

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر - بسكرة -

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

الرقم التسلسلي:

رقم التسجيل 15/PG/M/SS/09

عنوان المذكرة

واقع مهنة التدريس في ضوء تدابير الإصلاح في التعليم الابتدائي (2003-2004)

دراسة ميدانية بدائرة رقان ولاية أدرار

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع

تخصص: علم إجتماع التربية

إشراف الاستاذ:

زمام نور الدين

إعداد الطالب:

فاتحي عبد النبي

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم واللقب + الرتبة العلمية	الصفة	الجامعة
عبد الرحمان برفوق أستاذ	رئيسا	بسكرة
نور الدين زمام أستاذ	مشرفا ومقررا	بسكرة
نور الدين تاويريت أستاذ محاضر(ا)	عضوا مناقشا	بسكرة
نبيل مناني أستاذ محاضر(ا)	غصوا مناقشا	بسكرة

السنة الجامعية 2011-2012

شكـر وعـرفـان

أحمد الله عز وجل على توفيقه لي بإنجاز هذا البحث،
وأقدم بخالص الشكر وعظيم الامتنان لوالديّ وإخوتي.
وأتوجه بالشكر الجزيل إلى الأستاذ الفاضل "زمام نور
الدين " الذي كان أخا وصديقا بكل ما تحمله الكلمة من
معنى، والذي لم يبخل عليّ بالنصح يوما، وأشرف على
رعاية هذا البحث منذ كان فكرة إلى أن صار عملا
مجسدا ملموسا، وشجعني على القراءة، وزرع فيّ
روح العمل الجاد والمبدع. وأتمنى من الله عز وجل أن
يكتبها له في ميزان حسناته، كما أتقدم بالشكر الجزيل
إلى مديري المدارس الابتدائية و المعلمين على تسهيلهم
مهمة البحث، وكل من دعا لي بالتوفيق في هذا العمل.

فهرس المحتويات

مقدمة

07	الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة.....
08	1- الإشكالية.....
09	2- أهمية الدراسة.....
10	3- أسباب اختيار الموضوع.....
10	4- أهداف وتساؤلات الدراسة.....
11	5- تحديد المفاهيم إجرائيا.....
13	6- المقاربة المنهجية للدراسة.....
19	7- الدراسات السابقة.....
28	الفصل الثاني: المدرسة الابتدائية كبيئة للإصلاح التربوي.....
29	تمهيد:.....
30	1- المدرسة كتنظيم اجتماعي رسمي.....
32	2- أهمية المدرسة ووظائفها.....
37	3- العناصر الفعالة في المدرسة الابتدائية.....
42	4- معوقات المدرسة الابتدائية.....
46	5- أسباب الإهدار التربوي.....
48	خلاصة.....
49	الفصل الثالث: مهنة التدريس في التربية المعاصرة.....
50	تمهيد.....
51	1- الفرق بين التدريس والتعليم.....
51	2- دوافع الالتحاق بمهنة التدريس.....
52	3- تحليل العملية التدريسية.....
61	4- المعلم ومهنة التدريس.....

85	.....خلاصة
86	.....الفصل الرابع مراحل تطور التعليم الابتدائي في الجزائر
87	.....تمهيد
88	.....1 - نبذة تاريخية عن أحوال التعليم الابتدائي
104	.....2 - مراحل الإصلاح التربوي
111	.....3 - مهنة التدريس في ضوء المقاربات الجديدة
120	.....4- تحديات مهنة التدريس في ظل الإصلاحات
125	.....خلاصة
126	.....الفصل الخامس:الأدوات المنهجية الدراسة
127	.....1 -مجالات الدراسة
127	.....ا-المجال الزمّني
127	.....ب-المجال الجغرافي
128	.....ج-المجال البشري
129	.....2 -منهج البحث
129	.....3 -أدوات جمع البيانات
129	.....ا-الملاحظة
130	.....ب- المقابلة
131	.....ج- الاستمارة
132	.....الفصل السادس: عرض وتحليل النتائج:
133	.....1- المميزات الموضوعية للمبحوثين
135	.....2- عرض وتحليل نتائج التساؤل الأول
141	.....3- عرض وتحليل نتائج التساؤل الثاني
149	.....4- عرض وتحليل نتائج التساؤل الثالث
156	.....5- النتائج العامة
160	.....-خاتمة

-المراجع.....163.....

-الملاحق.....168.....

مقدمة

إن الإنسان الجزائري الذي سلبه الاستعمار ولمدة طويلة من الزمن ثرواته وثقافته، قد خرج بعد إلى الاستقلال بكل ما لديه من عزم وقوة يصنع الحياة من جديد على أرضه حضارة وعلماً وفناً، وقد جعلته ثقته بنفسه المستمدة من قوة الثورة قادراً على إحداث التغييرات الجذرية في كافة المجالات، ولقد أخذ هذا الإنسان ينظر إلى جميع نواحي الحياة بفكر متحرر ونظرة علمية، وأصبح التعليم من الواجبات الأساسية للدولة الجزائرية معتبراً إياه قاعدة أساسية يقوم عليها المجتمع الحديث، وكان لتطور التعليم أثره الواسع والكبير حيث انتشر الأسلوب العلمي في تفكير الدولة والفرد وانعكس ذلك في التطبيقات العلمية فظهر ذلك واضحاً وجلياً في المجالات الاجتماعية والاقتصادية والعلمية والثقافية والفنية .

وفي مجرى التغييرات الكثيرة التي مرت بها الجزائر بعد الاستقلال مباشرة والذي جاء لي طرح التعليم كشعار بتجديد القوى الذاتية من أجل التقدم والتطور والنمو ،ومن أجل تطوير الإنسان ورفع مستواه المادي الثقافي والعلمي، بناء على ذلك اهتمت الدولة في بداية الأمر بالتركيز الكمي للتعليم فعمدت على فتح المدارس الابتدائية للأطفال كخطوة أولى في نشر التعليم والمعرفة ثم تلا ذلك إنجازات أخرى تتعلق بإصلاح التعليم أهمها : القرار القاضي بالزامية التعليم وهو ما ندعوه بالمدارس الأساسية، وذلك كخطوة أخرى على طريق التحرك نحو تعميمه وإصلاحه، ولقد تفاعلت عملية التربية والتعليم مع التغييرات والتحويلات الثورية الحاصلة في المجتمع فكانت تحاول أن تستجيب وتتكيف معها لذا أصبحت الحاجة ماسة إلى إعادة النظر في أساليب ومناهج التعليم ومحتواه التي لم يكن تطورها دائماً منسجماً مع الحاجات الحقيقية لتطور المجتمع. وعليه كان من اللازم العمل على تغيير المفاهيم التقليدية والقديمة تدريجياً لتحل محلها مفاهيم ديناميكية متحررة تتمكن من وضع معايير جديدة تتناسب وتتسجم مع جميع التغييرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية والإيديولوجية التي طرأت على المجتمع الجزائري ما بعد الاستقلال، وساهمت في التغيير الشامل الذي تعيشه البلاد اليوم، من أجل القضاء على التخلف بجميع صورته وأشكاله انطلاقاً من أن التخلف لا يتجزأ وهو مرتبط ببعضه البعض.

وتشهد المدرسة الابتدائية الجزائرية في السنوات الأخيرة وفي ظل خطاب الإصلاح تغييرات في البرامج (المحتويات) وتقنيات التدريس (المناهج) فرضتها التحولات الحاصلة في العالم المعاصر وأصبح تجديد المعارف في المدرسة الجزائرية وإعادة هيكلتها ضرورة حتمية نظرا للتطور التكنولوجي السريع، وتعكس الشواهد الواقعية في المجتمع العربي ولاسيما في السنوات الأخيرة العديد من التغييرات التي تمس جوهر النظام التعليمي ومؤسساته المختلفة، انطلاقا من التأثير المباشر سواء للنظام العالمي الجديد أو لواقع المجتمعات العربية التي تسعى لتحديث نظامها التعليمي في ضوء ما تطرحه الإستراتيجية التنموية، نحو عملية التحول وما يصطحبها من تحديث للعملية التربوية.

ولقد ارتبطت في السنوات الأخيرة، عملية دراسة وتحليل النظم التعليمية ومؤسساتها المتعددة بما يعرف بعمليات التقييم والتي كانت موضع اهتمامات الكثير من القائمين على وضع إستراتيجيات التعليم، أو المهتمين بما يعرف بتقييم الاستثمار التعليمي، سواء من قبل العاملين في مجالات التربية أو علماء الاجتماع أو النفس أو الاقتصاد وغيرهم.

وانطلاقا من الدور الفعال الذي يضطلع به المعلم في أي نظام تربوي، وإيماننا بفاعلية التأثير الذي يحدثه المعلم المؤهل في نوعية التعليم ومستواه، فإن الدول على اختلاف فلسفاتها وأهدافها ونظمها الاجتماعية والاقتصادية تولي مهنة التعليم والارتقاء بالمعلم كل اهتمامها وعنايتها، ذلك أن توافر المعلم الكفاء والارتفاع بمستوى مهنة التعليم سوف يزيد من فعالية النظام التربوي، ويساهم في تحديد نوعية مستقبل الأجيال.

لذا يمكن القول إن تحقيق الأهداف التربوية بما فيها تنمية الثروة البشرية التي تعد أثنى رأسمال، يعتمد اعتمادا جوهريا على المعلم الذي يعد العمود الفقري في الهيكل التعليمي، فهو نقطة الانطلاق وحجر الزاوية في أي إصلاح أو تطوير، فأفضل النظم التعليمية وأحدث المباني المدرسية والوسائل التعليمية والمناهج الدراسية بدون معلم جيد يستطيع استخدامها جيدا لا يحقق الأهداف المنشودة، فالمعلم هو العمود الفقري للتعليم، وبمقدار صلاح المعلم يكون صلاح التعليم، فالمباني الجيدة والمناهج المدروسة والمعدات الكافية تكون قليلة الجدوى إذا لم يتوفر المعلم الصالح، بل إن وجود هذا المعلم يعوض في كثير من الأحيان ما قد يكون موجودا من النقص في هذه النواحي.

وبناء عليه، فالعامل الحاسم في تنفيذ السياسات التربوية، ونجاح مخططاتها هو المعلم الكفاء المتمتع بقدرات خلاقة، وتكامل شخصي، والقدرة على التكيف مع المستجدات، ليكون قادرا على تحقيق التكامل بين عناصر العملية التربوية، إذ أن المعلم الكفاء يمثل دون شك ذخيرة قومية كبرى، وذلك

أن تكوين جيل بأكمله إنما يعتمد إلى حد كبير على ما يتصف به ذلك المعلم من سمات تعاونه على أدائه هذه المهمة بنجاح. فالمدرسة هي نواة لكل إصلاح، والمدرّس المخلص يستطيع أن يسمو بأتمته ويضعها في صف الأمم الراقية، ببيت أحسن العادات والمبادئ الخلقية والدينية والاجتماعية والوطنية والصحية في نفوس تلاميذه، وقد صدق إرسمس في قوله: أعطني إدارة التعليم، وأنا أتعهد إليك بقلب العالم.

ومحاولة لتحديد المعالم فقد اشتملت هذه المذكرة ستة فصول، ففي الفصل الأول تم عرض الإطار المنهجي للدراسة، أما في الفصل الثاني فقد تم فيه مناقشة المدرسة كبيئة اجتماعية رسمية حيث تناولنا فيه أهمية المدرسة والعناصر الفاعلة فيها وكذا المعوقات التي تؤدي إلى الفشل الدراسي، أما في الفصل الثالث فقد تحدثنا عن كل ما يتعلق بمهنة التدريس حيث الطبيعة والأسس والتحليل والمبادئ، وكذا المعلم من خصائص وطرق إعداد والمشاكل التي تواجهه وقد تكلمنا في الفصل الرابع عن مراحل تطور التعليم الابتدائي في الجزائر، أما في الفصل الخامس فقد تحدثنا عن منهجية الدراسة. أما في الفصل السادس فقد خصصناه لعرض وتحليل البيانات واستنتاج النتائج.

الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة

1- الإشكالية

2- أهمية الدراسة

3- أسباب اختيار الموضوع.

4- أهداف وتساؤلات الدراسة.

5- تحديد المفاهيم إجرائيا.

6- المقاربة المنهجية للدراسة

7- الدراسات السابقة

إذا كنا نهتم بانتقاء من يصلح لمهنة ما، فإن الاهتمام يزداد خاصة إذا كنا بصدد انتقاء من يشغل مهنة التعليم التي تمثل أنبل وأشرف ممارسة حضارية، وعلى جانب كبير من الأهمية لكل من الفرد والمجتمع، بل إنها ضرورة لا غنا عنها لكيان كل منهما، حيث إن المجتمعات التي وضعت المعلم في المكانة اللائقة به حققت من خلال أدواره الفعالة التي يلعبها في مجتمعه تقدماً في جميع جوانب الحياة، في حين نجد أن المجتمعات التي أهملت هذا العنصر الهام تعيش التخلف في مختلف المجالات، إذ يرى بعض المربين، إن من أسباب التخلف الحضاري والفكري الذي يصيب بعض الشعوب هو عدم تقدير المعلم حق قدره، مادياً وأدبياً، وتواضع مكانته الاجتماعية بين مواطنيه، وهذا أشار إليه الغزالي حينما قال من اشتغل بالتعليم فقد تقلد أمراً عظيماً وخطراً جسيماً.

فالمعلم هو العنصر الأساسي من عناصر العملية التربوية، فهو الأكفأ والأقدر على نقل المعارف، وترسيخ الأعراف والعادات والتقاليد في نفوس الناشئة، وبالتالي فهو حامل رسالة جليلة من حيث أنه يبني وينشئ الأُنفس التي سوف تصبح يوماً ما قادرة على إعطاء الكثير، فيكون بذلك هو الذي يقف خلف هذا العطاء، وذلك من خلال مختلف المهام والنشاطات التي يقوم بها في مجرى عمله التربوي.

فإذا كانت المدرسة مزودة بأفضل المقررات الدراسية والكتب المدرسية دون أن تكون مزودة بالمعلم المعدّ إعداداً مهنياً وأكاديمياً جيداً، فإنها لن تحقق الأهداف التي أنشئت من أجلها، لكن بالرغم من كل هذا، فإن التوسع الكمي في التعليم اقتضى وجود فئة من المعلمين غير راغبة في مزاوله المهنة، أو غير قادرة على ممارستها أصلاً، أو من لم يؤهل لممارستها تأهيلاً كافياً عن طريق التدريب العلمي، سواء قبل الخدمة أو أثناءها، وقد ينخرط فيها من يعتبرها جسراً يمر من فوقه إلى موقع آخر أو أكره على الانخراط فيها، لأنه لا يجد طريقاً آخر غير ما لكسب عيشه، وقد ينظر بعضهم إلى هذه المهنة بأنها دون طموحاته، فيتركها عند أول فرصة تتاح له تزيد من دخله، وقد يفضل دراسة تخصصات أخرى غير التعليم، فكل هذا جعل هذه المهنة تفقد الكثير من قدسيتها واحترامها في الوقت الراهن، بسبب النظرة الاجتماعية الحالية للمعلم والتي أصبحت دون المستوى عما كانت عليه في السابق كنتدني مستوى الدخل فيها، وكذا تدني مركز المعلم الاجتماعي والاقتصادي، وبالتالي فقد ما كان يتمتع به في السابق من وضع اجتماعي مميز، ففي دراسة قام بها "مقبل نصر غالب" في الجمهورية العربية اليمنية حول مكانة المعلم العربي، أشار إلى أن كل البحوث التربوية تهتم وتعتني بل وتمجد دور المعلم في التنمية الاقتصادية والاجتماعية، ولكن هل نظروا إلى وضعه المادي؟ وهل يكفي مرتبه لسد

حاجاته ومسؤولياته كغيره من موظفي الدولة؟ ويشير الباحث أن المعلم يصلها ليس عن قناعة ذاتية، ومادام الأمر كذلك فهو يتحين الفرص للهروب منها إلى مهن أخرى تدر عليه دخلا أوفر. إن هذه الظروف التي يمرّ بها المعلم، قد ألقت بثقلها عليه فأفقدته المتعة في عمله والرغبة في المزاولة والاستمرار فيه والولاء له، وهذه أمور جوهرية وعناصر هامة لها أثرها الذي لا ينكر على إنتاج المعلم وعلى إثارة حوافزه واندفاعه في عمله.

و انطلاقا من هذه الوقائع قمنا بصياغة إشكالية تتمحور حول التساؤل التالي:

ما هو واقع المعلم في المدرسة الابتدائية بعد الإصلاحات التربوية الجديدة ؟

وانطلاقا من هذه الخلفية فإننا نريد من خلال هذه الدراسة إلقاء الضوء على الواقع المهني

للمعلم في المدرسة الابتدائية، من خلال العمل الميداني وإظهار واقع الخطاب على أرضية الميدان. وكما هو معلوم فإن هذه المهنة تمارس في وسط يتواجد به معلمون تتخلف مدة خبراتهم المهنية في التعليم كما أنها تمارس من طرف الجنسين مع اختلاف مستوياتهم التعليمية وعليه فأهمية هذه الدراسة في كونها تساهم بشكل إيجابي في الدعوة لمعرفة ظروف عمل المعلمين في المدرسة الابتدائية لجعلها أكثر ملاءمة وانسجامًا مع التطورات الحديثة .

2- أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة من خلال أهمية الموضوع نفسه، وكذلك من خلال أهمية مهنة التدريس، حيث أن مهنة التدريس هي المهنة الأساسية في المجتمع وكل مهنة أخرى هي إما فرع منها وإما معتمدة عليه، ويبرز على رأس هذه المهنة الشريفة المعلم وخطورة دوره، فهو العامل الأساسي في عملية تكوين المواطن الصالح تربويا، ثقافيا وأخلاقيا ووطنيا ودينيا. وعليه يمكن توضيح أهمية هذه الدراسة في النقاط التالية:

- إن الدراسة الحالية قد تساعد القائمين على مهنة التدريس في إعادة النظر نحو نظم إعداد المعلم وتدريبه أثناء الخدمة والوقوف على أهم مشكلات العملية التعليمية لرفع مستوى المعلم مهنيا واقتصاديا واجتماعيا.
- إن الدراسة الحالية قد تحاول إلقاء الضوء على مهنة التدريس والمعلم داخل المدارس الابتدائية، باعتبارها إحدى المجالات الدراسية التي لم تحظى في اعتقادنا بالاهتمام الكافي.
- إن موضوع الدراسة الحالية يفتح مجالا خصبا أمام الباحثين الجدد للخوض فيه على مستوى البحوث المستقبلية القادمة بكافة أنواعها.

3-أسباب اختيار الموضوع

- تسعى الدراسة العلمية الأكاديمية بفضل النظرة التحليلية الناقدة للظاهرة السوسولوجية إلى محاولة إبراز ما وراء الظاهرة من أمورٍ لا تظهر بالعين المجردة، بل بفضل التحليل والتأويل السوسولوجي، فإن كان لكل باحث دوافعه الخاصة التي تجعله يهتم بموضوع ما، عن طريق الخوض في مستجداته. ويمكن أن أحصر الأسباب التي دفعتني لاختيار هذا الموضوع فيما يلي:
- الرغبة في دراسة المنظومة التربوية الجزائرية التي بدأت تعيش حالة الوعي خاصة التعليمي منه في الآونة الأخيرة.
 - حداثة الموضوع على بساط البحث العلمي وما يثيره من قضايا تربوية جديدة لها علاقة بالتحويلات الإقليمية والدولية.
 - الاهتمام بالمدرسة الابتدائية كوني مدرسا فيها متأثرا بالتحويلات التي تشهدها.

4-أهداف وتساؤلات الدراسة

- إن ما يضع أي دراسة على سكة البحث العلمي الصحيحة، هو وضوح الأهداف المرجوة سواء عند الباحث أو القارئ، لأن أهداف الدراسة تستمد من مصادر عدة منها مجال التخصص ووضوح صياغة الإشكالية، لذا تهدف هاته الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الغايات أهمها:
- محاولة الكشف عن مدى الرضى المهني والوظيفي للمعلمين اتجاه الإصلاحات، وكيف يؤثر على سير العملية التعليمية.
 - الوقوف على الصعوبات التي يتلقاها المعلم أثناء ممارسته مهنته، وما هي السبل التي اتخذها لمواجهة المشكلات الواقعية أثناء احتكاكه بالواقع الفعلي.
 - الوقوف على المؤهلات التكوينية والتدريبية التي خضع لها الفاعلين الوظيفيين في الحقل التربوي لتطبيق الإصلاحات بصورة علمية وناجعة.
- لضبط إشكالية الدراسة أكثر والتحكم في مسارها قمنا بطرح التساؤلات الفرعية الآتية :
- هل ارتبط تطبيق برامج الإصلاحات الجديدة بتكوين للمعلمين؟
 - هل يتلقى المعلم صعوبات في تطبيق البرنامج الدراسي الحالي؟
 - ما مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين اتجاه هذه الإصلاحات؟

5- تحديد المفاهيم إجرائيا :

نظرا لتعدد وتنوع المصطلحات والمفاهيم في ميدان العلوم الإنسانية، كان من الضروري على أي باحث عند بداية أية دراسة علمية تحديد وصياغة المفاهيم المستعملة وضبطها بشكل جيد حتى يتسنى له فهمها بدون أي التباس أو غموض.

-أ- مهنة التدريس :

" التدريس فن لأن المعلم يمكن أن يظهر من خلاله قدراته الإبتكارية والجمالية في التفكير واللغة والحركة التعبيرية والتعامل الإنساني، وأصبح ينظر إليه كعلم تطبيقي لأنه مدين بكينونته في واقع الأمر إلى عدد من العلوم الإنسانية والطبيعية " (محمد زياد حمدان 1984 ، ص ص 17-25).

"المدرس هو العنصر الأساسي في الموقف التعليمي وهو المهيم على مناخ الفصل والمحرك لدافع التلاميذ والمشكّل لاتجاهاتهم وهو المثير لدواعي الابتهاج، الحماسة، التسامح، الاحترام، الألفة والمودة." (محمد سامي منير 2000 ص 69).

كما يعرفها "إبراهيم ناصر" أنها مجهود شخص لمعونة آخر على

التعلم، وهي عملية تحفيز واستثارة قوى المتعلم العقلية ونشاطه

الذاتي، وتهيئة الظروف المناسبة التي تمكن المتعلم من التعلم." (إبراهيم ناصر، 1989، ص 128). كما تعرف أيضا على أنها العملية التي يقوم بها المعلم لنقل المعلومات والمعارف بشكل مباشر إلى المتعلم.

وعلى هذا الأساس يمكن أن نعرف مهنة التدريس على أنها ذاك التفاعل الذي يحدث بين المعلم والمتعلم بقصد إكساب هذا الأخير مجموعة من المعارف وتحقيق الأهداف التربوية، وكل نظرة إليها كعناصر منفصلة عن بعضها البعض، يؤدي إلى تجاهل التأثير المتبادل بين مكوناتها الرئيسية، فهو عملية متكاملة، إذ لا تدريس بدون أهداف ولا نمو بدون خبرات

-ب- الإصلاحات

يسعى هذا المفهوم إلى تفسير التطور الذي تسعى إليه المدرسة من أجل تحسين وضعها التعليمي وممارساتها التربوية المستقبلية، هذا ما يتطلبه التصور المستقبلي للمدرسة في المراحل المعاصرة، ويرى "بيرش Birech" أن التجديد التربوي هو البرامج الجديدة والتغيرات والتعديلات التنظيمية في عملية التدريس والتعلم التي تختلف عن الممارسات القائمة، ويرى راو نثري Rowntree أن الإصلاح التربوي هو عملية تطوير أفكار وطرق جديدة في التربية لاسيما فيما يتعلق بالمنهج المدرسي، ويرى منير مرسى أن الإصلاح التربوي عبارة عن "أية محاولة فكرية أو عملية لإدخال تحسينات على

الوضع الراهن للنظام التعليمي سوى كان ذلك متعلق بالبيئة المدرسية أو التنظيم والإدارة أو البرنامج التعليمي أو طرق التدريس أو الكتب الدراسية وغيرها. (محمد منير مرسى، 1996، ص 8).

ويبدو أن مفهوم الإصلاح له من المعاني والدلالات العديدة والتي لا تخلو من الاختلاف والتناقض، وقد قدم لنا "عامر حامد" تفسيراً لكلمة الإصلاح من منظور ثقافي على أنه يتضمن (حركة وتحريكاً) لأوضاع المجتمع القائم ووتيرة مسيرتها السائدة إلى صورة مغايرة. وقد تتم هذه الحركة بصورة جزئية في سياسة معينة كالإصلاح الضريبي، أو في قطاع من القطاعات المؤسسية كالإصلاح الثقافي أو التعليمي أو الاقتصادي، وقد تكون في رؤية شاملة إلى معظم قطاعات المجتمع.

يمكن تناول الإصلاح التربوي من خلال " ذلك التغيير الشامل في بنية النظام التعليمي للتعرف على المستوى الكبير فهو تلك التعديلات الشاملة الأساسية في السياسة التعليمية التي تؤدي إلى التغيرات في المستوى والفرص التعليمية والبنية الاجتماعية في نظام التعليم القومي في بلد ما. (حمدي علي أحمد، 1996، ص ص 245، 246).

ونقصد بالإصلاح التربوي كل التغيرات الواعية التي حدثت في المدرسة الابتدائية والتي تهدف إلى تطوير وإدخال تحسينات على الوضع الراهن للنظام التعليمي، سواءً تعلق ذلك بالبنية المدرسية أو التنظيم والإدارة أو البرامج التعليمية أو طرائق التدريس أو الكتب الدراسية وغيرها، قصد الرفع من مستوى مخرجات العملية التعليمية.

- ج- المرحلة الابتدائية :

تعرف المرحلة الابتدائية بأنها " أول فرصة تتاح للطفل من أجل تربية نظامية يتولاه فيها مربون مختصون في فنهم التربوي، أو أنها مرحلة إلزامية ومجانية لجميع الأطفال في كثير من دول العالم باعتبار التعليم إلى جانب أنه حق وطني وأساسي لكل مواطن فهو أيضاً وقبل هذا من أولى حقوق الإنسان كإنسان ومن المعروف بأن مدة التعليم الابتدائي تبدأ من سن السادسة إلى الثانية عشر. (وزارة التربية الوطنية، مديرية التكوين، 1973، ص ص 35-36).

ويمكن أن نعرف المرحلة الابتدائية على أنها مستوى تعليمي أولي و مرحلة إلزامية تبدأ غالباً من سن الخامسة أو السادسة، يتعلم فيها التلميذ المبادئ الأساسية والتمهيدية، وهي حق لكل الأبناء وواجب على كل الأولياء، قصد تنشئة أبناءهم تنشئة اجتماعية سليمة.

6- المقاربة المنهجية للدراسة

"إذا كنا نتفق على أن الواقع الاجتماعي متداخل ومتشابك الأبعاد، فإن الباحث الاجتماعي فيه بمثابة قائد السفينة في محيط واسع، هو بحاجة إلى (بوصلة) توجهه في إبحاره، وتهدية في تنظيم مسيرته للوصول إلى مبتغاه. وما البوصلة بالنسبة للملاح إلا النظرية بالنسبة للباحث في علم الاجتماع. " (عبد الباسط عبد المعطي، 1987، ص50). فلا يمكن إدراك هذا الواقع الاجتماعي إلا في إطار تصوري، أو نسق فكري يوجهه في جميع مراحل بحثه، وخاصة في مرحلة التحليل والتفسير، ويقدم له صورة تنظيمية عن الظاهرة أو المشكلة التي هو بصدد البحث فيها. ونحن في دراستنا هاته سنحاول عرض نماذج من الاتجاهات النظرية التي تناولت التدريس والمعلم والتعليم بالتحليل والتفسير، من خلال طرحنا لمجموعة من الافتراضات والقضايا لبعض روادها البارزين، في هذا المجال، حيث لا يسعنا في هذا المقام عرض كل تلك الاتجاهات النظرية مقتصرين على كل من ابن خلدون، والنظرية البنائية.

1- التربية والتعلم عند ابن خلدون

يعزو ابن خلدون للتربية والتعليم أهمية كبيرة، ويربطهما بالحياة الاجتماعية، ويجعلهما أساساً لنهضة أو تأخر أي مجتمع. "وكمربي يقدم لنا منهجا تربويا وتعليميا للإفراد والجماعات، للمعلمين والمتعلمين سابقا به عصره متجاوزا مجتمعه، كما كان شأنه في علمي التاريخ والاجتماع. " (عبد الأمير شمس الدين، 1991، ص72).

ويتضح فكره التربوي هذا أكثر من خلال آرائه المنصبة مباشرة على التربية والتعليم. وهذا تبين من خلال ما طرحه من آراء وأفكار حدد لها فصلا كاملا من فصول مقدمته. سنعرض أهمها، مع التركيز على القضايا التي لها علاقة بموضوع دراستنا، خاصة في ما يتعلق بالمعلم والمتعلم وهي:

- فيما يتعلق بالمتعلم :

- من الأحسن تلقي العلم مباشرة من أصحابه: والسبب في ذلك، "أن البشر يأخذون معارفهم، وأخلاقهم وما ينتحلون به من المذاهب والفضائل، تارة علما وتعلما وإلقاء، وتارة محاكاة وتلقينا بالمباشرة، إلا أن حصول الملكات عن المباشرة والتلقي اشد استجابا وأقوى رسوخا، فعلى قدر كثرة الشيوخ، يكون حصول الملكات ورسوخها، والاصطلاحات أيضا في تعليم العلوم مخططة على المتعلم. " (عبد الرحمن بن خلدون، 2004، ص693) لذا من الأنسب لتعلمها الرجوع إلى مصادرها وأصحابها.

- ضرورة حسية التعليم وعدم المبالغة في التجريد والتعميم: أشار إلى أهمية استعمال الأمثال الحسية للمتعلمين، والبعد بهم قدر المستطاع عن التجريدات وهو يبرهن على هذا الرأي بمفهومه للتعليم "على

أنه تعويد للتلميذ على أن يمارس فيما بعد ما تعلمه بنفسه، فيقدر ما ترسخ فيه من وسائل التعليم التي تعلمها بقدر ما يتحكم في استعماله لها، عندما يكبر، والتجريد عنده ليحقق هذا (التعود) بل يحققه التعلم الحسي أكثر، لأن الملكة التي نريد أن نكونها في الطالب لها عند ابن خلدون دعامتان: دعامة حسية جسمية، وأخرى فكرية معنوية، ولذلك يكون نقل المعلومات إلى التلميذ بالمباشرة أوعب له وأكمل. وهكذا نجد أن ابن خلدون خالف غيره من المفكرين التربويين الذين سبقوه في الطريقة أو المنهجية التي اتبعوها. "فلم يأخذ بنظريتهم الأخلاقية والواعظة، والتي شاعت قبله في طالب العلم، هي حثه على التفكير والتأمل والتلقين والمباشرة، قبل إطلاق الأحكام الشرعية منها، حيث يكون الأخذ بها عن طريق التصديق، ولا تستلزم التحقق منها." (عبد الأمير شمس الدين، 1991، ص75).

- فيما يتعلق بالمعلم

فيما يخص العلاقة بين المعلم وصناعة التعليم. يرى ابن خلدون أن العلم واحد، ولكن صناعته تختلف من معلم إلى آخر، "وبقدر ما يكون القائمون بهذه الصناعة قادرين على الإحاطة بطرقها ومبادئها وقوانينها، ومهاراتها والوقوف على مسائلها، واستنباط فروعها من أصولها، تكون هذه الصناعة مزدهرة ومحقة لأهدافها، ويجب هذا على القائمين بها كما وكيفا." (عبد الأمير شمس الدين، 1991، ص85). ومنه فلا بد للمعلم الناجح أن تتوفر فيه شروط وآداب، من أهمها:

قيام الجدل والحوار بين المعلم والمتعلم :

يرى ابن خلدون "أن من أسباب تأخر التعليم في أقطار المغرب وبقائه خلو من حسن التعليم، من لدن قرطبة والقيروان، أن سدد التعليم فيه لم يتصل، فعسر عليهم حصول الملكة والحدق في التعليم، وكان من نتيجة ذلك أن جعل المغرب أسير طرق هذه الملكة وهي فتق اللسان بالمجاورة والمناظرة في المسائل العلمية، فهو الذي يقرب شأنها ويحصل مرامها، فوجد طالب العلم منهم بعد ذهاب الكثير من أعمارهم في ملازمة المجالس العلمية، سكونا لا ينطقون ولا يفاوضون." (عبد الله شريط، 1975، ص656). لذا يجب على المعلم تشجيع المتعلم على المحاوراة والمناظرة في المسائل العلمية. وقد اثبت العلم والدراسات الحديثة، أن الطريقة النشطة والحوارية في التدريس أجدي في توصيل المعارف للمتعلم من طريقة التلقين. وهي من الطرق الحديثة في التعليم التي ينادي بها كل المتخصصين في هذا المجال .

مراعاة مقدرة الطالب واستعداداته ومساعدته على الفهم :

وفي هذا المقام يرى ابن خلدون "أن تلقى العلوم للمتعلمين، إنما يكون مفيدا، إذا كان على التدرج شيئا فشيئا، وقليلًا قليلًا، تلقى عليه أولا مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب، ويقرب له

في شرحها على سبيل الإجمال، ويراعى في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه حتى ينتهي إلى آخر الفن، وعند ذلك يحصل له ملكة في ذلك العلم، فإن قبول العلم والاستعدادات لفهمه تنشأ تدريجياً. (عبد الله شريط، 1975، ص ص 119، 120).

وعلى المعلم أن لا يخلط على الطالب بين علمين في أن واحد، ففي هذه الحالة يصعب عليه استيعابها، وهذه من المبادئ الأساسية التي تقوم عليها التربية الحديثة .

إن الشدة واستعمال العنف يقضي على شخصية الطفل ويؤثر على تحصيله:

يرى ابن خلدون أن من الخطأ قيام التعلم على الإكراه لا على التشويق. "وذلك أن إرهاف الحد في التعليم مضراً بالمتعلم، سيما في أصاغر الولد لأنه من سوء الملكة ومن كان مرباه بالعنف والقهر وضيق على النفس في انبساطها، وذهب بنشاطها ودعاه إلى الكسل، وحمل على الكذب والخبث، وهنا النظاهر بغيرها في ضميره، خوفاً من انبساط الأيدي بالقهر عليه، وعلمه المكر والخديعة لذلك، وصارت له هذه عادة وخلق، وفندت معاني الإنسانية التي له من حيث الإجماع والتمدن، وهي الحمية والمدافعة عن نفسه أو منزلة، وصار عيالا على غيره في ذلك، بل وكسلت النفس عن اكتساب الفضائل والخلق الجميل، فانقبضت عن غايتها ومدى إنسانيتها، فارتكس وعاد في أسفل السافلين." (عبد الرحمن بن خلدون، 2004، ص 692).

لذا وجب على المعلم أن لا يستعمل القوة في التأديب، ويبالغ في ذلك فاستعمال العنف في عملية التعلم تشعر المتعلم بالضيق والملل، وبالتالي تضعف من ملكته، وهذا ما أثبتته دراسات علماء التربية وعلماء النفس التربوي والتعليمي.

تأسيا على ما سبق فإن الآراء التي طرحها ابن خلدون في التربية، من خلال مقدمته، لم ترد كمنهج مترابط، بل عبارة عن ملاحظات ومبادئ عامة متغيرة، لكن خاضعة في جوهرها للأسس وقوانين ثابتة ناقش من خلالها " طرق التدريس والتعلم من قبل القائمين على العملية التعليمية التربوية، وحاول أن يربط بين قدرات المتعلمين، ونوعية المواد الدراسية، والمناهج والمقررات التي تقدم لهم، كما ناقش كيفية التدرج في تلقين العلوم للمتعلمين، واهتم بعملية التأليف، وأستخدم مصطلحات العلم والتعلم، والتدين وكيفية النهوض عموماً بالعملية التربوية والتعليمية." (عبد الله عبد الرحمن، بدون تاريخ، ص 81). كما قدم تحليلاً نفسانياً عميقاً للنتائج التي تتركها الشدة في نفوس المتعلمين، وبذلك كان سباقاً للإشارة إلى علاقة المعلم والمتعلم وأثرها على تحصيله. "وهكذا يكون ابن خلدون قد راعي المتعلم وظروفه ومقدرته مستبقاً النظرية التربوية الحديثة التي أحدثت انقلاباً بالتربية." (عبد الأمير شمس الدين، 1991، ص 78).

ب- التعلّم والتدريس من منظور البنائية

شهد البحث التربوي خلال العقدين الماضيين تحولاً رئيسياً في رؤيته لعمليتي التعليم والتعلّم، وفحوى ذلك هو التركيز على العوامل الخارجية التي تؤثر في تعلّم المتعلم، مثل متغيرات المعلم (شخصيته، حماسه، تعزيزه، بيئة التعلّم، والمنهج، ومخرجات التعلّم) وغير ذلك من العوامل، إلى التركيز على العوامل الداخلية التي تؤثر في المتعلّم، خاصة ما يجري داخل عقل المتعلّم مثل: معرفته السابقة، نمط معالجته للمعلومات، دافعيته للتعلّم، وأسلوبه المعرفي. أي أنه تمّ الانتقال من التعلّم السطحي إلى ما يسمى بالتعلّم ذي المعنى، أو التوجه الحقيقي للتعلّم.

وقد واكب ذلك التحول ظهور ما يسمى بنظرية "البنائية". وانطلاقاً من تسليمنا بأن أي مبحث جديد في الإيستومولوجيا (نظرية المعرفة) لا يبدأ من فراغ، أو من نقطة الصفر فإننا لا نستثني البنائية من هذه المسلمة فهي ليست فكراً نما فجأة في مجال الإيستومولوجيا. إلا أن جبلة من المفكرين أعادوا تنسيقها ومن أبرز هؤلاء: جيامبتسافيكو، أوكسانوفان، جان بياجيه، فون جلاسر فيلدا.

الملاح الإيستومولوجية للبنائية

- البنائية عبارة عن رؤية إيستومولوجية ترى أن الواقع يبني بواسطة الذات العارفة، الأمر الذي يعني أن المعرفة ليست أبداً مجرد صور أو نسخة من الواقع، ولكنها تنتج عن بناء الواقع من خلال أنشطة الذات العارفة.

- إن نشاط (الذات العارفة) يعد أمراً جوهرياً لبناء المعرفة. حتى أن بعض منظري البنائية قد اعتبر أن نشاط المتعلّم، والمعرفة شيئاً واحداً، ومن ثمة يرفض منظرو البنائية مبدأ نقل المعرفة.

- إن معيار الحكم على المعرفة لدى البنائيين ليس في كونها مطابقة للواقع المعبرة عنه ولكن في كونها عملية. بمعنى أنها تعمل على تسيير أمور الفرد، وحل المشكلات المعرفية، فالمعرفة لدى البنائية وسيلة إذ أنها بالنسبة لهم عبارة عن أدوات لحل المشكلات.

- المعرفة لا توجد مستقلة عن الذات العارفة بل ترتبط بها وتلازمها، بمعنى أنها قرينة (ذات علاقة بالخبرة). ومن ثمة فإننا لا نغالي إذا قلنا بأنه لا يتشابه شخصان في معرفتهما عن شيء معين، إذ لكل منا ما يمكن أن نطلق عليه مجازاً بصمة معرفية تميزه.

وللبنائية أوجه متعددة، ربما يتسنى للفرد إدراك المعنى والمغزى اللذين يرمي إليهما هذا الفكر

التربوي بالتأمل في ملاح كل منها، ويؤكد الكثيرون على أن البنائية نظرية في التعلّم - Learning

theory- وليست مدخل تدريسي- Airasin&Walsh- حيث يتمكن المعلمون من التدريس بطرق

يطلق عليها بنائية، إذا كانوا على دراية ووعي بالكيفية التي يتعلم بها الطلاب، تلك الكيفية التي حظيت بالعديد من الرؤى ويسوقنا هذا إلى ارتياد سفينة الفكر البنائي لاستكشاف سمات وحدود كل تيار من هذه التيارات. وهنا يجب أن نأخذ بعين الاعتبار أن كل الحدود بين هذه التيارات ليست حدود فاصلة، حيث أن هناك الكثير من نقط الالتقاء والارتباط بينها. كما أنه لا يجب النظر إلى هذه الأوجه على أنها مجموعة من المعتقدات، ولكن يحسن النظر إليها على أنها وجهات نظر أو رؤى متعددة زودنا بها مجموعة من الأفراد الذين كانوا يهدفون إلى تحسين جودة التعليم، وإعداد المتعلمين على درجة من القدرة على التعلّم في علم معقد، وبالتالي أكثر قدرة على التكيف مع علم أكثر تغيراً في ظل المستجدات التي تطأ أرضه بلا انقطاع، وربما يكون هذا بمثابة شهادة ضمان مستقبلية لهم، فمثل هؤلاء الطلاب يكونون أكثر قدرة على إجابة أسئلة لم يخطر ببالنا أن نسألها إلى الآن. وسنعرض فيما يلي بعض تيارات البنائية.

البنائية الاجتماعية: يشمل العالم الاجتماعي للمتعلّم الأفراد الذين يؤثرون بصورة مباشرة على المتعلم، ومنهم المعلم، والأصدقاء، والأقران، والمدير وجميع الأفراد الذين يتشارك أو يتعامل معهم المتعلم من خلال أنشطته المختلفة. أي أننا هنا نأخذ في الاعتبار البيئة المجتمعية للمتعلّم، ونهتم بالتركيز على التعلّم التعاوني ويرجع الكثيرون الفضل في ذلك إلى "فيجوتسكي" الذي ركز على الأدوار التي يلعبها المجتمع. **البنائية النقدية:** تنظر البنائية النقدية إلى بناء المعرفة في ظل البيئة الاجتماعية والثقافية، لكنها تضيف إليها البعد النقدي والإصلاح الهادف إلى تشكيل هذه البيئات، حتى تتمكن البنائية من تحقيق وإنجاز ما ترمي إليه، وقد وصف تايلور البنائية النقدية، بأنها معرفة اجتماعية تخاطب السياق الاجتماعي الثقافي حيث تمثل هذه النظرية إطاراً فكرياً. ويستفاد من النظرية النقدية من أجل العمل على تنمية عقلية متفتحة دائمة التساؤل من خلال التحاور، والتأمل النقدي للذات.

البنائية التفاعلية: تنظر التفاعلية للتعلّم على أنه ذو بعدين: أحدهما خاص والآخر عام ووفقاً لهذا الرأي فإن المتعلمين يبنون معرفتهم (يتعلمون) عندما يكونون قادرين على التفاعل مع العالم الفيزيقي من حولهم، وغيرهم من الأفراد. ويمثل هذا الملمح العام لهذا النموذج. أما المعنى فيبنى عندما يتأمل المتعلمون في تفاعلهم، وهذا ما يمثل الذاتي (أو الخاص) وعندما يتوفر للمتعلمين الوقت للتفاعل والتأمل، فإن ذلك يتيح لهم ربط الأفكار القديمة (أو السائدة) بخبراتهم الجديدة. وتتطلب البنائية التفاعلية من المعلم أن يتعرّف أولاً على ما يعرفه المتعلمون بالفعل، وما هم في حاجة إلى معرفته، فيكون المعلم مرشداً (أو ميسراً) للمتعلمين في الموقف التعليمي، أما المتعلّم فتمثل معرفته

وأفكاره المبدئية عن الموضوع نقطة البداية، وبناءاً عليها يقوم المعلم بغرس المعرفة عن طريق مختلف الأنشطة والخبرات.

- تحليل عملية التدريس في المنظور البنائي:

- الأهداف التعليمية: تصاغ الأهداف التعليمية وفقاً للنموذج البنائي في صورة مقاصد عامة تتخذ من خلال مفاوضة اجتماعية بين المعلم والطلاب، بحيث تتضمن مقصداً عاماً لمهمة التعلم يسعى جميع الطلاب لتحقيقه، بالإضافة إلى مقاصد ذاتية (شخصية) تخص كل تلميذ أو عدة تلاميذ على حدة.

- محتوى التعلم: غالباً ما يكون في صورة مهام أو مشكلات حقيقية ذات صلة بحيات التلاميذ وواقعهم.

- دور المتعلم: المتعلم في المنظور البنائي مكتشف لما يتعلمه من خلال ممارسة التفكير العلمي، وهو باحث عن معنى لخبراته مع مهام التعلم، بالإضافة إلى أنه بانٍ لمعرفته، ومشارك في مسؤولية إدارة التعلم وتقويمه.

- دور المعلم: يمارس المعلم عدة أدوار تتمثل فيما يلي:

- منظم لبيئة التعلم بحيث يشجع فيها جو الانفتاح العقلي وديمقراطية التعبير عن الرأي، وقبول المخاطرة، وإصدار القرارات.

- مصدر احتياطي للمعلومات إذا لزم الأمر.

- نموذج يكتسب منه الطلاب الخبرة، ويكون حاله في ذلك كحال المعلم في ورشة يتعلم منها الصبيان بملاحظته أولاً، أو ما يسمى بالتلمذة المعرفية، ثم يكفون بالقيام ببعض المهام أمامه وتحت ملاحظة دقيقة منه ثم يكلف كل منهم للعمل بمفرده معظم الوقت بعد ذلك .

- موفر لأدوات التعلم مثل: الأجهزة و المواد المطلوبة لإنجاز مهام التعليم بالتعاون مع الطلاب .

- مشارك في عملية إدارة التعلم و تقويمه .

- التقويم: قدّم البنائيون صيغة متكاملة عن التقويم الذي يركز على عملية بناء المعرفة وعلى التقويم

الذاتي من قبل المتعلم، وهنا لا نستخدم اختبارات الورقة والقلم الخاصة بالتعلم للإتقان، والذي يجعل

التصميمات الكلاسيكية أسهل وأقل استغراقاً للوقت وكذلك أقل تكلفة، وذلك في ظل النظام المغلق

بدلاً من النظام المفتوح البنائي الذي يدعم بناء المتعلم لمعرفته بنفسه.

- استراتيجيات التدريس:

تعتمد استراتيجيات التدريس وفقاً للنموذج البنائي غالباً على مواجهة الطلاب بموقف مشكل حقيقي، يحاولون إيجاد حلول له من خلال البحث والتقصي، ومن خلال المفاوضة الاجتماعية لهذه الحلول. فيما يختص بعملية البنائية كفكر في المنظور التربوي، فإن البنائيين لم يدعوا أن أطروحاتهم تخص جوانب الشخصية المختلفة التي يهدف التعليم إلى تنميتها، ولكن غالباً ما تخص الجانب المعرفي وحده. وحول ما يمكن أن يثار من مشكلات حول النموذج البنائي في التعلم المعرفي، فتتمثل في صعوبة بناء كل المعرفة بواسطة الطلاب إضافة إلى التعقيد المعرفي في مهام التعليم، والتي تعدّ من أخطر المشكلات التي تثيراً شكوكاً حول فعالية النموذج البنائي في تعليم المعرفة.

7- الدراسات السابقة

- الدراسة الأولى:

"واقع المنظومة التربوية الجزائرية" دراسة ميدانية على مؤسسات التربية بمدينة بسكرة، والمقدمة من طرف الطالبة أحلام مرابط كرسالة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع التربوية، جامعة محمد خيضر ببسكرة سنة 2005-2006، تحت إشراف الأستاذ: سلاطية بلقاسم، حيث اشتملت الدراسة على ثلاثة فصول نظرية وفصلاً للدراسة الميدانية، وقد تعرضت الدراسة إلى تحليل الظاهرة التربوية وذلك باستعراض المراحل التاريخية التي مرت بها المنظومة التربوية الجزائرية، وذلك لاختبار سؤال رئيسي يتمحور حول: ما هو واقع المنظومة التربوية في الجزائر بعد الإصلاحات الأخيرة؟ وقد اندرجت حول هذا التساؤل الرئيسي مجموعة من التساؤلات الفرعية:

- هل صار المدرس الجزائري يقوم بمهنة التدريس بأكثر يسر بعد تطبيق الإصلاحات؟
- كيف هي النتائج الفصلية للتلميذ بعد تطبيق الإصلاحات الأخيرة؟
- هل المناهج الدراسية الجديدة لعبت دوراً في تغيير طريقة التدريس المعتمدة

- أهداف الدراسة

إن ما يضع أي دراسة على سكة البحث العلمي الصحيحة، هو وضوح الأهداف المرجوة سواء عند الباحث أو القارئ، لأن أهداف الدراسة تستمد من مصادر عدة منها مجال التخصص ووضوح صياغة الإشكالية، لذا فقد تم تحديد جملة من الأهداف لدراستنا هذه، وهي مدرجة ضمن فئات وعلى النحو التالي:

أهداف علمية: إذا كانت الغاية السامية هو توظيف كل ما تلقيناه خلال مشوار الدراسة الجامعية ككل، سواء من الناحية المنهجية أو من ناحية طرق جمع المادة العلمية ومعرفة القطاع من الداخل وبالتالي

إضافة اسم للدراسات يحمل الدقة والسلامة البنوية من جميع النواحي النظرية والتطبيقية والإجابة بطريقة جيدة على تساؤلات الدراسة وكذا تأكيد صحة أو خطأ فروضها. أهداف عملية: وتتمثل في الكشف عن واقع المنظومة التربوية التي تعيش تغيرات وإصلاحات متنوعة في مختلف المراحل، كما سنحاول الكشف عن خباياها والنزول إلى الميدان والتعرف عليه أكثر. كذلك معرفة مدى تجاوب الهيئة التدريسية مع الإصلاحات المطبقة أخيراً. أهداف شخصية: وهي في النقاط التالية:

- إرضاء الرغبة الملحة في معرفة مدى تأزم أو سلامة واقع المنظومة التربوية الجزائرية التي إلتصق بها عدد من الأوصاف على أنها مريضة وتعاني من مشاكل تجعلها غير قادرة على تلبية حاجات المجتمع رغم الميزانية الكبيرة المخصصة للقطاع، مع رسم صورة عن واقعه بكل أمانة، وكذا تحديد الصورة التي باشر القائمون على القطاع في إعطائها بعد الإصلاحات الأخيرة المطبقة .
- معرفة مواطن الضعف والقوة في المنظومة التربوية ومحاولة الخروج بحلول تكون دواء لما تعانيه المنظومة التربوية، وكذا معرفة رأي أهل القطاع عن واقع قطاعهم.
ويبقى الهدف الشخصي الأسمى هو تقديم مذكرة مطابقة للشروط الواجب توفرها ضمن أي عمل جاد وصحيح.

- فروض الدراسة :

- أدت المناهج الدراسية الجديدة إلى جعل مهمة التعلم أكثر يسراً مما كانت عليه في السابق.
- الإصلاحات المطبقة على المنظومة التربوية وفرت الوسائل المادية والإيضاحية للمدرس.
- تؤثر المناهج الدراسية الجديدة إيجاباً على طريقة التدريس التي يعتمدها المدرس.
- توفير الوسائل الإيضاحية وتغيير طريقة التدريس أدى إلى رفع من التحصيل الدراسي الفصلي للتعلم.

- عينة الدراسة :

اشتملت الدراسة على أفراد من أساتذة التعليم المتوسط (90 أستاذا منهم 40 ذكور و 50 إناث) ومعلمي التعليم الابتدائي (95 أستاذا منهم 40 ذكور و 55 إناث)، أما عن نوع العينة فكانت عمدية أو قصدية وهي تعني التي يقوم الباحث باختيار مفرداتها بطريقة تحكمية لا مجال فيها للصدفة، بل يقوم الباحث هو شخصياً باقتناء المفردات الممثلة أكثر من غيرها .

- أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة :

- نتائج الفرضية الأولى:

والتي هي على الصياغة التالية: أدت المناهج الدراسية الجديدة إلى جعل مهمة التعلم أكثر يسرا مما كانت عليه في السابق:

من خلال الجداول التي عبرت عن أسئلة الفرضية وجدت أن المناهج الدراسية الجديدة صارت أحدث مما كانت عليه في السابق بفضل التغييرات التي وجدتها وبلغت النسبة المعبرة عن ذلك 55.7% رغم أن المنهج الجديد قد اعتمد على المنهج القديم في بعض الجزئيات كما ذكر المدرسون، أيضا الشق التطبيقي فيه صار يحتل مكانا أكبر وقد عبر عن ذلك ما نسبته 77.3% من أفراد العينة، دون أن تهمل نقطة مهمة وهي أن كثافة البرنامج قد قلّت لكن ليس بالحد الذي يريده المدرسون، كما أن هناك عدد من التغييرات التي لمسها المدرس الجزائري في سير عمله مع التلاميذ منذ تطبيق المنهاج الجديد، منها أن التلميذ صار أكثر مشاركة من قبل بسبب الجانب التطبيقي للمنهج الذي يجعله دائم التفاعل والتركيز أثناء الدرس لإعادة تطبيقه. فمعرفة المدرس للأهداف والغايات المرجوة من كل درس أو محور، سهّل المهمة عليه كثيرا ووصلت النسبة المعبرة عن هذا الطرح 73%. أيضا جل المدرسين رأوا أن نتائج تلاميذهم حسنة والبعض من مدراء ومستشاري التربية وجدوها نتائج مباشرة وجيدة. من خلال النتائج المتحصل عليها من عملية تحليل البيانات وجدت أن مهنة التدريس حاليا صارت أصعب مما كانت عليه خاصة مع غياب الوسائل، قلة الزاد المعرفي بجميع فروعها: العلمية والسيكولوجية وحتى اللغوية، مع وجود عدد كبير من التلاميذ في القسم، ومع ذلك الحجم الساعي لم يناسب الخطة التي أمرت الوزارة الوصية العمل بها، كلها مؤشرات تنفي أن يكون المدرس الجزائري يقوم بمهمته ببسر .

- نتائج الفرضية الثانية :

والتي هي على الصياغة التالية: الإصلاحات المطبقة على المنظومة التربوية وفرت الوسائل المادية والإيضاحية للمدرس:

من خلال تحليل الجداول التي تضمنت أسئلة تتمحور حول هذه الفرضية وجدت ما يلي:
إن المنهج الدراسي الذي أرادت الوزارة الوصية تطبيقه يحتاج كثيرا إلى وسائل الإيضاح أكثر من المنهاج القديم ووصلت النسبة المعبرة عن ذلك 54.1% أما توفير هذه الوسائل فقد كان شبه معدوم وإن وجدت فهي لا تكاد تؤدي الدور المرجو منها وهذا ما عبرت عليه النسبة والمقدرة بـ 40.5% وهذا لعدم كفايتها وتطورها حتى تسهل عمل المدرس، والحديث كله كان منصبا على الكتاب المدرسي كوسيلة متوفرة لكل تلميذ، فوجدت أنه من حيث المضمون حسن، وبلغت النسبة المعبرة عن ذلك 54.1%، أما من باقي النواحي فقد حاز على رضا الجميع سواء أساتذة أو تلاميذ.

واستخلصت من هذا أن صحة الفرضية لم تثبت لأن الإصلاحات الأخيرة التي طبقتها وزارة التربية الوطنية لم توفر الوسائل الإيضاحية والمادية التي يحتاجها المدرس للقيام بوظيفة التدريس. وهي نفس النتيجة التي توصل إليها الطالب هويدي عبد الباسط في مذكرته عندما وجد أن عدم استقرار المنظومة التربوية بسبب الإصلاحات جعلها عائقاً أمام تفعيل المنظومة التربوية للمساهمة في التنمية.

- نتائج الفرضية الثالثة:

والتي هي على النحو التالي: تؤثر المناهج الدراسية الجديدة إيجابياً على طريقة التدريس التي يعتمدها المدرس:

من تحليل النتائج وجدت أن تأثير تغيير المنهاج كان كبيراً على طريقة التدريس التي كان يعتمدها المدرس، فأفراد العينة أجابوا بأنهم غيروا طريقة تدريسهم مع تغيير المنهج الدراسي ووصلت النسبة المعبرة عن ذلك 70.3% ومنهم ما نسبته 59.4% قد حسن من طريقة تدريسه، وبالموازاة فالطريقة التي يجب على المدرس أن يدرس بها لا تتناسب والعدد الكبير للتلاميذ الموجودين في القسم - حوالي 45 تلميذ - إضافة إلى زمن الحصة الذي هو غير كافي تماماً للقيام بالعملية التربوية كما هو مطلوب، ونسبة من أيد هذا الطرح 100%، فقد أوضح ما نسبته 70.3% أن طريقة التدريس الحالية تعتمد بشكل كلي على وسائل إيضاح مهما كانت طبيعة المادة التي يدرسها.

- نتائج الفرضية الرابعة:

والتي كانت بالعبارة التالية: توفير الوسائل الإيضاحية وتغيير طريقة التدريس أدى إلى رفع من التحصيل الدراسي الفصلي للتلميذ:

وجدت أن المشكل الأول الذي يعانيه كل الطاقم المدرسي دون استثناء، كان نقص وسائل الإيضاح، وهو من الأسباب التي تجعل المدرس يتخلى عن طريقة التدريس حتى لو كانت هي الأصلح، فالتلميذ الجزائري لا ينقصه الذكاء فقد زادت مشاركته في الإعداد للدرس وإحضار بعض الوسائل التي يحتاجها في القسم، وعبر على هذا الطرح أزيد من 77.8% من أفراد العينة فقد تم تغيير المنهاج الدراسي بما يقتضيه التطور وبما تنادي به الدراسات الحديثة، وحسن المدرس من طريقة تدريسه في القسم وهما يشكلان نسبة 50.8% من ضمان تحسن نتائج التلميذ الفصلية والعامية مما يمكنه من اجتياز عقبة الامتحانات المصيرية كالبكالوريا بيسر. وعليه فتوفير بعض الاهتمام يجعل منه تلميذاً ناجحاً، إلا أن هذه العملية ككل تتطلب توفير وسائل الإيضاح له والوسائل المادية التي تعين المدرس لأن ما وفر له حتى الآن لم يزد من عنصر التشويق لديه ولم يجعله منتبه طول الحصة لذا فالنسبة

التي عبرت عن ذلك هي 61.6 %، خاصة وأنها وجدت أن التلميذ قد شكل محور الإصلاحات التربوية الأخيرة وقد وجدت نسبة 58.4 % .

كما أن إثبات صحة هذه الفرضية مرهون بصحة الفرضية الثانية والتي لم تتحقق لأن الإصلاحات الأخيرة لم توفر الوسائل التي يعتمد عليها المدرس لشرح وتبسيط الدرس مما يضمن وصولها إلى التلميذ بطريقة سليمة، لذا الفرضية الرابعة صحيحة لأن توفير وسائل الإيضاح جعل المدرس يحسن اختيار وتطبيق طريقة التدريس سيحسن من نتائج التلميذ وهذا ما ينقص المنظومة التربوية ككل. وبعد انتهاء الباحثة من الإجابة عن الفرضيات التي سطرته انتقلت إلى الإجابة عن التساؤل الرئيس للدراسة الذي هو على الصياغة التالية: ما هو واقع المنظومة التربوية الجزائرية بعد الإصلاحات الأخيرة ؟

لا أحد ينكر أبدا أن الجزائر سعت ولا زالت تسعى من أجل إقامة منظومة تربوية تتميز بالحدثة وتوظف فيها كل التغييرات التي تطرأ على الساحة المحلية والدولية وذلك حتى لا يكون الجزائري بمعزل عما يحيط بها، ولقد عنيت دراستنا بالبحث في واقع المنظومة التربوية الجزائرية الحالية أي بعد الشروع في تطبيق الإصلاحات التي أسالت حبر العديد من المهتمين، ولقد وجدنا بعد القيام بدراستنا بشقيها النظري والميداني أن الواقع لم يتغير كثيرا فمن ناحية المنهج الدراسي تحسن أما من ناحية عدد التلاميذ في القسم وكذا مستوى الأساتذة الأكاديمي فقد انخفض، فالجميع قد فقد الثقة في تكوين الأستاذ القادم من الجامعة كما أن ظروف العمل لم يحدث فيها أي تغيير فعدد التلاميذ بقي كما هو فكيف يقوم المدرس بوظيفته في قسم يضم وداخل الولاية بين 45 و50 تلميذا؟ وماذا سنجد من تلميذ غابت عن نفسه دافعية التعليم؟ فتغير واقع المنظومة التربوية يتطلب إعادة تكوين لجميع أفراد القطاع من إدارة ومفتشين وأساتذة بالدرجة الأولى والسهر على تلبية مطالبهم التي تحسن من مستواهم المادي والمعرفي وهذا يسهل عليهم وظيفتهم، كذلك توفير كل ما يتطلبه الدرس من وسائل إيضاح حتى نزيل كل حجة قد يجدها من في قلبه مرض دون أن نهمل عدد التلاميذ الذي هو مشكل كبير لأنه غير مطابق لما دعت إليه المراجع المختصة.

- تقييم حول الدراسة:

- تقارب الدراستين فقد حاولت هذه الدراسة أن تكشف عن واقع المنظومة التربوية والتغيرات التي تعيشها خاصة بعد الإصلاحات بشكل عام، وقد ركزت في دراستي على واقع المعلم بشكل خاص.
- التأكد من صحة بعض النتائج المتوصل إليها، خاصة المتعلقة بالمدرس.

- الاستفادة من بعض التفسيرات والتحليلات فيما يتعلق بطرق التدريس، وكذا أهمية استعمال وسائل الإيضاح .

- الاستفادة من بعض جوانب الاستثمار في كيفية طرحها لبعض التساؤلات القريبة من بحثي.

- الدراسة الثانية:

"التعليم الابتدائي في الجزائر". وهي دراسة نظرية اجتماعية تحليلية للتعليم الابتدائي ما بعد الاستقلال قام بها الطالب عبد القادر قطاف لنيل شهادة الماجستير بجامعة وهران تحت إشراف الأستاذ نعيم حبيب جعيني لسنة 1982. وقد صاغ الباحث إشكاليته في التساؤل الرئيسي التالي: هل استجاب التعليم الابتدائي كما وكيفا، ما بعد الاستقلال لمتطلبات التنمية الاجتماعية من أجل الخروج من التخلف الموروث، وبالتالي الوصول إلى الأهداف المنشودة والتغلب على الأوضاع الفاسدة التي خلفها الاستعمار، ورفض قيمه، والنضال من أجل خلق قيم جديدة وإنسان جزائري جديد ذي شخصية أصيلة، أم أن التعليم بقي ضمن الأطر التقليدية السابقة؟

- فروض الدراسة

- كلما زادت المنجزات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية عمقا باتجاه الديمقراطية، كلما أدى ذلك إلى ديمقراطية التعليم وتوسيعه.

- كلما تطور المجتمع إلى الأمام وتطورت حاجاته كما وكيفا، كلما أصبحت هناك ضرورة لإصلاح التعليم ليتلاءم مع حاجات هذا المجتمع المتطور.

- في الوقت الحاضر - يقصد في تلك الفترة - بعدما شهدت البلاد تطورات اقتصادية واجتماعية وسياسية وثقافية، فإن ست سنوات من التعليم الإلزامي لا تتسجم والواقع ولا تجعل التلميذ يحصل على التكيف المنشود للتلاؤم مع هذا التطور . ومن هنا ظهرت الحاجة إلى إصلاح التعليم الابتدائي كضرورة حتمية فرضها الواقع الجديد .

- نتائج الدراسة :

توصل الباحث إلى أن قضية تنظيم التعليم لا تعطي النتائج المرجوة في هذه المرحلة التي تمر بها الجزائر إلا على أساس التطورات الاجتماعية والاقتصادية العميقة ومدى تفاعل المنظومة التربوية معها، ومن هنا برزت الحاجة إلى إصلاح التعليم الذي شرع في تطبيقه منذ سنة 1981/1980 والذي يهدف خاصة إلى:

- تطبيق مبدأ ديمقراطية التعليم، لكن يجب أن لا يؤثر هذا على مستوى التعليم والتكوين، فالتطور الكمي يجب أن لا يؤثر على التطور النوعي له .

- تطبيق مبدأ إلزامية التعليم ومجانيته ضمن الأسس التي طرحت في هذا البحث .
 - تطوير المناهج لتتلاءم ومتطلبات التنمية الشاملة .
 - ربط التعليم بالإنتاج وبالواقع الاجتماعي والمحيط البيئي .
 - تمديد مدة التعليم الأساسي إلى تسع سنوات وإجباريته .
 - القضاء على الأمية باعتبارها مرضاً اجتماعياً متأصلاً ومصدراً للتخلف .
- غير أن تطبيق هذا الإصلاح يتطلب وسائل مادية وبشرية ضخمة من مباني مدرسية، وتوفير المعلمين كما ونوعاً، ووسائل تستلزم تجنيد كل طاقات البلاد لتحقيق هذا الهدف النبيل في أقرب وقت ممكن، كما أنه من الصعب الحكم وهو لا يزال في بداية التطبيق وفي انتظار ذلك يجب تطوير التعاون والتنسيق مع بعض الدول الشقيقة والصديقة في مجال التعليم والعلم والتكنولوجيا لنستفيد منها ومن خبراتها في ميدان التربية والتعليم.
- تقييم حول الدراسة:**

- يمكن الاستفادة من هذه الدراسة من كونها دراسة نظرية بحثية، لم تتم على مبعوثين ولم تعتمد لا على استمارة ولا مقابلة، بل تضم معلومات تربوية تصف نظاماً تعليمياً في المرحلة الابتدائية والمشاكل التي تواجهه في تلك الفترة، ومقارنتها بدراساتي التي لها زاوية ومنهج مغاير، ومدى اختلاف النتائج بين فترتين تاريخيتين متباعدتين.

- الاستفادة من التطور الكرونولوجي لمراحل التعليم الابتدائي.

ـ الدراسة الثالثة:

وهي دراسة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس الاجتماعي قامت بها الطالبة، لونيس سعيدة، تحت عنوان، إتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية (الطور الأول و الثاني) نحو مهنة التعليم وهي دراسة ميدانية على المقاطعات التالية: مقاطعات رقم 29، 31، 30 بباب الواد وتحت إشراف الأستاذ بلمان فرحات، للسنة الجامعية 2005/2004 بقسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا بجامعة الجزائر، حيث أجري البحث على عينة من معلمي المرحلة الابتدائية بلغ عددها مئتي معلم ومعلمة (15 ذكور و 185 أنثى)، تم اختيارهم بطريقة عشوائية وذلك وفقاً للمتغيرات التالية: الجنس، الخبرة والمستوى التعليمي، وقد استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وانطلقت من التساؤل الرئيسي التالي: ما هي نوعية اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية (الطور الأول و الثاني) نحو مهنة التعليم؟ وقد تفرعت حول هذا التساؤل مجموعة من التساؤلات الفرعية:

- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو مهنة التعليم تبعا لمتغير الجنس؟

- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو مهنة التعليم تبعا لمتغير الخبرة التربوية؟

- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو مهنة التعليم تبعا لمتغير المستوى التعليمي؟

أهداف الدراسة:

-التحقق من فرضيات البحث بإستخدام الأساليب الإحصائية الملائمة.

-الكشف عن نوعية اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية،نحو مهنة التعليم.

-الكشف عن أهم المتغيرات الشخصية (الجنس،الخبرة،المستوى التعليمي)التي من شأنها أن تحدد اتجاهات هؤلاء المعلمين نحو مهنة التعليم.

-تقديم اقتراحات وتوصيات بقصد تنمية الاتجاهات الايجابية نحو المهنة وإضعاف الاتجاهات السلبية.

- فروض الدراسة :

- أغلبية معلمي المرحلة الابتدائية (الطور الأول والثاني) لديهم اتجاهات سلبية نحو مهنة التعليم .

- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية (الطور الأول والثاني) نحو مهنة التعليم تبعا لمتغير الجنس .

- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية (الطور الأول والثاني) نحو مهنة التعليم تبعا لمتغير الخبرة التربوية.

- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية (الطور الأول والثاني) نحو مهنة التعليم تبعا لمتغير المستوى التعليمي .

- نتائج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على معالجة البيانات إحصائيا من خلال المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.وقد كشفت الدراسة على أن أغلبية معلمي المرحلة الابتدائية لديهم اتجاهات سلبية نحو مهنة التعليم،وهذه النتيجة تعكس الوضعية التي عاشها ولا يزال يعيشها المعلم في مجتمعنا بوجه خاص وفي المجتمعات الأخرى بوجه عام،كما كشفت عن وجود فئة قليلة من المعلمين كانت اتجاهاتهم إيجابية نحو هذه المهنة ويعود ذلك إلى قناعاتهم الشخصية وأنهم كانوا مزودين مسبقا باستعداد نفسي

لقبول هذه المهنة أو راجعة لعوامل أخرى مجهولة، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي المرحلة نحو مهنة التعليم تبعا لمتغير الجنس والخبرة، وبالتالي تم إثبات بطلان ونفي الفرضية الثانية والثالثة بينما تأكد صدق الفرضية الرابعة وإن دلت هذه النتيجة على شيء إنما تدل على أنهم يواجهون نفس المشاكل والصعوبات تقريبا وتحت تأثير نفس الظروف، وخلصت في الأخير ضرورة الاهتمام بالمعلم من حيث وضعه الاجتماعي والاقتصادي باعتباره الركيزة الأساسية في التعليم لأن ذلك من شأنه أن يساهم في بناء و تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مهنته وكبح وإضعاف الاتجاهات السلبية والتي تنعكس بدورها على تحصيل التلاميذ.

- تقييم حول الدراسة:

- يمكن الاستفادة من هذه الدراسة كونها صاغت جل فرضياتها على متغيرات الجنس والخبرة التربوية والمستوى التعليمي، وهي متغيرات اهتمت بها كبرى الدراسات والبحوث الاجتماعية لما لها من تأثير مباشر على التمثلات والممارسات التي يحملها الفاعلون الاجتماعيون والاستراتيجيات التي يتخذونها.
- الاستفادة من تفسيرات النتائج خاصة المتعلقة بمتغيرات الجنس والخبرة التربوية والمستوى التعليمي.
- الاستفادة من بعض الجوانب النظرية في الدراسة وكيفية معالجتها لموضوع المعلم .

الفصل الثاني: المدرسة الابتدائية كبيئة للإصلاح التربوي

تمهيد:

- 1- المدرسة كتنظيم اجتماعي رسمي
- 2- أهمية المدرسة ووظائفها
- 3- العناصر الفعالة في المدرسة الابتدائية
- 4- معوقات المدرسة الابتدائية
- 5- أسباب الإهدار التربوي

خلاصة

تمهيد:

ناقش علماء اجتماع التربية المدرسة كنظام اجتماعي وكتنظيم رسمي ينطبق عليها ما ينطبق على معظم النظم الاجتماعية من خصائص، من حيث التدرج في هياكل السلطة والمراكز والأدوار، وتوزيع المسؤوليات، والأخذ بمبدأ التخصص في الأعمال الإدارية والتدريس والإشراف، وتقييم العمل بين أعضاء التنظيم، مع وجود القواعد واللوائح في المدرسة ،ومن أبرز من ساهم في مناقشة هذا الموضوع ويلر بروكوفر وأركسون . لذا فعلماء الاجتماع لا ينظرون إليها باعتبارها مجرد مجموعة من العناصر السابقة بل ينظرون إليها كمجموعة من النماذج والعلاقات المتبادلة، وكشكل من أشكال التركيبات والبناءات الاجتماعية التي يستجيب لها الأفراد والجماعات بطرائق معينة من شكل وطبيعة النظم المدرسية نفسها .

1- المدرسة كتنظيم اجتماعي رسمي:

ليست المدرسة المكان الذي ينلقى فيه المتعلم العلم والمعرفة فقط، بل هي المجتمع المصغر الذي يهدف إلى مساعدته على اكتساب الخبرات الإنسانية وأساليب ومهارات التفاعل والاتصال الإنساني، وبناء الشخصية المتكاملة التي تساعد على التكيف مع البيئة الاجتماعية الصعبة، وهي تعمل "جاهدة أن تكون بيئة تربوية ينشأ فيها الطفل ليكون صحيح الجسم، صحيح العقل، مضبوط العاطفة، متزن الشخصية عارف بما له وما عليه من حقوق وواجبات، قادراً على أداء عمل يتقنه وخدمة نفسه ووطنه عن طريق هذا العمل، عارفاً حق وطنه عليه، وعارفاً حق إنسانيته عليه أيضاً". (فاخر عقل، 1964، ص87). والمدرسة في نظر ديوي، هي صورة الحياة الاجتماعية التي تتركز فيها جميع تلك الوسائط التي تهيأ الطفل إلى المشاركة في ميراث الجنس وإلى استخدام قواه الخاصة لتحقيق الغايات الاجتماعية، لذلك كانت التربية عملية من عمليات الحياة وليست إعداداً لحياة مستقبلية. (أنطون الخوري، 1969، ص195). وأصبحت اليوم مكاناً ينظم بحيث تكون بيئة صالحة لاستثارة فضول الطفل وتحريض ميوله والكشف عن قدراته، وإمداده بالغايات والوسائل والطرائق التي يستطيع بواسطتها أن يرضي فضوله، وأن يحقق رغباته، وأن يستعمل مواهبه، وأن يحقق أهدافه. وهي كمؤسسة اجتماعية تختلف عن غيرها من المؤسسات الأخرى من حيث بيئتها الاجتماعية، التي تعكس نوعاً من التفاعل الاجتماعي بين مختلف العناصر البشرية الفاعلة والمكونة لها، هذا التفاعل المبني على التواصل والأخذ

والعطاء المعرفي والأخلاقي والتربوي، وهي بذلك تضم مجموعة من التنظيمات والأنشطة، والعلاقات الاجتماعية. لذلك اتجهت السياسات التعليمية إلى الاهتمام بالجو المدرسي الذي يجعل من المدرسة مكانا للتربية الاجتماعية السلمية، عن طريق احترام شخصية الناظر وشخصية المدرس وشخصية التلميذ، هذه العناصر الفاعلة في البيئة الاجتماعية للمدرسة. والتي قد ترتبط وتؤثر على بعضها البعض في علاقات تكاملية، أي تدعم بعضها البعض وقد ترتبط بعلاقات تعارضية، أي تعوق حركة بعضها البعض وخاصة في المرحلة الابتدائية لما يميزها من خصائص ومميزات، ولما تحتله من أهمية، وقد سبق وأن ذكرنا أنه يمكن النظر إلى المؤسسة التعليمية كمنظومة اجتماعية وتربوية، أي أن جل عناصرها تعمل وفق آليات ونظم متفاعلة متداخلة، تقود كل واحدة إلى أخرى، بوصفها منظومة ذات أبعاد وآليات محددة. كما تمثل مراكز للعلاقات الاجتماعية المتداخلة والمعقدة، وهذه العلاقات هي المسالك التي يتخذها التفاعل الاجتماعي، والقنوات التي يجري فيها التأثير الاجتماعي، والعلاقات الاجتماعية المركزة في المدرسة يمكن تحليلها على أساس الجماعات المتفاعلة فيها، وأهمها التلاميذ والمدرسون، ولكل منها دستورها الأخلاقي وعاداتها نحو الجماعة، هذا العنصر البشري في المدرسة هو " الذي يكون ما يسمى بالتركيب الاجتماعي والبناء الاجتماعي للمدرسة نظرا لما ينشأ بين أفراد التركيب من التفاعلات وعلاقات اجتماعية وبناء غير اجتماعي، ويشمل جميع العناصر الأخرى غير البشرية والتي تدخل في البناء المدرسي، مثل المباني والتجهيزات العلمية والعملية من معامل ومكتبات وملاعب وحدائق وقاعات أنشطة ومباني، هذا بالإضافة إلى المناهج وطرق التدريس والوسائل التعليمية والموارد المالية وأدوات الاتصال وكل العناصر المادية الداخلة في العملية التربوية والتعليمية بالمدرسة. (السيد سلامة الخميسي، 2000، ص18).

والبيئة المدرسية، مفهوم عام وشامل يشير إلى كل أبعاد ومكونات العملية التعليمية في إطارها

الجغرافي وبيئتها الاجتماعية، وما يحكمها من الداخل والخارج وتتضمن :

أ- البيئة الخارجية: وهي تقع خارج حدودها و هي نوعان:

البيئة الخارجية البعيدة :وهي تلك القوى، والعوامل المجتمعة التي تؤثر على المدرسة وعلى

عناصر البيئة القريبة بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، ولكن وعي المدرسة قد لا يكون واضحا.

البيئة الخارجية القريبة :وهي تلك القوى البشرية كالعلماء، والجمهور وأولياء الأمور، ومؤسسات

المجتمع المدني.

ب- البيئة الداخلية : وهي تشمل كل ما يقع داخل المدرسة، سواء في بنائها الاجتماعي، والتي

تنشأ فيها العلاقات والتفاعلات داخل الأنشطة المدرسية المختلفة سواء داخل الفصول أو قاعات

الدراسة، أو في المعامل أو في الملاعب. أي أنها تتم داخل المدرسة كلها كنظام اجتماعي يرتبط فيه التلاميذ بطرق مختلفة، ويقومون من خلالها بأداء واجبات ومسؤوليات وفق المعايير المحددة للأداء المدرسي وما ينتج عنه من خبرات تربوية تهدف إلى :

- تحقيق أهداف تعليمية من حيث اكتساب الطالب للمعارف والمهارات والكفاءات التي تتماشى مع طبيعة المرحلة التعليمية، ومراحل النمو بالنسبة له.

- زيادة قدرة المتعلم على التفاعل الاجتماعي، وإدراكه لطبيعة قدراته وأبعادها، وتوجيهه التوجيه الصحيح لتنمية هذه القدرات، فمن خلال عملية التفاعل بين التلميذ والمعلم وبين التلاميذ، ومن خلال الأداء ومعرفة التلميذ نتيجة أداءه، يحصل على التغذية الراجعة التي تساعد على فهمه لأدائه وقدراته، وتدعيم هذا الأداء وتغيير مساره.

إن المدرسة كتنظيم رسمي هي ذات الوقت تنظيم اجتماعي، وهي بهذا تنظيم اجتماعي رسمي يختلف عن باقي النظم الأخرى من حيث بيئتها الاجتماعية الداخلية، هاته الأخيرة التي تعكس نوعا خاصا من التفاعل الاجتماعي والاتصال الإنساني بين مختلف عناصرها وخاصة بين عناصرها الفاعلة من إداريين وأساتذة وتلاميذ، حيث تربطهم علاقات إنسانية أثناء تأدية نشاطهم التعليمي وتؤدي بذلك فعلا تربويا، يستهدف التلميذ الذي يعتبر محور هذا الفعل والعنصر الأهم فيه، والمستهدف من العملية التعليمية، بجوانبها المختلفة.

هذه القواعد والتنظيمات الرسمية التي تحدد العلاقة بين مختلف أطراف العملية التعليمية، وتحدد مسؤولية كل واحد منهم ونمط العلاقة التي تربط بينهم، " فعلماء الاجتماع لا ينظرون إليها باعتبارها مجرد مجموعة من العناصر السابقة بل ينظرون إليها كمجموعة من النماذج والعلاقات المتبادلة، وكشكل من أشكال التركيبات والبناءات الاجتماعية التي يستجيب لها الأفراد والجماعات بطرائق معينة من شكل وطبيعة النظم المدرسية نفسها." (شبل بدارن الغريب وآخرون، 2004، ص14). والمدرسة كنوع من التنظيم الاجتماعي تضم مكونات وعناصر أساسية تتمثل في :

أ- المدخلات : وهي تضم كل شيء يدخل المدرسة ليجري عليها العمليات أو التفاعلات، وهذه المدخلات هي التي تعطي للمدرسة مقوماتها الأساسية وتحدد غايتها، وعلى مدى جودتها يتوقف مدى نجاح أو فشل النظام المدرسي بأكمله، ويمكن تقسيم هذه المدخلات إلى مدخلات بشرية، مادية، معنوية، معلوماتية.

ب- العمليات: ونعني بها الإجراءات والتنظيمات والإدارة التي تعمل على تفعيل هذه المدخلات في اتجاه تحقيق الأهداف أي في اتجاه الحصول على مخرجات جديدة.

ج - المخرجات : تمثل عوائد المدرسة أي منتجاتها، وتتوقف هذه المخرجات على نشاط المدرسة وأهدافها المخططة التي تعمل على تحقيقها.

د - التغذية الراجعة: هي ردود الفعل التي ينبغي اتخاذها على ضوء طبيعة ومستوى المخرجات، أي الحكم على مدى اقتراب المخرجات أو أبعادها عما هو مخطط وتدفق المعلومات اللازمة نحو المدخلات لتحسين عناصرها.

هـ - بيئة النظام: ونعني بها الإطار المادي والزمني والمكاني والمناخ الاجتماعي والإداري والتنظيمي الذي يحيط بالنظام ويعمل النظام فيه كله.

2- أهمية المدرسة ووظائفها

"منذ أن وجد المجتمع البشري تنبه أفرادُه إلى دور الثقافة في بقائهم، واستمرارهم، ومنذ تطور المجتمع الإنساني وتعمقت الثقافة، أصبح الحفاظ عليها أمراً يحتاج إلى متخصصين، فإن الكبار من أفراد المجتمع لم يرضهم أن تتم عملية نقل الثقافة إلى الصغار بوسائل عرضية تلقائية فحسب وإنما أسندوا هذه المهمة إلى مؤسسة بها هؤلاء المختصين، من معلمين، وفنيين واصطلاح على تسميتها بالمدرسة." (طارق عبد الحميد البدرى، بدون تاريخ، ص49). وبتطور الحياة الاجتماعية، وبنمو الثقافة خلال التاريخ الطويل زادت مسؤوليات المدرسة، ووظائفها، وعظمت مكانتها، فكلما ازدادت قدرة الناس على مواجهة مشكلاتهم، وتوصلوا إلى حلول ومخترعات، ازدادت حياتهم نمواً وتعقيداً، وازدادت بذلك حاجتهم الماسة إلى المدرسة وتركيز الاهتمام عليها، حدث هذا بصورة أكبر حينما تعقدت، وتعددت المصالح بين الجماعات المختلفة داخل المجتمع، وظهر التخصص في مجالات الحياة، وفي ميادين المعرفة، ثم ازدادت أكثر فأكثر، حينما اشتدت الحاجة إلى مهارات دقيقة متعددة للقيام بعمليات الإنتاج المختلفة والمتخصصة، كما حدث ذلك أيضاً حينما تبلورت فكرة المواصلة، وعظمت مسؤوليات المواطنين، والحكام، وكان ذلك هو الدافع للمجتمعات للاهتمام المتزايد بهذه المؤسسة المتخصصة، فرصدت الأموال لها، وتوسعت فيها، وفي إعداد المعلمين لها على أسس علمية، ووضعت اللوائح، والقوانين، والمناهج، والإشراف عليها إلا أن هذا الاهتمام المتزايد بالتعليم المدرسي، جعله يواجه مشكلات عديدة، منها مشكلة الربط، والتكامل بين التربية المدرسية، وبين التربية التي تمت من خلال مؤسسات اجتماعية أخرى، كالأسرة، ووسائل الإعلام المختلفة وغيرها، وكذلك مشكل تناسق وتوزيع الأدوار المختلفة، بين كل من هذه المؤسسات، وكذلك المربين المحدثين إلى أن ابتدعوا قنوات للاتصال والربط بين المؤسسة المدرسية، وبين المؤسسات غير المدرسية، ومنها مجالس الآباء (جمعية أولياء التلاميذ)، وربط المدرسة بالبيئة، ومحاولة إيجاد إطار شامل لأهداف التربية المدرسية وغير

المدرسية، على اعتبار أن التنشئة الاجتماعية، شراكة عامة بين كل هذه المؤسسات، التي يولد فيها الفرد، ويستمر وجوده من خلالها، إذا أن المؤسسة لا تستطيع أن تؤدي وظائفها أو تحقق أهدافها، إلا إذا توافق ذلك الترابط والتكامل بينها، وبين المؤسسات التربوية الأخرى في المجتمع، وقبل القيام بمحاولة تحديد الأثر الذي تتركه التغيرات الحادثة في المجتمع على الأسرة، لابد من الإشارة إلى التساؤل التالي: ما هو الدور الذي يمكن أن تلعبه المدرسة إزاء المجتمع وأعضائه؟

إن كافة المجتمعات سواء منها المجتمع الصناعي الحديث، أو المجتمع القبلي التقليدي، في الماضي أو في الحاضر تتكون جميعها من عدد من الأجزاء ذات العلاقة المتبادلة، يؤدي كل منها بصورة ما إلى نمو المجتمع أو الشخصية الأساسية، والتي نقصد بها النمط السائد للفروق، والعقيدة، والمواقف الأخلاقية الجوهرية في المجتمع، كما تمثل ذلك النموذج النفسي، والحضاري الذي يحدد نتائج قبول، أو رفض المبتكرات الجديدة، فكل مجتمع على سبيل المثال يجب أن يضع نظاما لاتخاذ القرار الجماعي، إذا كان له أن يعيش أي فترة ذات قيمة من الزمن، ويجب بالمثل أن تطور المجتمعات طرائق تقسيم الموارد مادية كانت أو غير مادية، كما يجب أن يضع كل مجتمع أساسا لتنظيم السلوك عند أعضائه لكي يتحقق استمرار المجتمع على مدى الزمن، والتكيف الاجتماعي الملائم لأعضائه الجدد، إذا أراد شخص القيام بأية حركة تقدمية حقيقية لتحليل عملية التعليم بمدارسنا، فإن العلاقة الخاصة بين المدرس والتلميذ، يجب أن توضع في نطاق أحد الاعتبارات المتعلقة بمختلف الوظائف، التي تؤديها التربية، وكذلك الطرق التي تؤثر بها الجوانب الأخرى من النظام الاجتماعي على المدرسة، ولنتأمل نتيجة واحدة فحسب من النتائج الكثيرة المحتملة لهذا الاعتماد المتبادل، وذلك عندما تنظر مجموعات معينة في المجتمع إلى المدرسة منذ البداية، على أنها مجرد مكان يرسل إليه الأطفال لإبعادهم عن البيت، عندئذ يكون لهذه النظرة إلى وظيفة المدرسة، تأثير على ما يجري بالمدرسة، وسنتطرق لأهم وظائف المدرسة فيما يلي:

-نقل الثقافة:

إن وظيفة المدرسة من وجهة نظر المجتمع ككل، بل كثيرا ما يكون وجهة نظر المجموعات داخل المجتمع، هي المحافظة على الثقافة لأن قدرة الإنسان على التعليم، وتنظيم التعليم في صورة رمزية، وتوصيل هذا التعلم كمعرفة إلى أعضاء الجنس البشري الآخرين، لأن أي حضارة تقوم على تلك الثقافة من خلال قدراتها على نقل معارفها، كأنظمة شبه مستقلة ذات قرابة، وهذه تمثل المعرفة المتراكمة في ميدان من ميادين البحث، وتتضمن المادة الدراسية في التربية، وهذا هو ما نعنيه حين نذكر أن مسؤولية المدرسة نقل التراث الثقافي وتشمل الثقافة بطبيعة الحال أكثر من مجرد المعرفة التراكمية

بين كل ميدان من ميادين المعرفة، فهي تتضمن القيم، والمعتقدات، والمعايير المتوارثة جيلا بعد جيل، وإذا كان يحدث فيها تعديلات متكررة على مدى تاريخ المجتمع.

إن التربية تنقل ذخيرة ثقافية إلى الجيل التالي، وهي دائمة العمل على حشد صغار المتعلمين على الأخذ بوسائل الكبار المتصلة من الماضي وانتقال الثقافة وتراكمها من جيل إلى جيل، له دلالاته المميزة للإنسان، من الأصول الأولى للمجتمع البشري، بيد أن دور التربية المدرسية كان واضحا، في هذه العملية طوال فترة قصيرة فقط، من تاريخ الإنسان، والى حد ما يشير إليه "بورتن كلارك" على أن أقدم نظم التعليم لم تكن تزيد على تثقيف امرأة، أو رجل لصبي. والمدرسية كانت مقصورة على أقلية ضئيلة من أعضاء المجتمع، وهم عادة النخبة الممتازة الحاكمة أو أعضاء الجماعات الدينية، ومع ذلك فإن الانقلاب الصناعي وإنتاجيته أدت إلى ظهور تحديات، تمثلت في ذخيرة المعرفة البشرية والمهارات الفنية، التي اندفعت بقوة إلى خارج حدودها الضيقة نسبيا، فغيرت البناء الاجتماعي للمجتمع تغيرا جذريا، فلم تعد الأسرة بعد ذلك هي الوحدة الأولية للإنتاج، كما كان الحال وقت سيادة الاقتصاد الزراعي (الإقطاعي)، وأصبح عدد كبير من الرجال يتركون بيوتهم كل يوم للعمل بالشركات الصناعية، والمكاتب (ظهور المصنع). ويمكن القول أن التعليم المدرسي أصبح ضرورة، حين أصبح البيت والمجتمع غير مؤثرين، بل غير قادرين على تدريب الأطفال، وإعدادهم لمرحلة الرشد عن طريق الاتصال غير الرسمي، وقد ظهر طراز جديد من العوامل الثقافية أدت إلى تغيير طبيعة المعرفة، والعمل إلى دخول أطفال الرجل البسيط مبنى المدرسة، وأعطت المدارس دورا في انتقال الثقافة، واستمرارها أكثر اتساعا وعمقا إلى حد بعيد. وزادت قيمة وظيفة المدرسة، التي أخذت على عاتقها كل ما كانت تقوم به الأسرة من وظائف، فيما يتصل بتهيئة الصغار تهيئة اجتماعية، ونقل الثقافة، وبالرغم مما يبدو من اتجاه نحو السماح للأطفال بالالتحاق بالمدارس في هذه البلاد، أو تلك في سن أصغر، فإن الأسرة لا تزال بالفعل هي العامل الوحيد في تهيئة الطفل اجتماعيا، خلال السنوات الخمس الأولى من حياته، فهذه الفترة هي التي يتعلم الطفل إبانها الكلام، ويكون العلاقات المتبادلة مع غيره من الأشخاص، حيث يبدأ الطفل في استبطان قيم اجتماعية، واتخاذ عادات معيارية، وطرح عادات أخرى، مما يمكنه من القيام بدوره كعضو في مجتمع نظامي طوال البقية الباقية من عمره.

إن التهيئة والتنشئة الاجتماعية، حتى في محيط نظام تربوي رسمي متخصص كالمدرسة مثلا، تتضمن تعلم المهارات واكتساب المعلومات، عن الطريقة التي يعمل بها المجتمع، والتي ينبغي أن يعمل بها، فتعلم ذلك ينشأ من عمليات تربوية رسمية، إلى حد ما تشكل جزءا فقط من إعداد الطفل للتصرف وفق للأدوار، التي يقوم بها العضو الراشد في المجتمع، وربما يتضمن أهم جزء في عملية التهيئة

الاجتماعية. التمثيل اللاواعي واستبطان المعتقدات، والقيم ونماذج سلوك الآخرين من ذوي الشأن، الذين يتصل بهم الفرد اتصالاً مباشراً.

إن مسؤولية المدرسة في إعداد أعضاء المجتمع لاحتلال مراكز، يتعين عليهم فيها اتخاذ قرارات تؤثر في المجتمع، تتضمن شيئاً أكثر من غرس المعلومات الفنية، والمعرفة السطحية بالتقاليد، بل أن مسؤولية المدرسة في تعليم الطفل، هي كيف يستخدم كل نوع من المهارات، والمعلومات التي يمكن أن يحصل عليها، وهو ما يمثل أعظم درجة من الأهمية. ومسؤولية المربي في هذا الصدد لا تسمح له بتجاهل السؤال الذي يوجه إليه عن الطريقة، التي يتعلم بها الأطفال حلال مشاكلهم، وتشرب المعارف الجديدة، من خلال خبراته بالمدرسة، يعد أهم جزء في العملية التربوية.

- الكشف عن معرفة جديدة:

مع أن الوظيفة الأولى للمدرسة، قد تكون نقل المعرفة والعادات الموجودة بالفعل، فمن التناقض أن ينتظر من المؤسسات التربوية، أن تقوم بدور في تشجيع التغيير وتنفيذه، وقد كانت الجامعة دائماً بؤرة البحث عن المعرفة الجديدة، وقد نشأ قدر كبير من فيض الأفكار الجديدة، والمبتدعات التي نجم عنها مثل هذا التغيير السريع في مجتمعنا، بمعاهد التعليم، بل أصبح التشديد على البحث بوصفه الوظيفة الكبرى للمعاهد والجامعات، من أعظم الأدوار في المجتمع، حين ازدادت سرعة الاكتشافات العلمية، إن دور المؤسسات التربوية في تبني التغييرات، والتجديدات، بارز على البرامج، والمناهج، وعلى الأستاذ الاعتماد على الأنشطة الخلاقة، وذلك عن طريق غرس القيم الاجتماعية المحفزة على التقدم، والتطور من خلال توطين المعرفة في البلاد لإدراك التأخر الحاصل، ولا تكتفي المدرسة بأعداد أفراد يتأقلمون والتغييرات الحاصلة في المجتمع، بل خلق أشخاص قادرين على تطوير المعرفة، وابتكار وسائل، وأساليب حديثة، ولهذا علينا تسخير كل مواردنا لدعم الجهود المبذولة لتطوير البرامج، ومناهج العلوم.

- توزيع الأفراد على الوظائف في المجتمع:

إن اختلاف الوظائف داخل المجتمع، دفع الأفراد للبحث عن الأحسن، من حيث التدريب والكفاءة، وهذا ما أدى إلى ظهور تنافس على الوظائف ذات المكافآت العالية، والأقل خطراً، والتي تمنح المكانة الاجتماعية الأحسن، غير أن مشكل تكافؤ الفرص في التوظيف يبقى مطروح، لأن هناك ميزات مازالت تحدد وتقرر من يتقلد وظيفة دون أخرى، ومن يتقلد ولا يتقلد، وأهم هذه الميزات العائلة، الجنس، العنصر، الدين... الخ.

ولما كانت المدرسة المسؤول الثاني عن تنشئة الأفراد بعد الأسرة، أصبحت هي المحدد لمكانتهم، من خلال الفرص المتاحة للتلاميذ، وأسلوب النجاح، وطرق التوجيه والتقييم. ولما كان الأطفال يقضون شطرا كبيرا من ساعات يقظتهم بالمدرسة، وفي أنشطة لها صلة بالمدرسة، فليس مما يبعث على الدهشة، أن يكون لأولئك الذين يقابلهم الطفل بالمدرسة تأثيرا هاما على سلوكه، بما في ذلك تكوين طريقة في تقييم الأشياء، ومواقفه إزاء مختلف المعايير الاجتماعية، وسلوكه بوجه عام، فعن طريق توسيع دائرته مع الآخرين، يستطيع الفرد أن يجد فرصة لإعداد نفسه إعدادا ملائما لمختلف الأدوار، التي يجب أن يضطلع بها البالغ في المجتمع، ولكي يقوم الطفل بدور البلوغ على وجه مناسب، يجب ألا يتعلم دور الأب، والأم فحسب، بل دور التلميذ، والمعلم، ومرشد المجموعة... الخ، وأخيرا دور الزوج والزوجة، ويجب أن يتعلم الأطفال شيئا عن عائل الأسرة، يضاف إلى هذا أن الطفل يبدأ في تحصيل قدر أوفر من القدرات العامة، للقيام بادوار الكبار في سن مبكرة، وتلعب المدرسة دورا اكبر في مساعدة الأطفال على تعلم ضبط انفعالهم، والتعامل مع مراكز السلطة، وكذلك تولي القيام بها، وإدراك وجود هيئات ذات سلطة في المجموعات الاجتماعية وهناك سمة لعملية التطبع أو التهيئة الاجتماعية، كثيرا ما يغفل أمرها، وهي ذات صلة وثيقة بأية مناقشة لوظائف المدرسة في المجتمع العصري، وتتعلق بالطبيعة العقلية نفسها، وتتضمن التهيئة الاجتماعية بين الأشياء الأخرى، ومعرفة الطريقة التي تحدث بها المشكلات، أو على الأقل معرفة طريقة محاصرتها، كما أنه لا بد من معرفة طريقة حل هذه المشكلات، ومن كافة الأنواع واكتساب الوسائل الفنية لحل المشكلة، لأنها تعد جزءا هاما مكملا للعملية التربوية. وبالرغم من وجود بشائر كشف جديدة في عملية التعليم، والتفكير فإن عناية قليلة نسبيا وجهت إلى معرفة الطريقة التي تربط هذه الكشوف بما يجري في المدارس.

- وظائف أخرى للمدرسة:

- إلى جانب الوظائف الرئيسية، هناك وظائف فرعية للمدرسة نلخصها فيما يلي:
- المدرسة كحضانة أطفال: أصبحت الأسرة تعتمد اعتمادا كليا على المدرسة، في المحافظة على أبنائها طوال مدة التمدريس من خلال برامج، وأنشطة تربوية.
- دور المدرسة في التودد أو الألفة: يلعب مناخ المدرسة دورا رئيسيا في عملية الألفة بين التلاميذ، حيث يوفر مناخا للتواصل، من خلال الأنشطة الجماعية، التي تكون تحت إشراف الأساتذة، والتي بدورها تحافظ على البناء الاجتماعي للجماعة والمجتمع.

- دور المدرسة في المحافظة على التقاليد الفرعية: إن مجموعات كثيرة داخل المجتمع تحافظ على ذاتيتها الثقافية الثانوية، باستخدام المدرسة لغرس هذه التقاليد والقيم.

3- العناصر الفعالة في المدرسة الابتدائية:

أ- المعلم :

يطلق عليه حديثاً: "الأستاذ أو المدرس، ويسمى قديماً، بالمربي أو المؤدب أو مدرس اسم فاعل من درس، بمعنى علم، فيقال درّس البعير أي راضه، والأستاذ أو المدرس هو الذي يتلقى عنه الناس العلم، وهو الذي يتخذ من التعليم مهنة له." (محمد جميل خياط، 1996، ص 50). "ومعلم جمعه معلمون، من مهنة التعليم دون المرحلة الجامعية، مدرس تخرج على يد معلم كبي ر، من يسهر على التربية والتعليم." (المنجد في اللغة العربية المعاصرة، 2000، ص ص 10-14)، والنظرة الحديثة للمعلم لا تقتصر على تلقينه، أو نقله للمعارف والمعلومات للمتعلمين بل تتعداها إلى الإعداد الروحي والأخلاقي والثقافي لهم، أي بمعناها الواسع المساهمة في بناء شخصية التلميذ بجوانبها المختلفة. فهو "العامل الرئيسي في تهيئة الجو المناسب في توجيه التلاميذ، وإرشادهم في المواقف التعليمية، وهو ليس مجرد ملقن، بل يوجه ويرشد ويفهم خصائص تلاميذه وحاجياتهم ويساعدهم على تكوين عادات واتجاهات ومهارات مرغوب فيها ويساعدهم على تنمية ما يمكن قدراتهم بالإسهام الناجح للحياة، وهو أقرب أفراد الأسرة المدرسية بالتلميذ، وهو وسيلة المدرسة والمجتمع في تربية الطفل." (محمد مصطفى زيدان، 1980، ص 45). فهو "الركن الرّكيز أو قطب الرّحى في الموقف التعليمي كله، وله وضع خاص في العملية التعليمية، وهو العنصر الحيوي الذي يحتك بالطالب مباشرة في الموقف التعليمي، وبالتالي فهو الأساس في تعليم الطفل القدرة على إنشاء العلاقات الإنسانية مع الآخرين، ويتم من خلاله تنفيذ البرامج التعليمية" (علاء الدين أحمد كفاني وآخرون، 2005، ص ص 160-161).

ب- المتعلم (التلميذ):

بعدما تطرقنا لعنصر من عناصر البيئة الاجتماعية للمدرسة وهو المعلم سنتناول في هذا العنصر المتعلم أو التلميذ الذي هو مركز اهتمامها وهدف نشاطها والتقاء مجهودات كل العاملين بها وباقي مدخلات النظام التربوي، فهو بذلك "محور العملية التعليمية، وهو يبدو وكأنه أضعف أركان هذه العملية، وهو الذي يتحمل في النهاية كافة جهود مخططي هذه العملية، إيجاباً أو سلباً

ولكنه في نفس الوقت أقوى هذه الأركان جميعا باعتبار أن نجاحه يعني نجاح العملية التربوية كلها وفشله يعني فشلها. (رشيد حميد العبودي، 2003، ص113). ومردوده الدراسي هو مردودها. ويعرف بارنارد وبريكون في كتابهما تكوين المكونين " أن التلاميذ أو جماعة الصف هي جماعة من التلاميذ، وهي بذلك جد منظمة تحكمها علاقات داخلية وعلاقات خارجية، ولكن جماعة الصف هي أيضا جماعة من الأشخاص مجتمعة". (Bernard honorée et Joël Bricon، p23، 1999).

وهذا يعني أن التلاميذ عبارة عن جماعة في تنظيم تحكمه قوانين وثقافة ما، تتنظم وتطبع الحياة به، والتلميذ الجزء الأهم منه. أما أحمد إسماعيل حجي فيعرف التلاميذ أو يعتبرهم " أهم مدخلات إدارة بيئة التعليم والتعلم، بل أنهم أهم مدخلات العملية التعليمية، إذ بدون تلاميذ لا يكون هناك فصل ولا يكون هناك تعليم، وتلاميذ المدارس أعمارهم مختلفة ووفقا لأعمارهم ينقسم التعليم إلى مراحل، كما تنقسم كل مرحلة إلى صفوف دراسية. (أحمد إسماعيل حجي، 2000، ص29). ومن هذا التعريف يتضح أن التلميذ أهم أطراف العملية التعليمية، وبدونه لا يمكن تأسيس مدرسة، لأنه هو الأساس في وجودها ووجود أي نظام تعليمي، فهو كما أشرنا سابقا "الشمس التي تدور حولها كل أجهزة التعلم وأنشطته ، فهي مركز الكون، وتدور حولها الكواكب، أي أن التلميذ مركز العملية التربوية." (محمد منير مرسي، 1998، ص37).

ج- الإدارة المدرسية:

تمثل الإدارة المدرسية جزءا كبيرا من الإدارة التعليمية إذ أن صلتها بها صلة الخاص بالعام فهي وحدة مسؤولة عن تنفيذ سياسات الإدارة التعليمية التربوية ومسؤولة أيضا على تحقيق رسالة المدرسة، ويعتبر مجال البحث فيها من المجالات التي نالت اهتمام الكثير من الباحثين لذا جاءت تعريفاتها متعددة ومتنوعة. فهناك من يعرفها بأنها " الجهود المنسقة التي يقوم بها فريق من العاملين في المدرسة، إداريين وفنيين، بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة تحقيقا يتماشى مع ما تهدف إليه الدولة من تربية أبنائها، تربية صحيحة وعلى أسس عملية." (جودت عزت عطوي، 2001، ص18). ويشير هذا التعريف إلى أن الإدارة المدرسية جهاز يعمل على تحقيق أهداف الدولة في مجال التربية، وكذا تحقيق أهداف المدرسة التي تحمل رسالة سامية ويعرفها جوردن بأنها " جملة الجهود المبذولة في الطرق المختلفة التي يتم من خلالها توجيه الموارد البشرية والمادية لإنجاز أهداف المجتمع التعليمية." (إسماعيل دياب، 2001، ص97). وحسب هذا التعريف فهي كذلك عملية تنسيق وتوجيه لكل مدخلات المدرسة لتحقيق أهدافها

ويعرفها تشستر برنارد . "أنها ما يقوم به المدير من أعمال أثناء تأديته لوظيفته. " (عبد الصمد الاغيري، 2000، ص31). ويقتصر صاحب هذا التعريف على حصر الإدارة المدرسية في وظيفة المدير مستبعدا باقي الإداريين .

وبناء على ما سبق فإن الإدارة المدرسية نشاط منظم ومقصود وهاذف يعمل على تحقيق أهداف المدرسة و أداء وظيفتها في إطار خلق جو صحي تربوي وبيئة تساعد على حسن التمدرس

- وظائف الإدارة المدرسية :

"الإدارة المدرسية الناجحة هي التي تحدد المعالم وترسم الطرق وتثير السبيل أمام العاملين في الميدان للوصول إلى هدف مشترك في زمن محدد، وهي التي ترسم الوسائل الكفيلة بمراجعة الأعمال ومتابعة النتائج متابعة هادفة مما يساعد على إعادة النظر في التنظيمات والأنشطة والتشريعات وتعديلها، أو إعادة النظر في أساليب التنفيذ التي يمكن عن طريقها تحقيق الأهداف المنشودة." (أحمد إبراهيم أحمد، 1990، ص225). ومنه فالإدارة المدرسية لم ينظر إليها كجهاز لتطبيق اللوائح والتشريعات المدرسية وحفظ النظام بل أصبحت وظيفتها أكثر شمولية واتساعا واهتماما بجميع الجوانب الإدارية والفنية والإنسانية وأصبحت المسؤولة عن تحقيق أفضل النتائج بأكفا الطرق وأقل جهد بشري ممكن، ويمكن إيجاز أهم وظائف الإدارة المدرسية فيما يلي:

التخطيط: أي تحديد ما هي الأهداف التي يجب متابعتها خلال فترة زمنية مستقبلية، وماذا يجب أن تفعل لكي تحقق هذه الأهداف.

التنظيم: وهو تقسيم العمل بين أفراد المؤسسة مع تفويضهم السلطات والصلاحيات الكافية للقيام بالمهام الموكلة إليهم بأقل وقت وجهد وتكلفة ومن أهم عناصره: إعداد الخريطة التنظيمية وتحديد العلاقات بين المتعاملين

التوجيه: ويعني به إصدار التوجيهات والتعليمات للمرؤوسين بالأعمال التي يجب القيام بها، وموعد أدائها، والتوجيه عنصر مهم من عناصر الإدارة، فهو حلقة الاتصال بين الخطة الموضوعة لتحقيق الهدف من جهة والتنفيذ من جهة أخرى، ولذلك يجب أن يعطى ما يستحق من اهتمام.

الرقابة: وتعني قياس الأداء مقارنة بالأهداف، وتحديد أسباب الانحرافات، واتخاذ الخطوات التصحيحية كلما دعت الحاجة لذلك، ومن عناصر الرقابة ما يلي :

- متابعة العمل في ضوء معايير كمية وزمنية ونوعية محددة .

- تقويم الأداء من خلال مقارنة الأهداف المحددة والنتائج المحققة

- تصحيح المسار .

التنسيق: ويتمثل في توحيد الجهود وتعزيزها بين مختلف المستويات الإدارية من القاعدة إلى القمة والعكس، وما يعجل على تحقيق أهداف المنظمة. ومن عناصره ما يلي :

- حسن الاستعمال والاستفادة من الموارد المالية والمادية والبشرية

- خلق مناخ صحي تربوي مبني على التعاون والتنسيق والمشاركة في اتخاذ القرارات وضمان

انسياب العلاقات بين مختلف المتعاملين التربويين

- اختزال الوقت والتكلفة والجهد.

"وبالرغم من هذا التحليل والفصل لوظائف الإدارة، إلا أنها لا يمكن أن تُرى منفصلة عن بعضها في الحياة اليومية، فهذه العناصر غالباً ما تظهر مندمجة مع بعضها، وفي الحقيقة فإن الاندماج الخفي لوظائف الإدارة هو ما يجعل الكثيرين يترددون في قبول المفهوم العلمي للإدارة ، خصوصاً أن النشاط الإداري غالباً ما يكون متشابكاً أو معقداً." (جودت عزت عطوي، 2001، ص21) . في الإدارة المدرسية الحديثة التي تشهد تطوراً ملحوظاً في فلسفتها و في أهدافها والتي أصبح التلميذ فيها محور العملية التعليمية .

- أنماط الإدارة المدرسية :

للإدارة المدرسية أنماط متعددة يطبع كل واحد منها المناخ السائد فيها، وعلى بيئتها الاجتماعية

وعلى أداء كل عنصر فيها، ومن أشهر هذه الأنماط ما يلي :

الإدارة الأوتوقراطية: (الديكتاتورية أو التسلطية)

يسود مناخها التشدد والحزم والتطبيق الصارم للوائح والقوانين دون استشارة باقي

الأعضاء، وتعتبر الإدارة الأوتوقراطية أن السلطة الإدارية مفوضة إليها من سلطة أعلى منها مستوى، لذا تعمل على تطبيق التعليمات بحذافيرها، وتعمل دائماً على حفظ النظام والانضباط التام، ومعاوية كل من مسّ بهذا النظام، مما يقتل المبادرات لدى المدرسين ولا يحفزهم على العمل، ويحدّ من عملية الاتصال التربوي داخلها، ويعيق العلاقات التربوية بين أطراف العملية

التعليمية. وفي "ضوء المعطيات السابقة يعتبر النمط الإداري الأوتوقراطي من الأنماط الإدارية

المرفوضة من وجهة نظر الفكر الإداري المعاصر لأنه يهدم شخصية العاملين ويعوق بنائها ونموها ويسبب القلق والاضطراب في نفوس العاملين وتتعدم فيه وحدة العمل الإنساني بين مدير المدرسة والمدرس والتلميذ، وهذا ما يتعارض مع روح التربية الحديثة." (جودت عزت عطوي،

2001، ص25) .

الإدارة الديمقراطية :

ويتميز هذا النمط بالسماح للجميع بالمشاركة في اتخاذ القرار وتنفيذه وسيولة الإعلام، وتبادل الآراء والثقة والاحترام، مما يساعد على الحركة والنشاط والمبادرة في تنفيذ وأداء الأعمال " و للتلميذ قيمة بحد ذاته فهو محور العملية التربوية في هذا النمط وفيه تكافؤ الفرص أمام جميع التلامذة الذين يعملون ضمن إطار المساواة المطلقة ... فجميع أفراد المجتمع المدرسي متساوون في ممارسة حقوقهم والنقد الذاتي والأسلوب العلمي، هو الأسلوب المتبع في حل المشكلات. "(زكية إبراهيم كامل، نوال إبراهيم شلتون، 2002، ص38). كما تقوم الإدارة الديمقراطية على أساس احترام شخصية الفرد وأنه غاية في حد ذاته، فتعمل على تشجيع فردية التلاميذ وأعضاء الهيئة التدريسية، وتعمل على التعرف على حاجاتهم ومتطلباتهم لمحاولة تلبيتها وفق أهداف المدرسة، و يعتبر هذا النمط من أكثر الأنماط إتباعا في الإدارة المدرسية نظرا للأسباب التالية :

- النمط الديمقراطي يشجع على المبادرات سواء من طرف التلاميذ أو من هيئة التدريس مما يظهر مواهبهم واستعداداتهم.
- انتشار الفلسفة التربوية الديمقراطية وتطبيقها على العمل في المدارس.
- أن أداء الفرد وإنتاجيته يتأثر بمدى اشتراكه في عملية اتخاذ القرارات وتحديد السياسيات والبرامج .
- إن هذا النمط يخلق جو يسوده الاطمئنان وتبادل الخبرات والأفكار مما يزيد من إنتاجية المدرسة.
- إن التربية ترتبط بالديمقراطية ارتباطا وثيقا وتسمح لها بالنمو لأن البيئة التي تسودها تكون بيئة تربوية صحية.

الإدارة المتساهلة :

في هذا النمط تتوفر الحرية المطلقة لأعضاء التنظيم أثناء تأدية مهامهم بذلك وتتعهد السيطرة على المرؤوسين بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، وتعم الفوضى والتسيب واللامبالاة وخرق للنظام وتطبيق القوانين، مما ينتج عنه جو يسوده التوتر والقلق الذي لا يساعد على الإنتاجية وتحقيق المرود المرجو من العملية التعليمية، ولا يبعث على احترام المجموعة لشخصية القائد، مما يكون له الآثار السلبية على علاقات العمل، وما ينجم عنها من تأثير على التلميذ وخاصة في الجوانب الروحية والاجتماعية والانفعالية.

من خلال عرضنا للأنماط الثلاثة للإدارة المدرسية، فقد نجدنا على النحو الذي أشرنا إليه وقد نجد كل واحد منها أخذًا بجانب معين من الآخر بقدر، وقد تجمع في إدارة بين هذه الثلاثة

أنماط، إلا أن النمط الديمقراطي، كما أشرنا سالفا أكثر انتشارا. وما يجب الإشارة إليه أن للقائد دور أساسي في إتباع أي نمط لأن هذه الأنواع نفسها تنعكس كذلك على نوعية ونمط القائد وتأثيره على تحقيق أهداف المدرسة، وهذا الرأي يؤكد أرجز بقوله " إن القادة الأكفاء الذين يقدرون على التصرف في نماذج قيادية عديدة ومختلفة معتمدين في ذلك على المطالب الفعلية للموقف الإداري، فالإدارة تستمد من الموقف وكل موقف يتطلب نمط إداري معين هو الالتزام بالهدف الذي يرسمه المعلمون وبهذا يبتعد المدير الفعال عن الرئاسة ويصبح مستشارا للمعلمين يطلبون خبرته ومشورته." (جودت عزت عطوي، 2001، ص29).

4- معوقات المدرسة الابتدائية:

رغم ما حققته المنظومة التربوية من توسع ومن إنجازات وما شهدته من تعديلات وتحسينات عبر مسيرتها، مازالت رهينة مشاكل أثرت على مردودها الدراسي، والتي كان من أهمها الإخفاق المدرسي الذي يعتبر مؤشر من المؤشرات الدالة على كفاءة النظام التعليمي فكلما قلت نسبته كان هذا دليلا على فعاليته وكفاءته بعناصره المختلفة، وكلما زادت كان العكس وقد مس كل مراحل التعليم وخاصة مرحلة التعليم الابتدائي، لما لوحظ فيه من ارتفاع لعدد الراسبين والمتسربين. وتعني كلمة الإخفاق لغويا « أخفق يخفق إخفاقا، إخفاق الرجل طلب حاجة لم يحصل عليها.

الإخفاق الدراسي مرتبط بمفاهيم عديدة كالفشل، التأخر الدراسي، الإهدار التعليمي، التسرب، الرسوب، التخلف الدراسي وهو مصطلح حديث ظهر بهذه التسمية في 1950، ولكنه لم يستعمل إلى غاية 1960 رغم أن لهذا المصطلح استعمالات منذ زمن بعيد ولكن بمصطلحات مشابهة، وهو عموما حالة من حالات عدم التكيف المدرسي، وبمفهوم أدق هو عدم القدرة على استيعاب المعلومات، والمعارف التي تقدم للتلاميذ، وذلك لأسباب ذاتية وبيداغوجية واجتماعية واقتصادية، أثرت على قدرات التلاميذ، وجعلتهم غير قادرين على استيعاب البرامج التعليمية المقدمة لهم، مما يضطر بعضهم لإعادة السنة أو الانقطاع النهائي عن الدراسة، وهذا يعني أنه يعبر عن عدم التوافق الدراسي لدى التلميذ نتيجة لأسباب ذاتية خاصة به، وأسباب موضوعية قد تعود لأسرته أو مدرسته أو محيطه، يعيق مساره الدراسي وتحصيله وبالتالي تؤدي إلى إخفاقه. في حين يعرفه البعض على أنه عجز المنظومة التربوية على تحقيق أهدافها وغايتها المسطرة. وتعرفه منظمة اليونسكو على أنه عبارة عن إهدار يحدث للنظام التعليمي مؤثرا في كفاءته وناجما عن عاملي ترك المدرسة مبكرا أو الرسوب أو الإعادة. ومن التعاريف السابقة نستخلص أن الإخفاق الدراسي عبارة عن إهدار أو فشل تعليمي يؤثر على مردود النظام التربوي.

أ- التسرب المدرسي:

مشكلة التسرب المدرسي من المشاكل الكبيرة التي تهدد النظام التعليمي وتؤثر على مدى كفاءته وفعاليته، فهو إهدار تربوي وتأثيره سلبيا على جميع نواحي المجتمع وبنائه، فهو يزيد من حجم الأمية والبطالة ويضعف البنية الاقتصادية الإنتاجية للمجتمع والفرد، ويزيد من الإتكالية والاعتماد على الغير في توفير الاحتياجات، ويزيد من حجم المشكلات الاجتماعية من انحراف الأحداث والجنوح، كالسرقة والاعتداء على الآخرين وممتلكاتهم مما يضعف خريطة المجتمع ويفسدها، لذا كان في مقدمة المسائل التي تحظى باهتمام الأوساط التربوية والثقافية في العالم أجمع وموضع اهتمام فئات عديدة من الباحثين فلا يخلو واقعا تربويا من هذه الظاهرة، إلا أن نسبتها تتفاوت من بلد إلى آخر ومن مرحلة دراسية إلى أخرى وهي تعد مظهر من المظاهر السلبية للمردود الدراسي. ولو جئنا لتعريف التسرب لغويا لوجدنا أن هذه الكلمة جاءت بمعان متعددة: "تسرب، يتسرب، تسرب الماء، سال القوم في الطريق: تتابعوا الجاسوس في البلد، دخله خفية". (على بن هادية وآخرون، 1991، ص188). أما في المعنى الاصطلاحي فقد أعطيت له عدة تعريفات تحمل في معناها الفشل في الدراسة أو الانقطاع عنها أو الهجر، ورغم الاستخدامات المختلفة لها فهي تحمل نفس الدلالة. فهناك من يعرفه " أنه ظاهرة ترك المراهقين والأطفال للمدرسة، أو انقطاعهم عنها لفترات طويلة أو بصورة نهائية قبل وصولهم إلى نهاية المرحلة التعليمية التي يتواجدون فيها ". (عمر عبد الرحيم نصر الله، 2001، ص348). ويشير هذا التعريف إلى أن التسرب يمس مختلف المراحل العمرية أي مختلف المراحل التعليمية.

وتعرف منظمة اليونسكو على أن ظاهرة التسرب المدرسي تتعلق بالتلاميذ الذين لا ينهون دراستهم في عدد السنوات المحددة لها، إما لأنهم ينقطعون عنها نهائيا، إما لأنهم يعيدون قسما (سنة معينة) أو عدة أقسام (سنوات معينة). وهذا يعني أن التسرب يمس فئة التلاميذ الذين لا يستطيعون مزاوله دراستهم في الأجل المحددة وفيما يخص بلادنا، فهناك ثلاث فئات :

- الفئة الأولى: وهم أولئك الذين تخلوا عن الدراسة بمحض إرادتهم قبل بلوغ السن الإلزامي (16 سنة) خاصة في الوسط الريفي.

-الفئة الثانية: وهم أولئك المرغمون على مغادرة مقاعد الدراسة بعد بلوغهم (سن 16 سنة) بسبب نتائجهم الدراسية التي لا تسمح لهم بالانتقال أو الإعادة.

-الفئة الثالثة: وتخص مختلف المستويات لأولئك الذين ينقطعون لأسباب مادية.

وعند تحليلنا لهذه الظاهرة ومدى اتساعها في منظومتنا التربوية، فنجدها بعدما كانت تذكر في السبعينيات كنموذج في كل نشرات اليونسكو لنجاحها في تطوير نسبة التمدرس بسرعة، وخاصة في

الوسط الريفي، وأكثر من ذلك برفع نسبة تـمدرس البنـت في الريف، فإن كل المجهودات التي بذلت تبقى رهينة ظاهرة التسرب المدرسي التي تزيد وضع المدرسة تفاقماً، وترهن بذلك استقرار المجتمع حيث تسبب في تسرب ورسوب آلاف المتـمدرسين على المستوى الوطني ،وبذلك تؤثر على مرد وديتها، وعلى نجاعتها وزيادة تكاليفها، وهذا ما تؤكدـه الإحصائيات التي نشرتها مديريةية التقويم والتوجيه والاتصال للسنة الدراسية 1999/1998. حيث قدر عدد المطرودين في تلك السنة بـ : 550.000 تلميذ. إضافة إلى هذا ومن خلال تحليل مسار عينة من التلاميذ وفق معايير حددتها منظمة اليونسكو أنه من بين 100 تلميذ يلتحق بمقاعد الدراسة في السنة الأولى أساسي ،67% يصلون إلى السنة التاسعة، و46% منهم بعد أن أعادوا السنة مرة واحدة أو أكثر خلال مسارهم الدراسي، و 21% دون أن يعيدوا السنة ولو مرة واحدة، و39% يحصلون على شهادة التعليم الأساسي، و31% بعد أن أعادوا السنة مرة واحدة أو أكثر خلال مسارهم، ولا بدون أن يعيدوا السنة ولو مرة واحدة.

يتضح مما سبق ذكره أن 33% من التلاميذ الذين يلتحقون بمقاعد الدراسة في السنة الأولى لن يصلوا إلى السنة الرابعة متوسط، و 61% منهم لم يحصلوا على شهادة التعليم المتوسط و تتبلور آثار التكرار والتسرب المدرسي بصرف 13 سنة من التـمدرس لكل تلميذ من نسبة 67 % الذين يصلون إلى غاية السنة الرابعة متوسط بدلاً من صرف 8 سنوات فقط، وهذا يعني وكما أشرنا إليه سابقاً أن التسرب المدرسي يزيد عبئاً على الدولة من حيث الزيادة في مصاريف وتكاليف التعليم، كما له انعكاسات على مردود المدرسة الجزائرية .

ب- الرسوب:

ومفهوم الرسوب يختلف مدلوله تبعاً لاختلاف المقاييس التنظيمية في كل بلد وتتفق تلك المفاهيم حول نقطة مشتركة هي أن وصول المتـمدرس إلى نهاية المرحلة الدراسية بدون الحصول على شهادة ظاهرة تطرح مشكلة حقيقية للنظام التعليمي وحتى للمجتمع ككل.

وهو " يعني رسوب التلميذ في السنة الدراسية لعدم إتقانه الحد الأدنى من المهارات والمعارف المتوقع إكسابها في هذه السنة وبذلك يعيد نفس السنة الدراسية ويقوم بالدور السابق حتى يرفع إلى السنة التالية بعد نجاحه في نهاية السنة الدراسية. " (سميرة أحمد السيد، 1998، ص184). ويعرفه محمد أرزقي أبركان " بأنه نسبة يقضيها التلميذ في القسم، وعاملاً نفس العمل الذي أداه في السنة الماضية في المدرسة. " (أرزقي أبركان، 1992، ص 29).

ونلاحظ أن جل التعاريف تتفق على أن الرسوب يشير إلى التلاميذ الذين يعجزون على الحصول واكتساب المعارف والمعلومات التي تسمح لهم بالارتقاء إلى مستوى أعلى مما هم فيه، وبالتالي الإعادة والرسوب ويتجلى ذلك من خلال الامتحانات.

يعتبر الرسوب المظهر الثاني من مظاهر الإخفاق المدرسي السلبية وهو بدوره يشكل أهدار داخل النظام التعليمي، هذا الأخير الذي تتضافر عدة أسباب لإحداثه كما رأينا سابقاً، إما أن تكون فردية، وإما أن تكون عائلية أو مؤسسية، وتداخلها قد يؤدي إلى نجاحه أو فشله، وظهور مثل هذه المشاكل يحد من نجاعة النظام التربوي ومردوده.

ج- الإخفاق المدرسي :

رغم ما حققته المنظومة التربوية من توسع ومن إنجازات وما شهدته من تعديلات وتحسينات عبر مسيرتها، مازالت رهينة مشاكل أثرت على مردودها الدراسي، والتي كان من أهمها الإخفاق المدرسي الذي يعتبر مؤشر من المؤشرات الدالة على كفاءة النظام التعليمي فكما قلت نسبته كان هذا دليلاً على فعاليته وكفاءته بعناصره المختلفة، وكلما زادت كان العكس وقد مس كل مراحل التعليم وخاصة مرحلة التعليم الابتدائي، لما لوحظ فيه من ارتفاع لعدد الراسبين والمتسربين.

وتعني كلمة الإخفاق لغوياً، أخفق، يخفق، إخفاقاً، الرجل طلب حاجة لم يحصل عليها. والإخفاق الدراسي مرتبط بمفاهيم عديدة كالفشل، التأخر الدراسي، الإهدار التعليمي، التسرب، الرسوب، التخلف الدراسي. وهو مصطلح حديث ظهر بهذه التسمية في 1950، ولكنه لم يستعمل إلى غاية 1960، رغم إن لهذا المصطلح استعمالاً منذ زمن بعيد ولكن بمصطلحات مشابهة. وهو عموماً حالة من حالات عدم التكيف المدرسي. وبمفهوم أدق هو عدم القدرة على استيعاب المعلومات، والمعارف التي تقدم للتلميذ، وذلك لأسباب ذاتية وبيداغوجية واجتماعية واقتصادية، أثرت على قدرات التلميذ، وجعلتهم غير قادرين على استيعاب البرامج التعليمية المقدمة لهم، مما يضطر بعضهم لإعادة السنة أو الانقطاع النهائي عن الدراسة. وهذا يعني أنه يعبر عن عدم التوافق الدراسي لدى التلميذ نتيجة لأسباب ذاتية خاصة به، وأسباب موضوعية قد تعود لأسرته أو مدرسته أو محيطه، يعيق مساره الدراسي وتحصيله وبالتالي تؤدي إلى إخفاقه. في حين يعرفه البعض على أنه عجز المنظومة التربوية على تحقيق أهدافها وغايتها المسطرة. وتعرفه منظمة (اليونسكو) على أنه عبارة عن إهدار يحدث للنظام التعليمي مؤثراً في كفاءته وناجماً عن عامل ترك المدرسة مبكراً أو الرسوب أو الإعادة . ومن التعاريف السابقة نستخلص أن الإخفاق الدراسي عبارة عن إهدار أو فاقد تعليمي يؤثر على مردود النظام التربوي.

لذا اعتبر من أهم القضايا التي تشكل محور اهتمام الباحثين في مجال التربية والفائمين على التعليم سواء في الجزائر، أو في بلد آخر، لما يخلفه من آثار سلبية سواء على التلميذ أو الأسرة، أو المدرسة أو المجتمع، نتيجة للأعباء التي تتحملها الدولة من حيث الزيادة في الإنفاق على التعليم.

5- أسباب الإهدار التربوي:

يعترض تحقيق الأهداف التربوية عدة عقبات قد تكون نفسية خاصة بالتلميذ أو تكون اجتماعية مرتبطة بالأسرة أو المدرسة أو المجتمع فتعكس آثارها على الطفل فتهدد مستقبله وتضر بشخصيته وبالمجتمع الذي يتحمل نفقات باهظة من أجل نشر التعليم وتحقيق المردودية القصوى من العملية التربوية، هذه الأخيرة قد تكون لها أسباب تمس صميم المشكلة التعليمية أهمها:

أ- كثافة الفصول

فمعظم حجرات الدراسة لا تسمح سعتها إستيعاب أعداد التلاميذ الموجودين بالفصل وذلك لقدمها أو لضيقها بل أن بعض المدارس لا تصلح لأن تكون مدارس فمرافقها غير جاهزة، يمكن لدراسة بسيطة على نطاق دائرة من دوائر المناطق الجنوبية للبلاد أن تكشف لنا على أن هناك بالفعل نقص كبير جدا في عدد المؤسسات في الأطوار الثلاثة. وإذا ألقينا نظرة خاطفة داخل المؤسسات المتوفرة، سنكتشف بأنه بسبب نقص المدارس، فإن الأقسام أصبحت مكتظة (40 تلميذ / فوج في بعض المؤسسات). أضف إلى ذلك أن الوسائل التربوية والمرافق (مكتبات مدرسية، مخابر العلوم، قاعات المعلوماتية، الإنترنت... الخ) تكاد أن تكون منعدمة فيها، وبافتقارها إلى العدد الكافي من المدارس، وجدت بعض مناطق البلاد نفسها مرغمة على تكديس 40 أو حتى 50 تلميذ في كل قسم. والأسوأ من ذلك أن المؤسسات تعمل بوسائل بدائية، أي فقط بالسيبورة وقطعة من الطباشير. في ظل هذه الظروف، لا يمكن للمعلم، وحتى إن كان يمتلك كفاءات عالية، أن يحس بالرضا وهو ينفذ ما في البرامج الجديدة بالمنهجية الجديدة. وذلك لأن اكتظاظ الأقسام يجعله مثلا يعجز عن تكوين أفواج عمل على النحو المطلوب في النظام الجديد.

ب- قلة التعاون بين الأسرة والمدرسة:

"إن للمدرسة دور عظيم في تثبيت شخصية الطفل النامية، إذ في أثناء تطورها ونضجها ونموها تكون لها مطالب فإذا أعيقت هذه المطالب ووفقت البيئة المنزلية ضد طبيعة النمو وحالت دون إشباعه حدث للطفل كبت ينشأ عنه توتر وقلق وصراع فيتخذ الطفل وسائل وحيلا لينكيف مع واقعه الأليم." (أرثر جيش و روبرت شالمان 1965، ص110).

ذلك الواقع الذي يدفع به إلى التغيب من المدرسة ومعاداتها والنفور منها بحثا عن وسط يجلب إليه الأمان والاطمئنان وقد يكون لهذا الوسط عواقب وخيمة على مستقبل التلميذ في حالة تمرده وانحرافه على نواميس مجتمعه. وعلاج ذلك يتطلب إتحاد المدرسة والأسرة لإعادة ثقة الطفل بنفسه والقضاء على كل أسباب التأخر المدرسي والانقطاع ، وذلك بتوجيه نظر الأسرة إلى التربية السليمة من حيث السلوك والفروض المدرسية وإشراك هؤلاء التلاميذ المتأخرين في جماعات للقيام بأعمال جماعية مع إخوان لهم أهل ارتباكا حتى يكونوا معهم علاقات اجتماعية سليمة.

ج- ضعف التكوين المتخصص لدى المعلمين:

"نتيجة انتشار التعليم والإقبال الواسع عليه أصبحت أهم مشكلة تواجه المدارس الآن هي نقص هيئات التدريس المؤهلة وقد أثر هذا على مستوى تحصيل التلاميذ بالإضافة إلى قلة الأنشطة البيداغوجية التي يمارسونها، ضاعف كل ذلك في الأعباء الملقاة على المدرسين الذين أصبحوا ينفرون من هذه المهنة فضلا عن قلة الرواتب وضعف التكوين وطبيعة المهنة الشاقة." (د.نازلي صالح أحمد، 1979، ص110). واستبدال معلمين بآخرين نتيجة نظام التعاقد من الأسباب التي تؤدي ضعف التحصيل، لأن المناهج الدراسية مهما بلغت نجاعتها وجدواها لا يمكن أن ينهض بها معلمون لم يهيأوا لتطبيقها، فالمعلمون الأكفاء هم روح المناهج ولذا كان من الضروري أن تحظى تربية المعلم وحسن إعداده بأوفر العناية من طرف المهتمين بالحقل التربوي.

خلاصة

ليست المدرسة المكان الذي ينلقى فيه المتعلم العلم والمعرفة فقط، بل هي المجتمع المصغر الذي يهدف إلى مساعدته على اكتساب الخبرات الإنسانية وأساليب ومهارات التفاعل والاتصال الإنساني، وبناء الشخصية المتكاملة التي تساعد على التكيف مع البيئة الاجتماعية الصعبة، وهي تعمل جاهدة أن تكون بيئة تربوية ينشأ فيها الطفل ليكون صحيح الجسم، صحيح العقل، مضبوط العاطفة، متزن الشخصية عارف بما له وما عليه من حقوق وواجبات، قادر على أداء عمل يتقنه وخدمة نفسه ووطنه عن طريق هذا العمل، عارفاً حق وطنه عليه، وعارفاً حق إنسانيته عليه أيضاً. والمدرسة في نظر ديوي، هي صورة الحياة الاجتماعية التي تتركز فيها جميع تلك الوسائط التي تهيأ الطفل إلى المشاركة في ميراث الجنس البشري وإلى استخدام قواه الخاصة لتحقيق الغايات الاجتماعية، لذلك كانت التربية عملية من عمليات الحياة وليست إعداداً لحياة مستقبلية

الفصل الثالث: مهنة التدريس في التربية المعاصرة

تمهيد

1- الفرق بين التدريس والتعليم

2- دوافع الالتحاق بمهنة التدريس

3- تحليل العملية التدريسية.

4- أدوار المعلم في عملية التدريس

خلاصة

تمهيد:

لم تلق التربية اهتماما كبيرا كالذي عرفته منذ منتصف القرن العشرين إلى يومنا هذا، حيث أضحى استمرار أمة في الوجود وتطورها مرهونا بمدى اهتمامها بمجال التربية، إذ أصبحت الأمم تتنافس في مجال التعليم، فقد أقرت بريطانيا في سنة 1944 قانون بتلر الذي يدعو إلى ديمقراطية التعليم، كما قامت مظاهرات في فرنسا عام 1968 قادها طلبة الثانويات، وبدأت منظمات عالمية وإقليمية تهتم بشؤون التربية كالمنظمة العالمية للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو)، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو). كل هذه الحركية تبين لنا الاهتمام الذي أصبحت تحظى به التربية في كل بلد. يقول ايدغار فور edgar faure وزير التربية الفرنسي السابق: إن عددا كبيرا من الأقطار تعتبر تربية الإنسان المعاصر مشكلة من أصعب المشاكل وجميع الأقطار بدون استثناء تعتبرها عملا مهما للغاية.

من هذا المنظور، فإن الأنظمة التربوية أصبحت خاضعة باستمرار للتغيير والتعديل من أجل مواكبة التطور السريع الذي يشهده العالم، لأن إصلاح التعليم وتطوير نظامه ليس لعبة للتسلية، ليس هناك نظام مثالي لا يقبل النقد والإصلاح والتعديل.

وإذا علمنا أن فعالية النظام التربوي ترتبط بعوامل متعددة ومتداخلة ومتشابكة، سواء تعلق الأمر بما يجري من تفاعلات داخل المؤسسة التربوية أو خارجها أو بالظروف التي تجري فيها العملية التربوية، ويلعب المعلم باعتباره أحد عناصر العملية التربوية الدور الأكبر في إنجاح العمل التربوي، حيث ينوب عن المجتمع في تربية وتعليم النشء، فللمدرس هو الشخص الذي فوضه المجتمع مهمة نقل المعارف إلى التلاميذ، لذا يتوجب عليه أن يكون بمثابة القدوة الحسنة لهم، إذ أن الاختلاف في الممارسات السلوكية التي يتبعها المعلمون لها أثرها الواضح المباشر في سلوك التلاميذ وفي نمط تفكيرهم. فالمعلم اليوم تغيرت مهنته بتغير النظرة إلى التربية ذاتها، حيث أصبح يوجه المتعلم حتى يقبل على حل مشكلاته بذاته، ومن هنا فهو يترك له المجال لتوظيف قدراته وإمكاناته. "يلعب المدرس في التعليم دور الميسر فهو يقود المتعلم لأن يحيا تجارب حقيقية تساعده في الولوج إلى التجربة المعيشة واختراق أعماقه بقوة." (إيف برتراند، 2001، ص59). وهذه المهمة المنوط به جعلت الاهتمام يزداد حول شخصه سواء تعلق الأمر بسماته أو بطريقة اختياره وكيفية تكوينه لاسيما إذا علمنا أن النظام التربوي يقوم على ما بذله من جهود، ولهذا ازداد الاستثمار في مجال التربية وأصبحت تخصص له

ميزانيات معتبرة. هذه الميزانية الضخمة تدفع بالمسؤولين في كل بلد إلى العناية الأكبر بالمعلمين حتى لا تصبح هذه الأموال استهلاكا بلا مردود، وبالتالي عبئا على الدولة.

1- الفرق بين التدريس والتعليم:

"التدريس غير التعليم، لأن التدريس يعني الأخذ والعطاء أو الحوار والتفاعل بينما لا يعني التعليم سوى العطاء من جانب واحد وهو المعلم في حالة التعليم، بعبارة أخرى فإن المعلم يقدم معلومات للمتعلم يعرفها هو دون غيره، وبذلك فإن موقف المتعلم يكون سلبيًا يتقبل فيه ما يعرض له دون المشاركة في أي شيء. أما التدريس فكلمة تنطوي على المشاركة في الوصول إلى الحقيقة هدف التدريس، ففي التدريس تعليم للطرق والأساليب التي يتمكن بواسطتها الدارس من الوصول إلى الحقيقة وليس تدريس الحقائق فقط." (أحمد أبو هلال، 1979، ص10).

2- دوافع الالتحاق بمهنة التدريس

يمكن أن نبرز أهم العوامل والدوافع التي تجعل المعلم يلتحق بمهنة التدريس فيما يلي:

- أن التدريس بلبي اهتمامات المعلم الخاصة، فيجد في ممارسته رغبته المنشودة.
- الدافع المادي باعتبار أن التدريس مصدر رزق لمعاشه.
- قلة فرص العمل في وظائف أخرى، وفي هذا الصدد يقول "صلح عبد العزيز ،نحن نرى الكثير من المتقدمين لمهنة التدريس لا يدفعهم سوى السعي إلى عمل، فلو فتح لهم باب آخر لتركوا عملهم هذا غير ناظرين إليه.
- دخول النساء ميدان وعالم التدريس في الوقت الحاضر، وعلى مدى واسع إذ أنهن يزاولن هذه المهنة لأنها تتفق وطبيعة المرأة أكثر من غيرها من المهن، خاصة مراحل التعليم الأولى، وقد يكون التدريس هو المجال المفتوح أمامها للعمل من أجل تغطية تكاليف الحياة، خاصة في الوقت الحاضر نظرا لازدياد عبء نفقات الأسرة.
- إن اختيار هذه المهنة قد تكون وراءه دوافع لاشعورية، وهذا ما أكده "جورج مكو" في قوله " إن اختيار المهنة غالبا ما يكون وراءه رغبات لا شعورية للمعلمين، فهذا أصبح معلما كي يبقى في عالم الطفولة، هروبا من واقع الكبار، الآخر يبحث عن تأكيد ذاته بطريقة سهلة، والآخر خاضع للميولات الجنسية المثلية والسادية اللاشعورية، والبعض الآخر لرغبته لعب دور الأبوة والآخرون لرغبتهم تعويض الحقد الأخوي المكبوت، فكل هذه المشاعر تحدد اتجاههم لدى الأطفال."

(G.Mauco.1968.p167-168)

3- تحليل العملية التدريسية: تمر عملية التدريس بثلاث مراحل هي:

- التخطيط: وفيها يحدد المدرس الأهداف التعليمية ويسعى للإجابة على ثلاث أسئلة هي: لماذا أدرّس؟ ماذا أدرّس؟ من أدرّس؟
 - التنفيذ: هي مجموعة المهارات التي يجب أن يتقنها المدرّس من أجل تنفيذ العملية التربوية والتي يسعى من خلالها للإجابة على سؤالين أساسيين هما: كيف أدرّس؟ بأيّة وسيلة أدرّس؟
 - التقويم: تقاس فيها مدى تحقيق الأهداف التربوية التعليمية وذلك بقياس وتقويم أداء المعلم والعملية التدريسية والتعليمية ككل وفيها يسعى المدرس للإجابة على سؤال أساسي وهو: ما مدى تحقيق الأهداف التعليمية؟
- ومادام التلميذ المقصود ابتداءً بأهداف التدريس فإنها تصاغ وفق حاجات النمو لديه بصفة متكاملة لكل الجوانب، مما يعني اشتمال الأهداف على تنمية الجوانب النفسية، العقلية، الجسمية والاجتماعية وبشكل منسجم، بحيث يضمن عدم طغيان جانب على حساب آخر وإلا اختل توازن النمو وهذا ما يستلزم مجموعة من الاعتبارات أهمها:
- دراسة إمكانيات التلاميذ، لاتخاذها كنقطة انطلاق في عمل المدرس .
 - دراسة إمكانية التعلم المتاحة في المدرسة.
 - صياغة أهداف إجرائية واضحة قابلة للتحقيق في ضوء إمكانيات التلاميذ والمدرسة والمعلم .
 - وصف الناحية الانجازية (إستراتيجيات) لتحقيق الأهداف .
 - وصف أساليب المتابعة وتقييم الأهداف.
- والتدريس يشمل مركبين: الإحاطة بالمعارف المكتشفة، اكتشاف تلك المعارف، أما طريقة التدريس فتعني الأسلوب الذي يستخدمه المدرس لتوجيه نشاط التلميذ بحيث يمكنهم من التعلم بأنفسهم، باستعمال قدراتهم الفكرية في تطوير تعليمهم، وهي كيفية لتنظيم واستعمال مواد التعلم لأجل بلوغ أهداف تربوية معينة، ويرى (نيد فلاندرز، 1979، ص) أن التدريس يكون أكثر فعالية كلما كان البرنامج الدراسي يعتمد على ما يلي:
- هيئة تدريس مختصة.

- تهيئة الجو التعليمي المناسب والحافز على العمل.

- إتاحة الفرصة للمتعلم بأن يشارك مشاركة فعلية.

- تشجيع المتعلم على تجريب مهارات الاتصال اللفظي واستخدامها .

- استخدام نظام التغذية الراجعة بفعالية.

والحقيقة أن الحرية المتاحة للمتعلم في اختيار النشاط التعليمي، يجعله أكثر قدرة على استعمال وانتقاء التقنيات التي تناسبه لإستعاب المادة الدراسية، كما نقل نسبة احتمال الخطأ فيه ، كما يقل استمرار الخطأ في حالة وقوعه، حسب مفهوم "برايس لويس" لنظرية عوامل الخطأ، فالتدريس يقوم على مجموعة من العمليات الحيوية التي تثير التلميذ وتشكل مجالاً لنمو خصائصه، إذ يعتمد على الملاحظة، التجربة والممارسة اليدوية، كما يقوم على أساس العمل الجماعي المنظم، ونتيجة لتكامل المواد الدراسية، فإن هذا التكامل يترجم على مستوى المناهج التدريسية من حيث المواقف والنشاطات التربوية المختلفة، كما يقوم الجهد النظري لعملية التدريس على ثلاث مسلمات:

- لا وجود لطريقة مثلى في التدريس، أو وجود طريقة تناسب كافة المواقف التدريسية لكل المواد الدراسية، ويقاس مدى نجاح المدرس في مدى توفيقه في اختيار الطريقة الملائمة للموقف، فكل موقف تعليمي (معلومات، مفاهيم، مهارة، اتجاه...) له طريقة تناسبه مع تضافر المعطيات الخاصة بالمتعلم.

- التدريس مهنة وليس حرفة، فالحرفة يستطيعها أي فرد من خلال المحاولة والخطأ، أما المهنة فلا تقاد إلى صاحبها إلا بشروط نفسية وعلى أسس فلسفية وعلمية وتحتاج من صاحبها جهد دائم ومستمر مبني على أعمال العقل والذكاء وعلى تطوير المعرفة في هذا المجال، يضاف إلى ذلك كله الوقوف موقف المستفيد من الخبرة التدريسية بالخضوع إلى محك تقويم، للعمل التدريسي.

- الطريقة الفعالة في التدريس تتضمن أكثر من مجرد تقديم معارف، بل تستلزم فهماً عميقاً للمستويات العقلية للمتعلمين، وتعمل في الوقت ذاته على تنمية قدراتهم العقلية وتحفزهم على العمل والمشاركة الفعالة في النشاط المدرسي، فالمعلم أولاً هو مربى ينمي ويكوّن الاتجاهات الإيجابية لدى التلميذ، ويقدم إضافة إلى المعلومات، طرق تنمية الذوق الجمالي في المادة الدراسية، وطرق تغيير وتعديل الاتجاهات، وأساليب اكتساب المهارات وممارستها، ومناهج اكتشاف المعرفة وحل المشكلات.

1- أسس التدريس: يقوم التدريس على جملة من الأسس موجزة في النقاط التالية:

- مبادئ التعلم: فالفرد يتعلم نتيجة نشاط يتصل بجهازه العصبي، فينبغي أن يكون المتعلم نشطاً بالنسبة لما يريد تعلمه، وأن يكرر المتعلم ذلك النشاط حتى يصل إلى الدرجة المرغوب فيها من التعلم، غير أن

مجرد التكرار قد لا يؤدي إلى التعلم المرغوب إذا تم في ظروف سيئة، خاصة إذا لم يكن المحتوى على درجة مقبولة من الإثارة والفهم، ومن أهم مبادئ التعلم:

الأثر: يرتبط بما للتسلط من دفع على المتعلم من حيث عنى الخبرة وعمقها، فالفرد يتذكر بسرعة الخبرات التي آلمته أو سرته بشدة وهذا العامل مرتبط بأنماط التعزيزات المستعملة من قبل المدرس (الثواب والعقاب)

الترابط: فالأفكار المترابطة بمنظومة فكرية في عقل المتعلم تكون سهلة الفهم والتذكر، وكلما كثرت أشكال الترابط التي تحدثها الفكرة الجديدة في ذهن التلميذ كلما كانت خصبة يستفاد منها في صياغة خبرات تربوية جديدة وكان من السهل استرجاعها. ومن المبادئ المهمة في هذا المجال، مبدأ التتابع أو الترتيب الزمني، فإذا تضمنت الخبرة فكرة في سياق معرفي منسجم مع الخبرات السابقة، فإن استرجاع الأولى يؤدي إلى استرجاع الثانية، وهذه العلاقات تكون قوية بالقدر الذي تحدثه الخبرة السابقة من أثر في نفسية المتعلم

الاستعداد والنضج: فلا يمكن تعليم أي مقرر دراسي إلا إذا كان الـ متعلم على مستوى النضج يؤهل للفاعل مع المحتوى الدراسي واستيعابه، والأمر لا يتوقف على تأجيل بعض المقررات، بقدر ما يتوقف على المهارة في تعديل التعليم ليتماشى مع درجة استعداد التلميذ .

الاهتمام والجدد والانتباه: تؤثر درجة انتباه المتعلم لنوع الخبرة واهتمامه بها على تحصيل الأهداف التربوية، أي ينبغي للمتعلم أن يبدي اهتماما لتحصيل ما ينبغي تحصيله، ويؤثر الاهتمام على مقدار الجهد المبذول ونوعيته لتحصيل خبرة تربوية ما.

- **الدافعية:** فعلى المعلم أن يتحرى اختيار مواقف تعليمية وأنشطة تربوية تثير انتباه التلاميذ بالقدر الذي يضمن تعليما فعالا، وهذا من شأنه أن يحفز التلاميذ ويدفعهم إلى القيام والمشاركة في الأنشطة المقترحة، وتنشأ الدافعية من التوافق الذي يحصل بين المواضيع المعروضة واهتمامات التلميذ، وهي ذات علاقة بحاجات التلميذ، أما الانتباه فينشأ تلقائيا عن الاهتمام أو من دافع الإرادة، كما تزداد دوافع التعلم إذا كانت الأهداف واضحة في ذهن المتعلم وكلما كانت قريبة . وقد تبين أن إشراك التلاميذ في وضع الأهداف من شأنه أن يقوي دافعية التعلم، أي عندما يقرون بأنفسهم ما يريدون تحقيقه، ومن أهم أشكال الدافعية :

الثواب والعقاب: فالإسراف في التأييب والعقاب يؤدي إلى شعور بالنقص كراهية الذات والمعلم والمدرسة، مما يستلزم دراية بالمتعلم من حيث توقعات استجابة لبعض أشكال العقاب أو الثواب، كما أن للمدح المسرف عواقب وخيمة، بحيث يؤدي إلى تضخم الأنا وعدم تقبل النقد.

النجاح والفشل: فالنجاح دافع قوي بحيث يؤدي إلى الارتياح والثقة بالنفس والرغبة في مزيد من الانجاز وعكس ذلك يحدث الفشل، ولا يعني ذلك أن الأثر يحدث من المهام التقويمية وإنما قد يحدث حتى في أشكال المشاركة الصفية من خلال السؤال والإجابة مثلا.

الأهداف التعليمية: فتعريف التلميذ بالهدف التربوي من المهام التي يراد منه القيام بها من شأنه أن يقوي دافعه نحو إنجاز المهام التعليمية، بحيث يتمثل صورة الهدف وهو مقبل على إنجاز تلك المهام من خلال تفاعله مع المواقف التعليمية.

ب- طبيعة عملية التدريس بين النظرة التقليدية والحديثة:

تختلف طرق التدريس بين النظرة التقليدية والحديثة حيث أن محل الاختلاف بينهما يكمن في المكانة التي يحتلها التلميذ في عملية التدريس، فالنظرة التقليدية تجعل من التلميذ كائنا متلقيا لجملة من المعارف وغير نشط، أما النظرة الحديثة فجعلته محور النشاط التعليمي وبذلك فله دور أيجابي في المواقف التعليمية، والنشاط التعليمي في النظرة التقليدية يقوم به وحده، أما في النظرة الحديثة فالتلميذ فيها عضو فاعل وليستبين الاختلاف بين النظرتين نعرض إلى كل منهما بشيء من التفصيل.

- **طرق التدريس القديمة:** يغلب على هذه الطريقة عموما أسلوب التلقين والتقليد التكرار والاعتماد على الحفظ والاستظهار، وهو ما يشكل الجانب الأكبر من ألوان النشاط ، ودور المعلم فيها تسميع الحقائق الموجودة في الكتاب المدرسي، ولا يهم إن كانت هذه الحقائق في متناول التلميذ واهتماماتهم في الغالب، وتعتمد أساسا على إكساب المهارات الأساسية والتي تنحصر عموما في القراءة والكتابة ومبادئ الحساب.

خصائصها: يمكن استجلاء مجموعة من السمات التي تتميز بها الطرق التقليدية من خلال ملاحظة الفعل التعليمي والتي تتمثل فيما يلي: (فكري حسن ريان، 1999، ص68).

- تعتمد الطرق التقليدية على الإلقاء دون الاهتمام بالتلاميذ من حيث الفهم أو الإدراك.
- تعتمد الطرق التقليدية على أسلوب الحفظ ، دون توظيف الجوانب العقلية الأخرى.
- الانشغال الأساسي للمعلم هو العرض للمعلومات وإتمام البرنامج الدراسي والعمليات العليا.
- عدم تدخل التلميذ أو مواجهة المعلم أثناء الدرس.
- يعتمد المدرس على قدراته الشخصية في عملية التدريس دون اللجوء إلى الوسائل المساعدة على الفهم.
- ليس هناك اعتبار للفروق الفردية بين التلاميذ .

- تتجاهل هذه الطرق خصائص كل من المعلم والمتعلم وتركز أساسا على المادة الدراسية، وما عليهما إلا أن يكيفا مجهودهما مع محتوى المادة الدراسية .

- يعتمد المعلمون فيها على أشكال العقاب لتحفيز التلاميذ، وأن كان هذا الشكل بدأ يقل شيئا ما في السنوات الأخيرة، وبدأ يأخذ أشكالا أخرى كالمنافسة وعلى الرغم مما لها من أضرار على المستوى النفسي وعلى تكوين اتجاهات اجتماعات سلبية كما يستخدم في هذه الطرق التهديدات بالعقاب أو الخصم من النقاط أو استدعاء الأولياء، كوسيلة للمحافظة على النظام الذي يقصد به الطاعة العامة والسكون.

-المبادئ المنظمة للطرق التقليدية:

تقوم الطرق التقليدية على مجموعة من المبادئ أهمها:

السهولة والتحليل والتدرج: فكل فعل تعليمي فيها ينطلق من اكتساب أبسط العناصر، وكل مجهود بيذاغوجي يجب أن يبدأ بتحليل المادة الدراسية بحيث تجزأ إلى عناصر منفرد وسهلة الاستيعاب. **الشكلية:** فالتحليل التبسيطي يسمح بالوصول إلى ترابط منطقي، والمعلم يقوم بمجهود لجعل التعليم استدلاليا غير أنه يبقى شكليا.

التذكر: فتجزئة المادة التعليمية إلى عناصر، تجعلها سهلة التذكر وتمثل المراقبة في الاستظهار من قبل التلميذ لما أخذه من معلمه.

السلطة: إن النظام في القسم يعتمد على السلطة والصرامة التي يفرضها المعلم، ويتحقق ذلك من خلال العقوبات المسلطة على التلميذ، كما أنه على الأولياء أن يساهموا في حفظ هذا النظام؛ فتقدم لهم كل المعلومات عن السلوك ونتائج أبنائهم .

المنافسة: المنافسة تعتبر وجها من أوجه السلطة، وتترجم في توجه عميق في ذهنية التلميذ، وتمثل هذه النزعة إلى التقليد والحاجة إلى الاحتلال والمنافسة تتعدد بظهور الحاجة إلى التقدير والاحترام وشعور الاستحقاق مادام المعلم هو أيضا طرفا في المنافسة.

الحدس: أي تعليم يجب أن ينطلق من حدس حسي مباشر وعليه يجب أن يوفر للتلميذ معطيات حسية للملاحظة والإدراك .

" والملاحظ أن الطرق التقليدية تعتبر التلميذ شخصا سلبيا إذ ليس عليه إلا أن يتلقى المحتوى التعليمي، وهذه النظرة تتنافى مع النظرة التي ينبغي أن يبنى عليها التدريس، فالتلميذ إنسان له شخصية متعددة الجوانب وله ميوله ودوافعه وحاجات لا ينبغي إغفالها، ومن ثمّ الاتصال على التلقين يخل بتكوين شخصية متكاملة النمو ثم أن التراكم المعرفي عبر الزمان والمكان يجعل من المستحيل نقل

التراث المعرفي الإنساني من جيل لآخر عن طريق التلقين، فالمعلم في القسم هو الذي يجرّ تفكير التلميذ، فهو يوجد في مركز الاتصالات، إن صورة الذات التي للتلميذ أن يستخلصها هي أيضا صورة ذات كائن خاضع وتابع بصفة كلية لمراقبة وقرارات ومبادرة الغير. إن تقنية الأسئلة والأجوبة التي بواسطتها كان سقراط يعتقد توليد الأفكار أصبحت وسيلة بواسطتها يقود المعلم التلاميذ دون أن يحررهم من وصيائه في نشاط الاكتشاف والبناء الذهني. (عبد القادر لورسي، 1997، ص74).

- طرق التدريس الحديثة: تسعى الطرق الحديثة إلى إحداث التكيف مع الوسط الاجتماعي، فالمتعلم شخص يحتاج إلى نمو متكامل ضمن استغلال ميوله في تحقيق الأهداف التربوية، واستغلال نموه الذهني ضمن أنشطة تنوع من اهتماماته، وتقتضي معرفة طبيعة هذه الطرق إلى التعرض إلى المبادئ العامة التي تعتمد عليها هذه الطرق في مزاوله مهامها مما يترجم في سلوك كل من المعلم والمتعلم.

مبادئ التدريس الحديثة:

معنى الطفولة: يرجع الفضل في هذا المجال أساسا إلى كل من -بياجيه و فالون- فهما اللذان عبرا عن سلوكيات الطفل بالنمو والتطور، فبياجيه يعتبر النمو الذهني في ارتباطه بالنمو الجسمي وتتحكم فيه مراحل عملية خلال علاقات الطفل مع العالم الخارجي، أما فالون فيعتبر النمو الذهني نتيجة للعلاقات المتبادلة بين العضوية السيكولوجية السائرة نحو النضج والوسط الاجتماعي والمادي.

البنية الذهنية: تشكل البنية الذهنية خلال بناء المفاهيم، فالمفاهيم لدى الطفل تبني انطلاقا من نشاطا محسوسا يقوم به الطفل، فالذكاء العلمي مثلا يسبق الذكاء اللفظي، وذلك يستلزم تنظيم مواقف تعليمية تراعي هذه المعطيات.

الحياة الاجتماعية: تعد الحياة الاجتماعية للطفل العامل الأكثر قابلية لتنمية التبادل الحقيقي والنشاط الفكري، وتعتبر في المنظور الأخلاقي، فهي تخلص إلى الممارسة الفعلية لمبادئ السلوك؛ بما تتيحه من مواقف التفاعل والتنشئة الاجتماعية.

خصائص الطرق الحديثة للتدريس: تتميز الطرق الحديثة للتدريس بجملة من الخصائص توجه عملها، وهي مستوحاة من الأهمية التي تضيفها إلى التعلم الذاتي؛ فالتعلم الذي له معنى هو الذي ينشأ من التأمل والتعزيز الفعال لتعلم ينبع من أفكار المتعلم ذاته وليس من البيئة المحيطة به فحسب، وعليه يمكن تمييز عدد من الخصائص:

- تعتمد طرق التدريس الحديثة على الاستقرار والاستنتاج والتحليل والتركيب.

- تعتمد على فهم العلاقات والمفاهيم التي يتم على أساسها البناء المعرفي.

-تسمح للمعلم أن يتابع عن قرب عملية الفهم لدى التلميذ والتعرف على مواطن الضعف والخلل في البناء المعرفي.

- تمكن التلميذ من السؤال والاستفسار عن كل ما هو في الدرس ومن توظيف الخبرة المعرفية في بناء معارف جديدة.

- تسمح بإقامة علاقات نموذجية بين المدرس والتلميذ .

- توفيق بين المادة التدريسية ومستوى نمو التلميذ.

ج- العلاقات البيداغوجية بين المدرس والتلميذ:

أن الفعل التعليمي أثناء عملية التدريس إنما يتم ضمن تجميع الأطراف المنخرطة فيه ضمن سيرورة من شأنها أن توثق الصلة بينهم بشكل يجعل الأهداف أكثر تحقيقاً لدى هذه الأطراف؛ ثم إن هذه العلاقة تتأثر بالخصوصيات الذاتية، البيولوجية، الثقافية والاجتماعية للأشخاص الذين ينتجونها كما أن الأهداف التربوية المصاغة ضمن محتوى تعليمي معين ،والإسقاطات الإجرائية التي تنتج عنها النشاطات التربوية التي تحققها، لها دور فعال في صياغة هذه العلاقة. "إن مفهوم البيداغوجية هو التفاعل الموجود بين شخصين طفلاً كان أم راشداً ،ومحيط لمفهومه الواسع، والمربي دوره تسهيل هذا التفاعل." (عبد القادر لورسي، 1977، ص38).

د- تصنيف العلاقات البيداغوجية بين المدرس والتلميذ:

اختلف الباحثون في تصنيفهم للعلاقة البيداغوجية بين المدرس والتلميذ بحيث اختلفت عندهم العوامل التي أدرجت ضمن هذه العملية وسنقتصر على ذكر بعضها :

- العلاقة التي يكون فيها فعل المدرس متمركزاً حول التلميذ ذاته بحيث دور هذا الأخير في تقديم المعرفة

- العلاقة التي يتمركز فيها الفعل التعليمي حول التلميذ، وهنا يكتفي المدرس بإعادة بناء المعرفة والقيام بدور المرشد والمنشط.

- العلاقة التي يؤدي فيها المدرس دور المحفز، إذ يسهل سيرورة التعليم والتعلم من غير أن يوجهها أو يشارك فيها، وإنما يستجيب لرغبات التلاميذ.

-العلاقة التي يصبح فيها المدرس متعلماً.

"هناك علاقة متمركزة حول المدرس؛ وتتسم بتوجيه كامل، إذ يتدخل المدرس في أدنى شيء يصدر من التلميذ، مما يختزله إلى مجرد ملئقي، ويؤدي إلى تجاهله وتهميشه، فتتسأ لديه سلوكيات عدوانية ويظهر عليه القلق كموقف دفاعي، وعلاقة بيداغوجية متمركزة حول المتعلم نفسه وتقوم على أساس مواقف

اللاتوجيه الكلي، بحيث تترك جميع المبادرات للتلميذ مما يؤدي إلى اللاتوازن وتميز التلميذ بعدم الحسم في القرارات. ("عبد اللطيف الفاربي وآخرون، 1991، ص). وعلى العموم ليس من قبيل الإطلاق أن توجد في الميدان إحدى هذه التصورات، لكن قد يحدث أن يكون المدرس في موقف تعليمي على مستوى معين من العلاقة مع التلاميذ ويكون في موقف آخر بصورة تختلف تماما عن الأولى، وعليه فإن هناك جملة من العوامل تحكم هذه العلاقة، فهي تتأثر بما تخلقه الوضعيات التربوية من تناقضات وجدانية، سواء لدى المدرس أو التلميذ، مما يحدث أثر أو انعكاسا على الأسلوب المباشر من قبل المدرس ومنه على علاقته بالتلاميذ، بحيث تؤدي تلك التناقضات الوجدانية إلى عدم التوازن في العلاقة التربوية، بحيث يميلون إلى التركيز على تحقيق التوازن الوجداني وبالتالي يقيمون علاقات شخصية وجدانية مع التلاميذ وكثيرا ما يكون الإفراط في هذا الجانب مدعاة إلى التسبب واستضعاف التلاميذ للمدرس، أو يخضع المدرس سلوك التلاميذ للمتناقضات الوظيفية المنوطة بهم فيحولهم إلى أشخاص آليين لا يتحركون إلا إذا طلب منهم ذلك، فتتمحي شخصيتهم. أما العلاقة البيداغوجية في النموذج المتمركز حول التلميذ فهي تجعل التلميذ محور فعل التعليم والتعلم، وعليه فهو يجعل القائمين على التربية أمام تحديات جديدة إذا ما قورنت بسابقتها في النموذج القديم، فهذه النظرة تفرض على القائمين على الفعل التربوي اعتبار شخصية التلميذ واحترام قدراته وتمييزها ومراعاة بنيته العقلية والنفسية وتشجيع مبادراته واستقلاله برأيه وتحفيزه على ابتغاء المعرفة واكتشافها بذاته، وذلك يمر عبر تنمية قدراته على التعبير والاتصال والمناقشة والحواء، لذلك يرجع تأخر تطبيق نماذج تربوية بديلة، إلى كون هذه النماذج أكثر صعوبة في التطبيق من الطرق التقليدية السائدة، ذلك لأنها تتطلب من المدرس عملا أكثر تميزا وأكثر يقظة، بينما إلقاء الدروس فهو عمل أقل مشقة وينسجم أكثر مع ميول الراشد المربي خاصة، ثم إن البيداغوجية الفعالة تفرض تكويننا عميقا، إذ بدون فهم جيد لسيكولوجية الطفل، لا يستطيع أن يستفيد من أشياء تصدر عن التلاميذ لأنه يراها دون جدوى.

ه- خصائص العلاقة البيداغوجية في النموذج المتمركز حول التلميذ:

- يساهم التلميذ فيها مساهمة فعلية، ويتيح الفرصة له لأن ينخرط فيما يفعله وهذا الانخراط ناتج عن اختباره وحوافزه الداخلية.
- يبرهن التلميذ على قدراته وكفاءاته من خلال التبادل والتجريب، فالعلاقة تقوم على أساس التفاعل بين جميع أعضاء القسم، ومن خلاله تتاح له الفرصة لأن يعبر عن اهتماماته والتي تشكل مطية اندماجه في النشاط الجماعي، إذ تنمي الجماعة القدرة على التعاون وتبادل الخبرات والتي يستفيد منها جميع العناصر.

- نشاط التلاميذ ضمن هذه العلاقة ينطلق من ميولاتهم ورغباتهم ضمن بُعد الانتماء إلى جماعة القسم وتحقيق الأهداف التربوية.

- يبتعد المدرس على كل أشكال الضغط والإكراه، بل يتعامل مع التلاميذ كواحد منهم في جو ديمقراطي بحيث يعطي لكل فرد الحق في إبداء رأيه وبصفة مستقلة، ويعتبر الباحث الألماني BERTHOLD، القاعدة الأولى لحدوث انطلاقة تلقائية للتلميذ؛ فالعلاقة تحريرية بفضل ما تمنحه من إمكانية التعبير الشامل والحر.

- المدرس يعمل فيها على توفير شروط سيكولوجية ومادية وعلائقية، تمكن التلاميذ من إنتاج المعرفة، فهو إنتاج لا مركزي ومركب للمعرفة، فالمدرس فيها مرشد وموجه يتولى مهمة تسيير النشاط البيداغوجي وتحريكه إن استلزم الأمر ذلك، كما يسيّر نظام العلاقات بين الأشخاص والمهام وعلاقتهم فيما بينهم، بمعالجة المشاكل التي تعترضهم مثل مشاكل الانسجام، الصراع، الاندفاع، الانطواء... الجدول التالي يوجز العلاقة بين المدرس والتلميذ حسب النموذج المتبع. (عبد اللطيف الفاربي واخرون، 1991، ص135).

النموذج المتمركز حول التلميذ	النموذج المتمركز حول المدرس	
يعتمد على: - القوة السيكولوجية للجماعة - المناخ التضامني، الإخلاص، التعاون - التقرب من اهتمامات أعضاء الجماعة - التنويع والمرونة في تطبيق البرنامج المدرسي - خلق روح المسؤولية لدى الأعضاء	يعتمد على: - القوانين المؤسسة للخارجة عن الجماعة - البرنامج الدراسي الموحد - الحجرة الدراسية الواحدة - حصر العدد الذي تتكون منه الجماعة - تعيين زعيم الجماعة (المدرس) العقاب	التماسك
- زعامة ديمقراطية تعتمد على المشورة - تراعي الظروف النفسية لسلوك الفرد والجماعة - لا تعطي لنفسها سلطة مطلقة - تعتمد على تنويع مصادر المعرفة - تدخل في علاقات إنسانية مع التلاميذ - تشجع على التعاون بين الأفراد	- زعامة سلطوية متعالية على التلميذ - تعتمد على الضغط والتخويف والترهيب - تحديد السلوك القبول والمرفوض - لا تسمح بالخروج عن سلطة الزعيم (المدرس) - لا تسمح بالدخول في علاقات شخصية مع التلاميذ - هي مصدر المعرفة - متعالية على التلميذ - تشجع على التناقض	الزعامة
- تسعى لأن تكون داخلية نابعة من الجماعة نفسها - قابلة للتعديل حسب ظروف الجماعة	- خارجية ومفروضة مسبقا على الجماعة - لا مجال لتغييرها	المعايير

<ul style="list-style-type: none"> - تهتم بالجانب المستتر في حياة الجماعة - تدور في غالبيتها حول التعاون وتشجيع المبادرات - تسمح بالتعبير عن المشاكل الشخصية 	<ul style="list-style-type: none"> - لا تفرق بين ظروف جماعة وجماعة - لا تعير اهتماما في الجانب المستتر في حياة الجماعة - تعرّض الخارج عنها للعقاب - تساعد المدرس على حفظ النظام 	
<ul style="list-style-type: none"> - يركز على المستوى الظاهر والمستمر للجماعة - متعدد الاتجاهات بين المدرس و التلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم - لا ينحصر في أسئلة وأجوبة - له أوجه مختلفة يتداخل فيها الوجداني بالمعرفي - يعتبر المدرس عضوا فعالا ومنفعلا كباقي أعضاء الجماعة - يعتمد على فعاليات التنشيط - له أهمية قصوى في الفعل التعليمي التعليمي - يجعل من القسم ورشة عمل 	<ul style="list-style-type: none"> - يركز على المستوى الظاهر من حياة الجماعة - سطحي مخطط مسبق من قبل المدرس - من المدرس إلى التلميذ - ينحصر في أسئلة وأجوبة - لا يعتمد على فعاليات التنشيط - لا فعالية له على مستوى الفعل التعليمي و - لا يستجيب لقوى داخلية في الفعل التربوي 	<p>التفاعل</p> <p>التعلمي</p>

4-المعلم ومهنة التدريس

1- أهمية المعلم في العملية التدريسية:

يعتبر المعلم حجر الزاوية في العملية التربوية، وذلك لما يحمله من أعباء وادوار كبيرة تقع على عاتقه بالإضافة إلى أنه المصدر الرئيسي لنقل المعارف والمعلومات، فهو الذي يساهم في تربية الأجيال الصاعدة وتهيئتهم للحياة المستقبلية، ومهما حدث من تطورات فإنه لا يمكن الاستغناء عنه، فهو من يهتم بالتقدم العلمي، وهو "العامل المهم في العملية التعليمية التعلمية، لأنه يعد أكبر مدخلات العملية التربوية وأخطرها من حيث انه يحدد نوعية التعليم واتجاهه وبالتالي نوعية مستقبل الأجيال وحياة الأمة." (جبرائيل بشارة، 1986، ص27). فتطور المناهج وترجمتها إلى واقع النشاط التربوي وتطوير الطرائق والأساليب التعليمية وأساليب التقويم إنما يعتمد على المعلم من حيث كفاياته ووعيه لمهامه وإخلاصه في أدائها، فهو العنصر المنشط للعملية والمتغير الرئيسي لها، ويشير عزيز حنا" إلى أن "نجاح عملية التعليم ترجع إلى دور المعلم بما تمثل 60% في حين أن ما تمثله العناصر الأخرى من أركان عملية التعليم كالمناهج المدرسية والإدارة لا يتجاوز ما نسبته 40% ". (عبد الرحمن صالح الأزرق، 2000، ص02).

والمعلم كما هو معروف عنه تربويًا منذ السياسة التربوية العامة وللمناهج والأهداف الخاصة، وعليه يتوقف نجاحها أو فشلها، وهو بحكم عمله المهني يزود النشأة بأسس المعرفة ويعدها لحاجاتها الحاضرة والمقبلة فتتكون بذلك شخصيتها وتتضح ميولاتها واتجاهاتها، وهكذا يكون للمعلم دور أساسي في بناء الوطن إذ أن عمله لا يقتصر على التدريس وحده، وإنما يمتد إلى تربية تلاميذه وتنمية ميولهم واتجاهاتهم وتدريبهم على المهارات والعادات الأساسية التي من شأنها أن تساعدهم على التصرف بانتران وتعقل حيال مواقف الحياة المختلفة التي تمكنهم من الاندماج والانسجام مع بيئتهم المحلية انسجامًا طبيعيًا يؤهلهم للمساهمة في حل مشكلات مجتمعهم، وبالتالي فليس هناك من يقلل من أهمية ودور المعلم في جعل التربية أمرًا فعالًا ذلك لأن نوع الأمة يتوقف على نوع المواطنين الذين يتكونون منها وأن نوع المواطنين يتوقف إلى حد كبير على نوع التربية التي يتلقونها وأن أهم العوامل في تقرير نوع التربية هو نوع المعلم. أما أهميه في العملية التعليمية التعليمية فتتوضح من خلال ما يلي :

- إدارته للتعلم الصفي: وذلك من خلال وضع الضوابط والقواعد الكفيلة والمساعدة على الحوار والمناقشة الجادة بأسلوب تربوي، ومثل هذا النوع من المواقف يعد مجالًا خصبا لتربية الفرد وليس فقط تلقينه المعارف .

- المعلم كمصدر للأسئلة: إذ أن كثرة طرح الأسئلة بأسلوب صحيح تعمل على إثارة العمليات العقلية أثناء التعليم وهذا ما يؤثر على نوعية التعلم.

-المعلم كموجه للتعلم : حيث يقوم بعملية التوجيه والضبط للمواقف التعليمية وذلك في الاتجاه الذي تحدده الأهداف التربوية .

وهكذا فإن المعلم يعتبر بمثابة الجسر الواصل القادر على نقل ثقافة المجتمع من جيل لآخر وترسيخها في نفوسهم وتوجيههم نحو المثل العليا التي تتطلبها الحياة الحديثة. ويمكن أن نبرز مدى أهمية المعلم في العملية التدريسية من خلال جمل من العناصر وهي:

ب- وظائف المعلم :

إن وظيفة المعلم وظيفه هامة وحساسة بالنسبة لعمله ومجتمعه، ومن أجل هذا يعتبر إعداده غاية في الأهمية وتعد وظيفته من الوظائف الهامة التي ينبغي أن توليها الدول والحكومات عناية كبيرة لما لها من أهمية في بناء الأمم وتنقيف الشعوب . وقد توسعت وظائف المعلم في خصرنا الحاضر، فلم تعد تقتصر على تلقين وتحفيظ المواد الدراسية للمتعلم، بل تعدت ذلك إلى دائرة التربية بإبعادها الواسعة وأصبح بذلك المعلم مطالب بمهام متعددة، إذ أنه يقوم مقام الوالدين والمجتمع في تربية الطفل

وتوجيهه وإرشاده في جميع المجالات والنواحي الخاصة بتربيته، فهو قبل كل شيء مربى يحاول بالقدوة والمثال وبفنه وشخصيته أن يتحقق من أن التلاميذ يكسبون العادات والاتجاهات والشكل العام للسلوك المنشود عن طريق تحفيزهم إلى القيام بالمهام التي تسند إليهم، وبالتالي يعلمهم من خلال ذلك كيف يتصرفون في المواقف التي يتعرضون لها وكيف يحرزون النجاح والتقدم في سلوكياتهم اليومية، كما أنه بحكم وظيفته يعتبر بالنسبة لتلاميذه مصدر المعرفة الأساسي، ومرجعها الأول والقدوة الصالحة والمثال المحتذى والنموذج المتبع للتلاميذ في حياتهم بجوانبها المتعددة. فالوظيفة الأساسية للمعلم هي تنمية قدرات تلاميذه وتطويرها وأداء مهمته التربوية على أكمل وجه ولكنها تنفرع إلى مجموعة من الوظائف يلخصها ميالاريه فيما يلي:

- تحديد الأهداف الإجرائية للتدريس.
- تحديد أساليب المتطلبات الأساسية للتعلم و اختبار التعلم القبلي للتلاميذ
- توفير الدافعية.
- اختيار أساليب التعزيز المناسبة.
- أن يعرف كيف يختار الوضعيات التعليمية حسب الأهداف التعليمية المباشرة.
- أن يجعل التقويم بأنواعه يرافقه في كل المراحل التعليمية. ("غاستون ميالاريه، ص ص 11-12).
- وإذا كانت هذه النقاط تحدد مهام المعلم في حجرة صفه، فهي أيضا تترجم سياسة تربوية موجهة، وفي نفس الوقت تؤثر في محيط التلميذ ككل، باعتبار المدرسة المسؤولة عن التنشئة الاجتماعية. تعتبر المدرسة مجتمعا صغيرا في المجتمع الكبير، فالمعلم يحمل الخصائص الاجتماعية والثقافية للمجتمع الذي ينتمي إليه، والمعلمون يأتون من المجتمع المحيط ويحملون معهم مختلف عاداته وتقاليد وأنماطه الثقافية والسلوكية. ("سلامة الخميس، 2000، ص 287).
- هذا بالإضافة إلى "أنه رائد اجتماعي، يساهم في تطوير المجتمع وتقدمه عن طريق تربية النشء تربية صحيحة تتسم بحب الوطن والدفاع عنه والمحافظة على التراث الوطني والإنساني، وتسليح تلاميذه بطرق العمل الذاتي التي تمكنهم من متابعة إكتساب المعارف وتكوين القدرات والمهارات، وغرس قيم العمل الجماعي في نفوسهم، وتعويدهم على ممارسة الحياة الديمقراطية في حياتهم اليومية. ("جبرائيل بشاره، 1986، ص 28). كما يرى كل من قران فرتزال وكفست " et Gran Fritzell Loavist " أن هناك خمسة وظائف للمعلم وهي:
- هناك وظائف مرتبطة بالنمو الاجتماعي و الانفعالي للتلميذ (وظيفة تربوية).
- وظائف مرتبطة بنمو المعارف لدى التلميذ.

- وظائف واستعدادات متعلقة بالوسائل والطرق البيداغوجية.

- وظائف متعلقة بنمو وبتطور المعلم ذاته وكذا تطور المدرسة (تكوين مستمر، أبحاث).

- العمل مع الأعضاء الآخرين داخل المدرسة و خارجها .

وبما أن المدرسة هي ناقلة التراث الاجتماعي والمجددة له فينبغي على المعلم-كما أسلفنا-أن يكون مترجما لهذه القيم الثقافية إذ أن مهمته ليست الإعداد التعليمي الأكاديمي فقط دون طبع المتعلمين بالخصائص الثقافية لمجتمعهم. فشعور المعلم بهذه المهمة يحفزه على البذل العطاء أكثر وينمي فيه روح المسؤولية، فيما يخص تأثير عمله وانعكاسه على حياة التلميذ المستقبلية وعلى المجتمع برمته. "فالمعلم مازال يلعب أدوارا متعددة وإن كانت هذه الأدوار تختلف باختلاف قدرة المعلم، ومستوى إعداده وتدريبه وأيضا باختلاف نوع المدرسة وطبيعة المادة، علاوة على الظروف الحضارية والثقافية والاجتماعية للبيئة المحلية". (عبد الرحمن صالح الأزرق، 2000، ص ص02، 03).

لقد ذكرنا وظائف المعلم على الرغم من وجود بعض المربين، ممن يذكرون وظائف أخرى، فمنهم من يرى أنه خبير وقائد ومرشد ومنهم من يراه على أنه الميسر والمحفز والمقوم. إن المعلم هو الذي يقوم بوظيفة التعليم وييسر ويسهل عملية التعلم، ويوفر الظروف والشروط الملائمة من أجل تنمية قدرات تلاميذه تنمية سليمة، لا يشوبها نقص ولا يتم ذلك إلا بالإعداد الجيد وتوفير البيئة التربوية المناسبة التي تساعد على تفجير طاقات المتعلمين وتتيح لهم فرصة البذل والعطاء.

ج- أسس إعداد المعلم :

تعد عملية إعداد المعلم من أهم القضايا المعاصرة التي تهتم بها النظم التربوية، إذ تفقد عناصر التعليم أهميتها إذا لم يتوفر لها المعلم الكفاء حيث لا يتم التعليم بغيره لأن المعلم الكفاء "يمثل ثروة قومية ذلك لأن تكوين جيل بأكمله إنما يعتمد اعتمادا كبيرا على ما يتصف به ذلك المعلم من كفاءة أكاديمية ومهنية واجتماعية واتجاهات موجبة تساعد على أداء مهنته بنجاح." (عبد المنعم أحمد الدردير، 2004، ص209) .

كما أنه لا يمكن لفاعلية النظام التعليمي أن تتحقق دون قدرة المعلم على الأداء الجيد، فالمعلم الذي يتم إعداده جيدا و يحسن تدريبه هو المفتاح الرئيسي لنجاح العملية التعليمية القصور في إعداده يؤدي إلى زيادة صعوبات التعلم عند المتعلمين، ونظرا لتعدد الأدوار التي يقوم بها المعلم في العملية التعليمية يستلزم تعدد جانب إعداده والتي تشمل ما يلي:

- الإعداد الأكاديمي التخصصي :

ويقصد به مادة تخصص المدرس، إذ أن إعداد المعلم في مادة تخصصه شرط ضروري لنجاحه كمعلم خاصة وأن الانفجار المعرفي قد أدى إلى زيادة المعرفة زيادة كبيرة لا من ناحية الكم فحسب ولكن من ناحية الكيف أيضا. (محمد لبيب النجيجي، 1981، ص311). لذا يجب أن يؤمن بقيمة مادته وأهميتها حتى يستطيع أن يؤثر في تلاميذه ويحملهم على احترامه وتقديره.

- الإعداد المهني و التربوي :

ويحتل الإعداد التربوي مكانا متميزا في مهمات مؤسسات إعداد المعلمين، إذ أنه " يهدف إلى تهيئة الطالب لأن يكون معلما بما تقدمه البرامج التربوية من حقائق وخبرات تربوية نظرية وعملية، وتتمثل الأولى في إكساب المعلم أسس وأساليب التدريس والإلمام بشخصية المتعلم من خلال مقررات في علم النفس والمناهج وطرق التدريس الفعلي بالمدارس، وما يصاحبها من تعديل في الخبرات من قبل المشرفين والنقد الذاتي للمعلم، ويأتي ذلك من خلال برنامج التربية العملي. " (عبد الرحمن صالح الأزرق، 2000، ص206).

-الإعداد الثقافي العام:

"وهو شرط أساسي لمهنة التدريس، كون أن الثقافة العامة ضرورية لكل معلم، وكلما زادت المعلومات العامة للمعلم كان أقدر على نيل ثقافة تلاميذه والتأثير فيهم. ومن ناحية أخرى تساعد الثقافة العامة للمعلم على نضوج شخصيته واتساع أفقه وسعة إدراكه، مما يخلصه من روح التعصب لتخصصه الدقيق أو ميدان عمله الضيق. " (منير مرسي، 1993، ص ص 347، 346).

- إعداد الجانب الشخصي :

وذلك "بتنمية العقيدة الإيمانية في نفسه لتصبح هذه العقيدة منارة له في كل أفعاله كما يهدف إعداد هذا الجانب إلى تنمية قدراته وأفعاله، وتنمية قدراته العقلية المختلفة والجوانب البدنية عنده ليكون صحيحا في جسمه معافى في صحته، ويستهدف أيضا إعداد الجانب الشخصي لديه تنمية الجوانب الاجتماعية ليكون علاقات اجتماعية سوية مع كل من حوله من أساتذة وزملاء وأهل وغيرهم. " (علي راشد، 1996، ص41).

إن برنامج إعداد معلم المستقبل يشمل أبعادا متكاملة ومتراصة يؤدي اكتسابها إلى تكوين معلم متكامل الشخصية، قادرا على تحمل مسؤولياته في عالم سريع التغير إذ تشير الدراسات إلى أنه كلما ارتفع مستوى الإعداد، وزادت قدرة المعلم على ممارسة دوره وتحسنت بصفة منتظمة درجة تأهيله التربوي، نمت المهنة وارتفع مستواها بين المهن الأخرى، لذلك علينا ألا نتساهل في تتبع خطوات إعداد المعلمين عن كثب، وفي التدقيق في إجازاتهم للتدريس، فإذا كانت هناك أهمية لبقية مستلزمات الجهاز

التعليمي مثل الأدوات والمبنى الجيد، فإن الأهمية القصوى تخص المعلم فهو بطل القصة وقائد الفرقة، ومحرك العملية التعليمية، وعليه في نهاية المطاف يعتمد النجاح.

د- أدوار المعلم :

تناول الباحثون دراسة الأدوار الأساسية للمعلم، وقد اختلفوا في تحديدها، حيث ركز كل واحد منهم على جانب معين، فمنهم من ركز على دور المعلم النفسي داخل الفصل، ومنهم من اهتم بالدور الخلفي للمعلم، وهناك من حدده في عدة أدوار، فأعظم رسالة التي يحمل المعلم على عاتقه توصيلها، وطبيعة عمله تجله يضطلع بالعديد من الأدوار، إذ لم يعد ناقل للتراث الثقافي المعرفي بل أصبح مسؤولاً عن بناء الشخصية الإنسانية السوية، غير أنه يمكن حصر أهم أدوار المعلم فيما يلي:

-الدور الاجتماعي

دون شك أن المعلم هو اجتماعي ووظيفته لا تقتصر على التدريس فحسب، بل إن مهمته تمتد إلى المساهمة في رفع المستوى الاجتماعي للبيئة وحل مشكلاتها، فالمعلم بتوجب عليه القيام بأدوار اجتماعية أهمها:

-تخطيط المواقف التعليمية حيث "من أهم واجبات المدرس كدور اجتماعي تربوي مخطط، تخطيط المواقف التعليمية المختلفة داخل الفصل وخارجه، سواء داخل المدرسة أو خارجها في إطار السياسة التعليمية العليا للمجتمع." (نبيل السمالوطي، 1980، ص74).

- إقامة علاقات اجتماعية طيبة مع التلاميذ حيث أنه من المهم أن يكون للمدرس علاقات طيبة تقوم على أساس التقدير والاحترام والثقة المتبادلة بينه وبين تلاميذه حتى يشعر التلاميذ بالألفة والثقة والأمن وهو ما يسهل عملية الاستيعاب والتفاعل التربوي المثمر داخل الفصل.

-إقامة علاقات تعاونية بينه وبين المعلمين والإدارة حيث أن دور المدرس من أخطر الأدوار الاجتماعية داخل المجتمع وداخل المدرسة، ومن مهام دوره أن يتعاون مع زملائه ومع الإدارة المدرسية ومع أولياء أمور التلاميذ.

-مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، وينصح أبو حامد الغزالي "المعلم بأن يقتصر بالمتعلم على قدر فهمه، فلا يلقي إليه ما لا يبلغه عقله فينفره أو يحبط عليه عقله." (علي راشد، 1993، ص38).

كما يتعين على المعلم أن يقوم بعدة نشاطات اجتماعية أخرى كالتعاون مع التلاميذ في حل مشاكلهم الخاصة وإجراء زيارات إلى أولياء التلاميذ وبحث مشاكلهم مع بعض.

-الدور الثقافي:

فيم يخص الأدوار الثقافية للمعلم فهي ناتجة وواجبة عن كونه موجهاً ثقافياً، فلا بدّ عليه أن يكون ذا ثقافة واسعة، وأن يكون مستوعباً لثقافة مجتمعه وحضارته العريقة ذلك لأننا نضع بين يديه مخلوق ضعيفاً في السادسة من عمره تقريباً ونريد منه أن يرده إلينا عضواً اجتماعياً نافعاً مكتمل الشخصية مملأً بالمهارات والمعارف التي تمهّد له كسب عيشه بنفسه، ومزوداً بالعبادات والقيّم الأخلاقية والفكرية التي تمكنه من التكيف مع بيئته بل والعمل على تطويرها.

ومن البديهي أن يُشترط على المعلم أن يكون ذو مستوى ثقافي غزير بالمعرفة المتنوّعة، لكي يتمكن عند اصطدامه في القسم بمختلف الأسئلة والاستفسارات من طرف التلاميذ من التصدي لها بإجابات صريحة وواضحة باعتباره المثل الأعلى للتلاميذ، وهذا يتوجب على المعلم أن يضطلع بجميع المجالات المعرفية إن أمكنه ذلك ليشبع ويمطر فضول التلاميذ بفضاءات علمية مستقبلية ويفتح لهم أفق واسع للخيال العلمي، لأنه الحقيقة التي تنمو معهم لغاية أن تتبلور واقعا ملموسا في حياتهم وبالتالي الرقي ببلادهم في أي ميدان اختاروه.

لهذا على جماعة المعلمين أو المعلم بمفرده إن أمكنه ذلك القيام بالبحوث والدراسات العلمية بصفة متواصلة حول ثقافة مجتمعه وتاريخه وثقافة المجتمعات الأخرى، وهذا من أجل بناء شخصيات نامية مساهمة للتغيير الاجتماعي والثقافي والتغيير العلمي.

- دور المعلم إزاء مهنته :

يعد المعلم مسؤولاً عن عملية التعليم التي تعد أهم أدواره، من خلال ما يقوم به من تخطيط في المواقف التعليمية الشاملة لخبرات هادفة طبقاً لأهداف المجتمع العليا ،على أن تتوافق هذه الأخيرة ومطالب العصر العلمية والتكنولوجية من جهة، وحاجات ومتطلبات نمو المجتمع من جهة ،وممول واهتمامات التلاميذ من جهة أخرى، ومادام المعلم موجهاً ثقافياً فهو يعد بمثابة اتصال بالمدرسة والبيئة، لهذا على مبرمجي العملية التعليمية أن يسمحو له بتوسيع نطاق عمله والنزول بالتلاميذ للمجتمع من أجل السماح لهم باكتشاف ثقافتهم المادية والمعنوية، وكذا تعريف أفراد المجتمع بالدور التربوي للمدرسة في إعداد التلاميذ جسمياً وعقلياً واجتماعياً وتربوياً، فالمعلم هو القدوة والمثال الأفضل والأحسن عملاً وخلقاً، وأن يكون مسؤولاً عن تقديم المبادئ والقيم الدينية، إلى جانب ذلك

كله له دور في الإرشاد والتوجيه فمن خلال تنوع خبراته يستطيع كشف مواهب التلاميذ وتقويمهم وقد أبرزت دراسات كثيرة أدواراً مختلفة للمعلم منها :

- دور المعلم كملاحظ نفسي ومرشد مهني، ورائد و مطّح اجتماعي و مربٍ للشخصية.
- دور المعلم في تحديث عقلية التلاميذ ،ومن ثمة المجتمع ،بأخذه الأسلوب العلمي منهاجاً في حل المشكلات.

- دوره خبير في فن التدريس والعلاقات الإنسانية والمادة التعليمية والحاجات الإرشادية للمتعلم وتوجيه قدراته.

- دوره في عملية التعليم والتعلم والتكيف مع الذات والمجتمع المتغير، وإرشاد الطلبة في اختيار مهنة المستقبل وتحديد مجال العمل.

- دوره كمطور للبرامج والطرائق والكتب المدرسية والتعايش مع متغيرات العصر والمجتمع .

ه- صفات و خصائص المعلم الناجح:

إن المعلم يجب أن تتوفر فيه الشروط حتى يؤدي دوره على أكمل وجه، وقد حدد المربون بعضها منذ القدم، ولكن مع تطور علم النفس وعلوم التربية تم ضبط مجموعة من المعايير التي يجب على المعلم أن يتمتع بها حتى يزاول مهنته بنجاح. " وذلك فإن خير طريقة لجذب معلمي المستقبل، لا تتحقق إلا إذا اتبعنا التوجيه الصحيح للأفراد الذين تتوفر فيهم الشخصية والإيمان بالرسالة التوجيهية التي تؤهلهم لأن يكونوا من معلمي المستقبل." (مصطفى معوض، بدون تاريخ، ص15).

و هناك عدة دراسات قامت من أجل تحديد خصائص وصفات المعلم الجيد ومن بينها نذكر ما يلي :

- الخصائص الجسمية:

إنّ الخصائص الجسمية شرط مهم لقيام المعلم بمهامه، خاصة الحواس كالسمع الجيد، والرؤية الجيدة، والنطق السليم البعيد عن أمراض الكلام كالتأتأة أو الحبسة أو التهتهة، فلا يمكن وضع معلم يعاني من نقص في ما ذكر في مرحلة حساسة من حياة الأطفال حتى لا يتعلموا منه المنطوقات بطريقة خاطئة. "و أن يكون سليم الحواس وخالياً من العاهات و عيوب النطق كالتأتأة والحبسة، فهي من أسباب الشعور بالنقص والإحباط، ويعيقهم من إشباع كثير من دوافعهم." (شقشق الناشق، 2000، ص21).

وهذا ما يدفعنا إلى القول بضرورة المقابلة مع المرشحين لمهنة التدريس، حتى نقف عند هذه العيوب الجسمية التي قد يتصف بها المرشحون ولا يمكن اكتشافها بالاختبارات الكتابية ولا بدراسة الملفات، وحتى الشهادات الطبية فلا تفي بالغرض. " أما إذا اتصف المعلم بعدم الاتزان وصحة جسمية هزيلة أو معوقة في ناحية منها والتكاسل والبطء الحركي العام، فإنه يتوقع أن يكون تدريسه غير كاف ولا مميز. " (محمد زياد حمدان، 1984، ص247).

ولا نكتفي بما سبق، بل يجب أن يخلو المعلم من الأمراض الحادة التي تؤثر على حيويته ونشاطه وتجعله عرضة للغايات المتكررة أثناء أداء مهامه، مما قد يؤدي بمسؤوليه إلى وصفه بالكسل أو العجز، بينما ذلك بسبب المرض. "قال المعلم الكسول يهمل عمله ولا يجد من الحيوية التي تسمح له القيام بواجبه وقد يكون الكسل عادة نتيجة لضعف أو مرض. " (صالح عبد العزيز، 1965، ص 161، 160). لم يصبح هذا الشرط بنفس الصرامة المستعملة في الماضي، حيث أصبح يوظف في ميدان التعليم بعض أصحاب الحاجات الخاصة. وأخيرا التمتع بمظهر لائق وجذاب يجعل التلاميذ يقبلون عليه، وخاصة إذا اقترن الظاهر مع الباطن. "غالبا ما يكون المظهر الخارجي للمعلم عاملا من عوامل إقبال التلميذ على الدراسة أو إحجامه عنها، فقد يأخذ الطفل أحكاما مسبقة عنه قبل أن تتم عملية التعامل بينهما. " (مشرفي و آخرون، 1981، ص16). إن الخصائص الجسمية السليمة تساهم إلى حد كبير في جعل المعلم قادرا على أداء واجبه بكل حيوية ونشاط وطلاقة.

- الخصائص النفسية و الانفعالية:

إن هذه الخصائص الذاتية للمعلم، تحدد طبيعة تعاملاته مع تلاميذه داخل القسم، كما أنها تؤثر تأثيرا ايجابيا أو سلبيا على التلاميذ وعلى تحصيلهم واتجاهاتهم. ونظرا لحساسية الموقف تجرى بعض الاختبارات الشخصية في الكثير من البلدان على المرشحين لمهنة التدريس، وحتى أثناء الخدمة عندما ترد تقارير من مسؤولين عن بعض حالات للمعلمين. إن توافق شخصية المدرس النفسية و اتزانها وكذا التوافق التربوي مع المهنة هي مؤشرات قوية على نجاح المدرس في مهامه. " و يقرر عدد آخر من الباحثين أن حيوية أو اتزان أو ديمقراطية المدرس أو رضاه النفسي عن العمل تتم بصورة مباشرة، ولكن يمكن ملاحظة الآثار الشائعة لتلك الصفات في سلوك المدرس. " (لطي بركات أحمد، 1983، ص324). فالاتزان النفسي والانفعالي يولد في الفصل الألفة والمودة والشعور بالأمن لدى التلاميذ كما يلبي حاجاتهم ويزيد من دافعية التعلم مما ينعكس ايجابيا على تحصيلهم الدراسي، بينما المعلم غير المتزن يؤثر على شخصية المتعلمين ويربكهم ويزرع في نفوسهم الخوف وقلة الثقة بالنفس خاصة إذا كان ذا مزاج حاد، فيحوّل الفصل من مكان تتفجر فيه الطاقات والمواهب إلى مكان يقضي

فيه عليها ويسمي-كرشتشتاين- هؤلاء بالمربين القلقين حيث يقول عنهم "الذين يخشون أن يتركوا الطالب وحيدا أمام المشكلات التي يتوجب عليه حلها فيملون عليه جميع خطوات تفكيره وسلوكه و يأبون أن يفسحوا له أي مجال للمبادرة ولا يعرفون من طرائق التربية سوى التلقين والنظام الخارج عن إرادة الطالب." (روني أوبير، 1983، ص793). فعدم الاتزان المذكور يتجلى في التدخل المفرط في أعمال التلاميذ بحيث لا يترك لهم المجال الكافي لحل المشكلات التي تعترضهم. إنَّ هذا النوع من المعلمين حتى إن كانوا يملكون المؤهلات العلمية، يصبحون مصدر قلق في المدرسة بسبب التوترات والمشاكل التي يحدثونها مع التلاميذ باستمرار، وعدم قدرتهم على التحكم في عملهم التربوي، فيحتاجون إلى توجيه تربوي من المدير أو المشرف التربوي، بل حتى من المرشد النفسي عندما تقتضي الضرورة لأن الإرشاد النفسي هو " عملية بناءة تهدف إلى مساعدة الفرد لكي يفهم ذاته ويحدد مشكلاته الشخصية الانفعالية والسلوكية التي تؤدي إلى سوء توافقه النفسي بما يحقق التوافق الذاتي والصحة النفسية." (فيصل عباس، 1994، ص256).

- الخصائص المعرفية:

إنَّ الجانب المعرفي بمجالاته المختلفة كالذكاء والانتباه والإدراك والذاكرة والتخيل من الخصائص التي يعتمد عليها المعلم في عمله فيكون قوي الملاحظة، ويدرك بسرعة المعوقات التي تحول دون الاستيعاب الجيد للتلاميذ، كما ينتبه إلى أية مؤثرات تؤثر على عملهم داخل القسم. أمَّا الذكاء الذي يتمتع به المعلم فيسمح له بإيجاد الحلول المناسبة لأي طارئ يواجهه في عمله. " فالذكاء يفيد معنى الفهم و معنى السرعة، و إذا أضيف إلى عامل السرعة رجحان الفكر و كماله حيث يكون الشخص كثير الفطنة للأشياء." (يوسف مراد، بدون تاريخ، ص319). لهذا فالمعلم يجب أن يتمتع بهذه القدرات، لأن طبيعة عمله تفرض عليه إيجاد الحلول السريعة لما يواجهه في الفصل سواء تعلق الأمر بالتلاميذ أو طريقة التدريس أو المادة التعليمية. فقد يبادر التلاميذ مثلا في حل معين لتمارين لم يضعه المعلم في الحساب، فيشجعهم على الابتكار والإبداع.

إنَّ الجوانب المعرفية للمعلم تزداد كلما وسع مداركه بالمطالعة والقراءة، والرفع من مستواه التحصيلي والعلمي. فكلما زادت إمكانياته الذهنية كلما انعكست إيجابا على تحصيل التلاميذ. " إن المعلم الذكي كذلك يملك استراتيجيات متنوعة وكفافية عالية وتركيزا واضحا في تدريسه ومعاملته التلاميذ." (فاخر احمد عاقل، 1982، ص574). فالموقف التعليمي يفرض سرعة التعامل وحسم المواقف بالإدراك السريع والملاحظة الدقيقة والتوجيه الملائم والفعال للتلاميذ حتى يغرس المعلم عادات فكرية سليمة وخبرات تربوية فعالة، ويدخل المدرس عاملا هاما من العوامل التي تكون البيئة التي تؤثر في

نوع الخبرات التعليمية، فهو جزء من البيئة التي يعيش فيها التلاميذ، فإذا كان المدرس قاصراً أو غير معد الإعداد التربوي المناسب فلا شك أن هذا سيؤثر على العملية التربوية ويؤثر بالتالي على نوع الخبوات. (محمد لبيب النجحي، 1981، ص 94).

- الخصائص الخلقية:

الجانب الخلقى مؤثر مهم في حياة التلاميذ وخاصة في مرحلة الابتدائي لأن طفل هذه المرحلة يتعلم بالتقليد والمحاكاة ويتأثر بشخصية المعلم، وهذا ما يطلق عليه البعض التربية بالقذوة. وإنّ العواطف الايجابية كالمحبة والتقدير كلها صفات تشعر المتعلمين بالاطمئنان وتقربهم إليه وتحفزهم على العمل فهو يحب العمل مع المتعلمين ويستطيع تكوين العلاقات الطيبة معهم.

" هذه العلاقات تبنى على أساس العدل والإنصاف كما ينبغي أن يكون عادلاً في معاملته مع تلامذته سواء في علاقته معهم أو أثناء اختبارهم وتقييمهم. (علي الراشد، 1996، ص 55). ولا يمكنه إقامة هذه العلاقات إلا إذا كان صبوراً معهم، معالماً لمشاكلهم ومتفهماً لأوضاعهم ويستعمل الرفق تارة، والحزم عندما تقتضي الضرورة تارة أخرى. " فقد قام واين Win بدراسة مسحية، صنف فيها السمات الشخصية للمعلم الفعال كما يدركها التلاميذ أنفسهم، ومما يلفت النظر في نتائج هذه الدراسة، أن التلاميذ يفضلون سمات التعاون والتعاطف لدى معلمهم في المركز الأول من حيث الأهمية، في حين يضعون الكفاءة النادرة في تعلم موضوع معين في المركز الأخير. (عبد المجيد النشواتي، 1985، ص 237). هذه الدراسة تبين بوضوح الدور الهام الذي يلعبه الجانب الإنساني من شخصية المعلم في نفوس التلاميذ، خاصة إذا شعر التلاميذ أن معلمهم يتفانى من أجلهم، ويستمتع إلى انشغالهم سواء التي تعترضهم داخل أو خارج المدرسة. " فالشرط الأول ليكون المرء مربياً صالحاً هو محبة الأطفال والشعور بالحاجة إلى التوضيح في سبيل أضعف المخلوقات، ولزاماً عليه أن يؤمن بالأخلاق وبقيمة القواعد التي وضعها المجتمع وبين محبة الطفل والشعور بالقيم، يقوم بأدراك معنى الرسالة التي تقع على المربي ونوعية المسؤولية التي يتحملها اتجاه الطفل واتجاه المجتمع. (روني أوبير، 1983، ص ص 781، 782).

- التزامات المعلم:

يمكن أن نوجز أهم التزامات المعلم في المحاور التالية:

- التزامات المعلم نحو التلاميذ

- تعليم التلاميذ فن الحياة التعاونية، عن طريق العلم والعمل، في المواقف التي يهيئونها لهم داخل المدرسة وخارجها.

- احترام شخصيات الأطفال في الفصل، في المواقف الاجتماعية المختلفة، وتقبل الأطفال على أنهم آدميين، مما يستوجب التسوية بينهم في المعاملة، كما يجب على المدرّس احترام الأمانة الموضوعية بين يديه.
- استغلال ميل التلاميذ الفطري على الاستطلاع، ودفعهم لتقبل المسؤوليات.
- العمل على سدّ حاجات المتعلمين في كل من المنزل والمدرسة وكذا المجتمع.
- أن يعلّم الأطفال المسؤوليات التي تقع على عاتق كل فرد يتمتع بحقوقه، وتهيئتهم لخدمة المجتمع والوطن والإنسانية جمعاء.
- أن ينميّ في الأطفال بعض القيم الخلقية، كالأمانة والصبر والشجاعة.
- على المدرّس أن يساعد الأطفال على أن يحيوا حياة سعيدة .
- يجب أن يكون محايد في معاملة الأطفال، وسائر المواقف الاجتماعية الأخرى.
- التزامات المعلم نحو هيئة التدريس والمدرسة:
- قبول إدارة الأغلبية، بعدم اعتراض القرارات النهائية للجماعة.
- على المدرّسين مساعدة بعضهم لتحقيق أهدافهم في الحياة، وتحمل مسؤولياتهم عند أداء الواجبات المدرسية.
- محاولة إيجاد الحلول المناسبة لمشكلات هيئة التدريس بشكل يلاءم الجميع.
- أن تكون لهم الشجاعة الأدبية اللازمة للدفاع عن وجهة نظرهم التي تختلف عن وجهة نظر الأغلبية.
- أن يفتح ذهنه ليتدارس وجهة نظر زملائه في حالة حدوث خلاف.
- أن يكون فعالاً في أداء واجباته المدرسية، والابتعاد عن التدخل في شؤون زملائه المهنية والخاصة.
- التزام المعلم نحو مهنته والمنظمات المهنية:
- الاستمرار في النمو الشخصي عن طريق الدراسة الإضافية التي توصل إلى درجات جامعية أعلى ، بالنسبة لجميع أعضاء هيئة التدريس.
- الاستمرار في النمو المهني عن طريق متابعة الورشات الدراسية والمؤتمرات بهدف مواجهة حاجات المدرّس وحلّ مشكلاته.
- الدراسة الجديّة والتجريب المستمر من أجل تحسين برامج التعليم.
- ممارسة عملية تقويم الذات لكي يعرف المعلم مدى نموه الشخصي والمهني.
- مساعدة الهيئات المهنية المحلية والإقليمية والقومية التي تهدف إلى إصلاح وإعداد وتربية النشء.

- العمل على تأديب زملاء الذين يخطئون في حقّ الدستور الخلفي أو الذين يتناولون على قوانين المهنة وتقاليدها.

ز- الوعي التربوي لدى المعلم

- لا يقتصر عمل المعلم على تفاعله مع التلاميذ داخل فقط بل يقوم بدور أساسي في إدارة عملية التربية وخارجها، ولكي يستطيع المعلم إدارة الموقف لابد أن يكون إدارياً وقائداً تربوياً ،ولتحقيق ذلك هناك عدة جوانب يجب أن يشملها وعي المعلم سواء داخل المدرسة أو خارجها أهمها:
- توافر الذكاء وحسن التصرف في الموافق المختلفة، وفهم طبيعة العمل الذي يقوم بإدارته وقيادته.
- القدرة على التخطيط والمتابعة وحل المشكلات واقتراح البدائل والقدرة على اتخاذ القرارات المناسبة في الوقت الملائم.
- العمل في جماعة، وكذا توزيع الاختصاصات والمسؤوليات والالتزام بمتطلبات الإدارة والقيادة التربوية.

- الوعي بالأهداف المدرسية:

- لم تعد مهمة المعلم التقليدي التي تقتصر على وظيفة واحدة وهي تلقين المعلومات للأطفال صالحة في وقتنا الحاضر، بل إن مهمة المعلم العصري تشمل كافة وظائف المدرسة، من نقل للتراث الثقافي وتنقيته وتأصيله ، وتشكيل شخصيات الطلاب وتنمية المجتمع المحلي المحيط بها، لذلك فإن وعي المعلم بالأهداف التي تعمل المدرسة على تحقيقها يجعله:
- يهتم بالنشاط المدرسي المصاحب للمواد العلمية، لأهمية هذا النشاط في تشكيل شخصية الطلاب.
- يعتبر نفسه قائدا اجتماعيا في المجتمع المحيط بالمدرسة ليتحمل دوره في التوجيه الاجتماعي.
- يختار أفضل أساليب التدريس داخل الصف، ويلم بثقافة المجتمع وفهم لمشكلاته، ومواكبة التغير الاجتماعي
- يشارك في إدارة المدرسة، وتنظيم اجتماعاتها والمشاركة في برامجها التربوية داخل المدرسة وخارجها، معتبرا نفسه مثلا أعلى وقدوة للطلاب في سلوكه وقيمه واتجاهاته وعاداته وتقاليده.
- يهتم بالإرشاد النفسي للتلاميذ ومساعدتهم على حل مشكلاتهم.

- الوعي بالفلسفة التربوية

- لا يمكن لأي معلم أن يقوم بدوره على أكمل وجه إلا إذا وعى الفلسفة التربوية التي توجّه النظام التربوي الذي يعمل داخله وهذا يحتم عليه أن يكون:
- على وعي بالأهداف التربوية عامة وأهداف المرحلة التي يدرّس بها خاصة.

- على وعيٍ بمصدر اشتقاق هذه الأهداف التربوية والعلاقة بينها وبين أهداف المجتمع وكيفية إسهام الأهداف التربوية في تحقيق أهداف المجتمع.

- قادرا على معرفة ما أحرزه هو وطلابه من نجاح وتقدم، وما هي نقاط الضعف والفتور في عملهم.

- قادرا على استثارة حماسه ورفع الروح المعنوية، وفي دعم صحته النفسية، فمن الضروري لكل مشغل بالتعليم أن يكون على بصيرة وإيمان بأهمية هذه المهنة، بحيث يصير هذا الإيمان جزءاً من عقيدته وفلسفته التربوية الخاصة وموجهاً لسلوكه وحافزاً له على التحمس لعمله.

- الوعي بثقافة المجتمع:

إن التربية جزء لا يتجزأ من ثقافة المجتمع، بل أن العمليات المختلفة التي تمكن الثقافة من الاستمرار والتطور، إنما هي عمليات تربوية، فالثقافة مكتسبة تنتقل من جيل إلى جيل عن طريق التعليم، يتعلمها الصغار من الكبار، ومن هنا تبدو أهمية وعي المعلم بثقافة مجتمعه إذ أن هذا الوعي يمكنه من فهم عملية التربية وبنية التعليم، فالتربية ليست قائمة بذاتها بل هي في جوهرها عملية ثقافية تشتق مادتها وتتسج أهدافها من واقع المجتمع وثقافته، كما أن الثقافة لا تستمر إلا باكتساب الأفراد لأنماطها ومعاييرها بواسطة عمليات اجتماعية هي تربوية في جوهرها، ونقل الثقافة واستمرارها لا يتم إلا إذا وعى المعلم عناصر هذه الثقافة، ذلك لأن له دوراً هاماً في تطوير هذه الثقافة، وفي نفس الوقت قد يكون سبباً في الجمود الثقافي في المجتمع، كذلك يجب أن يكون المعلم موجهاً للثقافة، أي يقوم بغربلة الثقافة وتنقيتها من أجل الاختيار السليم، وينبغي أن يكون محايداً عند تفسير الثقافة.

- وعي المعلم بدوره كموجه ومرشد للتلاميذ:

يجب أن يكون المعلم واعياً بالدور الخطير الذي يلعبه في تكوين شخصيات التلاميذ وفي توجيههم وإرشادهم، إذ يجمع التربويون على أن دور المعلم يأتي في الدرجة الثانية من الأهمية بعد الإباء في هذه العملية التربوية، وإن كان له أهمية أكبر في بعض الحالات التي تفتقد فيها الأسرة وسائل مقومات العملية التربوية، وتأتي أهمية دور المعلم في عملية التوجيه والإرشاد للتلاميذ ممثلة فيما يلي:

- يعتبر دور المعلم في الإرشاد والتوجيه لتلاميذه جزءاً لا يمكن التغاضي عنه من متطلبات المهنة، فالمعلم تتاح له الفرصة للتحديث للطلاب في المواقف المختلفة داخل المدرسة وهذا يجعله يعرف الكثير عنهم، وعن اهتماماتهم مما يساعد على توجيههم أثناء مرورهم بالخبرات أو أثناء النشاط أو الدروس العملية.

- إن اهتمام المعلم ووعيه بتوجيه التلاميذ يجعلهم يثقون به، ويدلون إليه بمشكلاتهم التي تؤثر في تحصيلهم أو توافقهم مع زملائهم داخل الصف، فالمعلمون الذين ينصتون لتلاميذهم ويبدون اهتماماً

واضحا بهم، ليس كتلاميذ، بل كأفراد إنسانيين، والذين يتيحون الفرصة لهم ليعبروا عن أنفسهم، سوف يجدون متعة أكبر في تدريسهم، وغالبا من يكونون مدرسين ناجحين، زد على هذا فإن المعلمين تتاح لهم الفرصة المتكررة للتحدث والتشاور مع أباء التلاميذ، الذين يبدون ت خلفا دراسيا أو سلوكا غير مقبول، حيث يدلي الإباء بمعلومات أو صفات تساعد المعلمين على فهم كثير من سلوكيات التلاميذ في المدرسة، وهذا في حد ذاته يجعلهم قادرين على القيام بالتوجه والإرشاد دون غيرهم مما يجعلهم قادرين على التدريس لتلاميذ قد يصعب تدريسهم دون فهم ومعرفة كثير من ظروفهم ومشكلاتهم وميولهم واستعداداتهم.

- وعي المعلم بالمفهوم الحديث للمنهج وطرائق التدريس الحديثة:

يعتبر وعي المعلم بالمفهوم الحديث للمنهج ركنا أساسيا من برامج إعدادة إذ يعتبر هو المنفذ لإجراءات هذا المنهج من حيث مفهومه وطرائقه ونشاطاته. وفيما يلي بعض جوانب أهمية وعي المعلم بالمناهج الحديثة مفهوما وتنفيذا:

- يمكن للمعلم استغلال الدروس في الربط بين مادته وبين الظروف والمشكلات التي يمر بها المجتمع وهذا في حد ذاته تحقيق لأهداف المدرسة إذ تصبح المناهج ذات صفة وظيفية.

- أن يحرص المعلم على تقديم نوع واحد معين من الخبرات ألا وهو خبرات التربية التي تعود بالنفع على كل من التلميذ والمجتمع، والتي تستمر مع التلميذ وينتقل أثرها إلى المواقف التي تواجهه في حياته لتمكنه من التكيف معها.

- أن هذا النوع من الوعي يجعل المعلم أكثر إيمانا بأهمية الوسائل التعليمية من أجل توضيح المواقف المختلفة التي يمر بها تلاميذه في مختلف الأماكن، سواء داخل الصف أو خارجه أو خارج أصوار المدرسة.

- وعي المعلم بالمفهوم الحديث للمنهج يجعل المعلم لا يقتصر في تدريسه لتلاميذه على الاهتمام بالنمو في الجانب المعرفي فقط بل يمتد دوره حتى يشمل الاهتمام بالنمو في جميع جوانب شخصية التلميذ.

- وعي المعلم بالمفهوم الحديث للمنهج يجعله يهتم بحاجات وميول التلاميذ فيمكنه مناقشتهم أثناء درسه في مشكلة عامة تهمهم أو تواجه معظمهم أو تسود المجتمع كله دون أن يكون في ذلك خروج عن درس، ذلك أن الاهتمام بمشكلات التلاميذ وحاجاتهم يؤدي إلى إقبالهم على الدراسة وحبهم للمدرسة وبالتالي الاستمرار في المواظبة والنجاح.

- وعي المعلم بالمفهوم الحديث للمنهج يجعله يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ واضعا في اعتباره أنهم لا يحصلون بدرجة واحدة ، وهذا ما يجعله يراعي ما يسمى بالأساس النفسي للمناهج فينوع في شرحه ويكرره بطرق متنوعة، وهذا المبدأ يعتبر أساسا هاما من أسس المناهج الحديثة.

يؤكد المنهج الحديث على أهمية تكوين العادات والاتجاهات الإيجابية لدى التلاميذ فيجب على المعلم أن يعرف ويعي جيدا أن اكتساب التلاميذ لمجموعة من العادات الحسنة أمر ضروري وهام وعدم اكتسابها في الوقت المناسب يؤثر في سلوك التلميذ تأثيرا خطيرا في المستقبل، فهناك مجموعة من الاتجاهات المرغوبة التي تعتبر من صميم الوظيفة الاجتماعية للمدرسة، مثل الاتجاه نحو الدقة والأمانة والنظام واحترام الآخرين ، وعلى المعلم أن يكون واعيا بأهمية هذه الاتجاهات بالنسبة لتقدم المجتمع، فالكثير من السلوكيات الغير مرغوب فيها اجتماعيا خاصة والتي تصدر من الشباب الذين هم في سن التعليم إنما ترجع بالدرجة الأولى إلى عدم قيام المدرسة ممثلة في المعلمين بالاهتمام بهذه الجوانب السلوكية ومن ثمة تفشل المدرسة في تشكيل الإنسان الذي يجب أن يتوافق مع المجتمع وإذ لم تتم هذه العملية في المدرسة فإن ال خلل حتما سيتواجد في جميع الأنظمة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والتربوية.

ف- المعلم والتجديد التربوي:

إذا تحدثنا عن التجديد لا بد أن نشير إلى الدراسات الأولى عن التجديد لاسيما في الولايات المتحدة الأمريكية، والتي تقدم لنا معلومات كثيرة عن دور المعلمين والإداريين والمجتمع في القيام بالتجديد، "فالأنظمة التعليمية ذات القدرة العالية على التكيف للتجديد، كانت تلك النظم التي تضم معلمين على درجة عالية من الإعداد والتكوين ولديهم تقبل أكثر للممارسات التربوية الجديدة، وهذا يتوقف بدوره على حجم المجتمع الذي يعمل فيه النظام التعليمي ومدى ثرائه، أما بالنسبة للإداريين فقد وجد أنهم في هذه الأنظمة التجديدية كانوا يقدمون المساندة والتأييد والعون ولم يكونوا سلبيين أو محايدين، وبالنسبة للمجتمع كانت اتجاهات مؤيدة للممارسات الجديدة لاسميا في للتجديدات المتطورة أو المرئية مثل إنشاء رياض الأطفال وغير ذلك من الأمثلة." (محمد منير مرسي، 1992، ص63).

وهكذا يقوم المعلمون بالتجديد إذا كانت الظروف مواتية ومشجعة، وفي ظروف أخرى يقاوم المعلمون لأنه يهدد مكانتهم العلمية أو لعدم إشراكهم في اتخاذ القرار، والواقع أن المعلمون أنفسهم مطالبون شأنهم شأن غيرهم في المهن الأخرى كالطب والهندسة ، أن يطوروا أنفسهم باستمرار تطويرا ذاتيا، ومن الأمور التي يفترض أن يراعيها الموجهون في تقويمهم للمعلمين أثناء زيارتهم مدى قيامهم بالتجديد في أسلوب التدريس وطريقته، لكن الموجهين والمعلمين قد لا يقومون بدورهم كاملا لاسميا

في ظروف غير مواتية تنعدم فيها الحوافز والدوافع للتجديد، "وإننا عندما نسأل المعلمين عن الإصلاح والتجديد ولماذا يصلحون أنفسهم، يقدمون مختلف الأسباب والمعاذير، وليس المعلمون وحدهم في ذلك فإن مقاومة الإصلاح والتغيير طبيعي في كل نفس ،فالتغيير يتطلب تهيؤاً واستعداداً،ومن الصعب أن يغير الإنسان عاداته بين يوم وليلة،ولكن الرغبة في الإصلاح تبدأ أول ما تبدأ في عقول الناس وتفكيرهم وقد يكون لدى المعلمين الرغبة في الإصلاح والتطور وهم يكونون أكثر تقبلاً لهذا الإصلاح إذا كان برنامجاً منتظماً متكاملًا تشرف عليه السلطات التعليمية التي يعملون معها،وتقوم بتنفيذه ويكون دورهم محددًا ومعروفًا، وتقبل رغبة المعلمين في الإصلاح بدافع من أنفسهم". (محمد منير مرسي،1992، ص64).

كما أن التجديد يتطلب من المعلمين التخلي عن ممارسة أجادوها وتعودوا عليها ويشعرون معها بالأمان،ويطالبهم بتقبل ممارسات لم يتعودوا عليها وغير مألوفة لديهم،ولهذا فمن الطبيعي أن يتخوف المعلمون من التجديد ويتوجسوا منه شراً. وهكذا يقل الدافع للتجديد عند المعلمين وتفتقر هممهم،وتشير بعض الدراسات أن أهم المعاذير التي يلتمسها المعلمون عادة:

- أن الوقت لم يحن بعد للتغيير أو أن رؤسائهم لا يريدون التغيير.
- أنهم أنفسهم يخافون من التغيير، وأن الآباء لا يفهمون معنى وضرورة التغيير.
- أن تلاميذهم قد يتضررون من هذا التغيير في مستقبل دراستهم.
- تدني مرتبات المعلمين نسبياً لا يجعل لديهم الدافع أو الحافز على التجديد.

ق-العوامل المؤثرة على المعلم:

هناك عوامل مؤثرة على المعلم وعلى توجهاته المهنية وهي:

- اتجاهات المعلم نحو مهنة التدريس:

يعرف الاتجاه على أنه،استعداد نفسي أو تهيؤ عصبى متعلم، للاستجابة الموجبة،أو السلبية نحو أشخاص أو مواقف أو موضوعات التي تستثيره هذه الاستجابة،هذا الميل يتحدد وفق عوامل متعددة تسهم في تكوين الاتجاه السلبي أو الإيجابي نحو موضوع معين أو شخص بعينه،ويتوقف هذا على الخبرات السابقة للفرد التي تكون ساهمت فيه الأسرة، أو المدرسة أو الوسط الاجتماعي. ويلخص عيسوي الخطوات التي يمر بها الاتجاه في:

- المرور بخبرات فردية جزئية تدور حول موضوع الاتجاه.

-تكمال هذه الخبرات و تناسقها واتحادها في وحدة كلية.

-تمايز هذه المجموعة من الخبرات و تفرداها عن غيرها وظهورها على شكل اتجاه عام.

-تعميم هذا الاتجاه وتطبيعه على الحالات الفردية والتي تدور حول موضوع الاتجاه." (عبد الرحمن عيسوي، 1974، ص207).

والاتجاه يتكون عند المعلم من خبراته السابقة كطفل، ثم كتلميذ، فقد يحب مهنة التدريس نظرا لإعجابه الشديد بمعلم معين أو العكس. كما يتكون الاتجاه من الأسرة أو الوسط الاجتماعي وقد يتكون الاتجاه أثناء عملية التكوين أو الإعداد للمهنة حيث تظهر خبايا المهنة للمعلم، وتعزز أثناء الممارسة بالسلب أو الإيجاب.

من هنا لابد من قياس الاتجاهات (معرفة مدى إقبال وميل المعلم نحو المهنة)، لأن الاتجاه السالب يؤثر سلبا على المعلم ذاته وعلى صحته النفسية، وهذا ما ينعكس سلبا على تلاميذه.

-الوسط الاقتصادي والاجتماعي للمعلم:

إن الوسط الذي ينتمي إليه الفرد عامة، والمعلم خاصة، تحدد اتجاهه نحو أي موضوع، فالتنشئة الاجتماعية التي يتلقاها الفرد تؤثر عليه. "فالتنشئة الاجتماعية و الثقافية هي عملية تواصل ونقل شفهي أو كتابي من الأجيال الكبرى والصغرى." (محمد يسري، إبراهيم دعيس، 1996 ، ص38).

وإذا علمنا أن أغلب المعلمين ينتمون إلى الطبقة الوسطى وحتى الضعيفة، كما يتقاضون أجورا لا تعكس مجهودهم فتؤثر على حياتهم الاقتصادية والاجتماعية، مما تجعلهم يمتنعون عن اقتناء قواميس وكتب ومجلات لتحسين مردودهم الثقافي والتعليمي. ولهذا ينادي الكثير من السياسيين والهيئات المختصة بضرورة تحسين المستوى المعيشي للمعلم نظرا لانعكاساته الخطيرة على التحصيل الدراسي للتلاميذ، وقد يعيش البعض بعيدا عن أهاليهم مما يشعرهم بالوحشة والعزلة" كما أنه يتأثر تأثيرا كبيرا بما تهيئه له من جو عاطفي واقتصادي وثقافي." (محمد مصطفى زيدان، 1985 ، ص186).

- علاقات المعلم داخل أسرته:

إذا كان العامل السابق مؤثرا على شخصية المعلم فإن العلاقات داخل الأسرة توجه معاملاته وأساليبه داخل الفصل الدراسي. فكلما كان مستقرا مطمئنا داخل أسرته، زاد بذله وعطاؤه، وكان مردوده عاليا وفعالا. "وقد أثبتت البحوث الإكلينيكية التحليلية وغيرها أن البيوت التي يغشاها الود والتفاهم القائم على الثقة والاحترام والتقدير والمحبة، والتي تحتفظ بتوازن بين الحرية والانضباط هي البيوت التي تخرج أشخاصا أسوياء." (مصطفى فهمي، 1979 ، ص67).

أما إذا كان المعلم يعيش حياة أسرية مضطربة وشجارات مستمرة، فهذا ينعكس على صحته النفسية وعلى دوره في التفاعل الصفي الإيجابي" لأن الخلافات تؤدي إلى نوع من القلق والاضطراب داخل الوحدة الأسرية و التي تؤدي بطبيعة الحال إلى نوع من عدم التعاون، وعدم تطبيق الأهداف

الأسرية بالصورة الملائمة." (د. عبد الرحمن عيسوي، 1974، ص 207). وهذا لا يعني أن المشرفين على التربية، يكفون بالبحث على علاقات المعلم مع أفراد أسرته، ولكن يلعب المشرف التربوي ومدير المدرسة وحتى الزملاء دورا في التخفيف من حدة المشاكل عن طريق توعية المعلم بدوره، وضرورة الفصل بين مشاكله الخاصة وعمله كمدرس، وإذا شعر المسؤولون بعد التوجيه والإرشاد الكافيين، أن المعلم يعاني من اضطرابات عصبية تثير جوا من الخوف داخل فصله، وبالتالي الإخلال بواجباته فإنه يلزم أخذ القرارات المناسبة بالتدرج حفاظا على تحصيل التلاميذ وتوازنهم النفسي.

-علاقة المعلم بالإدارة المدرسية:

تعرف الإدارة المدرسية بلأنها تعني جميع الجهود والإمكانيات والنشاطات التي تبذل من أجل تحقيق الأهداف التربوية تحقيقا فعالا. فلذا كانت هيئة التدريس هي المسؤولة الأولى عن التحصيل الدراسي للتلاميذ، فإن الظروف التي يعمل فيها المعلم- مادية أو بشرية -تحتل مكانا مهما في تحديد نوعية التعليم المقدم بالمدرسة، ومدير المدرسة هو المهندس للعلاقات الإنسانية داخل المدرسة، فكما عرف كيف يثير معلميه ويحفزهم ويعينهم باستمرار ويستمتع إلى انشغالاتهم المختلفة، كلما ارتفعت روحهم المعنوية. وقد أثبتت دراسة الباحثين كوري وجاك كنزي، أهمية الروح المعنوية في زيادة التحصيل الدراسي" إن معظم أعمال المسح التي أجريت على اتجاهات الناس نحو العمل، تدل على أن الفرص المتاحة أمام المدرسين للاشتراك في حل المشكلات وشعورهم بأن آراءهم تقابل بالتقدير، وتمتعهم بظروف مريحة للعمل، وفوزهم برئيس ومشرف ممتاز والتأكد من فرص التقدم، كل ذلك أهم في تحفيزهم على العمل من المرتب." (اللورد بستود، 1965، ص 15-16). فاتصاف مدير المدرسة بخصائص القيادة المطلوبة، يسمح له بتطوير إمكانيات معلميه، من خلال التأثير الإيجابي عليهم، فالقائد هو الذي لا يعتمد على القوة التي تمنحها له السلطة المخولة أو المكانة الإدارية، وإنما قوته تظهر في قدرته على توجيه الجماعة الوجهة الصحيحة.

وقد انتهت دراسات روبرت بلاك (Robert Black) وجون مورتون (John Morton) إلى " أن أحسن نمط هو نمط القائد الذي يهتم كثيرا بالعمل ويهتم كثيرا بالعلاقات في نفس الوقت وأن أسوأ قائد هو الذي يكون اهتمامه بالعمل قليلا واهتمامه بالعلاقات قليلا في نفس الوقت." (السيد الهواري، 1976، ص 338).

-علاقة المعلم بزملائه:

إن المعلمين داخل المدرسة، يجب أن يكونوا كتلة متعاونة حتى يستفيدوا من بعضهم البعض،

ويحققوا أهداف المدرسة، فحسب دراسة بلجيكية توصل اليها باحثان هافيغورس (Havighurst) و نوقارتن (Neugarten) إلى تحديد مجموعة من العوامل التي تزيد من فعالية المدرسة وهي كما يلي : روح الجماعة، روح الأخوة والزمالة بين المعلمين، حيوية المدير المحفزة، الثقة في العلاقات بين الإدارة والمعلمين. فالإدارة المدرسية، كما أسلفنا تلعب دورا في توطيد العلاقة بين أفراد هيئة التدريس حفاظا على استقرار المدرسة، أما إذا نشبت خلافات بين المعلمين وتشتتت جهودهم، أثر ذلك على المدرسة ككل، لأن شعور الفرد بعدم التقدير والمحبة والانتماء يزيد في انطوائه أو عدوانيته. " حتى يتوافق الفرد مع نفسه والآخرين عليه أن يحس بأن حاجاته النفسية مشبعة، ويتمثل ذلك في إحساسه بالحب والأمن، كما أنه في حاجة إلى التقدير والانتماء. " (صالح حسن الداھري، وهيب مجيد الكيسي، 1999، ص255).

وإذا علمنا أن هناك تفاوتاً بين المعلمين، وبين خبراتهم وشخصياتهم واتجاهاتهم، وانتماءاتهم الثقافية، والاجتماعية المختلفة فيكون الأمر صعباً للتوفيق بينهم لاسيما إذا كان القائد سيئاً، فتتكتل الجماعة لحل مشاكلها وهو ما يسمى بالتنظيم غير الرسمي "إنه وسيلة يتخذها الأفراد لمقاومة الإدارة السيئة المتعسفة (صالح الشبكشي، بدون تاريخ، ص 157). لأنّ شعور المعلم بعدم تقدير جهوده أحيانا، ومواجهته لمشكلات مهنية، لم يجد لها حلا في وسطه يزيده توترا وإحباطا ولاسيما عند فقدان القائد وحتى الجماعة.

إنّ المدرسة يجب أن تكون نموذجا في العلاقات بين المعلمين، حتى يستفيد كل واحد من الآخر من أجل المصلحة الكبرى وهي الرفع من مستوى التحصيل الدراسي، أما إذا شعر المعلم أن إظهاره لنقائصه يجعله عرضة للنقد من طرف زملائه فإنه يحجم عن إظهارها ويشعر بالعزلة، تحدث هذه الحالة عندما يكون المعلم بمفرده، ولا يستطيع مقارنة تقدمه مع تقدم زملائه، ويؤثر هذا الوضع في شعوره بالأمن، لأنه قد يفتقر إلى طريقة محددة لمراجعة أداة عمله، الأمر الذي يترتب عليه الشك في نجاحه بالفعل، فالمعلم الذي يعمل مع تلاميذ غير ناضجين، لا يملك أية فرصة للتفاعل مع الأشخاص البالغين.

-علاقة المعلم بالمشرف التربوي:

إن المشرف التربوي هو المسؤول الإداري والتربوي عن المعلمين، وهو الذي يقوم بتوجيههم وإرشادهم، ومراقبة عملهم التربوي ومتابعته باستمرار، وتسهم ملاحظاته وتقويماته في ترقية المعلمين أو العكس، ولهذا فالمشرف التربوي هو "الفرد المؤهل علما، وخبرة وميولا، لمتابعة رؤوسيه من معلمين

وعاملين وإداريين مدرسين، وتوجيه انجازهم وتطويره نفسيا وتربويا وعلمي لغرض تحصيلهم الفعال للأهداف التربوية." (محمد زياد حمدان، 1984، ص111).

إن معاملة المشرفين للمدرسين تختلف باختلاف تكوينهم و مؤهلاتهم العلمية وخبرتهم وعلاقاتهم الإنسانية، لأن علاقة المشرف تؤثر مباشرة على نفسية المعلم، فقد يشعر بالخوف والارتباك بمجرد ذكر اسم المشرف إذا كان هذا الأخير متسلطا، ويستعمل نفوذه في غير محله، مما يؤثر على مردود المعلم، وينعكس بالتالي على التحصيل الدراسي للتلميذ. "إن استعمال سلطة القسر في بيئتنا التربوية، في غير مناسباتها، دون اعتدال و وجه حق على أساس شخصي غالبا يؤدي بمعلمينا وعاملينا للتذمر، المعاناة النفسية، والشعور بالغبن وعدم الإنتاجية، أو التسرب من التدريس في الحالات المتطرفة للسلوك القسري." (محمد زياد حمدان، 1984، ص113). ولهذا فأفضل سلطة، هي سلطة الخبرة والكفاءة، التي تنمي قدرات المعلم، وتشعره بالأمن والاطمئنان وبالتالي الإنتاجية التي تتأثر بالعوامل النفسية المذكورة، ولهذا فالمعلم المحظوظ هو الذي يجد المشرف الإنساني الكفء، الذي يلجأ إليه عند الحاجة، وهذا الأخير لا يستعمل سلطته الإدارية إلا في الحالات القصوى وهذه من "خصائص القائد الناجح، لأن القيادة حسب تيد (Ordway Ted) هي المقدره على التأثير في الناس ليعاونوا على تحقيق هدف مرغوب فيه." (كلود جورج الابن، بدون تاريخ، ص221).

إن المشرف الذي يستمع إلى معلميه، ويساعدهم في حل مشاكلهم التربوية، يحظى بالاحترام والتقدير من طرفهم، لهذا نجد أن بعض المعلمين لا يبوحون بنقائصهم خوفا من التشهير والإهانة من المشرف، وفي الأخير إن المشرف الكفء هو الذي يحكم بنفسه على أداء المعلم، ولا يتأثر بالأفكار المسبقة وإن كان يأخذها بعين الاعتبار، فقد تكون العلاقة متوترة بين المعلم ومديره فيحاول هذا الأخير توجيه المشرف الوجهة التي يرضاها إشباعا لحاجاته الانتقامية، كما يجب على المشرف مراجعة مواقفه باستمرار حتى يكون قائدا ناجحا للمعلمين الذين يشرف عليهم. "ليس من الضروري أن يكون كل إداري قائدا حتى ولو كان في مركز القيادة." (وهيب سمعان، محمد منير مرسى، 1975، ص143).

-علاقة المعلم بأولياء التلاميذ وبالمجتمع المحلي:

إن اختلاف التلاميذ في انتماءاتهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، يفرض على المعلم بناء العلاقات على هذا الأساس مراعاة لهذه الخصوصيات لأنه ممثل المدرسة، ولهذا وجب عليه التعامل مع تلاميذه بكل إخلاص وكفاءة، وحتى ينقلوا عنه صورة ايجابية لأولياءهم، أما إذا كان من المدرسين الذين يمارسون المحسوبية والجهوية والمفاضلة بين التلاميذ على معايير مختلفة، فإن علاقته تزداد توترا بالأولياء، لهذا فدور المعلم هو مساعدة الأسرة في أداء رسالتها التربوية، يقول ديوي

(Dewey): "يجب على البيئة المدرسية أن تمنع في حدود الإمكان العناصر السيئة التي أتى بها التلاميذ من وسطهم التي تؤثر على عاداتهم الذهنية... يجب على المدرسة إنشاء وسط حيوي نقي." (John Dewey. 1983. p 40)
على المدرسة، ولهذا يجب عليها أن تدعم المعلمين وتوفر الشروط الاجتماعية الضرورية لتحسين أدائهم ومردودهم.

ك-الصعوبات التي يواجهها المعلم في الفصل و المدرسة:

يواجه المعلمون بعض الصعوبات التي قد تكون عامة، أو تختلف باختلاف المدارس ومنها:

- اكتظاظ الأقسام:

إن عدد التلاميذ المقبول يسهل العمل التربوي في القسم، حيث يتمكن المعلم من الاعتناء بكل تلميذ على حدة، مراعيًا حاجات وخصائص كل منهم، إلا أن هذا الأمر يصعب عندما يكون عدد التلاميذ كبيرًا حيث لا يؤثر على مردود التلاميذ فحسب، بل حتى على سلوك المعلم عامة وصحته النفسية خاصة، حيث يرهقه العمل ويجهد، ففي الوقت الذي يمكن فيه للمعلم أن يعلم صفا من عشرين أو خمسة وعشرين تلميذاً دون أن يعاني من الإجهاد المفرط فإنه قد يعاني من بعض التوتر عندما يزيد عدد التلاميذ وبالتالي تزداد المهام والمسؤوليات الملقاة على المعلم. ويضيف فيرميل منبها من خطورة الاكتظاظ على الصحة النفسية للمعلمين قائلا: "إن اكتظاظ الأقسام التربوية بالتلاميذ يقتل البيداغوجية ويخلق العدوانية نتيجة لصعوبة مراقبة سلوكيات وتصرفات عدد كبير من التلاميذ في آن واحد، كما أنه عامل على كثرة الفوضى، وهذا الجو يسبب إرهاقا للمعلم والمتعلم على السواء، كما أنه يؤثر سلبا على تحصيل التلميذ، ويؤدي هذا إلى الشعور بالملل والفشل والإحباط." (Guy Vermeil p 120-121). وتجدر الإشارة إلى أن الاكتظاظ يكون بسبب نقص المدارس في التجمعات السكنية الكبرى، أو لنقص الإطار التعليمي.

- كثافة البرنامج الدراسي:

إن كثافة البرنامج الدراسي تؤثر سلبا على المعلم، وتزيد من حالة توتره وارتبائه، لأنه يجد نفسه مرتبطا بالعامل الزمني فيكلف تلاميذه بالأعمال خارج وقت الدراسة، كل ذلك لإنهاء البرنامج في الوقت المحدد، فيجد المعلم نفسه أمام مشكلات تربوية أخرى هي تعب التلاميذ وعدم الاستجابة المطلوبة، ونفورهم من الدراسة أيضا. "من أخطر المشكلات المتعلقة بالنشاط البيداغوجي، عدم اهتمام التلميذ بالنشاط والبرامج الدراسية وإهمال الملخصات وحتى في الكثير من الأحيان استدراك الدروس التي لم يحضروها، وهذا ما يؤثر على المردود العام للتلميذ." (محمد زياد حمدان، 2000، ص214). وإذا

كانت كثافة البرنامج مؤثرة، فإن المحتوى لا يقل أهمية، فقد يجد التلاميذ الصعوبة في الاستيعاب بسبب طبيعة المادة ذاتها التي تفوق مستوى التلاميذ وليس في طريقة أو أسلوب التدريس. ويرى البعض "أن التركيز على الأسلوب في عملية التدريس، هو في حد ذاته تركيز يجانب الصواب، ذلك أن طبيعة المادة التي تعلمها ومحتوى هذه المادة هو العامل الأهم في عملية التدريس وتفوق الأسلوب في أهميتها." (محمد عبد الرحيم عدس، 1999، ص 88). ويجد المعلم نفسه أمام مشكل إنهاء البرنامج ولو على حساب التلاميذ دون فناعة ذاتية منه مما يولد حالة من الضجر والملل، وحتى المشاكل الانضباطية داخل الصف خاصة في حال محدودية مستوى القسم. "كما أنه قد تتجلى العوامل التربوية في تباين الأفواج التربوية، مما يجعل المربي يؤدي مهمته بطريقة عرجاء، فمسايرة المجتهدين - وهم القلة - يجعل من ذوي المستوى الضعيف لا ينضبون بسبب عدم الاشتغال بالموضوع، واهتمامه بمن هو دون المستوى المتوسط يجعل من المتفوقين محل إضاعة للوقت، وبالتالي تراهم ينجحون إلى الخروج عن نظام القسم." (صالح محمد علي أوجادو، بدون تاريخ، ص 318).

- قلة الوسائل التعليمية:

صارت الوسائل التعليمية اليوم، ضرورة من ضرورات التعليم الحديث، وهي جزء لا يتجزأ من المنهج الدراسي. "فالوسائل التعليمية ليست كما يتوهم البعض شيئاً إضافياً يساعد على الشرح والتوضيح، بل هي جزء لا يتجزأ من عملية التعليم." (بشير عبد الرحيم الكلوب، 1985، ص 13). كما أن أهميتها تكمن أيضاً حسب حسن شحاتة في كونها "تعمل على تعزيز الخبرة الإنسانية وتوجيهها نحو الهدف المنشود وحل المشكلات، كما تعمل على تحويل المعلم من ملقن للمعرفة إلى مشرف وموجه للتلميذ." (حسن شحاتة، 1988، ص 185). وأفضل الوسائل التعليمية هي التي تنبع من وسط الطفل ومحيطه، حتى يتيسر له الفهم ويدعم مكتسباته العلمية، ومن رواد الوسائل التعليمية في عصرنا ادغارديل (Edgardale) وقد لخص الأستاذان مطاوع وواصف أهمية الوسائل التعليمية وفوائدها فيما يلي

"تثير اهتمام التلاميذ ونشاطهم وتوفر خبرات واقعية وتجعلها باقية الأثر، كما تساعد على تسلسل الأفكار ونمو المعاني والثروة اللفظية وتعالج الكثير من العيوب والمشكلات والانحرافات." (إبراهيم عصمت، مطاوع وواصف عزيز، 1982، ص 54/57). ومن أمثلة الوسائل التعليمية السبورة والصور والملصقات والأفلام والأشرطة والمجسمات والإذاعة المدرسية والكمبيوتر، والأقراص المضغوطة وحتى الإنترنت، دون أن ننسى الكتاب المدرسي، إذ أنه رغم التطور المذهل الذي عرفه ميدان الوسائل التعليمية، إلا أنه مازال يحتل مكاناً مرموقاً في العملية التعليمية، ولا

يمكن الاستغناء عنه " لأنه يساعد التلميذ على معرفة أمور أساسية وعلى فهمها والقدرة على تطبيقها وعلى تقييم عمله، وتعميق معارفه المكتسبة." (برنارد سيبرتق 1998، ص 19). وإذا أردنا معرفة أهمية الوسائل التعليمية ودورها في عملية التعليم، فإنه يجب التساؤل: ماذا يحدث عندما تغيب الوسائل التعليمية الضرورية ومنها الكتاب المدرسي؟

بدون شك يتأثر عمل المعلم بذلك ولا يحقق الأهداف المنتظرة، وقد يزداد الأمر سوء عندما يطالب المشرف المتسلط المعلمين بتوفير بعض الوسائل التي يصعب اقتناؤها بسبب عدم وجودها أو لتكلفتها الباهظة، أو لعدم تسليمها من طرف السلطات التربوية في الوقت المناسب كالخرائط وصور المحادثة والكتاب المدرسي، فلا يمكن للمعلم أن يرسم يوميا صورا للتعبير أو المحادثة لأن هذا الأمر يرهقه ويزيد من ضغطه النفسي وتوتره. إن هذه الوضعيات الاستثنائية كغياب الكتاب المدرسي والوسائل المذكورة آنفا، ليست من مسؤولية المعلم مع أنه هو المتضرر الأول مع تلاميذه، فكتابة النصوص على السبورة أو الرسم، أو إملاء الملخصات، كل هذا يبعث الملل في نفوس التلاميذ "النفور من التعليم ظاهرة في الكثير من المؤسسات التربوية منتشرة، والحضور للمدرسة يكون بضغط من الأسرة، ولهذا يكره المتعلم ما يقدم له من دروس." (أحمد محمد ياسين الشناوي، 2001، ص 32).

- ظروف العمل داخل المدرسة:

إن ظروف العمل داخل المدرسة تؤثر بشكل مباشر على أداء المعلم، خاصة وعلى تكيفه، عامة وهذه الظروف هي:

حجرة الدراسة:

إن الشروط المتوفرة فيها كالتاويلات والمقاعد، ومكان السبورة، والتهوية، والتدفئة، والإضاءة وحتى نظافة القسم وموضعه، تؤثر على عمل المعلم، فقد تكون الإضاءة ضعيفة، أو الطاويلات قديمة تؤثر على وضعية جلوس التلاميذ، أو لا تمكنهم من الكتابة السليمة عليها، أو نقص التدفئة، وحتى مكان المدرسة كوجودها أمام سوق، محطة مسافرين، أو وسط يسوده الضجيج، كل هذا يؤثر على أداء العمل التربوي.

ساحة المدرسة:

تعتبر المرفق الذي يجب أن يتساير مع طبيعة تلاميذ هذه المرحلة، سواء من حيث أرضيتها التي لا يجب أن تشكل خطرا عليهم، أو التزيين من طرف التلاميذ لجدرانها برسومات جذابة تنمي فيهم الحس الفني والجمالي، وحتى المساحات الخضراء التي تكون نتائج لأعمال التلاميذ والجانب المخصص للرياضة منها. إن التلاميذ إذا وجدوا هذه الظروف تلبية حاجاتهم، فإنها تكون مكانا ملائما لتجديد نشاطهم أما في حال وجود ساحة ضيقة فإنها لا تسمح للتلاميذ بالتعبير عن ذواتهم

باللعب، وبالتالي يكتبون تلك الطاقة لتفرغ داخل القسم، سواء باللائضباط أو الحركة المفرطة، أو الملل، مما ينعكس على أداء المعلم ذاته وعمله، لأن تلميذ هذه المرحلة لا بد له من نشاطات مختلفة تتماشى مع خصائصه، وتجدد له طاقاته باستمرار.

المكتبة المدرسية:

"هو المرفق الذي يلحق بالمدرسة سواء الابتدائية أو الإعدادية أو الثانوية و يشرف على إدارتها وتقديم خدماتها أمين مكتبة، وتهدف إلى خدمة مجتمع المدرسة المكوّن من الطلبة والمدرسين." (أحمد عبد الله العلي، 2000، ص15).

لقد أصبحت المكتبة مرفقا ضروريا، تسهم في نجاح العملية التعليمية، وتعتبر مدعمة لنشاطات التلاميذ التربوية حيث يطالع فيها التلميذ المواضيع التي يرغب فيها، ويحضر بحوثه منها ويروح عن نفسه من خلال التنقل بين طيات كتبها، كما يكتسب منها عادات دراسية سليمة، يدعم خبراته ومعارفه، ولهذا لا بد أن تتوفر في كل مدرسة قاعة مطالعة يحقق فيها التلاميذ حاجاتهم التربوية. " ينبغي أن يكون وجود المكتبة جزءا من وجود المدرسة ذاتها، ذلك أنها تمد جميع نشاطات المدرسة بالتغذية الفكرية المستمرة من خلال مواردها التربوية المختلفة، ويعني ذلك رفض المفهوم السائد للمكتبة المدرسية باعتباره مكانا ثانويا." (سلطان بن عبد الله بن سلطان، 2000، ص32). والمدرسة التي لا توفر هذا المرفق المهم تحرم المعلمين من مورد فكري مهم، بحيث لا يطلعون إلى ما يكتب في مجال العلم والمعرفة، وبالتالي يجددون معلوماتهم العلمية. وللإشارة فإن المكتبة المدرسية قد تكون موجودة لكن سوء استغلالها وإدارتها، أو عدم الوعي بأهميتها يحولها إلى هيكل بلا روح.

قاعة المعلمين:

إن هذا المرفق يساعد المعلمين في تحضير دروسهم، وتبادل الخبرات فيما بينهم والترويح والاستراحة من عناء عملهم في ساعات الفراغ، كما هي مكان للاجتماع يوفر على مدير المدرسة البحث عن معلميه عند الحاجة في أماكن متفرقة، وقد يظن بعض المديرين أحيانا، أن هذه القاعة غير ضرورية وبإمكان المدرس استغلال حجرة فارغة، أو مكان في الإدارة، وهذا بجانب الصواب، لأن المدرس عند احتكاكه بزملائه يستفيد من خبراتهم ويشعره بالانتماء للجماعة، ويزيد من تماسك هذه الأخيرة، وقد تعتمد بعض الإدارات المدرسية المستبدة إلى حرمان المعلمين من هذا المرفق من أجل التحكم فيهم وخوفا من ردود أفعالهم حول الأوضاع غير الموضوعية.

المطعم المدرسي:

المعلمون يعملون أغلب أيام الأسبوع صباحا ومساء، وبالتالي وجود هذا المرفق اليوم ضرورة سواء للتلاميذ أو لهم، لأنه يسمح للجميع بأخذ وجبة غذائية كاملة يجددون من خلالها نشاطهم وحيويتهم، وتوفر عليهم عناء التنقل وبالتالي التقليل من الجهد البدني المرهق، ولا بدّ من توفير هذا المرفق بتضافر جهود السلطات المحلية وكذا جمعيات أولياء التلاميذ خدمة للعملية التربوية. جاء في أمرية 35/76 المتعلقة بتنظيم التربية و التكوين في المادة 68 ما يلي :

"تضمن الخدمات الاجتماعية المدرسية للتلاميذ الخدمات اللازمة في ميدان الوسائل التعليمية واللوازم المدرسية والنقل والتغذية والكساء والإسكان والترويح والإسعاف الطبي." (مجلة همزة وصل، عام 75-76، ص 36). إن غياب المرفق يؤثر على التلاميذ والمعلمين سويا فيشعرون بالتعب والإرهاق وحتى الهيجان والانفعال السريعين وعدم القدرة على التركيز والمتابعة الطويلة.

خلاصة:

يعتبر التدريس عملية تربوية هادفة، تأخذ في الاعتبار كافة العوامل المكونة للتعليم ويتعاون خلالها كل من المعلم والتلميذ لتحقيق ما يعرف بالأهداف التربوية، وهو موقف مخطط يستهدف تحقيق مخرجات علمية مرغوبة على المدى القريب، كما يستهدف إحداث مظاهر متنوعة للتربية على المدى البعيد. فالتدريس من هذا المنظور نشاط يقوم به المعلم وهذا النشاط مخطط من قبل، يحدث ضمن زمان ومكان معينين يقصد من ورائه تحقيق أهداف توجهه وتعده والتي تكون محل تقييم التلاميذ قبل تقييم تحقيقها فيها، فإذا كانت أهداف التدريس لا تثير اهتمامات التلاميذ فلن يكتب لها نجاح كاف لبناء معارف ومهارات تقوم عليها أهداف مستقبلية لعملية التدريس ولا يهم إن كانت بعيدة أو قريبة، كما أن المعلم هو أحد المكونات الرئيسية في العملية التعليمية، وهو المصدر الفاعل في جعلها عنصرا وكائنا حيا متطورا وفاعلا وحجر الزاوية في تطويرها، الأمر الذي يتطلب رفع كفايته المهنية بإعداده وتأهيله قبل الخدمة وأثناءها، وللمعلم تأثير على تلاميذه في الموقف التربوي، فهو بالنسبة لهم القدوة في طلب المعرفة والتزود بها، ويظهر هذا في اتجاهاته وقيمه وسلوكه، وقد ازدادت الحاجة لإعداد المعلم وتدريبه نظرا لأهمية دوره في تفعيل العملية التربوية وبناء جيل المستقبل، وكذا الإقبال المتزايد في الالتحاق بالمدارس بأعداد متنامية في وقت أصبح الاهتمام فيه بنوعية التعليم وليس بكميته، لقد أصبحت الحاجة ملحة لوجود مصدر بشري من النوع الجيد لمزاولة التعليم وتقوية فعاليته وتزويد من يزاوله بالإعداد

والتدريب الملائمين، وبكل ما يجد من جديد في هذا الميدان بالتنمية المستمرة له، وبخاصة في الأسس والأساليب التي يقوم عليها الإعداد والتأهيل.

الفصل الرابع: مراحل تطور التعليم الابتدائي في الجزائر

تمهيد

- 1- لمحة تاريخية عن أحوال التعليم الابتدائي
- 2- مراحل الإصلاح التربوي في الجزائر
- 3- مهنة التدريس في ضوء المقاربات الجديدة
- 4- تحديات مهنة التدريس في ظل الإصلاحات الجديدة

خلاصة

تمهيد:

إن التربية على غرار ما يمارس من أعمال داخل المجتمع لا يأتي تحليلها في وقت ما دون الرجوع إلى التاريخ، ولذا فإنه من الضروري إعطاء لمحة عن أحوال التعليم في الجزائر قبل وأثناء الفترة الاستعمارية ثم بعد الاستقلال لإعطاء تقييم صحيح ورؤية واضحة للتطورات التي عرفتها، محاولين التركيز بصفة خاصة على المدرسة الابتدائية. وعليه فلقد تبنت وزارة التربية والتعليم بالجزائر في إطار ذلك جملة من الإصلاحات شملت المنظومة التربوية بما فيها المناهج التربوية وطرق التدريس القديمة والحديثة وذلك بتطبيق المناهج الجديدة المبنية على أساس الكفاءات، ابتداء من التعليم الأساسي سابقا والتعليم الابتدائي حاليا إلى التعليم الثانوي . والظاهر من ذلك أن اللجان التربوية المتخصصة في هذا الإصلاح قد قطعت شوطا كبيرا في إنتاج و إعداد هذه المناهج الجديدة المبنية على فن الكفايات اوالمقاربة بالتدريس بالكفاءات

1- نبذة تاريخية عن أحوال التعليم الابتدائي

1- التعليم قبل الاحتلال

"لقد وجدت فرنسا في الجزائر، التعليم أحسن حالا مما هو عندها، على الرغم من أن العثمانيين قد أهملوا نوعا ما قطاع التربية وتركوه حرا يساير الظروف الاقتصادية والاجتماعية للبلاد، فهو شبيه بالتعليم في باقي البلاد العربية، تعليم تقليدي له مؤسساته ونظامه الخاص به". (عمار هلال، 1995، ص101). "أما عن انتشاره خلال العهد العثماني فكان طيبا حتى أن التعليم غطى المدينة والقرية والجبل والصحراء وكان خاصا لأنه يقوم على جهود الأفراد والمؤسسات الخيرية ويدخل رجال الدولة في التمويل أيضا لكن كأفراد إذ كان ينظر له - التعليم - على أنه أساس الدين، وفريضة من فرائضه، لذا فقد وجد أن صفة القرآن كان عمدة التعليم الابتدائي ومعرفة بعض العلوم الخاص بالقرآن كان عمدة التعليم الثانوي والعالي أما عن تعلم القرآن والكتابة فهو جزء حفظ القرآن، حتى الحساب كان الهدف منه دينيا بالدرجة الأولى فبه تعرف الفرائض وتقسيم المواريث والتقويمات... الخ". (أبو القاسم سعد الله، 1998، ص313).

إن ربط التعليم بالدين ساعد كثيرا في انتشاره وانتشار مؤسساته التعليمية سواء كانت مدارس أو مساجد وظهور من يهتم بنشره والحفاظ على مؤسساته إذ كانت عائلات معروفة تقوم بهذه الأعمال إن هذه الصورة لم يقدمها جزائريون بل أعطاها الفرنسيون أنفسهم من خلال آراءهم وتقاريرهم التي كتبت حول التعليم العربي الإسلامي، كذلك فقد وصفوه بأنه كان جيدا والدليل على ذلك كثرة المدارس وحرية

التعليم وكثرة المتعلمين، ووفرة الوسائل المتوفرة للمتعلم كالمداخيل الوافية. فالأوقاف أو الأحياس كانت هي المصدر الأساسي لتمويل التعليم والمعلمين والمكتبات والمساجد وحتى الحركة العلمية ككل، فبها توفر أجور عالية للمعلمين والمداخيل الجيدة التي تصرف في سبيل العلم ورجاله. " وكما في المدن كان في الأرياف، التعليم جزء أساسي من حياة الناس، فالمعلم والمتعلم يحظيان بتقدير واحترام الجميع، وهذا كله لارتباط حب العلم بالعبادة، كما اندهش كاتبو التقارير من وفرة المدارس التي كانت بأعداد كبيرة ومنتشرة بشكل أكبر، إضافة إلى أن التعليم كان حراً وخصوصاً ويكاد يكون مجانياً وإجبارياً حتى قبل أن تشرعه فرنسا لأبنائها بعد 1873، فالكل رغم اختلاف هذا الكل في طبقاته الاجتماعية والاقتصادية سواء في البذل من أجل تعليم أبنائهم في ديمقراطية متناهية، إذ يتلقى أبناء الأغنياء والفقراء على صعيد واحد نفس البرنامج على يد نفس المعلم بنفس اللغة والروح. وتكمن حرية التعليم في أن الدولة لا تقدم للتعليم الابتدائي أو الثانوي أو العالي أي مساعدة، بل كان يكفي الكل مع أن التعليم الثانوي والعالي كانا مجانيين، أما التعليم الابتدائي فكان بأجر إختياري وهو زهيد، وفي أغلب الأحيان يدفع الأجر عينياً هذا من جانب، من جانب آخر تبرز حرية التعليم في أن المعلمين كانوا أحراراً ولا يخضعون لأية رقابة، وشهرتهم هي التي تدل عليهم وهذه الشهرة تكون في علم أو أخلاق أو سلوك جيد، كما أنهم يحصلون على شهادة إجازة من أستاذ معروف. (أبو القاسم سعد الله، 1998، ص 119). وذكرت كثير من المراجع كذلك أن التعليم الذي كانت ترعاه الأوقاف كان على ثلاث مستويات ابتدائي، ثانوي، عالي، وكان في كل قرية صغيرة - دوار - خيمة تدعى الشريعة خاصة بتعليم الصغار، أما في المدن والقرى الكبيرة فكانت هناك مدراس تدعى المسيد أو مكتب وإلى جانب كل جامع كانت هناك مدرسة للتعليم تقريباً. وتذكر المصادر أنه كان في كل قرية مدرستان، أما عدد المدارس في المدن فيختلف عددها فمثلاً في قسنطينة كان فيها ستة وثمانون مدرسة ابتدائية وذلك في عهد الباي الحاج أحمد وفي تلمسان وفي نفس الفترة وجدت خمسون مدرسة ابتدائية، ومدة التعليم الابتدائي آنذاك أربع سنوات يتعلم فيها التلميذ الكتابة والقراءة وحفظ القرآن وأركان الإسلام شعائر الدين، وكان له المجال ليواصل تعليمه الثانوي في الجامع أو في مدرسة ملحقة بالوقف، فالتعليم الثانوي مجاني ولم يكن هناك فصل واضح بين التعليم الثانوي والعالي وأهم دروس المرحلة الثانوية والعالية : النحو - التفسير - الحديث - الفقه والحساب والفلك والتاريخ والطب وهذا في التعليم العالي. (أبو القاسم سعد الله، 1998، ص 162-165). وعليه سنجد أن مبدأ مجانية التعليم كان موجود في قطاع التربية داخل الجزائر قبل التواجد الفرنسي. وقد اعترف الاستعمار عند دخوله الجزائر أنه وجد إشعاعاً ثقافياً متمثلاً أساساً في إقبال الجزائريين على دور التربية والتعليم وانخفاض نسبة الأمية بينهم. يقول موريس

بولارد-Maurice Poulard: "كانت الجزائر فيما مضى تضم معاهد علمية عظيمة الشأن في الفلسفة، والعلوم والطب وقواعد اللغة والقانون الإسلامي، كل هذه العلوم كان يقوم بتدريسها أساتذة كبار من الجزائريين". (أحمد بن نعمان، 1981، ص145). ويؤكد نائب فرنسي أمام البرلمان هذا الأمر "إن مما لا شك فيه أن التعليم في الجزائر كان سنة 1830م أكثر انتشارا وأحسن حالا مما هو عليه الآن". (أحمد بن نعمان، 1981، ص145).

ب- التعليم في فترة الاستعمار

" ما إن خضعت البلاد للاحتلال، حتى استهدفت ثقافتها وتعرضت لهجوم شديد، إذ قامت فرنسا بإغلاق المساجد والمدارس بعد أن جرّدت المواطن الجزائري من أرضه وممتلكاته، وقضى الاستعمار على معظم المراكز الثقافية العربية التي تتمثل في المدارس، والجوامع، والزوايا التي كانت قائمة في البلاد قبل الاحتلال، فالبعض منها حوّل إلى معاهد للثقافة الفرنسية، وبعضها سلّمه إلى الهيئات التبشيرية المسيحية التي اتخذته مراكز لنشاطها في هدم عقيدة الجزائريين، والبعض الآخر قام بهدمه بدعوى إعادة تخطيط المدن الجزائرية." (تركي رابح، 1975، ص93). وبقي الحال هكذا إلى أنشأت المدارس العربية الفرنسية- وهذه المدارس أسست بموجب مرسوم مؤرخ في 14-07-1850- ووجدت 40 مدرسة ابتدائية بنيت في الفترة (1850-1873) بمعدل مدرستين كل سنة، على مدى 24 سنة، وهذا يدل على اكرات المسؤولين الفرنسيين بمصلحة المواطنين وتم إغلاق معظمها إثر حوادث عام 1871 لأسباب سياسية وانتقاما من الشعب الجزائري، لتلغى نهائيا بحلول سنة 1883 وهي السنة التي أحدثت فيها القوانين الفرنسية المتعلقة بإجبارية التعليم العمومي المجاني. (الطاهر زرهوني، 1993، ص292). وقد قامت الجمهورية الثالثة في سنة 1870 بإغلاق 36 مدرسة ابتدائية وتكميلية، بحيث لم يسلم من هذا الإجراء سوى 16 مدرسة عام 1882، وقد تضمن التشريع المدرسي الجديد الذي أخرجه وزير التربية العمومية والفنون الجميلة" جون فيري" إنشاء مدارس لتعليم الجزائريين وجعله إجباريا، إلا أن رفض البلديات له خاصة وأن حجتهم أنه باهض التكاليف وخطير في أهدافه، حال دون ذلك هذا إلى جانب أنه إذا انتشر التعليم بين الجزائريين فالجزائر ستكون للعرب لذا لم يزاوّل هذا التعليم من أطفال الجزائر إلا 1.9% منهم في الدراسة لتزيد النسبة مع حلول عام 1914 فتصل 5% بعدد قدره 47.253 من بين 850.000 في سن التعليم، وفي عام 1929 وصلت النسبة 6% أي 60.644 من بين 900.000 تلميذ. (عبد الحميد زوزو، 1997، صص 73-74).

لقد اقترن إحكام السيطرة عند فرنسا بضرب مقومات الشخصية الجزائرية التي تتمثل غالبا في الدين، اللغة، التاريخ العربي، خصوصية الموقع الجغرافي للبلد، كما أنه قد طغى الطابع الاستعماري على

سياسة فرنسا التعليمية فامتزج المسعى الاستعماري بنظيره التعليمي خاصة وأن فنيي فرنسا ومختصيها أكدوا أن المدرسة الفرنسية لن تقوم ما لم تتقضي المدرسة الجزائرية وأهدافها، ولأن لكل سياسة وسائل لتنفيذها فلقد وجدنا حسب المراجع أن هناك جملة من الوسائل التي اتبعتها فرنسا لتنفيذ سياستها التعليمية في الجزائر هي:

- محاربة الثقافة العربية الإسلامية فطبقاً للمرسوم 1983/02/13 فأصبح التعليم الابتدائي في الجزائر فرنسياً خالصاً لغةً ومنهجاً وتوجيهاً، أما في التعليم الثانوي والعالي فقد كانت اللغة العربية لغة اختيارية، لذا فالتعليم كان استعمارياً بحتاً.

- حصر التعليم بالنسبة للجزائريين في أضيق الحدود، فالتعليم يفتح العيون خاصة إذا كانت عيون الشعوب مستعمرة.

- التقليل من إقامة المدارس الخاصة بالجزائريين في مختلف مراحل التعليم فمثلاً في عام 1908 كان هناك 699 مدرسة فقط.

- خفض ميزانية تعليم الجزائريين إلى أقل حد ممكن بحيث فبلغت أكبر تحديد (4 أو 5%)

- الاهتمام بالتعليم النظري على حساب التعليم الفني المهني خاصة في الزراعة لأن الجزائر حسب طبيعته الجغرافية بلد زراعي.

- فصل تعليم الجزائريين عن تعليم الأوروبيين والعمل على إضعافه بكل السبل.

- تصعيب الامتحانات أمام الجزائريين ووضع شروط قاسية لهم.

"أن من بين الأسباب التي أدت بالأهالي الجزائريين التزام الحذر من التعليم الفرنسي رغم ندرته واقتصاره على فئة وطبقة من أبناء المجتمع خاصة أبناء الموالين لفرنسا بل أن عزوفهم عن الالتحاق بالتعليم في المدارس الفرنسية كان منذ البداية - 1830 - هو أن الجزائريين وجدوا أنفسهم مرغمين على إتباع هذا النهج، لما أقدمت فرنسا على اختطاف شبان صغار من أبناء زعماء المقاومة المعروفين وإرسالهم إلى فرنسا للانخراط في المدارس الثانوية العسكرية هناك، والسبب الأقوى من هذا بكثير حدث بين عام 1867 و1868 عندما أقدمت وتجرأت فرنسا على تعميم وتنصير الآلاف من أطفال الجزائريين اليتامى بالغضب والقوة وكان وراء هذه الحادثة الكاردينال لافيغري **Lavigerie** الذي جمع هؤلاء الأطفال بعد وقوع المجاعة الكبرى التي سببتها القوانين الجائرة المتعلقة بملكية الأراضي وأنانية المعمرين وسياسة الأرض المحروقة وغيرها من الأساليب المتبعة، وهي الأسباب التي أدت إلى إهلاك ما يزيد عن 500.000 من الأهالي الجزائريين." (مصطفى الأشرف، 1983، ص415). فإذا أخذنا إحصائيات عام 1889 نجد عدد المسجلين ذكورا وإناثا في المدارس الابتدائية هو 10631 فقط

من مجموع عدد الأطفال الذين هم في سن التمدرس والبالغ عددهم 535389 تلميذ، وبمقارنة بسيطة نجد أن طفلين في المدرسة والباقي في الشارع أو أنهم يعانون من الاستغلال في العمل إما في الحقول أو في أماكن تتعدم فيها ظروف العمل الجيدة، فأبى اهتمام هذا بالتعليم الذي تدعيه فرنسا وسلطاتها. أما عن نسبة التلاميذ الفرنسيين الذين كانوا يترددون إلى المدرسة مقارنة مع الجزائريين في أواخر القرن 19م، فلا مجال للمقارنة لأن فرص التحاق الجزائريين بمقاعد الدراسة كانت فرصة لا تتحقق إلا في الأحلام بالنسبة للغالبية العظمى لهؤلاء التلاميذ مما يجعلهم عرضة لاستغلال المستعمرين وقيامهم في أماكن العمل أو خارجها بنشاطات تضمن فقط لقمة العيش وهذا ما سيؤدي حتما إلى نتائج تمس كل شرائح المجتمع، ويبقى أثرها إلى عقود من الزمن فيما بعد. والجدول الآتي يوضح نسبة وتعداد الأطفال الجزائريين مقارنة مع الأطفال الفرنسيين.

الجنسية	عدد الأطفال في السنة الدراسية	عدد المسجلين	النسبة
جزائرية	633190	24565	3.84%
فرنسية	93531	78351	84%

- أهداف السياسة التعليمية الفرنسية:

ركز الاستعمار في سياسته الثقافية خاصة وسياسته عامة كما أسلفنا، على تحطيم البنية الثقافية للمجتمع الجزائري وتمثلت أهدافه عامة في العناصر الآتية:

- **الإدماج:** وهو جعل الجزائر جزءا لا يتجزأ من فرنسا، وبعبارة أخرى ضم الجزائر إلى فرنسا، ولهذا الغرض اتخذ الاستعمار المدرسة كوسيلة لتحقيق هذا الغرض، حتى يتسنى له تحويل الجزائريين إلى فرنسيين، أو على الأقل تنمية الشعور بالتبعية والخنوع للثقافة الفرنسية لديهم، ولا يتم هذا إلا بالقضاء على اللغة العربية والدين الإسلامي اللذين يعتبران المقومين الأساسيين للشعب الجزائري، وعلى الرغم من جهود الإدماج لخدمة المصالح الفرنسية، فقد وجد مقاومة عنيفة من المعمرين الذين كانوا يرفضون أية مساواة بينهم وبين السكان الأصليين فكانوا دائما الحائل الذي وقف في وجه تحسين حياة الجزائريين. إن سياسة الاستعمار في الجزائر، كانت دوما مناسباتية لتخفيف الضغط في حالة قيام المقاومات التي أرهقت الاستعمار والتي كانت تنشب بين الفينة والأخرى، وحتى في مطلع القرن العشرين، رغم المطالب واللوائح التي كانت تصدرها الأحزاب السياسية والجمعيات، إلا أنه كان يعمل على نشر هذه الإعلانات لامتصاص الغضب الشعبي الذي كان متأصلا في المجتمع.

إن هذه السياسات في الحقيقة كانت نظرية وذات أهداف عنصرية محضة، فكيف يتسنى للشعب الجزائري بأن يعبر عن ذاته وهو مقيد ومكبّل بمجموعة من القوانين الاستثنائية كقانون الأهالي الذي

أصدرته فرنسا في 1874 م وهو قانون جارٍ يحدّ من حريات الجزائريين سواء في التعليم أو التنقل حتى في المناسبات كالأعراس والأعياد، فالإدماج لم يكن يوماً لتسوية حقيقية بين الجزائريين والفرنسيين من الناحية الإدارية أو الثقافية أو الاجتماعية. "والواقع أن الإدماج في السياسة الفرنسية له ظاهر وله باطن وهما يختلفان أحدهما عن الآخر فظاهره هو تحقيق المساواة بين الجزائريين والفرنسيين في كل شيء، أما في الباطن هو دمج أرض الجزائر في فرنسا، لا التسوية بين الجزائريين والفرنسيين في الحقوق، فهو إذن إدماج بالنسبة للمستعمرين لكنه إخضاع بالنسبة للسكان الأصليين الجزائريين" (تركي رابح، 1975، ص 111).

التنصير: منذ الوهلة الأولى ظهرت على أسنة غلاة الاستعمار أنّ الجزائر كانت مقاطعة رومانية ولا بدّ من عودتها إلى جذورها، وذلك يعني تنصير الشعب الجزائري، ولقد عبّر السكرتير العام عن هذا الموقف صراحة عندما قال: "إن آخر أيام الإسلام قد دنت، وفي خلال عشرين عاما لن يكون للجزائر إله غير المسيح، أما العرب فلن يكونوا رعايا لفرنسا إلا إذا أصبحوا مسيحيين جميعا" (تركي رابح، 1975، ص 108). ويضيف وزير الحربية في هذا الصدد عن النوايا الدينية للاحتلال بقوله: "يمكن لنا في المستقبل أن نكون سعداء ونحن نمدن الأهالي ونجعلهم مسيحيين" (خديجة بقطاش، بدون تاريخ، ص ص 17-18)، ولهذا الغرض كثفت فرنسا من الإرساليات التبشيرية وقدمت لها كل التسهيلات لإقامة مدارسها ودورها الخيرية لاستغلال مآسي الشعب الذي كان يكابد العناء والجوع والفقر زيادة على التجهيل الممارس في حقه، كما حاول المبشرون استغلال الوضع لصالحهم بالتكفل باليتامى والضعفاء والمعوزين لاستدراجهم على ترك دينهم واعتناق النصرانية. وقد عبّر الشيخ البشير الإبراهيمي عن استنكاره الشديد حين كان الاستعمار يعرقل مدارس الجمعية ويسهل الإرساليات كما أسلفنا" وقد بلغ من تأييد الحكومة الفرنسية للتبشير أنها أوكلت للمبشرين في الكثير من مراكزهم توزيع المؤن المخصصة على المسلمين لتحبيبهم إلى الناس ولتيسّر لهم سبل الاختلاط بهم وتسرب الدعاية التبشيرية" (محمد البشير الإبراهيمي، بدون تاريخ، ص 57).

والغريب أنّ فرنسا دولة لائكية إلا أنها نقضت مبادئها في الجزائر بحيث كانت تعمل قاطبة لتمكين النصرانية، ولاسيما في منطقة القبائل حين ادّعت أن سكان القبائل لم يكونوا يوماً مسلمين واخفوا كل هذه المدة عقيدتهم، وهذه أكذوبة كذبها الواقع التاريخي والعقل والمنطق، يقول ساطع الحصري: "زعم رجال الحكم وصناديد الاستعمار أن البربر لم يكونوا مسلمين تماما، ولذلك لم يكن من العسير تفريقهم عن العرب ثم استمالتهم فرنسا، ولهذا السبب أكثرت فرنسا من إنشاء المدارس في المناطق المسكونة بالبربر، غير أنها منعت فيها التكلم بغير اللهجات البربرية أو اللغة الفرنسية، وحظرت على

الفقهاء الانتقال إلى المناطق المذكورة وتعليم القرآن فيها وذلك لقطع صلة البربر باللغة العربية ."(أحمد بن نعمان، 1981، ص155). والاستعمار الفرنسي متمرن ومتمرس في هذه القضايا كثيرا، بحيث سبق له أن قسم بلاد الشام على أساس طائفي، وكذا البلدان الإفريقية ومكّن للأقليات النصرانية هناك، وحاول القيام بهذا في الجزائر إلا أن الأمر استعصى عليه لعدة اعتبارات من أهمها عدم وجود طوائف دينية أخرى واجتماع أهل المغرب على منهج أهل السنة والجماعة والمتمثل في مذهب الإمام مالك بن أنس رضي الله عنه، ولهذا فان نجاحه كان نسبياً والنتائج التي حققها كانت محدودة رغم الجهود الكبيرة التي بذلها ولاسيما في المنطقة السابقة الذكر. "وإذا كانت سياسة التصير وسيلة للفرنسة وهدفا من أهداف الاستعمار الفرنسي في الجزائر فلم يكن تطبيقها بالشيء الهين في مجتمع خال من الطوائف الدينية متمسكا بالالتزام كالمجتمع الجزائري"(أحمد بن نعمان 1981، ص160). وقد كانت المدارس التبشيرية مزودة بأحدث الوسائل البيداغوجية وتحتوي على كل وسائل الترغيب التي من شأنها أن تثير فضول المتعلمين، ولاسيما أولئك الذين جذبتهم فرنسا رغم قلة عددهم بالمقارنة مع مجموع الشعب الذي كان يزرح تحت نير الفقر والجهل والامية . يقول البشير الإبراهيمي مندداً بموقف الاستعمار اتجاه الدين الإسلامي، وفي المقابل التسهيل للتصير "وقف الإسلام بالمرصاد من أول يوم ،وانتهكت حرمانه من أول يوم، فابتز أمواله الموقوفة بالقهر، وتصرف في معاهده بالتحويل والهدم، وتحكم في الباقي منها بالاحتكار والاستعباد، وتدخل في شعائره بالتضييق والتشديد، كل ذلك بروح مسيحية رومانية تتسم بالحدق وتفور بالانتقام" (محمد البشير الإبراهيمي، بدون تاريخ، ص 55).

الفرنسة: يقول فيخته "إن اللغة تؤثر في الشعب الذي يتحدث بها تأثيراً لا حدّ له، يمتد إلى تفكيره وإرادته وعواطفه وتصوراتهِ وإلى أعماق أعماقه، وأن جميع تصرفاته تصبح مشروطة بهذا التفكير ومتكيفة معه" (أحمد بن نعمان، 1981، ص88). إن هذا القول يبين لنا أهمية اللغة في حياة الشعوب، وإن استمرار كيانها الثقافي والحضاري مرهون إلى حد بعيد بمدى ارتباط أمة بلغتها، ولهذا لا نستغرب عندما نجد أن الاستعمار كانت لديه وزارة المستعمرات التي كانت تحوي مجموعة كبيرة من علماء الاجتماع والأنثروبولوجية والآثار وغيرها من العلوم الإنسانية، حتى يمكنها الغوص في أعماق المجتمع للتمكن من السيطرة عليه. ويعني الاستعمار بالفرنسة إحلال الفرنسية محل العربية في جميع مجالات الحياة وقطع المجتمع الجزائري من جذوره، لأنه يدرك مدى ارتباط اللغة العربية بالدين الإسلامي، ومع ذلك فالأمر لم يكن هينا مثل ما فعله مع بعض القبائل الإفريقية وأخرى في المحيط الهادي كالجوادلوب و لاجويان (Guadeloupe et Guyane)، ومازالت إلى يومنا هذا بعض البلدان الإفريقية المسماة بالدول الفرنكفونية متخذة اللغة الفرنسية كلغة رسمية أولى، ولتحقيق أهدافه، عرقل التعليم العربي ووضع

أمامه الصعوبات وحاول إثارة النزعة البربرية، كل هذا حتى يمكن للغة الفرنسية ويسهل عليه ضم الجزائر إليها." كان الهدف منه هو محاولة صبغ البلاد بصبغة فرنسية خالصة في كل صغيرة وكبيرة حتى تنقطع جميع الروابط التي تربط الجزائر ماضيا وحاضرا ومستقبلا بثقافتها ولغتها القومية وتاريخها الإسلامي، وانتمائها الحضاري إلى الأمة العربية حتى تنشأ الأجيال الصاعدة في ظل هذه السياسة المرسومة نشأة ممسوخة في كل شيء" (تركي رابح، 1975، ص105)، ويذهب بن نعمان في هذا الموضوع في نفس الاتجاه حيث يقول: "وكانت تهدف سياسة الفرنسية من وراء ذلك جعل البيئة الثقافية الجزائرية قطعة من البيئة الثقافية الفرنسية حتى يكون لفرنسة التعليم سند من فرنسة الإدارة والمحيط الاجتماعي" (أحمد بن نعمان، 1981، ص156). وقد رفعت فرنسا من شأن المتعلم باللغة الفرنسية ويسرت له سبل العيش، وجعلته أحيانا وسيطا بينها وبين الأهالي، وفي المقابل احتقرت المتعلمين باللغة العربية وحطت من قيمتهم حتى ينفرد الناس من تعلم اللغة العربية، فكان الفرد المتعلم باللغة العربية والأمي في درجة واحدة أمام الإدارة الفرنسية، وهذا كله لتزهد الأهالي في تعلم اللغة العربية والإزامهم بتعلم اللغة الفرنسية" (أحمد بن نعمان، 1981، ص166). والأغرب من هذا حتى يمكن للغة الفرنسية اعتبار اللغة العربية لغة أجنبية في الجزائر من خلال قانون شودان 1938، وقد قسمها إلى ثلاثة أقسام: العربية الكلاسيكية وهي لغة القرآن وهي لغة ميتة كسأن اللاتينية. واللغة الحديثة وهي لغة الشعر والأدب وهي غير مفهومة. واللغة الدارجة التي لا تخضع لقواعد معينة. وظلت اللغة العربية ممنوعة التدريس في المدارس الحكومية الفرنسية، واختيارية في حالات أخرى، كما ضيق الاستعمار التدريس على رجال الإصلاح ولاسيما جمعية العلماء المسلمين التي أرهقت الاستعمار نظرا لصبرها في توعية الأمة وبعث لغتها وثقافتها، واتخذت فرنسا هذا المسلك (محاربة العربية والدين الإسلامي) اقتداء ببعض الدول الأخرى كأمريكا التي محت ثقافة ولغة الهنود الحمر وكذا الانجليز في استراليا وزيلاندا الجديدة ولكن تناست فرنسا أن اللغة العربية مرتبطة ارتباطا شديدا بالدين الإسلامي، الشيء الذي صعب عليها وجعلها تتراجع في بعض الأحيان. "و لكن ما كان للغة العربية أن تزول من الجزائر مهما أضعفت وحوربت بشتى الأساليب ما دام الإسلام منتشرا وما دام المجتمع الجزائري متمسكا به كأقوى ما يملك من الوسائل للمحافظة على شخصيته المتميزة، ولذلك وضعت الإدارة الاستعمارية الإسلام في جهة واحدة مع اللغة العربية." (أحمد بن نعمان، 1981، ص110). ولا ننكر أن الفرنسية أتت أكلها مع فئة قليلة من الجزائريين، الذين تنصروا وأخذوا الجنسية الفرنسية ودعوا صراحة إلى الاندماج الكلي في فرنسا، وتعرف هذه الجماعة بجماعة النخبة التي كانت في بعض الأحيان أكثر تعصبا للثقافة الفرنسية من الفرنسيين، وشديدة الاحتقار للثقافة العربية الإسلامية، ومع هذا يمكن القول أن التعليم

الفرنسي في الجزائر وضع أصلا للمعمرين ،وقد تمكنت فرنسا من توحيدهم حيث كانوا من جنسيات أوروبية مختلفة كما أدمجت اليهود من خلال مرسوم كريميو المشهور في 1873، وكذا فئة قليلة من الجزائريين للدعوة إلى ثقافتها ولغتها وخدمة الهدف الاستعماري الأسمى المتمثل في جعل الجزائر مقاطعة فرنسية. "ومن هنا يتبين لنا أن سياسة فرنسا التعليمية بنيت منذ البداية على أساس القضاء على اللغة العربية والثقافة الإسلامية ونشر نوع من التعليم الفرنسي يخدم في الأساس هذا الهدف ويعمل على محاولة تحويل المجتمع الجزائري إلى مجتمع راض عن الوضع الاستعماري في بلاده ."(تركي رابح،1975،ص145).و يمكن إجمال الخطوط العامة لسياسة الفرنسية فيما يلي:

- محاربة اللغة والثقافة العربية محاربة عنيفة.
 - فرنسة التعليم في جميع مراحلها.
 - اعتبار اللغة العربية لغة أجنبية في الجزائر.
 - تشويه تاريخ الجزائر و التشكيك في انتمائه العربي الإسلامي، بل حتى في وجوده.
 - إهمال جغرافية الجزائر وتدريسها والتركيز على جغرافية فرنسا مع إبراز عظمتها وقوتها.
- وما لبثت الأمور كذلك حتى انبعثت حركات وطنية تطالب بإعادة فتح المدارس الأهلية المغلقة، وطالب الأمير خالد من بين مطالبه العشرة، تطبيق قانون التعليم الإجباري والسماح بالتعليم الحر، وتبعه نجم شمال إفريقيا بالمطالبة بفرض التعليم الإلزامي باللغة الوطنية وإفساح المجال لدخول التلاميذ المدارس وجعل اللغة العربية لغة رسمية في أوساط الحكومة وأجهزتها وقامت جمعية العلماء المسلمين بإنشاء مدارس عربية على مستوى القطر الجزائري تكون نفقاتها على عاتق الشعب،وقد لعبت هذه المدارس دورا كبيرا في زعزعة سياسة المستعمر الوحشية،حيث نجد أن أكثر من 160مدرسة ابتدائية زوّدت بالمئات من المعلمين وجهاز إداري لتسييرها وجمع التبرعات المالية التي تؤلف ميزانيتها،نهضت بمهمة تكوين الأجيال الجزائرية الصاعدة حيث عملت على غرس الوطنية فيهم وإعطاءهم علما قليلا لكن مع فكرة صحيحة،ونظرة إلى الحياة المستقبلية على الخط المعاكس الذي تقوم به مدرسة الاحتلال،وما إن انتهت الحرب العالمية الثانية حتى أسس معهد عبد الحميد بن باديس بقسنطينة،كما شرعت الجمعية في إيفاد بعثات طلابية إلى معاهد وجامعات مصر والعراق وسوريا والكويت،من أجل إعداد إطارات عربية كفؤة تحمل على عاتقها مسؤولية النهوض بالمجتمع الجزائري الذي يقبع في ظلمات الجهل والتخلف.وكانت الجمعية تهدف من خلال مشروعها الإصلاحية إلى مجموعة من المرامي أهمها:

-إعادة بعث الثقافة العربية الإسلامية.

- محاربة البدع و الخرافات.

-نشر تعلم اللغة العربية.

- ربط الجزائر بإطارها الحضاري.

وقد أحس الاستعمار بهذا الخطر المحدق به من جرّاء تمسك الأهالي بمقوماتهم الشخصية والحضارية ورفضهم للإقلاع عن هويتهم،فعدل من خطته التجهيلية وابتكر أسلوبا آخر يهدف إلى امتلاك واحتواء الشعب وذلك في أسماه بسياسة التجنيس والإدماج وبمختلف الإغراءات والحوافز،مما جعل بعض المعمرين الفرنسيين في مؤتمرهم لسنة 1908 يطالبون بإلغاء تعليم الأهالي واستخلافه بتعليم لغتهم ليشعر الجزائريون من تلقاء أنفسهم عن عظمة فرنسا وحضارتها،ورغم الجهود المبذولة من طرف المستعمر ونيته المبيتة إلا أن عدد الأطفال الذين كان لهم الحظ في الدخول إلى التعليم الرسمي كان ضئيلا إذ لم يتجاوز 8% من الأطفال البالغين سن الالتحاق بالتعليم الابتدائي ولم يستقبل من أبناء الأهالي سوى 3600 من بين 150000 طفل يصلون سن المدرسة سنويا،وأكثر من نصف العدد المقبول-3600- يغادر المدرسة بعد سنتين أو ثلاثة،وهذا دليل على أن هذه المدارس لم تنشأ من أجل تعليم وتربية الأطفال الجزائريين وإنما كان هدفها الأساسي هو سد حاجة ومتطلبات أبناء المستعمر في المجال التعليمي وأبناء الطبقات المرتبطة بهم،ومع مرور الزمن لم تتطور نسبة التلاميذ الجزائريين الذين يدرسون ،وقد أعترف الكثير من الساسة والمفكرين الفرنسيين بان بلادهم تمارس نوعا من الإقصاء والحرمان ضد الجزائريين في التعليم وإبقائهم في الدرك الأسفل من الجهل والانحطاط،ففي عام 1954 قام وفد فرنسي يتكون من عدة شخصيات ينتمون إلى عالم السياسة والصحافة والدين بزيارة الجزائر قصد الاستطلاع على الأحوال السائدة بها،فكانت النتيجة التي أستخلصها هذا الوفد ما جاء على لسان رئيسه،إذ صرّح لدى عودته إلى الصحافة أنه شاهد أن حوالي مليونين من أبناء الجزائر لم يتلقوا أيّ تعليم مدرسي ،وذلك بعد أن بسط النظام الاستعماري عليهم رحمته مدة 125 سنة،ثم أُرْدِف قائلًا: رأينا الجزائريين لا يشاركون في التعليم إلا نحو 300 طالب،وأن الأبواب العلمية موصدة في وجوههم،وخرجنا من كل ذلك بنتيجة عظيمة وهي إذا كنا في فرنسا نجهل معنى العنصرية فإن العنصرية في القطر الجزائري هي القانون الرسمي المعمول به.وقد نتج عن هذه الوضعية تواجد أربع فئات من المتقنين الجزائريين عشية الاستقلال:

- المتخرجون من الجوامع والزوايا المنتشرة عبر الوطن،وهو ما يمكن أن نطلق عليه بالتعليم التقليدي نظرا للظروف المحيطة به والتي حتمت الانزواء والانعزال والانغلاق.

- خريجو المدارس الحرة التابعة لجمعية العلماء المسلمين،وهو تعليم شبه تقليدي لأنه كان يعطي الأولوية للتعليم اللغوي والنظري نتيجة لقلّة الإمكانيات الضرورية التي ستلزمها التعليم العصري.
- الوافدون من الأقطار العربية والذين تخرجوا من معاهدها وجامعاتها والذين تأثروا بتياراتها الفكرية والفلسفية.
- خريجي المدارس والمعاهد الفرنسية والذين كان لهم الحظ الأوفر في تسليم مقاليد الأمور و على رأسها التعليم.

ولقد ترتب عن هذه الوضعية مجموعة من المشاكل أهمها: (عبد القادر قطاف،1982،ص55).

- إحساس الجزائريين من الحرمان من التعليم الذي كان يشكل عنصرا هاما في حياتهم وحضارتهم مما أدى بهم إلى الانعزال في كل الميادين الاقتصادية والثقافية والسياسية، وعليه فلا غرو أن يطالب أولياء الأطفال بفتح المدارس لتحقيق الديمقراطية في التعليم وتكافؤ الفرص وما يقتضيه ذلك من تكوين للمعلمين ونفقات باهضة.

- لقد خلف التعليم التقليدي والتعليم الفرنسي صراعا كبيرا بين المدرستين وقد انعكست آثاره على المشاريع التربوية،ولا يزال هذا الصراع مستمرا إلى اليوم.

- لقد أدى ضعف الهياكل التي خلفتها المدرستان التقليدية والفرنسية على مستوى التعليم الابتدائي، الإسراع في إنجاز عدد كبير من المؤسسات التعليمية للاستقبال عدد أكبر من الأطفال،قبل الشروع في منظور متكامل يحدد المنطلقات ويضبط الوسائل ويوضح الأهداف والمداخل،ضمن الخطة الإنمائية الشاملة للبلاد.

- مشكلة التعريب مما جعل السلطات تختلف في كيفية معالجته وتحديد أهدافه ومعالجته الآجلة والعاجلة،الأمر الذي أدى إلى الكثير من الحيرة والتردد والمخاوف الوهمية التي جعلت المؤيدين والمعارضين في صراع،فبقي التعريب مبدأ سياسي معلق بدون تخطيط وتحقيق للأهداف.

ج-السياسة التربوية والتعليمية غداة الاستقلال

كان للسياسة التعليمية الاستعمارية نتائج سلبية على المنظومة التربوية بعد الاستقلال، إذ أن التركة كانت ثقيلة حيث مازالت تلقي بأوزارها إلى اليوم على المدرسة الجزائرية، إلا أنّ هذه المشاكل العويصة،لم تمنع الدولة الفتية من مواجهتها والتخفيف من حدّتها،لإدراك أهمية المدرسة في النهوض بالمجتمع وتطويره - رغم الانطلاقة العويصة،نظرا للظروف الصعبة التي ورثتها - يقول نسيب رجم معلقا عن هذا الوضع"غداة الاستقلال واجهت الجزائر مشاكل عويصة مرتبطة بتدريس الشباب،

مدارس محروقة، بينما البرامج لم تكن تحتوي على التاريخ الإسلامي للجزائر. " (3 Necib Redjem)

P

ومما زاد في استمرار الوضعية التعليمية المزرية، اللأ استقرار السياسي الذي عرفته تلك الفترة والذي انعكس سلبا على المجتمع عامة والتعليم خاصة، هذا ما جعل الفترة الممتدة من 62 إلى 67 استمرارا للمنظومة الاستعمارية حيث لم تشهد أي تغيير يذكر. كما زاد في تعقد مشاكل المدرسة الجزائرية الفتية هو تدفق ذاك الكم الهائل من التلاميذ عليها، من جميع الأعمار دون شروط لامتناس قوافل الأمية التي كان يعج بها المجتمع من جراء سياسة التجهيل التي مورست على نطاق واسع ضد أبناء الجزائر. ولمواجهة هذه الحالة الطارئة كان لزاما اتخاذ إجراءات استعجالية من أهمها فسح المجال للمعلمين دون وضع مقاييس معينة، وهذا لتعويض الفراغ الكبير الذي تركه رحيل المعلمين الفرنسيين. "لا شك أن تطور المنظومة التربوية، كان لا يخضع في البداية لقواعد منطقية مدروسة مسبقا ولخطة معينة، لكنه كان يخضع للحاجة والضغط الظرفية." (الطاهر زرهوني، 1993، ص101).

كما أنّ استمرار النظام التربوي الاستعماري عقد من الوضع، إذ أصبح لا يستجيب لمتطلبات وحاجات المجتمع الجديد. " وأهم ما تتميز به المدرسة الأساسية، أنها حررتنا من الفلك التربوي الفرنسي ومن منظومته التعليمية التي لازمتنا وفرضت علينا فترة الاستعمار، وكانت السبب في عرقلة كل محاولات الإصلاح التعليمي من 1962 حتى عام 1967. " (محمد الطيب العلوي، 1982، ص11). ومنذ 1967 تبنت الجزائر النظام المركزي المعتمد أساسا على نظام المخططات الإنمائية المحددة زمنيا، والتي تنقسم إلى قسمين:

المخططات الثلاثية: والتي تمتد على مدى ثلاث سنوات

المخططات الرباعية: والتي تمتد على مدى أربع سنوات

وكان أول مخطط عرفته الجزائر هو المخطط الثلاثي الممتد من 1967 إلى 1969 م وقد تبنت الدولة في هذا المخطط ضرورة إصلاح المنظومة التربوية، وجعلها متماشية ومسايرة لأهداف المجتمع الجديد، وإن كان ميثاق الجزائر لسنة 1964 قد وضع شكل النظام السياسي الجزائري، وأشار إلى دور المدرسة في تحقيق أهداف النظام السياسي وأهم ما جاء في هذا المضمون ما يلي:

"تحقيق ديمقراطية التعليم، توجيه الطلبة للفروع العلمية التي تتلاءم واحتياجات البلاد، إدخال اللغة العربية في التعليم الابتدائي، توسيع وسائل تكوين الجماهير وتعبئة كل الطاقات لمكافحة الأمية.

"(مصطفى زايد، بدون تاريخ، ص157).

وإذا كان ميثاق 1964 قد أشار إلى ضرورة إصلاح التعليم وطبعه بالصبغة الوطنية والثقافة المحلية، فإن تجسيد الإصلاح بدأ منذ عام 1969 وذكر بجلاء غايات ومقاصد الإصلاح التربوي. وهذا الإصلاح تزامن مع بداية المخطط الرباعي الأول الذي امتد من 70 إلى 73. " ابتداء من عام 1969 وقع إصلاح شامل للتعليم في الجزائر، يشمل فلسفته وأهدافه وبرامجه الدراسية ولغة التعليم وطرق تكوين المكونين وغيرها. " (تركي رابح، 1986 ، ص 232).

وقد ظهرت في العام الدراسي 70 / 71 الأقسام المعربة في التعليم الرسمي، ونعني بها تلك الأقسام التي تدرّس المواد العلمية (الرياضيات، الفيزياء، العلوم الطبيعية...) باللغة العربية، كما تمّ في هذه الفترة إصدار كتب مدرسية جزائرية جديدة مسايرة للواقع الجديد. وأهم ما ميز الإصلاح التربوي في هذه الفترة ظهور الأهداف والمبادئ العامة التي سوف تحكم السياسة التعليمية في الجزائر و هي:

-ديمقراطية التعليم

- التعريب

- الجزائر

-الاتجاه العلمي والتكنولوجي

- ديمقراطية التعليم:

وهي إتاحة الفرص وجعلها متكافئة أمام جميع الأطفال الذين بلغوا السن القانوني للدراسة، والقضاء على الفوارق الاجتماعية والجهوية، واعتماد هذا المبدأ هو فسخ المجال أمام جميع أبناء الجزائر للتعليم ولاسيما إذا علمنا أن أغلبية معتبرة حرمت منه إبان الفترة الاستعمارية. ولهذا اتخذت في هذا المضمار إجراءات مستعجلة لتدارك هذا الوضع الخطير، رغم قلة الإمكانيات سواء المادية أو البشرية. فإذا علمنا أن عدد المتدربين في العام الدراسي 62 / 63) أول دخول مدرسي في الجزائر المستقلة) بلغ 777636 متدرب، وقفز في العام الدراسي 70 / 71 إلى 1851426 متدرب أي تقريبا ثلاثة أضعاف بعد 9 سنوات. هذه الأعداد الضخمة التي أمت وقصدت المدرسة الجزائرية الفتية، قابلها نقص أطر الاستقبال كما أسلفنا، وولد ظاهرة الاكتظاظ التي أثرت سلبا على نوعية التعليم. أما عدد المعلمين في أول دخول مدرسي كان 19908 معلّم منهم 16456 بالفرنسية و 3452 بالعربية.

ونلاحظ بجلاء الفرق الشاسع بين معلمي العربية واللغة الأجنبية، مما أدى إلى الاستجداء بالمتعاونين المشاركة من البلدان العربية لسد الفراغ المذهل من جهة، وفسح المجال في إطار جزارة التعليم للمعلمين الجزائريين من جهة أخرى، هذه الخطوة جعلت الفرص متكافئة بين جميع أبناء الجزائر، مما أدى إلى ظهور المواهب وتفجر الطاقات العلمية" إن ديمقراطية التعليم تعني تساوي

الفرص ولا تعني تساوي القدرات والاستعدادات والعوامل الأخرى الاجتماعية والسيكولوجية والمتباينة في كل المجتمعات." (العربي ولد خليفة، 1998، ص249).

إن التكفل التام بالتعليم من طرف الدولة، جعلها تسخر ميزانيات معتبرة لنشر التعليم والقضاء على الآثار السلبية كانتشار الأمية، و قد بذلت مجهودات معتبرة لبناء هياكل جديدة من مدارس وثانويات ومراكز التكوين في جميع أرجاء الوطن. يقول بوفلجة غياث مشيدا بدور الدولة في هذا المجال. "كما عملت على تعميم التعليم وإيصاله إلى المناطق النائية بالقرى والأرياف مسخرة لهذا الهدف إمكانيات هائلة لبناء هياكل استقبال جديدة، وتكوين الإطارات اللازمة للسهر على التعليم بمختلف مراحلها." (بو فلجة غياث، 1984، ص31). وإذا كانت هذه المجهودات قد بذلت في فترة معينة، نظرا للاستقرار على جميع الأصعدة وتوفر الإمكانيات المالية، فهذا لا ينطبق على واقعنا اليوم، لأن طبيعة النظام تغيرت من النظام الاشتراكي المركزي إلى النظام الرأسمالي، ولم تعد الدولة تملك نفس الإمكانيات التي كانت متوفرة في السبعينيات مما انعكس سلبا سواء على بناء الهياكل التربوية، أو توظيف وتكوين المعلمين، وهذه الأزمة الاقتصادية انعكست بدورها سلبا على المدرسة، وقد تؤثر على ديمقراطية التعليم نفسها كما هو الشأن في البلدان الليبرالية. "إذ أن هياكل الاستقبال تتأثر بنوعية الضرائب وقيمتها التي يدفعها كل فرد، فالنظام التعليمي الأمريكي تموله بالأساس الرسوم المحلية على الملكية، وهكذا يخضع الفقر لقانون مطلق : للحي الفقير مدرسة فقيرة ،فقيرة بأبنيتها و تجهيزاتها،فقيرة بالمستوى الثقافي لمعلميها،الذين هم أقل أجرا من المعلمين في الأحياء الميسورة." (كلود جوليان، بدون تاريخ، ص52). وديمقراطية التعليم في الجزائر فسحت المجال لكل أبناء الجزائر بدون تمييز، للوصول إلى مستويات عالية من التعليم، على أساس الجدارة و التفوق العلمي دون اعتبارات، وهذا في حد ذاته إنجاز كبير لبلد عرف أبشع حرب ثقافية بعد أن حرم من تعلم لغته ودينه وتاريخه. "أنجزت الجزائر خلال ثلث القرن الماضي حظيرة هائلة، من الهياكل المترامية الأطراف وهي تضمن تدرس ربع سكان الجزائر أي أن واحد من كل أربعة جزائريين موجود الآن على مقاعد الدراسة." (العربي ولد خليفة، 1998، صص282-283).

- التعريب

وهو إعادة الاعتبار للغة العربية في جميع مجالات الحياة من إدارة وتعليم وصحة وصناعة، بعدما تعرضت إلى الإقصاء من طرف الاستعمار الذي وصل به الحد إلى اعتبارها لغة أجنبية، وأمام هذا الوضع المأساوي الموروث عن الحقبة الاستعمارية، أعلن التعريب كأحد مبادئ الإصلاح التربوي لإعادة الاعتبار للغة العربية، لأن المدرسة تعد عاملا حاسما في التنشئة الاجتماعية وفي نقل تراث

الأمة والمحافظة عليه، والحفاظ على تماسك المجتمع وقد صممت القيادة الاجتماعية آنذاك على تحقيق هذا المبدأ نظراً للأهمية السالفة الذكر، حيث صرح وزير التربية في العام الدراسي (74 / 75 م) مؤكداً أقوال الرئيس - جاء فيه ما يلي: " إن التعريب هو اختيار أساسي لا رجعة فيه، ويجب أن لا يكون فقط وسيلة استعادة التراث الوطني ولكن أيضاً أداة لاكتساب المعارف العلمية (Necib Redjem p 5).

لقد وجدت المدرسة نفسها في بؤر صراع مرير، حيث أن المنظومة الاستعمارية بقيت كما أشرنا سائداً، ومعنى هذا أن اللغة الفرنسية هي الغالبة، والمقارنة البسيطة بين عدد معلمي الفرنسية والعربية يوضح التباين الكبير بين الفئتين، وحتى بعد إصلاح 1969م، فإن الأقسام المزدوجة أو بالأحرى المفرنسة كانت تمثل الأغلبية، مما جعل التعريب يجد المقاومة من المدرسة نفسها، ومن التيار الفرانكفوني، الذي كان لا يرى تطور وتقدم الجزائر إلا في ظل استمرار اللغة الفرنسية كأداة للتعليم، باختلاق أسباب غير منطقية للوقوف أمام التعريب، كادعاء عدم قدرة اللغة العربية على مواكبة التطور وافتقادها للمصطلحات العلمية، وفي الحقيقة أن الصراع اللغوي كان صراعاً حضارياً بين تياراً كان لا يرى اكتمالاً لاستقلاله إلا بعودة اللغة العربية إلى ما كانت عليه قبل 1830م، وتياراً كان صامداً لبقاء المدرسة الجزائرية الفتية جزءاً من الحضارة الفرنسية، ولكن حسم القضية للغة العربية قضى على بعض الأخطار المحدقة بالمجتمع، كتباين الأقسام بين المعربين والمزدوجين الذي كاد أن يعصف بالمدرسة ككل. ونخلص إلى القول بضرورة التخلص من هذا الوضع الثقافي الخطير، وتفادي أضراره الاجتماعية البعيدة الأثر، وذلك لا يتحقق إلا بعملية التعريب التي توحد لغة المجتمع وتحقق التجانس الثقافي بين أفرادها وتستعيد الوحدة الثقافية التي كانت سائدة قبل الاحتلال. (أحمد بن نعمان، 1981، ص 260 - 261). وقد تجسّد التعريب في جميع أطوار التعليم بداية من تطبيق التعليم الأساسي، الذي قضى على التمايز اللغوي.

-الجزارة:

والمقصود إسناد المهام التعليمية والإدارية إلى إدارات جزائرية بعدما كانت هيئة التدريس بعد الاستقلال، لسنوات معتبرة في أيدي المتعاونين الأجانب، وترجع هذه الحالة الاستثنائية إلى النقص الكبير الذي عرفه القطاع بعد الرحيل الجماعي للمعلمين الفرنسيين، وكان لابد من التعاون الأجنبي لانطلاق المدرسة الفتية. عملت الجزائر على تسيير النظام الموروث، بكل محاسنه ومساوئه حتى لا يصاب الجهاز التعليمي بالشلل والخراب الشامل الذي عرفته البلاد عامة، وقطاع التعليم خاصة، يبين نية المستعمر، ويظهر صورته التي تمثلت في نشر الأمية والجهل بين أبناء الشعب

الجزائري، وما قلة عدد المتعلمين الجزائريين والنقص المفزع في الإطارات بعد الاستقلال مباشرة إلا دليلاً على طبيعة هدف التنظيم التربوي الاستعماري. " (بوفلجة غياث، 1984، ص31). وهذا التعاون كان ظرفياً، ولهذا جعل هذا المبدأ كأحد أهداف إصلاح 1969، لعدة أسباب:

- تسليم المهام لجزائريين يجعلهم يحصرون مشاكل المدرسة ويحلونها و يجدون لها الحلول الناجعة.
- إن المعلم الجزائري سوف يعتز بهذه المسؤولية الملقاة على عاتقه، ليثبت للاستعمار أن الجزائريين قادرون على تسيير مدارسهم.

- والعامل المهم في نظرنا زيادة على ما ذكر، هو تخفيف التكلفة التعليمية، بحيث لا يعقل أن تدفع خزينة الدولة أموالاً باهظة بالعملة الصعبة لمدة غير محدودة، فكان لابد من جعل الجزائر غاية للتخفيف من هذه التكاليف، وتوجيهها إلى ميادين أخرى كان المجتمع بأشد حاجة إليها.
- إن فسخ المجال للجزائريين هو القضاء على البطالة، وفتح مناصب شغل جديدة تسهم في التنمية، وترتد في الاستقرار الاجتماعي والاقتصادي.

والجزارة لا تعني فقط توفير العمل للإطارات الجزائرية، بل أن تكون هذه الأخيرة متشعبة بالقيم الثقافية والدينية واللغوية، وهذا يعني الارتباط بالثقافة العربية الإسلامية، التي ظلت غريبة طوال الفترة الاستعمارية إلى ما بعد الاستقلال في البرامج التعليمية، كما أشرنا سابقاً. يقول نسيب رجام "وأخيراً فإن إعادة الجزائر إن صحّ التعبير، يتطلب التحكم في ديناميكية التطور الوطني وتوجيهه وفق المعايير والقيم العربية الإسلامية، وهذا بالتكفل بها وتطويرها خاصة اللغة الوطنية، التي من خلالها يتم التطبيع الاجتماعي للوسط الاقتصادي الصناعي والاجتماعي الثقافي من أجل تطوير وتدعيم الثقافة والتأكيد على الهوية الوطنية." (Necib Redjem p، 55).

ومن هنا نلاحظ تلازم مبدأ الجزائر والتعريب مع القيم الإسلامية إلا أنه يمكن القول أن الجزائر الجماعية في منتصف السبعينيات، أثرت سلباً على المنظومة التربوية، بحيث تم تعويض المتعاونين الذين كانوا يحملون مستويات معتبرة بمعلمين جزائريين مستواهم الثقافي محدود جداً، لا يتجاوز في أغلب الحالات شهادة الأهلية (شهادة التعليم المتوسط) آنذاك. ويؤكد نسيب رجام هذا بقوله: "إن عملية الجزائر تحتوي على جانبين: الجانب الأول إسناد مناصب العمل والمسؤوليات إلى الجزائريين فقط، إلا أن قلة الإطارات المؤهلة قد تؤثر على العملية ولا تحقق النتائج المرجوة. الجانب الثاني: هو طبع هذه المناصب بالميزة الجزائرية على مستوى الهياكل والتنظيم والمحتوى، وهذا يتطلب جزارة مناصب المسؤولية والسلطة." (Necib Redjem، p54).

ويمكن القول، أن الجزائر اليوم تمتّ على جميع مراحل التعليم سواء الأساسي بأطواره الثلاثة أو الثانوي بفرعيه العام والتقني.

- الاتجاه التكنولوجي و العلمي:

سطرت الجزائر ابتداء من المخطط الرباعي الأول (69/73) اختياراتها السياسية الأساسية، المتمثلة في الثورات الصناعية والزراعية والثقافية، وكان لا بد من وضع مضامين وبرامج مدرسية تجاري هذه التحولات وتواكبها، خاصة إذا علمنا أن الجانب الفني (التقني)، كان حكرا على أبناء المعمرين أثناء الاحتلال، ولهذا نجد أن عدد الجزائريين الذين كانوا يتمتعون بهذا النوع من التعليم ضعيف، فاعتماد هذه الغاية في هذا الإصلاح، هو إخراج التعليم من جانبه النظري، وجعله يساير الحاجات الجديدة للمجتمع، ويحمل في طياته فوائد جمة من أهمها

- فسح المجال للتعليم الفني.

- تكوين إطارات متوسطة بعد تلقيها هذا النوع من التعليم.

- الإسهام في النهضة الصناعية.

- الاستفادة من التطور التكنولوجي الذي عرفته المجتمعات و الدول المتطورة.

- فسح المجال للتلاميذ الراسبين للاندماج في الحياة العملية.

ومن هنا فإن هذا الهدف الطموح كان يحتاج إلى تزويد المدارس والمؤسسات التعليمية

بالمخابر وورشات العمل، وإدخال المواد العلمية التي تخدم هذا الجانب، وهذا يسمح بشكل كبير في تكوين تلميذ متوازن الخصائص، لاسيما الجانب اليدوي وتطويره وصقله وتوجيهه التوجيه السليم. ويساهم تطوير التعليم الفني، في القضاء على تلك الفكرة السائدة التي كانت تحصر المتعلم في الجانب النظري دون سواه، جاء في التقرير العام للمخطط الرباعي الأول ما يلي:

"على أن سياسة رفع المستوى الثقافي والتقني المقررة، ناشئة عن الضرورات الموروثة عن التاريخ، وعن متطلبات التنمية المقبلة والمتمثلة في هدفين: تلبية الحاجات الاجتماعية للتربية وتلبية الحاجات الاقتصادية." (مصطفى زايد، بدون تاريخ، ص 182-183). ولتحقيق هذا الغرض تكونت متاقن ومؤسسات تعليمية لنشر هذا النوع من التعليم، وهذا قبل تعميم المدرسة الأساسية. وهكذا أنشئت المتاقن في مختلف مناطق الوطن وشجع التلاميذ على إتباع الفروع العلمية والتقنية لمواجهة حاجة الصناعة الجزائرية لهذه التخصصات." (بوفلجة غياث، 1984، ص 14).

2- مراحل الإصلاح التربوي في الجزائر

"غادر صبيحة الاستقلال معظم المعلمين الفرنسيين أو لنقل حسب من عايش الوضع القسم الأكبر ولم يبقى منهم سنة 1962 سوى عشرات من المعلمين الجزائريين، قدر عددهم بـ 2602 معلم إضافة إلى نحو ألف معلم من أصل فرنسي، بينما كان يحتاج هذا الدخول المدرسي حسب التقديرات الرسمية إلى نحو عشرين ألف معلم على أقل تقدير." (عبد الرحمن بن سالم، 2000، ص15).

إذا ما تبقى من مدرسين كان لا يكفي حتى لتغطية المرحلة الابتدائية والتكميلي - الاكتمالية- ولن يتغير الوضع لمّا يكون الحديث عن الأستاذة المتخصصةين في المواد العلمية والأستاذة المساعدين في المراحل الأخرى من التعليم.

ونظرا للظروف والأحداث التي مرت بها الجزائر أثناء كفاحها لنيل حريتها، لم تتح الفرصة للمعلمين أن يتلقوا تكوينا جيدا وهذا ما زاد الوضع تدهورا، فهم لا يملكون المستوى المطلوب للتدريس، إذ أغلبيتهم الساحقة لا تملك شهادة عليا - كاليسانس - باللغة العربية ولا يحسنون التعليم بها وهذا بفعل التغييب القسدي للغة العربية، فزاد هؤلاء اللغوي ضعيف جدا والسبب دائما المستعمر الذي أجبر الجزائريين كلهم على الاعتماد التام على اللغة الفرنسية في شتى الميادين وإن صادف وتكلموا العربية فهي لا تعد لغة بقدر ما هي لهجة عامية لا تخلو من مفردات فرنسية كثيرة، وللتغلب على مشاكل التربية والإسراع في بناء أركان الدولة، سارعت الجزائر المستقلة في البحث عن حلول سريعة، ومن بين ما تبنته من حلول أنها أخذت التشريع المدرسي الذي كان معمول به قبل الاستقلال، فأخذت من النظام التربوي الفرنسي سن بداية الدراسة في المرحلة الابتدائية وهو ستة سنوات وجعلت من المرحلة الابتدائية تمتد فترة 6-14 سنة وهي بعمر ثمانية سنوات إي من السنة الأولى إلى السنة النهائية الثانية التي فيها يتقدم الطلبة لامتحان القبول للسنة أولى ثانوي - عام وتقني - كما أنه اتخذت تدابير لتغطية النقص الكبير في عدد الهياكل التعليمية ومن هذه التدابير تحويل دور الحضانة إلى ما يشبه المدارس الابتدائية بعد أن ألغى القرار المؤرخ في 23/09/1965، وهذه المرحلة كانت موجودة قبل الاستقلال.

وإذا تكلمنا عن نقص المعلمين فهذا الجانب هو الآخر وجدت فيه مشاكل عديدة لا بد من حلها فقد كان لا بد أن يقوم بمهمة التعليم بعد الاستقلال ما يقارب 20.000 معلم على أقل تقدير إلا أن الإحصائيات بينت أن العدد وصل إلى 2600 معلم إضافة إلى ألف معلم من أصل فرنسي وهذا جعل الدولة تعتمد على عدة خطط استثنائية منها:

- التوظيف المباشر لمن له مستوى مقبول من التعليم باللغتين الفرنسية والعربية.
- اللجوء إلى التعاون الثقافي بين الدول، خاصة تزويد الجزائر بمعلمين من المشرق والمغرب العربي.

- إمكانية جنوح الأطفال المطرودين من المدارس في سن مبكرة نتيجة إهمالهم وتركهم لعناية الشارع في وقت يحتاجون فيه لعناية المجتمع.

ج- تطبيق المدرسة الأساسية

لقد نشأة مرحلة التعليم الأساسي في الجزائر بناء على أمر 35/76 المؤرخ في 16 أبريل

1976 والمتضمن تنظيم التربية والتكوين، والأمرية هي عبارة عن نص موسع جامع بين التشريع وفلسفة الثورة في مجال التربية والتكوين، وكان الهدف هو بناء الشخصية القومية الأصيلة ونشر قيم الحضارة الإسلامية وخلق أنماط جديدة من السلوك، إذ "أن إقامة المدرسة الأساسية وتعميمها يمثل القاعدة والمنطلق للقاعدة الثقافية، والدليل على ذلك هو قضاؤها على الرواسب والتناقضات الموروثة من المدرسة الاستعمارية، أو عن الحلول الجزئية القاصرة التي وضعت تدريجياً منذ الاستقلال، ثم أن المدرسة الأساسية متعددة التقنيات نظرياً قد حسمت قضية المعاصرة وأدخلت البعد التكنولوجي منذ البداية على المناهج والبرامج، وهكذا تضمنت التكوين الإيديولوجي لجميع أطفالنا لمدة 9 سنوات كاملة- من السن 6 إلى السن 16- وهو السن الذي يتكون فيه العقل والجسم وكذا الوجدان لدى الأطفال ويصاغ صياغة شبه نهائية، وقد امتدت آثار ذلك التحويل في المرحلة الأساسية فعلاً إلى المراحل الأخرى من التعليم والتكوين، وأخذت الاختيارات الأساسية تتجسد بفعل ذلك جزئياً أو كلياً." (عبد المالك حمروش، 1990، ص 93). "والمدرسة الأساسية تجمع بين التعليميين الابتدائي (6 سنوات) والمتوسط (3 سنوات) في مدرسة واحدة بحيث تصبح المرحلتان الابتدائية والمتوسطة عبارة عن مرحلة واحدة هي مرحلة التعليم الإجباري. أما من حيث بناءها الداخلي فتحتوي على ثلاثة أطوار متتابعة يراعي كل منها الخصائص النفسية والعضوية لنمو الطفل فهي كما يلي:

- الطور الأول أو المرحلة القاعدية لمدة ثلاثة سنوات، من السن السادسة إلى سن التاسعة.
- الطور الثاني أو مرحلة الإيقاظ لمدة ثلاثة سنوات أيضاً، من سن العاشرة إلى سن الثالثة عشر، وهدفها تأديب وسائل التعبير الأساسية واكتشاف الوسط الطبيعي والاجتماعي.
- الطور الثالث أو المرحلة التوجيهية ومدتها ثلاثة سنوات، من سن الثالثة عشر إلى سن الخامسة عشر وتهدف إلى تأكيد المكتسبات السابقة." (طاهر زرهوني، 1993، ص 11).

د- المجلس الأعلى للتربية:

يقتضى الإصلاح وضع استراتيجيات مدروسة، وهياكل خاصة للمتابعة، ووعيا من الجزائر عند رغبتها في الإصلاح الشامل أنشأت "المجلس الأعلى للتربية" للإشراف على العملية الإصلاحية التربوية، ويعد المجلس الأعلى للتربية تجربة تستدعي الوقوف عندها.

- **الهيكل التنظيمي للمجلس الأعلى للتربية**: تحدد المجلس الأعلى للتربية بموجب

المرسوم الرئاسي بتاريخ 12 نوفمبر 1996، يتكون من 156 عضوا يتوزعون في خمس لجان لها مهام مختلفة ومتكاملة محددة بموجب المرسوم (101/96) في المادة 25 هذه اللجان هي :

- لجنة التعليم: وتتكفل بتصوير الاختيارات الأساسية والتوجيهات العمدة في ميدان التعليم.

- لجنة التكوين: وتتكفل بتحديد إستراتيجية منسجمة وعقلانية لتكوين المكونين ووضع إستراتيجية

تأهيل وتكييف مهني.

- لجنة البحث الدراسات الاستطلاعية: تضطلع بتحديد عناصر إستراتيجية منظومة التربية والتكوين.

- لجنة المتابعة والتقييم: ومهمتها تقييم ظروف تطبيق السياسة الوطنية للتربية والتكوين.

- لجنة العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي: تراعي مدى تحقيق أهداف سياسة ملائمة التكوين

مع التشغيل.

- **مهام المجلس الأعلى للتربية**: يقدم المجلس تقارير سنوية إلى رئيس الجمهورية عن حال قطاعي

التربية والتكوين ومقترحاته للتعديل من حيث الأهداف والبرامج والطرق، ويعطي رأيه في كل

القرارات الصادرة بشأن الإصلاح، لقطاعي التربية والتكوين، وقد حددت المادة (5) من

المرسوم (101/96) مهام المجلس فيما يلي:

- يشارك في إعداد وتقييم السياسة الوطنية للتربية والتكوين قصد المساهمة في ضمان الانسجام

الشامل للمنظومة التربوية وتحسين مردودها وانسجامها مع متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

- يدرس ويبيدي رأيه في كل ما يتعلق بالتربية والتكوين في جميع المستويات ومختلف الجوانب.

- يضمن ديمومة التشاور داخله بين كافة أطراف منظومة التربية والتكوين.

- يساهم في إعداد قواعد آداب المهنة وأخلاقياتها ومقاييسها في ميدان التربية والتكوين.

- يقترح العناصر الأساسية الإستراتيجية لتنمية شاملة ومنسجمة ومتجانسة لمنظومة التربية

والتكوين، وفق المقاييس والمعايير العالمية المعمول بها، والقيم والهوية الثقافية للمجتمع الجزائري.

- تلقين قيم ثورة نوفمبر 1954، من خلال تدريس التاريخ الوطني والثقافة الوطنية.

- دراسة مشاريع الإصلاح التي تبادر بها القطاعات المكلفة بالتربية والتكوين وتقديم آراء حولها.

- تقييم تنفيذ السياسة الوطنية في التربية والتكوين.

- إنجاز البحوث والدراسات التي تفيده أو تكليف من إنجازها.
- متابعة التطورات الكبرى على الصعيد الدولي في مجال التربية والتكوين.
- في الأخير فالمجلس الأعلى للتربية لم يدم طويلا لأن بانتقال السلطة إلى رئيس جديد قام بإلغاء غالبية المجالس الاستثنائية التي أنشأها الرئيس "اليمين زروال"، وعوض بلجنة مؤقتة محددة المهام والآجال لتقدم تقريرا وتوصيات لإصلاح المنظومة التربوية.
- ه- اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية
- نصب الرئيس "عبد العزيز بوتفليقة" "اللجنة الوطنية لإصلاح المنظمة التربوية" بتاريخ 13 ماي 2000 بموجب المرسوم الرئاسي رقم 101/2000 المؤرخ في 9 ماي 2000 وتتألف اللجنة من 158 عضوا، بعد حوالي تسعة أشهر من الأشغال قدمت اللجنة مشروعها.
- مهام اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية: حدد المرسوم رقم 101 المؤرخ في 09 ماي 2000 مهام اللجنة، وأعضاءها ومنحها الصلاحيات التالية:
- إجراء تقييم للمنظومة التربوية القائمة قصد إعداد تشخيص موضوعي ومفصل لجميع عناصر المنظومة التربوية ودراسة إصلاح كلي وشامل للمنظومة التربوية على ضوء هذا التقييم.
- اقتراح مشروع يحدد العناصر المكونة لسياسة تربوية جديدة، تشمل على الخصوص اقتراح مخطط رئيسي يتضمن المبادئ العامة والأهداف والإستراتيجيات والآجال المتعلقة بالتنفيذ التدريجي للسياسة التربوية الجديدة من جهة، وتنظيم المنظومات الفرعية وكذا تقييم الوسائل البشرية والمالية الواجب توفيرها من جهة أخرى.
- تقديم نتائج أشغالها في تقرير عام يستخدم كأساس لإصلاح المنظومة التربوية في مجملها، ولإعداد ترتيب قانوني جديد بحكم منظومة التربية والتكوين في أجل تسعة أشهر من تاريخ تنصيبها.
- دراسة واقتراح تقرير مفصل للتدابير التي تراها ضرورية وعاجلة لتطبيقها في ميادين ذات أولوية مباشرة مع الدخول المدرسي الذي يلي تاريخ تنصيبها في إطار المسعى العام لمهمتها وعلى أساس التشخيص الذي تعده.
- تؤهل اللجنة في إطار إنجازاتها للقيام بما يأتي:
- تطلب من الإدارات والهيئات العمومية إبلاغها بجميع الوثائق والدراسات والمعلومات الإحصائية أو غيرها المتعلقة بالمنظومة التربوية التي من شأنها أن تكمل استعمالها.
- تستلم جميع الدراسات ذات الصلة بمهامها.
- تستمع إلى كل شخص يكتسي الاستماع إليه فائدة في تسيير أشغالها.

- تستعين بخبراء ومستشارين أو تابعين لمنظمات دولية لمساعدتها في أشغالها.
- أهداف اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية : تسعى إلى تحقيق ما يلي:
 - التحقق في إطار تشخيص المنظومة التربوية من النتائج المسجلة الإيجابية منها والسلبية مع تحليل أسبابها العميقة وآثارها.
 - تحليل التحديات الجديدة التي لا بد أن تواجهها وتحديد المتطلبات الضرورية لتكوين مواطن قادر على التفتح والمساهمة في تنمية الوطن والتكيف مع عالم يتسم بتطور المعارف والتحول والتغيرات الثقافية والعلمية والتقنية والتكنولوجية.
 - اقتراح الإجراءات الكفيلة بالسماح للناشئة الجزائرية بالاستفادة من تعليم قاعدي إلزامي ومجاني، وضمن التكافؤ لها في فرص النجاح في تدرسها.
 - التأكيد على الظروف الكفيلة بضمن النجاح لأكثر عدد من التلاميذ على أساس قدراتهم بوضع آليات من شأنها التقليل من الرسوب والتسرب، وبالتكفل بالتلاميذ ذوي الحاجات الخاصة والقدرات المتميزة.
 - اقتراح اختيارات تساعد على حل أحد المشاكل الرئيسية المتعلقة بغايات وتنظيم التعليم ما بعد الأساسي في إطار منسجم شامل ومتكامل.
 - دراسة الوسائل التي تساعد على تجديد جذري للمحتويات والمناهج البيداغوجية، والعمل على جعل التلاميذ في منأى عن التأثيرات ومحاولة التغيير الأيدلوجي أو السياسي، بحيث يهدف هذا الإصلاح إلى تكوين مواطن يكتسب علما ومهارة ومنهج سلوكيا وآداب التعايش مع الغير.
 - اقتراح مشروع بعيد المدى يتناول التعليم العالي والبحث العلمي.
 - دراسة الترتيبات المناسبة قصد إدماج تعليم اللغات الأجنبية في مختلف مراحل المنظومة التربوية، لتمكين المتعلمين من الوصول المباشر إلى المعارف العالمية وتسهيل الانفتاح على ثقافات أخرى، وتحقيق التساوي بين مختلف شعب التعليم الثانوي والتكوين المهني والتعليم العالي.
 - تحديد الظروف واقتراح ما يستلزم من إدماج التكنولوجيات الجديدة في المنظومة التربوية، خاصة المتعلقة بالإعلام والاتصال والإعلام الآلي.
 - اقتراح منظومة فعالة ومستقرة لتكوين وتقييم المكونين.
 - توخي اللجنة في تفكيرها الاستناد دوما إلى مرجعية قوامها المبادئ والقيم السياسية ذات الصلة بمفاهيم المواطنة والمساواة والتسامح والسلم والديمقراطية وحب الوطن والتفتح على العالم، وهي القيم التي لا بد أن تكون قاعدة صلبة ينبني عليها نشاط المدرسة الجزائرية.

- الاستعانة بأي شخص كفاء ومؤهل لاسيما خبراء المنظمة العالمية للتربية والثقافة (اليونسكو)، والمنظمة العربية للتربية والثقافة (الألسكو).

- اقتراح كل الحلول التي من شأنها أن تحقق التقدم.

و- هيكلية النظام التعليمي بعد إصلاح المنظومة التربوية:

- التعليم الابتدائي: ويضم ست سنوات وكان تطبيقه بصورة تدريجية:

قسم التحضير: بدأ العمل به في الموسم الدراسي 2003/2004، وهو يختلف من منطقة لأخرى.

السنة الأولى من التعليم الابتدائي: بدأ تطبيق الإصلاح بها في الموسم الدراسي 2003/2004

السنة الثانية من التعليم الابتدائي: بدأ تطبيق الإصلاح بها في الموسم الدراسي 2004/2005

السنة الثالثة من التعليم الابتدائي: بدأ تطبيق الإصلاح بها في الموسم الدراسي 2005/2006

السنة الرابعة من التعليم الابتدائي: بدأ تطبيق الإصلاح بها في الموسم الدراسي 2006/2007

السنة الخامسة من التعليم الابتدائي: بدأ تطبيق الإصلاح بها في الموسم الدراسي 2007/2008

كما تم إدراج اللغة الفرنسية ابتداء من السنة الثانية ابتدائي، حيث طبقت في العام الدراسي،

(2004/2005)، ثم أصبحت تدرّس في السنة الثالثة ابتدائي ابتداء من العام الدراسي (2005/2006).

وتتجلى هذه الغايات فيما يلي:

- قيم الجمهورية و الديمقراطية :

تنمية مسعى القانون واحترامه، واحترام الغير والقدرة على الاستماع للآخر، واحترام سلطة

الأغلبية، واحترام حقوق الإنسان.

- قيم الهوية :

"ضمان التحكم في اللغات الوطنية، وتثمين الإرث الحضاري الذي يحمله من خلال معرفة تاريخ

الوطن وجغرافيته، والارتباط برموزه والوعي بالهوية، وتعزيز المعالم الجغرافية والتاريخية والروحية

والثقافية التي جاء بها الإسلام، وكذا بالنسبة للتراث الثقافي والحضاري للأمة الجزائرية.

- القيم الاجتماعية :

تنمية مسعى العدالة الاجتماعية والتضامن والتعاون، عن طريق تدعيم الانسجام الاجتماعي

والاستعداد لخدمة المجتمع، وذلك بتنمية روح الالتزام والمبادرة، وتذوق العمل في آن واحد.

- القيم الاقتصادية :

تنمية حب العمل والعمل المنتج المكون للثروة، واعتبار الرأسمال البشري أهم عوامل

الإنتاج، والسعي إلى ترقيته والاستثمار فيه بالتكوين والتدريب والتأهيل.

-القيم العالمية :

تنمية الفكر العلمي،والقدرة على الاستدلال والتفكير النقدي،والتحكم في وسائل العصرنة والاستعداد لحماية حقوق الإنسان بمختلف أشكالها،والدفاع عنها،والحفاظ على المحيط،وكذا التفتح على الثقافات والحضارات العالمية.

إن الملاحظ لهذه الغايات يمكن أن يخرج بالاستنتاجات التالية:

- تأثر الغايات التربوية بالتغيرات التي شهدتها الجزائر في المجال السياسي بعد إقرار التعددية الحزبية، وبالتالي اختلاف الرؤى حول المدرسة،فحاول واضعو المناهج أن يوافقوا بين الأصالة والعصرنة من خلال التمسك بقيم الأمة،وفي نفس الوقت التفتح على الثقافات العالمية.

- لقد كانت غايات التعليم الأساسي كما أسلفنا واضحة،لكن غايات الإصلاح الجديد عامة،تتفرع إلى أهداف لم تعدها الأدبيات التربوية من قبل،وهي: قيم الهوية، الجمهورية والديمقراطية،العالمية،والقيم الاجتماعية.

- إن التعددية التي شهدتها الجزائر في نهاية الثمانينات جعلت المدرسة محل صراع و اتهام،الأمر الذي جعل هذه الغايات توفيقية بين جميع الاتجاهات.

- إن التعليم الأساسي مضى على تطبيقه أكثر من عشرين سنة،فكان لا بد من إقرار مناهج جديدة تتماشى وتتلاءم مع الوضع الجديد،إذ لا يمكن لأي نظام تربوي مهما بلغت درجة قوته أن يستمر،وعليه لا بد من إدخال التغييرات والتعديلات الضرورية المطلوبة.

3- مهنة التدريس في ضوء المقاربات الجديدة

1- المقاربة بالكفاءة

اعتمدت الإصلاحات الجديدة،على طريقة التدريس بالكفاءات،لكن ما معنى مقاربة التدريس بالكفاءات؟ وما هي محدداتها؟ وما هي الفائدة المنتظرة من الاعتماد عليها في التدريس؟

تعريف لوي دانو Louis D'hannaut: " الكفاءة مجموعة من التصرفات الاجتماعية الوجدانية،ومن المهارات النفسية الحركية التي تسمح بممارسة لائقة لدور ما أو وظيفة ما." (الوثيقة المرفقة للسنة الأولى ابتدائي،2003،ص129). أما جيلي Gilet: "الكفاءة نظام من المعارف التصورية والإجرائية منظمة في شكل تصاميم عمليات والتي تسمح داخل مجموعة وضعيات متجانسة بتحديد المهمة،المشكل وحله بفضل نشاط ناجح."(عبد العزيز عمير،2005،ص12).

ومن هنا فالتدريس بالكفاءات هو" تعبير عن تطور تربوي بيداغوجي يتطلب من الكفاءات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي أو نهاية مرحلة تعليمية،بضبط استراتيجية التكوين في المدرسة

من حيث طرائق التدريس والوسائل التعليمية وأهداف التعلم وانتقاء المحتويات وأساليب التقويم وأدواته." (الوثيقة المرافقة للسنة الأولى ابتدائي، 2003، ص36).

إن الاعتماد على التدريس بالكفاءات في الإصلاحات الجديدة يهدف إلى ما يلي:

- جعل التعليم يوظف المعلومات التي يتعلمها في وضعيات مختلفة، فتعلمه للغة مثلا يجعله قادرا على كتابة خطاب أو طلب، أو ملء استمارة حسب الوضعية المتاحة.

- إن توظيف المعلومات من طرف التلميذ، معناه التركيز على المتعلم وجعله مركز العملية التربوية، هنا يختلف عما سبق، بحيث أننا نتبع الوضعيات الملائمة لتوظيف المعلومات، وهذا ما تجلى في إنجاز المشاريع.

- إن التعلم في هذه الوضعية يجعل التلميذ لا يتعلم المعلومات لذاتها من أجل النجاح فقط، بل تتعدى المعلومات محيط المدرسة لتعالج مشاكل واقعية وفعلية تواجهه في حياته اليومية.

- الكفاءة تقاس بالنتائج القابلة للقياس والملاحظة وهي في شكل إنجازات وهذه الانجازات هي المشاريع التي يجريها التلاميذ بعد نهاية كل وحدة دراسية. (عبد العزيز عمير، 2005، ص13).

لماذا المقاربة بالكفاءات ؟

- جاءت المقاربة بالكفاءات لإثراء ودعم وتحسين البيداغوجيا، وليس للتكرار أو لمحو فن تربوي عمره سنوات طويلة.

- يفشل كثير من التلاميذ، بسبب عدم تمكنهم من تحويل المعارف، لأنهم يكتسبون معارف منفصلة عن سياقها، ومقطوعة عن كل ممارسة .

- من أجل تجذير المعارف في الثقافة والنشاط .

- لأن المعارف المدرسية لا معنى لها بالنسبة للتلاميذ ما دامت منفصلة عن مصادرها وعن استعمالاتها الاجتماعية. إذا فالمقاربة بالكفاءات تنشئ علاقات بين الثقافة المدرسية والممارسات الاجتماعية.

- إن المقاربة بالكفاءات تمثل ثورة تعليمية للمعلمين والأساتذة، وهي تتطلب بالفعل :

- وضع وتوضيح عقد تعليمي جديد .

- تبني تخطيط مرن وذو دلالة .

- العمل باستمرار عن طريق المشكلات.

- اعتبار الموارد كمعارف ينبغي تسخيرها.

- ابتكار أو استعمال وسائل تعليمية مناسبة وهادفة .

- مناقشة وقيادة مشاريع مع التلاميذ .

-ممارسة تقويم تكويني في وضعيات العمل.

ب- مبادئ المقاربة بالكفاءات

تقوم بيداغوجية المقاربة بالكفاءات على جملة من المبادئ نذكر منها :

- **مبدأ البناء:** أي استرجاع التلميذ لمعلوماته السابقة، قصد ربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته الطويلة.

- **مبدأ التطبيق:** يعني ممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها . بما أن الكفاءات تُعرف عند البعض على أنها القدرة على التصرف في وضعية ما، حيث يكون التلميذ نشطا في تعلمه .

- **مبدأ التكرار:** أي تكليف المتعلم بنفس المهام الإدماجية عدة مرات، قصد الوصول به إلى الاكتساب العميق للكفاءات والمحتويات .

- **مبدأ الإدماج:** يسمح الإدماج بممارسة الكفاءة عندما تُقرن بأخرى . كما يتيح للمتعلم التمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات، ليدرك الغرض من تعلمه.

- **مبدأ الترابط:** يسمح هذا المبدأ لكل من المعلم والمتعلم بالربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم وأنشطة التقويم التي ترمي كلها إلى تنمية الكفاءة.

ج- مميزات المقاربة بالكفاءة وتأثيرها على العلاقة التربوية:

تجعل المقاربة الجديدة للبرامج المتعلم محورا أساسيا لها وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم، وهي تقوم على اختيار وضعيات تعليمية مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات يعمل على حلها باستعمال الأدوات الفكرية وبتسخير المهارات والمعارف الضرورية لذلك، من خلال:

- الأسلوب المعتمد للتعلم هو حل المشكلات (أو الوضعيات المشكلة) أن يتيح للمتعلم بناء معارف بإدماج المعطيات والحلول الجديدة في مكتسباته السابقة.

- تشجع على اندماج المفاهيم والأدوات المعرفية الجديدة بدل اعتماد الأسلوب التراكمي للمعارف.

- تحدد المقاربة بالكفاءات أدوار متكاملة جديدة لكل من المعلم والمتعلم، فتجعل من المعلم منشطا ومنظما لا ملقنا، ومن المتعلم محورا للعملية التعليمية وعنصرا نشيطا فيها.

مما سبق فالمقاربة بالكفاءات إنما توافق المفهوم الحديث للبرامج المدرسية وتخلص المعلم والمتعلم من النظرة السلبية والجامدة لما يختار من أدوار فيأخذ الطرفان أدوار فاعلة في العملية التعليمية فيكون المعلم محفزا على الجهد والابتكار معدًا للوضعيات الملائمة للتعلم متابعًا باستمرار المتعلم وتقويمه الدائم، أما المتعلم فأخذ الدور الريادي إذ يمثل محور العملية التعليمية، ومنطلقها يعمل

على بناء معارفه بنفسه، وتأخذ الكفاءات تصنيفات مختلفة يمكن ذكر ما تبينه مناهج اللغة العربية في الكفاءتين القاعدية والختامية:

القاعدية: تمثل مجموع نواتج التعلم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية التي توضح بدقة ما سيقوم به المتعلم أو ما سيكون قادرا على أدائه أو القيام به في ظروف معينة وبقدر التحكم فيها يتسنى له الدخول دون مشاكل في تعلمات جديدة ولاحقة فهي الأساس الذي يبني عليه التعلم. الكفاءة الختامية: ويعبر عنها أيضا بالهدف الختامي الإدماجي يشير لفظ ختامي هنا إلى تحديد حصيلة السنة الدراسية كاملة أو مرحلة تعليمية وعليه فالكفاءة الختامية لا تتحقق إلا بتحقيق الكفاءات القاعدية الموافقة لها.

-المقاربة النصية: تتمثل في طرائق التعامل مع النص وتحليله للأهداف التعليمية، من خلال أنشطة متكاملة (التعبير الشفهي القراءة والكتابة) بتجاوب مع مقترحات المنهاج وهذه المقاربة تساعد المتعلم على توظيف مكتسباته اللغوية بسهولة وتنوع أمثال التعبير من السرد إلى الحوار من الإخبار إلى الوصف مع تنوع المواضيع انطلاقا من تعريف المتعلم بنفسه إلى معرفة ما يحيط به في المنزل والمدرسة والشارع، وتعتمد المقاربة النصية في أساسها على التماسك بين الجمل المشكلة للنص والتدرج النصي بحيث يهتم فعل القراءة والكتابة على أساس القواعد وفي حركات حلزونية ويتمكن المتعلم من إدراك العلاقة التكاملية بين الأنشطة السابقة الذكر.

- بيداغوجية المشروع: وتتجلى فيها الممارسة والتصرف والعمل الفردي والتعاوني، وبيداغوجية المشروع وسيلة لتعلم التلاميذ في إطار وضعيات حقيقية وواقعية وهادفة يقوم المعلم أو المتعلم فيها باقتراح مشاريع على أن يكونا أطرافا فاعلة فيها، والكل سيسخر مكتسباته وفق أهداف محددة، ومن بين الأهداف التي تسعى بيداغوجية المشروع إلى تحقيقها ما يلي:

- جعل المتعلمين مسؤولين عن تعلمهم ووضعهم في سيرورة تعلم مستمر.
- مراعاة الفروق الفردية في منهجية العمل واستعمال الفوج لبناء المعرفة وتطويرها.
- إعطاء معنى لما يقترح على التلاميذ من الأنشطة.
- تنمية القدرة العلائقية للمتعلمين فيتيح إنجاز المشاريع تبادل الآراء وقبولها وتعاون والتوفيق بين الحاجات الفردية وحاجات الجماعة وتطوير التفكير النقدي عندهم.
- مراحل إنجاز المشروع: تحدد مراحل إنجاز المشروع فيما يلي:
- تقديم المشروع: يعرض المعلم المشروع على التلاميذ وي طرح عليهم مشكلاته.

- مناقشة المشروع: وفيها يتوجه التلاميذ بكل أسئلتهم حول المشروع التي تساعدهم على العمل .أيضا يقدم التلاميذ حولا للمشكل المطروح.
- التخطيط للمشروع وتنظيم العمل: وفيه تضبط خطوات العمل والوقت الذي تستغرقه،وكيفية القيام بها وتوزيع المهام مع الأخذ بعين الاعتبار الوسائل المتاحة والصعوبات المتوقعة.
- إنجاز المشروع من قبل التلاميذ.
- تقييم المشروع بصفة مستمرة،ومرافقة لكل مراحل الإنجاز.
- الغايات التربوية وملح التخرج من التعليم القاعدي: تسعى البرامج المدرسية الجزائرية إلى تحقيق إيصال وإدماج القيم التالية:
- قيم الجمهورية والديمقراطية: تنمية معنى القانون واحترامه واحترام الآخرين.
- قيم الهوية: التحكم في اللغات الوطنية وتثمين الإرث الحضاري للأمة الجزائرية.
- القيم الاجتماعية: تنمية معنى العدالة الاجتماعية،التضامن والتعاون...إلخ.
- القيم الاقتصادية: مثل حب العمل والعمل المنتج وإعطاء الأهمية للرأسمال البشري.
- القيم العالمية: تنمية التفكير العلمي والتحكم في وسائل العصرية،والنفتح على الثقافات والحضارات العالمية.
- وتهدف التربية القاعدية إلى التنمية الشاملة لشخصية المتعلم بجميع نواحيها من خلال التأكيد على إيقاظ: الفضول،التساؤل والاكتشاف،الرغبة في الاتصال بالآخرين،النفتح على المحيط،حب العلم والفنون، الشعور بالانتماء إلى المجتمع...إلخ.
- تقديم محتويات البرامج: تضطلع المرحلة الابتدائية بمنح تربية قاعدية لجميع المتعلمين بأن توفر لهم:
- تعلم اللغة العربية: حيث يتمكن المتعلمون من التحكم في القراءة والتعبير والتواصل مع غيرهم مشافهة وتحريرا لغرض إشباع حاجاتهم الفردية المدرسية منها والمجتمعية،بحيث تكون عاملا من عوامل شخصيتهم الوطنية فتزودهم بأداة للعمل والتبادل وتمكنهم كلغة للتعلم من تلقي المعارف واستيعاب مختلف المواد وتتيح لهم التكيف والتجاوب مع محيطهم.
- تعلم لغة أجنبية أولى: تمكن المتعلم من التواصل والتعبير وتوظيف مكتسباته،أيضا الوصول إلى المعلومات العالمية.
- تضمين الأسس العلمية والرياضية والتكنولوجية.
- أسس العلوم الاجتماعية: فيما يتعلق بالأبعاد التاريخية والجغرافية والمدنية والخلقية والدينية.

-الوسائل التعليمية والوثائق المرافقة: تعتبر الوسائل التعليمية أدوات ضرورية ومساعدة على تطبيق البرامج المدرسية، بما تتضمنه من سندات تربوية يستعين بها المعلم في آدائه، وهي تشكل للمتعلم مصدرا أساسيا لتعلماته وتمثل في: الوثائق المرافقة للمنهاج، الكتب المدرسية.

- التقويم التربوي: يمثل جزءا من عملية التعليم والتعلم، وهناك التقويم القبلي، التقويم التكويني أو البنائي، والتقويم الختامي.

- المتابعة الميدانية: ومن شروط المتابعة الدقيقة والمستمرة لتطبيق البرامج المدرسية وذلك على ثلاثة مستويات (مديرية التربية، المقاطعة التفثيشية، المؤسسة التعليمية ذاتها) وتشمل المتابعة الميدانية خصوصا:

- السهر على التوزيع الشامل للبرامج والوسائل التعليمية على جميع المؤسسات.

- توفير الظروف الملائمة لتطبيق البرامج.

- التخطيط لعمليات التكوين ومتابعة تنفيذها.

- إيلاخ المصالح المركزية بما يتعلق بتطبيق البرامج المدرسية للاستفادة من ذلك.

ومجمل القول أن البرامج المدرسية تعد قضية رئيسية للبحث في مجال علم اجتماع

التربية، وتعددت المداخل النظرية لدراسها. وتتمثل في البنائية الوظيفية، الماركسية، الماركسية

المحدثة، الاتجاه النقدي، الظاهرانية، المنظور الإسلامي الشامل والمتكامل، وتمثل البرامج المدرسية

مجموع الخبرات التي تهيئها المدرسة لتلاميذها، والتي تتكون من جملة من العناصر وتستند إلى جملة

من الأسس في إطار من التكامل والتساند لتحقيق تنمية شخصية المتعلم بكافة جوانبها، أما البرامج

المدرسية الجزائرية فقد مرت بإصلاحات متوالية كان آخرها إصلاحات بن زاغو 2001 المطبقة

ابتداء من السنة الدراسية 2003/2004 والذي اقتضته دواعي عديدة.

د- مزايا المقاربة بالكفاءات

تساعد المقاربة بالكفاءات على تحقيق الأغراض الآتية :

- تبني الطرق البيداغوجية النشطة والابتكار: من المعروف أن أحسن الطرائق البيداغوجية هي تلك

التي تجعل المتعلم محور العملية "التعليمية-التعلمية"، والمقاربة بالكفاءات ليست معزولة عن ذلك، إذ أنها

تعمل على إقحام التلميذ في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه، منها على سبيل المثال "إنجاز المشاريع وحل

المشكلات". ويتم ذلك إما بشكل فردي أو جماعي .

- تحفيز المتعلمين (المتكويين) على العمل: يترتب عن تبني الطرق البيداغوجية النشطة، والتي تولد الدافع للعمل لدى المتعلم، فتخفف أو تزيح كثير من حالات عدم انضباط التلاميذ في القسم، ذلك لأن كل واحد منهم سوف يكلف بمهمة تناسب وتيرة عمله، وتتماشى وميوله واهتمامه .

- تنمية المهارات وإكساب الاتجاهات،الميول والسلوكات الجديدة: تعمل المقاربة بالكفاءات على تنمية قدرات المتعلم العقلية(المعرفية)،العاطفية(الانفعالية) و"النفسية-الحركية"،وقد تتحقق منفردة أو متجمعة.

- عدم إهمال المحتويات (المضامين): إن المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المضامين، وإنما سيكون إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلم لتنمية كفاءاته، كما هو الحال أثناء إنجاز المشروع مثلا .

- اعتبارها معيارا للنجاح المدرسي: تعتبر المقاربة بالكفاءات أحسن دليل على أن الجهود المبذولة من أجل التكوين تؤتي ثمارها وذلك لأخذها الفروق الفردية بعين الاعتبار .

ه- مكانة المعلم في بيداغوجية الكفاءات

إن المعلم في إطار المقاربة بالكفاءات مطالب بالتخلي في كثير من الأحيان عن الطريقة الاستنتاجية في التدريس، فعليه أن يكون منظما للوضعيات، منشطا للتلاميذ، حاثا إياهم على الملاحظة والتساؤل والتعاون، ومسهلا لهم عملية البحث والتقصي في المصادر المختلفة للمعرفة (كتب، مجلات، جرائد، قواميس، موسوعات، أقراص مضغوطة، انترنت الخ...) . ويقدر ما يكون بحاجة إلى الوسائل التعليمية ستكون حاجته أكثر إلى ابتكار وضعيات التعلم التي يواجه فيها المتعلم مشكلات وينجز مشاريع .

- يصبح مدربا كما يحدث في ميدان رياضي أو في ورشة فنية ، يدعم التعلم ينظم وضعيات معقدة، يخترع مشاكل وتحديات، يقترح ألغازا ومشاريع .

- دوره شديد الأهمية، لكنه لا يحتكر الكلمة ولا يحتل صدارة المسرح .

- ينبغي أن تتطور كفاءته المهنية باعتماد التكوين الذاتي .

- بناء الهندسة التعليمية (تصور وخلق وضعيات الوساطة) .

-الملاحظة التكوينية والتعديل الدقيق للأنشطة و التعلّات .

-إشراك المعلم والأستاذ في إستراتيجية التغيير من البيداغوجيا المركزة على المعارف إلى البيداغوجيا

المركزة على التكوين بواسطة المقاربة بالكفاءات، يعتبر أكثر من ضرورة .

و- التعلّم في بيداغوجية الكفاءات

يبنى تعلم التلاميذ في بيداغوجية الكفاءات على الوضعية المشكّلة وإعداد المشاريع التي ينبغي

أن تكون على صلة بواقعهم المعيشي، وأن يسخروا فيها مكتسباتهم المعرفية والمنهجية ، وأن يربطوها

بواقعهم وحياتهم في جوانبها الجسمية، النفسية، الاجتماعية، الثقافية، الاقتصادية، وتسمح المقاربة بالكفاءات عموماً بتحقيق ما يأتي:

- إعطاء معنى للتعلم: تحدد عملية تنمية الكفاءات الإطار المستقبلي لتعلم التلاميذ والربط بينه وبين وضعيات لها معنى بالنسبة إليهم، وأن يكون لتعلمهم هدف، وبذلك لا تكون المعارف والمعلومات التي يكتسبها التلاميذ نظرية فقط، بل سيستغلونها حاضراً ومستقبلاً، فاكتساب القواعد الصحية للجهاز العصبي مثلاً وغيرها يكون من أجل الحفاظ على سلامة الجسم ووقايته .

- جعل التعليم أكثر نجاعة: بحيث

- تضمن المقاربة بالكفاءات أحسن حفظ للمكتسبات، لاعتمادها أسلوب حل المشكلات وإنماء قدرات المتعلمين كلما واجهوا وضعيات جديدة، صعبة ومتنوعة .

- تسمح المقاربة بالكفاءات بالتركيز على المهم فقط .

- تربط المقاربة بالكفاءات بين مختلف المفاهيم سواء في إطار المادة الدراسية الواحدة أو في إطار مجموعة من المواد.

- بناء التعليم المستقبلي: إن الربط التدريجي بين مختلف مكتسبات التلاميذ وفي وضعيات ذات معنى سوف يمكن من تجاوز الإطار المدرسي ويسمح باستثمار هذه المكتسبات سنة تلو أخرى ومرحلة بعد أخرى ليكون في خدمة كفاءات أكثر تعقيداً .

ز- أنواع الكفاءات المستهدفة في التعليم الابتدائي:

- كفاءات ذات طابع اتصالي:

إن اللغة العربية هي المفتاح الأول الذي يجب أن يملكه التلميذ لدخول مجالات التعلم، فهي مادة تعليم واتصال لتعليمات، وينبغي على التلميذ عند خروجه من المدرسة القاعدية (الأساسية) أن يكون قادراً على التعبير باللغة العربية و ذلك بـ:

- أن يتناول الكلمة في مختلف وضعيات الاتصال.

- أن يقرأ بطلاقة نصوصاً مختلفة الطول والصعوبة.

- أن يحلل مختلف أنماط النصوص: رسائل، طلبات شكاوي، تقارير، عروض، حصيلة تجارب...

- أن يحلل نصاً كالإدلاء بفرضيات في المعنى، وإعادة الصياغة، واسترجاع أفكار، تلخيص، تعليق...

- أن يتحكم في لغة أجنبية أولى كالإجابة على أسئلة أو طرحها والتحاور بها، وقرائنها وكتابتها بكيفية صحيحة.

- أن يعرف لغة أجنبية ثانية للتعبير بها حتى تفهم، وأن يقرأها و يكتب بها نصوصاً قصيرة.

- أن يتحكم في بعض طرق التعبير بالخط (مخططات، رسم، جداول، نماذج) والرسم التشكيلي وبالجسد والحركة والموسيقى.

- كفاءات ذات طابع منهجي:

- ينبغي أن يكون التلميذ قادرا علي تنظيم نفسه لتحقيق عمل يمكنه أن يكون قادرا على استعمال أدوات الملاحظة والتوجيه والتسجيل والاتصال والقراءة والقياس.

- أن يكون قادرا علي استعمال الحاسوب للبحث عن المعلومة والمراسلة ومجموعات الحوار، والعمل التعاوني الجماعي.

- أن يكون قادرا علي استعمال بروتوكول أو وثيقة تبين كيفية الاستعمال .

- كفاءات ذات طابع فكري: أن يكون قادرا على:

- معرفة محيطه الفيزيائي والبيولوجي والتكنولوجي والبشري، وكذا قواعد الحفاظ على هذا المحيط.

- أن يكون قادرا على الفهم والانتقاد الموضوعي لمختلف المعطيات الصادرة يوميا عن وسائل الإعلام فيما يتعلق بحالات مختلفة ذات الصلة بنشاطات المرجعية.

- أن يتحكم في المعارف القاعدية في العلوم والتقنيات ويكون قادرا على استعمال هذه المعارف للتمكن من حل المشاكل.

- أن يكون قادرا على القيام بعمليات مختلفة والتعرف عليها في وضعيات مختلفة .

- كفاءات ذات طابع اجتماعي وشخصي:

ينبغي أن يكون قادرا على:

- العمل ضمن فريق لتحقيق مشروع جماعي (تعاون، مساهمة).

- تطبيق قواعد الحياة في المجتمع: احترام الآخرين، وتسيير الخلافات بين الأشخاص بروح العدالة والاحترام المتبادل.

- التفتح على الفروق الفردية والعينية مع الآخرين والتفاوض معهم، مع الوعي بحقوقه وواجباته.

- الاستشهاد ببعض الآيات من القرآن الكريم .

- معرفة النشيد الوطني والألوان الوطنية (العلم) واحترامهما .

- التحكم في المعارف القاعدية من العلوم الاجتماعية .

- استعمال معالم الزمن و الفضاء .

- وضع علاقة بين أحداث تاريخية واستغلال المصادر التاريخية .
 - مقارنة أهم الأحداث التي عرفتها الجزائر منذ عصور ما قبل التاريخ إلى يومنا هذا.
 - معرفة موقفه بالنسبة للوطن وبالنسبة للقارة والكرة الأرضية .
- هذه الإصلاحات الجديدة، وما حملته في طياتها من تغيرات على النمط التعليمي ومحتوياته، فرضت وجود معلم يواكب هذه التغيرات، لأنه من غير الممكن الوقوع في نفس الأخطاء والتجارب السابقة، بإعداد خطة دون إعداد المعلم المؤهل للقيام بهذه المهمة.
- فعند تحليلنا للكفاءات السابقة، نلاحظ الارتباط بين واقع التلميذ والمناهج التعليمية، ففي اللغة مثلا لم يصبح التلميذ يكتفي بكتابة موضوع إنشائي والقراءة فقط، بقدر ما يصبح قادرا على كتابة نماذج مختلفة كالتقارير والشكاوي... كما أصبح طالبا بالقيام ببعض الانجازات على المستوى الفردي أو الجماعي، والتي تسمى مشروع الوحدة، وطريقة المشروع هي التي أحلت إيجابية التلميذ محل سلبياته، وعملت على معالجة المادة التعليمية بربطها بحياة التلاميذ، وأكثر من هذا فقد هدمت القيود والتحكم في التدريس، ولهذا فإن نجاح المشروع يعود إلى مجموعة من الخطوات هي:
- تحديد هدف المشروع.
 - توفير الظروف المادية لإنجاز المشروع.
 - واقعية المشروع و قابليته للتنفيذ.
 - توفير الوقت الكافي لإنجاز ذلك.
 - مدى تناسب المشروع مع الإمكانيات العقلية و النفسية و الثقافية للتلاميذ.
 - تحديد الأدوار و المهام داخل المجموعة.
 - مراقبة التلاميذ و توجيههم حتى ينظموا جهودهم بطريقة فعالة.
- و لهذا طريقة المشروع تحمل في طياتها الكثير من المحاسن أهمها:
- "الاعتماد على النفس واستثارة عنصر التشويق، وجعل الحياة المدرسية مشابهة للحياة في الخارج، ومعالجة العيوب النفسية وحل مشكلة الفروق الفردية." (الصالح عبد العزيز، بدون طبعة، ص 113).
- وفي الأخير يبدو أن الإصلاحات الجديدة استفادت من التجارب الفاشلة السابقة، ولهذا ركزت على ضرورة التكوين الفعلي والجدي للمعلمين لإنجاح الإصلاحات، إذ لا يمكن لأي إصلاح أو تجديد تربوي أن ينجح دون تكوين ملائم للعناصر المكلفة بتنفيذه وتبنيه، ولذلك فإن الوزارة قد قامت بإعداد خطة عامة لتكوين المعلمين والمؤطرين لتمكينهم من القيام بدورهم التكويني و القيادي على أحسن وجه.

4-تحديات مهنة التدريس في ظل الإصلاحات

1- مشكلات الإصلاح التربوي:

انطلاقاً من أن الإصلاح التربوي عملية تخطيطية وتطبيقية لإستراتيجية محددة، والتي تعني من الناحية الإجرائية مجموعة من التصورات والمبادئ المقررة لخطوات العمل المحددة التي يتوقع منها تحقيق أهداف الخطة الإصلاحية بكيفية جيدة وبصورة دائمة تقضي على مشكلات المجتمع، فمشكلات الإصلاح التربوي قد تكون على مستوى صياغة السياسة التعليمية أو التعرف على أفكار الإصلاحات التعليمية، عملية تبني السياسة التعليمية، تنفيذ السياسة التعليمية. ويمكن عرض مشكلات الإصلاح في الجزائر فيما يلي:

- غياب إستراتيجية واضحة لتسيير المنظومة التربوية:

إن أهمية المنظومة التربوية كجزء في البناء الاجتماعي تفرض وجوب التخطيط مع مراعاة الماضي والحاضر والمستقبل، ما يحتاج إلى دراسات معمقة من طرف باحثين أكفاء.

- طغيان البعد السياسي والإيديولوجي على محاولات الإصلاح:

بالرغم من أهمية موضوع التربية إلا أن الجانب السياسي دائماً يطغى على الجانب العلمي والموضوعي، وبالرغم من معاناة النظام التربوي من مشاكل عدة، كضعف تكوين المدرسين وسوء التسيير وافتقاد المدارس إلى بعض الضروريات كوسائل الإيضاح، يناقش المسؤولون موضوع لغة التدريس هل العربية أم الفرنسية أم الانجليزية أم الأمازيغية؟ وهل أن المدرسة مع أو ضد الحداثة العصرية؟ وهل تعليم قيم الأجداد للتلاميذ أم أن هذه القيم متخلفة ينبغي محاربتها؟ وغير ذلك من المسائل المطروحة ذات الطابع الفلسفي والإيديولوجي.

- تهميش الكفاءات العلمية التربوية:

بالرغم من خطورة الوضع وأهمية موضوع المدرسة الجزائرية إلا أنه وفي الغالب من يناقشون موضوع تقويم وإصلاح المنظومة هم بعيدون عن مجال البحث التربوي.

- الشح في الإنفاق على المدرسة:

إن المدرسة قطاع إستراتيجي، يجب الاستثمار فيه لأنها تشمل أهم رأسمال وثروة حقيقية للمجتمع، من هذا المنظور يجب العناية بالمدرسة وتوفير شروط قيامها بوظائفها، والاهتمام بالمعلمين والرفع من مستواهم المادي والمعنوي.

بالإضافة إلى ما سبق حدد" بوفلجة غياث "عدة مآخذ عن أساليب الإصلاح المطبقة في الجزائر، وهي في نظره نقائص تم استخراجها من خلال تتبع العمليات الإصلاحية بالجزائر، وذلك في النقاط التالية: (بوفلجة غياث، ص ص 162-163).

-عدم التقييم الدقيق لواقع المدرسة الجزائرية: هناك نقص في تقييم المنظومة التربوية، إذ أن الانطلاق من نتائج البحوث التربوية الميدانية، يعطي الكثير من المصادقية ويكون سندا لعملية الإصلاح التربوي.
-غياب هيكل دائم للدراسة والمتابعة: فكل عملية إصلاح يلزمها متابعة وتقييم من طرف اللجنة التي وضعت خطته وسطرت أهدافه.

-تهميش للأساتذة المختصين والمربين الباحثين: يفترض أن تسند عمليات التقييم والدراسة والإصلاح التربوي إلى الأقسام والمخابر العلمية الجامعية في علوم التربية.

-أن الإصلاحات لم تبين على دراسات وبحوث ميدانية: بالتالي لم يتبع الإصلاح المنهج العلمي، بل اعتمد على الآراء ووجهات النظر التي تعتمد أحيانا على الانتخابات بين أعضاء اللجنة، عند الفصل في مختلف القضايا المطروحة، وهي عادة قضايا مصيرية وحساسة.

-التركيز على لغة التدريس والتربية الإسلامية بالدرجة الأولى: في حين لم تتل القضايا الأخرى من نقص الإمكانيات والوسائل، وسوء إدارة القطاع ومشاكل المربين وكثافة البرامج، وسوء الكتب المدرسية محتوى ونوعا، ذلك الحجم من الاهتمام.

-حصر الفترة الزمنية للجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية: تحتاج عملية الإصلاح التربوي إلى وقت للتعليم والمتابعة المستمرة من طرف الجهات التي وضعت إستراتيجية الإصلاح، لذا فمن غير الممكن تحديدها بالزمن، لأنها تستلزم وقتا طويلا.

1- التحديات التي تواجه المدرسة الجزائرية في الألفية الثالثة:

"إن العصر الذي نعيش فيه يتميز بكثرة طرق أنماط الحياة وفلسفتها وتعارضها، وتبني مجتمعات قوية لكل هذه الفلسفات في الحياة وتعصبها لها، بل ومحاولة الدفاع عنها، حتى ولو لجأت إلى فتك وسائل التدمير. والمشكلة تكمن في دول العالم الثالث -خاصة الدول العربية - حيث يصعب القول أن هناك فلسفة تربوية تسير عليها، بسبب ما خلفه الاستعمار من ثرات ثقافي مازلنا نعاني منه حتى الآن فقد راجت جنبا إلى جنب أفكار برغماتية، وسادت أخرى ليبرالية وثالثة ماركسية وأخرى توفيقية حيث دخلت الكثير من الدول العربية في مآهات التجريب." (شبل بدران، 1993، ص 23). والجزائر من بين هذه الدول العربية التي تعاني من هذه المشكلة، وقد أدى غياب فلسفة عربية للتربية إلى اعتناق فكر

تربوي وافد غير ملائم للحاضر أو المستقبل ونحن اليوم في الألفية الثالثة فما هي التحديات التي تواجه المدرسة الجزائرية ؟

- تحديات من داخل المنظومة التربوية و التكوين :

- على التربية أن تصوغ مشروع الغد بمحاولة الكشف- منذ اليوم الحاضر- عن الأحداث الحاملة في طياتها الملامح العامة للمستقبل، والتي تحدد المناحي التي ينبغي أن يكون كل تغيير إصلاحي وفق اتجاهها. فعليها أن تركز على ما يلي :
- ينبغي أن تكون المناهج محل دراسة مستمرة، أي مراجعة دائمة لمضامينها وأهدافها ومدى مطابقتها للمستجدات التربوية، بمعنى تجديد المناهج وغرلة البرامج عن طريق البحث في البيداغوجية العامة والخاصة، والإطلاع المستمر على التقنيات الجديدة .
- اكتشاف أساليب جديدة للتكوين المهني والعلمي المستمر والتنمية الذاتية وتشجيعها عن طريق حوافز مادية ومعنوية، ومن أهم ذلك نسبة النجاح المدرسي وفق معايير دقيقة بالنسبة لفصل واحد أو مدرسة واحدة أو على مستوى الوطن.
- إيجاد آليات بالاشتراك مع التكوين المهني للحد من التسرب المدرسي الذي أصبحت أرقامه مذهلة.
- رفع نسبة النجاح المستحق إلى 50% على الأقل في نهاية كل العام الدراسي وتوثيق الصلة بعالم الشغل وإدماج التعليم والتكوين في منظور شامل للتنمية أساسها الموارد الإنسانية وليس العكس كما هو الحال الآن ، بمعنى أن التكوين هو من أجل التكوين بعيدا عن الحاجات الحقيقية للتنمية الاقتصادية .
- تدعيم البعد الثقافي للتربية وإعطاء أطفالنا معلومات بسيطة ودقيقة ومقنعة عن تساؤلات تتردد بانتظام حول من أنا؟ من أنت؟ من نحن؟ في عصر تتجمع فيه قارّات بأكملها لأغراض الهيمنة والنفوذ الاقتصادي والثقافي.
- انطلاقنا من فكرة الهوية المرنة التي نعني بها تنمية الخصوصية الثقافية بالاقتراب أكثر فأكثر من العالمية، وذلك بالتركيز على إثراء اللغة والثقافة العربية داخل وخارج المدرسة الجزائرية.
- التفتح على اللغات الأجنبية الأخرى، كما أن تعلم تلك اللغات يكون عن طريق اختيار الأولياء والتلاميذ، ويخضع للخريطة المدرسية .
- العناية بالبعد الجمالي والروحي في العملية التربوية.

-التصدي لطوفان الأمية الشبيه بالسرطان في جسم الأمة، والنشر الأفقي للتعليم في المدى المتوسط سيقنع أغلبية المجتمع بأن الجرائر بحاجة إلي الرجل والمرأة وأن التساوي في حقوق وواجبات المواطنة هو واحد من شروط الانتقال من الركود إلى التطور والتكامل بدل التفكك والصراع.

- تحديات من خارج منظومة التربية والتكوين:

التحولات التكنولوجية وثورة الاتصال:

يعيش العالم ال معاصر في ظل ثورة الإعلام على وقع تطور مذهل للمعارف والتقنيات التي أصبحت هي نفسها أساسا لابتكارات تكنولوجية وتقدم اجتماعي، حيث أن ثورة المعلومات أصبحت هي الميزة الرئيسية في الوقت الراهن، فالمجتمع مطالب بإنتاج المعلومات أي البيانات والمعطيات والإحصائيات والمؤشرات، حتى يعي ما يجري بداخله وحوله، وحتى يوفر لمختلف قطاعاته المعلومات والمعطيات الضرورية للأداء الأحسن ومردودية أكبر، وكذا أصبح لمجتمع المعلومات أبعاد مختلفة ومتشابكة، يجب استغلالها كما ينبغي حتى لا نبقي نعيش على هامش المجتمع الدولي.

العولمة:

هناك الكثير من المؤشرات على بروز الظاهرة العلمية أو العولمة، نحو النظام الدولي إلى نظام عالمي يشبه إلى حد كبير القرية الكونية، بقدر ما تختصر المسافة الاجتماعية والجغرافية والاتصالية بين مختلف أنحاء القرية بحيث تبدوا الحدود الطبيعية والسيادية وكأنها صارت رمزا للماضي أكثر مما هي مقيدة ومنظمة للتبادل في الحاضر ولاتجاهاته المستقبلية. فمصدر الكثير من القرارات والتفاعلات يقع خارج منظومة العلاقات الدولية بمعنى خارج نطاق الدولة أو عن تحالفات مركبة وهي تعبر عن حاجة المجتمع الإنساني المعاصر في هذه القرية الكوكبية للتعاون والتكامل في هذه القضايا التي ترتبط بها حيات المجتمع وأمنه واستقراره وتطوره سواء في المجال الاقتصادي الذي يعتبر الأساس في كل تنمية حقيقية أو المجال السياسي الذي يحقق الأمن والاستقرار أو في المجال العلمي والمعرفي والثقافي الذي يمهّد الطريق أمام الإنسان لتقبل فكرة التعددية الثقافية المحكومة بضوابط التكامل الإنساني في مواجهة المشكلات بالصيغ العادلة الملائمة، فالعولمة ظاهرة ذات أبعاد ومستويات متعددة تهدف إلى دمج العالم دمجا نمطيا من خلال تعميم نماذج معينة لذلك سعى منظورها إلى وضع آليات خاصة بها من أجل تفعيل دورها المعرفي والثقافي فانصب هذا الجهد على مجال التربية والتعليم باعتبار التربية والتعليم هما الوسيلتان التي يمكن من خلالهما نشر الفكر العولمي. إذا فما الأهداف التي يمكن صياغتها للتربية في مثل هذه الوضعية؟

لا يوجد أي علاج سحري لهذه الحقائق ولكن يمكن أن تكون هناك طرق قابلة بطبيعتها للتطبيق .

خلاصة

إن استعراضنا لتطور النظام التربوي قبل الاستقلال، سمح لنا بالوقوف عند مختلف التجارب التي مرّت بها البلاد، والصعوبات التي واجهت النظام التربوي، ففي السبعينيات وضعت المبادئ أو المتطلبات الأساسية للنظام التعليمي، ثم وضع مشروع المدرسة الأساسية، الذي استمر لما يقارب ربع القرن محققا مجموعة من الأهداف تتمثل في ربط المدرسة الأساسية بواقعها الثقافي والاجتماعي والاقتصادي، ورغم الغايات الطموحة التي وضعها فإنه تعرض إلى بعض الانتقادات كعدم متابعته وتجديده، إلى أن تمّ تبني الإصلاحات الجديدة التي تختلف في محتواها وطرقها عن التعليم الأساسي، والتي هي في بداية التطبيق، وقد جاءت مراعية للتغيرات التي شهدتها الجزائر على المستوى السياسي والاقتصادي والاجتماعي.

الفصل الخامس: الأدوات المنهجية للدراسة

1-مجالات الدراسة

أ-المجال الزمّني

ب-المجال الجغرافي

ج-المجال البشري

2-منهج البحث

3-أدوات جمع البيانات

أ-الملاحظة

ب-المقابلة

ج-الاستمارة

1- مجالات الدراسة:

للقيام بدراسة ميدانية أو بحث ميداني-وهي كثيرة جدا في مجال العلوم الاجتماعية، وبخاصة منها علم الاجتماع-فإن ذلك يتطلب تحديدا دقيقا لمجالاته،بمعنى توضيح أين تجرى ومتى وعلى من من البشر؟ لان الدراسات والبحوث في العلوم الاجتماعية تتعامل مع عناصر تتغير باستمرار، وتحديد مجالاتها يضفي عليها أكثر مصداقية لتكون معبرة ومقبولة،ذات مرجعية تاريخية؛وذلك لإزالة أي لبس أو تأويل من شأنه التشكيك في الحقائق المتوصل إليها.وتتحصر مجالات الدراسة في ثلاثة مجالات وهي:

1-المجال الزمّني:

ويتعلق الأمر بالفترة الزمنية التي استغرقتها الدراسة أو البحث وذلك منذ البدء في طرح الموضوع للدراسة والبحث وحتى الانتهاء منه بشكل نهائي،وقد جرت العادة عند تحديد المجال الزمني للبحث الاقتصار على الدراسة الميدانية تحديدا؛ابتداء من النزول إلى الميدان لإجراء الدراسة الاستطلاعية،ثم النزول لتطبيق الاستمارة التجريبية،ثم النهائية في مرحلة لاحقة.وقد دامت دراستنا الميدانية قرابة ثلاثة أشهر تقريبا وهي على المراحل التالية:

-النزول للميدان للاستطلاع :حيث تم التعرف على أماكن تواجد المؤسسات التي ستتم بها الدراسة،وإجراء نوع من المحاورات الشفوية مع بعض الأساتذة والمعلمين وكان ذلك في شهر أبريل 2011.

-توزيع الاستمارات وإجراء المقابلات: تم كل ذلك من 2011/05/05 وإلى غاية 2011/06/05 حيث وزعت الاستمارات على مختلف المعلمين والأساتذة بعد تعريفهم على طبيعة الموضوع وشرح بعض الأسئلة، كما تم إجراء المقابلات في نفس الفترة.

ليخصص بعد ذلك شهر أوت بالكامل لتفريغ البيانات وتحليل الجداول.

ب-المجال الجغرافي:

يمثل المجال المكاني لهذه الدراسة، في الأمكنة التي تحتوي على مفردات مجتمع الدراسة، والمتمثلة في المدارس الابتدائية التابعة للمقاطعة الخامسة بدائرة رقان جنوب ولاية أدرار، هذه الأخيرة التي أنشئت على أثر التقسيم الإداري لسنة 1974، حيث تعتبر ثاني أكبر ولاية من حيث المساحة، إذ تبلغ مساحتها 427986 كلم²، ويضم إقليمها 240 قصرا و 28 بلدية و 11 دائرة، أما موقعها الفلكي فهي تقع في الجنوب الغربي من الوطن يحدها من الشمال ولاية البيض ومن الغرب ولايتي بشار وتندوف ومن الشرق غرداية وتمنراست ومن الجنوب دولتي مالي وموريتانيا، تتكون من أربعة أقاليم جغرافية وهي: قورارة، توات، تيديكلت، تنزروفت. وقد تمت هذه الدراسة في المقاطعة الخامسة برقان، التي تضم 28 مدرسة ابتدائية أغلبها في مناطق شبة حضارية وسط قرى متناثرة الاطراف والموزعة كالاتي:

-مدرسة عائشة ام المؤمنين برقان

-مدرسة الوثام المدني برقان

-المدرسة الابتدائية بالنفيس

-المدرسة الابتدائية بزواوية الحشف

-المدرسة الابتدائية بأنزقلوف

-المجمع الجديد بأنزقلوف

-المدرسة الابتدائية بالمستور

-المدرسة الابتدائية بتنورت

-المدرسة الابتدائية ببريش

-المدرسة الابتدائية بزواوية الرقاني

-المدرسة الابتدائية بأيت المسعود

ج-المجال البشري:

يمثل المجال البشري للدراسة، المجتمع الأصلي الذي تطبق على أفراده مختلف الوسائل لجمع

البيانات الموضوعية والواقعية. "يعتبر مجتمع البحث جميع المفردات أو الوحدات التي تتوفر على

الخصائص المطلوب دراستها، أما العينة فهي انتقاء مجموعة فرعية حاملة لنفس صفات مجتمع البحث". (علي غربي. 2006. ص131). وتعتمد البحوث الاجتماعية في الوقت الحالي على العينات وعلى نطاق واسع هذا لما لها من فوائد كونها أكثر اقتصادا للنفقة على البحث من المسح الشامل وأكثر توفيراً للوقت والجهد التي يحتاجهما الباحث كثيراً. وقد أجرينا دراستنا على عينة منتشرة في واقع العمل تجسد كتلة الأساتذة والمعلمين والبالغ إجمالي عددهم 50 معلماً ومعلمة يدرسون في مقاطعة واحدة وموزعين على إحدى عشرة ابتدائية، وهي عينة مقبولة جداً حيث تمثل إلى حد كبير خصائص المجتمع الأصلي من حيث: السن، الخبرة، الجنس، المادة الدراسية، ومرجعية الوسط المتجانس-مجتمع شبه حضاري- في جغرافيته واجتماعيته وثقافته، مما يسقط مبدأ مراعاة الاختيار المقنن لأفراد العينة. ولم ندخل في العينة أفراداً آخرين عاملين في التعليم ولهم وظائف أخرى غير التدريس، لأننا نؤمن بأن للمعلم وجهة نظر خاصة تختلف في حيثياتها عن وجهة نظر المدير في المدرسة أو المفتش أو العامل الإداري، ولا يوجد مبرر منهجي لإلغاء هذه الاختلافات.

2- منهج البحث:

الم يعد البحث الاجتماعي أمراً متروكاً للباحث ولا لاجتهاده ولا يعتمد فقط على موهبته العلمية وقدرته الواسعة على الإطلاع رغم أهمية ذلك وإنما أصبح اصطلاح البحث العلمي يعني في حد ذاته التزام منهج معين ، وعلى هذا الأساس فإن كلمة منهج البحث تعني القانون الذي يحكم أية محاولة للدراسة أو التقييم على أسس علمية ، أو هو فن التنظيم الصحيح للسلسلة من الأفكار العديدة من أجل الكشف والبرهنة عن حقيقة مجهولة . وتختلف مناهج البحث بناء على طبيعة وميدان المشكلة موضوع البحث وإمكانيات الباحث المتاحة ، وأن أي محاولة من الباحث لإتباع منهج على هواه لا يتلاءم مع طبيعة الموضوع يعتبر خطأ فادحاً يسيء إلى البحث ولا يتوصل إلى نتائج دقيقة". (علي غربي. 2006. ص71). وقد اعتمدنا في دراستنا على المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتبر طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة ، وتصوير النتائج المتوصل إليها على أشكال رقمية معبرة يمكن تفسيرها. ويهدف المنهج الوصفي كخطوة أولى إلى جمع بيانات كافية ودقيقة عن الظاهرة موضوع البحث ثم تحليل ما تمّ جمعه من بيانات بطريقة موضوعية من أجل الوصول إلى العوامل الكامنة والمؤثرة على الظاهرة وذلك بالاعتماد على أدوات منهجية مساعدة. والجدير بالملاحظة أن عملية الوصف الموضوعي والتشخيص الدقيق لظاهرة ما، ينبغي أن تراعي مبدأ المرونة النسبية

والموضوعية النوعية التي تتميز بها العلوم الاجتماعية وخاصة علم الاجتماع . إن أهم ما يميز المنهج الوصفي هو سعيه لتوفير بيانات مفصلة عن الواقع الفعلي للظاهرة موضوع الدراسة ، كما انه يقدم في نفس الوقت تفسيراً واقعياً للعوامل المرتبطة بها ، تساعد على قدر معقول من التنبؤ المستقبلي لهذه الظاهرة.

3- أدوات جمع البيانات:

يحتاج كل منهج إلى أدوات لجمع البيانات، فالقيام بالدراسة الميدانية يتطلب اختيار سليم للأدوات التي من شأنها أن تجعل العمل متكاملًا أولاً، لذا فدور اختيار الأدوات المناسبة عملية لا تقل أهمية عن باقي العمليات الأخرى، ولا يمكن تحت أي ظرف أن ننجز دراسة علمية من دون توفر أدوات مناسبة لطبيعة الموضوع ولنوع المنهج المختار تطبيقه في الدراسة، أما الأدوات التي استخدمناها في جمع بيانات الدراسة، وهي على النحو التالي:

1- الملاحظة:

وهي الأكثر استعمالاً في البحوث الاجتماعية، وعادة لا تستعمل وحدها بقدر ما تكون مساعدة أو مكملة لأدوات أخرى. وهي توجيه الحواس والانتباه إلى ظاهرة معينة أو مجموعة من الظواهر من أجل الكشف عن صفاتها. ولقد اعتمدنا على هذه الأداة من أجل جمع بعض المعلومات عن طريق رصد بعض سلوكيات الفاعلين التربويين وكذا شبكة العلاقات الموجودة داخل المؤسسة التربوية وكيف تؤثر على أداء المدرس وكذا تأثيرها بطريقة غير مباشرة على تحصيل التلاميذ مع ملاحظة الطريقة التي يعتمدها المدرس في تسيير الزمن الخاص بالدراسة، وكذا ملاحظة الشروط التدريسية (حجرة الدرس) التي يستخدمها المعلم أيام الأسبوع. كما اعتمدنا في دراستنا لهذا الموضوع على الملاحظة بالمشاركة، التي تعتبر " الركيزة الأساسية للأنثروبولوجيا الثقافية، حيث تساعد الباحث على معايشة حياة ونشاط الأفراد المدروسين " (مولاي الحاج مراد .2002، ص. 27). ولكي يكون الملاحظ مشاركاً، يجب أن يكون مقبولاً من طرف المبحوثين حيث ترى مادلين قراويز (Madeleine Grawitz) انه يجب على الباحث " أن يكون مقبولاً حتى يستطيع أن يندمج في الجماعة إلى حد أن ينسى دوره، كملاحظ، ولكن يبقى حاضراً كفرد ما ". (مولاي الحاج مراد .2002، ص. 27). ويجب على الباحث أن يتقن طريقة استخدام هذه التقنية أو الأداة وعليه أن " يدرك أن أي شيء يأتي من خارج ميدان البحث يمكن أن يهدد الأعضاء الذين سيخضعون للملاحظة المشاركة، وكثيراً ما يؤدي وجود أشخاص غرباء عن المجتمع إلى حرصهم في السلوك والتصرفات والحديث . ولذلك يجب ألا يظهر الباحث عند دخوله ميدان البحث لأول مرة أو في المراحل الأولى أي أدوات تقنية مثل آلات

التصوير أو أشرطة التسجيل ،إلى أن تتكون العلاقات بينه وبين الأعضاء الذين يخضعون لإجراء الملاحظة بالمشاركة، وأن أفضل طريقة لتكوين الروابط بين الملاحظ وأعضاء الجماعة التي تخضع للملاحظة، تلك التي يطلق عليها (تذويب الثلج) (break the ice) ،حيث يبدأ الباحث في تبادل المعلومات الشخصية بينه وبين أعضاء الجماعة، مما يؤدي إلى التقارب والتفاعل بين الباحث والأعضاء ."(محمد حسن غامري، بدون تاريخ، ص ص 120، 119، 123).

انطلاقاً مما سبق حاولت أن أكون عين فاحصة، ترى ما لا تراه عين الجماعة، كوني ممارساً لمهنة التدريس مع مجموعة من المبحوثين الذين جرت عليهم الدراسة وتسجيل كل المعلومات التي لها علاقة بموضوع الدراسة.

ب- المقابلة :

واحدة من الأدوات التي تعتمد في الكثير من الدراسات، وتعرف على أنها علاقة دينامية وتبادل لفظي بين شخصين أو أكثر، وهي أداة بارزة من أدوات البحث العلمي، وظهرت كأسلوب هام في ميادين عدة منها علم الاجتماع. وهي حوار شفوي بين الباحث والمبحوث حول ظاهرة أو موضوع ما ، وقد استخدمنا في هذا البحث المقابلة النصف الموجهة لـ 14 استاذاً، حيث لم تأخذ المقابلة طابعاً فنياً مقنناً ولم تتم في شكل جلسة عيادية تخضع فيها الحالة لدراسة منهجية رسمية أو متكلفة يقوم بها فاحص مع مفحوص، بل كانت تتم في جو طبيعي مفتوح لا يشعر معها الفرد بأنه مستجوب في قضية، أو مستدرج ليكون شاهد نفي أو إثبات، كما أجرينا بعض المقابلات الشخصية مع أفراد معينين كشفوا لنا وقائع حية تجسد حقيقة الوضع في صورة طبيعية تقدم نفسها دون تزييف أو تزيين . أن المقابلة قد ساعدتنا كثيراً في فهم وإعطاء تفسير أعمق لواقع المعلم في المنظومة التربوية، أيضاً لضبط الأبعاد الأساسية للمشكلة المطروحة الآن حول جدوى الإصلاحات الأخيرة.

ج- الاستمارة:

عبارة عن أسئلة معدة بطريقة منهجية يقدمها الباحث للمبحوثين إذ تمثل الإطار الكمي لبيانات البحث، وتعتبر أداة من أدوات التحليل والإحصاء. وقد استخدمنا استبياناً مبسطاً للغاية، لا تتطلب الإجابة عليه أقل من نصف ساعة، وأسئلة مفتوحة تتصل بأهم مقومات الأسئلة الفرعية للسؤال الرئيسي، دون أن نضع قيوداً تحد من حرية التعبير الذاتي، ولم تقتصر على مجرد التحليل الإحصائي الذي يكتم رقمياً آراء المستجوبين، فنحن نعلم بوجود مسافة تقصر أو تبعد بين الشكل والمضمون، المصرح به والمسكوت عنه، ما يرضي وما يخجل، فيما يراد الكشف عنه أو البوح به، بل لجأنا إلى خبراتنا التربوية

التي تلم بأحوال المعلمين وفعاليات تدريسيهم وتفاعلاتهم في المهنة والمجتمع، نستمدّ منها ما يساعد في تفسير وتحليل البيانات المحررة وما يدور حولها من أسباب ونتائج ورغبات معلنة وخفية .

وقد جاء الاستبيان الذي تم وضعه بعد محاولات عدّة لصياغته حيث وضعت استمارة تجريبية أول الأمر وكانت موجهة لعدد محدود من الأساتذة والمعلمين والغرض منها معرفة مواطن الضعف والخلل فيها، وبواسطة هذه الاستمارة تم حذف جملة من الأسئلة ودمج بعضها في احتمالات، إضافة أسئلة جديدة بناء على طلب المدرسين الذين أشركناهم في هذه النقطة، وكذلك قمنا بإعطاء الاستمارة إلى لجنة المحكمين وهم أستاذين في التعليم الجامعي وقد تم توزيعها شخصياً من طرف الباحث على المدرسين مباشرة، ليكون بعدها إجراء سلسلة من التعديلات خاصة من الناحية اللغوية وترتيب الأسئلة من السهل إلى المعقد، لتخرج في صورتها النهائية.

الفصل السادس: عرض وتحليل النتائج

- 1- المميزات الموضوعية للمبحوثين
- 2- عرض وتحليل نتائج التساؤل الأول
- 3- عرض وتحليل نتائج التساؤل الثاني
- 4- عرض وتحليل نتائج التساؤل الثالث
- 5- النتائج العامة

خاتمة

1- المميزات الموضوعية للمبحوثين

الجدول (1): يمثل جنس المبحوثين

الجنس	ذكر	أنثى	المجموع
التكرار	44	06	50
النسبة%	%88	%12	%100

من خلال الدراسة ونتائج الجدول نلاحظ أن نسبة الذكور 88 %تفوق نسبة الإناث التي

تقرب 12%، وذلك راجع لقلة المعلمات التي تمارسن مهنة التعليم خاصة في المناطق الريفية والصحراوية نتيجة للخصائص الاجتماعية والثقافية التي تميز مثل هذه المناطق فإلى وقت ليس ببعيد كان لا يسمح للفتاة أن تكمل وتزاول دراستها في المتوسطات والثانويات والجامعات باعتبار أن هذه المؤسسات كانت بعيدة عن مقر سكنها وهذا ما كان يطرح مجموعة من الإشكاليات

والضغوط السوسيو ثقافية بطريقة واعية أو غير واعية وهذا ما أثر على عدم توازن الجنسين بهذا القطاع.

الجدول(2):يمثل سن المبحوثين

الفئات	التكرار	النسبة%
34-25	19	%38
44-35	14	%28
54-45	17	%34
المجموع	50	%100

من خلال الدراسة وتحليلنا لنتائج الجدول نلاحظ أن فئة الشباب(25-34) التي تمتحن مهنة التعليم تمثل اعلي نسبة إذ تقدر ب 38% ثم تليها فئة الكهول بنسبة 34% وهذا طبيعي باعتبار أن معظم المعلمين الذين تتراوح أعمارهم بين (45-54) سنة لم يبقى على تقاعدهم سوى سنوات معدودة في حين أن الموظفون الجدد في سلك التعليم غالبا ما يكونوا من فئة الشباب،أما إذا أخذنا بالنظرية القائلة بان تزايد المجتمع يتم وفق متتالية هندسية الذي يفرض على الدولة فتح مدارس جديدة لتلبي حاجات المجتمع الطبيعية للتعلّم وهذا ما لحظناه من خلال تواجدنا في الميدان إذ أن معظم البلدان أضيفت لها مجمّعات جديدة لتخفيف الاكتظاظ والضغط عن المدارس القديمة وبالتالي موظفون جدد.

الجدول(3): يمثل أقدميه المبحوثين

الاقدمية بالسنوات	التكرار	النسبة%
9-1	20	%40
19-10	06	%12
29-20	21	%42
39-30	03	%6
المجموع	50	%100

من خلال الدراسة ونتائج الجدول نلاحظ أن المعلمون ذوي الخبرة الطويلة (20-29)سنة يمثلون اعلي نسبة والتي تقدر ب 42% ثم تليها فئة ذوي الخبرة القصيرة (1-9)سنوات بنسبة 40%

في حين تقدر نسبة المعلمين ذوي الخبرة المتوسطة (10-19) سنة بنسبة 12% وهذا يدل على أن من يزاولون مهنة التعليم لا يغيرون وظيفتهم ويبقون فيها ويستمررون أمدا طويلا، أو ربما لم تتح لهم فرصة لتغيير هذه الوظيفة، ومن جهة أخرى إن هذه المهنة لا تزال تستقطب الخبرة العلمية الجديدة من خريجي المعاهد المتخصصة والجامعات مما يجعلها تجمع بين كل فئات وأطياف المجتمع، وهذا سبب تقارب النسبتين بين ذوي الخبرة الطويلة المدى والقصيرة المدى.

الجدول (4): يمثل المؤهل العلمي للمبحوثين

النسبة %	التكرار	المؤهل العلمي
28%	14	شهادة الكفاءة المهنية
28%	14	خريج معهد
2%	1	متوسط
2%	1	ثانوي
40%	20	جامعي
100%	50	المجموع

من خلال الدراسة ونتائج الجدول نلاحظ أن أكبر نسبة تراول مهنة التعليم في الوقت الراهن هم من خريجي الجامعات إذ تمثل نسبتهم 40% من مجموع أفراد العينة المبحوثة وهذا طبيعي إذا نظرنا إلى مسابقات التوظيف التي تشترط المشاركة فيها أن يكون المترشح حائز على شهادة لسانس، اللهم أن كان المترشح خريج المعاهد الجهوية المختصة في التعليم الابتدائي على غرار المعهد الجهوي بولاية بشار وكذلك معهد تكوين المعلمين وتحسين المستوي المتواجد في الجزائر العاصمة إذ يتم إدماج خريجي هذه المعاهد مباشرة وبدون مسابقة في التعليم الابتدائي وهذا ما عكسته الدراسة إذ تمثل نسبتهم 28%، وهي نفس النسبة التي يمثلها حاملي شهادة الكفاءة المهنية من المدرسين الذين عادة ما تكون خبرتهم المهنية أكثر من (20 سنة)، وهذه الفئة من المدرسين هي في طريق الزوال.

2- عرض وتحليل نتائج التساؤل الأول

الجدول (05): يوضح تقييم المعلمين للمدرسة الأساسية السابقة.

النسبة %	التكرار	تقييم المعلمين للمدرسة الأساسية
88%	44	إيجابي
12%	06	سلبي
100%	50	المجموع

توضح لنا نتائج الجدول أعلاه أن للمعلمين نظرة إيجابية اتجاه مشروع المدرسة الأساسية السابقة (88%)، ويمكن قراءة ذلك في إيجابيات المدرسة الأساسية وإصنائها للرواسب والتناقضات الموروثة عن المدرسة الاستعمارية بالإضافة إلى إدخالها البعد التكنولوجي على المناهج والبرامج مواكبة بذلك التحديات المرحلية. في حين نجد ان 12% من المبحوثين لديهم تقييم سلبي ويعتبرون أن الحديث عن المدرسة الأساسية في الوقت الراهن هو حديث للاستهلاك فقط وأنها في مرحلة اللارجوع بحيث حدثت في المجتمع الجزائري تراكمات لعناصر مختلفة-اجتماعية،اقتصادية،سياسية، ثقافية-هيئت الظروف المناسبة ووفرت الشروط الأساسية لمثل هكذا إصلاحات. كما أن مشروع إصلاح المنظومة التربوية الحالي قد يمثل تهديدا وخطرا على بنية داخل النظام الاجتماعي، لذلك تلجأ إلى وضع حاجزا ابستومولوجيا حسب باشلار حتى تؤجل ساعة تفهقها وزوالها.

الجدول:(06) يوضح الأيام الدراسية حول البرنامج الجديد.

النسبة %	التكرار	الأيام الدراسية حول البرنامج الجديد
20%	10	نعم
46%	23	أحيانا
34%	17	لا
100%	50	المجموع

من خلال الدراسة ونتائج الجدول نلاحظ أن نسبة 46% من المبحوثين تلقوا تكوينات نسبية حول البرنامج الجديد، و34% لم يتلقوا إيّ تربصٍ وهذا يضعنا أمام إشكالية كفاءة المعلم لان النهوض بالعملية التربوية لا يتأتى إلا بالقيام بحشد أفضل الطاقات البشرية وتطبيق أفضل لأحدث المستجدات التربوية العملية منها والنظرية، وهذا يكون بتزويد المعلم بالأساس المعرفي قبل البدء بالتربية التخصصية أو المهنية، فإعداد المعلم بطريقة جيدة قد يجذب عددا أكبر لممارسة التدريس، وعليه فعلىنا أن نحافظ على المستوى الرفيع لاختيار المعلمين العاملين في التدريس، وأن نرفع من مستوى إعدادهم وتدريبهم وتأهيلهم للعمل والاحتفاظ بمستوى رفيع من الإنجاز في تنمية قدرات التلاميذ وخبراتهم، بحيث أصبح من الضروري اليوم النظر وباستمرار في كل ما يتعلق بدور المعلم في العملية التربوية، وما يجب أن يقوم به إزاء ذلك وبنوع المعلومات اللازمة له، فضلا عن خصائصه الشخصية والأساليب التي يجب إتباعها في إعداده وتدريبه، الأمر الذي أدى إلى تعدد أساليب هذا الإعداد وهذا التدريب واختلاف نظمه.

الجدول(07) يمثل دور المشرف التربوي في توضيح طرق التدريس الحالية.

النسبة%	التكرار	توضيح المشرف التربوي لطرق التدريس
46%	23	نعم
54%	27	لا
100%	50	المجموع

إن المشرف التربوي هو المسؤول الإداري والتربوي عن المعلمين، وهو الذي يقوم بتوجيههم وإرشادهم، ومراقبة عملهم التربوي ومتابعته باستمرار، وتسهم ملاحظاته وتقويماته في ترقية المعلمين أو العكس، فمن خلال الدراسة نلاحظ ان 54% من المبحوثين لم يجدوا المشرف الإنساني الكفاء، الذي يلجئون إليه عند الحاجة، ولكن ماذا يمكن للمعلم أن يتعلمه من مؤطر يستوي معه في المستوى التعليمي وقد يتجاوزه في الأقدمية؟ فحتى المحاضرات والأيام الدراسية والتربصات التي تنظم من حين لآخر تحت إشراف مفتشي المواد فهي في نهاية المطاف غير مجدية، وذلك لأن الواقع كما وصفناه أعلاه يجعل توجيهاتهم التي تستند فقط على النظري، غير قابلة للتطبيق على أرض الواقع، وبطبيعة الحال سوف يقوم المدرس كعادته بمحاولة للحد من الضرر باستخدام الطريقة القديمة التي تعتمد على إلقاء الدروس بصورة آلية ثم حل التمارين، ولكن ذلك يكون بالمخاطرة بمساره، لأن توجيهات المفتشين تصرّ على عدم نقل المعرفة للطلاب بتلك الطريقة، لأن هدف هذا الأخير في التعلّم أصبح الآن ليس كسب المعارف وإنما تنمية الكفاءات الذاتية.

الجدول: (08) يمثل كفاية الدورات التكوينية والتربصات للمعلمين.

النسبة%	التكرار	كفاية الدورات التكوينية والتربصات للمعلمين
16%	08	كافية
84%	42	غير كافية
100%	50	المجموع

إن النهوض بالعملية التربوية لا يتأتى إلا بالقيام بحشد أفضل الطاقات البشرية، وتطبيق أفضل لأحدث المستجدات التربوية العملية منها والنظرية، وهذا يكون بتزويد المعلم الأساس المعرفي الذي يمكنه من أداء دوره على أكمل وجه غير أن الواقع الميداني والمتمثل في 84% من المبحوثين يقرّون

بأن أفق التكوين غير كافية ومؤهلة لهذه الكفاية المنشودة، وذلك لشحّ العمليات الإنمائية التي يتلقاها المعلم أثناء الخدمة لضمان مواكبة التطور الذي يطرأ على المناهج وطرق التعليم نتيجة التطور الاجتماعي والتقني المستمر، ضف إلى ذلك شعورهم بعدم جدية التكوين مبررين ذلك بأن الندوات لا تأتي بجديد وعدم جدية المكونين في مساعدة المعلمين لتجاوز صعوبات البرنامج التكويني، وبما أن مستويات الإعداد المهني للمعلمين هابطة من حيث درجة الصلابة العلمية واتساع الحصيلة الثقافية أدى ذلك إلى فقدان المعلمين سيطرتهم الثقافية ونفوذهم الأدبي والاجتماعي في أوساطهم، وأصبحت مهنة التعليم مكشوفة ومعرّاة من سرّ قوتها، لأنها لا تملك معرفة مهنية خاصة بها، وأصبح من المضحك المبكي أن يصحح بعض التلاميذ النابهين أخطاء المدرسين، وإن يقوموا نيابة عنهم بتشغيل أجهزة الحاسوب لعجزهم في هذا المجال.

الجدول (09) يوضح الجوانب التي ركزت عليها الدورات التكوينية.

النسبة %	التكرار	الجوانب التي ركزت عليها الدورات التكوينية
42%	21	طرق التدريس
18%	09	المناهج
04%	02	الحجم الساعي
36%	18	شيء آخر
100%	50	المجموع

من خلال الدراسة ونتائج الجدول نلاحظ أن 42% من المبحوثين يرون أن الدورات التكوينية قد ركزت على كيفية التجسيد الفعلي للمقاربة بالكفاءة، والتي تستند على فكرة أن الطالب يمتلك معارف قبلية وخبرات مكتسبة من خلال ممارساته اليومية ويكفي أن يوظفها، مع مساعدة من المعلم إن استلزم ذلك، حتى يحقق مختلف الكفاءات في مختلف الوضعيات، قد يكون هذا صحيحا نظريا إلى حد ما، إذا كان التلميذ يعيش في مجتمع منفتح ومتقف وسط مرافق مجهزة بالتكنولوجيا الحديثة، لأنه في هذه الحالة باحتكاكه بالمتقنين و بممارسته لنشاطات متنوعة فيها الكثير من التحديات، يكون قد اكتسب بالفعل بعض المهارات الأساسية التي يمكن للمعلم ترميتها وتفعيلها في القسم من خلال وضع الطالب في ظروف مماثلة لتلك التي يعيش فيها يوميا .وعليه فإن المواضيع المقترحة في الكتب المدرسية الجديدة ترتبط كلها بواقع الحياة اليومية للمتمدرس، والمعلم مطلوب بإنهاء كل وحدة تربوية بمشروع يقوم به التلاميذ على أساس معلومات حقيقية يتم جمعها في الميدان مستعينا بالتقنيات والمعدات المستعملة في الحياة الحديثة. من الواضح أن كلا من المدرس والتلميذ اللذان حالفهما الحظ في

العيش في محيط حضري لا يمكن إلا أن يكونا راضيان عن عملهما بهذه الطريقة الجديدة؛ اما 36% من المبحوثين فقد اختلفت آراءهم في المواضيع المتناولة بين علم النفس التربوي والتشريع المدرسي وتعليمية المادة.

الجدول:(10) يوضح واقع الزيارات الصفية في القسم

واقع الزيارات الصفية في القسم	التكرار	النسبة %
موجودة	11	22%
أحيانا	14	28%
غير موجودة	25	50%
المجموع	50	100%

من خلال الدراسة ونتائج الجدول نلاحظ أن نصف المبحوثين (50%) يقرُّون بنقص المراقبة الواعية التي تقوم بمساعدة المربي كي تقل أخطأؤه، لأنها في نظرهم-الزيارات الصفية- هي معلّم خبير يمكن من مساعدة المعلمين لا سيّما الجدد منهم، أو الذين يجدون صعوبات في مهامهم، إذا خطط لهذه الزيارات بدقة ووضّحت أهدافها، شريطة أن لا تكون تعسفية وإدارية شكلية، فتطغى سلطة الإدارة على التربية... ويشعر المربي بالمساس بشخصه وتضييق لمبادراته وخنق لحرياته والحد من صلاحياته، فالزيارات التي يقوم بها المفتش أو المدير أو الفريق التربوي من حين لآخر داخل الفصول الدراسية، تهدف إلى مراقبة المعلمين وتوجيههم ومعالجة الصعوبات التي تواجههم، والتأكد من قيامهم بواجباتهم، هذه الزيارات لها أثر إيجابي لاسيما إذا كانت بطلب من المعلمين، أما إذا كان الهدف منها تصفية حسابات مع معلم ما، أو عمل إداري نمطي فإنها تصبح وسيلة إرباك لا جدوى من وراءها.

الجدول(11): يمثل اقتراحات الفريق التربوي حول أساليب وطرق التدريس

اقتراحات الفريق التربوي حول أساليب وطرق التدريس	التكرار	% النسبة
نعم	12	24%
لا	38	76%
المجموع	50	100%

تعد اجتماعات المعلمين -الفريق التربوي- ضرورة لا غنى عنها بسبب ما بينهم من فروق كبيرة في كثير من الأحيان، وفي أمور كثيرة، في قدراتهم الخاصة وفي مقدار ما اكتسبوه من خبرة وفي كفايتهم المهنية، وفي تصورهم للتربية، واجتماعات المعلمين تجعلهم يؤمنون بقيمة الجهود التعاونية وما لها من أثر في زيادة المردود، غير ان بيانات الجدول أعلاه تمثل شواهد كمية ميدانية عن دور الفريق في عملية النمو المهني للمعلم، فقد أدلى 76% من المبحوثين عن غياب الفريق التربوي داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها، مما اثر سلبا على كفاءاتهم، لأن البرنامج الدراسي لمختلف المستويات يشهد اختلالات بنيوية وموضوعية، تتعكس سلبا على ناتج التعلم عند المتعلم، كما أن تعاطي المدرس معها يشهد اختلالات نظرية ومنهجية، مما يعقد ويصعب الأداء الصفي، ويراكم السلبيات في اتجاه التطبيع، بمعنى أن تصبح تلك السلبيات طبيعة دون تناولها بالنقد والتصحيح، والفريق التربوي يمكنه تفكيك شفرات هذا التطبيع بتعاون وتضافر جهود أعضاءه، غير أن سبب غياب الفريق تتحمل جزء كبير منه الإدارة المدرسية لأنها المسؤولة المباشرة عن تشكيله. في حين عبرة فئة من المبحوثين والتي تقدر بنسبة 24% بان الفريق التربوي قدم دراسات جماعية تقييمية لنتائج الإصلاح واقتراحات حول أساليب التكوين.

الجدول (12) يمثل كفاية لقاءات المعلم مع الشركاء التربويين.

النسبة %	التكرار	كفاية لقاءات المعلم مع الشركاء التربويين
14%	07	كافية
86%	43	غير كافية
100%	50	المجموع

توضح لنا نتائج الجدول أعلاه أن نسبة 86% من المبحوثين أن لقاءاتهم مع الشركاء التربويين تعد غير كافية، معللين ذلك بان سياسة اللقاءات لم تستطع أن تتخطى المنطق التقليدي في مراحل انجازها لان النظرة إلى المرحلة الابتدائية تقوم على أنها اقل المراحل أهمية وكذا أتسام هذه اللقاءات بالذبذبة المستمرة وعدم الجدية في طرح رؤى واضحة المعالم والاستراتيجيات، وهناك من يرى بأن المعلم يجب أن يبادر شخصيا وأن يطور مهاراته بنفسه لان وسائل الإعلام الحديثة قد سهلت الطريق إمامه، وقد صرح مفتش المقاطعة قائلاً: أن الندوات لا تأتي بجديد لعدم توفر الإمكانيات الحقيقية للتدريس، ونقص الموارد المالية لمثل هكذا ندوات ضف إلى ذلك الدور السلبي للمعلمين وعدم تقديمهم لأية مبادرات أو دراسات لإنجاح الندوات، على نقيض ذلك ترى فئة أخرى من المبحوثين والذين يقدر بنسبه 24% بان لقاءاتهم مع الشركاء التربويين كان لها مردود ايجابي

على كفاءتهم المهنية، في حين نعتقد أنهم يخلطون بين المراقبة الإدارية التي يقوم بها المفتش أو المدير، والزيارات التوجيهية التي تهدف إلى رفع كفاءة المدرّس.

الجدول: (13) يوضح الإصلاح وإعداد المعلم للمرحلة الراهنة.

الإصلاح وإعداد المعلم	التكرار	النسبة %
نعم	03	06%
لا	47	94%
المجموع	50	%100

لقد أخذ التكوين أشكالاً مختلفة ومتعددة، أهمها التكوين قبل الخدمة الذي يزوّد من خلاله المربي بالأسس الضرورية للعملية التربوية، والتكوين أثناء الخدمة الذي يجدد فيه المربي معلوماته، وقد أخذ تسميات مختلفة كالتربية المستمرة أو الرسكلة أو التكوين التناوبي وهذا النوع من التكوين يزواج بين النظري والتطبيقي حيث يخضع المربي لدروس نظرية لمدة معينة، ثم ينتقل إلى الميدان لتطبيقها ويتم هذا بطريقة دورية، غير أن حقيقة الواقع تشير إلى أن 90% من المبحوثين يرون بأن إعداد المعلم مهنيًا لم يرقى إلى المأمول، وذلك لتهميش دور المعلم في المشاركة في اتخاذ القرارات التربوية أو المشاركة في تصميم المناهج وبنائها وفي قرارات النجاح والرسوب، وحرمانه من البعثات والدورات التدريبية التي تشحنه بالمعرفة والخبرة، حتى صار حقل التعليم يؤول من لم يجد مجالاً للتوظيف في غير التعليم، وإن حاول المشرفون على التعليم أن يساعدوا هؤلاء المقبلين على التعليم بغير تأهيل، بتدريبات قصيرة المدى قصد إسعافهم بالضروري من المعارف للأداء البيداغوجي، فإن اللجوء إلى هذا الحل لمواجهة كثرة طلب المعلمين نتيجته سدّ فراغاً من ناحية الكم، شكّل هوة سحيقة من الناحية النوعية، كما أن طرق إعداد المعلمين، وتهيئتهم لإعطاء الدروس داخل قاعات الدرس، هي طرق في أغلب الحالات غير مجدية، وفي حالات أخرى بعيدة كل البعد عن تجارب المعلمين و احتياجاتهم، إن عدم الجدوى هذا يفسر غالباً بوجود هوة بين نظرية التدريس والممارسة العملية.

3- عرض وتحليل نتائج التساؤل الثاني

الجدول رقم (14): يمثل نظرة المبحوثين إلى مشروع المدرسة الابتدائية.

النسبة%	التكرار	مشروع المدرسة الابتدائية
12%	06	مع الإصلاحات
20%	10	ضدّ الإصلاحات
68%	34	مع الإصلاحات ولكن بتحفّظ
100%	50	المجموع

إن مشروع إصلاح المدرسة الابتدائية قد تضرّبت حوله التيارات الوطنية من مختلف التوجهات السياسية والإيديولوجية نظراً لسرعة تطبيقه وعدم تهيئة الأرضية المناسبة له، فمن خلال العمل الميداني نجد إن 68% من المعلمين هم مع الإصلاح ولكن بتحفّظ ويمكن قراءة هذا التحفّظ إلى الارتياح والخوف الذي ينتاب المدرّس لعدم تهيئته لتنفيذ برامج الإصلاح وتوضيح كيفية إجراء هذا التنفيذ، إلى أن الأمر من الناحية السوسولوجية لا يمكن تفسيره إلا من خلال عامل المقاومة، مقاومة هذه الإصلاحات من قبل المعنيين بها وذلك عن طريق ظهور الإشكالات كالتسرب والعنف هذا من قبل التلاميذ أما من قبل المعلمين والأستاذة فإنهم يمارسون المقاومة السلبية وذلك من خلال تضخيم العلامات وتسهيل الامتحانات وهذا بتواطؤ مع الإدارة الملزمة بتقديم تقرير في آخر السنة عن حصيلتها التعليمية ومن الضروري أن تكون إيجابية. بالإضافة إلى أن الإصلاح لم يراعي الظروف الفيزيقية لكل منطقة مما جعله يخفق في تحقيق الديمقراطية الحقيقية بين المناطق، في حين نجد 6% فقط ممن يؤيدون هذا الإصلاح وحثّتهم في ذلك أن هذه الإصلاحات قد انفتحت على العلم والثقافة العالميين وعلى اللغات الأجنبية وعلى التعاون الدولي، ويشمل في الوقت ذاته، ترقية العناصر المؤسسة للهوية الوطنية ضمن منظور يندرج في إطار الحداثة و التنمية، أما 20% ممن هم ضده ممن يرون فيه مشروعاً مستورداً أنتج لحقول غريبة عنّا وزرع في بيئة غير بيئتنا وبالتالي فهو يهدد حاضرنا ومستقبلنا. الحقيقة أن مسألة الإصلاح حتى تكون ناجحة وناجعة لا بد أن تكون نابعة من ذات المجتمع وقيمه وعاكسة لشخصية أبنائه، ولذلك فإن الإصلاحات الفوقية التي انتهجتها الدولة الجزائرية لم تجد صداها على مستوى القاعدة، وقد أرجعت الأسباب إلى خطأ في التطبيق نتيجة التسرع في إجراء الإصلاحات، إضافة إلى عدم تهيئة المعنيين بتنفيذها، وتوضيح كيفية إجراء هذا التنفيذ.

الجدول(15): يمثل نظرة المعلمين إلى كثافة البرنامج الدراسي.

النسبة%	التكرار	كثافة البرنامج الدراسي
---------	---------	------------------------

نعم	45	90%
لا	05	10%
المجموع	50	100%

من خلال نتائج الجدول نلاحظ أن 90% من المبحوثين يرون بان البرنامج الدراسي مكثف وهذا يطرح إشكالية لدى المعلم فيتأثر سلبا، وتزيد حالة توتره وارتبائه، لأنه يجد نفسه مرتبطا بالعامل الزمني، مما يدفعه إلى عدم وضع خطة أو تصميم معينين، بل يستغل كل فرصة ليضع أي شيء يعتقد أنه سوف يكون كافيا ويكلف تلاميذه بالأعمال خارج وقت الدراسة، كل ذلك لإنهاء البرنامج في الوقت المحدد، مما يفقد انسجام وتسلسل الدروس الذي هو أساسي لتكوين الأفكار والوصول إلى النتائج المطلوبة وقد يجد المعلم نفسه أمام مشكلات تربوية أخرى هي تعب التلاميذ وعدم الاستجابة المطلوبة، ونفورهم من الدراسة أيضا، ويجد المعلم نفسه أمام مشكل إنهاء البرنامج ولو على حساب التلاميذ دون قناعة ذاتية منه مما يولد حالة من الضجر والملل لديه، وهذا ما يؤثر على المردود العام للتلميذ.

الجدول (16): نظرة المعلمين لملائمة التوزيع السنوي مع زمن للمواد المدرّسة:

النسبة %	التكرار	ملائمة التوزيع السنوي وزمن المواد المدرسة
22%	11	نعم
78%	39	لا
100%	50	المجموع

من خلال الدراسة ونتائج الجدول نلاحظ أن 78% من المعلمين يرون بان الزمن والتوقيت المخصص لمختلف المواد في التوزيع السنوي غير متساوي هذا ما يطرح إشكالية لدى المعلم في إنهاء بعض المواد خاصة عند اقتراب نهاية الموسم الدراسي مما يجبره إلى اللجوء إلى حشو المعلومات حشوا للتلاميذ مما يؤدي بهم إلى التعب وعدم الاستجابة المطلوبة، ونفورهم من الدراسة أيضا، وحتى المشاكل الانضباطية داخل الصف خاصة في حال محدودية مستوى القسم في حين يكون المعلم قد انهى بعض المواد الدراسية نتيجة للحجم الساعي الكبير المخصص لها . وفي المقابل نجد أن نسبة 22% ممن يرون بان الحجم الساعي المخصص للمواد المدرسة في التدرج السنوي مناسب وحثتهم في ذلك هي، أن الزمن المخصص لأي مادة أعدّ بطريقة علمية مدروسة من طرف مختصين، وما يترتب على المعلم سوى احترامه.

الجدول(17) يوضح علاقة المبحوثين بأولياء التلاميذ.

علاقة المبحوثين بأولياء التلاميذ	التكرار	النسبة%
حسنة	39	78%
سيئة	01	02%
لا يهمني	10	20%
المجموع	10	100%

إن الجو الأسري الذي يعيش فيه التلميذ يعتبر من العوامل ذات الأهمية الخاصة التي تلعب دوراً هاماً في التأثير على قدراته وتطوير مهاراته التعليمية والوصول إلى تحصيل مميز أو متدنٍ، فمن خلال الدراسة ونتائج الجدول نلاحظ إن نسبة 78% من المعلمين لديهم علاقة طيّبة مع أولياء الأمور لأن اختلاف التلاميذ في انتماءاتهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، يفرض على المعلم بناء العلاقات على هذا الأساس ومراعاة هذه الخصوصيات لأنه ممثل المدرسة، ولهذا وجب عليه التعامل مع تلاميذه بكل إخلاص وكفاءة، وحتى ينقلوا عنه صورة إيجابية لأوليائهم، تقضي إلى تعاون بين الأسرة والمدرسة والتي تؤثر بصورة إيجابية على التلميذ وتؤدي إلى رفع مستواه التحصيلي، في حين أن 20% من المبحوثين لا يلون أي اهتمام لهذه العلاقة بقدر ما يكون اهتمامهم الوحيد هو حصر هذه العلاقة بينه وبين التلميذ داخل القسم ولا يهتمهم ما يجري خارج أسوار المدرسة من أدوار مختلفة .

الجدول(18) يوضح زيارة الأولياء لأبنائهم داخل المدرسة.

زيارة الأولياء لأبنائهم	التكرار	النسبة%
نعم	01	02%
أحياناً	29	58%
لا	20	40%
المجموع	50	100%

من خلال نتائج الجدول نلاحظ ان 58% من المبحوثين لا يسألون المعلم عن وضعه وأحوال أبنائهم إلا في القليل النادر، وهذا ما لحظناه من خلال تواجدنا في الميدان فالأب لا يأتي إلى المدرسة إلا في نهاية الموسم الدراسي ليسأل عن انتقال ابنه أم لا، ولعل استقالة الآباء كمربين لأولادهم، وانشغالهم بآعمالهم، مما أبعدهم عن متابعة سلوكهم وانتظامهم في دروسهم وأدائهم لواجباتهم وعن مشاركتهم للمعلمين في رسالتهم اثر سلبيا على مردودهم ونتائجهم، وزاد من عدوانيتهم ولم يعودوا ملتزمين في غياب قانون-العقاب- بواجبات مدرسية أو بآداب أخلاقية، فالواقع

المتغير للأسرة وضعف إمكانياتها أثر في قدرتها على القيام بما هو معهود عليها من ادوار ومهام، خاصة وان مؤسسات أخرى دخلت معها في تنافسية غير مخططة لجذب الطفل والتأثير فيه، وفي هذا المجال يجدر بنا أن نقول إن أولياء الأمور الذين يزورون المدرسة (20%) يقومون بذلك فقط عندما يشعرون أنهم في حاجة لمثل هذه الزيارات، ويكونون في الغالب من المتقنين أو المهتمين جدا بأبنائهم، وعادة ما يكون هؤلاء الأبناء من المتفوقين النجباء الذين يجدون تكاملا بين المدرسة والأسرة.

الجدول (19) يوضح مدى تتناسب البرنامج مع قدرات التلاميذ.

النسبة %	التكرار	البرنامج وقدرات التلاميذ
10%	05	نعم
90%	45	لا
100%	50	المجموع

توضح لنا نتائج الجدول الحالي أن 90% من المبحوثين أن البرنامج الحالي يفوق قدرات التلاميذ العقلية، وإذا كانت كثافة البرنامج مؤثرة، فإن المحتوى لا يقل أهمية، فقد يجد التلاميذ الصعوبة في الاستيعاب بسبب طبيعة المادة ذاتها التي تفوق مستوى التلاميذ وليس في طريقة أو أسلوب التدريس، ويرى البعض أن التركيز على الأسلوب في عملية التدريس، هو في حد ذاته تركيز يُجانب الصواب، ذلك أن طبيعة المادة التي تعلمها ومحتوى هذه المادة هو العامل الأهم في عملية التدريس وتفوق الأسلوب في أهميتها لأن التدرج والتسلسل الغير السليمين في محتوى المادة المدرّسة قد لا يمكن الطفل من بناء تراكم معرفي يمكنه من استيعاب محتوى المادة بشكل سلس وسهل، غير أن هناك فئة أخرى والتي تمثل 10% فقط أن برامج المواد متكاملة، ويعدون ذلك إلى وجود تدرّج معرفي حسب سن الطفل وطبيعته العقلية والنفسية وتصورات نموه ودرجة إدراكه للمعارف.

الجدول (20) يوضح كفاية ما يتلقاه التلميذ من دروس داخل القسم.

النسبة %	التكرار	الدروس داخل القسم
08%	04	كافية
92%	46	غير كافية
100%	50	المجموع

من خلال الدراسة ونتائج الجدول نلاحظ أن غالبية المبحوثين والذين يمثلون نسبة 92% يرون أن ما يتلقاه التلميذ داخل الصف من دروس لا يعدّ كافيا للفهم الكلي للمواد المدرّسة، فبالرغم من أن نجاح

عملية التعليم مرهون بدور المعلم من حيث كفاياته ووعيه لمهامه وإخلاصه في أدائها إلا أن مؤسسات المجتمع المدني لها دورا فعالا وكبيراً في صقل مواهب الطفل وإبداعاته خاصة إذا كانت تتناغم مع الحقل الثقافي والاجتماعي العام ذلك أن ما تروّجه المدرسة من مبادئ وقيم ورموز وأنماط تفكير يجب أن يتكامل بالضرورة مع تروّجه هذه المؤسسات، فتأثير الوسط المحلي له دور كبير في تحسين أدائها، فالتلميذ الذي يعيش حياة أسرية مضطربة وشجارات مستمرة ينعكس هذا على صحته النفسية وعلى دوره في التفاعل الصفي الإيجابي لأن الخلافات تؤدي إلى نوع من القلق والاضطراب داخل الوحدة الأسرية والتي تؤدي بطبيعة الحال إلى نوع من عدم التعاون، وعدم تطبيق الأهداف التربوية بالصورة الملائمة، عكس الذي يكون مستقراً مطمئناً داخل أسرته، يزيد بذله وعطاؤه، ويكون مردوده عالياً وفعالاً .

الجدول (21): يوضح اكتظاظ الأقسام.

النسبة %	التكرار	اكتظاظ الأقسام
70%	35	مكتظة
30%	15	غير مكتظة
100%	50	المجموع

من خلال الدراسة ونتائج الجدول نلاحظ أن نسبة 70% من الأقسام تعاني الاكتظاظ هذا بالرغم من الجهود المبذولة من طرف الدولة في إنشاء مجتمعات جديدة تستجيب للغايات التربوية-المقاربة بالكفاءة- وملح التخرج من التعليم القاعدي إلا أن هذه الجهود لم ترتقي إلى المستوى المطلوب مما تمخض عنه الكثير من المشكلات لإن اكتظاظ الأقسام التربوية بالتلاميذ يقتل البيداغوجية ويخلق العدوانية نتيجة لصعوبة مراقبة سلوكيات وتصرفات عدد كبير من التلاميذ في آن واحد، كما أنه عامل على كثرة الفوضى، وهذا الجو يسبب إرهاقا للمعلم و المتعلم على السواء، كما أنه يؤثر سلبا على تحصيل التلميذ، ويؤدي هذا إلى الشعور بالملل والفشل والإحباط ففي الوقت الذي يمكن فيه للمعلم أن يعلم صفا من عشرين أو خمسة وعشرين تلميذا دون أن يعاني من الإجهاد المفرط فإنه قد يعاني من بعض التوتر عندما يزيد عدد، التلاميذ وبالتالي تزداد المهام والمسؤوليات الملقاة عليه.

الجدول(22) يوضح مدى توفّر الكتاب المدرسي لدى التلاميذ

النسبة%	التكرار	الكتاب المدرسي
70%	35	موجود
24%	12	البعض فقط
06%	03	غير موجود
100%	50	المجموع

تبين معطيات الجدول أعلاه إن نسبة كبيرة من التلاميذ (70%) متوفر لديها الكتاب المدرسي

هذا الأخير الذي يعتبر الموجه والمرشد في أيّ مادة مدرّسة نتيجة توظيفه بصفة دائمة في الحصص التعليمية نظراً لطبيعة سن الطفل وضرورة الملاحظة وتأثير الصورة في عملية الإدراك لما له من وظيفة تشويقية في عملية جلب اهتمام وانتباه التلميذ وتصوراتهِ وتمثلاتهِ في ممارساتهِ وتعاملاتهِ مع ما يحيط به من تفاعلات الأفراد خلال النشاطات والممارسات لذلك نجد الفاعلين التربويين في بداية الموسم الدراسي يركزون على إجبارية إحضار الكتاب المدرسي، ورغم أهمية هذا التركيز إلا أن هناك فئة معينة (24%) من المبحوثين تقرّ بان هناك بعض التلاميذ لا يتوفر لديهم الكتاب المدرسي، وهذا ما لحظناه من خلال تواجدها في الميدان، وقد يلجأ هذا الصنف من التلاميذ إلى خطة في جلوسهم مع بعضهم حتى يجد المعلم كتاباً واحداً في كل طاولة على الأقل.

الجدول(23) يوضح توفر المدرسة على الوسائل التعليمية .

النسبة%	التكرار	الوسائل التعليمية
04%	02	موجودة
66%	33	البعض منها فقط
30%	15	غير موجودة
100%	50	المجموع

من خلال الدراسة ونتائج الجدول نلاحظ أن نسبة 66% من المدارس لا تتوفر فيها الوسائل التعليمية بشكل كلي وهذا ما يؤثر على أدائها وبدون شك يتأثر عمل المعلم بذلك ولا يحقق الأهداف المنتظرة، وقد يزداد الأمر سوء عندما يطالب المشرف المتسلط المعلمين بتوفير بعض الوسائل التي يصعب اقتناؤها بسبب عدم وجودها أو لتكلفتها الباهظة، أو لعدم تسليمها من طرف السلطات

التربوية في الوقت المناسب،كالخرائط وصور المحادثة والكتاب المدرسي،فلا يمكن للمعلم أن يرسم يوميا صورا للتعبير أو المحادثة لأن هذا الأمر يرهقه ويزيد من ضغطه النفسي وتوتره،إن هذه الوضعيات الاستثنائية كغياب الكتاب المدرسي والوسائل المذكورة آنفا،ليست من مسؤولية المعلم مع أنه هو المتضرر الأول مع تلاميذه،فكتابة النصوص على السبورة أو الرسم،أو إملاء الملخصات،كل هذا يبعث الملل في نفوس التلاميذ والنفور من التعليم،لأن طبيعة المعارف الجديدة تتطلب وسائل جديدة هادفة.

الجدول (24) يمثل المصادر التي يلجأ إليها المعلم في مواجهة صعوبة ما.

النسبة %	التكرار	مصادر المعلومة
86%	43	زميل في العمل
04%	02	المدير
02%	01	المفتش
08%	04	شيء آخر
100%	50	المجموع

من خلال الدراسة ونتائج الجدول نلاحظ إن 86% من المبحوثين يلجئون عندما تعترضهم صعوبة معرفية إلي زملائهم،وهذا لن يتم إلا إذا كانت العلاقة بين هيئة التدريس مبنية أساس الاحترام المتبادل حتى يستفيد كل واحد من الآخر من أجل المصلحة الكبرى وهي الرفع من مستوى التحصيل الدراسي،أما إذا شعر المعلم أن إظهاره لنقائصه يجعله عرضة للنقد من طرف زملائه فإنه يحجم عن إظهارها ويشعر بالعزلة، تحدث هذه الحالة عندما يكون المعلم بمفرده،ولا يستطيع مقارنة تقدّمه مع تقدم زملائه،ويؤثر هذا الوضع في شعوره بالأمن، لأنه قد يفتقر إلى طريقة محددة لمراجعة أداة عمله، الأمر الذي يترتب عليه الشك في نجاحه بالفعل، فالمعلم الذي يعمل مع تلاميذ غير ناضجين،لا يملك أية فرصة للتفاعل مع الأشخاص البالغين،في حين نجد نسبة 04% قد لجأت إلى الاستعانة بالوسائل الحديثة كالانترنت مواكبة التقدم التكنولوجي والعلمي الذي فتح أفقا جديدة لوسائل الاتصال في مجال التربية والتعليم.

الجدول (25): يوضح المعيار الذي يعتمد عليه المعلم للتأكد من فهم التلاميذ.

النسبة %	التكرار	معيار الفهم
12%	06	المشاركة داخل القسم
62%	31	التمارين
26%	13	التقويم
100%	50	المجموع

من خلال الدراسة ونتائج الجدول نلاحظ أن نسبة 62% من المعلمين تعتمد على التطبيقات والتمارين للتأكد من مدى فهم التلميذ للدرس المعطى، هذا الأخير عادة ما يكون متنوع بأسئلة محورية حوله يقدمها المعلم لتلاميذه للإجابة، وهذا أسلوب جيد يحث التلاميذ على التعلّم الذاتي ويشجعهم على الاطلاع الخارجي والحصول على المعرفة من مصادرها المتعددة والبحث والتقصي وتجعل التعليم بالكفاءة ذا دينامية واقعية، ومن خلال الإجابة يستطيع المعلم معرفة مدى فهم التلاميذ للدرس بطريقة التعلّم المتبعة مع التلاميذ، هي التي تؤثر بصورة واضحة على معيار الفهم ويمكن أن تكون هذه الطريقة كلية أو جزئية، كما أن نوع المادة ومدى تنظيمها من الجوانب الهامة التي تعمل على تقليل تدني الانجاز فكلما كانت المادة مترابطة الأجزاء سهّل على التلاميذ حفظها وتعلّمها والتعامل الصحيح مع تطبيقاتها وتمارينها، في حين نجد أن نسبة 26% من المبحوثين يعتمدون التقويم معيار للفهم، وعادة ما يستعمل التقويم بعد فترة من إعطاء الدرس مما يتطلب من التلميذ محاولة لاسترجاع المعلومات والمادة التعليمية واستعمالها في الوقت المناسب.

الجدول (26): يوضح أنشطة التغلب على فوارق الفهم لدى التلاميذ.

النسبة	التكرار	أنشطة التغلب على فوارق الفهم
68%	34	المعالجة التربوية
26%	13	التحفيزات
06%	03	شيء آخر
100%	50	المجموع

من خلال الدراسة ونتائج الجدول نلاحظ أن غالبية المبحوثين (68%) يلجئون إلى المعالجة

التربوية للتغلب على فوارق الفهم عند التلاميذ، وعادة ما تستعمل المعالجة التربوية للتلاميذ الذين لديهم تدني مستوى التحصيل والانجاز المدرسي بحيث لا توجد لديهم متعة في التعلّم ولا أيّة حماسة للمشاركة في الدرس، أو أن المادة غير ملائمة لقدرتهم أو لأن المعلم لا يهتم بهم ويهملهم في معظم الأحيان، فتعطى لهم الفرصة الصحية والمناسبة لفهم العلاقة التي تربط أنواع المعرفة وفق مستواهم وقدراتهم، وتيسير النقاش بينهم بطرق وأساليب تربوية جيّدة تعمل على تطوير شخصياتهم والرفع من مستواهم، وتكوين ميولات مناسبة لهم، وقد اعتمد صنف آخر عليّ على التحفيزات (26%) لما لها من دور في رفع مستوى التحصيل حيث يؤدي الثواب والمدح إلى تكرار العمل والاستمرار فيه.

4- عرض وتحليل نتائج التساؤل الثالث.

الجدول (27): يوضح إطلاع المعلمين على الإصلاحات المتعلقة بالبرامج المدرسية.

النسبة %	التكرار	المعلمون واطلاعهم على الإصلاحات الجديدة
30%	15	نعم
58%	29	نسبياً
12%	06	لا
100%	50	المجموع

يبين الجدول أن للمعلمين إطلاع نسبي على الإصلاحات المتعلقة بالبرامج (58%) وهذا يعكس

عدم اهتمام الفاعلين التربويين بالإصلاح، لأن المعلم يريد إصلاحاً يحس بأنه جزءاً منه لا إصلاحاً يمارس عليه نوعاً من الاغتراب الذي يشعره بالوحدة والعجز والتفاهة مما يقتله معنوياً قبل قتله فيزيقياً، ولأن تغلغل النظام التربوي في أعماق حياة الأمة الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية والحضارية ووضعه منها موضع العمود الفقري في الجسم جعل عملية تبادل التأثير والتأثر بينه وبين مختلف مجالات الحضارة في حالة من التفاعل الوظيفي المستمر، وبهذا صار الإصلاح التربوي في غاية من التعقيد؛ فأى خطأ يرتكبه المصلحون في أي مرحلة من المراحل النظرية أو الإجرائية تترتب عليه عواقب ومشكلات قد لا تكون من السهل تصحيحها بعد فوات الأوان، فما الفائدة من الحديث عن إصلاح المنظومة التربوية بدون إدخال المعلم ضمنه وبالتالي إعطاء الإصلاح المصدقية الفعلية والفعالية المنتجة.

الجدول (28): يوضح مدى موافقة ورفض المعلمون لتغيير مهنتهم.

النسبة%	التكرار	موافقة ورفض المعلمون لتغيير مهنتهم
40%	20	أوافق
60%	30	لا أوافق
100%	50	المجموع

من خلال نتائج الجدول والدراسة يتضح أن 60% من المعلمين لا يوافقون عن التخلي عن مهنتهم بالرغم مما تعانیه من ضعف قيمتها الرمزية الاجتماعية، وهذا يدل على أن المعلم لا يزال يقدس مهنته إلى أبعد الحدود، وتقديس هذه الرسالة إنما هو نابع من الجانب الوجداني الإيماني، صنف إلى ذلك عامل الخبرة والاقدمية في المهنة يجعلان من الفرد متعلق بمهنته أكثر من إي وظيفة أخرى على اعتبار إن الوظيفة الجديدة قد تحرم المعلم من امتيازات الترقية المرتبطة بالاقدمية، بالمقابل نجد ان 40% من المبحوثين لم يبدوا أي إمتعاضٍ من تغيير مهنة التدريس نظرا لان هذه المهنة لم تعد تؤمن العيش الكريم لممتهنيها مقارنة بمهن أخرى مما افقدها الكثير من رونقها وبريقها، إضافة إلى فقر البيئات التعليمية التي يعملون بها، وزيادة الأعباء التي يتحملونها وتقييدهم بالوائح والتعليمات التي تحد من حريتهم وإبداعهم مما حوّل المعلمين بالنسبة للمهنيين الى -بروليتاريا- عمالية مغبونة الحق.

الجدول (29): يوضح ظروف العمل في المدرسة.

النسبة%	التكرار	ظروف العمل في المدرسة
18%	09	جيدة
58%	29	مقبولة
24%	12	غير مناسبة
100%	50	المجموع

عند قرأتنا لنتائج الجدول نلاحظ أن نسبة 58% من المبحوثين يمارسون عملهم في ظروف مقبولة، وهي ظروف تعكس واقع ما يزال يعيش التطور البطيء الذي لم يرقى إلى المستوى المطلوب، وهو ما يعطي صورة واضحة عن واقع المدرسة المعاصرة وعلاقتها بالتطور التكنولوجي المتسارع، في وقت ما زالت الوسائل البدائية إحدى مميزاتها في عمليات بناء المعرفة وتعلمها، ويمتد النقش بكل أسوائه إلى بيئة العمل في كل جنباتها الفيزيائية والسيكولوجية والبيداغوجية، وهذا ما عبرت عنه نسبة 24% من المبحوثين، فالمدرسة تهمل في صيانتها من حيث تجديد مبانيها ودهاناتها وتجميلها وتجهيزها، والصفوف مكتظة بتلاميذها، ولا وجود لأي نشاط مسرحي أو فني لممارسة الهويات، وليس غريبا أن نجد أكثر من عشرة معلمين ليس لهم حجرة عامة بالمدرسة. وبيئة مدرسية مثل هذه تفقد كل

مقومات الجاذبية في مادياتها ومعنوياتها، تصبح بيئة منفرة لا تحبب في العمل ولا تبعث على الجد وتخلق عند المعلم نفسية كارهة أو سقيمة، لا تجد أمنها وسعادتها إلا خارجها وبعيدا عنها.

الجدول (30): يبين صورة المعلم المهنية في المجتمع.

النسبة%	التكرار	صورة المعلم في المجتمع
16%	08	مشرقة
34%	17	مقبولة
36%	18	قائمة
14%	07	بدون إجابة
100%	50	المجموع

من خلال الدراسة ونتائج الجدول نلاحظ أن نسبة 34% من المبحوثين لديهم اعتقاد بان لهم صورة اجتماعية مقبولة تعبر عن دور وظيفي أو رسالة مهنية لها تقدير واحترام وهذا يدل على وعي ذاتي ناضج بحيث يدرك معه المعلم حقيقة شخصيته ومكانته في المجتمع، لكن نسبة 14% من المعلمين لم يقدموا إجابات واضحة يُستدل بها على نوعية الصورة المهنية في المجتمع، وربما يعزى ذلك إلى جهل المعلم بمفهوم الذات وصورتها المهنية لديه، أو إلى رغبة في إخفاء صورة يسبب له الإعلان عن ملامحها حرجا أو إحراجا، وقريبا من ذلك نسبة 16% عبرت عن صورة مشرقة ترتبط بنوعية مهنية جديدة برزت إلى ساحة العمل، وتختص بمعلمين مؤهلين - خاصة الجدد منهم - ينظر إليهم كرواد في العمل الوطني، في حين أن نسبة 36% من المبحوثين عبروا عن الصور الرديئة والتعيسة والغير المحترمة والتي تعكس في سلبيتها حال المعلمين الذين لا يرغبون في التدريس ولا يرضون عن وضعهم الوظيفي ولا يحبون أن يظهروا في صورة معلم الذي أصبح من بين كل المهنيين موضعا للسخرية والاستهزاء وقد شاعت عنهم مقولات نمطية تجسد صوراً هزلية أو كاريكاتورية سواء في الصحافة أو السينما تصورهم على أنهم دون مستوى الكفاءة في عملهم الخاص ودن مستوى الكمال في حياتهم العامة مما يسيء إليهم ويترك تأثيرات سلبية في نفوسهم.

الجدول(31): مدي تقيّد المعلمين بتنفيذ البرنامج المدرسي وفق التدرج السنوي.

النسبة%	التكرار	تنفيذ البرنامج المدرسي وفق التدرج السنوي
76%	38	نعم
24%	12	لا
100%	50	المجموع

من خلال الدراسة ونتائج الجدول نلاحظ أن نسبة 76% من المبحوثين يقومون بتنفيذ البرنامج المدرسي وفق التدرج السنوي وهذا شيء طبيعي لان الوزارة أعدته كموجه ومساعد للمعلم يمهد بالإرشادات فهو يعتبر دليل المعلم وإحدى الأدوات التي تساعد على فهم الفلسفة التربوية التي بنيت عليها الكتب المدرسية من اجل تحقيق الأهداف التربوية من خلال عرض محتوياتها وطرق التعامل معها، لكن الشيء الغير الطبيعي هو وجود 24% من المبحوثين وفي بعض المدارس عدم الاهتمام والحرص والاستفادة من التدرجات السنوية بالدرجة التي تتناسب مع الجهد والأموال التي تصرف على إعدادها، وهذا ما لاحظته إثناء متابعتي لبعض المدارس فقد تفاجأ مثلاً بأن بعض المعلمين لم يطلعوا على التدرج السنوي أو انه مصفوف في رفوف المكتبات المدرسية، أو نجده في توريدات الإدارة ولم تحرص على طلبها، كل هذه الأسباب وغيرها جعلت الاستفادة من التدرج السنوي غير شاملة، مما يؤدي إلى إعطاء التلاميذ دروس غير متحدة النسق في مختلف المدارس.

الجدول (32): يوضح مدي نجاعة وفعالية طرق التدريس الحالية.

النسبة%	التكرار	نجاعة وفعالية طرق التدريس الحالية
42%	21	نعم
58%	29	لا
100%	50	المجموع

من خلال نتائج الجدول نلاحظ أن نسبة 58% من المعلمين يعتبرون أن الطريقة المتبعة حالياً في التدريس-المقاربة بالكفاءة- غير ناجعة وفعالة ويرجعون ذلك إلى أن هذه الطريقة تحتاج إلى شروط موضوعية لتطبيقها ،لم تستطع المدرسة الجزائرية خاصة الريفية منها حتى الوقت الرهن توفيرها، فقلة الوسائل التعليمية في المدارس وكذا غياب دور الحضانة في القرى والأرياف ونقص التأهيل العلمي المناسب للمعلم وفق البرنامج الحالي، وواقع الانفصام بين مضامين التربية والتعليم وبين الحقل الثقافي والاجتماعي العام، كلها أسباب جعلت من هذه الطريقة غير متناسقة الأهداف التعليمية وغير قادرة على حث التلاميذ على التفكير الجيد والوصول إلى نتائج، في المقابل نجد 42% من المبحوثين يرون أنها

جعلت التعليم أكثر نجاعة لاعتمادها أسلوب حل المشكلات وإنماء قدرات المتعلمين كلما واجهوا وضعيات جديدة،صعبة ومتنوعة،مما يمكنهم من تجاوز الإطار المدرسي ويسمح باستثمار هذه المكتسبات سنة تلو أخرى ومرحلة بعد أخرى لتكون في خدمة كفاءات أكثر تعقيدا.

الجدول(33): يوضح مستوى التحصيل بالنسبة للتلاميذ

النسبة %	التكرار	مستوى التحصيل
04%	02	جيد
86%	43	متوسط
10%	05	ضعيف
100%	50	المجموع

إن الحاجة إلى التحصيل هي مجموعة من القوى والجهود التي يبذلها التلميذ للتغلب على العقبات التي تعترضه حتى يستطيع إنجاز المهام والفعاليات التي تطلب منه،حيث يدل إنجازها علي مدى المستوى المعرفي الذي يمتلكه التلميذ،لكن توجد عوامل لها تأثير واضح على التلميذ تعمل علي عدم تحقيق النجاح الذي يرغب فيه المعلم والتلميذ بصورة فعالة وهذا ما أكدته الدراسة حيث نجد أن 86% من المبحوثين بقوا في حدود الانجاز المتوسط ولم يصلوا إلي تحقيق الانجاز المدرسي الفعال،وربما يعزى سبب ذلك إلى مجموعة من العوامل أهمها ضعف التنسيق بين المدرسة والبيت،طبيعة المواد المدرسة التي أغلبها تفوق القدرات العقلية للتلميذ،ظروف العمل المدرسية، وكذا ضعف المردودية أو الكفاية الداخلية للبيئة المدرسية وبروز نتائج سلبية نتيجة لذلك مثل الرسوب والتكرار والطردها فضلا عن تراجع مستوى الأداء الوظيفي للفاعلين التربوي نظرا لغياب التكوين المتخصص.

الجدول(34): يوضح ملامح المتعة في ممارسة مهنة التدريس.

النسبة %	التكرار	ملامح المتعة في ممارسة مهنة التدريس
52%	26	نعم
48%	24	لا

المجموع	50	%100
---------	----	------

من خلال الدراسة ونتائج الجدول يتبين ان 52% من المبحوثين يشعرون بمتعة وهم يمارسون مهنتهم مبررين ملامح هذا الشعور بمجموعة من المبررات تتجسد في حب التلاميذ لهم والثقة الكبيرة في النفس وفي العطاء المبذول، وفي الرسالة النبيلة التي يؤدونها وتنوير العقول حتى تكون في المستقبل قناديل تضيء في دجى الحوالك، وقد تتجسد قمة هذه المتعة عندما يري أو يسمع المدرس إحدى تلاميذ فد نال أعلى الوظائف أو تقلد أسمى المراتب، وهذه هي إحدى الخصوصيات التي تتفرد مهنة التعليم. في حين نجد 48% من المبحوثين لا تشعر بمتعة العمل الذي تمارسه ولا توجد لديها أية حماسة له، وهذا الصنف من المدرسين عادة ما يكونوا منشغلين بأمر أخرى خارج نطاق التدريس -شخصية، عائلية، اقتصادية، عدوانية- ودائما يطلقون التعليقات السلبية نحو المعلم والتعليم، كما لا نلمس ملامح هذه المتعة عند الأكفاء المتميزين من ذوي التخصصات خاصة العلمية منها الذين يرون أن مهنة التدريس دون مستوى كفاءتهم ويريدون التحدي وممارسة ادوار عليا لها متطلباتها المهنية والتي تتفق مع قدراتهم المتنوعة.

الجدول (35): يمثل نظرة المعلمين لراتبهم.

النسبة %	التكرار	نظرة المعلمين لراتبهم
%10	05	كاف
%90	45	غير كاف
%100	10	المجموع

من خلال الجدول أعلاه يتبين ان 90% من أفراد العينة يعتبرون أن الدولة تبخس التعليم حقه إذ تميز في الرواتب والترقيات والامتيازات الممنوحة للمعلمين في المهن والوظائف المختلفة، وكان نصيب المعلمين منها الأقل إذا ما قورنوا بغيرهم، فالرواتب التي يتقاضونها لا تؤمن لهم العيش الكريم مقارنة بالبذل والعطاء الذي يقومون به، باعتبار أن الراتب من الحوافز المادية الأساسية التي تمثل إنفاقاً نقدياً بطريقة مباشرة لتقوية دوافعهم باتجاه تحسين أدائهم باستمرار وتحقيق الكفاية التعليمية المطلوبة منهم، فهو الوسيلة التي يستعوض بها عن خبرتهم التي خصصوها للعمل في مهنتهم كما يعينهم في تحقيق متطلبات حياتهم ويضعهم في المركز الاجتماعي الذي يرغبون فيه، ولن يتأتى هذا إلا إذا حسنت الدولة رواتبهم لتواكب التطورات والتغيرات السريعة في النواحي الاقتصادية والمعيشية من جهة، وحتى يبقى مستوى الروح المعنوية للمدرسين مرتفع من اجل المحافظة على كرامة ومهابة هذه المهنة والنهوض بالدور الذي يقوم به المعلم إزاء العملية التعليمية من جهة أخرى.

الجدول (36) يوضح دوافع الالتحاق بمهنة التدريس.

النسبة%	التكرار	دوافع الالتحاق بمهنة التدريس
64%	32	حبا في المهنة
28%	14	لم اجد سواها
08%	04	شيء آخر
100%	50	المجموع

تعبّر رغبة الاختيار لمهنة ما في مجملها عن دافعية ذاتية داخلية يجد الفرد نفسه بها ميّالاً للتدريس كمهنة يعشقها ويخلص لها ويفني عمره معها ويحصل معها على دخل سيكولوجي لا يقدر بثمن، وهذه الرغبة أوفر ما تكون عند المعلمين، وقد عبروا عنها بنسب دالة (64%) تقف وراءها عوامل نفسية واجتماعية واقتصادية، إذا لا شك أن للميول دافعية قوية تربط الفرد بعلمه وعمله، وبذل كل جهد للإجادة والتفوق، لكن الدافعية وحدها ليست كافية، إذ لا بدّ من اقترانها بالقدرة اللازمة التي يتطلبها العمل، إلا أن من بين أصحاب القدرات أفرادا قد يضيّقون ذرعا بإعمالهم نتيجة ضغوط خاصة يصعب الفكّك منها، وهي مكتسبة من ثقافة البيئة وأحوال الحياة والعمل، وهذا ما عبرت إجابات عدد من المبحوثين (28%) عن الرغبة في التدريس كمهنة وحيدة مفتوحة إمامهم وهي رغبة اضطرار تتبدد مع أول فرصة تُسمح لهم دون تروٍ بأن يهجروا هذه المهنة والعمل في وظائف أخرى أكثر جاذبية وأعظم أجراً.

الجدول: (37) يوضح مدي ملائمة الإصلاحات لتطلعات المجتمع.

النسبة%	التكرار	ملائمة الإصلاحات لتطلعات المجتمع
34%	17	نعم
66%	33	لا
100%	50	المجموع

من خلال الدراسة ونتائج الجدول نلاحظ أن نسبة 66% من المبحوثين يعتبرون أن الإصلاحات لا تتوافق وتطلعات المجتمع، لأنه قبل الشروع في أيّ تغييرات في قطاع حساس مثل التعليم، كان ينبغي أن يفتح نقاشاً وطنياً عاماً لتحسيس المجتمع وإعداده لأيّ تغيير مستقبلي، الشيء الذي لم يعمل به أبداً، لا على مستوى وسائل الإعلام الثقيلة المؤثرة ولا على مستوى الصحافة، باستثناء بعض المقالات المتفرقة التي نشرت في بعض الصحف المستقلة، كما ينبغي أن تفحص الأمور المرتبطة بالمدرسة بطريقة شاملة وعلى أساس بعثات ميدانية لإلقاء النظرة عن كثب على الظروف

التي ستطبق فيها التوجهات الجديدة، ولمقابلة ومحاوره الفاعلين التربويين الذين هم في الميدان، الشيء الذي يبدو أنه قد تمّ جزئياً، أيّ بالاختصار على المناطق الحضرية فقط، علاوة على ذلك، فحتى في المرحلة التجريبية، لم تفتح أقسام تجريبية إلا في بعض المؤسسات التربوية الواقعة في المدن الكبرى. فهل يمكن تصور نجاح برامج وطنية قائمة فقط على أساس بيانات تم جمعها في منطقة محدودة، أيّ المدينة، التي هي أكثر ملاءمة للتعليم والتعلم، مقارنة بالريف، بسبب توافر المرافق المختلفة فيها، كالمكتبات وقاعات المعلوماتية والانترنت... الخ. فالإصلاح لم يكون سوى فكرة غامضة عن مشاكل واحتياجات المدرسة الجزائرية وقدرتها على التكيف مع النظام الجديد، وبعبارة أخرى، فيما أن التشخيص الميداني كان جزئياً، لم يكن للعلاج إلا أن يكون ناقصاً، في المقابل نجد أن 34% من المبحوثين على نقيض الطرح الأول، فالإصلاح في نظرهم يرمي في المقام الأول، إلى توفير الشروط المادية والبيداغوجية الأكثر ملاءمة للتكفل بتعداد مدرسي كبير، كما يشمل إصلاح المنظومة التربوية الوطنية وتفتح هذه الأخيرة على العلم والثقافة العالميين وعلى اللغات الأجنبية وعلى التعاون الدولي، ويشمل في الوقت ذاته ترقية العناصر المؤسسة للهوية الوطنية ضمن منظور يندرج في إطار الحداثة والتنمية.

5- النتائج العامة

تعتبر قيادة التطوير نمط يبني الالتزام و يخلق لدى العاملين في المؤسسة التعليمية، الحماس والدافعية للتغيير، ويزرع لديهم الأمل بالمستقبل، والإيمان بإمكانية مساهمتهم في التخطيط للأمر المتعلقة بنموهم المهني وإدارتها، كما تعني قيادة الجهد المخطط والمنظم، للوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة للتطوير، من خلال التوظيف العلمي للموارد البشرية والإمكانات المادية والفنية، غير إن نتائج الدراسة على أرض الواقع لا تجسد هذه الحقيقة، فالإصلاح المنشود لم يضع الميكانيزمات الحقيقية المتعلقة بالنمو المهني للمعلم الكفاء الذي يمكنه خوض غمار المرحلة الراهنة، مما جعل التعليم مهنة مفتوحة بلا أسوار يعمل فيها أعداد كبيرة من غير المؤهلين بحكم الضرورة ويتكاثرون في المناطق النائية والقرى والمدامر، فأصبح التعليم يخضع للتوسع الكمي دون اتخاذ التدابير المالية والفنية والبشرية اللازمة لمواجهة متطلبات التحسين الكيفي، مما فتح الباب لعناصر دون مستوى الكفاءة تبعاً لشعار -نصف مدرس خير من عدمه- وأدى ذلك إلى سياسة التساهل في القبول والتعيين والإعداد والتثبيت، بل وأكثر من ذلك أن مهندسو الإصلاح قد همشوا المعلم ولم يشركوه في وضع البرامج والمقررات مع انه هو المعني الأول بذلك مما ولد لديه صيغة لا تسمح بتكوين التفكير النقدي لديه، وتخطئه في تناول الديداكتيك العامة والخاصة بمكونات المنهاج

الدراسي، وامتدادا للتقشف في التعليم فإن المعلم يجد نفسه محاصرا في مهنة مسدودة في مسالك ترقيتها، فقد يعين معلما ويتجمد في وضعه الوظيفي داخل مرحلته كمعلم ولا يرقى لوظيفة اعلي تتمتع بسلطات مهنية وامتيازات مادية وأدبية، حيث لا يرقى في الغالب إلا حوالي 10% وتقضي الغالبية العظمي سنوات عمرها وهي تراوح مكانها، وحتى الترقيات فإنها تتم غالبا بمعيار الأقدمية المطلقة التي تسوي بين النشيط والخامل، وإذا كان للمعلم مقاومة فإنه يقاوم في نفس الطريق الذي انفتح أمامه للسير فيه، بحيث يمضي بإرادته مجسدا في سلوكه ما يرمي به تهكما ومجازا، فيتقبل لنفسه الإطار أقيمي المشوه، ويستخف بعمله ويتكاسل في تغيير وضعه ولا يبالي أن ينحرف في سلوكه وشعاره- أنا الغريق فما خوفي من البلل- وإذا رمى المجتمع المعلم في شخصه فإنه لا يضير بعد ذلك أن يرموا مهنته بكل سوء فهي مصدر علة، فاعتماد سياسة التزقيع يدفع لإضافة شيء من هنا واقتطاع شيء من هناك دون أن تكون هناك أهداف واضحة وخطة عمل بارزة قابلة للرقابة، ومن هنا ندرك أن تكوين المعلمين أصبح إستراتيجية متكاملة، تشارك فيها قطاعات مختلفة، بحيث تكون الإرادة السياسية والإيمان بدور المعلمين خاصة، والتربية عامة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية من العوامل الحاسمة التي تزيد من فعالية تكوين المعلمين وتدريسهم قبل تقلد مناصب العمل وبعده، وأنه من غير المعقول أن نغامر بأجيال من التلاميذ بمعلمين لا نعرف مستواهم ولا اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس.

لقد حدثت في العشرين سنة الأخيرة تحول في المشهد التربوي، تمثل أساسا في تغيير الباحثين لمجالات اهتمامهم وابتعادهم عن الخوض في العديد من المواضيع من مثل الأهداف التربوية، والنقاش الساخن حول موضوع السلطة والنظام داخل المؤسسات التعليمية، فاتجهت البحوث للانشغال ببعض القضايا الجديدة القديمة، من مثل قضية التمرکز حول المتعلم وموضوع طبيعة التعلم وآلياته، والعودة للاهتمام مجددا بالمعرفة وبمحتويات التدريس وبالتنظيمات المنهجية لمضامينه وغيرها، مما ساهم في ظهور نماذج لمناهج جديدة، كما أن تطور التربية حاليا، يتميز بعودة الاهتمام بالعنصر البشري وبروز دوره بشكل جديد. إن ما يميز المخطط والإداري والمرشد والموجه والمعلم في وقتنا الحاضر، هو المواجهة المستمرة للمستجدات وللمواقف غير المتوقعة واتخاذ القرار، كما أصبح عملهم يتميز بالسعي الحثيث نحو تعديل السلوك والتكيف مع تحولات الواقع- - وضغوطات العمل اليومي ومسايرة في نفس الوقت ما يصيب المناهج التعليمية من تجديد وتطوير، غير أن الواقع الميداني ونتائج الدراسة تشير إلى أن المهنيون، لم يكسبوا رهان التفوق في هذه المواجهة ولم ينجحوا في استيعاب المستجدات ومسايرة مقتضيات

تطوير المناهج و تحديث أساليب التخطيط والعمل بالشكل المأمول، ذلك لجملة من الأسباب الموضوعية التي جعلت المهمة صعبة التطبيق على ارض الواقع أهمها:

-الاغتراب النفسي الذي يشعر به المعلم جراء هذه التعديلات التي لم يكن مشاركا فعلا في بلورة صيغها،جعله يهرب إلى داخله وينطوي على نفسه،مiallyا إلى العزلة، معتبرا أن وظيفته الأساسية نقل المعلومات وحشوها في أذهان الطلاب من خلال أساليب تلقينية قمعية وتسلطية،وذلك لإحساسه بالوحدة والعجز والتفاهة.

- عدم مراعاة المقررات الدراسية لحاجات التلاميذ ورغباتهم،وخصائص نموهم الجسمي والعاطفي والعقلي، الذي يتفق مع ميولهم واتجاهاتهم،مما أدى ضعف تحصيلهم.

-عدم توفّر البيئة المدرسية التي تحاول ربط المواد النظرية بالتطبيقية العملية في الحياة،جاعلة من البيئة المادية والاجتماعية مصدرا للتعلم.

-عدم مراعاة الفروق الفردية في المقررات المدرسية،التي تنطلق من حاجات المتعلم وقدراته،وتتظنر إليه باعتباره عقلاً وجسداً وروحاً بحاجة إلى الرعاية والتطوير .

-تضييق هامش الحرية للمعلم لاستخدام الأساليب والوسائل التعليمية والأنشطة المناسبة،التي تبتعد عن التلقين، ليتمكن من تحقيق الأهداف التربوية المبتغاة.

كل هذه الأسباب وغيرها جعلت المعلم يعاني صعوبات جمة،داخل الفصل الدراسي في ظل

الإصلاحات المنشودة التي جاءت بنصوص نظرية حديثة،لكنها تجسد في بيئة مدرسية ذات طراز كلاسيكي.

إن المعلم أمة في رجل،ومهنة التعليم تحوطها هالة من القداسة منذ القدم،فهي مهنة الأنبياء والرسل، وحيثما كان يذكر المصلحون الاجتماعيون كان المعلمون يأتون في رأس القائمة،والموروث الأدبي والشعبي في ذاكرة الأمة مليء بالشواهد والأدلة على ذلك،ومما يزيد من أهمية دور المعلم في وقتنا الحاضر أن وظيفته لم تعد تقتصر على نقل المعلومات إلى المتعلمين،بل إنها أصبحت تتطلب منه ممارسة دور القيادة والتخطيط للتدريس وتصميمه والإشراف عليه والبحث

العلمي،والتشكيل الأخلاقي والثقافي لشخصيات المتعلمين،هذا هو الوضع الصحيح والسوي .لكن المتأمل لأوضاع المعلم في الوقت الراهن لا يعجزه أن يرى بوضوح مكانة المعلم وهي تتصدع ويعترئها الذبول،فمن يأخذ على عاتقه مسؤولية تحليل هذه الأوضاع يستطيع أن يلمح بجلاء مظاهر عدم التكيف التي تدل على عدم الرضى الوظيفي للمعلم ومنها:

- تدني رضا المعلم عن واقعه المهني ينعكس سلبيًا على نفسيته، فيسيطر عليه دائما شعور بالإحباط وخيبة الأمل، ويحس بأن آماله ومشروعاته في مهبط الريح، وأنها غير قابلة للتحقيق.

- تردي الأوضاع المادية للمعلمين تجبر كثيرا منهم على الانجرار وراء هوس البحث الدائم عن الثروة على حساب القيم الإنسانية التي يفترض بهم أن يناضلوا من أجلها، فتراهم يمارسون أعمالا إضافية لا تليق بمركزهم العلمي والاجتماعي، وإلا ما معنى أن يعمل بعض المعلمين خارج أوقات عمله بائعا أو سائقا أو سمسارا في السوق، أو مدرّسا خصوصا يطرق أبواب بيوت الطلبة عارضا بضاعته عليهم، وملتمسا فتات رزقه من بقايا موائدهم .

- ارتباط مسألة الاحترام والتقدير الاجتماعي للمهنة بمقدار ما يكسبه صاحبها من مال وثروة، فالناس في مجتمعاتنا باتوا لا يحترمون غير الأغنياء وأصحاب الثروات، ولما كان المعلمون من أقل الناس إيرادا ماليا فإنهم ولاشك سيكونون الأقل احتراما وتقديرا من قبل أفراد المجتمع، وهذا وضع مغاير لمنطق الأشياء.

- إن توقف بعض المعلمين عن التنمية الذاتية لأنفسهم بالقراءة والاطلاع ومتابعة التحصيل الجامعي، لدرجة أن الواحد منهم لم يعد يقرأ كتابا واحدا في السنة، هذا التوقف عن التنمية الذاتية يؤثر سلبيًا على مكانتهم العلمية، ويفقدتهم تقدير المجتمع إلى حد كبير .

- نظرة الجهات الوصية للمعلم على أنه مجرد رقم في كشوف معلمها إذ لا تفرق بين هذا المعلم وذاك، فالترقيات والامتيازات تحكمها سنوات الخدمة لا الكفاءة والقدرة، لهذا تجد كثيرا من المعلمين يفتقرون لحافز التطوير والبذل والعطاء لأنهم في النهاية سيقفون جميعا سواسية أمام مسطرة تقييم صماء بكما كل همها أن تكبح جماح المطالبة بالترقيات وتحسين المستويات وكأن معركة الوزارة الحقيقية ليست مع الجهل وتحديات التعليم وإنما مع حقوق معلمها .

- بروز مهن أخرى في المجتمع تكسب أصحابها مالا وجاهًا وحصانة واحتراما كالتطب والهندسة والمحاماة، مثل هذه المهن خطف بريقها احترام المعلمين وتقديرهم، وجعلهم إلى حد ما دون غيرهم في النظرة، وبات لا يعبا بهم أحدا، لا في الاستقبال ولا في التوديع أو التشجيع.

- تطاول وسائل الإعلام المختلفة وعلى رأسها القنوات التلفزيونية على المعلمين، وسخريتها منهم في أفلامها ومسلسلاتها ومسرحياتها، وتصويرهم في أسوأ حال، هذا التطاول وهذه السخرية تضعف من هيبة المعلمين أمام طلبتهم وأمام أفراد المجتمع.

-تخلي المؤسسات التربوية والحكومات عن دعم المعلم وحمايته ومؤازرته، ثم حرمانه من بعض الامتيازات المادية والمعنوية التي تشد أزره، كل هذا يضعف ثقة المعلم بنفسه، ويزلزل مكانته ويقوضها ويهمشها، ويجعل المعلم عرضة للاعتداء والتجريح من قبل الجهلة وضعاف النفوس من الناس.

هذا هو الواقع المرير والمتأزم الذي تعيشه طبقة المعلمين، وهذه هي الأسباب والمظاهر التي تؤدي إلى عدم الرضى والتي تجعل المعلم يغرد بعيدا خارج السرب، فلا يأبه لغنائه ولا لنواحه أحد من عشاق الثقافة الجديدة، ولن يتغير هذا ما لم يتولد لدى المعلمين أنفسهم شعور من الثقة بالنفس، وإحساس بالإباء والاعتزاز.

خاتمة

لا يجادل اثنان في الدور الذي تضطلع به التربية في توجيه الأمم والشعوب وصولا إلى تحقيق غاياتها الكبرى وأهدافها المرصودة على المدى المتوسط والبعيد تأسيسا على منهاج معين ووفق اختيارات ومداخل محددة، ومخرجات معينة بشكل تقريبي أو نسبي، وتأسيسا على ذلك، فإن تحديد معالم السياسة التربوية لبلد ما تتجسد في المنهاج الدراسي بكل مكوناته، بمعنى أن المدرسة تلعب دورا لا يستهان به في توجيه دفة التنمية من أجل تحقيق الحاجات الآنية والمستقبلية لأبناء هذا المجتمع أو ذلك، ومن ثم كانت المدرسة عاملا لا يمكن تجاوزه بأي حال من الأحوال في الرفع من القيمة المضافة المدعمة لإنتاجية الأمم والشعوب، فالنظم التربوية في العالم تحدد وتصوغ حاجيات الأمم من منظور مستقبلي في شكل مدخلات ومخرجات، وتعهد إلى وكلاء التربية مهمة العمل على تحقيقها لدى الناشئة، فالغايات ينبغي أن تحقق أو على الأقل توضع اللبنة الأساسية لتحقيقها من خلال مخرجات

المنظومة التربوية ككل، وهذه الغايات هي التي تحدد مسار التربية المستهدف، وبمعنى آخر فإن غايات التربية والتعليم في كل بلد تحاول الإجابة على سؤال جوهري وأساسي، أيّ تعليم نستهدف لأي مستقبل؟ وبطبيعة الحال، لا يمكن تحقيق تلك الغايات بالاقتصار على تحديد غايات التربية، ورسم سياستها في شكل مدخلات ومخرجات للنظام التربوي وكفى، بل من الضروري الاهتمام أيضاً وبشكل أساسي بالعنصر البشري الموكول إليه تدبير وتنفيذ هذه المهمة النبيلة، ومن ثم، فالسؤال الأساسي في اعتقادنا فيما يخص هذا العنصر يجب أن ينصب حول فعالية تكوين الفئات التي يعهد إليها تنفيذ هذا المسار المبلغ للمستقبل، فكل من يريد أن يضع أساساً لنظام تربوي ما، محدداً في المنهاج كوسيلة أساسية لبلوغ الغايات المرسومة، لا بد أن يضع في الاعتبار الحاجات الآنية والمستقبلية للأمة بكل مكوناتها، إلى جانب تكوين فاعل للمكلفين بتنفيذ المنهاج، فحاجات صغار اليوم وتطلعاتهم المستقبلية قد لا تتطابق جملة وتفصيلاً مع حاجات الراشدين، ولذا كان لزاماً أن يدخل المتعلم كفاعل ومعبر عن رأيه، ولا بد أن يؤخذ برأيه وتصوره المعبر عن حاجاته، والنظر إلى هذا التصور في إطار واقع الحال وانتصارات المستقبل، أكيد أننا سوف نجد العديد من نقاط التقاطع التي ينبغي أن تكون محل إجماع بين تصور الراشدين والناشئة، في حين تبقى أساليب ووسائل التنفيذ مجالات واسعة للاجتهادات والابتكار، وهنا نجد أنفسنا أمام مجموعة كبيرة من الأسئلة الجوهرية حول كيفية التوفيق بين تطلعات المتعلمين والراشدين في كل مجتمع .

إن نجاح هذه الرسالة مرهون بقدرة المعلم على غرس التربية الأخلاقية والثقافية والعلمية في نفوس الناشئة، وتنمية أطرهم المعرفية والمهاراتية، الأمر الذي ينعكس أثره بشكل مباشر على المجتمع وعلى مكوناته المختلفة وصولاً لتطوره ولحاقه بركب الحضارة الإنسانية التي تعيش اليوم حالة المعقول واللامعقول معاً، الممكن وغير الممكن، المتمثلة في العولمة ونتائجها المعرفية والتكنولوجية، التي وضعت المعلم على مفترق طرق، فإما أن يكون معلماً منطوياً على نفسه متحوصلاً في شرنقة الماضي الكلاسيكي التقليدي، معتبراً أن وظيفته الأساسية نقل المعلومات وحشوها في أذهان الطلاب من خلال أساليب تلقينية قمعية وتسلطية، وهو مصدر المعرفة الوحيد، والطلاب في وضعية المتلقي الخاضع لسلطته التنفيذية، نافياً بذلك دور الجدلية والحوار والندية في تنمية الشخصية وتعزيز استقلالها؛ وإما معلماً ثورياً متحرراً ومتجدداً ساعياً وراء تطوير ذاته، مستخدماً أساليب متعددة وأسلحة غير تقليدية من أجل رفع قدرات المتعلمين واستثارة دافعيتهم نحو القيادة في المجالات كافة، منطلقاً معهم لفضاء الحرية والبحث العلمي، مسائراً لعصر تنفجر فيه المعرفة العلمية والتكنولوجية، وهذا ما تنشده التربية الحديثة، معلماً ذا بصيرة نافذة قادرة على التفاعل مع معطيات عصر العولمة والثورة

المعلوماتية،خلافاً للتربية التقليدية التي ساهمت في إنتاج جيل عبارة عن بنوك معلومات متقلبة .ولكن السؤال الذي يبحث عن صدى جواب هو ما مدى تطبيق هذه المعلومات في الحياة اليومية والعملية وقدرتها على حل ما يعترض حياته من مشكلات في ظل هذا العالم الديناميكي سريع التطور؟ من هنا تدعو الحاجة إلى إعادة النظر في البنى المعرفية والهياكل التربوية،لاسيما المعلم،لزيادة وعيه الثقافي واستعادة دوره الريادي في المجتمع، إضافة إلى قدرته على توظيف تقنيات عصر العولمة في حياته اليومية والعملية،وإعداده لعالم لم يعد كما كان من أجل إنتاج جيل مبدع مبتكر للمعرفة العلمية يحقق نقلة حضارية نوعية وذلك من خلال:

- الإعداد الجيد والمستمر للمعلمين من أجل التفاعل مع التكنولوجيا وتقنياتها واستغلالهم لكم المعلومات الهائل المتدفق إليهم عبر الانترنت والفضائيات لرفع مستوى العملية التربوية .

- وضع إستراتيجية وطنية للتكوين تعمل على تحسين مستوى الأداء لدى المعلم باستمرار من خلال مشروع علمي تربوي ثقافي متكامل يراعي مستوى المعلمين وحاجاتهم للتكوين وكذا خصائص الطور الذي يدرسون فيه وطبيعة المنطقة التي يتواجدون فيها،بحيث تكون مساهمة المشرف التربوي مساهمة فعالة في هذا المشروع،بدءاً من تصوره وإعداده وتنفيذه ومتابعته و انتهاءً بتقويمه ومراجعتة وتطويره.

- عقد ورش عمل مكثفة للمعلمين تمكنهم من استخدام الحاسوب وتوظيفه في العملية التربوية.

- إدخال العولمة ومضامينها في المناهج التعليمية كي لا يعيش المعلم والطالب في حالة انفصام عن الواقع.

- استقطاب الفئات المميزة من المعلمين للعمل في ميدان التعليم،وتشجيعهم على الإبداع والابتكار .

- العمل على إيجاد قانون يحمي المعلمين ويصون كرامتهم، ويفرض احترامه على الطلبة،ويستعيد من خلاله دوره الريادي في المجتمع.

- مؤازرة المعلمين ورفع مستواهم المعيشي.

إن التربية والتعليم هما المخزون الإستراتيجي المتبقي للحاق بركب الحضارة الإنسانية، وهما

الأساس في بناء الفرد والمجتمع،وإلا لما كانت التربية قد حظيت بمكانة داخل كل دساتير

الدول،والهدف المبتغى من كل عملية تربوية هو تكوين هوية ثقافية سليمة الجذور،والإعداد لبناء

مجتمع متوازن له جذور حضارية، يتميز أفراده بشخصية قوية قادرة على مواجهة المستقبل.

المراجع

المعاجم

- 1) المنجد في اللغة العربية المعاصرة ، لبنان: دار الشرق ، 2000.
- 2) علي بن هادية وآخرون-القاموس المدرسي-المؤسسة الوطنية للكتاب-ط7-الجزائر1992

المراجع العربية

- 1-أحمد إبراهيم أحمد: الإدارة التربوية والإشراف الفني بين النظرية والتطبيق، دار الفكر العربي، القاهرة،1990.
- 2-إبراهيم عصمت مطاوع: واصف عزيز واصف، التربية العملية وأسس طرق التدريس، بدون طبعة، دار النهضة العربية، بيروت 1982.

- 3- السيد سلامة الخميس: التربية و المدرسة و المعلم ، دار الوفاء، بدون طبعة ،القاهرة2000
- 4- السيد الهواري: الإدارة الأصول و الأسس العلمية، مكتبة عين الشمس، القاهرة، بدون طبعة،1976.
- 5- أحمد عبد الله العلي: المكتبة المدرسية ووظيفتها،المكتب الجامعي الحديث،مصر، الإسكندرية،ط1، 2000
- 6- أنطوان الخوري: التربية من أفواه رجالها قديمهم وحديثهم،دون ذكر دار النشر، بدون طبعة،1969.
- 7- اللورد بيستود:تعاون الناظر وهيئة التدريس،ترجمة سيد أحمد العروسي،دار النهضة المصرية،ط3، القاهرة1965.
- 8- ايدغارفور:تعلم لتكون،ترجمة حنفي بن عيسى، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع، ط3،الجزائر1979 .
- 9- إيف برتراند: النظريات التربوية المعاصرة، ترجمة محمد بوعلاق، قصر الكتاب، الجزائر،البليدة،2001 .
- 10- آرترجيس وآخرون:علم النفس التربوي،ترجمة ابراهيم حافظ وآخرون،مكتبة النهضة العربية،الجزء الثالث، ط 4، القاهرة،1965.
- 11- أحمد بن نعمان:التعريب بين المبدأ والتطبيق،بدون طبعة،الشركة الوطنية للنشر والتوزيع،الجزائر،1981.
- 12- أحمد إسماعيل حجي:إدارة بيئة التعليم والتعلم، دار الفكر العربي، ط1، مصر،2000 .
- 13- أحمد محمد ياسين الشناوي:العلاج السلوكي الحديث،دار السناء للطباعة والنشر والتوزيع،ط1،القاهرة،2001.
- 14- إسماعيل محمد ذياب:الإدارة المدرسية،دار الجامعة الحديثة، بدون طبعة، الإسكندرية ،2001.
- 15- أبو القاسم سعد الله:تاريخ الجزائر الثقافي، دار الغرب الإسلامي،ط1 الجزء الاول، بيروت،1998 .
- 16- إبراهيم ناصر :اسس التربية ،دار عمار للنشر والتوزيع ،عمان،1989.
- 17- أحمد أبو هلال:تحليل عملية التدريس،مكتبة النهضة الاسلامية،عمان،1979.
- 18- برنارد سيبرنق: إشكالية الكتب المدرسية،ترجمة الحواس مسعودي،بدون طبعة،دار الأفاق،الجزائر،1998.
- 19- بشير عبد الرحيم الكلوب: الوسائل التعليمية التعلّمية، مكتبة المحب، ط2، عمان،1985.
- 20- بوفلحة غياث: التربية ومتطلباتها،ديوان المطبوعات الجامعية، ط1الجزائر،1984.
- 21- تركي رابح :الشخصية الوطنية والتعليم القومي، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، ط1 ،الجزائر،1975.
- 22- تركي رابح: أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر، 1990.
- 23- جبرائيل بشارة:تكوين المعلم العربي والثورة العلمية التكنولوجية،المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، القاهرة،1986.
- 24- جودت عزت عطوي: الإدارة المدرسية الحديثة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان،2001.
- 25- حسن شحاتة،مهان أو عمرة:المعلمون والمتعلمون،مكتبة الدار العربية للكتاب،ط3،القاهرة،1984.
- 26- خديجة بقطاش:الحركة التبشيرية الفرنسية في الجزائر،منشورات دحلب، بدون طبعة،الجزائر، بدون تاريخ.

- 27-رزقي أبركان: التسرب المدرسي، الرواسي، العدد الثالث، السنة الأولى، دار الشهاب للطباعة والنشر، باتنة، 1992.
- 28- رشيد حميد العبودي: التعلم والصحة النفسية، دار الهدى للطباعة والنشر، الجزائر، عين مليلة، 2003.
- 29- روني أوبير: التربية العامة، ترجمة عبد الله عبد الدايم ، دار العلم والملايين، ط9، بيروت. 1984.
- 30- زكية إبراهيم كامل، نوال إبراهيم شلتون: أصول التربية ونظم التعليم، مكتبة الإشعاع الفنية، الإسكندرية، 2002.
- 31- طاهر زرهوني: التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 1993.
- 32- طارق عبد الحميد البدري: الاتجاهات الحديثة للإدارة المدرسية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، بدون تاريخ.
- 33- كلود جورج الابن: تاريخ الفكر الإداري، ترجمة أحمد حمودة، مكتبة الوعي العربي، بدون طبعة، بيروت بدون تاريخ.
- 34- كلود جوليان: انتحار الديمقراطية، ترجمة عيسى منصور، وزارة الثقافة، بدون طبعة، دمشق، بدون تاريخ.
- 35- لطفي بركات أحمد: في مجالات الفكر التربوي، دار الشروق، ط 1، القاهرة، 1983.
- 36- محمد العربي ولد خليفة: الجزائر المفكرة و التاريخية، دار الأمة، ط1، الجزائر
- 37- محمد ليبب النجيجي: مقدمة في فلسفة التربية ، دار النهضة العربية، ط3، بيروت 1981.
- 38- محمد منير مرسي: المعلم و ميادين التربية ، مكتبة الأنجلو المصرية، بدون طبعة ، القاهرة 1993
- 39- محمد يسري إبراهيم دعيس: لتربية الأسرية، دار المكتب الجامعي، ط2، الإسكندرية 1996.
- 40- مصطفى فهمي: الصحة النفسية في الأسرة و المدرسة و المجتمع ، مكتبة الخانجي، ط1، القاهرة 1979.
- 41- محمد منير مرسي: تخطيط التعليم واقتصادياته، عالم الكتب، القاهرة ، 1998.
- 42- مصطفى الأشرف: الجزائر الأمة والمجتمع، ترجمة حنفي بن عيسى، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1983
- 43- محمد زياد حمدان :ادوات ملاحظة التدريس، مناهجها واستعمالاتها في تحسين التربية المدرسية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1983
- 44- محمد مصطفى زيدان: الكفاية الانتاجية للمدرس، دار الشروق ، ط1، المملكة العربية السعودية، 1981.
- 45- محمد الطيب العلوي: الادارة التربوية بالمدارس الجزائرية- ج1 و2- دار البعث، قسنطينة، 1982.
- 46- محمد جميل خياط : الإعداد الخلقى و الروحي للمعلم و المعلمة ، دار المعارج الدولية للنشر، الرياض ، 1996.
- 47- محمد حسن غامري: المناهج الأثربولوجية، المركز العربي للنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر، بدون تاريخ

- 48- محمد عبد الرزاق شفشوق، هدى محمد الناشف: إدارة الصف المدرسي، دار الفكر، للطباعة والنشر، القاهرة 2000 .
- 49- محمد زياد حمدان: تعديل سلوك التلميذ والأطفال اليافعين في الأردن، دار الزينة الحديثة، ط1، عمان، 2000.
- 50- محمد زياد حمدان: قياس كفاية التدريس، ديوان المطبوعات الجامعية، بدون طبعة، الجزائر، 1984
- 51- محمد عبد الرحيم عدس: المدرسة وتعلم التفكير: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، الجزائر، 2000
- 52- محمد البشير الإبراهيمي، عيون البصائر، دار المعارف، بدون طبعة، بيروت، بدون تاريخ.
- 53- نبيل السمالوطي: التنظيم المدرسي والتحديث التربوي، دار النشر والتوزيع، جدة، 1980.
- 54- نيد فلاندرز و أيدموند أمون: المدرس في حجرة الدراسة، ترجمة عبد العزيز عبد الوهاب الباطين، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض، 1986
- 55- صالح الشبكشي: العلاقات الإنسانية في الإدارة، مكتبة القاهرة الحديثة، بدون طبعة، القاهرة، بدون تاريخ
- 56- صالح محمد علي أوجادو: علم النفس التربوي، كلية العلوم التربوية الجامعية، ط 2، عمان، بدون تاريخ
- 57- صالح عبد العزيز: التربية وطرق التدريس، دار المعارف، ج3، القاهرة، 1965
- 58- أ.د. علي غربي: أبعاد المنهجية في كتابة الرسائل الجامعية، مطبعة cirta copy، قسنطينة، 2006.
- 59- علاء الدين أحمد كفاني وآخرون: مهارات الاتصال والتفاعل في عملية التعليم والتعلم، تحرير عبد السميع محمد، دار الفكر للنشر و التوزيع، ط2، عمان، 2005.
- 60- عبد الأمير شمس الدين: موسوعة الفكر التربوي العربي الإسلامي، الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق، الشركة العالمية للكتاب، بيروت، 1991.
- 61- عمر عبد الرحيم نصر الله: أساسيات في التربية العملية، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، 2001
- 62- عبد الرحمن بن سالم: التشريع المدرسي الجزائري، المكتبة الوطنية- ط3- الجزائر، 2000
- 63- عبد الرحمان صالح الأزرق: علم النفس التربوي للمعلمين، دار الفكر العربي، لبنان، 2000
- 64- عبد الصمد الاغبري: الإدارة المدرسية، دار النهضة العربية، بيروت، 2000.
- 65- عبد الله شريط: الفكر الأخلاقي عند ابن خلدون: سلسلة الدراسات الكبرى، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، ط2، الجزائر، 1975.
- 66- عبد الله عبد الرحمن: تطور الفكر الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، بدون تاريخ.
- 67- عبد القادر ميسوم: تحسين الأداء التربوي والفعالية لدى المدرسين، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، بدون تاريخ
- 68- عبد الله بن عايض سالم الثبيتي: علم اجتماع التربية، المكتب الجامعي الحديث الأزاربوية، الإسكندرية، 2002.
- 69- عبد المجيد النشواتي: علم النفس التربوي، دار الفرقان، ط 2، عمان 1985

- 70-علي الراشد: اختيار المعلم وإعداده ، دار الفكر العربي ، ط2، القاهرة، 1996
- 71-عبد الباسط عبد المعطي: البحث الاجتماعي: نحو رؤية نقدية لمنهجه وأبعاده، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1987
- 72-عبد الرحمن بن خلدون: مقدمة ابن خلدون، تحقيق أحمد الطاهر، دار الفجر للتراث، القاهرة، 2004.
- 73-عبد الحميد زوزو: تاريخ الإستعمار والتحرر في أفريقيا وآسيا، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1997.
- 74-عمار هلال: أبحاث ودراسات في تاريخ الجزائر المعاصرة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1995
- 75-عبد العزيز عميمر: مقارنة التدريس بالكفاءات، دار شالة للنشر والتوزيع، الجزائر، بدون طبعة، 2005
- 76-عبد المنعم أحمد الدردير: دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي، عالم الكتب، الجزائر، ط3، 1، القاهرة، 2004.
- 77-علي راشد: شخصية المعلم وأدائه في ضوء التوجهات الإسلامية، دار الفكر العربي، بدون طبعة، القاهرة، 1997.
- 78-عبد الرحمان عيسوي: علم النفس الاجتماعي، دار النهضة العربية، بيروت، 1974.
- 79-عبد اللطيف الفاربي وآخرون: المدرس والتلميذ أية علاقة، دار الخطابي للطباعة والنشر، الجزائر، 1991.
- 80-غاستون ميلاريه: إعداد المعلمين ، ترجمة فؤاد شاهين ، منشورات عويدات، بدون طبعة، بيروت، 1977 .
- 81-فاخر احمد عاقل : معالم التربية: دراسات في التربية العامة والتربية العربية، دار العلم للملايين، بيروت، 1964.
- 82-فيصل عباس، أضواء في المعالجة النفسية، دار الفكر اللبناني ، ط1، بيروت، 1994.
- 83-فكري حسن ريان: التدريس، أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه، تطبيقاته، عالم الكتب-ط1-القاهرة 1991
- 84-سلطان بن عبد الله بن سلطان: المكتبة المدرسية في تحقيق أهداف المنهج الدراسي، المكتب الجامعي الحديث، ط1، الإسكندرية، 2000.
- 85-سمير محمد كبريت: مناهج المعلم والإدارة التربوية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، ط1، 1998.
- 86-سميرة أحمد السيد: علم اجتماع التربية، دار الفكر العربي، ط3، القاهرة، 1998.
- 87-شبل بدارن الغريب و آخرون : الثقافة المدرسية ، دار الفكر للنشر و التوزيع ، عمان ، 2004.
- 88-وهيب سمعان، محمد منير مرسي : الإدارة المدرسية الحديثة ، عالم الكتب، بدون طبعة، القاهرة 1975
- 89-يوسف مراد: مبادئ علم النفس العام، دار المعارف، القاهرة، ط 8، بدون تاريخ.
- الرسائل الجامعية
- 1-عبد القادر لورسي: محددات فعالية الطريقة الحوارية للتدريس في التعليم الاساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد علم النفس والتربية ، الجزائر، 1997.

2- عبد القادر قطاف: التعليم الابتدائي في الجزائر، رسالة ماجستير، معهد علم الاجتماع، وهران، 1982.

منشورات

- 1) مراد مولاي الحاج: مكانة التحقيق الميداني في الدراسات الأنثروبولوجيا، مقال أي مستقبل للأنثروبولوجيا في الجزائر؟ وقائع ملتقى تيميمون، 22-23-24 نوفمبر، منشورات CRASC، وهران، 2002.
- 2) وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جويلية، 2004.
- 3) وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ديسمبر 2003.
- 4) وزارة التربية الوطنية، مجلة همزة وصل، العدد 97، الجزائر، العام 76/75.

المراجع الأجنبية

- 2) Necib Redjem /industrialisation et système éducatif en Algérie/O.P.U/ Alger/ sans date.
- 3) John Dewey/ démocratie et éducation / Traduction Gérard deledalle / édition nouveaux horizons/ France 1983.
- 4) GEORGE MAUCO/psychanalyse et education/aubier/1968.
- 6) Bernard Honorée et Joel Bricon/former des enseignants approche psycho sociologique et institutionnelle science de l'homme privé/ éditeur Toulouse 1999.
- 1) Guy Vermeil / la fatigue a l'école/ Edition ESPA / PARIS/ sans date.

الملاحق

الاستمارة

وزارة التعليم العلي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر - بسكرة -

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم علم الاجتماع

الموضوع: واقع مهنة التدريس في ضوء تدابير الإصلاح في التعليم الابتدائي 2003-2004 .

أخي المعلم، أختي المعلمة :

هذا استبيان الغرض منه البحث في مجال من المجالات التربوية المتعلقة بعملك التربوي مع التلاميذ،

علما بان اجابتك لا تستغل الا لغرض البحث العلمي، وان نتائج هذا البحث متوقفة الى حد كبير على

مدى صدق اجابتك، لذلك نرجوا من سيادتكم الإجابة بمنتهى الدقة والوضوح. شكرا على تعاونكم

معنا. تقبلوا مني فائق التقدير والاحترام.

الباحث

ضع علامة (x) أمام الإجابة المناسبة.

المميزات الموضوعية للمبحوثين

1- الجنس: ذكر أنثى

2- السن: سنة

3- الاقدمية: سنة

4- المؤهل العلمي: نهادة الكفاءة المهنية ريج معهد اوسط نوي نامعي

الصعوبات التي يتلقاها المعلم في تطبيق البرنامج الدراسي

5- ما هي نظرتك إلى مشروع المدرسة الابتدائية، وهل أنت: مع الإصلاح ضد الإصلاح

مع الإصلاح ولكن بتحفظ

برر إجابتك.....

6- هل تعتبر أن البرنامج الدراسي مكثف نعم لا

كيف تبرر ذلك.....

7- هل التوزيع السنوي يتناسب مع الزمن المخصص للمواد المدرّسة نعم لا

-كيف ذلك-
- 8- كيف هي علاقتك مع أولياء التلاميذ حسنة سيئة لا يهمني
-ماهي تأثيراتها-
- 9- هل هناك متابعة وزيارات من طرف الآباء لأبنائهم نعم أحيانا لا
-ما هي الاسباب التي تبرر بها رأيك.....
- 10- هل البرنامج الحالي يتناسب مع قدرات و مستوى التلاميذ نعم لا
-برر إجابتك.....
- 11- هل ما يتلقاه التلميذ داخل القسم يعدُّ كافي لفهم الدروس كافٍ غير كافٍ
- وضح ذلك.....
- 12- هل البرنامج الحالي يحتاج إلى تدخل الأسرة ومساعدتها للتلميذ نعم لا
-لماذا.....
- 13- هل يعاني قسمك من اكتظاظ للتلاميذ نعم لا
-ما تأثير ذلك.....
- 14- هل الكتاب المدرسي متوفر لدى جميع تلاميذ القسم نعم بعضهم لا
-الاسباب.....
- 15- هل تتوفر مدرستكم على الوسائل التعليمية موجودة البعض منها فقط غير موجودة.
-ما تأثير ذلك.....
- 16- إذا واجهتك صعوبة في فهم معلومة ما، في المواد الدراسية إلى من تلجأ إلى زميل المدير المفتش شيء آخر (أذكره).....
-الاسباب.....
- 17- ما هي المعايير التي تعتمدها للتأكد من فهم التلاميذ لك مشاركة التمارين لتقويم
-الاسباب.....
- 18- كيف يمكنك أن تغلب على الفوارق الفردية للفهم بين التلاميذ بالتحفيز بالمعالجة التربوية
-شيء آخر (أذكره).....
- مستوى الرضى الوظيفي للمعلمين اتجاه الإصلاحات
- 19- هل اطلعت على الإصلاحات المتعلقة بالبرامج المدرسية نأ لا
-برر رأيك.....
- 20- إن أتيحت لك مهنة غير مهنة التعليم هل توافق أوافق لا أوافق

--الاسباب
- 20- إذا كانت الإجابة ب (أوافق)، ما هي المهنة التي تحبها.....
- 21- كيف تصف ظروف العمل في المدرسة التي تعمل بها جيدة مقبولة غير مناسبة
--ما تأثير ذلك.....
- 22- كيف تصف صورتك المهنية في المجتمع سرقة بولة قذمة
--لماذا.....
- 23- هل تتقيد بتنفيذ البرنامج المدرسي وفق التدرج السنوي نعم لا
--الاسباب.....
- 24- هل تعتبر أن طرق التدريس الحالية ناجعة وفعالة نعم لا
--برر إجابتك.....
- 25- كيف هو مستوي التحصيل الدراسي بالنسبة للتلاميذ جيد متوسط ضعيف
--الاسباب.....
- 26- هل تجد متعة أثناء ممارستك لمهنتك نعم لا
- 26- إذا كانت الإجابة ب(نعم) صف ملامح هذه المتعة.....
- 27- هل ترى بأن الإصلاحات تتماشى وتطلعات المجتمع نعم لا
--برر إجابتك.....
- 28- هل تعتبر دخلك كافٍ لسد حاجياتك كاف غير كاف
--برر إجابتك.....
- 29- ما هي دوافع التحاقك بمهنة التعليم حباً في المهنة أجد سواها
--شيء آخر (اذكره).....
- المعلم وعلاقة التكوين بالإصلاحات
- 30- ما هو تقييمك للمدرسة الأساسية السابقة ايجابي سلبي
--الاسباب.....
- 31- هل هناك أيام دراسية-دورات تكوينية-تربصات- حول البرنامج الحالي نعم أحيانا لا
--الاسباب.....
- 32- هل وضح لك المشرف التربوي(المفتش) طرق التدريس المعمول بها حالياً نعم
--برر إجابتك.....
- 33- هل تعتبر أن هذه الدورات التكوينية والتربصات كافية نعم لا
--الاسباب.....

34- ما هي الجوانب التي ركزت عليها هذه التربصات طرق التدريس المناهج الحجم الساعي

للمواد شيء آخر (أذكره)

34- هل هناك زيارات صفية داخل القسم نعم لا أحيانا

36-1- إذا كانت الإجابة ب (نعم) فمن طرف من الفريق التربوي المدير المفتش

37- هل قدم الفريق التربوي دراسات أو اقتراحات حول أساليب وطرق التدريس نعم لا

38- هل تعتقد أن لقاءاتكم مع الشركاء التربويين (المفتش-المدير- الفريق التربوي) تعدّ كافية نعم لا

-برر إجابتك.....

39- هل تعتقد بأن الإصلاح أهتم بإعداد وتكوين المعلم للمرحلة الراهنة نعم لا

-برر إجابتك.....

دليل المقابلة

- الجنس:
- السن:
- الإقدمية:
- المؤهل العلمي
- صف لنا كيف تقضي يومك داخل المدرسة
- ما هو تعليقك على الاصلاح الجديد المطبق في المدرسة الابتدائية
- صف لنا علاقتك مع أولياء التلاميذ
- هل البرنامج الحالي يتناسب مع قدرات و مستوى التلاميذ
- ما هي دوافع التحاقك بمهنة التعليم
- هل هناك أيام دراسية-دورات تكوينية - تربصات- حول البرنامج الحالي
- هل تعتقد بأن الإصلاح أهتم بإعداد وتكوين المعلم للمرحلة الراهنة
- هل ترى بأن الإصلاحات تتماشى وتطلعات المجتمع
- هل تتوفر مدرستكم على الوسائل التعليمية
- هل اطلعت على الإصلاحات المتعلقة بالبرامج المدرسية
- إن أتاحت لك مهنة غير مهنة التعليم هل توافق
- كيف تصف صورتك المهنية في المجتمع
- هل هناك زيارات صفية داخل القسم
- هل تعتقد أن لقاءتكم مع الشركاء التربويين كافية لفهم البرنامج الحالي
- ما هي مآخذك حول الإصلاحات الحالية

المعلومات الخاصة بإفراد عينة المقابلة

المتغير / المقابلة	الجنس	السن	المؤهل العلمي	الاقدمية	المهنة
01	ذكر	46	الكفاءة المهنية	25	معلم المدرسة الابتدائية
02	ذكر	49	الكفاءة المهنية	28	معلم المدرسة الابتدائية
03	ذكر	48	الكفاءة المهنية	27	معلم المدرسة الابتدائية
04	ذكر	45	الكفاءة المهنية	20	معلم المدرسة الابتدائية
05	ذكر	38	خريج معهد	12	معلم المدرسة الابتدائية
06	ذكر	31	جامعي	07	أستاذ رئيسي في التعليم الابتدائي
07	ذكر	35	جامعي	05	أستاذ رئيسي في التعليم الابتدائي
08	أنثى	28	جامعي	04	أستاذة رئيسية في التعليم الابتدائي
09	أنثى	30	جامعي	05	أستاذة رئيسية في التعليم الابتدائي
10	أنثى	26	جامعي	03	أستاذة رئيسية في التعليم الابتدائي
11	ذكر	29	جامعي	01	أستاذ التعليم الابتدائي
12	ذكر	30	جامعي	05	أستاذ رئيسي في التعليم الابتدائي
13	ذكر	31	جامعي	06	أستاذ رئيسي في التعليم الابتدائي
14	ذكر	30	جامعي	05	أستاذ رئيسي في التعليم الابتدائي

ملخص

نسعى من خلال هذه المقاربة العلمية استعراض إحدى أهم مشكلات الإصلاح التربوي الذي عرفته الجزائر ابتداء من سنة 2003 من خلال تناول الظروف الواقعية التي أفرزت العديد من المشكلات، سواء ارتبطت بمسار الإصلاح ذاته أم بأزمات على المستوى المعرفي والاقتصادي، مسلطين الضوء على أحد أهم حلقات العملية التربوية داخل المدرسة الجزائرية وهو المعلم، وانطلاقاً من هذه الخلفية فإننا نريد من خلال هذه الدراسة إلقاء الضوء على الواقع المهني للمعلم في المدرسة الابتدائية، من خلال العمل الميداني وإظهار واقع الخطاب على أرضية الميدان .

Résumé

Grace à notre examen de la démarche scientifique, l'un des problèmes les plus importants de la réforme éducative, que l'Algérie a connue à partir 2003 concernent les circonstances factuelles qui ont généré problèmes associés de savoirs et de l'économie la réforme ou crise sur le plan la connaissance mettant en évidence l'un des maillures critiques les plus importants du processus éducatif au sein de l'école algérien partant de ce contexte nous voulons à partir de cette étude mettre en exergue le contexte professionnel ces ta dire le terrain d'exercice de l'enseignement au sein de l'école primaire

