منه في جانب ما، وتكون قد أجريت من طرف باحثين آخرين، في وقت سابق، ونعني بها بالذات تلك التي تناولت نفس الموضوع من قريب أو بعيد، وقد تكون متطابقة معه من أجل التأكد من بعض القضايا المحددة بدقة: كالفرضيات، أو النتائج، أو النظريات،...

والدراسات التي يجب على الباحث أن يتعرف عليها هي تلك التي: تناولت موضوع بحثه بطريقة مباشرة أو أنها تتفق معه في موضوع الدراسة، بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، أو أن تناولها يشمل جانب واحد أو أكثر من موضوع الدراسة. تلك

[1] المرجع السابق نفسه، ص14.

[2] حجار ماجدة: **العولمة والعنف، مقاربة سوسيولوجية لظاهرة العنف في ظل العولمة**، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة محمود منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2010/2009، ص49.

[3] ونيسة الحمروني ورفلي: **العولمة والدولة دراسة اثر العولمة على وظائف السلطة السياسية**، منشورات أكاديمية الدراسات العليا، طرابلس،ط01، 2004، ص77.

التي يعرضها الباحث في بحثه[1]. الدراسات السابقة أو المشابهة أنواع منها القريبة ومنها البعيدة عن موضوع الدراسة، منها التي لها علاقة بالمتغير المستقل، ومنها التي لها علاقة بالمتغير التابع، أو لها علاقة بالمتغيرين معا.

7-1.الدراسات السابقة المشابهة من حيث المتغير التابع(التكوين):

تناولت دراسات عديدة موضوع تكوين الأساتذة بذكر المصطلح أو شبيه به مثلا: "التكوين" أو "التدريب" أو "الإعداد"...إلخ، وأحيانا بذكر مصطلحات أخرى تتناول موضوع التكوين من بعيد أو من قريب، مثلا" قدرة الكفاءات التدريسية، الحاجيات التدريبية، الأداء التدريسي...إلخ. وفيما يلي نقدم بعض هذه الدراسات:

7-1-1. الدراسات باللغة الأجنبية:

- **الدراسة رقم 01: دراسة أحمد الخطيب 1977**[2] التي قُدمت من أجل الحصول على شهادة الدكتوراه من جامعة "الينوى في شيكاغو" (University Illinois Chicago) وكان موضوعها: (تطوير المبادئ التوجيهية لبرنامج تعليم المعلمين في الأردن.) (the development of guidelines for the teacher education program in Jordan) أراد الباحث أحمد الخطيب ببحثه تحديد بعض الكفاءات التكوينية المطلوبة لبرامج إعداد وتطوير الأستاذ في الأردن، فأعتمد في اختيار تلك الكفاءات على عدد من المصادر الأجنبية خاصة الأمريكية التي عالجت هذا الموضوع من أجل أن يثري التجربة التربوية لبلاده خصوصا. تناولت دراسته برامج كلية التربية بالجامعة الأردنية باعتبار أنها مركز التكوين الأساسي والمستمر للأستاذ في الأردن، وكان يهدف من عمله هذا التعرف على مدى قدرة تلك البرامج على سد الحاجات المهنية للمدرسين الأردنيين ، والوصول من خلال هذه الدراسة الهادفة إلى تقديم مقترحات غايتها تطوير تلك البرامج وتحديثها بما يتوافق والمستجدات العالمية ، لذلك فإنه قام بدراسة تحليلية مقارنة لتصورات أعضاء هيئة التدريس، والخريجين، والطلاب فيما يتعلق بالكفاءات التعليمية التي يحتاج إليها أستاذ المرحلة الثانوية، من أجل جمع معلومات حقيقية تكون معطيات مدخلية عن واقع الظاهرة المدروسة، واستند في ذلك على الفلسفة الأساسية التي قامت عليها حركة إعداد المعلمين في الولايات المتحدة التي قامت على أساس مفهوم الكفاءات. أعدّ استبيانا خاصا لجمع المعلومات اللازمة من المدرسين، وقد صنفها إلى ثمان كفاءات رئيسية عرضت على عينة الدراسة وهم 13عضوا من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالجامعة الأردنية ، و69 خريجا من خريجي كلية التربية الذين مارسوا التدريس ، و88 طالبا من طلاب الكلية الذين كانوا في مرحلة التكوين الأولي والإعداد.

وقد استخدم مقياس ليكرث (likert) وتوصل إلى الكفاءات التالية:**1التخطيط**: ويحتوي على ثلاث عشرة كفاءة فرعية، **2استثارة الدافعية**: واشتملت على تسع كفاءات فرعية، **3عرض الدرس**: واشتملت على ثلاث عشرة كفاية فرعية، **4الأسئلة**: واشتملت على أربع عشرة كفاءة فرعية، **5تفريد التعليم**: واشتملت على تسع كفاءات

---

[1] علي غربي: **أبجديات المنهجية في كتابة الرسائل الجامعية**، مخبر علم اجتماع الاتصال، جامعة منتوري، دار الفائز للطباعة والنشر، قسنطينة، الجزائر، ط1،2009، ص54.

[2] Al-khateeb , Ahmed . the development of guidelines for the teacher education program in Jordan (PhD dissertation, Illinois state university,1977).

فرعية، **6استثارة تفكير الطلاب وتوظيفه:** واشتملت على ثمان كفاءات فرعية،**7 إدارة الصف وحفظ النظام:** واشتملت على ثمان كفاءات فرعية، **8 التقويم:** واشتملت على ثلاث عشرة كفاءة فرعية.

وبعد تحليله المعلومات التي تحصل عليها توصل إلى نتيجتين أساسيتين وهما:1-لا تستحق الكفاءات التعليمية الرئيسية التي شملتها الدراسة كل الاهتمام الذي هي محاطة به، لذا وجب إعادة النظر في صياغة الكفاءات التعليمية الأساسية في برنامج كلية التربية بالجامعة الأردنية2-هناك اتفاق على أولوية الكفاءات التعليمية الواردة في الاستبيان وعلى ضرورة تضمينها في برنامج تربية المعلمين في الأردن ومن ثم فإنه بعد نقده للمعطيات المجمعة، قدم اقتراحات جديدة ساهمت في إعطاء دفعة قوية لبرامج الدولة الأردنية.

- **تقيم الدراسة والاستفادة منها:** هذه الدراسة قد اتخذت من حركة تربية المعلمين القائمة على الكفاءات والمدرسة البنائية إطارا مرجعيا وخلفية تستند إليها، لذلك فإنها ركزت على الكفاءات التعليمية التي يحتاج إليها الأستاذ أثناء تفاعله مع التلاميذ والطلاب بعيدا عن أية كفاءة تتصل بالواجبات الإدارية له أو أي أمر يتعلق بعلاقاته الإنسانية أو الجانب الوجداني من شخصيته، أي أنها ركزت على الدائرة المصغرة التي تتم داخلها العملية التعليمية، أو ما يسمى بالمثلث التعليمي. من جهة أخرى نلاحظ أن اختيار الباحث للعينة التي أجابت عن الاستبيان كان إجرائيا موفقا، ولذلك كانت العينة مناسبة على أساس أنها شملت مختلف المراحل المشكلة للتكوين شملت المكونين أعضاء هيئة التدريس، وشملت الأساتذة الخريجين الذين اكتسبوا خبرات تدريسية، كما أنها شملت الأساتذة الطلاب الذين كانوا في فترة التكوين الأساسي وبالرغم من أن عدد الأفراد قليل إلا أن حجم العينة كان كافيا للوصول إلى نتائج صحيحة يمكن تعميمها وهذا ما توصلت إليه الدراسة فعلا. بالرغم من أن الدراسة قديمة نوعا ما لكن موضوعها المتعلق بالكفاءات مازال متجددا في كل البلاد العربية عموما، وهي المقاربة البيداغوجية التي تتبناها المدرسة الجزائرية وهذا الذي يهمنا لذلك فإن الدراسة يمكن الاستفادة منها في مجالات متعددة.

الدراسة رقم 02:دراسة عبد الرحمن ثابت 1976[1] بعنوان:(الإعداد التعليمي والسيكولوجي لمعلمي المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية)و(The educational and psychological setting for primary school teachers in the Kingdom of Saudi Arabia) هي دراسة مقدمة للحصول على درجة الدكتوراه من جامعة "شمال كولورادو" (northern Colorado) في الولايات المتحدة الأمريكية، تتمثل هذه الدراسة في عمل ميداني قام به الباحث، فقد اختار 32كفاءة تعليمية وأخضعها للدراسة والقياس، وذلك من أجل استخدامها في تقويم عمل المعاهد والمراكز التي تقوم بتكوين المدرسين في المملكة العربية السعودية، لتصل في الأخير إلى نتائج متوقعة مفادها أن برامج هذه المعاهد ناقصة وليست كافية لتواجه متطلبات وحاجيات الأساتذة المدرسين في المرحلة الابتدائية في المستقبل، باعتبار أنها المرحلة الأساسية التي تستند عليها كل المراحل التعليمية اللاحقة، وقرر أنه يجب

[1]Subit , abdulrahman ,"**the educational psychological preparation of elementary school teacher in Saudi Arabia** " (PhD. dissertation, northern Colorado university , university microfilm international 1978.

على هذه المعاهد أن تُعيد خططها وبرامجها من أجل أن تتضمن جميع الكفاءات التي تم حصرها في قائمة هدفية، وذلك لمواكبة مستجدات العصر الحديث، وأن تخضع الكتب المدرسية للمراجعة من حين لآخر بتشكيل لجان مختصة من أجل تحقيق هذا الغرض، وأوصى بأن تقام دورات تحوى برامج لتكوين الأساتذة العاملين في مختلف نواحي المملكة، لتعطي الفرصة لهم لحضورها، على أن يكون المشرفون والمحاضرون بهذه المراكز من ذوي الخبرة في التعليم، كما أوصى بأن تقوم الجامعة والمراكز المهتمة بتكوين الأساتذة بإعداد بحوث تتناول موضوع الكفاءة المهنية، لتحقيق أكبر قدر من كفاءات التدريس لدى المدرسين في المرحلة الابتدائية في المستقبل.

- **تقيم الدراسة والاستفادة منها:** بالرغم من أن الدراسة نقدية، قامت بتسليط الضوء على المنهجية المتبعة في السعودية، والمهتمة بالتخطيط وإعداد البرامج لتكوين المدرسين، وهذا أمر جيد، إلا أن النتائج يشتم منها رائحة التدخل العولمي، الذي يتوجس من البرامج الإسلامية بالذات، وهذا ما عبرت عنه الإدارة الأمريكية صراحة في السنوات الأخيرة، فما كان مستترا أصبح ظاهرا وجليا.

الدراسة رقم03: دراسة ناصر بن صالح القرني2005[1]: التي عنوان موضوعها: (تقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطلبة وأولياء أمورهم) (Evaluation of the teaching performance of science teachers in the secondary stage in Saudi Arabia from the perspective of students and their parents)وهي أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في الإدارة التربوية من الجامعة الأمريكية في لندن. وقد هدفت هذه الدراسة إلى تقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلبة وأولياء الأمور، وتحديد مستوى الأداء وموازنته بمعيار الأداء 70% .

حاولت الدراسة استقصاء أثر كل من: (التخصص، وجنس الطلبة، وتحصيلهم الدراسي، ومستوى علاقاتهم بالمعلمين، ومدى رغباتهم في الدراسة مع معلميهم أنفسهم مرة أخرى، وجنسية الأستاذ، ونوع مؤهله، وخبرته التدريسية. في تقويم الطلبة لأداء معلمي العلوم ، كما سعت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر كل من: مهنة ولي الأمر، ومستوى تواصله مع المدرسة، ومستوى متابعته لابنه في المنزل، في تقويم أولياء الأمور لأداء معلمي العلوم. كما سعت إلى تطوير معايير للتقويم أكثر دقة وتفصيلا من المعايير المستخدمة؛ لتقويم أداء معلمي العلوم في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية حاليا؛ وإضافة جهات جديدة للمشاركة في تقويم المعلمين، تتمثل في الطلبة، وأولياء أمورهم.

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الأول الثانوي والصفين الثاني والثالث الثانوي طبيعي في المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي 2005/2004وأولياء أمورهم، وتكونت عينة الدراسة من 3880طالبا وطالبة وأولياء أمورهم، تم اختيارها من خمس إدارات للتربية والتعليم بالطريقة العشوائية الطبقية.

[1] ناصر بن صالح القرني: **تقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلبة و أولياء أمورهم**، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأمريكية، لندن ، 2005.

واستعمل الباحث استبيانين إحداها لأولياء الأمور وتضم36فقرة ، والأخرى للطلبة وتضم 62فقرة ، موزعة على سبعة مجالات هي : مجال تنفيذ الدروس والإلمام بالمادة العلمية ، ومجال استخدام الوسائل التعليمية، ومجال التفاعل الصفي والتواصل، ومجال مغادرة الفصل، ومجال التقويم، ومجال الصفات الشخصية والعلاقات الإنسانية، والمجال الوجداني. وقد كشفت الدراسة عن وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)لكل من التخصص وجنس الطلبة وتحصيلهم الدراسي ومستوى علاقاتهم بالمعلمين ومستوى رغباتهم في الدراسة مع معلميهم مرة أخرى ، وجنسية الأستاذ وخبرته التدريسية في تقويم الطلبة لأداء معلمي العلوم لصالح تخصص الأحياء والذكور وذوي التقديرات العالية، وذوي العلاقات الجيدة بالمعلمين، والراغبين في الدراسة مع معلميهم مرة أخرى، والسعوديين، وذوي الخبرة التدريسية بين(11–15) سنة على الترتيب، بينما لم تجد الدراسة أثرا ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05)لنوع مؤهل الأستاذ في تقويم الطلبة لأداء معلمي العلوم. كما توصلت الدراسة إلى أن متوسط تقديرات الطلبة للأداء العام لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية 3.46وبنسبة مئوية قدرها 69.70% وهذه القيمة تقل عن معيار الأداء 70%بفرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05)كما أن الدراسة كشفت عن وجود اثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05) لكل من مستوى تواصل ولي الأمر مع المدرسة ومستوى متابعته لابنه في المنزل في تقويم أولياء الأمور لأداء معلمي العلوم لصالح ذوي التواصل الدائم والمتابعة الدائمة ، بينما لم تجد الدراسة أثر لنوع مهنة ولي الأمر في تقويم أولياء الأمور لأداء معلمي العلوم.

- **تقييم الدراسة والاستفادة منها:** حاول الباحث أن يقيم أداء الأساتذة لمعرفة وقياس الكفاءات التكوينية لديهم، من خلال نوعية المخرجات، فهي دراسة ميدانية تدرس الأثر الذي تركه الأساتذة في التلاميذ، واعتمد على المقاييس الإحصائية التي بها تم تقويم التلاميذ لأساتذتهم، وهي فكرة جيدة خاصة وأن المدرسة الحديثة تركز على التلميذ فهو محور الدوران الذي تحوم حوله العملية التعليمية، تظهر الدراسة شكليا دراسة نفسية، لكنها في حقيقتها اجتماعية تربوية، لأنها اهتمت من أجل تقويم الأساتذة بالطلبة وذويهم، أي بالمجتمع الأسري القريب من مجتمع الأساتذة بالنسبة للتلميذ والطالب، ومن ثم فهي تدرس العلاقة بين المدرسة والأسرة. ولقد راعيت هذه النقطة في الفرضية الثانية التي تتناول جانب التكوين البيداغوجي للأستاذ، الذي عليه أن يدير صفه من خلال معرفة نوع التربية التي تلقاها تلميذه أو طالبه، وتمثلت هذه العلاقة في اهتمام المدرسة والأسرة كلاهما بوسائل التواصل المتمثلة في دفتر المراسلة مثلا.

7-1-2. الدراسات باللغة العربية:

7–1–2–1. الدراسات العربية:

➢ **الدراسة رقم 01:** دراسة سلامة سلمان صالح العابد 1998[1]: وكان عنوانها : (الكفاءات التعليمية اللازمة لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي ومشرفي الرياضيات والأساتذة المختصين بكلية التربية بجامعة الملك سعود وكلية إعداد المعلمين). وقد هدفت الدراسة إلى إعداد قائمة بالكفاءات التعليمية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية ، وذلك من خلال استطلاع آراء معلمي ومشرفي الرياضيات بمدينة الرياض وكذلك المختصين بكلية التربية بجامعة الملك سعود وكلية المعلمين بالرياض. وقد تكونت عينة الدراسة من جميع أساتذة مادة الرياضيات بالمرحلة الثانوية داخل مدينة الرياض والذين بلغ عددهم 214أستاذا، والمفتشين مشرفي الرياضيات بمدينة الرياض وعددهم21مشرفا و4أساتذة من المختصين بقسم المناهج وطرق تدريس الرياضيات. وقد كانت أدوات الدراسة عبارة عن:

01 استبيان يتكون من 98كفاءة تعليمية موزعة في المجالات التالية: 1كفاءات التخطيط والإعداد للتدريس وتشمل على19كفاءة. 2كفاءات التنفيذ وتشمل على 36كفاءة. 3كفاءات التقويم وتشمل على14كفاءة. 4الكفاءات الأكاديمية والنمو المهني وتشمل على19كفاءة. 5كفاءات الصفات الشخصية والعلاقات الإنسانية وتشمل على 10كفاءات.

02 بطاقة ملاحظة لقياس مدى توافر الكفاءات لدى المعلمين. وطبقت الدراسة على أساتذة مادة الرياضيات بالمدارس الثانوية الحكومية النهارية بمدينة الرياض. فتوصلت إلى نتائج عديدة نذكر منها ما يلي: – تحديد قائمة بأهم الكفاءات التعليمية اللازمة لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية.– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد مجتمع الدراسة (أساتذة ، مشرفين) في تقديرهم لأهمية الكفاءات ومدى لزومها وتوفرها عند كل أستاذ. – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد مجتمع الدراسة (تربويين، غير تربويين) في تقديرهم لأهمية ولزوم توفر الكفاءات التعليمية عند كل أستاذ – بناء بطاقة ملاحظة لتقويم أداء الأستاذ حسب توافر الكفاءات لديه. من توصيات الدراسة ضرورة الاستفادة من قائمة الكفاءات التعليمية التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة، والاستفادة من بطاقة الملاحظة التي تقيس أهم 63كفاءة، بدمجها في البرامج والكتب المقررة والأدبيات للدورات التكوينية وغير ذلك.

➢ **الدراسة رقم02: دراسة ثامر حمد عبد الله العيسى1997**[2]: والتي كان عنوانها: (تأثير كفاءة معلم الرياضيات على اتجاه طلابه نحو الرياضيات وتحصيلهم فيها دراسة تجريبية لدى طلاب الصف الأول متوسط بنين بمدينة الرياض) من خلال العنوان يتضح بأن هذه الدراسة تهتم بدراسة تأثير الأستاذ على توجهات طلابه، لذلك فهي دراسة تجريبية. وقد هدفت إلى محاولة معرفة مدى تأثير كفاءة الأستاذ في مادة الرياضيات وقدرته على تحسين

[1] سلامة سلمان صالح العابد: **الكفاءات التعليمية اللازمة لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي ومشرفي الرياضيات والأساتذة المختصين بكلية التربية بجامعة الملك سعود وكلية إعداد المعلمين**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الملك سعود، الرياض، 1998.

[2] ثامر حمد عبد الله العيسى: **تأثير كفاءة معلم الرياضيات على اتجاه طلابه نحو الرياضيات وتحصيلهم فيها، دراسة تجريبية لدى طلاب الصف الأول بنين بمدينة الرياض**، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة الملك سعود ، الرياض، السعودية، 1997.

تحصيل طلابه في مادة الرياضيات. أما بالنسبة لأدوات المستخدمة في الدراسة فقد أعد الباحث استمارة لقياس كفاءة الأستاذ، وهي الاستمارة المعتمدة من وزارة المعارف السعودية والمعروفة بـ (بطاقة متابعة وتقويم المعلم) من أجل قياس كل الكفاءات التدريسية التي تهتم بها الوزارة المعنية، كما أن الباحث أعد بالإضافة إلى ذلك اختبارا تجريبيا للأساتذة الذين يقومون بتدريس تلاميذ الصف الأول متوسط، حيث يقوم مدرسون مختارون متميزون بأنهم ذوي كفاءة عالية وخبرة ميدانية في بتدريس تلاميذ المجموعة التجريبية، ويقوم بتدريس تلاميذ المجموعة الضابطة مدرسون ذوو كفاءة متوسطة. وهكذا يتبادلون ومن خلال ذلك يظهر الفرق الذي به يتم القياس. أما عينة الدراسة فقد تكونت من597تلميذا من تلاميذ الصف الأول متوسط بمدينة الرياض .وطبقت الدراسة في المدارس المتوسطة الحكومية النهارية بمدينة الرياض وذلك في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1996/1997.وكانت أهم نتائج الدراسة وجود فروق في تحصيل الرياضيات بين الطلاب الذين درسوا بواسطة المدرسين ذوي الكفاءة العالية والتلاميذ الذين درسوا بواسطة المعلمين ذوي الكفاءة المتوسطة، ذلك لصالح الطلاب الذين درسوا بواسطة المعلمين ذوي الكفاءة العالية. واختتم الباحث دراسته بمجموعة من التوصيات منها ضرورة عقد دورات تدريبية وندوات للمدرسين لإكسابهم واطلاعهم على مختلف الأساليب والطرق الحديثة في التدريس وإدارة الفصل . والاهتمام ببطاقة تقويم الأستاذ ومراجعتها وقد قدم بعض الإثراءات في هذا المجال تهدف إلى تحيينها وتطويرها.

➢ **تقييم الدراسة والاستفادة منها:**

هذه الدراسة تنضاف إلى مختلف الدراسات السابقة التي تؤكد أهمية التكوين من خلال اكتساب الكفاءات التكوينية، لأن لهذا التكوين تأثير مبار على التلاميذ والطلاب، ويؤكد أيضا ضرورة تحيين المناهج الدراسية وتجديدها، ويبين أن التواصل بين الجامعة والمؤسسات التربوية من الأمو الأكيدة التي لايجب غفلها أبدا أو التقاعس عنها.

7-1-2-2. الدراسات الجزائرية:

✓ **الدراسة رقم 01: دراسة فاطمة الزهراء أغلال بوكرمة 2005/ 2006**[1]: التي قدمت بحثا من أجل الحصول على الدكتوراه من جامعة الجزائر2،وكان عنوان موضوعها: (قدرة الأستاذ الجزائري للعلوم الطبيعية على التحكم في كفاءات العلوم)، ولقد اعتمدت في اختيار تلك القدرات على عدد من المصادر الأجنبية التي عالجت هذا الموضوع . وتهدف الدراسة إلى: محاولة الكشف عن بعض الصعوبات التي يتخبط فيها الأستاذ الجزائري لمادة العلوم الطبيعية للمستوى التعليمي الابتدائي والمتوسط والثانوي والتي يراها الباحث تحول دون تحقيق معظم الأهداف التربوية لهذه المادة، حيث نجد هذه الصعوبة تتمثل في عجز معلمي مادة العلوم الطبيعية عن قدرة التحكم في الكفاءات العلوم المعرفية والمنهجية الواردة في المنهاج التعليمية. وإلى لفت انتباه المهتمين بالتكوين والتأطير وواضعي مناهج العلوم الطبيعية التكوينية الخاصة بمعلمي مادة العلوم، وكذا واضعي مناهج العلوم الطبيعية

[1] فاطمة الزهراء أغلال بوكرمة: **قدرة المعلم الجزائري للعلوم الطبيعية على التحكم في كفاءات العلوم** ، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر2، **الجزائر**،2005/ 2006.

التربوية الخاصة بالمتعلمين إلى ضرورة إعادة النظر في كيفية توضيح وتبسيط المفاهيم والتعليمات الرسمية الخاصة بالمقاربة بالكفاءات في مجال العلوم ، قصد جعل التكوين يتمحور حول هؤلاء في مجال كفاءات العلوم المنهجية والمعرفية وفي مجال البيداغوجيا وتعليمية العلوم) الديداكتيك . وإلى تقديم أداة قياس (الاستبيان) خاصة بالكفاءات العلوم المعرفية والمنهجية يمكن استعمالها في بحوث أخرى تتعلق بمجال تعليم وتعلم مادة العلوم الطبيعية في المستويات المختلفة من التعليم في المدرسة الجزائرية، كما يمكن استغلالها و تبسيطها لاستعمالها على مستوى المتعلم. وإلى تقديم اقتراحات إجرائية يمكن استغلالها من طرف كل من الأستاذ في الميدان التعلمي والطالب المتربص والمكونين والمفتشين التربويين. وعند حديثنا عن عينة الدراسة فقد شملت عينة الدراسة الاستطلاعية في البداية معلمي العلوم الطبيعية للمستوى التعليمي الابتدائي والمتوسط والثانوي (32معلما ومعلمة)،كلهم مرسمين وهم يعتبرون حسب" التقارير التربوية" التي يقدمها المفتش التربوي وبشهادة مدرائهم من أحسن الذين لهم خبرة في الميدان على مستوى مؤسساتهم التعليمية في بلدية تيزي- وزو. أما عينة الدراسة الأساسية فتتكون من 300 مفردة اختيرت من بين 493أستاذومعلمة يمارسون تعليم العلوم الطبيعية، على أساس معايير محددة فيما يلي: الترسيم، الأقدمية، التخرج، ممارسة التعليم .تقلصت العينة بعدما كانت تتكون من900 مفردة. ونجد أن نتائج الدراسة المتواصل إليها فقد بينت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي العلوم الطبيعية للمستوى التعليمي الابتدائي و المتوسط والثانوي فيما يخص قدرتهم على التمييز بين كفاءات العلوم المعرفية وكفاءات العلوم المنهجية، فيما يخص توزيع أفراد عينة البحث، نجد الفئة التي لها القدرة على التمييز بين كفاءات العلوم المعرفية والمنهجية تتكون من % 24.67في المستوى التعليمي الابتدائي، و % 21.33من معلمي المستوى التعليم المتوسط، و % 24.67معلمي المستوى التعليم الثانوي وهي نسب متقاربة من بعضها البعض، مما يلغي الفروق بين معلمي العلوم الطبيعية للمستويات التعليمية الثلاثة فيما يخص قدرتهم على التمييز بين كفاءات العلوم المعرفية والمنهجية. ويمكن إرجاع هذه النتائج إلى أن أفراد هذه الفئة تلقوا تكوينا أولي. أما فيما يخص أفراد العينة الذين ليست لهم القدرة على التمييز بين كفاءات المعلوم المعرفية والمنهجية، نجد هذه الفئة تتكون من % 8.67من معلمي المستوى التعليمي الابتدائي و% 12 من معلمي المستوى التعليمي المتوسط، %8.67أي ما يعادل %29.33من عينة البحث .تقييم الدراسة والاستفادة منها: اعتمدت الطالبة الباحثة على الجمع بين الفرضية والإجابة على التساؤلات العديدة المدمجة مع كل فرضية، والملاحظ أن هذا الأسلوب يستعمل في جامعات الشرق الجزائري بكثرة، في حين نجد جامعات الوسط الجزائري تفضل أسلوبا منهجيا آخر يتميز بالبساطة والدقة وفي كل خير. في تحديد المفاهيم قدمت المفهوم الإجرائي بشكل مباشر دون أن تعرض المفهوم اللغوي والنسقي ولعل السبب في ذلك يُراد منه الاختصار، خاصة وأنها توسعت بعد ذلك في الفصول النظرية واهتمت بعرض المفاهيم والمصطلحات.

اتقان الباحثة للغة الفرنسية أعانها على اكتساب مادة علمية غنية حول موضوع تكوين الأساتذة، استفدت منه كثيرا في تقديم هذا البحث خاصة ما تعلق منه بالجانب النظري، في الجانب الميداني نجد هناك عرض

سريع للبيانات وخاصة ما تعلق بالتحليل رغم أن المعلومات المقدمة كثيرة إلا أنها غابت عند التحليل، فلا وجود لأي استفادة من الدراسات السابقة التي قدمتها الطالبة الباحثة وإن كان ذلك تم عنة طريق الإشارة السريعة لها في عرضها للإشكالية فهي قدمت العديد من الدراسات لكنها لم تستفيد منها في بحثها وخاصة فيما تعلق بالجانب الميداني وبالنظر إلى النتائج نجد أنها قدمت بشكل سريع، وهكذا فإن هذا البحث الجيد استنفذ قوته في الجانب النظري وأسرع في الجانب الميداني رغم أن قدرات الطالبة الباحثة قوية جدا. استفدت كثيرا من هذه الدراسة في جانبها الإيجابي وجانبها السلبي معا، بالإضافة إلى أن هناك بعض التقنيات المنهجية في التقديم الشكلي للدراسة استفدت منها واستخدمتها في بحثي هذا.

الدراسة رقم 02: دراسة بلقاسم بلقيدوم 2012 / 2013[1]: التي قُدمت من أجل نيل شهادة دكتوراه، وقد كان عنوانها: (تربية الفعالية التربوية لأستاذ التعليم المتوسط- العمليات والتفاعل كمعيار: بناء بطاقة ملاحظة وتقييم وشبكة تحليل الاحتياجات التدريبية أثناء الخدمة) من جامعة سطيف2.وكانت هذه الدراسة تهدف إلى تقدير الفعالية التربوية لأستاذ التعليم المتوسط في ضوء معيار العمليات والتفاعل، من خلال بناء معايير سيكومترية وايديومترية تنسجم مع واقع أداء الأستاذ في الجزائر، و تأخذ بعين الاعتبار كل متطلبات السياق التربوي العام في الجزائر. ووضع قائمة للكفاءات التدريسية التي يشترط توافرها لدي كل أستاذ من معلمي التعليم المتوسط في الجزائر، وبناء بطاقة ملاحظة وتقييم موضوعية تتوفر على كل الخصائص المترولوجية. وبناء شبكة تحليل الاحتياجات التدريبية، مبنية على تحديد مستويات الأداء الفعلي أثناء الممارسة التدريسية في ضوء المعايير الايديومترية، من أجل إرساء قواعد تقييم ثابتة، و وضع مشاريع تدريب تتسم بالفعالية والنجاعة في تحسن أداء المعلمين في الجزائر. والإسهام في تطوير عليمة التقييم والإشراف التربوي، من خلال تشخيص الاحتياجات التدريبية لمدرسي التعليم المتوسط بالجزائر. و الإسهام في تطوير تدريب المعلمين أثناء الخدمة، من خلال إعادة النظر في برامجها و مخططاتها و أساليبها في ضوء الكفاءات التعليمية، ومستجدات تدريب المعملين المبني على الكفاءات. وتوفير المعطيات الخاصة بحاجات المعلمين التدريبية، في ضوء ما تفرزه نتائج الدراسة لإعداد برامج خاصة لتدريب المعلمين مبنية على الكفاءات، تتبناها الهيئة الوصية على تقييم الأستاذ وتدريبه أثناء الخدمة. ووضع فرضيتين هما: الفرضية العامة الأولى: تختلف مستويات أداء أفراد العينة للكفاءات التي تضمنتها بطاقة الملاحظة والتقييم باختلاف طبيعة المادة التي يدرسونها (رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات) قسمها إلى فرضيات جزئية هي:

.1تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة التخطيط للتدريس باختلاف طبيعة المادة التي يدرسونها(رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات)

[1] بلقاسم بلقيدوم: **تربية الفعالية التربوية لأستاذ التعليم المتوسط– العمليات والتفاعل كمعيار: بناء بطاقة ملاحظة وتقييم، وشبكة تحليل الاحتياجات التدريبية أثناء الخدمة**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة سطيف2، الجزائر، 2012/ 2013 .

.2تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة صياغة الكفاءات التعليمية باختلاف طبيعة المادة التي يدرسونها (رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات)

.3تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة تهيئة التلاميذ للدرس باختلاف طبيعة المادة التي يدرسونها (رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات)

.4تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة الأنشطة التعليمية الصفية باختلاف طبيعة المادة التي يدرسونها (رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات)

.5تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة استخدام الوسائل التعليمية باختلاف طبيعة المادة التي يدرسونها (رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات)

.6تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة استخدام السبورة باختلاف طبيعة المادة التي يدرسونها (رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات)

.7تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة تقويم تعلم التلاميذ باختلاف طبيعة المادة التي يدرسونها (رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات)

.8تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة الأسئلة الصفية باختلاف طبيعة المادة التي يدرسونها (رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات)

.9تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة جذب انتباه التلاميذ باختلاف طبيعة المادة التي يدرسونها (رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات)

.10تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة التعزيز والدافعية باختلاف طبيعة المادة التي يدرسونها (رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات)

.11تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة إدارة الصف باختلاف طبيعة المادة التي يدرسونها (رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات)

الفرضية العامة الثانية:

تختلف مستويات أداء أفراد العينة للكفاءات التي تضمنتها بطاقة الملاحظة والتقييم باختلاف مؤشر الأقدمية (<5 سنوات، [5..10]سنوات، >10سنوات)

وتتفرع هذه الفرضية العامة إلى إحدى عشر فرضية جزئية تغطي كل الكفاءات التي تضمنتها بطاقة الملاحظ و التقييم

.1تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة التخطيط للتدريس باختلاف مؤشر الأقدمية (<5 سنوات، [5..10]سنوات، >10سنوات)

.2تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة صياغة الكفاءات التعليمية باختلاف مؤشر الأقدمية (<5 سنوات، [5..10]سنوات، >10سنوات)

.3تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة بيئة التلاميذ للدرس باختلاف مؤشر الأقدمية (<5 سنوات، [5..10]سنوات، >10سنوات)

.4تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة الأنشطة التعليمية الصفية باختلاف مؤشر الأقدمية (<5 سنوات، [5..10]سنوات، >10سنوات)

.5تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة استخدام الوسائل التعليمية باختلاف مؤشر الأقدمية (<5 سنوات، [5..10]سنوات، >10سنوات)

.6تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة استخدام السبورة باختلاف مؤشر الأقدمية (<5 سنوات، [5..10]سنوات، >10سنوات)

.7تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة تقويم تعلم التلاميذ باختلاف مؤشر الأقدمية (<5 سنوات، [5..10]سنوات، >10سنوات)

.8تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة الأسئلة الصفية باختلاف مؤشر الأقدمية (<5 سنوات، [5..10]سنوات، >10سنوات)

.9تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة جذب انتباه التلاميذ باختلاف مؤشر الأقدمية (<5 سنوات، [5..10]سنوات، >10سنوات)

.10تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة التعزيز والدافعية باختلاف مؤشر الأقدمية (<5 سنوات، [5..10]سنوات، >10سنوات)

.11تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة إدارة الصف باختلاف مؤشر الأقدمية (<5 سنوات، [5..10]سنوات، >10سنوات)

ويمكن عرض نتائج الدراسة فيما قاله الباحث كما يلي: يجمع المختصون المهتمون بشأن تكوين الأستاذ في الجزائر أن مخططات التكوين أثناء الخدمة افتقرت إلى سياسة تدريب تقوم على أسس علمية واضحة واتسمت بالارتجال والسطحية و ضعف الوعي التدريبي وقلة المرافق التدريبية، وضبابية الأهداف، وضعف أساليب التقويم و المتابعة التي توفر معطيات عن حقيقة مواصفات أداء المعلمين. من الناحية العملية وفرت بعض المعاينات بيانات مهمة عن مواصفات الاستراتيجية التي تم تبنيها في هذه المخططات، فمن أهم ما ميزها أنها لم تعتمد عمليا على التنويع في استراتيجيات التدريب لضمان تلبية احتياجات المعلمين المتنوعة وتفريد عملية التدريب حسب فئات المعلمين ، فهذه المخططات لم تعتمد سوى على الإعلام من أجل تطبيق المناهج الجديدة سواء بالنسبة لفئة المؤطرين أو بالنسبة لفئة المعلمين و الاعتماد على خبرتهم الشخصية في البحث عن الوثائق والبرامج ، بهدف إقامة مجموعة من المكتسبات النظرية، وتحديث المعارف الأكاديمية للمعلمين المعنيين بالتكوين أثناء الخدمة. وفي تقديرنا المبني على حكم في ضوء معايير شاملة تأخذ بعين الاعتبار كل المؤشرات التي تقيم في ضوئها أي عملية

التدريب أثناء الخدمة، أن أهم مواطن القصور التي انتابت نظام التكوين أثناء الخدمة في الجزائر في كل مراحله عبر عملية الإصلاح سواء مع استحداث الجهاز الدائم للتكوين أثناء الخدمة أو مع استحداث جهاز التكوين عن بعد أو مرحلة الدعم للتحسين المستمر لمستوى المدرسين، يتمثل في غياب مقوم أساسي ترتكز عليه وجاهة وفعالية عملية التدريب أثناء الخدمة، وهو تحليل الاحتياجات التدريبية في ضوء معايير الفعالية التربوية من خلال قياس فوارق الأداء، إذ أن عملية تخطيط برامج التدريب أثناء الخدمة لم تعتمد على تحليل علمي وواقعي لطبيعة الاحتياجات الحقيقية لكل الفاعلين في هذا القطاع مما أثر سلبا حتى على الوظائف التي يجب أن تضطلع بها عملية التدريب أثناء الخدمة وأهدافه و هكذا بقيت العملية في مهب الريح لافتقارها معايير تقدير الفعالية المنشودة في ضوء الاستراتيجيات المعتمدة التي من المفترض أن تحدد هويتها في ضوء تحديد الاحتياجات بدقة. وتحليل الاحتياجات التدريبية يعتبر أحد أهم الخطوات الضرورية في عملية التدريب أثناء الخدمة، إذ يتم في ضوء هذه الخطوة تحديد أهداف عملية التدريب بشكل إجرائي ووجيه، وصياغة المحتوى وهيكلته في ضوء استراتيجية التدريب التي ستعتمد في ضوء طبيعة الاحتياجات وترتيب أولويات الاحتياجات حسب أهمتها في ضوء ما تسفر عنه نتائج عملية تحليل الاحتياجات. وفي ضوء ما تقدم يتضح لنا أن عملية بناء مخططات أو برامج التدريب ضمن عملية الإصلاح الشاملة لنظام التعليم في الجزائر لم تسبقها أي عملية تحليل للاحتياجات التدريبية، من خلال استشارة مختلف الفاعلين في عملية التكوين وتقصي مدى إجماعهم على مدى وضوح ووجاهة مشروع عملية التدريب و مدى ملاءمته لمختلف الاحتياجات في ضوء تنويع استراتيجيات التدريب المهني، مما يسمح بتحديد أهداف التدريب و الكفاءات المستهدفة من منطلق أن الاحتياجات تخص مختلف الأبعاد (التنظيمية أو المؤسساتية، الجماعية والفردية للوضعية المهنية الأولية مع توفر إرادة التطور بغية تحقيق وضعية جديدة. ووفقا لهذا المنظور الإجرائي للاحتياجات التدريبية الذي يندرج ضمن سيرورة تخطيط التدريب أثناء الخدمة الذي أصبح يعرف بمفهوم هندسة التكوين، فقد أخذت الاحتياجات التدريبية مفهوما أمبريقيا يستند على حقيقة الفرق أو المسافة أو الثغرة بين حقيقة أو واقع المدرسين الحالي وبين الوضع المأمول أو الناتج المتوقع أن يكون هؤلاء عليه في المستقبل من حيث معارفهم ومهاراتهم وقيمهم واتجاهاتهم، وعليه فإن الحاجة التدريبية تقدر حتما من خلال مقارنة واقع أدائهم الحالي بصورة الأداء المتوقع أو المنشود. وذلك بالاعتماد على مجهود مبنى على عملية تفكير منظم يرتكز على الملاحظة و جمع البيانات: (حقائق ، أداء، أراء مواقف واتجاهات(من مصادر مختلفة) بهدف توثيق وتحديد الفوارق (الاحتياجات) بين نتائج حالية ونتائج مرغوبة، ولا يمكن تصور الحاجة التدريبية من دون التصريح بالنتائج المرجوة و النتائج الحالية، فعملية تحليل الاحتياجات التدريبية يجب أن تحدد في ضوء هذه المتغيرات الثلاثة؛ فوفقا لهذا المنطق وهذه السيرورة يجب أن يعتمد تحليل الاحتياجات التدريبية على تحديد الوضعية الراهنة للمعلمين ومقارنتها بالوضعية المأمولة أو المستهدفة لتقدير حجم الفارق أو الفجوة، ومن خلال هذه العملية يمكن حصر جوانب النقص التي يتسم بها أداء المعلمين في كل جوانب ممارستهم التعليمية الصفية وغير الصفية ثم مقارنتها بما يجب أن يكون بالاعتماد على مستويات أو

معايير الأداء المثالي أو المرغوب وفقا لمتطلبات فعالية عملية التدريس لتحديد أهم الاحتياجات التدريبية للمعلمين. لكن تبقى بعض العوائق المرتبطة بمواصفات تقويم المدرس في الجزائر حائلا دون تحقيق الغايات المرتبطة بالتقدير الموضوعي لمستويات الأداء الحقيقي و من ثم ضبط الاحتياجات الحقيقية للمدرسين في التعليم المتوسط، حيث بينت لنا جل المعاينات الميدانية والاستقصاءات التي قمنا بها أهم سلبيات التي يعاني منها نظام تقويم المعلمين في الجزائر التي سنلخصها فيما يلي*:غياب الوعي لدى المشرفين على عملية التقويم بأهمية تطوير أساليب واستراتيجيات التقويم، بما في ذلك أدوات القياس والتقويم، بما يتلاءم مع أهداف العملية التعليمية عموما، وطبيعة مهام وأدوار الأستاذ في سياق العملية التعليمية التعلمية واعتماد معظم المشرفين على نظام التقدير التقليدي الذي يتأثر بالمزاجية و وجهة النظر الخاصة، وعدم اعتماد نظام تقديرات تفرضه طبيعة المهام و النظام الإداري الحديث.*عدم اهتمام المشرفين بمستجدات عملية البحث في مجال القياس والتقويم.*عدم تمكن المشرفين من التمييز بين ما يستطيع الأستاذ أن يؤديه وينجزه من كفاءات، وما ينجزه فعليا في حدود ما يتوفر عليه من إمكانيات بين موارد خاصة به وما يوفره الهيكل التربوي الذي ينتمي إليه.*تميز المشرفين بالسلطوية في عمليات التقدير والتقويم من خلال اعتماد وسيلة واحدة لا غير وهي كتابة التقارير، والمقاومة المستمرة لمشاركة باقي الشركاء في عملية تقدير كفاءة المعلم*تأثير الأفكار المسبقة عن المعلمين عند وضع التقديرات لهم، بحيث يسمح المشرف لإحدى الصفات الشخصية للأستاذ بأن يهيمن على باقي صفاته الأخرى، أو خشية المشرف من وضع التقدير المناسب للأستاذ استنادا على ما يكون قد وقع من ممارساته في الماضي، فضلا عن ميل بعض المشرفين إلى المغالاة في تقدير بعض المعلمين إرضاء لهم إما مجاملة أو محسوبية وتحيز.وتوج مسار هذه الدراسة بالنتائج التالية:

-1 بناء بطاقة ملاحظة لتقييم الممارسة التدريسية الصفية لمدرس المرحلة المتوسطة في الجزائر في ضوء معيار العمليات والتفاعل، بمواصفات الوسائل الموضوعية التي تم تقنينها واختبارها قصد وحصر تسجيل كل الجوانب جوانب المرتبطة بالممارسة التدريسية، وعليه يمكن اعتبارها نظام خاص بتحليل وتقييم فعالية المدرس بصورة أساسية، فهي أداة للتسجيل والوصف و التصنيف، و إن اقتضى الحال لتأويل مختلف المظاهر القابلة للملاحظة في القسم، وقد حرصنا على أن تتميز بالخصائص الأساسية التالية:

- نظام تحليل، تمكن من دراسة مظهر أو عدة مظاهر من الواقع التعليمي الشديد التعقيد.
- نموذجا وتصورا معينا ورؤية خاصة لواقع الصف، وان هذا التصور يمنحها خصوصيتها وحدد في نفس الوقت الجانب أو الجوانب التي تسمح بملاحظتها وتسجيلها.

وفي ضوء هذه الخصائص الجوهرية تم تحديد الأداءات السلوكية لكل كفاءة تدريسية، وصياغتها في عبارات إجرائية تصف السلوك المتوقع من الأستاذ أثناء التدريس، وتكون هذه العبارات قصيرة وتخاطب المفرد وفي صيغة المضارع بالنسبة للسلوك الذي يحدث داخل القسم ويمكن ملاحظته أثناء التدريس، وعند تصميم بطاقة الملاحظة الخاصة لهذه الدراسة روعي ما يلي:

+ تحديد مجالات التدريس المراد ملاحظتها.+ تعريف كل كفاءة تندرج ضمن كل مجال تعريفا إجرائيا. + تحليل كل كفاءة تحليلا إجرائيا.+ تعريف كل أداء تعريفا إجرائيا في عبارة قصيرة . + وضع العبارات التي تعرف كل كفاءة في مجموعة مستقلة وإعداد قائمة بذلك. كما تم اختيار نظام العلامات أو القوائم سابقة الإعداد، نظرا لملاءمة هذا النظام لأهداف عملية التقييم باستخدام بطاقة الملاحظة والتقييم، باعتبار أن الكفاءات التدريسية التي تضمنتها البطاقة لها نفس الأهمية و الوزن في العملية التدريسية، بالإضافة إلى أننا هدفنا إلى الكشف عن أكثر الكفاءات التدريسية أهمية، و ما إذا كان الأستاذ يستخدم هذا الأداء أو لا يستخدمه، فتبعا لهذا النظام تم تحديد بنود السلوك مسبقا، أي قبل بدء عملية الملاحظة في ضوء تصور الأداء ثم رصد ما يحدث منها داخل الصف. وبناءا على المرتكزات السابقة الذكر تم تقسيم الموقف التعليمي إلى أربع مجالات أساسية ثلاثة منها تمثل كفاءات تدريسية أساسية في عملية التعليم والتعلم وهي: تخطيط التدريس تنفيذ التدريس و التقويم أما المجال الرابع فيمثل مهارات وكفاءات لإدارة الصف والتفاعل الصفي أو ما يصطلح عليه المختصون مجال المناخ الصفي المحفز على عملية التعلم، وتندرج تحت كل مجال مجموعة من الكفاءات والتي تم تحليلها إلى مجموعة من الأداءات السلوكية.

تقييم الدراسة والاستفادة منها: استطاع الباحث من خلال الفرضيتين المزودتين بمجموعة طويلة من التساؤلات أن يثبت علميا أن التكوين في الجزائر يتم بصورة عشوائية، وأن غياب سياسة تربوية واضحة المعالم والأهداف يتم من خلالها استشفاف المرادات والمرغوبات، ليتمكن الباحثين والمختصين من تحديد الاحتياجات التدريبية أو التكوينية ومن ثم يمكن تحديد الخطة المناسبة. قدم مادة علمية في الفصول النظرية استفدت منها كثيرا. عرض بعض الدراسات الغربية بشكل مفصل مما جعلني استفيد منها، وعندما حاولت الرجوع إلى المراجع الذي قدمه وجدت أن الموقع الإلكتروني قام بتحديثات ساهمت في حذف المراجع وهذا جعلني أعتمد ملخصه المكتوب كمرجع عندي.

الدراسة رقم 03:دراسة حديد يوسف 2008 / 2009.[1]: التي عنوانها: (تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفية –دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الثانوي لولاية جيجل) قدمها من أجل نيل شهادة الدكتوراه في جامعة منتوري قسنطينة، خلال السنة الدراسية 2008 / 2009. يهدف هذا البحث إلى التعرف على العوامل التي تؤثر في درجة ممارسة الأستاذ لمختلف كفاءات التدريس ،مثل كفاءات التخطيط والتنفيذ ، وكفاءات إتقان استراتيجيات تدريس المادة بالإضافة إلى كفاءات التفاعل والعلاقات الإنسانية وكفاءات تكنولوجيات الإعلام والاتصال والوسائل التعليمية ... الخ. كما يهدف هذا

[1] دراسة حديد يوسف: **تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفية** –دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الثانوي لولاية جيجل، دكتوراه غير منشورة، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، 2008 / 2009.

البحث إلى: – معرفة المتغيرات التي تؤدي إلى الاختلاف في امتلاك الكفاءات ودرجة ممارستها لدى أساتذة الرياضيات بالتعليم الثانوي .– الوصول إلى وضع قائمة للكفاءات التدريسية اللازمة لأستاذ التعليم الثانوي لمادة الرياضيات .– الوصول إلى وضع أدوات ووسائل تقويم الأداء التدريسي بطريقة علمية موضوعية تمتاز بالصدق والشمول تكون بديلا لوسائل التقويم التقليدية السائدة حاليا ، من خلال اقتراح الأداة المستعملة في البحث. – معرفة جوانب النقص في برامج تكوين الأساتذة واقتراح البدائل المناسبة بناءا على نتائج البحث. – اقتراح الكيفيات المناسبة التي يمكن من خلالها توظيف أساتذة التعليم الثانوي بصفة عامة وأساتذة الرياضيات بصفة خاصة.– التعريف ببرامج التدريب أثناء الخدمة المستعملة في النظم التربوي المتقدمة ، لمعالجة جوانب القصور في ممارسة الأساتذة للكفاءات التدريسية اللازمة. حجم العينة 156 مفردة. طريقة اختيارها: طبقية قصدية. أما عن نتائج الدراسة: ذكر الباحث النتائج العامة ضمنا داخل الخاتمة كما يلي: – المرتب لا يكف لقضاء الحاجيات المعيشية والمتطلبات الحياتية. – رغم أهمية الخدمات الاجتماعية فإن المدرسين يدفعون الاشتراكات ولا يرون الخدمات– يعتقد المدرسين أهمية المظهر الخارجي وبعضهم لا يستطيع توفيره — الترقيات مهمة من جوانب متعددة مادية (الأجر) ونفسية (الدافع) واجتماعية (المكانة) – يعاني المدرسون من قلة الاهتمام خارج المؤسسة خاصة من الجيران والأقارب — يولون أهمية كبرى للروابط مع أولياء التلاميذ ويشتكون من قلتها.– وسائل الإعلام لها دور في تقديم صورتهم في المجتمع ويمكنها أن تقوم بالدور الإيجابي. – عمل المدرسين يشمل المدرسة والبيت وكثافة ساعات العمل تنهكهم. – نسبة قلية منهم تنخرط في الجمعيات النقابية والاجتماعية. – استقرارهم وأمنهم دخل مؤسسة عملهم أمر مهم ويتحقق ذلك بالمدير الجيد والمفتش المناسب. – يؤكدون على أن حب المدرس لمهنته هو الذي يجعله يواصل مشواره العملي.

تقييم الدراسة والاستفادة منها: هناك توافق كبير بين محاور هذه الدراسة والبحث الذي أقدمه في محاولة التطرق إلى تفاصيل العملية التدريسية إلا أن لكل دراسة اهتماماتها التي تميزها، فبالنسبة لهذه الدراسة التي اعتمدت أسلوب طرح الأسئلة اهتمت أولا بتخطيط درس وتنفيذه والتقويم وهو ما يقابل التكوين الديداكتيكي وتحدثت عن إدارة الفصل والكفاءات الأكثر ممارسة واستعمالا عند أساتذة الرياضيات، وهذا يقابله التكوين البيداغوجي في هذا البحث ويمكن أن تكون المعوقات التي تحدثت عنها هذه الدراسة مقابلة للتكوين الذاتي باعتبار أن حل المشاكل والمعوقات يتم حلها بشكل ذاتي في أغلب الأحيان.

استفدت كثيرا من الدراسات السابقة أو المشابهة التي عرضتها هذه الدراسة رغم قدمها حيث أن بعضها كتبت في فترة السبعينيات من القرن الماضي وذهبت أنزل بعضها من الإنترنيت خاصة المكتوبة باللغة الإنجليزية وأترجمها لأستفيد منها مباشرة، وقد لاحظت استفادة صاحب الدراسة منها بشكل واضح خاصة في الجانب الأدبي والنظري. هذه الدراسة من الدراسات الجيدة في مجال تكوين الأساتذة لأن الباحث اتبع منهجية رائعة تبدأ

أولا بتقويم أداء الأساتذة وعرض طرق التقويمات لتكتشف النقائص، ثم تتجه إل التكوين وتقدم مختلف اتجاهاته وكيفياته، ليتناول الحديث عن خصائص المدرسين وأدوارهم وكفاءاتهم التدريسية. وفي الجانب الميداني استفاد من مقياس قدمه واستنتج منه النتائج مباشرة، هنا لاحظت أن التعليقات على الجداول قصيرة ومقتضبة نظرا لأن الأرقام كانت تتحكم في اتجاه التفسير باعتبار البحث اعتمد على المنهج الكمي، لكن بالنسبة للمنهج الكيفي خاصة في علم الاجتماع نجد الأمر مختلف، لأن التحليل السوسيولوجي يتطلب مناقشة الرقم في حد ذاته، هل هو متوافق مع الواقع الذي يحوي الظاهرة المدروسة أم أنه مختلف عنه، هذه المناقشة هي التي تثري البحث، وهي التي تمدنا بالأفكار الجديدة التي يمكن طرحها وتطبيقها، وهذا هو الفرق بين الجانب النظري والجانب الميداني الذي يجد فيه الباحث فسحة وفرصة لاختبار أفكاره أما إذا تقيد بسلطة الرقم فإنه لا فرق بينه وبين الجانب النظري الذي ينقل أراء الغير التي تعبر عن وجهة نظرهم.

الدراسة رقم 04: لبلقاسم يخلف 2006-2007[1]: عنوانها:(المدارس العليا للأساتذة: دراسة وصفية لمدى مساهمة التداريب الميدانية في تكوين الطالب- الأستاذ) قدمت هذه الأطروحة من أجل نيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية، من جامعة محمود منتوري، قسنطينة. تحدث الباحث عن أهداف دراسته في المقدمة وصاغها على شكل أسئلة في هذه الدراسة الوصفية التي تحاول في الأساس —كما قال- معرفة حقيقة التكوين الذي يتلقاه الطالب الأستاذ في المدارس العليا وسنعرضها كما يلي: - هل هو فعلا تكوينا أوليا وتطبيقيا يساعد الطالب الأستاذ فعلا على ممارسة مهنته مستقبلا؟. وهل هذا التكوين هو تكوينا يُوازن بين الجانب النظري والجانب التطبيقي ؟ وهل هذه التداريب الميدانية التي يتلقاها الطالب الأستاذ أثناء تكوينه تساعد الأساتذة المتخرجين من المدارس العليا للأساتذة على تطبيق مختلف هذه المعارف وتساعدهم على أداء مهامهم المهنية؟ و هل مدة التكوين كافية تُمكن الطالب الأستاذ من تطبيق بعض المعارف النظرية المتحصل عليها؟ وهل التربص الميداني الذي تلقاه الطالب فرصة كي يفكر بعمق في تأثير نشاطاته التي تعود على تنمية تجربته المهنية الذاتية وعلى المتعلم على حد سواء، ويمكّنه من اكتساب تجربة لمختلف الأعمال المهنية و الإدارية الخاصة بالتدريس؟ هل هذه البرامج التكوينية المطبقة حاليا في المدارس العليا تؤدي بصورة كافية إلى التحكم في المهنة أم أن أولوية التكوين موجهة لاكتساب المعارف النظرية فقط وليس توصيلها للتلاميذ؟ كما أني لم أجد عنوانا يُحدد أهداف هذه الدراسة، فإني لم أجد عنوانا يعرض نتائج الدراسة ووجدت بعض هذه النتائج العامة في صلب الخاتمة عندما قال:(إن هذا البحث المتواضع مكننا من بعض النتائج التي لا ندعي أنها عامة و لكن تبقي في حدود العينة المدروسة، ومن النتائج العامة التي يمكن استخلاصها من هذا البحث والتي تبقى دائما في دائرة العينة المدروسة هي أن التداريب

[1] بلقاسم يخلف: المدارس العليا للأساتذة: دراسة وصفية لمدى مساهمة التداريب الميدانية في تكوين الطالب- الأستاذ، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة محمود منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2006-2007.

قد ساهمت بصورة إيجابية في تكوين الطالب المتربص.)[1]، (هذا يعني أن النشاطات التي قام بها خلال هذه الفترة والتي حتى وإن كان جل أفراد العينة يراها غير كافية في مدتها الزمنية و يتمنون أن تمتد أكثر لتكون على الأقل خلال سداسي، كانت كافية لترك انطباع أنه خلال هذه الفترة قد اكتسب المتربصون ما يمكن اعتباره تغييرا إيجابيا لتصور الطالب لعمل الأستاذ و أن جل الطلبة قد أثْروا أو على الأقل أضافوا معارف جديدة خاصة تطبيقية لما اكتسبوه بالمدرسة.)، ويواصل سرد النتائج قائلا:(إن استطاع الطالب أن يستفيد من هذه التداريب فإنها كانت كذلك فرصة له لاكتشاف استراتيجيات التعلم و هي مهمة جدا في أي عمل تربوي إذ على هذه الاستراتيجيات تُبنى البرامج و تختار طرق التدريس وغيرها من النشاطات التربوية سواء عند المعلم أو المتعلم ذاته. هذه الفترة التكوينية حتى تؤهلهم بعد ذلك للمساهمة الفعالة في الأنشطة المدرسية و لم لا الاقتصادية و الاجتماعية) [2] ، (واعتمادا على النتائج المحصل عليها نرى من الأجدى تمديد هذه المدة على الأقل إلى سداسي خلال السنة النهائية من التكوين مع اقتراح بعض النشاطات منها ما أسميناها "ورشات التحليل" "تحليل النشاطات"(analyse des pratiques) التي من خلالها تعطى الفرصة لكل أستاذ–طالب من عرض تجربته التعليمية و الإفصاح عنها حتى يتقاسم كل فرد هذه اللحظات التكوينية ليستفيد كل فرد ويتعلم من أقرانه وتكون نقطة تقاطع بين مختلف الاختصاصات لخلق فرصة التعرف واكتشاف مختلف الممارسات العملية لمهنة التدريس والاستفادة من العمل الجماعي. هذه الحصص هي فرصة كذلك من الفرص الأخرى لربط الطالب بين المؤسسات التطبيقية و المدارس العليا للأساتذة حتى نظمن نوعا من التكفل النفسي، البيداغوجي و لا يشعر الطالب الأستاذ بهذا القلق الذي عبر عنه في التقارير التي قدمها في نهاية التربص كما لاحظنا ذلك) [3]، (هذه التداريب التي نرجو أن تكون فضاء لتنمية صفات متعددة تتوافر في هيئة التدريس بمدارسنا منها الاعتماد على النفس و القدرة على تكييفها و إدارة القسم و التعاون مثلا تدعونا للاهتمام بهذا الجانب من التكوين لان النهوض بالتعليم هو نقطة البداية الصحيحة في أي إصلاح يستهدف إقامة مجتمع قادر على مواجهة مختلف التحديات التي يعيشها كل مجتمع في عصرنا الحالي، في هذا العالم المتغير الذي أطلق عليه عصر العولمة و أن تجرى التدريبات الميدانية بطريقة أكثر كثافة و استجابة لاحتياجات الطلبة–الأساتذة وتطلعاتهم و انشغالاتهم و ذلك بتنويع النشاطات و تكثيفها، أي بإعطاء الفرصة لكل طالب من القيام بمهام الأستاذ كلها و الاطلاع على كل الوثائق المستعملة و تعلم كيفية استعمالها. و لن يكون هذا إلا خلال فترة زمنية كافية) [4]

تقييم الدراسة والاستفادة منها: هذه الدراسة متميزة بأنها تشترك مع بحثي في المتغير الأول فيما يتعلق بمؤسسات تكوين الأساتذة، فهي دراسة مهمة لكونها تركز على فكرة وتتوسع وتتعمق في تناولها، لكن مع الأسف ورغم كونها أطروحة دكتوراه، ظهر فيها ضعف متعدد: منهجي وفكري ولغوي، فعدم إفراد عنوان تحدد فيه أهداف

[1] المرجع السابق نفسه، ص156.
[2] المرجع السابق نفسه، ص156.
[3] المرجع السابق نفسه، ص157.
[4] المرجع السابق نفسه، ص157.

الدراسة وعنوان تُحدد فيه نتائج الدراسة باعتبار أن من بحث بحثا إنما فعل ذلك ليستفيد منه غيره، ومعروف أن العناوين خاصة السالفة الذكر يحتاجها من أراد أن يبين أنه استفاد من الدراسة. وليس معنى هذا أني لم أجد إيجابيات فيها كلا لأنها تعرضت في جانبها النظري لأدبيات لم أجدها في غيرها من الدراسات.

الدراسة رقم05: دراسة نبيل حميدشة 2009- 2010[1]:هي أطروحة أعدها الطالب لنيل شهادة دكتوراه في علم اجتماع التنمية، عنوانها: (الواقع الاجتماعي للمعلم ومكانته الاجتماعية دراسة ميدانية على مؤسسات التربية بمدينة سكيكدة) بجامعة "منتوري" بقسنطينة . حاول الباحث إثبات صحة أو خطأ عدد من الفرضيات، وصاغ الباحث الفرضية الرئيسية والفرضيات الثانوية كما يلي: " ترتبط المكانة الاجتماعية للمعلم بأبعاد واقعه الاقتصادي، الاجتماعي والمهني." 1- هناك تناسب طردي بين مستوى الدخل وطبيعة المكانة التي يشغلها المدرس في مجتمعه. 2- هناك علاقة ارتباطية بين طبيعة العلاقات التي ينسجها المدرس اجتماعيا ومكانته الاجتماعية.

3- هناك علاقة دالة بين الظروف المهنية للمعلم ومكانته الاجتماعية. أدوات جمع البينات تتمثل فيما يلي: الملاحظة، استمارة الاستبيان. أما حجم العينة فهو 156 مفردة، وطريقة اختيارها: طبقية قصدية، ذكر الباحث النتائج العامة ضمنا داخل الخاتمة كما يلي:- المرتب لا يكف لقضاء الحاجيات المعيشية والمتطلبات الحياتية- رغم أهمية الخدمات الاجتماعية فإن المدرسين يدفعون الاشتراكات ولا يرون الخدمات- يعتقدون المدرسون أهمية المظهر الخارجي وبعضهم لا يستطيع توفيره – الترقيات مهمة من جوانب متعددة مادية (الأجر) ونفسية (الدافع) واجتماعية (المكانة) - يعاني المدرسون من قلة الاهتمام خارج المؤسسة خاصة من الجيران والأقارب – يولون أهمية كبرى للروابط مع أولياء التلاميذ ويشتكون من قلتها.- وسائل الإعلام لها دور في تقديم صورتهم في المجتمع ويمكنها أن تقوم بالدور الإيجابي.- عمل المدرسين يشمل المدرسة والبيت وكثافة ساعات العمل تنهكهم - نسبة قلية منهم تنخرط في الجمعيات النقابية والاجتماعية. - استقرارهم وأمنهم دخل مؤسسة عملهم أمر مهم ويتحقق ذلك بالمدير الجيد والمفتش المناسب.- يؤكدون على أن حب المدرس لمهنته هو الذي يجعله يواصل مشواره العملي

تقييم الدراسة وتوظيفها: هناك تشابه بين الدراستين إذ أن المتغير المستقل في الأطروحة هو المتغير المستقل في الدراسة. - طريقة التحليل في هذه الأطروحة متميزة إذ أنها تعرض الفكرة ثم تؤكدها بآراء علماء الاجتماع وغيرهم ثم تبينها برسومات توضيحية، وهذا مكنني من فهم بعض المفاهيم الغامضة، وعرفني على أسلوب تحليلي جديد.

الدراسة رقم06: دراسة بوقطف محمود 2014/2013[2]: قدم مذكرة بعنوان:(التكوين أثناء الخدمة و دوره في تحسين أداء الموظفين بالمؤسسة الجامعية) من أجل نيل شهادة ماجيستير تخصص علم اجتماع تنظيم وعمل من

[1] نبيل حميدشة: **الواقع الاجتماعي للمعلم ومكانته الاجتماعية دراسة ميدانية على مؤسسات التربية بمدينة سكيكدة**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة محمود منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2009- 2010.

[2] بوقطف محمود: **التكوين أثناء الخدمة و دوره في تحسين أداء الموظفين بالمؤسسة الجامعية**، مذكرة ماجيستير غير منشورة، جامعة محمد خيذر، بسكرة، الجزائر، 2013- 2014.

جامعة محمد خيذر بسكرة، الجزائر. وقد هدفت: معرفة دور التكوين أثناء الخدمة في تطوير قدرات وسلوك الموظف بالمؤسسة الجامعية.- التعرف على مدى تطبيق المؤسسة الجامعية لبرامج التكوين أثناء الخدمة واعتمادها عليه في تحسين أداء الموظفين.- الكشف عن دور المؤسسة الجامعية في توجيه وتنظيم الدورات التكوينية أثناء الخدمة، ومعرفة دور ذلك في زيادة أداء الموظفين.- الكشف عن مدى تأثير برامج التكوين والمكونين على نجاح عملية التكوين أثناء الخدمة.- محاولة التعرف على مدى إسهام التكوين أثناء الخدمة في تحقيق أهداف الموظف والمؤسسة الجامعية .- التعرف على مدى مساهمة التكوين أثناء الخدمة في التقدم الوظيفي) الترقية(للموظفين بالمؤسسة الجامعية والكشف عن مدى مساهمته في خلق و تنمية الولاء للمؤسسة والرفع من معنوياتهم.- التعرف على علاقة التكوين أثناء الخدمة بتحسين صورة المؤسسة في المجتمع. وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة على عينة شملت كل الموظفين الذين تلقوا تكوينا فعليا أثناء الخدمة يقدر بـ : 46موظف من 186.قدمت لهم أسئلة استمارة استبيان تحوي 37 سؤال مقسمة في أربعة محاور هي: المحور الأول: يخص التكوين أثناء الخدمة ودوره في تطوير قدرات وسلوك الموظف، تضمن 10أسئلة .المحور الثاني: يخص تأثير المكون على نجاح عملية تكوين الموظف أثناء الخدمة، وتضمن 08أسئلة .المحور الثالث: يخص تأثير برامج التكوين على نجاح عملية تكوين الموظف أثناء الخدمة، وتضمن08أسئلة .المحور الرابع: يخص التكوين أثناء الخدمة ودوره في تحقيق أهداف الموظف والمؤسسة الجامعية وتضمن11سؤال.نتائج الدراسة: تأكد الباحث بأن للتكوين أثناء الخدمة دور كبير في تطوير قدرات وسلوك الموظف وذلك من خلال إضافته معارف علمية جديدة ومهارات سلوكية واتجاهات و أفكار حديثة تساعده في تحسين القدرة على التخطيط لتنفيذ المهام الإدارية بعد الانتهاء من الدورات التكوينية، بالإضافة إلى تحسين عملية الاتصال بين جميع أفراد المؤسسة ودفع الموظف إلى العمل بمثابرة وجدية، ضف إلى ذلك زيادة روح انتمائه لمؤسسته والرفع من معنوياته، ويجب أن نشير هنا إلى النتيجة المتعلقة بعدم كفاءة الدورات التكوينية المبرمجة إلى حد الآن من طرف المؤسسة وعلى هذه الأخيرة تكثيفها حتى تأتي بنتائج أكثر إيجابية لكل الأطراف.

تقييم الدراسة والاستفادة منها: من عنوان هذه المذكرة نستشف أن الفكرة الجالبة لها تتعلق بالتكوين أثناء الخدمة، إذ أنه المرحلة الطويلة والأخيرة التي تصاحب كل تكوين، وهو مهم وغدا أكثر أهمية لأن التحيين الذي يتم به اقتناص التجديدات العالمية منوط بها، تحدثت هذه الدراسة عن تعريف وأهمية وخصائص وأنواع هذه المرحلة من التكوين، وتحدثت أيضا عن الخطوات العملية التي يتم بها التكوين من خلال الإشارة إلى الاحتياجات والبرامج التكوينية وطرق تنفيذها وتقويمها، وإن كان الأمر متعلق بالجامعة فإنه مهم باعتبار أن للجامعة تأثيرها المباشر.

الدراسة رقم07: دراسة خليصة قايلي 2014 – 2015[1]: بعنوان: (اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو التكوين أثناء الخدمة دراسة من وجهة نظر معلمي المدارس الابتدائية) مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في علم

[1] خليصة قايلي: **اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو التكوين أثناء الخدمة دراسة من وجهة نظر معلمي المدارس الابتدائية**، مذكرة ماستر غير منشورة، جامعة أكلي محمد أولحاج، البويرة، الجزائر، 2014 – 2015.

النفس المدرسي من جامعة أكلي محمد أولحاج، البويرة، تهدف إلى تسليط الضوء على العمليات التكوينية المبرمجة في مخطط التكوين و تحسين المستوى و تجديد المعلومات، و الإصلاحات الخاصة بالمناهج الجديدة التي تحدث في قطاع التربية, و يمكن تلخيص الأهداف التي تسعى لتحقيقها هذه الدراسة في النقاط التالية: – معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين معلمي المدارس الابتدائية في اتجاهاتهم نحو التكوين أثناء الخدمة, و تبعا لبعض المتغيرات مثل: الجنس, المؤهل العلمي و الخبرة. – التحقق من فرضيات البحث باستخدام الأساليب الإحصائية الملائمة.– الكشف عن طبيعة و نمط و مستوى معلمي المدارس الابتدائية و واقع تكوينهم و إعدادهم و كذا مدى تأهيلهم للقيام بالدور المناط بهم.– معرفة الصفات التي يجب توفرها في معلمي المدارس الابتدائية و مدى توفر متطلبات هذا النوع من التعليم في المعلمين الموجودين في الميدان. الكشف عن مدى مسايرة (أسباب، أهداف، محتوى) تكوين المعلمين أثناء الخدمة للأسس السليمة برامج تكوين المعلمين.– الكشف عن مختلف العمليات التكوينية التي يخضع لها معلمو المدارس الابتدائية و الهادفة إلى تأهيلهم وتكوينهم و تلبية حاجاتهم و متطلبات التعليم الابتدائي.– معرفة إلى أي مدى يخدم هذا التكوين أثناء الخدمة أهداف المنظومة التربوية و تلبية حاجة معلميها – معرفة طرق ووسائل التكوين أثناء الخدمة و مدى تمكنها من سد النقص. وكانت النتائج كما يلي:– هناك اتجاهات إيجابية لمعلمي المدارس الابتدائية نحو التكوين أثناء الخدمة.– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو التكوين أثناء الخدمة تعزى لمتغير الجنس.– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو التكوين أثناء الخدمة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو التكوين أثناء الخدمة تعزى لمتغير الخبرة. قامت الطابة الباحثة بتوزيع استبيان "الاتجاه نحو التكوين أثناء الخدمة " على عينة بلغ حجمها 180معلم، واعتمدتا على التقنيات الإحصائية التالية:– المتوسط الحسابي(x) لقياس مدى تمركز الدرجات حول المتوسط.– الانحراف المعياري (SD) لقياس مدى اتفاق أو عدم التشتت الدرجات حول المتوسط. – اختبار (كا2)لقياس للدلالة الإحصائية اللابراميترية: لمعرفة ما إذا كانت هناك اتجاهات إيجابية عند المعلمين نحو التكوين أثناء الخدمة.– اختبار(T) لمعرفة ما إذا كان الفرق بين متوسطي هو فرقا جوهريا، وذلك فيما يخص متغير الجنس والخبرة.– اختبار تحليل التباين(ف) لمعرفة دلالة الفروق بين عدد متوسطات، وذلك فيما يخص متغير المؤهل العلمي. وقد كشفت نتائج الدراسة على أن أغلبية معلمي المدارس الابتدائية لديهم اتجاهات إيجابية نحو التكوين أثناء الخدمة، حيث قدر عدد هؤلاء 126معلم من مجموع 180أي بنسبة مئوية مقدرة بـ 70%وهذه النسبة العالية تؤكد تحقق الفرضية المقترحة الأولى والقائلة أن: "هناك اتجاهات إيجابية لمعلمي المدارس الابتدائية نحو التكوين أثناء الخدمة".

تقييم الدراسة والاستفادة منها: بالرغم من أن هذه الدراسة قُدمت من أجل نيل شهادة الماستر، وبالرغم من الضعف الملاحظ على العديد من هذه الدراسات الأخرى إلا هذه مختلفة عما تعودنا لقد وجدت العديد من الفوائد في هذا البحث، فهي ركزت على التكوين أثناء الخدمة، وبينت أن الأساتذة لهم اتجاه إيجابي نحو هذا

التكوين، وتلك إحدى التوصيات التي تحمل رسالة للوزارة المعنية، ثم إنها استعملت الأدوات الإحصائية العديدة من أجل إثبات هذا المطلب، ومن جهة أخرى فإنها جمعت العديد من الأدبيات في الجانب النظري ساعدتني على الاطلاع بسرعة على بعض المراجع لما رجعت إليها ثم إضافتها بعد الحصول عليها لهذا البحث.

الدراسة رقم08:دراسة براهمي وريدة2004- 2005[1]: هي رسالة أعدتها الباحثة لنيل شهادة الماجيستير تخصص علم اجتماع تنظيم وعمل. عنوانها: (المعوقات الاجتماعية للأستاذ الجامعي وأثرها على أهداف المؤسسة الجامعية) دراسة عرضت الباحثة فرضيات الدراسة كما يلي: الفرضية الرئيسية الأولى :" المعوقات الاجتماعية التي يتعرض لها الأستاذ الجامعي داخل الجامعة تؤثر على تحقيق الجامعة لأهدافها" وذكرت مؤشراتها: التكوين، المؤهل، الوسائل التعليمية و البحثية، البيروقراطية الإدارية، الترقية. الفرضية الرئيسية الثانية: "المعوقات الاجتماعية التي يتعرض لها الأستاذ الجامعي خارج الجامعة تؤثر على تحقيق أهداف الجامعة." وذكرت مؤشراتها: الأجر-السكن-النقل-المكانة الاجتماعية . أهداف الدراسة: - جلب الاهتمام والوعي لطبيعة دور الأستاذ، تحليل واقعه، كشف حقيقة المعوقات التي تعترضه، تحفيز الباحثين للبحث في هذا المجال. العينة: طبقية عشوائية مكونة من 130 أستاذ أي أنها أخذت نسبة% 15 من مجموع أساتذة الجامعة المختارين. أهم نتائج الدراسة:- التكوين العلمي للأساتذة تحت المتوسط – أغلب الأساتذة مستواهم الماجيستير- هناك عراقيل إدارية كبيرة- الوسائل التعليمية والبحثية غير كافية- معايير الترقية للأستاذ غير موضوعية- الأجر زهيد وغير كاف.- أغلب المبحوثين لا يملكون سكنا- المكانة الاجتماعية متدنية.

تقيم الدراسة وتوظيفها: طريقة كتابة الإشكالية وصياغتها جيدة لأنها توافقت مع أحد أساليب صياغتها، تناولت الحديث عن المتغير المستقل، ثم المتغير التابع ثم الربط بينهما لتنتهي إلى صياغة الأسئلة؛— فكرة وضع المؤشرات والأبعاد ومتغيرات الفرضيات فكرة جيدة تمكنت من خلال ذلك الإشارة إلى الطريقة العملية التي تمت بها صياغة أسئلة استمارة الاستبيان أو المقابلة؛ – عدم ذكر الدراسات السابقة أثر على تقديم الباحثة للدراسة؛ -كان الأفضل لو كانت الخلفية النظرية للموضوع والتي أظهرتها من خلال عرض الاتجاهات السوسيولوجية في معالجة موضوع الجامعة عن المعوقات التي تعترض الأستاذ لا المتعلقة بالجامعة فقط، وكان تخصيصها مبحث كاملا لها أمرا مفضلا لأن الموضوع واسع— العنوان يتعلق بالمعوقات الاجتماعية والدراسة تتحدث عن المعوقات المجتمعية، وهناك فرق واسع بين "المعوق الاجتماعي" كالسكن والمكانة الاجتماعية و"المعوق المجتمعي" .- طريقة تحليل بيانات الجداول لم تخرج عن قراءة الجداول قراءة تفسر الأرقم ولم تتعمق بالتفسير والتأويل السوسيولوجي بحيث يكون هناك ربط بالأدبيات النظرية، والدراسات السابقة ...وهكذا.

[1] **دراسة براهمي وريدة: المعوقات الاجتماعية للأستاذ الجامعي وأثرها على أهداف المؤسسة الجامعية**، مذكرة ماجيستير غير منشورة، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر، 2004 – 2005.

الدراسة رقم09:دراسة أحلام مرابط 2006/2005[1]: عنوانها: (واقع المنظومة التربوية الجزائرية دراسة ميدانية على مؤسسات التربية بمدينة بسكرة)، هي رسالة مكملة أعدتها الباحثة لنيل شهادة الماجيستير تخصص علم اجتماع التنمية، بجامعة محمد خيضر ببسكرة. عرضت الفرضيات كما يلي:- أدت المناهج الدراسية الجديدة إلى جعل مهمة التعليم أكثر يسرا مما كانت عليه في السابق. - الإصلاحات المطبقة على المنظومة التربوية وفرت الوسائل المادية والإيضاحية للمدارس. - تؤثر المناهج الدراسية الجديدة إيجابا على طريقة التدريس التي يعتمدها المدرس. - توفير الوسائل الإيضاحية وتغيير طريقة التدريس أدى إلى رفع من التحصيل الدراسي الفصلي للتلميذ. وقسمت الباحثة الأهداف إلى ثلاثة وصاغتها بطريقتها: أهداف عملية وأخرى علمية وأخيرة ذاتية وحددت مكان الدراسة في المؤسسات التعليمية التي مستها العملية الإصلاحية في مدينة بسكرة، أي أقسام السنوات الأولى والثانية من المرحلة الابتدائية و من المرحلة المتوسطة فقط دون ذكر المرحلة الثانوية. أما الزمن الذي استغرقته في إعدادها، فقد اختصرته كما قالت في مدة شهر ونصف فقط.

توظيف الدراسة:

- بعض الرسائل قد لا تكون في المستوى المطلوب مع ذلك يمكن الاستفادة منها بالحذر من الوقوع في أخطائها

- عنوان الدراسة غير مضبوط وناقص ذكرت المتغير التابع واقع المنظومة التربوية الجزائرية" وغفلت عن المتغير المستقل المتمثل في الإصلاحات الأخيرة كما يظهر في السياق.

- كيف لها أن تدرس الإصلاحات التي انطلقت عام 2003 ولم تكمل عامها الثاني ؟ ذكرت فترة سنة ونصف وهي مدة غير كافية لكي تدرس التغيرات لا بالدراسة الوصفية ولا بالتقييمية ولا بغيرهما.

- جعلت بين الإشكالية والفرضيات فاصل كبير حيث ذكرت الأولى في بداية الدراسة في القسم النظري، والثانية في نهايتها في القسم الميداني، وإن كان ممكن ذلك إلا أنه يستحسن ذكرهما معا في الجانب النظري فقد يؤدي ما فعلته إلى عدم الانتباه إلى أخطاء خطيرة تبين عدم الانسجام بينهما.

— لا توجد صلة بين عنوان الدراسة والإشكالية والفرضيات والأهداف والمنهج

- عرضت الخلفية النظرية للدراسة شكليا دون الاستفادة منها.

الدراسات السابقة المشابهة من حيث المتغير المستقل (العولمة):

الدراسات الجزائرية:

الدراسة رقم 01: لحجار ماجدة2010/2009[2]: عنوانها:(العولمة والعنف)، دراسة من أجل نيل شهادة الدكتوراة تخصص: تنمية وتسيير الموارد البشرية، من جامعة منتوري، قسنطينة.

[1] **أحلام مرابط**: واقع المنظومة التربوية الجزائرية دراسة ميدانية على مؤسسات التربية بمدينة بسكرة، مذكرة ماجيستير غير منشورة، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2006-2005.

[2] حجار ماجدة: **العولمة والعنف**، دكتوراة غير منشورة، جامعة منتوري، قسنطينة، 2010/2009.

ذكرت صاحبتها في الأهداف أنها دراستها تطمح إلى أن تكون تحليلا وتركيبا في الوقت ذاته، تحليلا لجوهر مختلف مظاهر وأبعاد العولمة باعتبارها ظاهرة متعددة ومتباينة الأبعاد، وتركيبا يبرز توجهات هذه الظاهرة ونتائجها الظرفية أو تلك النتائج التي تحمل صفة بعيدة المدى، فقضايا العولمةكما تقول هي تحمل في طياتها أسباب الظاهرة وكينونتها ومظاهر اندفاعها وما قد يتمخض عنها من مفاجآت وحتميات وآثار إيجابية وسلبية.

وتقول أيضا إن المعالجة السوسيولوجية التحليلية والنقدية لهذا النوع من المواضيع الجديدة يخرجنا خاصة بعد أن ظهر ، «التقوقع على الذات »أكاديميا ويبعد البحث العلمي في جامعاتنا عن سياسة اهتمام متزايد من طرف المثقفين والمتخصصين في جميع المجالات بالمشكلات الاجتماعية العالمية، وخاصة ظاهرة العولمة التي أثارت جدلا كبيرا وأسالت الكثير من الحبر في السنوات الأخيرة. وتقول أنها قد حاولت من خلال دراستها هذه التأكيد على الطابع الإشكالي للمسألة المبحوثة– العولمة والعنف– وإبراز بعض أبعادها ودلالاتها وارتباطاتها، والوقوف على الأسس والخلفيات والإيديولوجيات التي يتأسس عليها خطاب العنف وأشكاله المستحدثة في محتواها وأشكال تظاهراتها الكمية والنوعية في المجتمعات المعاصرة في ظلّ التحولات العالمية المتسارعة وانتشار قيم العولمة في مختلف أنحاء العالم. لتقول بعد ذلك إن الدراسات السوسيولوجية تتطلب أن يتسم تحليل معطيات الواقع واتجاهات الأحداث من جهة ، وآليات المعالجة المنهجية من جهة أخرى بطابع الدقة والموضوعية، وتستشهد بمقولة لـ ريمون أرون (Raymond Aron) حيث يقول:« إن علم الاجتماع هو وسيط بين النظرية والحدث » وهذه الوساطة تقتضي اللجوء إلى استخدام أدوات إدراكية بحثية تتناسب مع موضوع الدراسة. وتقول تعتبر كلّ من ظاهرة العولمة وظاهرة العنف، ظواهر لا يمكن اختزالها في مجرد أرقام تعبر عن الأحداث، بل هي ظواهر ذات طابع شمولي عميق ومتجذر في السلوك الإنساني ولذلك ارتأت استجلاء ظاهرة العولمة وآلياتها وعلاقتها بظهور أشكال جديدة أو مستحدثة للعنف، في إطار أسلوب علمي منهجي دقيق كما تقول، يتماشى مع خصوصية الموضوع من أجل تحقيق الهدف المنشود، وذلك عن طريق توظيف ترسانة من التقنيات المنهجية تستند بصورة أكثر إلى التحليل المكثف للأحداث والوقائع والوثائق، التي تتضمن مؤشرات ودلالات مادية حول تورط العولمة في إنتاج ظاهرة العنف بأشكالها المختلفة المباشرة، بتفريخ العنف و تكريسه في أشكال متباينة وبدرجات متفاوتة، لتصل إلى النتائج التالية:

– إن ظاهرة العولمة أصبحت واقعا حقيقيا لا يمكن تجاوزه أو إنكاره، بل المطلوب هو فهم الظاهرة ومحاولة التعامل معها التعامل الإيجابي، بما يمكن من جني ثمارها و تحاشي سلبياتها.باعتبار أنها لم توجد من أجل الرفض أو القبول، لكونها نظاما فكريا واقتصاديا وسياسيا، لابد من فهمه وتفكيكه والتعامل معه بما يلزم من أدوات معرفية على جميع المستويات.

– إن الدول التي ستحصد ثمار العولمة في ظل الظروف الحالية هي الدول الكبرى المتقدمة والولايات المتحدة الأمريكية على رأسها لأنها:

* هي التي تدخلت منذ البداية وحددت ملامح العولمة، ووسائلها ومسارها، وبالتالي فهي أكثر وعيا بمضمونها.

* لأن هذه الدول هي الأكثر تقدما في كل المجالات، و تتوفر لديها البنية الأساسية التي تجعل منها الأكثر قدرة على المنافسة.

* لأن هذه الدول هي مركز الشركات الكبرى المتعددة الجنسيات و تستأثر في الغالب بالعائد الأعظم من ثمار نشاطاتها على مستوى العالم.

ونختم هذه الدراسة بما قاله أحد المفكرين الدارسين للعولمة، بأن هذه الأخيرة ليست فقط حقيقة لا يمكن تفاديها، بل يمكن أن تكون قوة دافعة للازدهار العالمي، وذلك بشرط التعامل معها وطنيا وبطريقة سياسية سليمة.

فالعولمة" شركة مساهمة "كما وصفها جورج طرابيشي، حصة كل طرف فيها بقدر إسهامه، ومن هنا يكون دور المجتمع العربي في العولمة، بقدر إسهامه فيها، وفيما يلي سنسرد النتائج كما قدمتها نظرا لأهميتها:

* العولمة في الواقع مفهوم إيديولوجي و ليس مفهوم علمي، فهي وإن كانت ظاهرة موضوعية تطورت عبر سيرورة تاريخية محددة، و ساهمت في ظهورها مجموعة من العوامل، فهي في الجانب الأكبر من جوانبها جاءت نتيجة لسياسات و إرادات الحكومات التي فرضتها على دول العالم.

* يحمل مفهوم العولمة معاني و دلالات إيديولوجية تعتبر مؤشرات على أن هذه الظاهرة:

أ – مؤامرة و استراتيجية جديدة لهيمنة الدول الرأسمالية على العالم.

ب –آلية استغلال مستحدثة للسيطرة على دول الجنوب.

* مفهوم العولمة، مفهوم مستحدث، جاء كبديل لمفاهيم أخرى يراد طمسها و إعادة إحيائها في طبعة منقحة جديدة و تحت تسميات جديدة مثل الأمركة – الهيمنة – الإمبريالية.

* يختلف مفهوم العنف في دلالاته ومعانيه وتمثلاته في ظل العولمة عن تلك التي كان يحملها في فترات تاريخية سابقة.

* أهم العوامل التي ساهمت في تشكل الفكر العولمي تتمثل في:

أ – انهيار الاتحاد السوفياتي و تفكك المعسكر الشيوعي. ب – الطفرة الهائلة في وسائل الاتصال والمعلوماتية.

ج – ظهور وانتشار الشركات متعددة الجنسيات.

* تطرح العولمة مجموعة من التحديات و الرهانات التي تعتبر عائقا أساسيا في وجه تطور وازدهار دول الجنوب من أهمها نذكر:

أ – تعميق الهوة بين دول المركز ودول المحور خاصة في المجال الاقتصادي

.ب – التلاعب بقيم و مبادئ حقوق الإنسان. ج – ظهور تناقضات صارخة في البنى الأساسية.

* تستند ظاهرة العولمة و خطابها المؤدلج إلى مجموعة من الأطر والمرتكزات النظرية تتمثل في:

أ – أطروحة" نهاية التاريخ "لفوكوياما. ب – أطروحة" صدام الحضارات "لهانتنغتون.

ج – الأفكار و التوجيهات السياسية لبريجنسكي. د – أطروحة الحتمية القيادية لجوزيف ناي و كورث.

*إن تحليل المضمون الحقيقي و جوهر ظاهرة العولمة يكشف لنا على أنها ليست نظاما إنسانيا أو مشروعا حضاريا هدفه و مساعيه موجهة لخدمة شعوب و دول العالم دون استثناء، بل هي استراتيجية هيمنة جديدة للدول الرأسمالية بزعامة الولايات المتحدة الأمريكية على دول الجنوب، فالعولمة تهدف إلى إحياء تطلعات استعمارية قديمة، فهي في جوهرها آلية موجهة لخدمة مصالح الغرب التي تقوم بدور الفاعل في الحركية العولمية، أما باقي الدول فتقوم بدور المفعول فيه نظرا لموقفها السلبي التابع و عدم مشاركتها في التخطيط لمسار العولمة، فهي مجرد متلقي سلبي لمختلف أبعادها و تجلياتها و آثارها.

* إن أشكال العنف الأكثر بروزا و تأثيرا في المجتمعات و التي أدت إلى إنتاجها ظاهرة العولمة تنقسم إلى شكلين رئيسين على أساس الكيفية التي يتولد بها هذا العنف و هما:

أ – العنف الذي تمارسه العولمة في المجتمعات(كفعل) ب – العنف المقاوم للعولمة(كرد فعل)

* من أهم مظاهر العنف الناتج عن الممارسات العولمية نذكر على التوالي:

أ – العنف الاقتصادي :و هو أهم مظهر من مظاهر العنف المعولم، و من أهم مؤشراته:

* انتشار الفقر و تزايد معدلات البطالة و المديونية. * تأنيث الفقر. * اتساع الهوة بين دول الشمال و دون الجنوب. * تآكل الطبقة الوسطى في المجتمعات. * الأزمات الاقتصادية.

ب –العنف السياسي :ويمكن أن نلمسه في عدة تمثلات وتمظهرات من بينها:

* إنشار الحروب و تغير المعادلة الأمنية و إنشار بؤر التوتر في مناطق عديدة من العالم.

* عدم احترام مبادئ حقوق الإنسان. * تراجع دور الدولة و اختفاء نموذج (الدولة – الأمة)

ج – العنف الثقافي :و يتجلى لنا من خلال محاولة العولمة فرض نموذج ثقافي استهلاكي موحد على جميع دول العالم، عن طريق الترويج لثقافة عالمية موحدة لها قيمها و معاييرها الثقافية الأمريكية التي تؤدي في النهاية إلى تكريس المزيد من الهيمنة و التبعية باعتبارها ثقافة نخبوية منمطة تصدر من المركز نحو الأطراف.

* أما العنف المقاوم للعولمة فله مظهرين أساسيين نتجا كرد فعل لسياسات دولية غير متوازنة وغير عادلة تتسم بالازدواجية في المعايير و هما:

أ –تنامي معدلات الجريمة المنظمة و بالتحديد ظاهرة الإرهاب الدولي، خاصة بعد أحداث11 سبتمبر 2001 التي غيرت من مسار العولمة وزادت من حدة مظاهر العنف بشكل لم يسبق له مثيل.

ب –ظهور حركات اجتماعية احتجاجية مناهضة للعولمة في كل بقاع العالم.

توظيف الدراسة والاستفادة منها:

– موضوع العولمة متشعب وقد حاولت الدراسة تبسيطه ومحاصرته، هذا مكنني من الاستفادة في الفصل الخامس من الباب الأول من مختلف النصوص المجموعة والتحاليل الموضوعة من خلال الاطمئنان إلى ما نقلته وكتبته من الأدبيات سلفا باعتبار أني تحصلت على الدراسة بعد ذلك.

– وفقت الدراسة عندما ربطت بين العولمة والعنف باعتبار أن هذا الأخير هو المؤشر القوي الذي يدل عليها.

الدراسة رقم02: عبد الرزاق أمقران2011/2010[1]: عنوانها (استراتيجية التجديد الثقافي في المجتمعات العربية في ظل العولمة) دكتوراة غير منشورة تخصص علم اجتماع التنمية بجامعة منتوري بقسنطينة.

بينت الدراسة من خلال إشكاليتها و تساؤلها الرئيسي المتفرع بأنها منشغلة بالبحث في قضايا التجديد الثقافي المتضمنة في الأعمال الفكرية التي أبدعها المثقفون العرب منذ مطلع التسعينات إلى وقتنا الراهن. التساؤلان الفرعيان حددا مجال الدراسة ليغطي محورين جوهريين هما:

–أ قضايا التجديد الثقافي بارتباطها بالأزمنة الحضارية الثلاث.

–ب أدوار المثقفين العرب في حركية التجديد الثقافي على ضوء الأزمنة الثلاث.

هذا التوجه يحدد . و هذا واضح و منطقي . الغايات العامة للدراسة و التي تتسق مع هذا التوجه العام، و تصاغ بذلك هذه الغايات على النحو التالي:

الغاية الأولى :الدراسة تطمح إلى الوقوف على مضامين التجديد الثقافي في أعمال الكثير من المثقفين العرب والذين اختلفت طبيعة إسهاماتهم باختلاف طبيعة المنطلقات الفكرية الموجهة لمواقفهم. و من جهة أخرى، ترصد هذه الدراسة من خلال هذه المضامين أوجه التفاعل بين الثقافة العربية و ثقافة العصر التي قُبل توصيفها بالثقافة العولمية. هذه الغاية تتمفصل في كنهها مع محاولة إبراز أدوار المثقفين العرب في حركية التجديد الثقافي، السائدة منها و المرغوبة.

الغاية الثانية :تطمح الدراسة في المقام الثاني إلى تبيان الأسس القيمية التي تتأسس عليها استراتيجية التجديد الثقافي، سواء صرح بذلك الممثلون للاتجاهات النظرية الست الحاضرة في الدراسة أو أنكروا طبيعتها القيمية. و تهتم الدراسة، أكثر ما تهتم في هذا الشأن، بتأثير القيم على الفعل الثقافي الموجه لتنمية المجتمعات العربية. هذا البعد من الغاية يقف مستجليا محورية الثقافة في التنمية الشاملة للمجتمعات العربية.

تنسحب الغايتان المذكورتان أعلاه على ما يوصف بالدراسة النظرية كما تنسحب على ما يوصف بالدراسة الميدانية أو التطبيقية. لكن الدراسة حددت لنفسها مجموعة من الغايات الجزئية ارتباطها أوثق بالدراسة الميدانية و إن كان في آخر مطاف تذوب في المسارات العامة للدراسة. وفيما يلي نعرض هذه الغايات الجزئية:

الغاية الجزئية الأولى :تبيان موقع مفهوم التجديد الثقافي من الجدل القائم حول المفاهيم الأكثر شيوعا في دراسة الثقافة و محاولة التوقع هل هذه الدراسة تسهم في التخفيف من الغموض الذي يلف المفاهيم التي تتناول الثقافة بالدراسة، أو أنها تزيد الغموض غموضا و التعقيد تعقيدا.

الغاية الجزئية الثانية :تهتم الدراسة ببعدها التطبيقي بالفئات الاجتماعية التي يستهدفها التجديد الثقافي وخصت بالاهتمام المرأة و الطفل باعتبارهما محور النظام التربوي في المجتمع.

[1] عبد الرزاق أمقران: **استراتيجية التجديد الثقافي في المجتمعات العربية في ظل العولمة**، دكتوراة غير منشورة، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2011/2010.

الغايـة الجزئيـة الثالثـة :ترصـد الثقافـة إمكانيـة تجسـيد التجديـد الثقـافي مـن خـلال العمـل العربـي المشـترك.

الغايـة الجزئيـة الرابعـة :ترصـد الدراسـة أشـكال التعاضـد القائمـة بـين قطاعـات المجتمـع المختلفـة في تحقيـق استراتيجية التجديد الثقافي.

الغاية الجزئية الخامسة :تستشرف الدراسة آفاق التجديد الثقافي في المجتمعات العربية أبرزت الدراسة أن التجديد الثقافي ذي الطبيعة التغييرية، يتحرك في بيئة عربية مفارقة، لا تتقبل بسهولة التخلي عن ما ألفته لعقود إن لم نقل لقرون. مجتمعات عربية غير قادرة على الإسهام الفعلي في تسيير دفة العالم و على جميع الصعد بالرغم مما يشهد لها من امتلاك الجغرافيا المناسبة و العنصر البشري المؤهل.

يحتاج التجديد الثقافي التغييري إلى أكسجين الديمقراطية حتى يعرف طريقه نحو الحياة والاستمرارية، ومعروف أن الديمقراطية في المجتمعات العربية مشروع مؤجل طاله الغبار في أدراج الأنظمة السياسية العربية. تولد أمل كبير في أن تتجه الأمور نحو التحسن بعد الثورات الشعبية الهادرة التي أطاحت بنظامين سياسيين ما كان متوقع الإطاحة بهما بتلك السهولة، لكن بعض المؤشرات الوافدة من تونس و مصر، تبين بأن مسار بناء الديمقراطية في المجتمعات العربية مسار شاق و مكلف نظرا ، أولا، للتركة الثقيلة الموروثة و ، ثانيا، لأن هذه المجتمعات تفتقر للنخب القادرة على تجاوز دوائر ما كان سائدا.وعليه، يستطيع المرء أن يتوقع حركة بطيئة للتجديد الثقافي التغييري، و قد تتسارع على المستوى الفكري مستقبلا بتأثير عوامل الإبداع و الترجمة والتفاعل مع ثقافة العصر، لكن ترجمة هذه الحركية إلى ممارسات يومية تؤثر على النمط الحياتي للإنسان في المجتمعات العربية، ولا نراه قريب الحدوث في المدى القريب أو المتوسط. وعند حديثه عن النتائج قال ما يلي:

النتيجة الأولى: تأكد التمايز الحاصل بين مواقف المفكرين و الباحثين العرب إزاء العولمة، وبرز الاختلاف في وجهات النظر حيال كيفيات التفاعل معها: **موقف أول**: لا يرى جدوى من مقاومة هذا الاجتياح الثقافي لافتقار المجتمعات العربية لآليات المقاومة. **وموقف ثان**: هو على النقيض تماما مع الموقف الأول، يرى في المقاومة والمواجهة أمرا ممكنا لأنهما سيرسيان نمطا من التعايش مع الآخر سيضمن في آخر المطاف خصوصيات المجتمعات العربية .أما **الموقف الثالث**، هو موقف يدعو إلى الإحجام عن النظر إلى العولمة على أنها كل سلبي،بل على العكس يجب الإقبال على منتجاتها العلمية و الاتصالية التي قفزت بالإنسانية إلى مصاف غير متوقعة، لكن بالمقابل من الضروري القيام بعمل دؤوب و مستمر لتدعيم المقومات العربية الثقافية بما يسمح للمجتمعات العربية بأن تسهم في المجهود الإنساني العالمي المتجه نحو فرض ثقافة عالمية منمطة.

النتيجة الثانية :هذا التمايز في المواقف إزاء العولمة لم يصاحبه تمايز واضح في تحديد المفاهيم السابحة في فلك العلاقة القائمة بين ثقافة المجتمعات العربية و ثقافة العولمة، فالدراسة لم تصل إلى الحد الذي يجعلها تجزم بطبيعة هؤلاء الذين يقعون في خانة " الصارمين " و هؤلاء الذين يقعون في خانة " المرنين" .

النتيجة الثالثة :ظهرت الثقافة بمظاهرها الشمولية و المركبة و ضعفت مظاهرها التجزيئية والقطاعية.

النتيجة الرابعة :حضرت المكونات القيمية بقوة وتوزعت بحسب المواقف الثلاثة المعلنة اتجاه العولمة.

النتيجة الخامسة :فاعلية الثقافة العربية في تفاعلها مع العولمة قبولا أو رفضا أو تكييفا ترتبط بها جملة من المعوقات أضفت على الشأن الثقافي العربي قدرا من الضبابية و الميوعة والتسيب .المعوق الأكثر تأثيرا ، بحسب المبحوثين، يكمن في طبيعة العلاقة القائمة بين المؤسسات الحكومية التي تضطلع بالمهام الثقافية الرسمية والنخب والمجتمع المدني: علاقات تكبل حركية الثقافة أكثر مما تحررها و تفضح التبعية المفروضة على الثقافة لمصادر القرار السياسي والأيديولوجي و الدوغماتي .النظم السياسية ومن شدة توجسها ورعبها من التأثيرات المحتملة لثقافة متحررة وواعية، تصادر حق الفاعلين المحوريين في التفكير حول و تجسيد الغايات الثقافية (النخب العالمة ومؤسسات المجتمع المدني)، وتفرض فراغا حول نفسها يجعلها تخاطب ذاتها فحسب ليس إلا.

النتائج العامة للدراسة الميدانية.توصلت الدراسة الميدانية إلى جملة من النتائج نعرضها في مايلي:

النتيجة العامة الأولى :تتحدد مضامين التجديد الثقافي عند المفكرين العرب على ضوء التصورات التي يحملونها تجاه الثقافة العربية الراهنة التصور الذي يتعامل مع الثقافة كرصيد فكري حركي يؤثر و يتأثر، غايته إحداث التغيير العقلاني المقصود و الواعي .أما التصور الذي يتعامل مع الثقافة كرصيد قار و ثابت لا يتغير بالرغم من تعاقب الأزمنة، غايته في ذلك إحياء مكونات ثقافية ماضوية وجعلها تعيش في حاضر مناوئ .ومن جهة أخرى، التجديد الثقافي التجزيئي أو القطاعي يرتبط بالتصور الذي يتعامل مع الثقافة كجزء ينتمي إلى كل معقد و مركب وهذا التجديد إنما يقف عند عتبة تأثر الثقافة كحالة(صرفة) بأبعاد مجتمعية أخرى تشمل الاقتصاد والسياسة ...

وبالمقابل، الذين يتعاملون مع الثقافة كمحور تقع بسببه ومن حوله التغيرات الاجتماعية، إنما يدافعون عن تراث وينشرون تجديدا ثقافيا شاملا، متغلغلا في جميع مناحي الحياة و بذلك يتجاوز معاني الترف الفكري ليشمل أسلوب الحياة.

النتيجة العامة الثانية .تتزاوج عند المفكرين و الباحثين العرب علاقتهم بالثقافة مع الوجه الآخر للعملة وهو علاقتهم بالأزمنة الحضارية الثلاثة .الماضي عند قسم منهم يجب نسيانه وتجاهله، وإن كان ولابد من استرجاعه، فإنما تسترجع منه فحسب المقومات والمكونات التي تنال قبولا و رضا من خلال إخضاعها لانتقائية مشبوهة وإن اقترحت نفسها بكل مظاهر الموضوعية و الحيادية .الماضي عند قسم آخر يمثل المرجعية لكل ما ينتاب ويتجاذب حاضر ومستقبل المجتمعات.

النتيجة العامة الثالثة :الدراسة باهتمامها بالمثقف العربي وقفت على توصيفات وتنميطات مختلفة أصبحت من الكلاسيكيات التي يكاد لا يخلو منها أي عمل فكري عربي بالنظر إلى معايير التوصيف المستحضرة، بالتالي أصبح أمرا مألوفا توصيف المثقف العربي بالأيديولوجيي والتابع للسلطة والسلفي والرجعي والليبرالي والقومي والعروبي والحداثي والمثقف الداعية...

النتيجة العامة الرابعة :حضرت المرجعية القيمية بشكل حاسم في دراسة قضايا التجديد الثقافي في المجتمعات العربية، سواء تعلق الأمر ببعد الأزمنة الحضارية الثلاث أو ببعد أدوار ومهام المثقف العربي أو ببعد محورية الثقافة في تنمية المجتمعات العربية .توظف المرجعية القيمية لتفسير و تبرير قدسية الماضي عند البعض ونبذه وتجاهله عند

البعض الآخر، تحضر المرجعية كذلك لتحديد المواقف من الحاضر و المستقبل .ما كان بالإمكان التمييز بين الأدوار التحررية والثائرة و المتمردة عند المثقفين العرب، وبين الأدوار الخانعة و التمويهية و المترددة عند نمط آخر من المثقفين دون هذه المرجعية .

النتيجة العامة الخامسة :جملة المؤشرات الواقعية و الشواهد الأمبريقية المرتبطة بأوضاع المجتمعات العربية قادت الدراسة إلى نتيجة رئيسية تتفرع منها نتائج عدة، مفادها غياب استراتيجية حقيقية للتجديد الثقافي في المجتمعات العربية بالرغم من الحضور المكثف لمفهوم الاستراتيجية في الكثير من الأعمال الفكرية كاستعراض لغوي وكممارسة عقلية لا شك أنها جادة، لكن تبقى عاجزة عن لقاء المضامين العلمية للمفهوم إذن، توظيف المفهوم بغياب المضامين الأصيلة له، جعلت الدراسة تشكك في جدية استحضار المفهوم في الأعمال الفكرية المهتمة بقضايا التجديد الثقافي.

توظيف الدراسة والاستفادة منها:

تطرق الباحث إلى الحديث عن موضوع العولمة بأبعاده الثقافية العديدة، واستطاع أن يحيط باستعمالات هذا المفهوم في الفكر العربي عند النخبة المفكرة، وبذلك فإنه قدم عملا رائعا لابد من الاطلاع عليه لمن أراد أن يتناول موضوع العولمة وجعله عنصرا أو بعدا من أبعاد دراسته، لكن لأن هذه الرسالة تتحدث عن تأثيرات العولمة في واحد من اهم الروافد الثقافية، ولن هناك خصوصية فإن الاستفادة المباشرة التي تتطلب التهميش لم تظهر بشكل جلي، هناك أخذ غير مباشر، اندمج مع الفكر واختلط مع الذاتية في فهم التصورات، واستعمل في تفسير وتحليل المعطيات الميدانية على الخصوص.

إن هذه الدراسة كتاب يستحق دراسة لوحده، لما تتمتع به من أفكار غزيرة وعميقة، يجد الباحث الذي يسعى للتأكد من صحة فرضياته صعوبة في الاسترسال مع التيار الفكري القوي الجارف إلى أهداف هذه الدراسة.

الدراسات السابقة المشابهة من حيث المتغير المستقل والتابع معا:

الدراسات الأجنبية:

الدراسة رقم 01: لدانيا وطار2014[1]: (العولمة وإصلاح المناهج الدراسية والمعلمين في اطار التنمية المهنية في سوريا) (Globalization, Curriculum Reform and Teacher Professional Development in Syria) رسالة مقدمة جزئياً للوفاء بمتطلبات درجة الدكتوراه في الفلسفة النظرية والثقافية والدولية في التربية. بقسم دراسات السياسات التربوية، جامعة ألبرتا بكندا بالرغم من الحالة العصيبة والصعبة التي تمر بها سوريا، فإن الدراسات العلمية للملف التربوي والتدريسي متواصلة فقد شهدت تغييرات كبيرة في القرن الحادي والعشرين، ولعل أبرزها الإصلاح التربوي والتغيير في كافة المجالات التعليمية، ولعل التغيير في المناهج يعتبر جزءا من هذه الموجة من

[1]https://era.library.ualberta.ca/items/33995ee0.../Wattar_Dania_201405_PhD.pdf

التغييرات. لقد أثرت عمليات العولمة وتسببت في ظهور العديد من التوجهات التي تسببت في بروز العديد من التغييرات التي حدثت في البلاد. في هذه الرسالة المتميزة التي بدأت باستكشاف النظام التعليمي في سوريا والتغييرات التي حدثت في العقد الماضي والتي مست المربين والمدرسين على الخصوص، تم قدمت وجهات نظر لإلقاء الضوء على التغيير التربوي في سوريا مثل التغييرات في مناهج العلوم والرياضيات وممارسات التطوير المهني في سوريا، وتناولت بعض المواضيع الهامة مثل التقويم ، كما تم استكشاف أهمية تعلم اللغات في إثراء المناهج وتدريس التكنولوجيا. .لقد أثرت عمليات العولمة والسياق السياسي في سوريا على العديد من التغييرات التي حدثت في العقد الأخير .تم استكشاف الدروس وتعليم الظل كظاهرة متزايدة في التعليم مع وجود تأثير كبير على التعليم العام .وقدمت دراسة تفسيرية لمختلف التغيرات التي طرأت باستفادة وجهات النظر الموجودة في نظريات ما بعد الاستعمار، العولمة، مناهج الوافدين الأجانب وتحدثت عن تأثير السياق السياسي في سوريا قديما وحديثا. وتحدثت عن تعليم الظل الذي برز كظاهرة متزايدة في الانتشار في التعليم مع تأثير ذلك على التعليم العام.وأظهرت الدراسة الحاجة إلى دعم المعلمين ومنحهم دورا أكبر في التعليم باعتبار أنهم أهم الأدوات ووسائل التغيير وإصلاح المناهج الدراسية. وأكدت على النهج التصاعدي من أجل التغيير. كما قدمت نقدًا للاندفاع لنسخ ما يُنظر إليه على أنه أفضل الممارسات دون النظر في سياق وعواقب هذه التغييرات. بالإضافة إلى ذلك تحدثت عن التغييرات الأخيرة، وتسليط الضوء على الوضع السوري واستكشاف الاحتياجات الناشئة الجديدة للطلاب السوريين.وأكدت أثناء تقديم النتائج والتوصيات على أمور عديدة منها: أنه يجب أن يتم الإصلاح في الممارسات التعليمية، وكذلك التطوير المهني للمعلمين وتلك هي مرحلة البداية في الإصلاح. علاوة على ذلك، ينبغي أن تستجيب المناهج لاحتياجات وتقاليد الطلاب السوريون. ويجب أن تكون هناك متابعة من خلال ممارسات التقييم والتقويم لمختلف التغييرات التدريسية الحاصلة أثناء تغيير المناهج، وخاصة ما تعلق منها بطرق تقويم المدرسين، علاوة على ذلك قالت بأنه ينبغي أن تكون حلول المشاكل في النظام التعليمي موجهة للحد من عدم المساواة وتقليل الاعتماد على التعليم الخصوصي وتعليم الظل، ويجب أن تكون جودة التعليم في النظام العام كافية للطلاب للتعلم دون الحاجة إلى ذلك ابحث عن طرق بديلة أخرى. كل هذا لا يمكن أن يتحقق إلا مع تحسين وضع المعلمين والتعامل معهم كشركاء في التعليم. ولابد من وجود حالة وعي عامة لإدراك خطورة عمليات العولمة عموما مع زيادة وجود المنظمات غير الحكومية والمشاركة الأجنبية في التعليم السوري. وأكدت أنه قبل أي إصلاح من أجل إحداث التغيير المطلوب عند التخطيط لابد من الاحتفاء بتاريخ وتقاليد الشعب السوري، على الرغم من الوضع اليائس الحالي للسوريين داخل وخارج سوريا، وختمت دراستها بهذه النتيجة المهمة عندما قالت بأنه يمكن للتعليم أن يوفر الأمل لمستقبل الأطفال السوريين. ولابد عند التخطيط لإيجاد هذا التعليم، أن يتم بمشاركة أعضاء المجتمع والمدرسين، بذلك يمكنه أن يقدم فرص أفضل للشعب السوري الذي عانى الكثير ويستحق مستقبلا أفضل.

ثامنا: مقاربات الدراسة:

لا يمكن اعتماد مقاربة واحدة في هذه الدراسة نظرا لكون موضوعها متنوع ومتشعب، ولقد حاول ذلك باحثين كبار فما استطاعوا يقول محمد الدريج: «إننا نعتقد بخصوص هذه المسألة أن النماذج والنظريات التي يصوغها علماء التدريس في الشرق أو الغرب، هي من طبيعة تطبيقية ومعيارية لذلك يكون من الضروري إخضاعها دائما للفحص والاختبار والتمحيص على أن تقاس نتائج التمحيص بقياس الواقع. إن تبني أي نظرية والتحمس لأي نموذج لا ينبغي أن يكون على حساب خصوصياتنا الثقافية ومطامحنا.»[1] وعلى ذلك فإن الخبرة التي اكتسبها الطالب الباحث في التدريس في التعليم المتوسط لمدة تزيد عن أربعة عقود، يمكنها أن تساعد في اختيار النماذج والنظريات التي تتواءم وواقعنا الجزائري المعيش عموما، والواقع التدريسي في ولاية الجلفة خصوصا. بالنسبة للنظريات التربوية والسوسيولوجية المتعلقة بالميدان التدريسي هي كثيرة جدا، متناثرة هنا وهناك صعب جمعها، وبالرغم من حصولي على كتاب النظريات التربوية المعاصرة، وهو كتاب غني بالنظريات التربوية، إلا أني مع ذلك لم أجد نظريات سوسيوتربوية مجموعة في كتاب معين، لذلك فإني لجأت لبعض الكتاب الاجتماعيين الذين تناولوا الحديث عن قضايا سوسيولوجية مثل محمد الدريج الذي عبر عن صعوبة إخضاع هذا الميدان المجتمعي لنظرية محددة عندما قال: « ينبغي أن لا تكون سيطرة التوجه العقلاني في التعليم وهيمنة النماذج التكنولوجية التي تدعو إلى الضبط والفاعلية، سببا في إفراغ التعليم من محتواه الأخلاقي ومحتواه الإنساني. ثم الجري وراء المردودية وهوس الدقة والإجرائية والذي عادة ما يسقط فيه المتحمسون للنماذج التكنولوجية الحديثة»[2]...«كل ذلك يدعونا إلى أن تتظافر جهود المختصين في كل العلوم التربوية بدون استثناء. إن التأمل، مثلا، في تعليم أية مادة دراسية يجرنا إلى اعتبارات نظرية شديدة التنوع: علمية، نفسية، اجتماعية، فلسفية،...وغيرها. كما يفرض علينا العناية ببعض الجزئيات والتقنيات الخاصة، وبعض العمليات والوسائل التي يجب التفكير فيها، أولا عند تحضير الدروس، ثم عند ممارستها بعد ذلك. فلابد من تجاوز الانفصال والقطيعة بين بين النظريات العامة والأساليب العلمية التطبيقية. فعلينا كمدرسين ألا نحاول الوصول إلى أفضل الطرق العلمية فحسب، بل نحاول أن نتبين بوضوح ما بين النتائج التي نتوصل إليها عند ممارسة التدريس، وبين النظريات العامة من علاقة جدلية»[3] ومن هذا يمكن أن نستفيد من النظريات السوسيولوجية العامة، مثل نظريات مدرسة البنائية الوظيفية ومدرسة التفاعلية الرمزية، وأحيانا بعض النظريات الصراعية، بدمجها مع بعض النظريات والنماذج التربوية.

[1] محمد الدريج: **تحليل العملية التعليمية والتكوين المدرسي، أسس ونماذج وتقنيات**، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، الرباط، المغرب،ط2، 2004، ص17.

[2] المرجع السابق نفسه، ص18.

[3] المرجع السابق نفسه، ص19.

الفصل الثاني :
التكوين في النظريات الاجتماعية التربوية

التكوين وبعض نظريات علم الاجتماع العام:

- الاتجالا البنائي الوظيفي في علم الاجتماع العام:
- الاتجاهات الماركسية الكلاسيكية والحديثة:
- التفاعلية الرمزية:

التكوين وبعض نظريات علم اجتماع التربية:

- النظريات الإنسانية المحدثة
- النظريات التكنولوجية
- النظرية الترابطية
- نظرية انتشار المستحدثات

أهم نماذج تكوين المكونين(تحليل العملية التكوينية):

- نموذج كلازير
- نموذج كلافكي
- النموذج الإعلامي:
- نموذج فرانك نموذج تحليل النشاط التربوي: و نموذج سواريس

تمهيد:

هناك اتفاق بين الباحثين الاجتماعيين على أهمية النظرية وضرورتها العلمية في كل بحث اجتماعي. كونها تمثل وجها من أوجه المعرفة العلمية التي يتم بناؤها على أسس منهجية منظمة، وتلم بالجانبين المهمين في كل بحث علمي: الجانب المنهجي والجانب الميداني الإمبريقي. ومن جهة أخرى فإن النظرية تمثل بحق الواقع الاجتماعي ومكوناته، أو نقل الخلفية التي تستند عليها الدراسة، وما فيها من علاقات سببية أو ارتباطية وتحاول تفسير الظاهرة أو المشكلة المدروسة وكيفية نموها وتبدلها وتطورها...ومعرفة أسباب وظروف هذه التغيرات بعد وصفها بدقة للواقع الاجتماعي وللضغوطات إن وجدت والأسس والأبعاد...إلخ. وهي بالإضافة إلى ذلك تحاول أن تستخلص نتائج وقوانين بها تتنبأ، فهي ترى المستقبل بعد كشفها لمكانيزمات السنن الاجتماعية وقوانين التغير وكيف تعمل...بالإضافة إلى ذلك هي تحدد المقاربة، أو المقاربات التي انتهجها الباحث في بحثه...إلخ.

من أجل الاستفادة من هذا العلم الغزير والمفيد الذي تقدمه النظرية، والاستقامة عليه دراسيا، فضل الطالب أن يعرض العديد من النظريات السوسيولوجية والتربوية والنفسية، وبعض النماذج التي لها علاقة بالتكوين والمدرسة من أجل الإلمام بالموضوع وليكون البحث غنيا بالمعلومات العلمية التي يمكن الاستفادة منها أثناء المقاربة المنهجية النظرية وأثناء التحليل والتفسير عموما وفي الجانب الميداني خصوصا، والتي تربطه بالتخصص، ومن أجل أن تمده بنكهة سوسيولوجية.

الاتجاهات النظرية والمدارس الفكرية:

الذي يطلع على التراث العلمي يجد أن كلمة "نظرية" كلمة هلامية مطاطة لها أكثر من مفهوم ومعنى، ويكتنفها الغموض من جوانب عدة أحيانا لكونها تجريدية، مما يجعلها تبدوا معقدة، ولا يمكن فهمها دون فهم واستيعاب فرضياتها ومفاهيمها التي تتركب من مجموعة الأفكار والحقائق المبرهنة والمصاغة في كلمات وتعابير مختصرة، ليسهل اتخاذها بعد ذلك كمدخل منهجي وفكري لتوجيه الباحث إلى أساليب التحليل والتفسير والتأويل...إلخ، فهي المرشد الدال على كل الأعمال التي يحتاج إليها الباحث أثناء رحلته البحثية.

استنادا لهذا الطرح أبتدأ عملي بالحديث عن المدرسة والتكوين عموما، وعن تكوين الأساتذة خصوصا، من خلال تقديم بعض المنظورات والنظريات السوسيولوجية والتربوية والنفسواجتماعية، بالتطرق إلى أهم الاتجاهات النظرية التي تناولت موضوع البحث بالتحليل والدراسة وذلك من خلال عرض بعض آراء و إسهامات بعض الباحثين في هذا المجال، وتجدر الإشارة إلى أن الهدف من عرض هذه الاتجاهات النظرية، ليس تصنيفها أو حصرها، بل نكتفي بالإشارة فقط إلى أهمها بهدف محاولة الإلمام بالظاهرة المدروسة في شتى أبعادها ودلالاتها السوسيولوجية خصوصا، ومن أجل تبيين أن هناك مداخل متعددة، ومقاربات مختلفة يمكن للدارس الاستفادة منها جميعا سنتعرض لثلاثة اتجاهات رئيسية سوسيولوجية تناولت موضوع تكوين الأساتذة والعملية التعليمية التعلمية والمدرسة عموما وحللته تحليلا سوسيولوجيا وثلاثة اتجاهات رئيسية أخرى تربوية ونفسية تناولت الموضوع بشكل آخر حيث أنها ركزت على تقديم الآليات وفي الأخير نقدم بعض النماذج والباراديغمات كما يلي:

أولا: الاتجاه البنائي الوظيفي في علم الاجتماع العام :

إن المتتبع لهذا الاتجاه يلاحظ من مسار تطوره، وكيف أنه مرّ بمرحلتين أساسيتين هما: المرحلة الكلاسيكية التي ضمت كلا من كونت ودوركايم وفيبر وغيرهم، والمرحلة الحديثة والمعاصرة(ما بعد الحداثة). في كلا المرحلتين يستند هذا الاتجاه إلى أفكار ومعطيات ينطلق منها، هي خلفيات تُعتبرا بمثابة المسلمات، يمكن إعطاء صورة مختصرة عنها في هذا الموجز الذي سنعرض فيه أولا بعض المفاهيم الوظيفية الأساسية التي هي كلمات مفتاحية تعرفنا بهذا المذهب اعتمادا على الحكمة القائلة (تحديد المفهوم مفتاح العلم)، ثم ثانيا سنتحدث عن بعض أفكار هذا الاتجاه وكيف تناولت موضوع المدرسة وتكوين الأساتذة كما يأتي:

1.1- بعض المفاهيم الأساسية في الاتجاه البنائي الوظيفي:

1. 1-1 المجتمع:إن الفكرة الأساسية التي ينطلق منها هذا الاتجاه تنطلق من مصطلح المجتمع [*] باعتباره نسقا اجتماعيا مترابطا ترابطا داخليا يشمل انساقا ونظما فرعية متداخلة ومتشابكة بعضها ببعض، ينجز كل منها وظيفة محددة، ومن خلال تفاعلها فيما بينها تُنجز وظائف أخرى هي وظيفة النسق، يتم ذلك بالتكامل بين الجزء

[*] منذ عهد المدرسة الميكانيكية التي كانت تصوراتها للظواهر الاجتماعية متأثرة بالظواهر المادية، ظهر مصطلح "مجتمع" وكانت فكرة الوحدة الكونية واحدة من أهم تصوراتها ، كانت ترى أن المجتمع هو مجموعة فلكية قوامها الجذب والدفع بين الأفراد، تطور هذا المفهوم في علم الاجتماع وبقي محافظا على هذه الفكرة التي تبنتها مدارس اجتماعية منها المدرسة البنائية الوظيفية عن معن خليل عمر: **نظريات معاصرة في علم الاجتماع**، دار الشروق، الأردن، ط2، 2005، ص68.

والكل. ومن ثمة لكي نفهم أي نظام فإنه يجب النظر إليه في علاقته بباقي النظم الفرعية الأخرى المكونة للنسق وفحصه في ضوء الوظيفة التي يقوم بها وعليها. وفقا لهذا المعنى فإن الوظيفية تعني التأثيرين الصاعد والنازل المتوازنين: 1/ التأثير الصاعد أو التصاعدي الذي يحدثه الجزء في الكل وفي الأجزاء الأخرى المكونة للكل 2/التأثير النازل أو التنازلي ذو الاتجاه العكسي[1] ... لاشك أن لهذا المصطلح أهمية كبرى بين المصطلحات الأساسية في هذا الاتجاه، لأنه يعتبر – أي المجتمع– نسق الأنساق، الذي يتكون من الأفعال والبنى المحددة والمنظمة له، ويتألف من متغيرات مترابطة بنائيا (البناء) وبنيويا (البنية) متساندة وظيفيا ، يُنظر إليه على أنه ذو طبيعة "ترنسندالية" أي سامية متعالية تعلو وتتجاوز كل مكونات الإنسان بما فيها إرادته. ولهذا التصور جذور في التاريخ، أهمها تصورات كل من كونت ودوركايم، هذا الأخير الذي كان يرى أنّ المجتمع ينشأ بصفة طبيعية وليس بصفة تعاقدية، وهو هنا متأثرا بالنظرية التطورية. كان دوركايم يقدس المجتمع تقديسا دفعه ليأسس عليه نظريته، لذلك فإنه كان يعتقد أنّ المجتمع أسبق من الفرد، ويرى أن الكل المجتمعي يحدد شكل الأفراد – المتفاعلين – لأن هذا الفرد سبق وأن تبرمج وتشرّب وتمثّل المجتمع من خلال التنشئة الاجتماعية socialisation، هذا المصطلح الذي يقابله مصطلح "الجتمعة" القليل الاستعمال والتداول، فلكل مجتمع "جتمعته" التي تميزه عن غيره، ولذلك هناك تعدد مجتمعات لكل منها معاييره وقيمه وقيوده وعقله،...إلخ، التي تحدد رغبات الأفراد وسلوكاتهم، وتوجهاتهم الفردية وغير ذلك[2].وهكذا يقرر دوركايم أن للمجتمع ضميرا – الضمير الجمعي – يتعالى على ضمائر الأفراد مجتمعين أو منفردين، وأنه يتكون من مجموع النظم الاجتماعية المحكومة بمجموعة قواعد تعمل على ضبط السلوك الفردي أو الجماعي بما يُحقق أهداف المؤسسة المجتمعية[3]. لعل من أبرز هذه التصورات تصورات بارسونز الذي كان يري مع غيره من علماء الاجتماع أن المجتمع هو النسق الأكبر الجامع لجميع الأنساق الفرعية المتخصصة والمتكاملة والتي تتشكل من مجموع أفراد المجتمع المنظمين[4] (الفاعلين) وعلى هذا فإن تكوين الأساتذة يخضع للمنظومة المجتمعية التي يمثلها فرد أو هيئة تشغل مركزا اجتماعيا يقوم بدور مكون المكونين الذي يرسم ويخطط لعدد من الاستراتيجيات التكوينية التي يراعى فيها مقومات الهوية الثقافية لمجتمعه، يمكن الاستفادة من الثقافات الأخرى من خلال عمليات "**التثاقف المجتمعي**[*]"التي يقوم بها أفراد في الغالب مارسوا مهنة التعليم أو لهم خبرة متعلقة بهذا النشاط، فهم مطلعون عن المستجدات التربوية العالمية التي تشمل علوم مختلفة مثل: البيداغوجيات، والديداكيات، ومختلف العلوم التربوية والتدريسية، هؤلاء هم الذين يرسمون مختلف الخطط التعليمية التي تتوافق والتوجهات المجتمعة.

---

[1] إبراهمي وريدة " **المعوقات الاجتماعية للأستاذ الجامعي وأثرها على أهداف المؤسسة الجامعية**"، رسالة ماجيستير تنظيم وعمل غير منشورة، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر، 2005،ص23.

[2] الحوت علي: **النظرية الاجتماعية اتجاهات أساسية**، منشوراتELGA، فاليتا، مالطا، د ط، 1998، ص 113

[3] المرجع السابق نفسه، ص ص 109-110.ثقافات أخرى.

[4] المرجع السابق نفسه، ص110.

[*] يقول روجي باستيد (Roger Bastide) أن التثاقف هو دخول مجموعة أفراد في ثقافات أخرى للإستفادة منها ، لأن الثقافات لا تحتك فيما بينها، إنما الأفراد هم الذين يقومون بذلك. عبد الكريم غريب: التواصل والتثاقف، منشورات عالم التربية، المغرب، 2010، ص7.

1. 1-2 البناء الاجتماعي: يقصد به مجموع العلاقات الاجتماعية المتباينة التي تتكامل فيما بينها وتتسق من خلال الأدوار الاجتماعية التي يرسمها الكل للجزء، إنها تشير إلى عملية تقاسم الأدوار وهي تشكل الكل المجتمعية، وما ينتج عنها من علاقات نازلة صاعدة يرسمها الكل[1]وهنا نشير إلى أن النسق التعليمي يعتبر من أهم الأنساق المكونة للبناء المجتمعي بل هو عند بارسونز وغيره من مفكري هذا الاتجاه النسق المكون لكل الأنساق المجتمعية الأخرى وهو –كما سميناه قبل قليل- "نسق الأنساق " باعتبار أن الأسرة تخلت عن أهم وظائفها، فجاءت المدرسة واستولت عليها .يقول "نادل(Nadel) وهو يتحدث عن بناء المجتمع: « باستطاعتنا التعرف على بناء المجتمع من خلال كشفنا عن العلاقات السائدة بين الأفراد وذلك بعد التعرف على قدراتهم على أداء الأدوار المختلفة»[2]

1. 1-3 الوظيفية الاجتماعية: هذا المفهوم من المفاهيم المحورية في البنائية الوظيفية، يقصد به كل ما يقوم به الفرد (الفاعل) أو الجماعة أو المؤسسة في إطار المجتمع أو الجماعة أو النسق الفرعي[3]. هناك تفاعلات مجتمعية، وأخرى جمعية واجتماعية، وأخرى مؤسساتية، كل وحدة اجتماعية هي نسق مكون من مجموعة أنساق فرعية تتفاعل فيما بينها تفاعلا مرنا يعبر عن قدرة الانسان في مختلف المواقف على التصرف حسب ما تقتضيه الظروف المحيطة به وما يمتلكه من قدرات وتصورات وسلوكات ، يكتسبها عن طريق التنشئة الاجتماعية التي أثرت فيه خلال مراحل عمره، أوعن طريق القوانين والاعراف السائدة في جماعته أو مجتمعه، هذه المرونة هي التي تحدد نوع الوظيفة التي يشغلها، ووعيه الذاتي الذي ينتظم به دوره، وتتحدد به سلوكاته[4] .تطور مفهوم الوظيفة وتوسع ليصبح مدخلا فكريا، وأسلوبا ومنهجا بحثيا يقوم بتحليل الظواهر الاجتماعية والثقافية في حدود الوظائف التي تقوم بإنجازها في النسق السوسيوثقافي[5]. ولعل الوظيفي "كينجزلي ديفز" (K.Davis) يعد من بين المتحمسين والداعين لتكون الوظيفية منهجا بحثيا يستخدمه علماء البنائية الوظيفية (السوسيولوجيون) وغيرهم من الأنثروبيولوجيين وكل المهتمين بالبحوث الاجتماعية [6]. وهنا نجد التكوين في حقيقته هو عملية أو عمليات مجتمعية دائمة تهدف إلى التعريف الثقافي الذي يتلقاه الأفراد والجماعات من أجل الاحاطة بالمفهوم واكتساب المهارة أو المعرفة بهدف توجيه تطوير البناء المجتمعي والمحافظة عليه وعلى توازنه وتفوقه.

1. 1-4 التوازن: إنّ المجتمع يتشكل من أجزاء هي أنساق أو نظم ومؤسسات، يتساند كل جزء مع الآخر مُشكلين علاقة وظيفية متبادلة تنتهي في الأخير بنتيجة تتمثل في تحقيق التوازن الذي يساعد المجتمع على أداء وظائفه واستمراره، ولكي يتحقق ذلك فلا بد أن تلبي أجزاء المجتمع المختلفة احتياجاتها واحتياجاته بالانسجام بين مكونات البناء الاجتماعي والوظائف الأساسية، التي تربطها القيم والأفكار المستجدة التي يقدمها المجتمع لأفراده

[1] عبدالباسط عبد المعطي، الهواري عادل مختار: **النظرية المعاصرة في علم الاجتماع**، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، د ط، 1986، ص103.

[2] السيد الحسيني: مفاهيم علم الاجتماع، دار المعارف، القاهرة، مصر، دط، 1986، ص ص94-95.

[3] حميدشة نبيل "**الواقع الاجتماعي للمعلم ومكانته الاجتماعية**، مرجع سابق، ص58.

[4] المرجع السابق نفسه، ص ص58- 60.

[5] عبد الله محمد عبد الرحمن: **علم اجتماع التربية المعاصر بين النظرية والتطبيق**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2009، ص 16

[6] المرجع السابق نفسه، ص 16 .

وأنساقه. إن هذا التوازن الذاتي يصدر تلقائيا كما قرر باريتو من النسق ذاته وعند بارسونز تصنعه الفكرة المعيارية التي تعمل على إيجاد الترابط والتكامل داخل النسق بحيث أن التوازن الثقافي مثلا يسعى لتحقيق التوازن الاجتماعي وهكذا...، «اهتم بارسونز بصورة مستمرة بالتأكيد على خاصية أو سمة التوازن داخل النسق الاجتماعي وبين أنساقه الفرعية، وذلك عن طريق تحليله لمجموعة من العلاقات المتبادلة ... حيث افترض أن لكل نسق عدد من المدخلات والمخرجات يقوم بإنتاجها أو إدخالها، كما أن كل نسق يقوم بعلاقات تبادلية مع الأنساق الأخرى من خلال وجود نوع من رموز التبادل»[1] بهذا التفسير يرى بارسونز أن الصراع انحراف ومرض اجتماعي يمكن معالجته، والتحكم فيه بأدوات الضبط الاجتماعي، وقبل ذلك بالتنشئة الاجتماعية للأفراد – التي هي في حقيقتها مجموعة تكوينات – حتى يتشربوا روح النظام ليعملوا بقوانينه تلقائيا[2]. أما كوزر تلميذ بارسونز فإنه استفاد من فكرة الصراع ووظفها لتكون في خدمة الفكر البنائي الوظيفي، عندما نظر للصراع من جانبه الإيجابي واعتبره مؤشرا وعاملا مساعدا يسهم في تحقيق الحماية والتماسك داخل المجتمع لأنه يُنبئ عن وجود خلل يجب الإسراع بمعالجته، ليعود التوازن للجماعة هذا إذا كان البناء منفتحا على العالم الخارجي، يتابع المستجدات ويرقب التطورات العالمية فهو ليس بمعزل عما يحدث خارجه.

1.1–5 من أسس و مبادئ التعلم في النظرية البنائية[3]:

*يبني الفرد المعرفة داخل عقله ولا تنتقل إليه مكتملة.

*يُفسر الفرد كل ما يتعلمه ويبني المعاني بناء على ما لديه من معلومات مُسبقة.

*تأثير المجتمع الذي يعيش فيه الفرد كبير جدا لأنه البيئة التي تُساهم مباشرة في بناء المعرفة لديه.

* هناك علاقة نمائية تربط بين الذات والموضوع تطور التعلم.

*الاستدلال شرط لبناء المفهوم: المفهوم لا يبنى إلا على أساس استنتاجات استدلالية تستمد مادتها من خطاطات الفعل.

* الخطأ شرط التعلم : إذ أن الخطأ هو فرصة وموقف من خلال تجاوزه يتم بناء المعرفة التي نعتبرها صحيحة.

* الفهم شرط ضروري للتعلم.

* التعلم يقترن بالتجربة وليس بالتلقين

* التعلم تجاوز ونفي للاضطراب.

1.1- 6 بعض مميزات نموذج التعلم البنائي :

• يجعل المتعلم محور العملية التعليمية من خلال تفعيل دوره، فالمتعلم يكتشف ويبحث وينفذ الأنشطة، فينمو ويتطور.

---

[1] المرجع السابق نفسه ، ص42

[2] مصباح عامر: **علم الاجتماع الرواد** والنظريات، شركة دار الأمة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر،ط1، 2010، ص231 .

3 رشيد التلواتي: نظريات التعلم : النظرية البنائية، https://www.new-educ.com/theories-dapprentissage-le-constructivisme 12/06/2014

• يُعطي للمتعلم فرصة تمثيل دور العلماء والباحثين؛ وهذا ينمي لديه الاتجاه الإيجابي نحو العلم والعلماء ونحو المجتمع ومختلف قضاياه ومشكلاته، ويجعله يمارس عملية البحث ذاتيا.

• يوفر للمتعلم الفرصة لممارسة عمليات العلم الأساسية والمتكاملة.

• يتيح للمتعلم فرصة المناقشة والحوار مع زملاءه المتعلمين أو مع المعلم؛ مما يساعد على نمو لغة الحوار السليمة لديه وجعله نشطا.

• يربط نموذج التعلم البنائي بين العلم و التكنولوجيا، مما يعطي المتعلمين فرصة لرؤية أهمية العلم بالنسبة للمجتمع ودور العلم في حل مشكلات المجتمع.

• يجعل المتعلمين يفكرون بطريقة علمية؛ وهذا يساعد على تنمية التفكير العلمي لديهم.

• يتيح للمتعلمين الفرصة للتفكير في أكبر عدد ممكن من الحلول للمشكلة الواحدة؛ مما يشجع على استخدام التفكير الإبداعي، وبالتالي تنميته لدى التلاميذ.

• يشجع نموذج التعلم البنائي على العمل في مجموعات و التعلم التعاوني؛ مما يساعد على تنمية روح التعاون والعمل كفريق واحد لدى المتعلمين .

2.1– بعض أفكار الاتجاه البنائي الوظيفي عن المدرسة:

البنائية الوظيفية :ترجع جذور فكرة و مضمون هذه النظرية إلى التراث الفكري اليوناني المنطوي على رؤية الأحداث الاجتماعية بأنها مكونة من أجزاء مترابطة مفصلياً و وظيفياً بحيث يكون كل جزء مكملاً للآخر بنائياً وحركياً و وظيفياً لدرجة عدم استطاعة أي جزء الاستغناء عن وجود الأجزاء الأخرى عند قيامه بحركته و وظيفته على الرغم أن حركة و وظيفة الكل مختلفة عن حركة و وظيفة أجزائه المكونة له ، و هذا يعني أن الأجزاء تكون متماسكة ارتباطياً و متكاملة حركياً و متكافئة وظيفياً و متناغمة إيقاعياً .هذا هو معنى النسق الذي يتنفس و يحيا وجودياً و وظيفياً من خلال تكامل وظائف أجزائه المترابطة . تم استعارة هذا المعنى من قبل العلوم الطبيعية و الفيزيائية و علم الضبط و نظرية المعلومات و البحوث الاجرائية و نظرية الأنساق الاقتصادية إذ طبقت على النسق الالكتروني و الشمسي (في الكون) و العصبي (في جسم الانسان) .

و إذا أردنا سبر غور معنى و أبعاد هذه النظرية فإنه من المفيد أن نستعين بتحديد المنظر الأمريكي : " أناتول رابو بوريك)الذي قال فيه : إنه شيء يتكون من مجموعة كينونات متصلة ببعضها على أشكال بناء متكامل و مترابط و كل كينونة تمتلك صفة خاصة بها متممة لصفات الكينونات الأخرى المرتبطة بها و المتفاعلة معها .و يمكن القول أن ما أصبح يعرف بالاتجاه البنائي الوظيفي في النظرية الاجتماعية يمثل أكثر الاتجاهات رواجاً في علم الاجتماع خلال الخمسين سنة الأخيرة في كلاً من الولايات المتحدة الأمريكية و أوروبا و خلال هذه السنوات الخمسين ظهرت مؤلفات عديدة حول هذا الاتجاه النظري في علم الاجتماع سواءً منها ما تناولته بالشرح أو التعديل أو و الإضافة أو النقد ، و قد اعتبر هذا الاتجاه من المعالم الرئيسية لعلم الاجتماع الأكاديمي المعاصر .على الرغم من أن هناك العديد من علماء الاجتماع الذين ينتمون إلى الاتجاه الذي يعرف باسم الوظيفية

مثل روبرت ميرتون و جورج هومانز و تالكوت بارسونز و ماريون ليفي و روبرت ميلز و غيرهم و على الرغم مما يوجد من اختلافات بين هؤلاء العلماء إلا أنه يمكننا القول بصفة عامة أن الاتجاه الوظيفي يعتمد على ستة أفكار رئيسية أو مسلمات محورية هي :

بعض الأفكار الرئيسية في الاتجاه البنائي الوظيفي :

تعتبر البنائية الوظيفية المدرسة مؤسسة تربوية تعليمية ضرورية في المجتمع،تعمل على استمراره وبقاءه، تأخذ منه القيم والمعايير المجتمعية الثقافية والحضارية، لتشرحها وتفسرها من خلال العملية التدريسية: بالتعليم حيث يمكن للمدرس بما يجيده من استراتيجيات وطرق وأساليب ديداكتية ةبيداغوجية، تنشيط التلميذ وتوجيهه ليستخدم فكره فيما يُقدم له، وبالتعلم التدريجي والمستمر الذي ينير عقول الأفراد أثناء تنشئتهم التنشئة الاجتماعية المدرسية المكملة للتنشئة الاجتماعية الأسرية السابقة والموازية والمصححة لها. لذلك تُعد المدرسة من وسائل الضبط الوقائية المهمة التي تمد الطفل بمدخلات مختلفة: معارف اجتماعية وقانونية...وخبرات ومهارات وكفاءات يستعملها كمخرجات تسيير شئون حياته في مجتمعه، حيث ينشأ متشربا لروح النظام، مطبقا للوائح والقواعد والقيم والمعايير والاعراف الاجتماعية كما هي ممارسة في الواقع الأمبريقي، محترما لها، ومحافظا عليها. فالمدرسة لها علاقة قوية بالبناء الاجتماعي للأفراد، هي مجتمع مصغر مفتوح على المجتمع كما عبر عن ذلك المفكر البراغماتي الأمريكي جون ديوي، فهي التي ترسم له أدواره الاجتماعية والثقافية ووظائفه المتعددة، التي تتحقق في إطار التنسيق والتعاون بين النظام التعليمي وغيره من النظم الأخرى: الاقتصادية، والدينية، والسياسية وغيرها من النظم والأنساق. وبهذا نستنتج أن التكوين عموما وتكوين المدرسين إنما هو روح المدرسة بما تحمله من أدوار خطيرة،كما تحدث عنه بعض علماء الاجتماع الوظيفيون مطولا في تحليلاتهم، نورد بعض أفكارهم أثناء حديثنا عن بعض رواد هذا الاتجاه فيما يأتي:

أولاً : يمكن النظر إلى أي شيء سواء كان كائناً حياً أو اجتماعياً و سواء كان فرداً أو مجموعة صغيرة أوتنظيماً رسمياً أو مجتمعاً أو حتى العالم بأسره على انه نسق أو نظام ، و هذا النسق يتألف من عدد من الأجزاء المترابطة فجسم الإنسان نسق يتكون من مختلف الأعضاء والأجهزة و الجهاز الدوري فيه مثلاً عبارة عن نسق يتكون من مجموعة من الأجزاء، و شخصية الفرد نسق يتكون من أجزاء مختلفة مثل السلوك و الحالة الانفعالية و العقلية .... الخ و كذلك المجتمع والعالم .

ثانياً : لكل نسق احتياجات أساسية لا بد من الوفاء بها و إلا فإن النسق سوف يقف أو يتغير تغيراً جوهرياً ، فالجسم الإنساني مثلاً يحتاج للأكسجين، والنتروجين و كل مجتمع يحتاج لأساليب لتنظيم السلوك (القانون) ومجموعة لرعاية الأطفال (الأسرة) وهكذا...

ثالثاً : لا بد أن يكون النسق دائما في حالة توازن و لكي يتحقق ذلك فلا بد أن تلبي أجزاءه المختلفة احتياجاته، فإذا اختلت وظيفة الجهاز الدوري فإن الجسم سوف يعتل و يصبح في حالة من اللاتوازن.

رابعاً : كل جزء من أجزاء النسق قد يكون وظيفياً أي يسهم في تحقيق توازن النسق، و قد يكون ضاراً وظيفياً أي يقلل من توازن النسق بسبب وجود عائق وظيفي مثلا، وقد يكون غير وظيفي تماما أي عديم القيمة بالنسبة للنسق .

خامسا: يمكن تحقيق كل حاجة من حاجات النسق بواسطة عدة متغيرات أو بدائل فحاجة المجتمع لرعاية الأطفال مثلاً يمكن أن تقوم بها الأسرة وحاجة المجموعة إلى التماسك قد تتحقق عن طريق التمسك بالتقاليد أو عن طريق الشعور بالتهديد من عدو خارجي...

سادسا: وحدة التحليل يجب أن تكون الأنشطة أو النماذج المتكررة بالتحليل الاجتماعي الوظيفي، الذي لا يحاول أن يشرح كيف ترعى أسرة معينة أطفالها ، و لكنه يهتم بكيفية تحقيق الأسرة كنظام لهذا الهدف .

1.2.1 التكوين المدرسي في عطر السيرة النبوية الحلقتين (6-7) وفاة جده عبد المطلب وكفالة عمه أبوطالب وسفره معه إلى الشام

المنظور الدوركيمي: يعتبر الفكر الدوركيمي امتداد لفكر أوغست كونت، يُقسم المجتمعات معتمدا على مبدأين اثنين هما: مبدأ التعقيد الاجتماعي، ومبدأ توزيع الوظائف، وبذلك فالمجتمعات تنقسم من وجهة نظره إلى قسمين:

1 مجتمعات بسيطة: ساذجة غير معقدة التركيب، وظائفها بسيطة، وغير خاضعة لمبدأ تقسيم العمل، تشتق من التضامن خصائصها الجوهرية، وقد سمى هذه الأشكال من المجتمعات بالمجتمعات البدائية، وهي مجتمعات تحكمها الأعرف والتقاليد، ويسودها التضامن الآلي، تكون فيها عملية تكوين الأساتذة آلية هي الأخرى تتحكم فيها العادة بشكل قوي، ولو فرضنا أنها تحررت من هذه القيود، فإن الصراع الذي يسببه الاختلاف في التكوين سيُحدث شرخا بين فئة المجددين وفئة المحافظين.

2 مجتمعات عضوية: متطورة متميزة، تشغل وظائف عديدة معقدة التركيب، وتخضع لمبدأ تقسيم العمل"Division of labour" وتحكمها سلطة القانون، فما هو هذا المبدأ؟ تقسيم العمل من بين أهم الدعائم الأساسية التي يرتكز عليها منظور دوركايم الوظيفي الذي يسعى لتحقيق التكامل والتضامن بين الأنظمة الاجتماعية...حيث انه يرى أنه نتيجة للتطور العلمي والتكنولوجي والصناعي، وتراكم العلوم والمعارف وتعقد العمل وزيادة التخصصات، كان لا بد من توزيع إمكانات الأفراد وما يرتبط بها من أدوات وعلاقات وتوقعات بين أعضاء المجتمع انتهى بظهور عدة أنساق اجتماعية، وحتى يمكن انجاز العمل وتحقيق أهدافه بالشكل المرغوب فيه ظهر التخصص وأصبح عنصرا أساسيا في المجتمع[1] . يرى دوركايم أن تقسيم العمل لا يؤدي في المجتمع إلى انحرافات أو تضاربات بين أعضائه، بل على العكس يؤدي إلى تحقيق درجة عالية من التضامن والتكامل بينهم، وينبه إلى أن التكامل والتضامن الاجتماعي لا يتم على أساس الاشتراك في المعايير الاجتماعية، بل يتم على أساس الاهتمامات والمصالح والأهداف المشتركة. وبذلك فإن وظيفة تقسيم العمل تصبح لازمة وضرورية لمقابلة حاجات المجتمع ومتطلباته المتزايدة، من أجل بقائه واستمراره في الوجود، ووظيفة تقسيم العمل في المجتمع هي التي تحقق التكامل والتناسق والتضامن بين أجزائه، كما أنها تساعده على بلوغ أهدافه وتحديد السمات الأساسية واللازمة لمؤسساته وأنظمته. بناء على ذلك فإن دوركايم وغيره من رواد الاتجاه البنائي الوظيفي يرون-عند تناولهم

[1] المرجع السابق نفسه، ص133.

موضوع وظيفة المدرسة– أنّ أهم وظائفها يتمثل في أدائها لعملية التنشئة الاجتماعية، والضبط الاجتماعي، وبذلك فإنّ تكوين الأساتذة يساعد المدرسة على تحقيق العديد من وظائفها، كي تقوم بعد ذلك بعملية تكوين التلاميذ تكوينا يمكنهم من شغل مراكزهم المناسبة لهم داخل البناء الاجتماعي في اطار خطة تقسيم العمل المجتمعية[1]، وذلك من خلال عمليتي التقويم والتقييم. بهذه الطريقة المدروسة يمكن اختيار الدور الملائم لكل فرد وإعداده قبل شغله لمركزه بعد كبره ونضجه، يتم ذلك من خلال تحقيق التنشئة الاجتماعية في المدرسة للأهداف التعليمية والتربوية المنوطة بها. بواسطة عناصر يمكن حصرها في الآتي:

- تمييز السلوك الملائم.
- تحديد المكافآت للسلوك الملائم ثقافيا.
- تحديد العقاب، للتخلص من السلوك غير الملائم.
- اكتساب حد أقصى من الثقافات الجديدة.

إن المنظور البنائي الوظيفي الدوركيمي يرى أن تطبيق مبدأ تقسيم العمل داخل المؤسسات التعليمية من خلال التخطيط المسبق هو الذي يتكفل فيما بعد بتسهيل عملية اختيار القدرات والمهارات المناسبة، لأنه به يتم اكتشاف مواهب وميولات الأطفال في سن مبكرة، ثم يتم الاعتناء بها وإكسابها من خلال عملية التعليم والتنشئة الملائمة ما يناسبها من تكوين وإعداد لتنال مكانتها المناسبة لها، وهكذا تُعد كل مرحلة دراسية التلاميذ إلى المرحلة اللاحقة، وأثناء ذلك يتم إكسابهم أدوارا أو أنماطا سلوكية مختلفة وهذا لا يمكن أن يتحقق إلا بالتكوين المستمر للأساتذة.

إن عمليات التكوين تُمكن المجتمع من الاستفادة من طاقات كل فرد وظيفيا والتخلص من المواقف السلبية التي قد تسبب عوائق ومشاكل مجتمعية[2].ويرى دوركايم أيضا أن الاختلاف في الظروف الاجتماعية الثقافية و الدينية يلعب دورا كبيرا ومهما، وله تأثير قوي في تنوع البرامج التدريسية والتربوية في مختلف المجتمعات. وبذلك فالتربية في نظره هي ظاهرة ديناميكية متحركة، وسيلتها المدرسة المؤسسة الاجتماعية التي تستطيع بواسطتها المجتمعات أن تتغير، وأن تتحول وتتطور من شكالها البدائي إلى الشكل المتحضر[3] أشار دوركايم إلى أن المدرس الجيد هو حجر الزاوية في المدرسة، وتحدث مطولا عن أهمية دوره في العملية التدريسية، وأنه ممثل للدولة والقيم الأخلاقية في المجتمع. إذ أن وظيفته تحتم عليه التأكيد على القيم و المبادئ الأساسية، ومساعدة التلميذ على اكتسابها[4]...

2.1.2 التكوين والمدرسة في المنظور البارسونزي: جمع بارسونز فكر سابقية من رواد المدرسة البنائية الوظيفية الكلاسيكية، واستفاد من روادها خاصة ما تعلق بفكر كل من دوركايم وماكس فيبر، وساهم في حل مشكلة بلاده بعد أزمة الثلاثينيات، عندما اهتم بدراسة الفعل الاجتماعي باعتباره سلوكا فرديا، درسه وحلله خلال حدوثه بين فردين فأكثر، ثم بيّن المحددات والضوابط والمعايير الاجتماعية المؤثرة فيه والمشكلة له، وبذلك فقد ساهم –

[1] عبدالله محمد عبد الرحمن، مرجع سابق، ص49.

[2] المرجع السابق نفسه ، ص52.

[3] عبد الله بن عايض سالم الشبتي: **علم اجتماع التربية** ، المكتب الجامعي الحديث، مصر، د ط، 2002، ص3.

[4] حمدي علي أحمد: **مقدمة في علم اجتماع التربية**، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، د ط،1995 ، ص.129

نظريا – في ربط الجزء الاجتماعي (الفرد)، بالكل الاجتماعي(المجتمع) وكانت تلك هي المرحلة الأولى من خطة الإصلاح التي بدأت بإصلاح الفرد وانتهت بإصلاح المجتمع، مما جعله ينتقل باهتماماته لدراسة النسق الاجتماعي. يري بارسونز أن سلوك الفرد الاجتماعي لا يصدر تلقائيا من فراغ، ولا من عقله أو رغباته، بل تنتجه تفاعلاته مع غيره في المؤسسات الاجتماعية مثل الأسرة والمدرسة، وغيرها من مؤسسات التنشئة الاجتماعية[1] ومن هنا فإنه قد أعطى للمدرس مركزا مرموقا ومكانة اجتماعية سامية إن الفرد الاجتماعي بتكوينه الراقي يمكنه التفاعل مع الأخرين من خلال أنواع ثلاثة من المؤسسات:

–1 المؤسسات العلائقية: وهي التي تتولى تقديم توقعات كل دور من أدوار المراكز الاجتماعية التي يشغلها الافراد والمجتمعات لكي يحمل توقعاتها القيمية، تعلمه كيف يتصرف وكيف ينجز مثلما هو الحال في المؤسسة السياسية مثلا.

–2 المؤسسات المنظمة: التي تقنن فعل الفاعلين ضمن حدود المعايير الاجتماعية والقوانين، والضوابط الأخلاقية والدينية، كمؤسسات الوزارات المختلفة التي ترسم السياسات وتعد الخرائط والاستراتيجيات المتخلفة.

–3 المؤسسات الثقافية: الأسرة والمدرسة التي تقدم التوجيهات والضوابط الرمزية والمعايير التي تتوافق وثقافة المجتمع، يرى بارسونز أنه يمكن أن تُحدد الثقافة كنتيجة للعلاقة بين الفرد والآخرين، وكنتيجة للتفاعل، وهذا ما يتم داخل المدرسة خصوصا، بحيث نلاحظ أن التلاميذ يتعلمون مع بعضهم البعض، ويتعاملون في الصف الدراسي بنفس القيم المشتركة، ونفس المعايير الواحدة، التي تجعلهم يكتسبون السمات الثقافية المتشابهة، ليتفاعلوا بها في حياتهم الاجتماعية[2] ، ويمكن ملاحظة ثلاثة أنماط رئيسية من الفعل التربوي نذكرها فيما يلي:

* **الفعل الأدائي" Instrumental Action"**: هو الفعل الاجتماعي العقلاني المرتبط بغاية : أي الذي يقع بقصد ما، له عدة تسميات أخرى كالفعل الغائي أو الذرائعي أو الوسيلي، ويعتبر هذا الفعل هدفا مستقبليا للمدرس وللتلاميذ، يتحدد حسب سلوك كل متعلم، وهو يكتسب مختلف المعارف العلمية, والمهارات، والقيم والاتجاهات والميول... لينتهي باختيار المهنة المناسبة مستقبلا. فإذا كانت "المدرسة هي الحياة" كما قال جون ديوي. فإن الأداء الجيد للمدرس والتلميذ ينتج عنه النجاح في تحقيق الأهداف المنشودة. المتفوقون دراسيا هم بعد ذلك العمال الناجحون في أعمالهم، والمهندسون والأطباء وكل الأعضاء الفاعلون في المجتمع. من هذا المنظور يمكن اعتبار أن وظيفة المدرس من الناحية النظرية الافتراضية تتمثل في كونها تسعى دائما لتخريج تلاميذ ناجحين أسوياء، أي مواطنين صالحين أوفيا، ومن هذا المنطلق اهتمت الوظيفية البنائية البارسونزية بالنسق التعليمي وبمؤسسة المدرسة اهتماما خاصا[3].

* **الفعل التعبيري"Expressive Action"**:هو فعل يتم من خلاله التعبير عن حالات الرضا ويعّبر عن الحالة الوجدانية للفاعل، فعندما يحاول المدرس إشباع حاجات التلاميذ عن طريق التعليم، ودفعهم للتعلم، فهم يُعبرون عن ذواتهم أثناء تفاعلهم، بأفعال تعبيرية كثيرة، من خلال الأنشطة، والمهارات المختلفة التي يكتسبونها، فتعكس قدراتهم العقلية وكفاءاتهم الفردية في الأداء التدريسي والأداء المهني بعد ذلك. إنّ ذلك الفعل التعبيري هو هدف أساسي

[1] معن خليل عمر :**علم المشكلات الاجتماعية** ، دار الشروق، عمان، دط، 2008، ص 26.

[2] المرجع السابق نفسه ، ص 27.

[3] عقيل نوري محمد: **الفعل الاجتماعي (دراسة تحليلية من منظور الإسلامي)**، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن، د ط، 2002 . ، ص 26.

للفاعلين، ينطلق من دوافعهم ورغباتهم وميولهم، لينـدمج في الفعل الأداتي الذي يصب في النسق مباشرة. لعل هذا التواصل والاتصال الوثيق بين الفعل التعبيري الاجتماعي والفعل النسقي الوظيفي هو الذي جعل بارسونز ينتقل من نظرية الفعل الاجتماعي التي تمثل البدايات الأولى لنظريته الوظيفية الشاملة وتهتم بالسلوك الاجتماعي إلى نظرية الأنساق التي تهتم بالفاعلين ومراكزهم وأدوارهم وعلاقاتهم...أي أنه انقل من دراسة الفعل إلى دراسة الفاعلين [1]

***الفعل المعياري الأخلاقي"Moral Normative action** ":هوالفعل الاجتماعي العقلاني المرتبط بقيمة : أي أن الفاعل يحتكم عند اختياره لمسار الفعل إلى قيمة اجتماعية موجهة، أو يرتبط بالمعايير الاجتماعية ..هو الفعل الاجتماعي التقليدي الذي توجهه أخلاقي يتفاعل بما يتوافق وتقاليد وأعراف وقيم الجماعة التي ينتمي إليها. لذلك يُمكن القول إن المجتمع يسعى لتكوين المعلم الجيد، من أجل أن يتسنى للمدرسة تكوين الأفراد أخلاقيا من خلال إكسابهم قيما ومعايير وسلوكات أخلاقية متعددة وأفكار، يُسمى هذا الفعل الذي يُمكن المتكون من السعي لتحقيق التضامن ذاتيا، والاندماج في الجماعة متكاملا مع أفرادها بمحض إرادته محققا التعاون الإيجابي، وقائما بالأعمال الجماعية مع غيره من التلاميذ بالفعل المعياري الأخلاقي، هذا الفعل يُنقش في ذهن الطفل نقشا يستعمله بعد ذلك في المدرسة وخارجها، بهذا يتكون الخلق السوي والطبع المستقيم الذي يمُكن به للفرد أن يتعامل مع غيره وينجز أعماله بفاعلية وحسن أداء وبتلقائية متناهية في الإتقان[2]، هكذا تتدخل المعيارية في تنظيم الأفراد الذين يستجيبون ويفعلون ما بُرمجوا عليه، أي ما تشربوه، وهم يظنون أن ذلك اختيارهم وأنهم أحرارا. إنّ *بارسونز* عندما وضع نظرية الفعل الاجتماعي، اكتشف وظيفة النسق الخطيرة، فأراد أن يطرحها طرحا يُساعد على تفسير السلوك الفردي، لكنه وجد أنها لا تفسر فاعلية النظام الاجتماعي واستمراره ولهذا تحول إلى تناول الفعل الاجتماعي في إطار النسق الاجتماعي، لقد تحول من التركيز على الفعل والفاعل إلى التركيز على الدور والمكانة واعتبرهما الأساس في تحليل النسق الاجتماعي وبذلك انتقل من الاهتمام بالعوامل الفردية إلى البناءات والنظم التي هي الأساس في تشكيل الفعل الإنساني، لكون اشكاليته الكبرى متعلقة بالنظام واستقراره واستمراره [3] . ندما حلل بارسونز المجتمع تحليلا وظيفيا توصل إلى أنه لابد من توفر شروط سماها المتطلبات الوظيفية الضرورية التي يجب أن تتوفر في كل نسق كمستلزمات لبقائه واستمراره، تعترض النسق بدونها معوقات تعطله عن أداء وظيفته هي:

* **المتطلبات الوظيفية**:Fonctionnel Réquis: نشر بارسونز بالتعاون مع كل من "إدرواد شيلز" (Edward shils) و"روبير باليس"(robert bales) مؤلفا عنوانه: "أوراق بحثية في نظرية الفعل "بينوا فيه بأن نظام الفعل الاجتماعي يمكن أن يواجه أربعة مشكلات أو متطلبات نذكرها فيما يلي:

1التكيف: adaptation:يؤكد بارسونز أنه لابد للنسق أن يتكيف مع البيئة المحيطة من خلال قدرته على بناء العلاقات واكتشاف الموارد التي يتم استغلالها في عمليات الإنتاج لتلبية حاجات النسق خاصة فيما يتعلق بالعامل

[1] عبد الله محمد عبد الرحمن، **علم اجتماع المدرسة** ، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية ، مصر، د ط،2001، ص ص 27- 28.

[2] المرجع السابق نفسه، ص ص59 -60.

[3] المرجع السابق نفسه، ص ص59 -60 .

الاقتصادي والإداري والاجتماعي، كتقسيم العمل وإعداد القوى البشرية الفاعلة وتكوين الفاعلين...إلخ[1]، هنا يبرز دور المدرسة في تحقيق هذا الشرط المهم لأن كل الفاعلين في الأنساق الأخرى يدخلون بابها، ويخرجون منها وقد تزودوا بشهادات وخبرات تمكنهم من شغل مراكز هامة أثناء تقسيم العمل.

2 بلوغ الهدف: **goal attainment**: هذا الشرط الوظيفي وُضع من أجل تحديد الأولويات بين أهداف النسق الكلي، لتحديدها بوضوح وبرمجة الطرق والوسائل الجماعية التي تمكن الجماعة وبالتالي الأفراد من تحقيقها بأن يمتثل الأفراد الوسائل الإجرائية، وبهذا الشكل تتم التعبئة البشرية التي تمكن من حسن التعامل مع الموارد المتوفرة وجعلها كمدخلات أولية في كل نسق من الأنساق الفرعية لتحقيق أفضل الأهداف وبلوغها في أسرع وقت، وبأحسن الطرق. نعلم أنه من السياسة التربوية تشتق الأهداف التربوية العامة، فالأهداف الخاصة التي يأخذها المدرس المتكون تكوينا جيدا ويحولها إلى أهداف إجرائية تجسد الأفكار الكبيرة في الواقع المعيش.

3التكامل:**intégration**: ويشير إلى مشكلة التنسيق بين مكونات النسق، فلابد من التعاون جميعا على تحقيق الأهداف العامة، وإنجاز الوظائف الممنوحة لكل منهم وبذلك تُحفظ العلاقات التبادلية بين وحدات النظام.

4الكمون:**latency**: أو المحافظة على النمط وإدارة التوتر: ركز بارسونز على هذا الشرط باعتباره مطلبا وظيفيا هاما، وذلك عن طريق طرح العديد من الخصائص والصفات العامة والتي تتمثل في المهارات اللازمة، في التخصصات، وفي الحوافز المادية والمعنوية، وفي السمات الشخصية للأعضاء وغير ذلك مما يسهم في حل النسق لمشكلاته الواقعية بنفسه. هذه المتطلبات أو الشروط تدل على أن الوظيفيين وعلى رأسهم بارسونز يُدركون أن هناك توترات تحدث حتما في النسق ولابد من التحكم فيها وضبطها، ليحدث التوازن الوظيفي، الذي يمنع حدوث الخلل الوظيفي الذي يبدأ بسيطا، ثم يتحول مع مرور الزمن إلى معوق وظيفي يكبح النسق، ولعل أهم الأنساق التي يمكن اعتبارها من المؤشرات التي تدل على أن أي خلل النسق التربوي التعليمي، ينتقل مباشرة في المجتمع، إن أي ضعف يصيب النسق التربوي يؤثر مباشرة على كل أنساق المجتمع الأخرى، والعكس صحيح.

ثانيا: الاتجاهات الماركسية:

تُعد الاتجاهات الماركسية من أهم الاتجاهات المعروفة في علم الاجتماع، تتميز بفكرتها عن الصراع الذي يُخيم على علاقات الجماعات والمجتمعات والأمم والشعوب، وتختار من أنواعه المختلفة الصراع بين الطبقات الاجتماعية لأنها تستند إلى نظرية ماركس الذي رأى أن تاريخ البشرية إنما هو تاريخ الصراع الطبقي الاجتماعي المستمر والدائم، المتمثل في صراع بين طبقتين اجتماعيتين متخاصمتين هما الطبقة الفوقية الحاكمة والمسيطرة التي استولت وطغت وقهرت وظلمت...، والطبقة التحتية المحكومة المقهورة المهضوم . حاول رواد هذا الاتجاه إعمال فكرهم في البحث عن أنواع الصراع الطبقي في المجتمع، بالبحث عن نموذج الطبقتين المتصارعتين: فأثبت "باريتو" أنه صراع بين **النخبة والعوام**، أما "كارل ماهايم" فقال إنما هو صراع بين **الإيديولوجيا والطوبائية** من جهة وبين **جيل الشباب وجيل الكبار** من جهة أخرى، إضافة إلى الصرعات بين الفئات والحركات السياسية والاجتماعية

[1] معن خليل عمر، مرجع سابق، ص ص67- 68.

والدينية في المجتمع، وكلها صراعات فكرية، فلا صراع دون تصادم فكري. أما رالف "داهرندروف" فرأى أن الصراع لا يتحدد بالمؤسسات الصناعية، بل يكون في المؤسسات الإدارية الحكومية وفي المؤسسات الصحية، وفي المؤسسات العسكرية. وأن الصراع يكون بين أفراد الطبقة التكنوقراطية من خريجي الجامعات بعضهم ببعض، وبينهم وبين الموظفين الصغار حول النفوذ والقوة في الدوائر التي يعملون فيها. أما "رايت ميلز" فقد رأى أن الصراع يحدث بين الفئة التي تملك السلطة وتشغل مراكز القوة والتأثير وبين جماهير الشعب[1]. وحاول غيرهم البحث في ميكانيزمات الصراع وكيف يحدث؟ من أجل الاستفادة منه في توجيه العملية التغيرية، خاصة بعد فشل الماركسية التقليدية والبنائية الوظيفية، والذي يهمنا إنما هي تلك الأفكار التي قدمها رواد الماركسية الجدد في تحليلهم للنظام التربوي والتعليمي، وما تعلق به من دراسات تناولت موضوع المؤسسات التربوية عموما والمدرسة خصوصا.

1.2 بعض المفاهيم الأساسية في الاتجاه الماركسي:

1.2.1-الاغترابAlienation : مصطلح يصف عملية تبدل ناتج النشاط الإنساني والاجتماعي مثل(منتجات العمل، النقود، العلاقات الاجتماعية...) في ظروف تاريخية معينة، وكذلك تحول خصائص وقدرات الإنسان إلى شيء مستقل عنه ومتسلط عليه وأيضا تحول بعض الظواهر والعلاقات إلى شيء يختلف عما هو عليه في حدّ ذاته. ويعزى ظهور هذا المصطلح في الفكر الغربي الحديث إلى فلسفة هيغل، وإن كان هناك من يرده إلى فلسفة القديس أوغسطين [2]. وهناك من يترجم الكلمة الغربية Alienationبكلمة (الاستلاب) التي تعني تجريد الفرد من علاقاته الفردية الخاصة وطمسها أو إذابتها في بوتقة المجتمع العام بحيث لا يستطيع أن يعبر عن رغباته أو أفكاره الخاصة وكلا المعنيين اغتراب أو استلاب شارح للمصطلح الغربي Alienation. فلقد استعمل ماركس لفظ الاغتراب وجعله أداة تحليلية تشير إلى حالة انفصال الإنسان عن بيئة الإنتاج التي ينتمي إليها، سواء كان المنتج أشياء مادية او أفكار...[3] يقول محمد علي محمد لقد استعار ماركس هذا المصطلح من النزعة الرومنسية الألمانية وضمنه معنى انفصال الإنسان عن البيئة الطبيعية التي يُعد جزء منها، بحيث لا تصبح علاقته بها مباشرة أو ودية. ولقد ازدادت حدّة الاغتراب بازدياد التطور التكنولوجي لوسائل الإنتاج والتقدم الحضاري، أين يكون استبدال قوة العمل الإنسانية بالآلة، وعندئذ تزداد الهوة اتساعا بين الفرد وأدوات الإنتاج التي يعمل عليها، وهنا تطرح سؤلا: هل يمكن استبدال المدرس بالقرص المضغوط مثلا؟ هل يمكن أن يُصبح المدرس ألة إلكترونية كالحاسوب مثلا ويُستغنى عن الانسان نهائيا؟. لاشك أن ذلك إن تحقق سيولد اغترابا جديدا لم يعرفه المدرسون من قبل، وهذا سيكون تحديا آخر لنظرية ماركس الذي كان يرى أن المجتمع البرجوازي ذروة اغتراب الإنسان عن ذاته بسبب سيطرة أساليب الإنتاج التي ابتكرها الإنسان من أجل تذليل الطبيعة، فإذا بها تسيطر على الإنسان في حد ذاته، ويرى أن وراء إنتاج كل سلعة في النظام الرأسمالي تختفي مجموعة من العلاقات الاجتماعية، مثل تقسيم العمل، وظهور الاستغلال،

[1] إحسان محمد الحسن: **النظريات الاجتماعية المتقدمة، دراسة تحليلية في النظريات الاجتماعية المعاصرة**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص ص131-142.

[2] توم بوتومور: **مدرسة فرنكفورت**، ترجمة سعد هجرس، دار أوربا، طرابلس، ليبيا، دط، 1998، ص 167.

[3] المرجع السابق نفسه، ص174.

وصراع الطبقات ومن ثم تضعف علاقات الملكية في المجتمع الرأسمالي لدى الفرد. إن ماركس أشار إلى الاغتراب الناتج عن حالة ضعف أو انعدام الاحساس بالشعور بالانتماء إلى العمل ومحيط الإنتاج، لا شك أن العامل في مقابل ذلك سيقوى لديه الشعور بالعزلة عن نظام الإنتاج وعن أهدافه [1] إنها حالة نفسية خطيرة تجعل المدرس لا يؤدي دوره كما ينبغي ولو كان يملك تكوينا ممتاز وقدرات جبارة، وهذه مشكلة تربوية عويصة بدأت تأثيراتها تمتد وتتوسع، فمثلا تهديد الوزيرة بن غبريط الاساتذة المضربين باستبدالهم بغيرهم وتقديم الدروس المقررة في أقراص مضغوطة، أثار الاستغراب والاشمئزاز بل وحتى الكره والبغض عند كثير من الأساتذة، ومع ذلك فهو تحدي يمكن أن يتطور وهو حقيقة ماثلة مازلت تتفاعل في الواقع المعيش، وتفرز مخرجات مختلفة التأثير.

2.1.2 الإيديولوجيا: "كلمة مركبة مشتقة من اللفظتين اليونانيتين (Idea) بمعنى فكرة، و (Logos) بمعنى علم أي أنها تعني علم الأفكار، صاغها الفرنسي "ديستون دوتراس" في نهاية القرن الثامن عشر كمقابل للعالم المحسوس، لكنها تحولت لدى ماركس وأنجلز في مؤلفاتهما الأولى لتدل على مصطلح الوعي الخاطئ الذي ينجم عن الموقف الطبقي للفراد أو مجموعة الأوهام والأفكار الزائفة التي تشكل صورة عقلية مشوهة للظروف المادية للحياة الاجتماعية، وهي في نفس الوقت نظام للفكر تخلفه الطبقة الحاكمة"[2].ويُعرفها "ريمون بودون" (Raymond Baudon)و"فرانسوا بوريكو"(Borrocco François) بأنها: "منظومة من القيم أو المعتقدات التي لا تعني بالضرورة الإشارة إلى مفاهيم وأفكار مقدسة أو ذات الطبيعة المتعالية التي يكون موضوعها هو التعامل بشكل خاص مع التنظيم الاجتماعي والسياسي للمجتمع، أو بشكل عام مع صيرورتها المشتركة"[3].لكنها من منظور كارل ماركس هي نظرية أو نسق من الأفكار تتخذ من تبرير تطلعات وأوجه نشاط جماعة ما من البشر وظيفة اجتماعية لها[4].وبذلك فإن الإيديولوجيا السائدة في المجتمع هي إيديولوجيا الطبقات الحاكمة التي انتشرت بحكم النفوذ والملكية لوسائل الإنتاج والسيطرة على الاقتصاد والسياسة، وبالتالي هي مفهوم يعبر عن مضمون البنية الفوقية الأكثر انفصالا في الظاهر عن الحياة الاجتماعية، كالدين والفلسفة...مع إقراره بإمكانية وجود وعي حقيقي يعمل في مجال العلم والحقوق[5].وبناء على خلفية المنظور الماركسي فإن العنصر الذي يحدد طبيعة الإيديولوجيا عند الماركسيين هو الاقتصاد، ومن ثم فالطبقة البرجوازية المتحكمة في اقتصاد المجتمع تجعل من الإيديولوجيا أداة للتعبير عن مصالحها وإحكام السيطرة على المجتمع[6]، يقتضي هذا أن المجتمع المتكون من بنيتين: فوقية تفرض إيديولوجيتها في الهيئات السياسية العليا ومراكز صنع القرار، وتحتية تستجيب وترضخ أو ترفض وتثور لأنها الميدان الحقيقي للصراع الإيديولوجي، هنا تظهر المدرسة كمؤسسة من المؤسسات الخطيرة التي تعمل على نشر إيديولوجية

[1] محمد علي محمد: **المفكرون الاجتماعيون، قراءة معاصرة لأعمال خمسة من أعلام علم الاجتماع الغربي**، دار النهضة العربية، بيروت لبنان،ط1، 1983، ص15.

[2] توم بوتومور، مرجع سابق، ص174.

[3] ريمون بودون وفرانسوا بوريكو: **المعجم النقدي لعلم الاجتماع**، ترجمة سليم حداد، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 1986، ص84.

[4] محمد علي محمد، مرجع سابق، ص119.

[5] المرجع السابق نفسه، ص120.

[6] عبد الله محمد عبد الرحمن: **علم الاجتماع النشأة والتطور**، دار المعرفة الجامعية، بيروت، لبنان، ط1، 1999، ص.221

الطبقة الفوقية من خلال استخدام أساليب واستراتيجيات بيداغوجية أساسية هدفها إقناع التلميذ بها، حتى تبدو له كثقافته بريئة تُعبر عن هويته الذاتية أو القومية، وتعمل استراتيجيات بيداغوجية فرعية مكملة أخرى على تأكيد المنتج الذي تلقاه التلميذ بعد ذلك ليترسخ ويصبح من المعتقدات التي لا يمكن التخلي عنها وبهذا الأسلوب الذكي الذي تمارسه الطبقة الفوقية تستمر في استغلالها للطبقات التحتية. هنا يظهر أن التكوين الجيد للأستاذ لا يكفي وحده ما لم يتوج بوعي تربوي عميق يمنع من السقوط في مطب الولاء للحاكم أو غيره وقد يكون طرف عولمي مستور يعمل من خلال طرحه لمجموعة مخرجات تربوية تظهر علمية حيادية، بل إن المكون يسعى لبرمجة المتكون برمجة محددة، ويمكنه قياس درجة هذا الولاء بل هي التي تُحدد نوع التكوين ونوع المكون والمتكون.

1.2-3 الصراع الطبقي: يعتقد كارل ماركس أن الصراع الطبقي هو محرك التاريخ الذي ينقل المجتمعات من حالة اجتماعية بنيوية إلى أخرى عبر عملية التغير الكلية التي هي نتيجة حتمية لهذا الصراع، ويحدد أطراف الصراع في طبقتين هما: **طبقة فوقية** تملك وسائل الإنتاج وثروة المجتمع، ومهيمنة على السلطة والنفوذ الواسع في المجتمع، **وطبقة تحتية** محرومة لا تملك شيئا من وسائل الإنتاج ليس لها لا سلطة ولا النفوذ وبالتالي هي طبقة محكومة ترى خيرات مجتمعها تُستغل من طرف النخبة من الطبقة الحاكمة دون أن تستفيد منها شيئا. صاغ ماركس هذه العلاقة الجدلية في الصراع بين قوى الإنتاج وعلاقات الإنتاج. وحدد قوى الإنتاج بأنهم: المالكون للمنتجين ولوسائل الإنتاج من الأرض والمناجم والمصانع...، وأدواته مثل الفؤوس والماكنات الآلات...أما علاقات الإنتاج فهي تلك العلاقات الاجتماعية بين الناس والروابط الاجتماعية التي يقتضيها الإنتاج. فهي الشكل المكوّن للطبقة الفاقدة لكل شيء والتي يثور في داخلها صراعا محتدما يريد إنهاء نفوذ وتسلط الطبقة الحاكمة التي استحوذت على كل شيء وأخذته لنفسها. لعندما ننظر إلى الواقع المعيش في الجزائر نجد أن الصراع بين المدرسين له أشكال متعددة، مثل الصراع بين المدرسين والإدارة، أو الصراع بين الأساتذة أنفسهم والناتج عن أسباب متعددة منها الأسباب الإدارية والتربوية والبيداغوجية...إلخ.

2.2 بعض أفكار الماركسية التقليدية:

كان ماركس يرى أن المدرسة الليبرالية أسهمت في تزييف الوعي، وزرعت الاغتراب في المجتمع، وهي ميدان للصراع الطبقي، كونها عبارة عن مرآة مصغرة للمجتمع الذي توجد فيه، تعكس حقيقة العناصر الإيجابية أو السلبية السائدة فيه، وبالتالي رأى أن وظيفتها في المجتمعات الرأسمالية تتمثل في إعداد عاملين مهمتهم الرئيسية خدمة الطبقة المسيطرة، أي أن هدفها الأساسي المخفي هو إعادة إنتاج اللامساواة الاقتصادية التي تدفع أبناء الأغنياء لتسلم المناصب العلياء، وتمنع أبناء الفقراء من إكمال دراستهم ليُستخدموا كعمال بسطاء يشتغلون في أداء وظائف دنيا كما حدث مع آبائهم، فهي تضع خطا أحمرا لا يمكن للفقراء تجاوزه إلا بشروط تخدم الطبقة المسيطرة، وبذلك يبقى أبناء الأسياد أسيادا على الدوام وأبناء الفقراء فقراء وخدام ما عاشوا أبدا، فالتعليم في نظره إنما هو أحد أدوات القهر الاجتماعي، مثله مثل الدين كلاهما أفيون للشعوب المظلومة يمارسه المجتمع بتلقائية بصيغة مقبولة، وبصفة شرعية مقننة تُساهم في نشر عملية التزييف بشكل واسع بين أفراده، خاصة عند الفقراء

الذين يستسلمون ويتركون تقرير مستقبلهم ومصيرهم في يد أصحاب المؤسسات التعليمية، الذين يستفيدون من الغفلة السائدة في إثبات المساواة بين التلاميذ وتأكيد شرعية التفاوت فيما بينهم بالجهد المبذول في التحصيل الدراسي. من هذا نستشف أن هناك حكم مسبق ضد النظام التربوي ومؤسساته التعليمية سببه أن ماركس بنى فكره على نقد الرأسمالية ومؤسساتها لذلك لم ير وأتباعه من بعده الجوانب الإيجابية له، وبالرغم من معرفة الحكام في النظام الاشتراكي في الاتحاد السوفياتي بعد ذلك، فقد استغلوا هذه المعلومة لصالحهم، واستفادوا من المدرسة في نشر الوعي الاشتراكي، وبذلك مارسوا فعليا وميدانيا الدور الذي كانوا ينتقدونه سابقا... ومع ذلك فإنه وعلى مستوى الأدبي الماركسي بقت المدرسة توصف عموما بأنها خدعة رمزية، ووسيلة ردعية ناعمة خفية، تستعمل أساليب سيالة ولزجت ذات شفافية، خُدعت بها الشعوب لأنها تُعلم الطاعة للأقوياء من الصفوة المجتمعية، وتدعوا لعدم التمرد عليهم لأن ذلك انحراف ومخالفة وجريمة يعاقب عليها القانون.[1]

3.2 بعض أفكار ومدارس الماركسية المحدثة: الماركسية المحدثة تتمثل في بعض المدارس الحديثة التي تبنت الفكر الماركسي لكنها اختلفت عن الماركسية التقليدية كونها استفادت من الفكر العالمي عموما، وركزت على نقد الفكر الرأسمالي فاتخذت من ذاك مرتكزا قوى نقدها، ولو أنها انفصلت عن هذا المرتكز لسقطت، المهم أنها انتجت فكرا نقديا جديدا يمكن ضمه ضمن ما يسمى بالحداثة وما بعد الحداثة أو المدرسة النقدية أو التوفيقية نذكر بعضه فيما يلي:

3.2-1 جماعة فرنكفورت:

هي مجموعة من علماء الاجتماع اليساريين الألمان فكروا في إنشاء معهد للدراسات الاجتماعية حول الفكر اليساري من أجل التفكير في حل العديد من الأزمات الاجتماعية والاقتصادية العالمية، خاصة بعدما فشلت النظريات التي كان يُعتقد أنها المخلصة مثل: نظريات البنائية الوظيفية التي كانت تمثل الاتجاه اليميني الرأسمالي، أو النظريات الماركسية والماركسية المحدثة التي تمثل التوجه اليساري الاشتراكي، بالاعتماد على مبدأ النقد الذاتي. بالنسبة للمجال التربوي، فقد كان اهتمامهم به عرضيا لكنهم عندما بحثوا في نوعية العلاقة بين القوى الاجتماعية والنظام التربوي في المجتمع خاصة بعد دراستهم لأعمال الفيلسوف والأديب الفرنسي "التوسير" بدأ اهتمامهم يتوسع ودراسة العلاقة بين القوى العالمية الكبرى وبين البلدان النامية معتبرة القوى الأولى مهيمنة وظالمة والأخرى تابعة ومظلومة وأن مساعدات القوى الكبرى للدول النامية ماهي إلا فخاخ لأنها تساهم في تشويه الهوية الوطنية لبلدانهم والإبقاء على حالة التبعية، وأن من مصلحة القوى المسيطرة في المجتمع كما يقول "بورديو" أن يقوم النظام التربوي بإعادة إنتاج نفسه ليستمر الحال على ما هو عليه. ركزت هذه الجماعة دراستها على الثقافة لأنها السبيل الذي تتبعه المجتمعات والأفراد لوضع تصورا عن العالم، لتتمثل هويتها، التي من خلالها يتم دمج الأفراد دمجا ناجحا في المجتمع. كما اهتمت بدراسة نوعية الشخصية التي تتولى صناعة الثقافة...وتوصلوا إلى أن آلية الخلاص الاجتماعي من سيطرة الطبقة المهيمنة ليس على يد الطبقة العاملة المنهوكة القوى بل هي تتمثل في طبقة المثقفين ومنهم المدرسين في جميع مراحل التعليم، لأنهم القادرون على التعرف على الإمكانيات الكامنة في الإنسان وعلى

[1] جعنيني نعيم حبيب: **علم اجتماع التربية المعاصر**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص103.

رؤية الماضي والحاضر والمستقبل في نفس الوقت[1]. ولعل المدرسون يمكنهم أكثر من غيرهم القيام هذا الدور الحساس نظرا لأن المخرجات المجتمعية المختلفة حتما تمر من طريق المدرسة.

2.3.2 لويس التوسير (L Altousser.):

يعتبر لويس ألتوسر من الماركسيين المحدثين، ويُعد مدرسة متميزة لوحده لأنه صاحب توجه فكري جديد، فقد طرح رؤى راديكالية وبديلة لوجهة التحليل البنائي الوظيفي عن دور ووظيفته التعليم في المجتمع، باعتباره مكون من مكونات البناء الفوقي، الذي يتشكل بواسطة البناء التحتي ويعتمد في قيامه عليه، ومن ثم فإن نظام التعليم يعكس كل علاقات الإنتاج أو له علاقة بها مباشرة أو غير مباشرة، وفي الأخير يخدم مصالح الطبقة الرأسمالية، هذه الطبقة التي تحتاج المهارات الضرورية اللازمة لكفاءة قوة العمل، ولإعادة إنتاج إيديولوجية الطبقة الحاكمة من خلال تنشئة العمال في إطارها، وبذلك يتم ضمان وتوفير قوة العمل اللازمة، وإكسابها الكفاءة التكنولوجية التي تضمن فاعليتها ونجاحها هذا من جهة، ومن جهة أخرى هي ملك يخضع للطبقة الرأسمالية، وعليه فإن دور النظام التعليمي في المجتمع هو إعادة إنتاج قوة العمل التي تطلبها وتحتاجها الطبقة الحاكمة[2]. ويرى أيضا فيما يخص العلاقة بين التعليم والدولة أن إعادة إنتاج قوة العمل، لا تتطلب إعادة إنتاج المهارات اللازمة، لعملية الإنتاج فحسب، بل تتطلب أيضا إعادة إنتاج خضوع الطبقة الدنيا لأيديولوجية الطبقة الرأسمالية، هذا الخضوع الذي يتشكل من خلال عدة عناصر تشمل وسائل الإعلام والقانون والنظام"Isas" (عمل أجهزة الدولة الإيديولوجية التعليمي) حيث تعمل على نقل إيديولوجية الطبقة الحاكمة، وغرسها في عقول الأفراد، من خلال وعي طبقي زائف، تستند إليه في سيطرتها على الطبقة الخاضعة، وهكذا يلعب النظام التعليمي دورا هاما في زرع وانبات هذا الخضوع الطوعي، لأن دوره لا يتحدد فقط في نقل إيديولوجية الطبقة الحاكمة، بل يقوم أيضا بإعادة إنتاج الاتجاهات والسلوك، التي تطلبها جماعات تقسيم العمل الرأسمالي، فهو يُعلِم العمال عموما وعلى رأسهم المدرسين من خلال الدورات التعليمية الهادفة التي يتلقونها دوما، كيف يتقبلون الاستغلال من ناحية، ويقوم من ناحية أخرى بتعليم المديرين ورجال السياسة، كيفية ممارسة السيطرة وإحكام قوة العمل باعتبار أن هؤلاء أداة الطبقة المسيطرة[3] فالتعليم في المجتمع الرأسمالي ليس حرا، وإن كان يبدوا أنه ديمقراطي...والحقيقة أن التعليم يُعد ميكانيزم من أهم ميكانيزمات الضبط والسيطرة التي تستخدمها الطبقة الحاكمة، أو على حد تعبير ألتوسر" خادم لآلة الدولة" ويوضح فكرته هذه أكثر عندما يقول بأن النظام التعليمي إنما هو جزء من الجهاز الأيديولوجي للدولة المتكون من وسائل الإقناع التابعة للمؤسسات الاعلامية والتربوية والدينية والقانونية والعسكرية، والاتحادات المختلفة...ولا فرق بينه وبين أجهزة الدولة القمعية (الجيش والشرطة والمحاكم) إلا في كون عملهم ظاهر للعيان وحازم يابس، بينما عمل النظام التعليمي مخفي ومستور وسائل ناعم، في نظرهم لا فرق بين مخفر للشرطة ومدرسة

[1] المرجع السابق نفسه ، ص107.

[2] حمدي علي أحمد، مرجع سابق ، ص153.

[3] المرجع السابق نفسه. ص 153.

للصغار، وعلى هذا الأساس ليس هناك فرق بين قوة الدولة المادية وقوتها المعنوية لأن كلاهما يعبر عن وجه من أوجه الجهاز الأيديولوجي للدولة، لكن من حيث التأثير والخطورة فالقوة المعنوية أخطر لأنها المجال الخصب لعمل الأيديولوجيا الضامنة لإعادة الإنتاج وهو يمثل السلطة العليا الشرعية السياسية والعقائدية، وأيديولوجية السلطة الحاكمة بطريقة مخططة من خلال الأفكار والمعتقدات التي تستخدم الثقافة لتمرير أفكارها وتطبيع الناس بطابع لا يمكن الانفكاك عنه[1] وهكذا كشف "التوسير" المدرسة وبين أنها تملك قوة أيديولوجية كبيرة في التغيير بعكس الماركسية التقليدية التي تراها مجرد انعكاس للنظام الاقتصادي القائم، رأى بأن لها استقلالية وخصوصية، ولها دورا فعالا يعمل على إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية المسيطرة وما تتضمنه من تجسيد لمصالح القوى المهيمنة في مجالات الحياة الاجتماعية، يمكن رؤية ذلك في الطقوس المدرسية اليومية، وفي طريقة تفاعل التلاميذ مع مدرسيهم، وفي تصنيف مواد الدراسة، وتصميم الأبنية المدرسية، في محتويات المحاضرات، وفي محتوى البرامج الدراسية...وفي كل شيء له علاقة بالعملية التدريسية[2]

2. 3-3 بيير بورديو Pierre Baurdieaux: ونظرية رأس مال الثقافي:The Cultural Capital Theory

عالم اجتماع فرنسي (1930- 2002)وأحد أبرز المراجع العالمية في علم الاجتماع، بدأ نجمه يبزغ بين المتخصصين انطلاقًا من الستينيات بعد إصداره مع جون كلود باسرون كتاب "الورثة "(وازدادت شهرته في آخر حياته بخروجه في مظاهرات ووقوفه مع فئات المحتجين والمضربين .اهتم بتناول أنماط السيطرة الاجتماعية بواسطة تحليل مادي للإنتاجات الثقافية يكفل إبراز آليات إعادة إنتاج البنيات الاجتماعية، وذلك بواسطة علم اجتماعي كلي يستنفر كل العتاد المنهجي المتراكم في كل مجالات المعرفة عبر اختلاف التخصصات، ولقد انتقد بورديو تغاضي الماركسية عن العوامل غير الاقتصادية، إذ أن الفاعلين المسيطرين، في نظره، بإمكانهم فرض منتجاتهم الثقافية مثلا بذوقهم الفني (أو الرمزية)التي تتمثل في طريقة جلوسهم أو ضحكهم وما إلى ذلك .(فللعنف الرمزي)أي قدرة المسيطرين على الحجب عن تعسف هذه المنتجات الرمزية وبالتالي على إظهارها على أنها شرعية دورا أساسيا في فكر بيير بورديو.

2.3-3-1.مفهوم رأس المال الثقافي:

الثقافة عند بيار بورديو **نسق رمزي** Symbolic System أوهي كما أطلق عليها اسم **القوة الرمزية** كونها من أخطر أدوات السيطرة الاجتماعية والسياسية في المجتمع الديمقراطي، وبهذا فإن الثقافة هي رأس مال، وهي موضوع صراع بين القوى الاجتماعية المتعددة، وتهدف كل قوة من هذه القوى الاجتماعية إلى السعي وراء السيطرة على حقل الثقافة أو إنتاج وتوزيع رأسمال ثقافي فيه. الثقافة هي ذلك "**العنف الرمزي**" الذي يتسم بأنه عنف هادئ لا مرئي ولا محسوس حتى بالنسبة إلى ضحاياه، ويتمثل في أن تشترك الضحية وجلادها في نفس التصورات التي يبني بها الحاكم مفاهيم هو الذي يفرضها كمسلمات، وماهي بمسلمات، بل هي نوع من الخداع، ويمكن القول بأنها أشد أنواع العنف الثقافي وغيره، باعتبار أن النظام التربوي في المجتمعات ذات التفاوت الطبقي يُعتبر أحد الأليات الأساسية الفعالة في ترسيخ النمط الاجتماعي المراد من

[1] جعنيني نعيم حبيب ، مرجع سابق، ص108.

[2] المرجع السابق نفسه، ص109.

الحاكمين، السائد في مجتمعات المحكومين، وهذا يبدو جليا من خلال بنية الفرصة النسبية المتاحة لأبناء الطبقات المختلفة لدخول النظام التعليمي في المراحل المختلفة، كون التعليم إلزامي وحق دستوري... هذا من جهة ومن جهة أخرى ثمة مظهر آخر لهذا العنف الممارس على مختلف القوى السائدة يظهر ذلك في تنوع المدارس في المجتمع الواحد واختلاف مستوياتها باختلاف أصول الطبقية للطلاب الداخلين إليها، فأبناء الطبقات العليا هم الذين يدرسون في المدارس ذات النوعية الرفيعة، وعلى ذلك فالتنوع في المدارس واختلاف مستوياتها إنما يعكس صور هذا التفاوت الطبقي ويجسد بشكل واضح أحد أهم مظاهر العنف الثقافي في المجتمعات الحديثة كما يرى بيار بورديو من خلال عرضه لمصطلح الهابيتوس.

3.2-3-2.الهابيتوس (Habitus):

الذي هو مجموعة من التصرفات المستفادة اجتماعيا، والمهارات وطرق العمل، التي غالبا ما تتخذ من المسلمات، أوهي في حد ذاتها تصبح مسلمات بطريقة لاشعورية، ويتم الحصول عليها واستخدامها بعد ذلك في مختلف الأنشطة والتجارب الحياتية اليومية. ويعدُّ مفهوم "**الهابيتوس**" من المفاهيم الراسخة في نظرية *بورديو* في مجال الأنساق التربوية. وقد تناول هذا المفهوم واستخدمه لأول مرة في كتابه نظرية الممارسة (Esquisse d'une théorie de la pratique) في ثمانينات القرن الماضي. يُترجم هذا المصطلح في اللغة العربية بلفظ الخلقة أو السجية التي توجه السلوك توجيها عفويا وتلقائيا ويأخذ هذا المفهوم أهميته في نسق المفاهيم المركزية عند بيير بورديو مثل الحقل والرمز والعنف الرمزي. يرى بورديو في هذا السياق أن **الهابيتوس** نسق من التكوينات الإدراكية المكتسبة عبر الزمن والتربية والتنشئة والأوضاع الاجتماعية. و**الهابيتوس** وفقا لهذا التصور يشكل الطاقة الفعلية التي تقوم بتوجيه سلوكات الفرد أو الجماعة اعتمادا على مرجعية معينة تقع في البنية الذهنية ،أي: في العقلية التي تحكم نسق الممارسات والفعاليات السلوكية للفرد والجماعة على حدّ سواء، وهو تعبير عن استبطان الشروط الموضوعية للوجود الاجتماعي على نحو سيكولوجي، وهو بوضعيته هذه يضفي المشروعية على وضعيات اجتماعية مهمة مثل التحيزات الطبقية والعنف الرمزي والشعور بالهوية الفردية والجمعية. يرى بورديو أن الإنسان الاجتماعي يسلك ويتصرف وفق حتميات لاشعورية أي دون أن يعرف لماذا يسلك على هذا النحو ويتصرف على تلك الطريقة. ويمكن تفسير السلوك في منحاه هذا على أنه ترجمة طبيعية وعفوية لنظام من المعطيات والعمليات السيكولوجية المتأصلة في عقل الإنسان وفي نظامه الذهني الداخلي. وبالتالي فإن هذه المعطيات تفرض على الإنسان أن يفكر ويسلك ويتصرف ويتخذ ردود أفعاله بطريقة ما تحت تأثير هذه المعطيات الذهنية التي تشربها منذ مرحلة الطفولة فتشبع بدلالاتها وقدرتها على توجيه السلوك بصورة عفوية لا تجد تفسيرا لها إلا في ذاتها وفي كينونتها الداخلية. ويطلق بيير بورديو على هذه العفوية السلوكية مفهوم "الهابيتوس" الذي يكاد يكون أشبه بفكرة ‘‘العقل العملي أو "الحس العملي" (PratiqueSens) وهو يعني قدرة الفرد على السلوك والعمل عفويا والنظر وفقا لمعطيات متنوعة ومتفاعلة في الوسط الاجتماعي. وهذه الفعالية الذهنية "**للهابيتوس**" تعفي المرء أثناء السلوك من التفكير الواعي والتأمل الدقيق بفضل هذه المعطيات والبرمجيات المتأصلة في الفرد عبر عملية التنشئة الاجتماعية المتواصلة عبر الزمن. و**الهابيتوس** هو نتاج لعملية تشريط اجتماعية واجتماعية مستمرة عبر الزمن، وهي عملية تؤدي في نهاية

الأمر إلى بنا ء منطق موضوعي لعملية التشريط ذاتها حيث يجعلنا هذا المنطق الآلي مؤهلين لإعادة انتاج شروط وجودنا الخاصة بطريقة خفية ولا شعورية تمنعنا بذكاء كبير من إدراك حقيقي واضح لشروط وجودنا الموضوعية ولطبيعة هذا المنتج الاجتماعي ذاته. ويأخذ الهابيتوس سمات محددة أهمها: الاستمرارية Durable، والشمولية Exhaustif، والقدرة على التكيف والتحول Transposable فالاستمرارية – حيث يمارس **الهابيتوس** وظيفته عبر الزمن وفي مختلف المراحل الزمنية- تعني ردود أفعال ذهنية وحسية وعاطفية وشعورية تتسم بطابع الديمومة والاستمرار. أما بوصفه شموليا فهذا يعني أنه لا يترك أية رواسب أو معطيات تخرج عن منطقه الداخلي، بمعنى أنه لا يسمح بمنطق الخروج من مساره الكلي المحدد عبر الزمن. وفيما يتعلق بصيغته التحولية فهذا يعني أن الهابيتوس قادر على ممارسة دوره في مختلف المواقف الاجتماعية وفي مختلف قطاعات التكوينات الاجتماعية المتنافرة[1]. ينظر بيير بورديو إلى المؤسسة التعليمية باعتبارها آلية من آليات إعادة الإنتاج الاجتماعي والثقافي، ويقدّم انطلاقاً من ذلك أروع التحليلات حول عملية الاصطفاء الذي تقوم به المدرسة، وما يتضمن ذلك من عنف وإكراه. يرى أنّ النظام التعليمي الذي انفتح على الجميع في الخمسينيات من القرن العشرين في فرنسا بفضل ديمقراطية التعليم، استطاع استقطاب أبناء مختلف الفئات والطبقات الاجتماعية، لكنه لم يستطع تحقيق العدالة في توزيع المنافع المدرسية والفرص التعليمية، وإنّ ثمة تصفية غير معلنة تمارسها القوى الرأسمالية، وكيف تمارس فعل الحجب أو المنع على المتلقي بهدف صناعة توجهات تخدم مصالح فئة اجتماعية على فئات أخرى، كل ذلك في حركة ناعمة هادئة، مما يعتبر من وجهة نظر بورديو عنفاً رمزياً يتواطأ عليه الممارسون الإعلاميون والمشاهدون المتلقّون للرسالة الإعلامية.[2]

لكن ما تشهده المجتمعات من تغير في بنيتها وثقافتها، كفيل أن يُظهر على السطح نظريات أخرى غير نلك الكلاسيكية ،وظيفتها إعطاء بعد سوسيولوجي جديد للوقائع والظواهر الاجتماعية التي تحدث في عصرنا هذا، ولعل أبرز هذه المذاهب، الاتجاه الجديد يُطلق عليها الآن باسم الحداثة ثم ما بعد الحداثة، فهل يا ترى فعلا عجزت النظريات السوسيولوجية السابقة وأصبحت غير قادرة على تفسير الظواهر؟ وهل بالضرورة إتباع ما يدعوا إليه أصحاب الاتجاه الحداثي إلى ابستمولوجية المعرفية أو بمعنى أدق القطيعة بين النظريات الكلاسيكية من أجل إعطاء تحليل واضح وأشمل لتغيرات المجتمع؟ هذا المفكر اليساري الذي تربطه جذور قوية بالماركسية كونه مصنف بين الماركسيين المحدثين له أعمال ثرية تصنفه مع الاجتماعيين النقديين أوالبنيويين. اقترح العديد من النظريات منها نظرية في علم اجتماع التربية تُعرف ب"رأس المال الثقافي" وضعها لتفسير دور التربية في ترسيخ وإعادة إنتاج علاقات التفاوت الطبقي القائمة. شيّدت نظريته على ملاحظاته ودراساته لبنية النظام التربوي في فرنسا، لمرحلة التعليم العالي، مع ذلك فإن العديد من العلماء أمثال كينيث ووليامز يرون أن هذه النظرية جديرة بالدراسة والاستفادة منها في تحليل النظم التربوية في مجتمعات أخرى. وقد ركز بورديو على الكيفية التي من خلالها تتم

[1] https://ar.wikipedia.org/wiki

[2] عبد المجيد بلغيث: **بيير بورديو وآليات الهيمنة الرأسمالية المدرسة، ووسائل الإعلام**، https://www.asjp.cerist.dz/en/article/35657

عملية إعادة إنتاج ثقافة السيطرة محللا النظام التعليمي بمختلف مؤسساته وكاشفا وظيفته فخلص إلى مقولة رئيسية بنى عليها نظريته هي أن الثقافة وسط يتم به وفيه ومن خلاله عملية إعادة إنتاج بنية التفاوت الطبقي، ويستند في إثبات هذه المقولة وتحليلها إلى مفهومين: الأول مفهوم "رأس المال الثقافي"، والثاني مفهوم النفسية أو "الهابيتوس". الثقافة عند "بورديو" ، خلافا لدوركايم الذي رأى بأنها قوة بانية للواقع الاجتماعي وأنها أنساق قسرية، أو هي كما قرر ذلك ماكس فيبر وماركس نسق رمزي لها وظيفة اجتماعية وسياسية تتمكن بها ومن خلالها القوى الاجتماعية الحاكمة من فرض علاقات السيطرة في المجتمع والمحافظة عليه[1] رأيّ "بورديو" أن للنظام التربوي لاه دورا فعالا يتمثل في إمكانية إعادة إنتاج البناء الطبقي للمجتمعات الصناعية من خلال عملية الانتقاء الاجتماعي المؤسس على معايير ثقافية للطبقة المسيطرة الموجودة على رأس الهرم الاجتماعي والسياسي. لقد وجد "بورديو" أن النظام التربوي يتطابق كل التطابق مع المجتمع الطبقي، وأن النظام الحاكم قد مسك مقاليد الثقافة ووجهها لتخدم مصالحه وتحافظ على نفوذه الثقافي في المجتمع، لذلك فإن عمل المدرس في مدرسته يتمثل في نقله لأنموذج الثقافة المسيطرة، التي تتجسد فعليا من خلال قيامه بعمله المهني، وإتباعه للمخططات والبرامج والمناهج الدراسية وطرق التقويم(الديداكتيك). وبذلك فإن المؤسسات التعليمية في كافة المجتمعات تقوم بتوليد علاقات القوة، وتعتبر عملية إعادة الإنتاج وظيفة لعمليتين هما[2]:

1- فرض معاني ثقافية بعينها، وتقديم الأدوات المستخدمة لفرض هذه المعاني.

2- تحديد محتوى المعاني الثقافية والتوزيع المتبادل لها على مختلف الأفراد الذين يحوزون المعرفة باعتبارها رأس مال ثقافي، ولهذا ترجم ورديو عدم التكافؤ في القوة وقال أن مرده إلى عدم تكافؤ ثقافي[3] وقرر بأن النظام التعليمي، يقوم بمهمة انتقاء جماعي، مؤسس على معايير ثقافية للطبقة المسيطرة وظيفتها نقل المعرفة التي تقدمها المؤسسات التعليمية كنشاط فني له قواعده وأساليبه، وتُستخدم فيما بعد لمساندة الصفوة الاجتماعية، وللحصول على القوة بواسطة النجاح التعليمي أثناء ممارسة المؤسسات التعليمية وظيفتها في الاختيار الاجتماعي لتنجح بتفوق كبير بحيث تحظى بالقبول والتأييد من طرف أفراد المجتمع، وهكذا فإن النظام التعليمي يعمل على تحقيق "إعادة الإنتاج الثقافي" وذلك بنقل ثقافة الطبقة المسيطرة إلى الطبقة المستضعفة المحكومة، وهكذا وبهذا الأسلوب المعنوي الخفي تضمن الطبقة الحاكمة الاستمرارية والهيمنة الفكرية والاجتماعية، لأنها تملك القدرة على فرض أفكارها وتصوراتها باعتبارها سلطة منتخبة وشرعية. ويشير "بورديو" للثقافة المسيطرة على أنها "رأسمال ثقافي" يُستثمر ويتحول من خلال التعليم وعلى يد المعلمين المكونين الذين تضبطهم السياسة التربوية والمناهج التعليمية الخفية والظاهرة إلى ثروة وقوة، إلا أن هذا التحول لا يتم توزيعه بصورة متساوية على أفراد المجتمع لأنه يرتبط بالتباينات الطبقية، والتي تنعكس بدورها في مستويات التحصيل الدراسي، حيث أن أبناء الطبقة العليا يحققون معدلات نجاح أعلى من أبناء الطبقات الأخرى، بحكم تنشئتهم الاجتماعية في إطار الثقافة المسيطرة، إن امتلاكهم رصيدا أوفر من

[1] شبل بدران، البيلاوي حسن، **علم اجتماع التربية المعاصر**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ط2، 2003، ص106.

[2] حمدي على أحمد، مرجع سابق، ص 162.

المعارف والخبرات والمعايير والقيم الخاصة يجعلهم أحسن حالا وأعلى مقاما من الطلبة الذين تكونوا في مؤسسات الثقافة السائدة في المجتمع، والتي يقوم النظام التعليمي بتدعيمها[1] وبكبحها أحيانا إن هي تجاوزت الخط الأحمر. " وبالتالي فإن هذا الامتياز الثقافي، الذي ورثه هؤلاء في شكل إرث ثقافي يُنقل بطريقة خفية غير مباشرة، وفي غياب أي مجهود منهجي، وكذلك فإن كل فعل ظاهري يمكن أن يظهر في الأوساط الأكثر تثقيفا لا يشكل أي خطر لأن هؤلاء يمكن اقناعهم بسهولة خاصة وأن الدولة تمدهم ببعض الامتيازات، التي يحرصون على تنميتها وتوسيع دائرتها، هنا تتقدم الدولة لتعضهم ولتحضهم على ضرورة البذل وزيادة المجهود،...وهذا الذي يسميه التفاني الثقافي الدافع إلى تقديم المساعدة بعزم من خلال تدريبهم على الممارسة الثقافية، في المقابل يوجد الوسط البورجوازي الصغير حيث لا ينقل الآباء لأبنائهم شيئا آخر سوى الإرادة الثقافية الخيرة،...في حين تدفع الطبقات المثقفة وتهيئ لها حوافز متعددة ومقنعة ت جعلهم ينشغلون في تحصيلها بدل أن يتفطنوا للحقائق المخفية التي قد يرونها بأعينهم، وذلك بغية تفعيل الانخراط في الثقافة بواسطة نمط خفي من الإقناع ومنه يمكن القول إن المدرسة هي السبيل الأوحد والوحيد لولوج الثقافة المراد برمجة الشعب ليتعاطاها باسم الوطنية أو القومية...، وهذا في كل المستويات الدراسية، إن المدرسة هي الطريق الملكي لدمقرطة الثقافة... "[2]

لقد حاول "بورديو " تفسير دور النظام التعليمي، في إعادة إنتاج البناء الطبقي وذلك بالإشارة إلى أن البناء الطبقي في المجتمع الصناعي، لا يعبر عن مجرد علاقات السيطرة في المجال الاقتصادي، وإنما ترتبط ظروف إعادة إنتاج هذا البناء بصورة مباشرة بآليات عمل المؤسسات التعليمية، التي يكون فيها المحتوى المعرفي وطرق التدريس، وأساليب التقويم السائدة بها، مرتبطة ب ثقافة الطبقة المسيطرة، حيث يكون النجاح متوقف بشكل كبير على رصيد الطالب من الرأسمال الثقافي، هذا الرصيد الذي يعمل على فرز الطلاب وتصنيفهم وفقا لأصولهم الثقافية وتحديد مجالات ومستويات دراسية ملائمة لكل مجموعة ثقافية منهم،... هذه الآلية المستخدمة في التصنيف أو الاختيار الاجتماعي، تعتمد على نمط التدريس[3]. « وتأسيسا عليه، فإن سهولة إستدخال الثقافة التي تنقلها المدرسة تزداد كلما ارتقينا في سلم الانتماء الاجتماعي، وهكذا فإن قاعدة النجاح المدرسي تتسع عند الطلبة المنحدرين من طبقات متوسطة وتزداد عند المنحدرين من طبقات مثقفة، لأن الأستاذ الذي يقوم بتقييم عمل التلميذ المتألق أو الموهوب، والتلميذ المجد لا يحكم في الغالب سوى على علاقة العمل بالثقافة التي درسها، والحال أنها ثقافة النخب.[4]

ويتحدث "بورديو" أيضا عن "العنف الرمزي" الممارس في المدرسة، فيقول عنها أنها ليست مكانا لإقرار وترسيخ الثقافة فقط بل ومكان لفرض التعسف الثقافي وإنتاج التدابير الثقافية اللامتكافئة، وبالتالي فرض

[1] حمدي على أحمد، مرجع سابق، ص 164.

[2] Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron ,**Les héritier** ,Ibid http//: marocsociologie.blogspot.com/p/blog-page.html

[3] حمدي على أحمد، مرجع سابق، ص 164.

[4] Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, Les héritier, Ibid

تدابير إعادة إنتاج التنظيم الاجتماعي القائم، وهكذا رأى بأن هناك مظاهر متعددة من العنف الثقافي واستخلص أن كل عمل تربوي مبرمج هو في حقيقته عنفا رمزيا , على اعتبار أنه فرض تعسفي لنمط ثقافي من قبل سلطة تعسفية. وتنوع المدارس في المجتمع هو عنف رمزي آخر، لأن هناك مدارس حاصة ذات نوعية تعليمية ومستوى راق، يتطلب الالتحاق بها دفع مبالغ مالية مرتفعة، وأخرى عمومية هي لعامة الناس...، يقرر بورديو أن وجود هذه المدارس في مجتمع واحد يؤكد التفاوت الطبقي، وهو تجسيد لمظهر من مظاهر العنف الثقافي. ويقول إن رفع شعار "ديمقراطية التعليم" ما هو في الحقيقة إلا وهم وخداع وذر للرماد، لأنه يُجسد معنى العنف الثقافي إن هناك زيف مخفي بعمد يتم اخفاؤه بمثل هذه الشعارات والعناوين العريضة[1]، لاشك أن تحليلنا للعديد من المشاكل التعليمية يدل على صدق هذا المسار الفكري، وإلا بماذا يُفسر ضعف تكوين المدرسين؟، لماذا أغلقت المعاهد التكنولوجية؟ ولماذا عدد المدارس العليا للأساتذة قليل رغم أن هناك سياسة وتخطيط يدرك هذا النقص جيدا.

2. 3- 4."باولو فريري" (Paulo Friere):

هو مفكر برازيلي عاش في الفترة (1921-1997) تأثر بالفكر الماركسي لذلك هناك من ضمه للماركسيين المحدثين، وهناك من صنفه ضمن رواد تيار التبعية. تحدث عن القهر الذي سلطته الدول الكبرى على الدول النامية، وقال بأن الناس مقهورين ولا يدركون ذلك لأنهم يتصرفون وهم يظنون أنهم أحرارا والحقيقة عكس ذلك، يتوهمون أنهم يصنعون تاريخهم والحقيقة غير ذلك تماما. عبر عن فكره التربوي أول مرة في أطروحة دكتوراه ثم في كتابه "تعليم المقهورين" ثم كتابه الناقد" المدرسون بناة ثقافة" أثارت كتبه قضية مهنية التعليم وهي قضية ذات بعد سياسي واجتماعي معتبرا إياها قضية عامة في كل المجتمعات البشرية، كان همه في هذا الكتاب تقديم بعض التحليلات لجوانب من الواقع في العملية التدريسية، تحدث أيضا عن بعض علاقات المدرسين كعلاقتهم بالإدارة البيروقراطية وببعضهم وبالتلاميذ، وتحدث عن التقويم وعن الأخلاق التي يجب أن يتصف بها المدرس، وكيف تتلاقح قضايا التربية و التعليم مع الفلسفة وأيضا مع علم الاجتماع من حيث البنية والعلاقات...ومع السياسة من حيث النظام والأيديولوجيا[2]. لقد بين أن القهر مرتبط بالطبقية حيث تمارس الطبقات المسيطرة على السياسة والاقتصاد أساليب القهر والاستغلال من أجل أن يبق المقهورين تحت السيطرة مستكينين يشعرون بالدونية فاقدين لثقتهم في أنفسهم، ومع مرور الزمن يتطبعون على ذلك ويظنون أن هذه هي حالتهم الطبيعية، فلا يفكرون في تغيير حالتهم، وتحسين أوضاعهم. وبين أن القاهرين يستعملون أساليب مختلفة من أجل تحقيق أغراضهم القهرية مثل الغزو الثقافي واستلاب الفكري في تربية المقهورين، ويحاولون أثبات أنهم الأفضل بطرق مختلفة...ويقدم "باولو فريري" عدة حلول كأن يطرح قضية مهمة في التربية وهي تنمية مهارات (نحن نفكر) بدلا من (أنا أفكر) المثالية، ويبين أن التعليم القائم على حل المشكلات وإزالة العراقيل، وحل المتناقضات هو التعليم القادر على تحقيق الحرية والتآلف الثقافي. وأكد أن الجهل مرض اجتماعي سببته ظروف السيطرة الاستعمارية، ونتيجة من نتائج التخلف،

[1] شبل بدران ، البيلاوي حسن ، مرجع سابق، ص116.

[2] جعنيني نعيم حبيب ، مرجع سابق، ص112.

يمكن القضاء عليه بتربية تنبذ القهر والاضطهاد الداخلي من الحكام المحليين، أو الخارجي الوافد بأساليب قهرية مختلفة، ولذلك فالتربية لها طابع تحرري، تعمل على تحرير طاقات الشعب وفك قيوده، هدفها توعية الجماهير لتنطلق حرة تتعرف على حقيقة الحياة لتدرك ما تعانيه من أوضاع سيئة يجب تغييرها. إضافة إلى ذلك فقد أشار "باولو فريري" إلى استحالة وجود تنمية حقيقية بإنسان مقهور مسلوب الإرادة لأن القاهرون لا يفكرون إلا في مصالحهم ولا يومنون بأسلوب الحوار والمصالح المشتركة، وقد وضع خطة تبين الطريق الصحيح الموصل للتحرر من خلال النضال ضد أشكال السيطرة الاستغلالية المادية والفكرية[1].

3.2-5 نظرية المجتمع بدون مدرسة:

تعرف هذه النظرية بنظرية "إيفان إليتش" (Ilich Ivan) وهي نظرية وإن كانت غريبة إلا أنها أحدثت ضجة علمية، عندما أحدثت قطيعة مع الواقع السائد منذ التاريخ القديم، وعبرت بصراحة عن فكرة مفادها أن المدرسة لم تعد تؤدي وظيفتها، وأنه يمكن إلغاؤها والبحث عن بديل آخر ينوب منابها، لاحظ إيفان أن هناك هوة بين المدرسة والواقع اليومي، وإنها بمثابة سجن يقتل مواهب التلاميذ، وأنها أصبحت لا تعبر عن المجتمع كما ذكر جون ديوي سابقا، وقال بأن الأطفال يعيشون بعيدين عن الحقائق اليومية التي تسود في مجتمعاتهم، وأنهم يتلقون المعارف في جو خانق لا يساعدهم على التعلم السليم والنمو القويم، وقال بأن دور الأستاذ غير مجد ولا نافع[2] يقول إيفان في كتابه(مجتمع بلا مدرسة) بأن كل المجتمعات الانسانية أصبحت لديها مدارس، لكن أكبر تأثير لها هو ذاك التأثير السياسي الذي استغله الحكام في تثبيت حكمهم، وبذلك فإن المدرسة منعت القيم الثقافية المجتمعية من التأثير والعمل في النفوس البشرية، فظهر الفرد ضعيف التفكير مسلوب الارادة، مستعبد بطريقة مبرمجو، وبذلك أصبحت المدرسة ترمز للسلطة الحاكمة في البلاد، وتغرس فكرا مخادعا لا يعبر على الحقيقة، ويدعو للاستعباد عن طواعية، فهي تقدم وعيا مشوها ومزيفا، لا يخدم إلا الطبقات المستغلة[3]

2. ثالثا: التفاعلية الرمزية Symbolic Interactionalism :

يتضمن مصطلح " التفاعلية الرمزية " معنيين متكاملين مترابطين هما: معنى التفاعل الذي أساسه الفعل الاجتماعي الموجه والذي يحمل معنى، والمعنى الآخر أن عملية التفاعل هذه تتم من خلال نظام رمزي[4] إن التركيز هنا على عملية التأويل التي من خلالها يرى الفاعلون المعاني ويتصرفون سلوكيا من خلال ما فهموه، وبذلك نستنتج أن الواقع الاجتماعي عند أصحاب ه\ه النظرية إنما هو واقع عقلي محض أي أن السلوكات الفردية منشؤها تبادلات بين الفرد والآخر من خلال أرضية اجتماعية ثقافية.

---

[1] المرجع السابق نفسه، ص112.

[2] مخلوف بلحسن: **العلاقة التربوية بين الأستاذ والتلميذ داخل الصف المدرسي**، أطروحة دكتوراة غير منشورة، علم اجتماع تربية، جامعة بن يوسف بن خدة، الجزائر 2006،ص50.

[3] علي أسعد وطفة، مرجع سابق، ص64.

[4] إبراهيم عيسى عثمان: **النظرية المعاصرة في علم الاجتماع**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص113.

بدايات منشأ الفكر التفاعلي كانت في ألمانيا على يد المفكر الاجتماعي ماكس فيبر ولولم يكن ذلك بصفة مباشرة، وترعرع بعد ذلك في الولايات المتحدة الأمريكية منذ عشرينيات القرن الماضي في جامعة شيكاغوا بالذات، على إثر تزايد المشاكل المجتمعية هناك: كالهجرة و الجريمة و جنوح الأحداث والطلاق وكثرة الأمراض النفسية و العقلية بشكل ملفت للنظر. وهكذا تبلور هذا الاهتمام في مواجهة البنائية الوظيفية التي بالغت في إبراز دور التنشئة الاجتماعية للفاعلين الاجتماعيين[1]، وأصبح يُعرف بالتفاعلية الرمزية، التي تطورت في جامعة شيكاغو على يد جمع من العلماء أبرزهم جورج هربرت ميد. ومع مرور الأيام أصبح اتجاه التفاعلية الرمزية واحدا من المحاور الأساسيةِ التي تعتمد عليها النظرية الاجتماعية، في تحليل الأنساق الاجتماعية، تميزت بأنها تبدأ بمستوى الوحدات الصغرى، منطلقةً منها لفهم الوحدات الكبرى، بمعنى أنها تبدأُ بالأفراد وسلوكهم كمدخل لفهم النسق الاجتماعي، وهكذا فإنها تنطلق من أحداث الحياة الاجتماعية اليومية المعيشة، تبدأ من القسم وتهتم بدراسة جملة التفاعلات الرمزية التي تنتج عن علاقات التواصل بين المدرس وتلاميذه، وبين المدرس والتلاميذ، والتلاميذ بعضهم ببعض جميعا، إذ أن أفعال الأفراد ثابتة وتشكل بنية من الأدوار، يمكن النظر إليها من حيث توقعات البشر لبعضهم تجاه بعض من حيث المعاني والرموز. من المعلوم أن الباحث عندما يريد القيام بتحليل سوسيولوجي فإنه عادة ما يُركز على بُنى الأدوار والأنساق الاجتماعية، أو على سلوك الدور والفعل الاجتماعي داخل هذه البنى، اختارت التفاعلية الثاني أي التركيز على السلوكات مع أنها تَرى أن البُنى الاجتماعية يحدث فيها التفاعل ضمناً، باعتبارها بنىً للأدوار بنفس طريقة بارسونز Parsons، واختارت هذا التوجه لأنها ترى أن التفاعل الفردي هو الأهم وهو المنطلق، وبذلك فإنها لم تُشغل نفسها بالتحليل على مستوى الأنساق بقدر اهتمامها بالتفاعل الرمزي المتشكِّل عبر اللغة، والمعاني، والصورِ الذهنيةِ، استناداً إلى حقيقةٍ مهمةٍ، هي أن الفرد يمكنه أن يستوعب أدوارَ الآخرين ويتفاعل معهم بناء على فهمه وما استوعبه.

وأصحابَ النظريةِ التفاعلية الرمزية ينطلقون بدراستهم للنظام التعليمي من الفصل الدراسي (مكانَ حدوثِ الفعلِ الاجتماعي)، ويهتمون بدراسة العلاقةُ التدريسية في أضيق حلقاتها بين التلاميذِ والمدرس في الفصل الدراسي لتتوسع الدائرة بعد ذلك. لاشك أن هذه العلاقة هي علاقةٌ حاسمةٌ، لأنه بها يتم التفاوضُ حول الحقيقة التعليمية داخل الصفّ وخارجه، إذ أن التلاميذ يُدركون جيدا مستواهم ومستوى مدرسيهم، ويفرقون بين الماهرين والمتخلفين أو كسالى من زملائهم... في ضوء هذه المقولات يتفاعل التلاميذ والمدرسون بعضهم مع بعض، حيث يحققون في النهاية نجاحا دراسياً أو فشلاً تعليميا، يدل على انسجامهم أو تنافرهم أي تفاعلهم ايجابا أو سلبا. يرى أصحاب هذه النظرية أن التفاعل الرمزي الاجتماعي يؤدي إلى تحقيق عملية التنشئة الاجتماعية التي تستمر مدى حياة الانسان، كلما التقى شخص بآخر حدث تفاعل اجتماعي يتم من خلاله تعلم المعنى الاجتماعي للسلوك ومعاني الموضوعات ومعاني الأفكار...إلخ من خلال تعلم رموز اللغة، وهذا ما يتم تحقيقه في المدرسة

[1] جان بيار دوران، روبير فايل: **علم الاجتماع المعاصر**، ترجمة ميلود طواهري، دار الروافد الثقافية، بيروت، لبنان، ط1،2012، ص389.

عموما[1]. حاول غوفمان في سنوات الخمسينيات تقديم لعبة التفاعلات على نموذج فن المسرحية للتمثل الذي يحمل كما يقول :"نمط الحياة الاجتماعية المنظم في الحدود الفيزيقية لعمارة أو مؤسسة" يؤدي التفاعل وجها لوجه بين فاعل وآخرين يشكلون الجمهور على هذا المعنى يصنع كل تفاعل لعبة درامية (تمثل) حيث يؤدي الفاعل دورا أو أدوارا أمام الجمهور...إن استعمال غوفمان لمقاربة المسرحية في شرح فكرة التفاعل القائم على تمثل الأدوار يؤكد بأن هناك حوار بين الذات والآخر قائم على التوقعات التي تنتج تفاعلات مختلفة بين الأفراد بعضهم ببعض[2]

1.3 بعض مصطلحاتُ النظريّة:

1.3-1 **الـذات:** مـن المفـردات الأساسـية الـتي اسـتعملها ميـد في تحليلـه السوسـيولوجي للظـواهر الاجتماعيـة، باعتبارها عضو نشطا وليس عنصرا تبادليا سلبيا يستقبل الأشياء ببساطة ويستجيب حسب نوعية الدافع.

يمكن تحديد مفهوم الذات بالفرد الذي له علاقات تبادلية مع الآخرين والمجتمع.

والذات تتكون من عنصرين أساسين هما: فاعل ومفعول. ترمز "الأنا" للذات التي تعمل وتفكر فهي "الأنا الفاعل" وترمز "الأنا المفعول" إلى وعي الفرد بذاته لأن موضوعها هو العالم الخارجي للأفراد أي هو "الذات الخارجية" والانا الفاعل والانا المفعول لا يمكن الفصل بينهما بل يكملان بعضهما لأنهما يكونان ذات الفرد.

هذه الذات الفردية تتفاعل مع ذاتها من ناحية، وتتفاعل مع ذوات الآخرين في المجتمع من ناحية أخرى، علاوة على ذلك فإن هذه الذات تعكس صورة الفرد العقلانية من خلال القدرة على التعامل في مواقف الجماعة.

تلعب اللغة دورا أساسيا في تكوين الذات خلال المواقف التي يتم فيها تشرب مركب العادات والتقاليد والاتجاهات المشتركة، وتصقل وتنمو عن طريق التعلم[3] أثناء العملية التدريسية خاصة بالمقاربات التدريسية التي تُمكن التلميذ من التواصل الإيجابي بين ذاته وذوات الآخرين من مدرس وتلاميذ، الذي ينتهي بالتعلم الصحيح.

2-1.3 التفاعل الاجتماعي Interaction Sosial:

لا يمكن تخيل "الأنا الفاعل"، "الأنا المفعول" المكونان للذات الواقعية للفرد منفصلان ومع ذلك فإن التفاعل يتم بينهما وعلى ضوء ذلك يتحدد السلوك والاستجابة للفرد خلال الموقف الخارجي الاجتماعي، ولا يمكن للذات أن تحقق أهدافها إلا إذا تفاعلت مع نفسها من ناحية ومع الذات الأخرى من ناحية أخرى. ولقد ركز ميد على أهمية تحليل أنوع التفاعل الاجتماعية، وبيّن أن الفاعلين يقومون بأنواع من عمليات التفاعل خلال علاقاتهم اليومية في الأسرة أو المدرسة مثلا، وبيّن أن أنماط التفاعل ترتبط بمجموعة من الأدوار والمعاني التي تتغير بدورها حسب المواقف، فدور التلميذ وهو يستمع لجواب طرحه على مدرسه، يختلف عن دوره لما يلقي بحثه أمام زملائه... وبيّن أيضا أهمية نسق الاتصال الذي عن طريقه تظهر أشكالا متعددة من الأفعال، وتلعب اللغة دورا فعالا في تحقيق الاتصال إذ بها يتمكن الفرد من الانتقال من دور إلى آخر[4] وسلوك الدور في هذه الحالات لا

---

[1] عبد الله الرشدان: **التربية والتنشئة الاجتماعية**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ، ط1، 2005، ص273 .

[2] جان بيار دوران، روبير فايل، مرجع سابق،ص370.

[3] عبد الله محمد عبد الرحمن: **النظرية في علم الاجتماع**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية ، مصر، دط، 1998، ص ص 173- 174.

[4] المرجع السابق نفسه، ص ص 173- 174.

يتفصل عن العمل، كلاهما يرتبط بسلوك الأخرين ضمن مجال التفاعل، فعندما يتفاعل الفرد داخل صف دراسي مثلا مع الأخر، في هذه الحالة يكون للمناخ التعليمي دورا في توليد الدوافع التي هي تفاعلات داخلية قبل كل شيء، ثم إن أساس التفاعل الاجتماعي يقوم على إدراك الفرد لأهمية الأخرين المحيطين به من الذين يحبونه أو لا يحبونه، من الذين يفهمونه أو لا يفهمونه، وهكذا نرى أن الفرد ينصب اهتمامه على موضوع كيفية التأثير على أراء الآخرين، يحدث تفاعل داخلي يتبعه تفاعل خارجي وهكذا تكون التفاعلات متتالية متناوبة أو متسايرة.[1]

1.3-3 العقل:

هو القدرة البشرية على استعمال الرموز والإشارات التي لها معان ذات مضامين اجتماعية وحضارية تحدد وتقنن سلوك الفرد في المجتمع ومهمة هذه الرموز والإشارات هي تسهيل عملية الاتصال بين الأفراد وتكيف بعضهم مع بعض[2] وتنمية القدرات العقلية من أهم الأدوار التي تضطلع المدرسة بتحقيقها، وعلى أساسها يكون التمايز بين التلميذ المتفوق وغيره.

1.3-4 الرموز Symbols:

سعى ميد لتحليل المراحل الأولى التي يتم خلالها تكوين الذات وقسمها إلى مرحلة ما قبل اللعب ثم مرحلة اللعب ثم الآخر المعمم وقال في المرحلة الأولى يصل عمر الفرد إلى عامين ولا يظهر أي أثر لفهم المعنى، و المرحلة الثانية هي مرحلة المحاكاة، وفي المرحلة الثالثة تظهر عملية تحديد المعاني التي تشمل موضوعات الفكر والتي تظهر عن طريق الخبرة من خلال حدوث الواقع الفردي ذاته والمعنى الرمزي له علاقة بالوعي الذاتي الذي يتمثل "في مقدرة الإنسان على تمثّل الدور، فالتوقعات التي تكُون لدى الآخرين عن سلوكنا في ظروف معينة، هي بمثابة نصوصٍ يجب أن نَعيها حتى نُمثلَها، على حدّ تعبير جوفمان"[3]أما الرموز فهي مجموعةٌ من الإشارات المصطَنعة، يستخدمها الناس فيما بينهم لتسهيل عمليةِ التواصل، وهي سمة خاصة في الإنسان. وتشمل عند جورج ميد اللغةَ، وعند بلومر المعاني، وعند جوفمان الانطباعاتِ والصور الذهنية.

2.3 أشهرُ ممثلي النظريةِ التفاعليةِ الرمزية:

1.2.3- جورج هربرت ميد (George H. Mead):

استطاع جورج ميد في العديد من محاضراته التي كان يُلقيها في جامعة شيكاغو، على طولِ الفترة من (1894-1931) أن يُبلور على نَحوٍ متقن، في أفكار أساسية، جَمعَها له تلاميذُه في كتاب بعد وفاته، احتوى على معظم أفكاره تحتَ عنوان (Mind, Self and Society, 1934). واهتم ميد بداية بتحليل عمليةِ الاتصال البشري فصنفها إلى: الاتصالُ الرّمزي، والاتصال غير الرمزي. وبين أن الأداة الفاعلة في الاتصال الرمزي هي اللغة لأنها تُمكن الأفراد من القيام بمجموعة من التفاعلات من خلال ما يأتي:

---

[1] مصباح عامر ، مرجع سابق، ص254

[2] المرجع السابق نفسه، ص254

[3] عبد الله محمد عبد الرحمن: **علم اجتماع التربية المعاصر بين النظرية والتطبيق**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص ص 59- 60.

– استخدام الأفكار والمفاهيم في التعبير عن الذات الاجتماعية من خلال التفاعل الداخلي الرمزي.

– نقل هذا الفهم للآخرين لأن الفرد يعتمد على اللغة في تحقيق عملية الاتصال بين الناس في المواقفِ المختلفة، وعليه فإنه يرى أن النظام الاجتماعي ما هو نتاج الأفعال التي يصنعُها أفراد المجتمع، وبذلك فإنه يُشير إلى أن المعنى ليس مفروضاً عليهم، وإنما هو موضوع خاضع للتفاوض والتداولِ بين الأفراد. ومن هنا تظهر بجلاء أهمية التفاعل الرمزي داخل الصف باعتبار أن المدرس يقوم بتعليم تلميذه أنواع الاتصال المختلفة التي يحتاجها الفرد في حياته اليومية، وحياته التعلمية.

– تمكن اللغة من تصحيح المعلومة الخاطئة، وتصويب الفهم المكتسب في الذهن سواء بالنسبة للفرد أو للآخر[1]

2.3–2 هربرت بلومر (H. Blumer):

يتفق مع جورج ميد في أن التفاعل الرمزيَّ هو السمةُ المميزةُ للتفاعل البشري، وأن تلك السمةَ الخاصةَ تنطوي على ترجمةِ رموزِ وأحداثِ الأفراد وأفعالهم المتبادلة، أوجَزَ فرضياتِه في النقاطِ التالية: إن البشر – فرادى وجماعات– متهيئون للتفاعل مع الأشياء على أساس ما تعنيه معاني الموضوعات التي يتضمنها عالمهم وبذلك فلا يمكن مخاطبة التلاميذ مثلا بخطاب لم تبلغه مداركهم لأنهم سيتصرفون على أساس ما تعنيهِ تلك الأشياء بالنسبة إليهم وعلى هذا الأساس فإن الكائن البشري هو ذلك العضو المتفاعل في الجماعة، الذي يدفعه تفاعله لشغل عدة أدوار اجتماعية يتفاعل مع أعضائها وفي نفس الوقت يتفاعل مع نفسه، وهذه الصفة تمكنه من الاستفادة من عمليات التقويم المستمر لأنه في كل مرة يقومه غيره، يستطيع أن يقوم نفسه، إذ أنه بذلك يدرك حقيقة ضعفه، وأسبابه، وكيف يمكنه تصحيحه، ولا يمكن أن تتطور المعاني وتصبح ثروة يستعملها الفرد أو الجماعة إلا في مناخ مناسب يسهل فيه التفاعل الاجتماعي الإنساني إذ أن هذه المعاني تحوّرُ وتعدّل، ويتم تداولُها عبر عملياتِ تأويلٍ يستخدمُها كلُّ فردٍ في تعامله مع الإشاراتِ التي يواجهُها [2]. وليس هناك مثل صفوف المدارس بيئة صالحة يتم فيها التفاعل المدروس من خلال التربية الرسمية التي لها أهدافها المجتمعية والتي يتم من خلالها إعداد الفرد الصالح المتشرب لثقافة قومه ومجتمعه.

من أهم إسهامات بلومر في النظرية التفاعلية الرمزية أنه حاول طرح منهجا معينا وأحيانا عددا من المناهج البحثية، ومحاولة تحديث مناهج البحث الميداني التي تسهم في تطوير الإطار التصوري المرجعي للنظرية كإضافة في مجال النظرية السوسيولوجية المعاصرة. وبذلك أصبح للنظرية مناهجها التي ترفض المناهج السيكولوجية الخالصة التي تقوم على منهج المنبه والاستجابة فقط. فجعله يقوم المنبه التفسير والاستجابة[3]. وبهذا اكتسبت النظرية التفاعلية الرمزية صفة الاستقلالية وأصبح بإمكانها دراسة مختلف الظواهر الاجتماعية خاصة الميكروسكوبية مثل الصف الدراسي أو المسرح أو المستشفى كما فعل جوفمان تلميذ بلومر في كتابه "تقديس الذات" عندما تحدث عن

[1] السيد علي شتا: **نظرية علم الاجتماع**، موسوعة شباب الجامعة، الاسكندرية، مصر، د ط، 1993، ص330 .

[2] مصباح عامر ، مرجع سابق، ص258..

[3] عبدالله محمد عبدالرحمن، علم الاجتماع المعاصر، مرجع سابق، ص 185.

الأداء الذي يقوم به مجموعة أفراد بدءا من النفس أو الذات وما تضمنتها من معاني ورموز وأشكال وتعبيرات حتى إيماءات الوجه أو تعبيرات حركة اليدين وانحناءات الجسم كلها تعكس دور الفرد في الحياة اليومية والتي تسبه دور المدرس في صفه أو الممثل في المسرح أو الطبيب أو الممرض في المستشفى. حاول جوفمان أن يبين ويوضح طبيعة التفاعل الاجتماعي ويحددها بأنها نوع من لعبة المعلومات حيث يحاول كل فرد أن يتحكم في تعبيراته وهو يعبر عن ذاته، وهذا بالضبط ما يقوم به المدرس الذي يحاول أن يخترق انطباعات الآخر (التلميذ) من أجل التوصل إلى معرفة حقيقة ما يحدث داخله[1]، هذه المحاولات تدخل جميعا تحت مسمى "التعليم" الذي هو محاولة اكتشاف كيفية حدوث التعلم، فهو تعلم التعلم. وللتعلم مستويات هي قال كانيي وهو يحلل: أولا. تعلم الإشارات إذ التعلم وفق هذه الرؤية يبنى على ردود الفعل غير الإرادية. ثانيا: التعلم بواسطة ارتباط المثير بالاستجابة، هنا تتدخل التفاعلية الرمزية وتحاول طرح الأسئلة لماذا؟ وكيف؟ من أجل تفسير ما يحدث في الداخل لأنه من خلاله يمكن فهم الآخر وتفهيمه من خلال إيصال التصورات وتكوين المفاهيم من أجل تحقيق الترابط الذي ينطلق من وحدة التصور بين الأنا والآخر على المستوى الفردي ثم الجماعي. ثالثا التعلم عن طريق حل المشاكل، في هذا المستوى يصل المدرس بتلميذه إلى قمة النشاط التعلمي، إذ أن حل المشكل يتطلب التركيب والتوليف بين مبدأين أو قاعدتين أو أكثر لحل المشكل الواحد وهذا ما يطلق عليه التمارين أو المشاكل الادماجية، أو المشاكل المعقدة، في هذا المستوى يتمكن التلميذ من إدراك وفهم العلاقات تحليلا وتركيبا وهذا هو المستوى الذي يمكنه فيه اكتساب الكفاءة لتصبح جزء منه تتفاعل معها ذاته وهنا يحدث الابداع[2]

رابعا: النظريات التربوية وتكوين المكونين:

النظريات التربوية التي اهتمت بالتكوين والمكَوِنين عديدة ومختلفة، ونظرا لأن الفكر البشري في العصر الحديث وما بعده اهتم بهذا الموضوع اهتماما بالغا، بل فُرض عليه هذا الاهتمام بسبب الثورات العلمية الثلاث: الثورة المعلوماتية، الثورة التكنولوجية، الثورة الاتصالية. بلا شك فإن الانتاج العلمي في مجال النظريات التي تصلح كمقاربات لهذا البحث واسع وضخم وعددها كبير، لكننا سنقتصر على ذكر بعضها نظرا لأهميتها وعلاقتها المباشرة بالموضوع المبحوث فيه ولكونها تخدم التخصص الذي يجب احترامه دائما.

1.4- النظريات الشخصانية: الشخصانية Personnalisme : هي تيَّار فلسفي مثالي، لقي انتشارا واسعا في الفلسفتين الأمريكية والفرنسية في بداية القرن العشرين، يعبّر جوهره عن مذهب أخلاقي واجتماعي يضع قيمة الشخص الإنساني مطلقة وفوق كلّ اعتبار. وتنبني فكرة الشخصانية بالأساس على فكرة أن للشخص الإنساني قيمة مطلقة، من حيث اتصافه بصفات تمكّنه من المشاركة العقلية والوجدانية في العلاقات الإنسانية، وتهدف إلى تحقيق وجوده كفرد. والشخصانية بهذا المعنى هي دراسة تأريخية واجتماعية للفرد، وهو يتطور من شخصية إلى أخرى، مع الأخذ بعين الاعتبار ما يتحلى به الفرد من أصالة في التفكير، وإبداع في التخيل، ودقة في الشعور،

[1] المرجع السابق نفسه، ص186.

[2] هني خير الدين، **مقاربة التدريس بالكفاءات**، مطبعة ع/ين، الجزائر، ط1، 2005، ص ص42-43 .

وقوة في التعبير؛ أي جميع الصفات التي تميز أسلوبه الشخصي، ورأيه وهويته التي تميزه من غيره. فالشخصانيّة إذن تهتمّ بالفرد–(وجماعة الأفراد)– في تطوّره التاريخي والتربوي والاجتماعي، وتركز على ما يتميّز به عن غيره من آراء ومشاعر وقدرات تشكّل هويّته الخاصة أو الشخصيّة[1]. لئن أسند قصب السبق في استخدام مصطلح الشخصانيّة بالولايات المتّحدة الأمريكيّة لبرونسون آلكوت (Alcott) سنة 1863، وكذلك الشاعر ويتمان (Whitman) سنة 1867؛ فإنّ باون Baun (–1847 1910) يُعدّ هو المؤسس الحقيقي للشخصانية الأمريكية المتميّزة بارتباطها الوثيق باللاهوت البروتستانتي. أمّا في فرنسا، فيعتبر شارل رينوفييه (Renouvier) أوّل من استعمل هذا المصطلح سنة 1903، في حين يعود الفضل في تأسيس تيّار الشخصانيّة الفرنسيّة لإيمانويل مونييه(Mounier) (1905–1950).. ويمثلها في العالم العربي وبذات في المغرب محمد عزيز لحبابي (1922–1993) صاحب كتاب "الشخصانية الإسلامية"[2]. جاءت هذه النظريات(الشخصانية) متمركزة حول الشخص (بشخصيته) داخل الجماعة الاجتماعية كرد فعل ضد تيار التكوين المتمحور حول التعليم بالأفواج للأفراد، الذي يُقدم محتوياته التعليمية التعلمية معتمدا على طرق وأساليب تقليدية كأسلوب الإلقاء أو المحاضرة... هذه النظريات التي نحن بصدد دراستها تُركز على المتكون وتجعله مركز انشغالها، مستندة على بعدين أساسين هما: "الذاتية" و"الحرية" وأصحاب هذا التيار النفسجتماعي يهتمون بالبعد الاجتماعي ويركزون عليه وإن كانت نظرياتهم مصنفة ضمن علم النفس، يُعبرون عن هذا التوجه من خلال العبارة:" بناء شخص حر" والتي جعلوها شعارا لهم، إذ أن الحرية شعور لا يمكن أن يتحقق إلا من خلال تجارب حياتية ضمن جامعة اجتماعية على أقل تقدير. يلخص مونييه مجموع النظريات التربوية التي يدعون إليها، محدداً مفهوم الشخصية من منظور شخصاني فيقول: " إن الشخصية نشاط معيش أساسه الإبداع الذاتي، والتواصل، والانخراط الذي يُحيط بذاته عليها داخل فعله"[3]، **الابداع الذاتي**: فعل نفسي داخلي أما **التواصل والانخراط**: نشاطان اجتماعيان لا يمكن أن يتحققا واقعيا إلا في وجود هذا الشخص ضمن جماعة من الآخرين، ولا يمكن للفعل الحر المتجدد أن يبرز إلا في البيئة الاجتماعية، نعم حرية الشخص كائنة في لب ذاته، لكنها مُحددة في جماعته، ولا تتحقق إلا عندما يتحرر الإنسان في إطار ما يُسمى بالتشخصن؛ أي أنه يتحرر كليا من فردانيته، ومن أي سلطة داخلية تريد أن تخضعه لقوالب نفسية جاهزة، وبهذا الصدد يقول مونييه: "الفعل الأول للشخص هو أن يبني مع الآخرين مجتمع أشخاص بحث"[4]، "بهدف أن تخرج الذات من قمقمها ولتفك عزلتها وتكسر فرديتها لتنفتح على الآخرين وتتجول هنا وهناك: تتواصل معهم، وتفهم آلامهم، وتقارن نفسها بأنفسهم...إلخ، معتمدة على حرية مشروطة ملتزمة تحترم الغير والقيم[5]، وبذلك يُمكنها أن تستفيد وتتعلم ذاتيا، ويمكنها أن تلتزم وتتذكر قيم وعادات وتقاليد الموروث الثقافي الاجتماعي، وهذا ما عبر عنه دوركايم بالضمير الجمعي.

[1] إمانويل مونييه: الشخصانية بمضمون جديد http://www.thewhatnews.net/post-page.php?post_alias

[2] http://mourchide.blogspot.com/2014/11/personalism.html

[3] إمانويل مونييه، المرجع السابق.

[4] إمانويل مونييه/ المرجع السابق.

[5] إمانويل مونييه/ مرجع سابق

ظهرت هذه النظريات من جديد خلال الستينات و السبعينات على شكل كتابات تمحور موضوعها حول التربية الشخصانية Individualistic Education حيث تم خلال تلك الفترة إنشاء العديد من المدارس التي تتخذ الفرد كمحور للعملية التربوية رغم وجود فوارق بين الأفراد. أطلق على مثل هذه المدارس اسم "المدارس الشاملة schools Comprehensive " كتلك التي أنشئت في بريطانيا و المعروفة بمدرسة "سمرهيل". و ظهرت نماذج أخرى من المدارس تتبنى الاتجاه الشخصاني في التربية تعرف ب"المدارس البديلة Alternative schools" التي توقعت أن تنجح في تكوين الطفل وادعت أنه سوف يكون طفلا سعيدا جدا باعتبارها استطاعت أن تحقق رغباته بالطريقة المحببة لديه[1]. يقول ليفيي ريو Liveille Ryan (1990) عن "المدرسة الشخصانية الأمريكية American Personal Schools" لقد " تأثرت في عمقها منذ الحرب العالمية الثانية بفلسفات الفينومونولوجية الوجودية الأوروبية، التي ترى أن الشخصية الإنسانية(طفل أم راشد) تتحدد من خلال مشروعها الحياتي الذي تتبناه والذي يدعوها إلى ابتداع ذاتها كشخصية إنسانية حرة ومسؤولة"[2]

2-4 أصول هذه النظريات:

الأصل الأول: استمدوا واستفادوا من رواد المدرسة الجديدة، فأعمال علماء التربية هؤلاء الذين اشتهروا في بداية القرن العشرين كانت أول مصدر إلهام للنظريات الشخصانية حيث أنهم استفادوا من فكرة النمو المستقل للطفل مما دفعهم إلى الاهتمام بمحيطه الداخلي ثم بمحيطه الخارجي.

الأصل الثاني: استفادت هذه المدرسة أيضا من نظريات علم النفس الشخصاني الذي يرى أن اللاشعور والمحيط يتحكمان في شخصية الفرد ويمارسان رقابة عليها ومن ثم فكر أصحاب النظرية الشخصانية في بعد ثالث يجنبهم الوقوع في ثنائية حتمية اللاشعور والمحيط معا، مما أدى بهم إلى إنشاء ما يسمى بعلم النفس الشخصاني الذي يطلق عليه ماسلو Maslow القوة الثالثة والمتكون من مدارس مختلفة. يرفض موسلو التصور الفرويدي للفرد الذي مفاده أن الغرائز تسيطر على الشخص، كما يرفض التصور السلوكي الذي يرى أن الإنسان ما هو إلا حيوان يستجيب آليا لمثيرات البيئة، ويرى مع جماعته أن الإنسان يملك حبا فطريا ينمو من خلال المساهمة فيما يحقق الخير للمجتمع. وهذا ما دعا باج Pages (فرنسا 1965) أن يقرر بأن التربية يمكنها احتواء التعلمات التي تمس اهتمامات وخبرات الطالب عن قرب. بل إنه قدم برنامجا يسمح لهذا الطالب بأن يكون واقعيا واجتماعيا ومبدعا وقادرا على التأثير والتغير باستمرار.

1: ينعشه و يستثيره؛ 2: يشجعه ليعمل انطلاقا من اهتماماته التي تخدم أهدافه فيجعله ذلك يتفانى في العمل؛ 3: يسمح له بالقيام باختيارات مسؤولة؛ 4 يتطلع الى المستقبل ويحسن مستواه ذاتيا؛ 5: يقوم نفسه بنفسه، ويحل مشاكله الحقيقية بأسلوب ابداعي متميز.[3]

[1] يوسف لخذاري: التيارات التربوية المعاصرة، http://ykadri.ahlamontada.net/h19-paged

[2] ي بيرتراند: النظريات التربوية المعاصرة، ترجمة محمد بوعلاق، مكتبة دار الأمان، الرباط، المغرب، ط4، دس، ص 49.

[3] المرجع السابق، ص56.

الأصل الثالث: كان لأعمال ونظريات ك.لوينK.Lewin (1935) التي تناولت دينامية الشخصية، والتي تركت أثرا قويا في الولايات المتحدة الأمريكية، وفي أوروبا. عندما قام لوين بتحديد نظرة موضوعية للواقع الذي يعيشه المتكون، ووضع شروطا لتحديدها، ومن ذلك خلص إلى إبراز مبدأ أساسي للبيداغوجيا مفاده أن التكوين لا يكون ناجحا إلا إذا سبقته عملية يقوم بها المتكون وتتمثل في تحديده أهدافه الشخصية بنفسه، ليتصرف بحرية يُمكنه بها تجسيد التربية في الواقع، وكان يؤكد دوما بأن هذه العلاقة بين التكوين وتحديد الأهداف ضرورية جدا، لأن بها فقط يكون التطوروالنمو[1]. بالإضافة إلى ذلك فإن المخبر الوطني للتكوين (NTL) –(الأمريكي)– كان له تأثيرا قويا فيما يخص الاعتماد على طريقة العمل الجماعي، التي كان لها الفضل في نشأة ما يسمى ب " جماعة التكوين " (T. Group) التي تم تطبيق طريقتها في العديد من الدول بعد ذلك وأصبحت بعد ذلك من استراتيجيات النظرية الشخصانية المهمة، إذ أن الهدف منها يكمن في تعبئة قوى الجماعة وتعاون أفرادها على تحقيق نموهم الفردي والجماعي، باعتبار أن العمل في فريق له أهميته القصوى في نجاح العملية التعليمية التعلمية، وفي توليد الدافعية الفردية والجماعية بشكل مستديم وفعال. في هذه الحالة يمكن للمتعلم أن يتعلم التعلمات الموجودة في المحتوى التعليمي، بالإضافة إلى اكتسابه لمهارات العمل الجماعي التي تُفيده في التعامل مع المشاكل التي تصادفه في حياته اليومية، ويستطيع الفرد أيضا أن يُنمي تصورات جديدة تمكنه من معرفة ذاته واحتياجاته، كذا احتياجات الآخرين ومن ثم يمكنه تقديم المساعدة وهذا ينمي خبراته، ويقوي قدراته ويُوسع مجالاتها، إن المخبر الوطني للتكوين قدم وسيلة المقاربة بالعمل الجماعي، وأصحاب النظرية الشخصانية طوروا الفكرة واستعملوها كاستراتيجية مهمة تُستعمل لتكوين الفرد من خلال بناء بيئة تربوية متحكم فيها، لأن الجماعة يمكنها بتعاونها أن تجسد بيداغوجيا العمل المطلوب مهما كان نوعه، وبذلك يستطيع الفرد من خلالها أن يتفاعل وينمي شخصيته في مجالات متعددة، إنها طريقة مبتكرة يمكنها أن تصنع أجواء المناخ التعليمي، وتبني البيئة التربوية المناسبة للفرد وللجماعة معا[2]

3-4 اتجاهات المدرسة الشخصانية:

قام كل من لوينLewin وجويس JoyceووايلWeil سنة 1978 في كتابهم:" النماذج الشخصية للتعليم" بتقسيم النماذج الشخصية إلى قسمين هما:

1نموذج البيداغوجيات الشخصانية المتمحورة حول تطور الوجدان بواسطة استراتيجيات لا توجيهية

2نموذج البيداغوجيات المتمحورة حول تطور القدرة الابداعية بواسطة استراتيجيات أكثر قدرة على التدخل. ويمكن تلخيص فوائد هذه البيداغوجيات فيما يلي:

أ/اختيار النشاط يُسهل التعلمات التي لها دلالة ومعنى، لأنه يسمح للطالب بأن يتفاعل من خلال الحوار الذي يقيم تواصل بين الداخل التعلمي والخارج التعليمي.

[1] المرجع السابق، ص57

[2] نفس المرجع السابق، ص57.

ب/ كلما كان الأستاذ ذا كفاءة تمكنه من أن يمتلك القدرة والمعلومة، كلما كان التعلم سلسا.

ج/ إن التعليم الذي يسمح للشخص بأن يُعبر عن مكنوناته الوجدانية والنفسية والعقلية، هو تعليم يتسرب إلى الأعماق يمكن التعلم من الاحتفاظ بما تعلم لمدة طويلة.

د/ في هذه الأجواء يجد الطالب قدرا كبيرا من الاستقلالية تُمكنه من التفكير بعمق وهذا هو الذي يُكسبه ثقة في النفس، قد تفتح له باب الابداع على مصرعيه، لأنه سيستفيد من النقد الذي كان عائقا له ومكبلا لانطلاق قدراته .والفرد يستطيع بهذه البيداغوجيات أن يتطور، وتبقى جوانب عديدة من شخصيته لا يُنضجها إلا الزمن، إذ لكل مرحلة عمرية درجة من النضج، يصعب تجاوزها، لذلك يجب أن يُعطى المتكون الفرصة الكافية ليتعلم ويتطور، يمكن تسريع وتقوية القدرات، ويمكن توسيع دائرة المعارف، أما تجاوز المراحل والوصول إلى النضج التام فلا سبيل إليه، لأن الكائن البشري يتعلم على نحو مستمر ودائم، والفيصل في هذا هو حدس المعلم وشعوره بأن هناك تقدما وتطورا، ولابأس أن يكون نمو الطالب الفكري والمعرفي بطيئا إذا ما تبين أنه ثابتا، مع العلم أن التأخر والنكوص أمرا واردا وليس حدثا غريبا[1].

4-4 روجيه وتقسيم أدوار الأستاذ:

يرى روجيه Rogers أن هذا النوع من التعليم مفيد للطالب والأستاذ معا، لأنه يُحول المعلم الى مبلغ ومُوجه ومُيسر، ويرى أيضا أن برامج التعليم التقليدي وطرقه الإلقائية وأساليب امتحاناته هي مجموعة قيود أخرى لا تسهل التعلم الخبراتي الذي يحمل للطالب رسائل تطمئنه، وتمكنه من أن يتفاعل مما يؤدي إلى أن يُعلم الطالب نفسه بنفسه بكل حرية واستقلالية...ثم يُحصي روجيه عددا من أدوار الأستاذ ويعتبرها من الخصائص الضرورية لنشر الحرية والاستقلالية التعلمية لدى الطالب في كتابه:" الحرية من أجل التعلم" وهو يُجيب على السؤال التالي :"كيف يُمكنني أن أتغير حتى أجعل طلبتي أحرارا في تعاملاتهم؟"، نقدم فيما يلي جزءا مختصرا مما قاله:

- للميسر(المعلم) دورا كبيرا في زرع الثقة وجعلها متبادلة من أجل صناعة وتثبيت المناخ التعليمي الملائم في القسم.
- يُساعد الميسر طلبته فرديا وجماعيا بنفس المقدار من خلال تقديم يد العون لهم جميعا، ومشاركتهم في معاناتهم التَعَلُمِيَة بأن يتعلم كيف يتعلمون ليُعلمهم، ولابد له أن يقوم بالعديد من الأدوار التواصلية كأن يقوم بتحديد أهدافهم وتوضيح لهم ، لأنها في كثير من الأحيان تكون بعيدة أو مبهمة أو متناقضة، أو غير موجودة أصلا.
- يُساعد الطلاب لتكون رغباتهم دوافع دافعة لهم، وقدرات طاقوية مُحركة لمواهبهم كأفراد أو جماعات على حد سواء.
- يبذل جهده في إعداد وتنظيم أكبر تشكلة ممكنة من موارد التعلم، على أن تكون سهلة في متناول أي طالب في قسمه مثل: الأشخاص، النصوص المكتوبة، التجهيزات السمعية البصرية...
- يعتبر نفسه أحد المصادر والموارد الأساسية التي يحتاج لها الطالب في أي لحظة.
- بقدر ما يثبت مناخ التقبل المتبادل بينه وبين طلبته في القسم، بقدر ما يتحول الميسر إلى مساهم في عملية التعلم الجماعي، لكونه أهم عضو من أعضاء جماعة القسم لذا يُمكنه أن يُعبر عن وجهة نظره انطلاقا من هذه الصفة.

[1] عبد الكريم بكار: حول التربية والتعليم، دار القلم، دمشق، سوريا، ط3، 2011، ص46.

❖ يُمكنه أن يعبر عن أفكاره ومشاعره للجماعة بطريقة تشجع طلبته على أخذ زمام المبادرة، وانتاج تجربة أخرى مماثلة أو مغايرة، فمبادرته ليست سوى مشاركة ذاتية تُعرض أمام الطلبة كأي مبادرة ، يُمكنهم أن يقبلوها أو يرفضوها.

❖ من خلال تجربة القسم كلها يركز الأستاذ انتباهه على التعبيرات التي تؤشر على وجود مشاعر باطنية مكبوتة، أو مشاعر عنيفة ليصلحها، ومن أجل ذلك لابد أن يتقبل التوترات التي يمكن أن تحدث داخل الجماعة.

❖ على المدرس أن يعرف حدوده الخاصة، أثناء أدائه لدوره كميسر وموجه، ويرضى بها، ويلتزمها ولا يتجاوزها، كي يستطيع أن يُعطي في المقابل الحرية لطلبته، ومن جهة أخرى يُنبههم إلى وجود مخاطر يُمكن أن تظهر في أي لحظة، ويُعبر عن مخاوفه وقلقه وغضبه متى كان ذلك ضروريا.[1]

4-5 استراتيجية التعلم الخبراتي:

المبدأ الأساسي لهذه الاستراتيجية يتمثل في استدراج الطالب من خلال واقعه(المعرفي والوجداني) لكي يُعبر عن هذا الواقع بأساليب مختلفة مثل (الكلمة- النص – المسرح – الرسم -... وغير ذلك) ومن أجل تحقيق ذلك لابد من إعداد مجموعة نشاطات تكون كتمارين محفزة ومثيرة لما يُراد منه أن يتعلمه، ويمكن وصف هذه الاستراتيجية ذات المراحل باختصار كما يلي:

1. **مرحلة الاستكشاف:** من أجل استخراج وتجسيد ما هو مخفي داخل الذات، باختيار تمارين ونشطات هدفها استخراج هذه التصورات
2. **مرحلة التحليل والتركيب:** بعد ذلك يقوم المسهل بتوجيه الطالب لتنمية قدراته من خلال عمليتي التحليل والتركيب
3. **مرحلة التواصل:** في هذه المرحلة يتم توسيع دائرة التأثير المعرفية بالنشاطات المختارة والتمارين المدروسة يُمكن للطالب أن يتواصل مع ذاته أولا لاستخراج تصوراته وانطباعاته واحاسيسه وأفكاره، التي لها علاقة بحاجاته النفسية والوجدانية والتي تُشكل حقيقة رغباته، ثم بالتواصل مع زملائه من أجل إثراء معلوماته ومقارنتها مع غيرها، وللموجه أن يستثير الطلاب ويدفعهم للتنافس وإخراج ما لديهم والدفاع عنه بالحجة والبرهان
4. **مرحلة الاستثمار والرجوع إلى الذات:** بعد كل هذا الجهد الداخلي والخارجي يقوم الطالب بإعداد حوصلة تشمل كل ما تعلمه[2].

4-6 النظريات الإنسانية المحدثة:

يُعد ألفريد أدلر Alfred Adler أبرز مؤسسي هذه النظريات، إذ أنه كان أحد مرافقي عالم النفس فرويدFreud في بداية القرن العشرين ثم انفصل عنه سنة1911 ليُنشئ شركة علم النفس الفَرْدِي سنة1914منطلقا من فكرة مضادة لفكرة فرويد، وفكرة دوركايم معا، إذ أنه كان يرى أن الفرد حر لا تتحكم فيه لا الغرائز ولا المجتمع لأن لديه قوة ذاتية مبدعة تستند إلى تأثيرات المحيط عليها، بهذه الفكرة استطاع أدلر أن يؤثر على علم النفس الشخصاني خلال فترة الثلاثينيات في كل من أوروبا وأمريكا، خاصة بعدما التقى مع ماسلو وغيره من العلماء، خاصة بعدما أسسوا جمعية تربوية في مدينة شيكاغوا، كان لها أثرا قويا في تطوير

[1] بيرتراند، مرجع سابق، ص ص 59-60

[2] ي.برنار، مرجع سابق، ص61

الفكر التربوي خاصة في فترة الخمسينيات والستينيات، وكان من نتائجها نظرية فورتيناسFortinas التي جمعت بين الفكرة الفلسفية الإنسانية، وعلم النفس الأدلري والتي ترى أن تطورات الثقافة البيولوجية والاجتماعية والتربوية تشكل كلها أساس الوجود الإنساني.[1]

المستفيد من هذه النظريات يهدف إلى تكوين أفرادا قادرين على التدخل بفاعلية في الوسط التربوي، لأنهم هم من يُنتج وضعيات التعلم المتمركز حول الشخص (المتعلم) بدل التركيز على المحتويات المدمجة في البرامج المقررة، والتي لها علاقة بالمنهاج التدريسي للطلاب عموما، وطرائق التدريس وتنفيذها ضمن استراتيجيات ديداكتيكية محددة... تطرح هذه النظريات فكرة مفادها أن الطلبة يمكنهم أن ينتجوا فكرا وعملا يجسد ديداكتيكهم خاص بهم، الذي يُمَكِنُهم من تحديد أهدافهم في الموقف التعليمي، وتحديد منهاجياتهم ومعايير تقويم أنفسهم، أي أنهم يساهمون بقدر كبير في انتاج وصنع البيئة المناسبة التي تساعدهم على التعلم. هذا البرنامج التكويني يتم بناؤه تدريجيا مع مرور الوقت بالتركيز على الحاجات المرغوب في تحقيقها. تتضمن هذه البداغوجيا الانسانية المحدثة عند فوتيناس ست مراحل هي:

1/ **مرحلة الممارسة الطبيعية (الفعل التفكيري الاستكشافي)**: وهي مرحلة تُركز على توضيح القيم والدوافع والحاجات الشخصية من أجل بناء للموقف التعليمي انطلاقا من طرح للمشكلات.

2/مرحلة التوعية بالممارسة الطبيعية(الدراسة والتحليل): وهي مرحلة تهتم بإيضاح للموقف للمشكلاتي من أجل اختيار اشكالية ذات دلالة.

3/مرحلة التبادل الشامل(عرض للمرحلتين الأولى والثانية) الربط بين للمرحلتين مهم قبل الانطلاق في للمراحل للموالية من أجل أن يفهم الطالب ماذا يمتلك من معطيات؟ وماذا يُراد منه؟

4/ مرحلة للممارسة الواعية(ممارسة الفكر العملي للمنظم)في هذه للمرحلة يسعى الطالب ليبحث عن للمعلومات بواسطة البحث بما في ذلك مطالعة الكتب واستشارة أصحاب الخبرة، ومشاهدة أفلام بحثية...، وبواسطة مجموع هذه التصورات المستمدة من هذه الوسائل المتنوعة يتمكن الطالب تعلم مجموعة مهارات مختلفة تساهم بناء الخبرة التعلمية البحثية عنده.

5/مرحلة تقويم الممارسة الواعية (مرحلة تقويم التعلم): في هذه المرحلة يتم التركيز على أهم التعلمات المتمثلة خاصة في تقويم المهارات المكتسبة، والقيم المستعملة ميدانيا، والمواقف المبتكرة.

6/مرحلة تبادل المعلومات يتم داخل جمعية عامة (عرض المرحلتين الرابعة والخامسة): في هذه المرحلة يتم مقارنة تعلمات مختلف المجموعات، من أجل تقويمها وتحديد أحسنها من خلال اختيار أفضل المجموعات تعلما.

بهذه البيداغوجيا يستطيع الطالب أن يتعلم كيف يحصل على المعلومة من خلال تعلم مختلف طرق البحث، التي تساعده على تطوير طريقته في الاستفادة من المحتوى المستهدف في البرنامج التدريسي، من خلال إتاحة الفرصة له القيام بعمليات التعلم بأشكال مختلفة وفي أزمنة متعددة ذاتيا من خلال عمليات الاستبطان الداخلية المربوطة بمختلف النشاطات التعليمية التعلمية.

عرفت وتعرف هذه البيداغوجيا المستعملة من طرف كثير من الأساتذة تطورا بسبب التعديلات التي تطرأ عليها أثناء استخدامها، مما أدى سنة 1992 إلى ظهور مقاربة أكثر تنظيما في المواقف على مستوى الممارسة، عندما لخص إشكاليتها كل من فوتيناز وهنري في أسئلة مختصرة كما يلي:

[1] ي.برنار، مرجع سابق، ص62

1*من أكون كشخص وكمدرس أو كطالب؟

2*كيف أتصرف كشخص وكمدرس أو كطالب؟

3*لماذا؟

4*هل أنا راض على من أكون وعلى ما أفعل؟

5*كيف يمكنني أن أتدخل في وجودي وفي تصرفاتي؟[1]

تشكل إجابات الطالب على هذه الأسئلة قاعدة لتعلمه لكونه الشخص المعني بالتعلم، وبها يتعرف على مشاعره الداخلية وأفكاره وعلى سلوكاته الإيجابية والسلبية، وبهذا يمكنه أن يرسم منهجيته الخاصة وبالتالي منهجه في الحياة عموما، ويمكنه من ذلك أن يتعلم درسا من الدروس المتعلقة باكتساب آليات الدفاعية لبعض أهداف التعلم.

وفيما يلي نقدم قائمة من هذه الأهداف:

- ❖ استكشاف المواقف الشخصية العدوانية.
- ❖ التعرف على الأفكار وعلى التصرفات وعلى المشاعر في المواقف العدوانية.
- ❖ التعرف على الأفكار وعلى الشخصيات الأكثر تهديدا للذات.
- ❖ تطوير القدرة على الإدانة والعدوان بشكل إرادي وليس غريزي.
- ❖ معرفة أنواع آليات الدفاع الاجتماعي المختلفة(آليات الأنا).
- ❖ تحديد ومعرفة الملمح الشخصي للطالب في الدفاع الاجتماعي.[2]

خامسا: النظريات التفاعلية لتطوير الشخص:

أدت الممارسات اللاتوجيهية إلى ظهور البيداغوجيات التفاعلية، لأن ظهور الفكر اللاتوجيهي في العمل التربوي مكن المدرسين من ملاحظة نمو المتعلم عن كثب ومن ثم إرشاده وتوجيهه، هذه العمليات لم تعد مرتبطة بمنهجيات التطبيع الاجتماعي التي تستهدف تغيير المجتمع، بل هي بيداغوجيات متصلة مباشرة بالانطلاق العملي في عمليات واستراتيجيات العمل الجماعي بهدف تيسيروتسريع النمو الفردي، بعض هذه البيداغوجيات تُراهن على ديناميكية الفرد الداخلية، دون أن تُحمّل الفرد وحده المسؤولية التربوية، لأن اقتسام السلطة بين المدرسين والتلاميذ هو ما تدعو إليه البيداغوجيا اللاتوجيهية وهو ما أدى إلى ظهور فكرة البيداغوجيا التفاعلية، فالأمر إذن متعلق بالعمل المشترك بين المدرس والتلميذ، الذي يهدف إلا تطوير التلميذ.

1.5النظرية العضوية:

تشكل هذه النظرية أحد الأمثلة المعبرة عن ديناميكية الشخص الجماعة، انتشرت في منطقة الكيبيك بكندا خلال فترة السبعينيات، وتتلخص فكرتها في التركيز على البعد الاجتماعي في بناء شخصية الفرد، باعتبار أن الشخص كائن علائقي، يعيش خبرة معينة وفي نفس الوقت يساهم في خلق خبرات لأشخاص آخرين، ولفظ

[1] ي.برنار، مرجع سابق، ص63.

[2] بيرتراند، مرجع سابق، ص65

عصامي يدل على أن الفرد يقوم بعمليتين بشكل متوازي الأولى باطنية والثانية خارجية، ومن هذا المنظور فإن نشاط الشخص في بيئة تتحكم فيها أبعاد ثلاثة:

1البعد السلوكي الظاهر على شكل مجموعة استجابات قابلة للملاحظة.

2 البعد الداخلي المتعلق بالمجال الادراكي الذي يُعتبر كينونة ذاتية للشخص.

3وأخيرا البعد الخارجي الذي يبرز في شكل:

- طاقة محركة للشخص.
- بيئة يتم فيها اشباع مختلف الحاجات والرغبات والطموحات المعبرة عن قدرة الفرد.
- تفاعلات مختلفة.

هدف هذه البيئة هو إحداث طفرة للموارد الداخلية للشخص حتى يكون قادرا على تنمية نفسه بنفسه، أي يكون قادرا على التكفل بعمليات التكوين الذاتي، يقوم بتغيير وجوده ويبني ذاته بكل حرية. وبدون شك فإن للمدرس أدوارا منها تعبئته لمختلف نشاطات الشخص من أجل انتاج عمليات تفاعل ناجحة، ومتابعة نشاطات المتعلمين من أجل تهذيبها وتطويرها.

3البيداغوجيا المتفتحة: يُعد كل من باكييت Pukette وباري Paré من المدرسين الباحثين الذين كتبوا كثيرا عن خصائص البيداغوجيا المتفتحة التي تُعد الوجه التطبيقي للنظرية التفاعلية في التربية، فلقد قدم باري سنة1977 نظريته العضوية في البيداغوجيا المتفتحة مؤسسا نموذجه على خصائص البنية العضوية للفرد يرى هذا الباحث أنه في كل تعلم مهما كان نوعه توجد ثلاث مكونات: حسية وانفعالية وذهنية، ويعتبر أن التفاعل بين الذات والبيئة التي تتواجد فيها محور كل تعلم، أما باكييت فإنه يُقِيم تحليلاته على فكرة أساسية مفادها أنه يجب على كل إنسان أن يكون صانع حياته وفاعلها، بهذا الاعتقاد العملي يمكنه تحقيق الاستقلالية بالتدريج، وبالتحليل الذاتي ومحاسبة النفس يمكن بلوغ هذا الهدف، يرى أصحاب هذه النظرية أن للمشاعر أهمية تماثل أهمية المعرفة، وأن الكائن الانساني يغير ويتغير طول حياته، لذلك يعتبرون عملية استحداث الذات هدفا من أكثر أهمية من تحصيل المهارات، لأن به تتم عملية التفتح على الخبرات المختلفة. يُعتبر الطالب في البيداغوجيا المتفتحة كشخص يمتلك جهازا داخليا يُمكنه به إحداث التفاعل بينه وبين البيئة الخارجية التي تكون مهيئة لذلك.

2.5- المبادئ الأساسية في النظرية البنائية العضوية:

(1) تهدف المدرسة العضوية إلى بناء الفرد الواعي المطلع الذي يملك معرفة ذاتية في عقله، ويعتمد على خبرته وتجاربه اعتمادًا كليا في حل مشاكله وقضاء شئونه الحياتية المختلفة، بحيث لا يصادم الواقع بل يتكيف معه محاولا كشف مركباته واستغلالها لصالحه[1] أي أن كل تعلم جديد إنما يعتمد على بناءات معرفية سابقة

(2) تعتبر أن هناك آليات ذهنية هي المسؤولة على بناء المعرفة التي هي وسيلة نفعية وظيفتها هي أن تُعَرف الفرد بحقيقة ما يعترضه، وتقوي قدراته فيتمكن من الجمع بين المعلومات الداخلية والخارجية من خلال عمليات التكيف[2]. فالذات ليست سلبية في التفاعل مع الواقع المحيط لأنها تُخضع كل ما تتلاقه لعمليات الفهم والتأويل والادراك...إلخ من أجل التلائم مع المحيط.

(3) كانت النظريات قبل البنائية تقوم على فكرة المعلومات القبلية، التي يُعتبر باشلار أول من وضعها كمقاربة إبستمولوجية، فهو المفكر الذي يرى بأن الجهل له قيمته العلمية لأنه أحد مراحل المعرفة، إذ هو في حقيقته نسيج من الأخطاء الايجابية، منه وبه ينطلق التفكير وبذلك نرى جليا أن فلسفة باشلار تُعتبر في جوهرها فلسفة جدلية بنائية[3]. إن الجهل الذي تحدث عنه باشلار يُعتبر شكلا من أشكال المعرفة، يُعبر عن قطيعة مع الأفكار المسبقة التي تعيق التفكير وتجذبه إليها، لكن نفيها يقود الفرد إلى محاولة إثراء معارفه من خلال التفكير في الواقع المعيش، وبهذه الطريقة يسعى لتغيير مبادئ المعرفة ذاتها، عن طريق نشاط بناء يُثري به وجهات نظره. وبهذا الشكل فإن عملية التفكير تُصبح عملية بنائية، إذ الفرد يُمكنه بناء معارفه، وإثراء وجهات نظره من خلال إجراء فحص نقدي لمعارفه وتجاربه الراهنة والسابقة فيدرك واقعا يسعى لتطويره وتحسينه[4].

للمدرسة البنائية نظريات عديدة تُعبر عن روافد متعددة، نذكر بعض علمائها مثل:لاروشيل(Larochelle)و ديزوتيل(Dezotele) (1992) وبونير (Bruner) وأزابيل(Ausbel) وغيرهم لكن أهمهم والذي يعنينا في بحثنا هذا هو فكر جان بياجي (Jean Piaget) لأن فكره التربوي له علاقة وطيدة بالمقاربة بالكفاءات المطبقة في بلدنا الجزائر.

3.5- النظريات النفسية المعرفية(النظريات البنائية):

1النظريات البنائية: هي نظريات تشمل كل النظريات والتصورات التي تنطلق في تفسيرها للتعلم من مبدأ التفاعل بين الذات والمحيط، من خلال العلاقة التبادلية بين الذات العارفة، وموضوع المعرفة.

- هناك شخصيتان كان لهما دورا حاسما في شرح مفهوم التكوين والتعلم، في المدرسة النفسية المعرفية هما غاستون باشلار (Gaston Bachlard) وجون بياجيه(Piaget Jean) تعتبر وجهة نظر الأول منطلق للنظريات البنائية بينما الأخير كانت اسهاماته سببا في بروز وانتشار هذه النظرية البنائية، يمكن تلخيص فكرته في مقولته المشهورة : " لقد تعلمنا خلال الخمسين سنة من التجارب أنه لاوجود لمعارف ناجمة عن مجرد القيام بملاحظات، ودون تنظيم يساهم في حدوثه الفرد من خلال نشاطاته، بل لا وجود – لدى الانسان – لبنايات معرفية مسبقة أو فطرية: إن

[1] رشيد التلواتي، المرجع السابق

[2] رشيد التلواتي، المرجع السابق

[3] ي.برنار، مرجع سابق، ص 80.

[4] ي.برنار، مرجع سابق، ص 80.

كل ما يُورث هو نشاط الذكاء وهو النشاط الذي يُحدث بنايات من خلال تنظيم سلوكات متتالية يؤثر بها الفرد على الاشياء"[1] **إن** الأساس الفكري التكويني لهذه المدرسة يؤكد أنه لا يمكن إنجاز أي هيكل تعلمي جديد إلا من خلال النضج و الوعي والتجربة، هذه الفكرة لها أصول تاريخية تعود إلى عام1778 حيث كتب الفيلسوف الألماني إيمانويل كانط في كتابه الشهير " نقد العقل الخالص ": **"يستطيع العقل الإنساني أن يفهم فقط ما أنتجه هو نفسه وفقًا لخططه الخاصة به "**.فالبنائية مدرسة اجتماعية فلسفية نفسية أنثروبولوجية تربوية هي مصطلح يشرحه المعجم الدولي للتربية على أنها: **" رؤية في نظرية التعلم، ونمو الطفل، قوامها أن الطفل يُكون نشاطًا يُسهم في بناء أنماط التفكير لديه نتيجة تفاعل قدراته الفطرية الذاتية مع الخبرة الخارجية "[2] لهذه النظرية في حقل التربية.**

4.5- المفاهيم المركزية لنظرية التعلم البنائية[3]:

- **مفهوم التكيف:** التعلم هو تكييف عضوية الفرد مع معطيات وخصائص المحيط المادي والاجتماعي عن طريق استدماجها في مقولات وتحويلات وظيفية، **والتكيف** هو غاية عملية الموازنة بين الجهاز العضوي ومختلف حالات الاضطراب واللاإنتظام الموضوعية أو المتوقعة الموجود في الواقع، وذلك من خلال آليتي **التلاؤم**(l'accommodation) و**الاستيعاب** :(l'assimilation) و**التلاؤم**: هو تغيير في استجابات الذات بعد استيعاب معطيات الموقف أو الموضوع باتجاه تحقيق التوازن. **والاستيعاب:** هو إدماج للموضوع في بنيات الذات، **والملائمة** هي تلاؤم الذات مع معطيات الموضوع الخارجي.
- **مفهوم الموازنة والضبط الذاتي:** هو الضبط الذاتي هو نشاط الذات باتجاه تجاوز الاضطراب، والتوازن هو غاية اتساقه.
- **مفهوم السيرورات الإجرائية:** إن كل درجات التطور والتجريد في المعرفة وكل أشكال التكيف، تنمو في تلازم جدلي، وتتأسس كلها على قاعدة العمليات الإجرائية أي الأنشطة العملية الملموسة.
- **مفهوم التمثل والوظيفة الرمزية:** التمثل عند جان بياجي هو تلك الخريطة المعرفية التي يبنيها الفكر عن عالم الناس والأشياء، وذلك بواسطة الوظيفة الترميزية، كاللغة والتقليد المميز واللعب الرمزي... والرمز يتحدد برابط التشابه بين الدال والمدلول أما التمثل فهو إعادة بناء الموضوع في الفكر بعد أن يكون غائبا.
- **مفهوم خطاطات الفعل:** الخطاطة هو نموذج سلوكي منظم يمكن استعماله استعمالا قصديا، وتتناسق الخطاطة مع خطاطات أخرى لتشكل أجزاء للفعل، ثم أنساقا جزيئة لسلوك معقد يسمى خطاطة كلية. وإن خطاطات الفعل تشكل، كتعلم أولي، ذكاء عمليا هاما، وهو منطلق الفعل العملي الذي يحكم الطور الحسي . الحركي من النمو الذهني.

أهم خصائص فكر بياجي البنائية:

[1] ي.برنار، مرجع سابق، ص 79.

[2] رشيد التلواتي، مرجع سابق.

[3] أسماء علي احمد: **نظريات تكنولوجيا التعليم**، http://fantasticrosse.blogspot.com/، السبت، 6 ديسمبر 2014.

5.5- الطابع الشمولي لنظريته:

1- الطابع الشمولي حيث أن موضوع النمو العقلي للطفل اهتم به السيكولوجي والرياضي والاجتماعي والتربوي...إلخ. تظافر مجهودات هؤلاء جميعا وجمع مختلف الجوانب يجعل النظرية شاملة.

2- الربط بين أهم أبعاد دراسة ظاهرة التعلم: خاصة ما تعلق منها بالأبعاد الثلاثة: البعد السيكولوجي، والبعد التربوي والبعد البيداغوجي.

3- القابلية للتعميم: هذا التعدد في النظرية أدى إلى جمع مختلف الأبعاد، فأصبحت نظريته أنموذج Model تفسيريا يمكن تطبيقه على عدد من التخصصات في تفسير العديد من الظواهر التربوية والاجتماعية، والاخلاقية والثقافية...إلخ.[1]

6.5- مقومات الإستريتيجية البنائية[2]:

1 / يوضع المتكون في مواجهة مشكل مستمد من الممارسة اليومية.

2 / بحث المشكل المطروح ومناقشته جماعيا.

3 / توسيع دائرة البحث بحيث يتماشى مع وتيرة كل متكون وأسلوبه...

4 / تقلص حضور المكوّن وتدخله.

5 / الاستفادة من المناقشة الجماعية في استخلاص النتائج.

6 / تحرير التقرير النهائي.

7.5- مفهوم التعلم عند بياجيه: يرى بياجيه أن النشاط الذهني الذي يُنتج عمليات التعلم يحتاج إلى البيئة الاجتماعية، أي أن التعزيز الداخلي يحتاج إلى تعزيز خارجي لأن الذهن يستفيد من المعارف التي يتلاقاها من الخارج في تحريك النشاط الذهني والقيام بعمليات التفكير التي تجعل المتعلم يدرك الكيفية التي يصل بها إلى حل المشكلة، بل ويعيد الكرة مرة ومرتين وأكثر ليصل إلى أسرع وأفضل الطرق[3].

8.5- مفهوم التدريس من منظور البنائية[4] :

بعدما تعرفنا على مفهوم التعلم عند بياجيه ومقومات العملية التعلمية عند الطفل نتساءل كيف يمكن للأستاذ أن يستفيد من كل ذلك في عملية التدريس التي تعني تنظيمه لمختلف مواقف التعلم في غرفة الصف وغيرها بما يمكن المتعلم من بناء معرفته بنفسه مع قليل من التوجيه والإرشاد من قبل المعلم .

بلا شك يجب أن نشير إلى العوامل المؤثرة في التعلم من منظور البنائية والتي يجب توفرها[5]:

---

[1] حسين بوداود، محمد دوادي: النظرية البنائية كأساس لبيداغوجيا الكفاءات(آمال ومحاذير)، دراسات، مجلة محكمة، جامعة عمار ثليجي، الأغواط، الجزائر،عدد خاص، 4جوان 2004، ص ص 101،100.

[2] حسين بوداود، محمد دوادي، المرجع السابق، ص102.

[3] حسين بوداود، محمد دوادي، المرجع السابق، ص102. رشيد التلواتي

[4] رشيد التلواتي، مرجع سابق.

[5] رشيد التلواتي، مرجع سابق.

1– يقوم المدرس بتحضير البيئة التعليمية المناخ التدريسي الذي يسمح للمتكون أن يمتلك الاستعداد والقابلية للتعلم .

2– يحضر مسبقا مجموع الطرق (الاستراتيجية التدريسية)التي يمكنه بها أن يُقدم مجموعة من المعارف والمهارات يمكن بها ومن خلالها أن يستوعبها المتعلم .

3– إعداد خطة يمكن بها مراعاة التسلسل التدريجي ال\ي يُمكن من اختيار الأسلوب الأفضل الذي به يمكن أن تُقدم المادة الدراسية .

4- اختيار طبيعة الثواب و العقاب و توقيت كل منهما .

9.5– أهم مبادئ التدريس البنائي[1] :

1– التأكيد على التعلم لا على التدريس لأن ذلك يُتيح الفرصة للمتكون أن يتعلم بشكل يجعله يتفاعل تفاعلا ايجابيا .

2– على المكون أن لآيغيب عن باله أن عملية التفكير هي السبيل الوحيد الذي يُوصل المتكون إلى التعلم.

3– التأكيد على السياق الذي يحدث فيه التعلم، لأن التدرج والتوافق من أهم عمليات التعليم.

4– أخذ النموذج العقلي للمتعلم في الاعتبار .

5– – تشجيع وقبول ذاتية المتعلم ومبادراته .

6– النظر إلى المتعلمين على أنهم أصحاب إرادة وأهداف .

7– أخذ طريقة تعلم المتعلمين في الاعتبار .

8– أخذ معتقدات المتعلمين واتجاهاتهم في الاعتبار.(التمثلات)

9– دمج المتعلمين في مواقف تعلم حقيقية .

10– التأكيد على الأداء والفهم عند تقييم التعلم .

10.5– مراحل التدريس البنائي[2] :

1– التنشيط، وفيها يقوم المعلم بـ :إثارة الدافعية لتعلم موضوع الدرس، التعرف على ما لدى الطلاب من أفكار أولية مسبقة حول موضوع الدرس، طرح المشكلة/ السؤال المطلوب البحث عن حل أو إجابات عنه .

2– الاستكشاف، وفيها: يتوصل الطلاب بأنفسهم إلى الحلول/ الإجابات للمشكلة/ السؤال موضوع الاستكشاف، ممارسة الطلاب لعمليات البحث العلمي .

3– المشاركة : تبادل الأفكار بين أفراد الصف فيما وصلوا إليه من إجابات وحدوث تعديلات في أبنيتهم (تراكيبهم) المعرفية.

[1] رشيد التلواتي، مرجع سابق.

[2] رشيد التلواتي، مرجع سابق.

4- التوسيع، وفيها يتم: إثراء معرفة الطلاب عن موضوع الدرس، تطبيق ما توصلوا إليه من معلومات في حياتهم العملية، استخدام هذه المعارف في اتخاذ قرارات في القضايا الشخصية والمجتمعية .

سادسا: النظريات التكنولوجية:

أثرت الثورة التكنولوجية على كل الجوانب والميادين الحياتية فغيرتها بشكل مفاجئ وسريع، فتطورت المؤسسة التربوية وانطبعت بطابعها كما حدث لباقي المؤسسات المجتمعية الأخرى، وانقسم العلماء إلى قسمين: هناك من رأى بأن التكنولوجيا تطور نوعي وتتابعي للعقلانية، وهناك من رأى بأن لها آثارا سلبية وأنها تنشر أوهاما وتعطل الطاقة البشرية. وهكذا فإن الأمريكان نظرا لقربهم من مركز الهزة التكنولوجية قاموا سنة 1968بتأسيس " لجنة تكنولوجيا التعليم" بهدف التعرف على إيجابيات استخدام التكنولوجيا في هذا المجال، وفي سنة 1971 قدمت هذه اللجنة تقرير Tickton الذي أفصح عن ثورة عارمة في هذا الميدان، وقدم حججا ترد على المحافظين الذين شككوا في فاعلية استعمال التكنولوجيا، قدم تقرير اللجنة فوائد ومزايا استعمال التكنولوجيا في التعليم خاصة ما تعلق بتطوير طرق التدريس، والوصول إلى الأهداف بسرعة مذهلة، منذ تلك الفترة شرع العلماء في تطوير التعليم التكنولوجي من خلال تقديم وسائط مساعدة تدعم الفعل التربوي، وتقدم وسائل ملموسة لها فاعليتها الفورية، سعيا وراء تنظيم التعليم بغض النظر عن محتواه، وهكذا فإن النظريات التكنولوجية للتربية اهتمت بوضع الشروط العلمية للتعليم، بهدف حل مختلف المشكلات التي برزت خلال الممارسة اليومية في مختلف المدارس، بالإضافة إلى الاستفادة من القوة التواصلية البيداغوجية مما جعل كلا من لاروك (LaRoque) وستولوفيتش(Stolovitch) يقدمان تعريفا محددا لتكنولوجيا التعليم يقولان فيه:" تطرح تكنولوجيا التعليم دراسة كيفية تنظيم البيئة البيداغوجية وكيفية تهيئة الوسائل التربوية والتعليمية، وكيفية تركيب المعارف، وباختصار تطرح تكنولوجيا التعليم تحديد النموذج الذي يُعد لممارسة التعليم وفق ما يقدمه من استراتيجيات حتى يتمكن المتعلم من استيعاب المعارف الجديدة بأكبر قدر من الفاعلية، ويعتبر النموذج النفسي للتعليم محور تكنولوجيا التربية"[1]

1.6- بعض النظريات التكنولوجية:

تزايد في السنوات الأخيرة الاهتمام بإنشاء نظريات التعلم تناسبا مع التطور التكنولوجي الرقمي والمعرفي الكبير، حيث تطورت الكثير من آليات التدريس بدخول بيئات تعلم جديدة كبيئة التعلم الإلكتروني، فدعت الحاجة إلى تطوير نظريات التعلم لتواكب تلك البيئة التي اكتسحت بيئات التعلم التقليدية وأصبحت منهجاً يطبق في العديد من المدارس والجامعات حول العالم، نذكر بعض هذه النظريات فيما يلي:

1النظرية الترابطية(Connectivisim): هي واحدة من النظريات الحديثة التي قدمها كل من جورج سيمنز (George Siemens) وستيفن داونز(Stephen Downs) في عام 2005. حيث أن مصطلح الترابطية يرمز إلى شبكة المعلومات التي تتألف من اثنين أو أكثر من العقد، لتكون مجتمعات تتألف من أفراد يرغبون في تبادل الأفكار حول موضوع مشترك للتعلم، وفي نموذج الترابطية المتعلمون يشاركون في خلق المعرفة عن طريق المساهمات

[1] ي.برنار، مرجع سابق، ص 110.

في ال Wikies والمدونات Blogs ومواقع وسائل الإعلام الاجتماعية Social Media Sites وغيرها من أشكال التواصل عبر الإنترنت. إن المعلومات على الشبكة المترابطة في حالة تغير دائم، لذلك فالمعرفة تتدفق باستمرار وتجدد، هذه الوسيلة تمكن المتكون من أن يكون نفسه ذاتيا بشكل سريع وفعال وتجعله يتابع المستجدات يوميا بل لحظيا. وصف ستيفن داونز النظرية الترابطية على أنها المعرفة الموزعة عبر شبكة من الاتصالات والتي تظهر من خلالها قدرة المتعلم على بناء واجتياز تلك الشبكات[1].

2.6- مميزات النظرية الترابطية:

أولا: اكتساب كم هائل من المعارف والمهارات تعبر عن وجهات نظر وآراء مختلفة تمكن المتابع لها من اتخاذ القرارات الحاسمة في أمور علمية وحياتية كثيرة ومتعددة.

ثانيا: الكميات الهائلة من البيانات والمعلومات المتوفرة والمعروضة على شبكة الانترنيت تجعل المتابع يجمع معلومات نظرية ومن المستحيل إجراء تجارب عليها جميعا لأخذ الخبرة منها! لكن من خلال تطبيق النظرية الترابطية يستطيع المتعلم التعلم من خلال مشاركة المتعلمين والتعاون معهم في بيئة التعلم الإلكتروني المنتشرة هنا وهناك.

ثالثا: تفسير التعلم عن طريق نظريات التعلم التقليدية وتطبيقها في عصر التكنولوجيا الرقمية محدود للغاية، لذلك اقترح بعض الباحثين أن تحل النظرية الترابطية الجديدة محل كل النظريات التقليدية: السلوكية والمعرفية والبنائية في عصر التطور الرقمي، ومع ذلك فإن لهذه نظريات وجودها وفاعليتها رغم توسع البيئة التعلمية الرقمية العالمي المتزايد .

3.6- نظرية انتشار المستحدثات : "Diffusion of Innovations"

1تعريفها: تُعرف المستحدثات التقنية عموما بأنها كل جديد ومستجد من التطبيقات التي تأتي بها التقنية كل يوم في مجالات الحياة المختلفة. أيضاً تُعرف المستحدثات بأنها: كل جديد أو مستجد في الأجهزة والمواد التعليمية ونظريات عملها وطرق تصميمها وإنتاجها، واستخدامها لدعم منظومة التعليم، أو أي من مكوناتها من أجل رفع كفاءة النظم التعليمية، وتحقيق معايير الجودة لمدخلات وعمليات ومخرجات تلك النظم.

2خصائص مستحدثات تقنيات التعليم :

يمكن تلخيص أهم خصائص تقنيات التعليم في أنها:

- تعمل على توفير قدر كبير من التفاعل النشط المتبادل بين المتعلم وخبرات التعليم والتعلم (البرنامج التعليمي)
- تتيح تفريد المواقف التعليمية المختلفة، حيث ترتكز على مبدأ الخطو الذاتي الذي يسمح لكل متعلم أن يسير في إجراءات التعلم وفقاً لقدراته واستعداداته.
- تثري مواقف التعليم والتعلم المختلفة بالعديد من مصادر التعلم المتنوعة، بشرية وغير بشرية.

[1] هبة أبو فرحة: نظريات التعلم الإلكتروني، http://hiba839.blogspot.com/2016/07/doc.html، الاثنين 18 يوليو 2016

- تسعى لربط التعلم بالحواس المجردة لدى المتعلم، فتخاطب فيه أكبر عدد من تلك الحواس، مما يضفي متعة وتشويقاً على تعلمه من جهة ويفتح أمامه العديد من أساليب التعلم المفضلة لديه، فضلاً عن تنويع مثيرات التعلم.
- تدعم تقديم خبرات التعليم والتعلم بشكل منظومي هادف بعيداً عن الإبهار المؤدي لتشتيت الانتباه والتركيز لدى المتعلم.
- تتيح للمتعلم أن يتجاوز بمصادر تعلمه الحدود المحلية والإقليمية إلى مصادر التعلم العالمية، ويكفي مثالاً على ذلك شبكة المعلومات الدولية.
- تسعى لتحقيق معايير الجودة في النظم التعليمية.
- تتيح اعلي درجات الكفاءة و الجودة في تصميم إنتاج المواد التعليمية.

تركز هذه النظرية على نشر المعلومات المتعلقة بالمبتكرات والتجديد بين أفراد المجتمع أو قطاع منه بهدف تحقيق التنمية وهو في الأخير يعتبر (التغيير) الهدف النهائي لها، لهذا قام روجرز و شوميكر بالمراجعة والتدقيق في أكثر من 5000 أمر برقية متعلقة بانتشار كل ما هو مبتكرات جديدة في مجال الاجتماع الريفي والأنثروبولوجيا بهدف التعرف على آليات تبني الأفكار والمستحدثات من قبل الجمهور، ليؤكدا في الأخير من خلال نموذجهما دور البيئة الاجتماعية في التأثير على سريان المعلومات و قبولها، بحيث أكدا أن تعرض الفرد لوسائل الإعلام بشكل انتقالي يظل خاضعا للفئات الاجتماعية التي ينتمي إليها ذلك أن الفرد يتحرك في إطارها بما في ذلك دور قادة الرأي في تمرير المعلومات والتي يستقونها من المصادر الإعلامية إلى غيرهم ممن لم يتعرضوا للإعلام بشكل كاف[1].

سابعا: نماذج تكوين المكونين(تحليل العملية التكوينية):

إن مصطلح " نموذج "(Model) كما يراها" المسيرى "معرَّبة، أصلها مأخوذ من كلمة "نموذه" الفارسية، وجمعها "نموذجات"و"نماذج" ونموذج البناء نسخة مُبسَّطة مجردة من بناء، ومن ثم فهو يحتوي على العناصر الأساسية للبناء، ولكنه يختلف عن الأصل، وقد بُيئت هذه الكلمة في اللغة العربية فأصبحت تُستخدَم للإشارة إلى "النموذج" بوصفه أداة تحليلية ونسقًا كامنًا، يدرك الناس من خلاله واقعهم[2]، ويتعاملون معه ويصوغونه."النموذج" من المصطلحات المنتشرة بكثرة في ساحة العلوم الإنسانية الحديثة، يستهدف حسب فان دالين(Fan Dalin)(1971): " إيجاد تركيب أو هيكل يمكن من تقديم المفاهيم بطريقة يستطيع بها الباحثون أن يتوصلوا إلى استبصار مفيد فيما يدرسون من ظاهرات"[3] فهو أداة منهجية تُمكن من وصف الظاهرة التعليمية المدروسة، خاصة في حالة مشابهة للحالة التعليمية التي تعاني من غياب النظرية الشاملة، نظرا لتعقد العملية التعليمية، وصعوبة إيجاد نظرية مقبولة من طرف كل المدرسين تكون صالحة لكل الطلاب، وتوافق مختلف مواد التدريس ومختلف المواقف

[1] أسماء علي احمد، مرجع سابق.

[2] أحمد إبراهيم خضر: **النظرية والنموذج**، http://www.alukah.net/web/khedr/0/55385/#ixzz52MMJuz0085/، 2013/6/1.

[3] محمد الدريج: **تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين**، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، الرباط، المغرب، ط2، 2004، ص65.

التدريسية. على أننا يجب أن ننتبه إلى أن هناك فروق بين النظرية والنموذج، إذ أن هذا الأخير يمكن أن يلخص نظرية مثبتة في ميدان من الميادين الاجتماعية مثلا، ويمكن كذلك أن يكون بديلا عنها

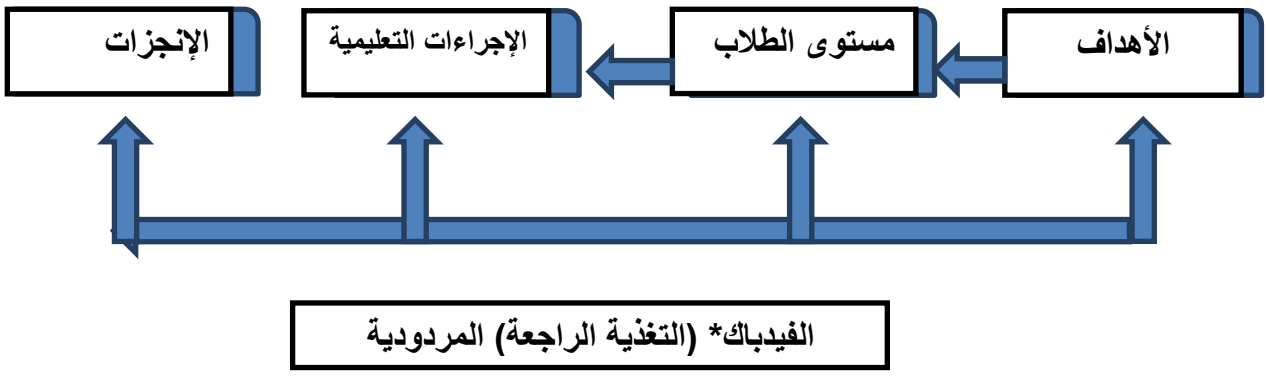
– فالنموذج بنية فكرية تصورية، يُجرِّدها العقل الإنساني من كمٍّ هائل من العلاقات والتفاصيل، فيختار بعضها ثم يُرتبها ترتيبًا خاصًّا، أو يُنسقها تنسيقًا خاصًّا؛ بحيث تصبح مترابطة بعضها ببعض، ترابطًا يتميَّز بالاعتماد المتبادل وتشكل وَحدة متماسكة يُقال لها أحيانًا:"عضوية".

– هناك طريقة للتنسيق والترتيب هي التي تُعطي النموذج هويته المحددة، وفرديته وتفرُّده، ويتصور صاحب النموذج أن العلاقة بين عناصره تُماثل العلاقة الموجودة بين عناصر الواقع؛ ولذا فهو يرى أنه يشكل الإطار الكلي الذي يُفسِّر تفاصيل الواقع وعلاقاته، وقد يتصوَّر البعض أن النموذج يُشاكل الواقع، ولكنه في حقيقة الأمر لا يتطابق معه، فهناك فرق بين النموذج من ناحية والمعلومات والحقائق من ناحية أخرى[1].

خصائص النموذج :1 الاختزال 2التركيز 3الاكتشاف

بعض النماذج التكوينية:

1–الشكل رقم 02: نموذج كلازير(Claser)



نموذج رقم01 المصدر محمد دريج

نموذج كلازير تمثيل مبسط للمفاهيم الأساسية للعمل التعليمي الشديد التعقيد، يختزله في مراحل أربع ويوضح العلاقات المتبادلة التي تربطها ببعضها. فمن خلال الخطاطة السابقة نرى أن الخطوة الأولى في مسار العملية التعليمية/التعلمية، والتي يقوم بها الأستاذ دوما هي تحديده للأهداف، بما يتناسب والخطوة الثانية المتمثلة في مستوى تلاميذه، لذلك فلابد من التقويم المستمر الذي يسمح له بمعرفة الاحتياجات التربوية، والانحرافات، وقدرات كل واحد منهم،...إلخ. هذه المعرفة تمكنه من الانتقال إلى الخطوة الثالثة لتحديد الإجراءات العملية التعليمية التي يجب اتخاذها بدءا من التخطيط، وفي الخطوة الأخيرة يشرع في تقديم مجموع الانجازات الميدانية ليرى مدى تحقق أهدافه، ويمكن للأستاذ ضبط مساره التعليمي من خلال عملية الفيدباك(التغذية الراجعة) التي تعني الاستفادة من التغيرات بتصحيح المسار وضبطه أكثر في كل مرة.

[1] أحمد إبراهيم خضر، مرجع سابق.

2-النموذج التكويني(نموذج تكوين الشخصية):

أصوله: نشأ تيار يدعى بالبيداغوجيا الفلسفية في ألمانيا، هـ\هـ البيداغوجيا المرتبطة بتقاليد " علوم الفكر" و"علوم الانسان" والمتأثرة بالتأمل الفلسفي وبالنظرة الفلسفية لقضايا التربية، في مقابل البيداغوجيا العلمية الخاضعة للدراسات العلمية والتجريبية. كان هذا التيار ينظر إلى التعليم باعتباره ليس فقط وسيلة فعالة في نقل المعلومات بل أيضا هو أداة لتكوين الأفراد وإكسابهم روح المسؤولية بشحذ وعيهم وتوجيه ضميرهم الخلقي ومن هنا كانت التسمية مرتبطة بالتكوين عموما(النموذج التكويني) أو بتكوين الشخصية بالذات(النموذج التكويني). أولى أصحاب هذا التيار الأسبقية للأهداف ولمحتويات المواد الدراسية، على حساب العناية بالمدرس وعلى حساب العناية بالديداكتيك عموما أي أنهم لم يهتموا بالطرق التدريسية والأساليب والوسائل التعليمية، بسبب أن المدخل المنهجي والخلفية المسيطرة ذات توجهات فلسفية محضة. من أشهر الأمثلة التي تبين هذا الاتجاه نجد:

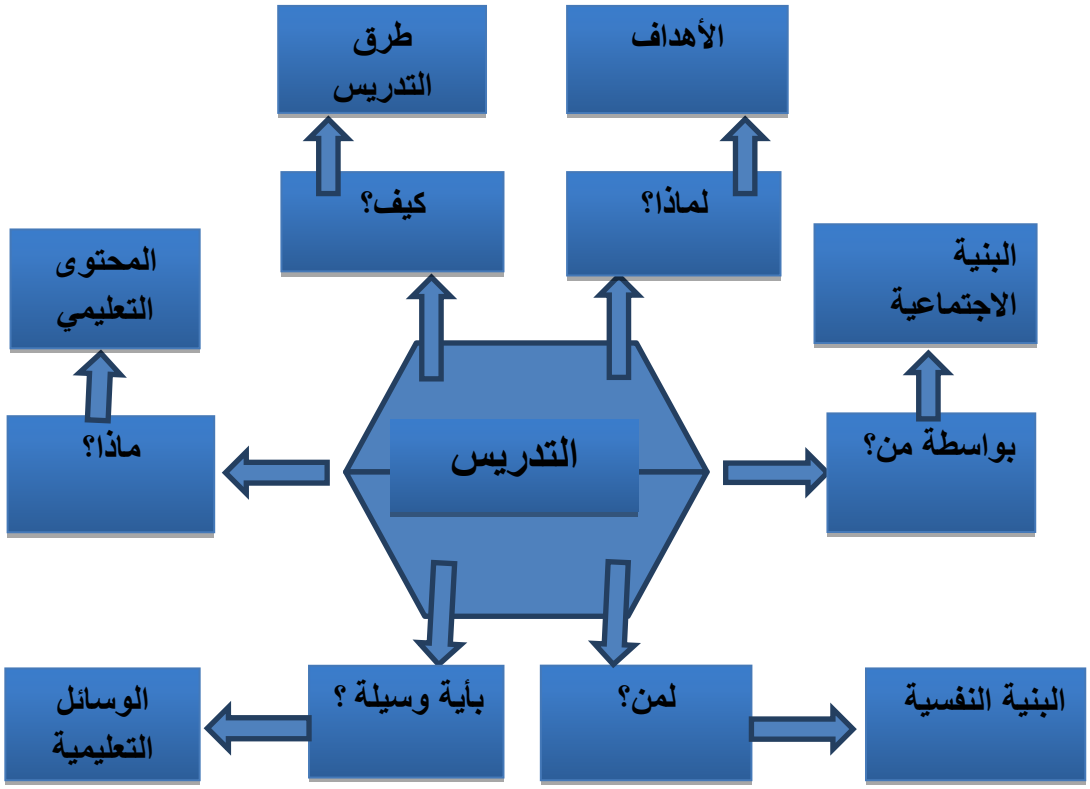
نموذج كلافكي(Klafki): الذي يتمحور حول الأسئلة التالية[1]:

1- ما هو المبدأ الأساسي في المحتوى(محتوى المواد الدراسية المقررة)
2- ماذا يعني المحتوى بالنسبة لطالب معين في فصل معين.
3- ما هي أهمية المحتوى الدراسي بالنسبة لحياة الطفل ومستقبله.
4- كيف ينتظم المحتوى وما هو هيكله.
5- كيف يمكن توضيح المحتوى الموجه للطلاب في فصل معين.

من خلال الاطلاع على هذه المقاربة في هذا النموذج يتضح أنها متأثرة بالنموذج الموسوعي الذي كان سائدا في القرون السالفة، نلاحظ العناية الزائدة بالمعارف التي تعمل العملية التعليمية على ترسيخها عن طريق الحفظ عن ظهر قلب أليا لتثبت في أذهان التلاميذ، وهذا ما جعل التقويم يهتم بالمحفوظات بالنسبة للأستاذ أو بالنسبة للتلميذ، والأستاذ المكون تكوينا راقيا هو ذاك الحافظ للعديد من الفقرات أو الكتب..

[1] محمد الدريج، مرجع سابق، ص72.

الشكل رقم 03: النموذج الإعلامي: نموذج فرانك:



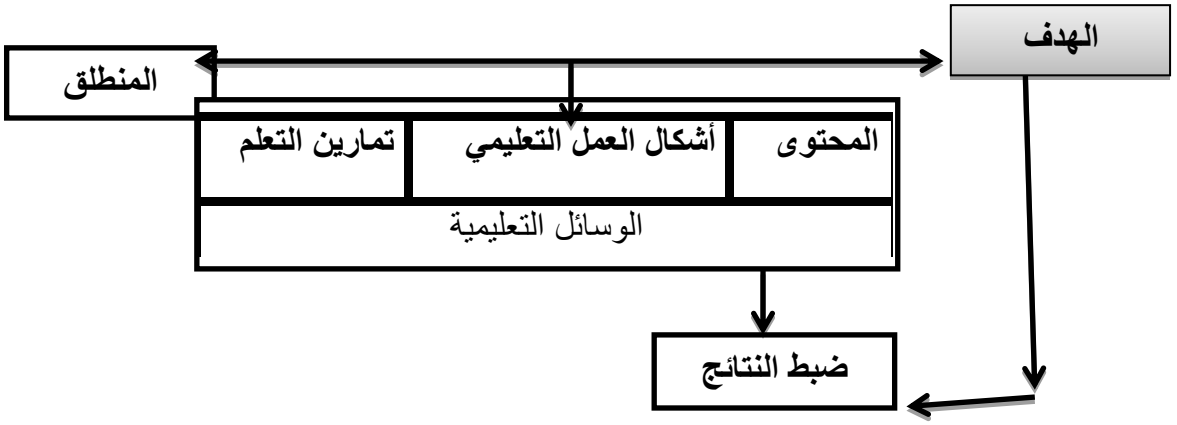
المصدر: محمد الدريج، مرجع سابق، ص77.

إن النماذج الإعلامية تشبه إلى حد كبير النماذج المستخدمة في السيبرنطيقا (وهو العلم الذي يدرس مكانزمات التواصل والمراقبة في الآلات وعند الكائنات الحية عموما ومنها الإنسان) وتنطلق تلك النماذج من فكرة أساسية نظرية ملخصها أن التعليم يعني استقبال المعلومات وتجميعها واستيعابها ثم إنتاج معلومات جديدة، ويعتبر الأستاذ والتلميذ هما المرسل أو المستقبل، والمحتوى هو الرسالة والعملية التعليمية/ التعلمية هي عملية اتصال...إلخ ويمكن الحديث عن واحد من هذه النماذج كمثال نموذج فرانك(Frank)الألماني الذي وضعه سنة 1970 محاولا أن يستفيد من نظريات التعلم. يتألف هذا النموذج من ستة متغيرات هي:

الجدول رقم02:أسئلة بناء النماذج الإعلامية:

الرقم	السؤال	الجواب	الرقم	السؤال	الجواب
1	لمن نوجه تعليمنا؟	البنية النفسية للطالب	4	ماذا نتعلم؟	المحتوى التعليمي
2	بواسطة ماذا؟	البنية الاجتماعية لبيئة التعلم	5	بأية وسيلة؟	الوسائل التعليمية
3	لماذا نتعلم؟	الأهداف	6	كيف نتعلم؟	طرق التدريس

3- الشكل رقم 04 نموذج التحليل التعليمي:



المصدر: محمد الدريج، مرجع سابق، ص77.

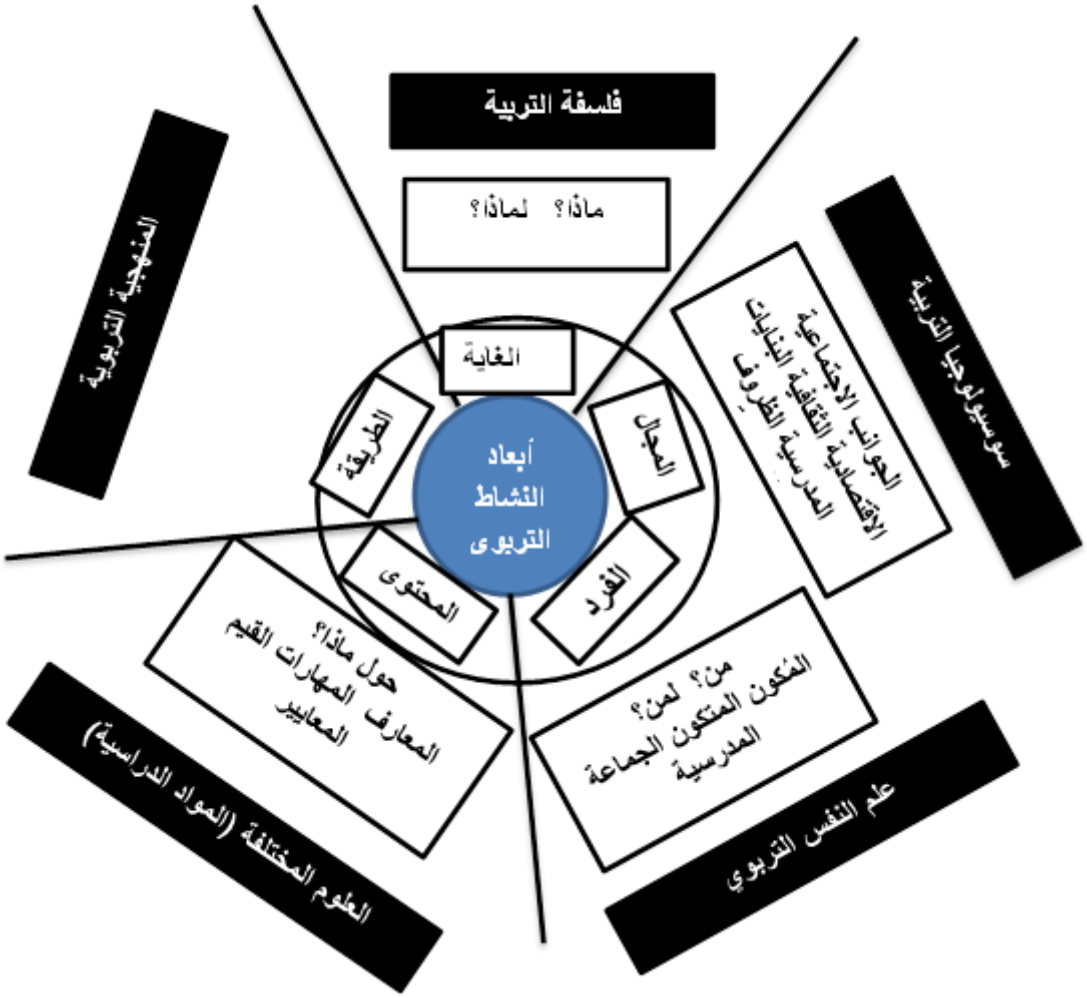
قدم الباحث الهولندي فان خلدر(Van Khalder) "نموذج التحليل التعليمي" سنة 1965 محاولا تحديد المكونات الأساسية للعملية التربوية التي من خلالها يتم تكوين المكونين، فبين أن تحديد الأهداف نظريا والانطلاق بها حين وضعها على سكة العمل التعليمي، يعتبر أهم الخطوات لأنه يفتح الباب لما يليه من خطوات أثناء القيام بعملية التخطيط وتحضير الدرس وما يعقبها في العرض حيث تكون خطوة ضبط النتائج، التي من خلالها يمكن القيام بعملية الفيدباك.

كما أن خلدر قدم سلسلة من الدروس بعد ذلك تحت عنوان:" التحليل التعليمي" في فترة السبعينيات وقد طور بعض الأساتذة الحاضرون من تلاميذه هذا النموذج من خلال تحويله إلى أسئلة مهمة يطرحها الأستاذ الذي يحتاج إليها قبل تحضيره لدرسه نجملها فيما يأتي:

الجدول رقم 03: نموذج التحليل التعليمي

الرقم	السؤال	الشرح
1	ماهو الهدف الذي أسعى إلى تحقيقه؟	الأهداف
2	من أين ينبغي أن أبدأ؟	نقطة الانطلاق الدرس
3	كيف يمكن أن أدرس؟	كل ما يتعلق بالعملية التعليمية/التعلمية
1-3	كيف أختار وأنظم المادة الدراسية؟	محتويات التعليم
2-3	ماهي أشكال العمل التعليمي التي سأوظفها؟	طرق التدريس
3-3	ماهي تمارين التعليم التي يستثمر الطالب بها معلوماته؟	تمارين التعلم
4-3	ماهي الوسائل والتقنيات التي سأستعين بها؟	الوسائل التعليمية
4	ماهي نتائج تعليمي؟	التقويم

الشكل رقم 05: نموذج تحليل النشاط التربوي: نموذج سواريس(Suarez)



المصدر محمد الدريج، مرجع سابق، ص79.

لعل ما يميز هذا النموذج عن سابقيه من النماذج على الأقل أنه استطاع أن يعالج مختلف عناصر العملية التعليمية/ التعلمية المعقدة، وأن يربط كل عنصر بالعلم التربوي الذي يستقي منه معلوماته، وبذلك فإنه حدد للأستاذ المعارف الضرورية التي يجب أن يكون تكوينه قد مرّ عليها، يمكن ملاحظة أن هذا النموذج قد تطرق كما هو مبين في الشكل إلى خمسة جوانب أساسية هي:

الجدول رقم 04: نموذج تحليل النشاط التربوي:

1	الغاية	لماذا؟	4	المحتوى	التكوّين: حول ماذا؟
2	**الفرد(المكوّن–المتكوّن)**	**من؟ ولمن؟**	5	الطريقة	كيف وبأي وسيلة؟
3	**المجال(السياق)**	**في أي ظروف؟**			

الملخص:

يعتمد علم الاجتماع في تحليله لمختلف الظواهر على مجموعة من النظريات، في بحثنا هذا حاول الطالب الباحث إيجاد هذه النظريات التي تصلح أن تكون خلفية مقاربية، لكن يبدو أن هناك نقص فادح في تحديد مجموعة نظريات علم الاجتماع التربوي، فلم أجد كتابا واحدا يتناول هذا الموضوع، لذلك لجأ إلى المقاربة المتعددة النظريات والبراديغمات، من خلال الاستفادة من بعض نظريات علم الاجتماع العام، وبعض النظريات والنماذج التربوية كما رأينا سابقا.

الفصـــــل الثالـــــث: التكـــــوين والعمليـــــة التدريسية

- تعريف التكوين لغة:
- تعريف التكوين اصطلاحا:
- تقاطعات مفهوم التكوين مع مفاهيم أخرى في تحسين الأداء:
- التكوين في النصوص التشريعية الجزائرية:
- أهمية التكوين:
- أهداف التكوين:
- التكوين والمكوّن:
- أنواع تكوين أساتذة التعليم المتوسط:
- التكوين قبل الخدمة :
- التكوين التربصي:
- التكوين أثناء الخدمة:
- التكوين وإشكالية تقادم المعارف:
- المجالات الأساسية في التكوين:
- العملية التعليمية والمثلث التعليمي:
- التكوين الديداكتيكي (مفهوم العملية الديداكتية):
- الأدبيات الفرنسية لاتعترف بعلمية الديداكتيك:
- التكوين البيداغوجي (مفهوم العملية البيداغوجية):
- بعض الاختلافات بين البيداغوجيا والديداكتيك:
- أنواع البيداغوجيات:
- بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات:
- ماهية عملية التدريس بالكفاءات:
- العملية التدريسية ومكوناتها:

تمهيد:

لاشك أن موضوع تكوين الأساتذة من أهم المواضيع التي تهتم بها كل منظومة تربوية تسعى نحو التطوير والتقدم، وتهدف إلى تشكيل جيل جديد مزود بمختلف التقنيات الحديثة، محصن بهويته الوطنية، التي تدفعه إلى التفاعل مع المستجدات بعد تحويلها وصبغها بطابعه المجتمعي، ذلك أن الأستاذ في كل عملية تعليمية تعلمية هو العقل الموجه والمنشط، وهو العاطفة المشجعة والمحفزة، وهو المنطق السليم الذي يقيم ميزان العدل،... وبالرغم من أن العملية التدريسية تدور حول المتعلم، فإن الذي ينتجها ويفعلها ويوجهها يحقق ذلك هو الأستاذ الذي بدونه تتوقف كل العمليات التعليمية وكل شيء، هذا الأستاذ ذو الأدوار الخطيرة والمكانة الرفيعة، والمركز الحساس، الذي يحمل كل هذه المواصفات ليس شخصا عاديا، الواجب أن يُختار من النخبة المجتمعية، والواجب أن يتلقى تكوينا متميزا،... هذا ما فعلته، وتفعله كل الدول المتقدمة، أو تلك التي تسعى نحو المجد والسبق، لذلك فإن موضوع تكوين الأساتذة لقي اهتماما كبيرا، وتطور تطورا عظيما على المستوى العالمي، بحيث أن مجرد متابعة هذه التطورات أصبح علما بل علوما تستحق أن تتابع وتدرس بمنهجية متوازنة وعميقة. فيما يلي سنتحدث عن مفهوم التكوين وأسسه، وأشكاله ومؤسساته...وكل ما يتعلق بهذا الموضوع المهم.

أولا: ما التكوّين؟(المصطلح والمفهوم):

1. مفهوم التكوين:

1.1- مفهوم التكوين لغويا:

تحدثنا سابقا عن المدلول اللغوي لمصطلح التكوّين من حيث البناء والإنشاء والتشكيل وعرفنا أنه مشتق من تكون فعل كوّن يتكون ، تكونا ، فهو متكون تكوينا، مثل قولنا: تكونت جمعية لمساعدة الفقراء.

أ- التكوين مشتق من تكون فعل كوّن يتكون، تكونا، فهو متكون تكوينا، مثل قولنا: تكونت جمعية لمساعدة الفقراء.

ب- فعل كوّن ينتج عنه اسم المفعول به "مُكَوَّن" الذي بامتلاكه هذه الصفة يمكنه أن يكون الفاعل الذي يمكن اشتقاق اسمه بوزن "مُفَعِل" أي أنه "مُكَوِّن" لغيره. ويُقال كون الشيء أي أوجده وأنشأه أو أحدثه[1] وتأتي كلمة تكوين بمعنى إعداد أو تدْريب مثل "تكوين مِهْنِيٌّ."، أو بمعنى تربية أو تعليم" مثل تكوين جامعيٌّ، رياضيّ"، ويُقال "تحت التَّكوينّ: أي أنه في الطريق إلى تمام التربية والتعليم. وتأتي كلمة تكوين بمعنى صورة، هيئة فيقال: "هو جميل التكوين." وتأتي أيضا بمعنى: تجميع، تركيب، بنية، إنشاء فيقال: "كونوا مالاً؛ الأجزاء تكون الكل، كونوا جمعيّة خيريّة، له تكوين قوي، كائِن خياليّ."والتَّكوين: عند المتكلِّمين إخراج المعدوم من العدم إلى الوجود."كن فيكون"، وهو عند اليهود بمعنى سِفْر التَّكوين: أي أوّل أسْفار التوراة الخمسة. وتأتي كلمة تكوين[2]. ويأتي التكوين بمعنى برز إذا تكونت الكثبان بفعل الرياح، وتأتي كلمة تكوين لتدل على التَّكوين العكسيّ: وهو إجراء دفاعيّ مُقتبَس من النَّظريّة السَّيكوديناميكيَّة، وفيه يحاول الفرد أن يغطِّي ما التصق بالاشعوره من قيم أو أفكار بأن يتصرَّف شعوريًّا بمضادَّات هذه القيم، كالإخصائيّ الاجتماعيّ الذي لديه كراهية لا شعوريّة نحو الأطفال ربّما يتخصَّص في قطاع الطُّفولة ويكون أكبر نصير لقوانين حماية الطُّفولة والدِّفاع عنها.على كل فإن لهذا المصطلح ارتباطات بمفاهيم أخرى خاصة تلك المتعلقة بالميدان التربوي والتدريسي كالإعداد، والتأهيل، والتدريب، والتحضير الوظيفي، والتطوير الميداني والحاجيات التكوينية، الكفاءات التكوينية...إلخ[3].

---

[1] فؤاد إفرام البستاني: منجد الطلاب، دار المشرق، بيروت، ط31، 1986،ص662.

[2] المعجم الإلكتروني https://www.maajim.com/dictionary

[3] المرجع السابق نفسه بتصرف.

ت- أما كلمة التكوين في اللغة الفرنسية فهي Formationالتي تعني اكتساب معلومات فهي كلمة من الكلمات الخاصة أو المتخصصة في ميدان التربية أو الثقافة أو غير ذلك من العلوم[1] .نجد كذلك في اللغة الفرنسية مثلها مثل العربية لهذا المصطلح ترادفات أو توافق معاني مثل: مصطلح التأهيل Qualification، ومصطلح التحضير Preparation. ومصطلح التدريبTrainingالذي يستعمل كثيرا في دول المشرق العربي نتيجة تأثرهم بالاستعمال الإنكليزي.

ث- بينما يستعمل مصطلح التكوينFormation كثيرا في الجزائر ودول المغرب العربي عموما تأثرا بالاستعمال الفرنسي. ولقد استعمل الفكر الإداري الفرنسي مصطلح "التكوين" Formation قاصدا التكوين الأساسي والأولي للمهارات أو المعارف، بينما أُستعمل في الفكر الإداري الإنجليزي والفرنسي باستعمال مصطلح "التدريبTraining". وإذا ما دققنا في الاستعمال المصطلحي: فهناك التدريب التعريفيInduction Training التي ترجمتها بالفرنسية Formation d'induction التدريب الانضماميCoaching Training التي ترجمتها بالفرنسية Entrainment كان معنى التكوين قاصرا على فكرة الإعداد القبلي لذلك دمج معه معنى التعرف ومعنى الانضمام باعتبار أن التكوين مفصول مكانيا على العمل المراد التكوين إليه، لكن المعنى تطور اليوم وأصبح ذو دلالة أوسع عندما أخذ بعدا آخر هو البعد التوجيهي فأصبح المصطلح الجديد هو التكوين التوجيهيGuiding training التي ترجمتها بالفرنسية Formation de guidageوبذلك فإن المصطلح الأخير يضم المعاني الثلاثة التعرف والانضمام والتوجيه[2].

2.1- مفهوم التكوين اصطلاحيا:

نظرا لكون عملية التكوين تشمل جوانب عديدة، فإن كلمة "التكوين" مهمة جدا، لها استعمالات ودلالات كثيرة، فقد عرفت توسعا مفاهيمي ودلالي كبير، فلا يمكن التعامل مع هذا اللفظ إلا من خلال تحليل تصنيفي مفاهمي لفك تركيباته المتعددة والمختلفة من خلال عملية ضبط معانيه

[1] Pluri -dictionnaire , Librairie Larousse , Paris,1977

[2] إبراهيمي عبد الله، حميدة المختار:دور التكوين في تثمين وتنمية الموارد البشرية، مجلة العلوم الانسانية، جامعة خيذر محمد، بسكرة، الجزائر، عدد07، فيفري2005، ص03.
http://www.webreview.dz/IMG/pdf/18_La_formation_et_la_RH_Homaida.pdf

وفق مجموعة من التحديدات نلخصها في التعاريف التالية:

1-2.1. التكوين هو إعداد متعلق بالمهنة التي سيزاولها الفرد المُكوَّن مستقبلا:

يعرف "دي مونتو مولان"(De Monteau Mulan) التكوين بأنه:« يدل على إحداث تغيير إرادي في سلوك الراشدين في أعمال ذات طبيعة مهنية.» ويبين "ميالاري" (Mylar) ذلك فيذهب في نفس السياق بأن «:التكوين عبارة عن نوع من العمليات التي تقود الفرد إلى ممارسة نشاط مهني، كما أنه عبارة عن نتاج هذه العمليات».[1] عند تحليل هذا المصطلح نجد أن جل التعاريف التي تسير في هذا السياق تتفق على أنه عبارة عن «سلسلة متواصلة من التعديلات وفق نظام معين من أجل نقل حالة قائمة (أ) إلى حالة متوقعة (ب) تكون مستهدفة سلفا على أساس معايير ومؤشرات مقبولة عند واضعي تلك المعايير...ينتج عن هذه العمليات اكتساب مؤهلات مهنية وقدرات فكرية ومهارية أدائية، تؤهل الشخص موضوع التكوين لأداء المهمات»[2]. وبالنسبة لعالم التدريس فهو يعني فترة زمنية محددة مقسمة إلى سنوات أو مواسم كل منها هي مدة دراسية "متكاملة من الأنشطة والوضعيات البيداغوجية والوسائل التعليمية والدعائم والاستراتيجيات المُسهلة لاكتساب أو تطوير المعارف والقدرات والمهارات قصد تحقيق الكفاءة التعليمية."[3]من هذا نستنتج أن العملية التكوينية التدريسية الأولية تزود المتكوّن بمعرفة دقيقة وشاملة، نظرية وتطبيقية، تمكنه من التحكم في أداء مهاري مهني وتدريسي معين، تسمح له بعد ذلك بتطوير نفسه وتحسين مستواه الأدائي التدريسي والمهني مستقبلا. هذه التعاريف تؤكد بجلاء على المظهر الوظيفي فالتكوين يحقق أهدافا مهنية، من خلال إكساب المتكون مجموعة مهارات ومعارف مهنية يستثمرها أثناء أدائه لعمله.

2-2.1. التكوين بناء فكري مُستثار:

هناك من يرى أن التكوين مجموعة أفعال تعمل على إثارة أعمال أخرى متوقعة وغير متوقعة يقول "فيري" (Ferry) بأن التكوين «:يدل على فعل منظم يسعى إلى إثارة عملية إعادة بناء متفاوتة الدرجة في وظائف الشخص»[4] أما "مورينو مينا جير" (Moreno Minager)، فيعرف التكوين تعريفا إجرائيا «:حيث يجعله فعلا بيداغوجيا يُكتسب ويُبنى، وليس مجرد تسجيل للمعلومات أو مجرد

---

[1] بوسعدة قاسم: تكوين المعلمين وإشكاليته، مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية،ورقلة، الجزائر، عدد02، جوان 2011، ص296.

[2] الملف(تكوين المكونين): **من أجل مقاربة لمردود ناجح**، مجلة بحوث وتربية، المعهد الوطني للبحث في التربية، الجزائر، عدد 05، 2011، ص9

[3] المرجع السابق،ص9. .

[4] بوسعدة قاسم، مرجع سابق، ص296.

تعليم لعادات معينة، فالتكوين ينبغي أن يسعى إلى البناء، وإلى تحليل المواقف البيداغوجية، وإلى توضيح المكتسب المعرفي، وامتلاك المهارات، والكفاءات البيداغوجية مع إمكانية استثمارها في التكوين وفي السلوك وفي تحليل المواقف البيداغوجية.

المختلفة قدر الإمكان»[1] فالتكوين بهذا المعنى وثيق الاتصال بأساليب التفكير البشرية المعمقة، وأنواع الإدراك الفردية والجماعية الشاملة، والشعور الداخلي والخارجي المولد للخيال السوسيولوجي، الذي من خلاله يتم تمثل مختلف أشكال السلوك فتُنمذج في براديغمات إرشادية وتبرمج في خطط وبرامج تكوينية... التكوين هنا هو إمتلاك الكفاءة الشاملة أو الملكة كما عبر عنها ابن خلدون، هو حالة فكرية نفسية واجتماعية يمكن تسميتها "قدرة خارقة" يمكن للمُتَكَوِّن – إن امتلكها- أن يتعامل بها مع مختلف الحالات والوضعيات والمواقف التي تصادفه، قال أحد أرباب المصانع المشهورين: «حطموا كل مصانعي وآلاتي وأرشيفي، لكن أتركوا لي إطاراتي، لأني بهم أستطيع أن أبدأ من جديد»[2]. هذه المقولة المعبرة تدل على أن العنصر البشري هو أهم عنصر من عناصر الاستثمار الجيد المؤدي إلى التطور والرقي والثبات الإنساني، لأنه هو من يصنع الثقافة وهو من ينتج الحضارة... لماذا حرص صاحب المقولة على إطاراته؟ لأنهم بتكوينهم المتميز يملكون رأسمال من القدرات مؤثر وفعال، لديهم كفاءات وخبرات غنية ليست عند غيرهم، يمكنهم بها إعادة البناء، وكشف المجهول،... وهذا يؤكد النظرية التي ترى أن الإطار البشري المكوّن هو أعظم رأسمال على وجه هذه البسيطة، ويدل أيضا من جهة أخرى على أن أصعب وأخطر تكوين هو تكوين العنصر البشري، خاصة بعدما أصبح بالإمكان رصد وتصنيف ونقل مختلف التجارب العالمية في هذا الميدان،... من التجارب التاريخية العالمية التي تثبت صدق هذه النتيجة التجربة الألمانية والتجربة اليبانية وهناك أمثلة كثيرة...إن الغرض الحقيقي من فرض إلزامية التعليم في أغلب الدول على الأطفال الصغار هدفه الأساس هو محاولة اكتشاف وتمليك الفرد المُكوّن كفاءات وقدرات ومهارات معينة تُمكنه من أن يشتغل ويجدد ويطور وينجح في مختلف النشاطات الاجتماعية، والمهارات البشرية، ولعل حديثنا هذا يقودنا إلى استنتاج أن تكوين المدرس هو أهم التكوينات على الإطلاق نظرا لدوره الأساسي في إعداد كل إطارات المجتمع... هذه التعاريف تشير إلى المظهر الوظيفي، وتؤكد على المظهر التنظيمي، وبذلك يكون التكوين عملا ممنهجا، وبناءا منظما لمختلف أشكال التفكير والادراك والشعور والسلوك.

---

[1] بوسعدة قاسم، مرجع سابق، ص297

[2] التكوين التربوي لطلبة وخريجي المدرسة العلياء للأساتذة بالجزائر، ص92.

2.1-3. التكوين منظومة مجتمعية وعالمية مستمرة:

عرف كلا من "ويليام ف" (William f) و"كلاوك" (clueck) التكوين بأنه :« النظام الذي يعمل على تزويد الفرد بالمعلومات، وصقل قدراته وتنمية مهاراته، وتغيير اتجاهاته بهدف تطوير أدائه بما يحقق أهداف المؤسسة[1] » بمعنى أن التكوين هو ذلك النظام الذي يتكون من الفاعلين، البرامج، الوسائل،...إلخ، الذي يمكنه أن يعمل بفاعلية على إحداث تغيير وتطوير في البنية المعرفية للفكر أولا يترتب عنها تغيير في طريقة وشكل العمل وفي نوع الأداء، هو عبارة عن مجموعة من: «جهود إدارية وتنظيمية مرتبطة بحالة الاستمرارية تستهدف إجراء تغيير مهاري معرفي وسلوكي في خصائص الفرد الحالية والمستقبلية، لكي يتمكن من الإيفاء بمتطلبات عمله أو أن يطور أداءه العملي و السلوكي بشكل أفضل» [2]من خلال هذا التعريف نرى أن هذا التكوين إذا تعلق بالميدان التعليمي يمكن أن يُمد الفرد بمعارف وخبرات تدريسية مهنية ضرورية، تُحيِّن معارفه دائما وبذلك تمكنه من الاندماج في البيئة التعليمية المحلية والعالمية بدراية وسلاسة ومواكبة تجعله يهتم بالمستجدات- يُنتجها أو يطلع عليها ويكتسبها- لتُصبح عنده كحاجة تُشبع بطريقة ذاتية فردية وجماعية، ليتمكن بعد ذلك – هذا الفرد المُكوّن – من تطبيقها بتلقائية وإيجابية تمكنه من تطوير نفسه بنفسه، هذا نفس ما قاله "بيار كاس"(Pierre casse) عندما عرف التكوين فقال بأنه:« العملية التي تهدف إلى تنمية قدرات و مهارات الأفراد المهنية والتقنية والسلوكية من أجل زيادة كفاءتهم وفعاليتهم في إطار تنفيذ المهام والأدوار المتصلة بوظائفهم الحالية أو المستقبلية»[3]. فالتكوين هو وسيلة للولوج في المهنة التدريسية بفاعلية متكيفة:

أولا: يمكن أن تكون إعادة انتاج لما سبق أن تلقاه قبل الخدمة، وهو انتاج محفز للترقية الفردية وتنمية الموارد البشرية.

ثانيا: في نفس الوقت هو ضرورة مُلحة للتكيف مع التقنيات الجديدة ولفتح القيود الاقتصادية التي تفرضها الدول العظمى...، فهو الوسيلة الفعالة والناجحة التي تمكن من تسيير الموارد البشرية وتوجيهها من خلال المنافسة العالمية، وتجاوز التحديات المختلفة للوصول إلى القمة المنشودة، ثم الثبات والمحافظة

---

[1] علي يونس ميا و آخرون: **قياس أثر التدريب في أداء العاملين** (دراسة ميدانية على مديرية التربية بمحافظة البريمي في سلطنة عمان)،مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية،سوريا، المجلد31، العدد 1، 2009، ص 6.

[2] المرجع السابق نفسه، ص6.

[3] Pierre casse:**la formation performonte** , office des publications universitaires centrale BenAknoun , alger,1994,p48

على ما تم الوصول إليه...، فالتكوين هو عملية مستمرة ودائمة من أجل تحيين وتجديد المعلومات، فهو:« مجمل النشاطات والوسائل والطرق والدعائم التي تساعد في تحفيز العمال لتحسين معارفهم وسلوكهم وقدراتهم الفكرية الضرورية في آن واحد، لتحقيق أهداف المنظمة من جهة، وتحقيق أهدافهم الشخصية والاجتماعية من جهة أخرى، دون أن ننسى الأداء الجيد لوظائفهم الحالية والمستقبلية»[1].

2.1-4. التكوين نشاط ذاتي مستقل:

ذهب كل من "بيزنار"(Peeznar) "ولي تار" (Li tare) إلى أن التكوين هو :«مجموعة النشاطات التربوية التي تتجاوز معنى التكوين المبدئي، حيث يسمح لكل شخص أن يدعم نفسه في كل الميادين على مستوى المهارات المكتسبة في الحياة العائلية أو المهنية أو الاجتماعية أو المدنية، وأن يكتسب أكبر قدر ممكن من الاستقلال الجسمي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي بقدر استطاعته»[2] إن هذا المفهوم يتسع ويتسع ليتجاوز التكوين في إطار المؤسسة، ليُصبح هاجسا ذاتيا عند الفرد، وهو ما يُسمي عند البعض بالتكوين الذاتي: تكوين تعدى الزمكان وشمل مختلف جوانب الحياة المجتمعية المحلية والعالمية. نجد أن بيازنار بتعريفه هذا يستمد من أب التربويين المحدثين "دوركايم" (Durkheim) الذي يرى « أن كل عملية تربوية تمثل مجهودا مستمرا لتفرض على الطفل نماذج من الرؤى والتفكير والسلوك، التي لا يمكنه أن يدركها بصفة تلقائية، إلا عن طريق المجتمع بكل عناصره، والمحيط الاجتماعي الذي ينتمي إليه بصفة خاصة»[3] إن "بيازنار" (Biasnar)وهو يتحدث عن التكوّين بمجموع النشاطات التربوية التي يتفاعل بها الفرد في مجتمعة مثل الأسرة والمدرسة والشارع ومختلف الوسائيل الاعلامية...يشير إلى تكوين أوسع بكثير من ذلك التكوّين المقصود، وأشمل من تكوين المؤسسات والمنظمات فهو يعبر عن تكوين التنشئة الاجتماعية أو التطبيع الاجتماعي الذي يقصد به: « العملية الكلية التي بواسطتها يوجه الفرد...إلى تنمية سلوكه في مدى اكثر تحديدا، وهو المدى المعتاد والمقبول طبقا لمعايير الجماعة التي ينشأ فيها»[4] وفيما يلي نعرض لمجموعة من التعاريف ترى أن التكوين نشاطا سلوكيا ينبثق من الفرد تلقائيا بعد التزود بمعلومات ومهارات أساسية:

---

[1] Sekioulakhdar,**gestion du personnel**, **les éditions d'organisations**, paris,1986,p153.

[2] ناصر الدين زيدي: **التكوين التربوي لطلبة وخريجي المدرسة العلياء للأساتذة بالجزائر مآبين 1965– 1985**، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة الجزائر، 1986، ص92.

[3] المرجع السابق نفسه، ص 93.

[4] المرجع السابق نفسه، ص 94.

لويس كامل مليكة: **سيكولوجية الجماعات والقيادة**، مكتب النهضة المصرية، مصر، دط، 1970، ص81.

عُـرف بأنـه: « نشـاط مخطـط يهـدف إلى تزويـد الأفـراد بمجموعـة مـن المعلومـات والمهـارات الـتي تـؤدي إلى زيادة معدلات أداء الأفراد في عملهم»[1]

وبأنــه: «يهــتم أساســا بتزويــد الأفــراد بالمهــارات المحــددة والمعــارف الخاصــة والــتي تســهم في تحســين الأداء،(...) أو يساعد الأفراد على نحو تصحيح الأخطاء في مجال أعمالهم ووظائفهم»[2]

وعرفـه "سـيكيو بلونـدا فـابي"(Sekiou.Blondin.Fabi) علـى أنـه: « مجموعـة الأنشـطة القـادرة علـى وضـع الأفـراد والجماعـات في حالـة ضـمان لأداء أعمـالهم الحاليـة والمسـتقبلية بكفـاءة مـن أجـل السـير الجيـد للمنظمـة »[3] كمـا عُـرف بأنـه: «مجموعـة مـن نشـاطات الـتعلم المبرمجـة بهـدف إكسـاب الفـرد والجماعـات المعـارف و المهـارات و الاتجاهـات الـتي تسـاعدهم علـى التكيـف مـع المحـيط الاجتمـاعي المهـني مـن جهـة، وتحقيـق فعاليـة التنظـيم الـذي ينتمـون إليـه مـن جهـة ثانيـة »[4]وعـرف أحمـد مـاهر التكـوين بأنـه: «تغيـير في الاتجاهـات النفسـية و الذهنيـة للفـرد اتجـاه عملـه، تمهيـدا لتقـديم معـارف ورفـع مهـارات الفـرد في أداء العمـل»[5] كمـا عرفـه حسـن إبـراهيم بأنـه: «مجموعـة النشـاطات المصـممة والموجهـة إمـا لرفـع مسـتوى مهـارات ومعـارف وخـبرات الأفـراد أو لتعـديل إيجـابي في ميـولهم وتصـرفاتهم أو سـلوكياتهم»[6] وتعتـبره سـعاد نـائف بأنـه : « نشـاط متعمـد تمارسـه المنظمـة بهـدف تحسـين أداء الفـرد في الوظيفـة الـتي يشـغلها »[7]. فـالتكوين نشـاط سـلوكي يـل علـى اكتسـاب الفـرد المتكـون لمجموعـة اضـافات معرفيـة ومهاريـة، تمكنـه مـن التكيـف مـع الأحـداث والتفاعـل معهـا التفاعل المطلوب الذي يحتاجه الموقف الذي يجد المتكون نفسه فيه.

3.1- تقاطعات مفهوم التكوين مع مفاهيم أخرى في تحسين الأداء:

رغـم تحديـدنا لمفهـوم التكـوين مـن خـلال مـا عرضـناه مـن التعـاريف السـابقة فـإن هنـاك بعـض المفـاهيم الأخرى المشابهة له والتي لها علاقة بميدان التربية و التكوين.

3.1-1- التكـوين – والتـدريب : كلمـة اشـتقت مـن فعـل كـونformer ذات المصـدر اللاتيـني مفهومهـا اللغـوي في الفرنسـية بمعـني التشـكيل أي إعطـاء الشـيء شـكلا معينـا كعجـين الأطفـال يشـكلونه مـا

---

[1] صلاح الدين محمد عبد الباقي: **إدارة الموارد البشرية من الناحية العلمية والعملية**، دار الكتب الجامعية، الاسكندرية، مصر، 2000 ، ص6.

[2] سيد محمد جاد الرب: **إدارة الموارد البشرية–مدخل استراتيجي لتعظيم القدرات التنافسية**، دون دارنشر، مصر، 2009، ص33.

[3] Sekiou.Blondin.Fabi :**Gestion des ressources humaines**,2ém éditiondebook, universitémontreal,2001,p336.

[4] عبد الكريم بوحفص: **التكوين الاستراتيجي لتنمية الموارد البشرية**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2010 ، ص.37.

[5] أحمد ماهر، **إدارة الموارد البشرية**، الدارالجامعية، الاسكندرية، مصر،2007 ، ص453

[6] حسن ابراهيم بلوط: **إدارة الموارد البشرية من منظور استراتيجي**، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2002،ص236.

[7] سعاد نائف برنوطي، **إدارة الموارد البشرية**، دار وائل للنشر،الأردن، ط،2007، 3ص44.

يشاءون، ويقابل هذا المفهوم في اللغة الإنجليزية كلمة Trainaing التي لها معاني أخرى[1] في الإنجليزية كالتعود والتمرن والالفة والترويض والخروج. هذه الكلمة Trainaing ترجمها علماء المشرق العربي بمفهوم التدريب تأثرا باللغة الإنجليزية هي الغالبة في بلدانهم، ولم يستعملوا المفهوم الفرنسي للتكوين Formation، الذي استعمله علماء المغرب العربي، ومهما يكن من أمر فإنه لا يوجد فرقا بين المصطلحين، لكون مجموعة التعاريف في اللغة الوحدة متعددة وكثيرة، لذلك فإنه يمكن اعتبار مفهوم التكوين مرادف لمفهوم التدريب.

3.1-2- التكوين– الإعداد:

الإعداد في اللغة :مصدر من الفعل أَعَد يُعد وأَعَدّه لأمر كذا :هيأه وجهزه، واستعد للأمر تهيأ له، والذي يقصد به من كلمة تهيئة الفرد لأمر ما: تحضيره للقيام به)[2]وقد عُرف مصطلح" الإعداد للمهنة "بتعارف عدة، من بينها تعريف المنظمة الدولية للتربية والعلوم والثقافة (اليونيسكو) التي عرفته بأنه: «عملية ديناميكية مقصودة مخططة تهدف إلى تنمية الاتجاهات والمعارف والمهارات المطلوب توفرها بطريقة منظمة في مجموعة من الأفراد، لتمكنهم من القيام بأداء أدوارهم المستقبلية، وهو ما يسمى بالإعداد قبل الخدمة أو التدريب قبل الخدمة. »[3]، ويعرّفه " ديرك" (Derek) بأنه تلك: « التربية التي تُساهم في بناء شخصية الطالب المدرسبعد حصوله على الشهادة الثانوية وتشمل برامج إعداد المدرسلدراسة مادة تخصصية أو أكثر بالإضافة إلى دراسة المقررات التربوية والتربية العملية (التدريب الميداني)تحت اشراف معلمين في المدرسة » [4]..ويُعرّف بأنه:« صناعة أولية للمدرسكي يزاول مهنة التعليم وتتولاه مؤسسات تربوية متخصصة مثل معاهد إعداد المعلمين وكليات التربية لتعد الطالب ثقافياً وعلمياً وتربوياً قبل الخدمة »[5] من هذا يتضح لنا جليا بأن مصطلح الإعداد ما هو إلا ذلك التكوين السابق على التوظيف أو الذي نسميه التكوين قبل الخدمة، يستخدم في كثير من الحالات للدلالة على عدة عمليات كالتعليم و التكوين وغير ذلك، إلا أننا نجد البعض يدقق في

---

[1] http://dictionary.torjoman.com/search/2-1/Training

[2] **معجم المجاني للطلاب**، منشورات دار المجاني، بيروت، لبنان، ط 50، 2001، ص 631.

[3] أخذا عن صلاح الدين المتبولي: جهود اليونسكو في تطوير التعليم الأساسي، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، مصر، ط1، 2003 ، ص03

[4] عبد الله المجيدل: **رؤية مستقبلية لإعداد المدرسفي كليات التربية العربية**، مركز نقد وتنوير للدراسات الإنسانية، الإصدار212، السنة الثانية، نيسان/إيار/حزيران في ضوء تجارب عالمية

[5] عبد الله المجيدل، المرجع السابق

استعمال هذا المصطلح الذي يعني في نفس الوقت عملية تستهدف إضافة معلومات ومعارف جديدة للفرد، والإعداد حيث ينتهي التعليم.

3.1-3- إعادة التكوين (الرسكلة) – التكوين:

يعتبر مصطلح إعادة التكوين بهذه اللفظة غير مشهور، لكن عندما نقول الرسكلة يقال هذا نوع من أنواع التكوين، مع أن مصطلح إعادة التكوين ما هو إلا ترجمة للكلمة الفرنسية . (Recyclage). معروف أن عملية إعادة التكوين تبدأ عادة عند انتقال الفرد إلى وظيفة جديدة للضرورة التي تستدعي تكوينه لكي يُلم ويحيط ببعض المعلومات المتخصصة التي سوف يحتاجها في الوظيفة الجديدة، هي شبيهة بالدورات التعليمية السريعة، كما أن هذه العملية تستهدف أحيانا الأفراد الذين يحتاجون إلى ترقية أو أن هناك ضرورة تستدعي إتقانهم لفنيات وتقنيات جديدة أدخلت على طرق و أساليب العمل، كان هذا النظام مستعمل في فترة السبعينيات والثمانينيات في النظام التعليمي.

3.1-4- التأهيل– التكوين:

إن مصطلح التأهيل أصلا كان مستعملا في الخدمات المهنية التي تُقدم للعاجزين لتمكينهم من استعادة قدرتهم على مباشرة عملهم الأصلي أو أداء أية أعمال أخرى تتناسب مع حالتهم الصحية والنفسية. وتوسع المفهوم بعد ذلك وأصبح مرادف لكلمة تثبيت التي تكون مع العاملين الذين ثبت امتلاكهم للقدرات المهنية، عادة ما يقوم المفتش في النظام التعليمي بتثبيت الأستاذ المتربص ليصبح مؤهل بعد ذلك. في المشرق العربي هناك برامج للتأهيل تزود الأساتذة بأحدث المعلومات المستجدة حول أساليب التدريس والمهارات التي يحتاجها المشاركون في مختلف المواضيع الدراسية والتي تتناسب والمناهج الحديثة[1] ويختلف التأهيل عن التكوين لكون الأول يتمركز جوهره على عمليات التأقلم و التكيف مع الآخرين في العمل، بينما الثاني يتمركز حول الأداء.

3.1-5- التعليم – التكوين:

التعليم :Educationعملية منظمة يتم من خلالها إكساب المتعلم الأسس البنائية العامة للمعرفة بطريقة مقصودة ومنظمة و محددة الأهداف، تتركز عملية التكوين حول محورين أساسيين هما:1تزويد الأفراد بالمعلومات 2محاولة تغيير سلوك الأفراد. ويُعرّف التعليم أيضاً بأنّه عملية تغيير وتعديل في السلوك الثابت نسبياً والناتج عن التدريب؛ حيث يحصل المتعلمون من التعليم على معلومات أو مهارات من شأنها تغيير سلوكهم أو

[1] http://educationaden.50webs.com/aims%20of%20program.htm

تعديله للأفضل، كما عرّفه البعض بأنه عبارة عن نشاط الهدف منه تحقيق التعلّم ويمارس بطريقة تَحترم النمو العقلي للطلاب وقدرتهم على الحُكم المستقل وبهدف المعرفة والفهم[1] .

الفرق بين التعليم والتكوين متعدد الجوانب، لكن أهم اختلاف يمكن إثارته هنا هو الاختلاف في الهدف، إذ أن هدف التعليم(Education)أو التعلم (Learning)المطبق في المؤسسات التعليمية يهتم بموضوع المعارف كوسيلة لتكوين الفرد ويركز على الموضوع يحاول الوصول إلى الفرد، بينما يهدف التكوين إلى تغيير سلوكات الأفراد واتجاهاتهم في المؤسسة أو علاقاتهم في العمل، حيث أن محور العملية التكوينية هو الفرد نفسه وليس موضوع. وهكذا نرى التعليم هو وسيلة التكوين لتكوين الأفراد.

1.3-6- التعلم – والتكوين:

هناك فرق بين التعليم والتعلم إذ التعليم عملية يقوم بها المدرسيتوجه بها إلى المتعلمين فهو يهتم بتوصيل المعلومات إليهم، بينما التعلم عملية يقوم بها المتعلم يريد أن يستفيد مما يُعرض أمامه. وهناك فرق بين التعلم والتكوين الذي يشتمل على العنصرين المُتَكوِّن والمكوِّن معا. التكون له علاقة بزيادة مقدرة الفرد على التفكير المنطقي والتعامل السليم، بينما التعلم هو تلك التغيرات السلوكية التي حدثت لدى الفرد والناتجة عن الميزات التي اكتسبها ومرّ بها، أما التكوين فهو عبارة عن عمليات تعليم مبرمج لمسلكيات معينة بناءا على معرفة ما يجري تطبيقها لغايات محددة تتضمن التزام المتكون بقواعد محددة[2].

1.3-7- التكوين– والتربية :

إذا رجعنا إلى معاجم اللغة العربية وجدنا لكلمة التربية **أصولاً لغوية** منها ما يلي:

الأصل الأول :رَبا يربو بمعنى **زادَ ونما** ،فتكون التربية هنا بمعنى النمو والزيادة، كما في قوله تعالى[يَمْحَقُ اللّهُ الْرِّبَا وَيُرْبِي الصَّدَقَاتِ وَاللّهُ لاَ يُحِبُّ كُلَّ كَفَّارٍ أَثِيمٍ] [3]؛

الأصل الثاني: رَبى يربي على وزن خفى يخفي، وتكون التربية بمعنى **التنشئة والرعاية** ،كما في قوله تعالى: [قَالَ أَلَمْ نُرَبِّكَ فِينَا وَلِيداً وَلَبِثْتَ فِينَا مِنْ عُمُرِكَ سِنِينَ][4] ؛

أما **تعريف التربية الاصطلاحي** فواسع ومازال كل اليوم يزداد توسعا، نظرا لأهمية المصطلح علميا ومحاولة العلماء التفريق بينه وبين المصطلحات المحدثة كمصطلح التكوين. مثلا: هناك المعنى الواسع للتربية، وهناك المعنى

---

[1] http://mawdoo3.com

[2] فايز الزعبي، محمد إبراهيم عبيدات: **أساسيات الإدارة الحديثة**، دار المستقبل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1997،ص 240.

[3] سورة البقرة، آية رقم 276.

[4] سورة الشعراء، آية رقم 18.

الضيق، ومن التعريفات المشهورة نذكر أن: التربية هي مجموعة العمليات التي بها يستطيع المجتمع أن ينقل معارفه وأهدافه المكتسبة ليحافظ على بقائه، وتعني في الوقت نفسه التجدد المستمر لهذا التراث وأيضا للأفراد الذين يحملونه. فهي عملية نمو متواصل وليست لها غاية إلا المزيد من النمو، إنها الحياة نفسها بنموها وتجددها. وهناك تعريفات أخرى للتربية لها معنى ضيق مثل[1]: تعريف"هربارت" (Herbart) الذي كان يعتقد أنَّ التربية هي:« علم يهدف إلى تكوين الفرد من أجل ذاته، وبأن توقظ فيه ميوله الكثيرة » أمّا "دوركايم"(Durkheim) فيراها « تكوين الأفراد تكويناً اجتماعياً» أمَّا الفيلسوف النفعي "جون ميل" (J. Mill) فيرى أنَّ التربية هي: « التي تجعل من الفرد أداة سعادة لنفسه ولغيره»، أما "جون ديوي"(John Dewy) فيرى أنَّ التربية " « تعني مجموعة العمليات التي يستطيع بها مجتمع أو زمرة اجتماعية ، أن ينقلا سلطاتهما وأهدافهما المكتسبة بغية تأمين وجودها الخاص ونموهما المستمر» فهي باختصار «تنظيم مستمر للخبرة».

4.1- التكوين في النصوص التشريعية الجزائرية:

اهتمت النصوص التشريعية الجزائرية بموضوع التكوين وبينت ضرورته وإلزاميته، يظهر ذلك بجلاء في القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 من خلال مادتين الأولي متعلقة بالتكوين الأولي، والثانية بالتكوين المستمر وهما:

المادة 77: يتلقى مستخدموا التعليم تكوينا يهدف إلى اكسابهم المعارف والمهارات اللازمة لممارسة مهنتهم. التكوين الأولي لمختلف أسلاك التعليم هو تكوين من مستوى جامعي ويتم في مؤسسات متخصصة تابعة للوزارة المكلفة بالتربية الوطنية، أو للوزارة المكلفة بالتعليم العالي بحسب الأسلاك التي ينتمون إليها والمستويات التي يراد تعيينهم فيها. يستفيد المدرسون الذين تم توظيفهم عن طريق مسابقة خارجية من تكوين تربوي قبل تعيينهم في مؤسسة مدرسية. يمنح هذا التكوين البيداغوجي في مؤسسات التكوين التابعة للوزارة المكلفة بالتربية الوطنية. تحدد كيفيات تطبيق أحكام هذه المادة عن طريق التنظيم.[2]

المادة 78: كل أصناف المستخدمين معنية بعمليات التكوين المستمر طوال مسارها المهني. يهدف التكوين المستمر أساسا إلى تحيين معارف المستخدمين المستفيدين وتحسين مستواهم وتجديد معارفهم. تتم عمليات التكوّين المستمر في المؤسسات المدرسية وفي مؤسسات التكوين التابعة للوزارة المكلفة بالتربية الوطنية و/أو في مؤسسات متخصصة تابعة لقطاع التعليم العالي.

[1] سهيلة محمد عباس، علي حسن علي:**إدارة الموارد البشرية**، دار وائل ، عمان ، الأردن، ط1، 1999، ص 78.

[2] القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23جانفي 2008، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر.

يحدد الوزير المكلف بالتربية الوطنية كيفيات تنظيم التكوين المستمر.[1] من خلال القراءة المتمعنة في مضمون النصين يمكن استنباط الخلاصة التالية:

1-هناك هدف من تشريع التكوين يتمثل في تزويد المدرسين بمختلف المعارف العلمية والديداكتية والبيداغوجية لضمان أداء تدريسي ناجح وفعال.

2- التكوين في التشريع المدرسي الجزائري مصطلح يعني نوعين هما: 1التكوين الأولي(ما قبل الخدمة) الذي يهيئ المدرسين في بداية العمل التعليمي و2التكوين المستمر الذي يحيين المعارف التدريسية بما يتوافق والمستجدات العالمية في المجالات التدريسية والتربوية بهدف التطوير الدائم لمستوى المدرسين.

3- تكليف الوزارة المعنية بالتربية الوطنية بمهمة التكوين بمساعدة وزارة التعليم العالي.

ثانيا: لماذا التكوين؟

1.2 أهمية التكوين:

من أجوبة السؤال: "لماذا التكوين؟" بيان أهميته بالنسبة للفرد، وبالنسبة للمنظمة التي يعمل فيها، وبالنسبة للمجتمع عموما، لاشك أن التكوين ذو أهمية قصوى، ويحتل مكانة مرموقة في الزمن المعيش، فهو أحد الركائز الأساسية لنجاح العملية الإدارية والتنظيمية في كل المؤسسات دون استثناء، لأنه يمكنها من استثمار القوى البشرية بفاعلية قوية، مما يؤدي إلى إحداث التغيير الإيجابي في سلوكهم وتطوير أدائهم، وهذا يؤدي بالتالي إلى تحسين الأداء بشكل ملحوظ، ورفع مستوى الكفاءة المهنية، الذي يؤثر في الإنتاج فيطوره ويحسنه. يقول"ميشيل كروزي" (M.crouzier) بأن الاستثمار في الموارد البشرية أكثر صعوبة من الاستثمارات الأخرى، لكن في حالة النجاح فإنه الأكثر مردودية[2]، تبين هذه المقولة أهمية التكوين عموما لأنه يعتبر استثمارا ذو أهمية بالغة يمكن أن تعود فائدته على جميع الأطراف الذين لهم علاقة مباشرة أو غير مباشرة بالمؤسسة، وبما أن المؤسسة التعليمية مفتوحة على كل المؤسسات المجتمعية فهذا يعني أن الأهمية تتضاعف كما تبرز أهمية التكوين باعتباره أهم السبل للنمو المهني والحصول على المزيد من الخبرات الثقافية والسلوكية وكل ما من شأنه رفع مستوى أداء الموظفين في المؤسسة ومن ثم المساهمة الفعالة والمباشرة في تصحيح الانحرافات، وتحسين نوعية الخدمات المقدمة لكل الأطراف التي علاقة مباشرة بهذه المؤسسة.

1.2-1 تكوين الأساتذة ضرورة تنظيمية وإدارية:

هناك مجموعة كبيرة من الأسباب تجعل التكوين للموظفين عموما وللأساتذة خصوصا ضرورة ذات أهمية تنظيمية وإدارية ملحة ولازمة نذكر أهمها بطريقة مختصرة كما يلي:[3]

---

[1] نفس المرجع السابق.

[2] إبراهيمي عبد الله ،حميدة المختار: **دور التكوين في تثمين و تنمية الموارد البشرية**، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة بسكرة، الجزائر،العدد،07فيفري،،2005ص 9.

[3] محمود الكلالده: الاتجاهات الحديثة في إدارة الموارد البشرية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، د ط ،2011 ، ص ص100-102.

1 يحقق للمؤسسة التعليمية الاستقرار الوظيفي بمعناه العام، فيساهم ذلك في إكسابها صفتي الثبات والتطور إلى الأحسن، وفي هذا المناخ المناسب تتربى الأجيال، فيسود جو الاحترام والتقدير للعلم والمعلمين، الذين تتحسن مكانتهم بارتفاع مستوى سمعتهم في المجتمع، عندها يمكن أن نسمع المسؤول السياسي يردّ: « كيف نساويكم بمن علموكم ؟ » *. عندها يمكن للموظف المتكون أن يقوم بإنجاز عمله على أكمل وجه ممكن، مما يؤدي إلى رضا الإدارة وقناعتها بضرورة تكريمهم، بالتالي نيل مكافأت وتحفيزات بطرق مناسبة وممكنة، وبذلك يحصلون على الرضا الداخلي يُحفزهم ويدفعهم بقوة للعمل أكثر وبذل جهد أكبر، وهذا بدوره يربطهم ويُقوي شعورهم بانتمائهم لمؤسستهم ومجتمعهم وهذا يقوي نفوسهم، ويجعلهم مستعدين للتفاني في سبيل تحقيق أهدافهم والتضحية بكل شيء من أجل ذلك[1] .

2 التكوين يُحسن أداء الفرد، ويُسهل العمل عنده، فينعكس ذلك في زيادة نوعية الخدمات المقدمة بأقل جهد، وفي أقصر وقت.

3 بالتكوين يرتفع مستوى المتكون فيمكنه ذلك من الاستفادة ومن مسايرة المستجدات، عن طريق مواكبة التطورات التكنولوجية المتسارعة.[2]

4 يقلل التكوين الحاجة إلى متابعات الإشراف، لأن الموظف المتكون الذي يعي متطلبات عمله يستطيع إنجاز أعماله وواجباته بسهولة، دون الحاجة إلى توجيه أو مراقبة مستمرة من رؤسائه، بل قد يُبدع فيتعلم منه من يزوره، التكوين يساعد على تنمية و تجديد معلومات الموظفين وتحديثها، بما يتوافق مع المتغيرات المختلفة في البيئة الداخلية وأحيانا حتى الخارجية.[3]

5 يُحسن التكوين خدمات المؤسسة ويُرقيها ويطور طريقة عملها، مما ينعكس إيجابا على المحيط حولها، فتقوى العلاقات بين المؤسسة وعملائها.

6 يُساهم التكوين في خلق الاتجاهات الإيجابية لدى الموظفين نحو العمل والمؤسسة.

---

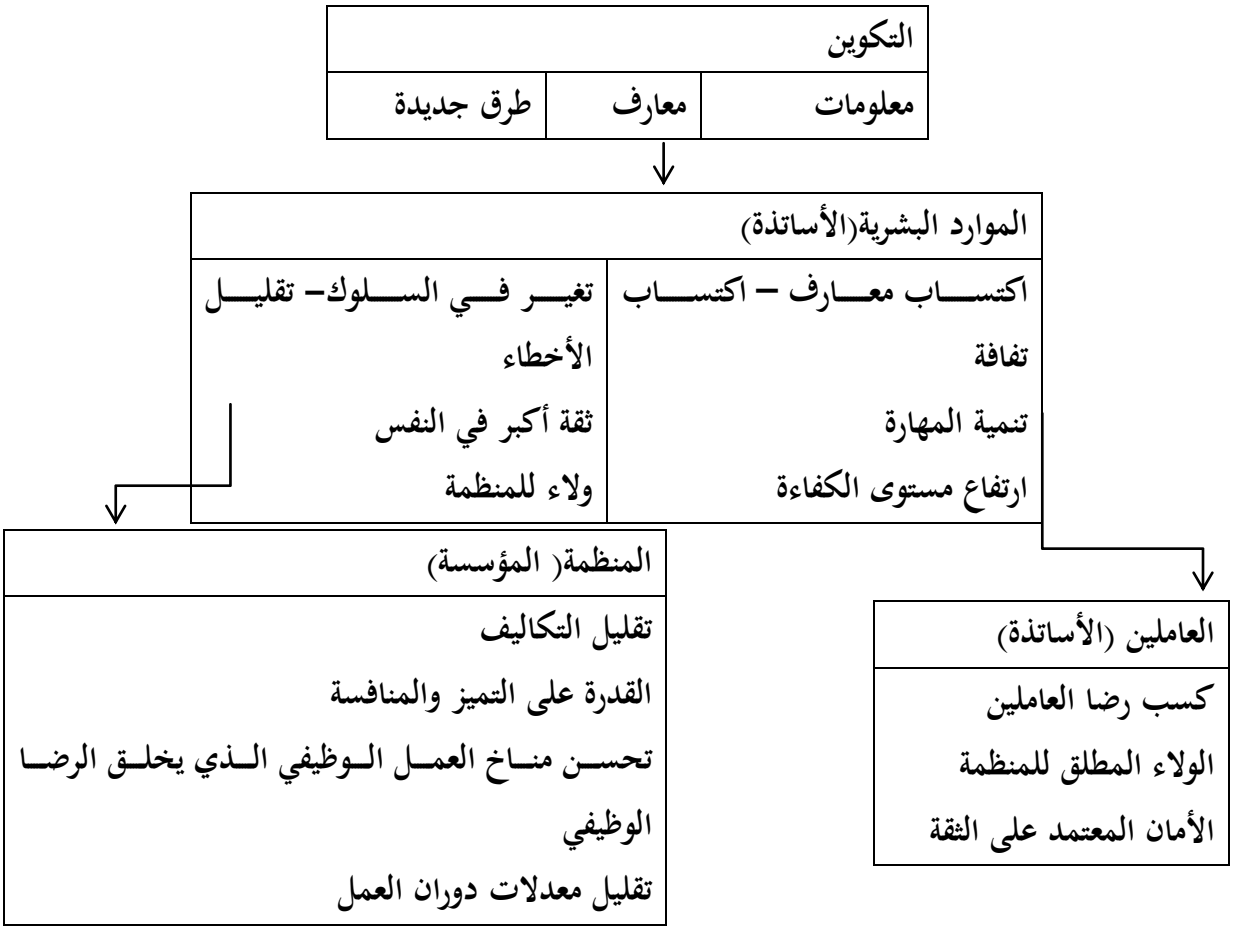
* هذا هو الرد الاخلاقي الذي تناقلته الكثير من المواقع التربوية وصفحات التواصل الاجتماعي « فايسبوك » عن المستشارة الالمانية السيدة انجيلا ميركل. http://www.alyaum.com/article/3042082

[1] عائض بن سعيد بن مثعي الغامدي: **مستوى فعالية إدارة الموارد البشرية في وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر القادة الإداريين**، أطروحة دكتوراه، جامعة اليرموك، كلية التربية، قسم الإدارة وأصول التربية،،2009ص 44.

[2] سهيلة محمد عباس،مرجع سابق، ص188.

[3] خالد عبد الرحيم الهيتي: **إدارة الموارد البشرية–مدخل استراتيجي**، دار الجامعة للنشر، عمان، ط1، 1999، ص200.

الشكل رقم(06) بالنسبة للعاملين(يوضح أهمية التكوين الأساتذة) وللمنظمة(المؤسسة)[1]:



المصدر: حمزاوي محمد سعيد: تحسين الأداء والتدريب، دار صفاء للنشروالتوزيع،عمان،الأردن،ط1،2004،ص104 .

2-1.2 تكوين الأساتذة ضرورة تربوية وثقافية:

كما أن التكوين للأساتذة ضرورة تنظيمية وإدارية ملحة فهو أيضا ضرورة تربوية وثقافية فيما يلي نذكر بعض هذه الأهمية الضرورية:[2]

1.2-2-1. التكوين عملية اجتماعية قديمة حديثة: منذ وُجدت المجتمعات الانسانية عُرف التكوين معها كمنتج اجتماعي تواصلي: كان إعداد الرجال والنساء وتدريبهم للقيام بمختلف الشئون الأسرية

[1] حمزاوي محمد سعيد: **تحسين الأداء والتدريب**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1،2004،ص104 .

[2] محمود الكلالده، مرجع سابق، ص ص100-102.

والقبلية يتم بصورة آلية، وكان ذاك التكوين هو التكوين الأساسي الذي سمح لحياة الانسان أن تنمو وتتطور، كان يقتصر على تدريب الأسرة أفرادها على أداء أعمال معينة، لإشباع حاجة اجتماعية أساسية معينة، حسب الثقافة المنتجة والمستهلكة، ثم تطور الأمر عندما ظهرت نماذج مختارة من كيفيات عملية حياتية كان أفراد كل أسرة يؤدونها، ونظرا لأن الإنسان اجتماعي بطبعه يعيش في وعاء زمني محدد فإن مختلف العمليات الاجتماعية مثل التعاون والتنافس والصراع قسمت المجتمع وخصصت أعمالا على مستوى القبيلة وعلى مستوي الشعب، فأصبح للرجل أعماله التي تعودها مثل الصيد والحرب...إلخ وللمرأة أعمالها مثل تربية الأطفال وإعداد الطعام...وهكذا ظهرت العادات والتقاليد المجتمعية ومن ضمنها الحرف الكسبية المختلفة ومهارات الدفاع عن النفس،...إلخ، وظهر معها التدريب والتكوين الأساسي في إطار التواصل الثقافي بين الأفراد والمجتمعات الذي هدفه تحسين وتطوير أداء بعض الحاجات والأعمال الاجتماعية المختلفة. عرف التكوين بعد ذلك تطورا عند جميع الشعوب في العالم، وفي السنوات الأخيرة أصبح من الضرورات الملحة خاصة في الدول المتطورة التي تزاحمت فيها المعلومات وتعددت التقنيات نتيجة التغيير التكنولوجي والمعلوماتي والتطور الاتصالي،...نفس الشيء نلاحظه في الدول المتخلفة التي تسمي نفسها بالنامية، بسبب التثاقف الاجتماعي والتواصل التكنولوجي والمعلوماتي.

2.1-2-2. التكوين ضرورة حياتية: التكوين في مختلف المجالات ضرورة من ضرورات الحياة الحديثة، وبديهية من البديهيات التي لا تحتاج إلى دليل يثبتها ولا إلى برهان يسندها لكون تقسيمات العمل المتوالية في المجتمع تشهد اضطربا شديدا وتغيرا متواصلا، مما جعل باب التكوين مفتوحا لا يغلق أمام المستجدات العلمية والثقافية العالمية التي تتكاثر بسبب التغييرات الناتجة عن التطور التكنولوجي والمعلوماتي الذي تَلَمَسَ العديد من قطاعات المجتمعية الفاعلة وغيرها، لينتشر ويغزو المجتمع في عمقه، كيف لا وقد امتدت تأثيراته وقبعت في كل مكان، ووصلت إلى الفرد الذي أحسّ بأن هناك حاجات نفسية ومجتمعية جديدة لابد من اشباعها، وشرع يتكيف مع الأوضاع المستحدثة تلقائيا، أي أنه مارس الفعل التكويني والتعلمي بطبيعته وفطرته. إن انتشار التكنولوجيا الرقمية مثلا غير السلوكات الاجتماعية، وفرض على الأفراد تعاملات جديدة لم تكن معروفة، ودفعهم قسرا للتكيف مع منتجاتها، وهكذا ظهرت في المجتمع ثقافة أخرى زاحمت ثقافته، واقتصاديات وصناعات ومهن جديدة، مثل مهنة تصليح الحواسيب والهواتف وغير ذلك من الأجهزة الإلكترونية، هذه المواجهة المجتمعية دفعت بعض أفراد المجتمع إلى محاولة فهم هذه الظواهر الجديدة والاستفادة منها من خلال الفعل التكويني، نفس الصورة نجدها تتكرر عندما نتحدث عن موضوع التكوين المدرسي وعلاقته بالعولمة «التي خطط لها

الغرب وفرضها على دول العالم الثالث، فهي في واقعها تشكل أبشع صور التواصل إذ كيف يقبل منطق العولمة المتأسس على التنافسية الشرسة، أن يجمع في مجاله دولا ومجتمعات متخلفة تعاني من ويلات الأمية والفقر المدقع»[1] بلا شك هو استعمار أخطر من الاستعمار القديم، لأنه موجه إلى العقول والقلوب. لذلك نؤكد على إن التكوين مهم وضروري بالنسبة إلى الأفراد والجماعات والمجتمعات كونه أداة التحرر أولا، والوسيلة العلمية العقلانية التي تتبناها المدرسة عندما تُعد فردا معينا إعدادا هادفا واعيا، وتحضره لتأدية مهام علمية وعملية فيكون المتكون صمام الأمان الذي يقوم بعملية التصفية والتنقية الثقافية، ويكون هو قناة التواصل المجتمعي الذي يعي دوره الثقافي والأيديولوجي جيدا، فينقل من ثقافة الأخر ما يثري ثقافته ولا يقتلها، لأنه يدرك أنه يعيش في عصر الصراع الثقافي الذي يُعد أخطر أنواع الصراع البشري عبر التاريخ. هذا التثاقف المجتمعي ضروري بالنسبة للمدرسين نظرا لكونه متعلقا بأعظم مهنة مستقبلية مارسها ويمارسها الفرد البشري، ولما لها من علاقات بكل المجالات الحياتية المجتمعية المختلفة للفرد قبل أن يندمج في الجماعة والمجتمع.

1.2-2-3. التكوين تنمية مستديمة: التكوين في أي مجتمع هو الوسيلة الفاعلة والناجحة للتنمية الشاملة والمستديمة، والمحرك الأساسي لكل مجالاتها وميادينها هو الأداة القوية التي إذا ما حسن استثمارها واستغلالها تمكن المجتمع من الرقي سريعا لامتلاكه الكفاءة التي يتحقق بها التقدم والتطور والرقي والازدهار. وبلادنا تعاني اليوم من أزمات التخلف ما تعاني، فلابد لها من قفزة تنموية واسعة تنقلها نحو بر الأمان والمستقبل الزاهر، كما فعلت بلدان كثيرة، مثل كوريا وسنغفورة وماليزيا... وليس هناك كالتعليم وسيلة ممتازة يقوم بهذه المهمة خير قيام، يقول العالم الاقتصادي ألفريد مارشال (Marshall Alfred) : « أن فئة متعلمة ومتكونة من الناس، بالتعليم والمعرفة والوعي والطموح والقدرة على العمل والانتاج، يستطيعون أن يستثمروا كل قوى الطبيعة ومصادرها لصالحهم لهدف الارتقاء بمستوى المعيشة، وتوفير الحياة الكريمة للفرد والمجتمع"[2] وقد رفعت الجزائر هذا التحدي مع اللحظات الأولى للاستقلال عندما غادر المدرسون الفرنسيون البلاد تاركين فراغا تصوروا أنه لا يمكن سده، لكن القيادة الثورية-حينذاك- رفعت التحدي، وأصرت على أن لا تغلق المدرسة الجزائرية أبوابها مهما كلف الأمر، وتحقق ذلك فعلا " فالمدرسة الجزائرية العصرية هي وليدة الظرف المتميز، الاستثنائي، الذي

[1] عبد الكريم غريب وآخرون: **التواصل والتثاقف**، منشورات عالم التربية، المغرب، ط1، 2010، ص06.

[2] محمد فالح الصالح: إدارة الموارد البشرية، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، دط، 2004، ص101.

انتزعت فيه البلاد استقلالها، هذه حقيقة لا ينبغي أن ينساها أحد»[1] لكن ولئن كانت الانطلاقة قوية، والسياسة الثورية مبررة عندما سمحت لكل من هب ودب أن يُصبح معلما، فإن هذه السياسة نفسها لما استمرت إلى اليوم، كانت هي العائق الكبير الذي بطأ الحركية في المسار التعليمي، ومنع المدرسة من جني الثمار وتحقيق الأهداف رغم الجهود المادية والمعنوية المبذولة، إن التساهل في الشرط التكويني المدرسي لسنوات عديدة، جعل الرداءة تستوطن المدرسة الجزائرية – مع الأسف–، فولجها مدرسون محتاجين في أغلبهم إلى تكوين أساسي، وهذه مشكلة عويصة باتت نتائجها معلومة. إن الحقائق العلمية تقرر بأن الاعتماد على العنصر البشري هو أفضل أنواع الاستثمار على الإطلاق. يتجلى ذلك في المدرسة المصنع الذي يُنتج الفعاليات البشرية الناجحة والقادة والطاقات،...إلخ، وفي المدرس محور الدوران المركزي، الذي تنطلق منه الفاعلية الحركية وتنتشر إلى كل مشروع مهما كانت طبيعته،... لقد أهملنا الإنسان الأول فامتد الإهمال إلى غيره، ولابد من توبة ورجعة لتصلح الأمور، وكما قيل في أحد الأمثال الشعبية الغربية بأن «**الإنسان قبل المشروع**» « .l'homme avant le projet» فإنه يتعين الاهتمام بصانع الانسان وتكوينه التكوين المناسب والجيد الذي يضمن نجاح كل المشاريع بعد ذلك.

1.2-2-4. التكوين إصلاح وتوجيه للفعل التعليمي: إن الفعل التعليمي هو فعل معرفي تفاعلي وتواصلي يفرض ممارسة فكرية ومهارية ميدانية مبتكرة متجددة دوما. لذا على الأستاذ أن يبذل جهودا ليكون دائم الاطلاع على المنتجات المعرفية المحلية والعالمية المستجدة في كل المجالات عموما وفي مجال التدريس خصوصا، لأن عدم مسايرة التطورات وعدم متابعة الأحداث، يؤدي حتما إلى التخلف والتأخر، وهذا يتطلب وجود مؤسسات تربوية متخصصة تشكل فيما بينها منظومة مجتمعية لتمد الأستاذ عن طريق تكوينه واعداده باستمرار، بلا شك أن هذا النوع من التفكير غائب عن الواقع الجزائري، لذا فإن الأستاذ الذي يسعى ليجمع المستجدات لن يجد أمامه إلا الوسائط وأجهزة التواصل الإلكترونية فهل يتم له ذلك من خلال مطالبة محركات "قوقل" مثلا بالبحث في هذا المجال أو ذاك، ليتولى هذا الأخير تقديم العديد من التقنيات التدريسية المعرفية والعلمية، هل نسمي هذه المتابعة تكوينا ؟ لاشك أن الأمر ليس بهذه البساطة! لأن المتكَوِن قبل أن يشرع في عمله التدريسي يحتاج إلى استعداد نفسي وصبر يُمكنه من أن يتعرف على عمله ميدانيا. لابد له أن يمرّ بأنواع من التجارب: معرفية واجتماعية وتربوية...إلخ من أجل إشباع حاجات وممارسات يحتاج إليها أثناء أدائه التدريسي،

[1] علي بن محمد: **معركة المصير والهوية في المنظومة التربوية**، شركة دار الأمة، الجزائر، ط1، 2001، ص29.

إن على المستوى النظري أو على المستوى الميداني. والحقيقة أن هذه التجارب التي تنطلق مع مراحل الإعداد الأولى، وتستمر بعد ذلك أثناء تأديته للمهام التدريسية، تحتاج إلى صقل وتوجيه وإثراء و...أي أنها تحتاج إلى تكوين لتندمج ضمن سيرورة الفعل التعليمي، وتكتسب الصفة العلمية التي تجنب الخطأ والانحراف.

2.2 أهداف التكوين:

من أجوبة السؤال: "لماذا التكوين؟ الحديث عن أهداف التكوين التي نذكر بعضها باختصار فيما يأتي:

-1 مساعدة الفرد رفع مستوى أداءه عن طريق إدخاله في مواقف تكوينية مخططة ولها استراتيجيتها العلمية، لإكسابه معارف جديدة ومهارات لازمة ليتمكن بعد ذلك من استخدامها بسهولة ويسر في ميدان عمله، وهذه الخطوة الاستباقية تدخل في إطار تحسين آليات التكوين التعليمية التي تستقبل المدخلات ليتحسن بعد ذلك مستوى المخرجات المدرسية .

-2 تحقيق أهداف وغايات إدارية خاصة تتعلق بالمتكون نفسه من أجل تسهيل سير بعض العمليات التنظيمية والمحاسبتية المتعلقة بترقيته أو زيادة أجره، أو تهيئته ليشغل مناصب أعلى،... ولهذا فإن هذا التكوين بالذات يُعد أحد الحوافز المهمة للفرد، لأن له تأثير مباشر على نفسيته، باعتبار أنه عملية ذاتية، تحرك دوافعه الداخلية فينطلق يبذل المزيد من العطاء، وهذا له بلا شك تأثير إيجابي في أداءه.

-3 أثبتت التجارب أن التكوين وسيلة فعالة وناجحة، يمكن الاستفادة منه في مواجهة التحديات الخارجية التي تواجه الفرد أو المؤسسة، باعتبار أن له علاقة وطيدة بالرضا الوظيفي والانتماء المهني.

-4 مجرد شعور المتكون بأن هناك منظمة تهتم به وترعاه، يزيح عنه كل الأفكار السيئة التي هي بذور للانحرافات المهنية الناتجة عن حالات نفسية كالاغتراب الوظيفي، أو الضغوطات وغير ذلك من الأمراض المهنية، إن هذا الشعور سيسهم في تغذية وتنمية الاتجاهات السليمة للفرد نحو تقديره لقيمة عمله، وأهميته، وإزالة الآثار النفسية والاجتماعية المتصلة بالعمل وكل التبعات المترتبة عليه، وكذلك فإنه سيعمل على إحداث تغييرات في سلوكه أو تصرفاته مع غيره ومع الجماعة، داخل المؤسسة أو خارجها.

-5 بالتكوين يمكن إعداد موظفين (أساتذة) مؤهلين، لأن للتكوين جانبين: جانب داخلي لا يمكن ملاحظته يتولى الأستاذ تنميته بنفسه، وله علاقة بقدراته الذاتية وطموحاته...إلخ. و جانب خارجي من خلاله تتم الملاحظة والمتابعة التي تُمكن الإدارة الوصية من اختيار الأساتذة الذين يمكن اقتراحهم لتولي مناصب إدارية عليا في المؤسسة[1]، (لكن مع الأسف هذه الأساليب غير معمول بها في إداراتنا) .

---

[1] عبد العزيز بن سعيد أحمد الأسمري: **نحو بناء برنامج تدريبي لتطوير المهارات الاستراتيجية للقادة الأمنيين**، أطروحة دكتوراه، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض،2009، ص21.

-6 بالتكوين يمُكن للقيادة الادارية سد مجموع الفجوات التي تظهر بين الحين والحين، وتدل على القصور التربوي والبيداغوجي وغيرهما بمن أنواع القصور، لأنه ينكشف للمتكون الفارق بين ما يجب أن يؤديه المتمثل في دوره الوظيفي الذي هو شرط متفق على تأديته، وين الأداء الواقعي الذي يؤديه فعليا[1]، يتم ذلك عن طريق برمجة مضادات هذا القصور.

-7 توفير موارد بشرية من داخل المؤسسة قادرة على تحمل مسؤوليات أكبر، من خلال إتاحة الفرصة لهم للعمل في مواقع وأدوار وظيفية متعددة، وهذا التكوين سيعمل على الاحتفاظ بهذه الكفاءات البشرية وتنميتها والسير بها لأطول فترة ممكنة.[2]

3.2 التكوين والمكوّن هو المدرس أو الأستاذ الذي يعتبر الحجر الأساس في العملية التدريسية. وهنا يجدر بنا الإشارة إلى أن هناك إشكالية خطيرة تهدد كيان واقع وآفاق التربية والتكوين في الجزائر: بداية من الجامعة وصولا إلى قطاعات التعليم العام، تتجلى أساسا في غياب تكوين حقيقي للمدرسين قبل ممارسة عملهم وبعده، خاصة بالنسبة للأستاذ الجامعي، فهذا الأخير الذي يُعتبر مكون المكونين لا يزاول عملية التكوين المناسب، لأسباب منها:

*طريقة التوظيف المباشر المعتمدة، إذ أن حامل شهادة الماجيستير أو شهادة الدكتوراه بعد توظيفه، يجد نفسه فجأة أمام الطلبة وجها لوجه، هذا هو الواقع المعيش الذي يُبين أن هناك نقص فادح يجب تداركه في منظومة التوظيف الجامعي في الجزائر وفي التكوين عموما، وقد أشار عبدالقادر فضيل إلى بعض العوائق أو المسائل المتعلقة بتكوين المدرس الجزائري نذكر بعضها فيما يلي:

✓ « اللجوء الى التوظيف المباشر والتكوين السريع وقبول مستويات الترشيح الأقل كفاءة لان المستويات الاخرى لم تجد ما يرغبها في الانضمام الى التعليم، فاتجهت إلى الميادين الاخرى...

✓ الاقتصار في أساليب التكوين على الجانب العددي الكمي مع اهمال شبه كلي في الفترة الأولى للجوانب النوعية والأساليب والصيغ التي تتوخى التكوين المستمر وتجديد المعارف وتحسين المستوى والارتقاء بمهنه التعليم.

---

[1] سفران علي منصور الشمراني: **تقييم التدريب الفني بالإدارة العامة للاتصالات السلكية واللاسلكية**، رسالة ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض،،2007 ص16.

[2] عبد الغفار حنفي: **السلوك لتنظيمي وإدارة الأفراد**، دار الجامعة، بيروت، لبنان، 1991 ، ص258.

✓ عدم التدقيق في تحديد المواصفات والكفايات التي تفترض في المترشح للتعليم قبل التكوين وفي نهايته وكذلك عدم التدقيق في انتقاء المضامين التكوينيه التي تبرمج للمترشحين لهذه المهنة التي على أساسها يتم تأهيلهم وإعدادهم.»[1]

في حين يَعرف العالم ثورة بيداغوجية وديداكتكية وتنظيمية في مجال التكوين والتدريب والتأهيل، إذ يعتبر التكوين بمختلف أنواعه الأساسي والمتواصل والمستمر، حلقة أساسية داعمة للممارسة المهنية في كل الدول التي عرفت طفرات في مجال التنمية مثلا التجربة الفلندية: التي أصبحت فجأة أهم بلدان مجتمع المعرفة، وتُعد برامجها التعليمية من أحسن البرامج العالمية، نالت المرتبة الأولى عالميا عدة مرات في مختلف الهيئات التي تُعنى بالتصنيفات على المستوى العالمي كمنتدى لاغوس مثلا، ولعل هذ ما جعل وزيرة التعليم الفلندية تعترف بأن الفضل في ذلك كله يرجع إلى التعليم والتدريب فتقول: « ما الذي مكن فلندا كدولة صغيرة من تحقيق أجور عالية واقتصاد يعتمد على الكفاءة العالية؟ إنه الاستثمار في التعليم والتدريب... »[2] مما سبق تتضح لنا جليا أهمية تكوين الأساتذة والمدرسين عموما، بما فيهم أساتذة التعليم المتوسط، وتكوين المكونين والباحثين الذين تسند إليهم عملية متابعة المستجدات العالمية في مختلف المجالات البيداغوجية والتكنولوجية.

ثالثا: ماهي أنواع التكوين؟:

3- أنواع تكوين أساتذة التعليم المتوسط:

التكوين أنواع عديدة كلها موجهة للموظفين بالمؤسسة التعليمية نذكرها فيما يلي:

1.3التكوين من حيث المكان :وينقسم إلى نوعين :

أ /تكوين داخل المؤسسة

ب /تكوين خارج المؤسسة.

2.3 التكوين من حيث الهدف:

أ/التكوين لتجديد المعلومات :وهذا نتيجة للتغيرات و التطورات التكنولوجية، من أجل متابعة المستجدات العالمية في الميادين التعليمية التعلمية خصوصا والتربوية عموما.

[1] عبد القادر فضيل: **المدرسة في الجزائر، حقائق وإشكالات**، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 2013، ص42.

[2] المصطفى الحسناوي : **أزمة منظومة التربية والتكوين من خلال تأملات في المسار الإصلاحي للتعليم في المغرب**، مجلة عالم التربية، المغرب، عدد24، 2014، ص83.

ب/تكوين المهارات :ويقصد به التخطيط من أجل زيادة قدرات الأساتذة المهارية كي يتمكنوا من أداء أعمال تعليمية معينة، ومن أجل رفع كفاءاتهم المهنية الخاصة بهدف ترقيتهم أو من أجل تحقيق أهداف أخرى.

ج/التكوين السلوكي :هذا التكوين بهدف إلى تنمية الاتجاهات الحسنة وتغيير العادات غير الجيدة كسوء المعاملات

واستغلال السلطة و التفرقة في المعاملة[1] .وكل ما يتعلق بالبيداغوجيات التعليمية التطبيقية.

3.3 التكوين من حيث الزمان: ينقسم إلى تكوين أساتذة التعليم المتوسط إلى ثلاث مراحل :

3.3-1 التكوين قبل الخدمة : هو التكوين الأساسي أو التكوين الأولي أو التكوين الإعدادية وأحيانا تحذف كلمة تكوين فيقال "إعداد المدرس" أو تأهيله أو الإعداد قبل الخدمة، وقد تستبدل كلمة تكوين بكلمة تدريب...، كلها مصطلحات تدل على نفس المعنى ويمكن أن نعرفها بتعريف واحد فنقول عن هذا النوع من التكوين: هو نظام تعليمي متعارف عليه عالميا في معاهد ومدارس تكوين المدرسين، يتألف من مدخلات ومخرجات، من مدخلاته: تقديم مجموعة معارف نظرية وعمليات ونشاطات تطبيقية من خلال خطة أو منهاج دراسي يختلف من تكوين لآخر. في بلدنا ترتكز الخطة التكوينية على مكونات أساسية أربعة هي : 1ديداكتيك عام وخاص بالمادة، 2 علوم التربية بيداغوجيات مختلفة 3علم نفس النمو، 4تشريع مدرسي ، 5 ثقافة عامة تشمل تعلم الإعلام الألي.

بعد قضاء فترة تعليمية جامعية نظرية مكثفة مدتها ثلاث سنوات من أربع تنتهي بفترة تطبيقية ميدانية مدتها سنة، يتمكن الطالب الأستاذ فيها من استثمار ما جمعه من معلومات ومهارات في الفترة التعليمية السابقة، من خلال تطبيق مختلف الطرائق التدريسية والتقنيات المهارية وأساليب التقويم المستخدمة لتحقيق مختلف النشاطات والعمليات التدريسية.

بالنسبة للمخرجات هناك هدف واحد تسعى مختلف المدارس العليا لتحقيقه يتمثل تكوين وتخريج "الطالب الأستاذ" ليصبح أستاذا مدرساً ناجحا في المستقبل القريب والبعيد.

عادة ما تكون مكونات الخطة التكوينية في مختلف الدول المهتمة بتطوير تكوين إطاراتها فيها محتويات ثابتة وأخرى متغيرة، تغيرها من سنة إلى أخرى لكن – مع الأسف – كلها ثابتة في برامج تكوين المدارس العلياء للأساتذة المنتشرة في مختلف ربوع الجزائر ولم تعرف التحيين ولم تتغير، في حين –

[1] أحمد ماهر: **إدارة الموارد البشرية**، الدار الجامعية، الإسكندرية، مصر، ط5، 2001، ص323 .

على المستوى العالمي – هناك تجديد وضخ تربوي مستمر. من المعروف عالميا أن هناك أنواعا وأشكالا مختلفة من البرامج التكوينية منها " برامج تأهيلية قصيرة المدى تهدف إلى تطوير أداء الأساتذة المكونين، وأساليب مبتكرة تمُكن الأساتذة الطلاب من اكتساب المهارات المدرسية التي تساعدهم على التعامل مع المحيط الاجتماعي للمدرسة والاندماج فيه بسرعة، لتُجنبهم الأخطاء التي قد يقعون فيها: سواء تلك المرتبطة بالإدارة المدرسية أو التلاميذ أو أولياء الأمور"[1]، هذه المعلومات تُصنف من خلال اتجاهات وأراء لتيارات ومدارس تربوية وتدريسية متباينة، منها من يرى أن برامج الإعداد تعتمد على أساس بناء الكفاءات التدريسية[2]، ومنها من يراها تعتمد على اتقان المهارات التدريسية التطبيقية المباشرة[3] ومنها من يرى غير ذلك، وهناك متوالية من الأراء والأفكار التربوية الجديدة تُقدمها البحوث التربوية والتعليمية في مختلف الجامعات والمعاهد والمراكز التكوينية على المستوى المحلي والمستوى العالمي، لأن العالم اليوم يشهد ثورة تربوية حقيقية، لا يجوز أن نغفلها أو نتغافل عنها. وعلى كل فإن: « مدة السنوات التي يستغرقها إعداد المدرس خلال تكوينه الأولي لا يمكن أن تنمي قدراته المهنية إلى أقصاها بل تتطلب استمرارية في التكوين طوال ممارسة العملية التعليمية لأن الإعداد قبل الخدمة لا يعطي للمدرسإلا مجرد الأسس التي تساعده على البدء، والانطلاق في ممارسته لمهنة التعليم[4]».

3.3-2 التكوين التربصي: هناك من يسميه بالتكوين المتواصل، يُعتبر امتداد للتكوين الأولي، وتكملة له واستمرار ، يدوم حتى الترسيم أو ما يسمى بالتثبيت ومدته سنة واحدة، وقد يستمر أكثر من ذلك إذا لم ينجح الأستاذ المتربص في امتحان الترسيم الذي يتولى المفتش والهيئة المرافقة له الاشراف عليه، هناك من يعتبر هذا التكوين جزء داخل ضمن التكوين أثناء الخدمة لكنه خاص بالموظف الجديد. التكوين المتواصل يمتد لمدة ثلاث سنوات، شُرع في تطبيقه ابتداء من السنة الدراسية 1975/1974. كما أن تكوين ما قبل الخدمة ضروري للانطلاق التربوي، وولوج الوظيفة التدريسية يتم فيه التزود بمختلف المعارف العلمية والمهارات الميدانية، فإن هذا التكوين الثاني ضروري أيضا تُعطى فيه للطالب المتربص فرصة خلال فترة زمنية من أجل التأكيد ميدانيا، وإثبات أنه قادر على الانتقال من أستاذ متربص إلى أستاذ تعليم متوسط قادر على العطاء، يمكنه القيام بمهنته بشكل جيد. في هذه الفترة يمتحن من خلال اجتياز امتحان تطبيقي ميداني يتمثل في تقديمه لدروس ميدانية يتم ملاحظتها

---

[1] أحمد حسين التهامي، علي أحمد ا لجمل: **معجم المصطلحات التربوية**، عالم الكتب للنشر، القاهرة، مصر، ط2، 2003، ص71.

[2] سهيلة محسن كاضم الفتلاوي: **الكفايات التدريسية المفهومات–التدريب–الأداء**، دار الشروق للنشر، رام الله، عزة، دط، 2003، ص55.

[3] محسن علي عطية، عبدالرحمن الهاشمي: **التربية العلمية وتطبيقاتها في إعداد مدرسالمستقبل**، دار المناهج للنشر، عمان، الأردن، دط، 2007، ص197.

[4] وثائق المركز الوطني للوثائق التربوية ،1998ص07.

وتقيمها من طرف المشرف والهيئة المرافقة له. هذا النوع من التكوين ينطلق من الأيام الأولى من استلام هذا الموظف[1] لمنصبه ومهامه إلى أن يُثبت، يتحصل فيه الأستاذ المتربص على معلومات ومهارات من أطراف عديدة داخل المؤسسة وخارجها، بطرق رسمية، وأخرى غير رسمية: رسمية من خلال المشاركة دورات وندوات تكوينية إجبارية يتولى المفتش المشرف تنظيمها. حضورها بالنسبة إليه إجباري بموجب نصوص قانونية وزارية مفروضةعلى المتربصين تُسمى " بالتكوين أثناء فترة التربص[2] "تتراوح مدتها من (3-6)أشهر، تُقام بإحدى المراكز التي لها الصلاحية القانونية لتنظيم مثل هذه الدورات، التي يُشرف عليها مفتش المادة، الذي يقوم بتكليف أساتذة ذوي خبرة في ذلك المجال.

وأخرى غير رسمية، داخل المؤسسة من خلال اتصاله بالأساتذة السابقين الذين يملكون خبرات وتجارب، أو بتنظيم دورات تكوينية قصيرة المدى، تُشرف عليها إدارة المؤسسة، وبتنسيق مع المفتش المشرف، وبتكليف لأحد الموظفين القدامى أو الإطارات ذوي الكفاءة والخبرة قصد تزويدهم بالمعلومات تدريسية كافية ومهارات وتشريعات وغير ذلك.

منذ أن شغلت وزيرة التربية بن غبريط منصبها وهي تعلن أن توظيف الأساتذة سيُقنن، هذا ما ذكرته بعض الصحف، وكمثال «وقد أمرت في مراسلة وجهتها لمديريات التربية عبر الوطن، بطرد الأساتذة حاملي شهادات الليسانس والماستر من التدريس وعدم توظيفهم في المناصب الشاغرة وإعطاء الأولوية لحملة شهادات المدارس العليا للأساتذة...»[3]مباشرة بعد ذلك كذبت الوزيرة هذا الخبر، واتهمت الصحافة التي نشرته بالتسرع، لما وجدت أن القرار سابق لأوانه كما بينت ذلك مصادر مطلعة لصحيفة الشروق اليومي:« أن وزيرة التربية الوطنية نورية بن غبريط، تراجعت عن قرار حرمان حملة شهادة الليسانس والماستر المتخرجين من الجامعات من التوظيف في قطاع التربية، واقتصار عملية التوظيف على خريجي المدارس العليا للأساتذة دون سواهم، وهو ما خلّف موجة استياء وغضب كبيرة في أوساط الاف المتخرجين من الجامعة وحملة الليسانس والماستر، الذين كانوا يعلقون آمالا كبيرة على الظفر بمنصب شغل في قطاع التربية»[4].وأضافت ذات المصادر أن وزيرة التربية الوطنية نورية بن غبريط، عللت تراجعها عن

---

[1] تعرف المادة 04 من الأمر06 /03 الموظف بأنه:" يعتبر موظفا كل عون عين في وظيفة عمومية دائمة ورسم في رتبته في السلم الإداري، والترسيم هو الإجراء الذي يتم من خلاله تثبيت الموظف في رتبته "، أنظر :الأمر06/03 المؤرخ في 15 جويلية 2006 المتضمن القانون الأساسي العام للوظيفة العمومية، الجريدة الرسمية ، العدد 46 ، الصادرة بتاريخ 16جويلية 2006 ، ص04 .

[2] المرسوم التنفيذي رقم 08/04 المؤرخ في 2008/01/19، يتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك المشتركة الجريدة الرسمية عدد3 ، 20 .جانفي 2008 ، ص04.

[3] http://wakteldjazair.com/?p=156882015 15سبتمبر

[4] https://www.echoroukonline.com/ara/articles/224847.html2015/12/01

هذا القرار بكون القطاع لايزال في حاجة لحملة هاتين الشهادتين، كون عدد المتخرجين من المدارس العليا للأساتذة غير كاف لسد العجز المسجل في التأطير البيداغوجي»[1] والمطلع على تصريحات الوزيرة يلاحظ أنها تصرح لما ترى ضرورة تكوين الأستاذ، ثم تكذب لما تصطدم بحقيقة احتياج المدرسة الجزائرية لتوظيف أساتذة جدد، وتجد عدد أساتذة المدارس العليا غير كاف « عادت وزيرة التربية نورية بن غبريط، لإثارة مسألة رفض الطلب حاملي شهادات الليسانس من التدريس، معلنة مرة أخرى، أن تشغيل الأساتذة في المستقبل سيكون فقط من بين المتخرجين من المدارس العليا للأساتذة. »[2] ...« والملفت للانتباه أن عدد المتخرجين من هذه المدارس العليا في جوان 2013 مثلا يقدر بحوالي 3000 متخرج من كل التخصصات، في حين تم فتح أكثر من 15000 منصب مالي من طرف وزارة التربية الوطنية للتوظيف الخارجي، و هو ما يؤكد النقص الفادح في نسبة المتخرجين بالنظر الى حاجة القطاع المستخدم إلى ذلك أو بالمفهوم الاقتصادي نقص العرض بالنسبة للطلب وهذا رغم تزايد الطلب عليها ممن تتوفر فيهم شروط الالتحاق، من حملة البكالوريا الجدد وبتقدير. »[3]

أنواع الأساتذة الجدد الموظفين: هناك نوعان من التكوين يتلقاها الأساتذة المتربصون:

الأول خاص بالأساتذة المتخرجين من المدارس العليا: وهذا التكوين هو الذي تحدثنا عنه قبل قليل؛

الثاني خاص بالأساتذة المتخرجين من الجامعة بتخصصات مختلفة: هؤلاء يزاولون تكوينا خارج المؤسسة تدوم مدته 190ساعة تُقدم لهم خلال السنة الأولى من تشغيلهم، يتلقون فيها دروس في كل من المواد التالية: 1تعليمية المادة 2علم النفس 3التشريع المدرسي 4الاعلام الألي، ويحصلون على شهادة تخرج تُقدم في ملف طلب التثبيت، على أن يتولى مفتش المادة متابعة تكوينهم ميدانيا قبل ترسيمهم.

3.3-3 التكوين أثناء الخدمة: هو التكوين المستمر أو التكوين الدائم ، مهما كانت التسميات فهذا النوع من التكوين أصبح من الضرورات المهنية لكل وظيفة، بسبب عمليات المواكبة والتحيين للمستجدات العالمية، وهو بالنسبة لمهنة التدريس أكثر ضرورة وأكثر إلحاحا، لأن هذه المهنة تتطور فيها التقنيات والأساليب التعليمية/التعلمية والمعارف النظرية والتطبيقية، وتتبدل فيها المناهج بشكل سريع جدا، وبذلك يكون هذا التكوين تكوينا مهنيا شامل مستمر. من العادة المتعارف عليها أن التكوين أثناء الخدمة معني به الموظفون المتربصون والموظفون المرسمون الذين تم اختيارهم واختبارهم، ويتمثل هذا التكوين في العديد من العمليات منها : تنظيم دورات تكوينية لفائدة مختلف

---

[1] المرجع السبق نفسه.

[2] المدير: **التوظيف يقتصر على المدارس العليا للأساتذة بن غبريط تثير حفيظة خريجي الجامعات مجددا**، صحيفة المقام http://www.elmakam.com/?p=29531 2015/02/21

[3] إسماعيل روينة: **المدارس العليا للأساتذة بين الواقع والآفاق**، محرك جزيريس(جزائر بيرس)، http://www.djazairess.com/author 2015/11/04

الأساتذة حسب المواد التي يُدرسونها. والتكوين أثناء الخدمة مفهوم شامل ويضم العديد من الأنواع، ويعني إخضاع فئة الموظفين المعنيين لدورة تكوينية دون الانقطاع الكلي عن تأدية العمل، فقد تخصص دورة تكوينية لمدة ثلاثة أيام داخل المؤسسة لصالح موظفي الإعلام الآلي وذلك بغرض تجديد المعرفة والمهارة في هذا المجال أو تخصيص دورة تكوينية لفائدة أساتذة مادة كذا أو كذا، أو المشاركة في أيام دراسية، أو تنظيم ملتقيات...إلخ. ومسايرة لهذه التكوينات يكون للتكوين الذاتي للأساتذة هو التكوين الذي به يحدث السبق لأن المتابعة الذاتية هي أفضل وسائل وطرق التعلم والتكوين السريع. والتكوين ما بعد الخدمة هو تكوين يتلقاه الأساتذة المرسمون من تاريخ ترسيمهم إلى موعد تقاعدهم، له أشكال متعددة، لكن بالنسبة للمدرسة الجزائرية هناك شكل واحد تعتمد فيه على المفتش على اعتبار أنه هو الآلية الوحيدة التي يمكنها متابعة هذه العملية الدائمة.

3.3-4.التكوين وإشكالية تقادم المعارف: في عصر تميز بالتسارع في الإنتاج المعرفي، يُطرح سؤال هل ما يقدمه الأستاذ اليوم صالح للغد؟ هنا تظهر إشكالية تقادم المعارفObsolescenceإذ أن موضوعات التعليم لها مدى عمريا متغيرا محكوم بسؤالين نوعيين هما: كيف ولماذا تتطور هذه الموضوعات؟ يقول "شوفالار" (Chveailard) : «لأنها تتآكل ويُعطي تفسيرات خاصة لهذا التآكل بذكره لمطلب المختصين ومطلب المحيط الاجتماعي...إلخ» [1]، ويمكن القول بأن هناك أسباب أخرى... الموضوع واسع جدا وهو واحد من الموضوعات التدريسية التي يواجهها المهتمون بالحقل التعليمي، الغرض من طرح هذه المعضلة هو التأكيد على أهمية تكوين الأساتذة المستمر، لأنه حل عملي يُمكن الأستاذة من امتلاك الكفاءات الذاتية التي تدفعهم للبحث عن كيفية تقديم المعلومة وكيفية التعامل معها، ويجعلهم يُكيفون ويَتكيفون مع مختلف البرامج المقررة المسايرة والمتطورة مع المستجدات العلمية، وهذا يدفع التلاميذ من جهة أخرى ويمكنه من إيجاد إجابات واقعية، تُجيب على مختلف التساؤلات التي تطرحها أجهزة التواصل والاعلام، وتمكنهم من مناقشة المعلومات الجديدة المجلوبة من الإنترنيت مثلا، إذ مناقشتها يُشكل إثراء للعملية التعليمية/التعلمية، خاصة وأن بيداغوجية المقاربة بالكفاءات تُشجع خوض هذا الغمار، بهذا الشكل، وهذا لا يتأتى إلا للأستاذ المكون في الميدان الديداكتيكي والبيداغوجي خصوصا.

المجالات الأساسية في التكوين:

من المتعارف عليه أن تكوين الأستاذ اليوم لا يقتصر على مجرد التمكن من المادة الدراسية أي ما يسمى بالتكوين العلمي فحسب، وإنما يشمل تكوينه الأبعاد النفسية والتربوية والثقافية والاجتماعية والتاريخية الحضارية التي تطبع شخصيته، باعتبار أن هذه الأبعاد التي يُكوّن عليها المدرس تؤثر ويتأثر بها مباشرة الناشئة، وعليه فمراعاة هذه الأبعاد في تكوين المدرسين في المعاهد التكنولوجية والمدارس العليا للأساتذة تضمن تكامل شخصية المكون والمتكون على حد سواء، ولا شك أن هذا التكوين يمكن من اكتساب العديد من المعارف والمهارات الحياتية الضرورية وهذا لأن هناك تعدد في الأدوار التي يقوم بها المدرس في العملية التعليمية يستلزم

[1] عبد القادر لورسي، مرجع سابق، ص119.

تعدد جوانب إعداده وتكوينه،و هذه الجوانب تشتمل على جوانب متعددة ومختلفة نذكر منها: الجانب الأكاديمي التخصصي والجانب التربوي والثقافي العام.

أ –الجانب الأكاديمي:

ويستهدف أساسا تعزيز المعارف العلمية للمدرس، وتكون البرامج التي منها يستمد هذا الجانب من التكوين مادته العلمية، والهدف من هذا الجانب تمكين المدرس المتكوّن من المواد العلمية ليكون متخصصا في تدريسها.ونظرا لكون مدرس المرحلة الابتدائية بصفة عامة هو مدرس متعدد الاختصاصات يقوم بتدريس مختلف الأنشطة الدراسية، فإن التكوين الأولي والذي يركز على الجانب الأكاديمي المعرفي يدوم سنة واحدة بالنسبة للطلاب الذين يتكونون في صف المدرسين باللغتين الفرنسية والعربية، ويشمل المواد العلمية قديما كانت عبارة عن الحساب، دراسة الوسط، العلوم الاجتماعية، التربية السياسية واللغة الفرنسية، أما حديثا فهناك العديد من المناهج وكل منها يركز على مواد محددة بعينها. ونسجل في هذا الجانب فكرة هامة مفادها أن فشل المدرس في التحكم في الأنشطة والمواد العلمية الدراسية التي يتضمنها البرنامج الدراسي يكون سببا في فشله في كل الجوانب الأخرى، إذ كثيرا ما يكون ضعف المدرس في الأنشطة الدراسية التي يلقنها للتلاميذ مؤديا إلى مضاعفات، لذا يقول جميل صليبا... " :إن المعلمين الذين لا يحبون مادتهم غالبا ما يكونون هم الجاهلون بها[1].

رابعا: ما علاقة التكوين بالعملية التعليمية/ التعلمية؟:

منذ ظهور فكرة جعل علوم التربية مستقلة كل على حدى ، والبحث متواصل من أجل عقلنة وترشيد العملية التعليمية التعلمية. وبنظرة تاريخية لتطور علم اجتماع التربية، منذ بدايات القرن العشرين، نجد في المرحلة الأولى لتطور هذا العلم، والتي وسمت بفترة علم اجتماع المعلمين، لأن هذا العلم ركز على دراسة المدرس وما يتعلق به من ظواهر تربوية: أدواره، تكوينه، مشكلاته، تفاعلاته مع زملائه، ومع تلاميذه، داخل حجرة الدراسة وخارجها، في تلك الفترة كان النموذج الموسوعي هو السائد، لذلك كان الكتاب المدرسي أو المادة الدراسية(المقرر) هو مركز العملية التعليمية[2]، في هذه الفترة كان الفعل التعليمي يُبرزه الفعل البيداغوجي، لذلك اشتهر هذا الأخير وأصبح مطلبا عند المعلمين والأساتذة، لكن ظهور المدرسة التقدمية وتحول مركز العملية التعلمية إلى التلميذ، جعل العلماء التربويين يهتموا بجوهر العملية التربوية، التي من ضمنها تحليل أهداف هذا العلم، ولقد استفادت العملية التربوية والتعليمية، في كثير من جوانبها، مما وصلت إليه الدراسات والأبحاث في عدد من فروع

[1] صليبا جميل، ص 377

[2] علي السيد محمد الشخيبي: **علم اجتماع التربية، تطوره–منهجيته–تكافؤ الفرص التعليمية**، دار الفكر العربي، ط1، 2002، ص35.

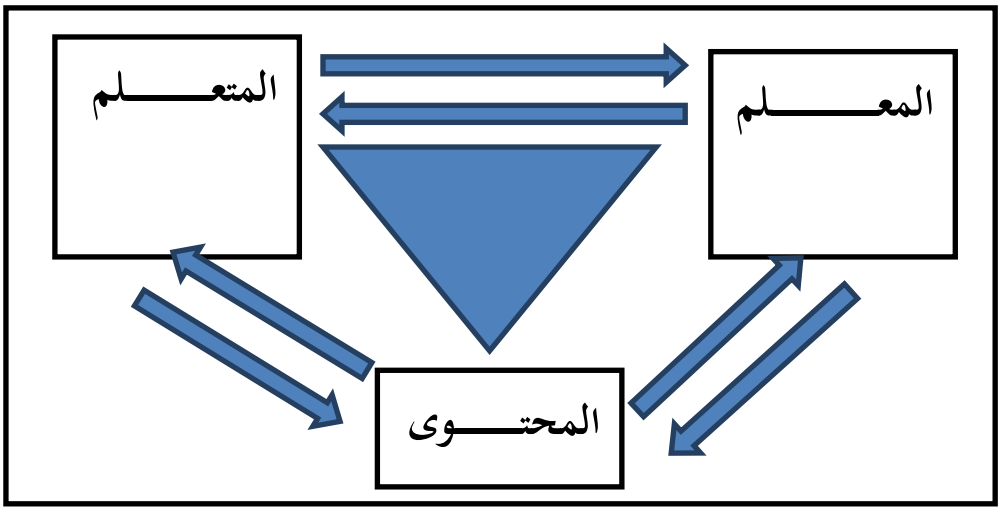
علوم التربية، خاصة ما تعلق منها بشكل مباشر بالفعل التعليمي وبشروط إنجازه. لقد تم استثمار معطيات فلسفة التربية في تحديد هدفية التربية وقيمتها وإمكاناتها وحدودها، كما تم استثمار معطيات سيكولوجية التربية في تحديد أساليب التعامل مع المتعلم داخل الفصل، ووعي مستوى العلاقات بين المتعلمين والمدرس، وضبط عوامل تحسين مناخ الفصل ليكون بيئة تعلم ملائمة حقا. وتم أيضا استثمار معطيات سوسيولوجية التربية في إدراك ووعي البعد الاجتماعي الذي يتحكم في العملية التعليمية التعلمية ومختلف التأثيرات التي يحدثها فيها. كل هذه الاستثمارات وغيرها، انعكست على العمل التعليمي داخل الفصل، فصار لزاما على الدارسين والممارسين لعملية التعليم، أن يتمثلوا عددا من المفاهيم والتصورات التي تستند إليها الممارسة التعليمية على ضوء الديداكتيك والبيداغوجية. فما هو هذا الديداكتيك وما هو التكوين الديداكتيكي؟. وما هي البيداغوجية؟ وما هو التكوين البيداغوجي؟ وما موقع كل منها في تحقيق العملية التربوية؟ وهل الطالب الأستاذ يحتاج إلى تكوينات أخرى أثناء تكوينه في مجالات أخرى غير الديداكتيك والبيداغوجيا لتحقيق الفعل التعليمي التعلمي؟ قبل الاجابة على هذه الأسئلة يجدر بنا التطرق للحديث عن العملية التعليمية والمثلث التعليمي كما يلي:

1.4العملية التعليمية والمثلث التعليمي: يقول نبيل حزين إن العملية التعليمية تمثل مثلثا متساوي الأضلاع، منها ضلعان بشريان وضلع مادي هو الضلع الخاص بالمنهاج بجميع مكوناته ومحتواه وعناصره وخبراته وأهدافه المختلفة، أما الضلعان البشريان الآخران: فهما أساس العملية التعليمية وهما المفعلان لها، فالضلع الأول: الأستاذ أو المكون هو الوحيد صاحب الأدوار الأساسية في تنفيذ الأهداف الاستراتيجية للعملية التعليمية، وهو حلقة الوصل بين الضلع المادي والضلع البشري الثاني المتمثل في المتعلم. أما الضلع الثالث: التلميذ أو الطالب الذي تسعى العملية التعليمية لإعداده الإعداد السليم الذي يتوافق مع مقومات العصر فهو المدخلات قبل تفاعل العملية التعليمية/التعلمية، وهو المخرجات التي تُحقق الأهداف أو تلفظها[1]. ولكي تنجح العملية التعلمية/التعليمية لابد من إعداد الأستاذ الذي يُـمْكِنُهُ بعد ذلك أن يساعد التلميذ أو الطالب على تجهيز وتسليح نفسه بنفسه بكل أسلحة العصر المعرفية والنفسية والاجتماعية...إلخ، وإعداده إعدادا شاملا لكي يحوز على كل أنواع الأمن المجتمعي: الأمن الديني والصحي والأمن الأسري والأمن الوظيفي والأمن الاجتماعي...إلخ باعتبار أن قطاع التعليم من أهم قطاعات الأمن القومي لكل دولة ولكل مجتمع أو أمة.

[1] نبيل حزين: **مثلث العملية التعليمية** 2011 09 7 http://kenanaonline.com/users/nabils/posts/299553 .

2.4 عناصر العملية التعليمية/التعلمية: إن التعليم(التدريس) علم تواصلي، يهدف إلى اثارة التعلم وتحفيزه وتسهيل حصوله، فالمدرس قبل أن يقوم بالنشاط التعليمي أمامه العديد من الأهداف يجب عليه أن يؤديها، وله غايات يسعى للوصول إليها. مثال: كان الأستاذ في السابق في النموذج الموسوعي(التعليم التقليدي)، تربطه علاقة بكتاب أو كتب يسعى لحفظ محتواها أولا ثم لتحفيظها لتلاميذه بعد ذلك، من خلال هذا نلاحظ أن العملية التعليمية في أبسط صورها تتكون من ثلاثة عناصر هم: الأستاذ، التلميذ، المحتوى الدراسي (المقرر) الذي يقرره المجتمع.

شكل رقم7 يوضح آلية العلاقات بين عناصر العملية التعليمية/التعلمية



المصدر: من اقتراح الطالب

2.4العلاقات داخل العملية التعليمية/التعلمية: في الشكل أعلاه نرى أن هناك علاقتين متبادلتين بين كل عنصرين من عناصر العملية التربوية، دراسة الظواهر الناتجة عن تلك العلاقات وتغذيتها بعلوم مثل علوم التربية، علم الاجتماع، علم النفس،...إلخ أدى إلى ظهور علوم عديدة، أصبحت من ضرورات التعلم عند كل متكون يسعى ليمارس مهنة التعليم منها : علم الديداكتيك. فما هو هذا الديداكتيك، وعلم البيداغوجيا. فما هي هذه البيداغوجيا ؟

2.4-1 التكوين الديداكتيكي (مفهوم العملية الديداكتية):

*** تحديد المفهوم لغويا :**

أ- في اللغة العربية: كلمة "تعليمية" في اللغة العربية مصدر لكلمة "تعليم"، وهذه الأخيرة مشتقة من كلمة "عَلَّمَ" أي وضع علامة أو سمة لتدل على شيء معين مقصود، وهكذا تنوب هذه الكلمة

الدالة عن المدلول وتُغني عن احضاره[1] ، وهنا لابد من الإشارة إلى ظاهرة تعدد المصطلحات العربية المقابلة للمصطلح الأجنبي الواحد، سبب ذلك تعدد مراكز الترجمة، وكذلك قد يعود الأمر إلى غنى اللغة العربية بالكلمات المترادفة، أو لوجود مترادفات في لغة المصطلح الأصلية، والشواهد الدالة على انتشار هذه الظاهرة كثيرة في العربية سواء تعلق الأمر بالترجمة من الإنجليزية أو من الفرنسية – باعتبار أنهما اللغتان اللتان يأخذ منهما الفكر العربي المعاصر أغلب مصطلحاته. تعددت الكلمات الدالة على معنى الديداكتيك في العربية إلى ما يزيد عن خمسة مصطلحات مثل: تعليمية – تعليميات – علم التدريس– منهجية التدريس – تدريسية– ديداكتيك، والمصطلح الأخير ديداكتيك كما هو ظاهر تعريب للكلمة اللاتينية Didactique وهو المصطلح الأكثر استعمالا في العالم العربي، اختاره بعض الباحثين تجنبا لأي لبس في مفهوم المصطلح باعتبار أنه مصطلح غربي ، ونجد أن الأدبيات التربوية الجزائرية تفضل استعمال كلمة تعليمية، باعتبارها ترجمة لكلمة Didactique في العربية، ويرى البعض أن هذا الاستعمال مخالف لقواعد اللغة العربية، بسبب أن كلمة "تعليمية" صفة لا موصوف ومعلوم أن الصفة تتبع الموصوف فيمكن أن نقول : وسائل تعليمية، مواقف تعليمية، وضعيات تعليمية، وخروجا من هذا المأزق اللغوي، يرى بعض اللغويين أن الأصح هو استعمال مصطلح (تعليميات)[2]. ومع ذلك حسب ما ذكر محمد الدريج الباحثين قلائل، سواءا الذين يستعملون مصطلح تعليمية و تعليميات أو مصطلح تدريسية، أو يستعملون مصطلحات مثل: علم التدريس، وعلم التعليم[3].

يقول عبد القادر لورسي: «كلمة تعليمية في اللغة العربية مصدر صناعي لكلمة "تعليم" ، وهذه الأخيرة مشتقة من كلمة "علّم " أي وضع علامة أو سمة من السمات لتدل على الشيء لكي ينوب عنه ويُغني عن إحضاره إلى مرآة العين فيكون ذلك أسهل وأخف وأقرب من تكلف إحضاره »[4] .

ولا بد من الإشارة إلى أن المصطلح الذي كان سائدا في بعض جامعات المغرب العربي، وفي بعض مؤسسات التكوين التربوي مثل المدارس العليا للأساتذة ، للدلالة على الديداكتيك، هو "التربية الخاصة"، في حين كانت تستعمل في مراكز تكوين المعلمين كلمة "منهجية" للدلالة على هذا التخصص. وكانت تتضمن البحث في المسائل التي يطرحها تعليم مختلف المواد الدراسية المقررة، ومن هنا التسمية تربية خاصة أي خاصة بتعليم

---

[1] عبد القادر لورسي: **المرجع في التعليمية، الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس**، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر،ط1، 2016، ص19.

[2] بوداود حسين : **تعليمية الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي في الجزائر–دراسة تحليلية –نقدية في الأهداف والبرامج الدراسية** ، أطروحة دكتوراه ،2006–2007 جامعة الجزائر .ص 56.

[3] محمد الدريج: **عودة إلى تعريف الداداكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل** ، مجلة علوم التربية ، عدد 47، مارس 2001
. http://cfijdida.over-blog.com/article-111204765.html

[4] عبد القادر لورسي، مرجع سابق، ص19.

المواد ا لدراسية، مثل التربية الخاصة بالرياضيات أو التربية ا لخاصة بالفلسفة، في مقابل التربية العامة أو البيداغوجيا والتي تهتم بمختلف القضايا التربوية في القسم بل وفي النظام التربوي برمته، مهما كانت المادة الملقنة.

ب- في اللغة اللاتينية : كلمة (ديداكتيك) Didactikos–Didactique ذات الأصل الاغريقي كلمة Didactikos وتعني فلنتعلم: أي يعلم بعضنا البعض، أو تتعلم مني وأتعلم منك، وكلمة Didasko تعني أتعلم، وكلمة Didaskein تعني التعليم أو التدريس، وقد استخدمت بمعنى فن التعليم[1] وأحيانا نجد كلمة الديداكتيك عند اليونان تطلق على ضرب من الشعر يتناول بالشرح مذاهب فلسفية ومعارف علمية وتقنية، وقد تطور مدلول الكلمة ليصبح علما موضوعه طرائق التدريس، وهكذا لم تكن الديداكتيك تختلف كثيرا عن العلم الذي يهتم بمشاكل المتعلمين وما يتعلق بهم، أي (البيداغوجيا) التي كانت تهتم -كما سنرى - بالمتعلم خصوصا، بينما تركز (الديداكتيك) وتهتم بالمعارف والمحتويات المُدَرَسَة للمتعلم. نجد هناك اشتقاق مصطلحي آخر هو Didacticiel الذي يعني أن الفرد يمكنه إعتمادا على التعلم الذاتي أن يعلم نفسه بنفسه، كالتعلم باستعمال برامج الحاسوب مثلا، بفضل المجهود الذاتي، وهذا نوع من أنواع التعليم المبرمج[2].

ويذهب (فليب سرجان) في كتابه (تاريخ ديداكتيكا المواد) إلى أن مصطلح الديداكتيكا حظي باهتمام خاص، منذ ثلاثين سنة، أي منذ سبعينيات القرن العشرين، ولقد تتبع (سرحان)الأصول اللغوية لهذا المصطلح، كذلك معاجم علوم التربية على وجه الخصوص، والأمر نفسه نجده في الموسوعة العالمية (universalis Encyclopaedia) عند تطرقها لمادة(Didactique) [3] وكلمة(Didactique) في اللغات الأوروبية مشتقة من (Didaktikos) وتعني "فلنتعلم" أي يعلم بعضنا بعض، والمشتقة من الكلمة الإغريقية (Didaskein) ومعناها التعليم، وقد استخدمت هذه الكلمة في التربية كمرادف لفن التعليم وقد استخدمها (Comenius) كومينيوس لأول مرة والذي يعد الأب الروحي للبيداغوجيا الكبرى (Magna Didactica) حيث يعرفها بالفن العام للتعليم في مختلف المواد التعليمية ويضيف بأنها ليست فنا للتعليم فقط بل للتربية أيضا، وتدل على تبليغ وايصال المعارف لجميع الناس[4].

* **المعنى الاصطلاحي"الديداكتيك"**: هذا المصطلح الغريب "الديداكتيك" يطرح مشاكل معرفية (ابستمولوجية) منها ما يرتبط بدلالة المصطلح، ومنها ما يتعلق بالاعتراف بالعلمية التي وصفه بها بعض

[1] عبد القادر لورسي، مرجع سابق، ص19.
[2] بوداود حسين، مرجع سابق، ص56.
[3] بوداود حسين، مرجع سابق،ص58.
[4] محمد الدريج، مرجع سابق.

العلماء، والتي نفاها عنه آخرون" هناك سؤال مهم يطرحه الاجتماعيون والتربويون وعلماء النفس وكل من يتبنون علوما لها علاقة بهذا المصطلح هو هل الديداكتيك علم؟ الإجابة عنه تحدد المنزلة التي تحتلها "الديداكتيك" أو التي ينبغي أن تحتلها في حقل المعرفة التربوية.فقد عبر "غاليسون" (Galisson) في قاموسه 1976 عن وضعية "الديداكتيك" بقوله: «من بين جميع المصطلحات الخاصة بالتعليم، تعد "الديداكتيك" الأكثر غموضا وإثارة الجدل، لأن هذا المصطلح قليل الشيوع داخل **فرنسا**، بينما هو شائع في البلدان المتاخمة لها... » [1] بيّن غاليسون أن كل دولة تُعرف هذا العلم بتعريف يختلف عن غيره، وعلق محمد الدريج قائلا: « والحقيقة أن هذا الوصف للوضعية الغامضة لعلم التدريس ينطبق أساسا على فرنسا كما أن غياب هذا التخصص يشمل التقليد التربوي الفرنسي برمته، ولا يظهر في الأدبيات التربوية إلا باعتباره صفة أو نعتا، بدون أن يكون علما مستقلا للدلالة عن علم مستقل ضمن برامج الجامعات والمراكز التربوية في فرنسا» [2] ويشمل أيضا المستعمرات الفرنسية ومنها بلاد المغرب العربي والجزائر، في كل هذه البلدان يعاني الأساتذة من غموض هذا المفهوم خاصة عند محاولة تطبيقه ميدانيا.

وإن الرجوع إلى تاريخ نشأة الديداكتيك وانتشاره في مختلف البلدان في العالم، يسهمان بدون شك في إزالة الغموض الذي يكتنف مفهوم الديداكتيك:

ففي عام »1951م اقترح هانس ايبلي (H.Aebli) تحديد طرق للديداكتيك انطلاقا من مفاهيم عملية للذكاء والتي تم تطويرها من طرف جون بياجي(J.Piajet) أملا في جعل التعليمية "مادة" بقواعدها ومعانيها، وتعددت تبعا لذلك التعاريف والآراء حول مفهوم "الديداكتيك " التي يمكن حصر ها في اتجاهين رئيسيين هما:

الاتجاه الأول: ينظر إليها باعتبارها تشمل النشاط الذي يزاوله المدرس، فتكون الديداكتيك بالتالي مجرد صفة ينعت بها ذلك النشاط التعليمي، الذي يحدث أساسا داخل حجرات الدرس والذي يمكن أن يستمد أصوله من البيداغوجيا.وتستعمل كلمة الديداكتيك في نفس الاتجاه أيضا ،كمرادف للبيداغوجيا عند البعض، وهي مجرد تطبيق أو فرع من فروعها عند البعض الآخر، يتناولونها هكذا بشكل عام دون تحديد واضح لمفهومها[3].

---

[1] محمد الدريج: **تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، أسس ونماذج وتقنيات**، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، الرباط، المغرب، ط2، 2004، ص24.

[2] المرجع السابق، ص24.

[3] "التعليمية" من دروس وزارة التربية المقدمة للمفتشين والأساتذة المكونين لتكوين أساتذة التعليم المتوسط الجدد أثناء التكوين أثناء الخدمة.

الاتجاه الثاني : يجعل من الديداكتيك علما مستقلا من علوم التربية، فحسب "كومينوس" (Cominus) فإن مفهوم الديداكتيك يدل على تبليغ وإيصال المعارف لجميع الناس[1]...بعد الاشارة إلى الاتجاهين نقوم بعملية التوسع كما يلي:

الاتجاه الأول(بالتفصيل): الرافضون لعلمية الديداكتيك: عند هؤلاء يستعمل لفظ ديداكتيك كمرادف للبيداغوجيا في أفضل الأقوال: فحسب "أسطولفي" (Astolfi) فإن الديداكتيك لا تشكل حقلا معرفيا، ولا علما قائما بذاته أو فرعا لحقل معرفي ما، إنما هي نهج، أو بمعنى أدق، أسلوب معين لتحليل الظواهر التعليمية... ساد هذا الرأي لفترة، لكن مع مرور الأيام اعترف المنكرون لعلمية الديداكتيك، وقالوا بأنها تُساهم في حل بعض المشكلات التعلمية، وقالوا أيضا هي بالأساس تفكير في المادة الدراسية بغية تدريسها، ومحاولة لحل نوعين من المشكلات: الأولى مشكلات تتعلق بالمادة ومحتواها وبنيتها ومنطقها، و تنشأ عن موضوعات علمية – ثقافية سابقة الوجود. والثانية تتعلق بمشكلات ترتبط بالفرد في وضعية التعلم وهي من طبيعة سيكولوجية[2].هذا نفسه رأي وتعريف "لالاند " (Lalande) الذي كان يرى بأن الديداكتيك هي مجرد «شق من البيداغوجيا موضوعه التدريس» وهو رأي وتعريف "لاكامب" (Lacomb.d) لكن مع انطلاق سنة 1951بدأ رأي بعض المعارضين يتغير بالتدريج فحسب "أبلي هانس" (Aebli Hans) فإن الديداكتيك ما هي إلا علما مساعدا فقط للبيداغوجية، أُسند إليه دور بناء الاستراتيجيات البيداغوجية المساعدة على بلوغ الأهداف. لقد تطور الديداكتيك وأصبح مادة تطبيقية، رغم أن مفهوم الديداكتيك بدأ يتضح ويتبلور ويتميز بعيدا عن البيداغوجيا. مع ذلك قالوا هي مادة مهمة لتحضير وتجريب استراتيجيات بيداغوجية تهدف إلى تسهيل إنجاز المشاريع ذات الطابع التعليمي...، أمام هذا التجلي قال المعارضون المنتصرون للبيداغوجيا: يمكن للديداكتيك أن تُصبح علما تطبيقيا، باعتبارها تسعى إلى تحقيق هدفا عمليا متمثلا في وضع استراتيجيات بيداغوجية. ومع ذلك أصروا على أنها ليست علما مستقلا، لأنها تعتمد أثناء تحقيقها هدفها على البيداغوجيا وتستعين بعلوم أخرى مثل السيكولوجيا، والسوسيولوجيا والابستمولوجيا ...الخ[3]. قالوا إن الديداكتيك لا يمكنها أن تستقل بعيدا عن البيداغوجيا وخارج مظلتها...

الأدبيات الفرنسية لا تعترف بعلمية الديداكتيك: قال "دولانشير" (Dolanshire) عن الديداكتيك إنها لا تعني بالنسبة لمعظم المربين الفرنسيين، إلا كونها طريقة في التدريس، وعلى وجه التحديد الطريقة الخاصة بتدريس

[1] المرجع السابق.
[2] المرجع السابق.
[3] محمد الدريج، مرجع سابق.

مادة معينة أو مجموعة من المواد المتقاربة، مثل ديداكتيك اللغات الحية[1]. وهو نفس رأي "ب. جاسمين" (B Jasmin)الذي قال: « الديداكتيك هي، بالأساس تفكير في المادة الدراسية بغية تدريسها، وهي تواجه نوعين من المشكلات:

1مشكلات تتعلق بالمادة وبنيتها ومنطقها، وهي مشاكل تنشأ عن موضوعات ثقافية سابقة الوجود.

2ومشاكل ترتبط بالفرد في وضعية التعلم وهي مشاكل منطقية وسيكولوجية. فالديداكتيك ليست إذن حقلا معرفيا قائما بذاته، وذلك على الأقل في المرحلة الحالية من تطورها، وقد لا تكون مدعوة لأن تصبح حقلا معرفيا مستقبلا، ومع ذلك، ليس ثمة شك في وجود مجال للنشاط خاص بتدريس مختلف المواد الدراسية. والذي يتطلب بحثا مستمرا قصد تحسين التواصل، وبالأخص، البحث في كيفية اكتساب المتعلم للمفاهيم. »[2] وقد بين محمد الدريج بأن الاديبات التربوية الفرنسية على وجه الخصوص ساهمت في عدم الاعتراف بالديداكتيك بسبب وجود خلط بين الديداكتيك والبيداغوجيا، فهي لم تعترف بعلمية الديداكتيك، وقامت حجيتها التي اعتمدت على ما يُعرف بالمثلث الديداكتيكي، والذي كان متجاوزا من طرف تعريفات اكثر اتساعا وشمولا كما نجد مع "كوب" (koop) .

الشكل رقم 8: يعبر عن الأبعاد الثلاثة لموضوع الديداكتيك: المصدر: محمد الدريج:

[1] محمد الدريج، مرجع سابق.

[2] الحسن اللحية: **ماهو الديداكتيك**،، المركز التربوي الجهوي ، الرباط، 2009/،2010 ، موقع علوم التربية ، www.hassanlahia.com/2015/08/blog-post_585.html

الاتجاه الثاني (بالتفصيل) المؤيدون لعلمية الديداكتيك: هناك العديد من الآراء الواردة في "معجم علوم التربية"نعرض أهمها كما يلي:

1-رأي "لافالي" (Lavallée): يرى أن الديداكتيك هي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يعيشها المتربي لبلوغ هدف عقلي أو وجداني أو حسي . يقول الحسن اللحية: « الملاحظة الأولية التي يمكننا استخلاصها من هذا التعريف، هي اعتبار الديداكتيك علما قائم الذات، لا تقتصر وظيفته على التأمل والتفكير كما هو الشأن بالنسبة للبيداغوجيا، وإنما على البحث والتحليل وصياغة استراتيجيات التعلم بعد عملية التجريب»[1]، وهو يتوافق مع المنحى الذي نحاه محمد الدريج عندما قال عنه بأنه : «دراسة علمية لمحتويات التدريس وطرقه وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ، دراسة تستهدف صياغة نماذج ونظريات تطبيقية معيارية بقصد بلوغ الأهداف المرجوة، سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحسي الحركي»[2]

2-رأي "لجوندر" (Legendre.r): في رأيه أن الديداكتيك هي علم انساني مطبق موضوعه إعداد وتجريب وتقويم وتصحيح الاستراتيجيات التدريسية. هذا يدل ويشير إلى مهنة صاحبه، تنطلق من ممارسات عملية لمدرس يمتلك الخبرة ويُعبر عن تجربة شخصية معيشة. وهو نفس رأي "دوستيل" (Desantels): عندما يقول أن الديداكتيك هي علم تطبيقي موضوعه تحضير وتجريب استراتيجيات بيداغوجية تهدف إلى تسهيل انجاز مشاريع . وبذلك يمكننا القول بأن:

أ-الديداكتيك أن تكتسب خصائص العلم التطبيقي، باعتبارها علما تطبيقيا فهي تسعى إلى تحقيق هدف عملي يتمثل في وضع استراتيجيات بيداغوجية لوضعيات تعلمية مختلفة.

ب- لتحقيق هدف تستعين الديداكتيك بعلوم السيكولوجية والسوسيولوجيا والابستمولوجيا... وهذا يقويها باعتبار أن لها علاقات مع علوم الأخرى على شاكلة العلوم المهمة والراقية والمفيدة.

ج- تسعى الديداكتيك كمجال معرفي متميز لأن تصبح مطبوعة بطابع علمي لأنها:

1- يمكن أن تؤلف نظاما منسجما من المعارف في تحول مستمر بفعل اندماج المعارف القديمة بالمعارف الجديدة.

[1] التعليمية" من دروس وزارة التربية المقدمة للمفتشين والأساتذة المكونين لتكوين أساتذة التعليم المتوسط الجدد أثناء التكوين أثناء الخدمة.

[2] المرجع نفسه.

2- يمكن أن تتمخض عن نتائج إذا ما وضعت تحت الملاحظة المنهجية بواسطة أدوات تقربها أكثر من الدقة والموضوعية.

3-يمكنها أن لا تكتفي بوصف الظواهر والربط بينها فقط، ولكن يمكنها أيضا تحليلها وتفسيرها ووضع قوانين وتنبؤات لها.

وهذا كله ملخص في رأي وتعريف محمد الدريج : الديداكتيك هي الدراسة العلمية لمحتويات التدريس وطرقه وتقنياته، ولأشكال تنظم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ ، فهي تقيم دراسات تستهدف صياغة نماذج ونظريات تطبيقية –معيارية تقصد بلوغ الأهداف المرجوة سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحس-الحركي[1].

تعريف رقم01: تعريف "أبلي هانس"(Aebli Hans): « هي علم مساعد للبيداغوجيا، وإليه تسند هذه الأخيرة مهمات تربوية عامة، لكي يُنجز تفاصيله أي كيف نجعل التلميذ يحصّل هذا المفهوم، أو هذه العملية، أو هذه التقنية؟ تلك هي نوعية المشاكل التي يسعى الديداكتيكيون إلى حلها، مستعينين بمعارفهم المتعلقة بنفسية الأطفال وسيرورة التعلم لديهم»[2] إن هذا التعريف يعترف بأن الديداكتيك علم مثله مثل البيداغوجيا، له أبعاد تربوية خاصة، تمكنه من حل بعض المشاكل دون غيره من العلوم الأخرى بطريقة ديداكتيكية متميزة، مثلا حل مشكلة فهم الفعل البيداغوجي لأفكار المنهاج والمحتوى الدراسي، وتوصيله للتلاميذ بطريقة صحيحة وهادفة، ولعل التعريف الموالي يوضح هذه الفكرة بشكل أفضل.

التعريف رقم02: تعريف "جان كلود غانيون"(Jean-Claude Gagnon) « "هي تأمل وتفكير في طبيعة المادة الدراسية، وكذا في طبيعة وغايات تدريسها، وصياغة فرضيات خاصة انطلاقا من المعطيات المتجددة والمتنوعة باستمرار لكل من علم النفس والبيداغوجيا وعلم الاجتماع، وهي دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريس تلك المادة»[3] هذا التعريف يركز على علاقة الديداكتيك بالمنهاج والمحتوى الدراسي، خاصة ما يتعلق بالغايات والأهداف، التي تساعد على صياغة فرضيات تساعد على ربط الجانب النظري بالجانب الميداني في العملية التدريسية، وهذا يمكن الفعل البيداغوجي من تحقيق أهدافه، لأن الفعل الديداكتيكي جسد الفكر المراد تقديمه منهجيا وجعله يسير موازيا الفعل البيداغوجي. وهذا ما يوضحه أكثر التعريف الموالي.

---

[1] المرجع نفسه.

[2] محمد الدريج: **مفهوم الديداكتيك، بوابة التعليم الأولي** بالجهة الشرقية، المغرب، ص1. -hist geoasis.weebly.com/uploads/2/7/4/3/27436617/doc_183.pdf

[3] المرجع سابق نفسه.

التعريف رقم 03: تعريف محمد الدريج: «دراسة علمية لمحتويات التدريس وطرقه وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ، دراسة تستهدف صياغة نماذج ونظريات تطبيقية معيارية بقصد بها بلوغ الأهداف المرجوة، سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحسي الحركي»[1] إن هذا التعريف يشتمل على أربعة عناصرهي:1 طرائق التدريس وتقنياتها، 2تنظيم مواقف التعلم وفق المنهاج، 3البعد المتعلق بالتلميذ،4 الأهداف المنشودة الثلاث(العقلي، الانفعالي، الحسي الحركي)

التعريف رقم 04: تعريف لافال (Lavalle): يُعرف" لافال" الديداكتيك: «بالدراسة العلمية لتنظيم وضعية التعلم التي يعيشها من يتربى من أجل الوصول إلى هدف معرفي أو وجداني أو حركي... وأن التنظيم لا يأخذ المعنى الضيق الذي نصادفه بالنسبة للإدارة، بل يعني أن المدرس يكون مسؤولا على تنظيم وتجديد وخلق وضعيات التعلم المناسبة والضرورية، للوصول إلى الأهداف المرغوب فيها، وهذه الأهداف هي التي عمل المدرس إلى ترجمتها إلى أهداف خاصة لكي يجعلها تتلاءم مع متعلميه. » إن هذا التعريف يتحدث عن الديداكتيك كونها علم يساعد الأستاذ ويرافقه أثناء تنظيم وضعيات التعلم، تنظيما معقلنا ليساهم بشكل أساسي في تحقيق الأهداف البيداغوجية المرتقبة من النشاط التعليمي/ التعلمي.

إن الديداكتيك يجعل من التدريس موضوعا له ، فينصب اهتمامه على نشاط كل من الدرس والتلميذ و تفاعلهما داخل القسم ، وعلى مختلف المواقف التي تساعد على حصول التعلم، لذا يصير تحليل العملية التعليمية في طليعة انشغالاته ويستهدف في جانبه النظري صياغة نماذج ونظريات تطبيقية-معيارية ، كما يعني في جانبه التطبيقي السعي للتوصل إلى حصيلة متنوعة من النتائج التي تساعد كلا من المدرس والمدير والمشرف التربوي و غيرهم. ومما سبق نتحصل على **الملخص** التالي : الديداكتيك هي الدراسة العلمية لمحتويات التدريس و طرقه وتقنياته ، ولأشكال مواقف التعلم ، التي يخضع لها المتعلم ؛ دراسة تستهدف صياغة نماذج و نظريات تطبيقية و معيارية قصد بلوغ الأهداف المرجوة و تأمل المادة الدراسية من أجل تدريسها.

3.4 التكوين البيداغوجي (مفهوم العملية البيداغوجية):

تَعَوَد كل من أراد أن يُعرف مصطلح البيداغوجيا الإشارة إلى التركيبة اللفظية التي تتكون منها كلمة بيداغوجيا في الأصل اليوناني وهي تتألف من كلمتين PEDA وتعني الطفل، AGOGE وتعني القيادة والسياقة، وكذا التوجيه. ومن التعريفات العامة لهذا المصطلح أنها فن التربيةLa pédagogie est l'art d'éduque،كما تشير إلى الطرق وممارسات التعليم

[1] محمد الدريج: مفهوم الديداكتيك ، مرجع سابق.

والتربيةLes méthodes et les pratiques d'enseignement et l'éducation ، وهي العلم الذي يهدف إلى دراسة مذاهب والتقنيات التي يبنى عليها عمل المربين. ويمكن تعريفها من الناحية التطبيقية على أنها تجميع لجملة من الأساليب التقنية التي تهدف إلى وضع معايير لمراقبة إجراءات عملية نقل المعرفة، ويعرفها البعض بأنها مصطلح عام يحدد من ناحية علم وفن التدريس، ومن جهة أخرى طريقة التدريس ، وتستعمل في معناها الضيق لتحديد التقنيات البيداغوجية[1]. كلمة "بيداغوجيا" حُددت بمعان عدة، من حيث الاصطلاح، حيث اعتبرها "إميل دوركايم" (E. Durkheim) نظرية تطبيقية للتربية، تستعير مفاهيمها من علم النفس وعلم الاجتماع. ونجد العالم التربوي السوفياتي " أنطوان ماكرينكو"(A. Makarenko): يُبين صعوبة تحديدها فيعرفها بأنها العلم الأكثر جدلية، الذي يرمي إلى هدف عملي. وتحير البيداغوجيا "روني أوبير" (R. Hubert) فيجمل مجموعة معاني ويطلقها عليها مرة واحدة فيقول عنها ليست علما ولا تقنية ولا فلسفة ولا فنا، بل هي هذا كله، منظم وفق تمفصلات منطقية. والملاحظ أن هذه التعاريف وغيرها كثير تعترف ضمنيا بصعوبة تحديد مفهوم البيداغوجيا، وتحاول أن تُقيم دليلا قويا تحتج به على تعقد كلمة " البيداغوجيا " وصعوبة ضبط مفهومها بدقة، مما يجعل المتتبع يعتقد أن تلك التعاريف وغيرها، ليست في واقع الأمر سوى وجهات نظر لعلماء وأساتذة في تحديد مفهوم " البيداغوجيا "كل منهم رآها من جانب مختلف عن الآخر. لذا فإنه كما هو واضح أمامنا من الصعب إيجاد تعريفا للبيداغوجيا تعريفا يكون جامعا ومانعا، بسبب تعدد واختلاف دلالاتها الاصطلاحية من جهة، وبسبب تشابكها وتداخلها مع مفاهيم وحقول معرفية أخرى مجاورة لها من جهة أخرى. ولعل هذا ما يبرر سعي كل من "غاستون ميالاري" (G.Mialaret) و"روبير لافون" (R.Lafon) إلى استعمال قاموس لغوي، يحاول أن يغطي ميادين متعددة متداخلة فيما بينها تداخلا شديدا. هذه مشكلة مفاهمية لها تشابكاتها وجذورها وفروعها، أردنا أن نشير إليها فقط. ونحن ملزمون باختيار بعضا من هذه التعاريف وتبنيها في هذا البحث، ولهذا الاعتبار، نأخذ بوجهة نظر التي تميز في لفظ " بيداغوجيا " بين استعمالين، يتكاملان فيما بينهما بشكل كبير، وهما:

* «إنها حقل معرفي، قوامه التفكير الفلسفي والسيكولوجي، في غايات وتوجهات الأفعال والأنشطة المطلوب ممارستها في وضعية التربية والتعليم، على الطفل و الراشد. »

* «إنها نشاط عملي، يتكون من مجموع الممارسات والأفعال التي ينجزها كل من المدرس والمتعلمين داخل الفصل». هذان الاستعمالان مفيدان في التمييز بين ما هو نظري في البيداغوجيا، وما هو ممارسة وتطبيق داخل حقلها[2]. ويمكن تحديد البيداغوجيا بأنها «كل ممارسة يقوم بها شخص ما لتطوير تعلمات محددة لدى

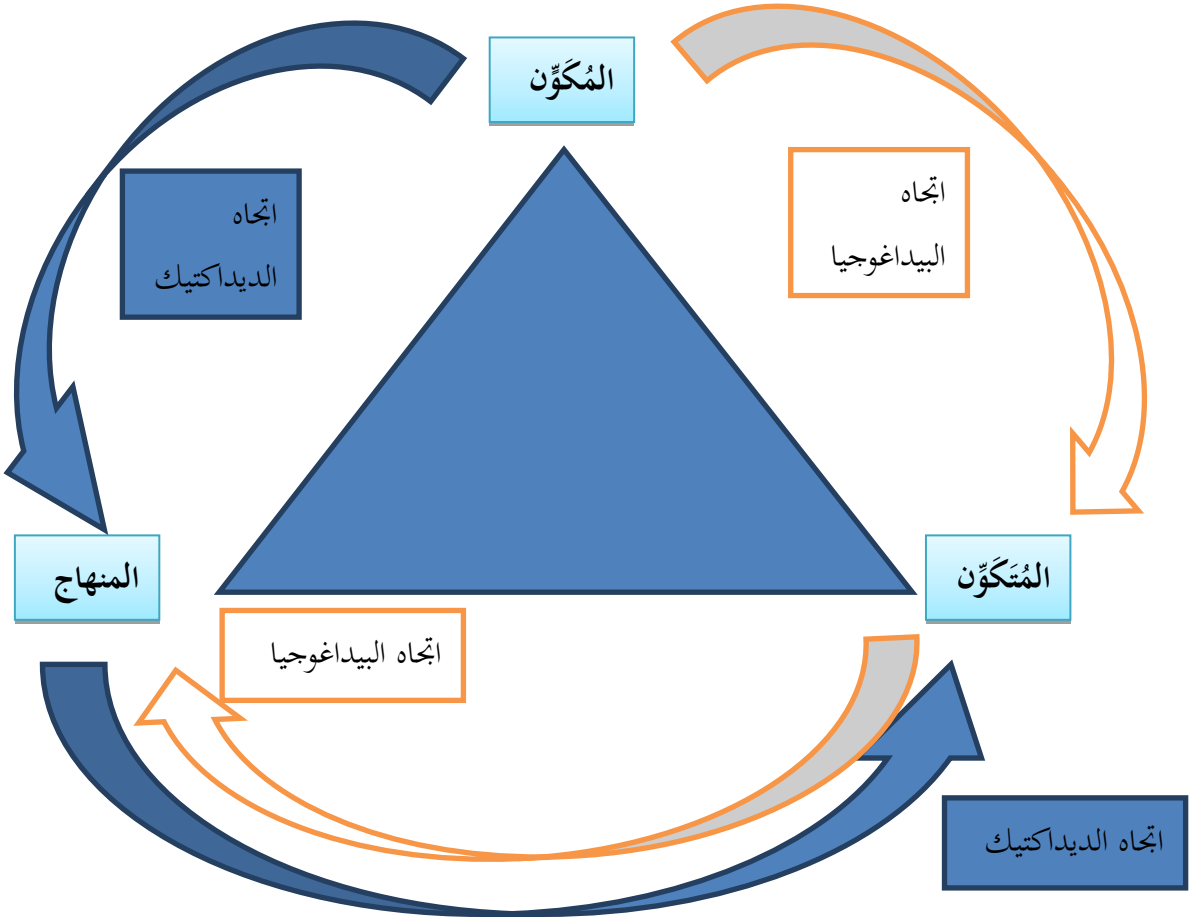
[1] كمال عبدالله، عبد الله قلي: **مدخل إلى علوم التربية، لطلبة اللغة العربية وآدابها** –السنة الأولى – الارسال 1،ملمح أساتذة التعليم الأساسي (عن بعد)، المحور الرابع، الأسس الاجتماعية للتربية. www.ecoledz.net/uploads/3/1/0/6/31060631/ التربيةوأسسها.doc

[2] الحسن اللحية: موقع علوم التربية، ص9. www.hassanlahia.com/2015/08/blog-post_585.html

شخص آخر». و هي حسب الفيلسوف البراغماتي "سميث"(Smith): «فعل و ممارسة، هذا الفعل يهدف إلى إحداث نتائج و آثار تعلمية» ولقد اعتبر "إميل دوركايم"(E.Durkheim)البيداغوجيا نظرية تطبيقية للتربية تستمد مفاهيمها من علم النفس وعلم الاجتماع، أما بالنسبة "لروني أوبير" (R.Hurbert)فهي ليست علما ولا تقنية ولا فلسفة ولا فنا فقط، بل هي هذا كله منظم وفق تمفصلات منطقية[1].كان البيداغوجي في الأصل الأول مربيا ولم يكن معلما، يقول فارون(varon): في القرن الأول قبل الميلاد كان المدرس يعلم والبيداغوجي يربي لأنه هو من يسهر على رعاية الطفل المتعلم، والأخذ بيده، وهو الذي يختار المعلم، ونوع التعليم الذي يراه ملائما حسب تصوره[2]، ويُوضح "هاملين"(Hameline) .هذا الأمر أكثر بقوله:" إن البيداغوجي كان في الأصل مربيا، لأن التربية كانت تتم خارج المدرسة، بينما التعليم يتم داخلها حيث ارتبطت التربية بتهذيب الخلق بالمعنى الواسع، أما التعليم فقد ارتبط بالتحصيل المعرفي بالمعنى الضيق"[3] لكن بمرور الوقت تحول البيداغوجي لأسباب عدة من المربي بالمفهوم الواسع إلى المدرس ناقل المعرفة وبذلك أصبح للمدرس الدورين معا، وهكذا تحولت البيداغوجيا من معناها الأصلي المرتبط بإشباع القيم التربوية والأخلاقية والنفسية والاجتماعية إلى منهجية في تقديم المعرفة وارتبطت بذلك بفن التدريس(الديداكتيك) وتحولت من إنتاج القيم التربوية إلى الاهتمام باقتراح الطرائق المختلفة للتعليم، تعددت هذه الطرائق بتعدد المرجعيات والمنظورات والمدارس الفلسفية، فظهرت بيداغوجيات لا حصر لها نذكر منها بيداغوجيات كل من: هاربارت، ديكر ولي، بستتالوزي، فروبل،مونتيسوري، روسو...[4]

[1] كمال عبدالله، مرجع سابق.
[2] عبدالقادر لورسي، مرجع سابق، ص30.
[3] عبدالقادر لورسي، مرجع سابق، ص30.
[4] عبدالقادر لورسي، مرجع سابق، ص30.

شـــكل رقـــم(9): تُعبـــر عـــن الفـــرق بـــين الديـــداكتيك والبيـــداغوجيا:



المصدر: من اقتراح الطالب

4.4 بعض الاختلافات بين البيداغوجيا والديداكتيك:

مـن خـلال الشـكل أعـلاه يبـين الفـرق بـين علمـي الديـداكتيك والبيـداغوجيا، إذ أن لكـل منهمـا مسـار علـى المثلـث التعليمـي: **المسـار الأول: هـو مسـار الديـداكتيك**: الـذي ينطلـق مـن الأسـتاذ نحـو المنهاج(التعلمـات) نحـو التلميـذ، والمثلـث يرمـز إلى سـاحة التفـاعلات بـين العناصـر الثلاثـة(المتغيرات الثلاثـة)، وبـذلك فـإن المقاربـة الديداكتكيـة لا تُختـزل في عنصـر مـن هـذه العناصـر الثلاثـة، بـل لابـد مـن التضـامن الـوظيفي بـين هـذه المتغـيرات إذا أهملـت واحـدة فـإن البعـد الديـداكتيكي سـيختفي[1] لأن غيـاب

[1] فيليب جونايير، سيسيل فاندر بورخت:التكوين الديداكتيكي للمدرسين التدريس بالكفايات من خلال خلق شروط التعلم، ترجمة عبدالكريم غريب، عزالدين الخطابي، منشورات عالم التربية، المغرب، ط1، 2011، ص68.

التواصل بين هذه المتغيرات الثلاثة يؤدي إلى انفجار المثلث، وهذا التضامن يجعل الأستاذ يستدعي متغير المنهاج وهو يدرس للتلميذ من خلال إيجاد وضعية تعلمية يكون خلالها المنهاج أو الأساس التعليمي حاضرا بقوة، يقول أحد الباجتين معرفا الديداكتيك هو :مجموعة متكاملة من الأشخاص، والمعدات و(المعنويات)، الإجراءات السلوكية التي تشترك جميعا في إنجاز ما يلزم لتحقيق أغراض التدريس على نحو فعال[1] وهكذا نفهم بأن المسار الديداكتيكي يركز على عملية النقل الصحيح للمعلومات، بطريقة من الطرائق، ومن خلال تصميم ذو خطوات استراتيجية تعتمد على كفاءة الأستاذ المعرفية والمهارية بشكل منظم عمليا وإجرائيا يهدف إلى غرض نهائي لصالح المدرسوالتلميذ والمجتمع. فالديداكتيك هي، بالأساس، تفكير في المادة الدراسية بغية تدريسها، والذي يواجه نوعين من المشكلات: مشكلات تتعلق بالمادة ومحتواها وبنيتها ومنطقها، و تنشأ عن موضوعات علمية – ثقافية سابقة الوجود. ومشكلات ترتبط بالفرد في وضعية التعلم[2] وهي من طبيعة سيكولوجية ابستمولوجية سوسيولوجية.وبذلك فإن المسار الديداكتيكي يضمن التعاقد الديكتيكيdidactique contrat الذي يُعد شرطا ضروريا لكل تواصل تربوي ناجح وفعال، والذي يعرفونه بانه مجموع القواعد التي تُكَون القانون الذي يحكم العلاقات في الحقل البيداغوجي. إذ ينبغي للمدرس أن يتعاقد ضمنيا مع تلامذته. وذلك عن طريق تحديد المهام والأدوار والوظائف والأعمال التي يجب أن يقوم بها كل طرف في علاقته مع الجماعة. فلا بد من تحديد واجبات وحقوق التلميذ وواجبات وحقوق المدرس ويجب أن يبنى هذا التعاقد الديداكتيكي على سلطة المدرس وقدرته على ضبط القسم. و هنا نميز بين سلطتين هما :

أ – سلطة شخص (أستاذا كان أم مديرا أم مشرفا)، متمكن من تخصصه مطلعا على تخصصات الآخرين، ضابط لآليات اشتغاله، وهذه سلطة مشروعة وغالبا ما يقبلها التلاميذ لأنها مبنية على سلطة معرفية وليس على القمع والاستبداد؛ مبنية على الاقتناع. ب – سلطة شخص غير متمكن من تخصصه، غير مطلع على التخصصات التي تفيده، غير ضابط لآليات اشتغاله، وهذه سلطة غير مشروعة لا يقبلها التلاميذ لأنها مبنية على القمع. وهذا النوع يعوق عملية التواصل بين الأستاذ والتلاميذ أي أنه ينسف المثلث الديداكتيكي ويُفجره[3].

---

[1] حريزي موسى، مرجع سابق ص44.

[2] محمد الدريج: عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل، http://www.taalimona.com/formation/approches/articles-didact/node_4579 يوم 2018/01/7. 9:48

[3] المرجع السابق.

المسار الثاني(العكسي) البيداغوجي: الذي ينطلق من الأستاذ(توجيها وتنشيطا) نحو التلميذ لتهيئة البيئة المناسبة لكي يتم له خلالها استقبال المعارف التي يتضمنها المنهاج. فبقدر ما تهتم الديداكتيك بالتواصل المتعلق بالجانب الأبستمولوجيا والمعرفي الموجود في المنهاج فإن البيداغوجيا تهتم بالتواصل المتعلق بالجانب السيكولوجي خصوصا حتى يتسنى للتلميذ أن يتعلم بشكل جيد وفعال. وهذا الفصل بين الديداكتيك والبيداغوجيا ما هو إلا للتوضيح لأنهما منسجمان معا ومتكاملان، يقول "لألطي"(Altet) متحدثا عن نوعية مهام التعليم: «هو أنها تغطي حقلين مختلفين لكنهما مترابطان، فمن جهة هناك حقل تدبير المعلومة وهيكلة الدراية(المعرفة) من طرف المدرس وتملكها من طرف التلميذ وهو مجال الديداكتيكا. ومن جهة أخرى هناك حقل معالجة وتحويل المعلومة المنقولة كدراية لدى التلميذ بفعل التطبيق العلائقي وأعمال المدرس الهادفة إلى تشغيل شروط التعلم الملائمة وذلك هو مجال البيداغوجيا »[1] هناك فرق بين ملاحظات كلا من الديداكتيكي والبيداغوجي، حين يجلس كلاهما يلاحظ درسا في القسم، نجد الأول يهتم بتفاعل التلاميذ مع المعارف المقررة في المنهاج، بينما نجد الثاني يهتم أيضا بتفاعلات التلاميذ لكنه يهتم بموضوع التعلم، والطريقة الأفضل التي توصل المعلومة بسهولة، والبيئة والجو النفسي الذي يتلقى فيه التلميذ الدرس[2].

الجدول رقم 06: الفرق بين أسئلة البيداغوجيا والديداكتيك:

أسئلة الديداكتيكي	أسئلة البيداغوجي
لماذا اخترت النشاط كذا لتقريب مفهوم المعادلة؟	لماذا لم تشرك عددا كبير من التلاميذ في النشاط؟
لماذا لم تصحح الجواب الذي قدمه التلميذ حسن؟	لماذا اعتبرت التلميذ حسن مشاغبا؟
كيف يمكن استثمار خطأ التلميذ جمال لشرح الكفاءة كذا؟	كيف تتعامل مع التلميذ المخطئ هل تهمله؟ هل توبخه؟
هل يمكن للتلاميذ الإدلاء بحل آخر للمسألة؟	هل فكرت في استعمال طريقة العمل التعاوني ؟

[1] فيليب جونايير، سيسيل فاندر بورخت، مرجع سابق، ص79.

[2] فيليب جونايير، سيسيل فاندر بورخت، مرجع سابق، ص.78

الجدول رقم 07: الفرق بين البيداغوجيا والديداكتيك: هناك اختلافات عديدة بين العلمين: نذكر بعضها فيما يلي:

البيداغوجيا	الديداكتيك
-اعتاد البيداغوجيون أن يستندوا في بناء فرضياتهم على نظريات سيكولوجية، خاصة النظريات التي تهتم بالنمو العقلي أو الوجداني أو النفسي – الحركي للأطفال. و بذلك ظلت البيداغوجيا وفية، في معظم أبحاثها، لجذورها الاشتقاقية. -تتناول منطق التعلم انطلاقا من منطق بيئة القسم، ونفسية المتعلم -اعتاد البيداغوجيون أن يستندوا في بناء فرضياتهم على نظريات سيكولوجية، خاصة النظريات التي تهتم بالنمو العقلي أو الوجداني أو النفسي – الحركي للأطفال. و بذلك ظلت البيداغوجيا وفية، في معظم أبحاثها، لجذورها الاشتقاقية. -تتناول منطق التعلم انطلاقا من منطق بيئة القسم، ونفسية المتعلم – اهتمام البيداغوجيا يبدأ بالمتعلم أولا عن طريق إيجاد المناخ التعليمي المناسب (الداخلي/الخارجي) داخل القسم، لتتحقق شروط النظرية التعلمية التي تعتمد على مراعاة الجوانب التالية: السيكولوجية والاجتماعية والتربوية. – الاهتمام بمختلف العلاقات التي تؤثر على التلقي عند التلميذ ومن ثم التفاعل الايجابي من منظور(أستاذ/تلميذ) أو (معلم/متعلم). – لا تهتم بدراسة وضعيات التعليم والتعلم من زاوية خصوصية المحتوى، بل تهتم بالبعد السيكوسوسيولوجي لتلقي المعرفة، أي تمهد المتعلم ليتلقى المحتوى التعليمي، وتسمح بقيادة القسم في أبعاده المختلفة.	-تهتم الديداكتيك بالجوانب المنهجية المتعلقة بتوصيل المعرفة واكتسابها، فلها علاقة وطيدة بالمحتوى التعليمي، إذ أن الديداكتيك في أصلها تفكير منهجي. -تهدف إلى إقامة وتأسيس عقلاني لممارسة شاملة، قادرة على تحقيق النجاح في كل التخصصات لجميع المتعلمين. -تتناول منطق التعلم انطلاقا من منطق المعرفة، والنقل الديداكتيكي المناسب -تهتم الديداكتيك بالجوانب المنهجية المتعلقة بتوصيل المعرفة واكتسابها، فلها علاقة وطيدة بالمحتوى التعليمي، إذ أن الديداكتيك في أصلها تفكير منهجي. -تهدف إلى إقامة وتأسيس عقلاني لممارسة شاملة، قادرة على تحقيق النجاح في كل التخصصات لجميع المتعلمين. -تتناول منطق التعلم انطلاقا من منطق المعرفة، والنقل الديداكتيكي المناسب – ينطلق الديداكتيك من أن طبيعة المعرفة الموضوعة للتدريس يجب أن تقولب بشكل يسهل عملية التعلم، وبذلك يُبنى شكل التعليم على هذا الأساس. – المتعلم يتعلم بطرائق مختلفة: طريقة تعليم مادة الرياضيات مثلا تختلف تماما عن طريقة تعليم مادة الانجليزية أو مادة التاريخ...لأن لمحتويات المواد خصوصيات مختلفة، ومن هنا يُعتبر فهم علاقة المعرفة المقدمة في بعدها المعرفي أساسيا بالنسبة للمختص في الديداكتيك.

البيداغوجيا	الديداكتيك
-يتم التركيز على الممارسات المهنية التطبيقية المتعلقة بالجوانب السيكولوجية والسوسيولوجية، والتواصلية، داخل القسم. - هي حقل معرفي، قوامه التفكير الفلسفي والسيكولوجي، في غايات وتوجهات الأفعال والأنشطة المطلوب ممارستها في وضعية التربية والتعليم، على الطفل و الراشد. - هي نشاط عملي، يتكون من مجموع الممارسات والأفعال التي ينجزها كل من المدرس والمتعلمين داخل القسم.	-تُعد استراتيجيات تخدم هدف توصيل المعلومات إلى التلميذ، في إطار عمليات تحصي مجموع من المدخلات كالمحتويات التعلمية، والأنشطة التي هي وضعيات ومواقف تعلمية مدروسة، والوسائل التعليمية...إلخ - تهتم بالعقد الديداكتيكي من منظور العلاقة التعلمية التعليمية التي تعني التفاعل بين المكون والمتكون. - تهتم بشروط التعلم بطريقة سيكوسوسيولوجية تمكنه من قولبة المعلومات المقدمة على شكل مواقف ووضعيات تعلمية مقترحة، يصنع بها مناخ تعليمي داخل بيئة تعليمية بيداغوجية. لذلك يتجه أولا نحو المنهاج والمحتويات: تدرس كيف يقدمها الأستاذ للتلميذ بعد ذلك.

5.4 أنواع البيداغوجيات: البيداغوجيات أصبحت علما لوحدها لكثرة ما كتب فيها لا يمكن الحديث عنها كلها لكن يمكن الاشارة إليها كما يلي:

* بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.
* بيداغوجيا حل المشكلات.
* بيداغوجيا الإدماج.
* بيداغوجيا المشروع.
* البيداغوجيا الفارقية.
* بيداغوجيا الخطأ.
* بيداغوجيا اللعب.
* بيداغوجيا التعاقد.

1-5.4 بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات:

لقد جاء مفهوم الكفاءات إلى مجال التربية ليعمل على تحسين البرامج التعليمية لكافة مستويات المؤسسات التربوية بصفة عامة، من خلال التركيز على الكيف في إعداد الأستاذ وتدريبه على تنمية المعلومات والمهارات والاتجاهات المختلفة لدى الطلاب إلى درجة عالية من الإتقان وقد عرفت البرامج التي بنيت وفق هذا المفهوم بالبرامج القائمة على الكفايات ، كما استخدم مصطلح التربية القائمة على الكفاءات Competency Based Education للتعبير عن التربية التي تستخدم تلك البرامج لتعليم الطلاب. ولقد كان مولد حركة التربية القائمة على الكفايات انعكاساً لعدة عوامل، أهمها الانتقادات التي وجهت من قبل المجتمع الأمريكي إلى المدرسة، وإلى النظام التعليمي بصفة عامة، وكان ظهور هذه الحركة بمثابة رد فعل طبيعي من قبل التربية والتربويين لتلافي تلك الانتقادات ولما كان مفهوم الكيف في التربية يتطلب في المقام الأول، التركيز على جانب الكيف في إعداد الأستاذ وتدريبه، فقد نشأت حركة لإعداد الأستاذ على أساس الكفايات (CBTE) Competency Based Teacher Education , 1967، وذلك انطلاقاً من أن تحديد الكفايات التي يجب أن يمتلكها الأستاذ، سوف يمكن من إيجاد الوسائل والخبرات التي تؤدي إلى تدريب الأساتذة ، وإكسابهم تلك الكفايات. ولقد دعم من أهمية هذه الحركة لمجال إعداد الأستاذ ، اتفاق مبادئها مع الكثير من أفكار البحوث الحديثة في التربية ونتائجها ، مثل الاهتمام بفكرة وظيفية التعلم ، ومركزيته حول مشكلة أو مهنة معينة ، والتركيز على وجود خبرات محددة ومصاغة في صورة تغيرات سلوكية في برامج إعداد الأساتذة ، بحيث تظهر هذه التغيرات لدى الطالب الأستاذ عند اجتيازه للبرامج ، الأمر الذي رسخ جذور هذه الحركة ، وقوى من دعائمها.

- **التعريف اللغوي:**

يقال **وكفاء:** على الشيء مكافأة، ويقال مالي به قيل ولا كفاء أي مالي به طاقة على أن أكافئه قال حسان بن ثابت شاعر الرسولρ: وروح القدس ليس له كِفاء أي أن جبريل ليس له نظير ولا مثيل وفي الحديث الشريف: فنظر إليهم فقال: من يكافئ هؤلاء، وفي حديث الأحنف لا أقاوم من لا كفاء له يعني الشيطان.والكفء: النظير وكذلك الكَفء والكفؤ الذي مصدره الكَفَاءَة بالفتح ويقال لا كِفاء له بالكسر وهو في الأصل مصدر أي لا نظير له والكفء النظير والمساوي ومنه الكفاءة في الزواج، وتكافأ الشيئان تماثلا وكافأه أي ماثله ويقال كفأه مكافأة ويقال: هذا كفاءة وكفيئة وكفْوءة وكفُوءة وكفَوءة أي مثله وكفء الرجل قدره ومنزلته والكفء هو الكفؤ وفي الحديث الشريف المؤمنون تتكافأ دماؤهم. وفي العقيقة شاتات متكافئتان أي متساويتان قال ابن سيدة لا أعرف للكفء جمعا ولذلك

من الأفضل جمع كفاءة كفاءات وليس كفايات وقد وردت كفاءة في بعض الكتابات بمعنى مقدرة أو أهلية[1].أما الكفي: مؤنثة كفاه كفاية إذا قام بالأمر، والكفاة الخدم يقومون بالخدمة، وهذا كافيك أي حسبك ومعنى الكفاية في قوله تعالى:[وَلَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ][2] أنه بين لهم ما فيه كفاية في الدلالة على توحيده، والكُفية ما يكفيك من العيش، وبالتالي نجد أن الكفاءة من كفأ تدل على الكفء في القدرة والنزلة والمساواة. والثانية الكفاية تدل على سد الحاجة وجعلته غنيا فلم يحتاج إلى غيره، ويقال كفى به عالما أي أنه بلغ مبلغ الكفاية في العلم[3]

ورد في لسان العرب لابن منظور أن الكفاية من كفى، يكفي: إذا قام بالأمر، ففي الحديث الشريف: "من قرأ الآيتين من آخر سورة البقرة في ليلة كفتاه"، أي أغنتاه عن قيام الليل.وعليه فإن الكفاية في اللغة العربية تعني قدرة الفرد على القيام بمهام معينة على أحسن وجه، بحيث يستغني عن غيره ولا يحتاج إلى مساعدته.

وعليه فإن الكفاءة في اللغة لا تستخدم إلاّ بمعنى الشبيه والنظير، وما يؤكد ذلك أن "مجمع القاهرة لم يقر استعمال الكفء بمعنى القوي القادر، وأن مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق خطأت من يقول فلان كفء لملء هذا المنصب، لأن الكفء لا تعني إلاَّ المثيل، واستشهد بقوله تعالى: (لم ولم يولد ولم كن له كفؤا أحد)، والصواب هو العالم الكافي، أي صاحب الكفاية"[4].

- **التعريف الاصطلاحي:** نجد في الأدبيات التي تناولت المقاربة بالكفاءات تعدُّدًا غزير لمعاني "الكفاءة"، وبالرغم من هذا التعدد فإن هناك عدداً من الخصائص التي تتفق حولها معظم التعريفات. وسنعرض فيما يأتي عدداً من هذه التعريفات:

1**– تعريف هاوسام وهوستون (Houston & Howsam)**: يعرف هذان الباحثان الكفاءة بأنها: «القدرة على عمل شيء أو إحداث نتاج متوقع»[5] فهي قدرة يمتلكها الفرد ويستخدمها من تحقيق نتاج مستهدف في ميدان معين.

---

[1] سهيلة محسن كاضم الفتلاوي، مرجع سابق، ص26.

[2] سورة فصلت، رقم الآية53.

[3] المرجع نفسه، ص27.

[4] عبد الرحمن التومي: **الكفايات، مقاربة نسقية**، دار الهلال، وجدة، المغرب، ط3،2005، ص28.

[5] توفيق مرعي: **الكفايات التعليمية في ضوء النظم**، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1983، ص21.

2- تعريف كود ((**Good**: «هي القدرة على إنجاز النتائج المرغوبة مع اقتصاد في الجهد والوقت والنفقات»[1]، نلاحظ أن هناك إضافة لأن الكفاءة هنا هي قدرة على إنجاز النتاجات المستهدفة، وأيضا فإن هذه القدرة تؤدى مع الاقتصاد في الوقت والجهد والنفقات.

3- تعريف صقر(1996): «هي القدرة على أداء عمل أو مهمة ما بفاعلية، أي بأقل ما يمكن من الجهد والتكلفة، وبأقصى ما يمكن من الأثر»[2] كما نرى هناك إضافة أخرى إلى ما ذُكر في التعريفين السابقين تتمثل في الفاعلية والأثر بل أقصى ما يمكن من الأثر. فالكفاءة تعني التمكن من أداء عمل معين ، وأن التعليم وفقاً لهذا المفهوم يختلف في الافتراضات التي يقوم عليها ، والمداخل التي يستخدمها ، إذ إنه يركز على امتلاك المعارف والمهارات، ليس لمجرد امتلاكها أو استظهار ها، ولكن لاستخدامها في أداء عمل معين.

- **تعريف الكفاءة التدريسية:**

1- هي «تلك المقدرة المتكاملة التي تشمل مجمل مفردات المعرفة والمهارات والاتجاهات اللازمة لأداء مهمة ما أو جملة مترابطة من المهام المحددة بنجاح وفاعلية»[3]

2- أما باتريسيا (Patricia M.Kay) فترى أن: « الكفايات ما هي إلاَّ الأهداف السلوكية المحددة تحديداً دقيقاً والتي تصف كل المعارف والمهارات والاتجاهات التي يعتقد أنها ضرورية للمدرسإذا أراد أن يعلم تعليماً فعالاً، أو أنها الأهداف العامة التي تعكس الوظائف المختلفة التي على المدرسأن يكون المدرسقادراُ على أدائها»[4].

3- وهناك من يرى أنها: «امتلاك المدرسلقدر كاف من المعارف والمهارات والاتجاهات الايجابية المتصلة بأدواره ومهامه المهنية، والتي تظهر في أداءاته وتوجه سلوكه في المواقف التعليمية المدرسية بمستوى محدد من الإتقان، ويمكن ملاحظتها وقياسها بأدوات معدة لهذا الغرض»[5].

4- ويرى غيرهم بأنها: «مجموعة من القدرات وما يرتبط بها من مهارات يُفترض أن المدرسيمتلكها، تمكنه من أداء مهامه وأدواره ومسئولياته خير أداء، مما ينعكس على العملية التعليمية ككل، وخصوصاً

---

[1] سهيلة الفتلاوي، مرجع سابق، ص28.

[2] غازي مفلح: **الكفايات التعليمية التي يحتاج معلمو المرحلة الابتدائية إلى إعادة التدريب عليها في دورات اللغة العربية التعزيزية**، رسالة ماجستير في التربية (غير منشورة)، جامعة دمشق، 1998،ص55.

[3] سهيلة الفتلاوي، مرجع سابق، ص28.

[4] توفيق مرعي ، مرجع سابق، ص23.

[5] عبد الرحمن صالح الأزرق: **علم النفس التربوي للمعلمين**، دار الفكر العربي، لبنان، مكتبة طرابلس العلمية العالمية، ليبيا، ط1، 2000، ص19.

من ناحية نجاح وقدرة المدرسعلى نقل المعلومات إلى تلاميذه، وقد يقوم المدرسبذلك عن طريق التخطيط والإعداد للدرس وغيره من الأنشطة التدريسية اليومية
والتطبيقية، مما يتضح في السلوك والإعداد التعليمي للمدرسداخل الفصل وخارجه»[1].

2-5.4 تصنيف الكفاية التدريسية: التصنيف عبارة عن محاولة لتجميع المتشابهات في وحدات متقاربة وترتيب عناصرها انطلاقاً من معايير محددة، وقد حظيت كفايات التدريس باهتمام الباحثين، لذلك صنفوها إلى تصنيفات عديدة

وسنحاول فيما يأتي عرض بعض هذه التصنيفات:

1- **تصنيف جرادات و"قاري بورش"(1984)**: صنفا كفايات المعلمين التدريسية إلى ثلاثة أنواع هي:

أ- كفايات معرفية: وتشتمل على نوعين: كفايات طرائق التدريس مثل قدرة المدرسعلى معرفة ووصف الأساليب الفعالة لإدارة الصف، وكفايات المحتوى كمعرفة الحقائق والمعلومات المتعلقة بالمادة الدراسية.

ب- كفايات أدائية: وتشمل مهارات التعليم الصفي، مثل استخدام أدوات التقويم، ووضع خطة عمل يومي..

ج- كفايات نتاجية: ويقصد بها ما يحققه المدرسمن نواتج تعلمية لدى التلاميذ في المجالات المعرفية والانفعالية والمهارية، يذكر "الأزرق" أن هذا التصنيف لاقى قبولا لدى الكثير من الباحثين، ومنهم "هول" و"جونز"(Hall) & و(Jones) وقد أضافا إليه نوعين من الكفايات هما:

- الكفايات الوجدانية: وتتضمن الكفايات المتصلة باتجاهات المدرسوميوله وقيمه.

- الكفايات الاستقصائية: وتتضمن الكفايات المتصلة بقدرة المدرسعلى استقصاء الحقائق والمعلومات حول موضوع دراسي معين أو مشكلة اجتماعية، وقدرة المدرسعلى تدريب التلاميذ على أساليب البحث والتقصي[2]

2- **تصنيف "روبرت" (Robert)**: الذي اقترح على رابطة البحث التربوي الأمريكية سنة 1975يتضمن المجالات الآتية:

---

[1] إبراهيم محمد كرم: **ما مدى إتقان مدرسالمواد الاجتماعية بمدارس التعليم بدولة الكويت للكفايات التدريسية**، مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة البحرين، المجلد3، العدد4، ديسمبر 2002، ص28.

[2] عبد الرحمن صالح الأزرق ، مرجع سابق، ص 23.

أ- كفايات مجال المعرفة. ب- كفايات مجال السلوك. ج- كفايات مجال الاتجاهات. د- كفايات مجال النتائج والآثار.

هـ- كفايات مجال الخبرة[1]

3-**تصنيف سهيلة الفتلاوي**: التي تصنف الكفايات التدريسية إلى:

أ- الكفاية العلمية والنمو المهني. ب- كفاية الأهداف والفلسفة التربوية. ج- كفاية التخطيط للتدريس.

د- كفاية تنفيذ التدريس. هـ- كفاية العلاقات الإنسانية وإدارة الصف. و- كفاية تقويم التدريس[2]

4- **تصنيف هذه الدراسة**: تقسمه إلى أربعة أنواع هي:

أ- الكفايات المعرفية(الذاتية): وتشير إلى المعلومات والمهارات العقلية الضرورية لأداء المدرسفي المجالات العلمية التخصصية، وكل كفاءة علمية مستجدة يمكن للأستاذ أن يكتسبها .

ب- الكفايات البيداغوجية: وتشير إلى استعدادات المدرسالداخلية مثل: حساسة المدرسوثقته بنفسه واتجاهه نحو مهنة التعليم، كما تُشير إلى كفايات الأداء الصفي التي يُظهرها المعلم، وتشير إلى أثر أداء المدرسفي سلوك المتعلمين، وتتضمن المهارات النفس حركية، كتوظيف وسائل وتكنولوجيا التعليم، ويعتمد أداء هذه المهارات على ما حصله المدرسمن كفايات معرفية: نفسية وتربوية.

ج- الكفايات الديداكتية: ويقصد بها الأداء المتصل بالسلوك التدريسي للمدرسداخل الفصل الدراسي، والتي تستهدف التأثير المباشر على الأداء التعلمي للتلاميذ (التحصيل الدراسي)، والتي يمكن ملاحظتها وقياسها، ويشتمل هذا المجال على ثلاث كفايات الفرعية هي: كفايات التخطيط للدرس، وكفايات تنفيذ الدرس، وكفايات تقويم الدرس.

أ- كفايات التخطيط للدرس: التخطيط كما تعرفه "الفتلاوي" "هو تصور المدرسالمسبق للموقف والإجراءات التدريسية التي يضطلع بها والمتعلمين لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة"[3] ويشمل ما يلي:

1- تحديد الكفايات المستهدفة؛ 2 النشاطات الموضحة؛ 3 تحديد طرائق التدريس واستراتيجيات التدريس؛ 4 تحديد الوسائل التعليمية؛ 5 تحديد كيفية تقويم الدرس.

---

[1] غازي مفلح ، مرجع سابق، ص 27.

[2] سهيلة الفتلاوي، مرجع سابق، ص57.

[3] سهيلة الفتلاوي، مرجع سابق، ص40.

ب– كفايات تنفيذ الدرس: ويُقصد بها سلوك المدرسالتدريسي داخل الفصل الدراسي، الذي يهدف إلى تحقيق جملة من الأهداف لدى التلاميذ، وتعد كفايات التنفيذ المحك العملي لقدرة المدرسعلى نجاحه في المهنة[1]

ج- **كفايات تقويم الدرس:** مجموع الإجراءات التي يقوم بها المدرسقبل بداية عملية التدريس، وأثناءها وبعد الدرس.

بيداغوجيا التدريس في الجزائر:

شهدت المنظومة التربوية في الجزائر عدة تغييرات منذ انطلاقها بعد الاستقلال؛ حيث ساد التدريس بالمقاربة بالمضامين، مرورا بمرحلة تبني نظام التعليم الأساسي والذي أدخلت عليه إصلاحات جزئية سنة 1996 تمثلت في الاعتماد على المقاربة بالأهداف نسبة إلى الاتجاه السلوكي أبرز رواده أمثال ثورندايك، وسكنر... وتتلخص فكرتهم في التدريس على النحو الآتي" هو تدبير يقوم فيه المدرس بتحديد مؤثرات المواقف واستجاباتها وأنماط التعزيز التي ستلحق بهذه الاستجابات بهدف زيادة احتمالية ظهور هذه الاستجابات وضمن رغبة المتعلم وما يحقق أهدافه" مست هذه التغييرات المناهج فقط حيث حذفت بعض الدروس، ودمج بعضها الآخر، ونقل بعضها إلى مستوى أعلى...

وفي سنة 2001 وفي اطار الإصلاحات الجديدة تبنت المنظومة التربوية في الجزائر مقاربة جديدة هي المقاربة بالكفاءات نسبة إلى الاتجاه المعرفي والاتجاه البنائي الذي يُعد بياجيه، وبرونر واوسوبل من أبرز رواده. يرى هؤلاء أن التدريس يجب أن يهتم بتعلم التلميذ، إذ التعليم هو في الحقيقة تعلم التعلم الذي يتم بعد" تهيئة مواقف، يتفاعل فيها المتعلم، بهدف تطوير خبرات، تسهم في تطوير وإعادة البنى المعرفية، وتطوير استراتيجيات التفكير والعمليات الذهنية الموظفة في المواقف الجديدة" إلا أن هذه المقاربة لم تطبق فعليا إلا في سنة 2003 للسنتين الأوليتين من التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط وشيئا فشيئا إلى أن عممت على كل الأطوار(الابتدائي، والمتوسط، والثانوي). في ظل كل هذه التغييرات نجد أن المدرس اقتصر دوره على مجرد التنفيذ فقط لما طُلب منه، تماما كما حدث مع المقاربة بالأهداف، فما إن تكيف مع هذه المقاربة وألفها حتى شُرع في تطبيق بيداغوجيا جديدة، ليجد نفسه مطالبا بفهم المقاربة بالكفايات دون أن يتهيأ لذلك. ومن المعلوم أن أي إصلاح تعليمي ينبغي أن يتجه للمدرس ليتكون أولا ، لأنهُ يعد العنصر المهم في عناصر العملية التعليمة وركنا من أركانها الأساسية، ومن ثم فإن

[1] عبد الرحمن صالح الأزرق ، مرجع سابق، ص 27.

أي إصلاح لا يأخذ بعين الاعتبار وضع المدرس فإنه لا يمكن أن يحقق أهدافه المنشودة ، وإن أي تحديث في نظم التعليم لا يأخذ في الحسبان ظروف المدرس لا يكتب له النجاح، حيث تعد عملية إعداد المدرسمن القضايا المهمة التي تلقى اهتمامًا كبيرا في الأوساط التربوية .

1- ماهية عملية التدريس بالكفاءات: هي عملية تربوية منظمة يعمل من خلالها المدرس على وضع التلميذ أمام جملة من الوضعيات يوظف فيها مجموعة من الموارد (معارف وقدرات ومهارات) لحل مشاكل. يقول حاجي فريد:" لقد كانت المقاربة بالأهداف تهتم بالسلوك الذي يُعني بالدرجة الأولى تعلم "كيفية الرّد" أو الاستجابة لوضعية ما دون أن ينطوي هذا الردّ على إمكانية التكييف مع الوضعية المذكورة لأن الردّ هنا يضلّ مجرد أداء سلوكي(استجابة) مقرون بمثير أو مثيرات حاضرة في الوضعية، لأن المتعلم اعتاد بعد خضوعه لعملية اشتراط متكررة على انتاج نفس السلوك كلما ظهر نفس المثير، وغالبا ما يصبح هذا الإنتاج شبه ألي، وهنا يكمن وجه الاختلاف بينها وبين المقاربة بالكفاءات، لأن تعلم الكفاءة ينطوي على تعلّم كيفية الردّ" على الوضعية وليس مجرد إنتاج ألي" ويبين دور المتعلم في هذه المقاربة فيقول:" فالمتعلم وهو في مواجهة وضعية معينة يقوم باختيارات متنوعة ضمن ما لديه من وسائل فكرية، إجرائية...ويتبعها بعملية تنسيق لتلك الوسائل آخذا بعين الاعتبار عناصر الوضعية التي يواجهها، وينتهي في الأخير بتشكيل الطريقة التي سيردّ بها على هذه الوضعية"

2- مفهوم التدريس: يمكن تلخيص مفهوم التدريس في أربع اتجاهات هي:

الاتجاه الأول: "التدريس عملية تواصل لغوية مُدبرة مقصودة، هادفة يديرها المدرسون في حجرات الدراسة، ويوفرون فيها كافة الخبرات المربية لكي يحتك بها المتعلمون، ليَستقوا منها آثارا خبرية عقلا ووجدانا ومهارة، فيعدل سلوكهم إلى نحو لم يكن لديهم من قبل التفاعل مع الخبرات" يركز هذا الاتجاه على أن التدريس عملية مقصودة، وهادفة يديرها المدرس من أجل تعديل سلوك المتعلم.

الاتجاه الثاني: يتفق مع الاتجاه الأول في كون التدريس عملية منظمة إلا أنه أضاف مكونات

التدريس لدى أنصار هذا الاتجاه هو" التدريس عملية يتم من خلالها تنظيم كل من المتعلم والمدرس والمنهج وغيرها من المتغيرات بصورة نسقية systematic بغية تحقيق أهداف محددة سلفا"(63)

الاتجاه الثالث: "إن التدريس مهنة لكونه ينطبق عليه معظم أو كل معايير المهنة مثله في ذلك كمثل الطب والهندسة، بل ويؤكد أنصار هذا الاتجاه أنه المهنة الأم لأنها تسبق جميع المهن وهي لازمة لها إذ تعتبر المصدر الأساسي الذي يمدها بالعناصر البشرية المؤهلة علميا واجتماعيا وفنيا وأخلاقيا"(64) لا يعتبر هذا الاتجاه بأن التدريس مهنة فقط وإنما يؤكد على أنه أم المهن.

الاتجاه الرابع: فالتدريس حسب هذا الاتجاه هو "مجال معرفي منظم"(65) لا يعتمد على الصدفة أو العشوائية وإنما يسير وفق مجال معرفي منظم. من خلال هذه المفاهيم نستنتج أن التدريس عملية منظمة، وهادفة يتفاعل فيها المدرس مع المتعلمين بغية تحقيق أهداف محددة سلفا.

ثالثا: العملية التدريسية ومكوناتها: العملية التدريسية هي علم وفن وممارسة ميدانية، يظهر من خلالها المدرس قدراته الفنية وخبراته المكتسبة، وأساليبه ومهاراته في الأداء، يمكن اعتبارها نسقا تربويا جزئيا مستقلا وتابعا للنظام التربوي المدرسي الذي له مدخلاته وخصائصه وعملياته ومخرجاته. هي عملية تتميز بالتفاعل بين المدرس والتلميذ خاصة، لكل منهما أدواره التي يمارسها من أجل الوصول إلى تحقيق أهداف مخطط لها سابقا. حاول العلماء وصف هذه العملية وتعريفها من خلال تقديم تصورات ونماذج، نذكر بعضها فيما يلي:

3. 1-مكونات العملية التدريسية: العملية التدريسية نشاط ذو مراحل صنفها العلماء والباحثون إلى تصنيفات عديدة نختار منها تصنيف دنكن وبيدل (Dunkin&Biddle) الذي اعتبر أن العملية التدريسية نشاط يتضمن أربع مراحل نذكرها فيما يلي:

أ المرحلة التخطيطية التنظيمية: يبدأ المدرس التخطيط عندما يجلس مع نفسه يفكر فيما يدرّسه؟، وكيف يدرّسه؟، ويتطلب التخطيط الجيد من المدرس أن يكون متمكناً من مادته واسع الاطلاع بما تحويه، واعياً بخصائص تلاميذه واستعداداتهم وقدراتهم، قادرا على تحديد أهداف درسه وصياغتها صياغة واضحة دقيقة، متمكنا من تحليل محتوى درسه، وتحديد أفضل تسلسل يمكن تقديمه فيه؛ حتى يخرج من كل هذا بتصور ذهني وخطة للدرس تفيده في مرحلة التنفيذ. والتخطيط هو الركن الأساسي في العملية التدريسية لأنه الضوء الكاشف الذي به يتم توضيح مسار التعامل مع العناصر المختلفة للعملية التربوية والمتمثلة في المدرس والتلميذ والمنهج. يتم فيها تحديد مستوى التلاميذ، وخبراتهم وقدراتهم ومن ثم يسهل تحديد الأهداف العامة والخاصة والوسائل والإجراءات والأنشطة التعليمية التي من خلالها يتم تعيين أدوار كل من المدرس والتلميذ ليسهل تفعيل العملية التدريسية ورصد أساليب التقويم التي تقيس أداء كل منهما .

التخطيط أو الإعداد أو التحضير يعني " وضع خطة علمية قائمة على الأسس النفسية والتربوية التي تراعي قدرات التلاميذ، وميولهم، واتجاهاتهم، فيوفر لهم الأجواء الملائمة لعمليات التعلم من أسئلة، ووسائل ومادة مناسبة تثير لديهم فاعليات التعلم الناجحة بشوق وإقبال ذاتيين" وتتم عملية التخطيط على كراسة تسمى دفتر التحضير أو أوراق تسمى مذكرات التحضير ويقوم فيه المدرس يوميا بتسجيل دروسه ويمكن للمدير أو المفتش متابعة هذه المذكرات لمعرفة كيف ينجز المدرس دروسه.

ب مرحلة تنظيم التدخل أو التنفيذ: وهي الخطوة الثانية من خطوات عملية التدريس وتعني "مجموعة الإجراءات العملية والممارسات التي يقوم بها المدرس أثناء الأداء الفعلي داخل الفصل "أثناء وجود المدرس في القسم مع التلاميذ تبدأ عملية تنفيذ الدرس، يشرع المدرس في إنجاز وأجرأة الأهداف التي سبق أن خطط لها، وهذا يتطلب التقديم الجيد للدرس بأن يكون المدرس قادراً على استخدام الاستراتيجيات والطرق المناسبة للتدريس والأساليب التعليمية بفاعلية، وإدارة التفاعل المثمر بين تلاميذه، واستثارة دافعيتهم للتعلم، وإدارة الفصل بتوليد المناخ التعليمي المناسب، وتكوين علاقات إنسانية مع أصناف تلاميذه أثناء عرض الدرس وصياغة الأسئلة، وتعزيز استجابات التلاميذ، وذلك فضلاً عن تعديل الخطة أو بعض أجزائها وفقا لما يقتضيه الموقف التعليمي، في هذه المرحلة التطبيقية يجد المدرس نفسه وسيطا يسعى لتوصيل المعلومات والمعارف والكفاءات بطريقة مناسبة ووفق استراتيجية تعليمية وتدريسية مختارة، تتضمن العمل بالأساليب التقنية المناسبة التي من خلالها يتم تفعيل العملية التربوية والتدريسية بتوجيه المدرس لأعمال ونشاطات التلاميذ.

ج مرحلة القيادة: تتم فيها عملية تحديد الوسائل والإجراء ات والأدوات واستخدامها للتأكد من الفعالية التعليمية، وأثناء ذلك يقوم القائد بمعالجة الضعف في الخبرات المكتسبة سابقا، وتوزيع الأنشطة المناسبة، وتوفير الدافعية من خلال خلق المناخ التربوي وتغذيتها والعمل على المحافظة على هذه البيئة التربوية الجيدة.

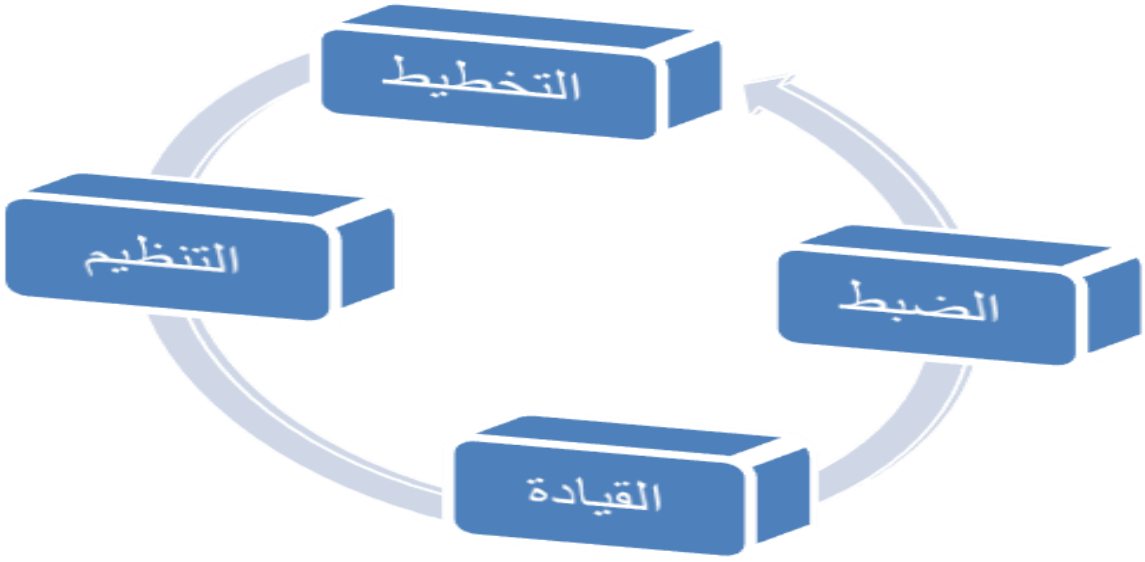
د مرحلة التقويم والضبط: "المدرسون يقيمون مدى نجاحهم في تحقيق ما خططوا وعملوا على القيام به وما أدوه... إن هذا التقييم يساعدهم على أن يقرروا ما إذا كانت هناك نقاط معينة في حاجة إلى أن يعاد تدريسها، وما ينبغي تدريسه بعد ذلك، وكيف ينبغي أن يدرس وما الذي ينبغي أن يعمل على نحو مختلف في السنة التالية" وما يترتب عنها من تغذية راجعة، يتم فيها تقديم نشاطات تصحيحية جديدة، واختبارات بأساليب متدرجة لتذليل الصعوبات داخل الموقف التدريسي بما يتوافق وتحقيق الأهداف. التقويم عملية مستمرة تبدأ مع التخطيط وتسير ومراحل عملية التدريس خطوةً خطوة، وفي النهاية تكون شاملة لجوانب الموقف التعليمي؛ بها يتم التعرف على ما تحقق من الأهداف . وينقسم التقويم إلى ثلاثة أنواع كل منها يختص بمرحلة من مراحل الدرس هي:

التقويم التشخيصي أو القبلي: يهدف إلى تقويم التلميذ قبل البدء بالعملية التدريسية.

التقويم التكويني: يهدف إلى اختبار الخبرات والتعلمات التدريسية أو التعليمية التعلمية.

التقويم الختامي: يهدف إلى تحديد مستوى التحصيل عند التلميذ والأداء عند المدرس.

الشكل رقم 10 مكونات العملية التدريسية



المصدر: عاطف الصيفي: المدرس واستراتيجيات التعليم الحديث، ص21

الملخص

تحدث الطالب في هذا الفصل عن تعريف التكوين لغة واصطلاحا، وعلاقاتها بمصطلحات أخرى مثل الإعداد والبناء والتطوير، من أجل إبراز أهمية هذه العملية التربوية، وأثرها على المكون، إذ لا مستقبل للبشرية بدونها، ولعل تكوين الأساتذة ليؤدوا مختلف أدوارهم التدريسية على أحسن الوجوه، ينقسم إلى تكوينات ثلاث: تكوين قبل الخدمة، وتكوين تربصي الغرض منه تثبيت الأستاذ وإقراره ليؤدي مهمته على الوجه المطلوب .تكوين أساتذة التعليم المتوسط التكوين الأساسي، والتكوين التربصي، والتكوين المستمر عمليات متتالية، مازالت ناقصة في التعليم الجزائري

. وهناك مركب أخر مجموع في ثلاث: هي التكوين الديداكتيكي، والتكوين الذاتي، والتكوين البيداغوجي، وقد عرفنا أن البيداغوجيا المطبقة في المدرسة الجزائرية، هي بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات. وفي الأخير تحدثنا عن العملية التربوية ومركباتها في المثلث التعليمي، واستراتيجية التدريس كما ينبغي أن يكون.

الفصل الرابع: تكوين مدرسي التعليم المتوسط وواقع المدرسة الجزائرية

- ✓ مؤسسة المدرسة.
- ✓ تاريخ ومراحل نشأة المدرسة.
- ✓ وظائف المدرسة.
- ✓ مميزات المدرسة.
- ✓ مدرسة التعليم المتوسط (الطور الثالث من التعليم الأساسي)، المدرس، المكانة والأدوار.
- ✓ حقوق وواجبات المدرس.
- ✓ صفات المدرس.
- ✓ الأستاذ الجزائري ومؤسسات تكوينه.
- ✓ تكوين في المعاهد التكنولوجية من سنة 1970 إلى سنة 1980.
- ✓ المعاهد التكنولوجية من سنة 1980 إلى سنة 1999.
- ✓ التكوين في المدارس العليا للأساتذة.
- ✓ بين التكوين في المعاهد التكنولوجية والمدارس العليا للأساتذة.
- ✓ مناقشة عبد القادر فضيل في إجراءات تكوين الأساتذة.

تمهيد:

كثيرة هي تلك المصطلحات المطاطة المعاني التي تتألف كلماتها من بعض الحروف فقط، لكنها من حيث المدلولات تحمل معاني كبيرة وضخمة ودلالات كثيرة ومختلفة، من هذه الكلمات كلمة "**المدرسة**" التي تدل على: المذهب الفكري الاجتماعي أو السياسي أو التربوي...، وعلى الرسوخ في الصنعة، وعلى المؤسسة التعليمية،...إلخ، وهذا المعنى الأخير هو المقصود في هذا البحث. من المدرسة تُشتق كلمة "التدريس" التي تدل على نشاط متواصل يهدف إلى إثارة التعلم في التلاميذ، ومساعدتهم لتسهيل عليهم مهمة تحقيقه، فهو يحوي عملية التعليم وعملية التعلم معا: لأنه عملية تفاعلية تتم في مكان خاص مناخ خاص من أجل إيجاد بيئة خاصة فالتدريس هو الذي يصنعها من جمع مختلف المواقف التعلمية، كما يرى بعض الباحثين. ومن التدريس ننتقل إلى كلمة "المدرس" التي لها مدلولاتها المتعددة هي الأخرى، ومن المفهومات المتعلقة بالموضوع التدريس والدراسة، وكل كلمة من هذه الكلمات لها علاقاتها بمفاهيم ومصطلحات أخرى... هذا ما سنتعرض له في هذا الفصل.

أولا:مؤسسة المدرسة:

التعليم مظهر من مظاهر الحياة الفكرية والثقافية المجتمعية، وعنصر مهم من عناصرها، بل هو قلبها النابض وعقلها الموجه، ولا سبيل لأي أمة في بناء ذاتها وترقية وجودها وتنمية أفرادها، إلا هذا السبيل، ولعل هذا أحد أسرار بداية التنزيل القرآني بكلمة "إقرأ باسم ربك"...، وقد أسند هذا الدور البنائي الخطير إلى المدرسة فما هي المدرسة؟

1.1- تعريف المدرسة:

تختلف تعريفات المدرسة باختلاف الاتجاهات النظرية التي أنتجتها، وتتنوع بتنوع مناهج البحث المستخدمة في دراساتها، لها عدة معان فقد تعني الإحياء والبعث، مكان الدَّرس والعليم، اتجاه أو مذهب من المذاهب تبنته جماعةٌ من الفلاسفة أَو المفكرين أَو الباحثين ، وقد تعني غير ذلك...الأمُّ **مدرسةٌ** إذا أعدَدْتَها ... أعددْتَ شعباً طيبَ الأعراقِ ، والمدرسة المقصودة في هذه الدراسة تلك المؤسسة التي تتولى تعليم الأفراد نذكر بعض تعريفاتها فيما يلي:

– هي مؤسسة اجتماعية تربوية تقوم بتربية الأفراد وتنشئتهم وتكوينهم، تؤدي هذه المهمة النبيلة إلى جانب الأسرة كشريك مكمل ومساعد لها، حيث يتسنى لها أن تقوم بوظائفها المختلفة: الاجتماعية والتربوية والتعليمية...إلخ مع مدخلاتها التلاميذ خلال فترة الطفولة والمراهقة، في زمن أصبحت الأسرة فيه عاجزة عن القيام بالكثير من الوظائف التي كانت تؤديها بصفة اعتيادية بسبب تعقد الحياة الاجتماعية وكثرة متطلباتها.

تستقبل المدرسة المتعلم في سن مبكرة، وتقوم بإعداده وتنمية مختلف قواه وقدراته ومواهبه فتُتيح له الفرصة لينمو بشكل سوي وقويم، ولذا فالمدرسة مثلما يرى "فرديناد بويسون"(Ferdinand Boisson) : «مؤسسة اجتماعية ضرورية تهدف إلى **ضمان عملية التواصل بين العائلة والدولة** من أجل إعداد الأجيال الجديدة، ودمجها في إطار الحياة الاجتماعية» [1] وهي كما قال إبراهيم ناصر: "تقوم **بإعداد المتعلم وتنمية قواه ومواهبه** إعدادا فرديا وتتيح له الفرص للنمو الكامل، وإعدادا اجتماعيا يوجه هذا النمو لينسجم مع نمو بقية أعضاء المجتمع ليحقق رغباته وليفهم نظمه ويتقبلها ويحترمها ويعمل على إصلاح الفاسد منها".[2] وعُرّفت أيضا بأنها: "مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع عن قصد، **لتتولى تنشئة الأجيال الجديدة بما يجعلهم أعضاء صالحين** في المجتمع الذي تعدهم له، كما تعمل على تنمية شخصيات الأفراد تنمية متكاملة ليصبحوا أعضاء إيجابيين في المجتمع" [3]

– وتعتبر **المدرسة أداة تغير تهدف إلى تحقيق التوصل** بين مختلف أنساق المجتمع فهي المؤسسة القيمة على الحضارة الإنسانية لها كيان اجتماعي مقصود خلافا لغيرها من المؤسسات، تعرف التلاميذ بواجبات وحقوق الأفراد داخل الإطار العام للمجتمع، وفي إطار العملية التربوية القصدية، كما أنها تنظم سلوك الأفراد داخلها، وعلاقتهم بغيرها من المؤسسات. فالمدرسة من خلال هذه التعاريف تقوم بوظائف مجتمعية تواصلية ثقافية وتنظيمية

[1] وطفة علي أسعد، علي جاسم الشهاب: **علم الاجتماع المدرسي بينونة الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2004، ص16.

[2] إبراهيم ناصر: **أسس التربية**، دار عمار للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ، ط 5، 2000، ص 170.

[3] المرجع نفسه ص 171.

وتربوية...إلخ فهي مؤسسة متميزة لا يمكن لغيرها القيام بمهمتها، يقول جون ديوي: "إن المدرسة هي **أداة تغير نظام المجتمع إلى حد معين** وهو عمل تعجز عنه سائر المؤسسات الاجتماعية" [1]

– هذه الأهمية البالغة للمدرسة كمؤسسة اجتماعية تدريسية تربوية...إلخ جعلت تأثيرها البالغ يمتد ويتعمق في المجتمع مما جعلها بيئة صراع، وأصبح نظامها تتحكم فيه اعتبارات سياسية واجتماعية واقتصادية ...عرفها "سبنس"(senbese) فقال:" ويجب ألا تعتبر المدرسة النموذجية مكانا للتعليم فقط، ولكن يجب أن ت**عتبر وحدة اجتماعية أو مجتمعا ذا طابع خاص يشترك فيه الأعضاء الكبار والصغار**، والمدرسون والطلبة في حياة عامة."[2] وعرفها "فريدريك هاستن"(Fredrik Hasten) بوصفها مؤسسة اجتماعية معقدة ومترابطة لا يمكن إحداث تغير في أحد أجزائها دون التأثير على بنيتها الكلية فقال: " إنها **نظام معقد من السلوك المنظم**، الذي يهدف إلى تحقيق جملة من الوظائف في إطار النظام الاجتماعي القائم " [3] وهذا نفس ما ذهب إليه" أرنود كلوس" (Arnold Causse) وهو يعبر عن هذا التوجه لأنه يعتبر المدرسة: "**نسقا منظما من العقائد والقيم والتقاليد، وأنماط التفكير والسلوك** التي تقصد التي تتجسد في بنيتها وفي أيديولوجيتها الخاصة ". نلاحظ كلمة "**معقد**" الواردة في تعريف فريدريك هاستن عندما قال" **نظام معقد من السلوك المنظم**" هي تدل على تنوع وتشابك السلوكات المنتظمة والعلاقات المتبادلة بين المدرسة ومختلف المراكز المجتمعية، لأنها عبارة عن نسق منظم من العقائد والقيم والتقاليد، وأنماط التفكير ...إلخ كما بين ذلك تعريف أرنود كلوس:" فالمدرسة نسق تربوي تعليمي مرتبط بنسق أكبر منه يعمل بتوازن وتوازي مع باقي الأنساق المجتمعية."

– هناك من نظر للمدرسة من المنظور الثقافي مثل باكمان (Backman) و "سيكورد"(Secord) اللذان عرفا المدرسة بأنها : "**مجتمع مصغر له ثقافته ومناخه الخاص**، تتحدد هذه الثقافة المدرسية بمركب متغاير من الثقافات الفرعية الملموسة والتي تؤثر على سلوك وعمل التلاميذ بطرق مختلفة". يرى باكمان المدرسة عبارة عن مؤسسة اجتماعية ثقافية تتأثر بالثقافات المحلية المجودة في البيئة التي تحيط بها، وتختلف عن باقي المؤسسات الاجتماعية الأخرى، كونها مجتمعا متكاملا بثقافته ومكوناته.

– وحاول علي أسعد وطفة أن يوجد تعريفا دقيقا للمدرسة، فسعى إلى تحديد عناصرها الأساسية ومكوناتها البنيوية أولا ثم حدد استراتيجيات تفاعلاتها الداخلية والخارجية فقال:" المدرسة نظاما معقدا ومكثفا ورمزيا من السلوك الإنساني المنظم الذي يؤدي إلى الوظائف الأساسية داخل البنية الاجتماعية".

– يمكن أن نقوم بعملية دمج جمع التعاريف المختلفة السابقة والتوليف بينها، لاستنتاج تعريف خاص مفاده أن " **المدرسة مؤسسة اجتماعية ضرورية لتنشئة الأفراد على القيم الثقافية لمجتمعهم حتى تتحدد هويتهم، تقوم بإمدادهم بمعارف مختلفة ومتنوعة وإكسابهم مهارات وكفاءات تمكنهم من التكيف مع**

[1] المرجع نفسه، ص 170

[2] المرجع نفسه، ص 170.

[3] وطفة علي أسعد، مرجع سابق، ص17.

المستجدات العالمية، والاندماج في الحياة المجتمعية، وتطوير وتغيير واقعهم من أجل تحقيق التقدم والازدهار لمجتمعهم وأمتهم."

2.1- تاريخ ومراحل نشأة المدرسة:

مرت المدرسة قبل نشأتها بمراحل متعددة، وتطورات مختلفة بعد ذلك نذكر بعضها فيما يأتي:

1-2.1 المدرسة البيتية:

في هاتيك المرحلة كان الأبوان هما المدرسان المسئولان بصفة مباشرة عن تربية أبناءهم، وكانت الأسرة التقليدية بداية تقوم بوظائف متعددة من أبرزها وظيفة تنشئة المتعلم وإعداده ليكون مثل والده أو والدته من خلال عملية استنساخ وإعادة انتاج ثقافية: فكان الأب يصطحب ولده معه إلى الحقل أو الصيد أو المرعى أو الحرب، من أجل تدريبه على أداء أعمال معينة ومساعدته في الوقت ذاته ليشغل نفس مهنة والده فيما بعد، أما البنت فكانت غالبا ما تمكث في البيت تُعين والدتها وتتعلم منها فتقوم بمهام وشؤون البيت...، من هذا يمكننا القول أن الأسرة كانت تؤدي وظائف كثيرة منها وظيفة التعليم، بطريقة بدائية، غير منظمة بعشوائية سائدة وممارسة عرضية غير مقصودة، والوالدان هما العنصران الأساسيان اللذان يقومان بوظيفة المدرس من دون أن يدركا ذلك. كانت أدوارهم الاجتماعية تحكمها العادات والتقاليد، وباختصار يمكن القول لقد كانت الأسرة في هذه المرحلة هي المدرسة المجتمعية الوحيدة التي تمارس وظائف تعليمية بسيطة بتلقائية وعفوية، دون تأسيس أو اعتماد طرق علمية[1].

2-2.1 المدرسة القبلية:

لما تفرعت الأسرة وأصبحت أسرا تشكل جماعات اجتماعية ذات أشكال مستحدثة منها القبيلة وما انبثق من النظام القبلي من جماعات اجتماعية فرعية مختلفة كالفخذ والبطن...توسعت دائرة العلاقات الجماعية، وزادت متطلبات الحياة اليومية بكثرة تبعا لذاك التوسع، هذا الأمر جعل بعض الأفراد ينشغل بأداء بعض المهام الاجتماعية والاقتصادية والعسكرية وغير ذلك مما تحتاجه الجماعة أو القبيلة، في هذه المرحلة وكتعويض عن انشغال الوالد كلف غيره بالقيام بأداء بعض الأعمال الأسرية نيابة عنه، تلك هي البذرة الأولى التي نشأت منها فكرة الوظيفة التعليمية. ولما عجزت الأسرة عن أداء دورها التعليمي، اتجهت القبيلة إلى تكليف بعض أبنائها للقيام بعملية تعليم أطفالها بعض الأمور الحياتية الضرورية في زمان ومكان معينان، وهكذا ظهرت المدرسة الأولى، وتبعا لذلك برز المدرس الذي عليه أداء وظيفة التدريس.

أثبتت بعض الدراسات التاريخية أن البداية المدرسية كانت دينية محضة، لأن الأسرة لما عجزت ممارسة وأداء بعض الطقوس الروحية، لجأت إلى خبراء القبيلة وعرافيها، ودفعت إليهم أولادها من أجل تعليمهم هذه الطقوس الدينية وتدريبهم على الالتزام بمستلزمات الحياة الروحية. ولقد استعانت الأسرة بالمؤسسة الدينية لتعوضها وتنوب عنها في القيام بأحد أعمالها الأساسية، فكانت المدرسة الدينية أول المدارس في تاريخ الانسانية. ليس معنى ذلك

[1] هشام حسان: **مدخل إلى علم الاجتماع التربوي**، مطبعة النقطة، الجزائر، دط، 2008 ، ص 120.

أن الأسر تخلت نهائيا عن وظيفة المدرسة البيتية كلا بل أنها بقت تؤدي بعض الأدوار التعليمية البسيطة داخليا، وتتابع وتستفيد في الوقت نفسه مما يتعلمه أبناؤها في المدرسة القبلية خارجيا، لقد انتقلت من الإشراف المباشر إلى المتابعة[1].

3-2.1 المدرسة الحقيقية:

ساهمت عوامل عديدة في ظهور المدرسة الحقيقية لعل أبرزها العامل الثقافي الذي كان له دورا أساسيا في تطور فكرة التعليم والتربية، لأن تراكم التراث الثقافي وغزارة المعارف وتزايد المعلومات صعب عملية نقلها من جيل إلى جيل بالاعتماد على مؤسسة بدائية غير متخصصة، كذلك ساهمت الكتابة في توثيق التراث الثقافي ونقله من شفهي إلى مكتوب، وكان لتطور الكتابة الدور المهم في ظهور المدرسة الحقيقية، لأنه كان دافعا قويا جمع المتعلمين من الناشئة حول معلم متخصص، ومع مرور الأيام وتظافر الأسباب انتهى الأمر بظهور المدرسة الحقيقية التي كانت في البداية على شكل كتاتيب وغرف مساحاتها ضيقة، ثم تطورت عبر الزمان، وساهمت الحضارات المتعاقبة في تحسين وضعيتها؛ إذ إن لكل حضارة مدارسها التي انطبعت ببصمتها، وتميزت بإضافتها النوعية التي بها اختلفت عن غيرها من الحضارات. وهكذا عرفت المدرسة تطورات وتطورات عبر التاريخ الانساني حتى أصبحت في الزمن الحديث هيئة اجتماعية متخصصة. لقد تطور مفهوم المدرسة لتصبح مؤسسة من المؤسسات الاجتماعية الرسمية التي فرضها التطور الاجتماعي والصناعي للمجتمعات الحديثة في أعقاب الثورة الصناعية في أوروبا.

عندما خرجت المرأة من البيت إلى المعامل والمصانع، تراجع دور الأسرة الممتدة ثم اندثر لتحل الأسرة النووية بدلها، وبذلك فقدت الأسرة الوظيفة التعليمية نهائيا، وهكذا ساهمت عدة عوامل أبرزها التقدم العلمي والتكنولوجي في ظهور مدرسة أخرى بديلة، وأصبح من الحتمي إيجاد مؤسسة اجتماعية رسمية متخصصة ذات كفاءة ونجاعة، تضطلع بعدة وظائف: سياسية واقتصادية واجتماعية وتربوية وغيرها، لها أبعاد متعددة من بينها البعد الوقائي والأمني والتربوي...إلخ، وفي نفس الوقت أدى هذا التطور إلى تعقد العملية التعليمية، وبرزت بعض المعوقات المجتمعية التي أرخت ظلالها على كل العناصر الأساسية المكونة للمدرسة، ومن بينها تلك المعوقات التي وضعت في طريق المدرس، ذلك أنه من الثابت سوسيولوجيا أنه كلما زادت المعوقات المجتمعية أمام المدرس كلما انخفض مستوى الأداء التدريسي عنده وهذا يؤدي إلى انخفاض مستوى التحصيل عند التلاميذ، وفشل المدرسة.

3.1- وظائف المدرسة:

لاشك أن للمدرسة وظائف عديدة، تختلف من مجتمع إلى آخر ومن فترة زمنية إلى أخرى، ولقد استحدثت المجتمعات الحديثة المدرسة كمؤسسة اجتماعية رسمية أنيطت بها عدة وظائف منها: التعليم، والتربية، والتنشئة الاجتماعية والسياسية...، بهدف تكوين الإنسان المتزن والمواطن الصالح. ولكي تقوم المدرسة بوظائفها، أحيطت بمنظومة تشريعية وقانونية تضبط تسييرها، وتحدد واجباتها وتحميها من مختلف المشاكل والضغوطات. وهنا تجب الإشارة إلى أن مستوى أداء المدرسة مرتبط بمستوى المجتمع الحضاري؛ بحيث لا يمكن الحديث عن أداء مدرسة جيد في مجتمع متخلف، لأن المدرسة مرآة المجتمع كما يقال، ومع هذا فإن الكثيرين يعتبرون أن المدرسة

[1] الرشدان عبد الله ا: **علم اجتماع التربية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004، ص 125.

هي قاطرة كل تقدم اجتماعي واقتصادي وعلمي. وهذا ما أثبتته تجارب بعض الدول الأسيوية التي استثمرت في ميدان المدرسة ومن خلال التربية والتعليم، حققت قفزات نوعية على كل الأصعدة في فترات وجيزة على سبيل المثال كوريا الجنوبية وماليزيا وسنغافورة وتايوان... وفيما يلي نذكر بعض هذه الوظائف المدرسية العامة:

1.3-1. وظيفة نقل التراث الثقافي: من أهم وظائف المدرسة أنها تنقل تراث الأجيال السابقة للأجيال اللاحقة، فتحميه وتحافظ عليه فلا يتعرض للضياع والاندثار، ثم تنقيه من الشوائب وتعمل على تنميه باستمرار، وتقوم بعد ذلك بتبسيطه لتصبح عملية امتصاصه من طرف المتعلمين سهلة عندما يتمثلون المعارف والقيم ويجسدونها في سلوكات عملية واتجاهات تطبيقية، خاصة عندما يتعرضون إلى مشكلات في حياتهم العملية[1]

2.3-1. وظيفة التنشئة الاجتماعية: من وظائف المدرسة المعتبرة القيام بمهمة التنشئة الاجتماعية للمتمدرسين، وهي بذلك؛ إذ تشارك مؤسسات أخرى كالأسرة، وروضة الأطفال، ووسائل الإعلام ودور العبادة...فإنها تقوم بجملة من العمليات لا يمكن لغيرها من المؤسسات أن تضطلع بها فهي تكمل وظيفة الأسرة وتحول الفرد من مجرد كائن عضوي إلى كائن اجتماعي لكن بطرق مختلفة عن تلك المنتشرة في العديد من ثقافات الشعوب، ولا تكتف بتزويد المتمدرسين بالمعارف الضرورية والخبرات والكفاءات والمهارات العملية، بل تقوم بنقل المتعلمين من وضعية أطفال إلى وضعية تلاميذ، ومن وضعية تلاميذ إلى وضعية أعضاء كاملي العضوية في مجتمعهم، من خلالها يتعرفون على ما لهم من حقوق وما عليهم من واجبات، فتقوم بتحديد مكانة كل فرد في المجتمع، وتوزيع الأدوار والمحافظة على القيم والأعراف. وبهذا توفر بيئة اجتماعية من شأنها تنشئة الأفراد وتكوين شخصيتهم تكوينا يمكنهم من التفاعل والتكيف مع المجتمع، والعمل على تطويره، وتعدهم حتى يكونوا منتجين في مختلف مجالات الحياة والتخصصات المتعددة، وبالنسبة للمجتمعات المتخلفة تقوم بعملية الاصلاح الاجتماعي، وتسريع عمليات تغيير المجتمع وتطويره بشكل غير مدروس في غالب الأحيان[2]إن المدرسة بقيامها بوظيفة التنشئة الاجتماعية تقوم بوظيفة تكوين الأساتذة والتلميذ، والطلاب وكل المواطنين، أي بتكوين الانسان عموما. وهنا تكمن أهميتها بل خطورتها في حالة توظيفها التوظيف السيئ كما حدث في بعض الدول[3].

3.3-1. وظيفة التعليم: من المعلوم بداهة أن المدرسة تقوم بالمهمة التعليمية، فتزود المتعلمين بالمعارف والخبرات والمهارات الأساسية، فيتعلمون القراءة والكتابة ثم يكتسبون بعض طرق التفكير المنطقي ومبادئ الحساب، وتتدرج بهم من خلال رفع المستوى من سنة إلى أخرى ليتسنى لهم حسن التعامل بطرق علمية مع الوسط الطبيعي والاجتماعي المحيط بهم . إن المدرسة أثناء قيامها بالوظيفة التعليمية تقوم بنقل المعرفة والدلالة على وسائل الحصول عليها بطرق علمية صحيحة، غير أنه يجدر بنا الإشارة إلى أن التوظيف الاجتماعي للتعليم لا يكتفي بما سبق ذكره من الوظيفة التعليمية للمدرسة، بل وسّعها لتشمل مجالات أربعة هي: مجال التعليم للمعرفة، مجال التعليم

---

[1] محمد عبد الهادي: **اجتماعيات التربية**، دار العلوم العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، د ط، 2003 ، ص 31.

[2] حسان هشام: مرجع سابق، ص 125.

[3] ديلمي عبد العزيز ، " **وظائف وأدوار المدرسة في الوقاية من جنوح الأحداث**"، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر، العدد10، ص6.

للعمل، مجال التعليم للعيش والتعايش مع الأخرين، مجال التعليم لتحقيق الذات[1]. فهي تتيح الفرصة للمتعلم ليتعرف على العالم الداخلي والخارجي وتفتح له سبل الاتصال بالمحيط الواسع علميا وتكنولوجيا وثقافيا وتربويا ليتمكن من التكيف والتأقلم مع كل مستجدات الحياة وتقلباتها[2].

3.1-4. وظيفة التربية: تهتم المدرسة بفهم شخصية المتعلم وتحسين قدراته كأساس للعملية التعليمية التعلمية، وتستكمل ما تقوم به المؤسسات التربوية الأخرى كالأسرة والنادي والمسجد...إلخ، وتنسق الجهود مع غيرها من النظم الاجتماعية التي تدخل في مجال تربية المتعلم، وتتعاون مع مختلف المنظمات لتحقق الأهداف المشتركة[3].

وبذلك فهي لا تكتفي بتقديم الوظيفة التعليمية وحدها، بل تُرفقها بالوظيفة التربوية، وهي بذلك لا تكتفي بتقديم فرص التعليم لأفراد المجتمع فقط بل تعالج المعوقات التي تعترض المدرسين وغيرهم من الموظفين وتحل مشاكل سوء التكيف التي يواجهها التلاميذ بين جدرانها، على المستوى الفردي أو الجماعي، لأن التربية بمعناها الواسع هي الاعتناء بجميع جوانب الشخصية (الجسدية، والعقلية، والنفسية والروحية، والخلقية، والفنية،...) لذلك يجب على كل مؤسسة تعليمية أن تجعل همها هو تنمية مختلف المجالات التعليمية لروادها، ولها أن تعمل دوما لتكشف عن قدرات أخرى مستورة لتلاميذها يمكن استثمارها في تعزيز ثقتهم بأنفسهم، كما تهتم المدرسة بغرس قيم الخير وتوجيه أبنائها ليبتعدوا عن سبل الشر من خلال تنمية قيم الأخوة، والمساواة، والعدالة، والانضباط، واحترام الغير وحقوق الإنسان وغير ذلك من القيم الأخلاقية السامية. فالوظيفة التربوية كما نرى متشعبة كثيرا لكن يمكن جملها في بعض الأساسيات الاخلاقية والتربوية، مثلا يمكن الاعتماد على الأخلاق الرئيسية كما قال الرسول صلى الله عليه وسلم: "لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحبه لنفسه"[4]أو على حد تعبير الفيلسوف الإنكليزي "جون ستيوارت ميل "(John Stuart Mill) :"جعل الفرد أداة سعادة لنفسه ولغيره ". فإذا نجحت المدرسة في تكوين الإنسان السوي المتزن في جميع جوانب شخصيته فإنها تكون قد حققت الوظيفة التربوية بجدارة[5].

وتقوم المدرسة أيضا بتصحيح الأخطاء التربوية التي قد تكون ارتكبتها النظم التربوية الأخرى، وتكمل النقص وتملأ الفرغ...

3.1-5. وظيفة تحقيق الانسجام الاجتماعي: تستقبل المدرسة التلاميذ من كل البيئات الاجتماعية الحضرية والريفية، ومن جميع الطبقات والشرائح الاجتماعية: من أبناء المتعلمين والأميين من الموظفين والعمال والفلاحين والتجار...تضعهم في صف واحد وتجلسهم بجوار بعض ليتفاعلوا أثناء قيامهم والمدرس بالعملية التدريسية، وبذلك تضيق كل الفوارق الاجتماعية والثقافية والاقتصادية بل والاثنية بينهم. وهناك ملاحظة مهمة إذا كان ديننا الإسلامي يعمل على إذابة هذه الفوارق ليجعل القرق الوحيد الذي يميز بين الناس هو التقوى فإن هذه الوظيفة ما

---

1 المرجع نفسه، ص6.

2 خواجة عبد العزيز : **مبادئ في التنشئة الاجتماعية** ، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران. الجزائر، 2005 ، ص 176 .

3 فيلالي سليمة: **علاقة الأسرة والتنشئة الاجتماعية بالعنف المدرسي**، رسالة ماجستير ، قسم علم الاجتماع ، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر ، 2004 - 2005، ص 149.

4 محمد بن إسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة البخاري: **الجامع الصحيح**، رقم 12، باب من الإيمان أن يحب لأخيه ما يحب لنفسه، ج1، المكتبة الشاملة الإلكترونية ، ص21.

5 ديلمي عبد العزيز ، مرجع سابق، ص6.

تزال محل نقاش حاد بين مختلف الأنظمة التربوية والاقتصادية، لذلك فإن بعض المجتمعات الرأسمالية مثلا قد لا تعبأ بهذه الوظيفة بسبب الخلاف الأيديولوجي الذي يمايز بين طبقات مجتمعاتها[1].

1.3-6. وظيفة الانتقاء: إن وظيفة تحقيق الانسجام بين أفراد المدرسة ونشر الوحدة بينهم، لا يعني ترك تقويمهم وانتقاء الكفاءات بين عناصرها؛ إذ أن هناك المتفوق والمبدع، وهناك الكسول الخامل، وهؤلاء لا يستوون. عملية انتقاء النخبة التي يحتاج إليها المجتمع أثارت نقاشا حادا بين علماء اجتماع التربية، إذ يعتبرها بعضهم من أمثال "بورديو" و" باسرون " سبيلا لإعادة إنتاج الطبقية واللامساواة المجتمعية، لأنها تعيد إنتاج النخبة ضمن أبناء النخبة نفسها. في حين يعتبرها البعض الآخر من أمثال "بودون"(Boudon) سبيلا للحراك الاجتماعي الذي يسهم في اكتشاف عقول المجتمع وهؤلاء يكوِّنون القدوة الصالحة التي تقود باقي التلاميذ نحو النجاح فتكون المدرسة بمثابة **المصعد الاجتماعي** لأبناء جميع الطبقات والشرائح، إذ التمييز مبني على الانتقاء على أساس الكفاءة والاستحقاق.

1.3-7. وظيفة الحراك الاجتماعي: تعتبر المدرسة المؤسسة الاجتماعية الحديثة الأكثر أثرا على الحراك الاجتماعي بأنواعه الأفقي أو العمودي(المتصاعد أو النازل)، إذ الحراك الاجتماعي مرتبط بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، من خلال فرض قوانين: إلزامية التعليم، مجانيته، تنوعه، وموضوعية تقويم التلاميذ. والمدرسة ليست بمعزل عن بقية الأنظمة المجتمعية الأخرى في المجتمع، لأنها تشكل نظاما يستمد قيمه ومعاييره من المجتمع حسب قانون إعادة الإنتاج المجتمعي. هذا النظام المدرسي وظيفته إعادة إنتاج التطور المعطى للحياة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية اعتمادا على الروابط الاجتماعية التي تحرك هذا المجتمع، مع ذلك فهي تعمل وتحاول التغيير في بيئة اجتماعية واسعة.

1.4- مميزات المدرسة:

تطلعنا الأدبيات المشتغلة على موضوع المدرسة بجملة من المميزات نذكر منها ما يلي:

1.4-1- المدرسة جماعة ثانوية:إذا كانت الأسرة جماعة أولية تتميز علاقاتها بالمواجهة والعمق والدفء وسيادة روح الانتماء المتمثلة في الـ (نحن)، وتقدير قيمة الفرد لذاته بمعاملته المعاملة الحسنة في كل الأحوال، فإن المدرسة جماعة ثانوية تتميز بخصائص مختلفة عن خصائص الأسرة، فعلاقاتها ليست على نفس الدرجة من العمق والحرارة والاستقرار والاستمرار، بسبب تعدد المدرسين واختلافهم، وكثرة عدد التلاميذ في الصف الواحد. ومن ناحية أخرى فإن المدرسة كتنظيم له وظيفته وأهدافه، يعتمد على التقويم الذي لا يسمح بنشأة علاقات عاطفية مثل تلك التي في الأسرة، لأنها علاقات تنطلق من المتعلم بحسب قدرته على مد الجسور وإقامة العلاقات، وفي بعض الحالات تظهر الانعزالية أو التفرد عند المتعلم كمؤشر على أنه انطوائي. باختصار فإن علاقات الجماعة الثانوية تتمز بالطابع الرسمي الذي تحكمه قواعد محددة ومعايير متفق عليها يلتزم بها الجميع، أما من ناحية تقدير التلاميذ للمدرس الفلاني أو العلاني فإنها تخضع لمقياس العمل والتحصيل، مع ذلك فإن العواطف يمكن أن تجد مكانها بعد

[1] المرجع السابق نفسه، ص6.

ذلك، لأن للإنسان مشاعر وأحاسيس، لكنها في المرتبة الثانية دوما. إن للمدرسة قوانين ولوائح تحكمها، فلابد من مسايرة نظامها، ولابد من اكتساب الفرد لقيمه وقيمته بنفسه؛ إذ الاعتماد على النفس من أهم الوظائف الاجتماعية التي يتعلمها المتعلم ليتمكن من التكيف مع المحيط الخارجي والتعامل مع معطيات الواقع الاجتماعي[1].

4.1- 2- المدرسة نسق مجتمعي فعال: تعد المدرسة أحد الأنساق المجتمعية الرئيسية الهامة في المجتمع، تقوم على أسس ومبادئ وتنظيمات، لها علاقاتها وقوانينها ولوائحها المتفق عليها، ولها معايرها التي يحتكم إليها الجميع، من أهم العلاقات التي تحدد نوع البيئة المدرسية، التي تسمح بمزاولة الدراسة أو تكون عائقا معرقل للمدرس وللتلميذ وللطاقم الإداري عموما والمدير خصوصا، كيفية استخدام السلطة المشروعة لإحلال النظام داخل الصف، وداخل المدرسة. عندما نلاحظ الجو المدرسي نرى أن هناك علاقة تربط المدرسين بتلاميذهم، وهناك طاعة وتبعية: المدرس يأمر والتلميذ يستجيب، بحكم أن المدرسين يمتلكون المؤهلات القيادية مثل: المعرفة والكفاءة والمهارة التي يحتاج إليها التلاميذ، وينسحب مبدأ السلطة هذا على العلاقات الداخلية الأخرى التي تربط الإداريين وغيرهم بالتلاميذ. من المعلوم في الواقع المعيش أن لكل مدرسة بيئتها التربوية ومناخها التنظيمي الذي يساهم الأفراد الفاعلون فيها في تشكيله، وبذلك تعددت الأجواء التنظيمية وأصبح لكل مدرسة طريقتها وتقاليدها الخاصة التي تشكل ثقافتها وبالتالي تحدد سلوك المدرسين والتلاميذ وغيرهم من المتصلين بالمدرسة، ومع أن هذه الثقافة المحددة لمعايير السلوك الجيد والرديء والنجاح والفشل وما يتصل بذلك من أهداف ووسائل فإنها ليست العامل الوحيد المؤثر، لأن هذه الثقافة قد تحتوي على عناصر غير متجانسة بل متضاربة أحيانا، فالتلاميذ على سبيل المثال قد تكون نظرتهم أن لا يجهدوا أنفسهم إلا بمقدار ما يكفل لهم الحد الأدنى للنجاح، بسبب انشغالهم بأمور أخرى خارج المدرسة، أو لغير ذلك من الأسباب، في حين أننا نجد أن معلميهم يبذلون قصارى جهدهم ويتوقعون منهم أن يبذلوا جهدا مماثلا في تحصيلهم العلمي والمعرفي[2]، أو العكس قد نجد معلمين أداؤهم التدريسي ضعيف بسبب عائق من العوائق، في المقابل هناك تلاميذ نشطين مجتهدين، إذا حاولنا معرفة السبب فلا يجب أن نغفل أمرا هاما، هو أن المدرسة هي جزء من نظام مجتمعي أكبر، وأن هناك علاقة وطيدة تربطها بالمجتمع علاقة متشابكة ومعقدة ومتداخلة كما أن هناك علاقة أخرى تربط المجتمع بالمدرسة تؤثر بدورها من خلال التغيرات المجتمعية التي تلقي بظلالها على جميع الأفراد المشكلين للمدرسة مثل التغيرات الاقتصادية التي تشمل مشاكل التكسب والعيش، والبطالة وغير ذلك؛ أو التغيرات السياسية أمثل ظاهرة الربيع العربي أو التغيرات الاجتماعية المختلفة مثل مشكل السكن أو النقل، وغير ذلك من التغيرات التي تؤثر في النهاية على وظائف وأهداف المدرسة وطرق التدريس ومحتوى المناهج... ، إن المدرسة تؤثر وتتأثر بالتحولات ومجريات الأمور التي تشهدها في المجتمع فلا يمكن أن تنعزل عنه. هذا هو المنطق الفكري الذي هو بمثابة قانون اجتماعي، وهذا ما يجب أن يكون، لكن بالنظر إلى الواقع وبالذات إلى علاقة المدرسة بالنظام المجتمعي يتضح لنا عيانا بأنها كمؤسسة تربوية، قد تشكلت بينهما وبين

[1] الرشدان عبد الله ، مرجع سابق، ص ص310-311.

[2] مرسي محمد منير، **أصول التربية**، عالم الكتب، القاهرة ، مصر، دط،1997، ص 68.

ثقافة المجتمع هوة عميقة واسعة؛ حيث أصبح هناك شبه صراع بين الأساليب الفكرية والتربوية التي تمارسها يوميا وتلقنها كأفكار للتلاميذ، والواقع المعيش بما يحمله من تراكمات معرفية مختلفة، وأفكار إعلامية متعددة، المتتبع البسيط يمكنه أن يلاحظ بأن التلميذ يعيش تناقضا وتنافرا بين القيم الخلقية التي تركز عليها المدرسة، سواء تلك التي تعنى بتشكيل الخلق أو تلك التي تعمل على اكتساب المعارف المختلفة، رغم أن المدرسة تحاول أن تنفتح على الواقع لتساهم في تسهيل الممارسات العملية الحياتية، الأمر الذي ترتب عليه فقدان القيم الخلقية لفاعليتها في توجيه السلوك وتتحول إلى مجرد حركات صنمية وألفاظ فارغة جوفاء لا معنى لها، والأخطر من هذا ما يروج في أوساط التربية غير المقصودة من قيم أخرى تناقض قيمنا المجتمعية تسعى جهات مختلفة لزرعها في الأوساط المدرسية. لاشك إذا أن هناك نوعا من الازدواجية في السلوك تولد منها التناقض، الذي يؤدي حتما إلى التمزق الداخلي للمجتمع، في حالة فقدان القيم فاعليتها في توجيه السلوك، فإنّ المتعلم والمراهق كلاهما يصعب عليهما الاختيار بينن القيم المتناقضة[1].

4.1– 3– المدرسة شبكة للعلاقات المجتمعية: المدرسة شبكة للعلاقات المجتمعية المتداخلة المعقدة، التي يتم من خلالها التفاعل الاجتماعي بعملياته المتعددة والمعقدة والمتشابكة. تساهم في إعداد شخصية متكاملة للفرد داخل الإطار المجتمعي الذي يعكس خصائص المجتمع وشخصيته المتميزة. يذهب "والر" (waller) إلى أن المدرسة كوحدة اجتماعية على اختلاف أنواعها ومسؤولياتها تتميز بخصائص أهمها ما يأتي[2]:

- إن لها أعضاء محدودون، أي أنها تمثل مجتمعا محددا من البشر.
- إن لها بنية أو تركيبا اجتماعيا واضح المعالم.
- أنها تمثل شبكة صغيرة محكمة من التفاعلات الاجتماعية.
- يسودها الإحساس بال (نحن).
- لها ثقافتها الخاصة بها .

بلا شك هناك وظائف أخرى للمدرسة، وهناك مميزات عديدة، لكننا اكتفينا بذكر هذا النزر القليل لنبين أهمية هذه المؤسسة المجتمعية، وخطورة أدوارها خاصة الأدوار التعليمية والتربوية، فالمدرسة هذا النفق الضيق الذي يمر منه كل افراد المجتمع الفاعلين منهم، والمتقاعسين، وحتى المنحرفين، هي نقطة وصل مجتمعية ضرورية، لاشك انها تحتاج منا ان نوليها اهتماما كبيرا. والآن سنتحدث عن واحدة من المدارس تعتبر مرحلة من مراحل الدراسة ألا وهي مدرسة التعليم المتوسط، فماهي المتوسطة؟

5.1– مدرسة التعليم المتوسط (الطور الثالث من التعليم الأساسي):

5.1– 1– تعريف مرحلة التعليم المتوسط:– هي المرحلة التعليمية الثانية التي تلي مباشرة المرحلة الابتدائية، تتراوح مدة الدراسة فيها أربع سنوات. أعمار التلاميذ فيها ما بين (11-17) سنة، وهي بذلك تتفق مع الخصائص

[1] تركي عبد الفتاح: **المدرسة وبناء الإنسان**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، دط، 1983، ص ص 35-36.

[2] الرشدان عبد الله ، مرجع سابق، ص310-311.

الجسمية والنفسية للتلميذ في سن المراهقة المبكرة والمتوسطة، وتشكّل المرحلة المتوسطة والمرحلة الابتدائية معا ما يعرف " **بالتعليم الأساسي**" الذي ينقسم إلى ثلاثة أطوار: ثلاثة أطوار في المرحلة الابتدائية، وثلاثة أطوار في المرحلة المتوسطة (السنة الأولى تمثل الطور الأول، السنتان: الثانية والثالثة يمثلان الطور الثاني، السنة الرابعة تمثل الطور الثالث).

– هي مرحلة تعليمية تضمن تعليما مشتركا لكل التلاميذ، يسمح لهم فيها باكتشاف المعارف والكفاءات الأساسية لمواصلة الدراسة في المستوى الموالي (التعليم الثانوي) أو الالتحاق بالتعليم والتكوين المهنيين، أو المشاركة في الحياة المجتمعية، وبذلك فإنها تتوسط مرحلتين الابتدائية والثانوية، أي أنها تتوسط التعليم العام .

– هي مرحلة تعليمية تهدف أساسا إلى تلبية الحاجات التربوية الأساسية، التي حددها إعلان "جيمتيان" (Jomtien) عام 1990 عندما قال" إن هذه الحاجات تتعلق بأدوات التعلم الأساسية، قراءة، كتابة، تعبير شفهي، حساب، حل المشاكل، وكذا المحتويات التربوية الأساسية" (معارف، قدرات، قيم، مواقف حياتية يحتاج إليها الإنسان[1]...

– جاء في النشرة الرسمية لوزارة التربية الوطنية تعريف مرحلة التعليم المتوسط بأنه المرحلة الأخيرة من التعليم الإلزامي، يهدف إلى جعل التلميذ يتحكم في قاعدة أساسية من الكفاءات التربوية والثقافية التأهيلية تمكنه من مواصلة الدراسة والتكوين بعد الإلزامي أو الادماج في الحياة العلمية[2].

5.1– 2– أهمية المرحلة المتوسطة:

– تقع المرحلة المتوسطة في واسطة عقد التعليم العام، لذلك فإنها تعتبر مرحلة انتقال ذات أهمية كبيرة في حياة التلميذ، يقل فيها اعتماده على المدرس، وتبدأ عمليات البحث الذاتي الجماعي، وتتطور تدريجيا.

- هي مرحلة الأساس التي يتم فيها استثمار ما سبق تعلمه، لتبنى عليه مراحل التعليم اللاحقة.
- وهي المرحلة التي يتم فيها إعداد النشء وبناء شخصيته، تواكب فترة المراهقة الأولى والثانية.
- وهي المرحلة التي تحدد فيها معالم تؤثر على مستقبل التلميذ.

5.1– 3– تاريخ التعليم المتوسط في الجزائر:

كانت مرحلة التعليم المتوسط في العهد الاستعماري مدمجة بالتعليم الثانوي، وكان المدرسون في المرحلتين يتلقون تكوينهم في معاهد تكوين المعلمين أغلبها بفرنسا– وبعضها لها فروع في الجزائر– بعد إرسالهم في بعثات أغلب أفرادها فرنسيون[3] أما بعد الاستقلال بقي التعليم المتوسط يُسير بنفس المنوال الذي كان عليه في الفترة الاستعمارية، كان يشمل ثلاثة أنماط هي:

- التعليم العام ويدوم أربع سنوات ويتوج بشهادة الأهلية التي عوضت فيما بعد بشهادة التعليم (BEG)

---

[1] شارف خوجة مليكة "**مصادر الضغوط المهنية لدى المدرسين الجزائريين دراسة مقارنة في المراحل التعليمية الثلاث(ابتدائي، متوسط، ثانوي)**"، مذكرة ماجيستير غير منشورة، علم نفس مدرسي جامعة تيزي وزو، الجزائر، 2011، ص155.

[2] وزارة التربية الوطنية: **النشرة الرسمية للتربية الوطنية**، المديرية الفرعية للتوثيق، عدد522، 2009، ص10.

[3] تركي رابح، مرجع سابق، ص463.

- التعليم التقني، يدوم ثلاث سنوات، ويؤدى في إكماليات التعليم التقني ويتوج بشهادة الكفاءة المهنية.
- التعليم الفلاحي يدوم ثلاث سنوات، ويؤدى في إكماليات التعليم الفلاحي، يتوج بشهادة الكفاءة الفلاحية[1].

عرفت الفترة الممتدة من 1970 إلى 1980 إعداد مشاريع إصلاحية هامة كمشروع1973 المتزامن مع نهاية المخطط الرباعي الأول وبداية المخطط الرباعي الثاني ومشروع وثيقة إصلاح التعليم سنة 1974 التي تم إثراؤها وتعديلها بعد ذلك في أمرية 16 أفريل1976 . كان التفكير ساعتها في تنظيم التربية والتكوين، والمدرسة الأساسية، وتوحيد التعليم الأساسي وإجباريته وقد تميزت تلك المرحلة في المجال التربوي بالخصائص التالية:

- وحدة النظام التربوي المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية
- استخدام ميكانيزمات فعالة لتوجيه التلاميذ خلال مسارهم الدراسي.
- جعل وسائل التعليم والمضامين التعليمية منسجمة مع انشغالات المحيط.
- هيكلة المنظومة التربوية في كل أطوار التعليم، خاصة ما تعلق بالشهادات وبالتكوين[2].

كانت سنوات الدراسة في الطور المتوسط أربع سنوات، مثل ما هو الحال في المدرسة الفرنسية، لكن مع الشروع في تطبيق برامج المدرسة الأساسية الذي بدأ العمل به تدريجيا انطلاقا من سنة 1980 تم دمج التعليم المتوسط بالتعليم الابتدائي وأصبحا يشكلان مرحلة واحدة (6 سنوات ابتدائي) و(3سنوت متوسط) ليصبح المجموع 9سنوات إجبارية دستوريا هي من حق كل طفل جزائري. وأصبح بإمكان كل طفل أن يمر من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة المتوسطة دون إجراء أي امتحان[3].

5.1- 3- تطور تعداد المدرسين في الطور المتوسط:

تزايد عدد المدرسين في التعليم المتوسط وعرف ارتفاعا كبيرا في العدد يقول الوزير بن بوزيد « بالمقارنة مع السنة 2000/1999، ارتفاعا يقدر بـ 32000أستاذا يتوزعون إلى ما يقرب 26500أستاذة و5900أستاذ.يؤكد هذا التزايد أن سلك الأساتذة يتجه في عمومه نحو "التأنيث"؛ إذ انتقل التناسب العدديّ من99 إلى 134أستاذة امرأة مقابل مئة رجل.»[4] وأدى ارتفاع عدد التلاميذ في التعليم المتوسط إلى ظهور الحاجة إلى توظيف عدد من المدرسين، واستحداث مناصب مالية، والعمل على حل هذا المشكل بأسرع ما يمكن كاستخدام المدرسين الفائضين الذين يدرسون في التعليم الابتدائي، والاستفادة من المناصب الشاغرة التي عين فيها مدرسون متعاقدون، وفتح مناصب جديدة[5]

---

[1] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم: وحدة النظام التربوي سند تكويني لفائدة مديري مؤسسات التعليم الثانوي والإكمالي، الحراش الجزائر، دط، 2005، ص ص 17-18.الموقع على الإنترنت:http://www.infpe.edu.dz .

[2] المرجع نفسه، ص ص 17-18.

[3] شارف خوجة مليكة، مرجع سابق، ص100

[4] بن بوزيد بو بكر، مرجع سابق، ص306.

[5] المرجع السابق تقسه، ص ص306-307.

5.1– 4– العناصر البنيوية البشرية للمدرسة:إذا ما حاولنا تحليل بنية مدرسة إعدادية(متوسطة) من خلال صورة ذهنية متخيلة افتراضية فسنجد أن العناصر البشرية الرئيسية المكونة لها هي: الإدارة والمدرسون والتلاميذ والعمال، ويمكن إضافة المشرف التربوي (المفتش)وأولياء التلاميذ.

– الإدارة تتكون من مدير هو المسؤول عن تسيير المؤسسة إداريا وماليا وبيداغوجيا وأعوان إدارة، ومستشار التربية (المراقب العام) ينوب عن المدير ويتولى تسير الشؤون البيداغوجية المتعلقة بالمدرسين والتلاميذ، يعاونه مستشارون تربوين (مراقبين)، ومقتصد يتولى تسير المؤسسة ماليا ولوجيستيا بمساعدة مساعد مالي أو أكثر، ويتولى تسير شؤون العمال والحراس.

– المدرسون يتولون تدريس التلاميذ ومتابعتهم علميا وديداكتيكيا وبيداغوجيا وتقويم تحصيلهم التعليمي، لكل مدرس تخصص معين لذلك فإنه يتولى تدريس مادة أو عدة مواد، للمدرسين قاعة خاصة تدعى "قاعة الأساتذة" يضعون فيها أدواتهم وتعقد فيها اجتماعاتهم...

– التلاميذ : أعمارهم تتراوح بين إحدى عشر سنة وستة عشرة سنة مقسمون في أقسام تضم مستويات أربعة هي سنوات الدراسة في الطور المتوسط، ولهم نشاطات مختلفة رياضية وثقافية وبيئوية، والمجال مفتوح لنشاطات أخرى إعلامية وتربوية وطبية وغيرها من خلال الانخراط في إحدى الجمعيات التي يشرف عليها المدير أو التي تزاول نشاطها في إطار مشروع المؤسسة.

– العمال: ينقسمون إلى حراس وعمال تنظيف أو صيانة و أعوان مخابر و طباخين أو مساعدين لهم ...

– المشرف التربوي: أحيانا يكون مكتبه في إحدى المتوسطات، لكنه في أغلب الأحيان لا يأتي للمؤسسة إلا للقيام بمهمة تربوية أو بيداغوجية تتعلق بالمدرسين أو إدارية تتعلق بمديرية التربية .

– أولياء التلاميذ: تضمهم جمعية لها قانونها الأساسي تهتم بشؤون التلاميذ وتتعاون مع الإدارة والمدرسين في حل مشاكل المؤسسة، ولها حق الاقتراح التربوي الذي يتوافق والخطة الإدارية للمدير.

ثانيا المدرس: المكانة والأدوار:

لقد ظهرت أهمية المدرس منذ القدم في مختلف المجتمعات والأمم، فكانت له مكانة استمدها من نبل رسالته المتصلة بالعلم والدين والمعرفة، هذا ما يكشف عنه التاريخ البشري القديم والحديث، والمتعمق المتتبع لتاريخ مهنة التعليم في المجتمعات سواء أكانت عربية إسلامية أم غيرها، يلاحظ أن المدرسين مصنفين إلى فئتين: فئة المدرسين الذين يدرسون في المدارس الأولية كالكتاتيب، أي ما يُسمى بمرحلة تعليم الصغار، وفئة المدرسين الذين يدرسون في المراحل المتقدمة أي ما يُسمى بمرحلة تعليم الكبار والملاحظ أنه يوجد اختلاف كبير بين مدرسي المرحلتين، وتختلف مستويات المراتب وتقدير المكانات الاجتماعية الخاصة بالمدرسين تبعا لمستوى الصفوف الدراسية.[1]

[1] الكبيسي عبد الله جمعة ، بدرية مبارك العماري، محمود مصطفى قمير: **المكانة الاجتماعية للمعلم**، دار الثقافة، الدوحة، قطر، دط،2001، 42 .

1.2- عند الفراعنة والهنود:

تشير الكتابات المصرية القديمة أن المدارس وجدت في الفترة ما بين(3500 إلى 2631ق.م) وفي الدولة المصرية الوسطى في الفترة ما بين (2375 إلى 1800ق.م) وكان التعليم وأهدافه، وطرق تدريسه في العهد المصري القديم يهتم بثلاثة جوانب تربوية، وهي: التدريب المهني، وتعليم القراءة والكتابة والحساب، وتوجيه السلوك وكانت هذه الجوانب مترابطة لأن الكهنة المقربون من الملك هم من كانوا يُديرون شؤون دور وأماكن العبادة بحرية واستقلالية: يتعبدون ويُدرسون...، وكانت الحياة المدرسية النظامية استبدادية وأرستقراطية، فكان كبار الكهنة يحتكرون شرح النصوص الدينية، ويتولون عملية التدريس لذلك كان مجرد خطأ المصري الصغير عند قراءة نص من هذه النصوص بمثابة جرم كبير يستحق به لعنة الآلهة وغضبها[1] ويمكن القول إن أوضاع المدرسين "كانت جيدة ومكانتهم كانت مرموقة، نظرا لانتمائهم لطائفة الموظفين من الكهنة الذين سيطروا على الحكم الفرعوني"[2] لقد كانت مكانة المدرس مرموقة ومرتفعة جدا في أعلى القمة لأنه كان يشارك في تفعيل الحياة الاجتماعية، وكانت له سلطة كهنوتية قوية جدا في الدولة الفرعونية استطاع بها أن ينشر فكرته وأن يتمتع بحياة كريمة ورغيدة. نفس الأمر نجده عند رجال الدين البراهمانيين في الهند الذين احتكروا تعليم الكتابة والقراءة على عدد قليل منهم حتى يضمنوا حفظ أسرار نصوص "الفيدا" المقدسة[3]...

2.2- عند اليونانيين:

عند استعراضنا لفكر الفلاسفة اليونانيين في مجال التربية بهدف التعرف على مكانة المدرس في مجتمعه، فإن أول ما جلب الانتباه أراء أفلاطون في كتابه المشهور "الجمهورية" حيث أبرز فيه أهمية التعليم في حياة المجتمع اليوناني لأنه يحقق التوازن بين العقل والروح والشهوة، وأثناء حديثه أشار إلى أهمية دور المدرس في توجيه عقول التلاميذ ليتحلوا بالفضائل الحميدة التي تعتبر الهدف النهائي في هذه الحياة[4]. لقد كان المؤهل الأساسي للمدرس قديما إحاطته بالمادة التي يُدرسها، وكانت مكانته تبعا لذلك، فإن كان ممن يشتغل بتعليم الصغار القراءة والكتابة منعزلا عن قضايا المجتمع الحساسة، والتأثير والتأثر وغير ذلك، فهو مجهول ومخفي لا أحد يراه أو يعرفه، بالتالي فإن مكانته الاجتماعية منخفضة ومتدنية، أما إن كان من الذين اشتغلوا بتعليم الكبار البيان أو الفلسفة فإنه كان مقربا من الحكام وصناع القرار من الساسة وكبار القادة مشاركا لهم بفكره وأراءه، ومن ثم فالفرصة متاحة له ليُفعل المجتمع ويؤثر فيه، وبالتالي فإن مكانته الاجتماعية مرتفعة. المدرس الأول مكانته منحطة وأجره زهيد عند اليونان وعند الرومان كان يتعرض لسخط الآباء إذا فشل الأبناء ولم يفلحوا في التعلم.[5] أما المدرس الآخر فكان دخله

---

[1] سلطان محمد السيد: **مسيرة الفكر التربوي عبر التاريخ**، دار المعارف، مصر، دط، 1979، ص26.

[2] كريم محمد أحمد ، عنتر لطفي محمد وآخرون: **مهنة التعليم وأدوار المدرس فيها**، شركة الجمهورية الحديثة للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، 2002، ص ص 14-15.

[3] مرسي سعد أحمد: **تطور الفكر التربوي**، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط 2، 1970، ص45.

[4] حسانين محمد سمير: **مهنة التعليم** ، بدون ذكر دار الطباعة أو النشر،، طنجا، ط 2، 2003، ص158.

[5] كريم محمد أحمد ، عنتر لطفي محمد وآخرون، مرجع سابق، ص17.

أحسن بكثير ومكانته أسمى وأرقى يقول أفلاطون في كتابه "الجمهورية:« وعلى الدولة هداية الناس سواء السبيل، وأداتها هم الفلاسفة »[1].

1. 3- عند العرب والمسلمين:

رفع الإسلام مكانة المدرس وجعلها في أعلى منزلة، إذ جعلها الله تعالى مَهَمَة الأنبياء والمرسلين ومَهَمَة الرسول محمدصلى الله عليه وسلم الذي تولى تعليم أمته ودلالتهم للخير قال تعالى:(هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ [2][2]، خرج يوماً رسول الله s على أصحابه فوجدهم متحلقين في مجلسين: أحداهما فيه ذكر الله وتسبيح، والآخر فيه تعليم العلم، فاختار صلى الله عليه وسلم الجلوس في الثاني وكان مما قاله لهم: (إنما بعثت معلما)[3] ومما قاله في غير هذا الموضع: (إِنَّ اللَّهَ لَمْ يَبْعَثْنِي مُعَنِّتًا وَلَا مُتَعَنِّتًا وَلَكِنْ بَعَثَنِي مُعَلِّمًا مُيَسِّرًا)[4] لقد أعجب العرب برسول الله صلى الله عليه وسلم وطريقته التعليمية فتعلموا منه الكثير في مدة وجيزة، قال معاوية بن الحكم عن "ما رأيت معلماً قبله ولا بعده أحسن تعليماً منه" [5]. ومع أن المسلمين اتخذوا الرسول صلى الله عليه وسلم قدوة لهم فحرصوا على تعلم العلم وحظوا عليه، لكن من الناحية الاجتماعية كان هناك فرق بين مدرس الصغار ومدرس الكبار، فقد كان الأول في التراث العربي والإسلامي يدرس أبناء الطبقات الشعبية في أماكن ومكاتب عامة أو خاصة لها تسميات مختلفة، "المسيد" والشريعة في الجزائر والمغرب، و"الخلوة" في السودان إلخ ، لم يكن لهذا المدرس في الغالب سعة اطلاع، وكان في أغلب الأحيان حافظا لكتاب الله سبحانه وتعالى وكانت مكانته منحطة لذلك ضرب به المثل في البؤس والجهل والفقر حتى أن أحد الشعراء أنشد قائلا:

وكيف يُرجى العقل والرأي عند من يروح إلى أنثى ويغدو على طفل

وقالوا عنه ""أحمق من معلم كتاب" بل إنهم رفضوا شهادته عند بعض الشافعية[6]. وهناك دلالات أخرى تدل على انحطاط مكانة مدرس الصغار نجدها في الألقاب التي تسمى بها فهو الطالب ومعلم الصغار أو الصبيان، أو القندوز أو المطوع أو الفقيه وغير ذلك من الأسماء، ونجدها في المرتب الضئيل الذي لا يكفي الحاجة اليومية، حيث أنه كان يقبل الخبز فقط أحيانا فقط من مريديه كأجر لتعليمهم حتى أنهم قالوا": رغيفان للمعلم"، وتشير الدراسات التاريخية أن دخل المدرس في الكتاتيب في صقلية لم يزد عن عشرة دنانير في العام ، بل قد اضطر

[1] شروخ صلاح الدين: **مدخل في علم الاجتماع للجامعيين**، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة، الجزائر، د ط، 2005، ص41.

[2] القرآن الكريم، سورة الجمعة ، آية:2

[3] محمد ناصر الدين الألباني: **السلسلة الضعيفة**،ج1، مكتبة المعارف، الرياض، الباب 11، رقم 11، ص 88، عن الموسوعة الإلكترونية: المكتبة الشاملة

[4] مسلم بن الحجاج: **الجامع الصحيح** ، ج7، الموسوعة الإلكترونية المكتبة الشاملة، رقم 2703، ص 439 .

[5] المصدر نفسه، ج3، رقم836، ص140.

[6] الكبيسي عبد الله جمعة وآخرون، مرجع سابق، ص43.

بعض المدرسين إلى قبول أجر أقل من ذلك بكثير[1] وكان المدرس في بعض قبائل الجنوب الجزائري يعلم أبناء القبيلة التي تخصص له خيمة خاصة، يكون معهم أينما حلوا أو ارتحلوا دون أن يكون له أجر يتقاضاه.

أما معلمو الكبار في العالم الإسلامي فكانوا أهل الحظوة والشرف، أغلبهم من العلماء الأجلاء، لهم حلقات تعليمية في المساجد أو في قاعات الدرس بالمدارس، وكان منهم المؤدبون الذين تنافس الحكام والأغنياء على استقدامهم لبيوتهم ليدرسوا أبناءهم، لقد كان لهؤلاء العلماء مكانة خاصة ومحترمة في أوساط الخاصة والعامة على السواء، كانوا مبجلين عند الحكام والسلاطين[2]، يدعون في مهمات الأمور والولائم الكبيرة، تتزين بهم المجالس ويقتدى بهم... كانت لهم ألقاب تدلّ على الاحترام والتبجيل يُلقب أحدهم بالشيخ أو السيد أو العالم، أو المؤدب أو الإمام أو المدرس وغير ذلك من الألقاب. أما مراتبهم فكانت تعطى لهم من الأوقاف التي كانوا يشرفون على تسييرها، وكان لبعضهم ثروات خاصة جمعوها من الهدايا والأعطيات التي كانوا يأخذونها مقابل تعليمهم لأبناء الطبقات الراقية[3].

1. 4- في العصور الوسطى:

نفس الملاحظة نجدها تتكرر في هذا العصر أيضا حيث كان مدرسو المواد الأولية من الموظفين الصغار بالكنيسة، بينما كان مدرسو المواد الراقية من الموظفين الكبار من رجال الدين الذين كانت لهم منزلة عظمي وامتيازات كبيرة. يقول وهيب سمعان بأنه وبالرغم من التطور الذي شهده ميدان التعليم في العصر الحديث، فإنه لم يطرأ تحسن كبير على أوضاع معلمي المواد الأولية وبقي التمييز بين هذين النوعين قائما[4].

1. 5- في عصر النهضة وعصر الإصلاح:

رغم أن أوضاع المدرسين عرفت نوعا من التحسن من الناحيتين الاجتماعية والاقتصادية في عصر النهضة ، فإن وضعية مدرسي المدارس الأولية لم تتحسن كثيرا مقارنة مع وضعية مدرسي المدارس الثانوية[5]. أما في عصر الإصلاح فقد تغير الوضع وبدأت الدولة بالتعاون مع الكنيسة تهتم بإعداد المدرسين لمزاولة مهنة التعليم ووضع المناهج التدريسية، وعرفت وضعية المدرس قفزة نوعية في بعض الولايات الألمانية عندما استفاد من بعض حقوق الضمان الاجتماعي، فأصبحت تدفع له منحا أثناء مرضه، وتدفع له معاشات التقاعد، ومن جهة أخرى كانت الكنيسة تقوم بعمليات الإشراف والتفتيش لمعرفة المدرس المجد من غيره، وكان جل اهتمامها مركز على مراقبة تطبيق البرامج الدينية خصوصا . ولقد أدرك الإنكليز والفرنسيون مدى الضعف الذي يُعانيه معلموا المدارس

---

[1] المرجع نفسه ، ص50.

[2] المرجع نفسه ، ص48.

[3] المرجع نفسه، ص52

[4] بن زروق العياشي: **الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي والجامعي**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، علوم التربية وعلم النفس، النفس، جامعة الجزائر، 2007، ص101.

كريم محمد أحمد وآخرون، مرجع سابق، ص25.

[5] كريم محمد أحمد وآخرون، مرجع سابق، ص25.

الأولية لذلك بدأت عمليات تدريبهم أثناء الخدمة لرفع مستواهم المهني، ومن جهة أخرى فتحوا مدارس خاصة لإعداد المدرسين[1].

1. 6- في العصر الحديث:

منذ دخول القرن 19 بدأ المدرس ينال العديد من الحقوق التي كانت تختلف من بلد إلى آخر، لذلك سمى بعض الدارسين هذه المرحلة بشبه المهنية، بدأت مع بداية القرن التاسع عشر وامتدت إلى ما قبل الحرب العالمية الثانية، عرف التعليم العالي خلالها تطورا كبيرا لم يشهده التعليم في المستويات الأخرى. وبعد إصلاحات متعددة ومتتالية، تحسنت عملية التدريس وتطورت بشكل جعلها تتجه نحو المهنية، نذكر هنا ما أحدثته أعمال المربي السويسري الشهير "بستالوزي"(1746-1827) من تغيير في الواقع التعليمي، كذلك ساهم تطور علم النفس في ألمانيا وإدخاله في برامج إعداد المدرسين في تحسين نتائج المتعلمين، أما في فرنسا فقد أنشأ " نابليون" مدرسة لإعداد المدرسين ذات برامج ثرية ومتنوعة، ثم تتابعت مشاريع تحسين الدراسة في هذه المعاهد ومع ذلك بقي الفرق شاسعا بين المدرس الذي يُدرس في المراحل الأولية، والمدرس الذي يُدرس في المرحلة الثانوية، إذ لكل منهما برنامج تكويني خاص ، الأول يُمضي مدة من عامين إلى ثلاث سنوات، أما الثاني فيجب أن يكون من الذين تخرجوا من معاهد "الكوليج" يدرس لمدة من عامين إلى ثلاث بعد ذلك يجتاز امتحان صعب قبل الالتحاق بالثانويات. أما في الولايات المتحدة فقد انتشرت أفكار "جون ديوي" وظهرت أراء مدارس "النورمال" التي تحولت بعد ذلك في سنة1890 إلى كليات النورمال في ولاية نيويورك، وهكذا واكب تطور علم الاجتماع التربوي تطور التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا[2]. وبعد الخمسينيات أدركت معظم الدول أهمية التعليم كوسيلة للتطور الاجتماعي، لذلك أولت اهتماما خاص بهذا القطاع وخططت لتحسينه وتطويره خاصة بعد الثورة التكنولوجية والمعرفية العالمية، وبذلك أصبحت مهنة المدرس مهنة معترفا بها ، وأصبح للمدرس حقوق وواجبات، ووضعت شروط صارمة للالتحاق بهذه المهنة، وهكذا تواصلت مجهودات تطوير التعليم حتى أصبحت مهنة التعليم في وضع مثالي مقارنة بمهن أخرى.

2- حقوق وواجبات المدرس:

حتى يتسنى للمدرس أداء دوره على الوجه الأمثل لابد أن يكون على علم بحقوقه ووجباته، وبما أن الدراسة تتحدث عن مدرس التعليم المتوسط، فإننا نعرض بعض هذه الحقوق والواجبات فيما يأتي:

2. 1- حقوق المدرس: حقوق المدرس كثيرة يمكن إيجازها فيما يلي[3]:

2. 1. 1- الحقوق المهنية: يتمتع مدرس التعليم المتوسط بالحق في التأهيل فبعد سنة من تخرجه، يُطلب منه الاستعداد لامتحان التثبيت(الترسيم)، إذا كان توظيفه مباشر كونه متحصل على شهادة اللسانس فإنه يدخل في

[1] المرجع نفسه، ص30.

[2] المرجع نفسه، ص27.

[3] حمدشة حميد ، مرجع سابق، ص ص 95-96.

فترة إعدادية تشتمل على برنامج متكامل ليتمكن من أداء أدواره ومهامه التدريسية على أحسن الوجوه وأكملها. ويمكنه بعد ذلك رفع مستوى أدائه وتطويره من خلال التكوين أثناء الخدمة من خلال حضوره للملتقيات والندوات ليطلع على المستجدات في مجال تخصصه، ويتمكن من التحكم في التقنيات التربوية والبيداغوجية الحديثة. ويعمل المدير والطاقم الإداري على توفير البيئة المدرسية والمناخ التعليمي المناسب ليتمكن المدرس من العمل الجيد. فإذا اعترضت المدرس عوائق كبيرة، فيمكنه معالجتها بأسلوب تربوي عادل بعيدا عن التسلط أو التشهير من خلال الاتصال بمديرية التربية أو الانخراط في إحدى النقابات التي تتولى متابعة قضيته...

2. 1. 2- الحقوق المادية:- إعطاء المدرس الرتبة التي يستحقها في السلم التعليمي، وتوضيح الضوابط التي تحكم الرواتب كي لا يضيع حقه، وتحديد معايير الترقية وكل ما يتعلق بالشؤون المالية والإدارية.

- تقديم الحوافز والمكافآت المادية لتنمية دافعية المدرس، وتقوية الجانب النفسي كي يزداد حبه لوظيفته واعتزازه بها.
- توفير الجو الأمني الذي يشعره بالرضا الوظيفي ليتفرغ لمهام مهنته، ولا يندفع لممارسة أعمال أخرى كتقديم الدروس الخصوصية مثلا.

2. 1. 3- الحقوق المعنوية:- وضع سياسات اجتماعية لتغيير النظرة النمطية للمدرس في أذهان أفراد المجتمع، من خلال إبراز أهمية أدواره والصورة المشرفة له.

- تقدير جهوده، ومنحه الثقة الكاملة والتعاون معه ليتمكن من أداء رسالته النبيلة.
- وضع نظام صارم يحمي المدرس من مختلف الاعتداءات، ويحفظ كرامته ويشعره بالأمن .
- احترام المدرس وتقديره والاستماع إليه، ومساعدته على حل مشاكله.

2. 2- واجبات المدرس: الواجبات تقابل الحقوق وهي كثيرة أيضا لكن يمكن إيجازها فيما يأتي[1]

2. 2. 1- الواجبات المهنية:- على المدرس الاطلاع على سياسة التعليم وأهدافه العامة والخاصة ليعمل على تحقيق هذه الأهداف وأجرأتها.

- الانتماء الفعلي لمهنة التعليم وتقديرها، والإلمام بالطرق العلمية والاستراتيجيات والأساليب التعليمية الحديثة لتسهيل عملية الأداء التدريسي.
- تحمل المسؤولية والأمانة في تبليغ العلم وعدم كتمانه.
- معرفة متطلبات التدريس، والاستزادة من المعرفة ومتابعة كل جديد لتحسين الأداء المهني.
- المشاركة في أعمال الإعداد أثناء الخدمة بعدم التغيب عن الدورات والندوات وما شابهها.

2. 2. 2- واجبات المدرس نحو المدرسة التي يعمل فيها:

- الالتزام بواجبه الوظيفي واحترام القوانين الداخلية والأنظمة واللوائح.
- التعاون مع المجتمع المدرسي على انجاح العملية التعليمية.

[1] شريط عبد الله: **نظرية حول سياسة التعليم والتعريب**، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، دط، 1984، ص84.

– المشاركة في الأنشطة المدرسية المختلفة، والمساهمة في إنجاحها.

– مشاركة إدارة المدرسة في التسيير الإداري من خلال تفعيل مختلف المجالس المدرسية وغير ذلك من الأعمال.

– المساهمة في حل المشكلات المدرسية المختلفة، خاصة إذا طلب منه ذلك.

– توظيف الخبرات الحديثة المكتسبة في الميدان التعليمي.

2. 2. 3– واجبات المدرس نحو تلاميذه:

– غرس القيم والاتجاهات العلمية التي تتماشى مع ثقافة المجتمع من خلال الأساليب التربوية والبيداغوجية المناسبة.

– تنشيط التلاميذ ، وإشراكهم في العملية التدريسية من خلال توليد الدافعية عندهم وتوجيههم وإرشادهم للتزود بالخبرات العلمية والبحثية المختلفة.

– مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ ، والوعي بطبائعهم وخصائصهم النفسية والعملية.

– العدل والمساواة بين التلاميذ.

– مصاحبة التلاميذ وإرشادهم ومشاركتهم بالقيام بأعمال تطبيقية.

2. 2. 4– واجبات المدرس نحو مجتمعه:

– مشاركة الفعاليات المجتمعية في نشر الوعي المجتمعي.

– التحلي بالصفات العلمية والاخلاقية الحسنة ليكون قدوة تمكنه من القيام بدور القائد الواعي في المجتمع، وهذا العمل يساهم في ترقية مكانة المدرس الاجتماعية.

– أن يكون على دراية بما يحدث في مجتمعه من قضايا مختلفة سياسية وتربوية واقتصادية وثقافية وغيرها.

– أن يكون له اتصال بوسائل التنشئة الاجتماعية الأخرى خاصة الأسرة لينسق معها ويكمل أدورها التربوية.

ثالثا– صفات المدرس:

يتفق كثير من المفكرين على أن أزمة المجتمعات اليوم هي أزمة أخلاقية بالدرجة الأولى، ولا يمكن متابعة المدرس ومراقبته إلا من خلال اختيار المتخلق الذي يتصف بصفات أخلاقية تضمن أدائه لعمله بدرجة مقبولة من الإتقان والدقة والثقة وهنا إذ نورد مجموعة صفات ليس المقصود أن يتحلى المدرس ج بالصفات المذكورة جميعا كلا. إنما هي عدة صفات لاحظها العلماء والباحثون في المدرس الناجح نذكر منها ما يلي:

3. 1– صفات حسية وجسمية: نوجزها فيما يأتي:

تتجلى هذه الصفات عموما في إقبال المدرس على عمله بحالة تدل على المرح والسعادة، لأن ذلك يساعد على زرع الثقة بين التلميذ والمدرس، ويدل على أنه يعي قيمة العمل الذي يعمله، معروف تربويا أن التقبل التربوي والتواصل التعليمي لن يكون في جو العبوس والتجهم[1] . ينبغي أن يكون مرهف الحس عطوفا رقيق الوجدان محبا للفضيلة والنبل ذواقا لمعالم الحسن والجمال، ومقدسا للقيم الروحية والإنسانية التي تؤهله لتبليغ رسالة التربية.أن

[1] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، مرجع سابق، ص64.

يكون المدرس **معافى بدنيا من جميع العاهات والتشوهات المعيقة** عن أداء العملية التعليمية، حتى لا يكون عرضة لسخرية التلاميذ. و يُستحسن أن يكون معتدل الجسم قوي البنية إذا ما أُختير كما يختار العسكر والشرطة والعاملون في الوظائف الخطيرة، باعتباره قائد الفصل الذي يقتدي به التلاميذ[1]. وفي هذا السياق يجب أن يكون له سمع مقبول وبصر حسن كي يتمكن من سماع أسئلة التلاميذ، وتعليقاتهم، ومتابعة حركاتهم مما يمكنه من التحكم في القسم[2]. وهناك صفات أخرى نوردها بإيجاز كالثقة بالنفس، واحترام الآخرين، لباقة الحديث، التعاون على تقوية الصلة والترابط مع الغير، التفهم وعدم الانتصار للرأي الشخصي، الموضوعية في تقويم النفس والآخر، التنظيم، احترام الرأي المخالف وعدم تسفيهه، قبول الأعذار، القدرة على احتواء المواقف، عدم إظهار التبرم والضيق ولوكان الآخر مجانبا للصواب كلها صفات شخصية يستعملها المدرس مع تلاميذه ومع كل من يخالطهم، وهي تدل على أن صاحبها صاحب خلق رفيع وجيد.

3. 2- صفات المظهر والهندام:

من الصفات التي يجب أن يتصف المدرس عموما حسن المظهر، خاصة الهندام لأنه يزيده مهابة، ويجعل منه ذا جاذبية وتأثير، وهذا ليس معناه اللباس ذو النوعية الراقية والغالي الثمن. وأن يكون نظيفا لأن النظافة تزيده مهابة واحترام وتقدير. ويجب التركيز خاصة على العناية بالمئزر والشعر وتلميع الحذاء لأنها من الأمور التي يجب أن لا يغفل عنها المدرس قبل توجهه إلى تلاميذه.

3. 3- صفات نفسية:

من الصفات المهمة التي يُحسن المدرس التعامل بها الصفات العاطفية التي تدل على الحنان والرأفة والحب هي ضرورية بالنسبة للتلميذ لأنها تساهم في إشباع حاجاته، وتقوي دافعيته التعليمية...و من جهة أخرى يجب أن يتحلى المدرس بصفات كالحزم والجد والتحمل والحلم وغيرها من الصفات ليسهل عليه التعامل مع التلاميذ وضبطهم بشكل جيد.

3. 4- صفات لها علاقة بالعملية التدريسية:

تتمثل صفات المدرس الناجح في عملية التدريس في الآتي[3]:

- القدرة على التخطيط وامتلاك الذكاء الذي يسهل ربط النظري بالتطبيقي.
- متابعة البرنامج الوزاري والمقررات المدرسية لتحول الأهداف الخاصة إلى أهداف إجرائية.
- توليد الدافعية عند التلاميذ وصناعة المناخ التعليمي الذي يدمج التلاميذ ويجعلهم يشاركون في العملية التدريسية.
- أن يكون جيد النطق، حسن التعبير، يستخدم لغة بسيطة صحيحة عربية مفهومة.

---

[1] جماعة من الباحثين: **كيف تلقي درسك**، منشورات دار مكتبة الحياة، لبنان،ط2، دس، ص15.

[2] حميدشة نبيل ، مرجع سابق، ص86.

[3] عبد الرحمن صالح الأزرق: **علم النفس التربوي للمعلمين**، دار الفكر العربي، لبنان، ط1، 2000، ص105.

- خلق الاستعداد للتعلم عند التلاميذ اكتشاف خبراتهم الكامنة والاستفادة منها في توليد خبرات جديدة.
- يستخدم استراتيجيات وطرق تدريسية متنوعة من أجل الوصول إلى الغايات والأهداف التعليمية المنشودة.
- الاستفادة من جميع أنواع التقويم.

3. 5- صفات أكاديمية:

يتصف المدرس الناجح بمجموعة صفات أكاديمية نذكر بعضها فيما يأتي:

- التمكن العلمي في تخصصه الذي يدرسه؛
- أن يكون شغوفا بالبحث، ودائم الاطلاع على كل ما هو جديد في مجال تخصصه خاصة؛
- أن تكون له دراية بعلم النفس وعلم الاجتماع، وكل ما له صلة بالتربويات.

6.3- صفات عامة:

هناك صفات كثيرة وضعها تربويون للمدرس الناجح أو الماهر أو المتميز نذكر بعضها كالتالي:

1- لديه أهداف واضحة ، مستمدة من خطة مدروسة ومنهاج سليم مع لمسة من إبداعه وبصماته.

2- يعمل بجد بعفوية، ولا ينتظر ردة فعل ايجابية فورية أو عبارات الشكر وامتنان من طلاب أو ذويهم، أو غيرهم.

3- يستمع لطلابه ولا يتجاهلهم، فهو ليس بالمستبد ولا الظالم، يتحكم في تسيير قسمه من خلال انتاجه البيئة المناسبة للتدريس، التي يرتاح فيها المعلم والمتعلم على حد سواء.

4- لديه روح ايجابية تنعكس بالخير على طلابه ومن حولهم: يشجع المبادرات الطموحة، ويصنع الموقف الإيجابي في كل الوضعيات، يمزج ذلك بجرعات من حيوية فكرية وحركية تؤثر على مزاجه العام المتسم بالتفاؤل والأمل.

5- يدفع طلابه لتحقيق النجاح تلو النجاح، فالطالب يحتاج إلى من يثق في قدراته ومواهبه، ليتظلل تحت شجرته الباسقة ويشعر بالطمأنينة والعاطفة الصادقة المحفزة والدافعة لفعل المستحيل.

6- يملك روح الدعابة والفكاهة، يتندر فيزيل الجدية المفرطة التي تطغى أحيانا، ويخلق جوا من المرح داخل الفصل فيترك انطباعا جيدا في نفسية المتعلمين قد يمتد حتى بعد تخرجهم من الجامعة.

7- يثني على طلابه متى استحقوا ذلك، ويشجعهم، ويثمن عملهم ويشكرهم على مجهوداتهم لكن في حدود ما أنجزوه من عمل، ويحاول أن يشعرهم دائما بأنهم في حاجة إلى التطور وأن بمقدورهم تقديم مستوى أفضل.

8- يسعى دائما إلى التجديد، باستخدام جميع الطرق المتاحة لإزالة جو الملل الذي قد يسود أحيانا.

9- منسجم مع نفسه، وليس مزاجيا، يتخذ قراراته بذكاء ولا يسمح للارتباك أن يعرقله، لكنه يدع الأمور تمشي بسلاسة و تلقائية مدروسة.

10- يتواصل مع أولياء الأمور، تواصلا إيجابيا يخدم التلاميذ، ويوحد المجهودات.

11- يستمتع بوقته أثناء العمل، داخل الفصل وخارجه لأنه اختار مهنته عن قناعة وحب، ولأنه يعلم أن تأثير ذلك يمر غلى طلابه. يعلم يقينا أن مهنته أشرف المهن و تعليمه للأفراد هو تعليم للمجتمعات بأكملها.

12- يتكيف مع احتياجات الطلاب دوما، تربطه بهم شعرة معاوية، ومع ذلك فالتواصل معهم والتقرب إليهم هو السر الذي يعطيه فكرة عن الطرق والوسائل التي تساعده في تعليمهم وتجاوز الصعوبات التي قد تواجههم.

13- يلتزم الحياد، لا يحاول فرض آرائك الشخصية على طلابه، ومع ذلك يقود الحوار و النقاش داخل الفصل ، وهو بذلك قدوتهم في احترام الرأي الآخر والالتزام بأبجديات النقد البناء.

14- يحاول دوما تجريب واكتشاف طرق ووسائل وأدوات تعليمية جديدة ، خاصة مع وجود الكثير من الموارد الرقمية و الوسائل التكنولوجيا و التطبيقات التعليمية التي ستساعد حتما على تجريب مناهج حديثة أكثر حافزية و فعالية في تعليم الطلاب.

15- يتحمل ويساعد الطلاب على تجاوز المشاكل العاطفية والاجتماعية، لأنه متيقن بأن مهمته ليست هي فقط التعليم بمفهومه المحدود، بل يعتبر نفسه مسؤول عن كل طالب مهما انتماءه الثقافي أو السياسي أو الاجتماعي مختلف عن انتمائه هو، فلكل شخصية المتميزة التي قد تكون شديدة الحساسية، لذلك يتطلب الأمر وتحتاج من الأستاذ التوجيه و المساعدة على حل المشاكل المختلفة، في نفس الوقت تجنب إثارة المشاكل مهما كان نوعها ولو عن طريق الإيماء والتعريض.

16- يجلب المتعة للفصل الدراسي، خصوصا عند المراحل العمرية الأولى. فاللعب لا يتعارض مع التعلم بل يعتبر وسيلة فعالة في حد ذاته، وموقف تعلمي متاح يمكن الاستفادة منه، ليعطي نتائج جيدة بالفعل.

17- لا يتوقف أبدا عن التعلم، سواء من أجل تحيين معلوماته أو من أجل تطوير نفسه فالعديد من المواقع والمنصات التعليمية توفر دروسا في جميع المجالات و بالمجان.

18- منفتح على الآخرين، يتعلم من زملاء العمل و يستشر ذوي الخبرة في المجال، ويتعاون مع الجميع و يكون شبكة تعلم خاصة به PLN. كما يستخدم أيضا حسابا على تويتر أو أحد الشبكات الاجتماعية الأخرى للتعرف على معلمين من بلدان مختلفة.

19- ملم بالمادة التي يدرسها، فمن غير المعقول أن نرى أخطاء بدائية يرتكبها المدرس و يصر عليها على مرأى ومسمع من طلابه. بل يحاول تعميق و تطوير معارفه خاصة في المادة التي يدرسها.

20- يكون مثقفا ملما بالكثير من الأمور، فلا يكفي أن تكون معلما للرياضيات وجاهلا لكل ما يحدث من حوله ، قراءة الجرائد و تصفح المواقع الإخبارية و الاطلاع على المستجدات التكنولوجية أضحى واجبا على كل مدرس.

رابعا:الأستاذ الجزائري ومؤسسات تكوينه:

بعدما تحدثنا عن المدرسة وأهميتها، وعن الأستاذ وضرورته، سنتحدث عن المدرسة التي كونت الأستاذ، وعن مراكز تكوين المكونين في الجزائر، بدءا من المرحلة الاستعمارية نظرا لكونها امتدت بعد ذلك في فترة ما بعد التحرر والاستقلال كما يلي:

1.4- مراكز تكوين الأساتذة الجزائريين في الفترة الاستعمارية:

- كان تكوين المدرسين الجزائريين يتم في فرنسا بداية، لكن قانون "قوست"(GUSOT) الذي صدر عام 1933 ونص على ضرورة إنشاء معاهد لهذا الغرض جعل السياسة الفرنسية تتغير من النقيض إلى النقيض حيث أن التعليم استغل كسلاح لبرمجة العقول لكن على مستوى ضيق، مع ذلك كان هناك قبل ذاك التاريخ ففي سنة1865 أنشأت أو معهد تكويني في الجزائر هو معهد تكوين الأساتذة ببوزريعة، وإن كان للفرنسيين فقط فإنه عرف تكوين طالبين تخرجا منه بعد ذلك[1] وكان أساتذة التعليم الابتدائي يتكونون في دور المعلمين (-ecole normal) والتي كانت كافية تغطي كل المدارس التي أنشأها الاستعمار لتعليم أبناء الأوروبيين وقلة قليلة من أبناء الجزائريين الذين كانت نسبتهم لا تتجاوز 6%. [2]

كانت هناك بعض المدارس الخاصة المرخص لها، وغير المرخص لها، في 27 نوفمبر سنة 1944صدرت ستة مراسيم في عهد الجنرال "دوغول" (Degaule) لتشديد الخناق والمراقبة، وتوسيع الإجراءات الواردة في قرار 12 أكتوبر القاضي1943 بتقديم مساعدات مالية للمدارس الابتدائية الخاصة بشروط، وكان هذا الإجراء موجها ضد مدارس جمعية العلماء التي كان لها نظامها التدريسي الخاص بما فيها تكوين المدرسين، ولقد اكتسبوا تجربة مع الأسف ضاعت بعد ذلك لما ضيقت الحكومة الجزائرية عليها الخناق بعد الاستقلال، ولقد فعلت فرنسا قبل ذلك نفس الفعلة، عندما أزالت الفوارق بين المدارس الخاصة، لصالح اللغة الفرنسية، مما جعل الجمعية تناور بطريقة ذكية وتعلم العربية، وبعد أحداث 1945، وفشل المشروع التعليمي الفرنسي، اضطرت هذه الأخيرة مع قيام الثورة التحريرية إلى فتح المجال وتوظيف عدد كبير من المدرسين الفرنسيين والجزائريين، اعتمد على «إحداث سلك جديد خاص بالمعلمين، هو سلك مساعدي المخطط الخاص. وهو سلك بقي مستمرا أثناء الاستقلال بدون مبرر، ألغي في السبعينيات. كان الهدف منه مواجهة حركة المدارس الحرة، والتعليم العربي الحر، الذي رفعت لواءه جمعية العلماء المسلمين الجزائريين والحركة الباديسية، والحركة السياسية لحزب الشعب الجزائري، والحركة الجمعوية الحرة»[3]

2.4- مراكز تكوين الأساتذة الجزائريين في فترة ما بعد الاستقلال:

- وجدت المدرسية الجزائرية نفسها بعد استقلالها سنة 1962بحاجة ماسة إلى أساتذة لتعويض النقص الفظيع للأساتذة المكونين والمؤطرين في ميدان التربية و التكوين بعد رحيل كل الطاقم الفرنسي الذي كان يتولى عملية التكوين والتدريس مما جعل الوزارة في ظل تفشي الأمية على نطاق واسع في المجتمع، تقوم برد فعل طبيعي على شكل تحدي كب ير يتناسب والطبيعة الثورية الجهادية، يتمثل في فتح باب المدرسة الجزائرية على مصرعيه لكل أبناء الجزائر دون تمييز، هذه الوضعية الصعبة جعلت الدولة تتبنى خيارات ضخمة وغير محسومة ولا محسوبة من حيث العواقب، وتتبنى سياسة عفوية ترقيعيه، من أبرز معالمها توظيف المدرسين دون شروط محددة، فسارعت

[1] لعزيلي فاتح، مرجع سابق، ص30

[2] خليصة قايلي، مرجع سابق، ص111.

[3] إبراهيم بوترعة: **التربية والتعليم بين الأمس واليوم، خصائص التعليم في الجزائر وتطور الفكر التربوي**، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2014، ص ص 311-313.

لتدمج كل من يستطيع القيام بالعمل التربوي دون تكوين مسبق، لأن الغاية كانت حسنة والأمية كانت مستشرية بشكل لا يطاق «كانت موجهة نحو تحقيق الرغبة في تأسيس نظام تربوي جزائري، كمظهر أساسي لفرض واقع السيادة الوطنية المسترجعة حديثا»[1]، وبالرغم من أن النظام الاستعماري كان له نظامه التعليمي فإنه لم يترك سوى ستة مدارس "نورمال" لتكوين أساتذة التعليم الابتدائي المتواجدة في كل من العاصمة ووهران وقسنطينة وتلمسان.[2] عزمت الحكومة الجزائرية على التحدي والاضطلاع بهذا المجال الحيوي الهام لذلك فإنها في سنة 1962 نصبت لجنة إصلاح التعليم والتي كلفت بوضع خطة تعليمية عامة تم على عقبها فتح الباب لكل من هب ودب ليكون ممرنا يمارس المهمة التدريسية، وهذه الفكرة استعملتها فرنسا عندما قامت بتدريس الجزائريين بمدرسين لم يتلقوا تكوينا قبليا لذلك أعطتهم فرصة التكوين الذاتي والترقي من خلال امتحانات مقترحة، و في سنة 1964أصدرت هذه اللجنة أول تقرير لها يرصد وضعية نظام التعليم في الجزائر، حيث بين أن الوضعية لا تزال تراوح مكانها، ولم يحصل أي تقدم ملموس[3]، إذ أن السنوات الأولى من الاستقلال لم تشهد إلا العمليات الإجرائية المرتبطة بتهيئة الهياكل العمرانية التي اعتبرت تجاوزا كأقسام، إذ أن كل بناء له سقف استغل لهذا الغرض، وأحيانا عند الضرورة تشكلت أقسام في العراء، كان إيجاد حل لهذا النوع من العوائق هو الأهم، وبذلك فإنها لم تستطيع توفير إلا بعض المستلزمات البسيطة لتتم عملية التمدرس، ولذلك فإنها اقتصرت على أمور منها ما يلي[4]:

– توسيع دائرة التوظيف المباشر في اطار صنفين هما: الممرنين و المساعدين وتوزيعهم على القرى والمداشر، من أجل محو الأمية؛

– تأليف بعض كتب المدرسية وتوفير الوثائق التربوية، مع الاستعانة ببعض الكتب العربية من أجل إثراء وتوحيد المنهج التربوي؛

– بناء المرافق التعليمية في كل نواحي الوطن وجعل ذلك من الأولويات، باعتبار أن العملية التربوية تحتاج إلى مناخ وبيئة صالحين للقيام بعملية التدريس؛

– اللجوء إلى عقود تعاون مع البلدان الشقيقة و الصديقة، كحل ضرفي، والعمل على تحقيق هدف جزأة المكون.

هذا الإجراء الأخير، و المتمثل في الاستعانة بالكفاءات الأجنبية آنذاك لسد الفراغ الذي تركه المستعمر الفرنسي، وقد كان التوجه نحو التعريب من الخيارات الأساسية لذلك كانت جل الاستعانات من البلاد العربية بجلب مدرسين معربين، من أجل الانتقال إلى خيار تعريب المنظومة التربوية، وتبين الإحصائيات أن نسبة68% من معلمي الابتدائي كانوا من هؤلاء حيث قدر عددهم غداة الدخول المدرسي 1963/1962بـــ20ألف كانوا أجانب من دول عربية[5] و في هذه الفترة لا يمكن الحديث عن منظومة تكوين للأساتذة والمدرسين في الجزائر، في ظل

[1] بلقاسم بلقيدوم، مرجع سابق، ص163.

[2] رابح تركي، مرجع سابق، ص458.

[3] بلقاسم بلقيدوم، مرجع سابق، ص163.

[4] المجلس الأعلى للتربية : **المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة و إصلاح التعليم الأساسي**، وزارة التربية، الجزائر، دط، 1998، ص11.

[5] محمد بوعلاق: **الهدف الإجرائي: تمييزه و صياغته**، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، ط1، 1999، ص 1.

الاعتماد الكلي على التوظيف المباشر في التعليم، لمواجهة الوضع الخاص الموروث عن العهد الاستعماري، حيث تم توظيف كل فرد قادر على التعليم مهما كانت ثقافته متواضعة، سواء باللغة العربية أو الفرنسية ، وظهر ما يعرف باسم سلك المعلمين الممرنين، وهم ممن لا يحملون مؤهلات علمية كافية، تؤهلهم للتدريس في سلك التعليم الابتدائي، و يعد هذا التوظيف الذي يخضع فيه المدرس للتأهيل أثناء الخدمة، إجراءا استعجاليا للتكوين، حيث تم التركيز فيه على الجوانب المهنية والثقافية للممرن الجديد، و قد عرفت طرق التكوين أشكال وأنواع متعددة منها[1]:

- **التربصات التلقينية** : وتهدف هذه التربصات التي تدوم ثلاثين يوما على أكبر تقدير إلى تدريب المثقفين ليكونوا مدرسين، بإعطائهم على الأقل المبادئ القاعدية التي تشمل بعض القواعد الأساسية مثل: كيفية تحضير درس، استخدام الوسائل التعليمية المختلفة، اختيار بعض طرق التعليم.. إلخ.

- **ندوات ودورات الأيام التربوية:** ويهدف هذا النوع من التكوين إلى تقديم بعض المعلومات نظري في مجالات ديداكتيكية وبيداغوجية متعددة، تتناول مواضيع مثل أساليب وطرق التدريس، والتعامل مع التلاميذ وكيفية التواصل معهم، وهذا التكوين يكون مقدما ومدعما من طرف مدرسين ذوى خبرة مع المفتشين.

- **التربصات و الملتقيات:** وتهدف إلى إمداد المدرسين الجدد بمستجدات التربية و التعليم.

- **مراكز التكوين المهني و الثقافي:** كذلك قامت الدولة آنذاك بالتركيز على التكوين المهني المحض من خلال التربصات القصيرة المدى التي كانت تدوم من 15يوم إلى شهر، بهدف تنمية الكفاءة الأدائية للمدرسين، أي كان يتم التركيز فيها على تنمية القدرات الأدائية المهارية للمعلم، وأول تربص نظم في الجزائر المستقلة كان في الموسم الدراسي 1962 – 1963 لفائدة 500معلم تم انتقاءهم من بين 300معلم على المستوى الوطني[2] وفي سنة 1964خصصت هذه المراكز للممرنين لتمكينهم من تحضير «شهادة الثقافة المهنية العامة» الجزء الأول والجزء الثاني، والتي على أساسها يدمج الممرنين في سلك المعلمين المساعدين، ليرتقوا بعد ذلك ويكونوا معلمين مدرسين، وكان المستوى المطلوب للدخول لهذه المراكز هو شهادة التعليم المتوسط.

- **الورشات الثقافية الصيفية** : و هي الورشات التي أنيطت بها مسؤوليات تدعيم الوظائف المحددة لمراكز التكوين المهني و الثقافي للمدرسين الجدد ، ففي هذه الورشات يتم الاتصال بين هؤلاء وأساتذة أكفاء لتنمية المعارف المرتبطة بمهنة التدريس وتوضيحها.

- **التكوين بالمراسلة:** هدف في نهايته إلى منح الممرنين شهادة الكفاءة الأولى و الثانية، و شهادة الكفاءة المهنية، وشهادة الثقافة العامة و المهنية.

- **التكوين اللامركزي** : و هو التكوين الذي يقرب الممرنين من أقسام متواجدة في القرى النائية، وكان الغرض من هذا الإجراء هو حل مشكلة نقص الهياكل المدرسية، وفي هذه الصيغة من التكوين يتم تدريب المدرسين في أقسام تطبيقية لمدة نصف يوم أسبوعيا، أما في النصف الثاني فيتحصل فيه المدرسون الجدد على

[1] المرجع السابق نفسه، ص.163.

[2]Mustapha hadab , O P CIT , p 55 .

دروس التعليم العام من طرف مكونين لهم خبرة مفرغين ومعفيين من الأقسام، ومن طرف أساتذة و مدرسين تم تخفيف توقيت عملهم ودمجهم لأداء هذه المهام.

- **التكوين في مدارس التنشيط** : كذلك ميز هذه المرحلة إنشاء مراكز أو مدارس التنشيط التي كانت تتولى مهمة تدريب المرنين وإخضاعهم إلى تكوين معرفي أكاديمي، فيما يخصص نصف يوم من كل أسبوع لتدريب ميداني تطبيقي تحت مسئولية معلم مطبق صاحب خبرة، وكانت هذه المراكز مدعمة من من طرف الاتحاد الدولي للطفولة اليونيسيف(Unicef)، ويهدف هذا التكوين إلى التركيز على الجوانب الثقافية والمهنية، وتوفير الوسائل التعليمية المختلفة، بلغ عددها في الموسم الدراسي 1973 – 1974 (20مركزا)[1] .

- **مراكز التحسين**: و تختص هذه المراكز باستقبال المدرسين المنتدبين لمدة سنة و يحصلون فيها على«شهادة الثقافة العامة المهنية»أما أهداف هذا التكوين فتتمثل ترسيخ وإثراء وتوطيد المعارف والمهارات المحصل عليها سابقا وتدعيمها من خلال الربط بين التكوين النظري والتكوين العملي لتعميق مستوى المعارف وتكميلها وتوسيعها.

ويمكن تلخيص أنماط التكوين التي كانت سائدة في تلك المرحلة في نمطين: ويتمثل النمط الأول في التكوين الاستثنائي الذي تم التركيز فيه على الرفع من مستوى المرنين الثقافي والمهني ، وتحضير هم للحصول على شهادة التعليم العام(B.E.G) ولأجل ذلك أنشأت الدولة مؤسسات مختلفة للقيام بمهمة التكوين وتحسين المستوى للمرنين منها مراكز التكوين الثقافي والمهني التي أنشأت بموجب مرسوم مؤرخ في 6أكتوبر 1964وبلغ عددها إلى غاية 1970 (19634)مركز[2] بالإضافة إلى مراكز التحسين التي كانت تتولى مهمة تكوين المرنين المنتدبين لمدة سنة والحاصلين على مستوى السنة الثالثة من التعليم المتوسط سابقا، وذلك لتحضيرهم للحصول على شهادة الثقافة العامة والمهنية ، ووصل عدد المراكز في سنة (1969 – 1970) (13)مركزا ليتم إلحاقها بالمعاهد التكنولوجية للتربية ابتداء من الموسم الدراسي1971 – 1970 [3].

أما التكوين العادي للمعلمين فكان يتم في دور المعلمين (Ecoles normales d'instituteurs) التي كان عددها غداة الاستقلال 06مدارس عليا ، ومع صدور قانون 230 /64الذي ينص على ضرورة إنشاء 30مدرسة عليا للمعلمين شرعت السلطات في إنشاء عدد كبير منها إلى أن بلغ عددها فيالموسم الدراسي 1969 / 1970 21 دار عليا للمعلمين .[4] وقد حدد المرسوم 176 / 66كيفيات تنظيمها وسيرها.

وفي سنة 1969ظهرت المعاهد التكنولوجية للتربية بموجب الأمر الرئاسي 106 / 69المؤرخ في 26 / 12 / 1969 المكمل بالأمر رقم 78 / 70المؤرخ في ، 10 / 11 / 1970وتبعه مباشرة صدور المرسوم 77 /70المتضمن القانون

[1] حبيب تلوين: **دراسة كشفية لجوانب منتقاة من تكوين المعلمين، المواقف الإشراقية، اتجاهات الحداثة والتقليد ، ونماذج التدريس**، دكتوراه غير منشورة، جامعة وهران، 1997، ص15.

[2] Mustapha hadab: **éducation et changement socioculturel** , O.P.U. Alger ,1979 , p 67.

[3] Mustapha hadab , O P CIT , p 69.

[4]Tahar chami: **la formation des formateurs dans le cadre de la réforme de l'éducation** , revue savoirspsychologiques , éditions du laboratoire éducation –formation -travail , université d'Alger ,numéro 1 , année 2007 – 2008. , p 12.

الأساسي لطلبة المعاهد التكنولوجية للمعلمين[1]. وقد اتسمت تلك المرحلة بالتكوين السريع الذي يعتمد على إجراءات سريعة، من أجل التوظيف المباشر للمدرسين، والذين كانوا يفتقدون إلى المبادئ الضرورية في التدريس للقيام بمهنة التعليم، ومن هنا فإن هذه المرحلة كانت شبيهة بمرحلة التجنيد السريع أثناء الثورة المباركة، ولذا لا يمكننا أبدا الحديث عن تكوين أساسي وأولى بأتم معنى الكلمة، لافتقار المنظومة التكوينية في تلك الحقبة إلى الحد الأدنى من القواعد والمبادئ التنظيمية والتشريعية التي بها يتم تسيير وتنظم التكوين الأولي، ولهذا يمكن وصف هذه المرحلة بأنها مرحلة تبني الإدارة الجزائرية للنظام التعليمي الفرنسي الموروث الذي كان سائدا في فترة الاستعمار، مع محاولة تحوير بعض النقط الأساسية كترسيم اللغة العربية، والتاريخ، وحذف وإبطال بعض القوانين تتعارض مع التوجهات السياسية التي تضمن السيادة الوطنية[2] فلم يأخذ التكوين الأولى للمدرسين صبغة جديدة، إلا بعد إنشاء مديرية للتكوين تابعة لوزارة التربية الوطنية سنة 1970وتأسيس المعاهد التكنولوجية للتربية[3]، نجد في بعض الإحصائيات أن عدد المعلمين والأساتذة الذين درّسوا خلال السنة الدراسية 1962- 1963في جميع المراحل التعليمية كان كما يلي: 12696 أستاذ ابتدائي و1237أستاذ تعليم متوسط و532أستاذ تعليم ثانوي من أجل تأطير 778000تلميذ ابتدائي و30800 تلميذ متوسط و 19500 تلميذ ثانوي.

3.4- التكوين في المعاهد التكنولوجية من سنة 1970إلى سنة 1980.

كان لفكر التخطيط دورا فعالا في الانتقال إلى مرحلة ثانية من الإصلاح التربوي تتمثل في الإصلاح الجزئي الذي تم من خلاله تحقيق بعض الأهداف التربوية والوطنية الكبرى، من خلال تجسيد بعض المبادئ مثل: مبدأ التعريب ومبدأ الجزأرة ميدانيا، فقد شرعت المدرسة الجزائرية سنة1971 في تطبيق سياسات التعريب بالتدريج «بتعريب ثلث الأقسام المفتوحة في مراحل التعليم (التعريب النقطي كما أطلق عليه في ذلك الوقت) ونتج عن هذا الإجراء تقسيم التلاميذ إلى معربين ومزدوجين نتيجة ظهور ازدواجية لغوية في نظام التعليم »[4] نتيجة لذلك ومن أجل تحقيق أهداف التنمية الاقتصادية الشاملة للبلاد أنشأت الحكومة الجزائرية المعاهد التكنولوجية سنة 1970 بهدف تدارك النقص تكوين المدرسين عموما، وهي تجربة جزائرية تهدف إلى التكوين السريع في مواجهة النقص السابق والحاجات الجديدة المستقبلية. وتميزت السياسة الجديدة للتكوين بأنها كانت ظرفية، وضعت من أجل الاستجابة إلى ضغط تمدرس الأعداد الهائلة من التلاميذ المسجلين بمختلف المؤسسات التعليمية ، حيت نص التقرير الخاص بالمخطط الرباعي الذي قامت به الدولة من 1970إلى 1974على ضرورة التكوين السريع لعدد من المدرسين الذين لا يحملون شهادات من خلال إمدادهم بالمعارف اللازمة وهذا لتلبية الأهداف الكمية للتربية الوطنية. ومن أجل تجسيد السياسة الجديدة للتربية الوطنية في هذه المرحلة تم إلغاء دور المعلمين العليا ، وعوضت بالمعاهد التكنولوجية للتربية التي تم إنشاؤها في بداية الأمر كحل مؤقت لمشكلة ظرفية، بهدف تكوين

[1] عبد الرحمن بن سالم ، المرجع في التشريع المدرسي، مطبعة قرفي، باتنة، الجزائر، ط2، 1999، ص316.

[2] عبد القادر فضيل، مرجع سابق ، ص32.

[3] بلقاسم بلقيدوم، مرجع سابق، ص 148.

[4] عبد القادر فضيل، مرجع سابق، ص33.

ممرنين من حاملي مستوى السنة الرابعة متوسط، ومدرسين من حاملي مستوى السنة الثالثة ثانوي ، تم توسعت لتكوين سلك أساتذة التعليم المتوسط. وتميزت هذه المرحلة بالسماح للمتخرجين الأوائل من المعاهد التكنولوجية للتربية في سلك أساتذة التعليم المتوسط بالانتداب إلى المدارس العليا للأساتذة لتحضير شهادة الليسانس لممارسة التدريس في التعليم الثانوي ، كما تميزت بالسماح لأساتذة التعليم المتوسط ذو خبرة معينة بالانتداب إلى المدرسة العليا للأساتذة لتحضير شهادة الليسانس بعد دراسة ملفاتهم ، كما تم اتخاذ قرار بتقليص مدة التكوين بالمدارس العليا للأساتذة [1] وكان المخطط الثلاثي الأول 67-69 قد هيأ المبادئ الكبرى للتربية في الجزائر، ومن هنا كان من الطبيعي أن تخفف من حدة تأثير الوضعية السابقة، والمعتمدة بالأساس على التوظيف المباشر من دون شروط لسد الحاجة المتزايدة والملحة، حيث عمدت الوزارة المعنية إلى إنشاء المعاهد التكنولوجية لتكوين المدرسين، وتحسين مستواهم، واكتسابهم ثقافة تربوية نظرية وتطبيقية، تسمح لهم بالممارسة العمل التربوية الفعال، ففي هذا الصدد يقول تركي رابح:« لقد تكونت المعاهد التكنولوجية كاستجابة لإصلاح التعليم بهدف تدارك النقص، بمقتضى المرسوم الرئاسي رقم/ 70/ 115 الصادر بتاريخ 1أوت 1970وأستند إلى ثلاثة مبادئ و هي:

- مبدأ تقوية أهداف التكوين وتطبيقاتها في المعاهد التكنولوجية.
- مبدأ استعمال الوسائل الاستثنائية للتكوين.
- الأعمال العاجلة للتكوين الأولي73/70

-تأسيس 30 معهدا تكنولوجيا للإطارات المتوسطة و العليا بما فيها التربية و التعليم»وقد هدفت هذهالاستراتيجية المعتمدة على إنشاء المعاهد إلى تحقيق ما يلي:[2]

-إكساب المعلمين وتزويدهم بالمعارف التربوية الضرورية قبل مزاولة المهنة.

-توسيع الأفاق الثقافية و المعرفية للمدرسين العاملين في القطاع التعليمي.

تكوين مستعجل لتلبية الحاجات الآنية لقطاع التربية (توفير المدرسين). تطبيق سياسة التوازن الجهوي في التكوين بإنشاء معاهد في مختلف جهات الوطن.

- الاستغناء التدريجي عن المتعاونين الأجانب الذين كانوا يكلفون خزينة الدولة مبالغا ضخمة، ومن ثم تحقيق أحد أهداف الإصلاح الثوري التربوي، والمتمثل في جزأرة قطاع التربية والتعليم.
- قد تم الاتفاق على أن تكون فترة التكوين لا تتجاوز السنة الواحدة لنمط المدرسين المساعدين، رغم التحفظات على الفترة التي تعتبر غير كافية حتى في نظر الجهة الوصية[3] .

إذاً فقد تم تأسيس المعاهد التكنولوجية بمقتضى المرسوم رقم 70-115المؤرخ في 1أوت 1970و الذي جاء لتأسيس المعاهد التكنولوجية للتربية، ووفقا للمادة الأولى من هذا المرسوم، و التي تنص على« تؤسس تحت سلطة وزير التعليم الابتدائي والثانوي معاهد تكنولوجية للتربية يسرى عليها الأمر رقم 69-106المؤرخ في1967/12/26 وتم

[1] Tahar chami, O P CIT, p 13

[2] تركي رابح، مرجع سابق، ص236.

[3] الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية: النشرة الرسمية، ج 1 ،2005 ،ص24.

التأسيس في طار انشأ مجموعة معاهد تكنولوجية في مختلف الميادين المجتمعية، مثل المعهد التكنولوجي للفلاحة والمعهد التكنولوجي للمحروقات،...إلخ نظرا لكون هذه السياسة غير مكلفة وسريعة المردودية. كان عدد هذه المعاهد 17 معهدا موزعة على عدد من ولايات الوطن، تزايد عددها حتى بلغ عددها سنة 1986إلى 61معهدا خاصا بتكوين مدرسي التعليم الأساسي بأطواره الثلاثة.[1] ونظرا للعديد من المشاكل التي عصفت بالبلاد عرفت تناقصا حتى بلغ عددها خلال سنتي (1997،1998) إلى 22 معهد فقط[2]. ويمثل مرسوم انشأ المعاهد التكنولوجية التحدي الثاني الذي كان على الجزائر مواجهته، والمتعلق بإعطاء ديناميكية فعالة بالنسبة لتنظيم التكوين والرفع من المستويات المعرفية والديداكتيكية والبيداغوجية التي تتطلبها ممارسة مهنة التدريس في المدرسة الجزائرية، ويتضح ذلك من خلال المادة الثانية من نفس المرسوم، و التي تحدد مهام هذه المعاهد كالآتي:« إن مهمة المعاهد التكنولوجية للتربية هي تكوين المعلمين و الأساتذة بدرجات التعليم التالية : الثانوي والمتوسط والابتدائي، و يمكن أن تتكفل علاوة على ذلك بتطوير وتحسين مستوى المعلمين والأساتذة العاملين»، وينقسم هذا التكوين في هذه المعاهد إلى[3]

- **مرحلة التكوين الأولى** :مدته سنتان لمعلمي المرحلة الابتدائية وهذا قبل مباشرة المهنة.
- **مرحلة التكوين المتواصل**: تكوين خريجي المعاهد التكنولوجية يدوم سنة.
- **مرحلة التكوين المستمر** : يكون من يوم الترسيم إلى يوم التقاعد، ويتمثل في التربصات والملتقيات وحلقات البحث التربوية...إلخ، ويهدف التكوين في المعاهد التكنولوجية إلى تكوين أولي للمعلمين الذي يعرف على أنه تكوين يمنح للمتكون قبل مزاولته وظائف ومهام معينة(كيفية التعليم) و يتضمن تعميق المعارف التخصصية الأساسية للمتكون وتزويده بالمهارات المهنية اللازمة وكذا بالمعارف النظرية و التطبيقية[4].»

وانطلاقا من الأهداف و التي تحددها له المادة الثانية من المرسوم رقم 83-353المؤرخ في 21مارس1983وهي المادة التي تقسم أهداف التكوين الأولي إلى قسمين:

1-**التعليم النظري** و يستهدف ما يلي:

- تعزيز المعلومات العامة و النوعية حسب الفروع-

-اكتساب المعلومات الأساسية في علوم التربية.

2-التكوين العملي(الميداني): ويتعلق بالتقنيات المهنية.وقد أشارت هذه المادة إلى وجود تصور ذي بعدين لهذا التكوين، بعد نظري و بعد تطبيقي؛

- البعد النظري : و يهدف التكوين من خلاله إلى تعميق المعارف والمهارات والسلوكات التي سبق للمتكون أن اكتسبها أثناء تكوينه في المؤسسات، و الملاحظ أن التكوين الأولي لا يختلف جوهريا عن التعليم، إذ أن الهدف

[1] لعزيلي فاتح، مرجع سابق، ص30

[2] المرجع السابق نفسه، ص30.

[3] تركي رابح، مرجع سابق، ص164.

[4] بلقاسم بلقيدوم، مرجع سابق، ص149.

من التكوين هو تعزيز وتعميق لمكتسبات سابقة، وليس تحويلا للفرد من تلميذ إلى متكون يتم إعداده لممارسة مهنته على أساس برامج تكوينية و مهنية.

– **البعد التطبيقي** : ويهدف إلى تمكين المتربص من التقنيات التربوية المختلفة التي تتطلبها المهنة، وغالبا ما يتم اكتسابها من خلال مشاركة المتكون في التربصات الأسبوعية، التي تتم برمجتها مرة واحدة في الأسبوع، وكذا التربصات المغلقة، التي يتم تنظيمها وبرمجتها لفائدة المتربصين على فترتين خلال السنة التكوينية؛ تدوم كل فترة خمسة عشر يوما. ومن هنا يتضح أن التكوين في المعاهد التكنولوجية للتربية، والذي أرتكز على مجموعة من الأهداف، قد مكن من إرساء القواعد الهيكلية و التأطيرية لتكوين المدرسين في نظامنا التربوي، غير أن هذا التكوين ظل و لمدة طويلة في خدمة الاستجابة لتغطية حاجة المدرسة الأساسية لمدرسين جزائريين، تسند إليهم مهمة التعليم، مما جعل السياسة التربوية في هذه المرحلة تركز علي الجانب الكمي من التكوين من حيث توفير أعداد كبيرة من المدرسين وإهمال الجانب النوعي والكيفي، الذي يركز في أساسه على الديداكتيكات الحديثة والبيداغوجية التي تشمل مختلف الطرق المستفادة في تعليم المتعلم والتي منها الوسائل التعليمية وطرائق التدريس و استراتيجياته،...إلخ. الشيء الذي يدعم تحقيق أهداف المنظومة التربوية والرفع من مردوديتها و فعاليتها لتكون على مستوى راق عالميا. لقد ظهر برنامج تكوين المدرسيين في المعاهد التكنولوجية سنة 1985لمدة سنة واحدة ثم سنتين ثم ثلاث، وهو ينص على مجموعة من الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، والذي تكونت على أساسها فئة شكلت فكرة المعاهد التكنولوجية حلا ظرفيا خاصا لمرحلة كانت تمر بها البلاد، من أجل إشباع الحاجات الأساسية للاقتصاد الوطني، بحيث كانت تمد مختلف القطاعات باليد العاملة اللازمة والمخطط لها، ثم عرفت نوعا من الترهل والضعف بعد ذلك فقد تميزت نهاية هذه الفترة بتقلص فرص الالتحاق بالمعاهد التكنولوجية، مما جعل مهمتها التكوينية تتوقف، لتقتصر على تكوين المدرسين الذين سبق لهم أن تكونوا فيها من أجل ترقيتهم، وفي نفس هذه الفترة بدأت بوادر الأزمة الاقتصادية التي ظهرت في عام 1986فانعكست على مجال التكوين الذي أصبح أكثر ارتباطا وخضوعا للوضعية المحلية بعد أن كان مستقلا وخاضعا لسياسة وطنية مخطط لها. في هذه الفترة بالذات ظهر منشور 1987/04/17كمحاولة لتنظيم عملية التكوين في نطاق إيجاد بعض الحاجات التربوية الجديدة، إذ أن التدقيق في مضمون المنشور يمكننا من استنتاج تأثير الوضعية الصعبة التي كانت تمر بها البلاد وانعكاساتها على القطاع التربوي مثلا نجد العبارة «المراعاة لإمكانيات التأطير والاستقبال»، وهي إقرار صريح بوجود قصور على مستوى التأطير، بسبب غياب المؤطرين المكلفين بعملية التكوين، بالإضافة إلى غياب البنية التحتية و الإمكانيات المالية والبشرية الكافية، للقيام بعملية تكوين على نطاق واسع يغطي احتياجات مختلف شرائح المدرسين، هذا الأمر دفع الوزارة إلى تبني استراتيجية بديلة تعتمد على إيجاد تربصات قصيرة لمختلف المدرسين تتوج بترقيات إدارية، وفي هذا الصدد استفاد 45ألف مدرس للطورين الأول والثاني من دورات تكوينية»[1] أهم ما ميز هذه المرحلة تراجع عملية تكوين المدرسين، بالإضافة إلى تقلص مناصب العمل في سلك التعليم،

[1] المرجع السابق نفسه، ص151.

ومرده إلى وجود حالة تشبع من جهة، و بروز ملامح الأزمة الاقتصادية و السياسية التي بدأت تلوح في الأفق من جهة أخرى. هذا ما أفصح عنه أحد تقارير المجلس الأعلى للتربية عندما يشير بدقة إلى هذه الوضعية «إذا كان من الميسور لبلادنا أن توفر التمويل الكافي خلال السبعينات فان ذلك لم يعد في إمكانها اليوم، إذ أنها تعيش ضائقة اقتصادية فرضت عليها تصحيحا هيكليا، مما يحتم على منظومتنا التربوية تكييف طرائق تسييرها و تمويلها»[1]

4.4- المعاهد التكنولوجية في المرحلة من 1980إلى 1999:

في بداية هذه المرحلة تم الشروع في تنصيب التعليم الأساسي مع الإلغاء التدريجي للتعليم المتوسط ، فزادت الحاجة إلى توظيف أعداد كبيرة من أساتذة التعليم الأساسي الطور الثالث على الخصوص . وفي في نفس الوقت اتخذت الدولة قرارات تهدف إلى الرفع من نوعية التكوين المقدم للأساتذة ، حيث قررت تكوين الممرنين في ورشات صيفية من أجل ترقيتهم إلى سلك المعلمين ، وإزالة هذا السلك نهائيا ، كما اتخذت قرار بتمديد فترة تكوين أساتذة التعليم الأساسي الطور الثالث من سنة واحدة إلى سنتين ، وتمديد فترة تكوين أساتذة الثانوي بالمدارس العليا للأساتذة من ثلاث سنوات إلى أربع سنوات[2]، وهكذا تراكمت الأسباب الضاغطة مما أدى إلى فشل تجربة المعاهد التكنولوجية، ذكرنا بعض أسباب، وهناك أسباب أخرى نذكر أهمها:

- عدم تحديد مهام المدارس التكنولوجية من ناحية التكوين بالضبط لأنه خلال الفترة الممتدة بين1981– 1998 كانت تقوم بتكوين أساتذة متعاقدين متخرجين من الجامعات والمراكز الجامعية، وهذا تناقض صارخ يخالف الأهداف التي أنشأت من أجلها، إذ أن المستوى العلمي للطلبة المعاهد التكنولوجية عادة ما يكون أقل من مستوى البكالوريا، وتصحيحا لهذه الوضعية وضع شرط حصول الطالب على هذه الشهادة ليقبل فيها، وبذلك ارتفع مستوى الطالب ولم يرتفع مستوى التكوين، وهذا أمر يستدعي تغيير الأهداف والبرامج،...إلخ، ثم إن هذا معناه أن المعاهد التكنولوجية أصبحت مدارس عليا للتربية تنافسها ظاهريا وتكوينها أقل جودة وأسرع مدة، هذا ما تمت ملاحظته في اجتماع 09جوان 1999الذي عقد بين رؤساء المؤسسات و وزارة التربية الوطنية، وانتهى إلى ضرورة توقيف المعاهد التكنولوجية، لتصبح المدارس العليا للأساتذة هي التي تضطلع بالمهمة التكوينية الصرفة، بعدها أغلقت جل المعاهد التكنولوجية المتوزعة عبر التراب الوطني لأنها استنفذت مهمتها، وانتهت صلاحيتها.

5.4- التكوين في المدارس العليا للأساتذة:

البداية الأولى لتكوين أساتذة التعليم الثانوي، كانت في المدرسة العلياء للأساتذة بالقبة بالجزائر التي تأسست سنة 1964وذلك مباشرة بعد تأسيسها بموجب المرسوم رقم 64-134 المؤرخ في 24أفريل1964، وقد تم ربطها بوزارة التعليم العالي مباشرة دون الجامعة، أسندت لها مهمة تكوين أساتذة التعليم الثانوي عموما لصالح التعليم الثانوي والتقني. وأسندت لها مهمة تكوين أساتذة التعليم الثانوي. و بموجب القرار الوزاري المشترك رقم 24 جويلية 1999 أضيف لها مهمة تكوين أساتذة التعليم المتوسط و بذلك أصبحت مكلفة بمهمة تكوين

[1] المرجع السابق نفسه، ص152.

[2] Tahar chami , O P CIT , p 13.

المكونين في الطورين الثانوي و المتوسط في التخصصات العلمية بالإضافة إلى الموسيقى. وبالإضافة إلى ذلك فإن المدرسة تتوفر على فروع الماجستير والدكتوراه، كما أنها تتوفر على العديد من مخابر البحث العلمي سواء التطبيقي منه أو الأساسي.والمعاهد أو المدارس العليا للأساتذة هي مؤسسات جامعية عادة تضطلع بمهمة تكوين المكونين لصالح قطاع التربية، بناء على عقد مبرم بينهما. وهي مؤسسات لها تكوين ذو مستوى عال تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي وتتوفر على مجلس إداري ومجلس علمي ومجلس مديرية ويسيرها مدير يعّين بمرسوم، أي يسري عليها ما يسري على بقية مؤسسات التعليم العالي.

ويوجد حاليا 10 مدارس عليا للأساتذة وهي:

1المدرسة العليا للأساتذة القبة، 2المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، 3المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني بسكيكدة، 4 المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط، 5 المدرسة العليا للأساتذة وهران، 6 المدرسة العليا للأساتذة سطيف، 7المدرسة العليا للأساتذة مستغانم، 8 المدرسة العليا للأساتذة ورقلة، 9 المدرسة العليا للأساتذة مسيلة، 10 لمدرسة العليا للأساتذة بشار...

يتميز التكوين في هذه المدارس بأنه تكوين علمي و تربوي و ميداني في نفس الوقت، يتلاءم مع رسالة المتخرج. و يوضع محتوى هذا التكوين من طرف قطاع التعليم العالي والبحث العلمي بالتنسيق مع قطاع التربية، فمثلا في تكوين أساتذة الرياضيات أو الفيزياء أو البيولوجيا أو الأدب العربي يوضع المحتوى المطلوب في هاته التخصصات، انطلاقا مما هو مدرّس في بقية الجامعات ، لضمان البعد الجامعي في التكوين، وفي ذات الوقت يراعى مضمون التكوين في المرحلة المستهدفة من التعليم في قطاع التربية. وفي التكوين التربوي يتلقى الطالب بعض المواد ذات الصلة بالتعليم والتعلم مثل علم النفس التربوي و التشريع المدرسي و الديداكتيك العامة والخاصة، والبيداغوجيا.

وتعزيزا للتكوين العلمي والتربوي للطالب الأستاذ، فإنه يتلقى نشاطات أخرى ميدانية يقوم فيها بنفسه بالتدريب على ممارسة التعليم، فيما يسمى ذلك بالتربصات الميدانية، ويتم ذلك بالتنسيق مع مفتشي المواد في المرحلة المعنية. وفي هذا النشاط الذي يكون في سنة التخرج فقط، يتدرب الطالب على تحضير الدروس ويندمج ويتفاعل في العملية التعليمية بالحضور والملاحظة والمشاركة ثم ينتقل إلى ممارسة العملية بنفسه فيما يسمى بالتربصات المغلقة. و تعتبر هذه التربصات وحدة من وحدات التكوين تحسب للطالب إلى جانب وحدات التكوين في مساره الجامعي كما هو الحال في مذكرة التخرج التي يتدرب فيها الطلبة على مناهج البحث العلمي وإنجاز المذكرات و الرسائل الجامعية.

ويعتقد أنه بناء على هذا التكوين الذي يتلقاه الطالب الأستاذ فإن خريجي المدارس العليا الأساتذة يتمتعون بالكفاءة العلمية و المهنية المطلوبتين لأداء رسالة التعليم النبيلة.

وعلى أي حال فإن خريجي المدارس العليا للأساتذة يمثلون العمود الفقري بالنسبة لميدان التربية والتعليم على مدى يقارب نصف قرن من الزمن أي منذ السنوات الأولى للاستقلال. أصبح من العادة في كل ولايات

الوطن، أنه مع بداية كل موسم دراسي يلاحظ وجود نقص في عدد الأساتذة المؤطرين، وبذلك فالوزارة المعنية، تحتاج إلى توظيف الآلاف من الطلبة الجامعيين ليكونوا أساتذة مكونين في مختلف أطوار التعليم، عن طريق مسابقات التوظيف الخارجي، ودائما فإن عدد الأساتذة المتخرجين من المعاهد عددهم قليل، كما هو ملاحظ في إحصائية 2013، نجد 15000 طالب جامعي مقابل حوالي 3000 متخرج في كل التخصصات ومن مجموع المدارس العليا للأساتذة الحالية و من هنا يتضح جليا أن الحاجة ماسة إلى خطة بها يتم مضاعفة عدد الأساتذة من خريجي المدارس العليا للأساتذة لتغطية حاجة سوق العمل في كل نواحي الوطن، وعلى هذا الأساس فان توسيع شبكة هذه المدارس يصبح أمرا ضروريا و في كل نواحي الوطن بحسب الحاجة إليها من الأساتذة في مختلف أطوار و تخصصات التربية الوطنية.

6.4- بين التكوين في المعاهد التكنولوجية والمدارس العليا للأساتذة:

لابد أن نشير هنا إلى أن هذين المؤسستين كان لهما الدور المهم في تكوين الأساتذة، فلا شك أن الأدوار التعليمية التي كانت تقوم به المعاهد التكنولوجية في تكوين أساتذة التعليم المتوسط وأساتذة التعليم الابتدائي كانت قيمة، هي تجربة جزائرية رائدة بالرغم من أنها قد ترعرعت في الواقع الظرفي، وتحكمت فيها العفوية والعمل المرتجل غير المحسوب العواقب، وقد اختفت لما انتهى دورها على أساس أن المدارس العليا للأساتذة تتكفل بالتكوين الجيد والمدروس، لكن الواقع أثبت أن هناك نقصا ملحوظا لم تستطع المدارس العليا ملأه، ومع أن هناك أصوات تنادي بضرورة توسيع شبكة هذه المدارس العليا، فإن هناك أصواتا أخرى تدعو إلى عودة المعاهد التكنولوجية: لاشك أن هناك اختلاف في طريقة التكوين المختارة، وهذا الاختلاف قديم المنشأ بسببه تفاقمت الأمور، يتحدث عبد الله فضيل عن الإجراءات التي تم الإعلان عنها في مستوى وزارة التربية في آخر السنة الدراسية 98/97 وبداية السنة الدراسية 99/98، والمتعلقة بنقل مسؤولية التكوين من المعاهد التكنولوجية التابعة إلى وزارة التربية، إلى المدارس العليا التابعة إلى وزارة التعليم العالي بحجة رفع مستوى التأهيل فيقول: « قد يبدو هذا القرار للمتأمل البعيد من هذا الميدان أنه قرار إيجابي ومثالي، لأنه يضمن للمعلم تأهيلا جامعيا، وهذا مطلب كلنا ننادي به، ونلح على تحقيقه... »[1].فهل هذا القرار فعلا إيجابي؟ لا يمكن أن يُجيب على هذا السؤال إلا ذاك الباحث المتمرس الذي اكتسب خبرتين: خبرة علمية بحثية، مطعمة بالنظريات التربوية الحديثة، ومطلعة على معطيات علم التربية المقارنة، وخبرة أخرى اكتسبها من الميدان العملي، والممارسة الدائمة التي تتعامل مع الواقع التدريسي كما هو في الواقع الجزائري، هؤلاء يدركون أن هناك اختلاف بين مسار تكوين الجامعي القائم على البحث والدراسة، المدللة بحجج علمية، ووسائل إحصائية...إلخ، ومسار تكوين من نوع آخر، هو تكوين مهني قائم على الممارسة الميدانية، التي هي نتيجة لتطبيقات فعلية، يمكن قياسها لحظيا من خلال النتائج التحصيلية، ومن خلال التقويم الآني للمتعلمين، المسار الأول تتحكم فيه الأرقام ونتائج التحاليل والتفسيرات التربوية والاجتماعية والنفسية، والمسار الثاني تتحكم فيه

[1] عبد القادر فضيل، مرجع سابق، ص192.

الحقائق الواقعية، والتغييرات الميدانية التي تتحكم فيها مختلف أنواع التقويمات والتي من مؤشراتها البارزة النتائج التحصيلية للمتعلمين، يقول عبد القادر فضيل مجيبا عن السؤال الذي طرحه: «لأن التكوين في الجامعة لا يعني بالضرورة معلما مؤهلا قادرا على الاضطلاع بمهمة التعليم، فالجامعة لا تكون المعلمين، وإنما تكون الباحثين»[1].وفرق كبير بين شكل التكوينين، كنا نعاني من ضعف التكوين في المعاهد وهذه مشكلة حلها يكمن في تحسين ظروف وبرامج التكوين، من خلال رسم خطط جديدة ذات أهداف مرحلية متنوعة، وبأن يكون المكونون في المعاهد جامعيون متخصصون لهم مستوى عال، يأهلهم لرفع مستوى التأهيل العلمي في المعاهد، خاصة وأن هناك أصناف من المتكونيين، منهم من يدرس طلاب في المرحلة الثانوية، ومنهم من يدرس تلاميذ في المرحلة المتوسطة، وهؤلاء تخصصهم يسهل عليهم عمليات التكوين، ومنهم من يدرس تلاميذ صغار، ومعلوم أن تعليم الصغار هو أشق أنواع التعليم وأصعبها، لأنه عمل معقد جدا، بالنسبة لأستاذ الابتدائي، الذي يجد نفسه يواجه الطبيعة البشرية في حالتها الفطرية، مطلوب منه أن يشكلها تشكيلا خاصا يختلف تماما عما تعودته، يعلمها الحرف والكلمة والجملة، ويتدرج معها حتى تستطيع أن تتعامل مع مختلف العلوم المنقولة نقلا ديداكتيكيا مناسبا لسن ونمو عقل التلميذ الطفل، يجد أستاذ الابتدائي نفسه مكلفا بتدريس العديد من المواد في آن واحد: « فمعلموا الطورين الأول والثاني في مدارسنا مكلفون بمهمات نوعية، وأعمال ذات خصوصيات لا يستطيع النهوض بها إلا من أعد إعدادا خاصا، وهذا الإعداد الخاص يتطلب بيئة تربوية معينة، وأطرا بشرية ذات كفاءة عالية، وخبرات بيداغوجية متميزة... ويتعذر على المؤسسة الجامعية بأوضاعها الحالية أن تكون معلما بهذه الموصفات»[2] لاشك أن هناك مشكلة عويصة نبه إليها عبد القادر فضيل عندما أشار إلى الموصفات التي يجب أن تتوفر في أستاذ مرحلة الابتدائي خاصة، واضح أن حل هذه المشكلة يكمن في المكونين الذين يجب أن يتوفر فيهم شرطان: 1 الخبرة الميدانية في مجال التدريس، 2 والتكوين الجامعي العالي، والملاحظ أن هناك العديد من الأساتذة استطاعوا إكمال دراستهم الجامعية، ونالوا أعلى الرتب والشهادات، ومن ثم فهؤلاء سواء أكانوا في المعاهد التكنولوجية يدرسون، أو في المدارس العليا هم كنز مدفون، ومغفول عنه ، عند توفر هؤلاء الأساتذة يمكن العودة إلى هذه المعاهد، يصبح ذلك أمرا ضروريا لتغطية حاجة وزارة التربية من أساتذة الطور الأساسي. وهنا يمكن أن نضع رأيا آخرا يتمثل في الجمع بين النوعين أي أننا نجمع البعدين معا: بأن يكون التأطير من طرف أساتذة التعليم العالي، وأساتذة التعليم الأساسي الذين اكتسبوا خبرة ميدانية، أي أننا ندمج بين الأستاذ الجامعي في التكوين الذي أساسه البحث، والأستاذ صاحب الخبرة الميداني الذي يملك أساسا الكفاءة الميدانية.

4. 7- مناقشة عبد القادر فضيل في إجراءات تكوين الأساتذة:

بعدما عرض عبد القادر فضيل مشكلة تحويل تكوين الأساتذة من المعاهد التكنولوجية إلى المدارس العليا، قدم ثلاث إجراءات كان يمكن اتخاذها، لو أن الأمر طرح للنقاش والحوار مع القاعدة، فيما يلي سنناقش هذه الإجراءات فيما يلي:

[1] المرجع السابق نفسه، ص192.

[2] عبد القادر فضيل، مرجع سابق، ص193.

الإجراء الأول: « إفراد مدرسة عليا أو معهد جامعي خاص بمعلمي التعليم الأساسي، على أن تشترك الوزارتان(التربية والتعليم العالي) في تأطيرها وتقاسم مسؤوليات تكوين العناصر المرشحة للتعليم.» [1] اقتراحه يصب في صيغة من صيغ إثراء المدارس العليا، فهو هنا يُقر بأن دور المعاهد التكنولوجية انتهى باعتبار أن مؤهل القبول أصبح هو شهادة البكالوريا، إذ أن مصطلح "مدرسة عليا" هي نفسها "معهد جامعي" وهي مصطلحات موجودة عالميا، لكنه يقترح إشراك المؤطرين التربويين التابعين لوزارة التربية في الإشراف على تفعيل العملية التدريسية، والملاحظ أن التنسيق بين الوزارتين غائب تماما، لأن عملية إعداد المتخرجين من المدارس العليا قليل جدا، مما يجعل وزارة التربية تفتح باب التوظيف للجامعيين على مصرعيه، والملاحظ أن نسبة المكونين في المدارس العليا بالنسبة للموظفين الجامعيين قليلة جدا، نجد أن هذه النسبة سنة 2013 تقدر ب 16.66%فقط، من مجموع المدمجين في التوظيف أي أن عددهم هو $\frac{1}{6}$ الموظفين هناك $\frac{3000}{18000}$ والغريب أن الأمر يتكرر عل عام، ولا يوجد تفسير لهذه الظاهرة إلا بأن هناك نيات مبيتة، أو أنه نتيجة ضعف بل انعدام التخطيط والتنسيق. والأمر الأكثر غرابة هو أن هناك بعض المتخرجين من المدارس العليا رغم قلتهم لم يجدوا مناصب شغل، حيث أن وزير التعليم العالي أكد في أحد تصريحاته أن« أن ما بين 2014 و 2017 لم يستفد سوى 248 خريج من المدارس العليا للأساتذة من التوظيف بقطاع التربية من بين 5552 متخرج وهو ما يمثل نسبة 4,4%.» [2] هذه الأرقام تبين أن الإجراء صعب التطبيق ما لم يحدث تنسيق جيد بين الوزارتين في جميع المجالات.

الإجراء الثاني: « إبقاء تكوين معلمي المرحلة الابتدائية تابعا لوزارة التربية، وفي مؤسسات التكوين التابعة لها، ويمكن الاستعانة ببعض الأساتذة الجامعيين، ولابأس أن يلحق تكوين مدرسي المرحلتين الإكمالية والثانوية بمؤسسات التعليم الجامعي، على أن تسهم إطارات وزارة التربية في مجالات التكوين البيداغوجي النظري والعملي» [3] فكرة هذا الإجراء مقتبسة من الطريقة الفرنسية القديمة في التعليم، عندما كان التلاميذ يدرسون في المدارس الابتدائية، ثم ينتقلون مباشرة إلى الثانوية لإكمال دراستهم هناك، ولقد غاب عن صاحب هذا الإجراء أن التلاميذ يزاولون دراستهم في إطار التعليم الساسي بأطواره المتتالية، فهل يعقل أن نفصل المراحل في التكوين، وندمجها بعد ذلك؟ هذا بلا شك سيحدث شرخا تربويا، ثم إن الكاتب قد تحدث بأن هناك اختلاف في هدف التكوين في المعاهد وفي الجامعات باعتبار أن الأولي تركز على التربويات والبيداغوجيات ميدانيا والثانية بحثيا، بالإضافة إلى أن التنسيق بين الوزارتين ضعيف جدا، ومن هنا فإن هذا الإجراء غير ممكن تطبيقه واقعيا.

الإجراء الثالث: « انتقاء المرشحين للتعليم بعد التخرج من الجامعة، وتنظيم برامج تكوين نظري وعملي يكون مكملا للتكوين المعرفي الذي تخرجوا به، ولابد من إشراك إطارات وزارة التربية في هذه العملية إن لم تقم بها وحدها، لأنها الوصية على التعليم في هذا المستوى، والواضعة لبرامجه وأهدافه. » [4] هنا يظهر جليا أن عبد القادر فضيل متحمس لفكرة تطوير المعاهد التكنولوجية لتكون معاهد جامعية، تحت وصاية وزارة التربية التي يمكنها وضع الأهداف والبرامج المناسبة التي تتوافق ومناهج التدريس عموما، هذه الفكرة كانت طاغية في فترة ما قبل غلق المعاهد التكنولوجية، وكان يمكن أن تتحقق لو لم يكلف الرئيس لجنة بن زاغوا ويوقف عمليات تنصيب المجلس الأعلى للتربية لأسباب تاريخية، هذه اللجنة إذا هي صاحبة القرارات التي تبنتها وزارة التربية. واليوم هناك دعوات لعودة المعاهد التكنولوجية، استطاعت أن تضغط على الحكومة لتصدر مرسوما حكوميا متعلقا بترقية المعاهد التكنولوجية الولائية وتحويلها إلى معاهد وطنية، حيث تحول اسم المعهد الوطني لمستخدمي التربية

[1] المرجع السابق نفسه، ص195.

[2] صحيفة الخبر اليومية الجزائرية،الخبر أونلاين/وأج، 20 نوفمبر 2017 https://www.elkhabar.com

[3] عبد القادر فضيل، مرجع سابق، ص195.

[4] المرجع السابق نفسه، ص195..

إلى معهد تكوين موظفي قطاع التربية، وانضم إلى المعاهد الولائية الـ12 الأخرى، ليصبح العدد الإجمالي معهدا وطنيا، كما تقرر استقلال هذه المعاهد ماليا وإداريا عن وزارة التربية. وحددت الجريدة الرسمية القانون الأساسي الخاص بالمعاهد الوطنية لتكوين موظفي قطاع التربية، حيث تقرر منحها استقلالا ماديا وإداريا، شرط أن توضع تحت وصاية وزير التربية الوطنية. ويتولى المعهد ضمان التكوين المتخصص والتكوين المستمر لموظفي قطاع التربية الوطنية والمساهمة في إعداد برامج التكوين، ومتابعة تنفيذ برامج التكوين وتقييمها واقتراح التدابير الكفيلة بتحسينها، والمساهمة في إعداد الدراسات والبحوث البيداغوجية والتجريبية المتعلقة بميدان نشاطها، وفقا للبرنامج الذي تقرره السلطة الوصية إضافة إلى تنظيم وتسيير الامتحانات والمسابقات المهنية ومتابعتها، طبقا للتنظيم المعمول به، وكذا تنظيم أيام دراسية وملتقيات ومؤتمرات وندوات وطنية ودولية تتناول المسائل التي تدخل في مجال اختصاصه، وإنشاء صندوق وثائقي وبنك معطيات ذات صلة. كما يتكفل المعهد بتحيين معارف موظفي التربية الوطنية وتعميقها وتطوير الكفاءات المهنية لموظفي التربية الوطنية وتحسين مردودهم البيداغوجي، مع تلقين موظفي التربية الوطنية التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال وتعميم تطبيقاتها البيداغوجية، تحسبا للعصرنة الدائمة للمنظومة التربوية وإتمام تكوينهم في مجال التشريع المدرسي وأخلاقيات المهنة، وبهذه الصفة يكلف المعهد باقتراح برامج التكوين المتخصصة وتحسين المستوى وتجديد المعارف إعداد التوجيهات البيداغوجية، وكذا الدعائم والوسائل التي تسمح بتطبيق برامج التكوين المتخصص وتحسين المستوى وتجديد المعلومات، وضمان متابعة تنفيذ برامج التكوين المتخصص وتحسين المستوى وتجديد المعلومات وتقييمه. ويتولى المدير المكلف بتسيير المعهد الالتزام بنفقات المعهد والأمر بصرفها في حدود الاعتمادات المرخص بها وإبرام كل الصفقات والعقود والاتفاقات في إطار التشريع والتنظيم المعمول بهما، وتمثيل المعهد أمام العدالة وفي جميع أعمال الحياة المدنية وكذا ممارسة السلطة السلّمية على جميع موظفي المعهد .العودة إلى هذه المعاهد[1]. وهكذا نرى جليا أن هناك مقترحات جيدة بإمكانها حل المشاكل التربوية التي نعايشها، لكل المشكل يتمثل في تحويل وتجسيد هذه المقترحات في الواقع اليومي المعيش، بلا شك هناك صراعات داخلية هي السبب فيما يعانيه قطاع التربية والقطاعات الأخرى من تخبطات ومشاكل مفتعلة.

الملخص:

تبيّن أن مفهوم المدرسة مختلف ومتشعب بسبب اختلاف الخلفيات النظرية التي تناولتها، والمتفق عليه أنها كما عرفها كل من "باكمان" و"سيكورد" بأنها : "مجتمع مصغر له ثقافته ومناخه الخاص" وهي بذلك مؤسسة نوعية لها نظام متشابك العلاقات التبادلية، يمر بها المتعلمون لينالوا وظائف تمكنهم من شغل مركزا في المجتمع. تطورت المدرسة عبر مراحل التاريخ وأصبح لها أدوار ووظائف هامة في المجتمع لا يمكن الاستغناء عنها أبدا. تضم في داخلها مدرسين لهم صفات مختلفة، تجمعهم نفس الأهداف المكلفون بتحقيقها، ويؤدي كل منهم أداءه تدريسي الذي يمكن قياسه بمؤشرات مختلفة أهمها مؤشر التحصيل الدراسي للتلميذ، ويمارس كل مدرس تدريسا معينا بعضهم مازال يمارسه بالمفهوم التقليدي الذي يعني أن المدرس يعطي والتلميذ يأخذ، وبعضهم يمارسه بطريقة تتوافق وما توصلت إليه النظريات التربوية الحديثة التي تهتم بالتلميذ وتجعله محور العملية التربوية، وفي نفس الوقت تهتم بالمدرس لآنه الفرد الوحيد الذي يمكنه أن يحدث التغيير المطلوب. ولقد أدرك القائمون على إصلاح المنظومة

[1] نوال زايد: **ترقية المعاهد الخاصة بتكوين الأساتذة ومنحها الاستقلالية عن الوزارة**، يومية النهار الجزائرية، عدد: 5868، 31 03 2014، https://www.ennaharonline.com

التربوية الجزائرية خطر الاهتمام بالكم على حساب الكيف، وبدأت الأفكار التربوية المستنيرة تطفو شيئا فشيئا، وشرعت تعيد النظر في فلسفة تكوين المدرسين، عملا بالنظريات التربوية الحديثة التي تؤكد بأن دور المدرس لا يمكن أن يعوض كونه أولى الأولويات، فقد تكون هناك مناهج هي أحسن المناهج، لكنها ستبقى ميتة لا حياة فيها إذا لم ينفذها مدرسون ممتازون، وهكذ بدأ التوجه الفكري يتجه نحو ضرورة إيجاد النوعية التربوية الفعالة، بدل الاهتمام المبالغ فيه بالكم فقط، خاصة وأن الظروف التي فرضت انتهاج هذه السياسة التربوية زالت تماما، وعليه فبحكم المعرفة التي يكتسبها تكوين المعلم داخل النظام التربوي ككل كان من الأجدر أن ترسم له أهداف جديدة تتماشى مع متطلبات المجتمع وحاجات المدرسة الآنية والمستقبلية، وأن تكون هذه الأهداف واضحة تصف بدقة مواصفات معلم المستقبل. بعد سلسلة من المشاورات شملت القاعدة وتدرجت صعودا حتى كادت تبلغ القمة أزيحت كلها جانبا فجأة، تشكلت لجنة بن زاغو التي قدمت دراستها واقتراحاتها فيما يتعلق بالملف التربوي، أصدر رئيس الجمهورية مجموعة قرارات منها إنشاء المجلس الأعلى للتربية 1997الذي تم فيه إصدار قرار نقل جميع فئات المدرسين إلى الجامعة، وبالضبط إلى المدارس العليا للأساتذة، بدءا من سنة 2000/1999 وكان وهذا يبين حقيقة المسار الذي يُراد للمدرسة الجزائرية أن تسير عليه.

الفصل الخامس: مدخلات العولمة التربوية وتجديد عمليات التدريس

- ✓ معنى العولمة:
- ✓ ملخص التعريفات المشهورة للعولمة:
- ✓ عولمة الإنترنيت والتعليم:
- ✓ الإنترنيت وتكنولوجيا التربية:
- ✓ تكنولوجيا التعليم في الجزائر:
- ✓ العولمة والهيمنة على التعليم:
- ✓ التعليم الإلكتروني وتكوين الأساتذة:
- ✓ التعليم والجودة الشاملة:
- ✓ الحوكمة التربوية والمدرسة الجزائرية:
- ✓ إشكالية المركزية/اللامركزية في أنماط حوكمة الأنظمة التربوية:
- ✓ مفهوم الإدارة التربوية والإدارة المدرسية:
- ✓ الإدارة الصفية :

تمهيد::

لعل أبرز ما تواجهه المنظومة التربوية الجزائرية في أيامنا – مثلما هو الحال في باقي الدول العربية والدولية– إشكالية مواكبة التطورات العلمية العالمية في كل المجالات عموما، وفي المجال التعليمي والتربوي خصوصا، من أجل التموقع الحسن في الترتيب العالمي، وبالتالي إيجاد مكانة مرموقة ومؤثرة بين الأمم المتحضرة أو التي هي في طريق التقدم ، في زمن أضحت فيه العولمة ظاهرة معروفة وبارزة، كونها حتمية واقعية لا مفر منها، في هذه الأجواء الغامضة رأى البعض أنه بدلا من الخوف والهروب من هذا البعبع المخيف، وهناك من رأى حلا أفضل من ذاك كله هو محاولة الفهم والتكيف مع هذه العولمة، بتحليلها وامتلاك وسائلها وأدواتها، لاستعمالها بالتفاعل الإيجابي الخلاق، وركوب موجتها وتوجيهها كما فعلت دول عديدة استطاعت أن تتفوق في الميادين العلمية والتكنولوجية دون أن تنكر لأصالتها ونسقها القيمي كماليزيا وسنغافورة وتركيا...إلخ.

عملا بالمقولة التي ترى إننا عندما نحلل مركبات العولمة نستطيع فهمها، ويمكننا أن نوجه ونواجه تحدياتها ومخاطرها بقدر كبير من الحكمة والعقلانية، بذلك نستطيع إخضاعها لخدمة أهدافنا، واستثمار إيجابياتها، وتجنب سلبياتها.

في هذا الفصل سنحاول فهم معنى العولمة، وكيف يمكن تجاوز مخاطرها بالاستفادة من مختلف منتجاتها الإيجابية من أجل تجديد العملية التدريسية، وإعادة انتاجها بما يتوافق والمستجدات الفكرية المعاصرة.

أولا: ماهي " العولمة " ؟ وما تعريفها؟

إذا ما حاولنا البحث عن تعريف جامع مانع لمصطلح " العولمة" فإن في ذلك مضيعة للوقت، إذ أن الكثير من العلماء بعد بذل جهد توصل إلى أن ذلك غير ممكن، هناك من يقول ليس لها تعريف لكون كلمة" العولمة" لفظ مطاط ومبهم، وهناك من يقول بأن الموضة المفهومية أن يبقى اللفظ مجهول مهما حاولت تعريفه، إذ ليس هناك اتفاق على تعريف معين، وهكذا بقي لفظ "العولمة" رغم كثرة التعريفات غامض في أذهان كثير من الباحثين، وهناك من يقول أن سبب ذلك يرجع إلى أن كلمة "العولمة" ليست مصطلحا لغويا عاديا كباقي الكلمات القاموسية التي يمكن تفسيرها بشرح مدلولاتها اللغوية المتصلة بها، وهناك من يقول أن كلمة "العولمة" لها مفهوم شمولي يُوزع اشعاعاتها الدلالية عميقا في جميع الاتجاهات من أجل أن تتمكن من توصيف حركة أو حركات التغيير الانفجارية العملاقة والمتواصلة التي يشهدها العالم اليوم، إذا أردنا فهمها فمن الضروري طرح كل التعريفات التي وردت للعولمة في محاولة لتعميق الأبعاد المختلفة لها...، وهناك من اختار لها تعريفا بان ربطها بالنظام الرأسمالي أو بالحداثة...إلخ. وهناك من يرى أن كلمة "العولمة" ولدت كبيرة ككرة ثلج ومازالت تتضخم يوما بعد يوم، هكذا أُريد لها أن تكون، لتبقى مجهولة أبد الآبدين...ولاشك أن هذه الخلفية التي أحاطت بمصطلح العولمة ستبقى تأثيراتها ماثلة وفاعلة، ومع ذلك فإني سأخوض المغامرة وسأدلو بدلوي كما فعل غيري، من أجل التعامل مع هذا المفهوم الأساسي والمحوري في هذا البحث، إنها محاولة الغرض منها أن تُلقي الضوء على الموضوع وهذا هدف بحثي مهم لابد منه.

1.1- العَوْلَمة في اللغة:

1-1.1" مصطلح العولمة في العربية": العولمة من حيث اللغة عموما كلمة غريبة عن اللغة العربية ، لأنها نشأت في بيئة أخرى مختلفة تماما ومغايرة، ثم وفدت إليها، وترجمتها تعني تعميم الشيء وتوسيع دائرته، حتى يشمل العالم بأسره. ومع ذلك فإن العولمة كلمة تقابل الكلمة الأصلية ولها دلالاتها على مستوى الترجمة، جاء في (معجم اللغة العربيَّة المعاصِر) أن: العَوْلَمة مصدر لفعل عَوْلَمَ يُعولِم، وتعني حُرِيَّة انتقال المعلومات، وتدفق رؤوس الأموال، والتكنولوجيا، والأفكار المختلفة، والسِّلع والمنتجات على مستوى العالم، وانتقال البشر أيضاً بين المجتمعات الإنسانيَّة، وكأنّ العالَم قرية صغيرة فكل ما يقع هنا يُعرف حينا هناك[1]. وهناك من يقول العولمة مشتقة من فعل ثلاثي مزيد فيقال عولمة على وزن فوعلة، واللفظ مشتق من العالم وهو جمع لا مفرد له كالجيش والنفر، أو هو مشتق من العلامة، وقيل مشتق من العِلم وذلك على تفصيل مذكور في كتب اللغة، فالعولمة في الشكل كالرباعي يشبه الرباعي (دحرجة) غير أن(دحرجة) رباعي منقول، أما (عولمة) رباعي مخترع، إذ أن هناك تيار من اللغويين يُجيزون اختراع بعض الألفاظ والأوزان العربية بما يتوافق مع ما هو موجود فيها، وعلى هذا المنوال وردت كلمة "عولمة" كما أنها وردت في نفس "المعجم اللغة العربية المعاصر"كما يلي: عولم: يعولم، عولمة، فهو معولِم، والمفعول معولَم، عولم النِّظامَ جعله عالميًّا يشمل جميع بلدان العالم[2]." ووردت في" المعجم الغني"كما يلي: [ع و ل م]: فعل: رباعي متعد، عَوْلَمْتُ، أُعَوْلِمُ، عَوْلِمْ،

[1] "تعريف ومعنى عولمة في **معجم المعاني الجامع** – معجم عربي عربي"، المعاني، اطّلع عليه بتاريخ 2018-01-21.

[2] المرجع السابق نفسه.

مصدر عَوْلَمَةٌ. عَوْلَمَ الشَّيْءَ: أَعْطاهُ طابَعاً عالَمِيّاً، أي يَحْمِلُ في ذاتِهِ بُعْداً يَهُمُّ كُلَّ دُوَلِ العالَمِ، كأن نقول عَوْلَمَ الاقْتِصادَ، عَوْلَمَ التِّجارَةَ، عَوْلَمَ التعليم...إلخ[1]. والعولمة اجتماعيا: مشتقة من العالم، أي صرنا عالميين بمعاني: منها أن تتحد جميع شعوب العالم في جميع شؤونها وأمورها على نحو واحد وهيئة واحدة، فيكونون كبيت واحد وأسرة واحدة، فلا يكون هناك شعب فقير وشعب غني ولا شعب أمي وشعب مثقف ولا شعب تختلف اقتصادياته أو سياساته أو اجتماعياته أو سائر شؤونه كشؤون التربية والسلوك عن شعب آخر...أي يكون الانتماء للعالم كالانتماء إلى دولة واحدة[2]

1.1-2" مصطلح العولمة بعض اللغات الحية" ومُصطلح العَوْلَمة جاء من الترجمة الحرفية للمُصطلح(Mondialisations) أو(Globalization) وبذلك فمصطلح العولمة وردفي العديد من الألفاظ العربية مثل: العولمة – وهي الكلمة الأكثر انتشارا- الكوكبة، ما بعد الحداثة، الأمركة، الكونية، عولمة الإمبريالية، النظام العالمي، و(الميغاإمبريالية) وغير ذلك من المصطلحات أو المترادفات التي يمكن ضمها لمفهوم واحد.

ظهرت لفظة العولمة في الولايات المتحدة الأمريكية، بمعنى تعميم الشيء وتوسيع دائرة الجزء ليشمل الكل، كما نرى المصطلح له علاقة وطيدة بالمذهب البنائي الوظيفي، إذ أنه فتح الباب الموصل بين الميكرو والماكرو، وبذلك أصبح المصطلح يعني تحكم الجزء في الكل وجعل العالم عالما موحدا، موجها نحو وجهة واحدة، في إطار يخدم حضارة معينة، ولذلك ورد معنى الكونية والكوكبة عند ترجمة هذا المصطلح، وللإشارة فإن كل من "بولدوين دافيس"(Boldwine Davies) و"أوليفي رايزر" (Olivier Reiser) يعتبران أول من استعملا هذا اللفظ، عندما استعملا فعل يعولم To globalize وهما يعنيان النظر إلى الكون كله كوحدة واحدة حيث تنبأ بأنه سيحدث نوعا من الاقتراب بين مختلف ثقافات العالم وحضاراته، وقد ارتبطت العولمة بالمشروع الصياصي الأمريكي في مرحلة ما، وظهر ذلك واضحا بعد نهاية الحرب الباردة، ثم استعمله الباحث "بول فايرا"(Paul Fabra) في مقال نشره في جريدة (LeMonde) الفرنسية في 29-30 أفريل 1964 والذي تحدث فيه عن بداية مفاوضات جولة كنيدي المقرر إجراؤها آنذاك في 04 ماي 1964[3] ويُعرف معجم Webster'sالإنجليزي كلمة Globalizationبالقول::" application "To globalize" : to make global, especially to make space or world wide in ويعنى ذلك« :إكساب الشيء طابع العالمية وخاصة جعل نطاق الشيء أو تطبيقه عالميا»[4]**.**أما موسوعة World English DicTionary-Encarta والتي تشرف عليها الدكتوراة "آن سوخانوف "(AnneSoukhanov)فنجد فيها مايلي: «إن العولمة هي العملية التي يُتخذ فيها الاقتصاد بعدا عالميا»[5]

أصل كلمة عولمة مأخوذ من جملة "القرية الكونية"(Global Village) الدي صاغه عالم الاتصال "مارشال ماكاوهان" (M.Maklohan) الذي اهتم ببلورة فكرة تقليص سرعة حركة المعلومات للمسافات الجغرافية في كرتنا

---

[1]/ قاموس المعاني (قاموس إلكتروني) 2018/05/22، عولم/ https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar

[2] أحمد محمد هلالي،مرجع سابق، ص15.

[3] موقع ويكيبيديا https://ar.wikipedia.org/wiki

[4] المرجع نفسه، ص22.

[5] عبدالقادر التومي: **العولمة فلسفتها مظاهرها تأثيرها**، دار كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، دط، 2009، ص10.

الأرضية التي تحولت إلى مجرد قرية واحدة يعرف أشخاصها كل ما يجري فيها من مجريات الأحداث وعلاقة تغير مفهومنا للزمن وللمكان بتغير مفهومنا للثقافة وللإنسان ذاته، وبفتح آفاق جديدة أمام الإنسان بما يترتب عليها من بلورة لطاقات جديدة واقتحام لمجالات لم يسمع فيها وقع لقدم بشرية من قبل[1]، يقول:« إن العالم أصبح بفضل تطور قنوات الاتصال قرية كونية. (Global Village) » ومع هذا لم تظهر فكرة العولمة في الستينات ولا حتى في السبعينات، وبالرغم من أن السبعينات شهدت بداياتها الجنينية، ولم نسمع عنها بهذا الشكل المطرد إلا بعد مجموعة من التغيرات السياسية المهمة التي أعقبت سقوط حائط برلين وانهيار المعسكر الاشتراكي والحديث عن نهاية التاريخ. حدد "انتوني جيدنز" (Anthony Giddens) في كتابه "الطريق الثالث .. تجديد الديمقراطية الاجتماعية" الصادر في 1998.. تاريخ المصطلح بعشر سنوات سابقة على كتابه "فالكلمة لم تستخدم في الأعمال الأكاديمية أو الصحافة الشعبية إلا منذ عشر سنوات فقط من صدور كتابه أي منذ 30سنة، وتحولت الكلمة التي لم يكن لها مكان إلى كلمة على كل لسان[2]، فيما يرجع البعض الآخر بأن أصل المصطلح يعود إلى المفكر الفلسفي الألماني "هيجل"(Higel) الذي توجه بمقولته الشهيرة حول "الدولة العالمية المنسجمة، التي تنعدم فيها التناقضات الإيديولوجية وتطبق حقوق الإنسان كأسمى صورة للدولة العالمية الإنسانية."، في حين نسب فريق ثالث المصطلح إلى الأمركة Americanization أو ما يعرف بالهيمنة الأمريكية، فمثلا نجد الرئيس الحالي للولايات المتحدة الأمريكية "جورج بوش"(G.Buch) أعتبر نفسه معنيا بالإصلاح الجذري للعالم عن طريق فكرة "النظام العالمي آنذاك. وقد وصفت "مادلين أولبرايت" (Madeleine Albright) الولايات المتحدة في محاضرتها بجامعة "أوهايو" أنذاك بأنها: "الدولة التي لا غنى عنها"، وهو تعبير واضح يدل عن الرغبة الأمريكية في الهيمنة على العالم أجمع بدافع نرجسي لكي تصوغ العالم وتقولبه بما يتناسب ومصالحها عن طريق النهج الأمريكي (الأمركة) American Way Of Life والمتمثل في شرطي الكرة الأرضية القوي، والعصا الغليظة على مستوى الكواكب وهي تعبيرات قديمة جديدة تنادى بها كثر من المفكرين الأمريكيين الذين ينتمون إلى التيار الليبرالي أمثال: كيسنج، بريجنسكي، فوكوياما، صاموئيل هينغتون، جون هورغون...، وتبناها ساسة البيت الأبيض نظريا، ثم ميدانيا في أفغانستان والعراق في انتظار تعميم هيمنتها على ما أطلقت عليه محور الشر، ويجب الإشارة أن ظاهرة العولمة لازالت غامضة لم تتضح معالمها نظريا وتطبيقيا، كونها – فرضية- تخمين ذكي، لم يتم إثباتها بعد[3].

مُصطلح العولمة هو مصطلح أمريكي مصاغ باللغة الإنجليزية Globalization) عند تحليله نجد أن كلمة Globalization مشتقة في اللغة الإنجليزية من الفعل Globalize ومن الاسم Glob الذي معناه في العربية الْكُرَة الْأَرْضِيَّة وهو يعنى جعل الشيء كونياً أو شاملاً للعالم بأكمله سواء من حيث النطاق (المدى)أو التطبيق

[1] عبد المجيد راشد: العولمة : تاريخ المصطلح و مفهومه، موقع الحوار المتمدن، المحور: العولمة وتطورات العالم المعاصر، العدد: 1728 - 2006 / 11 / 8 - 11:13، http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=8025

2 المرجع السابق.

[3] فلاح كاظم المحنة: **العولمة والجدل الدائر حولها**، الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2002 ، ص ص07-09.

(الاستعمال)أو جعل الشيء منتشراً في كل أنحاء العالم ،Worldwideأما الصفة Globalفتعنى كروي (مدور) أو صفة تتعلق (أي تشمل) العالم بأكمله في الرؤية والتطبيق أو تنتشر (تتمدد)في العالم بأسره[1]

المصطلح الفرنسي(mondialisation) مترجم ومأخوذ من المُصطلح الإنجليزي (Globalization) الذي ظهر أولاً في الولايات المتحدة الأمريكية، بمعنى تعميم الشي وتوسيع دائرته ليشمل العالم كله، ليدل على المعنى الايجابي الذي يعني التعاون والتكاتف العالمي بين مختلف الشعوب والدول ومختلف الأفراد والمجتمعات...، وليدل أيضا على المعنى السلبي الذي يعني السيطرة على العالم من طرف فئة بشرية أو دولة كبيرة أو صغيرة، وجعله في نسق واحد. ومن هنا جاء قرار مجمع اللغة العربية بالقاهرة بإجازة استعمال العولمة بمعنى جعل الشيء عالميا[2]

مصطلح Globalization عندما تُرجم إلى العربية توزع صيغ عربية مشهورة جرى طرحها جميعها ترجمة للكلمة الإنجليزية Globalization فالعالم(عولمة) أو الكوكب(كوكبة) أو الكون(كونية) أو الكل(كلوية) كلها كلمات لها علاقة بالمصطلح الإنجليزي أو الفرنسي، ونجد أن الصياغة اللغوية للكلمة سواء في اللغة العربية أو الإنجليزية أو الفرنسية جميعها ذات مضمون ديناميكي يشير إلى أن هناك عجلة تدور، وهي مستمرة من التحول والانتقال، والتغير والصيرورة فعندما نقول: مثلاً عولمة النظام الاقتصادي أو عولمة الثقافة أو عولمة التعليم فإننا نعنى في كل مرة تحول كل منها من الإطار المحلي والقومي الضيق ليندمج ويتكامل مع النظم الأخرى المثيلة لها في العالم ويتمدد في الاطار الواسع[3] . ونجد أن مصطلح "العولمة" من المُصطلحات الشائعة بين الاقتصاديين والسِّياسيين، وبين التربويين والإعلاميين،...فالعَوْلمة تعني تعميم الشيء وإعطاءه صفة العالميَّة لِيتوسع ويشمل جميع أنحاء العالَم[4]، العَوْلَمة تعني بالمعنى الاقتصادي جعل الشيء على مستوى عالمي، أي نقله من المحدود المراقب إلى اللامحدود الحر الذي لا يخضع لأي مراقبة. والمقصود بالمحدود هنا هو تلك الدولة القومية، التي تتميز بحدودها الجغرافية، ومراقبتها الصارمة على مستوى التبادل التجاري والتعرفة الجمركية. أما اللامحدود فالمقصود به (العالم) أو الكرة الأرضية أوالفضاء الكوني[5].

2.1 المعنى الاصطلاحي للعولمة:(العولمة ومشكلة المفهوم)

إن تعدد تعريفات العولمة بشكل كبير يُعد في حد ذاته مشكلة من المشكلات التي ساهمت في فرض الغموض على هذا المصطلح، فإننا إذ بحثنا في الأدبيات – وهي كثيرة– لا نكاد نجد تعريفاً واحداً يتفق عليه أغلبية من المفكرين، ويرجع ذلك إلى اختلاف تصوراتهم وأراءهم، وتباين ميولهم وتوجهاتهم، وتغاير درجة تأييدهم للعولمة، وكذلك لتعدد أبعاد الظاهرة، ومن ثم يركز كل باحث أو مفكر على بعد واحد فقط من أبعادها ، أو يركز على مجموعة أبعاد، لكل مدخله المنهجي الذي يستند عليه في رسم الخلفية الفكرية التي يتبناها، ولكل منهجه

[1] محمد سعيد عبد الله آل عياش الشهراني: أثر العولمة على مفهوم الأمن الوطني، دراسة غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية، 2006، ص22.

[2] المرجع السابق نفسه، ص14.

[3] المرجع نفسه، ص22.

[4] مبارك عامر بقنه: **مفهوم العولمة ونشأتها**، صيد الفوائد، http://www.saaid.net/Doa t/mubarak/5.htm 21-01-2018 09:25

[5] عبد الكريم بن صالح بن حميد الحميد: **العولمة وآليات تطوير المناهج وانعكاساتها على طرق وأساليب التدريس، عن محمد عابد الجابري** ukhttp://www.shatharat.net/vb/showthread.php?t=12163 21-01- 2018.

عند اختيار المقاربة التي يراها قناة يمكن أن تنقل تصوراته وبراديغماته وأفكاره، فمثلا الذين يركزون على البعد الاقتصادي فقط، يستندون أحيانا على المدخل الماركسي أو أحد المداخل الوضعية التي تُفسر ظاهرة العولمة، فقد يربطها مثلا بظاهرة الرأسمالية ذات المراحل التي تنتهي بفكرة "رسملة العالم"...

إن العولمة لفظة جديدة تعبر عن تطورين هما:

1التحديث(Modernité).

2 الاعتماد المتبادل(Interdépendance)

ويركز مفهوم العولمة على التقدم الهائل في التكنولوجيا والمعلوماتية والاتصال، والأساس في العولمة هو تحويل أشكال الاتصال الإنساني وهي تحتوي على ثلاث عناصر أساسية من المعلومات:

1 البشرية تتطور وهي تجري خلف ظروف التحديث التي بدأت بالتدريج تتغير بصورة متباطئة منذ القرن السادس عشر فصاعدا.

2 إننا نسير باتجاه الظروف الجديدة(ما بعد الحداثة).

3إننا نسير ولم نصل بعد.

من أجل تسهيل تناول مختلف التعريفات هناك من لجأ إلى فكرة التصنيفات ليُفَيِّئَها ويُقسمها إلى مجموعات ذات خصائص واحدة، وعملا بهذه الطريقة، يمكن تصنيف تعريفات العولمة إلى أصناف:

2.1-1منها التعريفات ذات البعد الواحد: التعريفات الأحادية الأبعاد هي تلك التي ترتكز على بعد واحد وتغفل كل الأبعاد الأخرى، كتلك التي تركز على البعد الاقتصادي مثلا، في أغلبها تعتبر العولمة مرحلة من مراحل نمو النظام الرأسمالي كما ذكرنا ذلك سابقا. بالإضافة إلى ذلك، فإن هناك من يرى أن العولمة أنواع مختلفة، لذلك أصبح من الضروري التمييز بين العولمة الاقتصادية والعولمة الثقافية والعولمة التربوية والعولمة العلمية والعولمة العملية والعولمة الاجتماعية...إلخ. هي أنواع من العولمات كلا منها تُركز على بعد محددا تعمل على إبرازه أكثر من غيره ، باعتبار أن كل ظاهرة تتحكم فيها مجموعة عوامل:

– ووفق هذا السياق **يُعرف حنفي والعظم** العولمة بانها :« حقبة التحول الرأسمالي العميق للإنسانية جمعاء في ظل هيمنة دول المركز بقيادتها وتحت سيطرتها»[1] ويشير **إبراهيم العيسوي** إلى نفس الفكرة بقوله: « أن العولمة هي الرأسمالية العالمية في مرحلة ما بعد الإمبريالية»[2]

– ويُعرفها **برهان غليون** بقوله:« العولمة ظاهرة تتجسد في توحيد المنظومة المالية على صعيد عالمي، ونشوء منظومتين جديدتين أولاهما إعلامية واتصالية، والثانية معلوماتية حتى تخضع جميع المجتمعات لحركة واحدة(...) وحركة مزدوجة تنجم عن تفاعل بين عوامل بعضها موضوعي وبعضها ذاتي، حيث يُنظر إليها على أنها مجرد استراتيجية أمريكية للهيمنة العالمية»[3] ويرى أنه لا جديد في العولمة: فهي تشكل موجة ثالثة من موجات التوسع

[1] حنفي والعظم، مرجع سابق، ص 19.

[2] زهير سعد عباس: **ظاهرة العولمة وتأثيراتها في الثقافة العربية**، مذكرة ماجستير، غير منشورة، الأكاديمية العربية في الدنمارك، 2007-2008، ص12.

[3] أحمد محمد هلالي مرجع سابق، ص16.

الاستعماري لا تختلف في أهدافها عن أهداف الموجات السابقة[1]. ويرى أيضا أنها: « ديناميكية جديدة تبرز داخل العلاقات الدولية من خلال تحقيق درجة عالية من الكثافة والسرعة في عملية انتشار المعلومات والمكتسبات التقنية والعملية، يتزايد فيها دور العامل الخارجي في تحديد مصير الأطراف الوطنية المكونة لهذه الدائرة المندمجة، وبالتالي لهوامشها أيضا»[2].

– بينما يرى البعض الآخر مثل **محمد عابد الجابري** :« أن البعد الثقافي للعولمة قائم على نشر ثقافة فردية محايدة لضرب الروابط الجماعية، وقبول الفوارق الاجتماعية والاستسلام للاستغلال»[3]

وهناك من يرى العولمة نظاماً إيدلوجيا لذلك أطلق عليها البعض "الأمركة" (Américanisation) باعتبار أن الولايات المتحدة الأمريكية تبنت العولمة وعملت على نشرها والاستفادة منها، حتى أصبحت ميزة الأمركة أحد الأركان الجلية للعولمة.

– وهذا ما يجعل مفكراً مثل **"ريجيس دوبريه" (Regis Debré)** يرى أن العولمة التي تتم الدعوة إليها اليوم "عولمة زائفة فالحيز المطروحة فيه أمريكي والنمط السياسي والثقافي هو نمط الحياة الأمريكية والفكر الأمريكي وكأنما يراد من العولمة "رسملة العالم غير الرأسمالي"[4] يتضح لنا أن جميع الفئات التي تندرج في اطار محاولات تعريف العولمة المتمثلة " في اعتبارها حقبة تاريخية و باعتبارها تجليات لظواهر اقتصادية، وفرض لقيم ثقافية واجتماعية وسياسية فضلاً عن أنها انتصاراً للقيم الأمريكية، وتعزيز للقوتين الاجتماعية والتكنولوجية فالعولمة ليست نظاماً عالمياً أو نموذجياً عالمياً للحياة نشأ تلقائيا نتيجة تفاعل طبيعي للثقافات العالمية كما يريد البعض أن يصورها، كلا لكنه نظام جديد من العلاقات بين الثقافات الموجودة في العالم، نشأ وتولد في سياق صراع التكتلات العالمية الكبرى التي كانت تتنافس فيما بينها في اطار الحرب الباردة بعد الحرب العالمية الثانية، أو غيرها من الحروب الخفية والمستترة الهادفة إلى الوصول إلى الهيمنة العالمية، وهذا النظام المتعولم يحمل ويعكس هذه الهيمنة في بنيته العميقة، التي تبرز في تصرفات الولايات المتحدة الأمريكية، التي تُعد مؤشرا قويا يدل عليها. هذه الهيمنة الأمريكية تعمل على تقريب المسافات وتوحيد أنماط الحياة المادية والفكرية، وتلعب أدوراً أساسية وحاسمة في دمج الدوائر الثقافية المختلفة، لتحتويها داخل دائرتها الكبرى، وهي تعمل دوما على إنشاء فضاء ثقافي مشترك يغذي ويُنمي ثقافتها، ويسمح لمنتجات الثقافة الأمريكية أن تروج وتنافس منتجات الثقافات الأخرى إلى حد كبير، وبذلك نستنتج أن العولمة سلاح فكري أيديولوجي متعدد الصلاحيات، موجه لبرمجة عقول الشعوب، وغزوها بأنظمة متعددة مثل النظام الإعلامي والنظام التعليمي التربوي...إلخ من أجل إقناعها لتتبنى هذه الأنماط، بل وتُدافع عنها لاعتقادها أنها تُدافع على ثقافتها.« ولهذا فلا يخفى على أحد أن العولمة تعني (الأمركة) إذا فهمنا من الأمركة أرجحية

[1] أحمد محمد هلالي مرجع سابق، ص16.

[2] عبد الكريم بكار: **العولمة طبيعتها–وسائلها– تحدياتها– التعامل معها**، دار الإعلام، عمان، الأردن، ط3، 2013، ص17.

[3] أحمد محمد هلالي مرجع سابق، ص16.

[4] السماك محمد: **مستقبل الصحافة العربية في ظل العولمة** ، مجلة الحوادث، عدد 2310 ، 2001/3/9، ص 63 .

المساهمة الأمريكية في الإنتاج الثقافي المادي والمعنوي، الذي يملأ الفضاء العالمي الجديد ، والذي أنشأته ونشرته ثورة المعلومات باعتباره أحد منتجاتها»[1].

– وهناك من يرى أن العولمة مملوكة لدول الشمال في اطار تبادل المصالح المشتركة، وليست أمريكا وحدها،.كما يرى **المهدي المنجرة** الذي اعتبر العولمة هي:« فرض لنمط معين من القيم من لدن دول الشمال على دول الجنوب، بتزكية ومباركة من أنظمة وحكومات هذه الأخيرة، وكذا بواسطة أقلام مرتزقة رهنت فكرها وتحليلها لفائدة حكام متواطئين – في مرحلة ما بعد الاستعمار– مع مستعمريهم القدامى»[2] ويقول أيضا:« إن العولمة في السياسة الدولية المعاصرة تتطلب الهيمنة لتسهيل عملية التجانس ووضع نظام جديد للطبقات المغفلة، وذلك على مختلف الدرجات، حيث يمكن "لقوة الأغنياء" و"لقوة المحرومين" أن تتوصلا وفق قواعد محددة من جانب واحد من أجل "مصلحة" الجميع هكذا فإن قوة مثل الولايات المتحدة الأمريكية، بساكنتها 250مليون نسمة، أي أقل من 5%من ساكنة العالم ، تجد نفسها بفضل "عولمة القوة " في وضع قائم على قيادة العالم حسب هواها وبدون أن تترك للآخرين المنقادين أدنى امكانية للطعن.

– إن "**مادلين أولبرايت**" (**Madeleine Albright**) تنعت هذه القوة " بالدولة التي لا غنى عنها، وتضيف قائلة:" لأننا قادرون بفضل طول قامتنا، أن نرى أبعد من الأمم الأخرى." »[3] ويصف **المهدي المنجرة** العولمة بوصف تميز بجرأته المعهودة فيقول:« فنحن نوجد في مرحلة خضعت فيها اللغة ذاتها للتحريف، حيث أصبحت الكلمات وبحركة سيمانتيقية ذات مفعول قوي ، تدل من الآن فصاعدا على عكس معناها الأصلي، ف"العولمة" ترجع في التحليل الأخير إلى "اللاتنظيم"، إنها تعني منذ الآن، العملية التي يتم بواسطتها– بمساعدة صندوق النقد الدولي والبنك العالمي في الغالب – "تنظيم" نزع ملكية الشعوب بمباركة الزعامة المحلية التي لا يفوتها الاغتناء بالمناسبة.»[4]، يؤكد هذا الرأي ما كتبه "جيمس مورغان" (James Morgan) منذ حوالي ست سنوات في جريدة "Financial Times" التي ترجمتها " الأوقات المالية " مايلي:« إن انهيار المعسكر السوفياتي قد ترك المجال شاغرا أمام صندوق النقد »[5]...

2.1–2ومنها التعريفات ذات الأبعاد المتعددة: تُجمع كل هذه التعريفات على أن العولمة عملية متعددة الأبعاد، شاملة لكافة جوانب الحياة، فالعولمة تتسع وتتعمق لتشمل كل الأبعاد الحياتية اليومية، مثلا نجد أن إسماعيل صبري عبد الله يرى أنها ظاهرة تتداخل فيها أمور الاقتصاد والسياسة والثقافة والاجتماع والسلوك ويكون الانتماء فيها

[1] دلال أعواج: **العولمة : مفهوم – نشأة – اهداف**، موقع الحوار المتمدن، المحور: العولمة وتطورات العالم المعاصر، العدد: 3066، 2010 07 17، 00:04 http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=222719 (بتصرف)

2 المهدي المنجرة: **عولمة العولمة**، منشورات الزمن، الرباط، المغرب، ط2، 2011، ص05.

3 المهدي المنجرة، مرجع سابق، ص12.

4 المهدي المنجرة، مرجع سابق، ص13.

5 المهدي المنجرة، مرجع سابق، ص13.

للعالم كله عبر الحدود السياسية للدول وتحدث فيها تحولات على مختلف الأصعدة تؤثر على حياة الانسان في كوكب الأرض أينما كان[1]

- «**نظام عالمي يقوم على العقل الإلكتروني والثورة المعلوماتية القائمة على المعلومات والابداع التقني غير المحدود**، دون اعتبار للأنظمة والحضارات والثقافات والقيم والحدود الجغرافية والسياسية القائمة في العالم»[2]

يعرفها "**أوليفية دو لغوس**" (**Olivier de Lagos**) بأنها " تبادل شامل إجمالي بين مختلف أطراف الكون يتحول العالم على أساسه إلى محطة تفاعلية للإنسانية بأكملها، وهي نموذج للقرية الصغيرة الكونية التي تربط ما بين الناس والأماكن ملغية المسافات، ومقدمة المعارف دون قيود، وهي ليست وليدة الرأسمالية أو السوق، إنها تقنيات الاقتصاد والسياسية والاجتماع والثقافة والأيديولوجيات، وتعد تشكيلة منوعة من الأنظمة والبنى تحدد ممثليها الدولة الكبرى. والشركات متعددة الجنسيات، والمنظمات العالمية، وهي ليست أكثر من حركة جهنمية تنطلق بسرعة، وتخطف في طريقها الآمال والأحلام"[3]

- العولمة تنظيم لتفاعلات دولية تقوم على فكرة تركز على فكرة التدويل، حيث يشيع التعاون فيما يُعرف بالاعتماد المتبادل بين الدول، وقد اشتغل "أنتوني غدينز" (Anthony Giddens) على مسألة الحداثة في علاقة بالعولمة بوصفها جوهر نظريته "الطريق الثالث"، فرصد جملة الأخطار العولمية التي عصفت بالمحليّات الثقافية وهتكت نسيج الهويات ودفعت إلى خلق "كائنات هجينة" ومجتمعات مسلوبة القرار والإرادة في خضمّ الماكنة العولمية الضاغطة والمتوحّشة التي هجّنت كلّ أصيل وخلقت اغترابات عميقة، رغم ما توفّره الاتّصالات من فرص التبادل والتحاور وقدرة على إلغاء الحدود المكانية والزمانية والمادية بوجه عام.

وارتبط اسم "**أنتوني غدينز**" بنظرية "الطريق الثالث" بديلاً عن الرأسمالية والاشتراكية اللتين لم تفلحا في بناء الانتظارات وتلبية الاحتياجات الحق للشعوب والجماعات. وترتكز رؤيته إلى عنصرين محوريين تنطوي تحتهما كلّ التصوّرات الفرعية: الأول هو "الديمقراطية الاجتماعية" بوصفها مواطنة حقيقية في الاختيارات والتسيير مهما كان الفضاء الاجتماعي، ومهما كانت الفئة بعيداً عن الأطر المؤسّسية المحنّطة لممارسة الديمقراطية. والثاني "الخصوصية"، باعتبار أنّها ضرب من التنوّع يكفل تعايش هويات ونظم ثقافية داخل كون اجتماعي واحد لا يُحكم عليها بالإمحاء والذوبان في المدّ العولمي.

3-2.1 ملخص التعريفات المشهورة للعولمة:

1* رغم الغموض الذي يُحيط بمصطلح "العولمة" فلقد انتشرت مجموعة تعريفات بانتشارها، وأصبح موضعها من المواضيع الرنانة المعروفة في جميع أنحاء العالم، والمثارة في جميع المناسبات المحلية والعالمية، لقد شاع هذا اللفظ وأُدرج في الاستعمال اليومي تجده: في الصحافة والإعلام، وفي الاقتصاد، وفيّ أدبيات علم الاجتماع وعلم النفس والتاريخ والسياسة...إلخ، عند جميع الأطياف وفي كل التيارات، لكن بأغراض مختلفة، ومضامين متباينة، وأبعاد

1 أحمد محمد هلالي مرجع سابق، ص17.

2 عبد الكريم بكار: **العولمة طبيعتها–وسائلها– تحدياتها– التعامل معها**، دار الاعلام، مرجع سابق، ص12.

3 المرجع السابق نفسه، ص12.

متعددة **فالعولمة اقتصاديا** هي:« مظهرها الأساسي تكتل اقتصادي للقوى العظمى للاستثمار بثروات العالم، مواده الأولية وأسواقه، على حساب الشعوب الفقيرة، واحتواء المركز للأطراف التي حاولت الفكاك منه في الخمسينيات والستينيات إبان حركات التحرر الوطني العالمية، ثم تعثرت في بناء الدولة الوطنية، فأراد المركز وراثتها من جديد تحت أحد أشكال الهيمنة وهي العولمة، وكأنها لم تخرج من الاستعمار إلا لتعود إليه، نادمة على مناهضته ومقاومته والاستقلال عنه، قادتها الشركات المتعددة الجنسيات قبل أن تتحول إلى الدول الصناعية السبع»[1] **والعولمة في بعدها التاريخي**:« هي احدى مراحل النمو الرأسمالي في الغرب في هيئة الشركات المتعددة الجنسيات التي تتجاوز حدود الدول القومية التي نشأت مع الرأسمالية في نموها وانتشارها وخوض الحرب في سبيلها، وجاء مقاومتها للحفاظ على استقلالنا وحريتنا وصلاح سياستنا ؟ مثل الرخاء والرفاهية والاستهلاك تشرع لأيديولوجية السوق وقوانين العرض والطلب طبقا لقوانين (دعه يعمل دعه يمر) »[2] **والعولمة في بعدها السياسي**:« أحد أشكال الهيمنة السياسية بعد انهيار أحد المعسكرين وانفراد المعسكر الآخر بالسيطرة على العالم، فباسم العلمانية تمحى الإرادة الوطنية المستقلة للدول والشعوب، فالعولمة شكل من أشكال الهيمنة، هي والدولة الوطنية نقيضان، ووجود أحدهما ينفي وجود الآخر، إذ تتطلب العولمة فتح الحدود، ورفع الدولة يدها عن الحواجز الجمركية، وحرية انتقال الأموال عبر البنوك، وحرية تغيير أسعار الصرف طبقاّ لأسعار السوق(...) تتطلب العولمة الدولة الرخوة، وليست الدولة القوية الوطنية المستقلة»[3] **والعولمة في بعدها الثقافي** تعمل على :« شيوع أنماط الاستهلاك الغربية وقيمه للترويج للصناعات والمنتجات الصناعية، وتُصور الحياة على أنها متعة ورفاهية(...)العولمة لها ثقافتها، وهي ثقافة غير مكتوبة، قيمها مبثوثة عبر الأقمار الصناعية والقنوات الفضائية، بل وعبر أساليب الحياة اليومية في الطعام والشراب والكساء، والمواصلات والهاتف والتلفاز، ونظم التعليم وفرص العلم والمعرفة باللغات الأجنبية، وطوابير الهجرة على أبواب السفارات الأجنبية... »[4] .

2* - يعرفها "**نورمان جيفان**" (**Norman Geoffen**)على أنها تشير إلى مجموعة شاملة من العمليات الاقتصادية، والسياسية والإيديولوجية، ويوجد عند أساسها الاقتصادي تدويل التمويل والإنتاج والتجارة والاتصالات الذي تقوده أنشطة الشركات العابرة للأوطان، واندماج أسواق رأس المال والنقود وتضافر تقنيات الكومبيوتر والاتصالات السلكية واللاسلكية.

[1] حسن حنفي وصادق جلال العظم: **ما العولمة؟**، دار الفكر، دمشق، سورية، ط1، 1999، ص**22**.

[2] المرجع السابق، ص22.

3 المرجع السابق، ص ص23-24.

[4] المرجع السابق، ص 27.

أ/ ويعرفها بعض العلماء والباحثين **بالنظر للجانب الايجابي**[1]

❖ مثل "**قيدن**" **(Giddens)** الذي يرى أنها تتمثل في مجموعة معقدة من العمليات التي يحركها مزيج من التأثيرات السياسية والاقتصادية، التي تغير الحياة اليومية خاصة في الدول النامية من خلال ما تخلقه من نظم و قوة غير قومية.

❖ ويرى "**جون قراي**" (**John Gray**) أنها تعني الانتشار العالمي للتكنولوجيات الحديثة في الإنتاج الصناعي والاتصالات من كل الأنواع عبر الحدود، في التجارة ورؤوس الأموال والإنتاج والمعلومات.

❖ أما "**ماترين وولف**" (**Matrin et Wolf**) فكانت لهما نظرة متفائلة وأنها عملية تحرر تاريخية من أسر الدولة القومية إلى أفق الإنسانية، ومن نظام التخطيط الصارم إلى نظام السوق الحرة، ومن الولاء لثقافة ضيقة ومتعصبة إلى ثقافة عالمية واحدة يتساوى فيها الناس والأمم جميعا، وتحرر من التعصب لإيديولوجية معينة إلى الانفتاح على مختلف الأفكار، والتحرر من كل الصور اللاعقلانية الناتجة عن التحيز المسبق لأمة أو دين أو أيديولوجية معينة إلى عقلانية العلم وحياء الثقافة.

❖ ويرى "**فليب مورو ديفارج**" (**Philippe Moreau Defarges**) أنها تزيل غرور العالم وتضع جميع المعتقدات موضع المنافسة، وتقيم سوقا كوكبية للقيم والمعتقدات والإيديولوجيات وتقضى على كل مصادر التعصب وتتيح لكل شخص أن يصلح معتقده.

ب/ في المقابل هناك من ركز على الجانب السلبي

➢ **مثلا "ستيفان كستل"** (**Stephen Castles**)أبرز في تعريفه تناقضات العولمة، وأنها تعني فرض التغيرات الجذرية على التجمعات المحلية، عن طريق قوى متحكمة من أعلى، من خلال تطور القوى الموازية للعولمة من الأسفل والتي تظهر كأمل كبير، يسعي لجعل العالم أكثر مساواة لا يعني فيه التغير الاقتصادي أو الاجتماعي الاستعباد و الفقر لكثير من الناس[2].

وللإشارة فإن المفكرين العرب حاولوا وضع تعاريف للعولمة وأدلو بدلوهم، من أجل إبراز المساهمة العربية في تحديد هذا المفهوم و للتدليل على انشغال العرب أيضا بهذه الظاهرة العالمية.

✓ **فقد عرفها محمود أمين العالم** على أنها ظاهرة موضوعية تاريخية، وخطوةّ أساسية وحاسمة برغم كل مظاهرها السلبية بل والبشعة أحيانا، فهي معركة ضد الهيمنة لمصلحة عدد محدود من الدول الكبرى، وللشركات العالمية الجشعة المتعددة القوميات، من أجل تحويل هذه العولمة العدوانية الشرسة إلى عولمة إنسانية تسودها المشروعات الدولية والتضامن العالمي والديمقراطية واحترام حقوق الدول جميعا، وهويتها القومية واختبار طرقها الخاصة للتنمية . وفي نفس الاتجاه الداعي إلى تغليب المصالح الإنسانية السامية، أعتبرها علي حرب تعبر عن مشروع حضاري إنساني ،على أساس أنها تمثل جملة عمليات تاريخية متداخلة تتجسد في تحريك المعلومات والأفكار والأموال

[1] غربي محمد: **تحديات العولمة وآثارها على العالم العربي**، مجلة اقتصاديات شمال إفريقيا، جامعة حسيبة بن بو علي، الشلف، الجزائر،عدد 06، السداسي الأول،2009، ص22.

[2] المرجع السابق نفسه، ص23.

والأشياء والأشخاص، بصورة لا سابق لها من السهولة والآنية والشمولية والديمومة إنها قفزة حضارية تتمثل في تعميم التبادلات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية على نحو يجعل العالم كتلة واحدة من حيث كونه سوق للتبادل أو مجالا للتداول أو أفقا للتواصل[1]

✓ رغم كل ما عرفناه عن العولمة مازالت اصطلاحيا كلمة غريبة ولفظ مبهم عند كثير من المثقفين، فقد حيرت العلماء والمفكرين ودعتهم للتساؤل عن كنهها، ومحاولة تعريفها بطرق مبتكرة، كما فعل **برهان غليون** عندما يقول:« من يتتبع النقاش الدائر في العالم العربي والعالم أجمع حول هذه المسألة الكبيرة يكتشف أن التساؤلات التي تحيط بها يمكن أن تتلخص في أربع أسئلة رئيسية:

1. هل العولمة حركة موضوعية وبالتالي حتمية لا خيار لنا فيها، أو هي سياسات ذاتية من الممكن تجنبها والعمل كما لو لم تكن موجودة، بل مقاومتها للحفاظ على استقلالنا وحريتنا وصلاح سياستنا؟»[2]

2. «هل هي الهيمنة العالمية؟ أو هل هي مرتبطة بهيمنة بعض الدول الأخرى، أم هي دينامية جديدة تتيح الخروج من الهيمنة، وتقدم فرصاً أكبر لتحرر المجتمعات البشرية؛ قويها وضعيفها وتفتح الباب أخيراً أمام انعتاق الشعوب النامية والفقيرة التي عانت من آثار الاستعمار والحمايات الأجنبية؟ أي هل هي ذات آثار إيجابية على الرغم مما يمكن أن يشوبها من سلبيات، أو هي سلب مطلق تتضمن كسر إرادتنا، واكتساح اقتصادنا، وتفكيك مجتمعاتنا، ومحو ثقافاتنا؟»[3]

3. « هل تعني العولمة الأمركة الاقتصادية والثقافية، وتعد الفضاء الذي تحتاجه الولايات المتحدة لتكرس وتحقق استقرار هيمنتها العالمية، أم أن الانفتاح المتبادل للفضاءات الاقتصادية والثقافية والإعلامية يساعد بالعكس على تطوير وتعميق التعددية الحضارية والثقافية والسياسية؟»[4]

4. « هل لدى مجتمعاتنا الضعيفة الطاقة الكافية لمعالجة الضغوط التي تحدثها العولمة، وإيجاد الحلول الكفيلة بتجنيبنا مخاطرها، وما هي شروط بلورة استراتيجية مجابهة أو معالجة فعالة وناجعة بديلة؟ »[5]،

○ **ومن المحاولات المشهورة التي سعت لتعريف العولمة تعريفاً إجرائياً دقيقا، تعريف "ج.روزيناو"(J. Rosenau**) في دراسته الشهيرة:(The Dynamics of Globalization: Toward an Opeirational Formulation) " (ديناميات العولمة: نحو صياغة عملياتية). والذي يرى أن مفهوم العولمة يحتاج إلى تحليل عميق، لذلك فإنه سعى ليُقيم علاقة بين مستويات متعددة للتحليل: الاقتصاد، والسياسة، والثقافة التي تحوي التربية في داخلها، والايديولوجيا... كما تشمل إعادة تنظيم الإنتاج، وتداخل الصناعات عبر الحدود، وانتشار أسواق التمويل، وتماثل السلع المستهلكة لمختلف الدول، صراعات الهجرة...وبالتالي، فإن إيجاد صيغة مفردة تصف كل

[1] المرجع السابق نفسه، ص23.

[2] برهان غليون وسميرأمين: **ثقافة العولمة وعولمة الثقافة**، دار الفكر، دمشق، سورية، ط1، 1999، ص ص11-12.

3 المرجع السابق نفسه، ص12.

[4] المرجع السابق نفسه، ص12.

[5] المرجع السابق نفسه، ص12.

هذه الأنشطة تبدو عملية صعبة جدا أو مستحيلة. من هذا كله يمكن القول بأن منهج روزيناو في وضع تعريف للعولمة يتمثل في ضرورة تحديد المشكلات المرتبطة بالمفهوم. ولهذا فهو يطرح تساؤلات متعددة:

1 ما هي العوامل التي أدت إلى بروز ظاهرة العولمة في الوقت الراهن؟

2 وهل العولمة تتضمن زيادة التجانس، أم تعميق الفوارق؟

3وهل العولمة تنطلق من مصادر رئيسية واحدة، أم تنطلق من مصادر متنوعة ومتداخلة؟

4وهل العولمة استمرار لنمو الفجوة بين الفقراء والأغنياء؟

يرى روزيناو أنه إذا أردنا أن نقترب من صياغة تعريف للعولمة، فلابد أن نضع في الاعتبار ثلاث عمليات تكشف عن جوهرها:

- الأولى: تتعلق بانتشار المعلومات، بحيث تصبح مشاعة لدى جميع الناس؛
- الثانية : تتعلق بتذويب الحدود بين الدول؛
- الثالثة : تتعلق بزيادة معدلات التشابه بين الجماعات، والمجتمعات، والمؤسسات.

وكل هذه العمليات قد تؤدي إلى نتائج سلبية بالنسبة لبعض المجتمعات، وإلى العكس بالنسبة للبعض الآخر وبالتالي فإن جوهر عملية العولمة يتمثل في سهولة حركة الناس، والمعلومات والسلع بين الدول على النطاق الكوني. وفي ضوء ذلك يُثار تساؤل يتعلق بحركية العولمة: كيف تحدث العولمة؟ وكيف تنتشر؟ وطبقاً لرأي روزيناو تتم عملية الانتشار من خلال أربع طرق متداخلة ومترابطة هي:

- التفاعل الحواري الثنائي الاتجاه، عن طريق تقانة الاتصال؛
- المنافسة والمحاكاة؛
- الاتصال المونولوجي أحادي الاتجاه، من خلال الطبقة المتوسطة، بمعنى نه يجب إجراء اتصالات أحادية، الجانب يدعمها الإعلام؛
- التماثل المؤسسي.

غير أن هذا لا يعني أن عملية العولمة تسير على النطاق القومي بغير مقاومة، فهناك صراع بين العولمة والمحلية. وقد ميز روزيناو بين **العولمة والمحلية** حيث تقلل العولمة من أهمية الحدود، بينما تؤكد المحلية على الخطوط الفاصلة بين الحدود: الأولى تعني توسيع الحدود، والأخرى تعميق الحدود. وفي المجال الثقافي والاجتماعي، تعني العولمة انتقالاً للأفكار والمبادئ وغيرها –مهما كان نوعها– بسهولة ويسر، بينما تميل المحلية إلى منع الانتقال[1].

وفي خضم هذا الكم الهائل من الكتابات عن العولمة التي يسعى كل منها لتعريفها، حتى أصبحت كاللغز الذي يكاد القارئ يعجز ويحتار في كيفية الإلمام بموضوعه أو فهم حقيقته، خصوصاً أن كل باحث عادة ما يركّز في تحليله ومناقشاته على مظهر معين، أو على العديد من مظاهر العولمة – وهي كثيرة ومتعددة – فيما يلي سنعرض بعض الثنائيات وفي ضمنها نشير إلى بعض الفروق التي يمكن الاستفادة منها عند صياغة التعريفات:

[1] المنارة، المجلد 13، العدد 7، 2007،ص353.

1- **العولمة والتوحيد الكوني:** هناك من يعتبر العولمة وحدة كونية Universalisation تتسم بالاتساق Uniformalization وفي هذا السياق نجد أن صبري عبد الله يستعمل مصطلح الكوكبة بدل العولمة مستندا إلى أن Globalization) عند تحليلها نجدها مشتقة من Global والتي تعني كوكب الأرض وليس العالم.[1]

2- **العولمة وحقوق الإنسان:** تمظهرت العولمة بمظاهر عديدة منها التمظهر بمظهر الدفاع عن حقوق الإنسان، اقترن ذلك بانهيار الاتحاد السوفيتي الذي دلّ على انتهاء الحرب الباردة، وبانتهاء حرب الخليج الثانية ببروز الدعوة لنظام عالمي جديد، بعد ذلك تبنت الولايات المتحدة الأمريكية خطابا جديدا وكأنها تريد أن تتزعم الطبقة الشغيلة التي كانت الاتحاد السوفياتي تدافع عنها، فحملت على عاتقها إلزام كافة الدول بتطبيق معايير معينة لحقوق الإنسان. ولم تكتف بذلك، بل سعت إلى تعميم مفهوم حقوق الإنسان في الثقافة الأمريكية على العالم أجمع. وبذلك برز للعالم أجمع عولمة أمريكية تدافع عن حقوق الإنسان، ولكن الأمر اللافت للنظر في هذه المرحلة هو أن القوى الكبرى في النظام الدولي لجأت إلى استخدام حقوق الإنسان كسلاحٍ في سياستها الخارجية، لتحقيق أهداف أيديولوجية استراتيجية أو اقتصادية خاصة بها. وبهذه المواربة السياسية، نجحت الولايات المتحدة في تسيير مجلس الأمن الدولي، ودفعته نحو إصدار قرارات مجحفة تجانب المبادئ، أو المقاصد الأساسية لحقوق الإنسان، من خلال التعسف في تطبيق الجزاءات الواردة في الفصل السابع من ميثاق الأمم المتحدة، وهو ما أدى إلى نتائج خطيرة أضرت بالعديد من الدول كفلسطين، والعراق، وليبيا مثلا. وهذا أدى بدوره إلى أن أصبحت قرارات مجلس الأمن الدولي في يد الولايات المتحدة الأمريكية، التي اعتدت بذلك على كل أنواع الحقوق: الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتربوية... للشعوب بأضرار بالغة[2].

3- **العولمة والديمقراطية:** المتتبع لمجريات الأحداث العالمية يلاحظ وجود علاقة وطيدة بين انتشار الديمقراطية والعولمة، وتوجد عدة اتجاهات كل منها حاول تحديد هذه العلاقة نذكر بعضها فيما يلي:

أ – الاتجاه الأول: علاقة آلية: يعتقد أنصار هذا الاتجاه أن العولمة هي الوجه الآخر للتحول الديمقراطي، فالعولمة هي شبكة الصيد التي تؤدي من خلال التحول الديمقراطي في أرجاء العالم، إلى السقوط في فخاخ الفكر الغربي والامريكي خصوصا، إذ أن الديمقراطية المرضي عنها هي تلك التي تمكنهم من السيطرة على مختلف الشعوب، أما الديمقراطية التي تُمكن الشعب من الحرية الحقة فهي مرفوضة ، وما وقع في غزة يُثبت أن صنارة الدمقراطية والعولمة ما هما إلا خداع وضلال لاصطياد خيرات الشعوب، وحتى تنجح خططهم، فإنهم يستخدمون هيئات كبرى يتخذونها وسائل للضغط، مثل صندوق النقد والبنك الدوليين وغيرها، يمارسون بها ضغوطاً سياسية واقتصادية... على الحكومات لتأسس حكماً ديمقراطياً، خاصة بعد انهيار الاتحاد السوفيتي وبداية الحديث عن الموجة الثالثة للديمقراطية[3]. إن أصحاب العولمة، المتحمسين لنشرها يتملكهم غرورا، عبرت عنه أطروحة (فوكوياما) الشهيرة "نهاية التاريخ"؛ الذي يرى أن التطورات العالمية السياسية والاقتصادية في

[1] مدونة الأمن القومي الكويتي: **العولمة**، الخميس 03سبتمبر2009، الموقع http//kuwaitsecurity.blogspot.com

[2] محمد فائق: **حقوق الإنسان بين الخصوصية والعالمية**، مجلة المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، القاهرة عدد 245، يوليو1997، ص6.

[3] Stephen Gill, Globalization:Democratization and Indifference, in: James H.Mittelman (ed), Globalization: CriticalReflections (Boulder and London: Lynne RiennerPublisher, 1996) p214-215.(ترجمة قوقل).

عصرنا، أفرزت الصورة النهائية والأخيرة لنظام الحكم البشري، وهى الديمقراطية الليبرالية، لسموها فوق كل الأفكار البشرية السابقة، ولخلوها من التناقضات الداخلية التي تُحطم كل فكر أنتجه الانسان [1].

ب . الاتجاه الثاني يراها علاقة تهديد: إذا كان أصحاب الاتجاه السابق يرون أن الديمقراطية هي وسيلة اصطياد مدخرات الشعوب والتأثير عليهم، فإن أنصار هذا الاتجاه يرون أن العولمة تمثل تهديداً للديمقراطية الحقة؛ لأن العولمة ترتبط بنظام دولي غير ديمقراطي يتسم بالشمولية، وهم بذلك يفضحون أراء الاتجاه السابق ويكشفون زيفها، وهنا يمكن الإشارة إلى الدراسة التي قام بها "جيل" (Gill) فقد أثبتت أن العولمة تتضمن في طياتها الداخلية تناقضاً أساسياً: فمن ناحية يدعون أن العولمة تؤدى إلى اتساع دائرة التفاوت الاجتماعي بسبب تطبيق الخوصصة، مما يؤدى إلى انهيار دولة الرفاهية، ومن ناحية أخرى يقولون أن انتشار التحول الديمقراطي يتواكب مع اتجاه العولمة[2]. والحقيقة أن العولمة أدت إلى هدم المتطلبات الأساسية للديمقراطية الحقيقية مع انتشر قشور ومظاهر التحول الديمقراطي الشكلي، هذه الخصائص الشكلية التي تفرزها ديمقراطية العولمة يصفها البعض بأنها نتيجة التطبيق السيء للتحول الديمقراطي المزعوم، ويصفها أخرون بأنها الطعم المروج له الذي الكثيرين[3]

4- **العولمة وقضايا الأقليات والاضطهاد الديني:** تندرج قضية الأقليات ضمن القضايا الداخلية التي استغلت استغلالا فاحشا، وتم تدويلها وعولمتها من أجل ابراز هيمنة النظام العالمي الجديد، واثبات وجوده كواقع سياسي واجتماعي ملموس. وقد تطورت هذه المسألة مع صدور إعلان الأمم المتحدة لحقوق الأقليات في 18 ديسمبر1992م؛ والذي أكد على صيانة حقوق الأقليات القومية والعرقية، والدينية، واللغوية، ثم قفز موضوع الأقليات قفزات كبيرة مع التشريع الذي زكاه الكونجرس الأمريكي، والمسمى "قانون التحرر من الاضطهاد الديني[4]"(15). وقد بدأ المشروع بالحديث عن اضطهاد المسيحيين، دون غيرهم على مستوى العالم، وبسبب الانتقادات التي وجهت له تم ضم الأقليات الأخرى في العالم. وترجع الأسباب المباشرة لإخراج مثل هذا القانون إلى:

- التحول في توازنات القوى داخل الحزب الجمهوري، من خلال ثقل كفة الأصولية المسيحية اليمينية، حتى أصبحت تياراً يقوم بدور محوري في صنع سياسات حزب الأغلبية في الكونجرس.
- اختلال التوازن بين المؤسستين التنفيذية والتشريعية في الولايات المتحدة الأمريكية، من خلال السيطرة على صنع القرار السياسي في واشنطن...

5- **العولمة والهوية الثقافية:** تحدث الجابري عن الهوية الثقافية قائلا بأن: « الهوية الثقافية كيان يصير، يتطور، وليست معطى جاهزا ونهائيا. هي تصير وتتطور، إما في اتجاه الانكماش وإما في اتجاه الانتشار، وهي تغتني بتجارب أهلها ومعاناتهم، انتصاراتهم وتطلعاتهم، وأيضا باحتكاكها سلبا وإيجابا مع الهويات الثقافية الأخرى التي تدخل معها في تغاير

[1] فرانسيس فوكوياما: **نهاية التاريخ وخاتم البشر**، ترجمة حسين أحمد أمين، مركز الأهرام للترجمة والنشر، القاهرة، مصر، دط، 1993، ص ص10-11.

[2] op.cit, p.p215-218. Stephen Gill,

[3] المرجع السابق، ص12.

[4] عبدالسلام المسدى: **العولمة والعولمة المضادة**، القاهرة، 1999م، ص147 وما بعدها.

من نوع ما. »[1] فيمكن أن تنكمش قيمها لتتلاشى بعد أن تُصبح ثانوية هامشية، في مقابل قيم وافدة تتجه نحو المركز لتستقر وتتأصل، وبذلك يمكن القول بأنه من الناحية النظرية أن يحدث تحول ثقافي، ويمكن أن يكون هناك نظام تربوي يغذي ثقافة معينة وتنشرها لتحل محل غيرها، أي أنه يمكن برمجة فرد أو أفراد، والسؤال هل يمكن أن يتحقق ذلك عمليا وواقعيا؟ عند النظر في الوقع التاريخي نجد هناك أنواعا من الثقافات: بعضها هش وبعضها صلب أو ناضج مكتمل كما سماه الجابري: « لا تكتمل الهوية الثقافية، ولا تبرز خصوصيتها الحضارية، ولا تغدو هوية ممتلئة قادرة على نشدان العالمية، على الأخذ والعطاء، إلا إذا تجسدت مرجعيتها في كيان مشخص تتطابق فيه ثلاثة عناصر: الوطن والأمة والدولة. »[2] المتتبع لحركية الاستعمار التاريخية يلحظ أن الدول المستعمرة مارست العديد من الأساليب من أجل طمس الهوية الثقافية للدول المستعمرة، ولعل ما تعرضت له الجزائر يُعد من أشرس التجارب لأن فرنسا كانت تريد أن تجعل أرض الجزائر فرنسية بمعنى الكلمة« قد أريد بالجزائر أن تكون أندلسا جديدة، أريد بها أن تنسلخ من جسم الوطن العربي الإسلامي، وأن تبتلعها الصليبية الأوروبية الجديدة، و مضى أكثر من قرن والمحاولات الجبارة لا تني لحظة و لا تكف، و استخدمت كل الوسائل التي لا تعرف البشرية أقسى منها و لا أمكر منها و لا أفتك منها .و لكن الجزائر بدلا من أن تموت انتفضت حية بدلا من أن تنهار ، تماسكت وتجمعت و أعلنت عن وجودها بدلا من أن تبتلعها الصليبية»[3]« ولم يعرف بلد آخر في الشرق أو في الغرب ما عرفته الجزائر من أساليب الصليبية حتى الأندلس و حتى فلسطين لم تعرفا هذه الأساليب ، لقد امتدت هذه الأساليب إلى تفتيت التماسك العنصري و العائلي ، و امتدت إلى تخليط الأنساب و تحطيم الأخلاق، امتدت إلى إزالة الصبغة العربية و الصبغة الدينية ، و تم هذا في غفلة من العالم الإسلامي و الأمة العربية في القرن الماضي، و كانت الجزائر وحدها في الميدان فلم يكن بجوارها أحد كما هو الحال الآن »[4].من هذا نستنتج أن العولمة ماهي إلا استعمار استفاد من المخترعات العلمية، طبقها بصورة أشمل، وبطريقة أكمل، وكل ذلك يدخل في إطار الصراع الحضاري الذي ينتهج أساليب متعددة تدخل جميعا في مسمى الثقافة، لذلك يمكن القول أن الثقافة تحتل أهمية كبيرة متزايدة في عالمنا المعاصر، في زمن أصبحت فيه الصناعات الثقافية تحظى باهتمام كبير اليوم، نظراً لما تتميز به من قدرة عالية على برمجة الفكر وبلورة الرأي، وتشكيل العقل. وتعتبر الولايات المتحدة أكبر مركز لاحتكار الصناعات الثقافية في العالم، فهي القطب المسيطر على إنتاج الصورة والمعلومات...إلخ، وتسعى الصناعات الثقافية والإعلامية في الولايات المتحدة إلى تكريس نمط المجتمع الاستهلاكي، برغم بعدها المعلوماتي في الظاهر. ومن الجدير بالذكر أن الخوف من محاولات التنميط الثقافي الأمريكية ليس مقصوراً على الدول النامية فحسب، فقد باتت الدول الأوربية تحذر من مخاطر "المطرقة الثقافية الأمريكية" على الثقافات الوطنية لهذه الدول، ففي فرنسا حذر بعض الكتاب من مخاطر الاختراق الثقافي لأمريكي لفرنسا والدول الأوربية الأخرى وتهديده لهويتها الثقافية. وفي أوروبا أصدر الاتحاد الأوربي قانوناً توجيهياً أطلق عليه "تليفزيون بلا حدود". وهو يفرض على القنوات التليفزيونية

[1] محمد عابدالجابري: **الهوية الثقافية والعولمة: عشر أطروحات**، مجلة فكر ونقد، عدد06، 18 02 1998، http://www.aljabriabed.net/n06_01jab_awlama.htm

[2] المرجع السابق نفسه.

[3] سيد قطب: **كفاح مرير**، مجلة التذكير، عدد07، ماي 1990، ص14.

[4] سيد قطب، المرجع نفسه، ص14.

الأوربية أن تكون أغلبية البرامج (60%) التي تبثها من أصل أوروبي. وقد تم بالفعل تغريم بعض القنوات التي لم تلتزم بهذا القانون، كالقناة السادسة الفرنسية، وقد بلغت الحساسية من تأثير العولمة مبلغا عظيما، ويبدو أن المناقشات العديدة حول دور الاتحاد الأوروبي في عملية العولمة، غير قادرة على الابتعاد عن أحد موقفين متطرفين. يرى الموقف الأول أن الاتحاد الأوروبي أشبه بحصان طروادة الذي جلب العولمة إلى قلب أوروبا، فيما يرى الموقف الآخر أن الاتحاد الأوروبي كان ولا يزال أفضل جبهة دفاع في القارة ضد أي آثار سلبية للعولمة. وتكمن الصورة الحقيقية في مكان ما بين هذين الموقفين[1].

ثانيا: عولمة الإنترنت والتعليم:

مازال التطور التكنولوجي يتسارع بشكل مريع وهائل، من آثاره الآنية أن أصبح الاعتماد على شبكة الإنترنت ضرورة ملحة في معظم مجالات الحياة تقريباً ومن ضمنها المجال التعليمي، لذا يمكن القول أنه لم تعد هناك جامعة أو مدرسة أو أي مؤسسة تعليمية في الجزائر إلا وتعتمد على هذه الشبكة في عملها وفي أيصال المعلومة للتلميذ والطالب خاصة بعدما عُمم مشروع الرقمنة على جل المؤسسات التعليمية على المستوى الوطني، ولئن كانت الخدمات التعليمية اليوم تقتصر على بعض الجوانب الإدارية والإعلامية فإن الهدف هو تعميم هذه الوسيلة، هناك انبهار واضح على مستوى الوزارة التي هددت مرار بتعويض خدمات الأساتذة المضربين بدروس تقدم للطلبة على قرص مضغوط، وقد حاولت الوزارة من خلال تخصيص مبالغ مالية معتبرة إلى إنشاء أقسام خاصة للإعلام الألي ورغم التحديات هناك محاولات أخرى مثل ذاك المشروع الذي قدمه الرئيس الذي يدعوا إلى تقديم تسهيلات ليتوفر كومبيوتر لكل أسرة جزائرية، بالإضافة إلى انتشار الأنترنيت وظهور مواقع وديوانيات ومنتديات تُعنى بالموضوع التربوي وتحاول تسهيل عملية التعليم من خلال الاستفادة من وسيلة الإنترنيت هناك العديد من الفيدوات والدروس والمحتويات الرقمية التعليمية في شبكة الإنترنيت، لقد أصبح بالإمكان للطالب أن يعتمد على نفسه في التعلم من هذه الوسيلة وفي تلقي التغذية الراجعة إذ أن الأمر ينطلق منه ليعود إليه.

2-1 الإنترنيت والتعليم الإلكتروني: يُعتبر التعليم الإلكتروني اليوم أحد أشكال التعليم الحديثة الذي تُستخدم فيه عدة تقنيات ووسائط متعددة بحيث تسهل وسائله وآلياته الاستفادة من البرامج والتقنيات التعليمية الحديثة ويمكن الحصول عليها بمجرد اكتساب مبادئ أولية تُمكن من استخدام الحاسوب والشبكة العالمية بسهولة. إن التعليم الإلكتروني يهدف إلى ترقية التعليم و التحصيل العلمي لدى الطلبة و إيجاد بيئة تعليمية تفاعلية إلكترونية ، ولقد تطور هذا النوع من التعليم عالميا حتى غدا وأصبح بديلا هاما يهدد التعليم الكلاسيكي، فقد أثبت هذا النوع من التعليم نجاعته في الكثير من الدول في العالم، ظهرت علوم تكنولوجيا العلوم من أجل تطوير التربية وتكنولوجيا التعليم، وغزت العالم بشكل سريع، خاصة واننا نعيش عصر مجتمعات المعرفة ومجتمعات المعلومات، حيث أصبحت المعلومة هي السلعة المتداولة عالميا بدل سلع المجتمع الصناعي.

[1] ماريك بيلكا: الاتحاد الأوروبي وسلبيات العولمة، موقع البيان، الامارات، 12 06 2012، http://www.albayan.ae/opinions/articles/2012-06-12-1.1667891

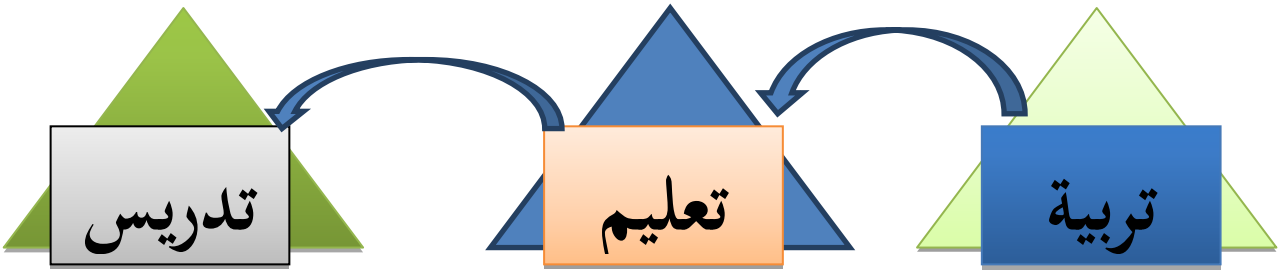
2-2 الإنترنيت وتكنولوجيا التربية:

أثرت ثورة التكنولوجيا في التربية والتعليم كما أثرت في مختلف العلوم المجتمعية الأخرى، كما أنها أثرت في مختلف علوم التربية وظهر كأثر لذلك تطور ملحوظ في المناهج الدراسية والإدارة، وأنماط التعلم وطرق التدريس والتقويم ...إلخ ،واتسعت الدائرة في هذا المجال حتى امتدت إلى الجانب العمراني وتصميم المباني المدرسية والمختبرات والمكتبة وغير ذلك من التجهيزات في المؤسسات التعليمية. وبذلك توسعت دائرة المفاهيم مما جعل البعض يخلط بين مفهوم وآخر فما هي تكنولوجيا التربية ؟ وما هي تكنولوجيا التعليم؟ وماهي أوجه الاختلاف وأوجه الاتفاق بينهما؟.

2.2-1مفهوم تكنولوجيا التربية(Éducations Technologies):

ظهر هذا المصطلح نتيجة الثورة العلمية والتكنولوجية التي بدأت عام 1920م ، عندما أطلق العالم "فين" (Finn) عليها هذا الاسم ، ويعني هذا المصطلح تخطيطاً كاملاً للعملية التعليمية وإعدادها وتطويرها وتنفيذها وتقويمها من مختلف جوانبها ومن خلال وسائل تقنية متنوعة، تعمل معها بشكل منسجم مع العناصر البشرية لتحقيق أهداف التعليم[1]. تكنولوجيا التربية تتعلق بمفهوم التربية الواسع لغويا واصطلاحيا وفي كلا الحالتين فإن مفهوم التعليم، يُعتبر واحد من العمليات التربوية المشهورة فكل تعليم هو تربية والعكس غير صحيح.

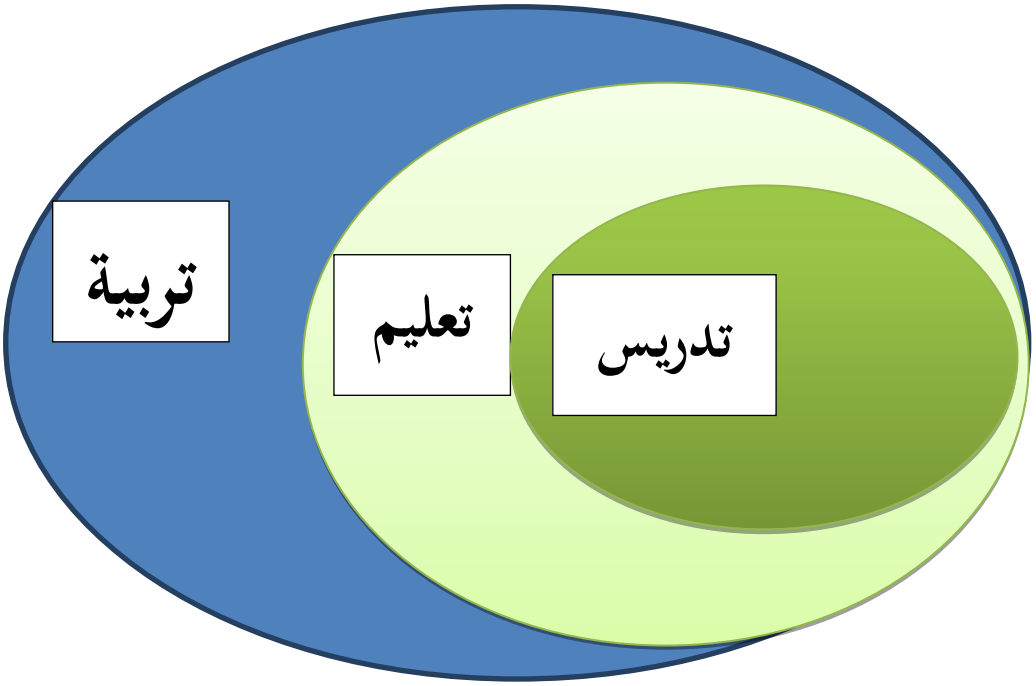
الشكل رقم 09 يبين الاختلاف بين مفهوم التربية ومفهوم التعليم ومفهوم التدريس1:



المصدر من اقتراح الطالب الباحث

[1] نرجس حمدي، لطفي الخطيب, خالد القضاة: **تكنولوجيا التربية**, جامعة القدس المفتوحة، عمان، ط1، 1992 ، ص31.

الشكل رقم 10 يبين الاختلاف بين مفهوم التربية ومفهوم التعليم ومفهوم التدريس2:



المصدر من اقتراح الطالب الباحث

2.2-2 تعريف تكنولوجيا التربية:

يتركب هذا المفهوم من كلمتين هما "تكنولوجيا" و"تربية" وبما أن التكنولوجيا أثرت في كل المجالات المجتمعية والحياتية فإنها أثرت على الجوانب التربوية البشرية عموما عند المجتمعات المتطورة خصوصا، وبالتي فكل الشئون التربوية التي تأثرت بالتكنولوجيا الحديثة هي من مواضيع تكنولوجيا التربية، وكل الإنجازات والتطورات المتعلقة بهذا الميدان هي من اهتمامات تكنولوجيا التربية، نذكر بعض التعريف التي حاولت حصر المفهوم وتحديده كما يلي تكنولوجيا التربية:« تعني طريقة منهجية في التفكير والممارسة في العملية التربوية تمثل نظاما متكاملا، تحاول من خلاله تحديد المشكلات التي تتصل بجميع نواحي التعليم الإنساني وتحليلها.»[1]، وهي طريقة من طرق التعلم التربوي في المجتمع الذي يعني التعلم الذاتي من الحياة مباشرة بعيدا عن المؤسسات التربوية أو ومن خلالها ومن خلال غيرها من المؤسسات المجتمعية بعد ذلك، يرى "براون" أن تكنولوجيا التربية: «طريقة منظمة لتصميم العملية التعليمية الكاملة وتنفيذها وتقويمها وفق أهداف خاصة محددة ومعتمدة على نتائج البحوث الخاصة بالتعليم والاتصالات وتستخدم مجموعة من المصادر البشرية وغير البشرية بغية الوصول إلى تعلم فعال»[2]. وتعرف جمعية الاتصالات الأمريكية تكنولوجيا التربية :«بأنها عملية متشابكة ومتداخلة تشمل الأفراد والأشخاص والأساليب والأفكار والأدوات والتنظيمات اللازمة لتحليل

[1] حسام الدين محمد مازن، **تكنولوجيا التربية مدخل إلى التكنولوجيا المعلوماتية**، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، مصر، دط، 2014 ، ص10.

[2] المرجع السابق نفسه ، ص10.

المشكلات التي تدخل في جميع جوانب التعليم الإنساني وابتكار الحلول المناسبة لهذه المشكلات وتنفيذها وتقويم نتائجها وإدارة العملية المتصلة بذلك»[1]

3.2 الإنترنيت وتكنولوجيا التعليم (Educational Technology):

وقد عُرِف مصطلح تكنولوجيا التعليم من خلال العديد من المؤسسات والمنظمات التعليمية والتنموية كالآتي:

****تعريف اليونسكو لتكنولوجيا التعليم:** « منحنى منظّم يقوم على تصميم، وتنفيذ، وتقويم العمليّة التعليميّة حسب أهدافٍ مُحدّدة وواضحة باستخدام جميع الموارد المتاحة لجعل عمليّة التعليم أكثر فعالية. »[2].

****تعريف لجنة تكنولوجيا التعليم الأمريكيّة لتكنولوجيا التعليم:** « المنحنى الذي تقوم عليه المنظومة التعليمية الذي يتعدى جميع الوسائل والأدوات، أي إنّه لا ينحصر في أسلوب مُحدّد أو جهاز تكنولوجي واحد، بل يتعدّاها جميعها من أجل تطوير البَرنامج التعليمي »[3].

******وفي عام 1994 صادق مجلس الإدارة في **جمعية الاتصالات التربوية والتكنولوجية الأمريكية** على التعريف الذي قدمه كل من "سيلز"(Sills) و"ريتشي" (Ritchie) «لنظرية والتطبيق في تصميم العمليات والمصادر وتطويرها واستخدامها وإدارتها وتقويمها من أجل التعلم. »[4] فهذا التعريف نزع إلى تعريف تكنولوجيا التعليم باعتبارها وسائل وتعريف الوسائل بأنها عمليات ومصادر، وأن الأستاذ بإمكانه الاستفادة منها.

******وأكد **حيدر** على أن تكنولوجيا التعليم هي« منهجية في التفكير في حل المشكلات، وإنماء المستويات وتطويرها وتخطيط العملية التعليمية وتصميمها وترقية مردوداتها باستخدام الطريقة النظمية »[5] الأسلوب النظامي هو عبارة عن مكونات التصميم والتطوير والاستخدام والإدارة والتقويم. وقد تبلور هذا المفهوم من خلال التركيز على مسألتين هما استخدام الوسائل التكنولوجية والمعدات والأجهزة، وتخطيط كل عملية تعليمية وتصميمها وترقية مردودها باستخدام تطبيقات العلوم المختلفة وأسلوب النظم والوسائل التكنولوجية والمعدات والأجهزة وموادها في مجال التعليم، وبذلك برزت منهجية جديدة في التفكير التربوي ساهمت في حل العديد من المشكلات، وفي إيجاد طرق جديدة لإنماء المستويات التعلمية وتحسين الأداء، لكن في أواخر القرن العشرين تغيرت النظرة وتطورت فأصبح يُنظر إلى تكنولوجيا التعليم على أنها النظرية والتطبيق في تصميم العمليات والمصادر وتطويرها وتفعيل استخدامها وتقويمها وإدارتها من أجل تطوير التعليم ومنافسة التعليم التقليدي، ومهما تطورت هذه التكنولوجيات فإنها ستبقى دوما تحت سيطرة المسير لها وهو ذاك الأستاذ سواء ظهر وهو يؤدي مجموع أدواره أو اختفى. وهناك تعاريف كثيرة أخرى نذكر منها:

---

[1] المرجع السابق نفسه، ص10.

[2] ناتاشا عيسى: **تعريف تكنولوجيا التعليم**، موقع موضوع، http://mawdoo3.com 13 02 2017 18:56

[3] المرجع السابق نفسه.

[4] سيلز وريتشي: **تكنولوجيا التعليم(التعريف المكونات المجال)**، ترجمة بدر بن عبد الله الصالح، جمعية الاتصالات التربوية والتكنولوجية(AECT) واشنطن، دط،1998ص39

[5]: المرجع السابق نفسه، ص39.

**تكنولوجيا التعليم هي «منظومةٌ مُتكاملة تُعدّ وتقوّم العمليّة التعليميّة لتحقيق أهداف موضوعيّة باستخدام أحدث الأبحاث التعليميّة عن طريق استخدام الموارد البشريّة وغير البشريّة لإضفاء جوٍّ من التعلّم المثمر، وإكسابه المزيد من الفاعليّة والتّأثير للوصول إلى الأهداف المرجوّة من التعلّم» [1].

**«هي إدارة وتطوير مصادر التعليم وفق منهج النظم وعمليات الاتصال في نقل المعرفة، أما تكنولوجيا التعليم فهي نظام فرعي من تكنولوجيا التربية ويعد بعد من أبعادها» [2]

4.2 تكنولوجيا التربية وتكنولوجيا التعليم:

مما سبق يمكن استنتاج أن تكنولوجيا التعليم مفهوم يندرج تحت إطار مفهوم تكنولوجيا التربية ، ويعتمد هذا الوضع في أساسه على أن مفهوم التعليم instruction يندرج بدوره أيضا تحت مفهوم التربية education ، ويمكن إضافة مفهوم آخر يتعلق بالتعليم وبالتربية هو مفهوم التدريس والشكل رقم 04 يبين العلاقة بين المفاهيم الثلاثة السابقة. ويشير عبد العظيم الفرجاني (2002) بأن الفرق بين تكنولوجيا التربية وتكنولوجيا التعليم إنما هو بقدر ما ينظر للفرق بين التربية وبين التعليم ؛ ولذلك فهي إطار عمل متداخل ومتكامل ،وفي محاولة للجمعية التربوية aect لوضع إطار نظري محدد لتعريف تكنولوجيا التربية ، فقد أوردت ثلاثة أبعاد هي :

1. **بنية نظرية** : تتضمن الأفكار الأساسية المرتبطة بتنفيذ التعليم من خلال التكنولوجيا .

2. **تكنيك أدائي** : يتضمن محاولات السعي العملي لتصميم وضبط أساليب الاستخدام والأداء والأنشطة .

3 **تطبيق مهني** : يتضمن الإنتاج والاستخدام والصيانة بوصفها واجبات خاصة بالتنفيذ وفق معايير محددة .

ومعنى ذلك أن الأبعاد الثلاثة لتكنولوجيا التربية في نظر الجمعية تدور حول (البنية النظرية) و (البنية التصميمية) و (البنية التطبيقية) .

5.2 مراحل تطور مفهوم تكنولوجيا التعليم:

تعد الوسيلة التعليمية عنصر أساسي من عناصر المنهج المدرسي، والوسيلة بمفهومها العام " هي كل ما يستخدم لتحقيق غاية أوهدف معين" ويستعين المعلم بالوسيلة التعليمية لتحقيق غايته التعليمية (توضيح فكرة غامضة أو تجسيد المجردات أو إبراز التفاصيل الدقيقة...) . إن استخدام الوسائل التعليمية جاء ترجمة للمقولة " أن الفرد يتعلم بطريقة أيسر إذا استخدم أكثر من حاسة " ومن هذا المنطلق تطورت الوسائل التعليمية من حيث طرق إنتاجها حيث كانت قديما تعتمد كثيرا على الحواس البصرية ثم بعد ذلك بدأت تخاطب حاسة السمع ومن ثم أصبحت بصرية سمعية في نفس الوقت ثم ظهر بعد ذلك نوع من الوسائل التفاعلية التي يتفاعل معها المتعلم بالصوت والصورة وبالاستعانة بوسائل الاتصال الحديثة. مرّت الوسائل التعليميّة بالعَديد من المراحل والتسميات،

[1] المرجع السابق نفسه.

[2] حسام الدين محمد مازن ، مرجع سابق، ص11.

وهذه المراحل هي:

1 مرحلة التعليم البصري: اعتمدت هذه المرحلة في التعليم على حاسة البصر عن طريق تقديم نموذجٍ مرئيّ أو عرض صورة للشيء المراد فهمه، في هذه المرحلة انتشرت الصور اللاصقة والممغنطة، واستعملت الخرائط والصور المضخمة والسبورة والكتاب واللوحات والبطاقات والرسوم البيانية ، العينات والنماذج والمجسمات والشرائح ومجلات الحائط ، المعارض ، والأفلام الثابتة والصامتة والمتحركة... إلخ ؛حيث بيّنت بعض الدراسات التي أجريت في ذلك الوقت أنّ (80-90)% من خبرات الفرد يحصل عليها عن طريق البصر.

2 مرحلة التعليم السمعي البصري: تطورت التكنولوجيا فتمّ استخدام وسائل مرئيّة ومسموعة للمساهمة في إثراء عمليّة التعلّم مثل: اللّوحات الجداريّة، والأناشيد التعليميّة كطريقة لعرض الدّرس وتيسير هو أفلام الصور المتحركة والناطقة والبرامج التعليمية بالتلفاز والدروس المعدة باستخدام الحاسوب...إلخ.

3 مرحلة الاتصال: في هذه المرحلة تَطوّر مفهوم التعليم، واستخدمت وسائل تعليميّه حديثة تراعي التّواصل الجيّد والمثمر بين المعلّم والمتعلّم؛ إذ تُعدّ عملية الاتصال هذه عمليةً ديناميكية تُحقّق تفاعلاً بين عناصر المرسل التي تشمل كلاً من: المعلم، والمادة التعليمية، والأجهزة، وعناصر المستقبل وتشمل الشخص المتعلم.

4 مرحلة أسلوب النظم وتطوير نظم التعليم: يُعرف مفهوم النظام بأنّه مجموعة من المكوّنات المنظمة التي تعمل بصورةٍ مُتكاملةٍ من أجل تحقيق هدف مُحدّد، وقد اعتبر هذا المفهوم مهمّاً جداً في تطوير عملية التعليم وذلك من أجل قدرته على استيعاب جميع أفكار المواد المراد تعليمها، بالإضافة إلى قدرته على دمج التعليم التقليدي بالتعليم الجماعي والفردي الحديث.

5مرحلة العلوم السلوكية: هي العلوم التي تهتمّ بالسلوك، والاستجابة التي يُظهرها الشخص المتعلّم، والتحوّل من المواد التي تعرض المواد التعليمية إلى وسائل التعليم المبرمج.

6مرحلة تكنولوجيا التعليم: حيث تمّ التركيز في هذه المرحلة على الاعتماد على التفكير من أجل حل المشكلة، وتَحديد الأهداف، بالإضافة إلى التركيز على استخدامِ الأدواتِ والأجهزة (Hardware)، وربطها بالمواد والبرامج التعليميّة (Software)

6.2 مكونات تكنولوجيا التعليم:تتكوّن تكنولوجيا التعليم من العناصر الآتية:

1 النظرية والممارسة: تستند جميع المعارف والأنظمة التي تُدرَّس إلى نظريّاتٍ محدّدة وممارسات عملية تمدّ المتعلّم بالمفاهيم والمبادئ المرجوّة.

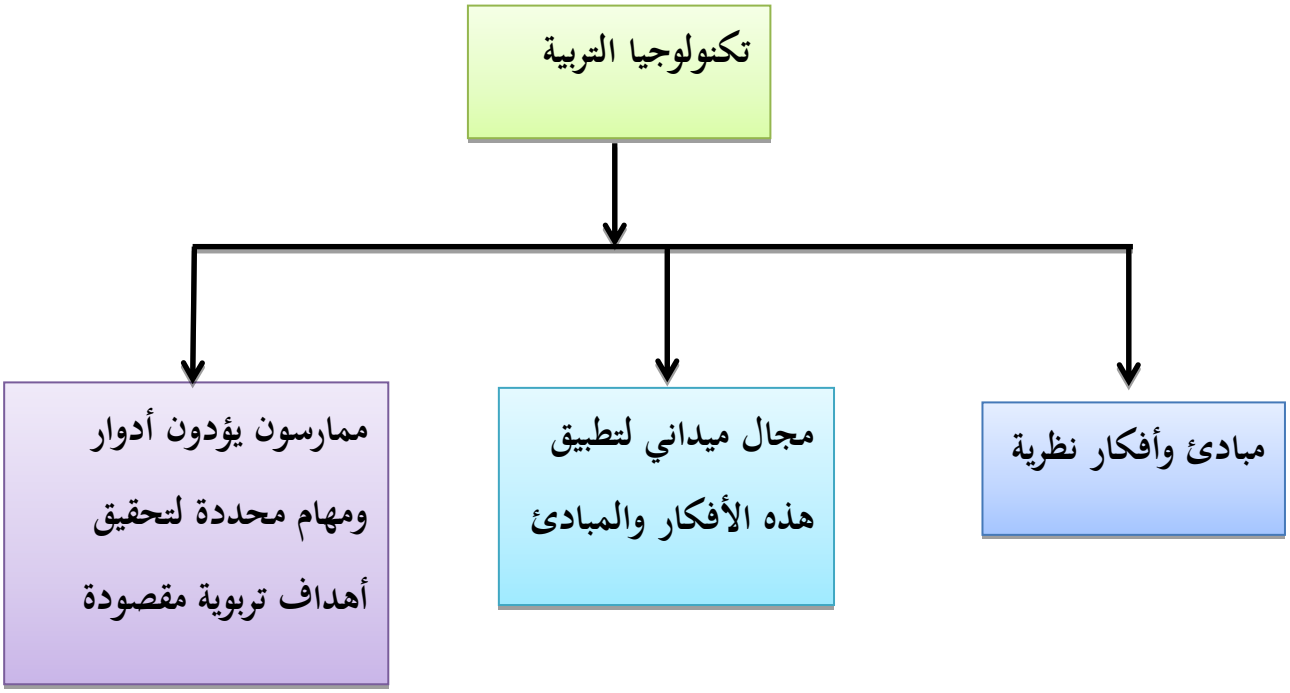
2 التصميم والتطوير والاستخدام والإدارة والتقويم: من البديهيات المعروفة أنه يجب تصميم عمليّة التعليم بطريقةٍ تَجذب المتعلّم وتُبهره، ويلي ذلك تطوير الأدوات والوسائل بما يَتماشى مع عمليّة التصميم والاستخدام، ثمّ إدارة هذه الوسائل بطريقةٍ فعّالة، وتقويمها بما يَصلح للعملية التعليميّة.

3 العمليات والمصادر: تشمل العمليّات سلسلة الإجراءات التي تُوجّه من أجل تحقيق هدفٍ مُحدّد، أمّا المصادر فهي التسهيلات التي يتم تزويدها من أجل دعم عمليّة التعلم.

4 التعلم: هو النشاط الذي يهدف إلى إكساب المتعلّم مهارةً أو معرفةً مُحدّدة.

5 التعليم: هو التصميم والأسلوب المنظّم الذي يُساعد الشخص المتعلّم على إنجاز التغيير الذي يَرغب به في الأداء.

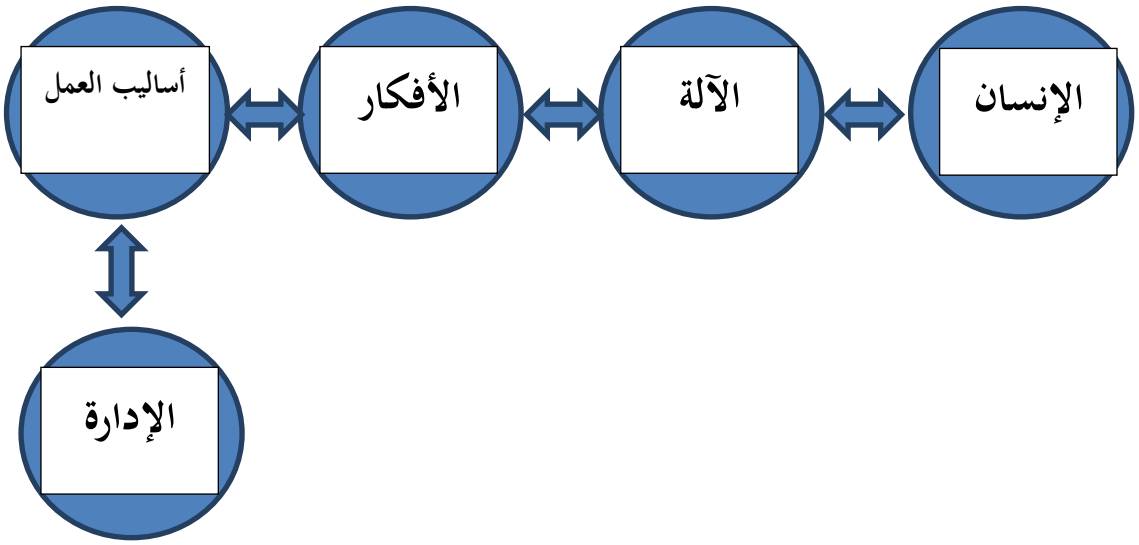
الشكل رقم 11: يوضح أبعاد تكنولوجيا التربية الإجرائية:



المصدر حسام الدين محمد مازن: تكنولوجيا التربية مدخل إلى التكنولوجيا المعلوماتية، ص11

ويمكن القول بأن تكنولوجيا التربية تتفق مع تكنولوجيا التربية في كون كل منهما نظام متكامل يتكون من العناصر التالية:

الشكل رقم 12: يوضح العناصر الأساسية المكونة لتكنولوجيا التربية1:



المصدر حسام الدين محمد مازن: تكنولوجيا التربية مدخل إلى التكنولوجيا المعلوماتية،ص12.

7.2 مقومات تكنولوجيا التربية وتكنولوجيا التعليم:

إن تكنولوجيا التربية وتكنولوجيا التعليم كلاهما يقوم على :

1* أساس نظري.

2* مدخل النظم.

3* ثلاثة عناصر مندمجة في وحدة واحدة(العنصر البشري + الأجهزة والأدوات والمواد +تفاعل العنصر البشري مع الأجهزة والأدوات والمواد)

4* تحقيق الأهداف وحل المشكلات[1].

1*الأساس النظري: يقول جون ديوي:« لم يتسبب شيء في إضعاف نظرية أصول التدريس أكثر من الاعتقاد السائد بأنها عبارة عن تزويد المدرسين بمجموعة من الوصفات والقوالب الجاهزة لاستخدامها في عملية التعليم»[2]. إن الأساس النظري سينعكس قيما ومعتقدات، ليتحول إلى خبرات عند المدرس وعند المتعلم على حد سواء، أذكر أن أحد الزملاء الأساتذة كان يدرس بطريقة تحفيظ التلميذ شكل التمرين وحله في مادة الرياضيات دون أن يعمد إلى استعمال فكره كان يعتمد على تحفيظ التلاميذ، فكانت نسبة الناجحين في أقسامه مرتفعة جدا، لكن هذا التلميذ بمجرد ما يمر إلى السنة الموالية يجد أن للرياضيات أسلوب مختلف إذ لابد من استخدام التفكير والتعامل مع النظريات ...إلخ وهنا كان مستوى التلاميذ ينخفض بشكل شاقولي، إن الأساس النظري للدرس يحمل معه قيم وأسلوب الأستاذ، والحقيقة أن هذا الأساس يجب أن يكون خلفية للانطلاق الصحيح في اكتساب علم ما ولكل علم أساسه. بالنسبة لتكنولوجيا التعليم تعمد في تقديم الأساس النظري إلى تبني تقنيات اتصال جديدة يمكنها تغيير جوهر التعليم والتعلم بحيث تكون قيم الدرس واضحة جدا ومحددة بحيث لا تختلط معها قيم أخرى [3]. ويسعى المصمم إلى إبراز العلاقة الحميمة بين العالم الشخصي والمجتمع منة خلال نقل المعلومات بفاعلية أكثر والتحيز إلى التعليم الذاتي المستقل، وتتجلى الإمكانية التقنية التي يتميز بها التعليم الإلكتروني في قدرته على جمع العديد من المتعلمين دون التقيد بقيود الوقت أو المسافة، ويعزى هذا المنظور البنائي التفاعلي من الناحية الفلسفية إلى عمل جون ديوي وعلماء هذا المذهب النظري، فقد رفض جون ديوي التفكير المزدوج ولاسيما فيما يتعلق بالفرد والمجتمع، إذ لا يمكن تصور وجودهما مستقلين عن بعضهما، كما لا يمكن أن يكون أحدهما ثانويا بالنسبة للآخر لذا فإن التعلم يعني فهم التفاعل بين الخبرة الشخصية والمعرفة والقيم والمعايير الاجتماعية، ويبدو هذا واضحا في التفاعل الصفي بين الطالب والأستاذ . إن التميز الذي حضي به التعليم الإلكتروني يعزى إلى ذاك "التفاعل" الذي يجمع بين العالم الشخصي والعالم الاجتماعي للفرد بشكل مباشر في إطار زمني واحد[4].

---

[1] المرجع السابق، ص12.

[2] غاريسون، أندرسون: التعلم الإلكتروني في القرن الحادي والعشرين إطار عمل للبحث والتطبيق، ترجمة محمد رضوان الأبرش، مكتبة العبيكان، السعودية، ط1، 2006، ص33.

[3] المرجع السابق، ص34.

[4] المرجع السابق، ص35.

2* **مدخل النظم**[1]: أول من استخدمه هم العسكريون في الحرب العالمية الثانية في الصناعة العسكرية في البداية ثم انتقل إلى باقي الصناعات وفي بداية القرن العشرين استخدم في التعليم. النظم جمع نظام، هو أسلوب منهجي وطريقة علمية في تخطيط وتنفيذ أي عمل أو نشاط لتحقيق أفضل مستوى من النتائج. ينظر إلى العملية التعليمية عبارة عن مجموعة مكونات مترابطة بينها علاقات منظمة وعلاقات تبادلية مع النظم الأخرى، الغرض منها الوصول إلى هدف أو أهداف . والنظام قد يكون أحد مكونات نظام أكبر لأن النظام التعليمي يحتوي على أنظمة فرعية(مكونات) فالمدرسة نظام فرعي تابع للنظام التعليمي، والقسم أو الفصل الدراسي نظام فرعي ، والوحدة الدراسية نظام فرعي تابع للمنهج، والدرس نظام فرعي للوحدة، وهكذا فكل مكون من المكونات يُعتبر نظام. يوجد نوعين من النظم: **1النظام المفتوح Opened System 2 النظام المغلق Closed System**

1النظام المفتوح: هو النظام القابل للانفتاح الذي يتأثر بأي نظم تُحيط به ويؤثر فيها أو يتأثر بها

2 النظام المغلق: هو النظام غير القابل للانفتاح والتأثر بالنظم الأخرى، لأن تفاعله داخلي فقط.

المكونات الرئيسية للنظام: 1المدخلات Inputs، 2 العمليات Process، 3المخرجات Outputs، 4 التغذية الراجعةFeedback.

1المدخلات:تشمل كلا من: **أ المدخلات الرئيسية، ب المدخلات المحيطة بالنظام**

أ المدخلات الرئيسية: عندما نتحدث عن المدخلات الرئيسية للنظام التعليمي نجدها تتمثل في: الأستاذ والإدارة، والمؤسسات التعليمية، والتجهيزات، والمواد التعليمية، وتحديد الأهداف والخبرات والمهارات التي يجب أن يكتسبها المعلمون ليتمكن المتعلمون من اكتساب أهداف وخبرات ومهارات وكفاءات وقدرات.

ب المدخلات المحيطة بالنظام: هي الأنظمة المحيطة بالنظام التعليمي والتي تؤثر فيه: كالنظام الاقتصادي والاجتماعي والسياسي.

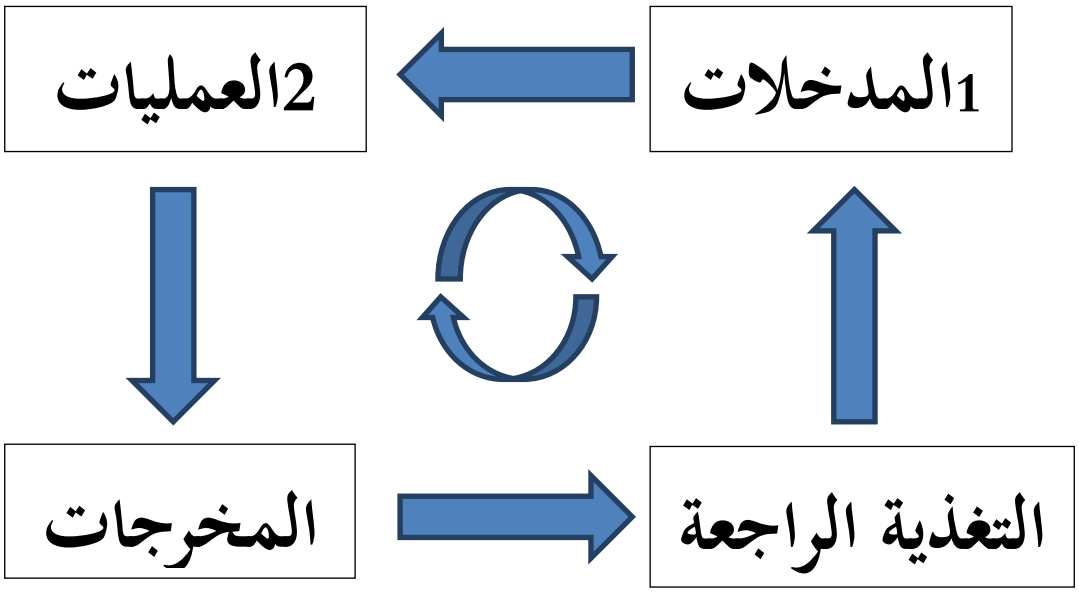
2 العمليات: التي تتمثل في مجموع الاستراتيجيات التي تشمل طرائق وأساليب وكيفيات استخدام لأنواع متعددة من الوسائل...إلخ. بالإضافة إلى تلك العلاقات المتبادلة والمتفاعلة بين مختلف مدخلات النظام مثل التفاعل بين المتعلمين أو التفاعل بين الأساتذة بعضهم ببعض، أو التفاعل بين الأساتذة والإدارة ...إلخ، بهدف تحويل مدخلات النظام إلى مخرجات، بمعنى تحقيق أهداف النظام.

3المخرجات: هي النتائج النهائية التي تدل على النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف، والتي تتمثل في تلك التغيرات التي تحدث في معرفة وسلوك وأداء المتعلم.

4 التغذية الراجعة: تعطي التغذية الراجعة المؤشرات عن مدى تحقق الأهداف وإنجازها، وتُبين الخطأ من الصواب وأماكن القوة ومواطن الضعف في المكونات الثلاثة السابقة للنظام، وفي ضوء هذه الإضاءة يمكن إجراء التعديلات والتصحيحات في أوانها ومكانها بالطريقة المناسبة.

[1] أمل مبارك المطيري: **مدخل النظم والتصميم التعليمي**، جامعة المجمعة، السعوديةhttp://reema15.blogspot.com 05 11 2015 7:18

الشكل رقم 13: يوضح العناصر الأساسية المكونة لتكنولوجيا التربية2:



المصدر من اقتراح الطالب الباحث

8.2 تكنولوجيا التعليم والتدريس:

المطلع على هذه التكنولوجيا من الأساتذة المدرسين يتأكد لديه ضرورة اتباع أسلوب هذه النظم في التدريس، إذ أن مهنته لم تعد قاصرة على الشرح والإلقاء والتلقين واتباع أساليب التدريس التقليدية، بل أصبحت مهنته تحتم عليه ليفكر طويلا في الجانب الاستراتيجي فلابد من رسم مخططات ينظم فيها قدراته والوسائل التعليمية المتاحة وطرق التدريس المناسبة التي تتفق والمنهاج المتبع من أجل تحقيق أهداف محددة بدقة، مع الأخذ بعين الاعتبار كل العناصر المؤثرة على هذه الاستراتيجية التي لها علاقة وطيدة بنجاح العملية التعليمية التعلمية في الاعتبار والحسبان مثل تنظيم قاعة القسم من أجل إيجاد البيئة التعليمية ذات المناخ التعليمي الراقي والتي يتسنى فيها التواصل الجيد بالتفكير في شكل الجلسة مثلا وغير ذلك من الأمور البيداغوجية والديداكتيكية التي تُسهم في تحقيق الهدف[1] .

9.2 مخطط التدريس بتكنولوجيا التعليم:

لا يختلف التدريس بتكنولوجيا التعليم عن التدريس الكلاسيكي فيما يخص المراحل المتبعة تقريبا، والاختلاف الوحيد يتمثل في استعمال التكنولوجيا في كل مرحلة، بالنسبة لعملية تخطيط أو تصميم درس لابد من توفر أربع مراحل هي:

1/ تحديد الأهداف ووضعها في صياغة سلوكية واضحة.

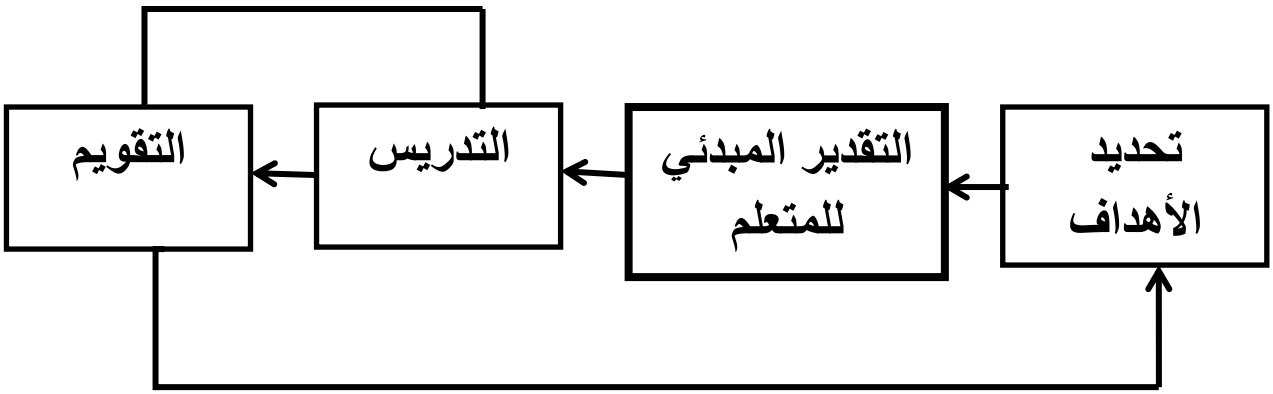
2/ التقدير المبدئي لما يعرفه الأستاذ من أهداف الموضوع الذي هو بصدد تعليمه مع جمع كل البيانات اللازمة التي تتعلق بظروف المتعلم النفسية والاجتماعية والتربوية التي يمكنها أن تُعطي خلفية عن المتعلم والمجال الذي يتم التعلم فيه.

[1] حسام الدين محمد مازن، مرجع سابق،ص13.

3/ رسم المخطط الذي يعزم المدرس اتباعه لتدريس هذا الموضوع، من أجل تحقيق أهداف الدرس، وذلك باختيار الطريقة المناسبة التي بها تتحقق كل الأهداف مع اختيار الوسائل وطرق تشغيلها ولابد من مراعاة أساليب التشويق في تقديم المحتوى بحيث يعمل على إثارة نفسية المتعلم ومن ثم تنشأ الدافعية الذاتية.

4/ تقييم جميع عناصر هذه النظم لمعرفة مدى فاعليتها في تحقيق التلميذ لأهداف الدرس.

الشكل رقم 14:يبين عناصر خريطة التدريس بالتكنولوجيا:



المصدر حسام الدين محمد مازن: تكنولوجيا التربية مدخل إلى التكنولوجيا المعلوماتية،ص12

10.2 الأسس النظرية والمقاربات الفلسفية لتكنولوجيا التعليم:

تحدثنا سابقا عن النظريات التكنولوجية التي ساهمت في تطوير العملية التعليمية، باعتبار أن تكنولوجيا التعليم ماهي إلا امتداد وإمداد للعملية التعليمية، في هذا المجال نجد عبد الرحمن كدوك يرى أن العملية التعليمية التعلمية تتألف من عنصرين بشريين هما المعلم والمتعلم وأربعة عناصر غير بشرية هي الأهداف والمحتوى وطرق التدريس والتقويم، تعمل تكنولوجيا التعليم على تنظيم هذه العناصر بطريقة علمية منظمة بحيث يكون هناك توازن وتوافق في استعمالها يخدم المتعلم ولا يؤدي إلى طغيان أحدا على غيره من العناصر الأخرى. وبين أن الأسس الأربعة هي الأسس التي تعرف تطورا كبيرا أدى إلى تحسين العملية التعليمية. وهكذا يبرز الترابط بين هذه العناصر إذ أن نفس آليات التدريس المعروفة في التعليم الكلاسيكي تطورت وصُنع بها بيئات تعليمية جديدة وأصبحت منهجا فالنظرية الترابطية مثلا ركزت على التوافقات المختلفة من أجل صناعة بيئات تعليمية ممتازة مستفيدة من قوة الاتصال التي توفرها شبكات الإنترنيت المختلفة. لقد استفادت هذه النظرية من ميزة الترابط بين الأفراد والجماعات، في أن يكون المتكون نفسه بنفسه من خلال الاتصال بالآخرين، هذا الفعل نفسه استخدمته النظرية التفاعلية الرمزية في اطار تحقيق فكرة الذات التفاعلية، وهكذا نرى أن كلا النظريتين تحدثت بإسهاب عن قوة الفاعلية التي توفرها للفرد مما يجعله يكتسب قدرة جبارة يتمكن بها من التعلم السريع. نفس الأمر تؤكد عليه نظرية انتشار المستحدثات التي ترى أن التحيين التعلمي للفرد ما هو إلا ذاك النشاط التفاعلي الذي توفره المستحدثات التقنية للفرد فيتكون لديه نشاط متبادل مع خبرات التعلم والتعليم التي يقدمها البرنامج التعليمي. تركز هذه النظرية الأخيرة على نشر المعلومات المتعلقة بالمبتكرات والتجديد بين أفراد المجتمع، لأن ذلك سيعمل على إيجاد سيولة فكرية تمكن الفرد والجماعة من المقارنة بين الذات والآخر وهذا بدوره يؤدي إلى

التعلم الذاتي الفعال. ولعل النظريات الشاملة أصبحت معيقة لا يمكنها شرح الفكرة التربوية التعليمية بشكل سريع يواكب المستجدات لذلك لجأ العديد من المفكرين التربويين إلى النموذج والبراديغم الذي تقوم فكرته على إيجاد تركيب أو هيكل يمكن من تقديم المفاهيم والمعلومات بطريقة يستطيع بها الباحثون والمعلمون استبصار كل أمر مفيد يساعدهم على فهم ما يقابلونه من ظاهرات وهم يدرسون. فالبراديغم هو أداة منهجية سهلة تُمكن من وصف الظاهرة التعليمية المدروسة، خاصة في حالة مشابهة للحالة التعليمية التي تعاني من غياب النظرية الشاملة، نظرا لتعقد العملية التعليمية، وصعوبة إيجاد نظرية مقبولة من طرف كل المدرسين تكون صالحة لكل الطلاب، وتوافق مختلف مواد التدريس ومختلف المواقف التدريسية. على أننا يجب أن ننتبه إلى أن هناك فروق بين النظرية والنموذج، إذ أن هذا الأخير يمكن أن يلخص نظرية مثبتة في ميدان من الميادين الاجتماعية مثلا، ويمكن كذلك أن يكون بديلا عنها

– فالنموذج بنية فكرية تصورية، يُجرِّدها العقل الإنساني من كمٍّ هائل من العلاقات والتفاصيل، فيختار بعضها ثم يُرتبها ترتيبًا خاصًّا، أو يُنسقها تنسيقًا خاصًّا؛ بحيث تصبح مترابطة بعضها ببعض، ترابطًا يتميَّز بالاعتماد المتبادل وتشكل وَحدة متماسكة يُقال لها أحيانًا:"عضوية"[1].

11.2 تكنولوجيا التعليم في الجزائر: لاشك أن هذا النوع من التعليم موجود في الجزائر لكنه مازال يدب دبيبا إذ أنه مازال في مرحلة الانطلاقة وفي خطواته الأولى، مع ذلك فهو موجود عبر برامج قد يجهلها الكثيرون، هو موجود على مستوى النصوص الرسمية فيمكن القول :«أن التوجه العلمي والتكنولوجي في الجزائر حتمته الظروف الخارجية والداخلية كما فرضته أهداف التنمية الوطنية وأهداف المخططات الاقتصادية (...) وما تستدعيه الحضارة الحديثة من معرفة علمية وتقنية لتحقيق التنمية الشاملة»[2] بالإضافة إلى هذه العوامل فإن تطور التكنولوجيا الرقمية عالميا بشكل متسرع في العصر الراهن، فتح المجال للعديد من المؤسسات التجارية العالمية المهتمة بالتعليم وتعميمه، وجعله سلعة من السلع المعلوماتية المهمة واستغلالها لتكون من الوسائل الهامة للتأثير على المجتمعات وتوجيهها، ولإيصال العلوم والمعارف إلى أكبر قدر ممكن من الناس عالميا، فأصبحت هناك سوق عالمية تربوية نشطة أثرت في مختلف المجالات التربوية عالميا، استغلت شبكة الإنترنيت ووضفت تربويا فظهرت مواقع عديدة في مختلف البلدان الجزائرية تهدف إلى التواصل وتبادل التجارب، ثم ظهرت بعض المؤسسات الرسمية التعليمية تحاول استحداث شبكات خاصة للتعليم من أجل استغلالها ومنها تلك التي تقدم برامجها من خلال التعليم عن بعد وتعميما للفائدة بتقديم هذه الخدمة العلمية لمن يحتاج إليها من الذين لا يمكنهم التوصل إليها لسبب من الأسباب، وكانت هذه الطريقة أيضا مجالا للاستفادة من الخبرات الأخرى في المجال العلمي من خلال الاتصال المباشر أو غيره، فالإنترنت حول العالم إلى قرية صغيرة، والتعليم أصبح عملية سهلة ومشوقة كونه يتم بآليات ووسائل تعتمد على الحاسوب كعنصر أساسي، هناك العديد من أنماط التواصل التعليمي عبر الإنترنيت لكن الملاحظ أن الجزائر لا تتابع المستجدات في هذا المجال نظرا لإتمامها بالتعليم الكلاسيكي فقط، ورغم أن هناك بعض المحاولات لتهيئة الأسرة الجزائرية لتواكب الفكر الإلكتروني منها مشروع كومبيوتر لكل بيت الذي أطلقه رئيس الدولة عبد العزيز بوتفليقة، فإن الوعي التربوي الشعبوي مازال بعيدا عن احتضان مثل هذه المشاريع التنموية الراقية واستغلالها تربويا بعد ذلك، فمن خلال ضغطة زر فقط يمكن تفعيل التعليم وتطويره. وبالنظر إلى شساعة مساحة الجزائر، فإن هذا

[1] أحمد إبراهيم خضر: النظرية والنموذج، http://www.alukah.net/web/khedr/0/55385/#ixzz52MMJuz0085/، 2013/6/1.
[2] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم: النظام التربوي والمناهج الدراسية،2004، صص36،47.www.infpe.edu.dz

التعليم الرقمي أو التعليم عن بعد أو التعليم عبر الإنترنت، يُعد بديلا هاما على المدى المتوسط للتعليم الكلاسيكي، خاصة وأن له ميزات عديدة كونه أسهل وأسرع وأرخص وأفيد، إذ أن هذا النوع من التعليم أثبت نجاعته في كثير من البلدان ذات المساحة الكبيرة من حيث تحقيقه مبدأ تعميم ونشر التعليم، وكذا خفض النفقات والتكاليف...

واقعيا يوجد هذا النوع من التعليم في الجزائر لكنه مازال في خطواته الأولى، وهو غير معروف ولا معلوم عند الكثيرين حتى من أصحاب الاختصاص، لكنه مع ذلك موجود عبر برامج متخصصة مازال جمهورها محدودا، فقد أطلقت مؤسسة "إيباد" مثلا ما يسمى بالمدرسة الرقمية المخصصة لتلاميذ الثانوي والمتوسط، من خلال عرض برنامج خاصة على شبكة الإنترنت موجهة للتلاميذ والطلبة المقبلين على امتحانات شهادة التعليم المتوسط أو البكالوريا، وقد أطلق على هذه المدرسة الافتراضية اسم "تربيتك"، وهي عبارة عن فضاء بيداغوجي افتراضي تعليمي هو عبارة عن ساحة تجمع كل الأطراف الفاعلة في عملية التمدرس كون هذا النوع من التعليم موجه بالخصوص للتلاميذ وأوليائهم وللمؤسسات التربوية وللأساتذة جميعا على حد سواء. يسمح هذا الفضاء للمؤسسة التربوية بتفضيلها للإعلام الآلي وتكنولوجيات الاتصال، أن تُسير المدرسة في ظروف جيدة وتعمق التعليم والتكوين من خلال الدخول في نظام جديد لتوجيه الدروس والامتحانات للتلاميذ، تكون مواده إضافية مساعدة لما يقدم في الأقسام أثناء الدراسة الكلاسيكية، كما يسمح هذا النظام للأولياء بمتابعة تمدرس أبنائهم: فالإدارة والتلاميذ والأولياء والأساتذة يلتقون جميعا في شبكة واحدة يتحاورون ويتبادلون النقاش بطريقة سهلة وميسرة، وهذا الالتقاء التعاوني يحتاج إلى تضحيات وجهود مُضنية، وثقافة تواصلية عامة راقية ملئوها التفاهم والتعاون من أجل تحقيق الأهداف المنفعة العامة.

ثالثا: العولمة والهيمنة على التعليم:

لاشك أن بروز ظاهرة العولمة أثر ومازال يؤثر في الميدان التعليمية باعتبارها تدخل في أحد أبعاده الرئيسية وهو البعد الثقافي، ومن جهة أخرى هو أحد أهم الأنساق المجتمعية المؤثرة تأثيرا قويا في كل الأنساق المجتمعية الأخرى ولعل أهمها النسق الاقتصادي. إن النظام التربوي التعليمي وسيلة من الوسائل الثقافية المجتمعية التي تبحث عنها العولمة لتبث من خلالها فكرها وتنشره في كل مكان في المجتمع من أجل تحقيق الهيمنة الشاملة، وحتى يتحقق هذا الأمر لابد من تحديثه وتحريف مساره من أجل أن تكون عملية التأثير قوية وسريعة، ومن جهة أخرى لابد من تدمير غيره من الأنظمة التربوية الأصيلة وبذلك يكون نظاما مفتوحا يتأثر بمجمل التغيرات المختلفة التي تحدثها دول العولمة في العالم، وهذا التأثير هو تأثير شامل ينعكس على جميع عناصر النظام: مدخلات وعمليات ومخرجات. وحتى يتحقق هذا الهدف فقد انطلاق بداية بالاعتماد على الإدارة المركزية، من أجل تحقيق هذه العملية التأثيرية الشاملة لأنها هي التي يُعول عليها، وبذلك تكون الهيمنة، إن صناعة السياسات التربوية وتطويرها في المجتمعات تتم تحت غطاء الإصلاح وتحسين وتحديث العملية التربوية، وبهذه الطريقة تتحقق الأهداف الكبرى ويكون النظام التعليمي متكيفا مع متطلبات العصر، أمام هذا التحدي الدولي الصعب هل الوزارات العربية ومنها الوزارة الجزائرية قادرة على اجتياز هذا العائق الصعب؟ عموما فإن هناك العديد من الدراسات كلها تؤكد وتشير إلى ترهل الأنظمة التعليمية وضعف أداء المؤسسات التربوية والتعليمية العربية، ومن جملة ذلك ضعفها في إعداد وتأهيل المدرسين ثقافيا وتربويا. بالرغم من المحاولات العديدة التي

تهدف إلى إعادة بناء هياكل النظم التعليمية وتغيير المناهج وإصلاحها، فإن الحكومات العربية كانت في كل مرة تقتبس من المستجدات وتسعى لتساير التطور المعرفي والحضاري العالمي ، لكنها تتعثر وتفشل، نعم هناك أموالا ضخمة أنفقت ورصدت من أجل تحقيق هذا الهدف الاستراتيجي لكنها لم تفلح، ما عساها أن تفعل هل تبقى محافظة على تعليمها الكلاسيكي المرقع القديم الذي يعاني العديد من المشاكل والترهلات؟ أم أنها تساير التطور العالمي الذي يخدم في مجمله أهداف العولمة، المهيمنة بفكرها ومنتوجها التربوي، كيف يمكنها إصلاح وتطوير التعليم وكل هذه التحديات تقف أمامها؟ هناك من يرى أن الإصلاحات ستفشل ولو اتبعت الأنظمة التربوية لتكنولوجيا التعليم لكونها منتوجا غربيا غريبا عن مجتمعنا، إن لم نُبَوِءْهُ ونتفاعل معه بثقافتنا لنضع بصمتنا عليه فيكون كاللصيق بالقبيلة قديما أو المتجنس حديثا، هذه الفكرة كانت تراود المفكر مالك بن نبي كثيرا، لأنها كانت تلح عليه دوما، أراد إيصالها للمسلمين عموماً ومفادها أن التغيير لا يأتي من تلقاء نفسه، أو يفد من السماء، أو من عند الآخر...كلا لأنه نابع من أعماق النفس التي تطمح في أن تتغير، إنه قانون كوني بشري صالح للتطبيق في كل زمان ومكان وفي جميع الحالات صداقا لقوله سبحانه وتعالى: **[إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم]**. وليس معنى حديثنا عن أهمية أنظمة تكنولوجيا التعليم التربوية الحديثة أنها مقدسة أو شيء من هذا القبيل كلا، هي فكر بشري فيه ما فيه من المزايا والتحديات، ولئن تحدثنا عن الجانب الإيجابي فإن هناك العديد من التحديات يمكن الحديث عن بعضها فيما يلي:

1.3 بعض التحديات التي أفرزت تكنولوجيا التعليم [T]:

نحن نعيش في زمن لم يعد فيه التعليم التقليدي هو المصدر الوحيد للعلم والمعرفة، بل هناك مصادر أخرى أقوى وأكثر تأثيرا، وهناك تحول جذري ضخم سببه ظهور التكنولوجيا الحديثة وما حملته معها من ثورات تمثلت في: الثورة الإعلامية والثورة الاتصالية والثورة المعلوماتية. سنتحدث عن ثلاث تحديات كبيرة فقط لنعرض الموضوع من هذا الجانب: 1تحدي الدور، 2 تحدي التكوين ، 3تحدي التجهيز الإنترنيتي والمحتوى المعلوماتي

1تحدي الدور: تمثل في تغير أدوار المدرس أساسا، إذ لم يعد هو المُصدر المفضل والقناة الوحيدة الناقلة للمعارف والكفاءات والمهارات المدمجة في الرسالة التعليمية التعلمية، لم يعد هو أفضل القدوات، ومعلم الأجيال، والنموذج الأمثل، صاحب السلطة...إلخ من الصفات التي كانت تجعل منه شخصية ذات مكانة اجتماعية مرموقة تشغل العديد من الأدوار الاجتماعية، لقد أصبحت له أدوارا تتصف بأنها محركة ومثيرة ودافعة لحب الاستطلاع عند التلاميذ، وأصبح هو المنسق والميسر لمرور السيالة التعلمية التعليمية بسلام، لقد أصبح منشطا ومرشدا وموجها تربويا في زمن تعددت فيه وتكاثرت مصادر التعليم والتأثير، فهل انتهى عصر التعليم والمعلم؟ هل أصبح أفراد المجتمع يأخذون معارفهم ومعلوماتهم من مصادر اتصالية متعددة وأدوات معرفية كثيرة هي في تطور متواصل، لذا علينا أن نتهيأ ونهيئ أبناءنا لها، إن ما نراه من مظاهر غريبة في سلوكات أبنائنا مثلا تلك المتعلقة باللباس والحلاقة أو غير ذلك، هو نتيجة ذاك التعليم الخفي الذي مارس علينا دورا سلبيا رغما عنا، إن التعليم الموازي الذي تبثه وسائل الإعلام ووسائط التواصل الإلكترونية، هو التعليم الذي استطاع أن ينافس تعليم المعلمين التقليدي؟ هنا أمام هذه الهزة المجتمعية يجوز لنا، بل

[T] الفصل السابع الثاني الجدول 01

يجب علينا طرح هذه الأسئلة المحورية بهدف إثارة الموضوع، هل يمكن أن نقول أن التعليم التقليدي فشل ولم يعد يستطيع أن يوكب مستجدات العصر؟ هل من الضروري أن ننتقل من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني؟ وهل التعليم الإلكتروني هو تعليم أثبت نجاعته فعليا، أم أنه تعليم مكمل للتعليم التقليدي؟...

كما رأينا سلفا فإن تكنولوجيا التعليم هي عملية متكاملة (مركبة) تشمل الأفراد والأساليب والأفكار والأدوات والتنظيمات التي تتبع أساليب البحث العلمي وتحليل المشكلات، واستنباط الحلول المناسبة لها وتنفيذها، وتقويمها، وإدارتها في مواقف يكون فيها التعليم هادفا وموجها يمكن التحكم فيه، وبالتالي، فهي مديرة لمختلف مكونات النظام التعليمي، وتعمل على تطويرها، بذلك فهي تختلف اختلافا جذريا عن التعليم التقليدي، وبالتالي فإن من التحديات الكبرى استخدام المدرسين الذين تعودوا العمل بثقافة التعليم التقليدي في الانتقال إلى نوع مختلف من التعليم، هذا إذا تكونوا تكوينا جيدا أما إذا أهمل تكوينهم فإن الأمر عسير وصعب. إننا إذا قارنا بين أدوار المدرسين في المنظومة التعليمية التقليدية والمنظومة الإلكترونية نجد الاختلاف واسع بل هناك تباين كبير من ضمنها الاختلاف في الأدوار:

-كان دور المدرس في التعليم التقليدي أساسيا ومحوريا رغم كون محور الدوران في العملية التعليمية التعلمية مرتكز على التلميذ، الأستاذ هو مصدر التلقي، يشغل دورا بارزا ويملك سلطة عندما يقدم الحقائق والمعلومات للمتعلم أو يبدي موافقته عليها على الأقل، أما في تكنولوجيا التعليم فيتحول دوره إلى نوع مختلف، فهو لا يعطيه المعلومة لأنها متوفرة في كل مكان، وما يمكن أن يعرفه المتعلم من معلومات قد يفوق ما يعلمه المدرس، إن له دورا توجيهيا محض إرشاديا يكمن في تعليم المتعلم كيف يكتشف المعلومة، وكيف يتعلم منها، وهذا يتطلب تمرينات وبناء لمهارات متواصلة، وحسن احتواء للمتعلم كي يستطيع أن يقوم بمسؤولية تعلمه بنفسه على أساس من الدافعية الذاتية، لابد من بذل جهد ومساعدته لكي يكون باحثًا نشطًا ينقب عن المعلومات لا متلقياً لها، لأنه قد يتلقاها من مصدر آخر غير الأستاذ، الذي يجب عليه أن يقوم بتصميم أنشطة تعليمية، وتوفير الوسائل والتقنيات اللازمة لها[1] ويهيئ بيئة البحث حتى يتعودها المتعلم.

2تحدي التكوين[2] : إن تبني التدريس باستخدام شبكة الإنترنيت، أو بتصميم ذو وسائل إلكترونية داخل حجرة الدراسة يتطلب تكوينا مستمرا للأساتذة ينطلق من حسن استخدام الحواسيب كشرط ضروري في البداية، لأن ذلك مشابه لتعلم الكتابة والقراءة في التعليم النظامي، وهذا يتطلب وجود أصناف من الأساتذة يمكنهم الإحاطة بمختلف الأدوار التي بها يمكن التعامل مع شبكة الإنترنيت المعقدة التي تعرف كل يوم توسعا وتعقدا، وحتى يتسنى ذلك لابد من عملية تقسيم للأدوار، لأنه عندما يكون لكل منهم دوره المنوط به يمكن الاستفادة بسرعة من الشبكة العنكبوتية، هنا يمكن الحديث عن بعض الأساتذة، وما يشغلونه من أدوار عديدة ومختلفة نذكر منها هذه الأدوار التالية:

1. **أساتذة لهم دور تعليمي محض Instructor**: هؤلاء لهم اتصال مباشر بالتلاميذ يعلمونهم ويقدمون لهم الحوصلة العلمية التي تعاون فريق الأساتذة على توفيرها للجميع.

[1] بلال كرم أحمد همام: تحديات تكنولوجيا التعليم ، 18 4 2012 14:36 . http://gaper.yoo7.com/t894-topic

[2] نادي كمال عزيز:التعليم العداد وتأهيل وتدريب المعلمين، جامعة جنوب الوادي، مصر،

2. **أساتذة لهم دور تدريبي تكويني Coach** هؤلاء لهم دراية بما يتعلق بالاتصال بمختلف الشبكات، يمكنهم تهيئة المناخ والبيئة التعليمية التعلمية المناسبة دوما، واختيار أفضل المواقع والمنتديات والمدونات العالمية التي تخدم التحيين والتنوع التعليمي المنتشر على الشبكة العنكبوتية العالمية.
3. **أساتذة لهم دور توفير النموذج Model**: بإمكانهم التخطيط الجيد لاستخدام الشبكة بطريقة تسمح لغيرهم من الاستفادة الفورية، ليكون التنفيذ المباشر الجيد من نصيب الجميع .
4. **الأستاذ الناقد Critic** الذي يكون قادرا على اختيار البرامج Software المناسبة للتلاميذ والتي تساعدهم وتمكنهم من الاستحواذ على أكبر قدر ممكن من المادة الدراسية، وبذلك يمكن أن تكون قدرات التلاميذ متناسقة ومتوافقة ومتسايرة مع المستوى العالمي[1].

2.3 التعليم الإلكتروني وتكوين الأساتذة:

يمكن للتعليم الإلكتروني أن يحل مشكلة تكوين الأساتذة حلا نهائيا من خلال دمجهم بشكة الإنترنيت، ومن خلال هذا النوع من التواصل يمكن تطوير الأساتذة في مختلف الميادين والمجالات، كون الإنترنيت نظاما مفتوحا يمكن أن يتحقق فيه مبدأ التواصل الإيجابي، ويمكن للأستاذ أن يؤثر ويتأثر داخل مجال معين أو داخل العديد من المجالات. في حين أن ذلك لا يمكن تحققه في النظام الكلاسيكي القديم كونه نظاما مغلقا يعزل الأساتذة في مؤسساتهم وأحيانا في أقسامهم وأحيانا داخل أنفسهم بعيدين عن المستجدات ومجريات الأمور في العالم، وبذلك فهم يمارسون طقوس تدريسية بقوالب جامدة ومتحجرة، لا يحيدون عنها قيد أنملة، ولعل هذا سبب من أسباب معاداتهم لفكرة إدخال الإنترنيت للمدارس ووقوفهم ضد التعلم الإلكتروني[2]

3.3 تحدي التجهيز الإنترنيتي والمحتوى المعلوماتي: ويُقصد بذلك توفير أجهزة الكومبيوتر أو اللوحات الإلكترونية ومستلزماته مما تحتاجه العملية التعليمية، وكل ما يتعلق بعمليات الصيانة والإصلاح حتى تكون هناك عملية تواصلية دائمة بالشبكة، وحتى تنتفي كل المعوقات التقنية التي قد تطرأ بين الحين والحين. كما أن توفير محتوى معلوماتي مؤسسا على تكنولوجيا المعلومات ويستند إلى المنهج الدراسي المقرر، الذي يتوافق والسياسة التربوية للبلاد التي تحمي الهوية الثقافية للمجتمع من الذوبان والانصهار في ثقافات الدول المتقدمة، وهنا لابد من الإشارة أن هناك موادا ذات طبيعة عالمية مثل الرياضيات والفيزياء والعلوم الطبيعية ...إلخ، هذه المواد تحتاج إلى عمليات التحيين المستمرة التي تتوافق مع المستجدات العالمية المتسارعة، وهناك موادا أخرى محلية يمكن تبنيها بسهولة أي أن هناك ثوابت ومتغيرات لابد من مراعاتها وهي الأخرى تحتاج إلى توفير إمكانات متخصصة ذات مستوى عال بالإضافة إلى المتطلبات المادية المختلفة وهذا قد يتطلب التفكير في تبني المناهج مفتوحة النهايات Open Ended Curriculum.

4.3 الفرق بين التعليم التقليدي وتكنولوجيا التعليم:

يمكن تلخيص مجموع الفروق بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني (تكنولوجيا التعليم) في النقاط التالية :

[1] المرجع السابق، ص4.
[2] المرجع السابق، ص06.

الجدول رقم 08: يبين الفرق بين التعليم التقليدي وتكنولوجيا التعليم:

التعليم التقليدي	تكنولوجيا التعليم	ملاحظات	
		لصالح التعليم التقليدي	لصالح التعليم الإلكتروني
المعلم نموذج يُحتذى به.	المعلم مسهِّل للعملية التعليمية ومرشدا.	القدوة تنتج نموذجا يسهل التعلم	التوجيه يساعد على الانطلاق والإبداع
الكتاب المقرر مصدر أساسي	هناك مصادر ووسائل اتصال متنوعة.	يمنع التشتت والاختلاف في تحديد المصطلحات	الحرية في جمع المعلومات بدون تقيد ولا تقليد
الحقائق باعتبارها أساسًا	التساؤلات باعتبارها الموجه.	وجود أساس يُمكن من البناء العلمي المتدرج والتراكمي	قد يتوسع الطالب فيتيه ويكون بناؤه العلمي سطحي
المعلومات منظمة وجاهزة	المعلومات تكتشف.	معرفة الأستاذ المعلومات مسبقا تمكن من بناء خطة هادفة	جهل الأستاذ للمعلومات قد يودي به إلى متاهة
التركيز على النتائج.	التركيز على العمليات.	النتائج من مؤشرات النجاح	العمليات+ النتائج
التقويم الكمي	التقويم كمًّا وكيفًا.	يمكن إضافة التقويم الكيفي	التحيين الدائم لكيفية التقويم

المصدر: http://gaper.yoo7.com/t894-topic (بتصرف كبير)

رابعا: التعليم والجودة الشاملة:

يعيش في العالم فترة من التحولات الجذرية التي أسهمت في تغيير كل المفاهيم والأساليب و الهياكل الإدارية التقليدية السابقة، وأوجدت أوضاعا اقتصادية وسياسية وتكنولوجية وتربوية مختلفة تماما عما كان الوضع سائدا منذ بضع سنوات قليلة فقط، ما يُميز تلك الأوضاع الجديدة في ذاتها عن غيرها: الحركية والتبدل والتطور بسرعة غير مسبوقة فضلا عن تداخل تأثيراتها وتفاعلاتها البينية الأمر الذي ضاعف من تأثيراتها في محمل الحياة الإنسانية المعاصرة.

1.4 أهمية التسيير بالحوكمة:

طهرت العديد من التجارب والنظريات التنظيمية والإدارية بشكل حلزوني تراكمي متتابع، تُعتبر إدارة الجودة الشاملة (Management Total Quality) والتسيير بالحوكمة من أهم الأساليب الحديثة التي استحوذت على اهتمامات العديد من الممارسين والباحثين الأكاديميين والإداريين، وبسرعة أصبحت هذه الأساليب من الأنماط الإدارية السائدة والمرغوبة عالميا في الفترة الحالية، بوصفها مفهوما عصريا.ولقد طبقت في العديد من المجالات الحياتية والأنساق المجتمعية ومنها المجال الثقافي والنسق التعليمي والمعرفي فعرفت نجاحات باهرة. وليس بالمستغرب أن يعاني التعليم في بلادنا في مختلف مراحله، وبمختلف مؤسساته مشكلات كبيرة، جعلت المسؤولين والمفكرين يقترحون مشاريع إصلاحية جديدة، في كل مرة دون أن يعتمدوا على دراسات ميدانية حقيقية، يسبرون بها الواقع المعيش، ويحددون بها المعطيات وأسس

الانطلاق...إلخ. ومن جهة أخرى لاشك أن جل المشاكل والعوائق التي تم رصدها حديثا نشأت بسبب ظروف داخلية ثقافية وسياسية واقتصادية وتربوية متنوعة، وظروف عالمية خارجية تولدت بسبب المتغيرات المختلفة التي تفاعلت بسرعة مع الأحداث و التي غيرّت شكل العالم وأوجدت نظاماً عالمياً جديداً يحاول بمختلف الطرق والوسائل أن يفرض هيمنته، معتمدا على العلم والتطوير التكنولوجي كسلاح أساسي واستراتيجي، ويستند إلى تقنيات عالية التقدم والتفوق، الأمر الذي أدى إلى ظهور نماذج راقية وعلوم تسييريه وتنظيمية وإدارية صالحة لإصلاح وتطوير مختلف التنظيمات والمؤسسات في الأنساق المجتمعية الكلية والقرعية، تميزت هذه البرامج بالرؤية الشاملة والعميقة، واستخدمت هذه البرامج في تطوير وتحديث الأنظمة التربوية على المستويين التعليمي والإداري، وسنبدأ الحديث عن برنامج الجودة الشاملة في المجال التعليمي. .لماذا الجودة في التعليم؟ لأنها هي التي تُترجم و تقيس النجاح والتفوق في المجال التعليميّ، وبالتالي فإنّ الجودة الشاملة تسعى إلى تكوين وإعداد الإداريين والأساتذة وفق معايير محددة ليكونوا هم بدورهم الطلاب حتى يتميزوا بصفات وسمات تجعلهم قادرين على مواكبة التطور المعلوماتيّ العالمي، وعمليات التقدم المستمر، ليكونوا قادرين على استيعاب كل ما هو جديد بفعاليّة وجديّة أكثر.

2.4 الجودة الشاملة والعالم الثالث:

ونظراً لما تعانيه معظم الدول النامية ومنها العربية من سوء الإدارة، والتبذير في الموارد، وطول وقت إنجاز الأعمال، وزيادة عدد مرات التنسيق، مما أدى إلى ضعف المخرجات التعليمية – ولا سيما في بلادنا – وكي نرتقي بمخرجاتنا التعليمية إلى مستوى عال، فإنه لا بد من تطبيق مواصفات الجودة الشاملةعلى المؤسسات التعليمية العامة والخاصة، بطريقة تطبيقية عملية فعلية، لأن التطبيق الزائف منتشر ومنذ مدة، هناك نصوص كثيرة تحمل هذا الخطاب الذي يكتفي بالتشدق بالكلمات الرنانة فقط.

3.4مفهوم الجودة الشاملة

بالرغم من أن مفهوم الجودة الشاملة مفهوم إداري تنظيمي مُنتج حديثا، فإن مزاياتطبيقه ميدانيا وفوائده عديدة إذا ما ذُكرت خاصة وأن هناك بعض الدول أثبتت بتطبيقه نجاعته، فتحولت تحولا تنمويا واقتصاديا عجيبا، مع ذلك يبقى التحدي الحقيقي يكمن في وضع هذا المفهوم موضع التطبيق العملي والميداني ، ويكمن السر في تحديد كيفية الانطلاقة و من أين البداية؟ وكيف يمكن أن يُجسد واقعيا من أجل الوصول إلى الغايات من تطبيق هذا المفهوم[1]؟

1-3.4. المعنى اللغوي: بالرجوع إلى المعاجم العربية فإن مادة "جود" في لسان العرب والقاموس والصحاح نجد أن كلمة الجودة مشتقة من الجَيِّد، وهو نقيض الرديء على وزن فيعل، وأصله جيْود، وجاد الشيءُ جُوده وجَوده أي صار جيدا، وأجدت الشيءَ فجاد، والتجويد مثله، ويقال هذا شيء جيد بين الجُودة والجَوْدة. وقد جاد جَوْدة وأجاد: أتى بالجيد من القول أو الفعل؛ ويقال أجاد فلان في عمله وأجْوَد وجاد عمله يجود جودة. وبالرجوع إلى القواميس الغربية فإن مفهوم الجودة Qualityيرجع إلى الكلمة اللاتينيةQualitas التي يقصد بها طبيعة الشخص أو الشيء ودرجة صلاحيته. وكانت تعني قديما الدقة والإتقان[2]

[1] خالد مظهر العدواني: **الجودة الشاملة في التعليم**:13 07 2018 5:49 https://kenanaonline.com

[2] مأمون الدرداكة، طارق شلبي: **الجودة في المنظمات الحديثة**، دار الصفاء للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2002، ص15.

3.4-2. المفهوم من منظور إسلامي: قبل أن نستعرض بعض تعاريف الجودة الشاملة الاصطلاحية، لا بد أن ندرك أن ديننا الإسلامي الحنيف جعل الجودة قيمة من القيم الأساسية في التعامل عموما، وأشار إليها أشارات واضحة من خلال النصوص القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة، فقال اللهY في (سورة الملك، آية 2): **[الذي خلق الموت والحياة ليبلوكم أيكم أحسن عملا]** وقال I في (سورة يوسف الآية 55) **[قال اجعلني على خزائن الأرض إني حفيظ عليم]**، ومصطلح الجودة له صلة بلفظ الجياد في القرآن الكريم في الآيةٍ: ﴿ **وإذا عرض عليه بالعشي الصافنات الجياد**﴾ (سورة ص، آية31) أي أنه حينما عُرض على سليمان عليه السلام عشية يوم من الأيام الخيلَ الصافنات أي الواقفات على طرف الحافر كناية على النشاط والحيوية والقوة والتأهب للانطلاق والانقياد بفارسها .أما لفظ الجياد فيعني الجيدة في الجري والانقياد التي تؤدي ما يطلب منها بصورة جيدة لذلك أطلق لفظ جواد على الحصان لما يتميز به من جري سريع قوي بصورة جيدة[1] وفي الحديث ρ« **إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه** » والإتقان يعنى الجودة في أكمل صورها.

3.4-3. المعنى الإصطلاحي:

*** **مفهوم إدارة الجودة(TQM)**: يعتبر مفهوم الجودة المختصر الذي يقصد به إدارة الجودة من المفاهيم الإدارية التي تقوم على مجموعة من المبادئ والأفكار التي يمكن لأي إدارة تبنيها من أجل تحقيق أفضل أداء. وبالرجوع إلى التطور التاريخي لهذا المفهوم، نجد أن الفضل يعود بداية للأميركي ثم اليابانيين، فمنذ الخمسينيات أي بعد الحرب العالمية أخذ مفهوم الجودة ينمو ويتبلور عالميا، كانت بدايته مقاولتية، ارتبط بالحقل الاقتصادي وذلك من خلال مصطلحات ومفاهيم ومقاربات، كجودة المنتوج، وتعتبر الإسهامات المهمة التي قدمها العالم الإحصائي " شيوارت" (W.Shewart) للرقابة على الجودة في بداية العشرينات من القرن الماضي البداية العلمية الحقيقية لمرحلة الجودة بمفهومها الحديث، " " كماكان لإسهامات كل من "فيجنبام" (Feigenbaum) و"جوران" (Juran) و"ديمنغ" (Deming)، و " تقوشي" (Taguchi) و" كروسباي" (Crosby) و "إشاكاوا " (Ishikawa) ، أثراكبيرا في تشكيل وصياغة فلسفتها وأدواتها حيث بدأ مفهوم الجودة في أمريكا على يد المفكر" ديمنغ "ولكن أمريكا لم تحتضن هذا الفكر كما أراد لها" ديمنغ ." مما أضطره إلى البحث عن دار أخرى تحتضن مشروعه، فاستقبله اليابانيون ورحبوا به ومنحوه الفرصة لشرح فكرته بل منحوه المناخ التنظيمي لتجربة أفكاره ومنها المبادئ التي يُؤخذ بها عند مفكري الإدارة المعاصرة في كل مكان في العالم، وفي جميع أنواع الإدارات سواء كانت إدارة تجارية اقتصادية، أو إدارة حكومية، أو إدارة تعليمية حتى أن الجودة أصبحت مطلب في كل عمل تعليمي، وعلى جميع المستويات التعليمية خصوصا في التعليم الإلكتروني، والتعليم عن بعد، حيث أصبحت فيه الجودة بكل معاييرها ومتطلباتها معيار لنجاح واعتماد هذا النوع من التعليم.[2] تعددت معاني مفهوم الجودة تبعا لاستعماله: هو صفة لموصوف عند الحديث عن جودة عالية أو جودة ضعيفة، وهو مضاف إليه كما هو الشأن في قولنا: جودة التعليم أو جودة التكوين، أو جودة الخدمات، وقد شهد مفهوم الجودة تطورا ملحوظا تبعا

[1] شادي عبد الله أبو عزيز: **معايير الجودة في تصميم وإنتاج الوسائل والتكنولوجيا في التعليم**، مراكز الإنتاج بغزة، ماجستير في المناهج وتكنولوجيا. التعليم، الجامعة الإسلامية، غزة، 2009 ، ص. 88.

[2] المرجع السابق، ص88.

للمعايير التي حددتها المنظمة الدولية، ففي طبعة 1987 كانت الجودة تعني مجموعة من الخاصيات والمميزات المرتبطة بالمنتوج أو الخدمة، والتي تدل على تلبيتها لحاجيات المستهلك، وخلال العقد الأخير من القرن العشرين أصبح مفهوم الجودة يدل على مجموعة من الخاصيات المرتبطة بالشيء لتدل على مجموعة من الخاصيات الظاهرة أو المضمرة، وفي نهاية القرن العشرين أصبحت تدل على مجموعة من الخاصيات تلبي المتطلبات، وبذلك أصبحت الجودة بمعناها الصحيح تمثل منهجية معتمدة في التدبير والتسيير، مؤسسة على الإتقان تتبنى مقاربة شمولية للعلاقات والمواد، وهي تصب اهتمامها على تلبية حاجات الأفراد والجماعات بالاعتماد على سياسة القرب. حتى تحقق الجودة أهدافها فإنها تعتمد على التكوين كاستراتيجية ثابتة، وخاصة التكوين المستمر لمختلف العاملين، وتحفيزهم من أجل الاضطلاع بالمسئولية[1] والجدير بالذكر رغم أن مدلول الجودة بدأ مقاولتيا اقتصاديا، فإنه تطور بالمعايير التي وضعت له والمؤشرات والإجراءات، فتنقل من معنى إلى آخر أخيرا في مجال التربية والتكوين باعتبار هذا الأخير هو المصدر الحقيقي لبلوغ الدرجة العالية المنشودة من الجودة داخل أي مجتمع من المجتمعات وفي العالم بأسره[2]

4.4 تعريف إدارة الجودة(TQM): ونظرا لحداثة هذا المفهوم فقد ظهرت تعريفات عديدة مختلفة له:

- **تعريف كروسبي(P.Krosby)**: اف. كروسبي هو أحد المؤسسين ل(**TQM**) بأنها « تمثل المنهجية المنظمة لضمان سير النشاطات التي تم التخطيط لها مسبقا، حيث أنها الأسلوب الأمثل الذي يساعد على منع وتجنب المشكلات من خلال العمل على تحفيز وتشجيع السلوك الإداري التنظيمي الأمثلفي الأداء باستخدام الموارد المادية والبشرية بكفاءة عالية»[3]
- **تعريف** ريلي(**Riley**): « تحول في الطريقة التي تدار بها المنظمة، والتي تتضمن تركيز طاقات المنظمة على التحسينات المستمرة لكل العمليات والوظائف، وقبل كل شيء المراحل المختلفة للعمل، حيث أن الجودة ليست أكثر من تحقيق حاجات العميل.»[4]
- **تعريف روبرت بنهارد (R.Benhard)**:« خلق ثقافة متميزة في الأداء تتظافر فيها جهود المديرين والموظفين بشكل متميز لتحقيق توقعات العملاء، وذلك بالتركيز على جودة الأداء في مراحله الأولى وصولا إلى الجودة المطلوبة بأقل تكلفة وأقصر وقت»[5]
- **تعريف معهد الإدارة الفيدرالي**:« تأدية العمل الصحيح على نحو صحيح من الوهلة الأولى لتحقيق الجودة المرجوة بشكل أفضل وفاعلية أكبر في أقصر وقت، مع الاعتماد على المستفيد من معرفة مدى تحسن الأداء»[6]

---

[1] عبد الكريم غريب: مستجدات التربية والتكوين، منشورات عالم التربية،، المغرب، ط1، 2014، ص450.

[2] المرجع السبق نفسه، ص451.

[3] رياض رشاد البنا أحمد الخطيب: الإدارة الجامعية-دراسات حديثة-مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية، الأردن، ط1، 2001، ص04.

[4] المرجع السبق نفسه، ، ص15.

[5] محمد عوض الترتوري: إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي 25/03/2008 05:55 http/www.almualm.net .

[6] سالم سعيد القحطاني: إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم الحكومي، مجلة الأردن العامة، الأردن، عدد78، أفريل1993، ص31.

❖ **تعريف منظمة الجودة البريطانية(BQA)**: « الفلسفة الإدارية للمؤسسة التي تدرك من خلالها تحقيق كل احتياجات المستهلك، وكذلك تحقيق أهداف المشروع معا»[1]

❖ **تعريف منظمة الجودة الأمريكيةTQM)**:« فلسفة وخطوط عريضة، ومبادئ تدل وترشد المنظمة لتحقيق تطور مستمر، وهي أساليب كمية بالإضافة إلى الموارد البشرية التي تحسن استخدام الموارد المتاحة، وكذلك الخدمات بحيث أن كافة العمليات داخل المنظمة تسعى لتحقيق إشباع حاجات المستهلكين الحاليين والمرتقبين»[2]

❖ **مجموعة تعاريف مختارة:** هناك عدة تعاريف لمصطلح الجودة تختلف من حيث المرجعيات والمقاصد والمجالات التي تنتمي إليها نذكر أهمها[3]:

- الجودة هي الفلسفة الإدارية التي تهدف إلى تحقيق التحسين المستمر في جودة أداء جميع العمليات والمنتوجات في مؤسسة ما.
- الجودة هي مجموع المبادئ والطرق والأدوات المنظمة ضمن استراتيجية تهدف إلى تحفيز الموارد البشرية المنتمية لمؤسسة معينة بغرض إرضاءهم لأداء مجموع الحاجيات الضمنية والصريحة بفاعلية وبأقل التكاليف.
- الجودة هي الالتزام الكلي لأداء الأعمال والخدمات بشكل صحيح.
- حسب قاموس أكسفورد الأمريكي الجودة هي درجة أو مستوى التميز أو التذوق.
- ويعرفها أحمد درباس على أنها أسلوب تطوير شامل ومستمر في الأداء يشكل كافة مجالات العمل التعليمي- بالأساس- فهي عملية إدارية تحقق أهداف كل من سوق العمل والمتعلمين. أي أنها تشمل جميع وظائف ونشاطات المؤسسة التعليمية والتكوينية.

كما قلنا سابقا يعتبر "إدوارد ديمنج" رائد فكرة الجودة الشاملة حيث أنه انطلق يُطور أربعة عشر نقطة توضح ما يلزم لإيجاد ثقافة الجودة، وتسمى هذه النقاط " جوهر الجودة في التعليم " وتتلخص فيما يلي :

1 . إيجاد التناسق بين الأهداف .

2 . تبني فلسفة الجودة الشاملة .

3 . تقليل الحاجة للتفتيش .

4 . أنجاز الأعمال المدرسية بطرق جديدة .

5 . تحسين الجودة ، الإنتاجية ، خفض التكاليف .

6 . التعليم مدى الحياة .

7 . القيادة في التعليم .

8 . التخلص من الخوف .

---

[1] رياض الخطيب، مرجع سابق، ص27.

[2] رياض الخطيب، مرجع سابق، ص27.

[3] لونيس علي: الجودة في مجال التربية والتعليم، مجلة عالم التربية، عدد22-23، جزء01، 2013، ص200-201.

9 . إزالة معوقات النجاح .

10 . خلق ثقافة الجودة .

11 . تحسين العمليات .

12 . مساعدة الطلاب على النجاح .

13 . الالتزام .

14 . المسئولية .

5.4.مفهوم الجودة في النسق التعليمي:

إن لمفهوم الجودة الشاملة في التعليم معنيان أحدهما واقعي والآخر حسي، فالواقعي هو التزام المؤسسة التعليمية بإنجاز مؤشرات ومعايير حقيقية متعارف عليها مثل معادلات الترقية، معادلات تكلفه التعليم ومعادلات الكفاءة الداخلية الكميه. أما الحسي فانه يرتكز على مشاعر وأحاسيس مُتَلقي الخدمة التعليمية كالطلاب وأولياء أمورهم أي أنه يهتم بمدى اقتناع و رضا المستفيد من التعليم، وبمستوي و كفاءة وفاعلية الخدمة التعليمية، ومفهوم إدارة الجودة في العملية التعليمية يقوم على أساس إدارة ومتابعة العاملين في المنشأة من خلال الجهة القائمة على العملية التعليمية للتأكد من الجودة في كل مرحلة من مراحل العملية التعليمية. وقد تأثر مفهوم الجودة التعليمية الشاملة بمتغيرات حديثة مثل المنافسة الاقتصادية الدولية وارتفاع مستوى معدلات الالتحاق بالتعليم، وظهور تقنيات حديثة في نظم المعلومات وأساليب الإنتاج، وإزدياد مساهمة القطاع الخاص في التعليم عندما تُعومل معه بنظرة تجارية ربحية... كل ذلك أدى انبثاق أجهزة تتابع وتراقب الجودة في العملية التعليمية من أجل التعرف على مظاهر القوة ومظاهر الضعف في وقت مبكر، أي بعد استكمال العملية التعليمية الختامية مباشرة عن طريق الاختبارات الخارجية والداخلية، وعن طريق زيارات المشرفين والمدراء من خلال كتابة التقارير، ومن خلال إعداد الدراسات والبحوث المختلفة، وملاحظة الأخطاء التي تحدث في العملية التعليمية...إلخ.

وبصفه عامة فإن هناك أجهزة إدارة متخصصة، مهمتها أن تراقب وتتابع الجودة الشاملة في التعليم، تهتم بكل المؤثرات التي لها علاقة بالتعليم: تهتم برغبات واحتياجات المستفيدين من العملية التعليمية، وتزرع القيم والرؤى التي تغذي البيئة التعليمية وتجعلها مناسبة وصالحة، وتشرف على إدارة العملية التعليمية عن قرب من خلال الاهتمام بإدارة الأشخاص، ومنح مختلف السلطات للأساتذة لكونهم المباشرون الرئيسيون للعملية التعليمية والعمود الفقري الذي يقيمها، والعمل الدؤوب من أجل رفع مستوى الأساتذة العلمي الديداكتيكي والبيداغوجي، وخلق مناخ شعوري يزيد من قوة انتمائهم واعتزازهم بالعمل في مؤسساتهم التعليمية التي يعملون فيها. فالتعليم مهنة تختلف عن باقي المهن الأخرى، لكونها مهنة حساسة جدا تتطلب الاحتراف والتفرغ والتخصص، وتحتاج إلى مجموعة معايير وشروط لازمة لممارستها بجدية وإخلاص، تتطلب إزاحة كل المعوقات التي تشغل الأستاذ عن عمله، بالنظر إلى مجموعة عوامل أهمها العامل الاقتصادي، الاجتماعي، وتتطلب أيضا القيام بالعديد من النشاطات الإشهارية والترويجية الجاذبة للطاقات المتجددة، وابتكار مجموعة من الحوافز التي بها يمكن استقطاب أفضل الكفاءات البشرية المؤهلة لأداء هذه المهنة بجدارة

وقوة، ومداومة عمليات التكوين المستمر لكل الأفراد، مع اعتماد نظام الترخيص لامتهان مهنة التعليم وتجديدها بعد فترة زمنية محددة، والاهتمام بالعامل النفسي بالعمل على زيادة الرضى التنظيمي، ليزداد حرص العاملين الداخلي على مستقبل المؤسسة التي تشغلهم، وجمع المعطيات الدقيقة على الأفراد، على أن تكون تلك المعلومات التي يتحرك بها جهاز متابعة الجودة مبنية على حقائق صحيحة، وبيانات واقعية ثابتة، وأن تكون بعيدة كل البعد عن الإشاعات والأقوال الفارغة... لقد تطور نظام الجودة الشاملة بشكل كبير حتى غدا ضرورة من ضرورات العصر التي لا غنى عنها، برز بشكل ملفت وجذاب بعد النجاح الذي حققه الإنتاج الياباني عالميا عندما استطاع أن يغزو الأسواق الأمريكية، وظهور الاقتصاد الياباني كقوة تنافسية جديدة في الأسواق العالمية، ومحاولة المؤسسات الأمريكية الاستفادة من التجربة اليابانية، وتطبيق إدارة الجودة في مؤسساتها، بعدما فشلت قبل ذلك بسبب ميزات المجتمع الأمريكي القائمة على التنافس والفردانية، والحواجز الموجودة بين العاملين، وقيادة وإدارة المصنع التي تتناقض مع قيم الجودة المبنية على التعاون والتسامح، وروح الفريق، وتلاحم العمال مع قياداتهم، مما اضطر القادة الأمريكيين إلى تغيير القيم لدى العاملين في المصنع، فلجئوا إلى تطبيق إدارة الجودة في المدرسة، هناك تمت عمليات زرع القيم الجديدة المتلائمة مع الجودة الشاملة، وبدأت عمليات البحث والدراسة والتجريب تأخذ مكانها في كل المراحل الدراسية(الابتدائي- المتوسط- الثانوي- الجامعي) وكان لتكاثف وتكاتف جهود أفراد المجتمع وهيئاته المختلفة على رأسها مؤسسة الرئاسة التي رفعت شعار" أمريكا في خطر"، منذ تلك الفترة برزت عدة أراء ومواقف حول مفهوم جودة التعليم نذكر بعضها فيما يلي:

5.4-1.موقف كلاسر (Glasser): أورد "كلاسر" موقفا تربويا يقول فيه: « متى ما نشأ اختلاف ما بين تقويم الطالب والمعلم لجودة العمل أو لنتيجة الاختبار فلابد للمعلم من مناقشة أوجه ذلك الاختلاف مع الطالب أو الطلبة المعنيين، إذ أنه من هذه المناقشات يتعلم الطالب أو الطلبة السبل التي تمكنهم من معرفة مقومات ومكونات الجودة في العمل، مع ضرورة إعطاء الفرصة تلو الفرصة لتحسين ما يعملون، إذ الغرض من هذا التقويم هو عملية التحسين من أجل تحقيق الجودة المرجوة»[1]

5.4-2.موقف بونستنكل (Bonstingl): « إن المدرس والمدرسة بتوفيرهم أدوات التعليم الفعالة والبيئة التنظيمية الملائمة يمثلان جهة تقديم الخدمات، والطالب يمثل المستفيد الأول، لذا فإن مسؤولية المدرسة هي توفير التعليم الذي يجعل من الطلاب نافعين على المدى البعيد، وذلك بتدريسهم كيفية الاتصال بمحيطهم، وكيفية تقويم الجودة في عملهم وعمل الآخرين، وكيفية استثمارهم افرص التعليم المستمر على مدى الحياة لتعزيز تقدمهم، وإن المستفيد الثانوي من خدمات المدرسة هم الآباء وأولياء الأمور، والمجتمع الذين من حقهم توقع نمو مدارك وقدرات ومهارات أبنائهم الطلاب، وتطور شخصيايهم ليكونوا نافعين لذويهم ومجتمعهم »[2]

6.4.فوائد تطبيق الجودة الشاملة في المجال التعليمي:

1 . تحسين العملية التربوية ومخرجاتها بصورة مستمرة .

[1] رياض البنا، مرجع سابق، ص04.

[2] محمد زياد مسعد: إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية التعليمة/ 28/03/20086:33 http://www.drmosad.com/index306.htm

2 . تطوير المهارات القيادية والإدارية لقيادة المؤسسة التعليمية .

3 . تنمية مهارات ومعارف واتجاهات العاملين في الحقل التربوي .

4 . التركيز على تطوير العمليات أكثر من تحديد المسؤوليات .

5 . العمل المستمر من أجل التحسين ، والتقليل من الإهدار الناتج عن ترك المدرسة ، أو الرسوب .

6 . تحقيق رضا المستفيدين وهم (الطلبة ، أولياء الأمور ، المعلمون ، المجتمع) .

7 . الاستخدام الأمثل للموارد المادية والبشرية المتاحة.

8 . تقديم الخدمات بما يشبع حاجات المستفيد الداخلي والخارجي.

9 . توفير أدوات ومعايير لقياس الأداء.

10 . تخفيض التكلفة مع تحقيق الأهداف التربوية في الوسط الاجتماعي[1]

6.4.معايير قياس الجودة الشاملة في التعليم[2]:

لاشك أن النظام التعليمي كغيره من النظم يعمل وفق استراتيجية معينة، تراعي الظروف الاقتصادية والاجتماعية والسياسية المحيطة بالنظام، ويتأثر بالبناء الثقافي السائد في المجتمع، وللمناخ التنظيمي والإداري بصمته، كما أن للتقدم التقني، والمصادر المادية والبشرية المتوفرة تأثيرها، بالإضافة إلى حاجات ورغبات ممولي النظام التي لها انعكاساتها،...كل هذا وغيره من العوامل له أثره على النظام التعليمي الذي يُراد له أن يطبق نظام الجودة الشاملة، بأن تكون مخرجاته منضبطة ومتوافقة مع المواصفات العالمية لضبط الجودة المُنتج، بدون شك أن هذا يقودنا للحديث عن المعايير التي يتم بها قياس وضبط الجودة فما هي هذه المعايير؟: هناك العديد من هذه المعايير لكن لابأس بالحديث عن بعضها:

1* معايير "كروزبي" (Crosby):حدد فيليب كروزبي أحد مستشاري الجودة على المستوى العالمي، أربعة معايير لضمان الجودة التعليمية الشاملة وهي:

1 التكيف مع متطلبات الجودة من خلال وضع تعريف محدد وواضح ومنسق للجودة.

2التعامل معه على انه نظام لتحقيق الجودة من خلال الوقاية من الأخطاء، للتحرز من الوقوع فيها.

3 منع حدوث الأخطاء بمعرفة أصول الأداء الصحيح، من خلال التكوين والاحتراز من الوهلة الأولى.

4 وضع بناء دقيق من معايير موضوعية وكيفية وكمية، لتتم بعد ذلك عمليات القياس الصحيح.

2* **معايير بلدرج M.Baldrige**: طور مالكوم بلدرج نظاما لضبط الجودة في التعليم، فتم إقراره كمعيار قوي معترف به، استعمله لقياس الأداء في المؤسسات التعليمية التابعة للقطاع العام، وذلك لكي تتمكن من مواجهة المنافسة الشرسة والقاسية في ضوء الموارد المحدودة ومطالب المستفيدين. وضع بلدرج 11قيمة أساسية يتم بها تطوير النظام التعليمي، تتضمن 28 معيارا ثانويا، وتندمج في 7مجموعات هي:

1- **القيادة:** تمثل الإدارة العليا، ونظام القيادة والتنظيم، ومسؤولية المجتمع والمواطنة.(90نقطة).

[1] المرجع السابق نفسه، ص05.

[2] بربري محمد الأمين، بكحيل عبد القادر: أسس تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية التعليمية، الملتقى الدولي الخامس حول: رأس المال الفكري في منظمات الأعمال العربية في ظل الاقتصاديات الحديثة، جامعة الشلف، iefpedia.com

2- **المعلومات والتحليل**: وتشمل: إدارة المعلومات والبيانات والمقارنة بين المعلومات، وتحليل واستخدام مستويات التحصيل الدراسي. (75نقطة).

3- **التخطيط الإجرائي والتخطيط الاستراتيجي**: وتشمل التطوير الاستراتيجي، وتنفيذ الاستراتيجيات. (75نقطة).

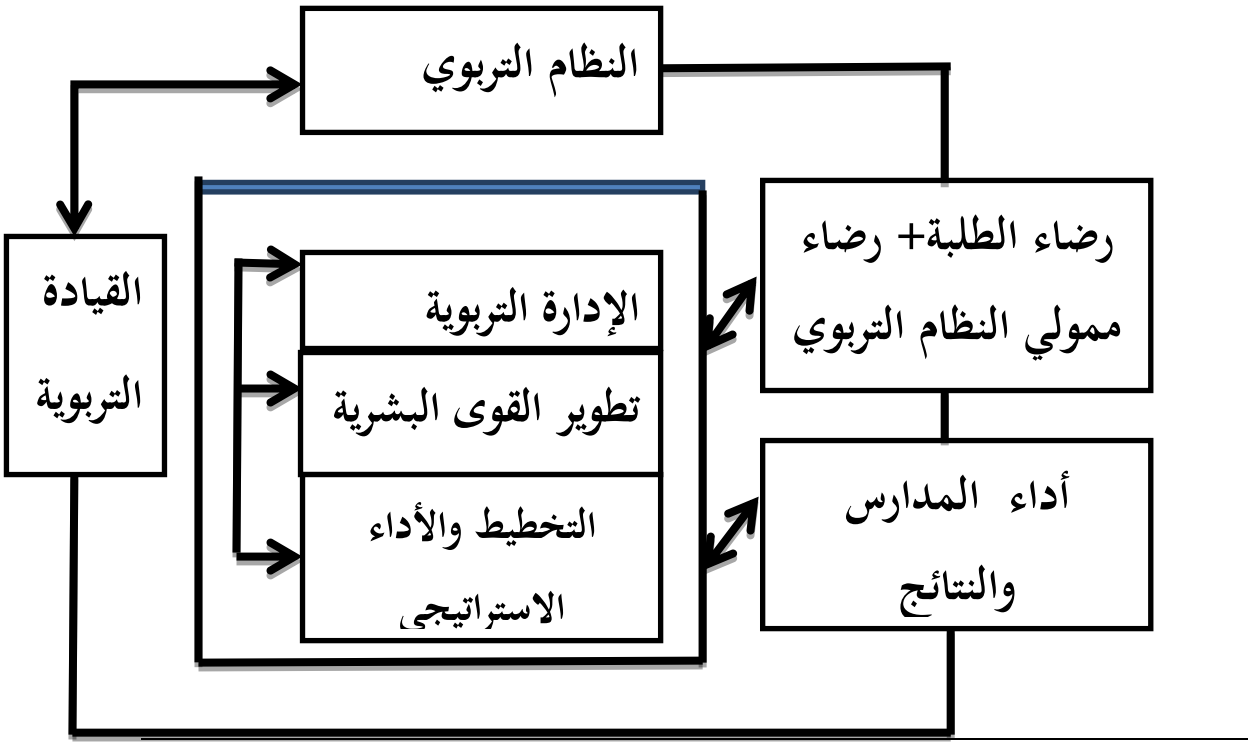
4- **إدارة وتطوير القوى البشرية**: وتشمل تقويم وتخطيط القوى العاملة، ونظام تشغيل الهيئة التدريسية، ونظام تطوير الهيئة التدريسية، والرضا المهني للهيئة التدريسية. (510نقطة).

5- **الإدارة التربوية**: وتشمل: تصميم النظام التربوي، والخدمات التعليمية، ودعمها، وتوصيلها، وتصميم البحوث التربوية، وتطوير غدارة تسجيل والتحاق الطلبة والتلاميذ، والنظر غلى الإدارة التربوية كعامل اقتصادي. (50نقطة).

6- **أداء المدارس ونتائج التلاميذ والطلبة**: وتشمل: نتائج التلاميذ والطلبة، والمناخ المدرسي وتحسينه والنتائج، والأبحاث في مجال أداء المؤسسات التعليمية، وتحسين أداء المدارس باعتباره عمل اقتصادي. (230نقطة).

7- **رضا التلاميذ والطلبة وممولي النظام التربوي**: وتشمل: حاجات الطلبة الحالية والمستقبلية، والعلاقة بين ممولي النظام التعليمي والإدارة التربوية. (230نقطة).

الشكل رقم 15: يوضح التفاعل بين مجالات معايير بلدرج لضبط جودة أداء النظام التعليمي:



المصدر: بربري، بكحيل، أسس تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية التعليمية iefpedia.com

7.4.متطلبات تطبيق الجودة الشاملة في المؤسسة التعليمية الجزائرية:

حتى تكون مفاهيم الجودة الشاملة قابلة للتطبيق العملي وليست مجرد مفاهيم نظرية بعيدة عن الواقع وحبر على الورق، ولكي تترجم على أرض الواقع في المؤسسات التربوية التعليمية، لابد من تحقيق رضا المستفيد الداخلي والخارجي للمؤسسة التعليمية ويجب أن تتوفر المتطلبات التالية:

1. **دعم وتأييد الإدارة العليا لنظام الجودة الشاملة:** لتحقيق الأهداف المرجوة فلابد من دعم سياسي من طرف الهيئات العلياء، التي تعمل على تعبئة أفراد المجتمع لتوليد حراك مجتمعي يساند عمليات التغيير، ويقدم الدعم اللازم من أجل إحداث طفرة تربوية بإمكانها دفع التنمية الشاملة.
2. **تنمية الموارد البشرية** : بتكوين الأساتذة تكوينا شاملا يمكنهم من اكتساب الكفاءة المهنية الضرورية التي تسهل عليهم استخدام استراتيجيات وطرق التدريس الحديثة، وفي المقابل لابد من تطوير وتحديث المناهج التربوية حتى تتلاءم مع متغيرات العصر الحديث وتبني أساليب التقويم المتطورة وتحديث الهياكل التنظيمية لإحداث التجديد التربوي المطلوب.
3. **مشاركة كافة العاملين في قطاع التربية:**التأكيد على المشاركة الفعالة لجميع العاملين المشاركين في قطاع التربية من أجل إحلال المناخ التربوي المناسب لتحسين مستوي الأداء.
4. **التعليم والتدريب المستمر لكافة الأفراد:** التدريب والتكوين من أهم أدوات الجودة، يتم التعرف علي احتياجات المستفيدين الداخليين وهم الطلاب والعاملين والخارجيين، وهؤلاء هم عناصر المجتمع المحلي، وإخضاع هذه الاحتياجات لمعايير لقياس الأداء والجودة.
5. **تعويد المؤسسة التربوية بصورة فاعلة علي ممارسة التقويم الذاتي للأداء.**
6. **تطوير نظام للمعلومات:** لتجميع البيانات التي توصل إلى اكتشاف الحقائق من أجل اتخاذ قرارات سليمة بشأن أي مشكلة تعترض الفرد أو المجتمع.
7. **من القيم التي تقدسها وتعتمدها إدارة الجودة الشاملة:** العمل الجماعي والتعاوني البعيد عن المركزية في اتخاذ القرارات.
8. **استخدام أساليب كمية في اتخاذ القرارات:** وذلك لزيادة الموضوعية وبعيدا عن الذاتية.
9. **ترسيخ ثقافة الجودة الشاملة بين جميع الأفراد:** كأحد الخطوات الرئيسة لتبني إدارة الجودة الشاملة ، حيث أن تغيير المبادئ والقيم والمعتقدات التنظيمية السائدة بين أفراد المؤسسة الواحدة يجعلهم ينتمون إلي ثقافة تنظيمية جديدة، تلعب دورا بارزا في خدمة التوجيهات الجديدة في التطوير والتجويد لدي المؤسسات التربوية.

خامسا: الحوكمة التربوية والمدرسة الجزائرية:

تشهد الأنظمة التربوية كغيرها من النظم في العالم تحولات واسعة وعميقة، بسبب التطور المذهل في التراكمية العلمية والمعرفية، فاستفادت من أنظمة الإدارة بالجودة الشاملة، واستفادت أكثر عندما طبقت الحوكمة الإدارية، لنتج

عن ذلك ظهور نظم الحوكمة التربوية التي عرفت تطورات مهمة، أدت إلى تحقيق المزيد من الجودة في أداء المؤسسة التربوية . إن تجارب العديد من الدول المتقدمة والنامية، استهدفت بالأساس وضع نموذج جديد لإدارة تربوية متطورة يتوافق والوثبة التي عرفتها الإدارة الحديثة. هذه الحاجة إلى التطوير هي إحدى الغايات التربوية والتعليمية الكبرى للدول العربية، ومنها الجزائر باعتبار أنها تتأثر كغيرها من الدول بالمستجدات العالمية، ولأن الحوكمة حلت العديد من المشاكل التعليمية في العديد من الدول العالمية فقد أصبح طلبها من الضرورات، من أجل إيجاد تواصل معرفي مهني إذ أن هناك فجوة كبيرة بين المهارات المعرفية والاحتياجات المجتمعية عموما باعتبار أن الخبرات التي يكتسبها التلاميذ والطلاب لا تتوافق والاحتياجات المستقبلية في سوق العمل بعد ذلك. إن الأنظمة التربوية في العالم تشهد تحولا عميقا في أنماط الحوكمة والتسيير الرشيد مراعاة لمتطلبات العصر وسعيا لتحقيق المزيد من الجودة في أداء المؤسسة التربوية. ولا يمكن تحقيق ذلك دون تطوير أداء الإدارة المدرسية والبحث عن أقوم المسالك لإيجاد قيادة إدارية مدرسية تتمتع بقدر كبير من الكفاءة والاستقلالية والتفاهم والقدرة على ترسيخ حوكمة تربوية بديلة وحكم رشيد. وإن تجارب عديد الدول المتقّدمة منها والنامية في مجال حوكمة الأنظمة الإدارية التربوية استهدفت بالأساس وضع أنموذج جديد لإدارة تربوية تقطع أي نوع من الصلة مع النمط المركزي القديم الذي مع الأسف مازال هو السائد في العديد من مؤسستنا التربوية في الجزائر. أكدت وزيرة التربية الجزائرية لدى إشرافها على افتتاح أشغال يوم تكويني ولائي لمدراء الثانويات، في إطار الزيارة الرسمية التي شرعت فيها في ولاية "أدرار" على ضرورة انتهاج "حوكمة جوارية" لتطوير العملية التعليمية التي تعتمد على مديري المؤسسات التعليمية باعتبارهم أهم حلقة وصل بين مختلف شركاء القطاع والأقرب إلى الواقع الميداني للتعليم نظرا لدورهم في الإشراف على الطاقم الإداري والبيداغوجي للمؤسسة[1] .

1.5.ظهور فكرة الحوكمة عالميا:

ظهرت الحاجة إلى الحوكمة في العديد من الاقتصاديات المتقدمة والناشئة خلال العقود القليلة الماضية خاصة في أعقاب الانهيارات الاقتصادية والأزمات المالية التي شهدتها عدد من دول شرق آسيا وأمريكا اللاتينية وروسيا في عقد التسعينات من القرن العشرين، وكذلك ما شهده الاقتصاد الأمريكي من انهيارات مالية ومحاسبية خلال عام 2002 ، كانت أولى هذه الأزمات بدول جنوب شرقي آسيا ومنها ماليزيا، وكوريا، واليابان التي أدت إلى اهتزاز وزلزلت بعض الشركات الكبيرة الأزمات المالية التي كادت أن تطيح بها مما استدعى وضع قواعد للحوكمة لضبط عمل جميع أصحاب العلاقة في الشركة. وتزايدت أهمية الحوكمة نتيجة لاتجاه كثير من دول العالم إلى التحول إلى النظم الاقتصادي، وقد أدى اتساع حجم تلك المشروعات إلى انفصال الملكية عن الإدارة وشرعت تلك المشروعات فى البحث عن مصادر للتمويل اقل تكلفة من المصادر المصرفية ، فاتجهت إلى أسواق المال وساعد على ذلك ما شهده العالم من تحرير للأسواق المالية فتزايدت انتقالات رؤوس الأموال عبر الحدود بشكل غير مسبوق ، ودفع اتساع حجم الشركات وانفصال الملكية عن الإدارة إلى ضعف آليات الرقابة على تصرفات المديرين، وإلى وقوع كثير من الشركات فى أزمات مالية ومن أبرزها أزمات

[1] الإذاعة الجزائرية: بن غبريط تدعو إلى ضرورة إنتهاج "حوكمة جوارية" لتطوير العملية التعليمية 2016/01/24 -14:48
http://www.radioalgerie.dz/news/ar/article/20160124/65471.html

دول جنوب شرق آسيا في أواخر التسعينات ، ثم توالت بعد ذلك الأزمات ولعل من أبرزها أزمة شركتي "أنرون" و"ورلد كوم" في الولايات المتحدة في عام 2001 وقد دفع ذلك العالم للاهتمام بالحوكمة، فقامت الجهات الرقابية بوضع قواعد سربان- أوكسلي عام 2002 لضبط عمل شركات المساهمة العامة.[1]

2.5.مفهوم الحوكمة:

تعتبر الحوكمة أو كما يُطلق عليها في الإنجليزية (governance) من أهم المتطلبات والضروريات الحتمية التي أضحى تطبيقها أساساً في الآونة الأخيرة، لضمان تنظيم العمل في منظمات القطاع الخاص والعام على كلّ من المستوى المحلي والإقليمي والعالمي لغرض وضع قواعد ومبادئ لإدارة المؤسسات والرقابة عليها.

بلا شك فإنه لا يوجد إجماع في الأدبيات التربوية على تعريف موحد لمصطلح الحوكمة، مثلها في ذلك مثل العولمة والحداثة والإرهاب...إلخ، إذ الموضة المصطلحية السائدة هذه الأيام تتعمد عدم تحديد المصطلح بقصد، وتركه مفتوحا ليتمكن من التوسع بعد ذلك وليكون مرنا يتسع لمختلف التعاريف الزمكانية، معنى ذلك أن هناك العديد من التعاريف التي لا حصر لها، كلها انبرت جاهزة تحاول تعريف هذه المصطلح الجديد: تعتبر الحوكمة هي الترجمة المختصرة التي راجت للمصطلح(Corporate) أو (governance) أما الترجمة العلمية لهذا المصطلح فهي « أسلوب ممارسة سلطات الإدارة الرشيدة » وقد اختلف العلماء ولم يستقر رأيهم على تعريف قاطع ومحدد لمفهوم الحوكمة، حيث ينظر إليه البعض من الناحية الاقتصادية على أنه الآلية التي تساعد في الحصول على التمويل، وتضمن تعظيم قيمة أسهم الشركة واستمرارها في الأجل الطويل. بينما يرى البعض الآخر من الناحية القانونية، على أنه يشير إلى طبيعة العلاقة التعاقدية والتي تحدد حقوق وواجبات حملة الأسهم وأصحاب المصالح من ناحية، والمديرين من ناحية أخرى. ومن ناحية أخرى، ينظر إليه طرف ثالث من الناحية الاجتماعية والأخلاقية من واقع المسئولية الاجتماعية وتحقيق التنمية الاقتصادية[2]. كما عرفت الأوساط العلمية مفهوم الحوكمة على أنه: الإدارة الرشيدة والحاكمة، ويشير إلى القوانين والقواعد والمعايير التي تحدد العلاقة بين إدارة الشركة من ناحية وأصحاب المصالح أو الأطراف المرتبطة بالشركة من ناحية أخرى، بحيث يضمن الممولون حسن استغلال الإدارة لأموالهم وتعظيم الربحية، وتحقيق الرقابة الفعالة[3].

3.5. مجموعة تعاريف مختارة للحوكمة:

- الحوكمة هي: « طريقة عملية صنع القرار وكيفية تنفيذه»[4]
- **تعريف البرنامج الإنمائي للأمم المتحدةUNDP**: في 1997 «هي ممارسة صلاحياتها الاقتصادية، السياسية و الإدارية لتسيير أعمالها على كل المستويات وهي تتضمن الآليات، العمليات و المؤسسات، والتي من خلالها

[1] مجموعة ورماك الدولية للتدريب والاستشارات WORMAC، تعريف الحوكمة ونشأتها، 12 07 2018 8:12
/http://wormac.com/define-of-governance-and-origins

[2] الحسين فتحي: ما هي الحوكمة؟ و تاريخها؟ 30 04 2012 - 42:18 http://noreed.horizon-studios.net

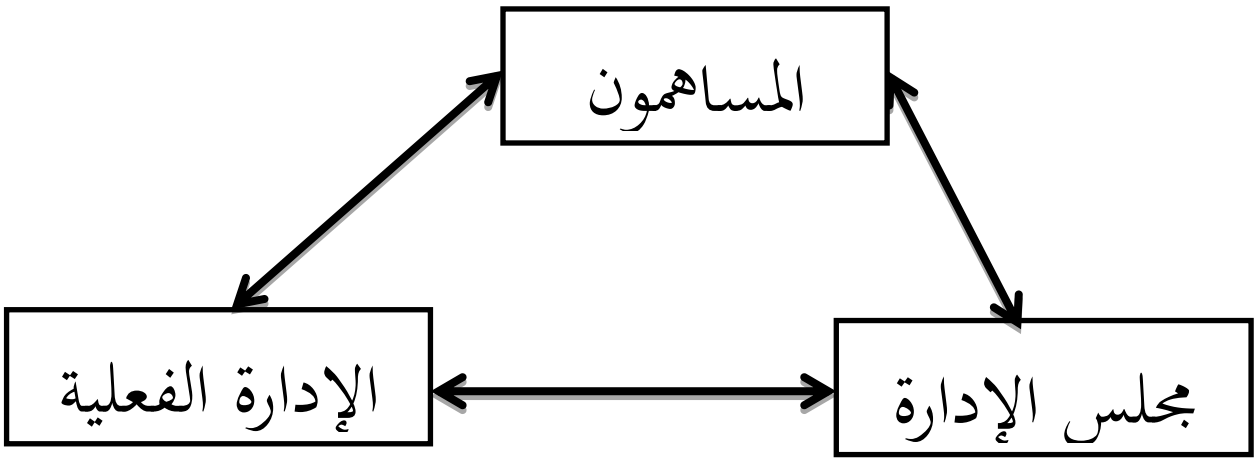
[3] المرجع السابق نفسه.

[4] المرجع السابق نفسه.

المواطنون يعبرون عن أهدافهم ويمارسون حقوقهم و يلتزمون بواجباتهم، و يولونها كل الاهتمام من اجل حل خلافاتهم» [1].

- **تعريف مؤسسة التمويل الدولية(IFC) للحوكمة:** قدمت هذه المؤسسة تعريفا عاما وواسعا باعتبار أن الحوكمة ولدت في البيئة الاقتصادية أولا ثم استعملت في المجالات الأخرى ومنها المجال التربوي قالت عنها بأنها: «النظام الذي يتم من خلاله إدارة المؤسسات والتحكم في أعمالها.» [2] .
- **تعريف منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية(OECD) للحوكمة:** بأنها : «مجموعة من العلاقات التي تربط بين القائمين على إدارة الشركة و مجلس الإدارة وحملة الأسهم وغيرهم من أصحاب المصالح.» [3]
- **الحوكمة هي جودة الجودة:** هي« مجموعة من القوانين والنظم والقرارات التي تهدف إلى تحقيق الجودة والتميز فى الأداء عن طريق اختيار الأساليب المناسبة والفعالة لتحقيق خطط وأهداف الشركة.» [4]
- **حوكمة التسع مبادئ:** الحوكمة الرشيدة في حقيقتها هي إدارة جيدة تسير المؤسسة، تنعكس في شكل ممارسات وسياسات واقعية وميدانية، تقوم على تسعة مبادئ هي: « 1الكفاءة، 2والفاعلية، 3والاستجابة، 4والعدالة، 5وسيادة القانون، 6والشفافية، 7 ومكافحة الفساد، 8 والمساءلة، ومشاركة الأطراف المختلفة في اتخاذ القرار» [5].

الشكل رقم 16: يبين الأطراف الرئيسية في الحوكمة:



من اقتراح الطالب الباحث

3.5.إشكالية المركزية/اللامركزية في أنماط حوكمة الأنظمة التربوية

إذما أردنا أن نعرف أصل العلاقة بين المدرسة ونوع التسيير الذي يحكمها فإن ذلك يستدعي العودة لتاريخ التعليم باعتباره منظومة متكاملة وخدمة اجتماعية واقتصادية وسياسية، لذلك وجب علينا أن نتذكر أن التعليم في أول

[1] المرجع السابق نفسه.

[2] مركز أبو ظبي للحوكمة: **أساسيات الحوكمة: مصطلحات ومفاهيم**، www.adccg.ae/Publications/Doc-30-7-2013-12729.pd، 18/04/15، ص5.

[3] المرجع السابق نفسه، ص5.

[4] المرجع السابق نفسه، ص5.

[5] ياسمين خضري: **نحو حوكمة رشيدة في التعليم الأساسي**، مركز العقد الاجتماعي، مصر، دط، 2014، ص05.

عهده بدأ عن طريق بذل جهود لمدرسين فرادى كانوا يعلمون الأطفال مجموعة من الحرف أو الفنون أو المعارف. وقد تطور ذلك عندما تبنته مؤسسات دينية أو فئوية أو طبقية مجتمعية. غير أنه مع مرور الزمن، أخذت الجماعات المحلية تحاول السيطرة على هذا القطاع للأسباب السابقة عموما، لكن مع حلول القرن التاسع عشر، لأسباب سياسية واقتصادية واجتماعية أمست الدولة تسيطر على هذا القطاع سيطرة تامة مما أدى إلى بروز المركزية التي سعت إلى توحيد معايير العمل لتوفير اليد العاملة المختصة التي يحتاجها سوق الشغل ولضمان الإنصاف وتكافؤ الفرص وللقيام بعمليات التكوين المختلفة، ولإرساء البنية التحتية والموارد البشرية والتمويل والبرامج الموحدة الضرورية لتعليم عدد أكبر من المتعلمين، وبذلك تشكلت بيروقراطية إدارية قادرة على تسيير المؤسسات التربوية مركزيا، وقد مكنت هذه المركزية الدولة من حسن التسيير الإداري في المجال التعليمي، غير أنها مع مرور الوقت ظهرت ثغرات ونقائص لا يمكن التغافل عنها، خاصة في ضوء " دمقرطة "كافة جوانب الحياة العامة خاصة بالنسبة لمختلف الدول التي تبنت هذا التوجه السياسي، وخاصة بعدما أصبحت هناك تنافسية عالمية في مختلف المجالات، وبعد ظهور مؤسسات رائدة في كنف عولمة الاقتصاد في هذه الأجواء برزت بعض المشاكل التربوية وطفت على السطح بسبب ضعف المخرجات التعليمية مقارنة بضخامة حجم المدخلات باعتبار أن توفير وتطوير الموارد البشرية أمر ضروري[1] مكنت مركزية التسيير في التعليم من تحسين الجودة وتوحيد المعايير والمحتويات وتوفير تعليم لعدد أكبر من الناس. غير أن أنتجت نقائص لا يمكن التغافل عنها في كافة جوانب الحياة العامة، هنا توقفت أفكار الجودة الشاملة، لتحل محلها اللامركزية كعملية نقل الصلاحيات من مستويات اتخاذ القرارات المركزية إلى مستويات تقديم الخدمة، وذلك من خلال منح المزيد من صلاحيات اتخاذ القرار على مستوى المدرسة والإدارة التعليمية؛ في حين تظل المهام التنفيذية من متابعة، وتخطيط، وتطوير المنهج من اختصاص كل من المديريات والوزارة[2].إن حوكمة المؤسسات أو الإدارة الرشيدة هي آلية تسعى المؤسسات من خلال اعتمادها الوصول إلى مستوى عال من الفعالية و التميز في أدائها و تحقيق الجودة في إنتاجها و الكفاءة لدى عامليها، ...إلخ، ويكون ذلك من خلال تبنيها أهم مبادئ الحوكمة، خاصة بعدما ظهرت العديد من المشكلات التي تعيق مختلف التطورات البشرية خاصة فيما يتعلق بالجوانب التكوينية للأفراد، وتوفير وتوزيع مختلف التجهيزات الجديدة التي أصبحت من الضرورات المجتمعية، وتطوير وصيانة البنية التحتية لمختلف الدول. كل هذه الأسباب وغيرها جعلت أصحاب العقول والنهى من المفكرين والتربويين منذ سبعينيات القرن الماضي يتجهون إلى تنفيذ لامركزية التعليم باعتبارها حلا ناجعا يقضي على كل النقائص الملاحظة والمرصودة سلفا في هذا المجال. وقد سارعت بعض الدول إلى تطبيق هذا التوجه الجديد فحققت نتائج باهرة، في حين حاولت دول أخرى الاستفادة من تلك النتائج مع الجمع بين المركزية في التسيير واللامركزية، إذ أن لكل دولة أهدافها وسياستها التربوية الخاصة بها. والجدير بالذكر أن نجاعة النظام التربوي لا تتحقق فقط بالقدرة على تحديد أهداف تربوية وجيهة كبناء برامج تعليمية جيدة وإعداد كتب ومُعينات بيداغوجية

[1] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: **دراسة حول أنماط حوكمة الأنظمة التربوية وأثرها على تسيير المؤسسات التعليمية وضمان جودة خدمتها**، المرصد العربي للتربية، 2013، ص13.

[2] وزارة التربية والتعليم، **دور مجلس الأمناء فى اللامركزية والحوكمة الرشيدة واللائحة الداخلية**، دليل المدرب، مصر، 2008، ص12.
egypt.worlded.org/Docs/ERPGovernanceTrainerManual.pdf

مفيدة ...إلخ، بل إن الأمر يتطلب بالأساس عملا مشتركا ومساهمة بشرية فاعلة من طرف كافة الأطراف التي تستقبل المدخلات وتشمل كلا من الإداريين والأساتذة المدرسين وأولياء التلاميذ والعمال وكل من له صلة بالتلاميذ من القوى المكونة للمجتمع المدني.[1]

4.5.الحوكمة وفاعلية الإدارة المدرسية:

إن فاعلية الإدارة المدرسية تتحدد وبالدرجة الأولى بفاعلية مديرها لأنه هو المحرك والموجه لكل العناصر والإمكانيات المتوفرة في المدرسة من أجل تحقيق الأهداف والطموحات والآمال، ومع أن الأطراف الأخرى المشاركة في التسيير لها مركزها وأهميتها، إلا أن قدرة إدارة المؤسسة تتوقف على كفاءة وقدرة مديرها الذي أصبح ينظر إليه كقائد تربوي يقود مختلف العناصر المساهمة في إنجاح العملية التعليمية، قيادة حكيمة بكل مهارة وإتقان وبأقل جهد وتكلفة من أجل تحقيق مضاعفة الإنتاج التعليمي من خلال الإمكانيات عبر تأدية أدواره ومهامه المتعددة في العمل المدرسي، فلا بد له من مواجهة كل المشكلات التي تعترض تحقيق المخرجات المطلوبة خاصة تحقيق الأهداف ، والعمل على حلها، أو التقليل من آثارها السلبية قدر الإمكان من خلال عمل مخطط، وتسيير رشيد. إن المدير من خلال اللامركزية يمكنه اختيار الأسلوب الأنجع في قيادة المؤسسة التربوية، وإيجاد الفضاء المميز الذي به يتحقق تحسين جودة الخدمات التربوية، هنا لابد من الإشارة إلى أن القيادة في المؤسسات التعليمية تتميز بأنها عملية مستمرة الفعالية وتأثيرها كبير في سير العملية التعليمية، فيرتبط نجاحها أو فشلها بنوع العلاقة التي تربط القائد بالمعلمين، وبالتالي فإن لهذه العلاقة دورا أكبرا في إنجاح العملية التعليمية. وكلما ساد هذه العلاقات الاحترام المتبادل والتقدير كان مستوى الأداء أفضل. وتستمد القيادة الإدارية والتربوية في المؤسسات التعليمية أهميتها من قدرتها على استخدام كافة الوسائل المتاحة بحيث تتلاءم مع أهداف العملية التعليمية من أجل تحسين أداء العنصر البشري. وبذلك تختلف القيادة الإدارية عن القيادة بشكل عام في أن الأخيرة تستمد قوتها من السمات والصفات الشخصية التي يتمتع بها القائد، بينما القيادة الإدارية تعتمد على ما يتوفر لها من السمات والصفات الشخصية من هنا تحظى القيادة التربوية باهتمام كافة المجتمعات، فهي تتعلق بالتأثير في الأفراد والجماعات وإنجاز الأعمال المنوطة بالقيادة من قبل مؤسسات الدولة. إن ترشيح القيادات التربوية في المؤسسات التعليمية التي لا تتناسب مع خبراتهم ومؤهلاتهم قد يؤدي إلى عدم تحقيق أهداف العملية التعليمية.

سادسا: مفهوم الإدارة التربوية والإدارة المدرسية:

عرفت مفاهيم ومصطلحات التربية تطورا كبيرا، نذكر منها مفهوم الإدارة المدرسية الذي تمدد بحيث اتسع ليشمل الجوانب الإدارية والتنظيمية والجوانب الفنية في صورة متكاملة تهدف إلى توفير واستغلال الوسائل والإمكانيات المادية والبشرية استغلالا عقليا كاملا، وتهيئة ظروف العمل المناسبة التي تساعد على تحقيق أهداف العملية التربوية التي أنشئت المدرسة من أجلها، أي أصبحت الإدارة المدرسية وسيلة هدفها تحقيق العملية التربوية الاجتماعية بمعناها الواسع ميدانيا تحقيقاً وظيفياً يمكن رؤيته ماثلا ومشاهدا عن كثب.

[1] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مرجع سابق، ص14.

1.6- تعريف الإدارة التربوية: عُرفت بالعديد الكثير من التعريفات التي نذكر بعضها فيما يلي:هي« عملية اجتماعية تعنى بتيسير وتحفيز العناصر البشرية في كافة فروع ومستويات الإدارة وتوجيه جهودها بصورة منظمة نحو تحقيق أهداف اجتماعية»[1] وهي أيضا « مجموع عمليات تخطيط وتنظيم وتوجيه وضبط وتنفيذ وتقييم الأعمال والمسائل التي تتعلق بشؤون المؤسسات التربوية المدرسية للوصول إلى الأهداف التربوية المرسومة، باستخدام أفضل الطرق في استثمار القوى البشرية والموارد المتاحة وبأقل ما يمكن من الجهد والمال»[2]

2.6- تعريف الإدارة المدرسية: سنقتصر على الحديث من الناحية الإجرائية فقط، وبذلك يمكن أن نقول أن مدير المدرسة يمثل الجهة الإجرائية التي تقوم بتنفيذ مختلف الخطط والبرامج وفقاً للسياسات المرسومة ضمن اللوائح والتعميمات والتعليمات الصادرة مباشرة عن وزارة التربية والتعليم بما يتفق مع السياسة التربوية والتوجهات العامة للدولة. إن الإدارة المدرسية بإمكانها أن تمارس في اطار اللامركزية مهماتها داخل البيئة والمجتمع المدرسي المضيقة والواسعة بإشراف المدير من خلال مجموع الأساتذة والتلاميذ والموظفين، وخارج المدرسة مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي، إضافة إلى مديريات التربية ذات العلاقة المباشرة. وبذلك تكون الإدارة المدرسية جزء من الإدارة التربوية، وصورة مصغرة لتنظيماتها، وتستمد أهدافها واستراتيجياتها منها، وهي الوحدة القائمة بتنفيذ السياسة التربوية وتجسيدها إجرائيا وعمليا وفق الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة. عندما نتحدث عن تعريفها نجد تعددا كبيرا، فمنهم من قال بأنها: «مجموعة عمليات تقوم بها هيئة المدرسة، بقصد تهيئة الجو الصالح الذي تتم فيه العملية التربوية والتعليمية، بما يحقق السياسة التعليمية وأهدافها»[3]. ومنهم من قال بأنها: «ذلك الكل المنظم الذي يتفاعل بإيجابية داخل المدرسة وخارجها وفقاً لسياسة عامة وفلسفة تربوية تضعها الدولة رغبةً في إعداد الناشئين بما يتفق وأهداف المجتمع والصالح العام للدولة وهذا يقضي القيام بمجموعة متناسقة من الأعمال والأنشطة مع توفير المناخ المناسب لإتمام نجاحها»[4] ويرى غيرهم أن الإدارة المدرسية هي: «مجموعة من العمليات التربوية المتكاملة، التي ينفذها نخبة من التربويين المؤهلين تأهيلاً نظرياً وعملياً عاليا، لتحقيق الأهداف التربوية الرامية لإشباع حاجات المجتمع، عبر مجموعة من الإجراءات والأنشطة كالتخطيط والتنظيم والتنفيذ والتوجيه ثم تقوم باتخاذ قرارات على ضوء المنجزات»[5]

3.6- خصائص الإدارة المدرسية[6]: توصف الإدارة المدرسية بأنها ناجحة، عندما تتمسك بخصائص راقية وقيم الجودة التي نذكر منها:

- استخدام أسلوب إداري وبيداغوجي في الإدارة المدرسة، يتناسب مع طبيعة المكان المحيط بها، خصوصاً عند وجودها بالقرب من منطقة سكنية.

---

[1] إبراهيم عصمت مطاوع، وأمينة احمد حسن: **الأصول الإدارية للتربية**، دار الشروق، جدة، السعودية، دط، 1982 ، ص 16.

[2] تيسير الدويك وآخرين: **أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي**، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، دط، دس، ص53.

[3] إبراهيم محمد أبو فروة: **الإدارة المدرسية**، الجامعة المفتوحة، بنغازي، ليبيا، 1997 ، ص 31.

[4] احمد إبراهيم أحمد: **نحو تطوير الإدارة المدرسية**، سلسلة دراسات نظرية وميدانية، دار المطبوعات الجديدة، الإسكندرية، مصر، دط، 1991 ،ص 05.

[5] حمود طافش: **الإبداع في الإشراف التربوي والإدارة المدرسية**، دار الفرقان السعودية، دط، 2004، ص ، 17.

[6] مجد خضر: تعريف الإدارة المدرسية، 22 07 2018 9:24 http://mawdoo3.com

– اتصاف الإدارة بالمرونة في التعامل مع كافة الأفراد الموجودين في المدرسة، مع الحرص على تجنب حدوث أية مشكلات بين أعضاء الهيئتين الإدارية، والتدريسية.

– المحافظة على المهنية العالية في التعامل مع كافة الأفراد، وفي كل الأحداث التي تتعلق بالمدرسة.

– الاستفادة من كافة الموارد المالية المتاحة، من أجل دعم التعليم في المدرسة.

4.6– أهداف الإدارة المدرسية[1]: تسعى الإدارة المدرسية إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، وهي كثيرة جد نذكر بعضها فيما يلي:

* الحرص على تطبيق الأهداف التعليمية العامة.

* تطوير الطلاب علمياً، ومعرفياً، ودراسياً.

* المحافظة على تعزيز النشاطات اللامنهجية، مثل: الإذاعة المدرسية.

* العمل على النهوض بالمدرسة، نهوضاً مميزاً.

* المساعدة في توفير الكُتب الدراسية للطلاب.

* تقوية العلاقات بين الأساتذة، والطلاب، وأولياء الأمور.

5.6– المؤسسة التربوية وأنماط تسييرها: شهدت السنوات القليلة الماضية تنافس اتجاهات تربوية جديدة فيما بينها، فساهمت بذلك في تطور مفهوم الإدارة المدرسية وتطبيقاتها. وبذلك لم يعد مفهومها مقتصرا في معناه على تسيير شؤون المدرسة إداريا، وماديا، بل اتسع توسعا كبيرا ليشمل مختلف الاحتياجات والإمكانات المساعدة على تحقيق الأهداف الكثيرة المتعلقة بنجاح العملية التربوية. هذا يعنى أن الإدارة المدرسية لم تعد إدارة تسيير فقط بقدر ما تحولت إلى إدارة إنماء وتطوير، وهي التي يعود إليها الفضل في نجاح المؤسسة في رسم أهدافها الاستراتيجية وتوفير خدمات تربوية ذات جودة عالية، والمساهمة في نحت مخرجات تعليمية ذات كفاءة وتأهيل، تُسهم في تحقيق التقدم الاجتماعي والحضاري المنشود ، ويتم ذلك باعتماد رؤية فكرية تجعل المدرسة نواة أساسية لكل عملية تحديث بالمجتمع ومن هذا المنطلق أمست عبارة "مدرسة التغير" و "إدارة التغيير" و "قيادة التغير" استخداما شائعا في أغلب الدراسات الإدارية الحديثة. لم يعد ذكر إدارة المدرسة يوحي بمجرد تنفيذ التعليمات الصادرة عن سلطة أعلى: المركزية وغير المركزية، وإنما تحولت إلى قيادة بإمكانها اتخاذ القرارات المناسبة في الأوقات المناسبة، فهي تسعى إلى تطوير الأداء التربوي وتوفير عدد من الخدمات التربوية الشاملة والقادرة على جعل المدرسة فضاء حياة راقية و تأهيل جيد، يمكن التلاميذ من اكتساب العديد من القدرات الثقافية والإنسانية والاجتماعية إضافة إلى المكتسبات التربوية و المعرفية المعهودة[2].

الإدارة المدرسية هي الوظيفة التعليمية، التي توجد في أعلى الوظائف الإدارية والبيداغوجية في كل مدرسة، وتهدف إلى وضع القواعد الأساسية، التي تنظم طبيعة سير التعليم المدرسي، وعلاقة كافة الأفراد المرتبطين فيها: إداريين، وأساتذة، وتلاميذ وطلاب، وإداريين، وعمال، وتحرص على المحافظة على فاعلية تطبيق المهام

[1] المرجع السابق نفسه.

[2] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مرجع سابق، ص15.

التعليمية، والتربوية، والإرشادية، من خلال تقييم أداء كل منهم، خاصة عمل الأساتذة الذين يرأسون الإدارة الصفية، بما يملكونه من تأثيره مباشر في التلاميذ خلال العام الدراسي. فالأساتذة الذين يقومون بدورهم الإداري والتعليمي والتربوي يساهمون في نجاح المدرسة والإدارة المدرسية.

سابعا: الإدارة الصفية :

إدارة الصف جزء من الإدارة المدرسية أو هي فرع من فروعها، وهي المستوى التنفيذي من الإدارة التربوية التي تطبق مبادئ الإدارة العامة في ميدان التربية، وهي كباقي المؤسسات تؤثر في المجتمع وتتأثر به .

هناك العديد من الدراسات التي أوردت مصطلح "صف" أو "فصل" أو "القسم" وكلها يدل على معنى واحد، ومع ذلك هناك تفسيران لمفهوم الصف الدراسي، أولها: يرى الصف الدراسي عبارة عن المكان المعين الذي يتعلم فيه التلميذ أو الطالب في المدرسة وهو التفسير التقليدي، في حين هناك تفسير آخر لا يرى في الصف الدراسي مكاناً معيناً، بل المقصود مجموعة التلاميذ الذين تضمهم قائمة واحدة، ولذلك فإن كل مكان يتعلمون فيه تجربة جديدة أو يمارسون فيه نشاطاً معيناً ولو كان خارج المدرسة يعتبر صفاً دراسياً.

1.7- مفهوم الإدارة الصفية: تعد إدارة الصف فنا وعلما، فمن الناحية الفنية تعتمد هذه الإدارة على شخصية المدرس وأسلوبه في التعامل مع التلاميذ داخل القسم وخارجه، وتعد إدارة الصف علما بذاته بقوانينه وإجراءاته. وهي مجموعة من الأنماط السلوكية التي يستخدمها المدرس لكي يصنع بيئة تعليمية مناسبة ويحافظ على استمرارها بما يمكنه من أجل تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة. ولكي نحدد هذا المفهوم نقدم فيما يلي بعض التعريفات ليسهل التصور كما يلي[1]:هي:

«من أنماط سلوك تتصل بإشاعة المناخ الملائم لتحقيق أهداف تعليمية محددة يخطط لها المعلم ويعيها الطلاب مجموعة من النشاطات التي يهيئها المعلم بمشاركة الطلبة لتهيئة الجو المناسب للعملية التعليمية ورعاية السلوك لدى الطلاب لكي يكونوا نافعين في المجتمع»، «مجموعة من الإجراءات التنظيمية والمبادئ والأنشطة التي يستخدمها المعلم لتعزيز السلوك المناسب والحد من غير المناسب وغير المرغوب وتنمية العلاقات الإنسانية في مناخ اجتماعي ومنتج من خلال التفاعل اللفظي والاتصال الجيد»، «أن الإدارة الصفية هي تلك العملية التي تهدف إلى توفير وتنظيم فعال داخل غرفة الصف من خلال الأعمال التي يقوم بها المعلم، لتوفير الظروف اللازمة لحدوث التعلم في ضوء الأهداف التعليمية التي سبق أن حددها بوضوح لإحداث تغييرات مرغوب فيها في سلوك المتعلمين تتسق وثقافة المجتمع الذي ينتمون إليه من جهة، وتطوير إمكاناتهم إلى أقصى حد ممكن من جوانب شخصياتهم المتكاملة من جهة أخرى»، «كل السلوكيات الأدائية وعوامل التنظيم الصفي التي تقود إلى توفير بيئة صفية تعليمية منظمة»، «مجموعة عمليات متداخلة بعضها ببعض تتكامل فيما بينها، ويقوم بها شخص معين أو أشخاص بشكل يساعد على بلوغ أهداف معينة، مخطط لها، ومحددة بكل مسبقا»

[1] مسفر بن عواض الزايدي: **واقع ممارسة إدارة الصفوف الأولية من وجهة نظر معلميها ومديري ومرشدي المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف**، رسالة ماجيستير، تخصص تربوي جامعة أم القرى، مكة، السعودية، 2014، ص ص 02،03.

من كل التعاريف السابقة نستنتج أن الإدارة الصفية هي عبارة عن عملية هدفها إيجاد تنظيم فعال داخل الغرف الصفية، يقوم بها المدرسون لتوفير الظروف المناسبة للعملية التعليمية من أجل تحقيق الأهداف الخاصة بها، والحصول على التعليم الفعال والمتميز.

2.7- عناصر الإدارة الصفية: هناك العديد من العناصر التي تقوم عليها الإدارة الصفية وهي:

2.7-1 التخطيط: وهو أول المهام الإدارية للأستاذ، له أهميته القصوى حيث أن أي خلل في هذا الجانب ينعكس على مختلف جوانب العملية الإدارية التعليمية، وقيام الأستاذ يمكنه بوضع العديد من الخطط أهمها : الخطة السنوية ممثلة اختيار الأهداف والنشاطات والمهارات وأساليب التقويم المتنوعة وغيرها من الأمور– الخطة الزمنية للمنهاج في التوزيع السنوي للدروس المقررة، وعملية التخطيط في الحقيقة ما هي إلا وضع تصورات مسبقة لتحقيق التوافق والانسجام بين مكونات النظام في الموقف الصفي على نحو يؤدي إلى تحقيق تعلم مثمر

2.7-1 القيادة: رغم تغيير النظريات التنظيمية التربوية وتقلبها على مر الزمن، ورغم التطور الذي عرفته الدراسات والبحوث التربوية والتدريسية يبقى المدرس هو الرائد في العمل الصفي إذ لا يمكن الاستغناء عن دوره القيادي في العملية التعليمية وبالتالي يجب عليه أن يكون قادراً على :

–1انتاج دافعية التعلم عند المتعلم: وذلك من خلال إثارة اهتمام التلاميذ بموضوع الدرس، ولعل أهم طريقة لتحقيق ذلك هي دمجه من خلال وضعيات تعلمية في مشكل الدرس ودفعه للتفاعل معه، والمحافظة على حضوره وانتباه من خلال اختيار الموقف التعليمي/ التعلمي وإشراك التلاميذ في نشاطات الدرس، واستخدام وسائل التعزيز لإنجازات التلاميذ .

– 2 مراعاة الحاجات النفسية والاجتماعية للتلاميذ: معلوم أن لكل مرحلة عمرية نمو، ولها خصائصها التي يجب أن تراعى من أجل توليد الدافع القوي داخل نفسية التلاميذ والطلبة للعملية التعليمية، بالإضافة إلى توفير الحاجات الأساسية لهم، وإشغالهم مثلا بأمثلة اجتماعية تراعي الواق وتدفع الملل والضجر أثناء التقدم في مراحل العملية الدراسية.

–3 مواجهة الملل والضجر : إذا لاحظ الأستاذ أن تلاميذه يرهقهم الدرس لإصابتهم بحالة من الملل والضجر فإن لذلك أسبابا متعددة بعضها متعلق بالجانب التخطيطي أو القيادي أو التنظيمي أو التقويمي للأستاذ، أو هو متعلق بالحالة النفسية أو الاجتماعية للتلميذ.

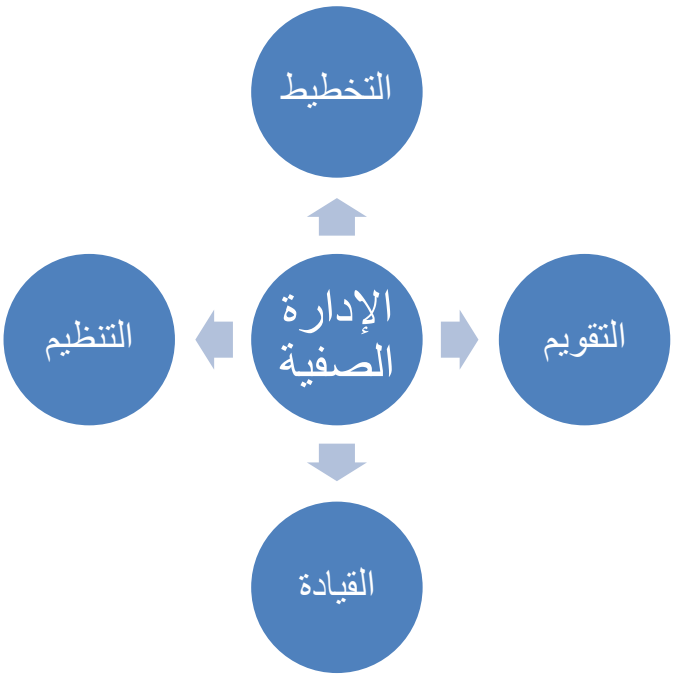
–4 الفروق الفردية للتلاميذ : من البديهي المعلوم أن التلاميذ لا يستجيبون لعملية التعلم بنفس الدرجة من الفاعلية والاستيعاب فكما بينت الدراسات العلمية الحديثة أن هناك ثمانية أنواع رئيسية مختلفة من الذكاء لدى الإنسان، ولكل نوع طريقة في التعامل، وما يجعل هذا التلميذ يستوعب بسرعة، قد يكون عائقا عند الآخر: فبعضهم يحتاج إلى توفير جو من الصمت والسكون ليعمل بفاعلية، وبعضهم يحتاج إلى الفوضى لتحقيق ذلك، لذا يجب أن يلاحظ الأستاذ دائماً أن بعض التلاميذ يستجيبون لطريقة ما أكثر من غيرها، وكذلك فإن بعض التلاميذ يتمتعون بقدرات عالية من التفوق والذكاء، فأولئك

يجب وضع برامج خاصة م أثناء الحصة الدراسي

2.7-3 التنظيم: يعد من العناصر المهمة في الإدارة الصفية، ويقصد به القدرة على تنظيم الوقت بدقة متناهية، بحيث يتمكن الأستاذ من إعطاء دروسه بشكل منظم ودون تقصير في ذلك.

2.7-4 التقويم: وهو القيام بتعديل وتغيير في السلوك، من أجل الحصول على مهارات جديدة ومفيدة في الحياة.

الشكل رقم 17: يبين عناصر الإدارة الصفية :



المصدر من اقتراح الطالب الباحث

وهناك العديد من التقسيمات التي تبين عناصر الإدارة الصفية كل يقسمها بما يراه من عناصر ضرورية في التعريف الذي تبناه مثلا في التعريف التالي: «هي تلك العملية المنظمة والمخططة التي يواجه فيها المعلم جهوده لقيادة الأنشطة الصفية, وما يبذله التلاميذ والطلاب» نجد هناك عناصر أربعة بإمكانها أن تحقق رؤية صاحب التعريف هي: إدارة البيئة الصفية، إدارة النظام الصفي، إدارة السلوك الصفي، وإدارة التفاعل الصفي.

1/ إدارة البيئة الصفية:

أ – البيئة المادية الفيزيقية: تتعلق بتصميم المكان الذي يشغله الصف حسب النوع والمصادر التعليمية المتوفرة فيه، يتعلق الأمر أيضا بكيفية جلوس التلاميذ، كيفية تواصلهم، الكثافة الطلابية، التغيرات الطبيعية(حرارة- إضاءة- رطوبة)...

ب– البيئة النفسية: يعرفها "والبيرج" بأنها: «ة المناخ أو الوسط السائد في غرفة الصف والذي يمكنه التأثير على ما يتعلمه الطلبة»[1]

2/إدارة النظام الصفي:

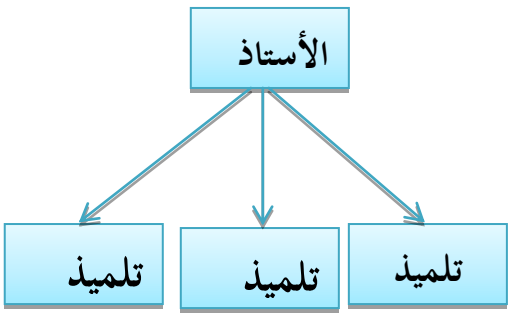
هذا المفهوم يدل على انضباط سلوك التلاميذ في الموقف التعليمي، بما يتوافق والأنظمة الصفية المحددة في وثيقة النظام الداخلي، بما ييسر عملية التفاعل الداخلي الصفي، والذي به يتم تحقيق الأهداف المخططة، بمشاركة جميع عناصر الموقف الصفي[2] النظام الصفي يعني احترام الزمن كونه أحد العوامل المهمة جدا، ويعني إثارة التلاميذ من أجل أن تبقى دافعيتهم متقدة دوما، ويعني تحضير نشاطات ملائمة هادفة، واستعمال الوسائل التعليمية بشكل جيد وفق ما تقتضيه أسئلة النشاطات، ويعني تطبيق القوانين المتفق عليها بمرونة إيجابية، كما يعني التعزيز الإيجابي للسلوك المرغوب فيه.

3/إدارة السلوك الصفي: يقصد به الكيفيات المختارة من المدرس والإجراءات المتخذة لمنع حدوث مشكلات سلوكية أو كيفية معالجتها أثناء حدوثها، هناك من يتصرف بعصبية وهناك من يستخدم المعلومات التي يعلمها عن صفات المراهق، وهناك يبحث عن أسباب المشكلة ومصادرها...ولكل أستاذ طريقة في التعامل.

4/إدارة التفاعل الصفي: هو نتيجة كل أنواع الاتصالات بين جميع الأطراف التي تضمنها الموقف التعلمي **من** خلال المناقشة والحوار، وفي ظل جو المشاركة وتبادل الأفكار سواء تعلق الأمر بالتفاعل اللفظي، أو التفاعل الجسدي الذي يضم الإيماءات والإيحاءات الجسدية: كتغيرات الوجه وتعبيرات الحواس التي تعبر عن رموز اجتماعية في لغة الحركات وهو ما يسمى بالتفاعل غير اللفظي.

3.7– أنماط التفاعل الصفي: يوجد العديد من أنماط التفاعلات الصفية نذكر منها: **نمط الأحادي الاتصال، الثنائي الاتصال، الثلاثي الاتصال، المتعدد الاتصال.**

الشكل رقم18: يبين النمط الأحادي الاتجاه في التفاعل الصفي:

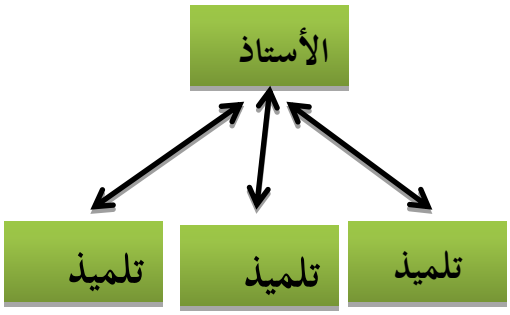


المصدر: https://schools.education.qa/schools

[1] https://schools.education 17:55 الساعة 2018/09/25 يوم

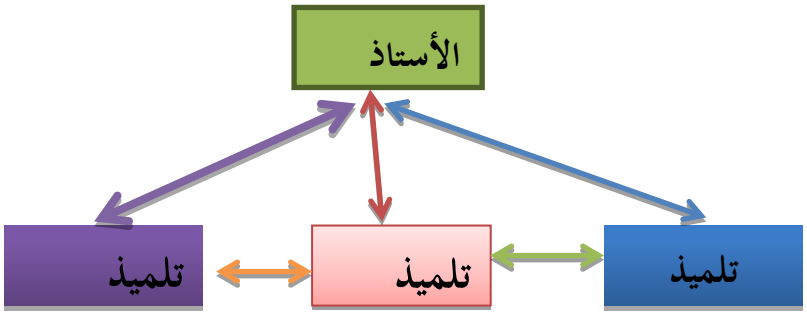
/https://schools.education.qa/schools/20422/DocumentLibraries/Lists/ProfessionalDevelopment

الشكل رقم19: يبين النمط الثنائي الاتجاه في التفاعل الصفي:



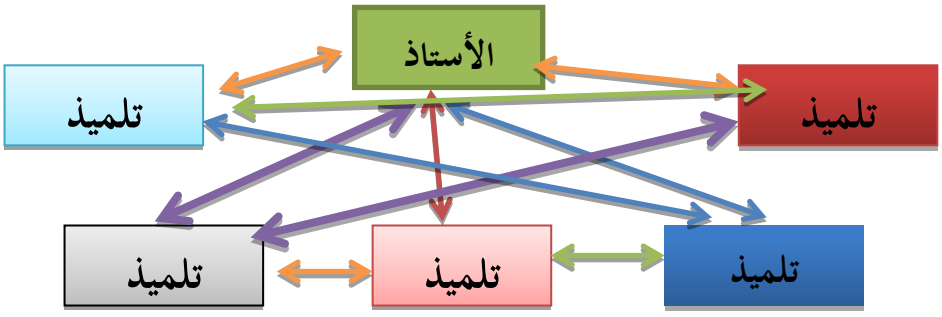
المصدر: https://schools.education.qa/schools

الشكل رقم20: يبين النمط الثلاثي الاتجاه في التفاعل الصفي:



المصدر: https://schools.education.qa/schools

الشكل رقم21: يبين النمط المتعدد الاتجاهات في التفاعل الصفي:



المصدر: https://schools.education.qa/schools

4.7- أهداف الإدارة الصفية: هناك العديد من الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها الإدارة الصفية وهي:

1- العمل على توفير الظروف والمناخ التعليمي المناسب للطلبة. إيجاد بيئة تعليمة آمنة وخالية من أي أضرار أو مخاطر.

2- لها أهمية كبيرة في أنها تساعد الطلبة على الحصول على مستوى تحصيل أعلى.

3- تساعد في إيجاد المبادئ والقيم والاتجاهات وترسيخها في الذهن.

4- تمنع الانحرافات ويستطيع المدرس أن يرشد ويوجه ميول ومختلف أنواع سلوكات تلاميذه وطلابه، وتحقق نموا متكامل بين المتعلمين.

5- تحقيق معني الحياة في المدرسة.

5.7- أنواع الإدارة الصفية: للإدارة الصفية العديد من الأنواع وهي:

1* الإدارة الصفية الفوضوية: ينتشر هذا النوع من الإدارة الصفية عند المعلمين الذين يتصفون بضعف في شخصيتهم، وذلك لعدم قدرتهم على ضبط الطلاب ولفت انتباههم، بحيث يتصف هؤلاء المعلمون بضعف في الإدراك والتخطيط المناسب، وعدم قدرتهم على تحقيق الإنتاجية المطلوبة، وبالتالي ضياع الوقت المفيد للدرس في أمور غير نافعة للطلبة.

2* الإدارة الصفية التسلطية: هذا النوع من الإدارة يتصف معلموه بالتسلط في معاملة الطلبة، مع إجبارهم على الطاعة والاحترام، والهدف الأساسي لهم هو إعطاء الطلبة المعلومات التي يريدونها، دون إعطائهم فرصة للحديث والنقاش، بل يستخدمون التسلط والاستبداد في إنفاذ قراراتهم.

3* الإدارة الصفية الديمقراطية: يعد هذا النوع من الإدارة الصفية من أفضل الأنواع، وذلك لأنها تعمل على توفير الأجواء المناسبة لطلبة والتي تتميز بتوفير الراحة والأمن، من خلال اعتماد المعلمين أسلوب النقاش والحوار المتبادل بينهم وبين طلبتهم.

4الإدارة الصفية التقليدية: تقوم هذه الإدارة على عدّة جوانب، وهي تتركز بشكل أساسي على الاحترام الموجّه من الطلبة لمعلميهم الذين يكبرونهم في السن، لذلك فهم يسعون إلى تقديم الطاعة والولاء، مع وجود بعض القيود على عملية النقاش والحوار فيما بينهم

2.7- الإدارة الصفية والتعليم الإلكتروني: عندما نقارن بين الإدارة الصفية والتعليم الإلكتروني نجد هناك تشابهات وفروق، ولقد استفادت الأخيرة من التفاعلية الصفية فوظفتها توظيفا جيدا حتى غدا المتعلم يشعر وكأنه في صف رغم أنه يتفاعل فرديا. وهذا جعلها تتفوق وتكون تحديا حقيقيا يمكن أن يواجه التعليم التقليدي الذي بدوره استفاد من التكنولوجيا ووضفها كوسائل تعليمية تعتبر عنصر من عناصر المرجع أو المنهاج. وبذلك فإن هذه التنافسية المبدعة طورت التعليم التقليدي من جهة وطورت تكنولوجيات التعليم من جهة اخرى.

الملخص:

رغم الاختلافات الكثيرة التي سعت إلى تحديد معنى العولمة، فإن هناك جوانب إيجابية يمكن الاستفادة منها وتوظيفها في تطوير العملية التدريسية، فالعولمة أصبحت مؤشر يدل على المستجدات المتعددة التي ظهرت في العالم خاصة بعد انتشار المنتجات والمخترعات الإلكترونية التي غزت العالم بشكل مثير، كل النظريات الاجتماعية التربوية والتنظيمية والاقتصادية...إلخ، والمقاربات البيداغوجية، والاستراتيجيات التدريسية، والأساليب والطرق التوصيلية، عرفت تطورات مذهلة وهائلة غيرت الواقع المعيش لجملة من الدول، لها علاقة بالعولمة. وهنا نتساءل هل يمكن للجزائر أن تحذو حذو العديد من الدول كانت في أسفل القاع فسمت وأصبحت من الدول المتقدمة أمثال تركيا وكوريا وسنغافورة وماليزيا...؟ هل يمكنها أن تقيم ذاك التحدي لاشك أن أي تغيير مستقبلي يحتاج إلى الأستاذ المتمكن، ولا يمكن أبدا إيجاده إلا بالتكوين الجيد المتعدد الجوانب، فهل يمكن تحقيق ذلك بتكنولوجيا التربية وتكنولوجيا التعليم؟ هل يمكن الاستعانة بنظريات الحوكمة التربوية، لتنظيم التلاميذ في صفوفهم الدراسية، كللا هذه تحديات تواجه المدرسة الجزائرية حاولنا في هذا الفصل التعرف على هذه المؤشرات العولمية من أجل الإجابة على مختلف الأسئلة المطروحة.

الباب الثاني:

الجانب الميداني للدراسة

الفصل الأول: الإجراءات المنهجية للدراسة

أولا: مجالات الدراسة:

1-المجال المكاني

2- المجال البشري

3- المجال الزمني

ثانيا :عينة الدراسة وخصائصها

حجم العينة وكيفية اختيارها

ثالثا: المنهج المستخْدم

رابعا: أداة جمع البيانات

خامسا: صعوبات الدراسة

سادسا الدراسة الاستطلاعية

سابعا خصائص العينة (البيانات الشخْصية)

تمهيد:

بعدما تم تطرقنا في الفصول السابقة إلى تحديد أهم أدبيات موضوع الدراسة نظريا واطلاعنا ومناقشتنا لمختلف الأطر المعرفية والنظرية المتعلقة بالمتغير التابع المتعلقة بتكوين مدرس التعليم المتوسط في النسق التعليمي وبالمقاربات السوسيولوجية التي تناولت هذا الموضوع، وما يتعلق ببعض أبعاد المتغير المستقل العولمة ذات التأثير الأكبر على العملية التعليمية سواء على المستوى الميكرو سوسيولوجي أو على المستوى الماكرو سوسيولوجي مع التركيز على المستوى الأول بشكل أكبر، سنخصص هذا الفصل للحديث عن الإجراءات المنهجية للدراسة، والتي تشمل العناصر التالية:- تحديد مجالات الدراسة، عينة الدراسة، المنهج المستخدم في هذه الدراسة، تحديد أدوات جمع البيانات وأخيرا تحليل المعطيات والبيانات المجمعة بواسطة استمارة الاستبيان، ولمتعلقة بالبيانات الخاصة للمبحوثين والنتائج...إلخ. وكل هذا العمل يصب في خانة محاولة فهم الصدق الإمبريقي لتساؤلات وفرضيات الدراسة.

أولا: مجالات الدراسة:

يعتبر تحديد مجالات الدراسة من العناصر المهمة في الدراسات والبحوث العلمية بصفة عامة، وفي الدراسات الاجتماعية بصفة خاصة، لأنها تُعد ركيزة أساسية فيها، حيث تمكن كل من الطالب والقارئ من تحديد المكان والزمان والمجتمع الذي أجريت عليه هذه الدراسة. وهذا لأن هناك لذلك تأثير ملاحظ ينعكس على كل دراسة، لأن اختلاف نتائج البحوث والدراسات يتأثر باختلاف بيئات الأزمنة والأمكنة والمجتمعات التي أجريت عليها الدراسة، تتغير النتائج إذا تغير بعد واحد من هذه الأبعاد أو غيرها فقط فكيف إذا تغير بعدان أو أكثر.

وعليه فإن أهم هذه المجالات الأساسية وكما سبقت الإشارة إليه تنقسم إلى ثلاثة مجالات هي:

- المجال المكاني.
- المجال الزمني.
-المجال البشري.

1- المجال المكاني:

سنتحدث في المجال عن بعض المعلومات الضرورية والخاصة التي تتعلق بولاية الجلفة عموما، وعن معلومات أخرى أخص تتعلق بالمتوسطات التي تقع في نطاقها هذه الدراسة وغيرها من البيئات المجاورة وهي كما يلي[1]:

1. 1- تعريف بولاية الجلفة:

ولاية الجلفة إحدى ولايات الجزائر، تقع في الوسط الشمالي منها، يحدها شمالا ولاية المدية ، وشرقا ولاية المسيلة وغربا ولاية تيارت، ولها حدود جنوبية شرقية مع كل من ولاية بسكرة وولاية الوادي وولاية ورقلة، وحدود جنوبية شرقية مع ولاية الأغواط وولاية غرداية، أي أنها ولاية تنفتح على ثماني ولايات، ولها موقعها الاستراتيجي والجغرافي الهام.

تقع بمفترق الطرق يصل الشمال بالجنوب من خلال الطريق الوطني رقم 01، وتصل الشرق بالغرب الجزائري، وبباقي الجهات العجيب أنها تبعد بـ 300 كم(294.32) عن الجزائر العاصمة، عبر الطريق الوطني رقم01، خلال 2.9 ساعة وبـ 300 كم عن مدينة سطيف عبر الطريق رقم 45 والطريق رقم 46 خلال 4ساعات و40دقيقة، وبـ 300 كم (301.9)عن مدينة غرداية، عبر الطريق الوطني رقم01، خلال 3ساعات و57 دقيقة وبحوالي 300 كم (255.6) عن مدينة تيارت عبر الطريق رقم23، خلال 3ساعات و32 دقيقة. وبذلك فإنها تقع في نقطة مركزية جعلت استراتيجيو المدن يقترحون أن تكون عاصمة الجزائر المستقبلية في بلدة "بوقزول" احدى بلديات ولاية الجلفة، بل إن المشاريع الرامية لتحقيق ذلك قد شُرع في تنفيذها، وقد عُرف أهلها بالكرم وحسن الاستقبال والضيافة.

- تتمتع ولاية الجلفة بمساحة تقدر بـ 66415كلم^2، تمثل 2,79 % من المساحة الإجمالية للجزائر.

[1]تقرير لجنة التربية التابعة للمجلس الولائي بالجلفة، نوفمبر 2010، ص2 . والموسوعة الحرة "ويكيبيديا" الإلكترونية نسخة متحقق منها. فحصت في 5جويلية 2018 .

– تعداد السكان حسب إحصائيات 2010في الولاية يتجاوز 1205000 نسمة، موزعين في مختلف مناطق في الولاية بنسبة قدرها 23%، وبكثافة تقدر بـ 14.83 نسمة/كم^2، وبذلك فهي مرتبة في المرتبة الرابعة وطنيا من حيث تعداد السكان، بعد كل من الجزائر العاصمة(1190كم^2، 2882897)، سطيف (6504كم^2، 1438702)، وهران (6504كم^2، 1357000).

– تحتوي على جامعة و25 زاوية تعلم القرآن الكريم، و470 مدرسة ابتدائية، و129 متوسطة[*] و 53 ثانوية بمجموع 652 مؤسسة تربوية يؤطرها أكثر من 13615 إطار: 9160 تربوي، 4455 إداري، ويدرس بها أكثر من 228421 تلميذ.

قُسمت ولاية الجلفة بمقتضى التقسيم الإداري عام 1974 للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية تضم : 15 دائرة و36بلدية.

الشكل رقم22: يبين خريطة الجلفة والولايات المحيطة بها:

المصدر: الجلفة أنفو /www.djelfa.info/ar/news/djelfa

جدول رقم 09 يبين قائمة دوائر ولاية الجلفة

دائرة الجلفة	دائرة عين وسارة	دائرة البيرين
دائرة سيدي لعجال	دائرة حد الصحاري	دائرة حاسي بحبح
دائرة الشارف	دائرة دار الشيوخ	دائرة الإدريسية
دائرة عين الإبل	دائرة مسعد	دائرة فيض البطمة

المصدر: دائرة الجلفة http://www.wikiwand.com/ar

[*] هذا حسب إحصائيات 2010 أما اليوم فعددها 150 متوسطة.

جدول رقم 10 يبين قائمة بلديات ولاية الجلفة

الجلفة	عين وسارة	القرنيني	البيرين	بنهار	سيدي لعجال
الخميس	حاسي فدول	حد الصحاري	بويرة الأحداب	عين أفقه	حاسي بحبح
الزعفران	حاسي العش	عين معبد	دار الشيوخ	المليليحة	سيدي بايزيد
الشارف	القديد	بن يعقوب	الإدريسية	الدويس	عين الشهداء
عين الإبل	مجبارة	تعظميت	زكار	مسعد	دلدول
سلمانة	سد رحال	قطارة	فيض البطمة	عمورة	أم العظام

المصدر: دائرة الجلفة http://www.wikiwand.com/ar

2- المجال البشري:

عدد المتوسطات في ولاية الجلفة هو 150 متوسطة منها متوسطة محمد بو عيشة بعين وسارة يعاد بناؤها، وعدد المدرسين الذين يمثلون المجال البشري الذي اختارته الدراسة هو4001 مدرس موزعين على متوسطات الولاية، فيما يلي نقدم قائمة المواد الدراسية وعدد أساتذة كل مادة:

جدول رقم 11 يبين عدد الأساتذة ومجموعهم حسب المواد الدراسية على مستوى الولاية:

رياضيات	علوم فيزيائية	علوم طبيعية	أدب عربي	اجتماعيات	فرنسية
607	463	363	756	368	578

إنجليزية	رسم	موسيقى	إعلام آلي	تربية بدنية	المجموع
417	75	51	79	240	4001

المصدر: مديرية التربية 2018/2017

جدول رقم 12: يبين عدد التلاميذ ومجموعهم حسب المستوى الدراسي على مستوى الولاية:

المستوى الدراسي	أولى متوسط	ثانية متوسط	ثالثة متوسط	رابعة متوسط	المجموع
عدد التلاميذ	23794	19890	17311	15666	76661

المصدر: مديرية التربية 2018/2017

جدول رقم 13 يبين مجموع الهياكل على مستوى الولاية:

الهياكل		
الحجرات	**المخابر**	**الورشات**
2216	**294**	**163**

المصدر: مديرية التربية 2018/2017

3- المجال الزمني للدراسة:

يمكن تقسيم المدة الزمنية التي استغرقتها هذه الدراسة إلى فترتين:-

الفترة الأولى: من **15** أكتوبر**2015** إلى **20** ديسمبر **2017:** تم فيها جمع وتصنيف المادة العلمية النظرية وتحليلها وصياغة جزء كبير من الجانب النظري.

الفترة الثانية: من **20** ديسمبر **2017**إلى **27** ماي**2018** خصصت لإكمال الجزء المتبقي من الجانب النظري والشروع في إجراءات جانب الميداني الذي يقسم إلى مراحل:

المرحلة الأولى: امتدت من **22** ديسمبر**2018** إلى **14**فيفري **2018** تم فيها صياغة أسئلة الاستمارة، وعرضها على بعض المحكمين من أساتذة ودكاترة، وتجريبها على بعض أفراد مجتمع الدراسة بغرض قياس مدى صدق وثبات الاستمارة. ومن جهة أخرى تم الاتصال بمديرية التربية بالجلفة لجمع بعض المعلومات المتعلقة بالدراسة من مختلف مصالحها.

المرحلة الثانية: امتدت من **18** جانفي**2018** إلى **04** مارس **2018**تم فيها توزيع استمارة الاستبيان على بعض الأساتذة من أجل إجراء دراسة استطلاعية بهدف قياس مدى صدق وثبات الاستمارة مع جزء من أفراد العينة ميدانيا

المرحلة الثالثة: امتدت من **12** مارس **2018** إلى **27** ماي **2018** تم فيها إعداد استمارة الاستبيان في صيغتها النهائية، وتم فيها أيضا توزيعها على مختلف أفراد العينة في المتوسطات المنتشرة في مختلف جهات ولاية الجلفة.

المرحلة الرابعة: امتدت من**10** ماي **2018** إلى **07 جوان 2018** تم تفريغ الاستمارات، ومعالجة بياناتها وإعداد جداول البيانات بواسطة الحاسوب وفق برنامج **spss**.

المرحلة الخامسة: امتدت **09** جوان **2018** إلى **17 أوت2018** ، حيث تم خلالها تحليل المعطيات وقراءتها سوسيولوجيا والتعليق عليها، واستخلاص النتائج وبعد ذلك كتابة البحث في شكله النهائي.

ثانيا: عينة الدراسة وخصائصها:

العينة عبارة عن مجموعة من المفردات تؤخذ من مجتمع البحث .يقوم الباحث باختيارها بهدف جمع البيانات الخاصة ببحثه، وعادة ما يلجأ الباحث إلى الاعتماد على طريقة العينة في جمع البيانات عندما يجد نفسه

غير قادر على القيام بدراسة شاملة لجميع مفردات البحث .فيكتفي بجزء من تلك المفردات في حدود التمثيل الجيد للمجتمع الأصلي والوقت، والجهد والإمكانات المتاحة علاوة على أن دراسة المجتمع كله قد تكون مضيعة للوقت و تبديد للجهد و للنفقات بغير مبرر[1].

هناك شرطان أساسيان يجب أن يتوفرا في **العينة الاحتمالية** المراد اختيارها :

أولهما: أن تكون العينة ممثلة للمجتمع الأصلي

ثانيهما: يتمثل في ضرورة أن تكون لمفردات المجتمع الأصلي فرصا متساوية في الاختيار.

وقد تمت **المعاينة** من خلال **العينة العنقودية** لأن عملية الاختيار تمت بمراحل: اختيار المتوسطة أولا عن طريق عملية القرعة وتم بذلك تحديد عينة عشوائية من المتوسطات، ثم اختيار جزء من الأساتذة الذين يُدرسون في تلك المتوسطة المختارة، باعتبار أن وحدة التحليل المستخدمة في هذه الدراسة هي المفردة الإحصائية التي يمثلها أستاذ التعليم المتوسط .

2- حجم العينة وكيفية اختيارها:

سنتحدث فيما يلي عن حجم العينة وفي نفس الوقت نتناول الحديث عن شروط صحة اختيار عينة ما لأن الاختيار السليم والصحيح يتطلب تحقيق الشروط ، إذ أن تحقق الشرط يُفضي إلى الولوج إلى الصحة كما يلي:

- الشرط الأول متعلق بحجم العينة المراد اختيارها، وهو شرط مهم جدا، لذلك فإني نظر للحماسة التي وجدتها في نفسي، وأثر المتعة الذي وجدته وما زلت أجده منذ عهد الماجستير، جعلاني أتحمس ليكون حجم العينة كبير، خاصة وأن برنامج spss وفر كثيرا من الجهد والتعب. في البداية كان حجم عينة الدراسة يُقدر بـ 25% من المجتمع التربوي المكون من المدرسين العاملين في المدرسة الجزائرية الأساسية مرحلة التعليم المتوسط في ولاية الجلفة، والذين بلغ تعدادهم في السنة الدراسية 2018/2017 حسبما أمدتني به مديرية التربية كتابيا في وثيقة رسمية 4001 مدرس، كان ذلك في جانفي2017. بعملية بسيطة نختار الربع أي أن عدد المبحوثين هو 1000مفردة، لكن نظرا لاصطدام الباحث بمشكلة توزيع واسترداد الاستمارات، وعدم قدرته على استرداد كل الاستمارات: فقدان جزءا منها، وعدم صلاحية جزء آخر جعله يضطر إلى الاكتفاء بما جمع من استمارات، واختار حجم آخر هو بالتقريب السدس، وبذلك تم النزول من نسبة كانت مختارة بداية وهي 25% إلى النسبة % 15 من هذا المجتمع الأصلي، نعم هي نسبة أقل لكنها كافية لإجراء الدراسة نظرا لأن هناك اختلافا كبيرا بين العلماء والاجتماعيين في تحديدها، « وعموما لا يوجد قانون عام متفق عليه في تحديد حجم العينة ،ونجد من العلماء من يرى أن النسبة يجب أن تزيد عن 100مفردة وهناك من يفضل نسبة تزيد تحديدا عن % 5 من المجتمع الأصلي»[2] وهكذا أصبح عدد مفردات العينة 600مفردة، وتم بذلك الغى 48 استمارة بسبب أني أحب الأرقم المصفرة، ولا حرج مادام في الأمر اتساع.

[1] شفيق محمد: **البحث العلمي الخطوات المنهجية لإعداد البحوث الاجتماعية، المكتبة** الجامعية الإسكندرية، مصر، دط، 2001، ص187.

[2] محمد داودي، محمد بوفاتح: **منهجية كتابة البحوث العلمية والرسائل الجامعية**، دار ومكتبة الأوراسية، الجلفة، الجزائر، ط1، 2007، ص63 .

– الشرط الثاني هو تمثيل الجنس في العينة، بحيث يجي أن تشمل الذكور والإناث معا، تحقق هذا الشرط بشكل جيد.
– الشرط الثالث هو شرط المعاينة: وهو من الشروط الهامة التي يجب العناية به عند اختيار العينة، ولأن طريقة اختيار العينة تتأثر بجملة من المعطيات والمتغيرات، فقد اختار الباحث الطريقة العنقودية لأن مجتمع الدراسة معروف عنده، حيث أنه استطاع الحصول من مديرية التربية على وثيقة إحصاء تشمل: قائمة تضم عدد متوسطات الولاية.، وقائمة أخرى تشمل عدد المدرسين في كل متوسطة، وعند زيارة المتوسطة المعنية، يتم الاتصال بالأساتذة الموجودين في المؤسسة.

ثالثا: المنهج المستخدم:

كما هو معلوم فإن البحوث العلمية أي تلك التي تعتمد المنهجية العلمية، ومنها البحوث السوسيولوجية، تُوجب على الباحث أن يعتمد على منهج معين، أو مناهج متعددة تكون متوافقة مع طبيعة الظاهرة المدروسة – باعتبار أن هذه الصفة هي إحدى الصفات التي أعطت لعلم الاجتماع خصوصيته– وذلك بهدف الوصول إلى الصدق الإمبريقي للدراسة ولأن طبيعة الموضوع تفرض على الباحث اتباع منهج معين لفهم وتحليل المشكلة وايجاد تفسيرات منطقية، تُمكن من الإجابة على التساؤلات المطروحة، والتحقق من الفرضيات المقترحة. وعليه فإن المنهج يعتبر أهم الوسائل التي تُبين الطرق التي يتبعها الباحث في دراسة أي مشكلة أو موضوع بغرض الوصول إلى حقائق علمية وفحص الظاهرة المراد دراستها وتحليلها علميا وموضوعيا، والذي يعتبر مجموعة من القواعد العامة التي تم وضعها قصد الوصول إلى الحقيقة في العلم[1] ولما كانت الدراسة التي نحن بصددها تهدف إلى وصف الواقع الذي يعيشه المدرس و تشخيصه و إلقاء الضوء على مختلف جوانبه .من خلال التعرض إلى تحليل عمليات التكوين التي يتعرض لها المدرس في مساره التعليمي متأثرا بمحيطه المجتمعي والعالمي، خاصة بعد ما استطاعت العولمة الاستفادة من الخدمات التكنولوجية والمعلوماتية والاتصالية على المستوى العالمي وسخرتها للضغط على شعوب العالم خاصة الشعوب العربية والاسلامية. فإننا نحاول من خلال هذه الدراسة تحليل و تفسير بعض انعكاسات هذه التأثيرات على تكوين أساتذة التعليم المتوسط بالجلفة، من خلال إجراء الدراسة على عينة من هؤلاء المدرسين. بعد البحث لم نجد منهجا نعتمد عليه، ويحقق أهداف البحث سوى طريقة المسح الاجتماعي بالعينة أو ما يُعرف بـ (المنهج الوصفي "المسحي")، والذي يندرج ضمن البحوث الوصفية باعتباره بحثا يعتمد فقط على جمع البيانات و المعلومات و تبويبها و عرضها، ثم محاولة تفسيرها واستخراج نتائجها بعد تحليلها تحليلا سيسيولوجيا من خلال استعمال أساليب الاستدلال والمقارنة ليكون تحليل هذه البيانات والمعلومات تحليلا دقيقا

وتفسيرها تفسيرا عميقا، يُمكن سبر الأغوار واستخلاص الحقائق وتوزيع التعميمات الجديدة التي تُساهم في تراكم و تقدم المعرفة الإنسانية[2].

[1] صلاح مصطفى الفوال: **منهجية العلوم الاجتماعية**، عالم الكتب، القاهرة، مصر، دط، 1982، ص191.

[2] ربحي مصطفى عليان، عثمان محمد غنيم: **مناهج و أساليب البحث العلمي النظرية والتطبيقية**، دار صفاء للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، دط، 2000، ص44.

إن طريقة المسح الاجتماعي بالعينة سمحت للطالب تحديد ووصف أبعاد المشكلة المدروسة من جوانب متعددة منها ما يلي:

- معرفة الخصائص الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة(المحور الأول).
- تحديد إطار وأبعاد الدراسة.
- معرفة نظرة أفراد الدراسة لواقعهم التكويني المعيش(التربوي والاجتماعي والمهني والشخصي).

وإذا كانت هذه الدراسة قد اعتمدت على المسح الاجتماعي بالعينة(المنهج الوصفي التحليلي) في محاولة وصف وتصوير الوضع الحالي للتكوين الذي يُعَايشه المدرس، فإنها قد تقيدت به عندما طبقت خطواته ابتداء من التخطيط للمسح (المشكلة والأهداف، تحديد المفاهيم،...)، وتنفيذه من خلال اتباع خطوات العمل الميداني بداية من التخطيط لجمع البيانات، وأخيرا بإخراجه (تقرير البحث).

ومن المستلزمات الأخرى التي تطلبها المسح بالعينة تحديد إطار جمع بيانات المسح، سواء الديموغرافية، أو المتعلقة بظروف البيئة التي يعيش فيها المدرس، أو التي نلمسها في البيانات المتعلقة بالسلوك. يمكن ملاحظة ذلك في عبارات الاستمارة. و يمكن الإشارة هنا إلى أن المنهج الوصفي يُعد من أكثر المناهج استخداما في البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية, حيث أن هذا المنهج يقوم بدراسة الظواهر التعليمية أو النفسية أو الاجتماعية بهدف التعرف على الأسباب والعلات لفهم مختلف المضمونات الخفية من أجل إظهارها وكشف علاقتها, أو قد يكون هدفه الأساسي تقويم وضع معين لأعراض عملية،...إلخ. وبشكل عام يمكن تعريف هذا المنهج بأنه أسلوب من أساليب، أو طريقة من طرق التحليل المرتكز على المعلومات كافية و دقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد من خلال فترة أو فترات زمنية معلومة و ذلك من أجل الحصول على نتائج علمية ثم تفسيرها بطريقة موضوعية و بما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة[1].

رابعا: أداة جمع البيانات(استمارة الاستبيان):

كل دراسة علمية ميدانية لابد أن تعتمد على أداة أو مجموعة من الأدوات البحثية لكونها الوسيلة المستخدمة في جمع البيانات وتصنيفها وجدولتها، وبما أن للطالب الحرية في اختيار الأداة التي يستعملها من أجل الوصول إلى حقائق تخص موضوع البحث، ونظرا لطبيعة الموضوع الذي نحن بصدد دراسته و سعيا لجمع البيانات اللازمة حول الموضوع اعتمدت الدراسة على " الاستمارة "كأداة أساسية لجمع البيانات نظرا للأسباب التالية:

- لأنها تتناسب مع ظروف المدرسين الذين يمكن الاتصال بسهولة.
- توفر الاستمارة للمدرسين المبحوثين الوقت الكافي للتفكير في الإجابة عن الأسئلة.
- توفر الاستمارة الحرية التامة في الإجابة عن الأسئلة.
- لأنها أقل أدوات جميع البيانات تكلفة من حيث الجهد والمال.

[1] عبيدات ذوقان وآخرون: **منهجية البحث العلمي، القواعد والمراحل والتطبيقات**، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، دط، 1999، ص42.

ولقد كان الطالب يطمح في الاستفادة من أدوات أخرى مثل المقابلة والملاحظة باستعمال بياناتها في إعداد البحث الميداني، وشرع يستعد من أجل تحقيق ذلك لكن المشرف صوب رأيه وأقنعه بأن حجم الرسالة يتحكم في اختيار أداة جمع البيانات، ومن ثم فإن الاقتصار على أداة استمارة الاستبيان كاف ويمكنه تحقيق الهدف المرجوة بشكل جيد.

في دراستنا الراهنة صيغت أسئلة استمارة الاستبيان وفق أبعاد ومؤشرات قابلة للقياس في الواقع الميداني، تضمنت مجموعة من الأسئلة عددها 48 سؤال، هذه الأسئلة مقسمة على خمسة محاور هي كما يلي:-

❖ **محاور الاستمارة:**

المحور الأول: والمتعلق بالبيانات الشخصية يحوي على 05 أسئلة (من01 إلى 05)، كلها أسئلة مغلقة، الهدف منها جمع بيانات ومعلومات شخصية عن فراد عينة الدراسة.

المحاور التي تخدم المتغير التابع:(آليات تكوين أساتذة التعليم المتوسط):

المحور الثاني: يتعلق بجمع معلومات تخدم الفرضية الأولى هي عبارة عن مؤشرات مأخوذة منها ويضم 11 سؤال(من06 إلى 16)، جلها أسئلة مغلقة.

المحور الثالث: يتعلق بجمع معلومات تخدم الفرضية الثانية هي عبارة عن مؤشرات مأخوذة منها ويضم 08 أسئلة (من17إلى 24)، كلها أسئلة مغلقة.

المحور الرابع: يتعلق بجمع معلومات تخدم الفرضية الثالثة هي عبارة عن مؤشرات مأخوذة منها ويضم09 سؤال (من 25 إلى 33)، كلها أسئلة مغلقة.

المحور الذي يخدم المتغير المستقل(مدخلات العولمة):

المحور الخامس: يتعلق بجمع معلومات تخدم المتغير المستقل ويضم 15 سؤال (من34إلى 48)، كلها أسئلة مغلقة.

- عدد الاستمارات الموزعة 1000 استمارة، تم استرجاع 668 منها، واستبعدت27استمارة فيها أخطاء، لم تعوض، وحذفت 41 استمارة من أجل أن يكون حجم العينة 600 مفردة.

لكون الباحث كان يسلم الاستمارة للمدرس المعني مباشرة غالبا، ويطلع عليها بعد انتهائه من ملئها ليدله على بعض النقائص إن وجدت دون أن يص**در منه أي نوع من الإملاء أو التدخل حرصا على صدق وثبات الاستمارة، وكان أحيانا يجري مع المستجوب** حوارا قصيرا هو بمثابة مقابلة يمكن الاستفادة منها في تحليل وتفسير البيانات بعد ذلك.

1. 2- صدق وثبات استمارة الاستبيان:

ولما كان صدق الاستبيان وثباته يتم إما عن:« طريق التجريب على عينة محدودة من المجتمع الأصلي للبحث أو عن طريق عرض الصورة الأولية للاستبيان على خبراء أو

مختصين لمعرفة آرائهم بفقراته ومدى وضوحها وترابطها وملاءمتها للاستخدام»[1] «إن المقصود من تقديم استمارة استبيان هو أن يقيس الاختبار بالفعل القدرة أو الظاهرة التي وضع لقياسها»"[2] بعد الانتهاء من إعداد استمارة الاستبيان، تم عرضها على عدد من **الأساتذة المحكمين**(*) المتخصصين في علم الاجتماع، لإبداء رأيهم وتقديم ملاحظاتهم وهم يقيسون أسئلة الاستمارة، تم تعديل أو حذف سؤال أو أسئلة واقتراح غيرها، أو طلب إعادة الصياغة بأسلوب مغاير...وعلى ضوء تلك الملاحظات أُعيدت صياغة 13 سؤال، وحذف08 سؤال واستبدلت بغيرها. واقترح أحد المحكمين أن يُعاد ترتيب المحور القاني والثالث فيكون المحور الثاني هو المتعلق بأسئلة الفرضية الثالثة: التكوين الذاتي، والمحور الثالث متعلق بأسئلة الفرضية الثانية، المتعلقة بالتكوين البيداغوجي، وعلى ذلك تم إعادة ترتيب أسئلة الإشكالية ترقيم الفرضيات.

أمثلة على الأسئلة المحذوفة:

س4: من المحور الثاني: بين التكوين العلمي الذي تلقيته في الجامعة، والمحتويات العلمية التي تدرسها للتلاميذ هل يوجد:

1توافق 2تكامل 3اختلاف

س9: من المحور الثاني: أثناء تحضيرك لدرسك ما هو العمل الذي تبدأ به ثم الذي يليه (صنف إجابتك بالترقيم في الخانة من 1إلى 6)

1تصوغ الأهداف التعليمية وتحدد الكفاءات المستهدفة 2 تختار النشاطات التعليمية المناسبة 3 تختار المحتوي المطلوب

4توجد الوسائل الموضحة 5 تستخدم طرق التدريس الملائمة 6 تحدد أنواع التقويم.

س5: من المحور الرابع: هل ترى أن الطريقة التي تقدم بها درسك:1 متعبة جدا لأنك تتكلم كثيرا 2 أحيانا متعبة وأحيانا مريحة 3 مريحة التلميذ يعمل والأستاذ يوجه 4غير ذلك.....

الجدول رقم 14 يبين مثال عن سؤال محذوف:

س12،11،10: من المحور الثالث:

10	هل تتواصل مع أولياء تلاميذك؟ نعم لا
11	إذا كان جوبك نعم فما هي الطريقة المثلى لتحقيق ذلك: 1تحديد وقت للزيارة 2 استدعاء الولي 3 تزورهم في مقراتهم 4تحضر اجتماعات جمعية أولياء التلاميذ 5غير ذلك.....
12	إذا كان جوبك لا فأنت: 1 لا تعتقد بأهمية التكامل بين الأسرة والمدرسة 2 ترى أن عملك يتمثل في تقديم الدرس وكفى3 ترى أن ذلك تهاونا 4 تنوي أن تتواصل بهم كلما سنحت لك الفرصة 5غير ذلك.....

[1] المرجع السابق نفسه، ص126 .

[2] عمار بوحوش، محمد محمود ذنيبات: **مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د ط،1990، ص72

(*) الدكتور بن سليم الحسين (جامعة عمار ثليجي الأغواط)، الدكتور بن عزوزي محمد (جامعة عمار ثليجي الأغواط)، الدكتور بشيري زين العابدين(جامعة زيان عاشور الجلفة)، الدكتور عطاء الله سحوان(جامعة زيان عاشور الجلفة).

س9: المحور الرابع: أي من المهارات الصفية(القسمية) تُجيد؟ : 1مهارة التهيئة الحافزة للتلاميذ 2مهارة طرح الأسئلة – 3مهارة التعزيز – 4مهارة مرونة المعلم وطلاقته اللفظية – 5مهارة صياغة التغذية الراجعة الفورية 6غير ذلك.....

أمثلة على الأسئلة المستبدلة:

س13: المحور الثالث: ماهي أفضل طريقة لأعلام الأولياء بنتائج أبنائهم والتواصل معهم؟

1دفتر المراسلة 2 إمضاء ورقة الإجابة 3 كراس القسم 4 استدعائهم 5 الإنترنيت

ليُصبح بعد التعديل كما يلي:

س47: المحور الخامس: دفتر المراسلة وثيقة هامة جدا هل تفعله؟ نعم لا

س48: المحور الخامس: أي أهداف هذه الوسيلة تراها أهم ؟ 1تحقيق ضبط القسم 2 تواصل مع الأولياء **غير ذلك حدده**.....

س8: المحور الثالث: عندما تعترضك مشكلة مع أحد التلاميذ:1 هل تتولى حلها في قسمك؟ 2 هل تُخرج التلميذ ليقف عند باب القسم؟ 3 هل ترسله إلى الإدارة؟ 4 هل تُكلفه بعقوبة كتكرار كتابة فقرة؟5غير ذلك.....

ليصبح بعد التعديل كما يلي:

س:30 المحور الرابع: عندما يُسيء تلميذ الأدب مع أستاذه ما هو التصرف الذي تراه مناسبا؟

1يطرده من القسم 2 يستعين بمستشار التربية 3يوبخه أمام زملائه 4غير ذلك حدد.....

من نتائج تحكيم الأساتذة لأسئلة استمارة الاستبيان:

- من الأفكار الشائعة المتداولة عند بعض أساتذة علم الاجتماع أن فكرة تحكيم الأساتذة لأسئلة استمارة الاستبيان من الفكر المنهجي في علم النفس، قالوا البديل هو الدراسة الاستطلاعية لذلك فإن هؤلاء يعتبرونها كافية لأن تنقل الطالب الباحث إلى الواقع الميداني يمكنه من اكتشاف كل الأخطاء وتصحيحها تصحيحا ذاتيا، لكني وبعد الاستجابة لطلب المشرف الذي كلفني بعرض عملي على أساتذة متخصصين في علم الاجتماع، وإذا كان تخصصهم تربويا يكون أفضل، وجدت أن في التحكيم فوائد جمة، بل إن مجرد المناقشة والحوار مع الأساتذة بعد قيامهم بعملية التحكيم مفيد ومثري جدا، وقد دلوني على أخطاء كثيرة، وتعلمت منهم كيفية صياغة السؤال، وأمور أخرى تتعلق بالجانب المنهجي بالذات.
- حملت الفكرة وتوجهت إلى بعض الزملاء من أساتذة ومفتشين تميزوا بالخبرة الواسعة في مجال التدريس في مرحلة المتوسط، وتعاملت معهم بنفس الطريقة التي جربتها مع الدكاترة المحكمين، لكن فيما يتعلق بالجانب التربوي والعلمي فاستفدت من ذلك فائدة لم أكن لأجدها إلا عندهم باعتبارهم خبروا الواقع

ومنه تعلموا، كان بعضهم يقول لي هذه اللفظة لا يفهمها الأساتذة المبحوثين، وقد قدموا لي بعض الاقتراحات المفيدة، فكان اللقاء معهم نوع من أنواع الدراسة الاستطلاعية المحكمة.

- من الاقتراحات المفيدة أن تكون الخيارات المقدمة للجواب على السؤال محدودة بحيث لا تزيد على أربع، ولا تقل عن ثلاث. لأن ذلك يسهل العمل في برنامج SPSS ولا يرهق الأستاذ أثناء ملاء الاستمارة.
- كانت بداية توزيع استمارة الاستبيان بداية من المتوسطات التي وزع فيها استبيان الدراسة الاستطلاعية من أجل قياس ثبات الإجابات.
- من الاقتراحات أيضا أن يكون هناك تقابل بين أسئلة الفرضية التابعة للمتغير التابع، وأسئلة المتغير المستقل، هذا الاقتراح جعلني أعود إلى أسئلة الإشكالية والفرضيات وأفكر في صياغة جديدة، أي أني عدت إلى المربع الأول مربع الانطلاق والجدول التالي يوضح هذه الفكرة:

الجدول رقم15: يبين كيفية بناء استمارة الاستبيان:

المصدر: من اقتراح الطالب

المتغير 2	الأبعاد	المؤشرات
المتغير التابع: آليات التكوين	التكوين الديداكتيكي	مصادر تحضير الدروس
		التمهيد لدرس جديد
		الطريقة التي تقدم بها درسك
		تقديم واجبات منزلية
		المقاربة البيداغوجية المعتمدة في التدريس
		نوع التكوين الأساسي
	التكوين الذاتي	تحسين المستوى العلمي
		نوع التكوين الذي تمارسه
		التكوين الذي يُؤطره المفتش
		استخدام أجهزة الإعلام الألي
		متابعة المستجدات
		لغة تتبع المستجدات
	التكوين البيداغوجي	التشريع المدرسي
		أسلوب توليد الرغبة عند تلاميذك
		ضبط القسم
		التعامل مع الفوضى
		التعامل مع من يُسيء الأدب مع أستاذه
		الغش في نشاطات التقويم
		سبب تسرب التلاميذ
		العنف المدرسي
المتغير المستقل: مدخلات العولمة	تكنولوجيا التعليم	تستخدم الوسائط الإلكترونية (حاسوب، إنترنيت
		مستجدات في تقديم الدروس، هل تتابعها على الإنترنيت
		تقدم دروسك باستعمال أجهزة إلكترونية،
		تقيم المعلومات التي يحصل عليها التلاميذ من وسائل الإعلام
		التعليم الإلكتروني "البديل"
	الإدارة بالجودة الشاملة	هل تسهل الإدارة استخدام أجهزة الإعلام
		رأيك العوائق الإدارية تتمثل في
		لتدرس في مدارس الدعم الخاصة
		لتدرس في مدارس الدعم الخاصة
		التعليم التقليدي والإنترنيت
	الحوكمة	أعضاء في مجلس التربية والتسيير للمؤسسة
		تُقدم وثيقة النظام الداخلي للأولياء التلاميذ
		دفتر المراسلة وثيقة هامة
		أهداف هذه الوسيلة
		وعي الأساتذة بشؤون التربية والتسيير

خامسا: صعوبات الدراسة:

ليس هناك من ذكر لصعوبات متعددة واجهتني رغم صعوبتها، أعتبرها عادية إلا صعوبة واحدة تتمثل في أن المؤسسات التعليمية لكثرة زوارها وروادها من الطلبة الذين يجرون دراسات وبحوث جامعية مختلفة، أصبحت تتبرم وتتضايق وتتهرب، كم من مدير رفض استقبالي أو ردّ طلبي عندما علم مُرادي، ولما دخلت عليه من باب آخر، كأن أصطحب معي من لا يرد له طلبا "يحشموا" ، كان بعضهم يقبل عن مضض، ولقد رأيت أساتذة ومراقبين يهربون عندما رأوني أحمل أوراق استمارة الاستبيان، استعملت معهم حيل ربط العلاقات التي أعرفها وزرت الأساتذة المعنيين في قاعات الأساتذة لوحدي ومع من يحترمونه أو يهابونه كالمدير، والمفتش، ولقد استعنت بزملاء أعرفهم استعملتهم من أجل الدعاية والضغط، وهؤلاء الزملاء تتبعتهم ولم أتسامح معهم، كنت أحصي الأوراق وأحاسبهم، لقد استفدت من الأساتذة الجدد الذين كانوا يتلقون تكوينا أساسيا،...إلخ فهؤلاء أعرف الكثير منهم باعتبار أني كنت أحد الأساتذة المكونين، سافرت فوجدت أهل القرى أكثر استعدادا من أهل المدينة وخاصة عاصمة الولاية هذه استعصت عليّ، لقد استفدت من تجربة الماجيستير السابقة وخططت للأمر، ومع ذلك ضاع مني عدد كبير من الاستمارات يقدر بالمئات. هذه هي الصعوبة الوحيدة التي جابهتني، وهزمتني.

أما غيرها فلقد تعلمت منها كيف يكون التعامل معها:

- مثلا استطعت حل مشكلتي مع برنامجSPSS تعلمته جيدا حتى لا أعاني من ويلات ما لقيته أثناء إعدادي لشهادة الماجيستير، لقد ذهب صاحبي في عطلة مع عائلته وتركني أغلي كالمرجل إذا استجمعت غلايانا.
- بالنسبة لمشكلة ترجمة بعض الرسائل الأجنبية لتكون من الدراسات السابقة، ذللتها لما حصلت على برنامج إلكتروني يساعد على ترجمة الملفات الكبيرة كالرسائل الجامعية من الإنجليزية أو الفرنسية إلى العربية، ولم أتتبع وعود كثيرة حصلت عليها من أساتذة يتقنون اللغات الأجنبية.
- كذلك هناك بعض المشاكل المتعلقة بالتقنية الإعلامية كنت أكتب وحدي وكانت فرصة سنحت لي لأتعلم فنون الكتابة الإلكترونية، نعم كنت أتعطل أحيانا وأجد مطبات وعراقيل، لكنها سرعان ما كانت تزول وتنمحي، وأجد نفسي تعلمت أمر جديدا ما كنت لأعرفه لولا وقوعي وجها لوجه مع هذا النوع من العوائق. فعلا " الأزمة تولد الهمة".

سادسا: الدراسة الاستطلاعية:

قبل الإقدام على العمل البحثي الميداني المتمثل في توزيع استمارة الاستبيان فقد قام الطالب الباحث بإجراء دراستين استطلاعيتين مستقلتين:

عينة الدراسة الاستطلاعية الأولى: تكونت من 20 أستاذا، تم اختيارهم من 5 متوسطات من مدينة الجلفة، بحيث تتوفر هذه العينة على نفس الخصائص العامة لمجتمع الدراسة الأصلي. وكان الهدف من هذه الدراسة متمثلا فيما يلي:

- جمع أكبر عدد ممكن من المعطيات الميدانية التي من شأنها أن تساعد في ضبط الفرضيات.
- بناء أداة الدراسة وتحديد بنودها وذلك من أجل اختبار الفرضيات المحددة، حيث تتمثل أداة الدراسة في الاستبيان الموجه إلى أساتذة التعليم المتوسط، من أجل أن تسمح الدراسة الاستطلاعية فيما بعد بمتابعة مواقف تعليمية على أرض الواقع، مما يساعد أكثر في التأكد من وجود مشاكل حقيقية تربوية وبيداغوجية في الواقع الميداني
- التحقق من صلاحية أداة الدراسة (الاستبيان) ميدانيا من حيث وضوح لغة بنودها، وسلامة تعليماتها و الزمن المناسب لإجرائها.
- حساب الصدق و عدم الثبات لأداة الدراسة (الاستبيان.)
- معرفة مدى استقبال أفراد الدراسة لموضوع الدراسة و معرفة مدى تفهمهم لأبعادها و أهدافها.
- التعرف على نواحي القصور في أداة الدراسة (الاستبيان) بهدف معالجتها قبل إجراء الدراسة الأساسية.

عينة الدراسة الاستطلاعية الثانية: تكونت من 4 مفتشين و5مدراء متوسطات من مدينة الجلفة، بحيث تتوفر هذه العينة على نفس الخصائص العامة لمجتمع الدراسة الأصلي وكان الهدف من هذه الدراسة متمثلا فيما يلي:

- التحقق من صلاحية أداة الدراسة (الاستبيان) ميدانيا من حيث وضوح لغة بنودها، وسلامة تعليماتها
- حساب الصدق و عدم الثبات لأداة الدراسة (الاستبيان.)
- الاستفادة من خبرة هؤلاء العاملين في الميدان، من أجل الإثراء ومن أجل معرفة القصور.

البعد الزماني والمكاني للدراسة الاستطلاعية:

فيما يخص البعد الزمني فقد تمت الدراسة الاستطلاعية مدة 45يوم، **امتدت من** 18 جانفي2018 إلى 04 مارس 2018 يرجع اختيار لهذه الفترة في كونها فترة بعيدة عن الامتحانات يكون فيها الأستاذ غير مشغول تعرف وتعود على المتعلمين، وتقدم شوطا لابأس به في تنفيذ المنهاج التعليمي ويفترض أنه تمكن من امتلاك القدرة على التحكم في تسيير القسم، لأن في بداية السنة الدراسية تتميز البيئة العملية التعليمية – التعلمية عند بعض الأساتذة بالفوضى التي يمكنها أن تعم القسم، خاصة بالنسبة للأساتذة الذين مازالت خبرتهم جديدة. نفس الملاحظات يمكن ذكرها بالنسبة للمدراء أو المفتشين باعتبار أن أصعب التسيير الإداري إنما يكون في البداية، وفي النهاية عند استقبال التلاميذ أثناء الدخول المدرسي، وعند توديعهم بإتمام إجراءات الامتحانات وغير ذلك من الأعمال الإدارية.

أما البعد المكاني فقد تم اختيار 5 متوسطات في مدينة الجلفة، تمتاز بتفوق أساتذتها وتلاميذها، وخبرة وحنكة مدراءها، مع اختيار 5مدراء و4 مفتشين لمواد مختلفة علمية وأدبية، ومفتش رياضة.

➢ **كيفية إجراء الدراسة الاستطلاعية؟:**

بعدما تم إعداد استمارة الاستبيان في شكله الأولي، وتم عرضها على الدكاترة المحكمين، وذلك يدخل في الجانب النظري الذي يهتم بعلمية الاستبيان وخلوه من الأخطاء المنهجية والعلمية والتربوية...، تم طبع 35نسخة من استمارة الاستبيان ، وشُرع في إجراء خطوات الدراسة الاستطلاعية التي على مرحلتين بالتوازي:

■ **في المرحلة الأولى** تمت الدراسة الاستطلاعية في صورة مقابلة في شكل حوار نصف موجه (semi directif) للأساتذة المبحوثين، حيث تم اختيار طريقة المقابلة نصف الموجهة في الدراسة الاستطلاعية لكونها تسمح للطالب الباحث بإلقاء الضوء على خصائص الظاهرة المدروسة التي لا يمكن للباحث أن يفكر فيها بنفسه، وفي نفس الوقت توسيع أو تقويم المعلومات المـُراد الحصول عليها من المبحوثين:

- أثناء الحوار اكتشف الباحث أن بعض صيغ الخطاب ناقصة أو غير صحيحة، وتمكن من استبدالها ميدانيا.
- وجد المبحوثين صعوبة في فهم بعض المصطلحات العلمية التي أصبحت بديهية عنده وغريبة عند المبحوثين.
- تعرف على بعض المعلومات المتعلقة بالبحث والتي لم يشار إليها فيه رغم أهميتها.
- تصحيح التصورات الواقعية عند الطالب الباحث الذي أعد الأسئلة بناءا على تصوره الذهني.
- بعض الإجابات المقترحة في استمارة الاستبيان بعيدة جدا عن الواقع.

■ **في المرحلة الثانية** تواصلت الدراسة الاستطلاعية على شكل مقابلات مع المدراء والمفتشين، كل على حدى، ومن خلال الخلفية التي قدمها الأساتذة المبحوثين في المرحلة الأولى تواصل النقاش حول نفس النقط المثارة سابقا مع الأساتذة، كانت التصورات بين الإداريين والأساتذة تتطابق أحيانا وتختلف أحيانا أخرى ولكل تفسيره وله وجهة نظره وما يبررها.

بعض نتائج الدراسة الاستطلاعية:

- ➢ معظم أفراد العينة لهم الرغبة في تطوير وتحسين مستواهم التربوي والتعليمي.
- ➢ عدم اهتمام جل المبحوثين بمحتوى المنهاج وما فيه من مستجدات تربوية.
- ➢ أفراد العينة لا يميزون بين المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات مما.
- ➢ يرون أن مهمتهم الأولى تكمن في الانتهاء من البرنامج المقرر.
- ➢ ليس لديهم فكرة الاطلاع على المستجدات من خلال وسائل الإعلام مثلا.
- ➢ فيما يخص الأسلوب المتبع لتقديم الدرس، معظمهم يتبعون الطرق التقليدية.
- ➢ هناك فجوة كبيرة بين الجامعة والمدرسة، والمصطلحات التي تتناول المواضيع التربوية والتدريسية غائبة عند الأستاذ الذي يفكر بطريقة المضامين وإتمام المقرر بأي وسيلة.

- يجهلون فكرة تنظيم عمل المتعلمين في أفواج، ولا يعلمون شيئا عن أساليب تقديم الدروس.
- والخلاصة أن الواقع الميداني في المؤسسات التعليمية يؤكد أن هناك مشاكل عديدة منها مشكلة التكوين، فلا بد من تدارك الوضع لأن الحقيقة أن أساتذتنا بعيدون كل البعد عن الواقع العالمي وما يحدث فيه من متغيرات ومستجدات.

سابعا: خصائص العينة(البيانات الشخصية) :

تشكل خصائص العينة الخلفية المرجعية والإحصائية التي يعتمد عليها الباحث في تفسير البيانات، وقد ركزت هذه الدراسة على 05 خواص تبدو أهميتها في علاقتها الاجتماعية المتعلقة بمعرفة المعوقات نوع التكوين عند المدرس في ولاية الجلفة، وهذا بداية من الجنس وانتهاء بعدد سنوات خبرة المدرسين.

1- جنس أفراد العينة:

الجدول رقم:16يبين جنس أفراد العينة:

الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	306	51,0
أنثى	294	49,0
المجموع	600	100,0

تحليل إحصائي لأرقام الجدول:

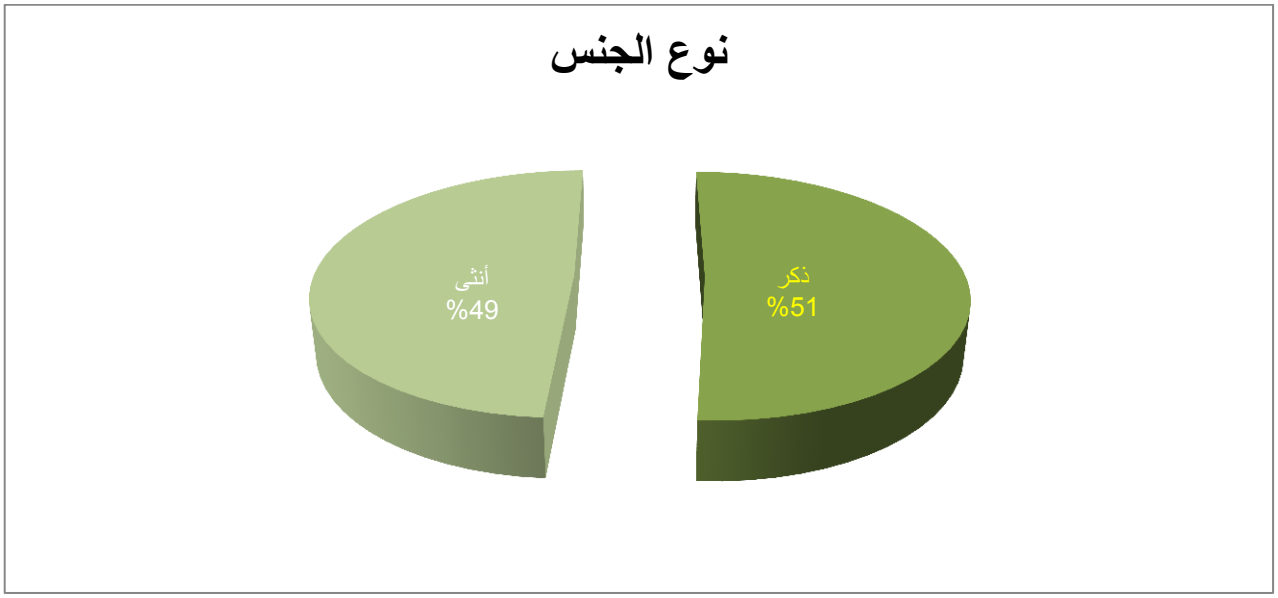
من خلال المعطيات المستقاة من الميدان يتضح أن 306 مبحوث من إجمالي أفراد العينة هم من الذكور أي بنسبة 51% مقابل 294 من الإناث أي بنسبة 49% واضح أن الفارق ضئيل لا يكاد يُذكر قدره 12 مفردة فهناك تعادل في النسبة وتساوي في العدد.

النسبة49% تدل على أن المرأة الجزائرية في ولاية الجلفة استطاعت أن تتحدى العادات والتقاليد القديمة التي كانت تمنع الفتاة من أن تواصل تعليمها،...لقد أصبحت العادة الاجتماعية أن تتعلم المرأة في المدارس والجامعات، وهذا الأمر يُعد من التغير الاجتماعي الواسع في الوعي المجتمعي في هذه الولاية التي كانت تتميز بأنها رعوية قديما، واليوم تلاشت بشكل كبير، لتحل محلها أخلاق أخرى، وتخرج المرأة لتتعلم بل ولتنافس الرجل وتتغلب عليه في العديد من الميادين، حتى أصبحت نسبة المرأة أعلى في العديد من المؤسسات التعليمية والجامعات وبالتالي استطاعت أن تسيطر على سوق العمل، ومن ذلك أنها اتجهت بقوة لتكتسح قطاع التعليم وغيره من القطاعات الأخرى، بلا شك أن هذا المؤشر يدل أن التغير الاجتماعي تم في وقت سريع، وهذا يدل أن هناك مجموعة من الضغوط والمؤثرات المجتمعية الخطيرة، تتضح الصورة أكثر عندما نقارن بين هذه النتائج ونتائج دراسة الماجستير التي أجريتها قبل خمس سنوات، كانت نسبة الأستاذات تقدر بـ % 35.5 واليوم وصلت إلى نسبة49% إذا قارنا هذه النسبة مع

نسبة الأستاذات المدرسات في مرحلة المتوسط على المستوى الوطني نجدها مازالت بعيدة وإن كانت مؤشرات ارتفاعها كبيرة جدا حيث أنه في الموسم الدراسي 2013/2012 بلغ عدد الأستاذات89128 أي بنسبة تقدر بـــ 62%من مجموع كل أساتذة التعليم المتوسط وطنيا[1].

واقبال المرأة على هذه المهنة بالذات أكثر من غيرها من المهن لدورها كمربية وحاضنة للأطفال، إضافة للنظرة السائدة عند أفراد المجتمع الجزائري في منطقة الجلفة أن هناك مهنتين للمرأة هما مهنة التمريض ومهنة التعليم. هذا التوافد الكبير من المرأة على التعليم أدى حسب ما يرى البعض إلى تدني هيبة المدرس[2].

الشكل رقم:23 يبين جنس أفراد العينة:



2- سن أفراد العينة:

الجدول رقم:17 يُبيّن سن أفراد العينة:

فئات السن	التكرارات	النسبة المئوية
أقل من 25 سنة	88	14.7 %
من 26 الى 40 سنة	402	67 %
أكثر من 40 سنة	110	18.3 %
المجموع	600	100 %

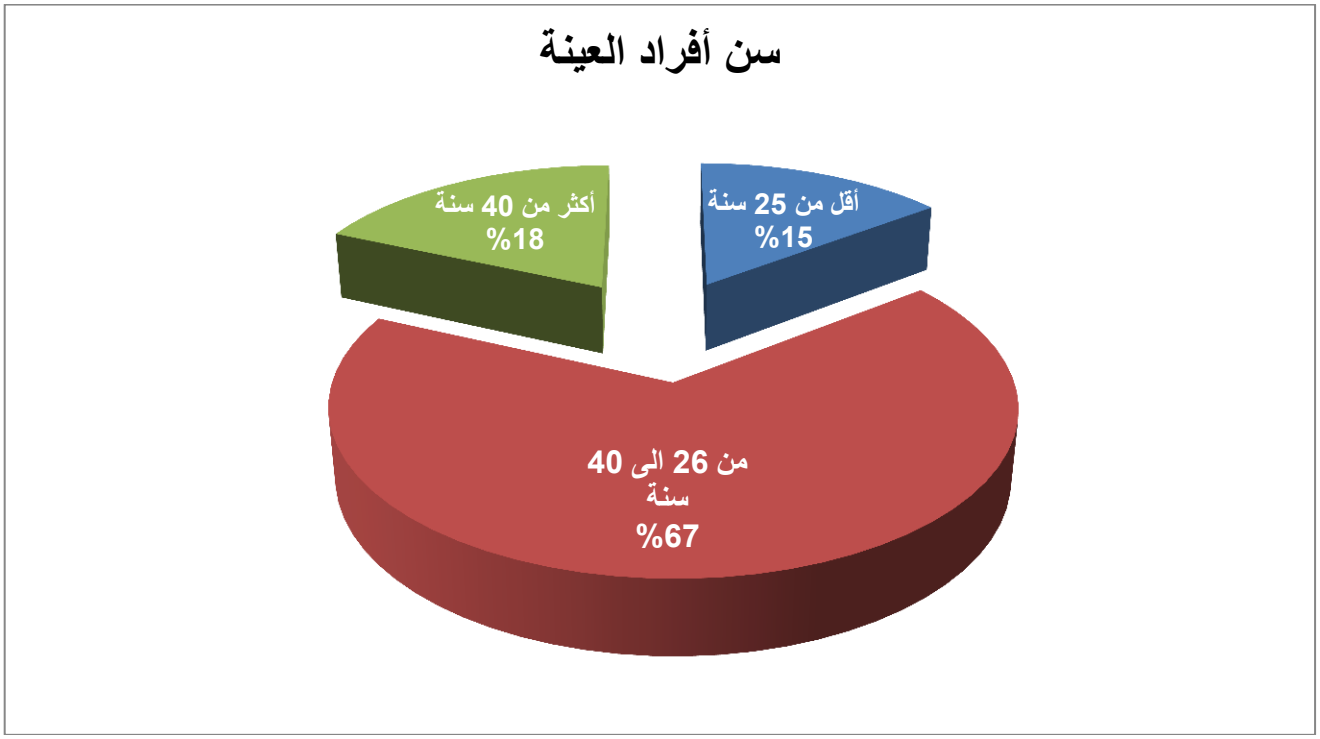
[1] محمدي حمزة: **التسرب المدرسي**، دراسة حالة: مديرية التربية لولاية النعامة،مذكرة ماجيستير غير منشورة، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر، 2015/2014، ص30.

[2] نبيل حميدشة، مرجع سابق، ص140

تحليل إحصائي لأرقام الجدول:

يبين الجدول الإحصائي أن 402 من أفراد العينة أي نسبة 67 % تتراوح أعمارهم بين 26 و 40 سنة، في حين هناك 88 فرد من أفراد العينة أي نسبة 14.7 % أعمارهم أقل من 25 سنة، بينما بلغ الذين تجاوزت أعمارهم 40 سنة نسبة 18.3 % ، وهذا يدل على أن أغلبية أفراد العينة من متوسطي العمر القادرين على العطاء، ولعل هذا سببه سياسة التوظيف المنتهجة التي اعتمدت طريقة المسابقات التي ساهمت في امتصاص البطالة، أين يكون التوظيف من نصيب متوسطي العمر الذين اكتسبوا خبرة وعندهم شهادات تثبت خبرتهم التي سمحت لهم بالنجاح في مسابقات التوظيف التي تعتمد على وثائق وشهادات، وهذا تدل عليه النسبة 14.7 % التي تحمل مؤشرا يدل على أن أصحاب الخبرة الأقل هم الذين لم ينجحوا في مسبقات التوظيف، والغريب أن نسبة الأساتذة الذين تجاوزت أعمارهم 40سنة بقيت ثابتة لم تتغير.

الشكل رقم24: يبين سن أفراد العينة



3- مؤسسة التكوين:

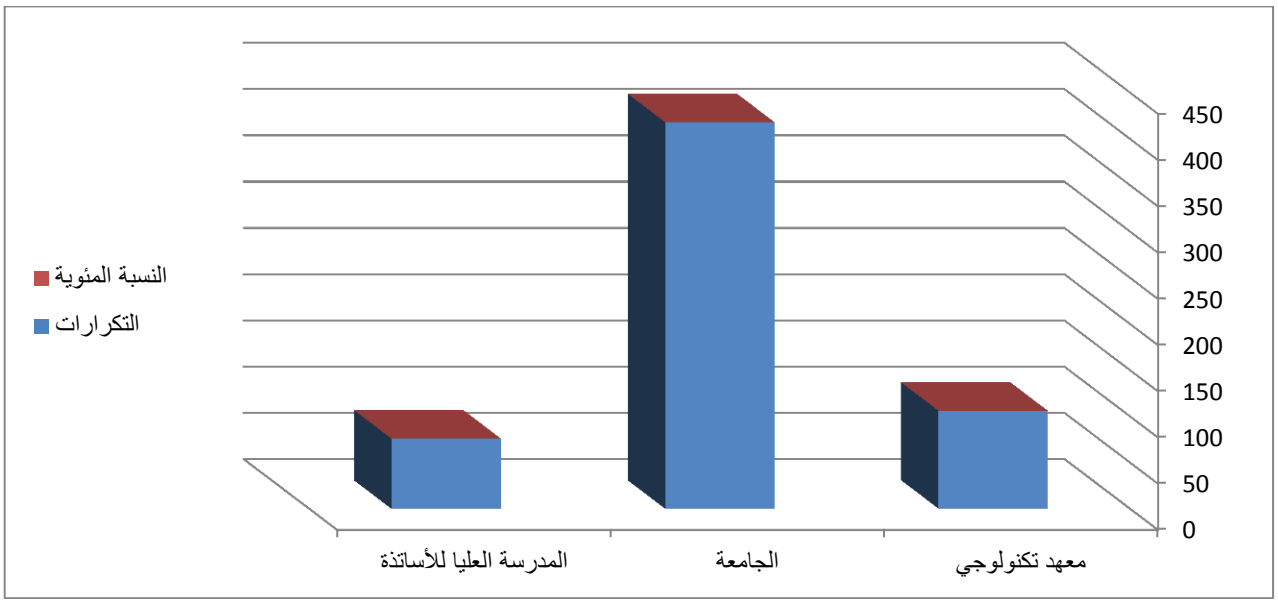
جدول رقم:18 يُبيّن مؤسسة تكوين المدرسين:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
معهد تكنولوجي	106	17.7%
الجامعة	418	69.7%
المدرسة العليا للأساتذة	76	12.7%
المجموع	600	100 %

تحليل إحصائي لأرقام الجدول:

من خلال ما جمع من معلومات يتبين أن418 مبحوثا من العينة هم من حاملي شهادة اللسانس أو الماستر الذين تخرجوا من الجامعات الجزائرية، أي ما نسبته 69.7% وهذا ما يتوافق والخطة التربوية الجزائرية التي تسعى لأن يكون المكون الجزائري في جميع الأطوار حاملا شهادة جامعية. وأن 106 فردا أي بنسبة قدرها 17.7% زاولوا دراستهم في المعاهد التكنولوجية التي أنشئت في فترة سابقة نتيجة ظروف استثنائية واستعجالية، وهؤلاء مدرسون مصيرهم إلى زوال وقد تقدم عدد كبير منهم بطلبات التقاعد المسبق، ليتم تعويضهم بمدرسين جامعيين، كامن نسبتهم منذ سنوات قليلة تقدر 24 % وهذا يبين أن الذين غادروا تقدر نسبتهم بـ 6.3 % ونجد أن 76 مبحوثا فقط أي بنسبة قدرها 12.7% هم ممن تخرجوا من المدارس العليا. وبقراءة متأنية للنسب يتضح بأن نسبة الجامعيين الذين درسوا في تخصصات مختلفة وقد تكون المواد التي يدرسونها بعيدة أو قريبة من تخصصهم، مع الأسف هؤلاء هم الأغلبية الساحقة مقارنة مع المدرسين المخرجين من المدارس العليا، مما يجعل الدولة تنفق عليهم نفقات كبيرة من أجل تكوينهم في حين كان يمكن تخفيض نسبة القبول في المدارس العليا ليتم سد الفراغ بشكل جيد يخدم الأهداف التربوية، وعند مقارنة هذه النسب بتلك التي أجراها الطالب الباحث منذ خمس سنوات في إطار تقديمه لبحث من أجل نيل شهادة الماجيستير نجد أن الترتيب نفسه مازال ماثلا، ونجد أن نسبة الأساتذة المتخرجين من المدارس العلياء انخفضت فبعدما كانت% 17.5 أصبحت % 12.7مما يؤكد أن هناك مشكلة عويصة تمس تكوين الأساتذة على المستوى الوطني، غريب أن نجد نسبة الأساتذة المتقاعدين تقدر بـ % 6.3 ونجد نسبة الأساتذة المتكونين تكوينا حقيقيا المتخرجين من المدارس العليا التي زاد عددها تقدر بـ %4.8.

الشكل رقم:25 يبين مؤسسة تكوين المبحوثين:



4- المادة التي يدرسها الأستاذ:

جدول رقم: 19 يُبيّن توزيع المواد التي يدرسها المبحوثون:

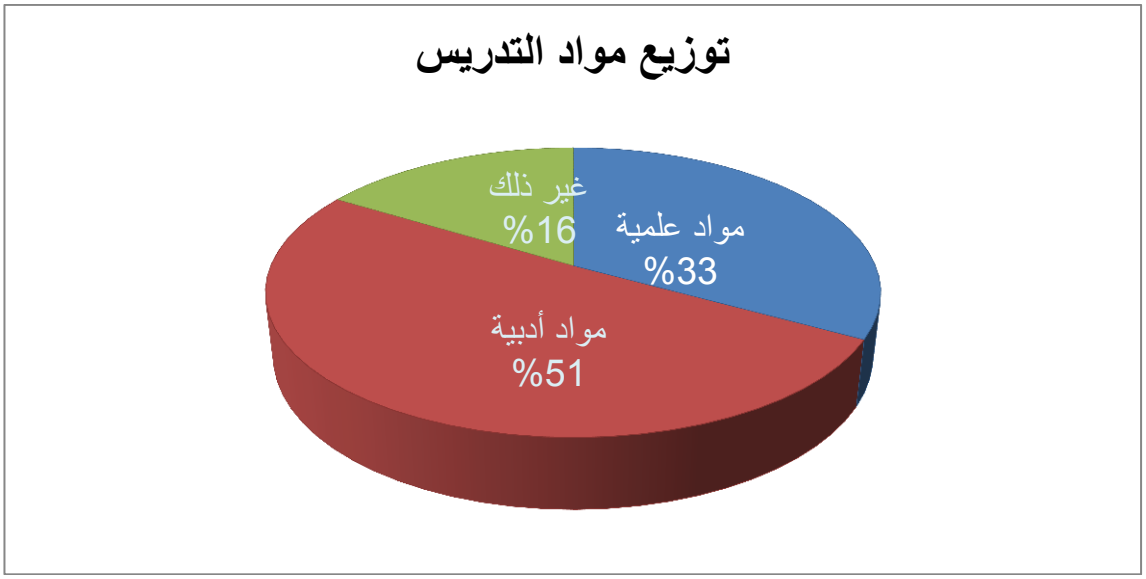
الفئات	التكرارات	النسبة المئوية
مواد علمية	198	33.0%
مواد أدبية	304	50.7 %
غير ذلك	98	16.3%
المجموع	600	100.0 %

تحليل إحصائي لأرقام الجدول:

من خلال ما جمع من معلومات يتبين أن 304 مبحوثا من العينة يدرسون موادا أدبية أي ما نسبته 50.7% وهذا ما يتوافق والتوقيت الزمني لتوزيع المواد الأدبية المقررة والتي تستحوذ على وعاء زمني كبير، فإذا عددنا هذه المواد وجدنا قائمتها كما يلي: أدب عربي، تربية إسلامية، لغة فرنسية، لغة إنجليزية، اجتماعيات. هذا يؤكد أن العينة تمثل المجتمع الأصلي الذي أخذت منه. أما بالنسبة للمواد العلمية فنجد عدد المبحوثين هو 198 فردا أي نسبة قدرها 33%

وهذا يتوافق أيضا مع التوقيت الزمني المعمول به والمواد العلمية هي: الرياضيات، والعلوم الفيزيائية والعلوم الطبيعية. وتبقى مواد أخرى يشغلها 98 فرد من المبحوثين والذين تقدر نسبتهم بـ 16.3 % وهي تضم المواد التالية: التربية الفنية، التربية الرياضية، وأحيانا التربية الموسيقية. ورغم أن هذه الأرقام بينت أن هناك عدد كبير من أساتذة المواد الأدبية إلا أن الواقع يؤكد أن هناك نقص كبير خاصة بالنسبة للأساتذة اللغات واللغة الفرنسية بالخصوص، بالإضافة إلى أن العديد من الأساتذة يحتاجون إلى التكوين باعتبار أن المواد التي يدرسونها قريبة من تخصصاتهم.

الشكل رقم 26 يبين توزيع المواد التي يدرسها أفراد العينة:



5- المستوى العلمي للأساتذة المبحوثين:

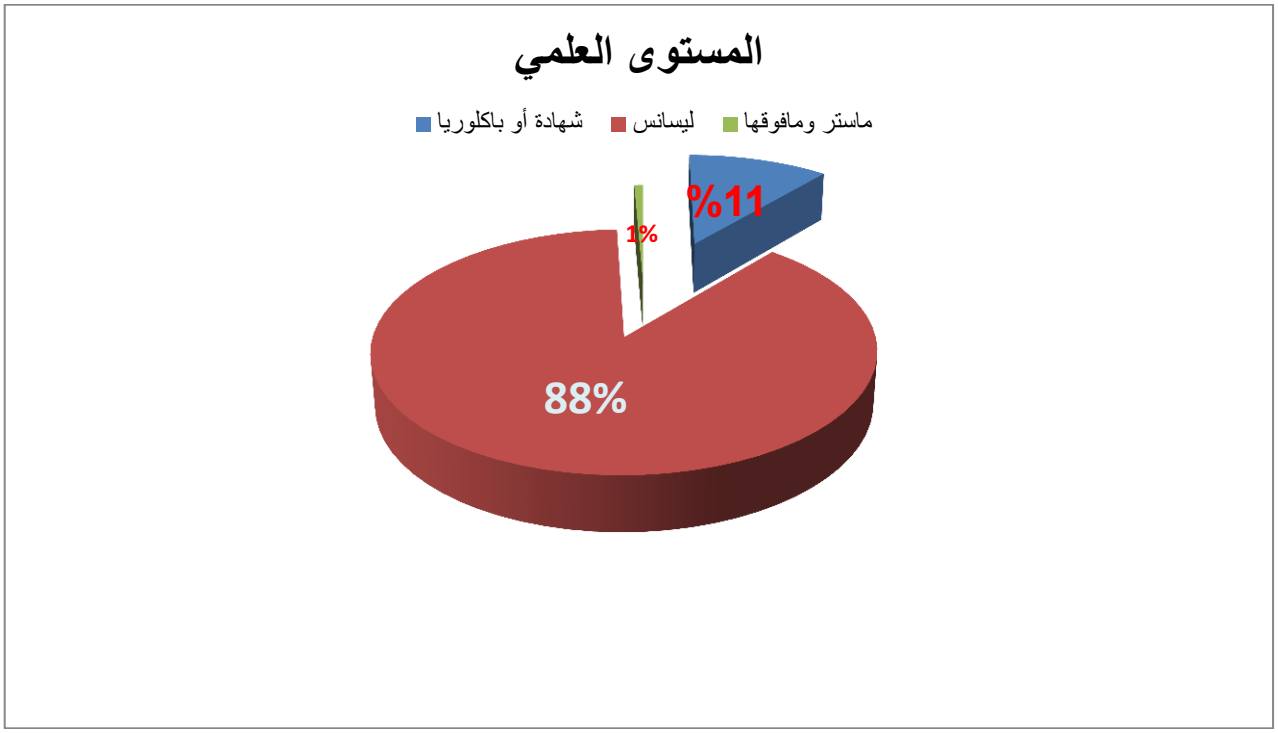
جدول رقم20: يبين المستوى العلمي للأساتذة(الشهادات):

الفئات	التكرارات	النسبة المئوية
شهادة أو بكالوريا	66	11.0 %
ليسانس	530	88.3 %
ماستر وما فوقها	4	0.7 %
المجموع	600	100.0 %

تحليل إحصائي لأرقام الجدول:

من خلال معلومات هذا الجدول يتبين لنا أن هناك 530 مبحوثا من أساتذة العينة حائزون على شهادة ليسانس الجامعية أي ما نسبته 88.3 % وهي بلا شك نسبة ضخمة جدا، تعبر عن هدف تحقق شكليا فهل فعلا هؤلاء الأساتذة يملكون معلومات تثبت صدق شهاداتهم المحصل عليها، أم أن الأمر أرقام دون حقائق؟ ثم نجد عدد المبحوثين المتحصلين على شهادة ما مثل شهادة التعليم المتوسط، أو شهادة DEA أو غيرها من الشهادات الأخرى بما في ذلك شهادة البكالوريا هؤلاء جميعا عددهم في العينة البحثية يُقدر بـ 66 فردا أي بنسبة قدرها 11%، أما غيرهم فعددهم قليل يهمل ولا يُذكر.

الشكل رقم 27 يبين المستوى العلمي لأفراد العينة:



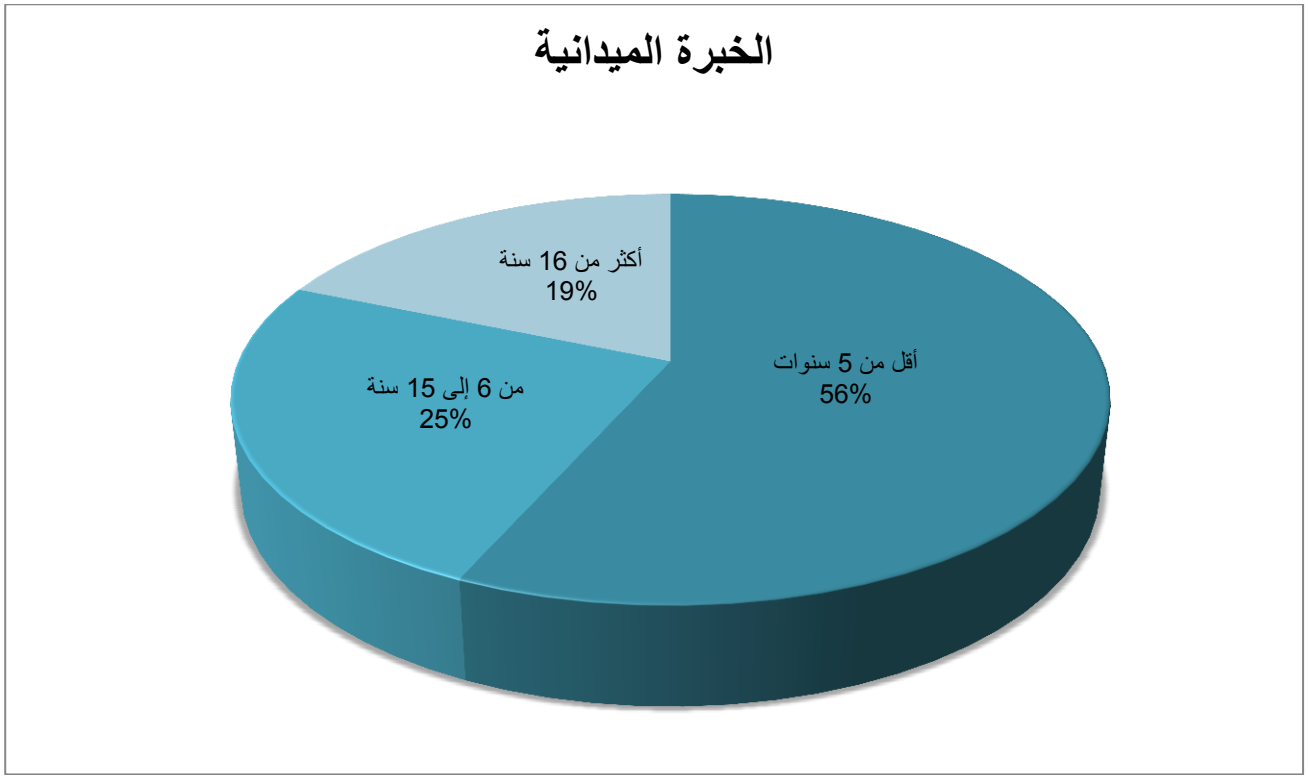
6- عدد سنوات الخبرة الميدانية:

جدول رقم:21 يبيّن عدد سنوات الخبرة الميدانية للمبحوثين

الفئات	التكرارات	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	340	56.7 %
من 6 إلى 15 سنة	148	24.7 %
أكثر من 16 سنة	112	18.7 %
المجموع	600	100.0 %

تحليل إحصائي لأرقام الجدول: من خلال الشواهد المجمعة من الميدان البحثي يتضح أن 340 فردا من إجمالي أفراد العينة أي ما نسبته 56.7% خبرتهم الميدانية تقل عن 5 سنوات، هؤلاء جزءا كبيرا منهم لم يتلق أي إعداد ولا تكون ديداكتيكي أو بيداغوجي كاف ، إنما سجل من خلال تقديم ملف ،وأجرى امتحانا شفويا شكليا فقط، وبموجب ذلك أصبح أستاذا يُدرس. في المقابل نجد أن 148 فردا أي ما نسبته 24.7% مارسوا مهنة التدريس لمدة تتراوح بين (6 إلى 15) سنة. هؤلاء خبرة أكبر من مضاعفة لخبرة الذين من قبلهم. أما الذين خبرتهم تزيد عن 16سنة فعددهم يبلغ 112 فردا أي بنسبة قدرها% 18.7، نلاحظ أن النسب التي ظهرت في الجدول بسبب أن هناك عدد كبير من الشباب الجامعي اتجه إلى مهنة التعليم بسبب انتشار البطالة والتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والتربوية التي أثرت على المدرسة خصوصا وعلى المجتمع الجزائري عموما.

الشكل رقم 28 يبين الخبرة الميدانية لأفراد العينة:



الفصل الثاني: عرض وتبويب وتحليل بيانات الفرضية الأولى (التكوين الديداكتيكي)

تمهيد:

بعد جمع المعطيات والبيانات وتصنيفها وجدولتها في جداول بيانية، قمت بتحليلها إحصائيا وتفسيرها لإعطاء صورة وصفية تحليلية عن مضمون كل الجداول، وما يشمله من نتائج يتم تعممها بعد ذلك على المجتمع الأصلي، و على غيره من المجتمعات المشابهة، تمت الاستعانة: في إعداد الجداول ببرنامج **SPSS**، وفي رسم الأشكال ببرنامج **Excel 2010** ، وتم التركيز على أبعاد ثلاثة في تحليل جداول البيانات نذكرها فيما يلي:

1 البعد السوسيولوجي: الذي تُعد مقاربته أساسية وضرورية من خلال الاستفادة من النظريات العامة أولا ومن النظريات السوسيوتربوية؛

2 البعد النظري (استعمال المقاربات النظرية)لهذه الدراسة من خلال نتائج الدراسات السابقة ومن خلال التحليلات النظرية المتعلقة بموضوع الدراسة؛

3 البعد التربوي الواقعي المعيش: في الحياة اليومية بالاعتماد على الخبرة الميدانية الشخصية، من خلال تحليل البيانات الخاصة بالمتغير المستقل المتعلقة بمدخلات العولمة أولا ثم تحليل البيانات الخاصة بالمتغير التابع المتعلقة بآليات التكوين عند أساتذة التعليم المتوسط بولاية الجلفة ثانيا، ثم بتحليل البيانات المتعلقة بالربط بين المتغيرين المستقل والتابع ثالثا، وأخيرا يتم التطرق إلى أهم النتائج التي تم التوصل إليها و التي على ضوئها يتم استخلاص إجابات فروض الدراسة الثلاثة.

جدول رقم22 : يُبيّن العلاقة بين استخدام الوسائط الإلكترونية ومصادر تحضير الدروس:

المصادر الأساسية المعتمدة عند تحضير الدروس	استخدام الوسائط الإلكترونية (حاسوب، إنترنيت،...) في تفعيل العملية التعليمية							
	نعم		لا		أحيانا		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
كتاب التلميذ فقط	266	44.3	50	8.33	16	2.7	232	55.3
الإنترنيت فقط	188	31.3	30	5	8	1.3	224	37.3
مراجع مختلفة	36	6	6	1	0	0	42	7
المجموع	490	81.7	86	14.3	24	4	600	100

قراءة نسب المتغير المستقل (البيانات الأفقية) :

عندما سُئل المبحوثون عن استخدام الوسائط الإلكترونية (حاسوب، إنترنيت،...) في تفعيل العملية التعليمية أجاب % 81.7 منهم بنعم وهي نسبة مرتفعة جدا تليها نسبة 14.3% من المبحوثين أجابوا بلا، بينما نسبة 4% فقط يستخدمون هذه الوسائط أحيانا.

عند قراءة هذه النسب سوسيولوجيا نجد أن **النسبة % 81.7** تدل على أن جل أفراد العينة تفاعلوا مع المستجدات التكنولوجية العولمية، وأصبح بإمكانهم التعامل معها، وهذا مؤشر مبدئي يجعلنا نتوقع أن الأساتذة بإمكانهم الاستفادة مما يعرض في الأنترنيت ومختلف الوسائط الإلكترونية الأخرى عموما، أي بإمكانهم متابعة المستجدات العالمية فيما يخص تكنولوجيا المعلومات مما سيؤثر أيجابا على العملية التعليمية، وهذا أمر طبيعي لكون أغلبيتهم متخرج من الجامعة، وسنعرف لاحقا إن كان هذا التوقع صحيحا أم لا، من خلال البيانات التي جمعناها في هذه الدراسة. البديهية المعلومة هي أننا نعيش في زمن لم يعد التعليم التقليدي هو المصدر الوحيد للعلم والمعرفة، بل هناك مصادر أخرى أقوى وأكثر تأثيرا، وهناك تحول جذري ضخم سببه ظهور التكنولوجيا الحديثة وما حملته معها من ثورات تمثلت في: الثورة الإعلامية والثورة الاتصالية والثورة المعلوماتية. هناك تحديات كثيرة ذكرنا سابقا منها ثلاث تحديات كبيرة فقط تمثلت في: 1تحدي الدور، 2 تحدي التكوين ، 3تحدي التجهيز الإنترنيتي والمحتوى المعلوماتي[1]، في دراسة أجراها سامي طايع عام2000حول استخدام الإنترنيت في العالم العربي على عينة تضم 5000 مفردة، كشفت النتائج أن % 72.6 من أفراد العينة يستخدمون الإنترنيت ويعتبرونه مصدرا مهما لجلب المعلومات، وإن كانت نسبة % 91.5 منهم يستخدمونه للتسلية، وبذلك يتضح لنا من خلال مقارنة النسب أن التعامل مع الإنترنيت في عينة دراستنا أقوى ربما بسبب قربنا من بلاد الغرب، أو لأن هناك فارق زمني كبير بين زمن إجراء الدراستين/ المهم أن هناك تفاعل أدى إلى استخدام الحاسوب، الذي يُعتبر الباب لولوج تكنولوجيا المعلومات والتعليم الإلكتروني،

[1] أنظر الفصل الخامس من الباب النظري ص193.

التي تُعد من أبرز وأهم وسائل تأثير العولمة على الأفراد[1].

أما فيما يتعلق **بالنسبة 14.3%** من المبحوثين الذين أجابوا بلا فهي نسبة منخفضة متوقعة، إذ لا يمكن أن يكون كل الأساتذة يتقنون استخدام الوسائل الإلكترونية، لكون الوافد مازال جديدا*، وبعضهم لم تسعفهم ظروفهم واهتماماتهم لاستعمال هذه الوسائط أو غير ذلك. وعلى كل فإن التفسير الأولي يدل على أن هذه النتائج المشجعة تبين أن المدرسة الجزائرية تملك قدرات بشرية بإمكانها أن تخطو خطوات إلى الأمام لو حسن استغلالها، وهذا أمر يجعلنا ونحن نقرأ هذه الأرقام نشعر بنوع من الزهو والاعتزاز باعتبار أن الطاقم الذي يتولى عملية التدريس يمتلك مهارات وقدرات ذاتية يمكنها أن تتفاعل مع المدخلات العولمية الإيجابية ، والتي سيكون لها الأثر الإيجابي الذي سيعود في الأخير على تحسن المستوى التدريسي لهم ولتلاميذهم. إذ أن امتلاك تقنيات الحاسوب هو شرط استخدام أساسي به يتمكن الفرد من الاستفادة من الكثير من المعلومات المعروضة في مختلف الوسائط الإلكترونية، وهو الخطوة الأولى وتعقبها خطوات.

قراءة نسب المتغير التابع (البيانات العمودية):

عندما سُئل المبحوثون عن المصادر الأساسية المعتمدة عند تحضير الدروس أجاب 44.3 % منهم بأنهم يعتمدون على كتاب التلميذ فقط، تليها نسبة 31.3% من المبحوثين يعتمدون على الإنترنيت، بينما نسبة 06 % فقط يستخدمون مراجع مختلفة.

لتفسير لماذا **النسبة 44.3 %** من المبحوثين الذين قالوا بأنهم يعتمدون على كتاب التلميذ فقط، الذي هو في الترتيب، لأنه يُعتبر العنصر الثاني والمهم في عناصر المنهج، هو عبارة عن مجموعة من النشاطات الحقائق المعرفية والمعلومات والاتجاهات والقيم،...يُراد تقديمها للمتعلم بعد نقلها نقلا ديداكتيكيا ، أو هي مجموعة الخبرات المعرفية والمهارية والانفعالية التي تمثل المحتوى الذي يراد تقديمه وإكسابه للمتعلم من أجل تحقيق النمو المتكامل في شخصيته. ويمكن أن يُختصر في أنه وسيلة الإجابة على ما يطرحه المعلم وهو (ماذا أُعَلِم) ، وكذلك يعرف على أنه: مجموعة الحقائق والمبادئ والمفاهيم التي يتضمنها الكتاب والتي تقع بين دفتيه وتكون بصيغة رموز أو ألفاظ أو صور دلالية هادفة للوصول إلى غرس أو التأثير في سلوك معين يتوافق مع ثقافة المجتمع ومستوى

[1] العاج نورية: **الشبكة العنكبوتية(الإنترنيت) في الدراسة وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى المراهق** من(12-14)سنة، ماجيستير غير منشورة، جامعة محند أولحاج، البويرة،2012-2013، ص17.

* دخلت خدمة الإنترنيت إلى الجزائر عام 1993م عن طريق مركزceristt ، وهو مركز للأبحاث تابع للدولة، وبعد خمس سنوات صدر المرسوم الوزاري 256/98 الذي سمح للشركات الخاصة بالاستثمار في تجارة الإنترنيت، عام 2000كان عدد الشركات التي تستثمر في هذا المجال تجاوز 18 شركة، تكشف إحدى الإحصائيات المتوفرة أن عدد الجزائريين الذين يستخدمون الإنترنيت تجاوز 1.9 مليون شخص نهاية سنة 2005، وأكدت دراسة متخصصة نشرت عام 2004أن الجزائر تحتل المرتبة العاشرة في إفريقيا من حيث انتشار الإعلام والاتصالات وأن نسبة السكان المتصلين بشبكة الإنترنيت لا تتجاوز% 2.4 بلا شك أن النسبة ارتفعت اليوم، أرجعت الدراسة أهم أسباب هذا التأخر التكنولوجي إلى غياب ثقافة نشر التكنولوجيا المعلوماتية بين أفراد المجتمع الجزائري، مما يجعل المواطن لا يلجأ لاستخدام هذه التكنولوجيا إلا في حالة الضرورة الحتمية، لكن وكالة الأنباء الجزائرية نشرت تقرير لها في أكتوبر عام 2006بينت فيه أن السوق الجزائرية في قطاع الاتصالات شهدت طفرة غير مسبوقة خلال عام واحد، وذكرت أن عدد المستخدمين لشبكة الإنترنيت، قد بلغ 3مليون مستخدم، في حين بلغ عدد المشتركين في خدمات الهاتف الثابت 18.6 مليون. من أبرز مشاكل الإنترنيت أنه بالغم من كثرة مزودي خدمات الإنترنيت فإنهم جميعا يعملون من خلال الجزائرية للاتصالات، لكن مع دخول خدمات الهاتف المحمول تغير كل شيء وارتفعت الأرقام بشكل مذهل.
المرجع السابق نفسه، ص ص68-69.

التطور الذي ينشده. ويمكن من خلال مجرد الاطلاع على هذه النسبة استنتاج أن هؤلاء الأساتذة المبحوثين لا يملكون تكوينا ديداكتيكيا جيدا، أو أنهم لم يستفيدوا من تكوينهم السابق الاستفادة المستهدفة، وبذلك يمكن أن نستنتج أن هؤلاء لا يخططون ولا يعدّون دروسهم كما ينبغي إن أحسنا الظن بهم، لأن الذي يخطط سيلجأ حتما إلى مراجع أخرى وسيستفيد من الإنترنيت...إلخ أو غيرها من الوسائل، كان المتوقع أن تكون النسبة عالية لصالح الاختيار الثالث الذي يحيل إلى مراجع مختلفة، لكن العكس هو الموجود. إن ارتفاع هذه النسبة يدل أيضا على أن المدرسة الجزائرية متخلفة جدا لأن تعليمها تقليديا مازال متأثرا بالمقاربة بالمضامين، التي تستند إلى الفلسفة الموسوعية القديمة، وهذا مؤشر خطير يدل على أن هناك أزمة مجتمعية ثقافية وحضارية حقيقية، لأن ذلك معناه أن منظومتنا تغرد بعيدا عن القطيع العالمي. ويمكن كذلك ونحن نحلل ونحاول تفسير هذه النسبة أن نتجاوز، ونقول أن المبحوث لم ينتبه إلى كلمة "فقط" الواردة في العبارة "كتاب التلميذ فقط" وبذلك يمكن أنه فهم بأننا نتحدث عن كتاب التلميذ باعتبار أنه أحد المصدر الأساسية بل أهمها. وعلى كل فإن الوقع يثبت أن هناك مجموعة معتبرة من الأساتذة لا تحضر دروسها إلا في القسم باعتبار أن الأستاذ يملك المادة العلمية وأنه متمكن حسب اعتقاده، إن هذا الفهم ترسخ عند بعض الأساتذة نتيجة:

– غياب كتاب "دليل الأستاذ" الذي كان حاضرا في السنوات الأولى من الإصلاح.

– لأن كل المقترحات والرموز والمصطلحات ...إلخ، التي يسأل عنها المفتش أثناء زياراته، والتي يحتاجها الأستاذ موجودة في كتاب التلميذ، وكان الواجب أن يوضحها "دليل الأستاذ" ويبين كيفية التعامل معها.

– من المعلوم أن المنهاج يحوى مجموعة أخرى من العناصر التي يحتاجها الأستاذ عند تخطيطه للدرس لكنه لا يلجأ إليها، كون أن المفتش سيسأله عن المذكرة وهذه موجودة في حقيبته يمكنه عرضها عند الطلب.

– التغيرات الكثيرة في المقررات وكثرة الدروس المحذوفة والمثبتة في كتاب التلميذ، والتي سببها يعود إلى الوزارة المعنية بسبب عدم الاستقرار على منهاج معين ثابت، هذا الأمر أدى إلى ظهور طبعات كثيرة لكتاب التلميذ، وأصبحت الوزارة ترفع تحديات مصطنعة وتبذل جهودا كبيرة وهي تسارع من أجل توفير كتاب التلميذ، متناسية كل الكتب المرافقة له والتي يحتاجها الأستاذ، والتي لها أهميتها القصوى، هذا الاضطراب في العمل المركزي الوزاري أدى إلى أن الأستاذ أصبح يُعد درسه ثم يلغيه، ليعد غيره، متحديا العديد من المعوقات، لكنه في آخر الأمر وجد أن أبسط الأمور يتمثل في أنه يُدرس مباشرة من كتاب التلميذ، معتبرا إياه مذكرة مُعدة، ودليل موجه، ونص شارح،...إلخ.

– إن هذه النسبة تؤكد أن هناك مجموعة كبيرة من الأساتذة يأخذون معلوماتهم من كتاب التلميذ فقط، لكون المنهاج الجزائري يعتمد على كتاب مدرسي واحد وموحد، من خلاله يمكن الاطلاع على المادة العلمية المتفق عليها والتي سيتعامل معها التلاميذ أثناء إجراء الامتحانات الوطنية، وقد خاضت الجزائر تجربة تنويع الكتب فكان هناك أربع كتب موزعة على مختلف جهات الوطن، هذه التعددية وهذا التنوع أضرّ بالتلاميذ وسبب مشاكل متعددة، منها أن كل كتاب كان يركز على مصطلحات معينة، وبعضها كان تناوله أحسن من الآخر...إلخ،

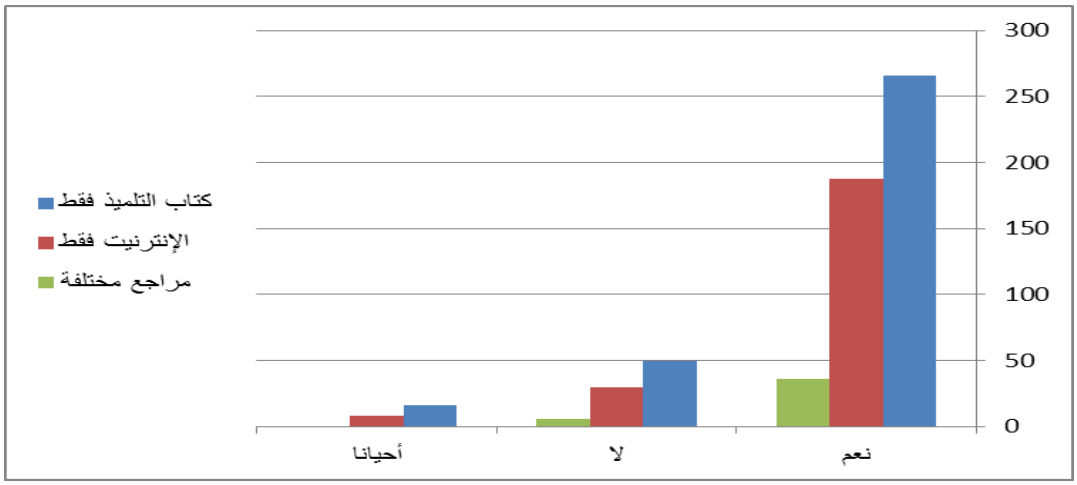
– فكرة "المرجع" أو "المنهاج" التي أتت بها بيداغوجية المقاربة بالكفاءات لم تصل للكثيرين نظرا لأن تكوينهم كان

ضعيفا أو منعدما في المجال الديداكتيكي، إذ أن جل الأساتذة فهموا أن السؤال المقدم في الاستبيان يشير لهذا البعد المفاهيمي، رغم أني اجتهدت في وضع وتدقيق أسئلة استمارة الاستبيان. إن هذا التحليل مرده أن القراءة السطحية لهذه النسب والاعتماد على التفسير الظاهر فقط من خلال المنطق الرقمي وحده، غير كاف وأحيانا يكون حكمه مجحف، أو منحرف، لذا لابد من إرداف ذلك بتفسير يستند إلى محاولة معرفة الأسباب يتوافق والواقع المعيش، وهذا ما حاولت اللجوء إليه.

النسبة الموالية هي % 37.3 تُعبر عن رأي الأساتذة الذين يعتمدون في تحضيرهم على الإنترنيت، وهؤلاء إما أنهم أساتذة لا يملكون الخبرة لكونهم أساتذة جدد أو أن تكوينهم ضعيف، أو أنهم يتابعون المستجدات دوما، وأغلبهم يتجهون إلى التقليد وأخذ الجاهز من الأعمال المنشورة، وإما أنهم أساتذة عندهم مهارات تقنية إعلامية وثقافة تدريسية تُسهل لهم الاطلاع على المستجدات التربوية العالمية، أو غير ذلك. إذاً لا يُمكن استنتاج نوع الفئة التي تعتمد على الإنترنيت هنا، والمهم أن هذه النسبة تشير إلى أن هناك أساتذة من مصادرهم التي يعتمدون عليها في التحضير الإنترنيت، إذ أن هناك منتديات عديدة تقدم دروس ومذكرات وتمارين مختلفة وغير ذلك من المعلومات الهامة، من خلالها يمكن للأستاذ أن يستفيد، وهناك برامج إلكترونية وفيدوهات يمكن إدخالها كوسائل إيضاح، بل هناك مواقع خاصة متخصصة في تقديم برامج تعليمية بطرق مستحدثة وجذابة في اطار تكنولوجيا المعلومات والتعليم الإلكتروني...إلخ .

النسبة الموالية هي % 7 تُعبر عن رأي الأساتذة الذين يعتمدون في تحضيرهم على مراجع مختلفة، كما نرى هي نسبة ضعيفة جدا، باعتبار أن المراجع هذه تختلف عن كتاب التلميذ المدرسي وعن الإنترنيت، مثلا من المراجع المختلفة هناك الكتب الخارجية، وهناك مراجع أخرى. المهم أن الكتب الخارجية هذه كانت هي فقط المراجع الوحيدة في زمن ما، عندما كان يُروج لها كثيرا في زمن كان المدرسون قبل تعريب المدرسة الجزائرية يعتمدون على العديد منها سواء تلك التي لغتها العربية أو لسانها الفرنسية، مثلا: كان سوق المكتبات فيه بعض عناوين كتب عربية مطبوعة في لبنان ومصر أو المغرب، وكانت غاصة بالكتب ذات اللغة الفرنسية، المطبوعة في مختلف المطابع الفرنسية المشهورة التي مازالت أتذكر أسماءها بالرغم من أني كنت أدرس بالعربية: vuibert kayezan ,abc, mayard ، Bordas،cessac ،.. إلخ. هذه الكتب كان لها تأثيرا إيجابيا في الاطلاع على الجديد العالمي في زمن مضى، خاصة فيما يتعلق بالمواد العلمية، أما اليوم فهناك مراجع متعددة ألفها أساتذة جزائريون، منها الجيد ومنها الرديء، جميعها معروض في المكتبات، دون رقابة علمية تُجيز النافع وتمنع الضار، ثم إن عادات تخطيط وإعداد الدروس المنتشرة بين الأساتذة اليوم لا يوجد في أبجدياتها الاعتماد على هذه الكتب الخارجية، لعل هذا ما جعل النسبة تنخفض.

الشكل رقم29: يُبيّن العلاقة بين استخدام الوسائط الإلكترونية ومصادر تحضير الدروس:



جدول رقم 23: يُبيّن العلاقة بين استخدام الوسائط الإلكترونية والجنس:

الجنس	استخدام الوسائط الإلكترونية (حاسوب، إنترنيت،...) في تفعيل العملية التعليمية							
	نعم		لا		أحيانا		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
الذكور	240	40	48	08	18	3	306	51
الإناث	250	41.7	38	6.3	6	1	294	49
المجموع	490	81.7	86	14.3	24	4	600	100

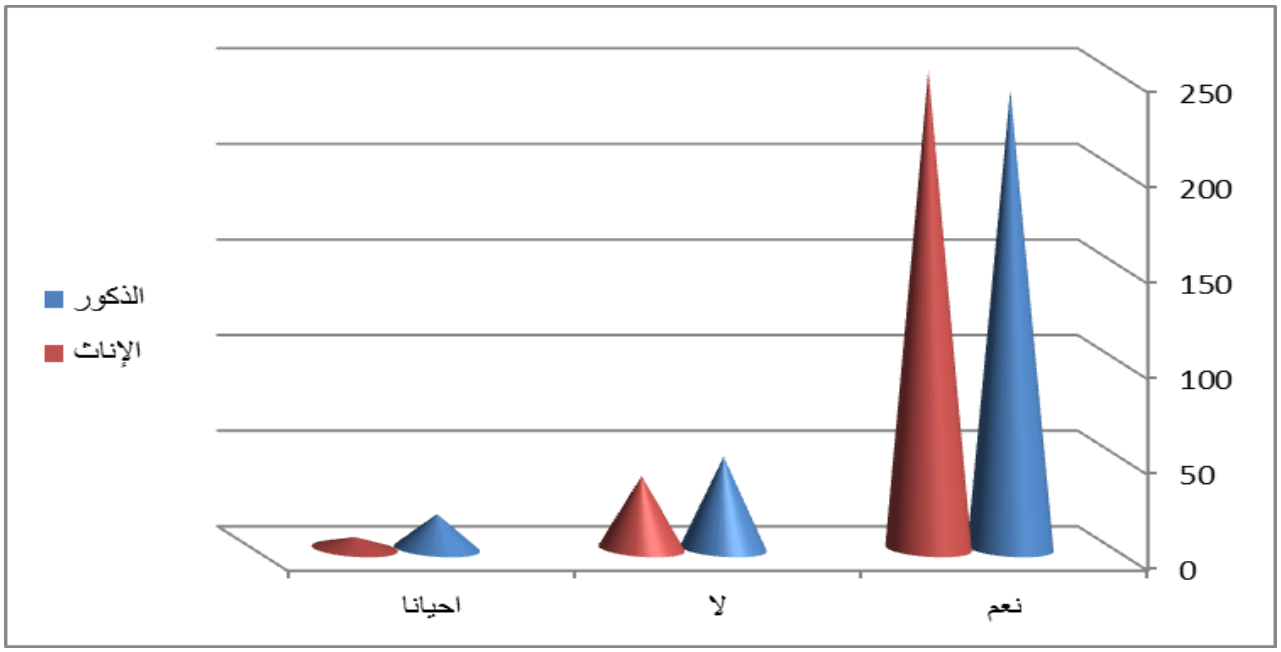
قراءة في الربط بين نسب المتغيرين:

إذا ما أردنا أن ندرس جنس المبحوثين المستخدمين للوسائط الإلكترونية وجدنا النسب التالية 51% من الذكور و 49% من الإناث.

ونجد أن نسبة الذين أجابوا بنعم % 41.7 من إناث العينة، بينما نجد في المقابل 40% من ذكورها، هي نسب متقاربة جدا وأن كان تفوق الإناث طفيف، وهذا يدل أن ثقافة التعامل مع هذا الوافد الإلكتروني الجديد متقاربة بين الجنسين، ولا فرق بين الإناث والذكور رغم أن الحياة اليومية الاجتماعية لكل منهما تختلف كثيرا، وهذا مؤشر إيجابي يدعم النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة، ويؤكد أن التأثير العولمي موجود مجتمعيا عند الجنسين بنفس الدرجة فلا فرق بين الذكور والإناث في هذا المجال، وهذا يؤكد أن المرأة تتفاعل بشكل جيد، بالرغم من أنها كانت قبل عشرين سنة فقط تُمنع من الدراسة لتمكث في البيت، دون أي مشاركة مهما كانت طبيعتها، ولو قارنا هذه النتيجة بدراسات أخرى لوجدنا أن هناك ضغط يمارسه التلاميذ على أساتذتهم، لأنهم حتما سيسألونهم عن قضايا تتعلق بعالم الإنترنيت، أو أنهم سيستدلون بها ويعتمدونها في بحوثهم، في إحدى

الدراسات[1] وجد الباحث في الدراسة التي أجريت على تأثير الإنترنيت على التلاميذ أن نسبة التلاميذ الذين يرتادون مقاهي الإنترنيت تقدر بـــ% 68.4 ونسبة الذين يرتادونها من تلاميذ الابتدائي تقدر بـــ% 57.8، هذه النسب المرتفعة في زمن لم تكن خطوط الإنترنيت قد وصلت للبيوت، فكيف الحال وقد أصبحت الإنترنيت اليوم في الهواتف النقالة في كل مكان، لاشك أن هذا الواقع الاجتماعي الجديد يؤثر على كل أفراد المجتمع، وقد وجدت الدراسة أن الذكور أكثر ترددا على مقاهي الإنترنيت من الإناث بنسبة تقدر بـــ% 76.1للذكور، وبنسبة تقدر بـــ% 62.4بالنسبة للإناث .

الشكل رقم 30: يُبيّن العلاقة بين استخدام الوسائط الإلكترونية والجنس:



جدول رقم24: يُبيّن العلاقة بين استخدام الوسائط الإلكترونية ومؤسسة التكوين:

مؤسسة التكوين	استخدام الوسائط الإلكترونية (حاسوب، إنترنيت،...) في تفعيل العملية التعليمية							
	نعم		لا		احيانا		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
الجامعة	350	58.3	52	8.7	16	02.7	418	69.7
المدرسة العليا	60	10	12	02	04	00.7	76	12.7
معهد تكنولوجي	80	13.3	22	3.7	04	00.7	106	17.6
المجموع	490	81.7	86	14.3	24	04	600	100

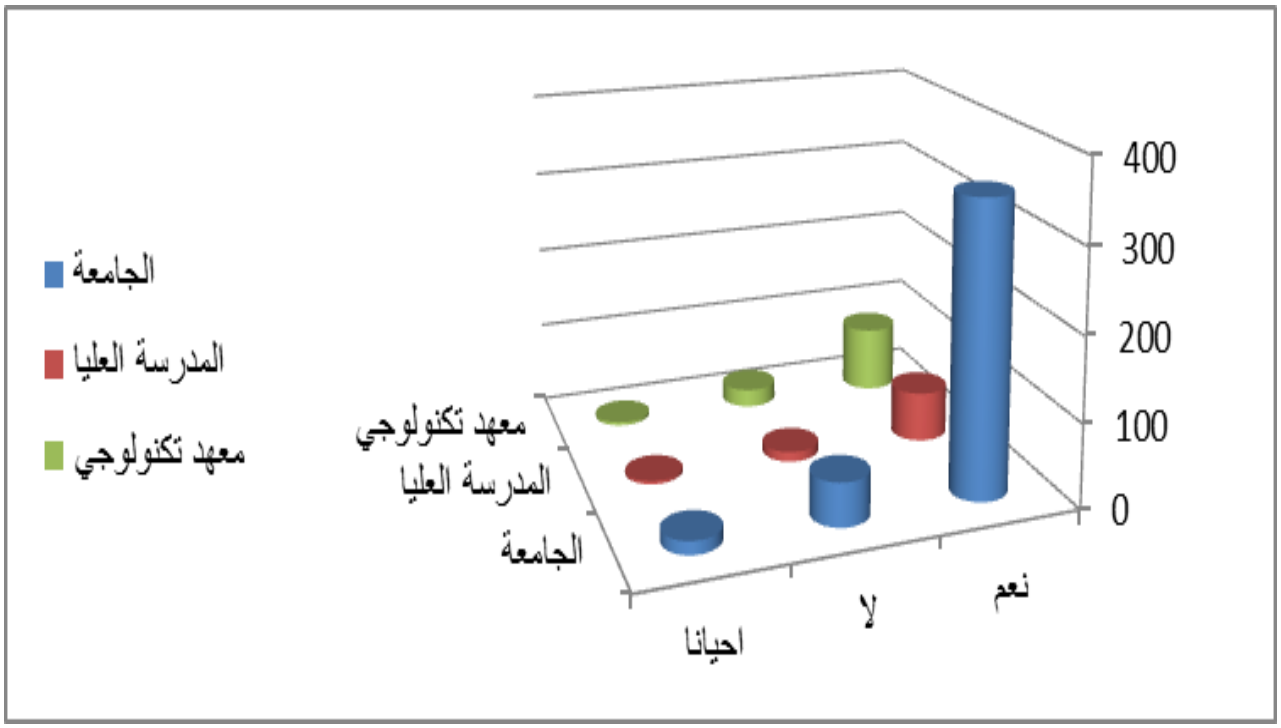
[1] عبد الوهاب بوخنوفة: **المدرسة، التلميذ والمعلم، وتكنولوجيات الإعلام والاتصال: التمثل والاستخدامات**، دكتوراة غير منشورة، جامعة يوسف بن خدة، الجزائر، 2007/2006، ص 218.

قراءة في الربط بين نسب المتغيرين:

إذا أردنا أن ندرس علاقة مؤسسة التكوين بالمبحوثين المستخدمين للوسائط الإلكترونية وجدنا النسب التالية: 69.7% تكونوا في الجامعة و 17.6% تكونوا في المعاهد التكنولوجية و 12.7%تكونوا في المدارس العليا للأساتذة.

نلاحظ أن% 83.7 من الأساتذة الذين تلقوا تكوينهم في الجامعة والذين تقدر نسبتهم بـ 58.3% من المبحوثين يستخدمون الوسائط الإلكترونية ، وأن نسبة 79% هم من الأساتذة الذين تلقوا تكوينهم في المعاهد التكنولوجية وهم الذين تقدر نسبتهم بـ 13.3% هم من الأساتذة المبحوثين، يستخدمون الوسائط الإلكترونية ، و75.5% هم من الأساتذة الذين تلقوا تكوينهم في المعاهد التكنولوجية والذين تقدر نسبتهم بـ 10% هم من الأساتذة المبحوثين يستخدمون الوسائط الإلكترونية ، وهكذا يتضح لنا جليا أن الأساتذة الذين تلقوا تكوينا جامعيا سواء من الذين تلقوا تكوينا جامعيا عاما أو في المدارس العليا هم الأكثر استخداما للوسائط الإلكترونية وإن كان هناك تقارب في النسب التي تعبر عن أساتذة المدرسة العليا وأساتذة المعهد التكنولوجي. وإذا ما حاولنا معرفة الأسباب فإن مجرد الاستعمال الجيد للوسائل الإلكترونية لا يعني أبدا أن هناك تواصل مع برامج تكنولوجيا الاتصال أو التعليم الإلكتروني، إنما هناك مؤشر يدل على أن فئة الجامعيين هي أكبر الفئات وأكثرهم استعمال للحاسوب والأجهزة الاتصالية على الأقل لأن نسبة 58.3% من المبحوثين هي نسبة معتبرة جدا. فإذا أضفنا لها النسبة 16% فهي تعبر هنا عن الأغلبية لأن النسبة 74.3% بدون شك لها تأثيرها القوي ولها فاعليتها.

الشكل رقم 31: يُبيّن العلاقة بين استخدام الوسائط الإلكترونية ومؤسسة التكوين:



جدول رقم25 : يُبيّن العلاقة بين استخدام الوسائط الإلكترونية وتحضير الدروس:

تحضير الدروس	استخدام الوسائط الإلكترونية (حاسوب، إنترنيت،...) في تفعيل العملية التعليمية							
	نعم		لا		أحيانا		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
مذكرات أعددتها	240	40	36	06	14	2.3	290	48.3
من الإنترنيت	250	41.7	50	08.3	10	1.7	310	51.7
غير ذلك	0	0	0	0	0	0	0	0
المجموع	490	81.7	86	14.3	24	4	600	100

قراءة نسب المتغير التابع:

عند قراءة النسب التي تُعبر عن إجابات المبحوثين حول كيفية تحضيرهم للدروس المقدمة للتلاميذ، هل هو إعداد شخصي أو إعداد مأخوذ من الإنترنيت، أو غير ذلك، نجد النسبة 51.7% تعبر عن تحضير الأساتذة للمذكرات تحضيرا مأخوذ من الإنترنيت، تليها النسبة 48.3% التي تُعبر عن تحضيرهم المذكرات تحضيرا شخصيا.

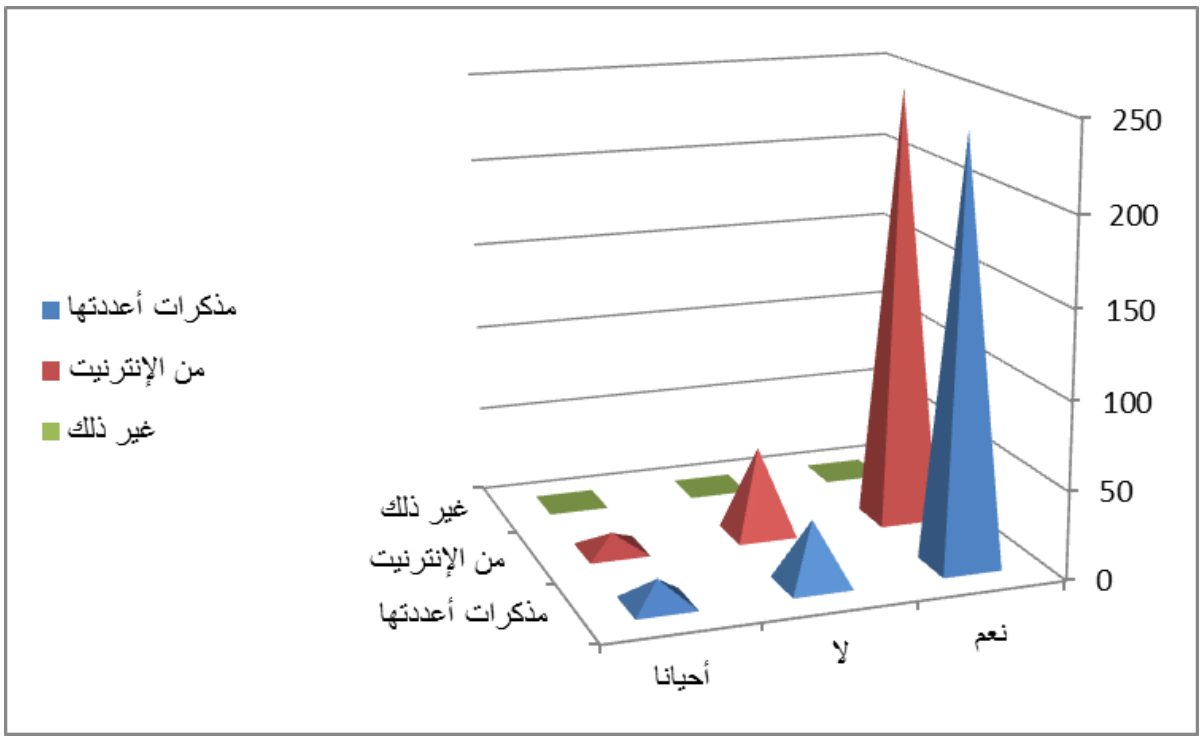
تحضير الدروس الذي يُسمى تخطيطا أو إعدادا هو محاولة التحكم في مستقبل نشاط أو مجموعة من الأنشطة الهامة، وعملية تحديد وتحكم في مجموع المواقف المستقبلية المتوقعة والتي لها تأثيرا مباشرا على نجاح العملية التربوية بمجموعها وفي جميع مراحلها، ومحاولة توجيه هذه الأنشطة نحو أهدافها بقصد الوصول إلى أقصى درجة من الإنجاز والكفاءة[1] لاشك أن هذا التعريف يلقي الضوء على أهمية رسم خطة شخصية تحمل بصمات الأستاذ فهل هذا المفهوم مجسدا واقعيا في المدرسة الجزائرية؟. النسبة 51.7% تعبر عن تحضير الأساتذة للمذكرات تحضيرا مأخوذا من الإنترنيت، وتؤكد أن هناك نوعين من الأساتذة في الواقع المعيش: بعضهم يستفيد من الأنترنيت ويُضيف عليها ما يملكه من خبرات، باعتبارها إحدى المراجع المهمة، وبذلك فهو يُمثل النوع الإيجابي من الأساتذة، وبعضهم يُنزل المذكرات من مختلف المواقع والمنتديات، ليجدها الأستاذ جاهزة أو ينقلها من زميله، ثم لا يطلع عليها بتاتا، إنما ليُقدمها للمفتش إذا ما طلبها منه، وهذا يُمثل النوع السلبي، الذي يحتاج إلى تكوين ومتابعة أكثر من النوع الأول، وبما أن عدد الأساتذة المتخرجين من الجامعة هو الأغلب في المدرسة الجزائرية فنسبتهم تقدر ب 69.7% وهي نسبة مرتفعة جدا، وقد ذكرنا سابقا في الفصل الثالث[2]:« والملفت للانتباه أن عدد المتخرجين من هذه المدارس العليا في جوان 2013 مثلا يقدر بحوالي 3000 متخرج من كل التخصصات، في حين تم فتح أكثر من 15000 منصب مالي من طرف وزارة التربية الوطنية للتوظيف الخارجي، وهو ما يؤكد النقص الفادح في نسبة المتخرجين بالنظر إلى حاجة القطاع المستخدم إلى ذلك أو بالمفهوم الاقتصادي نقص العرض بالنسبة للطلب

[1] محمد الصالح حثروبي: **الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي**، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، دط، 2012، ص56.

[2] أنظر الفصل الثالث ص 21

وهذا رغم تزايد الطلب عليها ممن تتوفر فيهم شروط الالتحاق، من حملة البكالوريا الجدد وبتقدير. »[1] ومن جهة أخرى عندما نرجع إلى المقاربة النظرية التي سيعتمدها هذا الأستاذ أثناء تقديمه لدرسه، معتمدا على نموذج من النماذج الكثيرة مثل النموذج الإعلامي مثلا كون هذه النماذج تشبه إلى حد كبير النماذج المستخدمة في السيبرنطيقا (وهو العلم الذي يدرس مكانزمات التواصل والمراقبة في الآلات وعند الكائنات الحية عموما ومنها الإنسان) وتنطلق تلك النماذج من فكرة أساسية نظرية ملخصها أن التعليم يعني استقبال المعلومات وتجميعها واستيعابها[2] وبذلك فإن الأستاذ مطالب بتحقيق أهدافه ولن يتم له ذلك إلا إذا اعتمد على نظرية أو على نموذج من النماذج التعليمية، وهو يقوم بعمله الوظيفي البنائي، الذي يتطلب تعيين وتحديد أدوارا معينة يتقاسمها مع التلاميذ أثناء تقديم درسه فإذا لم يكن يملك هذه التصورات القبلية المأخوذة من عمل علمي وإمريقي هو في حقيقته رسما لاستراتيجية مسبقة، فعمله بلا شك عمل عفوي غير مضمون النتائج، وتدريسه تدريسا تقليديا لا يعتمد أبدا على مقاربة تنمية الكفاءات التي تعتمدها المدرسة الجزائرية، إن اختيار الخلفية التي يقدم بها الأستاذ الدرس هي التي تعينه على اختيار النشاطات المناسبة، وهي التي تحدد له الوسائل التوضيحية، بدون ذلك لا يمكن تحديد الكفاءات المستهدفة التي يُبنى عليها الدرس والتي تحدد أنواع التقويم المناسبة لهذا الدرس أو ذاك...إلخ.

الشكل رقم 32: يُبيّن العلاقة بين استخدام الوسائط الإلكترونية تحضير الدروس:



[1] إسماعيل روينة، مرجع سابق، 2015/11/04

[2] أنظر الفصل الثاني ص33

جدول رقم26: يُبيّن العلاقة بين استخدام الوسائط الإلكترونية والبيدغوجيا المتبعة في التدريس:

البيدغوجيا المتبعة في التدريس	استخدام الوسائط الإلكترونية (حاسوب، إنترنيت،...) في تفعيل العملية التعليمية							
	نعم		لا		احيانا		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
المقربة بالمحتويات	93	15.5	21	3.5	3	0.5	117	19.5
المقربة بالأهداف	114	19	19	3.2	4	0.7	137	22.8
المقربة بالكفاءات	283	47.2	46	7.7	17	2.8	346	57.7
المجموع	490	81.7	86	14.3	24	04	600	100

قراءة نسب المتغير التابع

إذا نظرنا إلى إجابات المبحوثين المتعلقة بالمتغير التابع عندما قدمنا السؤال ما هي المقاربة البيداغوجية التي تُدَرس بها؟ وجدنا أن النسب مرتبة كما يلي: النسبة % 57.7 يدرسون بالمقاربة بالكفاءات وهي نسبة مرتفعة بالنسبة لغيرها تليها نسبة 22.8% من المبحوثين يدرسون بالمقاربة بالأهداف، بتليهما النسبة 19.5% يدرسون بالمقاربة بالمحتويات.

بعد الاطلاع على الجدول نجد أن النسبة % 57.7 تشير للأساتذة الذين يُدرسون بالمقاربة بالكفاءات، فهل يا ترى هذا الرقم يُعبر عن الحقيقة؟ من الواضح أن هذا الرقم مرتفع كثيرا ومبالغ فيه، رغم أنه مستقى مما عبر عنه المبحوثون في العينة، لأنه يختلف عما هو موجود في الواقع تماما، وإننا عندما نقارنه بالأرقام المتحصل عليها في بعض الأبحاث والدراسات ومنها مثلا بحثي الذي أجريته من أجل الحصول على درجة الماجيستير[1] عام 2014 عندما طرحت نفس السؤال على عدد من المبحوثين قدرهم 200 ، كانت النسبة مماثلة تماما وتقدر ب59%. بالرغم من هذا التوافق فإني بحكم تجربتي كأستاذ مُكَوِنًا مارس التكوين فعليا* فإني أرى أن سبب ارتفاع النسبة، يعود لأسباب عديدة سنقتصر هنا على ذكر واحد منها هو اضطراب مفاهيمي عند العديد من الأساتذة، إذ أنهم لا يفرقون بين المقاربتين: بالأهداف وبالكفاءات، أذكر أني كنت أدرس مقياس « التحليل السوسيولوجي للمناهج التربوية» لطلبة أولى ماستر في جامعة زيان عاشور بالجلفة، وعند توزيع المواضيع الأبحاث الأسبوعية، تحمس أحد الطلبة واستطاع أن يفوز بالبحث الذي بتحليل المناهج المتعلقة بالمقاربة بالكفاءات، بعتبار أنه من المفتشين لمرحلة الابتدائي، لكنه وزملائه عند عرضهم للبحث اكتشفوا أنهم يتحدثون عن المقاربة بالأهداف، نفس الشيء تكرر في أحد الملتقيات الوطنية التي شاركت فيها بولاية الأغواط في ماي 2005 موضوعه

[1] محمد محجوبي: **المعوقات المجتمعية وانعكاسها في الأداء التدريسي لمدرس الطور المتوسط بولاية الجلفة**، ماجيستير غير منشورة، جامعة سطيف02، الجزائر، 2014.

* كنت أحد الأساتذة المكونين للعديد من الأساتذة المتخرجين من المعهد التكنولوجي بالأغواط، ومكون للعديد من دفعات الأساتذة الجدد الحاصلين على شهادة جامعية، والذين تم دمجهم كأساتذة تعليم متوسط، هؤلاء كانت مصلحة التكوين الولائية بالجلفة تشرف على تكوينهم تكوينا سريعا، بالإضافة إلى أني كنت أرافق بعض مفتشين مادة الرياضيات في التعليم المتوسط، أثناء بعض الزيارات التفتيشية أو تثبيت بعض الأساتذة قبل أن أتقاعد، بالإضافة لتدريسي لبعض المقاييس تتعلق بالموضوع في الجامعة.

"التدريس بالمقاربة بالكفاءات وتطبيقها في المدرسة الجزائرية"، أثناء مناقشة عرض مختصر قدمه أحد المشاركين لمحاضرة عن الموضوع، قام أحد مفتشي اللغة الفرنسية لمرحلة التعليم المتوسط بالولاية نفسها، ليقول أعترف أمامكم، لقد ظلمت العديد من الأساتذة الذين زرتهم، قبل حضوري هذا الملتقى لم أكن أعرف حقيقة ما هي المقاربة بالكفاءات رغم أني طالعت العديد من المواضيع تتحدث عن هذا المفهوم الجديد، وحضرت لمختلف الدورات والندوات التي أقامتها الوزارة. هل يدل هذا على أننا نحكم على وزارة التربية المعنية، بأنها لم تزاول عمليات التكوين قبل تطبيق هذه البيداغوجيا الجديدة؟ كلا لأنها قد بُذلت مجهودات عدة، غير أنها لم توسع دائرة هذا التكوين ليشمل الأساتذة قبل غيرهم، نعم لقد بُرمجت ملتقيات دولية ووطنية وأخرى ولائية عديدة، مثلا ملتقى دولي أقيم في ثانوية النعيم النعيمي بالجلفة، حضره بعض الأساتذة الجزائريين والفرنسيين في بداية سنة 2005، كان من المقرر أن يحضره جميع المفتشون وبعض المدراء والأساتذة الذين ركزت خطة الوزارة عليهم باعتبار أنهم همزة الوصل بينها وبين الأساتذة، لم يؤدي أغلبهم دوره كما ينبغي، إذ أنه لم يُكون كما ينبغي.

في هذا الملتقى استعملت مصطلحات بالفرنسية وأخرى بالعربية لم تُفهم، أما تلك التي عرضت باللغة الفرنسية فحدث ولا حرج، ولذلك فإن هذا المفهوم "الكفاءات" كان ومازال غامضا عند عدد كبير من أساتذة التعليم المتوسط في الجلفة. وأذكر أننا في سنة 2003 عند الشروع في تطبيق هذه البيداغوجيا الجديدة، كنا مع مفتش المادة الذي أراد أن يُفهمنا كيف نتعامل مع "المتغيرات التربوية الجديدة" وعن تبني المدرسة الجزائرية لهذه المقاربة أذكر أن أحد الزملاء الأساتذة طرح سؤالا على المفتش قائلا:« ما معنى الكفاءات ؟» فلم يستطع المفتش أن يُجيب. وكنت ساعتها أمسك كتابا من المنشورات التي أُعدت لهذا الغرض وجدت الجواب لكني لم أستطع فهم مصطلحاته في ذلك الوقت، لعل الفئة الوحيدة التي لم تجد صعوبة في التعامل مع هذه البيداغوجيا، تتمثل في الأساتذة المتخرجين من المدارس العليا للأساتذة، فقد تعرفت على مجموعة منهم واستفدت من معلوماتهم النظرية التي كانت تحتاج إلى دعم تطبيقي وميداني ومع ذلك كانت ساعتها أحسن الموجود، وهذا الضعف إنما يتمثل سببه الحقيقي في ضعف التكوين الديداكتيكي عنده عند جل الأساتذة.

قراءة نسب الربط بين المتغيرين:

وعند الربط بين المتغيرين نجد النسب التالية: النسبة% 47.2 تمثل الأساتذة الذين يدرسون بالمقربة بالكفاءات ويستخدمون الوسائط الإلكترونية، والنسبة 7.7% تمثل الأساتذة الذين يدرسون بالمقربة بالكفاءات ولا يستخدمون الوسائط الإلكترونية.

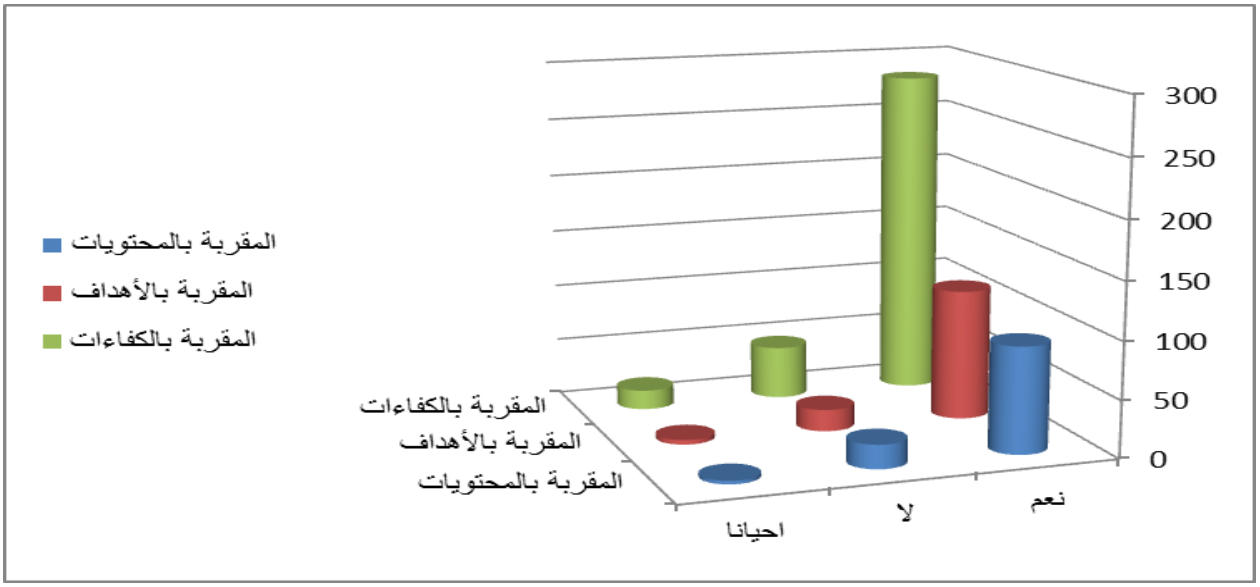
النسبة % 47.2 تمثل الأساتذة الذين يدرسون بالمقربة بالكفاءات ويستخدمون الوسائط الإلكترونية، بينما النسبة % 82 هي نسبة هذه الفئة بالنسبة للمبحوثين الذين يدرسون بالمقربة بالكفاءات، هي نسبة مرتفعة تبين أن فئة الأساتذة الذين يدرسون بالمقربة بالكفاءات، ظاهريا يملكون وعيا تربويا من جهة، ومن جهة أخرى فإن بعض هذه الوسائط الإلكترونية قد ساهم، أو سيساهم مستقبلا في تحسين الأداء التدريسي لكثير منهم، نظرا

لما تحويه من مواد تعليمية في إطار التعليم الإلكتروني، وهذا إن استغل جيدا، سيعمل على توسعة دائرة التكوين العام في كل المجالات لهؤلاء الأساتذة.

النسبة 7.7% تمثل الأساتذة الذين يدرسون بالمقربة بالكفاءات ولا يستخدمون الوسائط الإلكترونية. النسبة 13 % هي نسبة هذه الفئة بالنسبة للمبحوثين الذين يدرسون بالمقربة بالكفاءات. كما نرى هي نسبة ضئيلة قد يكون عندهم عذرهم الذي منعهم من ذلك. لكن ضعف التكوين الأساسي والتكوين المستمر يبقى عامل من عوامل المحافظة على التدريس التقليدي وعدم تطويره بما يتوافق والمستجدات العالمية.

وبذلك نستنتج أن الذين يدرسون بالمقاربة بالكفاءات ويستخدمون الوسائط الإلكترونية، هم أغلبية المبحوثين الأكثر تكوينا وعندهم القابلية لتجديد معلوماتهم وتحديثها، ولو بدون تكوين رسمي بعد الخدمة، لأن الذاتية الإيجابية هي التي تحركهم نحو التكوين الذاتي، هذا ما دلت عليه ظاهر الأرقام، أما ما تحمله في باطنها فأمر مختلف تماما.

الشكل رقم 33: يُبيّن العلاقة بين استخدام الوسائط الإلكترونية والبيدغوجيا المتبعة في التدريس:



جدول رقم 27: يُبيّن العلاقة البيداغوجيا المتبعة في التدريس ومقر تكوين الأساتذة:

المقاربة المتبعة في التدريس	مقر تكوين الأساتذة							
	الجامعة		مدرسة عليا		معهد تكنولوجي		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
المحتويات	89	14.8	13	2.1	15	2.5	117	19.5
الأهداف	101	16.8	19	2.2	23	3.8	137	22.8
الكفاءات	228	38	52	8.7	66	11	346	57.7
المجموع	418	69.7	76	12.7	104	17.3	600	100

قراءة نسب المتغير المستقل:

تبن أنه عندما سُئل المبحوثون عن مقر تكوينهم أجابوا كما يلي: النسبة % 69.7 منهم تلقوا تكوينهم في الجامعة، وهي نسبة مرتفعة جدا تليها النسبة 17.3% تلقوا تكوينهم في المعاهد التكنولوجية. بينما النسبة 12.7% فقط من المبحوثين تلقوا تكوينهم في المدارس العليا للأساتذة .

أفادنا الجدول بأن النسبة % 69.7 من المبحوثين تلقوا تكوينهم في الجامعة، وهي نسبة كما هو واضح مرتفعة جدا، بسبب سياسة التكوين المعتمدة في الجزائر[1]، وبسبب الجو الثقافي وانتشار ظاهرة التثاقف بين الطلبة.

النسبة 17.3% منهم تلقوا تكوينهم في المعاهد التكنولوجية، هؤلاء الذين أطلق عليهم البعض الأساتذة "الأساتذة الآليين للزوال" عددهم غير ثابت باعتبار أن عددا منهم تقاعد أو سيتقاعد قريبا، ومع ذلك فإن نسبتهم أكبر من نسبة الأساتذة الذين يُفترض أن يكونوا أكثر عددا، باعتبار أنهم الهدف الأساسي للحكومة والدولة، ولئن كان يُفترض تمكن أساتذة المدارس العليا من أداء مهمتهم التعليمية بأداء جيد، فإن جل أساتذة المعاهد التكنولوجية اكتسبوا خبرة هي أفضل بكثير من التكوين الأساسي النظري باعتبار أن تكوينهم كان ميدانيا، ولقد كان للمفتشين دورا في اكتسابهم هذه الخبرات، كذلك كان للأساتذة القدماء دورا أكثر أهمية في تدريب هؤلاء الأساتذة الجدد ومدهم بكل ما يحتاجونه حينا، وإن للزيارات والندوات الداخلية التي كانت تُقام هنا وهناك بتلقائية، دورا حاسما في تكوين العديد من الأساتذة .

النسبة 12.7% فقط هم من المبحوثين الذين تلقوا تكوينهم في المدارس العليا للأساتذة، كما نرى عددهم ضئيلا جدا في الولاية، ولذلك أسباب متعددة بعضها قد أزيح بعدما فتحت المدرسة العليا للأساتذة في الأغواط أبوابها منذ فترة قريبة، وهي التي ستتولى زيادة عدد هذا الصنف من الأساتذة ، وذلك بدون شك سيكون له تأثيره الإيجابي على تحسين الأداء التدريسي للأساتذة عموما، وبعضها مازال عالقا لكون المتسبب فيه مازالت عنده سلطة القرار.

قراءة نسب الربط بين المتغيرين:

بالربط بين المتغيرين نلاحظ النسب التالية% 38 من المبحوثين هم من الذين يدرسون ببيداغوجية المقاربة بالكفاءات، ومتخرجين من الجامعة، كما أن النسبة% 11 هم من الذين يدرسون ببيداغوجية المقاربة بالكفاءات ومتخرجين من المعاهد التكنولوجية المدارس العليا للأساتذة، والنسبة % 8.7 من المبحثين الذين يدرسون ببيداغوجية المقاربة بالكفاءات ومتخرجين من المدارس العليا للأساتذة.

نلاحظ أن النسبة % 38 من المبحوثين قالوا بأنهم يُدرسون ببيداغوجية المقاربة بالكفاءات ومتخرجين من الجامعة، نسبتهم تصل إلى % 54.5 بالنسبة للأساتذة المتخرجين من الجامعة، فهي نسبة متوسطة، أو فوق المتوسطة قليلا، تعبر عن الأساتذة الذين تفاعلوا وبذلوا جهدا في تحسين مستواهم، رغم أن تكوينهم

[1] وقد تحدثنا عن هذه النقطة بتوسع في الفصل الثالث المتعلق بالتكوين 22.

الأساسي منعدم أو ضعيف ، يرون أنفسهم تكونوا من أجل تحقيق هدف مغاير لهدف تكوينهم الجامعي الأول، فهم عندما أصبحوا أساتذة اعتمدوا على أنفسهم، بالتكوين الذاتي، وتكوين المفتشين، ليتحقق تكوينهم الديداكتيكي فتحسن مستواهم، هذا إن دل على شيء فإنما يدل على أن المدرسة الجزائرية تملك طاقم جيد يحتاج إلى الرعاية من خلال برمجة تكوينا متواصلا متخصصا أثناء الخدمة، له أهدافه المسطرة وخططه الاستراتيجية الحكيمة، التي بها يمكن الوصول إلى النجاح التكويني الشامل.

أما النسبة% 11 من المبحوثين فهي تعبر عن الذين يدرسون ببيداغوجية المقاربة بالكفاءات ومتخرجين من المعاهد التكنولوجية. في حين النسبة بالنسبة للفئة نفسها تقدر بـــ % 63.4 كما نرى هي نسبة مرتفعة تؤكد أن جل هؤلاء المتخرجين من المعاهد التكنولوجية، يدرسون بهذه المقاربة الحديثة، وهذا يدل على أن الخبرة الميدانية، عامل مهم من عوامل تكوين الأساتذة الذين اعتمدوا على التكوين الذاتي ليحققوا تكوينهم الديداكتيكي، وهؤلاء استطاعوا أن يَكُونُوا مُكُونِينَ لزُملائهم من خلال الاحتكاك وتبادل النقاش أي كان بينهم نوعا من أنواع التثاقف المدرسي الذي يربط المدرس بالمتعلم، في إطار بيئة تعليمية هدفها إثراء المعلومات الخاصة بالذات. فكان كل منهم هو المحرك الحقيقي لكل تكوين ذاتي، ولعل التكوين العصامي له منشطات تقويه، والخبرة الذاتية أقوى تلك العوامل الخارجية التي تنزل معلوماتها برد وسلاما على الذات التي تبحث عن الحقيقة التدريسية.

النسبة% 8.7 من المبحثين الذين يدرسون ببيداغوجية المقاربة بالكفاءات ومتخرجين من المدارس العليا للأساتذة. في حين نجد أن النسبة % 68.4 تمثل عدد الذين يدرسون بهذه المقاربة إلى عددهم الاجمالي، كما نرى هي نسبة عالية جدا. وبذلك نجد الترتيب كما هو متوقع النسبة الأعلى هي 68.4% للأساتذة المتخرجين من المدارس العليا، تليها النسبة% 63.4 والتي تمثل عدد الأساتذة المتخرجين من المعاهد التكنولوجية، تليهما النسبة % 54.5 التي تمثل عدد الأساتذة المتخرجين من الجامعة. ومع ذلك نتساءل لماذا نسبة % 31.6 من الأساتذة المتخرجين من المدارس العليا لا يدرسون بالمقاربة بالكفاءات وهم يملكون المهارات الكافية للقيام بذلك؟ ليس معنى ذلك أنهم لا يعرفونها، كلا بل المتوقع أنهم لم يجدوا المناخ المناسب الذي يسمح بتنفيذها ميدانيا، مع العلم أن كل أصناف الأساتذة يعانون من مشكلة جهل هذه المقاربة وعدم ادراك كيفية تطبيقها ميدانيا، ما عدا الأساتذة الذين تلقوا تكوينهم في المدارس العليا للأساتذة، هم وحدهم في عمومهم الذين يسايرون الدولة في سياستها التربوية المعلنة. أما باقي المبحوثين الباقين، فإنهم أقل تكوينا وإن بذلوا جهدا معتبرا وحقيقيا من أجل تحسين وضعهم التعليمي ومستواهم التدريسي، ولو اهتموا بتكوين أنفسهم ذاتيا لتدارك هذا النقص البيداغوجي والتربوي لكان الأمر أحسن وإن كان القليل منهم يفعله، ومن جهة أخرى فإن هذه النسب تدل أيضا على أن هناك مشاكل تحول وتمنع المدرس الجزائري في ولاية الحلفة من تحقيق هدف تحسين المستوى التعليمي، لعل أهمها الضعف الملاحظ في مجال الممارسة التربوية كما هو نفس الحال على المستوى الوطني يقول "محمد بوعلاق" وهو يتحدث عن تطبيق إصلاحات سابقة عندما اعتمدت المقاربة بالأهداف، أثناء مواكبة التغيرات التي كانت تعيشها بلادنا في المجالات الاقتصادية والاجتماعية و السياسية... فهذا المدرس لا يمثل إلا جهازا منفذا لمخططات تربوية لا يتطلب

فيها مستوى الطموح مع الإمكانات التربوية والبيداغوجية المتوفرة التدريس: «إن المعلمين الذين تخرجوا من معاهد إعداد المعلمين في الثمانينيات[المعاهد التكنولوجية] لا يختلفون عن المعلمين الذين تم توظيفهم في سلك التعليم مباشرة دون تكوين فيما يتعلق بالقدرة على التمييز بين الأهداف التعليمية، وبالتالي فإن هؤلاء المعلمون غير قادرين في الوقت الراهن على ممارسة التعليم بالأهداف باعتبار أنهم يفتقرون إلى أهم ملمح من ملامح المدرس الهادف وهو ملمح القدرة على صياغة الهدف الإجرائي بشكل جيد وكامل، إذ تعد هذه القدرة شرطا من شروط التدريس الهادف»[1]...«هذه النتيجة تجعلنا أمام إشكالية تحديد [قدرة] المعلم الجزائري مما يدخل هذا النظام في دائرة من التقهقر والتخاذل. لقد كانت المقاربة البيداغوجية بالمضامين هي المطبقة بعد الاستقلال وقبل المدرسة الأساسية، لم يستطع المدرس الجزائري العمل بها لأنه لم يتلق التكوين المناسب، فلم تكن المعاهد التكنولوجية موجودة لتهتم بتدريس هذه المقاربات، وعندما وجدت كانت تقتصر على تدريس تعليمية مادة التخصص، ومبادي من علم نفس الطفل، وبعض المواضيع التربوية المختلفة المأخوذة من بعض دروس علم الاجتماع أو علم التربية فيما يسمى بالتربية العامة، والتشريع المدرسي» [2] المهم أن ما قاله محمد بوعلاق عن مدرسي الثمانينيات والمعاهد التكنولوجية مازال ساري المفعول، فليس هناك اهتماما لا ذاتيا ولا رسميا بل مجرد التفكير بتدريب المدرسين الجدد وتكوينهم أثناء الخدمة أمر غير وارد رغم أن هناك تصريحات لها أهداف سياسية تضج بكلماتها الطنانة المدوية بين الحين والآخر.

الشكل رقم 34: يُبيّن العلاقة بمقر تكوين الأساتذة والبيدغوجيا المتبعة في التدريس:

جدول رقم 27: يُبيّن العلاقة بين عامل جنس الأساتذة والبيدغوجيا المتبعة في التدريس:

[1] محمد بوعلاق، مرجع سابق، ص255.
[2] محمد بوعلاق، مرجع سابق، ص255.

المقاربة المتبعة في التدريس	الجنس					
	ذكر		أنثى		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%
المحتويات	68	11.3	49	8.2	117	19.5
الأهداف	55	9.2	82	13.7	137	22.8
الكفاءات	183	30.5	163	27.2	346	57.7
المجموع	306	51.0	294	49	600	100

قراءة نسب الربط بين المتغيرين:

عند الربط بين المتغيرين سنركز على النسب المتعلقة بمؤشر التدريس بالمقاربة بالكفاءات نظر لأهميته باعتبار أن يعبر عن الواقع النسبة % 30.5 تعبر عن الذكور الذين يدرسون ببيداغوجية المقاربة بالكفاءات بالنسبة لجميع المبحوثين النسبة% 27.2 هن إناث يُدرسن ببيداغوجية المقاربة بالكفاءات بالنسبة لجميع المبحوثين

النسبة % 30.5 تعبر عن الذكور الذين يدرسون ببيداغوجية المقاربة بالكفاءات بالنسبة لجميع المبحوثين، أما النسبة % 60 فتدل على الذكور الذين يُدرسون ببيداغوجية المقاربة بالكفاءات بالنسبة للعدد الذكور في العينة، كما نرى نسبة مرتفعة قليلا ما.

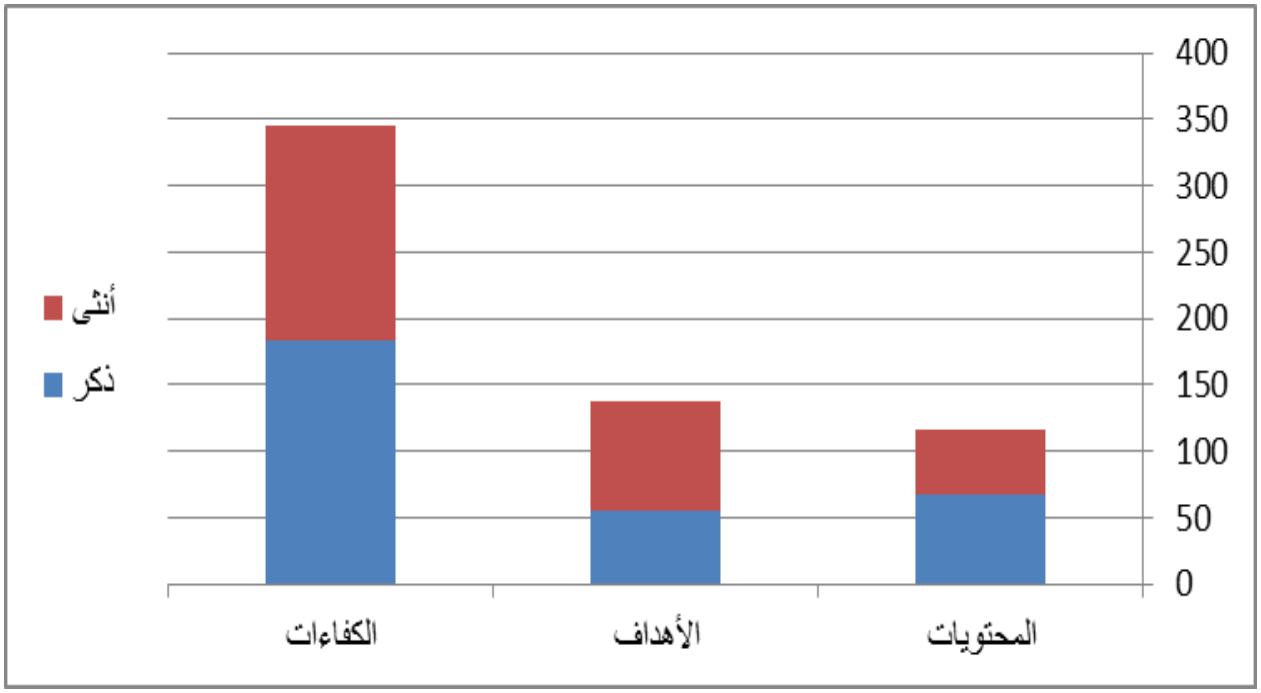
النسبة% 27.2 هن إناث يُدرسن ببيداغوجية المقاربة بالكفاءات. أما النسبة % 55 فتدل على الإناث اللواتي يُدرسن ببيداغوجية المقاربة بالكفاءات بالنسبة لعددهن في العينة،

الملاحظة الأولى أن هناك تجانس وتقارب بين النسبتين لصالح الذكور، فبالرغم من أن المرأة مشغولة بعملها وببيتها في أغلب الأحيان سواء البيت الزوجي أو البيت الأبوي استطاعت أن تسجل أرقاما جيدة في مجال التدريس، والملاحظة الثانية هي أن هناك بعض المؤسسات في عاصمة الولاية يكاد يغلب العنصر الأنثوي على أساتذتها المدرسين، باعتبار أن المنطقة مازالت محافظة، سمحت بعمل المرأة، لكن ضمن شروط معينة، بالرغم من ذلك فإن هذه النسب تُبرز التحدي الكبير وتؤكد أن صفة ونوعية التكوين الذي تلقاه الرجل والمرأة معا متجانس، وأنه لا اختلاف بين التكوين الذي تلقاه الرجل والذي تلقته المرأة، حتى في تدريس المواد العلمية[*] .وهنا يجب أن نذكر بأن منطقة الجلفة كما هو معروف منطقة تسود فيها بيئة اجتماعية محافظة جدا رغم ذلك فقد شهدت نسبة النساء العاملات فيها ارتفاعا كبيرا، خاصة في السنوات الأخيرة، مثلها مثل حال المرأة في الجزائر عموما التي بلغت فيها

[*] نظمت مديرية التربية بالجلفة المقاطعة الثالثة" الرياضيات " تظاهرة ولائية عنوان موضوعها هو "المرأة والرياضيات" تحت شعار " عندما يجتمع سحر الرياضيات بذكاء المرأة" يوم السبت 12ماي2018 بدار الثقافة بالجلفة، استُغربت الفكرة والعنوان في البداية، ولكن بعد حضور الجمهور تبين أن الفكرة التي أراد المفتش بكر جقليل إيصالها هي أن مادة الرياضيات المجردة اكتسحتها المرأة ونافست في تدريسها وتقديمها زميلها الرجل، بل وتفوقت عليه أحيانا ظهر ذلك من خلال أرقام وعينات، وأعمال هندسية أنجزها التلاميذ بإشراف أُسْتَاذَاتِهِم

نسبة العمل ما يقارب ال20% من مجموع عدد السكان الناشطين، علماً أن أغلبهن يشغلن وظائف في مجال التعليم والصحة[1]، والنسبة من المتوقع أنها ستزيد بسبب عزو المرأة للجامعة فاعتبارا من عام 2007، أصبحت نسبة الطالبات من مجموع الطلبة الجامعيين تزيد عن65%، مع أكثر من 80٪ يُردن الانضمام إلى قوة العمل بعد التخرج[2]. هذه الأرقام تؤكد بأن نسبة تواجد المرأة في مختلف المؤسسات التعليمية ستزداد حتما في السنوات القادمة والله أعلم.

الشكل رقم 36: يُبيّن العلاقة بين عامل جنس الأساتذة والبيدغوجيا المتبعة في التدريس:



جدول رقم 28: يُبيّن العلاقة بين عامل سن الأساتذة والبيدغوجيا المتبعة في التدريس:

المقاربة المتبعة في التدريس	السن							
	أقل من25		من25 إلى40		أكثر من 40		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
المحتويات	21	3.5	72	12	24	4	117	19.5
الأهداف	25	4.2	92	25	20	3.3	137	22.8
الكفاءات	42	7	238	39.7	66	11	346	57.7
المجموع	88	14.7	402	67	110	18.7	600	100

قراءة في نسب الربط بين المتغيرين:

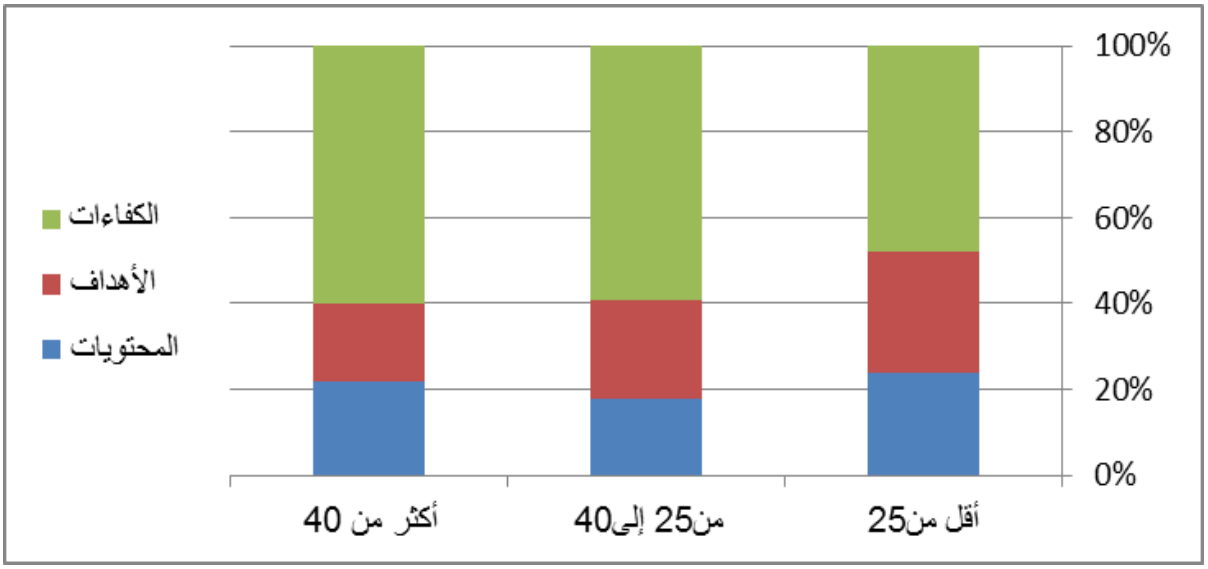
[1] ميرة: المرأة الجزائرية ... بالحقائق والأرقام، مجلة حياتك. http://hayatouki.com/her-stories/content/1826022.13/03/2013

[2] https://ar.wikipedia.org/wiki

عند الربط بين المتغيرين ودائما سنركز على النسب المتعلقة بمؤشر التدريس بالمقاربة بالكفاءات نظر لأهميته باعتبار أن يعبر عن الواقع التدريسي المعيش اليوم. هذه النسب مرتبة كما يلي: النسبة% 39.7 للفئة العمرية [من25 إلى40] من المبحوثين الذين يدرسون بالمقاربة بالكفاءات، والنسبة % 11 للفئة العمرية [أكثر من 40] من المبحوثين الذين يدرسون بالمقاربة بالكفاءات، والنسبة % 7 للفئة العمرية [أقل من 25] من المبحوثين الذين يدرسون بالمقاربة بالكفاءات.

النسبة% 39.7 للفئة العمرية [من25 إلى40] من المبحوثين الذين يدرسون بالمقاربة بالكفاءات تمثل كما نرى أكبر نسبة تركزت على الفئة الوسطى التي هي الفئة الشابة الجيدة المعطاءة، فلا هي من الفئة الأولى المتكونة من أساتذة حديثي الأسنان في مهنة التعليم مازالت أيامهم لم تتجاوز السنوات القليلة، ولا هم من الكبار الذين قرب سن تقاعدهم. ومهما يكن من أمر فإن التكوين الديداكتيكي وغيره من التكوينات الأخرى يمكن تحسينه عند أفراد هذه الفئة، والعادة التي تعرفها المدرسة الجزائرية أن التكوين الحقيقي إنما يتم بطرق الحوار الفردي والتواصل المباشر، التي نذكر منها ذاك التثاقف الاجتماعي الذي يربط الصغير بالكبير، والجديد بالقديم، من خلال الاحتكاك بالسابقين باعتبار أنهم يملكون تجربة ميدانية، لكن الملاحظ أن هذه الطريقة التكوينية نسفتها التعاملات الوزارية في هذه الأيام نسفا، فقد شهدت المدرسة الجزائرية، في السنوات الأخيرة هزة عنيفة تمثلت في خروج عدد كبير من الأساتذة هم الآن من المتقاعدين الذين استفادوا من قانون يسمح لهم بالتقاعد المسبق قبل بلوغهم السن الرسمي الذي ينتهي مع بلوغ الستين من العمر، بالتأكيد فإن تأثيرات تلك الهزة مست مختلف طواقم الأساتذة الذين مازالوا يدرسون ووصل تأثيراتها إلى مجالات أخرى منها مجال التكوين، والآثار السلبية لهذه الظاهرة ستظهر في الأيام القادمة حتما.

الشكل رقم 37: يُبيّن العلاقة بين عامل سن الأساتذة والبيدغوجيا المتبعة في التدريس:



جدول رقم 29: يُبيّن العلاقة بين الخبرة الميدانية، ومصادر تحضير الدروس:

المقاربة المتبعة في التدريس	الخبرة الميدانية							
	أقل من5سنوات		من6 – إلى15		فوق 16		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
المحتويات	66	11	32	5.3	19	3.2	117	19.5
الأهداف	88	14.7	3	0.5	19	3.2	137	22.8
الكفاءات	186	31	86	14.3	74	12.4	346	57.7
المجموع	340	56.7	110	18.3	112	18.6	600	100

قراءة في نسب المتغير المستقل:

عند دراستنا لنسب المتغير المستقل المتمثل في إحصاء مختلف فئات خبرة الأساتذة المبحوثين من خلال البيانات المعروضة عن أفراد العينة في هذا الجدول، نجد النسب التالية: النسبة % 56.7 للفئة الذين سنوات خبرتهم [أقل من 5سنوات] والنسبة % 18.6 للفئة الذين سنوات خبرتهم [فوق 16]. والنسبة % 18.3 للفئة الذين سنوات خبرتهم [5–16].

النسبة % 56.7 هي للفئة الذين سنوات خبرتهم [أقل من 5سنوات]، هؤلاء هم أغلبية أفراد العينة، وهم من الشباب الذين ليس عندهم خبرة، هؤلاء أغلبهم من الجامعيين الذين لم يجدوا فرصة للعمل فاتجهوا نحو التدريس ، فليس هناك عملا أخر يمتص البطالة غير المناصب التعليمية. واضح جلي أن هذه الفئة تحتاج إلى تكوين، ولن يستطيع المفتش وحده أن يقوم بالعملية التكوينية أثناء الخدمة، فلابد من إيجاد وسائل أخرى، ولابد من التفكير في التكوين المستمر في مراكز متخصصة وفي الجامعات...إلخ، كما هو معمول به في مختلف الدول، مثلا في الولايات المتحدة يعتبر هذا النوع من التكوين إجباريا في العديد من الولايات، وأحيانا تتوقف الزيادات في الأجر وترتبط بالنجاح في البرامج التدريبية المقدمة في فترة معينة في مراكز جامعية متخصصة. وهناك العديد من الدورات التكوينية، بعضها قصير الأجل وبعضها طويل، كما أن المعلمين المعنيين بالتكوين تمنح لهم إجازات أثناء التحاقهم بالجامعات أو المعاهد في فترة التكوين[1]. نفس الشيء نجده في روسيا هناك أيضا برامج خاصة لتكوين الأساتذة، في معاهد مركزية، تقوم كل عام بتنظيم دورات تكوينية للأساتذة، وهناك كتب ومجلات تصلهم دوريا، أهمها جريدة "المعلم" التي تسمح بالتواصل المحلي والعالمي، وتزود المعلمين بمختلف المستجدات العالمية[2]، نفس الشيء نجده في فرنسا التي يتمتع مدرسوها المثبتون, خلال حياتهم الوظيفية برصيد تفرغ اختياري مدته 36 أسبوعًا يكرس للتدريب المستمر، ويوجد في كل منطقة في فرنسا مركز لتدريب المعلمين, وتُعقد فيه دورات تدريبية على مدار السنة للأساتذة والمفتشين التربويين ومديري المدارس ووكلائها، يتم فيها تحديد نوع البرامج المقدمة في الدورة

[1] محمد منير مرسي: **المرجع في التربية المقارنة**، عالم الكتاب، القاهرة، مصر، دط، 1999، ص271.
[2] المرجع السابق ص، ص275، 276.

اعتمادا على حاجة المتدربين، حيث ترسل استبيانات توزع على كل الأساتذة، الذين يوضحون من خلالها نوع الدورات التي يحتاجون إليها، ويضع المركز اعتمادا على تحليله للاستبيانات المعدة دليلا للبرامج التدريبية، يبعث للمدارس ويوزع على المدرسين مع بداية العام الدراسي، وتركز الدورات التي يقدمها المركز على طرائق التدريس الحديثة والوسائل التعليمية وكيفية استخدامها، والتغلب على المشكلات الطارئة في عملية التعلم أي أن هناك اهتمام بالتكوين الديداكتيكي، ويقوم بالتكوين والتدريب في هذه البرامج أساتذة من الجامعات ومفتشون تربويون متخصصون وأساتذة متميزون بمقابل مادي إذا كان خارج ساعات الدوام الرسمية. ويوفر السكن والإعاشة بالمجان للمتدرب إذا لزم الأمر. وتنظم بشكل إلزامي بعض الدورات التدريبية الأخرى[1].

قراءة في نسب الربط بين المتغيرين:

نلاحظ في هذا الجدول مجموعة بيانات منها تلك المتعلقة بنسب الربط بين المتغيرين وهي النسب التالية: النسبة % 31 لفئة الأساتذة الذين سنوات خبرتهم [أقل من 5سنوات] ويدرسون بالمقاربة بالكفاءات والنسبة والنسبة % 14.3 للفئة الذين سنوات خبرتهم [5–16]، ويدرسون بالمقاربة بالكفاءات.والنسبة % 12.4 لفئة الأساتذة الذين سنوات خبرتهم [فوق 16] ويدرسون بالمقاربة بالكفاءات.

النسبة % 31 تعبر عن فئة هؤلاء الأساتذة الذين يدرسون بالمقاربة بالكفاءات بالنسبة للمبحوثين، أما نسبتهم بالنسبة إلى فئتهم فتقدر بـــ % 54.7نلاحظ أن أكثر من نصف أساتذة هذه الفئة يدرسون بالمقاربة بالكفاءات

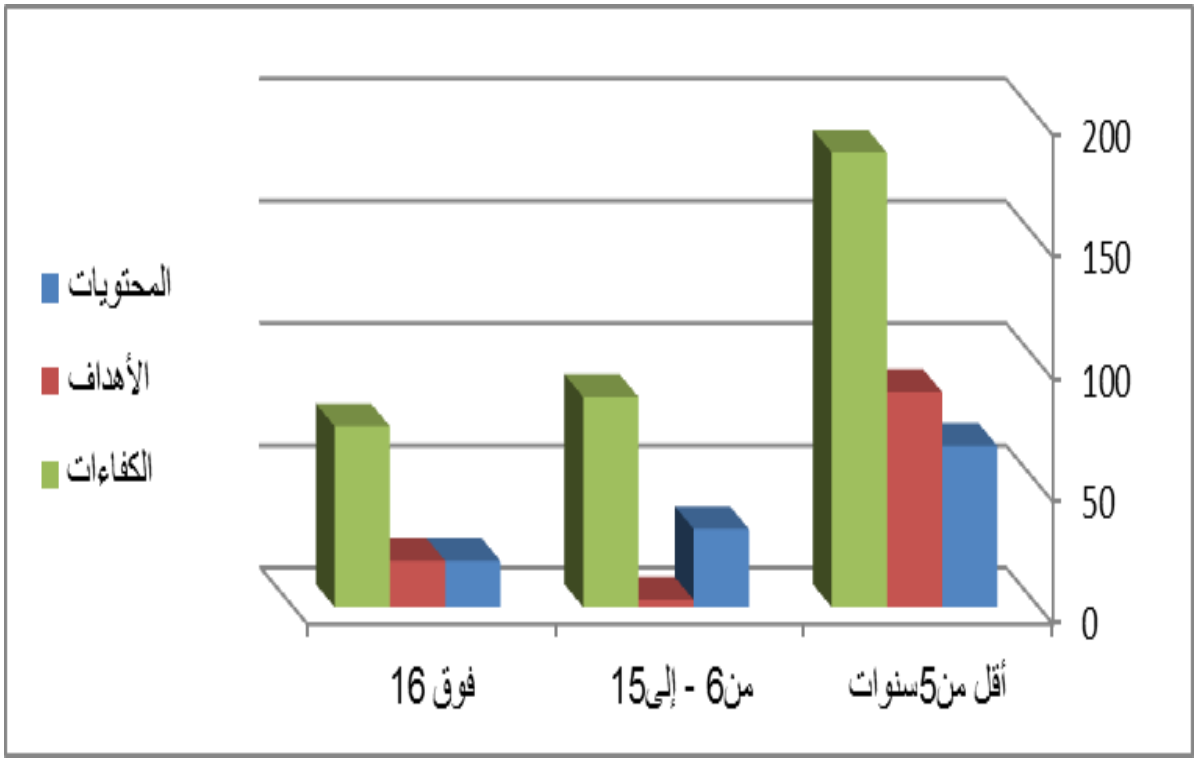
والنسبة% 14.3 تعبر عن فئة الأساتذة الذين سنوات خبرتهم بين [5–16] ويدرسون بالمقاربة بالكفاءات، هؤلاء نسبتهم بالنسبة إلى فئتهم فتُقدر بـــ % 78.18 كما نلاحظ هي نسبة مرتفعة نستنتج منها أن أغلب أساتذة هذه الفئة يدرسون بهذه البيداغوجيا.

والنسبة% 12.4 فتعبر عن فئة الأساتذة الذين سنوات خبرتهم [فوق 16] ويدرسون بالمقاربة بالكفاءات، هؤلاء نسبتهم بالنسبة إلى فئتهم تُقدر بـــ % 66.07 من هذا نستنتج أن هناك نسبة كبيرة من أساتذة هذه الفئة يدرسون بهذه البيداغوجيا. وعندما نتحدث عن كل الأساتذة الذين يدرسون بهذه المقاربة نجد النسبة % 57.7 تعبر عن هؤلاء الأساتذة المبحوثين الذين يدرسون بالمقاربة بالكفاءات وبذلك نستنتج أن أزيد من نصف الأساتذة بقليل قالوا بأنهم يدرسون بهذه البيداغوجيا. هي دون ريب نسبة غير كافية، بالنسبة لدولة تملك ما تملك من القدرات. وهذا الأمر يفرض على من اطلع على هذه النتائج من المسؤولين أن يسارع لترتيب تكوينات سريعة وأخرى دورية لهؤلاء الأساتذة الذين يغردون خارج القطيع ووضع استراتيجية وخطط من أجل تدارك الأمر والخروج مكن دائرة الخطر. وهنا نتساءل هل تلقى الأساتذة المبحوثين تكوينا سابقا على هذه البيداغوجيا بحيث يكون

[1] مها الحسيني : **تجربة إعداد المعلم بفرنسا**، http://t-p-uqu.blogspot.com/2013/03/blog-post_6476.html يوم 24 5 2018.

تكوينا أساسيا أم لا ؟ هذا ما سنراه في الجدول الموالي:

الشكل رقم 38: يُبيّن العلاقة بين الخبرة الميدانية، ومصادرتحضير الدروس:



جدول رقم 30: يُبيّن العلاقة بين عامل جنس الأساتذة وتكوين للمبحوثين في المقاربة بالكفاءات:

التكوين السابق على المقاربة بالكفاءات	الجنس					
	ذكر		أنثى		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%
نعم	110	18.3	104	17.3	214	35.7
لا	196	32.7	190	31.7	385	64.3
المجموع	306	51.0	294	49	600	100

قراءة في نسب المتغير التابع:

نسب المتغير التابع في الجدول هي نسب الأساتذة الذين تلقوا تكوينا جيدا مسبقا وغيرهم ممن أدمجوا مباشرة، كما هو موضح في النسب التالية: النسبة% 64.3 للفئة الذين لم يتلقوا تكوينا سابقا، والنسبة % 35.7 للفئة الذين تلقوا تكوينا سابق

.عندما نقارن هذه النسبة الأخيرة% 35.7 مع النسبة% 57.7 التي تعبر عن عدد الأساتذة الذين يدرسون بطريقة المقاربة بالكفاءات كما رأينا في الجدول السابق، نلاحظ فرقا كبيرا، بين النسبتين يقدر بـ% 22. وهذا يبين بدون شك أن هناك أطرافا عديدة ساهمت في تكوين هذا الأستاذ الذي عندما يجد نفسه مضطرا يلجأ إلى طرق

عديدة من أجل تحسين مستواه، من هذا نرى المخرجات أحسن من المدخلات بسبب مجموع التكوينات التي يخضع لها الأستاذ وأبرزها التكوين الذاتي المتعدد والمتنوع الذي يستفيد من مختلف الخبرات وعلى رأسها خبرة الأساتذة السابقين، والتكوين الذي يقوم به المفتشون مع الأساتذة.

قراءة في نسب الربط بين المتغيرين:

عند الربط بين المتغيرين نلاحظ النسب التالية: النسبة % 32.7 لفئة الذكور الذين لم يتلقوا تكوينا للتدريس بالمقاربة بالكفاءات والنسبة 31.7% لفئة الإناث اللواتي يدرسن بالمقاربة بالكفاءات ولم يتلقين تكوينا.

كما نرى هناك تجانس وتقارب كبير بين النسبتين وهذا يؤكد مرة أخرى أن لا فرق بين الجنسين في العديد من الأمور منها هذه.

النسبة% 32.7 لفئة الذكور الذين لم يتلقوا تكوينا للتدريس بالمقاربة بالكفاءات عندما نقارنها بالنسبة % 31.7 التي تدل على أن الأستاذات اللواتي لم يتلقين تكوينا، نرى تقاربا كبيرا ونستنتج أن هذه النسب تتوافق مع الواقع المعيش فليس هناك اهتمام وزاري بقضية التكوين مع الأسف، خاصة بعدما تحكمت السياسة والاقتصاد وأصبحت مهنة التدريس تُعطى لكل من هب ودب، المهم أن تكون له شهادة جامعية، من أجل امتصاص نسبة البطالة التي ارتفعت بشكل كبير، لذلك تجد أثناء تكوين الأساتذة القبلي(190ساعة) للجامعيين ليدرسوا موادا محددة لجميع التخصصات الجامعية، المهم أن هؤلاء لكثرتهم يصعب تكوينهم ولا يستطيع المفتش بعد ذلك في التكوين المستمر الرسمي أن يقوم بهذا الدور لوحده.

النسبة % 31.7 هي لفئة الأساتذات المبحوثات اللواتي يدرسن بالمقاربة بالكفاءات ولم يتلقين تكوينا. ملاحظة هذا التقارب بين النسبتين الذي أشرنا إليه يُبين ويؤكد أن مهنة التدريس من المهن التي تستطيع المرأة أداءها بفاعلية ويسر، وهذا يؤكد لماذا تمكنت المرأة من أن تشق طريقها بقوة في مجالات متعددة منها مجال التوظيف في التعليم، فمنذ فترة فقط كانت المرأة مهمشة تماما ممنوع عليها إكمال دراستها نظرا لاعتبارات اجتماعية جاهلية كان يظن الأب أن مكان ابنته البيت ومهنتها تربية الأطفال فقط، أما اليوم فهذه النظرة غابت تماما، وأصبحت المرأة تؤدي أعمالا متعددة كانت للرجل وحده، ومن المتوقع أن تكتسح المرأة المجال التعليمي، كما هو واقع في العديد من المتوسطات في عاصمة الولاية مثلا غاب عنها العنصر الذكوري تماما. هناك من يرى أن تفوق الإناث على الذكور في التعليم له دلالات ومؤشرات هامة في المستقبل على صعيد رفع مكانة المرأة في المجتمع، ودخولها بقوة سوق العمل لتقاسم الرجل الأعباء والمسئوليات، وتؤكد جدارتها في تبوأ المراكز القيادية العليا، وهي قادرة على الإبداع والتمايز ولطالما أثبتت تفوقها في كل المجالات وعلى رأسها التعليم الذي يعتبر رأسمالها وسندها في الحياة. وهناك من يرى العكس هوأن هذا التفوق له أسبابه مثلا نجد هناك ضغوطا تُسبب بعض المشكلات الاجتماعية والأوضاع الاقتصادية الصعبة التي تمر بها الأسرة تكون أحياناً عاملاً مهماً في تفوق الإناث في التعليم كونهن يشعرن منذ صغرهن بالمسئولية، ما يخلق لديهن دافعاً قوياً لمواجهة تلك المشاكل

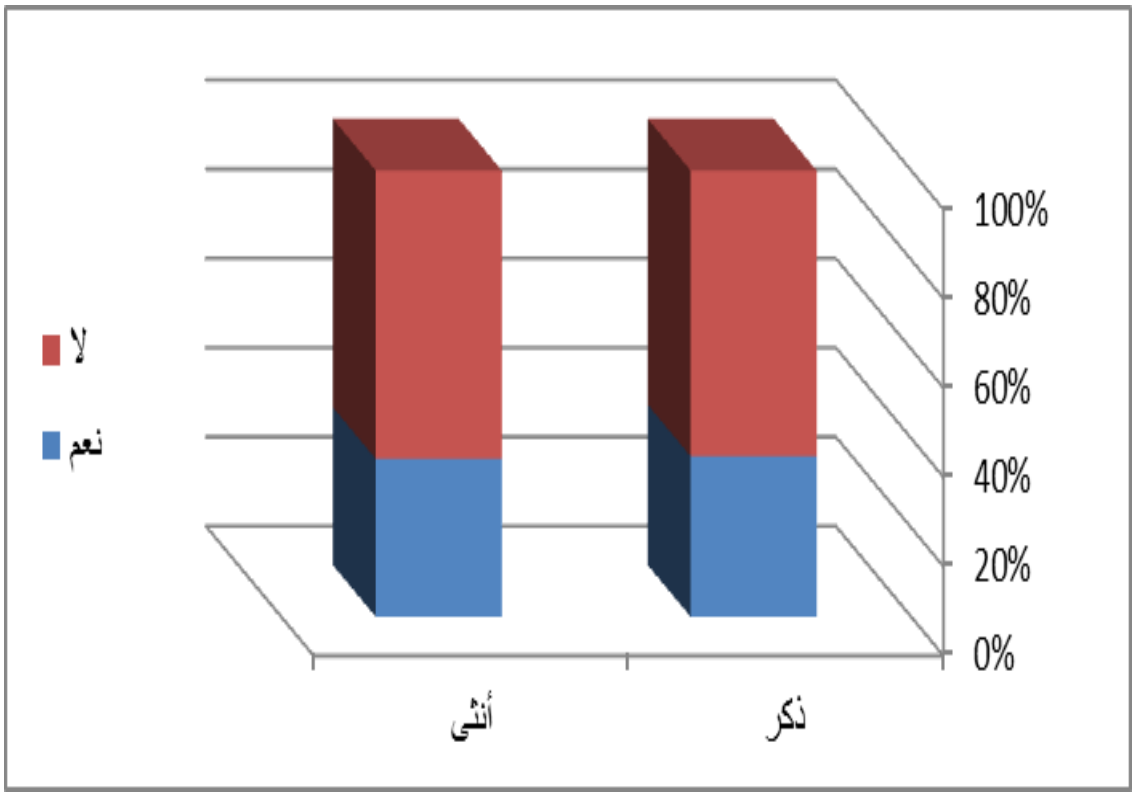
بالانكباب على التعليم أكثر فأكثر من أجل إنقاذ عائلاتهن، فالأنثى تمر بحالة تحدي ، وتريد الاستقلال الاقتصادي باعتبار أن ذلك يحقق لها رغبات كثيرة، هي تريد أن تضمن مستقبلها مثلها تماما مثل الذكر، ولا تريد أن تتيه في دواليب الحيرة والانحراف إن هي لم تتزوج أو طُلقت بأولاد يمتنع أبوهم من الإنفاق عليهم، المهم أن تفوق الإناث في التعليم ليس مرده إلى ذكائهن فالذكور كما هو معلوم في كثير من الأوساط العلمية يسايرونهن في هذا المجال، لكنه تفوق ناتج عن الاجتهاد والمثابرة[1]. هناك دراسات عديدة أجريت على هذه الظاهرة، ونظرا لأن الواقع التعليمي في الوطن العربي أرتأينا الحديث عن تجربة أجريت في دولة الإمارات العربية أرقامها ونتائجها كأنها تتحدث عن الواقع الجزائري رغم العديد من الاختلافات. قالت "ناتاشا ريدج"(Natasha Ridge) الباحثة في كلية دبي للإدارة الحكومية في دراسة لها عن الفجوة التعليمية الخفية بين الجنسين في دولة الإمارات:« بالرغم من الزيادة غير المسبوقة في إجمالي التسجيل بالتعليم لكل من البنين والبنات خلال الثلاثين عاماً الماضية، إلا أن هناك تباينات آخذة في التزايد.. ويظهر ذلك من أن معدلات التسجيل في المراحل الإعدادية والثانوية أعلى بشكل ملحوظ لدى البنات منها لدى البنين،. ونسبت إلى إدارة القبول والتسجيل بوزارة التعليم العالي أن % 27فقط من الذكور المواطنين يلتحقون بالتعليم العالي مقارنة بأكثر من% 70 من الإناث»[2] وكشفت الباحثة عن أن فجوة النوع الاجتماعي لدى الذكور في التعليم في الإمارات تنبع من عوامل عديدة منها العوامل المرتبطة بالدراسة، والعوامل الاجتماعية مثل خلفية الأسرة، والنظرة إلى عوائد التعليم الاقتصادية...إلخ، لكنها ركزت على هذه العوامل بالذات لكون تأثيراتها قوية، وقالت أنه فيما يتعلق بعامل الدراسة وما يقع في المؤسسات التعليمية بأنه خطير وصعب وأنه لا يجب الاستخفاف بدور الإدارة والمدرس في خلق بيئة يرغب الأولاد في النجاح من خلالها.. في الوقت الذي أكدت فيه الدراسات التي أجريت حول جودة المدارس في الدولة أنها تفتقد إلى الدفء الداخلي، والإبداع، والمشاركة، ولا يتوقع فيها المدرسون من الطلاب الذكور إلا القليل، وبالتالي لا يبذلون جهدا يسيرا، في المقابل فن هذه العوامل وغيرها جعلت الذكور يملون الدراسة ويتجهون إلى ملاء الفراغ بأشياء أخرى، بينما الفتاة لم تجد المهرب إلا للدراسة، خاصة وأن هذه الأخيرة هي نفسها متنفس لها ويحقق رغبتها في التحرر من قيود اجتماعية مفروضة بقوة[3].

[1] محمد كريزم: **نفوق الإناث على الذكور في التعليم، دلالات ومؤشرات مستقبلية**، لحوار المتمدن-العدد: 1250 - **2005** / 7 / 6 - 12:12
http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=40662

[2] فريد وجدي: **انخفاض أعداد الذكور في التعليم مقارنة بالإناث يهدد تنافسية الإمارات**، مجلة البيان، الإمارات العربية، ، 28 ديسمبر
www.albayan.ae/across-the-uae/2009-12-28-1.5069582009

[3] فريد وجدي، المرجع السابق.

الشكل رقم 39: يُبيّن العلاقة بين جنس الأساتذة وتكوين للمبحوثين في المقاربة بالكفاءات:



جدول رقم 31: يُبيّن العلاقة بين متابعة مستجدات تقديم الدروس والتكوين في المقاربات:

المشرف على التكوين في المقاربة بالكفاءات	مستجدات إلكترونية في تقديم الدروس					
	نعم		لا		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%
الجامعة	56	9.4	78	13	134	22.4
مع المفتش	134	22.4	130	21.7	264	44.1
غير ذلك	80	13.4	120	20.1	200	33.4
المجموع	270	45.2	330	54.8	600	100

قراءة في نسب المتغير المستقل:

نسب المتغير المستقل هي نسب الأساتذة الذين يتابعون المستجدات التربوية في الوسائط الإلكترونية كما هو موضح فيما يلي: النسبة% 54.8 للفئة المبحوثين الذين لا يتابعون المستجدات، والنسبة % 45.2للفئة الذين يتابعون.

كما نرى فإن النسبة المُرادة التي نبحث عنها هي هذه الأخيرة، لأن سؤال الأساتذة عن تعاملهم مع الإنترنيت باعتباره من أكبر الوسائط الإلكترونية، يُعتبر هذا السؤال سؤال واسع يضم كل الذين يشاركون في مختلف الأنشطة من فيسبوكيين، ويوتيوبيين، وتويتريين،...إلخ، لكن هذا الجواب الأخير حدد نسبة الأساتذة الذين

يستفيدون من المعلومات التربوية الإلكترونية. إن النسبة % 81.7 تعبر عن الأساتذة الذين يستخدمون مختلف الوسائط الإلكترونية مهما كان نوعها، لذلك هي نسبة مرتفعة جدا، وهذا الارتفاع يدل على صدق إجابات المبحوثين. كما أن النسبة % 45.2 هي النسبة التي تدل على الأساتذة الذين لهم توجه لتكوين أنفسهم من خلال الاستفادة من الوسائط الإلكترونية، قد تبدو منخفضة نوعا ما لكن إذا تتبعنا المدخلات التكوينية التي بذلت من طرف المكونين كما سنرى، نجدها نسبة مرتفعة ومشجعة إذا كان للأستاذ وعيا تربويا يحميه من السقوط في مختلف المطبات الثقافية التي تريد أن تنشر ثقافة الآخر هي الثقافة العولمية أو الأمريكية كما يحلو للبعض تسميتها باعتبار أن المتحكم الأكبر في توجيه هذه الترسانة الإعلامية الاتصالية هي الولايات المتحدة الأمريكية. ليس معنى هذا أن الأساتذة الباقين ناجين من التأثير العولمي كلا ولا يمكن اعتبار أن النسبة % 54.8 تدل على ذلك، لأن للعولمة وسائل مختلفة منها تلك الوسائل الرسمية الضاغطة، مثل تلك الهيئات المتعلقة بالأمم المتحدة، إذ أن الجزائر من الدول دائمة المشاركة في منظمة اليونيسكو ووزيرة التربية تعرض مستجدات أعمالها المبرمجة وتطورها في مختلف الملتقيات السنوية والدورية المخصصة لذلك، وها هي السيدة بوكوفا تصرح بذلك لوكالة الأنباء الجزائرية (وأج) وللتلفزيون الجزائري عقب محادثاتها مع وزيرة التربية الوطنية نورية بن غبريط قائلة: « أظن أن العلاقات القائمة بين اليونسكو والجزائر ممتازة يمكن لنا تطويرها بحكم أن الجزائر تشارك اليونسكو في قيمها وسبق وأنها أدرجت أجندة 2030 في سياستها الوطنية ». وأعربت عن أملها في أن يتم «تطوير هذا التعاون إلى مستوى الورشات الهائلة المتوفرة.» وتسهر منظمة اليونسكو على تسيير و تنسيق التربية في إطار أهداف التنمية المستديمة المسطرة لسنة 2030 و المصادق عليها في سبتمبر 2015 خلال الدورة ال70 للجمعية العامة للأمم المتحدة[1]. وقد أحيت منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة ''اليونسكو''، الذكرى العاشرة لإطلاقها اتفاقية دعم وتعزيز تنوع أشكال التعبير الثقافي سنة 2005 والتي صادقت عليها 140 دولة من أصل 195 دولة عضوا في المنظمة. وكانت الجزائر قد انضمت شهر مارس المنصرم في الاتفاقية أو المعاهدة التي تتيح تعريفا أشمل للمنتوج الثقافي، كونها تدعو إلى ''الاعتراف بالطبيعة المتميزة للأنشطة والسلع والخدمات الثقافية بوصفها حاملة للهويات والقيم والدلالات''. وتلزم الاتفاقية بإدراج الثقافة كرافد اقتصادي، حيث تدعو إلى« دمجها ضمن سياسات التنمية المستدامة » عبر تعزيز الصناعات الثقافية. وحسب تحقيق أجرته اليونسكو مس 195 دولة واستجابت له 87 منها، فإن 50% منها استفادت ضمن شراكة من «ترقية سياسة أو سياسات ثقافية في بلدانها، كما تمس الاتفاقية جوانب مختلفة من المجتمع، من «حرية التعبير، التعليم والاتصال » [2]

قراءة في نسب المتغير التابع:

بالنسبة لنسب المتغير التابع التي تُعبر عن المؤسسة التي تلقى فيها الأساتذة تكوينهم الأساسي فنعرضها كما يلي: النسبة% 44.1 لفئة المبحوثين الذين تلقوا تكوينهم مع المفتش ، النسبة% 33.4 لفئة

[1] واج: **اليونسكو و الجزائر تربطهما علاقات ممتازة**، 09 11 2017 09:20 aps.dz/ar/algerie/49288-2017-11-03-09-01-19

[2] إتفاقية-اليونسكو/ Articles_18300_3133640_0_1.html/ www.vitaminedz.com

المبحوثين الذين كونوا أنفسهم ذاتيا، لنسبة % 22.4 للفئة الذين تلقوا تكوينهم في الجامعة.

النسبة% 44.1 لفئة المبحوثين الذين تلقوا تكوينهم مع المفتش هي بلا شك نسبة مرتفعة تبين أن المفتش أو المشرف كما اصطلح على تسميته حديثا في الجزائر له دور فعال في التكوين عموما وفي غير ذلك من المهام التربوية العديدة. هناك بعض الآراء التربوية تنادي بضرورة التخلص من هذه الوظيفة لأن المفتش التربوي أصبح بمثابة بعبع بالنسبة لبعض الأساتذة على الأقل... وقد كتبت التربوية المغربية " أسماء أريب" مقالا طرحت فيه هذه الفكرة بشكل جريء عنونته بسؤال مفاده: هل لا زلنا في حاجة للمفتش التربوي، أم وجب الاستغناء عنه؟ ثم قدمت ملاحظة تتمثل في كون المدارس الكندية خالية من مفتش تربوي يزور المدرس بطريقة مفاجئة، ويَبني على ضوء زيارته الخاطفة تقريرا يتضمن ملاحظات حول كفاءة المدرس[1].الحقيقة أن النقد الصحفي بهذا الشكل اللذع هو نقد غير موضوعي أبدا، فشتان بين نقد مهمة التفتيش بالإدانة والإعدام، ونقدها بالإثراء والتحسين، هذه النسبة تبين أن للتفتيش أدوارا فعالة منها الدور التكويني، ونظرا لأهمية هذا الجهاز خاصة بالنسبة للتجربة الجزائرية، فقد فكر بعض التربويين من الجهات الرسمية وغيرها في تطويره بإبراز مهامه، وتحديد صلاحياته، ولعل الأعمال التي قامت بها المفتشية العامة للبيداغوجيا تابع لوزارة التربية الجزائرية تصب في هذا المضمار، من الأعمال الجيدة التي قامت بها أنها أعدت في أكتوبر 2012دليلا عنوانه: " دليل مفتش التعليم المتوسط للبيداغوجيا " وضحت فيه مختلف الأدوار التي يقوم بها المفتش بشكل تربوي مفيد. بمثل هذا التوجه النقدي يمكن الارتقاء بأدوار المفتش وتحويلها إلى أدوار المشرف التربوي كما حدث في الغرب وبذلك تخطو بلادنا خطوة جبارة في هذا الطريق، على أننا نقول يمكن استبدال اسم "المفتش" باسم "المشرف التربوي " وهذا لا يكفي وحده ما لم يتحول هذا العنصر التربوي الفعال إلى خبير تربوي وظيفته تتجلى بالأساس في توجيه ومساعدة المدرسين على النمو المهني، بالإضافة إلى تقديم التقنيات والخدمات الفنية لتحسين أساليب التدريس في اطار عمل تكويني يشترك فيه مع الأساتذة المكونين والإدارة.

النسبة% 33.4 لفئة المبحوثين الذين كونوا أنفسهم ذاتيا بمختلف طرق التكوين وسنتحدث بالتفصيل على هذا العنصر عندما نتعرض لتحليل بيانات لفرضية الثالثة.

النسبة % 22.4 للفئة الذين تلقوا تكوينهم في الجامعة هؤلاء أغلبهم من خريجي الجامعات ولعل أغلبهم من خريجي المدارس العلياء للأساتذة وهناك بعض التخصصات كعلم الاجتماع التربوي وعلم النفس التربوي وعلوم التربية كلها فيها مقاييس تتناول موضوع بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، كما أن البعض الآخر لم يدرسوها.

قراءة في نسب الربط بين المتغيرين:

عند الربط بين المتغيرين نلاحظ النسب التالية: النسبة % 22.4 لفئة الأساتذة الذين يوظفون

[1] أسماء أريب: **سؤال اليوم: هل لا زلنا في حاجة للمفتش التربوي، أم وجب الاستغناء عنه؟**،موقع هسبريس، أول جريدة إلكترونية مغربية الاثنين 19 12 2016 - 10:27 www.hespress.com/writers/332590.html

المستجدات الإلكترونية في دروسهم، وتلقوا تكوينهم على بيداغوجيا الكفاءات مع المفتش، تليها النسبة 21.7% لفئة الأساتذة الذين لا يوظفون المستجدات الإلكترونية في دروسهم وتلقوا تكوينهم على بيداغوجيا الكفاءات مع المفتش. تليهما النسبة 20.1% لفئة الأساتذة الذين لا يوظفون المستجدات الإلكترونية في دروسهم وتلقوا تكوينهم على بيداغوجيا الكفاءات من مصادر مختلفة غير مصرح بها.

النسبة % 22.4 لفئة الأساتذة الذين يوظفون المستجدات الإلكترونية في دروسهم، وتلقوا تكوينهم على بيداغوجيا الكفاءات مع المفتش، من هذا نستنتج أن التواصل المباشر مع المفتش يبقى هو أحسن وسيلة تكوينية، ورغم أن هذه الفئة من المبحوثين يطلعون على المستجدات الإلكترونية لكونهم على صلة بمجتمع المعلومات رغم ذلك فنسبتهم مقارنة بغيرهم قليلة إذ تقدر بـ % 50.75 من الأساتذة المبحوثين الذين تكونوا على يد المفتش. وهنا نشير إلى أن هناك مشاكل عديدة في مجال الإشراف لأن المفتشين بدورهم لم يتلقوا التكوين المناسب والكافي لأداء مهامهم كما ينبغي ولديهم خبرة متوسطة في أغلب الأحيان وهذا جدول يبين توزيع أفراد عينة المفتشين حسب الخبرة في دراسة أجريت على هذا الموضوع[1]:

جدول رقم 32:خبرة المشرف:

خبرة المشرف	المشرفون	
	ت	%
أقل من 5 سنوات	8	11.76
من 5 إلى 10	10	14.7
من 10إل 20	15	22.05
أكثر من 20سنة	35	51.47
المجموع	65	100

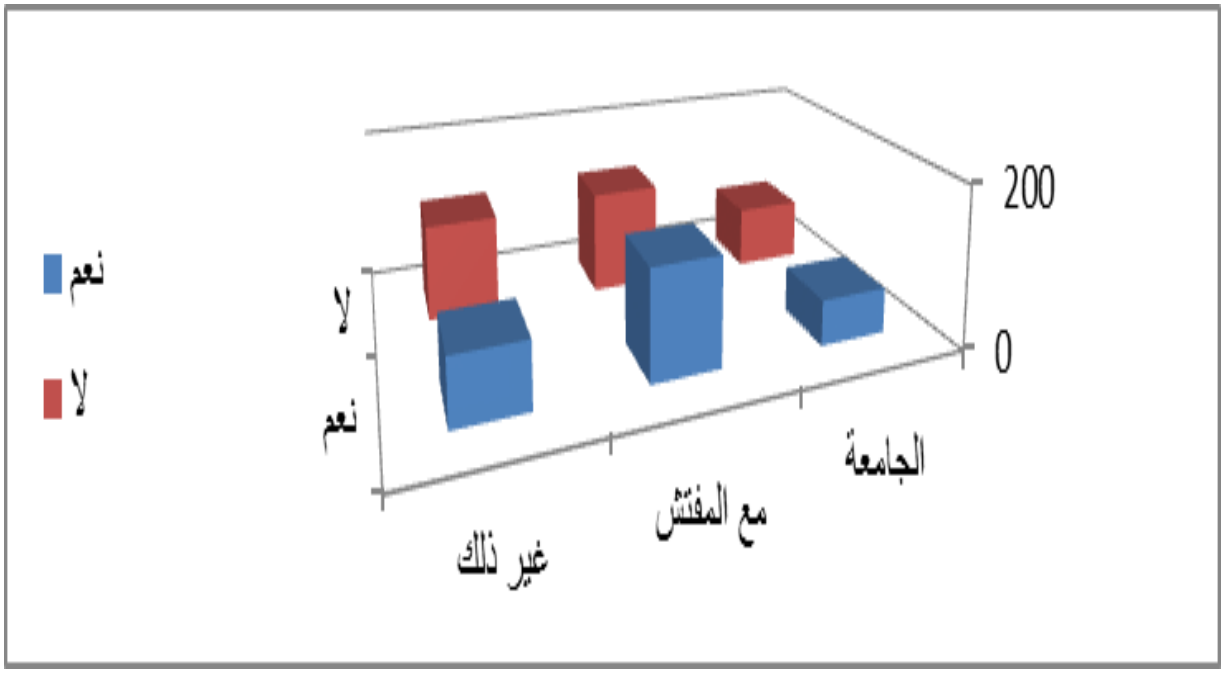
النسبة 21.7% لفئة الأساتذة الذين لا يوظفون المستجدات الإلكترونية في دروسهم وتلقوا تكوينهم على بيداغوجيا الكفاءات مع المفتش، في هذه الحالة يبرز دور المفتش بشكل علني وواضح لكون هذه النسبة تعبر عن الذين استفادوا من تكوينه دون تدخل أي طرف مساعد آخر. والنسبة % 49.24 من الأساتذة المبحوثين الذين تكونوا على يد المفتش فقط تؤكد أن مجهودات المفتش لا يجب الاستهانة بها، ولئن فكر غيرنا في الاستغناء عنه فإن هذه الفكرة لا تتناسب مع مجتمعنا إذ أن لكل مجتمع خصوصياته. إن النسبة 44.1% من مجموع أفراد العينة المبحوثين تكاد تعبر عن نصف المبحوثين، والحق يُقال فقد رأيت بعض المفتشين يبذلون قصارى جهدهم وهم

[1] ميادة بور غداد: معوقات فاعلية الإشراف التربوي على التعليم الابتدائي في الجزائر ضمن الاتجاهات الإشراقية المعاصرة، ماجيستير غير منشورة، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2011/2010،ص163.

يتابعون، فتراهم بالإضافة لعملهم الروتيني المتمثل في الزيارات الميدانية، يركزون على تكوين الأساتذة الجدد من خلال دمجهم مع المجتمع التربوي في مؤسستهم وخارجها، وتكليف أساتذة أصحاب خبرة وأغلبهم من الأساتذة الآليين للزوال بمتابعتهم ومعاونتهم، لكن عوض أن يُثمن عملهم، فتحت الوزارة المجال لتقاعد هؤلاء المفتشين والأساتذة، مع الأسف.

النسبة 20.1% لفئة الأساتذة الذين لا يوظفون المستجدات الإلكترونية في دروسهم وتلقوا تكوينهم على بيداغوجيا الكفاءات من مصادر مختلفة غير مصرح بها. باعتبار أن هناك مصادر متعددة لتكوين الأساتذة مثل المطالعة، والدخول في دورات تكوينية، والاحتكاك بالأساتذة الزملاء، وغير ذلك من مصادر التكوين، فإن للوعي التربوي الذي منشؤه الشعور بالنقص الذي يحتاج إلى تكملة من أهم العوامل التي تدفع الأستاذ ليكون إيجابيا وفعالا.

الشكل رقم 40: يُبيّن العلاقة بين متابعة إلكترونيات تقديم الدروس والتكوين في المقاربة بالكفاءات:



جدول رقم 33: يُبيّن العلاقة بين استخدام الإلكترونيات في تقديم الدروس والتكوين في المقاربات:

نوع المشرف على التكوين في المقاربة بالكفاءات	استخدام أجهزة ومحتويات إلكترونية					
	نعم		لا		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%
الجامعة	78	13	56	9.3	134	22.3
مع المفتش	146	24.3	120	20	266	44.3
غير ذلك	98	16.3	102	17	200	33.3
المجموع	322	53.7	278	46.3	600	100

قراءة في نسب المتغير المستقل:

نسب المتغير المستقل في هذا الجدول هي نسب الأساتذة الذين يستخدمون أجهزة ومحتويات إلكترونية نعرضها كما يلي: النسبة% 53.7 للفئة المبحوثين الذين يستخدمون أجهزة ومحتويات إلكترونية عند تقديم دروسهم، والنسبة % 46.3للفئة للذين لا يستخدمونها.

النسبة% 53.7 للفئة المبحوثين الذين يستخدمون أجهزة ومحتويات إلكترونية عند تقديم دروسهم، هي نسبة متوسطة تبين أن للتكنولوجيا تأثير لا يمكن التغافل عنه بسبب ما أنتجته من وسائل إيضاح مادية كالداتاشو وكالفيدوات أو الصور أو مختلف المحتويات الأخرى، كلها تبين أن هناك أفرادا جادين يريدون الخروج من القوقعة التي هم فيهاإلى العالم الرحب الواسع، بلا شك هؤلاء يستحقون التشجيع، وبالإمكان الاستفادة منهم في تكوين غيرهم أو على الأقل إيجاد البيئة التي تسهل احتكاكهم، من هذه الوسائل يمكن للأستاذ أن يستقي دروس في علوم البيداغوجيا وكلما اكتسب لغة إضافية تمكن من الحصول على المعلومة بشكل أسرع وأدق.

النسبة % 46.3للفئة للذين لا يستخدمون أجهزة ومحتويات إلكترونية عند تقديم دروسهم، هذه النسبة تبين أن المدرسة الجزائرية في الجلفة مازالت تعتمد الوسائل التقليدية، بالرغم من أن الوزارة فرضت تقديم الدروس من خلال السبورة البيضاء إلا أن الأساتذة مازالوا يتمسكون بعناصر الطريقة القديمة، وهذا يدل على أن التكوين على متابعة المستجدات البيداغوجية، والإبداع في إسقاطها في الواقع بإنتاج وسائل أخرى أو على الأقل إعادة إنتاجها واستخدام ما هو متوفر في السوق العالمية مازال دون المستوى المطلوب.

قراءة في نسب الربط بين المتغيرين:

عند الربط بين المتغيرين نلاحظ النسب التالية: النسبة % 22.4 لفئة الأساتذة الذين يوظفون المستجدات الإلكترونية في دروسهم، وتلقوا تكوينهم على بيداغوجيا الكفاءات مع المفتش، تليها النسبة 21.7% لفئة الأساتذة الذين لا يوظفون المستجدات الإلكترونية في دروسهم وتلقوا تكوينهم على بيداغوجيا الكفاءات مع المفتش. تليهما النسبة 20.1% لفئة الأساتذة الذين لا يوظفون المستجدات الإلكترونية في دروسهم وتلقوا تكوينهم على بيداغوجيا الكفاءات من مصادر مختلفة غير مصرح بها.

النسبة % 22.4 لفئة الأساتذة الذين يوظفون المستجدات الإلكترونية في دروسهم، وتلقوا تكوينهم على بيداغوجيا الكفاءات مع المفتش، كما نرى هي نسبة منخفضة جدا، تعبر عن خمس الأساتذة المتفاعلين تفاعلا إيجابيا، استفادوا من التكوين ووظفوه توظيفا يسمح لهم بتكوين أنفسهم بعد ذلك.

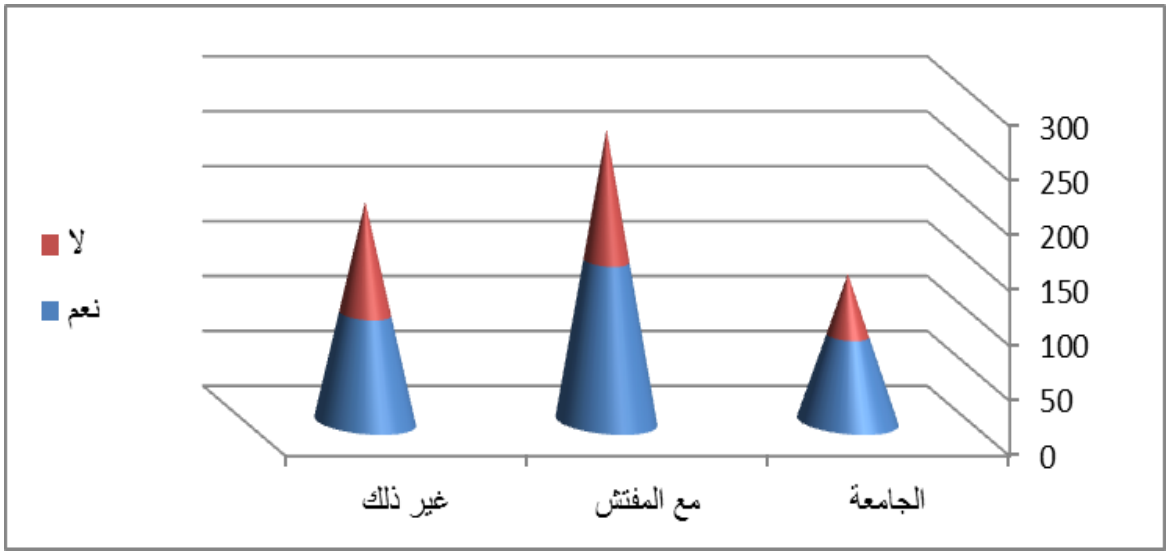
النسبة 21.7% لفئة الأساتذة الذين لا يوظفون المستجدات الإلكترونية في دروسهم وتلقوا تكوينهم على بيداغوجيا الكفاءات مع المفتش، نلاحظ أن النسب متقاربة بين من تلقى تكوينا وبين غيره، والحقيقة أن حضور ندوات وملتقيات المفتش ضروري بسبب خوف كثير من الأساتذة من ملاحظات المفتش أثناء كتابة تقارير الزيارات وبسبب الحسم المالي الفوري وغير ذلك من الأسباب التي تمس مكانة الأستاذ. كان من المتوقع أن يستفيد كل الأساتذة ولكن هناك من يأتي مرغما فلا يحصل على شيء.

النسبة 20.1% لفئة الأساتذة الذين لا يوظفون المستجدات الإلكترونية في دروسهم وتلقوا تكوينهم على بيداغوجيا الكفاءات من مصادر مختلفة غير مصرح بها، هذه النسبة تبين بأن المدرسة الجزائرية تعاني من ظواهر جديدة لم تكن فيها سابقا، هناك فيئة من الأساتذة ماديين لا يهمهم إلا الحصول على الأخر في أخر الشهر أو أوله، يقدم درسه بطريقة روتينية مملة، ولا يهمه نجاح العملية التدريسية، لذلك ترى أن بالرغم ما يملكونه من قدرات لا يطورونها ولا يهمهم التكوين في المجال البيداغوجي أو غيره من المجالات الأخرى، وبعضهم يمتلك شهادات جامعية عليا، تراه مهتما بهذا الجانب على حساب الجوانب التعليمية والتربوية، حتى إذما تحصل على شهادة عليا ترك التعليم مستقيلا من منصبه. ومهما يكن فإن هناك تطور عند الأساتذة في استخدام المعارف الإلكترونية عموما هناك دراسة تمت في السنوات السابقة تبين أن الأستاذ قد تعود على الأجهزة الإلكترونية ولا يمكنه الاستغناء عنها كما هو مبين في الجدول التالي[1]

الجدول رقم 34: يبين مجالات استخدام الكومبيوتر عند الأساتذة:

مجالات استخدام الكومبيوتر	الأساتذة	
	ت	%
حفظ الملفات ومعالجة استمارة المتابعة للتلاميذ	90	33.5
استخدام الأقراص المضغوطة في تحضير الدروس	109	40.67
استخدام الإنترنيت لتحضير الدروس	35	13.05
تبادل الوثائق المعلوماتية مع مدرسين آخرين	34	12.68
المجموع	268	100

الشكل رقم 41 يُبيّن العلاقة بين استخدام الإلكترونيات في تقديم الدروس و التكوين في المقاربات:



[1] عبد الوهاب بوخنوفة، مرجع سابق، ص17.

جدول رقم 35: يُبيّن العلاقة بين متابعة المستجدات الإلكترونية ومقاربات تقديم الدروس:

المقاربات المعتمدة في تقديم الدروس	مستجدات إلكترونية في تقديم الدروس					
	نعم		لا		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%
المقربة بالمحتويات	53	8.9	64	10.7	117	19.6
المقربة بالأهداف	56	9.4	79	13.2	135	22.6
المقربة بالكفاءات	161	26.9	185	30.9	346	57.9
المجموع	270	45.2	328	54.8	600	100

قراءة في نسب الربط بين المتغيرين:

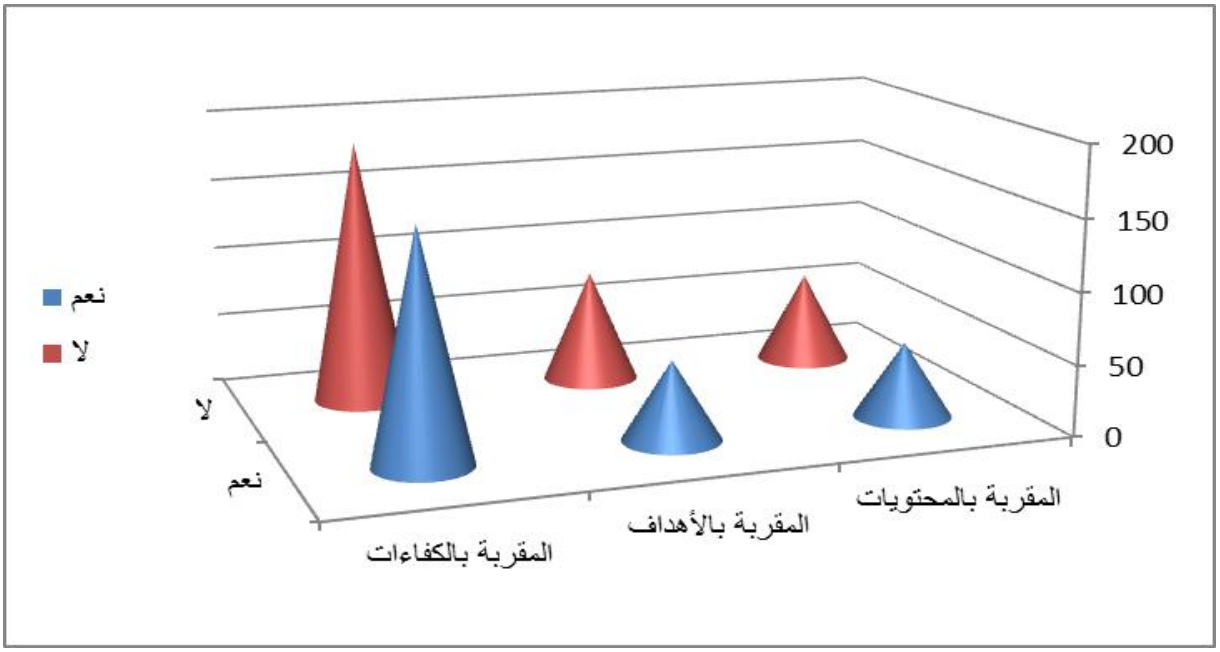
عند الربط بين المتغيرين نلاحظ النسب التالية: النسبة % 30.9 لفئة الأساتذة الذين لا يوظفون المستجدات الإلكترونية في دروسهم، ويدرسون ببيداغوجيا الكفاءات، تليها النسبة 26.7% لفئة الأساتذة الذين يوظفون المستجدات الإلكترونية في دروسهم، ويدرسون ببيداغوجيا الكفاءات.

النسبة % 30.9 لفئة الأساتذة الذين لا يوظفون المستجدات الإلكترونية في دروسهم، ويدرسون ببيداغوجيا الكفاءات، تكاد هذه النسبة تعبر عن ثلث الأساتذة، تؤكد بأن اهتمام الأساتذة بالكفاءات كانت نسبته أعلى بسبب أن دور المفتش وما يملكه من سلطة مادية ومعنوية، فلو فرضنا أن المفتش أصبح مشرفا وخبيرا كما هو الحال في كثير من الدول المتقدمة فإن الأستاذ سيفقد كل إمكانية للتكوين، لأنه سيتمرد ولا يردعه بعد ذلك أي رادع، وبذلك سنتأخر المنظومة التربوية القهقري ونحن نريد التقدم، ليس كل ما في الغرب يناسبنا لأن مجتمعنا يعاني معاناة تختلف عن المجتمعات الأخرى، ولابد أن يتطور الأستاذ وهو فرد في المجتمع بتطور هذا الأخير، مع الأسف فإن قيم التخلف مازالت تعمل عملها وهي المسيطرة لذلك فإن الواجب هو تدعيم سلطة المفتش، وتحديد صلاحياته بحيث يكون عنصرا فعالا أما إذا نزعنا منه هذه الصلاحيات فإن الأستاذ يفعل ما يشاء ويصبح الحال شبيه بما هو في الجامعة إذ أن ضمير الأستاذ هو الحكم، في جو يستطيع أن يفعل فيه ما يشاء وما يريد، ومع الأسف هناك ظواهر غريبة لم يكن لها أن تظهر لو أن هناك أدنى متابعة حاسمة وحازمة.

النسبة 26.7% لفئة الأساتذة الذين يوظفون المستجدات الإلكترونية في دروسهم، ويدرسون ببيداغوجيا الكفاءات، نلاحظ أن النسبة التي تدل على النشاط والفاعلية عند الأساتذة تضعف وتتدنى في كل مرة فقد كانت 57.7% وتعبر عن الأساتذة الذين يدرسون بالمقاربة بالكفاءات، ثم أصبحت % 47.2 أي أنها النسبة التي تمثل الأساتذة الذين يدرسون بالمقربة بالكفاءات ويستخدمون الوسائط الإلكترونية، ثم أصبحت% 39.7 أي أنها نسبة أحسن فئة عمرية [من25 إلى40] من المبحوثين الذين يدرسون بالمقاربة بالكفاءات، ثم تدنت لتصل النسبة إلى 26.7% وتعبر عن فئة الأساتذة الذين يوظفون المستجدات الإلكترونية في دروسهم، لتصل في الأخير إلى النسبة

22.4 % لفئة الأساتذة الذين يوظفون المستجدات الإلكترونية في دروسهم، وتلقوا تكوينهم على بيداغوجيا الكفاءات مع المفتش وكانت تلك هي أعلى نسبة تكوين تعبر على أحسن الموجود، وهكذا نصل في الأخير إلى نسبة يمكن أن نقول أنها تعبر عن الحقيقة، وإن كنت أظن أن النسبة الحقيقية أقل من ذلك وهذا يجعلنا نؤكد على ضرورة التكوين الديداكتيكي والبيداغوجي، فكيف ندرس ببيداغوجيا الكفاءات ونسبة الذين يطبقونها تقدر ب 22.4 % فقط ؟ خاصة وأن هناك قدرات يمكن استغلالها مثل قدرات الأساتذة المكونين الذين سويت مشاكلهم من الناحية المادية، ورغم ذلك هم لا يزاولون عملهم المنوط بهم، كيف يمكن تحقيق ذلك وهم لم يتلقوا تكوينا شاملا يمكنهم من أداء مهامهم كما ينبغي؟

الشكل رقم 42: يُبيّن العلاقة بين متابعة إلكترونيات تقديم الدروس والمقاربة بالكفاءات:



جدول رقم 36: يُبيّن العلاقة بين استخدام الوسائط الإلكترونية ومصادر تحضير الدروس:

المقاربة المتبعة في التدريس	تقييم البحوث المنجزة بوسائل الإعلام							
	أثري المعارف		غش إلكتروني		غير ذلك		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
المحتويات	65	10.8	52	8.7	0	0	117	19.5
الأهداف	67	11.2	70	11.7	0	0	137	22.8
الكفاءات	190	31.7	155	25.8	1	0.2	346	57.7
المجموع	322	53.7	277	46.2	1	0.2	600	100

قراءة في نسب المتغير المستقل:

نسب المتغير المستقل في هذا الجدول هي نسب الأساتذة الذين يقيمون بحوث التلاميذ

المنجزة بوسائل الإعلام نعرضها كما يلي: النسبة% 53.7للفئة المبحوثين الذين يقيمون البحوث المنجزة بوسائل الإعلام باعتبارها اثرى لمعارفهم، والنسبة % 46.2للفئة للذين يقيمون البحوث المنجزة بوسائل الإعلام باعتبارها غش إلكتروني

النسبة% 53.7 للفئة المبحوثين الذين يُقَيِّمُون البحوث المنجزة بوسائل الإعلام باعتبارها إثراء لمعارف التلاميذ.هذه النسبة تتعلق برأي الأستاذ في الأعمال التي تشمل البحوث والمشاريع التي تُقدم للتلاميذ من أجل التوسع في طلب المعلومة التي يمكن جلبها بسرعة وبدقة ووضوح من الإنترنيت مثلا، نلاحظ أن النسبة متوسطة وتعبر عن احترام الأساتذة وتقديرهم لهذا العمل، على الأقل على المستوى النفسي الداخلي فيما يُكِنُونَه من تصورات، وهذا مؤشر يدل على أن هناك أسباب عديدة تؤدي إلى عزوف الأساتذة عن التعامل مع هذه الوسائل الحديثة، منها العجز عن استعمالها، وعدم وجود البيئة التي تساعدهم على تحقيق نشاطات في هذا المجال ربما لسيطرة المناخ القديم، أو لأسباب أخرى، ارتفاع نسبة الذين يستعملون الإنترنيت وانخفاض نسبة الذين يستفيدون منها ميدانيا بشكل إيجابي علامة على ضعف التكوين الديداكتيكي والتكوين البيداغوجي اللذان بهما تتحقق العملية التربوية، وهذا الضعف يتطلب وثبة صادقة من أطراف عدة.

النسبة % 46.2للفئة الذين يُقَيمُون البحوث المنجزة بوسائل الإعلام على أنها غش إلكتروني، هناك أساتذة يتبنون هذا الرأي المنتشر في الأوساط الشعبية، لكون الأفراد البسطاء في المجتمع يلاحظون أن هناك بعض محلات الطابعة وبعض المكتبات حضروا البحوث مسبقا وجعلوها بضاعة، يمدون بها الزبائن عند الطلب، لاشك أن هذه حالة من حالات اللاوعي المجتمعي التي أدت إلى ارتكاب هذه الجريمة التربوية، هي ظاهرة تستحق الدراسة والبحث خاصة وأن بعض هؤلاء يدعون مساعدة التلاميذ والطلبة، والحقيقة أنهم يمارسون لونا جديدا من ألوان الغش العلني بمختلف الطرق والوسائل ويستغلون فترة الامتحانات الرسمية وغير الرسمية لبيع بضاعتهم، هذه النسبة تُعبر على نوع من الأساتذة رأوا أن التلميذ لا يبحث، إنما يشتري البحوث. وسبب هذه المشكلة هو جهل الأساتذة الإعلام الألي فلولا ذلك ما استطاع هؤلاء أن يغشوا، لأن الأستاذ سيكتشف ذلك بسهولة وتنتهي القضية، والغريب أن بعض هؤلاء الأساتذة حاول معالجة المشكلة، فاشترط أن تكون البحوث مكتوبة بالقلم، وذريعته في ذلك أن التلميذ أو الطالب إن كتب بيده فقد أعطيت له فرصة للاطلاع على المعلومات المعروضة، مهما يكن من أمر فإن نسبة هؤلاء متوسطة هي الأخرى وهي تعبر عن رأي موجود في مجتمع الأساتذة الجزائريين بالجلفة.

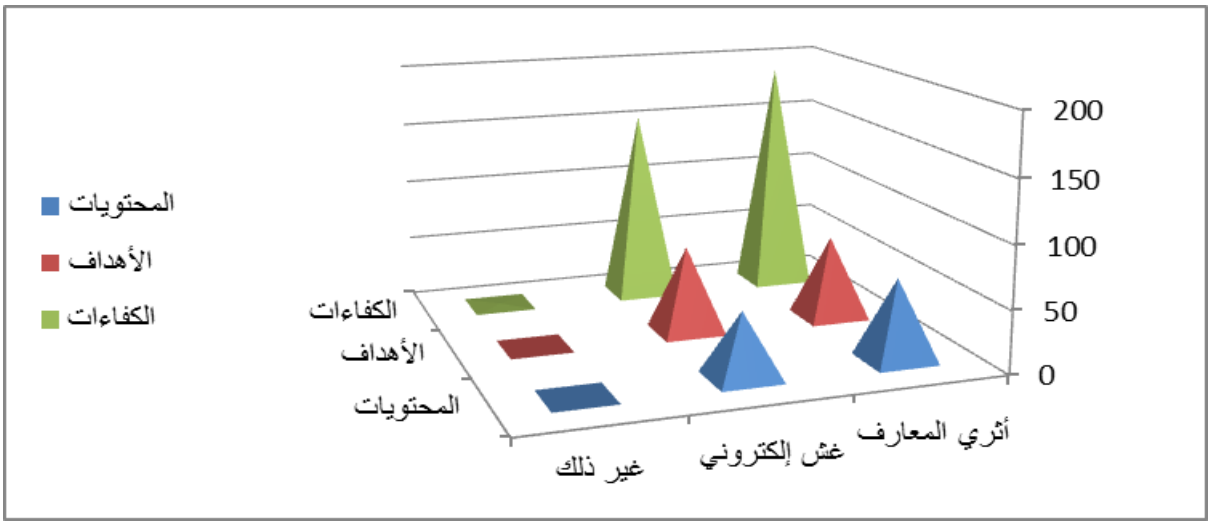
قراءة في نسب الربط بين المتغيرين

عند الربط بين المتغيرين نلاحظ النسب التالية: النسبة % 31.7 لفئة الأساتذة الذين يقيمون البحوث المنجزة بوسائل الإعلام باعتبارها اثرى لمعارفهم، ويدرسون بيداغوجيا الكفاءات، تليها النسبة 25.8% لفئة الأساتذة الذين يقيمون البحوث المنجزة بوسائل الإعلام باعتبارها غش إلكتروني ، ويدرسون بيداغوجيا الكفاءات.

النسبة 31.7 % لفئة الأساتذة الذين يُقَيِّمُون البحوث المنجزة بوسائل الإعلام باعتبارها إثراء لمعارفهم، ويُدَرسون ببيداغوجيا الكفاءات، عندما رأيت نسبة الذين يُقيّمون البحوث المنجزة بوسائل الإعلام توقعت أن من أسباب ارتفاعها التدريس بهذه المقاربة الجديدة، لكن هذه النسبة بينت العكس تماما، بينت أن هناك من يُدرس بالمقاربات الأخرى ويستفيد من التكنولوجيا، بل يشجع التلاميذ على التعامل معها...

النسبة 25.8% لفئة الأساتذة الذين يُقَيِّمُون البحوث المنجزة بوسائل الإعلام الآلي باعتبارها غش إلكتروني ، ويُدرسون ببيداغوجيا الكفاءات. هذه المقاربة بدون شك هي من المقاربات الحديثة التي تتواءم مع كل المستجدات العالمية خاصة الإلكترونية وبالتالي فإن عملية إنجاز البحوث بوسائل الإعلام، إحدى وسائلها، هذا ما يقرره الجانب النظري، لكن هذه النسبة المستمدة من الواقع تؤكد أن ربع الأساتذة، وهي نسبة كبيرة لا يحسنون التعامل مع يقدمه لهم التلاميذ منجز بوسائل الإعلام، هناك طرق عديدة لاكتشاف الغش الإلكتروني الذي لا يختلف عن غيره من أنواع الغش الأخرى، فبدل أن يصححوها بعد اختبار كيف جمع التلميذ معلوماته، وكيف وظفها لخدمة درسه، فإن وجدوا هناك تطابق واستفادة شجعوا التلميذ وأجازوه، أما إن وجدوا غير ذلك بينوا له مكمن الخطأ وأن المطلوب منه متعلق بكيفية استخراج المعلومات وتوظيفها لخدمة موضوع الدرس، ومناقشة زملائه بعد تبني أفكارها، لا بجمعها وقراءتها فقط، في هذه الحالة سيعمل التلميذ على أن يدرس البحث ويلخص أفكاره قبل تقديمه، أما أن يعمد الأستاذ لمطالبة التلميذ بكتابة البحث بالقلم ظنا منه أن ذلك مفيد له وأن تلك الوسيلة ستمنع الغش الإلكتروني فهذا من الخطل والزيغ، إن بعض التُجار الذين أعدوا البحوث مسبقا في ظنهم أنهم قدموا مساعدة للتلميذ، الذي يجهل كيفية البحث وكيفية التعامل مع الأجهزة الإلكترونية، ولو أنهم قدموا لهم خبرتهم وعلموه كيفية إعداد بحث لكان الأمر جيدا، مثله مثل ذلك الأب الذي يحل التمارين لابنه ولا يعلمه الكيفية، لاشك أن هذا الأب يريد أن يساعد ابنه فأضر به، ولو أن التلميذ تعلم الكيفية ما عُدّ العمل المنجز الذي قدمه غشا، لأنه سيستغنى عن خدمات هؤلاء التجار والوالد بعد مدة وجيزة وسيعتمد على نفسه، باعتبار أن المشكلة ليست متعلقة بوجود المعلومة بقدر ماهي متعلقة بكيفية البحث عنها وكيفية توظيفها في المكان المناسب، تلخيصها في فكرة يناقش بها لتكون حجة من حججه، مصدرها ومرجعها الكتاب الفلاني أو الموقع العلاني.

الشكل رقم 43: يُبيّن العلاقة بين استخدام الإلكترونيات ومصادر تحضير لدروس:



جدول رقم 37: يُبيّن العلاقة بين تسهيلات الإدارة في توزيع الأجهزة ونوع المقاربة المتبعة:

نوع المقاربة المتبعة من طرف الأستاذ	تسهيلات الإدارة في توزيع الأجهزة المتوفرة لديها					
	نعم		لا		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%
المحتويات	76	12.7	41	6.8	117	19.5
الأهداف	86	14.3	51	8.5	137	22.8
الكفاءات	222	37	124	20.7	346	57.7
المجموع	384	64	216	36	600	100

قراءة في نسب المتغير المستقل:

نسب المتغير المستقل في هذا الجدول هي نسب تسهيلات الإدارة في توزيع الأجهزة الإلكترونية المتوفرة لديها على الأساتذة نعرضها كما يلي: النسبة% 64 للفئة المبحوثين الأساتذة الذين قالوا بأن الإدارة تُسهل عملية توزيع الأجهزة الإلكترونية المتوفرة لديها ، والنسبة % 36 للفئة الأساتذة للذين قالوا بأن الإدارة لا تسهل عملية التوزيع هذه.

النسبة% 64 للفئة المبحوثين من الأساتذة الذين قالوا بأن الإدارة تُسهل عملية توزيع الأجهزة الإلكترونية المتوفرة لديها، هذا السؤال يبين أن عدد الأجهزة قليل ومحدود، رغم أنها من الوسائل التعليمية الضرورية، فإن هناك عمل إضافي يقوم به المديرون، إذ أن بعضهم جعل جدولا زمنيا يُنظم هذه العملية، وبعضهم له أساليب أخرى، هذا الإجراء رغم بساطته له تأثيرات على نجاح العملية التربوية، إذ الإدارة أصبحت عنصرا رابعا أساسيا من عناصر العملية التربوية، وللإدارة اليوم أساليب في تحقيق النجاحات منها الأساليب الحديثة المعروفة بالحَوكَمَة التربوية[1] التي تعتمد على الشفافية، ووضوح الأهداف، والعدل ...وغير ذلك من القيم التنظيمية التي أثبت تطبيقها النجاح، هذه النسبة المرتفعة تثبت من خلال هذا المؤشر التوافق الموجود بين الإدارة والأساتذة، وتبين بأن هناك وعي تربوي مشترك سيؤدي حتما لخدمة التلاميذ، وإنجاح العملية التعليمية التربوية.

النسبة % 36 للفئة الأساتذة للذين قالوا بأن الإدارة لا تسهل عملية التوزيع، بدون شك فإن هناك اختلاف في وجهات النظر بين الأساتذة فما هو مرضي عند فلان هو العكس عند علان، هذا واحد من العوامل التي لا يجب غفلها ونحن نحاول تحليل هذه الأرقام، فقد تكون الإدارة جيدة لكنها لم ترضي فئة من الأساتذة. ومن جهة أخرى يمكن أن تكون الإدارة فعلا استبدادية، أو فوضوية، أو غير ذلك فتعمل على عرقلة العمل التدريسي، وهذا يُسهم في إفشال العملية التربوية. هذه النسبة تبين أن هناك معاناة في جانب فئة من الأساتذة قد تُسبب تعطيل عملهم، وقد تولد حالة توتر في المعاملة، هذه التعاملات السيئة بين الإدارة والأساتذة تؤثر على

[1] أنظر الفصل الخامس ص208.

المردود التعليمي بدون شك، ومهما يكن من أمر فإن امتلاك الأستاذ لمبادئ الديداكتيك، وفنيات البيداغوجيا التي يمارسها مع تلاميذه، يُمكنه من إقامة علاقات جيدة مع الإدارة فيستطيع افتكاك حقه بطرق وأساليب حسنة ، وطرق من الإقناع والتأثير على الآخر.

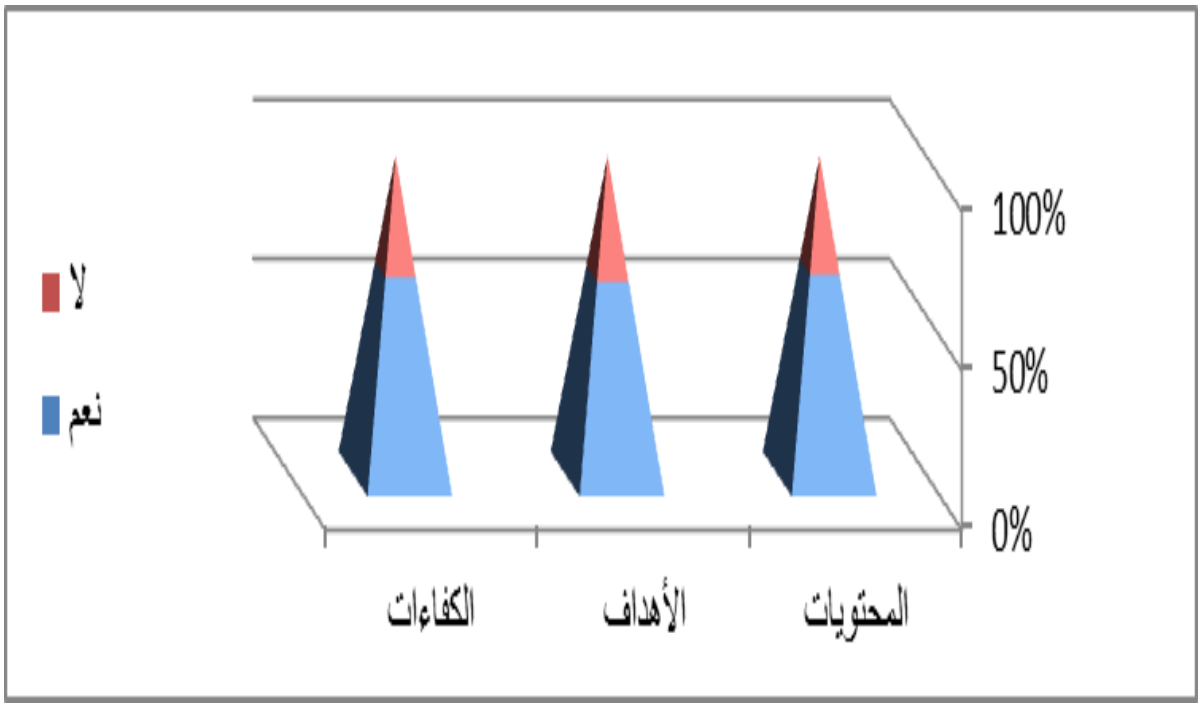
قراءة في نسب الربط بين المتغيرين:

عند الربط بين المتغيرين نلاحظ النسب التالية: النسبة % 37 لفئة الأساتذة الذين قالوا بأن الإدارة تُسهل عملية توزيع الأجهزة الإلكترونية المتوفرة لديها، ويدرسون ببيداغوجيا الكفاءات، تليها النسبة 20.7% لفئة الأساتذة الذين قالوا بأن الإدارة لا تُسهل عملية توزيع الأجهزة الإلكترونية المتوفرة لديها ، ويدرسون ببيداغوجيا الكفاءات.

النسبة % 37 لفئة الأساتذة الذين قالوا بأن الإدارة تُسهل عملية توزيع الأجهزة الإلكترونية المتوفرة لديها، ويدرسون ببيداغوجيا الكفاءات، كما نرى فإن هذه الفئة من الأساتذة هي الفئة الجيدة المؤثرة، لأنهم في القسم يدرسون بالبيداغوجيا التي تتبناها المنظومة التربوية الجزائرية، وفي نفس الوقت لهم علاقة جديدة بالإدارة، أؤكد أن هؤلاء هم النواة التي تنطلق وتعتمد عليها كل عملية تكوينية، سواء أكانت بإشراف المفتش، أو غيره من الهيئات التي يمكن أن تقوم بهذه العملية الضرورية.

النسبة 20.7% لفئة الأساتذة الذين قالوا بأن الإدارة لا تُسهل عملية توزيع الأجهزة الإلكترونية المتوفرة لديها ، ويدرسون ببيداغوجيا الكفاءات.هؤلاء يمثلون فئة المعارضة، وسواء أكان الانحراف منهم أو من الإدارة فهم قلة بالنسبة لمجموع الأساتذة، لكنها قلة يجب أن يُحسب حسابها ويُحل مشكلها.

الشكل رقم 44:بيّن العلاقة بين تسهيلات الإدارة في توزيع ونوع المقاربة المتبعة من طرف الأستاذ:



الجدول رقم38 استعمال أجهزة الإعلام في المؤسسة التعليمية:

استعمال أجهزة الإعلام	ت	%
مضيعة للوقت	442	73.7
لمادتين فقط	158	26.3
المجموع	600	100

قراءة في نسب الجدول البسيط:

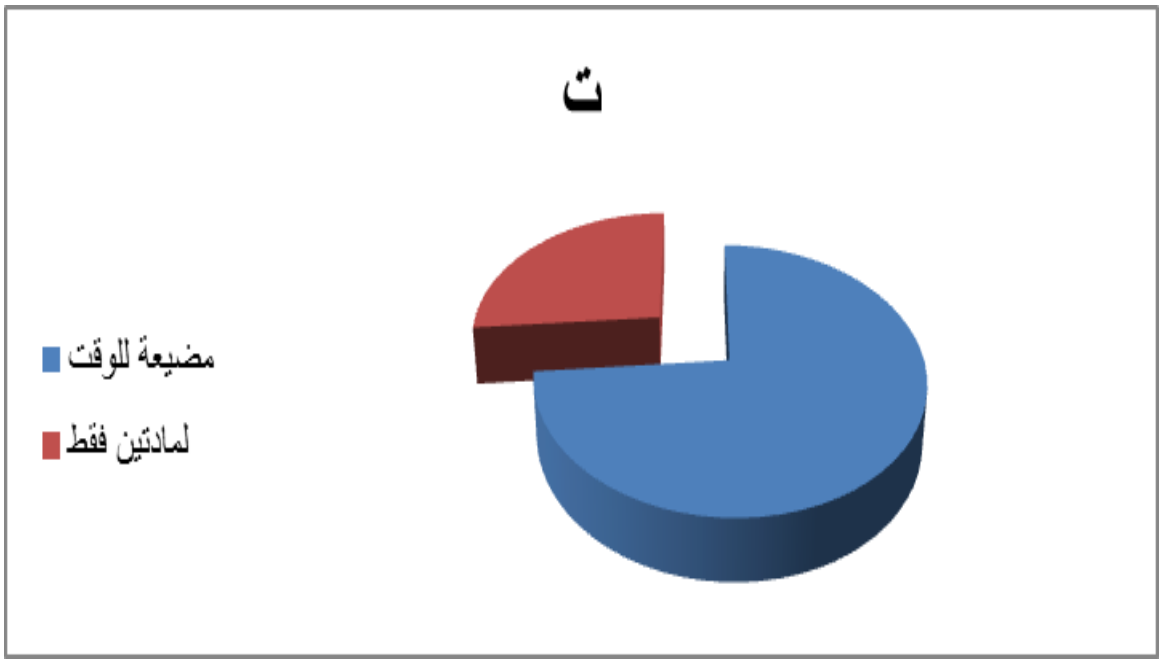
من خلال بيانات هذا الجدول نستنتج أن الأساتذة الذين قالوا بأن الإدارة لا تسهل عملية توزيع أجهزة الإعلام المتوفرة لديها والذين تقدر نسبتهم بـــ % 36، عندما سألناهم هل ترى أن هذا التعسف منها وبالتالي التفاوض معها مضيعة للوقت كانت نسبة هؤلاء تقدر بـــ % 73.7، أو أنها تعتبر أن تلك الأجهزة مخصصة لمادتين فقط هما: مادة الفيزياء ومادة العلوم الطبيعية كانت نسبة هؤلاء تقدر بـــ % 26.3. النسبة % 73 تُعبر عن فئة من الأساتذة الذين يرون أن الإدارة مستبدة.

النسبة % 73 تُعبر عن فئة من الأساتذة الذين يرون أن الإدارة مستبدة، والتفاوض معها ما هو إلا مضيعة للوقت كما نرى هذه النسبة تُعبر عن رأي أغلبية من هذه الفئة، ومهما يكن سبب الخلاف فإن تطبيق أساليب الإدارة الحديثة خاصة تلك التي تُطبق اليوم في الولايات المتحدة الأمريكية مثل إدارة الجودة الشاملة (Management Total Quality) أو غيرها من الأساليب التي تُعرف بالإدارة بالحوكمة، هذا الإجراء كفيل بحل هذه المشكلة نهائيا من أساسها، لأن هذه المشاكل من مخلفات الإدارة القديمة التي مازالت تنتشر في فرنسا مثلا وفي بعض البلدان العربية ومنها الجزائر، في حين أن مجال التربية والتكوين أصبح أحد مواضيع الجودة التعليمية، والتي هي من أبرز التحديات التي تواجه مختلف مؤسسات التعليم على المستوى العالمي، وعلى رأسها الجامعات التي تُخرج كل الكوادر العاملة في المجال الإداري المدرسي أو التعليمي، إن الأمر يتطلب تحسين جودة الخدمات وتطوير أساليب تدبير الموارد البشرية العاملة والفاعلة في مجال التربية المدرسية، لذا أصبح من الضروري إعادة تكوينها وتأهيلها بهدف إكسابها القدرة الكافية، والكفاءة اللازمة من أجل مواكبة المستجدات التربوية العالمية المتسارعة. وإن تحقيق الجودة الشاملة في مجال التربية والتكوين يستلزم توفير خدمات تربوية ذات مواصفات مضبوطة، كتدريب المكونين على حسن الأداء التدريسي والتربوي، الذي يتضمن امتلاك الكفاءة التدريسية، التي تشمل مجموع كفاءات منها كفاءة تطبيق الاستراتيجيات التدريسية الحديثة وغير ذلك من المواضيع التي تدخل في مجال التكوين الديداكتيكي، وتستحق تنظيم بيداغوجي وإداري، لأن هناك علاقة قوية تربط الجودة الإدارية بالكفاءة التعليمية ، بهما يمكن تجاوز التحديات مهما كان نوعها.

النسبة 26.3% تُعبر عن فئة من الأساتذة الذين يرون أن الإدارة تريد تطبيق القوانين وهي تعتبر أن تلك الأجهزة مخصصة لمادتين فقط هما: مادة الفيزياء ومادة العلوم الطبيعية، هذه النظرة تبين أن هناك اختلاف في

فهم بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات بين الأساتذة الذين تلقى بعضهم تكوينا ولو كان تكوينا ناقصا، وبين الإدارة التي لا علم لها بموضوع هذه البيداغوجيات والمقاربات الحديثة، كما أن الأستاذ يحتاج إلى تكوين ديداكتيكي بيداغوجي أثناء الخدمة فإن الإداريين هم أيضا في حاجة ملحة لهذا النوع من التكوين

الشكل رقم45: استعمال أجهزة الإعلام في المؤسسة التعليمية:



الفصل الثالث:
عرض وتبويب وتحليل بيانات الفرضية الثانية
(التكوين الذاتي)

جدول رقم: 39 يُبيّن العلاقة بين استخدام الوسائط الإلكترونية ومصادر تحضير الدروس::

شكل التكوين الأساسي	الوسائط الإلكترونية							
	نعم		لا		احيانا		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
نظري	164	27.3	28	4.7	14	2.3	206	34.3
تطبيقي	324	54	56	9.3	10	1.7	390	65
معا	2	0.3	2	0.3	0	0	4	0.7
المجموع	490	81.7	86	14.3	24	4	600	100

قراءة في نسب المتغير التابع:

نسب المتغير التابع المأخوذة من إجابات المبحوثين الذين سُئلوا عن شكل التكوين الأساسي الذي تلقوه نعرضها كما يلي: النسبة % 65 منهم قالوا بأنهم تلقوا تكوينا نظريا بحتا، تليها النسبة 34.3% من المبحوثين قالوا بأنهم تلقوا تكوينا تطبيقيا بينما النسبة 0.7% قالوا بأنهم تلقوا تكوينا نظريا وتطبيقيا في آن واحد.

النسبة % 65 منهم قالوا بأنهم تلقوا تكوينا نظريا بحتا، كما يبدو هذه النسبة مرتفعة ويبدو أنها قريبة من الواقع المعيش، لأن التكوين الأساسي الذي تلقاه الأساتذة الجامعيين نظريا بحتا، بحيث أنهم يَلتَقُّون في إحدى المؤسسات ليستمعوا لمجموعة محاضرات في بعض العلوم هي: تعليمية المادة التي يدرسها كل أستاذ، علم النفس النمو، التشريع المدرسي، الإعلام الآلي. أما بالنسبة للأساتذة المتخرجين من المدارس العليا فإنهم فقط في السنة الأخيرة يركزون على الجانب التطبيقي، أما بالنسبة للأساتذة المتخرجين من المعاهد التكنولوجية فهم فقط كانت برامجهم تُقيم توازنا بين الجانبين.

النسبة 34.3% من المبحوثين قالوا بأنهم تلقوا تكوينا تطبيقيا، هذه النسبة بلا شك تحتاج إلى نظر لأنه لا يوجد تكوين نظري فقط، نعم هي نسبة مستقاة من المبحوثين مباشرة، ولم ينتبهوا للخدعة الموجودة في السؤال، هنا يجب أن نحدد ماهية التكوين التطبيقي عندهم، أي الذي كان في تصوراتهم وهم يُجيبون، لماذا ندقق بهذا الشكل؟ لأن بعض المبحوثين إذ حضر عددا قليلا من الحصص التطبيقية ظن أنه تكون تكوينا تطبيقيا، الحقيقة غير ذلك، ما عدا الأساتذة الذين تلقوا تكوينهم في المعاهد التكنولوجية هؤلاء أمرهم مختلف، باعتبار أن لهم حصصا أسبوعية تطبيقية، وفي آخر كل موسم يُطبقون في المتوسطات مدة نصف شهر، بحيث أن الأستاذ المكون يتأخر عن التدريس لينوبوا عنه في كل الحصص التي يُدرسها، ولكي نكون صورة شاملة على تصورات كل الأساتذة، هذا يتطلب دراسة جدول متقاطع بين المتغيرين: يبين العلاقة بين مؤسسة التكوين الأساسي، وشكل التكوين الأساسي – سنعرضه فيما يأتي – ومن جهة أخرى فإن هذه النسبة إذا

اعتبرناها صحيحة هي نسبة ضئيلة تُبين أن التكوين الأساسي الذي تلقاه أساتذة التعليم المتوسط بالجلفة تكوينا ناقصا، وهو ما سيدفع بالأستاذ ليستكمل ذلك النقص، أو أنه سيُدَرِس ليملأ الفراغ وكفى.

النسبة 0.7 % قالوا بأنهم تلقوا تكوينا نظريا وتطبيقيا في آن واحد. هي نسبة تدل على حقيقة مرة، إذ أنه كان من الواجب أن يتلق أساتذتنا تكوينا متوازنا، هكذا الحال في جميع المراكز التكوينية العالمية، حتى لا تتغلب التصورات النظرية التي قد تكون منحرفة على التصور الحقيقي المقصود، ثم إن مهنة التعليم فيها ممارسات ومهارات عديدة تتطلب الإتقان والجودة، إن هناك تعامل مباشر مع التلاميذ، تعامل مع النفس البشرية المعقدة بهدف تخريج جيل كامل، ولذلك فإن بعض التربويين يسمي الجانب التطبيقي في التكوين بالتربية العملية، إن هذا التقصير في برنامج التكوين الأساسي للأساتذة يجب أن لا يكون، باعتبار أن كل برنامج مهما كان جيدا يحتاج إلى مراجعة تقويمية شاملة، وتحيين مستمر، وتحديث دائم، حتى يمكن مواكبة العصر وما فيه من تطورات متسارعة. إن الأستاذ الواعي سيلجأ إلى التكوين الذاتي حتما، فهل يكفيه الوقت كي يُعَلِم ويَتَعَلَم أو أنه كما قيل في المثل الشعبي "يتعلم الحسانة(الحلاقة) في رؤوس الأيتام" مهما يكن الجواب فإن الواقع التعليمي يحمل العديد من الصور والأشكال والظواهر التي تحتاج إلى البحث والدراسة.

عندما نقرأ هذه النسب نلاحظ أن هناك اضطراب في الحكم على نوع التكوين الأولي الذي تلقاه الأساتذة في مراكز التكوين، مهما كان نوعها، وإذا ما نظرنا إلى رضا الأساتذة نجد النسب المنخفضة تعبر عنه وهذا ليس في هذه الدراسة فحسب بل هناك دراسات أخرى انتهت إلى نفس النتيجة، مثلا الدراسة التي أجراها بلقاسم يخلف على المدارس العليا نموذجا تلك التي توجد في الشرق الجزائري نجد الجدول البسيط التالي يُعبر عن رضا الأساتذة الذين تلقوا التكوين عن مدة التربص الميداني التي قضوها لأنهم يرون أن الجانب التطبيقي مهم جدا [1]:

جدول رقم40 : يبين رضاء المبحوثين عن مدة التربص:

	الرضا عن مدة التربص	
	ت	%
دون إجابة	05	2.5
نعم	26	12.9
لا	171	84.7
المجموع	202	100

وعندما أعطيت لهم خيارات لمدد الزمنية التي يمكن أن تكون للتكوين الميداني كحد أدنى كانت

[1] بلقاسم يخلف، مرجع سابق، ص134

إجاباتهم كما يلي[1]:

جدول رقم41 يبين رضاء المبحوثين عن مدة التربص2:

	الرضا عن مدة التربص	
	ت	%
من20يوما إلى 30	21	10.4
من 31يوما إلى 40	51	25.2
سداسي فأكثر	130	64.4
المجموع	202	100

هناك أدلة كثيرة تُثبت أن التكوين الحقيقي يحتاج إلى ربط بالواقع المعيش، فالمدة التي يقضيها الطالب الأستاذ أثناء

بين قراءة في نسب الربط المتغيرين:

عند الربط بين المتغيرين نجد النسب التالية: النسبة % 54 تمثل العلاقة بين استخدام الأساتذة للوسائط الإلكترونية وشكل التكوين الأساسي التطبيقي الذي تلقوه، والنسبة % 27.3 تمثل العلاقة بين استخدام الأساتذة للوسائط الإلكترونية وشكل التكوين الأساسي النظري الذي تلقوه.

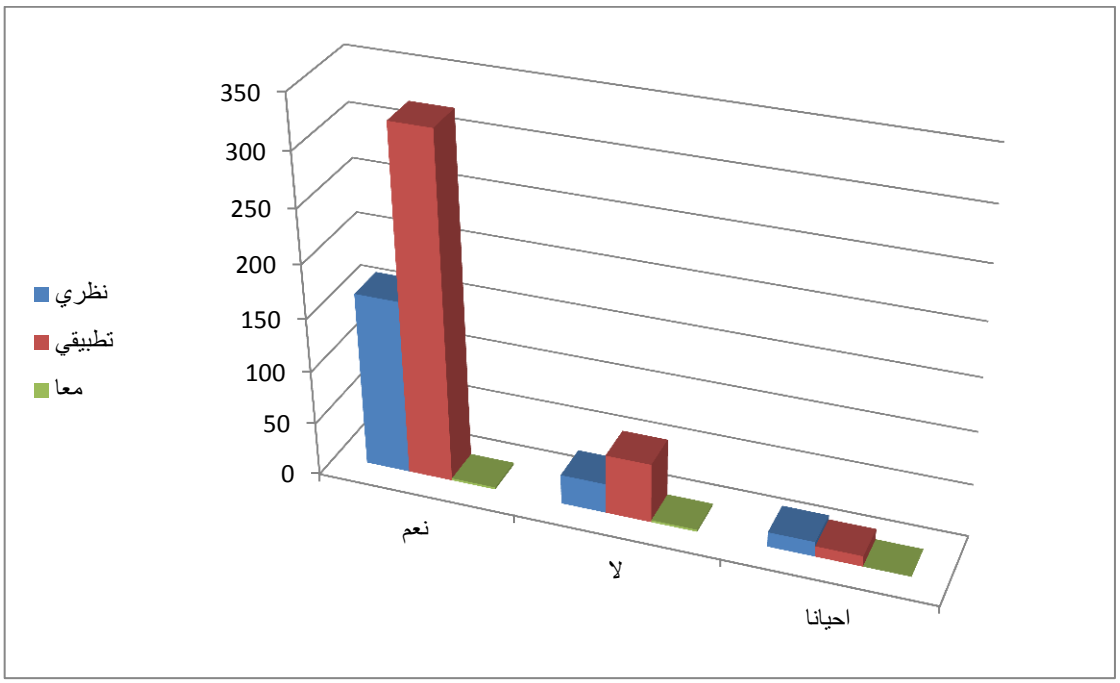
النسبة % 54 تمثل العلاقة بين استخدام الأساتذة للوسائط الإلكترونية وشكل التكوين الأساسي التطبيقي الذي تلقوه، مهما يكن قصد الأساتذة من كلمة "تطبيقي" فإنهم يملكون تجربة تطبيقية سابقة تمكنهم من الاستفادة مما يُعرض من تجارب على صفحات الشبكة العنكبوتية مثلا، وهذا سيجعل تكوينهم الذاتي مثمرا ومفيدا. هي نسبة مقبولة ويمكن أن يستفيد الأستاذ منها لتتسرب خيوط العولمة من خلال هاتيك الاستفادات إلى تلاميذنا، والتكوين الذاتي فقط هو الحافز الذي يدفع الأستاذ الجاد لتحقيق هذا التواصل بالمستجدات العالمية.

النسبة % 27.3 تمثل العلاقة بين استخدام الأساتذة للوسائط الإلكترونية وشكل التكوين الأساسي النظري الذي تلقوه. تؤكد هذه النسبة أيضا أن للوسائل الإلكترونية فاعلية تواصلية في تكوين الأساتذة، فمن خلال التكوين الذاتي يستطيع الأستاذ أ، ي:ون نفسه ولو كان تكوينا نظريا، باعتبار أنه سينقله هذه المرة إلى الميدان مباشرة ومن خلال الاحتكاك بالأساتذة يمكن أن

[1] المرجع السابق نفسه، ص134

يتحقق التكوين الذاتي الجماعي وقد رأيت العديد من المجلات المتخصصة يشرف الأساتذة على إصدارها وهناك بعض الورشات والمخابر، وللمفتشين والأساتذة المكونين القدماء خاصة دورا هاما في توجيه هذه المجهودات.

الشكل رقم 46يُبيّن العلاقة بين استخدام الإلكترونيات ومصادر تحضير الدروس:



جدول رقم 42: يُبيّن العلاقة بين مقر التكوين الأساسي وشكل التكوين الأساسي:

شكل التكوين الأساسي	مقر التكوين الأساسي							
	الجامعة		المدارس العليا		معهد تكنولوجي		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
نظري	136	**22.7**	26	4.3	44	7.3	206	34.3
تطبيقي	278	**46.3**	50	**8.3**	62	**10.3**	390	65
معا	4	0.7	0	0	0	0	4	0.7
المجموع	418	69.7	76	12.7	106	17.7	600	100

قراءة في نسب الربط بين المتغيرين:

عند الربط بين المتغيرين: مقر التكوين الأساسي، وشكله نجد النسب التالية: النسبة% 46.3 تمثل التكوين الأساسي الجامعي للأساتذة، وعلاقته بتكوينهم الأساسي التطبيقي. والنسبة 22.7% تمثل التكوين الأساسي الجامعي للأساتذة، وعلاقته بتكوينهم

الأساسي النظري. والنسبة% 10.3 تمثل التكوين الأساسي في المعهد التكنولوجي للأساتذة، وعلاقته بتكوينهم الأساسي التطبيقي، والنسبة% 8.3 تمثل التكوين الأساسي للأساتذة المدارس العليا، وعلاقته بتكوينهم الأساسي التطبيقي

النسبة% 46.3 تمثل التكوين الأساسي للأساتذة المتخرجين من الجامعة ، وعلاقته بتكوينهم الأساسي التطبيقي، باعتبار أن أكبر فئات الأساتذة هي الفئة التي أدمجت بشهادة اللسانس الجامعية، إذ تبلغ نسبتهم % 69.7، هؤلاء المتخرجين من الجامعة ذكروا أنهم تلقوا تكوينا تطبيقيا، والحقيقة أن تكوينهم نظري بحت، فبالرغم من أن الوزارة خصصت 300 ساعة من ضمنها 140 سعة نظري والباقي تطبيقي ووضعت مبادئ وأهداف لهذا التكوين الأساسي للأساتذة المدمجين، يرتكز هذا التكوين على المبادئ والأهداف التالية[1]:

- وضعيات عمل حقيقية من خلال تطبيقات عملية تدمج فيها المكتسبات التي تم تحصيلها أثناء فترات التكوين لمساعدة المتكونين على اكتساب الكفاءات.
- توظيف بيداغوجيا تكوينية قائمة على المشاركة والتفاعل لتمكينهم من تطوير كفاءاتهم المهنية والتحكم في تسيير الأفواج التربوية.
- وضعهم في مواقف بيداغوجية واقعية لمساعدتهم على بناء أدوات تعليمية / تعلمية لاستثمارها في ممارساتهم المهنية.
- تنمية روح الابتكار عن طريق القيام بأنشطة متنوعة تُفيدهم في التكوين الذاتي والدفع بهم للتحلي بروح المبادرة والإبداع.

توفير شروط تقويم مدى تحقيق الأهداف وآثار التكوين مقاربة التكوين بالكفاءات والتركيز على معايير الأداء والممارسة العملية.هذه المبادئ قمة في التحضير، لكن تطبيقها في الواقع يختلف تماما، إذ أن الجانب التطبيقي مهمل تماما، أي أن 160 ساعة من التكوين التطبيقي غائبة تماما ورغم أني كنت أحد المؤطِرين لهذه العمليات فلم أر أي شكل من أشكال التطبيق الميداني مجسدا في أرض الواقع، مع ذلك فإن هذه النسبة المرتفعة تذكر أن الأساتذة تلقوا تكوينا تطبيقيا، والغريب أن الأساتذة هم الذين أدلو بذلك، وهكذا نرى جليا كيف أن الواقع يكذب الأرقام أحيانا.

النسبة 22.7% تمثل رأي الأساتذة الذين تلقوا التكوين الأساسي في الجامعة، وعلاقته بتكوينهم الأساسي النظري. هذه النسبة من الأساتذة الذين عبروا عن الحقيقة، وذكروا أنهم تلقوا

[1] وزارة التربية الوطنية: **تنظيم التكوين التحضيري البيداغوجي أثناء فترة التربص التجريبي لموظفي التعليم**، 8جويلية 2015، الجزائر، www.education.gov.dz

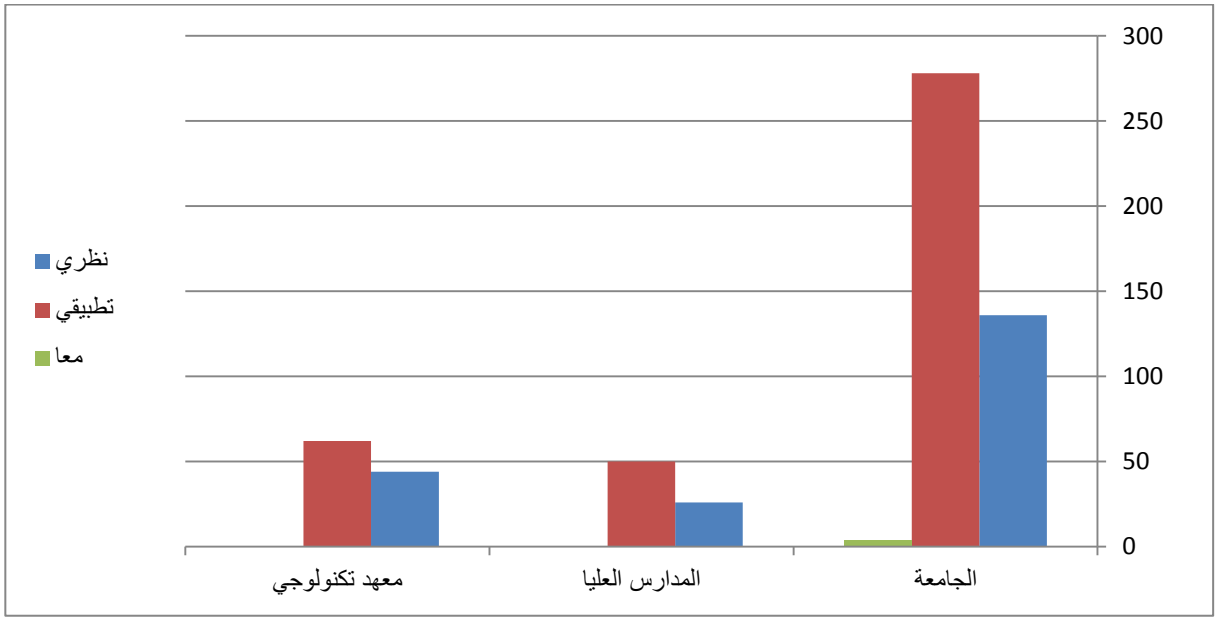
تكوينا نظريا فقط، نسبتهم بالنسبة لفئتهم المدمجين تقدر بـ 32.5 % أي ثلث الأساتذة الذين تخرجوا من الجامعة هذا رايهم، وهذا يدل على أن هذه الفئة من الأساتذة لم ليتلقوا تكوينا أساسيا أي انهم سيكونون عبئا ثقيلا على المنظومة التربوية، لذا لابد من التفكير في استراتيجية لتكوينهم.

النسبة% 10.3 تمثل التكوين الأساسي للأساتذة المعهد التكنولوجي ، وعلاقته بتكوينهم الأساسي التطبيقي، هي نسبة منخفضة بالنسبة لكل الأساتذة المبحوثين، أما بالنسبة لفئتهم المتخرجين من المعهد التكنولوجي الذين تقدر نسبتهم بـ 17.7% أي أن 56.6 % من الأساتذة المتخرجين من المعهد التكنولوجي يرون أن تكوينهم كان تطبيقيا، حق لهم أن يتصوروا ذلك في زمن أصبح فيه التكوين التطبيقي قليل أو منعدم. ولعل هذا واحد من الأسباب التي جعلت بعض التربويين يقترحون العودة إلى سياسة المعهد التكنولوجي، وفي الحقيقة هم يريدون الاهتمام بالجانب التطبيقي بالذات لأن فاعليته أقوى وتأثره أرسخ وأعمق، وإن كان الجانب النظري له أهميته وله دوره التكويني، إن حقيقة المشكلة ليت في حضور جانب وغياب آخر إنما الأمر يتعلق بعملية التوازن.

النسبة% 8.3 تمثل الأساتذة المتخرجين من المدارس العليا، وعلاقتهم بتكوينهم الأساسي التطبيقي، غريبة هذه النسب، فالمعلوم أن هذه الفئة تلقت جزءا يسيرا من الجانب التطبيقي في آخر سنة من التكوين، مع ذلك فالمبحوث له أن يدلي بما يشاء لأنه حر له أن يعبر بما في تصوره الخاص به، كأن يقول أحدهم بأنه تلقى تكوينا تطبيقيا كافيا في حين غيره من الأساتذة لهم أن يقولوا بأنهم لم يتلقوا ذلك، وهذا يدل أن كل منهم يقدر قيمة التكوين التطبيقي بتقديره هو، ولو كان قليلا نظرا لأهميته الكبرى في الميدان العملي، هذه النسبة تعبر عن أفراد هذه الفئة بالنسبة لكل المبحوثين، فإذا قارناها مع النسبة الكلية لهذه الفئة والتي تقدر بـ% 12.7 وجدنا عدد هؤلاء المبحوثين أكبر $\frac{50}{76}$ أي أن% 66 من المتخرجين من المدارس العليا هذا رأيهم الذي يتبنوه، وحق لهم ذلك لأن الواقع يدل أن أغلب الأساتذة لم يتلقوا تكوينا مشابه لتكوينهم الذي تلقوه.

مما كل ما سبق نستنتج أن جزء كبير من الأساتذة في الجلفة نسبتهم % 64.6 أي46.3+10.3+8.3 يرون أن التكوين التطبيقي ضروري جدا للأساتذة لكونه مهم في الميدان.

الشكل رقم 47: يُبيّن العلاقة بين مقر التكوين الأساسي وشكل التكوين الأساسي:



جدول رقم 43: يُبيّن العلاقة بين شكل التكوين الأساسي وجنسهم:

شكل التكوين الأساسي	الجنس					
	ذكر		أنثى		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%
نظري	118	19.7	88	14.7	206	34.3
تطبيقي	184	30.7	206	34.3	390	65
معا	4	0.7	0	0	4	0.7
المجموع	306	51	294	49	600	100

قراءة في نسب الربط بين المتغيرين:

عند الربط بين المتغيرين: نوع الجنس ، وشكل التكوين الأساسي الذي تلقاه الأساتذة، وعلاقته بتكوينهم نجد النسب التالية: النسبة% 34.5 تمثل التكوين الأساسي التطبيقي للأساتذات. والنسبة 30.7% تمثل التكوين الأساسي التطبيقي للأساتذة، والنسبة% 19.7تمثل التكوين الأساسي النظري للأساتذة ، والنسبة% 14.7 تمثل التكوين الأساسي النظري للأستاذات.

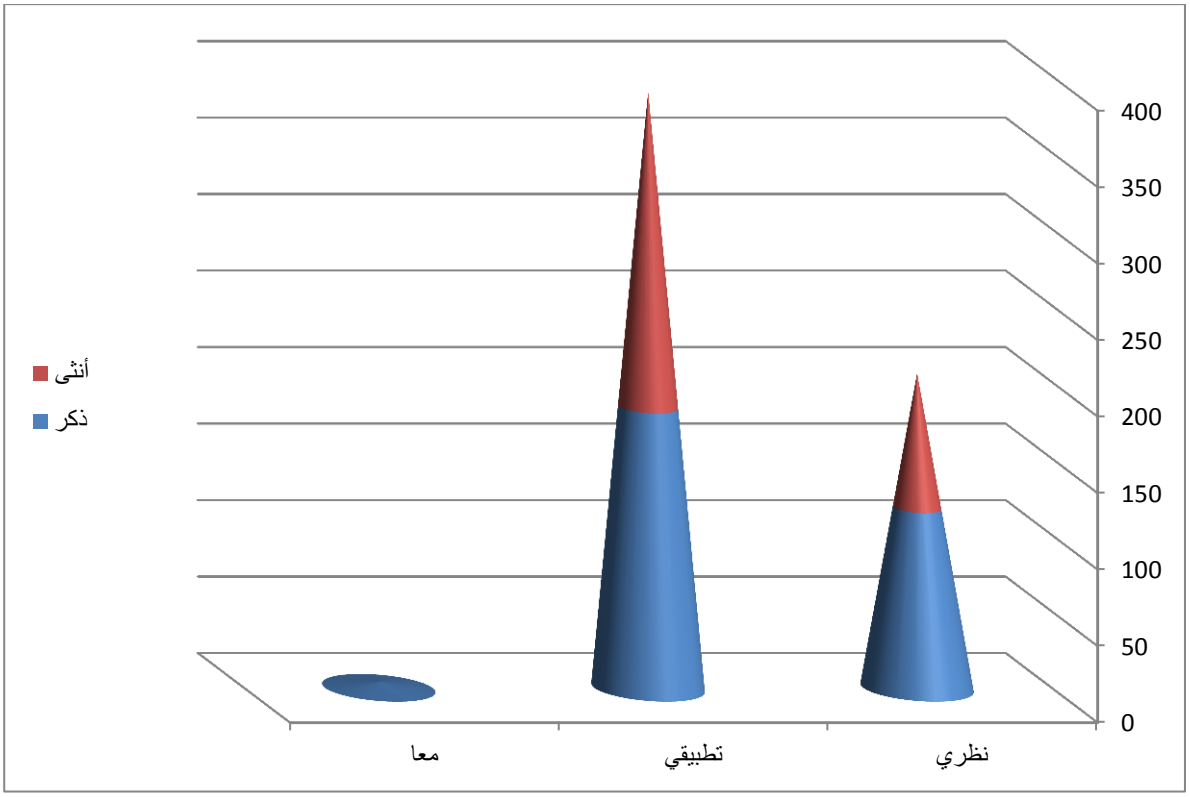
النسبة% 34.5 هي نسبة مرتفعة بالنسبة لغيرها من النسب في هذا الجدول، تمثل التكوين الأساسي التطبيقي للأستاذات، تبين أن العنصر الأنثوي المبحوث يرى أنه تلقى تكوينا

أساسيا مبني على الجانبين النظري والتطبيقي لكن التطبيقي أقوى لذلك وصفنه بأنه تكوينا تطبيقيا، نظرا لكون الطالبات لم يتغيبن أثناء الدراسة، أو أن ذلك أقل من الذكور، هذا السلوك قد يكون سببه تلك الظروف الاجتماعية التي تُرغب في أن تشغل المرأة مهنة التدريس، لذلك فرغبتهن القوية تُرجمت ومزجت في مجموعة السلوكات الراقية في مراكز التدريس أثناء تلك الفترة، وتؤكد أيضا أنهن استفدن حتى من تلك الفرص الضيقة التي برمجها مُبَرمجوا التكوين. فإذا قَارَنَا هذه النسبة % 34.5مع النسبة الكلية لعدد الإناث % 49 فإن الفرق صغير، لكون النسبة $\frac{206}{294}$ أي 0.70أي% 70 من الإناث في العينة، هذا رأيهن في تكوينهن الأساسي.

النسبة 30.7% تمثل التكوين الأساسي التطبيقي للأستاذة، إذا حاولنا معرفة نسبة الذكور الذين تعبر هذه النسبة عنهم ضمن مجموع الذكور ككل فإن النسبة $\frac{184}{306}$ أي 0.60أي% 60 تدل على ذلك، وتبين أن طبيعة التكوين الذي يرى هؤلاء المبحوثون أنهم تلقوه، هي نظرة إيجابية بلا شك لكن معرفة الواقع عن كثب يبين أن الحقيقة غير ذلك، وتؤكد أن هؤلاء يمكن تكوينهم أثناء الخدمة

النسبة% 19.7تمثل التكوين الأساسي النظري للأستاذة، هؤلاء نسبتهم في مجموعة نوعهم تقدر بـ % 40 هي نسبة معتبرة لأن أفرادها عرفوا شكل التكوين الذي تلقوه، وبذلك فإنهم بلا شك سيتجهون نحو تكوين أنفسهم تكوينا ذاتيا. النسبة% 14.7 تمثل التكوين الأساسي النظري للأستاذات. هؤلاء نسبتهم في مجموعة نوعهم تقدر بـ % 30 هي نسبة لها قيمتها، لكون هؤلاء الإناث يمكن أن يكملن الناقص من تكوينهن.حتى نتعرف أكثر على رأي المبحوثين في نوعية تكوينهم نقترح الجدول التالي:

الشكل رقم 48: يُبيّن العلاقة بين شكل التكوين الأساسي الذي تلقاه الأساتذة نوع الجنس، وجنسهم:



جدول رقم 44: يُبيّن العلاقة بين التدريس في مدارس دعم التلاميذ وكفاية التكوين الأساسي للأساتذة:

كفاية التكوين الأساسي	التدريس في مدارس دعم التلاميذ							
	نافع للتلاميذ		طريقة للربح		غير ذلك		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
كاف	133	**22.2**	123	**20.5**	75	12.5	331	55.2
غير كاف	111	**18.5**	107	**17.8**	51	8.5	269	44.8
المجموع	244	40.7	230	38.3	126	21	600	100

قراءة في نسب المتغير المستقل:

نسب المتغير المستقل المأخوذة من إجابات المبحوثين الذين سُئلوا عن رأيهم في التدريس في مدارس دعم التلاميذ تكاد أن تكون في عمومها متعادلة، بحيث أن الكفة لم تميل لإحدى الطرفين، نعرضها كما يلي: النسبة 40.7 % منهم قالوا بأنهم يستجيبوا للتدريس في مدارس الدعم لكونه نافع للتلاميذ، تليها النسبة 38.3% من المبحوثين قالوا بأنهم سيرفضون لكونه طريقة للربح السريع، النسبة 21 % منهم رأيهم متردد بين بين.

النسبة % 40.7 منهم قالوا بأنهم يستجيبوا للتدريس في مدارس الدعم لكونه نافع للتلاميذ، فالدعم في نظرهم ضروري لكون التلاميذ لا يراجعون دروسهم بسبب كثرة الملهيات، هنا نحن نتحدث عن ظاهرة جديدة لم تكن منتشرة بشكل كبير كما هي عليه اليوم، هل فعلا هؤلاء الأساتذة الذين يدرسون في مدارس الدعم يدرسون لمساعدة التلاميذ أم أن هناك أسبابا أخرى؟ هم نفس الأساتذة الذين يدرسون في المتوسطات، فيهم الأستاذ الجيد وفيهم المتوسط، وإن كانت الدعاية والإشهار تلعب دورا في جلب التلاميذ لهذه المدرسة أو تلك، ومهما يكن الحال فإن الأساتذة وجدوا فرصة عمل ثانية، أحيانا تكون هذه المدارس أقسامها أكثر اكتظاظا من المتوسطات في الظروف العادية، الأساتذة فيها أحرارا لا أحد يمارس عليهم أي دور رقابي أو توجيهي...، هذه النسبة تبين بأن الهدف المعلن الذي جعلهم يستجيبون هو منفعة التلاميذ، فهل فعلا الأستاذ يفكر في مصلحة التلميذ؟ هناك من يرى أن السماح لهذا النوع من المدارس، خطوة نحو جعل التعليم منتوج استهلاكي، وهذا الهدف يتوافق وأهداف العولمة التي تريد توسيع دائرة السوق وتنويع قائمة المستهلكات، وبذلك فإن مدارس الدعم ما هي إلا خطوة في مسار تحقيق الهدف العولمي.

النسبة 38.3% من المبحوثين قالوا بأنهم يرفضون لكون هذا النوع من التعليم ما هو إلا طريقة للربح السريع، فهل الأمر فعلا كذلك؟ أم أنهم يعرفون أن تكوينهم هش لذلك فهم لا يغامرون، مهما يكن من أمر فإن هذه النسبة قريبة جدا من التي قبلها، وقد يكون سبب رفضهم هو انتشار الوعي التربوي بينهم.

النسبة % 21 منهم رأيهم متردد بين بين. تدل على وجود فئة ثالثة لم تترك الكفة ترجح، ذكروا أسبابا عديدة بررها بها موقفهم، منهم من رأى أن الأستاذ إن استجاب لهذا العرض سيتحول إلى إنسان مادي، ولن يستطيع أن يضحي ويصبر على كثير من المعوقات، وبالتالي سيموت ضميره مع مرور الوقت..، هناك أساتذة، يرغبون تلاميذهم في الالتحاق بهذه المدارس بمختلف الطرق المشروعة وغير المشروعة، وقد حل بعضهم أسئلة الامتحان قبل أن يُقدم لهم، من أجل إثبات أن من يدرس عند فلان، أو في المدرسة العلانية مستواه يتحسن، ولا داعي أن نذكر العديد من التجاوزات...وهناك من يتساءل لماذا يفشل التلاميذ في المدارس العمومية العادية وينجحون بعد دخولهم مدارس الدعم مع أن نفس الأستاذ يدرس هنا وهناك؟ وهناك مجموعة طويلة من الأسئلة جعلتهم يترددون ولا يستطيعون اختيار موقف معين.

قراءة في نسب المتغير التابع:

نسب المتغير التابع المأخوذة من إجابات المبحوثين الذين سُئلوا عن تكوينهم الأساسي هل هو كاف لمزاولة مهنة التعليم، أو غير كاف؟ فأجابوا إجابات نعرضها من خلال تقديم النسب التالية: النسبة % 55.2 منهم قالوا بأن تكوينهم كاف، تليها النسبة 44.8% من

المبحوثين قالوا بأن غير تكوينهم كاف. عند مناقشة هذه النسب نجد ما يلي:

النسبة 55.2 % منهم قالوا بأن تكوينهم كاف، دائما نصطدم بمشكلة المفاهيم والتصورات، إذ أن طبيعة التكوين الممارس في مركزنا التعليمية معروف بأنه تكوين ناقص بالنظر إلى خلفية المستجدات العالمية، لكن مع ذلك نجد عندنا نسب تعبر عن تصورات شخصية خاصة في أغلب الأحوال، هذه نسبة من النسب تعبر عن رقم من الأرقام عندما نخضعه لميزان الواقع تظهر حقيقة انتفاخه، إن الأستاذ عادة عندما يجد نفسه يستطيع إيصال المعلومات، وتحدى الصعوبات التي تواجهه في بداية مشواره التدريسي يُرجع ذلك إلى تكوينه الأساسي، فيحكم مباشرة بأنه نجح في اجتياز الخط الأول وبالتالي فإن تكوينه جيد وكاف، هكذا أتصور بدوري أن الأستاذ تعامل مع هذا السؤال، لذلك فأنا أعتقد بأن هذه النسبة مرتفعة، إذا ما أسقطناها على الواقع التدريسي المعيش. ومهما يكن من أمر فإن هذه النسبة تقرر أن أكثر من نصف المبحوثين بقليل تكوينهم كاف، أي هو مقبول، بينما مهنة التعليم تحتاج أساتذة ذووا تكوين جيد وممتاز، إذا خضعنا لسلطة الرقم واعتبرناها صحيحة، وهي تدل على رأي الأستاذ الخاص، فإن هذا الحكم سيجعل الأستاذ لا يفكر في أن يكون نفسه تكوينا ذاتيا، ليتدارك النقص، في منظومة تربوية لا تعير تكوين ما بعد الخدمة أي اهتمام، اللهم التكوين الذي يمارسه المفتش، والذي بإمكانه كشف الحقيقة للأستاذ في غالب الأحيان، لكن هناك معوقات كثيرة تمنع المفتش بأن يقوم بدوره التكويني كاملا، مما جعل بعضهم يعتمد على الأساتذة الذين يثق فيهم، وأسئلة الإستمارة الأتية ستكشف لنا حقيقة هذه النسبة أكثر.

النسبة 44.8% من المبحوثين قالوا بأن تكوينهم غير كاف، مهما يكن فإن هذه النسبة أقرب للواقع التدريسي، وهذه السلبية في الحكم تدل على عدم رضى الأستاذ بمستواه، وبذلك فهي إيجابية من جهة أنه سيعمد إلى التكوين الذاتي ليكون نفسه بنفسه، سيحاول ابدع طرق لتحقيق ذلك، وبذلك سيعمل على تحسين مستواه، ومهما يكن من أمر فإن النسبتين متقاربتين، وهذا يدل على أنه لابد للوزارة من إعداد استراتيجية دقيقة من أجل إعادة تكوين نصف الأساتذة على الأقل، ويمكن هنا الاستعانة بتجربة المعاهد التكنولوجية التي تركز على الجانب التطبيقي، ومن خلالها يمكن اختيار الأستاذ المكون الحقيقي، تجنبا للواقع الذي يصنف الأساتذة دون أن يفسح لهم المجال للقيام بأدوارهم، حتى اليوم مازال الأستاذ المكون يدرس كباقي الأساتذة، بعيد عن مهمة التكوين التي وصف بها، ولو فرضنا أنه كُلف بتكوين غيره فليس عنده تجربة علمية تمكنه من تحقيق ذلك، نعم إن الأستاذ المكون يحتاج إلى تكوين ليكون مكونا، هذا ما يجب أن يكون، وإلا فإن فاقد الشي لا يعطيه، خاصة وأن الارتجالية والعفوية ميزت التكوين في المراحل السابقة.

قراءة في نسب الربط بين المتغيرين:

عند الربط بين المتغيرين نجد النسب التالية: النسبة% 22.2 تمثل الأساتذة الذين لم يبدو اعتراض على فكرة التدريس في مدارس الدعم وهم يعتقدون أن تكوينهم الأساسي كاف، بينما النسبة 20.5% تمثل الأساتذة الذين رفضوا فكرة التدريس في مدارس الدعم وهم يعتقدون أن تكوينهم الأساسي كاف، تليهما النسبة% 18.5 التي تمثل الأساتذة الذين لم يبدو اعتراض على فكرة التدريس في مدارس الدعم وهم يعتقدون أن تكوينهم الأساسي غير كاف، تليها النسبة 17.8% التي تعبر عن الأساتذة الذين لم يعترضوا علما فكرة التدريس في مدارس الدعم وهم يعتقدون أن تكوينهم الأساسي غير كاف.

النسبة 22.2 % تمثل الأساتذة الذين استجابوا لفكرة التدريس في مدارس الدعم وهم يعتقدون أن تكوينهم الأساسي كاف، القراءة السطحية لهذا الرقم تبين أن هؤلاء الأساتذة يعتقدون أن تكوينهم كاف لذلك استجابوا لفكرة التدريس في مدارس الدعم، ظنا منهم بأنهم يملكون قدرات غير متوفرة عند غيرهم، بينما لو تعمقنا أكثر لوجدنا أن الدافع الحقيقي عند أغلبهم ما هو إلا دافع مادي في جوهره، دعائم هذا الحكم لها خلفية تعود إلى التجربة الشخصية في هذا الميدان، أعرف أساتذة متمكنين ومع ذلك يرفضون فكرة مدارس الدعم بالطريقة المنتشرة على الأقل في ولاية الجلفة، إذ هناك الأقسام مكتظة بالتلاميذ ولا فرق بينها وبين المتوسطات بل المتوسطات أحسن تهيئة وأحسن حالا، يدخل الأستاذ ليقدم درسه وتمارينه ثم يخرج دون متابعة للتلاميذ، وبالرغم من أن بعض هؤلاء حاول أن يكتشف مستوى كل تلميذ على حدى وأن يقدم لهم محتوى مشترك، إلا أن الدعم لم يتحقق ولم يُحقق أهدافه، ولقد خضت هذه التجربة لسنة واحدة عندما اقترحت جمعية التلاميذ أن أتولى هذه المهمة، بعدما لاحظوا الضعف الكبير في مادة الرياضيات، عندها لمست عن كثب المعاناة الحقيقية للأستاذ الذي قصده تقديم الدعم حقا، عرفت قيمة أيام الراحة الأسبوعية، لأن شَغلُها أثَّرَ تأثيرا سلبيا على تقديم الدروس في الحصص العادية، ناهيك عن أن الأستاذ يلجأ حتما إلى التدريس ببيداغوجيا المقاربة بالمحتويات...إلخ.

أعرف أحد الأساتذة فتح مدرسة للدعم* جهزها بتجهيزات جيدة وجعل كل فوج لا يزيد على ثمانية أفراد...إلخ النتيجة أن كثير من الأساتذة الجيدين المشهود لهم بالجودة في العمل رفضوا التدريس في ذلك المركز.

النسبة 20.5% تمثل الأساتذة الذين رفضوا فكرة التدريس في مدارس الدعم وهم

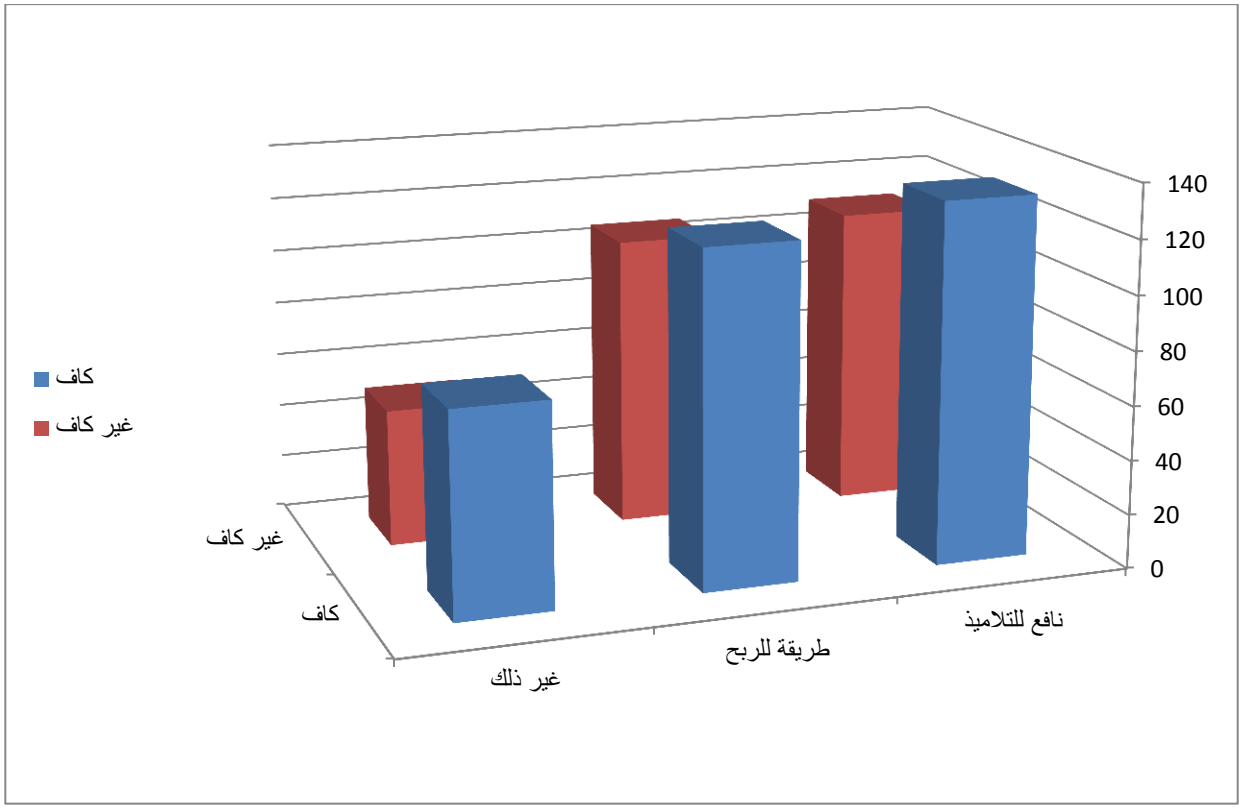
* مدرسة أطلق عليها صاحبها اسم:" أكاديمية بن ربيعة للعلوم" A.B.C تقع في حي الرياض بوتريفيس الجلفة.

يعتقدون أن تكوينهم الأساسي كاف، هؤلاء أحسن حالا لأنهم عرفوا قدرهم فوقفوا دونه، بل إن فيهم القادرين ورغم ذلك فضلوا تقديم العطاء مع تلاميذهم وفي متوسطاتهم، وهناك عينات كثيرة تبين أن الإدارة عندما تكون في المستوى المطلوب يبرز أمثال هؤلاء الأساتذة، وينال التلاميذ المراتب العلياء في الامتحانات الرسمية وغيرها.

النسبة% 18.5 التي تمثل الأساتذة الذين لم يبدو اعتراض على فكرة التدريس في مدارس الدعم وهم يعتقدون أن تكوينهم الأساسي غير كاف، هؤلاء يجازفون بالتدريس في مجال ثان وهم لما يكملوا نقصهم، كان الواجب أن يهتموا بتكوينهم الذاتي، حتى ينجحوا في مشوارهم وحياتهم، حتى ولو لم نتأكد من أنهم يُدرسون في القطاعين العام والخاص، إلا أن إجابتهم تفصح عن الرغبة في تحقيق ذلك، الحمدلله هذه النسبة غير مرتفعة لكنها موجودة.

النسبة 17.8% التي تعبر عن الأساتذة الذين اعترضوا عن فكرة التدريس في مدارس الدعم وهم يعتقدون أن تكوينهم الأساسي غير كاف، هؤلاء رأيهم معاكس للرأي الذي قبلهم، موقفهم جيد عندما اعترضوا، لكن يجب أن يهتموا بتكوينهم الذاتي، في زمن لم يفكر فيه المسؤولين بضرورة التكوين أثناء الخدمة بشكل مغاير لما عليه الآن فالمفتش لن يستطيع أبدا أن يقوم بهذه المسؤولية وحده ولو استعان بطاقم من الأساتذة الخيريين.

الشكل رقم 49: يُبيّن العلاقة بين التدريس في مدارس دعم التلاميذ وكفاية التكوين الأساسي للأساتذة:



جدول رقم 45: يُبيّن العلاقة بين متابعة المستجدات الإلكترونية وكفاءة تكوين الأساتذة:

كفاية التكوين الأساسي	متابعة المستجدات على الإنترنيت					
	نعم		لا		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%
كاف	151	**25.3**	180	**30.1**	331	55.4
غير كاف	119	**19.9**	148	**24.7**	267	44.6
المجموع	270	32.8	328	54.8	600	100

قراءة في نسب الربط بين المتغيرين:

عند الربط بين المتغيرين نجد النسب متقاربة جدا ليس بينها فروق كبيرة ومع ذلك هناك دلالات مختلفة فيما يلي: النسبة% 30.1 تمثل الأساتذة الذين يرون أن تكوينهم كاف، ولا يتابعون المستجدات في الوسائط الإلكترونية، تليها النسبة 25.3% تمثل الأساتذة الذين يرون أن تكوينهم كاف، ويتابعون المستجدات في الوسائط الإلكترونية، تليهما النسبة% 24.7 تمثل الأساتذة الذين يرون أن تكوينهم غير كاف، ولا يتابعون المستجدات

في الوسائط الإلكترونية، تليهم النسبة % 19.9 تمثل الأساتذة الذين يرون أن تكوينهم غير كاف، ويتابعون المستجدات في الوسائط الإلكترونية

النسبة% 30.1 تمثل الأساتذة الذين يرون أن تكوينهم كاف، ولا يتابعون المستجدات في وسائل الإعلام والوسائط الإلكترونية، مع الأسف هذه النسبة هي أكبر النسب تعبر عن رأي فئة من الأساتذة الذين غزتهم السلبية فهم يعلمون أن تكوينهم ناقص يحتاج إلى بذل جهد، ومع ذلك لا يفكرون في تكوين أنفسهم بما هو متاح من وسائل سهلة وفي متناول اليد، عكس الأجيال السابقة التي لم تتلق التكوين المناسب لكن مع ذلك فإنهم توجهوا إلى التكوين الذاتي من خلال تعاونهم مع بعض فاستطاعوا إلى يقدموا الكثير كان الاتصال الفردي بمن يفوقونهم علما وتجربة، ومطالعة الكتب التربوية وكانت نادرة في ذاك الزمان، وإقامة ندوات داخلية فيما بينهم تلك هي أبرز الوسائل المتاحة استغلوها جيدا، وكانت الإيجابية وروح المبادرة المستمدة من تدينهم الحقيقي هي محركهم ودافعهم، تلتقي مع أحدهم يقول لك هؤلاء الأولاد أمانة في رقبتي، والله يسلكني منهم على خير.

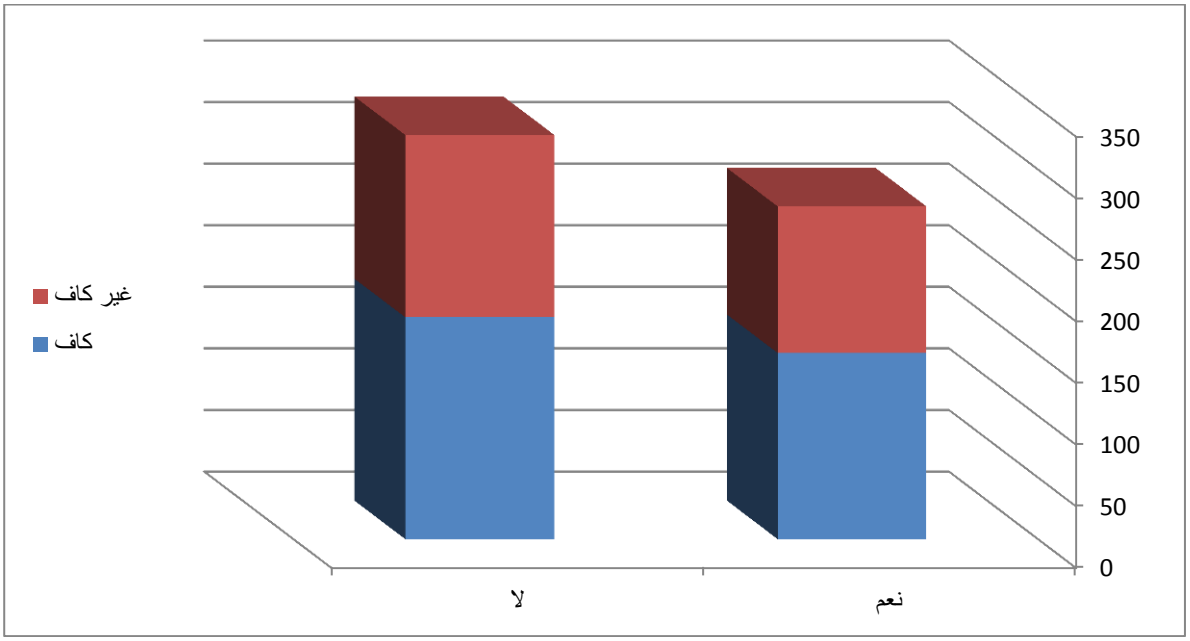
النسبة 25.3% تمثل الأساتذة الذين يرون أن تكوينهم كاف، ويتابعون المستجدات في الوسائط الإلكترونية، لاشك أن متابعة المستجدات ستمكنهم من مقارنة أنفسهم بغيرهم، وهذا سيولد عندهم الفاعلية التي تدفعهم نحو التكوين الذاتي، طبعا هناك اختلاف بين كل فرد وآخر فبعضهم يتابع بشكل دقيق ويسعى نحو تحسين نفسه، وبعضهم متابعته سطحية ومع ذلك فإن هذه المتابعة مؤشر يدل على وجود إيجابية، وهي نوع من أنواع التكوين الذاتي ولو كان ضئيل، فالذي يعلم خير من الذي لا يعلم.

النسبة% 24.7 تمثل الأساتذة الذين يرون أن تكوينهم غير كاف، ولا يتابعون المستجدات في الوسائط الإلكترونية، جاء في المثل العربي" إذا كنت لا تدري فتلك مصيبة، وإن كنت تدري فالمصيبة أعظم" هذا الحكم مهما يكن ليس عاما، ومع ذلك فلاشك أن من علم بأن تكوينه ناقص، وليس عنده عوائق تكبحه، وبإمكانه أن يُحسن حاله، ولديه من الإمكانات الكثير، ومع ذلك لم يتحرك لإكماله وتحسينه ذاتيا، هذا النوع من الأساتذة هو شخص سلبي لا يصلح للتعليم. مرغم على امتهان هذه المهنة كونه لم يجد غيرها، أو أنه ركبها من أجل أن يعبر إلى مكان آخر، كأولئك الطلبة الذين اشتغلوا بالتعليم وهم يكملون دراستهم العليا، وغيرهم ممن اشتغلوا بوظيفتين...إلخ.

النسبة % 19.9 تمثل الأساتذة الذين يرون أن تكوينهم غير كاف، ويتابعون المستجدات في الوسائط الإلكترونية،لاشك أن هذه أفضل الفئات، ومع أن نسبتهم هي الأخفض إلا أنهم هم الأفضل والأجدر بهذه الوظيفة النبيلة التي كرمتها الشعوب الواعية فكرمتهم، فبالرغم من التأثير العولمي الذي جلب لنا سلوكات غريبة عنا فأصبح فينا المادي الأناني، والمصلحي الجشع،...إلخ، فإن العنصر الأصيل بقي ويبقى، يمكن يضعف ونسبته تنخفض لكنه لا يزول، هؤلاء المحافظون هم امتداد للأجيال

السابقة من الأساتذة الذين بهم حدث التغيير، وبهؤلاء يمكن أن نحافظ على ثقافتنا، وننطلق نحو التغيير.

الشكل رقم 50: يُبيّن العلاقة بين إلكترونيات تقديم الدروس وكفاءة تكوين الأساتذة:



جدول رقم: 46 يُبيّن العلاقة بين تقييم واجبات التلاميذ المنجزة بوسائل الإعلام والتكوين أثناء الخدمة:

التكوين الأفضل أثناء الخدمة	تقييم واجبات ومشاريع التلاميذ المنجزة بوسائل الإعلام							
	إثراء المعارف		غش إلكتروني		غير ذلك		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
تفعيل دور المفتش	283	**47.2**	262	**43.7**	1	0.2	546	91
شكل تكويني آخر	35	5.8	13	2.2	0	0	48	8
غير ذلك	4	0.7	2	0.3	0	0	6	1
المجموع	322	53.7	277	46.2	1	0.2	600	100

قراءة في نسب المتغير التابع:

نسب المتغير التابع المأخوذة من إجابات المبحوثين الذين طُلب منهم اقتراح التكوين الأفضل أثناء الخدمة موضحة كما يلي: النسبة % 91 منهم قالوا بأن تفعيل وتطوير التكوين الذي يقدمه المفتش، تليها النسبة % 08 من المبحوثين فقط اقترحوا أن يتم تكوينهم بشكل آخر بينما النسبة % 1 من المبحوثين فقط قدموا اقتراحات مثل التكوين في الخارج وغير ذلك.

النسبة % 91 من المبحوثين اقترحوا بأن يتم تفعيل وتطوير التكوين الذي يقدمه المفتش، هذا الرقم العملاق يدل على أن المفتش في ولاية الجلفة يلعب دورا كبيرا في تكوين الأساتذة، وإلا ما تفسير هذه الأغلبية الساحقة التي تكاد أن تكون اجماع تام، والحقيقة أن مجموع

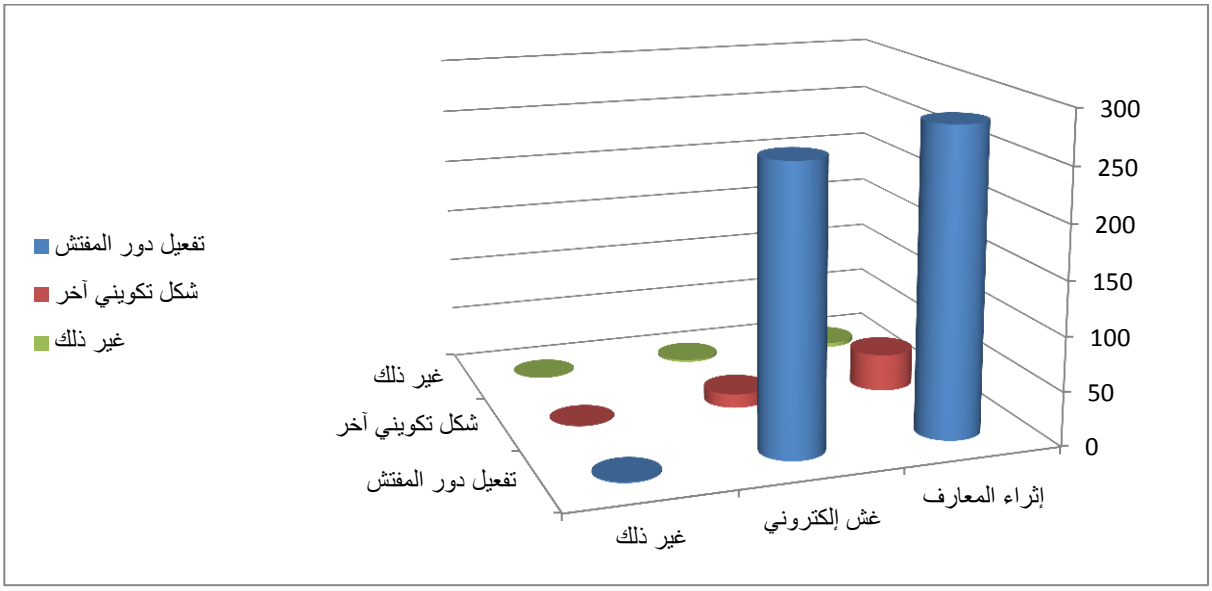
المفتشين يقومون بأدوار جيدة وفعالة [*]، فالمفتش وإن لم يحمل اسم مشرف تربوي، إلا أنه يؤدي عمله كما ينبغي، يقوم بأدوار المتابعة التربوية لعمل الأساتذة المدرسين والمدرسات داخل أقسامهم الدراسية، لتقويم أدائهم التعليمي التربوي، وتوجيههم من أجل تطبيق المناهج الدراسية والتوجيهات الرسمية التي تنص عليها الوزارة الوصية، وكذا ملاحظة نشاطاتهم وسلوكاتهم وتفاعلهم وتواصلهم مع المتعلمين،...إلخ. ومن جهة أخرى المفتش هو ذاك المنشط التربوي، الذي يُعد ويخطط من خلال الندوات والملتقيات، لدورات تكوينية في إطار التكوينات المستمرة لفائدة المدرسين والمدرسات، بغية مواكبة المستجدات التربوية الديداكتيكية والبيداغوجية ومن جهة أخرى هو باحث تربوي، يستخدم تقنيات مناهج البحث العلمي التربوي من أجل معالجة مختلف المواضيع والظواهر التعليمية...إلخ

النسبة 08% من المبحوثين فقط اقترحوا أن يتم تكوينهم بشكل آخر، بالرغم من انخفاض هذه النسبة فإن هناك طرق حديثة كثيرة يمكن اعتمادها في تكوين الأساتذة، هذا هو المعمول به في أغلب الدول في العالم، ليس معنى جهل الأساتذة بهذه الآليات التكوينية أنها ليست ذات فعالية كلا، لأن المعاهد والمراكز التكوينية في العالم تخصصت في متابعة كل موضوع ومستجد تربوي وتدريسي، وحرصت على تقديمها في أشكال مختلفة، وتقديم شهادات تثبت أن الأستاذ تلقى التكوين المعين ونجح فيه، لا يمكن للمفتش وحده ولو استعان بطاقم جيد من الأساتذة أن يقوم بهذه الأدوار التعليمية من جهة وأن يتابع المستجدات من جهة أخرى، إن انخفاض هذه النسبة يدل على أن الأساتذة في حاجة إلى تكوين ذاتي يمكنهم على الأقل من معرفة بعض المستجدات العالمية في مجال التربية والتكوين.

النسبة 1%من المبحوثين فقط قدموا اقتراحات مثل التكوين في الخارج وغير ذلك، رغم أن هذه النسبة منخفضة جدا جدا حتى أنه يمكن إهمالها وعدم التعليق عنها، فما قيمة رأي ستة أفراد في ستمائة فرد، مع ذلك أحببت أن أشير إلى هذه الاقتراحات المقدمة من طرف هؤلاء: هناك من تحدث عن فكرة إحياء دور المعهد التكنولوجي، وجعله مركز لتدريب الأساتذة، وهناك من أثار فكرة خلية التكون الذاتي في كل مؤسسة بإشراف الأساتذة المكونين، وهناك من تحدث فن فكرة تثمين الدورات التربوية، فكلما نال الطالب مقياسا معينا كلما صاحب ذلك علاوة مالية.

[*] أعرف عددا كبيرا منهم باعتبار أني كنت معهم أدرس الطلبة الجامعيين المدمجين في سلك التعليم المتوسط

الشكل رقم 51: يُبيّن العلاقة بين تقييم واجبات التلاميذ المنجزة بوسائل الإعلام والتكوين أثناء الخدمة:



جدول رقم 47: يُبيّن العلاقة بين استخدام الوسائط الإلكترونية وتحسين الأستاذ لمستواه التدريسي:

وتحسين الأستاذ لمستواه التدريسي:	استخدام الوسائط الإلكترونية							
	نعم		لا		احيانا		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
نعم	333	**55.5**	44	**7.3**	10	1.7	387	64.5
لا	157	**26.2**	42	7	14	2.3	213	35.5
المجموع	490	81.7	86	14.3	24	4	600	100

قراءة في نسب المتغير التابع:

نسب المتغير التابع المأخوذة من إجابات المبحوثين الذين سُئلوا عن مساهمتهم في تحسين مستواهم التدريسي فقالوا مايلي: النسبة % 64.5 منهم قالوا بأنهم نعم، تليها النسبة % 35.5من المبحوثين قالوا: لا.

النسبة % 64.5 من الأساتذة الذين قالوا: نعم، تعبر عن فئة كبيرة، أي أن هناك استعداد يُعبر عنه بالرضا الوظيفي الذي تحتاجه الإدارات التي تعمل بنظام الجودة الشاملة لتحقيق الأهداف المرجوة، في إحدى الدراسات البحثية[1] يحتوى مقياسها الذي قاست به أراء المبحوثين على عدة محاور، منها محور "التحسين والتطوير المستمر" الذي يشتمل على(10فقرات)، وقد استهدف الباحث من خلال تلك الفقرات التعرف على مدى اهتمام المؤسسات الأهلية الأجنبية العاملة في

[1] رشاد محمود بدر:**أثر تطبيق مبادئ الجودة الشاملة على أداء المؤسسات الأهلية الأجنبية العاملة في قطاع غزة**، ماجيستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، 2009، ص119.

قطاع غزة بتحسين وتطوير خدماتها المقدمة لجمهور العملاء، والتي من أهمها تطوير مهارات العاملين، صيغت الفقرة بالصيغة التالية:" تنظر الإدارة إلى التحسين والتطوير المستمر على أنه جزء لا يتجزأ من متطلبات الجودة" فكانت النسبة% 38.9 لموافق بشدة ونفس النسبة% 38.9 لموافق وهذا يدل على أن النسبة% 77.8 هي نسبة المبحوثين الذين يرون هذه الفقرة تتحقق ميدانيا، وهذا الذي نتمنى أن يكون محققا في مؤسساتنا، التي يختلف أداء إداراتها من مؤسسة إلى أخرى، وسنتعرف على رأي المبحوثين في إدارتهم في الفصل القادم.

قراءة في نسب الربط بين المتغيرين:

وعند الربط بين المتغيرين نجد النسب التالية: النسبة% 47.2 تمثل الأساتذة الذين يدرسون بالمقربة بالكفاءات ويستخدمون الوسائط الإلكترونية ، النسبة 7.7% تمثل الأساتذة الذين يدرسون بالمقربة بالكفاءات ولا يستخدمون الوسائط الإلكترونية.

النسبة% 47.2 تمثل الأساتذة الذين يدرسون بالمقربة بالكفاءات ويستخدمون الوسائط الإلكترونية، كما نلاحظ تكاد تكون نسبة تمثل نصف المبحوثين، وهي تدل على أن الأساتذة في ولاية الجلفة، يدركون أهمية التدريس وفق المنهاج المقرر، مهما يكن حالهم ، سواء كانوا مدركين وواعين بأبجديات المقاربة بالكفاءات أم غير مطبقين لها في الواقع التدريسي. ومهما يكن فإن مجرد امتلاك قدرة التمييز بين الكفاءات المعرفية والمنهجية للمادة التي يدرسها الأساتذة، يُعتبر مؤشر إيجابي، لاشك أن هناك العديد من الكفاءات التي يتعامل بها الأستاذ أثناء تدريسه منها كفاءات الاستدلال العلمي المنطقي، وكفاءات التحكم في المعلومات العلمية، التي يمكن اكتسابها والتحكم فيها بعد طول ممارسة وتمرن، وهذا يتطلب بذل جهد كبير، والملاحظ أن الأساتذة الجدد ، نظرا لحداثة خبرتهم قد يلجؤون إلى التركيز على التعليم المتمحور حول المعلومات العلمية، فتراهم يهتموا بإيصال المعلومة بأي كيفية، وهذا يجرهم نحو التدريس بالطرق التقليدية، ويقومون بحفظ المعلومة واسترجاعها بدل التأكد على التعليم المتمحور حول التعلم والمتعلم، ذلك أن هؤلاء الأفراد يتجهون نحو تحقيق الهدف الرئيسي في نظرهم من عملية التعليم والتعلم، والمتمثل في الانتهاء من البرنامج المقررة، وهذا التوجه يجعلهم يتشبثون بالتعليم التقليدي، وينفرون من كل الطرق الحديثة، التي هي في نظرهم، توافه أدخلت على المنهاج التعليمية، لكن اطلاع هؤلاء على البرامج الإلكترونية، ومحاولة إدخالها في تدريسهم يجعلهم يتخلصون من هذه النظرة الضيقة، ويمكنهم من مسايرة ومتابعة المستجدات، وهذا بدوره يساهم في تغيير ميول الأستاذ، وتفضيل النشاطات العقلية التي تتعلق

بكفاءات الاستدلال والتحكم، وبمختلف الكفاءات الأخرى المتعلقة بتقديم المعلومات العلمية مثلا بعد ذلك، وهذا ما خلصت إليه دراسة "كراجك"(krajck) الذي قام بتلخيص نتائج البحوث التربوية التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية والمتعلقة بتدريس العلوم وأهدافها في المستويات التعليمية المختلفة ، حيث بينت هذه الأخيرة أن " الطلبة في مراحل التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي لا يفهمون المفاهيم العلمية الأساسية فهما عميقا ولا يربطون المفاهيم العلمية بالظواهر الكونية أو الوجودية ، بل يحفظون المصطلحات والمفاهيم العلمية دون فهم أو استيعاب، لا يمكنهم من امتلاك قدرة كيف يحلون المشكلة، وهذا يجعلهم يحملون اتجاهات سلبية أثناء تعلم مختلف العلوم، فهم يحفظون المعلومة عن ظهر قلب، ولا يتعلمون شيئا عن طبيعة العلم والتكنولوجيا ولا يملكون القدرات التي تدفعهم للتكامل مع قضايا المجتمع ومشكلاته، وهذا يفسر سبب ضعف تأثير النشاطات العلمية التي هي في تراجع مستمر، يلاحظ ذلك كلما ارتفع المستوى التعليمي الصفي للتلاميذ[1]

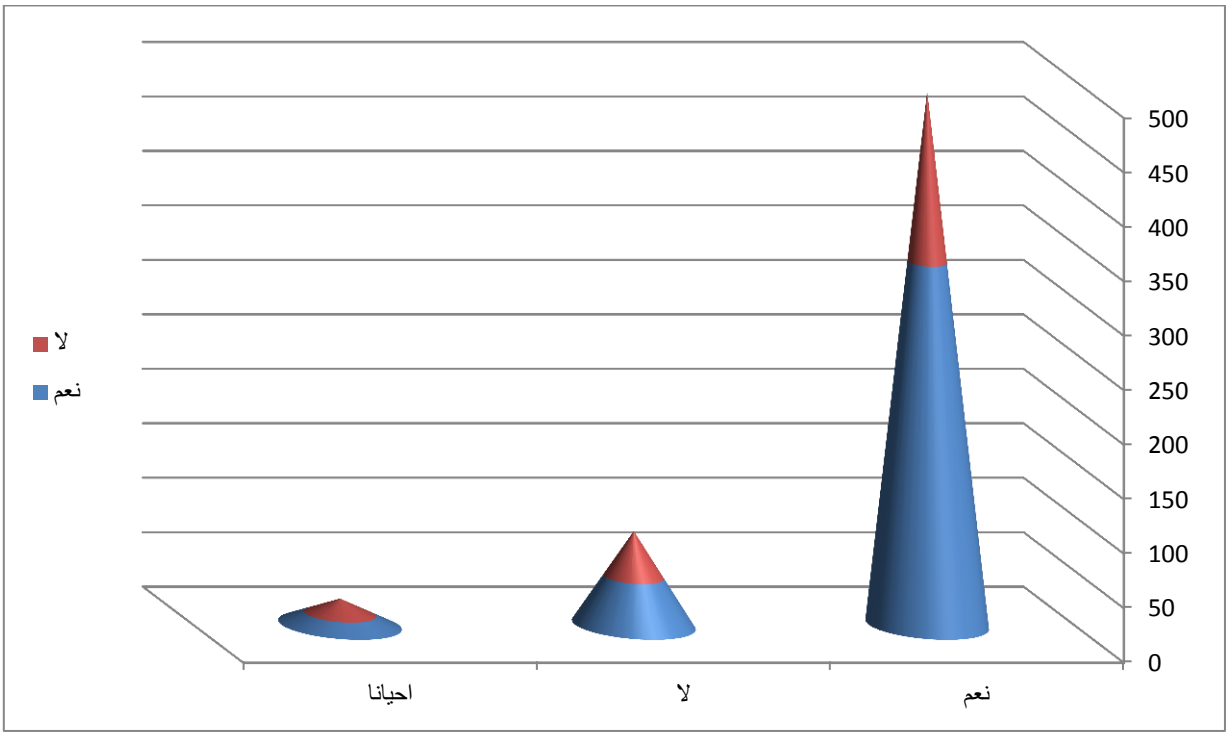
النسبة 7.7% تمثل الأساتذة الذين يدرسون بالمقربة بالكفاءات ولا يستخدمون الوسائط الإلكترونية، كما نرى هي نسبة منخفضة جدا، وهذه النسبة تدل على أن عدم الاستفادة من الجو الإلكتروني، يؤدي إلى التقوقع الذي يمنع من الاطلاع على مختلف المستجدات التربوية وغيرها، وهذا بدوره يدفع إلى الجمود الذي من نتائجه التمسك بالقديم والمحافظة عليه، إن الانفتاح الإيجابي على الوسائل الإلكترونية، يساعد المدرس على التعامل مع واقعه التدريسي، ويمكنه من اكتساب ثقافة علمية، تشرح له بعض المبهمات مثل المقاربة بالكفاءات، التي لما جهلها البعض ولم يجد سبيل لمعرفتها تركها، وتمسك بالقديم الذي ألفه، وتعود عليه، ولو أنه علم كنهها لحاول تلقائيا تطبيقها، ولعل هذا واحد من الأسباب المفسرة لتدني هذه النسبة، وقد أشارت إيمان محمد الغراب[2] إلى أن استخدام شبكة الإنترنت أدى إلى ظهور مفهوم "التعلم المرن" وهو التعلم الذي يجعل المتعلم أكثر تحكمًا في العملية التعليمية بحيث يحدد الأوقات المناسبة له، وفقا لقدراته ووقته وإمكاناته والموضوعات التي تستهويه بالإضافة إلى التحكم في سرعة التعلم والتعلم عن بعد، والتعلم الإلكتروني، ويندرج تحت هذا المسمى الكثير من المسميات منها على سبيل المثال: التعلم المفتوح، حيث تساعد جميعها على تحقيق التعلم المستمر الذي أصبح من متطلبات العصر الحديث عصر المعرفة والمنظمات دائمة التعلم.« إن الثورة العلمية المتسارعة التي يعيشها العالم اليوم بسبب ظهور شبكة الإنترنيت قد جاءت بأساليب

[1] عايش زيتون، **أساليب تعليم العلوم، آلية علوم التربية**، جامعة عمان، الأردن، ط1، 1994، ص 11.

[2] إيمان محمد الغراب: **التعلم الإلكتروني مدخل إلى التدريب غير التقليدي، ورقة بحثية منشورة من المؤتمر العربي الثاني للاستشارات والتدريب ، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، الشارقة**، 2003، ص3.

ووسائل لم تقتصر أهميتها على خدمة الإنسان وممارسته الوظيفية فحسب، بل تعدت أهميتها إلى أن كان لها الدور الفاعل في زيادة معلوماته ومعارفه ورفع مستوى قدراته و كفاياته ومهاراته .وقد ازداد الاهتمام بها وبطرق تفعيلها واستخدامها في التعليم في شتى صوره ومراحله في الفترة الأخيرة وبدرجة واضحة، فكانت المواقع الإلكترونية على شبكة الإنترنت إحدى هذه الطرق من حيث التصميم والبرمجة في شتى العلوم والتخصصات»[1]

الشكل رقم 52: يُبيّن العلاقة بين استخدام الوسائط الإلكترونية وتحسين الأستاذ لمستواه التدريسي:



جدول رقم 48: يُبيّن العلاقة بين رأي الأستاذ في الوسائط الإلكترونية وتحسينه لمستواه التدريسي:

وتحسين الأستاذ لمستواه التدريسي	رأي الأستاذ في الوسائط الإلكترونية					
	أساسية		مساعدة		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%
نعم	198	33.1	189	32.6	387	64.7
لا	108	18.1	103	17.2	211	35.3
المجموع	306	51.2	292	48.8	598	100

قراءة في نسب الربط بين المتغيرين:

عند الربط بين المتغيرين نجد النسب التالية: النسبة% 33.1 تمثل الأساتذة

[1] المرجع السابق نفسه، ص03.

يستخدمون الوسائط الإلكترونية ويرونها وسيلة أساسية تحسن مستواهم التدريسي، النسبة 32.6 تمثل الأساتذة الذين يستخدمون الوسائط الإلكترونية ويرونها وسيلة مساعدة يمكن أن تحسن مستواهم التدريسي، النسبة% 18.1 تمثل الأساتذة الذين لا يستخدمون الوسائط الإلكترونية، لكنهم يرونها وسيلة أساسية، النسبة 17.2 تمثل الأساتذة الذين لا يستخدمون الوسائط الإلكترونية، ويرونها وسيلة مساعدة.

النسبة% 33.1 تمثل الأساتذة يستخدمون الوسائط الإلكترونية ويرونها وسيلة أساسية تحسن مستواهم التدريسي، فقد أجريت دراسات في بعض الدول المتقدمة حول مستوى التحصيل عند استخدام الحاسوب في العملية التعليمية، فتوصلت مجمل النتائج إلى أن المجموعات التجريبية التي درست باستخدام الحاسوب قد تفوقت على المجموعات الضابطة التي لم تستخدم الحاسوب في التعلم، وقد توصلت دراسات عربية إلى النتائج السابقة نفسها..[1] ، ولا ينكر أحد ما للوسائل التعليمية الحديثة من أهمية وإيجابيات وفوائد، وأن استعمال الوسائل الحديثة في التعليم يجعل العملية التعليمية أكثر فاعلية وأعظم تحقيقاً لهدفها . لذلك فهي اليوم تُعد وسيلة من الوسائل المساعدة، لمن امتلك القدرة على استعمال الحاسوب وفنيات التعامل مع الإنترنيت التي تمكنه من فهم مختلف البرامج المعروضة، فمهما كان الأمر لا يمكن أن تتحول إلى وسيلة أساسية، إن هناك عناصر أساسية في المنهاج يعتمد عليها الأستاذ في إعداد دروسه، وهناك برامج تكوينية يُطبقها السادة المفتشون على شكل ملتقيات وندوات وزيارات...إلخ. ولقد تباينت وتشعبت الآراء التربوية العالمية، حول استخدام الحاسوب في التعليم بصفة عامة، كتقنية مستوردة – وما تحمله من خلفية ثقافية – بصفة خاصة. ولعل علاج هذه المشكلة إنما يكون بتوطين المحتوى وتبيئته بما يتوافق وواقع المناخ التدريسي السائد في كل مجتمع، أي أنه يمكننا أن نستخدم الجهاز كأداة ونصمم له البرامج التي تتناسب مع ثقافتنا من خلال الاتصال بمختلف المدونات والمنتديات. وهكذا فإن الاقتصار على استخدام الحاسوب في أدى بعض الأدوار التي تجعل منه وسيلة مساعدة للمدرس. لكن وهذا أحد إشكالات المختلف فيها بين التربويين– هل يمكن أن يكون استخدام الحاسوب في التعليم، كوسيلة أساسية لتكوين المدرس؟ الجواب نعم ولا في نفس الوقت: نعم إذا توفرت بعض الأسباب، نذكر منها ثلاثة كمثال:

1أن يستخدم في التعلم الفردي: حيث يتولى الحاسوب كامل عملية التعليم والتدريب والتقييم أي يحل محل المدرس، فيكون هو الذي يتولى عملية التكوين المستمر، وهذا يتحقق عندما يلتحق المدرس بهيئة تقدم له التعليم عن بعد .

2 أن يكون مصدراً للمعلومات: حيث تكون المعلومات مخزّنة في جهاز الحاسوب ثم يستعان بها

[1] عبد العزيز بن عبد الله السلطان، عبد القادر بن عبد الله الفنتوخ: **الإنترنت في التعليم: مشروع المدرسة الإلكترونية**، وزارة المعارف، السعودية، من نسخة Google المخبأة، وهي نسخة محفوظة من الصفحة الأصلية http://www.riyadhedu.gov.sa/alan/fntok/fntok0.htm كما سُحبت في 31 أوت 2018 06:20:18.

عند الحاجة، وقد عمدت الوزارة الجزائرية إلى استغلال فكرة الأقراص المرنة في التكوين، لكن باعتبارها وسيلة مساعدة، دون الاستغناء عن الأدوار التدريسية الحقيقية التي يتولى المفتشون والأساتذة تقديمها، في فترة تكوين الأساتذة الذين تلقوا تعليمهم في الجامعة، وقد عمدت الهيئة المكونة إلى جمع الدروس التي تلقاها المتربصون في أقراص، وقدمت لهم لتكون كمرجع يمكن الاستفادة منه وقت الحاجة بعد انتهاء الفترة التكوينية.

3 أن يكون وسيلة الاتصال بالإنترنيت: بعدما انتشرت فكر بعض التربويون الذين باستخدامها في مجال التعليم. حتى أن بعض الجامعات الأمريكية وغيرها ، تقدم بعض موادها التعليمية من خلال الإنترنت إضافة إلى الطرق التقليدية. ولعل من أهم المميزات التي شجعت التربويين على استخدام هذه الشبكة في التعليم ، هي:

1- الوفرة الهائلة في مصادر المعلومات. ومن أمثال هذه المصادر:

- الكتب الإلكترونية)
- الدوريات
- قواعد البيانات
- الموسوعات
- المواقع التعليمية

2 – الاتصال غير المباشر (غير المتزامن): يستطيع الأشخاص الاتصال فيما بينهم بشكل غير مباشر ومن دون اشتراط حضورهم في نفس الوقت باستخدام:

- البريد الإلكتروني حيث تكون الرسالة والرد كتابياً.
- البريد الصوتي: حيث تكون الرسالة والرد صوتياً.

3- الاتصال المباشر (المتزامن): وعن طريقه يتم التخاطب في اللحظة نفسها بواسطة :

- التخاطب الكتابي (Relay–Chat)حيث يكتب الشخص ما يريد قوله بواسطة لوحة المفاتيح والشخص المقابل يرى ما يكتب في اللحظة نفسها ، فيرد عليه بالطريقة نفسها مباشرة بعد انتهاء الأول من كتابة ما يريد.
- التخاطب الصوتي (Voice–Conferencing) حيث يتم التخاطب صوتياً في اللحظة نفسها هاتفياً عن طريق الإنترنت.
- التخاطب بالصوت والصورة (المؤتمرات المرئية) (Vidéo–Conferencing)حيث يتم التخاطب حياً على الهواء بالصوت والصورة[1].

النسبة% 32.6 تمثل الأساتذة الذين يستخدمون الوسائط الإلكترونية ويرونها وسيلة

[1] المرجع السابق نفسه، ص06.

مساعدة يمكن أن تحسن مستواهم التدريسي، مهما يكن من أمر فهؤلاء أحسنوا الجواب عندما اعتبروا الوسائط الإلكترونية مهما كان نوعها إنما هي وسائط مساعدة، لأن التعليم في الجزائر مازال تقليديا في مجمله، والمعلوم أن هناك ثلاثة أنواع من التعليم هي: 1*التعليم باستعمال الحاسوب، 2* التعليم باستعمال الإنترنيت، 3* التعليم التقليدي.

تمثل التنمية المهنية للمدرس عنصراً أساسياً من أساسيات تطوير التعليم ليكون قادراً على الوفاء باحتياجات المجتمع المتنامية، والتي تحتاج إلى عمليات تحيين دائمة من خلال مواكبة مجريات ومستجدات العالم في المجالات التربوية خاصة، ومن أجل تحقيق أهدافه السامية وغاياته الكبرى، لحد الآن مازال هذا من الاهتمامات الفردية التي تخضع لمجموع التكوينات الذاتية للفرد، في حين هو من الاهتمامات المجتمعية المتعلقة بالتنمية المهنية التي تُعد قضية خطيرة من القضايا التي فرضتها تحديات العولمة من خلال المنتجات التي ظهرت بعد الثورة التكنولوجية، والثورة المعرفية، وتكنولوجيا المعلومات، وظهور صيغ تعليمية جديدة تعتمد على التعلم الإلكتروني وبيئات التعلم الافتراضية، والتحول ناحية المدرسة المحوسبة بمقوماتها وتقاناتها ومناهجها، ومن ثم كان لابد من الاهتمام بالتنمية المهنية للمدرسين ليكونوا قادرين على التعامل مع تلك التحديات وكسب ثقة كل من يتعاملون معهم. ومما لا شك فيه أن التطور الذي طرأ على وسائل الاتصال بظهور الثورة الرقمية في نهاية القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين، كان له أثره الواضح في التحول التدريجي الذي نوع الأنشطة الحياتية، ونقلها من أنشطة عادية إلى أنشطة رقمية، خاصة مع تعاظم الاستفادة من إمكانات شبكة المعلومات الدولية، بسبب توفرها وسرعة الحصول عليها، بلا شك فإن هذه الثورة الرقمية قد أثرت على البيئات التعليمية بشكل ملفت للنظر، لا يمكن تجاهله، بل إن الأمر سيزداد تأثيرها في المستقبل القريب، لذلك كان من الضروري عند التخطيط للتعليم المستقبلي أن يوضع بالاعتبار تنمية المدرسين مهنيا بما يتناسب مع معطيات العصر الرقمي وانعكاساته على التعليم، فلقد بات من الضروري تأهيل المدرسين وتنميتهم مهنيا بطريقة تمكنهم من القدرة على التكيف والتفاعل مع المعطيات الجديدة للعصر الرقمي ليكونوا مزودين بالخبرات والمعارف والمهارات التي تعينهم على مواجهة التحديات الحالية والمستقبلية المرتبطة بمهنة التعليم، لا سيما وأن تطويرهم وتنميتهم مهنيا ينعكس مباشرة على دعم التلاميذ والطلاب، الملاحظ أن هذا التوجه مازال ضعيفا، وإن كان لحد الآن موجودا على المستوى الفردي للأساتذة، الذين يملكون قدرات ذاتية تمكنهم من تحقيق أهدافهم للاستفادة من معطيات العصر اليوم[1].

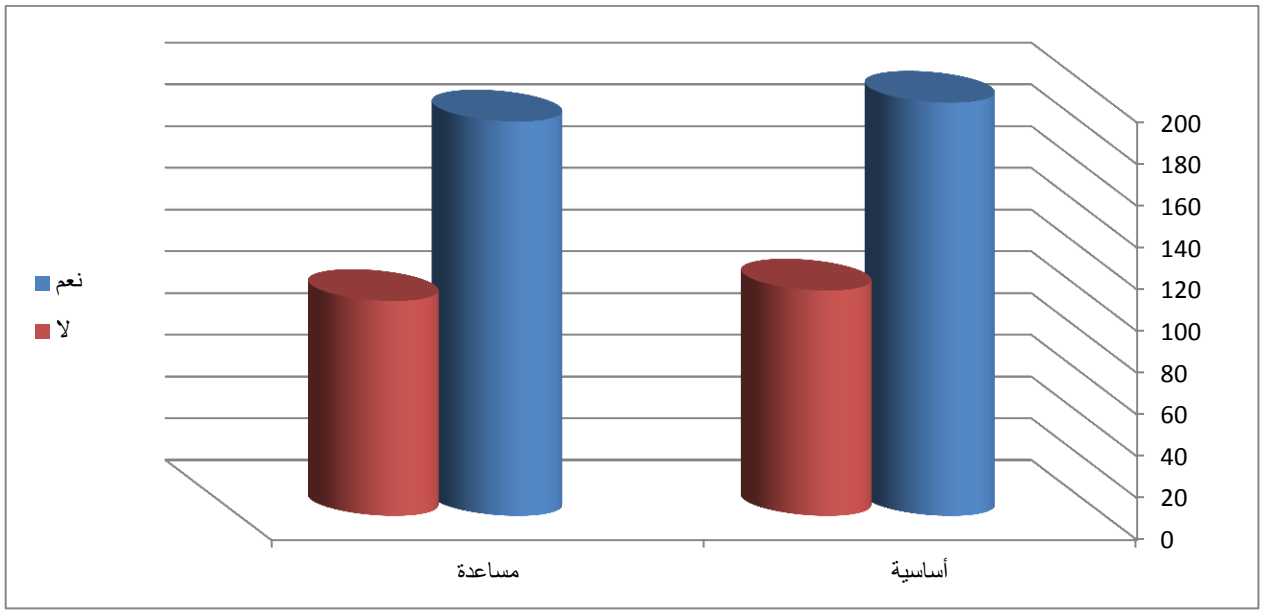
النسبة 18.1% الأساتذة الذين لا يستخدمون الوسائط الإلكترونية، لكنهم يرونها وسيلة

[1] مجدي محمد يونس: **كيف تتم التنمية المهنية الإلكترونية للمعلمين في ضوء معطيات العصر الرقمي**، 27/05/2016، 22:15 https://www.neweduc.com

أساسية، هؤلاء قد تكون لهم أعذارهم التي تمنعهم من استخدام الوسائط الإلكترونية، لكن نظرتهم إيجابية جدا، فعندما تُزال عنهم المعوقات التي تمنعهم من الاستفادة من الوسائط الإلكترونية، سيستعملونها، لذلك يمكن ضمهم للمجموعة الأولى فتصبح النسبة كما يلي: 51.2%

النسبة 17.2 تمثل الأساتذة الذين لا يستخدمون الوسائط الإلكترونية، ويرونها وسيلة مساعدة، يمكن أن نكرر ما ذكرناه قبل قليل على هذه المجموعة أيضا لذلك يمكن ضمهم للمجموعة الأولى فتصبح النسبة كما يلي: 48.8%.

الشكل رقم 53: يُبيّن العلاقة بين بين رأي الأستاذ في الوسائط الإلكترونية وتحسينه لمستواه التدريسي:



جدول رقم49: يُبيّن العلاقة بين تقييم مشاريع التلاميذ المنجزة بوسائل الإعلام وتحسين المستوى التدريسي:

وتحسين الأستاذ لمستواه التدريسي	تقييم واجبات ومشاريع التلاميذ المنجزة بوسائل الإعلام							
	إثراء المعارف		غش إلكتروني		غير ذلك		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
نعم	216	**36**	170	**28.3**	1	0.2	387	65.5
لا	105	**17.5**	107	**17.8**	0	0	213	35.5
المجموع	322	53.7	277	46.2	1	0.2	600	100

قراءة في نسب المتغير المستقل:

نسب المتغير المستقل المأخوذة من إجابات المبحوثين الذين سُئلوا تحسين مستواهم التدريسي فقالوا ما يلي: النسبة % 65.5 منهم قالوا نعم، تليها النسبة % 35.5من المبحوثين قالوا لا.

النسبة % 65 منهم قالوا نعم، تؤكد أن هناك إيجابية بالنسبة للتكوين الذاتي عند الأساتذة، فهم يعملون على تحسين مستواهم بمختلف الطرق، بينما النسبة % 35.5من المبحوثين قالوا لا. ونعلم أن التكوين بلا شك في كل الظروف ضروري لإعداد المدرس، خاصة والجزائر التي تطبق منذ مدة بيداغوجيا المقاربة الكفايات، التي تتميز بأن الأستاذ له دور مختلف في تدريس التلاميذ عن التعليم التقليدي السابق، يجعله منشط وموجه لذلك فتكوينه وتأهيله، يقوم على أسس تربويَّة ديداكتيكية، ونفسيَّة بيداغوجية حديثة تهدف إلى رفع مستوى أداء المدرس مهنياً، لتوظيف كفاءته، وتوجيه مهاراته من أجل تمكينه من مساعدة التلاميذ والطلاب على تحقيق أهدافهم، هذا بلا شك يفرض عليه الإلمام بمجموعة من المهارات والمعارف والمفاهيم والاتجاهات والطرق والأساليب...إلخ، التي تؤهله لأداء عمله بفاعلية وجودة عالية على أحسن الوجوه، فهل تلقى الأستاذ هذا التكوين؟ وهل يستطيع المفتش وحده أن يتولى تكوين العدد الكبير من الأساتذة من خلال عدد من الزيارات والندوات والملتقيات؟ الواقع يثبت أن هناك نقص فادح في التكوين، وليس هناك صيغة أخرى للتكوين المستمر غير تلك التي يشرف عليها المفتشون، لذلك فإن بعض الأساتذة دفعته الحاجة لتكوين نفسه بنفسه، بعضهم توجه إلى الجامعة ليكمل دراسته، أو يدرس من في تخصص جديد مختلف عن تخصصه، وبعضهم لجأ إلى الإنترنيت لما وجد آفاقٍ جديدة رحبة للتعلم تمثلت في وجود العديد من المستحدثات التكنولوجيَّة ذات العلاقة المباشرة بالعمليَّة التعليميَّة، ومن هذه المستحدثات التعلُّم الإلكتروني[1]، ولقد حدَّدت الكثير من الهيئات العالميَّة المهتمة بالمدرس مثل المجلس القومي لاعتماد برامج إعداد المعلِّمين (National Council of Accreditation for Teacher Education)، والمنظَّمة الدوليَّة للتقنيات في التعليم (International Society for Technology in Education)، عدة معايير مرتبطة بتكنولوجيا التعليم للمُعلِّمين ومؤشرات تحقيقها، يجب أن يلموا بها وأن يعرفوها ويوظفوها جيداً في العمليَّة التعليميَّة من خلال برامج إعدادهم (Educational Technology Standards and Performance Indicators for All Teachers)، ومن هذه المعايير فهم طبيعة التكنولوجيا، تخطيط وتصميم بيئات التعلم، التقويم والتقويم، ومراعاة الموضوعات الأخلاقيَّة والقانونيَّة والإنسانيَّة. وهنا نذكر أنه لابد من أن تعكس برامج إعداد المعلِّم هذه المعايير، ومن ثمَّ ظهرت الحاجة إلى إعادة النظر في برامج إعداد المعلِّم بكليَّات التربية في العالم، لتواكب هذه التغيُّرات في مجال تكنولوجيا التعليم، كما أصبح إتقان المدرس لمهارات

[1] أنظر الفصل النظري الخامس ص197

المعلوماتيَّة والتعامل والمستحدثات التكنولوجيَّة متطلباً أساسياً من مُتطلَّبات برامج إعداد المدرس وتكوينه، ومن ثمَّ تغيَّرت وظائف المدرس في ظل نظام التعلُّم الإلكتروني(E-Learning) ، إلى التخطيط للعمليَّة التعليميَّة وتصميم بيئات التعلُّم النشط، إضافةً إلى كونه باحثاً ومديراً وميسراً وموجهاً وتكنولوجياً، كما أنه ينبغي لَهُ أن يتقن مهارات التواصل والتعلُّم الذاتي والتفكير الناقد، وغيرها من الأدوار والوظائف الجديدة التي ينبغي له الاهتمام بتدريب المعلِّم عليها مستقبلاً[1].

قراءة في نسب الربط بين المتغيرين:

وعند الربط بين المتغيرين نجد النسب التالية: النسبة% 36 تمثل الأساتذة الذين يرون في مشاريع التلاميذ المنجزة بوسائل الإعلام إثراءا لمعارفهم ويحسنون مستواهم التدريسي، والنسبة 28.3% تمثل الأساتذة الذين يرون في واجبات ومشاريع التلاميذ المنجزة بوسائل الإعلام غشا إلكترونيا، ويحسنون مستواهم التدريسي. والنسبة 17.8% تمثل الأساتذة الذين يرون في واجبات ومشاريع التلاميذ المنجزة بوسائل الإعلام غشا إلكترونيا والنسبة 17.5% يرون في مشاريع التلاميذ المنجزة بوسائل الإعلام إثراءا لمعارفهم ولا يحسنون مستواهم التدريسي

النسبة% 36 تمثل الأساتذة الذين يرون في مشاريع التلاميذ المنجزة بوسائل الإعلام إثراءا لمعارفهم ويحسنون مستواهم التدريسي، من هذه النسبة يمكن أن نستنتج أن هؤلاء الأساتذة يقدمون واجبات للتلاميذ لها علاقة بالجانب الإعلامي والإلكتروني، لأن أغلب هذه البحوث التي يكلف بها التلاميذ أصبحت تنجز بالاستعانة بالكومبيوتر والمراجع الإلكترونية، ومن هنا فإن الأستاذ الذي يحسن دوما مستواه في هذا الجانب يمكنه أن يتعرف على عمل التلاميذ المنجز ويمنحه مصداقيته، ومن ثم يمكنه أن يوجههم، وبذلك فمشاريعهم تصحح بالطريقة السليمة، هذه النسبة تحدد عدد الأساتذة الذين يملكون هذا النوع من المهارات التي هي ضرورية في زمننا.

النسبة 28.3% تمثل الأساتذة الذين يرون في واجبات ومشاريع التلاميذ المنجزة بوسائل الإعلام غشا إلكترونيا، ويحسنون مستواهم التدريسي. هؤلاء الأساتذة بسبب رؤيتهم هذه يمكن أن نستنتج أن تكوينهم الذاتي لا يتجه نحو الجانب الإعلامي، وبذلك فإنه بسبب هذه النظرة للبحوث المنجزة، سيمنع التلاميذ من الاستعانة بالبحوث الإلكترونية، أو أنه سيكلفهم بكتابتها يدويا، حتى يتمكنوا من الاطلاع على ما هو مكتوب في بحوثهم، هناك كثير من الأساتذة لهم تصرفات مشابهة

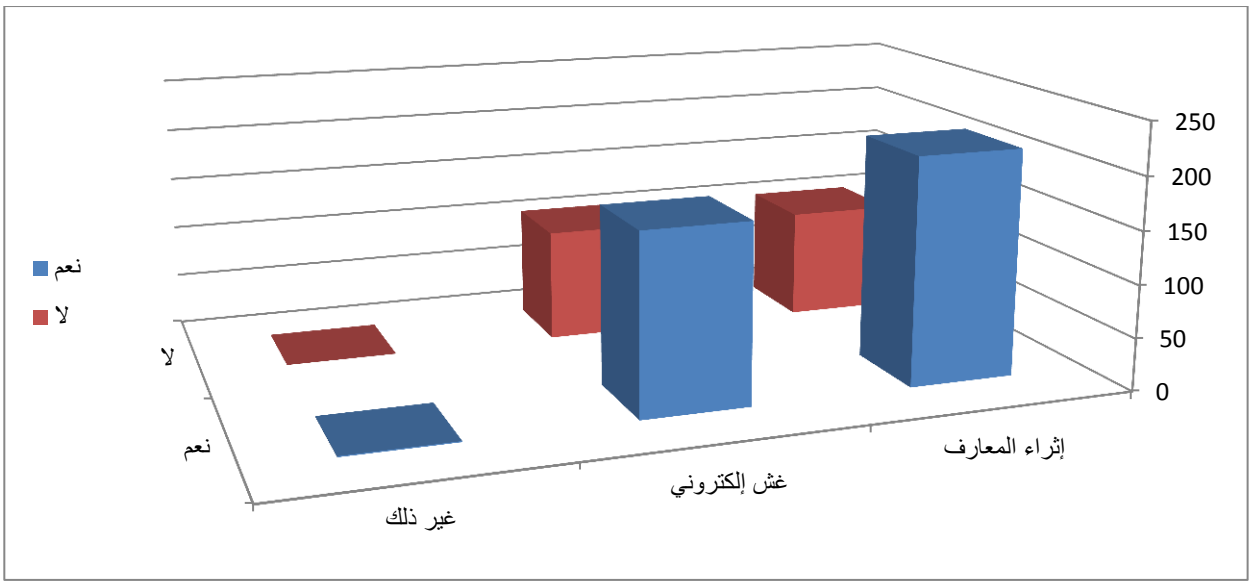
[1] إسماعيل حسن: **إعداد المعلم في مجال التعليم الإلكتروني**،28/01/ 2015،14:22، https://edutrapedia.com

لهذه، لو أنهم طوروا مستواهم لتمكنوا من معرفة المصادر التي يستقي منها التلاميذ، وهنا يحسن التوجيه، أما هذه الحلول التي يتبناها بعض الأساتذة، فهي تدل على أن التلميذ تجاوز أستاذه، ويدل أيضا على أن تأثيرات العولمة فرضت نفسها رغما، وتفاعل الأستاذ معها تفاعلا سلبيا، في عالم أصبح الانفتاح والاتصال من ميزاته حتى غدا كأنه قرية بل غرفة.

النسبة 17.8% تمثل الأساتذة الذين يرون في واجبات ومشاريع التلاميذ المنجزة بوسائل الإعلام غشا إلكترونيا ولا يحسنون مستواهم، هؤلاء معروف سبب تصرفهم، ولا عذر لهم، ويمكن ضمهم للفئة السابقة وبذلك تصبح نسبة هذا الفريق تقدر بـ 46.1 % أي أنها نسبة تكاد تصل إلى نصف المبحوثين، وهي تدل علىّ أن أغلبية الأساتذة لا يحسنون مستواهم على الأقل في الجانب الإعلامي والإلكتروني.

النسبة 17.5% يرون في مشاريع التلاميذ المنجزة بوسائل الإعلام إثراءا لمعارفهم ولا يحسنون مستواهم التدريسي، هذه الفئة تدل على أن هناك أساتذة يقدرون العمل المنجز إلكترونيا، لكنهم لا يحسنون مستواهم في هذا المجال، إن مجرد المتابعة الإعلامية هي تحسين للمستوى فإن كانت موجودة ولم يصرح بها الأساتذة هنا يمكن ضم هذه الفئة للمجموعة الأولى، أما إذا كان غير ذلك، فإن هؤلاء يمكن أن يكونوا من مشجعي ظاهرة الغش الإلكتروني فعلا.

الشكل رقم54: يُبيّن العلاقة بين تقييم مشاريع التلاميذ المنجزة بوسائل الإعلام وتحسين الأستاذ لمستواه التدريسي :



جدول رقم 50: يُبيّن العلاقة بين متابعة الأستاذ المستجدات الإلكترونية وتحسينه لمستواه التدريسي:

وتحسين الأستاذ لمستواه التدريسي:	متابعة المستجدات الإلكترونية					
	نعم		لا		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%
نعم	184	**30.8**	203	**33.8**	387	64.7
لا	86	**14.4**	125	**20.9**	211	35.3
المجموع	270	45.2	328	54.8	600	100

قراءة في نسب المتغير التابع:

نسب المتغير التابع المأخوذة من إجابات المبحوثين الذين سُئلوا عن متابعة المستجدات الإلكترونية وتحسين مستواهم التدريسي فقالوا مايلي: النسبة % 64.7منهم قالوا بأنهم يتابعون ، تليها النسبة 35.3% من المبحوثين قالوا بأنهم لا يتابعون.

النسبة % 64.7 منهم قالوا بأنهم يتابعون، هذا ما أدلى به المبحوثون، عندما نحاول تحليلها نجد أنهم ربما يعنون كل تعامل مع البرامج الإلكترونية، مثل مشاهدة الفيسبوك واليوتيوب، وغيرها من البرامج التي غزت وانتشرت خاصة بعدما تطورت الهواتف النقالة وتوفرت الخدمات الإلكترونية، المهم أن المؤشرات السابقة تبين أن هذه النسبة لا تعبر بصدق عن الذين يتابعون فعلا المستجدات التربوية والتدريسية، إذ هؤلاء نسبتهم أقل كما رأينا سابقا، وكما سنؤكده لاحقا.

النسبة 35.3% من المبحوثين قالوا بأنهم لا يتابعون المستجدات التربوية عموما، وهذه النسبة تتوافق مع النسبة التي رأيناها في الجدول السابق والتي تعبر عن المبحثين الذين يرون في واجبات ومشاريع التلاميذ المنجزة بوسائل الإعلام غشا إلكترونيا، ويحسنون مستواهم التدريسي، لأنها قريبة منها، وهكذا من خلال إعادة طرح نفس السؤال بطرق مختلفة يمكن الوصول إلى الحقيقة التي تعبر عن مصداقية الحواب .

قراءة في نسب الربط بين المتغيرين:

وعند الربط بين المتغيرين نجد النسب التالية: النسبة% 33.8 تمثل الأساتذة الذين لا يتابعون المستجدات الإلكترونية ويحسنون مستوياتهم التدريسية، النسبة 30.8% تمثل الأساتذة الذين يتابعون المستجدات الإلكترونية ويحسنون مستوياتهم التدريسية النسبة% 20.9 تمثل الأساتذة الذين لا يتابعون المستجدات الإلكترونية ولا يحسنون مستوياتهم التدريسية النسبة 14.4% تمثل الأساتذة الذين يتابعون المستجدات الإلكترونية ولا يحسنون مستوياتهم التدريسية

النسبة% 33.8 تمثل الأساتذة الذين لا يتابعون المستجدات الإلكترونية عموما، ولكنهم يُحسِنون مستوياتهم التدريسية، وهذه التحسينات لها أوجه وطرق مختلفة فهناك مطالعة الكتب، وهناك الاتصال بأصحاب الخبرة الممتازين من الأساتذة القدماء في الميدان، وهناك من يعتبر مجرد المحافظة على حضور ندوات واجتماعات المفتش تحسين للمستوى خاصة وأنه هو القناة الوحيدة التي تعتمدها وزارة التربية في نشر المستجدات، هؤلاء وإن كان ظاهرهم أنهم بعيدون عن التأثيرات العولمية، فإن تلك التأثيرات التي تمس الوزارة مباشرة، تؤثر فيهم أكثر من غيرهم، ومن المعلوم أن هناك اتفاقيات بين منظمة اليونيسكو مثلا ووزارة التربية الجزائرية. ففي إطار الدورة الـ 39 للمؤتمر العام لليونسكو الذي انعقد في الفترة من 30 أكتوبر 2017 إلى 14 نوفمبر 2017 بمقرها بباريس، شاركت السيدة نورية بن غبريط ، وزيرة التربية الوطنية، ورئيسة اللجنة الوطنية للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)، ورئيسة الوفد الجزائري، في أشغال ذاك المؤتمر التي ركزت محادثاته على دراسة المنظومة التربوية الصينية التي عرفت تطورا ملحوظا، لاسيما في مجال تطوير الكفاءات المهنية فيما يخص المناهج، التمييز البيداغوجي، إعداد الكتب و تكوين الأساتذة[1]..

النسبة 30.8% تمثل الأساتذة الذين يتابعون المستجدات الإلكترونية ويحسنون مستوياتهم التدريسية، هذه النسبة قريبة من الحقيقة الواقعية، وإن كان هؤلاء يحتاجون إلى تعهد وتوجيه، فهم نواة جيدة وبذرة يمكنها أن تنشر الوعي بأهمية الإلكترونيات في مجال التكوين التدريسي، وفي مجال التدريس من خلال الاستفادة من مجموع البرامج المعدة في علوم تكنولوجيا التعليم[2]

النسبة% 20.9 تمثل الأساتذة الذين لا يتابعون المستجدات الإلكترونية ولا يحسنون مستوياتهم التدريسية، هذه الفئة التي أرغمت على التدريس، تشعر بالغربة المهنية، لذلك فهؤلاء بدون شك، هم عالة على التعليم، طبعا هناك من لم تسعفهم الظروف ليحسنوا مستواهم، لكن مع ذلك يمكن اعتبار هذه الفئة سلبية، وتحتاج إلى رعاية خاصة، واهتمام. ولا يمكن غفلهم لأنهم يمثلون خمس العينة، وهناك احتمال أن يكون عددهم في المجتمع الأصلي أكبر، هم يحتاجون إلى دورات خاصة، ومتابعة بلا شك.

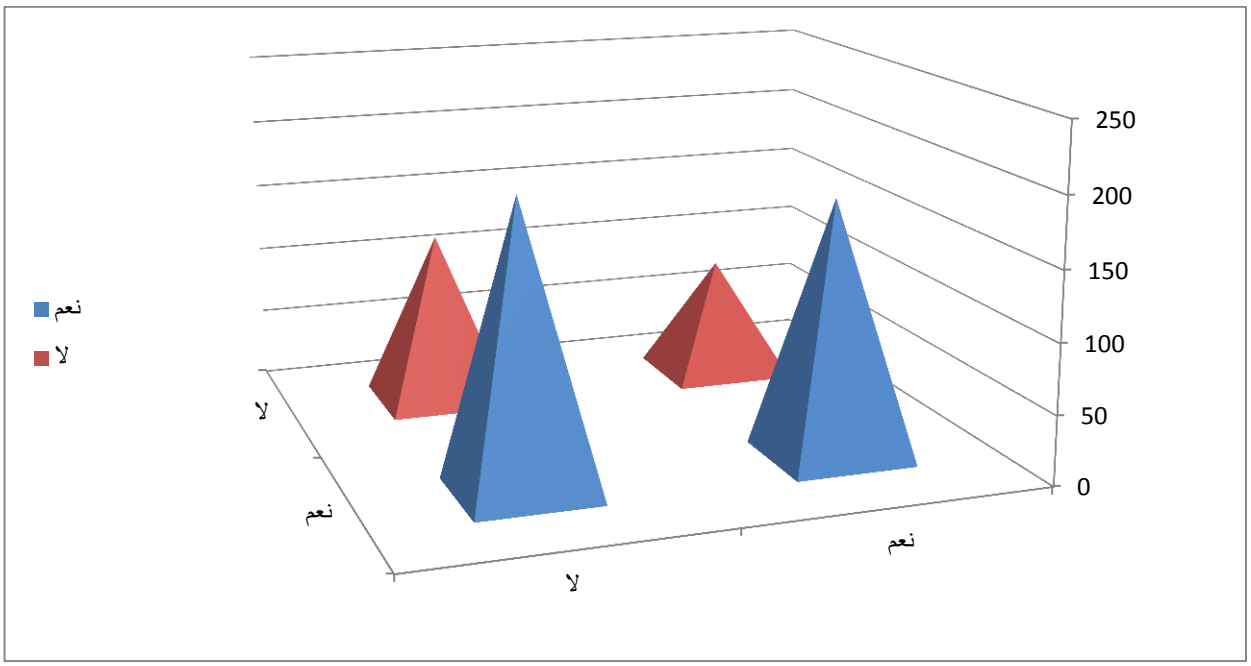
النسبة 14.4% تمثل الأساتذة الذين يتابعون المستجدات الإلكترونية ولا يحسنون مستوياتهم

[1] وزارة التربية الوطنية: **مشاركة الجزائر في الدورة الـ 39 للمؤتمر**، 2017/11/06، 6:24 http://www.education.gov.dz /

[2] طالع الفصل النظري الخامس ص182.

التدريسية، مهما تكن الأعذار الذاتية التي تمنع هذه الفئة من تحسين مستواهم، فلابد من الاهتمام بهم كسابقيهم، فمن خلال التشجيعات ونشر مختلف أنواع المحفزات، يمكن جلب هذه الفئة، لتحسن مستواها وتحيين معلوماتها.

الشكل رقم 55: يُبيّن العلاقة بين متابعة الأستاذ المستجدات الإلكترونية وتحسينه لمستواه التدريسي:



جدول رقم 51: يُبيّن العلاقة بين استخدام الأستاذ للوسائط الإلكترونية وشكل التكوين الممارس :

شكل التكوين الممارس	استخدام الوسائط الإلكترونية							
	نعم		لا		أحيانا		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
تكوين ذاتي خاص	296	**37.7**	38	6.3	8	1.3	272	45.3
تكوين جامعي	250	**41.7**	46	7.7	14	2.3	310	51.7
غير ذلك	14	2.3	2	2.3	2	0.3	18	3
المجموع	490	81.7	86	14.3	24	4	600	100

قراءة في نسب المتغير التابع:

نسب المتغير التابع المأخوذة من إجابات المبحوثين الذين سُئلوا عن شكل التكوين الممارس من طرفهم فقالوا ما يلي: النسبة 51.7% من المبحوثين قالوا بأنهم يتلقون تكوينا جامعيا ، تليها النسبة 45.3 % منهم قالوا بأنهم يمارسون تكوينا ذاتيا خاصا .

النسبة 51.7% من المبحوثين قالوا بأنهم يتلقون تكوينا جامعيا، عند قراءتنا لهذه النسبة، نستفيد أنه بلا شك أن التكوين الجامعي مهما كان نوعه، مفيد للأستاذ في المستقبل، لكن الملاحظ أن هناك عددا كبيرا من الأساتذة خاصة أولئك الذين درسوا في المعاهد التكنولوجية، غالبهم انتهز الفرصة، واتجه إلى الجامعة ليكمل دراسته. كثير منهم وجد أن مستواه متفوق جدا، رغم أنه لم يكن يبذل جهدا كبيرا، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على أن المستوى الدراسي العام للطالب في الجامعة قد انخفض، لذلك استطاع بعض الأساتذة أن يتفوقوا، وأن يوفقوا بين دراستهم وتدريسهم، وبذلك فإن الفترة التي قضوها في الجامعة كانت فترة إثبات مستوى أكثر منها فترة لتحسينه.

النسبة % 45.3 منهم قالوا بأنهم يمارسون تكوينا ذاتيا خاصا، وغالبا ما يكون هذا التكوين الذاتي بدون الحصول على شهادات تثبت مستواهم الحقيقي، أو غير معترف بها، إذ أن هناك فرصا كثيرة أتحتها مدارس التكوين المهني، من أجل تعليم الكبار، في بعض التخصصات منها إعطاؤهم دروسا في شكل دورات لتعليم الإعلام الألي، وقد شاهدت بعض هؤلاء الذين تحصلوا على شهادة تقني سامي، وهي شهادة غير معترف بها، كما أن هناك مراكز خاصة لتعليم اللغات والإعلام الألي وبعض العلوم الأخرى، هناك من الأساتذة من استفاد من هذه الفرص، فاستطاع أن يواكب المستجدات من خلال إنشاءه مواقع أو منتديات أو مدونات، أو يتابع بعض النشاطات ليقدم تجاربه في ميادين تخصصهم، وهناك من اهتم بتكوين نفسه بأشكال أخرى، من هذا نستنتج أن التكوين المتعلق بالكومبيوتر، الذي يُعتبر كمؤشر يمكن أن يؤدي إلى التعليم الإلكتروني، ومن ثم يكون التأثير العولمي هو موجود داخل في هذه النسبة، يزيد أو ينقص ولا تعبر عنه وحده.

قراءة في نسب الربط بين المتغيرين:

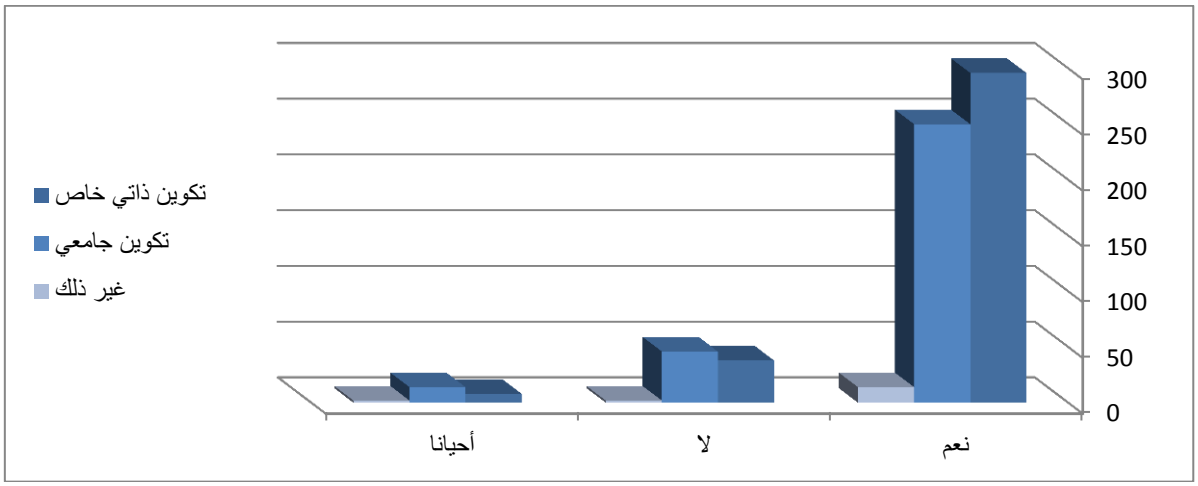
وعند الربط بين المتغيرين نجد النسب التالية: النسبة% 41.7تمثل الأساتذة الذين ويستخدمون الوسائط الإلكترونية ويمارسون تكوينا جامعيا، النسبة 37.7% تمثل الأساتذة الذين يستخدمون الوسائط الإلكترونية، ويمارسون تكوينا خاصا.

النسبة% 41.7 تمثل الأساتذة الذين يستخدمون الوسائط الإلكترونية ويمارسون تكوينا جامعيا، بدون شك فإن هؤلاء أغلبهم يمكن أن يتوجهوا ليكونوا أنفسهم من خلال دراسة علوم تكنولوجيا التعليم، وغيرها من العلوم التي يمكن الحصول عليها إلكترونيا، لكن كما رأينا في النسب السابقة هناك من اتجه ليكون نفسه ذاتيا، وهناك من ابتعد عن هذا المسار بسبب ظروف أو غير ذلك، ولئن كانت النسبة السابقة 51.7% قد حددت الأساتذة الذين يمارسون تكوينا جامعيا، فإن هذه النسبة قد حددت الأساتذة الذين يستخدمون الوسائط الإلكترونية، كما نلاحظ الفرق هو10%، وبالرغم من عدم معرفتنا للأساتذة الذين يتابعون دراساتهم إلكترونيا، فإن هؤلاء معرضون للتأثير الإلكتروني والعولمي أكثر من غيرهم .

النسبة 37.7% تمثل الأساتذة الذين يستخدمون الوسائط الإلكترونية، ويمارسون تكوينا خاصا، هذه النسبة حددت الأساتذة الذين يستخدمون الوسائط الإلكترونية من هذه الفئة، وبذلك نرى أن الفارق هو 7.6% بين الذين يمارسون تكوينا خاصا والذين وجهوه ليكون شاملا للجانب الإلكتروني، وهذا يؤكد لنا أن التأثير العولمي يمكن أن يمسهم.

عندما نجمع النسبتين نجد أن هناك 79.4% من الأساتذة معرضون للتأثير العولمي، ويملكون الرغبة في تكوين أنفسهم، وهذا يدل أيضا أن الوزارة المعنية يجب أن تهتم بالتكوين المستمر، خاصة وأن أسباب نجاحه متوفرة، وهناك رغبة تبين أن هؤلاء الأساتذة يشعرون تلقائيا بضرورة التكوين، بل أنهم سعوا ليكونوا أنفسهم ذاتيا استكمالا للنقص الموجود عندهم، وفرق كبير بين خطة مرسومة ضمن استراتيجية وطنية للتكوين وعمل عفوي، يقوى عند البعض ويضعف عند البعض.

الشكل رقم 56: يُبيّن العلاقة بين استخدام الأستاذ للوسائط الإلكترونية وشكل التكوين الممارس :



جدول رقم 52: يُبيّن العلاقة بين رأي الأستاذ في الوسائط الإلكترونية وشكل التكوين الممارس:

شكل التكوين الممارس	رأي الأستاذ في الوسائط الإلكترونية					
	أساسية		مساعدة		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%
تكوين خاص	148	**24.7**	122	**20.4**	270	45.2
تكوين جامعي	156	**26.**	154	**25.8**	310	51.8
غير ذلك	2	0.3	16	2.7	18	3
المجموع	306	51.2	292	48.8	600	100

قراءة في نسب الربط بين المتغيرين:

وعند الربط بين المتغيرين نجد النسب التالية: النسبة% 26 تمثل الأساتذة الذين يرون أن الوسائط الإلكترونية أساسية في التدريس ويمارسون تكوينا جامعيا، تليها النسبة% 25.8 تمثل

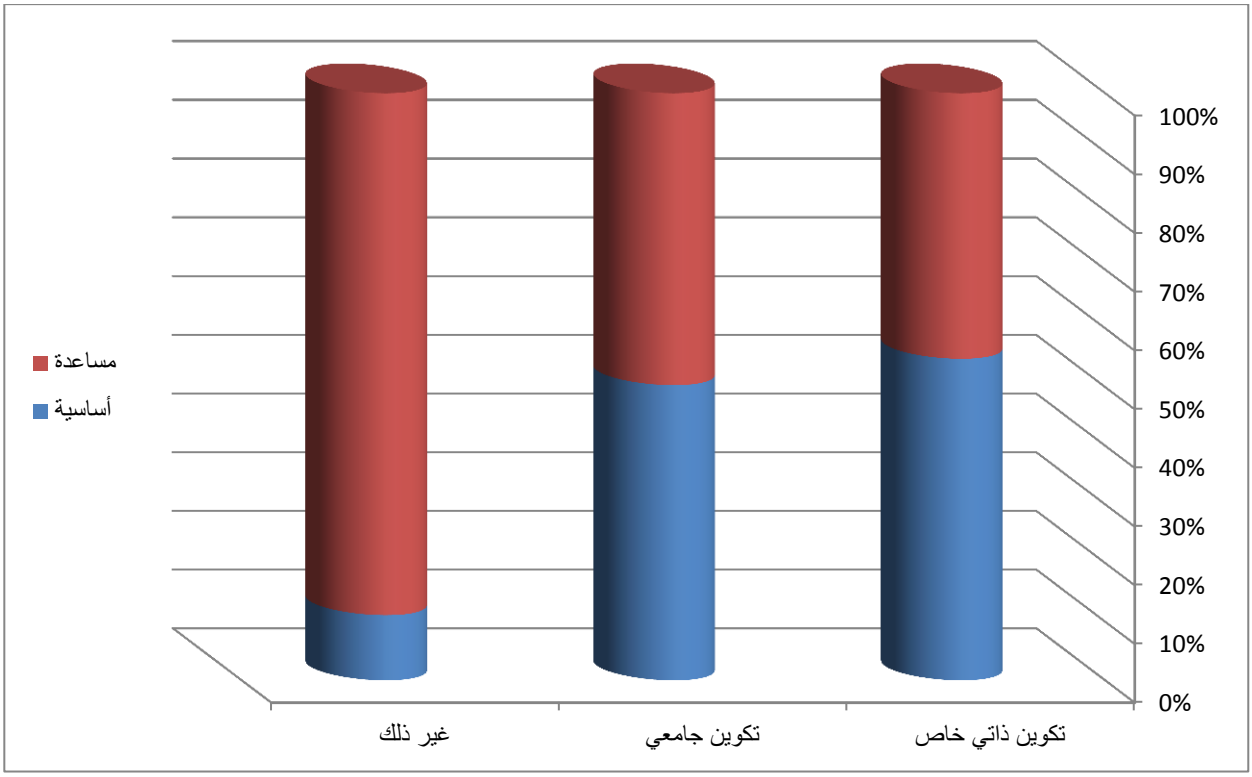
الأساتذة الذين يرون أن الوسائط الإلكترونية مساعدة في التدريس ويمارسون تكوينا جامعيا تليهما النسبة 24.7% تمثل الذين يرون أن الوسائط الإلكترونية أساسيا في التدريس ويمارسون تكوينا ذاتيا خاصا بهم. تليهم النسبة% 20.4 التي تمثل الأساتذة الذين يرون أن الوسائط الإلكترونية مساعدة في التدريس ويمارسون تكوينا ذاتيا خاصا بهم.

النسبة% 26 تمثل الأساتذة الذين يرون أن الوسائط الإلكترونية أساسية في التدريس ويمارسون تكوينا جامعيا، بالرغم من أن الوسائط الإلكترونية ماهي إلا وسائل مساعدة باعتبار أن المدرسة الجزائرية تقدم للتلاميذ تعليما تقليديا، غلا أن في السؤال خدعة، يمكن أن تكشف الأستاذ المتحمس للتعليم بهذه الوسائل من غيره، هؤلاء نسبتهم هي الأعلى وإن كانت النسب في هذا الجدول متقاربة. هذه الفئة هي أكثر المتفاعلين مع الوسائط الإلكترونية، فمن المتوقع أن تكون أكثر تأثيرا من غيرها بالمدخلات العولمية.

النسبة% 25.8 تمثل الأساتذة الذين يرون أن الوسائط الإلكترونية مساعدة في التدريس ويمارسون تكوينا جامعيا، وإن كان أراد هذه الفئة أقل حماسة، أو أدق فهما للسؤال فإن النسبة 51.8% تعبر عن الأساتذة الجامعيين الذين يستعملون الوسائط الإلكترونية في تدريسهم، هي مقاربة جدا للنسب التي رأيناها في الجداول السابقة، وكلها تدل على أن هناك فرق بين من أكمل تكوينه بالدراسة في الجامعة، وبين غيره.

النسبة 24.7% تمثل الذين يرون أن الوسائط الإلكترونية أساسيا في التدريس ويمارسون تكوينا ذاتيا خاصا بهم.عندما نضيف نسبة هؤلاء المتحمسين مع نسبة الأساتذة الأقل حماسا نجد المجموع ممثلا في النسبة 45.1%هي نسبة ليست بعيدة عن تلك التي تعبر عن الأساتذة الذين يدرسون في الجامعة، والفارق يقدر 6.7% ، ومهما يكن فإن هناك توجه نحو التكوين عند الأساتذة يجب أن تحتويه الوزارة وتوجهه ليكون مفيدا وذا فاعلية مضمونة.

الشكل رقم 57: يُبيّن العلاقة بين رأي الأستاذ في الوسائط الإلكترونية وشكل التكوين الممارس:



جدول رقم 53: يُبيّن العلاقة بين تقييم واجبات التلاميذ المنجزة بوسائل الإعلام وشكل التكوين الذاتي:

شكل التكوين الممارس ذاتيا	تقييم واجبات ومشاريع التلاميذ المنجزة بوسائل الإعلام							
	إثراء المعارف		غش إلكتروني		غير ذلك		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
تكوين خاص	152	**25.3**	120	**20**	0	0	272	45.3
تكوين جامعي	159	**26.5**	150	**25**	1	0.2	310	51.7
غير ذلك	11	1.8	7	1.2	0	0	18	3
المجموع	322	53.7	277	46.2	1	0.2	600	100

قراءة في نسب الربط بين المتغيرين:

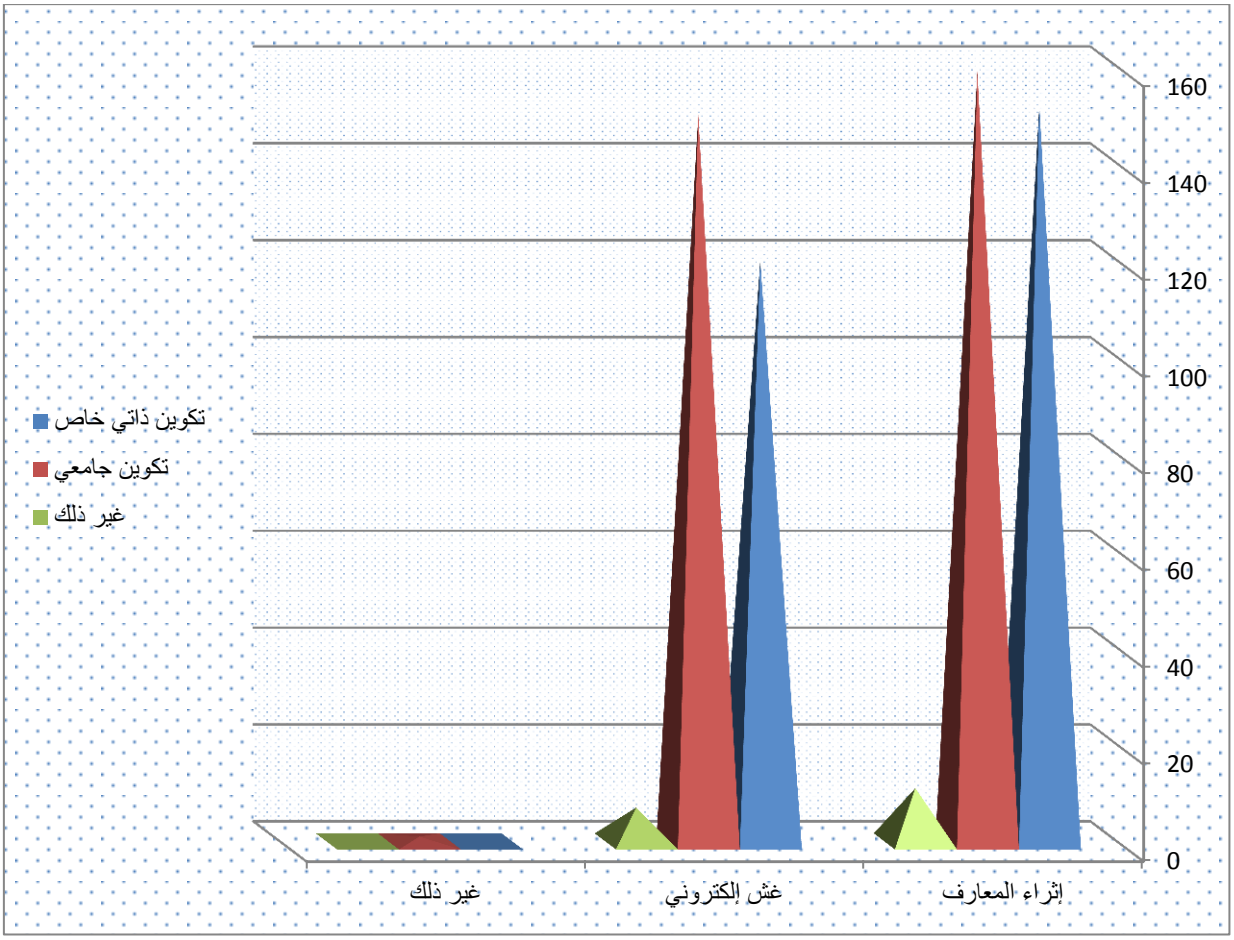
عند الربط بين المتغيرين نجد النسب التالية: النسبة% 26.5 تمثل الأساتذة الذين يرون أن واجبات ومشاريع التلاميذ المنجزة بوسائل الإعلام هي إثراء لمعارفهم، ويمارسون تكوينا جامعيا. تليها النسبة% 25.3 تمثل الأساتذة الذين يرون أن واجبات ومشاريع التلاميذ المنجزة بوسائل الإعلام هي إثراء لمعارفهم، ويمارسون تكوينا خاصا. تليهما النسبة 25%

تمثل الذين يرون أن واجبات ومشاريع التلاميذ المنجزة بوسائل الإعلام هي غشا إلكترونيا، ويمارسون تكوينا جامعيا. تليهم النسبة% 20 التي تمثل الأساتذة الذين يرون أن واجبات ومشاريع التلاميذ المنجزة بوسائل الإعلام ذاتيا خاصا بهم.

النسبة% 26.5 تمثل الأساتذة الذين يرون أن واجبات ومشاريع التلاميذ المنجزة بوسائل الإعلام هي إثراء لمعارفهم، ويمارسون تكوينا جامعيا.هذه النسبة، بل وهذه النسب عموما في هذا الجدول، تحاول أن تدقق أكثر لتكشف الأساتذة، المتحمسين للتدريس بهذه الوسائل الإلكترونية، والذين تعاملوا معها تعاملا إيجابيا، من غيرهم. وهذه النسبة هي أعلى نسب الجدول ,إن كانت كل النسب متقاربة، وكما ذكرنا سابقا فإن الأستاذ الذي يرى أن هذه الوسائل الإلكترونية، أثبتت فاعليتها، بل وأصبحت تمثل مرجعية مجتمعية عالمية، ساهمت سهولة الأخذ منها في انتشارها عالميا، مما جعل العولمة تهيمن على مساحة واسعة من شعوب الأرض، المهم أن هؤلاء الأساتذة سيعملون على توجيه التلاميذ، ليتعلموا كيفية الاستفادة من هذه المراجع، وهذا أمر إيجابي له نفعه مستقبلا بلا شك.

النسبة% 25.3 تمثل الأساتذة الذين يرون أن واجبات ومشاريع التلاميذ المنجزة بوسائل الإعلام هي إثراء لمعارفهم، ويمارسون تكوينا خاصا. هذه النظرة الإيجابية ستجعل التلاميذ يستفيدون من الوسائل الإلكترونية المتوفرة قريبا منهم، وهذا له تأثير على نوع المشاهدة الإلكترونية عند الفرد، إذ أنها ستتحول من السلبية التي نراها متفشية في المجتمعات العربية عموما، والتي من مؤشراتها، التكالب على مشاهدة البرامج الجنسية والإباحية، غلى الإيجابية التي تتجه نحو هدف علمي معين. وعندما نلاحظ هذين النسبتين نرى تجمع نخبوي لنوعين من الأساتذة الأول تكوينه جامعي، والثاني تكوينه خاص، مجموع النسبتين نجده في النسبة 51.8% التي تدل على أن نصف المبحوثين لهم تصور إيجابي.

الشكل رقم 58: يُبيّن العلاقة بين تقييم واجبات التلاميذ المنجزة بوسائل الإعلام وشكل التكوين الذاتي:



جدول رقم 54: يُبيّن العلاقة بين التكوين السابق للأستاذ على الحاسوب ورأيه في مدارس الدعم:

تحسين التكوين وتفعيله	رأي الأستاذ في مدارس الدعم							
	ربح سريع		تهيئة لظهور المدارس الخاصة		غير ذلك		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
التحاق بمركز تعليمي	200	**33.3**	172	**28.7**	102	17	474	.79
اقتناء حاسوب	44	**7.3**	58	**7.7**	24	4	126	21
غير ذلك	00	00	00	00	00	00	00	00
المجموع	244	40.7	230	38.3	126	21	600	100

قراءة في نسب المتغير المستقل:

نسب المتغير المستقل المأخوذة من إجابات المبحوثين الذين سُئلوا عن رأيهم في مدارس الدعم فقالوا مايلي: النسبة 40.7% من المبحوثين قالوا بأنه ربح سريع، تليها النسبة 38.3 % منهم قالوا بأنها تهيئة للمدارس الخاصة، تليهم النسبة 21% من المبحوثين قالوا: غير ذلك.

النسبة 40.7% من المبحوثين قالوا بأنه ربح سريع، نلاحظ أن أكبر نسبة في هذا الجدول تحكم على المدرسين في مختلف مدارس الدعم، عملهم هذا وصفوه بأنه ربح سريع، وهذا يبين بأن الممارسات الواقعية تحمل في طياتها بعض التجاوزات، نظرا لأن بعض المدرس لا تتوفر على أدنى شروط التهيئة العمرانية المناسبة للتعلم، مع ذلك فإن هذه المدارس تمارس عملها بشكل عادي، بعضها يعاني من اكتظاظ كبير، وغير ذلك من السلبيات التي تمس كرامة الأستاذ، بالإضافة إلى أن النتائج المتحصل عليها من كثير من هذه المدارس ليست بالملفتة للنظر، كما يتوقع أولياء التلاميذ عندما يسجلوا أبناءهم، هناك أشكال من الدعم، بعضها داخل المؤسسة ذاتها، تكون لتلاميذ الامتحانات عموما، هذه غير مقصودة لأنها تابعة للعمل المدرسي العادي، لكن تلك المدارس الخاصة التي لا تستقبل إلا من يدفع هي التي نعنيها، وهذه تشهد العديد من التجاوزات، وليس لها هيئة مراقبة، فكل من فتح قسم أو أقسام يمكنه أن يدرس، من هنا فإن نظرة هؤلاء الأساتذة صائبة، كونهم رأوا أن الدافع مادي محض، ولو أن هذه التجربة قومت بالشكل الصحيح لربما تغيرت النظرة تماما.

النسبة 38.3 % منهم قالوا بأنها تهيئة للمدارس الخاصة، هذه نظرة مختلفة تماما، إذا كانت النظرة الأولى تحمل بعدا اقتصاديا محضا، فهذه تحمل بعدا سياسيا خالصا، ويمكن جمع البعدين، لكن الاستمارة جعلت الأستاذ يجيب عن بعد معين باعتبار أنه الأقوى في نظره، المهم أن الجزائر كانت تتبع النظام الاشتراكي دهرا من الزمن، بعد الاستقلال مباشرة، وقد خططت في فترة تاريخية سابقة لتكون المدرسة النظامية هي المدرسة الوحيدة المعترف بها، والمسموح لها، وقد انتقلت الجزائر إلى النظام السياسي الرأسمالي عندما سقطت دعائم الاشتراكية والشيوعية العالمية، في هذه الظروف كان من الطبيعي أن تظهر بعض المدارس الخاصة المساعدة للتلاميذ، وظيفتها تكمل عمل المدرسة وتدعمها، وقام الأساتذة العاملين في المدارس النظامية بالتدريس فيها خارج أوقات العمل العادية، خاصة بعدما أصبحت متابعة الأولياء لتلاميذهم صعبة وأحيانا مستحيلة، فالتلميذ الذي لا يجد الجو الملائم في بيته، يمكن أن يجده في مدارس الدعم المنتشرة في كل مكان، لكن هذا التناسق نجده على المستوى النظري فقط لأن الوقع يحمل العديد من المشاكل والتحديات، ظهور هذه المدارس والسماح لها هناك من يفسره بأنه عملية تهيئة لظهور بعض المدارس الخاصة، وهذه النظرة تؤكد فكرة الهيمنة العولمية، لكنها تفتقر إلى الدليل الذي لا يمكن الإتيان به، وتؤكد أن التغيير لا يتم بصورة مفاجأة بل هناك خطوات تدريجية قد تكون مدارس خطوة من هذه الخطوات.

النسبة 21% من المبحوثين قالوا: غير ذلك، هناك من رأى أنها فكرة إيجابية تحتاج إلى تقويم وإثراء ورعاية وتوجيه، وهناك من رأى بأنها وسيلة لتحفيز الأساتذة، من أجل إيجاد روح المنافسة بينهم، باعتبار أن فالأستاذ الجيد هو من يكون أكثر طلبا، وغيره ينبذ ويُترك، وهناك من رأى أن الأسرة الجزائرية تتخلى بالتدريج عن وظائفها، وهذا أمر خطير على المجتمع، فألمانيا مثلا تتبنى أسلوب

المراجعة البيتية وتقدم مساعدات للأولياء من أجل تكوينهم، ليكونوا فاعلين ومؤثرين، هذه أهم الآراء والموضوع واسع يحتاج إلى دراسات وبحوث.

قراءة في نسب المتغير التابع:

نسب المتغير التابع المأخوذة من إجابات المبحوثين الذين سُئلوا عن رأيهم في تحسين مستواهم التكويني وتفعيله فقالوا مايلي: النسبة% 79 من المبحوثين قالوا التحاق بمركز تعليمي ، تليها النسبة % 21 منهم قالوا اقتناء حاسوب.

النسبة% 79 من المبحوثين قالوا التحاق بمركز تعليمي، انتشرت المراكز التعليمية بشكل ملفت للنظر، وشملت العديد من التخصصات، لكن أغلبها يهتم بتدريس اللغات والإعلام الألي، نلاحظ أن أغلبية الأساتذة مالوا إلى فكرة الالتحاق بالمراكز التدريبية، وفي ولاية الجلفة توجد مراكز عديدة أغلبها خاصة، عملية التعلم هذه عند الأستاذ توحي بأنه أدرك يقينا بأن تكوينه ناقص لذلك ذهب يكمله بالاعتماد على نفسه، والعديد من الأساتذة نالوا شهادات في مجالات متعددة، بعضهم تفوق تفوقا باهرا فاتجه ليتم دراسته في الجامعة، لقد اكتشف هوايته واستغل الفرصة. هذه النسبة تبين بأن عدد كبيرا من الأساتذة يكون نفسه بنفسه، باعتبار أن التكوين الذاتي هو الوسيلة الوحيدة والناجعة، وبالرغم من ذلك فإن هذه المراكز منعدمة في جل البلديات وبعض الدوائر، وإلا لكانت نسبة التكوين الذاتي100%، وهذا التوجه التلقائي يجعلنا نقترح على وزارة التربية أن تفكر في سياسة جديدة تعمل على الاستجابة لرغبات التكوين الكامنة في نفوس الأساتذة، من خلال برمجة دورات تكوينية في التكوين المستمر

في نفس الوقت لابد من التنسيق مع وزارة التعليم العالي لتجديد برامج التكوين الأساسي في المدارس العليا للأساتذة،

النسبة % 21 منهم قالوا اقتناء حاسوب، هذ ه الفكرة جيدة لأن الأستاذ بعد امتلاكه للحاسوب، سيجد نفسه يمتلك البيئة الصالحة التي تساعده على التعلم، أحيانا يستفيد من خبرات بعض معارفه، في كل مرة يتعلم شيئا جديدا، ويحاول اكتشاف ما جهل من خلال البحث، وقد تعلمت الحاسوب بهذه الطريقة، أذكر أني في مرة من المرات استفدت من أحد تلاميذي الممتازين بعدما تخرج من الجامعة وأصبح مهندسا في الإعلام الآلي، بل إني تفوقت على بعض الزملاء الأساتذة الذين نالوا شهادات في الإعلام الآلي، المهم أن الأستاذ لكونه لم ينقطع عن التعليم والتعلم يستطيع أن يتكون في مجالات متعددة، هذه القدرة تستحق أن تستثمر، حتى لا تضيع هدرا، بينما نجد الأمر مختلف في القطاعات الأخرى، في حين بعض هذه القطاعات توفر لعمالها جو التكوين باعتبار أن التكوين من أهم الوسائل التي تجدد الطاقة الحيوية للعامل.

قراءة في نسب الربط بين المتغيرين:

نسب الربط بين المتغيرين المأخوذة من إجابات المبحوثين الذين سُئلوا عن رأيهم في مدارس الدعم وتحسين مستواهم التكويني وتفعيله من خلال الالتحاق بمراكز تكوينية، فقالوا مايلي: النسبة 33.3% من المبحوثين قالوا بضرورة تحسين تكوينهم من خلال الالتحاق بمراكز تكوينية، وهم يرون أن مدارس الدعم فرصة للربح السريع، تليها النسبة 28.7 % منهم قالوا بضرورة تحسين تكوينهم، وفي نفس الوقت هم يرون أن مدارس الدعم بأنها تهيئة لظهور المدارس الخاصة، تليهم النسبة 7.7 % من المبحوثين قالوا: بضرورة تحسين تكوينهم من خلال اقتناء حاسوب، وهم يرون أن مدارس الدعم وسيلة لتحقيق الربح السريع.

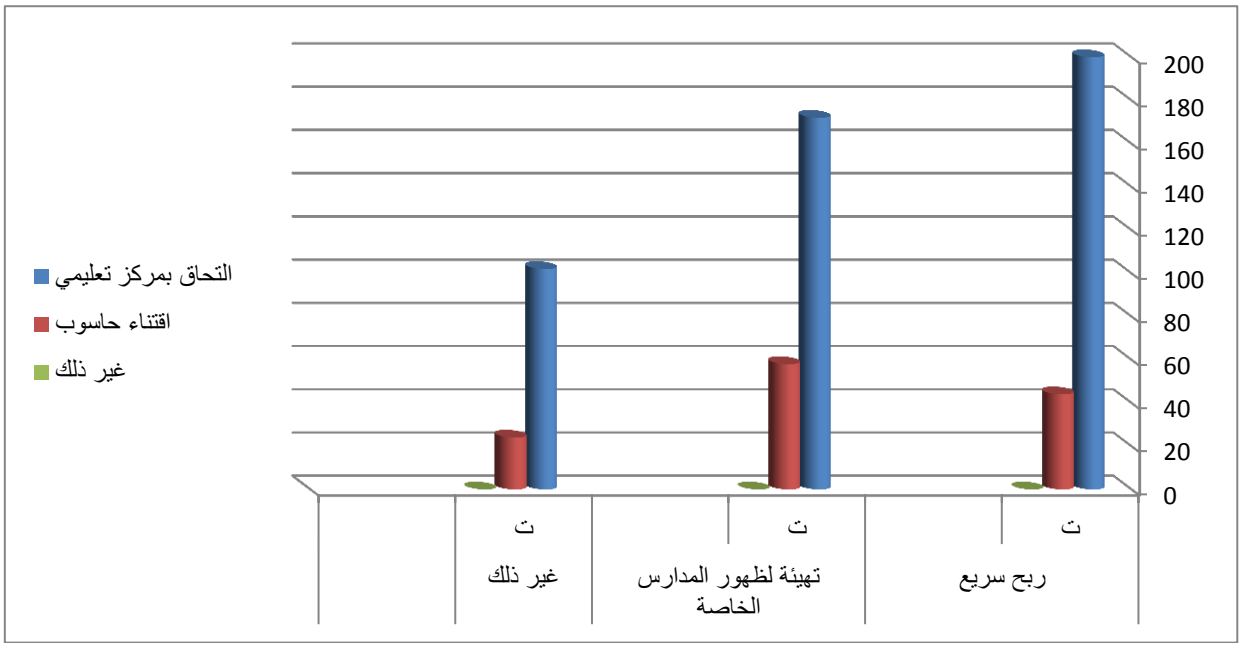
النسبة 33.3% من المبحوثين قالوا بضرورة تحسين تكوينهم من خلال الالتحاق بمراكز تكوينية، وهم يرون أن مدارس الدعم فرصة للربح السريع، هذه الفئة تنقسم إلى قسمين: قسم أول يريد أن يستغل معارفه ليبيعها في سوق المعلومات، هذا يهمه أن تكون مدارس الدعم هي وسيلة للربح السريع، لذلك هو يسعى بمختلف الطرق ليستفيد منها، بأن يُكون نفسه بنفسه ليكون أستاذا جيدا، أي مرغوب ومطلوب تسعى إليه مختلف مدارس الدعم ليدرس فيها، فيتمكن من تحقيق رغباته المادية بعد أن يقدم المقابل الذي يكافئها. قسم ثاني يسعى من أجل الحصول على مختلف الشهادات، وقد يستعمل بعض طرق الخداع من أجل الحصول على الربح المادي، هذا النوع موجود في النظام التربوي، لكنه قليل، غالبا ما يلجأ إلى المناصب الإدارية، باعتبار أنها تحقق له رغباته، ولا يكون اشتغاله بالتدريس إلا لفترة محدودة تكفي لمرور فقط. وبذلك فإن الأساتذة الذين هدفهم من تقديم دروس الدعم هدفا ماديا، لابد لهم من تكوين أنفسهم حتى تكون بضاعتهم مطلوبة...، فعلا هذه المهنة شريفة ولو امتهنها من قيمه الأخلاقية ضعيفة أو هابطة، ذلك أن القيم الاقتصادية تفرض عليه بسبب المنافسة أن يتكون تكوينا جيدا، ليكون أستاذا ذا جودة مطلوب في السوق التدريسي، وهذا أمر إيجابي بلا شك لأنه تاجر يقدم ويأخذ، وهذا في أسوأ الأحوال.

النسبة 28.7 % منهم قالوا بضرورة تحسين تكوينهم، وفي نفس الوقت هم يرون أن مدارس الدعم بأنها تهيئة لظهور المدارس الخاصة، هؤلاء أيضا قسمان: قسم له وعيه وحكمه الخاص الذي يُنفره من مدارس الدعم، باعتبار أنه يري بأنه حر ولا يجب أن يُستغل لتحقيق سياسات معينة...، وقسم آخر له وعي مختلف، هو من الأساتذة الذين يلجؤون إلى تكوين أنفسهم بمختلف الطرق، ليستفيدوا من العروض التي ستتاح لهم مستقبلا، ويجدون في مدارس الدعم مُحفز يدفعهم لخوض التجربة الحالية، وبذلك فإنه وإن ظهر بأن هناك نية سياسية مبيتة، فهم سائرون نحو هدفهم، ويخططون من أجل تحقيقه.

النسبة 7.7 % من المبحوثين قالوا: بضرورة تحسين تكوينهم من خلال اقتناء حاسوب، ويرون أن

مدارس الدعم وسيلة لتحقيق الربح السريع، هؤلاء مع الأساتذة الذين تقدر نسبتهم بـ 7.3 % من المبحوثين الذين قالوا: بضرورة تحسين تكوينهم من خلال اقتناء حاسوب، ويرون أن مدارس الدعم وسيلة تهيئ لظهور المدارس الخاصة، كلاهما التجأوا ليكونوا أنفسهم باقتناء حاسوب...، فبالرغم من فاعلية هذه الوسيلة فإن نسبتها منخفضة جدا، قد يكون السبب متعلق بالجوانب المادية باعتبار أن ثمن الحاسوب غاليا أو أن الأستاذ لا يثق في هذا النوع من التكوين، أو غير ذلك. في جميع الحالات هناك نسبة تقدر بـ 15 % من المبحوثين ترى التكوين بهذه الوسيلة ضروري، وهؤلاء هم الذين يمكن أن يلتجؤوا إلى تكوين أنفسهم من خلال تعلم الحاسوب لينفتحوا بعد ذلك على التعليم الإلكتروني، وتكنولوجيا المعلومات، وغير ذلك من البرامج المعروضة في الحاسوب.

الشكل رقم 59: يُبيّن العلاقة بين التكوين السابق للأستاذ على الحاسوب ورأيه في مدارس الدعم:



جدول رقم 55: يُبيّن العلاقة بين وجود قاعات الإعلام في مؤسسة الأستاذ، وتسهيلات الإدارة:

وجود قاعات الإعلام في مؤسسة الأستاذ	تسهيلات الإدارة					
	أستعملها		لا أستعملها		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%
نعم	354	**59**	30	**5**	354	64
لا	208	**34.3**	10	**1.7**	216	36
المجموع	560	93.3	40	6.7	600	100

قراءة في نسب المتغير المستقل:

نسب المتغير المستقل المأخوذة من إجابات المبحوثين الذين سُئلوا عن رأيهم في تسهيلات الإدارة،

ووجود قاعات الإعلام في مؤسسة الأستاذ فقالوا ما يلي: النسبة 93.3% من المبحوثين قالوا بأنهم يستعملونها، تقابلها النسبة % 6.7 منهم قالوا بأنهم لا يستعملونها.

النسبة 93.3% من المبحوثين قالوا بأنهم يستعملونها، هناك اجماع يدل على أن الإدارة تسهل استعمال أجهزة الإعلام الألي، وتسمح للأساتذة بارتياد قاعات الإعلام الآلي، لمن أراد أن يتعلم، ومع وجود منصب أستاذ الإعلام الآلي أصبح بإمكان الأساتذة أن يتعلموا، وقد رأيت العديد من الأساتذة يتعلمون تحت إشراف الأستاذ المتخصص، بل إن بعض المؤسسات خصصت بعض الأجهزة وجعلتها في قاعت الأساتذة، أو في أماكن مخصصة لهذا الغرض. أما عن الحواسيب المحمولة والداتاشو فإن بعض الإدارات اقتصرت على تقديمها لأساتذة مادتي العلوم الطبيعية والتكنولوجيا، وبعضها عممتها على الجميع. هذه النسبة تؤكد وعي المديرين بأهمية التكوين الذاتي في اطار التعاون الذي هو من أهم سمات العمل الجماعي.

قراءة في نسب المتغير التابع:

نسب المتغير التابع المأخوذة من إجابات المبحوثين الذين سُئلوا عن رأيهم وجود قاعات الإعلام في مؤسسة الأستاذ فقالوا ما يلي: النسبة% 64 من المبحوثين نعم، تقابلها النسبة % 36 منهم قالوا لا.

النسبة% 64 من المبحوثين قالوا بأن مؤسساتهم تحوي على قاعات إعلام آلي، وهي نسبة جيدة تؤكد على أن الدولة تريد أن تطور وتحدث التعليم في الجزائر، فمن المعلوم أن الحكومة في عهد الوزير بن بوزيد اهتمت أكثر بالجانب العمراني والتجهيزات، وهذه النسبة تؤكد بأن ولاية الجلفة نالت حظا وافرا من التجهيزات الإعلامية، والحقيقة عكس ذلك تماما، لأن هناك العديد كمن المؤسسات تعاني في هذا المجال بشكل واضح، لعل العينة المختارة هي السبب في ظهور هذه النتائج، والواقع يكذب هذه الأرقام، هناك مشاكل عديدة يعاني منها قطاع الإعلام الآلي، من أهمها تقادم الأجهزة، وعدم وجود مختصين يتابعون صيانتها، والمهم أن الأساتذة استفادوا من هذه الأجهزة، كما استفاد التلاميذ.

قراءة في نسب الربط بين المتغيرين:

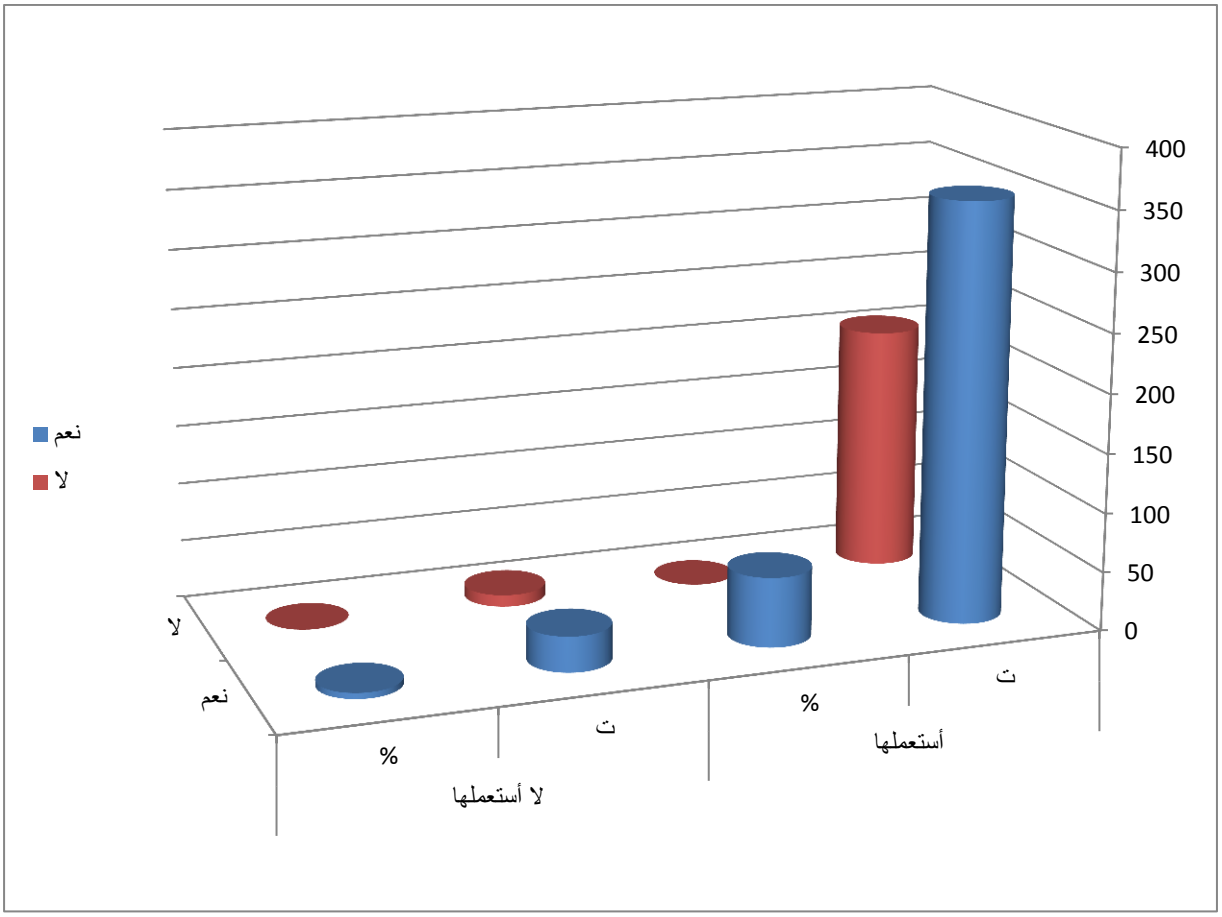
نسب الربط بين المتغيرين المأخوذة من إجابات المبحوثين الذين سُئلوا عن وجود قاعات الإعلام في مؤسستهم، وتسهيلات الإدارة فقالوا ما يلي: النسبة 59% من المبحوثين قالوا توجد قاعات، ويمكنهم استعمالها، تليها النسبة % 34.5منهم قالوا لا توجد قاعات لكنهم يستعملون أجهزة الإعلام الموجودة .

النسبة % 59من المبحوثين قالوا توجد قاعات، ويمكنهم استعمالها، هذه النسبة المرتفعة تبين بأن هناك تعاون بين الإدارة والأساتذة، وهذا يفتح باب العمل الجماعي على مصرعيه، مما يساعد على صناعة بيئة تدريسية رائعة تمكن الأستاذ من التكوين الذاتي، وتفتح له المجال ليكتشف

عالم الحاسوب والإنترنيت، وقد رأيت بعض المؤسسات التعليمية، تضع في مواقعها، صفحات خاصة بإبداعات الأساتذة في هذا المجال، هناك بعضهم اختار أن يتواصل مع تلاميذه بهذه الوسيلة الممتعة، ليسأل التلميذ عن غوامض الدرس التي اعترضته أثناء المراجعة، ويجد الجواب حينا. هذه النسبة تؤكد وعي الإدارة والأساتذة بأهمية التكنولوجيا الجديدة، وتأثيرها المباشر على تحسين الأداء التدريسي، وترقية مستوى العملية التعليمية التعلمية.

النسبة 34.5 % منهم قالوا لا توجد قاعات لكنهم يستعملون أجهزة الإعلام الموجودة. هذه النسبة تبين أن هناك عجز في فتح القاعات المخصصة للإعلام الآلي، وتبين أن الأجهزة الموجودة في المؤسسات التعليمية يتم التداول عليها فهي لجميع الأساتذة دون تمييز، هذا الوعي التربوي، هو مؤشر يدل على أن التكوين الذاتي متوفر بين الأساتذة، خاصة أساتذة القرى والأماكن النائية، فمن مصلحة الإدارة أن يكون الأستاذ متمكن في هذا المجال باعتبار أن ذلك سيعود بالنفع لها، لأن الأستاذ عامل مهم في إنجاح فكرة الرقمنة التي اعتمدتها الوزارة، حيث أنها مكنت أولياء التلاميذ من الاطلاع على كل ما يتعلق بمستوى أولادهم الدراسي، وبعض الشؤون الإدارية باستعمال الإنترنيت.

الشكل رقم 60: يُبيّن العلاقة بين وجود قاعات الإعلام في مؤسسة الأستاذ، وتسهيلات الإدارة:



جدول رقم 56: يُبيّن العلاقة بين متابعة المستجدات الإلكترونية ومستوى التكوين على استعمال الحاسوب:

مستوى التكوين على استعمال الحاسوب	متابعة المستجدات الإلكترونية					
	نعم		لا		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%
كاف	53	**8.9**	62	**10.4**	115	19.2
غير كاف	217	**36.3**	266	**44.5**	483	80.8
المجموع	270	45.2	328	54.8	600	100

قراءة في نسب المتغير المستقل:

نسب المتغير المستقل المأخوذة من إجابات المبحوثين الذين سُئلوا عن متابعتهم المستجدات الإلكترونية، فقالوا ما يلي: النسبة % 54.8 من المبحوثين قالوا بأنهم لا يتابعونها في مجال تخصصهم، تليها النسبة % 45.2 منهم قالوا بأنها يتابعون.

النسبة% 54.8 من المبحوثين قالوا بأنهم لا يتابعون المستجدات الإلكترونية في مجال تخصصهم، إن متابعة المستجدات العلمية للأستاذ في مجال تخصصه، تُعد ثقافة تدريسية مهمة، ومع الأسف هذه النسبة تبين أن هناك فئة واسعة من الأساتذة، لا يتابعون، وهذه الثقافة تعتبر قيمة من القيم التي تدل على سمو الوعي التربوي عند الأساتذة، فبالرغم من أن عمليات التكوين على استعمال الحاسوب لم يُعنى بها وزاريا كما فعلت وزارات أخرى، فإن الأساتذة بتكوينهم الذاتي استطاعوا أن يتعلموا استعمال الحواسيب، وهذه خطوة كبيرة، بدونها لا يمكن الاطلاع على المستجدات التربوية مثلا، ولئن استطاعت وزارة التربية أن تربط المدرسة بالبيت عن طريق الإنترنيت، فإن الواجب يقتضي، أن تربط الأستاذ بمجريات الأحداث العالمية، هذا الربط وحده سيدفع الأساتذة عند اطلاعهم، إلى تحسين مستوى أدائهم، مما ينعكس إيجابا على العملية التعليمية.

النسبة % 45.2 منهم قالوا بأنها يتابعون، ولاشك أن هذه المتابعة نسبية، لكن عند وجود خطة ذات أهداف واضحة، تضعها الوزارة بلا شك أن ذلك سيجعلهم يعملون كفريق واحد، وعند وجود المحفزات سيشتعل فتيل التنافس بينهم، فليست مؤشرات الجودة مقتصرة على نتائج تحصيل التلاميذ وحدها، بل إن لإتقان الأستاذ لمجموعة من التقنيات ومنها التقنيات التكنولوجية، تأثير قوي في إيجاد الوعي التربوي عند الأساتذة وعند التلاميذ وهذا سيزرع ثقافات مختلفة تسمو بمستوى التعليم في الجزائر.

قراءة في نسب المتغير التابع:

نسب المتغير المستقل المأخوذة من إجابات المبحوثين الذين سُئلوا عن

مستوى تكوينهم على استعمال الحاسوب، فقالوا ما يلي: النسبة % 80.8 من المبحوثين قالوا بأنه تكوين غير كاف، تليها النسبة % 19.2 منهم قالوا بأنه كاف.

النسبة% 80.8 من المبحوثين قالوا بأنه تكوينهم غير كاف، بلا شك فإن هذا الحكم نسبي، لأن كثير من الأساتذة الذين يملكون مبادئ أولية في استعمال الحاسوب، يمكن أن يروا بأن تكوينهم كاف، وقد يكون من هو أحسن تكوينا، ومع ذلك يمكن أن يرى أن تكوينه غير كاف، ومع ذلك فإن هذا الرقم هو مؤشرا يدل على الأساتذة لا يملكون تكوينا أساسيا في مجال استعمال الكومبيوتر. وهذه النسبة جاءت لتحدد بالضبط الأساتذة الذين تربطهم علاقة بجهاز الحاسوب، وكنا قد رأينا سابقا أرقاما مختلفة عندما سألنا عن متابعة الوسائط الإلكترونية بمختلف الوسائط ظهرت النسبة 81.7%، لهم متابعات إلكترونية. من هذه المقارنة يتبين أن الأساتذة عندما أجابوا كانوا يقصدون المتابعة الإلكترونية عن طريق الحاسوب وغيره، أدلوا برأيهم فيما يتعلق بمتابعتهم عن طريق الهاتف النقال وغيره من الوسائل، لمختلف البرامج المتعلقة بتخصصهم، وربما تلك المتعلقة بمتابعة الفيسبوك والتوتير وغيرهما، لكن عندما هدف السؤال التكوين المتعلق بالكومبيوتر، تغيرت النسبة من النقيض إلى النقيض.

النسبة% 80.8 تبين الجهد الفردي الذي على الأساتذة بذله لتكوين أنفسهم بأنفسهم، وهذا التكوين الذاتي كما نؤكد دائما يحتاج إلى استثمار بتوجيهه الوجهة الحسنة، فعلى الوزارة وعلى السادة المفتشين باعتبار أنهم وسيلة التكوين المستمر الوحيدة، أن يضعوا أهدافا تكوينية في خططهم القريبة والمتوسطة، كي يستفيد الأساتذة من تكوينات حقيقية تمكنهم من الاطلاع على العالم الخارجي مما في شبكة الإنترنيت من خير كثيرا يمكن يدلوهم عليه فقط.

النسبة % 19.2 منهم قالوا بأنه تكوين كاف، هؤلاء لهم ثقة في أنفسهم، وقد عبروا عن تكوينهم الفعلي، وهكذا يتضح أن تحديد السؤال جيدا يؤدي لمعرفة الجواب الحقيقي، فعندما كان السؤال متعلقا بالوسائط الإلكترونية كان هناك عموم، إذ أن متابعة هذه الوسائط غزى المجتمع حتى أصبح ظاهرة تستحق الدراسة، في العائلة الواحدة تجد كل فرد يمسك بهاتفه، ولذلك فإن النسبة81.7%، التي اعتُبرت مؤشرا يدل على اتصال وثيق بالعولمة التي تريد التأثير في الثقافات الشعبية. تختلف عن هذه النسبة التي تدل على امتلاك الوسيلة التي يمكن من خلالها متابعة المستجدات، وهكذا يتضح جليا أن الأساتذة بعيدون عن التأثير العلمي الإيجابي للعولمة، وهذا مع الأسف يجعلهم يتمسكون بالطرق التقليدية القديمة.

قراءة في نسب الربط المتغيرين:

عند الربط بين المتغيرين نجد النسب التالية: النسبة % 44.5 تمثل العلاقة بين مستوى التكوين عند الأساتذة على استعمال الحاسوب، ومتابعتهم المستجدات الإلكترونية ، والنسبة

36.3% تمثل العلاقة بين الأساتذة غير المتابعين للمستجدات الإلكترونية، ومستوى تكوينهم غير الكاف على استعمال الحاسوب النسبة % 10.4 تمثل العلاقة بين متابعة الأساتذة للمستجدات الإلكترونية، ومستوى تكوينهم الكاف على استعمال الحاسوب.

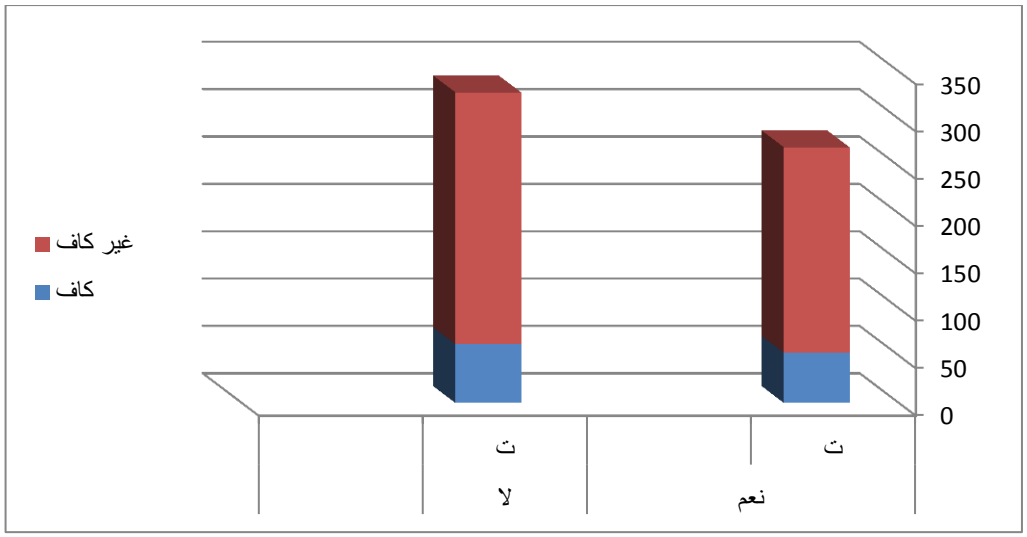
النسبة % 44.5 تمثل العلاقة بين مستوى التكوين عند الأساتذة على استعمال الحاسوب، ومتابعتهم المستجدات الإلكترونية، هذه النسبة تدل على الحقيقة الصادمة، والتي تبين أن ما يقارب من نصف الأساتذة المبحوثين، ذكروا أنهم يعلمون بأن تكوينهم غير كاف في مجال استعمال الحاسوب، ومن الطبيعي أنهم لا يتابعون المستجدات، وهذا يدل على أنهم بعيدون عن التغيرات العالمية، وغير مدركين لما يجري في العالم من تطور في مجال تحسين مهنة التعليم، استغرب عندما أجد أن الوزارة تتبنى تقديم الأسئلة في شهادة التعليم المتوسط الشكل العالمي المتعارف عليه، وتغفل تكوين الأساتذة بما يتوافق وذاك النوع من التقويم، هذا التوافق بين المتغيرين في الجدول يدل على أن الأساتذة صادقين فيما أدلوا به، لذلك فإن الآثار الإيجابية المطلقة للعولمة بعيدة المنال، بينما الآثار السلبية التي تُبث عبر مختلف الوسائط الإعلامية، منشرة في كل مكان، ولا يمكن التقليل منها إلا بالاستفادة من الإيجابيات، وهذا غير ممكن اليوم على الأقل.

النسبة % 36.3 تمثل العلاقة بين الأساتذة المتابعين للمستجدات الإلكترونية، ومستوى تكوينهم غير الكاف على استعمال الحاسوب، من الطبيعي أن تكون هذه المتابعة ضعيفة، لكون الأساتذة لا يملكون المهارة التقنية التي تجعلهم يحسنون استخدام الحاسوب، بالتالي ليس لهم كيفية يتم بها الأخذ من الإنترنيت، وهكذا فإن النسبة% 80.8 يدرسون بالطرق التعليمية القديمة، بينما تلاميذهم يتعاملون بجدية مع الواقع الإلكتروني، مما يجعل هناك اضطراب في تحريك عملية التعلم عند التلميذ، الذي تربطه بأستاذه مجموعة المعلومات التي بها اكتسب الأستاذ سلطته، عندما يتمكن التلميذ من جمع قدرا كبيرا من المعلومات من خلال الإنترنيت، ويقدمها للأستاذة، فإن هذا الأخير، إما أن يُصاب بالذهول إن كان موضوعيا، أو يرد بالجهالة والنكران، وهذا معوق يمنع التلميذ من التعلم، ويجعل العملية التعليمية، تفشل فشلا ذريعا.

النسبة % 10.4 تمثل العلاقة بين قدرة الأساتذة على متابعة للمستجدات الإلكترونية، بالمقابل فإن مستوى تكوينهم على استعمال الحاسوب كاف، في هذه الحالة يمكن للأستاذ أن يجدد معلوماته ويحينها، لكنه مع الأسف لا يستطيع تفعيلها في الواقع، وبذلك فإن النسبة تزداد تضخما لتصبح تقدر بـ% 91.2 بعيدون عن التطورات التدريسية الهائلة التي تقع في العالم في مقابل% 8.9 من الأساتذة لهم مهارات وخبرات تقنية، ويتابعون المستجدات، لاشك أن المعادلة أصبحت

متراجحة، ومالت مع الأسف نحو الجهة السلبية.

الشكل رقم61: يُبيّن العلاقة بين متابعة المستجدات الإلكترونية ومستوى التكوين على استعمال الحاسوب:



جدول رقم 57: يُبيّن العلاقة بين رأي الأستاذ في تطوير التعليم التقليدي واستعماله الحاسوب في التدريس:

القدرة على استعمال الحاسوب في التدريس	رأي الأستاذ في تطوير التعليم التقليدي بالوسائط الإلكترونية							
	يُسهل العمل		لا حاجة له		غير ذلك		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
نعم	136	**22.7**	134	**22.3**	8	1.3	278	46.3
لا	138	**23**	172	**28.7**	12	2	322	53.7
المجموع	274	45.7	306	51	20	3.3	600	100

قراءة في نسب المتغير المستقل:

نسب المتغير المستقل المأخوذة من إجابات المبحوثين الذين سبة % 51 يرون أن لا حاجة في تطوير التعليم التقليدي إلى الوسائط الإلكترونية ، تليها النسبة 45.7% من المبحوثين يروي أن الوسائط الإلكترونية تسهل وتعمل على تطوير التعليم التقليدي

النسبة % 51 من المبحوثين يرون أن لا حاجة في تطوير التعليم التقليدي إلى الوسائط الإلكترونية، هؤلاء لهم قناعاتهم بأن التعليم يتم داخل حجرات الدارسة وقاعاتها، بالكيفية التي تعودوها، وبعض هؤلاء الأساتذة ربما يعتبر ذلك هو التعليم الحقيقي الذي لا مناص منه، وربما بعضهم لا علم له بما يقع عالميا من تطورات تربوية وتدريسية عظيمة، هؤلاء يهمهم عملهم الذي تعودوه ولا يهمهم التأثيرات التي تمس أحد عناصر العملية التعليمية، وهو العنصر الذي من أجله أنشئت المؤسسة التعليمية، إن التلاميذ يتأثرون بمجريات الأحداث العالمية، فيهم من يملك قدرات ومهارات تقنية متعلقة بالحاسوب وغيره من الوسائط الأخرى، وبالتالي فمن حقه أن يتعلم في بيئة

تنمي ما عنده، ولا تتجاهله، وهذه النسبة تعني التجاهل التام لهم، لذلك لابد من نشر الوعي التربوي الذي به يمكن للأستاذ أن يكون واقعيا، هذا الوعي ضروري لكل عضو مشارك في العملية التربوية، من بعيد أو من قريب « فالوعي التربوي هو الكفيل بتحليل الخطاب التربوي والهندسة التربوية باحترافية وكفاءة عالية، وقيادة الفعل التعليمي إلى النجاح في تحقيق غايات التربية والتكوين، بما يحقق إصلاح المنظومة، وإنقاذ مستقبل العباد والبلاد، وإنجاز التنمية البشرية بضمان تأهيل العنصر البشري القادر والفاعل والمنفعل والكفء في مجال وجوده وتواجده. وهو وعي يعي دوره المركزي والمحوري في توفير سبل وشروط ومتطلبات نجاح الإصلاح»[1]

هذه النسبة تبين بوضوح تدني المستوى التوعوي عند الأساتذة في ولايتنا ومن ثم فإن التكوين المستمر بكيفية مغايرة أصبح ضرورة أكيدة.

النسبة 45.7% من المبحوثين يروى أن الوسائط الإلكترونية تسهل وتعمل على تطوير التعليم التقليدي، هذه النسبة تختلف تماما عن سابقتها، فتطوير التعليم التقليدي بالوسائط الإلكترونية أصبح توجه عالمي، نظرا لأن الواقع الحياتي تغير، بشكل أصبحت فيه التكنولوجيا الرقمية دعامة من دعامات الحياة، فإذا كانت المدرسة هي الحياة كما قال جون ديوي، أو أنها فقط تحضر الفرد ليحسن التعامل مع الحياة مستقبلا، كيف يمكن أن يعلم أستاذ تلاميذه في جو متقوقع معزول، إن هذه النسبة تبين أن هناك فئة أخرى هي التي يجب استعمالها واستغلالها لتنشر الوعي التربوي إذ أن الاتصال الفردي من أهم وسائل التأثير والتغيير المجتمعي.

إذا ما أردنا معرفة ماهي الفئة العمرية التي ينقصها الوعي التربوي نجد الدول الآتي يبين ذلك:

الجدول رقم58: يبين العلاقة بين رأي الأستاذ في تطوير التعليم التقليدي والفئات العمرية للمبحوثين:

الفئات العمرية للمبحوثين	رأي الأستاذ في تطوير التعليم التقليدي بالوسائط الإلكترونية							
	يُسهل العمل		لا حاجة له		غير ذلك		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
أقل من 25 سنة	54	9	28	4.7	6	1	88	14.7
من 26 إلى 40 سنة	184	30.7	204	34	14	2.3	402	67
أكبر من 40 سنة	36	6	74	12.3	0	0	110	18.3
المجموع	274	45.7	306	51	20	3.3	600	100

كما نرى فإن أكبر الفئات التي ينقصها الوعي التربوي هي الفئة من

[1] عبد العزيز قريش. **إلى الوعي التربوي**، منتديات الأستاذ، 2018/08/10 http://www.profvb.com/vb/t174825.html 8:17

26 إلى 40 سنة إذ تقدر نسبتهم بـ 34% من المبحوثين، وبنسبة تقدر بـ 66.7% من أفراد الفئة التي ترى أن لا حاجة للوسائط الإلكترونية في تطوير التعليم التقليدي. كما أن أحسن الفئات الواعية هي الفئة السابقة نفسها وتقدر نسبتهم بـ 30.7% من المبحوثين، وبنسبة تقدر بـ 67.2% من أفراد الفئة التي ترى أن الوسائط الإلكترونية تسهل عملية تطوير التعليم التقليدي.

قراءة في نسب المتغير التابع:

نسب المتغير المستقل المأخوذة من إجابات المبحوثين الذين سُئلوا عن استعمال الحاسوب في التدريس، فقالوا مايلي: النسبة % 53.7 من المبحوثين قالوا: لا ، تليها النسبة % 46.3 منهم قالوا بأنه كاف نعم.

النسبة % 53.7 من المبحوثين عندما سُئلوا هل يمكنكم استعمال الحاسوب في التدريس؟ قالوا: لا، هذه النسبة نسبة مرتفعة جدا لأن الحاسوب في التدريس يعتبر وسيلة من الوسائل الهامة، خاصة بعدما أصبح الداتاشو منتشرا ويمكن استعماله في جميع المواد، على أن هناك فرق بين مادة وأخرى، ولعل مادتي التكنولوجيا والعلوم الطبيعية أكثر المواد استعمالا لهذه المواد من غيرها، لكن مادة التاريخ ومادة الجغرافيا تستعملها بدلا عن الخرائط وزيارة الأماكن التاريخية أو الطبيعية، والمتاحف،...إلخ، وحتى مادة الرياضيات هناك بعض البرامج الإلكترونية تسهل بعض الدروس بل إن الكتاب المدرسي عمد إلى التدريس ببعض البرامج الإلكترونية عن قصد، ونفس الأمر يمكن قوله على باقي المواد، حتى مادة الرياضة ومادة التربية الفنية تحتاج لهذه الوسائل...وهكذا نرى أن الاستغناء عن الحاسوب سيد الوسائط الإلكترونية، هو نوع من الإخلال في تطبيق المنهاج، ونستخلص مما سبق أن التكوين من أجل استعمال هذه الوسائل ضرورة تعليمية، وهدف استراتيجي لابد من التخطيط له على مستوى الوزارة، فلا يكفي التكوين الذاتي وحده أبدا ليكون بديلا عن هدف استراتيجي كهذا.

النسبة % 46.3 منهم قالوا بأنه نعم، هي نسبة مقبولة تبين أنه يمكن الاستفادة من هؤلاء الأساتذة في إيجاد بيئة تعليمية يقودها السادة المفتشين لتحقيق نوع من التكوين الذاتي الجماعي من خلال إقامة دورات متخصصة من أجل تحقيق هذا الهدف وتبيين علاقة مادة التخصص بالمعلوماتية.

قراءة في نسب الربط المتغيرين:

عند الربط بين المتغيرين نجد النسب التالية: النسبة % 28.7 تمثل العلاقة بين رأي الأساتذة في تطوير التعليم التقليدي بالوسائط الإلكترونية، بأنه لا حاجة لها، وعدم قدرتهم على استعمال الحاسوب في التدريس، والنسبة 23% تمثل العلاقة بين رأي الأساتذة في تطوير التعليم التقليدي بالوسائط الإلكترونية، بأنه يسهل العمل، مع عدم قدرتهم على استعمال الحاسوب في التدريس، أما النسبة % 22.7 فتمثل العلاقة بين رأي الأساتذة في تطوير التعليم التقليدي بالوسائط الإلكترونية، بأنه

يسهل العمل، مع قدرتهم على استعمال الحاسوب في التدريس، النسبة % 22.3 تمثل العلاقة بين رأي الأساتذة في تطوير التعليم التقليدي بالوسائط الإلكترونية، بأنه لا حاجة لها، مع قدرتهم على استعمال الحاسوب في التدريس.

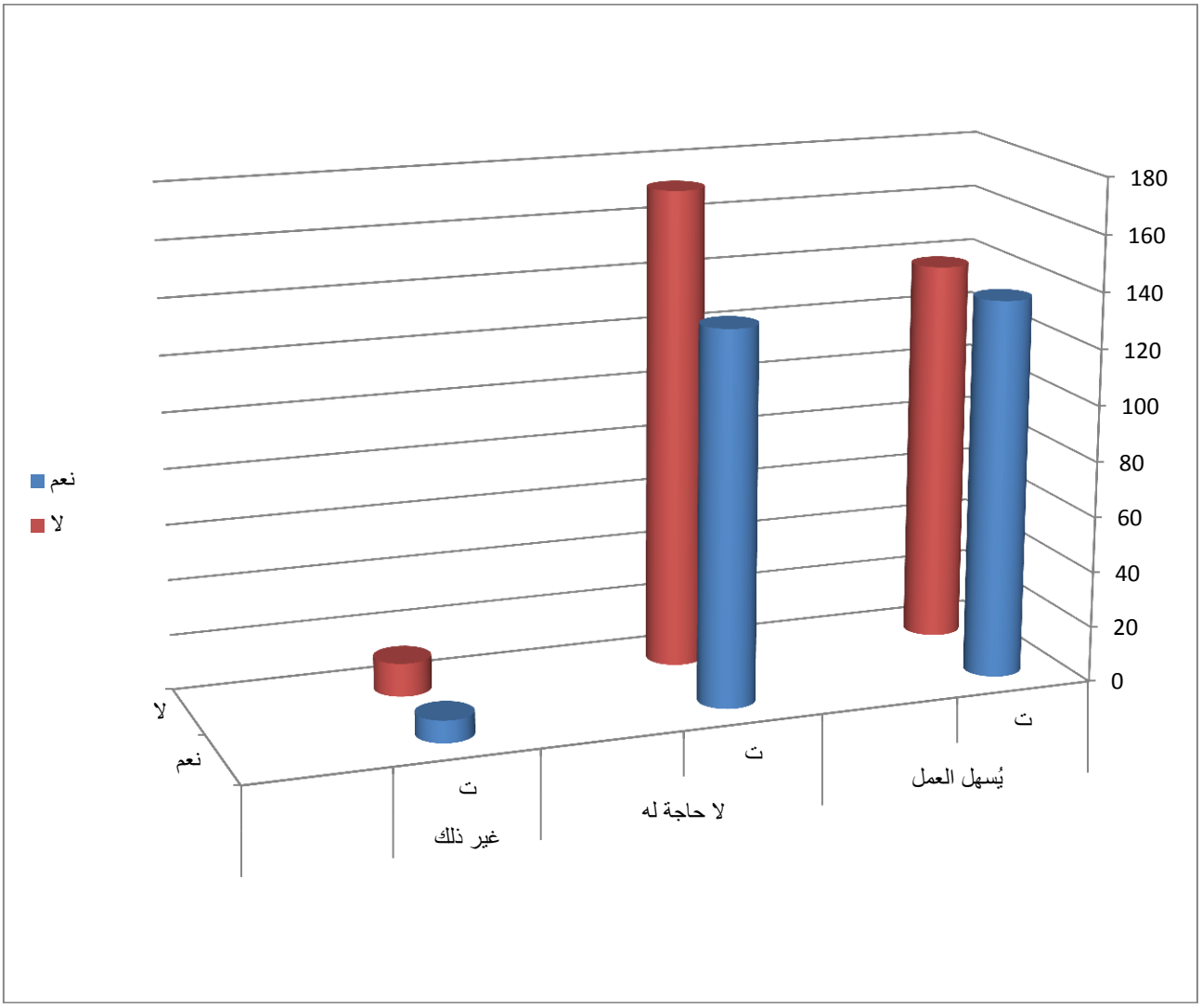
النسبة % 28.7 تمثل العلاقة بين رأي الأساتذة في تطوير التعليم التقليدي بالوسائط الإلكترونية، بأنه لا حاجة لها، وعدم قدرتهم على استعمال الحاسوب في التدريس، هؤلاء نسبتهم هي أعلى نسبة في الجدول تبين لنا سبب اختيار هؤلاء لهذا التوجه هم لا يملكون القدرة على التدريس، وليست عندهم مهارات تقنية في تشغيل الحاسوب، فمن جهل الشيء عاداه، ونفر منه واختار حكما بأنه لا حاجة له بالتدريس باستعمال الأجهزة الإلكترونية، ومن ثم يصبح هذا النوع من الأساتذة من فئة المحافظين الذين يتمسكون بكل ما هو كلاسيكي، ولا يضيفون أي تجديد ولا يرتضون أي إبداع، يتمسكون بما عرفوا وكرروا هذا هو التعليم في رأيهم. هؤلاء لابد من غرس الوعي التربوي في أفكارهم قبل التفكير في تكوينهم.

النسبة 23% تمثل العلاقة بين رأي الأساتذة في تطوير التعليم التقليدي بالوسائط الإلكترونية، بأنه يسهل العمل، مع عدم قدرتهم على استعمال الحاسوب في التدريس، هؤلاء رغم ضعفهم في مجال التعامل مع الحاسوب، وهذه مشكلة تقنية مهارية يمكن تجاوزها بالتكوين المستمر أو غيره من أنواع التكوين المتعددة الأخرى، يحملون رأيا إيجابيا اتجاه التدريس باستعمال الحاسوب وما يتصل به من أجهزة مختلفة، أي أنهم ذو وعي تربوي جيد، وليس عندهم عوائق فكرية تحول بينهم وبين النظرة الخاطئة التي منعت الفئة السابقة من التكون، بل جعلتهم ينفرون من ذلك. هذه الفئة الثانية أحسن حالا لأنه يمكن أن يتوجه هؤلاء للتكوين دون عائق.

النسبة % 22.7 فتمثل العلاقة بين رأي الأساتذة في تطوير التعليم التقليدي بالوسائط الإلكترونية، بأنه يسهل العمل، مع قدرتهم على استعمال الحاسوب في التدريس، هذه الفئة هي المطلوبة والمستهدفة، وإن كانت قليلة إلا أنها الأفضل، ومع ذلك فإن هؤلاء هم أيضا يحتاجون إلى تجديد تكوينهم دوما، وهؤلاء هم الذين يلجؤون إلى التكوين الذاتي الفعال.

النسبة % 22.3 تمثل العلاقة بين رأي الأساتذة في تطوير التعليم التقليدي بالوسائط الإلكترونية، بأنه لا حاجة لها، مع قدرتهم على استعمال الحاسوب في التدريس، هؤلاء رغم كونهم يملكون القدرات التي تمكنهم من استعمال الحاسوب، فإن العائق الفكري سيمنعهم من التدريس والتعليم الإلكتروني، وهم أصعب الفئات السابقة، لأنهم يعلمون ولا يعملون.

الشكل رقم62:يبين العلاقة رأي الأستاذ في تطوير التعليم التقليدي واستعماله الحاسوب في التدريس:



الفصل الرابع
عرض وتبويب وتحليل بيانات الفرضية الثالثة
(التكوين البيداغوجي)

جدول رقم 59: يُبيّن العلاقة بين إدراك الأساتذة لدورهم في مجلس التربية وتكوينه في مجال التشريع المدرسي

تكوين الأستاذ في مجال التشريع المدرسي	إدراك الأساتذة المنتخبين لدورهم في مجلس التربية والتسيير					
	نعم		لا		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%
كافية	133	**22.2**	231	**38.5**	364	60.7
غير كافية	83	**13.8**	153	**26.5**	236	39.3
المجموع	216	36	384	64	600	100

قراءة في نسب المتغير المستقل:

نسب المتغير المستقل المأخوذة من إجابات الأساتذة المبحوثين الذين سُئلوا عن إدراكهم كمنتخبين لدورهم في مجلس التربية والتسيير، فقالوا ما يلي: النسبة % 64 منهم قالوا لا، تقابلها النسبة 36% من المبحوثين قالوا نعم.

النسبة % 64 منهم قالوا بأنهم لا يدركون حقيقة دورهم في مجالس التربية والتسيير، والسبب يعود إلى أنهم لم يتلقوا تكوينا في هذا المجال، وكان الواجب أن يتلقوا بعض الأبجديات على الأقل إن لم تكن دورات تكوينية متخصصة، ويمكن استغلال العديد من المباني المعدة لهذا الغرض في المتوسطات وفي الثانويات لهذا الغرض، ولكن يبدو أن الاهتمام بالإدارة والتسيير المدرسي غالبا ما يكون من نصيب أهل الاختصاص في هذا المجال مثل المديرين والمقتصدين وأحيانا بعض المستشارين التربويين في حدود ضيقة جدا. هذه النسبة تبين أن أغلبية الأساتذة نعم هم ممثلين في هذه المجالس التسييرية، لكن خبرتهم ضعيفة في هذا الميدان، ولولا أن بعضهم، سعى نحو القوانين يجمعها من هنا وهناك ما استطاع أن يكون عضوا فاعلا في المجلس الذي يترأسه المدير العنصر الوحيد الذي يدرك ماهية التسيير أحيانا بعض المديرين يعملون على توعية الأعضاء الذين معهم لتتضح الأمور أمامهم، وأحيانا يتم أخذ أصوات الأساتذة من أجل تمرير المشاريع. هذه النسبة لو أنها تكونت تكوينا إداريا وبيداغوجيا مناسبا لتمكنت من خدمة العملية التربوية بشكل جيد باعتبار أن الأساتذة هم الذين يعرفون الاحتياجات التي تستحقها العملية التربوية لصناعة بيئة تربوية وتعليمية جيدة.

النسبة 36% من المبحوثين عندما سُئلوا عن إدراكهم كمنتخبين لدورهم في مجلس التربية والتسيير قالوا نعم. وإدراك الدور هو الذي يمكن تأديته من أجل إيجاد التفاعل الإيجابي[1] الذي يمكن من متابعة الواقع جيدا

[1] أنظر الفصل الثاني حول التفاعلية الرمزية ص64.

وتوجيهه الوجهة الحسنة. هذه النسبة تمثل نخبة من الأساتذة الجيدين الذين يمكنهم الاطلاع على علوم الإدارة وتطبيق نظريات الحوكمة بشكل جيد لتكون لأعمالهم نتائج مثمرة، ويمكن لكل أستاذ الاطلاع عليها ومن ثم مناقشتها، وتقديم وجهة نظره، هذه المشاركة الفعالة بإمكانها أن تهيئ الأجواء التربوية والبيداغوجية، لأن الأستاذ يمكنه بعد ذلك مسايرتها ومتابعتها وإثرائها.[1]

قراءة في نسب المتغير التابع:

نسب المتغير التابع المأخوذة من إجابات الأساتذة المبحوثين الذين سُئلوا عن تكوينهم كأساتذة في مجال التشريع والتسيير المدرسي فقالوا ما يلي: النسبة % 60.7 منهم قالوا بأنه تكوين كاف، تقابلها النسبة 39.3% من المبحوثين قالوا بأنه تكوينا غير كاف.

النسبة % 60.7 تعبر عن رأي المبحوثين في تكوينهم الإداري الذي تلقوه قالوا بأنه تكوين كاف، وهذا يبين بأن لهم تكوينا في مجال التشريع المدرسي، باعتبار أن التكوين الأولي السريع الذي تلقاه الجامعيون أو الذي درسه المتكونون في المدارس العليا أو في المعاهد التكنولوجية، جميعا تلقوا دروسا تتعلق بالتشريع المدرسي الذي يعرفهم حقوقهم وواجباتهم، والذي يتحول ميدانيا إلى بيداغوجيا قانونية تعرف طرق التعامل القانوني مع التلاميذ.

النسبة 39.3% من المبحوثين قالوا بأنه تكوينا غير كاف. كما نرى فإن هذه النسبة كبيرة بالرغم من أن عدد المتكونين أكبر، وهذا الأمر يجعلنا نقترح أن يكون هناك تكوينا مستمرا يهتم بغرس هذه المعارف التشريعية التي تتحول إلى بيداغوجيا تلقائيا، هناك نظرية الحق والواجب التي بها، يمكن أن يكون التوازن في التعامل بين التلاميذ، وضبط العلاقات الداخلية والخارجية.

قراءة في نسب الربط بين المتغيرين :

وعند الربط بين المتغيرين نجد النسب التالية: النسبة% 38.5 تمثل رأي الأساتذة في الأساتذة المنتخبين الذين لا يدركون أهمية دورهم في مجلس التربية والتسيير بالمقارنة بتكوينهم الكافي في مجال التشريع المدرسي . النسبة 26.5% تمثل رأي الأساتذة في الأساتذة المنتخبين الذين لا يدركون أهمية دورهم في مجلس التربية والتسيير بالمقارنة بتكوينهم غير الكافي في مجال التشريع المدرسي، النسبة% 38.5 تمثل رأي الأساتذة في الأساتذة المنتخبين الذين لا يدركون أهمية دورهم في مجلس التربية والتسيير بالمقارنة بتكوينهم الكافي في مجال التشريع المدرسي.

النسبة% 38.5 تمثل رأي الأساتذة في المنتخبين الذين لا يدركون أهمية دورهم في مجلس التربية والتسيير بالمقارنة بتكوينهم الذي تلقوه في مجال التشريع المدرسي . هي نسبة كبيرة تبين أن هناك ضعف من حيث الممارسة الميدانية و يؤكد هذا أنه لابد من أن يشترط أن يكون هناك تكوينا تشريعيا إداريا وبيداغوجيا بعد القيام

[1] أنظر الفصل النظري الخامس الذي ص206.

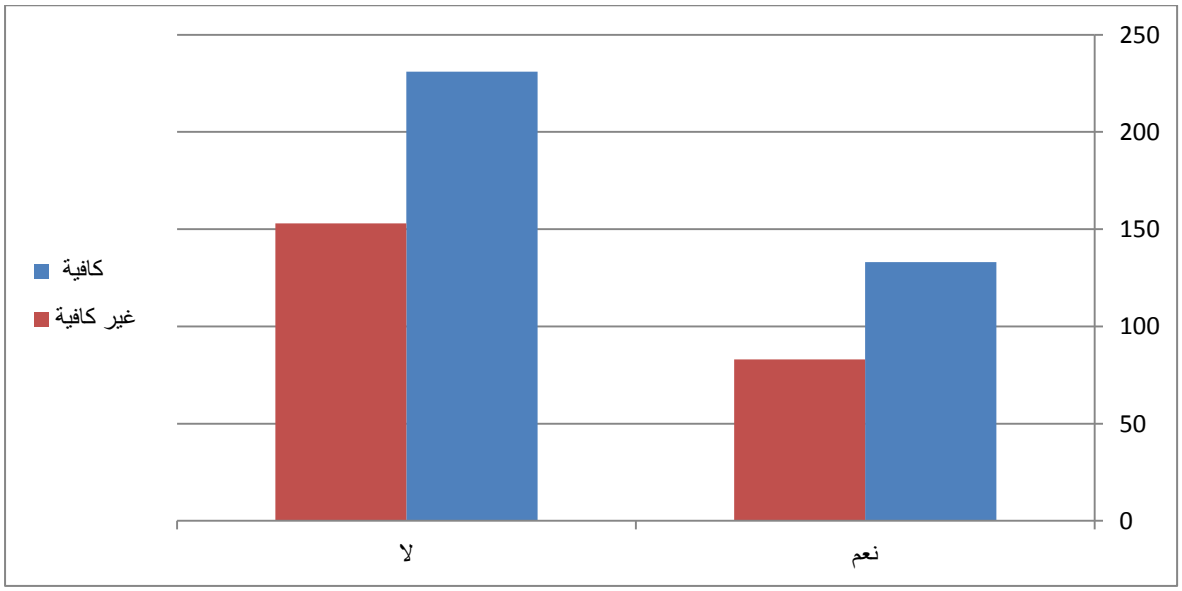
بعملية الانتخابات مباشرة للفائزين، أو أن يكون هناك تكوينا خاصا يُتوج بتقديم شهادة، تكون ضمن ملف الترشح للتمثيل في مثل هذه المجالس، هناك صيغ إدارية متعددة يمكن العمل بها، المهم أن يكون المشارك في هذه المجالس مدركا لأدواره، وهذا يمكنه من الفاعلية والأداء الحسن.

النسبة 26.5% تمثل رأي الأساتذة في الأساتذة المنتخبين الذين لا يدركون أهمية دورهم في مجلس التربية والتسيير بالمقارنة بتكوينهم غير الكافي في مجال التشريع المدرسي، هذه النسبة تبين أن الأساتذة الذين لهم تكوينا ناقصا وهم يشهدون على أنفسهم بذلك، يرون أن الأساتذة المنتخبين لا يؤدون أدوارهم لعدم إدراكهم، وهذا يؤكد أن التكوين المذكور سلفا لمن أراد أن يشغل منصبا رقابيا وتوجيهيا ضروريا.

النسبة% 22.2 تمثل رأي الأساتذة في الأساتذة المنتخبين الذين لا يدركون أهمية دورهم في مجلس التربية والتسيير بالمقارنة بتكوينهم الكافي في مجال التشريع المدرسي. هؤلاء رغم أن أنهم يرون أن تكوينهم كافي فهم يرون أن الأساتذة المنتخبين يدركون أهمية أدوارهم، أي أنهم يحسنون الأداء، وهنا يمكن أن يكون هناك رأيين في فئتين مختلفتين من الأساتذة: رأي أول يقول بأن المنتخبين لا يؤذون أدوارهم، وهذه الفئة الغالبة، وهي التي تناولنا الحديث عنها عند التعليق على النسبتين السابقتين، ورأي ثان يتحدث عن فئة أخرى من الأساتذة تحسن الأداء.

النسبة% 13.8 تمثل رأي الأساتذة الذين لهم تكوينا غير كافيا في الأساتذة المنتخبين الذين يدركون أهمية دورهم في مجلس التربية والتسيير بالمقارنة بتكوينهم الكافي في مجال التشريع المدرسي، فهؤلاء رغم ضعف تكوينهم استطاعوا أن يحكموا لأن العمل الجيد لا يحتاج إلا تكوين كبير للحكم عليه، ومع ذلك فهناك فرق بين صاحب الخبرة الذي يكون حكمه أدق وبين غيره، إذ أنه يرى التفاصيل والأعماق، أما غيره فحكمه سطحيا.

الشكل رقم 63: يُبيّن إدراك الأساتذة المنتخبين لدورهم في مجلس التسيير وتكوينه في مجال التشريع المدرسي:



.

جدول رقم 60: يُبيّن العلاقة بين إدراك المنتخبين لدورهم في مجلس التربية وتدارك النقص في تكوينهم :

تدارك النقص في تكوين الأستاذ في مجال التشريع المدرسي	إدراك الأساتذة المنتخبين لدورهم في مجلس التربية والتسيير					
	نعم		لا		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%
الاحتكاك بأصحاب الخبرة	73	**12.2**	109	**18.2**	182	30.3
مطالعة القوانين	136	**22.7**	254	**42.3**	390	65
غير ذلك	7	1.2	21	03.5	28	4.7
المجموع	216	36	384	64	600	100

قراءة في نسب المتغير التابع:

نسب المتغير التابع المأخوذة من إجابات الأساتذة المبحوثين الذين سُئلوا عن كيفية تدارك النقص في تكوين الأستاذ في مجال التشريع المدرسي فقالوا ما يلي: النسبة % 65 من المبحوثين قالوا بأنه لابد من مطالعة القوانين. النسبة % 30.3 منهم قالوا بأنه لابد من الاحتكاك بأصحاب الخبرة ، تليها

النسبة % 60.7 منهم قالوا بأنه لابد من مطالعة القوانين ، لأن التشريع المدرسي هو مجموعة قوانين مسطرة، هناك كتب متعددة في هذا المجال يمكن الرجوع إليها، حتى تكون تصرفات الأستاذ محمية، يمكن أيضا الاطلاع على الإنترنيت، هناك مواضيع كثيرة، بل وهناك منتديات خاصة تناقش كل القضايا المتعلقة بالأستاذ، هذه النسبة إذا ما قارناها بالنسبة السابقة التي تحصي الأساتذة الذين لهم ثقافة متعلقة بالمواضيع التشريعية في الجدول السابق والتي تقدر بـ % 60.3 نجد أن تلك النسبة مرتفعة لأن للأساتذة مكتبات أو لهم اطلاع بالإنترنيت، وهذا يدل على أن الجانب التكويني النظري هو المتفشي ويحتاج الأستاذ إلى تجريب معارفه في الميدان واختبارها، حتى يمكن أن نقول أنه يمتلك تكوينا حقيقيا.

النسبة % 39.3من المبحوثين قالوا بأنه لابد من احتكاك الأستاذ بزملائه الأساتذة أصحاب الخبرة، لأنه بهذه المخالطة يمكن أن يكتسب الأستاذ تكوينا ميدانيا.

عندما نقارن بين الكيفيتين البارزتين التي اختارها الأساتذة المبحوثين في تدارك نقص التكوين في المجال التشريعي، نجد أن الطريقة الأولى ركزت على الجانب النظري، والطريقة الثانية ركزت على الجانب الميداني، والأفضل هو الجمع بين الطريقتين ، وبدون شك هناك طرق أخرى لذلك فإن التكوين الإداري والتشريعي، هو الذي يتكفل بإمداد الأساتذة، وهو الذي يكونهم التكوين المتزن الحديث، وهذا ما يسمى عند بعض الباحثين العرب وغيرهم بالتكوين المهني للأستاذ أو التربية المهنية، التي تعرفه حقوقه وواجباته.

قراءة في نسب الربط بين المتغيرين :

وعند الربط بين المتغيرين نجد النسب التالية: النسبة% 42.3 تمثل الأساتذة الذين يرون أن مطالعة القوانين هي التي تجعل الأساتذة المنتخبين الذين لا يدركون أهمية دورهم في مجلس التربية والتسيير بالمقارنة بتكوينهم الكافي في مجال التشريع المدرسي . النسبة 22.7% تمثل الأساتذة الذين يرون أن مطالعة القوانين هي التي جعلت الأساتذة المنتخبين الذين يدركون أهمية دورهم في مجلس التربية والتسيير بالمقارنة بتكوينهم غير الكافي في مجال التشريع المدرسي، النسبة% 18.3تمثل الأساتذة الذين يرون أن الاحتكاك بأصحاب الخبرة هو الذي جعل الأساتذة المنتخبين الذين لا يدركون أهمية دورهم في مجلس التربية والتسيير بالمقارنة بتكوينهم الكافي في مجال التشريع المدرسي. النسبة % 12.2تمثل الأساتذة الذين يرون أن الاحتكاك بأصحاب الخبرة هو الذي جعل الأساتذة المنتخبين يدركون أهمية دورهم في مجلس التربية والتسيير بالمقارنة بتكوينهم غير الكافي في مجال التشريع المدرسي

النسبة% 42.3 تمثل الأساتذة الذين يرون أن مطالعة القوانين هي التي تجعل الأساتذة المنتخبين الذين لا يدركون أهمية دورهم في مجلس التربية والتسيير بالمقارنة بتكوينهم الكافي في مجال التشريع المدرسي .هذه النسبة تبين أن هؤلاء الأساتذة خبرتهم تدلهم على أن مجرد مطالعة القوانين ومعرفة التشريعات تؤدي إلى أن الأساتذة المنتخبين يمكن أن يتطوروا ويتحسن أداؤهم، لقد ركزوا على جانب واحد فقط متعلق بالمادة التي تعلموها أثناء تكوينهم وغاب عنهم أن هناك علوم أخرى تتحكم في عمليات التسيير والتربية مثل الإدارة بالجودة الشاملة، أو نظريات الحوكمة والحكم الراشد[1] ومثل الإدارة بالقيم التي هي أفضل وأقرب أنواع الإدارة لتسيير مؤسسة تربوية، كان المتوقع أن يكون اختيار "غير ذلك" هو الذي يحوز النسبة الكبرى لكن مع الأسف فإن الأساتذة المبحوثين لا يتابعون المستجدات لذلك فإن إجابتهم جاءت موافقة لما يملكونه من المعلومات.

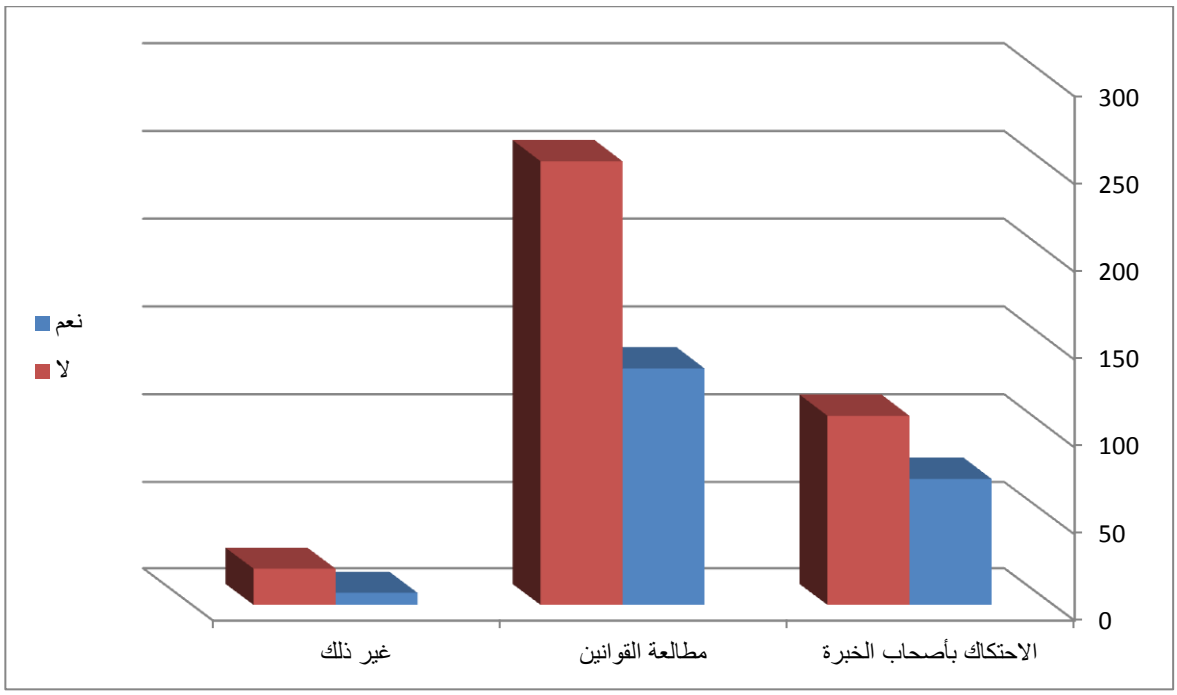
النسبة 22.7% تمثل الأساتذة الذين يرون أن مطالعة القوانين هي التي جعلت الأساتذة المنتخبين الذين يدركون أهمية دورهم في مجلس التربية والتسيير بالمقارنة بتكوينهم غير الكافي في مجال التشريع المدرسي، دائما الخلفية الفكرية تتحكم في الإنسان، وكما قيل التصور جزء من الحكم، فإذا كانت النسبة السابقة للأساتذة الذين يرون أن سبب النقص يمكن تعويضه بمطالعة القوانين التشريعية، فإن هؤلاء يرون أن التفوق والنجاح الذي حازه الأساتذة المنتخبين مرده إلى مطالعتهم للقوانين. عندما نجمع النسبتين السابقتين نجد النسبة % 65.2 تمثل الأساتذة الذين يرون أن مطالعة القوانين هو آلية التكوين الجيدة والتي هي سهلة في متناول كل أستاذ.

النسبة% 18.3 تمثل الأساتذة الذين يرون أن الاحتكاك بأصحاب الخبرة هو الذي جعل الأساتذة المنتخبين الذين لا يدركون أهمية دورهم في مجلس التربية والتسيير بالمقارنة بتكوينهم الكافي في مجال التشريع المدرسي. هذه النسبة تمثل الفئة الثانية من المبحوثين الذين يرون أن الاحتكاك بأصحاب الخبرة هو آلية التكوين

[1] أنظر الفصل الخامس ص206.

في هذا المجال يمكن دمجها مع النسبة % 12.2 لتكون النسبة% 30.5 تمثل الأساتذة الذين يرون أن الاحتكاك بأصحاب الخبرة هو الذي جعل أو يجعل الأساتذة المنتخبين يدركون أهمية دورهم في مجلس التربية والتسيير .

الشكل رقم 64: يُبيّن العلاقة بين إدراك المنتخبين لدورهم في مجلس التربية وتكوينهم التشريعي:



جدول رقم 61: يُبيّن العلاقة بين عوائق أداء المنتخبين في مجلس التربية وتكوين التشريعي:

تكوين الأستاذ في مجال التشريع المدرسي	عوائق أداء الأساتذة المنتخبين لدورهم في مجلس التربية والتسيير							
	عدم وعي الأساتذة		تسلط الإدارة		غير ذلك		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
كافية	198	**33**	166	**27.7**	0	0	364	60.7
غير كافية	123	**20.5**	112	18.7	1	0.2	236	39.3
المجموع	321	53.5	278	46.3	1	0.2	600	100

قراءة في نسب المتغير المستقل:

نسب المتغير المستقل المأخوذة من إجابات المبحوثين الذين سُئلوا عن العوائق المؤثرة في أداء الأساتذة المنتخبين لدورهم في مجلس التربية والتسيير فقالوا مايلي: النسبة % 53.5 منهم قالوا أن السبب يعود إلى عدم وعي الأساتذة بدورهم، في مقابل النسبة 46.3 % من المبحوثين الذين قالوا بأن السبب يعود إلى تسلط الإدارة.

النسبة % 53.5 منهم قالوا أن السبب يعود إلى عدم وعي الأساتذة بدورهم، أن يحكم الأساتذة على أن الضعف موجود عند زملائهم، في مقابل معوقات الإدارة، فإن هذا الحكم يحمل الكثير من المصداقية ويؤكد أن أساتذتنا فعلا محتاجين إلى تكوين إداري وبيداغوجي، وهذا يبين أن معلومات إدارة الصف ، ناقصة لأن دراسة هذه المعلومات باب مفتوح لدراسة نظريات الإدارة المختلفة التي من ضمنها الإدارة بالجودة الشاملة، والحكم الراشد، وغيرها من نظريات تفتح الشهية لمعرفة فنون الإدارة المختلفة.

النسبة 46.3 % من المبحوثين الذين قالوا بأن السبب يعود إلى تسلط الإدارة، لاشك أن هذا واحد من الأسباب المهمة المؤثرة في نجاح العملية التربوية، وقد أثبت الواقع أن المدير الجيد، غالبا ما تكون مؤسسته جيدة لأنه عندما يحسن الإدارة، يعمل على توفير جو دراسي جيد، وبيئة مناسبة تمكن الأستاذ والتلميذ كلاهما من العمل، وقد أثبتت دارسات علمية عديدة، وأكد الواقع ذلك، أن هناك مؤسسات كان مستوى تحصيلها ضعيف جدا، فلما تولى أمرها مدراء متمكنين تغيرت نتائجها مباشرة، وفي السنة الأولى ظهر هذا التغيير. مع الأسف هناك بعض الإدارات المستبدة تختار أساتذة معينين لا يملكون قدرات التسيير والمتابعة، من أجل تمرير المشاريع دون اعتراض. وهذه النسبة تبين بأن هذا النوع من الإدارات موجود، وضعف الأساتذة يؤكد وجودها لأن اللوم وقع على هذا الأخير فلولاه ما استطاعت الإدارة السيئة فعل شيء، فهو يتحمل المسؤولية أكثر من غيره، ومن جهة أخرى فإنه يحتاج لتكوين شامل بيداغوجي وإداري حتى يتمكن من أداء واجبه على الوجه الحسن ولا يمكن استغلاله.

قراءة في نسب الربط بين المتغيرين:

وعند الربط بين المتغيرين نجد النسب التالية: النسبة% 33 تمثل إجابات المبحوثين الذين سُئلوا عن العوائق المؤثرة في أداء الأساتذة المنتخبين لدورهم في مجلس التربية والتسيير فردوها لعدم وعي الأساتذة ولهم تكوين كاف في مجال التشريع المدرسي والنسبة % 27.7 منهم تمثل إجابات المبحوثين الذين سُئلوا عن العوائق المؤثرة في أداء الأساتذة المنتخبين لدورهم في مجلس التربية والتسيير فقالوا مرجع ذلك يعود لتسلط الإدارة، ولهم تكوين كاف في مجال التشريع المدرسي، والنسبة % 20.5 تمثل إجابات المبحوثين الذين سُئلوا عن العوائق المؤثرة في أداء الأساتذة المنتخبين لدورهم في مجلس التربية والتسيير قالوا بأن السبب يعود إلى عدم وعي الأساتذة ولهم تكوين غير كاف في مجال التشريع المدرسي .

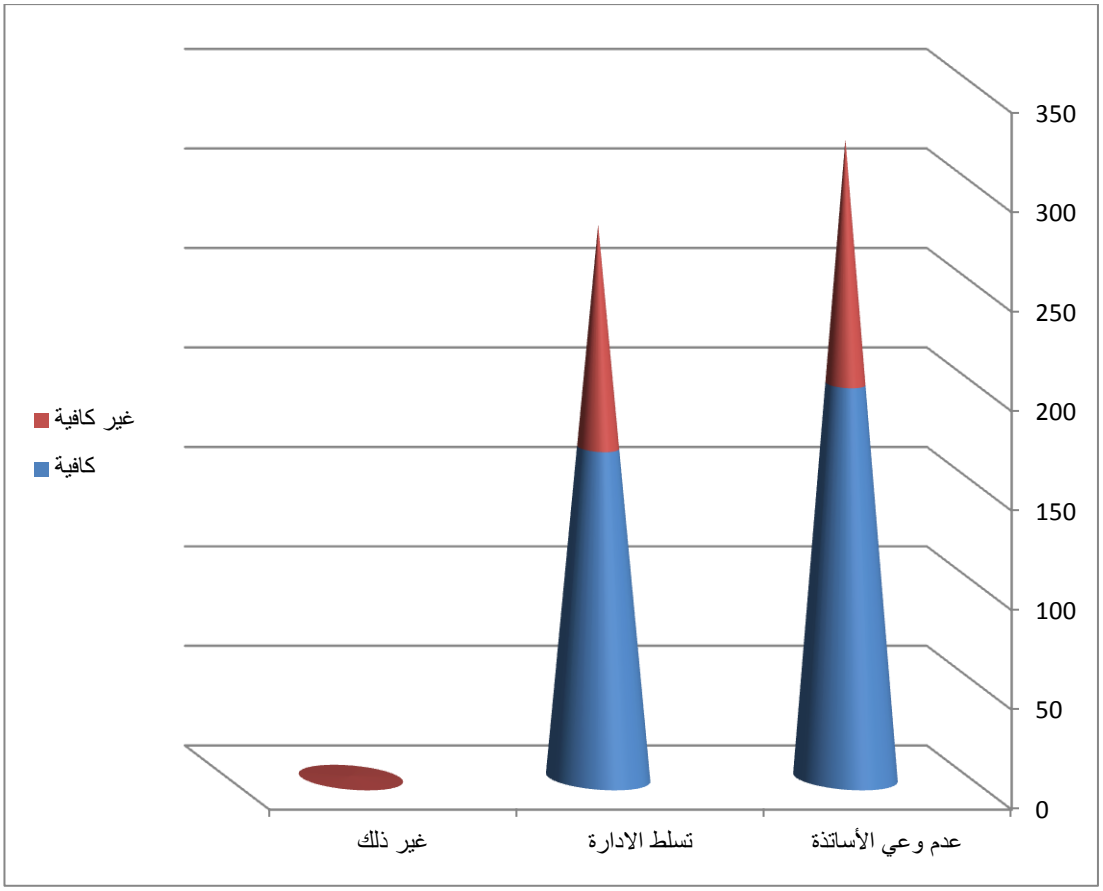
النسبة% 33 تمثل إجابات المبحوثين الذين سُئلوا عن العوائق المؤثرة في أداء الأساتذة المنتخبين لدورهم في مجلس التربية والتسيير فردوها لعدم وعي الأساتذة ولهم تكوين كاف في مجال التشريع المدرسي. إن مؤشر تكوين هذا الثلث من الأساتذة المبحوثين يدل على أن حكمهم ذو مصداقية عالية، ويدل على أن التكوين المستمر يجب أن يركز على احتياجات الأساتذة الحقيقية، في هذه الحالة لابد من تكوين الأستاذ تكوينا بيداغوجيا وإداريا، حتى يتمكن من أدى واجبه بشكل جيد، لاشك أن هذا الأمر يحتاجه فقط الأساتذة المنتخبين

المعنيين، فلماذا لا تعطى له م دورات وشهادات تثبت فاعليتهم، نظريا على الأقل.

النسبة % 27.7 منهم تمثل إجابات المبحوثين الذين سُئلوا عن العوائق المؤثرة في أداء الأساتذة المنتخبين لدورهم في مجلس التربية والتسيير فقالوا مرجع ذلك يعود لتسلط الإدارة، ولهم تكوين كاف في مجال التشريع المدرسي، هؤلاء الأساتذة المبحوثين وإن علموا أن الضعف موجود في الأساتذة، إلا أنهم توجهوا إلى السبب المؤثر، باعتبار أن الإدارة بإمكانها أن تُساهم في تكوين الأساتذة، أذكر أني كنت أعمل مع مدير يملك خبرة جيدة في مجال التسيير، فكان قبل الشروع في أعمال المجلس، يقرأ علينا القوانين المتعلقة بالقرارات التي يمكن اتخاذها، ويفسح لنا مجالا للمناقشة.

والنسبة % 20.5 تمثل إجابات المبحوثين الذين سُئلوا عن العوائق المؤثرة في أداء الأساتذة المنتخبين لدورهم في مجلس التربية والتسيير قالوا بأن السبب يعود إلى عدم وعي الأساتذة ولهم تكوين غير كاف في مجال التشريع المدرسي، يمكن القول أن ضعف الأداء عند الأساتذة المنتخبين يدركه الأساتذة المكونون المستنيرون بالقوانين والواعون بمجريات الأمور وغيرهم أيضا، وهذا يتطلب من الأساتذة أن يكونوا أنفسهم، وأن تقوم الهيئة الوصية بتكوينهم، إذ التكوين اليوم أصبح عنصرا أساسيا، له علاقة وطيدة بكل عملية من العمليات التربوية وغيرها.

الشكل رقم 65: يُبيّن عوائق إدراك المنتخبين لدورهم في مجلس التربية وتكوينهم التشريعي:



جدول رقم : 62يُبيّن العلاقة بين التعامل مع وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة وتدارك النقص في التكوين:

تدارك النقص في التكوين	التعامل مع وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة							
	التزام للأساتذة والتلاميذ		عادة إدارية		غير ذلك		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
أصحاب الخبرة	82	**13.7**	88	**14.7**	12	2	182	30.3
مطالعة القوانين	166	**27.7**	194	**32.3**	30	5	390	65
غير ذلك	14	2.3	12	2	2	0.3	28	4.7
المجموع	262	43.7	294	49	44	7.3	600	100

قراءة في نسب المتغير المستقل:

نسب المتغير المستقل المأخوذة من إجابات المبحوثين الذين سُئلوا عن كيفية التعامل مع وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة فقالوا ما يلي: النسبة % 49 منهم قالوا أنها عادة إدارية، في مقابل النسبة % 43.7 من المبحوثين قالوا بأنها التزام للأساتذة والتلاميذ.

النسبة % 49 منهم قالوا أنها عادة إدارية. من المعلوم أن هذه الوثيقة التنظيمية، هي بمثابة الدستور، كلما كانت مصاغة بشكل جيد، وتعمل الإدارة على التزام بها، ومتابعة ذلك متابعة صارمة ومرنة، كلما حل النظام في المؤسسة، وكلما كانت عبارة عن حبر على ورق، كلما حلت الفوضى في المؤسسة، والتسيب وغير ذلك من الصفات السلبية، هذه الوثيقة المهمة التي تعطي للعمل البيداغوجي تأثيرا بارزا، مهملة في مؤسساتنا التعليمية مع الأسف، بشهادة هؤلاء الأساتذة المبحوثين الذين يكاد يصل عددهم إلى النصف، وهذا التسيب له أسباب عديدة، أولها التكوين البيداغوجي والإداري عند الأساتذة والإدارة، وله أسباب لها جذور اجتماعية وتاريخية ونفسية وتربوية.

وله تأثيرات على مجالات مجتمعية خطيرة، من أهمها الجانب الأمني، إذ أن أولياء التلاميذ أصبحوا يرافقون أبناءهم أثناء الذهاب والإياب من المدرسة، لأن ظاهرة التسيب أصبحت ظاهرة اجتماعية منتشرة، لاشك أن بداية الإصلاح تبدأ من المدرسة، ويتولاها الأساتذة الذين يعملون على غرس القيم التي تنمو فيما بعد لتحمي ظلالها المجتمع برمته. وهذا الأمر يعتبر سياسة إصلاحية كاملة تمتد جذورها في المنهاج المدرسي وبقية المناهج المجتمعية الأخرى، ولها علاقة بالملف الأمني التربوي أكثر من غيره.

النسبة % 43.7 من المبحوثين قالوا بأنها التزام للأساتذة والتلاميذ على حد سواء، وبهذه القوانين المحدد والموافق عليها من جميع الأطراف يمكن صناعة بيئة بيداغوجية، إذ أن التلاميذ بالتزامهم بها يُحلون النظام المستهدف من خلالها، هذه النسبة تبين بأن هناك إرادة مستعدة لتطبيق القوانين، وبذلك يمكن أن يكون هناك جو الانضباط الذي يُسهم في إحلال البيئة البيداغوجية التي تمنع مختلف الانحرافات من التوالد، وبذلك فإن

الأستاذ وتلاميذ كلاهما سينشغلان بتفعيل العملية التعلمية التعليمية.

قراءة في نسب الربط بين المتغيرين:

نسب الربط بين المتغيرين المأخوذة من إجابات المبحوثين الذين سُئلوا عن كيفية التعامل مع وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة وعن رأيهم في تدارك النقص في تكوينهم فقالوا ما يلي: النسبة % 32.5 من الذين يرون أن مطالعة القوانين هي الحل قالوا أنها عادة إدارية، تليها النسبة % 27.7 من المبحوثين الذين يرون أن مطالعة القوانين هي الحل قالوا بأنها التزام للأساتذة والتلاميذ. النسبة % 14.7 من الذين يرون أن الاستفادة من أصحاب الخبرة هو الحل قالوا أنها عادة إدارية، تليها النسبة % 13.7 من المبحوثين الذين يرون أن الاستفادة من أصحاب الخبرة هو الحل قالوا بأنها التزام للأساتذة والتلاميذ.

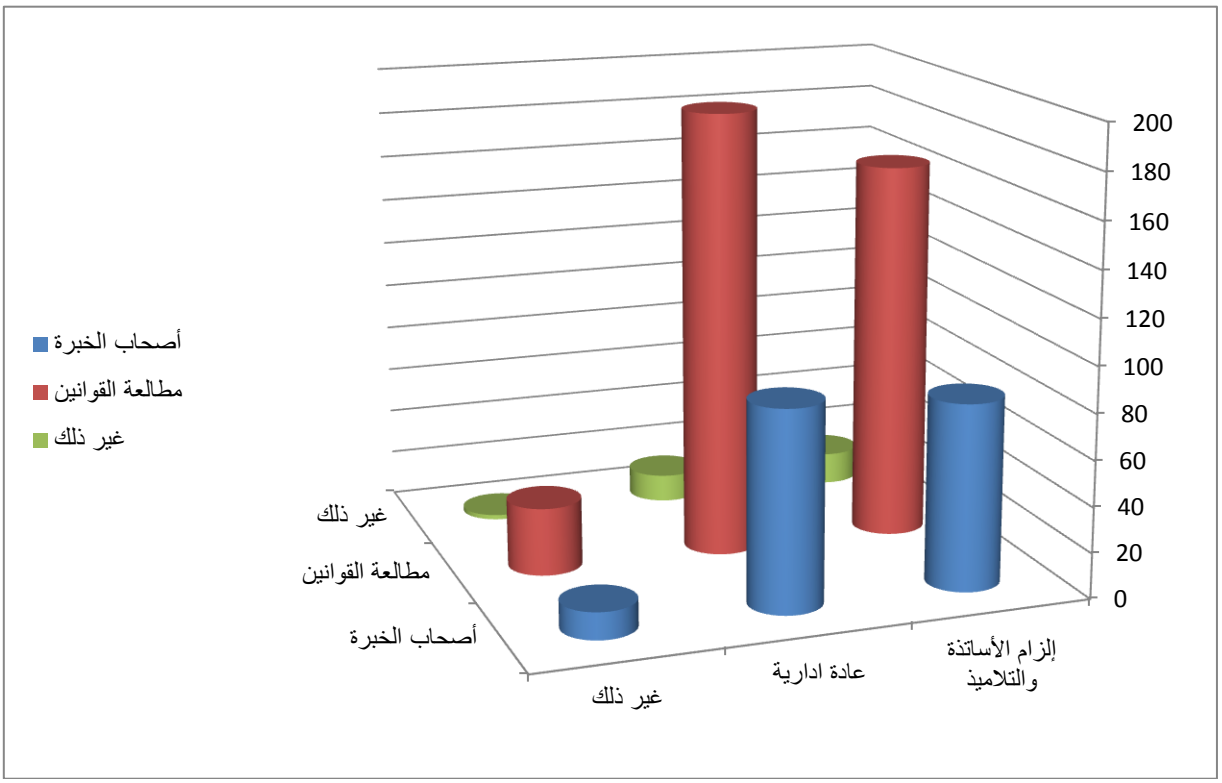
النسبة % 32.5 من الذين يرون أن مطالعة القوانين هي الحل قالوا أنها عادة إدارية، هؤلاء رغم أنهم اختاروا الرأي السهل المتمثل في مطالعة القوانين لتدارك نقص التكوين عند الأستاذ، لا يهتمون بتطبيق القوانين، ويحكمون على هذه الوثيقة الهامة، التي تحمل معنى ميثاق الشرف، والتعهد على تطبيق ما فيها بأنها عادة تعودت الإدارة أن توزعها مع بداية كل سنة، مما يدل على أنهم لا يعيرونها اهتماما، ولا يرون فاعليتها، مما يساهم في تعكير الجو البيداغوجي، وفي نفس الوقت يدل على وجود انفصام بين الأساتذة والإدارة، وهذا أمر سلبي من أسبابه نقص التكوين البيداغوجي والإداري عند هؤلاء الأساتذة.

النسبة % 27.7 من المبحوثين الذين يرون أن مطالعة القوانين هي الحل قالوا بأنها التزام للأساتذة والتلاميذ.هؤلاء نظرتهم إيجابية معاكسة للنظرة السابقة، تؤكد على وجود وعي تربوي بيداغوجي عند هؤلاء الأساتذة مما سيسهم في صناعة التلاحم بين الإدارة والأساتذة، وصناعة البيئة التعلمية التعليمية، التي تعمل على انتشار جو النظام والانضباط بين التلاميذ.

النسبة % 14.7 من الذين يرون أن الاستفادة من أصحاب الخبرة هو الحل قالوا أنها عادة إدارية، هؤلاء رغم أن نسبتهم منخفضة إلا أن تأثيرهم يتجه اتجاه سلبي، يعمل على تنمية شرخ الاختلاف بين الإدارة والأساتذة، لأن كلمة عادة إدارية تعني أن هذه القوانين لا تعرف تطبيقا بل هي ورقة تعودت الإدارة تقديمها للتلاميذ كروتين، من أجل وضعها في دفتر التلاميذ ليراها المفتشون بعد ذلك.

النسبة % 13.7 من المبحوثين الذين يرون أن الاستفادة من أصحاب الخبرة هو الحل قالوا بأنها التزام للأساتذة والتلاميذ.هؤلاء فعلا استفادوا من الأساتذة الذين سبقوهم، لذلك هم يستثمرون كل سبيل يؤدي إلى إحلال جو النظام والتفاهم داخل المؤسسة التعليمية.

الشكل رقم 66: يُبيّن العلاقة بين التعامل مع وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة وتدارك النقص في التكوين:



جدول رقم : 63 يُبيّن العلاقة بين التعامل مع وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة وتوليد رغبة التلاميذ:

أحسن أسلوب لتوليد الرغبة عند التلاميذ	التعامل مع وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة							
	التزام للأساتذة والتلاميذ		عادة إدارية		غير ذلك		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
تحميلهم المسئولية	228	**38**	245	**40.8**	30	5	503	83.8
تسهيل الأسئلة	14	2.3	27	4.5	4	0.7	45	7.5
غير ذلك	20	3.3	22	3.7	10	1.7	52	8.7
المجموع	262	43.7	294	49	44	7.3	600	100

قراءة في نسب المتغير التابع:

نسب المتغير التابع المأخوذة من إجابات المبحوثين الذين سُئلوا عن أحسن أسلوب لتوليد الرغبة عند التلاميذ فقالوا مايلي: النسبة % 83.8 منهم قالوا لابد من تحميلهم المسؤولية، تليها النسبة % 8.7 من المبحوثين قالوا بأن هناك أساليب أخرى يمكن استعمالها، بينما النسبة % 7.5 منهم قالوا: بأن تسهيل الأسئلة هو الأسلوب المناسب.

النسبة % 83.8 منهم قالوا لابد من تحميل التلاميذ المسؤولية، هذه النسبة المرتفعة جدا تؤكد أن

الأساتذة مدركين لأهمية التغيير الذاتي نظريا، إذ أن تحميل التلميذ المسؤولية، سيجعله فردا إيجابيا يُحسن التصرف في المواقف كلها، وهذا هو هدف التدريس بالمقاربة بالكفاءات في الحقيقة الأمر ، لأن معني تحمل المسؤولية أن يمتلك الكفاءات التي تمكنه من تحقيق كل هدف منشود.

النسبة % 8.7 من المبحوثين قالوا بأن هناك أساليب أخرى يمكن استعمالها من أجل توليد الرغبة عند التلاميذ، مثل استعمال أسلوب التدرج في تعليمه وتربيته، ومثل استعمال أسلوب الحوار في مخاطبته، وغير ذلك من الأساليب التي تصب في بوتقة تحميل التلاميذ المسؤولية، وبذلك فإن النسبة تزداد تضخما وتصبح % 92.5.

النسبة % 7.5 منهم قالوا: بأن تسهيل الأسئلة هو الأسلوب المناسب. هؤلاء الأساتذة القلة مع الأسف يستعملون أساليب مخادعة لا يمكن أبدا أن توصف بأنها تربوية، لكونها تخادع التلميذ وتحاول إرضائه من خلال الكذب عليه، يمكن أن يتحصل على نتائج عالية لكنها لا تعبر عن الحقيقة التي ستصدمه يوما حتما.

قراءة في نسب الربط بين المتغيرين:

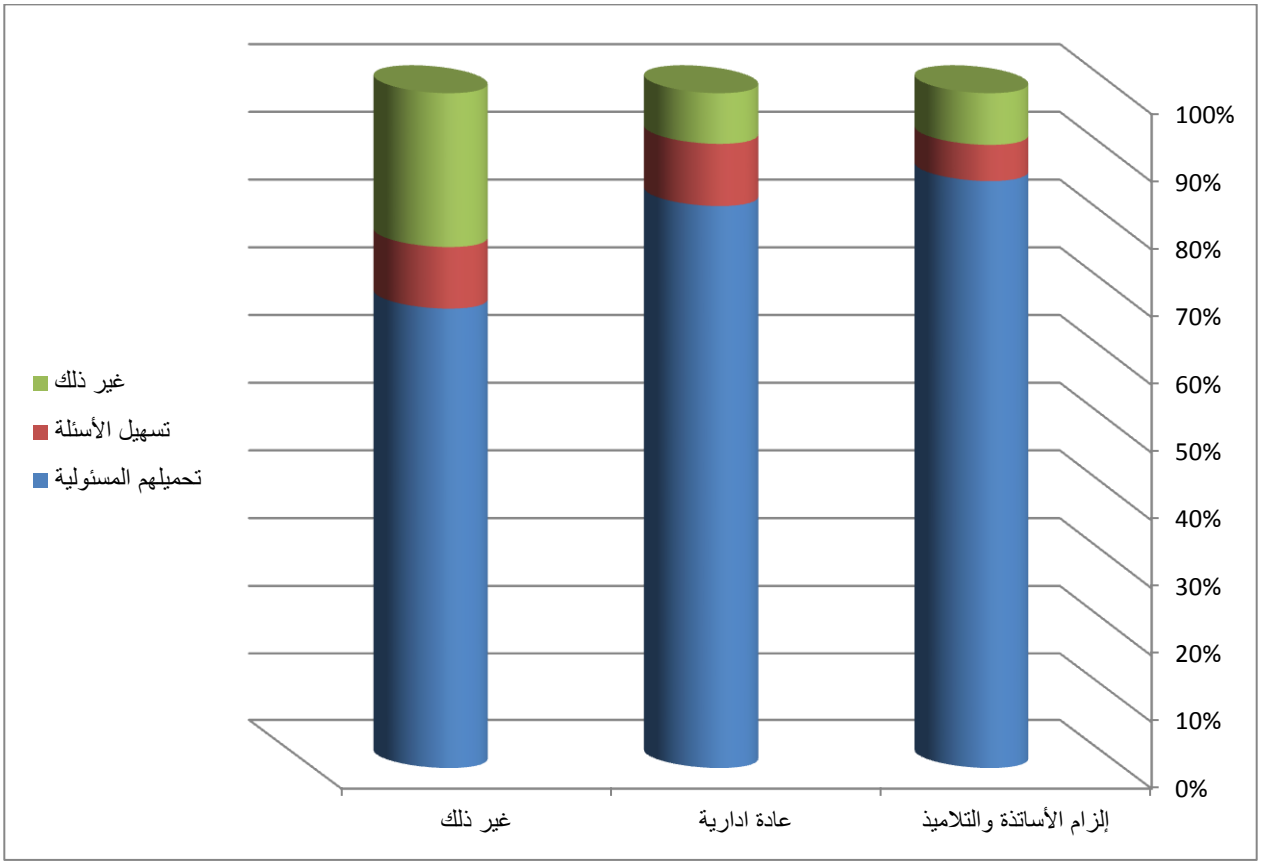
نسب الربط بين المتغيرين المأخوذة من إجابات المبحوثين الذين سُئلوا عن أحسن أسلوب لتوليد الرغبة عند التلاميذ وكيفية التعامل مع وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة فقالوا مايلي: النسبة % 40.8 من الذين اعتبروا التعامل مع وثيقة النظام عادة إدارية، قالوا لابد من تحميل التلاميذ المسؤولية تليها النسبة% 38 من المبحوثين اعتبروا التزام للأساتذة والتلاميذ أحسن طرق التعامل مع وثيقة النظام بينما قالوا لابد من تحميل التلاميذ المسؤولية.

النسبة % 40.8 من الأساتذة اعتبروا التعامل مع وثيقة النظام عادة إدارية، وقالوا لابد من تحميل التلاميذ المسؤولية، نلاحظ التناقض واضحا بين الرأيين فمن جهة هم لا يعطون لهذه الوثيقة قيمة، ومن جهة أخرى يريدون من التلميذ تحمل المسؤولية، في حين كان الأحسن هو التعاون مع الإدارة لإنزال القوانين المكتوبة في وثيقة النظام في أرض الواقع من خلال الاحتكام إليها، وأن يكون الأساتذة قدوة حسنة ليُقتدى بهم، ومن جهة أخرى يعملون على تربية تلاميذهم بمختلف الأساليب التربوية مثل التربية بالعادة، والتربية بالملاحظة والتربية بالحدث، والتربية بالمرافقة وبالمتابعة وحتى أساليب العقاب التي من ضمنها أسلوب الضرب ...إلخ.

النسبة% 38 من المبحوثين اعتبروا التزام للأساتذة والتلاميذ أحسن طرق التعامل مع وثيقة النظام قالوا لابد من تحميل التلاميذ المسؤولية، هذا التوافق يسهل العملية التربوية، إذ أن وثيقة النظام الداخلي تجمع أهدافا مشتركة تجسيدها من طرف الجميع يصنع جوا تربويا مناسب للتعلم، عندما يرى التلميذ هذا التوافق في اتباع الأهداف لا يمكنه أن يتفلت من مسار النظام، ولا يمكن لفيروس الانحراف أن يعيش في هذا الجو النظيف، الذي يُعلم التلميذ كيف يتشرب القيم . إذ أنّ من وظيفة المدرسة بالإضافة إلى إكساب الطالب والتلميذ المهارات العلميَّة والمعرفيّة المختلفة، إكسابه جانبا كبيرا من القيم والأخلاق والاتجاهات الإيجابيّة في الحياة، فالمدرسة وما تقوم عليه من منهاج، ومدرسين، ونظم تعليميّة، ووسائل منبعٌ خصب للقيم والاتجاهات السلوكيَّة عند الأفراد،

وهناك نماذج وأمثلة على القيم والاتجاهات السلوكية في المدرسة، كما أنّ هناك سبل لنشرها، ومعوّقات تعترض تحقيق ذلك في ذات الوقت. أمثلة على القيم والاتجاهات الإيجابية هناك العديد من التنظيمية المدمجة في وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة، وهناك القيم السلوكيَّة والاتجاهات يمكن إكسابها للتلميذ والطالب في صفوف المدرسة، أثناء مخالطة التلاميذ لمدرسهم، وهم يتفاعلون مع بعضهم بعضا، نذكر منها: الإيثار، والتعاون والبذل والعطاء، والتضحية، والكرم والسخاء، والجدُّ والمثابرة، والحياء، واحترام الكبار بدءا من المدرسين، واحترام الغير وتقدير أراءهم والنظافة، والعمل في فريق، وحب الجماعة عموما، والانتماء للوطن خصوصا، وحبُّ المجتمع انطلاقا من حب المدرسة، وغير ذلك أي كل:« ما يكتسبه المتعلمون من معارف واتجاهات وقيم ومهارات خارج المنهاج الرسمي من غير تخطيط من خلال علاقات التفاعل في البيئة المدرسية بين المتعلمين أنفسهم وبين المعلمين والإدارة، وما يسود تلك البيئة من قيم وعادات وتقاليد وقوانين تحكم النظام المدرسي»[1]

الشكل رقم 67: يُبيّن العلاقة بين التعامل مع وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة وتدارك النقص في التكوين:



[1] فارس راتب الأشقر: **ازدواجية القيم لدى الطلبة**، دار زهران للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2011، ص34.

جدول رقم 64: يُبيّن العلاقة بين الاستفادة من دفتر المراسلة وتوليد الرغبة عند التلاميذ:

أحسن أسلوب لتوليد الرغبة عند التلاميذ	الاستفادة من دفتر المراسلة					
	نعم		لا		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%
تحميلهم المسئولية	245	40.8	258	43	503	83.8
تسهيل الأسئلة	23	3.8	22	3.7	45	7.5
غير ذلك	22	3.7	30	5	52	8.7
المجموع	290	48.3	310	51.7	600	100

قراءة في نسب المتغير المستقل:

نسب المتغير المستقل المأخوذة من إجابات المبحوثين الذين سُئلوا عن شكل الاستفادة من دفتر المراسلة فقالوا مايلي: النسبة % 51.7 منهم قالوا بأنهم لا يستفيدون منه، تقابلها النسبة 48.3% من المبحوثين قالوا بأنهم يستفيدون منه.

النسبة % 51.7 منهم قالوا بأنهم لا يستفيدون منه، بالرغم من أن هذا الدفتر كان مطلبا من مطالب الأساتذة كونه وسيلة فعالة من وسائل التواصل بين المدرسة والأسرة، إلا أن هذه النسبة تبين أن الأساتذة لا يفعلون هذه الوسيلة، وهذا يدل على أن هناك انفصام وعدم تواصل بين البيت والمدرسة، هذه من الحقائق التي يلمسها كل من مارس مهنة التعليم، إذ أن أولياء التلاميذ غائبين تماما لا يُرى لهم وجودا إلا في حالتين في بداية السنة: الحالة الأولى في حالة رسوب ابنهم أو نقله من مؤسسة إلى أخرى، وفي الحالة الثانية عند استلامهم المبلغ المالي الذي قرره الرئيس بوتفليقة للفقراء والمعوزين. هذا الغياب جعل بعض الأساتذة يمل من تسجيل ملاحظاته على دفتر المراسلة، وبسبب انعدام المتابعة الإدارية لهذا العمل زهد عدد من الأساتذة في هذه الوسيلة، بل إن بعضهم وجدها عملا إداريا لا فائدة منه فتركها، وقد لاحظت أن هذه الوسيلة استقبلت في بداية تشريعها بشكل جيد كان يعبر عن التعاون والترابط بين الأسرة والمدرسة، في زمن كان المدرس يزور التلميذ في منزله إذا مرض أو تغيب أو حدث له طارئ، ويجب أن لا ننسى أن الفردانية المجتمعية لم يكن انتشارها كما هو عليه الحال اليوم، وهذه الظاهرة في حد ذاتها تستحق البحث والدراسة باعتبارها من الظواهر الاجتماعية التي تولدت بشكل مريع بعد أحداث التسعينيات من القرن الماضي أو ما يسمى بالعشرية السوداء.

النسبة 48.3% من المبحوثين قالوا بأنهم يستفيدون منه. الحقيقة أن دفتر المراسلة هو وسيلة ربط بين المدرسة والأسرة، ووسيلة اتصال بين الإدارة والأساتذة من جهة والأولياء من جهة أخرى، ووسيلة لتدعيم العلاقة

بين الأولياء والمؤسسات التربوية. والهدف منه هو:1- تمكين الأولياء من متابعة تمدرس أبنائهم.2- الاطلاع على نشاطات أبنائهم داخل المؤسسة.3- الاطلاع على مختلف الأنشطة بالمؤسسة.4- الاطلاع على غيا بات وتأخرت أبنائهم.5- الاطلاع على النتائج المدرسية التي تحصل عليها أبناؤهم سواء عن طريق الفروض، أو الواجبات المنزلية، أو المراقبة المستمرة،...إلخ أسبوعيا وشهريا.6- الاتصال بأساتذة المواد المقررة.7- الاطلاع على توصيات مصالح حفظ الصحة المدرسية. كما نرى فإن هذا الدفتر يمثل وسيلة تواصل ممتازة بين المدرسة والبيت. لذلك فإن الأساتذة الذين تمثلهم هذه النسبة يمكن اعتبارهم من الأساتذة الذين يملكون وعيا تربويا جيدا، إذ أن لهذه الوسيلة التربوية تأثيرا على صناعة البيئة التربوية للمؤسسة ولها امتدادات تربوية وبيداغوجية مختلفة، يمكن استغلالها في تحسين المستوى التربوي والدراسي لدى التلاميذ والطلاب. وقد شرعت بعض المديريات في العمل بدفتر المراسلة الرقمي كما هو الحال في ولاية المدية الرائدة في هذا المجال[1]، وهذا العمل وإن كان في بدايته إنما يدل على قوة التأثير الإعلامي والتكنولوجي، وهو من مستجدات الرقمنة الحديثة التي ستعمل حتما على تطوير المدرسة الجزائرية فتنقلها من التقليدية القسرية إلى الحداثة المعاصرة الإيجابية والفاعلة.

قراءة في نسب الربط بين المتغيرين:

وعند الربط بين المتغيرين: الاستفادة من دفتر المراسلة وأحسن أسلوب لتوليد الرغبة عند التلاميذ نجد النسب التالية: النسبة% 43 تمثل الأساتذة الذين لا يستفيدون من دفتر المراسلة، في نفس الوقت يرون أن أحسن أسلوب لتوليد الرغبة عند التلاميذ هو تحميلهم المسئولية. تليها النسبة 40.8% تمثل الأساتذة الذين يستفيدون من دفتر المراسلة، في نفس الوقت يرون أن أحسن أسلوب لتوليد الرغبة عند التلاميذ هو تحميلهم المسئولية.

النسبة% 43 تمثل الأساتذة الذين لا يستفيدون من دفتر المراسلة، في نفس الوقت يرون أن أحسن أسلوب لتوليد الرغبة عند التلاميذ هو تحميلهم المسئولية، نفس الملاحظة السابقة فإن هناك مجموعة كبيرة من الأساتذة ينقصهم الوعي التربوي والبيداغوجي، وهذه النسبة هي الأعلى في هذا الجدول، تؤكد انتشار هذا التوجه السلبي وتثبت ذلك أيضا، فكيف يمكن تعويد التلاميذ والطلاب خلق الإيجابية في التعامل الذي من مؤشراته تحمل المسؤولية وهناك انفصام علاقة بين مدرستهم وبين أسرهم؟، أذكر أني شاهدت فيلم تربوي واقعي شهير يلخص السيرة الذاتية وتجربة تفوق أستاذ في تعليم تلاميذ عجز غيره عن تعليمهم عنوانه: "**رون كلارك" The Ron Clark Story**)[2] السر في نجاحه يعود لعدة عوامل منها أنه استطاع أن يُقيم تواصل ميداني بين المدرسة

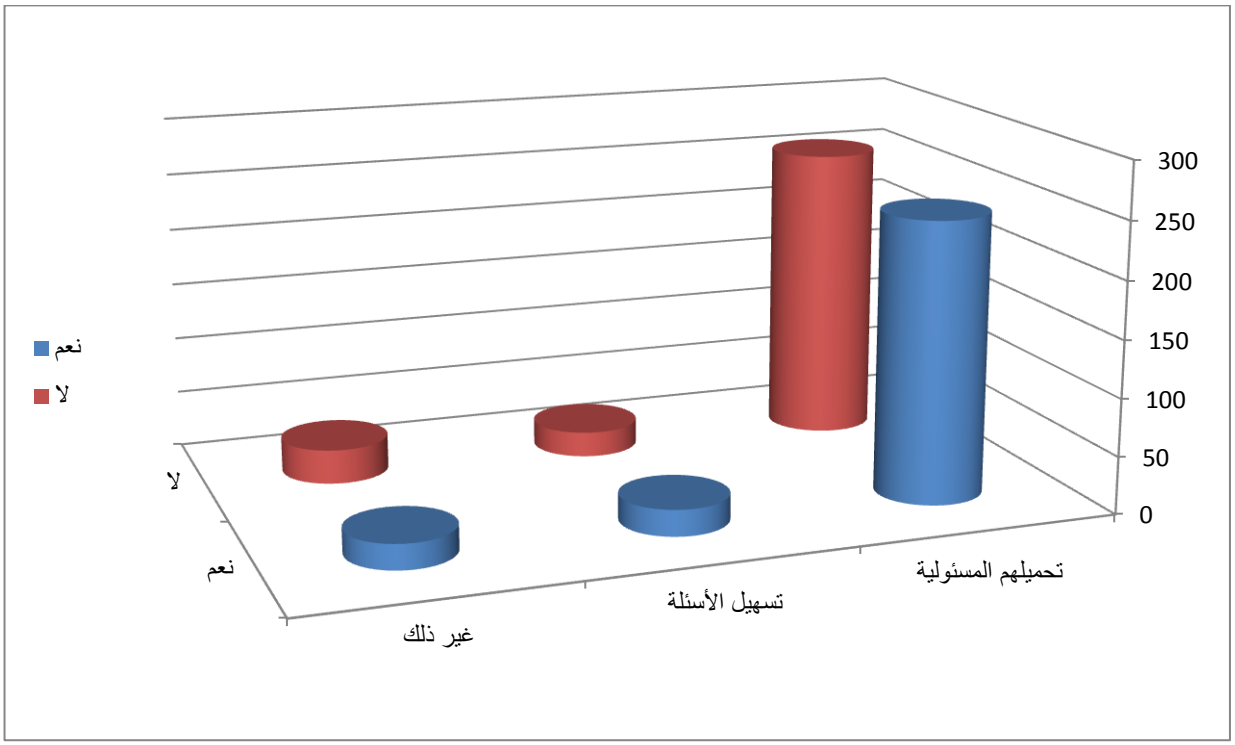
[1] أنظر في موقع أكاديمية التربية والتعليم في الجزائر، https://www.dz-educ.com/2016/12/blog-post_36.html يوم 2018/02/05 الساعة 012:01.

[2] أنظر في اليوتيوب https://www.youtube.com/watch?v=d4yLkjwPvzU يوم 2017/12/05 الساعة 08:00.

والبيت، و بذلك استطاع أن يفهم العوائق المؤثرات الحقيقية على سلوكات التلاميذ التي أدت إلى انحرافهم، والتي لما عالجها نجح في تغيير نوع شخصية تلاميذه ليبرز الجانب الإيجابي الذي استغله في تعليمهم ومن ثم نجاحهم.

النسبة 40.8% تمثل الأساتذة الذين يستفيدون من دفتر المراسلة، في نفس الوقت يرون أن أحسن أسلوب لتوليد الرغبة عند التلاميذ هو تحميلهم المسئولية. هذه النسبة المرتفعة نوعا ما تؤكد أن في الأساتذة المبحوثين عناصر إيجابية واعية بإمكانها أن استغلت من طرف الإدارة في نشر هذا النوع الجيد من الوعي التربوي وفي تجسيده ميدانيا. وتبين أيضا أن الإدارة لا تقوم بواجبها كما ينبغي إذ أن من مهام المدير متابعة دفاتر المراسلة والاطلاع على وسائل التواصل التي تربط المدرسة بالأسرة، وبإمكان الإدارة أن تستعمل الضغط المادي على الأساتذة فكل أستاذ لا يقوم بدوره في هذا المجال تنقص نقطة مردوديته، ولقد لاحظت أن مؤسسة "قوجيل" للتعليم المتوسط، التي حصلت على المرتبة الأولى وطنيا، باعتبار أن كل تلاميذها المسجلين في امتحان شهادة التعليم المتوسط، استطاعت إدارتها أن تجعل عملية ملئ الدفاتر عملية روتينية يقوم بها الأستاذ يوميا، بل إن زيارات الأولياء ومتابعتهم لأبنائهم كانت من العوامل المهمة التي مكنت المتوسطة من أن تنال مرتبتها المرموقة.

الشكل رقم 68: يُبيّن العلاقة بين الاستفادة من دفتر المراسلة وتوليد الرغبة عند التلاميذ:



جدول رقم65: يُبيّن العلاقة بين أدوار وثيقة دفتر المراسلة للمؤسسة وتوليد الرغبة عند التلاميذ:

أحسن أسلوب لتوليد الرغبة عند التلاميذ	أهم أدوار وثيقة دفتر المراسلة							
	ضبط القسم		تواصل مع الأولياء		غير ذلك		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
تحميلهم المسئولية	126	**21**	333	**55.5**	44	7.3	503	83.8
تسهيل الأسئلة	6	1	23	3.8	16	2.7	45	7.5
غير ذلك	4	0.7	34	5.7	14	2.3	52	8.7
المجموع	136	22.7	390	65	74	12.3	600	100

قراءة في نسب المتغير المستقل:

نسب المتغير المستقل المأخوذة من إجابات المبحوثين الذين سُئلوا عن أهم دور لوثيقة دفتر المراسلة فقالوا ما يلي: النسبة % 65 منهم قالوا بأنه للتواصل مع الأولياء ، تليها النسبة 22.7% من المبحوثين قالوا بأنه لضبط القسم، تليهما النسبة % 12.3 منهم قالوا غير ذلك.

النسبة % 65 منهم قالوا بأن أهم أدوار وثيقة دفتر المراسلة تتمثل في كونه أداة جيدة من أدوات التواصل بين المدرسة والأسرة، وهي نسبة جيدة تبين بأن أهم أهداف وضع الوزارة المعنية هذه الوسيلة ضمن المنهاج التربوي ماثل وواضح للأساتذة، وبذلك فإن عمليات التواصل مع الأولياء يجب أن تكون مستمرة، باعتبار أن العنصر البشري المحرض على التعلم والمتابع يتمثل في أولياء التلاميذ، فهؤلاء يجب أن يفسح لهم المجال ليؤدوا أدوارهم التعليمية كما ينبغي وفي أحسن الظروف، من الواجب أن يكون سؤال الوالد ابنه عن مستواه الدراسي يكون بأن يطلب منه أن يطلعه على دفتر المراسلة، ليرى ملاحظات الأساتذة، لكن في المقابل هناك بعض الأساتذة عندما يُفعلون دورهم ويسجلون ملاحظاتهم يكونون قد أقاموا جسورا من التواصل عن طريق الحوار المكتوب، والبعض الآخر يكون قد قطعه. والغريب الملاحظ في ارتفاع هذه النسبة أن جل الأساتذة يدركون ماهية الهدف الأسمى لهذه الوسيلة مع ذلك يتقاعسون عن قيامهم بأدوارهم كما راينا ونرى في هذه النسب المستقاة من هذه الجداول.

النسبة 22.7% من المبحوثين قالوا بأنه لضبط القسم، لاشك أن هؤلاء الأساتذة يعلمون أهمية الدور التواصلي بينهم وبين الأسرة، لكنهم هنا فضلوا ذكر دور آخر هو أن هذا الدفتر يسهم في ضبط القسم، كيف

ذلك؟ إن أسلوب التخويف مثلا من الأساليب المهمة، مجرد تهديد التلميذ بتسجيل بعض الملاحظات في الدفتر ليطلع عليها أهله، يكبحه مما يسهم في ضبط القسم، بالإضافة إلى أن تذكيره بما في بنود النظام الداخلي يجعله يرتدع ويخضع للقانون، وهذه كلها تربويات من الواجب تعليمها للتلميذ.

النسبة % 12.3منهم قالوا غير ذلك. هناك من الأساتذة من له رأي آخر يختلف عن الخيارات المقترحة في الاستمارة، وهؤلاء بعضهم يرى أن دفتر المراسلة من الإداريات المرهقة للأستاذ التي لا داعي لها، وبعضهم يرى بأنه تحول إلى بطاقة الدخول فقط لأن الإدارة تمنع من لم يحضره من الدخول للمؤسسة، وهناك من يرى أنه وسيلة تواصلية غير مُفعلة من طرف الإدارة بالتالي فإنه أصبح عائقا للجميع. كما نرى فإن هناك العديد من الآراء المختلفة التي تبين بأن المؤسسات التربوية تفتقر إلى بعض الممارسات التي تفعل أساليب الحوار، إذ أن هذه النسبة تعبر عن رأي بعض الأساتذة الذين لم يعوا ماهية دور هذه الوسيلة، بسبب الممارسات الخاطئة في الميدان.

قراءة في نسب الربط بين المتغيرين:

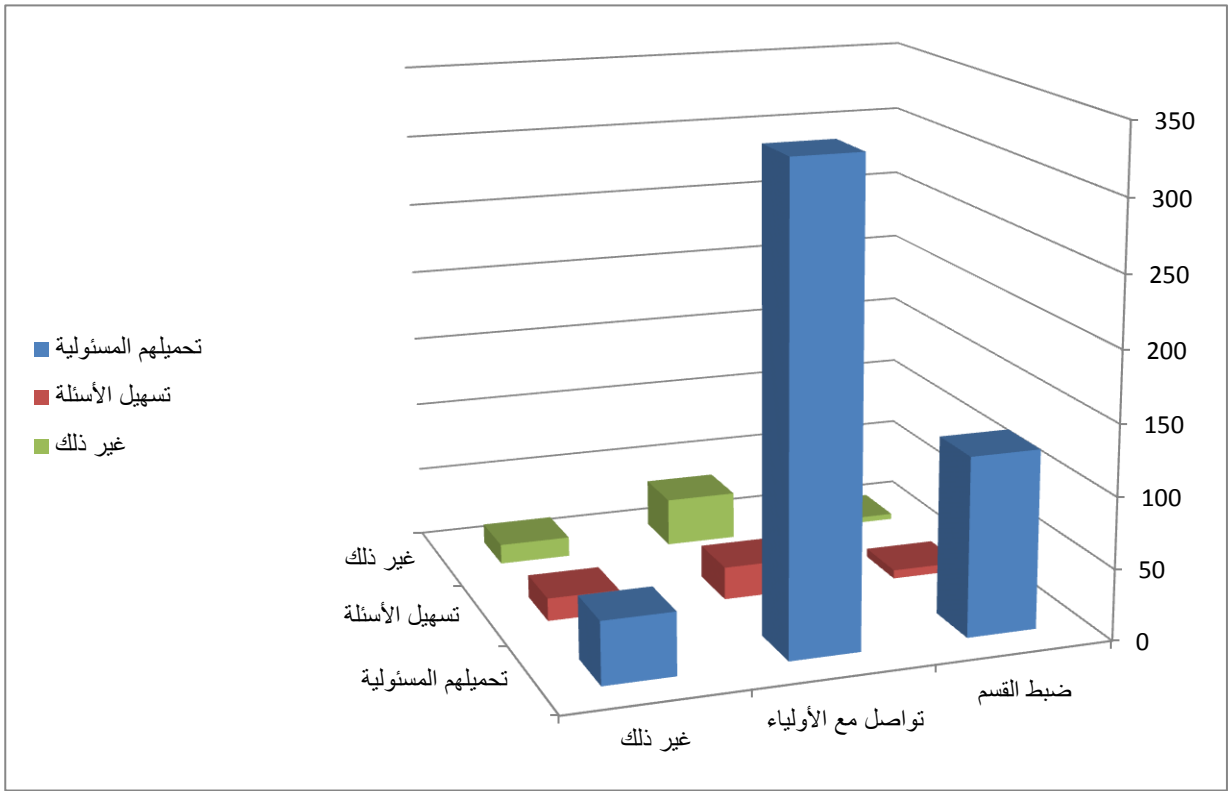
وعند الربط بين المتغيرين: أهم دوار دفتر المراسلة وأحسن أسلوب لتوليد الرغبة عند التلاميذ، نجد النسب التالية: النسبة% 55.5 تمثل الأساتذة الذين يعتبرون دفتر المراسلة أداة تواصل بين المؤسسة التعليمية والبيت، في نفس الوقت يرون أن أحسن أسلوب لتوليد الرغبة عند التلاميذ هو تحميلهم المسئولية. تليها النسبة 21% التي تمثل رأي الأساتذة الذين يعتبرون دفتر المراسلة أداة لضبط القسم بهدف توليد الرغبة عند التلاميذ ليتحملوا المسؤولية.

النسبة% 43 تمثل الأساتذة الذين يعتبرون دفتر المراسلة أداة تواصل بين المؤسسة التعليمية والبيت، في نفس الوقت يرون أن أحسن أسلوب لتوليد الرغبة عند التلاميذ هو تحميلهم المسئولية. لاشك أن هؤلاء الأساتذة يُطبقون أسلوب الملاحظة والمتابعة باعتباره من أهم الأساليب التربوية والبيداغوجية، التي تُسهم في صقل شخصية التلميذ وتوجيهه ليكون عنصرا فاعلا في المجتمع وهو ما نعبر عنه بأنه فرد يتحمل المسؤولية، أي أنه يكون فردا ذا كفاءات وقدرات تمكنه من أداء أدواره المجتمعية على أحسن الوجوه مستقبلا، هذه النسبة تبين عدد الأساتذة الذين يرون أن التواصل مع الأولياء هو الذي يحقق ذلك، يعون أن التربية عملية تعاونية مشتركة بين المدرسة والأسرة، ومن ثم فإنهم يعطون لهذه الوسيلة أهميتها، باعتبار أن الانحراف ينشأ عندما يشعر التلميذ بالفراغ بين المؤسستين، هذا الفراغ يسمح بمخالطة فئات مجهولة قد يتأثر بها التلميذ، مثل رفقاء السوء الذين ينحرفون به تدريجيا نحو متاهات ومهاوي خطيرة يصعب تداركه بعد وقوعه فيها، لكن بمطالعة دفتر المراسلة، يمكن اكتشاف الخطر قبل الوقوع فيه.

النسبة 21% التي تمثل رأي الأساتذة الذين يعتبرون دفتر المراسلة أداة لضبط القسم بهدف توليد

الرغبة عند التلاميذ ليتحملوا المسؤولية، إن هؤلاء الأساتذة بدون شك يدركون أهمية التواصل بين البيت والمدرسة، لكنهم يحملون أنفسهم المسؤولية، وينطلقون في العملية التربوية عندما يجعلون من هذا الدفتر وسيلة لضبط القسم، من باب أولى هو وسيلة تنتقل إلى البيت لتضبط التلميذ فيه، وبذلك فإن هؤلاء تحدثوا بلغة الميدان ولغة العمل التطبيقي، باعتبار أن ضبط القسم سينتقل إلى البيت، لينضبط كذلك بأن يعمل التلميذ على إعداد واجباته التي كلفه بها أستاذه، أو مراجعة دروسه التي سيسأله عنها أستاذه، أو غير ذلك من العمليات التدريسية، التعليمية التعلمية.

الشكل رقم69: يُبيّن العلاقة بين كيفية التعامل مع أهم أدوار وثيقة دفتر المراسلة و توليد الرغبة عند التلاميذ.



جدول رقم 66: يُبيّن العلاقة بين التعامل مع وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة والتعامل مع فوضى التلاميذ:

التعامل مع فوضى التلاميذ	التعامل مع وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة							
	إلزام الأساتذة والتلاميذ		عادة إدارية		غير ذلك		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
تسمح بها مطلقا	149	**24.8**	158	**26.3**	27	4.5	334	55.7
لا تسمح بها بتاتا	113	**18.8**	136	**22.7**	17	2.8	266	44.3
المجموع	262	43.7	294	49	44	7.3	600	100

قراءة في نسب المتغير التابع:

نسب المتغير التابع المأخوذة من إجابات المبحوثين الذين سُئلوا عن شكل التعامل مع فوضى التلاميذ فقالوا ما يلي: النسبة % 55.7 منهم قالوا بأنهم يسمحون بها، تقابلها النسبة 44.3% من المبحوثين قالوا بأنهم لا يسمحون بها بتاتا.

النسبة % 55.7 منهم قالوا بأنهم يسمحون بها، هناك فرق بين فوضى وفوضى، هناك الفوضى التي تشير إلى وجود الإهمال والعبث، سببها أن الأستاذ لا يتحكم في إدارة قسمه، بسبب ضعف شخصيته، أو بسبب تركه الحبل على الغارب، فهو لم يخطط لدرسه، وهناك من الأساتذة من مات ضميره تماما، لا يرى في التعليم إلا جانبه المادي، فهو وسيلة للكسب، بعض هؤلاء قد يخرج من القسم ليطيل لحظات محادثته مع زميل له، وأحيانا قد يخرج هاتفه ليحادث غيره غير آبه لأمر تلاميذه...، لاشك أن هذا النوع من الفوضى سلبي، لكن هناك نوع آخر منها ضروري وفعال، فعندما يكون موضوعها مناقشة بين التلاميذ، أو أسئلة من ذا وذاك فلا حرج منها، بل إنها في هذه الحالة من مؤشرات الاهتمام والمتابعة، يمكن أن نشبهها بما يُعرف في النظريات السياسية بالفوضى الخلاقة، والمعيار يتمثل في عدم الخروج عن موضوع الدرس، ومع ذلك فإن القسم الذي يسوده حوار منظم، يخلو من كل مظاهر الفوضى التي إن وجدت فإنها تكون لفترة وجيزة، باعتبار أن الاستماع من أهم وسائل الحوار الجاد الذي يؤدي إلى التفاهم والاتفاق وقد بينت الطرق والنظريات الحديثة أن هناك أنواعا جديدة من طرق واستراتيجيات التدريس نذكر منها نظرية الذكاءات المتعددة[1]، التي ظهرت لأول مرة في عام 1983 على يد العالم الأمريكي "هاورد جاردنر" (Howard Gardner) وذلك في كتابه الشهير "أطر العقل" (Frames of Mind) لتقدم لنا نقداً لاذعاً لاختبارات نسبة الذكاء (I.Q) وتدعيماً لفكرة التعلم النشط، حيث رفض اعتبار الذكاء قدرة واحدة يمكن أن تقاس باختبار واحد، لتصبح بذلك نظرية الذكاءات المتعددة في حد ذاتها أداة هامة وبارزة، ومن أبرز أدوات التعلم النشط. وقد انبثقت هذه النظرية عدد من البحوث المعرفية الحديثة التي أوضحت أن التلاميذ والطلبة مختلفون في عقولهم , وأنهم يتعلمون ويتذكرون ويفهمون بطرق مختلفة . وأن كل إنسان قادر على معرفة العالم بثمانية طرق مختلفة سمّاها جاردنر : الذكاءات الثمانية وهي : **اللغوي** و**المنطقي** و**الحركي** و**البصري** و**الإيقاعي** و**الاجتماعي** و**الذاتي – التأملي** و**الطبيعي**. وبحث بعد ذلك على أشكالا أخرى من الذكاءات وهي : **الذكاء الروحي** و**الذكاء الوجودي**.. ومن هنا نلاحظ أن صاحب الذكاء الحركي يحب الفوضى ويحب أن يتعلم في جو الفوضى. وقد ذكر عبيدات وأبو السميد[2] أن هذه النظرية ارتبطت بمسلمات أساسية هي:

1. ليس هناك ذكاء واحد ثابت ورثناه , ولا يمكن تغييره.
2. إن اختبارات الذكاء الحالية هي لغوية منطقية وهي لا تغطي جميع الذكاءات الموجودة عند كل فرد.

[1] عبيدات، ذوقان، وأبو السميد، سهيلة: **استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين**، دار الفكر، عمان، ط2، 2010، ص254.

[2] المرجع السابق نفسه، ص254.

3. يمتلك كل شخص عدداً من الذكاءات وليس ذكاء واحداً.
4. بالإمكان تنمية ما نمتلكه من ذكاءات فهي ليست ثابتة.
5. يتعلم الأطفال إذا كان التعليم مناسباً لما يمتلكونه من ذكاءات.
6. يمتلك كل شخص بروفيلاً من الذكاءات ويمكن رسم هذا البروفيل لكل شخص.
7. تتفاوت الذكاءات الثمانية لدى كل شخص ومن المستحيل وجود بروفيل لشخص ما مشابه لبروفيل شخص آخر.
8. يمكن استغلال الذكاءات القوية لتنمية الذكاءات الضعيفة.

النسبة 44.3% من المبحوثين قالوا بأنهم لا يسمحون بها بتاتا. كان هذا الأسلوب هو الشائع قديما، في المقاربة بالمضامين باعتبار أن الأستاذ وحده الذي يتكلم، لذا كان الوجب على كل التلاميذ والطلبة حسن الاستماع، أذكر أني كنت أرى في الأيام الأولى للتدريس أن الأستاذ المثالي هو ذاك الذي تسمع صوت الذباب في قسمه، لذلك كنت استعمل العنف من أجل إحلال هذا الجو وصناعة هذه البيئة، وأذكر أن أحد التلاميذ كان يرتجف من الخوف عندما سألته، لاشك أن هذا الأسلوب الذي يعتمد على الإرهاب والتخويف أسلوب ممقوت، لا يسمح للتلميذ بأن يتعلم، خاصة والدولة الجزائرية تطبق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات التي تعتمد على العديد من الأساليب مثل أسلوب وضعية مشكلة، الذي يحير التلاميذ فيجعلهم يجربون عن طريق طرح الأسئلة على بعضهم، وسماع الأجوبة، وإن كان الأفضل أن يستشعر كل التلاميذ أنهم أسرة واحدة فعوض أن يختبر التلميذ نفسه قبل أن يجيب، يجيب مباشرة. وأحيانا قد يلجأ الأستاذ إلى التعليم التعاوني الذي يعتمد على توزيع التلاميذ في مجموعات تتحاور بينها، فتصدر منها فوضى إيجابية لا حرج منها بل لابد من وجودها، لأن ذلك يدل على التفاعل بين التلاميذ، وهو أمر مطلوب، في هذه الحالة وما شابهها تكون الفوضى علامة ومؤشر يدل على أن هناك تعليم وهناك تعلم، كما بينته نظرية الذكاءات المتعددة.

قراءة في نسب الربط بين المتغيرين:

نسب الربط بين المتغيرين: للمبحوثين الذين سئلوا عن كيفية التعامل مع وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة والتعامل مع فوضى التلاميذ فقالوا ما يلي: النسبة % 26.3 منهم قالوا بأنهم يسمحون بها، تقابلها النسبة% 24.8 من المبحوثين قالوا بأنهم لا يسمحون بها بتاتا. النسبة % 22.7 منهم قالوا بأنهم يسمحون بها، تقابلها النسبة% 18.8 من المبحوثين قالوا بأنهم لا يسمحون بها بتاتا.

النسبة % 26.3 منهم قالوا بأنهم يسمحون بها، هؤلاء يسمحون بالفوضى باعتبار أنهم يحبون التنصل من الالتزامات التنظيمية، ويرون أن وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة عادة إدارية، أي أنها تسبب لهم عوائق لذلك تجد أنهم وإن اطلعوا عليها لا يهتمون بها، وكان الواجب أن يقتبسوا منها نظاما داخليا يطبقونه في أقسامهم، مع الأسف نجد هؤلاء يسمحون بالفوضى لا لأنهم يعتبرونها من نظريات الذكاءات كلا، وعندما يتجاوز التلميذ حده لا يجدون طرقا

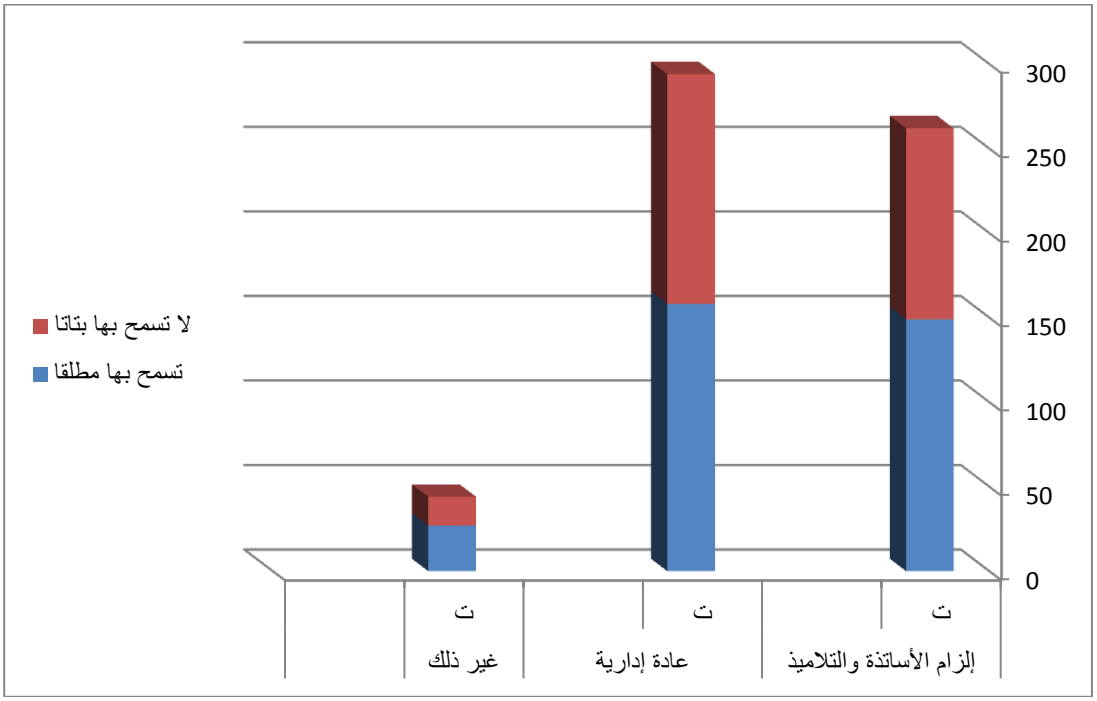
يعالجون بها الموقف بل عادة ما يخرجون التلميذ ليقف عند الباب خلافا للنظام التشريعي الجزائري، أو يرسلونه للإدارة. وهم بهذا التصرف لا يدركون أنهم ينقصهم وعي تربوي وبيداغوجي، وأنهم لا يحسنون إدارة وتسيير أقسامهم، ولا يعلمون أن هناك علوما تربوية تهتم بهذه القضايا.

النسبة% 24.8 من المبحوثين قالوا بأنهم لا يسمحون بها بتاتا، ويرون في وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة إلزاما لهم وللتلاميذ، هؤلاء الأساتذة لهم رؤية معاكسة تماما للنوع السابق، فهم يطبقون القوانين تطبيقا جامد لا مرونة فيه، ومن هنا فإنهم يمثلون الطرف الآخر في تعاملهم، والواجب أن لا يكون هناك لا إفراط ولا تفريط.

النسبة % 22.7 من الأساتذة المبحوثين قالوا بأنهم لا يسمحون بالفوضى بتاتا، ويرون في وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة أنها عادة إدارية، فوقعوا بذلك في التناقض، لأنهم من جهة يعتبرون أن لا فائدة من النظام ولا بوثيقة النظام داخل المؤسسة، ومن جهة أخرى يطالبون التلاميذ بالنظام والالتزام بترك الفوضى. هؤلاء لم يتعودوا ولم يتعلموا كيفية تطبيق اللوائح والنظم، أي أن تكوينهم الإداري والبيداغوجي ضعيف، فلا بد من تقويمهم وإصلاحهم حتى يؤدوا مهنتهم على الوجه الحسن.

النسبة% 18.8 من المبحوثين قالوا بأنهم لا يسمحون بها بتاتا. ويرون في وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة إلزاما لهم وللتلاميذ، هؤلاء وإن كانت نسبتهم في النسب المذكورة هي الأقل، إلا أنهم لا يتناقضون ويمثلون المدرسة الكلاسيكية التي تفرض الاستماع ليكون التعلم باعتبار أن الأستاذ يتكلم ويأمر والتلميذ يستمع وينفذ. بلا شك فإن هذا الجيل الذي نشأ في جو الحرية لا يمكن قهره بمثل هذه الأساليب لذلك فإن ضبط القسم عادة ما يكون بأساليب العنف والشدة وهذا ما سنتناوله فيما يأتي بإذن الله تعالى.

الشكل رقم 70: يُبيّن العلاقة بين التعامل مع وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة والتعامل مع فوضى التلاميذ:



جدول رقم 67: يُبيّن العلاقة بين: كيفية التعامل بدفتر المراسلة والتعامل مع فوضى التلاميذ:

التعامل مع فوضى التلاميذ	كيفية التعامل مع دفتر المراسلة							
	ضبط القسم		تواصل مع الأولياء		غير ذلك		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
تسمح بها مطلقا	87	**14.5**	208	**34.7**	39	6.5	334	55.7
لا تسمح بها بتاتا	49	8.2	182	**30.3**	35	5.8	266	44.3
المجموع	136	22.7	390	65	74	12.3	600	100

قراءة في نسب الربط بين المتغيرين:

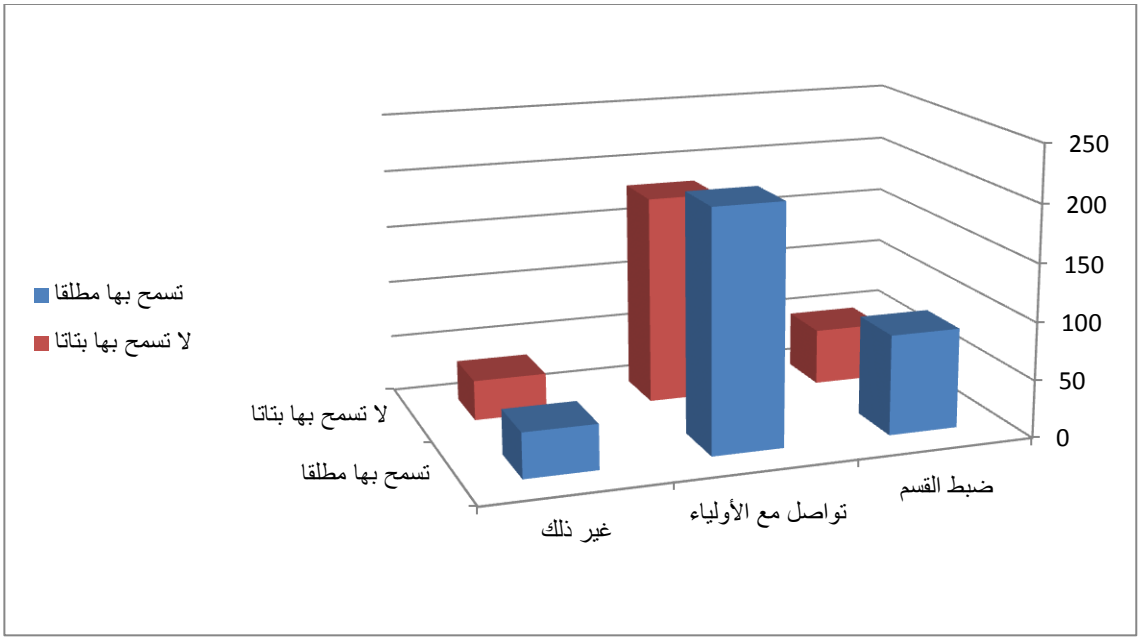
وعند الربط بين المتغيرين السابقين نجد النسب التالية: النسبة% 34.7 تمثل الأساتذة الذين يرون في دفتر المراسلة وسيلة تواصل مع الأولياء، ويسمحون للفوضى مطلقا بأن تكون في القسم، والنسبة 30.3% تمثل الأساتذة الذين يرون في دفتر المراسلة وسيلة ضبط للقسم، ولا يسمحون للفوضى بتاتا، والنسبة 14.5% تمثل الأساتذة الذين يرون في دفتر المراسلة وسيلة ضبط للقسم، و يسمحون للفوضى مطلقا.

النسبة% 34.7 تمثل الأساتذة الذين يرون في دفتر المراسلة وسيلة تواصل مع الأولياء، ويسمحون للفوضى مطلقا بأن تكون في القسم، ارتفاع هذه النسبة عن غيرها في الجدول أمر إيجابي يبين أن هناك شكل تربوي جيد هو السائد في الأقسام، وذلك بغض النظر عن إدراك الأساتذة لأهمية ذلك أو عدم إدراكهم، ولأن الفوضى أنواع فقد يكون مسموح بها لقصد، وفي فترات معينة، عند المناقشة مثلا في هذه الحالة هي فوضى خلاقة ومرغوبة، أما الحالة الأخرى التي هي موجودة ولكنها نادرا ما تكون، هي تلك الفوضى العبثية التي تنبئ بأن الأستاذ غير موجود، هذا النوع لا نتحدث عنه، لأنه وإن وجد فهو قليل ونادر، أذكر أن أحد الأستاذات المتمكنات طلبت من المدير أن يكلف أحد المستشارين ليحرس التلاميذ وهي تقوم بالتدريس، كان قسمها كله فوضى، لكنها عندما تحاورت مع إحدى زميلاتها بينت لها أن هناك طرقا عملية للتحكم في القسم، فجربتها واستطاعت عن طريق استعمال أسلوب التعزيز وتقديم المكافأة على البحوث المنجزة في البيوت أن تجلب اهتمام التلاميذ، وأن تكون بعد ذلك من أمهر الأساتذة، لقد كان خطابها أعلى من مستوى التلاميذ لذلك لم تتمكن من جلب انتباههم، خاصة وهي تدرس لغة أجنبية، ولقد استعانت بدفتر المراسلة وكانت تسجل ملاحظاتها دوما وتستدعى أحيانا بعض أولياء التلاميذ، كل هذا أكسبها قيمة واحترام في نفوس التلاميذ، فهي سمحت بالفوضى لكنها لما تركتها دون توجيه أصبحت عبثا، وعندما وجهتها أصبحت وسيلة من وسائل التعلم.

النسبة 30.3% تمثل الأساتذة الذين يرون في دفتر المراسلة وسيلة ضبط للقسم، ولا يسمحون للفوضى بتاتا، هؤلاء الأساتذة كما ذكرنا سابقا، يعتمدون على استراتيجيات التحكم في القسم باستعمال أساليب العنف والتهديد، وفرق كبير بين تلميذ يتعلم عن طواعية وآخر يتعلم بقسر وجبر، لاشك أن النفس البشرية تميل للنوع الأول باعتبار أن الله خلق الناس أحرارا. وهنا فإن الأستاذ يستعين بالدفتر الذي يعلم أن أولياء التلاميذ يطلعون عليه ويجعل منه وسيلة لضبط قسمه، ومعلوم أن هناك أنواع من الأساتذة: بعضهم يملك شخصية قوية، ولا يحتاج لاستعمال وسائل الضغط للتحكم في القسم، وبعضهم يتفنن في استعمال هذه الوسائل، فهو في صراع دائم مع التلاميذ، ولو أدرك أن هناك وسائل أخرى مثل التحضير الجيد، والقدوة الحسنة، واحترام التلاميذ وحبهم...إلخ من الوسائل المعنوية لاستعملها لأن لها تأثير أقوى بكثير من وسائل الضغط والعنف

النسبة 14.5% تمثل الأساتذة الذين يرون في دفتر المراسلة وسيلة ضبط للقسم، ويسمحون للفوضى مطلقا، هؤلاء ينتهجون أسلوبا مرنا فهم يضبطون أقسامهم باستعمال دفتر المراسلة لكنهم لا يجعلونه من وسائل الضغط بل للإعلام فقط، وهم عندما يسمحون بالفوضى لا يكبحون التلاميذ دوما، أحيانا يجب أن تكون هناك فوضى فالتلاميذ يعانون مكن حالة مرضية، مثلا في آخر الدرس عندما ينتهي كل شيء ولا يبقى إلا انتظار دق الجرس، في هذه الحالة من الطبيعي أن تكون في القسم فوضى لأن كل تلميذ سيتحدث مع زميله ملاء للفراغ، وأحيانا قد يكون الأستاذ هو المتسبب في الفوضى، مثلا عندما ينتهي من تقديم فقرة من فقرات الدرس ولا ينتقل إلى غيرها، في هذه الحالة الفوضى طبيعية جدا.

الشكل رقم 71: يُبيّن العلاقة بين: كيفية التعامل بدفتر المراسلة والتعامل مع فوضى التلاميذ:



جدول رقم 68: يُبيّن العلاقة بين مسك وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة والتعامل مع التلميذ المسيء:

التعامل مع التلميذ المسيء	التعامل مع وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة							
	إلزام الأساتذة والتلاميذ		عادة إدارية		غير ذلك		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
يطرده	36	6	34	5.7	6	1	76	12.7
يستعين بمستشار التربية	160	30	194	32.3	34	5.7	408	58
غير ذلك	46	7.7	66	11	4	0.4	116	19.3
المجموع	262	43.7	294	49	44	7.3	600	100

قراءة في نسب المتغير التابع:

نسب المتغير التابع المأخوذة من إجابات المبحوثين الذين سُئلوا عن شكل التعامل مع التلميذ المسيء فقالوا ما يلي: النسبة % 58 منهم قالوا بأنهم يستعينون بمستشار التربية، تليها النسبة 19.3% من المبحوثين قالوا بأن لهم طرق أخرى يتعاملون بها، والنسبة % 12.7 قالوا بأنهم يقومون بطرد التلميذ من القسم.

النسبة % 58 منهم قالوا بأنهم يستعينون بمستشار التربية، ويختارون هذا الشكل من التعامل مع التلميذ المسيء، هذه النسبة المرتفعة تؤكد ضعف الأساتذة في مجال التكوين البيداغوجي والنفسي، فمن المعلوم أن تلاميذ التعليم المتوسط في أغلبهم تلاميذ مراهقين، وهذا يتطلب من الأستاذ أن يكون على دراية بعلم النفس وما يتعلق به من علوم مرافقة، ليتمكن من حسن تشخيص نفسية المراهق في مختلف حالاته التي يمر بها، معلوم أنها مرحلة حرجة، تحتاج إلى كثير من الصبر والتجاوز، وهنا يجب أن يدرك الأستاذ أنه يتعامل مع شخص يمكن أن يرتكب كثيرا من الحماقات ويندم عليها فورا، فلا يجب استفزازه أمام زملائه، خاصة أمام الإناث بالنسبة للذكور، والملاحظ أن هذه النسبة تمثل الأساتذة الذين يرون أن تقويم التلميذ من مسؤولية الإدارة، التي من مهامها استدعاء أولياء التلاميذ، واتخاذ إجراءات الطرد وغيرها. وهذا التصرف لاشك أنه تصرف غير سليم، لأن الأستاذ يجب أن يكون حكيما في تصرفه، عادلا ومنصفا، وله دراية بفنون التعامل البشري القويم، إن هناك مشاكل يثيرها الإعلام المرئي تجعل التلميذ يسيء التعامل، وهناك مشاكل مجتمعية كثيرة أفرزتها الحياة المعاصرة...إلخ، فلابد للأستاذ أن يعي دوره جيدا لا أن يلقي المسؤولية على عاتق غيره، هناك فرق كبير بين التعامل الناتج عن المساعد التربوي وتعامل الأستاذ الذي يمكنه تقويم كل تصرفات تلاميذه مهما كان نوعها، خاصة وهو يعايشه ويخالطه.

النسبة 19.3% من المبحوثين قالوا بأن لهم طرقا أخرى يتعاملون بها مع التلميذ المسيء، فهم يقدرون الحالات التي يجب أن يتدخلوا فيها بالإصلاح والتقويم والتوجيه، قالوا يجب أن يكون الأستاذ مرنا، والحالات التي تستدعي تدخل الإدارة. كان من المتوقع عند وضع أسئلة الاستمارة أن تكون هذه النسبة هي الأعلى ولكن.

النسبة % 12.7 قالوا بأنهم يقومون بطرد التلميذ من القسم، الحمد لله أن نسبة هؤلاء الأساتذة هي الأدنى في

هذا الجدول، هؤلاء لا يهتمون بإصلاح تلاميذهم، هم يدرسون ولا يريدون أن يعكر صفو مسارهم أحدا فإذا فعلها تلميذا فله الطرد، لاشك أن هذا التصرف ينم عن جهل كبير بنفسية التلاميذ وحسن التعامل معهم، أذكر أني التقيت بأحد الزملاء صباحا على الساعة الثامنة حينما كان الطالب الثانوي بإمكانه أن يدرس التلاميذ كأستاذ متعاقد، قال لي إن التعليم مهنة جيدة فيها عطل طويلة وعمل متقطع أحيا ساعات قليلة في اليوم...إلخ، وبعد مرور ساعتين قال لي التعليم مهنة شاقة جدا كيف استطعتم أن تسكتوا التلاميذ، هناك بعضهم سيء الأدب كيف تتعاملون معه،..إلخ ثم قال لي وداعا أنا لم أخلق لأكون معلما، لكم مني كل التحيات والتقديرات. نعم إن التعليم له متطلبات منها الصبر وسعة الصدر، إن الأستاذ مربي لابد له أن يتحمل تبعات التربية، ولابد له أن يخطط ليصلح تلاميذه، ويحسن التعامل في المواطن الحرجة، أما أن يطرد تلميذا فهذا لعمري عمل سيء لا يجب أن يصدر من معلم الناس الخير قبل المعرفة.

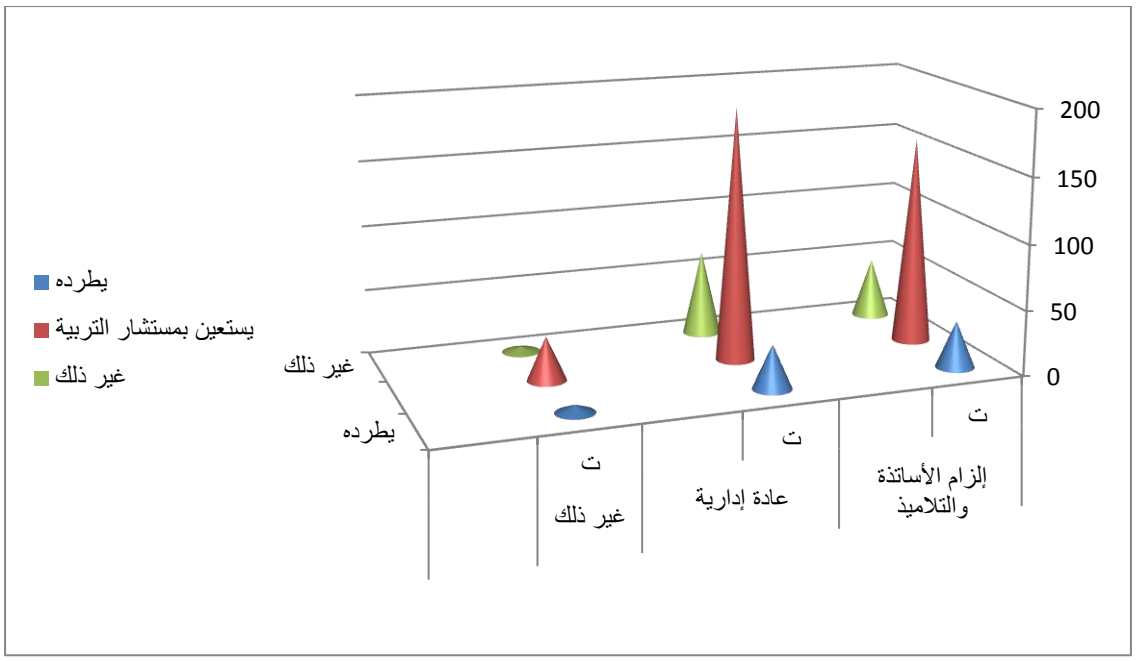
قراءة في نسب الربط بين المتغيرين:

وعند الربط بين المتغيرين نجد النسب التالية: النسبة% 32.5 تمثل الأساتذة الذين يتعاملون مع وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة على أنها عادة إدارية، وفي نفس الوقت يستعينون بمستشار التربية وهم يتعاملون بها مع التلميذ المسيء.، النسبة 7.7% تمثل الأساتذة الذين يتعاملون مع وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة على أنها إلزام للأساتذة والتلاميذ، وفي نفس الوقت يستعينون بمستشار التربية وهم يتعاملون بها مع التلميذ المسيء. النسبة% 32.5 تمثل الأساتذة الذين يتعاملون مع وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة على أنها عادة إدارية، ولهم طرق أخرى يتعاملون بها مع التلميذ المسيء.

النسبة% 32.5 تمثل الأساتذة الذين يتعاملون مع وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة على أنها عادة إدارية، وفي نفس الوقت يستعينون بمستشار التربية وهم يتعاملون بها مع التلميذ المسيء.، هذه المواقف هي التي تكشف وتبرز أهمية النظام الإداري والوثيقة التنظيمية التي يعتبرها عادة فقط ولا أهمية لها، إن البنود والقواعد واللوائح تعمل على اختيار التصرف الملائم، وتبين الحقوق والواجبات، وثيقة النظام الداخلي تتولى وضع المسارات القانونية والتربوية الملائمة والآمنة، وتمنع الأستاذ من أن يتصرف التصرف المشين، لأن في تطبيقه للقوانين حماية وأمن له،

النسبة 7.7% تمثل الأساتذة الذين يتعاملون مع وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة على أنها إلزام للأساتذة والتلاميذ، وفي نفس الوقت يستعينون بمستشار التربية وهم يتعاملون بها مع التلميذ المسيء. النسبة% 32.5 تمثل الأساتذة الذين يتعاملون مع وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة على أنها عادة إدارية، ولهم طرق أخرى يتعاملون بها مع التلميذ المسيء .

الشكل رقم 72: يُبيّن العلاقة بين مسك وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة والتعامل مع التلميذ المسيء:



جدول رقم 69: يُبيّن العلاقة بين: مسك دفتر المراسلة والتعامل مع مع التلميذ المسيء:

التعامل مع التلميذ المسيء	كيفية التعامل مع دفتر المراسلة							
	ضبط القسم		تواصل مع الأولياء		غير ذلك		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
يطرده	12	2	50	8.3	14	2.3	76	12.7
يستعين بمستشار التربية	88	**14.7**	270	**45**	50	8.3	408	68
غير ذلك	36	6	70	**11.7**	10	1.7	116	19.3
المجموع	136	22.7	390	65	74	12.3	600	100

قراءة في نسب الربط بين المتغيرين:

وعند الربط بين المتغيرين نجد النسب التالية: النسبة% 45 تمثل الأساتذة الذين يمسكون دفتر المراسلة بهدف التواصل مع الأولياء، في نفس الوقت يستعين بمستشار التربية أثناء تعامله مع التلميذ المسيء، النسبة 14.7% تمثل الأساتذة الذين يمسكون دفتر المراسلة بهدف ضبط القسم، في نفس الوقت يستعين بمستشار التربية أثناء تعامله مع التلميذ المسيء، النسبة% 11.7تمثل الأساتذة الذين يمسكون دفتر المراسلة بهدف ضبط القسم، وله طرقه الخاصة في تعامله مع التلميذ المسيء.

النسبة% 45 تمثل الأساتذة الذين يمسكون دفتر المراسلة بهدف التواصل مع الأولياء، في نفس الوقت يستعين بمستشار التربية أثناء تعامله مع التلميذ المسيء، بلا شك فإن هذا التناقض يؤكد دائما على أن هناك ضعف في مجال التكوين البيداغوجي الذي من أهم أهدافه أن يتعلم الأستاذ كيف يحسن التعامل مع كل التلاميذ، وأن يدير الصف بشكل جيد، ليصنع بيئة تعليمية مناسبة لتلقي المعارف والمهارات، هذه البيئة التي عدها بعض التربويين من شروط العملية التعلمية حيث جعلوها تتكون من خمسة شروط هي الأستاذ والمتعلم والمنهاج والزمن والبيئة[1] فإذا عرفنا هذا ووجنا الأستاذ يستعين بالمستشار التربوي فإن ذلك معناه أن هذا الأستاذ لا يؤدى مهنته على الوجه الصحيح فلا يستحق أن نعطيه أبناءنا ليعلمهم ويربيهم، لنتخيل أن هناك أب يستعين بالشرطة كلما حدثت مشكلة بينه وبين أحد أبنائه؟ كما أننا لا نستسيغ أن يفعل أب هذا فكذلك المر بالنسبة للأستاذ، بل الأمر أشد نظرا لأن المدرسة أصبحت تضطلع بوظائف تخلت عنها الأسرة منذ زمن، وعندما ننظر إلى التربية الحديثة نجد أن هناك علاقات قوية تربط التلاميذ بمدرسهم، كانت هي من أهم الأسباب التي أدت إلى نجاحهم نجد ذلك واضحا في كل من المدرسة الفلندية، والمدرسة الكورية والصينية واليابانية...إلخ. مع الأسف فإن ارتفاع هذه النسبة يؤكد بأن الأمر خطير فلابد من مراجعة، وكل الحلول لابد أن تضع التكوين البيداغوجي أولوية من الأولويات التي لابد منها.

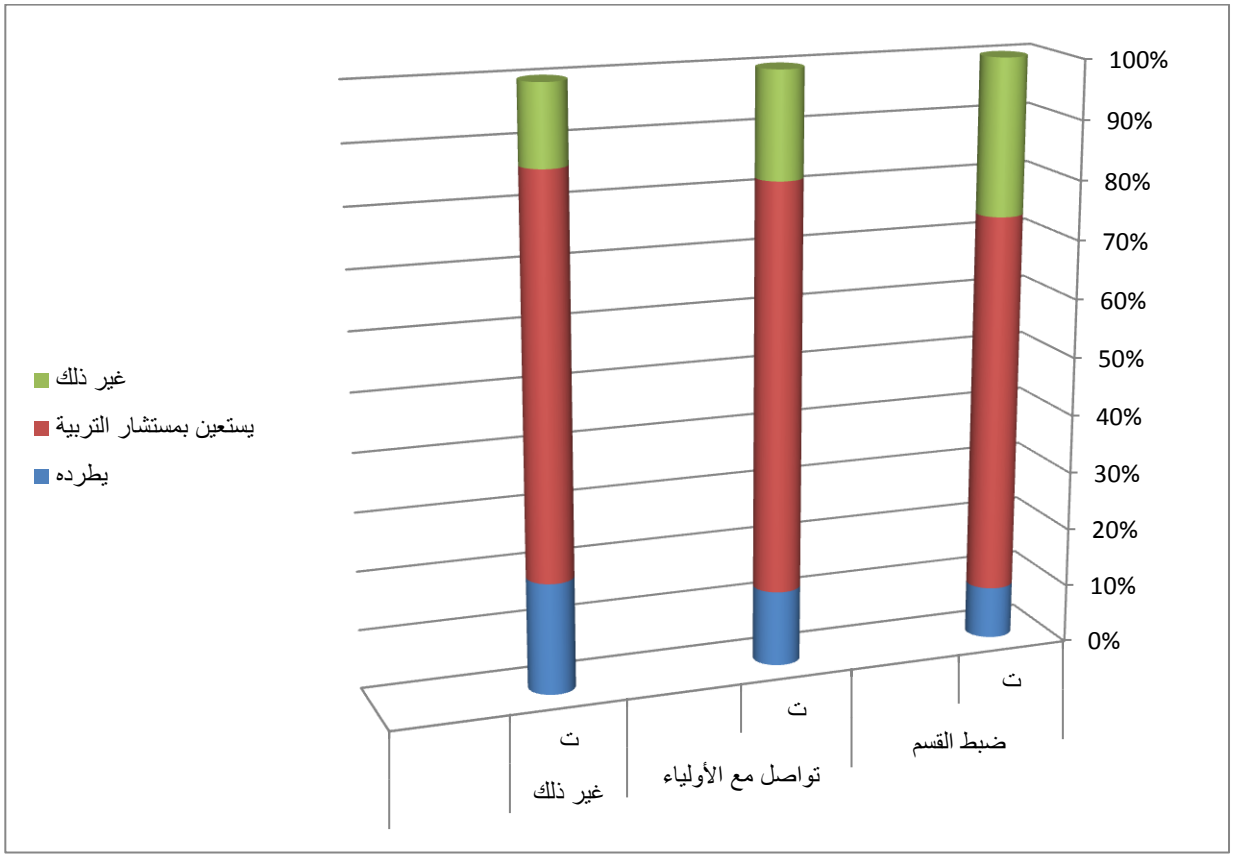
النسبة 14.7% تمثل الأساتذة الذين يمسكون دفتر المراسلة بهدف ضبط القسم، في نفس الوقت يستعين بمستشار التربية أثناء تعامله مع التلميذ المسيء، لست أدري لماذا انتشرت هذه العادة في مؤسساتنا، عندما نجد أن النسبة 68% تمثل مجموع الأساتذة الذين يرون هذا هو الحل الذي به تتم معالجة مشاكلهم مع التلميذ المسيء، فإن الأمر خطير فعلا، ما هو الحل السحري الذي يملكه هذا المستشار ومعلوم أن تكوينه أقل بكثير من تكوين الأستاذ، كان الواجب أن يستعين المستشار التربوي بالأستاذ، لا العكس وقد كان مثل هذا التصرف في السنوات السابقة عيب وعار، وكان الأستاذ يحرص على أن يبقى ما وقع بينه وبين تلميذه سرا، وأحيانا كان يطلب من هذا الأخير أن ينتظره ليصحبه في الخارج وقد يذهب معه إلى مكان عام كالمقهى بهدف أن يسمع منه وأن يعرف السبب الحقيقي الذي جعله يتصرف ذلك التصرف، وأعرف أحد الأساتذة كان يستعين بالمسجد باعتبار أنه من أهم وسائل التنشئة الاجتماعية، كان الأستاذ يبدع في هذا المجال ولو أن الأمر وقع عند الغربيين لكانت هذه التجارب الرائدة سُجلت في كتب، لكن مع السف ثقافتنا المجتمعية ثقافة شفوية بل قل

[1] محمد سعيد مرسي: **كيف تكون أحسن مربي في العالم، أحدث أساليب التربوية الفعالة للآباء والأمهات**، دار المجدد للنشر والتوزيع، سطيف، الجزائر، ط1، 2009، ص09.

ثقافة منسية ينساها صاحبها لتواضعه وظنا منه أنه مقصر في المجال التربوي، وأنه لم يفعل شيئا. هذا عمل من أعمال الأستاذ قديما لذلك كانت له مهابته، حتى أن تلاميذه إذا رمقوه من بعيد غيروا الشارع حتى لا يلتقون به، احتراما وتقديرا ومهابة منه.

النسبة% 11.7 تمثل الأساتذة الذين يمسكون دفتر المراسلة بهدف ضبط القسم، وله طرقه الخاصة في تعامله مع التلميذ المسيء، مع الأسف فإن هذه النسبة منخفضة عن غيرها وكان الواجب أن يكون الأمر غير ذلك مهما يكن فإن إجابات هؤلاء الأساتذة تنم عن وعي تربوي راق، وعلم وعمل، ذكر بعضهم أنه يخصص جزءا من وقته لمحاولة دراسة حالة هذا التلميذ المسيء، وأنه يعتبر حالة خاصة لابد من محاصرتها حتى لا تنتشر فعلته في باقي التلاميذ، وبعضهم ذكر أنه مستعد للتواصل مع والديه إذا استدعى الأمر ذلك، وأن الاتصال بالإدارة أمر مرفوض لأن تبعاته غير مجدية، وأن الأستاذ مشرف اجتماعي وإخصائي نفسي، ووجدت في الاستمارة حلول رائعة تريح سامعها ولولا أن النسبة منخفضة جدا لكان الأمر مفرحا لكن مع الأسف الأمر غير ذلك والحمد لله أن وجد هذا النوع في أساتذتنا، لأنهم وسيلة من وسائل الإصلاح التي يجب استغلالها.

الشكل رقم 73: يُبيّن العلاقة بين: مسك دفتر المراسلة والتعامل مع مع التلميذ المسيء:



جدول رقم 70: يُبيّن العلاقة بين التعامل مع وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة والتعامل مع الغش:

ملاحظة تكرار عملية الغش في القسم	التعامل مع وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة							
	إلزام الأساتذة والتلاميذ		عادة إدارية		غير ذلك		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
لا يوجد	28	4.7	28	4.7	9	1.5	65	10.8
يوجد	218	**36.3**	256	**42.7**	34	5.7	508	84.7
لا أدري	16	2.7	10	1.7	1	0.2	27	4.5
المجموع	262	43.7	294	49	44	7.3	600	100

قراءة في نسب المتغير التابع:

نسب المتغير التابع المأخوذة من إجابات المبحوثين الذين سُئلوا عن ملاحظة تكرار عملية الغش في القسم فقالوا ما يلي: النسبة % 84.5 منهم قالوا بأن الغش موجود، تليها النسبة % 108 من المبحوثين قالوا بأن لاوجود للغش، والنسبة % 4.5 قالوا بأنهم لا يعلمون.

النسبة % 84.5 منهم قالوا بأن الغش موجود، فنظرا لطبيعة وخصائص عملية التعليم وما تفرضه من بذل جهود مضنية مما يتطلب تحقيق شروط (نفسية ،صحية، بيداغوجية ...) ووقت وطول نفس من أجل ضمان النجاح للانتقال من سنة إلى أخرى وتحقيق الأمل ، أصبح الكثير من المتعلمين نظرا لكونهم يعيشون في بيئة تختلف كثيرا عن البيئات الجزائرية السابقة، من هذه البيئات البيئة الإلكترونية التي تجعل التلميذ يسهر مع ما يشاهده من برامج مختلفة ويستثقل ويستصعب المتطلبات العادية، ومنها بيئات الإهمال الأسري فلم تعد للأسرة السلطة التي كانت سابقا على أبنائها، وبذلك أصبح التلميذ يفارق الدراسة منذ خروجه من المؤسسة التعليمية، ومنها بيئات الغش حيث أن هناك من يتصل بالمدرس أو المدير ليغير العلامات وبذلك ينتقل التلميذ من سنة إلى أخرى، وبنفس الطرق الملتوية يتمكن التلميذ من النجاح في امتحانات رسمية، وهناك العديد من الفضائح أثبتت تورط بعض رجال التربية في عمليات الغش... ومهما يكن من أمر فإن الحاجة إلى تقدير الذات وتحقيق المكانة الاجتماعية اللائقة عن طريق التفوق الدراسي جعلت بعض المتعلمين وأحيانا يشارك بعض أفراد الأسرة في هذا الفعل، وهكذا أصبح أمر الغش يستفحل، وأصبح عند بعض التلميذ قناعة بأن بلوغ هدف النجاح ليس بالأمر السهل، وفي نفس الوقت ليس بالأمر المستحيل وهكذا أصبح بعض التلاميذ يستعد للامتحان بمراجعة الدروس كما هو معروف، بينما البعض الآخر مشتغل بتحقيق ذلك الطموح بتذليل صعوبات الغش، وهكذا ظهرت أشكال من الغش لعل أخطرها تلك التي تُستعمل فيها التكنولوجيات المتطورة مثل السماعات الصغيرة التي توضع في الأذن، ونوع خاص من الأقلام،...إلخ. هذه الممارسات جعلت العديد من التلاميذ يفكر في المقامرة عن طريق الغش، وليس معنى هذا أن الغش في جميع المتوسطات يتم بهذه الطرق؟ كلا باعتبار أن أغلب سكان

الولاية من متوسطي الحال ومن الفقراء، وكثيرا منهم كانوا منذ وقت قريب يمتهن مهنة امتلاك أو تربية أو رعي الغنم، وبذلك فإن جل الأسر تعتبر من الأسر البسيطة، وبذلك فإن الغش المنتشر هو بدوره بسيط، يتم داخل القسم بطرق عادية، ومع مرور الأيام أصبح الغش يتطور، ومما زاد الطين بلة فإن الضعف تكوين المكونين أنتج أساتذة تنقصهم الخبرة ولعل خبرة التعامل مع مثل هذه الظواهر المستفحلة، أدى كل ذلك إلى أن تصبح ظاهرة الغش ظاهرة تستحق الدراسة والبحث، ليس هذا فقط بل وتحتاج قرار سياسي جريء، ولعل هذا ما قامت به وزيرة التربية الوطنية نورية بن غبريط عندما قدمت مشروعا تمهيديا لقانون العقوبات يجرم الغش في الامتحانات والمسابقات، تهدف الحكومة من خلاله إلى الحفاظ على مصداقية الامتحانات الوطنية المعترف بها. وقالت الوزيرة في هذا الصدد:« أن تدخل الحكومة ضرورة لحماية المجتمع من مثل هذه الممارسات السلبية التي تؤدي إلى "عدم شرعية ومصداقية الامتحان" حتى وان مورست من قبل التلميذ "دون وعي"، لأن من بين اهدف قطاع التربية "الانضباط"»[1]

النسبة % 10.8 من المبحوثين قالوا بأن لاوجود للغش، هذه النسبة المنخفضة تبين أن هناك بعض الأساتذة لا يتسامحون ويحرسون التلاميذ حراسة مشددة، لكن هل الأمر كما يتوقعون؟ فقد أثبتت التجارب في كل جيل أن هناك من التلاميذ من يستطيع الإفلات ويتمكن من الغش، بل إن من مكر هؤلاء التلاميذ؛ أنهم استعملوا الأستاذ وهو لا يدري عندما كان يتنقل بين الصفوف، ألصقوا فيه من الخلف ورقة الغش، وعندما مرّ أمام التلميذ المقصود أخذ الورقة، لذلك فإن مخاطبة قناعات التلاميذ وتحريك ضميرهم واستشعارهم خطورة هذا العمل، وإيقاظ الشعور بمراقبة الله تعالى، وتغيير طريقة الأسئلة التقليدية التي تعتمد على الحفظ، وهناك من استعمل الحاسوب فاستطاع أن يضع نماذج عديدة من الأسئلة المختلفة ليوزعها بطريقة توهم التلاميذ أن لكل منهم أسئلته الخاصة به، وبذلك لم يستطع التلاميذ الغش، هناك حلول كثيرة يمكن اللجوء إليها. ومع ذلك يمكن القول أن مظاهر الغش والتحايل تعددت وأخذت أشكالا جديدة ومتطورة وأصبحت عند البعض، فنا من الفنون يركبه "النصابون" و"المتحايلون" لبلوغ مآربهم بطرق غير مشروعة، وقد كان الغش للتلميذ معروفا، لكن الجديد أنهم أوجدوا له من المبررات ما يشفع لهم، حسب ادعائهم ، متناسين أو جاهلين أن تصرفاتهم وأفعالهم هذه تؤثر في مسار الأمة، وتقف حجر عثرة أمام تقدمها وتنميتها ، وتقتل الإبداع والاستعدادات الفطرية في ناشئتها، وتجعلهم مقلدين تابعين مستكينين للكسل معانقين للخمول والجمود ، لا ينتجون ولا يطورون مهاراتهم، ويكفي الغش ذما وضررا أن الله تعالى وعد أصحابه بالويل: [**ويل للمطففين الذين إذا اكتالوا على الناس يستوفون وإذا كالوهم أو وزنوهم يخسرون**][2] وما نتيجة جيل من الغشاشين في سوق العمل إلا ظهور الظلم والخداع وشيوع إعادة إنتاج الغش والتفنن في إبداع طرقه، والركون إليه بدل العمل المثمر النافع، وتبريره بمختلف مقتضيات الانصياع لضغط الواقع. وقد عرفت المدرسة الجزائرية مسارا تصاعديا لظاهرة الغش خاصة في السنوات الأخيرة، عندما أصبحت مكسبا ،عند الكثيرين، وحقا من حقوق المتمدرسين لا يمكن التنازل عنه، بل ووسيلة من وسائل الهروب من

[1] الإذاعة الجزائرية (وأج) : بن غبريط: مشروع قانون تجريم الغش في الامتحانات من أجل الحفاظ على مصداقية البكالوريا، http://www.radioalgerie.dz/news/ar/article/20170114/100143.html يوم 2017/01/1 الساعة 15:05

[2] سورة المطففين، الآية:01.

تبرير إخفاق التلاميذ... إلخ. وعلى العموم فهو مركب سهل يمكن من بلوغ الأهداف البعيدة بأسرع وقت وأيسر سبيل وكما قيل " من نقل انتقل، ومن اعتمد على نفسه بقي في قسمه" وغير ذلك من العبارات السلبية التي روجت للغش وحاولت فرضه واقعا على الجميع، بل هددت مقاوميه بعدم الواقعية ومواجهة التيار، وهكذا بدأ الغشاشون الذين اكتسبوا مصداقية مزيفة، يتبجحون ويرمون من لا يغش بمختلف عبارات الشتم والاتهام كالجامد والحاسد، والخائن للأصدقاء الحاقد، وغير المتعاون، والكاتم للعلم، والذي يريد أن ينجح وحده....وغير ذلك من هذه العبرات المُعثرات، وليت الأمر توقف عند هذا الحد، لأنه تسرب إلى المدرسين الذين اعتبر بعضهم الغش مساعدة، وبمجرد تحولهم من حارس إلى ممتحنين تراهم يقلدون تلامذتهم ويرتكبون نفس الفظاعات ويركبون نفس السلوك، ويقاومون من يحرسهم في امتحاناتهم المهنية . هذا هو الغش الذي تعددت صوره وأشكاله، يبقى تهديدا ودمارا للمجتمع...، مع الأسف فإن هذه النسبة تبين أن عدد من لم يستسلم له قليل جدا، ويؤكد أنه أصبح من القيم المجتمعية المستعملة في كل المعاملات وهذا أمر خطير.

النسبة % 4.5 قالوا بأنهم لا يعلمون، هؤلاء وإن كانت نسبتهم قليلة جدا يمكن إضافتهم للمجموعة الأولى، باعتبار أن في إجابتهم استسلام للواقع، والواجب أن يعلموا لكونهم يحرسون تلاميذهم، ويصححون أوراقهم، لكن هؤلاء لا يعلمون لأنهم يتساهلون كغيرهم وبذلك ترتفع نسبة الأساتذة المعترفين بوجود الغش في أقسامهم إلى النسبة % 89.2 وهذا أمر خطير يحتاج إلى دراسة معمقة وبحث مستنير، وخطط إصلاحية وقرار سياسي حكيم.

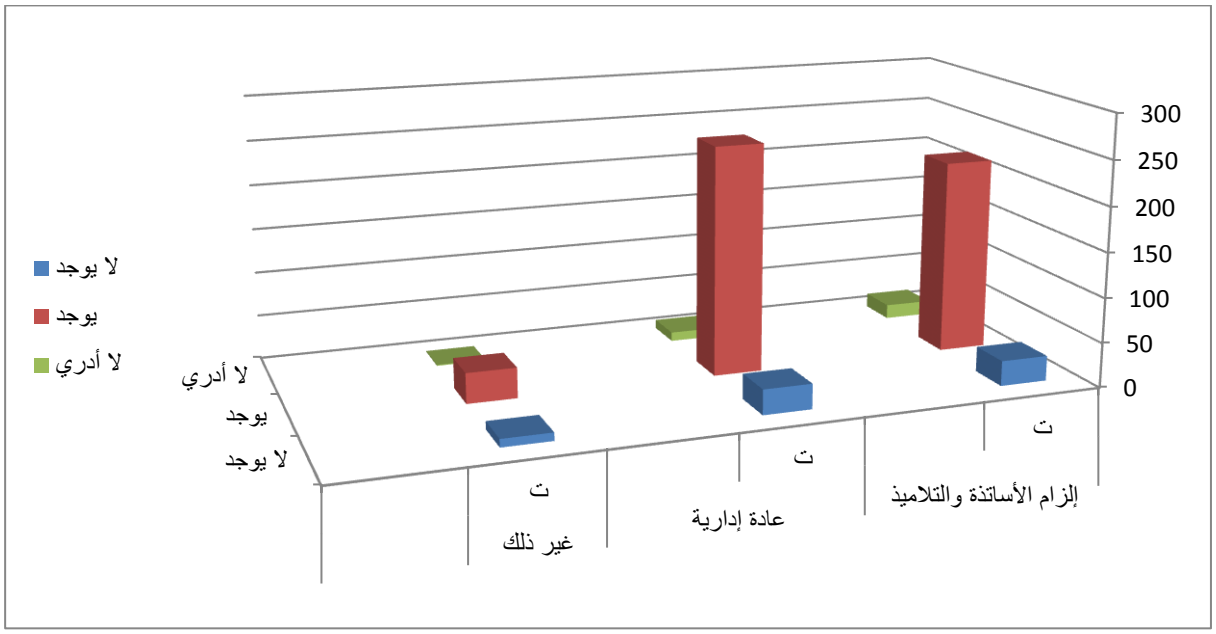
قراءة في نسب الربط بين المتغيرين:

وعند الربط بين المتغيرين نجد النسب التالية: النسبة% 42.7 تمثل الأساتذة الذين يمسكون وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة بهدف أنها عادة إدارية، في نفس الوقت يعترف بأن هناك تكرار لعمليات الغش في قسمه، النسبة 36.3% تمثل الأساتذة الذين يمسكون تمثل الأساتذة الذين يمسكون وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة بهدف أنها إلزام لهم ولتلاميذهم، في نفس الوقت يعترف بأن هناك تكرار لعمليات الغش في قسمه.

النسبة% 42.7 تمثل الأساتذة الذين يمسكون وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة بهدف أنها عادة إدارية، في نفس الوقت يعترف بأن هناك تكرار لعمليات الغش في قسمه، هذا التقاطع بين المتغيرين يبين واحد من العوامل التي جعلت الأساتذة يعتبرون أن وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة عادة إدارية، إذ أن للواقع ضغوطات تؤدي إلى اطلاق أحكام، تنتج عنها تصرفات، ولا يمكن تغير هذه القناعات إلى بتغيير الواقع، الذي يسهم الأستاذ في صناعته، إن للرداءة قيم سلبية تكبل المصلحين وتجعلهم يستسلمون، وهذا أمر خطير لأن التلميذ سينشأ على هذه القيم التي هي فيروسات خطيرة مدمرة للمجتمع، في زمن نريد فيه بناء مجتمع جديد. وهنا نتساءل هل بإمكان التكوين البيداغوجي تغيير هذه القناعات أم أن الأمر أوسع لأن له صلة بمختلف الأنساق المجتمعية الأخرى.

النسبة 36.3% تمثل الأساتذة الذين يمسكون وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة بهدف أنها إلزام لهم ولتلاميذهم، في نفس الوقت يعترف بأن هناك تكرار لعمليات الغش في قسمه، من خلال هذه الأرقام يمكن استنتاج أن الغش قد استفحل أمره بشكل رهيب، وهو عامل مدمر يمنع الشعوب من النهوض، فما فائدة ذاك التلاقح الإيجابي الذي ينتج عنه مرور المستجدات؟ إذا لم يكن لمن يجلبها قيمة في المجتمع؟ هذه النسبة تمثل الفئة التي تخضع للنظام والتنظيم، لكنها فيما يخص موضوع الغش نجدها مستسلمة، معترفة بضغوط الواقع، فمن يقوم بتغيير هذا الواقع الأليم إذا؟

الشكل رقم 74: يُبيّن العلاقة بين التعامل مع وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة والتعامل مع تكرار عملية الغش في القسم:



جدول رقم 71: يُبيّن العلاقة بين: كيفية التعامل مع دفتر المراسلة والتعامل مع غش التلاميذ:

ملاحظة تكرار عملية الغش في القسم	مسك دفتر المراسلة							
	ضبط القسم		تواصل مع الأولياء		غير ذلك		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
لا يوجد	11	1.8	42	7	12	2	65	10.8
يوجد	114	**19**	336	**56**	58	**9.7**	508	84.7
لا أدري	11	1.8	12	2	27	4.5	27	4.5
المجموع	136	22.7	390	65	74	12.3	600	100

قراءة في نسب الربط بين المتغيرين:

عند الربط بين المتغيرين نجد النسب التالية: النسبة% 56 تمثل الأساتذة الذين

يمسكون دفتر المراسلة بهدف التواصل مع الأولياء، في نفس الوقت يعترفون بأن هناك تكرار لعمليات الغش في قسمه، النسبة 19%تمثل الأساتذة الذين يمسكون دفتر المراسلة بهدف أنها تضبط أقسامهم، في نفس الوقت يعترفون بأن هناك تكرار لعمليات الغش في أقسامهم. النسبة 09.7%تمثل الأساتذة الذين يمسكون دفتر المراسلة ولهم أهداف خاصة أخرى، في نفس الوقت يعترفون بأن هناك تكرار لعمليات الغش في أقسامهم.

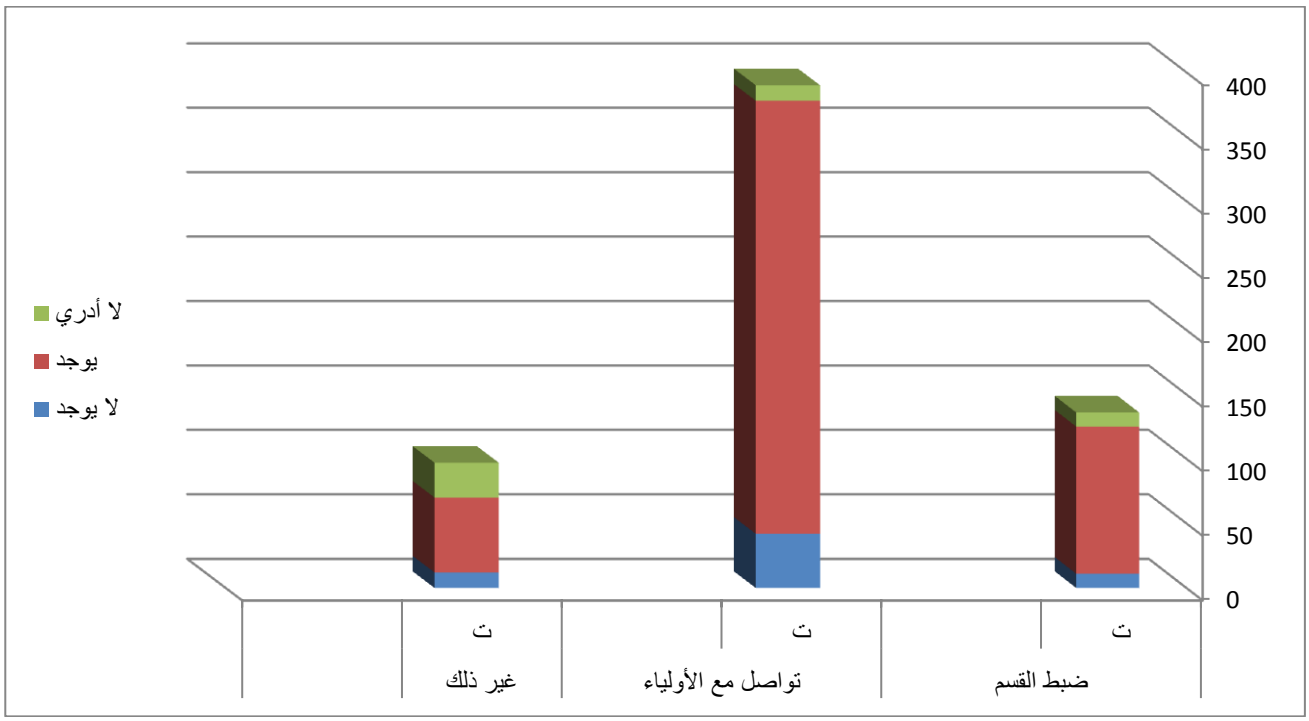
النسبة% 56 تمثل الأساتذة الذين يمسكون دفتر المراسلة بهدف التواصل مع الأولياء، في نفس الوقت يعترفون بأن هناك تكرار لعمليات الغش في أقسامهم، لست أدرى ماذا أقول عن هؤلاء الأساتذة الذين إذا كانوا يسجلون العلامات في دفاتر النصوص على أنها حقائق وهم أول من يكذبها، كيف استطاعوا أن يسايروا الواقع لهذه الدرجة؟ النسبة كبيرة تبين أن أكثر من نصف المبحوثين هذا حالهم وهذا أمر خطير جدا يستدعي أمرا أكبر من التكوين عموما، لأنه متعلق بالقيم المجتمعية، والغش ناخر فيها مدمر لها وللمجتمع برمته، فلابد من توعية أخلاقية وتربوية شعبية دائمة، عجبا أن ندعوا المسلمين لهذا الأعمال وهي لب وحقيقة دينهم القائم على التقوى التي هي إخلاص ومراقبة لله في السر والعلن، وإن الأساتذة في جميع المجتمعات مهما اختلفت عقائدها ومشاربها عنصرا مهما لا يمكن غفله في أي تغيير مجتمعي، وكمثال نضربه لإثبات ذلك ما وقع في سنغفورة التي بين رئيسها أنها كانت بلادا عشش الفساد المجتمعي بأنواعه فيها فقد كانت مرتعا للمخدرات والزنا والرشوة...إلخ، فوضع يده في يد الأساتذة، أعطاهم كل الصلاحيات من أجل زرع القيم الصالحة واعتمد عليهم، فاستطاعوا تغيير المجتمع برمته في غضون عقود قليلة، فحققت سنغافورة إنجازات هائلة جعلت منها دولة متقدمة. والسر الذي حرك هذا التقدم يكمن في ذاك الإنجاز الحقيقي الذي حققته هذه الجزيرة الصغيرة يرجع إلى تطوير نظامها التعليمي حتى أصبح يعتبر أحدَ أرقى أنظمة التعليم في العالم بلا نزاع. ليمكنها نظامها التعليمي بعد ذلك من تكوين كفاءات وخبرات ساهمت في بناء اقتصاد البلد. لقد فهمت سنغافورة أنها لا تملك أية موارد طبيعية تساعدها على تحقيق نموّا اقتصاديا، فهي دولة في مدينة واحدة، مع جزر صغيرة جدا من جوانبها. فاختارت أن تركز على رأس المال الحقيقي الذي تملكه، والذي اعتمدت عليه في تحقيق معجزتها الاقتصادية ، لقد أصلحت الإنسان.

النسبة 19%تمثل الأساتذة الذين يمسكون دفتر المراسلة لكي تضبط أقسامهم، في نفس الوقت يعترفون بأن هناك تكرار لعمليات الغش في أقسامهم، هؤلاء باعترافهم هذا بينوا أنهم قد استسلموا للواقع الجديد، فلقد كان الغش من الأخلاق السيئة التي ينبذها المجتمع، وكان من يُضبط غاشا كسارق قبضت عليه الشرطة متلبسا، فضيحته يسمع بها الداني والقاصي، أذكر أني أخبرت مديرة المتوسطة التي كنت أدرس فيها في فترة السبعينيات فقالت لي بعدما سجلت اسم الجاني سأجد الصفر حاضرا في امتحان الرياضيات في كشفها يوم اجتماع الأساتذة، ولن أتسامح بعدما أخبرتني، شاع الخبر فكان التلميذ الغاش يدخل ويخرج ورأسه مطأطأة من

الخجل يتوارى حتى لا يراه أحدا، أما اليوم فإن التلميذ يرى الغش حقا من حقوقه التي لا يتنازل عليها أبدا.

النسبة 09.7%تمثل الأساتذة الذين يمسكون دفتر المراسلة، ولهم أهدافهم التي يستعملنه من أجلها، في نفس الوقت يعترفون بأن هناك تكرار لعمليات الغش في أقسامهم، مهما كانت هذه الأهداف فإن استسلامه يُنبئ عن حالهم وبذلك فإن نسبة المستسلمين لهذا الواقع الأليم تقدر بـ 89.2% وهي نسبة تمثل الأغلبية الساحقة مع الأسف.

الشكل رقم 75: يُبيّن العلاقة بين: كيفية التعامل مع دفتر المراسلة والتعامل مع غش التلاميذ:



جدول رقم 72: يُبيّن العلاقة بين التعامل مع وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة وأسباب تسرب التلاميذ:

أهم أسباب تسرب التلاميذ	التعامل مع وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة							
	إلزام الأساتذة والتلاميذ		عادة إدارية		غير ذلك		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
متعلقة بالأساتذة	194	32.3	228	38	36	6	458	76.3
متعلقة بالإدارة	44	7.3	46	7.7	4	0.7	94	15.7
غير ذلك	24	4	20	3.3	4	0.7	48	8
المجموع	262	43.7	294	49	44	7.3	600	100

قراءة في نسب المتغير التابع:

نسب المتغير التابع المأخوذة من إجابات المبحوثين الذين سُئلوا عن أسباب تسرب التلاميذ فقالوا ما يلي: النسبة % 76.3 منهم قالوا بأنها أسباب متعلقة بالأساتذة، تليها النسبة % 15.7 من المبحوثين قالوا بأنها أسباب متعلقة بالإدارة، والنسبة % 8 قالوا بغير ذلك من الأسباب.

النسبة % 76.3 منهم قالوا بأنها أسباب متعلقة بالأساتذة، عندما نتحدث عن التسرب المدرسي فإنه موضوع بحث مازال الباحثون يتخذونه من المباحث المهمة التي تستحق الدراسة، لكونه واقع مرّ لايزال إلى اليوم ينخر المنظومة التربوية، وهناك أطراف عدة تتقاذف المسؤولية: التلاميذ، والأولياء، والأستاذة والإدارة من المدير إلى الوزارة. فعلا التسرب من المشاكل العويصة التي تواجه التربويين في مختلف دول العالم، وتختلف أسبابه باختلاف المراحل التعليمية ، إذ إن التسرب يختلف من مرحلة تعليمية إلى أخرى، فهو في المتوسطة مختلف عنه في الابتدائية ومتباين عن الثانوية، ونحن عندما نتحدث عن بعض أسبابه نريد أن نركز على علاقة التكوين به، إذ أن ضعف التكوين وخاصة التكوين البيداغوجي والإداري له تأثير سلبي عليه، وعلى كل فإنه إذا كانت هناك أسباب فإن أخطرها ما تعلق بالأستاذ، وهذه النسبة % 76.3 المأخوذة مما تفوه به الأساتذة أنفسهم تبين أن للأستاذ مكانة تنبثق منها أدوار مختلفة جميعها يؤثر في هذا المجال، وقد أكدت بعض الدراسات والإحصاءات العالمية على أنه إذا كان عدد التلاميذ الملتحقين بالمؤسسة التعليمية 5000 تلميذ فإن الذين يستكملون التعليم 3000 طالب في الظروف الحسنة[1]. وقد أشارت آخر الإحصائيات أن عدد التلاميذ المتمدرسين في الجزائر بلغ 9 ملايين و600 ألف طفل، أي ما نسبته نسبة% 30 من المجموع السكاني. حيث يمثل المراهقين والأطفال الذين تقل أعمارهم عن 18 سنة% 63 ، فيما تتجاوز نسبة هؤلاء ممن تقل أعمارهم عن الخمس سنوات% 20 ، وهي في رأي المختصين نسب معتبرة تحتاج للرعاية والتكفل الحقيقي كونها تعبر عن جيل المستقبل. وتذكر بعض الإحصائيات أن تدني التحصيل الدراسي و صعوبات التعلم تأتي في المرتبة الأولى من وجهة نظر المتسربين فقد ذكر % 74 من المتسربين أن هذا سبب تسربهم . ويعتقد % 77.4 من أولياء الأمور أن تدني التحصيل الدراسي كان سببا لتسرب أبنائهم[2] ، وتذكر نفس الإحصائيات أن تدني التحصيل الدراسي لدى الذكور كان له التأثير الأقوى في تسربهم من المدرسة بالمقارنة مع عدد الإناث، وهذا التدني له أسباب كثيرة لعل السبب المباشر، الذي تمتد إليه الأنظار يعود إلى نوعية الأستاذ المدرس، وإلى جودة تكوينه.

النسبة % 15.7 من المبحوثين قالوا بأنها أسباب متعلقة بالإدارة، إذا كان للأستاذ تأثير على ارتفاع نسبة المتسربين فإن الإدارة هي سبب من الأسباب المؤثرة أيضا، إذ أن بعض الدراسات تذكر أن هناك أسباب عديدة منها تلك التي تعود لإدارة المدرسة ذاتها، وتذكر أن هناك تعاملات غير مدروسة العواقب، تؤدي إلى شعور المتسرب بالنفور منها وعدم إحساسه بالانتماء إليها أو بسبب عدم توفير البيئة المريحة لديه لجذبه لإكمال دراسته ، كلها أسباب

[1] يومية المسار العربي: **التسرب المدرسي واقع ينخر المنظومة التربوية بين مسؤولية الأولياء**، الأستاذ، الوزارة ، التلاميذ، تاريخ الإضافة: 2010/10/20، www.elmassar-ar.com يوم 2018/07/15 الساعة:15:12.

[2] المرجع السابق نفسه.

طاردة للطالب من المدرسة. يلاحظ كذلك أن% 63.3 يتسربون لهذا السبب إلى جانب استخدام العقاب البدني و المعنوي من طرف الإدارة والمدرسيين حيث يعتقد% 62.3 من المتسربين أن العقاب بأشكاله المختلفة هو سبب تسربهم ، وأن العقاب له أثر أكبر على الذكور منه على الإناث فضعف إشراف الإدارات المدرسية، وعلى عملية انتظام حضور التلاميذ في مدارسهم، و متابعة شؤون المتغيبين، وضعف بعض الأنظمة الخاصة بالنقل من مستوى لآخر ، وكذلك الأنظمة المتعلقة بقبول التلاميذ، هذه بعض الأسباب وهناك أسباب أخرى لها تأثيرها على التلميذ.

قراءة في نسب الربط بين المتغيرين:

وعند الربط بين المتغيرين نجد النسب التالية: النسبة% 38 تمثل الأساتذة الذين يمسكون وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة بهدف أنها عادة إدارية، ويرى أن أهم أسباب تسرب التلاميذ متعلقة بالأساتذة، النسبة %32.3 تمثل الأساتذة الذين يمسكون وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة بهدف أنها إلزام لهم ولتلاميذهم، ويرى أن أهم أسباب تسرب التلاميذ متعلقة بالأساتذة. النسبة% 7.7 تمثل الأساتذة الذين يمسكون وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة بهدف أنها عادة إدارية، ويرى أن أهم أسباب تسرب التلاميذ متعلقة بالإدارة. النسبة% 7.3 تمثل الأساتذة الذين يمسكون وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة بهدف أنها إلزام لهم ولتلاميذهم، ويرى أن أهم أسباب تسرب التلاميذ متعلقة بالإدارة

النسبة% 38 تمثل الأساتذة الذين يمسكون وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة بهدف أنها عادة إدارية، ويرى أن أهم أسباب تسرب التلاميذ متعلقة بالأساتذة، كما تحدثنا سابقا فإن هؤلاء المبحوثين يعترف بأن للأساتذة دور مهم في القضاء على التسرب، ولن يتأتى ذلك إلا بالتنظيم والمتابعة، وفي نفس الوقت يرى بأن أهم أسباب تسرب التلاميذ هم الأساتذة، لو أن الحكم قاله غيرهم لأمكن التبرير لكن هؤلاء يعترفون والاعتراف سيد الأدلة، لذلك فلا تعليق إلا أن هؤلاء الأساتذة يحتاجون إلى دورات تكوينية تبين لهم أهمية وكيفية إدارة صف ومن جملة ما يتعلمونه كيفية إسقاط قواعد وبنود وثيقة التنظيم الداخلي في الواقع، بل واقتباس وثيقة أخرى ينظم بها قسمه، بهذه القوانين تمكن الغرب من تطبيق نظريات إدارية عديدة من جملتها نظرية الجودة الشاملة، ونظريات الحوكمة التي تحدثنا عنها، فبدون اكتساب هذه المهارات الإدارية لا يمكن التحكم في القسم، ولا يمكن متابعة مختلف القضايا والظواهر المتعلقة به مثل التسرب المدرسي، فقد عبر بن زينة رئيس المنظمة الوطنية لأولياء التلاميذ عن قلقه إزاء هذه الظاهرة واستفحالها في المؤسسات التعليمية، مبينا أن معالجة هذه الأخيرة يتم من خلال توجيه التلاميذ الذين يفوق سنهم الـ 16 سنة نحو التكوين المهني وليس الحياة العملية كما يتجلى في الواقع، كاشفا عن إحصاء ما يزيد عن 400 ألف تسرب مدرسي سنويا يتم إعادة حوالي 50 ألفا منهم إلى المدارس عن طريق

الوسائط والبيروقراطية، ويتوجه 150 ألف إلى مجال التكوين المهني كونه لا يستوعب كل هذا العدد، فيما يصبح الشارع مصير البقية.[1] وقد مثلت تعليمة وزيرة التربية الوطنية نورية بن غبريط الأخيرة، الخاصة بمنع الأساتذة من طرد التلاميذ المشاغبين تراجعا عن قرار الوزير السابق علي بن محمد الذي أقر العقوبات من الدرجة الثالثة، على حد توضيح رئيس جمعية أولياء التلاميذ أحمد خالد، وأوضحت تعليمة بن غبريط أنه يجب عدم طرد التلاميذ المشاغبين، وأمرت هذه تعليمة جميع المديرين التربويين بالعمل على عدم تطبيق عقوبات من الدرجة الثالثة في المجالس التأديبية والتي تؤدي إلى الطرد النهائي من المؤسسة لتلاميذ المشاغبين، وأصرت التعليمة على عدم تطبيق عقوبات من الدرجة الثالثة مهما كانت المخالفة التي تصدر عن هؤلاء التلاميذ[2]. لقد أصبحت فعلا ظاهرة التسرب هاجساً يؤرِق الحكومة وأولياء الأمور على السَّواء وخاصة بعد الإصلاحات الأخيرة التي اعتمدتها وزيرة التربية الوطنية نورية بن غبريط ، فهذه الإصلاحات يرى فيها الكثير من المختصين أمثال الخبيرة الدولية مليكة بن غريف، أنها لا تعدو عن كونها ذرّاً للرماد في العيون لمحاولة التخلص من أكبر عددٍ ممكن من التلاميذ[3]. وهي بذلك تقر بأن الأستاذ يتحمل فعلا المسؤولية باعتبار أن الإدارة الصفية هي مجموعة من الأنشطة والعلاقات الإنسانية الجيدة التي تساعد على إيجاد بيئة صالحة، وجو تعليمي واجتماعي فعال، وهي تشمل العديد من الأنشطة أهمها مايلي: 1توفير المناخ العاطفي والاجتماعي والتواصلي؛ 2تنظيم بيئة التعلم من خلال تطبيق بعض النماذج التنظيمية والتواصلية مثلا؛ 3 توفير الخبرات التعليمية التعلمية؛ 4 متابعة وحفظ النظام؛ 5 ملاحظة الطلاب ومتابعتهم وتقويمهم باستمرار، وضمن هذا النشاط يمكن للأستاذ أن يسأل عن المتسرب داخل القسم وخارجه، وقد سهلت الأجهزة التواصلية والإلكترونية القيام بهذه المهام على أحسن الوجوه.

النسبة 32.3% تمثل الأساتذة الذين يمسكون وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة بهدف أنها إلزام لهم ولتلاميذهم، ويرى أن أهم أسباب تسرب التلاميذ متعلقة بالأساتذة، الفرق بين هؤلاء والذين من قبلهم، أنهم يعترفون بأهمية العملية التنظيمية، ويرون أن الأستاذ هو أهم الأسباب المؤدية إلى تسرب التلاميذ، هذه الفكرة وهذه القناعة بلا شك تدفعهم إلى متابعة التلاميذ، وهذه النسبة تؤكد وعي هذه الفئة من الأساتذة، وإن كانت نسبة منخفضة إلا أن تأثيرهم سيكون أقوى إذا امتلكوا معلومات ومهارات، وليس أفضل من التكوين البيداغوجي

---

[1] هجيرة بن سالم: **هذه أسباب استفحال التسرب المدرسي يا بن غبريط..!**، موقع الحوار، أضيف الموضوع يوم 20 ديسمبر 2017 http://elhiwardz.com/national/106742 اطلع عليه يوم 2018/09/24، الساعة، 23:19.

[2] س.ب: **تعليمة بن غبريط جاءت لإنقاذ التلاميذ من التسرب المدرسي**، صحيفة الوسط الجزائرية، أضيف الموضوع يوم2018/01/20 https://www.elwassat.com/national/2692.html اطلع عليه يوم 2018/09/24، الساعة، 23:25.

[3] عميرة أيسر: ظاهرة التسرُّب المدرسي في الجزائر، مدونة ميادين، أضيفت يوم **2017/01/29**، عدد **4098**، http://www.almayadeen.net/articles/blog/780812/ يوم **2018/09/24**، الساعة **23:34**..

والإداري لتحقيق ذلك. وفي هذا المجال أكد قويدر يحياوي المكلف بالتنظيم في النقابة الوطنية لعمال التربية "الأسنتيو" في تصريحه ل"الحوار"، أن أكثر ما يتحكم في تفاقم ظاهرة التسرب المدرسي هو برامج الجيل الثاني ونوعية المناهج الموجودة وطبيعة محتواها، حيث أن صعوبة استيعابها من قبل التلاميذ يساهم في نفورهم من المؤسسات التعليمية، مشيرا إلى ضعف تكوين الأساتذة الجدد بيداغوجيا وتربويا، واعتبر يحياوي أن هذه العملية التكوينية مفروضة وأن 190 ساعة غير كافية لتمكين الأساتذة الجدد من معرفة آليات التعامل مع التلاميذ، قائلا: « إن هذه المشكلة تظهر أكثر على مستوى الطورين الابتدائي والمتوسط» مرجعا ذلك إلى اللجوء للتوظيف الخارجي والاعتماد على خريجي الجامعات غير المؤهلين لولوج مهنة التعليم بسبب عدم معرفتهم لكيفية معاملة التلاميذ، معبرا عن استيائه الشديد من هذا الأسلوب التكويني[1] . قام أحمد نقاز بتقديم بحث في الموضوع، وعندما تعرض لذكر أسباب التسرب المدرسي بين أن التكوين عامل مهم جدا ومما قاله ما يلي: « إن المعلم المتكون لا يستبيح لنفسه أن يقوم بالعمل كله في حين أن تلاميذه ينظرون إليه، فهو لا يفكر في المادة من حيث هي، ولكنه يفكر فيما يلائم التلاميذ منها، وفي الحقائق التي يستطيعون فهمها، ويعمل لاستفادتهم قبل أي شيء آخر، وينتظر حتى يشعروا بالصعوبة ويجتهدوا في التغلب عليها، وإذا ساعدهم كانت مساعدته بطريقة مشوقة ليساعدهم على الاستمرار في العمل والتفكير والتحليل العلمي، والبحث وبذل المجهود العقلي(...) وإلزامه بالسلوك التربوي مع الطلبة والزملاء»[2] وبذلك نؤكد مرة أخرى أن تكوين المدرس التكوين الجيد الشامل يعتبر من العوامل المهمة التي تُسهم في القضاء على ظاهرة التسرب المدرسي.

النسبة% 7.7 تمثل الأساتذة الذين يمسكون وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة بهدف أنها عادة إدارية، ويرون أن أهم أسباب تسرب التلاميذ متعلقة بالإدارة، هؤلاء أزاحوا فكرة تحملهم المسؤولية نهائيا من أذهانهم، لأنهم يرون أن التقصير في الإدارة، وبذلك فالوثيقة إدارية، والتسرب أهم أسبابه إدارية، وبذلك فإن مشاركة هذه الفئة في القضاء على مثل هكذا ظواهر اجتماعية قليل ونادر، وهذا يحتم ويؤكد ضرورة تنظيم دورات متخصصة لهم، كي يتعرفوا على أدوارهم التربوية والاجتماعية والتنظيمية التي تساير وتوازي أدوارهم التعليمية

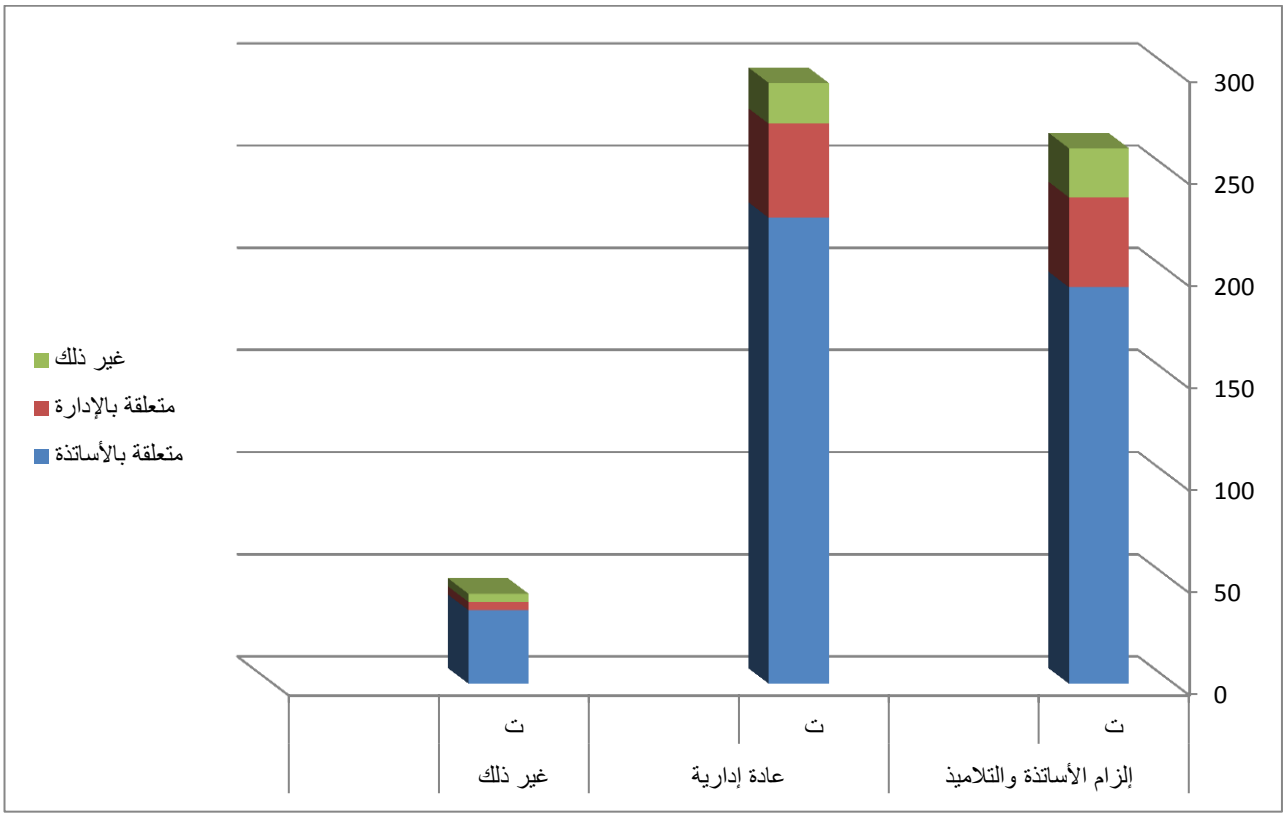
النسبة% 7.3 تمثل الأساتذة الذين يمسكون وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة بهدف أنها إلزام لهم وللتلاميذ، ويرون أن أهم أسباب تسرب التلاميذ متعلقة بالإدارة، هؤلاء مشكلهم غير متعلق بالقناعات بقدر ما هو متعلق

[1] هجيرة بن سالم، مرجع سابق.

[2] أحمد نقاز: ظاهرة التسرب المدرسي في المؤسسة التربوية الجزائرية، مدونة المنهل، https://platform.almanhal.com/Files/2/21512 اطلع عليه يوم 2018/09/24 الساعة08:12.

بالمعارف، لذلك فإن التكوين البيداغوجي والإداري يتأكد عند جميع الفئات أي عند جميع المبحوثين دون استثناء.

الشكل رقم 76: يُبيّن العلاقة بين التعامل مع وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة وأسباب تسرب التلاميذ:



جدول رقم 73: يُبيّن العلاقة بين: مسك دفتر المراسلة وأهم أسباب تسرب التلاميذ:

أهم أسباب تسرب التلاميذ	مسك دفتر المراسلة							
	ضبط القسم		تواصل مع الأولياء		غير ذلك		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
متعلقة بالأساتذة	96	16	310	51.7	52	8.7	458	76.3
متعلقة بالإدارة	32	5.3	50	8.3	12	2	94	15.7
غير ذلك	8	1.3	30	5	10	1.7	48	8
المجموع	136	22.7	390	65	74	12.3	600	100

قراءة في نسب الربط بين المتغيرين:

وعند الربط بين المتغيرين نجد النسب التالية: لنسبة% 51.7 تمثل الأساتذة الذين يمسكون وثيقة دفتر المراسلة لكونه وسيلة تواصل مع الأولياء، ويرون أن أهم أسباب تسرب التلاميذ

متعلقة بالأساتذة، النسبة % 16 تمثل الأساتذة الذين يمسكون دفتر المراسلة لكونه وسيلة لضبط القسم، ويرون أن أهم أسباب تسرب التلاميذ متعلقة بالأساتذة. النسبة% 8.3 تمثل الأساتذة الذين يمسكون وثيقة دفتر المراسلة كونها وسيلة تواصل مع الأولياء، ويرون أن أهم أسباب تسرب التلاميذ متعلقة بالإدارة.

النسبة% 51.7 تمثل الأساتذة الذين يمسكون وثيقة دفتر المراسلة لكونه كوسيلة تواصل مع الأولياء، ويرون أن أهم أسباب تسرب التلاميذ متعلقة بالأساتذة، هي كذلك لأنهم لم يُفَعلوا المعطيات التي لديهم، لكونهم ينقصهم التكوين البيداغوجي والتنظيمي في هذه المجالات، بالتالي فإن هؤلاء يلقون باللائمة على أنفسهم، وعلى عاتق زملائهم الأساتذة. وفي هذا أكبر إقرار يدل على ضرورة الاهتمام بالتكوين البيداغوجي الشامل لكونه الوسيلة الوحيدة التي يستطيع بها أن يؤدي مهمته على الوجه الحسن. فالأستاذ له دورا كبيرا وفعالا في قبول ورفض التلاميذ للمدرسة، فإذا كان محبا لتلاميذه مراعيا خصائصهم النفسية والعقلية والاجتماعية، وعلى العكس من ذلك تماما عندما يكون الأستاذ متسلطا، وأخذا بمبدأ الأمر والنهي في أسلوبه: كالطرد الجماعي للتلاميذ على أبسط وأتفه الأسباب، وعدم تحكمه في القسم...إلخ[1]. توجد أساليب تربوية لينة لها أثر إيجابي يمكن للأستاذ أن يعزز بها سلوك تلاميذه، منها استعمال دفتر النصوص، هذه الوسيلة التواصلية التربوية المهمة، لها دورها في القضاء على ظاهرة التسرب، إن استعملت بالشكل الصحيح، لأن الأستاذ المرن يمكنه أن يسجل فيه علامة وملاحظات تشجيعية، تجعل التلميذ يفتخر بها عند ذويه، فيسهم بشكل مباشر في تحقيق هدف التواصل مع أولياء هذا التلميذ، أما غيره من الأساتذة ممن يستعمل نفس الدفتر ليسجل فيه ملاحظات سيئة، لاشك إنه يعمل على التفاصل لا التواصل، حتما فإن هذا السلوك سيُوجد في نفسية التلميذ شرخا يمكن أن يتوسع لينتهي بالتسرب المدرسي. إن المرونة في استعمال هذا الدفتر من طرف الأستاذ هي التي تحدد نوع السلوك المتوقع من التلميذ، وكلما كان التكوين البيداغوجي عند الأستاذ جيدا فإن ذلك يكسبه وعيا، ينمو بالتجربة والخبرة، ليصبح حكمة وحسن تعامل يستغل لجذب التلاميذ لا تنفيرهم.

النسبة % 16 تمثل الأساتذة الذين يمسكون دفتر المراسلة لكونه وسيلة لضبط القسم، ويرون أن أهم أسباب تسرب التلاميذ متعلقة بالأساتذة. إن وعي أهمية هذه الوسيلة المتاحة، واستغلالها الاستغلال الجيد، يسهم في القضاء على ظاهرة التسرب المدرسي، والعكس صحيح، وكلما كان اهتمامنا منصبا على إيجاد الحلول الصائبة، كان ذلك العمل مساهمة قوية في القضاء على العديد من الظواهر والتي من بينها ظاهرة التسرب، الغريب

[1] مدير الموقع: **العوامل المؤثرة سلبا على التمدرس، الإدارة المدرسية لكل الأطوار التعليمية**، أضيف يوم 2011/03/29، 07:21 http://idara.ahlamontada.com/t1964-topic أطلع عليه يوم 2018/09/21 الساعة09:25.

أن بعض السياسيين عندنا يفتخرون بأن الجزائر نسبة التسرب فيها منخفضة، أعلنت نورية بن غبريط، وزيرة التربية الوطنية، أن نسبة التسرب المدرسي بالجزائر هي الأضعف مقارنة بدول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، استنادا إلى صندوق الأمم المتحدة لرعاية الطفولة "اليونسيف"، أكدت ذلك خلال اليوم الدراسي الذي نظم تحت عنوان "المتسربون .. مسارات دراسية ومآلات سوسيومهنية" وقالت إن الجزائر تسجل أضعف نسبة تسرب في شمال إفريقيا والشرق الأوسط، دون أن تقدم أرقاما حول هذه النسبة، مشيرة إلى أن نسبة التخلي عن الدراسة عند الذكور أكثر من الإناث. وقد عرضت مجموعة دراسات ميدانية كتلك التي قدمها مصطفى مجاهدي، مدير المرصد الوطني للتربية والتكوين والتي شملت عينة من ثلاث ولايات: الجزائر، وهران وسيدي بلعباس، استخلص منها أن أسباب الظاهرة تعود بالدرجة الأولى إلى "النزاع العلائقي بين التلميذ والأستاذ" وكذا "الترويج السلبي لصورة المدرسة وغياب دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي" الذي أصبح دوره "إداريا"، إضافة إلى الوضع الاجتماعي للتلميذ الذي يعد أحد أسباب التسرب المدرسي[1] وفي هذا السياق ذاته أبرزت الوزيرة بن غبريط أن نتائج الدراسة الميدانية المذكورة، جاءت مكملة للدراسة "الكمية" التي قامت بها اليونيسف" والتي قدمت في جانفي 2016 بولاية أدرار، والتي ذكرت بعض الأسباب منها عدم القدرة على التحكم في صراعات التلميذ بالمدرسة وفي العائلة، إضافة إلى عدم التكفل بالصعوبات في الدروس التي يلقاها التلاميذ خلال مسارهم الدراسي في وقتها الحقيقي[2].

النسبة% 8.3 تمثل الأساتذة الذين يمسكون وثيقة دفتر المراسلة كونها وسيلة تواصل مع الأولياء، ويرون أن أهم أسباب تسرب التلاميذ متعلقة بالإدارة. هي نسبة منخفضة تعبر عن أحد العوامل المهمة التي أوجدت التسرب المدرسي، معلوم في المدارس الجزائرية أن هناك متابعة للغائبين يومية، فمن ليس عنده تبرير لابد له من إحضار ولي أمره، وإلا فمصيره الطرد، هذا الفعل غير التربوي، جمع بين المتسربين الجدد الذين يمكن إرجاعهم بسهولة والمتسربين القدماء الذين ساروا في طريق الانحراف، لاشك أن هذه الطريقة من أخطر الطرق المؤدية إلى التسرب الخطير لأن التلميذ يعيش أحيانا حياة اجتماعية صعبة والإدارة لا تتفهم سبب عدم حضور الولي ولا تسمح بدخول التلميذ إلا بهذه الطريقة، فيتسبب ذلك في تطويل مدة الغياب، التي تتسبب في تراكم الدروس، وهذا يولد رغبة التلميذ الفعلية في عدم الحضور إلى المدرسة، لأنه أصبح لا يستطيع متابعة دروسه، هذا الأمر جعل بعض الأساتذة يتستر على بعض التلاميذ ولا يسمح للإدارة بإخراجهم عندما يتغيبون حصة أو اثنين، مما يؤدى إلى نشوب صراع بين الأستاذ والإدارة، وأغلب الأساتذة لا يخالفون أوامر الإدارة، مما جعل المشاكل تتفاقم

[1] حدار ن: بن غبريط:"**التسرب المدرسي بالجزائر ضعيف مقارنة بدول شمال إفريقيا والشرق الأوسط**" تاريخ الإضافة : 2016/07/16 المصدر : www.essalamonline.com أنظر موقع فيتامين دز ttps://www.vitaminedz.com/Article/Articles_18300_3427742_0_1.html يوم 2018/09/25 الساعة 15:00.

[2] المرجع السابق نفسه.

والسبب في هذه الحالة هو الإدارة في البداية، وإن كان له علاقة بالأستاذ بعد ذلك، بينما المر مختلف تماما في الغرب ولا وجود لهذه المشاكل المفتعلة التي تسبب فيها من يريد النظام، فهل نخضع للقوانين التي جعلت لخدمتنا، أم أن هناك مرونة إدارية لابد منها وهناك تغافل واستثناءات؟

جدول رقم 74: يُبيّن العلاقة بين مسك وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة وكيفية مواجهة عنف التلاميذ:

كيفية مواجهة عنف التلاميذ	مسك وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة							
	إلزام الأساتذة والتلاميذ		عادة إدارية		غير ذلك		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
المواجهة باللين	124	20.7	134	22.3	12	2	270	45
المواجهة بالعنف	18	3	40	6.7	6	1	64	10.7
غير ذلك	120	20	120	20	26	4.3	266	44.3
المجموع	262	43.7	294	49	44	7.3	600	100

قراءة في نسب المتغير التابع:

نسب المتغير التابع المأخوذة من إجابات المبحوثين الذين سُئلوا عن كيفية مواجهة عنف التلاميذ فقالوا مايلي: النسبة % 45 منهم قالوا بأن المواجهة تكون باللين، تليها النسبة 44.3% من المبحوثين قالوا غير ذلك ، بينما النسبة% 10.7قالوا بأن المواجهة تكون بالعنف.

النسبة % 45 منهم قالوا بأن المواجهة تكون باللين، الفكرة الظاهرة التي تخطر ببال غير المتخصص أن هذا هو الجواب السليم، هذا هو جواب من لم يطلع على مجريات الأمو في الواقع، وقبل ذلك نطرح سؤالا ما هو العنف؟ عرفه العلماء والباحثون من زوايا مختلفة، فركز بعضهم على استعمال القوة العضلية من أجل التغيير، وركز البعض الآخر على كل فعل بإمكانه الحاق الأذى بالآخرين، أو إرغامهم على فعل شيء لا يرغبون في فعله يقول "ميكلودي (Miclaudy) «العنف هو القوة العنيفة أو الهائلة التي لا تحترم قواعد النظام »[1]

أي أنه يُحصي كل فعل اجتماعي لا يخضع للنظام والقواعد المطبقة من الجميع، بل يخالفها ويعتدي عليها ومن جهة أخرى هناك من يرى أن العنف هو كل « سلوك إرادي يقوم به الإنسان اتجاه نفسه، أو غيره، صغيرا كان أم كبيرا، مستعملا القوة العضلية، أو السلطة، بغرض ارغماه على فعل الشيء، أو إلحاق الأذى به جسديا كان أو معنويا» إنه سلوك إرادي يقوم به الإنسان تجاه إنسان آخر صغيرا كان أم كبيرا، مستعملا القوة العضلية أو السلطة

[1] محمد حريف: **العنف في الوسط المدرسي: أبعاده الاجتماعية، وانعكاساته البيداغوجية، دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم المتوسط بقسنطينة**، مذكرة ماجيستير غير منشورة، جامعة منتوري، قسنطينة، 2008/02/05، ص03.

بغرض إرغامه على فعل الشيء أو إلحاق الأذية، جسديا كان أو معنويا[1]. هل العنف مظهر من مظاهر المدرسة؟ الشائع أن العنف يبدأ من المنزل لينتقل إلى الشارع ثم يقتحم أسوار المدرسة، والمدرسة ليست وحدها المسؤولة عن تفشي الظاهرة بل إن لبيئات أخرى الحظ الأوفر في تصديرها، لكن الأمر تطور بشكل خطير أصبح في بعض مؤسسات الدوائر الكبرى في الولاية يستدعي التفكير، خاصة وأن هناك من التلاميذ من قام بتهديد أساتذته، والإناث منهم على الخصوص، وهذا التهديد غالبا ما يكون من التلاميذ الذين أعادوا السنة الرابعة، وهناك أشكال كثيرة من العنف المدرسي، منها الذي يكون ردّ فعل لعنف الأستاذ، ومنها ما تعلق بتصرفات المراهقين...إلخ، لذلك فإن اللين وإن كان من قيم ديننا الحنيف، التي ولدت قيما مجتمعية تقدس الأستاذ وتتقبل منه كل سلوك، فقد كان طالب القرآن يضرب تلميذه ويسيل دمه أحيانا، عندما يتوجه إلى أولياء أمره، يأخذه والده ويقول له قبل رأس معلمك، واطلب منه أن يسامحك. لاشك أن هذا النوع من الأفعال الاجتماعية أزيح تماما ليحل بدله نوع آخر من الأفعال فالولي يعلم أن هناك مواد تشريعية تمنع استعمال الضرب مهما كان تصرف التلميذ، نذكر مثال على ذلك المادة21 من القانون التوجيهيرقم04/08 المؤرخ في 2008/01/23التي نصها ما يلي:« العقوبات البدنية، سوء المعاملة، وكل أشكال التنكيد ممنوعة منعا باتا في المؤسسات التربوية، وكل من يخالف هذه المادة يتعرض إلى عقوبات إدارية دون الإخلال بالمتابعات القضائية.»[2] لاشك أن هناك فرق كبير بين القيم التي كانت سائدة، والقيم الجديدة التي يراد لها أن تزيح القديم لتتمركز، والحقيقة أن تغيرات الواقع هي التي فرضت تحديات جديدة على المجتمع الجزائري، في هذا الصدد نجد رئيس المنظمة الوطنية لأولياء التلاميذ "علي بن زينة" أكد مرارا أن ظاهرة العنف في المؤسسات التربوية تشهد استفحالا واسعا على مستوى الأطوار الثلاثة الابتدائي والمتوسط وكذا الثانوي، كاشفا عن تلقي هيئته العديد من الشكاوي من قبل أولياء التلاميذ من مختلف ولايات الوطن، وأوضح بن زينة أن هذه الظاهرة في الوسط التربوي تفاقمت أكثر من السنوات الماضية على مستوى كل المؤسسات التربوية بأطوارها الثلاثة، مرجعا أسباب تفشي هذه الأخيرة إلى عدم تمكن الأساتذة الجدد الملتحقين بقطاع التعليم من كيفية التعامل مع التلاميذ وغياب تكوينهم من الناحية النفسية والبيداغوجية الذي به يمكن تفادي مثل هذه السلوكيات، وأضاف أنها تعود أيضا إلى صعوبة استيعاب التلاميذ لدروس الجيل الثاني في ظل المناهج التربوية المتضمنة لبرامج مكثفة، وفي المقابل يعجز المدرس على توصيل المعلومات وتبسيط المفاهيم "الصعبة" خاصة بالنسبة للطور الابتدائي والمتوسط، هذا ما يساهم حسب المتحدث ذاته في انتشار ظاهرة العنف

[1] المرجع السابق نفسه.

[2] شنان فريدة: **قانون وتحديات**، مجلة الإصلاح والمدرسة، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، العدد00، أفريل 2009، ص06.

المدرسي[1]، لاشك أن للتكوين أهمية كبرى كما هو مثبت في نصوص التشريع المدرسي وقوانينه، التي تنص على أن « يتلقى مستخدموا التعليم تكوينا يهدف إلى إكسابهم المعارف والمهارات اللازمة لممارسة مهنتهم، كما يؤكد على أن التكوين الأولي للمختلف أسلاك التعليم هو تكوين ذو مستوى جامعي، ويستفيد المدرسون الذين تم توظيفهم عن طريق مسابقة خارجية من تكوين بيداغوجي قبل تعيينهم في المؤسسات التعليمية»[2] كما نرى فإن القوانين تكفلت ببيان أهمية التكوين البيداغوجي، ولكن تطبيقها الواقعي هو الذي لم يفي بالمطلوب، فكان تكوينا سريعا نظريا بحتا لم يحقق الأهداف المرجوة كما ينبغي. هذا فيما يخص التكوين القبلي، ونفس الأمر يمكن قوله على التكوين المستمر، إذ أن المادة 78 تقرر ما يلي:« كل أصناف المستخدمين معنية بعمليات التكوين المستمر، طوال مسارها المهني، ويرمي التكوين المستمر أساسا إلى تحيين معارف المستخدمين المستفيدين وتحسين مستواهم وتجديد معارفهم»[3] وهذه القواعد مستمدة من توجيهات الرئيس عبد العزيز بوتفليقة الذي أكد في كلماته التوجيهية عند تنصيب اللجنة الوطنية للبرامج يوم 2000/05/13 على أن بناء أي صرح تنوون تشيده مستقبلا يرتكز أساسا على المدرس، أي المعلم هذا إذا أردنا تسمية الأشياء بمسمياتها، إذ يحتل المدرس محور المنظومة التربوية، يلعب دورا أساسيا ولا يمكن الاستغناء عنه، إن نوعية التعليم الممنوح ومستوى التكوين يرتبطان قبل كل شيء بكفاءات المعلمين، وبشعورهم بمسؤولياتهم، وبخصائصهم الإنسانية، والبيداغوجية»[4]

النسبة 44.3% من المبحوثين قالوا بأن الأمر يتعلق بغير ذلك من الأساليب التربوية، بعضهم قال يجب الجمع بين اللين والشدة والحزم معا، على منوال المثل العربي القائل:" لاتكن لينا فتعصر ولا قاسيا فتكسر" أحيانا يتطلب الأمر أن يكون العلاج باللين ويكون ذلك العلاج هو الأحسن، وأحيانا يكون بالحزم والشدة وهو الأسلم، وهذا الأمر يتطلب تكوين مستمر ودائم، وخبرة ميدانية يكتسب منها الأستاذ الحكمة والحنكة، نفس الملاحظة أبداها بن زينة بخصوص الإجراءات التي يجدر اتخاذها لمعالجة والحد من هذه الظاهرة، فقد ألح بشدة على ضرورة إخضاع الأساتذة إلى تكوين مكثف يتعلق بالجانب النفسي والتربوي والبيداغوجي لاكتساب آليات التعامل مع التلاميذ، من أجل تجنب اللجوء إلى الضرب لمعاقبتهم، مضيفا أنه يتعين على الوزارة الوصية تعزيز الأمن على مستوى المؤسسات التربوية، مؤكدا أن وجود مستشارين للتربية في المؤسسات التربوية غير

[1] هجيرة بن سالم: أولياء التلاميذ **خائفون على أمن أبنائهم يا بن غبريط**، **موقع الحوار**، إضافة يوم2017/11/18، http://elhiwardz.com/national/103321، أطلع عليه يوم 2018/09/25، الساعة19:30.

[2] المادة 77 من القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08/04 المؤرخ في 2008/01/23. المرجع السابق نفسه، ص9

[3] المرجع السابق نفسه.

[4] المرجع السابق نفسه.

كاف مقارنة بعدد المتمدرسين[1]..

النسبة% 10.7قالوا بأن المواجهة تكون بالعنف. هذا الجواب قد يبدو مستهجنا عند الاطلاع عليه لكن الحقيقة أن من عرف بأن ظاهرة العنف المدرسي أصبحت من الظواهر العالمية الخطيرة التي برزت بشدة في السنوات الأخيرة، يغير رأيه تماما، فلقد تشابكت الأمور عالميا وتعقدت مما أدي إلى انعقاد المؤتمر العالمي حول ظاهرة العنف المدرسي ليبين انكباب المجتمع العلمي العالمي على دراسة هذا الموضوع المهم في ماي 2003 ب Québec و حرصه على دراسة ومعرفة هذه حلول لهذه الظاهرة الخطيرة التي حركت كثيرا دوائر البحث العلمية و جلبت اهتمام الدول. وعلى الرغم من أن الإحصائيات الرسمية لهذه الظاهرة غير متوفرة بشكل يساعد على رصدها، ومحاربتها في البيئات الأكثر انتشارا إلا أن بعض الإحصائيات تدعو للقلق و تدفع إلى التفكير في طرق الوقاية منها والعلاج، وهكذا بادرت منظمة اليونسكو لأول مرة في سنة 2003 إلى إصدار مرسوم حسب ما جاء في مسودة المنظمة المذكورة، يقر بأولوية الوقاية ضد العنف المدرسي كما ظهرت برامج أوروبية للوقاية تدعو للتصدي لهذه الظاهرة. وهكذا اضطرت الدولة الفرنسية مثلا عام 1992 إلى تشريع دخول رجال الأمن إلى المدارس، فبعدما طغت ظاهرة العنف الجسدي في المؤسسات التعليمية ، واهتزت الأوساط التعليمية على خبر اعتقال "جوزي لبورور" (Gozzy La Boror)، أستاذ بثانوية "بيرلمون" (Perlemon) شمال فرنسا الذي صفع أحد تلامذته بعد أن نعته هذا الأخير بالأبله. وفيما أبدت معظم الفعاليات التربوية من مؤسسات وأكاديميات ونقابات تعليمية، مدعومة بالوزير الأول ووزير التعليم، تضامنها مع المدرس وتأييدها لبعض العقوبات الجسدية الخفيفة "التقويمية"، ارتفعت بعض الأصوات، وخاصة في أوساط جمعيات الآباء، منددة بالسلوك المشين للجاني الذي يعود بفرنسا إلى العهود الوسطى. وقد باشرت العدالة تحقيقا تعرض بموجبه الأستاذ لعقوبة حبسية نافذة[2] أما في بريطانيا فالأمر متفاقم وجد خطير، لأن الذي يمارس العنف هذه المرة هو التلميذ ضد أساتذته، فقد أظهرت بيانات رسمية نشرتها وسائل الإعلام أن حوالى 1000 تلميذ بريطاني ضبطوا خلال حيازتهم لأسلحة داخل المدارس منذ العام 2011. وأشارت هذه الدراسة التي أجريت بين 2011 و2013 إلى أن 80 تلميذا من هؤلاء كانوا من تلامذة المرحلة الابتدائية وأصغرهم لم يتعد عمره ثماني سنوات، موضحة أن اكثر من 300 تلميذ كانوا يحملون بلطات(رأس الفأس) وشفرات وحتى سواطير. كذلك تم توجيه اتهامات قضائية إلى 36 تلميذا بسبب حيازتهم

[1] شنان فريدة، مرجع سابق، ص3.

[2] أحمد الميداوي: **فرنسا تحقق في عودة العنف الجسدي إلى المدارس**، محرك بحث مغرس الإخباري، تمت إضافة الموضوع يوم:11 / 02 /2008، https://www.maghress.com/almassae/6002، أطلع عليه يوم 2018/09/25، الساعة07:17.

بنادق ومسدسات وأسلحة صيد وحتى صعاقات (أسلحة عاملة بالصعقة الكهربائية).[1] هذه الممارسات الغريبة غزت مدارسنا هي الأخرى بسبب أن العالم أصبح قرية أو غرفة صغيرة واحدة، فقد توارد في أخبار السنة الماضية 2017 مثلا مقتل الطفل "بوكرمة كمال" البالغ من العمر 15 سنة، بطعنة خنجر أمام متوسطة في ولاية سكيكدة، هذا الطفل كان يدرس في السنة الرابعة متوسّط تعرّض إلى طعنة خنجر من طرف مجموعة من الشبان، هذا الخبر وغيره هز مجتمع التربية والتعليم، وحرك بعض الباحثين، رغم أننا لا نطلع على بحوثهم ولا نعطيها على المستوى الرسمي أي أهمية، وتحركت الوزارة المعنية تحاول احتواء القضية، ذكرت الوزيرة بضرورة مضاعفة عمليات تكوين موظفي القطاع في مجال الوساطة وتسيير النزاعات وكيفية الإصغاء إلى التلاميذ، خاصة في فترة المراهقة، وأبرزت أيضا أهمية مراجعة النظام الداخلي للمؤسسات التربوية، وتفعيل ميثاق أخلاقيات القطاع والعمل على احترام القوانين التي تمنع اللجوء إلى العنف وتشجيع مشاركة التلاميذ في الحياة المدرسية وتنشيط لجان الإصغاء...إلخ أما بشأن الإجراءات ذات الطابع المؤسساتي، فقد ذكرت الوزيرة بأنه تم تنصيب اللجنة القطاعية المشتركة مع المديرية العامة للأمن الوطني قصد إعداد اتفاقية تتضمن مخططا لمكافحة ظاهرة العنف في الوسط المدرسي ومخاطر العالم الافتراضي وكذا فوج العمل مع الشركاء الاجتماعيين الذي تم تنصيبه في سنة 2015،كما أشارت إلى أنه تم التوقيع في مارس 2016 على اتفاقية مع وزارة الدفاع الوطني ووزارة الداخلية والجماعات المحلية، والتي تضع آليات للعمل المشترك في مجال تأمين وحماية المدرسة ومحيطها من العنف والوقاية من المخاطر التي قد تشكلها بعض مواقع الإنترنت من خلال تكوين الأساتذة وتوعية التلاميذ. وفي سياق متّصل أكّدت الوزيرة على مهام المرصد الوطني للتربية والتكوين المتمثلة أساسا في وضع استراتيجية وطنية للوقاية من العنف المدرسي ومكافحته.[2] هذه الإجراءات التي تمت على مستوى الاستهلاك السياسي أما على المستوى الواقعي فالأمر مختلف تماما، المهم أن هناك إدراك تام لأهمية التكوين البيداغوجي، عند الوزارة التي تمثل السلطة الفعلية التي تتخذ القرارات، لذلك وإن كانت توصيات هذه البحث ستشير لهذه النقطة فمن باب التذكير لا الاقتراح.

قراءة في نسب الربط بين المتغيرين:

وعند الربط بين المتغيرين نجد النسب التالية: النسبة % 22.5 من الذين يرون أن التعامل بوثيقة النظام الداخلي للمؤسسة ما هو إلا عادة إدارية قالوا بأن المواجهة تكون باللين، تليها النسبة 20.7% من

[1] عبد الأمير رويح: **العنف المدرسي...ظاهرة متنامية تغزو العالم والسياسة من أهم الأسباب**، شبكة النبأ المعلوماتية، أضيف يوم 2015/04/02 https://annabaa.org/arabic/education/1593 أطلع عليه يوم 2018/09/25، الساعة07:30.

[2] النهار أون لاين: **بن غبريت: العنف المدرسي أخذ أبعادا مقلقة**، تمت إضافة الموضوع يوم:11/ 2008/02،https://www.ennaharonline.com أطلع عليه يوم 2018/09/25، الساعة07:40.

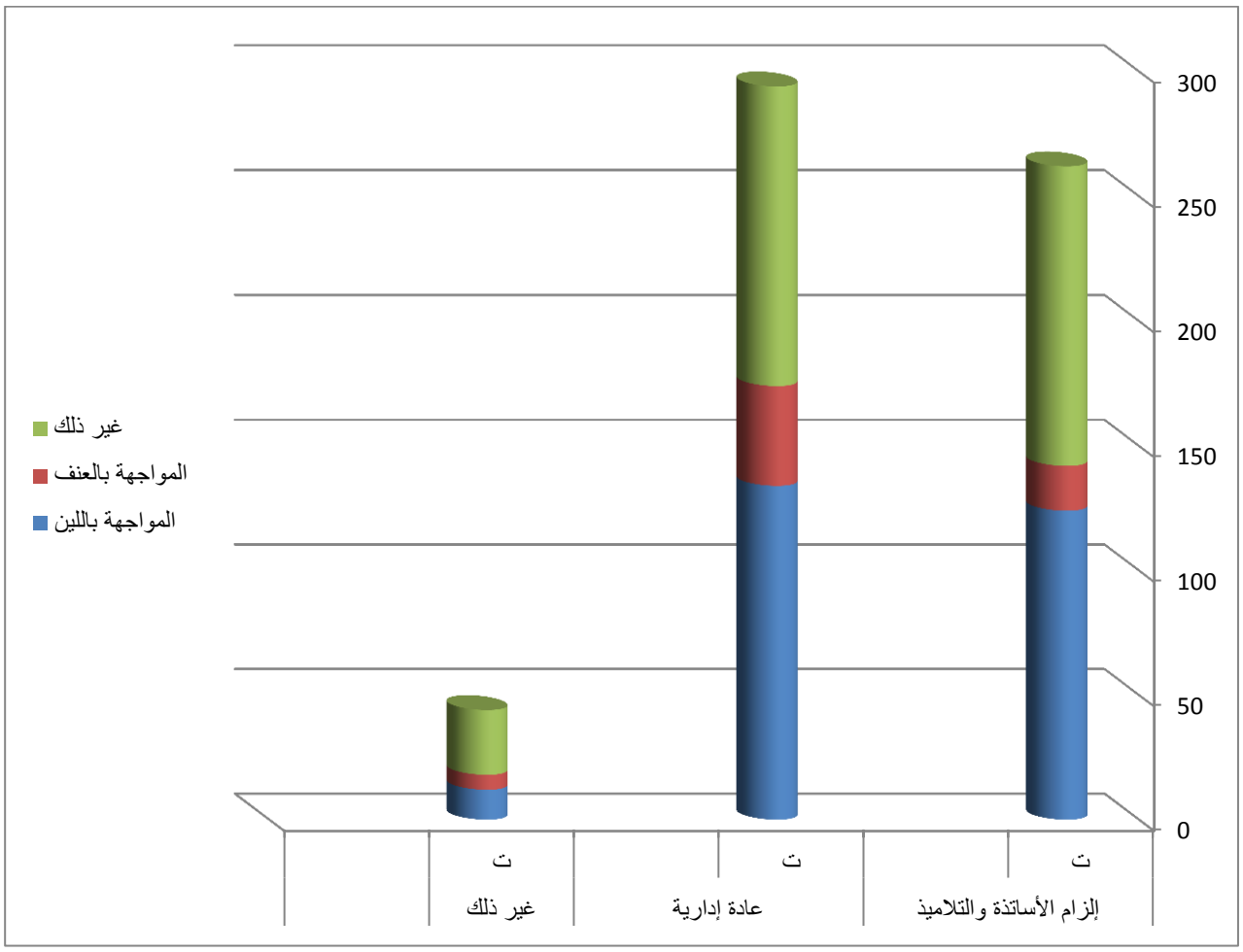
المبحوثين الذين يرون أن التعامل بوثيقة النظام الداخلي للمؤسسة هو إلزام للأساتذة والتلاميذ، قالوا بأن المواجهة تكون باللين ، بينما تكررت النسبة% 20 عند من الذين قالوا بأن المواجهة تكون بغير هذين الأسلوبين، سواء الذين يرون بأن التعامل بوثيقة النظام الداخلي للمؤسسة هو إلزام للأساتذة والتلاميذ أو الذين قالوا بانها عادة إدارية بينما تقاربت النسبة% 6.7 والنسبة% 3 عند الذين قالوا عند بأن المواجهة تكون بالعنف، سواء الذين يرون بأن التعامل بوثيقة النظام الداخلي للمؤسسة هو إلزام للأساتذة والتلاميذ أو الذين قالوا بانها عادة إدارية

النسبة 22.5% من الذين يرون أن التعامل بوثيقة النظام الداخلي للمؤسسة ما هو إلا عادة إدارية قالوا بأن المواجهة تكون باللين، و النسبة 20.7% من المبحوثين الذين يرون أن التعامل بوثيقة النظام الداخلي للمؤسسة هو إلزام للأساتذة والتلاميذ، متقاربتان جدا، وهذا يبين أن طبيعة الأستاذ النفسية هي المتحكمة في تصرفاته، ويؤكد أننا وعلى مستوى النخبة قوم بعيدون عن النظام، حتى على المستوى العقلي، وهذا راجع إلى ثقافة شعبية موروثة، لاشك أنها من أسباب تخلفنا، لعلها بل إنها ميزة حضارية ومؤشر يدل على التخلف الذي نعايشه ويعايشنا، وإلا فكيف يمكن أن نفسر اقتراب هذين النسبتين وأن كل منهما يرى أن اللين هو أحسن أسلوب للمواجهة،

تكررت النسبة% 20 عند من الذين قالوا بأن المواجهة تكون بغير هذين الأسلوبين، سواء الذين يرون بأن التعامل بوثيقة النظام الداخلي للمؤسسة هو إلزام للأساتذة والتلاميذ أو الذين قالوا بانها عادة إدارية، هذا الاقتراب بين النسبتين أحيانا والتساوي أحيانا أخرى يؤكد بأن التكوين البيداغوجي الذي يبين كيفية التعامل مع التلاميذ ناقص عند الجميع، وهنا نؤكد ضرورة التفكير بجدية في التكوين المستمر، من خلال وسائط أخرى بالإضافة للمفتشين، ويمكن استغلال فكرة التقسيم الإداري للأساتذة فلابد من تكوين الأستاذ المكون والأساتذة الرئيسيون ولابد من توزيع المهام عليهم، ومهمة التكوين شاملة يمكن ربطها بنقطة المردودية، وكل هذه صيغ وأساليب نباشرها يمكن ملاء محتواها بما يفيد ويحقق اهدفا التكوين الحقيقية

تقاربت النسبة% 6.7 والنسبة% 3 عند الذين قالوا عند بأن المواجهة تكون بالعنف، سواء الذين يرون بأن التعامل بوثيقة النظام الداخلي للمؤسسة هو إلزام للأساتذة والتلاميذ أو الذين قالوا بانها عادة إدارية .إخفاض هذين النسبتين مؤشر إيجابي يدل على أن الأساتذة في ولايتنا ينبذون العنف ولا يرونه أسلوبا نافعا في حل المشكلات التربوية.

الشكل رقم 78: يُبيّن العلاقة بين مسك وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة كيفية مواجهة عنف التلاميذ:



الفصل الخامس:
عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتقديم المقترحات والتوصيات

تمهيد:

نتعرض في هذا الجزء من البحث إلى عرض أهم النتائج المستخلصة مما سبق تقديمه من خلال استعراضنا للمعطيات السابقة التي استقيناها من جداول بيانية: أثناء إجرائنا للدراسة الاستطلاعية، ثم تحليلنا للبيانات الخاصة بالمبحوثين في هذه الدراسة، بالإضافة إلى تقديم أهم النتائج التي المستقاة من تحليل جداول بيانية للفرضيات الجزئية الثلاث المعتمدة في هذه الدراسة، مع اختبار مدى صحة هذه الفرضيات.

من خصائص أفراد العينة نخلص إلى ما يلي:

أولا: نتائج الدراسة الاستطلاعية:

- معظم أفراد العينة لهم الرغبة في تطوير وتحسين مستواهم التربوي والتعليمي.
- عدم اهتمام جل المبحوثين بمحتوى المنهاج وما فيه من مستجدات تربوية.
- أفراد العينة لا يميزون بين المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات مما.
- يرون أن مهمتهم الأولى تكمن في الانتهاء من البرنامج المقرر.
- ليس لديهم فكرة الاطلاع على المستجدات من خلال وسائل الإعلام مثلا.
- فيما يخص الأسلوب المتبع لتقديم الدرس، معظمهم يتبعون الطرق التقليدية.
- هناك فجوة كبيرة بين الجامعة والمدرسة، والمصطلحات التي تتناول المواضيع التربوية والتدريسية غائبة عند الأستاذ الذي يفكر بطريقة المضامين وإتمام المقرر بأي وسيلة.
- يجهلون فكرة تنظيم عمل المتعلمين في أفواج، ولا يعلمون شيئا عن أساليب تقديم الدروس.
- والخلاصة أن الواقع الميداني في المؤسسات التعليمية يؤكد أن هناك مشاكل عديدة منها مشكلة التكوين بأبعاده الثلاثة المذكورة في هذه الدراسة، الديداكتيكي، الذاتي، البيداغوجي فلا بد من تدارك الوضع لأن الحقيقة أن أساتذتنا بعيدون كل البعد عن الواقع العالمي وما يحدث فيه من متغيرات ومستجدات.

ثانيا: نتائج البيانات الشخصية لمفردات العينة:

2 . 1الجنس:

في هذه العينة تظهر أن نسبة الذكور أعلى من نسبة الإناث وإن كان الفارق ضئيلا جدا لا يكاد يُذكر يدل على أن المرأة الجزائرية في ولاية الجلفة استطاعت أن تتحدى العادات والتقاليد القديمة التي كانت تمنع الفتاة من أن تواصل تعليمها،...لقد أصبحت العادة الاجتماعية أن تتعلم المرأة في المدارس والجامعات، وهذا الأمر يُعد من التغير الاجتماعي الكبير في الوعي المجتمعي في هذه الولاية التي كانت تتميز بأنها رعوية قديما، واليوم تلاشت كل الإكراهات والعوائق بشكل كبير، لتحل محلها أخلاق أخرى لتخرج المرأة تتعلم بل وتنافس الرجل في العديد من الميادين، حتى أصبحت نسبة عمل المرأة أعلى في العديد من المؤسسات التعليمية والجامعات وبالتالي استطاعت أن تسيطر على سوق العمل، ومن ذلك أنها اتجهت بقوة لتكتسح قطاع التعليم وغيره من القطاعات الأخرى. بلا شك أن هذا المؤشر يدل أن التغيير الاجتماعي تم في وقت سريع، وهذا يدل أن هذه النتائج تولدت عنها مجموعة من الضغوط والمؤثرات المجتمعية الخطيرة، التي مست وأثرت على قطاعات أخرى، تتضح الصورة أكثر عندما نقارن بين هذه النتائج ونتائج دراسة الماجستير التي أجريتها قبل خمس سنوات، كانت نسبة الأستاذات تقدر بـ % 35.5 واليوم وصلت إلى نسبة49% ، وتتضح اكثر إذا قارنا هذه النسبة أيضا مع نسبة الأستاذات المدرسات في مرحلة المتوسط على المستوى الوطني لنجدها مازالت بعيدة وإن كانت مؤشرات ارتفاعها كبيرة جدا حيث أنه في الموسم الدراسي 2013/2012 كانت النسبة تقدر بـ 62% من مجموع كل أساتذة التعليم المتوسط وطنيا.

2 .2 السن:

أغلب مدرسي ولاية الجلفة من الفئة الشابة لأن متوسط العمر يقدر بـ 38سنة ويقع في الفئة الوسيطية [26-40] التي تقدر نسبتها بـــ 67% من مجموع أفراد العينة مما يدل على أن أغلبية أفراد العينة من متوسطي العمر القادرين على العطاء، ولعل هذا سببه سياسة التوظيف المنتهجة التي اعتمدت طريقة المسابقات التي ساهمت في امتصاص البطالة، أين يكون التوظيف من نصيب متوسطي العمر الذين اكتسبوا خبرة وعندهم شهادات تثبت خبرتهم في مجالات أخرى غير التعليم، والتي سمحت لهم بالنجاح في مسابقات التوظيف التي تعتمد على وثائق وشهادات، هذه الخبرة تحتاج إلى تكوين يؤطرها ويوجهها في المجال التدريسي عموما.

2 . 3 مؤسسة التكوين:

تشير البيانات إلى أن أغلبية مفردات العينة من حملة شهادة الليسانس أو الماستر الذين تخرجوا من الجامعات الجزائرية، يقدر عددهم في العينة المبحوثة يقدر بنسبة 69.7% وهذا ما يتوافق والخطة التربوية الجزائرية التي تسعى لأن يكون المكون الجزائري في جميع الأطوار حاملا شهادة جامعية. وأن هناك نسبة قدرها 17.7% زاولوا دراستهم في المعاهد التكنولوجية التي أنشئت في فترة سابقة نتيجة ظروف استثنائية واستعجالية، وهؤلاء مدرسون

مصيرهم إلى زوال وقد تقدم عدد كبير منهم بطلبات التقاعد المسبق، ليتم تعويضهم بمدرسين جامعيين ليس، ونجد أن نسبة قدرها 12.7% ممن تخرجوا من المدارس العليا. وبقراءة متأنية للنسب يتضح بأن نسبة الجامعيين، ليس عندهم خبرة، هم من الذين درسوا في تخصصات مختلفة، والمواد التي يدرسونها ليست مواد تخصصهم، مع الأسف هؤلاء هم الأغلبية الساحقة مقارنة مع المدرسين المتخرجين من المدارس العليا، مما يجعل الدولة تنفق عليهم نفقات كبيرة من أجل تكوينهم، دون أن تتحقق النتائج المرجوة، في حين كان يمكن تخفيض معدل نسبة القبول في المدارس العليا ليتم سد الفراغ الوظيفي بشكل جيد يخدم الأهداف التربوية، وعند مقارنة هذه النسب بتلك التي أجريتها منذ خمس سنوات في إطار تقديم البحث من أجل نيل شهادة الماجيستير نجد أن الترتيب نفسه مازال ماثلا، ونجد أن نسبة الأساتذة المتخرجين من المدارس العلياء انخفضت فبعدما كانت% 17.5 أصبحت % 12.7مما يؤكد أن هناك مشكلة عويصة تمس تكوين الأساتذة على المستوى الوطني، وهذا أمر مقلق.

2. 4 المادة التي يدرسها الأستاذ:

ما نسبته 50.7% من المبحوثين من العينة يدرسون موادا أدبية وهذا ما يتوافق والتوقيت الزمني لتوزيع المواد الأدبية المقررة والتي تستحوذ على وعاء زمني كبير، أما بالنسبة للمواد العلمية فنجد نسبة قدرها 33% وهذا يتوافق أيضا مع التوقيت الزمني المعمول به، وتبقى موادا أخرى تقدر نسبتها بـ % 16.3 وهي تضم موادا، التربية الفنية، التربية الرياضية، هذه الأرقام بينت أن هناك عددا كبيرا من أساتذة المواد الأدبية إلا أن الواقع يؤكد أن هناك نقص فادح خاصة بالنسبة للأساتذة اللغات واللغة الفرنسية بالخصوص، بالإضافة إلى أن العديد من الأساتذة يحتاجون إلى التكوين العلمي باعتبار أن المواد التي يدرسونها قريبة من تخصصاتهم.

2. 5 المستوى العلمي لأفراد العينة:

أغلب أساتذة العينة حائزون على شهادة ليسانس الجامعية أي ما نسبته% 88.3 وهي بلا شك نسبة ضخمة جدا، ومعدد نسبته تقدر بـ 0.7% يملكون شهادة ماستر أو ماجيستير أو دكتوراة، هذه النسب تعبر عن هدف حكومي تحقق فهل يمكن القول أن هؤلاء الأساتذة يملكون ما يثبت صدق شهاداتهم المحصل عليها، أم أن الأمر أرقام دون حقائق؟ ثم نجد عدد المبحوثين المتحصلين على شهادة DEA أو غيرها من الشهادات الأخرى بما في ذلك شهادة البكالوريا هؤلاء جميعا عددهم في العينة البحثية يُقدر بنسبة قدرها 11%. هذه الأرقام تبين أن مشكلة المستوى التكويني من حيث الشهادات أصبحت محسومة، أما توافق المستوى التعليمي مع ما ترمز له الشهادة فإنه مشكلة أخرى.

2. 6 عدد سنوات الخبرة الميدانية

ما نسبته 56.7% خبرتهم الميدانية تقل عن 5 سنوات، هؤلاء جزءا كبيرا منهم لم يتلق أي إعداد ولا تكون ديداكتيكي أو بيداغوجي كاف ، إنما سجل من خلال تقديم ملف وأجرى امتحانا شفويا شكليا فقط، وبموجب ذلك أصبح أستاذا يُدرس. في المقابل نجد أن ما نسبته 24.7% مارسوا مهنة التدريس لمدة تتراوح بين (6

إلى 15) سنة. هؤلاء خبرتهم أكبر من خبرة الذين من قبلهم. أما الذين خبرتهم تزيد عن 16سنة فعددهم يعبر عنه بنسبة قدرها% 18.7، نلاحظ أن النسب التي ظهرت في الجدول بسبب أن هناك عدد كبير من الشباب الجامعي اتجه إلى مهنة التعليم بسبب انتشار البطالة والتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والتربوية التي أثرت على المدرسة خصوصا وعلى المجتمع الجزائري عموما.

ثالثا: النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: "التكوين الديداكتيكي للأساتذة والعولمة" :

بعد اطلاعنا على تحاليل وتفسيرات البيانات المتضمنة في الجداول وأغلبها جداول تركيبية تم فيها مقاطعة أسئلة المحور الثاني المتعلقة بالفرضية الأولى في استمارة الاستبيان مع مؤشر أو مؤشرين من مؤشرات المحور الخامس المتعلق بمدخلات العولمة تمكنا من جمع النتائج التالية.

3. 1 العلاقة بين استخدام الوسائط الإلكترونية والمصادر الأساسية المعتمدة عند تحضير الدروس:

نجد أن النسبة % 81.7 تدل على أن جل أفراد العينة تفاعلوا مع المستجدات التكنولوجية العولمية، وأصبح بإمكانهم التفاعل معها، والنسبة 14.3% من المبحوثين لا يمكنهم استخدام الوسائل الإلكترونية، لكون الوافد مازال جديدا وبعضهم لم تسعفهم ظروفهم واهتماماتهم لاستعمال هذه الوسائط أو غير ذلك. وعلى كل فإن التفسير الأولي يدل على أن هذه النتائج المشجعة تبين أن المدرسة الجزائرية تملك قدرات ذاتية وبإمكانها أن تخطو خطوات إلى الأمام لو حسن استغلالها، النسبة % 44.3 من المبحوثين قالوا بأنهم يعتمدون على كتاب التلميذ فقط، وهذا يدل على أن هؤلاء الأساتذة المبحوثين لا يملكون تكوينا ديداكتيكيا، أو أنهم لم يستفيدوا من تكوينهم ، وبذلك يمكن أن نستنتج أن هؤلاء لا يخططون ولا يعدّون دروسهم كما ينبغي إن أحسنا الظن بهم، لأن الذي يخطط سيلجأ حتما إلى مراجع أخرى وسيستفيد من الإنترنيت...إلخ. إن ارتفاع هذه النسبة يدل أيضا على أن المدرسة الجزائرية متخلفة جدا لأن تعليمها تقليديا مازال متأثرا بالمقاربة بالمضامين، التي تستند إلى الفلسفة الموسوعية القديمة، وهذا مؤشر خطير يدل على أن هناك أزمة حقيقية لأن ذلك معناه أن منظومتنا تغرد بعيدا عن القطيع العالمي. وعلى كل فإن الوقع يثبت أن هناك مجموعة معتبرة من الأساتذة لا تحضر دروسها إلا في القسم باعتبار أن الأستاذ يملك المادة العلمية وأنه متمكن، إن هذا الفهم ترسخ عند بعض الأساتذة نتيجة:

– غياب كتاب "دليل الأستاذ" الذي كان حاضرا في السنوات الأولى من الإصلاح.

– كل المقترحات والرموز والمصطلحات ...إلخ، التي يسأل عنها المفتش أثناء زياراته، والتي يحتاجها الأستاذ موجودة في كتاب التلميذ، وكان الواجب أن يوضحها "دليل الأستاذ" ويبين كيفية التعامل معها.

– من المعلوم أن المنهاج يحوى مجموعة أخرى من العناصر التي يحتاجها الأستاذ عند تخطيطه للدرس لكنه لا يلجأ إليها، كون أن المفتش سيسأله عن المذكرة وهذه موجودة في حقيبته يمكنه عرضها عند الطلب.

– التغيرات الكثيرة في المقررات وكثرة الدروس المحذوفة والمثبتة في كتاب التلميذ، والتي سببها يعود إلى الوزارة المعنية

بسبب عدم الاستقرار على منهاج معين ثابت، هذا الأمر أدى إلى ظهور طبعات كثيرة لكتاب التلميذ، وأصبحت الوزارة ترفع تحديات مصطنعة وتبذل جهودا كبيرة وهي تسارع من أجل توفير كتاب التلميذ، متناسية كل الكتب المرفقة له والتي يحتاجها الأستاذ ولها أهميتها القصوى، هذا الاضطراب الوزاري أدى إلى أن الأستاذ أصبح يُعد درسه ثم يلغيه، ليعد غيره، متحديا العديد من المعوقات، لكنه في آخر الأمر وجد أن أبسط الأمور يتمثل في أنه يُدرس مباشرة من كتاب التلميذ، معتبرا إياه مذكرة مُعدة، ودليل موجه، ونص شارح،...إلخ.

– هناك مجموعة كبيرة من الأساتذة يأخذون معلوماتهم من كتاب التلميذ فقط، لكون المنهاج الجزائري يعتمد على كتاب مدرسي واحد وموحد، من خلاله يمكن الاطلاع على المادة العلمية المتفق عليها والتي سيتعامل معها التلاميذ أثناء إجراء الامتحانات الوطنية، وقد خاضت الجزائر تجربة تنويع الكتب فكان هناك أربع كتب موزعة على مختلف جهات الوطن، هذه التعددية وهذا التنوع أضرّ بالتلاميذ وسبب مشاكل متعددة، منها أن كل كتاب كان يركز على مصطلحات معينة، وبعضها كان تناوله أحسن من الآخر...إلخ،

النسبة الموالية هي % 37.3 تُعبر عن رأي الأساتذة الذين يعتمدون في تحضيرهم على الإنترنيت، وهؤلاء إما أنهم أساتذة لا يملكون الخبرة لكونهم أساتذة جدد أو أن تكوينهم ضعيف، فهؤلاء يتجهون إلى التقليد وأخذ الجاهز من الأعمال المنشورة، وإما أنهم أساتذة عندهم مهارات تقنية إعلامية وثقافة تدريسية تُسهل لهم الاطلاع على المستجدات التربوية العالمية، أو غير ذلك. إذاً لا يُمكن استنتاج نوع الفئة التي تعتمد على الإنترنيت هنا. النسبة % 7 تُعبر عن رأي الأساتذة الذين يعتمدون في تحضيرهم على مراجع مختلفة، كما نرى هي نسبة ضعيفة جدا، باعتبار أن المراجع هذه تختلف .

3. 2 العلاقة بين استخدام الوسائط الإلكترونية والجنس:

النسبة % 41.7 من إناث العينة، يستخدمون الوسائط الإلكترونية ونسبة 40% من ذكورها، هي نسب متقاربة جدا وأن كان تفوق الإناث طفيف، وهذا يدل أن ثقافة التعامل مع هذا الوافد الإلكتروني الجديد متقاربة، ولا فرق بين الإناث والذكور رغم أن الحياة اليومية الاجتماعية لكل منهما تختلف كثيرا، وهذا مؤشر إيجابي يدعم النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة، ويؤكد أن التأثير العولمي موجود مجتمعيا عند الجنسين بنفس الدرجة فلا فرق بين الذكور والإناث في هذا المجال، وهذا يؤكد أيضا أن المرأة تتفاعل بشكل جيد، فقد كانت قبل عشرين سنة فقط تُمنع من الدراسة لتمكث في البيت، دون مشاركة إيجابية، ولو قارنا هذه النتيجة بدراسات أخرى لوجدنا أن هناك ضغط يمارسه التلاميذ على أساتذتهم، لأنهم حتما سيسألونهم عن قضايا تتعلق بعالم الإنترنيت، أو أنهم سيسدلون بها، كمرجع في إحدى الدراسات.

3. 3 العلاقة بين استخدام الوسائط الإلكترونية ومؤسسة التكوين:

نلاحظ أن% 83.7 من الأساتذة الذين تلقوا تكوينهم في الجامعة والذين تقدر نسبتهم بـ 58.3% من المبحوثين يستخدمون الوسائط الإلكترونية ، 79% هم من الأساتذة الذين تلقوا تكوينهم في المعاهد التكنولوجية

والذين تقدر نسبتهم بـ 13.3% هم من الأساتذة المبحوثين يستخدمون الوسائط الإلكترونية ، و75.5% هم من الأساتذة الذين تلقوا تكوينهم في المعاهد التكنولوجية والذين تقدر نسبتهم بـ 10% هم من الأساتذة المبحوثين يستخدمون الوسائط الإلكترونية ، وهكذا يتضح لنا جليا أن الذين تلقوا تكوينا جامعيا سواء من الذين تلقوا تكوينا جامعيا عاما أو في المدارس العليا هم الأكثر استخداما للوسائط الإلكترونية وإن كان هناك تقارب في النسب التي تعبر عن أساتذة المدرسة العليا وأساتذة المعهد التكنولوجي. وإذا ما حاولنا معرفة الأسباب فإن مجرد الاستعمال الجيد للوسائل الإلكترونية لا يعني أبدا أن هناك تواصل مع برامج تكنولوجيا الاتصال أو التعليم الإلكتروني، إنما هناك مؤشر يدل على أن فئة الجامعيين هي أكبر الفئات وأكثرهم استعمال للحاسوب والأجهزة الاتصالية على الأقل لأن نسبة 58.3% من المبحوثين هي نسبة معتبرة جدا. فإذا أضفنا لها النسبة 16% فهي تعبر هنا عن الأغلبية لأن النسبة 74.3% بدون شك لها تأثيرها القوي ولها فاعليتها.

3. 4 العلاقة بين استخدام الوسائط الإلكترونية وتحضير الدروس:

النسبة 51.7% تعبر عن تحضير الأساتذة للمذكرات تحضيرا مأخوذ من الإنترنيت، وتؤكد أن هناك نوعين من الأساتذة في الواقع المعيش: بعضهم يستفيد من الأنترنيت ويُضيف عليها ما يملكه من خبرات، باعتبارها إحدى المراجع المهمة، وبذلك فهو يُمثل النوع الإيجابي من الأساتذة، وبعضهم يُنزل المذكرات من مختلف المواقع والمنتديات، ليجدها جاهزة أو ينقلها من زميله، ثم لا يطلع عليها بتاتا، إنما ليُقدمها للمفتش إذا ما طلبها منه، وهذا يُمثل النوع السلبي، الذي يحتاج إلى تكوين ومتابعة أكثر من النوع الأول، وبما أن عدد الأساتذة المتخرجين من الجامعة هو الأغلب في المدرسة الجزائرية فنسبتهم تقدر ب 69.7% وهي نسبة مرتفعة جدا، بإمكانها الاستفادة من مخرجات العولمة الإيجابية التي لها علاقة بتفعيل العملية التعلمية التعليمية.

3. 5 العلاقة بين استخدام الوسائط الإلكترونية والبيدغوجيا المتبعة في التدريس:

النسبة % 57.7 تشير للأساتذة الذين يُدرسون بالمقاربة بالكفاءات، وهذا الرقم لا يُعبر عن الحقيقة لأنه بالنسبة للوقع مرتفع كثيرا ومبالغ فيه، رغم أنه مستقى مما عبر عنه المبحوثون في العينة، وسبب ارتفاع النسبة فيما أراه يعود لأسباب عديدة سنقتصر هنا على ذكر واحد منها هو اضطراب مفاهيمي عند العديد من الأساتذة، إذ أنهم لا يفرقون بين المقاربتين: بالأهداف وبالكفاءات. وهذا الضعف إنما يتمثل سببه الحقيقي في ضعف التكوين الديداكتيكي عند جل الأساتذة. النسبة % 47.2 تمثل الأساتذة الذين يدرسون بالمقربة بالكفاءات ويستخدمون الوسائط الإلكترونية، بينما النسبة % 82 هي نسبة هذه الفئة بالنسبة للمبحوثين الذين يدرسون بالمقربة بالكفاءات، هي نسبة مرتفعة تبين أن فئة الأساتذة الذين يدرسون بالمقربة بالكفاءات، ظاهريا يملكون وعيا تربويا من جهة، ومن جهة أخرى فإن بعض هذه الوسائط الإلكترونية قد ساهم، أو سيساهم مستقبلا في تحسين الأداء التدريسي لكثير منهم، نظرا لما تحويه من مواد تعليمية في إطار التعليم الإلكتروني، وهذا إن استغل جيدا، سيعمل على توسعة دائرة التكوين العام في كل المجالات لهؤلاء الأساتذة.

النسبة 7.7% تمثل الأساتذة الذين يدرسون بالمقربة بالكفاءات ولا يستخدمون الوسائط الإلكترونية. النسبة % 13 هي نسبة هذه الفئة بالنسبة للمبحوثين الذين يدرسون بالمقربة بالكفاءات. هي نسبة ضئيلة قد يكون عندهم عذرهم الذي منعهم من ذلك، لكن ضعف التكوين الأساسي والتكوين المستمر يبقى عامل من عوامل المحافظة على التدريس التقليدي وعدم تطويره بما يتوافق والمستجدات العالمية.

وبذلك نستنتج أن الذين يدرسون بالمقاربة بالكفاءات ويستخدمون الوسائط الإلكترونية، هم أغلبية المبحوثين الأكثر تكوينا وعندهم القابلية لتجديد معلوماتهم وتحديثها، ولو بدون تكوين رسمي بعد الخدمة، لأن الذاتية الإيجابية هي التي تحركهم نحو التكوين الذاتي، هذا ما دلت عليه ظاهر الأرقام، أما ما تحمله في باطنها فأمر مختلف تماما.

3. 6 العلاقة بين استخدام الوسائط الإلكترونية ومقر تكوين الأساتذة:

النسبة % 38 من المبحوثين يُدرسون ببيداغوجية المقاربة بالكفاءات ومتخرجين من الجامعة، نسبتهم تصل إلى % 54.5 بالنسبة للأساتذة المتخرجين من الجامعة، فهي نسبة متوسطة، أو فوق المتوسطة قليلا، تعبر عن الأساتذة الذين تفاعلوا وبذلوا جهدا في تحسين مستواهم، رغم أن تكوينهم الأساسي منعدم أو ضعيف ، يرون أنفسهم تكونوا من أجل تحقيق هدف مغاير لهدف تكوينهم الجامعي الأول، فهم عندما أصبحوا أساتذة اعتمدوا على أنفسهم، بالتكوين الذاتي، وتكوين المفتشين، ليتحقق تكوينهم الديداكتيكي فتحسن مستواهم، هذا إن دل على شيء فإنما يدل على أن المدرسة الجزائرية تملك طاقم جيد يحتاج إلى الرعاية من خلال برمجة تكوينا متواصل أثناء الخدمة، له أهدافه المسطرة وخططه الاستراتيجية الحكيمة، التي بها يمكن الوصول إلى النجاح التكويني.

أما النسبة% 11 من المبحوثين فهي تعبر عن الذين يدرسون ببيداغوجية المقاربة بالكفاءات ومتخرجين من المعاهد التكنولوجية. في حين النسبة بالنسبة للفئة نفسها تقدر بـ % 63.4 كما نرى هي نسبة مرتفعة تؤكد أن جل هؤلاء المتخرجين من المعاهد التكنولوجية، يدرسون بهذه المقاربة الحديثة، وهذا يدل على أن الخبرة الميدانية، عامل مهم من عوامل تكوين الأساتذة الذين اعتمدوا على التكوين الذاتي ليحققوا تكوينهم الديداكتيكي، وهؤلاء استطاعوا أن يكونوا مكونين لزملائهم من خلال الاحتكاك وتبادل النقاش من أجل إثراء المعلومات الخاصة، بل هم المحرك الحقيقي لكل تكوين ذاتي، ولعل التكوين العصامي له منشطات تقويه، والخبرة الذاتية أقوى تلك العوامل الخارجية عن الذات.

النسبة% 8.7 من المبحثين الذين يدرسون ببيداغوجية المقاربة بالكفاءات ومتخرجين من المدارس العليا للأساتذة. في حين نجد أن النسبة % 68.4 تمثل عدد الذين يدرسون بهذه المقاربة إلى عددهم ،كما نرى هي نسبة عالية جدا. وبذلك نجد الترتيب كما هو متوقع النسبة الأعلى هي 68.4% للأساتذة المتخرجين من المدارس العليا، تليها النسبة% 63.4 والتي تمثل عدد الأساتذة المتخرجين من المعاهد التكنولوجية، تليهما النسبة % 54.5 التي تمثل عدد الأساتذة المتخرجين من الجامعة. ومع ذلك نتساءل لماذا نسبة % 31.6 من الأساتذة المتخرجين من المدارس العليا لا يدرسون بالمقاربة بالكفاءات وهم يملكون المهارات الكافية للقيام بذلك؟ ليس معنى ذلك أنهم لا

يعرفونها، كلا بل المتوقع أنهم لم يجدوا المناخ المناسب الذي يسمح بتنفيذها ميدانيا، مع العلم أن كل أصناف الأساتذة يعانون من مشكلة جهل هذه المقاربة وعدم ادراك كيفية تطبيقها ميدانيا، ما عدا الأساتذة الذين تلقوا تكوينهم في المدارس العليا للأساتذة، هم وحدهم في عمومهم الذين يسايرون الدولة في سياستها التربوية المعلنة. أما باقي المبحوثين الباقين، فإنهم أقل تكوينا وإن بذلوا جهدا معتبرا وحقيقيا من أجل تحسين وضعهم، ولو اهتموا بتكوين أنفسهم ذاتيا لتدارك هذا النقص البيداغوجي والتربوي إلا القليل منهم، ومن جهة أخرى فإن هذه النسب تدل أيضا على أن هناك مشاكل تحول وتمنع المدرس الجزائري في ولاية الحلفة من تحقيق هذا الهدف التعليمي، لعل أهمها الضعف الملاحظ في مجال الممارسة التربوية كما هو نفس الحال على المستوى الوطني.

3. 7 العلاقة بين عامل جنس الأساتذة والبيدغوجيا المتبعة في التدريس:

النسبة % 30.5 تعبر عن الذكور الذين يدرسون ببيداغوجية المقاربة بالكفاءات بالنسبة لجميع المبحوثين، أما النسبة % 60 فتدل على الذكور الذين يُدرسون ببيداغوجية المقاربة بالكفاءات بالنسبة للعدد الذكور في العينة، كما نرى النسبة مرتفعة. أما النسبة% 27.2 فتمثل الإناث اللواتي يُدرسن ببيداغوجية المقاربة بالكفاءات. أما النسبة % 55 فتدل على الإناث اللواتي يُدرسن ببيداغوجية المقاربة بالكفاءات بالنسبة لعددهن في العينة، الملاحظة الأولى أن هناك تجانس متقارب بين النسبتين لصالح الذكور، فبالرغم من أن المرأة مشغولة بعملها وببيتها استطاعت أن تسجل أرقاما جيدة في مجال التدريس، والملاحظة الثانية هي أن هناك بعض المؤسسات في عاصمة الولاية يكاد يغلب العنصر الأنثوي على أساتذتها المدرسين، باعتبار أن المنطقة مازالت محافظة، لكنها سمحت بعمل المرأة، ضمن شروط معينة، بالرغم من ذلك فإن هذه النسب تُبرز التحدي الكبير وتؤكد أن صفة ونوعية التكوين الذي تلقاه الرجل والمرأة معا متجانس، وأنه لا اختلاف بين التكوين الذي تلقاه الرجل والذي تلقته المرأة، حتى في تدريس المواد العلمية .وهنا يجب أن نذكر بأن منطقة الجلفة كما هو معروف منطقة تسود فيها بيئة اجتماعية محافظة جدا رغم ذلك فقد شهدت نسبة النساء العاملات فيها ارتفاعا كبيرا، خاصة في السنوات الأخيرة، مثلها مثل حال المرأة في الجزائر عموما التي بلغت فيها نسبة العمل ما يقارب ال20% من مجموع عدد السكان الناشطين، علماً أن أغلبهن يشغلن وظائف في مجال التعليم والصحة، والنسبة من المتوقع أنها ستزيد بسبب غزو المرأة للجامعة فاعتبارا من عام 2007، أصبحت نسبة الطالبات من مجموع الطلبة الجامعيين تزيد عن65%، مع أكثر من 80% يُردن الانضمام إلى قوة العمل بعد التخرج هذه الأرقام تؤكد بأن نسبة حظوظ في العمل المرأة ستزداد حتما في السنوات القادمة والله أعلم.

3. 8 العلاقة بين عامل سن الأساتذة والبيدغوجيا المتبعة في التدريس:

النسبة% 39.7 للفئة العمرية [من25 إلى40] من المبحوثين الذين يدرسون بالمقاربة بالكفاءات تمثل كما نرى أكبر نسبة تركزت على الفئة الوسطى التي هي الفئة الشابة الجيدة المعطاءة، فلا هي من الفئة الأولى المتكونة من أساتذة حديثي الأسنان في مهنة التعليم مازالت أيامهم لم تتجاوز سنوات قليلة، ولا هم من الكبار الذين

قرب سن تقاعدهم. ومهما يكن من أمر فإن التكوين الديداكتيكي وغيره من التكوينات الأخرى يمكن تحسينه عند أفراد هذه الفئة، والعادة التي تعرفها المدرسة الجزائرية أن التكوين الحقيقي إنما يتم بطرق التواصل المباشر، التي نذكر منها الاحتكاك بالسابقين باعتبار أنهم يملكون تجربة، لكن الملاحظ أن هذه الطريقة التكوينية نسفت نسفا، فقد شهدت المدرسة الجزائرية، في السنوات الأخيرة هزة عنيفة تمثلت في خروج عدد كبير من الأساتذة هم الآن من المتقاعدين الذين استفادوا من قانون يسمح لهم بالتقاعد المسبق قبل بلوغهم السن الرسمي الذي ينتهي مع بلوغ الستين من العمر، بالتأكيد فإن تأثيرات تلك الهزة مست مختلف طواقم الأساتذة الذين مازالوا يدرسون ووصل تأثيراتها إلى مجالات أخرى منها مجال التكوين.

3. 9 العلاقة بين الخبرة الميدانية، والمصادر الأساسية المعتمدة عند تحضير الدروس:

النسبة % 56.7 تعبر عن للفئة الذين سنوات خبرتهم [أقل من 5سنوات]، هؤلاء هم أغلبية أفراد العينة من الشباب الذين لم يمتلكوا الخبرة اللازمة بعد، هؤلاء أغلبهم من الجامعيين الذين لم يجدوا فرصة أخرى للعمل فاتجهوا نحو التدريس، لأنه ليس هناك عملا أخر يمتص البطالة غير المناصب التعليمية. واضح جلي أن هذه الفئة تحتاج إلى تكوين، ولن يستطيع المفتش وحده أن يقوم بالعملية التكوينية أثناء الخدمة، فلابد من إيجاد وسائل أخرى، ولابد من التفكير في التكوين المستمر في مراكز متخصصة وفي الجامعات...إلخ كما هو معمول به في مختلف الدول، النسبة % 31 تعبر عن فئة هؤلاء الأساتذة الذين يدرسون بالمقاربة بالكفاءات بالنسبة للمبحوثين، أما نسبتهم بالنسبة إلى فئتهم فتقدر بـــ % 54.7نلاحظ أن أكثر من نصف أساتذة هذه الفئة يدرسون بالمقاربة بالكفاءات. أما النسبة % 31 تعبر عن فئة هؤلاء الأساتذة الذين يدرسون بالمقاربة بالكفاءات بالنسبة للمبحوثين، أما نسبتهم بالنسبة إلى فئتهم فتقدر بـــ % 54.7 الذين سنوات خبرتهم [فوق 16] ويدرسون بالمقاربة بالكفاءات هؤلاء نسبتهم بالنسبة إلى هذه الفئة تُقدر بـــ % 66.1نستنتج من هذا أن نسبة كبيرة من أساتذة هذه الفئة يدرسون بهذه البيداغوجيا. والنسبة% 14.3 فتعبر عن فئة الأساتذة الذين سنوات خبرتهم بين [5-16] ويدرسون بالمقاربة بالكفاءات، هؤلاء نسبتهم بالنسبة إلى فئتهم فتُقدر بـــ % 78.18 كما نلاحظ هي نسبة مرتفعة نستنتج منها أن أغلب أساتذة هذه الفئة يدرسون بهذه البيداغوجيا. والنسبة% 12.4 فتعبر عن فئة الأساتذة الذين سنوات خبرتهم [فوق 16] ويدرسون بالمقاربة بالكفاءات، هؤلاء نسبتهم بالنسبة إلى فئتهم تُقدر بـــ % 66.07 من هذا نستنتج أن هناك نسبة كبيرة من أساتذة هذه الفئة يدرسون بهذه البيداغوجيا.وعندما نتحدث عن كل الأساتذة الذين يدرسون بهذه المقاربة نجد النسبة % 57.7 تعبر عن هؤلاء الأساتذة المبحوثين الذين يدرسون بالمقاربة بالكفاءات وبذلك نستنتج أن أزيد من نصف الأساتذة بقليل قالوا بأنهم يدرسون بهذه البيداغوجيا، هي دون ريب نسبة غير كافية، بالنسبة لدولة تملك ما تملك من القدرات. تفرض على من اطلع عليها من المسؤولين أن يسارع لترتيب تكوينات سريعة وأخرى دورية لهؤلاء الأساتذة الذين يغردون خارج القطيع.

3. 10 العلاقة بين عامل جنس الأساتذة والتكوين السابق للمبحوثين في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات:

النسبة% 32.7 لفئة الذكور الذين لم يتلقوا تكوينا للتدريس بالمقاربة بالكفاءات عندما نقارنها بالنسبة % 31.7 التي تدل على الأستاذات اللواتي لم يتلقين تكوينا، نرى تقاربا كبيرا ونستنتج أن هذه النسب تتوافق مع الواقع المعيش فليس هناك اهتمام وزاري بقضية التكوين مع الأسف، خاصة بعدما تحكمت السياسة والاقتصاد وأصبحت مهنة التدريس تُعطى لكل من هب ودب، المهم أن تكون له شهادة جامعية، من أجل امتصاص نسبة البطالة التي ارتفعت بشكل كبير، لذلك تجد أثناء تكوين الأساتذة القبلي(190ساعة) للجامعيين ليدرسوا موادا محددة جميع التخصصات الجامعية، المهم أن هؤلاء لكثرتهم يصعب تكوينهم ولا يستطيع المفتش بعد ذلك في التكوين المستمر أن يقوم بهذا الدور لوحده.

النسبة % 31.7 هي لفئة الأساتذات المبحوثات اللواتي يدرسن بالمقاربة بالكفاءات ولم يتلقين تكوينا. ملاحظة هذا التقارب بين النسبتين الذي أشرنا إليه يُبين ويؤكد أن مهنة التدريس من المهن التي تستطيع المرأة أداءها بفاعلية ويسر، وهذا يؤكد لماذا تمكنت المرأة من أن تشق طريقها بقوة في مجالات متعددة منها مجال التوظيف في التعليم، فمنذ فترة فقط كانت المرأة مهمشة تماما ممنوع عليها إكمال دراستها نظرا لاعتبارات اجتماعية جاهلية كان يظن الأب أن مكان ابنته البيت ومهنتها تربية الأطفال فقط، أما اليوم فهذه النظرة غابت تماما، وأصبحت المرأة تؤدي أعمالا متعددة كانت للرجل وحده، ومن المتوقع أن تكتسح المرأة المجال التعليمي، كما هو واقع في العديد من المتوسطات في عاصمة الولاية مثلا غاب عنها العنصر الذكوري تماما. هناك من يرى أن تفوق الإناث على الذكور في التعليم له دلالات ومؤشرات هامة في المستقبل على صعيد رفع مكانة المرأة في المجتمع، ودخولها بقوة سوق العمل لتقاسم الرجل الأعباء والمسئوليات، وتؤكد جدارتها في تبوأ المراكز القيادية العليا، وهي قادرة على الإبداع والتمايز ولطالما أثبتت تفوقها في كل المجالات وعلى رأسها التعليم الذي يعتبر رأسمالها وسندها في الحياة. وهناك من يرى العكس هوأن هذا التفوق له أسبابه مثلا نجد هناك ضغوطا تُسبب بعض المشكلات الاجتماعية والأوضاع الاقتصادية الصعبة التي تمر بها الأسرة تكون أحياناً عاملاً مهماً في تفوق الإناث في التعليم كونهن يشعرن منذ صغرهن بالمسئولية، ما يخلق لديهن دافعاً قوياً لمواجهة تلك المشاكل بالانكباب على التعليم أكثر فأكثر من أجل إنقاذ عائلاتهن، فالأنثى تمر بحالة تحدي ، وتريد الاستقلال الاقتصادي باعتبار أن ذلك يحقق لها رغبات كثيرة، هي تريد أن تضمن مستقبلها مثلها تماما مثل الذكر، ولا تريد أن تتيه في دواليب الحيرة والانحراف إن هي لم تتزوج أو طُلقت بأولاد يمتنع أبوهم من الإنفاق عليهم، المهم أن تفوق الإناث في التعليم ليس مرده إلى ذكائهن فالذكور كما هو معلوم في كثير من الأوساط العلمية يسايرونهن في هذا المجال لكنه تفوق ناتج عن الحرص والمثابرة. إن للتكوين الذاتي تأثيرا قويا على الفرد، فكلما أتيحت له إن أحسن الاستفادة منها فإنه سيحسن مستواه، ولأن الدين الإسلامي والعادات والتقاليد المجتمعية تفرض على المرأة المكوث لوقت طويل في المنزل، بينما يسمحان للذكور ارتياد كل الأماكن، هذه التفرقة سمحت للمرأة بالتميز.

3. 11 العلاقة بين استخدام أجهزة إلكترونية في تقديم الدروس ونوع المشرف على التكوين في المقاربات:

النسبة% 53.7 لفئة المبحوثين الذين يستخدمون أجهزة ومحتويات إلكترونية عند تقديم دروسهم، هي نسبة متوسطة تبين أن للتكنولوجيا تأثير لا يمكن التغافل عنه بسبب ما أنتجته من وسائل إيضاح مادية كالداتاشو وكالفيديوهات أو الصور أو مختلف المحتويات الأخرى، كلها تبين أن هناك أفرادا جادين يريدون الخروج من القوقعة التي هم فيها إلى العالم الرحب الواسع، بلا شك هؤلاء يستحقون التشجيع، وبالإمكان الاستفادة منهم في تكوين غيرهم أو على الأقل إيجاد البيئة التي تسهل احتكاكهم، من هذه الوسائل يمكن للأستاذ أن يستقي دروس في علوم البيداغوجيا وكلما اكتسب لغة إضافية تمكن من الحصول على المعلومة بشكل أسرع وأدق.

النسبة % 46.3للفئة للذين لا يستخدمون أجهزة ومحتويات إلكترونية عند تقديم دروسهم، هذه النسبة تبين أن المدرسة الجزائرية في الجلفة مازالت تعتمد الوسائل التقليدية، بالرغم من أن الوزارة فرضت تقديم الدروس من خلال السبورة البيضاء إلا أن الأساتذة مازالوا يتمسكون بعناصر الطريقة القديمة، وهذا يدل على أن التكوين الذي يبنى على متابعة المستجدات البيداغوجية، والإبداع في إسقاطها في الواقع بإنتاج وسائل أخرى أو على الأقل إعادة إنتاجها واستخدام ما هو متوفر في السوق العالمية مازال دون المستوى المطلوب.

النسبة % 22.4 لفئة الأساتذة الذين يوظفون المستجدات الإلكترونية في دروسهم، وتلقوا تكوينهم على بيداغوجيا الكفاءات مع المفتش، كما نرى هي نسبة منخفضة جدا، تعبر عن خمس الأساتذة المتفاعلين تفاعلا إيجابيا، استفادوا من التكوين ووظفوه توظيفا يسمح لهم بتكوين أنفسهم بعد ذلك.

النسبة 21.7% لفئة الأساتذة الذين لا يوظفون المستجدات الإلكترونية في دروسهم وتلقوا تكوينهم على بيداغوجيا الكفاءات مع المفتش، نلاحظ أن النسب متقاربة بين من تلقى تكوينا وبين غيره، والحقيقة أن حضور ندوات وملتقيات المفتش ضروري بسبب خوف كثير من الأساتذة من ملاحظات المفتش أثناء كتابة تقارير الزيارات وبسبب الحسم المالي الفوري وغير ذلك من الأسباب التي تمس مكانة الأستاذ. كان من المتوقع أن يستفيد كل الأساتذة ولكن هناك من يأتي مرغما فلا يحصل على شيء.

النسبة 20.1% لفئة الأساتذة الذين لا يوظفون المستجدات الإلكترونية في دروسهم وتلقوا تكوينهم على بيداغوجيا الكفاءات من مصادر مختلفة غير مصرح بها، هذه النسبة تبين بأن المدرسة الجزائرية تعاني من ظواهر جديدة لم تكن فيها سابقا، هناك فيئة من الأساتذة ماديين لا يهمهم إلا الحصول على الأجر في أخر الشهر أو أوله، يقدم درسه بطريقة روتينية مملة، ولا يهمه نجاح العملية التدريسية، لذلك ترى أنه بالرغم ما يملكونه من قدرات لا يطورونها ولا يهمهم التكوين في المجال الديداكتيكي أو البيداغوجي أو غيرهما من المجالات الأخرى، وبعضهم يمتلك شهادات جامعية عليا، تراه مهتما بهذا الجانب على حساب الجوانب التعليمية والتربوية، حتى إذما تحصل على الشهادة التي يهدف الوصول غليها، ترك التعليم مستقيلا من منصبه، الحمد لله أن هذا النوع من الأساتذة قليل جدا. ومهما يكن فإن هناك تطور عند باقي الأساتذة في استخدام المعارف الإلكترونية عموما

هناك دراسات في هذا المجال تمت في السنوات السابقة تبين أن الأستاذ قد تعود على الأجهزة الإلكترونية ولا يمكنه الاستغناء عنها عند فئة تعرف التوسع والازدياد في كل يوم.

3. 12 يُبيّن العلاقة بين متابعة المستجدات الإلكترونية في تقديم الدروس بالمقاربات المعتمدة:

النسبة % 30.9 لفئة الأساتذة الذين لا يوظفون المستجدات الإلكترونية في دروسهم، ويدرسون ببيداغوجيا الكفاءات، تكاد هذه النسبة تعبر عن ثلث الأساتذة، تؤكد بأن اهتمام الأساتذة بالكفاءات كانت نسبته أعلى بسبب أن دور المفتش وما يملكه من سلطة مادية ومعنوية، فلو فرضنا أن المفتش أصبح مشرفا وخبيرا كما هو الحال في كثير من الدول المتقدمة فإن الأستاذ سيفقد كل إمكانية للتكوين، لأنه سيتمرد ولا يردعه بعد ذلك أي رادع، وبذلك سنتأخر المنظومة التربوية القهقري ونحن نريد التقدم، ليس كل ما في الغرب يناسبنا لأن مجتمعنا يعاني معاناة تختلف عن المجتمعات الأخرى، ولابد أن يتطور الأستاذ وهو فرد في المجتمع بتطور هذا الأخير، مع الأسف فإن قيم التخلف مازالت تعمل عملها وهي المسيطرة لذلك فإن الواجب هو تدعيم سلطة المفتش، وتحديد صلاحياته بحيث يكون عنصرا فعالا أما إذا نزعنا منه هذه الصلاحيات فإن الأستاذ يفعل ما يشاء ويصبح الحال شبيه بما هو في الجامعة إذ أن ضمير الأستاذ هو الحكم، في جو يستطيع أن يفعل فيه ما يشاء وما يريد، ومع الأسف هناك ظواهر غريبة لم يكن لها أن تظهر لو أن هناك أدنى متابعة حاسمة وحازمة.

النسبة 26.7% لفئة الأساتذة الذين يوظفون المستجدات الإلكترونية في دروسهم، ويدرسون ببيداغوجيا الكفاءات، نلاحظ أن النسبة التي تدل على النشاط والفاعلية عند الأساتذة تضعف وتتدنى في كل مرة فقد كانت 57.7% وتعبر عن الأساتذة الذين يدرسون بالمقاربة بالكفاءات، ثم أصبحت % 47.2 أي أنها النسبة التي تمثل الأساتذة الذين يدرسون بالمقربة بالكفاءات ويستخدمون الوسائط الإلكترونية، ثم أصبحت% 39.7 أي أنها نسبة أحسن فئة عمرية [من25 إلى40] من المبحوثين الذين يدرسون بالمقاربة بالكفاءات، ثم تدنت لتصل النسبة إلى 26.7% وتعبر عن فئة الأساتذة الذين يوظفون المستجدات الإلكترونية في دروسهم، لتصل في الأخير إلى النسبة % 22.4 لفئة الأساتذة الذين يوظفون المستجدات الإلكترونية في دروسهم، وتلقوا تكوينهم على بيداغوجيا الكفاءات مع المفتش وكانت تلك هي أعلى نسبة تكوين تعبر على أحسن الموجود، وهكذا نصل في الأخير إلى نسبة يمكن أن نقول أنها تعبر عن الحقيقة، وإن كنت أظن أن النسبة الحقيقية أقل من ذلك وهذا يجعلنا نؤكد على ضرورة التكوين الديداكتيكي والبيداغوجي، فكيف ندرس ببيداغوجيا الكفاءات ونسبة الذين يطبقونها تقدر ب % 22.4 فقط ؟ خاصة وأن هناك قدرات يمكن استغلالها مثل قدرات الأساتذة المكونين الذين سويت مشاكلهم من الناحية المادية، ورغم ذلك هم لا يزاولون عملهم المنوط بهم، كيف يمكن تحقيق ذلك وهم لم يتلقوا تكوينا شاملا يمكنهم من أداء مهامهم كما ينبغي؟

3. 13 العلاقة بين استخدام الوسائط الإلكترونية والمصادر الأساسية المعتمدة عند تحضير لدروس:

النسبة% 53.7 للفئة المبحوثين الذين يُقَيِّمُون البحوث المُنجزة بوسائل الإعلام باعتبارها إثراء لمعارف

التلاميذ.هذه النسبة تتعلق برأي الأستاذ في الأعمال التي تشمل البحوث والمشاريع التي تُقدم للتلاميذ من أجل التوسع في طلب المعلومة التي يمكن جلبها بسرعة وبدقة ووضوح من الإنترنيت مثلا، نلاحظ أن النسبة متوسطة وتعبر عن احترام الأساتذة وتقديرهم لهذا العمل، على الأقل على المستوى النفسي الداخلي فيما يُكِنُونَه من تصورات وأحكام، وهذا مؤشر يدل على أن هناك أسباب عديدة تؤدي إلى عزوف الأساتذة عن التعامل مع هذه الوسائل الحديثة، منها العجز عن استعمالها، وعدم وجود البيئة التي تساعدهم على تحقيق نشاطات في هذا المجال وربما لسيطرة المناخ القديم، أو لأسباب أخرى، عندما نقارن بين ارتفاع نسبة الذين يستعملون الإنترنيت وانخفاض نسبة الذين يستفيدون منها ميدانيا بشكل إيجابي نستنتج أن ذلك علامة على ضعف التكوين الديداكتيكي والتكوين البيداغوجي اللذان بهما تتحقق العملية التربوية، وهذا الضعف يتطلب وثبة صادقة من أطراف عدة.

النسبة % 46.2للفئة الذين يُقَيِّمُون البحوث المنجزة بوسائل الإعلام على أنها غش إلكتروني، هناك أساتذة يتبنون هذا الرأي المنتشر في الأوساط الشعبية، لكون الأفراد البسطاء في المجتمع يلاحظون أن هناك بعض محلات الطابعة وبعض المكتبات حضروا البحوث مسبقا وجعلوها بضاعة، يمدون بها الزبائن عند الطلب، لاشك أن هذه حالة من حالات اللاوعي المجتمعي التي أدت إلى ارتكاب هذه الجريمة التربوية في غياب القانون، هي ظاهرة تستحق الدراسة والبحث خاصة وأن بعض هؤلاء يدعون مساعدة التلاميذ والطلبة، والحقيقة أنهم يمارسون لونا جديدا من ألوان الغش العلني بمختلف الطرق والوسائل، ويستغلون فترة الامتحانات الرسمية وغير الرسمية لبيع بضاعتهم، هذه النسبة تُعبر على نوع من الأساتذة رأوا أن التلميذ لا يبحث، إنما يشتري البحوث. وسبب هذه المشكلة هو جهل الأساتذة بالإعلام الألي فلولا ذلك ما استطاع هؤلاء أن يغشوا، لأن الأستاذ سيكتشف ذلك بسهولة وتنتهي القضية، والغريب أن بعض هؤلاء الأساتذة حاول معالجة المشكلة، فاشترط أن تكون البحوث مكتوبة بالقلم، وذريعته في ذلك أن التلميذ أو الطالب إما أن يبحث وإما أن ينقل وإن كتابته البحث بيده يُعطي له فرصة للاطلاع على المعلومات المعروضة، مهما يكن من أمر فإن نسبة هؤلاء متوسطة هي الأخرى وهي تُعبر عن رأي موجود في مجتمع الأساتذة الجزائريين بالجلفة.

النسبة % 31.7 لفئة الأساتذة الذين يُقَيِّمُون البحوث المنجزة بوسائل الإعلام باعتبارها إثراء لمعارفهم، ويُدَرسون ببيداغوجيا الكفاءات، عندما رأيت نسبة الذين يُقيّمون البحوث المنجزة بوسائل الإعلام توقعت أن من أسباب ارتفاعها التدريس بهذه المقاربة الجديدة، لكن هذه النسبة بينت العكس تماما، بينت أن هناك من يُدرس بالمقاربات الأخرى ويستفيد من التكنولوجيا، بل يشجع التلاميذ على التعامل معها...

النسبة 25.8% لفئة الأساتذة الذين يُقَيِّمُون البحوث المنجزة بوسائل الإعلام الآلي باعتبارها غش إلكتروني ، ويُدرسون ببيداغوجيا الكفاءات. هذه المقاربة بدون شك هي من المقاربات الحديثة التي تتواءم مع كل المستجدات العالمية خاصة الإلكترونية وبالتالي فإن عملية إنجاز البحوث بوسائل الإعلام، إحدى وسائلها، هذا ما يقرره الجانب النظري، لكن هذه النسبة المستمدة من الواقع تؤكد أن ربع الأساتذة، وهي نسبة كبيرة لا يحسنون التعامل

مع يقدمه لهم التلاميذ منجز بوسائل الإعلام، هناك طرق عديدة لاكتشاف الغش الإلكتروني الذي لا يختلف عن غيره من أنواع الغش الأخرى، فبدل أن يصححوها بعد اختبار كيف جمع التلميذ معلوماته، وكيف وظفها لخدمة درسه، فإن وجدوا هناك تطابق واستفادة شجعوا التلميذ وأجازوه، أما إن وجدوا غير ذلك بينوا له مكمن الخطأ وأن المطلوب منه متعلق بكيفية استخراج المعلومات وتوظيفها لخدمة موضوع الدرس، ومناقشة زملائه بعد تبني أفكارها، لا بجمعها وقراءتها فقط، في هذه الحالة سيعمل التلميذ على أن يدرس البحث ويلخص أفكاره قبل تقديمه، أما أن يعمد الأستاذ لمطالبة التلميذ بكتابة البحث بالقلم ظنا منه أن ذلك مفيد له وأن تلك الوسيلة ستمنع الغش الإلكتروني فهذا من الخطل والزيغ، إن بعض التُجار الذين أعدوا البحوث مسبقا في ظنهم أنهم قدموا مساعدة للتلميذ، الذي يجهل كيفية البحث وكيفية التعامل مع الأجهزة الإلكترونية، ولو أنهم قدموا لهم خبرتهم وعلموه كيفية إعداد بحث لكان الأمر جيدا، مثله مثل ذلك الأب الذي يحل التمارين لابنه ولا يعلمه الكيفية، لاشك أن هذا الأب يريد أن يساعد ابنه فأضر به، ولو أن التلميذ تعلم الكيفية ما عُدّ العمل المنجز الذي قدمه غشا، لأنه سيستغني عن خدمات هؤلاء التجار والوالد بعد مدة وجيزة وسيعتمد على نفسه، باعتبار أن المشكلة ليست متعلقة بوجود المعلومة بقدر ماهي متعلقة بكيفية البحث عنها وكيفية توظيفها في المكان المناسب، تلخيصها في فكرة يناقش بها لتكون حجة من حججه، مصدرها ومرجعها الكتاب الفلاني أو الموقع العلاني.

3. 14 العلاقة بين تسهيلات الإدارة في توزيع الأجهزة ونوع المقاربة المتبعة من طرف الأستاذ:

النسبة% 64 للفئة المبحوثين من الأساتذة الذين قالوا بأن الإدارة تُسهل عملية توزيع الأجهزة الإلكترونية المتوفرة لديها، هذا السؤال يبين أن عدد الأجهزة قليل ومحدود، رغم أنها من الوسائل التعليمية الضرورية، فإن هناك عمل إضافي يقوم به المديرون، إذ أن بعضهم جعل جدولا زمنيا يُنظم هذه العملية، وبعضهم له أساليب أخرى، هذا الإجراء رغم بساطته له تأثيرات على نجاح العملية التربوية، إذ الإدارة أصبحت عنصرا رابعا أساسيا من عناصر العملية التربوية، وللإدارة اليوم أساليب في تحقيق النجاحات منها الأساليب الحديثة المعروفة بالحَوكَمَة التربوية التي تعتمد على الشفافية، ووضوح الأهداف، والعدل ...وغير ذلك من القيم التنظيمية التي أثبت تطبيقها النجاح، هذه النسبة المرتفعة تثبت من خلال هذا المؤشر التوافق الموجود بين الإدارة والأساتذة، وتبين بأن هناك وعي تربوي مشترك سيؤدي حتما لخدمة التلاميذ، وإنجاح العملية التعليمية التربوية.

النسبة % 36 للفئة الأساتذة للذين قالوا بأن الإدارة لا تسهل عملية التوزيع، بدون شك فإن هناك اختلاف في وجهات النظر بين الأساتذة فما هو مرضي عند فلان هو العكس عند علان، هذا واحد من العوامل التي لا يجب غفلها ونحن نحاول تحليل هذه الأرقام، فقد تكون الإدارة جيدة لكنها لم ترضي فئة من الأساتذة. ومن جهة أخرى يمكن أن تكون الإدارة فعلا استبدادية، أو فوضوية، أو غير ذلك فتعمل على عرقلة العمل التدريسي، وهذا يُسهم في إفشال العملية التربوية. هذه النسبة تبين أن هناك معاناة في جانب فئة من الأساتذة قد تُسبب تعطيل عملهم، وقد تولد حالة توتر في المعاملة، هذه التعاملات السيئة بين الإدارة والأساتذة تؤثر على المردود التعليمي بدون شك، ومهما يكن من أمر فإن

امتلاك الأستاذ لمبادئ الديداكتيك، وفنيات البيداغوجيا التي يمارسها مع تلاميذه، يُمكنه من إقامة علاقات جيدة مع الإدارة فيستطيع افتكاك حقه بطرق وأساليب حسنة ، وطرق من الإقناع والتأثير على الآخر.

النسبة % 37 لفئة الأساتذة الذين قالوا بأن الإدارة تُسهل عملية توزيع الأجهزة الإلكترونية المتوفرة لديها، ويدرسون ببيداغوجيا الكفاءات، كما نرى فإن هذه الفئة من الأساتذة هي الفئة الجيدة المؤثرة، لأنهم في القسم يدرسون بالبيداغوجيا التي تتبناها المنظومة التربوية الجزائرية، وفي نفس الوقت لهم علاقة جديدة بالإدارة، أؤكد أن هؤلاء هم النواة التي تنطلق وتعتمد عليها كل عملية تكوينية، سواء أكانت بإشراف المفتش، أو غيره من الهيئات التي يمكن أن تقوم بهذه العملية الضرورية.

النسبة 20.7% لفئة الأساتذة الذين قالوا بأن الإدارة لا تُسهل عملية توزيع الأجهزة الإلكترونية المتوفرة لديها ، ويدرسون ببيداغوجيا الكفاءات.هؤلاء يمثلون فئة المعارضة، وسواء أكان الانحراف منهم أو من الإدارة فهم قلة بالنسبة لمجموع الأساتذة، لكنها قلة يجب أن يُحسب حسابها ويُحل مشكلها.

النسبة % 73 تُعبر عن فئة من الأساتذة الذين يرون أن الإدارة مستبدة، والتفاوض معها ما هو إلا مضيعة للوقت كما نرى هذه النسبة تُعبر عن رأي أغلبية من هذه الفئة، ومهما يكن سبب الخلاف فإن تطبيق أساليب الإدارة الحديثة خاصة تلك التي تُطبق اليوم في الولايات المتحدة الأمريكية مثل إدارة الجودة الشاملة (ManagementTotalQuality) أو غيرها من الأساليب التي تُعرف بالإدارة بالحوكمة، هذا الإجراء كفيل بحل هذه المشكلة نهائيا من أساسها، لأن هذه المشاكل من مخلفات الإدارة القديمة التي مازالت تنتشر في فرنسا مثلا وفي بعض البلدان العربية ومنها الجزائر، في حين أن مجال التربية والتكوين أصبح أحد مواضيع الجودة التعليمية، والتي هي من أبرز التحديات التي تواجه مختلف مؤسسات التعليم على المستوى العالمي، وعلى رأسها الجامعات التي تُخرج كل الكوادر العاملة في المجال الإداري المدرسي أو التعليمي، إن الأمر يتطلب تحسين جودة الخدمات وتطوير أساليب تدبير الموارد البشرية العاملة والفاعلة في مجال التربية المدرسية، لذا أصبح من الضروري إعادة تكوينها وتأهيلها بهدف إكسابها القدرة الكافية، والكفاءة اللازمة من أجل مواكبة المستجدات التربوية العالمية المتسارعة. وإن تحقيق الجودة الشاملة في مجال التربية والتكوين يستلزم توفير خدمات تربوية ذات مواصفات مضبوطة، كتدريب المكونين على حسن الأداء التدريسي والتربوي، الذي يتضمن امتلاك الكفاءة التدريسية، التي تشمل مجموع كفاءات منها كفاءة تطبيق الاستراتيجيات التدريسية الحديثة وغير ذلك من المواضيع التي تدخل في مجال التكوين الديداكتيكي، وتستحق تنظيم بيداغوجي وإداري، لأن هناك علاقة قوية تربط الجودة الإدارية بالكفاءة التعليمية ، بهما يمكن تجاوز التحديات مهما كان نوعها.

النسبة 26.3% تُعبر عن فئة من الأساتذة الذين يرون أن الإدارة تريد تطبيق القوانين وهي تعتبر أن تلك الأجهزة مخصصة لمادتين فقط هما: مادة الفيزياء ومادة العلوم الطبيعية، هذه النظرة تبين أن هناك اختلاف في فهم بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات بين الأساتذة الذين تلقى بعضهم تكوينا ولو كان تكوينا ناقصا، وبين الإدارة

التي لا علم لها بموضوع هذه البيداغوجيات والمقاربات الحديثة، كما أن الأستاذ يحتاج إلى تكوين ديداكتيكي بيداغوجي أثناء الخدمة فإن الإداريين هم أيضا في حاجة ملحة لهذا النوع من التكوين.

الخلاصة: تأثيرات العولمة متعددة ومختلفة، من مؤشراتها التعامل والتفاعل مع المستجدات الإلكترونية، والنسبة % 81.7 تدل على أن جل أفراد العينة تفاعلوا مع هذه المستجدات التكنولوجية العولمية، وأصبح بإمكانهم فهم شفرتها وفهم لغتها، والتأثر بها: فهم يخططون ويحضرون دروسهم منها، ويستفيدون من الطرق والأساليب التدريسية التي تعرضها، وغير ذلك من الشؤون الديداكتيكية. هناك تفاوت في نسب التأثر عند أفراد العينة، يؤكد أن هناك نسبية في التأثر في العولمة، وفي جميع الحالات فإن مدخلات العولمة تنتهي بمخرجات تجعل منها المهيمنة، هناك تأثر إيجابي يستفيد من المستجدات الرائعة التي تعرضها، وهناك تأثر سلبي على مستوى المناهج والسياسات التربوية، يؤكد أن الفرضية الأولى صحيحة، وأن مدخلات العولمة تؤثر على آليات التكوين الديداكتيكي لأساتذة التعليم المتوسط تأثيرا إيجابيا

رابعا: نتائج الفرضية الثانية: التكوين الذاتي للأساتذة في ظل العولمة"

4. 1 العلاقة بين استخدام الوسائط الإلكترونية والمصادر الأساسية المعتمدة عند تحضير الدروس:

النسبة % 65 تعبر عن الأساتذة الذين قالوا بأنهم تلقوا تكوينا نظريا بحتا، كما يبدو هذه النسبة مرتفعة ويبدو أنها قريبة من الواقع المعيش، لأن التكوين الأساسي الذي تلقاه جميع الأساتذة الجامعيين المدمجين نظريا بحتا، بحيث أنهم يَلْتَقُّون في إحدى المؤسسات ليستمعوا محاضرات لمجموعة في بعض مواضيع العلوم التالية: تعليمية المادة التي يدرسها كل أستاذ، علم النفس النمو، التشريع المدرسي، الإعلام الآلي. أما بالنسبة للأساتذة المتخرجين من المدارس العليا فإنهم فقط في السنة الأخيرة يركزون على الجانب التطبيقي، أما بالنسبة للأساتذة المتخرجين من المعاهد التكنولوجية فهم قلة، ولقد كانت برامجهم تُقيم توازنا بين الجانبين.

النسبة 34.3% من المبحوثين قالوا بأنهم تلقوا تكوينا تطبيقيا، هذه النسبة بلا شك تحتاج إلى نظر لأنه يوجد تكوينا نظريا فقط ولا يوجد تكوينا تطبيقيا فقط، هي نسبة مستقاة من المبحوثين مباشرة، وهؤلاء لم ينتبهوا للخدعة الموجودة في السؤال، لذا يجب أن نحدد ماهية التكوين التطبيقي عندهم، أي الذي كان في تصوراتهم وهم يُجيبون، لماذا ندقق بهذا الشكل؟ لأن بعض المبحوثين إذ حضر عددا قليلا من الحصص التطبيقية ظن أنه تكون تكوينا تطبيقيا، الحقيقة غير ذلك، ما عدا الأساتذة الذين تلقوا تكوينهم في المعاهد التكنولوجية هؤلاء أمرهم مختلف، باعتبار أن لهم حصصا أسبوعية تطبيقية، وفي آخر كل موسم يُطبقون في المتوسطات مدة نصف شهر، بحيث أن الأستاذ المكون يتأخر عن التدريس لينوبوا عنه في كل الحصص .

النسبة % 0.7 قالوا بأنهم تلقوا تكوينا نظريا وتطبيقيا في آن واحد. هي نسبة تدل على حقيقة مرة، إذ أنه كان من الواجب أن يتلق أساتذتنا تكوينا متوازنا، هكذا الحال في جميع المراكز التكوينية العالمية. عندما نقرأ هذه النسب نلاحظ أن هناك اضطراب في الحكم على نوع التكوين الأولي الذي تلقاه الأساتذة في مراكز التكوين، مهما كان نوعها، وإذا ما نظرنا إلى رضا الأساتذة نجد النسب المنخفضة تعبر عنه وهذا ليس في هذه الدراسة فحسب بل هناك دراسات أخرى انتهت إلى نفس النتيجة.

النسبة % 54 تمثل العلاقة بين استخدام الأساتذة للوسائط الإلكترونية وشكل التكوين الأساسي التطبيقي الذي تلقوه، مهما يكن قصد الأساتذة من كلمة "تطبيقي" فإنهم يملكون تجربة تطبيقية سابقة تمكنهم من الاستفادة مما يُعرض من تجارب على صفحات الشبكة العنكبوتية مثلا، وهذا سيجعل تكوينهم الذاتي مثمرا ومفيدا. هي نسبة مقبولة ويمكن أن يستفيد الأستاذ منها لتتسرب خيوط العولمة من خلال هاتيك الاستفادات إلى تلاميذنا، والتكوين الذاتي فقط هو الحافز الذي يدفع الأستاذ الجاد لتحقيق هذا التواصل بالمستجدات العالمية.

النسبة % 27.3 تمثل العلاقة بين استخدام الأساتذة للوسائط الإلكترونية وشكل التكوين الأساسي

النظري الذي تلقوه. تؤكد هذه النسبة أيضا أن للوسائل الإلكترونية فاعلية تواصلية في تكوين الأساتذة، فمن خلال التكوين الذاتي يستطيع الأستاذ أن يكون نفسه، باعتبار أنه سينقله هذه المرة إلى الميدان مباشرة ومن خلال الاحتكاك بالأساتذة يمكن أن يتحقق التكوين الذاتي الجماعي وقد رأيت العديد من المجلات المتخصصة يشرف الأساتذة على إصدارها وهناك بعض الورشات والمخابر، وللمفتشين والأساتذة المكونين القدماء خاصة دورا هاما في توجيه هذه المجهودات.

4. 2 العلاقة بين مقر التكوين الأساسي وشكل التكوين الأساسي:

النسبة% 46.3 تمثل التكوين الأساسي للأساتذة المتخرجين من الجامعة ، وعلاقته بتكوينهم الأساسي التطبيقي، باعتبار أن أكبر فئات الأساتذة هي الفئة التي أدمجت بشهادة اللسانس الجامعية، إذ تبلغ نسبتهم % 69.7، فإن النسبة % 69.7 من هؤلاء المتخرجين من الجامعة ذكروا أنهم تلقوا تكوينا تطبيقيا، والحقيقة أن تكوينهم نظري بحت.

النسبة %22.7 تمثل رأي الأساتذة الذين تلقوا التكوين الأساسي في الجامعة، وعلاقته بتكوينهم الأساسي النظري. هذه النسبة من الأساتذة الذين عبروا عن الحقيقة، وذكروا أنهم تلقوا تكوينا نظريا فقط، نسبتهم بالنسبة لفئتهم المدمجين تقدر بـ % 32.5 أي ثلث الأساتذة الذين تخرجوا من الجامعة هذا رايهم، وها يدل على أن هذه الفئة من الأساتذة لم ليتلقوا تكوينا أساسيا أي انهم سيكونون عبئا ثقيلا لذا لابد من التفكير في استراتيجية لتكوينهم.

النسبة% 10.3 تمثل التكوين الأساسي للأساتذة المعهد التكنولوجي ، وعلاقته بتكوينهم الأساسي التطبيقي، هي نسبة منخفضة بالنسبة لكل الأساتذة المبحوثين، أما بالنسبة لفئتهم المتخرجين من المعهد التكنولوجي الذين تقدر نسبتهم بـــ %17.7 أي أن % 56.6 من الأساتذة المتخرجين من المعهد التكنولوجي يرون أن تكوينهم كان تطبيقيا، حق لهم أن يتصوروا ذلك في زمن التكوين التطبيقي فيه قليل أو منعدم. ولعل هذا واحد من الأسباب التي جعلت بعض التربويين يقترحون العودة إلى سياسة المعهد التكنولوجي، في الحقيقة هم يريدون الاهتمام بالجانب التطبيقي بالذات.

النسبة% 8.3 تمثل الأساتذة المتخرجين من المدارس العليا، وعلاقتهم بتكوينهم الأساسي التطبيقي، غريبة هذه النسب، فالمعلوم أن هذه الفئة تلقت جزء يسير من الجانب التطبيقي، مع ذلك فالمبحوث حر في أن يدلي بما يشاء، قد يكون له تصور خاص، كأن يقول بأنه تلقى تكوينا تطبيقي في حين غيره من الأساتذة وأغلبهم

جامعيين لم يتلقوا ذلك، وهذا يدل أنه يقدر قيمة التكوين التطبيقي ولو كان قليلا نظرا لأهميته الكبرى في الميدان العملي.

4. 3 العلاقة بين شكل التكوين الأساسي الذي تلقاه الأساتذة ، وجنسهم:

النسبة% 34.5 هي نسبة مرتفعة ، تمثل التكوين الأساسي التطبيقي للأستاذات، تبين أن العنصر الأنثوي المبحوث يرى أنه تلقى تكوينا أساسيا مبني على الجانبين النظري والتطبيقي لكن التطبيقي أقوى لذلك وصفنه بأنه تكوينا تطبيقيا، نظرا لكون الطالبات لم يتغيبن أثناء الدراسة، أو أن ذلك التغيب أقل من تغيب الذكور، هذا السلوك قد يكون سببه تلك الظروف الاجتماعية التي تُرغب في أن تشغل المرأة مهنة التدريس، لذلك فرغبتهن القوية تُرجمت ومزجت في مجموعة السلوكات الراقية في مراكز التدريس أثناء تلك الفترة، وتؤكد أيضا أنهن استفدن حتى من تلك الفرص الضيقة التي برمجها مُبَرمجوا التكوين.

النسبة% 14.7 تمثل التكوين الأساسي النظري للأستاذات. هؤلاء نسبتهم في مجموعة نوعهم تقدر بـ % 30 هي نسبة لها قيمتها، لكون هؤلاء الإناث يمكن أن يكملن الناقص من تكوينهن.

4. 3 العلاقة بين شكل التكوين الأساسي الذي تلقاه الأساتذة ، وجنسهم:

النسبة % 40.7 من المبحوثين قالوا بأنهم يستجيبوا للتدريس في مدارس الدعم لكونه نافع للتلاميذ، فالدعم ضروري لكون التلاميذ لا يراجعون دروسهم بسبب كثرة الملهيات، هل يدرسون لمساعدة التلاميذ أم أن هناك أسبابا أخرى؟ هم نفس الأساتذة الذين يدرسون في المتوسطات، فيهم الأستاذ الجيد وفيهم المتوسط، وإن كانت الدعاية والإشهار تلعب دورا في جلب التلاميذ لهذه المدرسة أو تلك، ومهما يكن الحال فإن الأساتذة وجدوا فرصة عمل ثانية، أحيانا تكون هذه المدارس أقسامها أكثر اكتظاظا من المتوسطات في الظروف العادية، الأساتذة فيها أحرارا لا أحد يمارس عليهم أي دور رقابي أو توجيهي، هذه النسبة تبين بأن الهدف المعلن الذي جعلهم يستجيبون هو منفعة التلاميذ، فهل فعلا الأستاذ يفكر في مصلحة التلميذ؟ هناك من يرى أن السماح لهذا النوع من المدارس، خطوة نحو جعل التعليم منتوج استهلاكي، وهذا الهدف يتوافق وأهداف العولمة التي تريد توسيع دائرة السوق وتنويع قائمة المستهلكات، وبذلك فإن مدارس الدعم ما هي إلا خطوة في مسار تحقيق الهدف العولمي.

النسبة 38.3% من المبحوثين قالوا بأنهم يرفضون لكون هذا النوع من التعليم ما هو إلا طريقة للربح السريع، فهل الأمر فعلا كذلك؟ أم أنهم يعرفون أن تكوينهم هش لذلك فهم لا يغامرون، مهما يكن من أمر فإن هذه النسبة قريبة جدا من التي قبلها، وقد يكون سبب رفضهم هو انتشار الوعي التربوي بينهم.

النسبة % 21 منهم رأيهم متردد بين بين. تدل على وجود فئة ثالثة لم تترك الكفة تترجح، ذكروا أسبابا عديدة بررروا بها موقفهم، منهم من رأى أن الأستاذ إن استجاب لهذا العرض سيتحول إلى إنسان مادي،

ولن يستطيع أن يضحي ويصبر على كثير من المعوقات، وبالتالي سيموت ضميره مع مرور الوقت...، هناك أساتذة، يرغبون تلاميذهم في الالتحاق بهذه المدارس بمختلف الطرق المشروعة وغير المشروعة، وقد حل بعضهم أسئلة الامتحان قبل أن يُقدم لهم، من أجل إثبات أن من يدرس عند فلان، أو في المدرسة العلانية مستواه يتحسن، ولا داعي أن نذكر العديد من التجاوزات...وهناك من يتساءل لماذا يفشل التلاميذ في المدارس العمومية العادية وينجحون بعد دخولهم مدارس الدعم مع أن نفس الأستاذ يدرس هنا وهناك؟ وهناك مجموعة طويلة من الأسئلة جعلتهم يترددون ولا يستطيعون اختيار موقف معين.

النسبة 55.2 % منهم قالوا بأن تكوينهم كاف، دائما نصطدم بمشكلة المفاهيم والتصورات، إذ أن طبيعة التكوين الممارس في مركزنا التعليمية معروف بأنه تكوين ناقص بالنظر إلى خلفية المستجدات العالمية، لكن مع ذلك نجد عندنا نسب تعبر عن تصورات شخصية خاصة في أغلب الأحوال، هذه نسبة من النسب تعبر عن رقم من الأرقام عندما نخضعه لميزان الواقع تظهر حقيقة انتفاخه ، إن الأستاذ عادة عندما يجد نفسه يستطيع إيصال المعلومات، وتحدى الصعوبات التي تواجهه في بداية مشواره التدريسي يُرجع ذلك إلى تكوينه الأساسي، فيحكم مباشرة بأنه نجح في اجتياز الخط الأول وبالتالي فإن تكوينه جيد وكاف، هكذا أتصور بدوري أن الأستاذ تعامل مع هذا السؤال، لذلك فأنا أعتقد بأن هذه النسبة مرتفعة، إذا ما أسقطناها على الواقع التدريسي المعيش. ومهما يكن من أمر فإن هذه النسبة تقرر أن أكثر من نصف المبحوثين بقليل تكوينهم كاف، أي هو مقبول، بينما مهنة التعليم تحتاج أساتذة ذووا تكوين جيد وممتاز، إذا خضعنا لسلطة الرقم واعتبرناها صحيحة، وهي تدل على رأي الأستاذ الخاص، فإن هذا الحكم سيجعل الأستاذ لا يفكر في أن يكون نفسه تكوينا ذاتيا، ليتدارك النقص، في منظومة تربوية لا تعير تكوين ما بعد الخدمة أي اهتمام، اللهم التكوين الذي يمارسه المفتش، والذي بإمكانه كشف الحقيقة للأستاذ في غالب الأحيان، لكن هناك معوقات كثيرة تمنع المفتش بأن يقوم بدوره التكويني كاملا، مما جعل بعضهم يعتمد على الأساتذة الذين يثق فيهم.

النسبة 44.8% من المبحوثين قالوا بأن تكوينهم غير كاف، مهما يكن فإن هذه النسبة أقرب للواقع التدريسي، وهذه السلبية في الحكم تدل على عدم رضى الأستاذ بمستواه، وبذلك فهي إيجابية من جهة أنه سيعمد إلى التكوين الذاتي ليكون نفسه بنفسه، سيحاول ابدع طرق لتحقيق ذلك، وبذلك سيعمل على تحسين مستواه، ومهما يكن من أمر فإن النسبتين متقاربتين، وهذا يدل على أنه لابد للوزارة من إعداد استراتيجية دقيقة من أجل إعادة تكوين نصف الأساتذة على الأقل، ويمكن هنا الاستعانة بتجربة المعاهد التكنولوجية التي تركز على الجانب التطبيقي، ومن خلالها يمكن اختيار الأستاذ المكون الحقيقي، تجنبا للواقع الذي يصنف الأساتذة دون أن يفسح لهم المجال للقيام بأدوارهم، حتى اليوم مازال الأستاذ المكون يدرس كباقي الأساتذة، بعيد عن مهمة التكوين التي وصف بها، ولو فرضنا أنه كُلف بتكوين غيره فليس عنده تجربة علمية تمكنه من تحقيق ذلك، نعم إن الأستاذ المكون يحتاج إلى تكوين ليكون مكونا، هذا ما يجب أن يكون، وإلا فإن فاقد الشي لا يعطيه، خاصة وأن

الارتجالية والعفوية ميزت التكوين في المراحل السابقة.

النسبة % 22.2 تمثل الأساتذة الذين استجابوا لفكرة التدريس في مدارس الدعم وهم يعتقدون أن تكوينهم الأساسي كاف، القراءة السطحية لهذا الرقم تبين أن هؤلاء الأساتذة يعتقدون أن تكوينهم كاف لذلك استجابوا لفكرة التدريس في مدارس الدعم، ظنا منهم بأنهم يملكون قدرات غير متوفرة عند غيرهم، بينما لو تعمقنا أكثر لوجدنا أن الدافع الحقيقي عند بعضهم ما هو إلا دافع مادي في جوهره، دعائم هذا الحكم لها خلفية تعود إلى التجربة الشخصية في هذا الميدان.

النسبة 20.5% تمثل الأساتذة الذين رفضوا فكرة التدريس في مدارس الدعم وهم يعتقدون أن تكوينهم الأساسي كاف، هؤلاء أحسن حالا لأنهم عرفوا قدرهم فوقفوا دونه، بل إن فيهم القادرين ورغم ذلك فضلوا تقديم العطاء مع تلاميذهم وفي متوسطاتهم، وهناك عينات كثيرة تبين أن الإدارة عندما تكون في المستوى المطلوب يبرز أمثال هؤلاء الأساتذة، وينال التلاميذ المراتب العلياء في الامتحانات الرسمية وغيرها.

النسبة% 18.5 التي تمثل الأساتذة الذين لم يبدو اعتراض على فكرة التدريس في مدارس الدعم وهم يعتقدون أن تكوينهم الأساسي غير كاف، هؤلاء يجازفون بالتدريس في مجال ثان وهم لما يكملوا نقصهم، كان الواجب أن يهتموا بتكوينهم الذاتي، حتى ينجحوا في مشوارهم وحياتهم، حتى ولو لم نتأكد من أنهم يُدرسون في القطاعين العام والخاص، إلا أن إجابتهم تفصح عن الرغبة في تحقيق ذلك، هذه النسبة غير مرتفعة لكنها موجودة.

النسبة 17.8% التي تعبر عن الأساتذة الذين اعترضوا عن فكرة التدريس في مدارس الدعم وهم يعتقدون أن تكوينهم الأساسي غير كاف، هؤلاء رأيهم معاكس للرأي الذي قبلهم، موقفهم جيد عندما اعترضوا، لكن يجب أن يهتموا بتكوينهم الذاتي، في زمن لم يفكر فيه المسؤولين بضرورة التكوين أثناء الخدمة بشكل مغاير لما عليه الآن فالمفتش لن يستطيع أبدا أن يقوم بهذه المسؤولية وحده ولو استعان بطاقم من الأساتذة الخيريين.

4. 5 العلاقة بين متابعة المستجدات الإلكترونية في تقديم الدروس وكفاية تكوين الأساتذة:

النسبة% 30.1 تمثل الأساتذة الذين يرون أن تكوينهم كاف، ولا يتابعون المستجدات في وسائل الإعلام والوسائط الإلكترونية، مع الأسف هذه النسبة هي أكبر النسب تعبر عن رأي فئة من الأساتذة الذين غزتهم السلبية فهم يعلمون أن تكوينهم ناقص يحتاج إلى بذل جهد، ومع ذلك لا يفكرون في تكوين أنفسهم بما هو متاح من وسائل سهلة وفي متناول اليد، عكس الأجيال السابقة..

النسبة% 24.7 تمثل الأساتذة الذين يرون أن تكوينهم غير كاف، ولا يتابعون المستجدات في الوسائط الإلكترونية، هذا الحكم مهما يكن ليس عاما، ومع ذلك فلاشك أن من علم بأن تكوينه ناقص، وليس عنده عوائق تكبحه، وبإمكانه أن يُحسن حاله، ولديه من الإمكانات الكثير، ومع ذلك لم يتحرك لإكماله وتحسينه ذاتيا، هو شخص سلبي لا يصلح للتعليم.

النسبة % 19.9 تمثل الأساتذة الذين يرون أن تكوينهم غير كاف، ويتابعون المستجدات في الوسائط

الإلكترونية،لاشك أن هذه أفضل الفئات، ومع أن نسبتهم هي الأخفض إلا أنهم هم الأفضل والأجدر بهذه الوظيفة النبيلة التي كرمتها الشعوب الواعية فكرمتهم، فبالرغم من التأثير العولمي الذي جلب لنا سلوكات غريبة عنا فأصبح فينا المادي الأناني، والمصلحي الجشع،...إلخ، فإن العنصر الأصيل بقي ويبقى، يمكن يضعف ونسبته تنخفض لكنه لا يزول، هؤلاء المحافظون هم امتداد للأجيال السابقة من الأساتذة الذين بهم حدث التغيير، وبهؤلاء يمكن أن نحافظ على ثقافتنا، وننطلق نحو التغيير.

4. 6 العلاقة بين تقييم مشاريع التلاميذ المنجزة بوسائل الإعلام والتكوين الأفضل أثناء الخدمة:

النسبة % 91 من المبحوثين اقترحوا بأن يتم تفعيل وتطوير التكوين الذي يقدمه المفتش، هذا الرقم العملاق يدل على أن المفتش في ولاية الجلفة يلعب دورا كبيرا في تكوين الأساتذة، وإلا ما تفسير هذه الأغلبية الساحقة التي تعبر عن اجماع تام، والحقيقة أن مجموع المفتشين يقومون بأدوار جيدة وفعالة ، فالمفتش يقوم بأدوار المتابعة التربوية لعمل الأساتذة المدرسين والمدرسات داخل أقسامهم الدراسية، لتقويم أدائهم التعليمي التربوي، وتوجيههم من أجل تطبيق المناهج الدراسية والتوجيهات الرسمية التي تنص عليها الوزارة الوصية، وكذا ملاحظة نشاطاتهم وسلوكاتهم وتفاعلهم وتواصلهم مع المتعلمين،...إلخ. ومن جهة أخرى المفتش هو ذاك المنشط التربوي، الذي يُعد ويخطط من خلال الندوات والملتقيات، لدورات تكوينية في إطار التكوينات المستمرة لفائدة المدرسين والمدرسات، بغية مواكبة المستجدات التربوية الديداكتيكية والبيداغوجية ومن جهة أخرى هو باحث تربوي، يستخدم تقنيات مناهج البحث العلمي التربوي من أجل معالجة مختلف المواضيع والظواهر التعليمية...إلخ

النسبة % 08 من المبحوثين فقط اقترحوا أن يتم تكوينهم بشكل آخر، بالرغم من انخفاض هذه النسبة فإن هناك طرق حديثة كثيرة يمكن اعتمادها في تكوين الأساتذة، هذا هو المعمول به في أغلب الدول في العالم، ليس معنى جهل الأساتذة بهذه الآليات التكوينية أنها ليست ذات فعالية كلا، لأن المعاهد والمراكز التكوينية في العالم تخصصت في متابعة كل موضوع ومستجد تربوي وتدريسي، وحرصت على تقديمها في أشكال مختلفة، وتقديم شهادات تثبت أن الأستاذ تلقى التكوين المعين ونجح فيه، لا يمكن للمفتش وحده ولو استعان بطاقم جيد من الأساتذة أن يقوم بهذه الأدوار التعليمية من جهة وأن يتابع المستجدات من جهة أخرى، إن انخفاض هذه النسبة يدل على أن الأساتذة في حاجة إلى تكوين ذاتي يمكنهم على الأقل من معرفة بعض المستجدات العالمية في مجال التربية والتكوين.

4. 7 العلاقة بين استخدام الوسائط الإلكترونية وتحسين الأستاذ لمستواه التدريسي:

النسبة % 64.5 من الأساتذة الذين قالوا: نعم، تعبر عن فئة كبيرة، أي أن هناك استعداد يُعبر عنه بالرضا الوظيفي الذي تحتاجه الإدارات التي نتمنى أن تعمل بنظام الجودة الشاملة لتحقيق الأهداف المرجوة، عندها سيكون المردود العام بدون شك أفضل بكثير وفي جميع المجالات.

النسبة% 47.2 تمثل الأساتذة الذين يدرسون بالمقربة بالكفاءات ويستخدمون الوسائط الإلكترونية،

كما نلاحظ تكاد تكون نسبة تمثل نصف المبحوثين، وهي تدل على أن الأساتذة في ولاية الجلفة، يدركون أهمية التدريس وفق المنهاج المقرر، مهما يكن حالهم ، سواء كانوا مدركين وواعين بأبجديات المقاربة بالكفاءات أم غير مطبقين لها في الواقع التدريسي. ومهما يكن فإن مجرد امتلاك قدرة التمييز بين الكفاءات المعرفية والمنهجية للمادة التي يدرسها الأساتذة، يُعتبر مؤشر إيجابي، يدل على أن هناك مجهود يُعبر عن قابلية للتكوين الذاتي.

النسبة 7.7% تمثل الأساتذة الذين يدرسون بالمقربة بالكفاءات ولا يستخدمون الوسائط الإلكترونية، كما نرى هي نسبة منخفضة جدا، وهذه النسبة تدل على أن عدم الاستفادة من الجو الإلكتروني، يؤدي إلى التقوقع الذي يمنع من الاطلاع على مختلف المستجدات التربوية وغيرها، وهذا بدوره يدفع إلى الجمود الذي من نتائجه التمسك بالقديم والمحافظة عليه، إن الانفتاح الإيجابي على الوسائل الإلكترونية، يساعد المدرس على التعامل مع واقعه التدريسي، ويمكنه من اكتساب ثقافة علمية، تشرح له بعض المبهمات مثل المقاربة بالكفاءات، التي لما جهلها البعض ولم يجد سبيل لمعرفتها تركها، وتمسك بالقديم الذي ألفه، وتعود عليه، ولو أنه علم كنهها لحاول تلقائيا تطبيقها، ولا ستطاع أن يكون نفسه ذاتيا.

4. 8 العلاقة بين رأي الأستاذ في الوسائط الإلكترونية وتحسينه لمستواه التدريسي:

النسبة% 33.1 تمثل الأساتذة يستخدمون الوسائط الإلكترونية ويرونها وسيلة أساسية تحسن مستواهم التدريسي، فقد أجريت دراسات في بعض الدول المتقدمة حول مستوى التحصيل عند استخدام الحاسوب في العملية التعليمية، فتوصلت مجمل النتائج إلى أن المجموعات التجريبية التي درست باستخدام الحاسوب قد تفوقت على المجموعات الضابطة التي لم تستخدم الحاسوب في التعلم، وقد توصلت دراسات عربية إلى النتائج السابقة نفسها.. ، ولا ينكر أحد ما للوسائل التعليمية الحديثة من أهمية وإيجابيات وفوائد، وأن استعمال الوسائل الحديثة في التعليم يجعل العملية التعليمية أكثر فاعلية وأعظم تحقيقاً لهدفها . لذلك فهي اليوم تُعد وسيلة من الوسائل المساعدة، لمن امتلك القدرة على استعمال الحاسوب وفنيات التعامل مع الإنترنيت التي تمكنه من فهم مختلف البرامج المعروضة، فمهما كان الأمر لا يمكن أن تتحول إلى وسيلة أساسية، إذ أن هناك عناصر أساسية في المنهاج يعتمد عليها الأستاذ في إعداد دروسه، وهناك برامج تكوينية يُطبقها السادة المفتشون على شكل ملتقيات وندوات وزيارات...إلخ. ولقد تباينت وتشعبت الآراء التربوية العالمية، حول استخدام الحاسوب في التعليم بصفة عامة، كتقنية مستوردة – وما تحمله من خلفية ثقافية – بصفة خاصة. ولعل علاج هذه المشكلة إنما يكون بتوطين المحتوى وتبيئته بما يتوافق وواقع المناخ التدريسي السائد في كل مجتمع، أي أنه يمكننا أن نستخدم الجهاز كأداة ونصمم له البرامج التي تتناسب مع ثقافتنا من خلال الاتصال بمختلف المدونات والمنتديات. وهكذا فإن الاقتصار على استخدام الحاسوب في تأدية بعض الأدوار يجعل منه وسيلة مساعدة للمدرس. ويمكن أن يكون استخدام الأستاذ للحاسوب في التعليم، وسيلة أساسية للتكوين الذاتي للمدرس أثناء تعلمه، لأن مجموع المعارف

المكتسبة منه واسعة جدا وشامل ومفيد.

النسبة 32.6 تمثل الأساتذة الذين يستخدمون الوسائط الإلكترونية ويرونها وسيلة مساعدة يمكن أن تحسن مستواهم التدريسي، مهما يكن من أمر فهؤلاء أحسنوا الجواب عندما اعتبروا الوسائط الإلكترونية مهما كان نوعها إنما هي وسائط مساعدة، لأن التعليم في الجزائر مازال تقليديا في مجمله، والمعلوم أن هناك ثلاثة أنواع من التعليم هي: 1*التعليم باستعمال الحاسوب، 2* التعليم باستعمال الإنترنيت، 3* التعليم التقليدي.

تمثل التنمية المهنية للمدرس عنصراً أساسياً من أساسيات تطوير التعليم ليكون قادراً على الوفاء باحتياجات المجتمع المتنامية، والتي تحتاج إلى عمليات تحيين دائمة من خلال مواكبة مجريات ومستجدات العالم في المجالات التربوية خاصة، ومن أجل تحقيق أهدافه السامية وغاياته الكبرى، لحد الآن مازال هذا من الاهتمامات الفردية التي تخضع لمجموع التكوينات الذاتية للفرد، في حين هو من الاهتمامات المجتمعية المتعلقة بالتنمية المهنية التي تُعد قضية خطيرة من القضايا التي فرضتها تحديات العولمة من خلال المنتجات التي ظهرت بعد الثورة التكنولوجية، والثورة المعرفية، وتكنولوجيا المعلومات، وظهور صيغ تعليمية جديدة تعتمد على التعلم الإلكتروني وبيئات التعلم الافتراضية، والتحول ناحية المدرسة المحوسبة بمقوماتها وتقاناتها ومناهجها، ومن ثم كان لابد من الاهتمام بالتنمية المهنية للمدرسين ليكونوا قادرين على التعامل مع تلك التحديات وكسب ثقة كل من يتعاملون معهم. ومما لا شك فيه أن التطور الذي طرأ على وسائل الاتصال بظهور الثورة الرقمية في نهاية القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين، كان له أثره الواضح في التحول التدريجي الذي نوع الأنشطة الحياتية، ونقلها من أنشطة عادية إلى أنشطة رقمية، خاصة مع تعاظم الاستفادة من إمكانات شبكة المعلومات الدولية، بسبب توفرها وسرعة الحصول عليها، بلا شك فإن هذه الثورة الرقمية قد أثرت على البيئات التعليمية بشكل ملفت للنظر، لا يمكن تجاهله، بل إن تأثيرها سيزداد في المستقبل القريب، لذلك كان من الضروري عند التخطيط للتعليم المستقبلي أن يوضع بالاعتبار تنمية المدرسين مهنيا بما يتناسب مع معطيات العصر الرقمي وانعكاساته على التعليم، فلقد بات من الضروري تأهيل المدرسين وتنميتهم مهنيا بطريقة تمكنهم من القدرة على التكيف والتفاعل مع المعطيات الجديدة للعصر الرقمي ليكونوا مزودين بالخبرات والمعارف والمهارات التي تعينهم على مواجهة التحديات الحالية والمستقبلية المرتبطة بمهنة التعليم، لا سيما وأن تطويرهم وتنميتهم مهنيا ينعكس مباشرة على دعم التلاميذ والطلاب، الملاحظ أن هذا التوجه مازال ضعيفا، وإن كان لحد الآن موجودا على المستوى الفردي للأساتذة، الذين يملكون قدرات ذاتية تمكنهم من تحقيق أهدافهم للإستفادة من معطيات العصر اليوم.

النسبة 18.1% الأساتذة الذين لا يستخدمون الوسائط الإلكترونية، لكنهم يرونها وسيلة أساسية، هؤلاء قد تكون لهم أعذارهم التي تمنعهم من استخدام الوسائط الإلكترونية، لكن نظرتهم إيجابية جدا، فعندما تُزال عنهم المعوقات التي تمنعهم من الاستفادة من الوسائط الإلكترونية، سيستعملونها، لذلك يمكن ضمهم للمجموعة الأولى فتصبح النسبة كما يلي: 51.2%

النسبة 17.2 تمثل الأساتذة الذين لا يستخدمون الوسائط الإلكترونية، ويرونها وسيلة مساعدة، يمكن أن نكرر ما

ذكرناه قبل قليل على هذه المجموعة أيضا لذلك يمكن ضمهم للمجموعة الثانية فتصبح النسبة كما يلي: 48.8%

4. 9 العلاقة بين تقييم واجبات ومشاريع التلاميذ المنجزة بوسائل الإعلام وتحسين الأستاذ لمستواه التدريسي :

النسبة % 65 منهم قالوا نعم، تؤكد أن هناك إيجابية بالنسبة للتكوين الذاتي عند الأساتذة، فهم يعملون على تحسين مستواهم بمختلف الطرق، بينما النسبة % 35.5من المبحوثين قالوا لا. ونعلم أن التكوين بلا شك في كل الظروف ضروري لإعداد المدرس، خاصة والجزائر التي تطبق منذ مدة بيداغوجيا المقاربة الكفايات، التي تتميز بأن الأستاذ له دور مختلف في تدريس التلاميذ عن التعليم التقليدي السابق، يجعله منشط وموجه لذلك فتكوينه وتأهيله، يقوم على أسس تربويَّة ديداكتيكية، ونفسيَّة بيداغوجية حديثة تهدف إلى رفع مستوى أداء المدرس مهنياً، لتوظيف كفاءته، وتوجيه مهاراته من أجل تمكينه من مساعدة التلاميذ والطلاب على تحقيق أهدافهم، هذا بلا شك يفرض عليه الإلمام بمجموعة من المهارات والمعارف والمفاهيم والاتجاهات والطرق والأساليب...إلخ، التي تؤهله لأداء عمله بفاعلية وجودة عالية على أحسن الوجوه، فهل تلقى الأستاذ هذا التكوين؟ وهل يستطيع المفتش وحده أن يتولى تكوين العدد الكبير من الأساتذة من خلال عدد من الزيارات والندوات والملتقيات؟ الواقع يثبت أن هناك نقص فادح في التكوين، وليس هناك صيغة أخرى للتكوين المستمر غير تلك التي يشرف عليها المفتشون، لذلك فإن بعض الأساتذة دفعته الحاجة لتكوين نفسه بنفسه، بعضهم توجه إلى الجامعة ليكمل دراسته، أو يدرس في تخصص جديد مختلف عن تخصصه، وبعضهم لجأ إلى الإنترنيت لما وجد آفاقٍ جديدة رحبة للتعلم تمثلت في وجود العديد من المستحدثات التكنولوجيَّة ذات العلاقة المباشرة بالعمليَّة التعليميَّة، ومن هذه المستحدثات التعلُّم الإلكتروني.

النسبة% 36 تمثل الأساتذة الذين يرون في مشاريع التلاميذ المنجزة بوسائل الإعلام إثراءا لمعارفهم ويحسنون مستواهم التدريسي، من هذه النسبة يمكن أن نستنتج أن هؤلاء الأساتذة يقدمون واجبات للتلاميذ لها علاقة بالجانب الإعلامي والإلكتروني، لأن أغلب هذه البحوث التي يكلف بها التلاميذ أصبحت تنجز بالاستعانة بالكومبيوتر والمراجع الإلكترونية، ومن هنا فإن الأستاذ الذي يُحسن دوما مستواه في هذا الجانب يمكنه أن يتعرف على عمل التلاميذ المنجز ويمنحه مصداقيته، ومن ثم يمكنه أن يوجههم، وبذلك فمشاريعهم تصحح بالطريقة السليمة، هده النسبة تحدد عدد الأساتذة الذين يملكون هذا النوع من المهارات التي هي ضرورية في زمننا.

النسبة 28.3% تمثل الأساتذة الذين يرون في واجبات ومشاريع التلاميذ المنجزة بوسائل الإعلام غشا إلكترونيا، ويُحسنون مستواهم التدريسي. هؤلاء الأساتذة بسبب رؤيتهم هذه يمكن أن نستنتج أن تكوينهم الذاتي لا يتجه نحو الجانب الإعلامي، وبذلك فإنه بسبب هذه النظرة للبحوث المنجزة، سيمنع التلاميذ من الاستعانة بالبحوث الإلكترونية، أو أنه سيكلفهم بكتابتها يدويا، حتى يتمكنوا من الاطلاع على ما هو مكتوب في

بحوثهم، هناك كثير من الأساتذة لهم تصرفات مشابهة لهذه، لو أنهم طوروا مستواهم لتمكنوا من معرفة المصادر التي يستقي منها التلاميذ، وهنا يُحسن التوجيه، أما هذه الحلول التي يتبناها بعض الأساتذة، فهي تدل على أن التلميذ تجاوز أستاذه، ويدل أيضا على أن تأثيرات العولمة فرضت نفسها رغما، وتفاعل الأستاذ معها تفاعلا سلبيا، في عالم أصبح الانفتاح والاتصال من ميزاته حتى غدا كأنه قرية بل غرفة.

النسبة 17.8% تمثل الأساتذة الذين يرون في واجبات ومشاريع التلاميذ المنجزة بوسائل الإعلام غشا إلكترونيا ولا يحسنون مستواهم، هؤلاء معروف سبب تصرفهم، ولا عذر لهم، ويمكن ضمهم للفئة السابقة وبذلك تصبح نسبة هذا الفريق تقدر بـ 46.1 % أي أنها نسبة تكاد تصل إلى نصف المبحوثين، وهي تدل علىّ أن أغلبية الأساتذة لا يُحسنون مستواهم على الأقل في الجانب الإعلامي والإلكتروني.

النسبة 17.5% يرون في مشاريع التلاميذ المنجزة بوسائل الإعلام إثراءا لمعارفهم ولا يحسنون مستواهم التدريسي، هذه الفئة تدل على أن هناك أساتذة يقدرون العمل المنجز إلكترونيا، لكنهم لا يحسنون مستواهم في هذا المجال. إن مجرد المتابعة الإعلامية هي تحسين للمستوى فإن كانت موجودة ولم يصرح بها الأساتذة هنا يمكن ضم هذه الفئة للمجموعة الأولى، أما إذا كان غير ذلك، فإن هؤلاء يمكن أن يكونوا من مشجعي ظاهرة الغش الإلكتروني فعلا.

4. 10 العلاقة بين متابعة الأستاذ المستجدات الإلكترونية وتحسينه لمستواه التدريسي:

النسبة 64.7 % منهم قالوا بأنهم يتابعون، هذا ما أدلى به المبحوثون، عندما نحاول تحليلها نجد أنهم ربما يعنون كل تعامل مع البرامج الإلكترونية، مثل مشاهدة الفيسبوك واليوتيوب، وغيرها من البرامج التي غزت وانتشرت خاصة بعدما تطورت الهواتف النقالة وتوفرت الخدمات الإلكترونية، المهم أن المؤشرات السابقة تبين أن هذه النسبة لا تعبر بصدق عن الذين يتابعون فعلا المستجدات التربوية والتدريسية، إذ هؤلاء نسبتهم أقل كما رأينا سابقا، وكما سنؤكده لاحقا.

النسبة 35.3% من المبحوثين قالوا بأنهم لا يتابعون المستجدات التربوية عموما، وهذه النسبة تتوافق مع النسبة التي رأيناها في الجدول السابق والتي تعبر عن المبحثين الذين يرون في واجبات ومشاريع التلاميذ المنجزة بوسائل الإعلام غشا إلكترونيا، ويحسنون مستواهم التدريسي.

النسبة% 33.8 تمثل الأساتذة الذين لا يتابعون المستجدات الإلكترونية عموما، ولكنهم يُحسِنون مستوياتهم التدريسية، وهذه التحسينات لها أوجه وطرق مختلفة فهناك مطالعة الكتب، وهناك الاتصال بأصحاب الخبرة الممتازين من الأساتذة القدماء في الميدان، وهناك من يعتبر مجرد المحافظة على حضور ندوات واجتماعات المفتش

تحسين للمستوى خاصة وأنه هو القناة الوحيدة التي تعتمدها وزارة التربية في نشر المستجدات، هؤلاء وإن كان ظاهرهم أنهم بعيدون عن التأثيرات العولمية، فإن تلك التأثيرات التي تمس الوزارة مباشرة، تؤثر فيهم أكثر من غيرهم، فإنه من المعلوم أن هناك اتفاقيات بين منظمة اليونيسكو مثلا ووزارة التربية الجزائرية.

النسبة 30.8% تمثل الأساتذة الذين يتابعون المستجدات الإلكترونية ويحسنون مستوياتهم التدريسية، هذه النسبة قريبة من الحقيقة الواقعية، وإن كان هؤلاء يحتاجون إلى تعهد وتوجيه، فهم نواة جيدة وبذرة يمكنها أن تنشر الوعي بأهمية الإلكترونيات في مجال التكوين التدريسي، وفي مجال التدريس من خلال الاستفادة من مجموع البرامج المعدة في علوم تكنولوجيا التعليم

النسبة% 20.9 تمثل الأساتذة الذين لا يتابعون المستجدات الإلكترونية ولا يحسنون مستوياتهم التدريسية، هذه الفئة التي أرغمت على التدريس، تشعر بالغربة المهنية، لذلك فهؤلاء بدون شك، هم عالة على التعليم، طبعا هناك من لم تسعفهم الظروف ليحسنوا مستواهم، لكن مع ذلك يمكن اعتبار هذه الفئة سلبية، وتحتاج إلى رعاية خاصة، واهتمام. ولا يمكن غفلهم لأنهم يمثلون خمس العينة، وهناك احتمال أن يكون عددهم في المجتمع الأصلي أكبر، هم يحتاجون إلى دورات خاصة، ومتابعة بلا شك.

النسبة 14.4% تمثل الأساتذة الذين يتابعون المستجدات الإلكترونية ولا يُحسنون مستوياتهم التدريسية، مهما تكن الأعذار الذاتية التي تمنع هذه الفئة من تحسين مستواهم، فلابد من الاهتمام بهم كسابقيهم، فمن خلال التشجيعات ونشر مختلف أنواع المحفزات، يمكن جلب هذه الفئة، لتحسن مستواها وتحيين معلوماتها، كما أن ضم الجانب الاقتصادي للجانب التربوي والبيداغوجي، وتثمين المجهودات بإدراج مجموعة من العلاوات والجوائز التشجيعية، سيربط التكوين الذاتي بغيره من أنواع التكوينات الأخرى، وسيدفع الأستاذ دفعا قويا لتكوين نفسه بنفسه.

4. 11 العلاقة بين استخدام الأستاذ للوسائط الإلكترونية وشكل التكوين الممارس:

النسبة 51.7% من المبحوثين قالوا بأنهم يتلقون تكوينا جامعيا، نعلم أن هذا النوع من التكوين مفيد، والملاحظ أن هناك عددا كبيرا من الأساتذة خاصة أولئك الذين درسوا في المعاهد التكنولوجية، غالبهم انتهز الفرصة، واتجه إلى الجامعة ليكمل دراسته. كثير منهم وجد أن مستواه متفوق جدا، رغم أنه لم يكن يبذل جهدا كبيرا، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على أن المستوى الدراسي العام للطالب في الجامعة قد انخفض، لذلك استطاع بعض الأساتذة أن يتفوقوا، وأن يوفقوا بين دراستهم وتدريسهم، وبذلك فإن الفترة التي قضوها في الجامعة

كانت فترة إثبات مستوى أكثر منها فترة لتحسينه.

النسبة % 45.3 منهم قالوا بأنهم يمارسون تكوينا ذاتيا خاصا، وغالبا ما يكون هذا التكوين الذاتي بدون الحصول على شهادات تثبت مستواهم الحقيقي، أو أنها موجودة لكن غير معترف بها، إذ أن هناك فرصا كثيرة أتحتها مدارس التكوين المهني، من أجل تعليم الكبار، في بعض التخصصات منها إعطاؤهم دروسا في شكل دورات لتعليم الإعلام الألي، وهناك من اهتم بتكوين نفسه بالانضمام لمراكز خاصة، أو كون نفسه بأشكال أخرى من التكوينات، من هذا نستنتج أن التكوين المتعلق بالكومبيوتر، الذي يُعتبر كمؤشر يمكن أن يؤدي إلى التعليم الإلكتروني، منشر بين الأساتذة في الولاية، ومن ثم فإن التأثير العولمي هو الآخر موجود . وهذه النسبة تعبر عن ذلك برقم يزيد أو ينقص قليلا.

النسبة% 41.7 تمثل الأساتذة الذين يستخدمون الوسائط الإلكترونية ويمارسون تكوينا جامعيا، بدون شك فإن هؤلاء أغلبهم يمكن أن يتوجهوا ليكونوا أنفسهم من خلال دراسة علوم تكنولوجيا التعليم، وغيرها من العلوم التي يمكن الحصول عليها إلكترونيا، لكن كما رأينا في النسب السابقة هناك من اتجه ليكون نفسه ذاتيا، وهناك من ابتعد عن هذا المسار بسبب ظروف أو غير ذلك، ولئن كانت النسبة السابقة 51.7% قد حددت الأساتذة الذين يمارسون تكوينا جامعيا، فإن هذه النسبة % 41.7قد حددت الأساتذة الذين يستخدمون الوسائط الإلكترونية، كما نلاحظ الفرق هو% 10 بالضبط ، وبالرغم من صعوبة الوصول إلى معرفة عدد الأساتذة الذين يتابعون دراساتهم إلكترونيا فعليا، فإن هؤلاء معرضون للتأثير الإلكتروني والعولمي بشكل عام أكثر من غيرهم .

النسبة 37.7% تمثل الأساتذة الذين يستخدمون الوسائط الإلكترونية، ويمارسون تكوينا خاصا، هذه النسبة حددت الأساتذة الذين يستخدمون الوسائط الإلكترونية من هذه الفئة% 41.7، وبذلك نرى أن الفارق هو 7.6% بين الذين يمارسون تكوينا خاصا والذين وجهوا تكوينهم ليكون شاملا للجانب الإلكتروني، وهذا يؤكد لنا أن التأثير العولمي يمكن أن يمسهم كذلك.

عندما نجمع النسبتين نجد أن هناك 79.4% من الأساتذة معرضون للتأثير العولمي، ويملكون الرغبة في تكوين أنفسهم، فإن هذا يجعلنا نوجه نداء للوزارة المعنية كي تهتم بالتكوين المستمر، وتستفيد من التكوين عن بعد وغيره من أنواع التكوين المعروفة حديثا على المستوى العالمي، خاصة وأن أسباب نجاحه متوفرة، وهناك رغبة عند الأساتذة تستحق التشجيع، وتبين أن هؤلاء الأساتذة يشعرون ذاتيا وبصورة تلقائية بضرورة تجديد التكوين دوما من أجل مواكبة المستجدات العالمية، بل أنهم سعوا ليكونوا أنفسهم ذاتيا استكمالا للنقص الموجود عندهم، وفرق كبير بين خطة مرسومة ضمن استراتيجية وطنية للتكوين وعمل عفوي، يقوى عند البعض ويضعف عند البعض.

4. 12 العلاقة رأي الأستاذ في الوسائط الإلكترونية وشكل التكوين الممارس:

النسبة% 26 تمثل الأساتذة الذين يرون أن الوسائط الإلكترونية أساسية في التدريس ويمارسون تكوينا جامعيا، بالرغم من أن الوسائط الإلكترونية ماهي إلا وسائل مساعدة باعتبار أن المدرسة الجزائرية تقدم للتلاميذ

تعليما تقليديا، غلا أن في السؤال خدعة، يمكن أن تكشف الأستاذ المتحمس للتعليم بهذه الوسائل من غيره، هؤلاء نسبتهم هي الأعلى وإن كانت النسب في هذا الجدول متقاربة. هذه الفئة هي أكثر المتفاعلين مع الوسائط الإلكترونية، فمن المتوقع أن تكون أكثر تأثيرا من غيرها بالمدخلات العولمية.

النسبة% 25.8 تمثل الأساتذة الذين يرون أن الوسائط الإلكترونية مساعدة في التدريس ويمارسون تكوينا جامعيا، وإن كان أراد هذه الفئة أقل حماسة، أو أدق فهما للسؤال فإن النسبة 51.8% تعبر عن الأساتذة الجامعيين الذين يستعملون الوسائط الإلكترونية في تدريسهم، هي مقاربة جدا للنسب التي رأيناها في الجداول السابقة، وكلها تدل على أن هناك فرق بين من أكمل تكوينه بالدراسة في الجامعة، وبين غيره.

النسبة 24.7% تمثل الذين يرون أن الوسائط الإلكترونية أساسيا في التدريس ويمارسون تكوينا ذاتيا خاصا بهم.عندما نضيف نسبة هؤلاء المتحمسين مع نسبة الأساتذة الأقل حماسا نجد المجموع ممثلا في النسبة 45.1%هي نسبة ليست بعيدة عن تلك التي تعبر عن الأساتذة الذين يدرسون في الجامعة، والفارق يقدر 6.7% ، ومهما يكن فإن هناك توجه نحو التكوين عند الأساتذة يجب أن تحتويه الوزارة وتوجهه ليكون مفيدا وذا فاعلية مضمونة.

4. 13 العلاقة بين تقييم واجبات التلاميذ المنجزة بوسائل الإعلام وشكل التكوين الممارس ذاتيا:

النسبة% 26.5 تمثل الأساتذة الذين يرون أن واجبات ومشاريع التلاميذ المنجزة بوسائل الإعلام هي إثراء لمعارفهم، ويمارسون تكوينا جامعيا.هذه النسبة، بل وهذه النسب عموما في هذا الجدول، تحاول أن تدقق أكثر لتكشف الأساتذة، المتحمسين للتدريس بهذه الوسائل الإلكترونية، والذين تعاملوا معها تعاملا إيجابيا، من غيرهم. وهذه النسبة هي أعلى نسب الجدول ,إن كانت كل النسب متقاربة، وكما ذكرنا سابقا فإن الأستاذ الذي يرى أن هذه الوسائل الإلكترونية، أثبتت فاعليتها، بل وأصبحت تمثل مرجعية مجتمعية عالمية، ساهمت سهولة الأخذ منها في انتشارها عالميا، مما جعل العولمة تهيمن على مساحة واسعة من شعوب الأرض، المهم أن هؤلاء الأساتذة سيعملون على توجيه التلاميذ، ليتعلموا كيفية الاستفادة من هذه المراجع، وهذا أمر إيجابي له نفعه مستقبلا بلا شك.

النسبة% 25.3 تمثل الأساتذة الذين يرون أن واجبات ومشاريع التلاميذ المنجزة بوسائل الإعلام هي إثراء لمعارفهم، ويمارسون تكوينا خاصا. هذه النظرة الإيجابية ستجعل التلاميذ يستفيدون من الوسائل الإلكترونية المتوفرة قريبا منهم، وهذا له تأثير على نوع المشاهدة الإلكترونية عند الفرد، إذ أنها ستتحول من السلبية التي نراها متفشية في المجتمعات العربية عموما، والتي من مؤشراتها، التكالب على مشاهدة البرامج الجنسية والإباحية، غلى الإيجابية التي تتجه نحو هدف علمي معين. وعندما نلاحظ هذين النسبتين نرى تجمع نخبوي لنوعين من الأساتذة الأول

تكوينه جامعي، والثاني تكوينه خاص، مجموع النسبتين نجده في النسبة 51.8% التي تدل على أن نصف المبحوثين لهم تصور إيجابي.

4. 14 العلاقة بين التكوين السابق للأستاذ على الحاسوب ورأيه في مدارس الدعم:

النسبة 40.7% من المبحوثين قالوا عن مدارس الدعم بأنها وسيلة ربح سريع، وهذا حكم المدرسين على المدرسين الذين يدرسون في مختلف مدارس الدعم، وصفوا عملهم هذا بأنه ربح سريع، وهذا يبين بأن الممارسات الواقعية تحمل في طياتها بعض التجاوزات، نظرا لأن بعض المدرس لا تتوفر على أدنى شروط التهيئة العمرانية التدريسية المناسبة للتعلم، مع ذلك فإن هذه المدارس تمارس عملها بشكل عادي، بعضها يعاني من اكتظاظ كبير، وغير ذلك من السلبيات التي تمس كرامة الأستاذ، إضافة إلى أن النتائج المتحصل عليها في كثير من هذه المدارس ليست بالملفتة للنظر، على الأقل هي ليست كما توقع أولياء التلاميذ عندما سجلوا أبناءهم، هناك أشكال من الدعم، بعضها داخل المؤسسة ذاتها، تكون لتلاميذ الامتحانات عموما، هذه غير مقصودة في بحثنا لأنها تابعة للعمل المدرسي العادي، لكن تلك المدارس الخاصة التي لا تستقبل إلا من يدفع هي التي نعنيها، وهذه تشهد العديد من التجاوزات، وليس لها هيئة مراقبة، فكل من فتح قسم أو أقسام يمكنه أن يدرس، من هنا فإن نظرة هؤلاء الأساتذة صائبة، كونهم رأوا أن الدافع مادي محض، ولو أن هذه التجربة أنجزت بالشكل الصحيح لربما تغيرت النظرة تماما.

النسبة % 38.3 منهم قالوا بأنها تهيئة للمدارس الخاصة، هذه نظرة مختلفة تماما، إذا كانت النظرة الأولى تحمل بعدا اقتصاديا محضا، فهذه تحمل بعدا سياسوتربوي، المهم أن الجزائر اتبعت النظام الاشتراكي دهرا من الزمن، خططت في فترة تاريخية سابقة لتكون المدرسة النظامية هي المدرسة الوحيدة المعترف بها، والمسموح لها، وعندما انتقلت الجزائر إلى النظام السياسي الرأسمالي وسقطت دعائم الاشتراكية والشيوعية العالمية، في هذه الظروف كان من الطبيعي أن تظهر بعض المدارس الخاصة، وظيفتها تكمل عمل المدرسة وتدعمها، وقام الأساتذة العاملين في المدارس النظامية بالتدريس فيها خارج أوقات العمل العادية، ظهرت هذه المدارس بعدما أصبحت متابعة الأولياء لتلاميذهم صعبة وأحيانا مستحيلة، فالتلميذ الذي لا يجد الجو الملائم في بيته، يمكن أن يجده في مدارس الدعم المنتشرة في كل مكان، ظهور هذه المدارس والسماح لها جعل البعض يفسره بأنه عملية تهيئة لظهور بعض المدارس الخاصة، وهذه النظرة تؤكد فكرة الهيمنة العولمية، لكنها تفتقر إلى الدليل الذي لا يمكن الإتيان به، وتؤكد أن التغيير لا يتم بصورة مفاجأة بل هناك خطوات تدريجية قد يكون ظهور المدارس الخاصة، خطوة من هذه الخطوات التي بها تتحقق أهداف العولمة.

النسبة 21% من المبحوثين قالوا: مختلف عن الجوابين السابقين/ ذلك، هناك من رأى أنها فكرة إيجابية تحتاج إلى تقويم وإثراء ورعاية وتوجيه، وهناك من رأى بأنها وسيلة لتحفيز الأساتذة، من أجل إيجاد روح المنافسة

بينهم، باعتبار أن الأستاذ الجيد هو من يكون أكثر طلبا، وغيره ينبذ ويُترك، وهناك من رأى أن الأسرة الجزائرية تتخلى بالتدريج عن وظائفها، وهذا أمر خطير على المجتمع، فألمانيا مثلا تتبنى أسلوب المراجعة البيتية وتقدم مساعدات للأولياء من أجل تكوينهم، ليكونوا فاعلين ومؤثرين.

النسبة% 79 من المبحوثين قالوا نعم للالتحاق بمركز تعليمي لتحسين مستواهم في المجال الإعلامي، هذه المراكز التي انتشرت فجأة بشكل ملفت للنظر، وشملت العديد من التخصصات، لكن أغلبها يهتم بتدريس اللغات والإعلام الألي، نلاحظ أن أغلبية الأساتذة مالوا إلى فكرة الالتحاق بالمراكز التدريبية، وفي ولاية الجلفة توجد مراكز عديدة أغلبها خاصة، عملية التعلم هذه عند الأستاذ توحي بأنه أدرك يقينا بأن تكوينه ناقص لذلك ذهب يكمله بالاعتماد على نفسه، والعديد من الأساتذة نالوا شهادات في مجالات متعددة، بعضهم تفوق تفوقا باهرا فاتجه ليتم دراسته في الجامعة، .

النسبة % 21 منهم قالوا بأن تعليمهم يتم عن طريق اقتناء حاسوب، هذه الفكرة جيدة، ومجربة لأن الأستاذ بعد امتلاكه للحاسوب، سيجد نفسه يمتلك البيئة الصالحة التي تساعده على التعلم، أحيانا يستفيد من خبرات بعض معارفه، في كل مرة يتعلم شيئا جديدا، ويحاول اكتشاف ما جهل من خلال البحث.

النسبة 33.3% من المبحوثين قالوا بضرورة تحسين تكوينهم من خلال الالتحاق بمراكز تكوينية، وهم يرون أن مدارس الدعم فرصة للربح السريع، هذه الفئة تنقسم إلى قسمين: قسم أول يريد أن يستغل المعارف والعلوم التي تعلمها ليبيعها في سوق المعلومات، هذا يهمه أن تكون مدارس الدعم هي وسيلة للربح السريع، لذلك هو يسعى بمختلف الطرق ليستفيد منها، بأن يُكون نفسه بنفسه ليكون أستاذا جيدا، أي مرغوب ومطلوب تسعى إليه مختلف مدارس الدعم ليدرس فيها، فيتمكن من تحقيق رغباته المادية بعد أن يقدم المقابل الذي يكافئها به. وقسم ثان يسعى من أجل الحصول على مختلف الشهادات، وقد يستعمل بعض طرق الخداع من أجل الحصول على الربح المادي، هذا النوع موجود في النظام التربوي ، غالبا ما يلجأ إلى المناصب الإدارية، باعتبار أنها تحقق له رغباته، ولا يكون اشتغاله بالتدريس إلا لفترة محدودة تكفي لمرور فقط. وبذلك فإن الأساتذة الذين هدفهم من تقديم دروس الدعم هدفا ماديا، لابد لهم من تكوين أنفسهم حتى تكون بضاعتهم مطلوبة...، فعلا هذه المهنة شريفة ولو امتهنها من قيمه الأخلاقية ضعيفة أو هابطة، ذلك أن القيم الاقتصادية تفرض عليه بسبب المنافسة أن يتكون تكوينا جيدا، ليكون أستاذا ذا جودة مطلوب في السوق التدريسي، وهذا أمر إيجابي بلا شك لأنه تاجر يقدم ويأخذ، وهذا في أسوأ الأحوال.

النسبة % 28.7 منهم قالوا بضرورة تحسين تكوينهم، وفي نفس الوقت هم يرون أن مدارس الدعم بأنها تهيئة لظهور المدارس الخاصة، هؤلاء أيضا قسمان: قسم له وعيه وحكمه الخاص الذي يُنفره من مدارس الدعم، وقسم آخر من الأساتذة يجدون في مدارس الدعم مُحفز يدفعهم لخوض التجربة ، وتحسين مستواهم المعيشي، بعضهم اختار أن يدرس بالطرق الحديثة، وأغلبهم يدرس بالطرق القديمة، يستغل الإعلام في جانب مثل

استخراج سلاسل من التمارين من الإنترنيت وطبعها وتوزيعها.

النسبة % 7.7 من المبحوثين قالوا: بضرورة تحسين تكوينهم من خلال اقتناء حاسوب، ويرون أن مدارس الدعم وسيلة لتحقيق الربح السريع، هؤلاء مع الأساتذة الذين تقدر نسبتهم بـ % 7.3 من المبحوثين الذين قالوا: بضرورة تحسين تكوينهم من خلال اقتناء حاسوب، ويرون أن مدارس الدعم وسيلة تهيئ لظهور المدارس الخاصة، كلاهما التجأوا ليكونوا أنفسهم باقتناء حاسوب...، فبالرغم من فاعلية هذه الوسيلة فإن نسبتها منخفضة جدا، قد يكون السبب متعلق بالجوانب المادية باعتبار أن ثمن الحاسوب غاليا أو أن الأستاذ لا يثق في هذا النوع من التكوين، أو غير ذلك. في جميع الحالات هناك نسبة تقدر بـ % 15 من المبحوثين ترى التكوين بهذه الوسيلة ضروري، وهؤلاء هم الذين يمكن أن يلتجؤوا إلى تكوين أنفسهم من خلال تعلم الحاسوب لينفتحوا بعد ذلك على التعليم الإلكتروني، وتكنولوجيا المعلومات، وغير ذلك من البرامج المعروضة.

4. 15 العلاقة بين وجود قاعات الإعلام في مؤسسة الأستاذ، وتسهيلات الإدارة:

النسبة 93.3% من المبحوثين قالوا بأنهم يستعملونها، هناك اجماع يدل على أن الإدارة تسهل استعمال أجهزة الإعلام الآلي، وتسمح للأساتذة بارتياد قاعات الإعلام الآلي، لمن أراد أن يتعلم، ومع وجود منصب أستاذ الإعلام الآلي أصبح بإمكان الأساتذة أن يتعلموا. أما عن الحواسيب المحمولة والداتاشو فإن بعض الإدارات اقتصرت على تقديمها لأساتذة مادتي العلوم الطبيعية والتكنولوجيا، وبعضها عممتها على الجميع. هذه النسبة تؤكد وعي المديرين بأهمية التكوين الذاتي في اطار التعاون الذي هو من أهم سمات العمل الجماعي.

النسبة% 64 من المبحوثين قالوا بأن مؤسساتهم تحوي على قاعات إعلام آلي، وهي نسبة جيدة تؤكد على أن الدولة تريد أن تطوير وتحدث التعليم في الجزائر، فمن المعلوم أن الحكومة في عهد الوزير بن بوزيد اهتمت أكثر بالجانب العمراني والتجهيزات، وهذه النسبة تؤكد بأن ولاية الجلفة نالت حظا وافرا من التجهيزات الإعلامية، والحقيقة المشاهدة في الواقع عكس ذلك تماما، لأن هناك العديد من المؤسسات تعاني في هذا لمجال بشكل واضح، لعل العينة المختارة هي السبب في ظهور هذه النتائج، والواقع يكذب هذه الأرقام، هناك مشاكل عديدة يعاني منها قطاع الإعلام الآلي، من أهمها تقادم الأجهزة، وعدم وجود مختصين يتابعون صيانتها، والمهم أن بعض الأساتذة استفادوا من هذه الأجهزة، كما استفاد التلاميذ.

النسبة % 59من المبحوثين قالوا توجد قاعات، ويمكنهم استعمالها، هذه النسبة المرتفعة تبين بأن هناك تعاون بين الإدارة والأساتذة، وهذا يفتح باب العمل الجماعي على مصرعيه، مما يساعد على صناعة بيئة تدريسية رائعة تمكن الأستاذ من التكوين الذاتي، وتفتح له المجال ليكتشف عالم الحواسيب والإنترنيت، وقد رأيت بعض المؤسسات التعليمية، تضع في مواقعها، صفحات خاصة بإبداعات الأساتذة في هذا المجال، هناك بعضهم اختار أن يتواصل مع تلاميذه بهذه الوسيلة الممتعة، ليتولى التلميذ مساءلة أستاذه عن غوامض الدرس التي اعترضته أثناء المراجعة، ويجد الجواب حينا. هذه النسبة تؤكد وعي الإدارة والأساتذة بأهمية التكنولوجيا الجديدة، وتأثيرها المباشر

على تحسين الأداء التدريسي، وترقية مستوى العملية التعليمية التعلمية، والوقع يثبت أن هناك تأخر كبير في هذا المجال.

النسبة % 34.5منهم قالوا لا توجد قاعات لكنهم يستعملون أجهزة الإعلام الموجودة. هذه النسبة تبين أن هناك عجز في فتح القاعات المخصصة للإعلام الآلي، وتبين أن الأجهزة الموجودة في المؤسسات التعليمية يتم التداول عليها فهي لجميع الأساتذة دون تمييز، هذا الوعي التربوي، هو مؤشر يدل على أن التكوين الذاتي متوفر بين الأساتذة، خاصة أساتذة القرى والأماكن النائية، فمن مصلحة الإدارة أن يكون الأستاذ متمكن في هذا المجال باعتبار أن ذلك سيعود بالنفع عليها، لأن الأستاذ عامل مهم في إنجاح فكرة الرقمنة التي اعتمدتها الوزارة، حيث أنها مكنت أولياء التلاميذ من الاطلاع على كل ما يتعلق بمستوى أولادهم الدراسي، وبعض الشؤون الإدارية باستعمال الإنترنيت.

4. 16العلاقة بين متابعة المستجدات الإلكترونية ومستوى التكوين على استعمال الحاسوب:

النسبة% 54.8 من المبحوثين قالوا بأنهم لا يتابعون المستجدات الإلكترونية في مجال تخصصهم، إن متابعة المستجدات العلمية للأستاذ في مجال تخصصه، تُعد ثقافة تدريسية مهمة، ومع الأسف هذه النسبة تبين أن هناك فئة واسعة من الأساتذة، لا يتابعون، فبالرغم من أن عمليات التكوين على استعمال الحاسوب لم يُعنى بها وزاريا كما فعلت وزارات أخرى، فإن الأساتذة بتكوينهم الذاتي استطاعوا أن يتعلموا استعمال الحواسيب، وهذه خطوة كبيرة، بدونها لا يمكن الاطلاع على المستجدات التربوية مثلا، ولئن استطاعت وزارة التربية أن تربط المدرسة بالبيت عن طريق الإنترنيت، فإن الواجب يقتضي، أن تربط الأستاذ بمجريات الأحداث العالمية، هذا الربط وحده سيدفع الأساتذة عند اطلاعهم، إلى تحسين مستوى أدائهم، مما ينعكس إيجابا على العملية التعليمية.

النسبة % 45.2 منهم قالوا بأنها يتابعون، ولاشك أن هذه المتابعة نسبية، لكن عند وجود خطة ذات أهداف واضحة، تضعها الوزارة بلا شك أن ذلك سيجعلهم يعملون كفريق واحد، وعند وجود المحفزات سيشتعل فتيل التنافس بينهم، فليست مؤشرات الجودة مقتصرة على نتائج تحصيل التلاميذ وحدها، بل إن لإتقان الأستاذ لمجموعة من التقنيات ومنها التقنيات التكنولوجية، تأثير قوي في إيجاد الوعي التربوي عند الأساتذة وعند التلاميذ وهذا سيزرع ثقافات مختلفة تسمو بمستوى التعليم في الجزائر.

النسبة% 80.8 من المبحوثين قالوا بأنه تكوينهم غير كاف، بلا شك فإن هذا الحكم نسبي، لأن كثير من الأساتذة الذين يملكون مبادئ أولية في استعمال الحاسوب، يمكن أن يروا بأن تكوينهم كاف، وقد يكون من هو أحسن تكوينا، ومع ذلك يمكن أن يرى أن تكوينه غير كاف، ومع ذلك فإن هذا الرقم هو مؤشرا يدل على الأساتذة لا يملكون تكوينا أساسيا في مجال استعمال الكومبيوتر. وهذه النسبة جاءت لتحدد بالضبط الأساتذة الذين تربطهم علاقة بجهاز الحاسوب، وكنا قد رأينا سابقا أرقاما مختلفة عندما سألنا عن متابعة الوسائط الإلكترونية بمختلف الوسائط ظهرت النسبة 81.7%، لهم متابعات إلكترونية. من هذه المقارنة يتبين أن الأساتذة

عندما أجابوا كانوا يقصدون المتابعة الإلكترونية عن طريق الحاسوب وغيره، أدلوا برأيهم فيما يتعلق بمتابعتهم عن طريق الهاتف النقال وغيره من الوسائل، لمختلف البرامج المتعلقة بتخصصهم، وربما تلك المتعلقة بمتابعة الفيسبوك والتوتير وغيرهما، لكن عندما هدف السؤال التكوين المتعلق بالكومبيوتر، تغيرت النسبة من النقيض إلى النقيض.

النسبة% 80.8 تبين الجهد الفردي الذي على الأساتذة بذله لتكوين أنفسهم بأنفسهم، وهذا التكوين الذاتي كما نؤكد دائما يحتاج إلى استثمار بتوجيهه الوجهة الحسنة، فعلى الوزارة وعلى السادة المفتشين باعتبار أنهم وسيلة التكوين المستمر الوحيدة، أن يضعوا أهدافا تكوينية في خططهم القريبة والمتوسطة، كي يستفيد الأساتذة من تكوينات حقيقية تمكنهم من الاطلاع على العالم الخارجي مما في شبكة الإنترنيت من خير كثيرا يمكن يدلوهم عليه فقط.

النسبة % 19.2 منهم قالوا بأنه تكوين كاف، هؤلاء لهم ثقة في أنفسهم، وقد عبروا عن تكوينهم الفعلي، وهكذا يتضح أن تحديد السؤال جيدا يؤدي لمعرفة الجواب الحقيقي، فعندما كان السؤال متعلقا بالوسائط الإلكترونية كان هناك عموم، إذ أن متابعة هذه الوسائط غزى المجتمع حتى أصبح ظاهرة تستحق الدراسة، في العائلة الواحدة تجد كل فرد يمسك بهاتفه، ولذلك فإن النسبة%81.7، التي اعتُبرت مؤشرا يدل على اتصال وثيق بالعولمة التي تريد التأثير في الثقافات الشعبية. تختلف عن هذه النسبة التي تدل على امتلاك الوسيلة التي يمكن من خلالها متابعة المستجدات، وهكذا يتضح جليا أن الأساتذة بعيدون عن التأثير العلمي الإيجابي للعولمة، وهذا مع الأسف يجعلهم يتمسكون بالطرق التقليدية القديمة.

النسبة % 44.5 تمثل العلاقة بين مستوى التكوين عند الأساتذة على استعمال الحاسوب، ومتابعتهم المستجدات الإلكترونية، هذه النسبة تدل على الحقيقة الصادمة، والتي تبين أن ما يقارب من نصف الأساتذة المبحوثين، ذكروا أنهم يعلمون بأن تكوينهم غير كاف في مجال استعمال الحاسوب، ومن الطبيعي أنهم لا يتابعون المستجدات، وهذا يدل على أنهم بعيدون عن التغيرات العالمية، وغير مدركين لما يجري في العالم من تطور في مجال تحسين مهنة التعليم، استغرب عندما أجد أن الوزارة تتبنى تقديم الأسئلة في شهادة التعليم المتوسط الشكل العالمي المتعارف عليه، وتغفل تكوين الأساتذة بما يتوافق وذاك النوع من التقويم، هذا التوافق بين المتغيرين في الجدول يدل على أن الأساتذة صادقين فيما أدلوا به، لذلك فإن الآثار الإيجابية المطلقة للعولمة بعيدة المنال، بينما الآثار السلبية التي تُبث عبر مختلف الوسائط الإعلامية، منشرة في كل مكان، ولا يمكن التقليل منها إلا بالاستفادة من الإيجابيات، وهذا غير ممكن اليوم على الأقل.

النسبة % 36.3 تمثل العلاقة بين الأساتذة المتابعين للمستجدات الإلكترونية، ومستوى تكوينهم غير الكاف على استعمال الحاسوب، من الطبيعي أن تكون هذه المتابعة ضعيفة، لكون الأساتذة لا يملكون المهارة التقنية التي تجعلهم يحسنون استخدام الحاسوب، بالتالي ليس لهم كيفية يتم بها الأخذ من الإنترنيت، وهكذا فإن النسبة

80.8% يدرسون بالطرق التعليمية القديمة، بينما تلاميذهم يتعاملون بجدية مع الواقع الإلكتروني، مما يجعل هناك اضطراب في تحريك عملية التعلم عند التلميذ، الذي تربطه بأستاذه مجموعة المعلومات التي بها اكتسب الأستاذ سلطته، عندما يتمكن التلميذ من جمع قدرا كبيرا من المعلومات من خلال الإنترنيت، ويقدمها للأستاذة، فإن هذا الأخير، إما أن يُصاب بالذهول إن كان موضوعيا، أو يرد بالجهالة والنكران، وهذا معوق يمنع التلميذ من التعلم، ويجعل العملية التعليمية، تفشل فشلا ذريعا.

النسبة % 10.4 تمثل العلاقة بين قدرة الأساتذة على متابعة للمستجدات الإلكترونية، بالمقابل فإن مستوى تكوينهم على استعمال الحاسوب كاف، في هذه الحالة يمكن للأستاذ أن يجدد معلوماته ويحينها، لكنه مع الأسف لا يستطيع تفعيلها في الواقع، وبذلك فإن النسبة تزداد تضخما لتصبح تقدر بـــ% 91.2 بعيدون عن التطورات التدريسية الهائلة التي تقع في العالم في مقابل% 8.9 من الأساتذة لهم مهارات وخبرات تقنية، ويتابعون المستجدات، لاشك أن المعادلة أصبحت متراجحة، ومالت مع الأسف نحو الجهة السلبية.

4. 17 العلاقة بين رأي الأستاذ في تطوير التعليم التقليدي بالوسائط الإلكترونية وقدرته على استعمال الحاسوب في التدريس:

النسبة % 51 من المبحوثين يرون أن لا حاجة في تطوير التعليم التقليدي إلى الوسائط الإلكترونية، هؤلاء لهم قناعاتهم بأن التعليم يتم داخل حجرات الدارسة وقاعاتها، بالكيفية التي تعودوها، وبعض هؤلاء الأستاذة ربما يعتبر ذلك هو التعليم الحقيقي الذي لا مناص منه، وربما بعضهم لا علم له بما يقع عالميا من تطورات تربوية وتدريسية عظيمة، هؤلاء يهمهم عملهم الذي تعودوه ولا يهمهم التأثيرات التي تمس أحد عناصر العملية التعليمية، وهو العنصر الذي من أجله أنشئت المؤسسة التعليمية، إن التلاميذ يتأثرون بمجريات الأحداث العالمية، فيهم من يملك قدرات ومهارات تقنية متعلقة بالحاسوب وغيره من الوسائط الأخرى، وبالتالي فمن حقه أن يتعلم في بيئة تنمي ما عنده، ولا تتجاهله، وهذه النسبة تعني التجاهل التام لهم، لذلك لابد من نشر الوعي التربوي الذي به يمكن للأستاذ أن يكون واقعيا، هذا الوعي ضروري لكل عضو مشارك في العملية التربوية، من بعيد أو من قريب، فالوعي التربوي هو الكفيل بتحليل الخطاب التربوي والهندسة التربوية باحترافية وكفاءة عالية، وقيادة الفعل التعليمي إلى النجاح في تحقيق غايات التربية والتكوين، بما يحقق إصلاح المنظومة، وإنقاذ مستقبل العباد والبلاد، وإنجاز التنمية البشرية بضمان تأهيل العنصر البشري القادر والفاعل والمنفعل والكفء في مجال وجوده وتواجده. وهو وعي يعي دوره المركزي والمحوري في توفير سبل وشروط ومتطلبات نجاح الإصلاح، هذه النسبة تبين بوضوح تدني المستوى التوعوي عند الأساتذة في ولايتنا ومن ثم فإن التكوين المستمر بكيفية مغايرة أصبح ضرورة أكيدة.

النسبة 45.7% من المبحوثين يروى أن الوسائط الإلكترونية تسهل وتعمل على تطوير التعليم التقليدي، هذه النسبة تختلف تماما عن سابقتها، فتطوير التعليم التقليدي بالوسائط الإلكترونية أصبح توجه عالمي، نظرا لأن الواقع الحياتي تغير، بشكل أصبحت فيه التكنولوجيا الرقمية دعامة من دعامات الحياة، فإذا كانت المدرسة هي الحياة كما قال جون ديوي، أو أنها فقط تحضر الفرد ليحسن التعامل مع الحياة مستقبلا، كيف يمكن أن يعلم أستاذ تلاميذه في جو متقوقع معزول، إن هذه النسبة تبين أن هناك فئة أخرى هي التي يجب استعمالها واستغلالها لتنشر الوعي التربوي إذ أن الاتصال الفردي من أهم وسائل التأثير والتغيير المجتمعي.

4. 19 العلاقة بين رأي الأستاذ في تطوير التعليم التقليدي بالوسائط الإلكترونية والفئات العمرية للمبحوثين:

النسبة % 53.7 من المبحوثين عندما سُئلوا هل يمكنكم استعمال الحاسوب في التدريس؟ قالوا: لا، هذه النسبة نسبة مرتفعة جدا لأن الحاسوب في التدريس يعتبر وسيلة من الوسائل الهامة، خاصة بعدما أصبح الداتاشو منتشرا ويمكن استعماله في جميع المواد، على أن هناك فرق بين مادة وأخرى، ولعل مادتي التكنولوجيا والعلوم الطبيعية أكثر المواد استعمالا لهذه الوسائل من غيرها، لكن مادة التاريخ ومادة الجغرافيا تستعملها بدلا عن الخرائط وزيارة الأماكن التاريخية أو الطبيعية، والمتاحف،...إلخ، وحتى مادة الرياضيات هناك بعض البرامج الإلكترونية تسهل بعض الدروس بل إن الكتاب المدرسي عمد إلى التدريس ببعض البرامج الإلكترونية عن قصد، ونفس الأمر يمكن قوله على باقي المواد، حتى مادة الرياضة ومادة التربية الفنية تحتاج لهذه الوسائل...وهكذا نرى أن الاستغناء عن الحاسوب سيد الوسائط الإلكترونية، هو نوع من الإخلال في تطبيق المنهاج، ونستخلص مما سبق أن التكوين من أجل استعمال هذه الوسائل ضرورة تعليمية، وهدف استراتيجي لابد من التخطيط له على مستوى الوزارة، فلا يكفي التكوين الذاتي وحده أبدا ليكون بديلا عن هدف استراتيجي كهذا.

النسبة % 46.3 منهم قالوا بأنه نعم، هي نسبة مقبولة تبين أنه يمكن الاستفادة من هؤلاء الأساتذة في إيجاد بيئة تعليمية يقودها السادة المفتشين لتحقيق نوع من التكوين الذاتي الجماعي من خلال إقامة دورات متخصصة من أجل تحقيق هذا الهدف وتبيين علاقة مادة التخصص بالمعلوماتية.

النسبة % 28.7 تمثل العلاقة بين رأي الأساتذة في تطوير التعليم التقليدي بالوسائط الإلكترونية، بأنه لا حاجة لها، وعدم قدرتهم على استعمال الحاسوب في التدريس، لعل سبب اختيار هؤلاء هذا التوجه وأدلوا بأنهم لا يملكون القدرة على التدريس به، بسبب أن ليست عندهم مهارات تقنية في تشغيل الحاسوب، فمن جهل الشيء عاداه، ونفر منه واختار حكما بأنه لا حاجة له بالتدريس باستعمال الأجهزة الإلكترونية، ومن ثم يصبح هذا النوع من الأساتذة من فئة المحافظين الذين يتمسكون بكل ما هو كلاسيكي، ولا يضيفون أي تجديد ولا يرتضون أي إبداع، يتمسكون بما عرفوا وكرروا هذا هو التعليم في رأيهم. هؤلاء لابد من غرس الوعي التربوي في أفكارهم قبل التفكير في تكوينهم.

النسبة 23% تمثل العلاقة بين رأي الأساتذة في تطوير التعليم التقليدي بالوسائط الإلكترونية، بأنه يسهل العمل، مع عدم قدرتهم على استعمال الحاسوب في التدريس، هؤلاء رغم ضعفهم في مجال التعامل مع الحاسوب، وهذه مشكلة تقنية مهارية يمكن تجاوزها بالتكوين المستمر أو غيره من أنواع التكوين المتعددة الأخرى، يحملون رأيا إيجابيا اتجاه التدريس باستعمال الحاسوب وما يتصل به من أجهزة مختلفة، أي أنهم ذو وعي تربوي جيد، وليس عندهم عوائق فكرية تحول بينهم وبين النظرة الخاطئة التي منعت الفئة السابقة من التكون، بل جعلتهم ينفرون من ذلك. هذه الفئة الثانية أحسن حالا لأنه يمكن أن يتوجه هؤلاء للتكوين دون عائق.

النسبة % 22.7 فتمثل العلاقة بين رأي الأساتذة في تطوير التعليم التقليدي بالوسائط الإلكترونية، بأنه يسهل العمل، مع قدرتهم على استعمال الحاسوب في التدريس، هذه الفئة هي المطلوبة والمستهدفة، وإن كانت قليلة إلا أنها الأفضل، ومع ذلك فإن هؤلاء هم أيضا يحتاجون إلى تحديد تكوينهم دوما، وهؤلاء هم الذين يلجؤون إلى التكوين الذاتي الفعال.

النسبة % 22.3 تمثل العلاقة بين رأي الأساتذة في تطوير التعليم التقليدي بالوسائط الإلكترونية، بأنه لا حاجة لها، مع قدرتهم على استعمال الحاسوب في التدريس، هؤلاء رغم كونهم يملكون القدرات التي تمكنهم من استعمال الحاسوب، فإن العائق الفكري سيمنعهم من التدريس والتعليم الإلكتروني، وهم أصعب الفئات السابقة، لأنهم يعلمون ولا يعملون.

الخلاصة: النسبة % 65 تعبر عن الأساتذة الذين قالوا بأنهم تلقوا تكوينا نظريا بحتا، كما يبدو فإن هذه النسبة مرتفعة تنبئ بأنها قريبة من الواقع المعيش، وهذا معناه أن الأستاذ اكتسب خبرة تدريسية اعتمادا على ذاته، وما بذله من جهد واجتهاد، وقد رأينا أن هناك عددا من الأساتذة اعتمدوا على وسائل العولمة في إعداد أنفسهم، وبذلك فإن الآلية التكوينية الذاتية استفادت من العولمة، وبذلك فإن مدخلات العولمة تؤثر تأثيرا إيجابيا الآلية التكوينية الذاتية عند أساتذة التعليم المتوسط، طبعا فإن هذا التأثير إنما هو تأثيرا نسبيا، وهو موجود بشكل واضح، مما يؤكد أن الفرضية الثانية صحيحة.

خامسا: نتائج الفرضية الثالثة: التكوين البيداغوجي للأساتذة في ظل العولمة":

5. 1 العلاقة بين إدراك الأساتذة المنتخبين لدورهم في مجلس التسيير وتكوينهم في مجال التشريع المدرسي:

النسبة % 64 منهم قالوا عن الأساتذة المنتخبين بأنهم لا يدركون حقيقة دورهم في مجالس التربية والتسيير، والسبب يعود إلى أنهم لم يتلقوا تكوينا في هذا المجال، وكان الواجب أن يلموا ببعض الأبجديات على الأقل إن لم تكن دورات تكوينية متخصصة، ويمكن استغلال العديد من المباني المعدة لهذا الغرض في المتوسطات وفي الثانويات لهذا الغرض، ولكن يبدو أن الاهتمام بالإدارة والتسيير المدرسي غالبا ما يكون من نصيب أهل الاختصاص في هذا المجال مثل المديرين والمقتصدين وأحيانا بعض المستشارين التربويين في حدود ضيقة جدا. هذه النسبة تبين أن أغلبية الأساتذة ممن هم ممثلين في هذه المجالس التسييرية، خبرتهم ضعيفة في هذا الميدان، ولولا أن بعضهم، سعى نحو القوانين يجمعها من هنا وهناك ما استطاع أن يكون عضوا فاعلا في المجلس الذي يترأسه المدير العنصر الوحيد الذي يدرك ماهية التسيير: أحيانا بعض المديرين يعملون على توعية الأعضاء الذين معهم لتتضح الأمور أمامهم، وأحيانا يتم أخذ أصوات الأساتذة من أجل تمرير المشاريع. هذه النخبة لو أنها تكونت تكوينا إداريا وبيداغوجيا مناسبا لتمكنت من خدمة العملية التربوية بشكل جيد باعتبار أن الأساتذة هم الذين يعرفون الاحتياجات التي تستحقها العملية التربوية لصناعة بيئة تربوية وتعليمية جيدة. أما النسبة % 60.7 تعبر عن رأي المبحوثين في تكوينهم الإداري الذي تلقوه قالوا بأنه تكوين كاف، وهذا يبين بأنهم اكتسبوا تكوينا في مجال التشريع المدرسي، باعتبار أن التكوين الأولي السريع الذي تلقاه الجامعيون أو الذي درسه المتكونون في المدارس العليا أو في المعاهد التكنولوجية، جميعا تلقوا دروسا تتعلق بالتشريع المدرسي الذي يعرفهم حقوقهم وواجباتهم، والذي يتحول ميدانيا إلى بيداغوجيا قانونية تعرف طرق التعامل القانوني مع التلاميذ يقابل ذلك النسبة 39.3% من المبحوثين قالوا بأن تكوينهم تكوينا غير كاف، وهذا يدل على أن هؤلاء الأساتذة لم يدركوا أهمية تلك المقاييس لما كانوا طلابا، الأمر يجعلنا نقترح أن يكون هناك تكوينا مستمرا يهتم بغرس هذه المعارف التشريعية التي تتحول إلى بيداغوجيا تعاملية تلقائيا، فهناك في المقاييس المدروسة، العديد من النظريات المهمة مثلا: نظرية الحق والواجب التي بها، يمكن للأستاذ أن يُكون التوازن المطلوب أثناء التعامل بين التلاميذ، وضبط العلاقات الداخلية والخارجية.

والنسبة% 38.5 تمثل رأي الأساتذة في المنتخبين بأنهم لا يدركون أهمية دورهم في مجلس التربية والتسيير بالمقارنة بتكوينهم الذي تلقوه في مجال التشريع المدرسي . هي نسبة كبيرة تبين أن هناك ضعفا حقيقيا في مجال الممارسة الميدانية و يؤكد هذا أنه لابد من أن يشترط أن يكون هناك تكوينا تشريعيا إداريا وبيداغوجيا بعد القيام بعملية الانتخابات مباشرة للفائزين، أو أن يكون هناك تكوينا خاصا يُتوج بتقديم شهادة، تكون ضمن ملف الترشح للتمثيل في مثل هذه المجالس، هناك صيغ إدارية متعددة يمكن العمل بها، المهم أن يكون المشارك في هذه المجالس مدركا لأدواره، وهذا يمكنه من الفاعلية والأداء الحسن. أما النسبة 26.5% فتمثل رأي المبحوثين في المنتخبين الذين لا يدركون أهمية دورهم في مجلس التربية والتسيير، ولهم تكوينا غير كاف في مجال التشريع المدرسي. إن أعمال هذه

المجالس غالبا ما تكون مجسدة في الواقع لذلك يمكن لكل فرد تقييم أعمال المشاركين في هذه المجالس. بينما نجد النسبة% 22.2 تمثل رأي المبحوثين في المنتخبين، بأنهم يدركون أهمية دورهم في مجلس التربية والتسيير بالمقارنة بتكوينهم الكافي في مجال التشريع المدرسي. هؤلاء يرون أن زملائهم يحسنون الأداء، هناك رأيين عند فئتين مختلفتين من الأساتذة: رأي أول يقول بأن المنتخبين لا يؤدون أدوارهم، وهي الفئة الغالبة، ورأي ثان يتحدث عن نفس الفئة يصفها بأنها تحسن الأداء.

5. 2 العلاقة بين إدراك الأساتذة المنتخبين في مجلس التربية لدورهم وتدارك نقصهم في مجال التشريع المدرسي:

النسبة % 60.7 منهم قالوا بأنه لابد من مطالعة القوانين ، لأن التشريع المدرسي هو مجموعة قوانين مسطرة، هناك كتب متعددة في هذا المجال يمكن الرجوع إليها، حتى تكون تصرفات الأستاذ محمية، يمكن أيضا الاطلاع على الإنترنيت، هناك مواضيع كثيرة، بل وهناك منتديات خاصة تناقش كل القضايا المتعلقة بالأستاذ، هذه النسبة إذا ما قارناها بالنسبة السابقة التي تحصي الأساتذة الذين لهم ثقافة متعلقة بالمواضيع التشريعية في الجدول السابق والتي تقدر بـ **%** 60.3 نجد أن تلك النسبة مرتفعة لأن للأساتذة مكتبات أو لهم اطلاع بالإنترنيت، وهذا يدل على أن الجانب التكويني النظري هو المتفشي ويحتاج الأستاذ إلى تجريب معارفه في الميدان واختبارها، حتى يمكن أن نقول أنه يمتلك تكوينا حقيقيا. ونجد النسبة % 39.3من المبحوثين قالوا بأنه لابد من احتكاك الأستاذ بزملائه الأساتذة أصحاب الخبرة، لأنه بهذه المخالطة يمكن أن يكتسب الأستاذ تكوينا ميدانيا. عندما نقارن بين الكيفيتين البارزتين التي اختارها الأساتذة المبحوثين في تدارك نقص التكوين في المجال التشريعي، نجد أن الطريقة الأولى ركزت على الجانب النظري، والطريقة الثانية ركزت على الجانب الميداني، والأفضل هو الجمع بين الطريقتين ، وبدون شك هناك طرق أخرى لذلك فإن التكوين الإداري والتشريعي، هو الذي يتكفل بإمداد الأساتذة، وهو الذي يكونهم التكوين المتزن الحديث، وهذا ما يسمى عند بعض الباحثين العرب وغيرهم بالتكوين المهني للأستاذ أو التربية المهنية، التي تعرفه حقوقه وواجباته.

5. 3 العلاقة بين عوائق أداء الأساتذة المنتخبين لدورهم في مجلس التربية وتكوينهم في مجال التشريع المدرسي:

النسبة % 53.5 منهم قالوا أن أهم العوائق يعود سببها إلى عدم وعي الأساتذة بدورهم، وحكموا على أن الضعف موجود عند زملائهم، في مقابل معوقات الإدارة، وهذا الحكم فيه المصداقية الكافية ويؤكد أن أساتذتنا فعلا محتاجين إلى تكوين إداري وبيداغوجي، مثلا معلوماتهم عن كيفية إدارة الصف ناقصة لأن دراسة هذه المعلومات باب مفتوح لدراسة نظريات الإدارة المختلفة التي من ضمنها الإدارة بالجودة الشاملة، والحكم الراشد، وغيرها من نظريات تفتح الشهية لمعرفة فنون الإدارة المختلفة. في حين نجد النسبة 46.3 % من المبحوثين قالوا بأن السبب يعود إلى تسلط الإدارة، لاشك أن هذا واحد من الأسباب المهمة المؤثرة في نجاح العملية التربوية، وقد أثبت الواقع أن المدير الجيد، غالبا ما تكون مؤسسته جيدة لأنه عندما يحسن الإدارة، يعمل على توفير جو دراسي جيد، وبيئة مناسبة تمكن الأستاذ والتلميذ كلاهما من العمل، وقد أثبتت دارسات علمية عديدة، وأكد

الواقع ذلك، هناك مؤسسات كان مستوى تحصيلها ضعيفا جدا، فلما تولى أمرها مدراء متمكنون تغيرت نتائجها مباشرة. مع الأسف هناك بعض الإدارات المستبدة تختار أساتذة معينين لا يملكون قدرات التسيير والمتابعة، من أجل تمرير المشاريع دون اعتراض. وهذه النسبة تبين بأن هذا النوع من الإدارات موجود، وضعف الأساتذة يؤكد وجودها لأن اللوم وقع على هذا الأخير فلولاه ما استطاعت الإدارة السيئة فعل شيء، فهو يتحمل المسؤولية أكثر من غيره، ومن جهة أخرى فإنه يحتاج لتكوين شامل بيداغوجي وإداري حتى يتمكن من أداء واجبه على الوجه الحسن ولا يمكن استغلاله.

5. 4 العلاقة بين التعامل مع وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة وتدارك النقص في التكوين:

النسبة % 49 منهم قالوا أنها عادة إدارية. من المعلوم أن هذه الوثيقة التنظيمية، هي بمثابة الدستور، كلما كانت مصاغة بشكل جيد، وتعمل الإدارة على التزام بها، ومتابعة ذلك متابعة صارمة ومرنة، كلما حل النظام في المؤسسة، وكلما كانت عبارة عن حبر على ورق، كلما حلت الفوضى في المؤسسة، والتسيب وغير ذلك من الصفات السلبية، هذه الوثيقة المهمة التي تعطي للعمل البيداغوجي تأثيرا بارزا، مهملة في مؤسساتنا التعليمية مع الأسف، بشهادة هؤلاء الأساتذة المبحوثين الذين يكاد يصل عددهم إلى النصف، وهذا التسيب له أسباب عديدة، أولها التكوين البيداغوجي والإداري عند الأساتذة والإدارة، وله أسباب لها جذور اجتماعية وتاريخية ونفسية وتربوية. وله تأثيرات على مجالات مجتمعية خطيرة، من أهمها الجانب الأمني، إذ أن أولياء التلاميذ أصبحوا يرافقون أبناءهم أثناء الذهاب والإياب من المدرسة، لأن ظاهرة التسيب أصبحت ظاهرة اجتماعية منتشرة، لاشك أن بداية الإصلاح تبدأ من المدرسة، ويتولاها الأساتذة الذين يعملون على غرس القيم التي تنمو فيما بعد لتحمي ظلالها المجتمع برمته. وهذا الأمر يعتبر سياسة إصلاحية كاملة تمتد جذورها في المنهاج المدرسي وبقية المناهج المجتمعية الأخرى، ولها علاقة بالملف الأمني التربوي أكثر من غيره. النسبة % 43.7 من المبحوثين قالوا بأنها التزام للأساتذة والتلاميذ على حد سواء، وبهذه القوانين المحدد والموافق عليها من جميع الأطراف يمكن صناعة بيئة بيداغوجية، إذ أن التلاميذ بالتزامهم بها يُحلون النظام المستهدف من خلالها، هذه النسبة تبين بأن هناك إرادة مستعدة لتطبيق القوانين، وبذلك يمكن أن يكون هناك جو الانضباط الذي يُسهم في إحلال البيئة البيداغوجية التي تمنع مختلف الانحرافات من التوالد، وبذلك فإن الأستاذ وتلاميذ كلاهما سينشغلان بتفعيل العملية التعلمية التعليمية. النسبة % 32.5 من الذين يرون أن مطالعة القوانين هي الحل، مع أن رأيهم في الوثيقة أنها عادة إدارية، هؤلاء رغم أنهم اختاروا الرأي السهل المتمثل في مطالعة القوانين لتدارك نقص التكوين عند الأستاذ، لا يهتمون بتطبيق القوانين، ولا يحكمون على هذه الوثيقة الهامة، التي تحمل معنى ميثاق الشرف، والتعهد على تطبيق ما فيها ويرون بأنها عادة تعودت الإدارة أن توزعها مع بداية كل سنة، مما يدل على أنهم لا يعيرونها اهتماما، ولا يرون فاعليتها، مما يساهم في تعكير الجو البيداغوجي، وفي نفس الوقت يدل على وجود انفصام بين الأساتذة والإدارة، وهذا أمر سلبي من أسبابه نقص التكوين البيداغوجي والإداري عند هؤلاء الأساتذة. بينما النسبة % 27.7 من

المبحوثين يرون أن مطالعة القوانين هي الحل ويرون بأنها التزام للأساتذة والتلاميذ.هؤلاء نظرتهم إيجابية معاكسة للنظرة السابقة، تؤكد على وجود وعي تربوي بيداغوجي يسهم في صناعة التلاحم بين الإدارة والأساتذة، وصناعة البيئة التعلمية التعليمية، التي تعمل على انتشار جو النظام والانضباط بين التلاميذ. بينما النسبة % 14.7 من الذين يرون أن الاستفادة من أصحاب الخبرة هو الحل ويرون في الوثيقة بأنها عادة إدارية، هؤلاء رغم أن نسبتهم منخفضة إلا أن تأثيرهم يتجه اتجاه سلبي، يعمل على تنمية شرخ الاختلاف بين الإدارة والأساتذة، لأن كلمة عادة إدارية تعني أن هذه القوانين لا تعرف تطبيقا بل هي ورقة تعودت الإدارة تقديمها للتلاميذ كروتين، من أجل وضعها في دفتر التلاميذ ليراها المفتشون بعد ذلك.

5. 5 العلاقة بين التعامل مع وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة وتدارك النقص في التكوين:

النسبة % 83.8 منهم قالوا لابد من تحميل التلاميذ المسؤولية، هذه النسبة المرتفعة جدا تؤكد أن الأساتذة مدركين لأهمية التغيير الذاتي نظريا، إذ أن تحميل التلميذ المسؤولية، سيجعله فردا إيجابيا يُحسن التصرف في المواقف كلها، وهذا هو هدف التدريس بالمقاربة بالكفاءات في الحقيقة الأمر ، لأن معني تحمل المسؤولية أن يمتلك الكفاءات التي تمكنه من تحقيق كل هدف منشود. بينما النسبة % 8.7 من المبحوثين قالوا بأن هناك أساليب أخرى يمكن استعمالها من أجل توليد الرغبة عند التلاميذ، مثل استعمال أسلوب التدرج في تعليمه وتربيته، ومثل استعمال أسلوب الحوار في مخاطبته، وغير ذلك من الأساليب التي تصب في بوتقة تحميل التلاميذ المسؤولية، وبذلك فإن النسبة تزداد تضخما وتصبح % 92.5. بينما نجد النسبة % 7.5 منهم قالوا: بأن تسهيل الأسئلة هو الأسلوب المناسب. هؤلاء الأساتذة القلة مع الأسف يستعملون أساليب مخادعة لا يمكن أبدا أن توصف بأنها تربوية، لكونها تخادع التلميذ وتحاول إرضائه من خلال الكذب عليه، يمكن أن يتحصل على نتائج عالية لكنها لا تعبر عن الحقيقة التي ستصدمه يوما حتما. في المقابل نجد النسبة % 40.8 من الأساتذة اعتبروا التعامل مع وثيقة النظام عادة إدارية، وقالوا لابد من تحميل التلاميذ المسؤولية، نلاحظ التناقض واضحا بين الرأيين فمن جهة هم لا يعطون لهذه الوثيقة قيمة، ومن جهة أخرى يريدون من التلميذ تحمل المسؤولية، في حين كان الأحسن هو التعاون مع الإدارة لإنزال القوانين المكتوبة في وثيقة النظام في أرض الواقع من خلال الاحتكام إليها، وأن يكون الأساتذة قدوة حسنة ليُقتدى بهم، ومن جهة أخرى يعملون على تربية تلاميذهم بمختلف الأساليب التربوية مثل التربية بالعادة، والتربية بالملاحظة والتربية بالحدث، والتربية بالمرافقة وبالمتابعة وحتى أساليب العقاب التي من ضمنها أسلوب الضرب ...إلخ. النسبة% 38 من المبحوثين اعتبروا التزام للأساتذة والتلاميذ أحسن طرق التعامل مع وثيقة النظام قالوا لابد من تحميل التلاميذ المسؤولية، هذا التوافق يسهل العملية التربوية، إذ أن وثيقة النظام الداخلي تجمع أهدافا مشتركة تجسيدها من طرف الجميع يصنع جوا تربويا مناسب للتعلم، عندما يرى التلميذ هذا التوافق في اتباع الأهداف لا يمكنه أن يتفلت من مسار النظام، ولا يمكن لفيروس الانحراف أن يعيش في هذا الجو النظيف، الذي يُعلم التلميذ كيف يتشرب القيم . إذ أنّ من وظيفة المدرسة بالإضافة إلى إكساب الطالب

والتلميذ المهارات العلميَّة والمعرفيّة المختلفة، إكسابه جانبا كبيرا من القيم والأخلاق والاتجاهات الإيجابيّة في الحياة، فالمدرسة وما تقدمه من منهاج، ومدرسين، ونظم تعليميّة، ووسائل منبعٌ خصب للقيم والاتجاهات السلوكيَّة عند الأفراد، وهناك نماذج وأمثلة على القيم والاتجاهات السلوكية في المدرسة، كما أنّ هناك سبل لنشرها، ومعوّقات تعترض تحقيق ذلك في ذات الوقت. أمثلة على القيم والاتجاهات الإيجابية هناك العديد من التنظيمية المدمجة في وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة، وهناك القيم السلوكيَّة والاتجاهات يمكن إكسابها للتلميذ والطالب في صفوف المدرسة، أثناء مخالطة التلاميذ لمدرسهم، وهم يتفاعلون مع بعضهم بعضا، نذكر منها: الإيثار، والتعاون والبذل والعطاء، والتضحية، والكرم والسخاء، والجدُّ والمثابرة، والحياء، واحترام الكبار بدءا من المدرسين، واحترام الغير وتقدير أراءهم والنظافة، والعمل في فريق، وحب الجماعة عموما، والانتماء للوطن خصوصا، وحبُّ المجتمع انطلاقا من حب المدرسة، وغير .

5. 6 العلاقة بين الاستفادة من دفتر المراسلة وتطبيق أحسن أسلوب لتوليد الرغبة عند التلاميذ:

النسبة % 51.7 تمثل المبحوثين الذين قالوا بأنهم لا يستفيدون منه، بالرغم من أن هذا الدفتر كان مطلبا من مطالب الأساتذة كونه وسيلة فعالة من وسائل التواصل بين المدرسة والأسرة، إلا أن هذه النسبة تبين أن الأساتذة لا يفعلون هذه الوسيلة، وهذا يدل على أن هناك انفصام وعدم تواصل بين البيت والمدرسة، هذه من الحقائق التي يلمسها كل من مارس مهنة التعليم، إذ أن أولياء التلاميذ غائبين تماما لا يُرى لهم وجودا إلا في حالتين في بداية السنة: الحالة الأولى في حالة رسوب ابنهم أو نقله من مؤسسة إلى أخرى، وفي الحالة الثانية عند استلامهم المبلغ المالي الذي قرره الرئيس بوتفليقة للفقراء والمعوزين. هذا الغياب جعل بعض الأساتذة يمل من تسجيل ملاحظاته على دفتر المراسلة، وبسبب انعدام المتابعة الإدارية لهذا العمل زهد عدد من الأساتذة في هذه الوسيلة، بل إن بعضهم وجدها عملا إداريا لا فائدة منه فتركها، وقد لاحظت أن هذه الوسيلة استقبلت في بداية تشريعها بشكل جيد كان يعبر عن التعاون والترابط بين الأسرة والمدرسة، في زمن كان المدرس يزور التلميذ في منزله إذا مرض أو تغيب أو حدث له طارئ، ويجب أن لا ننسى أن الفردانية المجتمعية لم يكن انتشارها كما هو عليه الحال اليوم، وهذه الظاهرة في حد ذاتها تستحق البحث والدراسة باعتبارها من الظواهر الاجتماعية التي تولدت بشكل مريع بعد أحداث التسعينيات من القرن الماضي أو ما يسمى بالعشرية السوداء. أما النسبة 48.3% من المبحوثين فقالوا بأنهم يستفيدون منه. الحقيقة أن دفتر المراسلة هو وسيلة ربط بين المدرسة والأسرة، ووسيلة اتصال بين الإدارة والأساتذة من جهة والأولياء من جهة أخرى، ووسيلة لتدعيم العلاقة بين الأولياء والمؤسسات التربوية. والهدف منه هو:1- تمكين الأولياء من متابعة تمدرس أبنائهم.2- الاطلاع على نشاطات أبنائهم داخل المؤسسة.3- الاطلاع على مختلف الأنشطة بالمؤسسة.4- الاطلاع على غيا بات وتأخرت أبنائهم.5- الاطلاع

على النتائج المدرسية التي تحصل عليها أبناؤهم سواء عن طريق الفروض، أو الواجبات المنزلية، أو المراقبة المستمرة،...إلخ أسبوعيا وشهريا.6- الاتصال بأساتذة المواد المقررة.7- الاطلاع على توصيات مصالح حفظ الصحة المدرسية. كما نرى فإن هذا الدفتر يمثل وسيلة تواصل ممتازة بين المدرسة والبيت. لذلك فإن الأساتذة الذين تمثلهم هذه النسبة يمكن اعتبارهم من الأساتذة الذين يملكون وعيا تربويا جيدا، إذ أن لهذه الوسيلة التربوية تأثيرا على صناعة البيئة التربوية للمؤسسة ولها امتدادات تربوية وبيداغوجية مختلفة، يمكن استغلالها في تحسين المستوى التربوي والدراسي لدى التلاميذ والطلاب. وقد شرعت بعض المديريات في العمل بدفتر المراسلة الرقمي كما هو الحال في ولاية المدية الرائدة في هذا المجال، وهذا العمل وإن كان في بدايته إنما يدل على قوة التأثير الإعلامي والتكنولوجي، وهو من مستجدات الرقمنة الحديثة التي ستعمل حتما على تطوير المدرسة الجزائرية فتنقلها من التقليدية القسرية إلى الحداثة المعاصرة الإيجابية التي تقوم على التأصيل والفاعلية. والنسبة% 43 تمثل الأساتذة الذين لا يستفيدون من دفتر المراسلة، في نفس الوقت يرون أن أحسن أسلوب لتوليد الرغبة عند التلاميذ هو تحميلهم المسئولية، هؤلاء ينقصهم الوعي التربوي والبيداغوجي، وهذه النسبة تؤكد انتشار هذا التوجه السلبي وتثبت ذلك أيضا، فكيف يمكن تعويد التلاميذ والطلاب أخلاق الإيجابية في التعامل الذي من مؤشراته تحمل المسؤولية وهناك انفصام علاقة بين مدرستهم وبين أسرهم؟، في حين نجد النسبة 40.8% تمثل الأساتذة الذين يستفيدون من دفتر المراسلة، في نفس الوقت يرون أن أحسن أسلوب لتوليد الرغبة عند التلاميذ هو تحميلهم المسئولية. هذه النسبة المرتفعة تؤكد أن في الأساتذة المبحوثين عناصر إيجابية واعية بإمكانها أن استغلت من طرف الإدارة في نشر هذا النوع الجيد من الوعي التربوي وفي تجسيده ميدانيا. وتبين أيضا أن الإدارة لا تقوم بواجبها كما ينبغي إذ أن من مهام المدير متابعة دفاتر المراسلة والاطلاع على وسائل التواصل التي تربط المدرسة بالأسرة، وبإمكان الإدارة أن تستعمل الضغط المادي على الأساتذة فكل أستاذ لا يقوم بدوره في هذا المجال تنقص نقطة مردوديته.

5. 7 العلاقة بين أدوار وثيقة دفتر المراسلة للمؤسسة وأحسن أسلوب لتوليد الرغبة عند التلاميذ:

النسبة % 65 منهم قالوا بأن أهم أدوار وثيقة دفتر المراسلة تتمثل في كونه أداة جيدة من أدوات التواصل بين المدرسة والأسرة، وهي نسبة جيدة تبين بأن أهم أهداف وضع الوزارة المعنية هذه الوسيلة ضمن المنهاج التربوي ماثل وواضح للأساتذة، وبذلك فإن عمليات التواصل مع الأولياء يجب أن تكون مستمرة، باعتبار أن العنصر البشري المحرض على التعلم والمتابع يتمثل في أولياء التلاميذ، فهؤلاء يجب أن يفسح لهم المجال ليؤدوا أدوارهم

التعليمية كما ينبغي وفي أحسن الظروف، من الواجب أن يكون سؤال الوالد ابنه عن مستواه الدراسي يكون بأن يطلب منه أن يطلعه على دفتر المراسلة، ليرى ملاحظات الأساتذة، لكن في المقابل هناك بعض الأساتذة عندما يُفعلون دورهم ويسجلون ملاحظاتهم يكونون قد أقاموا جسورا من التواصل عن طريق الحوار المكتوب، والبعض الآخر يكون قد قطعه. والغريب الملاحظ في ارتفاع هذه النسبة أن جل الأساتذة يدركون ماهية الهدف الأسمى لهذه الوسيلة مع ذلك يتقاعسون عن قيامهم بأدوارهم كما راينا ونرى في هذه النسب المستقاة من هذه الجداول. أما النسبة 22.7% من المبحوثين قالوا بأنه لضبط القسم، لاشك أن هؤلاء الأساتذة يعلمون أهمية الدور التواصلي بينهم وبين الأسرة، لكنهم هنا فضلوا ذكر دور آخر هو أن هذا الدفتر يسهم في ضبط القسم، كيف ذلك؟ إن أسلوب التخويف مثلا من الأساليب المهمة، مجرد تهديد التلميذ بتسجيل بعض الملاحظات في الدفتر ليطلع عليها أهله، يكبحه مما يسهم في ضبط القسم، بالإضافة إلى أن تذكيره بما في بنود النظام الداخلي يجعله يرتدع ويخضع للقانون، وهذه كلها تربويات من الواجب تعليمها للتلميذ. والنسبة % 12.3منهم قالوا غير ذلك. هناك من الأساتذة من له رأي آخر يختلف عن الخيارات المقترحة في الاستمارة، وهؤلاء بعضهم يرى أن دفتر المراسلة من الإداريات المرهقة للأستاذ التي لا داعي لها، وبعضهم يرى بأنه تحول إلى بطاقة الدخول فقط لأن الإدارة تمنع من لم يحضره من الدخول للمؤسسة، وهناك من يرى أنه وسيلة تواصلية غير مُفعلة من طرف الإدارة بالتالي فإنه أصبح عائقا للجميع. كما نرى فإن هناك العديد من الآراء المختلفة التي تبين بأن المؤسسات التربوية تفتقر إلى بعض الممارسات التي تفعل أساليب الحوار، إذ أن هذه النسبة تعبر عن رأي بعض الأساتذة الذين لم يعوا ماهية دور هذه الوسيلة، بسبب الممارسات الخاطئة في الميدان. النسبة% 43 تمثل الأساتذة الذين يعتبرون دفتر المراسلة أداة تواصل بين المؤسسة التعليمية والبيت، في نفس الوقت يرون أن أحسن أسلوب لتوليد الرغبة عند التلاميذ هو تحميلهم المسئولية. لاشك أن هؤلاء الأساتذة يُطبقون أسلوب الملاحظة والمتابعة باعتباره من أهم الأساليب التربوية والبيداغوجية، التي تُسهم في صقل شخصية التلميذ وتوجيهه ليكون عنصرا فاعلا في المجتمع وهو ما نعبر عنه بأنه فرد يتحمل المسؤولية، أي أنه يكون فردا ذا كفاءات وقدرات تمكنه من أداء أدواره المجتمعية على أحسن الوجوه مستقبلا، هذه النسبة تبين عدد الأساتذة الذين يرون أن التواصل مع الأولياء هو الذي يحقق ذلك، يعون أن التربية عملية تعاونية مشتركة بين المدرسة والأسرة، ومن ثم فإنهم يعطون لهذه الوسيلة أهميتها، باعتبار أن الانحراف ينشأ عندما يشعر التلميذ بالفراغ بين المؤسستين، هذا الفراغ يسمح بمخالطة فئات مجهولة قد يتأثر بها التلميذ، مثل رفقاء السوء الذين ينحرفون به تدريجيا نحو متاهات ومهاوي خطيرة يصعب تداركه بعد وقوعه فيها، لكن بمطالعة دفتر المراسلة، يمكن اكتشاف

الخطر قبل الوقوع فيه. أما النسبة 21% التي فتمثل رأي الأساتذة الذين يعتبرون دفتر المراسلة أداة لضبط القسم بهدف توليد الرغبة عند التلاميذ ليتحملوا المسؤولية، إن هؤلاء الأساتذة بدون شك يدركون أهمية التواصل بين البيت والمدرسة، لكنهم يحملون أنفسهم المسؤولية، وينطلقون في العملية التربوية عندما يجعلون من هذا الدفتر وسيلة لضبط القسم، من باب أولى هو وسيلة تنتقل إلى البيت لتضبط التلميذ فيه، وبذلك فإن هؤلاء تحدثوا بلغة الميدان ولغة العمل التطبيقي، باعتبار أن ضبط القسم سينتقل إلى البيت، لينضبط كذلك بأن يعمل التلميذ على إعداد واجباته التي كلفه بها أستاذه، أو مراجعة دروسه التي سيسأله عنها أستاذه، أو غير ذلك من العمليات التدريسية، التعليمية التعلمية.

5. 8 العلاقة بين التعامل مع وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة والتعامل مع فوضى التلاميذ:

النسبة % 55.7 منهم قالوا بأنهم يسمحون بها، هناك فرق بين فوضى وفوضى، هناك الفوضى التي تشير إلى وجود الإهمال والعبث، سببها أن الأستاذ لا يتحكم في إدارة قسمه، بسبب ضعف شخصيته، أو بسبب تركه الحبل على الغارب، فهو لم يخطط لدرسه، وهناك من الأساتذة من مات ضميره تماما، لا يرى في التعليم إلا جانبه المادي، فهو وسيلة للكسب، بعض هؤلاء قد يخرج من القسم ليطيل لحظات محادثته مع زميل له، وأحيانا قد يخرج هاتفه ليحادث غيره غير آبه لأمر تلاميذه...، لاشك أن هذا النوع من الفوضى سلبي، لكن هناك نوع آخر منها ضروري وفعال، فعندما يكون موضوعها مناقشة بين التلاميذ، أو أسئلة من ذا وذاك فلا حرج منها، بل إنها في هذه الحالة من مؤشرات الاهتمام والمتابعة، يمكن أن نشبهها بما يُعرف في النظريات السياسية بالفوضى الخلاقة، والمعيار يتمثل في عدم الخروج عن موضوع الدرس، ومع ذلك فإن القسم الذي يسوده حوار منظم، يخلو من كل مظاهر الفوضى التي إن وجدت فإنها تكون لفترة وجيزة، باعتبار أن الاستماع من أهم وسائل الحوار الجاد الذي يؤدي إلى التفاهم والاتفاق وقد بينت الطرق والنظريات الحديثة أن هناك أنواعا جديدة من طرق واستراتيجيات التدريس نذكر منها نظرية الذكاءات المتعددة. أما النسبة 44.3% من المبحوثين فقالوا بأنهم لا يسمحون بها بتاتا. كان هذا الأسلوب هو الشائع قديما، في المقاربة بالمضامين باعتبار أن الأستاذ وحده الذي يتكلم، لذا كان الوجب على كل التلاميذ والطلبة حسن الاستماع. النسبة % 26.3 منهم قالوا بأنهم يسمحون بها، هؤلاء يسمحون بالفوضى باعتبار أنهم يحبون التنصل من الالتزامات التنظيمية، ويرون أن وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة عادة إدارية، أي أنها تسبب لهم عوائق لذلك تجد أنهم وإن اطلعوا عليها لا يهتمون بها، وكان الواجب أن يقتبسوا منها نظاما داخليا يطبقونه في أقسامهم، مع الأسف نجد هؤلاء يسمحون بالفوضى لا لأنهم يعتبرونها من نظريات الذكاءات كلا، وعندما يتجاوز التلميذ حده لا يجدون طرقا يعالجون بها الموقف بل عادة ما يخرجون التلميذ ليقف عند الباب خلافا للنظام التشريعي الجزائري، أو يرسلونه للإدارة. وهم بهذا التصرف لا يدركون أنهم ينقصهم وعي تربوي وبيداغوجي، وأنهم لا يحسنون إدارة وتسيير أقسامهم، ولا يعلمون أن هناك علوما تربوية تهتم بهذه القضايا. أما النسبة% 24.8 من المبحوثين قالوا

بأنهم لا يسمحون بها بتاتا، ويرون في وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة إلزاما لهم وللتلاميذ، هؤلاء الأساتذة لهم رؤية معاكسة تماما للنوع السابق، فهم يطبقون القوانين تطبيقا جامد لا مرونة فيه، ومن هنا فإنهم يمثلون الطرف الآخر في تعاملهم، والواجب أن لا يكون هناك لا إفراط ولا تفريط. والنسبة % 22.7 من الأساتذة المبحوثين قالوا بأنهم لا يسمحون بالفوضى بتاتا، ويرون في وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة أنها عادة إدارية، فوقعوا بذلك في التناقض، لأنهم من جهة يعتبرون أن لا فائدة من النظام ولا بوثيقة النظام داخل المؤسسة، ومن جهة أخرى يطالبون التلاميذ بالنظام والالتزام بترك الفوضى. هؤلاء لم يتعودوا ولم يتعلموا كيفية تطبيق اللوائح والنظم، أي أن تكوينهم الإداري والبيداغوجي ضعيف، فلا بد من تقويمهم وإصلاحهم حتى يؤدوا مهنتهم على الوجه الحسن. أما النسبة% 18.8 من المبحوثين قالوا بأنهم لا يسمحون بها بتاتا. ويرون في وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة إلزاما لهم وللتلاميذ، هؤلاء وإن كانت نسبتهم في النسب المذكورة هي الأقل، إلا أنهم لا يتناقضون ويمثلون المدرسة الكلاسيكية التي تفرض الاستماع ليكون التعلم باعتبار أن الأستاذ يتكلم ويأمر والتلميذ يستمع وينفذ. بلا شك فإن هذا الجيل الذي نشأ في جو الحرية لا يمكن قهره بمثل هذه الأساليب لذلك فإن ضبط القسم عادة ما يكون بأساليب العنف والشدة وهذا ما سنتناوله فيما يأتي بإذن الله تعالى.

5. 9: العلاقة بين: كيفية التعامل بدفتر المراسلة والتعامل مع فوضى التلاميذ:

النسبة% 34.7 تمثل الأساتذة الذين يرون في دفتر المراسلة وسيلة تواصل مع الأولياء، ويسمحون للفوضى مطلقا بأن تكون في القسم، ارتفاع هذه النسبة عن غيرها في الجدول أمر إيجابي يبين أن هناك شكل تربوي جيد هو السائد في الأقسام، وذلك بغض النظر عن إدراك الأساتذة لأهمية ذلك أو عدم إدراكهم، ولأن الفوضى أنواع فقد يكون مسموح بها لقصد، وفي فترات معينة، عند المناقشة مثلا في هذه الحالة هي فوضى خلاقة ومرغوبة، أما الحالة الأخرى التي هي موجودة ولكنها نادرا ما تكون، هي تلك الفوضى العبثية التي تنبئ بأن الأستاذ غير موجود، هذا النوع لا نتحدث عنه، لأنه وإن وجد فهو قليل ونادر، أذكر أن أحد الأستاذات المتمكنات طلبت من المدير أن يكلف أحد المستشارين ليحرس التلاميذ وهي تقوم بالتدريس، كان قسمها كله فوضى، لكنها عندما تحاورت مع إحدى زميلاتها بينت لها أن هناك طرقا عملية للتحكم في القسم، فجربتها واستطاعت عن طريق استعمال أسلوب التعزيز وتقديم المكافأة على البحوث المنجزة في البيوت أن تجلب اهتمام التلاميذ، وأن تكون بعد ذلك من أمهر الأساتذة، لقد كان خطابها أعلى من مستوى التلاميذ لذلك لم تتمكن من جلب انتباههم، خاصة وهي تدرس لغة أجنبية، ولقد استعانت بدفتر المراسلة وكانت تسجل ملاحظاتها دوما وتستدعى أحيانا بعض أولياء التلاميذ، كل هذا أكسبها قيمة واحترام في نفوس التلاميذ، فهي سمحت بالفوضى لكنها لما تركتها دون توجيه أصبحت عبثا، وعندما وجهتها أصبحت وسيلة من وسائل التعلم. أما النسبة %30.3 تمثل الأساتذة الذين يرون في دفتر المراسلة وسيلة ضبط للقسم، ولا يسمحون للفوضى بتاتا، هؤلاء الأساتذة كما ذكرنا

سابقا، يعتمدون على استراتيجيات التحكم في القسم باستعمال أساليب العنف والتهديد، وفرق كبير بين تلميذ يتعلم عن طواعية وآخر يتعلم بقسر وجبر، لاشك أن النفس البشرية تميل للنوع الأول باعتبار أن الله خلق الناس أحرارا. وهنا فإن الأستاذ يستعين بالدفتر الذي يعلم أن أولياء التلاميذ يطلعون عليه ويجعل منه وسيلة لضبط قسمه، ومعلوم أن هناك أنواع من الأساتذة: بعضهم يملك شخصية قوية، ولا يحتاج لاستعمال وسائل الضغط للتحكم في القسم، وبعضهم يتفنن في استعمال هذه الوسائل، فهو في صراع دائم مع التلاميذ، ولو أدرك أن هناك وسائل أخرى مثل التحضير الجيد، والقدوة الحسنة، واحترام التلاميذ وحبهم...إلخ من الوسائل المعنوية لاستعملها لأن لها تأثير أقوى بكثير من وسائل الضغط والعنف. والنسبة 14.5% تمثل الأساتذة الذين يرون في دفتر المراسلة وسيلة ضبط للقسم، ويسمحون للفوضى مطلقا، هؤلاء ينتهجون أسلوبا مرنا فهم يضبطون أقسامهم باستعمال دفتر المراسلة لكنهم لا يجعلونه من وسائل الضغط بل للإعلام فقط، وهم عندما يسمحون بالفوضى لا يكبحون التلاميذ دوما، أحيانا يجب أن تكون هناك فوضى فالتلاميذ يعانون مكن حالة مرضية، مثلا في آخر الدرس عندما ينتهي كل شيء ولا يبقى إلا انتظار دق الجرس، في هذه الحالة من الطبيعي أن تكون في القسم فوضى لأن كل تلميذ سيتحدث مع زميله ملاء للفراغ، وأحيانا قد يكون الأستاذ هو المتسبب في الفوضى، مثلا عندما ينتهي من تقديم فقرة من فقرات الدرس ولا ينتقل إلى غيرها، في هذه الحالة الفوضى طبيعية جدا.

5. 10 العلاقة بين مسك وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة والتعامل مع التلميذ المسيء:

النسبة % 58 منهم قالوا بأنهم يستعينون بمستشار التربية، ويختارون هذا الشكل من التعامل مع التلميذ المسيء، هذه النسبة المرتفعة تؤكد ضعف الأساتذة في مجال التكوين البيداغوجي والنفسي، فمن المعلوم أن تلاميذ التعليم المتوسط في أغلبهم تلاميذ مراهقين، وهذا يتطلب من الأستاذ أن يكون على دراية بعلم النفس وما يتعلق به من علوم مرافقة، ليتمكن من حسن تشخيص نفسية المراهق في مختلف حالاته التي يمر بها، معلوم أنها مرحلة حرجة، تحتاج إلى كثير من الصبر والتجاوز، وهنا يجب أن يدرك الأستاذ أنه يتعامل مع شخص يمكن أن يرتكب كثيرا من الحماقات ويندم عليها فورا، فلا يجب استفزازه أمام زملائه، خاصة أمام الإناث بالنسبة للذكور، والملاحظ أن هذه النسبة تمثل الأساتذة الذين يرون أن تقويم التلميذ من مسؤولية الإدارة، التي من مهامها استدعاء أولياء التلاميذ، واتخاذ إجراءات الطرد وغيرها. وهذا التصرف لاشك أنه تصرف غير سليم، لأن الأستاذ يجب أن يكون حكيما في تصرفه، عادلا ومنصفا، وله دراية بفنون التعامل البشري القويم، إن هناك مشاكل يثيرها الإعلام المرئي تجعل التلميذ يسيء التعامل، وهناك مشاكل مجتمعية كثيرة أفرزتها الحياة المعاصرة...إلخ، فلابد للأستاذ أن يعي دوره جيدا لا أن يلقي المسؤولية على عاتق غيره، هناك فرق كبير بين التعامل الناتج عن المساعد التربوي وتعامل الأستاذ الذي يمكنه تقويم كل تصرفات تلاميذه مهما كان نوعها، خاصة وهو يعايشه ويخالطه.

والنسبة 19.3% من المبحوثين قالوا بأن لهم طرقا أخرى يتعاملون بها مع التلميذ المسيء، فهم يقدرون الحالات التي يجب أن يتدخلوا فيها بالإصلاح والتقويم والتوجيه، قالوا يجب أن يكون الأستاذ مرنا، والحالات التي تستدعي تدخل الإدارة. كان من المتوقع عند وضع أسئلة الاستمارة أن تكون هذه النسبة هي الأعلى ولكن. ،أما النسبة 12.7 % قالوا بأنهم يقومون بطرد التلميذ من القسم، الحمد لله أن نسبة هؤلاء الأساتذة هي الأدنى في هذا الجدول، هؤلاء لا يهتمون بإصلاح تلاميذهم، هم يدرسون ولا يريدون أن يعكر صفو مسارهم أحدا فإذا فعلها تلميذا فله الطرد، لاشك أن هذا التصرف ينم عن جهل كبير بنفسية التلاميذ وحسن التعامل معهم، أذكر أني التقيت بأحد الزملاء صباحا على الساعة الثامنة حينما كان الطالب الثانوي بإمكانه أن يدرس التلاميذ كأستاذ متعاقد، قال لي إن التعليم مهنة جيدة فيها عطل طويلة وعمل متقطع أحيا ساعات قليلة في اليوم...إلخ، وبعد مرور ساعتين قال لي التعليم مهنة شاقة جدا كيف استطعتم أن تسكتوا التلاميذ، هناك بعضهم سيء الأدب كيف تتعاملون معه،..إلخ ثم قال لي وداعا أنا لم أخلق لأكون معلما، لكم مني كل التحيات والتقديرات. نعم إن التعليم له متطلبات منها الصبر وسعة الصدر، إن الأستاذ مربي لابد له أن يتحمل تبعات التربية، ولابد له أن يخطط ليصلح تلاميذه، ويحسن التعامل في المواطن الحرجة، أما أن يطرد تلميذا فهذا لعمري عمل سيء لا يجب أن يصدر من معلم الناس الخير قبل المعرفة. النسبة% 32.5 تمثل الأساتذة الذين يتعاملون مع وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة على أنها عادة إدارية، وفي نفس الوقت يستعينون بمستشار التربية وهم يتعاملون بها مع التلميذ المسيء.، هذه المواقف هي التي تكشف وتبرز أهمية النظام الإداري والوثيقة التنظيمية التي يعتبرها عادة فقط ولا أهمية لها، إن البنود والقواعد واللوائح تعمل على اختيار التصرف الملائم، وتبين الحقوق والواجبات، وثيقة النظام الداخلي تتولى وضع المسارات القانونية والتربوية الملائمة والآمنة، وتمنع الأستاذ من أن يتصرف التصرف المشين، لأن في تطبيقه للقوانين حماية وأمن له. النسبة 7.7% تمثل الأساتذة الذين يتعاملون مع وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة على أنها إلزام للأساتذة والتلاميذ، وفي نفس الوقت يستعينون بمستشار التربية وهم يتعاملون بها مع التلميذ المسيء. النسبة% 32.5 تمثل الأساتذة الذين يتعاملون مع وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة على أنها عادة إدارية، ولهم طرق أخرى يتعاملون بها مع التلميذ المسيء.

5. 11 العلاقة بين: مسك دفتر المراسلة والتعامل مع مع التلميذ المسيء:

النسبة% 45 تمثل الأساتذة الذين يمسكون دفتر المراسلة بهدف التواصل مع الأولياء، في نفس الوقت يستعين بمستشار التربية أثناء تعامله مع التلميذ المسيء، بلا شك فإن هذا التناقض يؤكد دائما على أن هناك ضعف في مجال التكوين البيداغوجي الذي من أهم أهدافه أن يتعلم الأستاذ كيف يحسن التعامل مع كل التلاميذ، وأن يدير الصف بشكل جيد، ليصنع بيئة تعليمية مناسبة لتلقي المعارف والمهارات، هذه البيئة التي عدها بعض التربويين من شروط العملية التعلمية حيث جعلوها تتكون من خمسة شروط هي الأستاذ والمتعلم والمنهاج والزمن

والبيئة فإذا عرفنا هذا ووجنا الأستاذ يستعين بالمستشار التربوي فإن ذلك معناه أن هذا الأستاذ لا يؤدى مهنته على الوجه الصحيح فلا يستحق أن نعطيه أبناءنا ليعلمهم ويربيهم، لنتخيل أن هناك أب يستعين بالشرطة كلما حدثت مشكلة بينه وبين أحد أبنائه؟ كما أننا لا نستسيغ أن يفعل أب هذا فكذلك المر بالنسبة للأستاذ، بل الأمر أشد نظرا لأن المدرسة أصبحت تضطلع بوظائف تخلت عنها الأسرة منذ زمن، وعندما ننظر إلى التربية الحديثة نجد أن هناك علاقات قوية تربط التلاميذ بمدرسهم، كانت هي من أهم الأسباب التي أدت إلى نجاحهم نجد ذلك واضحا في كل من المدرسة الفلندية، والمدرسة الكورية والصينية واليابانية...إلخ. مع الأسف فإن ارتفاع هذه النسبة يؤكد بأن الأمر خطير فلابد من مراجعة، وكل الحلول لابد أن تضع التكوين البيداغوجي أولوية من الأولويات التي لابد منها. النسبة 14.7% تمثل الأساتذة الذين يمسكون دفتر المراسلة بهدف ضبط القسم، في نفس الوقت يستعين بمستشار التربية أثناء تعامله مع التلميذ المسيء، لست أدري لماذا انتشرت هذه العادة في مؤسساتنا، عندما نجد أن النسبة 68% تمثل مجموع الأساتذة الذين يرون هذا هو الحل الذي به تتم معالجة مشاكلهم مع التلميذ المسيء، فإن الأمر خطير فعلا، ما هو الحل السحري الذي يملكه هذا المستشار ومعلوم أن تكوينه أقل بكثير من تكوين الأستاذ، كان الواجب أن يستعين المستشار التربوي بالأستاذ، لا العكس وقد كان مثل هذا التصرف في السنوات السابقة عيب وعار، وكان الأستاذ يحرص على أن يبقى ما وقع بينه وبين تلميذه سرا، وأحيانا كان يطلب من هذا الأخير أن ينتظره ليصحبه في الخارج وقد يذهب معه إلى مكان عام كالمقهى بهدف أن يسمع منه وأن يعرف السبب الحقيقي الذي جعله يتصرف ذلك التصرف، وأعرف أحد الأساتذة كان يستعين بالمسجد باعتبار أنه من أهم وسائل التنشئة الاجتماعية، كان الأستاذ يبدع في هذا المجال ولو أن الأمر وقع عند الغربيين لكانت هذه التجارب الرائدة سُجلت في كتب، لكن مع السف ثقافتنا المجتمعية ثقافة شفوية بل قل ثقافة منسية ينساها صاحبها لتواضعه وظنا منه أنه مقصر في المجال التربوي، وأنه لم يفعل شيئا. هذا عمل من أعمال الأستاذ قديما لذلك كانت له مهابته، حتى أن تلاميذه إذا رمقوه من بعيد غيروا الشارع حتى لا يلتقون به، احتراما وتقديرا ومهابة منه. النسبة% 11.7 تمثل الأساتذة الذين يمسكون دفتر المراسلة بهدف ضبط القسم، وله طرقه الخاصة في تعامله مع التلميذ المسيء، مع الأسف فإن هذه النسبة منخفضة عن غيرها وكان الواجب أن يكون الأمر غير ذلك مهما يكن فإن إجابات هؤلاء الأساتذة تنم عن وعي تربوي راق، وعلم وعمل، ذكر بعضهم أنه يخصص جزءا من وقته لمحاولة دراسة حالة هذا التلميذ المسيء، وأنه يعتبر حالة خاصة لابد من محاصرتها حتى لا تنتشر فعلته في باقي التلاميذ، وبعضهم ذكر أنه مستعد للتواصل مع والديه إذا استدعى الأمر

ذلك، وأن الاتصال بالإدارة أمر مرفوض لأن تبعاته غير مجدية، وأن الأستاذ مشرف اجتماعي وإخصائي نفسي، ووجدت في الاستمارة حلول رائعة تريح سامعها ولولا أن النسبة منخفضة جدا لكان الأمر مفرحا لكن مع الأسف الأمر غير ذلك والحمد لله أن وجد هذا النوع في أساتذتنا، لأنهم وسيلة من وسائل الإصلاح التي يجب استغلالها.

5. 12 العلاقة بين التعامل مع وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة والتعامل مع تكرار عملية الغش في القسم:

النسبة % 84.5 منهم قالوا بأن الغش موجود، فنظرا لطبيعة وخصائص عملية التعليم وما تفرضه من بذل جهود مضنية مما يتطلب تحقيق شروط (نفسية ،صحية، بيداغوجية ...) ووقت وطول نفس من أجل ضمان النجاح للانتقال من سنة إلى أخرى وتحقيق الأمل ، أصبح الكثير من المتعلمين نظرا لكونهم يعيشون في بيئة تختلف كثيرا عن البيئات الجزائرية السابقة، من هذه البيئات البيئة الإلكترونية التي تجعل التلميذ يسهر مع ما يشاهده من برامج مختلفة ويستثقل ويستصعب المتطلبات العادية، ومنها بيئات الإهمال الأسري فلم تعد للأسرة السلطة التي كانت سابقا على أبنائها، وبذلك أصبح التلميذ يفارق الدراسة منذ خروجه من المؤسسة التعليمية، ومنها بيئات الغش حيث أن هناك من يتصل بالمدرس أو المدير ليغير العلامات وبذلك ينتقل التلميذ من سنة إلى أخرى، وبنفس الطرق الملتوية يتمكن التلميذ من النجاح في امتحانات رسمية، وهناك العديد من الفضائح أثبتت تورط بعض رجال التربية في عمليات الغش... ومهما يكن من أمر فإن الحاجة إلى تقدير الذات وتحقيق المكانة الاجتماعية اللائقة عن طريق التفوق الدراسي جعلت بعض المتعلمين وأحيانا يشارك بعض أفراد الأسرة في هذا الفعل، وهكذا أصبح أمر الغش يستفحل، وأصبح عند بعض التلميذ قناعة بأن بلوغ هدف النجاح ليس بالأمر السهل، وفي نفس الوقت ليس بالأمر المستحيل وهكذا أصبح بعض التلاميذ يستعد للامتحان بمراجعة الدروس كما هو معروف، بينما البعض الآخر مشتغل بتحقيق ذلك الطموح بتذليل صعوبات الغش، وهكذا ظهرت أشكال من الغش لعل أخطرها تلك التي تُستعمل فيها التكنولوجيات المتطورة مثل السماعات الصغيرة التي توضع في الأذن، ونوع خاص من الأقلام،...إلخ. هذه الممارسات جعلت العديد من التلاميذ يفكر في المقامرة عن طريق الغش، وليس معنى هذا أن الغش في جميع المتوسطات يتم بهذه الطرق؟ كلا باعتبار أن أغلب سكان الولاية من متوسطي الحال ومن الفقراء، وكثيرا منهم كانوا منذ وقت قريب يمتهن مهنة امتلاك أو تربية أو رعي الغنم، وبذلك فإن جل الأسر تعتبر من الأسر البسيطة، وبذلك فإن الغش المنتشر هو بدوره بسيط، يتم داخل القسم بطرق عادية، ومع مرور الأيام أصبح الغش يتطور، ومما زاد الطين بلة فإن الضعف تكوين المكونين أنتج أساتذة تنقصهم الخبرة ولعل خبرة التعامل مع مثل هذه الظواهر المستفحلة، أدى كل ذلك إلى أن تصبح ظاهرة الغش ظاهرة تستحق الدراسة والبحث، ليس هذا فقط بل وتحتاج قرار سياسي جريء، ولعل هذا ما قامت به وزيرة التربية الوطنية نورية بن غبريط عندما قدمت مشروعا تمهيديا لقانون العقوبات يجرم الغش في الامتحانات والمسابقات، تهدف الحكومة من خلاله إلى الحفاظ على مصداقية الامتحانات الوطنية المعترف بها. النسبة % 10.8 من المبحوثين قالوا بأن لاوجود للغش، هذه النسبة المنخفضة تبين أن

هناك بعض الأساتذة لا يتسامحون ويحرسون التلاميذ حراسة مشددة، لكن هل الأمر كما يتوقعون؟ فقد أثبتت التجارب في كل جيل أن هناك من التلاميذ من يستطيع الإفلات ويتمكن من الغش، بل إن من مكر هؤلاء التلاميذ؛ أنهم استعملوا الأستاذ وهو لا يدري عندما كان يتنقل بين الصفوف، ألصقوا فيه من الخلف ورقة الغش، وعندما مرّ أمام التلميذ المقصود أخذ الورقة، لذلك فإن مخاطبة قناعات التلاميذ وتحريك ضميرهم واستشعارهم خطورة هذا العمل، وإيقاظ الشعور بمراقبة الله تعالى، وتغيير طريقة الأسئلة التقليدية التي تعتمد على الحفظ، وهناك من استعمل الحاسوب فاستطاع أن يضع نماذج عديدة من الأسئلة المختلفة ليوزعها بطريقة توهم التلاميذ أن لكل منهم أسئلته الخاصة به، وبذلك لم يستطع التلاميذ الغش، هناك حلول كثيرة يمكن اللجوء إليها. ومع ذلك يمكن القول أن مظاهر الغش والتحايل تعددت وأخذت أشكالا جديدة ومتطورة وأصبحت عند البعض، فنا من الفنون يركبه "النصابون" و"المتحايلون" لبلوغ مآربهم بطرق غير مشروعة، وقد كان الغش للتلميذ معروفا، لكن الجديد أنهم أوجدوا له من المبررات ما يشفع لهم، حسب ادعائهم ، متناسين أو جاهلين أن تصرفاتهم وأفعالهم هذه تؤثر في مسار الأمة، وتقف حجر عثرة أمام تقدمها وتنميتها ، وتقتل الإبداع والاستعدادات الفطرية في نشئتها، وتجعلهم مقلدين تابعين مستكينين للكسل معانقين للخمول والجمود ، لا ينتجون ولا يطورون مهاراتهم. النسبة % 4.5 قالوا بأنهم لا يعلمون، هؤلاء وإن كانت نسبتهم قليلة جدا يمكن إضافتهم للمجموعة الأولى، باعتبار أن في إجابتهم استسلام للواقع، والواجب أن يعلموا لكونهم يحرسون تلاميذهم، ويصححون أوراقهم، لكن هؤلاء لا يعلمون لأنهم يتساهلون كغيرهم وبذلك ترتفع نسبة الأساتذة المعترفين بوجود الغش في أقسامهم إلى النسبة % 89.2 وهذا أمر خطير يحتاج إلى دراسة معمقة وبحث مستنير، وخطط إصلاحية وقرار سياسي حكيم. النسبة% 42.7 تمثل الأساتذة الذين يمسكون وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة بهدف أنها عادة إدارية، في نفس الوقت يعترف بأن هناك تكرار لعمليات الغش في قسمه، هذا التقاطع بين المتغيرين يبين واحد من العوامل التي جعلت الأساتذة يعتبرون أن وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة عادة إدارية، إذ أن للواقع ضغوطات تؤدي إلى اطلاق أحكام، تنتج عنها تصرفات، ولا يمكن تغير هذه القناعات إلى بتغيير الواقع، الذي يسهم الأستاذ في صناعته، إن للرداءة قيم سلبية تكبل المصلحين وتجعلهم يستسلمون، وهذا أمر خطير لأن التلميذ سينشأ على هذه القيم التي هي فيروسات خطيرة مدمرة للمجتمع، في زمن نريد فيه بناء مجتمع جديد. وهنا نتساءل هل بإمكان التكوين البيداغوجي تغيير هذه القناعات أم أن الأمر أوسع لأن له صلة بمختلف الأنساق المجتمعية الأخرى. النسبة 36.3% تمثل الأساتذة الذين يمسكون وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة بهدف أنها إلزام لهم ولتلاميذهم، في نفس الوقت يعترف بأن هناك تكرار لعمليات الغش في قسمه، من خلال هذه الأرقام يمكن استنتاج أن الغش قد استفحل أمره بشكل رهيب، وهو عامل مدمر يمنع الشعوب من النهوض، فما فائدة ذاك التلاقح الإيجابي الذي ينتج عنه مرور المستجدات؟ إذا لم يكن لمن يجلبها قيمة في المجتمع. هذه النسبة تمثل الفئة التي تخضع للنظام والتنظيم، لكنها فيما يخص موضوع الغش نجدها مستسلمة، معترفة بضغوط الواقع.

5. 13 العلاقة بين: كيفية التعامل مع دفتر المراسلة والتعامل مع غش التلاميذ:

النسبة% 56 تمثل الأساتذة الذين يمسكون دفتر المراسلة بهدف التواصل مع الأولياء، في نفس الوقت يعترفون بأن هناك تكرار لعمليات الغش في أقسامهم، لست أدرى ماذا أقول عن هؤلاء الأساتذة الذين إذا كانوا يسجلون العلامات في دفاتر النصوص على أنها حقائق وهم أول من يكذبها، كيف استطاعوا أن يسايروا الواقع لهذه الدرجة؟ النسبة كبيرة تبين أن أكثر من نصف المبحوثين هذا حالهم وهذا أمر خطير جدا يستدعي أمرا أكبر من التكوين عموما، لأنه متعلق بالقيم المجتمعية، والغش ناخر فيها مدمر لها وللمجتمع برمته، فلابد من توعية أخلاقية وتربوية شعبية دائمة. النسبة %19تمثل الأساتذة الذين يمسكون دفتر المراسلة لكي تضبط أقسامهم، في نفس الوقت يعترفون بأن هناك تكرار لعمليات الغش في أقسامهم، هؤلاء باعترافهم هذا بينوا أنهم قد استسلموا للواقع الجديد، فلقد كان الغش من الأخلاق السيئة التي ينبذها المجتمع، وكان من يُضبط غاشا كسارق قبضت عليه الشرطة متلبسا، فضيحته يسمع بها الداني والقاصي، أذكر أني أخبرت مديرة المتوسطة التي كنت أدرس فيها في فترة السبعينيات فقالت لي بعدما سجلت اسم الجاني سأجد الصفر حاضرا في امتحان الرياضيات في كشفها يوم اجتماع الأساتذة، ولن أتسامح بعدما أخبرتني، شاع الخبر فكان التلميذ الغاش يدخل ويخرج ورأسه مطأطأة من الخجل يتوارى حتى لا يراه أحدا، أما اليوم فإن التلميذ يرى الغش حقا من حقوقه التي لا يتنازل عليها أبدا.

النسبة %09.7تمثل الأساتذة الذين يمسكون دفتر المراسلة، ولهم أهدافهم التي يستعملنه من أجلها، في نفس الوقت يعترفون بأن هناك تكرار لعمليات الغش في أقسامهم. مهما كانت هذه الأهداف فإن استسلامه يُنبئ عن حالهم وبذلك فإن نسبة المستسلمين لهذا الواقع الأليم تقدر بـ 89.2% وهي نسبة تمثل الأغلبية الساحقة مع الأسف.

5. 14 العلاقة بين التعامل مع وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة وأسباب تسرب التلاميذ:

النسبة % 76.3 منهم قالوا بأنها أسباب متعلقة بالأساتذة، عندما نتحدث عن التسرب المدرسي فإنه موضوع بحث مازال الباحثون يتخذونه من المباحث المهمة التي تستحق الدراسة، لكونه واقع مرّ لايزال إلى اليوم ينخر المنظومة التربوية، وهناك أطراف عدة تتقاذف المسؤولية: التلاميذ، والأولياء، والأستاذة والإدارة من المدير إلى الوزارة. فعلا التسرب من المشاكل العويصة التي تواجه التربويين في مختلف دول العالم، وتختلف أسبابه باختلاف المراحل التعليمية ، إذ إن التسرب يختلف من مرحلة تعليمية إلى أخرى، فهو في المتوسطة مختلف عنه في الابتدائية ومتباين عن الثانوية، ونحن عندما نتحدث عن بعض أسبابه نريد أن نركز على علاقة التكوين به، إذ أن ضعف التكوين وخاصة التكوين البيداغوجي والإداري له تأثير سلبي عليه، وعلى كل فإنه إذا كانت هناك أسباب فإن أخطرها ما تعلق بالأستاذ، النسبة % 15.7 من المبحوثين قالوا بأنها أسباب متعلقة بالإدارة، إذا كان للأستاذ تأثير على ارتفاع نسبة المتسربين فإن الإدارة هي سبب من الأسباب المؤثرة أيضا، هناك تعاملات غير مدروسة العواقب، تؤدي إلى شعور المتسرب بالنفور من المدرسة وعدم إحساسه بالانتماء إليها أو بسبب عدم توفير البيئة المريحة لديه لجذبه لإكمال دراسته ،كلها أسباب طاردة للطالب من المدرسة. يلاحظ كذلك أن% 63.3 يتسربون لهذا السبب إلى جانب استخدام العقاب البدني و المعنوي من

طرف الإدارة والمدرسيين حيث يعتقد% 62.3 من المتسربين أن العقاب بأشكاله المختلفة هو سبب تسربهم ، وأن العقاب له أثر أكبر على الذكور منه على الإناث فضعف إشراف الإدارات المدرسية، وعلى عملية انتظام حضور التلاميذ في مدارسهم، و متابعة شؤون المتغيبين، وضعف بعض الأنظمة الخاصة بالنقل من مستوى لآخر ، وكذلك الأنظمة المتعلقة بقبول التلاميذ، هذه بعض الأسباب وهناك أسباب أخرى لها تأثيرها على التلميذ.

5. 15 بين مسك دفتر المراسلة وأسباب تسرب التلاميذ:

النسبة% 51.7 تمثل الأساتذة الذين يمسكون وثيقة دفتر المراسلة لكونه كوسيلة تواصل مع الأولياء، ويرون أن أهم أسباب تسرب التلاميذ متعلقة بالأساتذة، هي كذلك لأنهم لم يُفَعلوا المعطيات التي لديهم، لكونهم ينقصهم التكوين البيداغوجي والتنظيمي في هذه المجالات، بالتالي فإن هؤلاء يلقون باللائمة على أنفسهم، وعلى عاتق زملائهم الأساتذة. وفي هذا أكبر إقرار يدل على ضرورة الاهتمام بالتكوين البيداغوجي الشامل لكونه الوسيلة الوحيدة التي يستطيع بها أن يؤدي مهمته على الوجه الحسن. فالأستاذ له دورا كبيرا وفعالا في قبول ورفض التلاميذ للمدرسة، فإذا كان محبا لتلاميذه مراعيا خصائصهم النفسية والعقلية والاجتماعية، وعلى العكس من ذلك تماما عندما يكون الأستاذ متسلطا، وأخذا بمبدأ الأمر والنهي في أسلوبه: كالطرد الجماعي للتلاميذ على أبسط وأتفه الأسباب، وعدم تحكمه في القسم...إلخ. توجد أساليب تربوية لينة لها أثر إيجابي يمكن للأستاذ أن يعزز بها سلوك تلاميذه، منها استعمال دفتر النصوص، هذه الوسيلة التواصلية التربوية المهمة، لها دورها في القضاء على ظاهرة التسرب، إن استعملت بالشكل الصحيح، لأن الأستاذ المرن يمكنه أن يسجل فيه علامة وملاحظات تشجيعية، تجعل التلميذ يفتخر بها عند ذويه، فيسهم بشكل مباشر في تحقيق هدف التواصل مع أولياء هذا التلميذ، أما غيره من الأساتذة ممن يستعمل نفس الدفتر ليسجل فيه ملاحظات سيئة، لاشك إنه يعمل على الانفصال لا الاتصال، حتما فإن هذا السلوك سيُوجد في نفسية التلميذ شرخا يمكن أن يتوسع لينتهي بالتسرب المدرسي. إن المرونة في استعمال هذا الدفتر من طرف الأستاذ هي التي تحدد نوع السلوك المتوقع من التلميذ، وكلما كان التكوين البيداغوجي عند الأستاذ جيدا فإن ذلك يكسبه وعيا، ينمو بالتجربة والخبرة، ليصبح حكمة وحسن تعامل يستغل لجذب التلاميذ لا تنفيرهم. النسبة % 16 تمثل الأساتذة الذين يمسكون دفتر المراسلة لكونه وسيلة لضبط القسم، ويرون أن أهم أسباب تسرب التلاميذ متعلقة بالأساتذة. إن وعي أهمية هذه الوسيلة المتاحة، واستغلالها الاستغلال الجيد، يسهم في القضاء على ظاهرة التسرب المدرسي، والعكس صحيح، وكلما كان اهتمامنا منصبا على إيجاد الحلول الصائبة، كان ذلك العمل مساهمة قوية في القضاء على العديد من الظواهر والتي من بينها ظاهرة التسرب، النسبة% 8.3 تمثل الأساتذة الذين يمسكون وثيقة دفتر المراسلة كونها وسيلة تواصل

مع الأولياء، ويرون أن أهم أسباب تسرب التلاميذ متعلقة بالإدارة. هي نسبة منخفضة تعبر عن أحد العوامل المهمة التي أوجدت التسرب المدرسي، معلوم في المدارس الجزائرية أن هناك متابعة للغائبين يومية، فمن ليس عنده تبرير لابد له من إحضار ولي أمره، وإلا فمصيره الطرد، هذا الفعل غير التربوي، جمع بين المتسربين الجدد الذين يمكن إرجاعهم بسهولة والمتسربين القدماء الذين ساروا في طريق الانحراف، لاشك أن هذه الطريقة من أخطر الطرق المؤدية إلى التسرب الخطير لأن التلميذ يعيش أحيانا حياة اجتماعية صعبة والإدارة لا تتفهم سبب عدم حضور الولي ولا تسمح بدخول التلميذ إلا بهذه الطريقة، فيتسبب ذلك في تطويل مدة الغياب، التي تتسبب في تراكم الدروس، وهذا يولد رغبة التلميذ الفعلية في عدم الحضور إلى المدرسة، لأنه أصبح لا يستطيع متابعة دروسه، هذا الأمر جعل بعض الأساتذة يتستر على بعض التلاميذ ولا يسمح للإدارة بإخراجهم عندما يتغيبون حصة أو اثنين، مما يؤدى إلى نشوب صراع بين الأستاذ والإدارة، وأغلب الأساتذة لا يخالفون أوامر الإدارة، مما جعل المشاكل تتفاقم والسبب في هذه الحالة هو الإدارة في البداية، وإن كان له علاقة بالأستاذ بعد ذلك، بينما المر مختلف تماما في الغرب ولا وجود لهذه المشاكل المفتعلة التي تسبب فيها من يريد النظام، فهل نخضع للقوانين التي جعلت لخدمتنا، أم أن هناك مرونة إدارية لابد منها وهناك تغافل واستثناءات؟

5. 16 العلاقة بين مسك وثيقة النظام الداخلي للمؤسسة كيفية مواجهة عنف التلاميذ:

النسبة % 45 منهم قالوا بأن المواجهة تكون باللين، الفكرة الظاهرة التي تخطر ببال غير المتخصص أن هذا هو الجواب السليم، هذا هو جواب من لم يطلع على مجريات الأمور في الواقع، العنف يبدأ من المنزل لينتقل إلى الشارع ثم يقتحم أسوار المدرسة، والمدرسة ليست وحدها المسؤولة عن تفشي الظاهرة بل إن لبيئات أخرى الحظ الأوفر في تصديرها، لكن الأمر تطور بشكل خطير أصبح في بعض مؤسسات الدوائر الكبرى في الولاية يستدعي التفكير، خاصة وأن هناك من التلاميذ من قام بتهديد أساتذته، والإناث منهم على الخصوص، وهذا التهديد غالبا ما يكون من التلاميذ الذين أعادوا السنة الرابعة، وهناك أشكال كثيرة من العنف المدرسي، منها الذي يكون ردّ فعل لعنف الأستاذ، ومنها ما تعلق بتصرفات المراهقين...إلخ، لذلك فإن اللين وإن كان من قيم ديننا الحنيف، التي ولدت قيما مجتمعية تقدس الأستاذ وتتقبل منه كل سلوك، فقد كان طالب القرآن يضرب تلميذه ويسيل دمه أحيانا، عندما يتوجه إلى أولياء أمره، يأخذه والده ويقول له قبل رأس معلمك، واطلب منه أن يسامحك. لاشك أن هذا النوع من الأفعال الاجتماعية أزيح تماما ليحل بدله نوع آخر من الأفعال فالولي يعلم أن هناك مواد تشريعية تمنع استعمال الضرب مهما كان تصرف التلميذ، لاشك أن هناك فرق كبير بين القيم التي

كانت سائدة، والقيم الجديدة التي يراد لها أن تزيح القديم لتتمركز، والحقيقة أن تغيرات الواقع هي التي فرضت تحديات جديدة على المجتمع الجزائري، لاشك أن للتكوين أهمية كبرى كما هو مثبت في نصوص التشريع المدرسي وقوانينه كما نرى فإن القوانين تكفلت ببيان أهمية التكوين البيداغوجي، ولكن تطبيقها الواقعي هو الذي لم يفي بالمطلوب، فكان تكوينا سريعا نظريا بحتا لم يحقق الأهداف المرجوة كما ينبغي. هذا فيما يخص التكوين القبلي، ونفس الأمر يمكن قوله على التكوين المستمر، النسبة 44.3% من المبحوثين قالوا بأن الأمر يتعلق بغير ذلك من الأساليب التربوية، بعضهم قال يجب الجمع بين اللين والشدة والحزم معا، على منوال المثل العربي القائل:" لاتكن لينا فتعصر ولا قاسيا فتكسر" أحيانا يتطلب الأمر أن يكون العلاج باللين ويكون ذلك العلاج هو الأحسن، وأحيانا يكون بالحزم والشدة وهو الأسلم، وهذا الأمر يتطلب تكوين مستمر ودائم، وخبرة ميدانية يكتسب منها الأستاذ الحكمة والحنكة، نفس الملاحظة أبداها بن زينة بخصوص الإجراءات التي يجدر اتخاذها لمعالجة والحد من هذه الظاهرة، فقد ألح بشدة على ضرورة إخضاع الأساتذة إلى تكوين مكثف يتعلق بالجانب النفسي والتربوي والبيداغوجي لاكتساب آليات التعامل مع التلاميذ، من أجل تجنب اللجوء إلى الضرب لمعاقبتهم، مضيفا أنه يتعين على الوزارة الوصية تعزيز الأمن على مستوى المؤسسات التربوية، مؤكدا أن وجود مستشارين للتربية في المؤسسات التربوية غير كاف مقارنة بعدد المتمدرسين. النسبة% 10.7قالوا بأن المواجهة تكون بالعنف. هذا الجواب قد يبدو مستهجنا عند الاطلاع عليه لكن الحقيقة أن من عرف بأن ظاهرة العنف المدرسي أصبحت من الظواهر العالمية الخطيرة التي برزت بشدة في السنوات الأخيرة، يغير رأيه تماما، فلقد تشابكت الأمور عالميا وتعقدت مما أدي إلى انعقاد المؤتمر العالمي حول ظاهرة العنف المدرسي ليبين انكباب المجتمع العلمي العالمي على دراسة هذا الموضوع المهم. وهكذا اضطرت الدولة الفرنسية مثلا عام 1992 إلى تشريع دخول رجال الأمن إلى المدارس، فبعدما طغت ظاهرة العنف الجسدي في المؤسسات التعليمية ، أما في بريطانيا فالأمر متفاقم وجد خطير، لأن الذي يمارس العنف هذه المرة هو التلميذ ضد أساتذته، هذه الممارسات الغريبة غزت مدارسنا هي الأخرى بسبب أن العالم أصبح قرية أو غرفة صغيرة واحدة، فقد توارد في أخبار السنة الماضية 2017 مثلا مقتل الطفل "بوكرمة كمال" البالغ من العمر 15 سنة، بطعنة خنجر أمام متوسطة في ولاية سكيكدة، هذا الطفل كان يدرس في السنة الرابعة متوسّط تعرّض إلى طعنة خنجر من طرف مجموعة من الشبان، هذا الخبر وغيره هز مجتمع التربية والتعليم، وحرك بعض الباحثين، رغم أننا لا نطلع على بحوثهم ولا نعطيها على المستوى الرسمي أي أهمية، بالرغم من أن التصريحات الوزارية اتخذت إجراءات تمت على مستوى الاستهلاك السياسي أما على المستوى

الواقعي فالأمر مختلف تماما، المهم أن هناك إدراك تام لأهمية التكوين البيداغوجي، عند الوزارة التي تمثل السلطة الفعلية التي تتخذ القرارات، لذلك وإن كانت توصيات هذه البحث ستشير لهذه النقطة فمن باب التذكير لا الاقتراح. النسبة 22.5% من الذين يرون أن التعامل بوثيقة النظام الداخلي للمؤسسة ما هو إلا عادة إدارية قالوا بأن المواجهة تكون باللين، و النسبة 20.7% من المبحوثين الذين يرون أن التعامل بوثيقة النظام الداخلي للمؤسسة هو إلزام للأساتذة والتلاميذ، متقاربتان جدا، وهذا يبين أن طبيعة الأستاذ النفسية هي المتحكمة في تصرفاته، ويؤكد أننا وعلى مستوى النخبة قوم بعيدون عن النظام، حتى على المستوى العقلي، وهذا راجع إلى ثقافة شعبية موروثة، لاشك أنها من أسباب تخلفنا، لعلها بل إنها ميزة حضارية ومؤشر يدل على التخلف الذي نعايشه ويعايشنا، وإلا فكيف يمكن أن نفسر اقتراب هذين النسبتين وأن كل منهما يرى أن اللين هو أحسن أسلوب للمواجهة، تكررت النسبة% 20 عند من الذين قالوا بأن المواجهة تكون بغير هذين الأسلوبين، سواء الذين يرون بأن التعامل بوثيقة النظام الداخلي للمؤسسة هو إلزام للأساتذة والتلاميذ أو الذين قالوا بانها عادة إدارية، هذا الاقتراب بين النسبتين أحيانا والتساوي أحيانا أخرى يؤكد بأن التكوين البيداغوجي الذي يبين كيفية التعامل مع التلاميذ ناقص عند الجميع، وهنا نؤكد ضرورة التفكير بجدية في التكوين المستمر، من خلال وسائط أخرى بالإضافة للمفتشين، ويمكن استغلال فكرة التقسيم الإداري للأساتذة فلابد من تكوين الأستاذ المكون والأساتذة الرئيسيون ولابد من توزيع المهام عليهم، ومهمة التكوين شاملة يمكن ربطها بنقطة المردودية، وكل هذه صيغ وأساليب نباشرها يمكن ملاء محتواها بما يفيد ويحقق اهدفا التكوين الحقيقية.

الخلاصة: النسبة % 64 من أفراد العينة قالوا عن الأساتذة المنتخبين بأنهم لا يدركون حقيقة دورهم في مجالس التربية والتسيير، والسبب يعود إلى أنهم لم يتلقوا تكوينا في هذا المجال، هذه النسبة وغيرها من النسب الأخرى تؤكد أن الآلية البيداغوجية ناقصة عند جل الأساتذة، لذلك نجد ضعفا في التعامل مع التلاميذ، ومع ذلك هناك نسبة من الأساتذة استفادت من مدخلات العولمة في هذا الميدان، ونقلتها كممارسة ميدانية آتت ثمارها الحسنة، وأكدت أن الفرضية الثالثة صحيحة، وأن هناك علاقة إيجابية – ولو كانت نسبية – تؤكد أن الآلية البيداغوجية، متأثرة تأثر إيجابيا بمدخلات العولمة.

النتائـــج العامـــة:

عدد الأستاذات الإناث في تزايد مستمر ينبئ بأن التدريس التعليمي في الولاية سيكون أنثويا في القريب المتوسط. النسبة % 41.7 من إناث العينة، يستخدمون الوسائط الإلكترونية فقط. أغلب مدرسي ولاية الجلفة من

الفئة الشابة لأن متوسط العمر يقدر بـ 38سنة ويقع في الفئة الوسيطية [26-40]. أغلبية مفردات العينة من حملة شهادة الليسانس أو الماستر الذين تخرجوا من الجامعات الجزائرية. ما نسبته 50.7% من المبحوثين من العينة يدرسون موادا أدبية وهذا ما يتوافق والتوقيت الزمني لتوزيع المواد الأدبية المقررة والتي تستحوذ على وعاء زمني كبير في المنهاج التعليمي الجزائري. ما نسبته 56.7% خبرتهم الميدانية تقل عن 5 سنوات، هؤلاء جزءا كبيرا منهم لم يتلق أي إعداد ولا تكون ديداكتيكي أو بيداغوجي كاف. النسبة % 81.7 تدل على أن جل أفراد العينة تفاعلوا مع المستجدات التكنولوجية العولمية، وأصبح بإمكانهم التفاعل معها، والنسبة 14.3% من المبحوثين لا يمكنهم استخدام الوسائل الإلكترونية. النسبة 83.7% من الأساتذة الذين تلقوا تكوينهم في الجامعة وهم الذين تقدر نسبتهم بـ 58.3% من المبحوثين يستخدمون الوسائط الإلكترونية ، 79% هم من الأساتذة الذين تلقوا تكوينهم في المعاهد التكنولوجية والذين تقدر نسبتهم بـ 13.3% من الأساتذة المبحوثين يستخدمون الوسائط الإلكترونية ، و75.5% من الأساتذة الذين تلقوا تكوينهم في المعاهد التكنولوجية والذين تقدر نسبتهم بـ 10% هم من الأساتذة المبحوثين يستخدمون الوسائط الإلكترونية. هناك مجموعة كبيرة من الأساتذة يأخذون معلوماتهم من كتاب التلميذ فقط، لكون المنهاج الجزائري يعتمد على كتاب مدرسي واحد وموحد، من خلاله يمكن الاطلاع على المادة العلمية المتفق عليها والتي سيتعامل معها التلاميذ أثناء إجراء الامتحانات الوطنية. التغيرات الكثيرة في المقررات وكثرة الدروس المحذوفة والمثبتة في كتاب التلميذ، والتي سببها يعود إلى الوزارة المعنية بسبب عدم الاستقرار على منهاج معين ثابت، هذا الأمر أدى إلى ظهور طبعات كثيرة لكتاب التلميذ، وأصبحت الوزارة ترفع تحديات مصطنعة وتبذل جهودا كبيرة وهي تسارع من أجل توفير كتاب التلميذ، متناسية كل الكتب المرفقة له والتي يحتاجها الأستاذ ولها أهميتها القصوى. النسبة 51.7% تعبر عن تحضير الأساتذة للمذكرات تحضيرا مأخوذ من الإنترنيت. النسبة % 57.7 تشير للأساتذة الذين يُدرسون بالمقاربة بالكفاءات، وهذا الرقم لا يُعبر عن الحقيقة لأنه بالنسبة للوقع مرتفع كثيرا ومبالغ فيه. النسبة % 47.2 تمثل الأساتذة الذين يدرسون بالمقربة بالكفاءات ويستخدمون الوسائط الإلكترونية. النسبة % 38 من المبحوثين يُدرسون ببيداغوجية المقاربة بالكفاءات ومتخرجين من الجامعة، نسبتهم تصل إلى % 54.5 بالنسبة للأساتذة المتخرجين من الجامعة، فهي نسبة متوسطة، أو فوق المتوسطة قليلا. النسبة% 11 من المبحوثين فهي تعبر عن الذين يدرسون ببيداغوجية المقاربة بالكفاءات ومتخرجين من المعاهد التكنولوجية. في حين النسبة بالنسبة للفئة نفسها تقدر بـــ % 63.4 كما نرى هي نسبة مرتفعة تؤكد أن جل هؤلاء المتخرجين من المعاهد التكنولوجية، يدرسون بهذه المقاربة الحديثة، % 8.7 من المبحثين الذين يدرسون ببيداغوجية المقاربة بالكفاءات ومتخرجين من المدارس العليا للأساتذة. في حين نجد أن النسبة % 68.4 تمثل عدد الذين يدرسون بهذه المقاربة إلى عددهم ،كما نرى هي نسبة عالية جدا. وبذلك نجد الترتيب كما هو متوقع النسبة الأعلى هي 68.4% للأساتذة المتخرجين من المدارس العليا، تليها النسبة% 63.4 والتي تمثل عدد الأساتذة المتخرجين من المعاهد التكنولوجية، تليهما النسبة % 54.5 التي تمثل عدد الأساتذة المتخرجين من الجامعة.

النسبة% 27.2 فتمثل الإناث اللواتي يُدرسن ببيداغوجية المقاربة بالكفاءات. أما النسبة % 55 فتدل على الإناث اللواتي يُدرسن ببيداغوجية المقاربة بالكفاءات بالنسبة لعددهن في العينة، الملاحظة الأولى أن هناك تجانس متقارب بين النسبتين لصالح الذكور، فبالرغم من أن المرأة مشغولة بعملها وببيتها استطاعت أن تسجل أرقاما جيدة في مجال التدريس، والملاحظة الثانية هي أن هناك بعض المؤسسات في عاصمة الولاية يكاد يغلب العنصر الأنثوي على أساتذتها المدرسين، باعتبار أن المنطقة مازالت محافظة، لكنها سمحت بعمل المرأة، ضمن شروط معينة، بالرغم من ذلك فإن هذه النسب تُبرز التحدي الكبير وتؤكد أن صفة ونوعية التكوين الذي تلقاه الرجل والمرأة معا متجانس، وأنه لا اختلاف بين التكوين الذي تلقاه الرجل والذي تلقته المرأة. النسبة% 53.7 لفئة المبحوثين الذين يستخدمون أجهزة ومحتويات إلكترونية عند تقديم دروسهم، هي نسبة متوسطة تبين أن للتكنولوجيا تأثير لا يمكن التغافل عنه بسبب ما أنتجته من وسائل إيضاح مادية كالداتاشو وكالفيديوهات أو الصور أو مختلف المحتويات الأخرى، كلها تبين أن هناك أفرادا جادين يريدون الخروج من القوقعة التي هم فيها إلى العالم الرحب الواسع. النسبة% 53.7 للفئة المبحوثين الذين يُقَيِّمُون البحوث المُنجزة بوسائل الإعلام باعتبارها إثراء لمعارف التلاميذ.هذه النسبة تتعلق برأي الأستاذ في الأعمال التي تشمل البحوث والمشاريع التي تُقدم للتلاميذ من أجل التوسع في طلب المعلومة التي يمكن جلبها بسرعة وبدقة ووضوح من الإنترنيت. النسبة 25.8% لفئة الأساتذة الذين يُقَيِّمُون البحوث المنجزة بوسائل الإعلام الآلي باعتبارها غش إلكتروني ، ويُدرسون ببيداغوجيا الكفاءات. هذه المقاربة بدون شك هي من المقاربات الحديثة التي تتواءم مع كل المستجدات العالمية خاصة الإلكترونية وبالتالي فإن عملية إنجاز البحوث بوسائل الإعلام، إحدى وسائلها، هذا ما يقرره الجانب النظري، لكن هذه النسبة المستمدة من الواقع تؤكد أن ربع الأساتذة، وهي نسبة كبيرة لا يحسنون التعامل مع يقدمه لهم التلاميذ منجز بوسائل الإعلام. النسبة% 64 للفئة المبحوثين من الأساتذة الذين قالوا بأن الإدارة تُسهل عملية توزيع الأجهزة الإلكترونية المتوفرة لديها، هذا السؤال يبين أن عدد الأجهزة قليل ومحدود، رغم أنها من الوسائل التعليمية الضرورية، فإن هناك عمل إضافي يقوم به المديرون، إذ أن بعضهم جعل جدولا زمنيا يُنظم هذه العملية، وبعضهم له أساليب أخرى، هذا الإجراء رغم بساطته له تأثيرات على نجاح العملية التربوية، إذ الإدارة أصبحت عنصرا رابعا أساسيا من عناصر العملية التربوية، وللإدارة اليوم أساليب في تحقيق النجاحات منها الأساليب الحديثة المعروفة بالحَوْكَمَة التربوية التي تعتمد على الشفافية، ووضوح الأهداف، والعدل ...وغير ذلك من القيم التنظيمية التي أثبت تطبيقها النجاح.النسبة % 65 تعبر عن الأساتذة الذين قالوا بأنهم تلقوا تكوينا نظريا بحتا. النسبة% 34.5 هي نسبة مرتفعة ، تمثل التكوين الأساسي التطبيقي للأستاذات، تبين أن العنصر الأنثوي المبحوث يرى أنه تلقى تكوينا أساسيا مبني على الجانبين النظري والتطبيقي لكن التطبيقي أقوى لذلك وصفنه بأنه تكوينا تطبيقيا، نظرا لكون الطالبات لم يتغيبن أثناء الدراسة، أو أن ذلك التغيب أقل من تغيب الذكور، هذا السلوك قد يكون سببه تلك الظروف الاجتماعية التي تُرغب في أن تشغل المرأة مهنة التدريس، لذلك فرغبتهن القوية تُرجمت ومزجت في مجموعة السلوكات الراقية في مراكز التدريس أثناء

تلك الفترة، وتؤكد أيضا أنهن استفدن حتى من تلك الفرص الضيقة التي برمجها مُبَرمجوا التكوين. النسبة % 40.7 من المبحوثين قالوا بأنهم يستجيبوا للتدريس في مدارس الدعم لكونه نافع للتلاميذ، فالدعم ضروري لكون التلاميذ لا يراجعون دروسهم بسبب كثرة الملهيات، هل يدرسون لمساعدة التلاميذ أم أن هناك أسبابا أخرى؟ هم نفس الأساتذة الذين يدرسون في المتوسطات، فيهم الأستاذ الجيد وفيهم المتوسط، وإن كانت الدعاية والإشهار تلعب دورا في جلب التلاميذ لهذه المدرسة أو تلك، ومهما يكن الحال فإن الأساتذة وجدوا فرصة عمل ثانية، أحيانا تكون هذه المدارس أقسامها أكثر اكتظاظا من المتوسطات في الظروف العادية، الأساتذة فيها أحرارا لا أحد يمارس عليهم أي دور رقابي أو توجيهي، هذه النسبة تبين بأن الهدف المعلن الذي جعلهم يستجيبون هو منفعة التلاميذ، فهل فعلا الأستاذ يفكر في مصلحة التلميذ؟ هناك من يرى أن السماح لهذا النوع من المدارس، خطوة نحو جعل التعليم منتوج استهلاكي، وهذا الهدف يتوافق وأهداف العولمة التي تريد توسيع دائرة السوق وتنويع قائمة المستهلكات، وبذلك فإن مدارس الدعم ما هي إلا خطوة في مسار تحقيق الهدف العولمي. النسبة 44.8% من المبحوثين قالوا بأن تكوينهم غير كاف، مهما يكن فإن هذه النسبة أقرب للواقع التدريسي، وهذه السلبية في الحكم تدل على عدم رضى الأستاذ بمستواه، وبذلك فهي إيجابية من جهة أنه سيعمد إلى التكوين الذاتي ليكون نفسه بنفسه، سيحاول ابدع طرق لتحقيق ذلك، وبذلك سيعمل على تحسين مستواه، ومهما يكن من أمر فإن النسبتين متقاربتين، وهذا يدل على أنه لابد للوزارة من إعداد استراتيجية دقيقة من أجل إعادة تكوين نصف الأساتذة على الأقل، ويمكن هنا الاستعانة بتجربة المعاهد التكنولوجية التي تركز على الجانب التطبيقي، ومن خلالها يمكن اختيار الأستاذ المكون الحقيقي، تجنبا للواقع الذي يصنف الأساتذة دون أن يفسح لهم المجال للقيام بأدوارهم، حتى اليوم مازال الأستاذ المكون يدرس كباقي الأساتذة، بعيد عن مهمة التكوين التي وصف بها، ولو فرضنا أنه كُلف بتكوين غيره فليس عنده تجربة علمية تمكنه من تحقيق ذلك، نعم إن الأستاذ المكون يحتاج إلى تكوين ليكون مكونا، هذا ما يجب أن يكون، وإلا فإن فاقد الشي لا يعطيه، خاصة وأن الارتجالية والعفوية ميزت التكوين في المراحل السابقة. النسبة % 91 من المبحوثين اقترحوا بأن يتم تفعيل وتطوير التكوين الذي يقدمه المفتش، هذا الرقم العملاق يدل على أن المفتش في ولاية الجلفة يلعب دورا كبيرا في تكوين الأساتذة، وإلا ما تفسير هذه الأغلبية الساحقة التي تعبر عن اجماع تام، والحقيقة أن مجموع المفتشين يقومون بأدوار جيدة وفعالة ، فالمفتش يقوم بأدوار المتابعة التربوية لعمل الأساتذة المدرسين والمدرسات داخل أقسامهم الدراسية، لتقويم أدائهم التعليمي التربوي، وتوجيههم من أجل تطبيق المناهج الدراسية والتوجيهات الرسمية التي تنص عليها الوزارة الوصية، وكذا ملاحظة نشاطاتهم وسلوكاتهم وتفاعلهم وتواصلهم مع المتعلمين،...إلخ. ومن جهة أخرى المفتش هو ذاك المنشط التربوي، الذي يُعد ويخطط من خلال الندوات والملتقيات، لدورات تكوينية في إطار التكوينات المستمرة لفائدة المدرسين والمدرسات، بغية مواكبة المستجدات التربوية الديداكتيكية والبيداغوجية ومن جهة أخرى هو باحث تربوي، يستخدم تقنيات مناهج البحث العلمي التربوي من أجل معالجة مختلف المواضيع والظواهر التعليمية...إلخ. النسبة% 33.1 تمثل الأساتذة يستخدمون الوسائط

الإلكترونية ويرونها وسيلة أساسية تحسن مستواهم التدريسي. النسبة % 64.7 منهم قالوا بأنهم يتابعون المستجدات الإلكترونية، هذا ما أدلى به المبحوثون، عندما نحاول تحليلها نجد أنهم ربما يعنون كل تعامل مع البرامج الإلكترونية، مثل مشاهدة الفيسبوك واليوتيوب، وغيرها من البرامج التي غزت وانتشرت خاصة بعدما تطورت الهواتف النقالة وتوفرت الخدمات الإلكترونية، المهم أن المؤشرات السابقة تبين أن هذه النسبة لا تعبر بصدق عن الذين يتابعون فعلا المستجدات التربوية والتدريسية، إذ هؤلاء نسبتهم أقل كما رأينا سابقا، وكما سنؤكده لاحقا. النسبة 51.7% من المبحوثين قالوا بأنهم يتلقون تكوينا جامعيا، نعلم أن هذا النوع من التكوين مفيد، والملاحظ أن هناك عددا كبيرا من الأساتذة خاصة أولئك الذين درسوا في المعاهد التكنولوجية، غالبهم انتهز الفرصة، واتجه إلى الجامعة ليكمل دراسته. كثير منهم وجد أن مستواه متفوق جدا، رغم أنه لم يكن يبذل جهدا كبيرا، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على أن المستوى الدراسي العام للطالب في الجامعة قد انخفض، لذلك استطاع بعض الأساتذة أن يتفوقوا، وأن يوفقوا بين دراستهم وتدريسهم، وبذلك فإن الفترة التي قضوها في الجامعة كانت فترة إثبات مستوى أكثر منها فترة لتحسينه. النسبة % 45.3 منهم قالوا بأنهم يمارسون تكوينا ذاتيا خاصا، وغالبا ما يكون هذا التكوين الذاتي بدون الحصول على شهادات تثبت مستواهم الحقيقي، أو أنها موجودة لكن غير معترف بها، إذ أن هناك فرصا كثيرة أتحتها مدارس التكوين المهني، من أجل تعليم الكبار، في بعض التخصصات منها إعطاؤهم دروسا في شكل دورات لتعليم الإعلام الألي، وهناك من اهتم بتكوين نفسه بالانضمام لمراكز خاصة، أو كون نفسه بأشكال أخرى من التكوينات، من هذا نستنتج أن التكوين المتعلق بالكومبيوتر، الذي يُعتبر كمؤشر يمكن أن يؤدي إلى التعليم الإلكتروني، منشر بين الأساتذة في الولاية، ومن ثم فإن التأثير العولمي هو الآخر موجود . وهذه النسبة تعبر عن ذلك برقم يزيد أو ينقص قليلا. النسبة % 64 منهم قالوا عن الأساتذة المنتخبين بأنهم لا يدركون حقيقة دورهم في مجالس التربية والتسيير، والسبب يعود إلى أنهم لم يتلقوا تكوينا في هذا المجال، وكان الواجب أن يلموا ببعض الأبجديات على الأقل إن لم تكن دورات تكوينية متخصصة. النسبة % 60.7 منهم قالوا بأنه لابد من مطالعة القوانين ،ليتمكن المنتخبون من أداء أدوارهم لأن التشريع المدرسي هو مجموعة قوانين مسطرة، هناك كتب متعددة في هذا المجال يمكن الرجوع إليها، حتى تكون تصرفات الأستاذ محمية، يمكن أيضا الاطلاع على الإنترنيت، هناك مواضيع كثيرة، بل وهناك منتديات خاصة تناقش كل القضايا المتعلقة بالأستاذ. النسبة % 49 منهم قالوا عن وثيقة النظام الداخلي أنها عادة إدارية. من المعلوم أن هذه الوثيقة التنظيمية، هي بمثابة الدستور، كلما كانت مصاغة بشكل جيد، وتعمل الإدارة على التزام بها، ومتابعة ذلك متابعة صارمة ومرنة، كلما حل النظام في المؤسسة، وكلما كانت مهملة تطبيقيا كانت عبارة عن حبر على ورق، وحلت الفوضى في المؤسسة، والتسيب وغير ذلك من الصفات السلبية، هذه الوثيقة المهمة التي تعطي للعمل البيداغوجي تأثيرا بارزا، مهملة في مؤسساتنا التعليمية مع الأسف، بشهادة هؤلاء الأساتذة المبحوثين الذين يكاد يصل عددهم إلى النصف. النسبة % 83.8 منهم قالوا لابد من تحميل التلاميذ المسؤولية، هذه النسبة المرتفعة جدا تؤكد أن الأساتذة

مدركين لأهمية التغيير الذاتي نظريا، إذ أن تحميل التلميذ المسؤولية، سيجعله فردا إيجابيا يُحسن التصرف في المواقف كلها، وهذا هو هدف التدريس بالمقاربة بالكفاءات في الحقيقة الأمر ، لأن معني تحمل المسؤولية أن يمتلك الكفاءات التي تمكنه من تحقيق كل هدف منشود. بينما النسبة % 8.7 من المبحوثين قالوا بأن هناك أساليب أخرى يمكن استعمالها من أجل توليد الرغبة عند التلاميذ، مثل استعمال أسلوب التدرج في تعليمه وتربيته، ومثل استعمال أسلوب الحوار في مخاطبته، وغير ذلك من الأساليب التي تصب في بوتقة تحميل التلاميذ المسؤولية، وبذلك فإن النسبة تزداد تضخما وتصبح % 92.5. النسبة % 51.7 تمثل المبحوثين الذين قالوا بأنهم لا يستفيدون منه، بالرغم من أن هذا الدفتر كان مطلبا من مطالب الأساتذة كونه وسيلة فعالة من وسائل التواصل بين المدرسة والأسرة، إلا أن هذه النسبة تبين أن الأساتذة لا يفعلون هذه الوسيلة، وهذا يدل على أن هناك انفصام وعدم تواصل بين البيت والمدرسة، هذه من الحقائق التي يلمسها كل من مارس مهنة التعليم، إذ أن أولياء التلاميذ غائبين تماما لا يُرى لهم وجودا إلا في حالتين في بداية السنة: الحالة الأولى في حالة رسوب ابنهم أو نقله من مؤسسة إلى أخرى، وفي الحالة الثانية عند استلامهم المبلغ المالي الذي قرره الرئيس بوتفليقة للفقراء والمعوزين. هذا الغياب جعل بعض الأساتذة يمل من تسجيل ملاحظاته على دفتر المراسلة، وبسبب انعدام المتابعة الإدارية لهذا العمل زهد عدد من الأساتذة في هذه الوسيلة، بل إن بعضهم وجدها عملا إداريا لا فائدة منه فتركها. النسبة % 45 منهم قالوا بأن المواجهة تكون باللين، الفكرة الظاهرة التي تخطر ببال غير المتخصص أن هذا هو الجواب السليم، هذا هو جواب من لم يطلع على مجريات الأمور في الواقع، العنف يبدأ من المنزل لينتقل إلى الشارع ثم يقتحم أسوار المدرسة، والمدرسة ليست وحدها المسؤولة عن تفشي الظاهرة بل إن لبيئات أخرى الحظ الأوفر في تصديرها، لكن الأمر تطور بشكل خطير أصبح في بعض مؤسسات الدوائر الكبرى في الولاية يستدعي التفكير، خاصة وأن هناك من التلاميذ من قام بتهديد أساتذته، والإناث منهم على الخصوص، وهذا التهديد غالبا ما يكون من التلاميذ الذين أعادوا السنة الرابعة، وهناك أشكال كثيرة من العنف المدرسي، منها الذي يكون ردّ فعل لعنف الأستاذ، ومنها ما تعلق بتصرفات المراهقين...إلخ، لذلك فإن اللين وإن كان من قيم ديننا الحنيف، التي ولدت قيما مجتمعية تقدس الأستاذ وتتقبل منه كل سلوك، فقد كان طالب القرآن يضرب تلميذه ويسيل دمه أحيانا، عندما يتوجه إلى أولياء أمره، يأخذه والده ويقول له قبل رأس معلمك، واطلب منه أن يسامحك. لاشك أن هذا النوع من الأفعال الاجتماعية أزيح تماما ليحل بدله نوع آخر من الأفعال فالولي يعلم أن هناك مواد تشريعية تمنع استعمال الضرب مهما كان تصرف التلميذ، لاشك أن هناك فرق كبير بين القيم التي كانت سائدة، والقيم الجديدة التي يراد لها أن تزيح القديم لتتمركز، والحقيقة أن تغيرات الواقع هي التي فرضت تحديات جديدة على المجتمع الجزائري، لاشك أن للتكوين أهمية كبرى كما هو مثبت في نصوص التشريع المدرسي وقوانينه

الخلاصة: النسبة % 64 من أفراد العينة قالوا عن الأساتذة المنتخبين بأنهم لا يدركون حقيقة دورهم في مجالس التربية والتسيير، والسبب يعود إلى أنهم لم يتلقوا تكوينا في هذا المجال، هذه النسبة وغيرها من

النسب الأخرى تؤكد أن الآلية البيداغوجية ناقصة عند جل الأساتذة، لذلك نجد ضعفا في التعامل مع التلاميذ، ومع ذلك هناك نسبة من الأساتذة استفادت من مدخلات العولمة في هذا الميدان، ونقلتها كممارسة ميدانية آتت ثمارها الحسنة، وأكدت أن الفرضية الثالثة صحيحة، وأن هناك علاقة إيجابية – ولو كانت نسبية – تؤكد أن الآلية البيداغوجية، متأثرة تأثر إيجابيا بمدخلات العولمة.

التوصـــــــــــــــيات

- ✓ لابد من التفكير بجدية في مسألة تكوين الأستاذ الجزائري باعتبار أن للتكوين بعد استراتيجي هام يتعلق بالأمن القومي لكل مجتمع يريد أن يتطور والبقاء.
- ✓ على مستوى الأدبيات والرسميات هناك وعي شامل بأهمية تكوين الأستاذ الجزائري، لكن على مستوى التطبيق الميداني هناك لامبالاة وإهمال غريب لهذا الموضوع.
- ✓ هناك برامج تكوينية قديمة في المدارس العليا للأساتذة، لم تتغير منذ مدة طويلة، رغم أن هناك مستجدات عالمية متسارعة، مما جعل التكوين كلاسيكي ترقيعي، حيث أن هناك مقاييس أضيفت وأدمجت في البرامج القديمة، مثل مواضيع المقاربة بالكفاءات، وهناك مقاييس أخرى لم تلق أدنى اهتمام، مثل العولمة التربوية، والإدارة الصفية الحديثة، والحوكمة...إلخ.
- ✓ برامج تكوين الأساتذة الجامعيين المدمجين في التعليم ناقصة لا يمكن أن تعتمد كبرامج تكوينية فاعلة.
- ✓ اعتماد سياسة التخطيط الحكيمة، إذ لابد من التعاون بين وزارتي التربية الوطنية والتعليم العالي، من أجل إعداد العدد المطلوب من الأساتذة، والابتعاد عن سياسة التلفيق وسد الفراغ، التي طالت مدة ممارستها بشكل غريب ومريب.
- ✓ الاستفادة من شبكات الإنترنيت في تكوين الأساتذة، خاصة وأن هناك منظومات تكوينية عالمية عديدة، مثل التكوين عن بعد، هذه الفكرة تحتاج إلى تعميم وتطبيق فعلي ميداني شامل.
- ✓ مدّ الأساتذة بمختلف عناصر المنهاج مثل دليل الأستاذ وغيرها من الوثائق الأساسية المطلوبة، مع كتاب التلميذ المدرسي.
- ✓ فتح المعاهد التكنولوجية وربطها بالمدارس العليا للأساتذة، من أجل تكوين الأساتذة التكوين المستمر الشامل، الذي يتناول مختلف المقاييس التدريسية: الديداكتيكية، والبيداغوجية، والاتصالية، والإدارية،...إلخ. على أن تقدم آخر كل تكوين شهادات تساهم في زيادة العلاوات المالية.
- ✓ التركيز على تكوين المفتشين لكونهم مركز استراتيجي مؤثر، بحيث يكون لهم اطلاع واسع على مختلف المستجدات العالمية، وجعل عملهم يتركز على متابعة الجوانب الميدانية، وإيجاد صيغة قانونية وإدارية ليكون لهم علاقة مباشرة بالتكوين الجامعي المستمر، ويمكن الاستفادة من التجارب العالمية في هذا المجال

خاصة التجربة الفرنسية، والتجربة الأمريكية.

- ✓ الاستفادة من الخبرات السابقة لكل من الإداريين ومدرسين، في التكوين بتفعيل مختلف الأدوار المنوطة بكل فرد، بحيث يفرغ الأستاذ المكون ليقوم بدوره التكويني، ويُخفض جدوله الزمني بأن يدرس ساعات معدودة فقط، وفتح باب الدورات الداخلية، وتفعيلها من خلال اقتراح مسابقات وجوائز ليكون لها تأثير فعلي.
- ✓ استطاعت مؤسسات عديدة أن تفتح أقسام إعلام آلي، ولكن عدم الاهتمام بالمتابعة والصيانة، أدى إلى تعطل أجهزة عديدة، مما جعل بعض المؤسسات تضطر لغلقها، وهذا أمر يدعوا إلى ضرورة التفكير في فتح مراكز تصليح تساير فتح هذه الأقسام الإعلامية، وربط الصلة بين مراكز التكوين المهني ومختلف المؤسسات التعليمية.
- ✓ تكوين الأساتذة تكوينا إعلاميا، وجعل الشهادة المتحصل عليها ضمن شروط الترقي في السلم الإداري، وبرمجة دروس تعليمية في المنهاج الدراسي تحتم على الأستاذ الدراية بمختلف معلومات الإعلام الآلي.
- ✓ تشجيع الأعمال التدريسية التي ينجزها الأستاذ والتي لها علاقة بتطوير التدريس.

الخاتمـــــــــــــــة:

الخاتمة: مع أن جميع أفراد المجتمع يعلمون حق العلم، ويعترفون بأهمية وخطورة مختلف الأدوار الأساسية الذي يقوم المدرس في العمل التربوي المجتمعي، فإن هناك تعاملين مختلفين عُومل بهما: التعامل الأول نجده في الدول المتقدمة والدول الصاعدة، اختاروه اختيارا حسنا، واعتنوا بتكوينه من أجل أن يكون تكوينا شاملا، وأعطوه جميع حقوقه، فحموا مكانتهم في القمة وازدادوا تقدما، والتعامل الثاني نجده في الدول المتخلفة التي أهملته، فلم ينل ما يستحق من الاهتمام والعناية والتكوين... فكانت النتيجة وخيمة ومدمرة، بعضهم عندما استورد المستجدات التربوية رأى تركيز التربية الحديثة على المتعلم حين جعلته محور العملية التربوية، فظن أن المدرس أصبح هامشيا فهمشه، ونسي أنه الركيزة الأساسية التي يستند عليها النظام التربوي ومن خلفه باقي أنظمة الدولة، التي إدا ما رامت قياما وتقدما...، هذه هي قيمة الأستاذ في المجتمع، تستمد قوتها من وعي المجتمع، لذلك فإن نوعية تكونه، وطريقة إعداده هي الدعامة الأولى التي تعتمد عليها هذه المكانة، خاصة ونحن نعيش زمنا تتوالد فيه المعارف، وتتجدد فيه المعلومات بشكل متسارع لم يشهد التاريخ له مثيلا. من هنا فإن للتكوين أهمية كبرى، إذ لابد من تجديده وتحيينه في كل لحظة زمنية، هذا الآمر يُلزم أن تكون عمليات التكوين تعتمد على سياسة تربوية واضحة، وعلى خطط واستراتيجيات ذات أبعاد مستقبلية عميقة وواسعة، من هنا فإن اختيار الآليات التكوينية له ما له من الأهمية، إذ به تتحرك عجلات التنمية في جميع أنساق الدولة المتصلة بالمجتمع.

معلوم أن الجزائر بلد نال استقلاله السياسي منذ فترة ليست بالبعيدة، ومازالت تخوض معارك عدة من أجل أن تتبوء مكانا مرموقا بين الدول في العالم، اهتمت الدولة الجزائرية بموضوع تكوين المدرسين منذ الأيام الأولى للاستقلال، وخاضت العديد من التجارب في هذا الميدان، لكن مع ذلك فإن دراسات التربويين والاجتماعيين ما انفكت تشير مرارا وتلوح بالأزمة النوعية للمدرسين، حيث أن المنظومة التربوية عجزت ولم تستطع إلى حد اليوم تحقيق هدف إيجاد المدرس المطلوب نظرا لعدة عوامل...حاولت دراسة الماجيستير السابقة تسليط الضوء على أهم معوقات المدرسين، واهتمت هذه الدراسة بأهم المعوقات من خلال التركيز على ثلاثة مركبات للتكوين الذي به تتحقق العملية التعلمية / التعليمية الناجحة هي: التكوين الديداكتيكي، والتكوين الذاتي، والتكوين البيداغوجي. تاركة المجال خلفها للباحثين للكشف على المركبات الأخرى ودراستها، لأن هذه بعض الحقائق التي تناولتها بعض البراديغمات التربوية، والتي تبناها تربويون اجتماعيون، أمثال محمد الدريج، عبد الكريم غريب، كان الهدف بداية في بحث شهادة اللسانس تحليل الواقع الاجتماعي الذي يعيشه المدرس الجزائري عموما من خلال التركيز على المقارنة بين بعض المشاكل التربوية والاجتماعية التي يعانيها مدرسون اختلفت طرق التدريس التي يُدرسون بها، ونظرا لأن المجال واسع جدا فقد اضطر الطالب الباحث أن يضيق مجال الدراسة فركز على دراسة بعض عوائق المدرس في مرحلة التعليم المتوسط في بحث شهادة الماجيستير. وانطلق الباحث من الميدان ومن التوقعات المستمدة من الخبرة التعليمية التي يملكها محاولا دراسة معوق واحد فوجد له أبعاد كثيرة ركز على بعضها واختار إشكالية الدراسة ووضع فرضيات ، ومن خلالها انطلق يجمع المعلومات النظرية، بداية برسم خلفية

نظرية سوسيولوجية تهدف التعرف على نظرة مختلف المدارس والمذاهب السوسيولوجية للتكوين المدرسي ليلج الميدان بعد ذلك...وتبعا لما سبق فقد أتاحت هذه الدراسة للطالب الباحث الوصول إلى جملة من الاستنتاجات يمكن ذكر بعضها فيما يلي: عدد الأستاذات الإناث في تزايد مستمر ينبئ بأن التدريس التعليمي في الولاية سيكون أنثويا في القريب المتوسط. نسبة الأساتذة الذين يستخدمون الوسائط الإلكترونية تحت المتوسطة، أغلب مدرسي ولاية الجلفة من الفئة الشابة لأن متوسط العمر يقدر بـ 38سنة ويقع في الفئة الوسيطية [26-40]. أغلبية مفردات العينة من حملة شهادة الليسانس أو الماستر الذين تخرجوا من الجامعات الجزائرية. نصف المبحوثين في العينة يدرسون موادا أدبية وهذا ما يتوافق والتوقيت الزمني لتوزيع المواد الأدبية المقررة والتي تستحوذ على وعاء زمني كبير في المنهاج التعليمي الجزائري. أغلبية الساتذة لم يتلقوا أي إعداد ولا تكون ديداكتيكي أو بيداغوجي كاف. مع ان جل أفراد العينة تعاملوا مع المستجدات التكنولوجية العولمية، وأصبح بإمكانهم التفاعل معها، والنسبة، في نفس الوقت عدد قليل جد من المبحوثين يمكنهم استخدام الوسائل الإلكترونية العادية. وفي نفس الوقت هنالك نسبة ضخمة جدا من الأساتذة تلقوا تكوينهم في الجامعة هناك مجموعة كبيرة من الأساتذة يأخذون معلوماتهم من كتاب التلميذ فقط، لكون المنهاج الجزائري يعتمد على كتاب مدرسي واحد وموحد، من خلاله يمكن الاطلاع على المادة العلمية المتفق عليها والتي سيتعامل معها التلاميذ أثناء إجراء الامتحانات الوطنية. التغيرات الكثيرة في المقررات وكثرة الدروس المحذوفة والمثبتة في كتاب التلميذ، والتي سببها يعود إلى الوزارة المعنية بسبب عدم الاستقرار على منهاج معين ثابت، هذا الأمر أدى إلى ظهور طبعات كثيرة لكتاب التلميذ، وأصبحت الوزارة ترفع تحديات مصطنعة وتبذل جهودا كبيرة وهي تسارع من أجل توفير كتاب التلميذ، لتستغني عنه وفي نفس الوقت هي متناسية كل الكتب المرفقة له والتي يحتاجها الأستاذ ولها أهميتها القصوى. أكثر من نصف الأساتذة يعتمدون في تحضيرهم للمذكرات على تحضير مأخوذ من الإنترنيت. ونصف الأساتذة فقط هم الذين قالوا بأنهم يُدرسون بالمقاربة بالكفاءات، هذا الرقم لا يُعبر عن الحقيقة لأنه بالنسبة للوقع مرتفع كثيرا ومبالغ فيه. وأقل من نصف الأساتذة يدرسون بالمقربة بالكفاءات ويستخدمون الوسائط الإلكترونية. ولا فرق بين الذكور والإناث اللواتي يُدرسن ببيداغوجية المقاربة بالكفاءات إذ أن هناك تجانس متقارب بين النسبتين لصالح الذكور، فبالرغم من أن المرأة مشغولة بعملها وببيتها استطاعت أن تسجل أرقاما جيدة في مجال التدريس، والملاحظة الثانية هي أن هناك بعض المؤسسات في عاصمة الولاية يكاد يغلب العنصر الأنثوي على أساتذتها المدرسين، باعتبار أن المنطقة مازالت محافظة، لكنها سمحت بعمل المرأة، ضمن شروط معينة، بالرغم من ذلك فإن هذه النسب تُبرز التحدي الكبير وتؤكد أن صفة ونوعية التكوين الذي تلقاه الرجل والمرأة معا متجانس، وأنه لا اختلاف بين التكوين الذي تلقاه الرجل والذي تلقته المرأة. نصف المبحوثين يستخدمون أجهزة ومحتويات إلكترونية عند تقديم دروسهم، هي نسبة متوسطة تبين أن للتكنولوجيا تأثير لا يمكن التغافل عنه بسبب ما أنتجته من وسائل إيضاح مادية كالداتاشو وكالفيديوهات أو الصور أو مختلف المحتويات الأخرى، كلها تبين أن هناك أفرادا جادين يريدون الخروج من القوقعة التي هم فيها إلى العالم الرحب الواسع. هناك نسبة متوسطة من المبحوثين يُقَيِّمُون البحوث المُنجزة بوسائل الإعلام باعتبارها إثراء لمعارف

التلاميذ.هذه النسبة تتعلق برأي الأستاذ في الأعمال التي تشمل البحوث والمشاريع التي تُقدم للتلاميذ من أجل التوسع في طلب المعلومة التي يمكن جلبها بسرعة وبدقة ووضوح من الإنترنيت. وربع الأساتذة يُقَيِّمُون البحوث المنجزة بوسائل الإعلام الآلي باعتبارها غش إلكتروني ويُدرسون بيداغوجيا الكفاءات. هذه المقاربة بدون شك هي من المقاربات الحديثة التي تتواءم مع كل المستجدات العالمية خاصة الإلكترونية وبالتالي فإن عملية إنجاز البحوث بوسائل الإعلام، إحدى وسائلها، هذا ما يقرره الجانب النظري، لكن هذه النسبة المستمدة من الواقع تؤكد أن ربع الأساتذة، وهي نسبة كبيرة لا يحسنون التعامل مع يقدمه لهم التلاميذ منجز بوسائل الإعلام. هناك نسبة معتبرة من المبحوثين تؤكد بأن الإدارة تُسهل عملية توزيع الأجهزة الإلكترونية المتوفرة لديها، هذا السؤال يبين أن عدد الأجهزة قليل ومحدود، رغم أنها من الوسائل التعليمية الضرورية، فإن هناك عمل إضافي يقوم به المديرون، إذ أن بعضهم جعل جدولا زمنيا يُنظم هذه العملية، وبعضهم له أساليب أخرى، هذا الإجراء رغم بساطته له تأثيرات على نجاح العملية التربوية، إذ الإدارة أصبحت عنصرا رابعا أساسيا من عناصر العملية التربوية، وللإدارة اليوم أساليب في تحقيق النجاحات منها الأساليب الحديثة المعروفة بالحَوكَمَة التربوية التي تعتمد على الشفافية، ووضوح الأهداف، والعدل ...وغير ذلك من القيم التنظيمية التي أثبت تطبيقها النجاح.ولابد من إعادة النظر في شكل التكوين ومحتواه، لأن جل الأساتذة قالوا بأنهم تلقوا تكوينا نظريا بحتا. هناك عدد من الأساتذة المبحوثين قالوا بأنهم يستجيبوا للتدريس في مدارس الدعم لكونه نافع للتلاميذ، فالدعم ضروري لكون التلاميذ لا يراجعون دروسهم بسبب كثرة الملهيات، مع العلم أن الأساتذة هم نفس الأساتذة الذين يدرسون في المتوسطات، فيهم الجيد وفيهم المتوسط، وإن كانت الدعاية والإشهار تلعب دورا في جلب التلاميذ لهذه المدرسة أو تلك، ومهما يكن الحال فإن الأساتذة وجدوا فرصة عمل ثانية، أحيانا تكون هذه المدارس أقسامها أكثر اكتظاظا من المتوسطات في الظروف العادية، والأساتذة فيها أحرارا لا أحد يمارس عليهم أي دور رقابي أو توجيهي، هذه النسبة تبين بأن الهدف المعلن الذي جعلهم يستجيبون هو منفعة التلاميذ، فهل فعلا الأستاذ يفكر في مصلحة التلميذ؟ هناك من يرى أن السماح لهذا النوع من المدارس، خطوة نحو جعل التعليم منتوج استهلاكي، وهذا الهدف يتوافق وأهداف العولمة التي تريد توسيع دائرة السوق وتنويع قائمة المستهلكات، وبذلك فإن مدارس الدعم ما هي إلا خطوة في مسار تحقيق الهدف العولمي. نصف المبحوثين تقريبا قالوا بأن تكوينهم غير كاف، ومهما يكن فإن هذه النسبة أقرب للواقع التدريسي، وهي تدل على عدم رضى الأستاذ بمستواه، وبذلك فهي إيجابية من جهة أنه سيعمد إلى التكوين الذاتي ليكون نفسه بنفسه، وسيحاول ابدع طرق لتحقيق ذلك، وبذلك سيعمل على تحسين مستواه، ومهما يكن من أمر فإن هذا يدل على أنه لابد للوزارة من إعداد استراتيجية دقيقة من أجل إعادة تكوين نصف الأساتذة على الأقل، ويمكن هنا الاستعانة بتجربة المعاهد التكنولوجية التي تركز على الجانب التطبيقي، ومن خلالها يمكن اختيار الأستاذ المكون الحقيقي، تجنبا للواقع الذي يصنف الأساتذة دون أن يفسح لهم المجال للقيام بأدوارهم، حتى اليوم مازال الأستاذ المكون يدرس كباقي الأساتذة، بعيدا عن مهمة التكوين التي وصف بها، ولو فرضنا أنه كُلف بتكوين غيره فليس عنده تجربة علمية تمكنه من تحقيق ذلك، نعم إن الأستاذ المكون يحتاج إلى تكوين ليكون

مكونا، هذا ما يجب أن يكون، وإلا فإن فاقد الشي لا يعطيه، خاصة وأن الارتجالية والعفوية ميزت التكوين في المراحل السابقة. النسبة هناك اجماع قوي جدا من المبحوثين اقترحوا بأن يتم تفعيل وتطوير التكوين الذي يقدمه المفتش، هذا الرقم العملاق يدل على أن المفتش في ولاية الجلفة يلعب دورا كبيرا في تكوين الأساتذة والحقيقة أن مجموع المفتشين يقومون بأدوار جيدة وفعالة ، فالمفتش يقوم بأدوار المتابعة التربوية لعمل الأساتذة المدرسين والمدرسات داخل أقسامهم الدراسية، لتقويم أدائهم التعليمي التربوي، وتوجيههم من أجل تطبيق المناهج الدراسية والتوجيهات الرسمية التي تنص عليها الوزارة الوصية، وكذا ملاحظة نشاطاتهم وسلوكاتهم وتفاعلهم وتواصلهم مع المتعلمين،...إلخ. ومن جهة أخرى المفتش هو ذاك المنشط التربوي، الذي يُعد ويخطط من خلال الندوات والملتقيات، لدورات تكوينية في إطار التكوينات المستمرة لفائدة المدرسين والمدرسات، بغية مواكبة المستجدات التربوية الديداكتيكية والبيداغوجية ومن جهة أخرى هو باحث تربوي، يستخدم تقنيات مناهج البحث العلمي التربوي من أجل معالجة مختلف المواضيع والظواهر التعليمية...إلخ. النسبة% 33.1 تمثل الأساتذة يستخدمون الوسائط الإلكترونية ويرونها وسيلة أساسية تحسن مستواهم التدريسي. النسبة % 64.7 منهم قالوا بأنهم يتابعون المستجدات الإلكترونية، هذا ما أدلى به المبحوثون، عندما نحاول تحليلها نجد أنهم ربما يعنون كل تعامل مع البرامج الإلكترونية، مثل مشاهدة الفيسبوك واليوتيوب، وغيرها من البرامج التي غزت وانتشرت خاصة بعدما تطورت الهواتف النقالة وتوفرت الخدمات الإلكترونية، المهم أن المؤشرات السابقة تبين أن هذه النسبة لا تعبر بصدق عن الذين يتابعون فعلا المستجدات التربوية والتدريسية، إذ هؤلاء نسبتهم أقل كما رأينا سابقا، وكما سنؤكده لاحقا. النسبة 51.7% من المبحوثين قالوا بأنهم يتلقون تكوينا جامعيا، نعلم أن هذا النوع من التكوين مفيد، والملاحظ أن هناك عددا كبيرا من الأساتذة خاصة أولئك الذين درسوا في المعاهد التكنولوجية، غالبهم انتهز الفرصة، واتجه إلى الجامعة ليكمل دراسته. كثير منهم وجد أن مستواه متفوق جدا، رغم أنه لم يكن يبذل جهدا كبيرا، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على أن المستوى الدراسي العام للطالب في الجامعة قد انخفض، لذلك استطاع بعض الأساتذة أن يتفوقوا، وأن يوفقوا بين دراستهم وتدريسهم، وبذلك فإن الفترة التي قضوها في الجامعة كانت فترة إثبات مستوى أكثر منها فترة لتحسينه. نصف الأساتذة تقريبا قالوا بأنهم يمارسون تكوينا ذاتيا خاصا، وغالبا ما يكون هذا التكوين الذاتي بدون الحصول على شهادات تثبت مستواهم الحقيقي، أو أنها موجودة لكن غير معترف بها، إذ أن هناك فرصا كثيرة أتحتها مدارس التكوين المهني، من أجل تعليم الكبار، في بعض التخصصات منها إعطاؤهم دروسا في شكل دورات لتعليم الإعلام الألي، من هذا نستنتج أن التكوين المتعلق بالكومبيوتر، الذي يُعتبر كمؤشر يمكن أن يؤدي إلى التعليم الإلكتروني، منتشر بين الأساتذة في الولاية، ومن ثم فإن التأثير العولمي هو الآخر موجود .. الغالبية قالوا عن الأساتذة المنتخبين بأنهم لا يدركون حقيقة دورهم في مجالس التربية والتسيير، والسبب يعود إلى أنهم لم يتلقوا تكوينا في هذا المجال، وكان الواجب أن يلموا ببعض الأبجديات على الأقل إن لم تكن دورات تكوينية متخصصة. ولذلن فإن أغلبهم اقترح الحل بأنه لابد من مطالعة القوانين ،ليتمكن المنتخبون من أداء أدوارهم لأن التشريع المدرسي هو مجموعة قوانين مسطرة، هناك كتب متعددة في هذا المجال يمكن الرجوع إليها، حتى تكون تصرفات الأستاذ محمية،

و يمكنهم أيضا الاطلاع على الإنترنيت، لأن هناك مواضيع كثيرة، بل وهناك منتديات خاصة تناقش كل القضايا المتعلقة بالأستاذ. نصف الأساتذة قالوا عن وثيقة النظام الداخلي أنها عادة إدارية. من المعلوم أن هذه الوثيقة التنظيمية، هي بمثابة الدستور، كلما كانت مصاغة بشكل جيد، وتعمل الإدارة على التزام بها، ومتابعة ذلك متابعة صارمة ومرنة، كلما حل النظام في المؤسسة، وكلما كانت مهملة تطبيقيا كانت عبارة عن حبر على ورق، وحلت الفوضى في المؤسسة، والتسيب وغير ذلك من الصفات السلبية، هذه الوثيقة المهمة التي تعطي للعمل البيداغوجي تأثيرا بارزا، تبرز بأنها عمليو مهملة في مؤسساتنا التعليمية مع الأسف، مع العلم أن هناك أغلبية ترى أنه لابد من تحميل التلاميذ المسؤولية، وهذا معناه أنهم مدركين لأهمية التغيير الذاتي، إذ أن تحميل التلميذ المسؤولية، سيجعله فردا إيجابيا يُحسن التصرف في المواقف كلها، وهذا هو هدف التدريس بالمقاربة بالكفاءات في الحقيقة الأمر ، لأن معني تحمل المسؤولية هو أن يمتلك الكفاءات التي تمكنه من تحقيق كل هدف منشود. عدد كبير من المبحوثين قالوا بأنهم لا يستفيدون من دفتر المراسلة، بالرغم من أنه كان مطلبا من مطالب الأساتذة كونه وسيلة فعالة من وسائل التواصل بين المدرسة والأسرة، وهذا يدل على أن هناك انفصام وعدم تواصل بين البيت والمدرسة، هذه من الحقائق التي يلمسها كل من مارس مهنة التعليم، إذ أن أولياء التلاميذ غائبين تماما لا يُرى لهم وجودا إلا نادرا هذا الغياب جعل بعض الأساتذة يمل من تسجيل ملاحظاته على دفتر المراسلة، وبسبب انعدام المتابعة الإدارية لهذا العمل زهد عدد من الأساتذة في هذه الوسيلة، بل إن بعضهم وجدها عملا إداريا لا فائدة منه فتركها. نصف الأساتذة يرى بأن المواجهة لصد انحراف التلاميذ إنما يكون باللين، الفكرة الظاهرة التي تخطر ببال غير المتخصص أن هذا هو الجواب السليم، هذا هو جواب من لم يطلع على مجريات الأمور في الواقع، إذ العنف يبدأ من المنزل لينتقل إلى الشارع ثم يقتحم أسوار المدرسة، والمدرسة ليست وحدها المسؤولة عن تفشي الظاهرة بل إن لبيئات أخرى الحظ الأوفر في تصديرها، لكن الأمر تطور بشكل خطير أصبح في بعض مؤسسات الدوائر الكبرى في الولاية يستدعي التفكير، خاصة وأن هناك من التلاميذ من قام بتهديد أساتذته، والإناث منهم على الخصوص، وهذا التهديد غالبا ما يكون من التلاميذ الذين أعادوا السنة الرابعة، وهناك أشكال كثيرة من العنف المدرسي، منها الذي يكون ردّ فعل لعنف الأستاذ، ومنها ما تعلق بتصرفات المراهقين...إلخ، لذلك فإن اللين وإن كان من قيم ديننا الحنيف، التي ولدت قيما مجتمعية تقدس الأستاذ وتتقبل منه كل سلوك، فقد كان طالب القرآن يضرب تلميذه ويسيل دمه أحيانا، عندما يتوجه إلى أولياء أمره، يأخذه والده ويقول له قبل رأس معلمك، واطلب منه أن يسامحك. لاشك أن هذا النوع من الأفعال الاجتماعية أزيح تماما ليحل بدله نوع آخر من الأفعال فالولي يعلم أن هناك مواد تشريعية تمنع استعمال الضرب مهما كان تصرف التلميذ لذلك يلجأ للضغط بها على الأستاذ الذي عجز عن تأديب التلاميذ، لاشك أن هناك فرق كبير بين القيم التي كانت سائدة، والقيم الجديدة التي يراد لها أن تزيح القديم لتتمركز، وساهمت تغيرات الواقع في فرض تحديات جديدة على الأستاذ في المجتمع الجزائري، ولاشك أن للتكوين أهمية كبرى كما هو مثبت في نصوص التشريع المدرسي وقوانينه ليكزن حلا ناجعا به يمكن مواجهة هذا الركام من المشكلات البيداغوجية. وهذا يؤكد ضرورة إعداد وتكوين المدرسين قبل الخدمة تكوينا

يتماشى والمستجدات التي تشهدها الساحة العالمية. فتح المعاهد التكنولوجية لتتولى مهمة تكوين المدرسين المتربصين، بالتنسيق مع السادة المفتشين قبل توظيفهم وقبل تثبيتهم وتقديم شهادات لها علاقة بالترقية والراتب لتكون لها مصداقيتها. الاهتمام بالتكوين بعد الخدمة من خلال تنظيم دورات تكوينية سريعة نظرية وتطبيقية، وملتقيات بالتنسيق مع الجامعة، والاستفادة من الهياكل العمرانية للمعاهد التكنولوجية والجامعية. مواصلة سياسة تكوين المدرسين في المدارس العلياء للأساتذة، وتحسين مستوى البرامج وتطويرها بحيث تهتم بالجوانب النظرية والميدانية انطلاقا من السنة الأولى، مع اقتراح الاستفادة من تجربة المعاهد التكنولوجية سابقا. فتح المجال للمدرسين كي يطوروا قدراتهم بيداغوجيا من خلال إعداد برامج تكوينية متخصصة تسمح لهم بالانتقال من تدريس طور تعليمي إلى آخر، ومن جهة أخرى فتح باب التكوين المتخصص في مختلف المواضيع البيداغوجية وإثبات ذلك بشهادات لها قيمتها المعنوية والمادية. إثراء قانون المدرسة الخاصة والعمل على تطبيقه ميدانيا بشكل يضمن له حقوقه ويحدد له واجباته بدقة.الاهتمام بالتكوين الإداري للموظفين الإداريين من خلال تكوين الإداريين عموما في معاهد وجامعات خاصة واقتراح فتح تخصصات الإدارة المدرسية في المدارس العليا للأساتذة، على أن تكون شهادتها إحدى شروط تكوين المدير بالإضافة إلى الخبرة التدريسية التي تزيد عن عشرين سنة . القضاء على بيروقراطية الإدارة بمختلف الوسائل مثل: التكوين المستمر، إعداد قوانين تشريعية إدارية. الحزم في التسيير ومعاقبة المخطئين...تحسين مستوى المشرفين وإعطائهم المكانة اللائقة، والمقرات والتجهيزات الضرورية...، ومن خلالهم يمكن متابعة سير وتطور العمل البيداغوجي على كافة المستويات.- رفع أجر المدرس بما يتناسب ومتطلباته المهنية المجتمعية. تحسين مستوى المكانة الاجتماعية للمدرس من خلال إعادة الاعتبار لقيمة العلم والعلماء في المجتمع الجزائري. وبمجموع هذه النقاط يأمل الباحث أن يكون وفق في تحقيق ولو جزء بسيط من أهداف البحث.

المصـــــــــادر والمراجـــــــــع

المصادر والمراجع:

أ/ المصادر:

1) القرآن الكريم.

ب/ المراجع:

أولا:الكتب:

2) إبراهيم بوترعة: **التربية والتعليم بين الأمس واليوم، خصائص التعليم في الجزائر وتطور الفكر التربوي**، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2014.

3) إبراهيم عصمت مطاوع، وأمينة احمد حسن: **الأصول الإدارية للتربية**، دار الشروق، جدة، السعودية، دط، 1982.

4) إبراهيم عيسى عثمان: **النظرية المعاصرة في علم الاجتماع**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008،

5) إبراهيم محمد أبو فروة: **الإدارة المدرسية**، الجامعة المفتوحة، بنغازي، ليبيا، دط، دس، 1997.

6) إبراهيم ناصر: **أسس التربية**، دار عمار للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ، ط 5، 2000.

7) إحسان محمد الحسن: **النظريات الاجتماعية المتقدمة، دراسة تحليلية في النظريات الاجتماعية المعاصرة**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005.

8) أحمد إبراهيم أحمد: **نحو تطوير الإدارة المدرسية**، سلسلة دراسات نظرية وميدانية، دار المطبوعات الجديدة، الإسكندرية، مصر، دط، 1991.

9) أحمد حسين التهامي، علي أخمد ا لجمل: **معجم المصطلحات التربوية**، عالم الكتب للنشر، القاهرة، مصر، ط2، 2003.

10) أحمد ماهر: **إدارة الموارد البشرية**، الدار الجامعية، الإسكندرية، مصر، ط5، 2001.

11) أحمد محمد هلالي: **عولمة التعليم الجامعي**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2012.

12) أخذا عن صلاح الدين المتبولي: **جهود اليونسكو في تطوير التعليم الأساسي**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، مصر، ط1، 2003 .

13) إيمان محمد الغراب: **التعلم الإلكتروني مدخل إلى التدريب غير التقليدي، ورقة بحثية منشورة من المؤتمر العربي الثاني للاستشارات والتدريب ، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، الشارقة**، 2003.

14) برهان غليون وسمير أمين: **ثقافة العولمة وعولمة الثقافة**، دار الفكر، دمشق، سورية، ط1، 1999.

15) تركي عبد الفتاح: **المدرسة وبناء الإنسان**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، دط، 1983.
16) توفيق مرعي: **الكفايات التعليمية في ضوء النظم**، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1983.
17) توم بوتومور: **مدرسة فرنكفورت**، ترجمة سعد هجرس، دار أوربا، طرابلس، ليبيا، دط، 1998.
18) تيسير الدويك وآخرين: **أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي**، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، دط، دس.
19) جان بيار دوران، روبير فايل: **علم الاجتماع المعاصر**، ترجمة ميلود طواهري، دار الروافد الثقافية، بيروت، لبنان، ط1،2012.
20) جعنيني نعيم حبيب: **علم اجتماع التربية المعاصر**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009.
21) جماعة من الباحثين: **كيف تلقي درسك**، منشورات دار مكتبة الحياة، لبنان،ط2، دس الحر عبد العزيز ، **مدرسة المستقبل** ، مكتب التربية لدول الخليج العربي، دط، 2001.
22) حسام الدين محمد مازن، م تكنولوجيا التربية مدخل إلى التكنولوجيا المعلوماتية، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، مصر، دط، 2014.
23) حسانين محمد سمير: **مهنة التعليم** ، بدون ذكر دار الطباعة أو النشر،، طنجا، ط 2، 2003،.
24) حسن ابراهيم بلوط: **إدارة الموارد البشرية من منظور استراتيجي**، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 1999
25) حسن حنفي وصادق جلال العظم: **ما العولمة؟**، دار الفكر، دمشق، سورية، ط1، 2014.
26) حمدي علي أحمد: **مقدمة في علم اجتماع التربية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، د ط،1995 .
27) حمزاوي محمد سعيد: **تحسين الأداء والتدريب**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط4، 2004.
28) حمود طافش: **الإبداع في الإشراف التربوي والإدارة المدرسية**، دار الفرقان السعودية، دط، 2004.
29) الحوت علي: **النظرية الاجتماعية اتجاهات أساسية**، منشوراتELGA، فآليتا، مالطا، د ط، 1998.
30) خالد عبد الرحيم الهيتي: **إدارة الموارد البشرية–مدخل استراتيجي**، دار الجامعة للنشر، عمان، ط1، 1999.
31) خواجة عبد العزيز : **مبادئ في التنشئة الاجتماعية** ، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران. الجزائر،

دط، 2005.

32) ربحي مصطفى عليان، عثمان محمد غنيم: **مناهج و أساليب البحث العلمي النظرية والتطبيقية**، دار صفاء النشر والتوزيع، عمان، الأردن، دط، 2000.

33) الرشدان عبد الله ا: **علم اجتماع التربية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004.

34) رياض رشاد البنا أحمد الخطيب: **الإدارة الجامعية–دراسات حديثة**–مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية، الأردن، ط1، 2001

35) ريمون بودون وفرانسوا بوريكو: **المعجم النقدي لعلم الاجتماع**، ترجمة سليم حداد، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 1986.

36) عبد الغفار حنفي: **السلوك لتنظيمي وإدارة الأفراد**، دار الجامعة، بيروت، لبنان، دط،1991.

37) عبد القادر فضيل: **المدرسة في الجزائر حقائق وإشكالات**، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 2013.

38) عبد القادر لورسي: **المرجع في التعليمية، الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس**، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر،ط1، .2016.

39) عبد الكريم بكار: **العولمة طبيعتها–وسائلها– تحدياتها– التعامل معها**، دار الإعلام، عمان، الأردن، ط3، 2013.

40) عبد الكريم بوحفص: **التكوين الاستراتيجي لتنمية الموارد البشرية**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،2010

41) عبد الكريم غريب وآخرون: **التواصل والتثاقف**، منشورات عالم التربية، المغرب، ط1، 2010.

42) عبد الكريم غريب: **مستجدات التربية والتكوين**، منشورات عالم التربية،، المغرب، ط1، 2014.

43) عبد الله محمد عبد الرحمن: **علم اجتماع التربية المعاصر بين النظرية والتطبيق**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2009.

44) عبد الله الرشدان: **التربية والتنشئة الاجتماعية**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ، ط1، 2005.

45) عبد الله المجيدل: **رؤية مستقبلية لإعداد المعلم في كليات التربية العربية**، مركز نقد وتنوير للدراسات الإنسانية، الإصدار212، السنة الثانية، نيسان/إيار/حزيران

46) عبد الله بن عايض سالم الشبتي: **علم اجتماع التربية** ، المكتب الجامعي الحديث، مصر، د ط، 2002.

47) عبد الله محمد عبد الرحمن: **النظرية في علم الاجتماع**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية ، مصر،

دط، 1998.

48) عبد الله محمد عبد الرحمن: **علم اجتماع التربية المعاصر بين النظرية والتطبيق**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009.

49) عبد الله محمد عبد الرحمن: **علم الاجتماع النشأة والتطور**، دار المعرفة الجامعية، بيروت، لبنان، ط1، 1999.

50) عبد الله محمد عبد الرحمن، **علم اجتماع المدرسة** ، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية ، مصر، د ط،2001.

51) عبدالباسط عبد المعطي، الهواري عادل مختار: **النظرية المعاصرة في علم الاجتماع**، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، د ط، 1986.

52) عبدالسلام المسدى: **العولمة والعولمة المضادة**، دار المعرفة، القاهرة، مصر دط ،1999

53) عبدالقادر التومي: **العولمة فلسفتها مظاهرها تأثيرها**، دار كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، دط، 2009..

54) عبيدات ذوقان وآخرون: **منهجية البحث العلمي، القواعد والمراحل والتطبيقات**، كلية الاقتصاد والعاوم الإدارية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، دط، 1999.

55) عبيدات، ذوقان، وأبو السميد، سهيلة: **استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين**، دار الفكر، عمان، ط2، 2010.

56) عقيل نوري محمد: **الفعل الاجتماعي (دراسة تحليلية من منظور الإسلامي)**، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن، د ط، 2000.

57) علي السيد محمد الشخيبي: **علم اجتماع التربية، تطوره–منهجيته–تكافؤ الفرص التعليمية**، دار الفكر العربي، ط1، 2002.

58) علي بن محمد: **معركة المصير والهوية في المنظومة التربوية**، شركة دار الأمة، الجزائر، ط1، 2001.

59) علي غربي: **أبجديات المنهجية في كتابة الرسائل الجامعية**، مخبر علم اجتماع الاتصال، جامعة منتوري، دار الفائز للطباعة والنشر، قسنطينة، الجزائر، ط1 ،2009..

60) عمار بوحوش، محمد محمود ذنيبات: **مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د ط،1990.

61) غاريسون، أندرسون: **التعلم الإلكتروني في القرن الحادي والعشرين إطار عمل للبحث والتطبيق**، ترجمة محمد رضوان الأبرش، مكتبة العبيكان، السعودية، ط1، 2006.

62) فارس راتب الأشقر: **ازدواجية القيم لدى الطلبة**، دار زهران للنشر والتوزيع، الأردن، ط1،

.2011

63) فايز الزعبي، محمد إبراهيم عبيدات: **أساسيات الإدارة الحديثة**، دار المستقبل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1997 .

64) فرانسيس فوكوياما: **نهاية التاريخ وخاتم البشر**، ترجمة حسين أحمد أمين، مركز الأهرام للترجمة والنشر، القاهرة، مصر، دط، 1993.

65) فلاح كاظم المحنة: **العولمة والجدل الدائر حولها**، الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2002.

66) فيليب جونايبر، سيسيل فاندر بورخت:**التكوين الديداكتيكي للمدرسين التدريس بالكفايات من خلال خلق شروط التعلم**، ترجمة عبدالكريم غريب، عزالدين الخطابي، منشورات عالم التربية، المغرب، ط1، 2011.

67) الكبيسي عبد الله جمعة ، بدرية مبارك العماري، محمود مصطفى قمير: **المكانة الاجتماعية للمعلم**، دار الثقافة، الدوحة، قطر، دط،2001 .

68) كريم محمد أحمد ، عنتر لطفي محمد وآخرون: **مهنة التعليم وأدوار المدرس فيها**، شركة الجمهورية الحديثة للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، 2002.

69) كمال عزيز: **التعليم الإعداد وتأهيل وتدريب المعلمين**، جامعة جنوب الوادي، مصر، 2004.

70) لويس كامل مليكة: سيكولوجية الجماعات والقيادة، مكتب النهضة المصرية، مصر، دط، 1970.

71) مأمون الدرداكة، طارق شلبي: **الجودة في المنظمات الحديثة**، دار الصفاء للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2002.

72) المجلس الأعلى للتربية : **المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة و إصلاح التعليم الأساسي**، وزارة التربية، الجزائر، دط، 1998

73) محسن علي عطية، عبدالرحمن الهاشمي: **التربية العلمية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل**، دار المناهج للنشر، عمان، الأردن، دط، 2007

74) محمد الدريج: **تحليل العملية التعليمية والتكوين المدرسي، أسس ونماذج وتقنيات**، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، الرباط، المغرب،ط2، 2004.

75) محمد الدريج: **تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، أسس ونماذج وتقنيات**، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، الرباط، المغرب، ط2، 2004.

76) محمد الصالح حثرومي: **الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي**، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، دط، 2012.

77) محمد العربي ولد خليفة: **الجامعة الجزائرية ودورها في تنمية الخبرة الوطنية**، مجلة الثقافة، الشركة

الوطنية للنشر والتوزيع، عدد41، أكتوبر نوفمبر، 1977.

78) محمد بوعلاق: **الهدف الإجرائي: تمييزه و صياغته**، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، ط1، 1999.

79) محمد داودي، محمد بوفاتح: **منهجية كتابة البحوث العلمية والرسائل الجامعية**، دار ومكتبة الأوراسية، الجلفة، الجزائر، ط1، 2007 .

80) محمد سامي منير: **المدرس المثالي**، دار الغريب للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2000.

81) محمد سعيد مرسي: **كيف تكون أحسن مربي في العالم، أحدث أساليب التربوية الفعالة للآباء والأمهات**، دار المجدد للنشر والتوزيع، سطيف، الجزائر، ط1، 2009

82) محمد عبد الهادي: **اجتماعيات التربية**، دار العلوم العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، د ط، 2003.

83) محمد علي محمد: **المفكرون الاجتماعيون، قراءة معاصرة لأعمال خمسة من أعلام علم الاجتماع الغربي**، دار النهضة العربية، بيروت لبنان،ط1، 1983.

84) محمد فالح الصالح: **إدارة الموارد البشرية**، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، دط، 2004.

85) محمود الكلالده: **الاتجاهات الحديثة في إدارة الموارد البشرية**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، د ط،2011 .

86) مرسي سعد أحمد: **تطور الفكر التربوي**، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط 2، 1970.

87) مرسي محمد منير: **المرجع في التربية المقارنة**، عالم الكتب، القاهرة، مصر، دط، 1999.

88) مرسي محمد منير، **أصول التربية**، عالم الكتب، القاهرة ، مصر، دط،1997.

89) مروان عبد المجيد إبراهيم، **أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية** ، مؤسسة الوراق عمان ، ط 1 ، الأردن ، 2000.

90) مصباح عامر: **علم الاجتماع الرواد** والنظريات، شركة دار الأمة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر،ط1، 2010، ص231

91) معن خليل عمر :**علم المشكلات الاجتماعية** ، دار الشروق، عمان، دط، 2008.

92) معن خليل عمر: **نظريات معاصرة في علم الاجتماع**، دار الشروق، الأردن، ط2، 2005.

93) ممدوح منصور: **العولمة دراسة في المفهوم والظاهرة والأبعاد**، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية، مصر،2003.

94) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: **دراسة حول أنماط حوكمة الأنظمة التربوية وأثرها على تسيير المؤسسات التعليمية وضمان جودة خدمتها**، المرصد العربي للتربية، دط ، 2013.

95) المهدي المنجرة: **عولمة العولمة**، منشورات الزمن، الرباط، المغرب، ط2، 2011.

96) مي العبد الله سنو: **الاتصال في عصر العولمة–الدور و التحديات الجديدة**–، الدار الجامعية للطباعة و النشر، بيروت، لبنان، 1999.

97) نرجس حمدي، لطفي الخطيب, خالد القضاة: **تكنولوجيا التربية**، جامعة القدس المفتوحة، عمان، ط1، 1992.

98) هشام حسان: **مدخل إلى علم الاجتماع التربوي**، مطبعة النقطة، الجزائر، دط، 2008.

99) هني خير الدين، **مقاربة التدريس بالكفاءات**، مطبعة ع/ين، الجزائر، ط1، 2005.

100) وزارة التربية والتعليم، **دور مجلس الأمناء فى اللامركزية والحوكمة الرشيدة واللائحة الداخلية**، دليل المدرب، مصر، 2008 .

101) وطفة علي أسعد، علي جاسم الشهاب: **علم الاجتماع المدرسي بينونة الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2004،.

102) ونيسة الحمروني ورفلي: **العولمة والدولة دراسة اثر العولمة على وظائف السلطة السياسية**، منشورات أكاديمية الدراسات العليا، طرابلس،ط01، 2004.

103) ي بيرتراند: **النظريات التربوية المعاصرة**، ترجمة محمد بوعلاق، مكتبة دار الأمان، الرباط، المغرب، ط4، دس.

104) ياسمين خضري: **نحو حوكمة رشيدة في التعليم الأساسي**، مركز العقد الاجتماعي، مصر، دط، 2014.

105) **معجم المجاني للطلاب**، منشورات دار المجاني، بيروت، لبنان، ط 50، 2001،

الرسائل والأطروحات:

106) . عبد الوهاب بوخنوفة: **المدرسة، التلميذ والمعلم، وتكنولوجيات الإعلام والاتصال: التمثل والاستخدامات**، دكتوراة غير منشورة، جامعة يوسف بن خدة، الجزائر، 2007/2006، ص 218.

107) أحلام مرابط: **واقع المنظومة التربوية الجزائرية دراسة ميدانية على مؤسسات التربية بمدينة بسكرة**، مذكرة ماجيستير غير منشورة، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر،2005-2006.

108) براهمي وريدة: **المعوقات الاجتماعية للأستاذ الجامعي وأثرها على أهداف المؤسسة الجامعية**، مذكرة ماجيستير غير منشورة، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر، 2004 – 2005.

109) بلقاسم بلقيدوم: **تربية الفعالية التربوية لأستاذ التعليم المتوسط– العمليات والتفاعل كمعيار**:

بناء بطاقة ملاحظة وتقييم، وشبكة تحليل الاحتياجات التدريبية أثناء الخدمة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة سطيف2، الجزائر، 2012/ 2013 .

110) بلقاسم يخلف: **المدارس العليا للأساتذة: دراسة وصفية لمدى مساهمة التداريب الميدانية في تكوين الطالب– الأستاذ**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة محمود منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2006-2007،

111) بن زروق العياشي: **الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي والجامعي**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، علوم التربية وعلم النفس، جامعة الجزائر، 2007.

112) بوداود حسين : **تعليمية الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي في الجزائر–دراسة تحليلية –نقدية في الأهداف والبرامج الدراسية** ، أطروحة دكتوراه ،2006-2007 جامعة الجزائر.

113) بوقطف محمود: **التكوين أثناء الخدمة و دوره في تحسين أداء الموظفين بالمؤسسة الجامعية**، مذكرة ماجيستير غير منشورة، جامعة محمد خيذر، بسكرة، الجزائر، 2013- 2014.

114) ثامر حمد عبد الله العيسى: **تأثير كفاءة معلم الرياضيات على اتجاه طلابه نحو الرياضيات وتحصيلهم فيها، دراسة تجريبية لدى طلاب الصف الأول بنين بمدينة الرياض**، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة الملك سعود ، الرياض، السعودية، 1997.

115) حبيب تلوين: **دراسة كشفية لجوانب منتقاة من تكوين المعلمين، المواقف الإشراقية، اتجاهات الحداثة والتقليد ، ونماذج التدريس**، دكتوراه غير منشورة، جامعة وهران، 1997.

116) حجار ماجدة: **العولمة والعنف، مقاربة سوسيولوجية لظاهرة العنف في ظل العولمة**، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة محمود منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2010/2009

117) حميدشة نبيل: **الواقع الاجتماعي للمعلم ومكانته الاجتماعية**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة محمود منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2010.

118) خليصة قايلي: **اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو التكوين أثناء الخدمة دراسة من وجهة نظر معلمي المدارس الابتدائية**، مذكرة ماستر غير منشورة، جامعة أكلي محمد أولحاج، البويرة، الجزائر، 2014 – 2015.

119) دراسة حديد يوسف: **تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفية** ، دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الثانوي لولاية جيجل، دكتوراه غير منشورة، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، 2008 / 2009.

120) رشاد محمود بدر:**أثر تطبيق مبادئ الجودة الشاملة على أداء المؤسسات الأهلية الأجنبية العاملة في قطاع غزة**، ماجيستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، 2009، ص119.

121) شادي عبد الله أبو عزيز: **معايير الجودة في تصميم وإنتاج الوسائل والتكنولوجيا في التعليم،** مراكز الإنتاج بغزة، ماجستير في المناهج وتكنولوجيا. التعليم، الجامعة الإسلامية، غزة، 2009.

122) شارف خوجة مليكة "**مصادر الضغوط المهنية لدى المدرسين الجزائريين دراسة مقارنة في المراحل التعليمية الثلاث(ابتدائي، متوسط، ثانوي)**"، مذكرة ماجيستير غير منشورة، علم نفس مدرسي جامعة تيزي وزو، الجزائر، 2011.

123) عبد الرزاق أمقران: **استراتيجية التجديد الثقافي في المجتمعات العربية في ظل العولمة،** دكتوراة غير منشورة، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2011/2010.

124) عبد العزيز بن سعيد أحمد الأسمري: **نحو بناء برنامج تدريبي لتطوير المهارات الاستراتيجية للقادة الأمنيين،** أطروحة دكتوراه، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض،2009، ص21.

125) غازي مفلح: **الكفايات التعليمية التي يحتاج معلمو المرحلة الابتدائية إلى إعادة التدريب عليها في دورات اللغة العربية التعزيزية،** رسالة ماجستير في التربية (غير منشورة)، جامعة دمشق، 1998.

126) فاطمة الزهراء أغلال بوكرمة: **قدرة المعلم الجزائري للعلوم الطبيعية على التحكم في كفاءات العلوم** ، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر2، **الجزائر**،2005/ 2006.

127) فيلالي سليمة: **علاقة الأسرة والتنشئة الاجتماعية بالعنف المدرسي،** رسالة ماجستير ، قسم علم الاجتماع ، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر ، 2004 - 2005، ص 149.

128) لعاج نورية: **الشبكة العنكبوتية(الإنترنيت) في الدراسة وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى المراهق من(12–14)سنة،** ماجيستير غير منشورة، جامعة محند أولحاج، البويرة،2012-2013

129) محمد خريف: **العنف في الوسط المدرسي**: أبعاده الاجتماعية، وانعكاساته البيداغوجية، دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم المتوسط بقسنطينة، مذكرة ماجيستير غير منشورة، جامعة منتوري، قسنطينة، 2008/02/05.

130) محمد سعيد عبد الله آل عياش الشهراني: **أثر العولمة على مفهوم الأمن الوطني،** دراسة ماجيستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية، 2006

131) محمد محجوبي: **المعوقات المجتمعية وانعكاسها في الأداء التدريسي لمدرس الطور المتوسط بولاية الجلفة،** ماجيستير غير منشورة، جامعة سطيف02، الجزائر، 2014.

132) محمدي حمزة: **التسرب المدرسي،** دراسة حالة: مديرية التربية لولاية النعامة، مذكرة ماجيستير غير منشورة، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر، 2015/2014، ص30.

133) مسفر بن عواض الزايدي: **واقع ممارسة إدارة الصفوف الأولية من وجهة نظر معلميها ومديري ومرشدي المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف،** رسالة ماجيستير، تخصص تربوي جامعة أم القرى،

مكة، السعودية، 2014

134) ميادة بور غداد: **معوقات فاعلية الإشراف التربوي على التعليم الابتدائي في الجزائر ضمن الاتجاهات الإشراقية المعاصرة**، ماجيستير غير منشورة، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2011/2010

135) ناصر الدين زبدي: **التكوين التربوي لطلبة وخريجي المدرسة العلياء للأساتذة بالجزائر مآبين 1965– 1985**، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة الجزائر، 1986، ص92.

136) ناصر بن صالح القرني: **تقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلبة و أولياء أمورهم**، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأمريكية، لندن ، 2005.

137) نبيل حميدشة: **الواقع الاجتماعي للمعلم ومكانته الاجتماعية**، دراسة ميدانية على مؤسسات التربية بمدينة سكيكدة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة محمود منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2009- 2010.

مجلات وجرائد:

138) إبراهيم محمد كرم: **ما مدى إتقان معلم المواد الاجتماعية بمدارس التعليم بدولة الكويت للكفايات التدريسية**، مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة البحرين، المجلد3، العدد4، ديسمبر 2002

139) إبراهيمي عبد الله ،حميدة المختار: **دور التكوين في تثمين و تنمية الموارد البشرية**، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة بسكرة، الجزائر،العدد،07فيفري،2005 .

140) بوسعدة قاسم: **تكوين المعلمين وإشكاليته**، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، ورقلة، الجزائر، عدد02، جوان 2011 ، الجريدة الرسمية ، العدد 46، الصادرة بتاريخ 16 .جويلية 2006

141) حسين بوداود، محمد دوادي: **النظرية البنائية كأساس لبيداغوجيا الكفاءات(آمال ومحاذير)**، دراسات، مجلة محكمة، جامعة عمار ثليجي، الأغواط، الجزائر،عدد خاص، 4جوان 2004.

142) حمد فائق:**حقوق الإنسان بين الخصوصية والعالمية**، مجلة المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، القاهرة عدد 245، يوليو1997

143) ديلمي عبد العزيز ، " **وظائف وأدوار المدرسة في الوقاية من جنوح الأحداث**"، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر، العدد10

144) سالم سعيد القحطاني: **إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم الحكومي**، مجلة الأردن العامة، الأردن، عدد78، أفريل1993.

145) السماك محمد: **مستقبل الصحافة العربية في ظل العولمة** ، مجلة الحوادث، عدد 2310 ، 2001/3/9

146) سيد قطب: **كفاح مرير**، مجلة التذكير، عدد07، ماي 1990

147) السيد يسين: "**في مفهوم العولمة** "، المستقبل العربي، العدد288، فيفري1998

148) شنان فريدة: **قانون وتحديات**، مجلة الإصلاح والمدرسة، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، العدد00، أفريل 2009

149) علي يونس ميا و آخرون: **قياس أثر التدريب في أداء العاملين** (دراسة ميدانية على مديرية التربية بمحافظة البريمي في سلطنة عمان)،مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية،سوريا، المجلد31، العدد 1، 2009.

150) غربي محمد: **تحديات العولمة وآثارها على العالم العربي**، مجلة اقتصاديات شمال إفريقيا، جامعة حسيبة بن بو علي، الشلف، الجزائر،عدد 06، السداسي الأول،2009

151) لونيس علي: الجودة في مجال التربية والتعليم، مجلة عالم التربية، عدد22-23، جزء01، 2013، ص200-201.

152) محمد الدريج: **عودة إلى تعريف الداداكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل** ، مجلة علوم التربية عدد 47، مارس 2001

153) محمد سلامة آدم: **المدرس رسالته صفاته تكوينه دوره الاجتماعي**، مجلة همزة الوصل ، مديرية التكوين، الجزائر، عدد08، 1975/1974.

154) المرسوم التنفيذي رقم 08/04 المؤرخ في 2008/01/19، يتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك المشتركة الجريدة الرسمية عدد3 ، 20 .جانفي2008.

155) المركز الوطني للوثائق التربوية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية، رقم 08-04 المؤرخ في 23جانفي 2008، ، الجزائر.

156) المصطفى الحسناوي : **أزمة منظومة التربية والتكوين من خلال تأملات في المسار الإصلاحي للتعليم في المغرب**، مجلة عالم التربية، المغرب، عدد24، 2014

157) الملف(تكوين المكونين): **من أجل مقاربة لمردود ناجح**، مجلة بحوث وتربية، المعهد الوطني للبحث في التربية، الجزائر، عدد 05، 2011

158) المنارة، المجلد 13، العدد 7، 2007

159) نصرالدين الشيخ بوهني: **التكوين, متطلباته ومراحله ,المعلم نموذجا**، مجلة العلوم والدراسات الإنسانية – المرج، مجلة علمية إلكترونية محكمة، العدد الأول، المجلد الثاني، 2014.

160) وثائق المركز الوطني للوثائق التربوية ،1998.

161) وزارة التربية الوطنية: "**التعليمية**" من دروس وزارة التربية المقدمة للمفتشين والأساتذة المكونين لتكوين أساتذة التعليم المتوسط الجدد أثناء التكوين أثناء الخدمة.

162) وزارة التربية الوطنية: **النشرة الرسمية للتربية الوطنية**، المديرية الفرعية للتوثيق، عدد522، 2009،.

163) ولاية الجلفة: **تقرير عن الولاية**، لجنة التربية التابعة للمجلس الولائي بالجلفة، نوفمبر 2010، ص2

نسخة متحقق منها.. والموسوعة الحرة "ويكيبيديا" الإلكترونية

مواقع الإنترنيت:

164) يومية المسار العربي: **التسرب المدرسي واقع ينخر المنظومة التربوية بين مسؤولية الأولياء،** / الأستاذ، الوزارة ، التلاميذ، تاريخ الإضافة: 20

https://www.djazairess.com/elmassar/36262010/10

165) http://cfijdida.over-blog.com/article-111204765.html يوم 2007/11/11، 22:41.

166) http://educationaden.50webs.com/aims%20of%20program.htm يوم 2018/01/22، 06:12.

167) http://mawdoo3.com يوم 2016/11/14.

168) http://mourchide.blogspot.com/2014/11/personalism.html

169) http://wakteldjazair.com/?p=15688 15سبتمبر 2015

https://www.echoroukonline.com/ara/articles/224847.html 2015/12/01، 05،45.

170) http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=40662 يوم 2017/10/18، 13،15.

171) http://www.webreview.dz/IMG/pdf/18_La_formation_et_la_RH_Homaida.pdf

172) https://ar.wikipedia.org/wiki، 2018/23/19، 22:15.

173) https://era.library.ualberta.ca/items/33995ee0.../Wattar_Dania_201405_PhD.pdf، 2017/10/05، 21:14.

174) https://schools.education يوم 2018/09/25 الساعة 17:55

175) www.elmassar-ar.com يوم 2018/07/15 الساعة:15:12.

176) إتفاقية-اليونسكو/Articles_18300_3133640_0_1.html

www.vitaminedz.com/

177) أحمد إبراهيم خضر: **النظرية والنموذج**،
http://www.alukah.net/web/khedr/0/55385/#ixzz52MMJuz0085
/ ،2013/6/1.

178) أحمد الميداوي: **فرنسا تحقق في عودة العنف الجسدي إلى المدارس**، محرك بحث مغرس الإخباري، تمت إضافة الموضوع يوم:11 / 02 /2008،
https://www.maghress.com/almassae/6002، أطلع عليه يوم 2018/09/25، الساعة07:17.

179) أحمد نقاز: **ظاهرة التسرب المدرسي في المؤسسة التربوية الجزائرية**، مدونة المنهل،
https://platform.almanhal.com/Files/2/21512 اطلع عليه يوم 2018/09/24 الساعة08:12

180) الإذاعة الجزائرية (وأج) : بن غبريط: **مشروع قانون تجريم الغش في الامتحانات من أجل الحفاظ على مصداقية البكالوريا**،
http://www.radioalgerie.dz/news/ar/article/20170114/100143.html يوم 2017/01/1 الساعة 15:05.

181) الإذاعة الجزائرية: **بن غبريط تدعو إلى ضرورة إنتهاج "حوكمة جوارية" لتطوير العملية التعليمية** 14:48- 2016/01/24
http://www.radioalgerie.dz/news/ar/article/20160124/65471.htm

182) أسماء أريب: **سؤال اليوم: هل لا زلنا في حاجة للمفتش التربوي، أم وجب الاستغناء عنه؟**،موقع هسبريس، أول جريدة إلكترونية مغربية الاثنين 19 12 2016 -
www.hespress.com/writers/332590.html27:

183) أسماء علي احمد: **نظريات تكنولوجيا التعليم**، http://fantasticrosse.blogspot.com/، السبت، 6 ديسمبر 2014، 12،12.

184) إسماعيل حسن: **إعداد المعلم في مجال التعليم الإلكتروني**،01/28/ 14:22،2015، https://edutrapedia.com

185) إسماعيل روينة: **المدارس العليا للأساتذة بين الواقع والآفاق**، محرك جزيريس(جزائر بيرس)، http://www.djazairess.com/author 2015/11/04

186) أغادير سالم: **الإدارة والتخطيط التربوي**، 02018/07/12 07:45
http://almerja.net/reading، ص37.

187) إمانويل مونييه: **الشخصانية بمضمون جديد** -http://www.thewhatnews.net/post

page.php?post_alias

188) أمل مبارك المطيري: **مدخل النظم والتصميم التعليمي**، جامعة المجمعة، السعودية 05 11 2015 7:18 http://reema15.blogspot.com

189) أنظر في اليوتيوب يوم 2017/12/05 الساعة 8:00 . https://www.youtube.com/watch?v=d4yLkjwPvzU

190) أنظر في موقع أكاديمية التربية والتعليم في الجزائر، يوم 2018/02/05 الساعة 012:01، .https://www.dz-educ.com/2016/12/blog-post_36.html

191) بربري محمد الأمين، بكحيل عبد القادر: **أسس تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية التعليمية**، الملتقى الدولي الخامس حول: رأس المال الفكري في منظمات الأعمال العربية في ظل الاقتصاديات الحديثة، جامعة الشلف iefpedia.com

192) بلال كرم أحمد همام: **تحديات تكنولوجيا التعليم** ، 18 4 2012 14:36 . http://gaper.yoo7.com/t894-topic

193) بماريك بيلكا: **الاتحاد الأوروبي وسلبيات العولمة**، موقع البيان، الامارات، 12 06 2012، http://www.albayan.ae/opinions/articles/2012-06-12-1.1667891

194) حدار ن: بن غبريط:"**التسرب المدرسي بالجزائر ضعيف مقارنة بدول شمال إفريقيا والشرق الأوسط**" موقع فيتامين دز ، تاريخ الإضافة : 2016/07/16 المصدر : www.essalamonline.com ttps://www.vitaminedz.com/Article/Articles_18300_3427742_0 1.html_يوم 2018/09/25 الساعة 15:00.

195) الحسن اللحية: **ماهو الديداكتيك**،، المركز التربوي الجهوي ، الرباط، 2009،/2010 ، موقع علوم التربية ، www.hassanlahia.com/2015/08/blog-post_585.html، 2017/12/22، 12:00.

196) الحسين فتحي: **ما هي الحوكمة؟ و تاريخها؟** 03 04 2012 – 18و42 http://noreed.horizon-studios.net

197) حمدي عبد الحميد أحمد مصطفى http://hamdisocio.blogspot.com/2010/06/blog-post_6188.html 04،/2016/11 20:52.

198) خالد مظهر العدواني: **الجودة الشاملة في التعليم**:13 07 2018 5:49 https://kenanaonline.com

199) دلال أعواج: **العولمة : مفهوم – نشأة – أهداف**، موقع الحوار المتمدن، المحور: العولمة وتطورات العالم المعاصر، العدد: 3066، 2010 07 17، 00:04
http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=222719،
2018/11/22، 22:12.

200) س.ب: **تعليمة بن غبريط جاءت لإنقاذ التلاميذ من التسرب المدرسي**، صحيفة الوسط الجزائرية، أضيف الموضوع يوم2018/01/20
https://www.elwassat.com/national/2692.html اطلع عليه يوم 2018/09/24، الساعة، 23:25.

201) سارة نبيل: **ما المقصود بالمدخلات ؟**، المنتدى العربي لإدارة الموارد البشرية، 2018/08/02 22:47 https://hrdiscussion.com

202) سيلز وريتشي: **تكنولوجيا التعليم(التعريف المكونات المجال)**، ترجمة بدر بن عبد الله الصالح، جمعية الاتصالات التربوية والتكنولوجيةَ(AECT) واشنطن، دط،1998ص39

203) شيد التلواتي: **نظريات التعلم : النظرية البنائية**-**https**://www.new-educ.com/theories-dapprentissage-le-constructivisme
12/06/2014، 03:25.

204) عبد الأمير رويح: **العنف المدرسي...ظاهرة متنامية تغزو العالم والسياسة من أهم الأسباب**، شبكة النبأ المعلوماتية، أضيف يوم 2015/04/02 https://annabaa.org/arabic/education/1593 أطلع عليه يوم 2018/09/25، الساعة07:30.

205) عبد العزيز بن عبد الله السلطان، عبد القادر بن عبد الله الفنتوخ: **الإنترنت في التعليم**: مشروع المدرسة الإلكترونية، وزارة المعارف، السعودية، من نسخة Google المخبأة، وهي نسخة محفوظة من الصفحة الأصلية http://www.riyadhedu.gov.sa/alan/fntok/fntok0.htm كما سُحبت في 31 أوت 2018 06:20:18.

206) عبد العزيز قريش: **إلى الوعي التربوي**، منتديات الأستاذ، 2018/08/10 8:17 http://www.profvb.com/vb/t174825.html

207) عبد الكريم بن صالح بن حميد الحميد: **العولمة وآليات تطوير المناهج وانعكاساتها على طرق وأساليب التدريس، عن محمد عابد الجابري**
http://www.shatharat.net/vb/showthread.php?t=12163 uk- 2018 21-01.

208) عبد المجيد راشد: **العولمة : تاريخ المصطلح و مفهومه**، موقع الحوار المتمدن، المحور: العولمة وتطورات العالم المعاصر، العدد: 1728 - 2006 / 11 / 8 - 11:13، http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=8025، 2017/12/16، 22:12.

209) عميرة أيسر: **ظاهرة التسرُّب المدرسي في الجزائر**، مدونة ميادين، أضيفت يوم 2017/01/29، عدد 4098، http://www.almayadeen.net/articles/blog/780812/ يوم 2018/09/24،

210) فريد وجدي: **انخفاض أعداد الذكور في التعليم مقارنة بالإناث يهدد تنافسية الإمارات**، مجلة البيان، الإمارات العربية، ، 28 ديسمبر 2009 www.albayan.ae/across-the-uae/2009-12-28-

211) فؤاد إفرام البستاني: منجد الطلاب، دار المشرق، بيروت، ط31، 1986.

212) القاموس الإلكتروني البراق
08:55 2016/11/13http://www.alburaq.net/translate.asp?term

213) قاموس المعاني الإلكتروني 2018/07/05 20:15 www.almaany.comrhl https://

214) كمال عبدالله، عبد الله قلي: **مدخل إلى علوم التربية**، لطلبة اللغة العربية وآدابها –السنة الأولى – الإرسال 1،ملمح أساتذة التعليم الأساسي (عن بعد)، المحور الرابع، الأسس الاجتماعية للتربية.www.ecoledz.net/uploads/3/1/0/6/31060631 2017/01/12، 23:12.

215) مبارك عامر بقنه: **مفهوم العولمة ونشأتها**، صيد الفوائد، http://www.saaid.net/Doa 09:25 21-01-2018t/mubarak/5.htm

216) مجد خضر: تعريف **الإدارة المدرسية**، http://mawdoo3.com 22 07 2018 9:24

217) مجدي محمد يونس: **كيف تتم التنمية المهنية الإلكترونية للمعلمين في ضوء معطيات العصر الرقمي**https://www.neweduc.com ، 2016 /27/05، 22:15 .

218) مجموعة ورماك الدولية للتدريب والاستشارات WORMAC، **تعريف الحوكمة ونشأتها**، 07 12http://wormac.com/define-of-governance-and-origins 2018 8:12 .

219) محمد البكر: **الميكانيزم...أو نظام تشغيل إنسان**، جريدة اليوم السعودية الخميس

.03:00 2003 / 06 / 05 /http://www.alyaum.com/articles/82667

220) محمد الدريج: **عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل**-http://www.taalimona.com/formation/approches/articles-didact/node_4579يوم 2018/01/7. 9:48

221) محمد الدريج: **مفهوم الديداكتيك**، بوابة التعليم الأولي بالجهة الشرقية، المغرب، ص1. -hist geoasis.weebly.com/uploads/2/7/4/3/27436617/doc_183.pdf

222) محمد زياد مسعد: **إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية التعليمية**/ 28/03/20086:33 http://www.drmosad.com/index306.htm

223) محمد عابدالجابري: **الهوية الثقافية والعولمة: عشر أطروحات**، مجلة فكر ونقد، عدد06، 18 02 1998، http://www.aljabriabed.net/n06_01jab_awlama.htm

224) محمد عوض الترتوري: **إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي** 05:5525/03/2008 http/www.almualm.net .

225) محمد كريزم: **نفوق الإناث على الذكور في التعليم، دلالات ومؤشرات مستقبلية**، موقع لحوار المتمدن-العدد: 1250 - 2005 / 7 / 6 - 12:12

226) محمد ناصر الدين الألباني: **السلسلة الضعيفة**،ج1، مكتبة المعارف، الرياض، الباب 11، رقم 11، ص 88، عن الموسوعة الإلكترونية: المكتبة الشاملة

227) مدونة الأمن القومي الكويتي: العولمة، الخميس 03سبتمبر2009، الموقع http//kuwaitsecurity.blogspot.com

228) مدير الموقع: **العوامل المؤثرة سلبا على التمدرس**، الإدارة المدرسية لكل الأطوار التعليمية، أضيف يوم 2011/03/29، 07:21 http://idara.ahlamontada.com/t1964-topic أطلع عليه يوم 2018/09/21 الساعة09:25.

229) المدير: **التوظيف يقتصر على المدارس العليا للأساتذة بن غبريط تثير حفيظة خريجي الجامعات مجددا**، صحيفة المقام29531=p?http://www.elmakam.com/ 2015/02/21

230) مركز أبو ظبي للحوكمة: أساسيات الحوكمة: مصطلحات ومفاهيم، www.adccg.ae/Publications/Doc-30-7-2013-12729.pd، .18/04/15

231) مسلم بن الحجاج: **الجامع الصحيح** ، ج7، الموسوعة الإلكترونية المكتبة الشاملة،.

232) المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم: النظام التربوي والمناهج الدراسية،2004،

صص47،36.www.infpe.edu.dz

233) المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم: وحدة النظام التربوي سند تكويني لفائدة مديري مؤسسات التعليم الثانوي والإكمالي، الحراش الجزائر، دط، 2005،.الموقع على الإنترنت :http://www.infpe.edu.dz.

234) مها الحسيني : **تجربة إعداد المعلم بفرنسا**، http://t-p-uqu.blogspot.com/2013/03/blog-post_6476.html يوم 24 5 2018.

235) موقع ملتقى أهل اللغة لعلوم اللغة العربية (قاموس إلكتروني) 2017/05/04 08:44 www.ahlalloghah.com.

236) موقع المعاني الإلكتروني 20017 /05/04 08:22 www.almaany.com.

237) موقع ويكيبيديا https://ar.wikipedia.org/wiki

238) ميرة: **المرأةُ الجزائريةُ ... بالحقائق والأرقام**، مجلة حياتك. 13/03/2013. http://hayatouki.com/her-stories/content/1826022

239) ناتاشا عيسى: **تعريف تكنولوجيا التعليم**، موقع موضوع، http://mawdoo3.com 13 02 2017 18:56.

240) نبيل حزين: **مثلث العملية التعليمية** . http://kenanaonline.com/users/nabils/posts/299553 7/09/2011

241) النهار أون لاين: بن غبريت: العنف المدرسي أخذ أبعادا مقلقة، تمت إضافة الموضوع يوم:11/ أطلع عليه يوم 2018/09/25، الساعة https://www.ennaharonline.com2008/0702

242) نوال زايد: **ترقية المعاهد الخاصة بتكوين الأساتذة ومنحها الاستقلالية عن الوزارة**، يومية النهار الجزائرية، عدد: 5868، 31 03 2014، https://www.ennaharonline.com

243) هبة أبو فرحة: **نظريات التعلم الإلكتروني**، http://hiba839.blogspot.com/2016/07/doc.html، الاثنين 18 يوليو 2016

244) هجيرة بن سالم: **هذه أسباب استفحال التسرب المدرسي يا بن غبريط..!**، موقع الحوار، أضيف الموضوع يوم 20 ديسمبر 2017 http://elhiwardz.com/national/106742، 2018/09/24، 23:19.

245) هجيرة بن سالم: **أولياء التلاميذ خائفون على أمن أبنائهم يا بن غبريط، موقع الحوار**، إضافة يوم2017/11/18، http://elhiwardz.com/national/103321، أطلع عليه يوم

2018/09/25، الساعة19:30.

246) واج: **اليونسكو و الجزائر تربطهما علاقات ممتازة**، aps.dz/ar/algerie/49288-092017-11-03-09-01-19 11 2017 09:20.

247) وأج، صحيفة الخبر اليومية الجزائرية،الخبر أونلاين 20 نوفمبر 2017 https://www.elkhabar.com

248) وزارة التربية الوطنية: تنظيم التكوين التحضيري البيداغوجي أثناء فترة التربص التجريبي لموظفي التعليم، 8جويلية 2015، الجزائر، www.education.gov.dz

249) وزارة التربية الوطنية: **مشاركة الجزائر في الدورة الـ 39 للمؤتمر**، http://www.education.gov.dz/ 2017/11/06، 6:24.

250) يوسف لخذاري: **التيارات التربوية المعاصرة**، http://ykadri.ahlamontada.net/h19-paged

المراجع الأجنبية:

251) Pierre casse,**la formation performonte** , office des publications universitaires centrale BenAknoun ,alger,1994 .

252) Al-khateeb , Ahmed . **the development of guidelines for the teacher education program in JordanArabia** " (PhD. dissertation, northern Colorado university , university microfilm international 1978.

253) Gilber de land shere: **la formation des enseignants de demain**, ed, Paris, 1974 http://dictionary.torjoman.com/search/2-1/Training

254) Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron ,**Les héritier** ,Ibid http//: marocsociologie.blogspot.com/p/blog-page.html Pluri - dictionnaire , Librairie Larousse , Paris,1977, 20:11.

255) pierre margada https://**schools**.**education**.qa/schools/20422/DocumentLibraries/Lists/ProfessionalDevelopment/ LEGENDRE: R. Dictionnaire actuel de l'éducation, Librairie.Larousse, Paris-Montréal,1988.28/07/2017, 15:17.

256) Sekiou.Blondin.Fabi :**Gestion des ressources humaines**,2ém éditiondebook, universitémontreal,2001.

257) Sekioulakhdar,**gestion du personnel**, **les éditions d'organisations**, paris,1986.

258) Stephen Gill, **Globalization**:**Democratization and Indifference**, in: James H.Mittelman (ed), Globalization: CriticalReflections (Boulder and London: Lynne RiennerPublisher, 1996.

259) A har chami: **la formation des formateurs dans le cadre de la réforme de l'éducation** , revue savoirspsychologiques , éditions du laboratoire éducation –formation -travail , université d'Alger ,numéro 1, année 2007 2008.

260)

261) Thursten husen: **l'école en question**, ed pierre Magada, bruscelle, 1979.

الملاحـــــــــــــــــــــــــق:

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة "زيان عاشور" الجلفة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

استمارة استبيان عنوان موضوعها: دور التطوير التنظيمي في تحسين أداء العاملين في المنظمة

التكوين والعولمة: دراسة تحليلية لآليات تكوين مدرسي التعليم المتوسط في ظل مدخلات العولمة
دراسة ميدانية لمجموعة من المتوسطات بولاية الجلفة

أيها السادة الأساتذة/السيدات الأستاذات:

1-يسرني أن أضع بين أيديكم إستمارة الاستبيان هذه لبحث مقدم لنيل شهادة دكتوراه علوم تخصص علم الاجتماع التربية.

2-بحث موجه لفهم ممارستكم التدريسية، وحل بعض مشاكلكم اليومية، من طرف أستاذ منكم، لذا أنتم مدعوون إلى ملء هذه الاستمارة بكل موضوعية، باختيار ما ترونه يُعبر عن رأيكم، لتشاركوا في هذا البحث بما تقدمونه من إجابات عن الأسئلة المطروحة.

2- تقبلوا مني خالص التحية والتقدير والاحترام، وشكرا من قبل ومن بعد على تعاونكم معي.

تنبيه: الرجاء منكم وضع علامة (×) في الخانة أو الخانات المناسبة لإجابتكم

بارك الله فيكم

السنة الجامعية:2017/2016

المحور الأول: بيانات شخصية

1. الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐ المادة التي تدرسها:.....

2. السن: أقل من 25 ☐ [من 25 إلى 40] ☐ من 41 فما فوق ☐

3. مؤسسةالتكوين: الجامعة ☐ مدرسة العليا للأساتذة ☐ معهد تكنولوجي ☐

4. المادة التي تدرسها.....التخصص:.....الشهادة:.....

5. عدد سنوات الخبرة الميدانية: أقل من 5سنوات ☐ [6 إلى15] ☐ [16 فما فوق] ☐

المحور الثاني: التكوين الديداكتيكي

6. المصادر الأساسية التي تعتمد عليها عند تحضيرك لدروسك هي: كتاب التلميذ فقط ☐
الإنترنيت فقط ☐ مراجع مختلفة ☐ حدد:.....

7. عند تحضيرك دروسك تعتمد على مذكرات: أعددتها بتخطيط ☐ نسختها من الانترنيت ☐
غير ذلك ☐ حدد:.....

8. هل تستعمل دفتر التحضير: نعم ☐ لا ☐

9. التمهيد لدرس جديد يعتمد على: توظيف أمثلة من الواقع ☐ تذكير بدرس سابق ☐
غير ذلك ☐ حدد.....

10. ماهي الطريقة التي تقدم بها درسك غالبا؟: الطريقة الإلقائية ☐ طريقة وضعية مشكلة ☐
غير ذلك ☐ حدد.....

11. الوقت الذي تقدم فيه حصتك: يكفيك ☐ لا يكفيك ☐

12. التلاميذ المشاركين في حصتك هم: الممتازون فقط ☐ الممتازون والمتوسطون ☐ الجميع حتى الضعفاء ☐

13. إلى ماذا تُرجع سبب تفوق الممتازين؟ الأستاذ والمدرسة ☐ التعليم القرآني ☐
غير ذلك ☐ حدد.....

14. هل تُقدم واجبات منزلية بعد كل حصة؟ نعم ☐ لا ☐

15. ما الهدف من تقديمها في رأيك ؟ المراجعة في البيت ☐ تحضير درس الغد ☐
إعداد مشاريع ☐ غير ذلك ☐ حدد.....

16. هل تركز في تقويم تلاميذك على: الجزء المحفوظ ☐ الجزء المفهوم ☐ كلاهما ☐

17. المقاربة البيداغوجية التي تعتمد عليها في التدريس هي:
مقاربة بالمحتويات ☐ مقاربة بالأهداف ☐ مقاربة بالكفاءات ☐

18. هل تلقيت تكوينا متعلقا ببيداغوجيا المقاربة بالكفاءات؟ نعم ☐ لا ☐
إذا كان جوابك نعم فأين تلقيت هذا التكوين؟ في الجامعة ☐ ندوة مع المفتش ☐
دورة خاصة ☐ غير ذلك حدد.....

19.

20. . التكوين الذي تلقيته: يُغَلِب الجانب النظري ☐ يُغَلِب الجانب التطبيقي ☐
متوازن نظري تطبيقي ☐

21. التكوين الأساسي الذي تلقيته (قبل الخدمة): كاف ☐ غير كاف ☐

- إذا كان غير كاف فما هو الإقتراح الأنجع لِتُكَمِلَ تكوينك؟ تفعيل دور الأستاذ المُكَوّن ☐

استحداث تكوين ما بعد الخدمة ☐ حضور ندوات المفتش ☐ غير ذلك .....

المحور الثالث: التكوين الذاتي

22. هل تعمل على تحسين مستواك العلمي؟ نعم ☐ لا ☐

23. نوع التكوين الذي تمارسه؟ تكوين ذاتي ☐ تكوين جامعي ☐ تكوين مع المفتش ☐

غير ذلك ☐ . حدده.....

24. هناك اهتمام وزاري بالتكوين الذي يُؤطره المفتش هل ترى أن: المفتش يحتاج إلى تكوين ☐

إحداث جهاز جديد يُتَابع العملية التكوينية ☐ غير ذلك ☐ حدده.....

20. هل تلقيت تكوينا يُمكنك من استخدام أجهزة الإعلام الألي؟ نعم ☐ لا ☐

- إذا كان نعم فهل تراه كافيا؟ كاف ☐ غير كاف ☐

21. هل حاولت أن تُحسن مستواك من خلال: الالتحاق بمركز تعليمي ☐ اقتناء حاسوب ☐

غير ذلك ☐ حدده.....

22. هل توجد قاعات إعلام ألي في مؤسستك ؟ نعم ☐ لا ☐

23. هل يُمكنك أن تُدَرس مادة تخصصك باستعمال أجهزة الإعلام الألي؟ نعم ☐ لا ☐

24. هل تتابع المستجدات في مجال تخصصك كأستاذ؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كان الجواب بنعم فبأي لغة تتابع هذه المستجدات؟ عربية ☐ إنجليزية ☐ فرنسية ☐

المحور الرابع: التكوين البيداغوجي

25. المبادئ الأولية التي تلقيتها أثناء تكوينك في مجال التشريع المدرسي :كافية ☐ غير كافية ☐

26. في رأيك تدارك النقص في التكوين يتم من خلال: الاحتكاك بأصحاب الخبرة ☐

مطالعة القوانين ☐ غير ذلك ☐ حدد.....

27. ما هو أحسن أسلوب لتوليد الرغبة عند تلاميذك؟ تحميلهم المسؤولية ☐ تسهيل الأسئلة ☐

تضخيم العلامات ☐ غير ذلك حدده.....

28. من أجل ضبط القسم أي الأساليب التالية أفضل؟ استعمال الضرب ☐ الحزم والاحترام ☐

تنقيص النقاط ☐ غير ذلك ☐ حدد.....

29. أثناء تقديمك لدرسك كيف تتعامل مع فوضى التلاميذ؟ تسمح بها مطلقا ☐

لا تسمح بها بتاتا ☐ تسمح بها أحيانا ☐

30. عندما يُسيء تلميذ الأدب مع أستاذه ماهو التصرف الذي تراه مناسبا؟ يطرده من القسم ☐

يستعين بمستشار التربية ☐ يوبخه أمام زملائه ☐ غير ذلك حدد.....

31. هل تلاحظ تكرار عملية الغش في نشاطات التقويم – وظيفة فرض إمتحان– التي يُنجزها تلاميذك؟

لا توجد ☐ توجد بكثرة ☐ توجد أحيانا ☐ نادرا ما توجد ☐ لا أدري ☐

32. أهم سبب لتسرب التلاميذ: صعوبة الدروس وتراكمها ☐ تبرير الغياب أو التأخر ☐ معاملة الأساتذة ☐

غيرذلك ☐ حدده.....

33. ما هو الحل المناسب للحدّ من العنف المدرسي؟ المواجهة باللين ☐ جلب الشرطة ☐

غير ذلك.....

المحور الخامس: مدخلات العولمة

34. هل تستخدم الوسائط الإلكترونية (حاسوب، إنترنيت،...) في تفعيل العملية التعليمية؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

35. هل ترى أن الوسائط الإلكترونية وسيلة: أساسية ☐ مساعدة ☐ غير مفيدة ☐

36. هناك مستجدات في تقديم الدروس، هل تتابعها على الإنترنيت مثلا: نعم ☐ لا ☐

37. هل تقدم دروسك باستعمال أجهزة إلكترونية، أو عرض محتوى إلكتروني؟ نعم ☐ لا ☐

38. كيف تقيم المعلومات التي يحصل عليها التلاميذ من وسائل الإعلام والاتصال عموما؟

تساهم في إثراء معارفهم ☐ غش إلكتروني ☐ غير ذلك ☐ حدد.....

39. هل تسهل الإدارة استخدام أجهزة الإعلام الآلي؟ نعم ☐ لا ☐

- في رأيك العوائق الإدارية تتمثل في كونها: تراها مضيعة للوقت ☐ هي لمادتي الفيزياء والعلوم ☐

غير ذلك ☐ حدده.....

40. لو دعيت لتدرس في مدارس الدعم الخاصة فأنت: تستجيب لأنها نافعة للتلاميذ ☐

ترفض لأنها طريقة للربح السريع ☐ غير ذلك ☐ حدده.....

41. ظهور لتدرس في مدارس الدعم الخاصة يدل على: بداية تحول في سياسة التعليم للجميع ☐

بروز الطبقية في التعليم ☐ تهيئة لإحلال المدارس الدولية ☐ غير ذلك ☐ حدده.....

42. هل ترى أن مهنة التعليم "التقليدي" أصبحت مع انتشار التلفزيون والانترنيت:

أسهل مما كانت عليه من قبل ☐ مازالت فعالة وناجحة ☐ غير ذلك ☐ حدده.....

43. التعليم الإلكتروني "البديل" الذي يُقال أنه سيغزوا العالم بأسره، هل تعتقد أن ذلك:

يكون قريبا جدا ☐ مازال مشروعا بعيدا ☐ أمرا مستحيلا ☐ لا أدري ☐

44. بعض الأساتذة أعضاء في مجلس التربية والتسيير للمؤسسة، هل هؤلاء يُدركون أهمية أدوارهم؟

نعم ☐ لا ☐

45. في رأيك أي العوائق أكثر تأثيرا؟: عدم وعي الأساتذة بشؤون التربية والتسيير ☐

تسلط الإدارة ☐ غير ذلك ☐ حدده.....

46. تُقدم وثيقة النظام الداخلي للأولياء التلاميذ بداية السنة الدراسية من أجل:

إلزام الأساتذة والتلاميذ بهذا النظام ☐ عادة إدارية ☐ غير ذلك ☐ حدده.....

47. دفتر المراسلة وثيقة هامة جدا هل تفعله؟ نعم ☐ لا ☐

48. أي أهداف هذه الوسيلة تراها أهم ؟ تحقيق ضبط القسم ☐ تواصل مع الأولياء

غير ذلك ☐ حدده.....

شكرا جزيلا على تعاونكم معي