



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر - بسكرة

كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية



الرقم التسلسلي:.....

رقم التسجيل:.....

عنوان الأطروحة:

الأداء التربوي للأستاذ وأبعاد المقاربة بالكفاءات

دراسة ميدانية لأساتذة التعليم المتوسط بمدينة الجلفة

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم الاجتماع

تخصص: علم الاجتماع التربوية

إشراف:

أ. د. زمام نور الدين

إعداد الطالب:

بشيري زين العابدين

أعضاء لجنة المناقشة

الصفة	الجامعة	اسم ولقب الأستاذ
رئيسا	محمد خيضر - بسكرة	أ. د. جابر نصر الدين
مشرفا ومقررا	محمد خيضر - بسكرة	أ. د. زمام نور الدين
عضوا مناقشا	جامعة برج بوعريريج	أ. د. رشيد زرواتي
عضوا مناقشا	جامعة برج بوعريريج	د. محمود قرزيز
عضوا مناقشا	محمد خيضر - بسكرة	د. ساعد صباح
عضوا مناقشا	جامعة الوادي	د. مصطفى هويدي

الموسم الجامعي: 2015.2016

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



إهداء

إلى والدي رحمه الله .. ووالدتي رعاها الله.

إلى كل إخوتي وأخواتي وكل أفراد العائلة .. كل باسمه.

إلى زوجتي التي صنعت معي كل فصول النجاح.

وإلى كل أبنائي عبد النور ، علي ، أسعد ، سلمى و زياد.

إلى كل طالب علم .. و كل معلم مخلص في عمله.

إلى كل الأوفياء الذين وقفوا معي وتمنوا لي التوفيق.

إليهم جميعا أهدي هذا العمل.

زين العابدين بشيري



شكر وعرفان

الحمد والشكر لله الذي لا تُحصى نعمه

والشكر للأستاذ الدكتور زمام نور الدين على وقوفه إلى جانبي، وصبره

معي، وقبوله الإشراف على هذا المشروع.

الشكر موصول لكل من ساهم في وصول هذا العمل إلى ما هو عليه.

وإلى كل من سيتصفح فصول هذه المذكرة.

زين العابدين بشيري

فهرس المحتويات

الإهداء.....

شكر وعران فهرس المحتويات . من أ إلى ث .

قائمة الجداول والمخططات من ج إلى ر .

ملخص الدراسة من ز إلى س .

المقدمة..... من ش إلى ط .

الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة من ص 20 إلى ص 77

تمهيد

1 . تحديد إشكالية الدراسة ص 22

2. أهمية الدراسة ص 26

3 . أهداف الدراسة وفرضياتها ص 27

4. تحديد المفاهيم ص 28

5 . أسباب اختيار الموضوع ص 49

6 . المقاربة السوسولوجية ص 51

7 . الدراسات السابقة ص 59

الفصل الثاني: الأبعاد التربوية لمقاربة التدريس بالكفاءات من ص 78 إلى ص 137

تمهيد

1 . الأبعاد المعرفية ص 80

1 . 1 . مرجعية التخطيط للأبعاد المعرفية ص 80

1 . 2 . التعلّم في إطار النشاط المعرفي ص 83

1 . 3 . الأبعاد التعليمية للمعرفة ص 85

1 . 4 . المعلومة في المنظومة التربوية ص 88



- 1 . 5 . الوضعية المشكل ضمن النشاط المعرفيص90
- 2 . الأبعاد السلوكية.....ص97
- 2 . 1 . البعد السلوكي والضبط الاجتماعي في المدرسة.....ص97
- 2 . 2 . طبيعة الضبط الاجتماعي في المنظومة التربوية.....ص100
- 2 . 3 . الضبط والتنشئة الاجتماعية داخل المدرسة.....ص102
- 2 . 4 . التربية وسيلة للضبط الاجتماعي.....ص103
- 2 . 5 . أبعاد الانضباط السلوكي في المؤسسة المدرسية.....ص105
- 2 . 6 . الضبط الاجتماعي في الدين الإسلامي.....ص111
- 3 . الأبعاد الاجتماعية.....ص114
- 3 . 1 . دواعي التخطيط للأبعاد الاجتماعية في المنظومة التربوية.....ص114
- 3 . 2 . الأبعاد و القيم في التربية المدرسية.....ص120
- 3 . 3 . القيم في البرامج المدرسية.....ص123
- 3 . 4 . التغيُّر و الأبعاد الاجتماعية.....ص126
- 3 . 5 . التفاعل الاجتماعي داخل المدرسة.....ص132

استخلاصات

الفصل الثالث: الأداء التربوي للأستاذ من ص138 إلى ص201

تمهيد

- 1 . طرائق التدريس العامة.....ص140
- 2 . طرائق التدريس المطلوبة في المقاربة بالكفاءات.....ص155
- 3 . الأدوار البيداغوجية للمدرس.....ص162
- 4 . محددات الأداء التربوي للأستاذ.....ص179
- 5 . مميزات المدرس الكفؤ.....ص189
- 6 . خصائص المدرس في منظور المقاربة بالكفاءات.....ص195

استخلاصات

الفصل الرابع: واقع الأستاذ في ضوء الإصلاح التربوي في الجزائر

من ص 202 إلى ص 257

تمهيد

- 1 . مسار الإصلاح التربوي في التعليم المتوسط.....ص 204
 - 2 . الأستاذ والمفاهيم البيداغوجية في الإصلاح التربويص 210
 - 3 . سوسيولوجيا الإصلاح في الجزائر.....ص 229
 - 4 . الإصلاح التربوي وإعادة الإنتاجص 243
 - 5 . الأستاذ وقضايا المجتمع .. الانعكاسات والتوآؤم.....ص 250
- استخلاصات

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة من ص 258 إلى ص 301

تمهيد

- 1 . المناهج المعتمدة في الدراسةص 260
 - 1 . 1 . منهج تحليل المحتوىص 261
 - 1 . 2 . المنهج الوصفي.....ص 282
 - 2 . مجالات الدراسة.....ص 285
 - 3 . عينة الدراسة.....ص 287
 - 3 . 1 . المجتمع الإحصائيص 287
 - 3 . 2 . التعريف بالعينةص 287
 - 3 . 3 . خصائص العينةص 288
 - 4 . أدوات الدراسةص 289
 - 4 . 1 . المقابلة.....ص 289
 - 4 . 2 . الاستبيانص 292
 - 4 . 3 . الملاحظة بالمشاركة.....ص 295
- استخلاصات

الفصل السادس: تحليل البيانات واستخلاص النتائج من ص 302 إلى ص 487

تمهيد

- 1 . تحليل محتوى المناهج و استخلاص نتائجهص304
- 1 . 1 . تحليل محتوى المناهج المدرسية.....ص304
- 1 . 2 . المقارنة واستخلاص النتائج حول تحليل محتوى المناهج المدرسية ...ص312
- 1 . 3 . استخلاص النتائج العامة حول تحليل محتوى المناهج المدرسيةص328
- 2 . تحليل بيانات الاستبيان و استخلاص نتائجهص333
- 2 . 1 . تحليل بيانات الاستبيانص333
- 2 . 2 . استخلاص نتائج الاستبيان.....ص430
- 3 . تحليل و استخلاص نتائج المقابلةص442
- 3 . 1 . تحليل بيانات المقابلةص442
- 3 . 2 . استخلاص نتائج المقابلة.....ص449
- 4 . تحليل و استخلاص نتائج الملاحظةص451
- 4 . 1 . تحليل بيانات الملاحظة.....ص451
- 4 . 2 . استخلاص نتائج الملاحظةص468
- 5 . استخلاص النتائج العامةص473
- 5 . 1 . استخلاص نتائج الفرضية الأولى.....ص473
- 5 . 2 . استخلاص نتائج الفرضية الثانيةص474
- 5 . 3 . استخلاص نتائج الفرضية الثالثةص475
- 5 . 4 . استخلاص نتائج الفرضية الرابعة.....ص476
- 5 . 5 . استخلاص نتائج الفرضية الخامسة.....ص477

التوصيات

خاتمة

قائمة المراجع

الملاحق

قائمة الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	الرقم
146	تصنيف طرق التدريس الشائعة	01
161	مقارنة بين الوضعيات في المنهاج المدرسي	02
267	توضيح للفئات المقترحة للتحليل في المناهج	03
271	عدد المناهج في التعليم المتوسط	04
272	تقسيم المواد في منهاج السنة الأولى متوسط حسب عدد الصفحات	05
273	تقسيم المواد في منهاج السنة الثانية متوسط حسب عدد الصفحات	06
274	تقسيم المواد في منهاج السنة الثالثة متوسط حسب عدد الصفحات	07
275	تقسيم المواد في منهاج السنة الرابعة متوسط حسب عدد الصفحات	08
279	يمثل بطاقة فرز للفئات من خلال تحليل محتوى المناهج	09
285	يبين المتوسطات المختارة في البحث	10
297	يبين طريقة تصميم بطاقة الملاحظة	11
300	يبين عدد الحصص التي حضرها الباحث والأساتذة المستهدفين	12
305	مقارنة بين مجموع الكفاءات في التحليلين (2013/2012) و (2014/2013) للتعلم في الأبعاد المعرفية	13
305	مقارنة بين مجموع الكفاءات في التحليلين (2013/2012) و (2014/2013) للضبط الاجتماعي في الأبعاد السلوكية	14
306	مقارنة بين مجموع الكفاءات في التحليلين (2013/2012) و (2014/2013) للقيم في الأبعاد الاجتماعية	15
306	مقارنة بين مجموع الكفاءات في التحليلين (2013/2012) و (2014/2013) للتفاعل الاجتماعي في الأبعاد الاجتماعية	16
307	متوسط المجموعين للكفاءات بين التحليلين (2013/2012) و (2014/2013)	17
308	يبين فئة التحليل المبنية على التعلم ضمن الأبعاد المعرفية	18
309	فئة التحليل المبنية على مجال الضبط الاجتماعي في الأبعاد السلوكية	19

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
20	فئة التحليل المبنية على مجال القيم الاجتماعية في الأبعاد الاجتماعية	310
21	فئة التحليل المبنية على مجال التفاعل الاجتماعي في الأبعاد الاجتماعية	311
22	مقارنة بين فئات التحليل للسنة الأولى متوسط	312
23	مقارنة بين فئات التحليل للسنة الثانية متوسط	316
24	مقارنة بين فئات التحليل للسنة الثالثة متوسط	321
25	مقارنة بين فئات التحليل للسنة الثالثة متوسط	325
26	يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس	333
27	يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير مادة التدريس	334
28	يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير الأقدمية في التدريس	336
29	يبين توزيع العينة حسب الطريقة التي دخل بها الأستاذ للتعليم	337
30	يبين الاختلاف في امتلاك الأساتذة للمناهج المدرسية	339
31	يبين مقدار اعتماد الأستاذ على المنهاج في تحضير الدروس	341
32	يبين تمييز الأستاذ بين أنواع الكفاءات	343
33	يبين تمييز الأستاذ بين الوضعية التعليمية والوضعية الإدماجية	345
34	يبين مكانة المنهاج في المسار التربوي للأستاذ	347
35	يبين تصنيف الأستاذ لأدائه التربوي حسب توجيهات المنهاج	350
36	يبين اشتراك التلاميذ في صياغة السؤال الأساسي في بداية الدرس	356
37	يبين عدد التلاميذ الذين يعتمد عليهم في إنجاز النشاطات	357
38	يبين مدى استخدام الأستاذ لطريقة الوضعية المشكلة في الدرس	359
39	يبين طريقة إيصال المعلومات للتلاميذ	361
40	يبين أفضل نوع من الأسئلة التي يستخدمها الأستاذ في تدريسه	362
41	يبين أفضل الطرق التي توصل للنتائج الصحيحة والخلاصات	364
42	يبين معرفة الأستاذ لاستخدام الإدماج في التقويم	366
43	يبين ما إذا كان الأستاذ يفرق بين معايير التقويم الثلاثة	368

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
44	يبين توظيف الأستاذ لأسلوب الثواب في امتثال التلاميذ للأوامر	374
45	يبين الأسلوب المفضل لدى الأستاذ لتعويد التلاميذ على الطاعة	376
46	يبين تحذير الأستاذ للتلاميذ من عاقبة السلوك السلبي	378
47	يبين رأي الأستاذ في تكرار عمليات الغش لدى التلاميذ	380
48	يبين استعمال الكراس كمعيار في علامة التقويم المستمر	382
49	يبين المعايير التي يقيس بها الأستاذ السلوك من المنهاج	384
50	يبين توظيف الأستاذ للمنهاج في اقتراح حلول لمشاكل التلاميذ	385
51	يبين رأي الأستاذ في إشراك التلاميذ في النشاطات الجماعية	387
52	يبين الوسائل التي تمكن الأستاذ من تحقيق التعاون بين التلاميذ	393
53	يبين استغلال البرنامج في توظيف قيمة التطوع لدى التلاميذ	395
54	يبين استخدام المنهاج في توظيف قيمة الصدق في النشاطات	397
55	يبين كيفية استخدام المنهاج في تحقيق التضامن بين التلاميذ	399
56	يبين تنشئة الأستاذ للتلاميذ على التحكم في الوقت	400
57	يبين توظيف الأستاذ لقيمة حب العمل من المنهاج	402
58	يبين تدخل الأستاذ لإزالة الفوارق بين التلاميذ في المجموعات	404
59	يبين التدريب على الحوار من خلال وقت النقاش بين التلاميذ	405
60	يبين توظيف الأستاذ للتفاعل اللفظي بين التلاميذ	411
61	يبين رأي الأستاذ في عمل المجموعات وعلاقته بنشاطات الدرس	413
62	يبين قيام الأستاذ بالمبادرات لتنشيط التلاميذ المنطوين	415
63	يبين الطريقة الأنسب في توظيف الأستاذ أكبر عدد من التلاميذ	417
64	يبين دور الأستاذ في إنجاز مشاريع جماعية خارج إطار الدرس	419
65	يبين تعامل الأستاذ مع الذين لا يحبون المشاركة في القسم	421
66	يبين كيفية توظيف الأستاذ لمجالات المنافسة بين التلاميذ	423
67	يبين نقاش الأستاذ لتلاميذه خارج الدروس	425

451	يبين استخدام الأستاذ لوضعية الانطلاق من خلال استثارة المتعلم	68
الصفحة	عنوان الجدول	الرقم
452	استخدام الأستاذ للوضعية المشكل بتوجيه التلميذ نحو طرح التساؤل	69
453	يبين استخدام الأستاذ لنشاطات الإدماج بالمكتسبات والوضعية الاجتماعية	70
454	يبين استخدام الأستاذ لتقويم الكفاءات من خلال معايير الواجهة والانسجام وأدوات المادة	71
455	تنظيم الأستاذ لحركات التلاميذ في الفصل بضبطها دون رفع الصوت	72
456	يبين استعمال الأستاذ للعقوبة بالتوبيخ أو الضرب	73
457	يبين تنمية الأستاذ لشخصية المتعلم بإبداء الرأي بشجاعة	74
458	يبين تنمية الأستاذ لشخصية المتعلم بإبداء الرأي بشجاعة	75
459	يبين تقدير الأستاذ لقيمة الوقت باحترام توقيت الحصة والنشاطات	76
460	يبين تقدير الأستاذ لقيم التعاون والتضامن باستعمال التوجيه	77
461	يبين تقدير الأستاذ لحب العمل بتشجيع المبادرة من طرف التلاميذ	78
462	يبين حفاظ الأستاذ على النظام من خلال هندام التلاميذ ونظافة قاعة الدرس ومحيطها	79
463	يبين توظيف الأستاذ للتواصل اللفظي باستعمال اللغة السليمة بالعربية أو الأجنبية	80
465	يبين تشجيع الأستاذ للحوار بتوظيف النقاش بين التلاميذ	81
466	يبين تشجيع الأستاذ على العمل الجماعي باستخدام نظام المجموعات	82
467	يبين تشجيع الأستاذ على المشاركة في النشاطات بتوظيف عدد كبير من التلاميذ	83
468	جدول تلخيصي للملاحظة في البعد المعرفي	84
469	جدول تلخيصي للملاحظة في البعد السلوكي	85
470	جدول تلخيصي للملاحظة في البعد الاجتماعي/ القيم	86
471	جدول تلخيصي للملاحظة في البعد الاجتماعي/ التفاعل الاجتماعي	87

قائمة المخططات

الرقم	عنوان المخطط	الصفحة
01	مخطط الوضعية الديدانكتيكية	87
02	مخطط تمثيل الوضعية الإشكالية	92
03	مخطط العلاقة بين أنواع الكفاءات	94
04	مخطط يوضح صفات القائد	172
05	مخطط توضيحي لمستويات الكفاءة	266

قائمة الأشكال

الرقم	عناوين الأشكال	الصفحة
01	توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس	333
02	توزيع عينة الدراسة حسب متغير مادة التدريس	334
03	توزيع عينة الدراسة حسب متغير الأقدمية في التدريس	336
04	توزيع العينة حسب الطريقة التي دخل بها الأستاذ للتعليم	337
05	يبين الاختلاف في امتلاك الأساتذة للمناهج المدرسية	339
06	يبين مقدار اعتماد الأستاذ على المنهاج في تحضير الدروس	341
07	يبين مدى تمييز الأستاذ لأنواع الكفاءات	343
08	يبين مدى تمييز الأستاذ بين الوضعية التعلمية والوضعية	345
09	يبين مكانة المنهاج في المسار التربوي للأستاذ	347
10	يبين تصنيف الأستاذ لأدائه التربوي حسب توجيهات المنهاج	350
11	يبين رأي الأستاذ في مشاركة التلاميذ في صياغة السؤال	356
12	يبين عدد التلاميذ الذين يعتمد عليهم في إنجاز النشاطات	357
13	يبين استخدام الأستاذ للوضعية المشكلة في أدائه	359
14	يبين طريقة إيصال المعلومات للتلاميذ	361
15	يبين أفضل نوع من الأسئلة التي يستخدمها الأستاذ في تدريسه	362
16	يبين أفضل الطرق التي توصل للنتائج الصحيحة	364
17	يبين معرفة الأستاذ لاستخدام الإدماج في التقويم	366

368	يبين معرفة الأستاذ للفرق بين معايير التقييم	18
374	يبين توظيف الأستاذ لأسلوب الثواب	19
الصفحة	عناوين الأشكال	الرقم
376	يبين الأسلوب المفضل لتعويد التلاميذ على الطاعة	20
378	يبين تحذير الأستاذ للتلاميذ من عاقبة السلوك السلبي	21
380	يبين رأي الأستاذ في تكرار عمليات الغش لدى التلاميذ	22
382	يبين استعمال الكراس كمعيار في التقييم المستمر	23
384	يبين معايير قياس السلوك من المنهاج	24
385	يبين توظيف الأستاذ للمنهاج في اقتراح حلول لمشاكل التلاميذ	25
387	يبين إشراك الفوضويين في النشاطات الجماعية	26
393	يبين وسائل تحقيق التعاون بين التلاميذ	27
395	يبين استغلال البرنامج في توظيف قيمة التطوع	28
397	يبين استخدام المنهاج في توظيف قيمة الصدق	29
399	يبين استخدام المنهاج في تحقيق التضامن	30
400	يبين تنشئة الأستاذ للتلاميذ على التحكم في الوقت	31
402	يبين توظيف الأستاذ لقيمة حب العمل من المنهاج	32
404	يبين تدخل الأستاذ لإزالة الفوارق بين التلاميذ	33
405	يبين وقت النقاش للتدريب على الحوار	34
411	يبين توظيف الأستاذ للتفاعل اللفظي بين التلاميذ	35
413	يبين رأي الأستاذ في عمل المجموعات وعلاقته بنشاطات الدرس	36
415	يبين قيام الأستاذ بالمبادرات لتنشيط التلاميذ المنطويين	37
417	يبين طريقة توظيف الأستاذ أكبر عدد من التلاميذ	38
419	يبين دور الأستاذ في إنجاز مشاريع جماعية خارج إطار الدرس	39
421	يبين تعامل الأستاذ مع التلاميذ الذين لا يحبون المشاركة في	40
423	يبين كيفية توظيف الأستاذ لمجالات المنافسة بين التلاميذ	41
425	يبين نقاش الأستاذ لتلاميذه خارج الدروس	42

ملخص الدراسة

شغل موضوع الإصلاحات التربوية في الجزائر مساحة واسعة من النقاش حول فاعلية المقاربة التي اقترحتها المناهج المدرسية. فكان المستهدف الأول فيها هو الأستاذ، كفاعل مباشر في إسقاطها على الواقع المدرسي، من خلال أدائه التربوي. فتعددت الرؤى، وتناولتها الدراسات من شتى الجوانب. وكانت لنا بعد قراءة بعضها ونقاش تصوراتها، زاوية أخرى من المعالجة، أردنا فيها تشخيص أداء الأستاذ في مرحلة التعليم المتوسط، ضمن أبعاد المنهاج المعرفية والسلوكية والاجتماعية. مستكملين مسار البحوث التي عالجت مسألة الإصلاح في الجزائر.

استهدفنا في الدراسة مناهج التعليم المتوسط كلها بالتحليل، لنستخرج منها أبعاد المقاربة بالكفاءات معرفيا، سلوكيا واجتماعيا. وقابلناها بأداء الأستاذ في مدى تحكمه في المناهج. ثم شخصنا فاعليته في مدى تحقيقه لتلك الأبعاد التربوية. فكانت الدراسة مبنية على بابين، أولهما نظري، والثاني ميداني.

القسم النظري شمل الفصل المنهجي ممثلا في إشكالية الدراسة وفروضها و أهدافها وأهميتها، وحدد الباحث بعدها المفاهيم وأسباب اختيار الموضوع وذيله بالدراسات السابقة بعد توضيح المقاربة السوسولوجية. الفصل الثاني تناول فيه أبعاد المنظومة التربوية بعد الإصلاحات، معرفيا وسلوكيا واجتماعيا. وفي الفصل الثالث قدم كل ما يتعلق بالأداء التربوي للأستاذ. وأخيرا تناول فصلا خاصا بتشخيص مرحلة التعليم المتوسط من حيث البرامج وواقع المتعلمين.

القسم الميداني تناوله الباحث في فصلين أحدهما حدد فيه الإجراءات المنهجية للدراسة. والآخر بتحليل البيانات واستخلاص النتائج. فكان المسار بتشخيص أبعاد المناهج الدراسية بتحليل محتواها، ثم البحث في مدى تحقيق الأستاذ لأبعادها.

ما وصل إليه الباحث يدعو إلى إعادة النظر في مناهج التعليم المتوسط، كونها تحتوي مفاهيم غامضة لا يستطيع الأستاذ التحكم في معانيها وأبعادها من الجانب المفهومي، وبعدها عن التحقيق الذي يعجز أمامه بسبب غياب الإجراءات العملية التي تمكنه من ذلك. الأمر الذي يدعو إلى إعادة التكوين وتخطيطه بمستوى أكثر فاعلية وأكثر تنوعا مما كان عليه.

Résumé d'étude

Le débat sur le sujet des réformes éducationnelles en Algérie a pris une place importante. Notamment sur l'efficacité de l'approche qu'a proposée les curricula scolaires. Le premier ciblé était le professeur comme étant d'auteur direct de cette réalité scolaire; par son apport éducatif et sa performance. Les visions se sont multipliées ainsi que les études faites sur ce sujet. Après lecture et analyse de quelques travaux nous avons pris un autre angle de recherche pour traiter le sujet. Nous avons diagnostiqué la performance de l'enseignement au cycle moyen dans les dimensions cognitives, comportementales et sociales pour compléter ainsi les études (exposés) qui ont traité le problème de réforme en Algérie

Nous avons ciblé dans notre étude les curricula de l'enseignement moyen par une analyse complète pour extraire les dimensions de l'approche par les compétences cognitivement, comportementalement et socialement. Nous l'avons opposé à la performance de l'enseignant, son efficacité et son contrôle.

L'étude a été faite en deux chapitres : Le premier théorique, le second pratique (sur le terrain)

Le premier chapitre comporte la partie méthodique (la problématique, ses hypothèses, ses objectifs et son importance), le chercheur a délimité les notions et les raisons du choix de son sujet. Il l'a suivi des études précédentes après avoir expliqué l'approche sociologique

Le deuxième chapitre comporte les dimensions du système éducatif après les réformes cognitivement, comportementalement et socialement.

Le troisième chapitre comporte tout ce qui concerne la performance éducationnelle de l'enseignement, enfin un chapitre qui traite de cycle moyen (diagnostique, programme et réalité de apprenants).

La partie pratique comporte deux chapitres:

Le premier traite les procédures méthodologiques de l'étude, le deuxième comporte une analyse des graphiques et les résultats obtenus.

(La trajectoire suivie était un diagnostic des curricula scolaires avec une analyse de son contenu ensuite voir à quel point l'enseignement a pu réaliser ses dimensions)

Le chercheur pour conclure incite à revoir les curricula scolaires de l'enseignement moyen celle-ci comportent des notions ambiguës qui peuvent apporter au professeur un "mal-sens" ou un "faux-sens" incontrôlable. Ceci nous pousse et nous invite à revoir la formation, la planification avec plus d'efficacité et de diversité qu'auparavant.



مقدمة

المتخصص لمسيرة التربية والتعليم في العالم العربي و الجزائر يجدها في تغير مستمر متأثرة بما يحدث من حولها في العالم العربي و الغربي والأمريكي. حيث أن التخطيط التربوي يتغير بصورة طردية مع التقدم التكنولوجي. والبحث في الطرائق و البيداغوجيات التي توفق بين مختلف النظريات التربوية المختلفة لا يزال محور الدراسات المعاصرة، التي تنتقل من مجموعة من الأطر المنهجية التي أصبحت من المسلمات في العصر الحالي، بعدما كانت محط اختلاف وصراع معرفي في كثير من المسائل التربوية. فبين من ينظر لأبعاد التربية في المدرسة على أنها موجهة لفائدة المتعلم مثلا، ومن ينظر لها على أنها تستهدف المجتمع، هناك من يجمع بين هذا وذاك. وبين من يستهدف في المتعلم جانبه المعرفي فقط، أو من يركز على سلوكه فقط. وقد كانت لكل تلك الرؤى مبرراتها في هذا الميدان أو في غيره من التصورات التي تستهدف المؤسسة المدرسية من زاويتها. فالسياسي له تصور والاقتصادي له تصور والتربوي له آخر، وجميعهم بما فيهم من هم في الحقول الاجتماعية أو النفسية أو التكنولوجية، كلٌ يريد إسقاط فلسفته عليها بحيث تصبح المدرسة مصنعا بشريا لتخريج وتصدير المتعلمين وفق رؤيته وتصوره.

الحاصل الآن مع التقارب الذي نتج ولا يزال ينتج بسبب العالمية أو العولمة، ضيق مساحات الخلاف في ميدان التربية. بالرغم من بقاء السيطرة للنظام السياسي في تخطيط التربية، فهو الذي يوجه أبعادها حسب برامجه الشاملة. "فما يهيمن في الحقيقة هي الاختيارات السياسية الكبرى التي تتبناها السلطة السياسية"¹. وليس بالضرورة أن يظهر ذلك بشكل مباشر، بل إن الأفكار المتنبئة هي في الواقع مقترحة من طرف مختصين في التربية، لكن الذي يُسقطها بالشكل الذي يخدم المصالح العليا لأي بلد هو النظام السياسي.

¹ V.etG.De Landsheere ;Définir les objectifs de l'éducation PUF ,Paris1982,P275

المجتمعات العربية لا تغفل ضمن حراكها السياسي والتربوي في دائرة العالمية أن تستورد من النظريات التربوية ما يُبقي لها مجالاً لتفعيل القيم والثوابت و المعتقدات الخاصة بها. ولذلك نجد الآن الكثير من التشابه في التصورات التربوية للمدرسة الحديثة، بين الدول العربية فيما بينها، وبينها وبين الدول الغربية ولو من الناحية الشكلية. وأهم فكرتين باتت تقترب فيهما جميع الأنظمة التربوية مقارنة مع ما كانت عليه في السابق هي فكرة النظرة الشاملة للمتعلم أثناء وضع البرامج التربوية، بمعنى أن التربية في المدرسة تستهدف شخصية المتعلم ككل متجانس ومتكامل بين ما يحتاجه في جانبه المعرفي و السلوكي و الوجداني، إلى جانب الإطار الاجتماعي. هذه واحدة، والأخرى عن توجيه التربية باتجاه الفرد والمجتمع دون فصل من حيث الأهداف بينهما.

رغم أن المبررات لتطبيق أي سياسة تربوية تتجه نحو الصالح العام للبلد حاملة معها المصلحة الفردية للأشخاص. إلا أن الإقناع بالتوجه التربوي الجديد في أي مرحلة إصلاحية يصطدم بعدة عقبات. أهمها الشرح المستفيض للأبعاد المسطرة في البرامج المدرسية للرأي العام. فالأولياء طرف مهم، يقابله المستخدمون للتربية من مفتشين ومعلمين ومديرين وغيرهم ممن يسقط الأهداف المسطرة في واقع المتعلمين. وضمن التصور الشامل الذي تخلفه أي منظومة تربوية جديدة على الرأي العام في المجتمع ولدى باقي المؤسسات التي لها علاقة بالتربية. توضع الأهداف العامة كالتالي نراها في الإصلاحات التي حدثت في الجزائر مع الموسم الدراسي 2003 بتطبيق نظام المقاربة بالكفاءات، الموضوع في ديباجة مناهجه ما يبرر اختياراتها السياسية: " المناهج الجديدة جاءت لتثري هذه التجربة الأولى واعتمدت المقاربة بالكفاءات التي هي في الواقع امتداد للمقاربة بالأهداف وتمحيص لإطارها المنهجي والعلمي".² وفي نفس المجال تثير مبرراً آخر لتغيير البرامج بالقول: " فتغيير البرامج التعليمية

² وزارة التربية الوطنية بالجزائر، منهاج اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات

وتحديث محتوياتها أضحت تفرض نفسها خاصة وأن عولمة المبادلات تملي على المجتمعات تحديات جديدة لن ترفع إلا بالإعداد الجيد والتربية الناجعة للأجيال³.

هكذا تبدو التبريرات التي تترافق مع المنظومة الإصلاحية، والتي لا يمكن تصورها بعيدا عن التصور العام للسياسات الموازية للتربية في المجتمع، خاصة حين ننظر لأبعادها من وجهة النظر الموضوعية. "فالمدرسة بالنسبة للباحث السوسيولوجي لا تعد فضاء النقاء مابين فاعلين فرديين، بل وكذلك فضاء سياسيا، ذلك أن المؤسسة المدرسية تشغلها جماعات تتدرج داخل الدولة ... كما أنه لا يمكن لدراسة السياسات العمومية أن تتحصر في رسم التغييرات المؤسساتية، مع تجاهل التبريرات الأخلاقية والفكرية الضرورية للفعل الإصلاحي في ظل الأنظمة الديمقراطية خاصة في حقل التربية"⁴.

وضمن سياسة الإصلاح التربوي التي تحدثت في الجزائر والتي تجسدت بإعداد مشروع تربوي متكامل، تظهر في مناهجه جميع التصورات التي يسعى من خلالها المخططون للسياسة التربوية تطبيقها في الواقع. تتحمل المدرسة إعداد جيل كامل في مراحلها الثلاث، الابتدائي والمتوسط والثانوي من جوانب مختلفة، تشرحها المناهج كما أشرنا وتفصل كل صغيرة وكبيرة فيها. وتستهدف من خلالها المدرس لأجل أن يتحمل بصورة جدية مسؤولية تنشئة المتعلمين على ما جاء في تلك المناهج من برامج مدرسية وتوجيهات تربوية، تعينه على إسقاط مقاربتها في الواقع المدرسي.

المربي إذا يتحمل العبء الأكبر في هذه السياسة الإصلاحية، وما آلت إليه مخرجات المدرسة منذ عشرة مواسم دراسية، وهو بذلك يوضع تحت المجهر، موقفا في أدائه التربوي ضمنها أو غير موفق. المهم هنا هو المقابلة الموضوعية التي نضعه أمامها في الفعل

³ وزارة التربية الوطنية بالجزائر، منهاج اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات

المدرسية، 2003، ص3

⁴ عبد الكريم غريب، سوسيولوجيا المدرسة، ط1، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء،

المغرب، 2009، ص65

التربوي الذي مارسه ضمن أبعادها والذي يستثار للبحث في هذه الدراسة. وضمن هذا التصور قسم الباحث دراسته إلى قسمين:

قسم نظري يشمل الفصل المنهجي ممثلا في إشكالية الدراسة وفروضها و أهدافها وأهميتها. حدد بعدها المفاهيم وأسباب اختيار الموضوع وذي له بالدراسات السابقة بعد توضيح المقاربة السوسيوولوجية. الفصل الثاني نتناول فيه أبعاد المنظومة التربوية بعد الإصلاحات، معرفيا وسلوكيا واجتماعيا. وفي الفصل الثالث نقدم كل ما يتعلق بالأداء التربوي للأستاذ في مرحلة التعليم المتوسط . وأخيرا نتناول فصلا خاصا بتشخيص مرحلة التعليم المتوسط من حيث البرامج وواقع المتعلمين.

قسم ميداني يتعلق بمسارين: الأول بتشخيص أبعاد المناهج الدراسية بتحليل محتواها والثاني أستكشف من خلاله مدى تحقيق الأساتذة لمخططات المناهج ضمن فصلين: الخامس تتحدد فيه الإجراءات المنهجية للدراسة. و السادس يتعلق بتحليل البيانات واستخلاص النتائج.

الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة

تمهيد

- 1 . مشكلة الدراسة
- 2 . أهمية الدراسة
- 3 . أهداف الدراسة وفرضياتها
- 4 . تحديد المفاهيم
- 5 . أسباب اختيار الموضوع
- 6 . المقاربة السوسيولوجية
- 7 . الدراسات السابقة

تمهيد

يقدم الباحث في هذا الفصل المحددات المنهجية التي تضبط الإطار العام للدراسة. حيث أن الأداء التربوي للأستاذ في مرحلة التعليم المتوسط وعلاقته بأبعاد المقاربة بالكفاءات، يتطلب تنظيم الإطار المنهجي الذي يتناول هذه العلاقة.

حدد الباحث في بداية هذا الفصل إشكالية الدراسة وفروضها. و قام بتقديم عرض مفصل لأهم التعريفات الخاصة بالمفاهيم التي تناولها في البحث وركز على توضيح المفاهيم الإجرائية التي يراها ناسب للبحث.

تناول الباحث بعد ذلك أسباب اختيار الموضوع الذاتية منها والموضوعية. والتي حركت فضوله العلمي وبررت اختياراته التي تتلاءم مع التخصص. ثم قام بتحديد أهداف الدراسة التي يراها ضرورة دفعته نحو ربط العلاقات بين متغيراتها. كما قدم الباحث أيضا في هذا الفصل الأهمية العلمية والبحثية للدراسة. ليصل إلى توضيح المقاربة السوسيولوجية المقترحة في التحليل. وفي آخر مباحث هذا الفصل تعرض الباحث لأهم الدراسات السابقة التي استفاد منها في تحليل الموضوع، من حيث المنهجية المتبعة و من حيث النتائج التي توصلت إليها.

1 . تحديد إشكالية الدراسة

حملت المنظومة التربوية في الجزائر منذ الإصلاحات التي شرعت الوزارة الوصية في تنفيذها، مجموعة من الأهداف التي سطرته في المناهج، ووضعة ضمنها مبررات تخطيطها. ومعتمدة فيها على مقاربة التدريس بالكفاءات، ومركزة فيها على أن محور العملية التربوية هو المتعلم. فالمدرسة الحديثة هي التي تخطط للتنمية الشاملة لشخصيته من جميع الجوانب، المعرفية، النفسية، السلوكية والاجتماعية.

مع بداية العمل بهذه الطريقة الجديدة، ظهرت التأويلات والتفسيرات المتباينة حول فاعليتها ومدى تحقيقها لغايات وطموحات المجتمع، ودخلت المنظومة التربوية من خلالها تحت المجهر. فتباينت المداخل التي تشخص أبعادها، وتتنوع الدراسات التي تحلل مكوناتها، رغم أن الجميع يتفق على أنها في الواقع تعبير عن توجه سياسي، و انعكاس على مسار اقتصادي واجتماعي. هي في الحقيقة استقراء لإيديولوجيا ثقافية معينة. وبين هذا وذاك فهي تعبير عن كل متكامل من الأحداث التي تتفاعل فيها الأنظمة الفاعلة في البلد. وكما حدث ولا يزال يحدث في مسار الحياة الاجتماعية وانتقالها من شكل إلى شكل، فإن المدرسة منذ ظهورها كمؤسسة تربوية لنقل التراث الثقافي، ومصدرا لتزويد المجتمع بالطاقات البشرية الفاعلة في جميع الميادين، وهي محط اهتمام من طرف الباحثين، وحقل للتحليل والتشخيص في ما يحدث فيها وما ينتج عن عملياتها التربوية.

والمدرسة في الجزائر بعد الإصلاح، أصبح التحليل في أبعادها التربوية أكثر من ضرورة بعد مرور عشر مواسم دراسية من تجسيدها في الواقع المدرسي. خاصة مع بداية ظهور المتخرجين إلى الحياة المهنية، سواء على مستوى التعليم العالي وحصول الدفعات الأولى على شهادات التخرج، أو على مستوى الملتحقين بعالم الشغل من التكوين المهني والتكوينات الأخرى وحتى على مستوى المتسربين. وانعكاس كل ذلك على الواقع الاجتماعي الملاحظ من طرف الفاعلين الاجتماعيين والشركاء التربويين، وكل من يرى المدرسة إحدى جوانب المرأة التي تعكس صورة الإصلاح العام الذي تشهده البلاد.

الزوايا التي ينظر من خلالها إلى النظام التربوي في الجزائر متعددة، خاصة منها ما يتعلق بالدراسات التربوية، لكن الأهم منها بالنسبة لنا في هذه الدراسة هي الزاوية التي لا تسعى فيها إلى تقييم المنظومة التربوية في مدى تحقيقها لأهدافها من عدمه، بل تسعى إلى تشخيص الأداء التربوي للأستاذ من خلال الأبعاد الاجتماعية المسطرة في المناهج التربوية. وذلك بالتفريق بين الأطر النظرية لما يجب أن تكون عليه المدرسة كمؤسسة تربوية ذات أهداف اجتماعية، وبين ما هو مصرح به في المناهج المدرسية الموجهة لفئة المعلمين ومستخدمي التربية لتمكينهم من تطبيقها في المدرسة. و التصور الذي نصل إليه من خلال إسقاط هذا المضمون النظري، والتوجيهات التربوية المقدمة للمعلمين باختلاف مستوياتهم، حول الأبعاد التي تسعى إلى تحليلها بالتفصيل من حيث المستويات المعرفية، السلوكية والاجتماعية، والتي نبحث عنها في الواقع المدرسي والاجتماعي الذي تستهدفه المنظومة التربوية.

من هذا المنطلق في المقابلة بين الأبعاد الاجتماعية للمناهج التربوية، وبين الأداء التربوي للأستاذ تتبع مشكلة الدراسة، حيث أن الإصلاحات كانت تهدف إلى تحقيق كفاءات متعددة بمواصفات تتناسب والمرحلة السياسية والاقتصادية والعلمية التي يشهدها العالم وتشهدها الجزائر. كما أن البنية الاجتماعية التي كانت الضرورة تطرحها بعد انقضاء المأساة الوطنية تتطلب تخطيط النظام التربوي بما يتناسب والمرحلة الجديدة. وقد كانت المناهج تحمل في طياتها ضمن السياسة التربوية أبعادا اجتماعية تسعى نحو تحقيقها في المتعلمين، إلى جانب الأبعاد المعرفية التقليدية التي تتعلق بالمعلومة ومساها التعليمي التعليمي، وأبعادها السلوكية التي تستمدتها من عمق الثقافة الوطنية. لكن الواقع اليوم بعد مرور هذه المرحلة الطويلة من الإصلاح التربوي، يستثيرنا نحو إسقاط ما كانت ترمي إليه السياسة التربوية مع ما هو واقع في المدرسة الجزائرية ومع ما ينعكس عليه في الواقع الاجتماعي.

من خلال ما سبق فالمنطلق الذي يُبنى عليه تساؤل الدراسة هو في أداء الأستاذ في مرحلة التعليم المتوسط ضمن المقاربة الجديدة. حيث أن الأهداف التي تسعى

الإصلاح التربوي نحو تجسيدها في المتعلمين كان مبنيا على مقارنة نظرية تتصور فيه الملامح التي سيتكونون عليها مستقبلا من جميع الجوانب. و الطرف الذي يمكن الجزم بأنه أساسي في تحقيق هذه المقاربة هو الأستاذ. فهو الذي يسقط أبعادها على الواقع، وهو الذي يحوّل توجيهاتها النظرية إلى فعل تربوي.

أوجه الاستفسار هنا تنطلق من زاويتين، أولاهما في فاعلية هذه المقاربة التي تبنتها السياسة التربوية وقدرتها على تحويل مسار التربية من شكل تقليدي لا يتناسب والمرحلة الجديدة داخليا وخارجيا وفق ما تصفه المناهج: " فهي بذلك لا تواكب التقدم العلمي والمعرفي الذي أحدثته التقنيات الحديثة في الإعلام والاتصال"¹، إلى شكل حديث تتحقق فيه الغايات التربوية المتمثلة في " تحقيق إيصال وإدماج القيم المتعلقة بالاختيارات الوطنية"². والزاوية الثانية هي في قدرة الأستاذ على تحقيق أهداف هذه المقاربة، فهو المدرس والمربي والمُكوّن والمتكوّن في آن واحد، هو في تنفيذه لمشروع الإصلاح مُعوّل عليه كثيرا من خلال طرائق تدريسه وأساليب تعامله مع المتعلمين في التحكم في سلوكهم، و في توظيف الكفاءات في واقعهم الاجتماعي، ومن خلال تنظيم التفاعل الصفي لديهم. وفق جميع متطلباته في الأداء التربوي الذي نستهدفه في هذه الدراسة. فهو المشرف على تحويل الأبعاد التربوية الموضحة في المناهج من مجرد توجيهات و خطط نظرية إلى واقع معاش.

المسؤولية كبيرة على المدرس في ذلك خاصة وأنه لم يتكون على استراتيجية التدريس بالمقاربة الجديدة، و هو مطالب في نفس الوقت بفهمها و استيعاب أبعادها ثم وفي نفس الوقت إعداد المتعلمين وفقها. وهنا تبرز الزاوية الأهم والأدق في بحثنا، والتي نحاول توضيحها وتبسيطها من خلال الضبط المنهجي لإشكالية الدراسة. فنقدم التساؤلات التالية التي توضح مسارها في جانبيها النظري والميداني:

1 وزارة التربية الوطنية بالجزائر، مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، ديوان المطبوعات المدرسية،

الجزائر، 2003، ص2

2 المرجع نفسه، ص6

السؤال الرئيسي

ما مدى تحقيق أستاذ التعليم المتوسط لأبعاد المقاربة بالكفاءات من خلال أدائه التربوي المتمثل في استخدام المنهاج المدرسي وطرائق التدريس المنظمة للتعلم، و في ضبط سلوك المتعلمين، بالإضافة إلى ترسيخ القيم و تنظيم التفاعل الاجتماعي؟ حتى يتسنى لنا علاج مختلف متغيرات الدراسة، نقترح التساؤلات التشخيصية التي نتناول كلا منها منفصلا عن الآخر فيما يلي:

التساؤلات الفرعية

التساؤل الأول:

ما مدى استخدام الأستاذ للمنهاج المدرسي ضمن أدائه التربوي في التعليم المتوسط؟

التساؤل الثاني:

ما مدى تحقيق أستاذ التعليم المتوسط لأبعاد المقاربة بالكفاءات من خلال طرائق التدريس التي ينتهجها داخل الصف لتنظيم التعلم؟

التساؤل الثالث:

ما مدى تحكم أستاذ التعليم المتوسط في سلوك المتعلمين ضمن المقاربة بالكفاءات؟

التساؤل الرابع:

ما مدى تحقيق أستاذ التعليم المتوسط للكفاءات الاجتماعية من خلال توظيف القيم في الواقع الاجتماعي للمتعلمين؟

التساؤل الخامس:

ما مدى تحقيق أستاذ التعليم المتوسط للكفاءات الاجتماعية من خلال التفاعل الصفّي بين المتعلمين؟

2 . أهمية الدراسة:

. تتجلى أهمية الدراسة في كونها الإطار الذي يدعم غيره مما سبق في تشخيص المنظومة التربوية من حيث بعدها الزمني الذي يمتد إلى عشر سنوات من التقييم.

. تأتي أهمية الدراسة كذلك في كونها الإطار الموجه للفاعلين في تخطيط السياسة التربوية للبلاد، من حيث كشفها للموقع الفعلي للمدرس تجاه تنفيذه للتوصيات والتوجيهات التي أسندت إليه في عملية التعليم والتعلم.

. تظهر أهميتها أيضا في واقعية التشخيص للمقاربة التربوية المتبناة في سياسة الإصلاح العامة للبلاد.

. تدخل ضمن الدراسات السوسولوجية المتجددة عن الواقع الاجتماعي الجديد للمتعلمين من حيث تأثيره بالأداء التربوي للأستاذ.

. تتجلى أهمية الدراسة في ضرورة البحث في أداء الأستاذ في المقاربة الجديدة من حيث مخرجات النظام التربوي التي بدأت تظهر في عالم الشغل والحياة الاجتماعية عامة.

. من زاوية أخرى تظهر أهميتها أيضا في كشف فاعلية التكوين أثناء الخدمة للمدرسين، والذي ترافق مع تطبيق البرامج الجديدة وظل مستمرا إلى غاية الموسم الدراسي 2014.

- تظهر أهمية الدراسة كونها تعكس الجانب البيداغوجي للمقاربة، وتبين الأبعاد السوسولوجية من خلالها لتحليل الواقع التربوي بعد الإصلاحات.

تبدو أهمية تحليل المناهج في الدراسة صورة فعلية للمقارنة بين الأبعاد المسجلة في المنهاج المدرسي الرسمي وبين المنهاج الواقعي الذي لا تظهر أبعاده إلا من خلال استقراء الأول وإسقاطه على الثاني بتحليل أداء المنفذ (الأستاذ) لما جاء به من توجيهات وتعليمات.

3. أهداف الدراسة وفرضياتها

3 . 1 . أهداف الدراسة

- مع ما تحمله الانتقادات السوسيولوجية لفاعلية علم الاجتماع في الواقع غير الأكاديمي، ومع ما تتطلبه الدراسات الجامعية لضرورة انتقالها إلى خارج الجامعة ليكون علما يستفاد منه في تشخيص الحقائق والمشكلات الاجتماعية وكشف مسبباتها وبحث سبل تفعيلها في المجتمع، تتبع أهداف هذه الدراسة التي نشير إليها في ما يلي:
- تهدف الدراسة إلى بحث الأبعاد التربوية المخططة في مناهج المنظومة التربوية بعد الإصلاحات من حيث الجانب المعرفي والسلوكي والاجتماعي.
 - تهدف الدراسة إلى تشخيص الأداء التربوي للأستاذ من حيث تحقيقه للأبعاد التربوية لمقاربة التدريس بالكفاءات.
 - القنوات التي تشترك مع الأستاذ في تنفيذ المقاربة بالكفاءات متنوعة في أهدافها وطرقها، والدراسة تسعى إلى توضيح العلاقة بينها، ومدى فاعليتها في ذلك.
 - المتغيرات الداخلية والخارجية المحيطة بالأستاذ تؤثر بشكل مباشر وغير مباشر على تطبيقه للأبعاد الاجتماعية للمقاربة، والدراسة تهدف إلى بحثها في الواقع، ومحاولة إيجاد صورة عنها.
 - تهدف الدراسة إلى توجيه التقييم الموضوعي لمسار الإصلاح التربوي من خلال أداء المدرس في مرحلة التعليم المتوسط، وذلك بالبحث في مدى قدرته على التجاوب مع المستجدات التي جاءت بها المناهج الجديدة.
 - تستهدف الدراسة توضيح واقع المقاربة بالكفاءات لدى فئة المخططين التربويين لسياستها، من خلال كشف الواقع التربوي لأداء الأستاذ، الذي كان رهانها في تحقيق إصلاح المنظومة التربوية.
 - تستهدف الدراسة توجيه النقد الفاعل والبناء لفئة الأساتذة. لتضعهم في واقعهم تجاه تطبيقهم للمقاربة بالكفاءات من حيث اختلاف قناعاتهم وتطبيقاتهم لمناهجها المدرسية.

3 . 2 . فرضيات الدراسة

الفرضية الأولى:

أستاذ التعليم المتوسط متحكم بشكل كبير في استعمال المنهاج ضمن أدائه في المقارنة بالكفاءات.

الفرضية الثانية:

يحقق الأستاذ بطرائقه في التدريس، مختلف الأبعاد المعرفية للمقارنة بالكفاءات.

الفرضية الثالثة:

توظيف أستاذ التعليم المتوسط للمنهاج، يحقق كثيرا أبعاد المقارنة بالكفاءات، بضبطه لسلوك المتعلمين.

الفرضية الرابعة:

استخدام أستاذ التعليم المتوسط للمنهاج، يحقق كثيرا مختلف القيم لدى المتعلمين، ضمن الأبعاد الاجتماعية للمقارنة بالكفاءات.

الفرضية الخامسة:

استخدام أستاذ التعليم المتوسط للمنهاج، يساهم كثيرا في تنظيم التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين، ضمن الأبعاد الاجتماعية للمقارنة بالكفاءات.

4. تحديد المفاهيم

4 . 1 . الأبعاد التربوية

تنبثق السياسات التربوية من تخطيط مسبق ينبني على أسس ثقافية واقتصادية واجتماعية، يستلزم توضيحها وصياغتها لتكون في متناول جميع المشتغلين بالتربية أو المعنيين بها. ولذلك فمنذ أن أصبحت المدرسة هي المؤسسة التي يتفق جميع أفراد المجتمع على أنها الوكيلة الرئيسية والرسمية على تحديد نوع التربية والنظام التربوي فيها والضرورة تلح على وضع أهداف لها هي التي نتبناها نحن على أنها الأبعاد التربوية.

فالأهداف وأنواع ومستويات في المنظومة التربوية تتباين تسميتها من مرحلة لأخرى، ومرحلة الإصلاحات في الجزائر تتبنى أهداف المقاربة بالكفاءات التي تعبر عنها المناهج بعدة مستويات:

- مستوى الغايات التربوية التي تسعى فيها إلى تحقيق إيصال وإدماج القيم المتعلقة بالاختيارات الوطنية (قيم الجمهورية والديمقراطية، قيم الهوية، قيم اجتماعية، قيم اقتصادية وقيم عالمية).¹

. مستوى الوظيفة التربوية التي تعبر فيها المناهج:

"أن للمدرسة القاعدية(الأساسية) وظيفة رئيسية هامة في إيصال المعارف الأساسية وتكوين السلوكيات. وهي أيضا الفضاء المميز لتعلم الحياة الجماعية والاندماج وسط المجتمع، وذلك بالتحكم في بعض الكفاءات الأساسية (كفاءات ذات طابع اتصالي كفاءات ذات طابع منهجي، كفاءات ذات طابع فكري، وأخيرا كفاءات ذات طابع ذات طابع اجتماعي وشخصي).²

فالأبعاد إجرائيا ليست هي الأهداف الآنية التي تحققها برامج المدرسة الجزائرية في مستوياتها الثلاث، والتي تقاس من خلال نسب النجاح في الامتحانات الرسمية، ولا هي المظاهر السلوكية التي تظهر في حياة المتخرجين منها، ولا هي حتى نوعية المخرجات التي تُعبّر بها الدراسات العليا من شهادات و إجازات تشغل سوق العمل، وإنما هي بنية متعددة الجوانب تظهر في بعض ما سبق، ولكنها تتعداه لتصل إلى حد البناء الاجتماعي الذي تتكامل فيه شخصيات المتعلمين مستقبلا، في الحفاظ على المقومات، والحفاظ على الثروات، والمضي نحو تسيير مختلف الأنظمة المكونة للمجتمع سياسيا واقتصاديا واجتماعيا وثقافيا، وقبل كل ذلك دينيا وأخلاقيا. يضاف إليها التفتح على العالم الخارجي والقدرة على تحقيق الأمن الإنساني بكل ما تحمله الكلمة في أبعادها المختلفة للفرد، ضمن المنظومة العالمية التي باتت تضغط على المجتمعات نحو الذوبان في مخططاتها.

¹ وزارة التربية الوطنية بالجزائر، مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، 2003، ص6

² نفس المرجع، ص7 وما بعدها.

4 . 2 . المدرسة

"المدرسة هي المؤسسة المتخصصة التي أنشأها المجتمع لتربية وتعليم صغاره نيابة عن الكبار الذين منعتهم مشاغل الحياة وحالت دون تفرغهم للقيام بتربية صغارهم. ذلك بالإضافة إلى أن تطور الحياة وتعقيدها نتيجة تراكم الخبرة البشرية والتراث الثقافي قد حال دون إلمام الكبار به والتعرف عليه، مما استلزم وجود المتخصصين في مجالات العلم والمعرفة".¹

"والمدرسة هي نقطة التقاء لعدد كبير من العلاقات الاجتماعية المتداخلة المعقدة وهذه العلاقات الاجتماعية هي المسالك التي يتخذها التفاعل الاجتماعي، والقنوات التي يجري فيها التأثير الاجتماعي. والعلاقات الاجتماعية المركزة في المدرسة يمكن تحليلها على أساس الجماعات المتفاعلة فيها. وأهم مجموعتين هما: مجموعة المدرسين ومجموعة التلاميذ، ولكل من المجموعتين دستورهما الأخلاقي واتجاهاتها وعاداتها نحو المجموعة الأخرى. وفي كل من المجموعتين جماعات مختلفة تمثل المجتمع الكبير في انسجامه وتفككه. والتأثير الاجتماعي الذي تمارسه المدرسة هو نتيجة تأثير هذه الجماعات على الفرد وعلى شخصيته".²

إجرائياً فالمدرسة هي نتاج المجتمع، وهي في نفس الوقت المجال الذي يتدرب فيه المتعلمون أساليب التفاعل الاجتماعي من خلال تنشئتهم مدرسياً على قيم وثقافة المجتمع، "فبرجوعنا إلى منطلقات علم اجتماع التربية الرئيسية في العصر الحاضر نجد المدرسة مؤسسة اجتماعية متخصصة ذات صفة تربية أنشأها المجتمع لسد حاجة من حاجاته الأساسية وهي تنشئة أفراد اجتماعياً ليكونوا أفراداً صالحين في مجتمعاتهم. وهي نظام اجتماعي خاص من أنظمة التفاعل الاجتماعي، ولا تعمل وحدها بمعزل عن

¹ منير المرسي سرحان، في اجتماعيات التربية، دار النهضة العربية، 4، بيروت، لبنان، 2003، ص 195

² محمد إيبب النجيجي، الأسس الاجتماعية للتربية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، 7، بيروت، لبنان، 1978،

بقية أنظمة المجتمع من خلال التفاعل الاجتماعي. وبوجود الضبط الاجتماعي الذي تحدده المعايير الاجتماعية وقوانين وأنظمة سير المجتمع.¹

المدرسة التي نقصدها في الدراسة عبارة عن مؤسسة تربوية تأتي بعد مرحلة التعليم الابتدائي، وهي التي تسمى في الجزائر "المتوسطة" في المقاربة الحالية، بعدما كانت تحمل اسم الإكمالية في المقاربة السابقة الخاصة بالأهداف. وتشتمل على وهي التي يتم فيها تدريس التلاميذ من سن الإثنا عشر حتى السادس عشر سنة خلال أربع سنوات، يكون فيها المتعلمون في سن المراهقة، مزودين بخبرات المرحلة الابتدائية ويتم إعدادهم فيها للانتقال إلى المرحلة الثانوية بعد اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط.

4 . 3 . الأداء التربوي:

الأداء لغة: "لفظ مشتق من فعل (أدى) الشيء: أداه تأدية. أوصله، وقضاه. وهو أدى للأمانة من غيره."² والأداء أيضا: "من الفعل أدى أي عمل ما عليه، قام بما هو ملزم به. أدى مهمّة، أدى دورا، قام به."³

اصطلاحا نأخذ تعريف الأداء وفق قاموس التربية على أنه " الإنجاز الفعلي الذي تميزه القدرة الحقيقية، وتعني القدرة: كل ما يقوله المعلم في أثناء الموقف التعليمي التعليمي، وما يتصل به على نحو مباشر وغير مباشر من إدارة الفصل، إدارة المناقشة الإلقاء، استخدام الوسائط التعليمية، توجيه الأسئلة وإدارة التفاعل اللفظي."⁴

يرتبط الأداء التربوي بالنشاط الذي يؤديه المعلم في الحصة الدراسية ضمن عملية التعليم والتعلم، فهو المؤطر الذي يستند عليه النظام التربوي في تحقيق السياسة التربوية

¹ نعيم حبيب جعيني، علم اجتماع التربية المعاصر بين النظرية والتطبيق، ط1، دار وائل للنشر، عمان ،

الأردن، 2009، ص262

² الفيروز آبادي، القاموس المحيط، دار الحديث، القاهرة، مصر، 2008، ص43

³ المنجد في اللغة العربية المعاصرة، ط2، دار المشرق، بيروت، لبنان، 2001، ص14

⁴ محمد بن يحيى زكرياء و عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، منشورات المعهد

الوطني لمستخدمي التربية، الجزائر، 2006، ص 79 و 80

للبلاد. والاعتماد عليه يأتي بتنظيمه للفصل في مختلف نشاطاته، كما أنه يشارك في العمليات التربوية

التي تحدث في تأطير الامتحانات والمسابقات غير المدرسية.

وفي المقاربة الجديدة التي تعتمد على الكفاءات تعرفه المناهج على أنه " منشط

ومنظم وليس ملقنا، فهو بذلك¹:

. يسهل عملية التعلم ويحفز على الجهد والابتكار.

. يُعدّ الوضعيات ويحثّ المتعلم على التعامل معها .

. يتابع باستمرار مسيرة المتعلم من خلال تقويم مجهوداته.

نقصد بالأداء من الناحية الإجرائية جميع النشاطات المتعلقة بعملية التعليم والتعلم

فالأستاذ في مرحلة التعليم المتوسط يقوم بعملية التدريس بوضع المتعلمين في وضعيات

تعليمية يستطيعون من خلالها امتلاك المعلومة وتوظيفها مدرسيا واجتماعيا. وهو أيضا

باحث عن أساليب التحكم في طرائق التدريس التي تتحقق بها أنواع الكفاءات التي رسمها

المنهاج المدرسي. وهو الذي يُقوّم مختلف نشاطاتهم المدرسية، كما يساهم في ترتيبهم في

مستوياتهم المدرسية بامتلاكه لأساليب التقييم المختلفة.

الأداء مجال واسع للنشاطات التي يقوم بها الأستاذ في التحكم في سلوك المتعلمين

وتكوينهم على الانضباط والتصرف السوي داخل الصف وخارجه. كما أنه مجال لربط

المتعلمين بالواقع. وتمكينهم من توظيف المكتسبات المعرفية المستمدة من المدرسة إلى

الواقع الاجتماعي الذي يعيشون فيه والعكس.

الأداء أيضا مجال للتفاعل الصفي الذي يتدرب عليه المتعلمون من خلال طرائق

التدريس التي ينتهجها الأستاذ بين التلاميذ في أنشطة المجموعات، وبينه وبين جميع

أفراد الأسرة والمجتمع، وإكسابهم من خلالها المهارات التي تُعدّهم للحياة. كما يساهم من

خلال تشخيصه لنشاطاتهم وكفاءاتهم المحققة في وصفهم لذويهم وكفاءة أفراد المجتمع

¹ وزارة التربية الوطنية بالجزائر، مناهج التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2003، ص5

وإبراز مستوياتهم التي هم عليها بالنسبة للبرامج المدرسية، وما تحمله من معايير اجتماعية، ومعرفية، ومهارية، وسلوكية وفق ما سطرته المقاربة بالكفاءات من أهداف.

الأداء التربوي للأستاذ يصنع الواقع المدرسي ويساهم في توجيه المتعلمين إلى مختلف مناحي الحياة، مدرسيا بالتكوين لمواصلة التعليم الثانوي والعالي. ومهنيا بتحضيرهم للتكوين المهني والتمهين، أو الانخراط في المؤسسات الاقتصادية والإدارية وعالم الشغل بصفة عامة. وربما من جانب آخر بإحالتهم إلى التسرب والحكم عليهم بعدم القدرة على متابعة المراحل الأعلى في الدراسة. فكل ما يقوم به المدرس ينعكس على مستقبل التلميذ بالإيجاب أو السلب.

أداء الأستاذ أيضا يتمثل في مستوى آخر من تكوين المتعلمين على المبادئ الإيجابية أو السلبية من خلال شخصيته التي قد يتأثرون بها، فهو إلى جانب التدريس يبدي تصرفات مختلفة، قد تلفت انتباه المتعلم وتجذبه نحو تقليدها، فيكون بذلك عامل من العوامل التي تؤثر في تنشئتهم على أساليب تفكيره وتعاملاته ونظرته للحياة بصفة عامة.

4 . 4 . المنهاج:

معنى كلمة المنهاج لغة: الطريق الواضح.¹

يقول الله تعالى: { لِكُلِّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شُرَعًا وَمِنْهَاجًا } (المائدة: 48)، فالمنهاج هنا هو الطريق الواضح المعالم. وهو المسلك الواجب اتباعه. وباستعارة المعنى على المنهاج المدرسي فهو المخطط التوضيحي الذي يسلكه المعلم والمتعلم. مشتقاً على كل ما يبين لهما الأهداف والمفاهيم والنشاطات، وكل ما له علاقة بالعملية التربوية.

يُعرف المنهاج على أنه "مجموعة الخبرات التربوية التي تهيؤها المدرسة للتلاميذ سواء داخلها أو خارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل المتكامل، أي النمو في كافة الجوانب العقلية والثقافية والدينية والاجتماعية والجسمية والنفسية والفنية، نمو يؤدي إلى تعديل سلوكهم ويكفل تفاعلهم بنجاح مع بيئتهم ومجتمعهم وابتكارهم حلولاً لما يواجههم من مشكلات."²

¹ ابن منظور جمال الدين الأنصاري، لسان العرب، ط3، دار صادر، بيروت، لبنان، 1414. ص453

² محمد حسن حمادات، المناهج التربوية. نظرياتها. مفهوماتها. أسسها. عناصرها. تخطيطها. تقويمها، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009، ص33

يستخدم المنهاج بعدة تسميات أهمها (المنهج) حيث يُعرّف على أنه " وثيقة مكتوبة تحتوي على عناصر عديدة، ولكنها في الأساس خطة لتربية التلاميذ خلال التحاقهم بالمدرسة. أي أنه: الخُطة الكلية التي يستخدمها المدرسون عن قصد كنقطة انطلاق لنماء استراتيجيات التدريس التي تستخدم لجماعة من تلاميذ الفصول.¹"

يحتوي المنهاج المدرسي على مجموعة من المكونات التي يستعين بها المدرس في أدائه التربوي، كالمعارف المستهدفة، والأهداف التربوية، والخطط، والنشاطات، وطرائق التدريس. ويبين أنواع الكفاءات، وأساليب التقويم، ويضع التصور العام للبرامج الدراسية. " ويؤثر المنهج المدرسي تأثيرا كبيرا في نجاح عملية التنشئة الاجتماعية، فالمنهج يُزوّد الطفل بالمعارف والمهارات السلوكية الاجتماعية، ويكسب الطفل ثقافة المجتمع ويشجعه في إظهار السلوك المقبول اجتماعيا.²"

أما من الناحية الإجرائية فالمنهاج " يشمل كل العمليات التكوينية التي يساهم فيها التلميذ تحت مسؤولية المدرسة خلال فترة التعلم، أي كل المؤثرات التي من شأنها إثراء تجربة المتعلم خلال الفترة المعينة"³. فالمنهاج وثيقة رسمية تصدرها وزارة التربية الوطنية على شكل كتيبات توجهها للمدرسين في جميع مراحل التعليم وفي جميع المواد الدراسية ولجميع المستويات. تشرح فيها طرائق التدريس وخطط النشاطات والكفاءات المستهدفة والمفاهيم وعناوين الدروس وكل ما يعين المدرس على تنفيذ عملية التعليم والتعلم.

والمنهاج مرتبط لدى أستاذ التعليم المتوسط بوثيقة أخرى تسمى " الوثيقة المرافقة للمنهاج" تشرح كيفية استخدامه وتبين بعض المصطلحات والمفاهيم الصعبة، كما تبين بعض طرائق التدريس، وأساليب استخدام التقويم. ولكل مادة دراسية منهاج خاص بها، تُلزم الوزارة الوصية المشرفين التربويين (المفتشين) على متابعته لدى الأساتذة.

¹ محمد حسن حمادات، مرجع سابق، ص 19

² عدنان يوسف العتوم، علم النفس الاجتماعي، ط1، إثراء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008، ص 187

³ وزارة التربية الوطنية بالجزائر، مناهج السنة ثمانية من التعليم المتوسط، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن

بعد، الجزائر، 2003، ص 3

4 . 5 . الكفاءة:

يعرفها المنجد في اللغة العربية المعاصرة على أنها: " مهارة قدرة مهنية: كفاءة طبيب/ معرفة مُتعمِّقٌ فيها ومعترف بها، أو قدرة مُسلمٌ بها تُخَوِّل لصاحبها الحق في إبداء الرأي في بعض الموضوعات أو في مادة ما: كفاءة رجل/ مقدرة ومؤهلات مكتسبة: شهادة الكفاءة المهنية . أما الكفاءات فهي المؤهلات: هو أكثر المرشحين كفاءات " ¹ تعرف أيضا بأنها: " مفهوم عام يشمل القدرة على استعمال المهارات و المعارف الشخصية، في وضعيات جديدة داخل إطار حقله المهني. كما تحوي أيضا تنظيم العمل و تخطيطه، و كذا الابتكار و القدرة على التكيف مع النشاطات غير العادية" ². كما تعرف على أنها " قدرة المتعلم على تعبئة مجموعة موارد مدمجة لحل وضعية مشكلة ضمن مجموعة من الوضعيات المترادفة" ³.

" الكفاءة هي توظيف المعارف المكتسبة في العملية التعليمية/التعليمية قصد التعرف على مشكل، واتخاذ الموقف المناسب لحلّه عقليا ومنطقيا في حينه في مختلف مناحي الحياة" ⁴.

فالهدف من الكفاءة هو الوصول بالتلميذ إلى مستوى متقدم من تجنيد للمكتسبات في وضعية مدرسية صرفة أو حياتية واجتماعية عامة. ومن أوضح شروط هذه الوضعية أن تظهر فيها الصعوبة والتعقيد، ولا تبقى في مستوى استرجاع المعارف المكتسبة. والمتعلم الكفاء هو الذي يستطيع أن يصل إلى حل للمشكل المعرفي المطروح. الكفاءة هي سلوك مركب ومنظم يتطلب تعبئة قدرات ومهارات في المجالات المعرفية والحس حركية والوجدانية من أجل مجابهة موقف معين أو حل إشكالية مطروحة

¹ المنجد في اللغة العربية المعاصرة، دار المشرق بيروت، 2000 ، ص

² وزارة التربية الوطنية بالجزائر، الدليل التطبيقي لمنهاج وكتاب السنة أولى متوسط ، الديوان الوطني للمطبوعات

المدرسية، الجزائر، 2004، ص75

³ المرجع السابق، نفس الصفحة.

⁴ المرجع السابق، ص82

في المجال المدرسي أو المهني أو الاجتماعي¹. فهي في هذا المستوى تتعلق بسلوك معقد يمس جميع جوانب المتعلم، ويسعى نحو تحضيره للمواقف التي يتعرض لها في حياته المدرسية أولاً ثم ينتقل بها للمجتمع مزوداً بالمهارات التي تعينه على حل أي مشكل يعترضه، على المستوى المعرفي أو المهاري أو السلوكي والوجداني.

وتعتبر المقاربة بالكفاءات في مجال حل المشكلات الحياتية بناء ينطلق من النظام التربوي لتحويل جزء من المعرفة إلى مصادر تستدعى حين يوضع المتعلم في وضعيات معقدة. فيجد أن تلك الكفاءات التي تعلمها في المدرسة ولو بعد مدة زمنية من اكتسابها جاهزة لتعطي حلول لتلك المشكلات².

فالكفاءة على المستوى الإجرائي تتعلق بنشاط يقوم به المتعلم من خلال توظيف المكتسبات لحل مشكل معرفي بالدرجة الأولى ثم ينتقل إلى مستوى المواقف المفاجئة والمعقدة التي تعترضه في الحياة. وهي بذلك تشير إلى التعلم في مستواه المعرفي من خلال اكتساب المعلومات، وفي مستوى آخر بتعديل سلوك المتعلم والانتقال به إلى وضعيات معقدة لا تقف في حدود المدرسة بل تتعداها إلى المواقف التي تعترضه في الحياة الاجتماعية.

والكفاءة جمعها كفاءات، وهي التي تستخدمها وزارة التربية الوطنية في الجزائر كمصطلح يعبر عن توجه المنظومة التربوية بعد الإصلاحات، يربطها أحيانا بكلمة المقاربة، وأحيانا أخرى بمصطلح التدريس بالكفاءات وأحيانا أخرى استراتيجية التدريس بالكفاءات. وتتعدد أنواعها كما جاء في المناهج، فمنها الكفاءات القاعدية والمرحلية والختامية والعرضية والمستعرضة، وهي ذات مجالات مختلفة كالكفاءات ذات الطابع الاتصالي وذات الطابع المنهجي، وذات الطابع الفكري وذات الطابع الاجتماعي

¹ رابح مسعودي، المقاربة بالكفاءات في تدريس العلوم الطبيعية، ط1، مطبعة هوناس، الجزائر، 2004، ص37

² L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire ? Philippe Perrenoud

Université de Genève. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation 2000

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_22.html

والشخصي. و تشتمل الكفاءة عامة على عدد من المفاهيم التي اعتمدنا فيها إجرائيا على تعريفات المناهج والتي نجد فيها أنواعها، وأنواع الوضعيات فيها، وأنواع التقويم، نشير إليها فيما يلي:

الكفاءة العرضية:

" تعبر الكفاءة العرضية مرجعية تشترك فيها جميع المواد التعليمية، وهي منطلق للتدرج في كفاءات تخص المادة المعنية. أي أن الكفاءة هي المبدأ الذي تم على أساسه تنظيم المنهاج.¹ فهذا النوع من الكفاءات يعتبر الشكل البنائي الذي تلتقي فيه جميع الكفاءات الأخرى، ذات المستوى الأدنى، وهي التي تتحكم في تحديد المحتويات كمعارف أساسية ومبادئ منظمة للمادة كالمفاهيم والنشاطات.

الكفاءة الختامية: المقصود بها الكفاءة التي يستخدمها التلميذ بعد نهاية المرحلة المتوسطة.² كما تستخدم بعد نهاية موسم دراسي كامل.

الكفاءة المرحلية: وهي النوع الأدنى منه في مستوى الكفاءات، حيث تعبر عن مجال مفاهيمي كامل، والمجال كما هو معروف يحتوي على مجموعة من الوحدات التعليمية.

الكفاءة القاعدية: تعبر عن أدنى مستوى من الكفاءات، حيث تتعلق بالوحدة التعليمية.

الوضعية التعليمية: هي الوضعية التي يتواجد فيها التلميذ بمعية الأستاذ أثناء حدوث التعلم. حيث تثار فيها التساؤلات المنظمة للدرس، وتترافق والتكوين الذي تبنى بع المعارف المستهدفة ونشاطاتها المطلوب من المتعلم إنجازها.

" ووضعية التعلم هي مجموعة ظروف تضع المتعلم أمام تحدٍ معرفي يوظف فيها قدراته لمعالجة الإشكال المطروح، وهو بذلك يكتسب كفاءات تمكنه من بناء معرفته، وبتعبير آخر فإن الوضعية هي المحيط الذي يتحقق داخله نشاط المتعلم.³

¹ وزارة التربية الوطنية بالجزائر، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة متوسط لمادة التربية المدنية، ديوان المطبوعات المدرسية، 2005، ص23

² وزارة التربية الوطنية بالجزائر، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة متوسط لمادة التربية التكنولوجية، ديوان المطبوعات المدرسية، 2005، ص75

³ وزارة التربية الوطنية بالجزائر، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة 4متوسط لمادة التربية المدنية، مرجع سابق، ص 25

الوضعية الإدماجية:

هي نوع من الوضعيات الاختبارية لمكتسبات التلميذ معرفيا وسلوكيا ووجدانيا، قابلة للتقييم والتثمين من خلال مجموعة من المعايير (الوجهة، استعمال أدوات المادة، الانسجام، الإتقان) وتشتمل في شكلها على (سياق تقديمي، وسندات للاستعمال في الإدماج، وتعليمات للمعالجة).

" فالوضعية الإدماجية تعبئ وتجدد مختلف مكتسبات التعلم من معارف وحركات ووجدان. وهي وضعية تخص إدماج مكتسبات المتعلم والتأكد من كفاءته، وتستعمل أيضا في تقويم مدى تحكمه في الكفاءة المستهدفة وفي هذه الحالة تعالج بشكل فردي".¹

تقويم الكفاءات:

يعتبر التقويم عملية مدمجة في سيرورة التعلم/ التعليم ومرافقا لها، ويعتمد على وسائل موضوعية معايرها مضبوطة مسبقا ومحددة لمستويات التمكن من الكفاءات.² وهو أنواع أولها التشخيصي الذي يسبق فترة النشاطات البنائية، يليه التقويم التكويني الذي يرافق سيرورة التعلم وفق نشاطاتها المتعددة، ويختم بالتقويم التحصيلي الذي يقيس مدى تحقق الكفاءات المستهدفة.

" يتم تقييم الكفاءة باقتراح وضعية إدماجية تنتمي إلى مجموع عائلة الوضعيات التي تحدد الكفاءة، وتمكن المعايير من الإدلاء برأي حول الخاصية المنجزة أو المطبقة وتختلف تلك الخصائص باختلاف ما ينتظر من المنتج أو العمل المنجز، وتصاغ تلك الخاصية إما بإصدار حكم إيجابي أو سلبي (الملاءمة، الانسجام، الدقة) أو بإصدار حكم يضاف إليه نعت متمم يحمل صفة الإيجاب أو السلب (استعمال جيد، تأويل صحيح، إنتاج فردي)".³

¹ المرجع السابق، ص 25 و 26

² وزارة التربية الوطنية بالجزائر، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة متوسط لمادة التربية التكنولوجية، 2004، ص 94

³ وزارة التربية الوطنية بالجزائر، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة متوسط لمادة التربية المدنية، مرجع سابق،

4 . 6 . طرائق التدريس

"الطريقة هي السيرة أو المذهب، وجمعها طرائق. وقد جاء في القرآن الكريم في قصة فرعون: { إن هذان لساحران يريدان أن يخرجاك من أرضك بسحرهما ويذهبا بطريقتكم المثلى } (طه. الآية 63). واصطلاحا هي جملة من الوسائل المستخدمة من أجل غايات تربوية.¹"

فالطريقة في مفهومها التقليدي هي الأسلوب الذي يقدم به المدرس معلوماته إلى التلاميذ فينحصر دورهم في التلقي والحفظ. أما في مفهومها الحديث فهي الأسلوب الذي يستخدمه المدرس في توجيه نشاط المتعلمين توجيها يمكنهم من أن يتعلموا بأنفسهم فيستعملوا قدراتهم الفكرية لتطوير معارفهم العلمية والتربوية.²

"من اللاتينية (Mèta) وتعني (إلى) و (Hodos) وتعني (الطريق) فالمعنى إذا هو: المسار المحدد لمعالم ومراحل متوقعة من التفكير".³ والطريقة أنواع منها طريقة الحوار والمناقشة والطريقة الاستقرائية والاستنتاجية وغيرها من الأساليب التي ينتهجها المدرس في عملية التعليم والتعلم.

التدريس لغة من مصدر الفعل درّس ومعناه التعليم، درس تدريسا، وقد جاء في القرآن الكريم: { ما كان لبشر أن يؤتيه الله الكتاب والحكم والنبوة ثم يقول للناس كونوا عبادا لي من دون الله ولكن كونوا ربانيين بما كنتم تعلمون الكتاب وبما كنتم تدرسون } (آل عمران. الآية 79). واصطلاحا هو عملية تنمية المهارات وأساليب التعلم لدى التلاميذ. وفي مفهومه الحديث هو مساعدة كل تلميذ على التعرف على خصائصه وإمكاناته المادية وتطويرها وتهيئة الظروف لتمكينه من إنجاز التفوق والإبداع.⁴

¹ ناجي تمار و عبد الرحمن بن بريكة، المناهج التربوية والتقويم التربوي، سند تكويني لأساتذة التعليم المتوسط، 2013، ص 93

² المرجع السابق، ص 93

³ وزارة التربية الوطنية بالجزائر، الوثيقة المرافقة للمناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2004، ص 85

⁴ ناجي تمار و عبد الرحمن بن بريكة، مرجع سابق، ص 92

فطرائق التدريس إجرائياً هي الأساليب التي ينتهجها المدرس لإيصال المتعلمين إلى مستوى متقدم من تطوير القدرات المعرفية والسلوكية والمهارية والتحكم فيها وتقويمها. من خلال ما يقوم به من توجيه وإرشاد في الحصص الرسمية داخل حجرة الدرس، واتباع الخطط التربوية الرسمية المقترحة في المنهاج المدرسي.

4 . 7 . الضبط الاجتماعي

لغة: الضبط هو حبس الشيء، فنقول: ضبط ضبطاً و ضبطاً، وضبطه بمعنى لزمه، قهره وقوي عليه أو بمعنى لزمه وحبسه. وضبطه يعني حفظه حفظاً بليغاً. وضبط العمل: أتقنه وأحكمه

فتقول : ضبطه فانضبط أي حفظه بحزم فأنحفظ¹.

كما نجد لغة : ضبط الشيء أي ساده. ضبط الشيء أي راقبه أو منع حدوثه².

اصطلاحاً: الضبط الاجتماعي عملية هادفة وملازمة سواء كانت مقصودة أو غير مقصودة مخططة أو غير مخططة تقوم بها الجماعة أو المجتمع من خلال وسائل رسمية أو تلقائية لضبط سلوك الأفراد والجماعات بما يحقق الامتثال للقواعد والمعايير والأعراف العامة وقيم الحياة السائدة في المجتمع وبما يحقق النظام والاستقرار والتضامن الاجتماعي والأهداف العامة للمجتمع³.

الملاحظ هو أن للضبط الاجتماعي تعريفات كثيرة ومتنوعة، جاءت مع انتشار الدراسات المختلفة في علم الاجتماع، إلا أن معظمها كان يتضمن معنى الإلزام والامتثال وهدفه هو النظام والتوازن والاستقرار والتماسك ومنع الانحراف أو الحد منه من خلال الامتثال للمعايير والقيم والأعراف السائدة، ويتجه أغلب العلماء إلى التركيز على دور المجتمع عن طريق مؤسساته وهيئاته في تحقيقه وفق عملية مقصودة⁴.

¹ المنجد في اللغة والأعلام ، ط31 ، دار الشروق ، بيروت ، لبنان ، 1991 ، ص445

² خليل أحمد خليل، المفاهيم الأساسية في علم الاجتماع، دار الحداثة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 1984 ، ص 127

³ مصلح الصالح، الضبط الاجتماعي، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، الأردن، ط2004، ص 1، ص 28

⁴ مصلح الصالح، مرجع سابق، ص 29

والى جانب أن الضبط يعتبر عملية إلزامية يقوم بها المجتمع بهيئاته و مؤسساته الرسمية وغير الرسمية لتعديل سلوك الفرد، فإن ما يتكون لديه من قناعات وتصورات داخلية حول الإطار الذي يجب أن يعيشه مع بقية أفراد المجتمع، يجعله ينشأ منذ الصغر على معايير توجيهية لسلوكه. فينشأ محاطاً بمجموعة القيم التي يضعها المجتمع كمعالم وقواعد تحفظ النظام، ومن جهة أخرى ينشأ متمثلاً لما يلح به في حياته الاجتماعية من أوامر و محضورات في العلاقات الاجتماعية. وفوق كل ذلك تتولد لديه مجموعة من الضوابط التي يسعى بطريق أو بأخرى التمسك بها وعدم الانحراف عليها، فيتكون بذلك تناغماً بين الإطار المجتمعي والإطار الفردي، تتلاقح فيه المعايير المختلفة نحو الضبط كمفهوم ووسيلة لحفظ الفرد والجماعة في آن واحد.

فالضبط الاجتماعي من الناحية الإجرائية ينطلق من التنشئة المدرسية التي يتلقاها المتعلمون أثناء فترة التمدريس، من خلال مجموعة القواعد والتوجيهات والأساليب التربوية المباشرة وغير المباشرة، المقصودة وغير المقصودة والموجهة نحو ضبط تصرفاتهم وسلوكياتهم بالقانون الداخلي للمؤسسة وبالمعايير التي يفرضها المجتمع من خلال قيمه الدينية والثقافية والعادات والتقاليد. وهو الذي يبدو في المظاهر المدرسية من الالتزام بالحضور في أوقات محددة والاصطفاف بطريقة معينة، والظهور بزي مدرسي رسمي، والخضوع لجميع القواعد المنظمة للدراسة وأنواع التقويم والنشاطات الصفية وغير الصفية المكونة للحياة المدرسية.

والضبط الاجتماعي إجرائياً نقصد به أيضاً التحكم في سلوك المتعلمين، من حيث البحث في قدرة الأستاذ على تحقيق الكفاءات السلوكية انطلاقاً من المنهاج المدرسي واعتماداً على طرائق التدريس التي يوظف فيها أداءه التربوي في تمكين المتعلمين من الانضباط الذاتي داخل المدرسة وخارجها، وأثناء مرحلة التمدريس أو فيما يمر به في حياته لاحقاً.

4 . 8 . التغيير الاجتماعي

" التغيير الاجتماعي عبارة عن ظاهرة اجتماعية عيانية تحدث في المجتمعات البشرية كافة، فأى نظرة لأي مجتمع فإن المتتبع يجد أن هناك تحولات كثيرة تحدث في نظمه وأجهزته الاجتماعية سواء كان ذلك في البناء الاجتماعي أو الوظائف الاجتماعية نتيجة عوامل مختلفة من ظروف اقتصادية وتربوية وجغرافية وثقافية أو إيدولوجية أو حركة السكان.¹"

والتغيير التربوي واحد من أشكال التغيير التي تحدث في أنظمة المجتمع نتيجة لعدة تأثيرات داخلية وخارجية، تسبب كلها في الضغط على المخططين لتبديل أنظمتها التربوية ونجد منها:

الحاجة إلى قوى بشرية مؤهلة ومدربة لسد حاجة قطاعات المجتمع، أو نتيجة الإحساس بوجود قيم تتطلب الحفاظ عليها، أو نتيجة ظهور معارف حديثة ووسائل تكنولوجية متطورة. كما يمكن حدوثه نتيجة توجه السياسة التربوية نحو الأخذ بالطرق المعاصرة في التربية بديلا عن التقليدية، أو نتيجة تحديات تفرض على النظام التربوي ويطلب منه التغلب عليها.²

" التغيير الاجتماعي يدل على العملية التي تحدث من خلالها تغيرات جوهرية في البنيان الاجتماعي والمهام الخاصة بالأجهزة الاجتماعية ويقصد بالبنيان الاجتماعي تلك التغيرات التي تحدث في أنماط التفاعل بين الأفراد والعلاقات الاجتماعية بينهم والتي تحكمها المعايير الاجتماعية من ناحية ونظام الثواب والعقاب أي الدوافع والروادع من جهة أخرى.³"

ومن الناحية الإجرائية فالتغيير ترافق مع الإصلاحات التربوية التي ينتهجها المسؤولون في البلاد ضمن منظومة إصلاحية كلية في جميع القطاعات، وظهرت آثاره

¹ نعيم حبيب جعيني، مرجع سابق، ص 196

² المرجع السابق، ص 220

³ معن خليل عمر وآخرون، مرجع سابق، ص 288

على الحياة السياسية والأمنية والاقتصادية والاجتماعية داخليا وخارجيا في إطار التحول العالمي الذي يشكل فيه أحد أهم المظاهر المفروضة على المجتمعات. ما دفع المخططين التربويين يُقبلون على إصلاح المنظومة التربوية تحت ضغط هذا التغيير الاجتماعي الذي أشرنا إليه.

4 . 9 . القيم الاجتماعية

"القيمة مفرد قيم من قوم وقام المتاع بكذا أي تعدلت قيمته به والقيمة هي الثمن الذي يقوم به المتاع أي يقوم مقامه ... والقيم اصطلاحا اسم هيئة من قام الشيء بكذا يعني كان ثمنه المقابل كذا كما يستعمل بمعنى القدر والمنزلة."¹

والذي يعود إلى التراث النظري الذي تناول القيم من حيث المفهوم يجدها متباينة بحسب المجال الذي يتناولها، ففي ميدان الاقتصاد تفهم من خلال معناها المادي، بينما تتناولها الفلسفة بالمعنى المعياري والفكري، في حين يتناولها الباحثون في مجال الدين في إطار الأخلاق والمثل. "ومن التعاريف التي تناولت القيم عامة تعريف المرضي (1991) الذي يرى أنها مجموعة معايير واتجاهات ومثل عليا تتوافق مع عقيدة الفرد الذي يؤمن عن قناعة بما لا يتعارض مع السلوك الاجتماعي، وبحيث تصبح تلك المعايير خلقا للفرد تتضح في سلوكه ونشاطه وتجاربه الظاهري منها والضمني."²

أما تعريف عبد الكريم اليماني للقيم الأخلاقية في الإسلام: "أنها مجموعة المعايير والمبادئ الموجهة لسلوك الفرد المسلم الظاهر والباطن لتحقيق غايات خيرة مستوحاة من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة."³

أما في علم النفس الاجتماعي وعلم الاجتماع فمن التعريفات الاصطلاحية لمفهوم القيمة نجد ما يراه روكاش (Rokeach,1993) " فيرى أن القيمة عبارة عن اعتقاد دائم

¹ عبد الكريم علي اليماني، فلسفة القيم التربوية، ط 1 ، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن، 2009، ص33

² عبد الكريم علي اليماني، المرجع السابق، ص36

³ عبد الكريم علي اليماني، مرجع سابق، ص37

نحو طبيعة تصرفات الفرد وأفعاله وغاياته. ويعرف سميث (Smith,2007) القيمة بالمعنى الاجتماعي على أنها اتخاذ قرار أو حكم يتحدد على اساسه سلوك الفرد أو الجماعة إزاء موضوع ما. ويتم ذلك بناء على نظام معقد من المعايير والمبادئ. وهذا معناه أن القيمة ليست تفضيلا شخصيا أو ذاتيا، بل تفضيل له ما يبرره في ضوء المعايير الاجتماعية العامة.¹

"القيم الاجتماعية هي مجموعة القيم التي تميز الفرد باهتماماته الاجتماعية، وبقدرته على عمل علاقات اجتماعية، والتطوع لخدمة الآخرين، ويتميز الفرد بقدرته على العطاء من وقته وجهده وماله لخدمة المجتمع."²

أما من الناحية الإجرائية فالقيم هي تلك التي تدخل في غايات المنظومة التربوية من خلال المناهج التعليمية، والمستمدة من الاختيارات الوطنية التي تسعى لتحقيقها في المتعلمين وفق تعبيرها: قيم الجمهورية والديمقراطية بتنمية القانون واحترامه، واحترام الغير وسلطة الأغلبية وحقوق الآخرين. وقيم الهوية بضمان التحكم في اللغات الوطنية، وتنشئة الإرث الحضاري. والقيم الاجتماعية بتنمية العدالة الاجتماعية والتضامن والتعاون. والقيم الاقتصادية بتنمية حب العمل والعمل المنتج المكون للثروة. والقيم العالمية بتنمية الفكر العلمي والقدرة على الاستدلال والتفكير والتفتح على الثقافات و الحضارات العالمية.³

فالقيم إذا تُنسب إلى مجال تناولها، فهي في جميع الأحوال نتاج المعايير الاجتماعية التي تفرضها الجماعة على الأفراد، وقد تحترم وتُصان في أوقات معينة لكنها قد تتغير وتتهوى في أوقات أخرى. وبالنسبة للقيم التربوية فإن بعضها قد يُعزّز و يُثمن في بعض الأنظمة، كما يمكن أن يتراجع عنها في نفس الأنظمة تبعا لمتغيرات مختلفة قد تكون سياسية أو اقتصادية أو غيرها.

¹ عدنان يوسف العتوم، علم النفس الاجتماعي، ط1، إثراء للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن، 2008، ص218

² المرجع السابق، ص225

³ وزارة التربية الوطنية بالجزائر، مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص6

4 . 10 . التفاعل الاجتماعي

"عملية اجتماعية تعبر عن حركة العلاقات الاجتماعية. ويتم هذا التفاعل عن طريق الاتصال إما من خلال الوسائط اللفظية حيث تعتبر اللغة من أهم وسائل هذا التفاعل، أو عن طريق وسائل غير لفظية تشكل مثيراً لاستجابات سلوكية تسهم في إحداث عملية التفاعل الاجتماعي مثل إيماءات الرأس والحركات والتعابير وأساليب الجلوس أو الهمس وتختلف دلالات هذه الوسائط حسب المجتمع وثقافته لاختلاف المعايير الاجتماعية التي على أساسها تضبط الممارسات الثقافية والسلوكية وكافة نواتج التفاعل."¹

والتفاعل عملية تحدث في مستويات مختلفة وبأشكال بسيطة أحياناً ومعقدة في أحيان أخرى، لكنها في مجملها عملية ملازمة لتواجد الفرد في جماعة. فلا يمكن حدوث التواصل و اكتمال العلاقات بين الأفراد دونما وجود تفاعل بينهم. وفي المدرسة تحدث أشكال مختلفة للتفاعل بعضها بين المتعلمين أنفسهم، وبعضها بين المدرسين فيما بينهم أو مع زملائهم في إدارة المؤسسة وموظفيها، والبعض الآخر بين المعلمين والمتعلمين داخل غرفة الدراسة أو خارجها.

"يساهم التفاعل في بناء الشخصية الاجتماعية وتشكيلها، وهو وسيلة مهمة في العملية التعليمية التعلمية والتكيف بشكل عام ... ويعرف التفاعل على أنه اتصال بين شخصين أو أكثر ويتم بطرق ووسائل مختلفة."²

"ويأخذ التفاعل الاجتماعي أنماطاً مختلفة تتمثل في التعاون والتكيف والمسايرة والخضوع والطاعة والتعصب والصراع والعدوان والتطوع والحب والمساعدة وغيرها... كما ينشأ عنه ثلاثة أنماط من العلاقات الاجتماعية: إيجابية متبادلة هي أقرب للتجاذب، كما يحدث في جماعات التعاون والطوع. وسلبية متبادلة، وهي أقرب إلى علاقات التنافر كما يحدث في جماعات الصراع والتعصب والعدوان. وعلاقات تجمع بين السلب والإيجاب

¹ نعيم حبيب جعيني، مرجع سابق، ص 275

² نعيم حبيب جعيني، لمرجع السابق، ص 275

وتتطوي على مواقف تجاذب ومواقف تتافر كما هو الحال في الأندية والجمعيات والأحزاب السياسية.¹

التفاعل الصفي هو التفاعل المقصود من الناحية الإجرائية و هو " عبارة عن رد الفعل المتبادل الشفهي أو غير الشفهي، المؤقت أو غير المؤقت وفق تواتر معين وبموجبه يكون لسلوك المتفاعلين تأثير في بعضهم البعض، ويتم هذا التفاعل إما في نظام ثنائي حيث يؤثر المعلم في المتعلم، أو في نظام أكثر اتساعا حيث يحدد المتعلم مكانه بالنسبة لمجموعات فرعية، فكل فرد في التفاعل يسعى لتحديد مكان الآخر.²

التفاعل الصفي إذا عملية نشطة تحدث بين المتعلمين أليا بسبب وجودهم في مكان واحد داخل أقسام الدروس أو في ساحة المؤسسة. يديره المدرس وينظمه من خلال النشاطات التي يستهدف فيها تحويل المتعلمين من أشخاص فرديين إلى أفراد اجتماعيين. فينظم أشكال التعاون والتنافس والصراع بينهم. ويبعث على نقل صور التفاعل من داخل المدرسة إلى محيطها الاجتماعي بشكل يحفظ لهم علاقاتهم الاجتماعية وفق ثقافة المجتمع وتقاليد وقيمه التربوية والأخلاقية، وللمعلم دور كبير من خلال شخصيته.

4 . 11 . الإصلاح التربوي

الإصلاح لغة: " هو الإعداد بطريقة مناسبة ولائقة. ويعني تغيير نظام قصد تعديله وتقويم ما فيه من نقص واعوجاج وتطهيره من الفساد.³

يصعب التحكم في تحديد المفهوم اصطلاحا، بسبب المعاني المتعددة التي يتخذها في مجال الأنظمة التربوية. حيث أن هذه الأخيرة قد تتعرض لعوامل تجعلها غير صالحة للتطبيق في المدرسة، فتدفع المخططين للسياسة التربوية إلى إحداث تغييرات جذرية أو جزئية، نوعية أو كلية، في المناهج أو في البرامج، في الأهداف أو استراتيجيات التدريس وهكذا فالتحديد للمفهوم من هذا المنطلق يصعب حصره. لكن الباحثين في مجال علوم

¹ عدنان يوسف العتوم، مرجع سابق، ص 270

² نعيم حبيب جعيني، مرجع سابق، ص 223 و 224

³ المنجد في اللغة العربية المعاصرة، مرجع سابق، ص 848

التربية استطاعوا توظيف مترادفات لمفهوم الإصلاح التربوي تتماشى وموضوع الإجراءات التي تستحدث في النظام التربوي.

أهم المصطلحات التي تم توظيفها كمترادفات للإصلاح نجد "التجديد" و "التحديث" و "التطوير" و "التعديل" و "التحسين" و "العصرنة" وغيرها من المصطلحات التي يحصل فيها تغيير النظام التربوي من شكل إلى آخر بغية البحث عن تلاؤمه مع المستجدات التي تحصل في المجتمع نتيجة ظروف داخلية أو خارجية أو كلاهما.

فالتجديد جاء تعريفه في دائرة المعارف الأمريكية للتربية بأنه « الجهود المبذولة لتحسين التربية و التعليم ، واكتشاف بدائل جديدة لكل ما هو غير صالح منها ، مما يجعل التربية و التعليم أكثر كفاءة و فعالية في حل مشكلات المجتمع وتلبية احتياجاته و الإسهام في تطوره.¹

القصد هنا يرتكز على البحث عن البدائل في ما هو غير صالح، بحيث يكون في بعض الأجزاء المكونة للنظام التربوي، ومحاولة ربطه بحاجات المجتمع المتبدلة، وقد تكون الأبعاد المقصودة في التربية والتعليم مرتبطة بمنظومات أخرى سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية أو تكون ضمنية من داخل النظام التربوي نفسه وعدم قدرته على الانسجام مع الأنظمة الأخرى في تطوير المجتمع، كأن تكون المشكلة على مستوى الاستراتيجيات أو على مستوى البرمجة أو أنظمة التقييم وهكذا يحدث تجديدها بما يجعلها أكثر فاعلية.

والتحديث مُعرّف عند "فيلب ميريو"² بأنه مختلف عمليات وتدابير الانتقال بنظام تربوي معين من وضعية تقليدية متقدمة إلى وضعية متملكة لشروط ومواصفات الحداثة مفهومها الشامل من تقنيات، ومناهج وأساليب وخبرات وممارسات و مضامين وأنشطة وقيم وعقليات ومسلكيات... أي القطع مع المرجعيات القديمة و استبدالها بمرجعيات حديثة جديدة و عصرية.³

¹ علي تعوينات، الإصلاح التربوي في الجزائر، www.educapsy.com/blog/reforme-de-leducation-en-algerie-12، ت ن: 2013/02/24، ص 2

² "فيلب ميريو": باحث فرنسي في التربية ومدير سابق للمعهد الوطني للأبحاث البيداغوجية سنة 1998، من أهم مؤلفاته «التعلم... نعم، لكن كيف» و «البيداغوجيا بين القول والفعل».

³ علي تعوينات، مرجع سابق، ص 2

فالتحديث هنا يتناول شكلا آخر يقترب من الإصلاح في كونه قطيعة مع نظام تربوي سابق، وأكد أن ذلك يكون من منطلق الأهداف التربوية ككل، ثم يتعدها ليشمل الإجراءات والتنظيمات البيداغوجية، والبرمجة، والمناهج، وغيرها من الأدوات التي يُعتقد فيها الحداثة والتلاؤم مع مستجدات المحيط الذي يوضع فيه هذا النظام التربوي قيد التحديث.

أما التطوير فيعرف على أنه "إثراء الحماسيات التربوية وذلك عبر التدخل والتطور في قطاعات ومجالات معينة منها بغرض تنميتها وتفعيلها بشكل يجعل منها منسجمة".¹ هذه بعض المصطلحات التي يمكن أن تقترب كلها من مفهوم الإصلاح وتعبّر عنه بشكل أو بآخر، لكن الهدف هو تحديد المصطلح من حيث الوظيفة التي يؤديها هنا في النظام التربوي عند انتقاله من حالة إلى حالة أفضل منها شكلا ومضمونا. وبعد هذا العرض نصل إلى تعريف الإصلاح التربوي، حيث أنه يعني:

" تغييرا أو مجموعة من التغيرات المحدثّة في النظام التعليمي من أجل أن يستجيب هذا النظام (أو يستجيب أحسن) لهدف أو أهداف معينة وتمس هذه التغيرات مكونا من النظام أو مجموع مكوناته".²

الإصلاح أيضا يعني " أية محاولة فكرية أو عملية لإدخال تحسينات على الوضع الراهن للنظام التعليمي سواء كان ذلك متعلقا بالبنية المدرسية أو التنظيم و الإدارة أو البرنامج التعليمي أو طرائق التدريس أو الكتب المدرسية".³

¹ بوكبشة جمعية، تحديث المناهج التعليمية ضمن عملية الإصلاح التربوي، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، دورية دولية تصدرها كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر، العدد 10 جوان 2013، ص 23 (نقلا عن: مصطفى محسن، الخطاب الإصلاحية التربوي، المركز الثقافي العربي، ط1، الدار البيضاء، 1999، ص 58)

www.univ-chlef.dz/ratsh/RATSH_AR/la_revue.../Science_social.htm

² بوكبشة جمعية، مرجع سابق، ص 24

³ علي تعوينات، مرجع سابق، ص 3

إجرائيا فنحن نقصد بالإصلاح التربوي جميع العمليات التي استحدثتها وزارة التربية الوطنية على مستوى المناهج والبرامج والكتاب المدرسي وكل الإجراءات البيداغوجية التي تتعلق بتحويل المنظومة التربوية من نظام التدريس بالأهداف إلى نظام المقاربة بالكفاءات. والإصلاح هنا متعلق بالمنظومة التربوية في جميع مكوناتها وأطرافها البشرية والمادية (المتعلمين وجميع مستخدمي التربية).

الإصلاح أيضا مفهوم مرتبط بتوجه مجتمعي وسياسي واقتصادي تفرضه المرحلة التي تمر بها البلاد على مستوى المتغيرات الداخلية والعالمية، أمنيا واقتصاديا واجتماعيا وتكنولوجيا، فيدخل ضمن السياسة التربوية المنتهجة في البلاد ضمن منظومة الإصلاحات الشاملة التي تحدث في المؤسسات والهيئات والثقافة المعاصرة المتجهة نحو تطوير و عصرنة أساليب الحياة في تفكير الفرد والمجتمع.

الإصلاح المقصود إجرائيا هو الذي خططت له لجنة الإصلاحات المكلفة من طرف رئيس الجمهورية والتي اعتمدت في نشاطاتها على لجان أخرى فرعية متخصصة تسعى كلها نحو تغيير شامل و جذري في أغلب مكونات المنظومة التربوية دون المساس بالثوابت الوطنية، بل بتدعيمها بمستجدات تفرضها طبيعة المرحلة التي تمر بها البلاد.

5 . أسباب اختيار الموضوع :

5 . 1 . الأسباب الموضوعية

- ضرورة البحث العلمي الواقعي والمنطقي الذي يشخص الواقع الجزائري في علاقته بالمقاربة الجديدة في مجال التربية والتعليم، خاصة وأن جميع فئات المجتمع تلقى بالأحكام العامة والجزافية حول ذلك.

- أصبح الأستاذ بسبب النشاطات النقابية والاحتجاجات التي يبديها اتجاه أوضاعه المهنية والاجتماعية وحقوقه التي يطالب بها، محط نقدي من طرف شرائح كثيرة في المجتمع. ما يجعل البحث في أدائه ضرورة تفرضها الأحداث الحاصلة في قطاع التربية.

. من أهم الأسباب أيضا الضرورة التي تُلحُّ على الباحثين تشخيص الواقع من زاوية علم الاجتماع التي هي في واقع الأمر حديثة في المناطق الداخلية للجزائر.

- تحتاج العلوم الأخرى إلى سندات أكاديمية تربط بحوثها بهذا الموضوع خاصة ميداني الاقتصاد والسياسة وعلم النفس وعلوم التربية، حتى لا تظل التشخيصات من هذه الزوايا فقط، ويحدُّث التّلاقح العلمي.

- استناد المخططين للتربية في البلاد على المدرس كفاعل مباشر في تحقيق أهداف المنظومة التربوية يطرح وجوده في الساحة التربوية والاجتماعية لتشخيص أدائه اتجاه تحقيق أهدافها.

. سبب آخر نراه مهما لتناول الأبعاد التربوية في الدراسة بغية كشف الجانب الواقعي منها وقدرة المدرسة الجزائرية على تحقيقها لدى المتعلمين.

5 . 2 . الأسباب الذاتية

. رغبتني في تدعيم تخصص سوسولوجيا التربية الذي يحتاج إلى فصل منهجي بينه وبين الدراسات التربوية ودراسات علم النفس التربوي.

. فضولي العلمي اتجاه البحث في الواقع المدرسي الجزائري الحديث.

- رغبتني في كشف حقيقة الممارسات الحياتية في بلادنا، وعلاقتها بأبعاد المنظومة التربوية. خاصة وأن أحكام الجميع تتجه نحو الانتقاص من فاعلية المنظومة التربوية الجديدة.

- كوني مدرس في حقل التعليم المتوسط منذ ثلاث وعشرون سنة، وتجربتي ضمن المقاربتين بالأهداف وبعدها بالكفاءات حفزني تجاه الموضوع وجعلني أتجه نحو البحث في قدرة المدرس على استيعاب المقاربة الأخيرة و تجسيدها في الواقع.

. المدينة التي يقطن بها الباحث مليونية بالنسبة لتعداد السكان (ولاية الجلفة رابع الولايات من حيث عدد السكان) ما يجعلها بيئة متباينة في حجم ما يحصل فيها في ميدان التربية، الأمر الذي شد فضول الباحث نحو كشف بعض ما يخفى منها.

6 . المقاربة السوسيولوجية

تمثل دراسة الظواهر الاجتماعية مجالا خصبا للبحث العلمي الذي يكمل بعضه بعضا، ويحتاج إلى دعائم نظرية يستند إليها في التحليل والتفسير والتشخيص. وليس بغافل على أحد أن علماء الاجتماع على مدار القرون الأخيرة قد تشعبت بهم السبل في دراسة المشكلات الاجتماعية وتقديم نظريات محللة لها. ولقد كانت المواضيع التي تتناول المدرسة حاضرة في كل الدراسات بشكل مباشر أو غير مباشر فيها، وهو ما يجعلنا نعرض لأهم المداخل النظرية التي تناولتها في حدود العلاقة التي طرحناها في مشكلة الدراسة. فنبين في البداية أن المدخل النظري يشير إلى: "الطريقة الممكنة من خلالها الاقتراب من دراسة ظاهرة ما، بعد اكتشافها وتحليلها بهدف تفسيرها بالاستناد إلى متغير يحدده الباحث سلفا في حركة الظاهرة".¹

ولأن "النظرية تمُدُّ البحث بطروحات ونصوص فكرية غير مبرهنة تحتاج إلى برهان أوسع وأدق، فتحفز الباحث لاستخدام آليات البحث واستقصاء معلومات وبيانات تكشف عن مدى واقعية الأفكار والرؤى التي استجلبتها النظرية"¹. فإنه من الضروري الاستئناس بوحدة أو أكثر من تلك النظريات التي تناولت بالبحث، الفعل التربوي من خلال فاعليه في المدرسة. لكننا وبالرجوع إلى التراث النظري والكم الهائل من المقاربات النظرية التي تتناول الظواهر الاجتماعية، نفتح استفهامات عدة ظلت مرافقة للبحث في ميدان علم الاجتماع، ووقفت بتنوع أفكارها وقوانينها، والانتقادات الموجهة إليها في وجه الباحث في دراستنا هذه، محدثة له ارتباكاً في الوصول إلى أنسبها. خاصة وأن ما يحدث في الجزائر في حقل التربية لا يشبه كثيرا ما كان يحدث في واقع البحوث التي عالجه علم الاجتماع التقليدي أو المعاصر على حد سواء في مجال التربية.

¹ معن خليل عمر وآخرون، المدخل إلى علم الاجتماع، ط3، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006،

من جهة أخرى فالأنظمة في العالم على جميع أصعدته تشهد تغيرات واسعة لم يسبق أن عرفها من قبل، تكنولوجيا وسياسيا وأمنيا واقتصاديا. الأمر الذي أدخل تعقيدات صارخة على مستوى الأنظمة الأخرى للمجتمع، وخاصة منها مجال القيم والأخلاق وأساليب التربية. يضاف إلى ذلك أشكال التغير الذي تشهده البلاد، والذي لا زال لم يحكم على جهوزيته لاستقبال التسارع الذي أحدثته التكنولوجيا. فنظرة الأسر الجزائرية للمدرسة لم تصبح كما كانت عليها سلفا، وما ينتظره المجتمع منها أصبح مُشوَّشا وغير متجانس لدى الكثيرين ممن يلمسون الغموض في أهداف المدرسة بعد الإصلاحات الأخيرة. ولذلك فالاستعانة بمدخل تفسيرية للقضايا التربوية المعاصرة الآن يحتاج إلى تقديم حجج كثيرة لا نجد من المناسب طرحها الآن بسبب دخولها ضمن دائرة الاستفهام الحاصل اليوم عن جدوى الدراسات السوسيولوجية، التي بقدر اقترابها من إيجاد حلول للمشكلات الاجتماعية أكاديميا، بقدر ما تبتعد عن تحقيق فوائدها في الواقع الاجتماعي.

لكننا وبرغم الإشكال المنهجي الحاصل في مدى قدرة علم الاجتماع الذي نستعيره من الغرب في تفسير الوقائع والمشكلات الاجتماعية في المجتمع العربي والجزائر على الخصوص، نستأنس بالإجراءات المنهجية والنظرية والتطبيقية في بحث قضية الأداء التربوي للمدرس مقتربين من بعض المداخل المتشابهة في التفسير والتأويل والتنبؤ.

6 . 1 . مدخل النظرية البنائية الوظيفية

المعروف عن النظرية البنائية الوظيفية أنها تساعد الباحث على كشف الأسباب التي تحدث في النظام الاجتماعي الكلي، والتي يسببها خلل وظيفي ما في أحد أنساقه الفرعية. وما يحدث في المدرسة يؤثر ويتأثر بالحالة العامة التي تمر بها الجزائر من إصلاحات على مستويات متعددة منها إصلاح المنظومة التربوية، لما بدأ للمسؤولين عنها من عجز عن مواكبة التطورات الحاصلة في داخل البلاد وخارجها. وقد حاولنا الاقتراب

من النظرية البنائية الوظيفية لاستعارتها في تحليل أداء المدرس ضمن أبعاد المناهج المدرسية التي جاءت مع الإصلاحات التربوية.

فنشير في البداية إلى أن: "النظرية الوظيفية تؤكد على دور المدارس في الحفاظ على النظام الاجتماعي كنظام متكامل، وتزويد الصغار بالمهارات التي يحتاجونها في مراحل حياتهم اللاحقة، وعملية تصنيف واختيار الناس لوظائف مختلفة، وكيفية تفاعل القيم الثقافية بين الأجيال، وتوجيه المراهقين بالابتعاد عن الانحراف."¹

أما عن التحليل وفق مستلزمات المدخل البنائي الوظيفي فإننا نجد "يعتمد على ثلاثة متغيرات أساسية في: النظرية، والمنهج والمادة. ويعتبر منهج التحليل البنائي منهجا لدراسة الوحدات الاجتماعية والوظائف التي تؤديها في البناء الاجتماعي ثم استخلاص النتائج الوظيفية بشقيها الواضحة والكامنة، وأيضا الوظائف السلبية التي تحدث داخل العمليات السوسولوجية في البناء الاجتماعي."²

نشير إلى أن أهم ما يبحثه الاتجاه البنائي الوظيفي تحليل وتفسير طبيعة العلاقة بين التربية والنظم الاجتماعية الأخرى من أجل كشف السلوك المتوقع من الأفراد داخل النسق التربوي العام. كما يؤكد على عملية التنشئة الاجتماعية التي تقوم بها المدرسة، ودورها في الاكتشاف المبكر لقدرات المتعلمين وحسن توجيهها.³

فاتجاهنا في بحث أبعاد المقاربة بالكفاءات يستثيرنا في كشف ما كانت تستهدفه المنظومة التربوية من خلال أبعاد المناهج المدرسية المسطرة لدى المتعلمين. كما تحيلنا إلى زاوية أخرى للبحث في أداء المعلم ضمن استراتيجية المقاربة بالكفاءات التي بُني عليها النظام التربوي الكلي في مراحلها الثلاثة الابتدائي والمتوسط والثانوي.

¹ مع خليل عمر وآخرون، مرجع سابق، ص 58

² طلعت إبراهيم لطفي وكمال عبد الحميد الزيات، النظرية المعاصرة في علم الاجتماع، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 1999، ص 47

³ نعيم حبيب جعيني، مرجع سابق، ص 97 و 98

فجدد المقاربة البنائية الوظيفية تشير إلى الأداء التربوي " بأن تكون وظيفة المعلم وأدائه لدوره محققا لأهداف المدرسة ودورها التربوي. كما يجب أن تكون أهداف النظام التربوي ووظائفه محققة لأهداف العملية التربوية العامة للمجتمع.¹

فالتكامل من حيث وظيفة المعلم يرى من موقعه داخل النظام التربوي من جهة وعلاقته بالأنظمة الأخرى التي تجعله ينطلق منها نحو أدائه في المدرسة. فالمعلم فرد من المجتمع يتفاعل ضمن الإطار العام للتنشئة الاجتماعية الموجهة نحو تحقيق استقرار المجتمع والحفاظ على قيمه وثقافته وتراثه. وهو وكيل ضمن المدرسة كمؤسسة تربوية كناقل للتراث، وفاعل يسعى نحو توجيه المتعلمين وفق ما يرتضيه الكبار لهم في ممارسة أدوارهم الاجتماعية لاحقا.

لأن المدرسة بعد الإصلاحات تبنت البنائية صراحة في إعداد المناهج والبرامج المدرسية، فمن باب التجانس والاقتراب أكثر من علاج أطروحة الإصلاحات نشير إلى البنائية عند جون بياجيه من الناحية التربوية والتي تتمثل في تحقيق النمو المعرفي وتكوين المعرفة. وأن معرفة المفاهيم المكتسبة هي المعرفة التي يتمثلها المتعلم بعكس المدخل التقليدي الذي يهتم قليلا بذلك لكنه يعطي الاهتمام الأكثر للنقل فقط.²

"تجدر الإشارة إلى أن من الاتجاهات في التحليل البنائي الوظيفي لتحليل الأنساق التربوية التفاعلية الرمزية، والتفاعلية الرمزية والبنائية الوظيفية، اتجاهاً يكملان بعضهما بعضاً في تحليل النظم التربوية والوقائع والمشكلات المرتبطة به. فالبنائية الوظيفية تغطي الجوانب الموضوعية، أما التفاعلية الرمزية فتغطي الجوانب الذاتية كما أن المدخل البنائي الوظيفي لتحليل الأنساق التربوية يتناول الأداء الوظيفي للنسق التربوي بالنسبة للمجتمع ونظمه باعتباره عنصراً مهماً من العناصر البنائية للمجتمع لتحقيق أهدافه واستمراره.³

¹ المرجع السابق، ص 99

² نعيم حبيب جعيني، المرجع السابق، ص 100

³ نفس المرجع، ص 96، نقلاً عن (الجولاني فادية، علم الاجتماع التربوي، ط1، مركز الإسكندرية للكتاب،

الإسكندرية، مصر، 1997)

6 . 2 . مدخل التفاعلية الرمزية

يركز التحليل السوسولوجي وفق التفاعلية الرمزية على التفاعلات الإنسانية في المواقف المباشرة، وفهم الكيفية التي يتأثر بها سلوك الفرد بالسياق الأكبر للجماعة أو المجتمع. كما يرى أصحاب هذا المدخل في الرموز على أنها جزء مهم من أجزاء الاتصال الإنساني، ويشترك أعضاء المجتمع في المعاني الاجتماعية للرموز.¹

فنحن أمام كمّ هائل من التفاعلات التي تحدث في الوسط المدرسي بين المتعلمين وبين المعلمين، ما يجعل الاستئناس بهذا المدخل قد يفيدنا في تحليل بعض الجوانب التي تبين العلاقة بين أداء المدرس التربوي وبين الأبعاد التي تصبو المدرسة نحو تحقيقها في المتعلمين. كما أن الأشكال التي تشير إليها التفاعلية في بحث الرموز والأفعال الحاصلة في الأقسام الدراسية، يمكن تفسيره ببعض المناهج التفاعلية التي نجد منها المدخل المسرحي.

" فلقد كان إرفنج جوفمان وراء ذبوع نوع خاص من أنواع المنهج التفاعلي عرف باسم المدخل المسرحي، الذي يشبه الحياة اليومية بالمسرح وخشبتة. ومثلما يقوم الممثلون بإبراز صور معينة، نسعى جميعاً إلى تقديم ملامح معينة لشخصياتنا ونخفي صفات أخرى. ولذلك نشعر في الفصل المدرسي بالحاجة إلى إبراز صورة جادة."²

الإشارة التي نوذُ عرضها هنا تتعلق بعرضنا لهذين المدخلين دونما التوضيح للمخل الإسلامي الذي حاولنا البحث عنه في دراسات المنظرين أمثال ابن خلدون وما قدمه في مجال التربية، إلا أننا عجزنا عن نقل الشكل الإمبريقي الذي كان يتصوره في تفسير المشكلات الاجتماعية التي أصبحت موجودة الآن مع ظهور المدرسة كمؤسسة تربوية مستقلة. كما أننا لم نتمكن من العثور على دراسات تشير إلى ذلك. لكننا نوضح بأن اقتربنا من البنائية الوظيفية والتفاعلية الرمزية في تحليل الدراسة لا يعدو أن يكون

¹ مصطفى خلف عبد الجواد، نظرية علم الاجتماع المعاصر، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان ، الأردن، 2009، ص284

² مصطفى خلف عبد الجواد، المرجع السابق، ص286

اقتراباً منهجياً لا غير. نستعير منها أساليبها الأدواتية ورؤاها النظرية إلا أننا لا نتبناها كأفكار مفسرة لواقع المدرسة الجزائرية. لما نراه ذا خصوصية كبيرة تختلف عما كانت عليه المجتمعات التي تناولتها تلك النظريات الغربية شكلاً ومضموناً. خاصة و المرحلة التي تمر بها المنظومة التربوية هي مرحلة إصلاحية انتقالية لا تزال محاطة بالغموض في تطبيقاتها وما ستؤول إليه مخرجاتها.

6 . 3 . مدخل نسق التعليم

تعتبر نظرية نسق التعليم امتداداً للنظرية الكلية للاعتياد التي ارتبطت بفكر بيار بورديو، والتي يفترض فيها تحليل النسق التربوي مرتبطاً بما يحصل في المجتمع من توظيف للبعد الثقافي رمزياً للوصول إلى ربط التعليم بالاقتصاد كـرغبة غير صريحة نحو الاستفادة من المدرسة في تكوين مجتمع ذا مجموعات متباينة تتعود فئة منها على تقبل الهيمنة المفروضة عليها من قبل مجموعة أخرى مستفيدة من النظام التربوي في تحقيق مكاسب مادية.

"نتطرق نظرية نسق التعليم إلى العمل البداغوجي بطريقة اقتصادية، تفترض ارتباط المردود بالخصائص الاجتماعية والمدرسية للمتعلمين، أي رأس المال الثقافي وروحهم الطبقية."¹

وفي هذا السياق تتجسد نظرية إعادة الإنتاج بتجميع أطروحتين وفق ما طرحهما كل من بورديو وباسرون، في الانتقاء والشرعنة، حيث وبالرغم من أن بنية الفوارق بين الطبقات الاجتماعية تتغير أثناء انتقالهما إلى اتجاه أعلى من خلال رأس المال الثقافي المبني على توزيع الشهادة المدرسية (ديبلوم) " ففي اللحظة التي تصل فيها شرائح شعبية على مستوى من الإسهاد (Diplomation) الذي كان حكراً في السابق على النخبة، يفقد الدبلوم قيمته السابقة، ومن جهة أخرى يتعلق الأمر بظاهرة بنيوية، تتجلى في كون رأس المال الدراسي

¹ جان بيار دوران و روبرير فايل، ترجمة ميلود طواهري، علم الاجتماع المعاصر، ط1، ابن النديم للنشر والتوزيع ،

المتجسد في الدبلوم المحصل عليه، لا يحضى بنفس القيمة تبعا لكونه مرفوقا أم لا برأس مال اجتماعي مهم، يتمثل في العلاقات، والمعرفة بالشبكات.¹

رغم أن استخدام هذا المدخل المبني على فكرة رأس المال الثقافي وبعدها في إعادة الإنتاج، وعلاقتها بالطبقية في المجتمع، إلا أن استعارتنا لها كمدخل، إنما يكمن في ما تحمله من منهجية في التناول، باستخدامها للسياسة التربوية كموجه للهيمنة التي قد تحصل في المدرسة بين أبناء الطبقات المتباينة في المجتمع. ورغم أن المجتمع الجزائري لا تظهر فيه الطبقات بشكل يمكن التفسير من خلاله للظواهر الاجتماعية في المدرسة، إلا أن الباحث لجأ إلى محاولة استخدامه كمدخل للتحليل، لأجل الوصول إلى تفسير العلاقة التي تحصل في إصلاح المنظومة التربوية في بعدها المفسر للظاهرة الاقتصادية الثقافية التي تربط الجزائر بالنظام العالمي الجديد.

6 . 4 . الفكر الخلدوني في التربية

تناول ابن خلدون للتربية لم يكن بالشكل المباشر الذي يقرأ فيه المتتبع لتراثه أنه أفرد له مجالا خاصا بالبحث، بل كانت أفكاره تتجه نحو تنشئة المتعلم على العلوم والصنائع كونها من طبيعة البشر. كما أنه ركز على تعليم العلوم للناشئة بالتدرج. و قد كان شديد التركيز على معاملة المتعلم باللين واليسر لكي لا تنتشت أفكاره، وتخبث طباعه. ففي المقدمة " اعلم أن تعليم العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا، إذا كان على التدرج، شيئا فشيئا وقليلًا فقليلًا ، يلقي 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 يورد عليه، حتى ينتهي إلى آخر الفن ، وعند ذلك يحصل له ملكة في ذلك العلم."²

¹ عبد الكريم غريب، سوسيولوجيا المدرسة، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2009، ص68

² عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، شركة أبناء شريف النصاري للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت ،

هذا الجانب بالنسبة للواقع في المدرسة الحديثة غير متاح، بحيث أن المادة الدراسية توزع فيها المعلومات والمعارف خلال مجموعة من المراحل الدراسية، ويستمر المتعلم في التعمق فيها حتى يصل في وقت لاحق إلى مستوى معين فيها. ولكن التعقيد الذي هو عليه التمدرس اليوم مبني على الكم والنوع في آن واحد وبدرجة كبيرة بحيث يحتاج إلى ثبات واستمرار لتلك المعلومات وهو ما تعجز لمدرسة على تحقيقه. وهو ما يعبر عنه بقوله: "وإذا خلط عليه الأمر عجز عن الفهم وأدركه الكلال وانطمس فكره ويئس من التحصيل، وهجر العلم والتعليم"¹ وهذا حين تتعدد المواد التي يتلقاها بالشكل الذي يربك ذهنه ويؤدي به على نسيانها .

"ومن المذاهب الجميلة والطرق الواجبة في التعليم أن لا يخلط على المتعلم علمان معاً، فإنه حينئذ قل أن يظفر بواحد منهما، لما فيه من تقسيم البال وانصرافه عن كل واحد منهما على تفهم الآخر." ولعلنا في هذا الجانب نحتاج على استعارة هذا المدخل لتفسير محتويات المناهج الدراسية في وقتنا وإرجاعها إلى الاختلافات بين ظروف التعليم في بعديهما الزماني، لنصل إلى تفسير بعض أسباب الظواهر التي تحدث في المدرسة كاللتسرب والتحصيل المدرسي الضعيف.

في مجال آخر يذكر ابن خلدون في أن الشدة على المتعلمين مضرّة بهم، وهو أسلوب تربوي وقائي لحفظ شخصية المتعلم وتمييزها باللين ونجد ذلك في قوله: "وذلك أن إرهاف الحد في التعليم مضر بالمتعلم."² وقد تنبأ بالانعكاسات التي تحدث حينما تكون المعاملة بالشدة في أنها توصل إلى ما نسميه اليوم بالانحراف: "بل وكسلت النفس عن اكتساب الفضائل والخلق الجميل، فانقبضت عن غايتها ومدى إنسانيتها، فارتكس وعاد في أسفل سافلين."³ فالاستعارة التي يمكننا الاستفادة منها في تحليل السلوك الانحرافي الذي يصدر من المتعلمين يمكن أن يكون مبعثه من تلك الشدة التي قد تكون بالعنف الجسدي أو اللفظي أو الرمزي. وفي المحصلة ستكون الأهداف التربوية التي يخطط لها بعيدة المنال، بل وتكون مخرجاتها معرضة لما عبر عنه بالمضرة عليهم.

¹ عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، مرجع سابق، ص 532 و 533

² نفس المرجع، ص 538

³ نفس المرجع، ص 539

7 . الدراسات السابقة

دراسات كثيرة هي التي تناولت المنظومة التربوية بالبحث، والجوانب التي فحصتها متعددة، كل منها يعالج قضية، وهي في أبعادها الزمنية والمكانية جد متنوعة فمنها ما حاول التعريف بالمقاربة بالكفاءات، والتعرض لأهدافها وتطبيقاتها، ومنها ما تناول البرامج الدراسية ومنها ما تناول الكتاب المدرسي ومنها ما تناول التحصيل الدراسي وهكذا كانت المحتويات متعددة. أما من حيث الزمان فالدراسات كانت كثيرة في مهد المقاربة التي جاءت بها الإصلاحات، ومستواها كان ضمن مسار العمل بها، لذلك كان يراه البعض غير مناسب كون المرحلة التي قضتها المدرسة في تطبيق المقاربة الجديدة كانت غير كافية للحكم عليها. أما الآن وبعد انقضاء عشرة مواسم دراسية بداية من 2003 / 2004 إلى غاية 2013 / 2014 نرى أن مخرجات المنظومة التربوية تدفع بالباحثين دفعا نحو تشخيصها وتحليل جوانبها المختلفة، خاصة في ظل الدراسات السوسولوجية التي نراها شحيحة في هذا المجال. ومن أهم الدراسات التي وجدناها حول المقاربة بالكفاءات نجد:

7 . 1 . الدراسات في الجزائر

الدراسة الأولى:

دراسة عبد الباسط هويدي من جامعة منتوري بقسنطينة وهي أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه العلوم في تخصص علم الاجتماع التنموية للموسم الجامعي 2012، تحت إشراف الأستاذ الدكتور مراد زعيمي من جامعة عنابة.

عنوان الأطروحة: الأبعاد الاجتماعية في استراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات.

ملخص الدراسة:

كانت الدراسة تهدف إلى فهم استراتيجية المقاربة بالكفاءات ووصف منهاج مادة التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط. وكانت متضمنة للتساؤل التالي:

هل أن استراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات ومن خلال محتوى منهاج التربية المدنية الجديد، ومن خلال طرائق ومنهجيات التدريس الجديدة المستمدة من هذه الاستراتيجية، تعمل على غرس المفاهيم المكرسة لتبني الأبعاد الاجتماعية للمجتمع الجزائري عند التلاميذ؟

وقد قدم لها الباحث ست فرضيات تناول في أولها اعتماد منهاج على عدة آليات في صياغة محتوى منهاج التربية المدنية. وفي الثانية قدم المقاربة بالكفاءات على أنها ترسخ الكفاءات الاجتماعية الشاملة لدى التلاميذ. وفي الثالثة أشار إلى أن تنوع الوضعيات التعليمية التعليمية من أهم المنهجيات المعتمدة في استراتيجية المقاربة بالكفاءات، واعتماد الأستاذ عليها يساعد التلاميذ على تحقيق الكفاءات الاجتماعية. أما الفرضية الرابعة فقد قدم الباحث فيها بأن الأساليب التعليمية التعليمية تساعد التلاميذ في الوصول إلى الكفاءات الاجتماعية. وفي الخامسة أشار إلى أن الوصول إلى تحقيق هذه الكفاءات يتطلب تقويم المكتسبات الاجتماعية في جميع مراحل بناء الكفاءات. أما الفرضية السادسة والأخيرة فقد افترض فيها بأن الالتزام بعناصر كل مرحلة من مراحل تقديم الدروس يساعد التلاميذ إلى الوصول إلى الكفاءات الاجتماعية بشكل شامل.

استخدم الباحث منهجين في بحثه الأول تحليل محتوى كتب التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط للتأكد مما إذا كانت هذه المضامين تساهم في ترسيخ البعاد الاجتماعية. والثاني استخدم فيه منهج المسح بالعينة لوصف جملة الطرائق والوسائل والأساليب والوضعيات التعليمية التعليمية التي يعتمدها الأستاذ للوصول بالتلاميذ للكفاءات الاجتماعية المستهدفة، وقد استعان الباحث بأداة الملاحظة، في عشرين متوسطة من متوسطات مدينة الوادي حضر فيها لـ 27 أستاذ في مادة التربية المدنية، ليصل بعد عرض الفصول الخمسة الأخرى إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- أن استراتيجية المقاربة بالكفاءات لم تصل إلى تحقيق بعد التفاعل الاجتماعي ولا الأخلاقي ولا الإنساني، في حين أعطت أهمية لبعده الضبط الاجتماعي وبدرجة أكبر لبعده الانتماء الاجتماعي على حد تعبير الباحث.

- وصل الباحث إلى أن استراتيجية المقاربة بالكفاءات تستخدم آليات ضعيفة، كما أنها تسعى من خلال المنهاج إلى ربط التلميذ بالقيم المدنية لا بالقيم الاجتماعية القائمة على العقيدة والمبادئ الدينية.

- وصل الباحث إلى أن هناك مجموعة من المشاكل لدى الأساتذة في طرائق تدريسهم وتفاعلهم مع المقاربة الجديدة تتمثل في وجود مشكلة معرفية للمقاربة وفي أزمة وعي لأبعادها بتعبير الباحث، وأزمة غياب الدافعية تجاهها. وإحجام عن تطبيقها، وفي الأخير وصل إلى أن هناك أزمة موضوعية لدى الأساتذة كون الوصاية لم توفر السبل الصحيحة لتطبيق هذه المقاربة الجديدة.

التعليق على الدراسة:

كانت الدراسة في منهجيتها دقيقة وموضوعية، ووصل فيها الباحث إلى تشخيص جوانب مهمة من استراتيجية المقاربة بالكفاءات، ويمكن تلخيص ملاحظاتها حولها كمنطلق ندعم به بحثنا في النقاط التالية:

- ظهر لنا التحليل للجانب التربوي في الدراسة عميق خاصة في الجانب السوسولوجي المرتبط بالفصول النظرية، فهو يصف المقاربة بالكفاءات وصفا يشخص فيه المشكلات التربوية التي تواجه الأساتذة في إسقاط هذه المقاربة الجديدة التي فرضتها عليهم الوزارة الوصية دون تحضير نفسي أو بيداغوجي يمكنهم من التحكم في أدواتها.

- تحليل الأبعاد الاجتماعية من خلال كتب التربية المدنية كان دقيقا ومميزا يصف الغايات المخططة من طرف المسؤولين عن مرحلة الإصلاح التربوي. وهو ما يفسح المجال أمام الباحثين لتشخيص مرحلة التعليم المتوسط كاملة بجميع موادها التي تحتاج إلى تدعيم نتائج البحث لدى مواد أخرى كمادة اللغة العربية أو التربية الإسلامية، فالكفاءات الاجتماعية تكمل بعضها من خلال مجموعة من المواد ضمن النظام التربوي.

الدراسة الثانية:

دراسة الباحثة فاطمة الزهراء أغلال بوكومة في أطروحتها المقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية من جامعة الجزائر حول تعليمية مادة علوم الطبيعة والحياة، تحت إشراف الدكتور علي بوطاف، للموسم الجامعي 2005 / 2006.

عنوان الأطروحة: قدرة المعلم الجزائري للعلوم الطبيعية على التحكم في كفاءات العلوم. ملخص الدراسة: كانت الدراسة تهدف إلى كشف الصعوبات التي يلاقيها معلم العلوم الطبيعية في فهم الكفاءات المنهجية والمعرفية للمادة، وتوجيه نظر المسؤولين تجاه ذلك. وقد طرحت الباحثة إشكالية حول مدى قدرة المعلم على التحكم في تلك الكفاءات والتمييز بينها. وقدمت لها خمس فرضيات مع الفرضية العامة، أشارت في الأولى إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بالتمييز بين الكفاءات المنهجية والمعرفية، زفي الثانية بين كفاءات الاستدلال العلمي وكفاءات التحكم في المعلومة العلمية، وفي الثالثة عن التمييز بين كفاءات الإنجاز التقني وكفاءات الاتصال، بينما كانت الرابعة والخامسة عن قدرتهم على تصور الكفاءات المعرفية والمنهجية التي يطالبون بإكسابها للمتعلمين.

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الذي عالجه بأداة الملاحظة الميدانية لـ 32 معلم ومعلمة من التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي لبلدية تيزي وزو في الموسم. واستخدمت فيه الاستبيان الموجه لـ 300 معلم ومعلمة من نفس المستويات بالمعينة التطبيقية.

خلصت الدراسة بعد تناولها للفصول النظرية الثلاثة مع الباب الميداني إلى مجموعة من النتائج التي نجد من أهمها:

- وجود فئتين من الأساتذة . حسب الباحثة . أعلاهما قدرة على التمييز بين الكفاءات المنهجية والمعرفية والأقل عكسها. وهو الشيء نفسه بالنسبة للتمييز بين كفاءات الاستدلال العلمي وكفاءات التحكم في المعلومات. والفروق كانت في نوع الأساتذة من حيث المستوى ثانوي أو متوسط أو ابتدائي.

- النتائج كانت مماثلة بالنسبة لكفاءات الإنجاز التقني وكفاءات الاتصال، ودائماً بوجود فروق من حيث المستوى، ابتدائي ومتوسط وثانوي.

وصلت الدراسة إلى نتيجة مفادها أن معلمي الابتدائي والمتوسط والثانوي إضافة لكونهم يجدون صعوبة في التمييز بين مختلف الكفاءات فهم أيضاً غير قادرين على تصور الكفاءات المنهجية والمعرفية.

ومن خلال ما سبق وصلت الباحثة إلى استنتاج مهم تصف فيه المنظومة التربوية بأنها عاجزة عن تحقيق التربية التي يريها المجتمع ما دام المعلمون المشرفون على المقاربة الجديدة غير مستوعبين لأهدافها وإجراءاتها، وهو ما يحتم على المشرفين إعادة النظر على حد تعبير الباحثة في كيفية تطبيق المقاربة بالكفاءات.

التعليق على الدراسة:

الدراسة عالجت دور الأستاذ في المقاربة بالكفاءات من حيث قدرته على التمييز بين مختلف الكفاءات، وقد استطاعت الباحثة الوصول إلى نتائج مهمة من حيث الإجراءات المنهجية. لكنها تثير عدة تساؤلات من حيث التجانس الذي لا نراه منطقياً في المقارنة بين معلمي الابتدائي والمتوسط والثانوي في التمييز بين مختلف الكفاءات.

الزوايا التي عالجتها الأطروحة كانت بسيطة جداً ببحثها عن قدرة المعلمين على التمييز بين مختلف الكفاءات، والنتائج التي وصلت إليها كانت في رأينا منطقية من حيث بعدها الزمني. فالمناهج التي جاءت بها المقاربة بالكفاءات انطلق العمل بها منذ الموسم الدراسي 2003 / 2004 و إجراءات الباحثة كانت متزامنة معها في نفس الوقت ولذلك فمن البديهي أن يكون المعلمون لا زالوا في طور الفهم والتمييز بين الكفاءات إلا أن ما وصلت إليه الباحثة لا يعدو أن يكون نتيجة عادية لا تضيف الجديد، لكنها تبين للمسؤولين عن التخطيط التربوي واقع المعلمين تجاه تحقيق الاستراتيجية الجديدة.

الدراسة عالجت جانباً مهماً من الأداء الوظيفي لمعلم العلوم يتعلق بالفهم الدقيق للمقاربة من خلال الموازنة بين المفاهيم النظرية التي جاءت بها المقاربة بالكفاءات

ومقابلتها بالفعل التربوي الذي يقوم به المعلم في الميدان، وقد كانت أداة الملاحظة وسيلة مساعدة وضرورية في تشخيص القدرات الفعلية لعينة البحث، واستطاعت الباحثة الوصول إلى نتيجة مهمة تتمثل في كشف الغموض الحاصل بين مختلف المراحل التعليمية من الابتدائي إلى الثانوي والمتوسط، وهو ما يعكس الواقع الذي كانت عليه طرائق التدريس في مهد الإصلاحات.

من خلال نوع الدراسة المتعلقة بتخصص التربية وليس السوسولوجيا فمن البديهي أن نرى الأهداف التي وصلت إليها تتعلق بإثراء تجربة المقاربة بالكفاءات وتشخيصها كما استهدفتها الباحثة، لكنها تفتح أمامنا مجالاً مهماً من خلال نتائجها بالبحث في ما آل إليه تكوين التلاميذ من خلال معلمين غير قادرين على تصور أنواع الكفاءات والتميز بينها.

الدراسة الثالثة:

دراسة الباحث بن جدو بوطالبي من جامعة الجزائر بمعهد التربية البدنية والرياضة، وهي أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في منهجية التربية البدنية والرياضية. تحت إشراف الأستاذ الدكتور بن عكي محمد آكلي للسنة الجامعية 2008/2007.

عنوان الأطروحة: الملمح النموذجي للبرنامج التدريبي لمربي التربية البدنية والرياضة المبني على أساس فلسفة المقاربة بالكفاءات التدريسية. دراسة ميدانية لمعاهد التربية البدنية والرياضة الجزائرية.

ملخص الدراسة: انطلقت الدراسة من خلال مجموعة من التساؤلات التي تناول في مقدمتها البحث عن الملمح النموذجي لمربي التربية البدنية والرياضة القائم على أساس فلسفة المقاربة بالكفاءات. ثم عن آثار ممارسة التدريبات في مستوى أداء الطالب/ المربي في بعض الكفاءات. أما التساؤل الثالث فكان حول ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأداء للمجموعات التجريبية التي تمارس التدريب بالتعيينات والعرض العملي والمجموعات الضابطة. وفي التساؤل الأخير يقول هل إنجاز الطالب / المربي للكفاءات التدريسية له علاقة بقدراته الوظيفية و العلائقية و الشخصية؟ وهل يتفاوت هذا الإنجاز حسب متغير الجنس؟

تتاول الباحث بعد الفصل التمهيدي والفصل الأول الخاص بالدراسات السابقة فصلا ثانيا عن الكفاءات التدريسية لمربي التربية البدنية والرياضة ثم فصلا ثالثا عن أهمية إعداد المربي قبل الخدمة، وفي الفصل الرابع برامج إعداد المربي القائم على أساس الكفاءات التدريسية. أما الجانب الميداني فقد استخدم فيه الباحث المنهج التجريبي على مجموعتين من الطلبة المربين من معهد التربية البدنية بجامعة الشلف والجزائر، اختار فيها عينة مكونة من 450 طالب . واستخدم معهم أدواتي المقابلة والملاحظة المنظمة.

وصل الباحث في نتائج دراسته من خلال الفرضيات الستة التي بدأها بالقول أنه لا يوجد أثر لممارسة التدريب في كل من التعيينات التدريبية والعرض العملي، ثم أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الأداء للمجموعة التجريبية التي تمارس التدريب بالتعيينات والتي تمارسه عن طرق التعيين. وفي الثالثة افترض أنه لا توجد فروق بين المجموعة الضابطة الأولى والتي تمارس الأداء بالطريقة التقليدية، وفي الرابعة نفس الشيء بين المجموعة الثانية والطريقة التقليدية، وفي الخامسة يفترض الباحث أنه يتفاوت أثر التدريب حسب القدرات الوظيفية والعلائقية والشخصية للطلاب المربي. وأخيرا يفترض أن الذكور أكثر إنجازا للكفاءات التدريسية من الإناث.

وصل الباحث بعد عرض النتائج وتحليلها إلى مجموعة من النتائج التي نقلها بتعبيره الخاص حفاظا على أسلوبه في العرض:

- جدوى التدريب الفردي بطريقة التعيينات وأثرها في إكساب الطالب/المربي الكفاءات التدريسية المختلفة.
- إمكانية استخدام العرض العملي لكونه طريقة غير مكلفة نسبيا ودوره في إعداد مربي التربية البدنية والرياضة.
- الطلبة/ المربون ينجزون الكفاءات التدريسية الخاصة بالجانب الوظيفي بالمعيار المحدد وبالتالي كانت قدراتهم مقبولة.
- الطلبة/ المربون ينجزون الكفاءات التدريسية الخاصة بالجانب العلائقي بالمعيار المحدد وبالتالي كانت قدراتهم مقبولة.

- الطلبة/ المربون لا ينجزون الكفاءات التدريسية الخاصة بالجانب الشخصي بالمعيار المحدد وبالتالي لا تقبل قدراتهم الشخصية.

وأخيرا يشير الباحث إلى أن الفرضية المتعلقة بجنس الطالب المربي قد تحققت.

التعليق على الدراسة:

. طريقة البحث عن الفروق في الأداء وفق ما تناوله الباحث كانت موفقة إلى حد كبير، خاصة في استعماله للمجموعات الضابطة والتجريبية، إلا أن الشكل الذي عرضت به تصعب على المتتبع استيعابها بسهولة.

- المعالجة الإحصائية للدراسة يظهر فيها الكثير من الغموض، توهي للمتتبع ميوله للجانب النسقي في استنباط النتائج من خلال الملاحظات المنتظمة. إلا أنه ومع وجود متغيرات كثيرة كما قسمها الباحث (متغيرات مستقلة ومتغيرات تابعة ومتغيرات داخلية) يصعب التأكد من سلامة هذه الإجراءات على الجانب التربوي الذي يكون فيه الفعل البشري المتعلق بكل طالب مربي من أفراد عينة البحث عصي على القياس نظرا للمتغيرات التي أشار إليها الباحث نفسه بأنها غير متجانسة في مقارناته بين المجموعات التي اختارها.

. النتائج التي أشار إليها الباحث لا تشير كثيرا إلى المقاربة بالكفاءات من منطلق معين، رغم أن الباحث قدم عرضا نظريا ثريا ومتوعا عنها، لكنها لم تظهر في الدراسة الميدانية كمقاربة متميزة تظهر فيها المميزات التي وردت في التعريفات الخاصة بالكفاءات التدريسية، بمعنى أن هناك تباعد بين ما أشار إليه الباحث في الفصل النظري الخاص بالكفاءات وبين ما أراد البحث عنه إحصائيا، فالنتائج لا تبين الأوجه المتعلقة بالأداء في مستوى المدرسة مع التلاميذ، بل هي مجرد استنباطات وتأويلات من طرف الباحث. وقد يكون الباحث مجانباً فيها للصواب وربما العكس، وهو ما أثار تساؤلاتنا حولها.

. الباحث بتركيزه على نوع الأداء للطالب المربي فتح أمام دراستنا مجموعة من التساؤلات التي تدعم توجهنا نحو أدائه في مواد أخرى غير التربية البدنية، وفي مواقف أخرى غير

مرحلة التكوين، وهي التي تناولناها في بعدها الزمني مع مرحلة التعليم المتوسط الحاصلة بعد اكتسابه لخبرة التدريس في مرحلة التعليم المتوسط ميدانيا.

. أخيرا فإن هذه الدراسة تعتبر سندا مهما نتعرض من خلاله للقدرات التي يمكن للمدرس أن يمتلكها في مجال الأداء التربوي ضمن المقاربة بالكفاءات بعد أن أصبحت مخرجاتها اليوم موجودة في الواقع الاجتماعي ويمكن قياسها بما تمكن من خلال تكوينه أثناء الخدمة من استيعاب إطارها النظري وتطبيقاتها الميدانية، وهو ما نبحت عنه في دراستنا.

الدراسة الرابعة:

دراسة قريرية/ حرقاس وسيلة. من جامعة منتوري / قسنطينة بالجزائر بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية، وهي أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس التربوي. تحت إشراف الأستاذ الدكتور لوكيا الهاشمي. للسنة الجامعية 2009 / 2010.

عنوان الأطروحة: تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية. وهي دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قالم.

ملخص الدراسة:

كانت الدراسة تعالج الإشكالية التي مفادها: هل استطاعت المقاربة بالكفاءات إكساب التلاميذ الكفاءات المستهدفة والتي حددت في المناهج؟

وقد تفرعت منها خمس تساؤلات فرعية تعالج مختلف الكفاءات ذات الطابع الاتصالي والمنهجي والفكري والشخصي والاجتماعي والكفاءات العرضية.

تناولت الطالبة ستة فصول في الجانب النظري وثلاثة في الفصل الميداني:

الأول كان للإجراءات المنهجية والثاني والثالث كانا حول الإصلاحات التربوية في الجزائر منذ 2003 والرابع حول المقاربة بالكفاءات وخصائصها.

الفصل الخامس حول تقويم الأهداف التربوية. والسادس حول تقويم مناهج الإصلاحات والجودة الشاملة.

الفصل السابع من الجانب الميداني كان حول الإجراءات المنهجية للدراسة والفصل الثامن تناولت فيه الباحثة دراسة استطلاعية. أما الفصل التاسع والأخير فقد كان حول تفسير واستخلاص نتائج الدراسة.

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي واعتمدت على أدوات الملاحظة والمقابلة والاستبيان لفئة المفتشين والمعلمين والأولياء.

نتائج الدراسة كانت تشير إلى ما يلي:

- أغلبية الكفاءات الواردة في الفروض مكتسبة جزئياً فقط، كما أنها لم تحدد انطلاقاً من حاجات التلاميذ ولا حاجات المجتمع ولا طبيعة المتعلم وبيئته.

- كثير من الأهداف التعليمية ضمن الإصلاحات غير واقعية ولا تتناسب مع الإمكانيات المتاحة. كما أن الكثير منها غير وظيفي.

- تحتاج المقاربة بالكفاءات إلى وسائل مادية كبيرة ، الأمر الذي صعب تطبيقها.

- حملت المقاربة مسؤولية تحقيقها للمعلم وهو غير متناسب مع قواعد التنمية .

- غموض المقاربة وعدم فهم المعلمين لما هو مطلوب منهم إلى حد ساعة إعداد البحث.

- قلة وعي الأولياء ما صعب تطبيق المقاربة وعدم إشراكهم في تخطيطها.

التعليق على الدراسة:

- حملت الدراسة في جانبها النظري كثير من المفاهيم التربوية المهمة التي تشرح لمتتبعها

مختلف المصطلحات التي جاء بها الإصلاح التربوي ومن خلاله المقاربة بالكفاءات.

- الدراسة كانت تربوية تتناول الإطار الشكلي للمنظومة التربوية، في بعدها البيداغوجي فحسب.

- يظهر للمتتبع للدراسة الميدانية أنها تناولت الأدوات اللازمة لاستتطاق الفاعلين في تنفيذ

المقاربة على الواقع وهم فئة المفتشين والمعلمين، ودعمت ذلك بالأولياء. وقد كانت

الدلالات الإحصائية التي افترضتها الباحثة متمركزة حول مستوى التحليل الذي يشخص الكفاءات المقدمة في الفرضيات.

- الدراسة كانت في تخصص علم النفس التربوي، ومع ذلك فالمقاييس والمؤشرات التي طرحت في الدراسة كانت تربوية بحتة بحيث لم نلمس تحليلات تثير أبعاد المقاربات الخاصة بالتخصص المذكور.

- الدراسة كانت بالنسبة لنا إطار مكمل بالتوجه نحو فئة أخرى من الفاعلين في تطبيق المقربة بالكفاءات فهي تتناول آراء المعلمين في مرحلة التعليم الابتدائي، في حين كانت دراستنا موجهة لأساتذة التعليم المتوسط.

- لمسنا أثناء تتبع الدراسة غياب الأمثلة و الاستشهادات التي تشرح الكفاءات الواردة في المنهاج والموجهة للمعلم حتى ينفذها في الواقع المدرسي، فأردنا أن يكون لنا من خلال هذه الزاوية تواصل مع هذه الدراسة بتحليل كفاءات المنهاج في مرحلة التعليم المتوسط.

7 . 2 . الدراسات العربية و الأجنبية

الدراسة الخامسة:

دراسة قام بها الباحث حميد محمد عدن مدير مركز البحث¹ CRIPEN بدولة جيبوتي.
Centre de Recherche, d'Information et de Production de l'Éducation Nationale
عنوان الدراسة:²

A quels élèves profite l'approche par les compétences de base
Etude de cas à Djibouti

جرت الدراسة في ماي 2003

كان هدفها تحديد نوع التلاميذ الذين يستفيدون من المقاربة بالكفاءات القاعدية، وفق المناهج المطبقة في المدرسة الابتدائية في جيبوتي.

¹ <http://www.education.gov.dj/crpen/index.htm>

² www.bief.be/docs/publications/apc_djibouti_070223.pdf

أجريت الدراسة على 350 تلميذ من المرحلة الابتدائية للصف الثاني. حيث حدد الباحث مجموعتين، إحداهما تجريبية تضم 161، وأخرى شاهدة تضم 174 تلميذ لأجل المقارنة بين المجموعتين في المواد الدراسية (الفرنسية شفوية، الفرنسية كتابة، رياضيات).
 قسم الباحث التلاميذ إلى أربع فئات (مستوى جيد، مستوى متوسط، مستوى ضعيف، مستوى ضعيف جدا)

بعد العرض النظري و الإجراءات المنهجية التجريبية التي قام بها الباحث، والتي تعرض فيها لبداية تطبيق المقاربة بالكفاءات في دولة جيبوتي وتعميمها في الموسم الدراسي 2002/2003 وتوضيح طرق تطبيق الكفاءات في منهاج السنة الثانية ابتدائي، خاصة في المواد المذكورة في الدراسة، استخدم الباحث عددا من الأساليب الإحصائية والجداول التوضيحية والمنحنيات التي أراد من خلالها إثبات قدرة المقاربة بالكفاءات على إحداث الفارق بين التلاميذ الذين تستخدم معهم والذين لا تستخدم معهم.

توصل الباحث إلى مجموعة من النتائج التي نجد من أهمها:

. مناهج المقاربة بالكفاءات توفر للتلاميذ مهارات أساسية في المواد الثلاثة قيد الدراسة (الفرنسية شفوية، الفرنسية كتابة، رياضيات)، بمعدل كبير يصل إلى ضعف الذي تستعمل فيه الطريقة الكلاسيكية في التدريس التي لا توفر سوى 3 نقاط من 20.
 . مناهج المقاربة بالكفاءات لا تهمل أي فئة من المتعلمين من حيث تحقيق المهارات الأساسية في التعلم، من التي أجريت عليها الدراسة (عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جدا).

. من حيث الترتيب في الاستعادة من المهارات الأساسية فإن الذين يبدون أكبر المستفيدين من أهداف المنهاج هم أصحاب المستوى الضعيف من التلاميذ، ثم ذوو المستوى الضعيف جدا، ثم المستوى المتوسط وأخيرا أصحاب المستوى الجيد.

. إذا تأكدت هذه النتائج عن طريق دراسات أخرى، يمكن للمرء أن يستنتج أن هذا يوفر لمناهج النظم التعليمية مكاسب سواء من حيث الكفاءة في الإنجاز لدى التلاميذ مستقبلا

في المراحل اللاحقة للتعلم، أو المكاسب التي تضع المخططين في الصورة التي يتم بها تكوين المتعلمين.

التعليق على الدراسة:

. رغم أن الدراسة غير متخصصة في مجال أكاديمي معهود، ورغم أنها في نظام تربوي متباين في كثير من المعطيات لدولة غير الجزائر، إلا أن محددات الدراسة كان يظهر فيها الدقة من حيث التناول، والبساطة التي تتعد عن التعقيد الذي يربك المتتبع للدراسات التربوية في مجال المدرسة.

. كشفت الدراسة جانب مهم يتمثل في النتائج المحققة في النظام التربوي حين يبني على عدد قليل من الكفاءات خلال الموسم الدراسي.

. بينت الدراسة أيضا أن اعتماد المقاربة بالكفاءات حين يكون في عدد محدود من المواد الدراسية، قد ينتظر منه نتائج جيدة، أفضل مما يكون معمما بشكل يصعب فيه التحكم من حيث الإمكانيات والمردود المنتظر.

الدراسة السادسة:

دراسة زياد بركات من جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

جرت الدراسة: سنة 2010 م

عنوان الدراسة: المخالفات السلوكية لدى طلبة مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي من وجهة نظر المعلمين في محافظة طول كرم بفلسطين.

هدف الدراسة: هدفت إلى معرفة مدى توافر المخالفات السلوكية لدى طلبة مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي في المدارس الحكومية في محافظة طول كرم بفلسطين من وجهة نظر المعلمين وذلك في ضوء متغيرات الجنس، والمرحلة التعليمية، والمؤهل العلمي، والتخصص. لهذا الغرض تم توزيع لائحة المخالفات السلوكية المعدة لهذا الغرض بعد التأكد من صدقها وثباتها على عينة من المعلمين مكونة من 197 معلما ومعلمة منهم (95 ذكور و 102 إناث).

استخدم الباحث بعد تحديد المفاهيم الأساسية المنهج الوصفي التحليلي، لأجل التعرف على تأثير متغيرات الجنس، والمرحلة التعليمية، والمؤهل العلمي، والتخصص في مستوى المخالفات السلوكية لدى الطلبة.

نتائج الدراسة:

أظهرت النتائج أن المخالفات السلوكية لدى الطلبة تتوافر بمستوى متوسط.

أظهرت النتائج أيضا وجود فروق دالة إحصائية في مستوى توافر المخالفات السلوكية لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين بحيث تعزى لمتغيري الجنس والمرحلة التعليمية وذلك لصالح الطلاب الذكور، وطلبة المرحلة الثانوية.

أظهرت النتائج أيضا عدم وجود فروق في مستوى توافر المخالفات السلوكية لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين تبعا لمتغيري المؤهل والتخصص العلمي.

التعليق على الدراسة:

بالرغم من أن الدراسة كانت تعتمد على الجانب التقني البحث، المبني على التحليل الإحصائي للظاهرة المدرسية في بعدها السلوكي، والمتمثل في إيعاز المخالفات السلوكية لمتغيرات الجنس والمرحلة التعليمية. إلا أنها اقتربت بشكل كبير في تناولها للظاهرة من وجهة نظر أفراد العينة. كما أن الأساليب الإحصائية التي استخدمها الباحث عالجت تأثير متغيرات الدراسة بشكل موضوعي لمسنا فيه تحكم الباحث للمعالجة الإحصائية الدقيقة، والاستعمال السليم للأدوات البحثية.

الدراسة تعكس الأبعاد السلوكية التي يحاول النظام التربوي تفعيلها بضبط المخالفات السلوكية من خلال تحديد أسباب انتشارها لدى طلبة الثانوي ولدى جنس الذكور أكثر. وهو ما أفادتنا في الدراسة في ربط عامل السن والمستوى التعليمي في تحديد أبعاد المقاربة بالكفاءات في تناول خصائص المراهقة في طرائق التدريس لدى أساتذة التعليم المتوسط وهم يحاولون تطبيق توصيات المناهج المدرسية.

الدراسة السابعة:

دراسة مولاي المصطفى البرجاوي بإشراف محمد فتوح في جامعة محمد الخامس السويسي

بكلية علوم التربية بالمغرب . التخصص: ديداكتيك العلوم الاجتماعية

عنوان الدراسة: تدريس الجغرافيا بالكفايات و أثر المقاربة التطبيقية في تطويرها: مستوى

الجزع المشترك نموذجا وهي مقارنة تربوية . تقويمية.

جرت الدراسة في الموسم الجامعي: 2013-2014

هدف الدراسة: يندرج هذا البحث في إطار المساهمة لإثراء المقومات الأساسية لديداكتيك

الجغرافيا بالتعليم الثانوي التأهيلي وفق المقاربة بالكفايات، بغرض تفعيل تدريس الجغرافيا

لتناسب ومتطلبات الحياة والواقع المعيش (الجغرافية الواقعية- النفعية).

إشكالية الدراسة: إلى إي حد تم تطبيق مدخل الكفايات في تدريس الجغرافيا بالتعليم

الثانوي التأهيلي(الجزع المشترك) وكيف يمكن تطويرها ديداكتيكيا بالمقاربة التطبيقية؟

منهجية الدراسة: بعد طرح الفروض وعرض الجانب النظري للبحث واستخدامه لتحليل

محتوى منهاج وكتب الجغرافيا. استخدم الباحث أداة الملاحظة لدى مدرسي مادة

الجغرافيا، واستخدم معهم أداتي المقابلة والاستمارة. وقد تتبع الباحث المنهج الوصفي

التحليلي التجريبي من خلال الخطوات المنهجية التالية*:

• عمل بييليوغرافي نظري تأسيسي من خلال مناقشة وتحليل الأدبيات التربوية التي

عالجت مدخل الكفايات في ديдаكتيك الجغرافيا.

• مناقشة وتحليل الوثائق التربوية الرسمية ومدى عرضها لقضايا تدريس الجغرافيا وفق

مدخل الكفايات.

• تشرح الكتب المدرسية الخاصة بالجغرافيا وتقويمها من خلال تحليل شبكة الوحدات

(الدروس) والوقوف عند التطورات البيداغوجية والتحولات الديداكتيكية لبناء درس الجغرافيا

* الخطوات منقولة كما وردت لدى الباحث.

من خلال استخراج الكفايات والقدرات والأهداف المتبناة وفق المنهاج وآفاق تطويرها وفق المقاربة التطبيقية.

• مناقشة وتحليل آراء مدرسي الجغرافيا في مسألة المقاربة بالكفايات المعتمدة في تدريس المادة (نقط القوة والصعوبات والإكراهات).

• عرض وتحليل للمعوقات التي تحول دون تفعيل الجيد والناجع لمدخل الكفايات في الممارسة الديدانكتيكية للجغرافيا في السلك الثانوي التأهيلي.

• محاولة اقتراح نموذج ديدانكتيكي يساير التطور الذي جاء به مدخل الكفايات لتدريس الجغرافيا للسلك الثانوي التأهيلي (بناء عدة ديدانكتيكية خاصة بالمقاربة التطبيقية لتطوير تدريس الجغرافيا وفق مدخل الكفايات).

خلص الباحث إلى عدة نتائج أهمها:

. تركيز المجزوءة المقترحة من خلال منهاج مادة الجغرافيا على الجانب التطبيقي الوظيفي من خلال ربط المتعلم بمحيطة الجغرافي المحلي.

. النموذج الديدانكتيكي المقترح لتدريس الجغرافيا وفق المقاربة التطبيقية سمح بتقريب الهوة بين أفراد المجموعة التجريبية، من خلال ربط المتعلم بمحيطة مما يعطي للتعلمات الجغرافية نوعا من الوظيفية والملاءمة مع الواقع المحلي.

. تحسن ملموس في أداء الطلبة بالرجوع إلى تطبيق مبدأ الكفاءات في تدريس مادة الجغرافيا بالشكل المخطط له سياسيا، وبسبب الدور الفاعل لدليل الأستاذ المصاحب للمجزوءة المقترحة.

مناقشة الدراسة:

كانت الدراسة تعالج مشكلة ديدانكتيكية تربوية من خلال منهاج مادة الجغرافيا للجذع المشترك. وقد وصل الباحث إلى نسب متقدمة من فاعلية المقاربة بالكفايات في وصولها إلى أهدافها المخطط لها. إلا أن التناول كان مرتكزا على الجانب التقني في الدراسة لم نلمس منه التحليل السوسولوجي الذي يعكس سلبيات وإيجابيات المقاربة وفق

المسوعة التي اقترح الباحث تحليلها من خلال المنهاج. وقد استفدنا من المنهجية التي تناول منها الباحث تحليل محتوى المنهاج، كما أن الدراسة مكنتنا من تصور الأداء الوظيفي للمدرس في استخدامه للمنهاج وفق المقاربة بالكفاءات.

الدراسة الثامنة:

دراسة *Mélanie DERONNE

عنوان الدراسة:

L'approche par compétences dans l'enseignement des mathématiques

وهي دراسة مقدمة لنيل دبلوم الماستر في العلوم الرياضية (ديداكتيك الرياضيات). تحت إشراف Stéphanie Bridoux في الموسم الجامعي 2011.2012 بجامعة مونس (Université de Mons).

تناول الباحث مجموعة من الفصول تناول في بدايتها مقدمة حول تاريخ استخدام المقاربة بالكفاءات ثم في فصل آخر تناول الرياضيات في قلب المقاربة بالكفاءات عرض فيها لأنواع الكفاءات المعرفية والسلوكية والمستعرضة والنهائية. ثم في الفصل الموالي مفاهيم الكفاءات من خلال البرامج وأدوات التقويم. أما الفصل التالي فكان حول القراءات المتخصصة للكفاءات، وخاصة منها النقدية التي تحلل الأبعاد المستعرضة بين الكفاءات في البرامج، والرصيد المعرفي المتوافر لدى الفاعلين فيها.

الفصول الموالية كانت تطبيقية تناول الباحث في الفصل الخامس منها رأي الأساتذة في استبيان حول مدى استيعابهم لمفاهيم المقاربة بالكفاءات من خلال تحليل الكتاب والمنهاج. ونفس التحليل تعمق فيه الباحث في الفصل السادس من خلال رأي الأساتذة في استعمال الوثائق الرسمية التي تنظم الكفاءات المستهدفة في التدريس باستعمال الاستبيان الموجه لعينة مكونة من 60 أستاذ في التعليم الثانوي لمادة الرياضيات. الفصل السابع تعمق فيه الباحث بالتحليل في تجسيد الكفاءات المستعرضة في الرياضيات في مختلف مراحل التدريس الثانوي وحدد فيها كيفية تناول النشاطات من

* Mélanie DERONNE. L'approche par compétences

dans l'enseignement des mathématiques. Faculté des Sciences Université de Mons

Place du Parc 20 B-7000 Mons, p105

خلال النظريات والأمثلة الموجهة والتمرينات المستمدة من فكرة التنمية المستعرضة للكفاءات المختلفة. الفصل الأخير تضمن وضعية البحث بين المعلم والمتعلم في مثالين عن مقترح بيداغوجي حول كيفية معالجة وضعية تعليمية وتوظيف استراتيجية الوضعية المشكلة.

توصل الباحث إلى مجموعة من النتائج باستخدامه لأدوات البحث الإحصائية، ممثلة في تحليل الوثائق الرسمية من خلال المنهاج والكتاب المدرسي:

. المناهج في مادة الرياضيات في التعليم الثانوي تتناول الكفاءات المستعرضة بشكل يجعل المتعلم يوظف المشكلة التي تواجهه في الحياة من خلال تعلمها في المدرسة.

. المناهج والوثائق الرسمية تحتوي بعض المفاهيم غير واضحة لدى الأساتذة بسبب ما تحتاجه من وقت وبحث في تنفيذها.

. عدد معتبر يصل إلى أكثر من ثلث عينة الدراسة غير موظف للإجراءات التي وردت في المنهاج لمادة الرياضيات بسبب عدم توفر الوقت اللازم لتطبيقها في الواقع. وبسبب غياب التكوين اللازم في تحقيق بعض الأنواع من الكفاءات.

. بعض الوضعيات التعليمية والتقويمية في المناهج والكتاب المدرسي تفتح مجال التمييز بين المتعلمين من حيث القدرة على اكتساب المعارف والسلوكات الناتجة عنها.

التعليق على الدراسة:

حملت الدراسة في جوانبها رؤية بحثية للمقاربة بالكفاءات من خلال تحليل المناهج في دولة أجنبية في فرنسا تعكس لنا مردودها منذ بداية تطبيقها أكثر من 15 سنة. حيث أن النظريات والمفاهيم التي وظيفها الباحث تصدر من حيث موقعها كمرجع لتصدير الأفكار التربوية التي تستمد منها الدول العربية كالجائر سندها النظري وإطارها التطبيقي سياسيا واقتصاديا. وهو الذي مكن الباحث من الاستفادة من عدة جوانب أهمها أن المقاربة بالكفاءات تحمل في مفاهيمها وتطبيقاتها غموضا حتى لدى الأساتذة في الدول الأجنبية الرائدة في هذه التجربة. كما أن تخطيط المناهج وفق المقاربة بالكفاءات يتطلب التمحيص المستمر والمراجعة الدائمة بعد كل فترة وأخرى من تنفيذه.

التعليق على الدراسات السابقة:

حملت الدراسات السابقة في بعدها السوسولوجي، مجموعة متنوعة من المداخل التي تجتمع كلها في أن المقاربة بالكفاءات كتوجه استراتيجي تتبناه السياسات التربوية سواء منها الوطنية أو غير الوطنية، ما يجعل المنهاج يرتقي إلى مستوى غير معهود مقارنة بالمنهاج السابقة. حيث وفي جميع المناطق التي جرت فيها الدراسة كانت تتعرض لأهم عنصر مكوّن لها، وهو المفاهيم الحديثة التي تتماشى والتربية العصرية كما تراها النظريات المعرفية، والتي تُغلب جانب المتعلم كفاعل في العملية التربوية مع تحويل الأستاذ إلى موجه يقود المتعلم نحو البحث عن المعرفة.

جميع الدراسات السابقة تتوافق في مسارها مع دراستنا في بحثها عن كشف موقع الأستاذ في مدى استيعابه لهذه المقاربة التي بُنيت بالأساس على تفعيل المنهاج كأداة بنائية تمكنه من التعرف على مصطلحاتها ومفاهيمها الأساسية. كالوضعيات، والإدماج والتقويم والنشاطات الجماعية التي بينت من خلال طرائق التدريس المقترحة كيفية تفعيلها. أداء الأستاذ في البعد المعرفي المتعلق بالمعلومة كان هو المسيطر في جميع الدراسات، إلا أن الجوانب الأخرى كالأبعاد السلوكية والاجتماعية كانت شحيحة، ما عدا دراسة الباحث زياد بركات التي كانت متخصصة في المخالفات السلوكية ضمن المقاربات الجديدة. ولذلك فالتوافق مع دراستنا كان يحمل التكامل الذي رآه الباحث ضرورة يقتضيها التلاقح بين مختلف الأبحاث الأكاديمية.

الفصل الثاني:

الأبعاد التربوية لمقاربة التدريس بالكفاءات

تمهيد

1 . الأبعاد المعرفية

2 . الأبعاد السلوكية

3 . الأبعاد الاجتماعية

استخلاصات

تمهيد

شهد النظام التربوي في الجزائر مسارا متميزا، بتأثره بالسياسات الإصلاحية المتعاقبة. كان آخرها النظام الذي يجري العمل به حاليا، والمرتبب بالمقاربة بالكفاءات. حيث كان التخطيط موجها لأبعاد متنوعة لدى المتعلمين في مختلف المراحل الدراسية بعضها يتعلق بالجانب المعرفي، والبعض الآخر بالجانب السلوكي، أو الاجتماعي أو الثقافي أو الاقتصادي وغيرها مما ورد في مناهج التعليم المختلفة.

المتفحص لهذه المناهج التي جاءت مع المقاربة بالكفاءات يجدها تستهدف جوانب متعددة في شخصية المتعلم كما أشرنا. والبحث في هذه المجالات يُحيلنا إلى تناول السياقات السوسولوجية وراء هذه الاختيارات. بحيث أنه لا يمكن ببساطة التعرف على نظرية واحدة في التربية أو علم النفس أو في علوم التربية يمكن أن نقول أن المنظومة التربوية في المقاربة الجديدة تتبناها. كما أنه من الصعب الوصول إلى الأبعاد الخفية التي لا تظهر في المناهج، والتي تشيع في الأنظمة التربوية المطبقة في المدارس الرسمية. والتي يراد من خلالها تكوين المتعلمين عليها . ولذلك فسنتناول بالتحليل كل نوع من هذه الأبعاد على حدة لنتمكن من تشخيصها في واقع المتعلمين في الفصول القادمة.

سنعرض في البداية الأبعاد المعرفية و سنركز على مفهوم التّعلّم كمكون أساسي يحصل بين المعلم والمتعلم في تحقيق أبعاد المقاربة بالكفاءات. ثم سنتناول في الأبعاد السلوكية مُكوّنًا آخر نراه أساسيا في صوره المدرسية، والمقصود به الضبط الاجتماعي الذي بالرغم من كونه من الناحية السوسولوجية يرتقي إلى مفهوم نظري مستقل، إلا أن المدرسة تسعى نحو ضبط المتعلمين من خلاله سلوكيا كما سنرى في المباحث التالية. وفي الأخير سنتعرض للأبعاد الاجتماعية التي ارتأينا من خلال تحليلنا للمناهج الرسمية والواقع الاجتماعي أنها تستهدف القيم كمكون رئيس في تربية المتعلم عليها من حيث التفاعل الاجتماعي.

1 . الأبعاد المعرفية

1 . 1 . مرجعية التخطيط للأبعاد المعرفية

تشارك المؤسسات التربوية في تخطيط أهداف التربية عبر التاريخ في كل المجتمعات خاصة منها المدرسة. وحتى وإن اختلفت في الوسائل والأساليب، فهي جميعها تسعى نحو كمال الأخلاق وتعديل السلوك، والتكوين وفق تصور الكبار نحو مستقبل الصغار. وأهم ما يظهر من توافق في كل المجتمعات في ذلك، أنها تسعى نحو تزويد الفئات الناشئة بما يزيد من تقدم المجتمع وانتقاله من صورة إلى صورة أفضل منها. فالتربية بذلك تنطلق من التخطيط المنبعث من تطورات أفراد المجتمع، بالرغم من أن الذي يمسك بالمبادرة في ذلك هو فئة المخططين المتميزين بخبراتهم في ذلك.

المبادرة في تخطيط التربية يمسك بها في الغالب سياسيون، تشريعا و إشرافا و تنفيذيا. واعتمادهم في تبني أي نوع من السياسات التربوية يكون مبنيا بالأساس على مجرد فكرة أو أكثر. وهذه الفكرة سواء كان منطلقها اقتصاديا أو ثقافيا أو اجتماعيا ستحمل ضمنها مجموعة من المبررات التي تسهل قبولها لدى فئات المجتمع المختلفة. كما تحمل معها مقومات نجاحها أو فشلها.

"إن التربية بحكم طبيعتها إذ تتجه إلى إجراءات عملية وخطوات تنفيذية (فإن ذلك لا بد أن يستند إلى وجهة نظر .. إلى فكرة ... إلى فلسفة .. إلى أيديولوجية .. إلى إطار فكري .. أيّا كانت التسمية فهي كلها تعبر عن حالة ضرورة تكمن في خريطة فكرية (إن صح هذا التعبير) بناء عليها يجول المربي في دنيا السلوك البشري"¹.

الفكرة التربوية تظهر في العصر الحديث في المُسمّيات التي تتبناها الحكومات والوزارات الوصية كبرامج تنافسية في حالات الانتخابات أو في المشاريع الإصلاحية مثلا. وعادة ما ترتبط بتوجّه سياسي أو اقتصادي بشكل أبرز، خاصة في الدول العربية التي من بينها الجزائر، والتي ارتبط فيها النظام التربوي بعد الاستقلال بما اصطلح عليه "

¹ سعيد اسماعيل علي، فلسفات تربوية معاصرة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1995، ص18

بنظام التدريس بالمحتويات أو المضامين " تلاه بعد ذلك في الثمانينات نظام آخر حمل مُسمّى " التدريس بالأهداف" كمشروع إصلاحي سرعان ما قُدمت له انتقادات وأصبح يُعرض على أساس أنه غير مواكب للتطور الحاصل في المجتمع الجزائري، استنادا إلى ما جاء في مناهج التعليم المتوسط: "البرامج التي كانت تطبق في مؤسساتنا يعود تصميم أهدافها وتحديد محتوياتها إلى عقود خلت، وهي بذلك لا تواكب التقدم العلمي والمعرفي الذي أحدثته التقنيات الحديثة في الإعلام والاتصال"¹ . واستُبدل بمنظومة تربوية جديدة هي التي يجري تبنيها من طرف المدرسة الجزائرية تحت اسم "المقاربة بالكفاءات" والتي يجري العمل بها حاليا.

الأفكار التي كانت المجتمعات المختلفة تتبناها في أنظمتها التربوية كانت تستند إلى فلسفات تربوية معروفة لدى التربويين وعلماء النفس والاجتماع، والتي ربما لا يزال بعضها معمول به لحد الآن رغم امتدادها الطويل عبر التاريخ. هذه الفلسفات التربوية عادة ما ترتبط بشخصية من العلماء والمنظرين الذين يضعون نظرياتهم في التربية من عمق تجاربهم في مجتمعاتهم، ويستغلها السياسيون في عملية التعليم في المدارس الحكومية أو الخاصة، أثناء إعداد البرامج التربوية.

فقد تأثرت التربية في المدرسة خاصة منها العربية بفلسفات مختلفة كالفلسفة المثالية والواقعية والبراغماتية. هذه الأخيرة التي غلبت على السياسات الإصلاحية التي تعتمد على استيراد الأنظمة التربوية المتأثرة بنوع النظام السياسي الحاكم. ففي المغرب العربي والجزائر خاصة كان الاعتماد على مقاربة التدريس بالأهداف في عصر كان ينظر فيه للمدرسة على أنها مصدر لتخريج الطاقات البشرية التي تساهم في بناء التنمية الاقتصادية والتحكم في التقنية التي تستورد من الدول الغربية. أما فيما بعد فقد تغير المفهوم للتربية المدرسية تبعا للمتغيرات التي حصلت على المستوى العالمي أمنيا واقتصاديا، وبرز المجال الاجتماعي كعامل أساسي في تخطيط التربية.

¹ وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الرابعة متوسط، الديوان الوطني للطبوعات المدرسية، 2005، ص4

آثار الفكر البراغماتي على مجالات المجتمع المختلفة كان يبرز أكثر في مجال التربية من حيث الترجمات التي كان يسعى إليها التربويون. "والذي يستقرىء الأحداث ووقائع التطور التربوي في العالم العربي ابتداء من الربع الثاني من هذا القرن لا يمكن أن يغفل عن ذلك الأثر الكبير الذي تركته الفلسفة البراجماتية على التربية العربية فكراً وتطبيقاً ، وذلك من خلال عدد من الرواد الأوائل للتربية في مصر ومنها انتقل التأثير إلى مختلف البلاد العربية"¹.

على المستوى الرسمي والميداني كان هذا هو الحاصل دوماً. إلا أن هناك رؤى متباينة حول المرجعية التي تُخطَّط فيها الأبعاد المعرفية للتربية المدرسية. فلقد كانت منذ السنوات الأولى للاستقلال دعوات سائدة للتوجه الذي يجب أن تكون عليه المدرسة الجزائرية. فنجد هناك من كان يتصور الدين مُقَوِّم ضروري تتبني عليه أهداف النظام التربوي. مقابل من يتصور أن الاتجاه للغرب واستيراد الأنظمة الأجنبية هي الحلّ الذي يُصلح ما خلفه الاحتلال الفرنسي من تخلف. وبين هذين التيارين (المحافظ والتعريبي) كانت اللغة واحدة من المؤشرات التي تكشف الصراع الحاصل لدى المعنيين بالتخطيط.

فمسألة التعريب التي جاءت في أمية 1976 المشهورة في التخطيط التربوي والتي كانت تنصُّ على استعمال اللغة العربية كلغة أساسية في عملية التعليم، والتي استمر العمل بها في المراحل اللاحقة، كانت تُظهر ما يخفى من صراع سياسي حول توجيه التربية في المدرسة في الأطوار التعليمية الثلاثة. الصّراع في توجيه النظام التربوي لم يكن محصوراً في مستوى الإيديولوجيا الدينية واللغوية بقدر ما كان متأثراً بالتوجه السياسي للنظام الحاكم في البلاد. و السعي نحو عصرنة المدرسة أو العودة بها إلى أشكال الموروث الحضاري، كان دائماً الارتباط بتقديم الحجج لكل تيار. فإعداد المناهج والكتب المدرسية وبرمجة المواد الدراسية وطرائق التدريس وإعداد المعلمين، وغيره من الأمور المتعلقة بالنظام التربوي، كلها كانت مبنية على فكرة ظاهرها قد يكون سياسي أو ديني أو

¹ سعيد اسماعيل علي، مرجع سابق، ص 109

غيره من التأثيرات التي تتبني كلها مجتمعة أو متفرقة نحو رد الفعل. والمشكلة أن هذا التخطيط لا يزال لحد الساعة مبني عليها. والدليل على ذلك يظهر في استعمال الحروف والرموز اللاتينية في المواد الدراسية في المنظومة الحالية، التي يرى فيها المخططون الآن تماشيا مع العالمية في استخدام المعلومة، بينما يراها آخرون تراجعاً على أحد أهم مقومات السياسة التربوية و المتعلقة بالتعريب.

التيارات التي تسعى نحو تخطيط السياسة التربوية ليست وليدة الإصلاحات الأخيرة فحسب، وليست شذوذاً يميز السياسة التربوية في الجزائر، بل هي امتداد لما يحدث في المجتمعات الأخرى، خاصة منها الغربية التي تبدو فيها الانقسامات بين اليمين واليسار أو بين مركزية القرارات السياسية في التربية وبين المناطق المحيطة، يضاف إلى ذلك التدخلات المباشرة وغير المباشرة في السياسات التربوية المتعلقة بالمؤسسات العالمية المؤثرة كالبنك العالمي و صندوق النقد الدولي والاتحاد الأوربي، كلها تساهم في تخطيط السياسات التربوية¹.

1 . 2 . التعلّم في إطار النشاط المعرفي

مرّت المنظومة التربوية في جميع مراحلها بعد الاستقلال بتخطيط أساسي لعملية التعليم الإلزامي والمجاني في المراحل الثلاث، الابتدائية والمتوسطة والثانوية بـغية تخريج طاقات مؤهلة لمتابعة الدراسات العليا. وكان ارتباطه بالأساس بالمشاريع التنموية الشاملة التي سعى فيها المخططون السياسيون إلى استغلال مخرجات النظام التربوي لرفع مستوى البلاد اقتصادياً وثقافياً واجتماعياً، إلى جانب القدرة على التفاعل مع المستجدات العالمية التي يمكن أن تؤثر على البلاد.

فلقد شغل التعلم حيزاً كبيراً في النظام التعليمي بالمدرسة الجزائرية، حيث كان الاعتماد عليه كـنشاط تربوي أساسي في نقل المعرفة من مصادرها إلى المتعلمين في

¹ عبد الكريم غريب، سوسيولوجيا المدرسة، ط1، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء،

مختلف المراحل التعليمية عاملا مهما في النمو الفكري لهم. ومع مقارنة التدريس بالكفاءات أخذ حيزا مهما في شكله المختلف عن المقاربات السابقة. فإذ نجده فيما سبق متعلق بالأساس بالمعلم الذي يسيطر على مساره في حجرة الدرس، في مقابل المتعلم الذي يتلقى المعارف والعلوم جاهزة، بات اليوم هو محور العملية التعليمية بتوجيهه نحو اكتساب المعرفة بطرق بيداغوجية تستدعي التخطيط لإكسابه منهجية عملياتية في التفاعل مع المعرفة، ليتمكن من خلالها الانتقال إلى واقع الشغل أين سيوظف ما تعلمه بطريقة مشابهة لتلك التي تدرّب عليها أثناء التعلم في القسم الدراسي.

" فالمعرفية بمعناها الصحيح تتضمن جانبين في المعرفة: سيرورة اكتساب المعرفة، ونتيجة هذه السيرورة أي المعرفة نفسها، وهذا ما يتطابق مع نموذج الاشتغال المعرفي من الناحية البردكمتية الذي يميز بين سيرورة معالجة المعلومات ونتيجة هذه المعالجة (المعلومات نفسها)¹. فعوض أن نُلقن التلميذ المعلومات ونقدمها له جاهزة، يحسن بنا أن نعلمه كيف يصل هو للمعلومة ثم كيف يوظفها في حل المشكلات في الواقع الاجتماعي الذي لا يتطلب منه حمل المفاتيح بقدر ما تستدعيه صعوباتها كيفية استعمالها.

وإذا نظرنا إلى عمليات التعلم الحاصلة في المدرسة اليوم سنجد أن الدعوة الصريحة في مناهج التعليم التي توجه إلى المدرسين تحثهم على وضع التلميذ أثناء نشاط التعلم في وضعية يتعلم فيها كيف يحصل على المعلومة لا كيف يستقبلها، بمعنى أن الأستاذ ليس ملقنا بل هو الموجه للتلميذ نحو اكتساب المعلومة. فنجد مثلا في أحد مناهج المواد الدراسية ما يشير إلى ذلك: " إن المقاربة الجديدة للمناهج تجعل من المتعلم محورا أساسيا لها وتعمل على إشراكه في مسؤولية وقيادة وتنفيذ عملية التعلم"².

عادةً ما تسمى الطرق التربوية المبنية على تنظيم المعرفة وهيكلتها في إطارها المدرسي بالديداكتيكية، حيث تعتبر نظرية الوضعيات كما حددها Guy Brousseau نظرية بنائية، تمكن من اختيار وتدبير وضعيات تعليمية/تعليمية بطريقة بيداغوجية مناسبة

¹ الغالي أحرشاو، أحمد الزاهير، التمدريس واكتساب المعارف عند الطفل، فاس، المغرب، بدون تاريخ، ص1

² وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة رابعة متوسط، الديوان المدرسي للمطبوعات المدرسية، 2005، ص4

تسمح للمتعلم(ة) ببناء المعرفة و تأخذ بعين الاعتبار مميزات وخصوصيات الوسط المدرسي في تحديد الشروط التي تفضي إلى حدوث سلوكات ومواقف بخصوص بناء المعرفة واكتسابها¹. وتؤكد المقاربة بالكفاءات على التدريس بالاعتماد على الوضعيات التي من خلالها يتم تحويل أشكال التعلم التقليدية إلى أشكال تكون فيها المعرفة المكتسبة لدى التلاميذ رصيذا لمواجهة وضعيات اجتماعية خارج إطار المدرسة.

1 . 3 . الأبعاد التعليمية للمعرفة

تستند التربية المدرسية ضمن المقاربة الحديثة على المعلومات العلمية بشكل أساسي. وهو الشكل المعروف تاريخيا في جميع أشكال المدارس التي تُعلم العلوم في الأنظمة التربوية الرسمية. حيث أن تصنيف المعارف في مجموعة من المواد الدراسية وضبطها بالمناهج والكتب المدرسية يتطلب من المخططين وضع غايات وأبعاد لها. هي التي نشير إليها في هذا المبحث بالأبعاد المعرفية.

المعرفة أولا هي "مجموعة المعاني والمعتقدات والأحكام والمفاهيم والتصورات الفكرية التي تتكون لدى الإنسان نتيجة لمحاولاته المتكررة لفهم الظواهر و الأشياء المحيطة به"². وليس بالضرورة أن تكون المدرسة هي المجال الوحيد لاستقبالها وتنميتها لدى المتعلمين. فالأسرة ووسائل الإعلام و أماكن التجمع التي تلتقي الفرد في حياته كلها مجتمعة ومتنوعة تسهم في نقل المعرفة إلى الفرد منذ الصغر. إلا أن أكثر أنواع المعارف دلالة في حياة الطفل هي تلك التي ترتبط بالمدرسة بالرغم من أن هناك غيرها أهم في حياته، والسبب يعود لكون المدرسة تربط المتعلم بنوع من التثمين الذي يقابل قدرته على فهمها وحفظها واكتسابها. خاصة حين تُعزّز من طرف النظام التربوي والأسرة بالتفوق والنجاح في الشهادات المدرسية والدراسات العليا و بالمستقبل المهني.

¹ محمد حمدي، المداخل التربوية للتعليم بالكفايات. الرياضيات نموذجاً، إفريقيا الشرق، الدار

البيضاء، المغرب، 2007، ص128

² محمد حسن حمادات، المناهج التربوية، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن، ط1، 2009، (نقلا عن مكتب التربية

العربي لدول الخليج 1996)، ص78

فالمعرفة حين تكون رسمية في المواد الدراسية حتى وإن كانت بسيطة، إلا أنها تعزز و تُثَمَّن بطريقتة إيصالها للتلميذ، بتوكيل مسؤول عنها وهو الأستاذ، الذي يحمل من خلال تكوينه طرقا تربوية وبيداغوجية يهدف فيها إلى " تنمية الجانب المعرفي للإنسان عن طريق تزويده بكم من المعلومات والمعاني و المفاهيم والحقائق فضلا عما يرتبط بهذا من حيث طريقة التفكير ومنهج البحث وأساليب الربط والاستنتاج والاستنباط والتحليل والنقد"¹.

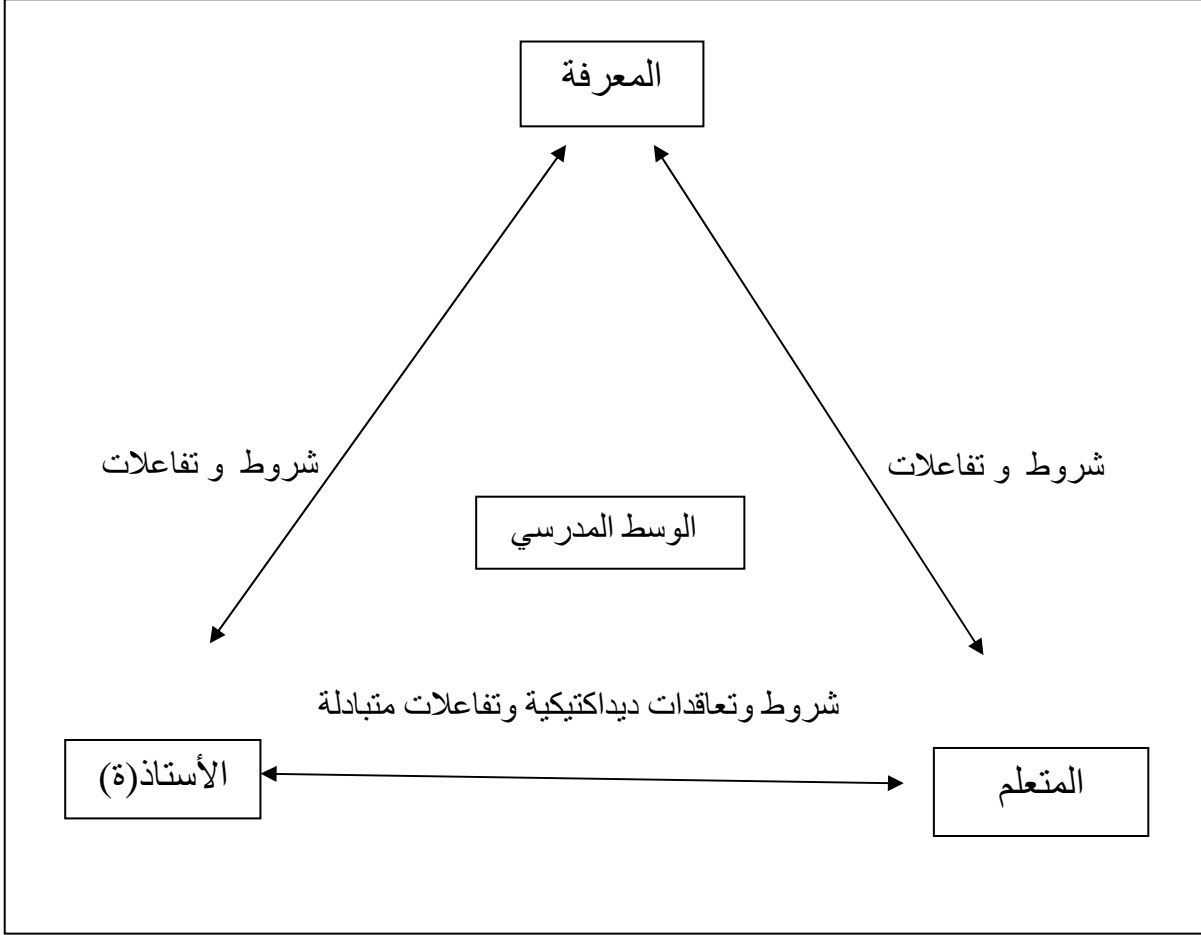
الأبعاد التعليمية للمعرفة تتعدى حدود المدرسة لتصل إلى العالم المحيط بها، فتدخل بيوت المتعلمين و تصبغ حياتهم بألفاظ وسلوكات وتوجهات تمس شخصياتهم وتُغيّرُها بشكل يتناسب مع نوعها وتخصصها، فتظهر بالتدرج بعض الانطباعات التي تثير ميول المتعلمين نحو نوع من المعرفة من خلال الاهتمام بمادة دراسية وتفضيلها عن غيرها، وربما التميّز ببعض نواتجها في حياة التلميذ، كأن نجد التقليد مثلا لبعض الشخصيات العلمية والأدبية بإنجاز التجارب العلمية والتكنولوجية والمحاولات الشعرية والقصص والرسم وغيرها من النشاطات التي تبدأ رسميا من المدرسة لتتجاوز حدودها و تترك أثارها في حياة المتعلم.

الفكرة المعاصرة التي تدعو إلى إخراج النمط التقليدي للتعليم داخل المؤسسات التعليمية إلى شكل حديث يتماشى وتطور المعلومة، بعد أن أصبح تداولها أكثر سهولة وأكثر دقة وتنوع، تسعى إلى إعداد المتعلمين بشكل يتناسب مع هذه الحركية والمرونة التي باتت فيها المعرفة متميزة عما كانت عليه سلفا. ولكنها تشترط لنجاحها، البناء السليم لدى أطرافها(المعلم والمتعلم والمعلومة المعرفية). "ويكون فيها التفاعل الحاصل بالضرورة متميزا هو الآخر على ما كانت عليه طرق إيصال المعرفة للمتعلمين." وتكوّن مجموعة الشروط والعلاقات التفاعلية داخل الفضاء المدرسي، والتي تتحكم في سيرورة التعلم عبر المدرسة، ما نسميه بالوضعية الديدانكتيكية، والتي يمكن تصورها في هذا المخطط²:

¹ سعيد إسماعيل علي، مرجع سابق، ص14

² محمد حمدي، مرجع سابق، ص129

مخطط 01 الوضعية الديدانكتيكية



هذه الوضعية الديدانكتيكية تعتبر استراتيجية جديدة في تحقيق التعلم وفق مقاربة التدريس بالكفاءات. وهي كما يظهرها المخطط 01 مجال حيوي يتفاعل فيه المعلم مع المتعلم وفق مجموعة من الشروط والتعاقدات الديدانكتيكية، لأجل وضع هذا الأخير في أعلى مستوى من الكفاءة يصل من خلاله هو نفسه للمعرفة بشروط وتفاعلات ذاتية، و هي التي تتحقق بالتعلم داخل الوسط المدرسي ليحدث بعدها دمج التفاعلات المتبادلة بين التلميذ والأستاذ وبينه وبين كفاءاته المكتسبة ذاتيا نحو الوضعيات الحياتية المعقدة.

1 . 4 . المعلومة في المنظومة التربوية

تستند المناهج المدرسية في تخطيطها للتعليم في الجزائر على ثلاثة مجالات: معرفية، سلوكية و وجدانية. ولكل منها سند نظري وفلسفة تربوية معينة، انتشرت غيرها من النظريات في المجالات المختلفة كالسياسة والاقتصاد مثلا. وفي العادة تسيطر إحداها انطلاقا من دعم النظام السياسي لها. وقد شاع ذلك في ما سبق في الفلسفات التربوية ونظرتها للتربية في المدرسة، فكانت في كل مرحلة تُغلب جانبا من الجوانب السابقة المتعلقة بشخصية المتعلم، إلا أن التربية الحديثة في الأنظمة المدرسية باتت تسعى إلى إحداث التوازن في عملية التمدرس، بأن تخطط البرامج وفق الأبعاد الثلاثة التي تقترب من كمال شخصيته. و مع المدرسة الأساسية و نظامها التربوي قبل الإصلاحات الأخيرة برزت بشكل كبير الدعوة إلى تجسيد التعليم بالأهداف بمستويات متدرجة تدور كلها في محاولة إسقاط المجالات الثلاثة السابقة في عملية التعليم. واستمر هذا الأمر مع المقاربة الحالية بنفس الأهداف لكن باستراتيجية مغايرة يكون فيها المتعلم محور العملية التربوية.

الواقع المدرسي إذا ما قُوبل في مخرجاته اليوم بالطلب الاقتصادي نجده بكل وضوح مُغلبا للجانب المعرفي بالسعي من خلال استراتيجيات التقويم والتوجيه المدرسي وما يلحقه فيما بعد بسياسة التكوين المهني أو العالي. فالمعرفة في بعدها التكنولوجي والعلمي هي المطلب الأساسي الذي تستند إليه المنظومة التربوية بالأساس في التعليم الأساسي الذي تختمه في كل مرحلة بامتحانات رسمية تسترجع فيها المعلومات، وتقاس من خلال القدرة على الحفظ والاستظهار أولا ثم في الأخير تتحدد فيها الشهادة والوظيفة. ففي الفحص الذي يقَدّم لتلاميذ الابتدائي تُستدعى المعلومة بالامتحان في ثلاث مواد هي العربية والفرنسية والرياضيات. وفي شهادة التعليم المتوسط في كل المواد الدراسية تُستدعى المعلومة أيضا بالدرجة الأولى على أنها المقياس في الانتقال إلى التعليم الثانوي. وحتى في عملية التوجيه للشعب يكون المقياس نفسه. لتلحقها فيما بعد شهادة البكالوريا التي تعتبر الفيصل المعرفي الأكثر بروزا في تغليب المعلومة.

بعد البكالوريا يتم التوجيه على أساس العلامات المحصل عليها في مواد الامتحانات، ويتم هنا الفصل في حياة الطالب انطلاقا من أرقام تقابل قدرات معرفية، وتتوجه الحياة الاجتماعية والاقتصادية للفرد مرتبطة بما يحمله الفرد من معلومات. من جانب آخر فالانتقال من مرحلة تعليمية إلى أخرى يرتبط لدى المتعلمين وذويهم ولدى المجتمع ككل بالمستقبل الذي سيصل إليه كل واحد منهم. فالحلم بالشغل الذي سيؤهله به مستواه الدراسي والشهادة التي سيتحصل عليها يتعلق بالتدرج السليم في المراحل التي يتابعها في النظام المدرسي. والمقياس الأساسي لذلك يرجع بالأساس إلى حجم المعارف المتحصل عليها و بما يصطلح عليه بالتحصيل المدرسي. فجميع الامتحانات الرسمية الموحدّة بين جميع المؤسسات التعليمية للبلد أو الامتحانات التي تجري داخل كل واحدة منها على حدة، تستخدم أساليب تقييمية تقاس فيها المعلومة حفظا وتحليلا وتفسيرا أو بأي شكل يُمكن المسؤولين على التربية اعتبار المتعلم من خلالها مؤهلا للانتقال من مستوى إلى الذي هو أعلى منه.

في الجزائر يوجد ديوان خاص بالامتحانات على المستوى الوطني يتفرع إلى مكاتب على المستوى المحلي في مديريات التربية لكل ولاية، أهم اختصاصاته هو تنظيم الامتحانات شكلا و مضمونا من حيث المحتوى ومن حيث الوقت والبرنامجات التي تخضع لأهداف المنظومة التربوية والمستجدات المحيطة بقطاع التربية. والمنتبّع لجميع العمليات التي يجريها هذا الديوان يجد الغالب فيها هو الأرقام، التي من خلالها يتم الفصل بين مستويات المتعلمين وبين مستوى المؤسسات أيضا جهويا و ولائيا وحتى على المستوى الوطني. فالتكريم والترتيب يتم اعتمادا على ما يحصل عليه الطالب من علامات في الامتحانات، وحتى نسب النجاح ومعدلات النجاح يتم من خلالها الفصل في كفاءات الأساتذة والمديرين بالثواب أو العقاب. والقاعدة العامة أنه كلما كانت العلامات مرتفعة في الامتحانات الرسمية خاصة، دلّ ذلك على نجاح العمل التربوي، والفيصل فيه بالأساس هو الرقم مقابل المعلومة المكتسبة.

1 . 5 . الوضعية المشكل ضمن النشاط المعرفي

تتميز العملية التربوية في مرحلة التعليم المتوسط بمجموعة من المميزات التي تشترك جميعها في مراعاة الخصائص الفردية للمتعلمين أثناء وضع البرامج. فالمناهج المدرسية لهذه المرحلة تراعي بالدرجة الأولى والأهم عمر المتعلمين وقدراتهم العقلية. و خلال أربع سنوات كاملة تتم النشاطات المدرسية لجميع المواد مراعية مرحلة المراهقة التي يمر بها التلاميذ من سنّ الإحدى عشر حتى الخامس أو السادس عشر سنة.

فالكفاءات المستهدفة في المرحلة التعليمية المتوسطة في مثل هذا السن، تتبني بالضرورة على تحويل المعرفة التي يتلقاها المتعلم إلى مهارات لمواجهة الوضعيات الحياتية. بمعنى استغلال المعلومات وتحويلها إلى أداء ونشاط سلوكي واجتماعي متكامل. ولذلك فالأساليب المعرفية التي يعتمد عليها علماء التربية وعلماء النفس أو المشتغلين بعلم النفس التربوي يضعون تصورات عدة لهذه الأساليب.

ويقصد بالأساليب المعرفية أفضل أشكال الأداء التي ينظم من خلالها الفرد مدركاته وخبراته المخزنة في الذاكرة، مثل التذكر و التخيل والتفكير، والتي من خلالها تتم معالجة المعلومات كي يسهل الفهم والحفظ وتخزين المعلومات¹. و من ثمة تتحول لدى المتعلم إلى فعل وسلوك وقدرة على معالجة الوضعيات المعقدة. فالنشاطات التربوية التي تحدث في المدرسة يغلب عليها الأسلوب المعرفي المبني على معالجة الوضعية الإشكالية التي تكون بمثابة وضعية تعليمية يتم فيها إدماج مجموعة من الموارد المكتسبة سلفاً مع المعطيات التي تنتجها الوضعية التي يكون عليها المتعلم أثناء الحصة الدراسية.

الأداء المعرفي رغم أنه نشاط عقلي في مجمله إلا أنه غير منعزل عن الجوانب الأخرى المكوّنة لشخصية المتعلم أثناء عملية التعلم. والوضعية المشكل استراتيجية أساسية في المقاربة بالكفاءات ضمن هذا الأداء، تحتاج إلى بعض التوضيح ضمن جوانبها المتعلقة بأبعادها المعرفية كما سنرى فيما يلي:

¹ ليث محمد عياش، الأسلوب المعرفي وعلاقته بالإبداع، ط1، دار صفاء للنشر، عمان، الأردن، 2008، ص27

1.5.1. تعريف الوضعية الإشكالية

يعرف أصحاب الاتجاه المعرفي حل المشكلات بأنها: " ذلك النشاط الذهني المعرفي الذي يتم فيه تنظيم التمثيل المعرفي للخبرات السابقة، ومكونات مواقف الإشكالية معا، وذلك من أجل تحقيق الهدف"¹. فالتعلم المنشود في الطرائق الحديثة يستهدف وضع المتعلم في مجموعة من الوضعيات، يبدؤها بما يسمى بوضعية الانطلاق مرورا بوضعية التعلم، ليصل إلى وضعية الإدماج التقييمية. يكون ذلك ضمن الأسلوب المعرفي المبني على تحقيق مجموعة الكفاءات التراتبية (الكفاءات القاعدية التي تتجمع لتكوّن الكفاءة المرحلية، والتي بدورها تتجمع لتشكّل الكفاءة الختامية). وهكذا يتحقق التدريس بالكفاءات مبنيا على تحقيق الهدف الأساسي المتمثل في حلّ لإشكالية في وضعية.

فالوضعية الإشكالية: "هي طريقة يحدث فيها التعلم كنتيجة لمعالجة التلميذ للمعارف وتركيبها وتحولها حتى يصل بنفسه إلى معارف جديدة، وهي الطريقة التي ينبغي اعتمادها في التدريس بالمقاربة بالكفاءات"². وللتداخل الواضح بين المفهومين (الوضعية الإشكالية و الكفاءة) فإن الكفاءة أشمل وأعمّ من الوضعية، فمن خلال النشاط التعليمي الذي يكتسبه التلميذ يتجنّد للوضعية الإشكالية المعقدة مدرسيا واجتماعيا.

وحسب ما جاء في الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة العلوم الفيزيائية والتكنولوجية للتعليم المتوسط الموجهة للأستاذ في تعريف الكفاءة نجد أن:

" الكفاءة هي توظيف المعارف المكتسبة في العملية التعليمية/التعليمية قصد التعرف على مشكل، واتخاذ الموقف المناسب لحلّه عقليا ومنطقيا في حينه في مختلف مناحي الحياة"³. فالهدف من الكفاءة هو الوصول بالتلميذ إلى مستوى متقدم من تجنيد المكتسبات في وضعية مدرسية صرفة أو حياتية واجتماعية عامة. ومن أوضح شروط هذه الوضعية

¹ محمد بن يحيى زكرياء وعباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات وعن طريق حل

المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، <http://www.infpe.edu.dz> ص104

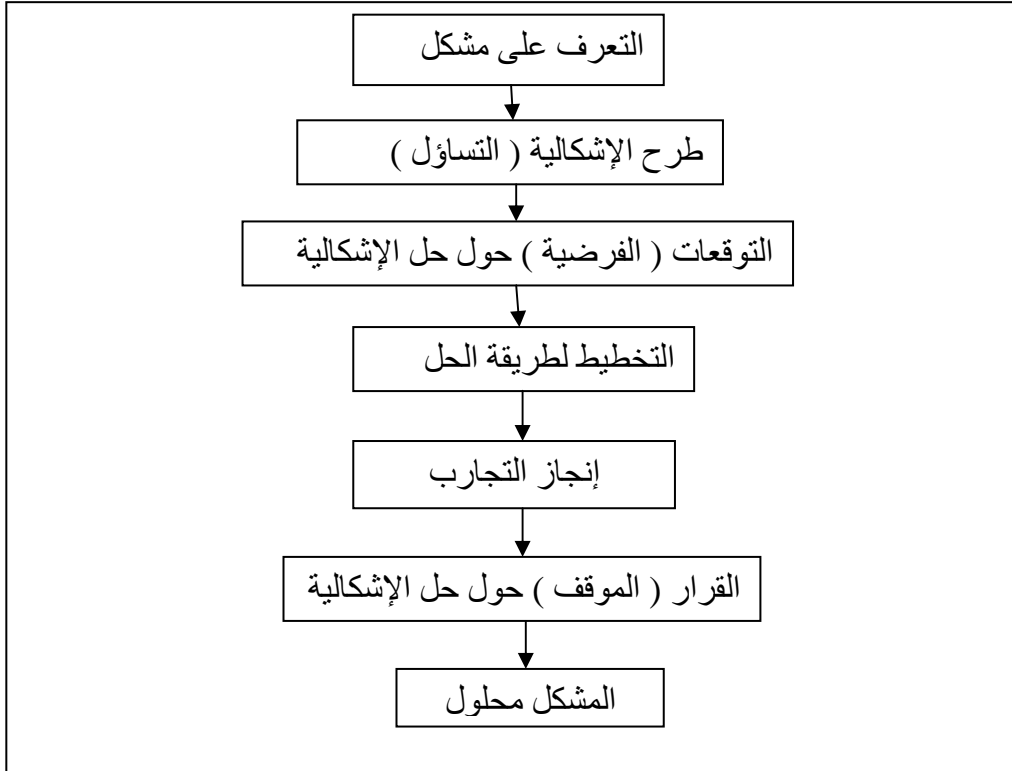
² وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة العلوم الفيزيائية والتكنولوجية للسنة الثالثة متوسط، الديوان

الوطني للطبوعات المدرسية، 2004، ص86

³ المرجع السابق، ص82

أن تظهر فيها الصعوبة والتعقيد، ولا تبقى في مستوى استرجاع المعارف المكتسبة. والمتعلم الكفو هو الذي يستطيع أن يصل إلى حل للمشكل المعرفي المطروح. وللتوضيح كمثال في مادة التربية الفيزيائية والتكنولوجية في مرحلة التعليم المتوسط، " يمكن تمثيل طريقة الوضعية الإشكالية بالمخطط التفصيلي التالي"¹:

المخطط رقم 02: تمثيل الوضعية الإشكالية



من خلال المخطط 02 فحل المشكلة المطروحة في بداية الدرس ينطلق أساساً من التعرف عليها، حتى يتمكن المتعلم من صياغة السؤال بشكل دقيق ويتمكن في نفس الوقت من إبداء فرضياته المتوقعة. وبعد توجيه المعلم للتلاميذ بالعمل الجماعي ضمن فريق، يصل الجميع إلى التخطيط لطريقة الحل التي يكون فيها الأستاذ موجهاً نحو إنجاز التجارب والوصول إلى النتائج. هذه الأخيرة تكون بمثابة الحل للمشكل المطروح في البداية. فهي استراتيجية حديثة تنبني على المنهج التجريبي، لكن الفاعل فيها هو المتعلم حسب المقاربة بالكفاءات.

¹ المرجع السابق، ص 83

2.5.1 . أهمية الوضعية الإشكالية

أهمية الوضعية الإشكالية يمكن تلخيصها في مجموعة من الخصائص التي نجد أنها تسمح للتلميذ بالتعلم الحقيقي، و تجعله فعالاً، و تنمي لديه القدرة على التحليل والمقارنة والاستنتاج، وتساعده على إصدار الأحكام، كما يمكن اعتبارها أسلوباً متميزاً لإدماج المكتسبات، وهي أيضاً ذات دلالة ومعنى بالنسبة للمتعلم¹. فالملاحظ عليها أنها تنمي جميع القدرات العقلية. وتتميز بتجنيدها بالأساس للمكتسبات المعرفية السابقة، والملاحظ فيها هو أن هذه الوضعية الإشكالية تمر على المتعلم خلال مرحلتين في حياته المدرسية: وضعية تعليمية أثناء الدرس ووضعية إدماجية أثناء الامتحان، وهي ليست منفصلة عن بعضها في الحالتين لأهمية كل منهما للأخرى.

الوضعية التعلُّمية إذا لم تُثَمَّنْ بمراحل التقويم الثلاثة (التقويم التشخيصي والتقويم التكويني وأخيراً التقويم التحصيلي) فلن تستقيم العملية التربوية التي تصل بها المعرفة إلى التلميذ. خاصة حين يتدخل المعلم في ضبط القدرات المتباينة للمتعلمين، ويجد أمامه تلاميذ بمستويات مهارية متفاوتة. من جانب آخر فالوضعية الإدماجية لن تكون ذات معنى إذا لم تُبنى على الموارد والمكتسبات الحاصلة في وضعية التعلم. ومن هاهنا تبرز أهمية الوضعية المشكل في العملية التربوية.

هذا المستوى من التحليل قد يبدي لنا أهمية الوضعية الإشكالية مدرسياً، وفي إطار النشاط المعرفي على الأخص. لكن الجانب الأهم الذي تخطط له المقاربة الجديدة يسعى إلى ما هو أشمل وأعمق ضمن الأهمية الأعمق على المستوى المعرفي، "فالمشكل هو منطلق بدء النشاط الفكري بحيث لا يتحدد دور التلميذ في الإجابة على سؤال ما فقط، بل يتعداه إلى صياغة أسئلة ذات دلالة، وإلى وضع فرضيات (مقابلة لفرضيات الآخرين) يجب تجربتها في حل الإشكاليات"².

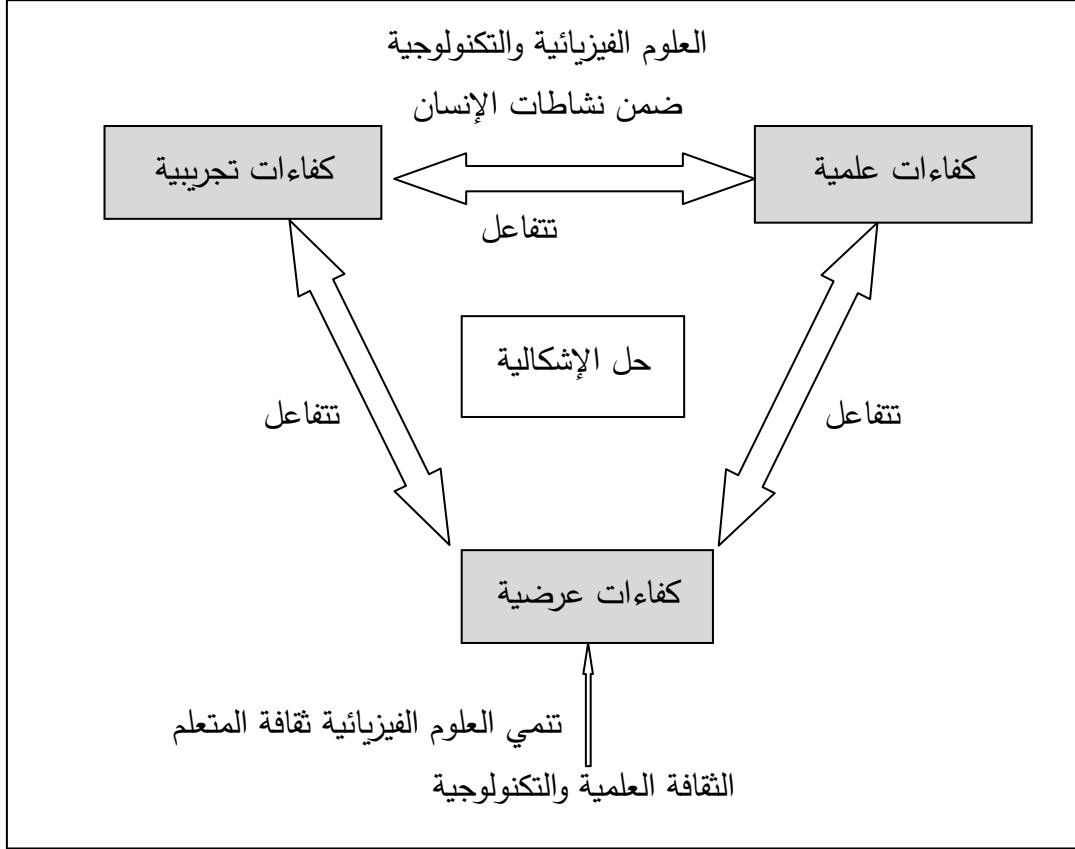
¹ محمد بن يحيى زكرياء وعباد مسعود، نفس المرجع، ص 105

² وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة العلوم الفيزيائية والتكنولوجية للسنة الثالثة متوسط، الديوان

الوطني للطبوعات المدرسية، 2004، ص 86

كمثال على علاقة الكفاءات بالوضعية المشكل نجد أن تدريس مادة العلوم الفيزيائية والتكنولوجية تستند في حل الإشكاليات ضمن نشاطات مدرسية تنتقل إلى وضعيات حياتية لنشاط الإنسان، كما يوضحها المخطط التالي¹:

المخطط (03): العلاقة بين أنواع الكفاءات



فالكفاءات التي تتحقق لدى المتعلم كما تظهر في المخطط (03) بحسب أنواعها ومستوياتها، تسعى إلى تحقيق هدف رئيس هو حل الإشكالية التي يوضع فيها المتعلم، بإحداث مستويات متنوعة من التفاعل داخل المدرسة وخارجها. فالكفاءات العلمية التي تنبني في حجرة الدرس لا يمكن أن تبقى مجردة في ذهن التلميذ، بل يجب انتقالها إلى مستوى السلوك بإحداث نوع آخر من التفاعل في كفاءة أخرى، هي الكفاءة التجريبية التي ترفع من مستواه المعرفي والسلوكي في آن واحد. لكن ذلك غير كاف، إلا إذا ترافق مع وضعية مشكلة جديدة عرضية يصطدم بها المتعلم دون تخطيط لها، وهي التي تظهر فيها قدرته على المعالجة العلمية في إطارها الاجتماعي المتمثل في الثقافة التكنولوجية.

¹ وزارة التربية الوطنية، المرجع السابق، (مع التصرف في الأشكال) ص 83

الوضعيات التي يكون عليها المتعلم في مقارنة التدريس بالكفاءات كثيرة ومعقدة، وأهم ما تتبني عليه هو الجانب المهاري الذي تسعى إلى تحقيقه في شخصيته عندما يواجه المشكلات الحقيقية التي كانت في المقاربات السابقة مفصولة عن الواقع الحياتي له. عندما كانت المدرسة تلقنه عددا من المعارف التي حتى وإن كان متحكما فيها، فهو غير قادر على استغلالها وتجنيدتها في حل المشكلات التي تواجهه. أما الآن فالمدرسة الحديثة تنطلق من الوضعية الإشكالية أثناء التعلم أو التقويم حتى يتمكن من استغلال مكتسباته المعرفية في حلها.

التصور النظري للمقاربة بالكفاءات يُظهر بشكل متناسق الملمح الذي سيكون عليه المتعلم مستقبلا إذا ما تمت تدميته المدرسية بالاعتماد على طرق التدريس المسطرة في المناهج، والتي نجدها تعبر في نفس المثال السابق لمادة التربية الفيزيائية والتكنولوجية "أنها تمنح للتلميذ فُرصًا لتوسيع معارفه وتعميقها، وذلك بإبراز كفاءاته في المجالات المختلفة (العلمية، البيئة الاجتماعية، الاقتصادية، الثقافية) وفي الوضعيات المتنوعة من الحياة اليومية، سواء في الجانب الدراسي لمواصلة الدراسة أو التوجه إلى التكوين المهني أو إلى ميدان العمل"¹. ولكن الواقع لا يعكس بالضرورة هذا التصور النظري.

3.5.1. خصائص الوضعية الإشكالية

من الواضح أن المقاربة بالكفاءات تتبني بالأساس على هذه الاستراتيجية دون إغفال للطرائق الأخرى التي يمكن للمعلم توظيفها أثناء النشاط التعليمي. ولذلك فالوضعية الإشكالية تتميز بعدة خصائص نجد من أهمها²:

. أنها تتميز بالتعقيد، بحيث يوضع المتعلم أمام مشكل حقيقي ينبعث من واقع متعدد الأوجه: أولها الوضعية التعليمية التي حمل فيها المعارف وتدرّب فيها على التساؤل والافتراض ثم التحليل والتركيب مرورًا بالاستنتاج. ثانيها الوضعية الاجتماعية التي تستثار

¹ وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة العلوم الفيزيائية والتكنولوجية، مرجع سابق، ص 82

² المرجع السابق، ص 88 وما بعدها

فيها المشكلة. وأخيرا بالوضعية الإدماجية التي يُجند فيها كل المكتسبات والمعطيات للوصول إلى الجواب على المشكل.

. أنها تحمل مجموعة من المعينات التي تتطلب من المتعلم اجتيازها. والعائق يجب أن يكون ملموسا، عينيا، معالمه شائكة (غير جلي) ويتطلب جهدا يدفع إلى الشك ويحتوي على ألغاز وتبدو به مسالك وعرة .

. تتميز الوضعية الإشكالية بأنها مثيرة للمتعلم، فالعائق فيها يثير فضول المتعلم ويدفعه إلى البحث الدؤوب عن حلوله.

. تتميز أيضا بأنها ذات معاني ودلالات لدى المتعلم. فالعائق فيها أيضا يعطي دلالة لعدة حالات وعدة فرضيات ، قد تكون قابلة لكل التحقيقات التجريبية.

. تتميز الوضعية الإشكالية بأنها موجهة لمسار الاستفهام الذي يكون عليه المتعلم. فهو منقاد بالعائق الذي يجابهه من أجل حله، ولايمك في البداية آليات المفاهيم لحلها، كما أنه ينغمس في مقاربات الحلول ويتوجه إلى حلول الإشكالية.

محمل القول هو أن الوضعية الإشكالية تعتبر الهدف الأساس في توجيه المقاربة بالكفاءات نحو فاعلية الأساليب المعرفية، وعلى هذا الأساس يشير غاستن باشلار: إن الروح العلمية تمنعنا من أن يكون لنا رأي حول مسائل لا نفهمها، وحول مسائل لا نعرف صياغتها بوضوح. فقبل كل شيء تجب معرفة طرح المشاكل، ومهما نقل فإن المشاكل في الحياة العلمية لا تطرح نفسها بنفسها، وعلى وجه الدقة فإن هذا الإحساس بالمشكل هو الذي يطرح طابع الروح العلمية الحقة. إن كل معرفة بالنسبة إلى العالم هي جواب على سؤال، فإذا لم يوجد سؤال فإنه لا يمكن أن تكون هناك معرفة علمية.

2 . الأبعاد السلوكية

2 . 1 . البعد السلوكي والضبط الاجتماعي في المدرسة

تشترك التربية قديما وحديثا في توجيه الأفراد نحو ضبط سلوكهم بما يتماشى وفلسفة المجتمع. واعتبارا من كون المؤسسات التربوية جميعها تحتاج إلى معايير لحفظ العلاقات القائمة بين أفرادها، وللبناء الاجتماعي ككل ديمومته واستمراره، فالمبادرة في توجيه ذلك تنطلق دوما من الأفراد الراشدين نحو الصغار لتمكينهم من تشرب القيم والقوانين والعادات والأعراف، التي تعتبر كلها وغيرها مرجعيات لتحقيق الضبط الاجتماعي.

والمدرسة إلى جانب الأسرة ومؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى، واحدة من أهم الأبنية التي يعتمد عليها الكبار في تربية الناشئة على القيم الاجتماعية الضابطة. ولهذا فالخطيط السياسي للمنظومة التربوية يضع أهدافا مسبقة يستمد منها من عمق المجتمع، توفيقا بين الماضي الذي تكوّنت فيه وبه فلسفة المجتمع وبين التغيرات التي ستحدث فيه وتحتاج إلى تعديل.

من هذه الفكرة كانت المجتمعات تبني سياسة التربية المدرسية إن لم نقل حتى قبل ظهور المدرسة كمؤسسة تربوية. لكن المهم هو أن المجتمعات عبر التاريخ سلمت طواعية للمدرسة هذه المسؤولية التي تبنيها أحيانا مغلبة للدين كمبدأ رئيس في ضبط السلوك، وأحيانا إلى التراث المتمثل في ثقافة المجتمع وعاداته، وأحيانا أخرى إلى القانون والسلطة المدنية. والدراسات التربوية تشير إلى تنوع المجتمعات في ضبط سلوك أفرادها، غربية كانت أو عربية. وأيا كان نوع التغليب في المجتمعات فإننا نجد جميعا في شكلها الكلاسيكي أو المعاصر تعتمد على النظام التربوي في المدرسة لتفعيل الضوابط الاجتماعية وتنشئة أفراد المجتمع عليها.

المجتمعات الإسلامية ربما كانت ولا تزال تستند إلى الدين ولو في بعض جزئياته، أو ربما في بعض مرجعياته كما هو الحال في القيم التربوية النابعة من القرآن الكريم أو

السنة النبوية. وربما في وقتنا المعاصر مع شيوع التربية وفق القيم المدنية وقيم المواطنة أصبح الحديث عن الدين يثير نوعا من الحساسية التي تحيلنا إلى جانب أعمق لمسألة التربية في المدرسة، والذي يرجع إلى الأبعاد السياسية التي تحملها أي منظومة تربوية في مجال تعديل السلوك.

والجزائر كغيرها من الدول العربية التي تحاول التوفيق منذ الاستقلال بين الحفاظ على الهوية الوطنية وبين استيراد الأنظمة التربوية التي تمكنها من التنمية الشاملة. فترسم من نظام تربوي لآخر سياسة تمزج فيها بين الحفاظ على الموروث الإسلامي العربي وبين الوافد الأجنبي المتحكم في التكنولوجيا والمعلوماتية. فيبرز لنا التخطيط للجانب السلوكي متمثلا في وضع أهداف سلوكية ضمن المقررات الدراسية في التعليم الابتدائي أو المتوسط والثانوي، فكانت في المرحلة السابقة قبل الإصلاحات تسمى الأهداف السلوكية والآن يعبر عنها بالكفاءات السلوكية. وهي في مجملها تسعى إلى تحقيق الامتثال وتشرب القيم المجتمعية ضمن إطار الضبط الاجتماعي.

ف نجد أن المنظومة التربوية تستند في أبعادها السلوكية على ضبط المتعلمين بالقيم. وسواء ما كان حاصلًا في النظام التربوي القديم أو ما هو معمول به مع مقارنة التدريس بالكفاءات، فالأبعاد السلوكية تتجلى في توجيه المعلم وتمكينه من الأدوات التي يزود بها التلاميذ بالقيم والضوابط التي تعدل سلوكهم. والمنهاج المدرسي الموجه لأساتذة التعليم المتوسط في جميع المواد يقدم في ديباجته فقرة مهمة مفادها: " إن للمدرسة القاعدية (الأساسية) وظيفة رئيسية هامة في إيصال المعارف الأساسية وتكوين السلوكات"¹ فهذا الأخير مرتبط بعملية تكوينية تحتاج إلى مهارات فائقة من طرف الأستاذ المربي من جهة، وإلى تدعيم مهم من طرف الأسرة والمجتمع حتى يحصل ذلك.

المدرسة في مفهومها السوسولوجي "تشكل نظاما معقدا ومكتفا ورمزيا من السلوك الإنساني المنظم الذي يؤدي بعض الوظائف الأساسية في داخل البنية

1 وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2004، ص6

الاجتماعية"¹، فهي مؤسسة تربوية واجتماعية يحدث فيها التفاعل بين مجموعة من الأطراف لتحقيق غايات مشتركة، تتجلى في عمليتي التربية والتعليم. فأفراد المجتمع الراشدون يوجهون الصغار إليها لأجل إكسابهم مجموعات منظمة من المعارف والسلوكيات التي تدخل في بناء النظام الاجتماعي ككل. "فهي كما يطلق عليها السوسولوجيون مؤسسة شكلية رمزية معقدة، تشتمل على سلوك مجموعة كبيرة من الفاعلين، وتتطوي على منظومة من العلاقات بين مجموعات تتربط فيما بينها بواسطة شبكة من العلاقات التي تؤدي فعلا تربويا عبر التواصل بين مجموعات المعلمين والمتعلمين"². ومن هاهنا ننتقل لتحديد الأبعاد السلوكية للمدرسة.

كون المدرسة مؤسسة ذات هيكل تنظيمي هادف، وذات نظام خاص فهي موجودة أساسا لتحقيق الأهداف التي هي من ضمن مهامها. فالنظام التربوي الذي ينطلق من مكونات النظام الاجتماعي ككل يحدد لها الوظائف التي تؤديها. ورغم أن لكل نظام تربوي غاياته الكبرى وأهدافه العامة التي تحدها السياسة التربوية للمجتمع إلا أن " المدرسة تقوم بوظيفة رئيسية هي استمرار ثقافة المجتمع ودوامها، وذلك بأن تسهل لأطفال المجتمع وناشئته عملية امتصاص وتمثل قيم ذلك المجتمع واتجاهاته ومعايير السلوك فيه، وتدريبهم على أساليب السلوك التي يرتضيها هذا المجتمع في المواقف والمناسبات الاجتماعية المختلفة كمؤسسة من مؤسسات التنشئة الاجتماعية"³.

الوظيفة الأخرى للمدرسة هي التطبيع الاجتماعي، الذي يسير وفق اتجاهين، أحدهما يخص الفرد والآخر يخص المجتمع. فبالنسبة للفرد تعتبر عامل جوهري في تكوين شخصيته وتقرير اتجاهاته وسلوكه وعلاقته بالمجتمع الكبير، حيث تكمل ما بدأتها الأسرة، وتزود التلاميذ بالمهارات الحياتية وتنمي معارفهم وتبصرهم بحقوقهم وواجباتهم،

1 علي أسعد وطفة و علي جاسم الشهاب ، علم الاجتماع المدرسي . بنيوية الظاهرة ووظيفتها الاجتماعية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ،ط1 ، بيروت ، لبنان ، 2004 ، ص20

2 نفس المرجع، نفس الصفحة

3 عبد الله زاهي الرشدان، التربية والتنشئة الاجتماعية، دار وائل للنشر والتوزيع، ط1، عمان،الأردن، 2005 ،

كما توسع مجال التفاعل الاجتماعي والنشاط، وتدريبهم على التفكير المنطقي وحل المشكلات، و تعمق في نفوسهم القيم الدينية والأخلاقية، و توفر لهم مقومات الصحة النفسية والجسدية وتنمي لهم مهارات الابتكار والإبداع، وتبصرهم بالأدوار الاجتماعية المتنوعة . أما بالنسبة للمجتمع فهي تساعد على الحفاظ على ثقافته ونقلها عبر الأجيال. كما تعمل على تبسيط التراث المعرفي وتصنيفه في مجالات وموضوعات متدرجة من الصعب إلى السهل ونقله من جيل الكبار إلى جيل الصغار بما يتناسب مع أعمارهم وقدراتهم العقلية¹.

ودائماً ضمن الوظائف، ينظر جون ديوي إلى المدرسة بأنها "مؤسسة اجتماعية تعمل على تبسيط الحياة الاجتماعية واختزالها في صور أولية بسيطة"². وفي مكان آخر يقول ديوي: " إن المدرسة هي قبل كل شيء مؤسسة أوجدتها المجتمع لإنجاز عمل خاص، هو الحفاظ على الحياة الاجتماعية وتحسينها"³.

2 . 2 . طبيعة الضبط الاجتماعي في المنظومة التربوية

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

¹ محمد عطوة مجاهد، المدرسة والمجتمع في ضوء مفاهيم الجودة، دار الجامعة الجديدة، القاهرة، مصر،

2008، ص10

² علي أسعد وطفة و علي جاسم الشهاب، مرجع سابق، ص 33 (نقلا عن تيسير شيخ الأرض ، فلسفة التربية عند

جون ديوي، مجلة المعلم العربي، ع5، تموز، آب أيلول، 1985، ص 361 و 379)

³ نفس المرجع، نفس الصفحة

تبنى على الحاجة الاجتماعية المستمرة للنظام ككل. هذه الثلثة هي المخططون التربويون الذين يرسمون السياسة التربوية للبلاد.

هناك حاجة اجتماعية تدفع الإنسان إلى الانضمام إلى جماعة من الأفراد تمثل أهدافه وطموحه و رغباته وعواطفه، ومن أجل إشباع هذه الحاجة الاجتماعية، عليه أن يتنازل عن بعض حاجاته الذاتية لصالح الحاجة الاجتماعية، عندئذ يتطلب منه أن يتماثل ما تم الاتفاق عليه من ضوابط تربط علاقته وعشرفته ومودته. علما بأن هذه الضوابط ليست وليدة ساعته، بل قسما منها يكون متوارثا من أجيال سابقة والبعض الآخر تفرضه متطلبات الحياة الاجتماعية المتجددة.

إن الضبط الاجتماعي في أساسه ضبط ذاتي من جانب المجتمع، فالمجتمع في نفس الوقت هو ضابط ومنضبط لأن له القدرة المستمرة على التجديد الذاتي للضوابط². فالطبيعة التي يكتسبها مستمدة من الاجتماع البشري نفسه. فلا يعقل أن تنتظم الحياة العامة للناس من دون وجود ضوابط تنظيمية لمختلف تفاعلاتهم، سواء ما تعلق منها بالعلاقات التي تتم بين الأفراد أو ما يمكن أن يحدث بين الأنظمة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وغيرها. وكما هم الأفراد بطبيعتهم ميالين للاجتماع فهم أميل لتنظيم اجتماعهم بضوابط طبيعية تصدر من معتقداتهم وثقافتهم وطبيعة اجتماعهم.

الضبط الاجتماعي هو إذن فعل ينطلق من مستوى المعرفة والإدراك بضرورة تنظيم العلاقات الاجتماعية. ويصل إلى مستوى السلوك الذي ينعكس على الحياة العامة للناس. فهو في طبيعته مفهوم وسلوك في الآن ذاته، ولا يبقى للمشرفين عليه من أفراد المجتمع سوى الاتفاق على ما يتناسب منه مع ثقافتهم وخصوصياتهم حتى يمكنهم توظيفه في حياتهم. هذا التوظيف الذي يحتاج إلى مؤسسات مختصة تمس كل مناحي الحياة، فيكون أعلاها الضبط في المستوى السياسي، والاقتصادي والاجتماعي عامة، تكون فيه التربية على الالتزام بقواعده وقوانينه مسؤولية الكبار أولا تجاه الصغار، لتتفرع بعد ذلك وتتعدد إلى مستويات مختلفة في النظام الاجتماعي العام حتى تصل إلى النظام التربوي الذي تبدأ منه وتنتهي إليه.

المدرسة الحديثة اليوم باتت تتبنى نظريات الفعل المبني على التوجيه لا على القسر. والضبط الاجتماعي الذي يتماشى وهذا التوجه هو انضباط مبني على تفعيل دور المتعلم ذاته في تحقيق أساليب الاحترام والطاعة داخل الصف وخارجه، في المدرسة مع كل أفرادها وخارجها مع كافة أفراد المجتمع.

2 . 3 . الضبط والتنشئة الاجتماعية داخل المدرسة

الضبط الاجتماعي الذي نقصده هنا يتعلق بالتنشئة الاجتماعية، هذه الأخيرة "تصاحب منذ البداية بالجزاء والجزاء يكون إيجابيا(ثواب، مكافئة، تشجيع...) أو سلبيا(عقاب)"¹. هكذا تبدو العلاقة بينهما. فالثواب والعقاب هما الحدان اللذان تُبنى عليهما تربية الناشئة منذ الصغر، وكل ما يقوم به الطفل من تصرفات منذ ذلك الوقت يتصاحب بالشكر والتشجيع، أو باللوم والجزر.

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

إن الأفراد هم نتاج محيطهم الاجتماعي خاصة مجتمع الكبار، فمنذ أن تتفتح عيني الطفل على النور وهو تحت رحمة الكبار من أبويه وأهله وجيرانه. فيؤثرون بدرجات متفاوتة على تفكيره نحو ذاته ونحو الآخرين و نحو تكوين اتجاهاته المختلفة. فيُعاقب الطفل لأنواع من السلوك يقوم بها، ويُثاب على بعضها الآخر ولو رمزيا. فالطفل يُولد في

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

أسرة، لكنه أيضا يعيش في مجتمع بمختلف جماعاته، وكلها تشارك في تشكيله الاجتماعي. وهذا كله يدخل في عمليات الضبط الاجتماعي التي تحددها المعايير والقيم الموجودة في المجتمع.

لكن المدرسة بعد أن تتلقى هذا الفرد المتكون على أساليب الضبط المختلفة تسعى من خلال إطارها التربوي ومن خلا استراتيجيات التدريس التي يمارسها المعلم نحو مسار لآخر للتنشئة المدرسية على الانضباط الذاتي، فيمارس تقنياته التربوية على هذا الفرد من خلال التوجيه والإشراف ويخرجه من دائرة القسر والضبط المربوط بالعقوبة، إلى مجال الحرية التي تكون فيها شخصية المدرس أكبر مؤثر من خلال التقليد والمحاكاة. وهنا تبرز العلاقة بين الضبط والتنشئة المدرسية، أين يكون التكامل في تحقيق الأبعاد السلوكية من خلال طرفي العملية التربوية المعلم كموجه ومعدل ومتحكم في السلوكيات، والمتعلم كفاعل ومشارك في تشرب هذه المعاني وتبنيها كمعايير لا يبقى حبيسة المدرسة بل تتعداها للإسقاط على الواقع الاجتماعي.

2 . 4 . التربية وسيلة للضبط الاجتماعي

كونها عملية هادفة ومبنية على أسس ومعايير مجتمعية تُوجه للفرد نحو انتهاج سلوكيات معينة، فالتربية تُعد من خلال مؤسسات التنشئة الاجتماعية المختلفة من أهم وسائل الضبط الاجتماعي. فهي عملية اجتماعية متكاملة هدفها إعداد الجيل الصاعد للحياة الاجتماعية من خلال التأهيل والتدريب على ممارسة الأدوار المتوقعة في المجتمع وبنجاح. وقد اعتبر (كارل مانهايم) أن التربية وسيلة هامة من وسائل الضبط الاجتماعي¹.

¹ نعيم حبيب جعيني، علم اجتماع التربية المعاصر بين النظرية والتطبيق، ط1، دار وائل للنشر، عمان، 2009، ص294 (عن أحمد علي، مقدمة في علم اجتماع التربية، ط1، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1995)

الضبط الاجتماعي يظهر في كثير من الأحيان على شكل رقابة تمارس من طرف المؤسسة المختصة في التربية اتجاه الأفراد الموجه لهم نظامها التربوي، فالمدرسة مثلاً تهتم ببيت وتنمية القيم الاجتماعية، والسلوكيات، وضبطها وتوجيهها نحو احترام السلطة. ففي المدرسة يتعلم التلاميذ أن يميزوا بين العمل واللعب، وأن يمتثلوا لمعايير التحصيل التي تفرض عليهم، في شكل المناهج الدراسية، وأن يراعوا انضباط المواقف بدقة، وأن ينجزوا أهدافاً محددة¹.

والنظام المدرسي بصفة عامة مبني على مجموعة من الضوابط التربوية التي تفرض على التلاميذ السير على قواعد معينة لأجل الحفاظ على مسار العملية التعليمية، فالأستاذ يحتاج إلى الهدوء والانضباط كي يمرر مشاريعه التربوية والمعرفية داخل القسم، ولذلك فهو مطالب بفرض خطة منهجية معينة منذ لقائه الأول معهم، ويتعود التلاميذ على ذلك من خلال احترام أسلوب الانضباط الذي يفرضه. وهكذا فكل مادة وكل مدرس يفرضان على المتعلمين مجموعة من القواعد التي قد تكون ذاتها في كل المواد أو قد تختص بها مادة على أخرى أو أستاذ على آخر حسب خصوصياتهما، هذا ما كان حاصل في التربية التقليدية والبرامج القديمة.

لكن الذي يجري عليه النظام التربوي اليوم هو الاستشعار الدائم لوجود قواعد ضابطة تكون حاضرة في إدراك التلاميذ وسلوكياتهم . وإذا كان الأمر يتطلب ذلك داخل القسم فالحال كذلك خارجه حين يسير المتعلمون على قواعد أخرى ضابطة لاصطفافهم وخروجهم ودخولهم للمؤسسة أو الأقسام، وكل صغيرة وكبيرة داخلهما لا تتم إلا وفق ضوابط يفرضها النظام التربوي عامة في السلوك الظاهر أو الخفي الذي يستمر مع المتعلمين بعد خروجهم من إطار المدرسة، والذي يحتاج إلى تفعيل لدور المعلم والمتعلم في تحقيق ذلك.

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

النظام التربوي المدرسي يعزز الجزاء هنا، فيفرض العقوبات ويقدم المكافآت وبذلك تكون التربية وسيلة مهمة في الضبط الاجتماعي سواء في مؤسسة المدرسة أو في بقية المؤسسات المعنية بالتنشئة. فالأسرة تملك نظاما تربويا هي الأخرى وتوظف فيه قواعد لضبط سلوك أبنائها وتعزز هي الأخرى أساليبها التربوية بالثواب والعقاب. وهكذا هي كل المؤسسات التربوية الأخرى. لا يمكنها تفعيل الضبط الاجتماعي دون التربية على القواعد الضابطة. " وبهذا تكون الرقابة التربوية أداة ضابطة ولازمة لاستقرار الاجتماعي وتدعيم السلطة السياسية، ووسيلة تنظيمية لتحقيق أغراض سياسية من طبيعة وطنية أو قومية أو إنسانية تبعا لإيديولوجية معينة ... مما يؤكد الأهمية البالغة للتربية في تحقيق الضبط الاجتماعي"¹.

2 . 5 . أبعاد الانضباط السلوكي في المؤسسة المدرسية

تستهدف التربية المدرسية مختلف شرائح المجتمع، و المنظومة التربوية في الجزائر تضع جميع أبناء المجتمع في مدارس موحدة بنظام مركزي إلزامي وموجه. بأبعاد مبنية على الثوابت الوطنية وفقا لما تشير إليه المناهج المدرسية: "تسعى المنظومة التربوية، من خلال المناهج التعليمية، وبقطع النظر عن خصوصيات مجالات المعارف وحقول المواد التي تتكفل بها، وبصفة متكاملة مع التركيبات الأخرى للمنظومة، إلى تحقيق إيصال وإدماج القيم المتعلقة بالاختيارات الوطنية، قيم الجمهورية والديمقراطية، قيم الهوية، القيم الاجتماعية، القيم الاقتصادية، القيم العالمية"².

فالتربية الحديثة الآن أصبحت تنظر للضبط داخل المدرسة من زاوية مغايرة تماما لما كان حاصلها فيما سبق، خاصة مع المقاربة بالكفاءات. حيث بات الدور المنوط بالأستاذ هو البحث في كيفية تفعيل الانضباط الذاتي للمتعلم. المدرسة ليست مكانا للإلزام

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

² وزارة التربية الوطنية،مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،2005،ص5

وفق النظريات الحديثة، والمواقف التي تبدو لنا في مفهوم السلوك المدرسي الآن تغيرت بشكل كبير على الأقل من الناحية النظرية أو من حيث الأهداف التربوية الحديثة.

موقف المعلم تجاه الانضباط السلوكي يتمثل في تفعيل قدراته الأدائية نحو التحكم في سلوك المتعلمين. وتوفير الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق ذلك من خلال مساحات الحرية المراقبة عن كثب لنشاطات المتعلم. فإذا كانت المقاربة في مجال التعلم تستدعي فيه البحث عن المعلومة واتخاذ المواقف لحل المشكلات في الوضعيات التعليمية فالأحرى أن يكون مجال النشاط داخل الصف يوفر له مجال المبادرة والتعود على تفعيل مهاراته وقدراته المتكاملة معرفيا ونفسيا ووجدانيا. وهذا لا يتأتى في وجود الصرامة والأوامر التي تتطلب الطاعة من طرف المعلم نحو التلاميذ. بل يكون الأولى بيداغوجيا وتربويا أن يكون التلميذ في موقف بعيد عن الضغط والإكراه، حتى يتمكن من الوصول إلى الانضباط الذاتي الذي لا يحصل إلا بالتوجيه فقط من طرف المعلم.

موقف المتعلم يكون هنا في هذا التوجه نحو الانضباط الذاتي في السلوك، مبنيا على نظرته لشخصية المعلم، فهو لا يراه من زاوية التأثير الذي إذا غاب غابت الاستجابة عنه. ولا ينظر إليه من زاوية الملزم الذي إذا لم يتواجد في موقف غير مدرسي يكون تصرف التلميذ بعيدا عن ذلك الإلزام، بل إن الكفاءات التي تستهدفها المناهج المدرسية اليوم تريد أن تنقله من هذا التصور إلى تصور آخر مبني على إدراك قيمة الانضباط بالنسبة إلى الحياة المدرسية والاجتماعية أيضا. فيغيب الضبط القسري ويتحقق الانضباط الذاتي المستمر.

هذا التوجه يجعلنا نبين أيضا كيف أن الضبط يقف حاجزا أمام تحقيق كفاءات الانضباط الذاتي والتنشئة السليمة على تشرب القوانين المدرسية والمجتمعية ذاتيا. فالمتعلم الذي تُفرض عليه ضوابط المجتمع من الأسرة ومن المجتمع وتدعمها الضوابط المدرسية، تُقيد الطفل كمتعلم فاعل في البحث عن المعرفة ذاتيا وبالتوجيه فحسب داخل المدرسة، وفقدان المعايير الاجتماعية خارجها.

موقف المدرسة من خلال مناهجها يكون بالبحث في الأساليب التربوية التي يستطيع الأستاذ من خلالها التحكم في سلوكيات المتعلمين، والسعي نحو تحقيق الكفاءات المبرمجة في المناهج المدرسية في هذا المجال. لكن الإسقاط على الواقع المدرسي يصطدم بمجموعة من الأطر التي تسود المجتمع من حيث تصور أفرادهم ومؤسساتهم لمفهوم الضبط وأنواعه. فالضبط السائد لديهم هو الذي يتم بتفعيل صور العقوبة على السلوكيات المخالفة للقوانين والأعراف السائدة لديهم. بينما تستهدف التربية الحديثة الابتعاد عن الأساليب التي تعتمد على ذلك. الأمر الذي يدفعنا نحو توضيح مختلف أنواع الضبط في المجتمعات بأشكاله المختلفة.

نوع الضبط الذي يمكنه تقريب المتعلمين لنفس المعايير يجعلنا إذاً نبحث في أنواع الضبط الاجتماعي التي يمكن من خلالها الموازنة في البرامج المدرسية في بعدها السلوكي، والتي تُوجّه للتلاميذ على اختلاف خصائصهم الفردية والاجتماعية. فبالبحث في أشكال الضبط الاجتماعي عامة يمكن تصور ما يمكن ربطه بالمدرسة. فنجد التصنيفات تستند في تقسيم الضبط الاجتماعي إلى أنواع: على موضوعه أو مؤسساته المشرفة على تطبيقه، أو على أهدافه. إلا أنها تتفق جميعاً على وضعه في مجموعة من الثنائيات كالضبط الاجتماعي الرسمي وغير الرسمي، والإيجابي والسلبي، و المادي والمعنوي، وكذلك الضبط الاجتماعي المباشر وغير المباشر. كما أن هناك ضوابط داخلية وأخرى خارجية، وضوابط قهرية و أخرى مقنعة.

الضبط الاجتماعي الرسمي يتضمن السلطة والقوانين والقواعد واللوائح التي تحدد المكافآت (أي الجزاءات الإيجابية مثل الدرجات والشهادات العلمية والجوائز والميداليات والمكافآت المادية) وكذلك العقوبات (كالجزاءات السلبية المنظمة التي تتمثل في الإعدام أو السجن أو النفي)¹.

¹ محمد عاطف غيث ، قاموس علم الاجتماع ، الهيئة المصرية للكتاب ، مصر ، 1979 ، ص 419

الضبط غير الرسمي يظهر عادة في صور تلقائية تتراوح بين التهكم والسخرية والشائعات وهي في الغالب لا تعتمد على القوة " وهذه الوسائل تحقق أهدافها تماما في المجتمعات التقليدية الصغيرة التي يقوم التماسك الاجتماعي فيها على أساس العلاقات الشخصية المباشرة ، حتى يشعر الفرد بقسوة هذه الوسائل وفاعليتها فيحاول الامتثال وفقا لأنماط السلوك المقررة اجتماعيا"¹.

2.5.2. الضبط الاجتماعي الإيجابي والسلبي

الضبط الاجتماعي الإيجابي يعتمد على دافعية الفرد الإيجابية للامتثال، ويتم تدعيم هذا النوع من الضبط عن طريق المكافآت التي تتفاوت من المنح المادية الملموسة إلى الاستحسان والتأييد الاجتماعي. وتعتمد صورة الضبط الاجتماعي الإيجابي على استئماج الفرد للمعايير الاجتماعية والقيم وتوقعات الدور من خلال عملية التنشئة الاجتماعية، مما يدفع الفرد إلى الامتثال، لأنه يعتقد في صدق المعيار الاجتماعي².

الضبط الاجتماعي السلبي يعتمد على العقاب أو التهديد به، مثل قوانين الإعدام والسجن أو الغرامة والعادات الشعبية التي يتحمل مخالفتها عقوبة السخرية والاستهجان الاجتماعي أو نبذ الجماعة له³.

3.5.2. الضبط الاجتماعي المادي والمعنوي

الضبط الاجتماعي المادي يرتبط باللمس من الجزاءات، سواء كانت متعلقة بالجوائز والشهادات التقديرية والامتيازات المادية، أو بالسجن والعقاب الجسدي والنفسي، فهذه كلها ضوابط ملموسة توجه تفكير الفرد وسلوكه نحو الامتثال بمعايير المجتمع سعيا في الحصول عليها إذا كانت إيجابية أو خوفا من نتائجها إذا كانت سلبية. ويمثل الجزاء المادي إطارا ضابطا ذا علاقة كبيرة بالضوابط الأخرى التي أشرنا إليها، فالجزاء العيني

¹ أحمد أبو زيد ، البناء الاجتماعي . مدخل لدراسة المجتمع ، ط2 ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، 1986 ص428

² محمد عاطف غيث ، مرجع سابق ، ص 419

³ محمد عاطف غيث ، مرجع سابق ، ص 419

يضع النفس في حدين طرفهما في الرغبة والطرف الآخر في الخوف. ونجد هذا النوع من الضوابط في مرحلة الطفولة لدى التنشئة الاجتماعية ذا أثر كبير.

الضبط المعنوي يتمثل عادة في وسائل الضبط غير الرسمية مثل السخرية، الإشاعة التهكم، النبذ والمقاطعة... الخ. "ويعتبر الدين بتعاليمه وأوامره ونواهيه من أقوى عوامل الضبط الاجتماعي المعنوية. ففكرة الثواب والعقاب التي تؤلف ركنا هادفا في الدين تلعب دورا هاما في الامتثال وإقرار النظام في المجتمع"¹.

4.5.2. الضبط الاجتماعي المباشر وغير المباشر

الضبط الاجتماعي المباشر وهو الذي يحدث فيه الاتصال المباشر بين من يمارس الضبط ومن يتلقاه، سواء كان ذلك بين الأفراد أو المؤسسات، "ففاعلية الضوابط المباشرة خاصة في تلك الأشكال التي سماها (كولي) بالجماعات الأولية وهي الجماعات التي تعتمد في تواصلها الفكري والعقلي على الاتصال المباشر والعلاقات المتقابلة (وجهها لوجه) المتمثلة في الأسرة وجماعة الجوار والجماعات الريفية والأندية وفي المعاهد الدراسية والتربوية"².

5.5.2. الضبط الاجتماعي الداخلي و الخارجي

الضبط الاجتماعي الداخلي يحدث عندما يقبل الأفراد معايير الجماعة أو المجتمع على أنها تمثل جزءا من ضمائرهم (نواتهم) الاجتماعية ويعدوها جزءا من هويتهم الذاتية تغرسها عملية التنشئة الأسرية في بداية مرحلتها لتجعله أحد أوجه ذات الفرد، لدرجة أنه عندما يكون بمفرده ولا يوجد شخص يراقبه يتصرف حسبها ويلتزم بها"³.

الضبط الخارجي يرتبط بتوجيه خارجي للفرد، بحيث يكون هناك قسر وإجبار تمارسه الجماعة بالقوانين الرسمية أو العرفية والعادات بحيث تجبره على التصرف وفق

¹ مصلح الصالح، الضبط الاجتماعي، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2004، ص94

² معن خليل العمر، الضبط الاجتماعي، دار الشروق، عمان، ط1، 2006، ص87

³ معن خليل العمر، نفس المرجع، ص47

قواعد النظام الاجتماعي العام، ويرتبط بالضرورة بالجزاء الذي يثبته في حالة الانقياد أو العقوبة إذا حدث العكس. والواضح أن "هذه الضغوط الخارجية تمارس على الأفراد من خارجها لكي يكونوا متماثلين أو متشابهين في سلوكهم وعادة ما تكون هذه الضغوط على شكل عقوبات اجتماعية رسمية وعرفية"¹.

6.5.2. الضبط الاجتماعي القهري و المقنع

الضبط الاجتماعي القهري وينشأ بناءً على فاعلية القانون والحكومة والقرارات واللوائح التنظيمية، سواء داخل المجتمع أو الجماعات؛ ويصاحب، عادة، بالقوة أو الخوف من استخدامها. فأنماط السلوك الرادعة، في حالات الجريمة، إنما هي نوع من الضبط القهري، الذي يمارسه المجتمع، لمنع الجريمة، وردع الآخرين عن اقتراف السلوك، الذي ينافي القيم والمعايير الاجتماعية².

الضبط الاجتماعي المقنع الذي عماده التفاعلات الاجتماعية والوسائل الاجتماعية المختلفة، التي تقنع المرء بالتزام قيم المجتمع وقوانينه؛ وذلك بناءً على الانتماء إلى الجماعة، وعمليات التطبيع الاجتماعي منذ الصغر، وتعود قيم الطاعة، ومسايرة المعايير الاجتماعية السائدة داخل المجتمع. وعادة ما يكون الجزاء الاجتماعي على هذا النوع من الضبط الاجتماعي جزاءً معنوياً، بمعنى أن الخروج على قيم المجتمع، يقابله بثؤه بالنبذ والاستهجان، أو البعد عن غير الملتزمين³.

بعد هذا العرض لمختلف أشكال الضبط الاجتماعي فإن المدرسة تُغلب في سيرورة التمدرس أنواعا دون أخرى بحسب خصائص كلِّ من المعلم (شخصيته، وتكوينه، وسنه وجنسه، وخبرته التعليمية)، والمتعلم (بحسب سنه وجنسه، وخصائصه النفسية والبيولوجية)

¹ معن خليل العمر ، نفس المرجع ، ص73

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

ص3 ، khalid_musad@maktoob.com

³ المرجع السابق، نفس الصفحة

التي جاء مزوداً بها من بيئته الأسرية والاجتماعية. وأحياناً أخرى بنوع المادة الدراسية، وخصائص المدرسة، ونوع إدارتها وربما بحسب البيئة الاجتماعية المحيطة بالمدرسة.

2 . 6 . الضبط الاجتماعي في الدين الإسلامي

الإسلام دين القيم والأخلاق التي تدعو إلى النظام والانضباط في العادات و العبادات. فالضبط أولاً يكمن في المراقبة الحاضرة لله في كل زمان ومكان، وفي كل حركة وسكون. فالصلاة لا يمكن أن يقيمها العبد وهو غافل عن رقابة الله له. و الصيام كذلك والزكاة والحج. ما من عبادة إلا وتحضر فيها رقابة الله بالتقوى و الإخلاص في العبادة. وقد وردت في ذلك كثير من الآيات القرآنية منها قول الله تعالى: ((ذلك ومن يعظم شعائر الله فإنها من تقوى القلوب)) {الحج:32} ومنها قوله تعالى: ((قل الله أعبد مخلصاً له ديني)) {الزمر:14}. فوجه الضبط الذي يدعوا الإسلام إليه أفراد المجتمع ينطلق من الإخلاص كقوة خفية تجعل الناس ملتزمين بنمط معين من السلوك الصادر عنه. ويمكن بذلك أن تسير الحياة الاجتماعية متوحدة بمجموعة من الضوابط الوجدانية التي تربطهم بالجزاء من وجهيه: الجنة للمتقين والنار للعاصين.

أما عن العادات فالإسلام قدم أحكاماً واضحة ودقيقة تخص الضبط الاجتماعي من جانبين، الأول متعلق بمنظومة القيم الأخلاقية التي تفصل بين ما هو صحيح وما هو خاطئ، فتبين الأخلاق الحميدة الصالحة لبناء المجتمع والواجب إتباعها، والأخلاق القبيحة التي تفسده، والتي يجب اجتنابها. والوجه الثاني يتعلق بالأوامر والنواهي المحددة لحفظ النظام الاجتماعي. فتحد الحدود التي تجعل المسلم مربوط بما جاء في الآية الدالة على ذلك: ((كنتم خير أمة أخرجت للناس تأمرون بالمعروف وتنهون عن المنكر)) {آل عمران:110} فالخيرية التي اختص الله بها المسلمين مبنية على الأمر. والأمر هنا لا يخص فرداً بعينه أو جماعة، بل الكل مطالب به وبالسعي نحو تحقيقه. والنهي كذلك لا يخص

هيئة أو مؤسسة أو شخصا معيناً، بل الخطاب في هذه الآية يضع الجميع أمام مسؤولية الضبط الذي يحفظ الحياة الاجتماعية بالمعروف ويحميها من المنكر.

" لقد طلب الإسلام من الفرد أن يكون ذا شخصية إيجابية حسنة السلوك، صادقة القول والتعبير، قوية الإرادة، جيدة التفكير، ذات صلاة حسنة بمن حوله من أفراد. وحرص الإسلام على إحياء الضمير في الفرد ودعا إلى مراقبته لله تعالى في السر والعلن حتى تكون هناك محاسبة دقيقة بين المرء ونفسه في كل حركة من حركاته، وتصرف من تصرفاته"¹. فما طلبه الإسلام من الفرد يدخل ضمن الإطار العام للضبط الاجتماعي الذي تتحدد فيه مكانة الفرد بالنسبة لنفسه ولغيره من أفراد المجتمع. فهو في النظام الاجتماعي محفوظ الكرامة والمكانة ما احترم قواعد هذا النظام.

وتظهر صور الضبط الاجتماعي في الدين الإسلامي إلى جانب الأمر بالتحلي بالأخلاق الحسنة ومكارمها، فهو في جانب آخر يركز على اجتناب الفواحش وسيء الأخلاق. فالسلوك الانحرافي كالإجرام، وانحراف الأحداث، وإدمان الخمر والمخدرات والزنا والسرقه إلى غير ذلك من الآفات الاجتماعية وضع لها الإسلام حدوداً وجزاءات تردع مرتكبيها، كما وضع لها قبل ذلك سبل الوقاية والتحذير من الوقوع فيها.

بين هذين الحدين من الأخلاق الحميدة والأخلاق الذميمة نجد القرآن الكريم في كثير من الآيات يبيّن الجزاء المقرون بكل منهما، فصالح المجتمع بصلاح أفرادها بتلك الأخلاق، وفساده كذلك. وهو ما يستوقفنا نحو تحديد نوع الجزاء المرتبط بالترغيب والترهيب. فقصص القرآن الكريم عن الأمم التي هلكت بسبب تقشي الأمراض الاجتماعية فيها كثيرة منها قول الله تعالى: ((ظهر الفساد في البر والبحر بما كسبت أيدي الناس)) {الروم:41} ومنها قوله تعالى: ((الذين طغوا في البلاد. فأكثروا فيها الفساد. فصب عليهم ربك سوط عذاب. إن ربك لبالمرصاد)) {الفجر:14,11}. ولذلك فالإسلام واضح في موقفه اتجاه الأمور التي تفسد المجتمع. فالإلى جانب التحذير من العقوبة الأخروية فقد وضع بين

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

أيدي أفراد المجتمع وسائل ردعية تنطلق من الواقع لحفظ النظام الاجتماعي العام "ولو اكتفى القرآن بالترهيب بغضب الله وبالعذاب الأخروي فقط لما ارتدع كثير من المجرمين والمنحرفين، لأن تصريف الغضب، وممارسة الشهوة، وإتيان الجريمة كثيرا ما يبعد عن المجرم والمنحرف الخوف من الآخرة. لذلك كان القتل والقطع والصلب والجلد والنفي ... إلى غير ذلك من العقوبات الدنيوية لتشكيل الرادع وتكوين السيف المسلط على رؤوس الذين لا يوقنون بالآخرة"¹.

صور الضبط الاجتماعي في الإسلام إذاً كثيرة، فالقرآن والسنة النبوية أشارا إليها بوضوح وذلك في نوعين من الأشكال. أولها الالتزام الكامل بالقيم الأخلاقية التي تحفظ النظام الاجتماعي. وثانيها الابتعاد الكلي عن الأخلاق التي تهدم المجتمع وبناءه. وما تجدر الإشارة إليه هو أن هذا الضبط الاجتماعي مقرون بالمعتقد الديني الذي يتغلغل في نفوس المؤمنين "فالمعتقد جدير بأن يدفع الفرد إلى أداء السلوك السوي طالما أنه مقتنع بأهميته"². ولذلك فالالتزام بتطبيق الأوامر الداعية لمكارم الأخلاق، أو اجتناب النواهي المحذرة من سيئها يبقى مقرون بدرجة إيمان الشخص. فالمؤمن القوي في إيمانه أكثر انصياعاً من المؤمن الضعيف الإيمان. وهو الذي يجعل العلماء والمربين في توجيههم لأفراد المجتمع ينتهجون أساليب مختلفة نحو تعزيز الإيمان أولاً قبل التوجيه نحو الضبط. لأن الامتثال في الإسلام يبدأ بالاعتقاد، ليتبعه العمل، وهو ما جاء في تعريف الإيمان من أنه ما وقر في القلب وصدقه العمل. ولذلك فالإسلام يعزز هذا الجانب ويركز على الوقاية قبل وقوع الخطأ. والرقابة الدائمة في صغائر الأمور تقوي الإيمان وتبعد الفرد عن ارتكاب الكبائر، وما أكثر الآيات القرآنية والأحاديث الشريفة التي تخاطب العقل و القلب بالاعتناء بسلامة الطريق التي يكثُر فيها الخير وخطورة الطريق التي يكثُر فيها الشر.

¹ محمد أحمد درنيقة، قيس قرآني على المجتمع . القرآن وعلم الاجتماع ، دار الإيمان للنشر والتوزيع، طرابلس، لبنان ، 1991 ، ص119

² سامية محمد جابر ، القانون والضوابط الاجتماعية ، ط1 ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية، مصر ، 1993 ، ص221

3 . الأبعاد الاجتماعية

3 . 1 . دواعي التخطيط للأبعاد الاجتماعية في المنظومة التربوية

كانت ولا تزال الفلسفات التربوية منذ القديم متباينة في نظرتها للمتعلم حول طرائق تنشئته داخل المدرسة، بصورة أكثر إيجابية بالنسبة له و بالنسبة للمجتمع. إلا أن السياسات التربوية المعاصرة باتت شبه متفقة على أنه كيان متكامل لا يحتاج إلى تلقي المعرفة في شكلها التقليدي التلقيني البحت فقط، ولا على أساس التّميّط لسلوكه ليصير كالألة، وإنما هناك جانب آخر يجب التركيز عليه في الأنظمة المدرسية. وهو الجانب الاجتماعي الذي ينتقل فيه التّعلم من الحدود المدرسية إلى المجتمع. مشكّلا إطارا مرجعيا يوجه أهداف التربية في البداية، ليستقبل في النهاية مخرجاتها ضمن النظام التربوي المتفاعل مع الأنظمة الأخرى، سواء منها السياسية أو الاقتصادية أو الإدارية أو الصحية أو غيرها من الأنظمة المجتمعية الأخرى.

أهداف التربية تتبني من خلال مرجعيات مختلفة، وعبر التاريخ كانت الفلسفات التربوية تُجسّد القيم المجتمعية النابعة من القيم الثقافية أو الدينية أو الاقتصادية المنبعثة من مقومات المجتمع. ومع تطور البيداغوجيات الغربية والأمريكية في مجالات التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع طرأت على الأنظمة المدرسية تحولات كبيرة كان لها الأثر على الدول النامية، في المراحل التي كانت تنتهج فيها سياسات التنمية، بين الثمانينات والتسعينات من القرن الماضي. لكن مع بروز مجموعة من المتغيرات العالمية في الأنظمة الدولية من حيث السياسات الخارجية والاقتصادية والأمنية والثورة المعلوماتية إضافة إلى العامل الأمني، ظهرت لدى الدول النامية توجهات جديدة مبنية على الضغوط المباشرة وغير المباشرة لسياسة الإصلاح. فكان الإصلاح التربوي واحدا منها، مبني على نوع من الانفتاح المفروض بشكل مقنع على العالم الغربي والأمريكي على الخصوص.

ففي الجزائر مثلا كان هذا التوجه نحو العالمية والعولمة في آن واحد ضرورة مجتمعية، تفرضها مختلف التأثيرات السالفة الذكر. ولتوضيح بعض تداعيات هذه الجوانب المؤثرة في الحياة الاجتماعية ككل، نعرض لبعض تأثيراتها فيما يلي:

أولاً: الجانب السياسي

بعد الانفتاح على الأنظمة الديمقراطية في العالم، وتحول النظام السياسي في الجزائر إلى التعددية الحزبية، متماها مع ما كان يحدث في الدول التي كانت منحازة لأحد القطبين (الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفياتي)، وبعد انهيار القطب الأخير وتحول الاستراتيجيات السياسية إلى ضرورة التغيير وتبني منظومات جديدة في نهاية القرن العشرين، كانت الجزائر منخرطة في نوع من الحراك السياسي غير المسبوق، أين كانت الرؤى حول العلاقات المجتمعية داخل المؤسسات التي تستهدف تكوين مجتمع جديد بعقليات عصرية لأفراده تتطلب وضع أطر منهجية تبنى عليها السياسة التربوية. وهذا ما نلمسه في مقدمة المنهاج الجديد بالقول: " فتغيير البرامج التعليمية وتحديث محتوياتها أضحت تفرض نفسها خاصة وأن عولمة المبادلات تملي على المجتمعات تحديات جديدة لن ترفع إلا بالإعداد الجيد والتربية الناجعة للأجيال.¹ فالمعنى من ذلك أن الحراك السياسي يفرض على الدولة تغيير مختلف الأنظمة التابعة لها، خاصة مع ظهور أحزاب سياسية تشارك وتنتقد البرامج. كل ذلك كان مقرونا بالمؤسسات السياسية التي كانت تتكون بالتدريج وتتطور في نشاطها السياسي لدى أفراد المجتمع. هذا و يضاف إلى ذلك الوعي الشعبي المنتشر مع نهاية الثمانينات وبداية التسعينات، خاصة لدى الأوساط التربوية ولدى أولياء التلاميذ. حيث لم يصبح التخطيط التربوي يحصل بعيدا عن متابعة الأطراف الاجتماعية المختلفة.

¹ وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الرابعة متوسط لمادة التربية الموسيقية والتشكيلية والبدنية، الديوان الوطني

للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005، ص3

ثانيا: الجانب الاقتصادي

التغيرات الاقتصادية العالمية هي الأخرى كانت تفرض على الجزائر ربط المؤسسة التربوية بإصلاحات جذرية على مستوى التعليم القاعدي والثانوي، وعلى مستوى التعليم العالي خاصة في مستوى المخرجات التعليمية ضمن النظام الجديد المسمى (اليسانس، ماستر، دكتوراه) أو نظام Imd. حيث أضحت أولويات النظام التربوي الإسراع في تخريج كفاءات تتفاعل مع التغيرات الحاصلة في منظومة الاقتصاد العالمي. والمبررات الموضوعية التي تستند عليها المنظومة التربوية في ذلك هي اللجوء إلى عولمة قطاع التربية على عدة مستويات، منها البرمجة التربوية المبنية على سياسة الإصلاح الاقتصادي التي تنتهجها الدولة، والتي تستدعي الموازنة بين الإنفاق على التعليم والعائد المنتظر أثناء تخطيط المنظومة التربوية.

ثالثا: الجانب التكنولوجي

الثورة المعلوماتية هي الشكل الآخر الداعي إلى تخطيط التربية بشكل جديد تساير فيه المنظومة التربوية نظيراتها في العالم من حيث تطور المعلومات وانتشارها على الشبكات العالمية، و طرق الحصول عليها، من حيث السهولة والسرعة. فاستخدام الوسائل التكنولوجية المتطورة لدى جميع أفراد المجتمع وتمكنهم من مختلف أعمارهم ومستوياتهم من استخدامها في الحصول على المعلومة المعرفية بشكل عام تفرض على المخططين للتربية توجيه الأهداف الاجتماعية نحو عملية الترشيد في استخدام هذا الإطار التكنولوجي المفتوح. ويكون ذلك بالاستخدام السليم لها خاصة لدى الصغار.

التلفزيون والقنوات الفضائية المتنوعة هي الأخرى وسيلة من الوسائل التكنولوجية التي كانت بانتشارها لدى الأسر، تساهم بشكل مباشر وغير مباشر في تزويد الأطفال بالمعارف والمعلومات، وربما حتى السلوكات ونواحي أخرى بقدرتها الفائقة في منافسة المدرسة في العملية التربوية تكون مبررا من المبررات التي ساهمت في إعادة النظر في المنظومة التربوية وصياغتها بشكل يتناسب مع مصادر المعرفة بأشكالها التكنولوجية المتزايدة يوما بعد يوم في التطور.

رابعاً: الجانب الأمني

هذه الجانب هو الآخر كان له دور في تخطيط المنظومة التربوية الجديدة سنة 2003 وذلك على مستويين أحدهما داخلي يتعلق بالأحداث الحاصلة في البلاد وآخر خارجي يتعلق بما شهده العالم من تغيرات في السياسة الأمنية العالمية. فبالنسبة للمستوى الأول كانت المأساة الوطنية أحد أهم المبررات التي استدعت إحداث تغييرات في السياسة التربوية. فالآثار التي نتجت عن الصراعات السياسية وارتباطها بظاهرة الإرهاب والعنف المسلح خلفت كثيرا من الانعكاسات السلبية على الناحية الاجتماعية من حيث الأفكار ومن حيث السلوكيات. أما على المستوى الخارجي فمع توخُّد الرؤى حول الاستراتيجيات الجديدة لمقاومة ظاهرة الإرهاب المنتشرة في العالم، وانخراط الجزائر ضمن لوائح واتفاقيات المنظمات الدولية المعنية بمقاومة الإرهاب بجميع أشكاله، خاصة منه المسلح. كل ذلك كان مبررا آخر للنظام السياسي في أن يسعى إلى تخطيط التربية وفق المنظومة الكلية للمصالحة الوطنية من جهة، وللانخراط في التصورات الدولية الجديدة من جهة ثانية. دون أن نغفل بأن جميع المستويات السابقة كانت تنظر إلى الدين على أنه عامل جوهري في أسباب التغيير وفي نفس الوقت لا يجب استبعاده أثناء التخطيط التربوي.

مع الإصلاحات في السياسة التربوية، تأسس فيها توجه جديد للمدرسة الجزائرية مبني على الاختيارات الوطنية التي تصرح فيها المناهج الموجهة لمستخدمي التربية في تحديدها للغايات التربوية بما يلي: "تسعى المنظومة التربوية من خلال المناهج التعليمية... إلى تحقيق إيصال وإدماج القيم المتعلقة بالاختيارات الوطنية: قيم الجمهورية والديمقراطية، قيم الهوية، القيم الاجتماعية والاقتصادية والعالمية"¹.

ومن خلال ما عرضناه لبعض الدواعي التي وجهت السياسة التربوية وجهتها الإصلاحية الجديدة، فإننا نجد التخطيط التربوي مبني بالأساس على القيم في ذلك. وهي التي تظهر فيها الأبعاد الاجتماعية للتربية مبنية على العلاقة الكبيرة للمجتمع بالتربية

¹ وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن

قديمًا وحديثًا. حيث "عدّ بعض فلاسفة التربية القيم مصدرًا أساسيًا لأهداف التربية، بناءً على العلاقة الضرورية بينهما. فأية أهداف تربوية ما هي إلا تعبير على أحكام قيمية سواء أكان ذلك عن وعي أو عن غير وعي"¹.

والمنظومة التربوية في الجزائر لا تشدُّ عن هذه القاعدة، رغم ما يظهر في مناهجها من تركيز على جوانب أخرى في تنشئة المتعلم. خاصة مع المرحلة الإصلاحية الأخيرة، والتي تستهدف التنمية الاجتماعية بالأساس. متوجهة بالخطاب فيها للفرد الذي يعتبر الفاعل في إنجاحها من خلال الدعوة إلى مشاركته الفاعلة في جميع الميادين الاجتماعية. والتربية واحدة من هذه المجالات المعنية بالإصلاح والتغيير وفق المستجدات الداخلية والخارجية.

حينما نشير إلى التربية فإننا بالضرورة ملزمون بأن نستوضح الدلالات السوسولوجية التي تدفع المعنيين بالتخطيط التربوي إلى توجيه التربية وجهة يعبرون عنها بأنها عصرية تتلاءم والإصلاحات الأخرى، والتي ترمي جميعها إلى تكوين مجتمع حديث ومفتوح على العصرية. فالإصلاحات في المجتمعات العربية كانت تنطلق من اعتبارات سياسية تاريخية واقتصادية بحتة. إلا أنها في أشكالها الحديثة باتت تتحى نحو توجهات أكثر تنوعًا وأكثر مرونة من الأنماط السابقة.

وإذا سلّمنا بأن القيم واحدة من أهم القواعد التي تُبنى عليها المنظومة التربوية في أي دولة في العالم فإن المعنّد الديني يبقى جوهر الغايات التربوية المدرسية، إما بجعله إطارًا مرجعيًا تُوجّه من خلاله الأهداف العامة والخاصة في المدرسة، أو بتحديدّه عن النظام التربوي ككل. ففي المسار الأول نجد بعض الأنظمة التربوية في بعض الدول الآسيوية ودول الخليج العربي وإيران وإسرائيل من تضع القواعد الأساسية للتربية في المدرسة مستندة على الدين كمرجعية أساسية صريحة في ذلك. بينما لا نجد ذلك عند الدول الإفريقية و الأوروبية والأمريكية، أين تعتمد على علمنة المدرسة وجعل الدين فيها

¹ عبد الكريم علي اليماني، فلسفة القيم التربوية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2009، ص114

عنصراً ثانوياً. وهي التي تُمثل الطرف الثاني المشار إليه سابقاً. أما بالنسبة للدول العربية، خاصة منها التي مرت بفترات احتلال من طرف دول غربية فهي تترنح بين تخطيط أنظمتها التربوية بمحاولة التوفيق بين التوجهين السابقين. فلا هي تعتمد على الدين في تخطيط أنظمتها التربوية ولا هي تصرّح بعلمنتها. والجزائر واحدة من هذه الدول التي تتّجه إلى تجسيد المنظومة التربوية وفق ثوابتها المبنية على احترام الدين الإسلامي كمرتكز، لكنها تسعى إلى تحييده في قضايا أخرى.

القيم ليست دينية فقط كما هو معلوم، ولا يمكننا تصوّر التخطيط التربوي مبني على تفعيل الدين أو تحييده فقط. وإنما هنالك قيم تثير كثيراً من الاختلافات بين المجتمعات في مفهومها الثقافي. " فالقيم والمعايير تعمل سويّاً على تشكيل الأسلوب الذي يتصرف به أفراد ثقافة ما إزاء ما يحيط بهم. ففي الثقافات التي تُعلي من قيمة التعلّم على سبيل المثال، فإنّ المعايير تشجع الطلبة على تكريس جانب كبير من طاقاتهم للدراسة، كما أنها تحفز الوالدين على التضحية بجانب كبير من الجهد والمال لتعليم أبنائهم"¹.

ولذلك فالمقاربة بالكفاءات التي تعتمدها المنظومة التربوية حالياً هي قيم متداخلة مع التوجهات السياسية التي تسعى نحو التوفيق بين المؤثرات الخارجية التي تصل عن طريق المبادلات السياسية و التجارية ووسائل الإعلام وطرق التواصل التكنولوجية الحديثة باختلاف معاييرها الثقافية. وبين التأثيرات الداخلية المبنية على سياسة الإصلاح في ميدان الاقتصاد و الصحة والتجارة والبيئة وغيرها من القطاعات الموجهة للمجتمع.

فالأبعاد الاجتماعية مثلاً في المنظومة التربوية الجديدة تستمد مرجعيتها من القيم بصفة عامة. "وبما أن القيم تشكل عنصراً حيويّاً في بناء العملية التربوية، فإنّ التربية في مجملها تدور حول عملية أساسية، هي تشكيل الشخصية السويّة المتضافرة في جوانبها الروحية والعقلية والوجدانية والخلقية والاجتماعية، وهذا يتم من خلال إكساب هذه

¹ أنتوني قيدنز، ترجمة فايز الصياغ، علم الاجتماع (مع مدخلات عربية)، ط4، مركز دراسات الوحدة العربية،

الشخصية عددا من القيم الأساسية الوظيفية¹. وليست هذه القيم سوى تعبير على ما يحدث من حراك فكري واجتماعي في كل مرحلة إصلاحية يمر بها المجتمع، فيكون بين حدّي المحافظة على التراث القيمي وبين الانفتاح على الثقافات المعاصرة.

3 . 2 . الأبعاد و القيم في التربية المدرسية

العلاقة بين القيم والتربية علاقة تبادلية، فالقيم توجه العملية التربوية كاملة، وهي في الوقت ذاته في حاجة إلى وسائل وأساليب ونظام تربوي لتحقيقها، فمن دون التربية يصعب غرس القيم، ومن ثمة فلا فائدة ترجى من القيم². والمدرسة في نظامها التربوي لا يمكن أن تنبني فيها الأبعاد التربوية دون وجود أهداف مجتمعية، توجهها وتجمع فيها كل المشاركين في العملية التربوية حولها و بقية أفراد المجتمع.

لأن المدرسة هي نتاج المجتمع، فبالضرورة تعمل التربية داخلها على غرس القيم المجتمعية بتنوع مصادرها، لأجل نقل التراث الثقافي والقيمي من جيل إلى جيل حتى يحتفظ المجتمع بمقوماته من خلال عمليات التعلم المختلفة. "فالمدرسة ليست نظاما اجتماعيا معزولا، بل هي جزء من نظام اجتماعي أكبر هو المجتمع، وهي بذلك تحمل علاقة متبادلة مع هذا النظام الكبير، ذلك أن المدرسة هي المرآة التي تعكس الحياة النقية في المجتمع. كما أنها تؤثر فيه عن طريق تزويده بالأفراد الذين تشكلهم وتدريبهم للعمل فيه."³ وكلما كان التزامهم بقيم المجتمع راسخا في تصوراتهم وسلوكياتهم، كان ذلك دلالة على سلامة النظام التربوي في المدرسة. بينما إذا حاد البعض منهم على هذا المسار، اعتُبر ذلك انحرافا على أهداف المجتمع من حيث قيمه. وباتت المدرسة مهددة بفقدان دورها الرئيس في ترسيخ القيم.

¹ عبد الكريم علي اليماني، فلسفة القيم التربوية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2009، ص119

² عبد الكريم علي اليماني، مرجع سابق، ص117

³ منير المرسي سرحان، في اجتماعيات التربية، دار النهضة العربية، ط4، بيروت، لبنان، 2003، ص209(نقلا

عن (Wiliam O.Stanley and others :Social Fondation of Education, op.cit.,p.81.)

العلاقة المتبادلة المُشار إليها سابقا بين القيم والتربية تنبعث أساسا من فلسفة المجتمع تجاه دور المدرسة. وإذا ما حاولنا تحديد مختلف القيم التي تنبني عليها المنظومة التربوية المدرسية، فسنجدها متباينة من بلد لبلد، ومن عصر لآخر. وبالتأكيد فلا يمكن الاعتماد على نوع واحد من القيم في النظام التربوي المدرسي، بل هناك مجموعة متداخلة من القيم المجتمعية تخطط لها المدرسة، وتستهدف بها متعلميها. إلا أن هناك تغليب لجانب على جانب في مسار العملية التربوية بالنسبة لمخرجاتها. والمدرسة نظام مجتمعي مبني على عملية التنشئة المقصودة سياسيا وتربويا، وتحقيق أهداف هذا النظام يتطلب إعدادا دقيقا لكل أطراف العملية التربوية. وبعيدا عن المسار التقني والإجرائي لعملية التعليم التي يقوم بها المعلمون والمشرفون على تسيير المدرسة اتجاه المتعلمين. فإن هناك شروط مهمة تسيير بها العملية التربوية داخل المدرسة.

أولها: الاتفاق المبدئي على نوع القيم المرسومة في السياسة التربوية، على مستوى النخبة، أو لدى عامة أفراد المجتمع.

ثانيا: التوازن في الواقع المدرسي بين الأهداف المخططة في المناهج (الأهداف التصريحية) والأهداف الفعلية (المسقط على الواقع).

ثالثا: التوافق بين المخططين للسياسة التربوية من حيث الأولويات في نوع القيم التربوية الواجب تخطيطها، وبين المنفذين للبرامج التربوية من معلمين ومساعدين ومستخدمين للتربية.

رابعا: التوافق المبدئي أثناء رسم الأهداف التربوية من حيث القيم في البرامج الموجهة للتعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي، وبين الموجهة للتعليم العالي.

خامسا: التوافق في التخطيط للقيم بين مدخلات التعليم ومخرجاته أثناء التحاق المتخرجين بعالم الشغل.

هذه بعض الشروط التي إذا كان المجتمع يسعى إلى تحقيق غاياته التربوية من خلالها في سُلّم القيم أن يراعيها. وهي في بساطتها تتطلب تحليلا أكثر دقة، سنراه في الفصول القادمة. وعلى العموم " فعلى التربية أن تعمل على بعث القيم في النظام بجميع

مراحل وأشكاله المختلفة داخل المدرسة وخارجها واعتبارها جزء لا يتجزأ من الأهداف والمناهج وطرائق التدريس"¹.

في مجال آخر للعلاقة بين القيم والتربية داخل المدرسة، نجد أن "التعليم عبارة عن نظام تربوي أنشأه المجتمع لنقل المعرفة والثقافة من جيل إلى آخر وتكوين الاتجاهات والقيم المرغوبة لدى الناس و بناء شخصياتهم بما يتفق وفلسفة وأهداف المجتمع و تطلعاته"². فالعملية التربوية في ذلك تكون ضرورة مجتمعية يتم فيها تبادل الخبرات من الكبار نحو الصغار مصحوبة بالمعايير التي يضعها النظام التربوي.

كما أن العلاقة بين التربية والقيم داخل المدرسة تظهر في مستوى لا يحصر دورها في نقل التراث الفكري والمعرفي، فهي بالإضافة لذلك معنية بإعداد الجيل للحياة الواقعية المعاشة. و إكسابه قيما واتجاهات جديدة للحياة تساعده في بناء شخصية ديناميكية متطورة وبناء عقله المبدع لمواجهة مختلف التحديات التي تفرضها العولمة والثورة المعلوماتية المعاصرة³.

العلاقة إذاً بين التربية والقيم ليست جامدة، بل كما تتعرض القيم للتعديل والتطور، فالتربية داخل المدرسة هي الأخرى تمر بالتعديل من خلال تطور البرامج المدرسية، وهو ما يبعث على الفاعلية في العملية التربوية. فإذا كانت المعارف والسلوكيات تتطور وفق المؤثرات المحيطة بالمدرسة، فالأهداف الاجتماعية تتفتح هي الأخرى على مسايرة الحراك الاجتماعي الذي يحصل في مستوى القيم المعاصرة. وليس أدل على ذلك من استخدام المعلوماتية في البرامج المدرسية بعدما كانت محصورة في نقل المعرفة فحسب. فالقيمة الاجتماعية التي تمتلكها المهارة في استخدام الحاسوب، رغم أنها نشاط معرفي في ظاهرها إلا أنها باتت اليوم قيمة تكنولوجية تضاف للملمح الاجتماعي للفرد.

¹ عبد الله عبد الدايم، دور التربية والثقافة في بناء حضارة إنسانية جديدة، ط1، دار الطليعة، بيروت،

لبنان، 1988، ص57

² نعيم حبيب جعيني، مرجع سابق، ص265

³ المرجع السابق، ص268

3 . 3 . القيم في البرامج المدرسية

العملية التربوية هي الجانب الفعلي في إسقاط القيم على الواقع، بدءا بالخطوة الأولى التي يضعها المتعلم في المدرسة. وجميع النشاطات المدرسية ترفع فيها إشارات علنية أو مستترة يتعلم فيها التلميذ كيف يحافظ على قيم مجتمعه. فالمواد الدراسية في برامجها تتضمن دروسا متنوعة ترمي في مجملها نحو تجسيد القيم في واقع التلاميذ. والمقاربة بالكفاءات التي تتبناها المدرسة الجزائرية رغم أنها نظام مستورد مبني على نظريات أجنبية، إلا أن السياسة التربوية تحاول من خلالها رسم تصوّر، تُوازن فيه بين الحفاظ على القيم الخاصة بالمجتمع الجزائري وبين الضرورة الموضوعية نحو الاستفادة من التجارب التربوية الناجحة في الغرب.

القيم باختلاف أنواعها جاءت في المنظومة التربوية بعد الإصلاحات موضحة في المناهج الخاصة بالمواد الدراسية. ورغم أنها تشترك في خصائصها العامة إلا أن كل مادة يظهر فيها نوع معين من القيم يتلاءم وخصوصية البرنامج الدراسي لها، وهو ما يبين التوجه التربوي الخاص بالمقاربة بالكفاءات. فمادة اللغة العربية مثلا بعدما كان يُنظر إليها في البرامج السابقة على أنها نوع من الموروث الحضاري الواجب تلقينه للمتعلمين وربطهم من خلاله بالماضي المتعلق بالقومية العربية من جهة والتراث الثقافي الإسلامي من جهة ثانية، أضحي اليوم ينظر إلى تعليمها في المدرسة الحديثة لأجل أهداف أخرى أهم من هذه وفق تصور المقاربة الجديدة. فنجد في منهاج السنة الثالثة من التعليم المتوسط ما يشير إلى أن "تدريس اللغة العربية يكتسي طابعا خاصا، حيث أن المتعلم يكون قد بلغ أعتاب المراهقة؛ والمراهقة، عادة ما تحدث تغيرات في سلوكه وفي عقله ووجدانه. واعتبارا لهذه المعطيات، فقد تم الحرص على أن يكون تدريسها مجالا يفتح أمام المتعلم آفاقا اجتماعية وثقافية وتربوية ... وتمرينا للمتعلم على الفهم والإفهام أي على

حسن الأداء لما يقوله لغيره وحسن التلقي لما يقوله له سواء¹. فالحاصل هنا يبين أن التوجه يرمي إلى ترقية تدريس اللغة العربية إلى مستوى التواصل الاجتماعي. الذي يُحوّل النظر لقيمة اللغة من شكلها التقليدي المرتبط بالتراث والذي يظهر على أنه اتجاه للخلف وتحولها إلى نظرة مستقبلية وهي التفاعل الاجتماعي بين الأفراد من منطلق ترقية لغة التواصل. فهي استعارة للغة من موقعها التراثي إلى موقع جديد يدخلها في منظومة الاتصالات التكنولوجية التي يصطدم بها المتعلم عند التواصل غير المباشر في شبكات التواصل الاجتماعي، وعند التواصل المباشر في العلاقات داخل المجتمع.

يمكن الاستعارة بمثال آخر من المناهج يتعلق بمادة أخرى تشير فيها إلى أن "مادة علوم الطبيعة والحياة تساهم بشكل فعال مع بقية المواد التعليمية الأخرى في تعزيز الوعي الجماعي بما يقدمه للثقافة العامة وتنمية للقيم لدى المتعلمين... وإقامة مواقف إيجابية إزاء المجتمع والمحيط بصفة عامة وهذا بمساعدة المتعلمين في بناء مواقف موضوعية بتعليمهم أسس النقاش البناء لحل مشاكل وتقبل الآخر كطرف له آراء ووجهات نظر مختلفة"². وهذه إشارة أخرى إلى التوجه الذي تسعى إليه المقاربة الجديدة بتدريس مادة علمية بغرض تثبيت القيم والتواصل الاجتماعي. فمادة علوم الطبيعة والحياة المعروفة بطابعها التجريبي وأهدافها السلوكية لدى المتعلمين في تعلم المهارات التقنية في التحليل والتجريب والتعرف على المحيط البيئي تُحيل المتعلم في صورة جديدة يتمكن من خلالها التّشبع بمعارف قيمة للتفاعل في المجتمع من خلالها. وهو ما يشير إلى الأبعاد الاجتماعية للمقاربة بالكفاءات.

هناك قيم يمكن اعتبارها من الأبعاد الاجتماعية التي تسعى المنظومة التربوية إلى تجسيدها في الواقع التعليمي من خلال تدريسها ضمنيا في برامج بعض المواد حتى وإن

¹ وزارة التربية الوطنية، مناهج اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات

المدرسية، 2004، ص18

² وزارة التربية الوطنية، منهاج مادة علوم الطبيعة والحياة للسنة الأولى متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات

المدرسية، 2013، ص136

كانت في ظاهرها مواد ثانوية. فهذه مادة أخرى تشير فيها المناهج إلى أن "التربية البدنية والرياضية تعتمد على الحركة كونها وسيلة تعبير وتواصل بين الأفراد داخل تنظيم جماعي منظم"¹. فهي وسيلة أخرى للتواصل الاجتماعي من خلال الحركة و أبعاد تدريسها اجتماعيا تظهر في المنهاج دائما بالقول " أن للتربية البدنية أهمية كبرى في الناحية التربوية حين تستثمر المكتسبات خلال النشاط البدني والرياضي الذي يمكن من بلوغ أهداف تربوية تساعد في ترقية واستثمار الجانب الثقافي والاجتماعي. كما لها أهمية أخرى في الناحية الاجتماعية حين تساعد التلميذ في الاندماج الاجتماعي بفضل المساهمة والعمل ضمن الجماعة. كما تنمي قدرة الاتصال والتوافق وتعزيز العلاقات البشرية المفيدة"². وهنا تظهر بوضوح القيمة الاجتماعية المتمثلة في التواصل الاجتماعي بين الأفراد ككفاءة مستهدفة من خلال المواد الدراسية، سواء منها الأساسية أو الثانوية.

مجال آخر للقيم التربوية والاجتماعية في مواد التدريس نجد اللغة الفرنسية تشير في مناهجها أنها ترمي إلى تنمية قيمة التواصل الاجتماعي من خلال أربعة مجالات للتعلم وهي الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة (écouter /parler et lire /écrire)³. وهي النشاطات الأساسية التي يحدث من خلالها التكوين الأساسي للمتعلم في مجالات متعددة لا تقف عند حدّ الأهداف المعرفية الحاصلة في التعليم التقليدي بل تتعداه إلى إحداث نوع من التركيز على الجانب الاجتماعي المؤدي إلى تحصيل المعرفة بجانب الانشغال باحتياجات المتعلم المجتمعية وهي بمثابة قيمة أخرى تضاف إلى أهداف المقاربة بالكفاءات اجتماعيا. وعلى العموم فهذه بعض الإشارات التي تظهر فيها القيم التربوية في البرامج المدرسية لبعض المواد، والمؤكد هو أن المنهاج والكتاب المدرسي كلاهما يضع المعلم والمتعلم أمام مجموعة قيمية متعددة الجوانب المعرفية والسلوكية والاجتماعية، التي تستهدف تنمية الشخصية المتكاملة للمتعلم في جميع مراحل الدراسة التي يمر بها.

¹ وزارة التربية الوطنية، مناهج التربية البدنية والرياضية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2005، ص47

² وزارة التربية الوطنية، نفس المرجع، ص47.48

³ وزارة التربية الوطنية، مناهج اللغة الفرنسية، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، 2003، ص27

3 . 4 . التغير و الأبعاد الاجتماعية

المعروف في السياسات التربوية عامة أنها معرضة للتبدل والتغير بين الفترة والأخرى، كأمر طبيعي متعلق بما يطرأ على الأبنية الاجتماعية وعلى الأنظمة التي تسيروها، خاصة في جانبها السياسي والاقتصادي. ولأن العلاقة بين التغير الاجتماعي الذي يحصل في المجتمع وبين النظام التربوي الذي يسود تطبيقه في نفس الفترة، فإن التخطيط في السياسة التربوية يكون مبنياً على مراعاة الجوانب التي يمسه التغير.

هذه العلاقة الحاصلة بين التغير الاجتماعي والتخطيط التربوي، تضع المشرفين على عملية الإصلاح التربوي أمام معادلة مهمة يستوجب فيها التوفيق بين الثابت والقيم التي هي في أصلها غير قابلة للتغيير، وبين ضرورة التفاعل مع المستجدات بإحداث الجديد في أنظمة المجتمع. ولا يقف حدّ الصعوبة في هذه المعادلة عند المخططين فحسب بل يتعداه إلى المشاركين في العملية التربوية والمعنيين بها من أفراد المجتمع.

لأن التغير قد يساهم في تقدم المجتمع ويسبب بذلك الرضا لأفراده، فإنه قد يحدث العكس فيتسبب في تأخره وعدم الرضا عليه. وهذا ما يحيلنا إلى موقع الاستيضاح للأبعاد الاجتماعية المخططة في إصلاح المنظومة التربوية، من حيث موقعها في حالة التغير الاجتماعي الذي شهدته الجزائر لدى المشاركين في العملية التربوية أو لدى أفراد المجتمع المعنيين بها. ولأجل ذلك نتعرض فيما يلي لبعض المفاهيم المتعلقة للتغير الاجتماعي:

3 . 4 . 1 . تعريف التغير الاجتماعي

من بين تعريفات التغير الاجتماعي نجد أنه "يشير إلى كل تحوّل يحدث في النظم والأنساق والأجهزة الاجتماعية، سواء كان ذلك في البناء أو الوظيفة خلال فترة زمنية محددة"¹. كما يُعرّف على أنه " ذلك التحول الذي يقع في البناء الاجتماعي من حيث القيم والمعايير، و الإنتاج الثقافي الرمزي (المعنوي) والمادي"². وفي تعريف آخر نجد أن

¹ عبد الله الرشدان، علم اجتماع التربية، ط1، دار الشروق، عمان، الأردن، 1999، ص268

² معن خليل عمر وآخرون، المدخل إلى علم الاجتماع، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006، ص289

التغير الاجتماعي يدل على العملية التي تحدث من خلالها تغيرات جوهرية في البنيان الاجتماعي والمهام الخاصة بالأجهزة الاجتماعية¹.

فالتغير هو حالة طبيعية تنشأ من خلال المستجدات التي تحدث في أبنية المجتمع المختلفة، وفي علاقات الأفراد من خلال ذلك التبدل. تحت تأثير عدة عوامل داخلية أو خارجية. وقد تكون نتائجها إيجابية كما يمكن أن تكون سلبية.

3 . 4 . 2 . عوامل التغير الاجتماعي

يحصل التغير الاجتماعي نتيجة عدة عوامل تختلف تأثيراتها حسب المجتمع الذي يقع فيه، وحسب الفترة الزمنية الواقع فيها. فنجد من بين هذه العوامل:

. **البيئة الطبيعية:** الموقع الجغرافي وما يحصل فيه من تبدلات مناخية، يجعل أفراد المجتمع يغيرون من نشاطاتهم الحياتية وفق ما تقتضيه بيئتهم، فسكان الصحاري ليسوا كسكان السواحل، ومناطق الجبال ليست كالسهول أو الهضاب، والحال يقال في نوع المناخات التي تجعل من الأفراد في ضرورة من التفاعل المعيشي في مناشطهم. "وحتى في المجتمعات الأكثر تقدماً في الصناعة والقادرة على إحداث تغيرات جوهرية في البيئات المحيطة الطبيعية، فقد كان للبيئة تأثيرها عليهم"².

. **حجم السكان:** فالنمو السكاني من أكثر العوامل المساهمة في إحداث التغير في أبنية المجتمع. والظواهر الديمغرافية المختلفة الحاصلة في تعداد السكان من مواليد ووفيات وغيرها يساهم في إحداث أنماط جديدة في معيشة الأفراد اقتصادياً وسياسياً وثقافياً. فكلما كان حجم السكان كبيراً كان تعقد الحياة الاجتماعية فيها كبيراً، وهذا ما نلمسه في الدول النامية في الآونة الأخيرة بعدما بدأت مجتمعاتها في الاتجاه نحو الحداثة في منظوماتها الصحية والاجتماعية والثقافية مقارنة مع ما كانت عليه في المراحل القريبة من استقلالها.

¹ المرجع السابق، ص 288

² معن خليل عمر وآخرون، مرجع سابق، ص 289

. التقدم العلمي والتقني: فالتطور الذي يحصل في المجتمع من خلال الاختراعات والاكتشافات يبعث على تفاعل الأفراد مع نتائجه. وهو الحاصل اليوم مع ما تحدثه الوسائل التكنولوجية من أقمار صناعية وقنوات فضائية وهواتف محمولة وآلات كهربائية متطورة. ومكنات صناعية وفلاحية حديثة، وأجهزة طبية ومواد صيدلانية، كل ذلك يبعث على سرعة التغير في أحوال المجتمع وفي علاقات أفراده. "فالاختراعات عملية اجتماعية تتضمن عددا من الإضافات أو التعديلات والتي ساهمت في تغيير الحياة الاجتماعية"¹.

. **العوامل الاقتصادية:** فالنشاطات الحاصلة في مبادلات السلع، وتغير الأفكار الاقتصادية ، واختلاف أساليب الإنتاج واستعمال التكنولوجيا الحديثة يؤدي إلى تغير في طريقة حياة الناس وتزيد في عمليات الإنتاج"². وجميع ذلك يكون مربوطا بالتفاعلات الحاصلة في الحياة الاجتماعية جراء النظام الاقتصادي الذي يؤدي بالضرورة إلى إحداث التغير في سلوكيات الأفراد وتفاعلاتهم.

. **الأحداث السياسية الكبرى:** فالعمليات السياسية التي تؤدي إلى تبدل في نظام الحكم، أو في النشاطات الحزبية والانتخابات والأحداث الخارجية في العالم ، كلها تؤدي إلى التغير الاجتماعي المربوط في جوهره بقوانين النظام السياسي. كما أن الأحداث الكبرى في العالم كانهيار الاتحاد السوفيتي ، والحروب المختلفة في العراق وأفغانستان، وأحداث سبتمبر في أمريكا. أو الأحداث التي تحصل حاليا في الدول العربية كما يسميها البعض بالربيع العربي. كل ذلك يساهم بقسط كبير في إحداث تغييرات كبيرة على مستوى الأبنية الاجتماعية وتفاعلات الأفراد فيها.

. **عامل التربية:** من منطلق الفعل التربوي الذي تقوم به المؤسسات التربوية، فإن الهدف من التربية هو إحداث التغير الإيجابي في حياة الشخص من حالة المعرفة البسيطة والسلوك غير السوي إلى حالة النضج المعرفي والسلوكي. وداخل المجتمع يكون النظام

¹ نعيم حبيب جعيني، مرجع سابق، ص 198

² المرجع السابق، ص 199

المدرسي هو أساس الأنظمة التي يبنى عليها التغيير. " فالمجتمع الذي تمثله المدرسة ليس مجتمعا ثابتا، ولكنه يتغير باستمرار وفق مطالب التغير والتكيف للأفراد والجماعات"¹.

يمكن الإشارة في الأخير إلى أن هناك عوامل كثيرة أخرى يمكنها إحداث التغيير الاجتماعي كالعوامل الإيديولوجية، والاحتكاك الثقافي بين الشعوب، والحروب والثورة في عالم الاتصالات والمعلومات والعوامل الإيديولوجية.

ومن أهم صفات التغيير الاجتماعي كما بينها العالم (جي روشي) Gi Rochi في كتابه التغيير الاجتماعي ما يلي²:

. يحدث التغيير الاجتماعي في البناء الاجتماعي ككل مؤثرا على هيكل نظام المجتمع في جميع مكوناته.

. يعد ظاهرة عامة توجد عند مجموعات من الأفراد وله تأثير كبير على أسلوب حياتهم وتفكيرهم.

. يحدث في فترة زمنية محددة أي يتضمن نقطة مرجعية لمقارنة ما وصل إليه التغيير في الفترة المحددة للدراسة مع ما كان عليه في الماضي.

. له صفة الاستمرارية فهو غير مؤقت وليس سريع الزوال، كما أن له صفة الشمولية، حيث يمس فئات كبيرة من الشعب مغيرا في طراز معيشتها وحياتها الاجتماعية.

وعلى العموم فالتغيير الاجتماعي ينظر له من خلال النظريات والاتجاهات التي تسود مجتمعا ما في مرحلة تاريخية معينة، فنجد على سبيل المثال النظرية التاريخية والديالكتيكية الذي تنظر إلى الواقع الاجتماعي بوصفه واقعا متحركا متغيرا باستمرار. والنظريات الخطية الارتقائية التي ترى أن التغيير الاجتماعي يسير في خط متصاعد ارتقائي إلى الأمام في مراحل مختلفة كل واحدة منها أفضل من سابقتها.

¹ منير المرسي سرحان، مرجع سابق، ص167

² نعيم حبيب جعيني، مرجع سابق، (نقلا عن التل، سعيد وآخرون، 1992، المرجع في مبادئ التربية، ط1، دار

الشروق، عمان، الأردن)، ص197

والنظرية الوضعية لأوغست كونت، المعارضة للمنهج المادي الديالكتيكي والتي اعتبر فيها أن المرحلة الوضعية هي المرحلة الأخيرة لتطور المجتمع وخاتمة التاريخ. ونظرية الدورة الاجتماعية التي ترى أن عملية التغير الاجتماعي تأخذ شكلا دائريا تنتهي في سيرها إلى نقطة البداية التي انطلقت منها. والتي يرى فيها ابن خلدون أن المجتمعات الإنسانية تعيد دورتها الاجتماعية من جديد مع اختلافات بسيطة بينها¹.

3 . 4 . 3 . عوائق التغير الاجتماعي

التغير الذي يحدث في المجتمع بأنواعه المختلفة سواء منه الاجتماعي أو الثقافي أو التربوي، يمكن أن يتعرض لعوامل تعيقه على التقدم وتجعله معرضا للجمود أو التخلف، أهمها:

أولا: الرغبة في المحافظة على الثقافة التقليدية

ويظهر هذا حين تتداخل نشاطات التغير الاجتماعي مع القيم والعادات والتقاليد والأعراف، فتبدو للفئات المحافظة على أنها تهدد مكونات أبنيتها الاجتماعية خاصة منها ما يتعلق بالأسرة والمدرسة ونظامهما التربوي. وتحتد مواقف الرافضين للتغير في بروز بعض القيم المستحدثة في العلاقات الاجتماعية بين الأجيال المتعاقبة. فالمظهر والملبس واللغة المصاحبة لحركة التغير الاجتماعي تبعث على التخوف من تبعات ذلك على مقومات المجتمع. وهو ما يبديه الكبار طبيعيا حين مشاهدتهم لبعضها لدى الصغار.

فالتغير في جوهره قد يكون مفيدا بالانتقال من مستوى علائقي في المجتمع بين أفراد في كثير من المجالات، إلا أن الرغبة في المحافظة على الموروث الثقافي يعيق في هذه الحالة حركية التغير الاجتماعي فينشر في المجتمع ثقافة الرفض للجديد دون مراعاة لنتائجه، ودونما تأكد من تأثيراته إن كانت سلبية. وهذا الرفض بحد ذاته هو الذي يتصاحب مع مسار التغير الاجتماعي في أذهان الأفراد فيسير هذا الأخير بخلفية سلبية تسبب فشل نتائجه منذ البداية. والمثال واضح في رفض المجتمع الجزائري في بداية

¹ نعيم حبيب جعيني، مرجع سابق، ص200 وما بعدها

انتشار القنوات الفضائية على سبيل المثال، حيث برزت اتجاهات كثيرة تمنعها على مستويات متفاوتة بداية من النظام السياسي ووصولاً لأرباب الأسر المحافظة. إلا أن العامل التكنولوجي كان أقوى من هذا الرفض، مما جعل الجميع يتجه إلى التعايش مع هذا التغير الحاصل في منظومة الإعلام مثله مثل الهاتف النقال وغيره من الأمثلة.

لكن هذا التعايش الذي حدث في هذا المثال قد يظهر لنا موضوعياً، أنه ربما أعاق هذه العملية التكنولوجية الحديثة، ولم يوجهها وجهة تتناسب وخصائص المجتمع. ورغم أنه فعلاً يهدد القيم الأخلاقية والدينية، إلا أن الأمر ربما كان أسلم وأدعى للسيطرة على مخاطره، لو أن الراضين له في البداية تفاعلوا معه وقننوا له قواعد تضبطه.

ثانياً: فشل الأنظمة السياسية

يتسبب النظام السياسي في إعاقة التغير الاجتماعي حينما يفرض سياسة غير متناسبة مع تطلعات المجتمع ثقافياً واقتصادياً وأمنياً. "فعدم الاستقرار السياسي يؤدي بالسلطة إلى توزيع جهودها لإعادة استتباب الأمن، كما يؤدي إلى هجرة الأدمغة نحو الخارج مما يحرم المجتمع من فاعليتها في عملية التغير"¹.

ثالثاً: الركود الثقافي والإبداعي

المجتمع الذي لا يهتم بالتنوع الثقافي ومجالات الإبداع المختلفة، يبقى أسير الركود والتخلف عما يحدث في المجتمعات الأخرى. وحين نرى الطاقات البشرية من الأفراد معطلة عن تغيير ثقافتها الإبداعية بعيدة عن اهتمامات النخبة من الأفراد. في هذه الحالة يكون التغير الاجتماعي معاقاً عن نقل المجتمع نحو الوجهة الإيجابية. كما يمكن أن يظهر هذا في صورة أخرى ضمن "ركود حركة الابتكار والتجديد التي تعود إلى انخفاض المستوى العلمي والثقافي وإلى عدم تقدير الباحثين ورعايتهم وتوجيههم، وعدم توفر القدرات المادية لامتلاك المخترعات التكنولوجية، ونقص الموارد الاقتصادية كالثروة المعدنية وتدني المستوى الاجتماعي"².

¹ معن خليل عمر، مرجع سابق، ص 302

² المرجع السابق، ص 302

3 . 5 . التفاعل الاجتماعي داخل المدرسة

يمثل التفاعل الاجتماعي أحد أبرز الأبعاد التي تسعى المنظومة التربوية إلى تحقيقها داخل المدرسة لدى جميع المشتركين في العملية التربوية، داخل حجرة الدرس بين المعلم والمتعلمين من جهة، وبين المتعلمين من جهة ثانية. ومع الأطراف الأخرى المشاركة في العملية التربوية كالمساعدين التربويين والإداريين. فالتواصل داخل المدرسة يربي في المتعلم كفاءات تمكنه من التعامل بأسلوب اجتماعي يستفيد منه خارجها. وهذا ما نجده في المنهاج المدرسي الموجه للأستاذ فيما يتعلق بلمح التخرج من التعليم القاعدي بالنسبة للمتعلم: " ضمن الكفاءات المستهدفة ذات الطابع الاجتماعي والشخصي ينبغي أن يكون المتعلم قادرا على: العمل ضمن فريق لتحقيق مشروع جماعي (تعاون، مساهمة). إضافة إلى تطبيق قواعد الحياة في المجتمع كاحترام الآخرين، وتسيير الخلافات بين الأشخاص بروح العدالة والاحترام المتبادل. وأخيرا التفتح على الفروق الفردية، والعيش مع الآخرين والتعاون معهم، مع الوعي بحقوقه وواجباته"¹.

من خلال هذه الأهداف الثلاثة المسطرة في المنهاج الخاص بمقاربة التدريس بالكفاءات التي يجري بها العمل في المدرسة الجزائرية، يمكن أن نتصور بعد التفاعل الاجتماعي المنشود من خلال العملية التربوية. فهذا المفهوم هو في الحقيقة جوهر جميع العمليات الاجتماعية التي تحدث بين الأفراد. و لذلك فتنظيمه وضبطه ضمن إطار المدرسة سيكون له نتائج تربوية هامة، إذا كان تطبيقه في الواقع متوافقا مع ما هو موجود في المنهاج.

ولقد كان علم الاجتماع كعلم قائم بذاته يهتم بالعلاقات الاجتماعية الحاصلة في المجتمعات في كل الأزمنة يضع التفاعل الاجتماعي في خانة مستقلة كمفهوم مهم يوجه الحياة الاجتماعية ككل بين الأفراد. و لقد تناولوه العلماء من زوايا مختلفة وبنظريات متنوعة كان يظهر فيها على أنه جوهر التجمع الإنساني.

¹ وزارة التربية الوطنية، منهاج التعليم المتوسط للغة العربية للسنة الثانية متوسط، مرجع سابق، ص 9 و 10

الفكرة الأساسية التي تسيطر على علم الاجتماع هي تأكيد أن معظم السلوك الإنساني وأهمه ينشأ من خلال التفاعل الاجتماعي. فالإنسان كائن اجتماعي يقابل الأفراد في حياته اليومية، فيضحك، ويتصارع، وينافس، ويتعاون معهم، وكل ما يحصل هو تفاعل اجتماعي، إذ كلهم يتبادلون التأثير في بعضهم البعض فيحصل التفاعل بينهم بغض النظر عن محتواه ونتائجه¹.

وإذا كنا نشير إلى أهمية التفاعل الاجتماعي داخل المدرسة كبعد تربوي تستهدفه المقاربة الجديدة فإن العلاقات القائمة بين التلاميذ وبين الأساتذة وجميع الفاعلين في العملية التربوية مبنية على نوع العلاقات الاجتماعية التي يحدثها التفاعل بينهم. " فلقد أكد كثير من علماء الاجتماع خاصة منهم إميل دوركايم بإشارته إلى أن الفرد يعتمد على المجتمع بقيمه وتفكيره ومعرفته. كما انه وجد أن شبكة العلاقات الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد قادرة على تحديد سلوكاته، ومواقفه وحتى حالته المزاجية².

3 . 5 . 1 . مفهوم التفاعل الاجتماعي داخل المدرسة

"هو عملية اجتماعية تعبر عن حركة العلاقات الاجتماعية، وينم هذا التفاعل عن طريق الاتصال إما من خلال الوسائط اللفظية حيث تعتبر اللغة من أهم وسائل هذا التفاعل، أو عن طريق وسائل غير لفظية تشكل مثيرا لاستجابات سلوكية تسهم في إحداث عملية التفاعل الاجتماعي"³. فالتلاميذ بمثابة مجتمع مصغر يحتاج إلى تبادلات مختلفة في حياتهم المدرسية. و العلاقات التي تحدث بينهم خاصة في سن المراهقة هي علاقات تواصلية تسعى المنظومة التربوية إلى رفع مستواها من مجرد حركة طبيعية تحدث تباعا للنشاط المعرفي والسلوكي، إلى بعد اجتماعي تسعى فيه إلى تعلم الحياة الاجتماعية من خلال التفاعل المنظم والمستهدف في البرامج المدرسية إلى جانب استقبال المعلومات.

1 معن خليل عمر، مرجع سابق، ص151

2 المرجع السابق، ص159

3 نعيم حبيب جعيني، مرجع سابق، ص275

3 . 5 . 2 . خصائص التفاعل الاجتماعي داخل المدرسة

يتميز التفاعل الاجتماعي الذي يشكل أحد المرتكزات الأساسية المهمة التي تقوم عليها المجتمعات البشرية بعدة خصائص من أهمها¹ :

. يتجه نحو هدف معين من خلال اشتراك الأفراد والمجتمعات مع بعضهم لإشباع حاجاتهم المادية والروحية، وتحقيق الأدوار للحفاظ على استقرار المجتمع واستمراره.

. لا يتم التفاعل إلا بواسطة الاتصال في ضوء عدد من المتغيرات مثل أهداف الجماعة وقدرات أفرادها، ورتبهم الاجتماعية والعوامل الثقافية.

. يتوقف التفاعل الاجتماعي على شخصية الأفراد ومراكزهم الاجتماعية في ضوء المعايير التي تحدد ذلك، فهو وحدة شخصيات متفاعلة.

. يتميز بأداء الفرد مقابل رد الفعل عند الآخر ومن ثمة يصبح متميز بالتوقع.

. يتميز تفاعل أفراد الجماعة إلى تمايز بنية الجماعة نظاميا، مما يقود إلى ظهور قيادات وإعادة تنظيم الجماعة بناء على ظهور القيادات الجديدة.

. يوفر التفاعل الاجتماعي إمكانية تمايز الأفراد من خلال تميز كل فرد بشخصيته.

إذا ما حاولنا إسقاط هذه المميزات على الواقع المدرسي فإننا سنجد تفاعلا صغريا بدرجة أكبر. هو أحد الأشكال المستهدفة في المنظومة التربوية بخصائص قريبة جدا من هذه المذكورة سابقا، حيث أن الفرد المطلوب تكوينه في المدرسة هو فرد اجتماعي بالدرجة الأولى، من خلال اشتراكه في مجموعة أثناء البحث عن المعرفة، فالمطلوب في النشاط المدرسي داخل القسم هو (العمل ضمن فريق لتحقيق مشروع جماعي). ونفس السياق يطرح في الجانب السلوكي حيث أن المميزات المذكورة تبين أن المنظومة التربوية هي أيضا تسعى إلى (تطبيق قواعد الحياة في المجتمع كاحترام الآخرين، وتسيير الخلافات بين الأشخاص بروح العدالة والاحترام المتبادل) كما أشرنا سابقا.

1 نعيم حبيب جعيني، مرجع سابق، ص276

3 . 5 . 3 . أشكال التفاعل الاجتماعي داخل المدرسة

هناك عمليات اجتماعية كثيرة تحدث ضمن التفاعل الاجتماعي الذي يحصل في المدرسة، من بينها التعاون، والتنافس، والصراع وهي بعض الأشكال التي تظهر فيها العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ:

. التعاون:

وهو الشكل الأساسي الذي يحدث به التفاعل الاجتماعي بين الأفراد، والمنظومة التربوية من خلال البرامج المدرسية تشجع التلاميذ وتربي فيهم هذا الشكل الاجتماعي، وهذا الذي نلمسه من خلال تجسيد التعاون كقيمة خلقية ودينية واجتماعية. "و تجدر الإشارة إلى أن التعاون ضروري للحياة الاجتماعية وخصوصا للحياة المدرسية لأن الإنسان لا يمكنه أن يعيش بدونه لتحقيق أهدافه، وهذا يؤدي إلى استقرار المجتمع واستمراره بشكل أفضل. وهذا التعاون يتوقف اتجاهه وطبيعته على ثقافة المجتمع الموجودة فيه المؤسسات التربوية والتعليمية بمختلف مستوياتها وتخصصاتها"¹.

. التنافس:

هو الشكل الطبيعي الذي يلاحظ بشدة في مرحلة التعليم المتوسط، بسبب العوامل النفسية والفيزيولوجية المصاحبة لمرحلة المراهقة التي يمرون بها. لكن البعد الاجتماعي الذي تسعى إليه المقاربة الجديدة هي التعديل التربوي لمسار المتعلم بحيث لا يكون التمدريس إطارا وقائيا من تحول التنافس كشكل تفاعلي إلى شكل معاكس له. "فالتنافس يكون مفيدا في المدرسة عندما يحتل المكان الصحيح ضمن برامج المدرسة ويؤدي إلى مشاركات فعالة في مختلف المجالات فيكون دافعا للتقدم ومشجعا على اتساع المشاركة فيه وعاملا للتعاون بين التلاميذ في كافة مجالات التعلم والأنشطة. وعلى النقيض يكون التنافس ضارا في حالة وجوده في مناخ غير صحي"².

1 نعيم حبيب جعيني، مرجع سابق، ص279

2 المرجع السابق، ص279

. الصراع:

هو شكل آخر من أشكال التفاعل الاجتماعي الذي يحصل بين التلاميذ، فيؤدي إلى التنافس إذا كان مضبوطاً، أو يؤدي إلى النقيض فيتسبب في اضطراب المسار الدراسي الطبيعي للمتعلمين. وهذا ما جعل المنظومة التربوية في مناهجها تسعى إلى وضع أبعاد اجتماعية تضبط فيها السلوكات غير السوية بين المتعلمين مثل الصراع المؤدي إلى العنف.

"ففي المدرسة أغلب صور السلوك العدواني تتمثل في عمليات مثل الرفض أو النبذ، إلا أنه يوجد قدر معين من السلوك المتصارع، فينشأ الصراع عندما لا يستطيع شخصان أو أكثر لهما رغبات وأهداف متعارضة من حل خلافاتهما بأنماط من السلوك مقبولة فيحصل الصراع من خلال العدوان المتبادل أحياناً ولوقت يطول أو يقصر"¹.

بعد هذه الإشارات عن التفاعل الاجتماعي دخل المدرسة فإن النظريات التي تشير إلى العلاقات الاجتماعية القائمة بين المتعلمين ليست هي الوحيدة الحاصلة، بل هناك علاقات متعددة الجوانب كالتى تحدث بين المعلم والمتعلم، وبين الأساتذة فيما بينهم وبين المشاركين في العملية التربوية برمتها. هذا يدعونا لأن نشير إلى أن التحديد السابق ليس إلا إشارات نستشف من خلالها البعد الاجتماعي الأساسي للتفاعل الاجتماعي المقصود في المنظومة التربوية التي جاءت بهدف الإصلاح ككل والمجتمعي على الخصوص، فبعد المرحلة التي مرت بها البلاد من تفكك وتنافر، وما خلفته الحالة الأمنية غير المستقرة، كان لزاماً على المخططين للتربية أن يضعوا أبعاد اجتماعية في البرامج تسعى إلى تقريب مسافات التواصل بين الأفراد وتربي فيهم القواعد الأساسية لحفظ العلاقات الاجتماعية بينهم.

1 نعيم حبيب جعيني، مرجع سابق، ص 281

استخلاصات

الأبعاد التربوية في مقاربة التدريس بالكفاءات تحمل ضمنها تنوعا كبيرا من الناحية النظرية، فالمعرفة فيها تُكتسب ولا تُلقن، والمتعلم فيها مشارك وباحث عن المعلومة بالطرق المنهجية التي يكون فيها محورا للعملية التربوية، والوضعيات التعليمية والإدماجية التي جاءت بها المقاربة الجديدة تستهدف فيه كفاءات الطرح والتحليل والوصول إلى حلول المشكلات المعرفية لا تلقيها جاهزة. أما السلوك فالمقاربة الحالية تُصوره إطارا تفاعليا للانضباط وتعلم الأساليب السليمة في الحياة داخل وخارج المدرسة من خلال النشاطات المدرسية اليومية. وهذا ما بدا لنا إطارا للتنشئة على الضبط الاجتماعي. ومن خلال المناهج دائما بدا لنا المجال الاجتماعي مستهدفا لدى المتعلمين في تشرب قيم المجتمع من خلال التواصل مع الآخرين والتفاعل الاجتماعي معهم في حدود الاحترام والعلاقات الاجتماعية الإيجابية.

الفصل الثالث:
الأداء التربوي للأستاذ

تمهيد

- 1 . طرائق التدريس العامة
- 2 . طرائق التدريس المطلوبة في المقاربة بالكفاءات
- 3 . الأدوار البيداغوجية للمدرس
- 4 . محددات الأداء التربوي للأستاذ
- 5 . مميزات المدرس الكفؤ
- 6 . خصائص المدرس في منظور المقاربة بالكفاءات

استخلاصات

تمهيد

يستلزم التنظيم التربوي ضبط مختلف الأطر التي يقوم عليها أداء الأستاذ في النشاطات الصفية وغير الصفية. حتى يتمكن من تحقيق كفاءات التعلّم لدى المتعلمين من جهة، وليكون أداءه قابلاً للتشخيص والتوجيه من جهة أخرى. ومع المستجدات التي حصلت على مستوى الطرائق والأهداف التربوية عالمياً وعربياً كانت الضرورة تقتضي من الأستاذ التفاعل مع مستجداتها من خلال تعديل مساره و مفاهيمه وسلوكاته وطرق إنجازه للمشاريع التربوية حتى تتماشى وعصرنة المدرسة.

وفي هذا الفصل نريد أن نتعرف على مختلف طرائق التدريس، خاصة منها التي تتعلق بالمقاربة الحديثة المبنية على الكفاءات، ونرى موقعه منها و إظهار مختلف الخصائص التي تميزه ضمنها، ونحدد أدواره فيها ونتعرف من خلاله على المعايير التي تُمكننا من تحديد مدى كفاءته في تحقيق أبعادها.

فالفعل التربوي الذي أصبح قائماً على المتعلم كمحور في مختلف الأنشطة والتعلمات، لا يمكنه الوصول إلى تحقيق ذلك دون اندماج الأستاذ في مفاهيم ومقتضيات المقاربة الحديثة التي تستهدفه وتهدف فيه إصلاح المدرسة ككل. لذلك فالأداء التربوي للأستاذ هو الرهان الذي يقوم عليه نجاح إصلاح المنظومة التربوية، وهو ما نتابع بعض جوانبه في هذا الفصل.

1. طرائق التدريس العامة

تتعدد الجوانب التي يتحدد بها الأداء التربوي للمدرس، فعلى مدار الأزمنة التي تطور فيها مفهومه كفاعل في مجال التربية، تنوعت الزوايا التي يُنظر إليه من خلالها. حيث كانت تغلب عليه صفة المربي للناشئة حتى قبل أن تقوم المدرسة كمؤسسة تربوية مستقلة، أين كان يجتهد في أدائه وفق تصوراته الفلسفية وقناعاته التي تلقاها من مطالعاته الفكرية حول ما يجب أن يكون عليه الفرد في معارفه وسلوكه وأخلاقه. وبالرجوع إلى نوع الفلسفات التربوية التي سادت المجتمعات القديمة في اليونان و الهند والصين و عند العرب والمسلمين وفي أوروبا، تتحدد النشاطات التي كان يقوم عليها دوره. فلقد كانت تتجاذبه مؤثرات عدة تجعله يتكيف من خلالها في أداء مهامه، وتجعله ملزم ومجبر على التلاؤم معها حتى وإن كانت له آراء وتوجهات مخالفة لها. ورغم أنها متنوعة في تأثيرها عليه إلا أنها محكومة بفكرة جوهرية ظلت سائدة وستظل كذلك، تتمثل في رغبة المجتمع تجاه ما يريد أن يربي عليه أبناءه. فهو أولاً وقبل كل شيء لا يربي انطلاقاً من قناعاته، بل يفعل ذلك رغبة في خدمة المجتمع الذي يتواجد فيه.

صحيح أن الصراع الفكري والإيديولوجي الذي حاول بناء منظومة فكرية تجاه معنى التربية، ورسم سياسة ملزمة للمربي تجاهها، ظل لقرون طويلة غير قادر على ذلك، بسبب اختلاف المنظورات والرؤى الفكرية لمعناها ولأهدافها. إلا أنه ومع انتقال التربية إلى المدرسة الرسمية وتحول المربي فيها إلى موظف محكوم بقوانين وتوجيهات تُحدّد له مساره المهني. نشأ مجال واسع ضمن المناهج والبرامج المدرسية، يرسم له الخطط والآليات التي يُسقط بها أهداف السياسة التربوية التي تلزمه انتهاجها في وظيفته.

الفكرة إذاً ظلت سائدة كما أشرنا في كون المجتمع يسعى نحو تضيق مساحة الفعل التربوي للمدرس، وتحول معها مفهوم الصّفة التي يُكَنّي بها المجتمع. فالمتفحص لما تضعه المناهج المدرسية من توجيهات له، يجدها متجاوزة لكل الحدود التي تجعل منه فاعلاً حرّاً في أدائه. بل إن ما حصل عبر التاريخ المعاصر في ميدان التربية من تحول

لأداء المربي وحصره في إطار مهنة كبقية المهن، ضيق نوعاً ما مساحات الخلاف في أبعاد التربية المدرسية لدى المجتمعات المتقدمة منها أو المتخلفة. وفي نفس الوقت ضيق من مساحة الفعل التربوي الذي يمكنه القيام به من خلال قناعاته وخبراته و تصوره لأهداف التربية، ولحجم قدراته التي يمكنه إسقاطها في أدائه.

فبعدما كان المربي يتجه إلى التدريس رغبة و قناعة وانطلاقاً من توجهاته الفكرية، وأصبح موظفاً لدى وزارة وصية ينتظر من خلالها الدخل المادي، توسعت المساحة التي ينظر من خلالها إلى أدائه التربوي، وباتت مُعقّدة عما كانت عليه في الماضي. فهو في المشاريع التربوية المعاصرة مدرس ومُكوّن ومربّي ومُقوم وفاعل في مجموعة متعددة من الأهداف التي تُخطط له سلفاً وتُلزمه باتّباعها، بل وتحاسبه على تنفيذها وإسقاطها على الواقع. وهو في جميع الأحوال ووفق الترتيب المنطقي لمستخدمي التربية يتموضع في أدنى السلم المشرف على تطبيق السياسة التربوية. نقصد بذلك أن هناك سلطات أعلى منه مثل المديرين والمشرفين التربويين كالمفتشين، وهم بدورهم محكومين بسلطات أعلى حتى نصل في أعلى السلم إلى وزير التربية الذي يُعدّ هو الآخر جزءاً من برنامج حكومي معين، كما هو معمول به في جميع الأنظمة التربوية في العالم.

1.1 . مفهوم التدريس

"يعتبر التدريس نشاطاً متواصلاً يهدف إلى إثارة التعلم وتسهيل مهمة تحقيقه، ويتضمن سلوك التدريس مجموعة الأفعال التواصلية والقرارات التي سيتم استغلالها وتوظيفها بكيفية مقصودة من المدرس الذي يعمل كوسيط في إطار موقف تربوي تعليمي".¹

يشير هذا التعريف إلى أن التدريس نشاط مرتبط بعملية التعلم، هدفه استثارة المتعلمين نحو مواقف معينة، يحدث من خلالها التبسيط والتذليل لما يمكن أن يحدث في أهداف العملية التربوية التي يقوم بها المعلم أثناء تدريسه. فجميع السلوكيات التي تصدر

¹ ربيع محمد وطارق عبد الرؤوف عامر، التدريس المصغر، ط 1، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،

عنه أثناء الدرس وقبله وبعده، كلها تدخل ضمن مفهوم التدريس. ولا تقتصر على إيصال المعلومات فقط، وإنما تدخل ضمنها الإجراءات التي يكون فيها المدرس هو المخطط لحدوث التعلم. فيساعد التلاميذ على إيجاد المعلومات، و يُحدث فيهم التعديلات الواجبة في سلوكياتهم، كما يبعث على تنمية شخصياتهم من جميع الجوانب.

في تعريف آخر نجد أن " التدريس عملية متعمدة لتشكيل بيئة المتعلم بصورة تمكنه من تعلم ممارسة سلوك معين أو الاشتراك في سلوك معين وذلك وفق شروط محددة (يقصد بالشروط متطلبات حدوث التعلم: شروط خاصة بالمتعلم، وأخرى خاصة بالموقف التدريسي، وثالثة خاصة بالمعلم... إلخ متطلبات التعلم الجيد)¹

ويصف هذا التعريف جميع الجوانب التي يُحدثها المدرس في بيئة المتعلمين حتى يمكنهم من تعلم السلوكات المبرمجة في المدرسة بالكيفية التي تتلاءم فيها مع ظروف التمدريس. ويرتبط هذا الفعل بمجموعة الشروط التي يضمن بها المدرس التوفيق بين الأطراف الثلاثة في عملية التدريس (المتعلم والموقف التدريسي وهو ك معلم). فخاصية التدريس هنا تتطلب الانتقال بالمتعلم من متلقٍ حامل للمعرفة إلى فرد آخر باحث عنها ومحاولا تحقيقها في واقعه، و مترجما لها بالسلوكات المناسبة. ويمكننا استعارة مثال لتدريس وحدة ما في مادة العلوم الطبيعية عند استثارة التلاميذ بأمثلة عن التلوث البيئي وتحديد الأطر التي تناسب أعمارهم ومستواهم الدراسي، فيبحث المدرس على توجيههم نحو كشف أسباب التلوث من خلال النشاطات المعرفية التي يكتشفون فيها مكونات النظام البيئي وخصائصه، وأسباب اختلال التوازن البيئي. فيستدعي ذلك تعليم التلميذ اكتشاف مسببات التلوث، ومن ثمة الانتقال إلى مستوى السلوك الوقائي لحفظ البيئة.

مفهوم التدريس في المدرسة الجزائرية يتمحور حول كونه وظيفة من وظائف التربية، يقوم بها أشخاص من ذوي الخبرة. تحكمهم القوانين التي تصنفهم كبقية الموظفين الأجراء. يمرُّ الواحد منهم بمرحلة تكوينية يتلقى فيها الأساليب البيداغوجية والنفسية

¹ ربيع محمد وطارق عبد الرؤوف عامر، مرجع سابق، ص 15

والمعرفية التي تمكنه من أداء مهامه التربوية. وينتسب إلى أحد الأطوار الثلاثة في الابتدائي أو المتوسط أو الثانوي. وفي الجزائر ولظروف متعددة يتواجد المدرسون في مستويات متفاوتة من حيث الخبرة والشهادة والتكوين الذي مروا به. فهناك من يحمل شهادات جامعية، كما يوجد منهم من لا يحمل شهادة البكالوريا.

1. 2. تعريف طريقة التدريس

"يمكن اعتبارها مجموعة من الأنظمة والترتيبات والقواعد التي تستند إلى العقل، والمتوازنة التي تهدف إلى تقديم المعلومات والمهارات وجوانب التعلم المختلفة لعدد من استراتيجيات التدريس، مراعية في ذلك طبيعة التلميذ، والمادة الدراسية، وموضوع الدرس وأهدافه، وبيئة التعلم السائدة بالمدرسة."¹

فالمعنى هنا يدل على أن طريقة التدريس هي اشتراك بين مجموعة متناسقة من الأساليب العقلية المنطقية التي ترى في المتعلم هدفا يحتاج إلى تكامل الجوانب الإجرائية التي يتعلم بها. فالمدرس يخطط ويحضر الأدوات العقلية والحسية لأجل وضع التلميذ في مستوى يتقدم فيه معرفيا ومهاريا وسلوكيا. وبحسب خصائص المتعلم من حيث عمره وجنسه ونوع المادة الدراسية التي ستقدم له تكون الطريقة المنتهجة لتدريسه.

هناك تعريف آخر للطريقة في التدريس يشير إلى أنها تمثل "جميع أوجه النشاط الموجه، التي يقوم به المدرس، بغية مساعدة طلبته على تحقيق التغيير المنشود في سلوكهم، وبالتالي مساعدتهم على اكتساب المعلومات، والمعارف، والمهارات، والعادات، والاتجاهات، والميول والقيم المرغوبة"²

فالقصد هنا يشير إلى المفهوم المنطلق من التعلم كفعل تربوي يرمي إلى تعديل السلوك بقصد الانتقال من مستوى إلى آخر. ثم تحويله إلى هدف معرفي ومهاري أو مرتبط بالعادات والاتجاهات والقيم. حيث أنها جميعا تؤثر في طريقة التدريس وتجعلها

¹ كمال عبد الحميد زيتون، تدريس العلوم من منظور "البنائية"، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع،

الإسكندرية، مصر، 2000، ص 167

² عمر الشيباني، فلسفة التربية الإسلامية، ط6، الدار العربية، طرابلس، ص 405

مبنية عليها وعلى تثمينها وتعديلها وتحويلها إلى سلوك لا تحدُّه المدرسة بل ينتقل إلى ما هو معاش في واقع المتعلمين.

طريقة التدريس أيضا تعني ما يتبعه المعلم من خطوات متسلسلة متتالية ومترابطة لتحقيق هدف أو مجموعة أهداف تعليمية محددة¹ فالطريقة هنا مبنية على نشاطات المتعلم كفعل سابق لنشاط المعلم، تستهدف فيه مخططات المعلم تحقيق أهداف معينة من خلال الفعل الذي يضعه في جوانب المعرفة والسلوك المدرسي المرغوب تحقيقه.

3.1 . تصنيفات طرائق التدريس

اعتبارا من كون الطريقة مجموعة منظمة من العمليات العقلية والمهارية التي تنتظم بها الأشياء المحسوسة وغير المحسوسة لدى الإنسان، فإنها قد ترتبط بالعديد من النشاطات التي تظهر بعضها في سلوكه كالمشي واللباس والأكل والنوم وغيرها من الأفعال التي تتشابه وتتباين من شخص لآخر. أو قد تظهر في طريقة كلامه و ردود أفعاله اتجاه الآخرين، كما يمكن أن تظهر في تفكيره وتخطيطه للمواقف التي سيقوم بها في مختلف مناحي الحياة. بالإضافة إلى ذلك فقد نجد الطريقة كمفهوم، متكونة من عديد الأنظمة المركبة في وجدان الإنسان أيضا، كطريقة التعبير عن مشاعره في حالة الحزن أو الفرح أو الغضب. ويمكن القول أن أغلب التصرفات التي تصدر عن الإنسان تنبني من خلال واحدة من المجموعات المكونة لطريقة تواجده في بيئته الاجتماعية.

الطريقة إذا تقترن بالتنظيم والتخطيط المسبق في الغالب، ويظهر فيها التشابه والتكرار والتميز في ما يبديه الإنسان من تفكير وسلوك ووجدان. لكنها قد تكون ذاتية المصدر تنشأ من خلال التنشئة على نمط معين في الحياة، أو عن قناعات مكتسبة، أو قد تكون نظاما مفروضا يوضع الإنسان فيه حين يكون ضمن إطار اجتماعي معين.

¹ محمود السليحي، طرق تدريس التربية الإسلامية، ط1، دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، عمان،

ولأن التدريس مجموعة منظمة من العمليات المعقدة التي يقوم بها المعلم تجاه التلاميذ، فإن الطريقة التي يفرضها عليه النظام التعليمي تجعله يتعامل من خلالها في المدرسة أو خارجها من منطلق التوجيهات والقوانين التي يخطط لها المسؤولين عن السياسة التربوية. ومن هنا ينشأ التعدد في طرائق التدريس، فلا نجد الهدف من إيصال المعرفة وتعديل السلوك في طريقة واحدة من عمل المدرس، بل هناك طرائق متعددة تتعلق بشخصية المدرس نفسها، أو بالمتعلمين الذين يبتغي تدريسهم، أو بنوع المادة التي سيقدمها، أو بالظروف المكانية والزمانية التي يحدث فيها التدريس، أو بالعوائق والعقبات التي تعترض العملية التربوية بسيطها ومعقدها.

وبالرغم من أن تصنيفات الطرق التي يتبعها المدرس في مهنة التعليم متعددة، ويرجع تصنيفها إلى اعتبارات منهجية ومعرفية بالأساس، فإن المعلم أثناء الفعل التربوي قد ينوع في ممارسته للطرق التي يصنفها علماء التربية دون أن تكون له مرجعية معينة يعود فيها إلى طريقة دون أخرى. وقد اختلف أغلبهم في تصنيفها وفق سياق موحد، لذلك فنحن هنا نقترح واحدا من تلك التقسيمات التي تعتمد على الفعل القائم بين المعلم و المتعلم في طرائق التدريس، والتي تقوم على الاستماع أو التحدث أو المشاهدة أو القراءة والكتابة أو على المشاهدة والأداء. وهي مقسمة إلى ثلاثة أقسام كما يلي:

. طرق التدريس القائمة على الاستماع والتحدث.

. طرق التدريس القائمة على القراءة والكتابة.

. طرق التدريس القائمة على المشاهدة والأداء.

وتشتمل كل واحدة منها على مجموعة أخرى نتابعها في التصنيف التالي:

جدول رقم 01 يبين: تصنيف طرق التدريس الشائعة¹

طرق التدريس القائمة على الاستماع والتحدث	طرق التدريس القائمة على القراءة والكتابة	طرق التدريس القائمة على المشاهدة والأداء
تستخدم في تحسين التعلم السماعي للتلاميذ، ويندرج تحت هذا النوع عدد من الطرق:	تستخدم في تحسين التعلم المرئي للتلاميذ، ويندرج تحت هذا النوع عدد من الطرق:	تستخدم في تحسين التعلم المهاري للتلاميذ، ويندرج تحت هذا النوع عدد من الطرق:
1. طريقة المحاضرة 2. طريقة إعطاء الإرشادات 3. طريقة التسميع 4. طريقة الاختبار الشفوي 5. طريقة المناقشة 6. طريقة تحليل الفيلم 7. طريقة المناظرة 8. طريقة التقرير الشفوي 9. طريقة العصف الذهني	1. طريقة الكتاب المدرسي 2. طريقة كتاب التدريبات 3. طريقة السبورة الطباشيرية 4. طريقة المجالات الحائطية 5. طريقة حل المشكلات 6. طريقة معلم المجموعات الصغيرة 7. التعليم المبرمج 8. طريقة تدوين الملاحظات 9. طريقة حفظ المجالات والصحف.	1. طريقة العرض العملي 2. طريقة الحقل التجريبي 3. طريقة العمل اليدوي 4. طريقة الاستقصاء 5. طريقة مراكز التعلم 6. طريقة المشروعات 7. طريقة المحاكاة 8. طريقة الألعاب والألغاز 9. طريقة الاكتشاف العملي

الملاحظ لهذا التصنيف يجد أن المدرس الذي مارس المهنة لسنوات عديدة سيختار في اختيار الطريقة التي يدرس بها عندما يُعرض عليه هذا الجدول. كونه قد يستخدم اليوم واحدة، وفي وضعية أخرى يجد نفسه يطبق أخرى بغض النظر عن المادة التي يدرسها. والأمر يعود لاعتبارات كثيرة تجعل حيرته منطقية وطبيعية:

¹ المرجع السابق، ص 168

. أولاً: المرونة التي تتميز بها المعرفة العلمية وإقبال الإنسان على اكتشافها والوصول إلى أبعاد حدّ فيها، يضع المدرس في موقع الباحث عن تذليلها وتحويلها إلى صورة أبسط قابلة للفهم والاستيعاب من طرف المتعلمين.

. ثانياً: طبيعة المتعلمين المتبدلة زمنياً ومكانياً وحتى من حيث الخصائص الفردية لهم، تجعل من المدرس يُقبل على التلاؤم معها.

. ثالثاً: شخصية المعلم التي تفرض عليها العملية التعليمية البحث عن أنجع السبل لإيصال المعرفة للمتعلمين.

. رابعاً: أهداف العملية التعليمية التي يبتغي المدرس الوصول إليها تدفعه إلى تغيير الطريقة أكثر من مرة في مساره المهني.

. خامساً: ارتباط عملية التعلم بالتقويم واسترجاع المكتسبات من طرف المتعلمين تجعله يبحث بصورة دائمة على أنجح الطرق لتحقيق التعلم الناجح لديهم.

. سادساً: تباين القدرات الفردية للمتعلمين وبروز المشكلات التعليمية أثناء سيرورة التمدريس تبعث في المعلم روح البحث والتتقيب عن مواطن الخلل من خلال تغيير طرائق التدريس التي ينتهجها.

وفي الحقيقة لا يمكن حصر الاعتبارات التي تدفع المدرس إلى انتهاج أكثر من طريقة أثناء التعامل مع المتعلمين في الوضعيات المختلفة التي تعترضه. خاصة حين تشد عليه الظروف الرقابية من طرف المسؤولين عن متابعة أدائه، أو أفراد المجتمع الذين يُحمّلونه نجاح أو فشل العملية التربوية من خلال طريقة تدريسه. فالحرية التي يملكها في مجال اختيار أفضل الطرق للتدريس تضيق كلما ارتبطت بأطراف غير متجانسة معه من حيث الأهداف التربوية. وتجعله يحدّ من الابتكار في انتهاج أفضلها، والعكس غير ذلك حين تتقارب الرؤى حول الأهداف المنتظرة من المدرسة، فهناك يسهل عليه اختيار أنسب الطرق في التدريس.

حتى نتمكن من التعرف على أهم الطرق التي أشار إليها التصنيف السابق، نشير إلى بعض جوانبها فيما يلي:

أولاً: طرق التدريس القائمة على الاستماع والتحدث

تتميز طرائق التدريس القائمة على الاستماع والتحدث بأنها مبنية على لغة التواصل اللفظي أو المكتوب من طرف المعلم والمتعلم. وتشارك جميعها في كون المعرفة أو السلوك الحاصل في عملية التعلم مبنية على ذلك. **فطريقة المحاضرة** مثلاً " تُعدّ من أقدم الطرق وأكثرها استخداماً خاصة في المدارس العليا والمعاهد والكلّيات بسبب اعتمادها على التفاعل اللفظي وتعلم المجردات، حيث تقوم على مبدأ الإلقاء للمادة العلمية من طرف المعلم مقابل المتابعة والاستماع من طرف المتعلم.¹ ورغم أن هذه الطريقة تلاقي انتقادات واسعة خاصة في التربية الحديثة، كونها تعطل المتعلم عن البحث والسعي لاكتساب المعلومات والمشاركة في بناء المعرفة، إلا أنها لا تزال تفرض نفسها في الواقع المدرسي من خلال حتمية وجودها النسبي في التدريس. نقصد بذلك أن طبيعة الدروس التي يقدمها المعلم في أي مستوى تعليمي تفرض عليه الإلقاء وتفرض على المتعلم الاستماع والمتابعة، خاصة في توضيح المفاهيم والتعاريف التي تصعب على التلميذ الوصول إليها من موقعه كمتعلم. هذا من جهة ومن جهة ثانية فإن إغفال النظر لأهمية الدروس التي سيتلقاها المتعلم، أو التوجيه نحو نشاط معين أو سلوك تنظيمي داخل حجرة الدرس تتطلب أيضاً من المعلم اعتماد أسلوب المحاضرة.

أما عن **طريقة إعطاء الإرشادات** فهي طريقة تبنى على توجيه المتعلمين قبل أو أثناء قيامهم بالنشاط المطلوب في الدرس شفويًا أو بالكتابة. " لذا على المعلم أن يقوم بإعطاء تعليمات واضحة محكمة قبل أن تأخذ العملية التعليمية مسارها.² ومن الطرق التقليدية نجد **طريقة التسميع** التي " يستخدمها المعلم لتقدير ما يعرفه التلاميذ بصفة عامة عن طريق طرح الأسئلة من جانب المعلم والتسميع من جانب التلميذ للإجابة على

¹ كمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص171

² المرجع السابق، ص172

أسئلة المعلم.¹ يضاف إلى هذه الطرق الخاصة بالاستماع والتحدث طريقة الاختبار الشفوي التي يعتبر الغرض منها " التعرف على ما درسه التلاميذ دون الحاجة إلى الكتابة ويكون متوسط المجموعة التي يديرها المعلم 1:1 أي معلم مع طالب واحد في كل مرة ويتكرر ذلك مع بقية الفصل.²

من بين الطرق القائمة على الاستماع والتحدث نجد أيضا طريقة المناقشة التي تعتمد على تبادل الآراء والأفكار وتفاعل الخبرات بين التلاميذ والمعلم. وهذا يتطلب اكتساب خبرة كبيرة من طرف المعلم ومرونة كبيرة يستطيع من خلالها استيعاب جميع مناقشات المتدخلين وحسن توجيههم نحو الهدف من النقاش وفق ما تقتضيه الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم. يضاف إليها طريقة تحليل الفيلم التي تعد هي الأخرى ذات أهمية كبيرة، حيث تعوض المتعلمين عن اكتساب الخبرة بشكل مباشر بما يتبعونه من صور وأحداث تشرح لهم الحقائق وتقربها إليهم وتختصر لهم الوقت في ذلك.³

الطريقة الأخرى المصنفة في الجدول مع طرق التحدث والاستماع هي طريقة المناظرة أو الجدل التي يعتبر الغرض من استعمالها تمكين التلاميذ من القدرة على نقاش جوانب السؤال أو النتائج المترتبة عليه، وبذلك يسهل دراسة المادة. بينما تركز طريقة أخرى تدعى طريقة التقرير الشفوي على اعتماد التلميذ على نفسه في مطالعة طرق علمية خارجية تعالج الموضوعات العلمية في كتابه المدرسي ثم يقوم بتقديم ملخص شفوي على زملائه حول ما جمعه من معلومات. وتكمن أهميتها في كونها تنمي في التلميذ حبّ القراءة والمطالعة والتفتح الذهني وتنمي لديه الطلاقة في الحديث وسماع وجهات النظر المختلفة وعدم تقديس الكتاب المدرسي. وأخيرا تأتي طريقة العصف الذهني التي تستخدم لتنمية الطلاقة وذلك بالسماح للتلميذ بحرية التعبير عن أفكاره كما تستخدم في تنمية المرونة التي تعني التنوع والاختلاف في الأفكار. وتنبني على إعطاء التلميذ

¹ المرجع السابق ، ص173

² كمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص173

³ المرجع السابق ، ص176

مواقف مغايرة أو متناقضة ويطلب منه تقديم أكبر قدر من الأفكار أو الحلول التي تفسر تلك التناقضات.¹

القاسم المشترك بين الطرق السابقة إذًا هو الاستماع والتحدث، ورغم ظهورها بشكل تقليدي إلا أنها تفرض وجودها في العملية التربوية بشكل أو بآخر، حتى عند استعمال الوسائط في عملية التعلم، حيث لا بد من التواصل اللفظي بين المعلم والمتعلم.

ثانياً: طرائق التدريس المبنية على القراءة والكتابة

تمثل المعلومات المكتوبة أساس جميع الطرائق المبنية على القراءة والكتابة، حيث يكون التواصل بين المعلم والمتعلم مبني على ذلك. وتعتبر ذات فعالية كبيرة في العملية التعليمية حين تتوفر لها الشروط، التي من بينها القدرة على حسن القراءة، خاصة من طرف المتعلمين. وتعتمد على عدة أشكال من المواد المكتوبة و المسموعة سواء منها السبورة أو الكتاب أو المجلة.

أول هذه الطرق نجد طريقة الكتاب المدرسي التي يقدم فيها المعلومات مكتوبة ويطلب من التلاميذ استخدامه بالقراءة أو الكتابة من خلال نشاطات ينظمها المعلم ويختار منها الأنسب للدروس المقررة. ويعتبر وجودها ضرورياً في المراحل التعليمية الأولى حتى وقتنا الحالي رغم قدمها في حقل التعليم.

نجد أيضاً من بين الطرق القائمة على الكتابة والقراءة طريقة كتاب التدريبات، حيث يعتمد كثير من معلمي العلوم على الكتاب المدرسي والكتاب العملي المرافق له المسمى (كتاب التدريبات) فيطلبون من التلاميذ تمرينات متعلقة بما جاء في الكتاب المدرسي ومناقشتها كوسيلة لتقويم التعلم المعرفي والمهاري لديهم.²

يضاف إلى هاتين الطريقتين طريقة السبورة الطباشيرية أو التي يستعمل فيها القلم، فالهدف منها تأكيد أفكار خاصة أو معلومات ورسوم توضيحية للنقاش أو القراءة أو

¹ المرجع السابق ، ص178

² كمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص183

نقلها من طرف التلاميذ في كراساتهم حينما لا تتواجد في الكتاب أو تكون غير ميسرة ومختصرة. وهي طريقة لا يستغنى عنها في جميع مراحل التعليم وفي مختلف المواد. وتشبهها إلى حد ما **طريقة المجالات الحائطية** التي تتنوع في شكلها من كونها تكون من إنجاز المعلم وتلاميذه أو تكون وسيلة جاهزة من المطابع والمكتبات ودور النشر.

طريقة أخرى تعتمد على القراءة والكتابة معا هي **طريقة حل المشكلات** التي تتم انطلاقا من مواد مكتوبة يطلب من المتعلمين قراءتها ومن ثمة تثار حولها تساؤلات يطلب حلها من خلال النقاش والبحث، وتعتبر من أهم الطرائق المعاصرة في التعليم والتي تتبني على العمل الجماعي من طرف المتعلمين وتتطلب مهارات فائقة في التحكم في نشاطاتهم من طرف المعلم.

يضاف إلى الطرق السابقة **طريقة معلم المجموعات الصغيرة** التي تهدف إلى محاولة التغلب على الصعوبات التي تواجه التلاميذ، سواء منهم الذين يعانون من التأخر الدراسي بسبب عضوي أو نفسي أو الموهوبين المتميزين بمهارات تفوق أقرانهم. حيث يكلف المعلم أحدهم بقيادة المجموعة مستهدفا فيه التغلب على العوائق التي تؤخره إذا كان من النوع الأول، أو رغبة منه في استغلال قدراته الفائقة إذا كان من النوع الثاني.

طريقة التعليم المبرمج هي أيضا طريقة تعتمد على القراءة والكتابة يتاح فيها للتعلم فرصة التعلم من خلال ذاته ووفقا لقدراته الخاصة فيصمم المعلم برنامجا بشكل سلسلة من الخطوات التي تقرأ وتكتب وتكون الاستجابة فيها بشكل إضافة كلمة أو اختيار إجابات صحيحة وهكذا حتى يصل إلى الهدف من التعلم.¹

في الأخير نجد **طريقة تدوين الملاحظات**، حيث تعتمد على اختصار بيانات أو قراءتها و كتابتها من خلال مجال واسع ومعلومات مكثفة لا يتسع المجال في الدرس لنقلها جميعا خاصة حين كون الدروس طويلة، و يكثر استعمالها في الجامعات والمعاهد خاصة. وأخيرا نجد طريقة حفظ المجالات والصحف والتي تعتبر من الطرق المفيدة

¹ كمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص 187

للتلاميذ الذين لديهم اهتمامات علمية في جمع القصاصات من المجلات والصحف حيث يحدد المعلم موضوعات تعليمية معينة ويطلب من التلاميذ البحث والتصنيف والترتيب للمعلومات الواردة فيها وفق مسار التعلم.¹

الملاحظ على هذه الطرق القائمة على القراءة والكتابة أنها تشترك جميعها في أن بناء التعلم يعتمد على ما هو مكتوب من معلومات ثم قراءته أو العكس. لكن الاختلاف بينها يكون في كيفية تناولها من طرف المعلم وتوجيه التلاميذ إليها، حيث يكون تارة بتوظيف القراءة كمبدأ لحدوث التعلم فيقرأ المتعلم ما هو مكتوب في السبورة أو الكتاب وتثار حول ذلك المسائل الموجودة في البرنامج الدراسي. وينبني هذا الفعل التعليمي على أساس متين يكتسب من خلاله المتعلم مهارة القراءة والكتابة معا. وفي مرات أخرى يكون بتوظيف الكتابة كمبدأ يحدث به التعلم، من خلال التدوين أولا وجمع المعلومات. وفي أثناءها يكون التحليل والمعالجة للمسائل التي ينظمها المعلم وفق البرنامج الدراسي، وهو الذي يحقق أيضا مهارات الكتابة والتلخيص والاختيار للأهم من المعارف المستهدفة.

ثالثا: طرائق التدريس القائمة على المشاهدة والأداء

تشترك هذه الطرق في كونها توظف الجانب الحسي والمهاري لدى المتعلمين أكثر من الجانب المعرفي، فتُبني المعلومات من خلال الملاحظة أو النشاط اليدوي الذي يقوم به المتعلم. فيكون الأثر أقوى و أدعى للحفظ والاسترجاع حين التقويم. إلا أن تطبيقها في الواقع المدرسي يتطلب توفر الوسائل والإمكانات المادية، كما يتطلب المهارات الفائقة من طرف المعلم في حسن استغلال الزمن وتوجيه الأدوات حتى تكون وسائل وليست غاية في حد ذاتها. كما أنها تعتمد على الاستقصاء والتجريب والبحث المتقدم الذي يتطلب من التلاميذ أن يكونوا في مستوى مقبول من حيث الأداء والبحث.

أول هذه الطرق هي **طريقة العرض العملي** حيث يقوم المعلم باستخدام وسائل وأجهزة يعرض من خلالها أفكار ومعلومات وقوانين يتابعها التلاميذ من خلال المشاهدة،

¹ المرجع السابق، ص 187

خاصة حين يكون استعمالها من طرفهم غير ممكن بسبب ندرتها أو خطورتها أو صعوبة استعمالها. وقد يشترك بعض التلاميذ مع الأستاذ في بعضها مُفَعِّلِينَ أداءهم تحت رقابة الأستاذ. وهناك طريقة أخرى تسمى **طريقة الحقل التجريبي** التي يستغل فيها حيز من المؤسسة التعليمية كورشة النشاط أو الحقل المدرسي لإجراء أداءات تعليمية مختلفة، يكون الهدف منها توظيف الجانب السلوكي والمهاري للتلميذ بغية تعديله أو توجيهه.¹

طريقة أخرى تدعى **طريقة العمل اليدوي** تدخل ضمن طرائق التدريس المبنية على المشاهدة والأداء وهي التي يقوم فيها التلاميذ أنفسهم بإجراء الفحوص والتجارب ويكون فيها المعلم موجهًا ومرشدًا لهم. وهي بذلك تكسبهم خبرات مباشرة بما يمارسونه من أداء يدوي خاصة في مجال المواد العلمية التي تتسم بالتجربة والملاحظة. ونجد إلى جانبها طريقة أخرى تدعى **طريقة الاستقصاء** "وهي نوع من التعليم فيه مهارات واتجاهات مختلفة لتوليد وتنظيم المعلومات وتقويمها."² فهي تقوم على تقديم مواقف متناقضة من طرف المعلم ويطلب من التلاميذ حل إشكالاتها. ما يبعث فيهم القدرة على التبصر والتفكير الصحيح والعمل على بناء المعرفة من خلال اكتساب مهارات التعلم من ملاحظة وتفسير وتجريب واستنتاج. فهي إذا طريقة مبنية على الاستقصاء المنظم للمهارات المعرفية خاصة. ويشيع استعمالها في المواد الإنسانية والاجتماعية أكثر من غيرها.

من الطرق التي يكون مبدؤها المشاهدة والأداء نجد أيضا **طريقة مركز التعلم** حيث ينتظم التلاميذ في مجموعات مكونة من تلميذ واحد ويدير المعلم المجموعة ويتكرر ذلك مع يقية الفصل. والغرض منها تشجيع التعلم المستقل الذي يحدث من خلال تحديد مركز للتعلم في القسم يثار حوله القضايا الدراسية الموجودة في البرنامج. وتقرب منها طريقة أخرى تسمى **طريقة المشروعات** حيث أن المشروع هو مشكلة تتطلب الحل من طرف

¹ كمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص192

² المرجع السابق ، ص192

التلاميذ في مجموعات يترك لها الحرية في علاج أبعاد المشكلة بغية تنمية المهارات الفردية والجماعية وإشباع حب الاستطلاع والثقة بالنفس.¹

طريقة المحاكاة هي أيضا من طرق المشاهدة والأداء، حيث تطبق على مجموعة من التلاميذ يتراوح عددهم من عشرة إلى ثلاثين تلميذ يشتركون في أداء مجموعة من الأدوار التي يحاكي فيها كل منهم موقفا معينا ينظمه المعلم سلفا بغية الوصول إلى المعلومات من واكتساب المعرفة والسلوكات المطلوبة في الدرس من خلالها. فيحصل التعلم وفقا لتقليد أدوار معينة تستهدف فكرة أو موقفا مطلوبيا في الدرس. وتقترب منها طريقة أخرى هي **طريقة الألعاب والألغاز** التي تساهم كثيرا على الحفظ والتذكر من خلال الأسئلة والأجوبة التي تثار في الألعاب التي ينظمها المعلم وفق مجالات الدروس المقررة في برنامج الدراسة، والملاحظ فيها أنها مبنية على عناصر التشويق والإثارة وتفتح المجال للمعلم حتى يعالج المواقف التي تصدر من المتعلمين.

آخر طريقة تدخل ضمن طرق التدريس المبنية على المشاهدة والأداء هي **طريقة الاكتشاف العلمي** التي يقوم فيها المعلم باستثارة التلاميذ من خلال مواقف أو أدوات أو وسائل معينة ويترك المجال لهم لاكتشاف ما يمكنه إثارتهم فيها.²

مجمل القول حول هذه الطرق أنها تتبني على المبادرة من طرف المتعلمين وهي التي تستهدفها المدرسة الحديثة أكثر من سابقتها دون إهمال هذه الأخيرة. حيث تنمي في المتعلمين جوانبهم الحسية والحركية وتجعلهم أكثر وضوحا بالنسبة للمعلم في تعديل سلوكهم وتصحيح المفاهيم لديهم ومعالجة الأخطاء والاعتقادات الخاطئة حول المعرفة الصحيحة.

¹ كمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص195

² مرجع سابق، ص199

2 . طرائق التدريس المطلوبة في المقاربة بالكفاءات

طريقة التدريس في المقاربة بالكفاءات نجدها معرفة في المنهاج الدراسي كما يلي:

" الطريقة من اللاتينية (Mèta) وتعني (إلى) و (Hodos) وتعني (الطريق). فهي إذن المسار المحدد لمعالم ومراحل متوقعة في التفكير. أما المسعى فيشير إلى مسلك غير مكشوف، إلى محاولات النجاح في مهمة، لم تحدد مراحلها مسبقا، فمعناه يقترب أكثر من تلمس الطريق أو البحث المتردد. لكن ليست المحاولة العشوائية بل محاولة متعلقة، تعتمد على التفكير ومبنية على المعرفة (معرفة القوانين، خواص الأشياء ... إلخ)."¹

ووفق المناهج الدراسية والوثائق المرافقة لها، وكذا دليل الأستاذ نجد الإشارة إلى العديد من طرائق التدريس. حيث " يرتبط مفهوم الطريقة بمجموعة من القواعد المنهجية والخطوات المنطقية التي يتبعها الأستاذ لتسهيل عملية التعلم/التعليم من أجل الوصول إلى الكفاءة المحددة. ومن أهم هذه الطرائق التي يمكن اتباعها في التدريس الطريقة التجريبية، طريقة النشأة التاريخية، طريقة العمل بالمشاريع، طريقة النمذجة، الطريقة البنوية، طريقة حل المشكلات، طريقة لعب الأدوار."² ولأجل تفصيل بعضها نعرض لها فيما يلي:

أولاً: طريقة العمل بالمشاريع

"حيث يقوم الأستاذ بطرح مشكلة هامة ورئيسية على التلاميذ للبحث عن حلها بطرق مصادر التعلم المختلفة يتخللها متابعة مستمرة من المعلم مقرونة بتوجيه إلى حل هذه المشكلة باتباع المسعى العلمي. وتقوم على تفعيل دور المتعلم واستغلال نشاطه وتنمية اتجاهاته وميوله."³

فالمشروع قد يكون منتوجا أدبيا مكتوبا ومنجزا في القسم مع التلاميذ أو خارجه ضمن مجموعة من التلاميذ، حيث يوجه الأستاذ الموضوع المقترح في المنهاج الدراسي

¹ وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ في مادة اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005، ص43

² وزارة التربية الوطنية، منهاج العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005، ص85

³ وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا، مرجع سابق، ص 79

ويفسح المجال للمتعلمين كي يعالجونه بآليات يتصورونه من خلالها مشروعاً خاصاً يتطلب الإبداع والمنافسة، فيخرج عن المجالات الضيقة التي تعودوا عليها في القسم. ويشترط في إنجازه احترام الزمن ومشاركة جميع أفراد المجموعة، كما يتوجب عليهم تقديمه أمام زملائهم ليتم من خلاله الوصول إلى الكفاءات المستهدفة. ونجد هذا النوع من الطرائق مستخدماً في اللغات العربية، الفرنسية والإنجليزية. كما يستخدم في المواد العلمية بشكل إنجاز يدوي أو بحث باستعمال الوسائط التكنولوجية، في مادة التكنولوجيا أو علوم الطبيعة والحياة.

المتتبع لتوجيهات المناهج والوثائق يجد التقييم من طرف الأستاذ مطلوب بشكل كبير جداً حيث تضمن المشاريع المنجزة بطرق مختلفة بعضها بالعلامات ما يسهل على الأستاذ الدقة والعدل في توزيع علامات التقييم المستمر التي تعطى للتلاميذ فرادى في كشف نقاطهم الفصلية والسنوية. وهي في الواقع ليست إلا جزء من عملية التعزيز الواجب تشجيع المتعلمين عليها وإشراط ذويهم من خلالها، لكنها في الواقع تستهدف أبعاداً أعمق في عملية التعلم، حيث تركز على بناء الكفاءات المهارية الفردية والجماعية من جهة والاجتماعية والنفسية من جهة ثانية، كما أنها مجال لاكتشاف التميز الحاصل في الفروق الفردية بين المتعلمين.

ثانياً: طريقة النمذجة

"عندما نجد صعوبة في فهم شيء حقيقي أو حادثة أو تجسيدها في الواقع فإننا نلجأ إلى استعمال النموذج الذي هو استنتاج أو تصور له علاقة مباشرة بالمعرفة ويعكس الشيء المراد تجسيده أو الحادثة المراد وصفها وتفسيرها."¹

فالطريقة هنا تبعث على نقل الصور الذهنية التي يمكن أن تحصل في عملية التعلم ضمن نموذج بنائي للمعارف المستهدفة، فيطلب الأستاذ مثلاً في مادة التربية التكنولوجية من التلاميذ تصور التركيب الكيميائي للماء وبعض الأملاح باستعمال كريات

¹ المرجع السابق، ص 79

وعصيات قابلة للصق، فتستخدم كل مجموعة ما لديها لتشكيل النموذج الذي يوافق التصور الحاصل في المعرفة الذهنية بتجسيدها يدويا بنموذج. أو في مادة علوم الطبيعة والحياة أين يطلب الأستاذ من التلاميذ استخدام مواد بسيطة لتصور وسط طبيعي بري أو مائي، فتحدث الالعملية التعليمية من خلا النموذج المنجز من طرف المتعلمين.

فالأبعاد المحققة في هذه الطريقة بنائية للمعرفة هي الأخرى، حيث يشترك المتعلمون في تحقيق الكفاءات المستهدفة في الدرس من خلال النماذج التي يتصورونها وينجزونها في آن واحد، فتنمو المهارات المعرفية متجانسة إلى جانب المهارات الحسية .

ثالثا: طريقة النشأة التاريخية

يتعرض الأستاذ إلى الجانب التاريخي في الوحدات التي يبرز فيها التصورات التي كانت سائدة عبر العصور السالفة وينبغي أن لا يكتفي بالجانب القصصي بقدر ما يثير لدى المتعلمين ما يمكنهم من الاستيعاب للمفاهيم من وجهة تاريخية. فالطريقة التي تلغي الجانب التاريخي للمعرفة تجعل منها بعيدة عن الواقع ولا تتحقق من خلالها الكفاءات العرضية التي جاءت بها المقاربة بالكفاءات والتي تدعو إلى إكساب مجموعة متعددة من الكفاءات أثناء التعلم، دون إغفال لواحدة منها فيحدث الخلل المعرفي الذي ينعكس سلبا على المتعلم أثناء التقويم في ما يسمى بالوضعية الإدماجية.

فالإدماج كما هو مطلوب في المقاربة بالكفاءات يحصل بتحقيق أكبر قدر ممكن من الكفاءات. والنشاط الذي يحدث أثناء الدرس مثلا لأجل معرفة خصائص جهاز ما والبحث عن التعرف عليه وتدريب التلميذ على استعماله تتطلب الرجوع إلى تاريخ اكتشافه واستعمالاته، لتتعدد الجوانب التي يلم بها المتعلم حوله.

رابعا: الطريقة التجريبية

ترتبط كثيرا بالمنهج التجريبي المبني على طرح المشكلة وفرض الافتراضات ثم تحقيقها من خلال النشاط التجريبي الذي يثبتها أو ينفيها. ويصل المتعلم في الأخير إلى النتائج من خلال الجهود الفردي والجماعي للمجموعات التي يوجهها الأستاذ ويفسح لها

المجال نحو التعلم والمبادرة واكتساب المهارات. ويشيع استخدام المنهج التجريبي في المواد العلمية أكثر منها في المواد الأدبية والإنسانية والاجتماعية. حيث تكون التجربة حسية وملاحظة أكثر منها مجردة.

والمنهج التجريبي في العلوم التكنولوجية والطبيعية يستهدف في المتعلمين وفق ما تتطلبه المقاربة بالكفاءات تحقيق المبادرة والأداء. وليس للأستاذ في هذه العملية سوى التوجيه والتعديل لسلوكات المتعلمين أثناء الإنجاز. فضبط السؤال المطلوب في الدرس وإلغاء الفروض التي لا تخدم أهدافه، والبحث عن الخطوات المنهجية التي يركب بها التلاميذ التجربة المقصودة والوصول إلى النتائج، كل ذلك يجعل الأستاذ مطالب بتنظيم مسار التعلم بشكل يجعل من هذه الطريقة قادرة على تحقيق الكفاءات المستهدفة في المنهاج معرفيا وسلوكيا ووجدانيا وبشكل متساو لدى جميع المتعلمين.

فالمنهج التجريبي الذي يبنى على استخدام الوسائل لا يجب أن يشغل المتعلم بوسائله وعناصر تشويقها وجاذبيتها بقدر ما يكون موجهها نحو الغاية من استخدامه في تحقيق الكفاءات. فالمعارف المطلوب فهمها واستخدامها من طرف التلاميذ تجعل من الطريقة التجريبية أكثرها تحقيقا للكفاءات رغم صعوبة استخدامها وصعوبة توفر الوسائل.

خامسا: الطرائق النشطة

تُقترح هذه الطرائق في بعض المواد كمادة اللغة العربية حيث يعتبرها المنهاج "تتيح للمتعلم أن يكون صاحب الدور الأساسي داخل القسم، وتسد للأستاذ دور المنشط وإدارة عمليات التعلم، وتكمن أهميتها في أنها تثير اهتمام التلاميذ العفوي ومن ثمة تحفزهم وتزيد جهودهم وتتيح لهم حرية المبادرة والإبداع وتهتم بنموهم الوجداني والاجتماعي وتساعدهم على الممارسة والإنجاز."¹

فالطرائق النشطة هي الأساليب التي يستخدمها الأستاذ في تدريب المتعلمين على الشجاعة الأدبية والحوار والنقاش البناء . ففي النصوص البلاغية مثلا يستخدم أسلوب

¹ وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2003، ص38

الحوار من خلال التقمص للأدوار مثلا. فيحدث التعلم من خلال المحاكاة وفي نفس الوقت يكون التنافس بين المتعلمين عن أكثر التلاميذ مهارة في ذلك، كأن يحاول قراءة أبيات شعرية يقلد فيها أحد الشعراء، أو يستخدم في فن الخطابة ما يجعل التلاميذ يتنافسون على تقديم خطبة من خلال البرنامج المقرر فيحدث التحقير للكفاءات المستهدفة من خلال إيصال الأساليب اللغوية والبلاغية في الدرس دون أن يشعر المتعلمون بأنهم بصدد بناء الشخصية الماهرة والحاملة للعديد من الكفاءات.

يمكن للأستاذ أيضا أن يستغل هذا النوع من طرائق التدريس في اكتشاف الحالات الخاصة من الاتجاهين لقدرات التلاميذ (المتفوقين منهم أو المتأخرين) للأسباب الشخصية من خلال النبوغ والتميز عند الموهوبين أو اكتشاف الحالات الخاصة من الذين يعانون مشكلات النطق السليم أو الخجل أو المشكلات النفسية والعضوية مما يعيق التمدد العادي لهم والبحث عن أساليب علاجه. كما نجد استخدام الطرائق النشطة مفيد في بعث الحيوية والنشاط لدى التلاميذ فلا تتم الدروس بشكل تقليدي وممل.

سادسا: بيداغوجيا المشروع

وهي طريقة تعتمد على المشروع حيث أنه " عبارة عن عمل كتابي فردي و/أو جماعي يتم الاتفاق عليه بين الأستاذ والمتعلمين، وتجري مناقشته وإنجازه داخل القسم. أما إعداده فيتم خارج القسم و داخله، وعبر مراحل، وتحت إشراف الأستاذ الذي يتمثل دوره في تقديم التعليمات والتوجيهات والمراقبة وتصحيح المسار عند الاقتضاء.¹ وقد يكون المشروع بحثا مكتوبا أو عملا يدويا أو زيارة ميدانية بحسب المادة التي يحدث فيها التعلم من خلال بيداغوجيا المشروع.

المقاربة بالكفاءات تركز كثيرا على استخدام هذه الطريقة لما لها من مميزات تتلاءم مع خصائص المتعلمين، أين يستطيع الأستاذ تفجير بعض الطاقات الكامنة لدى المتعلمين، فمثلا في مادة اللغة العربية يستهدف البرنامج في السنة الثانية من التعليم

¹ وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية، المرجع السابق، ص 38

المتوسط من خلال بيداغوجيا المشروع " شقين اثنين في أحد المشاريع، شق كتابي وآخر أدائي، إنه مشروع كتابة مسرحية صغيرة. ويهدف عمل التلميذ المسرحي إلى تنمية حسن الأداء لدى المتعلمين، وترقية الجانب الوجداني والنفسي والاجتماعي لديهم.¹

سابعا: طريقة حل المشكلات

تعتمد المقاربة بالكفاءات اعتمادا كبيرا عليها كما اشرنا في الفصل السابق، حيث يعتبر التعلم مبنيا على طرح تساؤل أولي يستثار من طرف المعلم والتلاميذ من خلال وضعية الانطلاق التي تحدده الكفاءة المستهدفة في الدرس. وتتبنى هذه الطريقة على التوفيق بين نوعين من الوضعيات (الوضعية المستهدفة والوضعية الإشكالية التعليمية) حيث يقوم الأستاذ بعد تحديد المكتسبات السابقة لدى المتعلمين وتجميع عدد مقبول من الآراء حول المعارف المستهدفة ليصل إلى محددات منهجية مهمة حول الاستفهام الذي يعد وضعية الانطلاق التي توصله إلى صياغة الإشكالية من خلال إلغاء التساؤلات التي لا تفي بالغرض فيكون التساؤل حول موضوع معين واضح وصريح ولا يحتمل الإجابات الكثيرة أو المتناقضة، كما لا يختلف عليه التلاميذ من حيث الهدف النهائي المطلوب في الدرس. وهنا يحدث الانتقال التدريجي إلى وضعية أخرى هي الوضعية المستهدفة التي يجند فيها الأستاذ مكتسبات التلاميذ والدعائم المقترحة في المنهاج كالكتاب المدرسي مثلا أو وسيلة مخبرية أو صورة أو مشهد يبني عليه الفعل التعليمي. ولتوضيح الفروق بين الوضعيتين نتابع الجدول التالي الذي يوضح كل منهما في سيرورة التعلم دون أن نفهم أن هذه المقارنة تفضيلية أو انتقائية، بل إن الوضعية الإشكالية ضرورية للوصول إلى الوضعية المستهدفة:

¹ المرجع السابق ص 38

جدول رقم (02) مقارنة بين الوضعيات في المنهاج المدرسي¹

الوضعية المستهدفة	الوضعية الإشكالية التعلمية
<p>. تعلم التلميذ إدماج مكتسباته والتحقق من كفاءاته.</p> <p>. حل فردي خصوصا.</p> <p>. تعلم الإدماج لأن المعارف ومعارف/ الفعل قد تم التطرق إليها في القسم.</p> <p>. الوضعية قريبة من الوضعية اليومية أو المهنية.</p>	<p>. تفيد المتعلم في اكتساب تعلمات جديدة، معارف ومعارف/فعل.</p> <p>. حل بالأفواج او جماعيا.</p> <p>. تعلمات دقيقة لبعض المعارف ومعارف/فعل جديدة.</p> <p>. وضعيات مبنية لغايات بيداغوجية.</p>

فهذه الطريقة وفق ما أشرنا إليه في الفصل السابق تبعث على استثارة التلميذ نحو وضعيات معينة بغية اكتساب المعرفة والسلوك المطلوب نقله إلى الواقع في الحياة اليومية. مثل البحث في مسببات مرض ما يكون فيها الإدماج حاضرا بتجنيد مجموعة من الموارد المدرسية وغير المدرسية والبحث عن تساؤل على شكل مشكلة معرفية يصل بعد النشاطات فيها إلى معرفة السلوكيات الواجب اتخاذها وقائيا من هذا المرض.

الملاحظ أن طرائق التدريس وفق المقاربة بالكفاءات ليست هي التي ذكرنا فقط ، بل هناك غيرها من التي يفسح المجال فيها للمعلم كي يمارسها. إلا أنها تضيق من مساحة الأداء من طرفه مقابل المساحة الواسعة التي تضعها للمتعم كأساس تبنى عليه عملية التعلم واستنادا إلى النظرية البنائية التي يكون فيها المتعلم محور العملية التربوية وليس الأستاذ سوى موجه ومنظم للفعل التربوي.

¹ وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة العلوم الفيزيائية والتكنولوجية، مرجع سابق، ص 86

3 . الأدوار البيداغوجية للمدرس

تتعدد الأدوار التي يقوم بها المدرس من حيث الأداء القانوني والاقتصادي و الاجتماعي و التربوي، حيث أنه من موقعه كمستخدم لدى قطاع التربية ملتزم بمجموعة من الضوابط التي تحددها له المؤسسة التي ينتمي إليها، بالتنسيق بين وزارة التربية الوطنية و الوظيف العمومي و بقية القطاعات التي تضبطه كموظف منتظم بواجبات و حقوق مهنية تحددها له القوانين المعمول بها ضمن بقية الوظائف الإدارية والتربوية.

وهو إلى جانب ذلك مسؤول عن تنظيم الأطر المعرفية والسلوكية الحاصلة في حياة المتعلمين، سواء منها ما تعلق بالجوانب التاريخية والاقتصادية والوطنية بشكل عام، أو بالمعارف التي تستحدث على المستوى العالمي، كالاكتشافات و القوانين والنظريات ومختلف المعلومات التي توافق التربية المدرسية. فالمدرس يشرف بشكل مباشر وغير مباشر في تنظيم هذه المعرفة و ما يتعلق بها من عمليات وأهداف تربوية.

يمكن تحديد أدوار المدرس بأنها متغيرة، وأنه ينبغي أن يتسم بالمرونة وفق ما تقتضيه مستحدثات العلم والتكنولوجيا مما يحدث تغييرات في طرائق واستراتيجيات تدريس المواد الدراسية، وأساليب تعامل المتعلم معها. فالمدرس مدير للعملية التدريسية، وضابط للإجراءات التدريسية، كما يعتبر متعلما. وهو أيضا قائد للأنشطة والممارسات التدريسية، وأخيرا فهو منظم للخبرات التربوية وللبيئة التدريسية المناسبة¹.

وقد حدد عبد الفتاح حجاج أدوار المعلم المستقبلية في مجموعة من النقاط كما يلي²:
 . نقل المعرفة مع التركيز على إكساب الأفراد المعارف المتعلقة بثورة المعلومات، وما يرتبط بها من قيم واتجاهات ومهارات تمكنهم من التعامل مع معطياتها المتطورة.
 . الاسهام في تطوير تنمية شخصية الطالب إلى أقصى ما تسمح به قدراته واستعداداته.

¹ ربيع محمد وطارق عبد الرؤوف عامر، مرجع سابق، ص 25 وما بعدها.

² عفت مصطفى الطناوي، إعداد معلم العلوم للقرن الحادي والعشرين: دراسات تطبيقية، ط1، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، مصر، 2007، ص 45 و 46

. تهيئة الطلاب لعالم الغد من خلال حفزهم على تفهم طبيعة وخصائص المعلومات والتدريب على تكنولوجياتها.

. تحقيق مبدأ التعلم الذاتي بتشخيص قدرات المتعلم واتجاهاته للتمكن من حل المشكلات ومواجهة المواقف الجديدة.

. تنمية الإبداع من خلال توظيف التقنيات التربوية في بناء الشخصية المبدعة.

. تحقيق الضوابط الأخلاقية التي تمنع وقوع الأضرار الناتجة عن التطور التكنولوجي.

إذا كانت هذه النقاط المشار إليها غايات تتطلبها الشروط الموضوعية الواجب توفرها في المعلم، فإن هناك أدوار أساسية يتوجب على المدرس مراعاتها:

الدور الأول: التخطيط المسبق للتدريس

يعرف التخطيط للتدريس بأنه "مجموعة من الإجراءات والتدابير يتخذها المعلم لضمان نجاح العملية التعليمية وتحقيق أهدافها"¹.

فالمدرس مطالب بالضرورة، التخطيط للمشاريع التي سينفذها في مساره الوظيفي، فيخطط للإجراءات التي تضمن له أكبر نسبة من النجاح لدى تلاميذه. ويبدأ ذلك بالأهداف المسطرة التي تتبني على عدة عناصر أهمها الفئة العمرية المستهدفة والمستوى الدراسي المقصود في العملية التربوية والزمن المخصص، ومدى توفر الوسائل التربوية. ثم الرجوع إلى توجيهات المنهاج التي تبين الأهداف الواجب تحقيقها في المتعلمين. ثم يمر إلى وضع تصور لحجم النشاطات التي يمكنه تنفيذها حسب الزمن، ليصل إلى مستوى القابلية للتقويم.

يعرف التخطيط للتدريس أيضا بأنه "عملية تصوّر ذهني مقصود مسبق للمواقف التعليمية، وما يجري فيها من فعاليات، وأنواع نشاط يراها المعلم مناسبة لتحقيق أهدافه المخطط لها. أو هو طريقة السير التي يرجع إليها المعلم في تنفيذه للمواقف الصفية"¹.

¹ محمود السلخي، مرجع سابق، ص 62 (نقلا عن خليل إبراهيم وزملاؤه، أساسيات التدريس، ص 73)

فهذا التعريف يجعل من المدرس في وضعية المهندس الذي يتصور المشروع ذهنيا ليتمكن من إسقاطه على الواقع، وهو الحاصل في الفعل التربوي السليم، الذي يُبنى على تحضير المشاريع و الأنشطة وتصورها نظريا، وفق ما تتوفر له من إمكانات زمنية، مكانية، و قابليتها للتحقيق في حجرة الدرس.

كما يعرف على أنه "وصف ذهني وكتابي للموقف التعليمي المراد تعليمه، ويتضمن هذا الوصف وصفا للأهداف المراد تحقيقها، وطرق التدريس المناسبة للموقف التعليمي، والوسائل التعليمية المعينة في تحقيق الأهداف، والأنشطة التعليمية الصفية واللاصفية، وأدوات التقويم المناسبة، إضافة إلى توزيع الزمن، ومتابعة التغيرات السلوكية التي يخطط لإحداثها لدى المتعلمين في نهاية الموقف التعليمي".²¹

في هذه الحالة يرتقي التخطيط إلى مستوى يظهر فيه أداء الأستاذ متميزا بالدقة والتفكير المنطقي والواقعي في تصور ما هو ذهني وتحويله إلى مشاريع مكتوبة قابلة للتحقيق لدى المتعلمين، مبنية على تخطيط الأطراف الثلاثة للعملية التربوية، أهداف وطرائق التدريس المتعلقة بالمدرس نفسه، والخصائص المميزة للمتعلم معرفيا وسلوكيا ومهاريا، وأهداف المادة المستهدفة في التدريس وما تتطلبه من شروط زمنية ومكانية.

والتخطيط عملية متعددة الجوانب منها ما هو عمل إداري بحت، ومنها ما هو تربوي بالنسبة للمعلم، وفي كل الأحوال فهو عملية لازمة في مساره التربوي تتطلب منه بذل الجهد واستخدام أكبر قدر من الطاقة الفكرية والنفسية والجسمية والمادية. وكلما كانت مخططاته واقعية ومنظمة ومتلائمة مع قدراته وإمكاناته الشخصية، كان نجاحه في بلوغ أهدافه أقرب. كما أن توافقها مع الكفاءات المسطرة في المناهج وتوفرها على الجدية والقابلية للتحقيق في الميدان، كان تنفيذها أيسر ونتائجها أكبر.

في المقاربة بالكفاءات يظهر التخطيط بالشكل التالي:

¹ محمود السلخي، مرجع سابق ، ص62 (نقلا عن ناصر الخوالدة وزميله، مراعاة مبادئ الفروق الفردية وتطبيقاتها العملية في تدريس التربية الإسلامية، ط1، ص223)

² محمود السلخي، مرجع سابق ، ص62

"يتمثل دور المعلم أثناء تحضير الدرس في إعداد استراتيجية تعليم، أي تخطيط مجموعة من العمليات البيداغوجية. وهذا التنظيم المنهجي يشترط تخطيطا محكما تابعا لوضعية التعلم المعنية"¹.

يتحدد التخطيط التدريسي بعدة عناصر أهمها²:

- . الإمكانات المادية والبشرية المتاحة في المدرسة التي من الممكن الاستفادة الفعلية منها واستغلالها بالصورة الأمثل.
- . مدى جدارة المعلم في عملية التخطيط وقدرته على استخدام الأسلوب العلمي إضافة إلى خبراته وتجاربه السابقة وخبرات الآخرين ومستوى ذكائه وقدرته على القيادة.
- . البيئة الصفية من حيث حجمها و إمكاناتها المادية والمعنوية، وكذا تعداد التلاميذ.
- . اللوائح والأنظمة والقوانين التي تتحكم في سياسة المدرسة.
- . خصائص التلاميذ من حيث خلفياتهم الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وقدراتهم وأعمارهم وميولهم واتجاهاتهم واحتياجاتهم.
- . المواد التعليمية والخبرات.
- . وسائل التقويم.

الدور الثاني: التقويم في العملية التربوية

التقويم واحد من أهم الوظائف التي تتبني عليها نشاطات المدرس تربويا، ومساره يتجه في ثلاثة أوجه. أولها يتعلق بالمتعلم والثاني بالمعلم نفسه والأخير بالمادة الدراسية. فما يقوم به المدرس بغية تنظيم العملية التربوية وفق الأهداف المسطرة في المناهج، يتعلق بكشف مستوى التلاميذ من حيث استيعابهم وتحقق الكفاءات المستهدفة فيهم من جميع الجوانب المعرفية منها والسلوكية والوجدانية. وبالنسبة للمدرس فهي أيضا تشخيص لمساره في العملية التربوية، فقد يخضع للرقابة المباشرة أو غير المباشرة من خلال النتائج

¹ بدر الدين بن تريدي، رشيد آيت عبد السلام، دليل الأستاذ للسنة الثانية متوسط للغة العربية، مرجع سابق، ص118

² رافدة الحريري، الإشراف التربوي واقعه وآفاقه المستقبلية، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن،

المدرسية التي يحققها مع تلاميذه خلال فصل دراسي أو موسم كامل. كما أن التقويم يسير في اتجاه البرامج المدرسية ليتمكن المشرفون على التخطيط التربوي من قياس مدى تلاؤمها مع قدرات المتعلمين وتطلعات المجتمع ومستجدات العلوم والمعارف، والمتطلبات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية.

" ويقصد بالتقويم الحكم على مدى قيمة الخبرة التعليمية العملية بالنسبة للأهداف، بما يتضمنه من نقاط بين مكوناتها من أهداف ومحتوى وطرق وأنشطة ووسائل تعليمية. وتبرز أهمية التقويم بالنسبة للمعلم في التعرف على أهمية الأهداف ومناسبتها لقدرات الطلبة، والتعرف على نقاط القوة والضعف في تصميم خطط الدروس، كما تكمن أهميته للطلبة في الحصول على التغذية الراجعة لأدائهم العلمي والتربوي وتطوير قدراتهم في تحصيل الحصيلة النهائية للتعليم."¹

ويؤجّه التقويم في مراحل زمنية متعددة للأطراف الثلاثة من قبل المختصين بأساليب متعددة يكون الهدف منها البحث عن أنجع السبل التي تتوازن فيها العملية التربوية بهذه الأطراف الثلاثة المكونة لها (المعلم ، المتعلم والمادة الدراسية).

هدف المدرس هو النجاح في عمله التربوي، وأولى النقاط التي يمكن تقييمها في أداء الأستاذ هي طريقة تدريسه، " فالإمام المعلم بسلوكه الشخصي داخل حجرة الدراسة وتقويم ذلك السلوك ما أمكن هو من المقومات الأساسية لنجاحه في التدريس، ذلك لأن المعلم في عملية تفاعله مع تلاميذه يؤثر فيهم تأثيرا إما أن يكون سلبيا أو إيجابيا."²

فتقويم أداء المعلم يحدث عادة من طرف المشرف التربوي(أو ما نسميه في المنظومة التربوية بمفتش المادة) ومجموعة أخرى من الضوابط التربوية التي يقوم بها مدير المؤسسة التربوية، أو الأساتذة الذين يشتغلون معه في مواد دراسية أخرى، أو من خلال احتكاكه بأساتذة نفس المادة بطرق مختلفة كالنقاش أو الندوات الرسمية والملتقيات.

¹ محمود السلخي، مرجع سابق، ص 87

² رافدة الحريري، مرجع سابق، ص 149

يضاف إليها الضوابط الاجتماعية التي ينتمي إليها المدرس والتي تعكس أداءه من خلال ما يبديه أولياء التلاميذ من تفاعل سلبي أو إيجابي تجاه مساره التربوي.

تقويم المتعلم يكون من خلال الأشكال الثلاثة المعروفة في العملية التربوية المبنية على تشخيص المعارف وتعديل السلوكات والمهارات المكتسبة، والتي تتمثل في التقويم التشخيصي الذي يسبق أي موسم أو مجال دراسي أو نشاط دراسي داخل الفصل، ثم التقويم التكويني الذي يرافق المراحل المختلفة للتعلم، وأخيرا بالتقويم التحصيلي الذي يكون في نهاية كل درس أو مجال مفاهيمي كامل.

أما تقويم البرامج والمحتويات والأهداف التربوية فيخضع للتحخيص والتشخيص من خلال الندوات والملتقيات التربوية التي تشرف عليها مصالح التفتيش والتكوين ودواوين الامتحانات وأقسام البرمجة في مختلف المستويات والمراحل الدراسية في مديريات التربية ومؤسسات البحث التربوي. فيحدث التعديل والحذف والتحكم في مختلف الأنشطة والمواد والكفاءات المستهدفة، مرتبطة بالمستجدات الداخلية والخارجية بالنسبة للمجتمع، سياسيا واقتصاديا وثقافيا، بما يجعل المدرسة أكثر تطورا وأكثر فاعلية بالنسبة لتطلعات المجتمع. وبالرجوع إلى مصطلح التقويم وتداخلها مع مصطلح التقييم من حيث مقابلتها بالكلمة الفرنسية Evaluation يمكننا توضيح الفرق بأنها تقابل التقييم أي إعطاء قيمة، بينما من الناحية الاصطلاحية يقابلها التقويم الذي هو إصلاح اعوجاج. فهو أعمّ وأنسب كونه إضافة إلى أنه فحص يؤدي إلى الحكم على قيمة الشيء، فإنه يشمل اتخاذ القرارات العلاجية الملائمة.¹

الملاحظ في المناهج التربوية الجديدة في الجزائر استعمالها لكلمة التقويم كعملية تربوية أوسع وأدق، من خلال ما يحدثه في مسار التعلم لدى المتعلم والمعلم على حد سواء. فإصلاح الاعوجاج أو التثمين وإعطاء قيمة، كلاهما يحقق نفس الهدف بالنسبة للمنظومة التربوية في سعيها نحو تكوين المتعلمين معرفيا وسلوكيا ومهاريا.

¹ بوسنة محمد، التقويم والبيداغوجيا في النسق التربوي (بحوث مختارة)، منشورات مخبر التربية. التكوين العمل بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، العدد 2، 2004، ص 47

التقويم/التقييم يعني إذا كل الإجراءات التي من خلالها يستطيع المدرس/المكُون أو المختص في التقويم/التقييم من جمع وتقديم معلومات منظمة وموضوعية حول التلميذ أو المتربص أثناء التعليم أو التكوين، بالاعتماد على العديد من التقنيات مثل الاختبارات والامتحانات والملاحظة والسجلات، وذلك من أجل التعرف على مدى تحقق أهداف العملية التربوية، والكشف عن مواطن القوة والضعف في هذه العملية. وفي طبيعة ومقدار التغيير الذي حصل في مهارات وسلوك التلميذ، وذلك لكي نعمل على تدعيم الأولى وتدارك الثانية عن طريق حصص علاجية مناسبة.¹

"أما التقويم في المقاربة بالكفاءات فهو جزء من عملية التعليم والتعلم فهو مدمج فيها وملزم لها وليس خارجا عنها، كما أنه كاشف للنقائص ومساعد على تشخيص الاختلالات والتذبذبات التي يمكن أن تحصل خلال عملية التعلم، وتساعد على استدراكها بصفة عادية ومنظمة ... وأخيرا فإن التقويم بأدواره المتعددة فرصة وأداة لتعزيز العلاقة بين المعلم والمتعلم من جهة وبين المعلم والأولياء من جهة أخرى".²

وبهذا نستطيع تصور الأداء الذي يمكن للأستاذ أن يقوم به في مجال التقويم، حيث من خلاله يكشف النقائص، فنتبين له العيوب الصادرة عن طرق تدريسه أو الصادرة من المتعلمين أثناء نشاطاتهم المدرسية، أو الموجودة في البرامج ومخططات التدريس فيشخص الاختلالات ويساعد على تداركها ويبادر إلى إصلاح ما يتيسر منها.

أما التقييم فتراه مناهج التعليم المتوسط في المقاربة بالكفاءات:

" مسار يتبعه الأستاذ من أجل الوصول إلى إصدار حكم نوعي أو كمي في شأن عمليتي التعلم والتعليم بغية اتخاذ القرار البيداغوجي المناسب. وهذا يعني أن التقييم . مسار أي سلسلة من العمليات والإجراءات التي يفضي بها الأستاذ إلى معرفة مدى تحقق أهداف الدرس. كما تراه يعتمد على إصدار حكم نوعي أو كمي. و يتعلق بالتعلم

¹ بوسنة محمد، مرجع سابق، ص 46 و 47

² وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة ثمانية متوسط، مرجع سابق، ص5

أي ممارسات المتعلمين، وبالتعليم أي ممارسات المربين. و يهدف إلى اتخاذ قرار بيداغوجي.¹

الدور الثالث: قيادة العملية التربوية

يعتبر المعلم في أدائه التربوي قائداً، فهو الذي يوجه التلاميذ نحو التعلم واكتساب السلوكات الإيجابية، من خلال شخصيته القيادية. فالمدرس الذي يتمتع بخصائص القيادة والثقة بالنفس، هو المدرس الذي يتبع الممارسات الآتية²:

- . يستثير دافعية تعلم الطلبة ومشاركتهم في المواقف التعليمية، وتخطيط المواقف الصفية.
- . يجعل تعلم الطلبة تعلمًا تلقائيًا إيجابيًا وذلك حينما يكون الطلبة مدفوعين بدوافع داخلية.
- . تدريب الطلاب على تحمل مسؤوليات تعلمهم.
- . مساعدة الطلبة على استغلال أقصى قدراتهم للتعلم.

فالقيادة في العمل التربوي تظهر بصورتين لدى شخصية الأستاذ، جزء منها فطري يبدو في الممارسات التلقائية التي تظهر في معاملته للتلاميذ بالبشاشة والتودد والتفاعل الذي يكسر الحواجز، والتميز بالنشاط والفاعلية والمبادرة، والحرص على مصلحة المتعلمين والتفاني في أداء الواجبات التربوية والسعي نحو تحقيق الأهداف التربوية عامة بكل ما استطاع من إمكانات مادية ومعنوية. و بالعكس فقد يفقد المبادرة وروح المسؤولية ويصبح هو السبب في فقدان الثقة لدى التلاميذ في المدرسة وربما يصل إلى حد إرباك شخصياتهم نفسياً واجتماعياً وهو بذلك قائد سلبي بالنسبة للعملية التربوية. لكن هناك جزء يكتسبه المعلم من خلال تكوينه في مجال القيادة بالتعرف على أنواعها التي تظهر لنا في مجموعة من الأنماط الشائعة ومحاولة اكتساب أفضلها بالنسبة للعمل التربوي.

أنماط القيادة الأكثر شيوعاً هي:

¹ بدرالدين بن تريدي و رشيدة آيت عبد السلام، دليل الأستاذ. دليل بيداغوجي خاص بكتاب اللغة العربية، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2004.2005، ص27

² ربيع محمد وطارق عبد الرؤوف عامر، مرجع سابق، ص28

- النمط التقليدي، والعقلاني والجداب والديمقراطي والفوضوي والتسلطي.¹
- . النمط التقليدي:** تظهر فيه شخصية الأستاذ مطاعة ومهابة، ويبدو وكأنه المالك للمعرفة. ويتسم بالمحافظة على الوضع الراهن ويرفض أي تجديد في أدائه التربوي، بل يقاومه وينتقد الآراء التي تخالفه.
- . النمط العقلاني:** يعتمد على المركز الوظيفي فقط، ويسعى نحو العمل التربوي انطلاقاً من القوانين واللوائح، ولا تظهر شخصيته أثناء ممارسته لوظيفته. ويسعى نحو التأثير في من حوله بأسلوبه المبني على احترام القوانين واللوائح مهما كانت.
- . النمط الجذاب:** يتميز به بعض الأساتذة بامتلاكهم لشخصية تلفت انتباه التلميذ نحو أشياء لا توجد عند بقية المدرسين فتجذب إليها عدداً من المتعلمين تأثراً بطريقة الكلام أو بحركات معينة أو مهارات فردية مثيرة لاهتمام التلاميذ ويظهر هذا النوع في بعض المواد دون غيرها.
- . النمط الفوضوي:** نمط تسيبي يترك الأمور تسير وفقاً للظروف المحيطة بالتدريس، فيكون الاهتمام بالتعلم والواجبات والمراقبة المستمرة غير منضبطة. ويكون الأستاذ في هذه الحالة إما بسبب التقصير في مهامه فوضوي في عمله أو معتقداً بالخطأ أنه يفسح المجال للمتعلمين بنوع من الديمقراطية. وفي الغالب تكون النتائج لديه غير مثمرة.
- . النمط التسلطي:** يتسم هذا النمط بالاستحواذ على الحصة التدريسية من طرف المدرس بشكل يظهر فيه ديكتاتورياً ومعنفاً للتلاميذ، يستخدم الوسائل التي تضعف من شخصيات التلاميذ، ويكون غالباً لدى الأساتذة الذين لديهم عقد نفسية ومشاكل شخصية تجعلهم يحملون تأثيراتها على المتعلمين دون قصد، أو باعتقادهم أن التربية تتطلب الشدة والعقوبة، وهذا النوع يتناقض تماماً مع الأساليب الحديثة للتدريس.
- . النمط الديمقراطي:** يقوم على احترام مشاعر التلاميذ ومشاركتهم في النشاطات الصفية وفسح مجالات الحرية في التعبير وإبداء الرأي. وتظهر نتائجها في التشجيع على التعلم

¹ ربيع محمد وطارق عبد الرؤوف عامر، مرجع سابق، ص 61

والدافعية نحو تحقيق أهداف التربية والعمل الجماعي. وهذا النمط هو مطلب التربية المدرسية الحديثة.

. **نمط المنظور الإسلامي:** يظهر هذا النوع في التوفيق بين المعلم والمتعلم من حيث توزيع الأدوار، فلا يكون التلميذ هو السيد كما يطلبه النمط الديمقراطي ولا يكون المعلم ديكتاتورياً لا يفسح المجال للمتعلمين. بل يحصل التنظيم في الأدوار دون أن يُغفل لكل طرف وقت وحجم المسؤولية التي تتطلبها الدراسة في الفصل.

المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية جعلت من الأولويات التربوية تفعيل دور المتعلم وإشراكه مع الأستاذ في القيادة: "فهي تجعل منه محورا أساسيا لها وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم"¹.

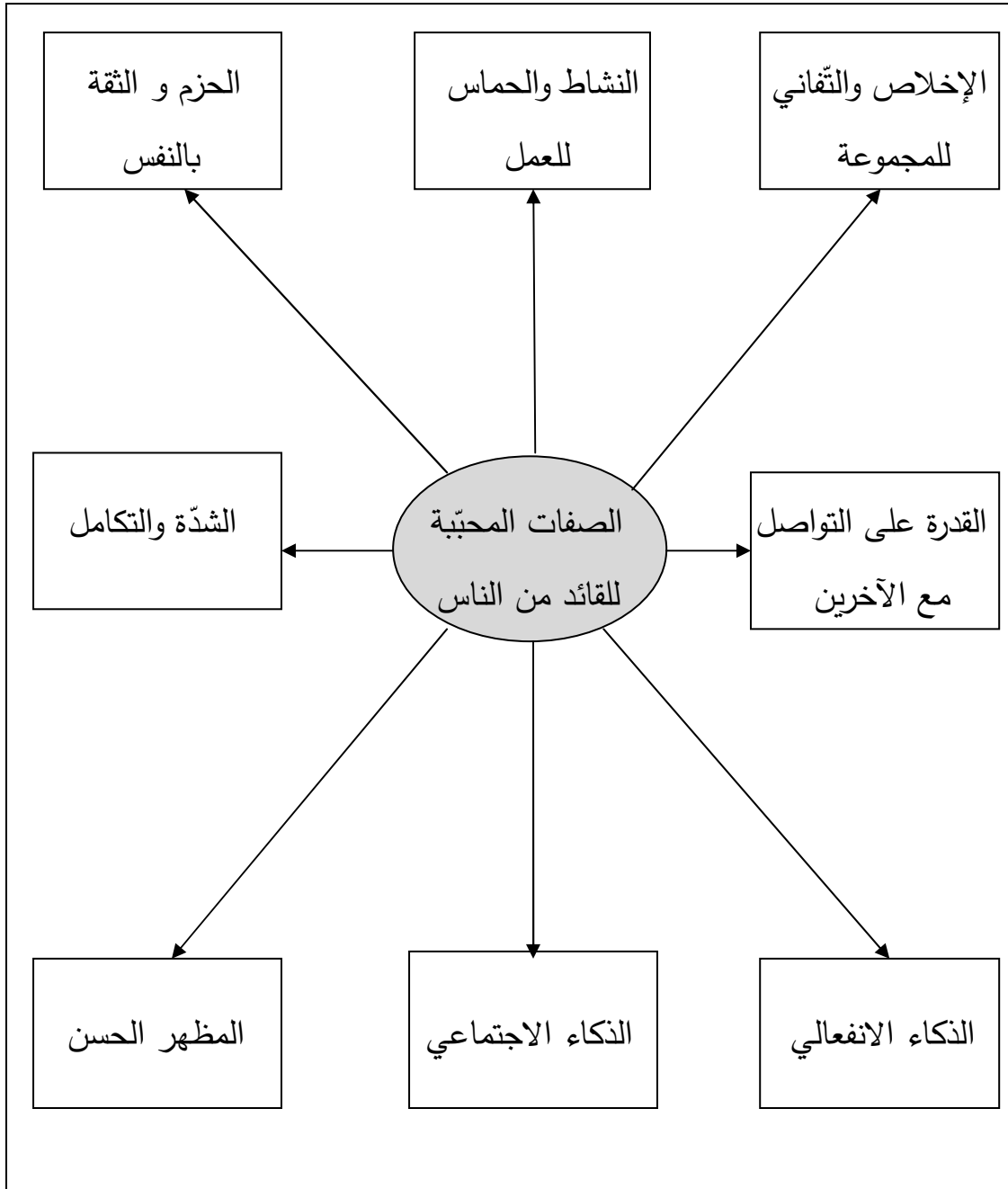
ولأن القيادة عامة "عملية وسلوك اجتماعي يسعى إلى تنظيم عمل الجماعة وأنشطتها لغايات تحقيق أهداف الجماعات والأفراد وفق أسس ونظم اجتماعية محددة"² فإننا نستطيع تصور الصفات التي يتوجب على المدرس كقائد للعملية التربوية بأن يتحلى بها كالنشاط والحماس للعمل، والحزم والثقة بالنفس والقدرة على التواصل مع الآخرين والشدة والتكامل والذكاء الانفعالي والاجتماعي والإخلاص والتفاني للمجموعة والمظهر الحسن. حيث يمكن تمثيلها في الشكل التالي³:

¹ وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة ثمانية متوسط، مرجع سابق، ص4

² عدنان يوسف العتوم، علم النفس الاجتماعي، إثراء للنشر والتوزيع، ط1، عمان ، الأردن، 2008، ص237

³ عدنان يوسف العتوم، المرجع السابق ، ص241

الشكل 04: يوضح صفات القائد



الدور الرابع: التنظيم في العملية التربوية

التنظيم فعل لازم لعمل المدرس، وهو بقدر ما هو مطلب تربوي، فهو مكوّن رئيس لشخصية المعلم، وأدائه كله مبني عليه. ولعلنا لا نبالغ لو قلنا أن العملية التربوية كلها هي التنظيم، بحيث لا يمكن تحقيق الأهداف التربوية ما لم تتوفر مجموعة من الشروط المتعلقة بالمعلم والمتعلم والمادة المعرفية. و يتضمن التنظيم عددا من العمليات¹:

. تنظيم الخبرات التعليمية والأحداث التدريسية.

. تنظيم الظروف البيئية للتعليم تنظيما مقصودا.

. تنظيم أدوار الطلبة في تفاعلاتهم مع الخبرات التي تعرض لهم أثناء التدريس.

. تنظيم استخدام التقنيات ووسائل الاتصال وأوقات استخدامها.

التنظيم بالنسبة للمتعلم يبدأ أساسا من الإعداد المدرسي طوال فترات التعلم. والتنظيم التربوي المتعلق بالمتعلم هو أحد الأهداف التربوية التي يستهدفها المنهاج، من خلال تحقيق الكفاءات المنهجية، حيث نجده يشير إلى ذلك بالقول: " ينبغي أن يكون التلميذ قادرا على تنظيم نفسه لتحقيق عمل بمنهجية تمكنه من إتمامه"².

أما التنظيم بالنسبة للمعلم فيسير في مجموعة من الخطوط، أولها التنظيم الشخصي الموجه لمسؤولياته وأهدافه وخططه. وثانيها التنظيم الخاص بالمتعلمين في حجرة الدرس وخارجها وما يستلزمه من إعداد مناسب لتنوعهم و اختلاف خصائصهم. وثالثها التنظيم لشروط التمدرس المعرفية الخاصة بالمادة المراد تدريسها ومستلزماتها من أدوات ووسائل بيداغوجية.

أما التنظيم الأول الخاص بالمدرس فيشتمل على:

. تنظيم المخطط السنوي العام للمجالات المعرفية و الدروس والوحدات، بالرجوع إلى التوزيع السنوي المحضر سابقا مع المفتش وفق التوجيهات الوزارية لكل مستوى دراسي.

. تنظيم مخطط الكفاءات المستهدفة وفق المنهاج المدرسي.

¹ ربيع محمد وطارق عبد الرؤوف عامر، مرجع سابق، ص28

² وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة ثمانية متوسط، مرجع سابق، ص8

- . تنظيم المذكرات الخاصة بالدروس وفق البرنامج الدراسي للمادة .
- . تنظيم الوثائق الإدارية كالدفتري اليومي، ومتابعة الوثائق الإدارية والتربوية الأخرى كدفتر النصوص الذي تسجل عليه تواريخ الدروس المقدمة في الحصص وتوقيعها.

التنظيم الثاني الموجه للمتعلمين يكون بالشكل التالي:

- . تنظيم التلاميذ في تجليسههم وفق ما يراه المدرس مناسباً لخصائصهم وحالاتهم الخاصة في ضعف الرؤية أو السمع أو قصر القامة وغيرها من الخصائص.
- . تنظيم الأفواج والمجموعات الخاصة بالنشاط داخل القسم أو النشاط في المشاريع البيداغوجية والبحوث.

- . تنظيم التعلم وما يتطلبه من عمليات التكوين المعرفي والنفسي والسلوكي والوجداني.
- . تنظيم الوضعيات التعليمية والتقويمية وفق المنهاج .
- ويمكن أن نجمع كل ما يقوم به المعلم تجاه التلاميذ في مسألة التنظيم فيما يرسيه المنهاج كقاعدة أساسية توضح مبعغى المنظومة التربوية في صورة الأستاذ المنشود:
- " فالمعلم منشط ومنظم وليس ملقناً، وهو بذلك: . يُسهل عملية التعلم ويحفّز على الجهد والابتكار. و يُعدُّ الوضعيات ويحثُّ المتعلم على التعامل معها. و يُتابع باستمرار مسيرة المتعلم من خلال تقويم مجهوداته."¹

التنظيم الثالث الموجه للمادة الدراسية يتضمن:

- . تنظيم الكفاءات المتعلقة بالمستوى الدراسي الذي سيشرف عليه وفق البرنامج الرسمي.
- . تنظيم مستويات الكفاءة ومؤشراتها الممكن تحقيقها وفق ظروف التمدريس.
- . تنظيم الوثائق والمصادر المعرفية كالكتاب المدرسي والمراجع الممكن استخدامها.
- . تنظيم الحجم الساعي والزمني العام لمخططاته التي تتناسب وحجم الدروس .
- . تنظيم المذكرات البيداغوجية ومراعاة مدى تناسبها وخصائص المتعلمين المتغيرة من موسم دراسي لآخر.

¹ وزارة التربية الوطنية، منهاج التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص5

- . تنظيم وضعيات التعلم من خلال المراجع المتوفرة.
- . تنظيم الوسائل والوسائط الممكن استخدامها حسب طبيعة المادة الدراسية.
- . تنظيم الوضعيات الإدماجية و الأساليب المستخدمة في التقويم بالنسبة لطبيعة المعلومات والمعارف المستهدفة في البرنامج وفق المنهاج والكتاب ومصادر أخرى.

الدور الخامس : الإدماج في التعلم وفي التقويم

مع تغير الأساليب التعليمية/التعلمية في المقاربات الحديثة في التربية، أصبح الإدماج مفهوما تربويا يستدعي التفعيل في المدرسة، بغية ربطها بالمحيط الاجتماعي والمتغيرات الحاصلة على مستوى المعلومة، أو على مستوى العلاقات والتفاعلات التي يتواجد فيها المتعلم. هذا الأمر جعل من المخططين للتربية في الجزائر في خضم الإصلاحات بينونها على أسس أهمها الإدماج. " فالمناهج تعمل على تشجيع اندماج المفاهيم والأدوات المعرفية الجديدة بدل اعتماد الأسلوب التراكمي للمعارف.¹

فالإدماج عملية ذات مستويات متعددة، يتجه بعضها نحو المعارف والمعلومات، وبعضها نحو النشاطات والأداءات الحاصلة أثناء التعلم، وبعضها في مستوى الوضعيات التقويمية. كما نجد بعض مستوياتها متجها إلى سلوك وعواطف المتعلمين، وفي جميع أشكالها يكون المعلم مسؤولا على تفعيل هذا الإدماج ضمنها:

" فإدماج المعارف والمكتسبات عملية ذهنية تقتضي جمع معارف مختلفة في مجموعة موحدة... فهو مسار يدل على ما يقوم بواسطته المتعلم بضم معرفة جديدة إلى معارفه السابقة. وإعادة هيكلة عالمه الداخلي، وتطبيق المعارف المكتسبة في وضعيات جديدة ملموسة. فإدماج المعارف يهدف إلى منع تقوقع المكتسبات المختلفة في مواقع متفرقة وعدم هيكلتها لكي تشكل كلاً موحداً.²

¹ وزارة التربية الوطنية، منهاج التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص5

² بدرالدين بن تريدي و رشيد آيت عبد السلام، دليل الأستاذ . دليل بيداغوجي خاص بكتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2004.2005، ص66

وإدماج المعارف ضرورة مهمة في عملية التعلم بحيث أنها تعين المتعلم على تجنيد المكتسبات القبلية والمعارف غير المدرسية ومعطيات الوضعية التي يتواجد عليها أثناء الدرس بوثائقها و سندات التي يضعها المدرس في وضعية الاستفهام التي تكون لدى المتعلم أثناء الدرس كلها موارد مندمجة مع بعضها، تعين على اكتشاف الحلول للوضعية التعليمية التي يستهدفها الأستاذ لتحقيق كفاءات الدرس. " فالقدرة على تجنيد الموارد المختلفة، وفي آن واحد، لمواجهة مشكل ما، يدل على وقوع إدماج المعارف، والعجز عن ذلك، مع توافر المعارف، يدل على عدو وقوع الإدماج.¹

وإدماج النشاطات من طرف المدرس يكون في مستوى الأداء المعرفي أو السلوكي في نشاطات الدروس التي تحدث داخل حجرة الدرس، فيتلقى المتعلم مستوياتها من الأبسط إلى الأعمق ويبني هرمه المعرفي أو السلوكي وفق دمج النشاطات بعضها ببعض، فيخدم الأول ما بعده وهكذا تتسلسل النشاطات مرتبطة بالكفاءات المراد تحقيقها حتى تصل إلى كمال التعلم وتحقيق أهدافه. ومن أهم الطرائق التي يحصل بها إدماج النشاطات نجد الوضعية المشكلة التي يكون فيها التجنيد لعناصر مختلفة من داخل المدرسة من وسائل معرفية ومهارية ومن خارجها مما يحدث في واقع المتعلم من تجارب ومكتسبات تحتاج إلى الإدماج بصورة منظمة وفي إطار مدرسي صحيح.

أما الإدماج على مستوى التقويم فيحصل من خلال المعلم بالمعالجة من خلال المكتسبات السابقة في التعلم ومن خلال الخبرات الشخصية، ثم من خلال السندات والوسائط التي يوفرها الأستاذ للتلميذ حين يضعه أمام الوضعية الإدماجية حال التقويم. فهنا يحدث الإدماج باستخدام كل ما سبق (وهي ما تسميها المقاربة بالكفاءات بالموارد) لأجل معالجة التعليمات التي تُعد بمثابة الإطار الذي يقيم فيه مستوى الكفاءات التي تقدم فيها المتعلم. ويكون ذلك من خلال المعايير المعروفة في التقويم وهي الوجاهة وحسن استخدام أدوات المادة والانسجام والإتقان. والعملية هنا شبيهة بما يحدث في الوضعية

¹ المرجع السابق، ص 68

التعلمية، لذلك فعلى الأستاذ أن يكون ماهرا بحيث يستطيع أن يفرق بين الإدماج في وضعيات التعلم والإدماج في الوضعيات التقييمية (الوضعيات الإدماجية).

فالإدماج في الوضعيات التعلمية يكون أثناء الدرس ولا يتطلب استعمال معايير التقييم كالوجهة والانسجام بقدر ما يتطلب التحكم في تجنيد الموارد لحل مشكلة معرفية ما. ويكون الإدماج في هذا المستوى مرتبطا بالتقويم التشخيصي والتكويني فقط. بينما الإدماج في وضعية التقويم يكون التعلم قد حصل والكفاءات قد تحققت وأدمت ومن المفروض يكون المتعلم في وضعية أرقى من سابقتها، بحيث يكون جاهز للإدماج الكلي الذي يحتاج من المعلم التثمين والتقييم أكثر منه إلى التعديل، وهنا يبرز التقويم التحصيلي بشكل أوسع وأدق.

يحصل الإدماج أيضا على مستوى الكفاءات باختلاف مستوياتها. فيقوم المعلم بدور الإدماج بين الكفاءات القاعدية بعضها ببعض، لتتحقق لدى المتعلم من خلالها الكفاءة المرحلية التي هي أشمل وتتعلق بمجال مفاهيمي كامل يتضمن عددا من الوحدات التدريسية. ثم يمر إلى مستوى أعقد وأشمل وذلك بدمج الكفاءات المرحلية بعضها ببعض لتتحقق الكفاءة الختامية المتعلقة ببرنامج دراسي كامل في مستوى من المستويات.

الكفاءات ذات أبعاد متنوعة بعضها يتعلق بالمعلومات وبعضها بالأطر المنهجية وبعضها الآخر بالاتصال وبعضها اجتماعي كما أشرنا لها سابقا. لكن الإدماج هنا مطلب مهم بالنسبة لدور الأستاذ، فهو في نفس الوقت الذي يسعى فيه نحو تحقيق كفاءات التعلم المتعلقة بمادة تدريسه يكون مطالبا بدمج مكتسبات وكفاءات أخرى شاركه فيها أساتذة آخرون في مواد دراسية أخرى، أو شاركته فيها مصادر أخرى غير مدرسية. فيظهر هنا المطلب الأساسي بالنسبة للمدرسة الحديثة التي تلقي بالمسؤولية الكبرى على الأستاذ بضرورة تحقيق الإدماج بالطرق التي تستدعيها مواقف التعلم. والإمكانات المتاحة لذلك وخصائص المتعلمين وظروف التمدرس عامة.

للتوضيح حول مسألة الإدماج كدور مهم في المقاربة بالكفاءات نستعير من المنهاج مثلا يطرح فيه سؤالا مهما: " ما المراد على وجه التحديد بإدماج المعارف

والمكتسبات في تعليم نشاطات اللغة العربية في السنة الأولى من التعليم المتوسط؟ ... فيجيب أنه إذا أراد أستاذ ما جعل تلاميذه يدمجون مكتسباتهم من المفردات والمصطلحات والتعابير المتعلقة بحقل مفهومي محدد، فليكن، مثلا (الفضاء)، كلفهم بتحرير فقرة تتحدث عن المجموعة الشمسية وعن مجرة درب التبانة. أثناء التحرير سيدمج المتعلمون حتما رصيذا من المفردات والمصطلحات المتعلقة بهذا الحقل المفهومي.¹

"مفهوم الإدماج في الفعل التربوي مناقض للتراكم. وتبعا لذلك، فالمدرس في ظل بيداغوجيا الكفاءات يعمل على بناء المعارف لا على تراكمها".² والملاحظ هو أن يقوم الأستاذ باستخدام الأدوات البنائية للمكتسبات في التعلم حتى يحصل الإدماج. هذا الأخير الذي لا يقف عند حدود المدرسة بل يتجاوزها لتفعيل المكتسبات في الحياة اليومية، والعكس صحيح حين ينقل المشكلات والاستفهامات من المحيط المدرسي إلى داخل الصف ويستثمر بقية الأشكال المعرفية والسلوكية لأجل تحقيق كفاءات التعلم المختلفة، منهجيا وفكريا وتواصليا واجتماعيا.

الأستاذ إذا في التربية الحديثة وبالضبط في المقاربة المدرسية الجديدة يحتاج إلى أن يتعرف بشكل دقيق إلى عدد من المفاهيم التربوية، ليتمكن من خلالها إسقاط الأساليب التدريسية التي تتناسب ومستجدات المناهج المدرسية، وخصائصه الفردية الفطرية والمكتسبة تجعلنا نتساءل عن متطلباتها وحدوده في تحقيق أهداف وكفاءات التعلم. وفي الفصل القادم سنتطرق إلى تشخيص واقع الأستاذ في مرحلة التعليم المتوسط لنتبين مدى توافق قدراته وخصائصه مع ما تستهدفه السياسة التربوية ضمن منظومة الإصلاح الشاملة والتي نحتاج منها جانب التربية في المدرسة الجزائرية، إلا أننا نتناول الآن أهمها في ما يجب أن يكون، وليس فيما هو حاصل.

¹ بدرالدين بن تريدي و رشيد آيت عبد السلام، مرجع سابق، ص 66

² وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللغة العربية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2004، ص 5

4 . محددات الأداء التربوي للأستاذ

تنبني شخصية المدرس على مجموعة متنوعة من الخصائص التي يشترك فيها جميع المعلمين، و أخرى فردية يتميز بها كل منهم عن الآخرين:

4 . 1 . المستوى العلمي والمؤهلات

تتطلب مهنة التدريس منذ أن باتت بمفهومها الحديث مهنة كبقية المهن، امتلاك رصيد معرفي مبني على شهادة معترف بها على مستوى المؤسسات المنظمة للمسار التربوي. فيكون الأستاذ قد تدرّج في تعليمه حتى وصل إلى المرحلة الثانوية أو الجامعية، ويكون قد اكتسب تنوعا معرفيا في العديد من المواد التي درسها. إلا أنه وانطلاقا من تفوقه في مادة، أو ميوله لها أكثر من غيرها يلتحق بالتدريس فيها من خلال المسابقات المعروفة وطنيا منذ السنوات الأولى للاستقلال.

بالرجوع إلى تلك المراحل نجد أن المستوى العلمي والمعرفي للمدرس لم يكن كبيرا بالمقارنة مع ما هو عليه الآن بشكل عام. دون الدخول في المقارنة التي تُحيلنا إلى الإنقاص من قيمة المعلم آن ذاك. ولكننا نقصد المدة الزمنية التي مرّ بها في بداية الستينات والسبعينات وهو في مقاعد الدراسة، أين كانت الإمكانية في الدخول إلى التعليم مُتاحة بشكل أكبر وأيسر، لا تتطلب شهادة عليا أو مستوى تعليمي كبير. لعدة أسباب نشير فقط لواحد منها من باب الاستئناس وهي التي تتعلق بسياسة الجزائر التي كانت تستدعيها المرحلة كبديل عن الأجانب الذين استعان بهم البلاد في هيكلية التعليم.

الواقع اليوم يشير إلى أن الالتحاق بالتعليم كوظيفة يتطلب الحصول على شهادة البكالوريا وتكوين جامعي بعدها، وهو توجيه خاضع لمعايير معرفية بحتة. بحيث أنه وانطلاقا من العلامات المتحصل عليها في مواد امتحان البكالوريا، ومرورا على عملية الفرز بالبرامج المعلوماتية يتم توجيه الطلبة إلى قطاع التعليم. وهو ما يدل على أن المدرسة الحديثة تتطلب وبشكل أساس الحصول على جانب معرفي مقبول يتمكن من خلاله المدرس مستقبلا ممارسة المهنة بشكل صحيح.

في السنوات الأخيرة بات الالتحاق بمهنة التعليم يتعلق أيضا بمسابقات خاصة بالحاملين لشهادة جامعية (ليسانس أو ماستر) في بعض التخصصات، ويكون ذلك دون المرور على تكوين بعد النجاح في المسابقة التي يتم فيها التأهيل وفق عدة معايير يشارك فيها الموظف العمومي بالتنسيق مع مديريات التربية. وهذه الإشارة للتوضيح على أن عددا مهما من المعلمين والأساتذة في طوري التعليم الابتدائي والمتوسط يمارسون الآن وظيفة التربية انطلاقا من مستواهم المعرفي والعلمي وليس التكوين.

المعلومات التي يتحصل عليها المدرس في مساره المدرسي مهمة جدا في أدائه المربوط بنوع المادة التي يدرسها. وسنقترب كثيرا من الصواب لو أننا وظفنا المثل المشير إلى أن فاقد الشيء لا يعطيه. فليس من الممكن أن يحصل التعلم ما لم يكن المدرس متمكنا من مادة التدريس والمواد المرتبطة بها. فالمعرفة المبنية بشكل سليم لدى المعلم تُيسّر إيصالها للمتعلمين. وكلما شابت المعلومات التي تكوّن عليها المدرس شوائب أو أخطاء كان ذلك أذعى للفشل في التدريس.

أليا وبشكل أو بآخر فإن الملمح المعرفي الذي يظهر عليه الأستاذ لاحقا يكون قد انطلق من هذه المرحلة بالذات، أي قبل التحاقه بالمرحلة الثانوية. وتدعمها مرحلة أخرى عند انتهاء السنة الأولى من التعليم الثانوي أين يحصل توجيه ثان للطالب، يكون هو الآخر قاعدة أخرى في تكوين المعلم لاحقا. فكل ما يتلقاه المتعلم من معلومات في المواد التي يدرسها تكون هي الدليل التوجيهي فيما بعد حينما يلتحق المعلم بعملية التدريس. نقصد بذلك أنه لن يُدرّس المعلومات التي يتلقاها في الجامعة أو معاهد التكوين للتلاميذ، لأنها غير موجهة للتعليم القاعدي. بل سيدرسهم ما تلقاه هو في التعليم المتوسط و الثانوي، بشكل مماثل إن بقيت نفس البرامج أو بما يشبهها ويتناسب مع مستواها المعرفي. وهنا تكمن أهمية التكوين العلمي والمعرفي للمدرس في مراحل دراسته الثانوية وما قبلها، حيث أنه وبقدر فهمه واستيعابه لمحتوياتها وأهدافها، وتمكنه من متطلباتها وأنشطتها يتحقق نجاحه في التدريس.

يكتسب المدرس خصائصه العلمية والمعرفية من خلال عملية التكوين أيضاً، سواء قبل التحاقه بالتدريس في المعاهد والجامعات أو أثناء الخدمة كالتكوين المستمر. وفي الحالتين يتطلب الإعداد :

. " تزويد الطالب المعلم بطرق الكشف عن المعرفة من مصادرها المكتوبة والمسموعة والمرئية ومساعدته على اكتساب مهارات التعلم الذاتي حتى تظل معرفته متجددة ومتطورة. يضاف إلى ذلك إعداد له للتوائم مع المعلوماتية، حيث يفرض عصر المعلوماتية مطالب مؤكدة على المعلم من أهمها تنمية الفكر الناقد والرؤية المستقبلية القائمة على التخطيط والتوقع، ووضع البدائل والكشف عن التداخل والتكامل بين مواد المعرفة.¹"

بالنسبة للمقاربة المطبقة في الجزائر حالياً تؤكد المناهج على ضرورة الحصول على معرفة متجددة وواقعية من خلال الوسائل المتاحة للمدرس. إلا أنها تركز على أساليب تقديمها للمتعلمين بحيث لا يكون فيها الأستاذ سوى موجه ومرشداً. ونجد هذا في المناهج : " تعمل المناهج على تشجيع اندماج المفاهيم والأدوات المعرفية الجديدة بدل اعتماد الأسلوب التراكمي للمعارف². وفي واقع الأمر لا يمكن للمدرس القيام بهذا إلا إذا كان متحكماً في المادة المعرفية المتعلقة بالمادة التي يدرسها. فالمعلومات التي تلقاها في دراسته القاعدية أو أثناء التكوين، قد تطرأ عليها مستجدات تتطلب منه التفاعل معها أثناء التدريس.

الخصائص المعرفية تتطلب من المدرس إلى جانب إلمامه الكامل بالمعلومات المتعلقة بالمادة التي يدرسها، إلى مهارات أخرى قد يكتسبها لوحده من خلال الممارسة، كاستعمال الوسائل والوسائط التكنولوجية من أجهزة وحواسيب، و هي بقدر ما هي أسس ومتطلبات حديثة تتناسب والتطور التكنولوجي الحاصل في مجال المعرفة، إلا أنها أساس معرفي ومعلوماتي يدخل ضمن الخصائص المميزة للأستاذ في أدائه التربوي.

¹ عفت مصطفى الطناوي، مرجع سابق، ص46

² وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة ثانية متوسط، مرجع سابق، ص5

وفي ظل الثورة العلمية والتكنولوجية المعاصرة ينبغي إعداد المعلم ليتناسب معها، فيمتلك من خلال المؤسسات المختصة القدرات والمهارات والمعلومات التي تمكنه من فهم مهامه تجاه مجتمعه، وما ينشأ عن العلاقات المتبادلة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع. وقد أكدت كثير من الدراسات على ضرورة إدخال بعد الثقافة العلمية في تكوين المعلم.¹ هناك دراسات كثيرة تشير إلى ضرورة اكتساب المعلم للثقافة العلمية التي تعينه على ممارسة عمله التربوي بشكل يتماشى والمستجدات الحاصلة في العلوم والمعارف، خاصة منها التكنولوجية. ونجد من أهم المواضيع التي أجريت عليها الدراسات وخلصت إلى برامج و خطط لإعداد المعلم من حيث الثقافة العلمية ما يلي:²

. مفاهيم العلم الأساسية كالطاقة والمادة والاتزان والتطور والتغير والثبات والقوة والحركة.
. دراسات حول طبيعة العلم، أهدافه ونتائجه، وعملياته الأساسية، والقوانين والنظريات والحقائق والمفاهيم وغيرها.
. العلاقة المتبادلة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع كمشكلات التلوث وأزمات الطاقة وتكنولوجيات الحرب والنمو السكاني والمجاعات وصحة الإنسان والأمراض والبيئة.
يضاف لذلك الأنشطة العلمية وتنمية الاتجاهات العلمية والبيئية.

4 . 2 . التكوين التربوي والبيداغوجي

يلتحق المدرسون بالمعاهد المتخصصة للتربية لأجل التزود بالآليات والمعلومات التربوية والبيداغوجية التي تمكنهم من ممارسة العمل التربوي في المدرسة. و ما جرت عليه العادة وتقتضيه الضرورة، هو التكوين المتخصص الذي يمر به المدرس قبل التحاقه بمهنته. وأهم المقومات التي يبني عليها تكوين المعلم نجد أسس التربية، والتشريع المدرسي، والتكوين العلمي والمعرفي، وأساسيات علم النفس التربوي، و مقياس المناهج، وتكنولوجيات الإعلام والاتصال في التعليم.

¹ عفت مصطفى الطناوي، مرجع سابق، ص120

² المرجع السابق، ص148 وما بعدها

هذا وبالرغم من أن تكوين المعلم علميا ومعرفيا يبدأ في الحقيقة في المراحل الأولى للتعليم. أين يتم توجيهه من خلال العلامات التي يتحصل عليها في الامتحانات قبل المرحلة الثانوية. حيث أن ما جرت عليه العادة في تصنيف المتعلمين معرفيا تكون على أساس ملمحه العلمي أو الأدبي، ونحن في الجزائر نستعمل كثيرا هذين التخصصين في تصنيف العلوم ومن خلالها تصنيف المتعلمين. والحاصل في المدرسة الجزائرية أن التلميذ عند إكمال المرحلة المتوسطة يكون قد تميز ملمحه العلمي أو الأدبي. وذلك من خلال المتابعة ببطاقات تقنية في عملية التقويم يشرف عليها مركز التوجيه بالتنسيق مع الطاقم الإداري والتربوي للمؤسسة. ومن خلال ما يتحصل عليه التلميذ من علامات في المواد الدراسية يكون توجيهه.

تكوين المدرس يستهدف فيه عددا من الجوانب التي تؤهله لمهنة التدريس. أولها التكوين العلمي الذي أشرنا إليه سابقا والذي يرمي إلى تزويد الطالب المتربص أو المتكون بحجم معين من المفاهيم المعرفية في المادة التي سيدرسها. ورغم أن الدروس التي سيعلمها للتلاميذ في المدرسة ذات مستوى بسيط مقارنة بالمعلومات التي يتلقاها في التكوين، إلا أن مادة الاختصاص تتطلب التحكم في مفاهيمها وقوانينها وأدواتها حتى يستطيع الأستاذ لاحقا تقديمها من خلال كونها كل متكامل إلا أنه مبسط أو مختصر.

التكوين التربوي للمدرس يبدأ أيضا من خلال التعرف على القوانين واللوائح التي تنظم أداءه في المدرسة. وما يضمن له ذلك هو التعرف على مقياس التشريع المدرسي في مرحلة التكوين أو أثناء الخدمة. فيتعرف على المسؤوليات التي يتوجب عليه القيام بها، ويتعرف على أبعاد العملية التربوية إداريا وبيداغوجيا وتربويا. فتتكون لديه خبرات متعددة الجوانب، بعضها يتعلق به من حيث الحقوق والواجبات التربوية، وبعضها يتعلق بالمؤسسات التربوية المشرفة على أدائه (سواء مؤسسة العمل التي يشتغل بها أو مديريات التربية المنظمة للتربية والتعليم على مستوى ولايات الوطن).

فالخبرات التي تنشأ لدى المعلم تبدأ منذ الأشهر الأولى لممارسته للمهنة، حيث يبدأ بالتفكير في التثبيت في وظيفته من خلال الإجراءات الإدارية المتعلقة بالمشرف

التربوي (مدير المؤسسة ثم مفتش المادة)، فيسعى إلى تنظيم الوثائق ويجتهد نحو إظهار الأهلية للتعليم تحسبا للحصول على شهادة الكفاءة الأستاذية التي يرسم خلالها في وظيفته. ويبدأ مشوار التربية الطويل الذي تنمو معه يوما بعد يوم الخبرات التربوية التي يكتسبها من الممارسة مع الطاقم الإداري والتربوي والبيداغوجي، وتتعدى ذلك الحصول على خبرات أخرى متعلقة بالمتعلمين ونشاطاتهم وسلوكاتهم المدرسية العادية أو المحاطة بالمشكلات المعروفة في المدرسة.

ولأن المعلم حتى وإن حاول إشراك المتعلمين في العمل التربوي إلا أن شخصيته تبقى ذات تأثير قوي يتجه للإيجاب أو السلب تبعا لنوع التكوين الذي مر به قبل التحاقه بالمهنة أو أثناء ممارستها. لأن " من أهم العوامل المدرسية التي تؤثر في التنشئة الاجتماعية للطفل شخصية المدرس، فهو مصدر السلطة التي يجب طاعتها والمثل الأعلى الذي يتمثل به الطفل ومصدر المعرفة. لذا لا بد أن يكون المدرس متسلحا بالتكوين المعرفي والفضائل الأخلاقية والاجتماعية لأن لها تأثيرا كبيرا في بناء شخصية الطفل اجتماعيا ونفسيا".¹

4. 3 . الخصائص النفسية للمدرس

تُعدُّ الخصائص النفسية التي يكتسبها المدرس قاعدة من القواعد الأساسية في التربية. حيث أن مهارات التدريس تعتمد على مدى تحكمه في أدوات علم النفس التربوي التي تنضوي تحتها المفاهيم والتقنيات وأساليب التعامل مع الطفل والمراهق في فترة تدرسه. ويتطلب ذلك القدرة على التحكم في العديد من المفاهيم والتقنيات النفسية والتربوية حول نظريات التعلم وطرائق التدريس ومبادئ علم النفس العام.

يمكن تناول الخصائص النفسية للمعلم من خلال ما تتميز به شخصيته فيما يلي:

. **خاصية الاستعداد النفسي للمهنة**، حيث أن تفكير الأستاذ في الالتحاق بالتدريس في مرحلة التعليم المتوسط إذا لم تكن مبنية على قناعة شخصية، ووعي كامل بنوع

¹ عدنان يوسف العتوم، مرجع سابق، ص 187

الأشخاص الذين سيتعامل معهم من حيث السن وطبيعة المرحلة التي يمرون بها في المراهقة، سيصطدم حتما بعقبات كثيرة تحُول دون أدائه لمهامه في التدريس وتحقيق الأهداف التربوية. فالمدرس الذي يُقبل على التعليم وهو مزود بميول ورغبة مُسبقة نحو أهداف التربية المدرسية يكون ذا تأثير بليغ في المتعلمين من خلال شخصيته.

الاستعداد النفسي يعني أيضا ضرورة الاقتناع الكامل بأن التعليم رسالة تربوية تتطلب الوعي الكامل بأنها عمل إنساني بالدرجة الأولى، وأنها وظيفة اجتماعية مادتها الأولية عناصر بشرية، والمعرفة ليست هدفا بذاتها وإنما وسيلة لتهديب النفس و تعديل سلوكها. فالمعلم الذي يحمل في قناعاته الواجب نحو أفراد المجتمع من حيث ضرورة الإصلاح والتنشئة على الثوابت والقيم المجتمعية، يستطيع ممارسة مهنته بشكل سليم، وتتحقق من وراء أدائه الأهداف التربوية.

وقد ينشأ الاستعداد النفسي فطريا في المعلم من خلال ما يرثه من عائلته جينيا من حيث السلامة من العيوب الحسية التي تؤثر على شخصيته لاحقا. وفي نفس الوقت سلامة شخصيته من المؤثرات البيئية التي تؤثر فيه منذ نشأته الأولى، فيكون سوي التفكير والتفاعل، بعيدا عن الاختلالات التي تنعكس على أدائه. ونجد هنا الكثير من العوامل التي تؤثر في ما يكتسبه من مقومات نفسية. فالتنشئة الأسرية التي يتأثر فيها منذ الصغر بالقيم التي يربيه عليها الأبوين، تكبر معها الضرورة الاجتماعية التي يتطلبها إعداد الأفراد من خلال التربية. أو يتلقاها من المؤسسات التربوية المختلفة، كالمدرسة و المسجد و الكتاب و وسائل الإعلام والأقران وغيرها من الوسائل المؤثرة في ما ندعوه بالتطبيع الاجتماعي.

وكما هو معروف فهناك اتجاهان نظريان في تدعيم هذا التطبيع، نظرية التحليل النفسي ونظرية التعلم الاجتماعي، حيث أن كلا منهما يرى أن الراشد الكبير . ونقصد به هنا المعلم . هو المحصلة النهائية لعملية تعلم الأسرة والبيئة. فإذا كانت هذه القوى معتدلة

كان سعيدا وإذا كانت مؤذية أو ضارة كان تعسا. فالكائن الحي تصقله وتشكله خبراته فيصبح جيدا أو سيئا تبعا لجودة أو سوء مثل هذه الخبرات.¹

فالاستعداد النفسي والخبرات المتكونة في شخصية المعلم لاحقا متلازمان بالنسبة للعملية التربوية. حيث أن الإقبال على مهنة التعليم من خلال جوهرها التربوي وأهدافها السامية لدى أي مجتمع تنبعث أساسا من خلال وجود أفراد مؤمنين بضرورة الإصلاح في المجتمع وتكوين الأفراد على القيم بصفة عامة، مهما كانت خلقية أو وطنية أو علمية. والاستعداد للقيام بذلك ربما لا يحتاج إلى المدرسة كقاعدة لممارسة التربية في ذلك فكيف حين يكون في إطار منظم مهيكّل بوزارة مختصة بهيكّل تنظيمي متكامل رأسيا وأفقيا، فإن الأستاذ يستطيع أن يبدع في تحقيق أهداف التربية إذا ما توفر فيه ذلك الاستعداد النفسي.

. **خاصية التمتع بالخبرات السيكولوجية**، حيث أن المدرس ومع ما يحصل من تطور هائل في مختلف المجالات التكنولوجية منها أو السياسية والاقتصادية ومشكلات الأمن، تتطور شخصيات المتعلمين وتظهر عليها إلى جانب المظاهر الإيجابية سلوكيات ومشكلات اجتماعية ونفسية، يحملها المتعلمون إلى المدرسة لتكون بمثابة الحواجز أمام العملية التربوية ككل. وهنا تستلزم الضرورة من المدرس أن يكون ملما بما يتعرض له التلاميذ من بعض المشكلات والأمراض النفسية وصعوبات التعلم.

"فالمعلم في المدرسة الحديثة يلم بالأزمات التي يتعرض لها طلابه، كالانطواء، والانسحاب والعزلة والخجل والشعور الزائد بالحياء، وتقلب المزاج، وفقدان القدرة على التركيز والمعاناة من شرود الذهن والسرхан، وتشتت الذهن، والقلق والشعور بعدم الراحة وحالات الثورة والغضب وغير ذلك من المظاهر السلوكية الشاذة كالإدمان أو الهروب من المدرسة وكراهية بعض المواد وما إلى ذلك"²

¹ عبد الرحمن العيسوي، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، ط1، دار الفكر العربي، بيروت، لبنان، 2005، ص188

² عبد الرحمن العيسوي، مرجع سابق، ص44

وهذه الخبرات السيكولوجية قد تتكون لدى المعلم من خلال البحث والتجربة والاحتكاك بالمختصين في التربية وعلم النفس أو المدرسين الأكفاء الذين تتوفر لديهم أساليب العلاج النفسي لمشكلات الأطفال والمراهقين. فالسن في مرحلة التعليم المتوسط خاصة هي سن حرجة تتطلب من الأستاذ بذل جهد كبير في هذا المجال حتى يتمكن من تحقيق الأهداف التربوية التي تراعي الخصائص النفسية للمتعلمين وسنهم.

4.4 . الثقافة التربوية للمدرس

تتطلب مهنة التدريس من المعلم اكتساب ثقافة تربوية واسعة، فكما اتسعت أفاقه في علوم التربية كان أدائه أفضل. ولأن التربية كمفهوم وفعل في نفس الوقت تتطلب التحكم في المكتسبات المعرفية لدى المعلم، فإننا نجد التاريخ يعرفنا بأن ما يكتسبه الفرد في حياته من خبرات تربوية هي بحد ذاتها زاد ثقافي يعين على تحقيق الأهداف التربوية. فكيف حين تكون لدى المعلم الملقاة على عاتقه تكوين المتعلمين ثقافيا وتربويا. فالتعرف على تاريخ التربية مثلا لدى المجتمعات وأساليب التدريس وخصائص الأنظمة التربوية في بلدان أخرى، كله ذا أثر بليغ في أداء المربي. وتوسيع الثقافة العلمية والأدبية والتاريخية وتنويع المكتسبات لديه تجعله أكثر تحكما في مساره ونشاطه في التعليم.

عند الحديث عن الثقافة التربوية الواجب اكتسابها لدى المعلم فغن أوجه التناول تتعدد من حيث نوع هذه الثقافة ومن حيث علاقتها بالخصائص المميزة للمربي في المدرسة. فقد ننظر للثقافة التربوية على أنها المكتسبات التي يتعرف عليها المدرس أثناء التكوين أو أثناء الخدمة فيما يتعلق بالقوانين واللوائح والواجبات والحقوق التي يتوجب على المدرس معرفتها. كما يمكن أن ننظر إليها من زاوية أخرى حول ما يجب أن يكتسبه من معلومات في مجالات أخرى إلى جانب المعارف المتعلقة بالمادة التي يدرسها. وربما يمكن أن تفهم على أنها القدرة على فهم الواقع المعاش من طرف المتعلمين و ذويهم من حيث خصائصهم الاجتماعية وطرق عيشهم وتفاعلهم مع المدرسة . لكن الواقع الذي

يمكن أن نتفق عليه هو أن الأستاذ الذي يملك كل ما سبق هو الذي نعتبره متميزا بثقافة تربوية واسعة.

وعلى العموم فالزوايا التي ينظر من خلالها إلى ثقافة المدرس متنوعة، حيث نجد مثلا من ينظر إليه على أن "المطلوب منه فهم المطالب الاجتماعية والثقافية التي تفرض تحدياتها على المدرسة وأن يناقشها ويقومها، لذلك فهو محتاج لمعرفة المعارف التربوية السائدة. ويحتاج أيضا إلى معرفة المعارف الاجتماعية والمشكلات الاجتماعية في المجتمع وكيفية حلها والتي تفرض تحدياتها على النظام التعليمي. هذا بالإضافة لمعرفة وتقدير قيم المجتمع الأساسية."¹

وهناك من ينظر إلى زاوية أخرى يشير فيها إلى أن المنهاج الحديث في المقاربة بالكفاءات يُكوّن في المدرس ثقافة من نوع آخر تظهر في الآتي: "المناهج تعمل على إثراء حصيلة المدرسين التربوية بما يستوجب من الثقافة البيداغوجية المتصلة بالتدريس بالكفاءات وذلك ضمن منظور إرساء ثقافة بيداغوجية قادرة على إضفاء ممارسات جديدة في تفعيل الدرس وفق نمط بيداغوجي ذي طابع إدماجي."²

الثقافة التربوية قد تنحصر في مستوى الصف وما يجب أن تكون عليه شخصيته كموجه لعملية التعلم، فيكون ملما بالقواعد الأساسية في التدريس، من تحكم في تنظيم التلاميذ في الصف إلى توجيه النشاطات وإنجاز المهمات التعليمية إلى التقويم إلى استعمال الوسائل التعليمية وكل ما له علاقة بما يحصل في حجرة الدرس. لكن هناك ثقافة أخرى تتعلق به كموظف من خلال أدائه كعامل مربوط بقوانين إدارية تضبط توقيت عمله ومشاركاته في الأنشطة التربوية من مجالس وندوات وملتقيات وعمليات التصحيح والتأطير للامتحانات الداخلية والحاصلة خارج المؤسسة التي يشتغل بها.

ومن بين الأطر الثقافية التي تميز المدرس نجد أيضا ما يقوم به من نشاطات مكملة للدروس كالمشاركة في النشاطات الثقافية من خلال المبادرة في النوادي والهيئات

¹ نعيم حبيب جعيني، مرجع سابق، ص 221

² وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللغة العربية، مرجع سابق، ص 5

التربوية. يضاف لها المشاركة في العمل النقابي أو أي نشاط آخر يجعله أكثر انفتاحا على ثقافة التربية والتعليم غير الصفي.

بالإضافة إلى ما سبق من خصائص مميزة للمدرس فإن حصرها لا يمكن أن يتأتى ببسر وسهولة، لأنه بقدر ما تتطلب وظيفة المربي من شروط لازمة لإنجاح العمل التربوي بقدر ما تتعقد مهمة إيجاد الشخصية التي تتحقق فيها كل المميزات. ولكن الاقتراب من التميز والحرص على اكتساب القيم والخصائص الإيجابية أثناء اختيار المدرس هو الذي يبقى محط استفسار ومساءلة. إلا أننا اختصرنا بعضا منها، ويبقى الكثير لا يزال مطلوبا للتحقق في شخصية المربي القدوة.

5 . مميزات المدرس الكفؤ

للوصل إلى هذا المفهوم نجد أنه من الصعب إيجاد معايير تضبط أداء المدرس الجيد وتجعلنا نصنفه بأنه كفؤ. لأن وجهات النظر التي تحاول تقييم أدائه متنوعة ومختلفة من حيث زاوية القياس. فبالنسبة للمنظومة التربوية ككل فإن عملية الإشراف التربوي تتكفل بالجزء الأكبر من ذلك نظريا. والجزء الباقي تتعدد زواياه من نظرة المدرس نفسه لأدائه، أو لنظرة زملاء نفس المادة أو بقية المواد أو المشتغلين معه في نفس المؤسسة أو من حيث بقية الفاعلين في مجال التربية والتعليم. ومن زاوية أخرى نجد المجتمع أيضا يستخدم معايير لتقييم أداء المعلم، وربما حتى المتعلم قد يكون له معايير في تقييم أداء أستاذه.

زوايا أخرى أيضا قد تضع المدرس تحت المجهر لتقيس أدائه، تتمثل في القطاعات الأخرى التي ترتبط بشكل مباشر أو غير مباشر بمخرجات التعليم، فتعود لأداء المعلم لتحكم عليه، كالاقتصاد والصحة والإدارة وكل مؤسسات الوظيفة العمومية التي تستقبل من الخريجين ما ترى فيهم أثر المدرس بارزا بشكل أو بآخر. والمحصلة هي أن أي تقييم لأداء المدرس، ينبعث من خلال المصلحة التي ينتظرها المجتمع بأفراده أو مؤسساته، فيضع تصورا للمدرس الذي يرغب أن يوفر له مخرجات توافق احتياجاته.

وفي وقتنا الحاضر ومع بروز تأثير وسائل الإعلام في مجتمعنا نجد الحاصل في تقييم أداء المدرس أيضا

بينت نتائج ومعطيات الدراسات التجريبية والتحليلات النظرية أن عملية تعريف المدرس الجيد عملية معقدة ومركبة؛ ذلك أن النجاعة تشكل مفهوما متعدد الأبعاد، خاصة لدى المشرفين التربويين، وحتى لدى المدرسين أنفسهم، وتتزايد درجة التعقيد نتيجة تغير هذه المحكات أو المعايير من وضعية تدريس لأخرى، ومن فترة زمنية لأخرى. وعلى كل فإنه وحسب الباحثين Gall و Acheson يمكن الحديث عن ستة تيارات للبحث حول موضوع التدريس الناجح¹:

. تدريس المعارف والمهارات المدرسية؛

. تنمية المواقف والميول للتعلم لدى التلاميذ؛

. تحسيس التلاميذ بالفروق الذهنية والثقافية والجنسية؛

. التسيير الجيد للفصل الدراسي؛

. التخطيط الجيد مع اتخاذ القرار؛

. التعديل الجيد للبرامج التعليمية.

سنعرض لأهم الدراسات التي تبحث عن المدرس الناجح من خلال كل تيار فيما يلي:

5 . 1 . تدريس المعارف والمهارات المدرسية

ترتبط نجاعة التدريس في هذا المستوى بالتفوق الدراسي الأكاديمي للتلاميذ، وقد توصل كل من جال وأشيزون(1993) إلى تحديد تسع سمات أكاديمية جيدة هي: الوضوح، تنوع المعدات وطرق التدريس، الحماس، المواضبة والمثابرة في المهمة المدرسية وطريقة تسيير النشاطات ، غياب النقد اللاذع، الأسلوب التفهيمي للتدريس، تأكيد التدريس من خلال اختبار المردودية، اللجوء إلى أسئلة تستدعي مستويات من التعلم المعرفي.²

¹ عبد الكريم غريب، مرجع سابق، ص 296 و 297

² المرجع السابق، ص 297

5 . 2 . تنمية المواقف والميول للتعلم لدى التلاميذ

التدريس الناجح لا يقتصر على إكساب التلاميذ المعارف والمهارات فقط بل ينمي لديهم مواقف إيجابية تجاه التعلم ويرغبهم فيه. وقد بينت الأبحاث أثر الخصائص التي يتحلّى بها المعلم تجاه التعلم لدى التلاميذ في: حماس المدرس، فن إشراك التلاميذ، الرفع من قيمة التواصل بينه وبين التلاميذ ، تشجيع التعلم التعاوني. ويشير الباحث بروفي (1987) أن هناك طريقتين للتحفيز على التعلم وهما: مساعدة التلميذ على تقديم قيمة لما يتعلم وإيمان التلميذ بأنه في حال اعتماده على مجهوداته الخاصة سيكون قادراً على النجاح.¹

5 . 3 . تحسيس التلاميذ بالفروق الذهنية والثقافية والجنسية

قد يكون للمدرس تأثيراته في التلاميذ من خلال التحفيز والمعاملة الخاصة حسب الجنس أو حسب الاختلافات الذهنية فقد توصل Good إلى استخراج عدة ممارسات للمدرسين تجاه تلاميذ فصل دراسي من مستويات مختلفة ضعاف ومتفوقين، بحيث يمنح للمتفوقين فرص أفضل تمكنهم من النجاح عكس الآخرين، كمنحهم وقت غير كاف، أو انتقادهم أو التقليل من الثناء عليهم وعدم التفاعل معهم وعدم مطالبتهم بكثرة ويخس قيمة أفكارهم ويجلسهم في أماكن بعيدة عنه وهكذا من السلوكات التي ربما تكون أعقد في مستويات أخرى في التفريق بين الجنسين في المعاملة أو باستخدام أساليب تمس من لهجات أو عادات بعض التلاميذ الذين لا ينتمون لنفس البيئة التي يكون فيها المدرس.²

5 . 4 . التسيير الجيد للفصل الدراسي

ضمن مجموعة من البحوث التي قام بها إيفرستون (1987) يشير إلى أن المدرس الجيد هو الذي يحرص على توفير مجموعة من الشروط المادية لفضاء الفصل والتي تساهم في: تشكيل رؤية عن ما يتلقاه المتعلم داخل الفصل، وتمكين التلاميذ من

¹ عبد الكريم غريب، المرجع السابق، ص 298 و 299

² عبد الكريم غريب ، مرجع سابق، ص 301

وفق ظروف التمدرس. لذلك فالمدرس الناجح هو الذي يستطيع استخدام مهاراته التربوية وخبراته المختلفة في ضبط التعديلات في وقت مبكر يمكنه من تدارك النقائص التي قد تعترضه، خاصة عندما نعلم أن جل البرامج الدراسية موحدة بين المؤسسات في التعليم.

فالمواقف التي يتخذها المدرس تترجم في الواقع المستوى الذي يحتله إزاء عملية الشروع في إنجاز البرنامج الدراسي الجديد؛ كما يترجم موقفه هذا، الاهتمام الذي يوليها هذا التغيير. وحسب رأي كل من (بوندير ودويل) 1977 فإن المدرسين يعتبرون التغييرات القابلة للإنجاز هي تلك التي: يتم التعبير عنها بوضوح ودقة، وترتبط باعتقاداتهم وممارساتهم، وتوفر للتلاميذ امتيازات تستحق المجهود الذي ينبغي بذله.¹

هكذا نجد أن الصفات التي يتمتع بها المدرس الناجح قد تكون في ما يحصل داخل الفصل الدراسي، فيقاس أدائه تبعاً لما ينجزه تجاه التلاميذ في مستويات متنوعة، الحاصل فيها هو القدرة على تحقيق الأفضل بالنسبة لهم، معرفياً ومهارياً بما يضمن لهم التفوق المدرسي الذي يظهر في النتائج المدرسية من جهة و في السلوكات والإنجاز من جهة ثانية.

هناك من ينظر لأداء المعلم على أنه جيد من خلال تحقيقه للتفوق بالنسبة لتلاميذه في الامتحانات الرسمية، فكلما كانت نسبة نجاح التلاميذ مرتفعة كان هو بالنسبة للمجتمع وكثير من المسؤولين عن التربية بأنه معلم جيد، بغض النظر عن الجوانب الأخرى التي تكون حاصلة في شخصيات هؤلاء التلاميذ الناجحين. فالنجاح هنا ذا معيار رقمي ليس له أي علاقة بالكفاءات الأخرى المستهدفة في النظام التربوي.

كما نجد فئة أخرى تنظر للمدرس الناجح من خلال سلوك تلاميذه وحجم القيم التي يكتسبونها من خلال أدائه. "فالقيم تؤدي دوراً بارزاً في توجيه سلوك الفرد عند استخدامها في التعليم لأنها تعتبر دليلاً يسترشد به المربي حول ما ينبغي أن يقوم به وما يجب أن لا يقوم به وذلك من خلال مختلف الأنشطة المصاحبة للمنهج وكذلك النشاط المنهجي وهي

¹ المرجع السابق، ص 306

تعزز الدافعية لدى الفرد لاستخدام الوسائل والأجهزة في التعليم وتثير نشاط المعلمين لكونها تفاعل بين البعد الوجداني والبعد المعرفي الذي يحدث داخل شخصياتهم.¹

مميزات المدرس الكفؤ كما أشرنا تنطلق من معايير متنوعة، من بينها التي تكون من طرف المشرف التربوي، حيث يعتبر هذا الأخير المخطط الأول للطرق الفنية والتربوية الفعالة لتنفيذ المنهج المدرسي، فهو الذي يمكنه إمداد المعلمين بالطرق والأساليب الفعالة وإتاحة الفرص لهم لمشاركته في عملية التخطيط للتدريس الفعال ونجد من أهم المهارات التي ينبغي للمدرس اكتسابها بغية الاستثارة الدافعية لدى التلاميذ ما يلي²:

- . الإصغاء الجيد لمبادرات التلاميذ وطرح وجهات نظرهم ومناقشتها وتشجيعها.
- . التمكن من قبول انفعالات التلاميذ في حالتها الغضبية أو السرورية بغية التنفيس عنهم.
- . إبداء ردة الفعل نحو أفكار التلاميذ بوضوح.
- . تشجيع الاتصالات بين التلاميذ ومنحهم فرص التعبير عن أحاسيسهم وأفكارهم.
- . التمكن من استثارة التلاميذ وصياغة الأسئلة المركزة في الدرس.
- . مهارة الاتصال الواضح باستخدام الصوت وحركات اليدين وتعابير الوجه والعينين.
- . تنويع أساليب التقويم.
- . تحقيق الانضباط وتوفير بيئة صحية وآمنة في الصف.
- . تشجيع العمل الجماعي والتعاوني وشمه، مع إشراك أكبر عدد ممكن من التلاميذ.
- . عدم إحراج التلاميذ واستعمال القسوة معهم.
- . زرع الثقة والالتزام بالوعود واحترام شخصيات التلاميذ.
- . اكتشاف الحالات الخاصة وحسن التعامل معها من الموهوبين أو المتأخرين دراسياً.
- . حسن التواصل مع الأولياء والمسؤولين.
- . المساهمة في إثراء المناهج والبرامج.

¹ عبد الكريم علي اليماني، مرجع سابق، ص 86

² رافدة الحريري، مرجع سابق (بتصرف)، ص 150 و 151

6 . خصائص المدرس في منظور المقاربة بالكفاءات

تستهدف المنظومة التربوية عددا من المميزات والخصائص التي تراها ضرورية في أستاذ التعليم المتوسط، بغية تحقيق أهدافها التي ركزت فيها كثيرا على أن المتعلم فيها محور العملية التربوية. ويمكننا من خلال استقراء التوجيهات الواردة في المنهاج أو دليل الأستاذ أو الوثيقة المرافقة للمنهاج، استخراج أهم الخصائص التي يتحقق بها إصلاح المنظومة التربوية.

1.6 . خصائص متعلقة بالنشاطات الصفية

" فالمعلم منشط ومنظم وليس ملقنا، وهو بذلك: . يسهل عملية التعلم ويحفز على الجهد والابتكار. يعد الوضعيات ويحث المتعلم على التعامل معها . يتابع باستمرار مسيرة المتعلم من خلال تقويم مجهوداته."¹

فالذي يستقرؤ هذه القاعدة يستخرج من خلالها عددا من الخصائص:

. خاصية التنشيط والتنظيم:

فالمقاربة بالكفاءات تحيل المعلم من النمط التقليدي في التربية إلى النمط الحديث، حيث أن الأول يعتمد على التلقين والثاني يسعى نحو تنشيط التلميذ ودفعه نحو التعلم من خلال التحفيز على بذل الجهد والابتكار.

. خاصية إعداد الوضعيات :

وكما أشرنا في فصل سابق فإن الوضعية التعليمية نمط حديث يوضع فيه المتعلم لأجل الإجابة على الاستفهامات المعقدة التي يوضع فيها أثناء الدرس. والخاصية المطلوب استخدامها من طرف المدرس هي القدرة على استنثاره وتوجيهه إلى محتوى هذه الوضعية وإشراكه في بناءها وعلاجها ثم استخراج المعرفة المطلوبة منها مع تحقيق الكفاءات ضمنها.

¹ وزارة التربية الوطنية، مناهج التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص5

. خاصية التقويم:

وهي خاصية تتطلب من المعلم متابعة مسيرة المتعلم باستمرار، وتقويم مجهوداته بالطرق المختلفة التي لا تقف عند حد امتحانه بالتحضير والمعالجة بالكتابة بل بالثمين والتعديل لكل جهد يقوم به المتعلم خلال الدرس أو قبله أو بعده) وللإشارة فإن هناك عمود في كشف النقاط الخاص بالتلاميذ تسجل فيه علامات خاصة تدعى علامة التقويم المستمر الخاصة بكل مادة) والتقويم المستمر جزء أساسي بالنسبة للمعلم، حيث أنه يمكنه من التعرف على الفروق الفردية بين التلاميذ في مستويات مختلفة لا ترتبط بالجانب المعرفي والتحصيلي للدروس فحسب؛ بل تتعداه إلى جوانب أخرى في المتعلم كالابتكار والتنظيم والمبادرة والإيجابية وغيرها من المعايير التي يتطلب تقييمها اكتساب خبرة واسعة ودقيقة لدى المعلم.

2 . 6 . خصائص متعلقة بالمنهجية في الأداء

يتطلب إسقاط البرامج الجديدة من خلال مستجدات المناهج مجموعة من الخصائص التي لا يمكن النجاح في العملية التربوية دون اكتسابها من طرف المعلمين وهي:

. الاطلاع على التجديد الذي يحصل في كل موسم دراسي سواء بالنسبة للتوقيت أو التعديل في البرامج أو التوجيهات التربوية. "فالخطة المعتمدة تجعل من الإعلام بالمستجدات التربوية والتكوين فيها محورين أساسيين لإنجاح التجديد التربوي."¹

. لا يمكن للأستاذ تنفيذ محتويات البرامج الجديدة دون امتلاكه للوثائق التالية: منهاج المادة للمستويات الأربع (أولى، ثانية، ثالثة ورابعة متوسط) والوثيقة المرافقة لكل منهاج ودليل الكتاب المدرسي لكل مستوى و دليل الأستاذ وكتاب التلميذ لكل مستوى. لأن لكل منها مجال لاستخدامه وتدعيم يعين الأستاذ على تنفيذ مشاريعه التربوية بنجاح.

¹ وزارة التربية الوطنية، منهاج التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص18

. ضرورة التمتع بالمرونة تجاه المستجدات التي تحصل في البرامج من حذف لبعض الدروس أو النشاطات، أو للتعديل في الحجم الزمني الذي يترافق مع كل مرحلة تقتضيها الضرورة، والتي تنبني على دراسات من طرف المشرفين والأساتذة أنفسهم.

. تردُّ في بعض الكتب المدرسية أخطاء بين الطبعة والأخرى، من موسم دراسي لآخر، لذلك فالواجب يحتم على الأستاذ أن يمتلك القدرة على اكتشاف الفروق بينها في كتب التلاميذ واتخاذ المواقف الملائمة التي لا تُخلُّ بمسار التمدرس ولا تُربِّكُ المتعلمين وتقلل من ثقته تجاه الكتاب المدرسي.

. تعتبر الندوات التربوية والملتقيات ذات أبعاد تربوية مهمة جدا في مرحلة الإصلاحات، حيث أنها تربط التوجهات التي تظهر في إسقاط البرامج الجديدة بالواقع الحاصل في المدرسة، لذلك فالأستاذ أمام ضرورة ملحة ليكون طرفا فاعلا فيها بالاستفادة أو الاقتراح أو المشاركة في مستجداتها.

. الندوات الداخلية والحوارات التي تحدث بين أساتذة نفس المادة ضرورة تقتضيها المقاربة بالكفاءات لتذليل المفاهيم الصعبة وتبسيطها أثناء الإسقاط في حجرة الدرس، كما أن المستويات التي يتواجد عليها الأساتذة بين من عايشوا البرامج القديمة ومن هم حديثي عهد بالتعليم تتطلب تبادل الخبرات وتجديد ما يستحدث فيها.

. يتطلب الإطار المنهجي الذي يكون عليه المعلم في المقاربة بالكفاءات امتلاكه لروح المبادرة تجاه البحث في أبعادها وأساليب العمل بها، وحسن استخدام أدواتها التربوية.

3 . 6 . خصائص متعلقة بالمفاهيم ومستجدات العمل التربوي

المنظومة التربوية المطبقة حاليا متميزة بعدد كبير جدا من المفاهيم التربوية التي يفترض أن التربصات والتكوينات التي حصلت منذ الموسم الدراسي 2003/2004 مكنت الأستاذ منها خاصة فيما يتعلق بالمفاهيم الإجرائية الأساسية:

. فالأستاذ يدرك مفهوم المقاربة بالكفاءات ويفرق بينها وبين المقاربة بالأهداف.

. يعرف جميع أنواع الكفاءات العامة والعرضية التي تستهدفها المقاربة الجديدة (كفاءات الاتصال، كفاءات ذات الطابع المنهجي و الفكري، و ذات الطابع الاجتماعي والشخصي).

. ترى المقاربة بالكفاءات في الأستاذ أنه يفرق بين الكفاءات القاعدية والمرحلية والختامية والمستعرضة.

. الأستاذ حسب المقاربة بالكفاءات يتميز بقدرته على الإدماج في الوضعيات التكوينية في التعلم والوضعيات التقييمية.

. من الخصائص المطلوبة في الأستاذ القدرة على استخدام الوسائط التكنولوجية وتشجيع التلاميذ على استخدامها في الدرس.

. تطلب المقاربة بالكفاءات من الأستاذ استخدام عدد من الطرائق في التعلم كطريقة العمل بالمشاريع وطريقة العمل التجريبي وبيداغوجيا المشروع مثلا.

. يتطلب التدريس بالكفاءات امتلاك الأستاذ للقدرة على استخدام معايير التقييم الأربعة المعروفة في وضعية الإدماج (الواجهة والانسجام واستعمال أدوات المادة والاتقان).

6 . 4 . خصائص متعلقة بالمحيط الاجتماعي والثقافي للمعلم

يظهر في المنهاج بشكل صريح دعوة إلى التنسيق التربوي بأشكاله المختلفة: "إن التجديد التربوي المسجد خاصة في المناهج الجديدة يدعو المربين من معلمين وأساتذة ومشرفين إداريين إلى العمل على خلق علاقات التكامل فيما بينهم من جهة، ومع المحيط الاجتماعي والثقافي كطرف مسؤول عن تربية الأجيال من جهة أخرى".¹

فالذي يستقرؤ هذه العبارات يجد أن المعلم في المقاربة بالكفاءات متميز بخاصية الانفتاح على المحيط الاجتماعي والثقافي، عكس ما كان حاصلًا في المناهج القديمة. فاحتكار التربية المدرسية من طرف واحد يعرقل تحقيق أهدافها، بيد أن إشراك أطراف أخرى في التوجيه والإرشاد والعمل التعاوني يجعل من المتعلمين أكثر انسجامًا مع

¹ وزارة التربية الوطنية، مناهج التعليم المتوسط 2 متوسط، مرجع سابق، ص 15

المحيط. ويسهل عليهم استخدام الأدوات العقلية والحسية في التمدرس. والعكس صحيح بحيث يمكنهم التواصل مع المحيط المشارك والمتفاعل معهم من نقل مكتسباته وتفعيلها في المجتمع بسهولة. وقد نجد في التربية البيئية والصحية خير مثال لتدعيم هذا التوجه.

الخاصية التي نبحثها هنا هي القدرة على إدماج التعلّات مع الوسط الاجتماعي للمتعلمين. فالمعلم الذي يفسح المجال لأولياء وللمهتمين بالمشاركة في التربية المدرسية كالنوادي والجمعيات أو حتى مؤسسات التمهين، يستطيع تحقيق كفاءات التعلم الفعلية بعيدا عن شكلها الروتيني، ويمكن المتعلمين من النشاط الفعلي في المجتمع.

هذا النوع من التشارك له أبعاد اجتماعية وثقافية كبيرة، تحول المدرسة إلى ورشة تارة وإلى مخبر تارة أخرى. وتذلل الفوارق بين المتعلمين من حيث استخدام مهاراتهم. وهو ما نلاحظه لدى المعلمين الذين يستعينون ببعض التلاميذ في حملات التشجير والنظافة البيئية دون مراعاة لمستواهم المدرسي الذي قد يحول دون الأخذ بالمبادرة.

. خاصية أخرى تتعلق بالمشاركة في مشروع المؤسسة، تستهدفها المقاربة بالكفاءات في المعلم، فنجد في المنهاج ما يشير إلى ذلك: "إن النشاط التكاملي والتقاربي بين المربين يجد مجالات عدة للتجسيد من خلال الأنشطة الصفية من جهة ومن خلال الأنشطة اللاصفية من جهة أخرى، يمكن أن يكون إطاره المرجعي مشروع المؤسسة."¹

ومشروع المؤسسة في تعريفه: "تقنية حديثة لتحسين التسيير ومعالجة مشاكل المؤسسة وذلك بوضع استراتيجية لتحقيق أهداف حددتها كل مؤسسة لنفسها وفقا للأهداف الوطنية والنصوص الشرعية طبقا للخصوصية الجغرافية والحضرية ومحيطها الاقتصادي والاجتماعي والثقافي من جهة أخرى بحيث يكون المتعلم محور كل الانشغالات قصد تحقيق أفضل مردود ممكن بمشاركة ومساهمة كل أفراد الجماعة التربوية ومختلف المتعاملين مع المؤسسة."²

¹ وزارة التربية الوطنية، مناهج التعليم المتوسط 2 متوسط، مرجع سابق، ص16

² بوجمعة بن جديد، مخطط عام لبناء المناهج ومشروع المؤسسة، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر،

الخاصية المقصودة في المعلم هنا تكمن في أن المقاربة بالكفاءات تفسح المجال للمعلم كي يشارك في تحقيق الأهداف التربوية من خلال المبادرة المنظمة وفق المشروع البيداغوجي الذي يسعى نحو إخراج المدرسة من إطارها الضيق، وجمودها في العطاء، نحو السعة في النشاط، والتجديد في الإنتاج، واستغلال ثمرات التكوين القاعدي للمتعلمين في فوائد آنية قصيرة المدى.

5.6 . خصائص متعلقة بالنشاطات اللاصفية

التربية الحديثة لا تنحصر في مستوى الصف وما يحدث فيه من نشاطات تعليمية، بل تتعداها إلى مجالات أخرى قد يكون لها الأثر الأكبر في تنشئة المتعلمين على كفاءات متنوعة، إذا أحسن الأستاذ استغلال الأساليب التربوية التي تقترحها المدرسة في تحقيق النشاطات اللاصفية. فالنوادي التي تقترحها الوزارة بالتنسيق مع مؤسسات وهيئات أخرى تفسح المجال واسعا لاكتشاف القدرات الكامنة لدى المتعلمين.

وفي هذا المجال تظهر خصائص كثيرة لدى أساتذة التعليم المتوسط في مختلف المواد الدراسية، بحيث تتطلب منهم تفعيلها لأجل نشر الوعي الصحي والثقافي والتربوي والأخلاقي والبدني. وكل ذلك مرتبط بخاصية أساسية يجب توفرها وتنميتها لدى المدرس وهي المبادرة. بحيث لو أن المؤسسة التربوية توفر الإمكانيات والفضاءات التي تدخل ضمن صميم العمل التربوي فستكون المدرسة مكانا محببا ومتنفسا للتلميذ تبعد عنه الملل وتجعله أكثر تعلقا بها وبما يحصل فيها من نشاطات ثقافية ورياضية ومطالعة وتنمية للقدرات الفردية والجماعية التي يمكن للأستاذ أن يستثمرها أكثر من النشاطات الصفية.

استخلاصات

يحتاج الأستاذ في مرحلة التعليم المتوسط إلى اكتساب مجموعة متعددة من الخصائص التي تميز أداءه، وهو ما أشرنا إليه في هذا الفصل بتناولنا لطرائق التدريس العامة، التي ركزنا فيها على ثلاثة أنواع منها، القائمة على الاستماع والتحدث و القائمة على القراءة والكتابة، ثم طرائق التدريس القائمة على المشاهدة والأداء. وفي مبحث آخر ركزنا على طرائق التدريس الخاصة بالمقاربة بالكفاءات والتي تعرضنا فيها للعمل بالمشاريع و لطريقة النمذجة و النشأة التاريخية و الطريقة التجريبية، مع توضيح الطرائق النشطة و بيداغوجيا المشروع، وأخيرا طريقة حل المشكلات، بعد أن بينا اعتماد المقاربة بالكفاءات على النظرية البنائية، وعرضنا لأهم إسقاطاتها التربوية في تلك الطرق. بعد ذلك تعرضنا لمختلف الأدوار المنوطة بالمدرس كالتخطيط المسبق للتدريس، والتقييم، وقيادة العملية التربوية، مُبينين بعد ذلك دور التنظيم والإدماج في التعلم وفي التقويم.

كان يتطلب منا البحث تبيين الخصائص التي تضبط أداء المدرس، فقدمنا أهمها كالمستوى العلمي والمؤهلات، و التكوين التربوي والبيداغوجي، و الخصائص النفسية و الثقافة التربوية. ثم بينا أهم مميزات المدرس الكفؤ. وفي الأخير تعرضنا لمنظور المقاربة بالكفاءات لأداء المدرس من خلال تقديم أهم الخصائص المتعلقة بالنشاطات الصفية، والمتعلقة بالمنهجية في الأداء و بالمفاهيم ومستجدات العمل التربوي وخصائص أخرى متعلقة بالمحيط الاجتماعي والثقافي للمعلم.

الفصل الرابع:

واقع الأستاذ في ضوء الإصلاح التربوي في الجزائر

تمهيد

- 1 . مسار الإصلاح التربوي في التعليم المتوسط
- 2 . الأستاذ و المفاهيم البيداغوجية في الإصلاح التربوي
- 3 . سوسيولوجيا الإصلاح في الجزائر
- 4 . الإصلاح التربوي وإعادة الإنتاج
- 5 . الأستاذ وقضايا المجتمع .. الانعكاسات والتوائم

استخلاصات

تمهيد

ظل الإصلاح التربوي في الجزائر متفاعلا مع المستجدات التي تحدث في الحياة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية في كل مرة يحدث فيها. وكان أثره في المدرسة الجزائرية بالغ التعقيد، بين تخطيط حالم ومتطلع لما هو أفضل للفرد والمجتمع، وبين واقع محاصر بضغط التحولات الداخلية والخارجية لكل مجالات الحياة.

المقاربة بالأهداف شكلت في وقتها مثيرا متميزا بالإيديولوجيات الفكرية والسياسية، يستثير نحوه كل المهتمين بالتربية، والساعين نحو تحقيق ما هو أفضل في مجال التنمية. لكن سرعان ما انتقدت وحلّ محلّها مقاربة أكثر جاذبية لها من طرف المختصين والدّاعين إلى ضرورة إصلاح الإصلاح . ولأنها تزامنت مع وجود عدد هائل من المقبلين على التخرج في مستويات متعددة من التعليم العالي، كان لها النصيب الأكبر في استقطاب الباحثين حول مدى نجاعتها، وكُنْهها وقابليتها في إحداث التغيير المنشود في المجتمع.

ونحن في هذا الفصل ننظم إلى من سبقنا في تشخيص هذه المقاربة من زاوية الفاعل في إسقاطها على الواقع المدرسي، ونقصد به الأستاذ في مرحلة التعليم المتوسط. حيث أن المسؤولية الموزعة على كل الفاعلين في حقل التربية والمشاركين لهم في محاولة بعث المدرسة من جديد بتوجهات أكثر فاعلية وأهداف أكثر وضوح، نجد أنفسنا متجهين نحو واقع المقاربة بالكفاءات من زاويته كمشرف وموجه ومُقوم ومُتابع لجميع العمليات التي جاءت ضمن أبعادها المتنوعة. ومن هذا المنطلق سنحاول تشخيص واقع الأستاذ في خضم هذه الإصلاحات التربوية، لنرى إذا كان واحدا من المتغيرات التي ساهمت في نجاحها أو فشلها بعد عشر سنين كاملة من إسقاطها في الواقع.

1 . مسار الإصلاح التربوي في التعليم المتوسط

بدأت الإصلاحات في قطاع التربية منذ إحداث اللجنة الوطنية للإصلاح بالمرسوم الرئاسي المؤرخ في 09 ماي 2000 م والتي وضعت نتائج أعمالها المتمثلة في المناهج التعليمية لمستويي الأولى ابتدائي والأولى متوسط وامتدادها لتشمل بقية المكونات المتفاعلة الأخرى للنظام التربوي. هذا الإصلاح يُعدّ الثاني بعد إصلاح 1976 الذي كانت فيه الأسبقية لتأصيل المدرسة بمضامينها وإطاراتها وبرامجها فضلا عن ديمقراطيتها و انفتاحها على العلوم والتكنولوجيا. فإن الإصلاح الجديد تمليه ظروف أخرى مرتبطة أساسا بالتغيرات التي تعيشها البلاد في المجالات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، وبالاحتياجات الاجتماعية الناجمة عن هذه التغيرات.¹

الضرورة التي فرضها الإصلاح التربوي كانت منبعثة من عدة منطلقات حسب ما تقدمه القرارات السياسية كخطاب موجه لكافة أفراد المجتمع ومؤسساته. حيث أن التربية لم تكن القطاع الوحيد الذي يستلزم الإصلاح، بل إن التوجه العام للبلاد كان يفرض عليها الشروع في إصلاحات جذرية تعكس الرؤية الجديدة للمجتمع وأفراده ضمن التطورات الداخلية والعالمية للبلاد.

"إن الجزائر تمر بمرحلة تغير سياسي واقتصادي واجتماعي وثقافي عميق، وجميع المؤشرات تدل على أنها انطلقت في بناء مرحلة جديدة من التنمية تعتبر حاسمة، حيث تم الشروع الفعلي في تطبيق إصلاحات متعددة من بينها إصلاح المنظومة التربوية."²

المرحلة الجديدة المرتبطة بسياسة التنمية الشاملة في جميع الميادين، كانت تفرض على الجزائر انتهاج سياسة إصلاحية مبنية على تجارب سابقة لدول متقدمة. الأمر الذي جعل المخططين للإصلاحات التربوية يتجهون نحو الاستفادة من نظام المقاربة بالكفاءات

¹ وزارة التربية الوطنية بالجزائر ، مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، إصلاح المنظومة التربوية. النصوص التنظيمية،

ج1، ط2، المديرية الفرعية للتوثيق، مكتب النشر، ديسمبر 2009، ص 3

² بوسنة محمود، التقويم والبيداغوجيا في النسق التربوي . بحوث مختارة، منشورات مخبر التربية. التكوين. العمل ، كلية

العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، 2004، ص22 و 23

كونه يتماشى والتربية المعاصرة كما هو حاصل في الدول الأوروبية التي تعودت الجزائر الاعتماد على تجاربها في الكثير من القطاعات.

شهد الموسم الدراسي 2003 / 2004 تغيرات كبيرة على مستوى المناهج و المستوى الإداري والبيداغوجي لمديريات التربية في كافة ولايات الوطن وفي داخل المؤسسات التربوية، التي عرفت تحولات عميقة في عدة مجالات نذكر منها:

1 . 1 . الإصلاحات الحاصلة على مستوى المناهج

جاء وفق مرجع برنامج الحكومة والمنشور الإطار رقم 489/و.ت.أ.ع المؤرخ في 03 ماي 2003 المتعلق بتحضير الدخول المدرسي 2003.2004 :

"تعتبر المناهج إحدى المركبات الأساسية للعملية التربوية، فهي تعكس فلسفة المجتمع وثقافته التي تنبثق منها نظرتة إلى الفرد والدور المنتظر منه القيام به داخل مجتمعه للمحافظة على كيانه وضمان تماسكه وتحقيق آماله وطموحاته. كما أن المناهج تترجم مختلف النشاطات التعليمية/ التعليمية التي تسهم في التغيير المنشود للمجتمع وفي تطويره."¹

وفي نفس المنشور الوزاري السابق نجد الاستعراض للمبررات التي فرضت إصلاح المناهج والتي نجد من أهمها أن البرامج المطبقة في المدرسة الأساسية أصبحت لا تواكب التطور الحاصل في المجتمع الجزائري أو العلمي والمعرفي الذي أحدثته التقنيات الحديثة في مجال الإعلام والاتصال وفي مجال علوم التربية. كما أنها لا توفر للفرد المتطلبات اللازمة لمواكبة هذه التطورات الداخلية للبلاد أو الحاصلة على الصعيد العالمي. ثم وفي نفس السياق في هذا المنشور الموجه لجميع الفاعلين في حقل التربية بداية من مفتش أكاديمية الجزائر إلى كافة المفتشين بالتراتب وإلى مديري المدارس الابتدائية والإكمالية، نجد الإشارات الواضحة حول مضمون إصلاح المناهج في المجالات التالية:²

¹ وزارة التربية الوطنية بالجزائر، مديرية التقييم والتوجيه والاتصال، إصلاح المنظومة التربوية. النصوص

التنظيمية، ج1، ط2، المديرية الفرعية للتوثيق، مكتب النشر، ديسمبر 2009، ص 68

² وزارة التربية الوطنية بالجزائر، مديرية التقييم والتوجيه والاتصال، إصلاح المنظومة التربوية. النصوص التنظيمية، المرجع

السابق، ص 69 وما بعدها

أ. المنطلقات الأساسية لإصلاح المناهج:

يشير المنشور إلى المبادئ المرجعية الأساسية في أبعادها الثلاثة:

. **بُعدها الوطني** المتمثل في دعم الوحدة والهوية والثقافة الوطنية بالتفاعل بين المركبات الثلاث: العروبة والإسلام والأمازيغية بتطوير اللغة العربية وإبراز القيم الإسلامية وترقية الأمازيغية، وإبراز كل جوانب الهوية الوطنية من خلال التكفل بالتاريخ القديم والحديث والتعرف على البلاد من حيث المكان والزمان والإمكانات البيئية والاقتصادية ومكانتها في حضارات العالم.

. **بُعدها الديمقراطي** المتمثل في ترقية الروح الديمقراطية والحق في التربية ومجانية التعليم وتكافؤ الفرص وتكثيف التعليم لمختلف الفئات وتوفير حد أدنى من الكفاءات والمعارف، وضمان حد أدنى من المستوى الثقافي للعيش وسط المجتمع، والتكفل بالأطفال الذين يظهرون احتياجات خاصة، وتحضير المواطن للحياة الاجتماعية.

. **بُعدها العالمي والعصري** المتمثل في ضمان ثقافة علمية وتكنولوجية لكل مواطن للتمكن من الاندماج في التكنولوجيا العالمية، وضمان التفتح على العالم والاطلاع على مشاكله وحلها، وضمان تنمية الفكر النقاد والتواصل مع الحضارات والثقافات العالمية المختلفة.

ب. الأسس المنهجية والتربوية في بناء المناهج

يشير نفس المنشور السابق الخاص بإصلاح المناهج في هذا المجال إلى ما يلي:

. **الاختيارات المنهجية:** تم تبني المقاربة بالكفاءات كاختيار أساسي نابع من التطور الذي عرفته بعض الدول في بناء المناهج، واعتبار التقييم بعد من أبعاد الفعل التعليمي التعليمي واعتماد الطرائق النشيطة التي تتلاءم والمقاربة مع التنسيق الأفقي والعمودي بين المناهج التعليمية، واعتماد تجريب المناهج كمسعى لا بد منه قبل تعميمها.

. **المبادئ العامة لبناء المناهج:** وجهة المنهاج واستجابته لحاجات المجتمع من خلال إعداد المتعلم للتكفل بمبادئ الديمقراطية والتفاعل مع مستجدات العصرنة والعولمة. وتنمية كفاءاته وقدراته المعرفية والفكرية والاجتماعية.

. المبادئ التربوية التي اعتمدت في بناء المناهج: اعتبار المتعلم محور العملية التربوية، وترشيد استعمال الزمن البيداغوجي، مع إدراج أبعاد جديدة في المناهج هي البعد البيئي والبعد الصحي وحقوق الإنسان. يضاف إلى ذلك التكامل بين النشاطات الصفية و اللاصفية، ومراعاة تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، وتحديث المحتويات والاهتمام بالنشاطات الفكرية وتفعيل المعلوماتية كوسيلة في تدريس المواد.

تعتبر الإصلاحات التي نحن بصدد استعراض أهم إجراءاتها ومبرراتها من مصدرها الأول والمتمثل في منشير وقوانين وزارة التربية الوطنية انعكاس يشخص في نفس الوقت ما يعاينه الواقع التربوي في النظام السابق، وفي نفس الوقت يتعرض للمرحلة الإصلاحية على أنها بديل تفرضه ضرورات مختلفة. ولذلك فالزاوية التي يمكن النظر إليها في بعدها السوسيو تربوي هي أن التوجيهات التي جاءت بها المناشير تشرح وتشعر في نفس الوقت لما تستجبه المرحلة الإصلاحية في مهدها. و بالرجوع إلى تاريخ صدور تلك المناشير في موسم 2003.2004 إلا أن الوزارة الوصية تعيد طباعتها من جديد في طبعة ثانية، كضرورة نستقرؤ من خلالها واقع الإصلاحات في سنواتها الأولى (من 2003 إلى 2009)، أي خلال ستة مواسم دراسية كاملة، كإشارة إلى أن هناك خطاب ما، لا يزال غامضا أو غير مُفَعَّل، ويحتاج إلى انطلاقة أخرى نحو الإصلاح التربوي المتكامل. بمعنى أنه إذا كانت النصوص التنظيمية تجد لها تطبيقات و تنفيذ على مستوى بعض مكونات النظام التربوي الكلي، فإن هناك فئات أخرى وهيئات أخرى تُستتفر ويوجه لها الخطاب مرة أخرى كي تتفاعل مع معطيات هذه الإصلاحات وتعيد طرائق التعامل معها.

1 . 2 . الإصلاحات الحاصلة على المستوى الإداري والبيداغوجي

. تم تنصيب السنة الأولى متوسط بداية من الموسم الدراسي 2004/2003 وفقا للمقرر 1 رقم 007/و.ت.و./أ.خ.و. 14.02.03 . والمقرر 2 رقم 023 المؤرخ في 13.04.2003 المتضمنان إقرار برامج تعليمية. ووفقا للمنشور رقم 245/و.ت./أ.ع. المؤرخ في 04.06.2003 والمتعلق بالتحضير التربوي للدخول المدرسي 2003.2004.

. تضمن هذا المنشور والمقررين السابقين تنظيم المواد الدراسية ومناهجها واستعمال الزمن البيداغوجي الذي يتضمن التوقيت الأسبوعي الخاص بتلميذ السنة الأولى متوسط، حيث تخصص له 28 ساعة بالإضافة إلى 3 ساعات للأمازيغية، يتوزع هذا التوقيت حسب الجدول الزمني التالي خلال الأسبوع:

جدول التوزيع الزمني لساعات الأسبوع لكل مادة دراسية

المواد	التوقيت (ساعات)
اللغة العربية	5
اللغة الفرنسية	3
اللغة الإنجليزية	3
الرياضيات	5
العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا	2 / نصف الفوج ساعة
علوم الطبيعة والحياة	2 / نصف الفوج ساعة
التربية الإسلامية	1
التربية المدنية	1
التاريخ	1
الجغرافيا	1
التربية الموسيقية	1
التربية التشكيلية	1
التربية البدنية والرياضية	2
اللغة الأمازيغية	(3)
المجموع	(3)+28

. ركز المنشور السابق على ساعات الاستدراك في الرياضيات واللغتين العربية والفرنسية. كما بين كيفية توزيع هذه المواد على ساعات اليوم بأن تخصص الفترة الصباحية للتعليمات والمسائية للدعم والتقويم، على أن لا تتجاوز 6 ساعات يوميا.

. ركز المنشور أيضا على دعم النشاطات اللاصفية، وتفعيل مختلف المجالات التي تنمي مواهب المتعلم وقدراته المهارية المكملة للدروس.

هذه بعض الإصلاحات التي يمكن عرضها من خلال المقررين السابقين والمنشور، والتي تضمن هي وغيرها من المناشير الأخرى عددا من الإجراءات التي تبين المسار البيداغوجي والإداري لإصلاح المنظومة التربوية، وقد اختار الباحث منها المقطعات السابقة مع الإشارة إلى ملاحظات أخرى:

. مع بداية الموسم الدراسي كانت أول دفعة من التلاميذ الملتحقين بالسنة الأولى متوسط في المؤسسات التربوية التي كانت تحمل مسمى الإكماليات، حيث كانت الإكمالية الواحدة تضم في نفس الوقت ثلاث مستويات (أولى متوسط وفق البرنامج الجديد)، (ثامنة أساسي وتاسعة أساسي وفق البرنامج القديم).

. الأساتذة الموجودون في الإكماليات منقسمون إلى فئتين دون أي محددات أو ضوابط معينة، بحيث تُسند لهم الأقسام في بداية الموسم الدراسي دون أي اعتبار للأقسام الجديدة للسنة الأولى متوسط، فتجد بعضهم يدرس في آن واحد أقسام السنة التاسعة أو الثامنة أساسي وفي نفس الوقت السنة الأولى متوسط.

. يعتبر الدخول المدرسي 2004/2003 أول دخول يغيب فيه مستوى السنة السابعة أساسي. حدثت ارتباكات كبيرة على مستوى توزيع المناهج المدرسية الخاصة بالمواد الدراسية للسنة الأولى متوسط في مدينة الجلفة، بحيث أنه ولأسباب متعددة، بعضها يرجع للأستاذ نفسه وبعضها لإدارة بعض المؤسسات، والبعض الآخر غير معروف، لا يزال الكثير من الأساتذة لا يملك المنهاج المدرسي أو الوثائق المرافقة له.

. إعادة طباعة المناهج في موسم 2013 وتوزيعها على المؤسسات التربوية يكون ربما قد عوض هذا الخلل الذي تشهده عملية توزيع المناهج والوثائق المرافقة لها. ولكن المشكل لا يزال مطروحا بالنسبة لدليل الأستاذ ودليل الكتاب المدرسي، حيث لا تزال فئة كبيرة لا تملك هذه الوثائق الأساسية المساعدة على تطبيق المقاربة بالكفاءات وفق ما حُطّطت له.

2 . الأستاذ والمفاهيم البيداغوجية في الإصلاح التربوي

الإصلاح عملية لاحقة لفعل سابق لها، يتمثل في الاعوجاج أو التأخر أو عدم الملائمة. وهو في التربية يعني تعديل الأهداف و المفاهيم أو التطبيقات الحاصلة في عملية التربية. فالنظام التربوي قد يتعرض لاختلالات في مناهجه أو كتبه أو وسائله أو طرائقه التي يحصل فيها التعلم، في بعض جوانبها أو في كُليتها. وقد يكون عميقا حادثا في تخطيطها ومرجعيتها، كما يمكن أن يكون محصورا في بعض عناصرها المسؤولة عن ممارساتها في العمليات التعليمية.

لا يمكن لأي مجتمع تسير أساليب التربية في مؤسساته بشكل سليم أن يُقبل على تغييرها، إلا إذا لمس فيها بعضا أو كثيرا مما لا يحقق حاجاته، وحاجات أفرادها من النمو المعرفي والسلوكي والثقافي، ومطالبه السياسية والاقتصادية والفكرية والقيمية. ومن هاهنا يبدأ التفكير في الإصلاح. فهو في جميع الأحوال مطلب ناتج عن ردّ فعل لما هو غير سوي، أو لما هو في حاجة إلى تعديل.

قد يرتبط الإصلاح بما هو أعقد في حقل السوسيولوجيا، وذلك من خلال ما ينعكس على الأنظمة المتعلقة بالتربية، فقد يصل إلى مستوى توصف فيه الحالة التي عليها التربية بالأزمة، فيكون استدعاؤه ضرورة يقتضيها حلها بما يناسب. وفي هذه الحالة يكون التحليل والتشخيص أكثر عمقا بقدر تعقّد الأزمة. فقد يكون على مستوى النظام التربوي داخليا في كليته أو أحد أجزائه، وقد يكون من خارجه في العناصر المخططة له و الموجهة لمساره، أو المتفاعلة مع مخرجاته.

يمكن للإصلاح أيضا أن يرتبط بالفساد، إلا أنه وفي حقل التربية يصعب ربط المصطلحين عند التحليل، لما لهذا الأخير من دلالات سلبية تتنافى وأهداف التربية، حتى وإن شابها ما شابها من عيوب ونقائص. لكن الإصلاح هنا يُستدعى كمفهوم لعلاج الاختلالات الكامنة دون تسمية الأشياء بمسمياتها. وهو ما يحيلنا فيما بعد إلى تحليل الوظائف الكامنة، كالتالي أشار إليها ميرتون في عملية التنشئة الاجتماعية لدى الأسرة.

الأستاذ أمام المداخل التي تبنتها المدرسة الجزائرية في فترة الإصلاحات، شملت مناحي متعددة من الأبعاد البيداغوجية التي كانت تتصورها بديلا عن النظام التربوي السابق وإطارا حديثا للتربية المدرسية المعاصرة. وقد وردت ضمن المناشير واللوائح والمناهج والوثائق المرافقة لها مفاهيم ومصطلحات جديدة لم يتعود عليها الفاعلون في مجال التربية، خاصة منهم الأساتذة. الأمر الذي جعلنا نتعرض لهذه المفاهيم فيما يلي:

2 . 1 . مفهوم الكفاءة وإسقاطها في واقع الأستاذ

أول ظهور لمفهوم الكفاءة في حياة الأستاذ كان في التبرصات الحاصلة في المعاهد التكنولوجية لمدة أسبوع، إضافة إلى التوجيهات التي حملتها المناهج والوثائق المرافقة التي وُزعت على المؤسسات التربوية والتي كانت تشير إلى أساليب إسقاطها على الواقع المدرسي في السنة الأولى متوسط، في الموسم الدراسي 2003/2004 حيث كانت المتوسطات تظّم تلاميذ التعليم الأساسي وفي نفس الوقت تلاميذ الإصلاح في سنته الأولى وقد كان إسناد هذه الأقسام الجديدة عشوائيا ولا يخصص أستاذا دون آخر بالنسبة لكل مادة. جاء ذلك وفقا للقوانين المعمول بها في مؤسسات التربية التي تتلقى تعليماتها من طرف مديريات التربية الولائية التي بدورها توزع المستجدات من القوانين على مديري المتوسطات والتي من بينها ما يلي:

"منشور إطار رقم 408 وت/أع المؤرخ في 30.03.2003 يتعلق بتحضير الدخول المدرسي للموسم الدراسي 2003 / 2004 جاء فيه : يتميز الدخول المدرسي المقبل بالشروع في تطبيق البرامج الجديدة في السنة الأولى ابتدائي والسنة الأولى متوسط.¹"

فلقد كان ظهور مستوى جديد في التعليم المتوسط بمثابة التجربة الأولى للأساتذة في إسقاط ما تلقوه من توجيهات وتكوين قصير المدى على شكل تربص. وكان الأمر واقعا

¹ وزارة التربية الوطنية بالجزائر، مديرية التقييم والتوجيه والاتصال، إصلاح المنظومة التربوية. النصوص التنظيمية، مرجع

مفروضا عليهم من خلال هذا المنشور. دون تكوين متخصص ولا إسقاطات ميدانية سوى ما كان من اجتهادات شخصية من طرفهم أو من طرف بعض المشرفين (المفتشين).

الكفاءة بالنسبة للأستاذ كانت مجرد مستوى من مستويات الأهداف، وكان الشغل الشاغل لهم هو في البرنامج الجديد من حيث إنجازها في الصف مع التلاميذ. كان رد الفعل بسيط ولا يتجاوز حدود البرنامج الدراسي المطبق في الصف. فالمحاور تصبح مجالات مفاهيمية والدروس تصبح وحدات مفاهيمية، والتوزيع السنوي لها يتضمن تلقين ما في الكتاب المدرسي الجديد بنفس طرق التدريس القديمة.

مع مرور الوقت وتفاوت الفضول المعرفي لدى الأساتذة والمشرفين نحو اكتشاف المقاربة الجديدة بدأت تظهر مصطلحات لم تكن معتادة وعلى رأسها مفهوم الكفاءة. حيث تعددت المصادر التي تُعرّفها. خاصة وأن المناهج لم تركز في صفحات خاصة أو مميزة لتعريفها. بل إننا لا نبالغ إن لم نقل أن الباحث في المنهاج أو الوثيقة المرافقة يجد صعوبة في تحديد مكان تعريفها. لكن الجميع وصل مبكرا أو بعد مدة زمنية بعيدة إلى أن الكفاءة هي: " مفهوم عام يشمل القدرة على استعمال المهارات و المعارف الشخصية، في وضعيات جديدة داخل إطار حقله المهني. كما تحوي أيضا تنظيم العمل و تخطيطه، و كذا الابتكار و القدرة على التكيف مع النشاطات غير العادية"¹. كما تعرف على أنها " قدرة المتعلم على تعبئة مجموعة موارد مدمجة لحل وضعية مشكلة ضمن مجموعة من الوضعيات المترادفة"².

مفهوم الكفاءة بدا غريبا كما يبدو لأستاذ التعليم المتوسط، وظل كذلك لسنوات طويلة، إن لم نقل أنه ما زال يشوبه الغموض لحد الساعة. والواقع الذي يُعقد المسألة أكثر هي أن الفئة التي تمكنت بطريقة أو بأخرى من خلال الندوات أو الملتقيات التربوية أو المطالعات الفردية لا تتوفر على إسقاطات حقيقية كنماذج يمكن تقليدها أو محاكاتها أثناء التعلم. فالأستاذ غير قادر على التحكم في مفهومها النظري، فكيف به في تطبيقها في واقع

¹ وزارة التربية الوطنية بالجزائر، الدليل التطبيقي لمنهاج وكتاب السنة أولى متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات

المدرسية، الجزائر، 2004، ص75

² مرجع سابق، نفس الصفحة.

التلاميذ. خاصة ونحن نجد الاختلافات العميقة في ذلك بين أساتذة المادة الواحدة وأساتذة المواد المختلفة والمشرفين، فكل منهم يضع تصوره لمفاهيمها.

إن الأستاذ في مرحلة التعليم المتوسط والأمر سيان مع التعليم الابتدائي والثانوي، يتعامل مع تطبيقات المناهج الجديدة ببعض إسقاطات المقاربة بالكفاءات دون أن يشعر، رغم أنه غير قادر على استيعاب جميع مفاهيمها. فهو في تعامله مع التلاميذ يسعى نحو تمكينهم من استعمال مكتسباتهم المدرسية أو غير المدرسية في حل المشكلات التي تعترضهم دون أن يدري أن هذا جزء من الكفاءات التي تسعى المدرسة نحو تحقيقها. وخير دليل على ذلك هو التفاعل مع اللغة الأجنبية الأولى في التعليم العالي. حيث وبالرغم مما هو معروف عن المستوى المتدني في النتائج المحققة في الامتحانات الرسمية في شهادة التعليم المتوسط ولاحقا شهادة البكالوريا، يلتحق ببعض الفروع التي تكون فيها الدراسة بتلك اللغة الأجنبية طوال فترة التعليم العالي. وهو ما يشير إلى أن الأدوات التي اكتسبها المتعلم في تلك المرحلة كانت محققة لكفاءة استخدامها في وضعية معقدة هي التي يكون عليها في الجامعة. بالرغم من أنه غير متمكن من عدد كبير من قواعدها. فهو على حد تعبير الأساتذة يتعامل مع جانبها التقني فحسب.

الواقع الذي تظهر عليه مفاهيم الكفاءة غير واضح لدى الأساتذة، لكنه حاصل بدرجات متفاوتة في أداء الكثير منهم. وقد نُعزي ذلك إلى أن الخبرات التربوية التي يكتسبها هؤلاء تجعلهم يلتقون مع أهداف المقاربة بالكفاءات في بعض الإسقاطات. لكنها لا تصل إلى مستوى الأبعاد السلوكية والاجتماعية بقدر ما هي التفاعلات في مستوى المعرفة والتحصيل العلمي للمعلومة فحسب.

إن الأساتذة و هم أمام مفهوم الكفاءة منقسمون إلى عدة فئات:

. فئة تراها هدفا كبقية الأهداف التي كانت حاصلة في المقاربة بالأهداف. والاختلاف فقط في المسميات. مادامت تتعلق بالجانب المعرفي والمهاري والسلوكي للتلميذ.
 . فئة منهم ترى مصطلح الكفاءة مستوى نظري معقد يصعب فهمه وتطبيقه في المدرسة.

. فئة أخرى ترى أن الكفاءة فعلا مستوى متقدم من الأهداف التربوية المعاصرة. لكنه يستبعد نجاح المنظومة التربوية في تحقيقها لأن الإمكانيات المادية والبشرية لا تتناسب مع قواعد تطبيقها في المدرسة.

. فئة أخرى غير معنية بالتفكير أصلا في ما يحدث من مستجدات في حقل التربية، والكفاءة بالنسبة لهم مصطلح كغيره من المصطلحات التي لا تقدم ولا تؤخر في طرائق تدريسهم للتلاميذ. فههم الوحيد. إن كان كذلك. هو كيفية إيصال المعلومات للتلاميذ وكيف يمتحنهم فيها، ونجاح أدائه التربوي لا يقاس إلا من خلال ما يراه هو بعيدا عن أي هدف أو كفاءة غير الأرقام التي يراها في أوراق التلاميذ.

إذا فنحن وبتناولنا لواقع الكفاءة كمصطلح في قاموس الأستاذ في مرحلة التعليم المتوسط لا نعدو الحقيقة إن قلنا أن مفهومها غامض وبعيد المنال فهما وتطبيقا في أداء الأستاذ وفي واقع المدرسة لعدة أسباب أهمها:

. غياب التحضير النفسي للأستاذ وعدم إشراكه في الإصلاح التربوي بأي صورة من الصور التي تهيئه لتبني المصطلحات والمفاهيم التي يتطلبها مساره.

. عدم حصول تكوين دقيق ومدروس لهذا المصطلح، يُبسط و يُوجَد تصورات الأساتذة والمشرفين تجاهه.

. صعوبة الوصول إلى مفاهيم الكفاءة بسبب عدم وجود مراجع متخصصة في ذلك.

. غياب نماذج ميدانية في تطبيق أنواع الكفاءات في النشاطات الصفية.

. غياب الوعي التربوي الكامل لدى فئة كبيرة من الأساتذة حول البحث في مفهوم الكفاءة.

. غياب الفاعلية والتأثير المثمر في الندوات والملتقيات التي تتناول بالدراسة مفهوم الكفاءة.

بعد عرض هذه الأسباب وغيرها مما يُظهر غربة هذا المفهوم في أوساط الأساتذة على اختلاف تخصصاتهم ومستوياتهم، نجد المفارقة التي نراها من خلال الأخذ ببعض الإجراءات التي يقوم بها الأساتذة في عملهم الأسبوعي. فتسجيل الكفاءة المرحلية والقاعدية في مذكرات الدروس أمر لازم يشرف عليه المفتش ويقتضيه بناء تلك المذكرات. فكيف يرى

الأستاذ تلك العبارات التي تحمل في طياتها مفهوم الكفاءة وأبعادها التربوية دون أن يبادر ولو بنسبة ضعيفة في تحقيق محتوى ما جاء فيها.

مثال للتوضيح:

. العمل البيداغوجي الذي يتطلبه بناء مجال مفاهيمي يحوي عددا من الوحدات التي تشمل نشاطات الدروس. الأستاذ مطالب فيها بإعداد مذكرة لكل وحدة.

. يسجل في رأس كل مذكرة المجال المفاهيمي، متبوعا بالكفاءة المرئية.

. يسجل في رأس كل مذكرة عنوان الوحدة، متبوعا بالكفاءة القاعدية.

لو قلنا أن أستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة مثلا يسجل في عدد من مذكرات أحد المجالات المفاهيمية، وليكن مجال التنسيق الوظيفي في العضوية مضمون الكفاءة المرئية التالية: "يقدم حولا وقائية أمام مشكلات مرضية وذلك بتجديد معارفه المتعلقة بالنظامين العصبي والمناعي".¹ فإن الأستاذ يضع تصورا للأهداف التي سيتناولها في الوحدات الثلاث المتعلقة بهذا المجال مهما يكن فهمه للكفاءة غائب. حيث أنه وبمرور عشرين درس في عشرين ساعة حسب المنهاج، حتما سيتعرض لطرق الوقاية من الأمراض المدروسة في المجال. وبالتالي فالكفاءة أصبحت هدفا ضمنا يتماشى ومسار الدروس الطبيعي، وهي موجودة في مخيلة الأستاذ أثناء تدريسه لتلك الدروس.

إنه يضع في تصوره ألا فرق بين مقارنة وأخرى ما دام الهدف هو إيصال التلميذ إلى مستوى الوقاية من الأمراض المقصودة في البرنامج، كمفهوم معرفي داخل المدرسة أو سلوك ينقله معه للوضعيات التي يلاقيها في حياته اليومية.

هذه المفارقة تبعث على الاستفسار من طرف الكثيرين ممن يحاولون فهم مقارنة التدريس بالكفاءات من مشرفين وأساتذة. حيث يرى كل منهم أنه لا فرق في أن الأستاذ يدرس بالأهداف (النظام القديم) أو بالكفاءات (نظام المقاربة بالكفاءات الحديث) أو أي مقارنة أخرى ما دام التلميذ سيحصل في النهاية على مفاهيم تعينه على سلوك وقائي تجاه

¹ وزارة التربية الوطنية بالجزائر، منهاج مادة علوم الطبيعة والحياة 4 متوسط، ديوان المطبوعات المدرسية، 2013،

الأمراض المذكورة في المنهاج. إذا فالواقع الذي يحدث بين الكفاءة كمفهوم تربوي وبين أداء الأستاذ كفعل تربوي، يحيلنا إلى نوع من الاستفهام عن التطبيقات الأخرى التي يراها الكثير من الأساتذة غامضة ومعقدة، وهي هنا تبدو بسيطة وفي متناول الجميع.

2 . 2 . مفهوم الوضعيات في نشاط المدرس

عندما ننتقل إلى مفهوم الوضعية وندقق في أنواعها وتطبيقات كل منها، وعلاقتها بالكفاءة، فإننا سننتقل إلى مستوى أكثر تعقيدا من السابق. فنجد مفاهيم أخرى يُبنى عليها التدريس بالكفاءات وهو عائلة الوضعيات التي من بينها: (وضعية التعلم . والوضعية المستهدفة أو الوضعية المشكل . ووضعية الإدماج أو وضعية التقويم). وكما أشرنا في فصل سابق فإن وضعية التعلم تحدث في مسار الدرس أين يجب بناؤها على استثارة التلميذ نحو مسألة معرفية متعلقة بالدرس المطلوب تقديمه. فتتحول من شكل بسيط فيه استفسارات إلى مستوى أعقد هو مستوى الوضعية المشكل. فالوضعية الإشكالية: "هي طريقة يحدث فيها التعلم كنتيجة لمعالجة التلميذ للمعارف وتركيبها وتحويلها حتى يصل بنفسه إلى معارف جديدة، وهي الطريقة التي ينبغي اعتمادها في التدريس بالمقاربة بالكفاءات"¹.

المدرس هنا يجد نفسه وإن كان مدركا لمفهوم الوضعية وقبلها مفهوم الكفاءة أمام مجموعة من الاستفهامات المخرجة لأدائه:

. فبناء جميع دروسه على وضعيات تعليمية أساسها استثارة التلاميذ نحو مشكلات معرفية أو اجتماعية أو سلوكية، مهما تكن نوعيتها أمر يدعو إلى تحويل مادة تدريسه إلى نموذج يمكن تسميته تدريس مبني على مشكلات. وتكراره في حياة التلاميذ له انعكاسات تصل إلى الملل من ذلك التكرار في الأسلوب. وربما يتعداه على ما هو أخطر حين يبدأ التلميذ الاستفهام مع الأستاذ ثم لسبب ما يعجز عن الوصول إلى حل ذلك المشكل فإن بناء تعلماته يكون مليئا بالمشكلات غير المحلولة. وعوض تنمية شخصية المتعلم بهذا الأسلوب

¹ وزارة التربية الوطنية بالجزائر، الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة العلوم الفيزيائية والتكنولوجية للسنة الثالثة متوسط، مرجع

نكون قد زرنا فيه الغموض والإرباك المستمر الذي لا يستطيع الأستاذ علاجه بسبب كثرة الدروس وعدم القدرة على استدراك الحلول للوضعيات الإشكالية فيها.

. الوضعية المشكل وحسب المناهج التي تجعل من المقاربة بالكفاءات مبنية عليها: تكون كل وضعية تعليمية مقترحة منققة مع منصوص الكفاءة وتتضمن مشكلة تمكن من معالجة المحتويات المعرفية المختارة بالنسبة للوحدة التعليمية.¹ ما يفهمه الأستاذ هنا بسبب التكرار، والاستمرار في الطرائق التي تتضمن مشكلات، يؤدي به إلى مستوى يثير في مشاعر التلاميذ الخوف المستمر من تكرار المشكلات التي تكون بالنسبة لهم منطلقا لمتابعة الدروس، والعجز عن تحقيق الكفاءات المطلوبة من وراء المشكلة يساوي الفشل بالنسبة لهم خاصة عند غير المتفوقين.

. يرى الأستاذ في إقدامه على تطبيق الوضعية المشكل مخاطرة حين يقرأ في الوثيقة المرافقة للمنهاج عن معناها: "يكون العائق ملموسا عينيا، معالمه شائكة (غير جلي) ويتطلب جهدا يدفع إلى الشك ويحتوي على ألغاز وتبدو به مسالك وعرة ويثير فضول المتعلم ويدفعه إلى البحث الدؤوب عن حله كما يعطي دلالة لعدة حالات وعدة فرضيات (قد تكون قابلة لكل التحقيقات التجريبية)".² فهو يتصور أن التعليم أكثر يسرا من أن يُربك فيه التلميذ بهذا المستوى المعقد من الحيرة. ويربي فيه الشك الذي قد لا ينتهي بالصورة الإيجابية بعد تحقيق كفاءات التعلم، بل قد ينعكس سلبا في استمرار ذلك الشك وفقدان الثقة في المفاهيم والقوانين والمعلومات التي يتلقاها أو السلوكات التي يكتسبها.

. استفهام آخر يقع فيه الأساتذة أيضا في تمييزهم بين الكفاءة والوضعية الإشكالية بسبب التداخل الواضح بين المفهومين، ورغم أن الكفاءة أشمل وأعم من الوضعية، فمن خلال النشاط التعليمي الذي يحاول الأستاذ إكسابه للتلميذ يقع في خلط بين الهدف

¹ وزارة التربية الوطنية بالجزائر، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة متوسط تاريخ وجغرافيا وتربية مدنية، مرجع سابق، ص 24

² وزارة التربية الوطنية بالجزائر، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة متوسط تربية تكنولوجية، مرجع سابق، ص 88

(وهو تحقيق الكفاءة) وبين الأسلوب (وهو الوضعية المشكل) فكلاهما مبني على استئارة التلميذ نحو مشكل. فنجد في تعريفهما:

" الكفاءة هي توظيف المعارف المكتسبة في العملية التعليمية/التعليمية قصد التعرف على مشكل، واتخاذ الموقف المناسب لحلّه عقليا ومنطقيا في حينه في مختلف مناحي الحياة"¹. والوضعية المشكل كما أشرنا سابقا: تتضمن مشكلة تمكن من معالجة المحتويات المعرفية. وهنا يكمن الخطأ بين المفهومين ومن الصعب على الأساتذة الوصول إلى التمييز بينهما.

العلاقة بين الأستاذ ومفهوم الوضعية يتخذ منحى مثيرا للاستفهام أيضا في التحليل حينما نتناول نوعا آخر من الوضعيات وهو الوضعية التقييمية التي تسمى وضعية الإدماج. فالكثير من الأساتذة عاجزون عن التمييز بين الوضعية التعليمية والوضعية الإدماجية. فنجد: "الوضعية التعليمية وضعية ديداكتيكية استكشافية تهيء للمتعلم تعلمات جديدة (معارف، أداءات، مواقف وقيم) بعضها مكتسب لديه والبعض الآخر جديد عليه، تتم في الزمان والمكان بشكل فردي أو جماعي."²

بينما: "الوضعية الإدماجية تخص إدماج مكتسبات المتعلم والتأكد من كفاءته وتستعمل أيضا في تقييم مدى تحكمه في الكفاءة المستهدفة وفي هذه الحالة تعالج بشكل فردي."³

فالأساتذة في معظمهم يتناولون الوضعية الإدماجية على أساس تقني محض، بحيث أنهم في إعدادها يستعملون الأدوات التي تُستخدم في التمرينات العادية التي لا تتطلب إدماج، والفرق يكون في الشكل فقط. بدليل أنه يصعب على الباحث إيجاد مجموعة من الأساتذة يتفقون على أن الوضعية الإدماجية تختلف عن الوضعية التعليمية في أبسط معاييرها، وهي أن الأولى تعتمد على العمل الجماعي للمتعلمين، والثانية تتطلب نشاط فردي تقييمي. والمرحلة التي عليها الإصلاح لا تزال تقتقر لتعميم أساليب تقييم معظم الكفاءات.

¹ وزارة التربية الوطنية بالجزائر، الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة العلوم الفيزيائية والتكنولوجية للسنة الثالثة متوسط، مرجع سابق، ص 82

² وزارة التربية الوطنية بالجزائر، الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة التاريخ للسنة الرابعة متوسط، مرجع سابق، ص 26

³ المرجع السابق، نفس الصفحة

هذا الواقع الذي يعتبر موقفا استراتيجيا بالنسبة إلى المقاربة بالكفاءات، وهو الفهم العميق لمدلول ومسار كل من الوضعيتين، ينعكس على أداء الأستاذ معرفيا وإجراءيا، فيبدو منه الرفض المنهجي للمقاربة، لأنها تضعه في موقف لا يتماشى وطريقة تدريسه التقليدية. فهي بالنسبة للفئة التي تجتهد نحو فهمها وإسقاطها على الواقع المدرسي عاجزة عن التمييز بين مفاهيمها الأساسية وتطبيقاتها البنائية. فكيف بالفئات الأخرى التي لا تعيرها اهتماما.

2 . 3 . مفهوم الإدماج لدى الأستاذ

الإدماج نشاط معروف سلفا في المقاربة السابقة بالأهداف أو في مسار الأستاذ ضمنا، بحيث أنه يحاول إيصال التلميذ إلى مستوى يضم فيه معارفه المكتسبة إلى المعارف الجديدة في كُلِّ مُوحِد. وكما جاء في دليل الأستاذ: "إن إدماج المعارف مصطلح يدلُّ على المسار الذي يقوم المتعلم بواسطته بضم معرفة جديدة إلى معارفه السابقة وإعادة هيكلة عالمه الداخلي، وتطبيق المعارف المكتسبة في وضعيات جديدة ملموسة. فإدماج المعارف يهدف إلى منع تقوقع المكتسبات المختلفة في مواقع متفرقة، وعدم هيكلتها لكي تشكل كُلاً مَّوحِداً".¹

هذا المفهوم لدى الأستاذ ربما يبدو اعتياديا ولا يشكل غموضا عند هذا المستوى. لكننا وبالرجوع إلى مستويات أخرى للإدماج والتي جاءت في المقاربة بالكفاءات تجعلنا نتساءل مرة أخرى عن موقع الأستاذ منها. فنجد مثلا عن مسألة تحويل المعارف: " في هذا الإطار تبرز أهمية الإدماج التي تسعى إلى التفكير في كيفية اكتساب المعارف في القسم وفي نفس الوقت في مسألة تحويل هذه المعارف. فالإدماج يركز على سيرورة تعلم لا تقتصر فقط على اكتساب معارف ومهارات، بل تهتم أيضا بتجنيده هذه المعارف والمهارات في وضعيات لها دلالة بالنسبة إلى التلميذ".²

¹ وزارة التربية الوطنية بالجزائر، دليل الأستاذ في اللغة العربية 1 متوسط، مرجع سابق، ص26

² وزارة التربية الوطنية بالجزائر، الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة التاريخ للسنة الرابعة متوسط رياضيات، مرجع سابق،

إن تحوُّل مفهوم الإدماج إلى مسألة الوضعيات ومحاولة ربطه بما هو غير معرفي يضع الأستاذ المتتبع لمسار المقاربة الجديدة في موضع يثير الاستفهام بالنسبة للآليات التي تمكنه من ذلك:

. فالإدماج يحصل في التعلم من خلال الأساليب المعرفية المحضة التي يعتمد فيها الأستاذ على نشاطات الكتاب المدرسي بشكل كبير. وهي كلها معارف ويصعب استدعاؤها في وضعيات اجتماعية بسبب غياب وحدة الأهداف بين المدرسة والمجتمع. بمعنى أن المجتمع لا يزال ينظر أفراداً للمدرسة على أساس أنها معيار رقمي لاكتساب المعارف فكلما تمكن التلميذ بالنسبة لهم من الدروس وحفظها ونال فيها علامات جيدة فذلك هو النجاح. بينما المقاربة بالكفاءات توجه الأستاذ نحو تمكين المتعلم من تفعيل إدماج المكتسبات في الحياة اليومية بغض النظر عن المعايير الرقمية التي هي بالرغم من ضرورتها أثناء التقويم، إلا أنها ليست أساسية وليست معياراً وحيداً لذلك.

. الإدماج بالنسبة للمدرسة يحتاج إلى تجميع الكفاءات العرضية التي تحصل في عدد من المواد، كأن يوظف المتعلم مكتسباته اللغوية في تحليل وضعيات معقدة في مادة الرياضيات مثلاً. وفي نفس الوقت يحتاج استعمال الرموز الأجنبية، فإذا لم تكن الكفاءات محققة جميعها في كل المواد يحصل الخلل ويتعطل الإدماج. وبالرجوع إلى عمليات التنسيق الأفقي التي تحدث بين أساتذة المواد في المؤسسة الواحدة، من حيث أساليب الإدماج فإن الأمر يكاد يكون أمراً بعيد التحقق في الواقع، وهو ما ينعكس بالسلب على المتعلم.

. عندما نتعمق في مفهوم الإدماج نجده في واقع التلميذ متحقق ليس من خلال المدرسة وأداء الأستاذ، وهو ما يظهر لنا علاقة هذا الأخير بمفهومه. فالتحكم الحاصل في الإعلام الآلي لدى المتعلمين خارج المدرسة، واستخدامهم لتقنياته داخلها تجعل مسار الإدماج معكوس الاتجاه. والتفوق الذي يبديه بعض التلاميذ يتجاوز أحياناً مهارات الأستاذ. وهنا نجد الإدماج كهدف قاعدي في المقاربة بالكفاءات يحصل بعيداً عن المدرسة.

إن تعلم الإدماج هو عملية لازمة في أداء الأستاذ، فالتلميذ الذي لا يستطيع ذلك أثناء التعلم، لا يمكنه استخدامه في التقويم ولا بعد ذلك في حياته خارج المدرسة. ولذلك فإن

المقاربة بالكفاءات تُدعى أيضا بيداغوجيا الإدماج، لأن بناء التعلم لدى التلميذ يحصل بالإدماج وينتهي أيضا بالإدماج. وهما وضعيتان لا بد للأستاذ من فهمهما وتمكنه من تطبيقهما مع التلميذ. فالوضعية الأولى (الوضعية المستهدفة) "تسمح للمتعلم (التلميذ) تعلم الإدماج. حيث أن الوضعية المستهدفة تستعمل كوضعية إدماج أو وضعية تعلم الإدماج. كما تسمح بتقويم مكتسبات المتعلم، لأن الوضعية المستهدفة تستعمل أيضا كوضعية تقويم."¹

الواقع الذي عليه الكثير من الأساتذة غير ذلك، فالإدماج بالنسبة إليهم هو ربط المعارف ببعضها والاستفادة منها في مستوى المعارف الحاصلة في الدروس فحسب. أما هذا المستوى المعقد من الربط بين الوضعيات التعليمية والوضعيات الإدماجية بتدريب المتعلم بينهما على التمكن من ذلك فهو أمر بعيد المنال بالنسبة لهم حين نتكلم عن الفئة التي تحاول تطبيق المقاربة بالكفاءات لعدة أسباب أهمها:

. الإدماج في الوضعيات المستهدفة يحدث بشكل جماعي (في مجموعات صغيرة داخل الفصل)، يتطلب الانسجام والمبادرة والمشاركة من طرف جميع التلاميذ أثناء تعلمه. وهو ما لا يمكن تحقيقه لدى جميع التلاميذ بسبب الزمن القصير مقارنة مع عدد النشاطات المطلوبة في البرامج المدرسية المعروف عنها ذلك. فهذا الزمن المخصص في الوضعيات المستهدفة لا يكفي لتطبيق عدد كبير من النشاطات الجماعية، ولذلك فعندما يكون التلاميذ منفصلين فيما بعد في الوضعيات الإدماجية (وضعيات التقويم) يعجز الكثير منهم ممن كانوا غير مبادرين أثناء الوضعية التعليمية. وبالتالي فالنتائج تكون سلبية والأستاذ يكون هو السبب من خلال اعتماده على نشاط الإدماج، ما يجعله يتخلى عنه تدريجيا بسبب تكرار نفس المشكلة. الإدماج يتطلب مهارات عالية من طرف الأستاذ أثناء تحقيقه في واقع التلاميذ، خاصة فيما يتعلق بالوضعيات التعليمية المستهدفة. ولأنه لم يحدث طوال فترة تطبيق هذه المقاربة أي

¹ وزارة التربية الوطنية بالجزائر، الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة التاريخ للسنة الرابعة متوسط رياضيات، مرجع سابق،

تكوين خاص بهذا المفهوم، فإن الاجتهادات الشخصية تشوبها عدة اختلالات من حيث الفهم ومن حيث الأهداف ومن حيث الممارسة أيضا.

. الإدماج مفهوم تربوي ومدرسي، لكنه في الواقع مفهوم اجتماعي يتطلب الاستكمال والمواصلة من طرف الأسرة أو المجتمع، و المشكلة الحاصلة في القطيعة بين أهداف المدرسة وأهداف الأسرة و المجتمع، تقف عائقا أمام الأستاذ في محاولة تحقيقه للإدماج في تعلمات التلاميذ من حيث أهدافها الحقيقية والعميقة، لأن أفراد الأسرة والمجتمع هم أول من يعرقل الإدماج بسبب الاستعجال في رؤية النتائج التي يحققها التلاميذ في المدرسة من جهة، ومن جهة ثانية بسبب عدم اطلاعهم على أهم أهداف المقاربة الحاصلة في المدرسة والمبنية على فعل الإدماج تعلما وتقويما. والدليل على ذلك هو اعتماد الأسر والمجتمع ككل على الدروس الخاصة خارج المدرسة لتحسين مستوى أبنائهم معرفيا، دون النظر إلى الأهداف التربوية الأخرى. والأمر هنا لا يتعلق بالدروس الخاصة بحد ذاتها إن كانت مُجدية ومهمة أو غير ذلك، ولكننا نقصد أن الأهداف التربوية بين المدرسة والمجتمع غير متفقة وغير واضحة، ما يجعل المدرسة في نظر أفرادها فاشلة، وعلى رأسها الأستاذ الذي لم يستطع تحقيق أهدافهم التي يروها هم في المدرسة.

. واقع الإدماج في شخصية الأستاذ يبدو في ارتبائه أيضا في ما هو مخطط في برامج المواد وبين الحجم الساعي الذي يضعه أمام وضعيات معقدة تجاهه بسبب تراكم النشاطات المستهدفة في أغلب المواد الدراسية.

2 . 4 . مفهوم التقويم لدى الأستاذ

التقويم عملية لازمة وبنائية في عملية التربية. ولا يمكن تصور المدرسة بدون تقويم. كما لا يمكن حصر التقويم في مجال التربية فحسب، بل إنه عملية ملازمة لمختلف النشاطات التي يقوم بها الإنسان في عمومها، قديما وحاضرا ومستقبلا. وذلك من خلال تقويمها ومصاحبتها بالتعديل والتغيير نحو ما يخدم مصالحه ويجدد أساليب تحكمه في مناشط الحياة، حتى وإن كان يستخدمها بمسميات مختلفة زمانا ومكانا.

اختلف الباحثون في حصر تعريف واحد للتقويم، بسبب تعدد أهداف البحوث التي تناولته من جهة، وبسبب أهداف وأشكال استخداماته من جهة أخرى. إلا أن هناك بعض التعريفات التي نريد من خلالها تحليل وضعية الأستاذ وأدائه في عمليات التقويم¹:
 . فالتقويم عملية يتم فيها التخطيط والحصول على المعلومات التي تفيدنا في الحكم على بدائل القرار. كما يمكن من خلالها تحديد قيمة ما يحدث.
 . التقويم هو عمليات تلخيصية يلعب فيها الحكم على قيمة الشيء دورا كبيرا كما هو الحال في إعطاء التقديرات للتلاميذ ونقلهم من صف إلى آخر.
 . التقويم هو عملية مقارنة نتائج التحصيل بالأهداف التعليمية المنشودة.
 . التقويم عملية إصدار حكم أو قرار على العمل التربوي وأهدافه؛ فهو يُعنى بتقدير قيمة الأهداف، والمحتوى، واستراتيجيات التدريس وأدوات التقويم ذاته، وذلك في ضوء معايير وأسس يتبناها المقوم.

من خلال التعريفات السابقة فإن أهمية التقويم بالنسبة للأستاذ تكمن في أهدافه ومساره وأساليبه، ونتائجه. حيث أنه لا يعتبر عملية ختامية تكون في نهاية نشاط مدرسي أو مرحلة تعليمية، بل إنه ملازم لجميع مراحل التعلم. كما يمكن رؤيته من زاوية شاملة لكل أهداف التربية المدرسية، وفي نفس الوقت قد نراه ضيقا في مستوى الدروس ونشاطاتها المتنوعة. ولقد استخدم التقويم بعدة مصطلحات متشابهة (كالقياس والتقييم والعدّ والتقويم) رغم أن الباحثين يختلفون في وقت ومجال استعمال كل منها.

علاقة التقويم بأداء الأستاذ وثيقة جدا، حيث أن جميع النشاطات التي يقوم بها اتجاه التلاميذ مبنية على التقويم. والواقع الذي عليه التقويم في المقاربة الأخيرة في المدرسة في الجزائر، يضعنا في صورة مليئة بالتساؤلات والاستفهامات التي تتطلب التحليل الدقيق من زوايا متعددة، فبالعودة إلى ما جاء في المنهاج حول مفهوم التقويم نجد: " إن التقويم جزء من عملية التعليم والتعلم فهو مدمج فيها وملازم لها وليس خارجا عنها. كما أنه كاشف للنقائص

¹ محمد السيد علي، التربية العلمية وتدرّيس العلوم، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007، ص232 و

ومساعد على تشخيص الاختلالات والتذبذبات التي يمكن أن تحصل خلال عملية التعلم وتساعد على استدراكها بصفة عادية ومنتظمة.¹

بمقابلة التعريفات السابقة وغيرها من تعريفات التقويم مع تعريف المناهج المدرسية نجد هذا الأخير يشير إلى إحدى جوانب العلاقة التي تظهر الأستاذ في عملية التقويم بصورة المشخص للمتعلمين والمتفاعل بالاستدراك حول ما يحصل من نقائص في جميع مراحل عملية التعلم. فيقسمها إلى ثلاثة أنواع (تقويم تشخيصي، تقويم تكويني، تقويم تحصيلي)، والمواقف التي عليها الأساتذة في مرحلة التعليم المتوسط، تجاه هذه الأنواع الثلاثة متباينة من حيث الفهم والتطبيق. وتبعث على عدد كبير من الاستفهامات التي تحيلنا إلى دلالات سوسيوثقافية واجتماعية نعرضها فيما يلي:

. ما يسود أفراد المجتمع من مفاهيم حول دلالات التقويم، تضع المقاربة بالكفاءات وأداء الأستاذ من خلالها في دائرة القياس بالتجميع للدرجات والمقارنة بين المتعلمين من خلال تحصيلهم المدرسي المبني على فعل الاسترجاع للمعلومات. فالأستاذ الذي يكون لديه بناء جيد للامتحانات هو الذي تتحقق لديه النسب الأعلى من المحصلين على علامات جيدة، وكلما زادت النسبة بالمقارنة مع أستاذ لآخر في نفس المادة والمستوى، هو الأكثر كفاءة في نظر المجتمع. بالمقابل فالتلاميذ الذين يحصلون على أعلى هم الأولى بالانتقال من مرحلة لأخرى أو النجاح في الامتحانات الرسمية في شهادة التعليم المتوسط.

هذا التفكير الذي ينتشر لدى فئات كثيرة من أفراد المجتمع، خاصة ممن لديهم تلاميذ في مستوى دراسي متوسط، أو ممن لديهم تلاميذ في قسم الامتحان، أي تلميذ في الرابعة متوسط. هذه الفئات تدفع المدرسة إلى الورا وتوجه بها عكس اتجاه المقاربة بالكفاءات، وهذا من خلال تدعيم المقاربات السابقة التي كان التقويم فيها " يرتبط بالتأكد من اكتساب

¹ وزارة التربية الوطنية بالجزائر، منهاج مادة اللغة العربية 3 متوسط، مرجع سابق، ص5

التلميذ لما تم تعليمه إياه، سواء عن طريق الاسترجاع البحث، أو عن طريق قياس الأهداف الإجرائية، وهذه الأساليب تبقى التقويم في دائرة الاهتمام بمعدل الفرد ورتبته بين أقرانه.¹ ثقافة المجتمع المبنية على دفع المدرسة نحو تحقيق النجاح لأبنائه من خلال الحصول على أعلى العلامات في المواد الدراسية، والتحكم في المواد الأساسية رياضيات، فرنسية ولغة عربية من خلال دروس الدعم خارج المدرسة، توجه آخر يجابه المقاربة بالكفاءات نحو العودة بها إلى الوراء، نحو الطرق التقليدية في التقويم. فلأسرة التي تسعى نحو نجاح أبنائها لا تستشير الفاعلين في التربية المدرسية، سواء من الأساتذة أو من المختصين، لأنها ترى النجاح مربوط بأرقام ومعدلات فصلية ونهائية من موسم لآخر والنجاح في شهادة التعليم المتوسط هو الهدف، مهما تكن الوسائل أو الطرق.

التوجيه من خلال النقاط أيضا مشكلة في نظام المقاربة بالكفاءات رغم أنه مطروح للنقاش حتى في المقاربة السابقة بالأهداف، حيث أن المعايير التي يبنى عليها توجيه التلاميذ من السنة الرابعة متوسط إلى الأولى ثانوي يكون في إحدى الشعبتين (العلمية أو الأدبية) وهو مبني على أسس رقمية بحتة رغم أن مستشاري التوجيه يشاركون في عملية التوجيه الأولى في الفصول الثلاثة للموسم الدراسي، ويساهمون بشكل أو بآخر في تحسيس التلاميذ بضرورة الاختيار المناسب وفق قدراتهم وليس بالرغبة المبنية على الطموحات غير العلمية، إلا أن المشاكل التي تعترض التلاميذ بمجرد التحاقهم بالسنة الأولى ثانوي تبين الاختلالات في مسالة التوجيه.

الأولياء يشاركون بجزء من هذا الخل بسبب تبنيهم لشعبة العلوم التي من المعروف الاتجاه إليها في كثير من المجتمعات وليس في الجزائر فقط، كونها تؤدي بالطالب إلى تخصصات في الجامعة ذات دلالات اجتماعية أعلى من التخصصات العلمية.

¹ لخضر لكلل، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مقال بعنوان: المقاربة بالكفاءات. الجذور والتطبيق، مقدم في ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، 9 أبريل 2013، ص 83، منشور في موقع الأرشيف الإلكتروني لجامعة قاصدي مرباح، ورقلة:

manifest.univ-ouargla.dz/documents/.../seminare-Config...

Index of /documents/Archive/Archive Faculte des Sciences Sociales et Sciences ...

S0406.docx, 09-Apr-2013 10:23, 48K. [], S0406.pdf, 09-Apr-2013 10:23,

2 . 5 . مفهوم البنائية في المناهج المدرسية

يشير دليل الأستاذ في مادة اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط إلى أن البنائية "نظرية من نظريات التعلم ترى أن الفرد يتعلم عن طريق بناء معارفه بفضل ممارسة أعمال شتى بنفسه. ولقد كان لهذه النظرية انعكاس إيجابي على التربية حيث أوحى للمربين باللجوء إلى الطرائق البيداغوجية النشطة التي تفتح للمتعلمين مجال الممارسة والمشاركة الفعالة في الأعمال التي تجري في القسم"¹

فالمدرسة الجزائرية بعد الإصلاحات أصبحت تلغي بشكل صريح النظرية السلوكية التي كانت سائدة مع التدريس بالأهداف قبل الإصلاحات وهذا ما نجده في دليل الأستاذ: " ولقد تخلى المربون فعلا، عن بيداغوجية الأهداف، منذ سنوات في البلدان المتقدمة، بعد أن أكد الباحثون بأن هذه الطريقة عاجزة عن معالجة تعقيدات المناهج الحديثة، وبأنها تتوافر على عيوب كبيرة أهمها أنها بيهافورية (سلوكية) أكثر من اللازم وأن السعي من أجل تحقيق الأهداف الدنيا، وهو ما تقتضيه، لا يساعد بالضرورة على تحقيق الأهداف العليا أي مقاصد وغايات المنهاج." ²

وهي بذلك ترى في البنائية بديلا يجعل من التعلم ذا معنى لدى المتعلم، بعد أن كان دوره ثانويا في السابق. ولأن المتعلم أصبح المستهدف بالأساس والمعلم ما هو إلا موجه لنشاطه، فالأولى بالعملية التربوية كلها أن يكون فيها هو المحور الذي توجه نحوه كل التدابير النظرية منها والإجرائية. واختيار النظرية البنائية معزز بما تمتلكه من خصائص تبرر وجودها في المدرسة الجزائرية.

¹ وزارة التربية الوطنية بالجزائر، دليل الأستاذ في مادة اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005، ص 47

² وزارة التربية الوطنية بالجزائر، دليل الأستاذ في مادة اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005، ص 17

- خصائص البنائية:¹

. البنائية نظرة خاصة إلى العلوم الإنسانية، ترى أن الواقع النفسي والمعرفي والاجتماعي للفرد، ماهو، في الحقيقة، إلا نتيجة بناء يتم انطلاقا من العلائق والتفاعلات المتبادلة بين هذا الفرد والوسط الذي يعيش فيه.

. لقد أوحى البنائية للمربين بعض التصورات المتعلقة بالتعلم، ولعل أهم هذه التصورات هي اقتراح اللجوء إلى الطرائق النشطة التي تعرض على المتعلم تعلمنا نشيطا يضطلع فيه بالدور الأساسي، ويمارس تأثيره على الوسائل التي تقترح عليه.

. المعارف حسب البنائية لا تنتقل من شخص يعرف إلى شخص لا يعرف، ولا تأتي عبر الحواس، وإنما يبنيها الشخص بوساطة الأعمال التي يجريها على الأشياء، فيتم هضمها لتصير صورا وأشكالا ذهنية يقوم المخ بتنظيمها وتخزينها في شكل بنى عملياتية، تسمح للفرد بالتصرف بشكل مُرضٍ إزاء وضع من الأوضاع.

. الفرد مبرمج من أجل اكتساب المعارف عن طريق البناء، ووفق ترتيب ما، بشرط أن يوفر الوسط الذي يعيش فيه المنبهات الضرورية وفي الوقت المناسب.

. الأفكار التي تتكون لدى الطفل عن العالم الذي يحيا فيه لا تصدر عنه، كما لا تصدر من الشيء والموضوع ذاته، بل هي بناء يستخدم البنى الذهنية والتجربة في آن واحد.

- افتراضات النظرية البنائية في مجال التعلم

ترتكز البنائية باعتبارها نظرية في التعلم المعرفي على مجموعة من الافتراضات، هي:²

. التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة وغرضية التوجه.

. تنهياً للمتعم أفضل الظروف عندما يواجه بمشكلة أو مهمة حقيقية.

. يتضمن التعلم إعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين.

. المعرفة القبلية للمتعم شرط أساسي لبناء التعلم ذي المعنى.

¹ المرجع السابق، ص 14

² كمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص 271

. الهدف من عملية التعلم الجوهرية هي إحداث تكيف يتواءم مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة الفرد.

- طرق التدريس وفق البنائية عند بياجيه

تضمنت نظرية بياجيه العديد من الأفكار ذات الصلة المباشرة بطرق التدريس نجد منها:¹
. أن الخبرة المُحسّنة تلعب دورا هاما في التعليم الإنساني، فهي تزود الفرد المتعلم بخبرات طبيعية ناتجة عن تفاعله مع الأشياء والأحداث في البيئة المحيطة، وينشأ منها بنيات معرفية خاصة بخصائص تلك الأشياء. كما أن تناول المتعلم للأشياء من خلال أفعال معينة يكسبه بنيات معرفية خاصة بتلك الأفعال تسمى بالخبرات المنطقية الرياضية.
. ليس من الممكن تنمية نكاه الطفل عن طريق التحدث إليه فحسب، كما أنه لا يمكن تعليمه بطريقة جيدة دون إحاكتة بمواقف حقيقية يستطيع من خلالها تجريب نفسه.
. يُعدّ العمل الجماعي وسيلة للتخلص من التمرکز حول الذات، إلى جانب أنه وسيلة لتنمية القدرة على التجريد.

. من المهم وجود توازن بين ما يقدم من معلومات وبين النشاطات المطلوبة من المتعلم.
. التعلم يكون ذا فعالية عندما ينتقل أثره ويؤدي إلى تعميم في خبرات الفرد، لذلك يحتاج إلى تطبيق في الواقع.

الواقع الذي كانت تتم به عملية التعلم لدى أستاذ التعليم المتوسط وفق تصور المقاربة بالكفاءات هو السيطرة والاستحواذ على جميع أنشطته داخل الصف. بحيث يكون المتعلم في وضعية، حتى وإن تحقق فيها انتقال المفاهيم والمعلومات المدرسية لديه، فهو إطار تقليدي لا يتماشى ومتغيرات العلوم الحاصلة بسبب التكنولوجيا ووسائل الاتصال المختلفة. بمعنى أن دور المتعلم محصور في إطار الاستقبال فقط، وذلك لا يحقق الفعل التربوي وفق تصور البنائية التي تبنتها المقاربة بالكفاءات.

¹ المرجع السابق، ص 279

ف نجد "بياجيه" في تصوره للتعلم ينتقد هذا النمط ويرى " أن التعليم لا يجب أن يكون مبنيا على تبليغ المعلومات، وإنما على تسهيل بناء المعلومات لكل طفل بمفرده وهذا بواسطة الأدوات التعليمية والاحتكاك مع المحيط... فالمتعلم وما يحمله من مستوى النمو العقلي العنصر الرئيسي في العملية التعليمية التعلمية.¹

هكذا إذا يبدو التعلم في تصور البنائية التي تتقاطع مع المقاربة بالكفاءات في هذا المستوى الذي يترك فيه المجال للتعلم كي يكون فاعلا لا مستقبلا فحسب، والأحرى أن يبحث هو عن المعلومات المدرسية وفق مساعدة المعلم كأساس لإكسابه الكفاءات التي تمكنه مستقبلا من مجابهة الوضعيات التي يصطدم فيها بالمشكلات المعرفية المتجددة. وهنا يبرز دور المعلم في تغيير طريقة تعامله مع المتعلمين من حيث الهدف والوسيلة.

3 . سوسيولوجيا الإصلاح في الجزائر

3 . 1 . الرموز العالمية في إصلاح التعليم المتوسط

عرفت المجتمعات في الدول النامية اجتهادات مختلفة، كانت تبحث فيها دوما على أساليب تلبي فيها حاجات الفرد والمجتمع من حيث الحصول على الغذاء والمأوى والتعليم والصحة ومختلف الاحتياجات التي تتطلبها التنمية الشاملة. ونظرا لكون الجزائر واحدة من الدول التي تعاني مختلف أنواع التبعية في أنظمتها السياسية والاقتصادية والثقافية، فإن انضمامها للكثير من المنظمات والجمعيات العالمية والإقليمية، يحتم عليها التفاعل مع هذه المنظومة العامة المتغيرة، والتي تهيمن فيها القوى الغربية والأمريكية وحتى الآسيوية منها في الآونة الأخيرة اقتصاديا.

هذه الإشارات البسيطة تحيلنا إلى منطلقات الإصلاحات التي حدثت في كافة الميادين، وخاصة منها التربوية. وتماشيا مع البرامج الإصلاحية الحاصلة في هذه الدول المعروفة بتحكمها في وسائل التطور المعرفي والتكنولوجي، كان للجزائر توجه مبني على إصلاح المنظومة التربوية وفق ما كان يجري في هذه الدول لعدة اعتبارات:

¹ لخضر لكحل، مرجع سابق، ص73

. في المادة السادسة للفصل الأول لمهام وصلاحيات اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية نجد في المرسوم الرئاسي رقم 101.2000 مؤرخ في 05 صفر عام 1421 الموافق 09 مايو 2000 المتضمن إحداث اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية ما يلي:

" تستعين اللجنة بخبراء ومستشارين جزائريين أو أجانب أو تابعين لمنظمات دولية لمساعدتها في أشغالها."¹

من خلال ما ورد في هذه المادة فإن الاستعانة بخبراء أجانب أو تابعين لمنظمات دولية، أمر مطلوب من منطلق مرسوم رئاسي، مما يعني أن الإصلاح يجب أن يكون مبنيًا على خبرات وطنية وأجنبية ما دام سيحصل من خلاله تطوير المنظومة التربوية. وهذا ما يفسر بالضرورة البعد السياسي في التربية، المبني على الاستفادة من التجارب الأجنبية.

. جاء في المنشور 03.881 المؤرخ في 10 سبتمبر 2003 المتعلق باستعمال الترميز العالمي والمصطلحات العلمية في المناهج التعليمية الجديدة على مستوى التعليم المتوسط ما نصه:

"يطبق الاتجاه العالمي في كتابة العمليات الرياضية في السنة الأولى متوسط، أي من اليسار إلى اليمين، وتستعمل الرموز العالمية لوحدة القياس بأنواعها المختلفة إلى جانب الرموز بالعربية المستعملة سابقا."²

وقد جاء في نفس المنشور ما يبرر ذلك كهدف يشار إليه بما يلي: "تمكين المتعلم من المعلومات العلمية والتكنولوجية العلمية لتدعيم كفاءاته الثقافية والعلمية والمهنية بما في ذلك تكنولوجيات الإعلام والاتصال."³

في نفس المنشور نجد أيضا مبررا آخر: "إن إدراج التكنولوجيات الجديدة للاتصال (التي تستعمل الترميز العالمي) في البرامج بدءا من التعليم الابتدائي من جهة، وضرورة تفتح المدرسة على العالم من جهة أخرى هي من الأسباب التي يمكن أن تفسر قرار الإدراج التدريجي للترميز العالمي في البرامج."⁴

¹ وزارة التربية الوطنية بالجزائر، مديرية التقييم والتوجيه والاتصال، إصلاح المنظومة التربوية. النصوص التنظيمية، مرجع سابق، ص 13

² وزارة التربية الوطنية بالجزائر، مديرية التقييم والتوجيه والاتصال، إصلاح المنظومة التربوية. النصوص التنظيمية، مرجع سابق، ص 100

³ المرجع السابق، ص 99

⁴ المرجع السابق، ص 102

تبعاً لهذه القرارات التي فرضت استعمال الترميز العالمي على المعلم و التلاميذ، فنحن نرى التوجه الذي يعكس سياسة الإصلاح التربوية، المُتَّجه نحو المنظومة العالمية للمعرفة في إطارها الغربي والأمريكي أو بالأحرى الفرانكفوني، حيث أنها لا تعتمد الرموز الواردة بالإنجليزية، خاصة وأنها لغة برمجة في الإعلام والاتصال، بل تستخدم اللغة الفرنسية. وتُلحَّح على الأستاذ في ذلك بما نجده في المنشور السابق واضحاً: "يجب أن يسهر المعلم أو الأستاذ على تطبيق الاتجاه العالمي الخاص بالعمليات الرياضية وكتابة رموز التساوي والعمليات الحسابية (جمع، طرح، ضرب، قسمة) من اليسار إلى اليمين".¹

هذه المؤشرات تعكس لنا الصورة التي انطلق منها الإصلاح التربوي في المجال البيداغوجي الذي يصطدم بأداء الأستاذ ويوحى لنا واقع أدائه تجاه المقاربة بالكفاءات ليس في مادة الرياضيات فحسب بل في كثير من المواد الدراسية، وذلك من زوايا مختلفة:

أولها: البعد اللغوي

حيث أن النسبة العظمى من الأساتذة في جميع ولايات الوطن قد مروا في دراساتهم الأولية أو في تكوينهم، باللغة العربية التي كانت مدعمة بسياسة التعريب التي جاءت بها أممية 76 المشهورة في قطاعات التعليم المختلفة. الأمر الذي يثير العديد من التساؤلات حول قدرة الأساتذة على أداء مهمة التدريس بالكفاءات وفق الرموز الجديدة التي تتطلب منهم جهداً كبيراً في إعادة التنظيم الذهني للمكتسبات، بلغة أجنبية كمرحلة أولى بالنسبة إليهم. ثم كمرحلة ثانية بالنسبة للمتعلم حول قدرتهم على تبليغها له وتدريبه على التعامل معها.

إن الأستاذ غير قادر على الانسجام مع طريقة التدريس بالكفاءات، وهي على ما هي عليه في المناهج، كمقاربة عالمية تتناسب مع المستجدات العالمية والوطنية، دون أن تثير في تكوينه القاعدي المتعلق باللغة ما يجعل فئات كثيرة مُحجمة عن التفاعل معها بإيجابية، فكيف وهي تستفزه في مُقَوِّم بنى عليه معظم مراحل حياته الدراسية والتكوينية، وبعد التوظيف في التعليم بالممارسة باللغة العربية. كيف يمكن بسهولة تحقيق الإصلاح التربوي ولدى الأستاذ قناعات بأن العربية جزء من شخصيته الوطنية التي كونه عليها النظام التربوي السابق، ولا يمكن بسهولة تخليه عن فكرة إيصال ما هو جزء من شخصيته للأجيال القادمة.

¹ المرجع السابق، ص 101

ثانيا: البعد الثقافي

منطلق التكوين الذي تربي عليه معظم الأساتذة يحمل ضمنه رفضا تتفاوت نسبته من فئة إلى أخرى، لكنه موجود بنسبة كبيرة بسبب الاحتلال الفرنسي الذي زرع في نفوس الجزائريين بُغضا لكل ما خلفه من جرائم و تركت محاطة بكل أنواع الاحتقار والمذلة لمكتسبات الجزائريين، والتي كانت من بينها اللغة العربية التي حاول منذ سنوات الاحتلال الأولى طمسها واستبدالها باللغة الفرنسية، فنشأ الجيل الأول للاستقلال وهو الممثل لفئة كثيرة من الأساتذة الآن، على كره الفرنسية والتعامل معها بحذر، و للضرورة قبولها على مضض. ثقافة المجتمع الذي ينتمي إليه أغلب الأساتذة هي أيضا مبنية على العربية كلغة مرتبطة بالهوية، ولذلك فالمرحلة الطويلة التي كان فيها الصراع بين الفرنكوفونيين والمعريين في الجزائر والذي كانت تبلغ ذروته إلى مستوى القرارات السياسية، تتجسد معالمه وتتجدد بأشكال يُعاد فيها إنتاجه بمظاهر مختلفة. الظاهر فيها هو أن العربية لا تصلح أن تكون لغة علم وتطور تكنولوجي، ولذلك وجب استبدالها بالفرنسية. وهو ما يجعل الثقافة التي تسود فئات كثيرة من الأساتذة مبنية على خلفية هذا الصراع، الذي يحول دون تحقيق الإصلاح التربوي كما يخطط له، ما دام يتجاوز هذه المسائل دون أن يراعي كيفية علاجها.

ثالثا: البعد التراثي

يحمل الجزائري في داخله كفرد عربي ينتمي لحضارة تضرب أبعادها عبر التاريخ لقرون بعيدة، موروثا حضاريا يمدد العربية كلغة سبابة للمعرفة والحضارة. ولقد كان الأساتذة نتاج تكوين متعدد التخصصات كلها ترى في التراث العربي الإسلامي مجد ضائع، يتطلب الاسترجاع والعودة به إلى ما كان عليه. ثم إن النظام التربوي منذ الاستقلال يدعم هذا التوجه بالبرامج المدرسية في التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي وحتى الجامعي، بالتعرض لمآثر العلماء العرب وإنجازاتهم في الطب والهندسة والرياضيات والشعر والأدب، ما جعل نتاج ذلك تكوين فئة كبيرة من المجتمع تحنُّ إلى تراثها الذي كان يزرع بشتى أنواع العلوم والمعارف. والأساتذة جزء من هؤلاء الأفراد الذين لا يزالون يتعاملون مع الوافد الأجنبي بحذر شديد، وهذا ما يجعلهم يتحفظون على استعمال الترميز الأجنبي، ويتعاملون معه كرمز للعودة إلى الاستلاب الحضاري والانتقاص من قيمة الموروث في بعده اللغوي.

رابعاً: البعد الاجتماعي

عندما يفكر الأستاذ في استخدام الرموز الأجنبية، مقابل توجه المقاربة بالكفاءات في ضرورة نقل المعرفة من المدرسة إلى المحيط الاجتماعي للتلميذ، سيجد الأستاذ نفسه أمام مفارقة يعجز فيها عن تحقيق كفاءات التعلم بالشكل المطلوب في المناهج. حيث أن الوضعيات التعليمية والمكتسبات التي يتكون عليها المتعلم بالرموز الأجنبية، لن يستطيع تحقيقها في مجتمع لا تزال الأمية موجودة لدى فئة كبيرة من أفرادها، أو مع أفراد معينين في تعليمهم الأولي. فالأستاذ حتى وإن حاول جاهدا السعي نحو تحقيق كفاءات الإدماج باللغة العربية يصطدم بالعقبات المختلفة، فكيف به وهو سيدفع التلاميذ نحو رموز لن يجدوا لها تفاعلا مع محيطهم المعاش داخل الأسرة، وفي معاملاتهم المختلفة.

من جهة ثانية ستحدث قطيعة مع الأولياء عند استعمال الرموز الأجنبية داخل الأسر. وهو الحاصل الآن، حيث أن الكثير منهم سيعجز عن مساعدة أبنائه في المواد التي تستعمل فيها الرموز الأجنبية، بحكم عدم معرفته لها، لأن سياسة التعريب التي تربت عليها الأجيال السابقة زرعت فيهم الثقافة العلمية المعربة. وستبتعد المدرسة عن المجتمع بقدر ما يُراد لها أن تقترب من المجتمعات الأخرى خارج الوطن. خاصة مع ما يعانيه أرباب الأسر من انشغالهم عن متابعة أبنائهم في البرامج الجديدة، فكيف بها حين تتعقد برموز أجنبية يعجز الكثير عن التفاعل معها، إلا فيما ندر ممن تكونوا باللغة الفرنسية، أو كانت لهم دراسات جامعية بها وهم لا يمثلون إلا نسبة قليلة في المجتمع الجزائري المعرب منذ 1976 بسياسة رسمية كانت تستهدف فيه هذا التحدي وفق مناشير وزارة التربية والتعليم. ففي ديباجة أمرية 1976 جاء في المادة 8 من المرسوم 35/76 المؤرخ في 16.04.1976 :

" أن التعليم يكون باللغة العربية في جميع مستويات التربية والتكوين وفي جميع المواد، ولا غرابة في أن تكون اللغة العربية هي لغة التعليم فهي مقوم أساسي من مقومات الشخصية الجزائرية، وقد لعبت لوقت طويل دورا كبيرا في التماسك الاجتماعي والقوي للمجتمع الجزائري".¹

التساؤل الذي يطرح في هذه المرحلة، يحمل أبعادا مختلفة، على رأسها الوضعية التي يكون عليها عدد كبير من الأساتذة الذين تكونوا في المعاهد التكنولوجية و مارسوا مهنة

¹ وزارة التربية الوطنية بالجزائر، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، النظام التربوي والمناهج التعليمية، سند

التعليم لسنوات عديدة بتفعيل مبدأ التعريب في مختلف المواد الدراسية، ثم وفي لحظة غير مسبوقة بأي تحضير أو تكوين نفسي أو بيداغوجي أو مبررات موضوعية تقنعهم بالمصلحة التي يتصورها المخططون للسياسة التربوية، يُطلب منهم التراجع عن مُكوّن لصيق بالمدرسة الجزائرية، بالاعتماد على رموز كانت بالأمس القريب طرف في زاوية مقابلة للتحدي في السياسة التربوية المبنية على التعريب. إنها مفارقة تتطلب إعادة التشكيل الذهني للأساتذة على ما تربوا عليه واقتنعوا به ومارسوه، وهو ما يجعل أداؤهم مُحاط بالشك والريبة حول سلامة الأهداف التربوية من خبايا يعجزون عن التصريح بها، كونهم مجبرين بشكل رسمي على تنفيذ الأوامر التي يُطلب منهم توظيفها في البرامج الإصلاحية الجديدة.

3 . 2 . النسق الاقتصادي و إصلاح التعليم المتوسط

المسار الذي شهده تطبيق المقاربة بالكفاءات في الجزائر منذ موسم 2003.2004 يكون الآن على بعد خطوات بسيطة من استقبال مخرجاته من الكفاءات التي أتمت بنجاح مراحل التعليم الأساسي والثانوي والجامعي. فبمعادلة بسيطة حسب الجدول التوضيحي المقترح لسنوات التمدرس والتخرج، نستطيع تعداد السنوات التي يمر بها التلميذ، لنكتشف أننا أمام خريجين منذ 2013 حاملين لشهادة الليسانس في نظام lmd ممن تكونوا في المدرسة بعد الإصلاحات وكان مرورهم على النظام الجديد في السنة الأولى متوسط.

جدول توضيحي يبين سنوات التمدرس والتخرج بشهادة الليسانس

مرحلة المتوسط	مرحلة الثانوي	مرحلة الثانوي	مرحلة الثانوي	مرحلة المتوسط	مرحلة المتوسط
عدد سنوات التمدرس	3 سنوات	3 سنوات	3 سنوات	4 سنوات	عدد سنوات التمدرس
الموسم الدراسية	2011/2010 إلى 2013/2012	البكالوريا	2008/2007 إلى 2010/2009	2004/2003 إلى 2007/2006	الموسم الدراسية
شهادة الليسانس نظام lmd	3 سنوات	شهادة	شهادة	شهادة	شهادة

تفاصيل هذا الجدول تبين لنا أن الموسم الدراسي 2012.2013 هي السنة التي كان يتوقع منها النظام الاقتصادي في الجزائر استقبال مخرجات النظام التربوي، للراغبين في الالتحاق بوظيفة ضمن مؤسسات الدولة التي تضع في معاييرها شهادة الليسانس كمؤهل. هذا المنطلق التقني يجعلنا نتوقع من سوق العمل، الاستفادة من أعداد معتبرة من الخريجين بشهادة الليسانس. مضافا إليها الحاملين لشهادة البكالوريا، والذين لم يتمكنوا من الالتحاق بالتعليم العالي، وفئة الحاملين لمستوى الثالثة ثانوي، والملتحقين بالتكوين المهني والتكوينات المتخصصة التي تستقبل الحاملين لمستوى الأولى أو الثانية ثانوي. كل هذه الفئات التي لو قدرناها تقريبا سنجدها تمثل نسبة عالية من الفاعلين في النسق الاقتصادي بأي شكل من الأشكال.

السؤال المطروح هنا بعد هذه المرحلة الأولية هو المقارنة بين ما كانت تستهدفه المنظومة التربوية في هذه المخرجات (مخرجات النسق التربوي) بعد الإصلاح، وموقعها في النسق الاقتصادي الذي كانت تبرر من خلاله ضرورته. فهل إصلاح المنظومة التربوية كمرحلة أولية استطاع أن يحقق جزءا من أهدافه في مجال التفاعل مع مستجدات الاقتصاد العالمي المؤثرة في اقتصادنا الوطني بشكل أو بآخر؟ وهل يمكن قياس ذلك إحصائيا من خلال ما ورد في المناهج المدرسية وتطبيقاتها في الواقع؟ إن الجواب عن ذلك يحيلنا إلى الاستفادة من تجارب سابقة لدول أخرى قامت بما قمنا به من إصلاح، وربما بشكل أكثر فاعلية ودقة، لكنها وصلت إلى نتائج لا تعكس فاعلية المقاربة بالكفاءات في مستوى الفعل الاقتصادي إلا بما تحققه أي مقارنة أخرى كانت لتكون محلها، مادامت العوامل المؤثرة في الأنساق الاجتماعية والثقافية وغيرهما ممن يجعل المدرسة حبيسة إطارها الذي تحدث فيه، وما دام كل إصلاح يتم بعيدا عن الآخر.

نشرت جريدة le matin de Paris تحقيقا حول المدارس العليا، تبين من خلاله أن جزءا كبيرا من طلبة المدرسة المتعددة التخصصات التقنية يأملون في تأسيس مقاولتهم الخاصة؛ وهو ما يؤشر على روح المبادرة؛ غير أنه في الواقع لا تتجاوز نسبة الخريجين الذين يحققون مشروعهم الخاص نسبة 1%. وفي دراسة أخرى بينت أبحاث أمريكية وإنجليزية أنه ليس هنالك تقريبا أي علاقة، ما بين النجاح الدراسي في المستويات العليا أو السلك الإعدادي والثانوي والمصير الاجتماعي والفكري للشخص إحصائيا.¹

¹ عبد الكريم غريب، سوسيولوجيا المدرسة، مرجع سابق، ص 204

الطلبة المتخرجون من الجامعة في سنة 2013 والحاصلين على شهادة ليسانس فُتح أمامهم العديد من المسابقات الوطنية للتوظيف وفقا لقوانين الوظيفة العمومية. من بينها التوظيف في رتبة أستاذ التعليم المتوسط، حيث كان الإعلان¹ المنشور في الجرائد الوطنية يبين عدد المناصب المطلوبة والمقدرة بـ3113 منصب في مختلف المواد الدراسية. وبالرجوع إلى شروط المسابقة فإن المنتمين لبعض التخصصات غير المتطابقة مع مادة التدريس في التعليم المتوسط يمكنهم الالتحاق بالوظيفة بدون شروط. فمثلا في تخصص البيولوجيا يلتحق برتبة أستاذ تعليم متوسط في مادة علوم الطبيعة والحياة، وتخصص الإلكترونيك يدرس مادة الرياضيات أو التكنولوجيا. هذا من جهة ومن جهة ثانية فالمسابقة مدرجة ضمن التوظيف المباشر أي أن المقبول فيها يلتحق مباشرة بالتدريس دون المرور على أي تكوين متخصص في البيداغوجيا أو علم النفس أو ما يمكنه من ممارسة مهنة التعليم بالشكل الذي تستهدفه المدرسة الحديثة المبنية على مقاربة التدريس بالكفاءات.

هذه المتابعة تخص الأفراد الذين أكملوا بنجاح مسارهم الدراسي من 2003 حتى 2013 لكننا وبالرجوع إلى الفئات الأخرى التي أشرنا إليها سابقا ممن التحقوا بالتكوين المهني بمستوى الرابعة متوسط، أو الأولى ثانوي، سنجدهم أيضا جزء من النسق الاقتصادي الحامل لجزء من الكفاءات التي اكتسبوها خلال أربع أو خمس سنوات مضافا إليهم أصحاب المستوى النهائي أو الثانية ثانوي. فالمنظومة الاقتصادية الآن مبنية على مجموعة من الأساليب الإدارية و استحداث المؤسسات المصغرة التي تحاول الدولة امتصاص البطالة من خلالها وتفعيل دورها في الاقتصاد الوطني، والتي نجد من أشهرها صيغة "عقود ما قبل التشغيل" و "الوكالة الوطنية لدعم تشغيل الشباب ANSEJ". هذه الأخيرة التي هي عبارة عن "مؤسسة عمومية، مكلفة بتشجيع ومرافقة الشباب البطال الراغبين في إنشاء مؤسسات مصغرة خاصة بهم، خلال كل مسار إنشاء وتوسيع المؤسسة وكذا المتابعة في مرحلة الاستغلال، إضافة لتقديم أشكال متنوعة من الدعم ماليا، معنويا وفنيا.²

¹ عد إلى الملاحق من فضلك (الملحق الخاص بإعلان عن توظيف أساتذة التعليم المتوسط في جريدة المساء (07.07.2013)

² راشدة عزيزو، مداخلة بعنوان: مساهمة الوكالة الوطنية لدعم تشغيل الشباب في محاربة البطالة في الجزائر، جامعة ابن خلدون بتيارت ، razirou@yahoo.fr، ص3

" استحدثت الوكالة الوطنية لدعم تشغيل الشباب سنة 1996، وعرفت على أنها هيئة ذات طابع خاص، وضعت تحت سلطة رئيس الحكومة، يتولى الوزير المكلف بالتشغيل متابعة نشاطاتها، تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي، لها فروع جهوية ومحلية.¹ ساهمت هذه الوكالة في استقبال عدد كبير من الشباب الذين هم نتاج النظام التربوي بحكم سنهم ومستواهم الدراسي الذي أشرنا إليه في الجدول السابق الذي يبين سنوات التمدرس والتخرج بشهادة الليسانس بالإضافة إلى الصيغة الأخرى الخاصة بعقود ما قبل التشغيل التي كانت توظف حاملي الشهادات مؤقتا في مؤسسة من المؤسسات، على أمل أن يحضى مستقبلا بتلك الوظيفة المؤقتة أو ما يوازيها في مؤسسة أخرى.

إن الواقع الذي كانت تتصوره المناهج، والخطاب المناهجي بالإصلاحات الشاملة خاصة في مجال التربية، كان ينتظر منه نقل الواقع الاقتصادي للبلاد من التبعية، إلى المشاركة والاندماج في الاقتصاد العالمي. وهو مطلب مشروع يتناسب والتغيرات الحاصلة في وسائل الإنتاج، والأسواق العالمية والتبادلات التجارية التي جعلت من العالم سوقا صغيرة يمكن أن تلاحظ فيها كل أنواع السلع والمنتجات العالمية في شتى المجالات. لكن الاستفسار المطروح يكمن في واقع الأعداد الهائلة من الكفاءات البشرية التي كانت مستهدفة في إصلاح المنظومة التربوية ومحلها من تلك التغيرات التي أشرنا إليها.

العلاقة التي تستثار هنا هي في مخرجات نظامنا التربوي الحالي والملاح التي تميزه عن مخرجات النظام السابق، وتبين أن فاعلية التكوين بالكفاءات يمكن استثمارها من خلال المؤشرات الأولية للدفعات المتخرجة لحد الآن أو المتمهين أو المتسربين. حتى نفهم على الأقل دلالات أولية عن مسار الإصلاح التربوي. فالكفاءات المنتشرة الآن في المؤسسات وفي الحياة الاجتماعية عامة، يُنتظر منها بُروز ثقافة استهلاكية معتدلة بالنسبة للمنتجات العالمية المستوردة كمؤشر من جهة، وثقافة إنتاجية من جهة أخرى تبين على الأقل تكوّن الاستعداد للمبادرة في الإنتاج. رجوعا إلى ما كانت تستهدفه المقاربة بالكفاءات في المناهج المدرسية، حيث نجد السعي في الغايات التربوية نحو تحقيق إيصال وإدماج القيم المتعلقة بالاختيارات الوطنية في المجال الاقتصادي: "بتنمية حُبّ العمل، والعمل المنتج المُكوّن للثروة، واعتبار الرأسمال البشري أهم عوامل الإنتاج، والسعي إلى ترقيته والاستثمار فيه

¹ راشدة عزيزو ، المرجع السابق، نقلا عن (المرسوم التنفيذي رقم 96-96 المؤرخ في 08 سبتمبر 1996، المتضمن إنشاء الوكالة الوطنية لدعم تشغيل الشباب وتحديد قانونها الأساسي، الجريدة الرسمية ، العدد 52، 1996، ص:12)، ص2

بالتكوين والتدريب والتأهيل؛¹ ونحن بهذا لا نسعى إلى تقييم المنظومة التربوية في بعدها الاقتصادي بقدر ما هو استكشاف للحالة التي هي عليها في علاقتها بتوجهه الذي يرتبط كثيرا بالمدرسة وسياستها التربوية.

فما هو سائد في كل النظريات والمدارس، خاصة النقدية منها، أنها تذهب إلى أن بنية العلاقات الاجتماعية القائمة في المجتمع هي التي تهيمن على النظام التربوي، بشكل مباشر أو غير مباشر. فالهيمنة المباشرة في الشكل الأول تبدو في بنية النظام التربوي وبنية علاقات الإنتاج القائمة على المؤسسات الإنتاجية في المجتمع من خلال الفعل الاجتماعي من القوى المسيطرة. أما الهيمنة الثانية غير المباشرة فتظهر من خلال ثقافة الطبقة السائدة في المجتمع على النظام التعليمي نفسه.²

إن العلاقة بين الاقتصاد والتربية كما يتحدد ضمن نظريات اقتصاديات التربية التي تسعى نحو تفسير علاقة الاستثمار في رأس المال البشري مقابل الحصول على مخرجات لا يرتبط تعليمها بالجانب المعرفي أو الأخلاقي وتكوين الطاقات التي تجد نفسها معطلة أمام الأنظمة التي ترى في التربية قطاع غير منتج. بل إن التحديد الذي تتجح فيه السياسات التربوية التي ترشد الإنفاق على التعليم لتجني من ورائه عائدا يستفاد منه في النسق الاقتصادي للبلاد. ونحن في تحليلنا لمخرجات النظام التربوي بعد هذه المدة من الإصلاح، نقف أمام الواقع الاقتصادي الذي لا يزال لم يتغير فيه شيء ملحوظ، يؤشر على أن النظام التربوي بدأ يساهم في حراكه وتحويله من التبعية التي هو عليها. وليست الأرقام الإحصائية وتحليلات الاقتصاديين سوى دلالة على أننا لا زلنا نصنف ضمن المجتمعات الأكثر استهلاكاً للواردات في العالم العربي.

3 . 3 . المعلوماتية و إصلاح التعليم المتوسط

عندما أعدت اللجان البيداغوجية إجراءات الإصلاح، وضعت ضمن مخططاتها مسألة المعلوماتية كرهان أساسي يمكن من خلاله ربط المدرسة بالمجتمع ووسائل الإعلام والاتصال في البلاد وخارجها. خاصة منها السعي نحو الاندماج في المنظومة العالمية

¹ وزارة التربية الوطنية بالجزائر، مناهج التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص7

² سعيد اسماعيل علي، فلسفات تربوية معاصرة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة،

للمعلومة أو بالأحرى عولمة المدرسة من خلال مناهجها. " فعولمة المبادلات تملّي على المجتمعات تحديات جديدة لن ترفع إلا بالإعداد الجيد والتربية الناجعة للأجيال.¹"

سياسة الإصلاح حاولت بشتى الطرق استغلال مجال المعلوماتية في المدرسة كمكسب قصير المدى، يحصل منه التعلم، والتحكم في المعارف والمستجدات الحاصلة في العلوم عالميا، وعلى مدى طويل، تكوين المتعلم في مجال الإعلام والاتصال للاستفادة و التعامل بتقنياتها التكنولوجية في ميدان الشغل والمجالات الاجتماعية الأخرى.

جاء في المادة 07 من صلاحيات ومهام المركز الوطني لإدماج الابتكارات البيداغوجية وتنمية تكنولوجيات الإعلام والاتصال في التربية الذي أنشئ بموجب المرسوم التنفيذي رقم 03. 471 المؤرخ في 08 شوال 1424 الموافق لـ 02 ديسمبر 2003 ما يلي:

"جمع ومعالجة المعلومة العلمية المتعلقة بالابتكارات البيداغوجية وتكنولوجيات الإعلام والاتصال في التربية ووضعها تحت تصرف المجموعة التربوية."

ومن ثمة يمكن تعميم استعمال مادة الإعلام الآلي في التعليم المتوسط والثانوي كمادة أساسية، توفر لها الوزارة أساتذة متكونين في التخصص من الحاملين لشهادة البكالوريا وهم الآن يزاولون مهنة التعليم في قاعات خاصة في كامل المتوسطات الموجودة في البلاد كضرورة ملحة تغيب فقط في حالات استثنائية ولظروف غير معمة.

أهم ملمح حضاري يحسب للإصلاحات التربوية الأخيرة هو في سعيها الحثيث بشتى الوسائل تعميم استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال بتجهيزات جد متطورة في قاعات خاصة ومؤخرا في موسم 2013.2014 بمنهاج خاص بمادة الإعلام الآلي. يضاف إلى ذلك استخدام الوسائط التي أصبحت متوفرة بشكل كبير في كافة المتوسطات إلى جانب التجهيز الكامل للمخابر والورشات، وربط المؤسسات بشبكة الإنترنت كمطلب ضروري. الأمر الذي يدعمه المنهاج في الكفاءات ذات الطابع المنهجي، حيث يشير بالقول عن المتعلم: "أن يكون قادرا على استعمال الحاسوب للبحث عن المعلومة، وفي المراسلة ومجموعات الحوار والعمل التعاوني الجماعي."²

ورغم أنه في بداية الإصلاح كانت تسند إلى أساتذة التربية التكنولوجية وظيفة تدريس مادة الإعلام الآلي، إلا أن ذلكم بدأ يتناقص بشكل كبير مع التحاق الدفعات الأولى لخريجي

¹ وزارة التربية الوطنية بالجزائر، مناهج التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 2

² وزارة التربية الوطنية بالجزائر، مناهج التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 7

المدرسة العليا للأساتذة في تخصص الإعلام الآلي. لكن الاستفسارات التي تطرح عن إسقاط المقاربة بالكفاءات عن المواد الدراسية الأخرى تطرح أيضا في مادة الإعلام الآلي، وقدرة المنظومة التربوية على تحقيق كفاءات مهارية في الإعلام الآلي لدى المتعلمين. واستخدامها في المدرسة ثم في الحياة الاجتماعية، خاصة ونحن نعلم الأساليب غير التربوية التي يستخدم بها الحاسوب وشبكة الإنترنت لدى الأطفال والشباب.

إننا حين نقارن الحاصل في الواقع حول استخدام هذه التكنولوجيا بشكل فوضوي غير مراقب وغير منهجي، يؤثر بالسلب على استخدام التكنولوجيا في إطارها الصحيح على الفرد وعلى المجتمع ككل. فإننا نجد الأطفال في سن مبكرة يتعاملون مع الحاسوب بمهارات عالية في مجال الألعاب وبعض التقنيات المتعلقة ببرامج التسلية أو التصوير أو الإنترنت، لكنهم يفتقدون إلى أساسيات التعامل مع البرامج البحثية و معالجة المعلومات في مجال التعلم والبحث عن المعلومات المدرسية أو التي لها علاقة بالبرامج المدرسية.

"إن ما يحدث من تقدم في المجالين التكنولوجي والاجتماعي، لا يسيران كما هو معروف بطريقة متوازنة، فدائما ما يحدث أن يسبق التقدم التكنولوجي، التقدم الاجتماعي مما يسبب ما يسمى ((بالهوة الثقافية)) التي تسبب كثيرا من ضروب سوء التكيف الاجتماعي"¹ ففي مجال التعلم يصطدم الأستاذ بالمعلومات المشوشة والمبنية بشكل فوضوي حول فائدة الحاسوب والمعلوماتية بصفة عامة، بحيث أن أغلب التلاميذ يحسنون التعامل معهما بشكل أو بآخر، لكن عند محاولة الأستاذ تنظيم وترتيب المكتسبات واستغلالها في تحقيق كفاءات التعلم يصعب عليه إعادة تشكيل الذهنيات التي تربوا عليها تجاه المعلوماتية. فيكون معرضا للفشل، خاصة عند من يحسنون التعامل مع البرامج الخاصة بالألعاب كما أشرنا والتي يمكنهم تجاوز حتى الأستاذ فيها.

الإطار التقني والبيداغوجي المتمثل في تعميم استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال في مجال التربية، يسير منذ مدة بوتيرة حسنة، وذلك بتخصيص قاعات مجهزة تجهيزا جيدا بغرض تفعيل مادة الإعلام الآلي في التعليم المتوسط، والحاصل اليوم هو انتشار المبادئ الأساسية في استعمال الحاسوب بإعادة تنظيم المكتسبات الفوضوية التي تكونت لدى الأطفال منذ الصغر بسبب استخداماته للمتعة. والمدرسة في هذا المجال تسير في نوع من التحدي المفروض عليها من طرف الأسر التي لا تحسن توجيه البعد التكنولوجي للحاسوب

¹ سعيد اسماعيل علي، مرجع سابق، ص104

المنزلي، بل إنها تساهم في الاتجاه العكسي المؤدي إلى إحداث أضرار نفسية وعضوية للأطفال وفق العديد من الدراسات التي تشير إلى ذلك عند غياب الرقابة و غياب التنظيم الزمني للمحتويات. ما يؤدي أحيانا إلى مشاكل فعلية كالإدمان وضعف التركيز و ضعف البصر وتشتت الذهن وغيرها مما أشارت إليه الدراسات النفسية والطبية والتربوية في ذلك.

التحدي الأكبر الذي تجابهه المدرسة في هذا المجال، والأستاذ على الخصوص، هو في انتشار المعلومة في الشبكة المعلوماتية العالمية. حيث نسجل هنا عدة زوايا يكون فيها أداء الأستاذ تربويا متعارض مع ما ترمي إليه المناهج في طرائق التدريس بسبب المقارنة الذهنية اللاشعورية التي ينتجها الإقبال على المواقع المختلفة للبرامج التعليمية والصور والفيديوهات التي تضع الأستاذ والمدرسة ككل في موقع تقليدي غير منسجم مع ما يتابعه التلميذ خارج المدرسة في الإنترنت:

. المعلومات لا تزال مطبوعة في الكتاب المدرسي بشكل لا يثير فضول التلميذ مثل فضاء الإنترنت، وليس لكون الكتاب غير مطبوع جيدا، لأن طباعته معروفة أنها على العموم حسنة وأحيانا جيدة رغم ما يشوبها من نقائص، لكن ذلك لا يقارن بما يكونه التلميذ حولها من جمود وركود للوثائق والصور التي يجد غيرها متاحا بحرية دون تدخل الأستاذ من جانب، وبسهولة من جانب آخر، وبالشكل الذي يشبع فضوله هو. فلو أعطينا مثلا عن مادة علوم الطبيعة والحياة فسنجد من بين الدروس ما يشير إلى نشاط البراكين، ويضع الكتاب المدرسي صورا مختلفة لأنواعها في العالم، لكن التلميذ يجدها صورا حية ومتوافقة زمنيا مع الحدث بحيث إذا لم يجتهد الأستاذ في سبق التلميذ في استخدامها وتنظيمها بالشكل المدرسي التربوي، فسيسير كل من التلميذ والأستاذ نحو المعلومة بشكل مختلف، ولن تتحقق الكفاءات.

. عند وجود تباين لدى التلاميذ في نفس القسم الدراسي، بالنسبة لتوفر الحاسوب وشبكة الإنترنت لدى البعض وغيابها لدى البعض الآخر، فسيشكل ذلك معضلة أخرى تواجه الأستاذ في نشاطاته معهم. فاستخدام طريقة الوضعية المشكلة التي تركز عليها المقاربة بالكفاءات في الدرس تحدث خلافا لدى التلاميذ بسبب مستوى التعقد الذي يستهدفه الأستاذ لديهم. فما هو ملاحظ ومعروف صورة وصوتا وبأشكال مثيرة في برامج الإنترنت لدى بعضهم يعتبر بسيط، وسيجاوز ربما الأستاذ بإحداث الإدماج المطلوب في التعلم، بينما

يضع البقية من التلاميذ في موقف بعيد عن ذلك الإدماج. وتكون المدرسة في ذلك ومن خلالها الأستاذ مساهمة في نوع من أنواع العنف الرمزي، في شكله التكنولوجي.

. تحتوي البرامج المدرسية في التعليم المتوسط على مشاريع بحثية في عدد من المواد الدراسية، ما يجعل التلاميذ يتوجهون إلى إنجاز بحوث مطبوعة ومدعمة بمعلومات من الإنترنت، وهذا المجال رغم أنه مطلب تكنولوجي تربوي في المنظومة التربوية، إلا أن الأسر و بعض المحلات المنتشرة في محيط التلاميذ تجعلهم يستهلكونها بشكل معروف بانتشاره الواسع بسبب شكله التجاري بالنسبة لتلك المحلات وسهولة الحصول عليه بالنسبة للتلاميذ. وهو تحدٍ آخر يقف أمام تحقيق البعد التكنولوجي في التعلم، لأنه لا يربي في التلميذ البحث عن المعلومة واستغلال الوسائل التكنولوجية بمفرده، بل يبعث على تحصيلها جاهزة، مقابل مبلغ مادي من جهة ورغبة في الحصول على علامات من طرف الأستاذ.

. رغم أن وزارة التربية الوطنية تشجع بشكل كبير تنظيم شبكة المعلومات "الإنترنت" داخل المؤسسات التربوية بغرض استخدامها في تطوير العمل التربوي لدى الأستاذ والتلميذ في آن واحد، إلا أن الذي يقارن الحجم الساعي للمواد الدراسية التي يجب أن يدرسها التلميذ خلال الأسبوع، سيجد الوقت غير موجود نهائيا خاصة للتلميذ في استخدام هذا الفضاء التكنولوجي، أين يكون مراقبا ومدعما بأشكال تربوية ترشد له استعماله. وهو ما يشكل عقبة أخرى تتطلب من المخططين للتربية في المنظومة التربوية التفكير في تذليلها.

3 . 4 . البيئة و إصلاح التعليم المتوسط

يشغل موضوع البيئة على مستوى الهيئات والمنظمات العالمية اهتماما كبيرا جراء الانهيار الكبير الذي يهدد النظام البيئي على المستوى العالمي والوطني، وقد كانت هذه الهيئات شديدة التركيز على نشر الثقافة البيئية التي اعتبرها الكثير من الباحثين بعدا تربويا في الأساس. والمدرسة تعد الرهان الأكبر في تحقيق ذلك، إذا ما أحسن توجيه أهدافها البيئية وجهة صحيحة. والمنظومة التربوية في الإصلاحات الأخيرة كانت متميزة باستحداثها للعديد من الكفاءات التي تستهدف غرس الثقافة البيئية التي لا يمكن نشرها بعيدا عن المدرسة.

المناهج المدرسية في التعليم المتوسط جعلت من بين أهدافها وخططها نشاطات صفية وأخرى غير صفية، تدفع فيها الأستاذ نحو تفعيل البعد البيئي، حيث أدرجت المناهج الجديدة ذلك وفق ما تنص به المناشير الوزارية والتعليمات المشجعة على ذلك حيث نجد

ذلك في الأبعاد التربوية التي اعتمدت في بناء المناهج: " إدراج أبعاد جديدة في المناهج مثل البعد البيئي والبعد الصحي و حقوق الإنسان...¹ فتفعيل هذا البعد لم يصبح مرتبطا بالنشاطات غير الصفية فحسب، بل بات جزءا من البرامج التي تقدم في عدد من وحدات المواد الدراسية، نشاطات بنائية لمفهوم الوسط البيئي، والأضرار التي يمكن أن تلحقه عند الاستخدام السيء للمحروقات أو بعدم تنظيم رمي النفايات والابتعاد عن الأساليب العلمية في حفظ الثروة الحيوانية والنباتية، وكل ما من شأنه أن يحفظ التوازن البيئي.

وللإشارة فإن من بين أهم النشاطات غير الصفية التي تستثمرها المنظومة التربوية في الحفاظ على البيئة، إنشاء النوادي الخضراء التي تشترك في تدعيمها تقنيا مع هيئات أخرى كوزارة البيئة ووزارة الفلاحة، لأجل بعث هذا البعد العالمي في شكل جديد يتناسب وحجم المخاطر المهددة للنظام البيئي، خاصة المشكلات المعقدة كالتصحر وحرائق الغابات والنفايات الكيماوية ومشكلات التلوث، وغيرها مما يمكن أن يشكل مادة حيوية للتلميذ كي يساهم فعليا في النشاطات التي تنمي فيه كفاءات المبادرة والعمل الجماعي، والكفاءات ذات الطابع الفكري كما جاء في المنهاج المدرسي: "أن يكون التلميذ قادرا على معرفة محيطه الفيزيائي والبيولوجي والتكنولوجي والبشري، وكذا قواعد الحفاظ على هذا المحيط."²

4 . الإصلاح التربوي وإعادة الإنتاج

لا تزال مختلف النظريات السوسيولوجية تحاول أن تضع المدرسة، ومن خلالها النظام التربوي تحت المجهر، لإظهار ما يخفى من أبعاد سياسية أو اقتصادية أو ثقافية أو اجتماعية فيما تحمله الإصلاحات التربوية، في الدول النامية خاصة. حيث وبالرجوع إلى ما كان سائدا لحد الساعة في الدول التي انتشر فيها التحليل النظري للأنظمة، وفق تصور المنظرين والعلماء في حقل السوسيولوجيا، يشير إلى أنه لا توجد بدائل يمكن استعارتها في التحليل بعيدا عما كان حاصلا في النظريات الكبرى الكلاسيكية، أو المعاصرة، والتي أنتجها الفكر الغربي والأمريكي. ولأن السيطرة المعرفية مرتبطة بالهيمنة السياسية والاقتصادية والفكرية لتلك الدول، فإن البحث عن أسباب المشكلات الاجتماعية في حقل التربية أو في

¹ وزارة التربية الوطنية بالجزائر، إصلاح المنظومة التربوية. النصوص التنظيمية، مرجع سابق، ص71

² وزارة التربية الوطنية بالجزائر، مناهج التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص8

غيره من الحقول المعرفية الأخرى، لن يحصل إلا من خلال تلك المنظورات الرئيسية في علم الاجتماع، حتى وإن حاولنا استعارة ما أنتجه الفكر الاجتماعي العربي والإسلامي. الأسباب كثيرة ومتعددة، وليست هي الموضوع الآن، ولكن الإصلاحات التي حدثت في الجزائر في مجالات كثيرة مرتبطة بمنظومة التنمية بصفة عامة، تجعلنا نتجه إلى بعض الانعكاسات التي نتجت عن إصلاح المنظومة التربوية، في بعدها الاجتماعي خاصة. فنحن ومنذ الشروع في الإصلاح لا نكاد نلمس المؤشرات التي تدل على أن المدرسة قد أحدثت التغيير الذي كان مطلوباً منها، بإجماع الكثير من المختصين أو أفراد المجتمع العاديين. بل إن ما نتج عن الإصلاح يدل دلالات قوية على أن الأسس والخطط الموضوعية كانت غير متوازنة مع النتائج المأمولة. والأسباب كثيرة نشير إلى أهمها فيما يلي:

4 . 1 . إعادة إنتاج المقاربات السابقة

عند تشخيص مسألة التدريس بالكفاءات وواقعها في مسار الأستاذ والتلميذ من حيث الأبعاد المسطرة في المناهج، فنجد الواقع يشير إلى أن المدرسة لا تزال تعيد الإنتاج بنفس الطريقة التي تشير إليها المدرسة البنائية الوظيفية، " فالمؤسسات التعليمية هدفها حفظ النظام القائم وتثبيتته وتهمل التباين داخل البناء الاجتماعي، إنها تعطي دوراً للمدرسة في إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية السائدة حسب منظور القوى المسيطرة في المجتمع."¹

إعادة الإنتاج تظهر في النماذج البشرية التي تُعدها المدرسة وتُكوّنها بشكل يشبه التنميط التقليدي للأشخاص (متفوقون، متوسطون، متأخرون)، لا يختلف في نظرتهم للمدرسة على أساس أنها مكان لتجميع المعلومات، فالمدرسة أولاً وأخيراً معلومات، امتحانات، انتقال من مستوى لآخر، تحصيل رقمي مبني على تكريس المدرسة لنفس المفاهيم الشعبية التي تفرضها حاجات المجتمع على المدرسة، فهي سواء في المقاربات السابقة أو الحالية، مسار ضروري للمرور نحو النسق الاقتصادي بأي شكل من الأشكال. والفكرة السائدة قديماً يعاد إنتاجها بالقول أنه كلما كانت شهادتك كبيرة، ومستواك التعليمي عالي، كانت مكانتك الاجتماعية أرقى ومستواك المادي مرتفع، وبالتالي مطالبك الاجتماعية محققة.

¹ نعيم حبي جعيني، مرجع سابق، ص 99

ورغم أن "الاتجاه البنائي الوظيفي يرى في ذلك علاقة إيجابية، بين المستوى التعليمي للفرد، وكل من مستوى الوظيفة و الدخل والمكانة الاجتماعية التي يحصل عليها. بحيث كلما ارتفع المستوى التعليمي للفرد ازدادت احتمالية حصوله على وظيفة ودخل ومكانة اجتماعية. مما يفيد أن التعليم يعتبر محددًا رئيسيًا مهما لمستقبل الجيل الصاعد اقتصاديا واجتماعيا وثقافيا.¹ إلا أن التعليم المقصود هنا هو الذي تتوازن أهدافه ومخططاته مع مطالب أفراد المجتمع، وفق التغيرات التي تحصل في حياتهم اقتصاديا وتكنولوجيا. ويستطيع النظام التربوي التواءم معها.

أولاً: إعادة إنتاج التسرب المدرسي

لا يمكن قياس مدى نجاعة أي نظام تربوي بعيدا عن دراسة قدرته على التحكم في المشكلات التربوية التي تواجهه. والإصلاح التربوي في الجزائر كان يستهدف الاستثمار في الطاقات البشرية قصد تنميتها بشكل متكامل، بحيث لا يظهر فيها التفاوت بغرض الترتيب على أساس التحصيل المعرفي. بل لأجل توزيع تلك الطاقات في المجتمع بحسب قدراتها المعرفية والسلوكية المكتسبة في مجموعة الكفاءات التي حققها فيها النظام التربوي. وهو ما يصف صورة التسرب المدرسي على أنه من المفروض لا يمكن أن يكون مشكلة تربوية، مادام تقويم الكفاءات في المراحل التعليمية الأولى يضع فئة المتسربين في مؤسسات التكوين المهني والتمهين في موضعهم الذي لا يمكن من خلال معايير التقويم الحالية أن يصلوا إلى أبعد منها. في نفس الوقت الذي نجد القوانين واضحة في عدم طرد التلاميذ من المدرسة نهائيا حتى يبلغوا سن السادسة عشر سنة.

التسرب المدرسي من خلال أهداف الإصلاح في المنظومة التربوية، لا يمكن أن يحصل بالأشكال التي هو عليها الآن، حيث أن المقاربة بالكفاءات تستهدف في المتعلم شخصيته المتكاملة التي لا ترى فيها النقص، حين يكون المتعلم فيها متأخرا في جوانبه المعرفية، مادام يملك المهارات في جوانب أخرى، كالتالي يمكن استثمارها في التكوين المهني.

¹ نعيم حبيب جعيني، مرجع سابق، ص 97

لكن الحاصل اليوم لا يعكس هذه الصورة التي يبدو فيها التسرب المدرسي هو نفسه الحاصل في السنوات السابقة للإصلاح. فالمدرسة لا تزال تعيد إنتاج نفس الأفراد التي تراهم في سجلات أرقامها وفي صورة المجتمع، أفراد غير صالحين لمتابعة التعليم الثانوي أو العالي. إن المدرسة وهي ترتب التلاميذ حسب العلامات المتحصل عليها في المسار الدراسي في مرحلة التعليم المتوسط، تُعيد رسم نفس الصورة التي كان عليها التعليم فيما سبق، لا فرق بين متعلم وآخر سوى فيما يُحصَله من علامات. وتوجيهه للحياة المهنية مبني بالأساس على التحصيل المعرفي فحسب، وهي صورة لا يمكن أن تبعث إلا على شكل من التمايز الطبقي بين أفراد المجتمع. فالمتخرج من التكوين المهني حتى وإن كانت له مهارات في مجال التخصص الذي اختاره في التكوين، لن تتحقق له الصورة التي تنتجها المدرسة لدى أفراد المجتمع. إن النجاح في تحقيق المطالب المادية التي ربما تتجاوز حتى المتخرجين من الجامعة، ستبقى صورة نمطية، أنتجها النظام التربوي من خلال إعادة إنتاج التسرب المدرسي كمشكلة تربوية مرتبطة بالتحصيل الرقمي فحسب.

ثانياً: إعادة إنتاج الطبقات

رغم أن المنظومة التربوية في الجزائر لا تستهدف تخطيط سياستها لأجل تكوين فئة متميزة عن بقية الفئات بامتيازات معينة، إلا أن مسار الإصلاح التربوي أنتج مجموعة من الأفكار التي أصبحت تسيطر على عدد كبير من التلاميذ وذويهم. فالمدرسة بالنسبة لهم أصبحت ومن خلال المقاربة بالكفاءات والإجراءات التي جاءت لتحقيق أبعادها، باتت تبعث على وجود طبقات ذات إمكانات مادية ومعنوية تمكنها من الانسجام في بعض مسارات تلك المقاربة. مقابل طبقات أخرى غير قادرة على ذلك. ويظهر هذا في ما أصبح يشبه إلى حد بعيد إعادة إنتاج الطبقات في المجتمعات الرأسمالية، وهذه بعض الصور التي تفسر ذلك:

. الصورة الأولى تظهر في ما هو منتشر لدى أولياء التلاميذ من أن الدروس الخصوصية التي تُقدّم خارج المدرسة مقابل مبلغ مادي، أصبحت ضرورية ولا يمكن الاستغناء عنها لتحقيق النجاح في الدراسة. هذا المطلب الاجتماعي أفرزته البرامج الجديدة المطبقة في المدرسة لعدة أسباب، منها السلوك السلبي لفئة الأساتذة الذين يمتنون هذه الدروس بغرض

الربح المادي دون مراعاة أي ضوابط أخلاقية أو قانونية أو تربوية، يضاف إليها الضرورة التي تفرض أحيانا على بعض التلاميذ اللجوء إليها بسبب الاكتظاظ داخل القسم وصعوبة الحصول على المعلومات بشكل مناسب. وعوامل كثيرة كلها تعود إلى كون المقاربة بالكفاءات لا تزال عاجزة عن تطبيق آلياتها في التقويم. فالحاصل غير ما هو مطلوب في المناهج، وتقويم الكفاءات لا يزال مجرد مفهوم نظري لا يفهمه الكثيرون من الأساتذة ويعجز عن تطبيقه من استطاع فهمه.

هذه الصورة تمثل شكلا من أشكال الدعوى إلى الإقبال على الدروس الخاصة، التي تنتشر بشكل هائل في كل المواد الدراسية وفي كل المستويات. الأمر الذي يفتح مجالا للعجز أمام الفئات التي لا تقدر على دفع مبالغ مادية مقابل تدريس أبنائها، خاصة حين يكون عدد المتمدرسين في العائلة كبير. فالنجاح في الامتحانات بات مقرونا بشكل واضح بهذا النوع من التدعيم، رغم أن وزارة التربية تشجع على الدروس التدميمية داخل المؤسسات، إلا أن الإقبال عليها لا يُقارن بما يوازيها في الدروس التي تُقدّم في المدارس الخاصة، التي حاولت الوزارة أيضا التضييق عليها بالقوانين الردعية، إلا أنها لا تزال تستقطب فئات مختلفة من تلاميذ المدارس، و تفرض نفسها كبديل لعجز المدرسة عن تدارك النقائص التي تظهر في تحصيل التلاميذ.

إن التفسيرات المتباينة حول هذا الإقبال تكاد تجمع كلها على أن الخلل في البرامج الجديدة، حتى وإن أرجعها البعض إلى عدم أداء الأساتذة لأدوارهم بشكل صحيح، والبعض الآخر بانسحاب الأولياء، أو غياب الدافعية لدى التلاميذ بسبب مؤثرات خارجة عن الأسرة والمدرسة كوسائل الاتصال، ولكن المحصلة تؤدي إلى أن المدرسة تعيد إنتاج نفس الطبقات الغنية القادرة على مصاريف الدروس الخصوصية مقابل العائلات العاجزة عن ذلك.

4 . 2 . المدخلات الاقتصادية وتكافؤ الفرص

تشير الكثير من النظريات الاقتصادية إلى أن أكبر الاستثمارات المتوقع منها تنشيط النسق الاقتصادي والاستفادة منه، هي الاستثمارات التي تحصل في رأس المال البشري.

فمخرجات النسق التربوي تعمل على عدة مستويات حتى ترفع من العائد الاقتصادي. أولها الفكر الاقتصادي الذي يبنى بالتخطيط والتنظير لأجل الانسجام في السوق الداخلية والخارجية للبلاد. كما أنها تشكل اليد العاملة الفنية التي تتحكم في التكنولوجيا الاقتصادية تصنيعاً واستخداماً.

"تبين من الدراسة التي أجراها دنيسون للنمو الاقتصادي في الولايات المتحدة الأمريكية في السنوات 1909 - 1929 و 1929 - 1957 أن نحو 10% من النمو الاقتصادي في المدة بين 1909 و 1929 يرجع إلى تحسن مستوى التعليم سواء في زيادة عدد سنوات الدراسة أو زيادة أيام الدراسة، وأن نحو 21% من النمو الحاصل في المدة من 1929 إلى 1957 يرجع إلى تأثير التعليم أيضاً. كما قام دنيسون أيضاً بدراسة دور التعليم في زيادة النمو في أوربة في السنوات 1950 - 1962، وتوصل إلى إرجاع 5% إلى 15% من النمو إلى تأثير التعليم. في حين أرجعت دراسة قام بها شولتز 20% من النمو الاقتصادي الحاصل في المدة من 1929 إلى 1957 في الولايات المتحدة الأمريكية إلى تحسن مستوى التعليم."¹

هذه المؤشرات وغيرها مما يوحي إلى العلاقة الكبيرة بين ما يمكن استثماره في التعليم والاستفادة منه في النسق الاقتصادي، لا تعبر دائماً على الشكل الإيجابي لها بدليل أن " بعض الباحثين يرى أن التوسع التعليمي في الدول النامية وخاصة في الدراسات الجامعية والعليا قد أدى إلى وجود فائض في الخريجين عن حاجة سوق العمل، وإلى وقوع قسم كبير منهم في البطالة المقنّعة عند توظيف أعداد منهم أكثر من الحاجة أو البطالة الظاهرة عند عدم استيعابهم في القطاعات الاقتصادية والإدارية."²

الجزائر منذ تطبيق الإصلاحات التربوية، وهي تحاول استيعاب كل المتخرجين من النظام التربوي في جميع مراحلها، على مستوى التكوين المهني وفي المعاهد المتخصصة، وفي التعليم العالي، بحيث تحاول الاستفادة بأكبر قدر من المتخرجين في النسق الاقتصادي.

¹ أنطون رحمة، -http://www.arab-

ency.com/index.php?module=pnEncyclopedia&func=display_term&id=652&vid=p6

² أنطون رحمة، المرجع السابق، ص 8

ولكن المشكلة عميقة وتتجاوز بشكل كبير ما ينتج عن حركية الإصلاح التربوي، لدرجة أنها غير متوافقة مع الحركية الاقتصادية. ولأن الاختلافات كبيرة جدا في تحليل وتحديد مستوى الاختلالات وربطها بالحركية التربوية أو الاقتصادية، فإننا نتصور أن هناك عوائق أكيدة تتعلق بالمنظومة التربوية وصعوبة اندماج مخرجاتها في المنظومة الاقتصادية، وأكبر عائق يكمن في إعادة إنتاج نفس المفهوم التقليدي لوظيفة التعليم لدى أفراد المجتمع.

السائد لدى أفراد المجتمع هو ربط التعليم بالاقتصاد بشكل عشوائي يتمثل في الصورة النمطية التي تتكرر منذ المقاربات السابقة، وهي أن التعليم مسار ضروري نحو الدخول إلى النسق الاقتصادي بشكل يعود بالمنفعة على المتعلم. لكن الذي يسيطر على أذهان التلاميذ هو أن الطاقات المتخرجة من التعليم العالي، وتعطلها عن ذلك بسبب البطالة يزرع في نفوسهم الإرباك الذي لا يجدون له تفسيراً غير ما يتعارف عليه الناس من المحسوبية والحصول على المناصب بطرق غير سليمة تبعث على عدم تكافؤ الفرص. وهكذا نجد النظام التربوي يعيد نفس المفاهيم السابقة التي لا تتوافق مع ما جاء في المناهج، من أن التربية المدرسية مسار لازدهار الشخصية وتكوين القيم أولاً، ومن ثمة استغلال لما يتحقق من كفاءات في تلك الشخصية والاستفادة منها في النسق الاقتصادي بأي صورة تبتعد عن تأثير الشهادة والتفوق الدراسي.

المشكلة هي أن هذا التصور غير متوافق مع ما هو حاصل من تباعد بين النسقين الاقتصادي والتربوي، بسبب حركية الأول، وثبات الثاني بإعادة إنتاج نفس الأفكار الداعية إلى صنع النجاح بالشهادة. وهو ما لا يتحقق بسبب عدم تكافؤ الفرص من خلال مخرجات التعليم التي حتى وإن كانت تحمل من الكفاءة والمهارة ما يؤهلها للحصول على وضعيات اقتصادية واجتماعية متناسبة مع تعليمهم وتكوينهم، فإنها تصطدم بمجموعة من العوائق الاجتماعية والإدارية والثقافية المعروفة في المجتمع الجزائري والتي تعترف بوجودها المؤسسات الرسمية في البلاد.

5 . الأستاذ وقضايا المجتمع .. الانعكاسات والتوائم

وضعت الإصلاحات التربوية أستاذ التعليم المتوسط في موقع معقد كثيرا بالنسبة لحجم الأهداف المرجوة من وراء الإصلاح. فهو المسؤول من جميع الأطراف على نجاح مقاصد المنظومة التربوية، والمخططين والمشرفين على أدائه يحملونه المسؤولية من موقعه كمستخدم متكون لأجل إنجاز عملية التعليم والتربية في المدرسة وفق القوانين والتوجيهات التي يتلقاها، ووفق الأجر الذي يتلقاه كموظف. والمجتمع ينظر إليه على أنه المسؤول على أي نجاح أو فشل يمكن أن يحصل في مجال تكوين أفراد.

عندما يُقيّم المخططون للسياسة التربوية النتائج السنوية التي يتحصل عليها التلاميذ فإن المعايير الأساسية تكون في موازنة ما حققه الأستاذ خلال السنة الدراسية بالنسبة لقسم الامتحان مع النتائج المتحصل عليها في الامتحان الوطني في شهادة التعليم المتوسط. والحكم على النجاح والفشل يكون من خلال النسب المئوية المحققة لكل أستاذ في مادة تدريسه. وكلما كانت مرتفعة عُدّ هذا الأستاذ من الأكفاء، والعكس صحيح.

عندما تظهر نتائج التلاميذ الفصلية أو السنوية فإن النجاح من منظور أفراد المجتمع هو في الأستاذ، وكذلك الفشل. والغالب في تقويم الأداء يكون من خلال التلاميذ أنفسهم، بحيث أن الأولياء يعتمدون في أحكامهم على أبنائهم، وكل ما يقدمونه على الأساتذة يعتبر هو الفيصل في كفاءة الأستاذ.

المجتمع ومن خلال ما يحصل فيه من سلوكات، مرده للمدرسة، ويُعدّ الأستاذ هو المسؤول الأول في نظر أفراده بالتنشئة الإيجابية أو السلبية. فالوقت الذي يقضيه التلميذ داخل المدرسة يكون ضمن النشاطات الصفية التي يتحكم فيها الأساتذة، وبالتالي فكل ما يصدر من التلاميذ هو نتيجة تعكس ما قام به الأستاذ في الصف.

هذه الأحكام وإن كانت من حيث الموضوعية غير سليمة بسبب أن هناك عوامل عديدة تتحكم في كل ما سبق، إلا أن المجتمع ومن خلال ما يراه في الأستاذ خارج المدرسة يجعل أفرادهم يتجهون نحو تلك الأحكام وغيرها مما يضع الأستاذ في موقف المسؤول عن كل

صغيرة وكبيرة تحدث لدى التلاميذ داخل وخارج المدرسة. خاصة منها ما يتعلق بالقضايا الاجتماعية التي لا توجد لها تفسيرات بعيدة عن مسؤولية المدرسة، والتي نجد منها ما يلي:

5 . 1 . قضية التقويم

التقويم وفق المقاربة بالكفاءات مبني على أطر نظرية تثمن الفاعلية الفردية للمتعلم، بحيث أنه كما يستطيع تكوين تعلماته بنفسه من خلال توجيه الأستاذ، فإنه يستطيع أيضا اكتشاف النقائص ومعالجتها معه من خلال أساليب التقويم الذاتية. فالمتتبع لما جاء في المناهج المدرسية يجد الأهداف الأساسية التي تُرتجى من التربية المدرسية، هي البحث عن أنجع السبل التي يحقق فيها المتعلم مجموعة من الكفاءات التي تتناسب وقواه العقلية، ومكتسباته الفطرية، من حيث الذكاء والدافعية نحو التعلم، ومهارات الحفظ والتذكر، والمعالجة المعرفية لمختلف الوضعيات التعليمية والحياتية. والمقاربة بالكفاءات تبحث على التكوين الذاتي والاجتماعي للمتعلم دون مقارنته بأقرانه من حيث مردودية الإنتاج المنتظر. فالمتعلم يبني تعلماته من خلال ميوله ومكتسباته وقدراته. بمعنى أن التميز في تحصيل الكفاءات لديه، مردود لما يتحقق في شخصيته من تكامل بين ما يحمله من مكتسبات من خارج المدرسة، وما يتعلمه في المدرسة، والأستاذ يقوم بتلقيحها بالأطر التي تمكنه من بناء التعلم ذاتيا، ولا تكون المقارنة في التحصيل إلا من خلال مستوى المتعلم فقط.

هذه الزاوية نجدها في بناء التعلّات من خلال تبني المدرسة الجزائرية للنظرية البنائية "لبياجي" في التعليم المتوسط. حيث تفرض على المدرس اختيار أنسب الطرق لتطبيقها في الواقع المدرسي. وهذا واضح في المناهج المدرسية والوثائق المرافقة ودليل الأستاذ، حيث تدخل ضمن النظريات التي تركز على العمليات العقلية والمعرفية أكثر من الجانب السلوكي الظاهري للتعلم. والأدلة على ذلك كثيرة نوردتها فيما يلي:

الدليل الأول:

يظهر في توضيح معنى المعارف القبلية ونظريات التعلم حيث أن "هذه المعارف التي يأتي بها التلميذ إلى القسم قبل عملية التعليم/التعلم. ويقصد بها الأفكار و التصورات التي

يبرزها التلميذ في الدرس عندما يطلب منه وصف وتفسير الظاهرة علميا، أي أن التلميذ يحمل معه إلى الدرس محتوى معيناً من المعارف الأولية انطلاقاً من خبراته اليومية المختلفة من الوسط (المنزل . الشارع . المدرسة) الذي يعيش فيه . . . وينطلق الأستاذ من هذه التصورات لاستخراج الفرضيات ومن بناء وضعيات تعليمية تجعل التلميذ يواجه أفكاره مع أفكار غيره ومع تفاعله مع الظاهرة تجريبياً وما تفرزه من حقائق علمية يقتنع بها في عملية بنائية نشطة، حسب النظرية البنائية.¹

فالإشارة هنا واضحة في تبني النظرية البنائية في إشراك التلميذ في بناء التعلم ذاتياً من خلال مكتسباته التي تعتبر بمثابة تصورات أولية تبنى عليها المعرفة المستهدفة.

الدليل الثاني:

يشير دليل الأستاذ لمادة اللغة العربية في عنوان خاص بتعريف البنائية: " و ربما لا ندعو الحقيقة إذا قلنا بأن الأفكار التي تدور حول مفهوم الكفاءة، وحول التعليم بوساطة الكفاءات قد اتخذت من البنائية قاعدة ومنطلقاً لها، لأن التدريس بوساطة الكفاءة تدريس يوصي بخلق الأوضاع والظروف التي تتيح للمتعلم أن يبني معارفه بنفسه."²

الدليل الثالث:

جاء في الوثيقة المرافقة لمادة علوم الطبيعة والحياة لمرحلة التعليم المتوسط في توضيح معنى الإدماج في التدرج في التعليمات أنه: " نسج شبكة تربط مختلف المكتسبات ببعضها البعض بدلاً من توزيعها في بنيات معرفية للمتعلم (الإدماج داخل المعرفة) والذي يسميه بياجي بالتطابق أو الملاءمة."³

¹ وزارة التربية الوطنية بالجزائر، الوثيقة المرافقة لمنهاج العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005، ص77

² وزارة التربية الوطنية بالجزائر، الوثيقة المرافقة لمنهاج العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005، ص77

³ وزارة التربية الوطنية بالجزائر، الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة علوم الطبيعة والحياة، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2013، ص174

الحاصل في عملية التقويم لا يتماشى وهذه النظرة للتعليم. حيث أن تقويم الكفاءات يكون بمراقبة مستوى المتعلم من مرحلة إلى مرحلة دون مقارنته بزملائه في الصف إلا بعد التأكد من تحقق الكفاءات المستهدفة، ثم تكون لاحقا عملية المقارنة بزملائه. لكن الواقع غير ذلك اليوم، حيث لا يزال يسود التصور الذي يرمي إلى تفعيل أساليب التقويم التقليدية المبنية على مقارنة تحصيل التلميذ من خلال تحصيل زملائه. وهو الأمر المتناقض مع بناء المقاربة بالكفاءات.

فالنتائج التي يتم من خلالها الانتقال من مستوى إلى آخر ويتابعها أولياء التلاميذ مبنية بالأساس على ما فعله القلم الأحمر في وثائق الامتحانات للتلميذ، ولا يمكن للأستاذ أن يحقق أي مستوى من قياس أو تقييم لأداء التلاميذ من غير هذا الطريق الذي تفرضه القوانين وتسييره مطالب المجتمع. من خلال تثمين جهود المدرسة في تكوين أفراد بما حصلوه من نتائج في الفروض والاختبارات.

5 . 2 . الأستاذ والقضايا الإعلامية

ينجذب الأستاذ في حياته الاجتماعية بالقضايا التي تحدث في مستوى الإعلام، سياسيا وثقافيا واقتصاديا، مما ينعكس على مردوده في المدرسة، فيتأثر بالمتغيرات التي تحصل في الدول العربية كأبي فرد تحركه القومية العربية مهما كانت قوتها. وما يحدث منذ فترة الانفتاح السياسي في الجزائر وما تلاها من مشكلات سياسية وأمنية باتت تكون في مجموعها ظاهرة يصطلح عليها الإعلام بالإرهاب. هذه الظاهرة دخلت إلى المدرسة من خلال انشغال أفراد المجتمع بتلك القضايا فأفرزت مصطلحات يتناقلها التلاميذ بشكل أو بآخر بوعي أو بغير وعي. لكنها بالنسبة لسنهم وهم ما هم عليه من فضول في سن المراهقة، سيضعون الأستاذ في موقف لا ينسحب فيه من التظاهر أنه لا يتابع الأحداث وأن لديه موقفا من كل ذلك. وفي نفس الوقت لا يجد المجال بأي صورة في أن يثير أي قضية منها مادام ملتزما بالنظام المدرسي. لكن الظاهرة التي يكون فيها التلميذ من الطرفين التلميذ والأستاذ ستكون في مجموعها انشغالا خفيا يتقدم لحظات ويتأخر لحظة حينما تصدر لفظة واحدة من تلك المصطلحات الإعلامية، فتحدث الأثر الخفي الذي يصور الأستاذ على أنه

الطرف الذي يجب أن يوضح ويشرح ويفسر ما يحدث، لأنه في تصور التلميذ المرجح الذي يفصل في القضايا. وفي هذه المحطة بالذات حين لا يجد التلميذ ما يشبع فضوله ويجيب على استفساراته يتعد بذهنه عن المتابعة المدرسية، لأنه يحس غي المدرسة بعيدة عن الحدث، وبعيدة عن انشغالاته.

إن هذه القضية تكون في مستوى معقد لا تظهر قوته حينما تثار المسائل السياسية والأمنية بالنسبة للتلميذ كونه يبقى صغيرا عليها ولا تحركه سوى الانشغالات الأسرية والمجتمعية بها. لكنها تتعد في مستوى أكبر حينما تثار في قضايا أكثر جاذبية كالفن والرياضة. فالمدرسة إن حاولت تكوين المتعلم بالتزامها بالنظام التربوي المدرسي الذي لا مجال فيه لتلك القضايا، سيعاد بعثها من جديد في كل مرة تحدث فيها الضجة الإعلامية على إحدى تلك الظواهر، وليست لعبة كرة القدم إلا نموذج في متابعتها يعكس السيطرة التي تفرضها على التلاميذ في إدخالها إلى المدرسة حتى في زيمهم وسلوكاتهم وقصات شعرهم وحواراتهم وتنافسهم بما يجعل الأستاذ مرة أخرى في موقع بعيد جدا عن انشغالاتهم، حتى وإن كانت بعيدة كل البعد بالنسبة للنظام التربوي.

هذه المواقف الإعلامية التي تحيط بالمدرسة ليست جديدة، ولا تخص الجزائر فقط لأنها ظواهر عالمية تجذب إليها كل الشرائح ومن كل الأعمار، لكن طرق تناول المدرسة لبرامجها ومساحات المناورة حولها والحوار في تبعاتها، هو الذي يحتاج إلى مواقف واضحة من طرف التخطيط السياسي تجاهها، كما تحتاج إلى مهارات تربوية وبيداغوجية عالية تتطلب من الأستاذ التدريب عليها ليتمكن من تنظيم وجودها في حياة المتعلمين، حتى تكون لكل حادثة مساحتها في مسار التلميذ. وهو الذي نفنقر إليه في الحية الاجتماعية ككل، لكن المدرسة أولى في أن يبني نظامها التربوي وفق تحولاتها وتمظهرها في صورها التي هي عليها من قوة في التأثير. "فمن الغرابة الا تلعب الظاهرة المدرسية أي دور في التحولات الاجتماعية والسياسية الكبرى، التي يعرفها العالم في الوقت الراهن."¹

¹ عبد الكريم غريب، مرجع سابق، ص 195

3 . 5 . الأستاذ والمطالب الاجتماعية

يتأثر النظام التربوي بالمطالب الاجتماعية التي اشرنا إليها في ضغط السرة والمجتمع على المدرسة في تحويل مسار التمدرس نحو وجهة الشهادة والوظيفة، لكن وبشكل مختلف عن هذا قد يمارس كل من النظام المدرسي والنظام الأسري ضغطا على الآخر من دون إحداث التكامل المطلوب في مجال التنشئة الاجتماعية للمتعلم بتقارب تصوراتهما.

فالمدرسة في بداية كل موسم جديد تلقي على الأسرة من خلال مطالبها ضغطا مفرطا على الأسرة ماديا واجتماعيان إلى درجة أن ما يتعارف عليه بالدخول الاجتماعي أصبح مربوط بالدخول المدرسي بشكل تلازمي. يستعد فيه كل منهما للآخر. فالمطالب المادية التي تجتهد الأسر في تلبيتها من أدوات ومحافظ وكراسات وكتب وتسجيلات إدارية تليها التسجيلات في الامتحانات باستعمال مواقع الامتحانات كلها مجتمعة تجند النظام الأسري نحو تحقيقها، حتى يطمئن أفرادها أنهم وفروا سبل النجاح لأبنائهم. هذه الحركية القائمة في بداية كل موسم دراسي تجد لها في موقع الأستاذ كمثل للمدرسة موقفا حساسا يرى من خلاله أنه المهندس لكل مجرياتها. لذلك فأول من يُطالب بالنتائج هو الأستاذ لأنه "طلب فلبينا". فلماذا لا ينجح ابناءؤنا طالما تحققت جميع احتياجاتهم. هذا هو تصور اغلب الأسر للمدرسة وعلى رأسها الأستاذ.

بالمقابل فالمدرسة تطلب من الأسرة متابعة الأبناء في إنجازهم للواجبات وفي انتظامهم بقوانينها في الانضباط والاشتراك معها في التنشئة المدرسية، ويكون المكلف بذلك دائما هو الأستاذ لأن دوره لا يتوقف عند الحد التربوي فقط، فالمتابعة المستمرة لمسار التعلم تكون بالتقويم المستمر والذي يعبر عنه بالعلامات كما يعبر عنه بالتواصل مع الأسر، لذلك فالمواقف التي يوضع فيها الأستاذ تكون في التوفيق بين مطالب النظامين الأسري والمدرسي. وهنا يثار الموقف الذي هو عليه المدرس اليوم في فاعليته تجاه تقريب الرؤى بين نظرة الآباء لمطالب المدرسة والعكس. لأن الهوة الحاصلة بين الأسرة والمدرسة خلفت أضرارا كبيرة على المردود التربوي للمتعلمين في مستوى التحصيل أو في مستوى السلوكي والاجتماعي. لذلك فدوره يبدأ بالأساس في تحويل الفكرة المسيطرة على أفراد المجتمع عامة والأسرة بالخصوص حول دور المدرسة المنوط بها اتجاه التنشئة الاجتماعية كبديل عن

التعلم المربوط بالشهادة والوظيفة. " و في مواجهة هذا الخلل الوظيفي، الذي أضحى يطبع العلاقة ما بين الأسرة والمدرسة في الوقت الراهن، والوعي بتبعاته الاجتماعية المتمثلة في العطالة وانسداد الآفاق، وتفتشي الإحساس باليأس.¹ يبرز دور المدرس في التوفيق بين التصورات العامة لكلى المؤسسات تجاه العملية التربوية.

5 . 4 . الأستاذ و المسار المهني

لعل من أعقد المسائل التي أدخلت الأستاذ تحت المجهر لدى جميع فئات المجتمع وأصبح حديث العام والخاص من خلالها، مسألة الأجور، والإضرابات، والعمل النقابي والخدمات الاجتماعية والدروس الخصوصية. فهذه المسائل التي يتحرك فيها اجتماعيا جعلته لا ينفصل عن المجتمع في علاجها. وبغض النظر عن الأحكام التي تصدر من طرف أفراد المجتمع حوله، وبعيدا عن اتجاهها بالصدق أو النفي، فإن القضية لا تتوقف في هذا المستوى من التناول فحسب. بل ما يهم فيها انعكاسها على العملية التربوية، حيث أن كل ما يحاط بشخص المدرس لوظيفته التعليمية، لا لشخصه الإنساني بقيمه وثقافته وسلوكاته، ينعكس على مردود المتعلمين وعلى اكتسابهم للكفاءات والأهداف المسطرة في السياسة التربوية. وأوجه هذه الانعكاس تتمثل فيما يلي:

- . نظرة المتعلم لمعلمه أنه جشع، مادي لا يهتم لمصلحة التلميذ بقدر ما يهتم لمصلحته.
- . توسع الهوة بين المعلم والمتعلم في مستوى القيم التي تضعف صورها لديه عندما ينتقص أمامه من هيبته معلمه.
- . التمرد على النظام التربوي في السلوك وفي أداء الواجبات من طرف المتعلمين.
- . سقوط القيمة الرمزية لمهنة المربي في تصور المتعلم، فتمنعه من التفكير في ممارستها وتقديسها مستقبلا.
- . انتشار الوسوم السلبية في الوسط المدرسي تأثرا بما هي عليه داخل بعض الأسر ولدى بعض فئات المجتمع.
- ولعل الأسباب كثيرة في ترسيخ هذه الانعكاسات السلبية على رمزية المربي والتي يشترك فيها الأستاذ أولا بمساهمته في جزء منها. والإعلام بجميع وسائله في جزء آخر، والنظام السياسي في جانب آخر، وأخيرا أفراد الأسرة والمجتمع. ولذلك فالمسؤولية مشتركة تجاه هذه الانعكاسات.

¹ عبد الكريم غريب، مرجع سابق، ص178

استخلاصات

بعد عرض المسار الذي تم فيه إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر، حاول الباحث تقديم أهم المفاهيم البيداغوجية المستعملة في سياسته، وعلاقتها بالعملية التربوية لدى أستاذ التعليم المتوسط. ثم وفي ظل المتغيرات الحاصلة على المستوى العالمي وفي الجزائر حاول الباحث الاقتراب من سوسيولوجيا الإصلاح بمعالجة بعض القضايا التي حصل بها وضمناها في محاولة لربط المتغيرات الاجتماعية والثقافية والسياسية التي جعلت النظام التربوي يتجه نحو ما هو عليه الآن.

بعد ذلك حاول الباحث توظيف بعض الرؤى النظرية حول أبعاد الإصلاح واستعار فيها مسألة إعادة الإنتاج، كمقاربة لا ترتقي إلى مستوى ما أفرزته النظريات الباحثة في مجالاته، ولكنها تقترب من محاولة إعادة إنتاج بعض إفرزات الوضعية الاجتماعية من خلال تأثير سياسة الإصلاح الأخيرة، التي كان من أهم نتائجها بروز طبقات متباينة في المجتمع، لا يشكل النظام التربوي الباعث على ظهورها، ولكنه يساهم بشكل كبير في ذلك.

أثار الباحث في الأخير بعض القضايا التي تعكس صورة الأستاذ في المجتمع، وتضعه في مواقف تتقاذفه فيه مختلف أطراف المجتمع، منها ما يُحمّله مسؤولية كل ما يقع من تخلف أو فشل، ومنها ما يضعه موضع الضحية التي تحملت وزر انسحاب المؤسسات التربوية الأخرى عن التنشئة في المجتمع، وقدم الباحث رؤية حول ما تتطلبه المرحلة منه من التفاعل معها في حدود قدراته الفكرية قبل كل شيء، ثم في حركيته داخل النظام الاجتماعي بغية تحسين صورته المكونة عليه.

الفصل الخامس:

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1 . المنهج المعتمد في الدراسة

2 . مجالات الدراسة

3 . عينة الدراسة

4 . أدوات الدراسة

استخلاصات

تمهيد

حينما شرعت المدرسة الجزائرية في تطبيق الإصلاح التربوي، كانت المناهج المدرسية هي الإطار المنهجي والتربوي الذي يشرح المقاربة بالكفاءات ويخطط لها أساليب إسقاطها في الواقع المدرسي. وكان الأستاذ في مرحلة التعليم المتوسط أهم فاعل ينتظر منه تحقيق أهدافها التربوية من خلال الانتقال من مستوى التدريس التقليدي الذي يكون فيه ملقنا و مهيمنا على مسار التعلم، إلى مستوى أرقى في منظور التربية المدرسية ونظريات التربية المدرسية، فأصبحت المناهج تنظر إليه منظما ومنتشطا ومسهدا لعمليات التعلم ومعدا لوضعياتها، في مقابل المتعلم الذي تسعى نحو وضعه في إطار المحور الفاعل في العملية التربوية.

هذا الفصل ومن خلال ما سبق يسعى الباحث فيه نحو عرض مختلف الأطر المنهجية التي يقابل فيها أبعاد المناهج المدرسية مع أداء الأستاذ في هذه المقاربة بالكفاءات. فيشير إلى المناهج المستخدمة في الدراسة بالنسبة لمتغيرها ، حيث عالج بتحليل المحتوى كفاءاتها المختلفة، وأسقط على العملية التربوية التي يحتل فيها الأستاذ موقع الفاعل في توجيهها منهاجا آخر حدد من خلاله مجالات تناوله ومتطلباته، ثم تعرض لمجالات الدراسة وحدد عينتها و بين الأدوات المستعان بها في تحقيق الإجراءات الميدانية التي سعى نحو معالجة الفروض بها.

1 . المناهج المعتمدة في الدراسة

يتطلب البحث العلمي منهجا دقيقا واضح الأهداف، دقيقا في أسلوبه وعرضه لمشكلة البحث. والمنهج في مفهومه: "عبارة عن عدة أدوات استقصائية تستعمل في استخراج المعلومات من مصادرها الأصلية والثانوية البشرية والمادية، البيئية والفكرية، تنظم بشكل مترابط ومنسق لكي تفسر وتشرح وتحلل ويعلق عليها"¹. كما أن المنهج " ينص على كيفية تصور وتخطيط العمل حول موضوع دراسة ما."² إلا أن الخصوصيات التي تميز كل دراسة عن غيرها، تحتم على الباحث اختيار المنهج المناسب لها " لأن نوع الظاهرة أو المشكلة المدروسة هي التي تقرر ذلك."³

لأن المناهج في علم الاجتماع كثيرة ومتنوعة فإن ما يتناسب مع دراستنا التي تحتاج إلى الوصف والتحليل هو **المنهج الوصفي**. حيث " أن البحوث في علم الاجتماع بصفة عامة وصفية أو تفسيرية أو كليهما .. فالبحوث الوصفية تسعى إلى وصف العمليات الاجتماعية .. في حين تسعى البحوث التفسيرية إلى تقديم أسباب سوسولوجية لحدوث شيء ما."⁴ ونحن في بحث الأبعاد التربوية للمنظومة التربوية ومقابلتها بالأداء التربوي للأستاذ نحتاج إلى وصف وتحليل العلاقة بينهما من حيث قدرة هذا الأخير على تحقيق أبعاد المنظومة التربوية. وحتى نصل إلى تلك الأبعاد التربوية نحتاج إلى توضيحها من خلال ما تحمله الكفاءات المستهدفة في المناهج المدرسية لمرحلة التعليم المتوسط، فنستخدم **منهج تحليل المحتوى** بغية كشف ما تستهدفه السياسة التربوية بعد الإصلاحات من المدرسة. ولذلك فسيكون هذا الأخير مبدأ البحث في تحليل المناهج .

¹ معن خليل عمر وآخرون، مقدمة في علم الاجتماع، ط3، دارالشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006، ص396

² موريس أنجرس، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية. تدريبات عملية، ط2، دار القصبه للنشر، الجزائر، 2006، ص99

³ معن خليل عمر وآخرون، مرجع سابق، ص396

⁴ مصطفى خلف عبد الجواد، نظرية علم الاجتماع المعاصر، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان،

1. 1 . منهج تحليل المحتوى

" تحليل المحتوى يعني طريقة تجزئة موضوع الوثيقة أو الوثائق إلى عناصر (وحدات) صغيرة تسمح للباحث حسابها ودراستها كميًا. ثم إعادة تركيبها لفهم الموضوع بشموليته.¹ و الجدير بالملاحظة هو أن كثير من الباحثين من يعتبر "تحليل المحتوى" منهج، في حين يعتبره آخرون تقنية بحث، فنجد في المجال الأول الإشارة بأن " منهج تحليل المضمون ينطوي على مجموعة خاصة من الإجراءات والمشكلات خاصة فيما يتعلق بأدوات جمع البيانات.² وفي سياق آخر نجد من الواضح أن " يعتمد تحليل المحتوى عند توظيفه لدراسة المشكلات على عدد من الخطوات المنهجية، بعضها ينتمي إلى خطوات المنهج العلمي العام، أو البحث العلمي بصفة عامة، والأخرى تميزه عن غيره من المناهج، وتعتبر من سماته الأساسية.³ فنجد هنا يعبر على منهج.

نشير أيضا أنه يستخدم " كتقنية بحث ولا ترتقي إلى أن تكون منهجا قائما بذاته، إذ أن هذا الأخير له من الأبعاد النظرية والفلسفية التي تساعد على دراسة الظواهر من منظار كلي، أي دراسة الظواهر في إطارها العام وفي مختلف السياقات التي تتفاعل فيها ومعها.⁴ ومن بين التعريفات نجد أيضا من يعتبر (تحليل المحتوى) أنه: " تقنية غير مباشرة للتقصي العلمي، تطبق على المواد المكتوبة، المسموعة أو المرئية، والتي تصدر عن الأفراد أو الجماعات أو تتناولهم، حيث يكون المحتوى غير رقمي، ويسمح بالقيام بحساب كفي أو كمي بهدف التفسير والفهم والمقارنة⁵ كما يعرف على أنه " تقنية بحث

¹ رشيد زرواتي، مناهج وأدوات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، ط 1، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، 2007، ص163.

² بلقاسم سلاطونية، حسان الجيلاني، أسس المناهج الاجتماعية، ط1، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2012، ص70

³ المرجع السابق، ص65

⁴ يوسف تمار، تحليل المحتوى للباحثين والطلبة الجامعيين، ط1، طاكسيج للدراسات والنشر والتوزيع، الجزائر، 2007، ص9

⁵ موريس أنجرس، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية. تدريبات عملية، ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2004، ص98

منهجية تستعمل في تحليل الرموز اللغوية وغير اللغوية الظاهرة دون الباطنة، الساكنة منها والمتحركة، شكلها ومضمونها والتي تشكل في مجملها بناء مضمون صريح وهادف¹ وعلى العموم فإن منهج تحليل المضمون كما يسمى أيضا قد شهد تطورا كبيرا في مختلف الدراسات الاجتماعية بعد أن كان مستخدما في نطاقات ضيقة في تحليل الأعمال الأدبية والمقالات الصحفية والبرامج السمعية البصرية والتصريحات السياسية. إلا أنه " أخذ يتعاطم أكثر وأكثر في البحث الاجتماعي، خصوصا لأنه يتيح إمكانية المعالجة المنهجية للمعلومات والشهادات التي تتطوي على درجة معينة من العمق والتعميد.²"

ووفقا لما يتماشى ودراستنا التي تتعلق بالمدرسة وعلاقة المناهج بالإصلاح التربوي الحاصل بها نختار من التعريفات الكثيرة التي تصف منهج تحليل المحتوى التعريف التالي: "إن التحليل يتناول الخصائص اللغوية و الرمزية للمادة الاتصالية في شكل مصطلحات تخضع للضبط الدقيق، وأنه يسعى لتحويل المضمون إلى مادة قابلة للتليخيص والمقارنة والقياس الكمي، وتحليل المضمون، ويقوم على أساس تكرارات ورود هذه الخصائص بطريقة نظامية.³"

أ . أنواع تحليل المحتوى

يمكن تصنيف تحليل المحتوى إلى فئتين: المناهج الكمية والمناهج النوعية. فالأولى توسيعية تحلل عدد كبير من المعلومات الموجزة، وتستمد ذلك من تكرار ظهور الخصائص المراد دراستها. والثانية تكثيفية، تحلل عدد قليل من المعلومات المعقدة والمفصلة، الحاضرة أو الغائبة في الخاصية المدروسة.⁴

¹ يوسف تمار، مرجع سابق، ص 7

² ريمون كفي و لوك فان كمبنهود، تعريب يوسف الجباعي، دليل الباحث في العلوم الاجتماعية، ط1، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، لبنان ، 1997، ص 265

³ بلقاسم سلاطينية، حسان الحيلالي، المرجع السابق، ص

⁴ ريمون كفي و لوك فان كمبنهود، المرجع السابق، ص 265

إضافة إلى هذا التقسيم فهناك تقسيمات أخرى تتناول أنواعه من زوايا أخرى، نجد منها ما يصنفه إلى نوعين هما :

- التحليل المادي للمحتوى، أي تحليل مادة المضمون. والمقصود بذلك تجزئ موضوع البحث إلى عناصره الأولية، ثم يقوم الباحث بحساب مادي كمي لعدد الفقرات أو الجمل أو الكلمات والرموز، والتي تدل على مضمون موضوع واحد.
- التحليل المعنوي للموضوع، أي تحليل معنى الموضوع، وفيه يقوم الباحث بتحليل المعاني التي تعطيها الفقرات أو الجمل أو الكلمات أو الرموز في النص للموضوع، كما يقوم بتفسير كل معنى على حدة، ثم يصل إلى مرحلة التركيب أي حوصلة جميع المعاني مع بعضها ليعطي وحدة كاملة متكاملة ومتناسقة ومترابطة لموضوع البحث.¹

ب . خصائص تحليل المحتوى

- أهم خصائص تحليل المحتوى أو تحليل المضمون أنه ينطوي على أشكال متباينة من التحليل للمادة المراد دراستها، فنجد منها²:
- التحليلات التي تركز على الموضوعات، فتبحث في بعض العناصر المكونة للخطاب مثلاً. وهي نوعان فئوي يركز على احتساب ومقارنة تكرار بعض الخصائص المصنفة مسبقاً في فئات ذات دلالة. ونوع آخر تقييمي يتناول الأحكام التي يصوغها المتحدث، فيحسب تكرار مختلف الأحكام واتجاهاتها.
- التحليلات الشكلية التي تتناول الشكل كما في الخطاب فتحلل العبارات أو الألفاظ.. التحليلات البنوية التي تركز على الكيفية التي تتناسق فيها عناصر الرسالة. وهي تحاول إظهار جوانب ضمنية وكامنة فيها. وهذه التحليلات نوعان: أحدها تحليل التوارد في الموضوعات حيث يختبر تداعي الموضوعات في تعاقب أجزاء الاتصال. والثاني بنيوي

¹ رشيد زرواتي، مرجع سابق، ص 167

² ريمون كفي و لوك فان كمبنهود، تعريب يوسف الجباعي، مرجع سابق، ص 267 و ما بعدها

بعد ذاته يركز على إبراز المبادئ التي تنظم عناصر الخطاب على نحو مستقل حتى عن مضمون هذه العناصر.

- ومن أهم خصائصه التناسب الخاص بالمنهج كمنهج وبأهدافه، حيث يستخدم في هذا في تحليل عمليات النشر والتنشئة (كتب مدرسية، صحف ، إعلانات)
- أخيرا فإن جميع أنواع منهج تحليل المحتوى تتاسب دراسة ما لا ينطق به وما هو ضمني. وهي عندما تتناول اتصالا منسوخا على مرتكز مادي (عادة مستند مكتوب)، فإنها تسمح بمراقبة لاحقة لعمل الباحث.

ج . مراحل تطبيق تحليل المحتوى

أولا . تحديد الهدف :

الهدف في هذه الدراسة هو إبراز الأبعاد التربوية (المعرفية، السلوكية و الاجتماعية) في المناهج الدراسية، ضمن الكفاءات المقترحة في جميع المواد الدراسية لمرحلة التعليم المتوسط، سواء منها (الختامية أو المرحلية أو القاعدية أو المستعرضة).

ثانيا . تحديد عينة التحليل وكيفية اختيارها :

عينة التحليل هي في تعريفها " عبارة عن عدد محدود من المفردات التي سوف يتعامل الباحث معها منهجيا"² وفي مثل هذا التحليل نقصد بها المناهج المدرسية الموجهة لأساتذة التعليم المتوسط لجميع المواد، للمستويات الأربعة (أولى ، ثانية ، ثالثة ، رابعة متوسط). وسبب اختيارنا يعود أساسا إلى أن أبعاد المنظومة التربوية يجب أن تظهر في الوثائق الرسمية التي تُوجّه الأستاذ نحو تطبيق البرامج المدرسية. فبحثنا مرتبط بما هو حاصل الآن في علاقة المخطط النظري الذي تقترحه وزارة التربية، والذي تتضمنه المناهج المفصلة لبرنامج كل مادة دراسية، في كل مستوى دراسي في مرحلة التعليم المتوسط. ومقابلتها بما هو حاصل في الواقع لدى المتعلمين بعد الشروع في النظام التربوي الإصلاحي منذ عشر سنوات. ولا يمكننا كشف هذه العلاقة إلا إذا عرفنا كيف

يقدم المخططون للسياسة التربوية الأبعاد التربوية، للفاعلين في الحقل المدرسي. حتى نتمكن من إبرازه ومقابلته بأدائهم التربوي.

طريقة المعاينة كانت **قصدية** بعدما اطلعنا على جميع المناهج المدرسية التي تقدم الأبعاد التربوية في مرحلة التعليم المتوسط لكل مادة في جميع المستويات، من خلال عنصر "**الكفاءات**" الذي يعتبر أحد العناصر الثلاثة المكونة للمنهاج مع **أهداف** المادة الدراسية لكل المستويات الأربعة، و **ملح** التخرج للمتعلم في نهاية كل مستوى في كل مادة من المواد الدراسية.

عينة التحليل هي إذاً مناهج التعليم المتوسط لجميع المواد الدراسية الموجهة للأستاذ كوثائق رسمية مطبوعة من طرف الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية بإشراف اللجنة الوطنية للمناهج، والتي تعكس توجه الجديد للمدرسة الجزائرية بعد الإصلاحات الأخيرة.

وحدة التحليل المعتمدة : السياق (المعنى)

بمعنى أننا نبحث عن الأبعاد الثلاثة (المعرفية والسلوكية والاجتماعية) من حيث

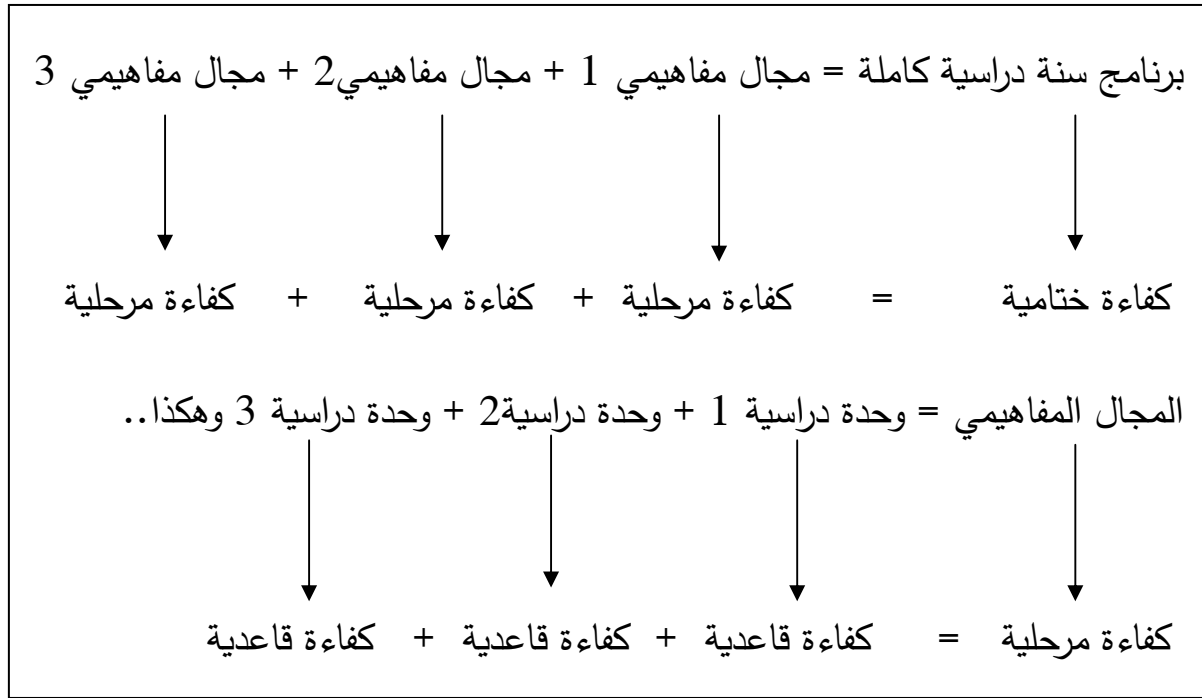
معناها الوارد في المناهج الموجهة لأساتذة التعليم المتوسط.

فئات التحليل: الكفاءات المستهدفة (الختامية والمرحلية والقاعدية)

فالكفاءة هي البعد المنهجي الذي تُبنى عليه المقاربة التربوية، وهي كما أشرنا سابقاً مستويات. أعلاها الكفاءة الختامية التي تُعبّر عما يستهدف من مرحلة تعليمية كاملة أو مستوى دراسي سنوي. والكفاءة المرحلية تستهدف مجال مفاهيمي كامل قد يستغرق فصلاً دراسياً كاملاً في بعض المواد. بينما الكفاءة القاعدية تستهدف وحدة دراسية أو مجموعة من النشاطات ضمن وحدات دراسية.

وللتوضيح نعرض مستوى الكفاءات في المخطط التالي:

مخطط توضيحي رقم (05) لمستويات الكفاءة



البحث عن معاني الأبعاد الثلاثة يكون في الصيغ اللغوية الواردة في مناهج التعليم المتوسط، من خلال صيغتها كما وردت، أو معناها الذي يشير إلى أحد الأبعاد الأربعة التي نجدتها في الفئات التالية:

الفئة الأولى: كفاءات التعلم المستهدفة ضمن المجال المعرفي.

وتوافق الفرضية الثانية للبحث

الفئة الثانية: كفاءات الضبط الاجتماعي المستهدفة ضمن المجال السلوكي.

وتوافق الفرضية الثالثة للبحث

الفئة الثالثة: كفاءات القيم الاجتماعية المستهدفة ضمن المجال الاجتماعي.

وتوافق الفرضية الرابعة للبحث

الفئة الرابعة: كفاءات التفاعل الاجتماعي المستهدفة ضمن المجال الاجتماعي.

وتوافق الفرضية الخامسة للبحث

وفي ما يلي توضيح للفئات المقترحة والأهداف الإجرائية المطلوبة فيها في الصفحة

المالية:

حسب الجدول التالي: الجدول رقم (03) توضيح للفئات المقترحة للتحليل في المناهج

الهدف الإجرائي المطلوب في الفئة	المعاني المبحوثة في الفئة	الفئة	الرقم
كفاءات التعلم تعني إدماج مختلف المعارف (معارف مفاهيمية، قدرات، مهارات ومواقف) وتوظيفها من أجل حل مشكل مطروح في سياق محدد.	تنمية وتنظيم المعرفة تسهيل عملية التعلم	الكفاءات المستهدفة في مجال التعلم ضمن الأبعاد المعرفية	1
كفاءات الضبط الاجتماعي تعني مختلف النشاطات التي تعدل من السلوكات السلبية وتحولها إلى أخرى إيجابية. من خلال التنشئة المدرسية والاجتماعية على الضبط الذاتي داخل المدرسة وخارجها.	تعديل السلوك التحفيز على النشاط الإيجابي	الكفاءات المستهدفة في مجال الضبط الاجتماعي بالتنشئة الاجتماعية ضمن الأبعاد السلوكية	2
كفاءات القيم الاجتماعية هي الدلالات التي تظهر من خلال المواقف التي يبديها المتعلم ضمن سلم القيم.	إيصال وإدماج القيم	الكفاءات المستهدفة في مجال القيم الاجتماعية ضمن الأبعاد الاجتماعية	3
كفاءات التفاعل الاجتماعي هي الدلالات التي تظهر من خلال التفاعل بين المتعلمين وتتجاوزها لتكون بين أفراد المجتمع.	حل المشكلات الحياتية التواصل بين المتعلمين	التفاعل الاجتماعي ضمن الأبعاد الاجتماعية	4

ثالثا . تحليل العينة (مناهج المواد الدراسية لمرحلة التعليم المتوسط)

تم التحليل بعد القراءة المستفيضة والدقيقة لكل المناهج المدرسية التي تتميز بأنها

مجموعة في وثائق على شكل كتيب حسب المواد بالشكل التالي:

. مادة الرياضيات والتربية التكنولوجية وعلوم الطبيعة والحياة في كتيب.

- . مادة اللغة العربية والتربية الإسلامية والأمازيغية و الفرنسية و الإنجليزية في كتيب.
- . مادة التربية المدنية والتاريخ والجغرافيا في كتيب.
- . مادة التربية البدنية والتربية الفنية التشكيلية ومادة الموسيقى في كتيب.

ملاحظات مهمة:

- . الباحث لم يتعرض للغة الأمازيغية، بسبب عدم تطبيقها في مدينة الجلفة، مثلها مثل كثير من ولايات الوطن.
- . مادة الإعلام الآلي لا يوجد لها منهاج في مرحلة التعليم المتوسط.
- . استغرق الباحث سنة دراسية كاملة 2013/2012 وهو يبحث عن المناهج لدى الأساتذة والمفتشين ومصلحة التكوين في مديرية التربية والديوان الخاص بتوزيع الكتب والوثائق المدرسية، فلم يحصل على جميع المناهج، إلا مع بداية الموسم الدراسي 2014/2013 حيث حصل على المناهج الجديدة التي حدثت فيها بعض التغييرات في التوزيع الزمني للمواد مع قرص مضغوط يحوي جميع المناهج لجميع المواد في كل المستويات. وهذا ما أعاق عملية تحليل المحتوى لوقت متأخر. ولذلك فالباحث أعاد التحليل مرة أخرى للمناهج بعد ما كانت متباينة في سنوات طبعها وشكلها وإخراجها، أصبحت مع طبعة 2013 متوافقة نسبيا في أربعة كتب، هي التي نعرض خصائصها فيما سيأتي.
- . عناصر التحليل في البداية كانت ضمن ثلاثة محاور (الكفاءات الختامية، أهداف المادة الدراسية و ملمح التخرج للمتعلم في نهاية كل مستوى)، لكنها كانت غير منتظمة من مادة لأخرى وغير متجانسة في طرحها، وفي بعض المناهج غير موجودة أصلا ما سبب صعوبة كبيرة في تحليلها للباحث. ولذلك أعاد الباحث عملية التحليل بالاعتماد على ما يجده متجانسا وموجودا لدى جميع مناهج المواد الدراسية بالاعتماد على " الكفاءات " فقط بأنواعها الثلاثة (الختامية والمرحلية والقاعدية).
- . المناهج هي وثائق موجهة للأساتذة، ومعها وثائق أخرى تحمل مسمى "الوثيقة المرافقة"، و"كتاب الأستاذ"، و"دليل الكتاب المدرسي"، لذلك فالباحث يستعين في تحليل محتوى

المناهج بالوثائق الأخرى التي تشرح وتوضح كيفية استخدام المنهاج المدرسي، خاصة منها "الوثيقة المرافقة للمنهاج".

فالوثيقة المرافقة تشرح تفاصيل كاملة عن المنهاج في كل مادة مضافا إليها توضيحات بيداغوجية ومنهجية حول المقاربة بالكفاءات، وما يجب على الأستاذ معرفته حول المنهاج واستخداماته، كما تشرح بعض الصور المستهدفة في المنهاج حول ملح التخرج للتلاميذ، وتبين الوضعيات التعليمية المستهدفة في كل مجال للمواد الدراسية.

وكتاب الأستاذ يوضح طرق التعامل مع البرنامج الدراسي من نشاطات ومعارف مستهدفة. إلا أنه غير متواجد لدى عدد هائل من الأساتذة. ودليل الكتاب المدرسي يوضح للأستاذ كيف يستعمل الكتاب المدرسي ويصحح بعض الأخطاء الواردة فيه، لكنه هو الآخر لا يتواجد إلا عند فئة قليلة جدا من الأساتذة وفي بعض المواد فقط.

. بعد أن تحصل الباحث على نسخة من المناهج في سبتمبر 2013 أعاد التحليل مرة أخرى لفرز واستخراج الكفاءات من المناهج لسببين، الأول فيهما للمقارنة من حيث الشروط الزمنية والمكانية والوضعية التي كان يجري فيها البحث، علما تكون مؤثرة على الباحث. ومن جهة أخرى لتوفر المناهج بطبعة جديدة إلكترونية. تحمل تعديلات من حيث التوقيت السنوي للحصص الدراسية لبعض المواد. لكننا نشير إلى أن الباحث تجاوز عمدا عرض بعض التفاصيل التي ليس لها علاقة بالتحليل هنا، لكنه سيعود إليها في تحليل الاستمارة، مثل تواريخ الطبع بالنسبة للمناهج التي كانت ضمن سنوات 2003 . 2004 . 2005 إلى أن أعيد طبعها بالشكل الذي هي عليه سنة 2013 مصحوبة بقرص مضغوط على شكل نماذج PDF. وبأعداد قليلة جدا تتواجد في بعض المؤسسات وتغيب في أخرى، وتتواجد منها نسخة واحدة لكل مؤسسة للمادة الواحدة.

رابعاً. خصائص العينة

- . كل المناهج في جميع المواد في كتيبات بحجم (16سم / 23 سم)
- . غلاف المناهج غير مجلد و أوراقه عادية بألوان مختلفة (أصفر، وردي، بنفسجي، أبيض) ولا تحتوي على رسوم خاصة أو صور. ومسجل عليها مع العنوان والمستوى بعد وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، واللجنة الوطنية للمناهج.
- . عدد الصفحات مختلف من مستوى لآخر ومن مجموعة مواد لأخرى.
- . المناهج مطبوعة بخط 14 وأحيانا 12 وعناوينها مسطرة وغلظية.
- . تحتوي جميع المناهج بعد الصفحة الأولى للفهرس على :
 - مدخل عام فيه تساؤل ضمن المقدمة (لماذا مناهج جديدة؟) تُبرّر فيها أسباب الإصلاحات.
 - مستجدات المناهج: تبين فيها مفهوم المنهاج. ومميزات المقاربة بالكفاءات وتأثيرها على العلاقة التربوية، ثم التقويم التربوي.
 - الغايات التربوية وملح التخرج من التعليم القاعدي: يتضمن تفصيل لأنواع الكفاءات.
 - مجالات التعلم والمواد المقررة في التعليم المتوسط: يتضمن الهدف من تدريس كل مادة.
 - الوسائل التعليمية والوثائق المرافقة: وتشير ضمنها إلى الكتاب المدرسي.
 - التنظيم التربوي في خدمة التعلم: وتشير إلى المشاريع التربوية والتنسيق التربوي، والتوقيت واستغلاله التربوي (يتضمن جدول زمني للحجم الساعي لكل مادة سنويا).
 - تكوين المعلمين والأساتذة: ويشير إلى ضرورة المشاركة في الندوات والأيام التكوينية المتعلقة بالبرامج الجديدة.
 - المتابعة الميدانية: ويشير إلى ضرورة المتابعة المستمرة للمستجدات من طرف المعلمين من الناحية الميدانية على مستوى مديرية التربية ومصالح التفتيش.
 - الخلاصة: وتشمل التنبيه على ضرورة الالتفاف حول المنظومة التربوية، والسعي نحو تعزيز عملية التجديد التربوي وبعث المدرسة الجزائرية من جديد .

. عدد المناهج في التعليم المتوسط يقدر بـ (52 منهاجا) دون احتساب مادة الإعلام الآلي و مادة الأمازيغية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم 04 يبين عدد المناهج في التعليم المتوسط

عدد المناهج في:				عدد المناهج
السنة الرابعة	السنة الثالثة	السنة الثانية	السنة الأولى	
1	1	1	1	الرياضيات
1	1	1	1	التربية التكنولوجية
1	1	1	1	علوم الطبيعة والحياة
1	1	1	1	لغة عربية
1	1	1	1	تربية إسلامية
2	2	2	2	تاريخ وجغرافيا
1	1	1	1	تربية مدنية
1	1	1	1	تربية بدنية
1	1	1	1	تربية فنية
1	1	1	1	تربية موسيقية
1	1	1	1	فرنسية
1	1	1	1	إنجليزية
13	13	13	13	المجموع

ويدل هذا الجدول على أن المطلوب من أستاذ التعليم المتوسط، امتلاك أربعة مناهج موزعة على السنوات الأربعة للتعليم المتوسط، ما عدا أستاذي مادة الاجتماعيات ومادة اللغة العربية. فالأول مطالب بالحصول على 12 منهاجا، موزعة على ثلاث مواد لكل مستوى (واحد للتاريخ وواحد للجغرافيا وثالث للتربية المدنية). والثاني يملك 8 مناهج (أربعة للغة العربية وأربعة لتربية الإسلامية). وللإشارة فإن كل منهاج مرتبط بوثيقة مرافقة تبين توضيحات حوله. لكن وبسبب وجود أكثر من مادة في نفس المطبوعة فإن عملية توزيع المناهج كانت غير مضبوطة، إلى درجة أن الكثير من الأساتذة لا يمكنهم من المناهج بسبب عدم توفره.

وفي ما يلي عرض مفصل لكل منهاج مستقل عن البقية:

مناهج السنة الأولى متوسط:

عنوان الكتاب: مناهج السنة 1 من التعليم المتوسط

تاريخ الطبع: أول طبع سنة 2003 ، آخر طبع في جوان 2013

المطبعة: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية

الإشراف: اللجنة الوطنية للمناهج بوصاية مديريةية التعليم الأساسي

عدد الصفحات: 224 صفحة، مقسمة على المواد حسب الجدول التالي:

جدول رقم(05)يبين تقسيم المواد في منهاج السنة الأولى متوسط حسب عدد الصفحات

عدد الصفحات	المواد
من الصفحة 8 إلى الصفحة 28	اللغة العربية
من الصفحة 29 إلى الصفحة 54	التربية الإسلامية
من الصفحة 55 إلى الصفحة 64	التربية المدنية
من الصفحة 65 إلى الصفحة 80	التاريخ
من الصفحة 81 إلى الصفحة 90	الجغرافيا
من الصفحة 91 إلى الصفحة 104	الرياضيات
من الصفحة 105 إلى الصفحة 134	التربية التكنولوجية
من الصفحة 135 إلى الصفحة 152	علوم الطبيعة والحياة
من الصفحة 153 إلى الصفحة 168	التربية البدنية
من الصفحة 169 إلى الصفحة 172	التربية الموسيقية
من الصفحة 173 إلى الصفحة 187	التربية الفنية التشكيلية
من الصفحة 188 إلى الصفحة 200	الإنجليزية
من الصفحة 201 إلى الصفحة 222	الفرنسية

الجدول من إنجاز الباحث

مناهج السنة الثانية متوسط:

عنوان الكتاب: مناهج السنة 2 من التعليم المتوسط

تاريخ الطبع: أول طبع سنة 2003 ، آخر طبع في جوان 2013

المطبعة: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية

الإشراف: اللجنة الوطنية للمناهج بوصاية مديريةية التعليم الأساسي

عدد الصفحات: 224 صفحة، مقسمة على المواد حسب الجدول التالي:

جدول رقم(06) يبين تقسيم المواد في مناهج السنة الثانية متوسط حسب عدد الصفحات

عدد الصفحات	المواد
من الصفحة 7 إلى الصفحة 28	اللغة العربية
من الصفحة 29 إلى الصفحة 50	التربية الإسلامية
من الصفحة 51 إلى الصفحة 72	التربية المدنية
من الصفحة 73 إلى الصفحة 82	التاريخ
من الصفحة 83 إلى الصفحة 96	الجغرافيا
من الصفحة 97 إلى الصفحة 116	الرياضيات
من الصفحة 117 إلى الصفحة 144	التربية التكنولوجية
من الصفحة 145 إلى الصفحة 160	علوم الطبيعة والحياة
من الصفحة 161 إلى الصفحة 178	التربية البدنية
من الصفحة 179 إلى الصفحة 182	التربية الموسيقية
من الصفحة 183 إلى الصفحة 192	التربية الفنية التشكيلية
من الصفحة 193 إلى الصفحة 206	الإنجليزية
من الصفحة 207 إلى الصفحة 222	الفرنسية

الجدول من إنجاز الباحث

مناهج السنة الثالثة متوسط:

عنوان الكتاب: مناهج السنة 3 من التعليم المتوسط

تاريخ الطبع: أول طبع سنة 2003 ، آخر طبع في جوان 2013

المطبعة: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية

الإشراف: اللجنة الوطنية للمناهج بوصاية مديريةية التعليم الأساسي

عدد الصفحات: 224 صفحة، مقسمة على المواد حسب الجدول التالي:

جدول رقم(06) يبين تقسيم المواد في مناهج السنة الثالثة متوسط حسب عدد الصفحات

عدد الصفحات	المواد
من الصفحة 7 إلى الصفحة 28	اللغة العربية
من الصفحة 29 إلى الصفحة 42	التربية الإسلامية
من الصفحة 43 إلى الصفحة 56	التربية المدنية
من الصفحة 57 إلى الصفحة 66	التاريخ
من الصفحة 67 إلى الصفحة 80	الجغرافيا
من الصفحة 81 إلى الصفحة 104	الرياضيات
من الصفحة 105 إلى الصفحة 135	التربية التكنولوجية
من الصفحة 136 إلى الصفحة 155	علوم الطبيعة والحياة
من الصفحة 156 إلى الصفحة 174	التربية البدنية
من الصفحة 175 إلى الصفحة 178	التربية الموسيقية
من الصفحة 179 إلى الصفحة 188	التربية الفنية التشكيلية
من الصفحة 189 إلى الصفحة 204	الإنجليزية
من الصفحة 205 إلى الصفحة 222	الفرنسية

الجدول من إنجاز الباحث

مناهج السنة الرابعة متوسط:

عنوان الكتاب: مناهج السنة 4 من التعليم المتوسط
تاريخ الطبع: أول طبع سنة 2003 ، آخر طبع في جوان 2013
المطبعة: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية
الإشراف: اللجنة الوطنية للمناهج بوصاية مديريةية التعليم الأساسي

جدول رقم(07)يبين تقسيم المواد في مناهج السنة الرابعة متوسط حسب عدد الصفحات

عدد الصفحات	المواد
من الصفحة 7 إلى الصفحة 22	اللغة العربية
من الصفحة 23 إلى الصفحة 38	التربية الإسلامية
من الصفحة 39 إلى الصفحة 50	التربية المدنية
من الصفحة 51 إلى الصفحة 64	التاريخ
من الصفحة 65 إلى الصفحة 74	الجغرافيا
من الصفحة 75 إلى الصفحة 98	الرياضيات
من الصفحة 99 إلى الصفحة 126	التربية التكنولوجية
من الصفحة 127 إلى الصفحة 140	علوم الطبيعة والحياة
من الصفحة 141 إلى الصفحة 160	التربية البدنية
من الصفحة 161 إلى الصفحة 170	التربية الموسيقية
من الصفحة 171 إلى الصفحة 182	التربية الفنية التشكيلية
من الصفحة 183 إلى الصفحة 205	الإنجليزية
من الصفحة 206 إلى الصفحة 222	الفرنسية

الجدول من إنجاز الباحث

خامسا: إجراءات تحليل محتوى المناهج المدرسية

سعى من الباحث نحو ضبط الإطار المنهجي لتحليل المناهج المدرسية لمرحلة التعليم المتوسط، فقد قسم التحليل إلى مجموعة من المراحل:

المرحلة الأولى: ترميز بيانات التحليل

" والمقصود بترميز بيانات التحليل مجموعة الخطوات، التي يتم من خلالها تحويل الرموز اللغوية في المحتوى المنشور إلى رموز كمية قابلة للعدّ والقياس"¹
فتحويل الرموز اللغوية بالنسبة لهذه الدراسة هو حصر الأفعال الموجهة لأستاذ التعليم المتوسط في نصوص الكفاءات المختلفة الواردة في المناهج المدرسية، والبحث في مدلولاتها عن المعاني التي تعبر عن التعلم في حدوده المعرفية، والضبط الاجتماعي في حدوده السلوكية والقيم والتفاعل الاجتماعي في حدودهما الاجتماعية. فنحن نستهدف الأبعاد التربوية في مناهج التعليم المتوسط من حيث دلالاتها اللغوية وتحويلها إلى رموز قابلة للعدّ والقياس.

تشمل عملية ترميز البيانات ثلاث خطوات أساسية²:

- . تصنيف المحتوى إلى فئات: يمكن عدّها أو عدّ الوحدات التي تشير إليها.
- . تحديد الوحدات: التي يتم عدّها أو قياسها مباشرة، ويطلق عليها وحدات التحليل.
- . التصنيف وتحديد الفئات: تهدف إلى تقسيم المحتوى في عينة الدراسة إلى أجزاء أو خصائص. كما هو الحال هنا في كفاءات التدريس. وتعتمد على حدود الإطار النظري لمشكلة الدراسة.

وقد اعتمد الباحث في ذلك على الشكل التالي:

- . فئة التحليل: كفاءات المنهاج (الختامية، المرحلية، القاعدية)
- . وحدة التحليل: معنى الأبعاد في الكفاءات / السياق (المعنى)

¹ بلقاسم سلاطينية، مرجع سابق، ص68

² المرجع السابق، نفس الصفحة.

وحدة التحليل المعتمدة : السياق (المعنى)

بمعنى أننا نبحث عن الأبعاد الثلاثة (المعرفية والسلوكية والاجتماعية) الموجهة لأساتذة التعليم المتوسط من حيث معناها الوارد في المناهج المدرسية، بشكل صريح في كلمات أو جمل، أو من حيث التأويل من طرف الأستاذ.

" وحدة السياق هي القوام الأوسع للمحتوى الذي يمكن فحصه عند خصائص وحدة التسجيل. على سبيل المثال، قد تكون وحدة التسجيل مصطلحا مفردا، ولكن لمعرفة ما إذا كان قد تم التعامل مع المصطلح بشكل إيجابي، فإنه يتوجب على الباحث التفكير بكامل الجملة التي يظهر فيها المصطلح (وحدة السياق). لذلك تؤخذ الجملة كلها بعين الاعتبار فيسجلها الباحث ومن ثم يرمز المصطلح.¹

فحين نجد في نصوص الكفاءات في المنهاج المدرسي²:

. عبارة " يعرف النظام البيئي وتوازنه" ففعل " يعرف " نعتبره بعدا معرفيا لدى المتعلم.

. وعبارة "تخطيط وإنجاز بعض التراكيب التجريبية" نستخرج منها فعلي "التخطيط والإنجاز" كبعدين سلوكيين، للضبط في معناه عن التنشئة المدرسية كما أشرنا سابقا.

. عبارة "نشر الوعي بأهمية البيئة وتوازنها" نعتبر فيها " نشر الوعي البيئي " قيمة ذات بعد اجتماعي.

. عبارة "تقدير وتثمين عمل زملائه ضمن فوج العمل" نستخرج منها بعد التفاعل الاجتماعي المتمثل في "التقدير والتثمين" لعمل الغير.

ورغم أن تحليل العبارة له ما له من الصعوبة في الضبط إلا أن الضرورة في هذه الدراسة أحالتنا إلى تحليل العبارات الواردة في كفاءات المنهاج وهو ما جعلنا نعتمدها كوحدات للتحليل لعدة أسباب أهمها:

¹ شافا فرانكفورت . ناشفيان ودافيد ناشمياز، ترجمة ليلي الطويل، طرائق البحث في العلوم الاجتماعية، ط1، ورد للنشر والتوزيع، سوريا، 2004، ص312

² وزارة التربية الوطنية، منهاج علوم الطبيعة والحياة للسنة الثانية متوسط، ديوان المطبوعات المدرسية، 2003، ص63

. أن نصوص الكفاءات الواردة في المنهاج تعبر بشكل رسمي على توجه المقاربة الجديدة في أبعادها المقصودة في مشكلة الدراسة.

. تكرار الكفاءات من مادة دراسية لأخرى ومن مستوى دراسي لآخر، يعبر عن الإطار المنهجي الذي تنتهجه السياسة التربوية في إصلاح مناهج التعليم المتوسط.

. " تأخذ غالبية أبحاث تحليل المحتوى الطابع الكمي، ومن أجل ذلك تستخدم عدة أنظمة من بينها نظام التكرار، حيث يتم تسجيل كل حدوث لخاصية ما."¹

فئات التحليل: الكفاءات المستهدفة (الختامية والمرحلية والقاعدية)

وهي عبارة عن جمل موجهة للأستاذ قصد إسقاطها على التلاميذ أثناء عملية التمرس من خلال المادة التي يدرسها ومن خلال البرامج المقررة من طرف وزارة التربية الوطنية.

البحث عن معاني الأبعاد الثلاثة يكون في الصيغ اللغوية الواردة في المناهج المدرسية.

الفئة الأولى: الكفاءات المستهدفة في المجال المعرفي (كفاءات التعلم)

الفئة الثانية: الكفاءات المستهدفة في المجال السلوكي (كفاءات الضبط الاجتماعي)

الفئة الثالثة: الكفاءات المستهدفة في المجال الاجتماعي (كفاءات القيم الاجتماعية)

الفئة الرابعة: الكفاءات المستهدفة في المجال الاجتماعي (كفاءات التفاعل الاجتماعي)

مثال من المنهاج يوضح طريقة استخراج معاني الفئات السابقة المقصودة في التحليل:

لتوضيح طريقة استخراج الكفاءات من المنهاج وفق فئاتها نبين ذلك في المثال التالي:

جاء في منهاج السنة الأولى متوسط لمادة التربية الإسلامية ما نصه:

"الكفاءة المجالية الأولى في فقه العبادات: القدرة على التمييز بين أنواع الحكم التكليفي،

وأداء الصلاة أداء صحيحا بشروطها، ومعرفة الشعائر."²

¹ شافا فرانكفورت . ناشفياز ودافيد ناشمياز، ترجمة ليلي الطويل، مرجع سابق، ص314

² وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الأولى متوسط، مرجع سابق، ص33

" الكفاءة المجالية الثانية في الأخلاق والسلوك: القدرة على التفاعل الإيجابي مع المجتمع والمحافظة على البيئة وتجنب ما من شأنه أن يسيء إليها من خلال ما يتعلمه من الدروس المقررة.¹"

فمن خلال هاتين الكفاءتين المجاليتين، يمكن استخراج المقصود في فئات التحليل باستخراج المعاني في كل عبارة أو فعل موجه كما في البطاقة التالية في الجدول:

جدول رقم: 09 يمثل بطاقة فرز للفئات من خلال تحليل محتوى المناهج

الكفاءة المجالية	تقسيم الكفاءة المجالية إلى عبارات	الكفاءة المعرفية (التعلم)	الكفاءة السلوكية (الضبط الاجتماعي)	الكفاءة الاجتماعية (القيم الاجتماعية)	الكفاءة الاجتماعية (التفاعل الاجتماعي)
الأولى في فقه العبادات	القدرة على التمييز بين أنواع الحكم التكليفي	1			
	وأداء الصلاة أداء صحيحا بشروطها		1		
	ومعرفة الشعائر	1			
الثانية في الأخلاق والسلوك	القدرة على التفاعل الإيجابي مع المجتمع والمحافظة على البيئة			1	1
	وتجنب ما من شأنه أن يسيء إليها		1		
	المجموع	2	2	1	1

فمحصلة الفرز والتجميع من خلال هاتين الكفاءتين الوارديتين في منهاج التربية الإسلامية للسنة الأولى متوسط هو الحصول على كفاءتين في مجال التعلم ضمن

¹ وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الأولى متوسط، مرجع سابق، ص33

الأهداف المعرفية، وكفاءتين في مجال الضبط الاجتماعي ضمن الأبعاد السلوكية، وكفاءة واحدة في كل من فئتي القيم والتفاعل ضمن الأبعاد الاجتماعية. وهكذا نستمر في الفرز والتجميع لكافة المناهج المدرسية لجميع المواد وجميع المستويات.

لملاحظة فإن الكفاءة الواحدة من كفاءات المنهاج المدرسي قد تحمل ضمنها أكثر من فئة (كفاءة ذات معنى معرفي أو سلوكي أو اجتماعي) كما يوضحه المثال السابق. ولذلك فقد قمنا بالتحليل على مرحلتين لاكتشاف الفروق بين استخراج المعاني الواردة عن الفئات وضبطنا الفرق باستخراج المتوسط بين عمليتي الفرز والتجميع.

العملية الأولى كانت خلال الأشهر الستة للموسم الدراسي 2012 / 2013

العملية الثانية كانت خلال الأشهر الثلاثة للموسم الدراسي 2013 / 2014

وقد اعتمد الباحث على عدد كبير من هذه البطاقات التي لا يجد فيها ضرورة لتقديمها في البحث نظرا للمساحة الكبيرة التي تشغلها، فعلى سبيل المثال فإن مستوى واحد من التعليم المتوسط وفي مجال واحد نجد أكثر من خمسين كفاءة مقسمة بالشكل السابق. فكيف بالعدد الكبير من برامج التعليم المتوسط كاملة والتي نتابع بياناتها في الجداول اللاحقة. (وللتذكير فإن عدد المناهج التي حلها الباحث أربعون منهاجا لجميع المواد الدراسية وفي أربع مستويات للتعليم المتوسط¹).

المرحلة الثانية: فرز و ترتيب الكفاءات

كانت عملية فرز و ترتيب الكفاءات من المنهاج المدرسي وفق المستوى الدراسي، ووفق المواد الدراسية كما يلي:

. حسب المستوى الدراسي (أولى، ثانية، ثالثة ورابعة متوسط)، فكل مستوى يستهدف عددا معينا من الكفاءات التي يطلب تحقيقها مرتبطة بشكل أفقي مع المعارف المستهدفة والنشاطات وعموديا مع المستويات الدراسية الأخرى. لأن هناك محصلة نهائية

¹ عد إلى الفصل السادس من فضلك

من مرحلة التعليم المتوسط بربط الكفاءات الختامية الأربعة بوحدة ختامية للجميع في نهاية مرحلة التعليم المتوسط.

. حسب المادة الدراسية بترتيب الكفاءات:

كفاءات ختامية . كفاءات مرحلية . كفاءات قاعدية.

وقد جرت العملية كما أشرنا على فترتين متباعدتين زمنياً، بغرض تحقيق درجة مقبولة من الصدق في فرز وترتيب المعاني الواردة في الكفاءات حسب الفئات الأربعة للتحليل، فكانت بالشكل التالي:

. **الكفاءات المعرفية:** تشتمل على جميع العبارات الموجهة للأستاذ والتي تحمل معنى يدل على التعلم، كمفهوم للحصول على المعلومات لدى التلميذ.

أمثلة عن العبارات الدالة من المنهاج المدرسي: حفظ معلومات . تحليل جداول . توظيف معادلات . تفسير معطيات . اكتشاف براهين . معرفة صيغ . تحديد معاني... إلخ .
. **الكفاءات السلوكية:** تشتمل على جميع العبارات الموجهة للأستاذ والتي تحمل معنى يدل على الضبط الاجتماعي (انضباط ذاتي ضمن إطار التنشئة الاجتماعية) .

أمثلة عن العبارات الدالة من المنهاج المدرسي: نشر الوعي الصحي . استعمال دقيق للوسائل . تحقيق مشاريع ذات طابع علمي . تكوين سلوكيات إيجابية . تنظيم نفسه بإيجابية .
. **الكفاءات الاجتماعية:** تشتمل على جميع العبارات الموجهة للأستاذ والتي تحمل معنى يدل على القيم .

أمثلة عن العبارات الدالة من المنهاج المدرسي: التحلي بالمواقف الإيجابية . احترام الآخرين . الوعي بالحقوق والواجبات . تقدير قيمة الوقت .

. **الكفاءات الاجتماعية:** تشتمل على جميع العبارات الموجهة للأستاذ والتي تحمل معنى يدل على التفاعل الاجتماعي .

أمثلة عن العبارات الدالة من المنهاج المدرسي: تقبل الرأي المخالف . تنمية روح التضامن . العمل التعاوني الجماعي . العمل ضمن فريق . القدرة على التواصل اللغوي .

1 . 2 . المنهج الوصفي

" تبرز أهمية المنهج الوصفي في البحوث العلمية ليس في مجرد وصف للأشياء الظاهرة للعيان، بل إنه أسلوب يتطلب البحث والتقصي والتدقيق في الأسباب والمسببات للظاهرة الملموسة. لذلك فهو أسلوب فعال في جمع البيانات و المعلومات، وبيان الطرق، والإمكانات التي تساعد في تطوير الوضع إلى ما هو أفضل. فهذا المنهج يزود الباحث بوصف المتغيرات التي تتحكم في الظواهر قيد الدراسة، سواء أكانت تلك الظواهر تربوية أو اجتماعية أو نفسية"¹.

لا يعتمد المنهج الوصفي كما يعتقد البعض على مجرد وصف ظاهرة معينة موجودة بل يتعدى ذلك إلى اكتشاف الحقائق، وآثارها والعلاقات التي تتصل بها، وتفسيرها والقوانين التي تحكمها. ويصنف العلماء المنهج الوصفي إلى دراسات مسحية ودراسات متعلقة بالعلاقات المتبادلة والدراسات التطويرية. فالغاية من الأولى مسح ظاهرة ما و تحديد طبيعتها ومعرفة خصائصها للوصول إلى تعميمات بشأنها. بينما الثانية تحاول الربط بين المتغيرات والعوامل المشتركة بينها بهدف تحليل الأسباب من خلال الارتباطات بينها. أما الأخيرة فتهم بدراسة تطور ظاهرة ما في حدودها وأبعادها الزمنية والمكانية.²

يعرف المنهج الوصفي على أنه " أسلوب من أساليب التحليل المركز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد، أو فترة أو فترات زمنية معلومة، وذلك من أجل الحصول على نتائج علمية ثم تفسيرها بطريقة موضوعية، بما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة."³

¹ كامل محمد المغربي، أساليب البحث العلمي في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007، ص96

² أحمد حافظ نجم وآخرون، دليل الباحث، دار المريخ للنشر، الرياض، السعودية، 1988، ص15

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

أ . خصائص المنهج الوصفي

كغيره من المناهج المستخدمة لدراسة الظواهر الاجتماعية فالمنهج الوصفي يتميز بعدة خصائص تجعل منه الأكثر شيوعاً وانتشاراً في الدراسات التي تسعى نحو تشخيص الواقعة مع عدد كبير من المبحوثين، ومن أهم خصائصه نجد ما يلي:

. تستند البحوث الوصفية عادة على عدة أسس أهمها التجريد والتعميم، فالأول يقصد به عزل وانتقاء مظاهر معينة من كل عياني كجزء من عملية تقويمية، أو توصيلية للآخرين. والثاني يقصد به استخلاص الأحكام التي تصدق على فئة لتعمم على فئات أشمل وأعم.¹

. ما يميز هذا المنهج أيضاً أنه "يوفر بيانات مفصلة عن الواقع الفعلي للظاهرة أو موضوع الدراسة كما أنه يقدم في الوقت نفسه تفسيراً واقعياً للعوامل المرتبطة بموضوع الدراسة تساعد على قدر معقول من التنبؤ المستقبلي للظاهرة."²

. يشتمل المنهج الوصفي على عدد من المسوح الاجتماعية التي تحتاجها مجتمعاتنا المعاصرة في مجالاتها الحياتية، نجد منها المسح التعليمي للمدارس بمختلف مستوياتها والجامعات والطلبة وأعضاء الهيئات التعليمية. والمسح الاجتماعي للقضايا الاجتماعية والعلاقات الأسرية والزواج والطلاق. ومسح الرأي العام كالانتخابات . والمسح الاقتصادي كمسح السوق. والمسح الثقافي كالقراءة والمكتبة وتأثيرات الإنترنت على الثقافة.³

. "وصف ما يجري، والحصول على حقائق، من خلال تحليل البيانات المجمعة، تكون ذات علاقات ما بمؤسسة أو إدارة أو مجتمع معين. وكذلك الإعلان عن تلك الحقائق والمعلومات المجمعة، في نتائج البحث."⁴

¹ صلاح الدين شروخ، منهجية البحث العلمي للجامعيين، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة، الجزائر، 2003، ص152

² محمد عبيدات وآخرون ، منهجية البحث العلمي. القواعد والمراحل والتطبيقات ، ط2، دار وائل للطباعة والنشر، عمان ، الأردن ، 1999، ص47

³ عامر قنديلجي، إيمان السامرائي، البحث العلمي الكمي والنوعي، ط1، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009، ص194

⁴ المرجع السابق، ص188

ب . مراحل البحث الوصفي

يستند البحث الوصفي على مرحلتين مهمتين، أولاهما الاستكشاف وثانيهما التشخيص: أولاً: "مرحلة الاستكشاف والصياغة وفيهما يتم استطلاع مجال محدد للبحث، وتحديد المفاهيم والأولويات، أو جمع المعلومات لإجراء بحث عن مواقف الحياة."¹ ثانياً: "مرحلة التشخيص والوصف المتعمق وفيه تحدد الخصائص المختلفة وتجمع المعلومات بوصف دقيق لجميع جوانب الموضوع المبحوث."²

ومن الواضح أن إسقاط هذا المنهج من خلال هاتين المرحلتين، قد تم استطلاع مجال الدراسة من طرف الباحث، متمثلاً في إطاره المكاني والخاص بالمدرسة في مرحلة التعليم المتوسط، محصوراً في أداء الأستاذ ضمن مقاربة التدريس بالكفاءات خلال فترة الإصلاحات التي بدأت منذ الموسم الدراسي 2003.2004 وقد تم صياغة جميع المفاهيم الاصطلاحية والإجرائية في الفصل الأول. للتمكن من متابعة الفعل التربوي الذي يُحدثه المتعلمون من خلال ذلك الأداء المتوقع من المدرس. كما أن مرحلة التشخيص التي نحن بصددتها تنطلق من تحديد الخصائص التربوية التي تنشأ بإسقاط ما جاء في مناهج التعليم المتوسط على مجموعة الافتراضات التي طرحها الباحث.

لقد قام الباحث بدراسة استطلاعية من خلال الأدوات المتاحة: ملاحظة الأداء التربوي (تدريس داخل الصف ومعاملات خارجه)، مقابلة لبعض المفتشين ومستشارين في التوجيه. واستمارة تجريبية لعدد من الأساتذة، تمكن من خلال كل ذلك من استكشاف مجالات الدراسة ومتطلباتها، وتحديد الأطر التي يمكن من خلالها البحث الميداني، خاصة وأن الباحث واحد من الأساتذة الممارسين للتربية منذ أكثر من ثلاث وعشرون سنة إلى حد كتابة هذه الأسطر. أما المرحلة التشخيصية فمتطلباتها وفق الإجراءات الحاصل بها العمل ضمن هذا الفصل، و معطياتها فيما سيأتي من مباحث.

¹ عمار بوحوش ومحمد محمود ذنبيات، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1999، ص 142

² صلاح الدين شروخ، المرجع السابق، ص 153

2 . مجالات الدراسة

أولاً: الإطار المكاني: متوسطات مدينة الجلفة

بغية البحث في الأداء التربوي لأستاذ التعليم المتوسط ضمن أبعاد المقاربة بالكفاءات، قام الباحث باختيار 20 متوسطة بشكل عشوائي، من بين 34 متوسطة في مدينة الجلفة. محاولاً تغطية جميع جهات المدينة دون أي محددات أخرى وفق ما يبينه الجدول التوضيحي التالي:

جدول رقم 10 يبين المتوسطات المختارة في البحث

المتوسطة	عدد الأساتذة	عدد الأفواج التربوية
01	30	15
02	34	18
03	43	25
04	35	18
05	30	15
06	25	12
07	46	24
08	24	12
09	34	18
10	29	14
11	37	18
12	38	20
13	40	19
14	21	10
15	30	16
16	27	13
17	32	17
18	29	16
19	33	17
20	33	18

ثانياً: الإطار الزمني:

أراد الباحث الإمام بالموضوع من جميع الجوانب، واتخاذ كل التدابير المنهجية التي تمكنه من التشخيص الدقيق لفرضيات الدراسة، والاقتراب قدر الإمكان من النتائج الموضوعية، فاستخدم منهج تحليل المحتوى و المنهج الوصفي، واستعان فيها بالأدوات الثلاثة (ملاحظة، استبيان ومقابلة)، ولذلك كان الإسقاط لميداني لها مقسم على فترات بالشكل التالي:

التحليل الأول لمحتوى المناهج المدرسية:

خلال خمسة أشهر كاملة (من جويلية 2012 حتى بداية جانفي 2013)

التحليل الثاني لمحتوى المناهج المدرسية

خلال ثلاثة أشهر (من أوت 2013 حتى بداية نوفمبر 2013)

الملاحظة: خلال ثلاثة أشهر (من سبتمبر 2014 حتى بداية ديسمبر 2014)

الاستبيان: . الاستبانة التجريبية خلال شهر سبتمبر 2014

. الاستبانة النهائية خلال شهري أكتوبر 2014 و ديسمبر 2014

المقابلة: جرت أغلب المقابلات خلال الموسم الدراسي 2014.2015 بشكل غير منتظم بسبب صعوبة اللقاء مع المفتشين.

أما المعالجة الإحصائية والربط المنهجي بين مختلف الإجراءات السابقة، فكان

خلا شهري جانفي وفيفري 2015 .

الوصول إلى النتائج رغم أنه كان متزامنا مع كل مرحلة من المراحل السابقة إلا أن

التحليل الإحصائي واستخلاص النتائج النهائية كان خلال شهر مارس 2015.

ثالثاً: الإطار البشري

تم تحديد الإطار البشري للدراسة من خلال اختيار فئة الأساتذة المشتغلين في

مرحلة التعليم المتوسط في جميع المواد الدراسية دون أي محددات، ما عدا أن يكون

مثبتا في رتبته كأستاذ تعليم متوسط (يعني مرسوم)، ويدرس في مدينة الجلفة.

3. عينة الدراسة

3. 1. المجتمع الإحصائي

يعرف المجتمع الإحصائي على أنه: "مجموع كل الحالات التي تتطابق في مجموعة من المحددات."¹ وفي دراستنا يتم تحديد المجتمع الإحصائي ممثلاً في جميع أساتذة التعليم المتوسط المثبتين في مناصبهم (مرسمين) والمشتغلين في مدينة الجلفة.

3. 2. التعريف بالعينة

تعرف العينة بأنها "نموذج، يشمل جانبا أو جزءا من وحدات المجتمع الأصلي المعني بالبحث، تكون ممثلة له، بحيث تحمل صفاته المشتركة، وهذا النموذج أو الجزء يغني الباحث عن دراسة كل وحدات ومفردات المجتمع الأصل، خاصة في حالة صعوبة أو استحالة دراسة كل تلك الوحدات."²

اختيار نوع المعاينة ضروري في البحث لأجل تحديد خصائص العينة، ولقد تم اختيار الباحث للمعاينة العشوائية البسيطة التي تعرف على أنها: "إجراء يعطي لوحدة معاينة من إجمالي وحدات المجتمع الإحصائي احتمالا متساوي وغير صفري، لأن يتم اختيارها."³ وقد قام الباحث باختيار 300 أستاذ من أساتذة التعليم المتوسط في مختلف المواد الدراسية في مدينة الجلفة، بحيث كانت طريقة الاختيار بشكل عشوائي في توزيع استمارات البحث. اعتمد فيها على موافقة مدير المتوسطة التي يتوجه إليها والرضا الذي يظهره أساتذتها عندما يعرض عليهم البحث. وفي الملاحظة كانت من خلال زيارات متفرقة للمتوسطات بشكل عشوائي أيضا دون شروط في حضور الحصص الدراسية.

¹ شافا فرانكفورت . ناشمياز و دافيد ناشمياز، ترجمة ليلي الطويل، طرائق البحث في العلوم الاجتماعية، ط1، بترا

للنشر والتوزيع، سوريا، 2004، ص 186

² عامر قنديلجي، إيمان السامرائي، البحث العلمي الكمي والنوعي، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009،

³ شافا فرانكفورت . ناشمياز و دافيد ناشمياز، ترجمة ليلي الطويل، مرجع سابق، ص 192

3 . 3 . خصائص العينة

رغم أن العينة الممثلة في دراستنا عشوائية ولا تتعلق بأي محددات تُخرجها من إطارها الذي هي عليه منهجيا، إلا أن أساتذة التعليم المتوسط في المؤسسات التعليمية في مدينة الجلفة، كما في بقية ولايات الوطن، مختلفون في بعض الخصائص التي نذكرها من باب التعرف على مميزاتهم و التي قد يكون لها انعكاسات على مجريات البحث لكنها لا تتنافى وخصائص العينة العشوائية المختارة منهم، ونؤكد على أننا لم نراعي أيا منها أثناء توزيع استمارة البحث، أو أثناء الملاحظة، نذكر منها:

. عدد الأساتذة في المتوسطات يختلف بحسب الخارطة التربوية التي يضبطها عدد الأفواج التربوية. لكننا وجدنا أن جميع المؤسسات المختارة في الدراسة يتجاوز عددهم 20 أستاذا في مختلف المواد الدراسية.

. جنس الأساتذة في المتوسطات مختلف ولا يوجد له أي محددات تربوية أو بيداغوجية يستند فيها تعيينهم في مناصبهم.

. تكوين الأساتذة العلمي مختلف، فهناك منهم من تكوّن في المعهد التكنولوجي للتربية سابقا، ومنهم من تكوّن في المدرسة العليا للأساتذة، ومنهم من دخل التعليم عن طريق شهادة جامعية ومسابقة للتوظيف دون تكوين.

. المستوى الأكاديمي مختلف بين الأساتذة، فهناك منهم من لا يحمل شهادة البكالوريا ومنهم من تحصل عليها قبل التحاقه بالتعليم، كما أن هناك فئة تحصلت عليها بعد التحاقها بالتعليم. كما نجد منهم من يحمل شهادة الليسانس، كلاسيكي في التخصص أو في تخصص آخر. وقد وجدنا نسبة كبيرة منهم من تابع دراسات جامعية وهو يمارس المهنة في غير الاختصاص، ومنهم من يحمل شهادة الماجستير أو طالب في الدكتوراه.

. الأساتذة الذين يمارسون مهنة التعليم في العينة المشار إليها متفاوتون كثيرا في السن بحيث أن هناك منهم من يتجاوز سنه الخمسين سنة، في مقابل فئة أخرى يتراوح سنها في حدود العشرينات.

. التكوين أثناء الخدمة الذي جرى الاتفاق فيه بين وزارة التربية ووزارة التعليم العالي قسم الأساتذة إلى أربع فئات:

فئة تكوّنت قبل سنة 2012 خلال أربع سنوات أو ثلاثة سنوات (كلاسيكي أو lmd)، فئة أخرى تكونت بعد 2012 (lmd).

فئة أخرى هي دفعة 2014 خلال سنة واحدة كانت متميزة بتجربة التكوين عن بعد.

الفئة الأخيرة لم تلتحق بهذه العملية التكوينية نهائياً.

والملاحظ أن هذا التكوين أثناء الخدمة قد ميز بين الأساتذة من حيث تصنيفهم في الرتب المعمول بها في قانون الوظيفة العمومية، والذي ينجر عنه الامتيازات المادية وإمكانيات المشاركة في الرتب النوعية الأعلى.

4. أدوات الدراسة

4. 1. المقابلة

المقابلة واحدة من الوسائل التي تستخدم في بحث الخفايا التي تحملها الظاهرة والتي يمكن لبعض الأفراد كشفها دون غيرهم، فهي " أداة أو أسلوب في البحث العلمي وهي عبارة عن حوار، أو محادثة أو مناقشة، موجهة، تكون بين الباحث عادة، من جهة، وشخص، أو أشخاص آخرين، من جهة أخرى، وذلك بغرض التوصل إلى معلومات تعكس حقائق أو مواقف محددة، يحتاج الباحث التوصل إليها والحصول عليها في ضوء أهداف بحثه. وتمثل المقابلة مجموعة من الأسئلة والاستفسارات والإيضاحات التي يطلب الإجابة عليها، أو التعقيب عليها. وتكون المقابلة عادة وجها لوجه، بين الباحث والشخص أو الأشخاص المعنيين بالبحث.¹

¹ عامر قنديلجي، إيمان السامرائي، مرجع سابق، ص 301، 302

* عد للملاحق من فضلك

تجري المقابلة بتوجيه الأسئلة للمستجيبين بقصد استخلاص إجابات ذات صلة بفروض البحث، ومن بين أنواع المقابلات الشخصية نجد **المقابلة المجدولة . المنظمة** حيث يكون عدد الأسئلة وصياغتها متماثلاً لجميع المستجيبين، حيث لا يجب أن يتغير مستوى تتابع الأسئلة، وذلك قصد إرجاع الفروقات فعلياً بين المستجيبين، لا بين الاختلافات في المقابلة.¹

المقابلة المجدولة . المنظمة التي اعتمدها الباحث تركز على ثلاثة افتراضات أساسية: . امتلاك المستجيبين مفردات شائعة تمكن من توجيه أسئلة تحمل المعنى ذاته للجميع. . من الممكن التعبير عن جميع الأسئلة بطريقة ذات مغزى متساوي للجميع. . إذا كان لا بد من تطابق المعنى فلا بد من تطابق سياقها، وبالتالي فهذا يستدعي تتابع الأسئلة أيضاً.²

من خلال هذه الخصائص اختار الباحث هذه الأداة واستخدمها مع الفئتين التاليتين: . الفئة الأولى هي بعض المفتشين في التربية في مرحلة التعليم المتوسط كونهم من الأفراد الذين يتعاملون بشكل مباشر مع الأساتذة ويشتركون في الملتقيات الجهوية والوطنية في توضيح المفاهيم حول المقاربة بالكفاءات، وقد التقى الباحث بخمسة مفتشين في مختلف المواد الدراسية:

مفتش مادة علوم الطبيعة والحياة (المقاطعة الجنوبية)

مفتش مادة علوم الطبيعة والحياة (المقاطعة الشمالية)

مفتش مادة الفرنسية

مفتش مادة التربية التكنولوجية

مفتش مادة الرياضيات

¹ شافا فرانكفورت . ناشمياز و دافيد ناشمياز، ترجمة ليلي الطويل، مرجع سابق، ص 236 و 237

² المرجع السابق، ص 237

- الفئة الثانية هي المستشارين في التوجيه المدرسي، كونهم المتابعون لمسار التمدرس وعلاقة التوجيه المدرسي بأداء الأستاذ من جهة ونتائج التلاميذ من جهة أخرى. وقد التقى الباحث بثلاثة مستشارين في التوجيه، وأجرى معهم المقابلة.

مستشار التوجيه في التعليم المتوسط (مقاطعة ثانوية النعيم النعيمي)

مستشار التوجيه في التعليم المتوسط (مقاطعة ثانوية مسعودي عطية)

مستشار التوجيه في التعليم المتوسط (مقاطعة ثانوية ابن خلدون)

استعمل الباحث بطاقة مقابلة تحتوي على مجموعة من الأسئلة التي لها علاقة بالموضوع نعرضها في المحاور التالية:

أسئلة موجهة للمشرفين التربويين (المفتشين) من 1 إلى 5

1. أسئلة تخص الملتقيات الوطنية و الجهوية و الولائية و علاقتها بالإشراف التربوي.
2. أسئلة تخص الندوات التربوية المقامة على مستوى المقاطعات، وعلاقتها بالتكوين.
3. أسئلة تخص المنهاج المدرسي والوثائق المرافقة ودليل الأستاذ ودليل الكتاب المدرسي وعلاقة الأستاذ به في الأداء التربوي.
4. أسئلة تخص الأبعاد التربوية في المجالات (المعرفية، السلوكية، الاجتماعية).
5. أسئلة تخص التحكم في المصطلحات الأساسية: الكفاءات . الإدماج . الوضعيات.

أسئلة موجهة لمستشاري التوجيه من 6 إلى 8

6. أسئلة تخص معايير التوجيه إلى مرحلة الثانوي، من خلال نظام المجموعات في المواد الأدبية والعلمية.
7. أسئلة تخص العلاقة بين تقويم الكفاءات وملح التلميذ أثناء التوجيه.
8. أسئلة تخص التوجيه للتكوين المهني وعلاقته بالكفاءات المتحصل عليها في مرحلة التعليم المتوسط لدى التلاميذ.

4 . 2 . الاستبيان

يعرف الاستبيان على أنه "عبارة عن مجموعة من الأسئلة والاستفسارات المتنوعة والمرتبطة بعضها ببعض الآخر بشكل يحقق الهدف، أو الأهداف، التي يسعى إليها الباحث، وذلك في ضوء موضوع البحث والمشكلة التي اختارها."¹

استخدم الباحث أداة الاستبيان في الدراسة الحالية بهدف الحصول على عدد كبير من الآراء التي تبين علاقة التأثير المطروحة في الإشكالية، لمعرفة التوافق بين الأبعاد التربوية وأداء الأستاذ ضمنها. وللإستبيان مميزات إيجابية كثيرة نذكر منها ما يلي:²

. الاستبيان يؤمن تشجيع الإجابات الصريحة والحرّة.

. تكون الأسئلة موحدة ومتشابهة لجميع أفراد عينة البحث.

. تصميم الاستبيان ووحدة الأسئلة يسهل عملية تجميع المعلومات في مجاميع وتصنيفها في حقول.

. يمكن للأفراد المعنيين بالإجابة على الاستبيان أن يختاروا الوقت المناسب للإجابة.

. الاستبيان يسهل على الباحث جمع معلومات كثيرة جداً، وفي وقت محدد.

. الاستبيان غير مكلف مادياً، من حيث تصميمه وتوزيعه.

كما أنه " من أنواع الاستبيان نجد الاستبيان المغلق الذي تكون أسئلته محددة الإجابات كأن يكون الجواب بنعم أو لا، قليلاً أو كثيراً، أوافق أو لا أوافق."³

أ . تصميم الاستبيان:

الاستبيان في هذه الدراسة موجه لأساتذة التعليم المتوسط، وهي فئة معروفة بتميزها معرفياً وتربوياً وثقافياً، وقدرتها على التفاعل مع الوثائق البحثية بشكل يسمح بالحصول على معلومات دقيقة. وهو الأمر الذي ساعدنا على بناء الاستمارة التي وجهناها للأساتذة المبحوثين في شكلها النهائي وفق المراحل التالية :

¹ عامر قنديلجي، إيمان السامرائي، المرجع السابق، ص 288

² المرجع السابق، ص 293.294

³ المرجع السابق، ص 291

المرحلة الأولى : استخراج الباحث الأبعاد التربوية (المعرفية، السلوكية والاجتماعية) من الكفاءات* المتعلقة بالمواد الدراسية، وذلك من الوثائق الخاصة بالأستاذ و المقصود بها " المناهج ". والموجهة للأستاذ أثناء تنفيذه للبرنامج، حيث أنها كما أشرنا سابقا تشرح تفاصيل المقاربة بالكفاءات وتبين أبعادها ومفاهيمها ونشاطاتها الواجب تحقيقها في المدرسة. وقد استعان الباحث ببعض المشرفين التربويين (المفتشين)، والأساتذة المكونين ومستشاري التوجيه المدرسي في استخراج الأبعاد المقصودة في الدراسة.

المرحلة الثانية : استخراج الباحث بعد ذلك الأبعاد من المفاهيم المتعلقة بالفرضيات الأربعة، وذلك من منطلق الكفاءات المسطرة في المناهج المدرسية، ثم تفكيكها إلى مؤشرات ومن ثمة إلى الأسئلة الموجودة في جدول الاستمارة.

. بنينا الاستمارة في الأخير وفق التقسيم التالي :

البيانات العامة: وتشمل أربعة أسئلة شخصية عن الأستاذ.

أسئلة الفرضية الأولى: تخص استخدام الأستاذ للمناهج المدرسي:
من السؤال 5 حتى 10.

أسئلة الفرضية الثانية التي تخص الكفاءات المستهدفة لطرائق التدريس المنظمة للتعلم :
من السؤال 11 إلى السؤال 18

أسئلة الفرضية الثالثة التي تخص الكفاءات المستهدفة في مجال الضبط الاجتماعي :
من السؤال 19 إلى السؤال 26

أسئلة الفرضية الرابعة التي تخص الكفاءات المستهدفة في مجال القيم الاجتماعية:
من السؤال 27 إلى السؤال 34

أسئلة الفرضية الخامسة التي تخص الكفاءات المستهدفة في مجال التفاعل الاجتماعي:
من السؤال 35 إلى السؤال 42

* الكفاءات : هي الأهداف المرجو الوصول إليها لدى التلميذ أثناء تدريس المادة ، وهي التي جاءت مع الإصلاحات الجديدة للمنظومة التربوية و أصبح النظام التربوي يسمى بها: " المقاربة بالكفاءات "، (عد من فضلك إلى تعريف المفاهيم)

ب . إجراءات الاستبيان

عرض الباحث الاستمارة في صورتها النهائية على محكمين من أساتذة علم الاجتماع وعلم النفس والأدب وعلوم التربية، فحصل الإجماع على صدقها وقابليتها لتحقيق أهداف البحث، وقد أجرى الباحث عدة تعديلات عليها بعد التوجيهات التي قدمت له في صياغة بعض الأسئلة، وفي بعض العبارات التي كانت غير واضحة، فظهرت الاستمارة بالشكل الذي هي عليه في الملحقات* .

قدم الباحث الاستمارة التجريبية على بعض المبحوثين فتأكد من صدقها وتحقيقها لأغراض البحث أثناء الدراسة الاستطلاعية، فقام بتوزيعها على الأساتذة المبحوثين بشكل عشوائي كما أشرنا سابقا. وكانت العملية تجري بشكل منتظم داخل المؤسسة التربوية بشكل رسمي، وأحيانا عن طريق أساتذة زملاء خارج المتوسطة. فكان التجاوب متفاوتا لدى الأساتذة المبحوثين، بحيث أن الباحث سجل ضياع عدد كبير من الاستمارات. وألغى أيضا عددا كبيرا من الاستمارات التي لا تكون إجاباتها كاملة.

استطاع الباحث من خلال استرجاع الاستمارات من المبحوثين اكتشاف عدة ملاحظات متعلقة بالجانب المنهجي والتربوي للأساتذة بعيدا عن الأداء الصفي والمدرسي، والتي سيوردها في حينها أثناء التحليل، والمتعلقة بالجانب السلوكي والاجتماعي للبحث. لكن ومن خلال الاستمارة التجريبية اكتشف الباحث أنها لن تستطيع كشف جميع الجوانب الحاصلة في واقع الأستاذ أثناء التدريس. فلجأ إلى تدعيمها بأداة أخرى هي الملاحظة بالمشاركة التي سنتابعها في المبحث الموالي.

* عد للملحقات من فضلك

4 . 3 . الملاحظة بالمشاركة

تُعدّ الملاحظة بالمشاركة من أهم الأدوات البحثية التي تضبط الإطار التطبيقي للدراسة. ويقصد بها: " المشاركة المنظمة والمقصودة، حسب ما تسمح به الظروف، في أنشطة حياتية وفي اهتمامات ومصالح مجموعة من الأشخاص"¹

تعتبر الملاحظة أداة لمتابعة الباحث لمسار الظاهرة في محلّها، يقوم فيها بمشاركة المبحوثين نشاطاتهم الاعتيادية، لكنه وفي الوقت نفسه يعمل على تسجيل ما يصدر منهم من أقوال وأفعال، تخدم بحثه الذي استهدفهم فيه. وقد تحدثت الملاحظة في زمن يسير يتمكن من خلاله الباحث من الحصول على المعلومات التي أراد الحصول عليها، كما يمكن أن تأخذ وقتاً أطول وتكراراً واستمراراً لوجوده وسعيه نحو الوصول إلى أهدافه، كما يمكن أن تعترض طريقه عوائق مختلفة تتطلب منه الصبر والتكرار للمحاولة.

معلومات البطاقة أعمق من المعلومات المجمعة بالطرق الأخرى كالمقابلة والاستبيان. وهي أكثر شمولية، حيث تكون مفصلة وتؤمن للباحث كل المعلومات المجمعة بأساليب الاستبيان والمقابلة. كما أن معلوماتها أدق وأقرب ما تكون إلى الصحة، وتسمح بمعرفة وتسجيل النشاط أو السلوك ساعة حدوثه.²

يحتاج الباحث إلى تنظيم إجراءات الملاحظة في مراحل، الأولى فيها تكون بتحديد الأهداف والمجالات وطرق التسجيل، إضافة إلى ضبط العينة التي يسعى نحو بحثها. أما الخطوة الثانية فتكون بتطبيق الملاحظة بالاندماج في نشاطات أفراد العينة بحسب ما تقتضيه الأهداف المسطرة، ويكون ذلك بعد الاستطلاع والتعديل لما يمكن أن يكتشفه في مجال العمل بها. وفي الخطوة الأخيرة يكون التجميع و الضبط للملاحظات المتحصل عليها، تمهيدا لتحليلها واستخلاص النتائج منها.

استخدم الباحث بطاقة ملاحظة لأجل تنظيم المجالات المراد بحثها، فاشتملت على أربعة أعمدة يحتوي الأول فيها على الأبعاد المقصودة في الفرضيات، والثاني حول مجال

¹ شافا فرانكفورت . ناشمياز و دافيد ناشمياز، ترجمة ليلي الطويل، مرجع سابق، ص280

² عامر قنديلجي، إيمان السامرائي، المرجع السابق، ص314

الملاحظة، والثالث على المؤشر المراد ملاحظته في أداء الأستاذ، وأخيرا عمود التسجيل الذي قسمه الباحث إلى أربع ملاحظات متوافقة مع عدد الفرضيات*.

يستخدم الباحث لأجل التسجيل في العمود الأخير إشارات دلالية تعبر كل منها على مقدار التواجد للبعد المستهدف في الملاحظة كما يلي:

. يشير الرمز (↑) على دلالة المؤشر الذي يوحي بتواجد البعد المستهدف بقوة.

. يشير الرمز (↓) على دلالة المؤشر الذي يوحي بتواجد البعد المستهدف بشكل ضعيف.

. يشير الرمز (0) على دلالة المؤشر الذي يوحي بغياب البعد المستهدف.

تحتوي بطاقة الملاحظة في الأسطر الأربعة التي اقترحها الباحث على ما يلي:

السطر الأول: الكفاءات المعرفية (طرائق التدريس المنظمة للتعلم).

السطر الثاني: الكفاءات السلوكية (التحكم في سلوك المتعلمين).

السطر الثالث: الكفاءات الاجتماعية (توظيف القيم في واقع المتعلمين).

السطر الرابع: الكفاءات الاجتماعية (تنظيم التفاعل الصفي بين المتعلمين).

عرض الباحث بطاقة الملاحظة على عدد من الأساتذة المحكمين في علم الاجتماع وعلم النفس وعلوم التربية، حول سلامتها وقابليتها لأداء الغرض المطلوب من البحث، فكانت الأغلبية ترى فيها الصدق والثبات، إلا أن هناك ملاحظات وتوجيهات جعلت الباحث يحدث عليها بعض التعديلات، حتى وصل إلى عرضها بالشكل الذي هي عليه بعد التحكيم، من حيث العبارات وطريقة التسجيل.

تقسيم محتويات البطاقة وأهدافها كان مبنيا على فرضيات الدراسة الأربع الأخيرة،

وكان الباحث يضع في تصوره أن البطاقة عملية تنظيمية تمكنه من ضبط عدة أطر:

. توحيد الأهداف من الملاحظة أثناء متابعة الأستاذ في مكان عمله.

. توحيد مجالات الملاحظة وضبطها حتى يسهل إسقاط مؤشرات المسجلة في البطاقة.

. تسهيل عملية التسجيل أثناء الملاحظة.

. تقسيم الملاحظة إلى فترات زمنية يركز فيها كل مرة على مجال.

* عد إلى بطاقة الملاحظة من فضلك في الملحقات

كانت الفترات الزمنية التي يختارها الباحث في الملاحظة متباينة زمنياً، بحيث أن حضور الحصة الواحدة يتطلب أحياناً ساعة كاملة، وأحياناً أخرى لا يتعدى النصف ساعة، فسن الأستاذ وتجربته وجنسه ومادة التدريس كلها أثرت في إحداث التباين في الملاحظة، كما سنرى في التحليل لاحقاً. وللإشارة فإن المادة الأسهل في الملاحظة كانت مادة التربية البدنية، بحكم أنها تجري في فضاء مفتوح تتيح للباحث حرية أكبر في المتابعة. كما أن الملاحظة في أقسام الامتحان (الرابعة متوسط) يختلف عنه في المستويات الأخرى، لعدة اعتبارات أهمها السن والتحضير لامتحان شهادة التعليم المتوسط.

جدول رقم (11) يبين طريقة تصميم بطاقة الملاحظة*

الهدف من الملاحظة	مجال الملاحظة	البعد المقصود في الفرضية
معرفة مدى تحقيق الأستاذ للأبعاد المعرفية المسطرة في المنهاج	وضعية الانطلاق الوضعية المشكل نشاطات الإدماج تقويم الكفاءات	الكفاءات المعرفية: طرائق التدريس المنظمة للتعلم
معرفة مدى تحقيق الأستاذ للأبعاد السلوكية المسطرة في المنهاج	حركات التلاميذ في الفصل استعمال العقوبة تنمية شخصية المتعلم الثقة بالنفس	الكفاءات السلوكية: التحكم في سلوك المتعلمين
معرفة مدى تحقيق الأستاذ للأبعاد الاجتماعية المسطرة في المنهاج	قيمة الوقت قيم التعاون والتضامن حب العمل الحفاظ على النظام	الكفاءات الاجتماعية: توظيف القيم في واقع المتعلمين
معرفة مدى تحقيق الأستاذ للأبعاد الاجتماعية المسطرة في المنهاج	التواصل اللفظي الحوار العمل الجماعي المشاركة في النشاطات	الكفاءات الاجتماعية: تنظيم التفاعل الصفي بين المتعلمين

* عد من فضلك إلى بطاقة الملاحظة في الملحقات

إجراءات الملاحظة:

قام الباحث بتطبيق الملاحظة على أداء الأساتذة بطريقتين:

. الأولى تصريحية، بحيث أخبر الأساتذة الذين حضر معهم للدرس داخل الصف، بأنه يقوم ببحث حول المقاربة بالكفاءات. وهي التي شغلت النسبة الأكبر من الملاحظة. فكانت بتنظيم حصة مسبقا بالاتفاق مع الأستاذ أو الأساتذة، وأحيانا بشكل مفاجئ تقاديا لحدوث الملمح غير الحقيقي الذي يظهر عليه الأستاذ مع تلاميذه عندما يحضر نفسه للزيارة. وقد وجد الباحث في ذلك حرجا كبيرا إلا أنه كان مفيدا في الاقتراب من تسجيل الملاحظات العفوية التي يكون عليها الأستاذ مع التلاميذ، وتحقق أهداف البحث.

. الثانية غير تصريحية، بحيث كان يقف في الأروقة و بعض أماكن المؤسسة، مع المدير أحيانا، أو مستشار التربية أو أحد الأساتذة، أو مساعد تربوي (حسب معرفة الباحث بواحد من المشتغلين في المتوسطة، خاصة وكما أشرنا سابقا أن الباحث أستاذ في التعليم المتوسط، ولا يثير وجوده في المؤسسة، الكثير من التساؤل). كان ذلك يحدث في فترة الراحة على العاشرة وأحيانا حتى الحادية عشر صباحا. وكانت الملاحظة من بعيد حول تحركات الأساتذة في المؤسسة خارج الصف وعلاقتهم بالتلاميذ وأحيانا في ميدان التربية البدنية، أو في قاعة الحاجب لدى خروج ودخول التلاميذ.

استهدف الباحث في تطبيق الملاحظة نفس المؤسسات التي استخدم فيها الاستمارة، إلا أنه لم يربط بينهما لدى نفس الأستاذ، بل كان يتحرى أن يحضر حصة أو حصتين في كل مادة لدى نفس الأستاذ، بشكل غير منظم وغير مسبق تقاديا للعقبات التي واجهته و التي نجد من أهمها:

العقبة الأولى:

وجد الباحث أن هناك تكلف من طرف الأستاذ والتلاميذ في الحصة، وتغير في مسارها بسبب وجوده كضيف، فأثر ذلك على عدم اكتشاف جميع الملاحظات، خاصة منها المتعلقة بالجانب السلوكي والاجتماعي.

العقبة الثانية:

تهرب كثير من الأساتذة من الباحث ورفضهم لحضوره للحصة، لأسباب يعبرون عنها أنها شخصية.

العقبة الثالثة:

تزامن وجود الباحث في نشاطات التصحيح الخاص بالتطبيقات لدى عدد من الأساتذة، وليس في بناء دروس كاملة. ما لم يمكنه من ملاحظة جميع المجالات المستهدفة في البطاقة المعدة سلفاً.

أثناء الدراسة الاستطلاعية التي حاول الباحث القيام بها لتجربة بطاقة الملاحظة وتناسبها مع الدراسة، و بسبب العقبات المشار إليها سابقاً وجد أن الملاحظة لن تكون مجدية إلا في محيط لا يحدث فيه التكلف وتغيير مجريات الأحداث العفوية التي تصدر من الأساتذة والتلاميذ. فقرر الباحث تغيير مسار الملاحظة دون تحديد مادة التدريس ودون التنقل إلى عدد من المؤسسات الأخرى مكتفياً بما قام بتجميعه خلال شهر كامل من الزيارات. فركز على مؤسسة واحدة هي متوسطة الإمام البخاري التي يشتغل بها حتى يتمكن من تجاوز العقبات المشار إليها سابقاً وتوحيد إطار الملاحظة. فحضر لـ 40 حصة مع 20 أستاذ في مواد مختلفة (في المتوسطة المذكورة وغيرها من المتوسطات الأخرى). بشكل عشوائي لا يقصد منه سوى تعدد المواد حتى يضمن تجميع عدد كبير من الملاحظات حول الموضوع. ويتجنب التظاهر وتغيير الصورة الفعلية التي يتم بها النشاط داخل الصف من طرف الأستاذ أو التلاميذ، بعد أن يتعودوا على الباحث.

كانت مجريات الملاحظة بطرق يخفي فيها الباحث بطاقة التسجيل أحياناً ويظهرها أحياناً أخرى، حتى يطمئن التلاميذ والأستاذ لوجود الباحث في المرات التي لا يحمل فيها البطاقة، فكان لذلك أثراً إيجابياً على تسجيل الملاحظات بشكل يختلف فيه سلوكهم وتصرفاتهم فيها. فكان مخطط الملاحظات يتم بشكل غير منتظم، يعود الباحث فيه كل مرة إلى التسجيل بعد انقضاء الحصة التي حضرها. وفي الجدول التالي يبين الأساتذة الذين استهدفهم الباحث في الملاحظة:

جدول رقم (12) يبين عدد الحصص التي حضرها الباحث والأساتذة المستهدفين

عدد الحصص	الأستاذ والمادة
4	أستاذ مادة اللغة العربية
2	أستاذ مادة التربية الإسلامية
3	أستاذ مادة التربية المدنية والاجتماعيات
4	أستاذ مادة الرياضيات
4	أستاذ مادة التربية التكنولوجية
4	أستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة
6	أستاذ مادة التربية البدنية
3	أستاذ مادة التربية الموسيقية
2	أستاذ مادة التربية الفنية التشكيلية
4	أستاذ مادة الإنجليزية
4	أستاذ مادة الفرنسية

ففي الجدول يظهر لنا أن العدد الذي استهدفه الباحث كان يبتغي فيه التماثل في جميع الحصص، إلا أن التوزيع الزمني للمواد الدراسية خلال الأسبوع كان متفاوتان بحيث أن هناك من الأساتذة الذين لديهم أكثر من عشرين ساعة خلال الأسبوع، مقابل أساتذة لديهم خمسة عشر ساعة فقط، ما يجعل تواجههم في المؤسسة غير مناسب في كثير من الأحيان. وهو الأمر الذي حاول الباحث تجنبه قدر الإمكان فظهر عدد الحصص بالشكل الذي هو عليه في الجدول.

استخلاصات

قام الباحث من خلال تحديد الإجراءات المنهجية للدراسة من عرض المنهج الوصفي ومنهج تحليل المحتوى، والغرض من استخدامهما. مشيراً إلى أن الأول كان يستهدف فيه فئة الأساتذة في مرحلة التعليم المتوسط لمعرفة مدى توافق أدائهم مع أبعاد المناهج المدرسية، والثاني بهدف استخراج تلك الأبعاد منها.

حدد الباحث مجالات الدراسة، المكاني منها والزمني في جميع فصول الدراسة. و بين العينة المستهدفة في الدراسة في كل مجال، ففي تحليل المحتوى كانت المناهج المدرسية، وفي الاستبيان والملاحظة كانت ممثلة في أساتذة التعليم المتوسط. بينما في المقابلة كان المشرفون التربويون والمستشارون في التوجيه هم الفئة المستهدفة.

بين الباحث في الجزء الأخير من هذا الفصل أدوات الدراسة التي استخدمها، فكانت الاستمارة والمقابلة والملاحظة بالمشاركة كلها أدوات ضرورية تكمل بعضها بغية الاقتراب من تحقيق النتائج المأمولة، وتحضيراً للتحليل الذي سيلي هذا الفصل.

الفصل السادس:

تحليل البيانات واستخلاص النتائج

تمهيد

1 . تحليل محتوى المناهج و استخلاص نتائجه

2 . تحليل بيانات الاستبيان و استخلاص نتائجه

3 . تحليل بيانات المقابلة و استخلاص نتائجها

4 . تحليل بيانات الملاحظة و استخلاص نتائجها

5 . استخلاص النتائج العامة والتوصيات

خاتمة الدراسة

تمهيد

يتناول هذا الفصل عمليات التحليل المتعلقة بالمناهج والأدوات المستخدمة في الدراسة. كما يتضمن النتائج التي يبتغي الباحث فيها الوصول إلى الربط المنهجي لها بالفروض والتساؤلات المطروحة في الفصل الأول.

تحليل محتوى المناهج و استخلاص نتائجه، كان هو المبحث الأول الذي تناوله الباحث بغية كشف الأبعاد التربوية للمناهج. وقد وصل فيه إلى مجموعة من النتائج التي ترتبط بشكل مباشر بمدى قابليتها للإسقاط على الواقع المدرسي، ومدى فاعليتها واحتواءها على الكفاءات المقصودة في سياسة الإصلاح التربوي.

عالج الباحث بعد ذلك مختلف النتائج التي وصل إليها من خلال الأدوات الثلاث المستخدمة ضمن المنهج الوصفي، والتي اقتضت الضرورة أن يوظفها جميعا قصد البحث الحثيث الذي يمكنه من كشف مدى تطبيق أفراد عينة الدراسة للمقاربة بالكفاءات، واكتشاف علاقة الأداء التربوي لأستاذ التعليم المتوسط بتلك الأبعاد المسطرة فيها.

آخر المباحث كان متعلقا باستخلاص النتائج العامة، التي توصل إليها الباحث من خلال تجميع كل النتائج الجزئية الحاصلة في مستوى القسم الميداني للدراسة. ومذلا بالتوصيات التي يمكن استنباطها من النتائج العامة، مضافا إليها المراجع والملاحق المتعلقة بفصول البحث كلها.

1 . تحليل محتوى المناهج و استخلاص نتائجه

1 . 1 . تحليل محتوى المناهج المدرسية

المعروف عن هذه الكيفية من التحليل أنها تعتمد على عدة طرق حسب الدراسة التي تتناولها، فمنها ما يعتمد على التحليل المادي للموضوع ومنها ما يعتمد على التحليل المعنوي. وفي هذا المجال فالوحدات المطروحة للتحليل هنا ضمن المناهج الدراسية لا تشير مباشرة إلى الأبعاد التي نبحث عنها، وإنما تعبر عنها بصيغ لغوية متنوعة، تحمل ضمنها نفس المعنى المؤدي إلى واحدة من فئات التحليل التي اقترحها الباحث.

بعد أن قام الباحث بتحليل جميع المناهج الخاصة بالتعليم المتوسط لجميع المواد الدراسية والبالغ عددها اثنان وخمسون منهاجا مدرسيا، وتمكن من استخراج الكفاءات المختلفة في كل مادة وكل منهاج، تحصل بعد الفرز على مجموعة من البيانات الواردة في الجداول المبينة في الصفحات القادمة. لجأ إلى بعض المختصين في التربية (مشرفين تربويين أي مفتشي المواد ومستشاري التوجيه وبعض الأساتذة المكونين) فاستفاد من توجيهاتهم ورأى أن يعيد التحليل مرة ثانية في زمن بعيد عن التحليل الأول. فتحصل على بيانات أخرى، فيها بعض الفروق الطفيفة من حيث نوع الفئات المعروضة للتحليل. كأن تكون الصيغ اللغوية في الكفاءة تعبر على بعد معرفي، وقد يراها باحث آخر بعدا سلوكيا. ولأجل تجنب مثل هذا التداخل قدم الباحث بيانات التحليل واستخرج المتوسطات من مجاميعها كما هو وارد في المراحل التالية:

المرحلة الأولى: مقارنة التحليلين (2013/2012) و (2013/2014):

كما أشرنا في الفصل السابق فلأجل تحقيق درجة مقبولة من الصدق في فرز وترتيب المعاني الواردة في الكفاءات حسب الفئات الأربعة للتحليل، فقد قمنا بالتحليل خلال فترتين زمنيتين متباعدتين. وقد استعملنا الجداول التالية للمقارنة بينهما والوصول إلى متوسط بين التحليلين ونعتمده للمقابلة مع أداء الأستاذ:

جدول 13 يبين مقارنة بين مجموع الكفاءات في التحليلين (2013/2012) و (2014/2013) للتعلم في الأبعاد المعرفية.

السنة الرابعة	السنة الثالثة	السنة الثانية	السنة الأولى	المستويات الدراسية ←
التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	مجموع الكفاءات ↓
114	140	157	148	مجموع الكفاءات لجميع المواد في التحليل الأول: 2013 / 2012
120	130	153	130	مجموع الكفاءات لجميع المواد في التحليل الثاني: 2014 / 2013
117	135	155	139	متوسط المجموعين

جدول 14 يبين مقارنة بين مجموع الكفاءات في التحليلين (2013/2012) و (2014/2013) للضبط الاجتماعي في الأبعاد السلوكية

السنة الرابعة	السنة الثالثة	السنة الثانية	السنة الأولى	المستويات الدراسية ←
التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	مجموع الكفاءات ↓
104	80	120	94	مجموع الكفاءات لجميع المواد في التحليل الأول: 2013 / 2012
96	90	116	98	مجموع الكفاءات لجميع المواد في التحليل الثاني: 2014 / 2013
100	85	118	96	متوسط المجموعين

جدول 15 يبين مقارنة بين مجموع الكفاءات في التحليلين (2013/2012) و (2014/2013) للقيم في الأبعاد الاجتماعية

السنة الرابعة	السنة الثالثة	السنة الثانية	السنة الأولى	المستويات الدراسية ←
التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	مجموع الكفاءات ↓
52	64	74	76	مجموع الكفاءات لجميع المواد في التحليل الأول: 2013 / 2012
68	50	70	60	مجموع الكفاءات لجميع المواد في التحليل الثاني: 2014 / 2013
60	57	72	68	متوسط المجموعين

جدول 16 يبين مقارنة بين مجموع الكفاءات في التحليلين (2013/2012) و (2014/2013) للتفاعل الاجتماعي في الأبعاد الاجتماعية

السنة الرابعة	السنة الثالثة	السنة الثانية	السنة الأولى	المستويات الدراسية ←
التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	مجموع الكفاءات ↓
62	66	75	70	مجموع الكفاءات لجميع المواد في التحليل الأول: 2013 / 2012
72	54	61	80	مجموع الكفاءات لجميع المواد في التحليل الثاني: 2014 / 2013
67	60	68	75	متوسط المجموعين

نتيجة المقارنة:

بعد ترتيب وضبط المجاميع الخاصة بكل مادة في كل مستوى، تحصلنا على التكرارات الواردة في الجداول الأربعة السابقة (جدول 13 جدول 14. جدول 15 جدول 16) فارتأينا أن نقدم النتائج الحاصلة من خلال المتوسطات دون عرض العمليتين الخاصتين بكل تحليل من التحليلين السابقين لكل مادة، متعمدين التخفيف من كثرة الجداول التي استبعدنا فيها الفروق الحاصلة في عدد الكفاءات المستخرجة من طرف الباحث من جهة، ومن جهة أخرى لعدم تأثيرها في مجريات التحليل. فكانت النتائج كما يبينها الجدول التالي:

الجدول (17) متوسط المجموعين للكفاءات بين التحليلين (2013/2012) و (2014/2013)

السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	المستويات الدراسية
التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	مجموع الكفاءات بين التحليلين
139	155	135	117	في مجال التعلم
96	118	85	100	في مجال الضبط الاجتماعي
68	72	57	60	في مجال القيم
75	68	60	67	في مجال التفاعل الاجتماعي

تحليل هذا الجدول سيكون مفصلا في كل فئة مستقلة عن الأخرى في المرحلة الموالية.

المرحلة الرابعة:

حصر وتجميع التكرارات (عدد المرات التي يتكرر فيها أحد المعاني الأربعة المتعلقة بفئات التحليل). وتصنيفها في جداول حيث " يهتم الباحث بتصميم هذه الجداول ويفرغ كل منها في مجموعة البيانات الخاصة بمجموعة الوثائق ذات الخصائص، أو السمات الواحدة."¹

وقد جاء التصميم والحصر والتحليل بالشكل التالي:

¹ بلقاسم سلاطونية، المرجع السابق، ص 70

الفئة الأولى: الكفاءات المستهدفة في مجال التعلم ضمن الأبعاد المعرفية

الجدول رقم: 18 يبين فئة التحليل المبنية على التعلم ضمن الأبعاد المعرفية

السنة الرابعة	السنة الثالثة	السنة الثانية	السنة الأولى	المستوى الدراسي / المواد
التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	
11	10	14	15	الرياضيات
13	16	13	13	التربية التكنولوجية
13	19	9	10	علوم الطبيعة والحياة
9	9	31	21	لغة عربية
15	12	21	22	تربية إسلامية
23	32	17	20	تاريخ وجغرافيا
7	7	21	5	تربية مدنية
6	1	1	2	تربية بدنية
3	6	4	18	تربية فنية
2	2	11	9	تربية موسيقية
10	15	7	6	فرنسية
5	6	6	5	إنجليزية
117	135	155	139	المجموع

من خلال معطيات الجدول أعلاه والذي يبين عدد الكفاءات المحصورة في مناهج التعليم المتوسط، في مجال التعلم ضمن الأبعاد المعرفية، نجد أن أعلى مجموع كان في السنة الثانية بـ 155 كفاءة. يليها مجموع كفاءات السنة الأولى متوسط بـ 139 كفاءة. أما في السنة الثالثة كان أقل بتكرار 135 كفاءة، وفي الأخير كان أصغر التكرارات بـ 117 كفاءة في السنة الرابعة.

ونحن بعرضنا لهذه المجاميع لا نستهدف مقارنتها ببعضها، لأن المقارنة عملية سابقة لعملية أخرى تكون بالمقارنة بالكفاءات المتعلقة بأبعاد أخرى (السلوكية والاجتماعية).

الفئة الثانية: الكفاءات المستهدفة في مجال **الضبط الاجتماعي** ضمن الأبعاد السلوكية

الجدول رقم 19 يبين فئة التحليل المبنية على مجال **الضبط الاجتماعي** في الأبعاد السلوكية

السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	المستوى الدراسي / المواد
التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	
5	12	3	3	الرياضيات
5	10	10	15	التربية التكنولوجية
10	12	10	14	علوم الطبيعة والحياة
12	8	3	4	لغة عربية
13	8	6	7	تربية إسلامية
10	7	12	26	تاريخ وجغرافيا
6	28	13	6	تربية مدنية
4	3	9	8	تربية بدنية
5	8	10	7	تربية فنية
18	19	2	5	تربية موسيقية
5	2	5	3	فرنسية
2	1	2	2	إنجليزية
96	118	85	100	المجموع

تمثل معطيات الجدول أعلاه مجموع الكفاءات المستهدفة في مجال الضبط الاجتماعي ضمن الأبعاد السلوكية، حيث نجد أن أعلى مجموع للكفاءات كان في السنة الثانية متوسط مقدرا بـ 118 كفاءة. يليها مجموع السنة الرابعة متوسط بـ 100 كفاءة بينما كان أقل في السنة الأولى بـ 96 كفاءة، وأخيرا كان المجموع في مجال الضبط الاجتماعي للسنة الثالثة متوسط بـ 85 كفاءة .

الفئة الثالثة: الكفاءات المستهدفة في مجال القيم الاجتماعية ضمن الأبعاد الاجتماعية

الجدول رقم 20 يبين فئة التحليل المبنية على مجال القيم الاجتماعية في الأبعاد الاجتماعية

السنة الرابعة	السنة الثالثة	السنة الثانية	السنة الأولى	المستوى الدراسي	المواد
التكرار	التكرار	التكرار	التكرار		
2	1	3	2		الرياضيات
3	3	2	1		التربية التكنولوجية
10	3	10	8		علوم الطبيعة والحياة
6	1	9	5		لغة عربية
4	6	9	4		تربية إسلامية
6	7	0	11		تاريخ وجغرافيا
12	12	14	8		تربية مدنية
8	8	3	5		تربية بدنية
1	2	0	4		تربية فنية
0	2	12	4		تربية موسيقية
4	9	6	5		فرنسية
4	3	4	11		إنجليزية
60	57	72	68		المجموع

من خلال معطيات الجدول أعلاه والذي يبين عدد الكفاءات المحصورة في مناهج التعليم المتوسط، نجد أن أكبر مجموع للكفاءات في مجال القيم ضمن الأبعاد الاجتماعية كان في السنة الثانية متوسط بـ 72 كفاءة، يليها مجموع كفاءات السنة الأولى متوسط بـ 68 كفاءة. بينما كان أقل منهما عددا مستوى السنة الرابعة متوسط بـ 60 كفاءة. في حين كان مستوى السنة الثالثة متوسط أصغر المجاميع بقيمة 57 كفاءة.

الفئة الرابعة: الكفاءات المستهدفة في مجال التفاعل الاجتماعي ضمن الأبعاد الاجتماعية

الجدول رقم 21 يبين فئة التحليل المبنية على مجال التفاعل الاجتماعي في الأبعاد الاجتماعية

السنة الرابعة	السنة الثالثة	السنة الثانية	السنة الأولى	المستوى الدراسي
التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	المواد
3	4	4	5	الرياضيات
2	5	3	3	التربية التكنولوجية
9	5	9	6	علوم الطبيعة والحياة
7	2	7	9	لغة عربية
5	4	8	9	تربية إسلامية
8	8	2	10	تاريخ وجغرافيا
9	9	9	7	تربية مدنية
9	6	7	7	تربية بدنية
2	3	2	2	تربية فنية
4	4	9	5	تربية موسيقية
5	8	5	3	فرنسية
4	2	3	9	إنجليزية
67	60	68	75	المجموع

تمثل معطيات الجدول أعلاه مجموع الكفاءات المستهدفة في مجال التفاعل الاجتماعي ضمن الأبعاد الاجتماعية، حيث نجد أن مجموعها في السنة الأولى متوسط كان مقدرا بـ 75 كفاءة وهو أعلى مجموع، يليه في السنة الثانية مجموع 68 كفاءة. بينما كان أقل منهما عددا مستوى السنة الرابعة متوسط حيث كان المجموع 67 كفاءة. وفي الأخير كانت السنة الثالثة بها أصغر المجاميع بـ 60 كفاءة في مجال التفاعل الاجتماعي.

1 . 2 . المقارنة واستخلاص النتائج حول تحليل محتوى المناهج المدرسية

بغرض الحصول على الفروق بين البيانات الخاصة بكل مستوى دراسي واستخراج الدلالات الإحصائية منها، أجرينا المقارنة بين الكفاءات المستهدفة في التحليل في المجالات الأربعة (التعلم ضمن الأبعاد المعرفية . الضبط الاجتماعي ضمن الأبعاد السلوكية . القيم ضمن الأبعاد الاجتماعية . التفاعل الاجتماعي ضمن الأبعاد الاجتماعية أيضا). فكانت النتائج موضحة في الجداول التالية:

أولاً: مقارنة الفئات الأربع في مستوى الأولى متوسط

جدول رقم 22 مقارنة بين فئات التحليل للسنة الأولى متوسط

(الاجتماعية) التفاعل الاجتماعي		(الاجتماعية) القيم الاجتماعية		(السلوكية) الضبط الاجتماعي		(المعرفية) التعلم		الكفاءات المستوى الدراسي
النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	
19.84	75	17.99	68	25.40	96	36.77	139	1 متوسط

تبين معطيات الجدول... المتعلق بالمقارنة بين الفئات الأربعة من حيث عدد الكفاءات، أن أعلى نسبة هي 36.77 % في فئة التعلم ضمن المجال المعرفي، تليها نسبة الضبط الاجتماعي ضمن الكفاءات السلوكية مقدرة بـ 25.40 % . بينما كانت نسبة الكفاءات في التفاعل الاجتماعي ضمن الأبعاد الاجتماعية أقل من السابقتين، بحيث لم تكن سوى 19.84 % . وفي الأبعاد الاجتماعية أيضا نجد نسبة الكفاءات الواردة في المنهاج في مجال القيم مقارنة بما سبق هي أضعف النسب على الإطلاق حيث كانت 17.99 % فقط. الدلالات الإحصائية التي نستشفها من هذه النسب تشير إلى أن المجال المعرفي في المنهاج المدرسي في المقاربة بالكفاءات يشغل حيزا كبيرا في أهداف المنظومة التربوية. وهو ما تشير إليه النسبة المرتفعة 36.77 % فالمعلومة هي البناء الذي يركز عليه التعلم باتفاق جميع النظريات التربوية التي تشير إلى أن التعلم: "يتمثل في مجموعة من المعارف

والمهارات تُقدّم للمتعلّم، ويبذل المتعلّم جهداً بهدف تعلّمها، أو كسبها، ويتحدد كسبها بمدى الفرق بين حالة الابتداء في الموقف وحالة الانتهاء منه، فإذا زاد هذا الفرق في الأداء تضمن ذلك حصول تعلم.¹

برجعنا إلى مبررات اختيار المقاربة بالكفاءات نجد أن هناك استراتيجية مهمة تشير إليها المناهج المدرسية في أحد وثائقها: "يقع اختيار المدخل عن طريق الكفاءات في سياق الانتقال من منطق التعليم الذي يركز على المادة المعرفية إلى منطق التعلم الذي يركز على المتعلم ويجعل دوره محورياً في الفعل التربوي."² فالتحول من منظور الإصلاح التربوي يطرح منحى جديداً يتمثل في تحويل المعرفة من شكلها التقليدي الذي تكون فيه هدفاً بعينها، إلى مسعى يجعل منها وسيلة للوصول إلى الغايات التربوية. وهذه إشارة في نفس السياق للمناهج تبين ذلك: "تحتل المعرفة في هذه المقاربة دور الوسيلة التي تضمن تحقيق الأهداف المتوخاة من التربية وهي بذلك تتدرج ضمن وسائل متعددة تعالج في إطار شامل تتكفل بالأنشطة وتبرز التكامل بينها."³

هذا المفهوم الذي تقدمه المقاربة بالكفاءات للمعلم كي يسقطه في الواقع المدرسي، يجعلنا نتصور التعلم كمفهوم مبني على المعرفة ولكن كمرحلة يتهيأ فيها المتعلم نحو البحث عن ما هو أبلغ من المعرفة بحد ذاتها، بمعنى أن المعرفة ليست هي المبتغى المقصود تحقيقه لدى المتعلم بل هي وسيلة يتحول فيها إلى باحث عن أهداف أخرى غير المعلومة. وهو ما تشير إليه الوثيقة المرافقة للمناهج: "يقوم التعلم على سلسلة من العمليات أساسها الحاجة إلى معارف ومنهجيات لمعالجة الوضعية التي تشكل تحدياً معرفياً للمتعلّم، يدفعه إلى البحث عن مكتسبات جديدة انطلاقاً مما يتمتع به من قدرات ومعارف ومهارات تؤهله لرفع التحدي وتعلم شيء جديد يطبقه ويوظفه في وضعيات مشابهة ومتجددة."⁴

¹ ربيع مجد وطارق عبد الرؤوف عامر، مرجع سابق، ص 13

² وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج التاريخ للسنة 4 متوسط، مرجع سابق، ص 19

³ نفس المرجع، نفس الصفحة

⁴ نفس المرجع، ص 28

الدلالات الإحصائية التي تشير إليها النسبة الثانية 25.40 % والخاصة بالكفاءات السلوكية، تعبر عن مفهوم آخر يرتبط بمعنى التعلم من جهة، ومن جهة أخرى بالضبط الاجتماعي في حدوده التربوية، التي نبتعد فيها عن كونه نظرية تتناول الضبط من الانحراف. فنحن كما أشرنا في الفصل النظري الثاني نتناوله كمفهوم يعبر على تنشئة المتعلمين على الانضباط في مؤسسة المدرسة بقوانينها وأساليبها التربوية. فنجد في الجانب الأول أن التعلم " تعديل في السلوك" وفي الثاني " أن استراتيجيات التعلم من المهارات الضرورية للدراسة الناجحة للطلاب والتي تتضمن معرفة المتعلم بعمليات تعلمه. . . ويتفق كثير من التربويين على أن تعليم التلاميذ كيف يتعلمون هام جدا، ويحتمل أن يكون الهدف النهائي للتعليم".¹

في المقابل نجد أن الكفاءات المتعلقة بالمجال الاجتماعي ضعيفة، حيث كانت 19.84 % بالنسبة للتفاعل الاجتماعي، و17.99 % فقط للقيم الاجتماعية. إلا أن لذلك دلالاته الإحصائية المهمة التي تحيلنا إلى توجه المنظومة التربوية في المجال الاجتماعي. فهذا النوع من الكفاءات في الواقع لم يكن موجودا في المناهج السابقة المتعلقة بالتدريس بالأهداف على الأقل بالشكل التصريحي الذي تحت فيه الأساتذة على تفعيل الجانب الاجتماعي أثناء الدروس، كأهداف تربوية أساسية في جميع المواد. لكننا هنا أمام مقارنة تتجه نحو أساليب التفاعل بين الأشخاص على كل المستويات في المدرسة والأسرة ومع جميع أفراد المجتمع، بل بالتواصل حتى مع الآخرين من خارج الوطن بأشكال يتم فيها التفتح على الثقافات الأخرى.

الأمر يكاد يكون متشابها بالنسبة للكفاءات الخاصة بالقيم الاجتماعية، حيث أن المدرسة الجزائرية تسعى نحو الاندماج في المنظومة العالمية للمعرفة والتبادل الخبراتي والاقتصادي والثقافي، ولذلك فهي تطرح الكفاءات الخاصة بالقيم الاجتماعية كهدف يُرجى تحقيقه لدى المتعلمين. وهذا ما نجده في تصريح المناهج في ما يتعلق بالقيم: " تنمية معنى

¹ عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، كلية التربية

بدمهور، جامعة الإسكندرية، مصر، 2010، 2011، Shahe12@yahoo.com

العدالة الاجتماعية، التضامن والتعاون، وذلك بتدعيم مواقف الانسجام الاجتماعي والاستعداد لخدمة المجتمع، وذلك بتنمية روح الالتزام والمبادرة، وتذوق العمل في آن واحد.¹

ثانياً: استخلاص نتائج المقارنة للفئات الأربع في مستوى الأولى متوسط

النتيجة 1: المقارنة بالكفاءات في السنة الأولى متوسط، تعتمد كثيراً على المجال المعرفي كهدف أساسي في المدرسة، أكثر من الجوانب الأخرى. لكن بشكل يكون فيه المتعلم مبادر وباحث عن المعلومة.

النتيجة 2: تركز المقارنة بالكفاءات على الجانب السلوكي بشكل أقل من السابق، بتوجيه المتعلم نحو الالتزام بالقوانين داخل المدرسة وخارجها، والسعي نحو الظهور بشكل يبتعد فيه عن وضعيات العقاب بجميع أشكاله، بل إنها تستحثه نحو دور مميز يكون فيه الأساس الذي تتبنى عليه عملية التمدرس بكليتها.

النتيجة 3: بشكل أضعف من البعدين السابقين، فالكفاءات الاجتماعية أهداف تربوية تسعى المنظومة التربوية من خلال مناهجها المدرسية، تحقيقها في المتعلمين من خلال تجسيد القيم بجميع أنواعها الدينية والوطنية والاجتماعية والاتصالية والمنهجية. كما أنها تشير إلى أساليب التفاعل بين المتعلمين أنفسهم، وبينهم وبين الأساتذة وجميع أفراد المجتمع.

النتيجة 4: جميع المعاني التي بحثنا عليها في هذه الفئة من التحليل تشير إلى أن معنى التعلم في المناهج محصور في نقل المعرفة للتلميذ بشكل كبير. لكن لا يمكن فصله عن البعدين الباقيين، فهو يشتمل في نفس الوقت على الكفاءات المعرفية والسلوكية والاجتماعية، وهذا نموذج من المنهاج و الذي ذلك. ويخص بعض الكفاءات القاعدية في اللغة العربية²:

الكفاءة القاعدية في القراءة: قراءة نصوص متنوعة وفهم ما تشتمل عليه من أفكار.

الكفاءة القاعدية في التعبير الشفوي: يتناول الكلمة ويتدخل في المناقشة.

الكفاءة القاعدية في التعبير الكتابي: كتابة نصوص متنوعة بتجنيد عدد كبير من المفردات والعبارات مع احترام قواعد اللغة.

¹ وزارة التربية الوطنية، مناهج التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 5

² وزارة التربية الوطنية، مناهج اللغة العربية للتعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 20 و 21 و 22

فمنصوص الكفاءات يبين بوضوح ارتباط الجانب المعرفي بشكل كبير بالمعلومة أكثر من كيفية البحث عنها، والأفعال المصاغة هنا تدل على ذلك: قراءة نصوص . فهم أفكار . كتابة نصوص. وهي تشتمل على معاني تربطها بالبعد السلوكية والاجتماعية في نفس الوقت. إلا أن ذلك يثير قضية الإسقاط الميداني لها على التلاميذ من طرف الأستاذ، وهو ما يستدعي البحث عن قدرته على ذلك.

ثالثا: مقارنة الفئات الأربع في مستوى الثانية متوسط

جدول رقم 23 مقارنة بين فئات التحليل للسنة الثانية متوسط

(الاجتماعية) التفاعل الاجتماعي		(الاجتماعية) القيم الاجتماعية		(السلوكية) الضبط الاجتماعي		(المعرفية) التعلم		الكفاءات المستوى الدراسي
النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	
16.46	68	17.43	72	28.57	118	37.54	155	2 متوسط

تبين نتائج الجدول ... المتعلق بمقارنة فئات التحليل للسنة الثانية متوسط، أن أعلى نسبة مسجلة هي 37.54% في كفاءات التعلم الخاصة بالمعرفة. تليها نسبة 28.57% الخاصة بالضبط الاجتماعي في مجال السلوك. بينما كانت نسبة ورود القيم الاجتماعية في المناهج أقل من سابقتها بقيمة 17.43%. و أضعف النسب هي في التفاعل الاجتماعي بقيمة 16.46% ضمن الأبعاد الاجتماعية.

الدلالات الإحصائية التي نستخرجها من هذا التفاوت يعبر على أن مناهج التعليم المتوسط تولي قيمة عالية للتعلم في بعده المعرفي. فتركز على تدريب المتعلم للوصول إلى المعلومات من خلال الوضعيات التعليمية، وهو منحى أساسي في استراتيجيات التعلم التي تستهدفها المنظومة التربوية. وهذا ما يفسر لنا النسبة العالية من الكفاءات المعرفية الموجهة لأستاذ التعليم المتوسط بغية تمكين التلميذ من الاستفادة من المعلومات التي يصل إليها.

النسبة العالية للأبعاد المعرفية تظهر أهميتها أيضا في المناهج من خلال التوجهات النظرية في أهداف التربية. فالقائمون على تخطيط المناهج يكون لزاما عليهم وضع خطط مبنية على ما يدعى "بالمقاصد العلمية التي هي في الحقيقة أهداف مطروحة للتعليم المدرس كله، أو لمراحل منه، أو لبرامج دراسية، أو لمواد دراسية، و بذلك فهي مستويات متدرجة. ومن أمثلتها تنمية الفكر الابتكاري لدى الطلاب، وتأكيد العلاقة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع، إعداد التلاميذ للحياة العملية، تحقيق النمو الشامل المتكامل للطلاب.¹

حين نحلل الكفاءات الواردة في الأبعاد المعرفية ونجد نسبتها أعلى من الكفاءات الأخرى فإننا نلمس قيمة المعرفة في المناهج، ونستخرج منها توجه المنظومة التربوية نحو الإصلاح التربوي في تلك الأفعال الموجهة لأستاذ التعليم المتوسط، خاصة حين توجهه نحو قيمتها كبعد تكنولوجي يتماشى وتطور المعلومة. فمدلول العبارات الواردة في الكفاءات يضعه في موقع لا ينتهي فيها دوره بمجرد تحقيق الهدف المعرفي واكتساب المفاهيم المدرسية من قوانين وخصائص. بل سيستمر بتكوين مجموعة من الكفاءات المعرفية المتجددة، والتي تكون بمثابة الأدوات التي يستخدمها في البحث عن المعلومات التي تحصل في محيطه البسيط أو في مجالاتها العالمية بعد انتهاء فترة التمدريس.

النسبة المئوية في البعد السلوكي تشير إلى أنها و رغم كونها أقل من سابقها إلا أنها تعبر على توجه آخر ليس ببعيد عن المجال المعرفي، لأن التعلم يتجه نحو المعرفة كما ينحى نحو السلوك. لكن التعريف الإجرائي الذي طرحناه في البداية والذي قصدنا به التنشئة الاجتماعية في البعد السلوكي كمجال للضبط الاجتماعي تجعلنا ندرك مقدار تلك النسبة التي توليها المناهج، للعمليات المدرسية التي يطالب بها الأستاذ في طرائق تدريسه، بالسعي نحو تكوين المهارات السلوكية، التي يكون فيها المتعلم متمكنا من ضبط أطر النشاطات التي يقوم بها في المدرسة. فجميع النشاطات الصفية واللاصفية التي يمارسها الأستاذ في أدائه مع التلاميذ لا يمكنها الوصول إلى تحقيق الكفاءات المستهدفة في التربية السليمة دون

¹ محمد السيد علي، مرجع سابق، ص 79

تتشبه مدروسة الأبعاد، يكون فيها الالتزام بالقوانين والتوجيهات التربوية إطارا مهما للضبط الاجتماعي في مستوى التمدرس.

ونحن بهذه الإشارة نرى الصورة التي تستهدفها المناهج من خلال دراسات تربوية تستند إليها كما وضحنا ذلك في الفصل الثالث، حيث عرضنا للبنائية كمفهوم نظري تسند إليه المقاربة بالكفاءات. وهي هنا حاضرة في هذه النسبة التي تولي للتنشئة الذاتية على الضبط أهمية قصوى لا يكون فيها الأستاذ مصدر الضبط، بل إن المقاربة توجه الأستاذ نحو تمكين المتعلم من الوصول إلى وضع خطط وقواعد ينضبط بها تلقائيا من خلال أساليب الضبط غير المباشر التي يجب على الأستاذ تفعيلها.

فهذا التوجه يفسر لنا البعد السوسولوجي لما يسمى المجتمع الداخلي للأفراد عند "دوركاييم" والميولات المجتمعية عند "بياجيه" والأنا الجمعي عند "جوستاف" ويفسر لنا الأساليب التربوية الجماعية في المنظومة البيداغوجية. فبالنسبة "لبياجيه" فإن أساليب الإكراه التربوي وإن أدت إلى احترام المعلم فإنها تعزز مركزية الأنا عند الطفل بدل تصحيحها، وهو ما يؤدي إلى انحرافات في السلوك الاجتماعي. وبالتالي يجب استبدال أساليب الانضباط المفروض من الخارج بأساليب الانضباط الذاتي على الحياة الاجتماعية.¹

النسبة التي تعبر عن البعد الاجتماعي في مستوى القيم هي النسبة الترتيبية الموالية للمعرفة والسلوك. وهي و إن ظهرت بقيمة 17.43% إلا أنها تدل إحصائيا على معيار القيم في برامج السنة الثانية متوسط. فإذا كان السائد عن تفعيل القيم في مستوى المدرسة يكون مربوطا بالتربية الإسلامية والتربية المدنية في أبعادهما الدينية والوطنية، فإن المحلل لتكرار الكفاءات التي وردت في مناهج المواد الأخرى يدل على تنوع القيم التي تستهدفها التربية في المرحلة الحالية. حيث أن القيم الخلقية والوطنية أصبحت غير كافية في منظور المخططين للسياسة التربوية، من منطلق أنها قد تدعو إلى إيديولوجيات معينة تزيد من نشر الفوارق الاجتماعية بين الأشخاص، فبدل ذلك فهاهي تفعل أنواعا أخرى من القيم تسميها قيم

¹ العربي فرحاتي، أنماط التفاعل وعلاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي وطرق قياسها. دراسة ميدانية لدروس اللغة في المدرسة الأساسية الجزائرية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2010، ص 48

الجمهورية والديمقراطية و قيم الهوية و القيم الاجتماعية والقيم الاقتصادية والقيم العالمية، وهي تصرح بذلك في ديباجة المناهج جميعا تحت عنوان (الغايات التربوية):

"تسعى المنظومة التربوية، من خلال المناهج التعليمية، وبقطع النظر عن خصوصيات مجالات المعارف وحقول المواد التي تتكفل بها، وبصفة متكاملة مع التركيبات الأخرى للمنظومة، إلى تحقيق إيصال وإدماج القيم المتعلقة بالاختيارات الوطنية.¹"

الدلالات الإحصائية للتفاعل الاجتماعي الذي تعتبر نسبته أضعف النسب في منهاج السنة الثانية متوسط، تبين أن الأبعاد الاجتماعية رغم كفاءاتها القليلة في المنهاج إلا أنها في كثير من المواد تستند على دعامة مبروطة بالأبعاد المعرفية والسلوكية في تحقيق ما تستهدفه المقاربة بالكفاءات، في أهم مكوّن في وضعيات التعلم، ووضعيات الانطلاق التي تتم في الصف. حيث أن الكثير من الإشارات تبين ضرورة التزام الأستاذ بمنهجية إيجابية تجاه تفاعل التلاميذ مع بعضهم في المجموعات الصغيرة أثناء النشاطات وأثناء المشاريع البيداغوجية. وهو ما يفسر مستوى الاهتمام ببعد التفاعل حتى وإن ظهرت نسبته الأضعف. فالحرية التي تشير إليها الكفاءات في بعدها الاجتماعي نحو تفاعل التلاميذ مع بعضهم، يتطلب مهارات ضرورية من طرف المعلم حين يفسح المجال للمتعلمين في البحث عن أساليب التعلم المبني على المشاركة في الوصول إلى الكفاءات التعليمية. فكما تشير المناهج إلى أن المتعلم هو محور العملية التربوية، فإن ذلك يحيلنا إلى الحديث عن النظريات التربوية المفسرة للتفاعل الصفي لدى المتعلمينما يدعم توجه المقاربة بالكفاءات.

يُعدّ النموذج المبني على مفاهيم النشاط الذاتي والفعالية والمشاركة والحوار والإنتاج من أهم الأساليب التربوية التي تنتظم فيها الأبعاد الإبتيمولوجية والسيكولوجية والسوسيولوجية، حيث يُعد "تولستي" الروسي أول مؤسس للفعل الإجرائي البيداغوجي تاريخيا. بينما تعتبر صيغة "روجرز" أهم الصيغ البيداغوجية المنسجمة مع هذا النموذج، وهي تعتمد أساسا على مبدأ قدرة التلميذ على التعلم الذاتي، أو ما يسمى النموذج المرتكز على الطفل،

¹ وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية 3 متوسط، مرجع سابق، ص 5

حيث تكون فيه الأدوار الوظيفية لعناصر الفعل البيداغوجي تفاعلية بين التلميذ والتلميذ وبين التلميذ والأستاذ وهكذا تتحقق الأهداف التربوية من خلال التفاعل.¹

رابعاً: استخلاص نتائج المقارنة للفئات الأربع في مستوى الثانية متوسط

النتيجة 5: المجال المعرفي أيضا يشغل حيزا كبيرا ضمن كفاءات المناهج، مثل ما رأينا في السنة الأولى متوسط. فالمعلومات المدرسية قاعدة بنائية لجميع أشكال التعلم الحاصلة في المدرسة، وهذا ما لمسناه في النسبة الحاصلة في فئة الأبعاد المعرفية والتي تعتبر أكبر النسب. لكن المهم هو في كيفية الحصول على المعلومة، حيث تستهدف المناهج من الأستاذ مهاراته وأساليبه التربوية ليكون موجها ومدربا للتلميذ حتى يستعمل الأدوات المعرفية في الحصول على المعلومات دون أن تصله جاهزة، فتتعطل جميع أهداف العملية التربوية ويصبح المتعلم مجرد مستقبل للمعرفة في الدروس بشكلها التقليدي.

النتيجة 6: الجانب السلوكي يرتب بعد التعلم من حيث نسبة وروده في المناهج، كونه يمثل الرابط الذي لا يمكن للمتعلم أن تتبنى حياته المدرسية دون وجوده في ضوابط تربوية تمكنه من اكتساب السلوكات الإيجابية التي تبنيها له التنشئة المدرسية، من خلال الكفاءات السلوكية التي يُطالب الأستاذ أن يُكوّنها في شخصية التلميذ، حتى يسعى نحو الانضباط التلقائي والالتزام بالقوانين المدرسية.

النتيجة 7: وجود القيم الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي ضعيف في المنهاج. وقد أعزينا ذلك إلى التوجه الحديث للمرحلة الإصلاحية في المنظومة التربوية، حيث لا يزال العمل على تفعيلها في المناهج يتجه بصورة أكثر تحفظا بسبب صعوبة استيعابها من طرف الأساتذة من جهة، كونها تعبر عن توجهات نظرية عميقة في التربية المدرسية في النظريات الحديثة. ومن جهة ثانية بسبب صعوبة نشر هذا الفكر الحديث حول التربية الاجتماعية في المدرسة جراء العجز الحاصل في توضيح التربية الحديثة في المدرسة لدى أفراد المجتمع.

¹ العربي فرحاتي، مرجع سابق، ص 49 و 50

خامسا: مقارنة الفئات الأربع في مستوى الثالثة متوسط

جدول رقم 24 مقارنة بين فئات التحليل للسنة الثالثة متوسط

(الاجتماعية) التفاعل الاجتماعي		(الاجتماعية) القيم الاجتماعية		(السلوكية) الضبط الاجتماعي		(المعرفية) التعلم		الكفاءات المستوى الدراسي
النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	
17.8	60	16.91	57	25.22	85	40.07	135	3 متوسط

تشير النسب الواردة في الجدول الخاص بمقارنة فئات التحليل للسنة الثالثة متوسط إلى أن أعلاها كان ممثلا في نسبة الكفاءات المعرفية الخاصة بالتعلم بـ 40.07 % تليها نسبة الضبط الاجتماعي ضمن الكفاءات السلوكية ممثلة بـ 25.22% . أما النسبة التي تليهما فكانت في كفاءات التفاعل الاجتماعي بـ 17.8%، بينما تشير نسبة 16.91% إلى أنها أضعف النسب في الأبعاد الاجتماعية لفئة القيم الاجتماعية.

الدلالات الإحصائية التي نستشفها من هذه النسب تكاد تكون شبيهة بما سبق في مستويي الأولى والثانية متوسط. حيث كانت الأبعاد المعرفية تشغل مساحة واسعة في مناهج التعليم المتوسط في جميع المواد. وهو كما أشرنا سابقا يرجع لأهمية المعلومة في حياة الطفل في هذه المرحلة التي يحتاج فيها إلى التزود بأكبر قدر من المعلومات التي تمكنه من اكتشاف الحياة في أوسع نطاقاتها. وليست المعرفة المقصودة في المناهج هنا هي تلك التي يتم استهلاكها في الفروض والاختبارات، أو تلك التي تُلقن للتلميذ كي يحفظها فحسب، بل ما تستهدفه المناهج هو تفعيل الأساليب المعرفية التي يتمكن فيها المتعلم نحو تفعيل الأدوات المنهجية في اكتساب المعرفة.

نسبة الفئة الثانية المتعلقة بالضبط الاجتماعي في المدرسة كبعد سلوكي في المناهج المدرسية كانت أقل بكثير من سابقتها، وهو ما يفسر التوجه العميق نحو تكوين الفرد في

المدرسة على مواكبة الانفجار المعرفي الحاصل في ميدان التطور التكنولوجي والمعرفي. وهذا لم يمنع المخططين للتربية في الإصلاحات الأخيرة أن يضعوا جانبا مهما في كفاءات التدريس لدى الأساتذة بحثهم على تدريب التلاميذ مختلف المهارات والأساليب التربوية التي يكون فيها المتعلم ذا سلوك سوي داخل المدرسة وخارجها. ولكن الأسلوب الحديث المطلوب في ذلك هو حث المتعلمين على اكتساب كفاءات الضبط الذاتي من خلال المعايير، والثقافة الاجتماعية التي يكون فيها المعلم موجها نحوها بالأساليب التربوية الإيجابية دون استخدام العنف اللفظي أو الجسدي.

معايير الضبط الاجتماعي لا تكون بالشكل التقليدي الذي يوظف فيه الأستاذ أساليب القوة والتوبيخ والتأنيب والقهر لشخصية التلميذ، ولا بترك العنان لسلوكاته الاندفاعية والتسيبية. بل إن المناهج في كفاءاتها السلوكية تستحث الأستاذ نحو تفعيل الضوابط الذاتية من خلال ثقافة المجتمع العصرية، التي يرتدع فيها المتعلم عن ارتكاب السلوكات السلبية من خلال تشبعه بالثقافة الإيجابية نحو القوانين الداخلية للمدرسة من جهة، ومن جهة أخرى نحو التعامل بالأساليب ذاتها خارج المدرسة.

نسبتي التفاعل الاجتماعي والقيم الاجتماعية ضمن الأبعاد الاجتماعية للمناهج تشير رغم ضعفهما إلى أن توجه المنظومة التربوية في الجزائر نحو ربط المدرسة بالمجتمع، تنطلق من تلك الكفاءات المستحدثة في المناهج، والتي لم تكن بالشكل الصريح الذي هي عليه الآن، رغم كونها كانت موجودة بنسبة ضئيلة وضمنية غير صريحة فيما سبق. أما الآن وقد أصبحت المدرسة تنافسها مؤسسات أخرى في العملية التربوية، بشكل أكثر حدة من أوقات سابقة خاصة في وسائل الإعلام والاتصال ممثلة في الفضائيات والإنترنت، فإن الضرورة تقتضي من المناهج أن تشتمل على صور، وأساليب حديثة في تفعيل القيم في مختلف مجالاتها، وتفعيل أشكال التفاعل الاجتماعي الذي يضمن للمجتمع تماسك أفراده وتقارب أفكارهم واندماجهم في منظومات متقاربة في الأهداف الاجتماعية والثقافية والقيمية والوطنية. وهو الذي نلمسه من النسب الواردة في تحليل المناهج.

سادسا: استخلاص نتائج المقارنة للفئات الأربع في مستوى الثالثة متوسط

النتيجة 8: كفاءات التعلم في المجال المعرفي كبيرة جدا، وهو ما يفسر الاعتماد على المعلومات في تحقيق هذا النوع من الكفاءات. وبالرجوع إلى الكتاب المدرسي للمواد المدرسة في مرحلة التعليم المتوسط نجد المنهجية المتبعة في بداية كل مجال مفاهيمي تشير إلى وضعيات التعلم المبنية على المعارف المستهدفة كما يسميها المنهاج المدرسي. كما أن تنظيم التعلّيمات في الدروس يوضح الخطط المطلوبة من الأستاذ في كيفية تحقيقها.

النتيجة 9: السياسة التربوية في الجزائر تبعد عن الاعتماد على الأهداف السلوكية كأهداف أساسية في المقاربة بعد الإصلاحات، كونها تنتقدها بوضوح في دليل الأستاذ: "لقد تخلى المرّبون فعلا، عن بيداغوجية الأهداف، منذ سنوات في البلدان المتقدمة، بعد أن أكد الباحثون بأن هذه الطريقة عاجزة عن معالجة تعقيدات المناهج الحديثة، وبأنها تتوافر على عيوب كبيرة أهمها أنها بيهافيورية (سلوكية) أكثر من اللازم وأن السعي من أجل تحقيق الأهداف الدنيا وهو ما تقتضيه، لا يساعد بالضرورة على تحقيق الأهداف العليا أي مقاصد وغايات المنهاج."¹

النتيجة 10: هذا الانتقاد لا يمنع إدراج أنواع معينة من الكفاءات السلوكية في إطار التنظيم والضبط الضروري لمسار التعلم والتمدرس، كون مرحلة المراهقة التي يكون عليها التلاميذ في هذا السن، تدفعهم نحو التحرر من القيود والاندفاع نحو المغامرة والتمرد على الضوابط التي تضعها قوانين المدرسة أو يفرضها الأستاذ داخل الصف، حيث تطلب المقاربة من الأستاذ من الأستاذ فسح المجال للمتعلّم كي يمسك بالمبادرة ويفجر ما لديه من إبداعات وقدرات فردية وجماعية، لكنها من جهة ثانية تطلب منه توجيه طاقات المتعلمين توجيهها تربويا لا يخل بمسار الدروس ويبعث على الانفلات وبروز المظاهر المخلة بالآداب ويفسد أجواء التمدرس الطبيعي.

¹ وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ في مادة اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، مرجع سابق ص 17

النتيجة 11: النسبة المتعلقة بالفئة الثالثة والرابعة للأبعاد الاجتماعية، كانت ضعيفة تعبيراً على أن المقاربة بالكفاءات من خلال المناهج المدرسية لا تزال في مرحلة التلخص من تبعات المقاربة السابقة التي تعتمد على الأهداف وخاصة في أبعادها السلوكية، وتسعى من خلال اعتماد النظرية البنائية المبنية على تفعيل أشكال المعرفة وكيفية البحث عنها من طرف المتعلم هي السائدة. وحتى تنتقل من مستوى التفعيل الميداني لهذه الأخيرة يلزمها إعادة التكوين المعرفي للمعلم أولاً حتى يتحكم في أدواتها، ومنه يستطيع الانتقال إلى مستوى يحقق فيه الأبعاد الاجتماعية كما تستهدفها المناهج.

النتيجة 12: التفاعل الاجتماعي رغم كونه ضرورة مجتمعية تحققها المدرسة منذ المرحلة الابتدائية إلا أن التركيز عليه في مرحلة التعليم المتوسط تكون بشكل أكبر بسبب السن الذي يكون عليه المتعلمون. حيث تستهدف المناهج من خلال الكفاءات الاجتماعية تحقيق المشاريع الجماعية والتواصل بجميع أشكاله بينهم، وتوجه الأستاذ نحو تفعيل الطرائق النشطة، والأساليب التشاركية التي يحصل بها التعلم واكتساب مبادئ الحوار والنقاش وتقبل الرأي الآخر، وكل الأساليب التي يحصل بها التفاعل بين المتعلمين، حتى يخرج كل منهم إلى المجتمع مزوداً بثقافة التواصل مع الغير. ولكن الملاحظ عن نسبة هذه الفئة أنها كانت أضعف من فئة التعلم في مجال المعرفة وفئة الضبط الاجتماعي في المجال السلوكي بسبب الصعوبة التي يمكن من خلالها تحقيق مثل هذه الأهداف التربوية من خلال الأستاذ داخل المدرسة أو من خلال استكمال دور هذه الأخيرة من طرف الأسرة والمجتمع. لأن الفكر التربوي الموجود لديهم لا يزال يتصور المدرسة مكاناً لتحصیل المعلومة واستدعاؤها في الامتحانات فحسب، وهو ما يفسر ضعف نسبة التفاعل الاجتماعي في كفاءات المنهاج.

النتيجة 13: القيم الاجتماعية حتى تخرج من الدائرة التي يصنعها المجتمع لا يزال يحصرها في الدين وفي ضرورة تفعيله في جميع مناحي الحياة من وجهة نظر المناهج الحديثة. وهنا تكمن المشكلة الأساسية في الربط بين مختلف فئات المجتمع في تصورهم لأهداف المدرسة وبين بناء المناهج. فالمدرسة في تصور أولياء التلاميذ مرحلة ضرورية لبناء مستقبل أبنائهم ضمن الإطار الاقتصادي بالدرجة الأولى. وهو الذي نلمسه في السعي نحو تحقيق أفضل

العلامات في الامتحانات والحصول على أرفع الدبلومات وهكذا تتحقق الكفاءات المدرسية من وجهة نظرهم. من هذا المنطلق كان إدراج الكفاءات الاجتماعية مسارا ثانويا مؤقتا، تكون الأولوية فيه للمعرفة ثم للسلوك ثم يأتي الاهتمام بالجانب الاجتماعي الذي يكون لاحقا لما سبق، وهو الذي نلمسه في نسبة القيم الاجتماعية الضعيفة.

سابعا: مقارنة الفئات الأربع في مستوى الرابعة متوسط

جدول رقم 25 مقارنة بين فئات التحليل للسنة الرابعة متوسط

(الاجتماعية) التفاعل الاجتماعي		(الاجتماعية) القيم الاجتماعية		(السلوكية) الضبط الاجتماعي		(المعرفية) التعلم		الكفاءات المستوى الدراسي
النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	
19.48	67	17.44	60	29.07	100	34.01	117	4 متوسط

تمثل نسبة التعلم كفاءة من فئات تحليل محتوى المناهج المدرسية في المجال المعرفي أكبر النسب بـ 31.01%، تليها نسبة الضبط الاجتماعي كفاءة من فئات التحليل الخاصة بكفاءات السلوك بـ 29.07%. ثم تأتي نسبة الفئة الثالثة للتفاعل الاجتماعي كفاءة من فئات التحليل الخاصة بالكفاءات الاجتماعية، في حين كانت نسبة الكفاءات المعبرة على القيم ضمن المجال الاجتماعي أضعف النسب.

الدلالات الإحصائية التي نستشفها من هذا الترتاب في النسب يوحي لنا بأن مرحلة الرابعة متوسط كونها سنة امتحان في شهادة التعليم المتوسط كإمتحان وطني يتم فيه الانتقال من مرحلة متوسطة إلى مرحلة الثانوي، يحتاج فيها التلميذ إلى التزود بكم معرفي يمكنه من إثبات قدره في مجال التقويم والإدماج. وحسبما رأينا في الفصل الثاني فالكفاءات الخاصة بالوضعية الإدماجية وعلاقتها بوضعيات التعلم تبرر ارتفاع نسبة هذه الكفاءات المعرفية.

حيث أن إدماج المفاهيم والنشاطات يستلزم حضور عدد هائل من الكفاءات التي تلقاها المتعلم خلال السنوات الثلاث الماضية. ومحصلة النشاطات الإدماجية تكون في هذه السنة. دلالة أخرى تعكس لنا ارتفاع نسبة الكفاءات المعرفية في وضعيات التعلم تجعلنا نبرر للمنهاج المدرسي اعتماده على عدد كبير من الكفاءات المعرفية وهو التوجه الذي تبني به جميع نشاطات التعلم التي يرتبط فيها كل مجال مفاهيمي في المواد الدراسية بامتحان في ثلاثي خلال الموسم الدراسي. خاصة حين نعلم أن الانتقال إلى الثانوي يكون بحساب المتوسط بين المعدل السنوي خلال الفصول الثلاثة ومعدل شهادة التعليم المتوسط لجميع المواد. مع ملاحظة أن التلميذ الذي يتحصل على معدل يساوي أو يفوق العشرة من عشرين يكون ناجح في شهادة التعليم المتوسط وينتقل آلياً للثانوي بغض النظر عن معدله السنوي إن كان تحت العشرة.

مسألة التوجيه إلى أحد التخصصين العلمي أو الأدبي تثير هي الأخرى دلالاتها على النسبة العالية للكفاءات المعرفية، حيث أن بطاقة المتابعة التي تنجز داخل المؤسسة مع متابعة مركز التوجيه تبرر لمناهج المدرسية اعتمادها على معايير متعلقة بالمعلومات المتحصل عليها في المواد الدراسية في مجموعتي العلوم أو الآداب. ولذلك فالمنهاج يوجه الأستاذ بعدد كبير من الكفاءات القاعدية والمرحلية والختامية لتحضره لتقنيات التقييم المعتمدة في الوضعية الإدماجية. فيستخدمها الأستاذ مغلبا جانب المعلومة أكثر من الجوانب الأخرى التي لا توجد لحد الآن في المنظومة التربوية معايير لاستعمالها في تقييم الأداء السلوكي أو الاجتماعي في الامتحانات الرسمية ما عدا بعض المعايير البسيطة الضمنية في الوضعية الإدماجية التي لا تكفي لتقييم ملمح التخرج للتلميذ من مرحلة التعليم المتوسط.

النسبة الثانية لبعث الضبط الاجتماعي تدل دلالة واضحة أن السلوك رغم كونه هدفا مهما في الحياة المدرسية للتلميذ، إلا أنه أصبح في المقاربة بالكفاءات عكس ما كان عليه في المقاربة السابقة المعتمدة على الأهداف. حيث تستخدم المناهج لفظ الكفاءات السلوكية بدل الأهداف السلوكية، وهي لدى الأستاذ تستخدم بنفس المفهوم كونها في السابق كانت تستهدف الجانب الحسي الحركي والمهاري لدى التلميذ وهو نفس المفهوم السائد الآن باعتبار

النشاطات المعبرة على ما هو قابل للقياس والملاحظة فهو سلوكي في أهداف التربية، إلا أن ما يفسر لنا النسبة المعتبرة للكفاءات الواردة في المنهاج كونها أعلى من الكفاءات الاجتماعية يوحي لنا أن التلميذ في سنته الأخيرة في مرحلة التعليم المتوسط بات أقرب إلى مرحلة النضج والاعتماد على نفسه في تنظيم مسار تعلماته. فهو من المفروض حسب المناهج المدرسية قد تلقى عددا معتبرا من الكفاءات السلوكية التي تمكنه من ضبط نشاطاته وتصرفاته داخل المدرسة وخارجها سواء ما علق منها بالجانب المهاري والأدائي داخل الصف أو المعياري في التعامل مع قوانين المدرسة وتوجيهاتها، فهو في مرحلة نهائية تظهر فيها الكفاءات النهائية مجسدة في الضبط الذاتي لجميع الأفعال والنشاطات.

الجانب الاجتماعي رغم كونه ممثلا في نسبتين ضعيفتين بالنسبة لفئة التفاعل الاجتماعي وفئة القيم، إلا أن الدلالات الإحصائية لها، تعكس السياسة التربوية المنتهجة في المناهج المدرسية لمرحلة التعليم المتوسط. فبرجوعنا للكفاءات النهائية وملح التخرج من هذه المرحلة نجد المنهاج المدرسي للسنة الرابعة متوسط يشير إلى ذلك بوضوح: "إن للمدرسة القاعدية (الأساسية) وظيفة هامة في إيصال المعارف الأساسية وتكوين السلوكات، وهي أيضا الفضاء المميز لتعلم الحياة الجماعية والاندماج وسط المجتمع، وذلك بالتحكم في بعض الكفاءات الأساسية ... ويذكر من بينها كفاءات ذات طابع اجتماعي وشخصي".¹

هذا التوجه نابع من كون التربية المدرسية أصبحت تسعى نحو إدخال المدرسة في المجتمع من خلال المتعلمين بكفاءاتهم الاجتماعية من خلال تشربهم بالقيم والتفاعل الاجتماعي.

ثامنا: استخلاص نتائج المقارنة للفئات الأربع في مستوى الرابعة متوسط

النتيجة 14: تركز المناهج على التعلم في الأبعاد المعرفية في الرابعة متوسط بشكل كبير بسبب ارتباط المتعلمين بالوضعيات التقويمية في الامتحانات الرسمية خلال نهاية مرحلة التعليم المتوسط، حيث أن أغلب المعارف المستهدفة مبنية على وضعيات التقويم.

¹ وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الرابعة متوسط، مرجع سابق، ص 8 و 9

النتيجة 15: تترتب الكفاءات السلوكية بعد المعرفية في المناهج بسبب أن التلميذ ينظر إليه على أساس أنه تشرب بعدد كبير من الكفاءات السلوكية خلال السنوات الثلاث السابقة، ما يجعله قادرا على استخدام أساليب الضبط الاجتماعي الذاتي والتحكم في مختلف المهارات السلوكية في الأداء والتدريس.

النتيجة 16: المنهج يتصور الكفاءات المعبرة على التفاعل الاجتماعي في ملمح الخروج من التعليم المتوسط لدى التلميذ. حيث يكون التميز بمختلف الكفاءات الاتصالية والانفتاح على الغير بالنشاط والتحاور والتفاعل بكل معانيه، داخل المدرسة مع الأقران أو خارجها مع جميع أفراد المجتمع.

النتيجة 17: المنهج المدرسي يستهدف في ملامح الخروج من مرحلة التعليم المتوسط عددا محدودا من القيم الاجتماعية إلى جانب القيم الأخرى التي يكتسبها خلال السنوات السابقة لمرحلة التخرج إلى الثانوي. فالتركيز على الكفاءات التقييمية في مجال المعرفة يؤثر على توجيهات المنهج للأستاذ بالتركيز على مائرسخ المعلومات ويحفظها، وعلى نشاطات الإدماج التي تشغل حيزا كبيرا في برامج المواد الدراسية.

1 . 3 . استخلاص النتائج العامة حول تحليل محتوى المناهج المدرسية

يتبين من خلال تحليل محتوى المناهج المدرسية لمرحلة التعليم المتوسط كاملة والمقدر عددها بـ 52 منهاجا والمعروضة في الجدول رقم... في الصفحة ... ، والتي كانت مقسمة إلى أربع فئات للتحليل استنادا إلى ما طرحه الباحث من فرضيات. وفق مجموعة من الأبعاد التي نذكر بها فيما يلي:

الفئة الأولى: كفاءات التعلم المستهدفة ضمن المجال المعرفي.

الفئة الثانية: كفاءات الضبط الاجتماعي المستهدفة ضمن المجال السلوكي.

الفئة الثالثة: كفاءات القيم الاجتماعية المستهدفة ضمن المجال الاجتماعي.

الفئة الرابعة: كفاءات التفاعل الاجتماعي المستهدفة ضمن المجال الاجتماعي.

وقد كانت نتائج التحليل بالشكل التالي:

النتائج المتعلقة بالفئة الأولى من التحليل (الجانب المعرفي):

. تعتمد المناهج المدرسية على كفاءات التعلم بشكل كبير ضمن المجال المعرفي، مستندة في ذلك على النظريات التربوية المعرفية التي تركز في تربية المتعلم على كيفية اكتساب المعرفة بجميع أنواعها الشكلية أو الإجرائية حسب "بياجيه".

. تحتوي المناهج المدرسية في جميع المواد والمستويات الدراسية على كفاءات معرفية توجه فيها الأستاذ نحو جعل التلميذ في وضعيات معقدة يبني فيها معارفه انطلاقاً مما يُسمى بالوضعيات المشكّلة.

. تستهدف المناهج من خلال كفاءات التعلم تمكين التلميذ من بناء تعلماته بنفسه، فهو محور العملية التربوية والأستاذ يكون موجهها فقط.

. تحتوي المناهج على عدد مهم من الوضعيات التعليمية التي تتطلب من الأستاذ استخدام عدد كبير من استراتيجيات التدريس، مثل بيداغوجيا الأهداف، وبيداغوجيا المشروع، والطريقة التجريبية وغيرها مما يحتاج إلى الدقة والخبرة في تحقيق كفاءات التعلم.

. المناهج غنية بالكفاءات التي تدعو إلى مفهوم الإدماج في التعلم (إدماج الكفاءات، إدماج التعلّات، إدماج المفاهيم) خاصة في وضعياتي التعلم والتقييم.

. تواجد نصوص الكفاءات في أغلب المناهج غير منتظم وغير متجانس، بحيث يصعب على الباحث تحديدها بسهولة وعلى الأستاذ المنفذ لها الربط بينها بيسر.

النتائج المتعلقة بالفئة الثانية من التحليل (الجانب السلوكي):

. تركز المناهج على الكفاءات السلوكية في بعدها التربوي من خلال التنشئة المدرسية والاجتماعية للمتعلم على الضبط الاجتماعي، فتوجه الأستاذ نحو ضرورة تكوينه على ذلك.

. تحتوي المناهج المدرسية على عدد كبير من الكفاءات الداعية إلى إشراك التلاميذ في إدارة الصف، من خلال تعويدهم على المبادرة في طرح الفروض ومعالجتها. لكنها أقل بكثير من الكفاءات المعرفية.

- . تستحث المناهج الأستاذ في مرحلة التعليم المتوسط نحو تقدير شخصية التلميذ واحترام قدراته من خلال الكفاءات السلوكية الداعمة لتكوين نموه النفس حركي.
- . يتطلب الضبط الذاتي وفق كفاءات المنهاج في المجال السلوكي تدعيم الضوابط الاجتماعية في تدرس التلاميذ بتوجيههم نحو العمل الجماعي المنظم الذي لا يخل بقواعد النظام الداخلي للمؤسسة.
- . المناهج لا تقدم نصوص واضحة لتفعيل الكفاءات السلوكية في نشاطات الدروس، ما عدا في مادتي التربية الإسلامية، والتربية البدنية.
- . أساليب تقويم الكفاءات السلوكية غير موجودة في جميع المناهج، على عكس الكفاءات المعرفية التي تتضمن أمثلة توضيحية.
- . طرائق التدريس التي اقترحتها المناهج تعالج عدد مهم من الكفاءات، لكنها غير صريحة، وتتطلب جهدا في محاولة فهمها من طرف الأستاذ.
- . لا توجد في المناهج أساليب عملية تبين كيفية توظيف الضبط الذاتي للمتعم، بحيث أن الأستاذ يجد صعوبة في استخراج معانيها من منصوص الكفاءات.

النتائج المتعلقة بالفئة الثالثة من التحليل (الجانب الاجتماعي في مجال القيم):

- . تحتوي المناهج المدرسية على عدد لا بأس به من الكفاءات الاجتماعية التي تتناول تفعيل القيم في حياة التلاميذ، لكنها قليلة مقارنة بالمجال المعرفي والسلوكي، وهو مُبرّر في هذه المرحلة الأولية من الإصلاح، بحيث يعبر عن توجّه يتلاءم مع التربية المدرسية وفق النظريات المعاصرة التي تحاول ربط المدرسة أكثر بالمجتمع، من خلال توجيه الأستاذ نحو ضرورة استخدام الوضعيات المعاشة في الحياة اليومية للتلميذ في البرامج الدراسية.
- . تتنوع القيم في مناهج التعليم المتوسط، فهي توجه الأستاذ نحو ترسيخ قيم الجمهورية والديمقراطية وقيم الهوية والقيم الاجتماعية والقيم الاقتصادية والقيم العالمية. وجميعها تعبر عن المسعى المتعلق بالاختيارات الوطنية حسب تعبير المناهج.
- . لا تحتوي المناهج على كفاءات صريحة أو خاصة بالدين الإسلامي ككفاءات مستقلة تستحث فيها الأستاذ نحو تفعيلها في حياة التلميذ، ولكنها تشير إليها ضمن ما تسميه

كفاءات الهوية، كما هو واضح في ديباجة جميع المناهج: " قيم الهوية هي ضمان التحكم في اللغات الوطنية، وتثمين الإرث الحضاري الذي نحملة، خاصة 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 للأمم الجزائرية؛"¹ ما عدا في كفاءات مادة التربية الإسلامية في جميع المستويات الأربعة.

. المتخصص للمناهج من حيث عدد الكفاءات المتعلقة بالقيم الدينية يستخلص بعدا سياسيا ناتجا عن إصلاح المنظومة التربوية نتيجة التأثيرات الأمنية داخليا وعالميا، ونواتج المساءة الوطنية في التسعينات من القرن الماضي. حيث يتجنب المخططون للمناهج استدعاء أي نوع من الكفاءات التي تطرح الاختلافات الإيديولوجية في البرامج المدرسية. المناهج في محاولتها لعصرنة المدرسة والابتعاد عن القيم الروحية للمجتمع تتجه نحو تهميط التلاميذ وفق كفاءات مادية سواء أكانت اقتصادية أو اجتماعية أو عالمية، فهي في المحصلة تبتعد كثيرا عن تفعيل الجوانب الروحية التي تضبط سلوك المتعلم، سواء من طرف نظام المدرسة أو بالضبط الذاتي.

. تستحث المناهج بشكل كبير تفعيل العمل الجماعي كقيمة اجتماعية، من خلال نظام المجموعات، أو بيداغوجيا المشروع، لكنها لا توضح الآليات التي تحصل بها. المناهج لا تستعمل تقنيات عملياتية لإسقاط القيم في نشاطات التعلم، بحسب أنها تفسح المجال لاستخدامها بحرية لدى الأستاذ، ما يصعب عليه إسقاطها في الواقع. تربط المناهج كثيرا بين الواقع والمدرسة في تثمين القيم الوطنية والاجتماعية والاتصالية، لكنها تطرحها بشكل الاندماج في المنظومة القيمية العالمية استنادا إلى التفتح على القيم العالمية المفروضة على المدرسة والمجتمع ككل. الأبعاد الاجتماعية في نصوص الكفاءات ضعيفة وغامضة بحيث أن الأستاذ لا يلتفت إلى دورها، دون الرجوع إلى مختصين لتوضيحها.

¹ وزارة التربية الوطنية، مناهج التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص6

النتائج المتعلقة بالفئة الثالثة من التحليل (الجانب الاجتماعي في مجال التفاعل):

. القيم الاجتماعية في المناهج المدرسية تمثل نسبة أخرى معتبرة في مجال التفاعل الاجتماعي، حيث تطالب من الأستاذ توجيه النشاطات الصفية وغير الصفية نحو العمل الجماعي المنظم.

. يتواجد عدد لا بأس به من الكفاءات الواردة في مناهج التعليم المتوسط والتي تحت الأستاذ على تفعيل الحوار بين التلاميذ وتقبل الرأي الآخر.

. تثير المناهج استراتيجيات متنوعة في توجيه الأستاذ نحو بيداغوجيا المشروع، والنشاط الجماعي في معالجة الوضعيات التعليمية.

. تحتوي المناهج على عدد مهم من الكفاءات التي تحت الأستاذ نحو إكساب التلاميذ المواقف الإيجابية والاتجاهات الضرورية للحياة المشتركة، وفق ما جاء في المناهج: "فتعلم العلوم بروح المقاربة الجديدة التي توفرها النشاطات ذات الطابع العلمي ستمكن التلميذ من تعلم مبدأ الاحترام والمسؤولية: احترام العمل المنهجي والمنضبط، التعلم مع الآخرين، احترام الآخر (زميله، أستاذه، أولياؤه...) واحترام نفسه ومكانة الفرد ضمن المجموعة."¹

. عمليات التفاعل المعروفة لدى علماء النفس والتربية كالتنافس والصراع والتعاون وغيرها لا تشير إليها المقاربة في المناهج بشكل صريح، لكنها تعبر عن مدلولاتها ضمناً في توجيهها للأستاذ نحو الكفاءات الاجتماعية التي تدعو إلى تهذيب سلوك المتعلمين من خلال قنوات التواصل المختلفة التي يتيحها الأستاذ لهم في وضعيات التعلم ووضعيات الإدماج خاصة.

. لا تحتوي المناهج على أدوات عملية لتجسيد التفاعل بين المتعلمين بسهولة، فالأستاذ الذي لا يحمل تكويناً متخصصاً في علم النفس وعلوم التربية يعجز عن استخراجها بسهولة من نصوص الكفاءات.

. البعد التفاعلي بين المتعلمين مشار عليه في المناهج من زاوية اجتماعية أكثر منها قومية أو دينية، بحيث أنها لا تختلف عنها لو كانت موجهة لمتعلمين غير جزائريين، تأكيداً على ابتعاد المدرسة عن تفعيل البعد الإسلامي في التربية الاجتماعية.

¹ وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الثانية متوسط تربية تكنولوجية، مرجع سابق، ص 83

2 . تحليل بيانات الاستبيان و استخلاص نتائجه

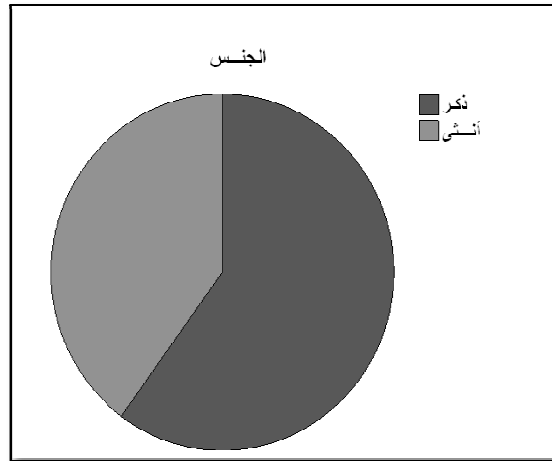
2 . 1 . تحليل بيانات الاستبيان

2 . 1 . 1 . تحليل البيانات العامة

الجدول رقم 26 يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس (السؤال 1)

النسبة %	التكرار	الجنس
60	180	ذكر
40	120	أنثى
100	300	المجموع

الشكل رقم 01 توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس



تبين معطيات الجدول والتمثيل الدائري الموافق لها، أن نسبة الأساتذة الذكور المقدره ب 60% هي أعلى من نسبة الإناث المقدره ب 40%. ما يدل بوضوح التمايز في المجتمع الجزائري الذي يُعرف بهيمنة الذكور على العديد من القطاعات المتعلقة بالوظيفة العمومية. كما أن للعامل الديمغرافي دلالاته في تفسير النسب.

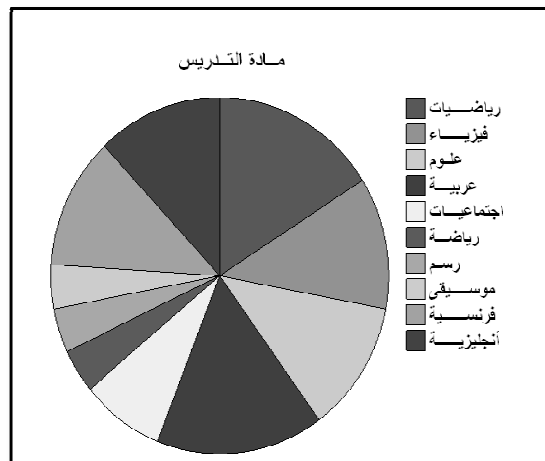
وبالرجوع إلى تاريخ الالتحاق بالتعليم من الجنسين منذ سنوات السبعينات والثمانينات يمكن فهم هذه الهيمنة التي كانت في تلك الحقبة مرتبطة بفترة التحفظ الأسري والمجتمعي على عمل المرأة، خاصة في المناطق الداخلية والجنوب، حيث لم تكن تتوفر للفتاة سهولة الدراسة والحصول على الشهادة والوظيفة. أما اليوم ومنذ التسعينات فإن النسبة 40% من

الإناث لا تعد بسيطة، بالرجوع إلى التغيير الاجتماعي الحاصل في المجتمع الجزائري وما تبعه من تراجع لتلك المفاهيم التي تحول دون تعليم المرأة وممارستها لمختلف الوظائف.

الجدول رقم 27 يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير مادة التدريس (السؤال 2)

النسبة %	التكرار	مادة التدريس
16	48	الرياضيات
12	36	التربية التكنولوجية
12	36	علوم الطبيعة والحياة
16	48	لغة عربية
8	24	تاريخ وجغرافيا و تربية مدنية
4	12	تربية بدنية
4	12	تربية فنية
4	12	تربية موسيقية
12	36	فرنسية
12	36	إنجليزية
100	300	المجموع

الشكل رقم 02 توزيع عينة الدراسة حسب متغير مادة التدريس



تبين النسب الواردة في الجدول أعلاه وما يوافقها في التمثيل، أن أعلى نسبة للأساتذة كانت في مادة الرياضيات واللغة العربية بـ 16% تليها نسبة 12% في مادة التربية التكنولوجية والتكنولوجية و مادة علوم الطبيعة والحياة ومادة اللغة الفرنسية ومادة اللغة الإنجليزية، بينما

كانت نسبة مادة الاجتماعيات 8%. في حين كانت أضعف نسبة للمواد الثلاثة الممثلة في مادة التربية البدنية ومادة التربية الفنية ومادة التربية الموسيقية مقدرة بـ 4% .

دلالات هذه النسب ترجع إلى نظام البرمجة المعمول به وفق المناهج المدرسية التي تحدد عدد الساعات التي يدرسها التلميذ خلال الأسبوع، والمقدر بـ 28 ساعة في مستويات الأولى والثانية والثالثة متوسط مضافا إليها ساعة لدى مستوى الرابعة متوسط. وذلك قبل الموسم الدراسي 2013.2014 لكن وبعد التعديل أضيفت ساعة لمادة المعلوماتية في كل مستوى. مع الإشارة إلى أنه بالنسبة للمدن التي تدرس فيها مادة الأمازيغية فالبرنامج يضاف إليه ثلاث ساعات وفق جداول التوزيع الأسبوعي للتعليم المتوسط*.

بالرجوع إلى تلك الجداول التي تبين التوزيع الأسبوعي للمواد، نجد أن التواجد المنطقي لعدد الأساتذة في كل متوسطة متوافق مع عدد الساعات، وكمثال للتوضيح فإن ما يدرسه التلميذ في مادة الرياضيات في مستوى الأولى والثانية يحتاج إلى خمس ساعات أسبوعيا، مقابل ساعتين في مادة التربية التكنولوجية وساعة واحدة في التربية الموسيقية، وهكذا نجد أن تعداد الأساتذة سيكون منطقيا متفاوت مثل ما عبرت عليه النسب رجوعا إلى الحجم الساعي المقرر في البرنامج.

بالرجوع إلى نتائج تحليل المحتوى** حول الأبعاد الاجتماعية نلاحظ التخطيط التقليدي لتوزيع الكفاءات المستهدفة في المناهج مقارنة بعدد الأساتذة الذين يشغلون المدرسة الجزائرية. ففي حين تتجه النظريات التربوية إلى عدم تنشئة المتعلمين على التمييز بين المواد الدراسية، حتى لا ترتبط في أذهانهم الرمزية الكلاسيكية حول ما هو علمي وما هو أدبي أو اجتماعي. فالأول مهم كونه يؤدي إلى دلالات أقوى في معاملات التوجيه والشهادة فيما بعد والوظيفة. والثاني بشكل أضعف كونه يؤدي إلى شعب بسيطة وشهادات أضعف ووظائف أدنى. فهذه الرمزية تتنافى وروح المنهاج من حيث بناء الكفاءات المتكاملة في شخصية المتعلم، ويعكس لنا التفاوت في النسب المتحصل عليها في الجدول.

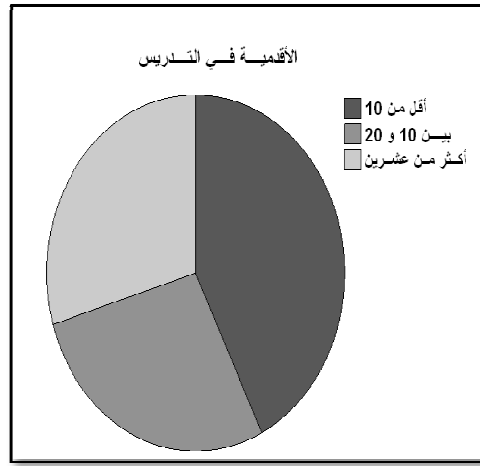
* عد إلى الملاحق من فضلك

** عد إلى نتائج تحليل المحتوى من فضلك.

الجدول رقم 28 يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير الأقدمية في التدريس (السؤال 3)

النسبة %	التكرار	الأقدمية في التدريس
42.6	128	أقل من 10 سنوات
27.7	83	بين 10 و 20 سنة
29.7	89	أكثر من 20 سنة
100	300	المجموع

الشكل رقم 03 توزيع عينة الدراسة حسب متغير الأقدمية في التدريس



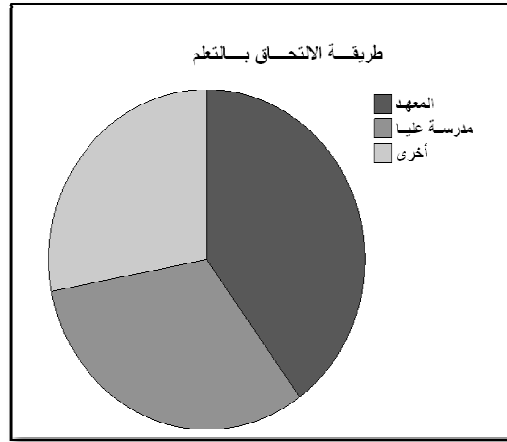
تشير النسب الممثلة في الجدول أعلاه وما يوافقها في التمثيل، أن النسبة 29.7% هي أعلى نسبة للأساتذة الذين لديهم أقدمية تفوق 20 سنة، تليها نسبة الذين لديهم أقل من عشر سنوات في التعليم. بينما كانت أضعف نسبة للذين لديهم أقدمية بين 10 و 20 سنة. الدلالات التي نستخرجها من هذه النسب تحيلنا إلى ربط الأقدمية بالتقاعد. حيث أن الملتحقين في سنوات الثمانينات والتسعينات بالتعليم والمنضوين تحت سياسة الجزارة في التعليم شغلوا أعدادا هائلة كانت تتماشى والنمو الديمغرافي الذي انعكس على الزيادة المتسارعة في التلاميذ والمؤسسات التعليمية. ولأن مساهم المهني لا زال غير مكتمل النصاب بالنسبة للتقاعد فهم لازالوا يشكلون أعلى نسبة. وفي المقابل نجد أن نسبة الملتحقين الجدد نسبتهم هي الأعلى بعدهم، محالة إلى نفس التفسير الذي يرجع إلى النسبة العالية من الذين تقاعدوا مسبقا من خلال السن أو الذين أكملوا 32 سنة حسب سن التقاعد. ما جعل

الحاجة إلى تعويضهم بالأساتذة الجدد وفق ما هو حاصل اليوم بالمسابقات الموجهة لحاملي الشهادات الجامعية، أمرا جعل يشكلون نسبة مرتفعة. بينما نرجع الضعف الذي تشهده نسبة الأساتذة الذين تتراوح أقدمية العمل لديهم بين 10 و20 سنة إلى الاستقرار الذي كان غير واضح بالنسبة لعامل التقاعد الذي أشرنا إليه سابقا، فهم فئة ثابتة العدد نسبيا.

الجدول رقم 29 يبين توزيع العينة حسب الطريقة التي دخل بها الأستاذ للتعليم (السؤال 4)

طريقة الدخول للتعليم	التكرار	النسبة %
المعهد التكنولوجي	120	40
المدرسة العليا للأساتذة	96	32
طرق أخرى	84	28
المجموع	300	100

الشكل رقم 04 توزيع العينة حسب الطريقة التي دخل بها الأستاذ للتعليم



حسب معطيات الجدول والتمثيل الموافق لها، نجد أن النسبة 40% المعبرة عن الأساتذة المتخرجين من المعهد التكنولوجي هي الأعلى. تليها نسبة الأساتذة المتخرجين من المدرسة العليا بـ 32%. بينما لا يشكل الملتحقين بالتعليم من خلال المسابقات أو التأهيل والمتحصلين على شهادات جامعية في غير الاختصاص سوى النسبة الضعيفة 28% فقط. الدلالة التي تشير إليها هذه النسب ترجع إلى عامل التكوين الذي عرفه قطاع التعليم منذ سنوات الثمانينات والتسعينات، والذي جاء كمرحلة إصلاحية في مجال التكوين. فالضرورة كانت تقتضي إعداد أكبر فئة من الأساتذة لتعويض النقص الذي خلفه التخلي عن

الأجانب والذي كانت تفرضه الضرورة في بداية الاستقلال. لكن وبمجرد إنشاء المعاهد التكنولوجية وهي تستقطب أعدادا هائلة من حاملي البكالوريا وقبلهم من حاملي مستوى الثالثة ثانوي فقط بالمسابقة. وهذا ما يفسر تواجدهم بالنسبة التي يعبر عنها الجدول، مضافا إليها العامل المذكور سابقا حول سن التقاعد الذي لا زال يمنع نسبة كبيرة منهم من مغادرة القطاع. أما النسبة المعبرة عن الأساتذة المتخرجين من المدرسة العليا للأساتذة فدالاتها تعود إلى السياسة المنتهجة في تحسين نوعية التكوين في التربية. وهو ما بدأ الاهتمام به بزيادة نسبة الذين يوجهون بعد البكالوريا بتكوين نوعي شغل نسبة معتبرة من المدرسين في مرحلة التعليم المتوسط.

النسبة الأضعف للملتحقين بالتعليم بطرق أخرى غير المعهد والمدرسة العليا يرجع تفسيره للنقص الذي كانت وزارة التربية دائما تحاول التحكم فيه بسبب النمو السكاني، و زيادة أعداد التلاميذ، والذي لم يكن متوافقا في كثير من الأحيان مع التخطيط في عملية التكوين. وهو أمر له عدة مبررات بعضها يعود لتناقص عدد الوفيات و الاهتمام بالصحة والتغذية و نشر المدارس والمتوسطات في الأرياف، والذي كان في رأينا متسارع أكثر من وتيرة التكوين، خاصة بعد توقيف المعاهد التكنولوجية للتربية، والتي كان من الممكن لها أن تحافظ على التوازن بين النمو السكاني والزيادة في تعداد التلاميذ وبين عدد الأساتذة في مرحلة التعليم المتوسط. البعض الآخر له دلالات يعزئها الباحث لسياسة التوظيف التي لا يتحمل قطاع التربية فيها المسؤولية المباشرة، بل يرجع لقدرة الاستيعاب بالنسبة للوظيفة العمومية التي تحاول الموازنة بين ثبات تعداد موظفي القطاع مقارنة مع الميزانية العامة للدولة والتي يشغل منها حيزا معتبرا. وكذلك للمؤثرات الاقتصادية التي تتحكم في سياسة التوظيف العامة للبلاد. والملاحظ أن هذا العجز الذي رغم المحاولات المهمة في التحكم فيه مقارنة مع تزايد عدد التلاميذ إلا أن ما يحدث في مدينة الجلفة محل الدراسة يجعله يتميز بخصوصية أكثر كونها من المدن المليونية التي تجاوز فيها السكان مليون نسمة*.

* عد إلى الملاحق من فضلك.

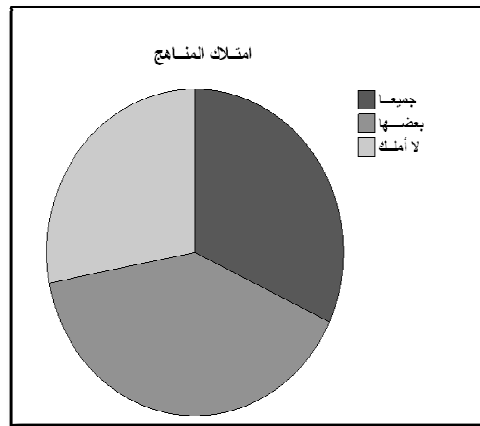
2. 1. 2 . تحليل بيانات استخدام المنهاج المدرسي الموافق للفرضية الأولى

التذكير بالفرضية الأولى: أستاذ التعليم المتوسط متحكم بشكل كبير في استعمال المنهاج ضمن أدائه في المقاربة بالكفاءات.

الجدول رقم 30 يبين الاختلاف في امتلاك الأساتذة للمناهج المدرسية (السؤال 5)

النسبة %	التكرار	امتلاك المناهج المدرسية
32	96	أملكها جميعا
40	120	أملك بعضها
28	84	لا أملكها
100	300	المجموع

الشكل رقم 05 يبين الاختلاف في امتلاك الأساتذة للمناهج المدرسية



تبين معطيات الجدول وما يوافقها في التمثيل، أن نسبة الأساتذة الذين لا يملكون جميع المناهج بل بعضها فقط هي الأعلى بـ 40%، تليها نسبة الذين يملكونها جميعا بـ 32% في حين كان الأساتذة الذين لا يملكون المناهج يمثلون أضعف نسبة بـ 28% فقط.

الدلالات التي نستخرجها من نسبة الأساتذة الذين لا يملكون كل المناهج، تظهر في الهوة السحيقة بين متطلبات المناهج وأداء الأستاذ. فغياب بعضها تعني غيابها في مستوى دراسي لديه، أو غيابها في مادة كاملة. فكيف له أن يضع تصورا للملامح العامة والكفاءات الواجب تكاملها في التلميذ عند انتهاء مرحلة التعليم المتوسط.

انطلاقاً من كون المنهاج وثيقة رسمية يعتمد عليها الأستاذ في تطبيق البرنامج الدراسي وجميع متطلبات المقاربة بالكفاءات، فإن الدلالات الإحصائية التي تشير إليها نسبة 28% للأساتذة الذين لا يملكون المنهاج تشير إلى أنهم يمثلون الثلث من حجم العينة التي استفسر الباحث عن امتلاكها للمنهاج. وأن هذا الغياب للمنهاج في الحياة المهنية للأستاذ تعيقه عن الأداء السليم لأهداف المقاربة بالكفاءات من خلال عجزه عن تتبع مختلف الأنشطة والاستراتيجيات التي تتطلبها المعارف المستهدفة والمفاهيم التي يتبناها الإصلاح.

إن تحليل هذه المعطيات يجعلنا نشير أيضاً إلى أن المنهاج رغم كونه وثيقة بنائية يعتمد عليها الأستاذ في تحقيق أهداف الإصلاح التربوي، إلا أننا وبالرجوع إلى نسبي الأساتذة الذين لا يملكون المنهاج أو يملكون بعضها فقط والتي تكاد تمثل بينهما 70% تقريباً تشير إلى أحد أهم أسباب الاختلالات في تطبيق المقاربة بالكفاءات وتحقيقها لأهدافها التي وضعت لأجلها. فالأستاذ الذي لا يملك المنهاج الأربعة للمادة الواحدة لا يستطيع أن يوظف التكامل في الربط بين المفاهيم والنشاطات والكفاءات المنظمة لها في المستوى الواحد ثم تربطه بالمستوى الموالي وهكذا يحصل التكامل.

الأستاذ في تطبيقه للمقاربة بالكفاءات يحتاج إلى أن يكون فاعلاً بصورة يُحوّل فيها التعلم من شكل اكتساب المعرفة إلى شكل التوظيف الميداني الذي يرتقي فيه مستوى المتعلم بارتقاء تلك الكفاءات التي تتكون بالتدرج بالمتابعة والبناء التدريجي للكفاءات المكتسبة.¹ فكيف للأساتذة من تحقيق هذا التكامل وترقية الكفاءات لدى المتعلم وهو لا يملك المنهاج. إن من أهم أسباب غياب امتلاك أفراد العينة للمنهاج يعود لرفضهم وإعراضهم عن المقاربة من حيث المبدأ. كونها سترهقهم في إعادة التكوين عليها وهي عملية شاقة، خاصة على الفئة التي تفوق أقدميتها عشر سنين أو أكثر.

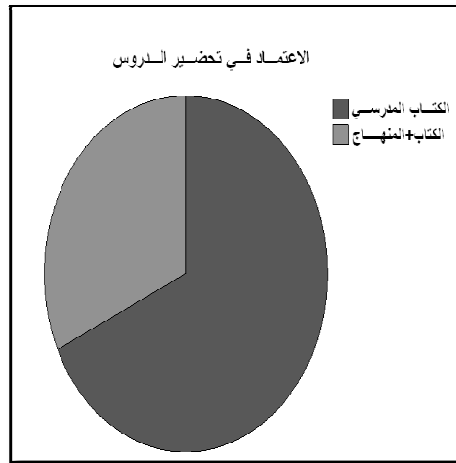
¹ François Guillemette et Clermont Gauthier, « L'Approche par compétences (APC) en formation des maîtres: Analyse documentaire et critique », Recherches & éducations [En ligne], Articles Inédits, mis en ligne le 15 octobre 2008, consulté le 27 mars 2015. URL : <http://rechercheseducations.revues.org/84>

الإشارة الأخيرة التي نستدل بها على أن هناك فئة معتبرة تشكل ثلث المبحوثين من الأساتذة الذين يملكون جميع المناهج تبين لنا أن المدة الزمنية الكبيرة والكافية لامتلاكها منذ الموسم 2003 إلى غاية 2013 أين أعيد طبعها وتوزيعها على شكل نسخ إلكترونية في كل المؤسسات، تعكس صورة الاهتمام لدى هذه الفئة. لكنها تشير إلى أن امتلاكه مؤشر يعبر على أن هناك فئة يستثيرها وجود المنهاج لديها بأي طريقة نحو تنفيذ ولو نسبة بسيطة مما جاء فيه، و التعرف على بعض توجيهاته وخطته التي تلزمه تحقيق بعض أهداف المقاربة بالكفاءات.

الجدول رقم 31 يبين مقدار اعتماد الأستاذ على المنهاج في تحضير الدروس (السؤال 6)

النسبة %	التكرار	على ماذا يعتمد الأستاذ في تحضير الدروس
68	204	على الكتاب المدرسي فقط
32	96	على الكتاب المدرسي والمنهاج
100	300	المجموع

الشكل رقم 06 يبين مقدار اعتماد الأستاذ على المنهاج في تحضير الدروس



تبين معطيات الجدول والتمثيل الدائري الموافق لها، أن نسبة الأساتذة الذين يعتمدون على المنهاج المدرسي في أدائهم التربوي هي النسبة الضعيفة مقدرة بـ 32% فقط، في حين كانت نسبة الذين يعتمدون على الكتاب المدرسي أعلى منها بكثير بـ 68%.

نستوضح من هاتين النسبتين دلالات مهمة تشير إلى أن الطريقة التقليدية في التعليم هي السائدة لدى غالبية أفراد العينة، وأن العمل بالمنهاج كمرجع لبناء مختلف التعلّمات وبناء التصور الفعلي لحقيقة التدريس بالكفاءات غائب بشكل كبير لديهم. فبالرجوع إلى النتائج التي توصلنا إليها في تحليلنا لمحتوى المناهج الدراسية* والتي تشير إلى أنها تمتلك رؤية نظرية مهمة في تحقيق النمو المعرفي المتكامل للتلميذ، لا يمكن للأستاذ تحقيقها دون التعرف على المفاهيم والتطبيقات التي تستند إليها في مختلف الأدوار المنوطة به في أدائه. فمفهوم الكفاءة وأنواعها ومفهوم الوضعيات ومفهوم التقويم واستراتيجيات التدريس وغيرها من المفاهيم الواردة في المناهج، لا يمكن تحقيقها بعيداً عن المنهاج.

بالمقابل فإن النسبة العظمى من أفراد العينة الذين يعتمدون على الكتاب المدرسي يدعمون النتائج التي توصلنا إليها في تحليل محتوى المناهج** والتي تشير إلى أن الأسلوب التراكمي للمعرفة و المسيطر على أغلب كفاءات المنهاج يجعل من استخدامه كوسيلة بنائية للتعلّم مجرد وثيقة توجيهية للكتاب المدرسي، مع أن هناك في الواقع وثيقة أخرى خاصة به هي "دليل الكتاب المدرسي"، في حين يعتقد الكثير منهم أن مجرد الربط بين المعارف المستهدفة في المنهاج وعناوين الوحدات هي بمثابة تطبيق لمتطلبات المقاربة بالكفاءات. وهو مفهوم خاطئ رغم أنه سائد لدى الكثير منهم والذين لاحظناهم في الميدان***.

دلالات استخدام الكتاب المدرسي في حياة الأستاذ لها معاني كثيرة تنطلق من مخيلة المجتمع حول أهميته في المعرفة، وتزداد أهميته بتدعيم النظام التربوي لذلك بالحرص على اقتنائه بكل الطرق في بداية كل موسم دراسي، إلى درجة أن هذا المخيال الذي طغى على المدرسة سيطر على مفهوم المجتمع للمدرسة على أنها كتاب وكراس قلم وسبورة. وانتقل الإصلاح في طريق، وبقي هذا التصور للفعل التعليمي في طريق آخر، بما فيهم الأستاذ الذي أعاقه ذلك عن الاندماج في المقاربة من خلال المسلك الأهم والمقصود به المنهاج.

* عد لنتائج تحليل المحتوى من فضلك، نتائج تحليل الأبعاد المعرفية.

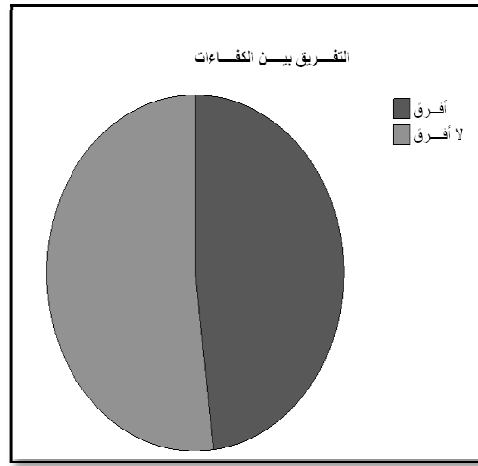
** عد لنتائج تحليل المحتوى من فضلك، نفس النتائج السابقة.

*** عد لنتائج الملاحظة من فضلك

الجدول رقم 32 يبين تمييز الأستاذ بين أنواع الكفاءات (السؤال 7)

النسبة %	التكرار	تمييز الأستاذ بين أنواع الكفاءات
48	144	أفرق
52	156	لا أفرق
100	300	المجموع

الشكل رقم 07 يبين مدى تمييز الأستاذ لأنواع الكفاءات



تشير بيانات الجدول أعلاه والتمثيل الموافق لها أن أعلى نسبة من الأساتذة الذين لا يفرقون بين أنواع الكفاءات هي الأعلى بـ 52 %، وهي أكثر بقليل من نسبة الذين يفرقون بينها بـ 48%. والدلالات التي نستخلصها من هاتين النسبتين المتقاربتين تدل من جهة على أن نصف أفراد العينة تقريبا لا يميزون بين أنواع الكفاءات، وهي شجاعة كبيرة من طرفهم بهذا التصريح، إلا أنها تعبر على أن الفهم العميق لمتطلبات المقاربة بالكفاءات لا يمكن أن يحصل دون تكوين دقيق للأساتذة على مفاهيمها وطرائق العمل بها. هذه الإحصاءات متوافقة مع دراسة على المقاربة بالكفاءات* في سؤال موجه للأساتذة حول مدى استيعابهم لمفاهيم المقاربة بالكفاءات من خلال الوثائق الرسمية، فجاءت نسبة المجيبين بعدم قدرتهم على ذلك بنسبة 51% مقابل 41% للذين يرون فيها القدرة على الشرح الجيد لها، لنفس السبب وهو ضعف التكوين. وبتتبع مراحل التكوين التي جاءت مع مرحلة الإصلاحات فإن

* عد إلى الدراسات السابقة من فضلك. دراسة. Mélanie DERONNE.

أغلبها تم بطريقة غير مخطط لها وفق خصائص الأساتذة بقدر ما كان يطغى عليها الجانب الشكلي. فزمنيا كانت قصيرة في أغلب التربصات (أسبوع إلى أسبوعين في المرحلة الأولية سنة 2004) وهذا حسب مصلحة التكوين بمديرية التربية بولاية الجلفة. ثم أتبعتم بملتقيات وندوات على مستوى المقاطعات الخاصة بكل مادة بتنظيم المشرفين التربويين.

إذا كانت النسبة الممثلة لنصف مجتمع الدراسة ترى عدم قدرتها على تمييز الكفاءات بعضها من بعض، فكيف يمكن لنا أن نتصور أداء الأستاذ ضمن أبعادها المبنية بالأساس على الكفاءات. إننا هنا أمام تصور حقيقي لما يحصل داخل المدرسة من وجود تلاميذ بين طرفي نقيض، نصف أساتذتهم متابعين لمستجدات المناهج ويفرقون بين الكفاءات الواردة فيها، ونصفهم لا يفرق بين الكفاءات الختامية منها من القاعدية أو المرحلية. سيكون انتظار المنتج في مراحل التقويم المختلفة منقوص من أهم قواعده البنائية، المتمثل في تحقيق الكفاءات المستعرضة، التي تحصل بين محتوى وآخر، ومادة وأخرى، وبين نشاط وآخر وهكذا سيكون الناتج مضطربا في بنائه القاعدي ونتوقع مخرجات لمرحلة الثانوي بعيدة عن التكوين الذي كانت المقاربة بالكفاءات تسعى نحو تحقيقه.

الدلالات التي يمكن استخلاصها أيضا من النسبة التي ترى أنها تفرق بين مختلف الكفاءات تكمن في أن المحتوى المعرفي لمنصوص الكفاءات غير كاف لإسقاطها على الواقع داخل الصف. وهو الذي لمسناه في ملاحظتنا** لبعض الأساتذة، ففهمها شيء وتطبيقها شيء أصعب بكثير بسبب عدة عوامل أهمها مشكلة التكوين التي تبقى سببا مهما عند ضعفها في تطبيق إجراءات المقاربة حسب رأي المشرفين*** الذين يروا فيه هم أيضا غير ممكن التطبيق يضاف إليه إقبال الأساتذة غير الفاعل على الندوات.

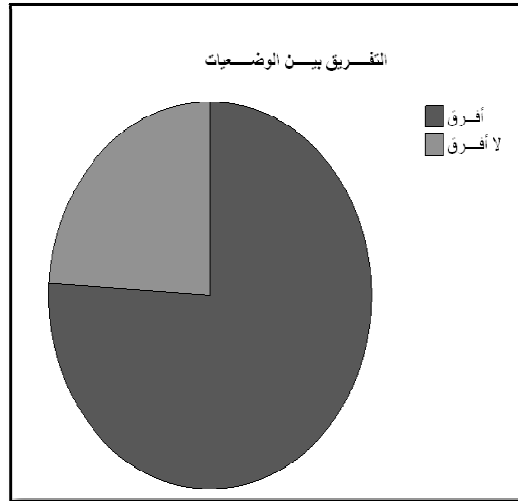
** عد إلى نتائج الملاحظة من فضلك

*** عد إلى نتائج المقابلة من فضلك

الجدول رقم 33 يبين تمييز الأستاذ بين الوضعية التعليمية والوضعية الإدماجية (السؤال 8)

النسبة %	التكرار	تمييز الأستاذ بين الوضعيات
76	228	أفرق
24	72	لا أفرق
100	300	المجموع

الشكل رقم 08 يبين مدى تمييز الأستاذ بين الوضعية التعليمية والوضعية الإدماجية



تبين النسب الواردة في الجدول والتمثيل الموافق لها أن الأساتذة الذين يفرقون بين الوضعية التعليمية والوضعية الإدماجية هي 76% متجاوزة بشكل كبير نسبة الذين لا يميزون بينهما ب 24% فقط.

الدلالات الإحصائية التي تشير إليها نسبة الذين يفرقون بين الوضعيتين تدل على أن هناك إمكانية كبيرة في توضيح المفاهيم الواردة في المنهاج لو كان هناك تكوين دقيق لها. والسبب يعود بالأساس إلى أن الوضعية الإدماجية هي نوع من أنواع التقويم التي فرضها امتحان شهادة التعليم المتوسط بالأساس بإدراجه في الامتحان الرسمي الوطني لما يسمى بالوضعية الإدماجية، كنوع من التمرينات التي يُمتحن فيها التلميذ ويجدها مسجلة بهذا العنوان (الوضعية الإدماجية). فكل الأساتذة يعرفون أنها تدخل ضمن طرق التقويم، وهي

مرتبطة بالتقييم عليها بالعلامات. ويزداد التدعيم لفهمها من خلال المُصحح الرسمي الوزاري الذي يحضُل الاتفاق عليه مع المشرفين التربويين أثناء عملية التصحيح في شهادة التعليم المتوسط. وبالتالي نرى أنها أصبحت متميزة عن الوضعية التعليمية التي يرى فيها الأساتذة مسارا لشرح الدروس وإنجاز النشاطات داخل الصف.

هذه النسبة أيضا لها دلالاتها في علاقة المقاربة بالكفاءات بأداء الأساتذة ضمن عملية التقويم. فالتدعيم الذي يقوم به المشرفون في استخدام الوضعية الإدماجية يجعل من وجودها في الامتحانات العادية أمر مفروض على الأستاذ. لكن السؤال الذي يستثيرنا هنا هو حول علاقة الوضعية الإدماجية بالوضعية التعليمية في الحياة الدراسية للمتعلم. فإذا كانت الأغلبية من الأساتذة تفرق بين الوضعتين نظريا فهل هي في الواقع كذلك؟ هذا التساؤل وجدنا له إجابات في نتائج الملاحظة التي سجلها الباحث*، كما وجدناه متفقا مع نفس الدراسة** التي أشرنا إليها سابقا. حيث أن فهم الكثير من المصطلحات التي جاءت بها المقاربة بالكفاءات حتى وإن كانت مفهومة لدى الأساتذة فإن العجز يحصل عند تحويلها إلى الفعل التعليمي داخل الصف مع التلاميذ، بسبب غياب التكوين على أدائها كما خطط لها.

المقابلة*** التي أجريناها مع بعض المشرفين التربويين أكدوا لنا فيها أن حضور الندوات التكوينية من طرف الأساتذة يكون ضعيفا أو شكليا في كثير من الأحيان بسبب العجز الذي يبديه الكثير منهم في قدرته على فهم المقاربة بالكفاءات، وبالضبط عائلة الوضعيات. ولذلك فهو يتناول الوضعية الإدماجية في إطارها التقييمي كتمرين كلاسيكي لا يستخدم فيها الأطر البيداغوجية، التي يُراعى فيها كفاءات التلميذ، عند وضعه أمام تعليماتها واستدعاء الإدماج فيها. تتفق هذه التصريحات من طرف المشرفين مع النسب الواردة في الجدول والتمثيل الموافق لها، ما يجعلنا نلمح بوضوح مخرجات التعليم المتوسط التي تكون في محصلة التكوين بعد أربع سنوات كاملة. مع ما للمرحلة العمرية من تأثير ورسوخ

* عد إلى نتائج الملاحظة من فضلك

** عد إلى الدراسات السابقة من فضلك Mélanie DERONNE

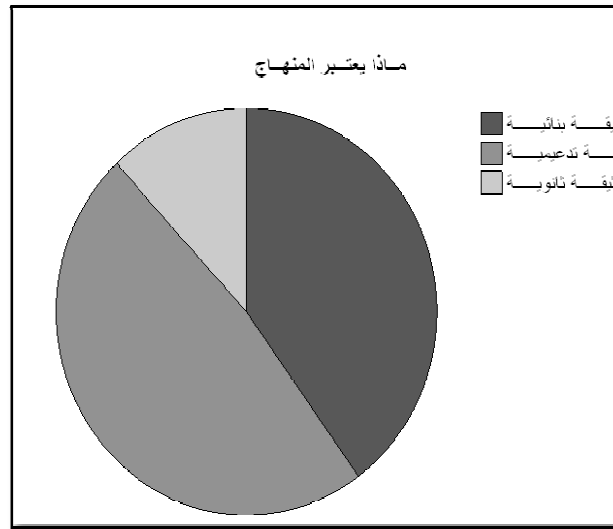
*** عد إلى نتائج المقابلة من فضلك

للمكتسبات والأفعال . مبنية بشكل يظهر فيه التعلم في مسار، والتقويم في مسار بعيد عن الأول. فالوضعية التعليمية سطحية و منقوصة من إطارها التربوي وفضفاضة إن صح التعبير والوضعية الإدماجية في ثوب تقليدي من جهة، وتدعيم عصري وفق سياسة الامتحانات الرسمية. فأكد أن المجتمع سيستقبل تلك المخرجات وهي مبنية على تناقض.

الجدول رقم 34 يبين مكانة المنهاج في المسار التربوي للأستاذ (السؤال9)

النسبة %	التكرار	مكانة المنهاج في المسار التربوي للأستاذ
40	120	وثيقة بنائية
48	144	وثيقة تدعيمية
12	36	وثيقة ثانوية
100	300	المجموع

الشكل رقم 09 يبين مكانة المنهاج في المسار التربوي للأستاذ



تشير بيانات الجدول والتمثيل البياني الموافق لها أن نسبة الأساتذة الذين يروا في المنهاج وثيقة تدعيمية هي الأكبر مقدرة بـ48% تليها نسبة الذين يروا فيه وثيقة بنائية بـ40% بينما لم يرى فيه وثيقة ثانوية سوى نسبة 12% كأضعف نسبة.

الدلالات الإحصائية التي تعكسها النسب السابقة تدل بوضوح غياب الأستاذ كطرف مُكوّن للمنهاج في مساره التربوي، فالأستاذ هنا يبدو تابعا ومنفذا للسياسة التربوية التي يخطط لها بعيدا عن واقعه الذي هو جزء منه، مع أنه من الأولى أن يكون جزء أساسي في بنائه، لذلك فالتواصل الغائب في كشف النقائص بين الممارس للفعل التربوي والمخطط يفسر تلك النسب التي يجهل فيها أغلب أفراد عينة الدراسة موقع المنهاج من العملية التربوية.

فبناء المنهاج يتم من المفروض وفق قواعد ثلاثة أساسية كما حددها (Hainaut 1981 و Parsons 1960) في أن السياسة التربوية يجب أن تعود في اتخاذ قراراتها التربوية أثناء بناء المنهاج إلى المعلم، بعد المُشرِّعين والمسؤولين الإداريين في برمجةها للتعلم من خلال موقعه كفاعل تربوي في إطاره التقني المباشر لفعل التعلم.¹

هذه المفارقة تجعل من الأستاذ بالفعل يعتبر المنهاج وثيقة تدعيمية أو ثانوية حسب نسب الجدول، رغم أنها في الواقع وثيقة بنائية. كنتيجة حتمية للسياسة التربوية التي جعلته مستهلكا ومنفذا لما جاء في المنهاج دون أن يشارك بأي صورة من الصور في إعدادهِ. فإذا كنا في الفعل البيداغوجي نستهدف نمو شخصية المتعلم بالحوار والمشاركة في بناء تعلماته وفق المقاربة بالكفاءات، فالأحرى أن نرى هذا متمثلا في بناء وتكوين شخصية الأستاذ وإعدادها لهذا المشروع الإصلاحي. وهو ما لم يحصل في بداية تطبيق المقاربة ولا في نقدها بعد أن شُرع في تنفيذها في المدرسة منذ سنوات عدة.

لو استقرنا ما جاء في الوثيقة الملحقة الخاصة بالتوصيات في إنجاز الكتاب المدرسي للسنة الثالثة من التعليم المتوسط: "يسعى كتاب التلميذ من خلال النشاطات والمحتويات والتطبيقات اللغوية التي يقترحها إلى تنمية الكفاءات القاعدية التي ينص عليها المنهاج وإلى اكتساب المعارف والمواقف المرتبطة بتلك الكفاءات."² فنسجد من خلالها أن وجود الكتاب في مسار الأستاذ يأتي في مرحلة لاحقة لوجود المنهاج لديه. فيجب أن يكون تصوره لجميع النشاطات التي يؤديها متضمنة في المنهاج أولا، ومن ثمة يستطيع إسقاطها

¹ Christian Depover, Bernadette Noel. **Le curriculum et ces logiques.** l'harmattan.75005.paris.France.p18

² وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط، مرجع سابق، ص35

في الصف بالاستعانة بالكتاب. وهو الذي لا نجده محققا في تصورات الأساتذة بالنسبتين المشار إليهما باعتباره وثيقة تدعيمية أو وثيقة ثانوية (في مجموعهما 60%).

يمكننا أيضا أن نشير إلى زاوية أخرى لها دلالاتها في هذه الوثيقة والتي تتوافق مع النسب الواردة في الجدول، وهي أن المسار الذي يتم به تخطيط وطباعة المناهج ليس هو نفسه المسار في تأليف وطباعة الكتاب المدرسي. ما يجعل الأستاذ يبحث بنفسه عن التوفيق بينهما في توجيه التلميذ نحو استعمال الكتاب لتحقيق أهداف المنهاج. وهو أمر له انعكاساته على الكفاءات المتكونة لدى التلميذ لاحقا، حيث سترسخ لديه أبعاد الكتاب المدرسي، لا أبعاد المنهاج، خاصة وأن نسبة كبيرة* تعتمد على الكتاب المدرسي (68%) دون المنهاج.

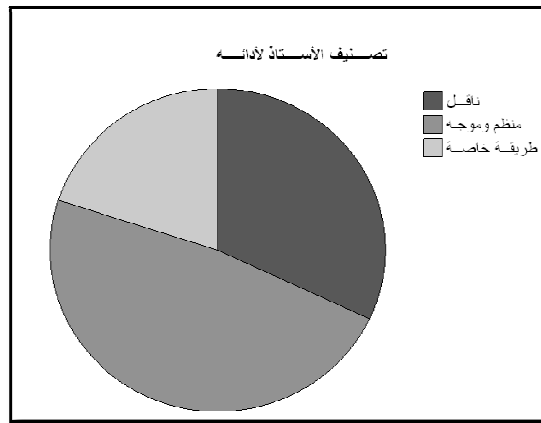
إن الدلالات التي تعكسها هذه النسب تبين بوضوح المكانة التي يحتلها المنهاج في الفعل التربوي وفي الحياة الاجتماعية ككل. لأن التصور الذي يحمله الأستاذ كونه المباشر الأول لمحتوياته وتوجيهاته، ينعكس على صورته بين أفراد المجتمع، وبالتالي فستسقط أولى قواعد الإصلاح التربوي في مهدها، وهو ما يفسر النظرة الدونية للمدرسة بعد الإصلاح. خاصة من طرف الأسرة كمؤسسة منافسة للتنشئة الاجتماعية للمدرسة. وهو ما يعكس أيضا نظرة التلميذ إلى دورها في تكوينه وتنمية شخصيته. إن الأستاذ وهو مقبل على العملية التربوية بتصوره للمنهاج على أنه وثيقة تدعيمية أو وثيقة ثانوية كما تعكسها النسب السابقة، تضعه في موقف حرج جدا أمام أدائه الذي لا يمكن أن تتحقق من خلاله الكفاءات التي خططتها السياسة التربوية. ففي المستوى المعرفي فقط كمثال، لن يتمكن من تحديد المعارف المستهدفة، والتي تعتبر المكون الأساس لكل البرامج والدروس. ثم إنه سيعجز عن تطبيق النشاطات المقترحة وتعميمها بالتساوي على جميع المتعلمين لدى جميع الأساتذة. كما أنه لن يستطيع ربط الكفاءات القاعدية والمرحلية والختامية بعضها ببعض. كما أنه لن يتمكن من تغيير طرقه التقليدية نحو المستجدة منها وفق المنهاج.

* عد إلى تحليل السؤال 6 من فضلك

الجدول رقم 35 يبين تصنيف الأستاذ لأدائه التربوي حسب توجيهات المنهاج (السؤال 10)

النسبة %	التكرار	تصنيف الأستاذ لأدائه حسب توجيهات المنهاج
32	96	ينقل المعلومات بدقة
48	144	ينظم ويوجه التلاميذ للوصول إلى المعلومات
20	60	لا يكثر لتوجيهات المنهاج
100	300	المجموع

الشكل رقم 10 يبين تصنيف الأستاذ لأدائه التربوي حسب توجيهات المنهاج



تبين معطيات الجدول والتمثيل البياني الموافق لها، أن نسبة 48% من الأساتذة يعبرون على أنهم ينظمون ويوجهون التلاميذ للوصول إلى المعلومات، مقابل نسبة أقل منها بـ 32% ممن يروا أنهم ينقلون المعلومات بدقة. في حين تعبر فئة أخرى بالنسبة الأضعف 20% أن لديهم طريقتهم الخاصة ولا يكثرثون لتوجيهات المنهاج .

الدلالات الإحصائية التي تشير إليها هذه النسب تتمثل في كون الغالبية منهم تفهم الوضعية الجديدة التي بات التعليم في المدرسة يعتمد عليها باعتبار المتعلم هو محور العملية التربوية، والمعلم ما هو إلا موجه ومنظم للتعلم وفق ما جاء في المنهاج: "المعلم منشط ومنظم وليس ملقنا"¹ وليست هذه العبارة جديدة الآن في ظاهرها، بعد مُضي وقت طويل على تطبيق المقاربة بالكفاءات. ولكن النسبة التي نراها في الفئتين الباقيتين لمن لديهم طريقتهم الخاصة، أو يروا في أدائهم أنه مبني على التلقين، يعكسون بينهما ما يعادل نصف

¹ وزارة التربية الوطنية، منهاج التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص5

عينة الدراسة تقريبا. وهي إشارة مهمة تبين أن هناك حتى الآن ممن لا يزال يمارس التعليم في المدرسة بالطرق التقليدية، وهو مُصرٌّ عليها أو مُعرض عن الحديث منها، أو أنه غير قادر على كيفية تحقيقها في واقع المتعلمين. وهو ما يتوافق مع دراسة مماثلة عن موقف الأستاذ من مفاهيم المقاربة بالكفاءات في أدائه ضمنها، حيث نجد التعبير بنسبة 20% كأكبر نسبة من عينة مكونة من 60 أستاذ كلها ترى في طريقة تدريسها متضمنة للكفاءات دون الحاجة إلى الإشارة إليه بشكل مباشر*.

حوصلة التحليل والمناقشة لأسئلة الفرضية الأولى

التذكير بالفرضية الأولى: أستاذ التعليم المتوسط متحكم بشكل كبير في استعمال المنهاج ضمن أدائه في المقاربة بالكفاءات.

يتبين من خلال تحليلات الجداول الخاصة بالفرضية الأولى، أن أستاذ التعليم المتوسط غير متحكم بشكل مقبول في استعمال المنهاج ضمن أدائه في المقاربة بالكفاءات. ففي السؤال الخامس الذي كان يستهدف كشف النسبة الفعلية لامتلاك الأساتذة للمناهج المدرسية، تبين أن 40% من أفراد العينة لا يملكون إلا بعض المنهاج، مضافا إليها نسبة 28% لا يملكونها مطلقا. فأكد أن النسبة الهائلة المقدرة بـ 68% من أفراد العينة لن تستطيع تحقيق أبعاد المقاربة بالكفاءات، مادامت لا تملك الوثائق الرسمية التي تبنى عليها العملية التربوية كاملة. والسبب يكمن في أن الأستاذ معرض عن التغيير في طريقة تدريسه، وغير متفاعل مع المقاربة الجديدة لما تحمله من تعقيد. وهي متوافقة مع دراسة عبد الباسط هويدي** لنفس الأسباب.

السؤال السادس والذي يعكس لنا النسبة الكبيرة من أفراد العينة ممن يعتمدون على الكتاب المدرسي فقط في تحضير الدروس والممثلة في 68% تبين هي الأخرى عجز فئة كبيرة من الأساتذة في مرحلة التعليم المتوسط عن الاستعمال المقبول للمنهاج، بسبب غيابه

* عد من فضلك إلى نتائج الدراسة السابقة Mélanie DERONNE

** عد إلى الدراسات السابقة من فضلك، دراسة عبد الباسط هويدي.

كمنطلق نحو تحضير مختلف التعلّات والكفاءات المرجو تحقيقها في مسار التعلّم، والذي بينت النسبة 32% أنها ضعيفة مقارنة بسابقتها ممن يستخدمون المنهاج في التحضير. وهي متوافقة مع دراسة* Mélanie DERONNE في عدم تمكن الأساتذة من استخدام المنهاج الذي يتبنى المقاربة بالكفاءات بسبب التعقيد الذي تشمله.

السؤال السابع هو الآخر يبين عدم تحكّم الأستاذ في استخدام المنهاج، من خلال عجز فئة كبيرة مقدرة بـ 52% من أفراد العينة على التمييز بين أنواع الكفاءات. وللأمر دلالات قوية تستثيرنا نحو تحليل الواقع الذي هي عليه المدرسة منذ الموسم الدراسي 2003.2004 حين شرع في تطبيق الإصلاحات التربوية. فالأستاذ لا زال بعد أكثر من عشر سنوات يصرح بوضوح أنه غير قادر على التمييز بين مختلف الكفاءات، وهو أساس يبنّي عليه مسار المنظومة التربوية كلها. إنه تصريح بليغ، يجعلنا نلمح نوع المتعلمين الذين يشغلون مقاعد المدارس عندما نعمم النسبة المتحصل عليها في البحث على كافة الأساتذة في التعلّم المتوسط.

السؤال الثامن يبين أن غالبية أفراد العينة يفرقون بين الوضعية التعلّية والوضعية الإدماجية بنسبة تقدر بـ 76% وهو مؤشر يدل على أن الأستاذ بفعل عملية التقييم للامتحانات، والمفروضة عليه من طرف المشرفين يستعمل الوضعية الإدماجية كنوع من التمرينات، ما يجعله يفهم أنها مختلفة عن الوضعية التعلّية وهو ما يختلف مع نتائج دراسة عبد الباسط هويدي الذي بينت نتائجها أن نسبة كبيرة من الأساتذة لا يفهمون معنى الوضعية التعلّية. ولأسباب متعددة، فالأستاذ يعرف أيضا أن الوضعية التعلّية هي وضعية تحدث ضمن نشاطات الدروس لتحقيق كفاءات معينة. لكن الواقع وحسب نسبة السؤال السادس و السابع يظهر أن التمييز شكلي يتضمن وقت استخدام كل وضعية فحسب، بدليل أن الوضعية الإدماجية وفق السؤال 18 تشير إلى أن نسبة كبيرة من الأساتذة لا يفرقون بين

* عد من فضلك إلى نتائج الدراسة السابقة Mélanie DERONNE

معايير الوضعية الإدماجية ولا يستخدمونها بنسبة 68%. وبالتالي فهم غير متحكمين في استخدام المنهاج في أدائهم.

السؤال التاسع تبين نسبة أن غالبية أفراد العينة غير متحكمين في استخدام المنهاج أيضا، حيث أن ما نسبته 48% ممن يعتبرون المنهاج وثيقة تدعيمية، مضافا إليها نسبة الذين يعتبرونه وثيقة تدعيمية بـ 12% تصبح النسبة بينهما معادلة لـ 60% ممن لا يمثل المنهاج لديهم وثيقة بنائية للعملية التربوية. فالواضح أن تصور الأستاذ في التعليم المتوسط غير مبني على قواعد صحيحة تجاه المنهاج، وهو بذلك لا ينطلق في أدائه التربوي من أسس منهجية تمكنه من تحقيق أهداف المنظومة التربوية وفق مخططات متماثلة بين جميع الفاعلين في التربية.

السؤال العاشر يبين من خلال نسبة المعبرين على أنهم ناقلين للمعلومات للتلاميذ ممثلة بـ 32% ونسبة الذين لا يكثرثون لتوجيهات المنهاج ويعتمدون على طرقهم الخاصة في التربية بـ 20% يكون مجموع نسبتيهما يعادل 52% ما يمثل نصف أفراد العينة، ممن لا ينتبهون إلى مجرد التصريح الموجود في المنهاج على أن الأستاذ منظم وموجه وغير ملقن. ويعبرون على أنه بتعميم النسبة على مجتمع الدراسة ككل، يكون لدينا فئة كبيرة لا تزال تمارس الفعل التربوي بالشكل التقليدي الذي لا يحقق أهداف المنظومة التربوية. وهو ما يتوافق مع دراسة قرآيرية/حرقاس وسيلة في أن المعلم الجزائري لا يزال بعيد عن تطبيق المقاربة بالكفاءات بسبب ضعف التكوين والرسكلة الفاعلة.

الدلالات التي نستشفها من خلال النسب التي وصلنا إليها في الأسئلة الستة السابقة تبين بوضوح ضعف التحكم في استعمال المنهاج من طرف أستاذ التعليم المتوسط. والأسباب عديدة بعضها يعود للمنهاج وبعضها يرجع للأستاذ والبعض الآخر يرجع للواقع الاجتماعي والمتغيرات التي تؤثر في المدرسة. فالمناهج وحسب تحليل محتوياتها بعيدة المنال بالنسبة للأستاذ، مستوى التناول منهجيا وفكريا وبيداغوجيا يتمحور حول مقاربات نظرية عالية المستوى. وبعيدا عن الإقلال من مستوى الأستاذ في مرحلة التعليم المتوسط فإن ما تحمله العبارات التي وردت في المنهاج تعكس تصورا نظريا بالغ التعقيد، وحتى

الوثيقة المرافقة التي قدمت للأستاذ مع المناهج تحمل هي الأخرى مفاهيم ومصطلحات تجعل من الأستاذ حتى وإن سعى جاهدا نحو فهمها فلن تكفيه الساعات القليلة التي برمجت في التكوين المستمر الذي كان ينتظر منه التبسيط للهوة السحيقة بين مستوى المنهاج ومستوى الأستاذ. والمفارقة المنهجية واضحة بين ما يخططه المنهاج نظريا وما ينفذه الأستاذ ميدانيا. والمشكلة الأعقد تكمن في أن هذا الأخير (الميدان) حقل بشري بامتياز. إنه المتعلم الذي تُقَرّ جميع المؤسسات والهيئات وأغلب المسؤولين وأفراد المجتمع على أنه ضحية في خضم التحولات والصراعات القائمة في المدرسة ومحيطها. ويتوافق ذلك مع تصريحات وزيرة التربية الوطنية* التي أوضحت بُعد التلميذ في المرحلة الحالية عن المستوى المطلوب في أهداف السياسة التربوية التي يتحمل العبء الأكبر فيها الأستاذ.

فالواضح أن الأسباب متداخلة مع بعضها في ضعف الأستاذ في تحكمه في استعمال المنهاج، حيث أنه واحد منها بتمسكه بالطرق التقليدية التي يراها أسهل وغير مكلفة، خاصة في جانب البحث والتكوين المستمر. يضاف إلى ذلك عامل السن والأقدمية التي يتضح من خلال نسب السؤال الثالث في الاستبيان أن ثلث أفراد العينة تفوق لديهم عشرون سنة، مضافا إليها فئة الأساتذة الجدد الذين لم يتكفوا على المقاربة بالكفاءات ودخلوا للتعليم بالمسابقات والترقب القصير بنسبة 42.6% يكون الحاصل غياب فئة كبيرة بعيدة عن التكوين والتفاعل مع مستجدات المناهج.

النسب الضعيفة التي وردت في الجداول السابقة تعبر على أن فئة لا بأس بها تحاول الاجتهاد بالتحكم في المنهاج مستعملة مجالات التكوين المستمر والندوات والحوارات التي تحصل بينهم وبين المشرفين التربويين. فالأستاذ رغم أنه لا يملك الآليات والطرق التي يفهم بها جميع مصطلحات وأفكار المنهاج إلا أنه يلتقي معها في ضرورة تغيير طرائق التدريس. ولذلك فإننا نرى ثلث عينة الدراسة في السؤال الخامس والسادس تملك جميع المناهج كمؤشر على حرصها على متابعة مستجدات الإصلاح التربوي. وتعتمد على المناهج في تحضيرها

* حصة في القناة الوطنية "حوار مع وزيرة التربية"، مقدمة في 25 مارس 2015 على الساعة 21 مساء

مع الكتاب المدرسي. وهذه النتائج متوافقة مع دراسة* Mélanie DERONNE في وجود نسبة ولو ضعيفة لكنها حريصة على البحث في المقاربة بتتبع الوثائق الرسمية التي تشرحها. كما أن نصف أفراد العينة تقريبا في السؤال السابع يفرقون بين أنواع الكفاءات كمؤشر على أنه وبالرغم من نقص التكوين المتخصص وغياب فعالية المشرفين في عملية التكوين والتوجيه إلا أنهم يستخدمون خبراتهم في ربط المفاهيم الجديدة للمنهاج مع المهارات التي يملكونها من تجاربهم في التربية. كما أن الممارسة المفروضة عليهم في التقويم التربوي من خلال توظيف الوضعية الإدماجية جعلتهم يعبرون بنسبة 24% على أنهم يفرقون بينها وبين وضعية التعلم ولو شكليا. وانعكاس ذلك على الواقع المدرسي يبين لنا أن المناهج ليست غائبة تماما من الفعل التربوي، وإنما الغياب في رأي الباحث يرجع للبناء الهيكلي ومنهجية التناول وطرق تقديم المفاهيم والكفاءات في المنهاج للأستاذ، ما جعله يعجز عن التفاعل معها.

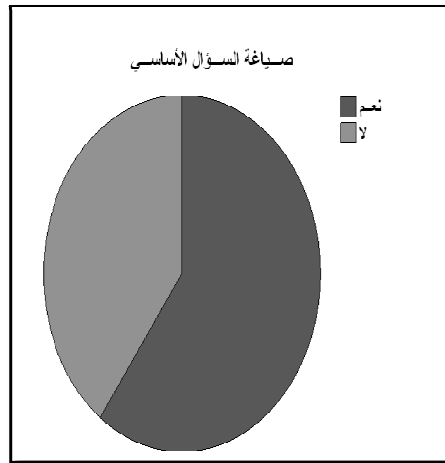
** عد إلى الدراسات السابقة من فضلك، دراسة Mélanie DERONNE

2 . 1 . 3 . تحليل بيانات الفرضية الثانية المتعلقة بطرائق التدريس ضمن مجال التعلم

الجدول رقم 36 يبين اشتراك التلاميذ في صياغة السؤال الأساسي في بداية الدرس (السؤال 11)

النسبة %	التكرار	
40	180	نعم
60	120	لا
100	300	المجموع

الشكل رقم 11 يبين رأي الأستاذ في مشاركة التلاميذ في صياغة السؤال الأساسي في بداية الدرس



يتبين من معطيات الجدول والتمثيل الدائري الموافق لها أن النسبة الكبرى ممثلة في 60% من الأساتذة يعبرون بأن التلاميذ لا يشاركون في صياغة السؤال الأساسي في بداية الدرس بينما تعبر بالقبول نسبة 40% منهم.

الدلالات التي تعكسها هذه النسب تشير إلى وجود الاستثارة في وضعية الانطلاق ضعيف وغير كاف لتحقيق أبعاد المقاربة بالكفاءات. كما تدعمه نتائج الملاحظات* التي قام بها الباحث في الميدان. حيث كان تطبيقها ضعيفا لدى نسبة 60% من الأساتذة. ما يدل على الانعكاسات التي تحصل في تطبيق كفاءات المنهاج عند غياب وضعية الانطلاق أو استخدامها بشكل ضعيف، وهي التي تعد المرحلة الأساسية في بناء التعلم.

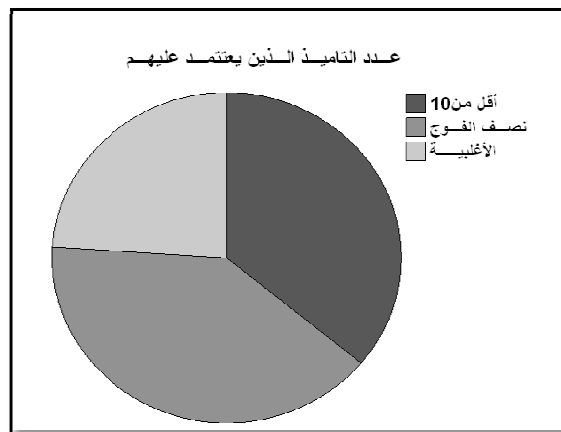
* عد إلى نتائج الملاحظة من فضلك

إن الدلالات التي تشير إليها نسبة الأساتذة الذين عبروا على أنهم لا يوظفون التلاميذ في طرح التساؤل الأساسي في بداية الدرس والمقدرة نسبتهم بـ 60% توحى لنا بالمستوى الذي يكون عليه التعلم لدى هؤلاء التلاميذ. حيث أن المقاربة بالكفاءات أو أي أسلوب تربوي يستهدف في شخصية الإنسان عقله الشغوف بحب المعرفة فطريا يستثيره بتساؤلات تمكنه من إتاحة الفرصة له من البحث عن المعرفة لوحده. فهذا القرآن الكريم الغنية سورته بالآيات التي ينادى فيها المؤمن بصيغ الاستفهام بغرض الاستثارة: {أفلا ينظرون إلى الإبل كيف خلقت} (الغاشية. الآية 17) {الحاقة 1 ما الحاقة 2 وما أدراك ما الحاقة 3} {الحاقة. الآيات 1 و2 و3} وكذلك قوله: {من ذا الذي يشفع عنده} {البقرة. من الآية 255} وقوله: {فبأي آلاء ربكما تكذبان} {الرحمن. الآية 13} كلها وغيرها آيات تهییء الفرد المؤمن لتقبل المعرفة العقلية التي ربما يطالب فيها إلى ما هو أرقى وأعقد بالعمل نحو غايات غيبية يكون لها الجزاء بعدها.

الجدول رقم 37 يبين عدد التلاميذ الذين يعتمد عليهم في إنجاز النشاطات (السؤال 12)

عدد التلاميذ	التكرار	النسبة %
أقل من 10	108	36
نصف الفوج	120	40
أغلب التلاميذ	72	24
المجموع	300	100

الشكل رقم 12 يبين عدد التلاميذ الذين يعتمد عليهم في إنجاز النشاطات



توضح النسب المبينة في الجدول والتمثيل الموافق لها أن نسبة الأساتذة الذين يوظفون نصف تلاميذ الفوج في نشاطات الدرس هي 40% وهي الأعلى. تليها نسبة الذين يوظفون أقل من عشر تلاميذ بـ 36%. بينما لا يوظف سوى 24% منهم أغلب التلاميذ.

الدلالات التي نستخرجها من هذه النسب تشير إلى أن أغلب الأساتذة في أدائهم لا يوظفون إلا جزءا من التلاميذ داخل الصف. الأمر الذي يبتعد عن توجيهات المناهج التي تستهدف في المدرسة إحداث التكافؤ في فرص اكتساب الكفاءات المعرفية. بغرض استخدامها في وضعيات الحياة اليومية. وهو ما ينعكس بالسلب على هذا الجانب. أين تكون المدرسة بهذا السبب تمارس نوعا من التراتب الطبقي الذي تنشأ فيه مجموعات من التلاميذ متميزة بشجاعتها وحيويتها و قدراتها على التعلم والنشاط المعرفي، مقابل مجموعات أخرى مستكينة وعاجزة عن التمدد طبيعيا بسبب هيمنة الفئة السابقة المدعومة من الأستاذ.

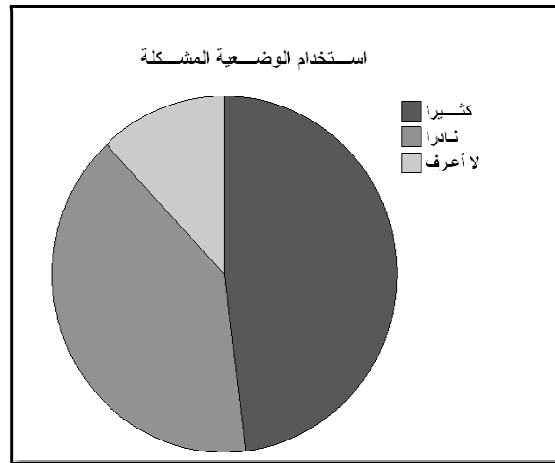
رغم أن التعليم مبني على ديمقراطية التعليم في الجزائر، وعدم توظيف أي مجال للتمييز الطبقي، إلا أن ما تثيره النسب تعكس صورة التمايز الحاصل في التحصيل الدراسي الذي يرتبط بعدة مؤثرات خارج المدرسة و داخلها. لكنها في هذا المؤشر الذي يبدو فيه الأستاذ أكبر داعم لها، تجعلنا نقرب أكثر من تفسير بعض أسباب الرسوب والتسرب المدرسي. فالأساتذة الذين يعبرون على أنهم يوظفون نصف أو بعض تلاميذ الصف فقط يعكسون الصورة التي يكون عليها مسار التعلم ونتائج التقويم، فالحاصل سيكون بتفوقهم في مجالات متعددة من المواد الدراسية من حيث العلامات أو كفاءات الأداء أو مردود العمل.

إن المدرسة بهذا التوجه تهيئ وبشكل رمزي فئات من التلاميذ على الهيمنة في جميع مراحل التعليم. فيكون لها السبق داخل المدرسة في جميع نشاطاتها، وفي الملامح العامة للمجتمع كأفراد متميزين عن غيرهم من خلال دعم المدرسة والأساتذة. فنتج الرمزية في كفاءاتهم على حساب فئات أخرى، بغض النظر عن الطبقة الاجتماعية التي ينتمون إليها. فهم منذ مرحلة التعليم المتوسط مؤهلون مدرسيا واجتماعيا لاحتلال وضعيات اجتماعية تعلق على نظيرتها من الذين عبرت عليهم النسب بما يقترب من 24% ممن تتضاءل فرص تحقيقهم للنجاح المدرسي أو الاجتماعي، من خلال تلك الهيمنة الرمزية. "فالنجاح المدرسي يعبر عن الفوائد المحققة في السوق المدرسية المرتبطة بتوزيع رأس المال الثقافي بين

الطبقات وفروع الطبقات¹. وبالرغم من أن الطبقة هنا ما هي إلا فئة اجتماعية محدودة لا تلتقي مع ما تتناوله نظريات الصراع الطبقي على رأس المال، إلا أنها مُدعّمة بصور مختلفة في المدرسة بالامتيازات التي يلقاها بعض التلاميذ عن الآخرين في الوسط المدرسي. الجدول رقم 38 يبين مدى استخدام الأستاذ لطريقة الوضعية المشكلة في الدرس (السؤال 13)

النسبة %	التكرار	مدى استخدام الأستاذ لطريقة الوضعية المشكلة
10	30	كثيرا
30	90	نادرا
60	180	لا أعرفها
100	300	المجموع

الشكل رقم 13 يبين استخدام الأستاذ للوضعية المشكلة في أدائه



تبين معطيات الجدول والتمثيل الدائري الموافق، لها أن نسبة الأساتذة الذين يروا أنهم لا يعرفون الوضعية المشكلة يمثلون نسبة 60% كأعلى نسبة. مقابل 30% ممن يروا أنهم نادرا ما يطبقونها. في حين عبرت نسبة 10% منهم فقط أنهم يطبقونها كأضعف نسبة. الدلالات الإحصائية التي نستخرجها من هذه النسب تبين أن غالبية أفراد عينة الدراسة لا تساهم بأدائها التربوي في تحقيق كفاءات التعلم التي جاء بها إصلاح المنظومة التربوية. "فأسلوب حل المشكلات كنموذج لتجسيد نشاط الجماعة يتطلب وجود مجموعة من العمليات الأساسية في بناء الدرس، هي عملية التحضير/عملية الإنجاز والتنفيذ/ وعملية

¹ جان باير دوران، روبرير فايل، مرجع سابق، ص 419

التقويم.¹ فالتعلم الذي يكون مبنيا على الوضعية المشكلة أسلوب تتفق جميع المقاربات على ضرورته في توجيه التربية نحو اكتشاف المستوى الذي ينطلق منه المتعلم في بناء معارفه. و تتفق هذه النسب مع ما جاء في دراسة عبد الباسط هويدي* حيث ترى نسبة 15.34% من عينة الدراسة وهي نسبة ضعيفة: أن أسلوب حل المشكلات لا يمكن تطبيقه في تحقيق المقاربة بالكفاءات لتعقد عملياته، وعدم القدرة على إسقاطها بسبب سن التلاميذ.

بالرجوع إلى البيداغوجيات الحديثة التي تركز على جعل التلميذ محور العملية التربوية، فإن النسبة التقريبية بين من لا يعرفها ومن يستعملها بشكل نادر، من حجم العينة تصل إلى 90%، وهي نسبة دالة إحصائيا على مكانة المقاربة بالكفاءات في التعليم المتوسط عند تعميمها. فتوجيه التعلم بتمركزه نحو وضعية إشكالية لم يعد أسلوبا تقليديا يميز مقاربة عن أخرى في التربية الحديثة، إلا أن إجراءات استخدامه هي التي يحصل فيها الاختلاف، خاصة فيما يتعلق بالمقاربة بالكفاءات، حيث تضع الوضعية المشكلة قاعدة بنائية لها وفق المنهاج: "تتوخى هذه البيداغوجية الانتقال من منطق العرض (تقديم الدرس، تقديم المعرفة) إلى منطق الطلب (طرح إشكاليات، تساؤلات، وحثهم على بناء المعرفة). والهدف هو جعل التلميذ يدرك حقيقة معنى مفهوم ما، ويلمسه من خلال فوائده (القطيعة التامة مع منطق عرض المعرفة)² ولعلنا هنا نستخلص البعد العميق بين الوضعية المشكلة كاستراتيجية نظريا، وفعلها في الواقع لدى أفراد العينة المعبر عنها في الجدول والتي تدعمها نتائج الملاحظة** حيث لاحظ الباحث أنهم بالرغم من محاولات تطبيقها إلا أنه كان بشكل ضعيف بنسبة 65% مضافا إليها من لا يعرفها بـ 20%. أما من الناحية النظرية في أهمية المقاربة في نشاطات التعلم فإن الدراسة تتفق مع نتائج دراسة Mélanie DERONNE في أن 67% من الأساتذة يروا في الوضعية المشكلة مسار مهم في تطبيق معطيات البرنامج، لكن تطبيقهم لها يختلف عنه في الميدان. حيث وصل الباحث إلى أنه في بعض المناطق التي قلص فيها عدد الكفاءات واستخدمت فيها الوضعية الإشكالية في بعض أجزاء التقويم كان لها الأثر المهم على تحقيق تلك الكفاءات.

¹ وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة علوم الطبيعة والحياة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2004، ص35

* عد إلى الدراسات السابقة من فضلك، دراسة عبد الباسط هويدي.

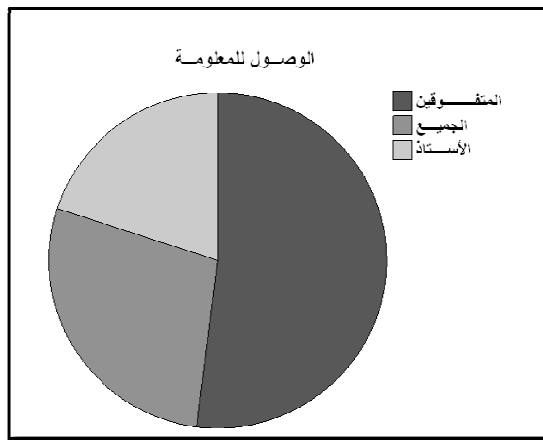
² وزارة التربية الوطنية، منهاج التربية التكنولوجية 2متوسط، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2003، ص86

** عد إلى نتائج الملاحظة من فضلك

الجدول رقم 39 يبين طريقة إيصال المعلومات للتلاميذ (السؤال 14)

النسبة %	التكرار	طريقة إيصال المعلومات
52	156	المتفوقين
28	84	الجميع دون تحديد
20	60	الأستاذ ليضمن سلامتها
100	300	المجموع

الشكل رقم 14 يبين طريقة إيصال المعلومات للتلاميذ



تبين معطيات الجدول والتمثيل الموافق لها أن نسبة الأساتذة الذين يعتمدون على التلاميذ المتفوقين في إيصال المعلومات، هي أكبر النسب ممثلة في 52% تليها نسبة الذين يعتمدون على جميع التلاميذ دون تحديد بـ 28%، بينما كانت أضعف النسب هي للذين يعتمدون على أنفسهم ليضمنوا سلامتها بـ 20%.

الدلالات الإحصائية التي نستشفها من هذه النسب نلمسها في عدم تطبيق نصف عينة الدراسة لتوجيهات المنهاج في توظيف التلاميذ في البحث عن المعلومة. فالنسبة الأخيرة 20% من جهة تعيد تصور التدريس التقليدي المبني على التلقين من طرف الأستاذ. والنسبة 52% تؤكد هي الأخرى ترسيخ مبدأ الهيمنة الذي أشرنا إليه في تحليل السؤال الثاني عشر. وهي متفقة مع نتائج دراسة عبد الباسط هويدي* في أن الأساتذة غير قادرين على

* عد إلى الدراسات السابقة من فضلك، دراسة عبد الباسط هويدي.

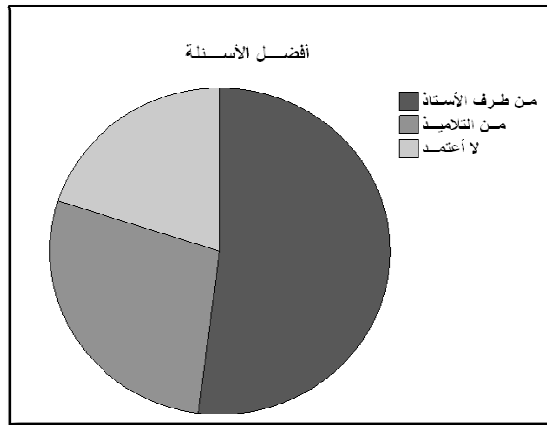
استعمال طرق تدريس حديثة لعدة أسباب ذكر منها عدم فهمهم للاستراتيجيات الحديثة، وعدم قدرتهم على التخلي عن أساليبهم التي تعودوا عليها.

إن اعتماد غالبية الأساتذة المستجوبين في العينة على التلاميذ المتفوقين أو على أنفسهم في إيصال المعلومة، يدل دلالة إحصائية واضحة في أن المقاربة بالكفاءات لدى فئة كبيرة من الأساتذة عند التعميم غير واضحة المفاهيم والاستراتيجيات في التنفيذ. وتكوينهم غير متوافق مع إجراءاتها، ما يجعل الكثير منهم يعتمد على الطرق التي تكوّنوا عليها في الماضي، مثل طريقة التدريس بالأهداف، والتي تعتمد على الجوانب السلوكية في تبليغ التعلّمات وتحقيق النشاطات، وهي بالنسبة للمناهج الحديثة غير متوافقة مع الحاجات المتجددة للمجتمع الجزائري في الوقت الحالي.

الجدول رقم 40 يبين أفضل نوع من الأسئلة التي يستخدمها الأستاذ في تدريسه (السؤال 15)

النسبة %	التكرار	أفضل نوع من الأسئلة في التدريس
52	156	الصادرة من الأستاذ
28	84	الصادرة من التلاميذ
20	60	لا يعتمد على الأسئلة
100	300	المجموع

الشكل رقم 15 يبين أفضل نوع من الأسئلة التي يستخدمها الأستاذ في تدريسه



تبين معطيات الجدول والتمثيل الموافق لها أن النسبة الأعلى 52% كانت للأساتذة الذين يعتمدون في دروسهم على الأسئلة التي تصدر من طرفهم. مقابل النسبة الأضعف منها لدى من يعتمدون على التلاميذ بـ 28%، بينما لا تمثل سوى 20% كنسبة ضعيفة لمن لا يعتمدون على الأسئلة في طرائق تدريسيهم.

الدلالات الإحصائية التي تبينها هذه النسب، تشير إلى أن نصف عينة الدراسة لا تستخدم الطرق الجماعية التي يطلبها المنهاج لأجل تحقيق استراتيجيات المقاربة بالكفاءات مضافاً إليها الفئة التي لا تستخدم الأسئلة في طرائق تدريسها، يكون في المحصلة التأكيد على أن مختلف البيداغوجيات الواجب تحقيقها في الصف تحتاج إلى فاعلية المتعلمين في توجيههم نحو البحث عن المعلومات، بالاستفسار الذاتي المبني على توجيه المعلم. وهو الذي نراه غير حاصل. ويتفق مع دراسة عبد الباسط هويدي* في أن اعتماد الأساتذة على أدائهم التلقيني يؤكد عدم وجود قابلية لديهم في التعليم المتوسط في اعتماد طريقة المشاركة في بناء التعلم مع التلميذ خوفاً من عدم إكمال البرنامج أو جهلاً بقواعد العمل التشاركي.

إن هذه النسب لها دلالاتها التي تشترك مع الانتقادات التي كانت توجه للمقاربة بالكفاءات في تحويلها لملح الأستاذ في أدائه كموظف داخل المؤسسة مثل باقي الوظائف. حتى بات يبدو وكأنه منفذ لمشروع، يغيب أدائه كمهنة تربوية ليصبح عمل روتيني يعجز فيه عن ممارسة دوره التربوي وفق تصورات الشخصية كما يشير (Pearson 1984)¹.

هيمنة الأستاذ على الحصّة من خلال تصريحات الأساتذة المستجوبين، تفتح مجالاً لتفسير الرؤية التي يتصورها التحليل الوظيفي لمسار النظام التربوي المبني على عدم التوازن بين المدخلات التي تتكون وفق استراتيجية التخطيط السياسي، وبين المخرجات التي يستقبلها النسق الاقتصادي المبني على مبدأ تقسيم العمل وفق مبدأ تكافؤ الفرص والأفضلية للأكثر كفاءة. هذه المقاربة لا تتوافق مع ما يُنتظر من المدرسة، باعتبارها وسيلة للتنشئة على قيم الحرية والتفتح على ما يحصل في الأنساق الأخرى، حينما يعجز نظامها على تحقيق ذلك. وبالتالي فالمشكلات التي تحصل بين مخرجات التعليم فيما بعد، في المستويات الأعلى يكون سبب فقدانها للمهارات والكفاءة المطلوبة منطلقاً من التعليم القاعدي الذي يفشل فيه الأستاذ أمام غموض البرامج التي يدرسها بالنسبة إليه.

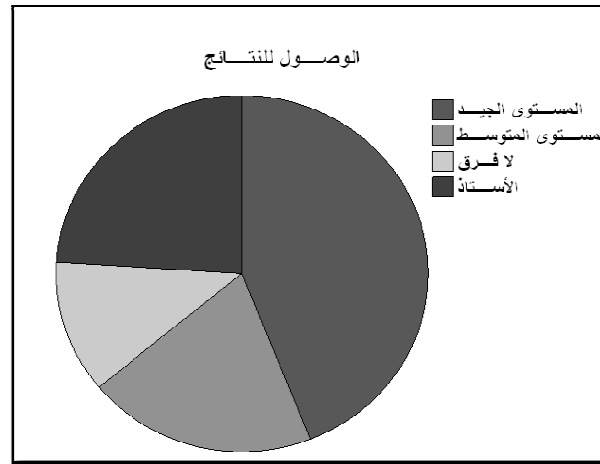
* عد للدراسات السابقة من فضلك، عبد الباسط هويدي.

¹ François Guillemette et Clermont Gauthier, p19

الجدول رقم 41 يبين أفضل الطرق التي توصل للنتائج الصحيحة والخلاصات (السؤال 16)

أفضل الطرق	التكرار	النسبة %
تلاميذ مستواهم جيد	132	44
تلاميذ مستواهم متوسط	60	20
لا يوجد فرق	36	12
من طرف الأستاذ	72	24
المجموع	300	100

الشكل رقم 16 يبين أفضل الطرق التي توصل للنتائج الصحيحة



تبين معطيات الجدول والتمثيل الموافق لها، أن نسبة الاعتماد على التلاميذ ذوي المستوى الجيد هي أعلى نسبة مقدرة بـ 44% تليها نسبة اعتماد الأستاذ على نفسه بـ 24% ثم أضعف منها نسبة الاعتماد على التلاميذ أصحاب المستوى المتوسط بـ 20% في حين كانت أضعف نسبة عند الأساتذة الذين لا يجدون فرقا بين أفضل الطرق السابقة في الوصول إلى النتائج والخلاصات بـ 12% فقط. هذه النسب لها دلالاتها في التوصل إلى أن طرائق التدريس المعتمدة من طرف نصف أفراد عينة الدراسة بعيدة عن المطلوب المخطط له في المنهاج المدرسي الذي يعتمد على المقاربة بالكفاءات.

إن الطرائق النشطة والطرائق التجريبية وطريقة الوضعية المشكلة وطريقة بيداغوجيا المشروع وغيرها من الطرائق التي تحثُّ عليها المقاربة بالكفاءات، من خلال توجيهات المنهاج، تفرض على الأستاذ توجيه التلميذ نحو الوصول إلى الخلاصات والنتائج لوحده.

انطلاقاً من التحليل الذاتي والمُنهج وفق إحدى الاستراتيجيات السابقة. حتى لا تصله المعلومات جاهزة ويتعطل تفكيره ونشاطه الإبداعي.

"إن النظريات الحديثة في التعلم تعطي للتلميذ فُرصاً تُمكنه من إظهار نشاطاته واهتماماته بكل حركية (ديناميكية) ونشاط. كما تمكنه من التحقق بنفسه وإصدار الحكم على صحة أو خطأ معارفه القبلية اتجاه الظواهر المختلفة.¹ لكن هذا غير حاصل وفق النسب المسجلة لدى الأساتذة الذين يعتمدون على أنفسهم، أو لا يوجد لديهم فرق، بما يشكل ثلث أفراد العينة، مضافاً إليها من يروا في اعتمادهم على التلاميذ المتفوقين من أفضل الطرق. فكلها تؤدي إلى نتائج تتنافى وأبعاد المقاربة بالكفاءات في تعميم التعلم لدى كل تلاميذ الفوج. مما يؤدي إلى ظهور طبقات تتشأ على المبادرة والسيطرة مقابل طبقات أخرى مقهورة وموسومة بالتأخر الدراسي أو الرسوب.

عندما نحاول النظر للنسب من زاوية أخرى في التحليل فيمكننا اعتبار تطبيق الأستاذ للمقاربة بالكفاءات لدى فئتي التلاميذ المتفوقين ومتوسطي المستوى، فنجد النسبة تقريبا 64% ما يدل على أن هناك تحقيق لبعض الكفاءات لدى التلاميذ من خلال مستواهم الذي لا يُعدُّ مشكلة بالنسبة لوجوده في المنظومة التربوية كأمر واقع، مرتبط بخلفيات متعددة يعود بعضها للقدرات الوراثية، أو المكتسبة من الأسرة والمحيط الثقافي، أو باستعمال أساليب الدعم المختلفة، كلها قد تضع الأستاذ أمام هذا التمايز الذي يكون مفروضا عليه مثله مثل متطلبات المقاربة. فالحال هنا يجعلنا نتجه إلى تفسير تلك النسب بأنها مكسب للمقاربة والنظام التربوي، حتى وإن حمل معه ضحايا ومتسربين، إلا أنه وفي المحصلة سيكون لدينا مخرجات متميزة بكفاءاتها. وهذا ما يتفق مع دراسة قريرية/حرقاس وسيلة* في دراستها حول المقاربة بالكفاءات لدى تلاميذ الابتدائي، أين وصلت إلى أن تحقق بعض الكفاءات لدى بعض التلاميذ لا يمكن تجاهله كنجاح لبعض الأساتذة رغم فشل البعض الآخر في تحقيق أهداف المقاربة ولو نسبيا حسب الباحثة.

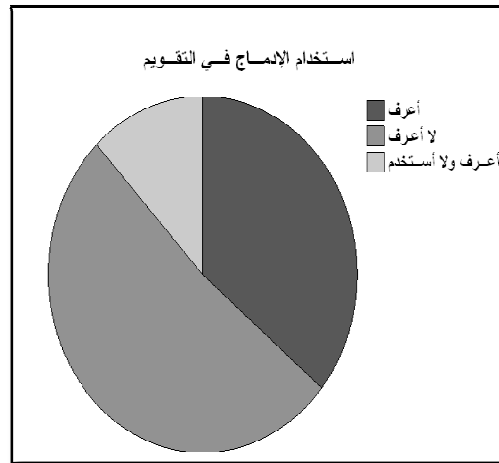
¹ وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة ثانية متوسط، مرجع سابق، ص 87

* عد إلى الدراسات السابقة من فضلك، قريرية/حرقاس وسيلة.

الجدول رقم 42 يبين معرفة الأستاذ لاستخدام الإدماج في التقويم (السؤال 17)

النسبة %	التكرار	استخدام الإدماج في التقويم
36	108	أعرف
52	156	لا أعرف
12	36	أعرف لكن لا أستخدمة
100	300	المجموع

الشكل رقم 17 يبين معرفة الأستاذ لاستخدام الإدماج في التقويم



تبين معطيات الجدول والتمثيل الموافق لها، أن أعلى نسبة مقدرة بـ 52% كانت للأساتذة الذين يعبرون على أنهم لا يعرفون استخدام الإدماج في التقويم. تليها نسبة الذين يعرفون بـ 36%، بينما كانت أضعف النسب لدى الذين يعرفونه لكنهم لا يستخدمونه بـ 12%. الدلالات التي تشير إليها هذه النسب تعكس لنا ما يتجاوز نصف أفراد العينة عن جهلهم للإدماج في عملية التقويم، وهو ما يستدعي التساؤل عن الفرق في كون الأساتذة يستطيعون استعماله في وضعيات التعلم ويفشلون فيه في وضعيات التقويم. وقد لاحظنا* ذلك في العينة التي تابعناها في الميدان. حيث ذكرنا أن الوضعية الإدماجية هي وضعية تقويم في الامتحانات، بما فيها امتحان شهادة التعليم المتوسط بتدعيم الديوان الوطني

* عد لنتائج الملاحظة من فضلك.

للامتحانات، الذي يقترح جزءا كاملا في التقييم بالعلامات التي يعتمد عليها المصححون وفق المعايير الرسمية للوضعية في المواد الدراسية.

هذا الاستفهام تفسره لنا النسبة الأخرى التي تمثل 76% بين من يعرفون استخدام الإدماج مضافا إليها من يعرفونه ولا يستخدمونه، حيث أنه وبالرجوع إلى السؤال 8 الخاص بالفرق بين الوضعية التعليمية والوضعية الإدماجية كانت نسبة 76% تعبر على أنها تفرق بين الوضعتين. وهنا نجد التفسير الذي يبين الغياب الواضح لمفهوم تطبيق الإدماج، أين يكمن الخلل في عدم معرفة الفرق الذي يشير إليه المنهاج: "الوضعية التعليمية وضعية ديداكتيكية استكشافية تتم بشكل فردي أو جماعي. أما الوضعية الإدماجية فهي تخص إدماج المكتسبات والتأكد من الكفاءات وتعالج بشكل فردي."*

بالعودة إلى نسب السؤال 13 وهذه النسب المقدمة في هذا السؤال 17 نجدها تشترك مع دراسة* Mélanie DERONNE في جانبها المتعلق بتطبيق الوضعية المشكلة لدى نسبة من الأساتذة بغرض إحداث الإدماج. ولكن بعد تقليص عدد الكفاءات من جهة وباستخدامها في التقييم الحاصل في الامتحانات من جهة ثانية. بحيث تبدو الوضعية الإشكالية (التي هي جزء من الوضعية التعليمية) وكأنها متضمنة في الوضعية الإدماجية، باقتراح تمرينات على شكل وضعيات إشكالية. في هذه الحالة لاقت عند فئة الأساتذة الذين طبقوا ذلك نجاحا مهما. إلا أننا نتفق مع الباحث في صعوبة تطبيق ذلك، بسبب ضعف التكوين الذي لا يزال يعكس التأخر عن تطبيق الإدماج بالشكل المطلوب في المنهاج.

الإدماج مسلك مهم في الوضعية التعليمية، والحال نفسه في الوضعية الإدماجية، إلا أن توظيفه في كل منهما يتطلب من الأستاذ مهارات عالية بغرض تحقيق كفاءات التعلم لدى التلاميذ. لأن طرائق التدريس التي يعتمد عليها الأساتذة وفق ما رأينا في النسب السابقة تشير إلى أن عدم التحكم في مسار الدروس يؤدي إلى تكوين مخرجات في التعليم غير قادرة على التفاعل مع الحياة الاجتماعية والاقتصادية خاصة. كما أن الإعراض عن التفاعل مع

* عد إلى الفصل الثاني من فضلك (مفهوم الوضعيات في المنهاج)

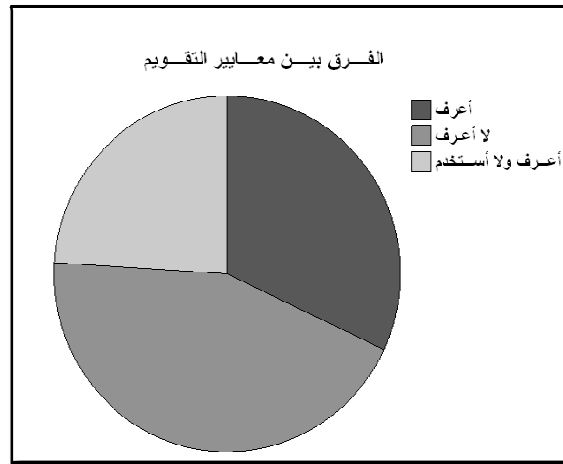
* عد إلى الدراسات السابقة من فضلك، دراسة Mélanie DERONNE

مستجدات المناهج يكون له الأثر نفسه على التلاميذ فيما بعد حينما يكون هناك اختلاف بين الأساتذة في استيعابهم وتنفيذهم للخطط التربوية، مثلما تشير إليه النسبة 12% للأساتذة الذين يعبرون على أنهم يعرفون الإدماج لكنهم لا يستخدمونه.

الجدول رقم 43 يبين ما إذا كان الأستاذ يفرق بين معايير التقويم الثلاثة* (السؤال 18)

النسبة %	التكرار	معرفة الفرق بين معايير التقويم
32	96	أعرف
44	132	لا أعرف
24	72	أعرف لكني لا أستخدمها
100	300	المجموع

الشكل رقم 18 يبين معرفة الأستاذ للفرق بين معايير التقويم



تبين النسب الموضحة في الجدول وما يوافقها في التمثيل، أن أعلى نسبة 44% كانت لدى الأساتذة الذين لا يفرقون بين معايير التقويم الثلاثة. تليها نسبة الذين يعرفون الفرق بـ 32%. بينما كانت أضعف النسب عند الذين يعرفون الفرق بين المعايير، لكنهم لا يستخدمونها بـ 24%. الدلالات التي تشير إليها هذه النسب، تعكس لنا بوضوح عدم قدرة نصف أفراد العينة تقريبا عن التمييز بين معايير التقويم المستخدمة في تقييم الوضعية الإدماجية. وبإضافة نسبة الذين يعرفون ولا يطبقون يزداد التأكيد على أن الوضعية

* معايير التقويم في الوضعية الإدماجية هي: الوجاهة واستعمال أدوات المادة والانسجام مضافا إليها معيار الإتقان

الإدماجية، وفق ما تستهدفه المناهج غير مطبقة بالكامل بشكل يجعلنا نعتمد عليها في ترتيب التلاميذ حسب كفاءاتهم، خاصة في الانتقال من مستوى لآخر داخل مرحلة التعليم المتوسط أو بالانتقال إلى الثانوي.

انطلاقاً من النسب المعبر عنها في الجدول، وما تقتضيه معايير الوضعية الإدماجية. فإن الكفاءات المتخرجة اليوم والتي يتم الاعتماد في تقييمها منذ سنوات (موسم 2003) خلال جميع مراحل التعليم، تعكس لنا صورة الأفراد الموجودين في المؤسسات والتي استقبلتهم كمخرجات للمنظومة التربوية بعد الإصلاحات، يضاف إليها جميع فئات الشباب المكونين للفئات العمرية من ستة عشر سنة (السن الإلزامي للمدرس) وحتى سن الأربعة والعشرين تقريباً (أولى الدفعات المتخرجة بعد الإصلاحات). هذه الفئات جميعاً تم ترتيبها في المجتمع وفق هذه المعايير بطريقة أو أخرى. بمعنى أن الراسبين أو المتسربين أو الذين سيتخرجون من نظام lmd بشهادة الماستر في 2015، كلهم مروا بامتحانات رسمية تُوظف فيها الوضعية الإدماجية إجبارياً، وفي شهادتي التعليم المتوسط والباكالوريا بعدها. إنهم نتاج ممارسة مختلة المعايير بقدر حجم القيم التي تعبر عنها النسب السابقة. فالأساتذة الذين لا يعرفون الفرق بين المعايير، مضافاً إليها الذين يعرفونها ولا يطبقونها تكون لدينا نسبة 68% مقابل الذين يعرفون المعايير بنسبة 32%.

يعبر المنهاج عن تلك المعايير بأنها: "تمكن من الإدلاء برأي حول الخاصية المنجزة أو المطبقة، وتختلف تلك الخصائص باختلاف ما ينتظر من المنتج أو العمل المنجز وتصاغ تلك الخاصية إما بإصدار حكم إيجابي أو حكم سلبي (الملائمة، الانسجام، الدقة) أو بإصدار حكم يضاف إليه نعت مُتمم يحمل صفة الإيجاب أو السلب (استعمال جيد، تأويل صحيح، إنتاج فردي)".¹ وبالمقابل فإن الاختلافات التي تحصل لدى الأساتذة في تحديد معنى تلك المعايير كثيرة الورود بين المعايير الثلاثة (الانسجام والوجاهة واستعمال أدوات المادة). والمشكلة الأعد في تطبيقها أثناء التصحيح، حيث لن تتحقق العدالة في التقييم.

¹ وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج التاريخ. 4 متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،

والسبب يرجع لغموضها وعدم الاتفاق على مفهومها، مضافا إليه ما عبر عنه المشرفون من كثافة البرامج وضيق الوقت المخصص للتكوين وعد وجود اختصاصيين لشرح وتوضيح الفروق بين تلك المعايير. وهو ما يتوافق مع دراسة* Mélanie DERONNE في الاستجواب الذي طرحه على الأساتذة حول الأدوات المعينة على التقويم في وضعية الإدماج فكانت نسبة الذين لا يحسنون استخدامها 38% مقابل الذين يستخدمونها نسبيا 55% ولا يتقنها سوى 7% فقط وللأسباب نفسها والمتعلقة بالغموض و ضيق الوقت وحجم الدروس المكثف.

حوصلة التحليل والمناقشة لأسئلة الفرضية الثانية

التذكير بالفرضية الثانية: يحقق الأستاذ بطرائقه في التدريس، مختلف الأبعاد المعرفية للمقاربة بالكفاءات.

يتبين من تحليل الجداول الثماني السابقة أن غالبية أفراد العينة ومن خلال طرائق تدريسهم، لا يحققون بشكل مقبول مختلف الأبعاد المعرفية للمقاربة بالكفاءات. والسبب يكمن بالأساس في الاختلاف الجوهرى بين الطرق التي تكوّنوا عليها أو تعوّدوا عليها من خلال الممارسة، والتي تعتمد عليهم في التخطيط والإنجاز من خلال الهيمنة على مسارات الدروس ونشاطاتها، مقابل الطرائق التي وردت في المنهاج والتي تضع المتعلم هو الفاعل وتحوّل الفعل التربوي للأستاذ إلى موجه ومنظم لها. وتلتقي هذه النتيجة مع الدراسات التالية* : دراسة عبد الباسط هويدي، ودراسة قرابيرية/حرقاس وسيلة، ودراسة بن جدو بوطالبي ودراسة Mélanie DERONNE في أن فرض طريقة بعينها في النشاط على المعلم تُعيقه على الإنجاز. والسبب يكمن في القيود التي تفرضها من جهة والتعّود الذي يصعب عليه التخلص منه. كما أن الظروف التي يحصل بها التعلم وخصائص المتعلمين المتغيرة تجعله لا يستجيب للمنهاج في استخدام طريقة بديلة عما يراه الأنسب بالنسبة للظروف التي يتواجد فيها داخل الصف.

* عد للدراسات السابقة من فضلك، دراسة Mélanie DERONNE.

* عد للدراسات السابقة من فضلك.

ففي السؤال الحادي عشر ووفق تعبير غالبية أفراد العينة بنسبة 60% بأن التلاميذ لا يشاركون في صياغة السؤال الأساسي نجد العجز الأول الحاصل في وضعية الانطلاق وهي أول وضعية من وضعيات التعلم التي تتبني عليها طرائق التدريس. والسبب يعود في الأساس لكون الأستاذ وفق ما لاحظته الباحثة* ينطلق إلى الدرس مباشرة بفعل فردي يوجه من خلاله الأسئلة، وأحيانا يسجل عنوان الدرس أو عناصره بشكل آلي يعيق المتعلم منذ البداية في أنه يُثار نحو توجيه سؤال الانطلاق. وهو فعل تربوي يحيلنا إلى مسار الهيمنة التي ينطلق منها الأستاذ نحو نشاطات الدرس، فيصبح المعلم هو محور العملية التربوية منذ انطلاقتها. ما يتنافى وطرائق التدريس التي جاء بها المنهاج. هذا التفسير يتوافق مع ما جاء في دراسة بن جدو بوطالبي في أن كثير من الدراسات تعتمد على الإنجاز الفاعل من طرف المتعلم." و من بين هذه الدراسات دراسة (1987 Strawitzand- Malone) التي استهدفت الموازنة بين طريقتين في التدريب، إحداهما استراتيجيات يديرها المدرس والأخرى استخدمت استراتيجية تعتمد تفريد التعليم والتدريب، فوجد أن الطريقة الثانية أفضل من الأولى في إكساب الطلبة الكفاءات التدريسية اللازمة.¹ ويتبع هذا التحليل نسب السؤال الثاني عشر في اشتراك نصف تلاميذ الفوج أو أقل من عشرة تلاميذ بنسبة 76% بينهما لتعكس لنا نفس التصور الذي يبين عجز الأستاذ عن تفعيل طرائق التدريس التي يبنى فيها التعلم على التلاميذ كفاعلين في السعي نحو الاكتساب الذاتي للمعرفة. ولعلنا نرجع السبب هذه المرة إلى مسألة الوقت المخصص للنشاطات في الحصة الواحدة. إذ أننا وأثناء تحليلنا للمناهج* لمسنا الكثافة في حجم المعارف المستهدفة التي تتطلب جهدا ووقتا لا يتسع لتوظيف عدد كبير من التلاميذ كما تستهدفه المناهج، وسنعود بالتذكير بالنتائج السلبية التي تغيب فيها العدالة بين التلاميذ، حينما يكون الاعتماد على فئة محدودة فقط، وهو ما يبعث على الانعكاسات

** عد لنتائج الملاحظة من فضلك.

¹ Strawits, Barbara M, and Matone, Mark, R, Preservice Teachers Acquisition and Retention of Integrated Science Process Skills A Comparison of Teacher-Directed and self Instructional Strategies, Journal of research in Science Teaching-Vol 24- No1 Page 53 -60 ;1987

* عد إلى نتائج تحليل محتوى المناهج من فضلك.

السلبية في المجتمع بتدعيم فئات على حساب آخرين، وتوفير حظوظ للتفوق الدراسي والمجتمعي بسبب عدم التوافق بين حجم الكفاءات المستهدفة والتوقيت المخصص لتحقيقها.

نسبة السؤال الثالث عشر كان لها الأثر البالغ في إظهار الوجه البارز لعلاقة طرائق التدريس المستعملة لدى الأساتذة بما يجب أن يكون وفق المنهاج. فالنسبة 60% من أفراد العينة ممن لا يعرفون الوضعية المشكلة تمثل مع النسبة 30% للذين لا يستخدمونها إلا بشكل نادر، يكون الواقع في المدرسة عند تعميمها على غالبية أساتذة التعليم المتوسط بعيد كل البعد عن مضمون المقاربة بالكفاءات. ففي حين تعتبر استراتيجية الوضعية المشكلة أساس من الأسس التي تنبني عليها العملية التربوية كما جاء في المنهاج: "أنها بيداغوجية تربوية تتلاءم مع المقاربة بالكفاءات، وتمكن من المسعى العلمي الذي تهدف إليه المناهج العلمية."² ولذلك فتخلي الأستاذ كما تجسده النسب المرتفعة يدل على أن هناك شرح كبير في مسار العملية التربوية. حيث وبالرجوع إلى محتواها: "يؤدي اختيار الوضعية الإشكالية على وعي التلميذ بنقائص معارفه، وعلى ضرورة تعديلها وبقينه بعدم فعاليتها والشعور بالحاجة إلى بناء معارف جديدة، وإجراءات جديدة أكثر فعالية."³ وهنا يكمن الخطر الذي نلاحظه بين النسبة الضعيفة ممن يطبقون الوضعية الإشكالية وبين الذين لا يعرفونها أو نادرا ما يستخدمونها، حيث نجد الاختلالات واضحة بين المتعلمين من جهة وبين الأساتذة من جهة أخرى، خاصة عند الوضعيات التقييمية في الامتحانات الرسمية التي يعتمد فيها على ما تكون عليه التلاميذ أثناء التعلم في الوضعية الإشكالية.

في السؤال الرابع عشر يتضح أن أفراد عينة الدراسة لا زالو يمارسون الطريقة التقليدية في التدريس باعتمادهم على التلاميذ المتفوقين، وهو عيب تربوي في جميع المقاربات، لكنه هنا حاصل كتقليد يتعود عليه الأستاذ بسبب الهيمنة التي تفرضها فئة التلاميذ المتفوقين على مسار الدروس ونشاطاتها ويكون هلا انعكاس سلبي على الفئات الأخرى التي لا تتوفر لها نفس الحظوظ داخل الصف وخارجه. يضاف لها الهيمنة التي

² وزارة التربية الوطنية، منهاج العلوم الفيزيائية، مرجع سابق، ص 77

³ نفس المرجع، نفس الصفحة.

يمارسها الأستاذ والتيسر تظهر في نسبة السؤال الخامس عشر باعتماده على تنظيم أسئلة التقويم التكويني من طرفه بنسبة 52% . والأسباب دوما تعود لصعوبة التخلي عن الطرق التقليدية التي تظهر أكثر في نسبة السؤال السادس عشر، حيث يغيب التفعيل لمجموعات التلاميذ بشكل عادل في طرق التدريس لدى أكثر من نصف عينة الدراسة أثناء استخلاص النتائج وحوصلة الدروس. ما يفسر لنا استمرار هيمنة الأستاذ وهيمنة التلاميذ المتفوقين على حساب المستويات الأخرى من التلاميذ.

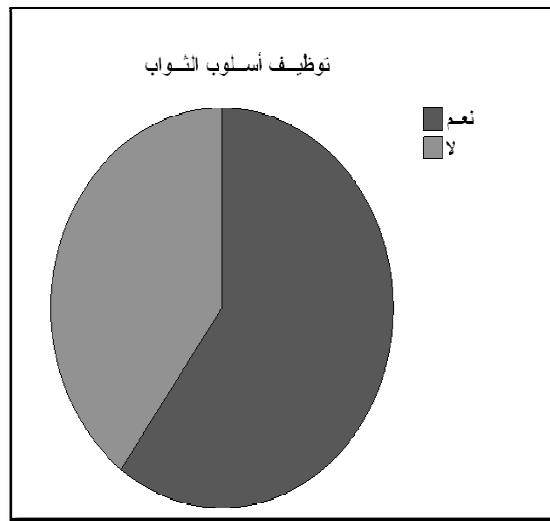
الإدماج الذي عبرت عنه نسبة 52% بأنها لا تعرفه، يعكس صورة أخرى لعجز أفراد العينة على استخدامهم لطرائق التدريس التي تستهدف في التلميذ تنمية جوانبه المعرفية وتكاملها، مضافا إليها نسبة الذين لا يستخدمونه نجد أننا أمام مشكلة معقدة في بناء المنظومة التربوية بدون أهم مقوم من مقوماتها ونعني به الإدماج. فغيابه يعكس الاختلالات الواضحة في المدرسة في وضعيات التعلم وفي وضعيات التقويم (الأولى إدماج المكتسبات والتعلمات والثانية وضعية الإدماج التقويمية) وهو ما يفسر لنا مشكلة التحصيل المدرسي التي عبر عنها مستشاري التوجيه* في أنها غير عادلة بين التلاميذ بسبب تفاوت فهم الإدماج في التقويم بين الأساتذة وطريقة تطبيقهم لمعاييرهم في الامتحانات. والتي عبرت عنها نسبة السؤال الثامن عشر بأن نصف أفراد العينة لا يفرقون بينها، مضافا إليهم نسبة الذين يعرفونها ولا يطبقونها، لنصل إلى انعكاسها لدى أفراد المجتمع ممن نعتبرهم ضحايا التقويم غير العادل، والذين ربما يتحول مسار حياتهم ككل من خلفية التوجيه لشعب غير متناسبة مع إمكانياتهم، أو يتوجهون إلى الحياة العملية تحت مشكلة التسرب المدرسي.

* عد لنتائج المقابلة من فضلك

2 . 1 . 4 . تحليل بيانات الفرضية الثالثة المتعلقة بالضبط الاجتماعي في مجال السلوك
الجدول رقم 44 يبين توظيف الأستاذ لأسلوب الثواب في امتثال التلاميذ للأوامر (السؤال 19)

النسبة %	التكرار	توظيف الثواب من البرنامج
60	180	نعم
40	120	لا
100	300	المجموع

الشكل رقم 19 يبين توظيف الأستاذ لأسلوب الثواب



تبين النسب الواردة في الجدول والتمثيل الموافق لها، أن أعلاها هي للذين أجابوا بالقبول على أن البرنامج يسمح للأستاذ بتوظيف أسلوب الثواب في امتثال التلاميذ للأوامر بـ 60% بينما تنفي ذلك نسبة 40%.

هذه النسبة المرتفعة لها دلالتها في أن الأستاذ بات يبحث عن الأساليب التربوية التي تضبط سلوك المتعلمين من خلال البرامج المدرسية، خاصة وأن التغيير الاجتماعي المتسارع والحاصل تحت تأثير عدة عوامل، أدى إلى ظهور حالات كثيرة من العنف وانتشار السلوكات السلبية التي مسّت كل نواحي المجتمع، بما فيها المدرسة كمؤسسة تربوية. فأسلوب الثواب أسلوب تربوي مهم في تنشئة المتعلمين على الطاعة والانضباط داخل المدرسة، إلا أن توظيفه بالطرق التي تتطلبها المقاربة بالكفاءات لا زال بسيطاً في شكله

ومضمونه. وهذا ما لاحظته* الباحث في الميدان. حيث يربط الأساتذة تلاميذهم في عملية إثابتهم بالتشجيع اللفظي أو باستعمال العلامات في الامتحانات. وهو ما يكون في مرحلة التعليم المتوسط ذا أثر سلبي أكثر منه إيجابي. لأن التلميذ يعتقد أن رضا الأستاذ عليه وإثابته يكون القصد منها الأستاذ، وسيتمتع افتعال مثل تلك التصرفات التي ترضيه، وبمجرد غيابه يفقد المعايير التي يستخدمها في وضعيات مماثلة.

أسلوب الثواب وفق المقاربة بالكفاءات يكون الهدف منه تشجيع التلميذ على أنه في مسار صحيح لا يرتبط بشخص المعلم أو فرد آخر فحسب، بل يجب أن يكون السلوك الإيجابي الصادر منه ويحتاج إلى ثواب، مرتبط بالفعل نفسه على أنه إيجابي، وهو الذي سيبحث على تكراره في جميع الأوقات ومع جميع الأشخاص، ولا يرتبط بالجزاء المؤقت والمحصور في إطار العلامات أو المدح الذي لا يخدم بناء شخصية إيجابية.

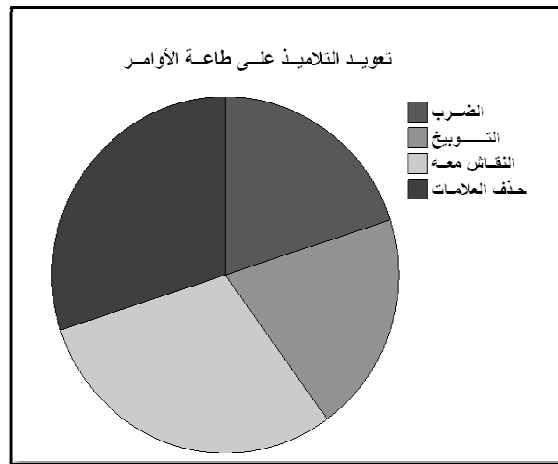
أسلوب الثواب في استخدامه لدى فئة الأساتذة الممثلين للنسبة الأقل 40%، يبين لنا الدور الغائب في التنشئة الاجتماعية على أساليب الامتثال والحفاظ على النظام داخل المدرسة وخارجها. سواء في المقاربة بالكفاءات أو في أي مقاربة أخرى، وهو في الحقيقة يعكس الصورة التي هي عليها فئة غير مكونة على الأساليب التربوية. وتعتبر مهنة التعليم مجرد وظيفة لتلقين المعلومات للتلاميذ واختبارهم بالامتحانات وكفى. وهي موجودة في كل الأوقات، إلا أن حضورها بهذه النسبة في عينة الدراسة يبدو ذا دلالة مهمة، لا ينظر إليها من خلال ما يقابلها في النسبة الأخرى 60% بل ينظر إليها بالموازاة مع ما يشهده المجتمع الجزائري من تراجع في معايير الضبط الاجتماعي والتحكم في سلوك الأفراد وفق الثوابت الإسلامية والوطنية. ويعزى هذا التراجع إلى تقاذف المسؤولية بين الأطراف المكونة للمجتمع بين المدرسة والأسرة و مؤسسات التنشئة ككل. لكنه ومن جهة المدرسة يعبر عن عجزها عن البحث في أسباب المخالفات السلوكية وعلاجها، والذي يرجع بدوره إلى غياب خطط واضحة في المناهج للتعامل مع التلاميذ في سن المراهقة المتزامن مع المرحلة المتوسطة .

* عد إلى نتائج الملاحظة من فضلك

الجدول رقم 45 يبين الأسلوب المفضل لدى الأستاذ لتعويد التلاميذ على الطاعة (السؤال 20)

النسبة %	التكرار	الأسلوب المفضل لتعويد التلاميذ على الطاعة
20	60	ضرب التلميذ
20	60	توبيخه
30	90	النقاش معه
30	90	حذف العلامات في الامتحان
100	300	المجموع

الشكل رقم 20 يبين الأسلوب المفضل لتعويد التلاميذ على الطاعة



تبين معطيات الجدول والتمثيل الموافق لها، أن الأسلوب المفضل لدى الأساتذة بحذف العلامات في الامتحان للتلاميذ هو أعلى نسبة بـ 30%. مساوية لنسبة الذين يناقشونهم، بينما كانت أضعف منها نسبة الذين يستعملون الضرب لتعويد التلاميذ على الطاعة بـ 20% مماثلة لنسبة الذين يوبخونهم لأجل ذلك.

الدلالات الإحصائية التي نستخرجها هنا تعكس لنا الصورة التي هي عليها المقاربة بالكفاءات في المدرسة في جانبها السلوكي، فالأستاذ لا يزال غير قادر على تمكين التلاميذ من الانضباط الذاتي. حيث أننا بجمع نسبة الذين يستعملون الضرب أو التوبيخ أو حذف العلامات نصل إلى نسبة مقدرة بـ 70% وهي نسبة دالة إحصائياً على أن الضبط الاجتماعي

الحاصل خارج المدرسة بأساليب القوة، مؤثرة بشكل كبير في عملية التنشئة الاجتماعية داخلها. وهو ما يجعل الأرضية غير مهينة لاستخدام الأساليب التربوية الحديثة في ضبط سلوكيات التلاميذ داخل الصف وخارجه. فالمدرسة ليست بيئة مواتية لتدريب التلاميذ على الانضباط الذاتي من خلال ما تستهدفه المقاربة بالكفاءات، ما يجعل الأساتذة في عينة الدراسة يتجهون إلى تلك الأساليب العقابية بشكل كبير.

ولتوضيح أسلوب الطاعة المقصود في الدراسة فإن ذلك يتعلق بما يخالف النظام في سلوك التلاميذ داخل المتوسطة، مثل إثارة الشغب والفوضى، والتخريب المتعمد، والمظهر غير اللائق، والألفاظ البذيئة، وإدخال أشياء ممنوعة، وغيرها مما يُحتم على الأستاذ التدخل لتعديل تلك السلوكيات. ومن خلال النسبة الكبيرة المسجلة بنوع العقوبات التي يستخدمها أفراد العينة يبدو لنا عدم التحكم الذي لا تدعمه الطرائق الواردة في المنهاج في هذا المجال والتي لا تركز كثيرا على هذه الأبعاد كما رأينا في تحليل محتواها*.

هذه النتائج تأتي متوافقة مع ما جاء في دراسة زياد بركات* بمستوى المخالفات السلوكية في المدرسة لدى طلبة مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم بفلسطين، حيث أرجع مستواها المتوسط، إلى عدة عوامل منها ما يتعلق بالظروف البيئية المدرسية والصفية من حيث سوء الإدارة وعدم التفهم لطبيعة حاجات الطالب، ومنها ما يتعلق بالمعلمين وخصائصهم الشخصية والتأهيلية واتجاهاتهم. كما تتفق هذه النسب مع ما لاحظته*** الباحث في تحكم الأساتذة في حركات التلاميذ داخل الصف، أين كانت ضعيفة وغير موجودة لدى نسبة كبيرة لديهم (60% بين من لا يوجد لديه تحكم في حركات التلاميذ ومن يوجد لديه بشكل ضعيف).

إن توجه الأساتذة بشكل كبير إلى استعمال العقوبة بهذا الشكل يجعلنا نرجع ذلك إلى عدة أسباب، لا يتحمل الأستاذ وحده تبعاتها، وإنما للسياسة التربوية في الناحية التقنية من

* عد إلى نتائج تحليل المحتوى من فضلك.

** عد إلى الدراسات السابقة من فضلك، زياد بركات.

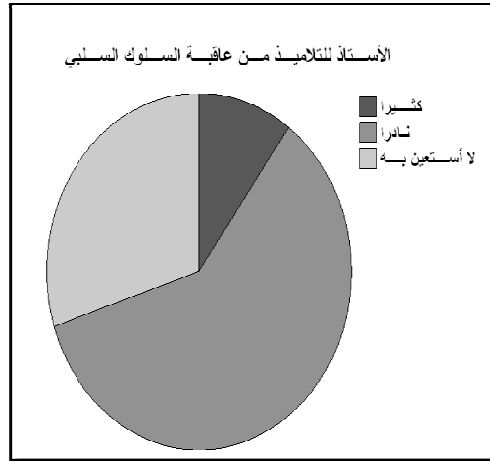
*** عد إلى نتائج الملاحظة من فضلك.

جهة، وذلك بعدم تكوينهم تكويناً يتماشى وشخصيات المتعلمين في الوقت الحاضر ومتغيرات التربية الأسرية والتنشئة الاجتماعية عامة. ومن جهة ثانية غياب خطط بيداغوجية في المنهاج تعالج مسألة المخالفات السلوكية من خلال النشاطات الصفية، بطرق ينضبط فيها التلاميذ بالتوفيق بين أسلوب الثواب والعقاب.

الجدول رقم 46 يبين تحذير الأستاذ للتلاميذ من عاقبة السلوك السلبي (السؤال 21)

النسبة %	التكرار	التحذير من السلوك السلبي
10	30	كثيرا
60	180	نادرا
30	90	لا أستعين به مطلقا
100	300	المجموع

الشكل رقم 21 يبين تحذير الأستاذ للتلاميذ من عاقبة السلوك السلبي



تشير بيانات الجدول والتمثيل الموافق لها، أن الأساتذة الذين نادرا ما يستعينون بالمستشار في التربية أو مساعديه (مصلحة المستشارية) هم الذين يشكلون أكبر نسبة بـ 60% تليها نسبة الذين يستعينون به أحيانا فقط بنسبة 30%، بينما تمثل أضعف نسبة للذين لا يستعينون به مطلقا بـ 10%.

الدلالات التي تعكسها هذه النسب تبين أن غالبية الأساتذة يعتمدون على طرقهم الخاصة في تحذير التلاميذ من عواقب السلوكات السلبية، حيث أن الذين يلجؤون إليه لا يشكلون إلا نسبة ضعيفة. وهذا ما يجعلنا نقدم عدة تفسيرات حول علاقة الأداء التربوي

للأستاذ بأبعاد المقاربة بالكفاءات في جانبها السلوكي. نتناول منها ما يرجع للملامح العامة التي باتت تشكل جزءا غير منفصل عن المدرسة والمنتشرة داخل الأسر وفي الشارع، حيث تكثر السلوكيات السلبية بدرجات متفاوتة بعضها يدخل ضمن المخالفات السلوكية البسيطة التي لا تخل بالنظام العام، وبعضها قد تصل إلى مستوى يمكننا إدخالها به إلى مستوى الانحرافات الخطيرة. ولذلك فحسب ما هو متعارف عليه في جميع المجتمعات والأزمنة فأسبابها متعددة تعود للمشاكل الأسرية وموقع السكن وتأثير الرفاق ووسائل الإعلام غير المراقبة وغيرها مما يجعل أفراد المجتمع تعود عليها إلى درجة أنه سينقلها إلى المدرسة.

بتأثر المدرسة بالمحيط الاجتماعي والعادات الدخيلة على المجتمع، واختلال معايير الضبط الاجتماعي كما تراه النظريات المفسرة له على أنه لا ينفصل على التنشئة الاجتماعية في المجتمعات المحافظة. تأتي زاوية التفسير التي تُرجع بها الاعتماد الكبير لعينة الدراسة على أساليبها الخاصة في التحذير من السلوك السلبي، مبتعدة عما يُسيطر لها في المنهاج، وتدخل ضمن الموازنة بين قوة التأثير التي يمارسها المجتمع على التلاميذ داخل المدرسة. ومثيلتها التي تخرج من المدرسة متجهة نحو الأسر والمحيط الاجتماعي. فمستشار التربية يمثل في المؤسسة قناة الاتصال بأولياء التلاميذ، ودوره يكون فاعلا حينما يكون لهم التأثير على أبنائهم من خلال اشتراكهم في التنشئة الاجتماعية. لكن ومن خلال النسب التي عبر عنها الأساتذة الذين ينتمون لمؤسسات متباينة في خصائصها وجغرافيتها وعوامل أخرى تجعلنا نشير إلى أن المدرسة تعيش أعصب لحظات الانفلات، جراء المخالفات السلوكية التي نلاحظ انسحاب الأسر والمجتمع من تدعيمها على مواجهتها.

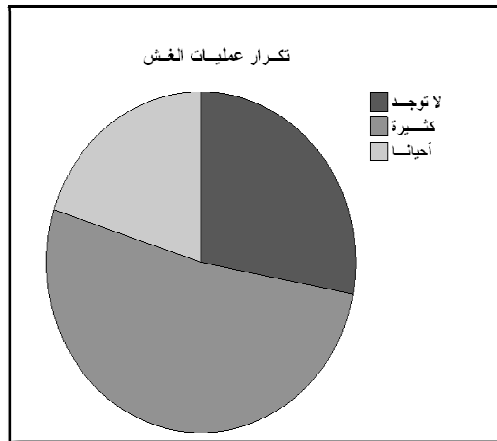
تنفق هذه التفسيرات مع ما جاء في دراسة زياد بركات في أن حجم الأسرة هو "أحد العوامل ذات العلاقة بالانحراف السلوكي، فالآباء في الأسرة الكبيرة العدد لا يجدون الوقت الكافي لحضور مجالس الآباء والمعلمين، ومتابعة سير أبنائهم بالمدرسة ومتابعة مشكلات

الضبط المدرسي لهم، كما أن الوقت المتاح لهم لمراقبة أبنائهم قليل، ولذا فإن أبناء هذه الأسرة هم أقل التزامًا بالمدرسة، وأكثر تعرضًا للانحراف من زملائهم ذوي الأسرة الصغيرة¹ كما أن العولمة التي يتم من خلالها قولبة جميع أنظمة العالم ضمنها في نمط موحد تزول فيه جميع الفوارق الدينية والقيمية يؤثر هو الآخر على مسار المدرسة في جوانبها السلوكية حيث بات الأستاذ أمام تحديات كبيرة في مواجهة تلك التيارات التي تستهدف في الدول النامية، خاصة إرغامها على التبعية المستمرة على جميع الأصعدة، بما فيها النظام التربوي الذي نلاحظ* فيه غياب الجوانب القيمية التي تصبغ المدرسة بأسلوب الانضباط السلوكي وفق نتائج تحليل محتوى المناهج المدرسية.

الجدول رقم 47 يبين رأي الأستاذ في تكرار عمليات الغش لدى التلاميذ (السؤال 22)

النسبة %	التكرار	تكرار عمليات الغش
28	84	لا توجد
52	156	موجودة بكثرة
20	60	أحيانا
100	300	المجموع

الشكل رقم 22 يبين رأي الأستاذ في تكرار عمليات الغش لدى التلاميذ



تبين معطيات الجدول والتمثيل الموافق لها أن تكرار عمليات الغش لدى التلاميذ أثناء النشاطات التقييمية هي عند أفراد العينة الذين يرونها موجودة بكثرة بنسبة 52%، تليها نسبة

¹ نقلا عن زياد بركات ، دراسة سابقة، (Shaw, 2001؛ 2000 Silbereisen، حسن، 2003)

* عد لنتائج الملاحظة من فضلك.

الذين لا يرونها لدى التلاميذ بـ 28%، بينما كانت أضعف نسبة لدى الذين يروا أنها تتكرر أحيانا بـ 20% فقط.

الدلالات التي تشير إليها هذه النسب، تبين لنا القوة التي يمارسها المجتمع وعدد من الأسر في تصورهما للمدرسة كوسيلة لتحقيق النجاح المدرسي، والحصول على الشهادة والوظيفة بأي طريقة. فعوض أن تكون هذه المؤسسة التربوية رفيقة للمدرسة، مع مؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى في تصوير المدرسة على أنها مسار تربوي لتحقيق الكفاءات وازدهار شخصية المتعلم حسب تعبير المنهاج. إلا أننا نرى المدرسة باتت عاجزة عن مقاومة الأفكار التي تربطها بالشهادة والوظيفة. ولعل الدراسات التي ترى في المنظومة التربوية بعد الإصلاحات أنها السبب باعتمادها للمقاربة بالكفاءات التي هي في الأصل مقارنة اقتصادية أكثر منها تربوية تتوافق مع تفسير الباحث لها بذلك، مثل دراستي* قريية/حرقاس وسيلة، و عبد الباسط هويدي.

الدلالات التي يمكن الرجوع إليها لتفسير هذه النسب المرتفعة في التعبير على تكرار عمليات الغش تعود إلى نظام التقويم الذي يطبقه الأساتذة في مرحلة التعليم المتوسط بالاعتماد على الأساليب التقليدية، رغم أن ما يُطلب في المنهاج هو التقويم الذاتي الذي يُبعد التلميذ على هاجس الخوف من الفشل في الإجابات التي تكون خاصة في التقويم التكويني الذي قصدناه في هذا السؤال، حيث ينتظر من المتعلم تقديم إجاباته كما هي، حتى وإن كانت خاطئة، ما يسمح للأستاذ من معالجة التأخر الذي يمكن أن يحصل في مسار التعلم. ولكن لأسباب مختلفة كالتالي أشرنا إليه سابقا، تبقى مشكلة التقويم غير مجدية في شكلها التطبيقي. وهو ما يتوافق مع دراسة مولاي مصطفى البرجاوي* في حصول الغش وتكراره بسبب تركيز التقويم على الجانب المعرفي فقط.

ظاهرة الغش ليست مدرسية في أساسها، لكن النظام التربوي حينما يكون مبني على خطط تضغط على المتعلم نحو التحصيل المعرفي، ستسقط أمامها كل المعايير التي يمكن

* عد إلى الدراسات السابقة من فضلك، قريية/حرقاس وسيلة، و عبد الباسط هويدي.

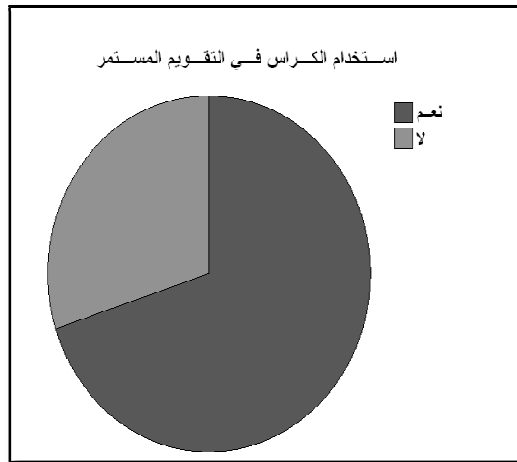
* عد إلى الدراسات السابقة من فضلك، دراسة مولاي مصطفى البرجاوي.

من خلالها توظيف كفاءات أخرى غير الكفاءات المعرفية. وسيكون أداء الأستاذ موجها نحو المعلومة فقط، وبهذا لن ينطلق الفعل التعليمي أصلا في وضع المتعلم كمحور للعملية التربوية، بل لن يكون حتى الأستاذ هو المحور، بل ستتحول العملية التربوية إلى صراع بين الأفراد نحو الحصول على العلامات المرتفعة في الامتحانات بأي وسيلة. أهونها الدروس الخصوصية، وأخطرها على النظام الاجتماعي البحث عن مبررات لقبول الغش على أنه وسيلة لحماية المتعلمين من التسرب ومن الانحراف. والمحصلة ستكون بتدعيم الأسرة والمجتمع لها كأمر واقع، وستدوب أمامها أي قيم أو معايير لتحويل المدرسة إلى مؤسسة لاكتساب الكفاءات، ويتحول مردودها إلى محطة للعبور نحو الشهادة بأي أسلوب.

الجدول رقم 48 يبين استعمال الكراس كمياري في علامة التقويم المستمر (السؤال 23)

النسبة %	التكرار	الكراس كمياري في التقويم المستمر
70	210	نعم
30	90	لا
100	300	المجموع

الشكل رقم 23 يبين استعمال الكراس كمياري في التقويم المستمر



تبين معطيات الجدول والتمثيل الموافق لها، أن أفراد العينة الذين يستعملون الكراس كمياري في التقويم المستمر يشكلون أكبر نسبة مقدرة بـ 70%، وهي أكبر من نسبة 30% لدى الذين لا يستخدمونه في عملية التصحيح التي توضع بها العلامات.

الدلالات التي تشير إليها هذه النسب تبين لنا أن أستاذ التعليم المتوسط يعتمد على تدريب التلاميذ على النظام في العمل، ويركز على أدائهم السلوكي من الناحية التربوية في تشتتهم على الامتثال، والتعود على سلامة النقل، وحسن الترتيب، و أنه بقدر ما يكون الكراس مهذبا، بقدر ما تكون شخصية المتعلم مرتبة ومتناسقة. لكن ومع بقاء مشكلة التقويم للوضعيات السلوكية قائم فإن أفراد عينة الدراسة وهم يجتهدون في وضع معايير للتقويم يحققون بعدا سلوكيا آخر في تنشئة المتعلم على النظام وعلى الالتزام بالنظام المدرسي القائم على ضرورة التدوين. إلا أنه وبالرجوع إلى المبادئ المستخدمة في التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، فإن التقويم المستمر المبني على عمليات المتابعة لمسار التعلم لدى التلميذ و ضبط وتعديل السلوك المدرسي، نجد أن ارتباط الكراس في الحياة المدرسية للتلميذ بالعلامات في الامتحانات، وكأنه مقابلة بين ما هو واجب (تنظيم الكراس) وما هو معيار للتقييم (علامة التقويم المستمر) أمر من الناحية البيداغوجية متنافي مع توجيهات المنهاج. "في ملمح التخرج من التعليم القاعدي: ينبغي استهداف ازدهار الشخصية بحيث يتم التأكيد على إيقاظ روح الاستقلالية والمسؤولية"¹ وفي نفس السياق نجد أيضا في المنهاج: " في تحقيق الكفاءات ذات الطابع المنهجي ينبغي أن يكون التلميذ قادرا على تنظيم نفسه لتحقيق عمل بمنهجية تمكنه من إتمامه"² فكيف يمكن ربط الهدف المستمر في مراحل التعلم ضمن عملية التقويم، بعملية ضمنية هي التقييم المرحلي الذي ينتهي بمجرد وضع علامات في كشف النقاط، مقابل عمل قام به مُكرها في كراسه.

الدلالات التي توحى بها هذه النسبة المرتفعة للذين يعتمدون على الكراس في التقويم المستمر، لا تحقق أهداف المقاربة في مجال التقويم الذي يستهدف ازدهار شخصية المتعلم بل إنها تربطه بإرضاء طرف آخر هو المدرس، وهو ما يتنافى مع التنظيم الذاتي الذي ينطلق من تثمين الإنجاز ككفاءة مستمرة لا تنتهي بمرحلة التقييم العددي (علامات الامتحان). ويبقى السبب المفسر في هذا الجانب هو غياب رؤية واضحة حول مفهوم التقويم

¹ وزارة التربية الوطنية، مناهج التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 6

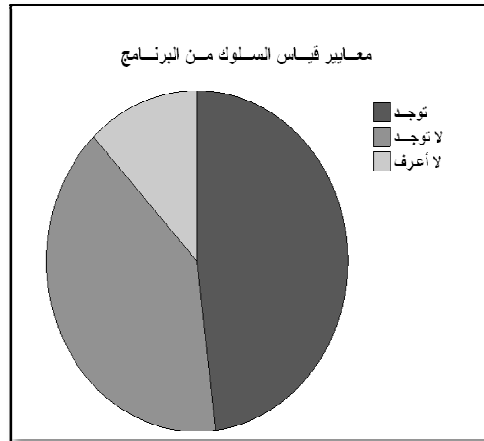
² المرجع السابق، ص 7

المستمر، وغياب أساليب مُوحّدة بين الأساتذة لتوضيح المعايير التي يمكن استخدامها لدى وضع علامات التقويم المستمر في كشوف النقاط في نهاية كل فصل. فحسب المشرفين التربويين ومستشاري التوجيه*، فإنه لا يوجد سلم واضح لتحويل الكفاءات السلوكية التي تظهر في تطور شخصية التلميذ نحو الانضباط وتعديل سلوكياته بشكل يمكن من خلاله وضع علامات رقمية، ما يجعل الأساتذة يلجؤون إلى أساليب مثل تصحيح الكراس لتحويلها إلى علامة تعكس انضباط التلميذ سلوكيا، وهو ما يتوافق مع دراسة Mélanie DERONNE* في غموض معايير التقويم لدى أفراد العينة من الأساتذة الذين استجوبهم حولها.

الجدول رقم 49 يبين المعايير التي يقيس بها الأستاذ السلوك من المنهاج (السؤال 24)

النسبة %	التكرار	معايير قياس السلوك من المنهاج
10	30	توجد
60	180	لا توجد
30	90	لا أعرف
100	300	المجموع

الشكل رقم 24 يبين معايير قياس السلوك من المنهاج



تبين معطيات الجدول أعلاه والتمثيل الموافق لها، أن أعلى نسبة هي 60% لدى الأساتذة الذين يعبرون على أنه لا توجد معايير في المنهاج لقياس سلوك التلاميذ. تليها نسبة الذين لا يعرفون بـ 30%، بينما تمثل 10% أضعف نسبة تعبر على وجود المعايير.

* عد إلى نتائج المقابلة من فضلك

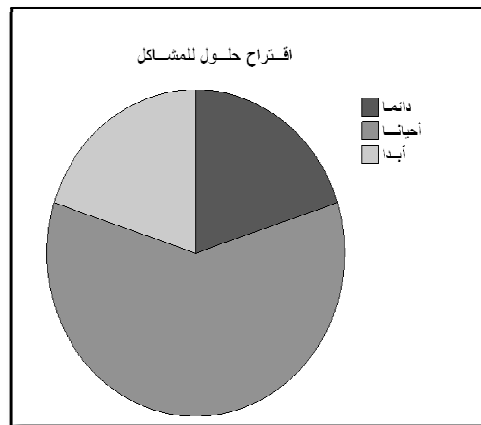
* عد إلى الدراسات السابقة من فضلك، دراسة Mélanie DERONNE

الدلالات التي تعكسها هذه النسب، تبين بكل وضوح غياب المعلومات المتعلقة بتقويم الكفاءات السلوكية في المنهاج لدى فئة كبيرة من أفراد العينة، وبالرجوع إلى نتائج تحليل المحتوى الذي قام به الباحث فإن عدد الكفاءات السلوكية في مجال الانضباط السلوكي تقدر بـ 96 كفاءة في مستوى الأولى متوسط و 118 في الثانية متوسط و 85 في الثالثة متوسط و 100 كفاءة في الرابعة متوسط. وهذا العدد يتقاطع في جانب منه مع غياب المنهاج لدى فئة كبيرة من أفراد العينة حسب السؤال الخامس. كما يبين غياب الدافعية نحو اكتشاف توجيهات المنهاج، ويعكس أيضا الغموض الواضح في تحديد الأطر المنهجية، و في استخدام المنهاج لدى الأستاذ. بحيث أنه حتى ولو حاول جاهدة استخراج أنواع الكفاءات وتصنيفها حسب المستويات لإسقاطها في واقع التلميذ، فسيفشل، كما تبينه النسبتين المرتفعتين لدى أفراد العينة ممن يعبرون على عدم وجود معايير لقياس سلوك التلميذ ونسبة الذين يعبرون على جهلهم أصلا بوجودها.

الجدول رقم 50 يبين توظيف الأستاذ للمنهاج في اقتراح حلول لمشاكل التلاميذ (السؤال 25)

النسبة %	التكرار	توظيف المنهاج في حل مشاكل التلاميذ
20	60	دائما
60	180	أحيانا
20	60	أبدا
100	300	المجموع

الشكل رقم 25 يبين توظيف الأستاذ للمنهاج في اقتراح حلول لمشاكل التلاميذ



تبين النسب الموجودة في الجدول والتمثيل الموافق لها أن أعلاها كان لدى أفراد العينة الذين عبروا على أنهم يوظفون المنهاج في اقتراح حلول لمشاكل التلاميذ أحيانا بنسبة

60%، تليها نسبة الذين عبروا على أنهم لا يوظفونه أبدا ب 20%. مساوية لنسبة الذين عبروا على أنهم يقومون بذلك دائما.

الدلالات التي نستخرجها من هذه النسبة المرتفعة للذين يوظفون أحيانا معطيات المنهاج، مضافا إليها نسبة الذين لا يوظفونها أبدا تصبح تقريبا 80%، بأنها انعكاس على أداء الأستاذ تجاه متطلبات المقاربة بالكفاءات، وذلك في محاولة اندماج الأساتذة في حياة التلاميذ مدرسيا، ما يجعل التعلم يخرج من إطاره المعرفي المتعلق بالمعلومات فحسب، إلى جانب آخر متعلق بالمشاركة والتكامل في الأدوار بين الأستاذ والتلميذ، وهو الذي يعتبر من أهم مميزات المقاربة الحالية وفق المنهاج: "تحدد المقاربة بالكفاءات أدوارا متكاملة جديدة لكل من المعلم والمتعلم."¹ لكن وبالنظر إلى تلك النسبة المرتفعة لأفراد العينة الذين لا يقومون بمبادرات منتظمة مستمرة تجاه التلاميذ لتعزيز الثقة في نفوسهم من خلال حلول المشكلات التي تعتبر جزءا طبيعيا من الحياة المدرسية. فالتلاميذ يقبلون عليها مُحمّلين بعدد كبير من المشاكل التي تعيقهم عن التعلم السليم وتحقيق كفاءاته. منها ما هو عائلي ومنها ما يأتي من الشارع أو المحيط الاجتماعي بصفة عامة، ومنها ما يحصل داخل المدرسة. فإذا كان الأستاذ لا يضع في مخططاته التربوية مساحات لاقتراح الحلول، فلن يحصل التكامل الذي يشير إليه المنهاج. وهو ما تدعمه نتائج الملاحظة* التي قام بها الباحث في هذا المجال) فنسبة 40% لا يوجد لديها توظيف لتنمية شخصية المتعلم مضافا إليها 35% أداؤها فيه (ضعيف).

التفسيرات التي يمكن طرحها هنا وفق تصور الباحث ترجع إلى التباين في خصائص أفراد العينة المستجوبة، فنجد منهم من هو في حقل التعليم منذ أكثر من عشرين سنة، مقابل اساتذة لا تزال خبرتهم لم تتعد العشر سنوات، وبالرجوع إلى طريقة التحاقهم بقطاع التربية، فإننا نجد منهم من دخل بعد إكماله للمرحلة الجامعية مباشرة بعد مسابقة، دون المرور على تكوين في علم النفس التربوي ميدانيا أو تحضير بيداغوجي يمكنه من استخدام الأساليب

¹ وزارة التربية الوطنية، مناهج التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص4

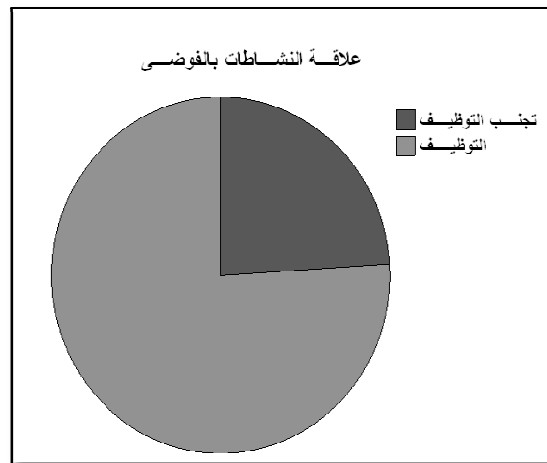
* عد إلى نتائج الملاحظة من فضلك.

التربوية في التعامل مع سن المتعلمين الذي هو في مرحلة التعليم المتوسط، موافق لمرحلة المراهقة المتميزة بخصوصياتها. كما يرجع الباحث تفسير هذه النسب المتباينة أيضا إلى كون الأساتذة لا يملكون الوقت الكافي لمشاركة التلاميذ مشاكلهم والبحث في حلول لها، سواء من المنهاج أو بالطرق الخاصة، إلا أنه لو كانت هناك دورات تدريبية وتكوينية على ذلك لاستطاع الأساتذة ذوي الخبرة الطويلة أو حديثي العهد بالتعليم، من استغلال تلك الأنواع من الكفاءات التي تعين التلميذ على تجاوز المشكلات المعيقة لتدريسه السليم. وهو ما يتوافق مع ما جاء في دراسة زياد بركات** بمستوى المخالفات السلوكية في المدرسة، وضعف التكوين لدى الأساتذة في التحكم فيها.

الجدول رقم 51 يبين رأي الأستاذ في إشراك التلاميذ في النشاطات الجماعية (السؤال 26)

النسبة %	التكرار	إشراك الفوضويين في النشاطات الجماعية
24	72	أتجنب مشاركتهم
76	228	أوظفهم رغم الفوضى
100	300	المجموع

الشكل رقم 26 يبين إشراك الفوضويين في النشاطات الجماعية



تبين معطيات الجدول والتمثيل الموافق لها أن نسبة الأساتذة الذين يُشركون التلاميذ في النشاطات الجماعية رغم الفوضى التي تصدر منهم هي أعلى نسبة بـ 76% مقابل النسبة الضعيفة لدى الذين يتجنبون مشاركتهم بـ 24%.

** عد إلى الدراسات السابقة من فضلك، زياد بركات.

الدلالات التي تشير إليها هذه النسبة المرتفعة، تعكس الجانب التربوي الكبير الذي يتمتع به أفراد العينة، بغض النظر عن علاقته بتوجيهات المنهاج، كون هذا الأداء من الناحية البيداغوجية يتناسب والخبرات التي يتمتع بها أفراد العينة من جهة، ومن جهة ثانية كون المتعلمين في سن يقبل فيه الأساتذة منهم الفوضى التي تصدر منهم أثناء المشاركة في النشاطات. فالأستاذ في هذه الحالة يكون في وضعية معقدة، يكون فيها من جهة متحمس لإشراك جميع التلاميذ في النشاطات، لكن في نفس الوقت لا يستطيع أن يترك مجال الحرية واسع لإثارة التصرفات الفوضوية من طرف التلاميذ المعروفين بسلوكهم الفوضوي. وهنا تبرز دلالة النسبة المرتفعة للذين عبروا على إشراك التلاميذ رغم الفوضى التي تصدر منهم. تربويا قد يكون ذلك مقبولا إذا كان هذا الإشراك في أوقات متباعدة وفي بعض الحصص والنشاطات، لكن وبالرجوع إلى البيداغوجيات التي تصنف الأستاذ كمدير للحصة فإنه سيدخل ضمن القيادة التسيبية التي لا يكون لها الأثر الإيجابي على التعلم وتنمية السلوكات الصحيحة للمتعلمين. كما أن لذلك تأثير سلبي على التعلم لدى فئة من التلاميذ الذين تزعجهم الحركات الكثيرة والفوضى غير المنظمة، والتي تكون أثناء المراحل الأساسية والحساسة لبناء التعلّمات. وهذا ما لاحظته* الباحث لدى فئة الأساتذة الذين لا يتحكمون في حركات التلاميذ بنسبة 35% مضافا إليها نسبة الذين يتحكمون بشكل ضعيف بنسبة 25%.

النسبة التي يتجنب فيها أفراد العينة مشاركة التلاميذ في النشاطات رغم الفوضى تبدو ضعيفة، لكن وبالرجوع إلى بيداغوجيا الكفاءات، فإن الفاعلية التي تحصل لدى التلاميذ والحيوية التي يستثير بها الأستاذ تلاميذه تجعل من الاندفاع نحو المشاركة، أمر طبيعي، إلا أن دور الأستاذ كموجه يبرز هنا. فإذا كانت المقاربة توجهه نحو الانسحاب من التلقين والإلقاء، فإنها تستهدفه هنا أكثر في تعديل سلوكات التلاميذ، بحيث يكون عملهم الجماعي مبني على الانضباط السلوكي الذي يدخل ضمن حياتهم المدرسية العادية، التي يوظف فيها أساليب المنافسة والمشاركة النشطة، ولكن بشكل لا ينعكس على تنمية الفوضى كبعد تربوي

* عد على نتائج الملاحظة من فضلك.

ينشؤون عليه. وهنا نجد الدور المنوط بالأستاذ في أنه يقوم بالعمل العكسي في تعديل السلوكات السلبية التي يأتي بها التلاميذ من داخل أسرهم أو من محيطهم الاجتماعي الذي تعودوا فيه على التعلم بالطرق الفوضوية، إلى تعلم منتظم يسود فيه الانضباط. وترجع الأسباب حسب الباحث إلى ضعف التكوين وفق البيداغوجيات الحديثة للتربية.

حوصلة التحليل والمناقشة لأسئلة الفرضية الثانية

التذكير بالفرضية الثالثة: توظيف أستاذ التعليم المتوسط للمناهج، يحقق كثيرا أبعاد المقاربة بالكفاءات، بضبطه لسلوك المتعلمين.

تحليل الجداول الثماني السابقة يقودنا إلى تلخيص اتجاهها جميعا نحو تحقيق أفراد العينة من أساتذة التعليم المتوسط للأبعاد السلوكية التي جاءت في المناهج المدرسية بشكل متوسط وغير مقبول، وذلك بضبطهم الضعيف لسلوكات المتعلمين داخل الصف وخارجه. فالأساليب التي تعودوا عليها في مرحلة التعليم المتوسط في المدرسة، ما هي في الحقيقة سوى انعكاس على الأساليب التي تحدث خارجها. وهي كلها أساليب تقليدية غير تربوية، لا تراعي خصائص المتعلمين وحاجاتهم النفسية والاجتماعية، حيث أن التربية الأسرية مبنية على حدّي نقيض، بالضغط والإكراه للمراهق، أو بالحرية المطلقة في التصرفات. والمعاملة التي يتلقاها في الشارع وفي كثير من الأماكن بما فيها المدرسة، تجعله يفقد مستوى التعديل والضبط المتوازن الذي يراعي خصائصه بينهما.

ففي السؤال التاسع عشر والموجه لهم حول استعمالهم لأسلوب الثواب كانت النسبة مرتفعة بشكل يوحي أن 60% من أفراد العينة موظفين للأساليب التربوية المبنية على تدعيم التلاميذ نفسيا نحو السلوك السوي بالإثابة والتشجيع. لكن وبالرجوع إلى مفهوم الكفاءات السلوكية التي تبينها المقاربة بالكفاءات وفق المناهج نجدها تربط الثواب بالانضباط الذاتي الذي يثاب عليه المتعلم بعيدا عن إرضاء الأستاذ، وبعيدا عن التعلق بالعلامات التي تقدم له كجزء عن السلوكات الإيجابية. وهو ما يقع فيه الأساتذة ظنًا منهم أنه يدخل في التربية بالثواب المعروفة خاصة في التربية الإسلامية. ففي البعد الموجود في هذه التربية نجده مبنية

على الاستمرار في التصرف وفق ضوابط المجتمع، تحت رقابة ذاتية تنطلق من المعتقد في ضررها أو نفعها، موظفة رقابة غيبية هي التي نجدها عند الذي يبتعد عن الغش والكذب والأناية والظلم والاحتقار والتعالي وكل الأخلاق الذميمة التي ترتبط بالجزاء الدنيوي كمنطلق للقناعة الذاتية المربوطة بالجزاء الأخروي. وصدق الله تعالى في القرآن: ﴿وَكَانَ اللَّهُ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ رَّقِيبًا﴾ [الأحزاب. الآية 52] وكذلك قوله تعالى: ﴿وَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ يَعْلَمُ مَا فِي أَنْفُسِكُمْ فَاحْذَرُوهُ﴾ [البقرة: الآية 235] فالرقابة إذا لم ترتبط بالاستمرار فستنتهي فاعليتها بمجرد انتهاء الثواب. كالطرق التي لاحظ الباحث استخدامها لدى الكثير من الأساتذة باستخدامهم للعلامات كطريقة لإثابة التلاميذ على تصرفات توحى بالانضباط. لكنها تنتهي بمجرد انقضاء فترة الامتحانات أو تغير ظروف الدراسة والأستاذ لاحقا أثناء الانتقال إلى مستوى آخر.

السؤال العشرون والواحد والعشرون كانت نسبهما تعكس عدم التحكم في ضبط السلوكات التي تصدر من التلاميذ باستخدام أساليب العقاب البدني أو اللفظي أو الرمزي، مما يوحي بعد المنهاج عن التوظيف في أداء نسبة كبيرة من أفراد العينة. والأسباب عديدة أهمها التأثير الذي أشرنا إليه من طرف مؤسسات المجتمع وخاصة منها الإعلام على المدرسة وعدم قدرتها على توظيف أساليب التنشئة السوية للحدّ من المخالفات السلوكية التي تصدر من التلاميذ.

السؤال الثاني بعد العشرين كان رأي أفراد العينة فيه في مسألة الغش كمخالفة سلوكية تصدر من التلاميذ مرتفع النسبة بـ 72% بين من يلحظون لجوء التلاميذ للغش بكثرة أو أحيانا، وهذا يعكس العجز الحاصل منهم في التحصيل العلمي، ما يجعلهم يلجؤون إلى أسلوب الغش كمخرج من فشلهم في أسئلة التقويم. وهنا نربط أهداف المنهاج بالبعدين المعرفي والسلوكي في الكفاءات المسطرة في المنهاج. حيث أن نصف أفراد عينة الدراسة وهم لا يفرقون بين مختلف الكفاءات السلوكية والمعرفية* يكون الأمر لديهم بمثابة المهمة المستحيلة، في تحقيق الضبط السلوكي والتحكم في تصرفات التلاميذ. إذ ما دام التلميذ يرى

* عد إلى السؤال السابع من فضلك.

مستقبله في التحصيل المعرفي والحصول على العلامات هو الهدف، ويكون هذا التصور مدعم من طرف الأسرة والمجتمع، فلن يحصل الانضباط الذاتي المبني ذاتيا على توظيف الأخلاق العلمية وقبلها الأخلاق الإسلامية التي تحد من المخالفات السلوكية كالغش.

السؤال الموالي الذي يناقش رأي الأساتذة في استعمالهم للكراس كمعيار في علامة التقويم المستمر يعكس ارتفاع النسبة إلى 70% بما يؤكد الفهم الخاطئ والتقليدي للتربية السليمة على السلوك المنضبط ذاتيا من طرف المتعلم. فإذا عممنا هذه النسبة على مجتمع الدراسة فإن الأسلوب التقليدي في التقويم يعتبر نشاز في سيرورة التدريس بالكفاءات، حيث لا يمكن تصور المقاربة التي تتبنى النظرية المعرفية الداعية إلى التقويم التكويني المستمر من طرف المتعلم لتقييم مدى تقدمه في تنمية شخصيته المدرسية، وفي نفس الوقت يسعى نحو إرضاء الأستاذ بالتنظيم للكراس بغية الحصول على علامات مرتفعة. فالأسلوب هنا يعرقل أهم مكون تربوي لدى المتعلم في بناء شخصيته التي يقدر فيها ذاتيا إنجازها، ويرتبط بتقدير الغير (نقصد الأستاذ) وفق تصور المنهاج: " المتعلم هو الفاعل الأساسي في تكوين ذاته. والأستاذ هو المرجع الذي يوفر خبرته في خدمة الآخرين".¹ وهنا تتحول الوظيفة الأساسية للأستاذ من خدمة المتعلمين إلى مراقبة أفعالهم التي هي نتاجهم، ويضيع الهدف التربوي الذي يُكوّن في المتعلم شخصية بناءة منضبطة ذاتيا، بسبب فقدان معايير التقويم لسلوكاته وفق نسب السؤال 24 الذي عبر فيه أفراد العينة أنه لا توجد معايير لقياس السلوك بنسبة مرتفعة تصل إلى 90% بين من يعبر على عدم وجود معايير لقياس السلوك. وبين من لا يعرف تواجدها في المنهاج.

السؤال الخامس والعشرون يعبر فيه أفراد العينة على مشاركة التلاميذ في حل المشاكل التي تعترضهم بنسبة 20% مضافا إليها 60% ممن يحاولون أحيانا في ذلك يكون في المحصلة نسبة معتبرة غير مساهمة في مساعدة التلاميذ على حل المشكلات التي

¹ وزارة التربية الوطنية، منهاج مادة التربية التكنولوجية، مرجع سابق، ص 77

تعترضهم، وأكد أن عامل الزمن عامل مؤثر بشكل قوي في عدم قدرة الأستاذ في مرحلة التعليم المتوسط على التقرب من التلميذ ومحاولة مساعدته في حل المشكلات التي تعترضه. السؤال الأخير في هذه الفرضية كانت نسبه مختلفة عما سبق، بسبب تعبير أفراد العينة على توظيفهم للتلاميذ رغم الفوضى التي تصدر منهم بنسبة 76%. فهذه دلالة على الخبرة التي يتمتع بها الأساتذة في التعامل مع التلاميذ في وضعيات أصبحنا نتعود عليها خارج المدرسة وداخلها، بسبب الحركات الزائدة وغير المراقبة التي باتت تصدر من المتعلمين. كما أن عامل آخر جعل التعامل مع سن المتعلمين جديد على الأساتذة في التعليم المتوسط. حيث أنه بحذف السنة السادسة من التعليم الابتدائي بعد الإصلاحات، بات الانتقال إلى المتوسط بسن الإحدى عشر بعدما كان في سن الإثنا عشر، فهذا الفارق قد يكون سببا لزيادة التخوف والاحتياط لدى الأساتذة في التعامل معهم بحذر، كونهم أصغر سنا مما سبق في السنة السابعة في النظام القديم. وقد نعزي هذه النسبة إلى ما يلاحظه أفراد المجتمع من تغيرات في أساليب التعامل مع الأطفال بشكل يظهر فيه التدايل والاهتمام الزائد من بعض الأسر لأطفالهم في مثل هذا السن، ولذلك فأفراد العينة عبروا على تعاملهم معهم رغم الفوضى، تأكيدا على أن تخوفهم من التعامل الخشن أو القاسي، قد يسبب للأستاذ مشكلات مع الأولياء، وهو ما لاحظته الباحثة* من تكرار لزيارات الأولياء للأساتذة في هذا الشأن.

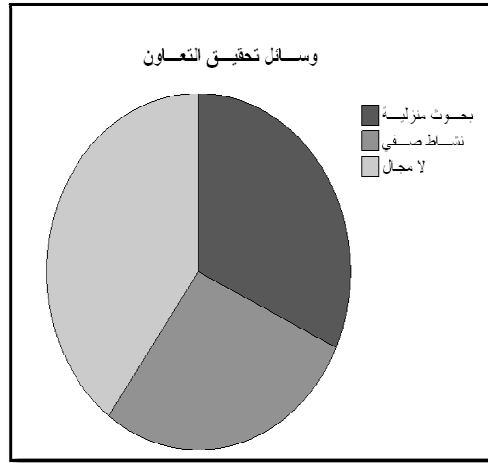
* عد على نتائج الملاحظة من فضلك.

2 . 1 . 5 . تحليل بيانات الفرضية الرابعة المتعلقة بالقيم الاجتماعية

الجدول رقم 52 يبين الوسائل التي تمكن الأستاذ من تحقيق التعاون بين التلاميذ (السؤال 27)

النسبة %	التكرار	وسائل تحقيق التعاون بين التلاميذ
32	96	البحوث الجماعية المنزلية
28	84	النشاطات داخل القسم
40	120	لا مجال للعمل الجماعي
100	300	المجموع

الشكل رقم 27 يبين وسائل تحقيق التعاون بين التلاميذ



تمثل معطيات الجدول أعلاه والتمثيل الموافق لها أن أفراد العينة الذين عبروا على أنه لا مجال للعمل الجماعي لتحقيق التعاون بين التلاميذ يمثلون أعلى نسبة بـ 40%، تليها نسبة المعبرين على استخدام البحوث الجماعية المنزلية بـ 32%، بينما كانت أضعف نسبة لدى الذين عبروا على استعمالهم للنشاط داخل الصف بـ 28% كأضعف نسبة.

الدلالات التي تعكسها هذه النسب تبين لنا عدم تحقيق أفراد العينة للأبعاد الاجتماعية في مستوى القيم حسب المنهاج بشكل مقبول، حيث أن نسبة المعبرين على عدم وجود مجال للعمل الجماعي داخل الصف يمثلون تقريبا نصف عينة الدراسة، وبغض النظر عن علاقة برامج بعض المواد الدراسية التي يصعب تحقيق النشاطات الجماعية فيها، فإن متطلبات

المنهاج التي حللها الباحث*، جاءت متماثلة وموجهة لجميع أساتذة المواد بنفس المستوى من التأكيد على تحقيق القيم في التعلّات التي تحصل لدى التلاميذ، فقد جاء في المنهاج: "تسعى المنظومة التربوية، من خلال المناهج التعليمية، وبقطع النظر عن خصوصيات مجالات المعارف وحقول المواد التي تتكفل بها، وبصفة متكاملة مع التركيبات الأخرى للمنظومة، إلى تحقيق إيصال وإدماج القيم المتعلقة بالاختيارات الوطنية.¹ فهذا التأكيد يجعلنا نفسر نتائج تعبير أفراد العينة على أن الطرق التي يستعملونها في دروسهم تغيب فيها أهم قيمة من القيم التربوية التي تساهم في بناء شخصية التلميذ الاجتماعية. فالتعاون قيمة تدخل في تضامن أفراد المجتمع. وتنشئة الأطفال عليها منذ الصغر تُعدّ أداة لتماسكهم واستمرار لُحمتهم وتغلُّبهم على المشاكل الاجتماعية التي تعترضهم من خلال التكامل الذي يحصل في شخصياتهم الاجتماعية تجاه بعضهم. وفي هذا المجال نجد دوركايم يشير إلى لفظ التكامل الاجتماعي إلى الدرجة التي يتقاسمها أو يشترك فيها كل من القيم، المواقف، المعتقدات، أنماط السلوك بين أعضاء المجموعة الاجتماعية.² ولذلك فتفسيرنا لضعف التوظيف للعمل الجماعي داخل الصف وفق نسبة 28% تعبر على غياب أساليب التكوين القاعدي للأساتذة على استخدام توجيهات المنهاج، من حيث الممارسة من جهة ومن جعة أخرى من حيث الوظيفة الاجتماعية التي يؤديها المنهاج في ترسيخ القيم الاجتماعية المشتركة لدى المعلمين. بالرغم من أن المقاربة بالكفاءات تولى أهمية كبيرة للتعاون في تحقيق الكفاءات ذات الطابع الاجتماعي والشخصي حسب المنهاج: "العمل ضمن فريق لتحقيق مشروع جماعي (تعاون، مساهمة)."³ وفي نفس المجال: "التفتح على الفروق الفردية، والعيش مع الآخرين والتعاون معهم."⁴ إلا أن نسبة أفراد العينة ممن يستخدمون البحوث الجماعية المنزلية بما

* عد إلى نتائج تحليل محتوى المناهج من فضلك

¹ وزارة التربية الوطنية، مناهج التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص5

² فيليب جونز، ترجمة محمد ياسر الخواجة، النظريات الاجتماعية والممارسة البحثية، ط1، مصر العربية للنشر والتوزيع،

القاهرة، مصر، 2010، ص234

³ وزارة التربية الوطنية، مناهج التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص8

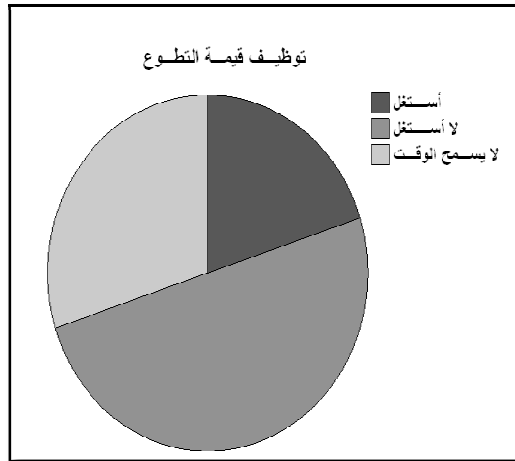
⁴ نفس المرجع، ص8

يعادل ثلث أفراد العينة، يساهمون ولو بشكل رمزي في تحقيق التعاون، الذي ربما يقع فعليا من طرف تلميذ أو اثنين، لكن بتسجيلهم لبقية أفراد المجموعة يحققون التعاون نسبيا كهدف.

الجدول رقم 53 يبين استغلال البرنامج في توظيف قيمة التطوع لدى التلاميذ (السؤال 28)

النسبة %	التكرار	استغلال البرنامج في توظيف قيمة التطوع
20	60	أستغل
50	150	لا أستغل
30	90	لا يسمح الوقت
100	300	المجموع

شكل رقم 28 يبين استغلال البرنامج في توظيف قيمة التطوع



تمثل معطيات الجدول والتمثيل الموافق لها، أن نسبة الأساتذة الذين لا يستغلون البرنامج في توظيف قيمة التطوع تشكل أعلى نسبة بـ 50% تليها نسبة الذين يعبرون على أن الوقت لا يسمح لهم بذلك بـ 30% بينما كانت أضعف نسبة لدى الذين يستغلونه بـ 20%.

الدلالات الإحصائية التي نستخرجها من هذه النسب تشير إلى أن أفراد عينة الدراسة لا يحققون أبعاد المقاربة بالكفاءات في بعدها الاجتماعي بشكل مقبول. حيث أن نصفهم لا يستغل البرنامج في إثارة التلاميذ نحو قيمة مهمة من القيم التربوية والاجتماعية التي إن غابت في تنشئة المتعلمين في صغرهم، فسينمو لديهم الاتكال على الغير والأناية

وينشأ في المجتمع أفراد سلبيون نحو التضامن والتكافل الذي يحافظ على النظام الاجتماعي ويضمن استمراريته وديمومته.

بإضافة نسبة الذين يعبرون على أن الوقت لا يسمح بتوظيف قيمة التطوع من البرنامج، لنصف العينة المشار إليه سابقاً، فإن 80% من أساتذة التعليم المتوسط المستجوبين، يفتقرون إلى توظيف الكفاءات الاجتماعية المعبرة عن الرؤية العصرية للمدرسة في تحولها من الأسلوب المعرفي التراكمي، إلى الأسلوب الاجتماعي التفاعلي. لكننا لا نستطيع تحميل الأستاذ وحده هذا التأخر في توظيف القيم الاجتماعية، بل إن تخطيط المناهج الذي يعتمد بشكل كبير على الجانب المعرفي، حسب تحليل الباحث لمحتوياتها* فإن نسبة تواجد القيم في مناهج التعليم المتوسط كانت بالمقارنة مع الكفاءات المعرفية والسلوكية تمثل (في الأولى متوسط 17.99% وفي الثانية متوسط 17.43% وفي الثالثة متوسط 19.91% وفي الرابعة متوسط 17.44%) ما يعكس ضعف تواجدها كمؤشر يدفع الأستاذ نحو البحث عن أساليب توظيفها.

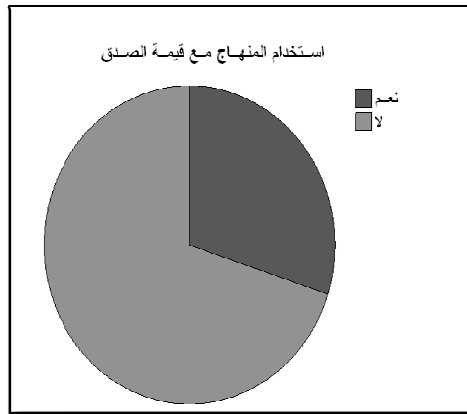
إن الدلالات التي تعكسها نسبة الذين يجتهدون في توظيف المناهج نحو توظيف قيمة التطوع بنسبة 20% رغم أنها ضعيفة فهي تعكس قيمة التطوع في الواقع، أين تنتشر بشكل ضعيف بين أفراد المجتمع بسبب تعقد الظروف الاجتماعية التي وسعت الهوة بين الأفراد فأصبحت المصلحة الفردية تغطي على جميع العلاقات الاجتماعية. وباتت القيم المنظمة للمجتمع والمساهمة في تضامنه ضعيفة. الأمر الذي انعكس على المدرسة في نظامها الاجتماعي بين المعلمين فيما بينهم أو فيما بينهم وبين المتعلمين أو بين المتعلمين أنفسهم. وهنا نجد المشكلة التي تتعلق بغياب الأدوات والنشاطات الممنهجة لتحقيق تلك القيم في المجتمع. ولذلك فالنسبة الممثلة في الجدول تعبر على المسؤولية التربوية التي تحرك بعض الفئات القليلة في عددها نحو العمل التطوعي مع التلاميذ، بعيداً عن توجيهات المناهج التي لا تتوفر على مثل هذه الكفاءات كما أشرنا سابقاً.

* عد إلى نتائج تحليل المحتوى من فضلك.

الجدول رقم 54 يبين استخدام المنهاج في توظيف قيمة الصدق في النشاطات (السؤال 29)

النسبة %	التكرار	استخدام المنهاج في توظيف قيمة الصدق
30	90	نعم
70	210	لا
100	300	المجموع

شكل رقم 29 يبين استخدام المنهاج في توظيف قيمة الصدق



تبين معطيات الجدول والتمثيل الموافق لها، أن نسبة المعبرين من أفراد العينة على عدم استخدامهم للمنهاج في توظيف قيمة الصدق هي الأكبر بـ 70% متجاوزة قيمة الذين عبروا على استخدامه في ذلك بنسبة 30%.

الدلالات الإحصائية التي نستقيها هنا تدلُّ على الغياب الكبير لدى غالبية أفراد العينة في توظيف المنهاج لقيمة الصدق لدى التلاميذ. والسبب يرجع بالأساس كون المنهاج لا يحتوي على كفاءات واضحة في تنمية القيم الخلقية حسب تحليل الباحث*، ما عدا في مادة التربية الإسلامية التي رغم أنها مادة يُفترض فيها التصريح أكثر للقيم الخلقية، واحتوائها على كفاءات تحت على قيمة الصدق. والمناهج حسب دراسة سابقة للباحث** تحتوي على 32 كفاءة من مجموع كفاءات مادة التربية الإسلامية للمستويات الأربع (أولى، ثانية، ثالثة، رابعة متوسط) والتي تخص هذا المجال.

* عد إلى نتائج تحليل المحتوى من فضلك.

** عد إلى الدراسات السابقة من فضلك، دراسة الباحث حول النص الديني في مناهج التربية الإسلامية

الدلالات إذا تتجه نحو إظهار أهم سبب في غياب التوظيف لقيمة الصدق لدى أفراد العينة في غيابها ككفاءة مستقلة، يبني عليها المدرس مسار التنشئة المدرسية على هذا النوع من القيم. بل إنه يتجه إلى توظيفها ضمن مساره التربوي كمفهوم ضمن الواجب المهني فقط وليس ككفاءة رسمية متبناة في منهاج مدرسي، تتبعها نشاطات وإجراءات يمارسها أي أستاذ في أي مادة حتى وإن كانت غير مادة التربية الإسلامية.

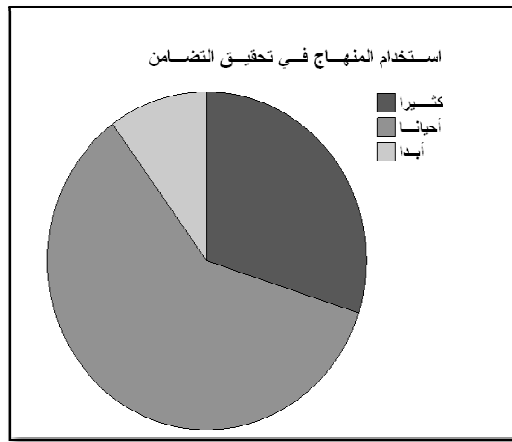
إن كثيرا من القيم بالنسبة لعينة الدراسة حسب ما مرّ معنا من معطيات إحصائية تتجه نحو تحميل المسؤولية في توظيفها حسب التخصص في التدريس. مع أنه مشابه لتحميل مؤسسات المجتمع للمدرسة لنفس المسؤولية. وهي فكرة خاطئة مؤداها الانسحاب من المشاركة في بناء سُلّم القيم الموجّد لأنظمة المجتمع المختلفة. لكن وبالرجوع إلى مفهوم توظيف الكفاءات العرضية، فإن التكامل الأفقي بين أساتذة نفس الصف، يخرجنا من تلك النظرة الخاطئة. ونفسر ذلك بغياب التفعيل في المنهاج للخطط التي تمكن الأساتذة من تطبيق الكفاءات الاجتماعية في حدود المدرسة. لكن عندما نرى نسبة الذين يستغلون المنهاج في توظيف قيمة الصدق والمقدرة بـ 30% رغم ضعفها، فهي تشير إلى طرح عامل آخر يتمثل في دور المشرف التربوي في عملية التكوين المستمر للأساتذة. حيث نلاحظ غيابه بشكل كبير، إلى درجة أن الفاعلية المفقودة التي عبروا عنها من خلال المقابلة*** التي أجراها الباحث مع عينة منهم، توحى بعدم وجودها ضمن مستجدات المقاربة بالكفاءات. فالمشرف التربوي يتمتع بصلاحيات كبيرة تمكنه من التكوين البيداغوجي والتربوي والنفسي للأساتذة حتى يحقق الكفاءات الاجتماعية التي من أهمها الصدق. لكن وبسبب ضعف تكوينه فهو غير قادر على تدريب المعلم على تجسيد هذه القيمة في الواقع المدرسي.

المنهاج يُعدّ كما أشرنا عاملا مفسرا لهذه النسب بالتوجه نحو القيم بشكل علمي مبني على الاندماج في المنظومة القيمية العالمية وليس المنظومة الإسلامية التي تُفعل الجانب الغيبي نحو الجزاء في تحري الصدق، ما يجعل فاعليته تتضاءل لدى المعلم والمتعلم على السواء وهو الذي يعاب على السياسة التربوية بعد الإصلاحات.

الجدول رقم 55 يبين كيفية استخدام المنهاج في تحقيق التضامن بين التلاميذ (السؤال 30)

النسبة %	التكرار	استخدام المنهاج في تحقيق التضامن
30	90	كثيرا
60	180	أحيانا
10	30	أبدا
100	300	المجموع

شكل رقم 30 يبين استخدام المنهاج في تحقيق التضامن



تمثل معطيات الجدول والتمثيل الموافق لها، أن نسبة الأساتذة الذين يستخدمون المنهاج في توظيف قيمة التضامن لدى المتعلمين أحيانا هم الذين يشكلون أكبر نسبة بـ 60% تليها نسبة الذين يستخدمونه بشكل كثير. بينما لم تكن نسبة الذين يستخدمونه بشكل نادر سوى 10% كأضعف نسبة.

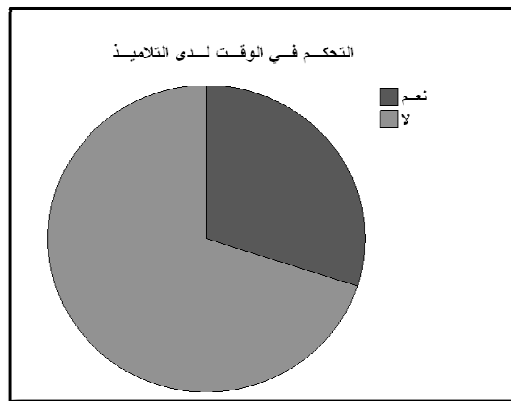
الدلالات الإحصائية التي تعكسها هذه النسب تبين أن استخدام المنهاج من طرف عينة الدراسة في المجال الاجتماعي، غير متوفر بشكل مقبول يحقق كفاءات المقاربة بالكفاءات، حيث أن مجموع الذين لا يستخدمونه أو يستخدمونه أحيانا يشكل نسبة 70% وهي نسبة عالية تعكس حقيقة هذه القيمة في الواقع المعاش داخل الأسرة والمجتمع. لأن المدرسة ونظامها التربوي بعد الإصلاحات تعيشان مرحلة من التأثير المفروض عليهما من الأسرة تجعلهما تابعين لنواتجه. فالتغير الاجتماعي الحاصل في أنماط الأسر النووية المشكلة لنسبة كبيرة من الأسر داخل المجتمع الجزائري وفي مدينة الجلفة على الخصوص.

تجعلها تبتعد عن سلم القيم ابتعاداً يضعف توظيفها للقيم الاجتماعية كقيمة التضامن لعدة أسباب، أهمها النمط السائد في تقسيم العمل، الذي حوّل النسق الاقتصادي والثقافي للأفراد إلى السعي في تلبية الحاجات بالمقابل المادي، والبحث عن الأساليب التحررية من تبعية العائلة والواجبات الاجتماعية التي تُعدّ قيمة التضامن واحدة منها. كما أن خروج المرأة وشغلها لمواقع كانت ذكورية بشكل كبير جعلها هي الأخرى تتسحب من ضغوط العائلة الكبيرة خاصة منها عائلة الزوج، ما يجعل العلاقات الاجتماعية تضعف، وبالمقابل تتراجع القيم الاجتماعية في انتشارها الذي كانت عليه. بهذا الشكل تكون المدرسة مكاناً لاستقبال أفراد غير مهينين للتضامن العضوي والاندماج في مشاريع تربوية يتحقق فيها كقيمة اجتماعية، ولهذا السبب يعجز الأساتذة عن توظيف كفاءات المنهاج وفق النسبة المرتفعة.

الجدول رقم 56 يبين تنشئة الأستاذ للتلاميذ على التحكم في الوقت (السؤال 31)

النسبة %	التكرار	التنشئة على التحكم في الوقت
30	90	نعم
70	210	لا
100	300	المجموع

شكل رقم 31 يبين تنشئة الأستاذ للتلاميذ على التحكم في الوقت



تبين معطيات الجدول والتمثيل الموافق لها، أن الأساتذة الذين لا يساهمون في تنشئة التلاميذ على التحكم في الوقت يشكلون النسبة الأعلى ممثلة بـ 70% بينما يقوم بذلك 30% ممثلين للنسبة الضعيفة.

الدلالات الإحصائية التي تعكسها هذه النسب تشير إلى أن غالبية أفراد العينة لا يلتزمون بالمنهاج في توظيف واحدة من أهم القيم التي يعتمد عليها النظام التربوي في المدرسة. ويرجع السبب في ذلك إلى كون النشاطات الواردة في المنهاج مقارنة بالحجم الساعي المخصص لها، لا تمكن الأستاذ من منح الفرص الكافية للتلاميذ حتى يتدربوا على تنظيم الوقت. ففي مجال الملاحظة* التي أجراها الباحث لاحظ أن أفراد العينة في أغلب المواد الدراسية يكررون لفظة " بسرعة " بدرجة كبيرة في الحصة الواحدة، إلى الحد الذي يجعل التلاميذ مرتبكين في إنجاز ما يطلب منهم من نشاطات. وهو ما يعكس الوضعية التي يكون عليها الأستاذ في حرصه على إكمال النشاطات المبرمجة وإيصال ما فيها من معلومات، أكثر من محاولته التركيز على مسألة الوقت كقيمة بالنسبة للتلميذ. وهو ما يتوافق مع تصريحات المشرفين التربويين* في أن أغلب الأساتذة يجدون صعوبة في التحكم في الوقت في أدائهم الصفي بسبب ضعف التكوين من جهة، وبسبب كثافة البرامج المقررة في الكتاب المدرسي، والتي تجعل الأستاذ يصر على تطبيقها جميعا، خاصة في قسم الامتحان (4متوسط) تحرزا في إمكانية وُرُود بعضها في امتحان شهادة التعليم المتوسط. ولذلك فهو لا يتناول النشاطات البنائية التي تمكن التلميذ من معالجة الوضعيات التعليمية أو الإدماجية، وإنما يتناولها من جانب التغطية الكلية للبرنامج معرفيا.

الدلالات التي تعكسها النسبة الممثلة لثلث أفراد العينة في قدرتهم على استغلال المنهاج في تنشئة المتعلمين على التحكم في الوقت، لها علاقة بالتخصص في المواد التي يدرسها الأستاذ، ففي بعضها مثل التربية البدنية والتربية الموسيقية والفنية حسب ملاحظات الباحث، يكون التحكم في الوقت فيها من طرف الأستاذ واضح، ويستطيع إيصال قيمة الوقت من خلال ما يستهدفه المنهاج، خاصة وأن المنهاج يضع جانبا من الحرية في استغلال الوقت: " فالمناهج الجديدة تترك في بنيتها وطريقة التعامل معها الحرية للأستاذ في استغلال التوقيت على أنه وسيلة لتحقيق تدريب وتنصيب الكفاءات والقدرات المتوخاة."¹

* عد إلى نتائج الملاحظة من فضلك.

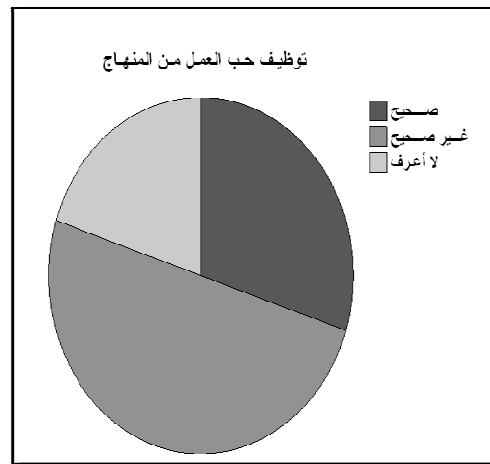
* عد إلى نتائج المقابلة من فضلك.

¹ وزارة التربية الوطنية، مناهج التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص14

الجدول رقم 57 يبين توزيع الأستاذ لقيمة حب العمل من المنهاج (السؤال 32)

النسبة %	التكرار	توزيع قيمة حب العمل
30	90	صحيح
50	150	غير صحيح
20	60	لا أعرف
100	300	المجموع

شكل رقم 32 يبين توزيع الأستاذ لقيمة حب العمل من المنهاج



تبين معطيات الجدول والتمثيل الموافق لها، أن أعلى نسبة من أفراد العينة كانت لدى الذين يعبرون على أن المنهاج يحتوي على كفاءات تحت المتعلمين على حب العمل بـ 50% في حين كانت النسبة الأقل منها 30% لدى الذين يعبرون على أن ذلك صحيح. بينما كانت أضعف نسبة لدى الذين عبروا على أنهم لا يعرفون ذلك بـ 20%.

تدل هذه النسب على أن نصف أفراد العينة يستبعدون دور المنهاج في توفير مجالات، لتنمية قيمة حب العمل لدى التلاميذ من خلال نشاطات المادة. والسبب يرجع في كون هذه القيمة غير مدعمة من طرف الأسرة والمجتمع عل أنها قيمة اجتماعية يعود نفعها على الفرد والمجتمع في مجالات أخرى غير مدرسية. فالأفكار التي تنمو منذ التنشئة الأولية للأطفال والتي تسيطر على أذهان الأولياء وأفراد المجتمع تدعو إلى قيمة التحصيل الرقمي المربوط بالعلامات في الامتحانات، ما يجعل المدرسة تستجيب لهذا الطلب الاجتماعي وتوسع نحو ترتيب التلاميذ حسب معدلاتهم المتحصل عليها في المواد وتفقد قيمة العمل

روحها كقيمة لها علاقة بنمو شخصيته وازدهارها وانتظار مردودها في مجالات التنمية فيما بعد. وهو ما يتنافى وروح المنهاج الذي يصرح أثناء استهداف تحقيق إيصال القيم الاقتصادية: " تنمية حب العمل والعمل المنتج المكون للثروة، واعتبار الرأسمال البشري أهم عوامل الإنتاج، والسعي إلى ترقيته والاستثمار فيه بالتكوين والتأهيل والتدريب.¹ كما أن انعكاس ذلك على مردود العمل لدى أفراد المجتمع ينبني على التثمين المدرسي الذي ينتهي بمجرد خروج التلاميذ من عالم المدرسة إلى المحيط الاجتماعي، الذي لن نلمح فيه تواجد هذه القيمة إلا بالشكل الذي يعكس ما هو سائد من أشكال اللامبالاة والتغيب والتأخر وضياح الكثير من المصالح التي تعبر عنها حالة المجتمع. يضاف إلى النسبة السابقة نسبة الذين لا يعرفون ما إذا كان المنهاج يوفر لهم مجالات لتنمية قيمة حب العمل لدى التلاميذ تصبح نسبة غياب المنهاج في رأي أفراد العينة كبيرة، ما يجعلنا نلمح بوضوح عجز المدرسة أمام ضغوطات الطلب الاجتماعي للكثير من القيم المشتركة من خلال تخطيط المنهاج.

أما النسبة التي عبرت على أن المنهاج يوفر لها مجالات دفع المتعلمين نحو تنمية قيمة حب العمل، والمثلة لثلث أفراد العينة فهي تعكس جانبا آخر مربوط بالتثمين المحصور في مجال العلامات المدعمة من طرف الأسرة والمجتمع، لكنه يعكس أيضا جانبا تربويا لدى المربين كأفراد من المجتمع، تمر عليهم الأجيال جيلا بعد جيل، ويروها تخرج أمامهم نحو سوق العمل، فينطلقون من خبراتهم وشعورهم بالمسؤولية فيحاولون استغلال أي وسيلة لتحويل صورة المدرسة من موقع المُنقاد إلى موقع القائد الذي يتخذ من المنهاج إطارا لتثنية المتعلمين على حب العمل، ديدنهم في ذلك تشبعهم بقيم المجتمع الجزائري الذي ينطلق من الدين الإسلامي كمحرك لجميع مناشطه، فيتخذ من الآية الكريمة سندا في ذلك: **لَوْ قُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ إِلَىٰ عَالِمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ** {التوبة. الآية 105}. وهذا ما نجده في الدلالات الرمزية المعروفة عندهم في استغلال القيم الدينية في التماسك الاجتماعي من خلال رمزيتها. فالرموز تقدم قيما ومعان كيفية مؤثرة على النفوس حتى يتبنى الأفراد تلك القيم ويشاركون في المجهود الجماعي².

¹ وزارة التربية الوطنية، مناهج التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص7

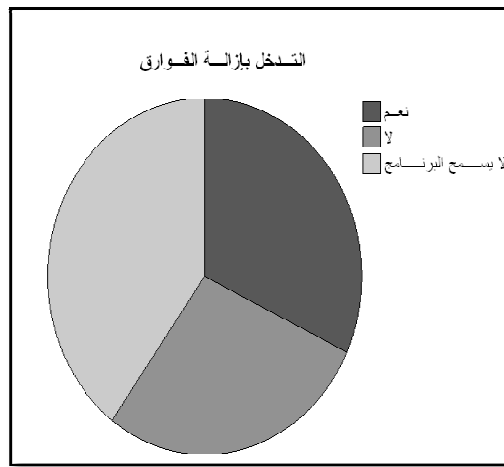
² Gurvitch(George).La vocation actuelle de la sociologie, tome1,vers la sociologie

différentielle, Ed,P,U,F,4Ed,1968,p93 (نقلا عن رشيد ميموني، مرجع سابق، ص148)

الجدول رقم 58 يبين تدخل الأستاذ لإزالة الفوارق بين التلاميذ في المجموعات (السؤال 33)

النسبة %	التكرار	تدخل الأستاذ لإزالة الفوارق في نظام المجموعات
32	96	نعم أتدخل
28	84	لا أتدخل
40	120	لا يسمح برنامج المادة بذلك
100	300	المجموع

شكل رقم 33 يبين تدخل الأستاذ لإزالة الفوارق بين التلاميذ



تبين معطيات الجدول والتمثيل الموافق لها، أن المعبرين على أن برنامج المادة لا يسمح لهم بالتدخل لإزالة الفوارق بين التلاميذ هم الذين يشكلون النسبة الأكبر بـ 40%، تليها نسبة المعبرين بأنهم يتدخلون بـ 32%، بينما كانت أضعف نسبة لدى الذين عبروا بأنهم لا يتدخلون بـ 28%.

تبين هذه النسب إحصائياً أن لها دلالات متعددة الأوجه بسبب تقاربها. فالقيم الاجتماعية حسب تحليل الباحث للمناهج* كانت نسبها ضعيفة مقارنة بالأبعاد المعرفية والسلوكية (17.44%) بينما (المعرفية 34.01% والسلوكية 29.07% والتفاعل في الأبعاد الاجتماعية 19.48%). ما يدل على أن المنهاج لا يزال غير مفعّل للمجال الاجتماعي بحيث يمكن المعلم من توظيفه في البرامج المدرسية التي يلاحظ من خلال النسبتين الأخيرتين في الجدول (28% لا يتدخل و 40% لا يسمح البرنامج) أنهما يشكلان

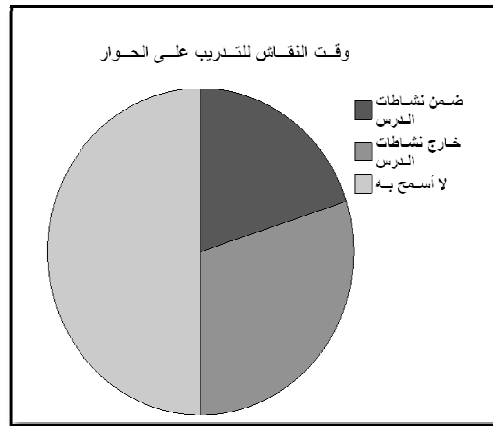
* عد إلى نتائج تحليل محتوى المنهاج من فضلك

معا نسبة كبيرة من أفراد العينة ممن يعجزون عن توظيف المنهاج بسبب جهلهم لأبعاده التي تعتبر غير واضحة في إسقاطها داخل الصف، بتصريح المشرفين ومستشاري التوجيه* في أن المنهاج وضع الأبعاد، ولم يضع الآليات والطرق التي يوظف بها المعلم الكفاءات الاجتماعية في دروسه. كما أن غياب التكوين عليها لديهم هم أنفسهم غير موجود، وبالتالي فمناقشته مع الأساتذة في الندوات التكوينية يعتبر كلام نظري فقط. كما أنه يتطلب جهدا كبيرا في فهمه من خلال المنهاج، وهو ما يتوافق مع دراسة** Mélanie DERONNE الذي وجد أن أفراد العينة يعبرون على أنهم غير مستعدين لاستخراج المفاهيم الموجودة في المنهاج بسبب غموضها ويتمنوا لو أنها مكتوبة بشكل مباشر وموضحة بأمثلة تطبيقية.

الجدول رقم 59 يبين التدريب على الحوار من خلال وقت النقاش بين التلاميذ (السؤال 34)

النسبة %	التكرار	وقت النقاش للتدريب على الحوار
20	60	ضمن نشاطات الدرس فقط
30	90	خارج نشاطات الدرس
50	150	لا أسمح به مطلقا
100	300	المجموع

شكل رقم 34 يبين وقت النقاش للتدريب على الحوار



تبين معطيات الجدول والتمثيل الموافق لها أن نسبة المعبرين من أفراد العينة على أنهم لا يسمحون بالنقاش بين التلاميذ مطلقا هي الأكثر بـ 50% تليها نسبة المعبرين بأنهم

* عد لنتائج المقابلة من فضلك.

** عد للدراسات السابقة من فضلك، دراسة Mélanie DERONNE .

يسمحوا به خارج نشاطات الدرس بـ30% بينما كانت أضعف نسبة لدى الذين يسمحون به ضمن نشاطات الدروس بـ20%.

الدلالات التي تعكسها هذه النسب تبين لنا الهيمنة التي لا زال الأستاذ يفرضها داخل القسم باستحواده على الحصة ضمن غالبية أفراد العينة ممن عبروا على عدم سماحهم بالنقاش بين التلاميذ وممن يسمحون به خارج النشاطات. وهو دليل على عدم خروج الأستاذ من النمط التقليدي في التدريس، واعتماده على شخصيته المسيطرة داخل الصف. وعدم قدرته على تحويل التعلم بوضع التلميذ كمحور في العملية التربوية. والأسباب عديدة أهمها الصعوبة التي يلاقيها في التخلص من طريقته التقليدية. وهو ما يتوافق مع دراسة* قرآيرية/حرقاس وسيلة. حيث أرجعت نسبة عدم تطبيق الأساتذة والمعلمين لمبدأ النقاش لدى التلاميذ إلى عدم قدرتهم على التخلص من طرقهم التي تعودوا عليها في التدريس. كما أنه من بين الأسباب أيضا خوف الأستاذ من عدم إنجاز جميع النشاطات حينما يترك المجال للتلاميذ في المشاركة فيها بشكل حائري بينهم.

من بين الأسباب التي نفسر بها صعوبة توفير الأستاذ لمجال النقاش بين التلاميذ في النشاطات لتدريبهم على الحوار، هو غياب هذه القيمة في المجتمع بسبب الثقافة العربية المعروفة بهيمنة الكبار والراشدين على الصغار كبعد يظهر من خلاله تفعيل الاحترام. لكن الواقع غير ذلك حيث تضيع بين مختلف الأجيال حلقات كبيرة جدا من النقاش ينعكس مداها على بروز صراع خفي للأجيال في تبادل الأدوار وتمثل القيم وتوارثها. الأمر الذي يجعل المدرسة تكون مسرحا لنفس الأحداث التي تتوسع فيها الهوة بين الصغار والكبار في مسألة الحوار. فالنقاش الذي يحاول الأستاذ توظيفه من خلال المنهاج يسعى نحو وضع التلميذ في مكانة ستحول الأستاذ من موقعه الاجتماعي المعروف بأنه واحد من طبقة الكبار الواجب احترامهم وتقديرهم، فلا يسمح بالكلام في وجودهم، ولا بالحركات الكثيرة وغيرها من المظاهر التي ينشأ عليها الأطفال منذ الصغر داخل الأسرة مع الأبوين والإخوة والأقارب، بحيث

* عد إلى الدراسات السابقة من فضلك، دراسة قرآيرية/حرقاس وسيلة

تتشكل بالتدرج صورة الاحترام مقرونة بصورة الهيمنة والسلطة التي يُمنع نقاشها والحوار معها. فالأوامر مطاعة والتصرفات في أغلبها مراقبة إلى درجة أن المفهوم التقليدي للتربية على الحوار يذوب أمام سلطة الكبار. وهذا الذي يفسر لنا الموقع الذي يكون عليه الأستاذ حينما يحاول تغيير ملمحه كواحد من تلك الفئة الاجتماعية المعروفة بوزنها بالنسبة للتلميذ اجتماعيا وثقافيا.

حوصلة التحليل والمناقشة لأسئلة الفرضية الرابعة

التذكير بالفرضية الرابعة: استخدام أستاذ التعليم المتوسط للمناهج، يحقق كثيرا مختلف القيم لدى المتعلمين، ضمن الأبعاد الاجتماعية للمقاربة بالكفاءات.

التحليلات السابقة في الجداول الخاصة بالفرضية الرابعة تدل على أن أستاذ التعليم المتوسط ومن خلال النسب المسجلة يحقق بشكل ضعيف مختلف القيم لدى المتعلمين ضمن الأبعاد الاجتماعية للمقاربة بالكفاءات. ورغم أن القيم ركيزة أساسية يعتمد عليها الإصلاح في تنشئة المتعلمين عليها، إلا أن عوائق كثيرة تمنع الأستاذ من تحقيقها وفق استراتيجية المقاربة بالكفاءات. فبالرجوع إلى نتائج تحليل محتوى المناهج* فلقد كانت الكفاءات الاجتماعية التي تدل على القيم ضعيفة في تواجدها كميا، كما أن المناهج لا تحتوي على أساليب واضحة لتحقيقها في حياة التلميذ مدرسيا.

ففي الأسئلة الأربعة الأولى للفرضية الرابعة (الأسئلة 27 و 28 و 29 و 30) كانت كلها تعبر على أن أفراد عينة الدراسة لا يجدون مجالا للعمل الجماعي بسبب عدم توفر البيئة المدرسية المناسبة لذلك، زمنيا من حيث التوقيت المخصص للنشاطات المكثفة ومكانيا بالنسبة لسعة الحجرات وأثاثها وقابليتها لتوظيف التلاميذ في مجموعات. ومضافا إليها عامل الغياب للاستراتيجية الواضحة في إشراك التلاميذ في النشاطات الصفية. إذ أن البيداغوجيات المقترحة في المنهاج والتي تشرح للأستاذ كيفية توجيه التلاميذ نحو العمل الجماعي تعتبر

* عد إلى نتائج تحليل المناهج من فضلك.

بعيدة عن إمكانية التطبيق. فمثلا في بيداغوجيا المشروع** في مادة اللغة العربية يكون "بتحرير نص إخباري يتكون من عدة فقرات قصيرة يشتمل على السرد والوصف والحوار على أن تكون جملة وفقراته حسنة التأليف، جيدة الترابط في السنة الأولى متوسط.¹" وبالرجوع إلى الخطوات العملية للإنجاز نجد منها: فكلمنا درس التلاميذ تقنية من تقنيات التعبير طالبهم الأستاذ بمراجعة ما كتبوا وإدخال التحسينات الضرورية عليه.² والهدف في هذه البيداغوجيا حسب الدليل: " تشجيع التعاون بين المتعلمين عن طريق العمل ضمن أفواج ومناقشة أعمال بعضهم البعض، وتبادل التصحيح، ثم تقديمه لمنحه علامة في فرض الفصل الثالث.¹ فأول العوائق التي تعترض التلاميذ على تحقيق هذا المشروع هو الزمن والمكان الذي ينجزونه فيه، ثم إن التقنيات المشار إليها يستحيل أن تكون محققة بنفس المستوى لدى جميع أفراد الفوج، ولذلك لن يكتب النجاح للمشروع بأي صفة من الصفات. ويدعم تحليلنا هذا المشرفون التربويين بتصريحهم أن بيداغوجيا المشروع تعتبر كلاما نظريا يستحيل على الأستاذ تطبيقه لعدة أسباب: أولها ضعف التكوين لدى الأساتذة على هذه الوضعية. ثانيا ضعف مستوى التلاميذ معرفيا ومهاريا في التقنيات الممكن اتباعها، وكذلك عدم توفر البيئة المدرسية التي تسمح بإنجاز المشاريع خارج وقت الحصص الرسمية، كما أن الأستاذ لا يستطيع إنجازها ضمنها بسبب الوقت الكبير الذي تتطلبه.

بهذا الشكل سنجد الإشارات التي استهدفها الباحث في الأسئلة الأربعة لهذه الفرضية والتي كانت ترمي إلى تحديد مدى تحقيق الأستاذ لقيم التعاون والتطوع والصدق والتضامن بعيدة المنال في إطارها المدرسي، الذي يحقق الكفاءات الاجتماعية التي خطط لها واضعوا المنهاج. وسيكون الفعل التربوي الذي يعتمد على البنائية كمرجعية في تحقيق التعلم مجرد كلام نظري غير قابل للتحقيق في المدرسة وفق ما هي عليه في مسارها التقليدي من طرف

** بيداغوجيا المشروع واحدة من الطرائق الموصى بها في المقاربة بالكفاءات لأجل العمل الجماعي.

¹ وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ، مرجع سابق، ص 26

² نفس المرجع، نفس الصفحة.

¹ وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ، مرجع سابق، ص 26

المعلم، كما من طرف المتعلم. " فلقد أوحى البنائية للمربين بعض التصورات المتعلقة بالتعلم ولعل أهم هذه التصورات هي اقتراح اللجوء إلى الطرائق النشطة التي تعرض على المتعلم تعلمًا نشيطًا يضطلع فيه بالدور الأساسي، ويمارس تأثيره على الوسائل التي تقترح عليه، كما يقوم بالتأثير على نفسه من أجل التعلم، فيسهم في تعلمه بنفسه وبشكل عملي.² فالواقع يختلف تمامًا عن هذا التوجه وهو ما لاحظته* الباحث عند حضوره للحصص التي يحاول فيها الأساتذة تطبيق توجيهات المنهاج، فوجدها تقليدية جدًا ولا توحى بأي مؤشر لتبني مثل هذه الأفكار التي يبحث فيها المتعلم عن بناء تعلمه بنفسه، خاصة في مجال القيم التي كانت نسبتها ضعيفة أو لا توجد لدى أفراد العينة أثناء تطبيقها.

نفس الإشارات يمكن تفسيرها بضعف التكوين لدى الأساتذة على هذه الاستراتيجية بالنسبة لبقية الأسئلة الأربعة الأخيرة لهذه الفرضية، بسبب النسب المرتفعة التي تدل على عدم تحقيق أفراد العينة للقيم الاجتماعية لدى المتعلمين. كما أن مجالات العمل الجماعي غير ممكنة زمنيًا كما أشرنا في الأسئلة السابقة، ويضاف لها البعد التقليدي الذي يفرض نفسه على المدرسة من طرف الأسرة والمجتمع، والمتمثل في البحث عن النتيجة أكثر من أي مسعى آخر، وهو ما يتنافى صراحة مع توجه المقاربة بالكفاءات. ففي حين تسعى الأسر ومؤسسات المجتمع وأفراده نحو تصوير المدرسة كمكان لترتيب المتعلمين حسب تحصيلهم الرقمي وفق معدلات الصعود والنجاح والإجازات المتحصل عليها و نوع الشهادات المرغوب فيها. كل ذلك يطغى على العملية التربوية ويجعل الأستاذ يفشل أمام ضغط المجتمع.

فبالرجوع مرة أخرى لما توحى به البنائية كنظرية متبناة للتدريس بالكفاءات في المدرسة الجزائرية نجد في حقل التدابير العملية التي تسمح بتطبيق الطرائق النشطة ومن ثمة وفق المسعى البنائي: "التركيز على المسعى لا على النتيجة، أي على طريقة مواجهة المهمة أو الوضع المشكل لا على نتائج المواجهة، لأن الخطأ أثر حتمي في كل عملية تعلم. وإذا

² نفس المرجع، ص14

* عد إلى نتائج الملاحظة من فضلك.

كان المتعلم يتعلم عن طريق بناء معارفه، فينبغي للمدرسة أن تهىء الوضعيات البيداغوجية التي تتيح بناء المعارف.¹ لكن المشكلة في غياب استراتيجية لتقويم هذا المسعى وغيره، مقابل أساليب التقويم التقليدية. فالواضح أن المشكلة القائمة هي أيضا من حيث السياسة التربوية تكمن في التخطيط لعمليات التقويم. فمن جهة نُكوّن المتعلم ونستهدف فيه كفاءات متنوعة، لكن أثناء التقويم نحصر العملية في الجانب المعرفي. فهذا يلغي الأساس المتبنى نظريا في تكوين المتعلم لشخصيته المتكاملة وسيظل راضيا لضغط الأسرة والمجتمع نحو التحصيل الرقمي فحسب، بل سيسعى نحو منافسة زملائه بكل الطرق حتى تتاح له ظروف التفوق والحصول على الشهادة والوظيفة، وتغيب لديه كل القيم الاجتماعية التي استهدفها الإصلاح التربوي والمستمدة من الاختيارات الوطنية كما عبر عنها المنهاج. " ويبقى الولوج مختلف القطاعات المهنية محددًا باليتين تكميليتين، فهناك من جهة التطلعات المهنية للتلاميذ ولأسرهم، والتي تبقى دوافعها وحوافزها معقدة، ومن جهة أخرى نظام الامتحانات الذي يتعارض مع الولوج المكثف للتلاميذ لأغلب القطاعات المهنية الهامة."²

هذا التوجه الذي نصل فيه إلى وضع القيم حسب المنهاج "بالتركيز على المسعى لا على النتيجة" لا يمكن المرور عليه دون التنبؤ بما يمكن أن يحصل في المجتمع حين ينشأ أفراد على هذه الفكرة التي لا يكون فيها التكامل بين المسعى والنتيجة في التربية. وتركز فيها على شق دون آخر. فالمسعى حين تحصل الاختلالات في المدرسة بسبب المخالفات السلوكية أو التسرب المدرسي أو أي مشكلة تعوق التمدن الطبيعي واستكمال الأهداف المخططة، يكون سببا في اتجاه المتعلمين إلى انتهاج شتى الأساليب للوصول إلى النتائج. حتى وإن كانت غير مشروعة، وهو الذي يجعل المدرسة ونظامها التربوي يشهد الفشل الكبير في النتائج المدرسية عامة من حيث التحصيل، وانتشار ظواهر الغش والانحراف السلوكي من جهات أخرى، وعدم تحقق الأهداف التربوية ثقافيا واقتصاديا واجتماعيا، وتبقى مسألة الإصلاح عاطلة دون أي تغيير.

¹ وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ، مرجع سابق، ص14

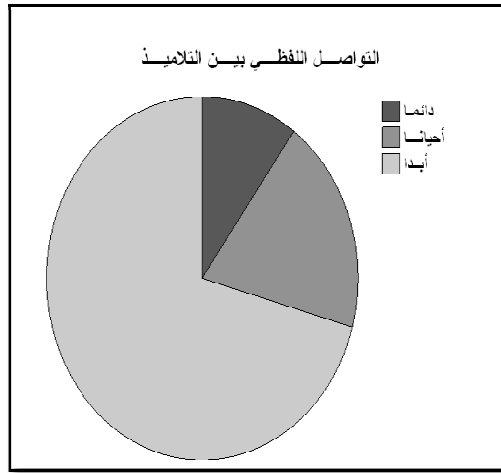
² عبد الكريم غريب، مرجع سابق، ص290

2 . 1 . 6 . تحليل بيانات الفرضية الخامسة المتعلقة بالتفاعل الاجتماعي

الجدول رقم 60 يبين توظيف الأستاذ للتفاعل اللفظي بين التلاميذ (السؤال 35)

النسبة %	التكرار	توظيف التفاعل اللفظي بين التلاميذ
10	30	دائما
19.3	58	أحيانا
70.7	212	أبدا
100	300	المجموع

الشكل رقم 35 يبين توظيف الأستاذ للتفاعل اللفظي بين التلاميذ



تبين معطيات الجدول والتمثيل الموافق لها، أن أفراد العينة ممن لا يوظفون التواصل اللفظي بين التلاميذ إطلاقا يشكلون أعلى نسبة بـ 70.7%، تليها نسبة الذين يوظفونه أحيانا بـ 19.3%، بينما كانت أضعف نسبة لدى الذين يوظفونه دائما بـ 10%.

الدلالات التي تعكسها هذه النسب تبين مدى غياب التواصل بين التلاميذ داخل الصف. حيث أن أفراد العينة الممثلين للنسبة المرتفعة غير قادرين على توظيف التواصل اللفظي بين التلاميذ رغم أنه مجال مهم تؤكد عليه المناهج: "المتعلم محور العملية التربوية وعنصر نشيط فيها فهو يمارس ويقوم بمحاولات يقنع بها أئداده ويدافع عنها في جو تعاوني".¹ ونفسر عدم تفعيل الأستاذ لهذا النوع من التواصل بعدة أسباب، أولها الكثافة

¹ وزارة التربية الوطنية، مناهج التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 5

الواضحة للنشاطات والدروس في البرامج الدراسية، حسب المشرفين* وعدد كبير من أفراد العينة** وهو ما يجعل التواصل بين التلاميذ غير ممكن بسبب الضغط الذي يكون عليه الأستاذ في محاولة إتمام الدروس. كما أن العدد الكبير للتلاميذ في القسم (35 تلميذ في القسم في التعليم المتوسط)*** يُعجزُ الأستاذ في أن يفسح مجال التواصل بين التلاميذ. كما أن لتفعيل التواصل اللفظي علاقة كبيرة داخل المدرسة بما يكتسبه التلميذ من تعلمه القراءة والاسترسال فيها، ما يسهل عليه الحوار والنقاش مع أقرانه. لكن وبالرجوع إلى الكثير من الدراسات التي تبين عجز التلميذ في المرحلة الأساسية عن القراءة السليمة للنصوص المكتوبة بالعربية فهو غير قادر على التعبير عن رأيه ومشاركة غيره نقاشاتهم والتواصل معهم. وقد أرجعت قرابرية حرقاس/ وسيلة**** ذلك لغياب اللغة السليمة أولاً عند المعلم، ما يجعل التلميذ يعجز عن تقليده في التواصل اللفظي لأنه يأخذ أولاً من لغة معلمه و سلوكه المعرفي، ثم يقلده في آرائه أكثر من تقليده لرأي والديه، في انتظار استقلاله برأيه الخاص مع بداية مرحلة المراهقة.

النسبة البسيطة للمعبرين على توظيفهم للتواصل اللفظي بين التلاميذ، مضافاً إليها نسبة الذين يوظفونه أحياناً، تكاد تمثل ثلث أفراد العينة ممن يعكسون الصورة التي تحاول المدرسة بها مواجهة التنشئة الاجتماعية الموجودة في الأسرة والمجتمع، من خلال الممارسات التي يفرضها الكبار على أبنائهم في تضيق مساحات التواصل اللفظي. فالمجتمع الجزائري معروف بمشكلة التواصل اللفظي بسبب الإرث الذي خلفه الاحتلال الفرنسي في تجريد الفرد الجزائري من هويته، واستهدافه في أهم مقوم فيها وهو اللغة. وقد نجح إلى حد كبير في ذلك محدثاً ما نراه حاصلاً في تواصل الأفراد فيما بينهم بمزيج من المصطلحات المركبة من الفرنسية والعربية والعامية، ولذلك فالستاذ أمام تحد كبير لا

* عد لنتائج المقابلة من فضلك.

** عد لنتائج الملاحظة من فضلك.

*** إحصائية مقدمة من طرف مصلحة التعليم المتوسط بمديرية التربية لولاية الجلفة خلال موسم 2014.

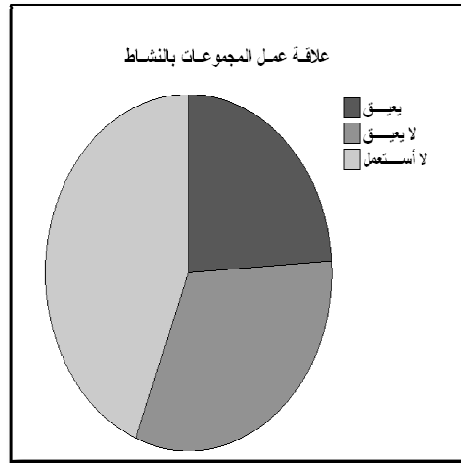
**** عد للدراسات السابقة من فضلك، دراسة قرابرية حرقاس/وسيلة.

يستطيع مواجهته بما في المنهاج من مجرد أهداف نظرية ليس لها مجال التحقيق زمنيا ولا منهجيا، بل إنه زاد في تعميق المشكلة وتعقيدها أكثر عندما استحدث استعمال الرموز الأجنبية في عمليات التعلم المختلفة.

الجدول رقم 61 يبين رأي الأستاذ في عمل المجموعات وعلاقته بنشاطات الدرس (السؤال 36)

النسبة %	التكرار	عمل المجموعات و تحقيق نشاطات الدرس
24	72	نعم يعيق
32	96	لا يعيق
44	132	لا أستعمل عمل المجموعات
100	300	المجموع

الشكل رقم 36 يبين رأي الأستاذ في عمل المجموعات وعلاقته بنشاطات الدرس



تبين معطيات الجدول والتمثيل الموافق لها، أن المعبرين من أفراد عينة الدراسة على أنهم لا يستعملون عمل المجموعات يمثلون النسبة الأكبر بـ 44%، تليها نسبة الذين لا يعيقهم عمل المجموعات في نشاطات الدروس بـ 32%، بينما تمثل النسبة الأضعف الأساتذة الذين يعيقهم عمل المجموعات بـ 24%.

الدلالات التي تعكسها هذه النسب تبين لنا غياب أهم مقوم من مقومات العمل الجماعي في المقاربة بالكفاءات حسب ما أكد عليه المنهاج في تحقيق الكفاءات ذات الطابع الاجتماعي والشخصي: "العمل ضمن فريق لتحقيق مشروع جماعي (تعاون، مساهمة) وتطبيق قواعد الحياة في المجتمع باحترام الآخرين وتسيير الخلافات بين الأشخاص بروح العدالة

والاحترام المتبادل.¹ فالواضح أن الهدف لا يتوقف عند النشاط الجماعي المدرسي كغاية، بل هو هدف اجتماعي تسعى المنظومة التربوية نحو تحقيقه في مخرجات النظام التربوي، لأجل تجسيده في التضامن العضوي بين الأفراد.

الدلالات التي تعكسها نسبيتي الذين عبروا على عدم استخدامهم لنظام المجموعات في النشاطات الصفية، مضافا إليها نسبة الذين عبروا على أنه يعيقهم، يكون ثلثي أفراد العينة غير محققين لأهم أهداف المقاربة بالكفاءات. والسبب يرجع لكون التكوين في الندوات والملتقيات التربوية غير فاعل، والمشرفون التربويون لا يساهمون بالقدر اللازم في توجيه الأساتذة نحو العمل بنظام المجموعات في الدروس، كما أن إعراض الأساتذة على فهم متطلبات المقاربة بالكفاءات وإصرارهم على استخدام الأساليب التقليدية في التدريس، وغياب خطط واضحة في المنهاج لتفعيل طرائق التدريس التي تعتمد على نظام المجموعات، كلها تساهم في فقدان أهم مقوم من مقومات العمل الجماعي الذي له أبعاد تربوية متعددة، يعود انعكاسها على تماسك المجتمع وتفاعل أفرادها وتقريب المساحات بينهم، وفسح مجالات إبداء الرأي وتقبل الرأي الآخر، وتشجيع التلاميذ على المبادرة، وغيرها من الأبعاد الاجتماعية التي تنمي التفاعل بين الأفراد داخل وخارج المدرسة.

النسبة التي عبرت على أن العمل بنظام المجموعات مع التلاميذ لا يعيق تحقيق نشاطات الدروس، والممثلة لثلث أفراد عينة الدراسة تعكس الصورة التي يجب أن يكون عليها المجتمع المدرسي ضمن إطار التنشئة الواجب تحقيقها، فرغم ما يظهر من بعد صراعي في أن المدرسة تعيد إنتاج بعض القيم الاجتماعية، إلا أن تجسيد الفعل الاجتماعي من خلال الآخر له دلالاته في التنشئة الاجتماعية. فحسب السوسيولوجي الأمريكي "بارسون" أن وكالة التنشئة الاجتماعية التي يقصد بها المدرسة في ظل المجتمعات الحديثة "بإخراجها للطفل من العالم الأسري ومن قيمه التي تبقى تعبيرية قبل كل شيء، تلقنه القيم الأداتية السائدة في المجتمع ... وتسعى المدرسة كذلك للدفع بالمتعلم إلى استدخال القيم المهيمنة (ما هو جميل

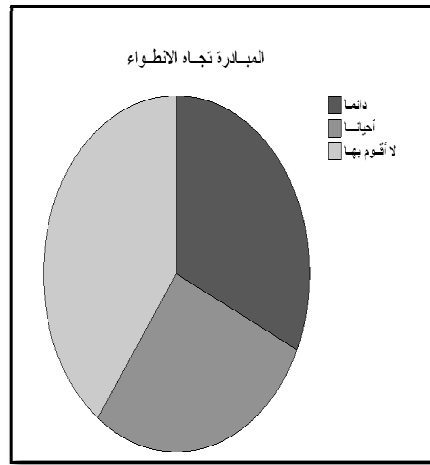
¹ وزارة التربية الوطنية، مناهج التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 9

وحسن ومشروع داخل المجتمع).¹ ففي المنهاج مثلا نجد في طريقة "بيداغوجيا المشروع" ما يوحي إلى ذلك: "إنها بيداغوجيا تدفع المتعلم إلى المبادرة والاستقلالية وتشجعه على اختيار موضوع عمله بمفرده أو ضمن جماعة، وتحثه على البحث والتفاعل مع الآخرين بشتى الأساليب."²

الجدول رقم 62 يبين قيام الأستاذ بالمبادرات لتنشيط التلاميذ المنطويين (السؤال 37)

النسبة %	التكرار	المبادرة لتنشيط التلاميذ المنطويين
32	96	أقوم بالمبادرات دائما
28	84	أقوم بها أحيانا
40	120	لا أقوم بها
100	300	المجموع

الشكل رقم 37 يبين قيام الأستاذ بالمبادرات لتنشيط التلاميذ المنطويين



تبين معطيات الجدول والتمثيل الموافق لها أن نسبة أفراد العينة الذين لا يقومون بالمبادرة لتنشيط التلاميذ المنطويين هي الأعلى بـ 40%، تليها نسبة الذين يقومون بذلك دائما بـ 32%، بينما تشكل النسبة 28% أضعف نسبة لدى المعبرين بقيامهم بذلك أحيانا.

¹ عبد الكريم غريب، مرجع سابق، ص 54 و 55

² وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية 3متوسط، الديوان الوطني للطبوعات المدرسية، الجزائر، 2004، ص 32

الدلالات الإحصائية التي تعكسها هذه النسب تشير إلى أن الأستاذ في المقاربة الجديدة غير متمكن من القيام بالمبادرة لتحقيق التفاعل بين التلاميذ. بسبب الغياب الواضح لآليات استخدام البرامج المدرسية في طرائق التدريس في المناهج وفي الدورات التكوينية. فالتغير الحاصل في المجتمع، جعل التلاميذ في وضعيات متباينة كثيرا في تأثرها بالوسائل التكنولوجية والإعلامية وأنظمة العالم المؤثرة في العلاقات الاجتماعية. بحيث أصبح الأستاذ أمام مزيج من الطبقات الاجتماعية الممثلة في المتعلمين. منهم من ترى في العولمة ووسائلها ضرورة حتمية تتطلب الانسجام والاندفاع نحوها بكل قوة حتى لا يبقى المجتمع في وضع التخلف. بينما ترى فئة أخرى ضرورة التصدي لكل الأساليب التي تأتي من الدول المهيمنة بما فيها الرؤية التكنولوجية لتطوير المدرسة وإدماجها في العالمية من باب المنظومة الاقتصادية التي تستهدف في المدرسة مخرجاتها، حتى تحقق مشاريعها الاستثمارية والاستغلالية للثروات أينما وجدت في العالم. وخاصة في الدول النامية. فريق آخر يترنح بين خطوة مع التيار الأول، وخطوة مع التيار الثاني، وهكذا يبقى الفرد في المجتمع الجزائري مثله مثل جميع المجتمعات العربية، منهمك في الاستهلاك إلى درجة انعكاس ذلك على حياة الناس، وتظهر المشكلات النفسية التي لا يستطيع الأستاذ علاجها من داخل المدرسة ولو بالمبادرة. وهذا ما يفسر النسبة المرتفعة لأفراد العينة في عدم قيامهم بها تجاه التلاميذ المنطوين.

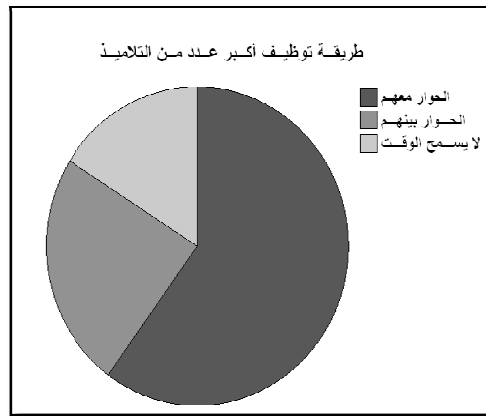
نفس النسبة التي عبر بها الأساتذة عن قيامهم الدائم بالمبادرة تجاه التلاميذ المنطوين بأنها نوع من الشعور بالمسؤولية التربوي والاجتماعية تجاه أفراد المجتمع، فالطفل في وضعيات معقدة جراء المشاكل العائلية والاجتماعية التي تضغط على بعض التلاميذ، فيتجه الأستاذ طواعية نحو حلها، لكنه يصطدم بالبرامج المكثفة والتوقيت الضيق، فيحول دون تحقيقه للحلول المرجوة. كما أن غياب وظيفة المتابع أو المرشد النفسي في مرحلة التعليم المتوسط لها انعكاسات سلبية، لا يستطيع أساتذة الصف الواحد علاجها خلال حصصهم المليئة بالنشاطات. ثم إن التوقيت الأسبوعي للتلميذ في جميع المستويات والمقدر بـ 28 ساعة لا يترك مجالا لأي محاولة من أي شخص في وضعية المحاول لإخراج التلاميذ المنطوين من عزلتهم.

الدلالات التي تعبر عليها نسبة الذين يقومون أحيانا بمبادرات لتنشيط التلاميذ المنطوين، في نوع هذه النشاطات والممثلين لثلث أفراد العينة، يعبرون على ذلك من وجهة نظر تقنية مرتبطة بالاهتمام المعنوي وإتاحة فرص التعلم والمشاركة فحسب، أما ما تستهدفه المدرسة الحديثة من توفير مساحات و فضاءات للنشاط فهي غائبة في جميع مؤسساتنا في التعليم المتوسط. فالأستاذ ليس أمامه إمكانيات مادية تخص الهياكل أو الفضاءات التي يستطيع من خلالها إشراكهم فيها، والمدرسة حتى في هندستها ومرافقها غير مهيئة لإخراج التلاميذ الأسوياء من الروتين الذي يدفعهم تجاه المعرفة والامتحانات فقط، فكيف بالذين يعانون من مشكلات نفسية. وبالتالي فالمقاربة بالكفاءات وهي تستهدف في التلاميذ جوانبهم النفسية والاجتماعية لا تتعدى أن تكون أفكار في جانب ما يجب أن يكون فحسب.

الجدول رقم 63 يبين الطريقة الأنسب في توظيف الأستاذ أكبر عدد من التلاميذ (السؤال 38)

النسبة %	التكرار	طرق توظيف التلاميذ
60	180	الحوار بيني وبين التلاميذ
24	72	فسح الحوار بين التلاميذ فيما بينهم
16	48	لا تسمح الحصة بذلك
100	300	المجموع

الشكل رقم 38 يبين طريقة توظيف الأستاذ أكبر عدد من التلاميذ



تبين معطيات الجدول والتمثيل الموافق لها أن نسبة أفراد العينة ممن يوظفون أكبر عدد من التلاميذ في النشاطات هي لدى الذين يستعملون الحوار بينهم وبين التلاميذ كأكثر

نسبة بـ60%، تليها نسبة الذين يستخدمون الحوار بين التلاميذ فيما بينهم بـ24%، بينما كانت أضعف نسبة لدى الذين لا تسمح الحصّة بذلك بـ16%.

تدل هذه النسب على أن أغلب أفراد العينة لا يطبقون القاعدة الأساسية في توجيه التعلم نحو التلميذ كمحور للعملية التربوية في المقاربة بالكفاءات. فهم لا يزالون في طرقهم التقليدية بتوجيه الحوار بينهم وبين التلاميذ، عكس ما يستهدفه المنهاج في فسح مجال التفاعل بين التلاميذ لأجل التعلم المبني على المشاركة والبحث، وتحقيق أكبر قدر من الكفاءات. وهذا واضح من خلال استحواد الأستاذ على الحصّة من خلال النقاش الموجه منه إلى التلاميذ. أما الفئة الممثلة لما يتناسب مع ما تتطلبه المقاربة بالكفاءات في تفعيل الحوار بين التلاميذ فنجدّه عند نسبة 24% التي لا ترتقي إلى الدرجة التي تعكس فاعلية الأستاذ في مرحلة التعليم المتوسط في تحقيق التفاعل الاجتماعي الصفي.

النسبة الكبرى للأساتذة الذين يعتمدون على أنفسهم في النشاطات، يحققون المبدأ التقليدي في التدريس الذي يعتمد على المعلم. ويتنافى مع المبدأ القائل: "المعلم منشط ومنظم وليس ملقناً"¹ مضافاً إليها نسبة 16% من أفراد العينة الذين عبروا على أن الوقت غير كاف لفسح مجال لتوظيف أكبر عدد ممكن من التلاميذ. يصبح مجموع الأساتذة الذين لا يستجيبون لمتطلبات المنهاج في جانب العمل الجماعي وتوظيفه لدى غالبية التلاميذ ما يعادل 76% أي أن الانعكاسات على المردود الجماعي للفعل المدرسي سيكون غائباً بشكل كبير وستحدث القطيعة بين أفراد نفس الفوج من الناحية الاجتماعية، سيظل التلميذ يتفاعل مع أقرانه في خارج الصف، وبعيدا عن النشاطات الرسمية التي يمكن مراقبتها وتوجيهها، وسينحصر التفاعل الصفي في فئة مهيمنة من النجباء وذوي النشاط الزائد. وتتزوي فئة التلاميذ المتوسطين في مستواهم أو المتأخرين، وكذا من الخجولين وغير المبادرين. وعندما تتكرر العملية في عدد من المواد ستنمو في المجتمع فئة من الأفراد مهيمنة على جميع أنواع النشاط الاجتماعي في المدرسة، وستخرج للمجتمع بنفس الهيمنة لاحتلال مواقع اجتماعية

¹ وزارة التربية الوطنية، مناهج التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص4

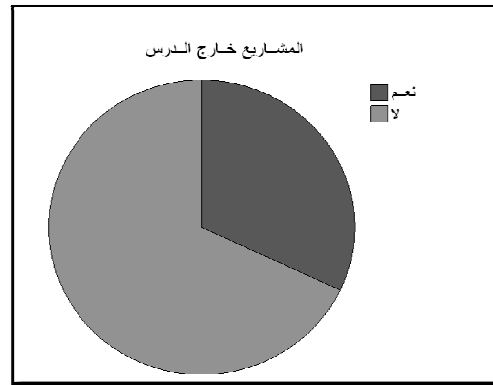
ترفع من شأنهم على حساب فئات أخرى. والسبب فيها سيكون الأستاذ دون أن يقصد ذلك، لكنه وفي الحقيقة كان منهما في تحقيق البرامج والنشاطات المسطرة في المنهاج والتي لا تتوافق زمنياً مع الحجم الساعي، كما أنها لا تتوافق وخصائص التكوين البيداغوجي للأستاذ على مثل هذه العمليات المعقدة في التعلم الجماعي.

تتوافق نسبة أفراد عينة الدراسة من حيث غياب التوظيف لأكثر عدد من التلاميذ في النشاطات الصفية بغرض تحقيق التفاعل بينهم مع دراسة عبد الباسط هويدي* حيث كانت نسبة الأساتذة المحققين للتفاعل الإيجابي من خلال مناهج مادة التربية المدنية ضعيفة بسبب تركيز المنهاج على الكفاءات الدالة على التفاعل الإيجابي دون وجود آليات لتحقيقها بسبب ضعف التكوين في التربصات والندوات التربوية الخاصة بهذا المجال. إلا أننا نضيف لذلك غياب دور المشرفين في تفعيل المقاربة بالكفاءات في هذا الجانب الاجتماعي.

الجدول رقم 64 يبين دور الأستاذ في إنجاز مشاريع جماعية خارج إطار الدرس (السؤال 39)

النسبة %	التكرار	دور الأستاذ في إنجاز مشاريع جماعية خارج إطار الدرس
32	96	نعم
68	204	لا
100	300	المجموع

الشكل رقم 39 يبين دور الأستاذ في إنجاز مشاريع جماعية خارج إطار الدرس



تبين معطيات الجدول والتمثيل الموافق لها، أن نسبة أفراد عينة الدراسة ممن لا يقومون بإنجاز مشاريع خارج إطار الدرس هي الأكبر ممثلة بـ 68% بينما لا تمثل نسبة الذين يقومون بذلك سوى 32% فقط.

* عد إلى الدراسات السابقة من فضلك، دراسة عبد الباسط هويدي.

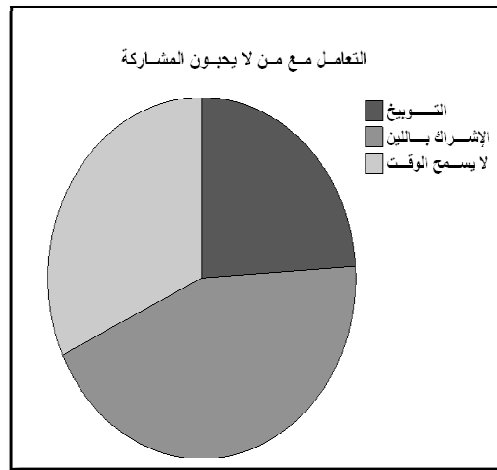
الدلالات التي تعكسها هذه النسب تدل على أن مجال النشاط المكمل للدروس والذي يرتبط كثيرا ببيداغوجيات التنشيط الجماعي للمتعلمين من خلال المشاريع غائب بشكل كبير. ما يعكس الحالة التي عليها المدرسة بعد الإصلاحات. فالأستاذ محاصر بالبرامج المكثفة والتوقيت الزمني الواسع، مما يضيق عليه مساحات المبادرة نحو تفعيل العمل الجماعي في أوقات خارجة عن نشاطات الدروس. وإذا عدنا إلى الأهداف الاجتماعية التي تسعى المقاربة بالكفاءات نحو تجسيدها في المتعلمين، نجد الضرورة تقتضي من الأستاذ استغلال المساحات الزمنية التي تمكنه من إنجاز مشاريع جماعية مع مجموعات التلاميذ.

الواقع يعكس لنا ما يمكن التفسير من خلاله للتفاعل غير الصفي الحاصل في المدرسة. فوفق الملاحظة التي أجراها الباحث، وانطلاقا من خبرته في الميدان، فإن مجالات المبادرة والنشاط الثقافي داخل المتوسطات ضعيف جدا، والأسباب كثيرة، يعود جزء منها لتخطيط المنظومة التربوية بالأساس في مجال العمل المكمل للدروس، حيث لا تتوفر في المنهاج توجيهات أو كفاءات ينطلق منها الأستاذ نحو تحقيق العمل الجماعي بالمشاريع خارج نشاطات الدرس. كما أن التوقيت المخصص لمثل هذه النشاطات غير مبرمج رسميا وغير ملزم لطاقتهم معين لتنظيمه. بل هو بمثابة عمل تطوعي لا يحصل العمل به في أغلب المتوسطات. إلا أن فئة من الأساتذة من الذين يحملون مسؤولية التربية الجماعية التطوعية التي تنمي لدى التلاميذ القيم الثقافية والفنية والاجتماعية يسهمون في القيام بنشاطات خارج الدروس، وهم الفئة الممثلة لنسبة 32% معتبرين العمل مع التلاميذ جانب تربوي شخصي لا ينطلق من توجيهات المنهاج مباشرة، إلا أنه يلتقي مع أهداف المنهاج بطريق غير مباشر.

الجدول رقم 65 يبين تعامل الأستاذ مع الذين لا يحبون المشاركة في القسم (السؤال 40)

النسبة %	التكرار	تعامل الأستاذ مع التلاميذ الذين لا يحبون المشاركة في القسم
24	72	بالتوبيخ
44	132	بمحاولة إشراكهم بأسلوب لئيم
32	96	لا يسمح الوقت بالاهتمام بهم
100	300	المجموع

الشكل رقم 40 يبين تعامل الأستاذ مع التلاميذ الذين لا يحبون المشاركة في القسم



تتبع معطيات الجدول والتمثيل أن أعلى نسبة كانت لدى الأساتذة الذين يتعاملون مع التلاميذ المعرضين عن المشاركة بأسلوب لئيم بـ 44%، تليها نسبة الذين لا يسمح لهم الوقت بـ 32% بينما كانت أضعف نسبة لدى الذين يتعاملون بالتوبيخ معهم بـ 24%.

الدلالات التي تعكسها هذه النسب تبين لنا الجانب الإيجابي في معاملة التلاميذ باللين أثناء المحاولة لإشراك الذين لا يرغبون منهم في المشاركة في القسم. ونفسر ذلك بالتطور الحاصل في المعاملة داخل المدرسة بسبب اندماج الأساتذة في طرق التعامل العصرية، المبنية على الرفق والليونة، كمبدأ يصلح للتحكم في تفاعل المتعلمين، قصد توظيفهم داخل الصف. كما أن الأستاذ بات مفروضاً عليه تجنب الاصطدامات التي يتوقع حدوثها مع أولياء التلاميذ بسبب الخشونة التي يمكن أن تصدر منه. خاصة بعد القرارات

التي يمكن أن تسبب له العقوبة عندما يستخدم العنف الجسدي أو اللفظي ضد التلاميذ. إلا أن نسبة من أفراد العينة تشكل ثلثها تقريبا، تعبر عن إغائها لجانب البحث عن التلاميذ الذين لا يشاركون، ومحاولة توظيفهم بسبب وقت الحصة غير الكافي. ما يرجعنا إلى التفسيرات السابقة حول كثافة البرامج مقارنة بالحجم الساعي المخصص لها.

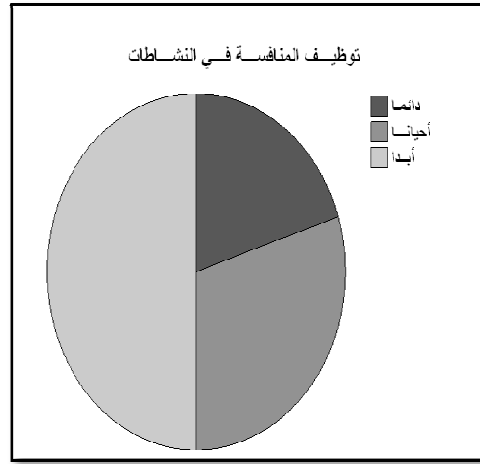
نسبة الأساتذة الذين يستخدمون التوبيخ للتلاميذ المعرضين عن المشاركة في نشاطات الدروس تمثل 24% ما يعكس السلطة الدكتاتورية التي لا زالت فئة معتبرة من الأساتذة تستند عليها في محاولة إشراك التلاميذ، كنوع من التحفيز من جهة وكرد فعل ناتج عن نوع الشخصية التي يتمتع بها الأستاذ. حيث أن هناك من يعتبر التأييب والتوبيخ أسلوب مفيد مع التلاميذ الذين لا يحبون المشاركة في النشاطات. لكنه في الواقع متنافي مع مبادئ التربية المدرسية الحديثة التي تسعى نحو تنمية شخصية المتعلم بإتاحة الفرصة له نحو المشاركة المنطلقة ذاتيا، ولا تكون بالأسلوب القهري. وهو الذي يجعلنا نفسر الذين لا يزالون يستخدمون التوبيخ في المدرسة على أنهم يشاركون في ما هو واقع في المدرسة، من سلوكيات عنيفة ناتجة عن التأثير بشخصية الأستاذ في تصرفاته وألفاظه كعامل من العوامل المؤثرة الكثيرة. وعموما فبناء التعلم مبني على أسلوب القيادة التي يتمتع بها الأستاذ. والمقاربة بالكفاءات تميل إلى استعمال القيادة الديمقراطية التي تضع المدرسين في مواقع يحولون فيها النظرة التقليدية للمدرسة على أنها مكان للتوبيخ والخوف والارتباك، إلى مكان للاطمئنان والثقة وحب العمل. " فالمدرسون قادرون على تكييف خطة الدراسة ومنهجها ومحتوياتها وفقا لأحدث الأساليب التربوية. ولظروف التلاميذ وحاجاتهم، ولضغوط المجتمع الخارجي على المدرسة."¹

¹ منير المرسي سرحان، في اجتماعيات التربية، ط4، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 2003، ص204

الجدول رقم 66 يبين كيفية توظيف الأستاذ لمجالات المنافسة بين التلاميذ (السؤال 41)

النسبة %	التكرار	كيفية توظيف الأستاذ لمجالات المنافسة بين التلاميذ
20	60	دائماً
30	90	أحياناً
50	150	أبداً
100	300	المجموع

الشكل رقم 41 يبين كيفية توظيف الأستاذ لمجالات المنافسة بين التلاميذ



تتبن معطيات الجدول والتمثيل الموافق لها، أن الأساتذة الذين لا يستعملون أسلوب المنافسة بين التلاميذ نهائياً هم الذين يمثلون أعلى نسبة بـ 50% تليها نسبة الذين يوظفونه أحياناً بـ 30% بينما تمثل نسبة الذين يستعملونه دائماً 20% كأضعف نسبة.

تدل هذه النسب على أن بعد التفاعل الصفّي الواجب تطبيقه وفق المقاربة بالكفاءات غائب بنسبة كبيرة تمثل نصف أفراد العينة. وهو ما يعكس الصورة التي ينشأ عليها التلاميذ في جو خال من عوامل الاستثارة التي تنشأ من الأقران عند المنافسة، معرفياً أو سلوكياً أو اجتماعياً. ويعود السبب حسب الباحث إلى غياب الآليات الموجهة من المنهاج للأستاذ، والتي تمكنه من تحويل مسار التعلم نحو التلاميذ فيما بينهم من خلال تعديل سلوكياتهم أثناء المنافسة. وفي هذه الحالة ستنشأ طبقة من التلاميذ مسيطرة كما أشرنا في التحليلات

السابقة، بسبب غياب الطبقة المنافسة، التي لا يستخدم الأستاذ أساليبه التربوية نحو تفعيلها وتنشيط قدراتها الفردية والجماعية.

غياب عنصر المنافسة في مسار العملية التربوية لدى نصف أفراد العينة يعكس التوسع الهائل بين التلاميذ من حيث الفروق الفردية معرفيا وسلوكيا، وهو ما ينعكس على ثقافتهم الاجتماعية داخل المدرسة وخارجها. فالطبقة المتوسطة من التلاميذ من حيث المستوى في التحصيل المدرسي أو في المظاهر السلوكية، لم تعد هي المسيطرة في النظام التربوي مثلما كانت عليه في السابق، حيث كانت الفوارق الاجتماعية بين الأسر ثقافيا وماديا غير واضحة بحكم فترة الاحتلال التي كانت مسلطة على أفراد الشعب الجزائري بشكل جعل المدرسة في بداية الاستقلال تجسد ديمقراطية التعليم من منطلقات اجتماعية بالأساس، لكن ومع التطور الحاصل في ثقافة الأفراد ومستواهم المادي، جعل التباين بين المتعلمين أكثر اتساعا. مما أفرز وجود طبقتين، إحداهما تملك من الحظوظ أكثر من الأخرى في التموضع داخل السلم الاجتماعي، وجعل من أفرادها بعيدين عن المنافسة الفعلية التي لا تقف عند حد النشاطات الصفية فحسب، بل تتعداها لتفرز تباينا يجعل من الأستاذ عاجزا أمامها من تحقيق التنافس الذي يخدم المصلحة التربوية التي تتبناها المناهج في مبدأ المساواة بين المتعلمين في تحقيق فرص النجاح الدراسي معرفيا وسلوكيا واجتماعيا.

النسبة التي عبرت على استخدامها أحيانا لعامل التنافس بين المتعلمين، رغبة في تحقيق التفاعل الاجتماعي، تمثل ثلث عينة الدراسة وهي بذلك تشير إلى أن فئات أخرى من الأساتذة يلغون أي تفسيرات تفرق بين التلاميذ من أي جانب، وهو ما يجعلهم يتجهون نحو تفعيل عنصر المنافسة كعامل مكون للفعل الاجتماعي التربوي، الذي تتحقق من خلاله الرغبة في التعلم والبحث عن أساليب التفوق عن الأقران. وهو مطلب تربوي تستهدفه المقاربة بالكفاءات وفق المنهاج المدرسي: "المتعلم محور العملية التربوية وعنصر نشيط فيها، فهو يمارس ويقوم بمحاولات يقنع بها أنداده ويدافع عنها في جو تعاوني".¹ ونجد أن

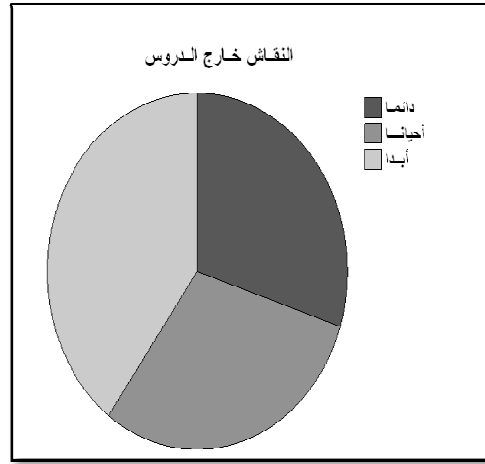
¹ وزارة التربية الوطنية، مناهج التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 8

هذه النسب متوافقة مع نتائج دراسة قريرية/حرقاس وسيلة* حيث أن نصف أفراد عينة الدراسة بالنسبة لها كانت تسعى نحو تحقيق الكفاءات الاجتماعية من منطلق المنهاج، ولكن بشكل غير كاف بسبب ضعف التكوين، خاصة لدى أساتذة التعليم المتوسط والابتدائي.

الجدول رقم 67 يبين نقاش الأستاذ لتلاميذه خارج الدروس (السؤال 42)

النسبة %	التكرار	نقاش الأستاذ لتلاميذه خارج الدروس
30	90	دائما
30	90	أحيانا
40	120	أبدا
100	300	المجموع

الشكل رقم 42 يبين نقاش الأستاذ لتلاميذه خارج الدروس



تمثل معطيات الجدول والتمثيل الموافق لها، أن أفراد العينة الذين عبروا على توظيفهم للنقاش مع التلاميذ خارج إطار الدروس يمثلون النسبة الأكبر بـ 40%، تليها نسبة الذين يوظفونه أحيانا بـ 30%، معادلة لنفس النسبة لدى الذين يستخدمونه أحيانا.

* عد إلى الدراسات السابقة من فضلك، دراسة قريرية/حرقاس وسيلة.

الدلالات التي نستخرجها من هذه النسب، تشير إلى التقارب الحاصل من طرف أفراد العينة في توظيف النقاش مع المتعلمين خارج إطار الدروس. ورغم أن النسبة 40% هي الأكبر بالنسبة للذين لا يستخدمون النقاش مع التلاميذ خارج إطار الدرس، إلا أن الانعكاس الذي يخلفه هذا الانفصال في العلاقة بين التلاميذ وأساتذتهم يبين لنا الهوية الحاصلة بينهما في حدود العمل التربوي الذي خلفته كثافة البرامج، حسب رأي المشرفين ومستشاري التوجيه*، فالمعلم حين يكون محاصرا بالتوقيت الزمني الذي لا يسمح له باللقاء بتلاميذه، فسيكون المجال الوحيد للتفاعل هو المجال المعرفي، الذي سيزيد من ترسيخ الصورة النمطية للأستاذ لدى التلميذ على أنه ناقل للمعلومة وحسب. وهذه القضية تُبعد المدرسة عن مجال التفاعل الاجتماعي المنشود في المناهج، والذي يربط البحث عن المعلومة لدى المتعلم بالجانب الاجتماعي الذي يُحوّل فكره إلى مجال المبادرة في المشاريع والأعمال الجماعية. " ويشير بيرنو إلى أن المقاربة بالكفاءات هي أفضل فرصة لاستحداث الوضعيات الهادفة لمجرد كونها تربط المعارف بالممارسات الاجتماعية والمهام المفتوحة غالبا ما تكون جماعية في شكل مشاريع أو بحوث تسهل على المتعلم اكتساب المعارف وتطبيقها في آن واحد.¹

الفئة التي توفر دائما مجالات النقاش مع التلاميذ خارج الدروس، تمثل ثلث أفراد العينة. وتفتح مجالا واسعا لتفسير هذا الفعل التربوي الذي يقوم به الأساتذة في مجال النقاش مع التلاميذ خارج إطار الدرس. وربما يكون المجال الأوسع حقا في لقاءات التكوين التربوي والندوات والملتقيات التي يبرمجها المشرفون التربويون، حيث وحسب رأيهم* فإن أسهل وأكثر التوجيهات حضورا فيها هي التي تتناول أساليب المعاملة مع التلميذ داخل المدرسة، كون العديد من الأساتذة تلقوا تكوينات وتربصات في علم النفس التربوي، تدخل ضمن مقاييس التكوين في المعهد التكنولوجي سابقا، أو في المدارس العليا للأساتذة. وهي التي تحت على فتح مجالات الحوار والنقاش مع التلاميذ في أوقات غير صفية، وتحسيسهم بالطمئينة من

* عد لنتائج المقابلة من فضلك.

¹Philippe Perrénoud : dix compétences pour enseigner, ESF éditeur, Paris, 1999.

** عد إلى نتائج المقابلة من فضلك.

جهتهم. وتمنعهم من استخدام الخشونة معهم، وهذه النسبة الممثلة لأفراد المجتمع تكون حتما منهم. في مقابل فئة أخرى تمثل نسبة 30% تستخدم النقاشات الجانبية مع التلاميذ أحيانا، ما يفسر لنا الرغبة في توظيف هذا الأسلوب التربوي من طرف بعض الأساتذة، إلا أن النشاطات الكثيرة في البرامج تحوّل دون وجود مساحات للنقاش والحوار مع التلاميذ. كما أن لعامل السن الذي يُلاحظ عليه في الوقت الحاضر التوسع بين عُمر الأساتذة الذين تتعدى أقدمتهم في الميدان عشرون سنة، وعمر التلاميذ في سن المراهقة ما يجعل مساحات النقاش تضيق بينهم وتكون كما تعبر عنها النسبة السابقة 30% فقط.

حوصلة التحليل والمناقشة لأسئلة الفرضية الخامسة

التذكير بالفرضية الخامسة: استخدام أستاذ التعليم المتوسط للمنهاج، يساهم كثيرا في تنظيم التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين، ضمن الأبعاد الاجتماعية للمقاربة بالكفاءات.

المتفحص لنسب الأسئلة الثمانية للفرضية الخامسة، يجد معظمها متجها نحو المساهمة الضعيفة لأفراد العينة في تنظيم التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين، خاصة منه داخل الصف، أين نلاحظ بوضوح غياب الجانب الاجتماعي في توظيف كفاءات المنهاج. ويرجع السبب الأول لكون هذا الأخير لا يحتوي إلا على عدد قليل من الكفاءات* التي تُكوّن في المتعلمين مهارات التواصل والتفاعل داخل المدرسة (19.84%، 16.46%، 17.80%، 19.48%) بالترتيب في السنوات الأربع للتعليم المتوسط، مقارنة مع المجالات الأخرى المطروحة للتحليل في الفرضيات الأخرى، وكذلك بالرجوع إلى العدد الإجمالي لكل كفاءات المنهاج**.

يرجع السبب الثاني إلى كون الجانب المعرفي في المدرسة يطغى على الفعل التربوي بصفة عامة من طرف الأستاذ كما من طرف المتعلمين، حيث أن توظيف المجال الاجتماعي يغلب عليه العامل التطوعي، أو الذي يحدث على هامش التمدرس، بمعنى أن

* عد إلى نتائج تحليل المحتوى من فضلك (تحليل كفاءات المنهاج في التفاعل الاجتماعي).

** عد إلى جدول الكفاءات العامة للمنهاج من فضلك في الملاحق.

الأستاذ يلتزم بالبرنامج الدراسي في تحقيق إيصال المعلومات وتقويمها، ويجتهد إلى جانب ذلك في توظيف بعض مجالات التفاعل بين التلاميذ من باب المبادرة التربوية فقط كونه مربيا والمدرسة تتطلب ذلك. لكن الأمر بالنسبة للعملية التربوية التي تتبنى عليها المقاربة بالكفاءات تختلف كثيرا على هذه العملية التي تكون محل اختيار واجتهاد من طرف الأساتذة حسب شخصياتهم بالدرجة الأولى، حينما يكون منهم المبادر الذي يسعى إلى ذلك خارج الصف أو داخله بطرق لا تختلف عنها في مؤسسة تربوية أخرى غير المدرسة، ومنهم الذي لا يملك المبادرة، ولا يسعى نحو تحقيق ذلك التفاعل. وبالرجوع إلى المنهاج فإن "المدرسة فضاء مميز لتعلم الحياة الاجتماعية والاندماج وسط المجتمع، وذلك بالتحكم في بعض الكفاءات الأساسية التي من بينها التحكم في التعبير باللغة العربية واستعمال لغتين أجنبيتين وأن يكون قادرا على الفهم والانتقاد الموضوعي لمختلف المعطيات الصادرة يوميا عن وسائل الإعلام." ¹ فهذا المسعى لن يتحقق عفويا وبمبادرة الأستاذ الشخصية، وإنما هو أساس يلزمه تحقيقه ضمن الفعل التعليمي الذي يحدث مع الدروس والنشاطات اليومية. وهو الذي يحيلنا إلى سبب آخر نحو آلية هذا التوظيف من خلال المنهاج في طريقة التدريس.

الآليات التي يستخدمها المنهاج في توظيف الكفاءات الاجتماعية غير واضحة بالنسبة للأستاذ ضمن نشاطات التعلم، فبالنسبة للسؤال الخامس بعد الثلاثين نجد نسبة 70.70% من أفراد العينة لا يوظفون التفاعل اللفظي بين المتعلمين، وتدعمها نسبة 70% من الأساتذة الذين لاحظهم الباحث ممن لا يستخدمون العربية الفصحى أو الفرنسية أو الإنجليزية داخل الصف، بينهم وبين التلاميذ أو بين التلاميذ فيما بينهم، بل كان التواصل بمزيج من العامية والفصحى والفرنسية، وبشكل مقتضب لا يعكس المسعى نحو تحقيق كفاءات التواصل اللفظي وفق أهداف المنهاج. وتختلف هذه النتائج مع دراسة حميد محمد عدن* حيث كانت ترى في تطبيق المقاربة بالكفاءات بين العينة التجريبية والضابطة فرق

¹ وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية للسنة الثانية متوسط، مرجع سابق، ص 8 و 9

* عد إلى الدراسات السابقة من فضلك، دراسة حميد محمد عدن بجيبوتي.

كبير يتمثل في كون العينة التي يتم فيها التدريس بالكفاءات في مستوى التواصل اللغوي في مادة الفرنسية يتحقق فيها 76% مقابل 54% فقط من الذين يطبقون المقاربة التقليدية. السؤال السادس والثلاثون كانت نسبه أيضا بين من يروا في عمل المجموعات أنه يعيق 24% وممن لا يستعملونها 44% ما يصل إلى 68% لا يحققون التفاعل المطلوب من خلال عمل المجموعات، والتي ركز عليها المنهاج في أهدافه: "العمل ضمن فريق لتحقيق مشروع جماعي وتطبيق قواعد الحياة في المجتمع، باحترام الآخرين، وتسيير الخلافات بين الأشخاص بروح العدالة والاحترام المتبادل."² والسبب يكمن في ثقافة العمل الجماعي التي تسيطر عليها المصلحة الاجتماعية المربوطة بالتنافس حول العلامات والشهادة والوظيفة، وتعرقل الأستاذ عن توظيف نظام المجموعات في الدروس بشكل بنائي معرفيا واجتماعيا. دون إغفال عامل المهارات الغائبة عند أفراد العينة في استخدامه بسبب استراتيجيات التكوين التقليدية التي تعودا عليها وعدم وجود خطط بديلة وظيفية تجعل من الأستاذ في التعليم المتوسط قادر على التدريس بالكفاءات في مستوى المعرفة وفي نفس الوقت في المستوى الاجتماعي.

المبادرة التربوية التي تتطلبها المقاربة بالكفاءات من الأستاذ صريحة المقصد في المنهاج: "فالمعلم يسهل عملية التعلم"¹ معرفيا وسلوكيا " ويحفز على الجهد والابتكار"² وهو الدافع نحو البعد الاجتماعي الذي لا يمكنه التحقيق دون التفاعل مع أقرانه في الصف وخارج الصف. ولذلك فالأسئلة الموائية والتي كانت كل نسبها مرتفعة ومتجهة نحو ضعف الأداء الذي يقوم به غالبية أفراد العينة تجاه التفاعل الاجتماعي من عدم القيام بالمبادرة في تنشيط التلاميذ المنطوين، أو استحواذ الأستاذ على الحوار وعدم تفعيله بينهم، وضعف دوره في إنجاز المشاريع خارج الصف، و عدم فسح مجالات المنافسة بينهم وغياب النقاش معهم خارج وقت الدرس، كل ذلك يدعو إلى التأكيد على أن المقاربة بالكفاءات غامضة في

² وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية للسنة الثانية متوسط، مرجع سابق، ص 16

¹ وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية للسنة الثانية متوسط، مرجع سابق، ص 5

² نفس المرجع، نفس الصفحة.

طرحها للأساليب العملية في توظيف الأهداف الاجتماعية التي تتطلبها المدرسة الحديثة، فالبيداغوجية التي تتبناها ممثلة في النظرية البنائية ص ترى أن الواقع النفسي والمعرفي والاجتماعي للفرد، ماهو، في الحقيقة، إلا نتيجة بناء يتم انطلاقا من العلائق والتفاعلات المتبادلة بين هذا الفرد والوسط الذي يعيش فيه. أي أن الواقع الذي يعيشه كل منا، ماهو في الحقيقة إلا نتاج بناء قمنا به أثناء تفاعلنا مع المحيط الذي نعيش فيه.³ وهذا التفسير يتفق مع الدراسات التالية*: دراسة عبد الباسط هويدي، وقريرية/حرقاس وسيلة، و Mélanie DERONNE في أن المقاربة بالكفاءات غامضة في كثير من المفاهيم والآليات التطبيقية بالنسبة للأساتذة.

تُعزى التفسيرات التي تجعل الأستاذ في التعليم المتوسط غير قادر على توظيف التفاعل الاجتماعي كبعد من أبعاد المنهاج كذلك إلى غياب التكوين المتخصص في هذا المجال. فإذا كانت السياسة التربوية تستهدف في الأستاذ كمرحلة حاصلة الآن الجانب المعرفي، فإن ما سواها من الأبعاد الأخرى يكون لازال غير وارد كهدف في تكوين الأساتذة عليه، خاصة في الجانب المنهجي وطرائق التدريس من الشكل التقليدي إلى الشكل العصري الذي يتطلب تنمية الجوانب المختلفة في المتعلمين في نفس الوقت، وهو ما أشارت إليه الدراسات النقدية في أن ذلك يتطلب تكوين الأساتذة وفق عدة مراحل زمنية من الأجيال.⁴

2 . 2 . استخلاص نتائج الاستبيان

2 . 2 . 1 . استخلاص نتائج البيانات العامة

. يتميز جنس أفراد عينة الدراسة بطغيان الجانب الذكوري على قطاع التربية في مدينة الجلفة على حساب الإناث، وهو ما يبين بوضوح التمايز في المجتمع الجزائري الذي يُعرف بهيمنة

³ وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ، مرجع سابق، ص13

* عد إلى الدراسات السابقة من فضلك.

François Guillemette et Clermont Gauthier, op cit, p24⁴

الذكور على العديد من القطاعات المتعلقة بالوظيفة العمومية. كما أن للعامل الديمغرافي دلالاته في تفسير النسب.

. يتميز الجانب البشري للموظفين في قطاع التربية في مدينة الجلفة في التعليم المتوسط على تباين عددي في نوع الأساتذة من حيث مادة التدريس، فعددهم في مادتي الرياضيات واللغة العربية مرتفع، وأقل منه كل من مواد التربية التكنولوجية وعلوم الطبيعة والحياة والفرنسية والإنجليزية والاجتماعيات بينما مواد التربية البدنية والفنية والموسيقية فعددهم قليل. وقد أرجعه الباحث إلى نظام التعليم المبني على تفعيل العمليات العقلية والتحليل الرياضي وتفعيل اللغات تماشياً مع الأنظمة التربوية في العالم، دون إغفال المواد المكملة للجانب الجمالي والذوق السليم وكمال الجسم بدنياً، وارتباطه بالحجم الساعي (المتوسط 28 ساعة أسبوعياً في جميع المستويات).

. فئة أفراد العينة يعكسون التواجد العددي الكبير لأساتذة التعليم المتوسط في مدينة الجلفة من حيث الفئة الشابة التي لا تملك خبرة أكثر من عشر سنوات، تليها فئتي الحاملين للخبرة المهنية المقدره بين عشر وعشرين سنة أو أكثر من عشرين سنة بتعداد أقل بكثير. وقد أعزاه الباحث من جهة لتقدم سن الأساتذة الذين التحق منهم عدد كبير بالتقاعد، ومن جهة ثانية إلى التزايد السكاني الذي رافقته زيادة في عدد المتعلمين، ما جعل التوظيف في التربية يشغل مساحة كبيرة فسرت نتائج الدراسة.

. طرق الالتحاق بالتدريس كلها مبنية على أسس تكوينية سليمة، بحيث أن غالبية الأساتذة في التعليم المتوسط بتعميم نسب الدراسة على مجتمع البحث، متخرجين من المعهد التكنولوجي أو المدرسة العليا للأساتذة، ولا يشكل الموظفون بالشهادات الجامعية أو طرق أخرى سوى نسبة ضعيفة منهم. وقد أعزى الباحث ذلك لدور السياسة التربوية في تفعيل دور الأستاذ من جهة في المدرسة، وبإعطاء الجانب القانوني للتوظيف حقه ضمن القانون العام للوظيفة العمومية. وهذا ما نلاحظه في عمليات التكوين اللاحقة التي كان غرضها التصنيف المتطابق وفق تلك القوانين وفق تعديلات 2008.

2 . 2 . 2 . استخلاص نتائج الفرضيات

أولاً: استخلاص نتائج الفرضية الأولى

التذكير بالفرضية الأولى: أستاذ التعليم المتوسط متحكم بشكل كبير في استعمال المنهاج ضمن أدائه في المقاربة بالكفاءات.

أفراد عينة الدراسة من أساتذة التعليم المتوسط غير متحكمين بشكل كبير في استعمال المنهاج ضمن أدائهم التربوي للأسباب التالية:

. غياب المنهاج كوثيقة رسمية تعتمد عليها المقاربة بالكفاءات لدى غالبية أفراد العينة، وإذا عممنا النسب المتحصل عليها على مجتمع الدراسة، فإن عدم وجوده يدل على عدم اعتماد الأساتذة عليه في التدريس، وهم يمارسون التعليم بطرق تقليدية، ويظهر ذلك فيما يلي:

. أغلب أفراد عينة الدراسة من أساتذة التعليم المتوسط يعتمدون على الكتاب المدرسي دون المنهاج وهو ما يدل على عدم توظيف الكفاءات والتعليمات المسطرة في هذا الأخير.

. غالبية أفراد العينة لا يفرقون بين أنواع الكفاءات، وهو ما يعكس عدم قدرتهم على أداء التدريس بالكفاءات بالشكل المخطط له في السياسة الإصلاح.

. معظم أفراد عينة الدراسة من أساتذة التعليم المتوسط يميزون بين الوضعية التعليمية والوضعية الإدماجية، بشكل يدعو إلى قابليتهم للتكوين وفق المقاربة بالكفاءات بسبب الممارسة للوضعية الإدماجية في الامتحانات الرسمية بإشراف وزاري وجهوي وعلى مستوى مراكز الامتحانات.

. غالبية أساتذة التعليم المتوسط من أفراد عينة الدراسة يعتبرون المنهاج وثيقة تدعمية أو ثانوية، في حين أنه وثيقة بنائية، مما يفسر المكانة التي عليها المنهاج بيداغوجيا وتقنيا في مسار العملية التربوية.

. أغلب أساتذة التعليم المتوسط من أفراد عينة الدراسة يعتبرون أداءهم تقنيا أو خاصا بهم بالطرق التقليدية، فهم لا زالوا يمارسون العملية التربوية بهيمنتهم على النشاطات الصفية وهم أبعد من جعل التلميذ محور العملية التربوية بتصور المدرسة العصرية.

أعزى الباحث هذه النتائج إلى عدة أسباب:

السبب الأول: غياب استراتيجية واضحة في المنهاج يمكن من خلالها تطبيق المقاربة بالكفاءات.

السبب الثاني: تشبث أساتذة التعليم المتوسط من أفراد عينة الدراسة بالطرق التقليدية في التربية.

السبب الثالث: غياب التحضير النفسي والبيداغوجي بالشكل الذي تتطلبه مرحلة الإصلاح التي بدأت منذ موسم 2003 لدى أفراد عينة الدراسة من أساتذة التعليم المتوسط.

السبب الرابع: ضعف التكوين الذي لم يكن مخطط له بالشكل الذي يجعل المفاهيم الخاصة بالمقاربة بالكفاءات في متناول أفراد عينة الدراسة.

السبب الخامس: ضعف المكونين وغياب استراتيجيات واضحة للتكوين سواء في التربصات أو الملتقيات أو الندوات أو الأيام التكوينية.

ثانيا: استخلاص نتائج الفرضية الثانية

التذكير بالفرضية الثانية: يحقق الأستاذ بطرائقه في التدريس، مختلف الأبعاد المعرفية للمقاربة بالكفاءات.

غالبية أفراد العينة ومن خلال طرائق تدريسهم، لا يحققون بشكل مقبول مختلف الأبعاد المعرفية للمقاربة بالكفاءات، ويظهر ذلك فيما يلي:

. أغلب أفراد عينة الدراسة من أساتذة التعليم المتوسط لا يبنون وضعية الانطلاق مع المتعلمين بعدم إشراكهم في صياغة الأسئلة الأساسية في بداية الدروس. وهو ما يتنافى وبناء التعلم وفق المقاربة بالكفاءات حسب المنهاج.

. أغلب أساتذة التعليم المتوسط من أفراد عينة الدراسة مهيمنين على الفعل التربوي باستحوادهم على نشاطات الدروس وبناء التعلّات ولا يعتمدون إلا على عدد قليل من المتعلمين، ما يجعل المدرسة معرضة لإحداث الفوارق الاجتماعية بينهم وهو ما يتنافى وديمقراطية التعليم التي تتبناها المدرسة الجزائرية.

. غالبية أساتذة التعليم المتوسط من أفراد عينة الدراسة لا يستخدمون الوضعية المشكلة او لا يعرفونها، فهم بذلك لا يحققون أبعاد المقاربة بالكفاءات التي تتبنى التعلم الذاتي وفق الوضعيات المعقدة حسب النظرية البنائية. وهو ما يبعث على تراكم المعرفة بشكل تقليدي يعيق المتعلم على تحويلها في وضعيات الحياة اليومية.

. طرق إيصال المعلومات للمتعلمين لا زالت تتم بشكل تقليدي من طرف المعلمين، وبسبب الاعتماد المتكرر على التلاميذ المتفوقين في مسار الدروس، فإن ذلك يدعو إلى إحداث التفكك بين أفراد المجتمع الواحد بسبب الهيمنة التي تفرضها هذه فئة على الأخرى بتفوقها الدائم والمدعم من طرف النظام التربوي عن غير قصد.

. أغلب أفراد عينة الدراسة من أساتذة التعليم المتوسط لا يحققون الإدماج في عملية التعلم ضمن طرائق تدريسهم، ما يجعل الاختلالات بين المعلومات والواقع واردة الحصول في حياة المتعلمين مدرسيا واجتماعيا.

. غالبية أفراد عينة الدراسة من أساتذة التعليم المتوسط لا يميزون بين معايير التقويم في الوضعية الإدماجية، فهم يوظفونها شكلا بسبب الامتحانات الرسمية وضغط المشرفين فقط، ولذلك فمخرجات التعليم المتوسط غير مبنية على أسس سليمة من العدالة في الانتقال من مستوى لآخر أو الانتقال إلى مرحلة التعليم الثانوي.

أعزى الباحث هذه النتائج لعدة أسباب:

السبب الأول: الارتباط الكبير لأفراد العينة وأغلب أساتذة التعليم المتوسط في مجتمع البحث بمدينة الجلفة عند التعميم بالطرق التقليدية التي تعودوا عليها وصعوبة التخلي عنها.

السبب الثاني: عدم القابلية لإعادة التكوين لدى الذين مارسوا التعليم لمدة طويلة تفوق العشر سنوات.

السبب الثالث: عدم فاعلية التكوين أثناء الخدمة بسبب ضعف المكونين والمشرفين في إيصال المفاهيم والخطط التربوية من جهة، وغياب استراتيجيات واضحة للتكوين على متطلبات المقاربة بالكفاءات من جهة ثانية.

السبب الرابع: غياب الآليات والميكانزمات التي تمكن الاساتذة من تطبيق طرائق التدريس التي طرحها المنهاج بشكل غير عملي ، ولا يمكنهم من تطبيقها في واقع المتعلمين .

السبب الخامس: احتواء المناهج على كفاءات كثيرة مما تطلب برمجة مكثفة ونشاطات لا يستوعبها الحجم الساعي الذي يفرض على الأستاذ طرق التلقين التقليدية عوض الطرق النشطة والتي تتماشى والمقاربة بالكفاءات.

السبب السادس: تبني المنهاج للنظرية البنائية لا يتناسب وتكوين الأساتذة ، كما لا يتماشى وأساليب التقويم التي لازالت معرفية فقط ولا تتعداها للكفاءات الاجتماعية والسلوكية.

السبب السابع: الثقافة الاجتماعية المرتبطة بالدبلوم والوظيفة تفرض على المدرسة طرائق التعليم التقليدي بإيصال المعرفة بأي طريقة، ولو بتدعيم المدارس الموازية والدروس الخصوصية، ما يجعل المدرسة تستجيب للطلب الاجتماعي من خلال رضوخ الأستاذ للطرق التقليدية في التعليم.

ثالثا: استخلاص نتائج الفرضية الثالثة

التذكير بالفرضية الثالثة: توظيف أستاذ التعليم المتوسط للمنهاج، يحقق كثيرا أبعاد المقاربة بالكفاءات، بضبطه لسلوك المتعلمين.

أفراد عينة الدراسة من أساتذة التعليم المتوسط لا يحققون الأبعاد السلوكية للمقاربة بالكفاءات بشكل مقبول، فهم غير متحكمين في ضبط سلوك المتعلمين. ويظهر ذلك في:

. التوظيف السلبي لأساليب الطاعة والتي تنتقدها التربية الحديثة، حيث يعتمد الكثير من أفراد عينة الدراسة على التوبيخ والضرب وحذف العلامات، وبيتعدون على الحوار والتقرب من المتعلمين في تربيتهم على الطاعة الإيجابية المبنية ذاتيا على السلوكات الإيجابية.

. أغلب أفراد عينة الدراسة من أساتذة التعليم المتوسط لا يوظفون المنهاج في التحذير من عواقب السلوكات السلبية، مما ينعكس على دور المنهاج في أداء الأستاذ، أين تتكون لدى المتعلم تصورات تفصل التربية المدرسية عن اكتساب المعلومات. وهو الذي تدعمه الأسرة

والمجتمع بفصل التحصيل المدرسي عن السلوك الذي يفرض على المدرسة التنازل عن كثير من الضوابط كالهندام و إحضار بعض اللوازم الممنوعة مدرسيا كالهاتف المحمول وغيرها . غالبية أفراد عينة الدراسة تسجل لديهم حالات كثيرة من الغش أثناء النشاطات التقويمية، ما يعكس صورة التحصيل المدرسي الذي يصعب على الأستاذ تحقيق الضوابط الذاتية للمخالفات السلوكية.

. الغموض الذي لا يزال يحيط بعلامات التقويم المستمر للمتعلمين، يضع أفراد عينة الدراسة في موقف غير متوافق مع أهداف المقاربة بالكفاءات في تقويم الكفاءات. كما يجعلهم غير متفقين على استراتيجية موحدة ومعايير مضبوطة، فمنهم من يستخدم الأساليب التقليدية كتصحيح الكراسات في تثمين عمل التلاميذ، ومنهم من يستخدم طرق أخرى، تجعل العلامات غير عادلة بينهم وتفقد العملية التربوية ديمقراطيتها وبعدها التربوي.

. العمل الجماعي الذي تستهدفه المقاربة بالكفاءات من خلاله تعديل سلوك التلاميذ غير متوفر لدى غالبية أفراد عينة الدراسة، فهم يتجنبون توظيف عمل المجموعات خوفا من التوقيت المخصص للحجم الساعي للنشاطات، مما يعيق تحقيق الأهداف السلوكية التي تدعم التضامن في العملية التربوية.

. أسلوب الثواب يطبقه أفراد عينة الدراسة بشكل كبير لكنه بشكل تقليدي مربوط بالقيمة المؤقتة التي عندما تغيب يغيب معها السلوك السليم، فالمتعلم لا ينضبط ذاتيا بقدر ما يكون كذلك رغبة في إرضاء الأستاذ والحصول على العلامات المرتفعة من خلال سلوكه المؤقت.

أعزى الباحث هذه النتائج إلى الأسباب التالية:

السبب الأول: الفهم الخاطئ لدى كثير من مستخدمي التربية ومنهم الأساتذة في أن المقاربة بالأهداف كانت تعتمد على الأهداف السلوكية وقد استبدلتها السياسة التربوية بالمقاربة بالكفاءات نقدا لها بأنها غير صالحة للتربية. وهو ما يفسر تراجع الاهتمام بالأبعاد السلوكية في التربية.

السبب الثاني: عدم قدرة أساتذة التعليم المتوسط من أفراد عينة الدراسة على تطبيق المقاربة الجديدة في كفاءاتها السلوكية، بسبب غياب الخطط والاستراتيجيات التي يطبقها الأستاذ في العملية التربوية.

السبب الثالث: عدم وجود آليات واضحة لتفعيل الأساليب التربوية الكفيلة بتحقيق الكفاءات السلوكية الداعية إلى الانضباط الذاتي من طرف المتعلمين. بسبب التكوين الضعيف والإعراض عن البحث من طرف أفراد عينة الدراسة.

السبب الرابع: غياب الكفاءات السلوكية في المنهاج بشكل واضح في مناهج المواد الدراسية، وغياب توضيحات بأمثلة تمكن الأستاذ من توظيفها في الفعل التربوي.

السبب الخامس: تأثير الأسرة والمجتمع على المدرسة في التساهل وعدم معالجة المخالفات السلوكية، أدى إلى انتشارها داخل المدرسة، وباتت هذه الأخيرة تحت ضغط الأسرة والمجتمع في تقبل السلوكات غير السوية بالتدرج من خلال معايير جديدة فرضتها العولمة الإعلامية عليهما ففرضاها على النظام المدرسي.

السبب السادس: القوانين التي جاءت لمنع الأستاذ من استعمال العقوبة الجسدية والمعنوية ضد التلاميذ، استغلت وفهمت بشكل سلبي أسريا واجتماعيا، ونقلها المتعلم منهما بشكل سلبي استعمله ضد المعلم، فتراجعت هيئته وأصبح هو المهدد بالعقوبة عند استعماله لها، وبات المتعلم أكثر تمردا و انفلاتا من القوانين الضابطة لسلوكه المدرسي.

السبب السابع: المخالفات السلوكية اجتماعيا وانتشار الانحراف بجميع أشكاله، نقل للمدرسة بعضها وضغط على المعلم بشكل لا يستطيع وحده مقاومة آثاره، خاصة مع انتشار المشاكل الاجتماعية التي ترهق المدرسة كالطلاق وخروج المرأة غير المبرر وانسحاب الأسر من التنشئة الاجتماعية وغياب المراقبة الأبوية لوسائل الإعلام، وتراجع المعايير القيمية.

رابعا: استخلاص نتائج الفرضية الرابعة

التذكير بالفرضية الرابعة: استخدام أستاذ التعليم المتوسط للمنهاج، يحقق كثيرا مختلف القيم لدى المتعلمين، ضمن الأبعاد الاجتماعية للمقاربة بالكفاءات.

أفراد عينة الدراسة من أساتذة التعليم المتوسط لا يحققون أغلب القيم لدى المتعلمين، ضمن الأبعاد الاجتماعية للمقاربة بالكفاءات، ويظهر ذلك فيما يلي:

. غالبية أفراد عينة الدراسة لا يحققون قيمة التعاون التي حث عليها المنهاج، ما يجعل المجتمع المدرسي متفكك ومبني على الذاتية التي تصدرها المدرسة إلى المجتمع فتسبب الاختلالات في التكامل بين مختلف أنساق المجتمع.

. أغلب أساتذة التعليم المتوسط من أفراد عينة الدراسة لا يستغلون المنهاج في تحقيق قيمة التطوع التي حينما تغيب في المدرسة وينشأ عليها الأفراد تصبح سببا لانتشار مشكلة اللامبالاة التي يعاني منها المجتمع، بسبب غياب هذه الثقافة التطوعية في خدمة الغير.

. غالبية أفراد عينة الدراسة لا يجدون في المنهاج ما يساعدهم على تطبيق قيمة الصدق في المجتمع، وهو الذي جعل المدرسة تعاني من التفكك الأخلاقي الذي يزداد حدة بتدعيم النظام التربوي المسبب في بعد المدرسة عن توظيف القيم الدينية والأخلاقية بسبب العولمة.

. قيمة التضامن غائبة بشكل كبير لدى غالبية أفراد عينة الدراسة، ما جعل المدرسة مكان للمنافسة غير الشريفة ومبعث للتراتب المجتمعي بتكون طبقات مهيمنة وأخرى مستضعفة من خلال تحولها إلى صراع نحو البحث عن التفوق والدبلوم والوظيفة بأي صورة، ولو على حساب التضامن العضوي الذي يحفظ للنظام الاجتماعي استمراره واتزانه.

. أغلب أفراد عينة الدراسة غير متحكمين في الوقت المخصص للنشاطات بسبب كثافتها، ما سبب غياب هذه القيمة لدى المتعلمين أثناء تنشئتهم عليها، وهو الذي يفسر الحالة التي هي عليها مؤسسات المجتمع في تراجع الوقت كقيمة بنائية لنشاطاتها ونظامها.

. أغلب أفراد عينة الدراسة يروا في المنهاج غير مناسب لتوظيف قيمة حب العمل، ويعجزون عن استخدام توجيهاته في تحقيقها، ما يجعل المدرسة بذلك مكان لتصدير أفراد غير مساهمين في تنمية مجتمعهم، وبتعودهم على ذلك تكون مخرجات التعليم غير كفؤة للإنتاج الفكري أو الاقتصادي وفي عالم الشغل عامة.

. أساتذة التعليم المتوسط يروا في معظمهم أن المنهاج لا يوفر لهم مجالات واضحة لإزالة الفوارق الاجتماعية بين المتعلمين، وهو الذي يحول التمدريس المبني على ديمقراطية التعليم معرض لتنمية الفوارق الاجتماعية بين أبناء مختلف طبقات المجتمع.

. غالبية أفراد عينة الدراسة لا يساهمون في تدريب المتعلمين على الحوار فيما بينهم، فهم لا يسمحون به أو يستخدمونه خارج مجالات التعلم. وهو ما ينعكس على البعد الاجتماعي المسطر في المنهاج بغية التواصل بين الأفراد لتحقيق القيم الأخرى كالتضامن والتعاون ومختلف العمليات التي تربط أفراد المجتمع بعضهم ببعض.

أعزى الباحث هذه النتائج للأسباب التالية:

السبب الأول: عدم وضوح استراتيجيات التدريس التي تفعل القيم إلى جانب المعارف والمعلومات، خاصة في المواد العلمية أو اللغات أو الاجتماعيات.

السبب الثاني: ضعف الجانب القيمي في المناهج المدرسية خاصة وأن الإصلاحات التربوية تبنت صراحة اندماجها في العولمة من خلال تصريحات المناهج. وللأمر دلالات اجتماعية مهمة تنعكس بالأساس على أستاذ التعليم المتوسط الذي نشأ على ثوابت قوامها التربية الإسلامية التي تدعم القيم، وهو الذي يجعله يُعرض عن تبني المقاربة بالكفاءات.

السبب الثالث: غياب سياسة تكوينية واضحة لتدريب الأستاذ على التدريس بالكفاءات في المجال الاجتماعي. ولذلك فما يحصل من توظيف للقيم في المدرسة لا يعدو أن يكون اجتهادات فردية من الأساتذة نحو رسالتهم التربوية اتجاه أفراد المجتمع.

السبب الرابع: ضغط المجتمع ومؤسساته المختلفة على المدرسة نحو تفعيل الجانب المعرفي المربوط بالانتقال من مستوى لآخر، أو بالحصول على الشهادة والوظيفة، مما سبب تراجع القيم في النظام المدرسي، وتراجعها أثناء الانتقال من النسق التربوي إلى النسق الاقتصادي.

السبب الخامس: تنامي المخالفات السلوكية ووسائل نشرها في المجتمع، وتأثيرها على النظام التربوي أفقده السيطرة على التنشئة الاجتماعية على القيم.

السبب السادس: حالة الاغتراب التي تطفلا على الأستاذ في مرحلة التعليم المتوسط بسبب فقدان كثير من المعايير الضابطة في المجتمع، وخاصة من طرف الأسرة، ما يجعله يتراجع عن توظيف سلم القيم الاجتماعية.

السبب السابع: طغيان الجانب المعرفي في البرامج المدرسية بالنسبة لتوزيع نشاطات المواد وعدد الكفاءات المعرفية المستهدفة، على حساب التوقيت الزمني الذي لا يتسع لتحقيقها جميعا، حول الأستاذ في مرحلة التعليم المتوسط إلى طريقة الأداء التقني والشكلي الذي يصعب معه توظيف القيم كأبعاد أساسية في التربية في اغلب مواد التدريس.

خامسا: استخلاص نتائج الفرضية الخامسة

التذكير بالفرضية الخامسة: استخدام أستاذ التعليم المتوسط للمناهج، يساهم كثيرا في تنظيم التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين، ضمن الأبعاد الاجتماعية للمقاربة بالكفاءات.

أفراد عينة الدراسة من أساتذة التعليم المتوسط لا يساهمون في تنظيم التفاعل الاجتماعي لدى المتعلمين، ضمن الأبعاد الاجتماعية للمقاربة بالكفاءات، ويظهر ذلك فيما يلي:

. لا يوظف أساتذة التعليم المتوسط من أفراد عينة الدراسة خاصية التفاعل اللفظي بين المتعلمين، فالمجال غير متاح لتفاعل التلاميذ فيما بينهم سواء ضمن النشاطات أو خارجها. ويخلف هذا التأخر انتقال عدم التواصل خارج المدرسة ليبقى ما هو حاصل في اللغة المستعملة بين أفراد المجتمع كما هي من التخلف والمزيج الذي خلفه الاحتلال.

. لا يستعمل غالبية أفراد عينة الدراسة نظام المجموعات، سواء بعذر أنه يعيق إكمال الدروس في أوقاتها، أو بغير عذر تسهيفا لمهمتهم الإلقائية التي لا تكلفهم جهدا إضافيا في التدريس الموجه منهم إلى التلاميذ. وللأمر انعكاسات سلبية على تعطل الفعل الجماعي الذي يستهدفه النظام التربوي في تحقيق التضامن العضوي بين أفراد المجتمع.

. لا يقوم أغلب أفراد عينة الدراسة بالمبادرات لتنشيط التلاميذ المنطوين، حيث أنهم يعتمدون الطرق التقليدية التي يحدث فيها التعلم بمشاركة التلاميذ النجباء أو الأكثر حيوية في الصف. ولهذا الأمر انعكاسات سلبية على تراجع مردود هذه الفئة مدرسيا واجتماعيا. وتتوسع الهوية الحاصلة في المجتمع في هيمنة فئات اجتماعية على حساب أخرى.

. لا زالت غالبية أساتذة التعليم المتوسط من أفراد عينة الدراسة تستحوذ على الطرف المهم في الحوار الحاصل في الصف فلا تسمح بحدوثه بين التلاميذ إلا نادرا. وللاّمر انعكاسات سلبية على تنمية مهارات الحوار والإقناع حسب المنهاج، وبهدف تقريب مساحات الحوار التي أثرت في المجتمع الجزائري بسبب عوامل مختلفة منذ فترة الانفتاح السياسي.

. المبادرات التربوية التي تتبني على تحقيق الكفاءات الاجتماعية غير موجودة بشكل مقبول تتحقق به المقاربة بالكفاءات مدرسيا واجتماعيا. لأن أفراد عينة الدراسة لا ينجزون المشاريع الجماعية خارج الدروس وهو ما يعطل المسار البيداغوجي في مشروع المؤسسة الذي جاء لخدمة الجانب الاجتماعي للمدرسة.

. تعامل أفراد عينة الدراسة محاط بأساليب لينة جاءت كرد فعل عن تحول النظرة للعقاب بالنسبة لهم على أنه يعرضهم للخطر القانوني من جهة، ومن جهة أخرى تماشيا مع التغيير الاجتماعي الحاصل في التربية داخل الأسرة والمجتمع، مما يجعل الخشونة والعنف ضد التلميذ يتراجع عما كان عليه سابقا.

. لا يستخدم أغلب أفراد عينة الدراسة مجالات التفاعل الاجتماعي في مجال المنافسة بين التلاميذ، ما يجعل التعلم مبتور من اهم عناصر الإثارة بين المتعلمين، ولدى انتقاله لواقعهم الاجتماعي سيتحول إلى صراع غير بناء بسبب عدم تنشئتهم عليه بالأسلوب التربوي المطلوب في المقاربة بالكفاءات.

. لا يستخدم معظم أفراد عينة الدراسة من أساتذة التعليم المتوسط أساليب المناقشة التربوية مع التلاميذ خارج الدروس، مما يوسع الهوة بين المدرسة والمجتمع في علاج المشكلات التي تعيق التمدرس، أو تربّي في المتعلم أساليب حل المشكلات التي تعترضه في الحياة اليومية.

أعزى الباحث أسباب النتائج السابقة إلى الأسباب التالية:

السبب الأول: إعراض فئة كبيرة من أفراد عينة الدراسة من أساتذة التعليم المتوسط عن الاقتناع بضرورة تغيير أساليب التربية المدرسية التقليدية، وتحويلها من التلقين إلى المشاركة.

السبب الثاني: تخوف العديد من أساتذة التعليم المتوسط من التأخر في إنجاز الدروس على حساب السعي نحو تحقيق كفاءات التعلم، خاصة منها الاجتماعية.

السبب الثالث: أغلب أساتذة التعليم المتوسط لا يملكون الأساليب الحضارية في الحوار مع التلاميذ، فهم يتخوفون من الحوار معهم ومشاركتهم انشغالاتهم.

السبب الرابع: غياب الثقافة التربوية الهادفة لدى عدد كبير من أساتذة التعليم المتوسط بسبب الانشغال عن متابعة المستجدات الحاصلة في أساليب التربية الاجتماعية.

السبب الخامس: عدم وجود سياسة تكوين واضحة تتماشى وانشغالات الأساتذة مدرسياً، فالندوات التربوية غير فاعلة ولا تحصل بوجود مختصين في التربية المدرسية التي تتوافق مع المقاربة بالكفاءات اجتماعياً.

السبب السادس: تباعد المسافة العمرية بين المعلمين والمتعلمين، ما يعيق التواصل والمشاركة والحوار الذي ينمي شخصيات التلاميذ ويغير نظرتهم نحو المدرسة.

السبب السابع: تأثير المجتمع ومؤسساته المختلفة على المدرسة بالضغط عليها اتجاه التحصيل المدرسي، وإغفال جانب الكفاءات الاجتماعية وكفاءات التواصل التي جاء بها المنهاج المدرسي.

3 . تحليل و استخلاص نتائج المقابلة

3 . 1 . تحليل بيانات المقابلة

أولاً: البيانات التي تخص الأسئلة الموجهة للمشرفين التربويين (المفتشين)

1. البيانات التي تخص أسئلة الملتقيات الوطنية و الجهوية و الولائية و علاقتها

بالإشراف التربوي

يتفق أغلب المشرفين التربويين على أن الأهداف والتوجيهات التي تخلص إليها تلك الملتقيات، كانت تركز على الجانب التنظيمي والمتابعة المستمرة لأداء الأساتذة حول التعليمات الواردة في المنهاج المدرسي، بشكل يعتمد على التوثيق والإسقاط في جانبه الشكلي أكثر من الإسقاطات الميدانية التي توضح تطبيق المقاربة بالكفاءات.

يشير بعض المفتشين إلى أن الملتقيات التي يحضرونها يطغى فيها الجانب الإداري على الجانب التربوي بشكل كبير، بحيث أن المشرف التربوي نفسه لا يتسع له المجال لفهم المقاربة بالكفاءات كمقاربة تربوية يمكن ملاحظة إجراءاتها داخل الصف بين المدرس والتلاميذ. خاصة في طرائق التدريس التي يمكن من خلالها توجيه الأستاذ نحوها.

2. البيانات التي تخص أسئلة الندوات التربوية المقامة على مستوى المقاطعات، وعلاقتها بالتكوين.

يؤكد جميع المشرفين على أن إقبال الأساتذة على الندوات التربوية، يكون بكثير من التثاقل والتهاون في حضورها، و قدومهم إليها لا يجذبه إي محفز نحو التكوين، خاصة وأن أغلب المشرفين يؤكدون على صعوبة شرح مفاهيم وتطبيقات المقاربة بالكفاءات، من منطلق أنهم أنفسهم غير متحكمين تماما فيها.

الندوات والملتقيات التي ينظمها المشرفون حسب رأيهم جميعا لا تجدي نفعا بسبب التوقيت الزمني غير الكافي لها. فحتى حين يدوم الملتقى يومين كاملين، فلا يمكن إيصال إلا الجزء اليسير الذي يعرفه المشرفون أو بعض الأساتذة الذين لديهم اجتهادات ومطالعات فردية لبعض الوثائق التي تدور في مجملها حول تعليمية المواد.

عندما تحصل الندوات، ويتحصل المشرف على بعض الوثائق التي تكون مدعمة بتوجيهات حول المقاربة بالكفاءات، فإن عددا قليلا من الأساتذة يتفاعل معها حسب رأيهم، لعدة أسباب أهمها الأحكام المسبقة التي يأتون بها إلى الندوات والتي ترى في المقاربة بالكفاءات مجرد منتج نظري مستورد من الدول الأوربية، ولا يصلح تطبيقه في الجزائر بسبب الاختلافات المتعلقة بالإمكانات المادية، والبعد الإيديولوجي، والثقافة التي تتطلبها تلك الاستراتيجية. إلى جانب فقدان القابلية لديهم إلى إعادة التكوين من خلال مفاهيمها.

تبين من خلال إجابات جميع المفتشين دون استثناء على أن التكوين عن طريق الملتقيات والندوات أمر غير ممكن بالنسبة للمقاربة بالكفاءات، كونها تحمل ضمنها غموضا كبيرا في مفاهيمها البيداغوجية، وتطبيقاتها على الواقع المدرسي. كما أن ارتباط الأساتذة

بطرفهم الخاصة والعفوية التي تعودوا عليها من خلال التكوين السابق أو من دون تكوين يجعلهم عاجزين بشكل كبير على تبني هذه المقاربة في طرق تدريسهم بها.

3. البيانات التي تخص أسئلة المنهاج المدرسي والوثائق المرافقة ودليل الأستاذ ودليل الكتاب المدرسي وعلاقة الأستاذ به في الأداء التربوي.

من خلال الأسئلة المشتركة المقدمة لجميع المفتشين بانتظام حول معرفتهم لامتلاك الأساتذة للمناهج والوثائق المرافقة أو عدمه، تبين أنه لا توجد ضوابط معينة تسمح لهم بمراقبة ذلك، ولذلك فهي مسألة ثانوية بالنسبة لهم. ويشير جميعهم إلى أنهم لا يسألون الأساتذة عنها أثناء زيارتهم لهم، سوى أثناء الندوات، وبشكل سطحي غير صارم.

بالنسبة لرأي المفتشين في علاقة أداء الأستاذ بالمنهاج، تبين أنهم جميعا متفقون على أن هذا الأخير غائب في أداء الأستاذ، ولا يعتبر المنهاج سوى وثيقة تضبط التوزيع السنوي للدروس، وتحدد المفاهيم الواجب إيصالها للتلاميذ، أما بقية المعطيات الموجودة فيها، فالكثير منهم لا يحمل أدنى معلومات عنها.

الفكرة المسيطرة على أذهان الأساتذة اتجاه المنهاج حسب المفتشين، هي الإطار التنظيمي الإجباري الذي يتطلب احترامه من طرف الأستاذ، وفي حدود التبليغ والإيصال للمعلومات فقط، بحيث لا تكون مختلفة من أستاذ لآخر، خاصة في البرامج الخاصة بقسم الامتحان (الرابعة متوسط).

4. البيانات التي تخص أسئلة الأبعاد التربوية في المجالات (المعرفية، السلوكية، الاجتماعية).

يتفق أغلب المشرفين حول مسألة الأبعاد التربوية، على أنها موجودة ضمناً في جميع البرامج المدرسية، دون الحاجة إلى تأكيد المناهج عليها. فهم يرون أن مجرد العملية التربوية التي تحدث داخل المدرسة ستضع الأستاذ في موقف يستخدم فيه قدراته ومهاراته مهما كان مستواها، في توظيف الأهداف المعرفية والسلوكية والاجتماعية. حيث أنهم ينطلقون جميعاً من الفكرة التي تشير إلى أن التربية عملية متكاملة، لا يمكن فصل جزء منها عن الآخر،

فالأستاذ في تقديمه للدروس ينقل المعلومات، ويعدل السلوك، ويربي التلاميذ على النشاطات الجماعية، منذ القديم وليس هذا حكرا على المقاربة بالكفاءات فقط.

المفتشون في نقاشنا معهم لا يرون اختلافا كبيرا بين المقاربة بالكفاءات والمقاربة بالأهداف، فهم يركزون على أن الأساس هو في حرص الأستاذ على أداء دوره كمربي ومدرس، ولا يهم كثيرا المقاربة بالكفاءات. فهم يشيرون إلى أن مستوى الاهتمام من طرف الأساتذة بمهنة التعليم في تناقص بسبب عدة عوامل، كالسن، والجنس، والثقافة التربوية، وعوامل أخرى خارجة عن إطار المدرسة دفعت بهذه الأخيرة عن ابتكار أساليب جديدة في إصلاح التعليم كانسحاب الأسر والتكنولوجيا وعوامل اجتماعية مختلفة.

الأبعاد التربوية التي تسعى المنظومة التربوية إلى تحقيقها في المتعلم من خلال جعله محور العملية التعليمية، مجرد تصور نظري، لا يمكن تحقيقه في المرحلة الحالية. وأهم سبب حسب رأي كل المفتشين، هو صعوبة التخلي عن طريقة التدريس الذاتية للأستاذ. فالمحرك الأساسي لانتهاج طريقة تدريس ما، مرتبط بشخصية الأستاذ بالدرجة الأولى. حيث يروا جميعا أن غالبية الأساتذة لا يملك منهجية معينة يمكننا من خلالها أن نقول أنه يطبق المقاربة بالكفاءات أو المقاربة بالأهداف أو أي مقاربة أخرى.

5. البيانات التي تخص أسئلة التحكم في المصطلحات الأساسية: الكفاءات - الإدماج - الوضعيات.

يتفق جميع المشرفين على أن الأساتذة فئات بالنسبة للتفريق بين المصطلحات الموجودة في المنهاج، فهناك فئة تعرف نظريا ذلك، لكنها لا تستطيع تحقيقه في الواقع مع التلاميذ بسبب الغموض. وهي الفئة القليلة حسب رأيهم. وفئة أخرى مُعرضة عن البحث عن هذه المصطلحات وفهمها لعدة أسباب. منها ما هو شخصي يتعلق بالمستوى الفكري المحدود للأستاذ والذي يمنعه من البحث، ومنها ما هو متعلق بظروف السن أو الأقدمية في التعليم أو الأمراض المهنية التي يعاني منها عدد كبير منهم، كما أن هناك فئة غير ملتزمة أصلا لما يحصل في مستجدات المناهج والبرامج، بل أقصى ما تقوم به هو تبليغ المعلومات للتلاميذ في شكلها البدائي واسترجاعها في الامتحانات.

يشير كل المشرفين أن تطبيق الإدماج في الوضعيات التعليمية وفي الوضعيات الإدماجية غائب بشكل كبير، بدليل نصوص الامتحانات التي تصلهم عن طريق التقارير الفصلية، ما عدا لدى فئة قليلة في بعض المستويات التي تعيد التمرينات الواردة في شهادة التعليم المتوسط.

التصحيح في وضعيات الإدماج يعبر عنه المشرفون التربويون بأنه يجري بالطريقة التقليدية، ومن الصعب استخدام معايير التقويم التي تأتي في المصحح الوزاري من ديوان الامتحانات بالنسبة لشهادة التعليم المتوسط. فالمعايير غامضة حتى بالنسبة لهذا الامتحان الرسمي، حيث أن هناك تداخل بين معياري الوجاهة والانسجام، وأحيانا معيار الوجاهة واستعمال أدوات المادة. وفي كثير من الأحيان تحصل اختلالات في عملية التصحيح الفعلي مقارنة بالتصحيح النموذجي في الامتحان الرسمي في شهادة التعليم المتوسط، ما يؤدي إلى تكرار التصحيح الثالث وحتى الرابع في الوضعية الإدماجية.

ثانيا: البيانات التي تخص الأسئلة الموجهة لمستشاري التوجيه

6. البيانات التي تخص أسئلة معايير التوجيه إلى مرحلة الثانوي، من خلال نظام المجموعات في المواد الأدبية والعلمية.

حسب رأي مستشاري التوجيه فإن تطبيق المقاربة بالكفاءات لا يُمكن من التّحكّم في التوجيه حسب نظام المجموعات، فالتوجيه يتم بعملية تقليدية تتحكم فيها علامات التلميذ أكثر من أي ملامح آخر للتلميذ. فالبطاقة التقنية المستعملة في التوجيه، مبنية على أساس معرفي صرف. ولا يوجد أي مجال لتوظيف الكفاءات الفردية المتحققة في المجالات السلوكية أو الاجتماعية يمكن الرجوع إليها أثناء التوجيه.

بعض المستشارين يشير إلى أن الكفاءات السلوكية والاجتماعية أو الكفاءات الأخرى المحققة في التلميذ خلال أربع سنوات من التعليم المتوسط، قد تساعده في اكتساب القدرة

على التلاؤم مع التوجيه الذي اختاره أو وجهه به مجلس الأقسام المتكون من المدير ومستشار التربية ومستشار التوجيه وأساتذة المواد، ولكن في مرحلة الثانوي، أي بعد التوجيه. يرى المستشارون التربويون أن التوجيه المدرسي عملية تخضع لاعتبارات مختلفة لا تتعلق في هذه المرحلة بأي مجال للمقاربة بالكفاءات. فضغط الأولياء وضغوطات المجتمع غير المباشرة في العوامل الاقتصادية والاجتماعية تتحكم في التوجيه بسبب الملمح الذي يتصوره التلميذ من خلال الضغوط السابقة. ما يجعله منقاد نحو التوجيه الذي لا يتوافق مع قدراته في كثير من الأحيان. بدليل أن الكثير منهم يفشل في السنة الأولى ثانوي حسب رأي المستشارين. وهي عملية أصبحت اعتيادية لديهم كما يعبرون، ويصرحون جميعا بأنها تتجاوزهم بسبب تلك الضغوط التي أشرنا إليها، حتى وإن حاولوا التوعية والشرح للتلاميذ في السنة الرابعة متوسط في لقاءات خاصة توجيهية.

7. البيانات التي تخص أسئلة العلاقة بين تقويم الكفاءات وملمح التلميذ أثناء التوجيه.

يبين لنا أغلب المستشارين في التوجيه إلى أن الفرق بين التقويم العادي وتقويم الكفاءات لدى الأساتذة، ليس سوى إجراء مرتبط بالتحول من حساب المعدل بالطريقة السابقة، وبين ما هي عليه الآن. فحساب معدل الانتقال من سنة لأخرى، أو معدل الانتقال إلى الثانوي هو الفرق. أما الواقع فلا يروا فيه أي تغيير بالنسبة لتقويم الأستاذ للتلميذ. فالعلاقة بين تقويم الكفاءات والتقويم التقليدي لا يعرفها الأساتذة، حسب رأي المستشارين. ويبررون ذلك بأنهم أثناء الاجتماعات التوجيهية، لا تستخدم سوى العبارات والأفكار التي تقابل التلميذ بالعلامات في الامتحانات. سوى في بعض الحالات القليلة التي يثار فيها النقاش حول التلميذ متوسطي المستوى.

الملمح الحاضر والمسيطر وفق عدة اعتبارات حسب المستشارين أثناء التوجيه، خاصة بالنسبة للتلاميذ المتفوقين مرتبط بالتوجيه للشعبة العلمية. وكما كان سائدا قديما وحاضرا فالمستقبل يُرى من خلال هذه الوجهة المدعومة من طرف الضغوط الاجتماعية التي أشرنا إليها سابقا، والتي بدورها مبنية على التخطيط السياسي و الاقتصادي، والتي ترى في

قدرات التلاميذ المتحصليين على علامات جيدة في المواد العلمية مخرجات مناسبة لقيادة المسار الاقتصادي والعلمي وحتى الاجتماعي.

8. البيانات التي تخص أسئلة التوجيه للتكوين المهني وعلاقته بالكفاءات المتحصلي عليها في مرحلة التعليم المتوسط لدى التلاميذ.

يرى جل المستشارين الذين قابلناهم أن علاقة التعليم بالتكوين المهني لا زالت تقليدية، ومبنية على أساس النظرة الدونية لهذا الأخير، اجتماعيا ومؤسساتيا. بدليل أن المتوجهين إلى مراكز التكوين المهني كلهم من أصحاب المعدلات الضعيفة والراسبين في امتحان شهادة التعليم المتوسط لأكثر من مرة. ورغم أن وزارة التربية والتكوين المهني أفرزتا منذ مدة توجه جديد هو التعليم المهني، إلا أنه لا يزال غير مفعول وغير حاضر في كل ولايات الوطن، ومدينة الجلفة واحدة من المدن التي يظهر فيها التكوين المهني مجرد مخرج من مشكلة التسرب المدرسي.

يعبر عدد من المستشارين إلى أن التكوين المهني رغم ما يوفر لحاملي شهادته من فرص للنجاح في الحياة المهنية، إلا أن النظام التعليمي لا يزال يفرض سلطته على ترتيب الشهادات، ومنه إلى ترتيب الأفراد حسب توظيفهم. ورغم أن التعليم في كل العالم يمارس نفس الفعل على أفراد المجتمع إلا أن المقاربة بالكفاءات التي جاءت لتغير من هذه الصورة وتضع بدلها صورة التكوين القاعدي للكفاءات ومن ثمة التوجيه للحياة الاجتماعية من دون تراتب في الشهادات، إلا أن النظام التربوي سياسيا واقتصاديا وتحت عدة ضغوط ومؤثرات ثقافية واجتماعية أخرى يمنع من المساواة بين فرد متمكن في كفاءات ومهارات مهنية متخرج من التكوين المهني، ويفتقر للمهارات المعرفية، وبين فرد متمكن من هذه الأخيرة، لكنه يفترق للمهارات المهنية، بل ويعجز عن مواجهة أي مشكلة يحتاج فيها إلى المهارات الفنية.

3 . 2 . استخلاص نتائج المقابلة

بعد عرض التحليلات السابقة، توصل الباحث إلى مجموعة من النتائج التي أراد من خلالها معرفة آراء المشرفين التربويين والمستشارين في التوجيه المدرسي، حول علاقة الأبعاد التربوية للمناهج بأداء الأستاذ في مرحلة التعليم المتوسط، فكانت كما يلي:

. الندوات والملتقيات الوطنية والجهوية لا زالت غير قادرة على شرح المفاهيم والإجراءات التي يتم التدريس فيها بالكفاءات، بسبب العجز الحاصل بين المشرفين التربويين والأساتذة المكونين من جهة، وبين الأساتذة في مرحلة التعليم المتوسط من جهة أخرى.

. لا يوجد إقبال من طرف الأساتذة في حضور الندوات والملتقيات التي تشرح المقاربة بالكفاءات، في جُلّ المواد الدراسية. بسبب غياب الفاعلية فيها، وعدم قدرة المشرفين التربويين على إقناعهم بمفاهيمها وإجراءاتها.

. لا يمكن للندوات التربوية والملتقيات تكوين الأساتذة على التدريس بالكفاءات، بسبب تعقد مفاهيمها وإجراءاتها والوقت الطويل الذي تتطلبه، وهو الذي لا يتوفر في تلك اللقاءات.

. عزوف الأساتذة عن المقاربة بالكفاءات، يرجع أساسا لكونهم لا يملكون الوسائل والآليات التي تشرح لهم كيف يطبقون ما جاءت به المناهج التربوية على واقع التلاميذ داخل الصف.

. الإجراءات التقليدية إداريا في عملية التقويم تساهم بقدر كبير في عجز الأساتذة عن تفعيل أبعاد أخرى غير الأبعاد المعرفية المتعلقة بالمعلومات، في الحياة المدرسية للتلاميذ. حيث لا زال الانتقال من مستوى لآخر تحكمه العلامات المحصل عليها في الامتحانات الكتابية، هو السائد. ولا يوجد أي مجال لتقويم الكفاءات السلوكية والاجتماعية، واكتشاف قدرات ومهارات التلاميذ في جوانب أخرى في شخصيته.

. رغم أن الإدماج عملية أساسية في التدريس بالكفاءات، واستخدامه في وضعيات التعلم موجود لدى الأساتذة بشكل مقبول، إلا أنه وفي الوضعيات الإدماجية ضعيف بسبب عدم فهمهم العميق لآليات استخدامه.

. أداء الأستاذ تجاه المقاربة بالكفاءات في الامتحانات الفصلية و الرسمية بعيد جدا عن المستوى المقصود في المناهج، فهو كلاسيكي جدا، ولا يزال يتم بالطرق القديمة التي تسترجع فيها المعلومات بشكل آلي.

. أداء الأستاذ في الوضعيات التعليمية وخاصة منها الوضعية المشكل لا زال بعيدا عن المستوى الذي يجعل التلميذ هو محور العملية التربوية، بل إن الأستاذ لا زال في أغلب المواد الدراسية هو المسيطر والملقن، والتلميذ مستقبل ومضائق في الصف بهيمنة الأستاذ على أغلب النشاطات.

. التوجيه المدرسي مسألة لا زالت غير متفاعلة مع مستجدات المناهج، فهو يتم بنفس الطرق التقليدية التي تعتمد على المعلومة والعلامات المتحصل عليها في الامتحانات. متأثرا بثقافة المجتمع التقليدية التي تضغط على التلميذ من خلال ما هو حاصل في الحياة الاجتماعية من تقديس للشهادة والوظيفة، و إبعاده عن الاختيار الحر المبني على التقدير الذاتي للإمكانات. . التوجيه للتكوين المهني والتعليم المهني لا زال مربوطا بنفس الثقافة الاجتماعية التي تراه مخرجا للحد من التسرب رغم كونه جزء من المقاربة بالكفاءات في إطاره السلوكي والاجتماعي والاقتصادي.

. التفاعل مع أبعاد المقاربة بالكفاءات غائب في أداء الأستاذ سلوكيا واجتماعيا، بسبب الانسحاب الذي يظهر في وظائف الأسرة والمؤسسات الاجتماعية الأخرى تجاه المدرسة. وما عبر عنه المشرفون والمستشارون في التوجيه حول ذلك يعود لأسباب بعضها يتعلق بالأستاذ نفسه حيث أنه لم يقاوم التأثيرات التي أفرزها ذلك الانسحاب، واستسلم لمختلف التأثيرات التي أخرجت المدرسة عن أداء دورها التربوي. وبعضها يعود لغموض الأبعاد التربوية التي جاءت في مناهج الإصلاحات التربوية.

4 . تحليل و استخلاص نتائج الملاحظة

4 . 1 . تحليل بيانات الملاحظة

1 . مجالات الملاحظة في بُعد الكفاءات المعرفية المتعلقة بطرائق التدريس المنظمة للتعلم

الجدول رقم 68 يبين استخدام الأساتذة لوضعية الانطلاق من خلال استشارة المتعلم

النسبة %	التكرار	أثر الملاحظة
30	6	قوي
10	2	لا يوجد
60	12	ضعيف
100	20	المجموع

يتبين من خلال معطيات الجدول، أن استعمال وضعية الانطلاق موجود بشكل ضعيف لدى الأساتذة الذين لاحظهم الباحث بنسبة تقدر بـ 60%. تليها نسبة الأساتذة الذين يطبقونها بقوة بنسبة 30%، في حين كانت أضعف النسب لدى الأساتذة الذين لا توجد لديهم بنسبة 10% فقط.

الدلالات الإحصائية التي تبينها النسب السابقة تبين أن طرائق التدريس لدى أساتذة التعليم المتوسط المنظمة لنشاط التعلم، تكون فيها استشارة المتعلم في وضعية الانطلاق ضعيفة، رغم أنها قاعدة أساسية يعتمد عليها المنهاج في تبنيه للمقاربة بالكفاءات. "فوضعية الانطلاق هي وضعية مدخلية متعلقة بإثارة مشكلة من الواقع المعيش بتوظيف المكتسبات القبلية لمعالجتها وبناء التعلّات الجديدة."¹ وقد تنعكس سلباً على المتعلم عند ضعف تحقيقها أو غيابها، خاصة وأن سؤال الانطلاق موجود في الكتاب المدرسي في بداية كل درس. وتجاوزه كما في النسبة 10%، أو تطبيقه بشكل ضعيف 60% سيربك ذهن التلميذ ويعطل تحقيق أي نوع من الكفاءات. إلا أن الأساتذة الذين يطبقونه بقوة يعكسون إمكانية تحقيق متطلبات المنهاج بشكل مقبول 30% تظهر فيه قدرة الأساتذة على استشارة المتعلم من خلال طرائق تدريسهم المبنية على الخبرة.

¹ وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 11

الجدول رقم 69 يبين استخدام الأستاذ للوضعية المشكل بتوجيه التلميذ نحو طرح التساؤل

النسبة %	التكرار	أثر الملاحظة
15	3	قوي
20	4	لا يوجد
65	13	ضعيف
100	20	المجموع

تبين معطيات الجدول، أن أعلى النسب ممثلة بـ 65% تعبر على الأساتذة الذين يستخدمون الوضعية المشكلة بشكل ضعيف في طرائق تدريسهم، تليها نسبة الذين لا توجد لديهم بـ 20% وهي قريبة من النسبة 15% للذين يطبقونها بقوة.

هذه النسب تعبر على أن الوضعية المشكل التي تتبني عليها طرائق التدريس بالمقاربة بالكفاءات غير محققة، في مسار التعلم كبعد معرفي في المنهاج المدرسي بسبب صعوبة تطبيقها من الناحية البيداغوجية. و لأن مسار التعلم بوضع التلميذ في وضعيات معقدة كما تشير إليها النظرية المعرفية* "لبياجيه" التي تتبنى المناهج خلفياتها، يجعل من الأستاذ موجه له بالتحكم في النشاط المعرفي منذ انطلاقة الدرس. فالتلميذ يستفهم من خلال توجيه الأستاذ للمثيرات التي تجعله يبني تعلماته من وضعيات اجتماعية يحصل بعدها اكتساب المعرفة وتوظيفها. وهو ما يجعلنا نتوقع تكرار العمليات التربوية في الكثير من المواد الدراسية دون تطبيق الوضعية المشكل، ثم استدعاؤها في الوضعيات التقويمية الإدماجية والاجتماعية، حيث يصعب تحقيق الكفاءات من خلالها. إلا أن ذلك لم يمنع تحقيق بعض الأساتذة للوضعية المشكل بشكل قوي في النسبة 15%، ما يعكس الاجتهاد الحاصل منهم في محاولة الاندماج في الأساليب العصرية للتربية كما طرحها المنهاج.

* عد من فضلك للفصل الرابع (المبحث: مفهوم البنائية في المناهج المدرسية)

الجدول رقم 70 يبين استخدام الأساتذ لنشاطات الإدماج بالمكتسبات والوضعيات الاجتماعية

النسبة %	التكرار	أثر الملاحظة
60	12	قوي
30	6	لا يوجد
10	2	ضعيف
100	20	المجموع

يتبين من خلال بيانات الجدول، أن أعلى قيمة لاحظها الباحث توجد لدى الأساتذة الذين يستخدمون الإدماج بقوة بنسبة 60%. تليها نسبة الذين لا يطبقونه بـ 30%. بينما الذين يستخدمونه بشكل ضعيف يمثلون نسبة 10% فقط.

هذه النسب تدل إحصائياً على أن استخدام الإدماج في طرائق التدريس يفرض على الأساتذة في كثير من المواد الدراسية استخدام المكتسبات والوضعيات الاجتماعية لتمكين المتعلمين من فهم الدرس وتصوير الكفاءات المنتظرة من ورائه. "فإدماج المعارف والمكتسبات عملية ذهنية تقتضي جمع معارف مختلفة في مجموعة موحدة."¹ حيث نجد الأسلوب الذي يحصل به الإدماج رغم أنه غير متطابق تماماً مع ما تستهدفه المقاربة بالكفاءات، في تمكين المتعلم من استخدام مجموعة من المهارات والمكتسبات، إلا أن ذلك يحصل بشكل آلي ومتفاوت من مادة لأخرى. وإرجاع هذه النسب إلى الإدماج كمفهوم يمكن الاستفادة منه في خارج المدرسة، نجد التوظيف الذي يستخدمه الأساتذة بشكل كبير مبني في المرحلة التعليمية الأولى، أي عند بناء المعلومات وتطبيق النشاطات، لكن المشكلة التي تثار حول إدماج المكتسبات في الوضعيات التقويمية هو الذي لا يزال غير متحكم فيه لدى أغلبهم.

¹ وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ في اللغة العربية 2متوسط، مرجع سابق، ص 66

الجدول رقم 71 يبين استخدام الأستاذ لتقويم الكفاءات من خلال معايير الوجاهة والانسجام وأدوات المادة

النسبة %	التكرار	أثر الملاحظة
10	2	قوي
80	16	لا يوجد
10	2	ضعيف
100	20	المجموع

تشير بيانات الجدول أعلاه إلى النسبة العالية للأستاذة الذين لاحظهم الباحث والمقدرة بـ 80% ممن لا يستخدمون التقويم في الكفاءات وفق المعايير المطلوبة في المناهج. بسبب التداخل بين مفهوم كل معيار، خاصة منها الوجاهة والانسجام من جهة، وصعوبة تحقيقها لدى التلاميذ من جهة ثانية. بينما لم يلاحظ الباحث سوى 10% من الأستاذة الذين يطبقون التقويم بمعايره بشكل قوي، وكذلك نفس النسبة للذين يطبقونه بشكل ضعيف.

الدلالات التي نستشفها من هذه النسب تبين أن معايير التقويم لدى الأستاذة غامضة ما يجعلهم غير قادرين على استخدامها بالشكل المخطط له في المناهج. ولهذا الأمر انعكاسات على الواقع الحاصل بين فعل التعلم وطرائق التدريس. حيث من جهة نجد مشروع الإصلاح طُرح لأجل تكوين المتعلمين على حسن استغلال القدرات الفردية وتوجيهها بغرض الحصول على كفاءات أثناء التعلم في قاعات الدراسة وخارجها، لكن الحاصل هو في قياس هذه الكفاءات وتقييم مدى جاهزيتها كمنتجات من النسق التعليمي إلى النسق الاقتصادي أو الاجتماعي والثقافي. حيث وفي حالة زعمنا بأن طرائق التدريس محققة من طرف الأستاذة، والكفاءات متحققة بشكل كبير وفق أهداف المناهج، فإن تقييمها لا يكون بالأساليب التقليدية ما دام التعلم يحصل بالشكل العصري.

إن غياب التقويم بمعايره الثلاثة (الوجاهة واستعمال أدوات المادة والانسجام) مستثنين معيار الإتقان، غير مطبق بشكل واضح حسب النسب التي لاحظها الباحث، وهو ما ينعكس على مردود التلاميذ أثناء الانتقال من مرحلة لأخرى في نطاق المدرسة، وغير

مثمر في تكوين الكفاءات التي تحسن تعديل سيرورة نشاطاتها التعليمية لاحقا في الثانوي أو الجامعة. وهو ما يجعل الانتقادات الموجهة للمدرسة في كثير من النظريات التي تفسر التمدرس على أنه إعادة إنتاج للقيم السلبية صحيح. لكننا نستثني من خلال ملاحظات الباحث في نسبتي الأساتذة الذين يطبقون معايير التقويم بشكل قوي أو ضعيف كنسبتين متماثلتين اجتهاد فئة منهم وخاصة المتابعين لمستجدات المناهج والوثائق المرافقة لها، كونهم يحاولون إسقاط معايير التقويم في الوضعيات الإدماجية واستخدام أساليبها التربوية ولو ضمنا دون وضوح ذلك في الشكل أو في منهجية بناء الاختبارات. وهو ما يتوافق مع ما صرح به بعض المفتشين في كون الأساتذة الذين يستعينون بنماذج الاختبارات الوطنية في امتحان شهادة التعليم المتوسط يقتربون من استعمال المعايير ولو نسبيا.

2 . مجالات الملاحظة في بعد الكفاءات السلوكية المتعلقة بالتحكم في سلوك المتعلمين

الجدول رقم 72 يبين تنظيم الأستاذ لحركات التلاميذ في الفصل بضبطها دون رفع الصوت

النسبة %	التكرار	أثر الملاحظة
40	8	قوي
35	7	لا يوجد
25	5	ضعيف
100	20	المجموع

تبين النسب الثلاثة في البعد السلوكي أن هناك تقارب في ملاحظة الباحث للأساتذة الذين يضبطون سلوك التلاميذ بدون رفع الصوت، وفق ما تعرضه أرقام الجدول والرسم الموافق لها. حيث سجل لدى الذين يطبقون ذلك بقوة نسبة 40%، بينما كانت نسبة الذين لا يوجد لديهم هذا النوع من الضبط 30% وهي أقل من سابقها. في حين كانت لدى الذين ينظمون ذلك بشكل ضعيف 25% فقط.

الدلالات التي نستخرجها من هذه النسب تبين أن هذا النوع من الضبط متناسب مع أداء الأساتذة ضمن العملية التربوية وفق البيداغوجيات الحديثة في التعليم. ففي علم النفس التربوي الذي درسه الأساتذة في المعاهد والجامعات مفاهيم وتطبيقات تجعلهم يتصرفون

بشكل أكثر إيجابية مع التربية في المدرسة، فمجرد رفع الصوت داخل الصف لإسكات التلاميذ يدل على أن الأستاذ غير متحكم في سلوك التلاميذ وأن أسلوبه غير تربوي، وهو أمر غير مرغوب فيه في جميع البيداغوجيات التي ترى في المدرسة وسيلة للضبط مثل المؤسسات التي تساهم في التنشئة الاجتماعية، لكن بصورة لا يكون فيها المتعلم منقاداً نحو سلطتها في الأوامر التي توجهه نحو السلوك الإيجابي. بل بصورة يسعى الأستاذ من خلال الكفاءات التي يستهدفها في التلميذ، نحو توجيهه إلى تمثل الانضباط الذاتي في حياته المدرسية أولاً ومن ثمة ليخرج بها في المجتمع كإطار للسلوك المنضبط.

الجدول رقم 73 يبين استعمال الأستاذ للعقوبة بالتوبيخ أو الضرب

النسبة %	التكرار	أثر الملاحظة
55	11	قوي
25	5	لا يوجد
20	4	ضعيف
100	20	المجموع

تبين معطيات الجدول والتمثيل الموافق لها، أن أعلى نسبة مسجلة في استعمال الأساتذة للعقوبة بالتوبيخ أو الضرب، كانت لدى الذين يستعملونها بقوة بـ 55% تليها نسبة الذين لا يستخدمونها بـ 25%، بينما كان يستخدمونها بشكل ضعيف بـ 20% فقط .

الدلالات الإحصائية التي يمكن استخلاصها من هذه النسب تشير إلى أن الأسلوب التقليدي في استعمال العقوبة، لا زال حاصلاً في المدرسة بشكل كبير يعكس عدم فاعلية التوجيهات التي وردت في المنهاج. كما أن للنسب دلالاتها في عدم تفاعل عدد كبير من الأساتذة مع استراتيجيات التحكم السلوكي في ضبط المتعلمين وفق المقاربة بالكفاءات، إما جهلاً لمفاهيمها وخططها، أو إصراراً على التعامل بالأساليب التقليدية التي تعودوا عليها.

مع أن ما جاء في المناهج في هذا المجال يتوافق مع ما أشارت إليه التربية الإسلامية المبنية على الشدة من أنها تحدث أضراراً على المتعلمين كالعقد النفسية والأزمات التي تنعكس على سلوكه ليصير أكثر عدوانية. وقد أشار بن خلدون إلى ذلك: " أن الشدة

على المتعلمين مضرة بهم. وذلك أن إرهاف الحدّ في التعليم مُضِرٌّ بالمتعلم، سيّما في أصاغر الولد، لأنه من سور الملكة. ومن كان مُرَبّاه بالعسف والقهر . . . ضيق على النفس في انبساطها، وذهب بنشاطها ودعاه إلى الكسل وحمل على الكذب والخبث، وهو التظاهر بغير ما في ضميره.¹

الجدول رقم 74 يبين تنمية الأستاذ لشخصية المتعلم بإبداء الرأي بشجاعة

النسبة %	التكرار	أثر الملاحظة
15	3	قوي
60	12	لا يوجد
25	5	ضعيف
100	20	المجموع

تبين النسب الواردة في الجدول والتمثيل الموافق لها أن الأساتذة الذين لاحظ الباحث عدم مساهمتهم في تنمية شخصية المتعلم في إبداء الرأي بشجاعة هم الذين يشكلون أعلى نسبة بـ 60%. تليها نسبة الذين يقومون بذلك بشكل ضعيف بـ 25%، متجاوزين الذين لديهم ذلك بقوة بـ 15% كأضعف نسبة.

تعكس هذه النسب دلالات مهمة عن علاقة الأستاذ بالتلاميذ في واقع المقاربة بالكفاءات. ففي حين يشير المنهاج المدرسي إلى أن فعل التعلم مبني على تنمية شخصية المتعلم كمحور للعملية التربوية. فإن ذلك يدعو إلى تفعيل دوره في إتاحة الفرصة له داخل القسم ليبيدي رأيه بشجاعة ويبيني تعلماته من أخطائه. لكن الواقع غير ذلك، ما يدل على أن العملية التربوية لا زالت مبنية على الأستاذ في هيمنته على النشاطات التي تحصل داخل الصف، ولا زال التلميذ يعاني مشكلات التخوف والتردد في المشاركة مع الأستاذ في بناء الدرس، والتصرف كفاعل تتاح له الحرية في التعبير والمساهمة في مختلف النشاطات.

¹ ابن خلدون عبد الرحمن، مقدمة ابن خلدون، ط2، شركة أبناء شريف الأنصاري للطباعة والنشر والتوزيع، صيدا بيروت،

الجدول رقم 75 يبين توظيف الأساتذة للثقة بالنفس لدى المتعلم عند استعمال الأدوات

النسبة %	التكرار	أثر الملاحظة
25	5	قوي
40	8	لا يوجد
35	7	ضعيف
100	20	المجموع

البيانات المسجلة في الجدول تشير مع ما يوافقها في التمثيل، أن ما لاحظته الباحث لدى الأساتذة الذين لا يوظفون مجال الثقة بالنفس لدى تلاميذهم هي أعلى النسب بـ 40% متقاربة مع نسبة الذين يطبقون ذلك بشكل ضعيف بـ 35% بينما كانت نسبة الأساتذة الذين يستعملون هذا البعد بشكل قوي هي أضعف النسب بـ 25% فقط.

تعكس هذه النسب مجال الأسلوب التقليدي الذي لا يزال مسيطرا على طرائق التدريس لدى أساتذة التعليم المتوسط، مبتعدين على ما يطرحه المنهاج المدرسي في محاولته لتوظيف الأبعاد السلوكية التي تفسح المجال للمتعلم كي يشارك في نشاطات الدرس وتحقيق تجاربها باستعمال الأدوات والتدرب عليها في حدود اجتناب مخاطرها. لكن الحاصل في ما لاحظته الباحث هو هيمنة الأساتذة على فعل ذلك وأحيانا منعهم حتى من لمسها لعدة مبررات، بعضها يشير إلى وقت الحصة وبعضها لعدم جاهزية التلاميذ وغيرها مما يرمي في المحصلة إلى أن مجال زرع الثقة لدى المتعلمين يغيب بشكل كبير في كثير من المواد الدراسية التي يحصل من خلالها الدرس باستعمال الوسائل والوسائط. إلا أن ذلك معاكس تماما للنسبة الضعيفة التي رايتها من الأساتذة الذين يسمحون بذلك بشكل قوي وتربوي مفيد.

3 . مجالات الملاحظة في بعد الكفاءات الاجتماعية المتعلقة بتوظيف القيم في واقع المتعلمين

الجدول رقم 76 يبين تقدير الأستاذ لقيمة الوقت باحترام توقيت الحصة والنشاطات

النسبة %	التكرار	أثر الملاحظة
20	4	قوي
50	10	لا يوجد
30	6	ضعيف
100	20	المجموع

تبين نسب تقدير الأستاذ لقيمة الوقت باحترام توقيت الحصة وتوقيت النشاطات من خلال بيانات الجدول والتمثيل الموافق لها، أن أعلاها كان لدى الفئة التي لا توظف ذلك بنسبة 50% تليها نسبة الذين يوظفونها بشكل ضعيف بـ 30% بينما كانت أضعف نسبة لاحظها الباحث لدى الذين يقدرون قيمة الوقت باحترامه بـ 20% فقط.

الدلالات الإحصائية التي نرى أنها تعكس تلك النسب تتمثل في كون الأساتذة الذين لا يوظفون قيمة الوقت لدى التلاميذ، أو يوظفونه بشكل ضعيف تتجسد في مجموعة من العوائق التي لاحظها الباحث داخل الصف وخارجه. كعدم وظيفية المؤسسة ببعد القاعات ونظام التفويج وكثافة النشاطات الصفية، والعدد الكبير للتلاميذ، كلها تساهم في عدم تحكم الأساتذة في التوقيت. يضاف إليها مجموعة أخرى من العوامل البيداغوجية التي يكون فيها الأستاذ طرفاً فاعلاً يمكنه التكيف معها قصد غايات أكبر هي تمكين التلاميذ من التعود على الانضباط بالوقت كقيمة أساسية في الحياة عامة وليس في المدرسة فحسب. وهو مطلب مهم تشير إليه المناهج المدرسية كقيمة تربوية وثقافية يرتجى تحقيقها لدى المتعلمين.

الجدول رقم 77 يبين تقدير الأستاذ لقيم التعاون والتضامن باستعمال التوجيه

النسبة %	التكرار	أثر الملاحظة
25	5	قوي
40	8	لا يوجد
35	7	ضعيف
100	20	المجموع

تشير البيانات المسجلة في الجدول والتمثيل الموافق لها أن نسبة الأساتذة الذين لا يوجد لديهم توظيف لقيم التعاون والتضامن باستعمال التوجيه هم الذين يمثلون النسبة الأكبر بـ 40% تليها نسبة الذين يوظفونها بشكل ضعيف بـ 35% بينما كانت النسبة الأقل عند الذين يقومون بذلك بشكل قوي بـ 25% فقط .

هذه النسب لها دلالات إحصائية مهمة تعكس غياب التوجيه نحو القيم الاجتماعية التي تساهم في تضامن وتعاون التلاميذ في مجالات الحياة المدرسية. بسبب الغياب الملحوظ للانسجام بين ما جاء من توجيهات في المنهاج وما يقع في عملية البرمجة للدروس والنشاطات. فمهما حاول الأستاذ تفعيل تلك القيم الاجتماعية فسيجد الكثافة الهائلة لمختلف النشاطات المطلوب منه تحقيقها حاجزا أمام توظيف التلاميذ في نشاطات جماعية صفية، وهو الذي يفسر النسبة المرتفعة للذين يغيب لديهم هذا التوجيه. بينما إذا حاول بعض الأساتذة في بعض المواد الدراسية الاجتهاد في تحقيق التضامن والتعاون بين التلاميذ فسيقومون بذلك بشكل ضعيف، كون الاستراتيجيات المتاحة في تطبيق المقاربة بالكفاءات لا تتوفر على آليات ووسائل تسمح بتفعيل النشاط الجماعي في قاعات وتجهيزات تقليدية.

أما النسبة التي تطبقه بقوة فقد لاحظ الباحث تحقيقها لذلك في بعض المواد فقط كمادة التربية البدنية، أو بعض المواد التي يكون فيها التلاميذ يدرسون بالتفويج كما في مادتي التربية التكنولوجية وعلوم الطبيعة والحياة أين يكون عدد التلاميذ قليل.

الجدول رقم 78 يبين تقدير الأستاذ لحب العمل بتشجيع المبادرة من طرف التلاميذ

النسبة %	التكرار	أثر الملاحظة
25	5	قوي
60	12	لا يوجد
15	3	ضعيف
100	20	المجموع

تبين النسب الواردة في الجدول وما يوافقها في التمثيل، أن 60 % من الأساتذة الذين لاحظهم الباحث لا يوجد لديهم هذا النوع من التقدير لحب العمل كأعلى نسبة. بينما كانت نسبة الذين يقدرونه بقوة من خلال تشجيع المبادرة من طرف التلاميذ 25% أقل من سابقتها. في حين كانت أضعف النسب 15% لدى الذين يقومون بذلك بشكل ضعيف.

تعكس هذه النسب وخاصة منها الملاحظة على مستوى الأساتذة الذين لا يساهمون في تشجيع حب العمل، أو يقومون بذلك بشكل ضعيف، غياب قيمة أخرى مهمة في حياة التلميذ. ولا يرجع ذلك لكون الأستاذ لا يملك خصائص تؤهله لتفعيل هذه القيمة، وإنما يعود إلى عجز النظام التربوي لوحده عن إحداث التغيير الذي يرتبط وسياسة الإصلاحات التي يسعى إليها النظام السياسي منذ مدة في كثير من المجالات، في الصحة والاقتصاد والإدارة والثقافة وكثير من القطاعات الأخرى، بدليل أن جل البرامج التنموية التي يخطط لها تدخل ضمن منظومة الإصلاحات الشاملة. ولذلك فالأستاذ ومن خلال مشروع الإصلاح التربوي يعجز هو الآخر عن تفعيل قيمة حب العمل التي تسيطر على مختلف المجالات السابقة. والتي لاحظ الباحث غيابها بغياب المبادرة من طرف التلاميذ في النشاطات الجماعية داخل وخارج الصف.

هذه النسب لا تؤخذ بحجمها الكبير دون الرجوع إلى نسبة الأساتذة الذين يشجعون المبادرة من طرف التلاميذ، حيث لاحظ الباحث تقدير فئة معتبرة منهم لقيمة حب العمل متمثلة في سلوكهم الذي يبدو لدى تلاميذهم كنموذج ومثال للتقليد والمحاكاة. فبغض النظر عن الاستراتيجيات التي يبني بها الأستاذ تعلمات تلاميذه، فشخصيته في كثير من الأحيان تغني عن توجيهات المنهاج بسعيه نحو توجيه تلاميذه بطريق غير مباشر كفعل تربوي راق.

الجدول رقم 79 يبين حفاظ الأساتذ على النظام من خلال هندام التلاميذ ونظافة قاعة
الدرس ومحيطها

النسبة %	التكرار	أثر الملاحظة
25	5	قوي
45	9	لا يوجد
30	6	ضعيف
100	20	المجموع

تشير بيانات الجدول والتمثيل الموافق لها أن نسبة الأساتذة الذين لا يوجد لديهم
توظيف لقيمة النظام أعلى نسبة بـ 45%، تليها نسبة الموظفين لها بشكل ضعيف بـ 30%
بينما كانت نسبة الذين يحافظون عليها بشكل قوي 25% كأضعف نسبة.

الدلالات الإحصائية التي نستخرجها هنا تظهر في كون المجتمع وبقية المؤسسات
التربوية لا تستكمل دور المدرسة في الحفاظ على القيم وتنميتها في حياة التلاميذ، خاصة
منها الأسرة. فرغم أن النظام الداخلي للمدرسة يفرض على التلاميذ الالتزام بالهندام المحترم
والحفاظ على نظافة الحجرات والأفنية ومحيط المؤسسة، من خلال التوجيهات القوية
للأساتذة الذين يمثلون النسبة الأضعف. فهذه الثقافة الغائبة لدى زملائهم من الأساتذة الذين
لا يحافظون على هذه القيمة أو يوظفونها بشكل ضعيف. تجعل من استمرار وجود العديد
من المظاهر غير المحترمة، كالتالي لاحظها الباحث في مآزر التلاميذ الممزقة والمكتوب
عليها عبارات لا تليق، وكذلك الجدران والطاولات والكراسي، فكلها تعكس الغياب الكبير
للنظام الذي لا يتحملة الأستاذ لوحده كما أشرنا.

المساهمة في الحفاظ على النظام لها دلالاتها الاجتماعية أيضا في تراجع القيم
الخلقية والدينية التي لاحظ الباحث غيابها في الدروس التي حضرها. حيث أن الكثير من
الأساتذة أصبح غير قادر على توظيف النظام كقيمة مجتمعية بسبب كثرة الحالات التي
تخل به. وقد عبر بعض الأساتذة عن ذلك عندما ناقشهم الباحث بأنهم يتخوفون من مجرد
الكلام حول الهندام مع التلاميذ. كونهم سيصدمون بالأولياء الذين يدعمون ذلك بشكل مباشر

أو غير مباشر. وقد وصل الحال إلى أن الباحث لاحظ تدخلات عنيفة من بعض الأولياء حول ضرورة حمل أبنائهم وبناتهم للهاتف المحمول، مع أنه مخالف للقانون الداخلي للمدرسة بسبب عدة حجج، ظهر فيها الانسحاب المفروض من طرف الأساتذة عن هذا البعد القيمي تخوفا مما قد يدخلهم في صراع مع الأولياء.

قيمة النظام في المدرسة من خلال النسب التي لاحظها الباحث تتعكس على صورة المجتمع تجاه جميع المؤسسات، التربوية منها وغير التربوية. ومحاولات الأساتذة في إصلاح صورة المجتمع من خلال البرامج المدرسية تبدو صعبة. بسبب منظومة القيم الدخيلة التي لاحظ الباحث هيمنتها على قيم المجتمع الجزائري العربي الإسلامي في الصف وخارجهن وفي محيط المؤسسات التي زارها والتي هو جزء منها. فالتشبه باللاعبين والممثلين وفرق الغناء وغيرهم من المظاهر الموجودة في المدرسة والتي فرضتها عوامل متعددة أهمها الإعلام وتناولها الكثير من الدراسات، كلها تعكس الجانب الغائب في منظومة الإصلاح التربوي التي أدمجت المدرسة في العولمة قبل أن تعدها وتعد فاعليها ومتعلميها ومحيطها لها، فكانت سرعة تنفيذ الإصلاح قبل توفير المناخ المناسب سببا في ما أشرنا إليه سابقا.

4 . مجالات الملاحظة في بعد الكفاءات الاجتماعية المتعلقة بتنظيم التفاعل الصفي بين المتعلمين الجدول رقم 80 يبين توظيف الأستاذ للتواصل اللفظي باستعمال اللغة السليمة بالعربية أو

الأجنبية

أثر الملاحظة	التكرار	النسبة %
قوي	3	15
لا يوجد	14	70
ضعيف	3	15
المجموع	20	100

تمثل نسبة الأساتذة الذين لا يوجد لديهم توظيف للتواصل اللفظي بين التلاميذ 70% كأعلى نسبة ملاحظة في بيانات الجدول والتمثيل الموافق لها. تليها نسبة الأساتذة الذين يوظفونها بشكل قوي مساوية لمثيلتها لدى الذين يطبقونها بشكل ضعيف بـ 15%.

الدلالات الإحصائية التي نستشفها من هذه النسب تبين أن استعمال اللغة السليمة في التواصل غائب بشكل كبير سواء بالعربية الفصحى أو بالأجنبية. وهو بعد كانت المقاربة بالكفاءات تركز كثيرا على تحقيقه في كفاءات التعلم للتلاميذ. لكن غيابه يبعث على عدة تفسيرات يساهم الأستاذ بالقسط الأكبر فيه. حيث لاحظ الباحث أن عددا كبيرا من الساتذة الذين حضر لحصص الدروس معهم استعمالهم للهجة العامية، وللمزيج من استعمال الألفاظ التي تبعث على تراجع الأساليب التربوية التي يفترض تواجدها لدى الأستاذ أولا، ثم يسعى هو نحو تحقيقها بين المتعلمين. لكن الحاصل يبعث على الاستدلال بأن الذين يستخدمون اللغة كأسلوب تربوي في التواصل لا يشكلون غلا نسبة ضعيفة، خاصة وأن اللغة العربية باتت في ذهن التلاميذ لغة لا تتماشى والعلم. ما دامت تستخدم عوضا عنها الرموز الأجنبية في المواد العلمية كالرياضيات والعلوم الطبيعية والفيزياء.

هذا التوجه المفروض بمراسيم وقرارات توجه السياسة التربوية يصعب من خلاله إيجاد مكانة مناسبة للتواصل اللفظي باللغة العربية السليمة أو الفرنسية أو الإنجليزية. بل إن الحاصل في مسارات التعلم المختلفة التي لاحظها الباحث وأكد على الدقة فيها. وجد أن أغلب التلاميذ وأساتذتهم في كثير من المواد الدراسية يستعملون مزيجا من اللغات والمفردات في تواصلهم الذي لا يبدو عليه الانسجام لديهم جميعا، بل هناك عدد من التلاميذ فاقد لأساليب التواصل اللفظي معهم. ولهذا الأمر انعكاسات مختلفة. لا تظهر في مستوى المردود التحصيلي فحسب، بل تتعداه لتحديث ولو نسبيا مشكلة التمايز الطبقي. فبعض النظريات المفسرة له تتوافق مع ما هو حاصل في المدرسة نسبيا ولو بشكل غير واضح. "فنظرية نسق التعليم تتطرق للعمل البيداغوجي بطريقة اقتصادية تفترض ارتباط المردود بالخصائص الاجتماعية والمدرسية للمتعلمين، أي رأس مالهم الثقافي وروحهم الطبقية."¹

¹ جان بيار دوران و روبرير فايل، ترجمة ميلود طواهري، علم الاجتماع المعاصر، ط1، ابن النديم للنشر والتوزيع، ودار

الجدول رقم 81 يبين تشجيع الأستاذ للحوار بتوظيف النقاش بين التلاميذ

النسبة %	التكرار	أثر الملاحظة
25	5	قوي
65	13	لا يوجد
10	2	ضعيف
100	20	المجموع

تشير بيانات الجدول والتمثيل الموافق لها، أن أعلى نسبة مسجلة في تشجيع الأستاذ للحوار بين التلاميذ، كانت لدى الذين لا يوجد لديهم ذلك بـ 65% تليها نسبة الذين يشجعون ذلك بقوة بنسبة 25%، بينما كانت أضعف النسب 10% للذين تتوفر لديهم بشكل ضعيف. الدلالات التي تعكسها النسبة العالية لغياب هذا البعد الاجتماعي في المدرسة، أو ضعفه يعود بالأساس إلى عدة عوامل، بعضها يعود لطبيعة المادة وصعوبة تحقيق هذا النوع من التواصل بين التلاميذ، وبعضها يرجع لتوقيت الحصة، والبعض الآخر نجده متمثلاً في شخصية الأستاذ الذي لا يحاول تشجيع التلاميذ خوفاً من الفوضى التي يحدثونها في الصف عند إتاحة المجال للنقاش بينهم. وهو عيب تربوي يتربى عليه التلاميذ منذ المراحل الأولى من التعليم أين يكون الأستاذ هو المسيطر على توجيه النقاش بينه وبين التلاميذ فقط. تعكس النسب أيضاً غياب هذا النوع من التشجيع في الأسرة والمجتمع، حيث حتى وإن حاول الأستاذ توظيف هذا البعد كما في النسبة 25% فإن الاستمرار في تحقيقه يختل بمجرد خروج التلميذ من الصف. ويستبدل بنوع آخر من النقاش الذي يكون في الغالب بعيداً عن النشاط المعرفي والمعلومة. ويسيطر فيه الكبار داخل الأسرة أو في المجتمع. تعبيراً عن غياب الدافعية أو تعبيراً عن الاغتراب الذي يعيشه الكثير من التلاميذ بسبب فقدان الانسجام في الخطط التربوية بين المدرسة والأسرة والشارع ووسائل الإعلام وبقية المؤسسات التربوية التي تتحى كل منها طريقاً في التربية.

الجدول رقم 82 يبين تشجيع الأستاذ على العمل الجماعي باستخدام نظام المجموعات

النسبة %	التكرار	أثر الملاحظة
20	4	قوي
70	14	لا يوجد
10	2	ضعيف
100	20	المجموع

بيانات الجدول والتمثيل الموافق لها تشير إلى أن الأساتذة الذين لا يوجد لديهم تشجيع على العمل الجماعي هم الذين يشكلون النسبة الكبر بـ 70% متجاوزين الذين يقومون بذلك بشكل قوي بنسبة 20%، بينما لا يشكل الذين يستخدمون نظام المجموعات سوى 10% فقط كأضعف نسبة.

دلالات هذه النسبة المرتفعة من الأساتذة الذين لا يشجعون العمل الجماعي تبين الهوية الحاصلة بين المنهاج كوثيقة موجهة، وبين الأداء الذي يحصل في الصف. فالعمل الجماعي من الناحية البيداغوجية مريح ومريح للأستاذ في المجهود وفي البحث، لكن غيابهم يفسر بان الأستاذ أمام عقبات في أدائه. لأنه هو المستفيد في الاقتصاد من جهده. لكن كثافة البرنامج لا تتيح له فرص التوظيف للتلاميذ في المشاريع الجماعية، لأن الباحث عندما رأى الفئة التي تطبقه بقوة لاحظ وجود تأخرات في مسار الدروس، وضغط مستمر في الحصص على التلاميذ بسرعة الإنجاز. وهذه العقبة عندما تتكرر لدى الأستاذ ستبعث على إرباك التلاميذ خاصة منهم ذوي القدرات الضعيفة، وسينعكس ذلك على مردودهم، عندما يجد نفسه يركز على الفعل الجماعي في شكله أكثر من محتواه.

الجدول رقم 83 يبين تشجيع الأستاذ على المشاركة في النشاطات بتوظيف عدد

كبير من التلاميذ

النسبة %	التكرار	أثر الملاحظة
25	5	قوي
60	12	لا يوجد
15	3	ضعيف
100	20	المجموع

تشير بيانات الجدول والتمثيل الموافق لها أن أعلى نسبة 60% هي لدى الأساتذة الذين لا يوجد لديهم تشجيع على المشاركة بتوظيف عدد كبير من التلاميذ. في حين كان الذين يقومون بذلك بشكل قوي اقل منهم بنسبة 25% بينما يمثل 15% فقط نسبة الذين يشجعون تلاميذهم على المشاركة بشكل ضعيف.

الدلالات التي تعكسها هذه النسب تعود بالأساس لأداء الأستاذ حينما يكون ضعيفا بحيث لا يعمل على إشراك جميع التلاميذ، ويكتفي بإنجاز الدرس بالاعتماد على فئة المتفوقين فقط، كما في التربية التقليدية. لكنه حاصل بسبب ما لاحظته الباحثة، في السرعة التي يتم بها الدرس والذي يبدو فيها الأستاذ مركزا على التبليغ وإيصال المعلومات بأي صورة يرى نفسه فيها قد قام بدوره التربوي، أو متعلق ببرنامج بعض المواد، أين يصعب بشكل كبير اللجوء إلى التلاميذ في مسار الدرس بسبب كثافة البرامج والنشاطات المرافقة لها، وخاصة في أقسام الامتحان (4 متوسط)، كمادة التربية التكنولوجية والعلوم الطبيعية والرياضيات والإنجليزية والاجتماعيات. أما النسبة التي يبدو فيها تحقيق ذلك بقوة بدت للباحث في المواد الأخرى كالتربية البدنية و العربية والفرنسية والتربية الفنية. كما أن القاعات التي يتم فيها الدرس غير ملائمة لإجراء النشاطات الجماعية، بحيث أنه لو قام فقط باستخدام ما يتوفر لديه من طاولات وكراسي سيجد الوقت قد ضاع فقط في إعدادها لذلك.

4 . 2 . استخلاص نتائج الملاحظة

أولاً : استخلاص النتائج حسب البعد المعرفي المتعلق بطرائق التدريس المنظمة للتعليم التذكير بالفرضية الثانية: يحقق الأستاذ بطرائقه في التدريس، مختلف الأبعاد المعرفية للمقاربة بالكفاءات.

جدول تلخيصي رقم 84 للملاحظة في البعد المعرفي

النسبة %	ضعيف	النسبة %	لا يوجد	النسبة %	قوي	مجال الملاحظة
60	12	10	2	30	6	وضعية الانطلاق
65	13	20	4	15	3	الوضعية المشكلة
10	2	30	6	60	12	نشاطات الإدماج
10	2	80	16	10	2	تقويم الكفاءات

أدى تحليل ومناقشة البيانات إلى مجموعة من النتائج التي نوردتها في ما يلي :

. رغم أن وضعية الانطلاق أساس من الأسس التي تتبني عليها طرائق التدريس بالكفاءات إلا أن تحقيق أستاذ التعليم المتوسط لها في أدائه ضعيف، مع أن المنهاج المدرسي يركز عليها، والكتاب المدرسي يضع تصميمها لها في بداية كل درس. ويرجع السبب حسب الباحث إلى ضعف التكوين للأساتذة في المسار البيداغوجي لإنجاز الدروس وفق المقاربة الجديدة.

. الوضعية المشكلة لا يحققها أستاذ التعليم المتوسط إلا بشكل ضعيف، رغم أنها أهم قاعدة في بناء التعلم حسب المقاربة بالكفاءات، ويرجع السبب حسب الباحث إلى غموض مفهومها لديه، وصعوبة إسقاطها بالوضعية التي يطلبها المنهاج والتي تتعلق بوضع المتعلم في وضعية معقدة لتمكينه من استخدام جميع قدراته المعرفية وخبراته المكتسبة.

. أستاذ التعليم المتوسط محقق للإدماج بشكل قوي، من خلال طرائق تدريسه المعتمدة على المقاربة بالكفاءات في مسار التعلم، ويرجع حسب الباحث للخبرات الشخصية التي اكتسبها

الأستاذ والمفاهيم التي يحاول استقائها من التربية المدرسية الحديثة، التي تعتمد على توظيف أكبر قدر من المكتسبات و المعلومات و إدماجها لتحقيق الكفاءات المعرفية. .
تقويم الكفاءات غير متحقق لدى أساتذة التعليم المتوسط الذين لاحظهم الباحث، بسبب عجزهم الناتج عن التفريق بين معايير التقويم التي جاءت بها المقاربة بالكفاءات. والنتيجة عن غياب الأساليب البيداغوجية التي يعود إليها الأستاذ في فهم وتطبيق التقويم للكفاءات.

ثانيا: استخلاص النتائج حسب البعد السلوكي

التذكير بالفرضية الثالثة: توظيف أستاذ التعليم المتوسط للمنهاج، يحقق كثيرا أبعاد المقاربة بالكفاءات، بضبطه لسلوك المتعلمين.

جدول تلخيصي رقم 85 للملاحظة في البعد السلوكي

النسبة %	ضعيف	النسبة %	لا يوجد	النسبة %	قوي	مجال الملاحظة
25	5	35	7	40	8	حركات التلاميذ في الفصل
20	4	25	5	55	11	استعمال العقوبة
25	5	60	12	15	3	تنمية شخصية المتعلم
35	7	40	8	25	5	الثقة بالنفس

أدى تحليل ومناقشة البيانات إلى مجموعة من النتائج التي نوردتها في ما يلي:
. الأداء التربوي لأستاذ التعليم المتوسط يحقق أبعاد المقاربة بالكفاءات في ضبط سلوك المتعلمين، باستعمال الأساليب التربوية المناسبة مثل تنظيمه لحركاتهم داخل الصف وخارجه. إلا أن ذلك غير متحقق بشكل كبير لدى جميع الأساتذة. وقد أعزى الباحث ذلك للخبرة وسن الأستاذ، حيث كلما كانت أكبر وسنه كذلك كان تحكمه أفضل.
. الأساتذة في مرحلة التعليم المتوسط يستعملون مختلف العقوبات حسب ملاحظات الباحث. حيث يستخدمون الضرب والتوبيخ والتخويف للتلاميذ. وهذا لا يتوافق مع مستجدات المنهاج

في المقاربة بالكفاءات. دليل على عدم تحكم فئة معتبرة من الأساتذة لقواعد الضبط الصفي وفق البيداغوجيات الحديثة.

. لا يساهم في تنمية شخصية المتعلم سوى فئة قليلة من الأساتذة، مما يدل على عدم تحقيقهم للأبعاد السلوكية وفق ما تتطلبه المقاربة بالكفاءات، فالأستاذ لا يزال مسيطرا على عملية التعلم، وغير قادر عن التخلي على الأساليب التقليدية في تنظيم سلوك التلاميذ بسبب عدم فاعلية الندوات والتوجيهات التي كان من المفروض أن تساهم في تغيير أدائه. الأستاذ في مرحلة التعليم المتوسط لا يساهم في تحقيق الثقة بالنفس لدى المتعلمين كبعد سلوكي، بسبب نظرتة الدونية للمتعم على انه غير قادر على قيادة النشاطات واستعمال الأدوات في الصف. والسبب يعود حسب ملاحظات الباحث لعدم كفاية الوقت الممنوح للأستاذ في استكمال نشاطات الدروس المقررة في البرنامج.

ثالثا: استخلاص النتائج حسب البعد الاجتماعي

التذكير بالفرضية الرابعة: استخدام أستاذ التعليم المتوسط للمناهج، يحقق كثيرا مختلف القيم لدى المتعلمين، ضمن الأبعاد الاجتماعية للمقاربة بالكفاءات.

جدول تلخيصي رقم 86 للملاحظة في البعد الاجتماعي / القيم

النسبة %	ضعيف	النسبة %	لا يوجد	النسبة %	قوي	مجال الملاحظة
30	6	50	10	20	4	قيمة الوقت
35	7	40	8	25	5	قيم التعاون والتضامن
15	3	60	12	25	5	حب العمل
30	6	45	9	25	5	الحفاظ على النظام

أدى تحليل ومناقشة البيانات إلى مجموعة من النتائج التي نوردتها في ما يلي:

. أستاذ التعليم المتوسط لا يحقق الأبعاد الاجتماعية لدى التلاميذ في مجال تقدير قيمة الوقت. فالبرامج المدرسية في أغلب المواد مع صعوبة تطبيقها وفق متطلبات المناهج الموافقة للمقاربة بالكفاءات، تعيقه عن تأدية ذلك حسب ملاحظات الباحث.

. يصعب على الأستاذ في مرحلة التعليم المتوسط تحقيق بعض القيم الاجتماعية التي وردت في المنهاج بالتعاون والتضامن، بسبب صعوبة استخدام نظام المجموعات في إنجاز النشاطات الصفية وغير الصفية. وقد أعزى الباحث ذلك لكون أغلب الأساتذة لا يملكون استراتيجية واضحة لإنجاز النشاطات الجماعية، كبيداغوجيا المشروع والطرائق النشطة التي وردت في المنهاج.

. قيمة حب العمل غير متحققة لدى أستاذ التعليم المتوسط كما تتطلبها استراتيجية المقاربة بالكفاءات. والعجز يكمن في كون ثقافة المجتمع التي تغيب فيها هذه القيمة مسيطرة على النظام التربوي بخلفية الفساد الذي يحاول النظام السياسي في شتى المجالات معالجته بالإصلاحات الشاملة.

. أستاذ التعليم المتوسط غير محقق لقيمة الحفاظ على النظام لدى التلاميذ كقيمة تربوية وفق ما تتطلبه المقاربة بالكفاءات. بسبب التراجع الكبير للقيم الخلقية والإسلامية في النظام التربوي نفسه وفي المؤسسات التربوية التي تؤثر في المدرسة، مما جعل الأستاذ غير قادر على مقاومتها باجتهاداته التي تبقى محصورة في النصائح والتوجيهات التي لا يوجد لها سند لا من تلك المؤسسات ولا من النظام التربوي نفسه.

رابعاً: استخلاص النتائج حسب البعد الاجتماعي

التذكير بالفرضية الخامسة: استخدام أستاذ التعليم المتوسط للمنهاج، يساهم كثيراً في تنظيم التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين، ضمن الأبعاد الاجتماعية للمقاربة بالكفاءات.

جدول تلخيصي رقم 87 للملاحظة في البعد الاجتماعي/ التفاعل الاجتماعي

النسبة %	ضعيف	النسبة %	لا يوجد	النسبة %	قوي	مجال الملاحظة
15	3	70	14	15	3	التواصل اللفظي
10	2	65	13	25	5	الحوار
10	2	70	14	20	4	العمل الجماعي
15	3	60	12	25	5	المشاركة في النشاطات

أدى تحليل ومناقشة البيانات إلى مجموعة من النتائج التي نوردتها في ما يلي:

. أستاذ التعليم المتوسط غير محقق لبعد التواصل اللفظي لدى المتعلمين. وقد أعزى الباحث ذلك لكون النظام التربوي بعد الإصلاحات أدخل الترميز الأجنبي الذي أربك العملية التربوية لدى التلاميذ والأستاذ. فالتواصل أصبح يتم بخليط من اللغات واللهجات التي لاحظ الباحث وجودها في مسار الدروس في كثير من المواد.

. البعد الاجتماعي الذي كانت تركز المقاربة بالكفاءات من خلال المنهاج على تحقيقه لدى التلاميذ والمتمثل في تفعيل الحوار بينهم غير محقق في أداء الأستاذ. ويعود السبب حسب الباحث لكون التلاميذ يعيشون حالة من الاغتراب التي تحصل نتيجة هيمنة الأستاذ في الصف داخل المدرسة، تخوفا من عدم إكمال الدروس ونشاطاتها والامتحانات المتعلقة بها من جهة. ومن جهة أخرى وهيمنة الكبار في الأسرة والشارع وجميع المؤسسات التربوية، التي لا تزال بعيدة عن أصول التربية الصحيحة على الحوار.

. العمل الجماعي غير مُفعّل في أداء الأستاذ رغم أن استراتيجيات التدريس بالكفاءات مبنية عليه بشكل كبير، بسبب الصعوبة التي يواجهها الأستاذ في تدارك التأخر الذي يحصل منه في إكمال الدروس، وخاصة لدى أقسام الامتحان، ما يجعله يتنازل عنها كبعد مهم في تحقيق كفاءات التعلم.

. التفاعل الصفّي لدى أستاذ التعليم المتوسط بعد غير محقق لدى الأساتذة الذين لاحظهم الباحث، بسبب عدم إشراكه لعدد كبير من التلاميذ في النشاطات، ويعزى الباحث ذلك إلى عدم توفر الإمكانيات المادية من قاعات ووسائل تمكن من إنجاز المشاريع الجماعية وفقها.

5 . استخلاص النتائج العامة

1 . 5 . استخلاص نتائج الفرضية الأولى

التذكير بالفرضية الأولى: أستاذ التعليم المتوسط متحكم بشكل كبير في استعمال المنهاج ضمن أدائه في المقاربة بالكفاءات.

يتبين من خلال نتائج الأدوات الثلاث، أن أفراد عينة الدراسة من أساتذة التعليم المتوسط، غير متحكمين بشكل كبير في استعمال المنهاج ضمن أدائهم التربوي. فغالبيتهم لا يملك المنهاج الذي لا يمكن الاستغناء عنه أثناء الفعل التربوي، رغم أنه يحتوي على مختلف المفاهيم والنشاطات والمعارف المستهدفة وطرائق التدريس، ومختلف التوجيهات التي تمكن الأستاذ من التدريس بالكفاءات. كما أن معظم الأساتذة في التعليم المتوسط من أفراد عينة الدراسة لا يفرقون بين الكفاءات التي هي أساس العملية التربوية ككل. يُضاف إلى ذلك جهل الأغلبية منهم كون المنهاج وثيقة بنائية، فهم يعتبرونه وثيقة ثانوية أو تدعيمية، ويعتبر الكثير منهم نفسه مُلقن أو يملك طريقة خاصة في التعليم، ولا يعتبر نفسه منظم وموجه كما تتطلب المقاربة. إلا أن عددا كبيرا منهم يُفرق بين الوضعية التعليمية والوضعية الإدماجية بسبب التدريب الحاصل عليها في الامتحانات الرسمية.

وقد أعزى الباحث أغلب هذه النتائج إلى ضعف المكونين و عمليات التكوين، وغياب سياسة واضحة له، سواء في التربصات أو الملتقيات أو الندوات أو الأيام التكوينية. وعدم وجود إطار مهيكّل، يُمكن الأساتذة من التّحكم في مفاهيم المقاربة وآلياتها. كما ترجع الأسباب إلى غياب استراتيجية واضحة في المنهاج يمكن من خلالها تطبيق المقاربة بالكفاءات. يضاف لذلك تشبث أساتذة التعليم المتوسط من أفراد عينة الدراسة بالطرق التقليدية في التربية، و غياب التحضير النفسي والبيداغوجي بالشكل الذي تتطلبه مرحلة الإصلاح التي بدأت منذ موسم 2003 .

5. 2 . استخلاص نتائج الفرضية الثانية

التذكير بالفرضية الثانية: يحقق الأستاذ بطرائقه في التدريس، مختلف الأبعاد المعرفية للمقاربة بالكفاءات.

يتبين من خلال نتائج الأدوات الثلاث، أن غالبية أفراد العينة من أساتذة التعليم المتوسط، ومن خلال طرائق تدريسهم، لا يحققون بشكل مقبول مختلف الأبعاد المعرفية للمقاربة بالكفاءات، والواردة في المناهج المدرسية. فأغلبهم لا يبني وضعية الانطلاق مع المتعلمين بعدم إشراكهم في صياغة الأسئلة الأساسية في بداية الدروس. ومعظمهم مُهيمن على الفعل التربوي باستحواده على نشاطات الدروس وبناء التعلّيمات، ولا يعتمد إلا على عدد قليل من المتعلمين. كما أن غالبيتهم لا يستخدم الوضعية المشكلة أو لا يعرفها.

يُضاف إلى ذلك أن طرق إيصال المعلومات للمتعلمين لا زالت تتم بشكل تقليدي من طرف الأساتذة، باعتمادهم المتكرر على التلاميذ المتفوقين في مسار الدروس. وأغلبهم لا يحقق الإدماج في عملية التعلم ضمن طرائق تدريسهم. و لا يميز بين معايير التقويم في الوضعية الإدماجية، فتوظيفها شكلي فقط بسبب الامتحانات الرسمية وضغط المشرفين.

وقد أعزى الباحث أغلب هذه النتائج للارتباط الكبير لأفراد العينة وأغلب أساتذة التعليم المتوسط في مجتمع البحث بمدينة الجلفة عند التعميم، بالطرق التقليدية التي تعودوا عليها وصعوبة التخلي عنها. وعدم القابلية لإعادة التكوين لدى الذين مارسوا التعليم لمدة طويلة تفوق العشر سنوات. كما يعود السبب أيضا إلى عدم فاعلية التكوين أثناء الخدمة بسبب ضعف المكونين والمشرفين في إيصال المفاهيم والخطط التربوية من جهة، وغياب استراتيجيات واضحة للتكوين على متطلبات المقاربة بالكفاءات من جهة ثانية.

كما أعزى الباحث النتائج أيضا إلى غياب الآليات والميكانزمات التي تمكن الأساتذة من تطبيق طرائق التدريس التي طرحها المنهاج بشكل عملي في واقع المتعلمين. كما أنه يحتوي على كفاءات كثيرة تتطلب برمجة مكثفة ونشاطات لا يستوعبها الحجم الساعي الذي يفرض على الأستاذ طرق التلقين التقليدية، عوض الطرق النشطة والتي تتماشى والمقاربة بالكفاءات. وأخيرا فإن تبني المنهاج للنظرية البنائية لا يتناسب وتكوين الأساتذة، ولا يتماشى

وأساليب التقويم التي لازالت معرفية فقط ولا تتعداها للكفاءات الاجتماعية والسلوكية. كما أن الثقافة الاجتماعية المرتبطة بالدبلوم والوظيفة تفرض على المدرسة طرائق التعليم التقليدي بإيصال المعرفة بأي طريقة، ولو بتدعيم المدارس الموازية والدروس الخصوصية، ما يجعل المدرسة تستجيب للطلب الاجتماعي من خلال رضوخ الأستاذ للطرق التقليدية في التعليم.

3 . 5 . استخلاص نتائج الفرضية الثالثة

التذكير بالفرضية الثالثة: توظيف أستاذ التعليم المتوسط للمنهاج، يحقق كثيرا أبعاد المقاربة بالكفاءات، بضبطه لسلوك المتعلمين.

يتبين من خلال نتائج الأدوات الثلاثة أن أفراد عينة الدراسة من أساتذة التعليم المتوسط لا يحققون الأبعاد السلوكية للمقاربة بالكفاءات بشكل مقبول، فهم غير متحكمين في ضبط سلوك المتعلمين من خلال توظيفهم السلبي لأساليب الطاعة والتي تنتقدها التربية الحديثة، فأغلبهم يعتمد على التوبيخ والضرب وحذف العلامات، ويبتعد على الحوار والتقرب من المتعلمين في تربيتهم على الطاعة الإيجابية المبنية ذاتيا على السلوكات الإيجابية. كما أنهم لا يوظفون المنهاج في التحذير من عواقب السلوكات السلبية، وتسجل لديهم حالات كثيرة من الغش أثناء النشاطات التقويمية.

يضاف لذلك غياب استراتيجيات واضحة لدى أفراد عينة الدراسة من أساتذة التعليم المتوسط في مسألة التقويم المستمر للمتعلمين بسبب غموضها من حيث المعايير. وكثير منهم يستخدم الأساليب التقليدية في تلمين عمل التلاميذ. أما العمل الجماعي الذي تستهدفه المقاربة بالكفاءات من خلاله تعديل سلوك التلاميذ، فهو غير متوفر لدى غالبيتهم بتجنبهم توظيف عمل المجموعات تخوفا من التوقيت المخصص للحجم الساعي للنشاطات. وفي الأخير فإن أسلوب الثواب مطبق بشكل لدى أفراد عينة الدراسة، لكنه بشكل تقليدي مربوط بالقيمة المؤقتة التي عندما تغيب يغيب معها السلوك السليم.

وقد أعزى الباحث هذه النتائج إلى الفهم الخاطئ للأبعاد السلوكية للمقاربة بالكفاءات من طرف أفراد عينة الدراسة، وعدم قدرتهم على تطبيق كفاءاتها السلوكية، بسبب غياب

الخطط والاستراتيجيات التي يطبقها الأستاذ في العملية التربوية. وكذلك بسبب التكوين الضعيف والإعراض عن البحث من طرف أساتذة التعليم المتوسط. يضاف إلى ذلك نقص الكفاءات السلوكية في المنهاج وغياب توضيحات بأمثلة تمكن الأستاذ من توظيفها في الفعل التربوي.

أعزى الباحث تلك النتائج أيضا إلى تأثير الأسرة والمجتمع على المدرسة في التساهل وعدم معالجة المخالفات السلوكية، والضغط عليها في تقبل السلوكات غير السوية بالتدرج من خلال معايير جديدة فرضتها العولمة الإعلامية خاصة. كما أن القوانين التي جاءت لمنع الأستاذ من استعمال العقوبة الجسدية والمعنوية ضد التلاميذ، استغلت وفهمت بشكل سلبي أسريا واجتماعيا ووظفها التلميذ في التمرد على النظام والقوانين الضابطة للسلوك المدرسي. وأخيرا فإن المخالفات السلوكية اجتماعيا وانتشار الانحراف بجميع أشكاله، نقل للمدرسة بعضها وضغط على المعلم بشكل لا يستطيع وحده مقاومة آثاره، خاصة مع انتشار المشاكل الاجتماعية التي ترهق المدرسة وتراجع المعايير القيمية.

5 . 4 . استخلاص نتائج الفرضية الرابعة

التذكير بالفرضية الرابعة: استخدام أستاذ التعليم المتوسط للمنهاج، يحقق كثيرا مختلف القيم لدى المتعلمين، ضمن الأبعاد الاجتماعية للمقاربة بالكفاءات.

يتبين من خلال نتائج الأدوات الثلاثة أن أفراد عينة الدراسة من أساتذة التعليم المتوسط لا يحققون أغلب القيم لدى المتعلمين، ضمن الأبعاد الاجتماعية للمقاربة بالكفاءات. فغالبيتهم لا يحقق قيمة التعاون و لا يستغل المنهاج في تحقيق قيمة التطوع. كما أن معظمهم لا يجد في المنهاج ما يساعده على تطبيق قيمة الصدق و قيمة التضامن.

يضاف إلى ذلك أن أغلب أفراد عينة الدراسة غير متحكمين في الوقت المخصص للنشاطات بسبب كثافتها، وأغلبهم يرى في المنهاج غير مناسب لتوظيف قيمة حب العمل، ويعجز عن استخدام توجيهاته في تحقيقها. كما يروا أيضا أن المنهاج لا يوفر لهم مجالات واضحة لإزالة الفوارق الاجتماعية بين المتعلمين. و غالبيتهم لا يساهم في تدريب المتعلمين

على الحوار فيما بينهم، وهو ما ينعكس على البعد الاجتماعي المسطر في المنهاج بغية التواصل بين الأفراد لتحقيق القيم الأخرى كالتضامن والتعاون ومختلف العمليات التي تربط أفراد المجتمع بعضهم ببعض.

وقد أعزى الباحث هذه النتائج لعدم وضوح استراتيجيات التدريس التي تفعل القيم إلى جانب المعارف والمعلومات، وضعف الجانب القيمي في المناهج المدرسية خاصة وأن الإصلاحات التربوية تبنت صراحة اندماجها في العولمة من خلال تصريحات المناهج. كما يعود السبب أيضا إلى غياب سياسة تكوينية واضحة لتدريب الأستاذ على التدريس بالكفاءات في المجال الاجتماعي.

أعزى الباحث تلك النتائج أيضا إلى ضغط المجتمع ومؤسساته المختلفة على المدرسة نحو تفعيل الجانب المعرفي المربوط بالانتقال من مستوى لآخر، أو بالحصول على الشهادة والوظيفة. وكذلك إلى تنامي المخالفات السلوكية ووسائل نشرها في المجتمع، وتأثيرها على النظام التربوي مما أفقده السيطرة على التنشئة الاجتماعية على القيم. كما تُعدُّ حالة الاغتراب التي تطغى على الأستاذ في مرحلة التعليم المتوسط بسبب فقدان كثير من المعايير الضابطة في المجتمع، وخاصة من طرف الأسرة، سببا في تراجعته عن توظيف سلم القيم الاجتماعية. وأخيرا فإن طغيان الجانب المعرفي في البرامج المدرسية بالنسبة لتوزيع نشاطات المواد وعدد الكفاءات المعرفية المستهدفة، على حساب التوقيت الزمني الذي لا يتسع لتحقيقها جميعا ما حول الأستاذ في مرحلة التعليم المتوسط إلى طريقة الأداء التقني والشكلي الذي يصعب معه توظيف القيم كأبعاد أساسية في التربية في أغلب مواد التدريس.

5 . 5 . استخلاص نتائج الفرضية الخامسة

التذكير بالفرضية الخامسة: استخدام أستاذ التعليم المتوسط للمنهاج، يساهم كثيرا في تنظيم التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين، ضمن الأبعاد الاجتماعية للمقاربة بالكفاءات. يتبين من خلال نتائج الأدوات الثلاث أن أفراد عينة الدراسة من أساتذة التعليم المتوسط، لا يساهمون في تنظيم التفاعل الاجتماعي لدى المتعلمين، ضمن الأبعاد

الاجتماعية للمقاربة بالكفاءات، فأغلبهم لا يوظف خاصية التفاعل اللفظي بين المتعلمين كما لا يستعمل نظام المجموعات. ومعظمهم لا يقوم بالمبادرات لتنشيط التلاميذ المنطوين.

يضاف إلى ذلك أن غالبية أساتذة التعليم المتوسط من أفراد عينة الدراسة تستحوذ على الطرف المهم في الحوار الحاصل في الصف، فلا تسمح بحدوثه بين التلاميذ إلا نادرا. كما أن المبادرات التربوية التي تنبني على تحقيق الكفاءات الاجتماعية غير موجودة بشكل مقبول تتحقق به المقاربة بالكفاءات مدرسيا واجتماعيا. ولا يستخدم أغلبهم مجالات التفاعل الاجتماعي في مجال المنافسة بين التلاميذ.

نسجل في النتائج أيضا أن معظم أفراد عينة الدراسة من أساتذة التعليم المتوسط النتائج لا يستخدم أساليب المناقشة التربوية مع التلاميذ خارج الدروس، مما يوسع الهوة بين المدرسة والمجتمع في علاج المشكلات التي تعيق التمدرس، أو تربى في المتعلم أساليب حل المشكلات التي تعترضه في الحياة اليومية. إلا أن تعاملهم محاط بأساليب لينة جاءت كرد فعل عن تحول النظرة للعقاب بالنسبة لهم على أنه يعرضهم للخطر القانوني من جهة، ومن جهة أخرى تماشيا مع التغيير الاجتماعي الحاصل في التربية داخل الأسرة والمجتمع، مما يجعل الخشونة والعنف ضد التلميذ يتراجع عما كان عليه سابقا.

وقد أعزى الباحث أسباب النتائج السابقة إلى إعراض فئة كبيرة من أفراد عينة الدراسة من أساتذة التعليم المتوسط عن الاقتناع بضرورة تغيير أساليب التربية المدرسية التقليدية وتحويلها من التلقين إلى المشاركة. وكذلك إلى التخوف من التأخر في إنجاز الدروس على حساب السعي نحو تحقيق كفاءات التعلم. كما أن أغلب أساتذة التعليم المتوسط لا يملكون الأساليب الحضارية في الحوار مع التلاميذ، و ثقافة التربية الهادفة غائبة لدى عدد كبير منهم بسبب الانشغال عن متابعة المستجدات الحاصلة في أساليب التربية الاجتماعية. وأخيرا عدم وجود سياسة تكوين واضحة تتماشى وانشغالات الأساتذة مدرسيا، حيث أن الندوات التربوية غير فاعلة ولا تحصل بوجود مختصين في التربية المدرسية التي تتوافق مع المقاربة بالكفاءات اجتماعيا. ويضاف لذلك سبب آخر يتمثل في تباعد المسافة العمرية بين المعلمين والمتعلمين، ما يعيق التواصل والمشاركة والحوار الذي ينمي شخصيات التلاميذ ويغير نظرتهم نحو المدرسة.

التوصيات

إن المدرسة الجزائرية اليوم، وبعد مرور أكثر من عشر سنوات دراسية كاملة على تبني المقاربة بالكفاءات كبديل يتمشى والتغيرات الحاصلة في داخل البلاد وخارجها، وبسبب ما آلت إليه بالاستناد إلى العديد من النتائج البحثية التي تأتي هذه الدراسة واحدة ضمنها، والتي توحى بالمرود الضعيف الذي لا يخدم المصلحة التربوية، ولا يبعث على تحقيق الأهداف التي خططتها السياسة التربوية. إن كل ذلك يجعل من الضروري اتخاذ إجراءات مهمة على مستوى المناهج، وعلى مستوى أداء الأستاذ، وهذه بعض التوصيات التي رأى الباحث أنها تبعث على إصلاح الإصلاح الذي لم يكن مجدياً:

على مستوى المناهج:

. إعادة النظر في محتوى المناهج من حيث تناولها لمفاهيم المقاربة بالكفاءات، شكلاً بتسهيل التعريفات والشرح الذي لا يربك المتابع لها، ومضمونها بتقديم المختصرات التي لا ترهق الأستاذ في البحث عن ماهيتها.

. وضع مخططات مفصلة ومختصرة ومتناسقة للكفاءات حسب مستوياتها.

. تقديم نماذج عملياتية للمسار الذي تتحقق به مختلف الوضعيات (التعلمية والإدماجية).

. وضع خطط واضحة لربط المعارف المستهدفة بمسار تحقق الكفاءات القاعدية والمرحلية.

. تضمين المناهج أمثلة توضح مسار الربط بين أنواع التقويم لثلاثة) التشخيصي والتكويني (والتحصيلي)

. إعادة النظر في حجم النشاطات والدروس المستهدفة في كل مستوى من مستويات مرحلة

التعليم المتوسط في كل المواد الدراسية، مع مراعاة الحجم الساعي المناسب لتحقيق كفاءاتها.

. إحداث خطط عملية واضحة لتحقيق الكفاءات السلوكية والاجتماعية التي يغفلها المنهاج

الحالي، خاصة منها التي تدعم الجانب الروحي والأخلاقي للمتعلم.

. تفعيل المنهاج لدى أستاذ التعليم المتوسط بإحداث تغييرات تجذبه نحو التعامل معه كوثيقة

بنائية للعملية التربوية طباعة وإخراجاً ومحتوى.

على مستوى أداء الأستاذ:

- . إقامة دورات تدريبية للتخصير النفسي والبيداغوجي لأساتذة التعليم المتوسط تجاه المناهج.
- . إعداد مخطط شامل للتكوين عن بعد أثناء الخدمة طويل المدى (سنتين على الأقل) وباستخدام أرضية معلوماتية يشترك فيها خبراء في التربية لتوضيح كيفية إسقاط مضامين المنهاج في الواقع المدرسي.
- . إنتاج أشرطة حية كنماذج عن طرائق التدريس التي تتبناها المقاربة بالكفاءات، خاصة منها التي تتضمن العمل بالمجموعات. وتوزيعها في أقراص مضغوطة على الأساتذة.
- . إعادة التكوين المتخصص للمشرفين التربويين في مجال بيداغوجيا الكفاءات بالشكل الذي يمكنهم من تفعيل إجراءاتها في الملتقيات والندوات التربوية.
- . تفعيل دور التكوين المستمر من خلال الندوات الداخلية، وذلك بإعادة النظر في التوقيت اليومي (العمل بنظام الدوام الواحد)، لتمكين الأستاذ في الفترات المسائية من التكوين والمتابعة.
- . إعادة بعث التكوين المتخصص في مؤسسات بديلة عن المعاهد التكنولوجية للتربية.
- . تفعيل دور الجامعة والبحث العلمي تجاه التربية، بتدعيم الأستاذ نحو التكوين المستمر في مجال علوم التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع لتمكينه من متابعة البحث عن طرائق التدريس المثلى في المدرسة.

خاتمة

يشهد النظام التربوي في الجزائر تحولا كبيرا في مساراته التي باتت تشغل العديد من متتبعي الإصلاحات التربوية التي شرع في تطبيقها منذ موسم 2003.2004. فبعد مضي فترة زمنية طويلة نسبيا عن بداية استثمار مخرجات هذا الإصلاح. أصبح من الضروري الالتفات إلى تشخيص فاعليتها في الميدان الاجتماعي والاقتصادي والثقافي. فلقد راهنت السياسة التربوية على مجموعة من المعطيات التي رأت فيها القدرة على تحقيق أهدافها الاستراتيجية، والتي من بينها المنهاج المدرسي وأداء الأستاذ ضمن خطته وتوجيهاته. فكانت المحصلة أن توجهت المنظومة التربوية إلى الواقع المدرسي معبئة بمجموعة من الأفكار والمفاهيم والطرائق والمستجدات التي تبنت فيها عددا من الرؤى والنظريات التربوية المعاصرة، بغية تحقيق الكفاءات ذات المستويات والأبعاد المتنوعة. وسخرت لها إطارا بشريا راهنت عليه في تحقيق الإصلاح، فسعت نحو تكوينه وإعداده نحو تحمل مسؤولية الإصلاح التربوي. فكان التحدي نحو بلوغ الأهداف مبنيا على كفاءات المنهاج وأداء الأستاذ ضمنها. بعد خروج المنهاج إلى الواجهة معدا ومحضرا بلجان خاصة، وصل إلى الأستاذ ليضعه أمام مسار جديد، يحمل من المفاهيم والمصطلحات والخطط ما يجعله أمام مهام مستحدثة، لم يتعود عليها ولم يتكون عليها بالصورة التي هي عليها محتوياته. فكانت الترجمات والملتقيات والوثائق المرافقة والتعليمات التي تجتمع كلها نحو تحويل العملية التربوية في وضع المتعلم محورا لها، ووضع المعلم مقابل ذلك موجه ومنظم للفعل التربوي. هكذا بدأ المسار في عملية الإصلاح التربوي، وهكذا كانت النتائج منتظرة، المنهاج مبني على أسس المقاربة بالكفاءات، وأداء الأستاذ موجه نحو تحقيقها في واقع المتعلمين داخل المدرسة. ومن هذه الزاوية كان انشغال الباحث نحو الدراسة، أداء الأستاذ ضمن أبعاد المقاربة بالكفاءات. فالأبعاد متنوعة في المناهج، وما اختاره الباحث منها لا يعدو أن يكون اجتهادا نحو ربطها بالواقع الذي أرادت السياسة التربوية أن تستهدفه بتحويل المدرسة من نمط التربية التقليدية، إلى شكلها العصري الذي تبنت فيه أكثر النظريات التربوية تناولا

لوضعية المتعلم في محورها. فكانت البنائية مرتكزا تتبني عليه التربية المدرسية، وتتبنى معها جميع أشكال التعلم. ورأى الباحث أن يبحث في تلك الأبعاد التربوية المخططة في المنهاج، فاختار منها الأبعاد المعرفية والسلوكية والاجتماعية، واختار من أداء الأستاذ طرائقه في التدريس، وقام بمقابلة هذا بذاك، فجاءت الدراسة في شكلها الذي هي عليه، محدثة تساؤلا مهما يدور حول فاعلية الأستاذ في المقارنة ضمن تلك الأبعاد التي بحثها في المنهاج.

الدراسة التي قام بها الباحث كانت تتجه نحو تحليل محتوى المناهج في مواد التدريس لمرحلة التعليم المتوسط، وصل فيها إلى أن الأبعاد المعرفية مسيطرة في وجودها على الأبعاد السلوكية. بينما كانت الأبعاد الاجتماعية موجودة بشكل أضعف من سابقتيها. وعند العودة إلى استنتاج الأساتذة عن واقعهم تجاه تلك البعاد التي كان من المفروض أن يسقطها باستراتيجية المقارنة بالكفاءات، وصل الباحث إلى أن أستاذ التعليم المتوسط لا يحقق أبعاد المناهج المدرسية في مجملها، بسبب الغموض الذي يغلب على مفاهيم وخطط المناهج. كما أنه غير قادر على تبني الأفكار التي جاءت بها تلك المقاربة لعدة أسباب ذكرها الباحث في محلها، وكان أكثرها تأثيرا غياب التكوين الفاعل في جعله يستطيع استخدام المنهاج بشكل يمكنه من استيعاب جميع ما فيه وتحويلها إلى فعل تربوي ينعكس على مردود المدرسة تربويا واجتماعيا وثقافيا واقتصاديا كما خططت له سياسة الإصلاح.

المنظومة التربوية التي حاول الباحث توضيح أبعادها من خلال تحليل محتوى المناهج، ويبحث أداء أستاذ التعليم المتوسط ضمنها، تتطلب إعادة النظر في كثير من جوانبها المفاهيمية والإجرائية. فعلى الصعيد الأول ينبغي مراجعة الطرح الذي ييسر على الأستاذ استيعاب مفاهيمها حتى لا تضع جهودها في البحث و التأويل والمحاولات التي تجعله أسير الوثيقة المكتوبة. وعلى الصعيد الثاني يجدر بالتكوين أن يتخذ مسارا آخر أكثر فاعلية وعملية. فلا يمكن للأستاذ وهو محاصر بالتوقيت الزمني المشبع بالنشاطات التي تمنعه من الخروج من ثوبه التقليدي إلى الشكل الذي تبتغيه المقاربة العصرية. كما أن الضرورة تقتضي إشراك الأسرة بأساليب تضعف من ضغطها على المدرسة وتحول نظرتها إليها من زوايا أخرى غير زاوية التحصيل الرقمي المرتبط بالشهادة والوظيفة.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

المصادر

1. القرآن الكريم على رواية ورش، اليمامة للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، دمشق، سوريا، 2010.

القواميس

2. ابن منظور جمال الدين الأنصاري، لسان العرب، ط3، دار صادر، بيروت، لبنان، 1414.

3. الفيروز آبادي، القاموس المحيط، دار الحديث، القاهرة، مصر، 2008.

4. محمد عاطف غيث، قاموس علم الاجتماع، الهيئة المصرية للكتاب، مصر، 1979.

5. المنجد في اللغة العربية المعاصرة، ط2، دار المشرق، بيروت، لبنان، 2001.

6. المنجد في اللغة والأعلام ، ط31 ، دار الشروق ، بيروت ، لبنان ، 1991 .

الكتب العربية

7. ابن خلدون عبد الرحمن، مقدمة ابن خلدون، ط2، شركة أبناء شريف الأنصاري للطباعة والنشر والتوزيع، صيدا بيروت، لبنان، 2012.

8. أحمد أبو زيد ، البناء الاجتماعي . مدخل لدراسة المجتمع ، ط2 ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، 1986.

9. أحمد حافظ نجم وآخرون، دليل الباحث، دار المريخ للنشر، الرياض، السعودية، 1988.

10. أحمد عبد الجواد الدومي ، الإسلام منهاج وسلوك ، منشورات المكتبة العصرية، بيروت، 1973.

11. أحمد علي ، مقدمة في علم اجتماع التربية، ط1، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1995.

12. أنتوني قيدنز، ترجمة فايز الصياغ، علم الاجتماع (مع مدخلات عربية)، ط4، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 2005 .

13. بلقاسم سلاطينية، حسان الجيلاني، أسس المناهج الاجتماعية، ط1، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2012.
14. التل سعيد وآخرون، 1992، المرجع في مبادئ التربية، ط1، دار الشروق، عمان، الأردن.
15. جان بيار دوران و روبير فايل، ترجمة ميلود طواهري، علم الاجتماع المعاصر، ط1، ابن النديم للنشر والتوزيع ، الجزائر ، 2012.
16. الجولاني فادية، علم الاجتماع التربوي، ط1، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، مصر، 1997.
17. حسين عبد الحميد أحمد رشوان، التربية والمجتمع. دراسة في علم اجتماع التربية، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية ، مصر ، 2002 .
18. خالد مصعد، برنامج الدراسات العليا "دبلوم عالي مهني" د1، جامعة صنعاء، دراسات سكانية، اليمن، 2007.2008، ص3 ، khalid_musad@maktoob.com
19. خليل أحمد خليل، المفاهيم الأساسية في علم الاجتماع، دار الحدائث للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 1984 .
20. رايح مسعودي، المقاربة بالكفاءات في تدريس العلوم الطبيعية، ط1، مطبعة هوناس، الجزائر، 2004.
21. رافدة الحريري، الإشراف التربوي واقعه وآفاقه المستقبلية، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن، 2006.
22. ربيع محمد وطارق عبد الرؤوف عامر، التدريس المصغر، ط 1، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008.
23. رجاء وحيد دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العلمية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007.
24. رشيد زرواتي، مناهج وأدوات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، ط 1، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، 2007.

25. ريمون كفيي و لوك فان كمبنهود، تعريب يوسف الجباعي، دليل الباحث في العلوم الاجتماعية، ط1، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، لبنان ، 1997.
26. سامية محمد جابر ، القانون والضوابط الاجتماعية ، ط1 ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية، مصر ، 1993 .
27. سعيد اسماعيل علي، فلسفات تربوية معاصرة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1995.
28. شافا فرانكفورت . ناشفياز ودافيد ناشمياز، ترجمة ليلي الطويل، طرائق البحث في العلوم الاجتماعية، ط1، ورد للنشر والتوزيع، سوريا، 2004.
29. صلاح الدين شروخ ، علم الاجتماع التربوي ، دار العلوم للنشر والتوزيع ، عنابة ، الجزائر ، 2004 .
30. صلاح الدين شروخ، منهجية البحث العلمي للجامعيين، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة، الجزائر، 2003.
31. طلعت إبراهيم لظفي و كمال عبد الحميد الزيات، النظرية المعاصرة في علم الاجتماع، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 1999.
32. عامر قنديلجي، إيمان السامرائي، البحث العلمي الكمي والنوعي، ط1، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009.
33. عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية، مصر، 2010.
34. عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، شركة أبناء شريف الأنصاري للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت ، لبنان، 2012.
35. عبد الكريم علي اليماني، فلسفة القيم التربوية، ط 1 ، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن، 2009.
36. عبد الكريم غريب، سوسيولوجيا المدرسة، ط1، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2009.

37. عبد الله الرشدان، علم اجتماع التربية، ط1، دار الشروق، عمان، الأردن، 1999.
38. عبد الله زاهي الرشدان، التربية والتنشئة الاجتماعية، دار وائل للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2005 .
39. عبد الله عبد الدايم، دور التربية والثقافة في بناء حضارة إنسانية جديدة، ط1، دار الطليعة، بيروت، لبنان، 1988.
40. عدنان الأمين ، التنشئة الاجتماعية وتكوين الطباع، المركز الثقافي العربي، ط1، الدار البيضاء ، المغرب ، 2005 .
41. عدنان يوسف العتوم، علم النفس الاجتماعي، ط1، إثراء للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن، 2008.
42. العربي فرحاتي، أنماط التفاعل وعلاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي وطرق قياسها. دراسة ميدانية لدروس اللغة في المدرسة الأساسية الجزائرية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2010.
43. عفت مصطفى الطناوي، إعداد معلم العلوم للقرن الحادي والعشرين: دراسات تطبيقية، ط1، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، مصر، 2007.
44. علي أسعد وطفة و علي جاسم الشهاب ، علم الاجتماع المدرسي . بنيوية الظاهرة ووظيفتها الاجتماعية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، ط1 ، بيروت ، لبنان ، 2004.
45. عمار بوحوش ومحمد محمود ذنيبات، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر ، 1999.
46. عمر الشيباني، فلسفة التربية الإسلامية، ط6، الدار العربية، طرابلس، ب ت.
47. الغالي أحرشاو، أحمد الزاهير، التمدريس واكتساب المعارف عند الطفل، فاس، المغرب، بدون تاريخ.
48. كامل محمد المغربي، أساليب البحث العلمي في العلوم الإنسانية الاجتماعية، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007.

49. كمال عبد الحميد زيتون، تدريس العلوم من منظور "البنائية" ، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر، 2000.
50. ليث محمد عياش، الأسلوب المعرفي وعلاقته بالإبداع، ط1، دار صفاء للنشر، عمان، الأردن، 2008.
51. محمد أحمد درنيقة، قيس قرآني على المجتمع . القرآن وعلم الاجتماع ، دار الإيمان للنشر والتوزيع، طرابلس، لبنان ، 1991 .
52. محمد السيد علي، التربية العلمية وتدريس العلوم، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن، 2007.
53. محمد بن يحيى زكرياء و عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، منشورات المعهد الوطني لمستخدمي التربية، الجزائر، 2006.
54. محمد حسن حمادات، المناهج التربوية. نظرياتها. مفهوما. أسسها. عناصرها . تخطيطها . تقويمها، ط1 ، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن، 2009.
55. محمد حمدي، المداخل التربوية للتعليم بالكفايات. الرياضيات نموذجاً، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، 2007.
56. محمد عبيدات وآخرون ، منهجية البحث العلمي. القواعد والمراحل والتطبيقات_ ، ط2، دار وائل للطباعة والنشر، عمان ، الأردن ، 1999.
57. محمد عطوة مجاهد، المدرسة والمجتمع في ضوء مفاهيم الجودة، دار الجامعة الجديدة، القاهرة، مصر، 2008.
58. محمد لبيب النجحي ، الأسس الاجتماعية للتربية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، ط7، بيروت، لبنان، 1978.
59. محمود السلخي، طرق تدريس التربية الإسلامية، ط1، دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009.
60. مصطفى خلف عبد الجواد، نظرية علم الاجتماع المعاصر، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان ، الأردن، 2009.

61. مصطفى محسن، الخطاب الإصلاحى التربوى، المركز الثقافى العربى، ط1، الدار البيضاء، 1999.
62. مصلح الصالح، الضبط الاجتماعى، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2004 .
63. معن خليل العمر ، الضبط الاجتماعى، دار الشروق ، عمان ، ط1 ، 2006 .
64. معن خليل عمر وآخرون، المدخل إلى علم الاجتماع، ط3، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن، 2006.
65. منير المرسي سرحان، فى اجتماعيات التربية، دار النهضة العربية، ط4، بيروت، لبنان، 2003.
66. منير المرسي سرحان، فى اجتماعيات التربية، دار النهضة العربية، ط4، بيروت، لبنان، 2003، ص209.
67. موريس أنجرس ، منهجية البحث العلمى فى العلوم الإنسانية . تدريبات عملية ، ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصة للنشر، الجزائر ، 2004.
68. موريس أنجرس، منهجية البحث العلمى فى العلوم الإنسانية. تدريبات عملية، ط2، دار القصة للنشر، الجزائر، 2006.
69. ناجى تمار و عبد الرحمن بن بريكة، المناهج التربوية والتقويم التربوى، سند تكوينى لأساتذة التعليم المتوسط، 2013 .
70. ناصر الخوالدة وزميله، مراعاة مبادئ الفروق الفردية وتطبيقاتها العملية فى تدريس التربية الإسلامية، ط1. 2010.
71. نعيم حبيب جعيني، علم اجتماع التربية المعاصر بين النظرية والتطبيق، ط1، دار وائل للنشر، عمان ، الأردن، 2009.
72. يوسف تمار، تحليل المحتوى للباحثين والطلبة الجامعيين، ط1 ، طاكسيج للدراسات والنشر والتوزيع، الجزائر، 2007.

الوثائق الرسمية

73. الجريدة الرسمية، المرسوم التنفيذي رقم 96-296 المؤرخ في 08 سبتمبر 1996، المتضمن إنشاء الوكالة الوطنية لدعم تشغيل الشباب وتحديد قانونها الأساسي، العدد 52، 1996، ص:12.
74. وزارة التربية الوطنية، منهاج مادة علوم الطبيعة والحياة للسنة الأولى متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2013.
75. وزارة التربية الوطنية، الدليل التطبيقي لمناهج وكتاب السنة أولى متوسط ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2004.
76. وزارة التربية الوطنية، الدليل التطبيقي لمناهج وكتاب السنة أولى متوسط ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2004.
77. وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، النظام التربوي والمناهج التعليمية، سند تكويني، الجزائر، 2004.
78. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة متوسط تاريخ وجغرافيا وتربية مدنية. الجزائر، 2004
79. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة متوسط لمادة التربية المدنية، ديوان المطبوعات المدرسية، 2005.
80. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة متوسط لمادة التربية التكنولوجية، ديوان المطبوعات المدرسية، 2005.
81. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005.
82. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج مادة العلوم الفيزيائية والتكنولوجية للسنة الثالثة متوسط. 2004.
83. وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ في مادة اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005.

84. وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ في مادة اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005.
85. وزارة التربية الوطنية، مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، إصلاح المنظومة التربوية. النصوص التنظيمية، ج1، ط2، المديرية الفرعية للتوثيق، مكتب النشر، ديسمبر 2009،
86. وزارة التربية الوطنية، منهاج العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005.
87. وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2003
88. وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة الفرنسية، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، 2003.
89. وزارة التربية الوطنية، مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، إصلاح المنظومة التربوية. النصوص التنظيمية، ج1، ط2، المديرية الفرعية للتوثيق، مكتب النشر، ديسمبر 2009.
90. وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الرابعة متوسط لمادة التربية الموسيقية والتشكيلية والبدنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005.
91. وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2005.
92. وزارة التربية الوطنية، منهاج التربية البدنية والرياضية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2005.

المنشورات والدوريات

93. بوسنة محمود، التقويم والبيداغوجيا في النسق التربوي (بحوث مختارة)، منشورات مخبر التربية. التكوين . العمل بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، العدد2، 2004.

94. بوكبشة جمعية، تحديث المناهج التعليمية ضمن عملية الإصلاح التربوي، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، دورية دولية تصدرها كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر، العدد10 جوان 2013
95. تيسير شيخ الأرض ، فلسفة التربية عند جون ديوي، مجلة المعلم العربي، ع5، تموز، آب أيلول، 1985.

المراجع الأجنبية:

- 95.Christian Depover, Bernadette Noel. **Le curriculum et ces logiques**.l'harmattan.75005.paris.France.
- 96.Gurvitch(George).**La vocation actuelle de la sociologie**, tome1,vers la sociologie différentielle, 4Ed,1968
- 97.Philipe Perrénoud:dix compétences pour enseigner, ESF éditeur, Paris,1999.
- 98.Strantegies, Journal of research in Science Teaching–Vol 24–.No1 ;1987
- 99.V.etG.De Landsheere ;**Définir les objectifs de l'éducation** PUF ,Paris1982.
- 100.Wiliam O.Stanley and others :**Social Fondation of Education**. No1 ;1987

الرسائل الجامعية

101. بن جدو بوطالبي، الملمح النموذجي للبرنامج التدريبي لمربي التربية البدنية والرياضة المبني على أساس فلسفة المقاربة بالكفاءات التدريسية، أطروحة دكتوراه بجامعة الجزائر، 2007.2008.

102. زياد بركات، مستوى المخالفات السلوكية لدى طلبة مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي كما يدركها المعلمون في محافظة طولكرم بفلسطين، دراسة ميدانية بجامعة القدس المفتوحة، فلسطين، 2010.

103. عبد الباسط هويدي، الأبعاد الاجتماعية في استراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات، أطروحة دكتوراه بجامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2012.

104. قرابرية حرقاس وسيلة، تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي و مفتشي المرحلة الابتدائية، أطروحة دكتوراه بجامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2010. 2009.

105. مولاي المصطفى البرجاوي، تدريس الجغرافيا بالكفايات وأثر المقاربة التطبيقية في تطويرها، دراسة ميدانية بجامعة محمد الخامس السويسي، المغرب، 2013.

106. حميد محمد عدن، A quels élèves profite l'approche par les

compétences de base . مركز البحث بدولة جيبوتي، 2003

107. Mélanie DERONNE. L'approche par compétences dans l'enseignement des mathématiques; Mémoire réalisé pour l'obtention du diplôme de Master en sciences mathématiques. Université de Mons 2011-2012.

المواقع الإلكترونية

108. François Guillemette et Clermont Gauthier، موقع البحوث والتربية،
L'Approche par compétences (APC) en formation des maîtres:

Analyse documentaire et critique », Recherches & éducations [En ligne 2015. URL : <http://rechercheseducations.revues.org/84>

109. أنطون رحمة. http://www.arab-ency.com/index.php?module=pnEncyclopedia&func=display_term&id=652&vid

110. عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية، مصر Shahe12@yahoo.com، www.slideshare.net/KamalNaser/ss-47506664

111. موقع الأرشيف الإلكتروني لجامعة قاصدي مرباح، ورقلة:

manifest.univ-ouargla.dz/documents/.../seminare-Config...

Index of [/documents/Archive/Archive](#) Faculte des Sciences Sociales et Sciences ... *S0406.docx*, 09-Apr-2013

112. موقع التربية. <http://www.education.gov.dj/cripen/index.htm>

113. موقع مركز البحث بجيبوتي

www.bief.be/docs/publications/apc_djibouti_070223.pdf

114. علي، تعوينات، الإصلاح التربوي في

الجزائر، [www.educapsy.com/blog/reforme-de-leducation-en-](http://www.educapsy.com/blog/reforme-de-leducation-en-2013-algerie-12)

[2013 algerie-12](#)

115. موقع جامعة الشلف،

[www.univ-](http://www.univ-chlef.dz/ratsh/RATSH_AR/la_revue.../Science_social.htm)

[chlef.dz/ratsh/RATSH_AR/la_revue.../Science_social.htm](http://www.univ-chlef.dz/ratsh/RATSH_AR/la_revue.../Science_social.htm)

116. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main

[/php_2000/2000_22.html](#)

117. موقع المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين

مستواهم، <http://www.infpe.edu.dz>

118. راشدة عزيزو، جامعة ابن خلدون بتيارت، razirou@yahoo.fr

الملاحق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر بسكرة
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

استمارة استطلاع الرأي حول أداة الاستمارة

إعداد الطالب:

بشيري ز

المشرف:

أ. د. زمام نور الدين

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

في إطار إعداد أطروحة دكتوراه العلوم الموسومة بـ " الأداء التربوي للأستاذ وأبعاد المقاربة بالكفاءات" دراسة ميدانية لأساتذة التعليم المتوسط بمدينة الجلفة، في تخصص علم الاجتماع التربوي. والتي طرحت فيها الإشكالية التالية: هل يحقق الأداء التربوي لأستاذ التعليم المتوسط أبعاد المقاربة بالكفاءات من حيث طريقة التدريس، و ضبط سلوك المتعلمين، ومن حيث ترسيخ القيم و تنظيم التفاعل الاجتماعي؟

نضع بين أيديكم هذه الأداة " الاستمارة " المقترحة تطبيقها على عينة البحث المتمثلة في أساتذة التعليم المتوسط، مصحوبة " باستمارة استطلاع الرأي " التي نتشرف بتقديم ملاحظتكم حولها.

استمارة استطلاع الرأي

1 - هل تحديد الأبعاد والمؤشرات انطلاقاً من المنهاج المدرسي سليم من الناحية المنهجية؟

نعم لا

2 - إذا لم يكن كذلك، فما السبب في رأيكم؟

.....

.....

3 - هل تقسيم الأسئلة بالشكل الذي وضعت عليه مناسب من الناحية المنهجية؟

نعم لا

4 - إذا لم يكن كذلك، فما السبب في رأيكم؟ أو ماذا تقترحون؟

.....

.....

5 - هل تروا أن هناك أسئلة غامضة بالنسبة للأساتذة المستجوبين؟

نعم لا

6 - إذا لم يكن كذلك، فما هي في رأيكم؟ و ماذا تقترحون لإزالة غموضها؟

.....

.....

7 - هل تروا أن ما جاء في الأسئلة يؤدي إلى قياس الأداء التربوي للأستاذ؟

نعم لا

8 - إذا لم يكن كذلك، فما السبب في رأيكم؟ و ماذا تقترحون من فضلكم؟

.....

.....

9 - مساحة للتوجيه إن تفضلتم:

.....

.....

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

استمارة استطلاع الرأي حول تحليل محتوى المناهج المدرسية

إعداد الباحث:

بشيري ز

المشرف:

أ. د. زمام نور الدين

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

في إطار إعداد أطروحة دكتوراه العلوم الموسومة بـ " الأداء التربوي للأستاذ وأبعاد المقاربة بالكفاءات " دراسة ميدانية لأساتذة التعليم المتوسط بمدينة الجلفة، في تخصص علم الاجتماع التربوي. والتي طرحت فيها الإشكالية التالية: هل يحقق الأداء التربوي لأستاذ التعليم المتوسط أبعاد المقاربة بالكفاءات من حيث طريقة التدريس، و ضبط سلوك المتعلمين، ومن حيث ترسيخ القيم و تنظيم التفاعل الاجتماعي؟

أضع بين أيديكم هذه الأداة " تحليل المحتوى " التي طبقتها على المناهج المدرسية لمرحلة التعليم المتوسط في جميع المواد، واستخرجت منها جميع المؤشرات المتعلقة بالأبعاد الثلاثة (المعرفية، السلوكية والاجتماعية) وصحبتها "باستمارة استطلاع الرأي" التي أتشرف بتقديم ملاحظتكم حولها.

البيانات العامة:

عناوين المناهج، لجان التأليف، مركز النشر، سنوات النشر، عدد الصفحات، مكونات المنهاج، بيانات أخرى.

وحدة التحليل المعتمدة : السياق (المعنى)

بمعنى أننا نبحث عن الأبعاد الثلاثة (المعرفية والسلوكية والاجتماعية) من حيث معناها الوارد في المناهج الموجهة لأساتذة التعليم المتوسط.

فئات التحليل: الكفاءات المستهدفة (الختامية والمرحلية والقاعدية)

البحث عن معاني الأبعاد الثلاثة يكون في الصيغ اللغوية الواردة في مناهج التعليم المتوسط

الفئة الأولى: الكفاءات المستهدفة في مجال التعلم (بعد معرفي)

الفئة الثانية: الكفاءات المستهدفة في مجال الضبط الاجتماعي (بعد سلوكي)

الفئة الثالثة: الكفاءات المستهدفة في مجال القيم الاجتماعية (بعد اجتماعي)

الفئة الرابعة: الكفاءات المستهدفة في مجال التواصل الاجتماعي (بعد اجتماعي)

حسب الجدول التالي:

الرقم	الفئة	المعاني المبحوثة في الفئة	الهدف الإجرائي المطلوب في الفئة
1	الكفاءات المستهدفة في مجال <u>التعلم</u> ضمن الأبعاد المعرفية	تنمية وتنظيم المعرفة تسهيل عملية التعلم	كفاءات <u>التعلم</u> تعني إدماج مختلف المعارف (معارف مفاهيمية، قدرات، مهارات ومواقف) وتوظيفها من أجل حل مشكل مطروح في سياق محدد.
2	الكفاءات المستهدفة في مجال <u>الضبط الاجتماعي</u>	تعديل السلوك والتحفيز على النشاط الإيجابي	كفاءات <u>الضبط الاجتماعي</u> تعني مختلف النشاطات التي تعدل من السلوكات السلبية وتحويلها إلى أخرى إيجابية.
3	الكفاءات المستهدفة في مجال <u>القيم الاجتماعية</u>	إيصال وإدماج القيم	كفاءات <u>القيم الاجتماعية</u> هي الدلالات التي تظهر من خلال المواقف التي يبديها المتعلم ضمن سلم القيم .
4	الكفاءات المستهدفة في مجال <u>التفاعل الاجتماعي</u>	التواصل و حل المشكلات الحياتية	كفاءات <u>التواصل الاجتماعي</u> هي الدلالات التي تظهر من خلال التفاعل بين المتعلمين وتتجاوزها لتكون بين أفراد المجتمع.

استمارة استطلاع الرأي

1 - هل الاعتماد على وحدة التحليل (المعنى أو السياق) مناسب منهجيا في استخراج الأبعاد من المنهاج المدرسي؟

نعم لا

2 - إذا لم يكن كذلك، فما السبب في رأيكم؟

.....
.....

3 - هل اختيار الفئات (كفاءات المنهاج) سليم؟

نعم لا

4 - إذا لم يكن كذلك، فما السبب في رأيكم؟ أو ماذا تقترحون؟

.....
.....

5 - هل الفئات الثلاثة الواردة في التحليل قابلة للقياس العددي (حساب تكرار ورودها في المنهاج)؟

نعم لا

6 - إذا لم يكن كذلك، فما هو السبب؟ و ماذا تقترحون بدلا منها؟

.....
.....

7 - هل تروا أن الانطلاق من تحليل محتوى المناهج للبحث عن الأبعاد التربوية يمكن من خلاله قياس الأداء التربوي للأستاذ؟

نعم لا

8 - إذا لم يكن كذلك، فما السبب في رأيكم؟ و ماذا تقترحون من فضلكم؟

.....
.....

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر بسكرة
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

استمارة بحث بعنوان :

الأداء التربوي للأستاذ وأبعاد المقاربة بالكفاءات

دراسة ميدانية لأساتذة التعليم المتوسط بمدينة الجلفة

موضوع مقترح لتحضير أطروحة دكتوراه العلوم في علم الاجتماع التربوي

الأستاذ المشرف:

أ . د . زمام نور الدين

إعداد الطالب:

بشير ز

نظرا لما تقتضيه ضرورة البحث والتشخيص في أبعاد المنظومة التربوية وأداء الأستاذ ضمنها،
فالباحث يؤكد على أن المعلومات المدرجة في هذه الاستمارة تستخدم في حدود الدراسة الأكاديمية فقط،
ورجاؤنا كبير في أن تتفاعلوا مع ما جاء فيها من استفسارات وأسئلة حول البحث بكل صبر وجدية،
ولكم منا جزيل الشكر والامتنان.

بداية المشروع : 2011 / 2012

نطلب منك رجاءً وضع علامة (x) في الاختيار الذي تراه مناسباً

بيانات عامة:

- 1 - الجنس: ذكر أنثى
- 2 - مادة التدريس:
- 3 - الأقدمية في التدريس: أقل من 10 سنوات بين 10 و 20 سنة أكثر من 20 سنة
- 4 - الطريقة التي دخلت بها للتعليم: المعهد التكنولوجي المدرسة العليا للأساتذة
- أخرى أذكرها

أسئلة الفرضية الأولى: استخدام المنهاج المدرسي

- 5 - هل تملك مناهج المادة لجميع المستويات التي تدرسها ؟
أملكها جميعاً أملك بعضها لا أملكها
- 6 - على ماذا تعتمد في تحضير الدروس؟
على الكتاب المدرسي فقط على الكتاب المدرسي والمنهاج
- 7 - هل تفرق بين أنواع الكفاءات (القاعدية ، المرحلية والختامية) ؟ أفرق لا أفرق
- 8 - هل تفرق بين الوضعية التعليمية والوضعية الإدماجية ؟ أفرق لا أفرق
- 9 - ماذا تعتبر المنهاج المدرسي في مسارك التربوي ؟
أعتبره وثيقة بنائية أعتبره وثيقة تدعيمية أعتبره وثيقة ثانوية
- 10 - حسب توجيهات المنهاج فأين تصنف نفسك في أدائك التربوي؟
أستاذ ينقل المعلومات بدقة للتلاميذ
أستاذ ينظم ويوجه التلاميذ للوصول إلى المعلومات
لا أكثرث لتوجيهات المنهاج لأن لدي طريقتي الخاصة في التدريس

أسئلة الفرضية الثانية: (الأبعاد المعرفية) تخص طريقة التدريس بالكفاءات ضمن مجال التعلم

- 11 - هل يشترك التلاميذ في صياغة السؤال الأساسي في بداية الدرس؟
 نعم لا
- 12 - كم عدد التلاميذ الذين تعتمد عليهم في إنجاز النشاطات في الدرس؟
أقل من 10 تلاميذ نصف تلاميذ القسم غالبية تلاميذ القسم
- 13 - هل تستخدم طريقة الوضعية المشكل أثناء الدرس؟
أستخدمها كثيرا نادرا ما أستخدمها لا أعرفها
- 14 - الوصول للمعلومة المطلوبة في درسك، يتم عادة من طرف:
التلاميذ المتفوقين جميع التلاميذ دون تحديد من طرفي لأضمن سلامتها
- 15- ما هو أفضل نوع من الأسئلة التي تستخدمها في طريقة تدريسك ؟
الأسئلة التي تصدر من طرف الأستاذ الأسئلة التي تصدر من طرف التلاميذ
لا تعتمد على التلاميذ كثيرا لأنهم يعطلونك عن إتمام الدرس
- 16 - الوصول إلى النتائج الصحيحة و الخلاصات يكون أفضل من طرف:
التلاميذ أصحاب المستوى الجيد أصحاب المستوى المتوسط
لا يوجد فرق من طرف الأستاذ
- 17 - هل تعرف كيف تستخدم الإدماج في التقويم؟
أعرف لا أعرف أعرف لكني لا أستخدمه
- 18 - هل تعرف الفروق بين معايير التقويم الثلاثة (الوجاهة والانسجام واستخدام أدوات المادة)؟
أعرف لا أعرف أعرف لكني لا أستخدمها

أسئلة الفرضية الثالثة: تخص الضبط الاجتماعي:

19 - هل تستغل برنامج المادة في توظيف أسلوب الثواب مع التلاميذ؟

نعم لا

20 - ما هو أسلوبك المفضل في تعويد التلميذ على طاعة الأوامر؟

ضرب التلميذ توبيخه مناقشته حذف العلامات في الفروض

21 - هل تستعين بمستشار التربية في تحذير التلاميذ من عاقبة السلوك السلبي؟

كثيرا نادرا لا أستعين به

22 - هل تلاحظ تكرار عمليات الغش في نشاطات التقويم التي تنجزها مع التلاميذ؟

لا توجد موجودة بكثرة أحيانا

23 - هل تستعمل الكراس كمعيار في التقويم المستمر (بوضع علامات)؟

نعم لا

24 - هل هناك معايير تقيس بها سلوك التلاميذ من خلال المنهاج؟

توجد لا توجد لا أعرف

25 - هل توظف المنهاج في اقتراح حلول لمشاكل التلاميذ؟

دائما أحيانا أبدا

26 - إذا كانت لديك نشاطات جماعية في الدرس وكان التلاميذ من النوع الفوضوي فهل:

تتجنب مشاركتهم توظفهم رغم الفوضى

أسئلة الفرضية الرابعة: تخص تحقيق القيم الاجتماعية :

- 27 - ما هي الوسائل التي يمكنك من تحقيق التعاون بين التلاميذ؟
البحوث الجماعية المنزلية النشاطات الجماعية داخل القسم لا يوجد مجال للعمل الجماعي
- 28 - هل تستغل برنامج المادة في توظيف قيمة التطوع لدى التلاميذ؟
نعم أستغل لا أستغل لا يسمح البرنامج
- 29 - هل هناك أساليب إجرائية في المنهاج توجهك نحو توظيف قيمة الصدق في نشاطات الدروس؟
نعم توجد لا توجد
- 30 - هل تستخدم البرنامج الدراسي في تحقيق قيمة التضامن بين التلاميذ؟
كثيرا أحيانا أبدا
- 31 - هل يسمح لك البرنامج من تدريب التلاميذ على التحكم في الوقت ؟
نعم لا
- 32 - إسقاط مضامين المنهاج في الدروس يسمح لك بتنمية حب العمل لدى التلاميذ؟
صحيح غير صحيح لا أعرف
- 33 - هل تتدخل في تنظيم مجموعات التلاميذ بإزالة الفوارق بينهم ؟
نعم أتدخل لا أتدخل لا يسمح برنامج المادة بذلك
- 34 - متى تسمح بالنقاش الجانبي بين التلاميذ لتدريبهم على الحوار؟
ضمن نشاطات الدرس فقط خارج نشاطات الدرس لا أسمح به مطلقا

أسئلة الفرضية الخامسة : تخص تحقيق التفاعل الاجتماعي

- 35 - هل يتعامل تلاميذك فيما بينهم باللغة الفصحى داخل الحصة؟
 دائما أحيانا أبدا
- 36 - هل يعيقك عمل المجموعات على تحقيق نشاطات الدرس؟
 نعم يعيق لا يعيق لا أستعمل عمل المجموعات
- 37 - هل تقوم بمبادرات لتنشيط التلاميذ الذين تحس منهم الانطواء في القسم؟
 أقوم بالمبادرات دائما لا أقوم بها لا يسمح الوقت بالتفكير في ذلك
- 38 - ما هي الطريقة الأنسب لديك في توظيف أكبر عدد من التلاميذ في الدرس؟
 الحوار بيني وبين التلاميذ فسح الحوار بين التلاميذ فيما بينهم لا تسمح الحصة بذلك
- 39 - هل تنجز مشاريع جماعية مع التلاميذ خارج إطار الدرس؟
 نعم لا
- 40 - كيف تتعامل مع التلاميذ الذين لا يحبون المشاركة في القسم؟
 بالتوبيخ بمحاولة إشراكهم بأسلوب لئيم لا يسمح الوقت بالاهتمام بهم
- 41 - هل تفسح مجالا للمنافسة بين التلاميذ من خلال نشاطات الدروس؟
 دائما أحيانا أبدا
- 42 - هل تجلس مع تلاميذك خارج الدرس في نقاشات عامة؟
 دائما أحيانا أبدا

شكرا جزيلاً على جميل تعاونك معنا

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

بطاقة مقابلة بعنوان :

الأداء التربوي للأستاذ وأبعاد المقاربة بالكفاءات

دراسة ميدانية لأساتذة التعليم المتوسط بمدينة الجلفة

موضوع مقترح لتحضير أطروحة دكتوراه العلوم في علم الاجتماع التربوية

إعداد الطالب: بشيري ز

الأستاذ المشرف: أ. د. زمام نور الدين

(رئيس المخبر الوطني للمسألة التربوية بالجزائر بجامعة بسكرة)

بداية المشروع : 2011 / 2012

يشرفني اللقاء بحضرتكم المحترمة في هذه المقابلة التي أحتاج فيها إلى توضيحات
واستفسارات تتعلق بمشروع الإصلاح التربوي المطبق حاليا في الجزائر.

بطاقة المقابلة:

أسئلة للمشرفين التربويين (المفتشين) من 1 إلى 5

1. أسئلة تخص الملتقيات الوطنية و الجهوية و الولائية و علاقتها بالإشراف التربوي:

. حول أي مجال كانت تركز الأهداف والتوجيهات الموجهة نحو متابعة أداء الأستاذ ؟

.....
.....

. هل كانت فاعلة وتفيد المفتش في توجيه الأستاذ نحو المقاربة الجديدة؟

.....
.....

2. أسئلة تخص الندوات التربوية المقامة على مستوى المقاطعات، وعلاقتها بالتكوين:

. كيف كان تفاعل الأساتذة مع المستجدات الحاصلة في طرق التدريس؟

.....
.....

- هل يمكن تكوين الأساتذة من خلال الندوات التربوية في مجالات التعلم والتقييم وطرق التدريس؟

.....
.....

3. أسئلة تخص المنهاج المدرسي والوثائق المرافقة ودليل الأستاذ ودليل الكتاب

المدرسي، وعلاقة الأستاذ به في الأداء التربوي:

. هل لديك فكرة حول ما إذا كان الأساتذة يملكون كل المناهج والوثائق التي تفيد في إسقاط

المقاربة في الواقع المدرسي؟

.....
.....

. عند متابعتك لأداء الأساتذة، فكيف ترى تفاعلهم مع المنهاج والوثائق المرافقة وغيرها من

التوجيهات الحاصلة في مجال التعلم؟

.....
.....

4- أسئلة تخص الأبعاد التربوية المتوقعة في المجالات (المعرفية ، السلوكية ، الاجتماعية):

. بعد مرور ما يقارب عشر سنوات من تطبيق المقاربة بالكفاءات فهل ترى أن الأستاذ قد حقق جزءا من أبعادها في مستوى التلاميذ (معرفيا وسلوكيا واجتماعيا)؟

.....

.....

5 أسئلة تخص التحكم في المصطلحات الأساسية: الكفاءات . الإدماج . الوضعيات:

- هل ترى أن التحكم في المفاهيم الأساسية للمقاربة من طرف الأساتذة يفيد في تحقيق أهدافها؟

.....

.....

- هل تلاحظ من خلال متابعتك للأساتذة أنهم يطبقون عملية الإدماج في التعلم؟ وفي التقويم؟

.....

.....

- من خلال التقارير التي تصلك من أساتذة المواد فهل تلاحظ تطبيقهم لأساسيات الوضعية الإدماجية ومعاييرها في الامتحانات الفصلية؟

.....

.....

- ماهي تقديراتك لأداء الأساتذة بالنسبة لمعايير التقويم أثناء عمليات التصحيح في الامتحانات الرسمية (امتحان ش ت م)؟

.....

.....

أسئلة لمستشاري التوجيه من 6 إلى 8

6 - أسئلة تخص معايير التوجيه إلى مرحلة الثانوي، من خلال نظام المجموعات في المواد الأدبية والعلمية.

- هل ترى أن تطبيق المقاربة بالكفاءات يُمكن من التَّحكُّم في التوجيه حسب نظام المجموعات؟

.....

. هل هناك توافق بين عمليات التقويم وعملية التوجيه للتلاميذ في هذه المقاربة الجديدة؟

.....

7 . أسئلة تخص العلاقة بين تقويم الكفاءات وملح التلميذ أثناء التوجيه.

- من خلال عملية التقويم فهل هناك فرق بين التقويم العادي وتقويم الكفاءات لدى الأساتذة؟

.....

- هل ترى أن ملح التخرج من التعليم المتوسط مبني فعلا على تقويم الكفاءات أو أنه مجرد تقويم تقليدي على نتائج الامتحانات فقط؟

.....

8 . أسئلة تخص التوجيه للتكوين المهني وعلاقته بالكفاءات المتحصل عليها في مرحلة التعليم المتوسط لدى التلاميذ؟

- عندما ترى نتائج التلاميذ الموجهون للتكوين المهني فهل ترى أن المقاربة فعلا صادقة من خلال أداء الأستاذ في الحكم عليهم بهذا التوجيه؟

.....

.....

بطاقة ملاحظة

تسجيل الملاحظات				مؤشر الملاحظة	مجال الملاحظة	البعد المقصود في الفرضية
04	03	02	01			
				استثارة المتعلم	وضعية الانطلاق	الكفاءات المعرفية:
				توجيه التلميذ نحو طرح التساؤل	الوضعية المشكل	طرائق التدريس
				استعمال المكتسبات والوضعيات الاجتماعية	نشاطات الإدماج	المنظمة للتعلم
				استخدام معايير الواجهة والانسجام وأدوات المادة	تقويم الكفاءات	
				ضبطها دون رفع الصوت	حركات التلاميذ في الفصل	الكفاءات السلوكية:
				التوبيخ أو الضرب	استعمال العقوبة	التحكم في سلوك المتعلمين
				إبداء الرأي بشجاعة	تنمية شخصية المتعلم	
				استعمال الأدوات	الثقة بالنفس	
				احترام توقيت الحصة والنشاطات	قيمة الوقت	الكفاءات الاجتماعية:
				استعمال التوجيه	قيم التعاون والتضامن	توظيف القيم في واقع المتعلمين
				تشجيع المبادرة من طرف التلاميذ	حب العمل	
				هندام التلاميذ ونظافة قاعة الدرس ومحيطها	الحفاظ على النظام	
				استعمال اللغة السليمة بالعربية أو الأجنبية في التواصل	التواصل اللفظي	الكفاءات الاجتماعية:
				توظيف النقاش بين التلاميذ	الحوار	تنظيم التفاعل الصفّي بين المتعلمين
				استخدام نظام المجموعات	العمل الجماعي	
				توظيف عدد كبير من التلاميذ	المشاركة في النشاطات	

تسجيل الملاحظات: قوي ↑ ضعيف ↓ غير موجود 0

جدول خاص بعدد الكفاءات في التعليم المتوسط لجميع المواد الدراسية

السنة الرابعة		السنة الثالثة		السنة الثانية		السنة الأولى		المواد
النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	
16,96	88	16,03	75	13,75	62	14,32	61	الرياضيات
7,90	41	8,97	42	9,53	43	10,33	44	التربية التكنولوجية
9,44	49	5,13	24	3,99	18	6,57	28	علوم الطبيعة والحياة
12,33	64	14,32	67	12,42	56	13,38	57	لغة عربية
5,39	28	5,13	24	6,21	28	6,57	28	تربية إسلامية
5,20	27	11,32	53	13,53	61	5,16	22	تاريخ وجغرافيا
5,97	31	8,12	38	9,53	43	6,81	29	تربية مدنية
13,49	70	13,89	65	11,53	52	11,03	47	تربية بدنية
2,70	14	2,78	13	3,55	16	7,51	32	تربية فنية
3,85	20	3,85	18	3,77	17	4,46	19	تربية موسيقية
8,67	45	2,78	13	8,43	38	4,46	19	فرنسية
8,09	42	7,69	36	3,77	17	9,39	40	إنجليزية
%100	519	%100	468	%100	451	%100	426	المجموع