

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة محمد خيضر - بسكرة -

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

الرقم التسلسلي:

رقم التسجيل 25/Pg/D/soc/12

عنوان الأطروحة

الوضعية المهنية للمعلم في ضوء تدابير الإصلاح التربوي

دراسة ميدانية على عينة من معلمي المدارس الابتدائية ببعض دوائر -
فنوغيل، زاوية كنتة، رقان - ولاية ادرار

اطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم الاجتماع

- تخصص: علم اجتماع التربية -

إشراف الدكتور:

د/فريجة أحمد

إعداد الطالب :

فاتحي عبد النبي

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم و اللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
دبلة عبد العالي	أستاذ	بسكرة	رئيسا
فريجة أحمد	أستاذ محاضر أ	بسكرة	مشرفا و مقرا
يحياوي نجاة	أستاذ محاضر أ	بسكرة	عضوا مناقشا
قرزيز محمود	أستاذ محاضر أ	برج بوعريبيج	عضوا مناقشا
بلخيري كمال	أستاذ محاضر أ	سطيف	عضوا مناقشا
هوادي عبد الباسط	أستاذ محاضر أ	الوادي	عضوا مناقشا

السنة الجامعية 2015-2016

مقدمة

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

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

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

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

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

وبناء عليه، فالعامل الحاسم في تنفيذ السياسات التربوية، ونجاح مخططاتها هو المعلم الكفاء المتمتع بقدرات خلاقة، وتكامل شخصي، والقدرة على التكيف مع المستجدات، ليكون قادراً على تحقيق التكامل بين عناصر العملية التربوية، إذ أن المعلم الكفاء يمثل دون شك ذخيرة قومية كبرى، وذلك أن تكوين جيل بأكمله إنما يعتمد إلى حد كبير على ما يتصف به ذلك المعلم من سمات تعاونه على أدائه هذه المهمة بنجاح. فالمدرسة هي نواة لكل إصلاح، والمدرّس المخلص يستطيع أن يسمو بأمرته ويضعها في صف الأمم الراقية، ببث أحسن العادات والمبادئ الخلقية والدينية والاجتماعية والوطنية والصحية في نفوس تلاميذه.

ولأن ابستمولوجيا العلم طرحت في الالفية الثالثة تخصصات حديثة في علم الاجتماع على وجه التحديد نجد ظهور مصطلح الموارد البشرية التي تعتبر كل فرد منتج، مورد بشري. لذا فالمعلم مورد بشري هام في توجيه وتكوين وتغيير المجتمع برمته، فتنميته وتكوينه وتأهيله عمليات بالغة الأهمية بالنسبة لقطاع التربية، خاصة وأن وضعيته ومكانته تعريها جملة من الصعوبات الادائية التي تقف حائلاً من تمكنه في أداء وظيفته على غير مقتضى المهمة التي انيطت به، إذ يؤكد التربويون على ضرورة إعداد المعلم وتثقيفه نظرياً وعملياً وبصورة مستمرة مع متابعة نموه المهني داخل المدرسة، وتحديد الكفايات العلمية والأدائية المطلوبة، وتصميم البرامج المناسبة لدعم هذه الكفايات وتطويرها وتسخيرها للعملية التربوية بمختلف جوانبها كما يرى هؤلاء أن أهداف التنمية المهنية للمعلمين لا تتحقق إلا بتحديد الكفايات اللازمة لهم، واحتياجاتهم التربوية ووضع آليات العمل الفعال التي

تساعد على تشخيص مستويات أداء المعلمين وتأهيلهم بصورة مستمرة وذلك لاستيعاب المستجدات العلمية والتربوية والتقنية. ولقد تزايد الاهتمام في الفترة الأخيرة بأهمية إعداد المعلم في ضوء التحولات والاتجاهات الحديثة نتيجة لما يشهده العالم من تجارب اصلاحية تستهدف الانظمة التربوية في الجوانب المعرفية التقنية المرتبطة بكيفيات تبليغها مما يؤثر ايجابا في فعالية عمليتي التعليم والتعلم.

ومحاولة لتحديد معالم دراستنا والمتمثلة في معالجة الوضعية المهنية للمعلم في ظل الاصلاح التربوي، فقد قسم الباحث اطروحته الى خمسة فصول، نستعرض خطوطها العريضة وفق التدرج الاتي:

ففي **الفصل الأول** تم فيه عرض موضوع الدراسة، من حيث الاشكالية والفرضيات واهمية واسباب اختيار الدراسة بالاضافة الى التعريفات الاجرائية للمفاهيم والدراسات السابقة والمقاربات النظرية للدراسة.

أما في **الفصل الثاني** فقد تم فيه مناقشة المدرسة كبيئة اجتماعية رسمية حيث تناولنا فيه أهمية المدرسة والعناصر الفاعلة فيها وكذا المعوقات التي تؤدي إلى الفشل الدراسي، بالاضافة الى مراحل الاصلاح التربوي ومعوقاته والتحديات التي تواجهه.

أما في **الفصل الثالث** فقد تحدثنا عن كل ما يتعلق بمهنة التدريس من حيث التطور الكرونولوجي له والطبيعة والأسس والتحليل والمبادئ، وكذا المعلم من حيث الخصائص وطرق إعدادة والمشاكل التي تواجهه، بالاضافة الى المقاربات الحديثة التي جاء بها الاصلاح.

وتكلمنا في **الفصل الرابع** عن الاجراءات المنهجية للدراسة.

أما في **الفصل الخامس** فقد خصصناه لعرض وتحليل بيانات الدراسة ومناقشة نتائجها.

إهداء

إلى والدي الكريمين أ طال الله في عمرهما
إلى زوجتي التي ساندتني ليس فقط في هذا العمل بل في حياتي كلها
وتحملت معي تبعات مشاق البحث ودروب الوعرة
إلى جميع أفراد عائلتي
إلى كل من يزرع بذور العلم والخير والحب
إلى كل هؤلاء اهدي هذا العمل المتواضع

محمد النزي

شكر وعرفان

انه لمن دواعي الغبطة والسرور ان اتوجه بخالص الشكر والعرفان الى الاستاذ
المشرف الدكتور فريجة أحمد، إذ لولا تفضله الاشراف على مذكري
ومتابعته لما تصويبا وتقويما لما انتهت عملا بحثيا متناسقا.

كما اتقدم بالشكر الى كل من ساعدني من قريب أو بعيد على إخراج هذه
المذكرة إلى حيز الوجود دون ان ننسى الاساتذة الافاضل أعضاء لجنة
المناقشة، واخصهم بتحية عرفان على قبولهم قراءة الأطروحة ومناقشتها.

فهرس المحتويات

إهداء

شكر وتقدير

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

مقدمة..... أ - ج

الفصل الأول: موضوع الدراسة

تمهيد..... 05

1- إشكالية الدراسة..... 06

2- فرضيات الدراسة:..... 08

3- أهمية واسباب إختيار الدراسة..... 09

3-1 - أهمية الدراسة..... 09

3-2 - أسباب اختيار الدراسة..... 10

4- أهداف الدراسة..... 11

5- التعريفات الاجرائية للمفاهيم الاساسية للدراسة..... 12

6- الدراسات السابقة..... 14

7- المقاربة النظرية للدراسة..... 28

خلاصة..... 41

الفصل الثاني: المدرسة الابتدائية كبيئة للإصلاح التربوي

- 42.....تمهيد
- 43.....1-المدرسة كتنظيم اجتماعي رسمي
- 46.....2- أهمية وأهداف المدرسة الابتدائية ووظائفها
- 52.....3-العناصر الفعالة في المدرسة الابتدائية
- 66.....4-العلاقات الإنسانية في المدرسة الابتدائية
- 77.....5-معوقات المدرسة الابتدائية
- 107.....6- مراحل الإصلاح التربوي
- 116.....7-معوقات الإصلاح التربوي
- 121.....8-تحديات الإصلاح التربوي
- 135.....خلاصة

الفصل الثالث: مهنة التدريس في التربية المعاصرة وأدوار المعلم فيها

- 137.....تمهيد
- 138.....1-نبذة تاريخية عن أحوال التعليم
- 164.....2-الفرق بين التدريس والتعليم
- 164.....3-دوافع الالتحاق بمهنة التدريس
- 165.....4- تحليل العملية التدريسية
- 171.....5-طبيعة عملية التدريس بين النظرة التقليدية والحديثة

174.....	6-العلاقات البيداغوجية بين المدرس والتلميذ.....
178.....	7- المعلم ومهنة التدريس.....
201.....	8-التنمية المهنية للمعلم.....
217.....	9-الرضا الوظيفي للمعلم.....
226.....	10- مهنة التدريس في ضوء المقاربة الجديدة.....
242.....	خلاصة.....

الفصل الرابع: الاجراءات المنهجية للدراسة

244.....	تمهيد.....
245.....	1-مجالات الدراسة.....
245.....	1-1-المجال الجغرافي.....
245.....	1-2-المجال الزمّني.....
246.....	1-3-المجال البشري.....
246.....	2-عينه الدراسة وكيفية اختيارها.....
247.....	3-منهج الدراسة.....
248.....	4-أدوات جمع بيانات الدراسة.....
248.....	4-1-الاستمارة.....
249.....	4-2-الملاحظة.....
250.....	4-3-المقابلة.....
251.....	5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.....

252.....خلاصة

الفصل الخامس: عرض وتحليل بيانات الدراسة ومناقشة نتائجها

254.....تمهيد

255.....1- عرض وتحليل بيانات ونتائج الدراسة.

299.....2- تحليل ومناقشة نتائج الدراسة.

299.....2-1- تحليل و مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الأولى.

302.....2-2- تحليل و مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثانية.

304.....2-3- تحليل و مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة.

306.....3- النتائج العامة للدراسة.

310.....خلاصة

311.....خاتمة.

313.....قائمة المراجع.

الملاحق

فهرس الجداول

الصفحة	العنوان	الرقم
46	اهداف التعليم الابتدائي	01
142	تعداد الاطفال المسجلين في المرحلة الابتدائية	02
177	العلاقة بين المدرس والتلميذ	03
255	التعداد والنسب المئوية الافراد العينة المبحوثة حسب الجنس	04
256	التعداد والنسب المئوية الافراد العينة المبحوثة حسب السن	05
257	التعداد والنسب المئوية الافراد العينة المبحوثة حسب الاقدمية	06
258	التعداد والنسب المئوية الافراد العينة المبحوثة حسب المؤهل العلمي	07
259	تقييم المعلمين للمدرسة الاساسية السابقة	08
260	التنمية المهنية التي تلقاها المعلم حول البرامج الجديدة	09
261	دور المشرف التربوي في توضيح طرق التدريس الحالية	10
262	مدى كفاية الدورات التكوينية والتربصات للمعلمين	11
263	الجوانب التي ركزت عليها الدورات التكوينية	12
265	واقع الزيارات الصفية في القسم	13
266	اقتراحات الفريق التربوي حول اساليب وطرق التدريس	14
266	لقاءات المعلم مع الشركاء التربويين	15
267	الاصلاح واعداد المعلم للمرحلة الراهنة	16
268	نظرة المبحوثين لمشروع المدرسة الابتدائية	17
269	نظرة المبحوثين لكثافة البرنامج الدراسي	18
271	نظرة المبحوثين لملائمة التوزيع السنوي مع التوقيت الزمن للمواد المدرسة	19
272	نظرة المبحوثين للمنهاج الدراسي	20
274	علاقة المبحوثين بأولياء التلاميذ	21
275	زيارة اولياء التلاميذ لأبناءهم داخل المدرسة	22
277	علاقة المبحوثين بالادارة المدرسية	23
278	مدى تناسب البرنامج مع قدرات التلاميذ	24

279	كفاية ما يتلقاه التلميذ من دروس داخل القسم	25
280	اكتظام الاقسام	26
281	مدى توفر الكتاب المدرسي	27
282	مدى توفر الوسائل التعليمية	28
283	المصادر التي يلجأ لها المعلم حين يواجه صعوبة ما	29
284	المعيار الذي يعتمد عليه المعلم للتأكد من فهم التلاميذ	30
285	الانشطة التي يلجأ لها المعلم للتغلب على فوارف الفهم لدى التلاميذ	31
286	مدى اطلاع المعلمين على الاصلاحات المتعلقة بالبرامج الجديدة	32
287	مدى موافقة المعلمين لتغير مهنتهم	33
288	ظروف العمل داخل المدرسة	34
290	صورة المهنة للمعلم داخل المجتمع	35
291	مدى تقيد المعلمين بتنفيذ البرنامج الدراسي وفق التدرج السنوي	36
292	مدى نجاعة وفعالية طرق التدريس الحالية	37
293	مستوى التحصيل بالنسبة للتلاميذ	38
294	ملاح المتعة للمعلم اثناء ممارسته لمهنته	39
295	نظرة المعلمين لراتبهم	40
296	دوافع الالتحاق بمهنة التدريس	41
297	مدى استجابة الاصلاحات لتطلعات المجتمع	42
299	نتائج الدراسة فيما يتعلق بارتباط ضعف الكفاءة المهنية للمعلم لعدم تنميته مهنيا في مستوى هاته الكفاءة	43
302	نتائج الدراسة فيما يتعلق بارتباط الاصلاحات التربوية بمعوقات مهنية بيداغوجية يواجهها المعلم في تأدية مهامه	44
304	نتائج الدراسة فيما يتعلق بارتباط الشعور بالرضا المهني للمعلم اتجاه الاصلاحات التربوية مرده تحقيقه للأهداف المنتظرة	45

الفصل الأول: موضوع الدراسة

تمهيد

1- إشكالية الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- أهمية واسباب اختيار الدراسة

3-1 - أهمية الدراسة

3-2 - أسباب اختيار الدراسة

4- أهداف الدراسة

5- التعريفات الاجرائية للمفاهيم الاساسية للدراسة

6- الدراسات السابقة

7- المقاربة النظرية للدراسة

خلاصة

تمهيد

يتميز العالم الذي نعيش فيه في القرن الواحد والعشرين بتغيرات وتحولات متسارعة في مختلف المجالات، وتتسابق الدول جميعها على الأخذ بالمستحدثات والتجديدات التي من شأنها تيسير سبل الحياة وتغيير الأنماط التقليدية. وتلعب النظم التعليمية دورا بارزا في هذه التطورات باعتبارها أداة لبناء البشر وإعدادهم للتوافق مع معطيات المستقبل، وتعتبر التربية هي الأداة التي تبني الإنسان القادر على التعامل مع معطيات وخصوصيات الألفية الثالثة، ونتيجة لذلك احتلت مسألة التطوير التربوي والإصلاح المدرسي مركز الصدارة في فكر التربويين وضمن أولوياتهم، ولقد أنصب اهتمام هؤلاء على أحداث التطوير والإصلاح للواقع التعليمي في كافة جوانبه، إلا أن الاهتمام الأكبر انصب على المعلم، حيث أنه حجر الزاوية والركيزة الأساسية في عملية التطوير والتحديث، كما أنه الموجه الأساسي للعملية التعليمية وعلى كاهله تقع مسؤولية تحقيق أهداف النظام التعليمي، وفي هذا الفصل تطرح هذه المسألة فهي تمثل موضوع الدراسة والذي يتضمن تحديد مشكلة الدراسة، وأهميتها العلمية والعملية وأسباب اختيارها، وأهدافها والتعريفات الاجرائية لمفاهيمها، ثم الدراسات السابقة المرتبطة بها بالإضافة الى التأسيس النظري لها.

1- إشكالية الدراسة

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

فالمعلم هو العنصر الأساسي من عناصر العملية التربوية، فهو الأكفأ والأقدر على نقل المعارف، وترسيخ الأعراف والعادات والتقاليد في نفوس الناشئة، وبالتالي فهو حامل رسالة جليلة من حيث أنه يبني وينشئ الأُنفس التي سوف تصبح يوماً ما قادرة على إعطاء الكثير، فيكون بذلك المعلم هو الذي يقف خلف هذا العطاء، وذلك من خلال مختلف المهام والنشاطات التي يقوم بها في مجرى عمله التربوي، فإذا كانت المدرسة مزودة بأفضل المقررات الدراسية والكتب المدرسية دون أن تكون مزودة بالمعلم المعدّ إعداداً مهنياً وأكاديمياً جيداً، فإنها لن تحقق الأهداف التي أنشئت من أجلها، لكن بالرغم من كل هذا، فإن التوسع الكمي في التعليم اقتضى وجود فئة من المعلمين غير راغبة في مواصلة المهنة، أو غير قادرة على ممارستها أصلاً، أو من لم يؤهل لممارستها تأهيلاً كافياً عن طريق التدريب العلمي، سواء قبل الخدمة أو أثناءها، وقد ينخرط فيها من يعتبرها جسراً يمر من فوقه إلى موقع آخر أو أكره على الانخراط فيها، لأنه لا يجد طريقاً آخر غير كسب عيشه، وقد ينظر بعضهم إلى هذه المهنة بأنها دون طموحاته، فيتركها عند أول فرصة تتاح له تزيد من دخله، وقد يفضل دراسة تخصصات أخرى غير التعليم. فكل هذا جعل هذه المهنة تفقد الكثير من قدسيتها واحترامها في الوقت الراهن، بسبب النظرة الاجتماعية الحالية للمعلم والتي أصبحت دون المستوى عما كانت عليه في السابق كتدني مستوى الدخل فيها، وكذا تدني مركز المعلم الاجتماعي والاقتصادي، وبالتالي فقد ما كان يتمتع به في السابق من وضع اجتماعي مميز، ففي دراسة قام بها "مقبل نصر غالب" في الجمهورية العربية اليمنية حول مكانة المعلم العربي، أشار إلى أن كل البحوث التربوية تهتم وتعني بل وتمجد دور المعلم في التنمية الاقتصادية والاجتماعية، ولكن هل نظروا إلى وضعه المادي؟ وهل يكفي مرتبه لسد حاجاته ومسؤولياته كغيره من موظفي الدولة. ذلك لأن التدريس عملية تربوية هادفة وحاسمة في تربية وتنشئة أجيال المستقبل، فمن الضروري أن تخضع هذه العملية للتقويم وذلك من خلال تقييم الأداء التدريسي للمعلم بمحككات ومعايير القياس والتقويم الحديثة،

ويعني القياس في المجال التربوي حصر السلوك وتقديره كميًا وفق إجراءات محددة تتفق مع طبيعة الموضوع المراد قياسه، ولإجراء عملية القياس تستخدم وسائل وأدوات متعددة لجمع البيانات والمعلومات المرتبطة بمهنة التدريس عموماً وسلوك المعلمين على وجه الخصوص، وذلك وفق محكات محددة. إذ يعتبر تقويم المعلم لمختلف جوانب أدائه التدريسي من بين أساليب التقويم الناجعة التي يلجأ إليها التربويون لمعرفة رأي المعلم في ممارساته لمهارات التدريس داخل الفصل، من خلال إعداد قائمة أو مقياس متدرج يتضمن مجموعة من الأسئلة أو العبارات تعالج مجموعة من الكفايات والمهارات التدريسية ثم يجب بنفسه على كل منها، بهدف الوقوف على درجة ممارسة الكفايات التدريسية اللازمة، ويرى الكثير من الباحثين التربويين بأن المعلم الناجح هو الذي يستطيع تقييم عمله ذاتياً ومعرفة وفهم سلوكه مع المعلمين والزملاء وفي المجتمع المدرسي بصفة عامة.

وقد شهد العالم منذ تسعينات القرن الماضي تحولات بنائية كبرى، يوازي البعض بينها وبين ما شهده العالم خلال الألفيتين السابقتين، وتعد التطورات المعرفية والتكنولوجية من بين أهم تلك التحولات، حيث غيرت من معالم الحياة الاجتماعية للمجتمعات الإنسانية، وزادت من وتيرة التغيير الاجتماعي في مختلف المجالات، فأصبح لزاماً على تلك المجتمعات العمل على مواكبة تلك التحولات الجوهرية من أجل ضمان التكيف الإيجابي في عالم اليوم.

وأصبح بذلك الإصلاح مطلباً مجتمعياً ضرورياً للنهوض بمختلف القطاعات وتحسين أدائها داخل المجتمع، حتى تتماشى مع المتطلبات المرحلية التي تعمل في ظلها وصولاً إلى تحقيق التنمية الشاملة، فالإصلاح عملية ملحة وهامة وهي تزداد أهمية إذا ما تعلق الأمر بمجال المناهج التربوية، بالنظر إلى تعقد هذا المجال وحساسيته، وباعتباره نظاماً مفتوحاً على باقي المجالات يتأثر بها ويؤثر فيها وهو يشير إلى منظومة من الإجراءات التربوية التي تهدف ليس إلى حل المشاكل التي يعانها النظام التربوي فحسب؛ بل أيضاً حل المشاكل التي يعانها المجتمع ككل وعلى كافة المستويات.

وقد ازدادت الحاجة للإصلاح في ظل التطورات العالمية المتلاحقة والتحديات التي تفرضها على الدول والمجتمعات، خاصة في ظل التطورات المعرفية والتكنولوجية الكبيرة، حيث تم تحقيق قفزات نوعية في تلك المجالات وأصبح العالم يعيش انفجاراً معرفياً غير مسبوق تصعب معه ملاحقة واستيعاب هذا التدفق الكبير من إنجازات العلم والتكنولوجيا، غير أن مراعاة هذه التحديات العالمية وغيرها لا يعني تجاهل الأسس الاجتماعية للمجتمعات، انطلاقاً من أن التعليم وتطويره ليس مسألة عشوائية يطلب فيها التغيير من أجل التغيير، كما أنها ليست مسألة مزاجية ترتبط بشخص صانع القرار، وإنما هي مسألة حضارية ترتبط بظروف المجتمع وتعمل من

أجل حل تناقضاته والتغلب على سلبياته بحثا عن مستقبل أفضل، فالإصلاح التربوي في النهاية هو رؤية تعكس فلسفة وفكر ايراد تطبيقها في الواقع.

والجزائر كغيرها من الدول اختارت الإصلاح منهجا وطريقا للتغيير في مختلف المجالات، ومنها المجال التربوي، أين أصبح إصلاح المناهج التربوية أمرا أكثر من ضروري، وقد عرفت الجزائر عمليات إصلاح تربوي عديدة امتدت منذ الاستقلال وصولا إلى تلك التي تمت مع بداية الألفية الثالثة وتحديدًا مع بداية العام الدراسي 2003-2004،

وهذه الإصلاحات الأخيرة فرضتها أسباب كثيرة منها الوضعية التي تعيشها المدرسة الجزائرية، والتحولات المسجلة في مختلف الميادين، ومن هذه التحولات على المستوى الوطني نجد: ظهور التعددية السياسية التي تفرض على المنظومة التربوية الديمقراطية، وبالتالي تزويد الأجيال الشابة بروح المواطنة وكل ما ينطوي عليه هذا المفهوم من مواقف التفتح والتسامح والمسؤولية، في خدمة المجتمع الذي تغذيه الهوية الوطنية، والسعي إلى تحسين المستوى المعيشي.

وانطلاقًا من هذه الخلفية قمنا بصياغة إشكالية تتمحور حول التساؤل التالي:

ما الواقع المهني للمعلم في المدرسة الابتدائية في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة؟

ولضبط إشكالية الدراسة أكثر والتحكم في مسارها قمنا بطرح التساؤلات الفرعية الآتية :

- هل رافق تطبيق برامج الإصلاحات التربوية الجديدة تكوين وإعداد للمعلم؟
- هل يتلقى المعلم صعوبات في تطبيق برامج الإصلاحات التربوية الجديدة؟
- هل شعور المعلم بالرضا اتجاه الإصلاحات التربوية الجديدة مرده تحقيقه للأهداف المنتظرة في مستوى الاداء؟

2- فرضيات الدراسة:

تعتبر الفرضيات تقدير او استنتاج مبنيّ على معلومات سابقة أو نظرية أو خبرة علمية يقوم الباحث بصياغتها أو تبنيها مؤقتًا لتفسير بعض الظواهر التي يلاحظها، فهي تمثل إجابات محتملة مبدئية لتساؤلات البحث. وقد اعتمدنا في دراستنا علي ثلاثة فروض هي:

- يحتاج المعلم إلى إعداد ثقافي ومهني حتى يضمن حدا من المعارف المتخصصة والمهارات المهنية التي تمكنه من أداء مهنته بكفاءة ودقة عالية.

- يواجه معلمو المرحلة الابتدائية صعوبات مهنية بيداغوجية تقف حائلا للقيام بالمهام التدريسية على أحسن وجه.

- شعور المعلم بالرضا اتجاه الاصلاحات التربوية الجديدة مرده تحقيقه للاهداف المنتظرة في مستوى الأداء.

3- أهمية واسباب اختيار الدراسة:

3-1- أهمية الدراسة

تتجلى أهمية الدراسة من خلال أهمية مهنة التعليم التي تقع على عاتقها مسؤولية إرساء التجديد والتغيير في المجتمع وتوجيه الثقافة وبناء المجتمع العصري القادر على مواجهة التحديات المحيطة به، إذ يحتل التعليم في المجتمعات الحديثة وزنا كبيرا في تدعيم البناء الاقتصادي والاجتماعي، وهو بذلك يعد قوة لا يستهان بها في إحداث التطور والتقدم، كما يمثل العنصر المحوري في تكوين الموارد البشرية، ونقطة الارتكاز في التحول الصحيح نحو التنمية الشاملة، فلم يعد التعليم في الوقت الراهن خدمة تقدمها الدول لأبنائها، فهو مشروع استثماري بكل معنى الكلمة.

3-1-1- الأهمية العلمية

تنبثق الأهمية العلمية لهذه الدراسة من أهمية المعلم ودوره الحيوي في إنجاح العملية التربوية والتعليمية وتحقيق أهدافها، لذا تحرص هذه الدراسة على إبراز الوضعية المهنية للمعلم في ضوء الإصلاح التربوي، وتقصي العوامل السلبية والايجابية لهذا الإصلاح من خلال وجهة نظر المعلمين، وذلك بهدف تلافي العوامل السلبية أو الحد منها على أقل تقدير، ودعم وتعزيز العوامل الايجابية التي تحفز المعلمين وتشجعهم على أداء رسالتهم التربوية بكفاءة وفعالية، كما تتجلى الأهمية العلمية لهذه الدراسة في:

- إبراز الوقع المهني للمعلم، ومدى فعالية أساليب وإجراءات التدريس المستخدمة، وتوفير بيانات ومعلومات كمية ونوعية تمكن من إصدار الحكم على مدى نجاح عملية التدريس في تحقيقها للغايات والأهداف المرجوة من عملية الاصلاح التربوي، وما يترتب عنه من تصورات وتمثلات وممارسات داخل المدرسة الابتدائية.

- معرفة مدى مناسبة المادة التعليمية المقررة لأعمار وقدرات وميول المتعلمين وكذلك تحديد المستوى التحصيلي لهم.

- إن الدراسة الحالية تحاول إلقاء الضوء على مهنة التعليم والمعلم داخل المدارس الابتدائية، باعتبارها إحدى الظواهر السوسولوجية التي لم تحظى في اعتقادنا بالاهتمام الكافي.

- إن موضوع الدراسة الحالية يفتح مجالاً خصباً أمام الباحثين الجدد للخوض فيه على مستوى البحوث المستقبلية القادمة بكافة أنواعها.

3-1-2- الأهمية العملية

تتمثل الأهمية العملية لهذه الدراسة في كونها إضافة علمية في مجال الدراسات السوسولوجية التربوية خاصة تلك المتعلقة بموضوع الواقع المهني للمعلم في ظل الإصلاح ودوره في أداء المعلمين، بالإضافة إلى ما ستسفر عنه هذه الدراسة من نتائج، والتي ستساعد على استنباط السبل التربوية الملائمة للارتقاء بمستوى أداء المعلم وزيادة عطائه في عمله، وتمكينه من القيام بدوره التعليمي والتربوي على أكمل وجه، ويمكن أن نوجز الأهمية العملية لهذه الدراسة في:

- إن الدراسة الحالية تبرز الواقع الفعلي لأداء المعلم في المدرسة الابتدائية بعد اصلاح المنظومة التربوية.

- إن الدراسة الحالية تساعد القائمين على مهنة التعليم، في إعادة النظر نحو نظم إعداد المعلم وتدريبه أثناء الخدمة، والوقوف على أهم مشكلات العملية التعليمية لرفع مستوى المعلم مهنيا واقتصاديا واجتماعيا.

- إن الدراسة الحالية تساعد القائمين على مهنة التعليم، في معرفة بعض الصعوبات الميدانية التي يواجهها المعلم داخل المدرسة الابتدائية والتي تؤثر سلباً على أدائه وفاعليته .

3-2- اسباب اختيار الدراسة:

تسعى الدراسة العلمية الأكاديمية بفضل النظرة التحليلية الناقدة للظاهرة السوسولوجية إلى محاولة إبراز ما وراء الظاهرة من أمورٍ لا تظهر بالعين المجردة، بل بفضل التحليل والتأويل السوسولوجي، فإن كان لكل باحث دوافعه الخاصة التي تجعله يهتم بموضوع ما عن طريق الخوض في مستجداته، ويمكن أن أحصر الأسباب التي دفعتني لاختيار هذا الموضوع فيما يلي:

3-2-1- الأسباب الذاتية:

- الرغبة في معرفة المضامين التي احتواها تقرير مشروع اللجنة الوطنية للإصلاح المنظومة التربوية بالجزائر.
- الرغبة في إنجاز مذكرة تتوفر علي شروط العمل العلمي.
- الاهتمام بالمدرسة الابتدائية كوني مدرسا فيها متأثرا بالتحويلات التي تشهدها .

3-2-2- الأسباب الموضوعية:

- ارتباط الموضوع بتخصص علم اجتماع التربية.
- قابلية الموضوع للدراسة.
- الكشف عن واقع مهنة التعليم في المرحلة الابتدائية، كون هذه المرحلة تمثل القاعدة الأساسية في بناء شخصية المتعلمين من النواحي النفسية والاجتماعية والتربوية التعليمية.
- حداثة الموضوع على بساط البحث العلمي وما يثيره من قضايا تربوية جديدة لها علاقة بالتحويلات الإقليمية والدولية.

4- أهداف الدراسة:

"ان لكل دراسة اهدافا او اغرضا تجعلها ذات قيمة علمية،والتي تفهم عادة على انها الاسباب التي من اجلها قام الباحث بإعداد هذه الدراسة،والبحث العلمي هو الذي يسعى الى تحقيق اهداف عامة غير شخصية وذات قيمة ودلالة علمية." (محمد شفيق،1998،ص55). تهدف الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الغايات أهمها:

- الوقوف على المؤهلات التكوينية والتدريبية التي خضع لها الفاعلين الوظيفيين في الحقل التربوي لتطبيق الإصلاحات بصورة علمية وناجعة
- الوقوف على الصعوبات التي يتلقاها المعلم أثناء ممارسته مهنته،وما هي السبل التي اتخذها لمواجهة المشكلات الواقعية أثناء احتكاكه بالواقع الفعلي.

- محاولة الكشف عن مدى الرضا المهني والوظيفي للمعلمين اتجاه الإصلاحات.

5- التعريفات الاجرائية للمفاهيم الاساسية للدراسة:

"ان المفاهيم عبارة عن الفاظ عامة تعبر عن مجموعة متجانسة من الاشياء، كما انها تجريد للواقع يسمح للباحث ان يعبر بها بعد ذلك عن الواقع، لذا عدت المفاهيم بمثابة رموز تعكس مضمون فكر او سلوك او موقف لافراد مجتمع البحث بواسطة لغتهم. ولما كانت اكثر المفاهيم تتعد معانيه وتشعب دلالاتها، فإن تحديدها يمثل ضرورة ومنهجية معرفية لا ينبغي تجاوزها في أي بحث من البحوث الاجتماعية، حيث المفهوم حلقة وصل او هو تفصل بين النظرية والميدان، وبدونه تنتفي الصلة بين الطرفين، كما ان تحديد المفاهيم يساعد الباحث في إزالة أي لبس او غموض قد يعتري اهداف بحثه، مما يقربه من الموضوعية التي تمكنه من الوصول الى نتائج اكثر مصداقية." (فريجة احمد، 2010، ص20).

وتكمن التعريفات الاجرائية للدراسة فيما يلي:

تعريف الوضعية:

إن مفهوم الوضعية متداول في حياتنا العادية وتعني في الغالب البيئة أو الإطار الذي يتم فيه تحقيق نشاط أو حدث معين، ففي الحياة اليومية الوضعيات تفرضها الأحداث التي نواجهها كوضعية الذهاب للبحث عن الأبناء في المدرسة، أو وضعية فقدان مفاتيح المنزل أو وضعية إتخاذ الإجراءات الأزمة لمواجهة مشكل بيئي وهنا نتكلم عن وضعيات في الحياة، أما في الإطار المدرسي فالمقصود بالوضعية هي وضعية مشكل وهي في غالب الأحيان لها طابع إنشائي (بنائي) عندما تأخذ الوضعية مكانتها في نطاق مخطط مرسوم للتعليمات.

ونقصد بالوضعية المهنية بأنها الواقع الممارساتي للمعلم في الوسط المدرسي الذي يعيش فيه والذي ويؤثر فيه ويتأثر به بطريقة مباشرة أو غير مباشرة .

تعريف المعلم:

في بحثنا نستعمل مصطلح المعلم على المدرس حيث أن هذا الأخير هو صنف من أصناف المعلمين يقابله في الفرنسية instituteur. فالمعلم هو ذاك الشخص الذي يقوم بمهمة التعليم، أو الشخص المسؤول المفوض من طرف المجتمع لتربية وتعليم أبنائه، أو المسؤول عن تطبيق المنهاج الدراسي في المدرسة، ولهذا نجد أغلب التعريفات تدور حول هذا المعنى أو قريبة منه.

تعريف أحمد حافظ " المدرس هو حجر الأساس في العملية التعليمية و التربوية و يعد عصب الحياة في المدرسة ودعامتها الأساسية. " (حافظ فرج أحمد. محمد صبري، 1980، ص 59) .

تعريف فيليب جاكسون **philip jackson**: " الأستاذ أو المعلم هو صانع قرار يفهم طلبته و قادر على إعادة صياغة المادة الدراسية وتشكيلها بشكل يسهل على الطلبة استعمالها ويعرف متى يعمل. " (محمد عبد الرحيم عدس 1996، ص 35).

تعريف محمد سامي منير " المدرس هو العنصر الأساسي في الموقف التعليمي هو المهيمن على مناخ الفصل والحرك لدافع التلاميذ والمشكل لاتباعهاهم وهو المثير لدواعي الابتهاج، الحماسة، التسامح، الاحترام، الألفة والمودة. " (محمد سامي منير 2000 ص 69) .

ويمكن أن نعرف المعلم بأنه الشخص الذي يزاول مهنة التدريس في المرحلة الابتدائية ويعمل على تنمية قدرات ومهارات التلاميذ.

المرحلة الابتدائية :

تعرف المرحلة الابتدائية بأنها أول فرصة تتاح للطفل من أجل تربية نظامية يتولاه فيها مربون مختصون في فنهم التربوي . (وزارة التربية الوطنية ، مديرية التكوين، 1973، ص 35-36).

كما تعرف بأنها مرحلة إلزامية ومجانية لجميع الأطفال في كثير من دول العالم، باعتبار التعليم إلى جانب أنه حق وطني وأساسي لكل مواطن فهو أيضا وقبل هذا من أولى حقوق الإنسان كإنسان، ومن المعروف بأن مدة التعليم الابتدائي تبدأ من سن السادسة إلى الثانية عشر. (نفس المرجع السابق).

"هي القاعدة الأساسية التي يركز عليها بناء المنظومة التربوية بأكملها لكونها مؤسسة عمومية تربوية تحتضن الأطفال لأول مرة في حياتهم، لتزودهم بالعلوم والمعارف ولتكسبهم القدرات والمهارات الكافية طبقا لنموهم النفسي والاجتماعي والأخلاقي واللغوي، ولا يتحقق هذا إلا بفضل معلمين أكفاء وإدارة علمية وبالإضافة إلى دور المدرسة في تربيته وتهذيبه فهي تقوم بتعليمه وفق منهج محدد وبطريقة معينة من طرف مربين متكونين في ذلك " (محمد منير مرسي، 1998، ص 53)

ويمكن أن نعرف المرحلة الابتدائية على أنها مرحلة إلزامية تبدأ في سن الخامسة يتلقى خلالها التلاميذ مجموعة من المعارف والقيم وأنماط السلوك. وهي حق لكل الأبناء وواجب على كل الأولياء .

الإصلاحات التربوية

يمكن تناول الإصلاح التربوي من خلال عرض التعريفات التالية:

"أية محاولة فكرية أو عملية لإدخال تحسينات على الوضع الراهن للنظام التعليمي سواء كان ذلك متعلقاً بالبنية المدرسية أو التنظيم والإدارة أو البرنامج التعليمي أو طرائق التدريس أو الكتب الدراسية". (محمد منير مرسي، 1996، ص8).

تعريف حسن البيلاوي: "ذلك التغيير الشامل في بنية النظام التعليمي للتعرف على المستوى الكبير، فهو تلك التعديلات الشاملة الأساسية في السياسة التعليمية التي تؤدي إلى التغييرات في المستوى والفرص التعليمية والبنية الاجتماعية في نظام التعليم القومي في بلد ما. (حمدي علي أحمد، 1996، ص245-246).

ونقصد بالإصلاح التربوي كل التغييرات الواعية التي حدثت في المدرسة الابتدائية والتي تهدف إلى تطوير النظام قصد الرفع من مستوى مخرجات العملية التعليمية.

6- الدراسات السابقة

تشكل الدراسات السابقة منطلقاً لتصميم البحث ومنهجه وتساؤلاته وفرضياته، وذلك للطبيعة التراكمية للمعارف العلمية، والتي تعني أن الباحث يباشر من حيث يتوقف الآخرون، وبهذا يصبح البحث الجديد تكملة لم وصلت إليه المعرفة العلمية. ومن هذا المنطلق سنستعرض أهم الدراسات التي لها علاقة بموضوع بحثنا.

6-1- الدراسة الأولى: "محمد عبد المحسن ضبيب العتيبي (2006-2007)،

اسم صاحب الدراسة: محمد عبد المحسن ضبيب العتيبي

موضوع الدراسة: "المناخ المدرسي ومعوقاته ودوره في أداء المعلمين بمراحل التعليم العام.

زمن الدراسة: 2002/2007

مكان الدراسة: المدارس الحكومية بمدينة الرياض - المملكة العربية السعودية.

طبيعة الدراسة: دراسة ميدانية.

اشكالية الدراسة: تتمحور اشكالية الدراسة حول التساؤل الرئيسي التالي: ما هو دور المناخ المدرسي السائد في

أداء العاملين في مراحل التعليم العام في المدارس الحكومية بمدينة الرياض؟ وما معوقاته؟

وقد اندرجت حول التساؤل الرئيسي مجموعة من التساؤلات الفرعية:

- ما طبيعة المناخ المدرسي السائد في مراحل التعليم العام بالمدارس الحكومية بمدينة الرياض؟
- ما مدى رضا المعلمين عن المناخ السائد في مراحل التعليم العام بالمدرسة الحكومية بمدينة الرياض؟
- ما دور المناخ المدرسي السائد في أداء المعلمين العاملين في مراحل التعليم العام بالمدارس الحكومية بمدينة الرياض؟
- ما هي المعوقات التي تحول دون توفر مناخ مدرسي في مراحل التعليم العام بالمدارس الحكومية بمدينة الرياض؟
- ما مدى اختلاف عينة الدراسة إزاء محاور الدراسة المختلفة باختلاف خصائصهم الديموغرافية؟
منهج الدراسة: هذه الحالة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لكون هذا المنهج يتناسب مع طبيعة الدراسة الميدانية
- الادوات المستخدمة في الدراسة: استخدم الاستبانة كأداة لجمع البيانات
- عينة الدراسة: عيّنة من المعلمين والبالغ إجمالي عددهم 266 معلما يمثلون نسبة 10% من المجتمع الأصلي من المعلمين العاملين في مراحل التعليم العام بالمدارس الحكومية بمدينة الرياض،
أهداف الدراسة:
- التعرف على طبيعة المناخ المدرسي السائد في مراحل التعليم العام بالمدرسة الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين.
- تحديد مدى رضا المعلمين عن المناخ السائد في مراحل التعليم العام بالمدرسة الحكومية بمدينة الرياض.
- تحديد أهم المعوقات التي تحول دون توفر مناخ مدرسي مناسب في مراحل التعليم العام بالمدرسة الحكومية بمدينة الرياض.
- إبراز دور المناخ المدرسي السائد في أداء العاملين في مراحل التعليم العام بالمدرسة الحكومية بمدينة الرياض.
- معرفة ما إذا كان هناك اختلاف في رؤية أفراد عينة الدراسة إزاء محاور الدراسة المختلفة باختلاف خصائصهم الديموغرافية.

نتائج الدراسة:

- نتائج التساؤل الأول والذي هو: ما طبيعة المناخ المدرسي السائد في مراحل التعليم العام بالمدارس الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين؟

- الإدارة المدرسية: أظهرت الدراسة أن أهم أبعاد المناخ المدرسي ذات العلاقة بالإدارة المدرسية تمثلت في حرص الإدارة على تطبيق الأنظمة واللوائح، وفض النزاعات والخلافات بين المعلمين، بالإضافة إلى سعيها إلى تحقيق أهداف العمل، وذلك من خلال تشجيع المعلمين وتقدير جهودهم في العمل، وتلبية رغباتهم إن لم تؤثر على سير العمل مثل تعديل الجداول، تقليص الحصص، منح الإجازات... بينما أبعاد المناخ المدرسي والتي تدنت موافقة أفاد عينة الدراسة على تواجدها تمثلت في: عدم وضوح قرارات الإدارة، تصديق الإدارة وشايات المدرسين ببعضهم، تحيز الإدارة لبعض المدرسين دون مبرر... غير أن الإدارة تتبع الأساليب الإيجابية وتحرص على تجنب الأساليب السلبية في التعامل مع المدرسين. وقد بلغ المتوسط الحسابي الإجمالي لاستجابات أفراد عينة الدراسة إزاء أبعاد المناخ المدرسي ذات العلاقة بالإدارة المدرسية (3.54) مما يدل على الموافقة بدرجة أعلى من المتوسطة على أبعاد أساليب الإدارة، وقد بلغ الانحراف المعياري (0.59) مما يدل على وجود تجانس كبير بين وجهات نظر أفراد العينة إزاء الأساليب الإدارية المتبعة في مراحل التعليم العام .

نمط العلاقات الإنسانية: من خلال الدراسة تبين أن أكثر أنماط العلاقات الإنسانية التي تسود المناخ المدرسي تمثلت في جو المرح الذي يسود بين المعلمين عندما يجتمعون بصورة غير رسمية، والعلاقة الطيبة المبنية على الثقة والاحترام والتقدير وشيوع روح التعاون والألفة والمحبة فيما بينهم، وبين الطلاب وأولياء الأمور، ومن ثم ارتفاع الروح المعنوية للمعلمين. وقد بلغ المتوسط الحسابي الإجمالي لاستجابات أفاد عينة الدراسة إزاء أبعاد نمط العلاقات الإنسانية التي تسود المناخ المدرسي (3.85) مما يعني موافقة المعلمين بدرجة أعلى من المتوسطة على تلك الأبعاد، كما بلغ الانحراف المعياري (0.76) مما يدل على وجود تجانس بين استجابات أفراد عينة الدراسة إزاء العلاقات الإنسانية الموجودة في المدرسة.

- إمكانات المدرسة وتجهيزاتها (البيئة المدرسية): تبين من خلال الدراسة موافقة تامة من أفراد عينة الدراسة على تواجد غرفة خاصة بالمعلمين لقضاء أوقات الراحة المدرسية، بالإضافة على موافقتهم على توفر عوامل الإضاءة والتهوية، والتجهيزات المكتبية في المدرسة، والاهتمام بالنظافة والنظام، أما بالنسبة لتوفر أثاث مدرسي مناسب لتنفيذ المهام المدرسية، أو توفر الأجهزة اللازمة لممارسة الأنشطة الفنية والثقافية والرياضية، أو توفر مباني صالحة وجيدة ووسائل تعليمية تساعد المدرسي على أداء واجباته، فقد كانت بدرجة ضعيفة. وبشكل عام فإن المدرسون

يرون أن البيئة المدرسية مناسبة للقيام بالمهام التعليمية على وجهٍ حسن. وقد بلغ المتوسط الحسابي الإجمالي لاستجابات عينة الدراسة إزاء إمكانيات المدرسة وتجهيزاتها (3.52) والانحراف المعياري (0.99) مما يعني موافقة المعلمين بدرجة أعلى من المتوسطة على توفر التجهيزات المدرسية .

- لوائح وأنظمة العمل: أفاد أفراد عينة الدراسة على الموافقة على تمتعهم بالإجازات التي يستحقونها وفقا للنظام وقد أكدوا على احترامهم إجراءات العمل وأنظمتها، بالإضافة إلى موافقتهم على تناسب المهام المكلفين بها مع قدراتهم. أيضا تناسب ساعات العمل مع تلك المهام، بينما تدنت موافقتهم على تناسب الرواتب والحوافز مع المجهود المبذول من قبلهم وأيضا حرص الإدارة على عدالة نظام الحوافز والأجور والمكافآت، وكذلك إتباع المدرسة للأساليب التي تتوافق مع الأنظمة المتعلقة بترقيات المعلمين، وقد بلغ المتوسط الحسابي الإجمالي إزاء لوائح أنظمة العمل (3.47) مما يعني موافقتهم على إتباع المديرية لتلك اللوائح والأنظمة بدرجة اعلى من المتوسطة، كما بلغ الانحراف المعياري (0.83) مما يدل على وجود تجانس كبير بين وجهات نظر المعلمين إزاء لوائح وأنظمة العمل المدرسية.

- نتائج التساؤل الثاني والذي هو: ما مدى رضا المعلمين عن المناخ السائد في مراحل التعليم العام بالمدارس الحكومية بمدينة الرياض؟

- لقد تبين من خلال الدراسة أن غالبية المعلمين كانوا غير متأكدين من عوامل الرضا الوظيفي باستثناء نظام الإجازات الاضطرارية حيث أبدوا عدم الرضا عنه، أما بالنسبة للراتب الشهري ونظام العلاوات والترقيات وتقييم الأداء وتعامل الإدارة مع المعلمين والمعلمين مع الطلاب ومستوى العلاقات الإنسانية السائدة وعلاقات العمل وتلبية الإدارة لمتطلبات المعلمين الشخصية فقد كان رضاهم عن جميع تلك العوامل بنسبة متوسطة، وقد بلغ المتوسط الحسابي الإجمالي لاستجابات أفراد عينة الدراسة إزاء هذا التساؤل (3.33) مما يعني رضاهم بدرجة متوسطة عن غالبية أبعاد الرضا الوظيفي المذكورة وقد بلغ الانحراف المعياري الإجمالي (0.80) مما يدل على وجود تجانس كبير بين وجهات نظر المعلمين إزاء عوامل الرضا الوظيفي المتوفرة في المدرسة.

- نتائج التساؤل الثالث والذي هو: ما دور المناخ المدرسي السائد في أداء المعلمين العاملين بمراحل التعليم العام بالمدارس الحكومية بمدينة الرياض؟

- لقد أظهرت البيانات الواردة في الدراسة موافقة تامة من أفاد العينة على أن للمناخ المدرسي دور ينعكس على أداء المعلمين يتمثل هذا الدور في بذلهم جهدا أكبر في إلمامهم بأداء العمل والمهام المنوطة بهم ومحافظتهم على الدوام الرسمي وإنجاز العمل في وقت قياسي هذا بالإضافة إلى الالتزام بقواعد ولوائح تنظيم العمل، بينما

تدنت درجة موافقتهم على أن المناخ المدرسي يؤثر في القدرة على تصحيح الأخطاء الناتجة عن الأداء، أو في التعاون فيما بين الإدارة والمعلمين أو المعلمين أنفسهم أو في المعرفة بمتطلبات الأداء الجيد، وقد بلغ المتوسط الحسابي الإجمالي (4.22) مما يعني موافقتهم بدرجة عالية جدا لدور المناخ المدرسي السائد وانعكاساته، وقد بلغ الانحراف المعياري (0.74) مما يدل على درجة كبيرة من التجانس والتوافق بين أفراد العين حول الموضوع.

- نتائج التساؤل الرابع والذي هو: ما هي أهم المعوقات التي تحول دون توفر مناخ مدرسي مناسب في مراحل التعليم العام بالمدارس الحكومية بمدينة الرياض؟

- تبين من خلال استجابات الباحثين أن من أهم المعوقات التي تحول دون توفر مناخ مدرسي مناسب تتمثل في تشدد الإدارة في تطبيق الأنظمة والقوانين وعدم تفويضها للصلاحيات فقد احتل هذين المعوقين المراتب الأولى مقارنة بباقي المعوقات التي أفاد المعلمين بعدم تأكدهم من كونها تحول دون مناخ مدرسي مناسب أم لا، وقد بلغ المتوسط الحسابي الإجمالي لاستجابات الباحثين إزاء تلك المعوقات (3.13) مما يعني موافقة المعلمين بدرجة متوسطة على تأثير تلك المعوقات على المناخ المدرسي، وقد بلغ الانحراف المعياري (0.98) مما يدل على وجود تجانس واتفاق كبير بين وجهات نظر المعلمين.

- نتائج التساؤل الخامس والذي هو: ما مدى اختلاف رؤية أفراد عينة الدراسة إزاء محاور الدراسة المختلفة باختلاف خصائصهم الديموغرافية؟

- لقد أظهرت الدراسة أنه ليس هناك فروق دالة إحصائية بين محاور الدراسة المختلفة تعزى إلى العمر أو المؤهل الدراسي أو التخصص في العمل

- تبين من البيانات الواردة بالدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة على جميع محاور الدراسة بأبعادها وفقا لاختلاف المرحلة التعليمية ذلك باستثناء بعض الإمكانيات المدرسية وتجهيزاتها وقد يرجع ذلك إلى أن معلمي المرحلة الابتدائية قد يحتاجون إلى وسائل تعليمية خاصة تمكنهم من إيصال الفكرة بشكل أفضل لأنهم يتعاملون مع تلاميذ لا يزالون في بداية نضجهم العقلي.

- أظهرت بيانات الدراسة عدم وجود فروق دالة بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول عدد الحصص الأسبوعية كما يلي: بعد العلاقات الإنسانية في محور المناخ المدرسي السائد، ومحور المعوقات التي تحول دون توفر مناخ مدرسي مناسب بأبعاده المختلفة، وذلك وفقا لاختلاف عدد الحصص، بينما توجد فروق دالة بين متوسطات استجابات أفراد العينة على بقية محاور الإستبانة، فالمعلمون الذين لديهم حصص أقل كان لديهم اتجاه أكبر نحو الموافقة على المناخ المدرسي السائد مما يدل عن رضاهم في الدارس التي يعملون بها. وقد يرجع

إلى شعورهم بالعدل في توزيع الحصص عليهم ورضاهم عن أسلوب الإدارة المدرسية الذي لا يكلفهم عبء أكبر من قدراتهم بل يعطيهم الفرصة لقضاء أوقات الراحة والتخفيف من ضغوط العمل عليهم.

- توصل الباحث إلى أن المعلمين الذين لديهم خبرة أقل كان اتجاههم نحو الموافقة على المناخ السائد الكلي وبعد العلاقات الإنسانية بشكل أكبر من أولئك الذين كانت خبرتهم أكثر، وقد يرجع ذلك إلى أن من يتمتعون بخبرة أطول في مجال العمل يكونون أكثر دقة بالنسبة لإبعاد المناخ المدرسي السائد حيث يطمحون دائما إلى الجودة الشاملة في كل ما يتعلق بتلك الأبعاد، فما يراه ذوي الخبرة القليلة جيد ومناسب ويرضون عنه رضا تام، قد يراه ذوي الخبرة الكبيرة غير ذلك ويكون رضاهم عنه ضعيف وذلك لخبرتهم الكبيرة التي أكسبتهم مرنيات خاصة إزاء هذا المناخ ونفس الشيء ينطبق على بعد العلاقات الإنسانية.

6-2- الدراسة الثانية: "حديد يوسف 2009/2008"

اسم صاحب الدراسة: حديد يوسف

موضوع الدراسة: تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفية - دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الثانوي لولاية جيجل -

زمن الدراسة: سنة 2009/2008

مكان الدراسة: مؤسسات التعليم الثانوي - جيجل -

طبيعة الدراسة: قام بإتباع أسلوب المسح الشامل، واسترشد الباحث قبل معاينته للميدان بالإحصائيات المقدمة من طرف مكتب التعليم الثانوي بمديرية التربية لولاية جيجل حول العدد الكلي لمجتمع الدراسة، وتوزيعهم على ثانويات ومتاقن الولاية.

اشكالية الدراسة: تتمحور اشكالية الدراسة حول التساؤلات الرئيسية التالية: ما هي درجة ممارسة أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم الثانوي للكفايات التدريسية اللازمة لتدريس مادتهم؟ وهل توجد فروق في درجة ممارسة الكفايات ترجع إلى متغير الجنس والخبرة المهنية والمؤهل العلمي والتخصص الأكاديمي بالإضافة إلى مؤسسة التكوين؟ وما هي العوامل والصعوبات التي تؤثر في درجة ممارستهم للكفايات التدريسية اللازمة؟

منهج الدراسة: أستعمل الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

الادوات المستخدمة في الدراسة: قام الباحث ببناء مقياس أطلق عليه اسم مقياس تقويم الكفايات التدريسية يهدف إلى قياس الكفايات التدريسية لأستاذ مادة الرياضيات في التعليم الثانوي.

عينة الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من 122 أستاذ وأستاذة موزعين على كل ثانويات ومتاقن ولاية جيجل.

اهداف الدراسة: تهدف الدراسة الى التعرف على أكثر الجوانب المؤثرة على الأداء التدريسي من وجهة نظر اساتذة الرياضيات في الطور الثانوي.

نتائج الدراسة: توصل الباحث الى عدد من النتائج منها:

-نقص في الإعداد التربوي والمهني للأستاذ، في مادة تخصصه.

- قلة الكتب والمستندات التربوية الخاصة بالرياضيات.

-أكثر الجوانب المؤثرة على الأداء التدريسي أهمية من وجهة نظر الأساتذة كثافة الفصول الدراسية وانعدام

الدافعية لدى التلاميذ .

6-3- الدراسة الثالثة (حربي سميرة، 2010/2011).

اسم صاحب الدراسة:حربي سميرة

موضوع الدراسة: اتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو فعالية التخطيط التعليمي في تنمية قدرات التلميذ

زمن الدراسة:2010/2011

مكان الدراسة:مجموعة من المدارس الابتدائية بولاية عنابة.

طبيعة الدراسة: دراسة ميدانية

اشكالية الدراسة: تتلخص مشكلة الدراسة من السؤال الرئيسي التالي: ما هي اتجاهات معلمي التعليم الابتدائي

نحو فعالية التخطيط التعليمي في تنمية قدرات التلميذ؟

منهج الدراسة:استخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي.

الادوات المستخدمة في الدراسة:استخدمت الباحثة الاستمارة والمقابلة والملاحظة كأدوات لجمع البيانات عينة

الدراسة: تتكون عينة الدراسة من 136 معلم ممن يمارسون مهنة التعليم في 21 مدرسة ابتدائية.

اهداف الدراسة: تهدف الدراسة الى:

- معرفة الدور الفعال الذي يقوم به التخطيط التعليمي في تنمية المجتمعات، ووضع أسس منهجية للارتقاء بالتعليم في المجتمع الجزائري من خلال تخطيط متكامل وشامل يقود العملية التربوية نحو مستقبل أفضل، يؤمن بالتفوق والإبداع ويوظف كافة الطاقات البشرية توظيفا كاملا، ويواكب تقنيات القرن الجديد ومتطلباته المتنوعة.

- محاولة تقديم دراسة علمية يستعان بها للتنبؤ بما يجب عمله لتفادي فشل التخطيط التعليمي، وتقديم بعض الاقتراحات المتوازنة، للتخفيف من بعض المشكلات التربوية والتعليمية التي يعاني منها التعليم الابتدائي.

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: توصلت الباحثة لجملة من النتائج وهي:

- لم يعتن التخطيط التعليمي بالحالة الاجتماعية والاقتصادية لمعلمي التعليم الابتدائي، حيث لم يوفر السكن الملائم للمعلم، ولا يبحث عن وسائل رعايته الصحية، بالإضافة إلى أنه لم يوفر الأجر الملائم له، ولا يبحث عن وسائل تحسينه. أما اهتمامه بالمستوى التكويني والمهني فجاء بصورة متوسطة.

- إن اتجاهات معلمي التعليم الابتدائي حول تحسين التخطيط التعليمي لطرق التدريس المتبعة من طرف المعلم جاءت سلبية، لأنه رغم مناقشته-التخطيط التعليمي- لعلاقة المعلم مع تلامذته ووضعه لطرق التدريس التي تمتاز بالمشاركة بين المعلم والتلاميذ، لكنه لا يوفر سبل اتصاله مع الأولياء، ولا يناقش علاقته مع الإدارة المدرسية، ولا يضع طرق التدريس التي تتفق مع الخصائص العمرية للتلاميذ وقدراتهم المختلفة، ولا يراعي جانب المرونة في طرق التدريس التي تمكن المعلم من الابتكار والتجديد.

- إن اتجاهات معلمي التعليم الابتدائي حول عناية التخطيط التعليمي بتوفير الوسائل التعليمية الضرورية لتنمية قدرات التلميذ كان متوسطا كما هو الحال بممارسة التلاميذ النشاطات التعليمية والرياضية اللازمة لتنمية قدراتهم.

6-4- "(أحلام مرابط، 2006/2005).

اسم صاحب الدراسة: احلام مرابط

موضوع الدراسة: واقع المنظومة التربوية الجزائرية.

زمن الدراسة: 2006/2005

مكان الدراسة: مؤسسات التعليم المتوسط والابتدائي بمدينة بسكرة

طبيعة الدراسة: دراسة ميدانية

اشكالية الدراسة: تتمحور اشكالية الدراسة حول سؤال رئيسي مفاده: ما هو واقع المنظومة التربوية في الجزائر بعد الإصلاحات الأخيرة؟

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي.

الادوات المستخدمة في الدراسة: استخدمت الباحثة مجموعة من الادوات لجمع المعطيات وهي الملاحظة والمقابلة والاستمارة.

عينة الدراسة: اشتملت الدراسة على أفراد من أساتذة التعليم المتوسط (90 أستاذا منهم 40 ذكور و 50 إناث) ومعلمي التعليم الابتدائي (95 أستاذا منهم 40 ذكور و 55 إناث)

أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن واقع المنظومة التربوية التي تعيش تغيرات وإصلاحات متنوعة في مختلف المراحل.

نتائج الدراسة: توصلت الباحثة لجملة من النتائج اهمها:

- إن الإصلاحات الأخيرة التي طبقتها وزارة التربية الوطنية لم توفر الوسائل الإيضاحية والمادية التي يحتاجها المدرس للقيام بوظيفة التدريس

- أن التغيير الذي طرأ على المنهاج جعل المدرس يعرف طريقة جديدة في التدريس ويحسن من أدائه في القسم مما سيعود بالفائدة على قطاع التعليم ككل.

- أن مهنة التدريس حاليا صارت أصعب مما كانت عليه خاصة مع غياب الوسائل، قلة الزاد المعرفي بجميع فروعها: العلمية والسيكولوجية وحتى اللغوية، مع وجود عدد كبير من التلاميذ في القسم، و كذلك حجم ساعي لا يتناسب مع الخطة التي أمرت الوزارة الوصية العمل بها، كلها مؤشرات تنفي أن يكون المدرس الجزائري يقوم بمهمته بيسر

6-5- الدراسة الخامسة: "(بن زاف جميلة، 2014/2013)"

اسم صاحب الدراسة: بن زاف جميلة

موضوع الدراسة: تأهيل المعلم كإحدى متطلبات الإصلاح التربوي الجديد في ضوء نظرية الموارد البشرية

زمن الدراسة: 2014/2013

مكان الدراسة: بعض المؤسسات التربوية لبلدية ورقلة

طبيعة الدراسة: دراسة ميدانية

اشكالية الدراسة: انطلقت الباحثة من سؤال رئيسي يتمحور حول: هل الأسلوب المعتمد في تنمية الموارد البشرية

أدى إلى تأهيل المعلم وفق متطلبات الإصلاح التربوي الجديد؟

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي

الادوات المستخدمة في الدراسة: استخدمت الباحثة اداتي المقابلة والاستمارة في جمع المعطيات

عينة الدراسة: اشتملت الدراسة على 259 معلم مدرسة ابتدائية و132 استاذ متوسطة.

اهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة الى:

- التعرف على واقع تأهيل المعلمين في الطورين الابتدائي والمتوسط في ضوء الإصلاحات التربوية الجديدة.
- التعرف على أبرز المشكلات التي واجهت المعلمين أثناء فترة التأهيل، وأهم المعوقات التي واجهها المعلمين أثناء فترات التأهيل ومدى جدية هذه البرامج.
- معرفة ما إذا حققت البرامج التأهيلية المقدمة لكل من المعلمين في الطورين الابتدائي والمتوسط الأهداف المسطرة ومدى رضا المعلمين على هذه البرامج.
- نتائج الدراسة: توصلت الباحثة الى عدد من النتائج منها:
 - أن غياب التخطيط المناسب والسرعة في التنفيذ، قد أثر بصورة سلبية على تحقيق النتائج المتوقعة، ولم يؤدي أسلوب التكوين عن بعد إلى إحداث أي تغييرات في أداء المعلمين والأساتذة بسبب فشل البرامج في تنمية الجانب المعرفي والمهني.
 - غياب الاحتياجات الفعلية للمعلمين والأساتذة التي تعد مؤشر يوجه التأهيل إلى الاتجاه الصحيح، أثناء تصميم البرامج التكوينية قد أثر بصورة واضحة على عدم تحقيق أهداف التأهيل المتمثلة في تنمية الجانب المعرفي والمهني لديهم، حتى يصبحوا أكثر معرفة واستعدادا وقدرة على أداء مهامهم بالشكل المطلوب والمناسب.
 - كان محتوى برنامج التكوين أكبر الأثر في فشل برنامج تأهيل المعلمين في تحقيق الأهداف المسطرة، بالرغم من أن المحتوى جيد من الناحية العلمية وبه الكثير من الموضوعات والمواد الهامة التي تنمي الجانب المعرفي والمهني للمعلمين والأساتذة.

- إن غياب الجانب التطبيقي الذي يكتسي أهمية كبيرة في توفير الخبرات المباشرة كان سببا آخر في إخفاق برنامج التكوين عن بعد إذ يجب أن لا يخلو أي برنامج تكويني من فرصة الخبرة والملاحظة الشخصية وهذا بحسب النظرة الحديثة في تنمية الموارد البشرية، فليس المهم ما يقدم من دروس نظرية فقط، بل المهم ما يتوفر من خبرات وملاحظات تتيح الفرصة لبذل الجهد في البحث والتفكير والممارسة.

6-6- الدراسة السادسة: "(علي شريف حورية 200/2007)"

اسم صاحب الدراسة: علي شريف حورية

موضوع الدراسة: البيئة الاجتماعية للمدرسة وعلاقتها بالمرذود الدراسي.

زمن الدراسة: 2008/2007

مكان الدراسة: بعض ثانويات مدينة المسيلة

طبيعة الدراسة: دراسة ميدانية

اشكالية الدراسة: انطلقت الباحثة من سؤال رئيسي وهو: ما علاقة البيئة الاجتماعية للمدرسة بالمرذود الدراسي؟

منهج الدراسة: المنهج الوصفي التحليلي

الادوات المستخدمة في الدراسة: استخدمت الباحثة الاستمارة والمقابلة والملاحظة والوثائق والسجلات في جمع البيانات.

عينة الدراسة: تمثلت العينة في 130 تلميذ يدرسون في مرحلة التعليم الابتدائي.

اهداف الدراسة، هدفت هذه الدراسة الى معرفة:

- العلاقة بين السلوك الاتصالي لأستاذ التعليم الثانوي ونتائج التلميذ الدراسية .
- العلاقة بين السلوك التنظيمي للمديرين، وتأثير ذلك على نتائج التلميذ الدراسية.
- العلاقة بين جماعة الرفاق بالمدرسية والنتائج الدراسية للتلميذ.
- كما تهدف إلى التحسيس بأهمية البيئة الاجتماعية للمدرسة في تشكيل سلوك المتعلم وفي حياته العلمية والعملية وخاصة في المرحلة الثانوية، وإقباله على امتحان البكالوريا الذي يحدد مصيره حيث أن الفشل فيه قد يعود بآثار سلبية على التلميذ والمجتمع .

نتائج الدراسة: كشفت النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية بين البيئة الاجتماعية للمدرسة والمرذود الدراسي، وتأكدت هذه النتيجة العامة من خلال الإجابة عن تساؤلات الدراسة الفرعية والتي أظهرت أن:

هناك علاقة ارتباطية بين السلوك الاتصالي لأستاذ التعليم الثانوي ونتائج التلميذ الدراسية، أي أن العلاقة التي تربط التلميذ بأساتذته سواء كانت بالإيجاب أو بالسلب لها تأثير على النتائج الدراسية للتلميذ، وفيما يتعلق بتصور التلاميذ في مجتمع البحث حول هذه العلاقة كان تصور إيجابي، ونفس التصور نحو جماعة الرفاق بالمدرسة أي تأثيرها إيجابي على اهتمام التلميذ بالدراسة وتحقيق النتائج الدراسية المرجوة منه في مجتمع البحث.

عكس تصورهم نحو السلوك التنظيمي للمديرين للإدارة المدرسية والذي جاء بالسلب حسب ما أكدته آرائهم، وهذا يكشف عن حقيقة هامة، وهي أن من أسباب إخفاق التلميذ في البكالوريا، السلوك التنظيمي للمديرين المؤسسة التعليم الثانوي بمجتمع الدراسة وهذا من الأسباب التي كانت وراء حصول ولاية المسيلة كما أشرنا سالفًا على نتائج دون المستوى المطلوب في شهادة البكالوريا مقارنة بالنتائج المحققة وطنيا، وهذا بدوره يبرز ما للإدارة المدرسية من أهمية في نجاح المؤسسة التعليمية في تحقيق أهدافها المسطرة وتحقيق المردود الدراسي المرغوب.

6-7- الدراسة السابعة: (ناصر بن صالح القرني 2005/2004)

اسم صاحب الدراسة: ناصر بن صالح القرني

-عنوان الدراسة: تقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطلبة وأولياء أمورهم.

زمن الدراسة: 2005/2004

مكان الدراسة: بعض ثانويات المملكة العربية السعودية

طبيعة الدراسة: ميدانية

اشكالية الدراسة: تتمحور اشكالية الدراسة حول تساؤل رئيسي هو: ماهي المعايير التي يعتمدها كل من الطلبة وأولياء أمورهم في تقويم الاداء التدريسي لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية.

منهج الدراسة: المنهج الوصفي التحليلي

الادوات المستخدمة في الدراسة. واستعمل الباحث استبيانين إحداها لأولياء الأمور وتضم 36 فقرة، والأخرى للطلبة وتضم 62 فقرة، موزعة على سبعة مجالات هي: مجال تنفيذ الدروس والإلمام بالمادة العلمية، ومجال استخدام الوسائل التعليمية، ومجال التفاعل الصفّي والتواصل، ومجال غدارة الفصل، ومجال التقويم، ومجال الصفات الشخصية والعلاقات الإنسانية، والمجال الوجداني. أعدهما الباحث وطورهما تم طبقتهما بعد التأكد من صدقهما وثباتهما.

عينة الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الأول الثانوي والصفين الثاني والثالث الثانوي وأولياء أمورهم، في المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي 2005/2004 وتكونت عينة

الدراسة من 3880 طالبا وطالبة وأولياء أمورهم، تم اختيارها من خمس إدارات للتربية والتعليم بالطريقة العشوائية الطبقية.

اهداف الدراسة: هدف هذه الدراسة إلى تقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلبة وأولياء الأمور وتحديد مستوى الأداء وموازنته بمعيار الأداء . (70%) وحاولت الدراسة استقصاء أثر كل من : التخصص، وجنس الطلبة، وتحصيلهم الدراسي، ومستوى علاقاته بالمعلمين، ومدى رغبتهم في الدراسة مع معلمهم أنفسهم مرة أخرى، وجنسية المعلم ، ونوع مؤهله، وخبرته التدريسية، في تقويم الطلبة لأداء معلمي العلوم، كما سعت إلى استقصاء اثر كل من: مهنة ولي الأمر، ومستوى تواصله مع المدرسة، ومستوى متابعته لابنه في المنزل، في تقويم أولياء الأمور لأداء معلمي العلوم

نتائج الدراسة: كشفت الدراسة عن وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) لكل من التخصص وجنس الطلبة وتحصيلهم الدراسي ومستوى علاقاتهم بالمعلمين ومستوى رغبتهم في الدراسة مع معلمهم مرة أخرى، وجنسية المعلم وخبرته التدريسية في تقويم الطلبة لأداء معلمي العلوم لصالح تخصص العلوم وذوي التقديرات العالية، وذوي التقديرات العالية، وذوي العلاقات الجيدة بالمعلمين، والراغبين في الدراسة مع معلمهم مرة أخرى، وذوي الخبرة التدريسية بين (11 و15) سنة، بينما لم تجد الدراسة أثرا ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) لنوع مؤهل المعلم في تقويم الطلبة لأداء معلمي العلوم. كما توصلت الدراسة إلى أن متوسط تقديرات الطلبة للأداء العام لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية 3.46 وبنسبة مئوية قدرها 69.70 % وهذه القيمة تقل عن معيار الأداء 70% بفرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 كما أن الدراسة كشفت عن وجود اثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) لكل من مستوى تواصل ولي الأمر مع المدرسة ومستوى متابعته لابنه في المنزل في تقويم أولياء الأمور لأداء معلمي العلوم. لصالح ذوي التواصل الدائم والمتابعة الدائمة، بينما لم تجد الدراسة أثرا لنوع مهنة ولي الأمر في تقويم أولياء الأمور لأداء معلمي العلوم.

6-8- الدراسة الثامنة: (سلامة سليمان صالح العابد 1998)

اسم صاحب الدراسة : سلامة سليمان صالح العابد

موضوع الدراسة: الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي ومشرفي الرياضيات والاساتذة المختصين.

زمن الدراسة: 1998

مكان الدراسة: كلية التربية بجامعة الملك سعود وكلية اعداد المعلمين - الرياض - المملكة العربية السعودية.

طبيعة الدراسة :مسحية

اشكالية الدراسة :ماهي الكفايات التعليمية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية؟

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي لتحليل الكفايات المطبقة في الاستمارة وفي بطاقة الملاحظة.

الادوات المستخدمة في الدراسة: قام الباحث بإعداد استبيان يتكون من 98 كفاية تعليمية موزعة في المجالات

التالية:

-كفايات التخطيط والإعداد للتدريس وتشمل على 19 كفاية.

-كفايات التنفيذ وتشمل على 36 كفاية.

-كفايات التقويم وتشمل على 14 كفاية.

-الكفايات الأكاديمية والنمو المهني وتشمل على 19 كفاية.

-كفايات الصفات الشخصية والعلاقات الإنسانية وتشمل على 10 كفايات.

أما الأداة الثانية للدراسة فقد استعمل الباحث بطاقة ملاحظة لقياس مدى توافر الكفايات لدى المعلمين.

عينة الدراسة:تكونت عينة الدراسة من جميع معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية داخل مدينة الرياض وعددهم

214 معلما، ومشرفي الرياضيات بمدينة الرياض وعددهم 21 مشرفا و 4 أساتذة من المختصين بقسم المناهج

وطرق تدريس الرياضيات.

اهداف الدراسة:هدفت الدراسة إلى إعداد قائمة بالكفايات التعليمية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية،

وذلك من خلال استطلاع آراء معلمي ومشرفي الرياضيات بمدينة الرياض وكذلك المختصين بكلية التربية

بجامعة الملك سعود وكلية المعلمين بالرياض.

نتائج الدراسة:من نتائج الدراسة ما يلي:

-تحديد قائمة بأهم الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفئدة مجتمع الدراسة (معلمين، مشرفين) في تقديرهم لأهمية

الكفايات ومدى لزومها للمعلم.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد مجتمع الدراسة (تربويين، غير تربويين) في تقديرهم لأهمية ولزوم

الكفايات للمعلم.

-بناء بطاقة ملاحظة لتقويم أداء المعلم حسب توافر الكفايات لديه.ومن توصيات الدراسة ضرورة الاستفادة من قائمة الكفايات التعليمية التي تم التوصل إليها.والاستفادة من بطاقة الملاحظة التي تقيس أهم 63 كفاية.

7-المقاربة النظرية للدراسة

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

7-1-سمات المنهج الخلدوني في إصلاح العملية التعليمية

-**الواقعية:** يتسم منهج ابن خلدون بالواقعية والبعد عن المثالية المبنية عن التصورات النظرية،حيث أن عناية ابن خلدون بالتربية ليست عناية الباحث المنظر،الذي لا شأن له بالتطبيق العلمي،بل كان يمارس ذلك كل يوم في حلقات الدروس في الكتاتيب والمدارس.فقد بالتدريس في تونس ثم القاهرة واشتغل بالتدريس عدة مرات حتى توفي بمصر.يقول في ذلك"ولما دخلتها أقيمت إياما وانثال عليّ طلبه العلم يلتمسون الإفادة مع قلة البضاعة ولم يوسعوني عذرا فجلست للتدريس بالجامع الأزهر منها."(عبد الرحمان بن خلدون،1980،ص24).

"ومما أسهم في تكريس واقعيته في مسألة الإصلاح التعليمي،تنقله في عدد من بلدان المغرب والأندلس واحتكاكه بالعلماء والأدباء في مختلف الفنون والعلوم،وقد أكسبته هذه الرحلات والجولات فرصة على الاطلاع على التعليم وأحواله في بلدان مختلفة،كما وفرت له سبل الاتصال بعدد من العلماء مما أسهم في وقوفه على العديد من مناهج التعليم وأساليبه في مختلف القطار التي عاش فيها وتنقل بينها،وقد اتضح ذلك في ملاحظاته و مقارناته بين مذاهب التعليم في الأمصار الإسلامية".(رقية طه جابر العلواني،2005،ص6).

-**الأصالة:**لاحظ ابن خلدون إن المناهج والبرامج المتبعة قي زمانه ليست هي حال اعتدال،سواء في صورتها أو مادتها،لإهمالها الكثير من المبادئ الخالدة التي جاء بها الإسلام،فهو يرى أن تبدأ العملية التعليمية بتعليم

القرءان، وفي ذلك دلالة واضحة على أصالة المنهج الإصلاحى فى الفكر الخلدونى. يقول فى ذلك "اعلم أن تعليم الولدان للقرءان، شعار الدين أخذ به أهل الملة ودرجوا عليه فى جميع أمصارهم... وصار القرءان أصل التعليم الذى يبنى عليه ما يحصل من ملكات، وسبب ذلك أن التعلم فى الصغر أسد رسوخا وهو أصل لما بعده، لأن السابق الأول للقلوب كالأساس للملكات وعلى الأساس وأساليبه يكون حال ما يبنى عليه." (المقدمة، 1984، ص537).

وتتضح أهمية هذه السمة فى إصلاح العملية التعليمية اليوم، حيث تعددت الدعوات المطالبة بإصلاح التعليم فى بلادنا، الأمر الذى يستدعى ضرورة الالتزام بالأصالة والانبثاق من القيم الأصيلة للمجتمع فى عملية الإصلاح والتغيير حيث أن استزراع المناهج المختلفة دون الاهتمام بالفوارق الجوهرية والأسس البنوية لها أمر لا يخلو من مخاطرة عديدة ومتعددة.

7-1-1- إصلاح المنهج التعليمى فى الفكر الخلدونى ومقارباته الحديثة:

-الأهداف التعليمية: لا ينبغى أن تنصرف أهداف العملية التعليمية إلى تكوين المعرفة فحسب، بل ينبغى أن تمتد لتشمل جميع جوانب السلوك الإنسانى، وتتأكد هذه الأهمية لأهداف التعليم فى عصرنا الحالى المتسم بالانفتاح على ثورات المعلومات التقنية والإعلام والاتصال، الأمر الذى يستلزم الإسهام بتكوين شخصية ثقافية مؤهلة اختصاصيا وتربويا وتقنيا. وقد قدم ابن خلدون فى منهجه التعليمى أهدافا واضحة تنشأ من صميم حاجة الفرد والمجتمع، فقد اهتم فى كتاباته بالنواحي الاجتماعية واعتبرها مصدرا تشتق فى ضوئه الأهداف التربوية للتعليم، وهذه اللفتة الخلدونية تتأكد الحاجة إليها فى مجتمعاتنا التى يخضع النشء فيها لمؤثرات عقلية وذهنية وقيمية تتعلق جميعها بنمط تربوى بعيد عن هويتها الأم. ويمكن إجمال أهداف العملية التعليمية فى المنهج الخلدونى فيما يلى:

-الإعداد الأخلاقى: يؤكد ابن خلدون عن أهمية التربي الدينية التى هى أصل الإعداد الأخلاقى للمتعلم ويرى أنه ينبغى أن تبدأ من مرحلة الطفولة، باعتبار أن تعليم الصغر أشد رسوخا. ويهتم بتكوين العادات السلوكية الحسنة والقيم الفاضلة للإفراد، ليكون الخلق جبلة وطبيعة لديهم، حيث يقول "أن الإنسان ابن عوائده ومألوفة لابن طبيعته ومزاجه، فالذى ألفه فى الأحوال صار خلقا وملكة وعادة تتزل متزلة الطبيعة والجبلة". (المقدمة، 1984، ص125).

والفارق بين المهج الخلدونى والمناهج الحديثة يكمن فى أن المؤسسات التربوية الحديثة لم تحفأ بإفراز الإنسان المتصف بالضوابط الأخلاقية القيمة، بقدر ما ركزت على تعامله وفق مصالحه ورغباته. والملاحظ أن هذه

الإفرازات قد تسربت إلى كثير من البلدان العربية اليوم حيث أرتبط التعليم بالشهادة التي تقيس ما حصله الإنسان من معلومات وأصبحت الشهادة هي صاحبة الحق في منح المواطن عملا معيناً، في حين أن الإنتاج لهذا العمل يحتاج إلى قيم المثابرة والبذل والتضحية والتي تؤدي إلى النجاح المطلوب.

-الإعداد العقلي: لقد ذهب ابن خلدون إلى أهمية الحوار والجدل والمناظرة بين المعلم والمتعلم، فالحوار يساعد على تفتق الذهن واتساع المدارك وفك عقال اللسان الذي يكون بواسطته نقل العلم، كما اهتم ابن خلدون ببيان أدوات المعرفة كالحواس والتجربة ودورها في تنمية القدرات العقلية، كالتأمل العقلي والتجربة والمشاهدة. حيث يقول: "أن من أسباب تأخر التعليم في أقطار المغرب وبقائه خلو من حسن التعليم، من لدن قرطبة والقيروان، أنّ سنده التعليم فيه لم يتصل، فعسر عليهم حصول الملكة والحذق في التعليم، وكان من نتيجة ذلك أن جعل المغرب أسير طرق هذه الملكة وهي فتق اللسان بالمحاورة والمناظرة في المسائل العلمية، فهو الذي يقرب شأنها ويحصل مرامها، فنجد طالب العلم منهم بعد ذهاب الكثير من أعمارهم في ملازمة المجالس العلمية، سکونا لا ينطقون ولا يفاوضون." (عبد الله شريط، 1975، ص 656). لذا يجب على المعلم تشجيع المتعلم على المحاورة والمناظرة في المسائل العلمية. وقد أثبت العلم والدراسات الحديثة، أن الطريقة النشطة والحوارية في التدريس أجدى في توصيل المعارف للمتعلم من طريقة التلقين. وهي من الطرق الحديثة في التعليم التي ينادي بها كل المتخصصين في هذا المجال. بل أن ابن خلدون اهتم بتحديد مستويات العقل البشري بالتمييزي والتجريبي والنظري. فلبس المهم عند ابن خلدون معرفة القواعد والقوانين والإصلاحات في حد ذاتها وغنما المقدرة على استخدامها والاستفادة منها علمياً أي التطبيق ولذلك فرّق بين صناعة اللغة وملكة اللغة. وتعدّ عملية الإعداد العقلي في غاية الأهمية في تكوين الجديّة التي تنافي التشدد والتي تجعل الإنسان ذو رويّة وحكمة بالغة.

7-1-2- إستراتيجيات العملية التعليمية:

يعزو ابن خلدون للتربية والتعليم أهمية كبيرة، ويربطهما بالحياة الاجتماعية، ويجعلهما أساساً لنهضة أو تأخر أي مجتمع. "وكمربي يقدم لنا منهجاً تربوياً وتعليمياً للإفراد والجماعات، للمعلمين والمتعلمين سابقاً به عصره متجاوزاً مجتمعه، كما كان شأنه في علمي التاريخ والاجتماع." (عبد الأمير شمس الدين، 1991، ص 72).

ويتضح فكره التربوي هذا أكثر من خلال آرائه المنصبة مباشرة على التربية والتعليم. وهذا تبين من خلال ما طرحه من آراء وأفكار حدد لها فصلاً كاملاً من فصول مقدمته. وقد نعى على طريقة التلقين

والاعتماد على التعليم الكمي والتركيز على حجم المعلومات التي تناسب أذهان المتعلمين، فالتركيز ينبغي أن ينصرف إلى بناء التفكير الصحيح ولو بعلم قليل

- فيما يتعلق بالمتعلم :

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

- ضرورة حسية التعليم وعدم المبالغة في التجريد والتعميم: أشار إلى أهمية استعمال الأمثال الحسية للمتعلمين، والبعد بهم قدر المستطاع عن التجريدات وهو يبرهن على هذا الرأي بمفهومه للتعليم "على أنه تعويد للتلميذ على أن يمارس فيما بعد ما تعلمه بنفسه، فبقدر ما ترسخ فيه من وسائل التعليم التي تعلمها بقدر ما يتحكم في استعماله لها، عندما يكبر، والتجريد عنده ليحقق هذا (التعود) بل يحققه التعلم الحسي أكثر، لأن الملكة التي نريد أن نكونها في الطالب، لها عند ابن خلدون دعامتان: دعامة حسية جسمية، وأخرى فكرية معنوية، ولذلك يكون نقل المعلومات إلى التلميذ بالمباشرة أوعب له وأكمل.

وهكذا نجد أن ابن خلدون خالف غيره من المفكرين التربويين الذين سبقوه في الطريقة أو المنهجية التي اتبعوها. "فلم يأخذ بنظريتهم الأخلاقية والواعظة، والتي شاعت قبله في طالب العلم، هي حثه على التفكير والتأمل والتلقين والمباشرة، قبل إطلاق الأحكام الشرعية منها، حيث يكون الأخذ بها عن طريق التصديق، ولا تستلزم التحقق منها." (عبد الأمير شمس الدين، 1991، ص75).

- إعداد المعلمين: فيما يخص العلاقة بين المعلم وصناعة التعليم. يرى ابن خلدون أن العلم واحد، ولكن صناعته تختلف من معلم إلى آخر، "وبقدر ما يكون القائمون بهذه الصناعة قادرين على الإحاطة بطرقها ومبادئها وقوانينها، ومهاراتها والوقوف على مسائلها، واستنباط فروعها من أصولها، تكون هذه الصناعة مزدهرة ومحقة لأهدافها، ويجب هذا على القائمين بها كما وكيفاً." (عبد الأمير شمس الدين، 1991، ص85). فالمهمة التي يمارسها المعلم ليست عملاً مستقلاً بذاته، فهو يحتاج إلى عوامل مساعدة وزمن معين.

- مراعاة مقدرة الطالب واستعداداته ومساعدته على الفهم: وفي هذا المقام يرى ابن خلدون "أن تلقى العلوم للمتعلمين، إنما يكون مفيداً، إذا كان على التدرج شيئاً فشيئاً، وقليلًا قليلًا، تلقى عليه أولاً مسائل من كل باب

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

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

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

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

- **محتوى المقرر التعليمي:** يرى ابن خلدون أن التعليم يعني توصيل الحقائق المعرفية بين طرفين هذا التوصيل يكون في صيغتين: الصيغة الشفهية والصيغة الكتابية هذه الأخيرة تتم عن طريق الكتب وهي الصيغة الأكثر شيوعاً، وعلى هذا الأساس رفض ابن خلدون مفهوم الإكثار من التأليف وتحميل المناهج التعليمية المزيد من الكتب التي تعالج موضوعاً واحداً لما يترتب عليه من إربك في ذهن الطالب وتضييع الوقت فيما لا مبرر له. "ثم أن الصنائع منها البسيط والمركب. والبسيط هو الذي يختص بالضروريات. والمركب هو الذي يختص بالكماليات. والمتقدم منها في التعليم هو البسيط، لبساطته أولاً، ولأنه مختص بالضروري الذي تتوفر الدواعي على نقله." (المقدمة، 1984، ص 400). ويواصل نقده لعملية الحشو والتكديس في التعليم حيث يقول: "هذا وجه التعليم المفيد وهو كما رأيت أنما يحصل في ثلاث تكرارات وقد يحصل للبعض في أقل من ذلك بحسب ما يخلق له ويتيسر عليه وقد شاهدت كثيراً من المتعلمين لهذا العهد الذي أدركنا يجهلون طرف التعليم وإفادته ويحسرون

للمتعلم في أول تعليمه المسائل المقلدة من العلم ويطالبونه بإحضار ذهنه في حلّها ويحسبون ذلك مرانا على التعليم وصوابا فيه ويكلفونه رعيّ ذلك وتحصيله ويخلطون عليه بما يلقون عليه من غايات الفنون في مبادئها وقبل أن يستعدّ لفهمها... لا ينبغي للمعلم أن يزيد متعلّمه على فهم كتابه الذي أكبّ على التعليم منه بحسب طاقته وعلى نسبة قبوله للتعليم مبتدئا كان أو منتهيا ولا يخلط مسائل الكتاب بغيرها حتى يعيه من أوله آخره ويحصّل أغراضه ويستولي منه ملكة بما ينفذ في غيره لأن المتعلم إذا حصل ملكة ما في علم من العلوم أستعدّ بها لقبول ما بقي." (المقدمة، 1984، ص533). وما يسير إليه ابن خلدون هو ما يمكن تسميته بترتيب الأولويات في العملية التعليمية، ومعرفة ما ينبغي منحه أولوية التدريس في مرحلة معينة، مما ينبغي تأجيله إلى مراحل لاحقة وفق أهداف العملية التدريسية، وهو أمر ينبغي مراعاته والاهتمام به عند وضع المقررات المختلفة. ويطرح ابن خلدون في هذا السياق أهمية تحديد الأصول والإجراءات التي تتطلبها المرحلة التعليمية من خلال استنباط العلم بموضوعه، وتقسيم أبوابه وفصوله، وتتبع مسأله، أو استنباط مسائل ومباحث تعرض للعالم المحقق ويحرص على إيصاله بغيره، لتعمّ المنفعة به. وهذه المراجعة تعدّ من أهم إشكاليات الإصلاح التربوي التي تفرض نفسها بشدة في الوقت الحاضر، المتمثلة في الانفجار المعرفي الحاصل والتحديات الناجمة عنه. ومن هنا جاء وصف ابن خلدون لمن يتصدى أو يقوم بهذا العمل "بالعالم" فاستنباط علم ما، من معارف كثيرة يتطلب عملا مضنيا وفكرا متقدما، وان الاستنباط يستدعي مراحل أخرى كثيرة منها التقسيم والتبويب.

"ويطرح ابن خلدون آلية التلخيص والاختصار في المقررات التعليمية، من خلال ربط الأصول المنتخبة بعضها ببعض، فبدونه تظل الأصول متفرقة، ومفتقرة إلى صياغة مضمينها بما يجعلها كلا واحدا ذا انسجام علمي وترتيب معرفي لتناسب مرحلة توظيفها وظروف استعمالها، مع أخذ المستوى العقلي للمتعلم بعين الاعتبار ومراعاة استعداداته لقبول ذلك العلم." (رقية طه جابر العلواني، 2005، ص19).

-**التعليم المهني:** "لقد اهتم ابن خلدون في منهجه العلمي بالعلوم الصناعية مؤكدا أنه لا بدّ أن تتركز على الفكر، فالعلم شيء أساسي للتقدم الصناعي وازدهاره، والعلوم الصناعية في الفكر الخلدوني تعتبر من أمهات الصنائع وهي تنقسم إلى بسيط (ضروري) كالزراعة والبناء والنجارة، ومركب (كمالي) كالوراقة ونحوها، وهو ما يعبر عنه في وقتنا الحاضر بالعلوم التطبيقية والمهنية" (رقية طه جابر العلواني، 2005، ص24).

تأسيا على ما سبق فإن الآراء التي طرحها ابن خلدون في التربية، من خلال مقدمته، لم ترد كمنهج مترابط، بل عبارة عن ملاحظات ومبادئ عامة متغيرة، لكن خاضعة في جوهرها لأسس وقوانين ثابتة ناقش من خلالها طرق التدريس والتعلم من قبل القائمين على العملية التعليمية التربوية، وحاول أن يربط بين قدرات

المتعلمين، ونوعية المواد الدراسية، والمناهج والمقررات التي تقدم لهم، كما ناقش كيفية التدرج في تلقين العلوم للمتعلمين، واهتم بعملية التأليف، وأستخدم مصطلحات العلم والتعلم، والتدين وكيفية النهوض عموماً بالعملية التربوية والتعليمية. " (عبد الله عبد الرحمن، بدون تاريخ، ص 81). كما قدم تحليلاً نفسانياً عميقاً للنتائج التي تتركها الشدة في نفوس المتعلمين، وبذلك كان سباقاً للإشارة إلى علاقة المعلم والمتعلم وأثرها على تحصيله. "وهكذا يكون ابن خلدون قد راعى المتعلم وظروفه ومقدرته مستبقاً النظرية التربوية الحديثة التي أحدثت انقلاباً بالتربية. " (عبد الأمير شمس الدين، 1991، ص 78).

ويمكن إنجاز خطوات إصلاح العملية التعليمية وفق المنهج الخلدوني على النحو التالي:

- إجراء عمليات المراجعة والتدقيق للمناهج باستمرار للتعرف على مناطق القوة والضعف في مسار التعليم.

- إصلاح المعلم والاهتمام بإعداده

- الاهتمام بالتعليم الأولي-الابتدائي- لأنه قاعدة الهرم وأسس البناء التعليمي.

- الاهتمام بالتعليم المهني والتدريب والربط المتواصل بين التعليم التطبيقي والفكري.

7-2- التعلّم والتدريس من منظور البنائية

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

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

7-2-1 الملامح الإيستومولوجية للبنائية

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

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

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

- المعرفة لا توجد مستقلة عن الذات العارفة بل ترتبط بها وتلازمها، بمعنى أنها قرينة (ذات علاقة بالخبرة). ومن ثمة فإننا لا نغالي إذا قلنا بأنه لا يتشابه شخصان في معرفتهما عن شيء معين، إذ لكل منا ما يمكن أن نطلق عليه مجازاً بصمة معرفية تميزه. " (حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون، 2003، ص 31، 30).

"للبنائية أوجه متعددة، ربما يتسنى للفرد إدراك المعنى والمعزى اللذين يرمي إليهما هذا الفكر التربوي بالتأمل في ملامح كل منها، ويؤكد الكثيرون على أن البنائية نظرية في التعلم - Learning theory - وليست مدخل تدريسي - Airasin & Walsh - حيث يتمكن المعلمون من التدريس بطرق يطلق عليها بنائية، إذا كانوا على دراية ووعي بالكيفية التي يتعلم بها الطلاب، تلك الكيفية التي حظيت بالعديد من الرؤى ويسوقنا هذا إلى ازدياد سفينة الفكر البنائي لاستكشاف سمات وحدود كل تيار من هذه التيارات. وهنا يجب أن نأخذ بعين الاعتبار أن كل الحدود بين هذه التيارات ليست حدود فاصلة، حيث أن هناك الكثير من نقط الالتقاء والارتباط بينها. كما أنه لا يجب النظر إلى هذه الأوجه على أنها مجموعة من المعتقدات، ولكن يحسن النظر إليها على أنها وجهات نظر أو رؤى متعددة زدنا بها مجموعة من الأفراد الذين كانوا يهدفون إلى تحسين جودة التعليم، وإعداد المتعلمين على درجة من القدرة على التعلم في علم معقد، وبالتالي أكثر قدرة على التكيف مع علم أكثر تغيراً في ظل المستجدات التي تطأ أرضه بلا انقطاع، وربما يكون هذا بمثابة شهادة ضمان مستقبلية لهم، فمثل هؤلاء الطلاب يكونون أكثر قدرة على إجابة أسئلة لم يخطر ببالنا أن نسألها إلى الآن. وسنعرض فيما يلي بعض تيارات البنائية. " (حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون، 2003، ص 49-50).

- البنائية الاجتماعية:

"يشمل العالم الاجتماعي للمتعمم الأفراد الذين يؤثرون بصورة مباشرة على المتعلم، ومنهم المعلم، والأصدقاء، والأقران، والمدير وجميع الأفراد الذين يتشارك أو يتعامل معهم المتعلم من خلال أنشطته المختلفة. أي

أنا هنا نأخذ في الاعتبار البيئة المجتمعية للمتعلم، ونهتم بالتركيز على التعلم التعاوني ويرجع الكثيرون الفضل في ذلك إلى "فيجوتسكي" الذي ركز على الأدوار التي يلعبها المجتمع. (حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون، 2003، ص52).

-البنائية النقدية:

"تنظر البنائية النقدية إلى بناء المعرفة في ظل البيئة الاجتماعية والثقافية، لكنها تضيف إليها البعد النقدي والإصلاح الهادف إلى تشكيل هذه البيئات، حتى تتمكن البنائية من تحقيق وإنجاز ما ترمي إليه، وقد وصف تايلور البنائية النقدية، بأنها معرفة اجتماعية تحاطب السياق الاجتماعي الثقافي حيث تمثل هذه النظرية إطاراً فكرياً. ويستفاد من النظرية النقدية من أجل العمل على تنمية عقلية متفتحة دائمة التساؤل من خلال الحوار، والتأمل النقدي للذات. (نفس الرجوع السابق، ص53).

-البنائية التفاعلية:

" تنظر التفاعلية للتعلم على أنه ذو بعدين: احدهما خاص والآخر عام ووفقاً لهذا الرأي فإن المتعلمين يبنون معرفتهم (يتعلمون) عندما يكونون قادرين على التفاعل مع العالم الفيزيقي من حولهم، وغيرهم من الأفراد. ويمثل هذا الملمح العام لهذا النموذج. أما المعنى فيبنى عندما يتأمل المتعلمون في تفاعلهم، وهذا ما يمثل الذاتي (أو الخاص) وعندما يتوفر للمتعلمين الوقت للتفاعل والتأمل، فإن ذلك يتيح لهم ربط الأفكار القديمة (أو السائدة) بخبراتهم الجديدة. وتتطلب البنائية التفاعلية من المعلم أن يتعرف أولاً على ما يعرفه المتعلمون بالفعل، وما هم في حاجة إلى معرفته، فيكون المعلم مرشداً (أو ميسراً) للمتعلمين في الموقف التعليمي، أما المتعلم فتمثل معرفته وأفكاره المبدئية عن الموضوع نقطة البداية، وبناءاً عليها يقوم المعلم بغرس المعرفة عن طريق مختلف الأنشطة والخبرات. (حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون، 2003، ص53-54).

7-2-3- تحليل عملية التدريس في المنظور البنائي:

- الأهداف التعليمية: تصاغ الأهداف التعليمية وفقاً للنموذج البنائي في صورة مقاصد عامة تتخذ من خلال مفاوضة اجتماعية بين المعلم والطلاب، بحيث تتضمن مقصداً عاماً لمهمة التعلم يسعى جميع الطلاب لتحقيقه، بالإضافة إلى مقاصد ذاتية (شخصية) تخص كل تلميذ أو عدة تلاميذ على حدة.
- محتوى التعلم: غالباً ما يكون في صورة مهام أو مشكلات حقيقية ذات صلة بحيات التلاميذ وواقعهم.

- دور المتعلم: المتعلم في المنظور البنائي مكتشف لما يتعلمه من خلال ممارسة التفكير العلمي، وهو باحث عن معنى لخبراته مع مهام التعلم، بالإضافة إلى أنه بانٍ لمعرفته، ومشارك في مسؤولية إدارة التعلم وتقييمه.
- دور المعلم: يمارس المعلم عدة أدوار تتمثل فيما يلي:
- منظم لبيئة التعلم بحيث يشجع فيها جو الانفتاح العقلي وديمقراطية التعبير عن الرأي، وقبول المخاطرة، وإصدار القرارات.
- مصدر احتياطي للمعلومات إذا لزم الأمر.
- نموذج يكتسب منه الطلاب الخبرة، ويكون حاله في ذلك كحال المعلم في ورشة يتعلم منها الصبيان بملاحظته أولاً، أو ما يسمى بالتلمذة المعرفية، ثم يكلفون بالقيام ببعض المهام أمامه وتحت ملاحظة دقيقة منه ثم يكلف كل منهم للعمل بمفرده معظم الوقت بعد ذلك .
- موفر لأدوات التعلم مثل: الأجهزة و المواد المطلوبة لإنجاز مهام التعليم بالتعاون مع الطلاب .
- مشارك في عملية إدارة التعلم و تقييمه .
- التقييم: قدّم البنائيون صيغة متكاملة عن التقييم الذي يركز على عملية بناء المعرفة وعلى التقييم الذاتي من قبل المتعلم، وهنا لا نستخدم اختبارات الورقة والقلم الخاصة بالتعلم للإتقان، والذي يجعل التصميمات الكلاسيكية أسهل وأقل استغراقاً للوقت وكذلك أقل تكلفة، وذلك في ظل النظام المغلق بدلا من النظام المفتوح البنائي الذي يدعم بناء المتعلم لمعرفته بنفسه.

7-2-4- الممارسات التدريسية المتصلة بالتعلم البنائي

تختلف الممارسات التعليمية التي يمكنها تنمية الذكاءات المتعددة التي تركز على المتعلم باعتباره نقطة ارتكاز في التعليم البنائي، عن الممارسات التدريسية التي تنطلق من النموذج الموضوعي التقليدي حيث يسير فيه التدريس بصورة خطية منطلقاً من الأهداف التدريسية ومنحصراً في محتوى تعليمي محدد سلفاً، وبذلك يمكننا عرض بعض الممارسات التدريسية ذات الصلة بالتعليم البنائي على النحو التالي:

- يمكن تحديد البدء لهيكلية أيّ موضوع يعرفه الطلاب على أنه ذو معنى بالنسبة لهم، ويشجع ذاتيتهم ومبادراتهم حيث بحب الطلاب مناقشة الموضوعات خاصة إذا كانت ذات تأثير على حياتهم.

- من المفيد أن يحصل الطلاب في ظلّ هذه البيئة على فرص للاكتشاف متداخل الأنظمة المعرفية، وأن توجد صلات بين الموضوعات، بدل من دراسة موضوعات منفصلة، فاللغة مثلا تفتح نافذة عريضة على الثقافة، وهذا الترابط بين الأنظمة يجعل خبرات التعلم أكثر أصالة وقوة.

- من بين سمات البيئة البنائية أنها تتطلب مستويات عليا من التفكير، كالتنبؤ لنهاية قصة مثلا ومناقشة هذه التنبؤات بين الطلاب، وكذلك عمليات التحليل والتفسير التي تكسب مهارات التعلم والقراءة الأساسية وتكوّن الفهم الجيّد.

- استخدام قصص واقعية من مصادرها الأولية، كي يتمكن الطلاب من بناء معرفتهم عن مفهوم ما بدلا من استقباله بصورة سلبية.

7-2-5-المعلم والمتعلم في بيئة التعلّم البنائي

"لا يمكن النظر إلى التدريس على أنه نقل للمعرفة من شخص متنوّر إلى آخر جاهل، ولا يقوم المعلم البنائي بدور الحكيم على المسرح، لكنه يقوم بدور المرشد أو الموجه الذي يزوّد الطلاب بفرص لاختيار فهمهم الحالي. وإذا كان التعلم قائم على معرفة سابقة، فلا بدّ أن يراعي المعلمون توفر بيئة تعليمية تستغل الاختلاف بين الفهم الحالي للطلاب، وبين الخبرات الجديدة التي يتعرضون لها ويعدّ هذا تحدياً للمعلمين؛ وذلك أن المعلمين لا يمكنهم الافتراض بأن الطلاب لهم نفس مستوى الفهم لموضوع ما. وإذا كان لا بدّ أن يطبق الطلاب فهمهم الحالي في الموافق الجديدة بغرض بناء معرفة جديدة، فإنه يجب على المعلمين أن يشاركوا الطلاب في التعلم، وفي وضع فهمهم الحالي في المقدمة. وإذا كانت المعرفة الجديدة ذاتها تبنى بطريقة نشطة فإنه لا بد من توافر الوقت لبنائها، فطول الوقت يسمح للطلاب بالتفكير في الخبرات الجديدة ووضعها في نسق واحد مع الخبرات الحالية أو الفهم الحالي. وبيئة التعلم البنائي بيئة مرنة تهتم بالتعلم ذي المعنى الذي يحدث من خلال الأنشطة الحقيقية التي تساعد المتعلم في بناء الفهم وتنمية المهارات المناسبة لحل المشكلات." (حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون، 2003، ص158، 157).

7-2-6 خصائص بيئة التعلم البنائي

لقد أوردت العديد من الدراسات تحليلاً لمواصفات بيئة التعلم البنائي التي تسهم في التحول من التركيز على المتعلم مما يجعلها أكثر إثارة للدافعية ومواءمة لتنوع بيئات التعلم، فضلاً عن تدعيم التفكير الناقد والاستقصاء، ويمكن أن نوجز هذه الخصائص فيما يلي:

- تتغلب بيئة التعلم البنائي على الأسباب التي تعوق المتعلمين مثل: عدم كفاية الخبرات السابقة، الاهتمام الغير الكافي من قبل المعلمين، الاندماج الغير الكافي في مواقف التعلم.

- تزويد الطلاب ببيئة تعليمية تشمل نشاطاً أصيلاً.

- السماح بالتفاوض الاجتماعي كجزء أساسي من التعلم

- استخدام الأساليب المختلفة في التعرض لمحتوى التعلم

- تعزيز القدرة بصورة سريعة وذاتية

- التأكيد على التعلم المتمركز حول المتعلم

- بيئة التعلم البنائي تدعم التعاون في بناء المعرفة في ظل التفاوض الاجتماعي

7-2-7 أدوار المتعلم البنائي:

"إن الدور الأساسي للمتعلم في ظل النموذج البنائي هو الدور النشط أثناء الممارسة بالإضافة إلى الدورين الأبتكاري والاجتماعي، وبما أن المتعلم ليس وعاء فارغاً يسكب داخله المعلم معرفته، فإنه ينبغي تقدير وجهات نظر المتعلمين وذلك لأن أفكار المتعلم وآرائه تكشف الكثير من تفكيره وإدراكه، في حين أن هناك الكثير من المدرسات الخاطئ التي يجب أن يخاطبها المعلم حتى يتمكن المتعلمون من فهم ما يدرّس لهم من مشكلات تتعلق بهم وباحتياجاتهم واهتماماتهم من خلال الشرح القائم على النشاط المثير أو المشكلات التي تجعل المتعلمين ينظرون إليها على أنها تتصل بهم في أحد جوانبها بدرجة كافية من التعقيد تجعل المتعلم يتبع مداخل متعددة في حلّها، والتي تتطلب تنبؤات قابلة للاختبار ويمكن للاستفادة من نشاط المجموعة في حلّها، مما

يمكن من تقييم تعلم المتعلمين في سياق التدريس لغرض مساعدة المتعلم في تحديد درجة تحسنه في إتقان المفاهيم التي تعلمها. "(حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون، 2003، ص178، 177).

7-2-8 سمات المعلم البنائي: تلخص السمات المقترحة للمعلم البنائي فيما يلي:

- أن يكون أحد المصادر التي يتعلم منها المتعلم، وليس المصدر الرئيسي للمعلومات.
- يشجع روح الاستفسار والتساؤل من خلال طرح أسئلة مفتوحة النهاية.
- يعمل على إضفاء جو من الحركة والتفاعل الناجمة عن التفاوض الاجتماعي بين المتعلمين.
- يدمج المتعلمين في خبرات تتحدى المفاهيم أو المدركات السابقة لديهم.
- ينوع في مصادر التقويم لتناسب مع مختلف الممارسات التدريسية
- يشجع المناقشة بين المتعلمين، ويفصل بين المعرفة واكتشافها، ويتسم بالذكاء في انتقاء أنشطة التعلم.
- أن يكون ملماً بالموضوعات التي يدرّسها وتقع في حيز اهتمام تلامذته

7-2-9 استراتيجيات التدريس:

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

خلاصة

بلغ الاهتمام بالنسق التربوي حداً أعتبر عنده دليلاً هاماً لفهم المجتمع وإصدار الأحكام على مدى تنميته وتحضره، إذ لا نتصور غيابه في أي مجتمع يسعى إلى تحقيق التقدم الحضاري، وهذا ما يفسر الجهود الكبيرة التي تبذلها كل دول العالم في سبيل تحقيق نهضة علمية التي هي بمثابة أساس لأي نهضة حضارية وقد لا نبالغ إذا قلنا أن مكانة دولة من الدول أصبح لها مقياس جديد علاوة على تقدمها التكنولوجي وقوة اقتصادها واستقرارها، ودراستنا واحدة من الدراسات التي تحاول أن تكشف مدى تغير الواقع المهني للمعلم بعد الإصلاحات الأخيرة للمنظومة التربوية من ناحية تنميته مهنياً و الصعوبات التي تعترضه وتغير طريقة التدريس التي يعتمد عليها، وتوفير الوسائل المادية له وللتلميذ، ولن يتأتى ذلك إلا إذا استطعنا الكشف عن حثيات هذا الواقع، وضمن هذا السياق أجريت العديد من الدراسات ذات الصلة بالموضوع، وتأتي الدراسة الحالية لتبحث عن العلاقة الارتباطية بين الإصلاح التربوي والواقع الممارساتي للمعلم داخل المدرسة.

الفصل الثاني: المدرسة الابتدائية كبيئة للإصلاح التربوي

-تمهيد

1-المدرسة كتنظيم اجتماعي رسمي

2- أهمية وأهداف المدرسة الابتدائية ووظائفها

3-العناصر الفعالة في المدرسة الابتدائية

4-العلاقات الإنسانية في المدرسة الابتدائية

5-معوقات المدرسة الابتدائية

6-مراحل الإصلاح التربوي

7-معوقات الإصلاح التربوي

8-تحديات الإصلاح التربوي

خلاصة

تمهيد:

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

1- المدرسة كتنظيم اجتماعي رسمي: ليست المدرسة المكان الذي يتلقى فيه المتعلم العلم والمعرفة فقط، بل هي المجتمع المصغر الذي يهدف إلى مساعدته على اكتساب الخبرات الإنسانية وأساليب ومهارات التفاعل والاتصال الإنساني، وبناء الشخصية المتكاملة التي تساعد على التكيف مع البيئة الاجتماعية الصعبة، وهي تعمل "جاهدة أن تكون بيئة تربية ينشأ فيها الطفل ليكون صحيح الجسم، صحيح العقل، مضبوط العاطفة، متزن الشخصية عارف بما له وما عليه من حقوق وواجبات، قادراً على أداء عمل يتقنه وخدمة نفسه ووطنه عن طريق هذا العمل، عارفاً حق وطنه عليه، وعارفاً حق إنسانيته عليه أيضاً." (فاخر عقل، 1964، ص 87). والمدرسة في نظر ديوي، هي صورة الحياة الاجتماعية التي تتركز فيها جميع تلك الوسائط التي تهيأ الطفل إلى المشاركة في ميراث الجنس وإلى استخدام قواه الخاصة لتحقيق الغايات الاجتماعية، لذلك كانت التربية عملية من عمليات الحياة وليست إعداداً لحياة مستقبلية. (أنطوان الخوري، 1969، ص 195). وأصبحت اليوم مكاناً ينظم بحيث تكون بيئة صالحة لاستثارة فضول الطفل وتحريض ميوله والكشف عن قدراته، وإمداده بالغايات والوسائل والطرائق التي يستطيع بواسطتها أن يرضي فضوله، وأن يحقق رغباته، وأن يستعمل مواهبه، وأن يحقق أهدافه. وهي كمؤسسة اجتماعية تختلف عن غيرها من المؤسسات الأخرى من حيث بيئتها الاجتماعية، التي تعكس نوعاً من التفاعل الاجتماعي بين مختلف العناصر البشرية الفاعلة والمكونة لها، هذا التفاعل المبني على التواصل والأخذ والعطاء المعرفي والأخلاقي والتربوي، وهي بذلك تضم مجموعة من التنظيمات والأنشطة، والعلاقات الاجتماعية. لذلك اتجهت السياسات التعليمية إلى الاهتمام بالجو المدرسي الذي يجعل من المدرسة مكاناً للتربية الاجتماعية السلمية، عن طريق احترام شخصية الناظر وشخصية المدرس وشخصية التلميذ، هذه العناصر الفاعلة في البيئة الاجتماعية للمدرسة. والتي قد ترتبط وتؤثر على بعضها البعض في علاقات تكاملية، أي تدعم بعضها البعض وقد ترتبط بعلاقات تعارضية، أي تعوق حركة بعضها البعض وخاصة في المرحلة الابتدائية لما يميزها من خصائص ومميزات، ولما تحتله من أهمية، وقد سبق وأن ذكرنا أنه يمكن النظر إلى المؤسسة التعليمية كمنظومة اجتماعية وتربوية، أي أن حل عناصرها تعمل وفق آليات ونظم متفاعلة متداخلة، تفود كل واحدة إلى أخرى، بوصفها منظومة ذات أبعاد وآليات محددة. كما تمثل مراكز للعلاقات الاجتماعية المتداخلة والمعقدة، وهذه العلاقات هي المسالك التي يتخذها التفاعل الاجتماعي، والقنوات التي يجري فيها التأثير الاجتماعي، والعلاقات الاجتماعية المركزة في المدرسة يمكن تحليلها على أساس الجماعات المتفاعلة فيها، وأهمها التلاميذ والمدرسون، ولكل منها دستورها الأخلاقي وعاداتها نحو الجماعة، هذا العنصر البشري في المدرسة هو "الذي يكون ما يسمى بالتركيب الاجتماعي والبناء الاجتماعي للمدرسة نظراً لما ينشأ بين أفراد التركيب من التفاعلات وعلاقات اجتماعية وبناء غير اجتماعي، ويشمل جميع

العناصر الأخرى غير البشرية والتي تدخل في البناء المدرسي، مثل المباني والتجهيزات العلمية والعملية من معامل ومكتبات وملاعب وحدائق وقاعات أنشطة ومباني، هذا بالإضافة إلى المناهج وطرق التدريس والوسائل التعليمية والموارد المالية وأدوات الاتصال وكل العناصر المادية الداخلة في العملية التربوية والتعليمية بالمدرسة. (السيد سلامة الخميس، 2000، ص18).

والبيئة المدرسية، مفهوم عام وشامل يشير إلى كل أبعاد ومكونات العملية التعليمية في إطارها الجغرافي وبيئتها الاجتماعية، وما يحكمها من الداخل والخارج وتتضمن :

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

البيئة الخارجية البعيدة: وهي تلك القوى والعوامل المجتمعة التي تؤثر على المدرسة وعلى عناصر البيئة القريبة بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، ولكن وعي المدرسة قد لا يكون واضحاً.

البيئة الخارجية القريبة: وهي تلك القوى البشرية كالعملاء، والجمهور وأولياء الأمور، ومؤسسات المجتمع المدني.

ب- البيئة الداخلية: وهي تشمل كل ما يقع داخل المدرسة، سواء في بنائها الاجتماعي، والتي تنشأ فيها العلاقات والتفاعلات داخل الأنشطة المدرسية المختلفة سواء داخل الفصول أو قاعات الدراسة، أو في المعامل أو في الملاعب. أي أنها تتم داخل المدرسة كلها كنظام اجتماعي يرتبط فيه التلاميذ بطرق مختلفة، ويقومون من خلالها بأداء واجبات ومسؤوليات وفق المعايير المحددة للأداء المدرسي وما ينتج عنه من خبرات تربوية تهدف إلى :

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

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

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

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

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

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

- **المخرجات :** تمثل عوائد المدرسة أي منتجاتها، وتتوقف هذه المخرجات على نشاط المدرسة وأهدافها المخططة التي تعمل على تحقيقها. وعموما تشمل التحصيل المدرسي للتلميذ الذي يشير إلى القدرة على أداء متطلبات النجاح المدرسي.

- **التغذية الراجعة:** تتمثل في البيانات التي يتحصل عليها نتيجة التقييم والتي من خلالها نستطيع معرفة أسباب الضعف وبالتالي ردود الأفعال التي ينبغي اتخاذها على ضوء طبيعة ومستوى المخرجات، أي الحكم على مدى اقتراب المخرجات أو أبعادها عما هو مخطط وتدفق المعلومات اللازمة نحو المدخلات لتحسين عناصرها الداخلية.

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

- **المباني والمرافق:** من خلال تصميم مبنى المدرسة بحيث يجب أن يتناسب والمرحلة التعليمية التي تخدمها وتحديد عدد المدارس المطلوبة في كل مرحلة تعليمية، ودراسة الميادين القائمة والمؤجرة وتعزيز صلاحياتها وما يتبع إزائها من استغناء أو إصلاح، مع معرفة كل ما تحتاج إليه المدرسة من أثاث وأدوات للمخابر العلمية والوسائل التعليمية.

- **المنهاج المدرسي:** يدل على مجموع الموضوعات المختلفة والمحددة للدراسة في كل مادة من المواد، وبهذا يصبح المنهج مجموعة الموضوعات المقررة على التلاميذ، ولكل مادة دراسية منهاجها الخاص الذي يتعلق بالمستوى الدراسي الخاص بها.

2- أهمية وأهداف المدرسة الابتدائية ووظائفها:

لا بد للعملية التربوية أن تقوم على أساس طبيعة المرحلة التي تتم تربية الإنسان فيها باعتبار أن النمو والتعليم عاملان متداخلان ولذلك فإن للمدرسة الابتدائية أهدافا تربوية وتعليمية تسعى إلى تحقيقها يمكن إن نجملها في الجدول التالي:

الجدول رقم (01) أهداف التعليم الابتدائي (وزارة التربية الوطنية، 2009، ص10)

التعليم الابتدائي (05 سنوات)				
الأولى ابتدائي	الثانية ابتدائي	الثالثة ابتدائي	الرابعة ابتدائي	الخامسة ابتدائي
طور الإيقاظ و التعلّات الأولية	طور تعميق التعلّات الأساسية	طور التعلم في اللغات الأساسية		
-التحكم في اللغة العربية بالتعبير الشفهي والقراءة والكتابة. -التمكن من كفاءات حل المشكلات التعداد، معرفة الأشكال والعلاقات وبناء المفاهيم، للمكان والزمان واكتشاف عالم الحيوان والنبات والأشياء التقنية البسيطة.	-تعميق التحكم في اللغة العربية والتعبير الشفهي وفهم المنطوق والمكتوب. -تعميق التحكم في كل المجالات التعليمية -إدراج تعليم اللغة الفرنسية	-التحكم في القراءة والكتابة والتعبير الشفهي، وكافة المعارف المنهجية، وفي مجالات مواد التعليم.		

"منذ أن وجد المجتمع البشري تنبه أفراده إلى دور الثقافة في بقائهم، واستمرارهم، ومنذ تطور المجتمع الإنساني وتعددت الثقافة، أصبح الحفاظ عليها أمرا يحتاج إلى متخصصين، فإن الكبار من أفراد المجتمع لم يرضهم أن تتم عملية نقل الثقافة إلى الصغار بوسائل عرضية تلقائية فحسب وإنما أسندوا هذه المهمة إلى مؤسسة بما هوؤلاء المختصين، من معلمين، وفتيان واصطلاح على تسميتها بالمدرسة." (طارق عبد الحميد البدري، بدون تاريخ، ص49). وبتطور الحياة الاجتماعية، وبنمو الثقافة خلال التاريخ الطويل زادت مسؤوليات المدرسة، ووظائفها، وعظمت مكانتها، فكلما ازدادت قدرة الناس على مواجهة مشكلاتهم، وتوصلوا إلى حلول ومخترعات، ازدادت حياتهم نموا وتعقيدا، وازدادت بذلك حاجتهم الماسة إلى المدرسة وتركيز الاهتمام عليها، حدث هذا بصورة أكبر حينما تعددت المصالح بين الجماعات المختلفة داخل المجتمع، وظهر التخصص في مجالات الحياة، وفي ميادين المعرفة، ثم ازدادت أكثر فأكثر، حينما اشتدت الحاجة إلى مهارات دقيقة متعددة للقيام بعمليات الإنتاج المختلفة والمتخصصة، كما حدث ذلك أيضا حينما تبلورت فكرة المواصلة، وعظمت مسؤوليات المواطنين،

والحكام، وكان ذلك هو الدافع للمجتمعات للاهتمام المتزايد بهذه المؤسسة المتخصصة، فرصدت الأموال لها، وتوسعت فيها، وفي إعداد المعلمين لها على أسس علمية، ووضعت اللوائح، والقوانين، والمناهج، والإشراف عليها إلا أن هذا الاهتمام المتزايد بالتعليم المدرسي، جعله يواجه مشكلات عديدة، منها مشكلة الربط، والتكامل بين التربية المدرسية، وبين التربية التي تمت من خلال مؤسسات اجتماعية أخرى كالأسرة، ووسائل الإعلام المختلفة وغيرها، وكذلك مشكل تناسق وتوزيع الأدوار المختلفة، بين كل من هذه المؤسسات، وكذلك المربين المحدثين إلى أن ابتدعوا قنوات للاتصال والربط بين المؤسسة المدرسية، وبين المؤسسات غير المدرسية، ومنها جمعية أولياء التلاميذ، وربط المدرسة بالبيئة، ومحاولة إيجاد إطار شامل لأهداف التربية المدرسية وغير المدرسية، على اعتبار أن التنشئة الاجتماعية، شراكة عامة بين كل هذه المؤسسات، التي يولد فيها الفرد، ويستمر وجوده من خلالها، إذا أن المؤسسة لا تستطيع أن تؤدي وظائفها أو تحقق أهدافها، إلا إذا توافقت تلك الترابط والتكامل بينها، وبين المؤسسات التربوية الأخرى في المجتمع، وقبل القيام بمحاولة تحديد الأثر الذي تتركه التغيرات الحادثة في المجتمع على الأسرة، لابد من الإشارة إلى التساؤل التالي:

ما هو الدور الذي يمكن أن تلعبه المدرسة إزاء المجتمع وأعضائه؟

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

2-1- الوظائف الاجتماعية للمدرسة الابتدائية:

-نقل التراث الثقافي:

إن وظيفة المدرسة من وجهة نظر المجتمع ككل، بل كثيرا ما يكون وجهة نظر المجموعات داخل المجتمع، هي المحافظة على الثقافة لأن قدرة الإنسان على التعليم، وتنظيم التعليم في صورة رمزية، وتوصيل هذا التعلم كمعرفة إلى أعضاء الجنس البشري الآخرين، لأن أي حضارة تقوم على تلك الثقافة من خلال قدراتها على نقل معارفها، كأنظمة شبه مستقلة ذات قرابة، وهذه تمثل المعرفة المتراكمة في ميدان من ميادين البحث، وتتضمن المادة الدراسية في التربية، وهذا هو ما نعنيه حين نذكر أن مسؤولية المدرسة نقل التراث الثقافي وتشمل الثقافة بطبيعة الحال أكثر من مجرد المعرفة التراكمية بين كل ميدان من ميادين المعرفة، فهي تتضمن القيم، والمعتقدات، والمعايير المتوارثة جيلا بعد جيل، وإذا كان يحدث فيها تعديلات متكررة على مدى تاريخ المجتمع.

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

الأولى من حياته، فهذه الفترة هي التي يتعلم الطفل إبانها الكلام، ويكون العلاقات المتبادلة مع غيره من الأشخاص، حيث يبدأ الطفل في استبطان قيم اجتماعية، واتخاذ عادات معيارية، وطرح عادات أخرى، مما يمكنه من القيام بدوره كعضو في مجتمع نظامي طوال البقية الباقية من عمره.

إن التهيئة والتنشئة الاجتماعية، حتى في محيط نظام تربوي رسمي متخصص كالمدرسة مثلاً، تتضمن تعلم المهارات واكتساب المعلومات، عن الطريقة التي يعمل بها المجتمع، والتي ينبغي أن يعمل بها، فتعلم ذلك ينشأ من عمليات تربوية رسمية، إلى حد ما تشكل جزءاً فقط من إعداد الطفل للتصرف وفق للأدوار، التي يقوم بها العضو الراشد في المجتمع، وربما يتضمن أهم جزء في عملية التهيئة الاجتماعية. التمثيل اللاواعي واستبطان المعتقدات، والقيم ونماذج سلوك الآخرين من ذوي الشأن، الذين يتصل بهم الفرد اتصالاً مباشراً.

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

– الكشف عن معرفة جديدة:

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

- توزيع الأفراد على الوظائف في المجتمع:

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

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

2-2- الوظائف التربوية للمدرسة الابتدائية:

***النمو الجسمي:** تستهدف المدرسة تحقيق النمو الجسمي للتلميذ، بأن يلم بالقواعد الصحية العامة ويمارسها، وأن يعرف مبادئ التغذية ويقف على وسائل الوقاية من الأمراض المنتشرة في البيئة، وأن تتكون لديه العادات الصحية الأولية في الأكل والشرب والنمو والراحة، وأن يتعود على ممارسة الرياضة، مؤمنا بتأثيرها في إكسابه اللياقة

البدنية، وبذلك يكون في المستقبل مواطننا صحيح البدن، سليم العادات، كما يصبح ناشرا للوعي الصحي ومتحررا من الخرافات الضارة الشائعة في بيئته.

***النمو الاجتماعي:** وذلك من خلال: (صلاح الدين شروخ، 2004، ص77)

- تنمية المهارات والاتجاهات اللازمة للإسهام في حياة الجماعة بصورة فعالة، أي أن يصير التلميذ مؤديا لواجباته ومتحملا لمسؤولياته متعاوناً مع غيره يشعر بالولاء الاجتماعي لوطنه ولأتمته.
- تعويد التلميذ آداب السلوك الاجتماعي وحسن المعاملة، وتعليمه العلاقات الاجتماعية والشعور بالمسؤولية القائمة بين مختلف الجماعات وغرس القيم الصالحة فيه، وجعله ساعياً إلى التقدم الاجتماعي دائماً.
- تزويده بالمعلومات والحقائق التي تجعله قادراً على إدراك بيئته إدراكاً سليماً، وتعريفه بالمؤسسات الاجتماعية القائمة، وكيفية التعامل معها والاستفادة من خدماتها.
- تدريب التلميذ على المهارات العلمية النافعة له، التي تجعله قادراً على كسب رزقه والمساهمة في النشاط الاقتصادي حينما يكون قادراً على ذلك.

***النمو الوجداني:** ويتمثل فيما يلي:

- إن يكون لدى التلميذ الصفات الشخصية الطبيعية والاتجاهات النفسية السليمة، كأن يثق بنفسه ويحترمها، ويتمسك بحرية الرأي ويجب الحق ويتبعه في كل الموافق والظروف، وأن توجه انفعالاته توجيهها صحيحاً حتى لا يتعرض للكبت والانحراف.
- أن تنمو قدرته على الإحساس بالجمال ويتذوقه وذلك في مظاهر الطبيعة، ويمارس بعضها من النشاطات الفنية كالتمثيل والأدب والموسيقى والغناء والتصوير والرسم.

*

***النمو الروحي:**

- أن يلم بمبادئ دينه الأولية
 - أن تنمى فيه كل الاتجاهات الروحية الحَيِّرة كالأمانة وإتقان العمل وحب الخير للآخرين.
- *النمو العقلي:** وذلك بتنمية المهارات المختلفة وإكسابه الطرق والأساليب المؤثرة في هذه المعارف كطرق التفكير العقلي السليم وأساليبه وإمكاناته الإبداعية وتشجيعه على إنتاج أفكار جديدة وابتكارية.

2-3- وظائف أخرى للمدرسة:

إلى جانب الوظائف الرئيسية، هناك وظائف فرعية للمدرسة نلخصها فيما يلي:

- المدرسة كحضانة أطفال: أصبحت الأسرة تعتمد اعتمادا كليا على المدرسة، في المحافظة على أبنائها طوال مدة التمدرس من خلال برامج، وأنشطة تربوية.

- دور المدرسة في التودد أو الألفة: يلعب مناخ المدرسة دورا رئيسيا في عملية الألفة بين التلاميذ، حيث يوفر مناخا للتواصل، من خلال الأنشطة الجماعية، التي تكون تحت إشراف الأساتذة، والتي بدورها تحافظ على البناء الاجتماعي للجماعة والمجتمع.

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

3 العناصر الفعالة في المدرسة الابتدائية:

3-1- المعلم :

يطلق عليه حديثا: "الأستاذ أو المدرس، ويسمى قديما، بالمربي أو المؤدب أو مدرس اسم فاعل من درس، بمعنى علم، فيقال درّس البعير أي راضه، والأستاذ أو المدرس هو الذي يتلقى عنه الناس العلم، وهو الذي يتخذ من التعليم مهنة له." (محمد جميل خياط، 1996، ص50). "ومعلم جمعه معلمون، من مهنة التعليم دون المرحلة الجامعية، مدرس تخرج على يد معلم كبير، من يسهر على التربية والتعليم." (المنجد في اللغة العربية المعاصرة، 2000، صص 10-14). والنظرة الحديثة للمعلم لا تقتصر على تلقينه، أو نقله للمعارف والمعلومات للمتعلمين بل تعداها إلى الإعداد الروحي والأخلاقي والثقافي لهم، أي بمعناها الواسع المساهمة في بناء شخصية التلميذ بجوانبها المختلفة. فهو "العامل الرئيسي في تهيئة الجو المناسب في توجيه التلاميذ، وإرشادهم في المواقف التعليمية، وهو ليس مجرد ملقن، بل يوجه ويرشد ويفهم خصائص تلاميذه وحاجياتهم ويساعدهم على تكوين عادات واتجاهات ومهارات مرغوب فيها ويساعدهم على تنمية ما يمكن قدراتهم بالإسهام الناجح للحياة، وهو أقرب أفراد الأسرة المدرسية بالتلميذ، وهو وسيلة المدرسة والمجتمع في تربية الطفل." (محمد مصطفى زيدان، 1981، ص45). فهو "الركن الرّكيز أو قطب الرّحى في الموقف التعليمي كله، وله وضع خاص في العملية التعليمية، وهو العنصر الحيوي الذي يحتك بالطالب مباشرة في الموقف التعليمي، وبالتالي فهو الأساس في تعليم الطفل القدرة على إنشاء العلاقات الإنسانية مع الآخرين، ويتم من خلاله تنفيذ البرامج التعليمية" (علاء الدين أحمد كفاني وآخرون، 2005، صص 160-161).

3-2- المتعلم (التلميذ):

بعدهما تطرقنا لعنصر من عناصر البيئة الاجتماعية للمدرسة وهو المعلم سنتناول في هذا العنصر المتعلم أو التلميذ الذي هو مركز اهتمامها وهدف نشاطها والتقاء مجهودات كل العاملين بها وباقي مدخلات النظام التربوي، فهو بذلك "محور العملية التعليمية، وهو يبدو وكأنه أضعف أركان هذه العملية، وهو الذي يتحمل في النهاية كافة جهود مخططي هذه العملية، إيجابا أو سلبا ولكنه في نفس الوقت أقوى هذه الأركان جميعا باعتبار أن نجاحه يعني نجاح العملية التربوية كلها وفشله يعني فشلها." (رشيد حميد العبودي، 2003، ص113). ومردوده الدراسي هو مردودها.

ويعرف بارنارد وبريكون في كتابهما تكوين المكونين " أن التلاميذ أو جماعة الصف هي جماعة من التلاميذ، وهي بذلك جد منظمة تحكمها علاقات داخلية وعلاقات خارجية، ولكن جماعة الصف هي أيضا جماعة من الأشخاص مجتمعة." (Bernard honorée et Joël Bricon 1999, p23).

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

3-3- المادة التعليمية:

هي المحتوى المتنوع من المعلومات التي تصاغ في أسلوب منهجي إذ تحتوي على مجموعة من الأنشطة والتي تتماشى مع درجة نمو قدرات التلميذ. وهي عبارة عن مجموعة من الرموز والإشارات والعبارات التي تصاغ في منهج علمي يعطى للتلاميذ من قبل المدرس بعد تخطيطها والإعداد لها مسبقا وتحتوي المادة التعليمية على المقررات والبرامج التي يتم صياغتها حسب مميزات كل مرحلة عمرية يمر بها التلميذ. وتكمن صعوبات العملية التعليمية في النقاط التالية:

- ترتبط الصعوبة الأولى بالأهداف التي وضعت مجموعة القسم من أجلها، فالتلاميذ لا ينتظرون من مدرسيهم تلقينهم المعلومات في مختلف المواد الدراسية، بل مهمتهم تتجاوز ذلك إلى النظر في كيفية إعدادهم مواطنين

صالحين في المجتمع وتزويدهم بكل ما يحتاجونه لمواجهة الحياة، فالمجتمع يرغب في أن تعمل المدرسة على مساعدة الأطفال في تفتح شخصيتهم وأن تنمو نموا سليما وهذه الغاية تجعل من التدريس عملية معقدة وصعبة.

- ترتبط الصعوبة الثانية بمحتويات التعليم ومواده وبالمصادر الديدانكتيكية والتكنولوجية المتوفرة والمستعملة في كل قسم وكذا الظروف السيكولوجية التي تحيط بالمدرسة وأنواع الامتحانات وأساليب التقييم المستعملة، والتي تجعل من ظاهرة القسم ظاهرة معقدة تتفاعل داخل عوامل متشعبة.

- ترتبط الصعوبة الثالثة بالتباين بين التلاميذ، فالقسم عبارة عن مجموعة من التلاميذ لكل واحد منهم شخصية متميزة وميولات خاصة تتحدد بدورها بانتماءاتهم السوسيوثقافية، ومن بينها اختلاف وتيرة التعلم التي تتفاوت لديهم رغم تقارب أعمارهم ويترتب على ذلك العديد من المشاكل خاصة ما يميز أنظمة التعليم وهو طابعها الجماعي الذي يتجاهل الخصوصيات الفردية للتلاميذ.

وهذا الطابع الجماعي للتعليم يضيف معوقا آخر يزيد من تعقيد العملية التعليمية، فالمدرس لا بد أن يفكر باستمرار في ثلاثين أو أربعين تلميذا في نفس الوقت دون أن يكون له من الإمكانيات ما يرضيهم جميعهم وذلك باعتبار أن طبيعة عمله تقتضي منه إنجاز عدد معين من الساعات في حين أن ذلك العمل لن ينتهي وأنه لا يشعر بالارتياح على الرغم من مجهوداته، لأن هناك دائما مجموعة من التلاميذ تتخبط باستمرار في جملة من الصعوبات الذي يؤدي بها إلى الفشل الحتمي، والسبب يكمن في حتمية الرسوب مما ينقص من قيمة نتائجه.

- تتعلق هذه الصعوبة بتطبيق مقارنة التدريس الحديثة-المقاربة بالكفاءات- والتي تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية وتعمل على إشراكه في مسؤولية وتنفيذ عملية التعلم وذلك باختيار وضعيات تعلمية مستقاة من الحياة وصياغتها في شكل مشكلات تعلمية، وبذلك يصبح المعلم مبسطا ومنظما وليس ملقنا مما يضع من مهمة المعلم فعدم إتقان هذه المقاربة يؤدي حتما إلى الشعور بتدني الأداء لدى المدرسين

- عدم إلمام المدرس بالخصائص النفسية للتلاميذ، خاصة فترة المراهقة المبكرة وما يصحبها من سلوكيات قد لا تبدو عادية في نظر المدرس.

3-4- الإدارة المدرسية:

شهدت بداية القرن العشرين ميلاد علم الإدارة ، وبدا ذلك واضحا أول الأمر في مجال إدارة الأعمال، ثم انتقل إلى الإدارة العامة وفروعها : إدارة الحكومة، إدارة المستشفيات، وإدارة التعليم ...، كما بدأ علم الإدارة واضحا وجليا أول الأمر في المجال العسكري الذي ندين له بكثير من المفاهيم والمصطلحات والأساليب الإدارية ، ولكل نوع من هذه الإدارات مشكلاته الخاصة التي تتفق مع طبيعته، كما أن لكل منها أساليبه الخاصة في معالجة هذه المشكلات

وإيجاد الحلول لها. ويبرز مصطلح آخر هو مصطلح الإدارة التعليمية التي تتفق مع الإدارة العامة في الخطوات الرئيسية لأسلوب العمل في كل منهما، فالإدارة التعليمية تشترك مع الإدارة العامة في عمليات التخطيط، التنظيم، التوجيه، المتابعة، التقويم، اتخاذ القرارات، ووضع القوانين واللوائح التي تنظم العمل في كل منهما، وتسهم الخطوات الرئيسية هذه في إنجاح النظام التعليمي في أداء مهمته والتي تتمثل في:

-وضع الأهداف العامة للتعليم وتحديد الإستراتيجية التعليمية.

-تربية الأفراد (التلاميذ أو الطلاب) وإعدادهم للحياة في المجتمع

-توفير القوى والإمكانات المادية والبشرية لتحقيق الأهداف التربوية

ومعنى هذا أن الإدارة التعليمية تتفق مع الإدارة العامة في الإطار العام للعملية الإدارية فقط، أما فيما يتعلق بالتفاصيل فإن الإدارة التعليمية تشتقها من طبيعة التربية والتعليم، فالعمل داخل المؤسسات التعليمية يختلف دون شك عن العمل في المؤسسات الصناعية والتجارية والعسكرية وفقا لاختلاف أهداف العمل في كل منهما.

3-4-1- مفهوم الإدارة التعليمية: هي مجموعة العمليات المتشابهة التي تتكامل فيما بينها في المستويات الثلاثة، الإدارة على المستوى القومي (وزارة التربية)، المستوى المحلي (مديرية التربية)، المستوى الإداري (الوحدة المدرسية)، لتحقيق الأهداف المنشودة في التربية. والإدارة التعليمية بهذا المعنى شأنها شأن الإدارة في الميادين الأخرى وسيلة وليست غاية في ذاتها، ينظر إلى الإدارة من خلال كونها وظائف ومكونات، حيث إن الإدارة التعليمية كغير من الإدارة العامة لها في نفس الوقت. كما سبق وذكرنا شخصيتها المستقلة التي يمكن أن تجعل تعريفها يتعد قليلا في بعض تفصيلاته عن ذلك التعريف العام للإدارة. كما عرفت الإدارة التعليمية بأنها الطريقة التي يدار بها التعليم في مجتمع ما وفقا لأيدلوجية ذلك المجتمع وأوضاعه، والاتجاهات الفكرية والتربوية السائدة فيه ليصل إلى أهدافه من خلال كل نشاط منظم مقصود وهادف يحقق الأهداف التربوية المنشودة في المدرسة. وتمثل الإدارة المدرسية جزءا كبيرا من الإدارة التعليمية إذ أن صلتها بها صلة الخاص بالعام فهي وحدة مسؤولة عن تنفيذ سياسات الإدارة التعليمية التربوية ومسؤولة أيضا على تحقيق رسالة المدرسة، ويعتبر مجال البحث فيها من المجالات التي نالت اهتمام الكثير من الباحثين لذا جاءت تعريفاتها متعددة ومتنوعة. فهناك من يعرفها بأنها " الجهود المنسقة التي يقوم بها فريق من العاملين في المدرسة، إداريين وفنيين، بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة تحقيقا يتماشى مع ما تهدف إليه الدولة من تربية أبنائها، تربية صحيحة وعلى أسس عملية." (جودت عزت عطوي، 2001، ص18). ويشير هذا التعريف إلى أن الإدارة المدرسية جهاز يعمل على تحقيق أهداف الدولة في مجال التربية، وكذا تحقيق أهداف المدرسة

التي تحمل رسالة سامية ويعرفها جوردن بأنها " جملة الجهود المبذولة في الطرق المختلفة التي يتم من خلالها توجيه الموارد البشرية والمادية لإنجاز أهداف المجتمع التعليمية." (إسماعيل دياب، 2001، ص97). وحسب هذا التعريف فهي كذلك عملية تنسيق وتوجيه لكل مدخلات المدرسة لتحقيق أهدافها ويعرفها تشستر برنارد. "أنها ما يقوم به المدير من أعمال أثناء تأديته لوظيفته." (عبد الصمد الاغيري، 2000، ص31). ويقتصر صاحب هذا التعريف على حصر الإدارة المدرسية في وظيفة المدير مستبعدا باقي الإداريين.

ومن خلال استعراض التعريفات السابقة للإدارة التعليمية نجد أن البعض قد ينظر إليها م خلال كونها وظائف ومكونات، في حيث نظر إليها البعض الآخر من حيث كونها طريقة وأسلوب، وبما أن الإدارة المدرسية جزء من العملية التعليمية التي تعتبر هي الأخرى جزءا من الإدارة العامة، فإننا نتقل من تعريف العام (الإدارة المدرسية) إلى تعريف الخاص (الإدارة المدرسية) على المستوى الإجرائي (وحدة المدرسة).

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

3-4-2- التطور التاريخي لمفهوم الإدارة التعليمية.

إن قصة تطور التربية وانعطافاتهما الكبيرة، هي في بعد من أبعادها الأساسية قصة تحول من نمط تقليدي إلى نمط إداري جديد أو حديث ، فنشوء المدرسة كثورة تعليمية في التاريخ القديم كان معناه قيام إدارة جديدة أو عصرية غير ما درج الناس عليه في تعليم أبنائهم في البيت ومواقع العمل والنشاط في الحياة. وتحمل الدولة مسؤولية التعليم في العصور الحديثة كان معناه انتقال إدارة التعليم من نمط يقوم على العفوية أو المبادرات التطوعية أو إتباع العرف والتقاليد إلى نمط جديد يعتمد على سلطة الدولة وإشرافها، ويحتكم إلى مجموعة من القوانين والنظم واللوائح الوصفية التي تنظم العمل والتعامل داخل المؤسسات التعليمية وفيما بينها وبعضها مع بعض وبينها وبين المجتمع الذي توجد فيه، وهذا يعني تبني إدارة تعليمية جديدة غير إدارة تعليم الكتاتيب والمساجد. إلا أن ميدان الإدارة التعليمية الذي يعد اليوم من ميادين الدراسات العلمية الحديثة ميدان مبكر، ولم تنشأ فكرة الإدارة التعليمية كميدان من ميادين المعرفة أو مهنة من المهن لها قواعد وأصول ثابتة إلا في العقد الثاني من القرن العشرين، كما لم تظهر ذلك التاريخ كتابات أو بحوث متخصصة، وإما كل ما وجد أو نشر حول هذا الاختصاص لا يتعدى أن يكون سوى ملاحظات يغلب عليها طابع البساطة وعدم التخصص، ومع ذلك فإن تلك البدايات أو المحاولات قد ساعدت على وضع اللبنة الأولى لهذا الميدان فيما بعد، ثم أخذ هذا المفهوم يتطور ويتطورا سريعا نتيجة لمجموعة من الأسباب تتمثل في:

- تطور مفهوم إدارة الأعمال والصناعة.
- توافر العديد من الدراسات في ميدان الإدارة العامة.
- تأثر مفهوم الإدارة التعليمية بالحركة العلمية، حيث أدى ظهور هذه الحركة إلى انتقال الإدارة التعليمية من إدارة تقليدية تقوم على الارتجال والخبرات الشخصية إلى إدارة علمية تهدف إلى معالجة المشكلات بأسلوب يعتمد على التفكير والاستقراء واستخدام سبل التحليل والقياس والموضوعية.
- تأثر مفهوم الإدارة التعليمية بحركة العلاقات الإنسانية، حيث أصبحت مجالات العلاقات الإنسانية تشكل المعرفة الرئيسية للإدارة، فالتجهت الإدارة إلى ممارسة المبادئ الديمقراطية في العمل والتعامل.
- تأثر الإدارة التعليمية بالمفاهيم النفسية والتربوية الجديدة التي قادها المفكرون التربويون وعلى رأسهم (جون ديوي)، (كلباترك) والتي تؤكد في مجملها على شخصية الطفل وحاجاته ورغباته وتشجيع التعبير الذاتي والإبداعي لديه بدلا من إخضاعه لأنماط مرسومة مسبقا.
- استخدام النظريات والنماذج في دراسة الإدارة.
- تحليل الإدارة إلى بعدين رئيسيين أحدهما يتعلق بالمحتوى، والآخر بالطريقة الاجتماعية.
- تأثر الإدارة التعليمية بقوى جديدة وعدد من الظواهر مثل التكنولوجيا، العوامل السكانية والاقتصادية، الانفجار المعرفي، العقائد الأيدلوجية، والضغوط الاجتماعية.
- بعد هذا العرض السريع لمجموعة الآراء والتيارات الفكرية والعلمية والتربوية والاجتماعية والنفسية التي تأثرت بها الإدارة التعليمية نستطيع استخلاص مجموعة من نتائج هذه الأفكار على الإدارة التعليمية بصفة عامة ومفهومها على وجه الخصوص:
- تطور مفهوم الإدارة التعليمية الذي أصبح لزاما أن يتغير ويتطور ويلبي احتياجات المدرسة الحديثة.
- إن الإدارة التعليمية هي أساس أي تطور وتجديد للتعليم في سبيل تحقيق أهدافه من أجل تطوير المجتمع وتنميته الشاملة.
- إن الإدارة التعليمية أصبحت علما له أصوله وفلسفته وقواعده وأساليبه وطرائقه، ولم تعد تعتمد على الخبرة والاجتهادات الشخصية.
- إن الإدارة التعليمية تعتمد على الشورى، والعلاقات الإنسانية، والمشاركة، وليس على الاستبداد بالرأي.
- إن استخدام التكنولوجيا بأبعادها الآلية والعقلية والاجتماعية أصبح أساس الإدارة التعليمية الحديثة.
- إن العناية بالعنصر البشري في اختياره وتأهيله وتدريبه يأتي في أولويات التطوير الإداري المعاصر.

- ظهور كثير من البحوث والدراسات التي تعطي أبعاد العملية الإدارية وكذلك الإدارة الديمقراطية، والعلاقات الإنسانية وانشغال الباحثين في موضوعات (الإدارة وجودة التعليم)، (الإدارة من أجل تعليم متطور) وهذه النتائج انعكست بدورها على الإدارة على المستوى الإجرائي (الإدارة المدرسية).

يخلط البعض عند تناول موضوع الإدارة في ميدان التعليم بين مفاهيم ثلاثة وهي الإدارة التعليمية، الإدارة التربوية، والإدارة المدرسية، مما يستدعي الإجابة عن السؤال التالي: ما الفرق بين الإدارة التعليمية، والإدارة التربوية، والإدارة المدرسية؟

المعالجة العلمية لهذا السؤال تحتم البدء أولاً بالتعرف على الفرق بين الإدارة التعليمية والإدارة التربوية، وبعد أن تتضح الرؤية يمكن تناول الفرق بين الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية

لقد شاع استخدام المصطلحات الثلاثة في الكتب التي تناولت موضوع الإدارة في ميدان التعليم على أنها شيء واحد، ولإيضاح الفرق بينها يمكن تقسيم السؤال إلى شقين على النحو التالي:
الشق الأول ما الفرق بين الإدارة التعليمية والإدارة التربوية؟

يبدو أن الخلط بين الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية يرجع إلى النقل عن المصطلح الأجنبي . Education الذي ترجم إلى العربية تارة بمعنى التربية، وأخرى بمعنى التعليم، ومن ثم ترجم المصطلح Educational Administration تارة إلى الإدارة التربوية، وأخرى إلى الإدارة التعليمية باعتبار أنهما يعنيان شيئاً واحداً، وذلك صحيح إلا أن الذين يفضلون استخدام مصطلح الإدارة التربوية يقصدون التماشي مع الاتجاهات التربوية الحديثة التي تفضل استخدام تربية على تعليم باعتبار أن التربية أشمل وأعم من التعليم، وان وظيفة المؤسسات التعليمية هي التربية الشاملة، وبهذا تصبح كلمة الإدارة التربوية مرادفة للإدارة التعليمية.

الشق الثاني من السؤال: ما الفرق بين الإدارة التعليمية (التربوية) والإدارة المدرسية؟
يلاحظ أن هناك العديد من الكتب العربية التي تحمل عنوان " الإدارة المدرسية " ولكنها تتناول مستويات من الإدارة فوق المستوى الإجرائي (المدرسة). ويبدو أن ذلك الخلط بين الإدارة التعليمية Administration Educationnel والإدارة المدرسية School Management يرجع إلى أن كثيراً من الكتب الأجنبية التي يعرفها المربون ودارسو الإدارة المدرسية . بحكم أن الإدارة المدرسية في تلك البيئات تمثل أهم وحدة في الإدارة التعليمية، وتتمتع بحريات كثيرة في التصرف ، وتقوم بأدوار رئيسية في اتخاذ القرارات لأن النظام التعليمي في تلك الدول نظم لا مركزي. وفي حقيقة الأمر فإن مصطلح الإدارة التعليمية يختلف عن الإدارة المدرسية من حيث المستويات، والأعمال، والاختصاصات. فالإدارة التعليمية تعني، الأعمال والمسؤوليات العليا في الجهاز التعليمي

المركزي واللامركزي كالتخطيط، تحديد الأهداف العامة، وضع المناهج، السلم التعليمي، مواعيد الامتحانات، تقديم المساعدة المادية والفنية للإدارة المدرسية، وإمدادها بالقوى البشرية اللازمة، والإشراف والرقابة على الإدارة المدرسية لضمان سلامة التنفيذ، ويرأسها على مستوى الوزارة وزير عضو في مجلس الوزارة، مهمته التنسيق بين سياسة التربية والتعليم مع السياسة العامة للدولة. وتعتبر إدارة التعليم في المناطق من الأجهزة الإشرافية والقيادية والإدارية لمساعدة الإدارة التعليمية العليا، بل هي الإدارة التعليمية المصغرة التي تشرف على تنفيذ السياسة المرسومة وفق الأنظمة والقوانين.

أما الإدارة المدرسية، فهي الجهاز القائم على تنفيذ السياسة التعليمية، ويقوم على رأسها مدير تركز مسؤولياته في توجيه المدرسة لتؤدي رسالتها كاملة نحو أبنائها مع تنفيذ اللوائح والأنظمة الصادرة عن الوصاية وبهذا فإن الإدارة المدرسية تعتبر جزءا من الإدارة التعليمية، وصوره مصغرة لتنظيماتها، وإستراتيجية محدودة تتركز فيها فعاليتها، والعلاقة بينهما علاقة الخاص بالعام.

3-4-3- خصائص الإدارة المدرسية الناجحة

- أن تكون متماشية مع الفلسفة الاجتماعية والسياسية للبلاد
- أن تتسم بالمرونة، وألا تكون ذات قوالب جامدة وثابتة، وإنما ينبغي أن تتكيف حسب مقتضيات المواقف وتغير الظروف.

- أن تكون عملية، بمعنى أن تتكيف الأصول والمبادئ النظرية حسب مقتضيات الموقف
- أن تتميز بالكفاءة والفاعلية، ويتحقق ذلك بالاستخدام الأمثل للإمكانات المادية والبشري

3-4-4- أهداف الإدارة المدرسية

- السعي للوصول إلى تحقيق أهداف التربية والتعليم .
- بناء شخصية التلميذ (الطالب) بناء متكامل علميا وعقليا وجسميا ووجدانيا واجتماعيا
- تنظيم وتنسيق الأعمال الفنية والإدارية في المدرسة تنظيما يقصد منه تحسين العلاقات بين العاملين في المدرسة.
- تطبيق ومراعاة الأنظمة التي تصدر من الإدارات التعليمية المسؤولة عن التعليم
- توجيه استخدام الطاقات المادية والبشرية استخداما علميا وعقلانيا بما يحقق زيادة الكفاءة الإنتاجية.
- وضع خطط التطور والنمو اللازم للمدرسة في المستقبل.
- إعادة النظر في مناهج المدرسة ومواردها وأنشطته ووسائلها التعليمية
- الإشراف التام على تنفيذ مشاريع المدرسة حاضرا ومستقبلا.

- العمل على إيجاد العلاقات الحسنة بين المدرسة والبيئة الخارجية عن طريق مجالس الآباء والمعلمين

- توفير النشاطات المدرسية التي تساعد على نمو شخصية التلميذ (الطالب) نمو اجتماعيا

- التعاون مع البيئة في حل ما يستجد من مشكلات تعاوننا فعالا وإيجابيا

3-4-5- أهمية الإدارة المدرسية:

يقول تشارلس بيرد عن أهمية الإدارة: ليس هناك موضوع أكثر أهمية من موضوع الإدارة، ذلك لأن مستقبل الحضارة الإنسانية ذاتها يتوقف على قدرتنا على تطوير علم وفلسفة وطريقة ممارسة الإدارة. فالإدارة المدرسية هي الإشعاعات المضيئة التي تحرك كل موظف في دائرة محدودة منظمة من أجل مجهود متميز وعمل مستمر وإنتاج متواصل في أقصر وقت ممكن وبأقل جهد.

لقد اتسم العصر الذي نعيش فيه بالعديد من التحديات والمسئيات كعصر الفضاء، وعصر الكمبيوتر، وعصر التغيير السريع، والانفجار المعرفي، ولعلنا لا نخطئ إذا أطلقنا عليه تسمية أخرى وهي (عصر الإدارة العلمية). إذ لا يوجد نشاط أو اكتشاف أو جهد يلفت الأنظار إلا وكانت وراءه إدارة، وتستند الإدارة المدرسية في أهميتها على قواعد أساسية، وهذه القواعد تشكل في مجملها الفلسفة الأساسية من وراء وجود الإدارة وضرورتها في أي جهد جماعي ذي أهداف محددة

القاعدة الأولى: تلزم الإدارة لكل جهد جماعي، وهذا يعني أن الجهود البشرية سواء كانت صغيرة أو كبيرة، تصبح

عاجزة عن تحقيق أهدافها في غياب تنظيم لتنسيقها وتوجيهها ومتابعتها

القاعدة الثانية: الإدارة نشاط يتعلق بإتمام أعمال بواسطة آخرين ، الأمر الذي يظهر دور الإداري في توجيه جميع

الجهود نحو الهدف من أجل بلوغ الأهداف بأيسر الطرق، وأقل التكاليف

القاعدة الثالثة: الاستخدام الأمثل للموارد المادية والقوى البشرية .

القاعدة الرابعة: ترتبط الإدارة المدرسية ارتباطا وثيقا بقوانين الدولة والسلطة التشريعية فيها، حتى لا يحدث تناقض

بين ما تهدف إليه الإدارة المدرسية وبين ما تهدف إليه الدولة ، وحتى تتجه أهداف الإدارة المدرسية نحو تحقيق

الأهداف العامة للدولة

القاعدة الخامسة: إشباع الحاجات والرغبات الإنسانية داخل المدرسة وخارجها عن طريق الموازنة بين مصلحة

الفرد ومصلحة المدرسة.

3-4-6- وظائف الإدارة المدرسية :

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

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

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

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

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

- متابعة العمل في ضوء معايير كمية وزمنية ونوعية محددة .
- تقويم الأداء من خلال مقارنة الأهداف المحددة والنتائج المحققة
- تصحيح المسار.
- التنسيق:** ويتمثل في توحيد الجهود وتعزيزها بين مختلف المستويات الإدارية من القاعدة إلى القمة والعكس، وما يجعل على تحقيق أهداف المنظمة. ومن عناصره ما يلي :
- حسن الاستعمال والاستفادة من الموارد المالية والمادية والبشرية
- خلق مناخ صحي تربوي مبني على التعاون والتنسيق والمشاركة في اتخاذ القرارات وضمن انسياب العلاقات بين مختلف المتعاملين التربويين

- اختزال الوقت والتكلفة والجهد.

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

وقد شهدت السنوات الأخيرة اتجاهها جديدا في الإدارة المدرسية، فلم تعد وظيفتها مجرد تسيير شؤون المدرسة سيرا روتينيا، ولم يعد هدف مدير المدرسة المحافظة على النظام في مدرسته، والتأكد من سير المدرسة وفق الجدول الموضوع، وحصص حضور وغياب التلاميذ، والعمل على إتقانهم للمواد الدراسية، بل أصبح محور العمل في هذه الإدارة يدور حول التلميذ وتوفير كل الظروف والإمكانات التي تساعد على توجيه نموه العقلي والروحي والبدني والاجتماعي، والتي تساعد على تحسين العملية التربوية لتحقيق هذا النمو، كما أصبح محور العمل في الإدارة المدرسية يدور حول تحقيق الأهداف الاجتماعية التي يدين بها المجتمع

وهكذا أصبح تحقيق الأهداف التربوية والاجتماعية حجر الأساس في الإدارة المدرسية بعد أن كانت ضائعة وسط الاهتمام بالنواحي الإدارية، ولا يعني هذا التحول في وظيفة الإدارة المدرسية التقليل من شأن النواحي الإدارية، بل يعني توجيه الوظائف الإدارية لخدمة هذه العملية الرئيسية، وقد كان هذا التغيير في وظيفة الإدارة المدرسية نتيجة لتغير النظرة نحو العملية التربوية. فقد أظهرت البحوث والدراسات النفسية والتربوية أهمية الطفل كفرد وأهمية الفروق الفردية، وأوضحت أن العملية التربوية عملية نمو في شخصية الطفل من جميع النواحي، حيث أكدت الفلسفات التربوية التقدمية أن الطفل كائن إيجابي نشط، كما أظهرت دور المدرس والمدرسة في توجيهه ومساعدته في اختيار الخبرات المربية التي تساعد على نمو شخصيته، وتؤدي إلى نفعه ونفع مجتمعه، وكانت نتيجة هذه الآراء التقدمية تحول الإدارة المدرسية من الاهتمام بالأعمال الروتينية إلى الاهتمام بالطفل، وضرورة مساعدته للتمتع بطفولته، وحل مشكلاته اليومية، وإعداده لمسئولياته في حياته الحاضرة والمستقبلية في المجتمع.

كما تغير الاتجاه نحو الإدارة المدرسية نتيجة تغير وظيفة المدرسة في المجتمع فقد أقام المجتمع المدارس بادئ الأمر وأوكل إليها تربية أبنائه، وفهمت المدرسة وظيفتها على أنها نقل التراث الثقافي لهؤلاء الأبناء لإعدادهم لحياة الكبار.

كما فهمت أيضا أنها ممكن أن تقوم بهذه الوظيفة بعيدا عن المجتمع ، بعيدا عن مشكلاته، وأمانيه، وأهدافه، وقد ظهر في السنوات القليلة الماضية مفهوم جديد لوظيفة المدرسة وهو ضرورة العناية بدراسة المجتمع والمساهمة في حل

مشكلاته وتحقيق أهدافه.

وكانت نتيجة هذا المفهوم زيادة التقارب والاتصال والمشاركة بين المدرسة والمجتمع فقامت المدرسة بدراسة مشكلات المجتمع، ومحاولة تحسين الحياة فيه، بجانب عنايتها بنقل التراث الثقافي، وتوفير الظروف التي تساعد على إبراز فردية الطفل.

3-4-7- أنماط الإدارة المدرسية :

للإدارة المدرسية أنماط متعددة يطبع كل واحد منها المناخ السائد فيها، وعلى بيئتها الاجتماعية وعلى أداء كل عنصر فيها، ومن أشهر هذه الأنماط ما يلي :

الإدارة الأوتوقراطية: (الديكتاتورية أو التسلطية)

يسود مناخها التشدد والحزم والتطبيق الصارم للوائح والقوانين دون استشارة باقي الأعضاء، وتعتبر الإدارة الأوتوقراطية أن السلطة الإدارية مفوضة إليها من سلطة أعلى منها مستوى، لذا تعمل على تطبيق التعليمات بحذافيرها، وتعمل دائما على حفظ النظام والانضباط التام، ومعاقبة كل من مسّ بهذا النظام، مما يقتل المبادرات لدى المدرسين ولا يحفزهم على العمل، ويحدّ من عملية الاتصال التربوي داخلها، ويعيق العلاقات التربوية بين أطراف العملية التعليمية. وفي "ضوء المعطيات السابقة يعتبر النمط الإداري الأوتوقراطي من الأنماط الإدارية المرفوضة من وجهة نظر الفكر الإداري المعاصر لأنه يهدم شخصية العاملين ويعوق بنائها ونموها ويسبب القلق والاضطراب في نفوس العاملين وتنعدم فيه وحدة العمل الإنساني بين مدير المدرسة والمدرس والتلميذ، وهذا ما يتعارض مع روح التربية الحديثة." (جودت عزت عطوي، 2001، ص25).

-الإدارة الديمقراطية :

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

- النمط الديمقراطي يشجع على المبادرات سواء من طرف التلاميذ أو من هيئة التدريس مما يظهر مواهبهم واستعداداتهم.

- انتشار الفلسفة التربوية الديمقراطية وتطبيقها على العمل في المدارس.

- أن أداء الفرد وإنتاجيته يتأثر بمدى اشتراكه في عملية اتخاذ القرارات وتحديد السياسيات والبرامج.

- إن هذا النمط يخلق جو يسوده الاطمئنان وتبادل الخبرات والأفكار مما يزيد من إنتاجية المدرسة.

- إن التربية ترتبط بالديمقراطية ارتباطاً وثيقاً وتسمح لها بالنمو لأن البيئة التي تسودها تكون بيئة تربوية صحية.

- الإدارة المتساهلة :

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

من خلال عرضنا للأتماط الثلاثة للإدارة المدرسية، فقد نجد على النحو الذي أشرنا إليه وقد نجد كل واحد منها أحداً بجانب معين من الآخر بقدر، وقد تجمع في إدارة بين هذه الثلاثة أتماط، إلا أن النمط الديمقراطي، كما أشرنا سابقاً أكثر انتشاراً. وما يجب الإشارة إليه أن للقائد دور أساسي في إتباع أي نمط لأن هذه الأنواع نفسها تنعكس كذلك على نوعية ونمط القائد وتأثيره على تحقيق أهداف المدرسة، وهذا الرأي يؤكد أن أرحرز بقوله " إن القادة الأكفاء الذين يقدر على التصرف في نماذج قيادية عديدة ومختلفة معتمدين في ذلك على المطالب الفعلية للموقف الإداري، فالإدارة تستمد من الموقف وكل موقف يتطلب نمط إداري معين هو الالتزام بالهدف الذي يرسمه المعلمون وبهذا يتعد المدير الفعال عن الرئاسة ويصبح مستشاراً للمعلمين يطلبون خبرته ومشورته. " (جودت عزت عطوي، 2001، ص 29).

3-4-8- الميادين الإجرائية للإدارة المدرسية:

تعمل الإدارة المدرسية على تنفيذ واجباتها من خلال عدد من ميادين العمل، التي تم تصنيفها في سبع مجموعات رئيسية وهي :

-علاقة المدرسة بالمجتمع .

أنشأ المجتمع المدرسة لخدمته وتحقيق أهدافه في تربية الأبناء، ويتوقف نجاح المدرسة في تحقيق هذه الأهداف

على مدى ارتباطها العضوي بالمجتمع الذي توجد فيه، ووضعة في اعتبارها خصائص هذا المجتمع وإمكاناته، ومدى طموحه وتطلعاته، وما يتوقعه المجتمع منها، وربط أبناء المجتمع بالمدرسة من خلال برامج خدمة البيئة وبرامج تعليم الكبار وتبصير أبناء المجتمع بالأنشطة والجهود التي تقوم بها، والمدرسة لا تستطيع أن تعيش بمعزل عما يدور حولها، بل إن كثيرا من المشكلات التي تواجه العملية التعليمية داخل المدرسة، وقد تكون الحلول اللازمة لها تقع خارج إطار المدرسة، ولهذا أنشأت الإدارة المدرسية بعض التنظيمات المساعدة مثل مجالس الآباء والمعلمين والمجالس المدرسية، بدافع إيجاد قنوات اتصال دائمة بين المدرسة والمجتمع المحلي، مما ييسر على المدرسة القيام بوظائفها نحو خدمة المجتمع وتربية أبنائه التربية الملائمة.

- تطوير المناهج.

ويقصد به تطوير العملية التربوية من حيث الأداء والمحتوى، وهذا يعني أن تعمل المدرسة باستمرار على تطوير أسلوب أدائها والطريقة التي تعلم بها التلاميذ، وتطوير محتوى ما تعلمه لهم، وتفرض هذه المهام على المدرسة ضرورة ملاحقتها للتطورات الحديثة باستمرار في ميدان التربية، وما يستجد فيه من اتجاهات حديثة، وطرائق وأساليب مبتكرة، ولا شك أن تطوير العملية التربوية من حيث المحتوى وطرق التدريس والتقويم وغيرها يحدث نتيجة للنمو المهني في مفاهيم ومهارات المعلمين وغيرهم من القائمين بشؤون العملية التربوية.

- شؤون التلاميذ

تقوم الإدارة المدرسية بتوفير خدمات تعليمية وصحية واجتماعية متنوعة للتلاميذ، فهي إلي جانب إشرافها على تنظيم العمل المدرسي داخل الفصول الدراسية، تهتم بالتوجيه الفردي للتلاميذ الذين قد يعانون من مشكلات التحصيل والمتابعة المدرسية، وذلك بتوفير برامج الإشراف والتوجيه اللازم لهم، كما تؤدي أيضا خدمات في مجال حل المشكلات الاجتماعية للتلاميذ مثل مشكلات التكيف الاجتماعي داخل المدرسة والمشكلات الأسرية التي قد يعاني منها بعضهم وتؤثر على أدائهم التحصيلي، وتعمل الإدارة المدرسية كذلك على توفير الخدمات العلاجية اللازمة للتلاميذ المرضى وتنظيم عملية الكشف الطبي الدوري للتلاميذ للتأكد من عدم وجود مشكلات صحية تعوق عملية النمو السليم لهم

- شؤون العاملين

يعتبر مجال شؤون العاملين من أهم الميادين عمل الإدارة المدرسية، ويتعلق هذا الميدان بتوفير القوى البشرية المؤهلة اللازمة لتنفيذ البرامج التعليمية، ووضع الشروط والأسس المناسبة لاختيارهم وتوجيههم، وتوزيعهم على

مجالات العمل المختلفة والإشراف عليهم، وتقومهم، وتوفير فرض النمو المهني لهم، وإعداد السجلات الخاصة بهم والاحتفاظ بها، وغير ذلك.

-المبنى المدرسي والتجهيزات

من الميادين الهامة للإدارة المدرسية عملية الإشراف على المبنى المدرسي، وإدارته وصيانة وتوفير جميع التجهيزات اللازمة للعملية التعليمية من أثاث مناسب وأدوات تعليمية بسيطة أو معقدة حسب ما يتطلبه المستوى التعليمي الذي تقدمه المدرسة.

- التمويل وإدارة الأعمال

تختص الإدارة المدرسية بمجال العمل في ميدان إعداد ميزانية المدرسة ، وتوزيع ميزانية المدرسة، والإشراف على عمليات شراء بعض احتياجات المدرسة

يتعلق البناء التنظيمي بالعلاقات المتبادلة بين العاملين وبين التنظيم من أجل تحقيق الأغراض والأهداف المنشودة، ويتضمن هذا الجانب عناصر رئيسية في مقدمتها المفاهيم المتعلقة بالبناء التنظيمي الرسمي والبناء التنظيمي غير الرسمي والسلطة والمسؤولية والرقابة وقنوات الاتصال، ومن مظاهر الضعف في البناء التنظيمي إنفاق جهد ووقت كبير من جانب إدارة المدرسة في المسائل الطارئة والأمور الروتينية وتضارب القرارات وتداخل الاختصاصات وضعف فعالية الاتصال، وهو ما يتطلب من إدارة المدرسة مراجعة بنائها التنظيمي وإعادة النظر فيه بروح جادة.

4-العلاقات الإنسانية في المدرسة الابتدائية:

العلاقات الإنسانية والتي تسمى أحيانا العلاقات بين الأشخاص، هي مجموعة التفاعلات الاجتماعية والنفسية التي تنشأ من اتصال الفرد بالآخرين وهي صورة تعكس لنا نماذج الشخصية، والأبعاد الاجتماعية بين الأفراد ومبلغ عمق الوجدان العاطفي، لذلك فإن تحليلها له دلالاته الموضوعية، ويعطينا فهما واضحا للسلوك الإنساني، وطبيعته المشكلات الفردية والجماعية والمجتمعية التي ترجع إلى عوامل تتصل بطبيعة العلاقات، لا سيما وأن كل ما يجري في الحياة الاجتماعية، ينتهي في آخر تحليله إلى طبيعة العلاقات بين الأفراد وهي لا تعني الكلمات الطيبة والمجاملات بين الأفراد، بل هي أكثر من ذلك، فهي حسن التعامل معهم وتفهمهم وتقديرهم وتقدير طاقاتهم وإمكانياتهم ودوافعهم وحاجاتهم، وحسن استغلالها في جو يحفزهم على العمل والتعاون المتبادل.

4-1- أنواع العلاقات الإنسانية :

اختلفت تصنيفات العلماء للعلاقات الإنسانية وتعددت بسبب الأسس والمعايير التي ينطلقون منها لأي تصنيف وفيما يلي أهمها :

العلاقات التلقائية و التعاقدية :

"اتجه فريق من العلماء إلى دراسة العلاقات الاجتماعية من خلال دراستهم لأشكال المجتمعات، نذكر من بينهم فرد بناند تونيز و أميل دوركايم. وقد ميز تونيز بين شكلين من أشكال المجتمعات هما: المجتمع المحلي والمجتمع العام، ويتصف الأول بعلاقات تلقائية، والثاني بعلاقات تعاقدية، والعلاقات التلقائية تسيطر عليها العواطف الوجدانية، والمشاركة الجماعية وتخضع لسلطات الضوابط غير الرسمية، كالدين والعرف والتقاليد، أما العلاقات التعاقدية، فتحدها التشريعات والقوانين وتسيطر عليها النزعات الانتهازية، ولذلك تقوم على التشكك والارتياب والحذر المتبادل خاصة بين أبناء الجماعات المختلفة." (عبد الله الرشيدان. 1999. ص 186-187).

العلاقات الأولية و الثانوية :

حاول بعض العلماء تصنيف العلاقات، وفقا لنوع الاتصال والتفاعل بين الأفراد نذكر منهم العالم الأمريكي تشارلز كولي الذي ألف كتاب عن التنظيم الاجتماعي، يميز فيه بين نوعين من العلاقات هما :

العلاقات الأولية و العلاقات الثانوية :

العلاقات الأولية، هي علاقة الوجه لوجه، وهي مباشرة، تتسم بالعمق والخصوصية والكلية والدوام النسبي، مثل الأسرة وتلاميذ القسم الواحد أما العلاقات الثانوية فهي علاقة غير مباشرة، وتتحكم فيها القواعد الموضوعية، والنظم القائمة في الجماعة، وتتصف بالسطحية، والعمومية والنفعية والجزئية وتتصف بأنها غير شخصية وغير مباشرة، وغالبا ما تحكمها اللوائح و الأنظمة الرسمية و القانون .

العلاقات الأفقية والرأسية:

جرت العادة على تقسيم العلاقات الإنسانية وفقا لبناء المراكز وأساليب الاتصال في الجماعة إلى نوعين: أفقية ورأسية وتنشأ العلاقات الأفقية للجماعات المتماثلة، أو بين الأشخاص الذين يشغلون مراكز متجانسة، كجماعات الأصدقاء وزملاء الدراسة رفاق العمل أما العلاقات الرأسية فتنشأ أصحاب المراكز العليا والدنيا في الجماعة .

العلاقات المجمعمة و المفرفة:

اتجه فريق من العلماء إلى التفرفة بين العلاقات على أساس ما تحدته من تقارب، أو تباعد بين الأفراد والجماعات، نذكر من بين هؤلاء عالم الاجتماع الأمريكي ويليام جراهام سمنر، وقد وضع سمنر كتابا بعنوان-الطرق الشعبية- سنة 1906، ميز فيه بين نوعين من الجماعات هما: الجماعة الداخلية والجماعة الخارجية، والجماعة الأولى التي ينتمي إليها الإنسان ويرتبط بأفرادها، ويتشرب عاداتها وتقاليدها ويتمثل لقيمها ومعاييرها إلى درجة أن تذوب شخصيته في شخصيتها، فيعبر عنها بالضمير نحن، و الجماعة الثانية هي التي ينتمي إليها الإنسان، وتعتبر غريبة عنه ولذلك يعبر عن أفرادها بالضمير هم .

ويذهب سمنر إلى وجود نوعين من العلاقات المجمعمة و العلاقات المفرفة. فالعلاقات المجمعمة هي التي تؤدي إلى تقوية الروابط بين أفراد الجماعات الداخلية اتجاه الجماعات الخارجية بينما العلاقات المفرفة تعمل عكس ذلك.

4-2- أهمية العلاقات الإنسانية :

بدأ الاهتمام بمجال العلاقات الإنسانية في التنظيم من خلال الأبحاث التي قامت بها مدرسة العلاقات الإنسانية وعلى رأسها أبحاث إيلتون مايبو و زملائه. "والتي أجريت في شركة وسترن الكتك، و سميت بتجارب هارثون ما بين عام 1924- 1927 وقد استمرت لغاية عام 1932، وتعتبر تلك التجارب نقطة البداية لتحريك ونمو العلاقات الإنسانية في الإدارة." (وليد هوانه، علي تقي، 1999، ص 28).

فقد حاولوا من خلال تلك التجارب المتواصلة والتي كانت تهدف إلى الكشف عن العلاقة بين الظروف المادية للعمل وأداء و إنتاجية العمال "وقد وجد هؤلاء الباحثون أن العلاقات الشخصية المتداخلة تخلق نوعا من المسؤولية الجماعية التي تحفز على العمل، وأن الرقابة لا تدخل لها في زيادة الإنتاجية، وأن الحافز المادي ليس العامل الأهم في زيادة الإنتاج، بل أن الاهتمام بشخصية العامل ومشكلاته ومشاركته في اتخاذ القرار، وتوفير جو من الثقة والعلاقات الإنسانية التي تربط العاملين بمؤسستهم يزيد من الإنتاج". (السلمي على، 1997، ص 89-90) وكذلك من أبرز الدراسات في هذا المجال التي قام بها (رئيس ليكرت). وانتهت إلى الأهمية الحيوية للجانب الإنساني في خلق البيئة الصالحة والعادلة والايجابية، والتي تقع مسؤوليتها الأولى على المديرين المشرفين لتوفير التفاهم المتبادل والتعاون المشترك والمشاركة الايجابية من شأنها تحريك سلوك العامل للمشاركة في تحقيق الأهداف. وبعد هذه الدراسات "بدأ الإداريون بدراسة أهمية العلاقات الإنسانية و الاجتماعية في حقل التعليم في مجال الرضا الوظيفي للعاملين وقد أسهم هرزبرغ في نظريته التي أسماها نظرية العاملين والتي تتعلق بالدوافع اتجاه العمل في توضيح

وتصنيف الحاجات عند الإنسان وأثرها على الرضا الوظيفي. حيث تهتم هذه العلاقات في خلق جو اجتماعي يساعد على التعاون والتكامل بين عناصره وتلبية حاجاتهم، وفي نفس الوقت تحقيق أهداف هذا التنظيم. وإضافة إلى هذا يمكن إبراز أهمية العلاقات الإنسانية فيما يلي: (جودت عزت عطوي، 2001. ص ص 109-110).

- المساهمة في نجاح المؤسسة، وحاجات الأفراد العاملين

- إصباغ الصفة الاجتماعية بالإضافة إلى الصفة الرسمية على المؤسسة .

- تحسين العلاقات بين الرئيس و المرؤوس.

فضلا على أن للبيئة الصحية للعلاقات داخل المؤسسة تشكل عنصرا هاما لنجاحها وليست هناك مؤسسة، يمكنها أن تنجح، دون أن يكون أداؤها جيدا وبدون أن تقدم في أداؤها وإنجازها، وسوف تفشل إدارة المؤسسة في العمل بكفاءة، وتتحقق أهدافها إذا كان العاملون لا يتمتعون بولاء للمؤسسة التي ينتمون إليها، ولا يشعرون بأنهم أسرة واحدة، وخاصة في المجال التربوي لأنهم قدوة لتلاميذهم، والذين هم كثيرو التأثير بهم وبسلوكاتهم وخاصة في المرحلة الثانوية، التي يستطيع التلميذ الحكم فيها على من حوله .

4-3- عناصر العلاقات الإنسانية :

تتضمن العلاقات الإنسانية العناصر الرئيسية التالية :

الحاجات : حتى تستطيع المؤسسة تحقيق أهدافها وتضمن حسن أداء عاملها عليها بتوفير المناخ الذي يساعد على إشباع حاجياتهم، وتحقيق رغباتهم حتى يصبح سلوكهم أكثر إنتاجية، وأكثر تعاونية مع الآخرين، ومن المفكرين الذين نادوا بأهمية هذا، أنس، هيرزبيرغ، ماسلو، هذا الأخير الذي وضع نظرية الحاجات الانسانية والتي تقوم على أساس " أن للفرد عدد من الحاجات الأساسية ، حددها بخمس حاجات هي: (حامد الحرفة مع نخبة من الأخصائيين ، 1980، ص 16)

- الحاجات المادية الفيزيولوجية

- حاجات الحماية والطمأنينة والأمن

- الحاجات الاجتماعية.

- الحاجة إلى التقدير.

- الحاجة إلى الانجاز.

وقد أعطى ماسلو النسبة المئوية اللازمة في كل هذه الحاجات للحصول على الدافع كالتالي : 80% للحاجة الأولى ، 70% للثانية ، 50% للثالثة 40% للرابعة ، 10% للأخيرة .

الإدراك : إن الإنسان في إدراكه لما يحيط به لا يرى جواهر الواقع، ولكنه يفسر ما يراه من وجهة نظره، ثم يسميه واقعا أي أن الإدراك عملية ينظم فيها الأفراد انطباعاتهم الحسية، ثم يفسرونها لتعطي معنى لبيئتهم.

القيم : لا يمكن فهم أي بناء أو تنظيم بمعزل عن فهم القيم التي تحكم ذلك البناء والتنظيم والتي يتمثلها أعضاءه في سلوكهم وممارساتهم، وهي تحكمه سواء بالسلب أو الإيجاب، وإن اختلاف القيم وتناقضها بينهم قد تخلق صراعات واختلافات بينهم مما يؤدي إلى عرقلة عملهم، ويؤثر على شبكة العلاقات التي تربطهم، وهذه القيم كما هو معلوم تبنى من خبرات الإنسان في حياته العامة وتجاربه، ومن أبعاده المعرفة، وفي إطار معتقداته وثقافته وتنشئته، لذا فإن قيم الأفراد ديناميكية وليست ثابتة، وما قيل عن أي تنظيم يقال على المدرسة باعتبارها، تنظيما اجتماعيا رسميا كما رأينا يضم مجموعة من العناصر الفاعلة، والذين بطبيعة الحال هم خليط يختلفون في الأفكار والانطباعات، وتقديرهم للأمر، وإن تفهمهم وإدراك هذه الاختلافات والفروق تقلل الكثير من المشاكل التي تحدث بسبب ذلك وبإمكانها اكتسابهم قيم ومبادئ تتماشى مع طبيعة عملها ووظيفتها.

الاتجاهات: مجموعة من الأساليب التي يتعلمها الفرد كي يكتسب بواسطتها القدرة على التكيف مع بيئته، والتعامل مع غيره من الأفراد، ومثلها مثل القيم لا تولد مع الفرد وإنما يكتسبها من خلال تجاربه الحياتية منذ طفولته، وهذه الاتجاهات تسمح له بتكوين صورة وأحكاما عن ذاته وعن ما حوله، لذا فإن للمدرسة والجو السائد بها، دور كبير في تكوين هذه الاتجاهات وخاصة في اتجاهات التلاميذ نحوها.

الدافعية والحوافز: الحافز هو توجيه سلوك الإنسان و دفعه نحو القيام بعمل معين وذلك بغرض إشباع حاجة أو تجنب ضرر. و للحوافز آثارها على زيادة الإنتاج فهي تحرك جهود الأفراد نحو أهداف معينة، وتعتبر معرفة الدافعية إلى العمل، أو لماذا يعمل الناس المدخل الرئيسي لفهم العلاقات الإنسانية، والدافعية هي حالة داخلية معقدة لا تلاحظ مباشرة بل يتم مراقبتها على السلوك البشري سواء في جانبه اللفظي أو غير اللفظي، وهي طاقة داخلية تنشط الأفراد وتحركهم على الأداء والإنتاج وبالتالي فإن للبيئة الاجتماعية للمدرسة دور كبير في خلق هذه الدافعية لدى تلاميذها وتحفيزهم على التحصيل الدراسي.

معرفة دينامية الجماعة: تتطلب العلاقات الإنسانية معرفة دينامية الجماعة، ويقصد بها بناء الجماعة وتركيبها والعلاقات التي تحكمها، والتفاعل السلوكي والاجتماعي بين أفرادها، والمعرفة بهذه الديناميات مهمة لرجل الإدارة،

حتى يمكنه من توجيه الجماعة توجيهها سليماً قائماً على المعرفة العلمية الموضوعية بها. لذا فعلى الإدارة المدرسية وعلى رأسها المدير، أن يكون ملماً بتلك الديناميات وخاصة ديناميات جماعات التلاميذ لنجاح في عمله، أي في تحقيق أهداف المدرسة و الرفع من مردودها الدراسي .

وفي الأخير قد يبدو أنه لداعي لسرد هذا العنصر أي العلاقات الإنسانية في هذا الفصل على أساس أن ما يهمنا في هذه الدراسة هو العلاقات المدرسية، ولكن إذا نظرنا إليها من زاوية أخرى " نجد أن المؤسسات التعليمية بوجهها الحالي، ولا سيما الابتدائي، في حاجة كبيرة إلى الاستفادة من الحقائق العلمية التي توصل إليها البحث العلمي، في هذا المجال، ولا بد لمدير الابتدائية و أساتذتها، أن يكون إطلاعهم كافياً على حقائق العلم المتطورة، وأن يعملوا بجد على تطبيقاتها ميدانياً ليتحقق النجاح الحقيقي في مجال العمل التربوي في جو من التفاهم والتعاون يجعل الجماعة التربوية بمختلف أطرافها مترابطة و متماسكة ". (جودت عزت عطوي، 2001. ص159). بتصرف وبالرغم من أن موضوعنا الأساسي وبالذات هو علاقة التلميذ بباقي العناصر الفاعلة في البيئة الاجتماعية للمدرسة إلا أننا لا يمكننا من فهم هذه العلاقة إلا بالتعريف على ما سبق.

4-4- إطار العلاقات الإنسانية في المدرسة :

يتكون مجتمع المدرسة أساساً من الذين يعطون العلم والذين يستقبلونه، وهو على هذا النحو مجتمع له استقراره النسبي، وتنظيمه الاجتماعي المتمثل في توزيع أفرادها على أساس المراكز التي يشغلونها، والأدوار التي يقومون بها، ويتشكل إطار العلاقات الاجتماعية أساساً في ضوء هذا التنظيم الاجتماعي، وما فيه من تفاعل اجتماعي متميز ويتضمن هذا الإطار مختلف العلاقات القائمة بين أفراد المجتمع المدرسي، و يمكن توضيح ذلك فيما يلي :

-العلاقة بين التلاميذ (جماعة الرفاق بالمدرسة) :

تشير جماعة الرفاق لصحبة متكافئة مع التلميذ في العمر والجنس والخلفية الاجتماعية والاهتمامات والانشغالات، والمواقف التعليمية المتشابهة، وخاصة أولئك الذين يدرسون في مؤسسة تعليمية واحدة، ومستوى دراسي واحد، ولها تأثير كبير على التلميذ في مراحل سنه المختلفة، بالرغم من أن هناك من يرى أن تأثيرها. " يبرز في سن ما قبل المدرسة حيث يطرأ على سلوك اللعب عند الطفل تغيير ظاهر، يتمثل في الانتقال من اللعب الانعزالي إلى اللعب الاجتماعي" (Meghribi Abelghani , 1985, P 17)

إلا أن هذا لا يعني تأثيرها في فترات لاحقة، خاصة في فترة المراهقة، التي يكون فيها التلميذ شديد التأثير بجماعة رفاقه بالمدرسة، وبالمعايير والقيم التي تحكمها من خلال عملية التفاعل والتأثير المتبادل الذي يحدث

بينهم، وينمي من خلاله التلميذ مهاراته وقدراته ويطرح انشغالاته واحتياجاته وتساعدته في كثير من الأحيان على حل مشكلاته العلائقية مع المحيطين به في أسرته، أو مدرسته أو عمله، وعندما يبدأ إدراك مثل هذه المكاسب الاجتماعية والنفسية، يشعر عندئذ بأنه اكتسب رؤى ومنطلقات فلسفية حول وجوده، ويدرك أهميته في النسيج الاجتماعي، لأنه يرى ذاته في هذه الجماعة وأحكامها عليه. "إن علاقة التلاميذ ببعضهم البعض تنعكس في تفاعلهم، في الأنشطة التعليمية المختلفة سواء كانت داخل حجرة الدرس أو خارجها، فقد يكون تفاعل إيجابي يأخذ مظاهر الحب والمشاركة، أو تفاعل سلبي يأخذ مظاهر الكره والتفرقة، كما تتحدد علاقاتهم على أساس أعمارهم ومراحل نموهم، وحاجاتهم العقلية والنفسية والاجتماعية والجسمية لذلك فواجب المدرسة كبيئة اجتماعية هو بذل الجهود لتهيئة بيئة سليمة، تتشكل فيها جملة العلاقات الإيجابية، ومن بينها علاقة التعاون، علاقة التنافس الشريف، علاقة مودة وتفاهم، وعلاقة وئام واحترام متبادل، علاقة صداقة وغيرها." (مراد زعيمي، 2007، ص134) وذلك من أجل خلق مناخ يساعد على التمدد، ويشجع التعاون المتبادل بين جميع التلاميذ، مهما كان مستواهم العقلي والنفسي والجسمي والاجتماعي، ويسمح لهم بتلبية حاجاتهم، ويفجر طاقاتهم ومواهبهم ويحفزهم على التحصيل وتعويدهم على العمل الجماعي، وتبادل المعارف والخبرات مع الجماعة، والشعور بالأمن والطمأنينة والانتماء إليها، خاصة في مرحلة التعليم الثانوي التي يكون فيها التلميذ شديد التأثر بزملائه، نتيجة لمرحلة المراهقة التي يمر بها، وطبيعة النمو الاجتماعي الذي يحدث له في هذه الفترة ويجعله أكثر احتكاكا واحتياجا للأصدقاء والرفقة وبناء العلاقات معهم، من أجل التمازج والتشاور الدائم معهم في جميع أمورهم، على أساس أن لهم اهتمامات وانشغالات مشتركة إضافة إلى أهمية هذه المرحلة التعليمية التي تحضره إلى نيل شهادة البكالوريا والالتحاق بالجامعة مما يحتم عليه العمل الجماعي مع زملائه وتبادل الخبرات والمراجع، وما إلى ذلك ولكن ما نلاحظه في مدارسنا في الوقت الحالي، قل ما يجتمع التلاميذ لهذا الغرض أي من أجل التحضير لدروسهم والمراجعة والتحصيل، بقدر ما يجتمعوا على الاهتمام بأمور خارج مدرستهم. ولوسائل الإعلام والاتصال الحديثة دور كبير في ذلك، وخاصة في غياب متابعة أوليائهم لهم في هذه المرحلة وضعف جهاز الرقابة المسؤول عن حفظ النظام، ومتابعة التلاميذ في المؤسسة التعليمية .

– علاقة المدرسين مع بعضهم البعض :

"المدرسة الناجحة هي التي يكون المدرسون فيها على وفاق تام، ومن أبلغ الآفات التربوية و أضرارها، هي الخلافات التي تحدث بين المدرسين والتي تترك آثارها السيئة على التلاميذ، وهم يشهدون (القدوة) أمام أعينهم،

وعلى مسامعهم يتبادلون التهم ويهتمون بالتشهير والتجريح لبعضهم البعض، هذه المدرسة التي تضم هذا النوع من المدرس، هي في طريقها إلى الانحراف عن الخط التربوي السليم، وعن الغايات التي وجدت من أجلها، ويمكن أن يتحقق نجاح المدرسة إذا كان لها سياسة مرسومة وخطة موضوعية، توزع فيها المسؤوليات على المدرسين (محمد أيوب الشحيمي، 1994، ص40). حسب القوانين والتشريعات المدرسية التي تنظم ذلك، وفي إطار جو من التعاون والتكامل، وتبادل الآراء والخبرات، وخاصة في التعامل مع التلاميذ، ومع المنهاج وكل ما هو جديد في مجال اختصاص كل واحد منهم، وقناعاتهم بأهمية دورهم وتكاملهم، وبأن يكونوا قدوة حسنة لتلاميذهم، وسبب يحفزهم ويدفعهم للعمل والمثابرة، وغرس القيم و المبادئ و غايات التربية فيهم، وكما هو معلوم فإن هناك علاقات رسمية تربطهم في إطار التشريع المدرسي، والتي تكون من خلال المجالس المنصبة، وخاصة مجلس التعليم، ومجلس الأقسام، ومختلف المجالس الأخرى، كالدوات التربوية وعلاقات غير الرسمية تحدث نتيجة الاحتكاك الدائم فيما بينهم و خاصة في قاعة الأساتذة التي تجمعهم، ويتبادلون فيها الحوار والنقاش .

– علاقة الإدارة المدرسية بالتلاميذ :

"إن العلاقة التي تربط مدير المدرسة مع المعلمين و الطلاب، تتحدد عليها بصورة لا تقبل الشك مدى تطور المدرسة بصورة عامة، وتطور المعلمين المهني الاجتماعي، وعمل الطلاب الجدي لتطور شخصياتهم، وضمن نجاحهم وسعيهم نحو مستقبل أفضل وهذه العلاقة التي نتحدث عنها مع مدراء المدارس تتكون وتتطور وتقوم على أساس مراكزهم التي يشغلونها والأدوار التي يقومون بها في المجتمع المدرسي." (عمر عبد الرحيم نصر الله، 2001، ص 277-278). وتأخذ أشكالا مختلفة في التواصل ، فقط تكون علاقات مباشرة اوغير مباشرة و هذا يرجع لطبيعة عمل المدير الذي لا يسمح له بالتواصل المباشر و الدائم مع التلاميذ ، إلا في مناسبات خاصة ، ووفق العلاقة الإدارية والتربوية التي حددتها النصوص التشريعية الرسمية في المؤسسات التربوية، سواء المتعلقة بالضبط وحفظ النظام و الالتزام بمواعيد الدراسة، أو الاهتمام بنظام المدرسة، واحترام العلاقات "كما جاء في القرار رقم 778 المؤرخ في 26 /10/ 91. والمتعلق بنظام الجماعة التربوية والذي يعمل على تنظيم الحياة الجماعية داخل المؤسسة وضبط العلاقات بين أعضاء الأسرة التربوية بمختلف أطرافها. وفيما يخص جانب العلاقات مع التلاميذ فقد جاء في المواد التالية: المادة 41 يطلب من التلميذ في إطار تنظيم الحياة الجماعية وتوفير ظروف العمل الملائمة بالمؤسسة الامتثال لقواعد النظام والانضباط المعمول بها كما جاء في المادة 42: تقوم علاقة التشاور والتحاور بين التلاميذ وإدارة المؤسسة عن طريق مندوبي الأقسام الذين يمثلونهم طبقا للتنظيم الجاري به العمل والمادة 43: ينبغي للتلاميذ أن يتحلوا بالسلوك الحسن مع جميع المعلمين والأساتذة وأفراد الأسرة التربوية داخل المؤسسة وخارجها وأن يتعاملوا

فيما بينهم بالمودة والاحترام و روح التعاون، وأن يتجنبوا كل أنواع الإساءة والاهانة المعنوية و المادية." عبد الرحمان بن سالم، (2000.ص296)، "وكذا المواد (44.45.47.48.50.51.52.57) من نفس القرار والتي تنظم بدورها حياة التلاميذ داخل المؤسسة التعليمية والتي تحثهم على الالتزام بالنظام الأساسي الداخلي للمؤسسة والتقييد به والانضباط داخلها كما ورد ذلك أيضا في القانون الداخلي، والذي يخضع له كافة التلاميذ ويلتزمون بالتعليمات التي جاءت فيه، ويمكنه متابعة عمل التلاميذ ومواظبتهم من خلال العمل اليومي الذي ينقل بأمانة وصدق مجريات الدراسة والعمل خلال اليوم ويعكس الحياة الداخلية للمؤسسة، من حيث المذاكرة والإطعام والنوم، وما يعترى ذلك من أعمال وأنشطة مختلفة." (أحسن لبصير، 2002، ص 102) بالإضافة إلى استغلال مختلف المجالس المنصبة في المدرسة والتي من أهمها مجلس الأقسام و مجلس التأديب، مجلس التعليم، كما يقوم المدير بزيارة الأقسام الدراسية ولو مرة في الفصل خاصة الأقسام النهائية المقابلة على الشهادات الرسمية من أجل تشجيعهم وحثهم على العمل والسماع لانشغالهم. لذا فإن للإدارة المدرسية دور كبير في تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية من خلال التنشئة الاجتماعية المناسبة للمدرس الحسن لتلاميذها من خلال إدراك حاجاتهم النفسية ومتطلباتهم والعمل على تنمية قدراتهم وإمكاناتهم ومكافأة المجددين وتحفيزهم على العمل الأكثر ومتابعة المتأخرين دراسيا، وكذا متابعة الحالات السلوكية والكثيري الغياب لمعرفة الأسباب من وراء ذلك، وتقديم النصح والإرشاد لهم وإحاطتهم بالرعاية، وإحساسهم بالاهتمام والخوف على مستقبلهم الدراسي والمهني. وهنا تظهر العلاقات الإنسانية والاجتماعية التي تربط التلميذ بالإدارة المدرسية وأعضائها ومن خلال التفاعل التربوي معهم.

كما أن لإشراك التلاميذ في التنظيم الداخلي للمؤسسة تأثير كبير على التلميذ. وتعتبر هذه العملية من أهم العمليات التي أهلها المشرع المدرسي، عدا اعتبار التلميذ عضوا من الأعضاء المنتخبون في مجلس التوجيه والتسيير المنصب بالقرار رقم 151 المؤرخ في 1991/02/26 والذي يحدد مهامه، والتي من أهمها إبداء الرأي في التنظيم العام للمؤسسة، وتقديم الاقتراحات من طرف أعضائها لتحسين ظروف العمل المدرسي وتضافر الجهود لتحقيق الأهداف المرسومة للمؤسسة بالإضافة إلى دراسة الأمور المالية من ميزانية التسيير وكذا البيئة الفيزيائية للمؤسسة. ولكن يبقى ذلك غير كافي وخاصة في مرحلة التعليم الثانوي التي يستطيع التلميذ فيها إبداء رأيه في كثير من الأمور و بشكل مباشر في الأمور المتعلقة بتمدرسهم ويكون في كثير من الأحيان مفيدا بتقديم أفكارا نيرة.

– علاقة المعلم (الأستاذ) بالمتعلم (التلميذ) :

المعلم هو القائد الثاني في أي مجتمع بعد الوالدين، وهو الصانع الذي تعهد إليه الأمة بشرف تنمية شخصية أبنائها تنمية متكاملة متزنة بقدرته على التأثير فيهم وإدراكه لأصول فنه وبممارسته لتلك الأصول عن فهم وإيمان برسالته وأهميتها وخطورتها، ففي العقدين الآخرين من القرن العشرين أصبح ينظر إلى المعلم على أنه مركز مشكلات التربية وحلولها في نفس الوقت وهذا بالطبع يرجع لوضعه الخاص في العملية التعليمية فهو العنصر الأكثر احتكاكا مباشرة بالتلميذ في الموقف التعليمي وخاصة داخل الصف أو القسم الذي يقضي فيه التلميذ أكثر وقته في المدرسة. لذا تعتبر علاقة التلميذ بالمدرس من أهم العلاقات القائمة في المؤسسة التعليمية وأعقدها، ومن المواضيع التي نالت اهتمام الكثير من الباحثين، وخاصة من ناحية العلاقات الصفية التي أخذت حيز كبير من بحوثهم أكثر من اهتمامهم بالعلاقات التي تحدث خارج الصف، وخاصة في المرحلة الثانوية والتي تظهر أكثر من خلال الأنشطة المدرسية المختلفة، ففي هذه المرحلة قد يصادف التلميذ صعوبات مختلفة خلال مساره الدراسي سواء كانت نفسية أو تربوية تؤثر على اندماجه بالمؤسسة التربوية عامة وبقسمه خاصة مع أساتذته، مما يؤثر على مردوده الدراسي والتعليمي وهذا التأثير قد يجعله عرضة للفصل من المدرسة، ليس لكونه عاجزا عن المتابعة بسبب ضعفه في التحصيل الدراسي فحسب ولكن لعدم تفهم المحيطين به للاستجابة للاحتياجات التي تتطلبها مرحلة النمو التي يمر بها، وخاصة من طرف مدرسيه، فالاضطراب في الجو المدرسي والتوتر الذي يسود علاقة التلميذ بأستاذه تؤدي به إلى عدم التكيف مع عناصر بيئته المدرسية، مما قد يحدث له مشكلات مختلفة يعيشها في مرحلة المراهقة قد تؤثر على تدرسه. لذا باتت الاضطرابات العلائقية في هذه المرحلة بين الأستاذ والتلميذ من المشكلات التي تترك مسؤولي المؤسسات التعليمية و كل العاملين بها، فلا الطرد ولا مجالس التأديب ولا استدعاء الأولياء أصبح بإمكانه حل المشكلة و إزالة الخلاف.

ومما لا شك فيه أن الأستاذ أول من توجه إليه أصابع الاتهام في هذه القضية و لا يخفى على أحد أن كراهية التلميذ للمعلم ينتج عنها كراهيته للمادة وحتى للدراسة والمدرسة بشكل عام. لذا وجب على المدرس أن لا يركز فقط على مستوى التحصيل لدى تلاميذه مهملًا بذلك الجوانب النفسية والاجتماعية. فلا تربطه بتلاميذه إلا علاقة التلقين وبهذا يفقد الجو المدرسي عاملا مهما في بناء التلميذ على نحو متكامل وبالأخص في خلق جو اجتماعي يشترك فيه التلميذ ويتفاعل معه وينتمي إليه ويبرز من خلاله إمكاناته المختلفة. وإن صدور نوع من التفرقة في المعاملة بين التلاميذ يكون لها آثار من الصعب تغييرها لأنها تؤثر على تصرفات وسلوكيات التلاميذ داخل و خارج المدرسة ويدعم لديه النفور من الدراسة " فمن الصعب على المعلم أن يدير صفا دراسيا لا

تسوده علاقات إنسانية سوية ومناخ نفسي واجتماعي يتسم بالمودة التراحم والوثام والمناخ العاطفي ... والمناخ التربوي الذي يشجع على التعلم في وجو ودي غير انتقامي يشعر معه التلميذ بأنه يستطيع أن يجرب ويخطئ ويصحح أخطائه ويتعلم منها. بعكس الجو الذي لا يتوفر فيه مثل هذا الأمان ويخشى معه التلميذ من وقوع عقاب المعلم عليه بين لحظة وأخرى لأقل خطأ أو سهو أو تقصير". (محمد عبد الرزاق شفشق، هدى محمد الناشف، 2000، ص 15)

فكثيرا ما يلاحظ المدرس سلوكا غير لائق من طرف التلميذ، قد يكون أمرا تافها، وربما يكون ميلا من التلميذ ليبدو مرحا، أو يكون حبا في الظهور. ونجد عادة في كل فصل تلميذا - أو أكثر - يبدو عليه في وقت ما من العام الدراسي أعراض مشكلة، تتمثل في سلوكه و اتجاهاته غير الاجتماعية. و مثل هؤلاء يجب متابعتهم وتفهم حالتهم دون إظهار الغضب أو التذمر منهم مما يزيد من عنادهم و تمردهم بل يجب توجيههم و إرشادهم إلى السلوكات المرغوب فيها، وتصحيح أخطائهم .

إن شعور التلميذ بالاهتمام ومتابعة مشكلاته و محاولة التعرف على مسبباتها يعزز لديه الثقة بنفسه أكثر ويتولد عنده الإحساس بالحب اتجاه الأستاذ ومادته والمدرسة بصفة عامة .

لذا وكما رأينا سابقا أن هناك خصائص شخصية ومهنية يجب أن يتصف بها المدرس، حتى يستطيع النجاح في مهنته وقد بينت عدة دراسات أهم تلك الخصائص بالاعتماد على آراء الطلاب في مدرسيهم، ومن أشهر تلك الدراسات، الدراسة التي قام بها وليامسون، "حيث طلب من ألفين من طلابه في المرحلة الثانوية في ولاية كولورادو أن يحددوا له المدرسين الأكفاء وغير الأكفاء ممن تعاملوا معهم معربين عن أسباب إصدارهم لمثل تلك الأحكام وقد حلل وليامسون النتائج الخاصة بالمدرسين الأكفاء ثم أدرجها في القائمة التالية تبعا لتوزيعهم التكراري: الاهتمام بالطالب، إدارة الفصل، الحماسة في التدريس، حث الطلاب على العمل، العدل وعدم التحيز، احترام رأي الطالب. " (رشيد حميد العبودي، 2003، ص 82).

ومنه فالمدرس يتحمل القدر الأكبر بالنسبة لعمل التلميذ وحسن تدرسه، إلا أنه لا يغيب عن أذهاننا حتى لا نظلم المعلم، وهو أنه لا يملك العصا السحرية كما يقال فيشير بها إشارة تمكنه في لحظة من إيقاظ جميع الحاضرين بأجسادهم ولما كان عليه أن يرأف بتلامذته ويساعدهم على التكيف ويجفزهم على حب العمل والتحصيل وجب عليهم ومن جانبهم احترامه وتقديره ومساعدته على أداء مهامه على أكمل وجه بالإصغاء والمتابعة وإنجاز ما يطلب منهم من واجبات وفروض، والتحلي بروح المسؤولية، لذا فإن الاتصال بينهما يجب أن يكون قائما على

الخبرة ووحدة الهدف والميول المشتركة للجماعة. فإذا كانت المدرسة هي التربة التي يتزرع فيها التلميذ، فإن العلاقات الرابطة بين مختلف الأطراف بمنزلة الشمس والضوء بالنسبة للحياة، والتسلط في العمل التربوي من أي جانب عبارة عن صقيع على الأشجار. إن العلاقات الإنسانية داخل المؤسسة التربوية ليست مجرد كلمات طيبة أو عبارات مجاملة تقال، وإنما هي إضافة إلى ذلك تفهم عميق لقدرات التلاميذ وطاقاتهم وإمكاناتهم وظروفهم ودوافعهم وحاجاتهم، واستخدام كل هذه العوامل في تحفيزهم على العمل معاً كجماعة تسعى لتحقيق هدف واحد في جو يسوده التفاهم والتعاون والتجاوب.

5- معوقات المدرسة الابتدائية:

رغم ما حققته المنظومة التربوية من توسع ومن إنجازات وما شهدته من تعديلات وتحسينات عبر مسيرتها، مازالت رهينة مشاكل أثرت على مردودها الدراسي، والتي كان من أهمها الإخفاق والفشل المدرسي الذي يعتبر مؤشر من المؤشرات الدالة على كفاءة النظام التعليمي فكلما قلت نسبته كان هذا دليلاً على فعاليته وكفاءته بعناصره المختلفة، وكلما زادت كان العكس وقد مس كل مراحل التعليم وخاصة مرحلة التعليم الابتدائي، لما لوحظ فيه من ارتفاع لعدد الراسبين والمتسربين. وبشكل عام فإن مختلف التصنيفات التي تدرس أسباب الفشل الدراسي والتي من المفروض أن يطلع عليها المدرسون وكل من سينخرط في خطة الدعم التربوي، عادة ما تصنفها إلى ثلاثة مجموعات أساسية:

- الأسباب الذاتية التي ترتبط بالتلميذ: وهي الأسباب المحيطة لبنيته الجسمية والنفسية.
 - الأسباب الخارجية التي تعود لبيئة التلميذ : والتي تؤثر في أداء التلميذ من الخارج وتشكل محيطه الاجتماعي والثقافي.
 - الأسباب الخارجية التي تعود للمدرسة والنظام التعليمي والتي تشكل محيطه التربوي.
- وإذا اكتفينا بالحديث عن الأسباب المدرسية للفشل الدراسي، لمقتضيات منهجية بحثية ودون التقليل بطبيعة الحال من أهمية وخطورة العوامل الأخرى، سنجدها كثيرة لعل من أهمها:
- تكدر الفصول وسوء ظروف العمل.
 - عدم ملاءمة البرامج.
 - ظروف العمل في الوسط القروي.
- وفضلاً عن هذه العوامل ، فإن أهمية المناخ الاجتماعي داخل الفصل (حجرة الدرس) في عملية التعلم وتأثير بعض عناصره في أداء المتعلمين، خاصة تلك التي ينتبهون إليها ويتفاعلون معها، ومنها:

- ما يسود بين التلاميذ من علاقات ودية أو محايدة أو عدوانية. ويعتبر المناخ العدواني داخل الصف، مناخا منفرا للتعلم أو للاستمرار في القصف وفي المدرسة عموما.
- نوع التنظيم داخل الصف والذي قد يحول دون حرية الحركة والتواصل بين التلاميذ.
- سيادة جو التنافس الشديد قد يسهم في زيادة حالات العدوان بين التلاميذ و الشعور بالتفوق والتفرد، مما يجعل جو الصف خاليا من التعاون والأمن .
- التباين في أعمار التلاميذ وأجسامهم، مما قد يتيح لمجموعة من التلاميذ الفرصة لاستغلال قوتهم في السيطرة على الضعاف منهم.
- طول المقررات في جميع المواد وتكدس بعضها بشكل غير متوازن ؛
- العطل السنوية (عطله نهاية الطورين الأول و الثاني وعطل الأعياد الدينية والوطنية) ؛
- غياب التلاميذ ومغادرتهم المدارس بشكل جماعي حتى قبل الانتهاء من المقرر، للتهيؤ لامتحانات خاصة بالنسبة لتلاميذ المرحلة الثانوية؛
- إخلاء المؤسسات وإفراغها لتنظيم الاختبارات الموحدة؛
- انشغال المدرسين بالحصص المخصصة لتصحيح الاختبارات والاجتماعات مجالس الصفوف؛
- البداية المتأخرة نسبيا للسنة الدراسية في العديد من المؤسسات والتوقف عن الدراسة السابق لأوانه.

5-1- الإخفاق المدرسي :

تعني كلمة الإخفاق لغويا، أخفق، يخفق، إخفاقا، أخفق الرجل في طلب حاجة، إذا لم يحصل عليها. والإخفاق الدراسي مرتبط بمفاهيم عديدة كالفشل، التأخر الدراسي، الإهدار التعليمي، التسرب، الرسوب، التخلف الدراسي. وهو مصطلح حديث ظهر بهذه التسمية في 1950، ولكنه لم يستعمل إلى غاية 1960، رغم إن لهذا المصطلح استعمالا منذ زمن بعيد ولكن بمصطلحات مشابهة. وهو عموما حالة من حالات عدم التكيف المدرسي. وبمفهوم أدق هو عدم القدرة على استيعاب المعلومات، والمعارف التي تقدم للتلاميذ، وذلك لأسباب ذاتية وبيداغوجية واجتماعية واقتصادية، أثرت على قدرات التلاميذ، وجعلتهم غير قادرين على استيعاب البرامج التعليمية المقدمة لهم، مما يضطر بعضهم لإعادة السنة أو الانقطاع النهائي عن الدراسة. وهذا يعني أنه يعبر عن عدم التوافق الدراسي لدى التلميذ نتيجة لأسباب ذاتية خاصة به، وأسباب موضوعية قد تعود لأسرته أو مدرسته أو محيطه، يعيق مساره الدراسي وتحصيله وبالتالي تؤدي إلى إخفاقه. في حين يعرفه البعض على أنه عجز المنظومة التربوية على تحقيق أهدافها وغايتها المسطرة. وتعرفه منظمة (اليونسكو) على أنه عبارة عن إهدار يحدث للنظام

التعليمي مؤثرا في كفاءته وناجما عن عاملي ترك المدرسة مبكرا أو الرسوب أو الإعادة. ومن التعاريف السابقة نستخلص أن الإخفاق الدراسي عبارة عن إهدار أو فاقد تعليمي يؤثر على مردود النظام التربوي.

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

5-2- التسرب المدرسي:

مشكلة التسرب المدرسي من المشاكل الكبيرة التي تهدد النظام التعليمي وتؤثر على مدى كفاءته وفعاليتها، فهو إهدار تربوي وتأثيره سلبيا على جميع نواحي المجتمع وبنائه، فهو يزيد من حجم الأمية والبطالة ويضعف البنية الاقتصادية الإنتاجية للمجتمع والفرد، ويزيد من الإتكالية والاعتماد على الغير في توفير الاحتياجات، ويزيد من حجم المشكلات الاجتماعية من انحراف الأحداث والجروح، كالسرقة والاعتداء على الآخرين وممتلكاتهم مما يضعف خريطة المجتمع ويفسدها، لذا كان في مقدمة المسائل التي تحظى باهتمام الأوساط التربوية والثقافية في العالم أجمع وموضع اهتمام فئات عديدة من الباحثين فلا يخلو واقعا تربويا من هذه الظاهرة، إلا أن نسبتها تتفاوت من بلد إلى آخر ومن مرحلة دراسية إلى أخرى وهي تعد مظهر من المظاهر السلبية للمردود الدراسي. ولو جئنا لتعريف التسرب لغويا لوجدنا أن هذه الكلمة جاءت بمعان متعددة: "تسرب، يتسرب، تسرب الماء، سال القوم في الطريق: تتابعوا الجاسوس في البلد، دخله خفية". (على بن هادية وآخرون، 1991، ص 188). أما في المعنى الاصطلاحي فقد أعطيت له عدة تعريفات تحمل في معناها الفشل في الدراسة أو الانقطاع عنها أو الهجر، ورغم الاستخدامات المختلفة لها فهي تحمل نفس الدلالة. فهناك من يعرفه " أنه ظاهرة ترك المراهقين والأطفال للمدرسة، أو انقطاعهم عنها لفترات طويلة أو بصورة نهائية قبل وصولهم إلى نهاية المرحلة التعليمية التي يتواجدون فيها." (عمر عبد الرحيم نصر الله، 2001، ص 348). ويشير هذا التعريف إلى أن التسرب يمس مختلف المراحل العمرية أي مختلف المراحل التعليمية.

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

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

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

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

وعند تحليلنا لهذه الظاهرة ومدى اتساعها في منظومتنا التربوية، فنجدها بعدما كانت تذكر في السبعينيات كنموذج في كل نشرات اليونسكو لنجاحها في تطوير نسبة التمدرس بسرعة، وخاصة في الوسط الريفي، وأكثر من ذلك برفع نسبة تدرس البنت في الريف، فإن كل الجهود التي بذلت تبقى رهينة ظاهرة التسرب المدرسي التي تزيد وضع المدرسة تفاقما، وترهن بذلك استقرار المجتمع حيث تسبب في تسرب ورسوب آلاف المتدربين على المستوى الوطني، وبذلك تؤثر على مردوديتها، وعلى نجاعتها وزيادة تكاليفها، وهذا ما تؤكد الإحصائيات التي نشرتها مديرية التقويم والتوجيه والاتصال للسنة الدراسية 1999/1998. حيث قدر عدد المطرودين في تلك السنة ب: 550.000 تلميذ. إضافة إلى هذا ومن خلال تحليل مسار عينة من التلاميذ وفق معايير حددتها منظمة اليونسكو أنه من بين 100 تلميذ يلتحق بمقاعد الدراسة في السنة الأولى أساسي، 67% يصلون إلى السنة التاسعة، و46% منهم بعد أن أعادوا السنة مرة واحدة أو أكثر خلال مسارهم الدراسي، و21% دون أن يعيدوا السنة ولو مرة واحدة، و39% يحصلون على شهادة التعليم الأساسي، و31% بعد أن أعادوا السنة مرة واحدة أو أكثر خلال مسارهم، ولا بدون أن يعيدوا السنة ولو مرة واحدة.

يتضح مما سبق ذكره أن 33% من التلاميذ الذين يلتحقون بمقاعد الدراسة في السنة الأولى لن يصلوا إلى السنة الرابعة متوسط، و61% منهم لم يحصلوا على شهادة التعليم المتوسط و تتبلور آثار التكرار والتسرب المدرسي بصرف 13 سنة من التمدرس لكل تلميذ من نسبة 67% الذين يصلون إلى غاية السنة الرابعة متوسط بدلا من صرف 8 سنوات فقط، وهذا يعني وكما أشرنا إليه سابقا أن التسرب المدرسي يزيد عبئا على الدولة من حيث الزيادة في مصاريف وتكاليف التعليم، كما له انعكاسات على مردود المدرسة الجزائرية .

5-3- الرسوب:

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

وهو " يعني رسوب التلميذ في السنة الدراسية لعدم إتقانه الحد الأدنى من المهارات والمعارف المتوقع إكسابها في هذه السنة وبذلك يعيد نفس السنة الدراسية ويقوم بالدور السابق حتى يرفع إلى السنة التالية بعد نجاحه في نهاية السنة الدراسية. " (سميرة أحمد السيد، 1998، ص184). ويعرفه محمد أرزقي أبركان " بأنه نسبة يقضيها التلميذ في القسم، وعملا نفس العمل الذي أداه في السنة الماضية في المدرسة. " (رزقي أبركان، 1992، ص29).

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

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

5-4-التأخر الدراسي

يطلق البعض التخلف الدراسي أو التأخر الدراسي وهو نوع من الفشل الدراسي، ويعرف التخلف الدراسي بأنه حالة تأخر أو نقص في التحصيل وقد يكون لذلك أسباب عقلية أو جسمية أو اجتماعية أو انفعالية تخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي المتوسط، ويجب على المدرس التعرف على أسباب هذا التخلف لمواجهته.

5-4-1-أنواع التأخر الدراسي

يختلف التأخر الدراسي من تلميذ إلى آخر ولكل نوع من التأخر الدراسي أسبابه وظروفه وسبل معالجته، فعادة ما يشير الباحثون والعاملون في حقل التربية والتعليم أن التأخر الدراسي يظهر في عدة صور وأشكال منها :

- **التأخر الدراسي العام**: ويظهر في ضعف التلميذ في جميع المواد الدراسية الأساسية منها أو الثانوية وهذا مرتبط غالبا بالضعف العقلي حيث يتراوح نسبة ذكاء صاحبه بين (70-90) وفي مراجع أخرى بين (70-85) ولا يتعدى السنة الرابعة أو الخامسة من التعليم الابتدائي. ويتطلب هذا النوع من التأخر العلاج الطبي، وغالبا ما يكون علاجه صعب.

- **التأخر الدراسي الجزئي أو الخاص**: وهو تأخر يشمل مادة أو مادتين قد تكونان أساسيتين كالحساب أو القراءة، نظرا لنقص القدرة فيها، لكن إذا ما وجد المتأخر سندا فسيتغلب على تأخره. وفي هذه الحالة يكون ذكاء التلميذ متوسط أو في حدود العادي.

- **التأخر الدراسي الدائم**: حيث يقل تحصيل التلميذ عن مستوى قدرته على مدى فترة زمنية طويلة، أي بمعنى التأخر المتراكم منذ سنوات دراسية سابقة. وقد يصاب فيها التلميذ بأمراض متكررة أو أمراض مزمنة كالصداع والربو والسكري التي تجعله يتغيب فترة وأخرى فيتراجع في مردوده الدراسي وبعدها يصاب بالتأخر الدراسي.

- **التأخر الدراسي الحقيقي**: وهو التأخر الذي يقرره الفحص الدقيق والمتابعة العلمية ويجعل الحكم على التلميذ صادقا وموضوعيا أو بمعنى آخر هو تأخر يرتبط بنفس مستوى الذكاء والقدرات .

- **التأخر الدراسي الموقفي**: وهو التأخر الذي يرتبط بمواقف معينة بحيث يقل تحصيل التلميذ عن مستوى قدرته بسبب خبرات سيئة مثل النقل من مدرسة لأخرى أو موت أحد أفراد الأسرة.

- **التأخر الدراسي الظاهري**: في هذا الشكل من التأخر الدراسي تكون قدرات التلميذ عالية، أما مستوى تحصيله أو أدائه فيكون اقل من هذه القدرات وبإمكان التلميذ أن يجتهد ويصبح من المتفوقين، أي بمعنى آخر هو تأخر زائف غير عادي يرجع لأسباب غير عقلية وبالتالي يمكن علاجه.

ويعدد رشاد صالح الدمنهوري التأخر الدراسي في: (الدمنهوري رشاد صالح، 2006، صص 119/ 120)

- **التأخر الدراسي الوظيفي**: حيث تكون قدرات التلميذ العقلية والجسمية حسنة، ولا يعاني من اضطراب عضوي أو عصبي أو عقلي إنما الخلل يكون من الناحية الوظيفية حيث تكون عوامل اجتماعية وتربوية وانفعالية أدت إليه وهي:

- التأخر الوظيفي الاجتماعي (التأخرون اجتماعيا) ويطلق عليهم أحيانا (المحرومون ثقافيا) أو (المحرومون تربويا) وهم مجموعة من التلاميذ الذين يعيشون في مستوى اجتماعي وثقافي منخفض سواء في البيئات الريفية أم في الأحياء الشعبية وغالبا ما يكون آباء و أمهات هؤلاء التلاميذ أميين لا ميول لهم نحو التعليم.

- التأخر الوظيفي الانفعالي (المضطربون انفعاليا): إن سوء العلاقة بين الطفل والديه واضطراب الأسرة وتصعيدها من أهم أسباب الاضطرابات الانفعالية، حيث أن الخلافات المستمرة بين الوالدين وانعدام التفاعل أو الحرمان من

الأبوين غالباً ما يؤدي إلى انخفاض مستوى التحصيل والتأخر الدراسي، وعلى عكس ذلك فإن وجود التفاعل بين أفراد الأسرة يساعد على النمو الانفعالي للطفل.

-المتأخرون أكاديمياً : وهم مجموعة من التلاميذ يعانون مشكلات جسيمة غير خلقية وتؤدي إلى التأخر الدراسي منها الإصابات الطارئة التي بعض أجزاء المخ وتعطل بعض التأخر بعض الوظائف العقلية وتفقد الطفل القدرة على النطق أو القراءة.

وبالرغم من كل ذلك فإن المتأخرين لأسباب وظيفية من الممكن الارتفاع بمستواهم التحصيلي إلى الحد الذي يتماشى مع مستواهم العقلي.

5-4-2-أسباب التأخر الدراسي:

الحقيقة أن أسباب أو عوامل التأخر الدراسي كثيرة منها أسباب دراسية، أو عقلية، أو نفسية، أو اقتصادية، أو عوامل اجتماعية ... الخ وسنذكر منها على سبيل المثال لا الحصر ما يلي:

-الأسباب الدراسية والمدرسية:

يعد المعلم حجر الزاوية في العملية التعليمية، وفي رأينا التأخر الدراسي بشكل عام سواء في المرحلة الابتدائية أو مرحلة التعليم المتوسط أو المرحلة الثانوية تقع تبعته في الدرجة الأولى على معلم الفصل أو على مدرس المادة إذا كان عدد طلاب الصف معقولاً ومقبولاً وليس هناك خلل آخر في النظام المدرسي أو في حياة التلميذ العقلية والعائلية، وكم رأينا وشاهدنا أطفالاً وتلاميذ طبيعيين وعاديين في مداركهم ولكنهم مقصرين في مادة أو عدة مواد دراسية، وسبب تقصيرهم وتأخرهم كرههم لمدرس المادة، أو جهله في المادة، أو عجزه في تعليم المادة أو بانشغال المدرس بأمر غير التدريس لزيادة كسبه، فراتبه أصبح لا يكفيه بسبب غلاء المعيشة فيضطر أن يعمل في المدرسة، أن يحضر دروس الغد، وأن يصحح الوظائف البيئية، أو يهيئ وسائل الإيضاح ويبحث في كل أمر يسهل عليه مهمته التعليمية والتربوية حتى يأتي عمله منجزاً كامل الإنجاز. لذا يجب أن يعطي المعلم ما يكفيه تماماً وبسخاء، وأن يحاسب بعد ذلك على عمله التعليمي والتربوي والمسلكي حساباً عسيراً.

ويمكن تلخيص أهم مسببات التأخر الدراسي المدرسية في النقاط التالية:

-الأسباب الأسرية:

يعيش الطالب في منزله حياة مدمرة يستنفذ خلالها الطاقة التي كان من الممكن أن يوجهها نحو إحراز تقدم دراسي وكذلك يتأثر الطالب بما تهيئه له الأسرة من أوضاع اجتماعية، وثقافية، واقتصادية، وعاطفية مما يزيد أو ينقص

في دافعية التلميذ للتعلم، وزيادة رغبته للتحصيل، كما أن التفرقة في المعاملة بين الأبناء تؤدي إلى صراع نفسي يحدث تأخرًا دراسيًا للطلاب فالطالب الذي يشعر بالغيرة من إخوانه وأخواته لكون أحد الأبوين أو كليهما يركز اهتمامه على أحد الأبناء دون البقية تنتج هذه المعاملة غير العادلة صراعات نفسية وخصوصًا عند الأطفال تمنعهم من التقدم في الدراسة، وتزداد مشكلات الأسرة تعقيدًا فيتأثر التلميذ بالخلافات والنزاعات التي تحدث بين الأبوين، بالإضافة إلى أن الإهمال يؤدي إلى تكوين رفاق السوء هروبًا مما يعانيه التلميذ من توتر وصراعات ومخاوف، فقسوة الأب وضعف المثبرات الحسية داخل الأسرة وضعف الوسط الثقافي مع عدم توفر النواحي المادية أحيانًا يسهم في ضعف التلميذ فكريًا ودافعياً للدراسة والتحصيل كما يسهم في ظهور الاتجاهات السيئة المضادة للمجتمع .

- الأسباب الاجتماعية والاقتصادية:

ونعني بها العوامل المحيطة بالفرد بدءًا من الحي الذي يسكنه التلميذ، وتفاعله مع البيئة المحيطة بها من ناحية الأفكار والعادات، والتقاليد، والثقافة، فحياة الحدث الجانح تدل على وجود تخلف دراسي لديه وإلى وجود رفاق سوء خارج المدرسة كانوا وراء هذا التخلف الدراسي وعدم وجود مرافق ترفيهية لقضاء وقت الفراغ في المجتمع مثل الملاعب والمكتبة والمجتمع المحدود بفكره وثقافته ووعيه لا يسهم في تقدم التلميذ دراسيًا.

- انخفاض مستوى ذكاء التلميذ:

يرتبط النجاح المدرسي بالعمر العقلي للتلميذ، وكثيرا ما يتعرض التلميذ للفشل في التحصيل إذا ما كان يطلب منه تحصيله من حقائق ومعلومات ومهارات اعلي من مستوي قدراته العقلية، والعلاقة وثيقة بين الذكاء والتفوق الدراسي، وليس من شك في أن التفوق الدراسي يتوقف إلى حد كبير على نسبة ذكاء التلميذ، وكلما كانت هذه النسبة عالية كلما أمكن التنبؤ بتفوق التلميذ دراسيا، كما أن انخفاض هذه النسبة يؤدي بالضرورة إلى تخلفه في التحصيل الدراسي لذلك وجب أن يقوم المعلم بتقويم الجانب العقلي للتلميذ ليتعرف علي نسبة ذكائه، ونسبة ما يملكه من القدرات العقلية الخاصة، وهي القدرات التي يطلق عليها(قدرات التحصيل العقلية الخاصة في قياس ذكاء التلميذ وقدراته العقلية)، وإذا تأكد المعلم أن مستوي ذكاء التلميذ لا تدخل في نطاق فئة ضعاف العقول يستطيع أن يعالج مثل هذه الحالة باستخدام أساليب تربوية معينة منها- الإكثار من الأمثلة الشارحة التي تفسر الحقائق والمعلومات المتعلقة بالمواد الدراسية المختلفة، واستخدام العديد من الوسائل التعليمية التي تساعد علي تبسيط أو تجسيم أو تمثيل الحقائق والمعلومات مما يساعد التلميذ علي تصورها وفهمها.

-تنويع أسلوب الأداء، واستخدام مختلف الطرق والوسائل التي تثير اهتمام التلميذ وتجذب انتباهه.

-التدريب المكثف باستخدام العديد من التطبيقات والتمارين التي تساعد التلميذ علي استيعاب القاعدة العامة أو الحقائق والمعلومات المتعلقة بالموضوعات الدراسية.

-ينبغي أن يتقبل المعلم مثل هؤلاء التلاميذ المحدودين الذكاء، ولا يبدى لهم أعراض أو نفور، وإلا يصفهم بالغباء، بل يستعين بالصبر والحلم في معاملته معهم، وان يتأني ولا يتسرع في عرض حقائق الموضوع الدراسي بل ينتقل من نقطة إلى أخرى في تؤدة، وان يعيد الشرح لأكثر من مرة بطرق مختلفة متنوعة وبذلك يساعد المعلم التلاميذ علي تفهم كل ما يعرض عليهم من موضوعات.

-ينبغي أن يجرب المعلم طرق التدريس المختلفة ويختار منها ما يتلائم ومستوي هؤلاء التلاميذ، علي أن يعدل من طريقته إذا اتضح أنها لا تحقق الهدف المطلوب.

-من الأفضل أن يتجمع هؤلاء التلاميذ في فصل دراسي متجانس إلى حد ما، حتى يستطيع المعلم أن يتبع مع المجموعة كلها أفضل الطرق التي تناسب مستواهم العقلي .

إذا اتضح للمعلم إن نسبة ذكاء التلميذ المتخلف دراسيا ضعيفة جدا فينبغي حينئذ أن يقوم عن طريق الإدارة المدرسية بتحويل التلميذ إلى الصحة المدرسية لدراسة حالته وتقرير ما تشاء بشأنه، أما إذا كان نسبة ذكاء التلميذ المتخلف دراسيا متوسطة فانه حينئذ قد يكون متوسط الذكاء أو فوق المتوسط ومن ثم فلا يعود تخلفه الدراسي إلى انخفاض مستوى ذكائه، ولكنه يرجع إلى أسباب أخرى مثل الحالة الصحية العامة، اضطراب النمو الانفعالي والاجتماعي.

-الحالة الصحية العامة:

من الملاحظ أن التلميذ الذي لا يتمتع بنسبة عالية من الصحة واللياقة البدنية لا يستطيع أن يركز انتباهه في دروسه لمدة زمنية طويلة، لأنه يشعر بالجهد والتعب والإرهاق لأقل مجهود يبذله، ولذلك سرعان ما تشتت انتباهه ويفقد القدرة علي متابعة المعلم في شرحه للدرس ولا يفهم منه شيئا، وبالتالي لا يستطيع أن يؤدي الواجبات الدراسية أو مراجعة الدروس السابقة، وبذلك يتخلف في تحصيله عن زملائه الذين يتمتعون بمستوى عال من الصحة العامة والذين لا يشكون من ضعف أو إرهاق، ومن ثم يجب أن يقوم المعلم بتحويل مثل هذا التلميذ إلى الصحة المدرسية حتى يعالج من أي ضعف أو مرض عضوي واضح يؤثر في نموه وبالتالي يؤثر في مستوي تحصيله الدراسي.

ومن الملاحظ أن بعض التلاميذ الذين تعرضوا إلى اضطراب نفسي في أثناء مراحل التعليم أو قبلها بسبب مرض عضوي كأمراض الكلي والقلب والقصبه الهوائية أو الأمراض المتوطنة كالبلهارسيا، يتخلفون في دراساتهم، وينخفض

مستواهم التحصيلي لمرضهم ولطول فترة الانقطاع عن المدرسة، ومثل هؤلاء التلاميذ يستطيعون تعويض ما فاتهم إذا أعطيت لهم الفرصة، ومن ثم وجب علي المعلم أن يساعد هؤلاء التلاميذ بإعادة شرح ما فاتهم من دروس حتى يتمكنوا من اللحاق بزملائهم الأصحاء.

ويلاحظ أن التلاميذ المصابون بضعف البصر، أو اللذين فقدوا السمع بإحدى الآذنين، أو أصيبوا بضعف في السمع، مثل هؤلاء التلاميذ لا يستطيعون استيعاب الأفكار والمعلومات واكتساب المهارات بنفس السرعة التي يستطيع بها الأصحاء، ولذلك فإنهم قد يتخلفون دراسيا إذا لم ينتبه إليهم المدرس، ولم يكتشف حالاتهم ومثل هؤلاء التلاميذ إذا وضعوا في ظروف مناسبة لعاهاتهم فإنهم يحققون تقدما يصل إلى نفس مستوى زملائهم الأصحاء.

-اضطراب النمو الانفعالي والاجتماعي:

إن التلاميذ الذين يعيشون في بيئات اجتماعية غير سليمة غالبا ما يتعرضون لاضطراب في نموهم الانفعالي والاجتماعي، نتيجة للعلاقات الأسرية المفككة، أو لأسلوب التربية الخاطيء التي تمارسه الأسرة كالتدليل والرعاية الزائدة، أو البند والإهمال أو إشعار التلميذ بأنه غير مرغوب فيه، ويؤدي هذا الأسلوب الخاطيء في التربية إلى زيادة التوتر الانفعالي لدي التلميذ ما يعوق إحساسه بالأمن والاستقرار وينعكس علي مستوي تحصيله واهتماماته. ولذلك وجب علي المعلم دراسة الظروف الاجتماعية والسيكولوجية التي تعيش فيها الأسرة، والتعرف علي أسلوب معاملة الأسرة للتلميذ، ونوع العلاقة بين أفراد الأسرة، ومدي إمكانية الأسرة أو عجزها عن تقديم الاستجابات الانفعالية المناسبة للتلميذ ليحس بالأمن وإلا يتعرض للقلق والاضطراب النفسي مما يؤدي بالضرورة إلى تخلفه الدراسي، ويمكن للمعلم الانتفاع من البيانات والمعلومات المدونة عن التلميذ، والتي تتضمن المعلومات عن أسرة التلميذ، مما يكشف للمعلم عن الأسباب، والظروف والملايسات التي أدت إلى اضطراب نمو التلميذ انفعاليا، وبالتالي إلى تخلفه الدراسي، ويمكن أن يستعين المدرس بالأخصائي الاجتماعي بالمدرسة في تقديم النصح للأبوين، وتبصيرهما بالأسباب التي أدت إلى تخلف ابنهم دراسيا، وان يضع معهم أسلوب العلاج على أن يتابع نمو التلميذ التحصيلي كلما تحسنت حالته النفسية وظروفه الاجتماعية.

ويلاحظ أن التلاميذ الذين يعيشون في ظروف اقتصادية غير ميسرة كالتلاميذ الذين يسكنون في منازل غير صحية لا توفر لهم النوم المريح أو التعرض الكافي لأشعة الشمس والهواء النقي، والتلاميذ الذين لا يتناولون القدر المناسب من الطعام، يتعرضون جميعا لبعض الاضطرابات النفسية او الاجتماعية مما يؤثر علي مستوي تحصيلهم الدراسي، ولذلك وجب أن توفر المدرسة مكانا متسعا كالفناء المدرسي مثلا يزاوول فيه التلاميذ بعض الأنشطة في

الهواء الطلق، وان تقدم لهم وجبة غذائية مناسبة، كما ينبغي علي المعلم أن يدرس هذه الحالات مستعينا بالمعلومات والبيانات المدونة في بطاقة التلميذ، وان يتصل بولي الأمر ويطلعه علي مقترحاته في علاج تخلف ابنه الدراسي، ليتعاون معه في توفير كل ما يحقق لابنه الأمن والاستقرار، حتى يمكن أن يصل إلى مستوي زملائه في اقل وقت ممكن.

-أسباب التأخر الدراسي النوعي:

قد ينصرف التخلف العقلي علي مادة معينة دون غيرها من المواد الدراسية المقررة كالرياضيات أو العلوم أو التربية الفنية مثلاً، في حين يكون مستوي تحصيله في باقي المواد في مستوي زملائه وأقرانه، وأحياناً أعلي ويرجع التخلف الدراسي النوعي إلى أسباب كثيرة أهمها ما يأتي:

-طبيعة علاقة مدرس المادة بالتلميذ: يتوقف نمو التلميذ التحصيلي في مادة معينة علي علاقته بمدرس هذه المادة، فإذا عجز المدرس عن تنويع الأعمال المدرسية لنقص في مهارته التعليمية أو لقصور معرفته بديناميات السلوك الإنساني، أو لاستخدامه مختلف وسائل العقاب والتخويف لتلاميذه ، فإنه يعجز حينئذ عن تكوين علاقة سليمة أو موجبة بينه وبين التلميذ، مما يؤدي إلى فقدان الثقة بين التلميذ وبين مدرسيه، وبالتالي إلى عدم استفادتهم وتخلفهم الدراسي، ولذلك ينبغي أن يعمل المدرس علي تحقيق الثقة المتبادلة بينه وبين التلميذ وان ينوع من طرق تدريسه، وأن يعمل علي ربط دروسه كلما أمكن باهتمامات التلميذ، وبأنواع خبراتهم السابقة، وإلا يلجأ إلى العقاب والتخويف كوسيلة لتحقيق نمو التلميذ التحصيلي ودفعهم إلى استظهار مادته.

-تعدد حالات غياب التلميذ في دروس مادة معينة: قد يرجع التخلف الدراسي النوعي إلى غياب التلميذ في بعض دروس المادة التي تم فيها تدريس موضوع أساسي، يتوقف علي فهمه متابعة التلميذ للدروس التالية، مما يؤدي إلى عجز التلميذ علي فهم المعلومات والحقائق التالية : فمثلاً إذا تغيب التلميذ عن المدرسة في دروس تناول فيها المدرس تعريف البيئة الصحية والغير الصحية وخصائص كل منهما أو شرح المدرس قاعدة تحويل الكسور الاعتيادية إلى كسور عشرية، أو بعض القواعد في اللغة العربية أو اللغة الأجنبية، فإن التلميذ يتعذر عليه أن يتابع بعد ذلك الدروس التالية مما يؤدي إلى تخلفه الدراسي وقد يدفعه ذلك إلى اليأس في الكثير من الحالات، وخاصة إذا كان غياب التلميذ لعذر مقبول، فينبغي للمعلم بأن يساعده علي فهم ما سبق تدريسه بإعادة شرحه، أو إعطائه فكرة مبسطة عن هذا الموضوع أو غير ذلك من الوسائل وفقاً لطبيعة الموضوع وظروف التلميذ.

-انخفاض نسبة ما يملكه التلميذ من القدرة العقلية الخاصة لإتقان مادة معينة: قد يرجع التخلف النوعي في مادة دراسية معينة إلى انخفاض نسبة القدرة العقلية الخاصة واللازمة لإتقان هذه المادة لدي التلميذ. فإذا كانت نسبة

القدرة الفنية أو القدرة الموسيقية أو القدرة الميكانيكية أو غير ذلك من القدرات العقلية لدي التلميذ أقل من زملائه بنسبة كبيرة فان هذا التلميذ لن يستطيع بطبيعة الحال أن يصل مستوى تحصيله في المادة المرتبطة بهذه القدرة، إلى مستوى زملائه الذين يتمتعون بنسبة عالية من هذه القدرة، وقد يعاني بعض التلاميذ من تخلف دراسي في بعد المواد التي تتطلب قدرة عالية من تذكر الرموز والأرقام أو الكلمات عديمة المعنى كما يبدو ذلك عند التلميذ الذي يتعذر عليه حفظ وتذكر الضرب، أو رموز المعادلات الكيميائية أو بعض القوانين الفيزيائية. ومن أمثلة هذه الحالات ينبغي على المعلم أن يدرك طبيعة الفروق الفردية وأثرها في تفاوت مستوى التحصيل الدراسي، فلا يطالب التلميذ بأن يكون مستواه في كل مادة دراسية في مستوى زملائه وأقرانه، فقد يكون في بعضها أقل منهم وفي بعضها أعلي منهم، كما ينبغي أن يلجأ إلى الصبر واستخدام الكثير من الوسائل التعليمية وأساليب التدريس الممنوعة ليساعد التلميذ علي حفظ هذه المعلومات. أو القواعد وأن يكثر من التدريبات والتطبيقات حتى يطرده نمو تحصيل التلميذ، وبذلك يتسنى له علاج التخلف الدراسي النوعي الناشئ عن تفاوت القدرات العقلية الخاصة بين التلاميذ.

وهناك بعض الأسباب الأخرى مثل صعوبة المنهج وعدم ملاءمته لمستوى نمو التلاميذ، وكذا أساليب تقديم المادة الدراسية الخاطئة التي تؤدي إلى قلق الامتحان، وعدم ربط المادة التعليمية بالواقع المعيشي.

5-4-3- الآثار السلبية للتأخر الدراسي (مظاهر التأخر الدراسي) :

هناك آثار سلبية عديدة تترتب على التأخر الدراسي لأنه يعتبر منبعاً لكثير من المشكلات في المجتمع ونذكر منها :

- رسوب التلميذ : من مظاهر التأخر الدراسي رسوب التلميذ في مقررات دراسية محددة أو رسوب متكرر في السنة وإعادتها وهذا ما يحكم به الآباء والمعلمون عادة على أن التلميذ المتأخر دراسياً إذا تكرر رسوبه في سنوات دراسية. ويكون عمره أكثر بكثير من أقرانه في نفس السنة الدراسية.

إن التلميذ الراسب يبقى عالمة على القسم وعلى المجتمع، تعرقل نموه الطبيعي، تعرقل السير الحسن لزملائه المتفوقين، فيؤثر الرسوب في شخصية التلميذ تأثيراً غير مرغوب فيه، وقد بينت الدراسات التي تمت في العيادات النفسية على الأطفال الراسبين أن ثقتهم بأنفسهم قد تزعزعت وان احترام التلميذ لنفسه قد انهدم وأن الرسوب غالباً ما يؤدي إلى إضعاف شعوره بالأمن الذي هو من متطلبات الصحة النفسية.

ويجر الرسوب التلميذ إلى سلوك اجتماعي تعويضي يجعل منه طالبا مشكلا محتاجا إلى الإرشاد والتوجيه والعلاج، هذا عن أن الإخفاق في التحصيل الغوي يؤثر على التحصيل العام وبالتالي يؤدي إلى حرمانه من الانتقال ومتابعة الدراسة.

- **الهروب من المدرسة** : يهرب المتأخرين دراسيا من الجو المدرسي الكئيب إلى أماكن خارجها حيث يجدون الراحة النفسية وسعيا وراء تحقيق الذات، وإرواء النزعات وخاصة مع جماعة الأصحاب. "إن حب الترحال والتجوال، أو وجود حب الاستطلاع والكشف أو الميل إلى المغامرة، أو وجود قصور طبيعي في الطفل عضويا أو لغويا أو حتى اجتماعيا، فمثل هذه الأمور تدفع بالتلميذ إلى الهرب من المدرسة والنتيجة في نهاية الأمر هو الفشل في مواصلة الدروس ومتابعتها، بعد ما ينال الطفل حظه من صعوبات التحصيل من جراء عدم المواظبة على هذه الدروس. (خيرى وناس, بوضنوبرة عبد الحميد، 2009، ص34)

- **الاتجاه إلى أحلام اليقظة** : نجد في المراحل الأولى من التعليم أن التأخر الدراسي يصاحبه إغراق في أحلام اليقظة لأنها الطريقة الوحيدة للتخلص من صعوبات الدرس. حيث "يقول علماء النفس والتربية أن أحلام اليقظة جنة المتعبين، وهي واحة يستظل تحتها هؤلاء لذا فإن الطالب المتأخر دراسيا يتولد لديه الشعور بالتعب النفسي، وبأنه في مكان لا يحقق له ما يصبوا إليه، وبذلك ينسحب من واقعه إلى عالم الخيال وأحلام اليقظة والمشكلة في أحلام اليقظة أن الحالم قد يتعد عن الواقع وتجعله أحلامه هذه لا يحقق منها شيئا ويصبح عالمة على نفسه ومجتمعه، أما البعض وهم قلة فقد يحققون بعضا من أحلامهم إذا وجدوا التوجيه الملائم والسليم." (بطرس حافظ بطرس، 2008، ص454)

- **فقدان الثقة بالنفس** : إن التلميذ المتأخر دراسيا كثيرا ما يسمع كلمات من معلميه أو من أسرته أو من زملائه تربط المستقبل بمقدار التحصيل الدراسي، وتبالغ في ذلك مما يسبب لديه نوعا من القلق على مستقبله، ويشعر بعدم الأمن وفقدان الثقة بنفسه. إن نتيجة الصد والحرمان، لا يشعر التلميذ بالأمن والحب، مما يجعله يعتقد أنه غير مرغوب فيه، وهذا الشعور يؤدي أحيانا إلى الفشل المتكرر، ويؤدي كل هذا إلى ضعف الثقة بالنفس الذي يؤدي بدوره إلى العزلة والانطواء.

- **ممارسة التدخين أو متابعة المسائل الجنسية** : يمارس التلاميذ المتأخرين دراسيا بعض السلوكيات السيئة منها التدخين، حيث يجدون في ممارستها لهذا السلوك تعبيرا عن تمردهم على واقعهم وتأكيدهم لذواتهم، أو نوعا من التسلية. كما يمارسون كذلك عادة سيئة هي متابعة المسائل العاطفية والجنسية كالاستمناء واللواط .

- **الانطواء والخجل**: يعزف التلميذ المتأخر دراسيا عن مجاراة زملائه في ألعابهم وقصصهم ونشاطاتهم المدرسية المنهجية وغير المنهجية، وذلك ناجم في النهاية عن شعوره بالنقص وضعف القدرات، وهذا بالتالي يجعله منطويا على نفسه خجولا كسولا. والخجل هو عادة مصاحبة للتلاميذ، حيث تلعب التنشئة الاجتماعية دورا كبيرا في تعديلها فقد يخجل التلميذ من السؤال عن شيء لا يعرفه أو من التفاعل مع الأستاذ أو التلاميذ وقد يخجل من التعبير عن قلقه أو مخاوفه.

- **الانحراف**: بمفهومه الواسع هم انتهاك التوقعات والمعايير الاجتماعية، ومما يجب الإشارة إليه هو أن التأخر الدراسي لدى التلاميذ يصاحبه في أغلب الأحيان الانحراف نحو الجرائم من كذب وسرقة واعتداء على الآخرين، التخلي عن الدراسة والتسرب المدرسي مخدرات وجرائم أخلاقية، وفي دراسة عربية على إصلاحية (مؤسسة لإعادة التربية) وجد أن أكثر النزلاء المحكوم عليهم في جرائم مخدرات وسكر وجرائم أخلاقية وسرقة من المبتدئين في المستوى التعليمي والاقتصادي.

5-4-4- سمات المتأخرين دراسيا :

تعددت الأبحاث والدراسات التي أجريت بهدف التعرف على الخصائص والسمات التي تميز المتأخرين دراسيا عن غيرهم من التلاميذ العاديين وقد أثبتت نتائج الدراسات أن أهم سمات وخصائص المتأخرين دراسيا هي :

- **السمات الجسمية**: " يظهر الأطفال المتأخرين دراسيا تباينا في نموهم الجسمي مقارنة مع الأطفال العاديين فهم أقل طولا، وأثقل وزنا، وأقل تناسقا، كما يحتمل انتشار ضعف السمع وعيوب الكلام وسوء التغذية، ومرض اللوزتين، والغدد وعيوب الإبصار أكثر من العاديين، ويقومون بحركة عصبية لا غاية منها تدل على عدم استقرارهم وثباتهم، كما لوحظ إصابة معظمهم ببعض الأمراض قبل دخولهم إلى المدرسة، وهذه كلها إشارات إلى ارتباط بين السمات الجسمية والتأخر الدراسي". الشحيمي محمد أيوب، 1994، ص 19.

- **السمات العقلية**: منها ضعف الذاكرة والتشتت، وفي الغالب يميل إلى الأشغال اليدوية فلا طاقة له على حل المشكلات العقلية أو المسائل التي تتطلب تفكيراً مجرداً، وهو يتميز ببطء التعلم، وبضعف القدرة على التحصيل. " وأكثر ما يميز المتأخرين هو عدم القدرة على التركيز، والانتباه والتفكير المجرد والربط بين الأفكار والحركات العصبية، والبرودة، والحقد والاكنتاب، وعدم الرغبة في المشاركة الاجتماعية، إضافة إلى ذلك فهم يتميزون بالكبت، والانفعالات، واللامبالاة، والانسحاب عند مواجهة المشكلات، وانخفاض مفهوم الذات، وإتباع أكاديمية خارج نطاق

قدراهم، وأنهم أقل نضجا، وأقل ثقة بالنفس، وأقل جدية في اهتماماتهم. (الترتير إبراهيم عبد الحميد محمد، 2006، ص 124).

- السمات الانفعالية : المتأخرون دراسيا يميلون إلى العدوان على السلطة المدرسية ويسمون بالبلادة والاكتئاب والقلق ويسترسلون أحيانا في أحلام اليقظة ويعانون من الاضطراب الانفعالي وعدم ثبات الانفعالات لوقت طويل، كما يعانون من الشعور بالذنب، ومن المخاوف نتيجة لإحساسهم بالفشل واتجاهاتهم السلبية نحو رفاقهم ونحو ذويهم كذلك. (الشحيمي محمد أيوب، 1994، ص 20). ويشير ولارد willard إلى أن التلاميذ المتأخرين يتميزون بعدد من السمات الانفعالية منها عدم الاستقرار الانفعالي، والحجل والخوف، والانسحاب والمسايرة والقدرات المحدودة في توجيه الذات والانطواء والكسل الذي قد يرجع إلى الانطواء الاجتماعي.

- السمات الاجتماعية: يعتبر الشعور بالدونية والانسحاب، والشعور بالعداء والاعتراض من أهم السمات الشخصية والاجتماعية للمتأخرين دراسيا. ومن أهم السمات الاجتماعية أيضا عدم الاهتمام بالعادات والتقاليد، ولا يشعرون بالولاء للجماعة، ولا يتحملون المسؤولية، صدقاتهم متقلبة لا تدوم كثيرا رغم أنهم هم الذين يتخذون المبادرة في غالب الأحيان لإنشاء هذه العلاقات، وهم أقل تكيفا مع المجتمع من رفاقهم المتفوقين دراسيا، وتعوزهم السمات القيادية، ويسهل انقيادهم نحو الانحراف، وتقلب المتأخرين دراسيا من الوجهة الانفعالية يزيد من فرص انحرافهم وهم أكثر قابلية لذلك من الأطفال الأسوياء دراسيا.

في النهاية فإن أهم سمات التلاميذ المتأخرين دراسيا البطء في تعلم بعض المباحث الدراسية أو كلها، ويزداد تأخرهم كل سنة مقارنة مع زملائهم المتفوقين.

5-4-5- مظاهر السلوك اللاتوافقي لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا في الجزائر :

قد بينت نتائج دراسة بشير معمريه أن المظاهر السلوكية اللاتوافقية التي تكررت كثيرا لدى المتأخرين دراسيا في عينات المراحل التعليمية الثلاث (الابتدائي والمتوسط والثانوي) هي: عدم القيام بالواجبات المدرسية، الكسل والخمول، اللعب، عدم الاعتناء بالأدوات المدرسية، الكذب والاحتيال، الغش في الامتحانات، شروذ الانتباه، الغيابات المتكررة، الخوف، العزلة وتجنب الآخرين.

أما لدى عينة المرحلة الابتدائية من الجنسين فقد بينت النتائج أن المظاهر السلوكية اللاتوافقية التي تكررت كثيرا لدى المتأخرين دراسيا هي: الوشاية والتعب السريع. وعينة المرحلة المتوسطة من الجنسين فقد بينت النتائج أن المظاهر السلوكية اللاتوافقية التي تكررت كثيرا لدى المتأخرين دراسيا هي: الوقاحة وقلة الأدب، التدخين.

وعينة المرحلة الثانوية من الجنسين فبينت النتائج أن المظاهر السلوكية اللاتوافقية التي تكررت كثيرا لدى المتأخرين دراسيا هي: النشاط الحركي الزائد، الشغب داخل حجرة الدراسة، الإكثار من أحلام اليقظة، الوقاحة وقلة الأدب، الاهتمام بالجنس الآخر.

وباستطاعتهم إنهاء المرحلة الأساسية وحتى الثانوية، لكن عدد كبير منهم يترك المدرسة ويلتحق ليعمل خارج مدرسته ويعيش حياة عادية، والمشكلة تظهر أثناء وجودهم في المدرسة فقط، أما خارج المدرسة فهم عاديون متكيفون في ممارسة حياتهم.

5-4-6- تشخيص التأخر الدراسي :

"لقيت ظاهرة التأخر الدراسي (Educational Relardation) اهتماما عالميا واسعا في الأوساط التربوية والتعليمية، وقد بدأ الاهتمام الجاد بهذه المشكلة في أواخر القرن التاسع عشر فعندما تم تعميم التعليم في أوروبا، لوحظ في فرنسا أن هناك أطفال لا يستطيعون مسايرة أقرانهم في التحصيل الدراسي، فطلبت السلطات الفرنسية من عالم النفس ألفرد بنيه Alferd binet أن يبتكر طريقة يمكن التعرف من خلالها على هؤلاء المتعلمين، حتى يمكن عزلهم عن بقية أقرانهم لحل مشكلاتهم وإعطائهم تعليما خاصا، فظهر أول اختبار للذكاء عام 1905، ومنذ ذلك التاريخ توالى الاهتمامات بظاهرة التأخر الدراسي ودراساتها علميا بكل أبعادها، وتحديد أسبابها وتقديم العلاج المناسب لها. (الشحيمي محمد أيوب، 1994، ص254).

ولكي نستطيع تحديد كون التلميذ متأخر دراسيا أم لا، هناك عدة طرق ينصح بها علماء النفس والمهتمين بالتربية ومن أهمها ما يلي :

- استخدام اختبارات مقننة مناسبة لعمر التلميذ : توجد مجموعة من اختبارات الذكاء يمكن عند إجرائها التوصل إلى معرفة فيما إذا وجدت حالة تأخر دراسي من عدمه على أن يراعى في إجرائها أن يكون الاختبار مناسب لعمر التلميذ، ويعرف علماء النفس وعلماء التربية الذكاء بأنه القدرة على مواجهة الصعاب، ومهارة التكيف مع الظروف الطارئة، ومن ثم حل المشاكل التي تعترض طريق الفرد... كما يرتبط مفهوم الذكاء بأنه القدرة

على التفكير والاستنتاج المنطقي، والتوهج العقلي، والألمعية، والقدرة على تخزين المعلومات والتوصل إليها." (عدنان أبو مصلح، 2006، ص 252). "ولقد كان العلماء فيما مضى يهتمون بكمية الذكاء لدى الطفل بصورة عامة إلا أن الأبحاث الجديدة كشفت أن للذكاء أنواع متعددة فقد نجد تلميذا متفوقا في الرياضيات ولكنه ضعيف في الإنشاء والتعبير والعكس، إن اختبارات الذكاء مهمة جدا فهي تكشف." (أحمد الكردي، ص 10 نقلا عن الموقع <http://www.sdekon.com/sal/news.php? 10/08/2015 14 :00>

- إن كان تحصيل التلميذ متفقا مع قدراته أم أن تحصيله أقل من ذلك وإلى أي مدى؟.
تساعد على تقبل نواحي النقص أو الضعف لدى التلميذ فلا يضغط عليه ولا يحمل ما لا طاقة له به فيهرب من المدرسة ويعرض مستقبله للخراب.
توضح الفروق الفردية بين التلاميذ ولهذا الأمر أهمية بالغة جدا لا يمكن لأي معلم ناجح الاستغناء عنها.
تساعد هذه الاختبارات على تحديد نواحي القوة والتفوق لدى التلميذ والتي يمكن الاستعانة بها على معالجة نواحي الضعف لديه.
تساعد هذه الاختبارات على توجيه التلميذ الوجهة الصحيحة فلا يكون معرضا للفشل وضياع الجهود و الأموال.

وهكذا يتبين أن الاهتمام بمثل هذه الاختبارات يتسم بأهمية كبيرة إذا ما أريد النجاح في العملية التربوية، وتجنب إضاعة الجهود والحرص على أحوال التلاميذ النفسية ويجنبون كل ما يؤدي إلى الشعور بالفشل، وضعف الثقة بالنفس، وعدم القدرة، والشعور بالنقص وربما يلجأ التلميذ إلى الهروب من المدرسة إذا ما وجد نفسه غير قادرة على القيام بواجباته المدرسية شأنه شأن بقية زملائه في الصف.
هناك نوعان من اختبارات الذكاء :

نوع يقيس القدرة العقلية بصفة عامة: يوضح العلاقة بين (العمر العقلي) و (العمر الزمني) للتلميذ، وتعبير عنه هذه النتيجة بـ (نسبة الذكاء) حيث تقاس نسبة الذكاء بحاصل قسمة العمر العقلي على العمر الزمني مضروبا في 100 أي يعني:

$$\text{نسبة الذكاء} = 10 \times \frac{\text{العمر العقلي}}{\text{العمر الزمني}}$$

فلو فرضنا أن طفلا عمره الزمني يعادل 10 سنوات وان نتائج اختبارات الذكاء بينت أن عمره العقلي يعادل 9 سنوات فإن نسبة الذكاء لديه تساوي 90% فهو تلميذ دون المتوسط و البيان الآتي يوضح نسب الذكاء المختلفة :

- إذا كانت نسبة الذكاء من 70 إلى 80 كان التلميذ غيبا جدا .
- إذا كانت نسبة الذكاء من 80 إلى 90 كان التلميذ دون المتوسط.
- إذا كانت نسبة الذكاء من 90 إلى 110 كان التلميذ متوسط الذكاء.
- إذا كانت نسبة الذكاء من 110 إلى 120 كان التلميذ ذكيا.
- إذا كانت نسبة الذكاء من 120 إلى 140 كان التلميذ ذكيا جدا.
- إذا كانت نسبة الذكاء من 140 فما فوق كان التلميذ ذكيا عبقريا

ولقد حددت هيئة الصحة العالمية و اليونسكو معامل ذكاء الطلاب المتأخرين دراسيا ما بين (80-90) .

نوع يقيس الأنواع المختلفة للقدرات العقلية : "ويبين موطن الضعف، وموطن القوة إلى جانب الذكاء الكلي، وطبيعي أن هذا النوع أدق من الاختبار الأول، وقد كان علماء النفس يعتقدون أن نسبة الذكاء ثابتة، غير قابلة للتغيير، ولا زال البعض منهم يأخذ بهذه الفكرة، غير أن الدلائل تشير إلى أن النمو في قدرة الطفل العقلية لا تسير على وتيرة واحدة وبشكل منتظم، بل تتخلله حالات من البطء، وحالات من السرعة، وهي تتوقف على طبيعة النمو وعوامله المختلفة، إن الذكاء يتأثر حتما بالتفاعل بين عاملي (الوراثة) و(البيئة) وإذا ما تبين أم ذوي التلميذ لا يعانون من أي عوق أو تخلف عقلي أو اضطرابات نفسية وإذا ما توفرت البيئة الصحية والطبيعية الملائمة فإن النمو يجري من أحسن الوجوه." أحمد الكردي، ص10 نقلا عن الموقع :

<http://www.sdekon.com/sal/news.php? 10/08/2015 14 :00>

وقد "توصلت في السنوات الأخيرة مجموعة متزايدة من العلماء السيكولوجيين إلى أن مفاهيم معامل الذكاء القديمة تدور حول مجموعة ضيقة من المهارات اللغوية والرياضية التي تجعل اختبارات معامل الذكاء مناسبة تماما كمؤشر مباشر للنجاح في الفصول الدراسية، إن معامل الذكاء يسهم في 20% فقط من العوامل التي تحدد النجاح في الحياة، تاركا 80% للعوامل الأخرى، وكما لاحظ أحد المراقبين « فان الغالبية العظمى من الحاصلين على مراكز متميزة في المجتمع، لم يحدد معامل الذكاء تميزهم هذا، بل عوامل أخرى كثيرة تتدرج من الطبقة الاجتماعية إلى الحظ... »، وأهم ما في ذلك هو قدرات الذكاء الانفعالي أو العاطفي." (دانييل جولمان، 1998، ص.55)

- **الذكاء العاطفي:** يعرفه دانييل جولمان هو: أن تكون قادرا على حث نفسك باستمرار في مواجهة الإحباطات والتحكم في النزوات، وتأجيل إحساسك بإشباع النفس وإرضائها، والقدرة على تنظيم حالتك النفسية، ومنع الأسي أو الألم من شل قدرتك على التفكير وأن تكون قادرا على التعاطف والشعور بالألم. "والذكاء العاطفي مفهوم جديد، مختلف عن معامل الذكاء الذي يرجع تاريخه حتى اليوم إلى مائة عام تقريبا... حيث أن مفهوم الذكاء العاطفي يمكن أن يصل إلى درجة مكافئة إن لم يتفوق مرات عدة على معامل الذكاء، حيث أن القدرات الانفعالية الأساسية يمكن تعليمها للأطفال وتحسينها إذا اهتمنا بتعليمهم هذه القدرات، فهو مجموعة من السمات قد يسميها البعض صفات لشخصية لها أهميتها البالغة في مصيرنا كأفراد، ونشير إلى أن الذكاء الأكاديمي لا يعد المرء في الواقع لما يجري في الحياة بعد ذلك من أحداث مليئة بالاضطرابات والتقلبات، أو لما تتضمنه من فرص، ذلك لأن مؤسساتنا التعليمية وثقافتنا تقف في ثبات عند القدرات الأكاديمية متجاهلة الذكاء العاطفي." (دانييل جولمان، 1998، ص.55).

حيث من الصعب على المعلم أن يدير قسما دراسيا لا يتوفر على المناخ العاطفي الذي تسوده علاقات طيبة ومناخ نفسي واجتماعي يتسم بالمودة والمحبة والتراحم، الذي يشجع على التعلم يشعر معه التلميذ بأنه يستطيع أن يجرب ويخطئ ويصحح، وبالتالي تزداد دافعيته للتعلم ويحفز نفسه ويوجه عواطفه في خدمة هدف ما، وبالتالي يصل التلميذ إلى التفوق والإبداع، ذلك لأن التحكم في الانفعالات أساس مهم لكل انجاز.

- **اختبارات القدرات:** وهذا النوع من الاختبارات له أهمية خاصة حيث أنه لا يعطينا فقط مستوى قدرة التلميذ في مجال ما في الوقت الذي جرى فيه الاختبار وإنما يتعداه إلى كشف المستوى الذي يمكن أن تبلغه قدراته في هذا المجال ومن الأنواع الشائعة لهذه الاختبارات:

■ الاختبار في القدرة الموسيقية.

■ الاختبار في القدرة الفنية من رسم ونحت وتمثيل.

■ الاختبار في القدرة الميكانيكية.

■ الاختبار في القدرة الأدبية.

وبهذه الأنواع من الاختبارات يمكن تحديد قابلية التلميذ في هذه المجالات كي يتوجه الوجهة الصحيحة التي تمكنه من النجاح فيها بتفوق.

- **اختبارات التحصيل** : وهي اختبارات مقننة تقيس مستوى التحصيل الدراسي لكل صف من الصفوف في كل مادة من المواد الدراسية، فهذا النوع من الاختبارات يمكن أن يعطي لنا صورة صادقة عن قدرة التلميذ التحصيلية.

- **السجلات المدرسية المتراكمة** : تحتفظ المدارس بسجلات تراكمية عن تحصيل التلميذ الدراسي وهذه السجلات تبين لنا على الأقل الدرجات الخام التي يعطيها المعلم لتلاميذه في الامتحانات الفصلية أو في نهاية العام الدراسي، وعندما تتوفر مثل هذه السجلات لا بد من فحصها فحصاً دقيقاً بالنسبة لكل تلميذ متقدم في عمره، والذي نشك في أنه متأخر دراسياً، وهذه السجلات سوف تساعدنا على معرفة فيما إذا كان مستوى التلميذ التحصيلي ضعيفاً بصورة مستمرة وفي معظم المواد الدراسية أو في بعضها.

- **آراء المدرسين والمعلمين داخل المدرسة ومن لهم صلة بالتلميذ** :

بما أن معلم الفصل الدراسي، والمدير، والأخصائي الاجتماعي داخل المدرسة لهم الخبرة في مجال التعامل مع التلاميذ ولديهم القدرة على معرفة صفات شخصية كل تلميذ من حيث الميول، القدرات، الدوافع... الخ لذا يمكن الأخذ بملاحظاتهم من أجل إلقاء الضوء على أوضاع التلميذ الدراسية والسلوكية والفكرية والصحية والاجتماعية وبالتالي معرفة من هو متأخر منهم دراسياً.

- **دراسة الأوضاع الصحية والحيوية للتلميذ**: يتم دراسة الأوضاع الصحية والحيوية للتلميذ عن طريق إجراء الفحوص والتحليل الطبية وخاصة ما يتعلق منها بالحواس أي درجة السمع والبصر، والطول بالنسبة إلى العمر، وسلامة الدماغ والغدد وفقر الدم، وسوء التغذية وهذه الأمور تفيدها في إلقاء الضوء على بعض الأسباب العضوية وتدعم قرارنا النهائي على وضع التلميذ.

- **دراسة الأوضاع الأسرية والمعيشية للتلميذ** : تتم دراسة الأوضاع الأسرية للتلميذ عن طريق مجالس الآباء ومقابلة الأبوين أو الزيارة المنزلية، وذلك بمساعدة الأخصائي الاجتماعي بهدف معرفة الجو الأسري الذي يعيش فيه التلميذ فقد يكون أحد أسباب التأخر الدراسي ما يسود المنزل والأسرة من تفكك أو صراعات أو خلافات، أو وجود حالة طلاق أو انفصال وكذلك معرفة عدد أفراد الأسرة، وثقافة الوالدان ومقدار الدخل... الخ.

5-4-7- أهم خطوات تشخيص التأخر الدراسي : يساهم في عملية التشخيص الأخصائي النفسي،

والمدرس والأخصائي الاجتماعي بمساعدة الوالدين حتى يتمكنوا من الإلمام بحالة التلميذ المتأخر دراسياً.

- دراسة المشكلة وتاريخها والتاريخ التربوي والعلاقات الشخصية والتاريخ النفسي والجسمي للتلميذ.
- دراسة الذكاء والقدرات العقلية المختلفة باستخدام الاختبارات المقننة.
- دراسة المستوى التحصيلي والاستعدادات والميول باستخدام الاختبارات المقننة.
- دراسة اتجاهات التلميذ نحو المدرسين ونحو المواد الدراسية.
- دراسة شخصية التلميذ والعوامل المختلفة المؤثرة مثل ضعف في النفس والحمول وكرهية المادة الدراسية.
- دراسة الصحة العامة للتلميذ وحواسه مثل السمع والبصر والأمراض مثل الأنيميا والأمراض الأخرى.
- دراسة العوامل البيئية مثل : تنقل التلميذ من مدرسة لأخرى وكثرة الغياب والهروب وعدم شعور التلميذ بقيمة الدراسة، وتنقلات المدرسين، وملائمة المواد الدراسية وطرق التدريس والجو المدرسي العام، وعلاقة التلميذ بوالديه والجو الأسري العام.

5-4-8 علاج التأخر الدراسي :

إن كل من مارس التدريس يستطيع أن يقرر وجود مشكلة التأخر الدراسي في كل فوج تربوي تقريبا، حيث توجد مجموعة من التلاميذ يعجزون عن اللحاق ببقية زملائهم في تحصيل واستيعاب المقررات الدراسية .

وفي نتائج الدراسات السابقة حول التلميذ المتأخر دراسيا، تبين أنه تلميذ لا يرقى إلى مستوى أقرانه في تحصيله الدراسي أو في مدى توافقه المدرسي العام، وأنه يعمل جاهدا للحاق برفاقه في التحصيل الدراسي، ولكنه لا يصل إلى مستواهم بالرغم مما يبذله أحيانا من جهد.

ومن الطبيعي أن تحديد نوعية عوامل وأسباب التأخر الدراسي ومدى تأثير كل منها عليه يؤدي إلى قدرتنا على وضع برنامج علمي لعلاج يتضمن الأولويات والتركيز على النقاط التي ينبغي أن نوجه لها العناية، وكلما أسرعنا في اكتشاف الطفل المتأخر كان الأمل قويا في نجاح العلاج، فإذا اقترب الطفل من مرحلة المراهقة اشتدت حساسيته ويقارن نفسه برفاقه من التلاميذ العاديين فتولد فيه عقدة النقص، وتتناقص ثقته بنفسه مما يجعل علاجه أمرا مستعصيا. ويختلف علاج الطفل المتأخر دراسيا باختلاف السبب الذي نتج عنه هذا التأخر لذا يجب معرفة السبب أولا ثم تستخدم الطرق والوسائل المناسبة لإزالته.

- علاج التلميذ المتأخر دراسيا بسبب عوامل ترتبط بنقص الذكاء :هناك آراء تربوية تؤيد إنشاء فصول دراسية خاصة للمتأخرين دراسيا،وهناك آراء تعارض تماما فتعارض عزلهم عن بقية الطلاب وحجتهم في ذلك صعوبة تكوين مجموعات متجانسة في أنشطة متعددة،لذلك يفضل البعض عدم عزلهم وإبقاء التلميذ المتأخر دراسيا في الفصول الدراسية للعاديين مع توجيه العناية لكل طالب حسب قدراته.

- علاج التلميذ المتأخر دراسيا بسبب عوامل ترتبط بنقص الدافعية : وهذا النوع من العمليات الصعبة التي يواجهها الأخصائي،أو المرشد التربوي،وتعتبر الوسائل الإرشادية التالية من النماذج الجديدة في علاج انخفاض الدوافع لدى التلاميذ المتأخرين.

➤ أسلوب ملاحظة رد الفعل : ويقتضي هذا الأسلوب أن يسجل المرشد ما يدور في المقابلة ثم يتيح فرصة سماع التسجيل ويقوم هو بملاحظة رد الفعل لدى التلميذ اتجاه حديثه المسجل ويقدم هذا الأسلوب الفرصة لمراجعة النفس والتعليق على بعض النقاط،كما يتيح النظرة الموضوعية للذات ويفيد في التقليل من الحيل الدفاعية ويحدد المظاهر التي تحتاج إلى تغيير.

➤ أسلوب التعدد أو الكثرة : ويستخدم في هذا الأسلوب أكثر من مرشد وأكثر من عميل وغالبا ما يستخدم في الإرشاد الجماعي ويفضل أن يكون هناك مرشد ومرشدة وذلك لإضفاء جو الأسرة على الجلسة الإرشادية التي غالبا ما تجمع المشكلات المتشابهة.

➤ أسلوب المدى الطويل : وهو نوع من الإرشاد الشامل الذي يستغرق زمنا طويلا ويهدف أولا إلى تخفيف الانفعالات والتوترات،ثم إلى تخليص العميل من الحيل الدفاعية كالعدوان أو الهروب ونحوها،ويساعد هذا الأسلوب على تنمية الأمانة في الاتصال وفي عرض المشكلة دون لف أو دوران كما يكشف عن المشاعر الدفينة للغضب والعدوان ويتعلم العميل كيف يتعامل بكفاءة مع تلك الانفعالات السلبية.

➤ أسلوب لعب الأدوار المتعارضة : ويقضي هذا الأسلوب تحديد بعض الأدوار المقننة ومطالبة التلميذ بأن يقوم بأدائها وذلك كأن يطالب بأداء دور المدرس مع التلميذ ثم بأداء دور التلميذ مع المدرس،ويتيح هذا الأسلوب الفرصة للتعبير عن الأدوار كما يدركها التلميذ ويتصورها وقد يكون من الممكن إحضار المدرس أو المدرسين موضع الشكوى ليلاحظوا التلميذ وهو يقوم بهذه الأدوار من وراء ستار وذلك ليعاونوا في تحقيق العلاج.

➤ **الأسلوب السلوكي:** ويقتضي هذا الأسلوب بناء منهج يتضمن أنواع السلوك المراد تعليمها للتلميذ ووضعه بطريقة مبرمجة بحيث تتخلله المكافأة عقب كل خطوة ناجحة ويتطلب هذا الأسلوب وقتا طويلا واتصالا يكاد يوميا أو على فترات وينبني هذا الأسلوب على الفرض القائل بأن السلوك المرغوب إذا وقع فانه سوف يصبح عادة وتكرار وقعه يؤدي إلى تعزيزه وتثبيته، إذ أن النجاح فيه يعتبر أحسن المكافآت إلى تثبت الاستجابة.

- **الخدمات الإرشادية لعلاج التأخر الدراسي:** الخدمات الإرشادية هي مجموعة الأساليب التي يقوم بها المرشد أو الأخصائي في معالجة التأخر الدراسي من خلال تقديم الخدمات الوقائية والعلاجية .

➤ **الخدمات الوقائية:** حيث تهتم بالطلاب العاديين قبل أن يقعوا في براثن التأخر الدراسي أو حتى مع بدايات الإحساس بأن الطالب يتأرجح بين التأخر والتفوق ، وأهم هذه الخدمات هي التالية:(القاضي يوسف مصطفى وآخرون، 1981. ص ص 320 321).

➤ **التوجيه العلمي:** وتهدف هذه الخدمات إلى الإحاطة بخصائص الطلاب العقلية والنفسية، ثم توجيه كل طالب إلى نوع التعليم المناسب لاستعداداته وميوله، فليس هناك جدوى من إكراه كل طالب إلى نوع التعليم الأكاديمي ما دامت قدراته العقلية ضعيفة لأنه سيتعثّر في هذه الدراسة كثيرا بل يمكن توجيهه إلى دراسات مهنية أو صناعية مناسبة.

➤ **خدمات تعليمية:** وتتمثل ببحث المدرسين على ضرورة الاهتمام بالطلبة عن طريق مراعاة الفروق الفردية الموجودة بينهم أثناء التعليم، وتنوع طرق التدريس واستخدام أمثل الوسائل التعليمية، وعدم إهمال منخفضي التحصيل ومراعاة حقهم في التحصيل بالشكل المناسب لهم.

➤ **خدمات صحية :** وتهدف هذه الخدمات إلى متابعة أحوال الطلاب الصحية بشكل دوري ومنتظم، وإمداد المحتاجين منهم بالوسائل التعويضية اللازمة كالنظارات الطبية، أو السماعات لحالات ضعف السمع .

➤ **خدمات توجيهية:** وتتمثل في تقديم النصح والمشورة للتلاميذ لمعرفة أهم طرق الاستدكار السليمة ومساعدتهم على تنظيم أوقات الفراغ، وتوضيح متطلبات كل مرحلة دراسية ومقدار الجهد الذي لا بد أن يبذل فيها، وقد يتم ذلك في شكل محاضرات عامة أو مناقشات جماعية .

➤ **خدمات الإرشاد النفسي:** وتهدف هذه الخدمات إلى المحافظة على تكيف الفرد لأنه غالبا ما يرافق التأخر الدراسي بعض مظاهر سوء التوافق كالعُدوان أو الهروب، وكذلك التخطيط لتنمية الدوافع الدراسية والاتجاهات الايجابية والعلاقات الاجتماعية الجيدة ومقاومة الشعور بالعجز والشلل.

- **خدمات الاتصال بالمنزل:** وتتمثل في توجيه الآباء لمعاملة الأبناء معاملة متوازنة وتهيئة الأجواء المناسبة للمذاكرة في المنزل، ومتابعة الأبناء وتحقيق الاتصال المستمر بالمدرسة.
- **توعية المدرسين بطرق التدريس الصحيحة:** خاصة في المراحل التعليمية الأولى حتى يتمكن الطلاب من فهم أساسيات المادة، ففي كثير من الأحيان يتضح أن فصل بكامله كان يعاني من ضعف في مادة الرياضيات وحدها، وتبين أن السبب يرجع إلى تسرع المدرس في الانتقال بالتلاميذ إلى دراسة القسمة المطولة قبل إتقان ما سبقها من العمليات الحسابية.
- **إجراء البحوث التربوية:** التي تكشف عن أهم المشكلات التي يعاني منها الطلاب عامة ومحاولة علاجها مبكراً.
- **الخدمات العلاجية:** وتأتي الخدمات العلاجية للطلاب المتأخرين دراسياً إذا لم تفلح هذه الخدمات في منع حدوث الخدمات الوقائية أو إذا لم تفلح هذه الخدمات في منع حدوث المشكلة ووقوع الطلاب في مشكلة التأخر الدراسي الأكاديمية، النفسية، الاجتماعية والشخصية، فإن الخدمات العلاجية تبدأ عملها من خلال :
(حضر عبد الباسط متولي، 2005. ص ص 129-132)
- **تنمية مفهوم الذات والوعي الذاتي :** قد تحدث مشكلة التأخر الدراسي نتيجة اضطراب أو تأخر في نمو مفهوم الذات للطلاب أو عدم وعيه بمكونات تلك الذات، وإمكاناتها وقد يحدث كل ما سبق نتيجة أو محصلة طبيعية لمشكلة التأخر الدراسي ولذلك فإن التأخر الإرشادي يصبح ضرورة لتنمية مفهوم الذات لكي ينعكس ذلك على مستوى التحصيل الدراسي.
- **استشارة دافعية المتأخرين دراسياً وتنميتها :** إن دافعية الفرد لا تتوقف عند سن معين بل إنها تنمو لدى الأطفال ولدى المراهقين وتستمر استثارها ونموها لدى الراشدين أيضاً ويمكن استخدام قابلية السلوك الإنساني للنمو وخاصة السلوك الدافعي لكي تكون الدافعية مدخلا من مداخل التنمية المعرفية والتنمية الشخصية لدى الطلاب المتأخرين دراسياً.
- **تحسين مهارات الاستدكار والمذاكرة:** تمثل مهارات الاستدكار وعاداته ومهارات تنظيم الوقت وفهم تعليمات الاختبار من العوامل المساعدة على التعلم والنجاح الأكاديمي وكلما استطاع الطالب بمساعدة جهود الأسرة تنظيم هذا الوقت وتحقيق أكبر قدرة من الفاعلية في عملية الاستدكار، حقق أكبر قدر من التحصيل الدراسي وابتعد شبح التأخر الدراسي، وهذا ما أكدته البرامج الإرشادية المختلفة التي تعاملت مع الطلاب

المتأخرين دراسيا من خلال تنمية مهارات الاستدكار أو تحسينها أو تنظيم الوقت وخاصة وقت الفراغ وانعكاس ذلك على علاج مشكلة التأخر الدراسي في إحداث تحول في مستوى التحصيل الدراسي.

➤ **تحسين الصحة النفسية للمتأخرين.** أن خصائص الشخصية المتمتعة بالصحة النفسية تتمثل في :

-التوافق والشعور بالسعادة الذاتية.

-الشعور بالسعادة مع الآخرين.

-القدرة على مواجهة مطالب الحياة.

-السلوك العادي.

-التكامل النفسي.

-تحقيق الذات واستغلال القدرات.

وبذلك فان الشعور بالقلق،الخوف،العدوان والسلوك غير العادي يمثل انتقاصا من الصحة النفسية وهذه هي الأنماط السلوكية التي تظهر لدى الطلاب المتأخرين دراسيا.

➤ **تنمية العلاقات بين شخصية للطلاب المتأخرين دراسيا مع الآباء والمعلمين والأقران وتنمية القدرة**

على الاتصال والمهارات الاجتماعية : كثيرا من الطلاب المتأخرين دراسيا يعانون من العزلة،الانطواء،الافتقار لمهارات التواصل الاجتماعي وضعف المهارات الاجتماعية،وهذا ما عمد إليه الكثير من المختصين في مجال الإرشاد النفسي ليكون مدخلهم في كسر الحاجز النفسي بين هؤلاء الطلاب المتأخرين دراسيا وأهم عناصر التنمية الخيرية في المجتمع هم : الآباء، المدرسون،والأقران.

5-4-9- إستراتيجية المعلمين في التعامل مع المتأخرين دراسيا : إن التلميذ المتأخر دراسيا في مادة واحدة

من المواد الدراسية أو في مجموعة من هذه المواد أو كل هذه المواد،فإن هذا الطفل يكون في حاجة إلى أن تستخدم في تعليمه طرق تختلف عن تلك التي تتبع في تعليم غيره من ذوي التحصيل الجيد ، وأهم هذه الطرق ما ذكرها يوسف ذياب عواد وهي : (عواد يوسف ذياب،2006،صص 103-104).

- **الإستراتيجية الوقائية :** حيث يتم وضع قوانين للنظام الصفي وكذلك صياغة تعليمات صافية وجعل الطلبة مندمجين بأعمال مفيدة واستخدام تقنيات مختلفة مثل: إعداد الطلبة لأسلوب الدراسة الذاتية وتقليل التعب بإعطاء فترات راحة قصيرة وتغيير النشاطات، وتحديد الأوقات المناسبة من اليوم الدراسي لإعطاء التقنيات الصعبة.
- **إستراتيجية التلميحات غير اللفظية :** والتي يمكن استخدامها من خلال النظر إلى الطلبة المشغولين في الحديث مع بعضهم والتربيت على الكتف أو التحرك نحو الطالب المخل بالنظام، أو الطلب إليه بالاعتدال في جلسته وفق إشارة معينة .
- **إستراتيجية النظام التأكيدي :** ويقرر المعلم فيها ما يريد وبصيغة واضحة وحازمة ويكررها عدة مرات حتى يستجيب التلميذ لذلك، ويتجنب المعلم النقاش والاستماع لتبرير الطالب.
- **إستراتيجية التدعيم :** وتشمل المديح والثناء للسلوك المرغوب فيه، وكذلك تقديم الحوافز المادية أو الرمزية أو تقديم الأنشطة المحببة.
- **إستراتيجية السلوك الضاغط أو المسيطر:** وتضم اللوم والتوبيخ واستخدام ضغط المدير وأولياء الأمور والتعبير عن عدم الرضا والنقد بالمقارنة مع الجماعات الأخرى.
- **إستراتيجية العقاب :** استخدام القوة مع الطالب وفرض القيود عليه والاستهزاء والسخرية من سلوكه، وكذلك توجيه إنذارات إليه وطلب نقله إلى مدرسة بعيدة عن مكان سكنه وإجباره على الاعتذار.
- **إستراتيجية التركيز على الفرد :** وتشمل المقابلة "الإرشاد الفردي" وتحميل الفرد مسؤولية حل المشكلة والاتفاقيات الشائبة بين المعلم والطالب وتعليمه المهارات الاجتماعية وتأكيد ذاته وتعليمه مهارات التفاوض واختيار الحلول البديلة والحل الوسط، وأن يبصر بالحالات التي تؤدي إلى الخلاف وكيفية تلافيها.
- **إستراتيجية التجاهل والإهمال :** الإقلال من شأن السلوك وعدم الاهتمام به وإشعار الطالب أن مثل هذا السلوك لن يجده نفعاً كما أنه من الممكن التحول من نشاط إلى آخر لتجاهل ذلك السلوك.
- **إستراتيجية التعامل من ناحية جسمية وصحية :** يتعرض الفرد في كثير من الأحيان إلى ما يسبب انحراف نموه ويجعله يعاني من بعض المشكلات التي تؤثر في نموه النفسي وتؤدي إلى تأخره الدراسي، وخاصة إذا رأى التلميذ نفسه أقل من أقرانه حجماً أو رشاقة أو أكثر منهم بدانة، وفي حالات كثيرة يتحول هذا القلق إلى

اضطرابات عصبية تتخذ أشكالا شتى ولكي يتم التغلب على المشكلات الصحية للتلميذ بشكل عام يقترح :
عواد يوسف ذياب

أن يجري كل تلميذ فحصا للنظر وآخر للسمع بداية كل عام دراسي، وإرشاد التلاميذ إلى كيفية معالجة النقص عن طريق استعمال نظارات أو سماعات .
توجيه الوالدين والمدرسين حول طريقة معاملة أصحاب المشاكل الصحية وخاصة ذوي العاهات، وإرشاد التلاميذ إلى كيفية تقبل ذوي العاهات، إذ أن صاحب العاهة ما هو إلا إنسان عادي وله قدرات يمكن استخدامها مع ضرورة تحييب أصحاب المشاكل الصحية للمواقف الإحباطية التي تعرضهم للفشل وتشعرهم بالنقص

5-4-10- تشخيص وعلاج التأخر الدراسي في المدرسة الجزائرية :

لا توجد طرق خاصة لتشخيص التأخر الدراسي في المدرسة الجزائرية لأن معظم المدارس لا تهتم بالاختبارات المقننة التي تحدد كون التلميذ متأخر دراسيا أم لا؟ وينصب جل اهتمامها على التحصيل الدراسي بل إن كثيرا من المعلمين لم يسمعوا عن هذه الاختبارات ولا يعرفون شيئا عنها.
بالإضافة إلى عوامل أخرى تدخل في التنظيم العام كتفاوت الأعمار في القسم الواحد تفاوتا كبيرا، حيث وجدنا في السنة الرابعة متوسط تلاميذ عمرهم ثمانية عشر سنة ووجدنا آخرين يقرب عمرهم أربعة عشر سنة فتصعب الموازنة بين تلميذين كهذين من حيث درجة تأخرهما الدراسي، إلا أن أغلب التربويين اجمعوا على هذه الطرق لعلاج التأخر الدراسي في المدرسة الجزائرية وهي :

- **المعالجة البيداغوجية:** أو ما يسمى " الاستدراك" سابقا وهي تخص مجموعة التلاميذ الذين يظهرون ضعفا في اكتساب واستيعاب بعض المفاهيم المدروسة، وذلك من خلال عملية التقويم الذي يقوم به المعلم يتبين له ما تم اكتسابه وما بقي العمل فيه من أجل التمكن منه.

وتعزز المعالجة البيداغوجية من خلال مضاعفة الأنشطة البيداغوجية المكيفة والقادرة على إيصال التلميذ إلى تجاوز نقائصه وتصحيح أخطائه التي تعيق تعلماته الأساسية.

والمعمول به في جميع المتوسطات إضافة ساعة خاصة بالمعالجة البيداغوجية لكل من المواد الأساسية التالية :
اللغة العربية، اللغة الفرنسية، الرياضيات بالإضافة لتدريس ساعات إضافية في العطل المدرسية (عطلة الشتاء وعطلة الربيع) لمستوى سنة رابعة متوسط في المواد الأساسية فقط.

- **تنظيم امتحانات استدرائية:** تنظم امتحانات استدرائية في نهاية الطورين الأول والثاني من التعليم الابتدائي، للتلاميذ الذين لم يتحصلوا على معدل الانتقال وهو 20/10 وتحصلوا على معدل 9.99 من 20 حيث تنظم الاختبارات الاستدرائية على مستوى المؤسسة في المواد التي لم يتحصل فيها التلميذ على المعدل، وتعوض علامات الاختبارات الاستدرائية المعدلات السنوية للمواد التي لم يتحصل فيها التلميذ على المعدل، وتضاف للمعدلات السنوية للمواد التي تحصل فيها التلميذ على المعدل خلال السنة الدراسية لحساب المعدل السنوي العام الجديد. وتكون النتائج المحصلة من طرف التلميذ في الفروض والاختبارات وامتحانات نهاية السنة موضوع تحليل نوعي من طرف مدير المؤسسة، بالتنسيق مع مدير مركز التوجيه المدرسي والمهني، وذلك لتحديد الإجراءات الواجب اتخاذها لتحسين أداء التلميذ، وبخاصة تلك المتعلقة بتنظيم أنشطة العلاج، التي تشكل المحور الرئيسي لعملية تنفيذ مشروع المؤسسة. فإن أي اختلال في عملية تحصيل التعلّيمات الأساسية يمكن أن يعرقل بصفة نهائية متابعة المسار الدراسي، وتفاديا لذلك على المؤسسة التعليمية أن تضع استراتيجيات العلاج الأكثر نجاعة.

- **تنظيم دورات تكوينية للمعلمين والأساتذة :** قامت وزارة التربية الوطنية بإعداد خطة عامة لتكوين الأساتذة والمؤطرين وإعادة تكوينهم لتمكينهم من القيام بدورهم التكويني والقيادي على أحسن وجه. وتتضمن هذه الخطة تكوين المعلمين من خلال تقديم دروس تربوية في علم النفس، التشريع المدرسي، الإعلام الآلي، علم النفس الاجتماعي مدعمة بإرساليات ثم تتبع بامتحانات الغرض منها تزويد المعلمين ببعض المعلومات عن بعض المشكلات التي تواجه كثير من التلاميذ منها: (التأخر الدراسي، التسرب المدرسي، الهروب من المدرسة، الجماعة، منهجية البحث، التشريع المدرسي...) لمحاولة إيجاد الحلول لعلاجها.

- **واجب الأسرة:** على رب الأسرة أن يكون متفهما وقدوة، ويعالج أمور أسرته بحنكة وأن تكون علاقته بجميع أفراد أسرته قائمة على المحبة والثقة، كما أن للخلافات والخصومات والنزاع الدائم والمستمر أثر سلبي، وينعكس ذلك على الأبناء... كما أن أسلوب التدعيم الإيجابي والحوافز من الأشياء التي تدعم مسيرة الطالب التعليمية، كما أن الاتصال الدائم مع المدرسة سيجعل ولي الأمر على معرفة تامة بكل ما يواجه ابنه من عقبات وأمور تربوية وتعليمية ولا بد من عملية إرشاد للآباء وتوجيههم، فكلما كانت العلاقة بين الآباء والأبناء جيدة كلما ساعد ذلك على بناء شخصياتهم وتمتعهم بصحة نفسية جيدة، ومما لا شك فيه أنه عندما يصبح الوالدان أكثر توافقا وتكيفاً، وأقل انفعالية، فإن الطالب ذاته سيظهر تحسناً، وستختفي مظاهر السلوك غير المرغوب فيه، وتخف حدة

التوترات النفسية التي يتعرض لها. فمهمة المدرسة الجزائرية اليوم هي أن تضع التلاميذ أمام مشاكل في مستواهم، تتطلب منهم الحل، وتدريبهم على جميع المعلومات وعلى تصنيف الوقائع وترتيبها في مجموعات بحيث تظهر العلاقات القائمة فيها تدريجياً، وتعددهم بذلك للتمرس على الاستدلال والتعميم والتجريد وبذلك تحمي المدرسة الأفكار والضمائر من طغيان هذا السيل الجارف من المعارف المتضاربة وأن تساعد التلميذ على تكوين الاستعداد الدائم للاختيار النقدي للمعلومات ولهيكلتها، ذلك أن هذا الاستعداد لتنظيم المعلومات ولهيكلتها هو الذي يميز عمل التفكير ويمكن من تنظيم النشاط الإنساني بكامله.

5-4-11- كيفية التعامل مع المتأخرين دراسياً في المرحلة الابتدائية:

تعد هذه المرحلة النواة الأولى، للتأسيس الدراسي لتلميذ المرحلة الابتدائية لذا لا بد من الاهتمام باختيار المعلمين الذين لهم خبرة كبيرة في مجال رعاية الأطفال وبصورة خاصة لتلاميذ السنة الدراسية الأولى من هذه المرحلة ويفضل أن نختار لهذه المرحلة معلم تتوفر فيه صفات منها : تحمل تعليم الأطفال والمثابرة على تدريسهم عن طريق تنويع أساليب التعليم كأن يلجأ إلى القصة المسلية تارةً ويلجأ إلى اللعب تارةً أخرى أو يلجأ إلى الفكاهة لتصل المعلومة بيسر وسهولة لهم، إن عدم توفر المدرس القدوة في معاملته، الماهر في تدريسه بلا شك سيؤدي ذلك إلى تأخر التلاميذ دراسياً لأن فاقده الشيء لا يعطيه وتعد هذه المرحلة - كما هو معروف - أخطر مرحلة في حياة التلميذ، فإذا استطعنا أن نعد لها معلماً بارعاً نكون قد توصلنا إلى شيء مهم لصالح تلاميذ هذه المرحلة مع مراعاة بداية حياة جديدة لأطفالنا في سن المدرسة والتي يسميها البعض بمرحلة الفطام الثانية في حياة الإنسان ، فأولياء الأمور يأتون بفلذات أكبادهم إلى المدرسة ويتركونهم أكثر من خمس ساعات في جو لم يألفوه من قبل، ولا حول لهم ولا قوة، ولا يحملون إلا الفكر الذي تعلموه من آباءهم، والمعلم الناجح هو الذي يوحد أفكار التلاميذ وينشئهم تنشئة واحدة، فهو بمنزلة الأب أو الأخ الكبير لتلاميذه، يعاملهم معاملة تسودها المحبة والشفقة والرأفة والخوف من الله ومراقبته على تقصيره في معاملتهم وتعليمهم، ويمكن حصر التأخر الدراسي في هذه المرحلة نتيجة أسباب كثيرة منها:

-خوف التلميذ من المدرس لقسوة معاملته أو عدم المساواة والعدل بين التلاميذ فخوف التلميذ يمنعه من الاندماج والمشاركة وحل الواجبات وعدم تقبل الدرس والجلوس في الفصل على مضض ورفضه لكل ما يقال مما يؤدي إلى تأخر دراسي بالتأكيد.

-عدم التكيف مع الزملاء والجو المدرسي وعدم الانسجام في المدرسة يؤدي إلى رفض المدرسة والتمارض والرغبة والقلق.

- الضعف العقلي-المعتوه والبليد والأحمق -وهؤلاء لا يستطيعون أن ينتقلوا من الصف الأول الابتدائي إلى الثاني لان نسبة ذكائهم منخفضة جدًا ويفضل نقلهم إلى المدارس للرعاية الخاصة لتهتم بمثل هؤلاء الطلاب ولا يمكن الحكم على هؤلاء إلا عن طريق اختبارات الذكاء التي تطبق عليهم.

- عيوب النطق كالتأتأة والفأفة أو عدم إخراج بعض الحروف من مخارجها الأصلية فهذه إما أنها وراثية أو بسبب التعلم الخاطيء للنطق، كما قد توجد بعض العيوب الأخرى مثل اللثغة في الرء أو العين فجميع هذه العيوب يجب على المعلم أن يراعيها لأنها قد تسبب للتلميذ إحراجًا عند الإجابة عن استفسارات المعلم أو القراءة في الفصل فلا يستطيع أن يجيب إجابة كاملة خوفًا من ضحك التلاميذ أو المعلم على كلامه مما يؤدي إلى تأخر دراسي أو فشل دراسي.

-عدم متابعة الأسر لأبنائهم في المدرسة، فلا بد أن يتابع البيت سير الابن في المدرسة ومعرفة سلوكه العام، وتحصيله العلمي، ومحاولة مراجعة المدرسة أسبوعيًا أو شهريًا للرقى بمستوى الابن وتقويم سلوكه مع زملائه ومدرسيه، والمدرسة لها دور كبير في علاج التأخر الدراسي وذلك عن طريق تشخيص هذا الفشل أو التأخر والبحث عن أسبابه ، فإذا عرف السبب فانه بالتأكيد ستكون النتيجة إيجابية لصالح التلميذ وكذلك الأسرة يجب أن تساعد المدرسة في هذا التشخيص للوصول في النهاية إلى نتيجة هي مصلحة التلميذ.

-يجب على المعلم أن يراعي الفروق الفردية بين تلاميذه خصوصًا في هذه المرحلة فالتلميذ حديث التعلم يحتاج من المعلم إلى الصبر وسعة الصدر لتكرار الشرح مرة ومرتين وثلاثة، وأن يسمع منهم جميعًا ويعطي لكل واحد منهم الفرصة ويهتم بتشجيعهم ويستخدم الثواب أكثر من العقاب ويدخل السرور إلى قلوب التلاميذ وعلى المعلم أن يعمل كل ما في وسعه حتى يحبه الطلاب فان أحبوه أقبلوا عليه وقبلوا منه معلوماته بكل يسر وسهولة وأعانوه على تدريسه بالإصغاء والانتباه هذه الطريقة التي بها يحدث ارتفاع في مستوى التحصيل ليس لدى المتأخرين دراسيًا أو الفاشلين دراسيًا فحسب بل عند المتوسطين والمتفوقين كذلك.

-مستوى التكيف الأسري : كلما كانت الأسرة مستقرة ومشاكلها قليلة وليست بين الأم والأب مشاحنات فإن هذا يزيد من التحصيل العلمي للطالب ويقلل نسبة الفشل أو التأخر الدراسي.

-توفير الإمكانيات المدرسية اللازمة لتعليم تلاميذ هذه المرحلة مما يؤدي إلى زيادة التحصيل ومن هذه الإمكانيات المدرس الجيد، والوسائل الإيضاحية، وتجهيز الفصل الدراسي بالإضاءة الكافية ، والتكييف الصيفي، والتدفئة في فصل الشتاء، توفير المقاعد والمناضد، وتوفير الكتاب المدرسي وتوزيعه مع بداية أول يوم دراسي. والعناية بالملاعب

والساحات المدرسية، والمرافق كلها لها علاقة بارتفاع تحصيل الطالب وانخفاضه، وكذلك فتح باب المكتبة المدرسية للقراءة والتبادل والإهداء، وكذا معامل المدرسة وإمكاناتها للطلاب للاستفادة منها في وقت الدوام أو خارجه.

6- مراحل الإصلاح التربوي

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

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

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

وإذا تكلمنا عن نقص المعلمين فهذا الجانب هو الآخر وجدت فيه مشاكل عديدة لا بد من حلها فقد كان لا بد أن يقوم بمهمة التعليم بعد الاستقلال ما يقارب 20.000 معلم على أقل تقدير إلا أن الإحصائيات

بينت أن العدد وصل إلى 2600 معلم إضافة إلى ألف معلم من أصل فرنسي وهذا جعل الدولة تعتمد على عدة خطط استثنائية منها:

- التوظيف المباشر لمن له مستوى مقبول من التعليم باللغتين الفرنسية والعربية.
- اللجوء إلى التعاون الثقافي بين الدول، خاصة تزويد الجزائر بمعلمين من المشرق والمغرب العربي.
- عقد تعاون ثقافي مع فرنسا لتزويد الجزائر بما يلزم من المعلمين إذا بلغ عدد المعلمين الفرنسيين حوالي 7691 معلم فرنسي.

ورغم أن العدد وصل 16886 معلم إلا أن عددا من التلاميذ بقوا من دون معلم، فسارعت عدة مؤسسات تعليمية إلى استعمال نظم بيداغوجية خاصة، كتجميع الأفواج في فوج واحد أو التناوب على حجرة دراسية عدة مرات في اليوم، كذلك التخفيف من الحجم الساعي والمقرر كله وجعل معلم واحد يشرف على عدة أفواج دراسية.

6-1- إصلاح سنة 1969

ظهرت في تلك الفترة وثيقة سبتمبر 1969 والمعنونة بـ مدخل إصلاح التعليم، تضمنت عددا من النقاط منها تأكيدها على ديمقراطية التعليم، وضمان كل الوسائل المادية والبشرية التي تسمح بتحقيق مدرسة جزائرية تستجيب للمرحلة الجديدة التي تعيشها البلاد حتى تخرج من دائرية التبعية للمستعمر الفرنسي. إن هذه الفترة عرفت كل التحولات الاقتصادية والاجتماعية وحتى السياسية، وفيها تبنى قواعد أساسية للنمو الاقتصادي وللتنمية الاجتماعية، وذلك في إطار ربط المدرسة بالواقع الجزائري وإيجاد الحلول لمشاكل الوطن، وهذا كله من أجل ألا تفقد محتواها والأهداف التي وجدت من أجلها، كما أن في هذه المرحلة نجد تطبيق المخططات التنموية الاقتصادية-المخطط الثلاثي الأول-أما ما يميز قطاع التربية والتعليم فهو إدراج اللغة العربية منذ 1970/1969 وبداية تعريب السنوات الأولى من التعليم الابتدائي.

6-2- إصلاح سنة 1976

هناك عدة أسباب ودوافع أدت إلى ضرورة وجود مدرسة جزائرية تتكيف مع التطورات والتغيرات التي يتطلع إليها المجتمع، وتمنح تربية موحدة وتضمن لكل طفل حدا أدنى من العلوم والخبرات والمهارات التي تفيدهم في حياتهم المستقبلية، ومن أهم هذه الأسباب العيوب التي ظهرت في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، وسنقتصر في بحثنا هنا عن عيوب المرحلة الابتدائية وهي:

- حاجز المسابقة للدخول في السنة الأولى من التعليم المتوسط، بحيث تعتبر المسابقة التي تجرى في نهاية السنة السادسة عائقا حقيقيا بالنسبة للتلاميذ الضعفاء.

- ضعف مستويات التلاميذ الذين يتوقفون عن الدراسة في هذه المرحلة، مما ينجم عنه صعوبة تأهيلهم مهنيًا بمراكز التكوين المهني، وذلك لكون معظم المهن تحتاج إلى قاعدة علمية ومعرفية.

- صغر سن التلاميذ المطرودين من المدارس الابتدائية، لا يسمح بقبولهم في عالم الشغل.

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

- تطبيق المدرسة الأساسية

لقد نشأت مرحلة التعليم الأساسي في الجزائر بناءً على أمر 35/76 المؤرخ في 16 أفريل 1976 والمتضمن تنظيم التربية والتكوين، والأمرية هي عبارة عن نص موسع جامع بين التشريع وفلسفة الثورة في مجال التربية والتكوين، وكان الهدف هو بناء الشخصية القومية الأصيلة ونشر قيم الحضارة الإسلامية وخلق أنماط جديدة من السلوك، إذ "أن إقامة المدرسة الأساسية وتعميمها يمثل القاعدة والمنطلق للقاعدة الثقافية، والدليل على ذلك هو قضاؤها على الرواسب والتناقضات الموروثة من المدرسة الاستعمارية، أو عن الحلول الجزئية القاصرة التي وضعت تدريجياً منذ الاستقلال، ثم أن المدرسة الأساسية متعددة التقنيات نظرياً قد حسمت قضية المعاصرة وأدخلت البعد التكنولوجي منذ البداية على المناهج والبرامج، وهكذا ضمنت التكوين الإيديولوجي لجميع أطفالنا لمدة 9 سنوات كاملة - من السن 6 إلى السن 16 - وهو السن الذي يتكون فيه العقل والجسم وكذا الوجدان لدى الأطفال ويصاغ صياغة شبه نهائية، وقد امتدت آثار ذلك التحويل في المرحلة الأساسية فعلاً إلى المراحل الأخرى من التعليم والتكوين، وأخذت الاختيارات الأساسية تتجسد بفعل ذلك جزئياً أو كلياً. والمدرسة الأساسية تجمع بين التعليميين الابتدائي (6 سنوات) والمتوسط (3 سنوات) في مدرسة واحدة بحيث تصبح المرحلتان الابتدائية والمتوسطة عبارة عن مرحلة واحدة هي مرحلة التعليم الإلزامي. أما من حيث بناءها الداخلي فتحتوي على ثلاثة أطوار متتابعة يراعي كل منها الخصائص النفسية والعضوية لنمو الطفل فهي كما يلي:

- الطور الأول أو المرحلة القاعدية لمدة ثلاثة سنوات، من السن السادسة إلى سن التاسعة.

- الطور الثاني أو مرحلة الإيقاظ لمدة ثلاثة سنوات أيضاً، من سن العاشرة إلى سن الثالثة عشر، وهدفها تأديب وسائل التعبير الأساسية واكتشاف الوسط الطبيعي والاجتماعي.

- الطور الثالث أو المرحلة التوجيهية ومدتها ثلاثة سنوات، من سن الثالثة عشر إلى سن الخامسة عشر وتهدف إلى تأكيد المكتسبات السابقة." (طاهر زهوني، 1993، ص11).

6-3- المجلس الأعلى للتربية:

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

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

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

- لجنة التكوين :وتتكفل بتحديد إستراتيجية منسجمة وعقلانية لتكوين المكونين ووضع إستراتيجية تأهيل وتكييف مهني.

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

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

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

- مهام المجلس الأعلى للتربية :يقدم المجلس تقارير سنوية إلى رئيس الجمهورية عن حال قطاعي التربية والتكوين ومقترحاته للتعديل من حيث الأهداف والبرامج والطرق، ويعطي رأيه في كل القرارات الصادرة بشأن الإصلاح، لقطاعي التربية والتكوين، وقد حددت المادة (5) من المرسوم (101/96) مهام المجلس فيما يلي:

- يشارك في إعداد وتقييم السياسة الوطنية للتربية والتكوين قصد المساهمة في ضمان الانسجام الشامل للمنظومة التربوية وتحسين مردودها وانسجامها مع متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

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

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

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

- يقترح العناصر الأساسية الإستراتيجية لتنمية شاملة ومنسجمة ومتجانسة لمنظومة التربية والتكوين، وفق المقاييس والمعايير العالمية المعمول بها، والقيم والهوية الثقافية للمجتمع الجزائري.
 - تلقين قيم ثورة نوفمبر 1954، من خلال تدريس التاريخ الوطني والثقافة الوطنية.
 - دراسة مشاريع الإصلاح التي تبادر بها القطاعات المكلفة بالتربية والتكوين وتقديم آراء حولها.
 - تقييم تنفيذ السياسة الوطنية في التربية والتكوين.
 - إنجاز البحوث والدراسات التي تفيد أو تكلف من إنجازها.
 - متابعة التطورات الكبرى على الصعيد الدولي في مجال التربية والتكوين.
- في الأخير فالجلس الأعلى للتربية لم يدم طويلا لأن بانتقال السلطة إلى رئيس جديد قام بإلغاء غالبية المجالس الاستثنائية التي أنشأها الرئيس "اليمين زروال"، وعضو بلجنة مؤقتة محددة المهام والآجال لتقديم تقريرها وتوصيات لإصلاح المنظومة التربوية.

6-4- اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية

نصب الرئيس "عبد العزيز بوتفليقة" "اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية" بتاريخ 13 ماي 2000 بموجب المرسوم الرئاسي رقم 101/2000 المؤرخ في 9 ماي 2000 وتتألف اللجنة من 158 عضوا، بعد حوالي تسعة أشهر من الأشغال قدمت اللجنة مشروعها.

6-4-1- مهام اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية: حدد المرسوم رقم 101 المؤرخ في 09 ماي 2000 مهام اللجنة، وأعضاءها ومنحها الصلاحيات التالية:

- إجراء تقييم للمنظومة التربوية القائمة قصد إعداد تشخيص موضوعي ومفصل لجميع عناصر المنظومة التربوية ودراسة إصلاح كلي وشامل للمنظومة التربوية على ضوء هذا التقييم.
- اقتراح مشروع يحدد العناصر المكونة لسياسة تربوية جديدة، تشمل على الخصوص اقتراح مخطط رئيسي يتضمن المبادئ العامة والأهداف والإستراتيجيات والآجال المتعلقة بالتنفيذ التدريجي للسياسة التربوية الجديدة من جهة، وتنظيم المنظومات الفرعية وكذا تقييم الوسائل البشرية والمالية الواجب توفيرها من جهة أخرى.
- تقديم نتائج أشغالها في تقرير عام يستخدم كأساس لإصلاح المنظومة التربوية في مجملها، ولإعداد ترتيب قانوني جديد بحكم منظومة التربية والتكوين في أجل تسعة أشهر من تاريخ تنصيبها.
- دراسة واقتراح تقرير مفصل للتدابير التي تراها ضرورية وعاجلة لتطبيقها في ميادين ذات أولوية مباشرة مع الدخول المدرسي الذي يلي تاريخ تنصيبها في إطار المسعى العام لمهمتها وعلى أساس التشخيص الذي تعده.

- تؤهل اللجنة في إطار إنجازاتها للقيام بما يأتي:
 - تطلب من الإدارات والهيئات العمومية إبلاغها بجميع الوثائق والدراسات والمعلومات الإحصائية أو غيرها المتعلقة بالمنظومة التربوية التي من شأنها أن تكمل استعمالها.
 - تستلم جميع الدراسات ذات الصلة بمهامها.
 - تستمع إلى كل شخص يكتسي الاستماع إليه فائدة في تسيير أشغالها.
 - تستعين بخبراء ومستشارين أو تابعين لمنظمات دولية لمساعدتها في أشغالها.
- 6-4-2- أهداف اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية : تسعى إلى تحقيق ما يلي :**
- التحقق في إطار تشخيص المنظومة التربوية من النتائج المسجلة الإيجابية منها والسلبية مع تحليل أسبابها العميقة وآثارها.
 - تحليل التحديات الجديدة التي لا بد أن تواجهها وتحديد المتطلبات الضرورية لتكوين مواطن قادر على التفتح والمساهمة في تنمية الوطن والتكيف مع عالم يتسم بتطور المعارف والتحويلات والتغيرات الثقافية والعلمية والتقنية والتكنولوجية.
 - اقتراح الإجراءات الكفيلة بالسماح للناشئة الجزائرية بالاستفادة من تعليم قاعدي إلزامي ومجاني، وضمان التكافؤ لها في فرص النجاح في تدرسها.
 - التأكيد على الظروف الكفيلة بضمان النجاح لأكبر عدد من التلاميذ على أساس قدراتهم بوضع آليات من شأنها التقليل من الرسوب والتسرب، وبالتكفل بالتلاميذ ذوي الحاجات الخاصة والقدرات المتميزة.
 - اقتراح اختيارات تساعد على حل أحد المشاكل الرئيسية المتعلقة بغايات وتنظيم التعليم ما بعد الأساسي في إطار منسجم شامل ومتكامل.
 - دراسة الوسائل التي تساعد على تجديد جذري للمحتويات والمناهج البيداغوجية، والعمل على جعل التلاميذ في منأى عن التأثيرات ومحاولة التغيير الأيدلوجي أو السياسي، بحيث يهدف هذا الإصلاح إلى تكوين مواطن يكتسب علما ومهارة ومنهجيا سلوكيا وآداب التعايش مع الغير.
 - اقتراح مشروع بعيد المدى يتناول التعليم العالي والبحث العلمي.
 - دراسة الترتيبات المناسبة قصد إدماج تعليم اللغات الأجنبية في مختلف مراحل المنظومة التربوية، لتمكين المتعلمين من الوصول المباشر إلى المعارف العالمية وتسهيل الانفتاح على ثقافات أخرى، وتحقيق التساوي بين مختلف شعب التعليم الثانوي والتكوين المهني والتعليم العالي.

- تحديد الظروف واقتراح ما يستلزم من إدماج التكنولوجيات الجديدة في المنظومة التربوية، خاصة المتعلقة بالإعلام والاتصال والإعلام الآلي.

- اقتراح منظومة فعالة ومستقرة لتكوين وتقييم المكونين.

-توخي اللجنة في تفكيرها الاستناد دوما إلى مرجعية قوامها المبادئ والقيم السياسية ذات الصلة بمفاهيم المواطنة والمساواة والتسامح والسلم والديمقراطية وحب الوطن والتفتح على العالم، وهي القيم التي لا بد أن تكون قاعدة صلبة يبنى عليها نشاط المدرسة الجزائرية.

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

- اقتراح كل الحلول التي من شأنها أن تحقق التقدم.

6-4-3-أهم مميزات الاصلاح

ما ميز هذه الإصلاحات هو:

-تعميم التعليم التحضيري لكل الأطفال بالغي سن الخمس سنوات على مستوى كل البلاد في عام 2005 ليصل التعميم في 2015 كل الأطفال ما بين سن الثالثة والسادسة.

حقيقة أن التعليم التحضيري له من الأهمية ما يجعلنا نفكر في تطويره، لكن هل باستطاعة الأسرة الجزائرية أن تبعث بأطفالها إلى التعليم التحضيري في ظل المشاكل التي تعاني منها، أن تطبيق هذا الإجراء لن يتم ما لم تتحسن وضعية الأسرة الاقتصادية، كما أنه سيكون صعب التطبيق إذا لم تكن هناك محاولات جادة للتنفيذ خاصة في المناطق الريفية التي يعاني الأطفال الأمرين.

- تغيير المناهج التربوية وعصرنتها، فلا يمكنه أن ينكر أن وضعية المناهج عندنا صارت مخزية فهي بعيدة كل البعد عن المقاييس المعمول بها في باقي الدول.

-الرجوع إلى التسمية القديمة للمرحلة الإكمالية وهي المرحلة المتوسطة وصارت الدراسة فيها تتم خلال أربعة سنوات بدل ثلاث.

-تدريس اللغة الفرنسية ابتداء من السنة الثانية من التعليم الابتدائي وكذا اللغة الإنجليزية ابتداء من السنة أولى متوسط وهذا، والسبب القوي الذي أدى إلى اتخاذ هذا القرار هو ضعف نتائج البكالوريا، فمعدل اللغة الفرنسية في البكالوريا لا يتعدى 6% أما اللغة الإنجليزية فهو 7%، حسب التقرير العام للجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية. لذا جاء القرار لتمكين الطلبة من الوصول المباشر إلى المعارف العالمية والانفتاح على ثقافات العالم، كما

أن تدريسها في هذه السن المبكرة سيسهل عملية حفظ اللغة لأن التلميذ باستطاعته تعلم أكثر من لغة كما أن اللغة الفرنسية هي اللغة التي تستعملها الجالية في المهجر، هذا الإجراء موجود في الكثير من دول العالم، وقد لاقت هذه النقطة بالذات موجة احتجاج كبيرة من قبل عدة أطراف، خاصة أولئك الذين يدعون إلى مدرسة أصيلة معترزة بثوابتها الوطنية.

- إدراج اللغة الأمازيغية بدءاً من السنة الرابعة وهذا بعد أن تم إدراج الأمازيغية كأحد الثوابت للأمة الجزائرية إلا أن هذه النقطة لم تعمم إلى غاية اليوم.

- إعادة تكوين معلمي ومربي المنظومة التربوية، يعتمد تطبيق هذا الاقتراح أموالاً وإمكانات كبيرة، لأن توفير مدرسين ذوي خبرة عالية وإعادة التكوين تحتاج إلى وقت وجهد.

- تقليص عدد الشعب الممتحنة في البكالوريا من 15 إلى ستة شعب خلال خمس سنوات القادمة

- دمج مادة التربية الإسلامية مع مادة التربية المدنية.

إلغاء شعبة العلوم الشرعية من المرحلة الثانوية وتقليص حجمها الساعي.

- تدريس المواد العلمية كالرياضيات والعلوم التكنولوجية - الفيزيائية - باللغة الأجنبية مع استخدام الترميز العالمي سواء في المرحلة المتوسطة أو الثانوية، لأنه أكثر نجاعة، لأن في المراحل العليا من التعليم لا تزال تدرس هذه المواد باللغة الفرنسية، ومن خلال ذلك سيتعلم التلميذ اللغة الفرنسية والرياضيات مثلاً في وقت واحد.

- فتح المبادرة أمام القطاع الخاص، فتطوير التعليم الخاص يمثل واحداً من التوجهات الرئيسية للتربية والتعليم، وهذا ما تقتضيه معطيات الإقتصاد الوطني الجديد الذي صار مهيماً للانضمام للهيئات الرأسمالية العالمية، والسبب هو إيجاد مصدر لتمويل القطاع، كما يتضح ذلك من خلال الملاحظات التي سجلتها هيئة اليونسكو خلال الخمس والعشرين سنة الماضية، وهذا والمنظمة تؤكد أن التعليم الخاص يشكل تكملة ضرورية لعمل الدولة أياً كانت الأنظمة السياسية ومستويات التنمية لدى البلدان المعنية.

إن هيئة اليونسكو تعتبر أنه يمكن لهذا التعليم الخاص، بفضل سعة الحرية التي قد تتاح له في اختيار تنظيمه الإداري والبيداغوجي، أن يساهم في رفع أداء المنظومة التربوية بجمليتها. ومن حيث أنه يستجيب لحرية الأسر في اختيار منظومة التعليم التي تفضلها لأبنائها، فإن الغالبية العظمى من البلدان قد اعترفت اليوم للتعليم الخاص بمشروعيته.

ولما كان التعليم الخاص يضطلع بمهمة الخدمة العمومية، ينبغي اعتباره جزءاً لا يتجزأ من المنظومة التربوية في جملتها لأنه على غرار المدرسة العمومية، يقوم بالمهام الأساسية لتعليم وتأهيل الأطفال المتمدرسين والطلبة،

وإدماجهم في المجتمع يجعلهم مواطنين لهم من المعالم ما يعصمهم من ضلال السبيل ومهينين لمواجهة العالم المعاصر.

-4-4-6- هيكل النظام التعليم الابتدائي: بعد إصلاح المنظومة التربوية: أصبح يضم ست سنوات وكان تطبيقه بصورة تدريجية:

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

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

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

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

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

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

كما تم إدراج اللغة الفرنسية ابتداء من السنة الثانية ابتدائي، حيث طبقت في العام الدراسي، (2004/2005)، ثم أصبحت تدرّس في السنة الثالثة ابتدائي ابتداء من العام الدراسي (2005/2006).

لقد كان لإصلاح المنظومة التربوية غايات ومرامي تتجلى هذه الغايات فيما يلي:

-قيم الجمهورية و الديمقراطية :

تنمية مسعى القانون واحترامه، واحترام الغير والقدرة على الاستماع للآخر، واحترام سلطة الأغلبية، واحترام حقوق الإنسان.

-قيم الهوية :

"ضمان التحكم في اللغات الوطنية، وتثمين الإرث الحضاري الذي يحمله من خلال معرفة تاريخ الوطن وجغرافيته، والارتباط برموزه والوعي بالهوية، وتعزيز المعالم الجغرافية والتاريخية والروحية والثقافية التي جاء بها الإسلام، وكذا بالنسبة للتراث الثقافي والحضاري للأمة الجزائرية.

-القيم الاجتماعية :

تنمية مسعى العدالة الاجتماعية والتضامن والتعاون، عن طريق تدعيم الانسجام الاجتماعي والاستعداد لخدمة المجتمع، وذلك بتنمية روح الالتزام والمبادرة، وتذوق العمل في آن واحد.

-القيم الاقتصادية :

تنمية حب العمل والعمل المنتج المكون للثروة، واعتبار الرأسمال البشري أهم عوامل الإنتاج، والسعي إلى ترقيته والاستثمار فيه بالتكوين والتدريب والتأهيل.

-القيم العالمية :

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

إن الملاحظ لهذه الغايات يمكن أن يخرج بالاستنتاجات التالية:

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

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

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

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

7--معوقات الإصلاح التربوي:

انطلاقاً من أن الإصلاح التربوي عملية تخطيطية وتطبيقية إستراتيجية محددة، والتي تعني من الناحية الإجرائية مجموعة من التصورات والمبادئ المقررة لخطوات العمل المحددة التي يتوقع منها تحقيق أهداف الخطة الإصلاحية بكيفية جيدة وبصورة دائمة، تقضي على مشكلات المجتمع، ومشكلات الإصلاح التربوي قد تكون على مستوى صياغة السياسة التعليمية أو التعرف على أفكار الإصلاحات التعليمية، عملية تبني السياسة التعليمية، تنفيذ السياسة التعليمية. فعلى الرغم من الجهود الكبيرة التي بذلت سياسياً وتربوياً واجتماعياً، ما يزال النظام التعليمي يراوح مكانه ومازالت الصعوبات تمنعه من الانطلاق والتحرر. والسؤال الكبير، لماذا لم يستطع

التعليم ان ينهض رغم هذه الجهود الكبيرة التي بذلت في مختلف المستويات؟ للإجابة على هذا السؤال لا بد لنا من استعراض أهم الأسباب والعوامل الأساسية التي تؤدي الى إخفاق برامج الإصلاح التربوي.

7-1- أسباب بحثية وعلمية:

ينطلق الإصلاح التربوي من واقع الدراسات والأبحاث الجارية حول النظام التعليمي القائم فالدراسات الجارية التي تحدد مواطن القوة والضعف والقصور في النظام التعليمي، هي التي تبين الصعوبات والتحديات التي تعيق نهضة التعليم وتطوره. وهي بالتالي التي تشكل في قاعدة الإصلاحات والمشاريع الإصلاحية الممكنة. ومن يتأمل في الدراسات التي أجريت حول النظام التعليمي في الجزائر، يلاحظ ان هذه الدراسات على أهميتها وتعددتها لم تستطع أن تغطي جوانب النظام التعليمي بالدراسة والتحليل، فأغلبها تنطلق من الجوانب الاحصائية للنظام التعليمي وعن وضع المعلمين وهيئة التدريس والإدارة والمخابر والمباني... وذلك بإعاز من وزارة التربية باستثناء بعض أطروحات الدكتوراه والمجستير التي كانت تأخذ طابعا نقديا.

- أن هذه الدراسات لم تأخذ طابعا شموليا، بمعنى أنها كانت دائما تقتصر على دراسة جانب دون الآخر مما يضعف من شأنها عندما تكون الغاية تهيئة المجال لإصلاح تربوي شامل .

- اغلب الدراسات لم تأخذ طابعا منهجيا أكاديميا، وبقيت أقرب الى التقارير منها من البحوث العلمية.

- غياب التنسيق المطلوب بين الجامعة ووزارة التربية في مجال إجراء البحوث والدراسات، مما ينعكس سلبا على وضعية التعليم وإمكانية التطوير والإصلاح.

- قلما اتجهت هذه الدراسات الى تناول العمق التربوي للنظام التعليمي، الذي يسجل غيابه الواضح في مساحة الدراسات التي اجريت، مما انعكس في بنية التوجهات الإصلاحية التي تعتمد على معطيات الابحاث.

- غياب نسق الاولويات في تحديد المشكلات، حيث ان الباحثين يضعون نتائج ابحاثهم في سلة واحدة، حيث تضيّع الحدود الفاصلة بين التحديات الكبرى والمشكلات الصغرى، ويبدوا ان هذا التمييز والتحديد في منتهى الاهمية وهو يشكل احد اهم المعوقات في طريق التطوير التربوي.

7-2- أسباب تخطيطية:

يشكل التخطيط منطلق الإصلاح التربوي، وما من اصلاح إلا وهو يقوم على اساس التخطيط والتنظيم المتكاملين، وغني عن البيان ان التخطيط يضمن للنظام التعليمي القدرة على تحقيق التكامل والتوازن في مسار تطوره الدائم، وفي هذا السياق يمكن الاشارة الى مجموعة من التحديات في مستوى التخطيط والتي انعكست سلبا على طبيعة العمل التربوي في مسيرته التنموية.

- يأتي النشاط التخطيطي بتوجهات السياسة غالباً، وهي صورة معكوسة لما يحدث في البلدان المتطورة، فالمشاريع التخطيطية تطرح في المؤسسات الاستشرافية المعنية (اجتماعية، اقتصادية، سياسية...) وتأخذ اتجاهها صاعداً حيث تصل القضايا المعنية ناضحة الى المستويات السياسية وعندها تأخذ القرارات المناسبة. على عكس الصورة التي عندنا. حيث تفاجأ أجهزة التخطيط بالقرارات السياسية التي تحت أجهزة التخطيط لتقدم مخططات سريعة وفورية لمعالجة القضايا التربوية، غير مقدرة الامكانيات العلمية والفترات الزمنية التي يحتاجها رسم الخطط. وهذا ما ينعكس سلباً على نتائج النشاط التخطيطي ويؤدي الى بناء خطط هزيلة غير قادرة على أداء الغاية التربوية المنشودة. والإصلاح التربوي يحمل في طياته روح المخاطرة التي تزداد درجتها بقدر حجم المفاجأة على آلية التخطيط وديناميته.

- غياب منهجية التخطيط التكاملية داخل النظام التربوي، وهذا يعني ان التخطيط التربوي يأخذ جوانب منفصلة من جوانب الحياة التربوية. فمثلاً ليس هناك اتساق وتكامل بين الجوانب التي تتصل بالمعلمين والجوانب التي تتصل بالمناهج وطرائق التدريس، في حين أنه ينبغي أن ننظر الى كل تعديل أو تجديد في التربية لا على أنه هدف في ذاته، وإنما على أنه جزء في عملية إصلاح متسقة وشاملة.

- غياب منهجية التخطيط التكاملية بين التربية وخطط التنمية التي تعتمدها الدولة في المستويات الاقتصادية والاجتماعية، ومثال ذلك بناء مدرسة صغيرة في حي يتنامى سكانياً بسرعة كبيرة، مما يشكل نوعاً من الهدر الاقتصادي. أو بناء مناهج تربوية لا تأخذ بعين الاعتبار التطورات المستقبلية.

- غياب البعد التربوي والنفسي الذي يعتمد على معطيات علم النفس التربوي وعلم نفس الطفولة والمراهقة، ولا سيما في توزيع الاهداف وبناءها بشكل ضعفاً كبيراً في بنية الاهداف. فالحاجة الى الحب والإحساس بالأمن والثقة بالنفس والإحساس بالانتماء والهوية، هي التي تمثل جوهر الشخصية الانسانية المتكاملة.

- عدم الاستفادة من النظريات المعاصرة في مجال التخطيط التربوي، والتي تقدم إمكانيات واسعة في مجال التربية وفي تحديد اهدافها لأنها تمثل خلاصات التطور التاريخي للفكر التربوي، وهي تسعى الى إستشراف آفاق المستقبل البعيد وإلى تحقيق النمو المتكامل للأطفال.

- عدم الاستفادة من التجارب العالمية الإصلاحية المعاصرة في مجال التخطيط التربوي، والتي تشكل خزاناً معرفياً ومنهجياً بالغ الأهمية.

- تجاهل التخطيط للعلاقة بين المدرسة والمؤسسات التربوية الاساسية الاخرى كالأسرة وجماعة الرفاق والمسجد وهي مؤسسات لها الاثر الكبير في بناء شخصية الانسان.

7-3- طغيان البعد السياسي والإيديولوجي على محاولات الإصلاح:

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

7-4- تهميش الكفاءات العلمية التربوية:

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

7-5- الشح في الإنفاق على المدرسة:

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

بالإضافة إلى ما سبق حدد "بوفلجة غياث" عدة مآخذ عن أساليب الإصلاح المطبقة في الجزائر، وهي في نظره نقائص تم استخراجها من خلال تتبع العمليات الإصلاحية بالجزائر، وذلك في النقاط التالية: (بوفلجة غياث، 1984، صص 162-163).

- عدم التقييم الدقيق لواقع المدرسة الجزائرية: هناك نقص في تقييم المنظومة التربوية، إذ أن الانطلاق من نتائج البحوث التربوية الميدانية، يعطي الكثير من المصادقية ويكون سندا لعملية الإصلاح التربوي.

- غياب هيكل دائم للدراسة والمتابعة: فكل عملية إصلاح يلزمها متابعة وتقييم من طرف اللجنة التي وضعت خطته وسطرت أهدافه.

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

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

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

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

- غياب فلسفة واضحة وإطار وطني .

- الافتقار إلى التكييف مع حاجيات المجتمع والسوق .

- عدم ملاءمة المناهج مع المتغيرات الجديدة .

- انخفاض مستوى إعداد المعلم خاصة معلم المدرسة الأساسية .

- قصور في حماية الأطفال وضمان التعليم .

- النقص في المباني المدرسية وعدم ملاءمتها مع متطلبات العصر - المستوى العالمي . -

- تضخم أعداد الأميين نتيجة التسرب المدرسي

- مشكلة التكوين وسوق العمل .

ليزيد عليها وجود مشكلات تعليمية أساسية في النظام التربوي ومنها: (علي بوغناقة وبلقاسم سلاطية، بدون تاريخ، ص 61-63).

- أسلوب التدريس المباشر.

- عدم كفاية الوسائل التعليمية الجديدة خاصة بالمعلوماتية.

- نقص الأجهزة التكنولوجية كالمبيوتر والتدرب عليها في المدارس خاصة الريفية.

- المادة التعليمية العتيقة التي لا تستهدف احتياجات سوق العمالة.

- مناهج التدريس التي لا تتلاءم ومرحلة المعلوماتية.

- نظام المهنة التي تتم فيه الترقية على أساس الأقدمية.

- غياب البحث التربوي العلمي الجاد .

8- تحديات الإصلاح التربوي

"إن العصر الذي نعيش فيه يتميز بكثرة طرق أنماط الحياة وفلسفتها وتعارضها، وتبني مجتمعات قوية لكل هذه الفلسفات في الحياة وتعصبها لها، بل ومحاولة الدفاع عنها، حتى ولو لجأت إلى فتك وسائل التدمير. والمشكلة تكمن في دول العالم الثالث - خاصة الدول العربية - حيث يصعب القول أن هناك فلسفة تربوية تسيّر عليها، بسبب ما خلفه الاستعمار من ثرات ثقافي مازلنا نعاني منه حتى الآن فقد راحت جنباً إلى جنب أفكار برغماتية، وسادت أخرى ليبرالية وثالثة ماركسية وأخرى توفيقية حيث دخلت الكثير من الدول العربية في متاهات التجريب." (شبل بدران، 2004، ص23). والجزائر من بين هذه الدول العربية التي تعاني من هذه المشكلة، وقد أدى غياب فلسفة عربية للتربية إلى اعتناق فكر تربوي وافد غير ملائم للحاضر أو المستقبل ونحن اليوم في الألفية الثالثة فما هي التحديات التي تواجه المدرسة الجزائرية؟

8-1- تحديات من داخل المنظومة التربوية و التكوين :

على التربية أن تصوغ مشروع الغد بمحاولة الكشف - منذ اليوم الحاضر - عن الأحداث الحاملة في طياتها الملامح العامة للمستقبل، والتي تحدد المناحي التي ينبغي أن يكون كل تغيير إصلاحي وفق اتجاهها. فعليها أن تركز على ما يلي :

- ينبغي أن تكون المناهج محل دراسة مستمرة، أي مراجعة دائمة لمضامينها وأهدافها ومدى مطابقتها للمستجدات التربوية، بمعنى تجديد المناهج وغرلة البرامج عن طريق البحث في البيداغوجية العامة والخاصة، والإطلاع المستمر على التقنيات الجديدة .

- اكتشاف أساليب جديدة للتكوين المهني والعلمي المستمر والتنمية الذاتية وتشجيعها عن طريق حوافز مادية ومعنوية، ومن أهم ذلك نسبة النجاح المدرسي وفق معايير دقيقة بالنسبة لفصل واحد أو مدرسة واحدة أو على مستوى الوطن.

- إيجاد آليات بالاشتراك مع التكوين المهني للحد من التسرب المدرسي الذي أصبحت أرقامه مذهلة.

- رفع نسبة النجاح المستحق إلى 50% على الأقل في نهاية كل العام الدراسي وتوثيق الصلة بعالم الشغل وإدماج التعليم والتكوين في منظور شامل للتنمية أساسها الموارد الإنسانية وليس العكس كما هو الحال الآن، بمعنى أن التكوين هو من أجل التكوين بعيداً عن الحاجات الحقيقية للتنمية الاقتصادية .

- تدعيم البعد الثقافي للتربية وإعطاء أطفالنا معلومات بسيطة ودقيقة ومقنعة عن تساؤلات تتردد بانتظام حول من أنا؟ من أنت؟ من نحن؟ في عصر تتجمع فيه قارات بأكملها لأغراض الهيمنة والنفوذ الاقتصادي والثقافي.

-انطلاقنا من فكرة الهوية المرنة التي نعني بها تنمية الخصوصية الثقافية بالاقتراب أكثر فأكثر من العالمية، وذلك بالتركيز على إثراء اللغة والثقافة العربية داخل وخارج المدرسة الجزائرية.

-التفتح على اللغات الأجنبية الأخرى، كما أن تعلم تلك اللغات يكون عن طريق اختيار الأولياء والتلاميذ، ويخضع للخريطة المدرسية .

-العناية بالبعد الجمالي والروحي في العملية التربوية.

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

8-2- تحديات من خارج منظومة التربية والتكوين:

8-2-1-العولمة:

هناك الكثير من المؤشرات على بروز الظاهرة العلمية أو العولمة، نحو النظام الدولي إلى نظام عالمي يشبه إلى حد كبير القرية الكونية، بقدر ما تختصر المسافة الاجتماعية والجغرافية والاتصالية بين مختلف أنحاء القرية بحيث تبدوا الحدود الطبيعية والسيادية وكأنها صارت رمزا للماضي أكثر مما هي مقيدة ومنظمة للتبادل في الحاضر ولاتجاهاته المستقبلية. فمصدر الكثير من القرارات والتفاعلات يقع خارج منظومة العلاقات الدولية بمعنى خارج نطاق الدولة أو عن تحالفات مركبة وهي تعبر عن حاجة المجتمع الإنساني المعاصر في هذه القرية الكوكبية للتعاون والتكامل في هذه القضايا التي ترتبط بها حيات المجتمع وأمنه واستقراره وتطوره سواء في المجال الاقتصادي الذي يعتبر الأساس في كل تنمية حقيقية أو المجال السياسي الذي يحقق الأمن والاستقرار أو في المجال العلمي والمعرفي والثقافي الذي يمهّد الطريق أمام الإنسان لتقبل فكرة التعددية الثقافية المحكومة بضوابط التكامل الإنساني في مواجهة المشكلات بالصيغ العادلة الملائمة، فالعولمة ظاهرة ذات أبعاد ومستويات متعددة تهدف إلى دمج العالم دمجاً نمطياً من خلال تعميم نماذج معينة لذلك سعى منظورها إلى وضع آليات خاصة بها من أجل تفعيل دورها المعرفي والثقافي فانصب هذا الجهد على مجال التربية والتعليم باعتبار التربية والتعليم هما الوسيّلتان التي يمكن من خلالها نشر الفكر العولمي. إذا فما الأهداف التي يمكن صياغتها للتربية في مثل هذه الوضعية؟ في هذا المناخ الكوني المعولم المبشر بعود وقيم ومآلات جديدة، والمنذر بنهايات ومخاوف وتحديات مختلفة، أصبح التساؤل مطروحاً حول مسار ومصير الكثير من القطاعات والمجالات و المؤسسات... التي من بين أهمها المؤسسة التربوية بمفهومها العام. ما مصير ومآل هذه المؤسسة في مناخ هذا العصر المعولم أي مستقبل ينتظرها فيه؟ ما هي مدرسة المستقبل التي يفترض التفكير في

تأسيسها بدءاً من معطيات الراهن المنتفد؟ وما هي الشروط الفكرية والتربوية والسوسيو اقتصادية والحضارية لهذا التأسيس وهل انتهى فعلاً عهد التربية، والمدرسة الوطنية بمضمونها الثقافي والاجتماعي كما انتهى عصر الدولة الوطنية، والسيادة الوطنية، والتاريخ... إلخ؟ بأي معنى يمكن فهم هذه النهاية؟ وما هي بدائل المدرسة الوطنية الأكثر ملاءمة لهذا الزمان العولمي الجديد...؟ إلى غير ذلك مما يمكن طرحه من أسئلة و تساؤلات، وفي هذه الظرفية التاريخية بالذات.

لا نزعم ولا ندعي أننا سنقدم هنا إجابات وافية وكافية على الأسئلة والتساؤلات الآتية، فهناك دراسات مستفيضة في هذا المجال، إن أقصى ما نطمح إليه هو أن نساهم في إبراز ما أصبحت تثيره المسألة التربوية من إشكالات ومن جدل تربوي وفكري متعدد الأبعاد والمرجعيات، ولا سيما حينما ربطت هذه المسألة بخطاب النهايات المشار إليه آنفاً.

ولبلوغ هذا المقصد، ذي الطبيعة المنهجية بالأساس، يتعين إبراز بعض أهم آثار ومستتبعات وعواقب العولمة على الحقل التربوي، والتي دفعت بالبعض على إلى المناداة_ على غرار فوكوياما_ بنهاية التربية، على الأقل في أشكال أشكالها وممارساتها التقليدية التي ما تزال معتمدة في كثير من السياقات الاجتماعية رغم كونها قد أضحت متجاوزة على أكثر من صعيد، ولم تعد صالحة إلاً لأن يُلقَى بها في سلة مهملات التاريخ. الأمر الذي وأصبح يتطلب التفكير في بناء تربية أو مدرسة للمستقبل قادرة على الاستجابة لأهداف وخصوصيات وإكراهات الطلب الاجتماعي والاقتصادي لتربية وتعليم وتكوين الموارد والقوى البشرية في أوضاع كونية جديدة، سريعة التبدل والتغير، مليئة بالرهانات والتحديات.

وإذا كانت تأثيرات العولمة على نُظم التربية كثيرة متشعبة الأبعاد والمفاعيل، فلعل من بين أهمها، مما يرتبط تحديداً بموضوع هذه المسألة، عاملين أساسيين مُؤثرين هما:

- الذبوع المتسارع الهيمنة لما يُدعى بثقافة السوق الكوتية. وهي ثقافة ساهمت في إنتاجها وإعادة إنتاجها وترويجها عولمة اقتصادية شمولية داعمة لتعميم العديد من قيم وأساليب الإنتاج والتوزيع والاستهلاك والتبادل وأنماط العيش ونماذج السلوك الفردي والجماعي... مما يوسم بعضه، حسب التصنيفات والمواقف النقدية، بأنه ثقافة جديدة مؤمركة، وقد انعكست بعض الآثار السلبية لهذه الثقافة على التعليم، خاصة في دعوات خصوصته وتمهينه وإلحاقه بالاقتصاد، وإكراهات وقوانين عرض وطلب وتوجهات ومراهات... وقد أدى هذا إلى إنعاش وتعميم منظور مقاولاتي وتسليعي للتربية والتعليم والتكوين. وينظر إلى القوى البشرية، لا في أبعادها ومقوماتها الإنسانية

والقيمة والفكرية الوطنية أو الكونية، وإنما كموارد اقتصادية، أو كمواد خام يمكن تشكيلها وتبضعها وتسويقها، كما هو شأن مجمل السلع والخدمات والمنتجات الصناعية... في إطار هذا المنظور المقاولاتي للتربية ستتقوى الدعوات الرامية إلى إعادة النظر في تجديد وظائفها وأهدافها، ففي ظل هذا التحول العولمي الراهن سوف تكف المؤسسة التربوية: (المدرسة والجامعة وما يوازيهما) على أن تبقى منحصرة في القيام بأدوارها التقليدية في تلقين المعارف والمهارات وتكوين مواطنين وفق خصوصيات وغايات وسياسات الدول الوطنية، إذ غدا مطلوباً منها أن تعمل على تأهيل وإعداد البشر وفق مطالب وحاجات وقواعد السوق وأن تعمل، من جهة أخرى، على تكوينهم وتنشئتهم لإدماجهم فيما أشرنا إليه سالفاً من ثقافة السوق الكونية التي تتجه أكثر فأكثر نحو تكريس قيم شمولية مثل الانفتاح، والحوار، الاستحقاقية، والتنافسية، والكفاءة، والتشارك، والديمقراطية، وحماية البيئة، واحترام الشرعية الدولية وحقوق الإنسان، وصيانة شرعية التعدد والاختلاف الديني والعرقي والثقافي والجنسي والحضاري العام... إلخ. إننا إذن نهایة التربية، أو المدرسة الوطنية بالمفهوم الكلاسيكي، وئزوغ مرحلة جديدة تستلزم خروج أو إخراج المدرسة من إكراهات ما تمارسه الدولة الوطنية عليها من وصاية وحجز وتدجين، وتحريرها من بوتقة سياقها الوطني الضيق لتنتفتح على آفاق وقيم ورهانات كونية أشمل وأوسع.

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

إن الانفجار المذهل لما أصبح يُعرف بالثورة المعرفية والتكنولوجية الجديدة وفي أساسها ثورة الأنفوميديا. ويُراد بها ما حصل، على المستوى العالمي، من تقدم مذهل في إنتاج وإعادة إنتاج وتطوير الكثير من تقنيات وأساليب ووسائل الإعلام والمعلومات والاتصال والتواصل... من حواسيب وبرمجيات وأنظمة رقمية وفصائيات وغيرها. الأمر الذي أسهم، بشكل غير مسبوق، في تسريع وتجديد طرائق إنتاج وتداول المعارف والمعلومات والأخبار والمشاهد، بل والأفكار والقيم وأنماط العيش، ونماذج السلوك، والمواقف والرؤى والمشاعر وتصورات العالم... إلخ. ولذا، فإن من يتحكم في شروط التعامل مع هذه الثورة وامتلاك مقوماتها سوف يكون مؤهلاً أكثر للانخراط في مجتمع المعرفة الحالي، الذي أصبحت فيه السلطة أو الثروة أو النفوذ... مقومات لا تعود فقط إلى أصول مادية اقتصادية أو

عسكرية... بل إلى المعرفة ذاتها. إنه التحول الحضاري الهائل الذي يشكل النقلة النوعية المميّزة لمناخ العصر المعولم هذا.

غير أنه إذا كانت المجتمعات الغربية المتقدمة-ونظراً لشروط سوسيو تاريخية وحضارية ليس هذا مكاناً مناسباً لبحثها- هي التي تمتلك أفضل وأكثر من غيرها من مجتمعاتنا المتخلفة شروطاً ومؤهلات الاقتدار على الاستفادة من خيرات ومنتجات وإيجابيات هذه الثورة المعرفية السابقة الذكر، فإن خطورة هذا الوضع اللامتكافئ تتجلى فيما أنتجته، وتنتجه وسوف نتيجة مستقبلاً، هذه الثورة من فجوة أو هوة معرفية وتقنية بين مجتمعات متقدمة يمنحها الوضع الجديد حظوظاً أكبر وأوسع للنماء والتطور، ومجتمعات متخلفة ضعيفة يفاقم الوضع الجديد ظروفها ومشكلاتها الثقافية والاقتصادية والاجتماعية لتتسع بذلك فيها دوائر الفقر والتخلف والتهميش، بل لتتطور وتعمق بشكل مقلق رهيب. لا يوجد أي علاج سحري لهذه الحقائق ولكن يمكن أن تكون هناك طرق قابلة بطبيعتها للتطبيق .

إن مواجهة العولمة لا يمكن أن يتحقق إلا من خلال رؤية مبنية على أساس واقع المجتمعات العربية واحتياجاتها الضرورية والفعالية، فماهي دعائم الإستراتيجية التي نرسمها لمواجهة العولمة؟ وكيف يمكن تدعيم وتطوير النظام التربوي حتى يؤدي دوره، ويقوم بالتصدي لتيار العولمة؟ إن ذلك يتحدد وفق مايلي :

-التأكيد على الهوية و الخصوصية الثقافية:

"إن ما يسود العالم في عصرنا الحاضر من توجهات نحو تحرير التجارة وتيسير حركة تنقل الأشخاص والمعلومات، وما ينتشر في عالمنا من فضائيات وشبكات معلوماتية وتواصلية مذهلة، هذه العولمة أدت إلى تراجع دور الدولة في التأثير على فكر مواطنيها، وثقافتهم، ورأيهم، وقناعاتهم وحتى أذواقهم. إن العولمة بكل معطياتها وتحليلاتها وأهدافها المعلنة وغير المعلنة تشكل أخطار بالغة، على هوية الأمة العربية ومورثها وثوابتها، بحكم أنها تعمل على تكوين سمات شخصية جديدة تحمل بين طياتها تناقضات ثقافية في ظل متغيرات عصرية مفروضة على الفرد العربي." (عبد العزيز بن عبد الله السنبل 2002، ص 266)، "وبذلك تتحول الثقافة العربية إلى ثقافة من نوع جديد وربما تقترب من المفهوم الذي قدمه "كارل بولاني" في كتابه المعنون ب: "التحول الكبير_ حضارة السوق" بحيث أصبح كل شيء خاضعاً لشروط ونظام السوق حتى روح الإنسان نفسه." (أحمد مجدي حجازي، 2003، ص 43)

وبناء على ذلك من واجبنا تحسين أبنائنا ضد تأثير العولمة، ويجب أن لا يكون هذا التحسين جملة أو فقرة في السياسة التعليمية، بل ينبغي أن يمتد إلى التمثيل الحقيقي في المناهج والمقررات والأنشطة التربوية والإعلامية والثقافية.

"إن التربية العربية بمعايشتها هذه المرحلة الحرجة هي بحاجة إلى بناء الثقة في أبنائها، وتعزيز انتماءاتهم لأمتهم وأوطانهم، وصون هويتهم وثقافتهم حتى تمكنهم من أن يعيشوا قادرين على الأخذ والعطاء والإنجاز والحوار مع الآخر بجدية وافتخار بعيدين كل البعد عن عقد النقص والخوف والتعصب." (مفيدة محمد ابراهيم، 1999، ص 20، 21)

"إن الدفاع عن الهوية الثقافية ضد مخاطر العولمة لا يتأتى عن طريق الانغلاق على الذات ورفض الآخر فهذا تصحيح خطأ بخطأ، ومجموع الخطأ لا يكون صواباً، إنما يتأتى ذلك بإعادة بناء الموروث القديم المكون الرئيسي للثقافة الوطنية، بحيث تزال معوقاته، وتستقر عوامل تقدمه، ويتطلب الدفاع عن الهوية الثقافية كذلك كسر حدة الانبهار بالغرب ومقاومة قوة جذبه وذلك برده إلى حدوده الطبيعية، والقضاء على أسطورة الثقافة العالمية." (حسن حنفي، 1998، ص 27، 28)

ومن بين أهم طرق التخفيف من حدة وطأة العولمة الثقافية هو استثمار الجوانب الروحية المضيئة في حياتنا العربية الإسلامية، وموروثنا الحضاري ومبررات إعطاء الأولوية للأصول والمصادر الإسلامية في بناء فلسفة النظام التربوي يمكن ردها إلى عدة اعتبارات منها:

"إن في الرجوع إلى المصادر الإسلامية وربط الشعوب العربية بماضيها وتأكيدا لهم على شخصيتهم الثقافية والتربوية الإسلامية، وأن الإسلام يمتلك المرونة في قواعده ومبادئه العامة المتعلقة بتنظيم الحياة البشرية في جميع مجالاتها، وهو ما يجعله صالحاً لكل زمان ومكان." (محمد الحسن العميرة، 2000، ص 25، 27). "وعليه فإن الأمة العربية إذا أرادت أن تضع لنفسها موقعا بين الدول، وتحافظ على كيانها، وعلى شخصيتها الحضارية والثقافية لا بد أن تربي تعليمها بثقافتها وحضارتها وتحرص على أصالتها وتربط حاضرها بماضيها، ولا تلجأ إلى التقليد الأعمى لأن الاعتماد على الغرب لبناء ذواتها هو محض خرافة." (مفيد الزيدي، 2003، ص 105)

- تطوير الأساليب التربوية:

"إن الكثير من الدول العربية رسمت سياستها التربوية والتعليمية منذ عدة عقود مضت، ومنذ ذلك الحين لم تقم بمراجعة دورية ومستمرة ومتعمقة خاصة فيما يتعلق بسياسات التربية وأهدافها، رغم التغيرات التي طفت على الساحة الدولية في ميادين الحياة الاقتصادية والتقنية والثقافية والتي تستدعي تبني سياسات وأهداف مستحدثة تتجاوب مع طبيعة هذه التغيرات وعلى هذا الأساس فإنه ينبغي مراجعة الأنظمة التربوية في الدول العربية لإحداث التغيرات المطلوبة في السياسة والمناهج و الطرائق والأهداف وتبني صيغ وبدائل تؤدي إلى تطوير الأساليب التربوية وتحسين نوعيتها بما يلائم الزمن الذي نعيشه". (حسان الجليلي، 2011، ص146).

لقد أصبح التركيز في هذا العصر على الكيف والتنوعية والتميز، وهذا لا يتم إلا بخلق أنظمة تعليمية مرنة تهدف إلى تكوين الفرد المبدع التواق إلى الابتكار والنقد والقادر على مواصلة تعليمه مدى الحياة المتفتح على عقليته على العالم أجمع. إن تطوير الأساليب التربوية يستدعي إعادة النظر في كل جزئية من جزئيات المنظومة التربوية.

إن هذا التغيير والتحديث لا ينبغي أن يبني على الحدس والتخمين أو الظن أو التجريب العشوائي بل ينبغي أن يبني على البحث العلمي الذي لا تطوير بدونه.

إن ضبط جودة التربية تتطلب توفير حريات أكبر ومشاركة اجتماعية أوسع فمن خلال الرأي والحوار تتضح الرؤى والمعالم وتتشكل الطروحات الأعمق والأجود.

- تجديد غايات التربية ومراميها

"تتميز المجتمعات الإنسانية في القرن الواحد والعشرين بالتغير السريع والانفتاح على بعضها البعض وتقدم المعرفة، وسيطرة العلم والتقانة والاقتصاد على حياة الشعوب بشكل لم تشهده الإنسانية من قبل." (سعيد حارب، بدون تاريخ، ص 20، 21)، "ففي هذه المجتمعات تسود قيم الإنتاج والمعرفة القائمة على الإبداع والاقتصاد القائم على التقنية والمعلومات والمنافسة والتكتل، فعلى التربية العربية إذن أن تعيد رسم أهدافها وسياساتها في ضوء هذه المتغيرات إذا أرادت أن تكون لها مكانة بين الأمم إذ أن وظيفة التربية العربية في مشارف هذا القرن هي تهيئة الناشئة لعالم متغير في خصائصه وطبيعته ومعارفه هذه. التهيئة لا تتم من خلال صب المعلومات في أذهان الدارسين وتخويف الطلاب بالاختبارات، وهيمنة المعلم على العملية التعليمية، بقدر ما ينبغي لها أن تتوجه

إلى تنمية مهارات التعلم الذاتي والبحث والتفكير الموضوعي والمنطقي، وحل المشكلات وإكساب الدارسين مهارات في الحياة خاصة في استخدام الحاسوب وتنمية اتجاهاتهم نحو العلم والمعرفة والقراءة، وهي الأمور التي تمكنهم من مواصلة تعليمهم وبشكل متواصل ومستمر". (حسان الجليلي، 2011، ص 147).

"كما تتطلب المنافسة العالمية الحادة في مجال الاتصال والعلوم والمعارف تنمية قدرات الطلاب المبدعة والمبتكرة التي تحمل ميزات التفكير والنقد المستمرين، وهذا يستلزم وجود قاعدة عريضة من العلماء والمبدعين والباحثين ذوي القدرات الإبداعية العالية، وهو ما يتطلب من التربية العربية إدراج أهداف تربية الإبداع والاقتدار من بين أولى أولوياتها والأخذ بجملة الأسباب المؤدية إلى تولد هذه الثقافة الاقتدارية، كغرس قيم الإبداع في كل فرد وتنمية مواهبه وهواياته وتشجيع البحث العلمي في المراحل العلمية المبكرة واحترام حرية الآخر وقبول آرائه وتصوراتهِ وتعويده على البوح بها والدفاع عنها". (حسان الجليلي، 2011، ص 148).

"إن تأصيل هذه الأهداف وغرسها هو المدخل الطبيعي لافتتكاك مكان بين الدول، كما ينبغي أن تهتم منظومة الأهداف التربوية في الدول العربية بمسألة تربية القيم الإنسانية الراقية، فعلمنا أصبح عالم القلق واختلال القيم وتفشي العداة واعتداء الإنسان على أخيه وعلى البيئة الكونية، وعليه فالمدرسة العربية مطالبة بأن يكون لها دور بالغ في المحافظة على القيم الإنسانية العالمية من خلال نشر قيم التسامح والتعايش والسلام واحترام الخصوصيات والاختلافات الثقافية وصون كرامة الإنسان وحفظ حقوقه وحرياته، وتعويده الممارسة الديمقراطية." (عبد العزيز بن عبد الله السنبلي، 2002، ص 269)

"إن تحقيق التربية لمهمتها المنوطة بها في الوقت الراهن، والمتمثلة في تعزيز روح النقد والحوار وتكوين الفكر الناقد تعتبر بحق أدوات ووسائل لازمة تمكن الصغار والكبار من مجانبة مواقف الإتياع والتقليد وتقبل ما يلقي عليهم من أفكار تجعلهم يسيرون في طريق المساهمة الفعلية في مشكلات العالم ومناقشتها والمشاركة في حلها، لاسيما أننا في عصر يغزو العقول والنفوس بوسائل جبارة يحاول إدماج وحدات العالم دولاً ومنظمات وأفراد في نظام واحد كما يتميز هذا العصر أيضاً بأن الأدوار فيه قد قسمت، فهناك الفاعل الذي يجني ثمار العوامة، وهناك التابع الذي عليه أن يستجيب لتجليات الظاهرة". (سعيد حارب، بدون تاريخ، ص 22 - 23)

- تغيير المناهج التربوية:

"من بين أهم التعريفات التي أطلقت على المنهج هي أنه: "تنظيم وتخطيط لأنشطة المتعلمين بطريقة منظمة ومقصودة سواء كانت هذه الأنشطة داخل المدرسة أو خارجها أو كانت مرتبطة بجوانب تعليمية أو تدريبية" (كوثر كاجاك، 2001، ص 11، 12).

"كما يتمثل المنهج في: جميع الخبرات (النشاطات والممارسات) المخططة لمساعدة الطلبة على تحقيق النتائج التعليمية المنشودة إلى أفضل ما تستطيع قدراتهم". (محمد محمود الحيلة، 2000 وتوفيق احمد المرعي، ص 25)

"إلا أنه من أكثر الانتقادات الموجهة لمناهجنا التربوية تنصب حول تقليديتها وابتعادها عن روح العصر ومتطلباته وتركيز على الكم دون الكيف وإغراقها في الجوانب النظرية والماضوية على حساب الجوانب التطبيقية والحديثة، وانفصامها الشديد عن احتياجات الدارسين ومتطلبات سوق العمل وارتباطها بطرق تدريس تجاوزها الزمن المعاصر." (فكتور بله وحسن البيلاوي، 2000، ص 101، 103). "وبناء على ما ذكر يعد إصلاح محتوى المناهج ومضامينها أكثر من ضرورة لكونه ركيزة أساسية وإحدى أولويات الإصلاح المنشودة لتأسيس التربية العربية الحديثة القادرة على بناء فرد قادر على أن يواجه المستجدات التي تواجهه دون مركب نقص، وفرد متمسك بثوابت الأمة وموروثها، وممتلكا للمهارات الذهنية الإبداعية التحليلية النقدية، والتي في مجملها تكون لنا مواطنا متفاعلا مع روح العصر ومساهما في بناء أمته وتطويرها إن المناهج التربوية يجب أن تبني وفق الرؤى القومية والوطنية والرؤى الكونية للقرن الواحد والعشرين يستلزم إرادة سياسية جادة لا تقتصر على تقرير المؤلف وسرد المواصفات وإنما لا بد من تحليل العوامل والديناميات المجتمعة والإدارية ومدى التفاعل الإيجابي بين عناصر المنظومة التربوية." (حامد عمار، 2000، ص 117، 118). "هذا من جهة، ويستلزم من ناحية أخرى مشاركة اجتماعية حقيقية ترسم فيها السياسات، وتحدد فيها آليات التنفيذ من خلال حوار مجتمعي يشارك فيه صناع القرار ورجالات التربية وأهل الفكر والرأي، وإدراجنا لهذا العنصر يتأتى من أن التخطيط للمناهج في الوطن العربي يسير في اتجاه واحد من القمة إلى القاعدة، وليس ثمة مشاركة واسعة في وضع المناهج من قبل أصحاب الشأن التربوي، كمديري المدارس والمعلمين والطلاب والآباء." (حسان الجليلي، 2011، ص 149).

"ولتمكين المناهج التربوية من مواجهة تحديات العولمة التي تحاول جاهدة أن تخلق نظاما تربويا واحدا من خلال محاصرة الثقافة العربية وتذويبها، وجب على الدول العربية." (محمد العربي ولد خليفة، 2003، ص 381). "أن تعمل على ضرورة ربط التعليم ومناهجه بالعمل واحتياجات السوق و الموازنة بين المواد النظرية والعلمية والعملية." (فوزي

طه ابراهيم، ورجب احمد الكلز، 2000، ص 121، 122). "ومع التركيز على النوعية وضبط جودتها والتأكيد على القيم و المضامين الإنسانية والعالية، وقيم الحق والعدل، دون إغفال لجوانب الخلق والإبداع والتنمية العقلية والتقنية، وحتى طرق وأساليب المواجهة وجب على المناهج أن تعتمد على أسلوب تداخل التخصصات والعلوم وتحقيقا لوحدة المعرفة والفكر من جهة وتحقيقا لوحدة المنهج العلمي والميداني لحل مشكلات الحياة من جهة أخرى". (حسان الجليلي، 2011، ص 150).

"إلى جانب ذلك يجب اكتساب المعرفة للتلميذ بما يتفق وعمره العقلي أو الزمني وبطرق حديثة ومتنوعة ومرنة وبعيدة عن السرد والحفظ والتلقين، ويحدث هذا موازاة بالإيمان بان المعرفة متغيرة ونسبية ومعنى هذا ينبغي للمناهج أن تتصف بالجاذبية والتشويق لإثارة اهتمام الدارسين، وتنشيط دافعتهم مما يضمن تفاعلهم معها بشكل أعمق وأكثر ايجابية". (عبد العزيز بن عبد الله السنبلي 2002، ص 274، 275). "أما فيما يخص محتوى المناهج ومضامينها فإن العالم المعولم من حولنا قد حدد المحتوى الأكاديمي الذي أن يعرفه التلاميذ للنجاح في القرن الواحد والعشرين وعليه ينبغي لدعة الإصلاح التربوي أن يولوا اهتمامهم بان تحدد التربية أهدافها بخلق أفراد مبدعين وتغرس في الناشئة قيم العصر واتجاهاته وأدواته، تربية تمكنهم من افتكك موقع بين الأمم من خلال تدرس العلوم والرياضيات والمنطق واللغات ومهارات الحياة والثقافة الحديثة، فالباحثة "دونا أو تشيدا" تسترشد في كتابها المعنون ب: "إعداد التلاميذ للقرن 21" ببعض مؤشرات ومحتويات مناهج التربية الحديثة التي يجب أن تكون توافق روح العصر لتؤكد (أن المحتوى التعليمي الذي ينبغي أن يعرفه التلاميذ في القرن 21 ينبغي أن يركز على محاور أساسية: استخدام الرياضيات والمنطق ومهارات التعليم والتفكير واستخدام الثقافة للوصول إلى المعلومات، ومهارات معالجتها بطريقة فعالة...)." (دونا أو تشيدا، 1998، ص 16-20)

" كما يمكننا أن نتطرق إلى نقطة لا تقل أهمية عما تناولناه سالفاً أن تولي اهتماما باللغة العربية ودعمها واستخدامها بشكل صحيح، والاعتزاز بها، لان اللغة بات من المعروف أنها بوابة قلعة الثقافة". (عبد الحافظ سلامة، 2000، ص 16-18). فمن البديهي أن كل أمة تحترم نفسها تدرس أبناءها بلغتها. وحتى من الناحية التاريخية لم يسجل قط أن أمة نهضت دون لغتها. "وفي هذا الصدد تشير الدراسات التي أجراها خبراء دوليون إلى أن أفضل لغة التعليم. في جميع المواد الدراسية في المرحلة الابتدائية بالخصوص هي لغة الأم وفي هذا المقام نستدل برأي "هيوز" حين انتقد بعض الدول الإفريقية التي ارتأت أن تدرس أبناءها اللغة الإنجليزية في المراحل المبكرة من العمر بقوله "إن الاعتقاد بتدريس اللغة الإنجليزية لأبناء إفريقيا في مرحلة مبكرة من العمر سيريد من تعلمهم هو

اعتقاداً أسطورياً". واستمر بالقول "...وفوق ذلك فأني اعتقد جازماً بان الطلبة لا يمكنهم أن يتعلموا القراءة بشكل مرن بلغتين في أن واحد. وأنهم يستقبلون القراءة باللغة الانجليزية بشكل أفضل إذا تعلموها بعد أن يكونوا قد أتقنوا مهارات القراءة بلغتهم أولاً" كما يمكننا أن نستدل ببعض الدول التي تولي اهتماماً بالغاً بلغتها كاليابان التي نجد النسبة من (22%-36%) من وقت دراسة الطالب في المرحلة الابتدائية يخصص لإتقان اللغة اليابانية وانه لا يدرس أية لغة أجنبية في الصفوف الابتدائية الستة الأولى. (محمد محمود الحيلة، 2000 وتوفيق احمد المرعي، ص ص 49، 50). ومنه وجب على الدول العربية إذا أرادت أن تكون في مأمن عن ما يحيط من حولها من تحديات أن تصون لغتها وتعزز بها من أجل الاحتفاظ بشخصيتها وهويتها.

-الأخذ بمبادئ الإدارة الحديثة.

إن للإدارة التعليمية والمدرسة دوراً أساسياً في إنجاح العملية التعليمية. إذ أن مسؤوليتها الأساسية تكمن في تنظيم العملية التعليمية. وتخطيطها ومتابعتها وتقييمها. وفوق كل ذلك تهيئة الأجواء النفسية والاجتماعية والتجهيزية المساعدة على التعلم.

"إن إدارة التعليم في البلاد العربية تتسم بالتقليدية والمركزية الشديدة. تضخم عدد الموظفين والموقف السلبي في استخدام التقنية الحديثة، فعلى الرغم من الانتشار الواسع لثقافة المعلوماتية، وتوظيف الحاسوب في المؤسسات العامة والخاصة. إلا أن الميدان التربوي بشقيه التعليمي والإداري لا يزال متأخر عن نظرائه. مما جعل الإدارة تسير وفق معطيات القرن الماضي وبصورة غير متناغمة مع روح العصر وجوهره الذي أضحت فيه المعلوماتية خياراً استراتيجياً لا غنى عنه". (حسان الجليلي، 2011، ص 151).

"ومما سبق تناوله صار لزاماً علينا إصلاح إدارة التعليم. بحيث أصبح حاجة ماسة وملحة بغية الانتقال من أنماط إدارة تتسم بفرط المركزية والأشكال الموحدة. والتسيير بالأوامر إلى إدارة تتسم بالمشاركة في اتخاذ القرارات والتنفيذ والمراقبة على أساس اللامركزية ويجب تدعيم هذه العملية بنظام للمعلومات خاص بالإدارة. ويستند في ذات الوقت إلى التكنولوجيا الجديدة وإلى مشاركة المجتمع المحلي في إنتاج المعلومات الملائمة والسلمية في الوقت المناسب لأن الولوج لهذه الطريقة وهذا الخيار من شأنه أن يعمق مبادئ توسيع المشاركة الشعبية في صناعة القرار وتعميق روابط المجتمع بالمدرسة". (حسان الجليلي، 2011، ص 151).

"إن تطرقنا لهذه النقطة يقودنا للحديث عن تلك المدارس المتواجدة في الولايات المتحدة الأمريكية والتي تعرف ب: "مدارس كسر القالب" "break the mold school"، وكان الغرض من تأسيس هذه المدارس والتي يموها القطاع الخاص هو كسر كل ما هو تقليدي من أجل تمكين هذه المدارس أن تواجه التحديات التي أفرزها هذا القرن. ومن ملامح هذه المدارس هو زيادة استخدام التكنولوجيا التعليمية. وتغيير طبيعة العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي لزيادة التفاعل والارتباط بينهما. إن الإشارة إلى هذا النموذج بين المدارس يجعلها أمام عدة تساؤلات لعل فحواها يمكن في أي خانة يمكن أن نصنف مدارسنا العربية مادامت المجتمعات التي أنتجت هذه التحديات نفسها تحاول جاهدة بأن تواجهها؟ وقبل الانتقال إلى محور آخر بالدراسة يجب أن نشير أن الإدارة المدرسية مطالبة باستحداث بنى وهياكل تعنى بمسألة التنسيق والترتيب لربط الدارسين بالمجتمع ومواقع العمل والإنتاج، وتأسيس مراكز لمصادر المعرفة تنهل من معين الثقافة الحديثة. كما أن الإدارة المدرسية مطالبة بأخذ مسألة التوجيه والإرشاد الطلابي مأخذاً جدياً تتعاون فيه الجامعات والقطاع الخاص والدوائر المعنية بمستوى الطلبة. حتى تتمكن من توفير خدمات الإرشاد والتوجيه فيما يخص مستقبل الطلاب وبلورة اهتماماتهم وانشغالهم ومعالجة اشكالياتهم النفسية والأسرية، لأن من شروط الإدارة المدرسية الناجحة. والتي تستطيع أن تضع لنفسها موقعا في هذه الألفية، هي الإدارة التي يكون لها ارتباط مباشر بالتلميذ وأسرته وواقعه الاجتماعي والثقافي، وهي الإدارة التي لا تعتبر وظيفتها التعليم فقط، ولكنها ترى أن أهم وظائفها أيضا تكوين مواطن المستقبل". (حسان الجليلي، 2011، ص152).

8-3- صورة المعلم المنشود في الألفية الثالثة:

"المعلم هو العنصر الأساسي في أي تحديد تربوي، لأنه أكبر مدخلات العملية التربوية وأخطرها بعد التلاميذ. وموقع المعلم في النظام التعليمي تتحدد أهميته من حيث أنه مشارك رئيسي في تحديد نوعية التعليم واتجاهه، وبالتالي نوعية مستقبل الأجيال وحياة الامة". (جبرائيل بشارة، 1986، ص27).

"إن التغيرات العالمية المتسارعة في طبيعة الحياة المعاصرة تضيف أهمية متزايدة وشأنا أكبر لدور المعلم في العملية التعليمية. لكونه هو الذي يعمل على تنمية قدرات التلاميذ ومهاراتهم عن طريق تنظيم العملية التعليمية وضبط مسارها التفاعلي ومعرفة حاجات التلاميذ وقدراتهم واتجاهاتهم وطرائق تفكيرهم وتعلمهم، وهو مرشدهم إلى مصادر المعرفة وطرق التعليم الذاتي التي تمكنهم من متابعة تعليمهم وتحديد معارفهم دوماً وأبداً". (سلوى محمد الخطيب، 2002، ص221)

"لقد أدت التحولات المتسارعة التي يشهدها العالم في مختلف المجالات إلى تغيرات في غايات التربية وفي أهدافها وإلى تحولات في دور المعلم الذي أصبح موجهًا ومنشطًا أكثر من كونه ملقنًا للمعرفة. فوفق المستجدات تحول دور المعلم إلى مرشد لمصادر المعرفة والتعليم، ومنسق لعمليات التعلم ومصصح لأخطاء المتعلم، ومقوم لنتائج التعلم وموجه إلى ما يناسب قدرات كل متعلم وميوله". (حسان الجليلي، 2011، ص 153).

"ويشير العديد من خبراء التربية، أنه لن يتم التوفيق في تطوير نوعية التعليم في مدارسنا ما لم تطور مستوى المدرسين الذين يعملون بتلك المدارس ولا نستطيع أن ندعي أن في تخطيط المناهج أو المواد التعليمية أو في توفير قاعات الدروس الفاخرة أو الإداريين الأكفاء ما يكفي لمواجهة سلبيات التعليم الرديء، وعلى الرغم من أهمية بعض العوامل مثل القيادة الإدارية وظروف العمل باعتبارها عوامل لها أهميتها بالنسبة إلى الطلاب، إلا أن هذه العوامل لا تقارن بأثر المدرس ودوره في العملية التعليمية". (حسان الجليلي، 2011، ص 153).

وبهذا يتبين لنا أن إصلاح التعلم وتطويره وتحديثه، لا يمكن أن يتم بمنأى عن الاهتمام بحجر الركيزة ومفتاح النجاح في العملية التعليمية، ألا وهو المعلم.

"وعليه فالمعلم المنشود في الألفية الثالثة، يجب أن يلم بمهارتين في آن واحد، هي التخصص العلمي الدقيق، والتأهل النفسي والتربوي للتدريب والإشراف على التلاميذ، كما يستلزم من القائمين على شؤون التربية أن يمنحوا للمعلم قدرًا كافيًا من الحريات لتوظيف المحتوى الدراسي الملائم مع الأهداف المرسومة والسياسات المتبعة والمناهج المحددة، دون ضرورة تقييدهم، بكتاب مقررًا سلفًا لا يجيدون عنه شيئًا". (محمد كتش، 2001، ص 201، 209). كما يجب على المعلم أن يكون مدربًا ومؤهلًا للتعامل مع المعلومات والاتصال. كما يقوم المعلم بواجباته وأدواره وفق موجّهات التربية الحديثة، ويشترط فيه أن يكون على الشكل الآتي:

أن يكون مؤمنًا برسالتة ودوره في مجتمع المستقبل.

أن يكون قدوة اجتماعية وعلمية وأخلاقية لتلاميذه وبيئته المدرسية ومحيطها الاجتماعي والأوسع.

أن يكون ملماً بالتقنيات التربوية الحديثة بما في ذلك استعمال الحاسوب وتقنيات تحليل المعلومات والبيانات". (سعيد اسماعيل علي، 2001، ص 96).

أن يعمل على تنظيم التعليم الذاتي لدى التلاميذ.

أن يكون مساعدا على اكتشاف قدرات التلاميذ ومواهبهم ليتم توظيفها بشكل أفضل يتلاءم مع دوافعهم الحقيقية، كما يجب أن يكون مساعدا للتلاميذ على تحليل المواقف الجديدة وعلى التكيف معها، وأن يعمل على حفز تعلم التلاميذ بإذكاء روح المنافسة البناءة بينهم.

أن يساهم في خلق الظروف المناسبة لإرساء حوار متكافئ مع التلاميذ، والتعامل معهم كشركاء حقيقيين في العملية التعليمية.

"أن يقوم بتربية التلاميذ على مجموعة من السلوكيات كاحترام قيم الجهد والعمل الجماعي والضبط الذاتي واحترام الآخرين وتقدير التنوع، وتدريبهم على الحياة الديمقراطية، والعمل على أن يكون المعلم قدوة في ممارسة الديمقراطية واحترام حقوق الإنسان". (رأفت رضوان وأخرون، 2002، ص 96).

ونحن نتحدث عن صورة المعلم الذي يجب أن يكون في زمننا المعاصر هذا. ووجب علينا أن نتطرق إلى نقطة هامة جدا تتمثل في اهتمام القرار في الدول العربية بالوضع المادي والمعنوي للمعلم، لأن هذا الوضع لا ينفصل عن دوره التربوي والتعليمي حيث أن ذلك كله له علاقة وطيدة بنجاح العملية التربوية التعليمية.

وأخيرا لا يسعنا إلا أن نؤكد استشراف مستقبل التربية لأي أمة من الأمم لا يمكن بلورته عن بعض الأمور لعل أبرزها يتمثل في معرفة سمات العصر، ومدى استجابة المجتمع لهذه الظروف والسمات ومواكبته لها، وثانيهما معرفة المشهد التربوي المعاصر بإيجابياته وسلبياته، كي يتم الانطلاق من خلال ذلك لإجراء التغيير والتحديث.

"وبما أن العصر الذي نعيشه مليء بالتحديات التي تواجه الفرد، حيث تظهر كل يوم على مسرح الحياة جديدة، تحتاج إلى خبرات وأفكار ومهارات جديدة أيضا للتعامل معها بمعنى أننا نحتاج في هذا العصر إلى إنسان مبدع ومبتكر، قادرا على التكيف مع بيئته الطبيعية والاجتماعية وفق القيم والأهداف التصورات والمعطيات المستجدة يوميا انطلاقا من تربية الفرد وتثقيفه وبناء قدراته الإبداعية". (حسان الجليلي، 2011، ص 155).

إن ما ذكر سابقا يرتبط بالمجتمعات التي تريد أن تضع لنفسها موقعا في الخارطة الكونية، التي تسعى أن تكون فاعلة، وناشطة ومساهمة، لأن المجتمعات التي تشهد موجة التحولات والتغيرات نتيجة ثورة الاتصالات والمعلومات دون أن يكون لها مقدرات ذاتية للوقاية أو الحماية أو الدفاع عن هويتها وحضارتها وثقافتها ستكون مهددة بأسوأ النتائج فهل قمنا بتحسين أنفسنا ضد أسوأ النتائج...؟

خلاصة

ليست المدرسة المكان الذي يتلقى فيه المتعلم العلم والمعرفة فقط، بل هي المجتمع المصغر الذي يهدف إلى مساعدته على اكتساب الخبرات الإنسانية وأساليب ومهارات التفاعل والاتصال الإنساني، وبناء الشخصية المتكاملة التي تساعد على التكيف مع البيئة الاجتماعية الصعبة، وهي تعمل جاهدة أن تكون بيئة تربوية ينشأ فيها الطفل ليكون صحيح الجسم، صحيح العقل، مضبوط العاطفة، متزن الشخصية عارف بما له وما عليه من حقوق وواجبات، قادراً على أداء عمل يتقنه وخدمة نفسه ووطنه عن طريق هذا العمل، عارفاً حق وطنه عليه، وعارفاً حق إنسانيته عليه أيضاً. والمدرسة في نظر ديوي، هي صورة الحياة الاجتماعية التي تتركز فيها جميع تلك الوسائط التي تهيئ الطفل إلى المشاركة في ميراث الجنس البشري وإلى استخدام قواه الخاصة لتحقيق الغايات الاجتماعية، لذلك كانت التربية عملية في دينامية مستمرة تتماشى وتغيرت المجتمع فهي تتغير وتتشكل وفق ما يعرف بمفهوم الإصلاح، لكن هناك مشاكل وتحديات تعترض طريق الإصلاح، لذا فمن الواجب أن نأخذ هذه المشاكل والتحديات في عين الحسبان حتى نستطيع أن نخلق مدرسة فعالة وفاعلة تستطيع أن تخرج المجتمع من عنق الزجاجة. لأنه من البديهي أن عملية أي إصلاح تطمح لإعادة بناء المدرسة هي عملية طويلة النفس وأن مسارها محفوف بالعقبات والمطبات، ذلك أنه بصرف النظر عن الطرق والمضامين التعليمية التي ينبغي إعادة صياغتها وجعلها أدوات تعليمية متكيفة بطريقة أفضل من ذي قبل، مع متطلبات الأداء الجيد الذي يفرضه هذا العالم السريع التحول، فإن إصلاح أي منظومة تربوية ينبغي عليه أن يتلاءم مع أحدث النظريات التربوية، مما يقتضي ضمناً إحداث تغيير تدريجي على نظرة المتعاملين في حقل المنظومة التربوية إلى مهنتهم وكفاءتهم الشخصية.

الفصل الثالث :مهنة التدريس في التربية المعاصرة وأدوار المعلم فيها

تمهيد

1-نبذة تاريخية عن أحوال التعليم

2-الفرق بين التدريس والتعليم

3- دوافع الالتحاق بمهنة التدريس

4- تحليل العملية التدريسية.

5-طبيعة عملية التدريس بين النظرة التقليدية والحديثة

6-العلاقات البيداغوجية بين المدرس والتلميذ

7-المعلم ومهنة التدريس

8-التنمية المهنية للمعلم

9-الرضا الوظيفي للمعلم

10- مهنة التدريس في ضوء المقاربه الجديدة

خلاصة

تمهيد:

إن التربية على غرار ما يمارس من أعمال داخل المجتمع لا يأتي تحليلها في وقت ما دون الرجوع إلى التاريخ، ولذا فإنه من الضروري إعطاء لمحة عن أحوال التعليم في الجزائر قبل وأثناء الفترة الاستعمارية ثم بعد الاستقلال لإعطاء تقييم صحيح ورؤية واضحة للتطورات التي عرفت، ومحاولين التركيز بصفة خاصة على المدرسة الابتدائية. وعليه فلقد تبنت وزارة التربية والتعليم بالجزائر في إطار ذلك جملة من الإصلاحات شملت المنظومة التربوية بما فيها المناهج التربوية وطرق التدريس القديمة والحديثة وذلك بتطبيق المناهج الجديدة المبنية على أساس الكفاءات، ابتداء من التعليم الأساسي سابقا والتعليم الابتدائي حاليا إلى التعليم الثانوي. والظاهر من ذلك أن اللجان التربوية المتخصصة في هذا الإصلاح قد قطعت شوطا كبيرا في إنتاج وإعداد هذه المناهج الجديدة المبنية على فن الكفايات أو المقاربة بالتدريس بالكفاءات. ويلعب المعلم باعتباره أحد عناصر العملية التربوية الدور الأكبر في إنجاح العمل التربوي، حيث ينوب عن المجتمع في تربية وتعليم النشء، فالمدرس هو الشخص الذي فوضه المجتمع مهمة نقل المعارف إلى التلاميذ، لذا يتوجب عليه أن يكون بمثابة القدوة الحسنة لهم، إذ أن الاختلاف في الممارسات السلوكية التي يتبعها المعلمون لها أثرها الواضح المباشر في سلوك التلاميذ وفي نمط تفكيرهم. فالمعلم اليوم تغيرت مهنته بتغير النظرة إلى التربية ذاتها، حيث أصبح يواجه المتعلم حتى يقبل على حل مشكلاته بذاته، ومن هنا فهو يترك له المجال لتوظيف قدراته وإمكاناته. "يلعب المدرس في التعليم دور الميسر فهو يقود المتعلم لأن يجرب تجارب حقيقية تساعده في الولوج إلى التجربة المعيشة واختراق أعماقه بقوة." (إيف برتراند، 2001، ص59). وهذه المهمة المنوط به جعلت الاهتمام يزداد حول شخصه سواء تعلق الأمر بسماته أو بطريقة اختياره وكيفية تكوينه لاسيما إذا علمنا أن النظام التربوي يقوم على ما بذله من جهود، ولهذا ازداد الاستثمار في مجال التربية وأصبحت تخصص له ميزانيات معتبرة. هذه الميزانية الضخمة تدفع بالمسؤولين في كل بلد إلى العناية الأكبر بالمعلمين حتى لا تصبح هذه الأموال استهلاكاً بلا مردود، وبالتالي عبء على الدولة.

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

إن ربط التعليم بالدين ساعد كثيرا في انتشاره وانتشار مؤسساته التعليمية سواء كانت مدارس أو مساجد وظهور من يهتم بنشره والحفاظ على مؤسساته إذ كانت عائلات معروفة تقوم بهذه الأعمال إن هذه الصورة لم يقدمها جزائريون بل أعطاها الفرنسيون أنفسهم من خلال آراءهم وتقاريرهم التي كتبت حول التعليم العربي الإسلامي، كذلك فقد وصفوه بأنه كان جيدا والدليل على ذلك كثرة المدارس وحرية التعليم وكثرة المتعلمين، ووفرة الوسائل المتوفرة للمتعلم كالمداخيل الوقفية. فالأوقاف أو الأحباس كانت هي المصدر الأساسي لتمويل التعليم والمعلمين والمكتبات والمساجد وحتى الحركة العلمية ككل، فبها توفر أجور عالية للمعلمين والمداخيل الجيدة التي تصرف في سبيل العلم ورجاله. "وكما في المدن كان في الأرياف، التعليم جزء أساسي من حياة الناس، فالمعلم والمتعلم يحظيان بتقدير واحترام الجميع، وهذا كله لارتباط حب العلم بالعبادة، كما اندهش كاتبو التقارير من وفرة المدارس التي كانت بأعداد كبيرة ومنتشرة بشكل أكبر، إضافة إلى أن التعليم كان حرا وخصا ويكاد يكون مجانيا وإجباريا حتى قبل أن تشرعه فرنسا لأبنائها بعد 1873، فالكل رغم اختلاف هذا الكل في طبقاته الاجتماعية والاقتصادية سواء في البذل من أجل تعليم أبنائهم في ديمقراطية متناهية، إذ يتلقى أبناء الأغنياء والفقراء على صعيد واحد نفس البرنامج على يد نفس المعلم بنفس اللغة والروح. وتكمن حرية التعليم في أن الدولة لا تقدم للتعليم الابتدائي أو الثانوي أو العالي أي مساعدة، بل كان يكفي الكل مع أن التعليم الثانوي والعالي كانا مجانيين، أما

التعليم الابتدائي فكان بأجر إختياري وهو زهيد، وفي أغلب الأحيان يدفع الأجر عينيا هذا من جانب، من جانب آخر تبرز حرية التعليم في أن المعلمين كانوا أحرارا ولا يخضعون لأية رقابة، وشهرتهم هي التي تدل عليهم وهذه الشهرة تكون في علم أو أخلاق أو سلوك جيد، كما أنهم يحصلون على شهادة إجازة من أستاذ معروف. ((أبو القاسم سعد الله، 1998، ص119). وذكرت كثير من المراجع كذلك أن التعليم الذي كانت ترعاه الأوقاف كان على ثلاث مستويات ابتدائي، ثانوي، عالي، وكان في كل قرية صغيرة - دوار - خيمة تدعى الشريعة خاصة بتعليم الصغار، أما في المدن والقرى الكبيرة فكانت هناك مدراس تدعى المسيد أو مكتب وإلى جانب كل جامع كانت هناك مدرسة للتعليم تقريبا. وتذكر المصادر أنه كان في كل قرية مدرستان، أما عدد المدارس في المدن فيختلف عددها فمثلا في قسنطينة كان فيها ستة وثمانون مدرسة ابتدائية وذلك في عهد الباي الحاج أحمد وفي تلمسان وفي نفس الفترة وجدت خمسون مدرسة ابتدائية، ومدة التعليم الابتدائي آنذاك أربع سنوات يتعلم فيها التلميذ الكتابة والقراءة وحفظ القرآن وأركان الإسلام شعائر الدين، وكان له المجال ليوصل تعليمه الثانوي في الجامع أو في مدرسة ملحقة بالوقف، فالتعليم الثانوي مجاني ولم يكن هناك فصل واضح بين التعليم الثانوي والعالي وأهم دروس المرحلة الثانوية والعالية : النحو - التفسير - الحديث - الفقه والحساب والفلك والتاريخ والطب وهذا في التعليم العالي. ((أبو القاسم سعد الله، 1998، صص 162-165). وعليه سنجد أن مبدأ مجانية التعليم كان موجود في قطاع التربية داخل الجزائر قبل التواجد الفرنسي. و قد اعترف الاستعمار عند دخوله الجزائر أنه وجد إشعاعا ثقافيا متمثلا أساسا في إقبال الجزائريين على دور التربية والتعليم وانخفاض نسبة الأمية بينهم. يقول موريس بولارد-Maurice Poulard: "كانت الجزائر فيما مضى تضم معاهد علمية عظيمة الشأن في الفلسفة، والعلوم والطب وقواعد اللغة والقانون الإسلامي، كل هذه العلوم كان يقوم بتدريسها أساتذة كبار من الجزائريين". (أحمد بن نعمان، 1981، ص145). ويؤكد نائب فرنسي أمام البرلمان هذا الأمر "إن مما لا شك فيه أن التعليم في الجزائر كان سنة 1830م أكثر انتشارا وأحسن حالا مما هو عليه الآن". (أحمد بن نعمان، 1981، ص145).

1-2- التعليم في فترة الاستعمار

" ما إن خضعت البلاد للاحتلال، حتى استهدفت ثقافتها وتعرضت لهجوم شديد، إذ قامت فرنسا بإغلاق المساجد والمدارس بعد أن جرّدت المواطن الجزائري من أرضه وممتلكاته، وقضى الاستعمار على معظم المراكز الثقافية العربية التي تتمثل في المدارس، والجامع، والزوايا التي كانت قائمة في البلاد قبل الاحتلال، فالبعض منها حوّل إلى معاهد للثقافة الفرنسية، وبعضها سلّمه إلى الهيئات التبشيرية المسيحية التي اتخذته مراكز لنشاطها في هدم

عقيدة الجزائريين، والبعض الآخر قام بهدمه بدعوى إعادة تخطيط المدن الجزائرية. "(تركي رابح، 1975، ص93). وبقي الحال هكذا إلى أنشأت المدارس-العربية الفرنسية- "وهذه المدارس أسست بموجب مرسوم مؤرخ في 14-07-1850- ووجدت 40 مدرسة ابتدائية بنيت في الفترة (1850-1873) بمعدل مدرستين كل سنة، على مدى 24 سنة، وهذا يدل على اكتراث المسؤولين الفرنسيين بمصلحة المواطنين وتم إغلاق معظمها إثر حوادث عام 1871 لأسباب سياسية وانتقاما من الشعب الجزائري، لتلغى نهائيا بحلول سنة 1883 وهي السنة التي أحدثت فيها القوانين الفرنسية المتعلقة بإجبارية التعليم العمومي المجاني. "(الطاهر زرهوني، 1993، ص292). وقد "قامت الجمهورية الثالثة في سنة 1870 بإغلاق 36 مدرسة ابتدائية وتكميلية، بحيث لم يسلم من هذا الإجراء سوى 16 مدرسة عام 1882، وقد تضمن التشريع المدرسي الجديد الذي أخرجته وزير التربية العمومية والفنون الجميلة "جون فيري" إنشاء مدارس لتعليم الجزائريين وجعله إجباريا، إلا أن رفض البلديات له خاصة وأن حجتهم أنه باهض التكاليف وخطير في أهدافه، حال دون ذلك هذا إلى جانب أنه إذا انتشر التعليم بين الجزائريين فالجزائر ستكون للعرب لذا لم يزاو هذا التعليم من أطفال الجزائر إلا 1.9% منهم في الدراسة لتزيد النسبة مع حلول عام 1914 فتصل 5% بعدد قدره 47.253 من بين 850.000 في سن التعليم، وفي عام 1929 وصلت النسبة 6% أي 60.644 من بين 900.000 تلميذ. "(عبد الحميد زوزو، 1997، ص ص73-74).

لقد اقترن إحكام السيطرة عند فرنسا بضرب مقومات الشخصية الجزائرية التي تتمثل غالبا في الدين، اللغة، التاريخ العربي، خصوصية الموقع الجغرافي للبلد، كما أنه قد طغى الطابع الاستعماري على سياسة فرنسا التعليمية فامتزج المسعى الاستعماري بنظيره التعليمي خاصة وأن فنيي فرنسا ومختصيها أكدوا أن المدرسة الفرنسية لن تقوم ما لم تنقضي المدرسة الجزائرية وأهدافها، ولأن لكل سياسة وسائل لتنفيذها فلقد وجدنا حسب المراجع أن هناك جملة من الوسائل التي اتبعتها فرنسا لتنفيذ سياستها التعليمية في الجزائر هي:

- محاربة الثقافة العربية الإسلامية فطبقا للمرسوم 1983/02/13 فأصبح التعليم الابتدائي في الجزائر فرنسيا خالصا لغة ومنهجيا وتوجيهيا، أما في التعليم الثانوي والعالي فقد كانت اللغة العربية لغة اختيارية، لذا فالتعليم كان استعماريا بحتا.

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

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

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

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

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

-تصعيب الامتحانات أمام الجزائريين ووضع شروط قاسية لهم.

"أن من بين الأسباب التي أدت بالأهالي الجزائريين التزام الحذر من التعليم فرنسي رغم ندرته واقتصاره على فئة وطبقة من أبناء المجتمع خاصة أبناء الموالين لفرنسا بل أن عزوفهم عن الالتحاق بالتعليم في المدارس الفرنسية كان منذ البداية - 1830 - هو أن الجزائريين وجدوا أنفسهم مرغمين على إتباع هذا النهج، لما أقدمت فرنسا على اختطاف شبان صغار من أبناء زعماء المقاومة المعروفين وإرسالهم إلى فرنسا للانخراط في المدارس الثانوية العسكرية هناك، والسبب الأقوى من هذا بكثير حدث بين عام 1867 و 1868 عندما أقدمت وتجرأت فرنسا على تعميم وتنصير الآلاف من أطفال الجزائريين اليتامى بالغضب والقوة وكان وراء هذه الحادثة الكاردينال لافيغري **Lavigerie** الذي جمع هؤلاء الأطفال بعد وقوع المجاعة الكبرى التي سببتها القوانين الجائرة المتعلقة بملكية الأراضي وأنانية المعمرين وسياسة الأرض المحروقة وغيرها من الأساليب المتبعة، وهي الأسباب التي أدت إلى إهلاك ما يزيد عن 500.000 من الأهالي الجزائريين." (مصطفى الاشرف، 1983، ص415). فإذا أخذنا إحصائيات عام 1889 نجد عدد المسجلين ذكورا وإناثا في المدارس الابتدائية هو 10631 فقط من مجموع عدد الأطفال الذين هم في سن التمدرس والبالغ عددهم 535389 تلميذ، وبمقارنة بسيطة نجد أن طفلين في المدرسة والباقي في الشارع أو أنهم يعانون من الاستغلال في العمل إما في الحقول أو في أماكن تنعدم فيها ظروف العمل الجيدة، فأى اهتمام هذا بالتعليم الذي تدعيه فرنسا وسلطانها. أما عن نسبة التلاميذ الفرنسيين الذين كانوا يترددون إلى المدرسة مقارنة مع الجزائريين في أواخر القرن 19م، فلا مجال للمقارنة لأن فرص التحاق الجزائريين بمقاعد الدراسة كانت فرصة لا تتحقق إلا في الأحلام بالنسبة للغالبية العظمى لهؤلاء التلاميذ مما يجعلهم عرضة لاستغلال المستعمرين وقيامهم في أماكن العمل أو خارجها بنشاطات تضمن فقط لقمة العيش وهذا ما سيؤدي حتما إلى نتائج تمس كل شرائح المجتمع، ويبقى أثرها إلى عقود من الزمن فيما بعد. والجدول الآتي يوضح نسبة وتعداد الأطفال الجزائريين مقارنة مع الأطفال الفرنسيين. (طاهر زرهوني 1994، ص18).

الجدول رقم(02) يوضح تعداد الاطفال المسجلين في المدرسة الابتدائية

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

1-3- أهداف السياسة التعليمية الفرنسية:

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

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

إن هذه السياسات في الحقيقة كانت نظرية وذات أهداف عنصرية محضة، فكيف يتسنى للشعب الجزائري بأن يعبر عن ذاته وهو مقيد ومكبّل بمجموعة من القوانين الاستثنائية كقانون الأهالي الذي أصدرته فرنسا في 1874م وهو قانون جارٍ يحدّ من حريات الجزائريين سواء في التعليم أو التنقل حتى في المناسبات كالأعراس والأعياد، فالإدماج لم يكن يوما لتسوية حقيقية بين الجزائريين والفرنسيين من الناحية الإدارية أو الثقافية أو الاجتماعية. "والواقع أن الإدماج في السياسة الفرنسية له ظاهر وله باطن وهما يختلفان أحدهما عن الآخر فظاهره هو تحقيق المساواة بين الجزائريين والفرنسيين في كل شيء، أما في الباطن هو دمج أرض الجزائر في فرنسا، لا التسوية بين الجزائريين والفرنسيين في الحقوق، فهو إذن إدماج بالنسبة للمستعمرين لكنه إخضاع بالنسبة للسكان الأصليين الجزائريين" (تركبي رابح، 1975، ص 111).

-التنصير: منذ الوهلة الأولى ظهرت على ألسنة غلاة الاستعمار أنّ الجزائر كانت مقاطعة رومانية ولا بدّ من عودتها إلى جذورها، وذلك يعني تنصير الشعب الجزائري، ولقد عبّر السكرتير العام عن هذا الموقف صراحة عندما قال: "إن آخر أيام الإسلام قد دنت، وفي خلال عشرين عاما لن يكون للجزائر إله غير المسيح، أما العرب فلن يكونوا رعايا لفرنسا إلا إذا أصبحوا مسيحيين جميعا" (تركي رابع، 1975، ص108). ويضيف وزير الحربية في هذا الصدد عن النوايا الدنيئة للاحتلال بقوله: "يمكن لنا في المستقبل أن نكون سعداء ونحن نمدن الأهالي ونجعلهم مسيحيين" (خديجة بقطاش، بدون تاريخ، ص ص 17-18)، ولهذا الغرض كثفت فرنسا من الإرساليات التبشيرية وقدمت لها كل التسهيلات لإقامة مدارسها ودورها الخيرية لاستغلال مآسي الشعب الذي كان يكابد العناء والجوع والفقر زيادة على التجهيل الممارس في حقّه، كما حاول المبشرون استغلال الوضع لصالحهم بالتكفل باليتامى والضعفاء والمعوزين لاستدراجهم على ترك دينهم واعتناق النصرانية. وقد عبّر الشيخ البشير الإبراهيمي عن استنكاره الشديد حين كان الاستعمار يعرقل مدارس الجمعية ويسهل الإرساليات كما أسلفنا" وقد بلغ من تأييد الحكومة الفرنسية للتبشير أنها أوكلت للمبشرين في الكثير من مراكزهم توزيع المؤن المخصصة على المسلمين لتحبيّبهم إلى الناس ولتيسّر لهم سبل الاختلاط بهم وتسرب الدعاية التبشيرية" (محمد البشير الإبراهيمي، بدون تاريخ، ص57).

والغريب أنّ فرنسا دولة لائكية إلا أنها نقضت مبادئها في الجزائر بحيث كانت تعمل قاطبة لتمكين النصرانية، ولاسيما في منطقة القبائل حين ادّعت أن سكان القبائل لم يكونوا يوما مسلمين واخفوا كل هذه المدة عقيدتهم، وهذه أكذوبة كذبها الواقع التاريخي والعقل والمنطق، يقول ساطع الحصري: "زعم رجال الحكم وصناديد الاستعمار أن البربر لم يكونوا مسلمين تماما، ولذلك لم يكن من العسير تفريقهم عن العرب ثم استمالتهم فرنسا، ولهذا السبب أكثرت فرنسا من إنشاء المدارس في المناطق المسكونة بالبربر، غير أنها منعت فيها التكلم بغير اللهجات البربرية أو اللغة الفرنسية، وحظرت على الفقهاء الانتقال إلى المناطق المذكورة وتعليم القرآن فيها وذلك لقطع صلة البربر باللغة العربية." (أحمد بن نعمان، 1981، ص155). والاستعمار الفرنسي متمرن ومتمرس في هذه القضايا كثيرا، بحيث سبق له أن قسم بلاد الشام على أساس طائفي، وكذا البلدان الإفريقية ومكّن للأقليات النصرانية هناك، وحاول القيام بهذا في الجزائر إلا أن الأمر استعصى عليه لعدة اعتبارات من أهمها عدم وجود طوائف دينية أخرى واجتماع أهل المغرب على منهج أهل السنة والجماعة والمتمثل في مذهب الإمام مالك بن أنس رضي الله عنه، ولهذا فان نجاحه كان نسيبًا والنائج التي حققها كانت محدودة رغم الجهود الكبيرة التي بذلها ولاسيما في المنطقة السابقة الذكر. "وإذا كانت سياسة التنصير وسيلة للفرنسة وهدفا من أهداف الاستعمار

الفرنسي في الجزائر فلم يكن تطبيقها بالشيء الهين في مجتمع حال من الطوائف الدينية متمسكا بالالتزام كالمجتمع الجزائري" (أحمد بن نعمان 1981، ص160). وقد كانت المدارس التبشيرية مزودة بأحدث الوسائل البيداغوجية وتحتوي على كل وسائل الترغيب التي من شأنها أن تثير فضول المتعلمين، ولاسيما أولئك الذين جذبتهم فرنسا رغم قلة عددهم بالمقارنة مع مجموع الشعب الذي كان يزرع تحت نير الفقر والجهل والأمية. يقول البشير الإبراهيمي منددا بموقف الاستعمار اتجاه الدين الإسلامي، وفي المقابل التسهيل للتصير "وقف الإسلام بالمرصاد من أول يوم، وانتهكت حرمانه من أول يوم، فابتز أمواله الموقوفة بالقهر، وتصرف في معاهده بالتحويل والهدم، وتحكم في الباقي منها بالاحتكار والاستعباد، وتدخل في شعائره بالتضييق والتشديد، كل ذلك بروح مسيحية رومانية تتسم بالحقْد وتنفور بالانتقام" (محمد البشير الإبراهيمي، بدون تاريخ، ص55).

الفرنسية: يقول فيخته "إن اللغة تؤثر في الشعب الذي يتحدث بها تأثيرا لا حد له، يمتد إلى تفكيره وإرادته وعواطفه وتصوراته وإلى أعماق أعماقه، وأن جميع تصرفاته تصبح مشروطة بهذا التفكير ومتكيفة معه" (أحمد بن نعمان، 1981، ص88). إن هذا القول يبين لنا أهمية اللغة في حياة الشعوب، وإن استمرار كيانها الثقافي والحضاري مرهون إلى حد بعيد بمدى ارتباط أية أمة بلغتها، ولهذا لا نستغرب عندما نجد أن الاستعمار كانت لديه وزارة المستعمرات التي كانت تحوي مجموعة كبيرة من علماء الاجتماع والأنثروبولوجية والآثار وغيرها من العلوم الإنسانية، حتى يمكنها الغوص في أعماق المجتمع للتمكن من السيطرة عليه. ويعني الاستعمار بالفرنسية إحلال الفرنسية محل العربية في جميع مجالات الحياة وقطع المجتمع الجزائري من جذوره، لأنه يدرك مدى ارتباط اللغة العربية بالدين الإسلامي، ومع ذلك فالأمر لم يكن هينا مثل ما فعله مع بعض القبائل الإفريقية وأخرى في المحيط الهادي كالجوادلوب و لاجويان (Guadeloupe et Guyane)، ومازالت إلى يومنا هذا بعض البلدان الإفريقية المسماة بالدول الفرنكفونية متخذة اللغة الفرنسية كلغة رسمية أولى، ولتحقيق أهدافه، عرقل التعليم العربي ووضع أمامه الصعوبات وحاول إثارة النزعة البربرية، كل هذا حتى يمكن للغة الفرنسية ويسهل عليه ضم الجزائر إليها. "كان الهدف منه هو محاولة صبغ البلاد بصبغة فرنسية خالصة في كل صغيرة وكبيرة حتى تنقطع جميع الروابط التي تربط الجزائر ماضيا وحاضرا ومستقبلا بثقافتها ولغتها القومية وتاريخها الإسلامي، وانتمائها الحضاري إلى الأمة العربية حتى تنشأ الأجيال الصاعدة في ظل هذه السياسة المرسومة نشأة مموخة في كل شيء" (تركي رابح، 1975، ص105)، ويذهب بن نعمان في هذا الموضوع في نفس الاتجاه حيث يقول: "وكانت تهدف سياسة الفرنسية من وراء ذلك جعل البيئة الثقافية الجزائرية قطعة من البيئة الثقافية الفرنسية حتى يكون لفرنسة التعليم سند من فرنسة الإدارة والمحيط الاجتماعي" (أحمد بن نعمان، 1981، ص156). وقد رفعت فرنسا من شأن المتعلم

باللغة الفرنسية ويسرت له سبل العيش، وجعلته أحيانا وسيطا بينها وبين الأهالي، وفي المقابل احتقرت المتعلمين باللغة العربية وحطت من قيمتهم حتى ينفر الناس من تعلم اللغة العربية، "فكان الفرد المتعلم باللغة العربية والأمي في درجة واحدة أمام الإدارة الفرنسية، وهذا كله لتزهد الأهالي في تعلم اللغة العربية وإلزامهم بتعلم اللغة الفرنسية" (أحمد بن نعمان، 1981، ص166). والأغرب من هذا حتى يمكن للغة الفرنسية اعتبار اللغة العربية لغة أجنبية في الجزائر من خلال قانون شودان 1938، وقد قسمها إلى ثلاثة أقسام: العربية الكلاسيكية وهي لغة القرآن وهي لغة ميتة كشأن اللاتينية. واللغة الحديثة وهي لغة الشعر والأدب وهي غير مفهومة. واللغة الدارجة التي لا تخضع لقواعد معينة. وظلت اللغة العربية ممنوعة التدريس في المدارس الحكومية الفرنسية، واختيارية في حالات أخرى، كما ضيق الاستعمار التدريس على رجال الإصلاح ولاسيما جمعية العلماء المسلمين التي أرهقت الاستعمار نظرا لصرها في توعية الأمة وبعث لغتها وثقافتها، واتخذت فرنسا هذا المسلك (محاربة العربية والدين الإسلامي) اقتداء ببعض الدول الأخرى كأمریکا التي محت ثقافة ولغة الهنود الحمر وكذا الانجليز في استراليا و زيلاندة الجديدة ولكن تناست فرنسا أن اللغة العربية مرتبطة ارتباطا شديدا بالدين الإسلامي، الشيء الذي صعب عليها وجعلها تتراجع في بعض الأحيان. "و لكن ما كان للغة العربية أن تزول من الجزائر مهما أضعفت وحورت بشتى الأساليب ما دام الإسلام منتشرا وما دام المجتمع الجزائري متمسكا به كأقوى ما يملك من الوسائل للمحافظة على شخصيته المتميزة، ولذلك وضعت الإدارة الاستعمارية الإسلام في جهة واحدة مع اللغة العربية." (أحمد بن نعمان، 1981، ص110). ولا ننكر أن الفرنسية أتت أكلها مع فئة قليلة من الجزائريين، الذين تنصروا وأخذوا الجنسية الفرنسية ودعوا صراحة إلى الاندماج الكلي في فرنسا، وتعرف هذه الجماعة بجماعة النخبة التي كانت في بعض الأحيان أكثر تعصبا للثقافة الفرنسية من الفرنسيين، وشديدة الاحتقار للثقافة العربية الإسلامية، ومع هذا يمكن القول أن التعليم الفرنسي في الجزائر وضع أصلا للمعمرين، وقد تمكنت فرنسا من توحيدهم حيث كانوا من جنسيات أوروبية مختلفة كما أدمجت اليهود من خلال مرسوم كريميو المشهور في 1873، وكذا فئة قليلة من الجزائريين للدعوة إلى ثقافتها ولغتها وخدمة الهدف الاستعماري الأسمى المتمثل في جعل الجزائر مقاطعة فرنسية. "ومن هنا يتبين لنا أن سياسة فرنسا التعليمية بنيت منذ البداية على أساس القضاء على اللغة العربية والثقافة الإسلامية ونشر نوع من التعليم الفرنسي يخدم في الأساس هذا الهدف ويعمل على محاولة تحويل المجتمع الجزائري إلى مجتمع راض عن الوضع الاستعماري في بلاده." (تركي رابح، 1975، ص145). و يمكن إجمال الخطوط العامة لسياسة فرنسا فيما يلي:

- محاربة اللغة والثقافة العربية محاربة عنيفة.

- فرنسة التعليم في جميع مراحلہ.

- اعتبار اللغة العربية لغة أجنبية في الجزائر.

- تشويه تاريخ الجزائر والتشكيك في انتمائه العربي الإسلامي، بل حتى في وجوده.

- إهمال جغرافية الجزائر وتدريسها والتركيز على جغرافية فرنسا مع إبراز عظمتها وقوتها.

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

-إعادة بعث الثقافة العربية الإسلامية.

- محاربة البدع و الخرافات.

-نشر تعلم اللغة العربية.

- ربط الجزائر بإطارها الحضاري.

وقد أحس الاستعمار بهذا الخطر المحدق به من جزاء تمسك الأهالي بمقوماتهم الشخصية والحضارية ورفضهم للإقلاع عن هويتهم، فعدل من خطته التجهيلية وابتكر أسلوبا آخر يهدف إلى امتلاك واحتواء الشعب وذلك في أسماء بسياسة التجنيس والإدماج وبمختلف الإغراءات والحوافز، مما جعل بعض المعمرين الفرنسيين في مؤتمرهم لسنة 1908 يطالبون بإلغاء تعليم الأهالي واستخلافه بتعليم لغتهم ليشعر الجزائريون من تلقاء أنفسهم عن عظمة فرنسا وحضارتها، ورغم الجهود المبذولة من طرف المستعمر ونيته المبيتة إلا أن عدد الأطفال الذين كان لهم الحظ في

الدخول إلى التعليم الرسمي كان ضئيلا إذ لم يتجاوز 8% من الأطفال البالغين سن الالتحاق بالتعليم الابتدائي ولم يستقبل من أبناء الأهالي سوى 3600 من بين 150000 طفل يصلون سن المدرسة سنويا، وأكثر من نصف العدد المقبول-3600- يغادر المدرسة بعد سنتين أو ثلاثة، وهذا دليل على أن هذه المدارس لم تنشأ من أجل تعليم وتربية الأطفال الجزائريين وإنما كان هدفها الأساسي هو سد حاجة ومتطلبات أبناء المستعمر في المجال التعليمي وأبناء الطبقات المرتبطة بهم، ومع مرور الزمن لم تتطور نسبة التلاميذ الجزائريين الذين يدرسون، وقد اعترف الكثير من الساسة والمفكرين الفرنسيين بأن بلادهم تمارس نوعا من الإقصاء والحرمان ضد الجزائريين في التعليم وإبقائهم في الدرك الأسفل من الجهل والانهطاط، ففي عام 1954 قام وفد فرنسي يتكون من عدة شخصيات ينتمون إلى عالم السياسة والصحافة والدين بزيارة الجزائر قصد الاستطلاع على الأحوال السائدة بها، فكانت النتيجة التي أستخلصها هذا الوفد ما جاء على لسان رئيسه، إذ صرّح لدى عودته إلى الصحافة أنه شاهد أن حوالي مليونين من أبناء الجزائر لم يتلقوا أيّ تعليم مدرسي، وذلك بعد أن بسط النظام الاستعماري عليهم رحمته مدة 125 سنة، ثم أردف قائلا: رأينا الجزائريين لا يشاركون في التعليم إلا نحو 300 طالب، وأن الأبواب العلمية موصدة في وجوههم، وخرجنا من كل ذلك بنتيجة عظيمة وهي إذا كنا في فرنسا نجهد معنى العنصرية فإن العنصرية في القطر الجزائري هي القانون الرسمي المعمول به. وقد نتج عن هذه الوضعية تواجد أربع فئات من المثقفين الجزائريين عشية الاستقلال:

- المتخرجون من الجوامع والزوايا المنتشرة عبر الوطن، وهو ما يمكن أن نطلق عليه بالتعليم التقليدي نظرا للظروف المحيطة به والتي حتمت الانزواء والانعزال والانغلاق.
- خريجو المدارس الحرة التابعة لجمعية العلماء المسلمين، وهو تعليم شبه تقليدي لأنه كان يعطي الأولوية للتعليم اللغوي والنظري نتيجة لقلّة الإمكانيات الضرورية التي ستلزمها التعليم العصري.
- الوافدون من الأقطار العربية والذين تخرجوا من معاهدها وجامعاتها والذين تأثروا بتياراتها الفكرية والفلسفية.
- خريجي المدارس والمعاهد الفرنسية والذين كان لهم الحظ الأوفر في تسليم مقاليد الأمور وعلى رأسها التعليم. ولقد ترتب عن هذه الوضعية مجموعة من المشاكل أهمها: (عبد القادر قطاف، 1982، ص55).
- إحساس الجزائريين من الحرمان من التعليم الذي كان يشكل عنصرا هاما في حياتهم وحضارتهم مما أدى بهم إلى الانعزال في كل الميادين الاقتصادية والثقافية والسياسية، وعليه فلا غرو أن يطالب أولياء الأطفال بفتح المدارس لتحقيق الديمقراطية في التعليم وتكافؤ الفرص وما يقتضيه ذلك من تكوين للمعلمين ونفقات باهضة.

- لقد خلّف التعليم التقليدي والتعليم الفرنسي صراعاً كبيراً بين المدرستين وقد انعكست آثاره على المشاريع التربوية، ولا يزال هذا الصراع مستمرًا إلى اليوم.

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

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

1-4- جهود جمعية العلماء المسلمين في نشر التعليم العربي:

لقد ظهرت جمعية العلماء المسلمين في 5 ماي 1931م واستمر نشاطها إلى غاية 1956م أين قام الاستعمار بجلها، وقد بذل مؤسسها الشيخ عبد الحميد ابن باديس جهوداً معتبرة رفقة بعض العلماء الآخرين كالشهير الإبراهيمي ومبارك الميلي، والعربي التبسي وغيرهم... وكان ظهورها في هذه الفترة بعد مرور قرن من استعمار الجزائر، بعد أن نظّم الاستعمار استعراضاً ضخماً يلمح فيه أن الجزائر أصبحت مقاطعة فرنسية، لهذا يمكن القول أن ظهور الجمعية في هذه الفترة بالذات جاء كرد فعل لبعث الحياة الثقافية والدينية في الأمة التي أصيبت بالركود وأصبح الخطر محققاً بما من جانبيين (من جانب دعاة التغريب والاندماج - جماعة النخبة-) (ومن جانب الطرق الصوفية التي استمالها الاستعمار)، حيث نشرت بين أفراد المجتمع الخرافات والخزعبلات وكانت تجد تشجيعاً كبيراً من طرفه. ورغم المضايقات والصعوبات التي كانت تجدها من طرف الاستعمار إلا أنها في ظرف وجيز التف الشعب حولها و أيدها، والتحق بمدارسها سواء كمدارس أو مدارس. يقول الشيخ البشير الإبراهيمي مبيناً جهود الجمعية في نشر التعليم العربي والثقافة الإسلامية: "وهذه المدارس التي أريت على المائة بالعشرات كلها من آثار جمعية العلماء. ومن ثمرات إرشادها وإعدادها للأمة، وستستمر هذه الحركة المباركة إن شاء الله... في بضع سنين أخرى عن مئات من المدارس. لأن هذه الرغبة المتأججة في صدور الصالحين من الأمة لا يطفئها تعنت الظالمين ووسوسة الدجالين ولا كيد المفسدين" (البشير الإبراهيمي، ص 278، بدون تاريخ).

1-5 أهداف جمعية العلماء المسلمين:

كانت تهدف جمعية العلماء من خلال مشروعها الإصلاحية إلى تحقيق مجموعة من الأهداف تمثلت فيما يلي:

-إعادة بعث الثقافة العربية الإسلامية: لقد مارس الاستعمار أبشع الجرائم الثقافية في حق الجزائريين، حيث منعهم من حقهم الطبيعي المتمثل في التعليم وحارب دور الثقافة الإسلامية، وحاول جاهداً مسح أصالة هذا الشعب، رغم أن الجزائريين كانوا يتمتعون بمستوى ثقافي لا بأس به وكانت دور العلم تنشط في كل أرجاء الجزائر والمتمثلة أساساً في المساجد والزوايا والكتّاب. تقول Yvonne Turin: "يفون توران" وعلى سبيل المثال كان في مدينة قسنطينة قبل دخول الاحتلال إليها عام 1837م، ثمانون مدرسة وسبعة معاهد وثلاثمائة مدرسة وزاوية ولم يبق منها بعد الاحتلال سوى ثلاثين مدرسة". (تركي رابح 1975، ص 94). وقد ظهرت الجمعية بعد قرن من الاحتلال لإعادة بعث الثقافة العربية الإسلامية، بعد الحالة المزرية التي وصلت إليها وتفشي الأمية والجهل، ووجد هذا المشروع الصدى الكبير بين أفراد المجتمع الجزائري بالدعم المادي والمعنوي وذلك للحفاظ على كينونة المجتمع ومنعه من الذوبان والزوال، ولاسيما أن الاستعمار وضع نصب عينيه الدين الإسلامي وعمل على تمييعه والتضييق عليه، نظراً لأنه كان يبعث في نفوس الجزائريين روح الجهاد ضد الاستعمار. وقد جرب ذلك مع قادة المقاومة العسكرية الذين كانوا من المشايخ والعلماء كبوعمامة والمقراني والامير عبد القادر وغيرهم. كما يجدر الذكر أن فرنسا على الرغم من كونها دولة لائكية، فقد تركت المعتقد والنشاط للجاليين المسيحية واليهودية، وتحكمت في تسيير الشؤون الإسلامية. ولهذا فإن ما سطرته الجمعية في مدارسها برامج تعمل على إحياء الدين الإسلامي في نفوس المتعلمين من تحفيظ القرآن وتفسيره والفقه وغير ذلك. حتى يتربى النشء على التربية الإسلامية وهو ما اعتبره الاستعمار خطراً عليه، فكان يعمل على عرقلة المدارس سواء على مستوى منح الرخص وحتى اعتقال المعلمين الأحرار لأنفاه الأسباب، ومحاولة التشويش على الناس من خلال عملائها من الجزائريين الذين كانوا يسيؤون للدين الإسلامي، "سلكت هذه الحكومة منذ كانت، إلى محو الإسلام عن الجزائريين... فلما أيقنت أن ذلك لا يتم لها من طريق الشعوذة والترغيب عمدت إلى تشويبه بهذه الأساليب التي مازالت محتفظة بها، وغايتها من هذه الأساليب ثلاثة أمور: تكوين إسلام جزائري مقطوع الصلة بما في الإسلام الحقيقي، وتكوين مسلمين مقطوعين عن الأسباب من جميع المسلمين، وتكوين طائفة تقوم لذلك ممن تسميهم رجال الدين...". (البشير الإبراهيمي، ص 105-108).

-محااربة البدع و الخرافات: لقد انتشرت البدع والخرافات في المجتمع الجزائري بحكم الجهل الذي تفشى فيه، فأصبح في قبضة المشعوذين، هؤلاء الذين كانوا يجدون السند من طرف الإدارة الاستعمارية، ويخدمون مصالح الاستعمار بشكل جلي كنشر عقيدة الجبرية بين الناس وعبادة قبور الأولياء وغيرها. فوَقفت جمعية العلماء من أول يوم وقامت بحرب ضروس ضد هذه الطرق، التي كانت ترى فيها الخطر الذي ينخر جسم الأمة من الداخل،

وتصدت له بالكتابات الصحفية أو الدروس المسجدية أو تلك التي كانت تلقى على تلاميذها في المدارس الحرة. وقد حققت نجاحا معتبرا في هذا المضمار من خلال نشر العقيدة الإسلامية الصحيحة، وظهرت في الكتب التي كانت متداولة بين الناس. وألفها بعض أعضاء الجمعية كمبارك الميلي والعربي التبسي وابن باديس وغيرهم وكانت من المقررات المدرسية.

- نشر تعليم اللغة العربية: لقد عرفت اللغة العربية في الجزائر أحلك أيامها، حين عمل الاستعمار على استئصالها من المجتمع الجزائري، تارة بتشجيع الدارحة، وتارة أخرى بتشجيع النزعة البربرية وتارة أخرى بمنعها من التدريس في المدارس العمومية الفرنسية، - كقانون شودان، ولهذا نجد مطالب الأحزاب السياسية وجمعية العلماء من نشر اللغة العربية ملحة، ولهذا اضطرت حكومة الاحتلال إلى التراجع عن قراراتها التعسفية ضد اللغة العربية وأعلنت في القانون الأساسي الصادر في 20 / 09 / 1947 في المادة 57 اعترافها باللغة العربية كلغة تعليم بجانب اللغة الفرنسية في عمالات الجزائر الثلاث" (تركي رابح 1975، ص 132). لقد أصبح تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي يعد ضربا من المخاطرة ومن أكبر الجرائم التي يعاقب عليها القانون الاستعماري بحيث يدان كل من فتح مدرسة عربية دون علم الاستعمار. ومع هذا قامت الجمعية وأحزاب سياسة (حزب الشعب) من التكفل بهذا الموضوع من خلال نشر تعليم اللغة العربية رغم العراقيل، وكان الفضل لها أن بعثت تعليمها وربط الشعب بجذوره التاريخية والحضارية. أما في المدارس الحكومية فكان تدريس العربية اختياريا وبطرق مملّة وفي أوقات غير مناسبة حتى يعزف عنها الجزائريون. وقد علق الإبراهيمي عن هذا بقوله: " فالأمة تريد من التعليم العربي الحكومي الذي يحقق للعربية صفة الرسمية أن يكون تعليما كاملا في جميع مراحلها وبينى على أساس صحيح في المرحلة الابتدائية، وصحة الأساس تكون بالمعلم الكفء والكتاب الوافي والبرنامج الكافي ثم ينقلها إلى الدرجتين الثانوية والعليا". (البشير الإبراهيمي، ص 301). إلا أن هذه المكانة التي كان يحلم بها الإبراهيمي في المدارس الحكومية كانت صعبة المنال، بحيث كل سياسة تكون لصالح الأهالي إلا وتلقى معارضة شأها شأن كل الإصلاحات التي أراد الاستعمار القيام بها. و قد يكون هذا تبادلا في الأدوار أو الصراعات بين فرنسا وفئة من المعمرين، "وقد وقف المفتشون الفرنسيون للتعليم ضد تطبيق هذا الإجراء كما وقفوا ضد تطوير برامجها في مرحلة التعليم الثانوي وأشاروا في تقاريرهم أن تعليم اللغة العربية بصفة إجبارية في الجزائر غير لائق". (تركي رابح، 1975، ص 132 - 133). هذه الأسباب جعلت الجزائريين يهتّون فرادى وجماعات لتعلم اللغة العربية، ولتدريسها إدراكا منهم أن هويتهم أصبحت في خطر إذا ما ضيعوا فرصة تعلمها. ولهذا يمكن القول أن جمعية العلماء لعبت دورا لا يستهان به في المحافظة على اللغة العربية وفنونها وآدابها.

-ربط الجزائر بإطارها الحضاري: لقد عمل الاستعمار كل ما في وسعه لضم الجزائر وبتزها من وسطها الطبيعي المتمثل في العروبة والإسلام، إذ كانت البرامج الدراسية في المدارس الحكومية تحرّف تدريس التاريخ بقولها مثلا أجدادكم الغاليون وفرنسا وطنكم الجديد، ومحاولة بعث النعرات القبلية بالتركيز على منطقة القبائل، وإيهامهم أن العرب استعمروا بلاد المغرب بالقوة، وإن الإطار الحضاري هو المتوسطية والدعوة إلى البحث عن الآثار الرومانية وغير ذلك من مكائد الاستعمار. وكانت المدارس أقوى سلاح لتحقيق هذه الغايات، وقد ردّ الشيخ الإبراهيمي على خطبة الحاكم العام التي ألقاها خلال زيارته لعين صالح وبيّن خطر المدرسة الاستعمارية على وحدة الشعب الجزائري. "جاءت بالمعلم الاستعماري ليفسد على أبناء المسلمين عقولهم ويلقي الاضطراب في أفكارهم ويستتر لهم عن لغتهم وآدابهم، ويشوه لهم تاريخهم، ويقلل سلعتهم في أعينهم، ويزهدهم في دينهم ويعلمهم بعد ذلك تعليما ناقصا.. الجهل شر منه". (البشير الإبراهيمي، ص16). وقد تفتنت الجمعية إلى مكائد الاستعمار فقررت تدريس التاريخ الإسلامي و جغرافية الجزائر ومن أشهر كتب ما ترجمه الشيخ مبارك الميلي فيما يخص تاريخ الجزائر العام ... وهذا لبعث الشعور القومي و الانتماء لأمة عريقة والوعي بالذات، لأن الاستعمار كان يقصي تماما تعليم التاريخ، وإن علمه فإنه يشوهه بالأكاذيب والأباطيل كالاحتلال العربي والديكتاتورية التركية وغير هذا ولهذا نجد أن الجمعية أرسلت كذلك البعثات التعليمية إلى المشرق وكل هذا ليستزيد الطلبة من العلم. ولهذا الأسباب كان الصراع محتدما بين جمعية تريد بعث الحياة في جسم أمة نخرها الاستعمار وبين هذا الأخير الذي عزم على نحو الجزائر من الوجود.

-1-6 مكانة المعلم في مدارس جمعية العلماء المسلمين :

لقد لقيت الجمعية ترحابا من الأمة رغم الصعاب المادية و البشرية التي كانت تحفوا طريقها وأدركت أهمية الرسالة التي حملتها، وكان لزاما عليها أن توفي بوعدها في مواجهة المشروع الثقافي الاستعماري، ومن ثمّ عملت على توفير المعلمين الأكفاء الذين يؤمنون برسالتهم ويقدرّون على تحمل هذه المعيشة الشاقة والمخوفة بالمخاطر التي كانت تتمثل أساسا في ملاحقة الاستعمار لها، لإدراكه الدور المنوط بها حتى يبعث في نفوسهم الرعب والخوف واليأس. ولكن كل هذه المشاق لم تكن من عزيمة هذه الفئة التي كانت تحظى بتقدير كبير سواء من علماء الجمعية أنفسهم أو من أفراد المجتمع الذين كانوا يوفرون لهم كل ما يستطيعون إحضاره لتمكينهم من العمل المريح والأهداف التي ذكرناها سابقا كانت تحتاج إلى معلمين ومربين ومرشدين في آن واحد، فنسبة الأمية و الجهل زادت بعد أكثر من قرن، وكان من الواجب انتشار ذلك الجيل من الضياع و الانحلال " : إن حاجتنا إليكم هي أن تنقذوا هذا الجيل الناشئ من الأمية التي ضربت بالشلل على مواهب آبائهم... وكانت نقصا لا يعوض في إنسانياتهم ثم

كانت سببا في كل ما يعانونه من بلاء وشقاء، وأن تحبوا إليهم العربية ... و أن تربوهم على الفضيلة الإسلامي التي هي مناط الشرف والكرامة و الكمال" (الإبراهيمي، ص 16)

-1-7 سياسة جمعية العلماء المسلمين تجاه المعلمين:

لم تكن الجمعية تملك وسائل دولة حتى توفر كل الإمكانيات للمعلمين، ورغم المجاهات المتكررة مع الاستعمار الذي كان يحاول الحد من انتشار مدارسها إن لا أنها وضعت خطة واضحة الملامح كي تشجع المثقفين على الالتفاف حول مشروعها والمتمثل في بعث الحياة في المجتمع، وإعادة نشر الثقافة العربية الإسلامية.

لقد كان الصراع غير متكافئ لكن إيمان الجمعية بعظمة رسالتها جعلها تولي الاهتمام بالمعلمين فعمدت إلى مجموعة من الإجراءات نذكر منها ما يلي:

-توعية المعلمين برسالتهم:

لقد بينا أهداف جمعية العلماء المسلمين و نظرا لضخامة هذه المهمة، كان لا بد أن تنتقي بعض الكفاءات القادرة على التعليم، نظرا لحساسيته ودقة مهمته، وتعامله مع الإنسان الذي يعد أشرف المخلوقات على الإطلاق ولهذا ما فتئت في كل مرة تبعث الوعي في نفوس المعلمين، وتجدد عزائمهم، وتشحذ همهم حتى لا يسيطر اليأس والقنوط عليهم، ولا سيما مع الظروف التي كان يمر بها الشعب الجزائري من جميع الجوانب الاجتماعية والثقافية والاقتصادية. وهذه التوعية التي كانت تقوم بها الجمعية لم تنشأ من فراغ، لأن الاستعمار كان يعمل على جذب بعض المثقفين بلغته و يوفر لهم الوسائل المادية ويحاول جعلهم كقدوة للجزائريين. يقول الإبراهيمي: " أبنائنا المعلمون المستحقون لأجر الجهاد، وشكر العباد، الصابرون على تعنت الزمان و جحود الإنسان و كلب السلطان المقدمون على كثرة الخوان و قلة أعوان الحق وألسنة الصدق." (الإبراهيمي، ص 279)

لقد لخص الإبراهيمي معاناة معلم المدارس العربية الحرة في هذا القول بين عدم مقدر لجهودهم من أبناء الأمة الذين استلبهم الاستعمار، وبين بطش الاستعمار الذي كان يلاحقهم باستمرار حتى يقلل من إرادتهم، وكان يرى فيهم جدارا منيعا يحول دون تغريبا لأمة الجزائرية. ولهذا كانت تلجأ الجمعية عن طريق المقالات الصحفية أو الزيارات الميدانية لأعضائها أو المراسلات لتقويتهم ومؤازرتهم في أوقات الشدة والحن و تذكروهم في كل مرة بواجبهم. "إن التقصير في الواجب يعد جريمة من جميع الناس.. و لكنه في حقنا يضاعف مرتين.. فيعد جريمتين فحالنا حال... الضائع الجائع، إذا لم يسع لنفسه، فإذا قصرنا في العمل لأنفسنا... ولما ينفع أمتنا ويرفعها، فمن ذا يعمل لها؟ الحكومة؟" (الإبراهيمي، ص 281)

التحفيز المادي و المعنوي:

إن إدراك الجمعية للواقع الاجتماعي و الاقتصادي و إلمامها و إحاطتها بمشاكل الأمة. جعلها لا تكتفي بعملية التوعية أو الوعظ والتوجيه فقط، بل حاولت رغم الإمكانيات المحدودة توفير الجانب المادي للمعلمين الذين كانت تعتبرهم رمزا للعطاء العلمي، ولتقارع الاستعمار الذي كان يستغني عن تعليم العربية ويزدري أهلها. ولم يكن هذا الأمر هينا نظرا للظروف القاسية للمجتمع الجزائري، لكن الرسالة المنوطة بها جعلتها توعي المجتمع بضرورة الالتفاف حول هذه الفئة ومساعدتها. فالتعليم إذا افتقر إلى التحفيز المادي فإن المعلم يصاب بالإحباط، نظرا لعدم قدرته على تلبية حاجاته اليومية، وهذا ما يؤثر على العملية التربوية فيكون التعليم ضعيف التأثير في النفوس، ولا يحقق الأهداف التربوية المرجوة. "نخشى أن يعلموا أبناءنا بلا قلوب ولا عقول .. فإذا حصل ذلك جاء التعليم وفيه أثر الجوع و الهزال ويأتي هذا الجيل وعلى عقله من هذه الآثار... فإذا كنتم تسمعون عن الأمم أنها توفر أرزاق القضاة حتى لا تلجئهم مطالب الحياة إلى الرشوة، فكذاك يجب توفير أرزاق المعلمين حتى لا تطمح نفوسهم هجر التعلم .. و إنما قد قررنا الزيادة في المرتبات ". (الإبراهيمي، ص301) وهذه نظرة موضوعية لأن التعليم يعني تربية الأجيال، فيجب أن يكون المعلم في الريادة، لأن مستقبل أي مجتمع مرتبط بما تقدمه المدرسة من معارف وخبرات. وإن كان الأمر لا يختلف بالنسبة للجمعية إبان الاحتلال، لأنها كانت تهدف أصلا إلى ربط المجتمع بهويته العربية الإسلامية، ورغم هذا تفتنت إلى ضرورة الاعتناء بالمعلمين سواء من الجانب المادي أو المعنوي.

-تكوين المعلمين:

إن التكوين الذي اعتمدته الجمعية، هو التكوين الذاتي للمعلمين، عن طريق المطالعة والبحث الذاتي والاستفادة من خبرة غيرهم من المعلمين عن طريق الاحتكاك في ميدان العمل، والتفاعل الإيجابي نظرا لوحدة الهدف والغاية، ونظرا قلة الإمكانيات، فكانت التوجيهات هي وسيلة من وسائل التكوين، ونعني بالتوجيهات ما كان يكتبها رواد الجمعية في جرائدهم، وفتح المجال للمعلمين للتعبير عن انشغالهم والصعوبات التي كانت تحول دون تقديم تعليم نوعي. والجمعية كانت على علم بالمشاكل التي كان يكابدها المعلمون في الميدان وبمستواهم العلمي عامة، ولأن البلاد أصلا كانت في حالة شلل، وكان العلماء يكتفون بإرشاد المعلمين بالوسائل المذكورة آنفا للقيام بالواجب على أكمل وجه. يقول الإبراهيمي "إن كثيرا منكم في حاجة للاستزادة من التحصيل لو تيسرت لهم أسبابه، وانفتحت في وجوههم أبوابه، ولكنهم انقطعوا عن التعليم اضطرارا فشغلناهم بالتعليم اضطرارا لأن حالتنا جميعا وأمتنا معا حالة اضطرار، ولا اختيار معه و حالة شذوذ لا قاعدة له، وإن التعليم لإحدى طرق التعليم للمعلم قبل

المتعلم إذا عرف كيف يصرف مواهبه وكيف يستزيد وكيف يستفيد" (الإبراهيمي، ص 287) إن معلم اللغة العربية في المدارس الحرة كانت سبل التكوين عنده صعبة يمكن تلخيصها فيما يلي:

- إن الاستعمار كان يعتبر الجزائر مقاطعة فرنسية لا علاقة لها بالمشرق، فكانت وسائل التثقيف باللغة العربية

والدين الإسلامي منحسرة، نظرا للرقابة الكبيرة التي كان يمارسها اتجاه كل ما يأتي من المشرق.

- ملاحقة الاستعمار لهذه الطائفة ومحاولة التأثير عليها بالترهيب لجعلها تترك عملها.

- إن تسليم الرخص لفتح هذا النوع من المدارس كان شاقا وصعبا حتى يعزف المعلمون عن أداء هذا الواجب.

- إن الاستعمار كان يدرك أهمية الرسالة التي كان يقوم بها هؤلاء، وهو محاولة تربية النشء على القيم العربية

الإسلامية وربط الأمة بأصالتها. ورغم كل هذا فان المعلمين قاموا بواجبهم إلى غاية حل جمعية العلماء في 1956

وحل مدارسها، وكانوا سببا في الحفاظ على كيان الأمة من التبدد والانسلاخ والتغريب. وقد لخص لنا الإبراهيمي

معاناة المعلمين و واجبهم في هذه المقولة، حيث قال "ونعني بالمعلمين هذه الطائفة المجاهدة في سبيل تعليم أبناء

الأمة لغتهم وتربيتهم على عقائد وقواعد دينهم وطبعهم على قالب من آدابه وأخلاقه، نعني هذه الطائفة الصابرة

على مكاره الحياة كلها، المحرومة من الراحة والاطمئنان في جميع أوقاتها، وفيما بين ذلك تكابد وتعاني على ضيق من

العيش وتجهم من الولاة وفقدان للحافز، فلا مسكن مريح، ولا شمل مجموع، ولا مرتب كاف لسد الضرورة ويقوي

الضعيف ويخفف الهم" (الإبراهيمي 298).

1-8- جهود فرنسا في عرقلة التعليم في الجزائر

منذ السنة الأولى من الاحتلال الفرنسي للأراضي الجزائرية وهو يحاول بكل ما أوتي من إمكانيات

حتى تتوقف عجلة التنمية فيها ومن جميع الأصعدة وسنلخص جهود فرنسا في عرقلة التعليم في الجزائر من خلال

ما قامت به من محاولات للقضاء على كل نشاط تقوم به جمعية العلماء المسلمين، فقد أعلنت الحكومة

الاستعمارية الحرب على نشاط الجمعية فوجهت جهودها إلى:

- تعطيل جرائدها، وإغلاق مدارسها باعتبار العربية لغة أجنبية لا يجوز أن تصدر بها إلا بترخيص.

- ملاحقة معلميها وعلمائها ومنعهم من دخول المساجد الرسمية وإلقاء الدروس.

- إصدار قوانين التضييق على العلماء ونشاطهم.

- منعهم من التحرك والتدريس.

ولقد ذكر ابن باديس في خطابه الذي إلقاءه في الاجتماع العام للجمعية سنة 1938 كل ما تعرضت له الجمعية من مضايقات وهو منشور في الشهاب ج/8، م 14 (من الصفحة 100 إلى الصفحة 104). (جلال يحي، 1959، ص 208).

-تلفيق التهم لأعضاء الجمعية إذ بلغ الأمر إلى تمم الشروع بالقتل مع سبق الإصرار وذلك عن طريق شراء ذمم بعض أعوان المستعمر وجعلهم يتقدمون ببلاغات كاذبة تذكر أنهم استلموا بعض المال مع سلاح صغير لقتل شخصيات. إن هذه الأعمال وغيرها جاءت بعد أن أصدر السكرتير العام لحكومة الجزائر ميشيل خطابا دوريا في 16/02/1933 كلف فيه السلطات المحلية بوضع العناصر الشيوعية والعلماء تحت المراقبة ووقف نشاط أعضاء الجمعية. إذا ففرنسا لم تدخر جهدا ولا وسيلة إلا واستخدمها من أجل قتل العلم والتعلم في نفوس المعلم والمتعلم، إلا أن ابن باديس وجماعته كانت لهم ردود ومواقف واحتجاجات على تصرف الإدارة الفرنسية وتعاملها مع نشاط الجمعية، حتى أن الإدارة آنذاك ولكي تراقب سير أعمالها عين المسؤول الفرنسي عن الأمن في الجزائر نفسه رئيس للمجلس الأعلى للشؤون الإسلامية. وهكذا انبثقت حركة التعليم العربي كرافد من روافد حركة التحرير الوطني وأخذت ترسم وجها جديدا للمدرسة الجزائرية، خاصة وأن الشعب كان يهاجم العدو وبجميع الوسائل مبرزا شجاعته وإيمانه بالله وبحقه في المقاومة بيقظة ووعي ولم يتغافل رغم كل ذلك عن تكوين الإطارات وتحضرها للجزائر الحرة ففتحت المدارس في الجبال وأرسلت البعثات الطلابية إلى البلاد الشقيقة طالبين العلم والمعرفة، حتى إذا تم نيل الاستقلال جاءت مرحلة بناء الصرح الجزائري (الطاهر زرهوني، 1993، ص 35)

لقد نجحت التعبئة في المحافظة على شكل التربية الأصيل والثقافة الوطنية بمثل الهياكل التربوية التي وجدت قبل الاستقلال خاصة وأن المحافظة على تربية يفهمها الشعب وينفق عليها، مما أتاح للعديد من الأجيال أن تعي حقيقة انتمائها الثقافي والديني رغم العقبات التي وضعها المستعمر خاصة وانه أفرز أمية منتشرة وتعلما يكاد يكون منعدما في المناطق الريفية. وعليه فلقد عمل الشعب وفي وقت واحد على استرجاع السيادة المسلوبة واستعادة المصير التاريخي المغتصب ويحرص على تدارك التخلف الثقافي خاصة استرجاع الثقافة العربية الإسلامية بإعادة اللغة العربية للواجهة التي هي إحدى المقومات الأساسية للشعب الجزائري، وهي تعبر عن مطلب جماهيري دائم يتمثل في ضرورة إيجاد تربية تكون في متناول الجميع. هذا كله يؤكد على أن التعليم قد نجح في مواجهة مخطط التجهيل، خاصة في النقطة التي تتضمن إحباط محاولات المستعمر في خلق نخبة من البرجوازية الجزائرية تخدم مصالحه الثقافية والاجتماعية والاقتصادية وتحميها. كذلك لا بد من ذكر أمر مهم هو أنه رغم أن التعليم الشعبي لم يمس سوى فئة قليلة من الشعب إلا أن الوعي الذي أيقضه كان واسعا وكبيرا فنقل الثورة من طابعها السياسي إلى المسلح، والدليل

على ذلك هو ردة الفعل التي وجدت بعد صدور بيان أول نوفمبر، فرغم أمية الشعب الجزائري ذكورا وإناثا إلا أنه لقي صدا واسعا وفهم الجميع معنى وأفكار البيان، فتنفعلوا معه أكثر وهذا بفضل تمسكهم بمقوماتهم الشخصية.

1-9- انعكاسات سياسة فرنسا التعليمية على الشعب الجزائري:

على الرغم من المجهودات المبذولة في ميدان التعليم من طرف جمعية العلماء المسلمين ومدارس حزب الشعب وبعض الزوايا للمحافظة على الكيان الحضاري للجزائر، إلا أن هذا لم يمنع الاستعمار من تحقيق بعض الأهداف التي كان يتوخاها من خلال السياسة التي اعتمدها وهي ضرب الأمة في صميم ثقافتها، ويتمثل أساسا في محاربة الدين الإسلامي واللغة العربية حتى يسهل عليه عملية الإدماج، ولذا عرفت دور الثقافة العربية الإسلامية تخريبا كبيرا، كل ذلك لتحقيق المقولة المشهورة: "عدو جاهل خير من عدو متعلم" و يتجلى هذا فيما ذكرته المؤرخة الفرنسية ايفون توران Yvonne Turin: "وعلى سبيل المثال كان في مدينة قسنطينة قبل دخول الاحتلال إليها في عام 1837م ثمانون مدرسة وسبعة معاهد وثلاثمائة مدرسة وزاوية و لم يبق منها بعد الاحتلال سوى ثلاثين مدرسة فقط" (Necib Redjem P22). ورغم أنها كانت تردد شعارات الديمقراطية ونشر الحضارة إلا أن الجزائريين لم يروا من هذا طوال الفترة الاستعمارية، سوى تلك القلة التي كانت تخدم المصالح الاستعمارية، ويمكن تلخيص نتائج السياسة الاستعمارية عامة فيما يلي:

- تفشي الأمية و الجهل في المجتمع الجزائري:

لقد انتشر الجهل و الأمية بشكل مذهل في مجتمع كان من قبل متعلما، وهذا رغم الجهود المبذولة من طرف الجمعيات والأحزاب لكنها كانت ضئيلة من جراء قرن ونيف من التجهيل والقمع الثقافي، وهذا العدد الضخم من الأطفال في سن التمدرس قد لقيت الدولة معهم بعد الاستقلال صعوبة كبيرة في استيعابهم جميعا، خاصة مع تجاوزهم للسن القانوني للتمدرس، وفتحها الأبواب للجميع بدون استثناء.

- انتشار الدارجة و اللغة الفرنسية:

على المستوى الثقافي أدت هذه السياسة إلى غياب معالم اللغة العربية. بعد أن استهدفها الاستعمار، وأصبحت لغة الجزائريين خليطا من كلمات بالفرنسية والبربرية ومفردات عربية لكنها كثيرا ما لا تستعمل للمعنى المقصود، وانتشار اللغة الفرنسية في الإدارة والتعليم في الصناعة وفي مجالات الحياة الحيوية. وهذا الإرث الاستعماري الكبير، كان من الصعب القضاء عليه بسهولة رغم المجهودات المبذولة بعد الاستقلال.

- انتشار النزعة البربرية:

لقد حاول الاستعمار بتر منطقة القبائل عن الجزائر، بإعطائها عناية خاصة وإنشاء المدارس الحكومية

الفرنسية بكثرة، وحظر تعليم العربية وعرقلة كل مجهود يسير في هذا الاتجاه، بل منع حتى التحدث بالعربية فيها مع محاولة تنصير المنطقة هذه السياسة التي بدأت من نهاية القرن التاسع عشر أعطت بعض ثمارها، كتنصير البعض من أهل المنطقة مما أدى إلى ازدياد اللغة العربية واحتقارها واعتبار العرب غزاة عبر مجموعة من المقولات، كما أصبحوا من أشد الناس دفاعا عن اللغة الفرنسية ومعاداة للتعريب.

-انتشار المدارس التبشيرية و الفرنسية:

لقد بقيت الإرساليات التبشيرية تمارس نشاطها و تخدم السياسة الاستعمارية، بنشرها اللغة الفرنسية والدين النصراني إلى غاية 1976 م تاريخ تأميم المدارس الحرة. وقد استطاعت أن تجذب إليها بعض الجزائريين خاصة أنها كانت تقدم تعليما نوعيا يحتوي على كل المرافق التربوية الضرورية وكذلك الوسائل التعليمية الراقية من برنامج وكتاب

-الاصطدام بين مدرستين فكريتين:

لقد أدت سياسة الاستعمار إلى تكوين نخبة تحمل الثقافة الفرنسية وتنوب عنها، و زاد نفوذها لاسيما أنها كانت الفئة المتعلمة، وسيطرت على دواليب الإدارة والتعليم والمراكز الحساسة في الدولة، وعرقلت كل الجهود التي حاولت إعادة الأمة إلى وضعها الطبيعي، مما أدى بها إلى التصادم مع أغلبية تعزز بإرثها الثقافي. و زاد هذا الصراع حول المنظومة التربوية، حيث كانت ترى الأولى أن تطورها يرتبط بالمحافظة على الثقافة.

-نقص التأطير التربوي و التعليمي:

لقد أدى رحيل المعلمين الفرنسيين إلى إحداث شخ كبير في ميدان التعليم وغيره من الميادين، حتى تساءل البعض: هل يتم الدخول المدرسي لسنة 63/62؟. وكان غاية الاستعمار من ذلك إظهار عجز المجتمع الجزائري عن تسيير أموره و تدبير أحواله. وهذا العجز جعل الجزائر تفتح أبوابها لأبناء الجزائر، لاستدراك النقص الكبير، سواء في هياكل الاستقبال أو المؤطرين على جميع المستويات. وهب معلمو المدارس الحرة العربية، وكانوا من أوائل المؤطرين للتعليم العربي رغم قلة التجربة كما فسح المجال لأولئك الذين كانوا يحملون شهادات أو مستويات مقبولة للتدريس. ولسد الفراغ أسهم معلمو اللغة الفرنسية من الجزائريين الذين فسح لهم مجال التدريس في المدارس الاستعمارية و كانوا قلة آنذاك إذا ما قورنوا بالفرنسيين. ولم يكن أمام الجزائر بد، من الاستعانة بالتعاونين الأجانب سواء كانوا من المشاركة لتدريس اللغة العربية و بالأحرى لتأطير التعليم المعرب، وكذا المتعاونين من الفرنسيين أنفسهم علما أن المنظومة الفرنسية بقيت مدة لا بأس بها بعد الاستقلال.

1-10- السياسة التربوية والتعليمية غداة الاستقلال:

كان للسياسة التعليمية الاستعمارية نتائج سلبية على المنظومة التربوية بعد الاستقلال، إذ أن التركة كانت ثقيلة حيث مازالت تلقي بأوزارها إلى اليوم على المدرسة الجزائرية، إلا أنّ هذه المشاكل العويصة، لم تمنع الدولة الفتية من مواجهتها والتخفيف من حدّتها، لإدراك أهمية المدرسة في النهوض بالمجتمع وتطويره - رغم الانطلاقة العويصة، نظرا للظروف الصعبة التي ورثتها - يقول نسيب رجم معلقا عن هذا الوضع "غداة الاستقلال واجهت الجزائر مشاكل عويصة مرتبطة بتمدرس الشباب، مدارس محروقة، بينما البرامج لم تكن تحتوي على التاريخ الإسلامي للجزائر." (Necib Redjem P3). ومما زاد في استمرار الوضعية التعليمية المزرية، الالّا استقرار السياسي الذي عرفته تلك الفترة والذي انعكس سلبا على المجتمع عامة والتعليم خاصة، هذا ما جعل الفترة الممتدة من 62 إلى 67 استمرارا للمنظومة الاستعمارية حيث لم تشهد أي تغيير يذكر. كما زاد في تعقد مشاكل المدرسة الجزائرية الفتية هو تدفق ذاك الكم الهائل من التلاميذ عليها، من جميع الأعمار دون شروط لامتناس قوافل الأمية التي كان يعج بها المجتمع من جراء سياسة التجهيل التي مورست على نطاق واسع ضد أبناء الجزائر. ولمواجهة هذه الحالة الطارئة كان لزاما اتخاذ إجراءات استعجالية من أهمها فسح المجال للمعلمين دون وضع مقاييس معينة، وهذا التعويض الفراغ الكبير الذي تركه رحيل المعلمين الفرنسيين. "لا شك أن تطور المنظومة التربوية، كان لا يخضع في البداية لقواعد منطقية مدروسة مسبقا ولخطة معينة، لكنه كان يخضع للحاجة والضغط الظرفية." (الطاهر زهوني، 1993، ص 101).

كما أنّ استمرار النظام التربوي الاستعماري عقد من الوضع، إذ أصبح لا يستجيب لمتطلبات وحاجات المجتمع الجديد. "وأهم ما تتميز به المدرسة الأساسية، أنّها حررتنا من الفلك التربوي الفرنسي ومن منظومته التعليمية التي لازمتنا وفرضت علينا فترة الاستعمار، وكانت السبب في عرقلة كل محاولات الإصلاح التعليمي من 1962 حتى عام 1967." (محمد الطيب العلوي، 1982، ص 11). ومنذ 1967 تبنت الجزائر النظام المركزي المعتمد أساسا على نظام المخططات الإنمائية المحددة زمنيا، والتي تنقسم إلى قسمين:

المخططات الثلاثية: والتي تمتد على مدى ثلاث سنوات

المخططات الرباعية: والتي تمتد على مدى أربع سنوات

وكان أول مخطط عرفته الجزائر هو المخطط الثلاثي الممتد من 1967 إلى 1969 م وقد تبنت الدولة في هذا المخطط ضرورة إصلاح المنظومة التربوية، وجعلها متماشية ومسايرة لأهداف المجتمع الجديد، وإن كان ميثاق

الجزائر لسنة 1964 قد وضع شكل النظام السياسي الجزائري، وأشار إلى دور المدرسة في تحقيق أهداف النظام السياسي وأهم ما جاء في هذا المضممار ما يلي:

"تحقيق ديمقراطية التعليم، توجيه الطلبة للفروع العلمية التي تتلاءم واحتياجات البلاد، إدخال اللغة العربية في التعليم الابتدائي، توسيع وسائل تكوين الجماهير وتعبئة كل الطاقات لمكافحة الأمية." (مصطفى زايد، بدون تاريخ، ص 157).

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

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

- ديمقراطية التعليم

- التعريب

- الجزائر

- الاتجاه العلمي والتكنولوجي

- ديمقراطية التعليم:

وهي إتاحة الفرص وجعلها متكافئة أمام جميع الأطفال الذين بلغوا السن القانوني للدراسة، والقضاء على الفوارق الاجتماعية والجهوية، واعتماد هذا المبدأ هو فسخ المجال أمام جميع أبناء الجزائر للتعليم ولاسيما إذا علمنا أن أغلبية معتبرة حرمت منه إبان الفترة الاستعمارية. ولهذا اتخذت في هذا المضممار إجراءات مستعجلة لتدارك هذا الوضع الخطير، رغم قلة الإمكانيات سواء المادية أو البشرية. فإذا علمنا أن عدد المتدربين في العام الدراسي 62/63 (أول دخول مدرسي في الجزائر المستقلة) بلغ 777636 متدرب، وقفز في العام الدراسي 70/71 إلى 1851426 متدرب أي تقريبا ثلاثة أضعاف بعد 9 سنوات. هذه الأعداد الضخمة التي أمت وقصدت

المدرسة الجزائرية الفتية، قابلها نقص أطر الاستقبال كما أسلفنا، وولد ظاهرة الاكتظاظ التي أثرت سلبا على نوعية التعليم. أما عدد المعلمين في أول دخول مدرسي كان 19908 معلّم منهم 16456 بالفرنسية و3452 بالعربية. ونلاحظ بجلاء الفرق الشاسع بين معلمي العربية واللغة الأجنبية، مما أدى إلى الاستنجد بالمتعاونين المشاركة من البلدان العربية لسد الفراغ المذهل من جهة، وفسح المجال في إطار جزارة التعليم للمعلمين الجزائريين من جهة أخرى، هذه الخطوة جعلت الفرص متكافئة بين جميع أبناء الجزائر، مما أدى إلى ظهور المواهب وتفجر الطاقات العلمية" إن ديمقراطية التعليم تعني تساوي الفرص ولا تعني تساوي القدرات والاستعدادات والعوامل الأخرى الاجتماعية والسيكولوجية والمتباينة في كل المجتمعات." (العربي ولد خليفة، 1998، ص 249).

إن التكفل التام بالتعليم من طرف الدولة، جعلها تسخر ميزانيات معتبرة لنشر التعليم والقضاء على الآثار السلبية كانتشار الأمية، و قد بذلت مجهودات معتبرة لبناء هياكل جديدة من مدارس وثانويات ومراكز التكوين في جميع أرجاء الوطن. يقول بوفلحة غياث مشيدا بدور الدولة في هذا المجال. "كما عملت على تعميم التعليم وإيصاله إلى المناطق النائية بالقرى والأرياف مسخرة لهذا الهدف إمكانيات هائلة لبناء هياكل استقبال جديدة، وتكوين الإطارات اللازمة للسهر على التعليم بمختلف مراحلها." (بو فلحة غياث، 1984، ص 31). وإذا كانت هذه المجهودات قد بذلت في فترة معينة، نظرا للاستقرار على جميع الأصعدة وتوفر الإمكانيات المالية، فهذا لا ينطبق على واقعنا اليوم، لأن طبيعة النظام تغيرت من النظام الاشتراكي المركزي إلى النظام الرأسمالي، ولم تعد الدولة تملك نفس الإمكانيات التي كانت متوفرة في السبعينيات مما انعكس سلبا سواء على بناء الهياكل التربوية، أو توظيف وتكوين المعلمين، وهذه الأزمة الاقتصادية انعكست بدورها سلبا على المدرسة، وقد تؤثر على ديمقراطية التعليم نفسها كما هو الشأن في البلدان الليبرالية. "إذ أن هياكل الاستقبال تتأثر بنوعية الضرائب وقيمتها التي يدفعها كل فرد، فالنظام التعليمي الأمريكي تموله بالأساس الرسوم المحلية على الملكية، وهكذا يخضع الفقر لقانون مطلق: للحي الفقير مدرسة فقيرة، فقيرة بأبنيتها و تجهيزاتها، فقيرة بالمستوى الثقافي لمعلميها، الذين هم أقل أجرا من المعلمين في الأحياء الميسورة." (كلود جوليان، بدون تاريخ، ص 52). وديمقراطية التعليم في الجزائر فسحت المجال لكل أبناء الجزائر بدون تمييز، للوصول إلى مستويات عالية من التعليم، على أساس الجدارة و التفوق العلمي دون اعتبارات، وهذا في حد ذاته إنجاز كبير لبلد عرف أبشع حرب ثقافية بعد أن حرم من تعلم لغته ودينه وتاريخه. "أنجزت الجزائر خلال ثلث القرن الماضي حظيرة هائلة، من الهياكل المترامية الأطراف وهي تضمن تدرّس ربع سكان الجزائر أي أن واحد من كل أربعة جزائريين موجود الآن على مقاعد الدراسة." (العربي ولد خليفة، 1998، ص 282-283).

- التعريب

وهو إعادة الاعتبار للغة العربية في جميع مجالات الحياة من إدارة وتعليم وصحة وصناعة، بعدما تعرضت إلى الإقصاء من طرف الاستعمار الذي وصل به الحد إلى اعتبارها لغة أجنبية، وأمام هذا الوضع المأساوي الموروث عن الحقبة الاستعمارية، أعلن التعريب كأحد مبادئ الإصلاح التربوي لإعادة الاعتبار للغة العربية، لأن المدرسة تعد عاملا حاسما في التنشئة الاجتماعية وفي نقل تراث الأمة والمحافظة عليه، والحفاظ على تماسك المجتمع وقد صممت القيادة الاجتماعية آنذاك على تحقيق هذا المبدأ نظرا للأهمية السالفة الذكر، حيث صرح وزير التربية في العام الدراسي (74 / 75 م) مؤكدا أقوال الرئيس -جاء فيه ما يلي: " إن التعريب هو اختيار أساسي لا رجعة فيه، ويجب أن لا يكون فقط وسيلة استعادة التراث الوطني ولكن أيضا أداة لاكتساب المعارف العلمية (Necib Redjem p5) .

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

-الجزارة:

والمقصود إسناد المهام التعليمية والإدارية إلى إطارات جزائرية بعدما كانت هيئة التدريس بعد الاستقلال، لسنوات معتبرة في أيدي المتعاونين الأجانب، وترجع هذه الحالة الاستثنائية إلى النقص الكبير الذي عرفه القطاع

بعد الرحيل الجماعي للمعلمين الفرنسيين، وكان لابد من التعاون الأجنبي لانطلاق المدرسة الفتية. "عملت الجزائر على تسيير النظام الموروث، بكل محاسنه ومساوئه حتى لا يصاب الجهاز التعليمي بالشلل والخراب الشامل الذي عرفته البلاد عامة، وقطاع التعليم خاصة، يبين نية المستعمر، ويظهر صورته التي تمثلت في نشر الأمية والجهل بين أبناء الشعب الجزائري، وما قلة عدد المتعلمين الجزائريين والنقص المفزع في الإطارات بعد الاستقلال مباشرة إلا دليلا على طبيعة هدف التنظيم التربوي الاستعماري." (بوفلحة غياث، 1984 ص 31). وهذا التعاون كان ظرفيا، ولهذا جعل هذا المبدأ كأحد أهداف إصلاح 1969، لعدة أسباب:

- تسليم المهام لجزائريين يجعلهم يحصرون مشاكل المدرسة ويحلونها و يجدون لها الحلول الناجعة.
- إن المعلم الجزائري سوف يعتز بهذه المسؤولية الملقاة على عاتقه، ليثبت للاستعمار أن الجزائريين قادرون على تسيير مدارسهم.
- والعامل المهم في نظرنا زيادة على ما ذكر، هو تخفيف التكلفة التعليمية، بحيث لا يعقل أن تدفع خزينة الدولة أموالا باهظة بالعملة الصعبة لمدة غير محدودة، فكان لابد من جعل الجزائر غاية للتخفيف من هذه التكاليف، وتوجيهها إلى ميادين أخرى كان المجتمع بأشد حاجة إليها.
- إنّ فسخ المجال للجزائريين هو القضاء على البطالة، وفتح مناصب شغل جديدة تسهم في التنمية، وتزيد في الاستقرار الاجتماعي والاقتصادي.

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

ومن هنا نلاحظ تلازم مبدأ الجزائر والتعريب مع القيم الإسلامية إلا أنه يمكن القول أن الجزائر الجماعية في منتصف السبعينيات، أثرت سلبا على المنظومة التربوية، بحيث تم تعويض المتعاونين الذين كانوا يحملون مستويات معتبرة بمعلمين جزائريين مستواهم الثقافي محدود جدا، لا يتجاوز في أغلب الحالات شهادة الأهلية (شهادة التعليم المتوسط) آنذاك. ويؤكد نسيب رجام هذا بقوله: " إن عملية الجزائر تحتوي على جانبين : الجانب الأول إسناد مناصب العمل والمسؤوليات إلى الجزائريين فقط، إلا أن قلة الإطارات المؤهلة قد تؤثر على العملية ولا تحقق النتائج

المرجوة. الجانب الثاني: هو طبع هذه المناصب بالميزة الجزائرية على مستوى الهياكل والتنظيم والمحتوى، وهذا يتطلب
جزارة مناصب المسؤولية والسلطة." (Necib Redjemp، p54).

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

– الاتجاه التكنولوجي و العلمي:

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

– تكوين إطارات متوسطة بعد تلقيها هذا النوع من التعليم.

– الإسهام في النهضة الصناعية.

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

– فسخ المجال للتلاميذ الراسيين للاندماج في الحياة العملية.

ومن هنا فإن هذا الهدف الطموح كان يحتاج إلى تزويد المدارس والمؤسسات التعليمية بالمخابر وورشات
العمل، وإدخال المواد العلمية التي تخدم هذا الجانب، وهذا يسمح بشكل كبير في تكوين تلميذ متوازن
الخصائص، لا سيما الجانب اليدوي وتطويره وصقله وتوجيهه التوجيه السليم. ويساهم تطوير التعليم الفني، في القضاء
على تلك الفكرة السائدة التي كانت تحصر المتعلم في الجانب النظري دون سواه، جاء في التقرير العام للمخطط
الرباعي الأول ما يلي:

"على أن سياسة رفع المستوى الثقافي والتقني المقررة، ناشئة عن الضرورات الموروثة عن التاريخ، وعن متطلبات التنمية
المقبلة والمتمثلة في هدفين: تلبية الحاجات الاجتماعية للتربية وتلبية الحاجات الاقتصادية." (مصطفى زايد، 1981
ص ص 182-183). ولتحقيق هذا الغرض تكونت متاقن ومؤسسات تعليمية لنشر هذا النوع من التعليم، وهذا
قبل تعميم المدرسة الأساسية. "وهكذا أنشئت المتاقن في مختلف مناطق الوطن وشجع التلاميذ على إتباع الفروع
العلمية والتقنية لمواجهة حاجة الصناعة الجزائرية لهذه التخصصات." (بوفلحة غياث، 1984، ص 14).

2- الفرق بين التدريس والتعليم:

لقد تعددت التعريف المقدمة للتعليم من قبل التربويين والباحثين ومن بينها مايلي:

يعرف "هنرسون ولينر" (henderson et lainer) التعليم بأنه "معالجة مدخلات التعليم (غرفة الدراسة والتجهيزات والوقت والمتعلمين والمادة المنهجية...) بواسطة اسلوب تعليمي محدد لينتج في النهاية التغيير السلوكي المطلوب لدى التلاميذ. ويعتبر التعليم إحدى حالات التدريس التي يعتمد فيها اتصال المعلومات على التفاعل بين المعلم والطالب أو أكثر، وهو نوع من أنواع التدريس يتضمن تفاعلا حيا وواقعا. " (نواف احمد سمارة، عبد السلام موسى العبدلي، 2008، ص55). ويشير "لستر سميت" (L.Smith) إلى أن التعليم عملية مستمرة هدفها تنمية الفرد وإعداد المواطن وضمأن طفولة أسعد للناشئين، وأن من حق كل فرد أن يحصل على تعليم يتفق وعمره ويتناسب مع قدراته واستعداداته. " (لستر سميت، 1963، ص؟).

أما التدريس عبارة عن مجموعة من الإجراءات والنشاطات التعليمية المقصودة والمتوافرة من قبل المعلم والتي يتم من خلالها التفاعل بينه وبين الطلبة بغية تسهيل عملية التعلم وتحقيق النمو الشامل والمتكامل للمتعلم والبيئة، والوصول بالمتعلم إلى مستوى يكون فيه قادرا على التخيل والتفكير المنظم والتصور الواضح، وتنمية شخصيته في المجال المعرفي والانفعالي وإخضاعه إلى عملية تقويم مستمرة.

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

يتضح أن التعليم والتدريس مفهومان متقاربان إذ يشيران إلى عملية واحدة، غير أن التعليم أشمل من التدريس من حيث الاستعمال خاصة في المجال التربوي فهو يطلق على كل عملية يقع فيها التعلم سواء كان التعلم منظما مقصودا أو غير منظم، أما التدريس فهو عمل مخطط ومقصود تتولاه المؤسسات التربوية على خلاف مراحلها التعليمية على عكس التعليم الذي يحدث بقصد في المدارس أو بغير قصد داخل المجتمع والعائلة.

3- دوافع الالتحاق بمهنة التدريس

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

- أن التدريس بلي اهتمامات المعلم الخاصة، فيجد في ممارسته رغبته المنشودة.

-الدافع المادي باعتبار أن التدريس مصدر رزق لمعاشه.

-قلة فرص العمل في وظائف أخرى، وفي هذا الصدد فالكثير من المتقدمين لمهنة التدريس لا يدفعهم سوى السعي إلى عمل، فلو فتح لهم باب آخر لتركوا عملهم هذا غير ناظرين إليه.

-دخول النساء ميدان وعالم التدريس في الوقت الحاضر، وعلى مدى واسع إذ نحن يزاولن هذه المهنة لأنها تنفق وطبيعة المرأة أكثر من غيرها من المهن، خاصة مراحل التعليم الأولى، وقد يكون التدريس هو المجال المفتوح أمامها للعمل من أجل تغطية تكاليف الحياة، خاصة في الوقت الحاضر نظرا لزيادة عبء نفقات الأسرة.

-إن اختيار هذه المهنة قد تكون وراءه دوافع لاشعورية، وهذا ما أكده "جورج مكو" في قوله " إن اختيار المهنة غالبا ما يكون وراءه رغبات لا شعورية للمعلمين، فهذا أصبح معلما كي يبقى في عالم الطفولة، هروبا من واقع الكبار، الآخر يبحث عن تأكيد ذاته بطريقة سهلة، والآخر خاضع للميولات الجنسية المثلية والسادية اللاشعورية، والبعض الآخر لرغبته لعب دور الأبوة والآخرون لرغبتهم تعويض الحقد الأخوي المكبوت، فكل هذه المشاعر تحدد اتجاههم لدى الأطفال." (G.Mauco.1968.p167-168)

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

- التخطيط: وفيها يحدد المدرس الأهداف التعليمية ويسعى للإجابة على ثلاث أسئلة هي: لماذا أدرّس؟ ماذا أدرّس؟ من أدرّس؟

- التنفيذ: هي مجموعة المهارات التي يجب أن يتقنها المدرّس من أجل تنفيذ العملية التربوية والتي يسعى من خلالها للإجابة على سؤالين أساسيين هما: كيف أدرّس؟ بأيّة وسيلة أدرّس؟

- التقويم: تقاس فيها مدى تحقيق الأهداف التربوية التعليمية وذلك بقياس وتقويم أداء المعلم والعملية التدريسية والتعليمية ككل وفيها يسعى المدرس للإجابة على سؤال أساسي وهو: ما مدى تحقيق الأهداف التعليمية؟ ومادام التلميذ المقصود ابتداءً بأهداف التدريس فإنها تصاغ وفق حاجات النمو لديه بصفة متكاملة لكل الجوانب، مما يعني اشتمال الأهداف على تنمية الجوانب النفسية، العقلية، الجسمية والاجتماعية وبشكل منسجم بحيث يضمن عدم طغيان جانب على حساب آخر وإلاّ اختل توازن النمو وهذا ما يستلزم مجموعة من الاعتبارات أهمها:

- دراسة إمكانيات التلاميذ، لاتخاذها كنقطة انطلاق في عمل المدرس .

- دراسة إمكانية التعلم المتاحة في المدرسة.

- صياغة أهداف إجرائية واضحة قابلة للتحقيق في ضوء إمكانيات التلاميذ والمدرسة والمعلم .

- وصف الناحية الانجازية (إستراتيجيات) لتحقيق الأهداف .

- وصف أساليب المتابعة وتقييم الأهداف.

والتدريس يشمل مركبين: الإحاطة بالمعارف المكتشفة، اكتشاف تلك المعارف، أما طريقة التدريس فتعني الأسلوب الذي يستخدمه المدرس لتوجيه نشاط التلميذ بحيث يمكنهم من التعلم بأنفسهم، باستعمال قدراتهم الفكرية في تطوير تعليمهم، وهي كيفية لتنظيم واستعمال مواد التعلّم لأجل بلوغ أهداف تربوية معينة، ويرى (نيد فلاندرز، 1986، ص) أن التدريس يكون أكثر فعالية كلما كان البرنامج الدراسي يعتمد على ما يلي:

- هيئة تدريس مختصة.

- تهيئة الجو التعليمي المناسب والحافز على العمل.

- إتاحة الفرصة للمتعلّم بأن يشارك مشاركة فعلية.

- تشجيع المتعلّم على تجريب مهارات الاتصال اللفظي واستخدامها .

- استخدام نظام التغذية الراجعة بفعالية.

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

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

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

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

4-1- الأسباب المدرسية للهدر التربوي

يعترض تحقيق الأهداف التربوية عدة عقبات قد تكون نفسية خاصة بالتلميذ أو تكون اجتماعية مرتبطة بالأسرة أو المدرسة أو المجتمع فتعكس آثارها على الطفل فتهدد مستقبله وتضر بشخصيته وبالمجتمع الذي يتحمل نفقات باهظة من أجل نشر التعليم وتحقيق المردودية القصوى من العملية التربوية، هذه الأخيرة قد تكون لها أسباب تمس صميم المشكلة التعليمية، وإن ما يزيد من خطورة الأسباب المدرسية للهدر الدراسي، هو ما نسميه بالطبوع المحبطة التي تميز المدرسة والنظام التعليمي عموما والتي يمكن أن تشكل عوامل مستقلة بذاتها، طبوع يمكن تلخيصها كما يلي:

4-2- الطابع الهيكلي التنظيمي للمدرسة

ما أن يلج الطفل المدرسة إلا وتتغير الأمور ويتبدل العالم من حوله وتبدأ المشاكل و التعقيدات، فيبدأ التلميذ في فقدان التلقائية والحرية التي كانت تميز حياته السابقة (أي حياته قبل التحاقه بالمدرسة)، فيدخل في دوامة من الإلزام والخوف وربما الهلع، أمام هذا الطابع الهيكلي - التنظيمي والجامد الذي يميز الحياة الدراسية: المقررات، الأوامر والنواهي، التوجيهات، الانتظام في صفوف، الجلوس بهدوء والامتناع عن الكلام (وربما عن الحركة) لفترات طويلة والانتباه إلى ما يقوله المدرس وما يفعله والالتزام بالوقت وانتظار الجرس، وإنجاز التمارين و الواجبات والانخراط في منافسة شرسة مع الزملاء للحصول على النقاط العالية و المراتب الأولى، والإعداد للامتحانات وتجنب إهانة السقوط والبحث عن عزة النجاح ... فيدخل بالتالي في إطار يحدث له نوعا من الصدمة النفسية/الثقافية، تجعله يتعلم بنوع من الضغط والإكراه بدلا من الرغبة التلقائية والإقبال العفوي على التحصيل والتثقيف الذاتي، فتصير المعادلة (أو العملة) السائدة في إطار هذا الطابع الهيكلي للتعليم، هي، في المدرسة لا يمكن لأي واحد أن يتعلم أي شيء مع أي كان وفي أي وقت يشاء وبأية طريقة تحلو له فلا بد لمن يريد أن يتعلم، أن تتوفر فيه الشروط (السن ومكان الازدياد ...) وأن يتعلم محتويات مقررة في المنهاج الرسمي العام والمشارك بين جميع المؤسسات و أن يتعلم مع مجموعة من التلاميذ المصنفين بناء على اللوائح التنظيمية المعمول بها، وفي أوقات محددة

في استعمالات الزمن وبالطرق التي تفرضها التقاليد التدريسية السائدة في مدرسته وبين مدرسيه، فلا يمكن للفرد أن يتعلم إلا في إطار هذا النظام التعليمي المهيكل والصارم من طرف الراشدين، و فقط عندما تكون الأهداف محددة و بحضور مدرس مهياً للقيام بالتعليم و في إطار مواد وحصص وتوزيع زمن مبيت سلفاً.

4-3- الطابع الفصولي التتابعي:

الخاصية الثانية التي تميز الأنظمة المدرسية بشكل عام، هي الخاصية الفصولية والتعاقبية. ومؤداها أن المقررات تبنى في العادة على أساس التعاقب والتتالي، أي على أساس أن المادة الواحدة من المقرر تقسيم و تجزأ إلى مجموعة من الدروس والوحدات وداخل كل درس أو كل وحدة دراسية هناك مواضيع تكون عبارة عن حلقات متسلسلة يؤدي الواحد منها إلى الآخر بالضرورة. فمثلاً في الحساب لا يمكننا أن نتعلم القسمة قبل تعلم الضرب ولا يمكن أن نفهم ونتعلم الضرب قبل تعلم عمليات الجمع والطرح، كما لا يمكن اكتساب هذه العمليات دون اكتساب مفاهيم العدد والزائد والناقص ... وهذا المثال ينطبق مبدئياً على اللغة وعلى بقية المواد الأخرى العلمية منها أو التقنية أو الأدبية. ونتيجة لهذه الطبيعة التعاقبية و المتمثلة في ارتباط المواضيع داخل الدرس الواحد و بنائها بشكل متسلسل، لا يكون أمام التلميذ من خيار سوى النجاح، فليس أمامه من حل آخر. ذلك أن فشله في اكتساب الوحدة الأولى، ينتج عنه بالضرورة فشل في اكتساب الوحدة الثانية، ما دامت هذه الوحدة مبنية على السابقة ولا يمكن فهمها وتحصيلها ما دمنا لم نحصل بشكل ملائم الوحدة الأولى وهكذا. فإذا لم يستوعب التلميذ في مثالنا السابق، عمليات الجمع والطرح فسيصعب عليه استيعاب الضرب وسيصعب عليه تعلم الوحدة التالية وهي القسمة وهكذا فان ما يحدث من تعثر بسبب الطبيعة الفصولية والتعاقبية للمواد الدراسية، قد يؤدي إلى تأصل ميكانيزم الفشل لدى التلاميذ المتعثرين، والقاعدة تقول إن الفشل يولد الفشل. كما بينت العديد من الدراسات أن النجاح يولد النجاح، ولو كان النجاح كاذباً أو جزئياً و صغيراً فانه في حد ذاته محفز على التقدم و التفوق، في حين أنه و بمجرد ما يبدأ الفشل في الظهور كسمة في سلوك الطفل، إلا و تنتج عنه مشاعر الخوف والقلق الأمر الذي قد أن يؤدي إلى تسرب ميكانيزم الفشل والشعور بالعجز وفقدان الثقة في النفس .

4-4- الطابع الجمعي للتدريس:

النظام التعليمي السائد حالياً في جميع الأقطار، هو النظام الذي يغلب عليه أسلوب التعليم الجمعي، والذي يقضي تجميع أعداد من التلاميذ في قسم واحد بناء على معايير معينة، حيث يستفيدون بشكل جماعي وفي نفس الوقت من نفس التعليم ومن نفس المنهاج الدراسي. ولكن وأمام انتشار التعليم ودمقرطته والسعي نحو الاقتصاد(اقتصاد في الوقت والجهد والإمكانيات) وازدياد الإلحاح على تعميم التعليم والذي لم يبق حكراً على فئة

اجتماعية دون أخرى وخاصة على فئة النخبة والتي كان بإمكانها توفير معلمين خصوصيين لأطفالها وتوفير الظروف الملائمة لتعليمهم ... أمام كل ذلك تضاعفت أعداد التلاميذ الطالبين للتعليم، فأصبح من المستحيل اليوم، اللجوء إلى التعليم الفردي كما كان يمارس في الماضي. لقد أصبح المدرس اليوم يجد نفسه وفي إطار التعليم الجمعي، أمام 30 وربما 40 تلميذا أو أكثر، فكيف يواجههم وبأي أسلوب سيتعامل مع خصوصياتهم وفروقهم الفردية، فكيف سيكون تعليمه في هذه الحالة؟ إن المدرس في هذه الحالة يتعامل مع كل هؤلاء ويوجه خطابه إليهم في نفس الوقت وبشكل جماعي، يفعل ذلك كما لو كان أمام تلميذ افتراضي واحد. على أننا نلاحظ أن أفضل المعلمين وأكثرهم التزاما، يجاهد في أن يتموضع خطابه ونشاطه التعليمي بشكل عام، في الوسط، بحيث يسير بإيقاع وسرعة من يفترض أنهم متوسطون، بناء على كون معظم التلاميذ وانطلاقا من التوزيع الطبيعي للبشر (أي التوزيع الذي يتخذ شكل الجرس)، يوجدون في الوسط، ولكن هذا الموقف الشائع كثيرا ما يكون على حساب الطرفين أي على حساب الضعاف والأقوياء على حد سواء

4-5- الطابع الاختباري:

لعل من أهم الانتقادات التي توجه للأساليب القديمة في التقويم وبالتالي للطابع الاختباري للأنظمة التعليمية، هو إيلاؤها الامتحانات أهمية كبيرة، بحيث ينظر الجميع إلى الامتحان كغاية في حد ذاته وليس كوسيلة للكشف والتشخيص والتطوير ... وهكذا ففي نظام التقويم المعتمد، نجد سيادة أسلوب الاختبارات والامتحانات. إن التقويم بشكل عام، يلجأ إلى طريقة وحيدة وهي الامتحان، كتابيا كان أم شفاهيا، لمعرفة مدى ما حفظه التلميذ وعند الامتحان يكرم المرء أو يهان. ولا يستعمل التقويم كأداة لإعادة النظر في العملية التعليمية وتصحيح مسارها. كذلك فإن الامتحانات وما سيحصل عليه التلميذ من نتائج في نهاية السنة وربما من مكافآت، تشكل العنصر الأساسي في أسلوب التحفيز أي في دفع وإثارة همة التلميذ وتحفيزه للتحصيل والجد في طلب العلم. والكل يعلم ما يترتب عن ذلك من ظواهر سلبية تزيد في تعميق مشاعر الفشل والإحباط، وفي مقدمتها الخوف والهلع من الامتحان والاضطراب في الأداء في إطار المناخ القاسي الذي تمر فيه الامتحانات وبالتالي تعثر أعداد غير قليلة من التلاميذ، بحيث لا يكشف الامتحان في نهاية المطاف، عن مستوى تحصيلهم الحقيقي، ذلك المستوى الذي كان سيكون مغايرا بكل تأكيد، لو كانوا في وضعية مريحة لأداء الواجبات والتمارين ... وقد تنتشر بارتباط مع ذلك، ظواهر لا تربوية مفسدة، مثل لجوء التلاميذ إلى الخداع أثناء إنجاز الواجبات أو إلى بعض السلوكات المشينة والعدوانية اتجاه المدرسة والمدرسين، ومن الإفرازات الخطيرة لهذا الطابع

الاختباري للتعليم، انتشار ظاهرة الغش المتمثلة في لجوء العديد من التلاميذ إلى أساليب ملتوية وغير أخلاقية لمواجهة ضغوط الامتحانات .

4-6- كثافة الفصول

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

4-7- قلة التعاون بين الأسرة والمدرسة:

"إن للمدرسة دور عظيم في تثبيت شخصية الطفل النامية، إذ في أثناء تطورها ونضجها ونموها تكون لها مطالب فإذا أعيقت هذه المطالب ووفقت البيئة المنزلية ضد طبيعة النمو وحالت دون إشباعه حدث للطفل كبت ينشأ عنه توتر وقلق وصراع فيتخذ الطفل وسائل وحيلا ليتكيف مع واقعه الأليم." (أرثر جيش و روبرت شالمان 1965، ص 110).

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

4-8- ضعف التكوين المتخصص لدى المعلمين:

إن المجتمع الذي لا يستطيع أن ينمي موارده البشرية، لن يستطيع أن ينمي أي شيء آخر فيه بصورة ايجابية. من هذا المنطلق، فإن مشكلة تكوين المعلمين تعتبر، من أكثر المشاكل إلحاحا وأهمية في نظم التعليم المعاصرة، لما لها من أسباب فرضت نفسها على واقع القرن العشرين، نتيجة انتشار التعليم والإقبال الواسع عليه أصبحت أهم مشكلة تواجه المدارس الان هي نقص هيئات التدريس المؤهلة وقد أثر هذا على مستوى تحصيل التلاميذ بالإضافة إلى قلة الأنشطة البيداغوجية التي يمارسونها، ضاعف كل ذلك في الأعباء الملقاة على المدرسين الذين أصبحوا ينفرون من هذه المهنة فضلا عن قلة الرواتب وضعف التكوين وطبيعة المهنة الشاقة، واستبدال معلمين بآخرين نتيجة نظام التعاقد من الأسباب التي تؤدي ضعف التحصيل، لأن المناهج الدراسية مهما بلغت نجاعتها وجدواها لا يمكن أن ينهض بها معلمون لم يهيأوا لتطبيقها، فالمعلمون الأكفاء هم روح المناهج ولذا كان من الضروري أن تحظى تربية المعلم وحسن إعداده بأوفر العناية من طرف المهتمين بالحقل التربوي، ولكن الغريب في الأمر فعلا، هو أن نظام التعليم في الجزائر يضعها في ختام مشكلات التعليم، من حيث الأهمية، والاحتفاء بها، بالرغم أنه من الأمور البديهية أن نجاح التعليم أو فشله يعتمد إلى حد كبير على توافر المعلم المؤهل تأهيلا جيدا ليتولى مسؤولية النمو المتكامل للتلميذ، ولعلنا لا نبالغ إذا ادعينا، أن مشكلة تكوين المعلمين تعتبر أساس مشكلات التعليم في الجزائر، وأساس مشكلة تخلفها، وبالتالي أساس المشكلة التنموية، وذلك لأن المعلم الجيد، قادر على أن يعوض النقص، الذي يمكن أن يكون موجودا، سواء في فلسفة التعليم وأهدافه، أو في المناهج وطرق التدريس، وفي نقص الإمكانيات.. أيضا. ومن الطبيعي أن كل حديث عن الإصلاح لا يستكمل كل معطياته إلا إذا شمل بالضرورة السعي الجاد إلى تحسين ظروف عمل المربين من جميع الوجوه ولقد ظلت الجزائر عبر المراحل السابقة و في أثناء جميع الإصلاحات التربوية تفتقر إلى فلسفة لتكوين المعلمين من الناحيتين الكيفية والكمية.

5- طبيعة عملية التدريس بين النظرة التقليدية والحديثة:

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

5-1- طرق التدريس القديمة: يغلب على هذه الطريقة عموماً أسلوب التلقين والتقليد التكرار والاعتماد على الحفظ والاستظهار، وهو ما يشكل الجانب الأكبر من ألوان النشاط، ودور المعلم فيها تسميع الحقائق الموجودة في الكتاب المدرسي، ولا يهم إن كانت هذه الحقائق في متناول التلميذ واهتمامهم في الغالب، وتعتمد أساساً على إكساب المهارات الأساسية والتي تنحصر عموماً في القراءة والكتابة ومبادئ الحساب.

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

- تعتمد الطرق التقليدية على الإلقاء دون الاهتمام بالتلاميذ من حيث الفهم أو الإدراك.
- تعتمد الطرق التقليدية على أسلوب الحفظ، دون توظيف الجوانب العقلية الأخرى.
- الانشغال الأساسي للمعلم هو العرض للمعلومات وإتمام البرنامج الدراسي والعمليات العليا.
- عدم تدخل التلميذ أو مواجهة المعلم أثناء الدرس.
- يعتمد المدرس على قدراته الشخصية في عملية التدريس دون اللجوء إلى الوسائل المساعدة على الفهم.
- ليس هناك اعتبار للفروق الفردية بين التلاميذ.
- تتجاهل هذه الطرق خصائص كل من المعلم والمتعلم وتركز أساساً على المادة الدراسية، وما عليهما إلا أن يكيفا مجهودهما مع محتوى المادة الدراسية.

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

5-1-1- المبادئ المنظمة للطرق التقليدية:

تقوم الطرق التقليدية على مجموعة من المبادئ أهمها:

السهولة والتحليل والتدرج: فكل فعل تعليمي فيها ينطلق من اكتساب أبسط العناصر، وكل مجهود بيداغوجي يجب أن يبدأ بتحليل المادة الدراسية بحيث تجزأ إلى عناصر منفرد وسهلة الاستيعاب.

الشكلية: فالتحليل التبسيطي يسمح بالوصول إلى ترابط منطقي، والمعلم يقوم بمجهود لجعل التعليم استدلالياً غير أنه يبقى شكلياً.

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

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

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

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

" والملاحظ أن الطرق التقليدية تعتبر التلميذ شخصا سلبيا إذ ليس عليه إلا أن يتلقى المحتوى التعليمي، وهذه النظرة تتناقى مع النظرة التي ينبغي أن يبني عليها التدريس، فالتلميذ إنسان له شخصية متعددة الجوانب وله ميوله ودوافعه وحاجات لا ينبغي إغفالها، ومن ثمّ الاتصال على التلقين يخل بتكوين شخصية متكاملة النمو ثم أن التراكم المعرفي عبر الزمان والمكان يجعل من المستحيل نقل التراث المعرفي الإنساني من جيل لآخر عن طريق التلقين، فالعلم في القسم هو الذي يجرّ تفكير التلميذ، فهو يوجد في مركز الاتصالات، إن صورة الذات التي للتلميذ أن يستخلصها هي أيضا صورة ذات كائن خاضع وتابع بصفة كلية لمراقبة وقرارات ومبادرة الغير. إن تقنية الأسئلة والأجوبة التي بواسطتها كان سقراط يعتقد توليد الأفكار أصبحت وسيلة بواسطتها يقود المعلم التلاميذ دون أن يحررهم من وصيائته في نشاط الاكتشاف والبناء الذهني." (عبد القادر لورسي، 1997، ص74).

5-2- طرق التدريس الحديثة: تسعى الطرق الحديثة إلى إحداث التكيف مع الوسط الاجتماعي، فالمتعلم شخص يحتاج إلى نمو متكامل ضمن استغلال ميوله في تحقيق الأهداف التربوية، واستغلال نموه الذهني ضمن أنشطة تنبع من اهتماماته، وتقتضي معرفة طبيعة هذه الطرق إلى التعرض إلى المبادئ العامة التي تعتمد عليها هذه الطرق في مزاولة مهامها مما يترجم في سلوك كل من المعلم والمتعلم .

5-2-1- مبادئ التدريس الحديثة:

معنى الطفولة: يرجع الفضل في هذا المجال أساسا إلى كل من -بياجيه و فالون- فهما اللذان عبرا عن سلوكيات الطفل بالنمو والتطور، فبياجيه يعتبر النمو الذهني في ارتباطه بالنمو الجسمي وتتحكم فيه مراحل عملية خلال

علاقات الطفل مع العالم الخارجي، أما فالون فيعتبر النمو الذهني نتيجة للعلاقات المتبادلة بين العضوية السيكولوجية السائرة نحو النضج والوسط الاجتماعي والمادي.

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

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

5-2-2- خصائص الطرق الحديثة للتدريس: تتميز الطرق الحديثة للتدريس بجملة من الخصائص توجه عملها، وهي مستوحاة من الأهمية التي تضيفها إلى التعلم الذاتي؛ فالتعلم الذي له معنى هو الذي ينشأ من التأمل والتعزيز الفعال لتعلم ينبع من أفكار المتعلم ذاته وليس من البيئة المحيطة به فحسب، وعليه يمكن تمييز عدد من الخصائص:

- تعتمد طرق التدريس الحديثة على الاستقراء والاستنتاج والتحليل والتركيب.
- تعتمد على فهم العلاقات والمفاهيم التي يتم على أساسها البناء المعرفي.
- تسمح للمعلم أن يتابع عن قرب عملية الفهم لدى التلميذ والتعرف على مواطن الضعف والخلل في البناء المعرفي.
- تمكن التلميذ من السؤال والاستفسار عن كل ما هو في الدرس ومن توظيف الخبرة المعرفية في بناء معارف جديدة.

- تسمح بإقامة علاقات نموذجية بين المدرس والتلميذ .
- توفق بين المادة التدريسية ومستوى نمو التلميذ.

6- العلاقات البيداغوجية بين المدرس والتلميذ:

أن الفعل التعليمي أثناء عملية التدريس إنما يتم ضمن تجميع الأطراف المنخرطة فيه ضمن سيرورة من شأنها أن توثق الصلة بينهم بشكل يجعل الأهداف أكثر تحقيقاً لدى هذه الأطراف؛ ثم إن هذه العلاقة تتأثر بالخصوصيات الذاتية، البيولوجية، الثقافية والاجتماعية للأشخاص الذين ينتجونها كما أن الأهداف التربوية المصاغة ضمن محتوى تعليمي معين، والإسقاطات الإجرائية التي تنتج عنها النشاطات التربوية التي تحققها، لها دور فعال في

صياغة هذه العلاقة. "إن مفهوم البيداغوجية هو التفاعل الموجود بين شخصين طفلا كان أم راشدا، ومحيط لمفهومه الواسع، والمربي دوره تسهيل هذا التفاعل." (عبد القادر لورسي، 1997، ص38).

6-1- تصنيف العلاقات البيداغوجية بين المدرس والتلميذ:

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

- العلاقة التي يكون فيها فعل المدرس متمكزا حول التلميذ ذاته بحيث دور هذا الأخير في تقديم المعرفة
- العلاقة التي يتمركز فيها الفعل التعليمي حول التلميذ، وهنا يكتفي المدرس بإعادة بناء المعرفة والقيام بدور المرشد والمنشط.

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

- العلاقة التي يصبح فيها المدرس متعلما.

"هناك علاقة متمركزة حول المدرس؛ وتتسم بتوجيه كامل، إذ يتدخل المدرس في أدنى شيء يصدر من التلميذ، مما يجتذله إلى مجرد ملتقى، ويؤدي إلى تجاهله وتهميشه، فتنشأ لديه سلوكيات عدوانية ويظهر عليه القلق كموقف دفاعي، وعلاقة بيداغوجية متمركزة حول المتعلم نفسه وتقوم على أساس مواقف اللاتوجيه الكلي، بحيث تترك جميع المبادرات للتلميذ مما يؤدي إلى اللاتوازن وتميز التلميذ بعدم الحسم في القرارات." (عبد اللطيف الفاربي وآخرون، 1991، ص). وعلى العموم ليس من قبيل الإطلاق أن توجد في الميدان إحدى هذه التصورات، لكن قد يحدث أن يكون المدرس في موقف تعليمي على مستوى معين من العلاقة مع التلاميذ ويكون في موقف آخر بصورة تختلف تماما عن الأولى، وعليه فإن هناك جملة من العوامل تحكم هذه العلاقة، فهي تتأثر بما تخلقه الوضعيات التربوية من تناقضات وجدانية، سواء لدى المدرس أو التلميذ، مما يحدث أثر أو انعكاسا على الأسلوب المباشر من قبل المدرس ومنه على علاقته بالتلاميذ، بحيث تؤدي تلك التناقضات الوجدانية إلى عدم التوازن في العلاقة التربوية، بحيث يميلون إلى التركيز على تحقيق التوازن الوجداني وبالتالي يقيمون علاقات شخصية وجدانية مع التلاميذ وكثيرا ما يكون الإفراط في هذا الجانب مدعاة إلى التسبب واستضعاف التلاميذ للمدرس، أو يخضع المدرس سلوك التلاميذ للمتناقضات الوظيفية المنوطة بهم فيحولهم إلى أشخاص آليين لا يتحركون إلا إذا طلب منهم ذلك، فتتمحي شخصيتهم. أما العلاقة البيداغوجية في النموذج المتمركز حول التلميذ فهي تجعل التلميذ محور فعل التعليم والتعلم، وعليه فهو يجعل القائمين على التربية أمام تحديات جديدة إذا ما قورنت بسابقتها في النموذج

القديم، فهذه النظرة تفرض على القائمين على الفعل التربوي اعتبار شخصية التلميذ واحترام قدراته وتنميتها ومراعاة بنيتها العقلية والنفسية وتشجيع مبادراته واستقلاله برأيه وتحفيزه على ابتغاء المعرفة واكتشافها بذاته، وذلك يمر عبر تنمية قدراته على التعبير والاتصال والمناقشة والحوار، لذلك يرجع تأخر تطبيق نماذج تربوية بديلة، إلى كون هذه النماذج أكثر صعوبة في التطبيق من الطرق التقليدية السائدة، ذلك لأنها تتطلب من المدرس عملاً أكثر تميزاً وأكثر يقظة، بينما إلقاء الدروس فهو عمل أقل مشقة وينسجم أكثر مع ميول الراشد المري خاصة، ثم إن البيداغوجية الفعالة تفرض تكويناً عميقاً، إذ بدون فهم جيد لسيكولوجية الطفل، لا يستطيع أن يستفيد من أشياء تصدر عن التلاميذ لأنه يراها دون جدوى.

6-2- خصائص العلاقة البيداغوجية في النموذج المتمركز حول التلميذ:

- يساهم التلميذ فيها مساهمة فعلية، ويتيح الفرصة له لأن ينخرط فيما يفعله وهذا الانخراط ناتج عن اختياراته وحوافزه الداخلية.
- يبرهن التلميذ على قدراته وكفاءاته من خلال التبادل والتجريب، فالعلاقة تقوم على أساس التفاعل بين جميع أعضاء القسم، ومن خلاله تتاح له الفرصة لأن يعبر عن اهتماماته والتي تشكل مطية اندماجه في النشاط الجماعي، إذ تنمي الجماعة القدرة على التعاون وتبادل الخبرات والتي يستفيد منها جميع العناصر.
- نشاط التلاميذ ضمن هذه العلاقة ينطلق من ميولاتهم ورغباتهم ضمن بُعد الانتماء إلى جماعة القسم وتحقيق الأهداف التربوية.
- يتعد المدرس على كل أشكال الضغط والإكراه، بل يتعامل مع التلاميذ كواحد منهم في جو ديمقراطي بحيث يعطي لكل فرد الحق في إبداء رأيه وبصفة مستقلة، ويعتبر الباحث الألماني BERTHOLD، القاعدة الأولى لحدوث انطلاقة تلقائية للتلميذ؛ فالعلاقة تحريرية بفضل ما تمنحه من إمكانية التعبير الشامل والحر.
- المدرس يعمل فيها على توفير شروط سيكولوجية ومادية وعلائقية، تمكن التلاميذ من إنتاج المعرفة، فهو إنتاج لا مركزي ومركب للمعرفة، فالمدرس فيها مرشد وموجه يتولى مهمة تسيير النشاط البيداغوجي وتحريكه إن استلزم الأمر ذلك، كما يسيّر نظام العلاقات بين الأشخاص والمهام وعلاقاتهم فيما بينهم، بمعالجة المشاكل التي تعترضهم مثل مشاكل الانسجام، الصراع، الاندفاع، الانطواء... الجدول التالي يوجز العلاقة بين المدرس والتلميذ حسب النموذج المتبع. (عبد اللطيف الفاربي وآخرون، 1991، ص 135).

الجدول رقم (03) يوضح العلاقة بين المدرس والتلميذ

النموذج المتمركز حول التلميذ	النموذج المتمركز حول المدرس	
<p>يعتمد على:</p> <ul style="list-style-type: none"> - القوة السيكلولوجية للجماعة - المناخ التضامني ، الإخلاص ، التعاون - التقرب من اهتمامات أعضاء الجماعة - التنوع والمرونة في تطبيق البرنامج المدرسي - خلق روح المسؤولية لدى الأعضاء 	<p>يعتمد على:</p> <ul style="list-style-type: none"> - القوانين المؤسسة الخارجة عن الجماعة - البرنامج الدراسي الموحد - الحجرة الدراسية الواحدة - حصر العدد الذي تتكون منه الجماعة - تعيين زعيم الجماعة (المدرس) العقاب 	التماسك
<ul style="list-style-type: none"> - زعامة ديمقراطية تعتمد على المشورة - تراعي الظروف النفسية لسلوك الفرد والجماعة - لا تعطي لنفسها سلطة مطلقة - تعتمد على تنوع مصادر المعرفة - تدخل في علاقات إنسانية مع التلاميذ - تشجع على التعاون بين الأفراد 	<ul style="list-style-type: none"> - زعامة سلطوية متعالية على التلميذ - تعتمد على الضغط والتخويف والترهيب - تحديد السلوك القبول والمرفوض - لا تسمح بالخروج عن سلطة الزعيم (المدرس) - لا تسمح بالدخول في علاقات شخصية مع التلاميذ - هي مصدر المعرفة - متعالية على التلميذ - تشجع على التناقض 	الزعامة
<ul style="list-style-type: none"> - تسعى لان تكون داخلية نابعة من الجماعة نفسها - قابلة للتعديل حسب ظروف الجماعة - تهتم بالجانب المستتر في حياة الجماعة - تدور في غالبيتها حول التعاون وتشجيع المبادرات - تسمح بالتعبير عن المشاكل الشخصية 	<ul style="list-style-type: none"> - خارجية ومفروضة مسبقا على الجماعة - لا مجال لتغييرها - لا تفرق بين ظروف جماعة وجماعة - لا تعير اهتماما في الجانب المستتر في حياة الجماعة - تعرّض الخارج عنها للعقاب - تساعد المدرس على حفظ النظام 	المعايير

التفاعل	<ul style="list-style-type: none"> - يركز على المستوى الظاهر من حياة الجماعة - سطحي مخطط مسبق من قبل المدرس - من المدرس إلى التلميذ - ينحصر في أسئلة وأجوبة - لا يعتمد على فعاليات التنشيط - لا فعالية له على مستوى الفعل التعليمي و التعليمي - لا يستجيب لقوى داخلية في الفعل التربوي 	<ul style="list-style-type: none"> - يركز على المستوى الظاهر والمستمر للجماعة - متعدد الاتجاهات بين المدرس و التلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم - لا ينحصر في أسئلة وأجوبة - له أوجه مختلفة يتداخل فيها الوجداني بالمعري - يعتبر المدرس عضوا فعالا ومنفعلا كباقي أعضاء الجماعة - يعتمد على فعاليات التنشيط - له أهمية قصوى في الفعل التعليمي التعليمي - يجعل من القسم ورشة عمل
---------	---	---

7-المعلم ومهنة التدريس

7-1- أهمية المعلم في العملية التدريسية:

يعتبر المعلم حجر الزاوية في العملية التربوية، وذلك لما يحمله من أعباء وادوار كبيرة تقع على عاتقه بالإضافة إلى أنه المصدر الرئيسي لنقل المعارف والمعلومات، فهو الذي يساهم في تربية الأجيال الصاعدة وتهيئتهم للحياة المستقبلية، ومهما حدث من تطورات فإنه لا يمكن الاستغناء عنه، فهو من يهتم بالتقدم العلمي، فهو العامل المهم في العملية التعليمية التعليمية، لأنه يعد أكبر مدخلات العملية التربوية وأخطرها من حيث انه يحدد نوعية التعليم واتجاهه وبالتالي نوعية مستقبل الأجيال وحياة الأمة. فتطور المناهج وترجمتها إلى واقع النشاط التربوي وتطوير الطرائق والأساليب التعليمية وأساليب التقويم إنما يعتمد على المعلم من حيث كفاياته ووعيه لمهامه وإخلاصه في أدائها، فهو العنصر المنشط للعملية والمتغير الرئيسي لها، و"يشير عزيز حنا" إلى أن "نجاح عملية التعليم ترجع إلى دور المعلم بما تمثل 60% في حين أن ما تمثله العناصر الأخرى من أركان عملية التعليم كالمناهج المدرسية والإدارة لا يتجاوز ما نسبته 40%". (عبد الرحمن صالح الأزرق، 2002، ص 02).

والمعلم كما هو معروف عنه تربويا منفذ للسياسة التربوية العامة وللمناهج والأهداف الخاصة، وعليه يتوقف نجاحها أو فشلها، وهو بحكم عمله المهني يزود النشأة بأسس المعرفة ويعدها لحاجاتها الحاضرة والمقبلة فتتكون بذلك شخصيتها وتتضح ميولاتها واتجاهاتها، وهكذا يكون للمعلم دور أساسي في بناء الوطن إذ أن عمله لا يقتصر على التدريس وحده، وإنما يمتد إلى تربية تلاميذه وتنمية ميولاتهم واتجاهاتهم وتدريبهم على المهارات

والعادات الأساسية التي من شأنها أن تساعدهم على التصرف باتزان وتعقل حيال مواقف الحياة المختلفة التي تمكنهم من الاندماج والانسجام مع بيئتهم المحلية انسجاما طبيعيا يؤهلهم للمساهمة في حل مشكلات مجتمعهم، وبالتالي فليس هناك من يقلل من أهمية ودور المعلم في جعل التربية أمرا فعلا ذلك لأن نوع الأمة يتوقف على نوع المواطنين الذين يتكونون منها وأن نوع المواطنين يتوقف إلى حد كبير على نوع التربية التي يتلقونها وأن أهم العوامل في تقرير نوع التربية هو نوع المعلم. أما أهميته في العملية التعليمية فتتوضح من خلال ما يلي :

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

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

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

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

7-2- وظائف المعلم :

إن وظيفة المعلم وظيفته هامة وحساسة بالنسبة لعمله ومجتمعه، ومن أجل هذا يعتبر إعداده غاية في الأهمية وتعد وظيفته من الوظائف الهامة التي ينبغي أن توليها الدول والحكومات عناية كبيرة لما لها من أهمية في بناء الأمم وثقافة الشعوب. وقد توسعت وظائف المعلم في عصرنا الحاضر، فلم تعد تقتصر على تلقين وتحفيظ المواد الدراسية للمتعلم، بل تعدت ذلك إلى دائرة التربية بإبعادها الواسعة وأصبح بذلك المعلم مطالب بمهام متعددة، إذ أنه يقوم مقام الوالدين والمجتمع في تربية الطفل وتوجيهه وإرشاده في جميع المجالات والنواحي الخاصة بتربيته، فهو قبل كل شيء مربى يحاول بالقدوة والمثال وبفنه وشخصيته أن يتحقق من أن التلاميذ يكسبون العادات والاتجاهات والشكل العام للسلوك المنشود عن طريق تحفيزهم إلى القيام بالمهام التي تسند إليهم، وبالتالي يعلمهم من خلال ذلك كيف يتصرفون في المواقف التي يتعرضون لها وكيف يجرزون النجاح والتقدم في سلوكياتهم اليومية، كما أنه بحكم وظيفته يعتبر بالنسبة للتلاميذ مصدر المعرفة الأساسي، ومرجعها الأول والقدوة الصالحة والمثال المحتذى والنموذج المتبع للتلاميذ في حياتهم بجوانبها المتعددة. فالوظيفة الأساسية للمعلم هي تنمية قدرات

تلاميذه وتطويرها وأداء مهمته التربوية على أكمل وجه ولكنها تتفرع إلى مجموعة من الوظائف يلخصها ميالاريه فيما يلي: ".(غاستون ميالاريه، 1977، ص ص 11-12).

-تحديد الأهداف الإجرائية للتدريس.

-تحديد أساليب المتطلبات الأساسية للتعلم و اختبار التعلم القبلي للتلاميذ

-توفير الدافعية.

-اختيار أساليب التعزيز المناسبة.

-أن يعرف كيف يختار الوضعيات التعليمية حسب الأهداف التعليمية المباشرة.

-أن يجعل التقويم بأنواعه يرافقه في كل المراحل التعليمية.

وإذا كانت هذه النقاط تحدد مهام المعلم في حجرة صفه، فهي أيضا تترجم سياسة تربوية موجهة، وفي نفس الوقت تؤثر في محيط التلميذ ككل، باعتبار المدرسة المسؤولة عن التنشئة الاجتماعية، فهي مجتمعا صغيرا في المجتمع الكبير، فالمعلم يحمل الخصائص الاجتماعية والثقافية للمجتمع الذي ينتمي إليه، والمعلمون يأتون من المجتمع المحيط ويحملون معهم مختلف عاداته وتقاليده وأنماطه الثقافية والسلوكية.

هذا بالإضافة إلى "أنه رائد اجتماعي، يساهم في تطوير المجتمع وتقدمه عن طريق تربية النشء تربية صحيحة تتسم بحب الوطن والدفاع عنه والحفاظة على التراث الوطني والإنساني، وتسليح تلاميذه بطرق العمل الذاتي التي تمكنهم من متابعة إكتساب المعارف وتكوين القدرات والمهارات، وغرس قيم العمل الجماعي في نفوسهم، وتعويدهم على ممارسة الحياة الديمقراطية في حياتهم اليومية." (جبرائيل بشاره، 1986، ص 28). كما يرى كل من قران فرتزال ولكفست " Gran Fritzell et Loavist " أن هناك خمسة وظائف للمعلم وهي:

- هناك وظائف مرتبطة بالنمو الاجتماعي و الانفعالي للتلميذ (وظيفة تربوية).

- وظائف مرتبطة بنمو المعارف لدى التلميذ.

- وظائف واستعدادات متعلقة بالوسائل والطرق البيداغوجية.

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

-العمل مع الأعضاء الآخرين داخل المدرسة و خارجها .

وبما أن المدرسة هي ناقلة التراث الاجتماعي والمجددة له فينبغي على المعلم -كما أسلفنا- أن يكون مترجما لهذه القيم الثقافية إذ أن مهمته ليست الإعداد التعليمي الأكاديمي فقط دون طبع المتعلمين بالخصائص الثقافية لمجتمعهم. فشعور المعلم بهذه المهمة يحفز على البذل العطاء أكثر وينمي فيه روح المسؤولية، فيما يخص تأثير

عمله وانعكاسه على حياة التلميذ المستقبلية وعلى المجتمع برمته. فالمعلم مازال يلعب أدوارا متعددة وإن كانت هذه الأدوار تختلف باختلاف قدرة المعلم، ومستوى إعداده وتدريبه وأيضا باختلاف نوع المدرسة وطبيعة المادة، علاوة على الظروف الحضارية والثقافية والاجتماعية للبيئة المحلية.

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

7-3- أسس إعداد المعلم :

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

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

- الإعداد الأكاديمي التخصصي :

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

- الإعداد المهني و التربوي :

ويحتل الإعداد التربوي مكانا متميزا في مهمات مؤسسات إعداد المعلمين، إذ أنه " يهدف إلى تهيئة الطالب لأن يكون معلما بما تقدمه البرامج التربوية من حقائق وخبرات تربوية نظرية وعملية، وتتمثل الأولى في إكساب المعلم أسس وأساليب التدريس والإلمام بشخصية المتعلم من خلال مقررات في علم النفس والمناهج وطرق

التدريس الفعلي بالمدارس، وما يصاحبها من تعديل في الخبرات من قبل المشرفين والنقد الذاتي للمعلم، ويأتي ذلك من خلال برنامج التربية العملي. " (عبد الرحمن صالح الأزرق، 2002، ص 206).

-الإعداد الثقافي العام:

"وهو شرط أساسي لمهنة التدريس، كون أن الثقافة العامة ضرورية لكل معلم، وكلما زادت المعلومات العامة للمعلم كان أقدر على نيل ثقافة تلاميذه والتأثير فيهم. ومن ناحية أخرى تساعد الثقافة العامة للمعلم على نضوج شخصيته واتساع أفقه وسعة إدراكه، مما يخلصه من روح التعصب لتخصصه الدقيق أو ميدان عمله الضيق." (منير مرسي، 1998، ص ص 346، 347).

- إعداد الجانب الشخصي :

وذلك "بتنمية العقيدة الإيمانية في نفسه لتصبح هذه العقيدة منارة له في كل أفعاله كما يهدف إعداد هذا الجانب إلى تنمية قدراته وأفعاله، وتنمية قدراته العقلية المختلفة والجوانب البدنية عنده ليكون صحيحاً في جسمه معافى في صحته، ويستهدف أيضاً إعداد الجانب الشخصي لديه تنمية الجوانب الاجتماعية ليكون علاقات اجتماعية سوية مع كل من حوله من أساتذة وزملاء وأهل وغيرهم." (علي راشد، 1996، ص 41).

إن برنامج إعداد معلم المستقبل يشمل أبعاداً متكاملة ومتراصة يؤدي اكتسابها إلى تكوين معلم متكامل الشخصية، قادراً على تحمل مسؤولياته في عالم سريع التغير إذ تشير الدراسات إلى أنه كلما ارتفع مستوى الإعداد، وزادت قدرة المعلم على ممارسة دوره وتحسنت بصفة منتظمة درجة تأهيله التربوي، نمت المهنة وارتفع مستواها بين المهن الأخرى، لذلك علينا ألا نتساهل في تتبع خطوات إعداد المعلمين عن كثب، وفي التدقيق في إجازاتهم للتدريس، فإذا كانت هناك أهمية لبقية مستلزمات الجهاز التعليمي مثل الأدوات والمبنى الجيد، فإن الأهمية القصوى تخص المعلم فهو بطل القصة وقائد الفرقة، ومحرك العملية التعليمية، وعليه في نهاية المطاف يعتمد النجاح.

7-4- أدوار المعلم :

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

-الدور الاجتماعي

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

- تخطيط المواقف التعليمية حيث أن من أهم واجبات المدرّس كدور اجتماعي تربوي مخطط، تخطيط المواقف التعليمية المختلفة داخل الفصل وخارجه، سواءً داخل المدرسة أو خارجها في إطار السياسة التعليمية العليا للمجتمع.

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

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

- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، وينصح أبو حامد الغزالي "المعلم بأن يقتصر بالمتعلم على قدر فهمه، فلا يلقي إليه ما لا يبلغه عقله فينقّره أو يجبط عليه عقله." (علي راشد، 1996، ص38).

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

-الدور الثقافي:

فيم يخص الأدوار الثقافية للمعلم فهي ناتجة وواجبة عن كونه موجها ثقافياً، فلا بدّ عليه أن يكون ذا ثقافة واسعة، وأن يكون مستوعبا لثقافة مجتمعه وحضارته العريقة ذلك لأننا نضع بين يديه مخلوق ضعيفا في السادسة من عمره تقريبا ونريد منه أن يرده إلينا عضواً اجتماعياً نافعا مكتمل الشخصية ملماً بالمهارات والمعارف التي تمهد له كسب عيشه بنفسه، ومزوداً بالعادات والقيّم الأخلاقية والفكرية التي تمكنه من التكيف مع بيئته بل والعمل على تطويرها.

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

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

- دور المعلم إزاء مهنته :

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

- دور المعلم كملاحظ نفسي ومرشد مهني، ورائد و مطبّع اجتماعي و مربٍ للشخصية.
- دور المعلم في تحديث عقلية التلاميذ، ومن ثمة المجتمع، بأخذه الأسلوب العلمي منهجاً في حل المشكلات.
- دوره خبير في فن التدريس والعلاقات الإنسانية والمادة التعليمية والحاجات الإرشادية للمتعلم وتوجيه قدراته.
- دوره في عملية التعليم والتعلم والتكيف مع الذات والمجتمع المتغير، وإرشاد الطلبة في اختيار مهنة المستقبل وتحديد مجال العمل.

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

7-5- صفات و خصائص المعلم الناجح:

إن المعلم يجب أن تتوفر فيه الشروط حتى يؤدي دوره على أكمل وجه، وقد حدد المربون بعضها منذ القدم، ولكن مع تطور علم النفس وعلوم التربية تم ضبط مجموعة من المعايير التي يجب على المعلم أن يتمتع بها حتى يزاوِل مهنته بنجاح، ولذلك فإن خير طريقة لجذب معلمي المستقبل، لا تتحقق إلا إذا اتبعنا التوجيه الصحيح للأفراد الذين تتوفر فيهم الشخصية والإيمان بالرسالة التوجيهية التي تؤهلهم لأن يكونوا من معلمي المستقبل. وهناك عدة دراسات قامت من أجل تحديد خصائص وصفات المعلم الجيد ومن بينها نذكر ما يلي :

- الخصائص الجسمية:

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

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

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

- الخصائص النفسية و الانفعالية:

إن هذه الخصائص الذاتية للمعلم، تحدد طبيعة تعاملاته مع تلاميذه داخل القسم، كما أنّها تؤثر تأثيرا ايجابيا أو سلبيا على التلاميذ وعلى تحصيلهم واتجاهاتهم. ونظرا لحساسية الموقف تجرى بعض الاختبارات الشخصية في الكثير من البلدان على المرشحين لمهنة التدريس، وحتى أثناء الخدمة عندما ترد تقارير من مسؤولين عن بعض حالات للمعلمين. إنّ توافق شخصية المدرس النفسية واتزانها وكذا التوافق التربوي مع المهنة هي مؤشرات قوية على نجاح المدرس في مهامه، و يقرر عدد آخر من الباحثين أن حيوية أو اتزان أو ديمقراطية المدرس أو رضاه النفسي عن العمل تتم بصورة مباشرة، ولكن يمكن ملاحظة الآثار الشائعة لتلك الصفات في سلوك المدرس،

فالانزاع النفسي والانفعالي يولد في الفصل الألفة والمودة والشعور بالأمن لدى التلاميذ كما يلي حاجاتهم ويزيد من دافعية التعلم مما ينعكس إيجابيا على تحصيلهم الدراسي، بينما المعلم غير المتزن يؤثر على شخصية المتعلمين ويريكهم ويزرع في نفوسهم الخوف وقلة الثقة بالنفس خاصة إذا كان ذا مزاج حاد، فيحوّل الفصل من مكان تنفجر فيه الطاقات والمواهب إلى مكان يقضي فيه عليها ويسمي -كرشتشتاين- هؤلاء بالمربين القلقين حيث يقول عنهم "الذين يخشون أن يتركوا الطالب وحيدا أمام المشكلات التي يتوجب عليه حلها فيملون عليه جميع خطوات تفكيره وسلوكه و يأبون أن يفسحوا له أي مجال للمبادرة ولا يعرفون من طرائق التربية سوى التلقين والنظام الخارج عن إرادة الطالب." (روني أوبير، 1984، ص793). فعدم الاتزان المذكور يتجلى في التدخل المفرط في أعمال التلاميذ بحيث لا يترك لهم المجال الكافي لحل المشكلات التي تعترضهم. إنّ هذا النوع من المعلمين حتى إن كانوا يملكون المؤهلات العلمية، يصبحون مصدر قلق في المدرسة بسبب التوترات والمشاكل التي يحدثونها مع التلاميذ باستمرار، وعدم قدرتهم على التحكم في عملهم التربوي، فيحتاجون إلى توجيه تربوي من المدير أو المشرف التربوي، بل حتى من المرشد النفسي عندما تقتضي الضرورة لأن الإرشاد النفسي هو عملية بناءة تهدف إلى مساعدة الفرد لكي يفهم ذاته ويجدد مشكلاته الشخصية الانفعالية والسلوكية التي تؤدي إلى سوء توافقه النفسي بما يحقق التوافق الذاتي والصحة النفسية.

- الخصائص المعرفية:

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

إنّ الجوانب المعرفية للمعلم تزداد كلما وسع مداركه بالمطالعة والقراءة، والرفع من مستواه التحصيلي والعلمي فكلما زادت إمكانياته الذهنية كلما انعكست إيجابا على تحصيل التلاميذ، فالمعلم الذكي يملك استراتيجيات متنوعة وكفاية عالية وتركيزا واضحا في تدريسه ومعاملته التلاميذ، فالموقف التعليمي يفرض سرعة التعامل وحسم

المواقف بالإدراك السريع والملاحظة الدقيقة والتوجيه الملائم والفعال للتلاميذ حتى يغرس المعلم عادات فكرية سليمة وخبرات تربوية فعالة، "ويدخل المدرس عاملا هاما من العوامل التي تكون البيئة التي تؤثر في نوع الخبرات التعليمية، فهو جزء من البيئة التي يعيش فيها التلاميذ، فإذا كان المدرس قاصرا أو غير معد الإعداد التربوي المناسب فلا شك أن هذا سيؤثر على العملية التربوية ويؤثر بالتالي على نوع الخبرات." (محمد لبيب النجيجي، 1981، ص94).

- الخصائص الخلقية:

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

هذه العلاقات تبنى على أساس العدل والإنصاف كما ينبغي أن يكون عادلا في معاملاته مع تلامذته سواء في علاقته معهم أو أثناء اختبارهم وتقويمهم. ولا يمكن إقامة هذه العلاقات إلا إذا كان صبورا معهم، معالجا لمشاكلهم ومتفهما لأوضاعهم ويستعمل الرفق تارة، والحزم عندما تقتضي الضرورة تارة أخرى. " فقد قام واين Win بدراسة مسحية، صنف فيها السمات الشخصية للمعلم الفعال كما يدركها التلاميذ أنفسهم، ومما يلفت النظر في نتائج هذه الدراسة، أن التلاميذ يفضلون سمات التعاون والتعاطف لدى معلمهم في المركز الأول من حيث الأهمية، في حين يضعون الكفاءة النادرة في تعلم موضوع معين في المركز الأخير." (عبد المجيد الشواتي، 1985، ص237). هذه الدراسة تبين بوضوح الدور الهام الذي يلعبه الجانب الإنساني من شخصية المعلم في نفوس التلاميذ، خاصة إذا شعر التلاميذ أن معلمهم يتفاني من أجلهم، ويستمتع إلى انشغالهم سواء التي تعترضهم داخل أو خارج المدرسة. " فالشرط الأول ليكون المرء مربيا صالحا هو محبة الأطفال والشعور بالحاجة إلى التضحية في سبيل أضعف المخلوقات، ولزاما عليه أن يؤمن بالأخلاق وبقيمة القواعد التي وضعها المجتمع وبين محبة الطفل والشعور بالقيم، يقوم بادراك معنى الرسالة التي تقع على المربي ونوعية المسؤولية التي يتحملها اتجاه الطفل واتجاه المجتمع." (روني أوبير، 1984، ص ص 781، 782).

7-6- التزامات المعلم:

يمكن أن نوجز أهم التزامات المعلم في المحاور التالية:

- التزامات المعلم نحو التلاميذ

- تعليم التلاميذ فن الحياة التعاونية، عن طريق العلم والعمل، في المواقف التي يهيئها لهم داخل المدرسة وخارجها.
- احترام شخصيات الأطفال في الفصل، في المواقف الاجتماعية المختلفة، وتقبل الأطفال على أنهم آدميين، مما يستوجب التسوية بينهم في المعاملة، كما يجب على المدرّس احترام الأمانة الموضوعية بين يديه.
- استغلال ميل التلاميذ الفطري على الاستطلاع، ودفعهم لتقبل المسؤوليات.
- العمل على سدّ حاجات المتعلمين في كلِّ من المنزل والمدرسة وكذا المجتمع.
- أن يعلم الأطفال المسؤوليات التي تقع على عاتق كل فرد يتمتع بحقوقه، وتهيئتهم لخدمة المجتمع والوطن والإنسانية جمعاء.

- أن ينمي في الأطفال بعض القيم الخلقية، كالأمانة والصبر والشجاعة.

- على المدرّس أن يساعد الأطفال على أن يجيوا حياة سعيدة .

- يجب أن يكون محايد في معاملة الأطفال، وسائر الموقف الاجتماعية الأخرى.

- التزامات المعلم نحو هيئة التدريس والمدرسة:

- قبول إدارة الأغلبية، بعدم اعتراض القرارات النهائية للجماعة.

- على المدرّسين مساعدة بعضهم لتحقيق أهدافهم في الحياة، وتحمل مسؤولياتهم عند أداء الواجبات المدرسية.

- محاولة إيجاد الحلول المناسبة لمشكلات هيئة التدريس بشكل يلاءم الجميع.

- أن تكون لهم الشجاعة الأدبية اللازمة للدفاع عن وجهة نظرهم التي تختلف عن وجهة نظر الأغلبية.

- أن يفتح ذهنه ليتدارس وجهة نظر زملائه في حالة حدوث خلاف.

- أن يكون فعّالاً في أداء واجباته المدرسية، والابتعاد عن التدخل في شؤون زملائه المهنية والخاصة.

- التزام المعلم نحو مهنته والمنظمات المهنية:

- الاستمرار في النمو الشخصي عن طريق الدراسة الإضافية التي توصل إلى درجات جامعية أعلى، بالنسبة لجميع أعضاء هيئة التدريس.

- الاستمرار في النمو المهني عن طريق متابعة الورشات الدراسية والمؤتمرات بهدف مواجهة حاجات المدرّس وحلِّ مشكلاته.

- الدراسة الجديّة والتجريب المستمر من أجل تحسين برامج التعليم.

- ممارسة عملية تقويم الذات لكي يعرف المعلّم مدى نموه الشخصي والمهني.

- مساعدة الهيئات المهنية المحلية والإقليمية والقومية التي تهدف إلى إصلاح وإعداد وتربية النشء.
- العمل على تأديب الزملاء الذين يخطئون في حقّ الدستور الخلقى أو الذين يتناولون على قوانين المهنة وتقاليدها.

7-7- الوعي التربوي لدى المعلم

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

- العمل في جماعة، وكذا توزيع الاختصاصات والمسؤوليات والالتزام بمتطلبات الإدارة والقيادة التربوية.

- الوعي بالأهداف المدرسية:

- لم تعد مهمة المعلم التقليدي التي تقتصر على وظيفة واحدة وهي تلقين المعلومات للأطفال صالحة في وقتنا الحاضر، بل إن مهمة المعلم العصري تشمل كافة وظائف المدرسة، من نقل للتراث الثقافي وتنقيته وتأصيله، وتشكيل شخصيات الطلاب وتنمية المجتمع المحلي المحيط بها، لذلك فإن وعي المعلم بالأهداف التي تعمل المدرسة على تحقيقها يجعله:

- يهتم بالنشاط المدرسي المصاحب للمواد العلمية، لأهمية هذا النشاط في تشكيل شخصية الطلاب.
- يعتبر نفسه قائدا اجتماعيا في المجتمع المحيط بالمدرسة ليتحمل دوره في التوجيه الاجتماعي.
- يختار أفضل أساليب التدريس داخل الصف، ويلتزم بثقافة المجتمع وفهم لمشكلاته، ومواكبة التغير الاجتماعي
- يشارك في إدارة المدرسة، وتنظيم اجتماعاتها والمشاركة في برامجها التربوية داخل المدرسة وخارجها، معتبرا نفسه مثلا أعلى وقدوة للطلاب في سلوكه وقيمه واتجاهاته وعاداته وتقاليدته.
- يهتم بالإرشاد النفسي للتلاميذ ومساعدتهم على حلّ مشكلاتهم.

- الوعي بالفلسفة التربوية

- لا يمكن لأيّ معلم أن يقوم بدوره على أكمل وجهٍ إلا إذا وعى الفلسفة التربوية التي توجّه النظام التربوي الذي يعمل داخله وهذا يحتمّ عليه أن يكون:

- على وعي بالأهداف التربوية عامة وأهداف المرحلة التي يدرّس بها خاصةً.
- على وعي بمصدر اشتقاق هذه الأهداف التربوية والعلاقة بينها وبين أهداف المجتمع وكيفية إسهام الأهداف التربوية في تحقيق أهداف المجتمع.

- قادرا على معرفة ما أحرزه هو وطلابه من نجاح وتقدم، وما هي نقاط الضعف والفتل في عملهم
- قادرا على استشارة حماسه ورفع الروح المعنوية، وفي دعم صحته النفسية، فمن الضروري لكل مشتغل بالتعليم أن يكون على بصيرة وإيمان بأهمية هذه المهنة، بحيث يصير هذا الإيمان جزءاً من عقيدته وفلسفته التربوية الخاصة وموجها لسلوكه وحافزا له على التحمس لعمله.

- الوعي بثقافة المجتمع:

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

- وعي المعلم بدوره كموجه ومرشد للتلاميذ:

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

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

- إن اهتمام المعلم ووعيه بتوجيه التلاميذ يجعلهم يثقون به، ويدلون إليه بمشكلاتهم التي تؤثر في تحصيلهم أو توافقهم مع زملائهم داخل الصف، فالمعلمون الذين ينصتون لتلاميذهم ويبدون اهتماما واضحا بهم، ليس كتلاميذ، بل كأفراد إنسانيين، والذين يتيحون الفرصة لهم ليعبروا عن أنفسهم، سوف يجدون متعة أكبر في تدريسهم، وغالبا من يكونون مدرسين ناجحين، زد على هذا فإن المعلمين تتاح لهم الفرصة المتكررة للتحدث والتشاور مع أبناء التلاميذ، الذين يبدون تخلفا دراسيا أو سلوكيا غير مقبول، حيث يدلي الإباء بمعلومات أو صفات تساعد المعلمين على فهم كثير من سلوكيات التلاميذ في المدرسة، وهذا في حد ذاته يجعلهم قادرين على القيام بالتوجه والإرشاد دون غيرهم مما يجعلهم قادرين على التدريس لتلاميذ قد يصعب تدريسهم دون فهم ومعرفة كثير من ظروفهم ومشكلاتهم وميولهم واستعداداتهم.

- وعي المعلم بالمفهوم الحديث للمنهج وطرائق التدريس الحديثة:

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

- يمكن للمعلم استغلال الدروس في الربط بين مادته وبين الظروف والمشكلات التي يمر بها المجتمع وهذا في حد ذاته تحقيق لأهداف المدرسة إذ تصبح المناهج ذات صفة وظيفية.
- أن يحرص المعلم على تقديم نوع واحد معين من الخبرات ألا وهو خبرات التربية التي تعود بالنفع على كل من التلميذ والمجتمع، والتي تستمر مع التلميذ وينتقل أثرها إلى المواقف التي تواجهه في حياته لتمكنه من التكيف معها.
- أن هذا النوع من الوعي يجعل المعلم أكثر إيمانا بأهمية الوسائل التعليمية من أجل توضيح المواقف المختلفة التي يمرّ بها تلاميذه في مختلف الأماكن، سواء داخل الصف أو خارجه أو خارج أوصار المدرسة.
- وعي المعلم بالمفهوم الحديث للمنهج يجعل المعلم لا يقتصر في تدريسه لتلاميذه على الاهتمام بالنمو في الجانب المعرفي فقط بل يمتد دوره حتى يشمل الاهتمام بالنمو في جميع جوانب شخصية التلميذ.
- وعي المعلم بالمفهوم الحديث للمنهج يجعله يهتم بحاجات وميول التلاميذ فيمكنه مناقشتهم أثناء درسه في مشكلة عامة تمهم أو تواجه معظمهم أو تسود المجتمع كله دون أن يكون في ذلك خروج عن الدرس، ذلك أن الاهتمام بمشكلات التلاميذ وحاجاتهم يؤدي إلى إقبالهم على الدراسة وحبهم للمدرسة وبالتالي الاستمرار في المواظبة والنجاح.

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

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

7-8- المعلم والتجديد التربوي:

إذا تحدثنا عن التجديد لا بدّ أن نشير إلى الدراسات الأولى عن التجديد لاسيما في الولايات المتحدة الأمريكية، والتي تقدم لنا معلومات كثيرة عن دور المعلمين والإداريين والمجتمع في القيام بالتجديد، "فالأنظمة التعليمية ذات القدرة العالية على التكيف للتجديد، كانت تلك النظم التي تضم معلمين على درجة عالية من الإعداد والتكوين ولديهم تقبل أكثر للممارسات التربوية الجديدة، وهذا يتوقف بدوره على حجم المجتمع الذي يعمل فيه النظام التعليمي ومدى ثرائه، أما بالنسبة للإداريين فقد وجد أنهم في هذه الأنظمة التجديدية كانوا يقدمون المساندة والتأييد والعون ولم يكونوا سلبيين أو محايدين، وبالنسبة للمجتمع كانت اتجاهات مؤيدة للممارسات الجديدة لا سيما في للتجديدات المتطورة أو المرئية مثل إنشاء رياض الأطفال وغير ذلك من الأمثلة." (محمد منير مرسى، 1998، ص 63).

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

والمعلمين قد لا يقومون بدورهم كاملا لا سيما في ظروف غير مواتية تنعدم فيها الحوافز والدوافع للتجديد، "وإننا عندما نسأل المعلمين عن الإصلاح والتجديد ولماذا يصلحون أنفسهم، يقدمون مختلف الأسباب والمعاذير، وليس المعلمون وحدهم في ذلك فإن مقاومة الإصلاح والتغيير الطبيعي في كل نفس، فالتغيير يتطلب تهيؤاً واستعداداً، ومن الصعب أن يغير الإنسان عاداته بين يوم وليلة، ولكن الرغبة في الإصلاح تبدأ أول ما تبدأ في عقول الناس وتفكيرهم وقد يكون لدى المعلمين الرغبة في الإصلاح والتطور وهم يكونون أكثر تقبلا لهذا الإصلاح إذا كان برنامجا منتظما متكاملا تشرف عليه السلطات التعليمية التي يعملون معها، وتقوم بتنفيذه ويكون دورهم محددًا ومعروفًا، وتقبل رغبة المعلمين في الإصلاح بدافع من أنفسهم." (محمد منير مرسى، 1998، ص 64).

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

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

7-9- العوامل المؤثرة على المعلم:

هناك عوامل مؤثرة على المعلم وعلى توجهاته المهنية وهي:

- اتجاهات المعلم نحو مهنة التدريس:

يعرف الاتجاه على أنه، استعداد نفسي أو تهيئ عصبي متعلم، للاستجابة الموجبة، أو السلبية نحو أشخاص أو مواقف أو موضوعات التي تستثيره هذه الاستجابة، هذا الميل يتحدد وفق عوامل متعددة تسهم في تكوين الاتجاه السلبي أو الإيجابي نحو موضوع معين أو شخص بعينه، ويتوقف هذا على الخبرات السابقة للفرد التي تكون ساهمت فيه الأسرة، أو المدرسة أو الوسط الاجتماعي. ويلخص عيسوي الخطوات التي يمر بها الاتجاه فيما يلي: (عبد الرحمن عيسوي، 1974، ص 207):

- المرور بخبرات فردية جزئية تدور حول موضوع الاتجاه.
- تكامل هذه الخبرات و تناسقها واتحادها في وحدة كلية.

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

-تعميم هذا الاتجاه وتطبيعته على الحالات الفردية والتي تدور حول موضوع الاتجاه

والإتجاه يتكون عند المعلم من خبراته السابقة كطفل، ثم كتلميذ، فقد يجب مهنة التدريس نظرا لإعجابه الشديد بمعلم معين أو العكس. كما يتكون الإتجاه من الأسرة أو الوسط الاجتماعي وقد يتكون الإتجاه أثناء عملية التكوين أو الإعداد للمهنة حيث تظهر خبايا المهنة للمعلم، وتعزز أثناء الممارسة بالسلب أو الإيجاب، ومن هنا لابد من قياس الإتجاهات (معرفة مدى إقبال وميل المعلم نحو المهنة)، لأن الإتجاه السالب يؤثر سلبا على المعلم ذاته وعلى صحته النفسية، وهذا ما ينعكس سلبا على تلاميذه.

-الوسط الاقتصادي والاجتماعي للمعلم:

إن الوسط الذي ينتمي إليه الفرد عامة، والمعلم خاصة، تحدد اتجاهه نحو أي موضوع، فالتنشئة الاجتماعية التي يتلقاها الفرد تؤثر عليه، فالتنشئة الاجتماعية و الثقافية هي عملية تواصل ونقل شفهي أو كتابي من الأجيال الكبرى والصغرى.

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

- علاقات المعلم داخل أسرته:

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

أما إذا كان المعلم يعيش حياة أسرية مضطربة وشجارات مستمرة، فهذا ينعكس على صحته النفسية وعلى دوره في التفاعل الصفي الإيجابي، لأن الخلافات تؤدي إلى نوع من القلق والاضطراب داخل الوحدة الأسرية والتي تؤدي بطبيعة الحال إلى نوع من عدم التعاون، وعدم تطبيق الأهداف الأسرية بالصورة الملائمة. وهذا لا يعني أن المشرفين على التربية، يكلفون بالبحث على علاقات المعلم مع أفراد أسرته، ولكن يلعب المشرف التربوي ومدير المدرسة

وحتى الزملاء دورا في التخفيف من حدة المشاكل عن طريق توعية المعلم بدوره، وضرورة الفصل بين مشاكله الخاصة وعمله كمدرس، وإذا شعر المسؤولون بعد التوجيه والإرشاد الكافيين، أن المعلم يعاني من اضطرابات عصبية تثير جوا من الخوف داخل فصله، و بالتالي الإخلال بواجباته فإنه يلزم أخذ القرارات المناسبة بالتدرج حفاظا على تحصيل التلاميذ وتوازهم النفسي.

—علاقة المعلم بالإدارة المدرسية:

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

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

—علاقة المعلم بزملائه:

إن المعلمين داخل المدرسة، يجب أن يكونوا كتلة متعاونة حتى يستفيدوا من بعضهم البعض، ويحققوا أهداف المدرسة، فحسب دراسة بلجيكية توصل اليها باحثان هايفيغورس (Havighurst) ونوقارتن (Neugarten) إلى تحديد مجموعة من العوامل التي تزيد من فعالية المدرسة وهي كما يلي : روح الجماعة،

روح الأخوة والزمالة بين المعلمين، حيوية المدير المحفزة، الثقة في العلاقات بين الإدارة والمعلمين. فالإدارة المدرسية، كما أسلفنا تلعب دورا في توطيد العلاقة بين أفراد هيئة التدريس حفاظا على استقرار المدرسة، أما إذا نشبت خلافات بين المعلمين وتشتت جهودهم، أثر ذلك على المدرسة ككل، لأن شعور الفرد بعدم التقدير والمحبة والانتماء يزيد في انطوائه أو عدوانيته، وحتى يتوافق الفرد مع نفسه والآخرين عليه أن يحس بأن حاجاته النفسية مشبعة، ويتمثل ذلك في إحساسه بالحب والأمن، كما أنه في حاجة إلى التقدير والانتماء.

وإذا علمنا أن هناك تفاوتاً بين المعلمين، وبين خبراتهم وشخصياتهم واتجاهاتهم، وانتماءاتهم الثقافية، والاجتماعية المختلفة فيكون الأمر صعباً للتوفيق بينهم لاسيما إذا كان القائد سيئاً، فتكتل الجماعة لحل مشاكلها وهو ما يسمى بالتنظيم غير الرسمي، إنه وسيلة يتخذها الأفراد لمقاومة الإدارة السيئة المتعسفة، لأن شعور المعلم بعدم تقدير جهوده أحياناً، ومواجهته لمشكلات مهنية، لم يجد لها حلاً في وسطه يزيده توتراً وإحباطاً ولاسيما عند فقدان القائد وحتى الجماعة.

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

—علاقة المعلم بالمشرف التربوي:

إن المشرف التربوي هو المسؤول الإداري والتربوي عن المعلمين، وهو الذي يقوم بتوجيههم وإرشادهم، ومراقبة عملهم التربوي ومتابعته باستمرار، وتسهم ملاحظاته وتقويماته في ترقية المعلمين أو العكس، ولهذا فالمشرف التربوي هو الفرد المؤهل علماً، وخبرة وميولاً، لمتابعة مرؤوسيه من معلمين وعاملين وإداريين مدرسين، وتوجيه إنجازهم وتطويره نفسياً وتربوياً وعلمياً، لغرض تحصيلهم الفعال للأهداف التربوية.

إن معاملة المشرفين للمدرسين تختلف باختلاف تكوينهم ومؤهلاتهم العلمية وخبرتهم وعلاقاتهم الإنسانية، لأن علاقة المشرف تؤثر مباشرة على نفسية المعلم، فقد يشعر بالخوف والارتباك بمجرد ذكر اسم المشرف إذا كان هذا الأخير متسلطاً، ويستعمل نفوذه في غير محله، مما يؤثر على مردود المعلم، وينعكس بالتالي على التحصيل الدراسي للتلميذ، فاستعمال سلطة القسر في بيئتنا التربوية، في غير مناسبتها، دون اعتدال ووجه حق

على أساس شخصي غالبا يؤدي بمعلمينا وعاملينا للتدمير، المعاناة النفسية، والشعور بالغبن وعدم الإنتاجية، أو التسرب من التدريس في الحالات المتطرفة للسلوك القسري، ولهذا فأفضل سلطة، هي سلطة الخبرة والكفاءة، التي تنمي قدرات المعلم، وتشعره بالأمن والاطمئنان وبالتالي الإنتاجية التي تتأثر بالعوامل النفسية المذكورة، ولهذا فالمعلم المحظوظ هو الذي يجد المشرف الإنساني الكفء، الذي يلجأ إليه عند الحاجة، وهذا الأخير لا يستعمل سلطته الإدارية إلا في الحالات القصوى وهذه من " خصائص القائد الناجح، لأن القيادة حسب تيد (Ordway Ted) هي المقدرة على التأثير في الناس ليعاونوا على تحقيق هدف مرغوب فيه." (كلود جورج الابن، بدون تاريخ، ص 221).

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

-علاقة المعلم بأولياء التلاميذ وبالمجتمع المحلي:

إن اختلاف التلاميذ في انتماءاتهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، يفرض على المعلم بناء العلاقات على هذا الأساس مراعاة لهذه الخصوصيات لأنه ممثل المدرسة، ولهذا وجب عليه التعامل مع تلاميذه بكل إخلاص وكفاءة، وحتى ينقلوا عنه صورة إيجابية لأولياءهم، أما إذا كان من المدرسين الذين يمارسون المحسوبية والجهوية والمفاضلة بين التلاميذ على معايير مختلفة، فإن علاقته تزداد توترا بالأولياء، لهذا فدور المعلم هو مساعدة الأسرة في أداء رسالتها التربوية، يقول ديوي (Dewey): "يجب على البيئة المدرسية أن تمنع في حدود الإمكان العناصر السيئة التي أتى بها التلاميذ من وسطهم التي تؤثر على عاداتهم الذهنية... يجب على المدرسة إنشاء وسط حيوي نقي." (John Dewey. 1983. p 40). ولا يفوتنا أن نذكر مدى تأثير الوسط المحلي والممثل في سلطاته على المدرسة، ولهذا يجب عليها أن تدعم المعلمين وتوفر الشروط الاجتماعية الضرورية لتحسين أدائهم ومردودهم.

7-9-1-الصعوبات التي يواجهها المعلم في الفصل و المدرسة:

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

– اكتظاظ الأقسام:

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

– كثافة البرنامج الدراسي:

إن كثافة البرنامج الدراسي تؤثر سلبا على المعلم، وتزيد من حالة توتره وارتبائه، لأنه يجد نفسه مرتبطا بالعامل الزمني فيكلف تلاميذه بالأعمال خارج وقت الدراسة، كل ذلك لإنهاء البرنامج في الوقت المحدد، فيجد المعلم نفسه أمام مشكلات تربوية أخرى هي تعب التلاميذ وعدم الاستجابة المطلوبة، ونفورهم من الدراسة أيضا، فمن أخطر المشكلات المتعلقة بالنشاط البيداغوجي، عدم اهتمام التلميذ بالنشاط والبرامج الدراسية وإهمال الملخصات وحتى في الكثير من الأحيان استدراك الدروس التي لم يحضرها، وهذا ما يؤثر على المردود العام للتلميذ. وإذا كانت كثافة البرنامج مؤثرة، فإن المحتوى لا يقل أهمية، فقد يجد التلاميذ الصعوبة في الاستيعاب بسبب طبيعة المادة ذاتها التي تفوق مستوى التلاميذ وليس في طريقة أو أسلوب التدريس. ويرى البعض، أن التركيز على الأسلوب في عملية التدريس، هو في حد ذاته تركيز يجانب الصواب، ذلك أن طبيعة المادة التي تعلمها ومحتوى هذه المادة هو العامل الأهم في عملية التدريس وتفق الأسلوب في أهميتها، ويجد المعلم نفسه أمام مشكل إنهاء البرنامج ولو على حساب التلاميذ دون قناعة ذاتية منه مما يولد حالة من الضجر والملل، وحتى المشاكل الانضباطية داخل الصف خاصة في حال محدودية مستوى القسم. "كما أنه قد تتجلى العوامل التربوية في تباين الأفواج التربوية، مما يجعل المرابي يؤدي مهمته بطريقة عرجاء، فمسايرة المجتهدين – وهم القلة – يجعل من ذوي المستوى الضعيف لا

ينضبظون بسبب عدم الاشتغال بالموضوع، واهتمامه بمن هو دون المستوى المتوسط يجعل من المتفوقين محل إضاعة للوقت، وبالتالي تراهم ينجحون إلى الخروج عن نظام القسم." (صالح محمد علي أوجادو، بدون تاريخ، ص 318).

- قلة الوسائل التعليمية:

صارت الوسائل التعليمية اليوم، ضرورة من ضرورات التعليم الحديث، وهي جزء لا يتجزأ من المنهج الدراسي، فالوسائل التعليمية ليست كما يتوهم البعض شيئاً إضافياً يساعد على الشرح والتوضيح، بل هي جزء لا يتجزأ من عملية التعليم، فهي تضيف إلى محتويات المواد الدراسية حيوية وتجعلها ذات قيمة علمية فعالة أقرب إلى التطبيق، حيث تساعد المتعلم من الانتقال من المجردات إلى المحسوسات، وتجعل من تعلمه تعليماً مشوقاً وأكثر جاذبية يعينه على فهم المادة وتحليلها، كما تساعد المتعلم على ترسيخ المعلومات في ذاكرته وربطها في مخيلته بأشكال وألوان وأصوات. ومن أمثلة الوسائل التعليمية السبورة الملصقات الأفلام والأشرطة التلفزيونية والكمبيوتر....

كما أن أهميتها تكمن أيضاً في تعزيز الخبرة الإنسانية وتوجيهها نحو الهدف المنشود وحل المشكلات، كما تعمل على تحويل المعلم من ملقن للمعرفة إلى مشرف وموجه للتلاميذ، وأن أفضل الوسائل التعليمية هي التي تنبع من وسط الطفل ومحيطه، حتى يتيسر له الفهم ويدعم مكتسباته العلمية، وقد لخص الأستاذان مطاوع وواصف أهمية الوسائل التعليمية وفوائدها فيما يلي:

"تثير اهتمام التلاميذ ونشاطهم وتوفر خبرات واقعية وتجعلها باقية الأثر، كما تساعد على تسلسل الأفكار ونمو المعاني والثروة اللفظية وتعالج الكثير من العيوب والمشكلات والانحرافات." (إبراهيم عصمت، مطاوع وواصف عزيز، 1982، ص 54-57). ومن أمثلة الوسائل التعليمية السبورة والصور والملصقات والأفلام والأشرطة والمحسمات والإذاعة المدرسية والكمبيوتر، والأقراص المضغوطة وحتى الإنترنت، دون أن ننسى الكتاب المدرسي، إذ أنه رغم التطور المذهل الذي عرفه ميدان الوسائل التعليمية، إلا أنه مازال يحتل مكاناً مرموقاً في العملية التعليمية، ولا يمكن الاستغناء عنه فهو يساعد التلميذ على معرفة أمور أساسية وعلى فهمها والقدرة على تطبيقها وعلى تقييم عمله، وتعميق معارفه المكتسبة، وإذا أردنا معرفة أهمية الوسائل التعليمية ودورها في عملية التعليم، فإنه يجب التساؤل: ماذا يحدث عندما تغيب الوسائل التعليمية الضرورية ومنها الكتاب المدرسي؟

بدون شك يتأثر عمل المعلم بذلك ولا يحقق الأهداف المنتظرة، وقد يزداد الأمر سوءاً عندما يطالب المشرف المتسلط المعلمين بتوفير بعض الوسائل التي يصعب اقتنائها بسبب عدم وجودها أو لتكلفتها الباهظة، أو لعدم تسليمها من طرف السلطات التربوية في الوقت المناسب كالحرائط وصور المحادثة والكتاب المدرسي، فلا يمكن للمعلم أن يرسم يوماً صوراً للتعبير أو المحادثة لأن هذا الأمر يرهقه ويزيد من ضغطه النفسي وتوتره.

إن هذه الوضعيات الاستثنائية كغياب الكتاب المدرسي والوسائل المذكورة آنفا، ليست من مسؤولية المعلم مع أنه هو المتضرر الأول مع تلاميذه، فكتابة النصوص على السبورة أو الرسم، أو إملاء الملخصات، كل هذا يبعث الملل في نفوس التلاميذ والنفور من التعليم ظاهر ومنتشر في الكثير من المؤسسات التربوية، والحضور للمدرسة يكون بضغط من الأسرة، ولهذا يكره المتعلم ما يقدم له من دروس.

- ظروف العمل داخل المدرسة:

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

حجرة الدراسة:

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

ساحة المدرسة:

تعتبر المرفق الذي يجب أن يتساير مع طبيعة تلاميذ هذه المرحلة، سواء من حيث أرضيتها التي لا يجب أن تشكل خطراً عليهم، أو التزيين من طرف التلاميذ لجدرانها برسومات جذابة تنمي فيهم الحس الفني والجمالي، وحتى المساحات الخضراء التي تكون نتائج لأعمال التلاميذ والجانب المخصص للرياضة منها. إن التلاميذ إذا وجدوا هذه الظروف تلي حاجاتهم، فإنها تكون مكاناً ملائماً لتجديد نشاطهم أما في حال وجود ساحة ضيقة فإنها لا تسمح للتلاميذ بالتعبير عن ذواتهم باللعب، وبالتالي يكتبون تلك الطاقة لتفرغ داخل القسم، سواء بالآل إنضباط أو الحركة المفرطة، أو الملل، مما ينعكس على أداء المعلم ذاته وعمله، لأن تلميذ هذه المرحلة لا بد له من نشاطات مختلفة تتماشى مع خصائصه، وتحدد له طاقاته باستمرار.

المكتبة المدرسية:

هو المرفق الذي يلحق بالمدرسة سواء الابتدائية أو الإعدادية أو الثانوية و يشرف على إدارتها وتقديم خدماتها أمين مكتبة، وتهدف إلى خدمة مجتمع المدرسة المكوّن من الطلبة والمدرسين، ولقد أصبحت المكتبة مرفقا ضروريا، تسهم في نجاح العملية التعليمية، وتعتبر مدعمة لنشاطات التلاميذ التربوية حيث يطالع فيها التلميذ المواضيع التي يرغب فيها، ويحضر بحوثه منها ويروّج عن نفسه من خلال التنقل بين طيات كتبها، كما يكتسب منها عادات دراسية سليمة، يدعم خبراته ومعارفه، ولهذا لا بد أن تتوفر في كل مدرسة قاعة مطالعة يحقق فيها

التلاميذ حاجاتهم التربوية، فينبغي أن يكون وجود المكتبة جزءاً من وجود المدرسة ذاتها، ذلك أنها تمد جميع نشاطات المدرسة بالتغذية الفكرية المستمرة من خلال مواردها التربوية المختلفة، ويعني ذلك رفض المفهوم السائد للمكتبة المدرسية باعتباره مكاناً ثانوياً. والمدرسة التي لا توفر هذا المرفق المهم تحرم المعلمين من مورد فكري مهم، بحيث لا يطلعون إلى ما يكتب في مجال العلم والمعرفة، وبالتالي يجددون معلوماتهم العلمية. وللإشارة فإن المكتبة المدرسية قد تكون موجودة لكن سوء استغلالها وإدارتها، أو عدم الوعي بأهميتها يحولها إلى هيكل بلا روح.

قاعة المعلمين:

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

المطعم المدرسي:

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

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

8- التنمية المهنية للمعلم (التكوين)

يتداخل مفهوم التكوين مع مفاهيم التأهيل والتدريب والتنمية المهنية للمعلمين، مع العلم أن هذه المفاهيم تصب كلها في إطار واحد : بحيث يعني تأهيل المعلمين - والذي يقتصر على الإعداد التربوي

فقط-التزود بمعارف نفسية وتربوية وممارسة التربية العملية واستخدام التقنيات التربوية وكلما يتطلبه التأهيل التربوي الأدائي، وذلك لتحسين نوعية. وقد لا يقتصر على الإعداد التربوي فقط بل قد يشمل الإعداد العلمي، لكن من مستوى أدنى إلى مستوى أعلى كما يحدث في برامج تأهيل معلمي التعليم الأساسي في معاهدنا التكنولوجية. أما عن مصطلح تدريب المعلمين فهو يطلق على تلك العمليات النمائية التي يتلقاها المعلم أثناء الخدمة لضمان مواكبة التطور الذي يطرأ على المناهج وطرق التعليم نتيجة التطور الاجتماعي والتقني المستمر، وبهذا المعنى يصبح التدريب عملية تنمية مستمرة لمفاهيم المعلم ومهاراته في الأداء وتنمية لمعلوماته وقدراته في إطار محتوى تربوي فكري وأساليب تعليمية حديثة .

8-1- تعريف التكوين:

يعرفه القاموس الحالي للتربية على أنه "مجموع المعارف النظرية و التطبيقية المكتسبة في ميدان ما." (المركز الوطني للوثائق التربوية، الكتاب السنوي، 1998ص274)

تعريف الطاهر زرهوني "التكوين عملية مستمرة لجميع المربين على جميع المستويات ومهمته أن يتيح الحصول على التقنيات المهمة واكتساب أعلى مستوى من الكفاءة والثقافة والوعي الكامل بالرسالة التي يقوم بها المربي والهدف من تكوين الموظفين التابعين للتربية، هو إكسابهم المعلومات والمعارف اللازمة لعملهم." (الطاهر زرهوني، 1994، ص274) .

8-2- أهداف تكوين المعلمين:

إن أهداف تكوين المعلمين عديدة، ومتعددة :

-اللحاق بالمعرفة العالمية وحاجة المدرسين إلى المزيد والجديد منها.

-التكيف مع مطالب التجديد التربوي.

-تمكين المعلم من فهم العملية التربوية.

-تمكين المعلم من فهم الطفل.

-تمكين المعلم من فهم المجتمع ومشاكله واحتياجاته.

ويمكن تفصيل هذه الأهداف فيما يلي:

-اكتساب المعلم لثقافة تربوية تمكنه من التحكم في مهنته والإبداع فيها، ويتم ذلك من خلال:

-التعرّف على مختلف طرق التدريس و استثمارها في الواقع التعليمي.

-التعرّف على خصائص المتعلمين وحاجاتهم ودوافعهم وميولهم واستعداداتهم.

-التعريف على طرق التقويم التربوي وكيفية بناء الاختبارات المدرسية من أجل تقويم التلميذ تقويما موضوعيا وشاملا.

-التعريف على أهمية الوسائل التعليمية ودورها في توسيع مدارك التلاميذ وكيفية استعمالها بطريقة ناجحة.

-التعريف على أهمية الكتاب المدرسي وكيفية استثماره، تحفيز التلاميذ على توظيفه.

-تدعيم المعلم بالتغذية الراجعة التي تسمح له بإبعاد السلوكات والطرق غير الفعالة في عملية التدريس.

-مواكبة التطور التربوي وتجديد المعلومات باستمرار.

-توعية المعلم بدوره وبأهمية ما يقوم به في فصله وتأثير ذلك على التلاميذ خاصة وعلى المجتمع عامة مستقبلا.

-اكتساب ثقافة عامة وأكاديمية توسع من معارفه النظرية ومداركه و تتجلى فيما يلي:

-اطلاع المعلم على ما يدور حوله من أحداث واستثمارها في عمله التربوي.

-اكتساب البعد النظري للمواد التي يقوم بتدريسها، سواء كانت دينية أو علمية أو أدبية وهذا ما يجعل المعلومات

التي يقدمها أكثر مصداقية.

8-3-أسس التكوين :

إن التكوين الجيد للمعلمين سواء قبل مباشرة العمل أو أثناءه، يتطلب التعرف على الأسس الصحيحة لتكوين

المعلم والتي يجب مراعاتها، هذه الأسس لخصناها في التالية العناوين :

- **الأسس البيداغوجية :** تتلخص هذه الأسس في النقاط التالية:

- تزويد المعلمين بالحقائق اللازمة للحياة العملية، وذلك بتكوين قاعدة صلبة تكون لهم حجر الأساس في

الحياة المهنية، عن طريق تزويدهم بأحدث النظريات وطرق التدريس ومجموعة من التقنيات التربوية لإثارة

انتباه التلاميذ وتوجيه نشاطاتهم واكتشاف صعوباتهم، إضافة إلى تمكينهم من بعض الحقائق المتعلقة بالتربية

الخاصة كموضوع صعوبات التعلم، وأساليب التعرف عليها وكذا وسائل التكفل البيداغوجي بها، والمهارات

اللازمة التي تساعد على القيام ببعض الفعاليات الأساسية كالتخطيط لعملية التعليم، والتدريب على قيادة

الصف...

- إكساب المعلمين القدرة على تقويم العملية التربوية بكل موضوعية، هذا التقويم هو الذي يقودهم إلى

تشخيص مواطن الضعف لدى التلاميذ، وبالتالي إلى تصحيح مسار النمو والتعلم لديهم، فالأسس البيداغوجية

المعتمدة في تكوين المعلمين تنطلق من فكرة أن التربية عملية شاملة تمكن الإنسان من الرؤية التربوية

الكلية للقضايا.

– **الأسس النفسية:** إن الأسس النفسية للتكوين لا تنقل أهمية عن الأسس البيداغوجية بل هي وثيقة الصلة بها، باعتبار أن التكوين يشمل كل الجوانب التي لها صلة بالتعلم، فمن أهم هذه الأسس المراد تحقيقها في تكوين المعلم:

– تمكينه من فهم التلميذ الذي يقوم بتعليمه ومراحل نموه المختلفة، لأنه بقدر ما يكون المعلم على دراية بتلك المراحل وعلى معرفة بقدرات التلميذ واستعداداته وميوله، بقدر ما يستطيع التحكم في الصف الدراسي، ويضمن إلى حد ما النشاط الإيجابي من طرف التلميذ وهذا كله يكون من خلال تزويد المعلم بمعارف نفسية تهتمه في مستقبله المهني من نظريات النمو، والوقوف عند خصائص كل مرحلة نمائية وما تتطلبه من أنشطة .

– تمكين المعلم من معرفة بعض مظاهر الإضطراب التي يمكن أن تحدث في النمو وما تتطلبه من رعاية خاصة، عن طريق توظيف أساليب ترموية تتماشى وهذا الإضطراب في النمو .

– ومن الأسس الهامة في هذا المجال تمكين المعلمين من تطبيق سيكولوجية الفروق الفردية داخل الصف الدراسي، هذا المبدأ السيكوتريموي يقوده إلى التعامل مع كل تلميذ باعتباره شخصية تختلف في ميولها ودرجة استيعابها وفهمها عن شخصية تلميذ آخر وبالتالي تتنوع الميول والإهتمامات بتنوع التلميذ.

8-4- أنواع التكوين:

ينقسم التكوين إلى نمطين أساسيين هما:

8-4-1- التكوين قبل الخدمة أو الأولي

هو التكوين الأولي الذي يأخذه المعلم قبل الشروع في مهنة التدريس، و يختلف باختلاف البلدان. فكل بلد يُخضع سياسة تكوين المعلمين إلى الفلسفة التربوية السائدة فيه. ففي فرنسا يلتحق المعلمون بعد حصولهم على شهادة البكالوريا بالجامعة ليتكفونوا لمدة سنتين، يقول ميلاربه: "إن الصيغة: البكالوريا زائد عدد من السنوات التي تحدد مستوى الإعداد الأكاديمي، ليست موضوع نقاش من حيث تحديد عدد السنوات، في الماضي، لم يكن طالب دور المعلمين الابتدائية يحتاج لأية سنة تمهيدية في الجامعة، فتحديد عدد السنوات لا يتعلق فقط بالخيارات التربوية، بل أيضا بالضغوطات الاقتصادية والاجتماعية..." (غاستون ميلاربه، 1977، ص 115).

وهذا ما دفع بالكثير من البلدان إلى استدراك هذا النقص في تكوين المعلمين قبل الخدمة، وتقدمت بخطوات جبارة. "في الولايات المتحدة أوصت الدراسات الخاصة بإعداد المعلمين وتدريبهم بضرورة تفويض كليات التربية في الإشراف الأكاديمي والفني على برامج تدريب المعلمين قبل الخدمة، وهنا نجد الدانمارك تحشد طاقتها وتنفرد عن

بقية دول العالم بإقامة أول جامعة من نوعها في العالم، أطلق عليها جامعة المعلمين ونفس العمل قامت به الجامعات الاسترالية. " (عبد القادر ميسوم، بدون تاريخ، ص25)

وتتحلى بوضوح الأهمية القصوى التي توليها البلدان المتقدمة لمسألة تكوين المعلمين نظرا لتأثيرهم المباشر على نوعية التعليم، بل ومدى نجاح المنظومة التربوية، و قد سارت على مسارها بعض البلدان العربية لتحسين مستوى المعلمين، إذ أصبحت كليات التربية تتكفل بإعدادهم. حيث اعتمدت اتجاهين من التكوين ويتمثلان فيما يلي:

- اتجاه تقليدي و يشمل:

النظام التكاملي الذي يعد فيه الطالب 4 أو 5 سنوات في الجانب الأكاديمي والثقافي والتربوي ويتحصل على درجة جامعية في علوم التربية.

والنظام الذي يعد الطالب بعد حصوله على المرحلة الجامعية الأولى لمدة سنة أو سنتين ويحصل على دبلوم التدريس.

- اتجاه حديث و يتجلى فيما يلي:

- يعد الطالب المدرس قبل الخدمة و يستمر تدريبه طوال حياته المهنية.

- اكتساب الطالب المعلم مهارات تعليمية سلوكية أو أدائية ضرورية.

- إتاحة فرصة المشاركة للطالب في الموقف التعليمي التعليمي والمشاركة في الصياغة المتعلقة ببرنامجه إعداده.

- استثمار نتائج البحوث و الدراسات الميدانية أو توظيفها لتحسين إعداد المعلمين.

ومن هنا ندرك أن تكوين المعلمين أصبح إستراتيجية متكاملة، تشارك فيها قطاعات مختلفة، وتكون الإرادة السياسية والإيمان بدور المعلمين خاصة، والتربية عامة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية من العوامل الحاسمة التي تزيد من فعالية تكوين المعلمين وتدريبهم قبل تقلد مناصب العمل، وأنه من غير المعقول أن نغامر بأجيال من التلاميذ بمعلمين لا نعرف مستواهم ولا اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس.

إن تجارب هذه الدول تبين بوضوح أهمية معاهد تكوين المعلمين، في الرفع من مستوى أداء المعلمين وكفاءتهم، واكتسابهم مهارات تعليمية عالية مما ينعكس بالضرورة على المتعلمين خاصة وعلى المؤسسة التربوية عامة، بل إن التكوين يولد الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس، ويصير المتكونين، بحساسية وأهمية الوظيفة التي سوف يتقلدونها في هذا السياق أكدت دراسة بدرية أحمد سنة 1989، وشفيق عبد الرحمن وآخرون في سنة 1992 عن وجود ارتباط موجب بين التأهيل التربوي واكتساب اتجاهات نحو مهنة التدريس، مما كان له أثر فعال في نجاح العملية التعليمية وتحقيق أهدافه المنشودة.

ولهذا نجد أن في الكثير من البلدان العربية خاصة وبلدان العالم الثالث عامة كان الالتحاق لمعاهد تكوين المعلمين يتم بسهولة حيث يلتحق بها بعض الطلاب محدودى المستوى، مما طبع مهنة التعليم بنظرة سلبية أثرت على المردود التربوي. "لقد اكتفى الكثير من النظم التربوية في البلاد الإسلامية و غيرها بالاعتماد على كل من رغب في التعليم حتى صار حقل التعليم يؤوي من لم يجد مجالاً للتوظيف في غير التعليم، إن حاول المشرفون على التعليم أن يساعدوا هؤلاء المقبلين على التعليم بغير تأهيل بتدريبات قصيرة المدى قصد إسعافهم بالضرورة من المعارف للأداء البيداغوجي، فإن اللجوء إلى هذا الحل لمواجهة كثرة طلب المعلمين، فهو إن تسد فراغاً من ناحية الكم فقد شكل هوة سحيقة من الناحية النوعية." (عباسي مدني، 1989، ص 141)

لقد استمرت هذه السياسة لسنوات عدة، وكانت عواقبها وخيمة على النظام التربوي ككل كما أثرت على كل بادرة إصلاح، ما دام المنفذ الأساسي - المعلم - لا يملك الإمكانيات والقدرات الضرورية لإنجاح أية سياسة تربوية. ولقد بينت كل البحوث أنه كلما زاد مستوى المعلمين وتأهيلهم زاد تحصيل التلاميذ، ومن هذه الدراسات، دراسة هيوسن Husen سنة 1978 التي تبين الارتباط الوثيق بين تحصيل التلاميذ وطرق تدريس المعلمين، توصلت إلى الاستنتاجات الآتية:

- كلما زادت خبرة المعلم ومعرفته بموضوع تدريسه، زادت قدرته على إدارة الصف وتحسين تحصيل طلابه.
- كلما زادت فرصة الطلاب لتعلم المعلومات والمهارات المتضمنة في اختبارات التحصيل، زاد احتمال وصولهم إلى مستويات تحصيلية أعلى.

ولهذا لا يمكن فتح أو إنشاء معهد لتكوين المعلمين دون معرفة محتوى التكوين وأهدافه ومستوى تكوينه، وطرق تقويم المتخرجين. فقد تتوفر هذه الشروط لكن بشكل صوري هزيل، أو قد يطغى الجانب النظري على الجانب الميداني، حيث يتخرج الطالب وهو لا يملك التجربة الميدانية الكفيلة التي تساعد على القيام بواجبه بشكل واقعي. إن كل متبع لعمل المعلمين يخرج بقناعة، تتمثل في أن طرقنا في إعداد المعلمين، وتهيئتهم لإعطاء الدروس داخل قاعات الدرس، هي طرق في أغلب الحالات غير مجدية، وفي حالات أخرى بعيدة كل البعد عن تجارب المعلمين واحتياجاتهم. إن عدم الجدوى هذا يفسر غالباً بوجود هوة بين نظرية التدريس والممارسة العملية. إن استخدام الحالات ودراستها في معاهد التربية وإعداد المعلمين تمكن من تطبيق المبادئ التربوية مباشرة على حالات ملموسة، ومن استخلاص الأحكام التي تفيد الطلبة في أوضاع مدرسية متنوعة.

إذا كان الأمر يتعلق ببلدان متطورة توجه هذا النقد لطريقة إعداد المعلمين، فكيف بمن يدرس ولم يتلق تكويناً أصلاً أو تلقى القليل منه رغم تخرجه من المعهد أو اكتفى بمتابعة دروس نموذجية تقدم من طرف معلمين مطبقين

ولا تعبر في أغلب الحالات على الواقع التعليمي، بحيث تقدم بطرق مصطنعة وأحيانا يدرّب التلاميذ قبل إحصارهم للدرس النموذجي. إنّ دور تكوين المعلمين يجب أن يشرف عليه مربون أكفاء وأن تضع تقاليد تعليمية عالية أن تكون له سياسة واضحة على المدى القصير والمتوسط والبعيد وحتى يحقق المتربص حاجاته وانشغالاته ولإنجاح أي إصلاح تعليمي. ولهذا قبل وضع هذه المعاهد لا بد من الإجابة عن الأسئلة الآتية:

أين نكوّن؟ وكيف نكوّن؟ ولماذا نكوّن؟ وما هو محتوى التكوين ومدته؟

من خلال هذه التساؤلات يمكن وضع الخطوط العريضة للعملية التكوينية، فإذا كان الهدف من التكوين هو إعداد المعلمين وتحضيرهم للالتحاق بمهنة التدريس فينبغي تحديد الأهداف الإجرائية التي يجب تحقيقها، يلخصها بعض الباحثين في النقاط الآتية:

-الهدف العام تأهيل المعلمين الجدد من غير خريجي كليات التربية لإكسابهم المهارات الأساسية للتدريس.

أما الأهداف الإجرائية فهي:

-يمارس أساليب تدريس تناسب مادة التخصص.

-يثير دافعية التلاميذ للتعلم.

-ينوّع من مصادر التعليم للتلاميذ.

-يحسن إدارة الفصل.

-يتفاعل مع قدرات التلاميذ المتباينة ويراعي الفروق في أنماط تعلمهم.

-يستخدم أساليب تقويم مناسبة تقيس وتقدم تحصيل التلاميذ.

و الملاحظ لهذه الأهداف الإجرائية يجدها تتخلص فيما يلي:

-معرفة خصائص المتعلمين وإثارة دوافعهم ومراعاة فروقهم الفردية لأن المعلم إذا جهل طبيعة المتعلمين عجز عن فهمهم، وفشل بالتالي في إيصال المعلومات لهم لأنّ العملية التعليمية من خصائصها أنها عملية اتصال وتبادل المعلومات يكون طرفاها المدرس والطالب، ووسائلها الألفاظ والرسوم والصور والأفلام و المحسمات

-التّعرف على طرق التدريس المختلفة لتحقيق الهدف السابق وذلك باختيار الطريقة المناسبة لكل مادة تعليمية من جهة، ومراقبة خصائص المتعلمين من جهة أخرى، يختار المدرس عادة طريقة تدريس لهدف توجيه نشاطه التعليمي، الذي يهدف من ورائه تكوين التلاميذ و تنميتهم.

-استخدام التقويم المناسب وذلك بمعرفة مختلف مراحل و أنواع التقويم وكيفية بناء الاختبارات، وإجمالاً كيفية قياس مدى تقدم التلاميذ، وتحقيقهم للأهداف التربوية سواء، قبل أو أثناء أو بعد نهاية النشاط التعليمي، فالتقويم

هو مظهر من مظاهر المسار النفسي التربوي، قبل أن يكون وسيلة مراقبة أو اختبار، حيث أن كل تعلم مهما كان ينمو ويتطور، إذا عرف المفحوص النتائج التي يتحصل عليها فإذا حدد هدف التكوين بدقه، وعرف المشرفون على قطاع التربية، لماذا يكونون؟ وماذا ينتظرون من هذا التكوين؟ لا بد عليهم من وضع البرامج المناسبة الملائمة التي تتساير مع العملية التكوينية حتى لا تفشل هذه البرامج، وتصبح إهدارا تربويا يثقل كاهل ميزانية القطاع. وقد اهتمت برامج إعداد المعلمين بتنمية اتجاهات إيجابية للحصول على أفضل مستوى من الأداء، وإن الخبرات العملية في إعداد المعلمين يمكن أن تترك آثار سلبية على المعلمين المتدربين إذا لم يوفر لها القدر الكافي من الوضوح في الهدف والتنظيم والإشراف والإعداد الجيد.

ويشير الباحث إلى نقطة ذات أهمية هي اختيار المكونين أو المشرفين على العملية التكوينية، لأننا قد نعدّ البرامج ولكن لا نجد من ينفذها وقد شغل موضوع المكونين اليونسكو التي أبدت قلقها على ضعف هؤلاء في الكثير من البلدان، مما يؤدي إلى فشل العملية التكوينية. يقول رايون لالي . raymond lally : " إن تكوين مكوي المعلمين يعد من انشغالات اليونسكو.... إن هذه المسألة أقرتها منذ تحضير المشاريع الأولى للتعاون بين المنظمة والدول الحديثة الاستقلال، والتي اقترحت المعالجة السريعة لنقص المعلمين، ولكن تكوين المكونين لم يحظ بالطابع الإستعجالي كالأول". (raymond Lally, 1982, P3).

فإذا وضحنا الغرض من التكوين، أي لماذا نكون؟ يجب أيضا التوضيح أين نكون؟ وهنا نجد المسألة معقدة حيث أثرت الظروف الاقتصادية والسياسية لكل بلد في اختيار مكان التكوين مدته، فهناك من اكتفى بدور المعلمين، وهناك من ألحق المعلمين مباشرة بكليات التربية، هناك من أحقهم بالجامعات وأصبحت هذه الأخيرة المكان المعتمد في الكثير من البلدان، لأن خروج المعلم من قوقعته من شأنه أن يزيده تحفيزا وهمة للتكوين. وهذا ما أثبتته دراسة robert cousoir et alla north سنة 1993، حيث وصلت إلى النتيجة الآتية : إن ربط المدرسة بالجامعة قد أعطى للمدرس المبتدئ الثقة في عمله وأمكنه من توثيق خبراته العملية، فتفاعل المدرس مع أساتذة الجامعة من شأنه إكساب المعلم المبتدئ الخبرة الجديدة والمتطورة في العملية التدريسية التعليمية. أما محتوى التكوين فيجب أن يرتبط بالحقائق التعليمية المعيشة في الميدان حتى لا يجد المعلم المتخرج نفسه بمعلومات وخبرات لا تتناسب مع الحقيقة الميدانية، لهذا فبرامج التكوين لا بد أن تركز على الجانبين: النظري والعملي، وهذا الأخير يجب أن يتيح الفرصة للمعلم المتربص في الممارسة، بتوجيه من المشرف، أو المعلم المطبق الذي يسهر على توجيه المعلمين مساعدتهم على التدرب الفعال. "إن ما يحتاج إليه المعلم أكثر و قبل كل شيء هو تزويده بالأفكار التعليمية(دور المنشط)، للتمرن على الملاحظة والشجاعة البيداغوجية واتخاذ المبادرات و تنشيط

المجموعات وتبادل الخبرات مع، معلمين آخرين، فالعمل الجماعي شكل من أشكال التكوين والرسكلة " (غاستون ميالاريه، 1977، ص115).

وهذا يعني أن يكتسب المعلم المهارات والكفاءات الواقعية التي يحتاجها حتى لا يصطدم مع واقع مغاير لما تعلمه أثناء تكوينه، وتصبح المعلومات التي تعلمها عديمة الجدوى لاسيما إذا كانت برامج التكوين مضى على إعدادها مدة طويلة، ولم تتجدد، فتولد لديه صعوبات تنعكس بالضرورة على أدائه التربوي، وهذا ما عبر عنه بعض المتخرجين من دور إعداد المعلمين... أما الشكوى الأخرى فهي صادرة عن المعلمين أنفسهم، فهم يشكون من وجود فجوة بين ما درسوه وتعلموه من نظريات وأساليب تدريسية، وبين ما يحدث فعلا في حجرة الدرس، وليس باستطاعتهم توظيف الأفكار والنظريات التي درسوها في التدريب.

-8-5- التكوين أثناء الخدمة

إذا كان التدريب أثناء الخدمة ضرورة لازمة، وحقيقة في جميع الوظائف والمهن، فإنه يشكل المهنة التعليم ضرورة أكثر إلحاحا، لأن مهنة التدريس تتطور فيها التقنيات والمعارف، وتتغير فيها المناهج بشكل سريع، ويعتبر هذا التكوين تكويننا مهنيا مستمرا وهو تكوين يتلقاه المرسمون من تاريخ ترسيمهم إلى التقاعد، وهو يتم عن طريق الملتقيات، والندوات، والتربصات، وغيرها... ويهدف التكوين أثناء الخدمة إلى ما يلي: (المركز الوطني للوثائق التربوية، الكتاب السنوي، 1998، ص10)

- تعويض النقص في التكوين الأولي من ناحية التحصيل المعرفي والأكاديمي.

- تأهيل المدرسين غير المؤهلين تربويا للذين تم توظيفهم مباشرة دون أي تكوين بيداغوجي خاص.

- تعميق وتحديث المعارف الأكاديمية للمدرسين.

- تنمية حب التكوين الذاتي لدى المدرسين قصد تحسين مستوياتهم.

- تحضير المدرس للتغيرات والمستجدة، والإصلاحات التي من الممكن أن تطرأ أو تدخل على النظام التربوي

ومن خلال ما تقدم يمكن الإشارة إلى أن التكوين أثناء الخدمة ينبغي مراعاة ما يلي:

- أن يكون التكوين مستمرا بحيث يكون المدرس مطلعاً دوماً على تطور النظام التربوي وعلى المستجدات، وعلى التقدم الذي يتحقق فيه.

- أن يشمل التكوين أثناء الخدمة جميع المشاركين في العملية التربوية، المدرسين على اختلاف أسلاكهم، ومستوياتهم، والإداريين، والمشرفين التربويين....

- أن يشترك هؤلاء العاملين في ميدان التربية، والتعليم في وضع خطة تكوينية مدروسة بإحكام على حسب احتياجات المدرسين أنفسهم حتى يقبلوا على هذا التكوين أثناء الخدمة بحوية، وحماس.

أما وسائل هذا التكوين المستمر فيتم كما يلي:

- **مدير المدرسة:** يمكن للمعلم المتدرب أن يستفيد كثيرا إذا عمل مع مدير حكيم متطور ومجرب، وإذا كان المدير عكس ذلك، فإن تصرفه يجعل المعلمين الجدد يتقاعسون، ويحل الفتور محل الحماسة في عملهم، ويتخلون تدريجيا عن التطور، وتقتل فيهم روح المبادرة، والإبداع، وهناك أسلوبان أساسيين يعتمدهما المدير في تكوين المدرسين:

- الأساليب الفردية: كالزيارات الصفية، والاجتماعات الملحقة بها المقابلة الفردية.

- الأساليب الجماعية: كاجتماع هيئة المدرسين، والندوات التربوية التي تقدم خلالها دروس نموذجية، وتبادل الزيارات بين المدرسين والتي تكون تحت إشرافه.

- **المفتش:** "إن صورة المفتش الذي يزور المدرسة، وتشغل ذهنه أكثر ما تشغل الرغبة في تصيد الأخطاء التي تقع فيها الإدارة أو يقع فيها المعلمون، هذه الصورة يجب أن تخفي تماما من أذهان الجميع، وينبغي أن تكون زيارة المفتش كسبا حقيقيا للمدرسة، ولهيئة المعلمين، وأن تكون فرصة يستفيد منها المعلمون في التغلب على ما يتعرض عملهم من صعوبات ويشعرون بعدها أنهم أحرزوا تحسنا ملموسا بفضل ما استفادوا من خبرة المفتش الطويلة، وما استمعوا إليه من ملاحظات بناءة. وعلى هذا الشكل يكون جهاز التفتيش جهازا من أجهزة التكوين، بالإضافة إلى كونه جهاز متابعة وتقييم" (حداد توفيق، سلامة آدم محمد، 1977، ص 204)

الملتقيات والندوات التربوية: إن حضور الملتقيات والندوات التربوية دليل على جدية المعلم وعلى رغبته في التعليم، ففي هذه الملتقيات يتم تبادل الخبرات، وتناقش مختلف المشكلات التي يصادفها المعلمون في أعمالهم اليومية

- **التكوين الذاتي:** تعتبر صيغة جديدة تساهم بقسط كبير في التكوين المستمر، وقد يشمل التكوين الذاتي عدة مفاهيم، نظرا لتداخل العديد من المصطلحات، وهي التعليم الذاتي أو الدراسة المستقلة، أو التعليم بمساعدة الكمبيوتر، أو الثقافة الذاتية، عن طريق المطالعة، أو الاحتكاك بالغير، وقد تعتبر كل منها نظام متكامل في حد ذاته، إن التكوين الذاتي أو التعليم الذاتي هو إثراء ثقافي تتوصل إليه مجموعة من الأفراد أو فرد بواسطة إرادته الخاصة فقط، وهو مجهود فردي دائم يعتمد على القدرات الذهنية للفرد من أجل تحديث معلوماته بالاتكال على نفسه ومحاربة الروتين الذي يتخبط فيه من أجل تجديد معلوماته وتحسين مستواه باستمرار.

-8-6- التكوين التناوبي:

هو نوع من التكوين تلجأ إليه الجهات التربوية لعدة أسباب من أهمها سد الحاجات الآنية والعاجلة للقطاع، والاقتصاد المالي في العملية التكوينية. ويعمد فيه المتربص إلى الدراسة في معهد مختص لفترة وجيزة، ثم يوجه إلى الميدان، وتستمر هذه العملية طوال السنة الدراسية، أي يجمع بين النظري التطبيقي في آن واحد. وقد لجأت إليه وزارة التربية، لتكوين بعض الإداريين من مفتشي التعليم، والمدراء والنظار والمراقبين العامين والمقتصدین، والهدف منه الحصول على المعارف الضرورية لممارسة المهنة والتعرف عن قرب على الواقع الميداني. وقد وضحت وزارة التربية هذه الأهداف كما يلي:

- الرغبة في التحسين المستمر للتكوين و الاستعمال العقلاني لهياكل المؤسسات التكوينية.

- الاستجابة لحاجات القطاع الكمية و النوعية لمختلف أسلاك الإدارة و التسيير.

-8-7- مجالات إعداد المعلم:

إن قدر الإعداد ونوعه اللازمين لمختلف المدرسين لا زالا حتى الآن ضحية اختلاف الآراء وسيظل كذلك مدة طويلة من الزمن فهناك من يرى أن مدة التكوين بالنسبة للتعليم الابتدائي يجب أن تكون معادلة بالنسبة للتعليم الثانوي، أما البعض الآخر فيرى أن المدرس مفطور وليس مصنوع، وليس له علاقة بمدة التكوين، ولكن بحسن الانتقاء والفريق الأخرى يرى أن مهنة التدريس مهنة عديمة القيمة بالنسبة للمجتمع، وأن أي فرد يمكن أن يقوم بها، بينما يرى البعض الآخر أن مهنة التدريس هي من أصعب المهن على الإطلاق، لذا يجب أن لا يسمح بامتثالها إلا لمن يحمل مؤهلات علمية، ومهنية، وثقافية لا شك أن مهنة التعليم من أشق المهن أصعبها ذلك لأنها مهنة - بناء البشر - ومن هنا فإن جميع الدول تضع المعلم في أرفع مكان، وأجل منزلة، فبيده نخضة الأمم بأسرها إذا أحسن تأدية رسالته، وبيده تنحدر الأمم إلى الأسفل إذا تهاون في تأدية رسالته.

إن نظام الإعداد لا بد أن يتضمن الجوانب التالية:

-8-7-1- الإعداد الأكاديمي و المعرفي (للمعلم)

تعتبر مجموعة المقررات الدراسية التي يدرسها الطالب داخل كليات التربية وإعداد المعلمين، وأساليب تدريس وتقويم هذه المقررات هي عملية إعداده إعدادا أكاديميا لتدريس مثل هذه المقررات - أو بعض موضوعاتها - لتلاميذه عندما يتخرج من الكلية ويصبح معلما، وتبرز قيمة الإعداد الأكاديمي من خلال الهدف العام والمتمثل في

أن يتفهم الطالب المعلم تفهما كاملا أساسيات، ومفاهيم، وحقائق المادة الدراسية أو المواد الدراسية التي سيتخصص في تدريسها في المستقبل.

إن معلم المرحلة الابتدائية مسؤولا عن تدريس جميع المواد الدراسية لذلك نجد أن من الضروري أنه يحتاج إلى خلفية أوسع في مجالات أكثر للتعلّم عما يحتاجه زميله في المتوسط، والثانوي. ومن هنا فإن كفاية المعلم ترتبط ارتباطا وثيقا بمقدار ما حصل عليه من معرفة علمية متطورة، لأن فاقده الشيء لا يعطيه ويرتبط هذا الإعداد بمدى قدرة المكونون على التمكن التام من مادة التخصص، وأن يقدموا موادهم التي يدرسونها في وضوح، وأن يثير معهم المناقشات والحوارات كما يجب أن يربط أفكاره وحقائقه النظرية بتطبيقات، وتدرّيات عملية، كما يجب أن يستخدم معهم أساليب التقويم مما يجعله يطمئن أن المعلم أصبح متمكنا مما درسه نظريا، وعمليا.

أما أهم معوقات الإعداد الأكاديمي للمعلم فهي كثيرة و منها:

- شروط القبول أو الالتحاق بهذا المعاهد الخاصة بالتكوين غير حازمة، ولا تتوفر على الشروط الواجب أن يتصف عليه معلم المستقبل، لأن غالبا ما يتم الانتقاء على أساس الدرجات التحصيلية للطالب المعلم دون مراعاة الجوانب الأخرى من شخصيته مثل الجانب العقدي أو الديني، سماته الشخصية، ميوله إلى المهنة... الخ

- تذبذب مدة التكوين في هذه المعاهد، وعدم استقرارها.

- عدم التكوين أو الرسكلة للإطارات المكونة في هذه المعاهد لمسيرة الركب في ميدان التربية والتعليم

- الإعداد الأكاديمي للمعلم لا يساير إعداد تطبيقي ميداني جدي، وبناء وأن الدورات التدريسية شكلية المظهر خاوية الجوهر إلى حد كبير، ولا تحقق عائدا ملموسا في تنمية الكفاءات المختلفة للمعلم، كما أنها تفتقر إلى أساليب تقويم فعالة لمعرفة الأهداف التي تحققت منها والتي لم تحقق

- عدم استخدام الوسائل التعليمية المتطورة في إعداد المعلم.

- أساليب التقويم المستخدمة في المعاهد الخاصة بتكوين المعلمين تفتقر إلى الموضوعية.

-8-7-2- الإعداد المهني للمعلم:

"إن الإعداد المهني للتدريس هو اكتساب المعرفة الصحيحة والمهارة العالية التي يحتاجها معلم المستقبل في أصول مهنة التدريس وأوضاعها وأساليبها حتى يتمكن من التعامل الفعال الناجح في عملية التعليم ويحقق أهدافها المنشودة، ويشمل هذا الإعداد جانبا نظريا متعلقا بالدراسات المهنية النظرية، في علوم التربية وعلم النفس، وأيضا جانبا عمليا متعلقا بالتدريب العملي، ويضع قدراته و مهاراته على محك التجربة." (علي راشد، 1996ص79).

بالرغم أن الحقبات الثلاث أو الأربع الماضية خطت التربية المهنية للمعلمين خطوات سريعة وقد دعم هذا التقدم

بالبحوث في مجال علم النفس، وقد أجريت مئات الدراسات والبحوث على مشكلات مثل عملية التعليم، والفروق الفردية بين التلاميذ، وطرق تقويم تقدم التلاميذ، وتنظيم المنهج وكل هذه الدراسات تساعد إلى حد بعيد في الإعداد المهني للمعلم، وخاصة أن معلمي المرحلة الابتدائية مطالبون بدراسة مهنية أكثر ويكونوا أكثر اهتماما بعلم نفس الطفل وبالطرائق. ومن خلال ما تقدم نلاحظ أن الإعداد المهني يشمل الإعداد الأكاديمي الذي يقف على مستوى المواد المدرسة. وعلى ضوء هذا على المعلم في أثناء إعداد المهني أن يعرف ما يلي (علي راشد، 1996، ص80)

- معرفة الأهداف التربوية الشاملة التي تسعى التربية إلى تحقيقها أثناء عملها في إعداد الأجيال.

- التعرف على خصائص المتعلمين من حيث ميولهم، واهتماماتهم، وحاجاتهم.

- الإلمام بالأساليب التربوية الحديثة وتلخيص فيما يلي:

- الإعداد الجيد للدروس .

- كيفية اختيار الوسائل التعليمية، واستخدامها بكفاءة عالية .

- كيفية التعامل مع التلاميذ على اختلاف طبائعهم - .

- القدرة على حل المشكلات التي تواجهه - .

- القدرة على تقويم تلاميذه .

- القدرة على القيام بعلاقات اجتماعية ناجحة - .

-8-7-3- الإعداد الثقافي للمعلم:

"الثقافة هي مجموع السمات المركبة التي يتميز بها مجتمع من المجتمعات - أو أية جماعة اجتماعية - من جميع الجوانب الروحية، والمادية، والفكرية، والعاطفية، وهي لا تشمل الفنون، والآداب وحدها ولكن تشمل أيضا أساليب الحياة، وحقوق البشر الأساسية، وموازن القيم، والتقاليد، والعادات، والمعتقدات." (علي راشد، 1996، ص81). وقد صنف محمد الطيب العلوي الذين يعرفون القراءة، والكتابة إلى فريقين: فريق مثقف، وفريق متعلم. فالمثقفون من الناس يمتازون بغزارة العلم، ورحابة الأفق، ونضج التفكير، نتيجة إدمانهم المطالعة، ومواصلة البحث، والدرس، إنهم عشاق معرفة واطلاع يفضلون العلم بالشيء مهما كان ذلك الشيء على الجهل به. والمتعلمون من الناس هم الذين اكتفوا بما تعلموا في مرحلة الدراسة، فانقطعوا عن القراءة والتتبع ظنا منهم أن فيما حصلوه في المدرسة فيه الكفاية والغناء، فهم يفضلون لعبة نردفي مقهى، أو قضاء سهرة في ملهى، على مشاركة أديب في تجربة أو مصاحبة عالم في كتاب... ثم يصبحون بمرور الأيام أقرب إلى الأमीين منهم إلى المتعلمين، حيث يسحب النسيان أذياله على

ما وعوه في عهد التلمذة من معلومات. وقد ذهب علي ارشد نفس الاتجاه حيث قال: "في حقيقة الأمر أصبح دور المعلم اليوم ليس فقط نقل المعرفة من الكتب الدراسية المقررة إلى أذهان المتعلمين، وإنما أصبح المعلم مسؤولاً عن العديد من الأدوار التي يجب أن يقوم بها في سبيل إتاحة خدمات تعليمية ثرية لهؤلاء المتعلمين في أي مستوى دراسي. ومن أكثر هذه الأدوار وضوحاً وتميزاً دوره كمصدر رئيسي للثقافة العامة والعلمية." (علي راشد، 1996، ص81).

كما قسم ثقافة المعلم إلى قسمين:

- ثقافة عامة: وتمثل في معرفة وإدراك وفهم جوانب علمية واجتماعية، وأدبية، وتربوية ومشكلات محلية، وعالمية.

- ثقافة خاصة: تتعلق بآليات مادته أو موادها، وما يتعلق من مكتشفات ونظريات جديدة ووسائل مستحدثة.

فعندما يتصدى المعلم لعملية تكوين الأجيال لا بد أن يتوافر له منظور ثقافي عريض يمكنه من التفاعل السليم مع أحداث مجتمعه وعصره، وبالتالي القدرة على تحليلها وإفهامها لتلاميذه.

8-8- دواعي التنمية المهنية للمعلم

توجد مجموعة من العوامل التي تجعل من عملية التكوين ضرورة حتمية ومن بينها:

- **التغيير في الاتجاهات التربوية:** كثيراً ما تظهر اتجاهات تربوية حديثة نتيجة للبحوث والدراسات المتواصلة في الميدان التربوي، مما يؤدي إلى تأثير واضح على الفكر الموجه لمسار العملية التربوية، وهذا التأثير يترجم إلى مختلف القرارات والإجراءات التي تعني الكثير بالنسبة للمعلم، وقد لا يكون قد تدرّب عليها في مرحل تكوينه الأولي، وبالتالي لا بد من الدراسة والتدريب اللازمين، وخاصة إذا كان الأمر يعني أدواراً جديدة يجب أن يقوم بها المعلم بالإضافة إلى أدواره القديمة والتي سبق أن كوّن من أجلها، وهنا يكون التدريب ليس مهماً للمعلم فقط ولكن لمستوى المهنة في حدّ ذاتها ولنوع الخدمة التعليمية المتاحة أيضاً.

- **التطور العلمي:** إن العلم في تطور مستمر وليس من المعقول أن يقف المعلم عند مستوى ما تعلمه من قبل التحاقه بالمهنة، ولذلك فإن تزايد المعارف في مجال التخصص وعزلة المعلم عنه يجعله متخلفاً عن مسيرة التطور العلمي، في الوقت الذي تتاح فيه فرص الانفتاح على مصادر المعرفة للتلاميذ أو بعضهم على الأقل، مما يجعل المعلم في النهاية في موقف لا يليق به ومهنته، لذلك فمن الضروري بمكان أن تتاح الفرص المتواصلة للمعلم ليطلع على ما تمّ التوصل إليه من أبحاث ونتائج سواء في مجال التخصص أو في المجال التربوي.

- **المناهج الجديدة:** أصبح من المألوف أن تتغير المناهج وتتطور نتيجة لاعتبارات علمية واجتماعية عديدة، والنتيجة الطبيعية هو أن المعلم الذي اعتاد على مناهج لفترة زمنية معينة سيجد صعوبة كبيرة في تنفيذ

المناهج الجديدة وسيظل في العديد من المرات ينفذها من خلال المحاولة والخطأ حتى يصل إلى ما يجب أن يكون، لذلك يجب على المعلم ان يكون مطلعاً علي جميع التغييرات التي تشهدها المناهج وأحسن طريقة لذلك هو تنميته مهنيا في هذا المجال.

-**التطور في أساليب التدريس:** كثيرا ما يقدم خبراء المناهج والمختصين في البحوث التربوية طرقا جديدة لتنفيذ المنهاج وفي هذه الحالة يكون من المتوقع عدم تنفيذ للمعلم للطريقة التدريسية المطلوبة بما يحقق الأهداف المرجوة لأنه لم يتلقى تدريباً لتنفيذها وعندئذ نجد النقد يوجه للطريقة ذاتها وهنا تظهر الحاجة الماسية إلى تكوينات وممارسات تعليمية إضافية للمعلم.

-**استخدام التكنولوجيات الحديثة:**لقد فرضت الألفية الجديدة تكنولوجيات متطورة في المجال التربوي لم تكن معهودة من قبل بالنسبة للمعلم مما يفرض عليه تحد جديد في كيفية استخدامها والتعامل معها وهنا يأتي دور التكوين، فمن غير المنطقي والمعقول أن نطلب من المعلم التعامل مع الوسائط الحديثة دون ان نعده إعدادا يمكنه من التحكم في الأصول والقواعد التي تحكمها .

- **تطور الوسائل التعليمية:** كان من الشائع إن تعدّ الوسائل التعليمية وتوزع على المدارس ويقتصر دور المعلم على استخدامها أثناء التدريس وفق قواعد وأصول سبق له دراستها في مراحل تكوينه الأولى، ولكن مع تطور الفكر التربوي والبيداغوجي، أصبحت الوسائل التعليمية إما تعد بشكل مسبق أو يقوم المعلم والتلاميذ يشكل مسبق بالتخطيط لها وإعدادها واستخدامها وصيانتها، ومن هنا أصبح لزاما على المعلم التزود بالمهارات الجديدة من أجل القيام بأعباء هذه المسؤولية واكتساب هذه المهارات لا يكون سوى عن طريق التنمية المهنية

- **التطور في أساليب التقويم:** ظل المعلم لفترة طويلة هو المسؤول عن عملية تقويم التلاميذ في نهاية العام الدراسي وكان يقوم مستويات التحصيل المعرفي، ولكن مع التطور العلمي أصبحت هناك جوانب أخرى يجب إخضاعها للتقويم، وأصبحت هناك وسائل عديدة يمكن استخدامها في هذا المجال، كما أصبحت عملية التقويم عملية أساسية في كل شيء سواء بالنسبة للتلاميذ أو بالنسبة للمعلم أو الكتاب أو المنهاج أو الامتحانات في حدّ ذاتها، وكل هذه الممارسات تجعل من عملية مواصلة تكوين المعلم ضرورة حتمية.

- **الترقية إلى وظائف أخرى:** عند ترقية المعلم إلى وظيفة أخرى يستوجب عليه يتقن معارف ومهارات جديدة حتى يتمكن من أداء عمله الجديد بكفاءة، ولذلك فإن انتقاله وتعيينه في الوظيفة الجديدة دون إعداد أو تكوين يزيد من احتمالات الفشل لديه خاصة أنه سيكون مفتقد الثقة بنفسه نتيجة شعوره بالضعف والعجز، لذلك فإن من مستلزمات الترقية الخضوع لدورات تكوينية بشكل متواصل.

8-9- معوقات إعداد وتدريب المعلمين

- غياب السياسات الوطنية المتعلقة بإعداد وتدريب المعلمين: لم تُعتمد سياسة مقننة واضحة المعالم لإعداد وتدريب المعلمين من الناحيتين الكمية والكيفية، يتحدد من خلالهما معايير ومواصفات المعلم في كل مرحلة تعليمية، ومعايير اختيار وانتقاء وإجازة المعلم للتدريس، لذلك تعجز مؤسسات إعداد وتدريب المعلمين عن توفير الكوادر الوطنية من المعلمين المؤهلين.

- تعدد الجهات المسؤولة عن إعداد وتدريب المعلمين والتفاوت في مستوي الإعداد: هنالك العديد من المؤسسات التي تعمل علي إعداد وتدريب المعلمين، ككليات التربية في الجامعات ومعاهد المعلمين، وهيئات وجهات حكومية أو رسمية.. الخ، وهذه المؤسسات وهيئات تتفاوت في مستوي الإعداد من حيث مدتها الزمنية ومحتوي برامجها ونوع الشهادات التي تمنحها.

- النمطية: خاصة النمطية في برامج إعداد وتدريب المعلمين التقليدية من الخصائص السلبية، ويتمثل ذلك بما تقدمه من برامج موحدة لجميع الطلبة المتحقين بها، وكذلك بتقديمها لمحتوي معرفي ومساقات دراسية موحدة، حيث تركز خاصة النمطية إلى فرضية خاطئة مؤداها أن احتياجات المعلم المهنية هي احتياجات موحدة للجميع، وهذا اعتقاد خاطئ، فالطلبة المعلمون لا يمتلكون نفس القدرات والاستعدادات، وهذا المعلم حين يكون بالمدرسة يجب أن يكون دوره مرناً ومتنوعاً ومتجدداً وليس جامداً.

- الافتقار إلي إطار نظري لإعداد وتدريب المعلمين: بعض برامج إعداد وتدريب المعلمين لا تؤمن بضرورة وجود مثل هذا الإطار (النموذج النظري)، من منظور أن مهنة التعليم لا تحتاج إلي إعداد وتدريب خاص باعتبار أن المعلم مصنوع بالفطرة، وليس مصنوعاً من خلال الإعداد والتدريب.

- غياب أو عدم وضوح وتحديد أهداف مؤسسات إعداد وتدريب المعلمين تفتقر مؤسسات إعداد وتدريب المعلمين بالكامل إلي أهداف محددة وواضحة توجه مسيرتها، ولكنها قد اعتمدت أهدافاً تتصف بالشمولية والعمومية، وعدم وضوح وتحديد الأهداف يلقي ظلالة من الشك حول قدرة هذه المؤسسات علي تحقيق أي هدف، وبالتالي انعدام القدرة علي تقويم أداء هذه المؤسسات للتأكد من مدي بلوغها للأهداف التي وجدت من أجل تحقيقها.

- التفاوت في التركيز علي المحتوي المعرفي للمكونات الأساسية لبرامج إعداد وتدريب المعلمين تتفاوت مؤسسات إعداد وتدريب المعلمين في حجم ووزن المكونات الأساسية لبرامج الإعداد والتدريب للمعلم، وهي

(الثقافة العامة - الثقافة التخصصية - الثقافة المسلكية)، حيث أن هذه المؤسسات لا تمتلك معياراً محددًا يتم علي أساسه تحديد حجم ونسبة كل مكون من المكونات الأساسية لبرنامج الإعداد والتدريب. لذا يجب علي هذه المؤسسات تحديد أدوار ووظائف ومهام المعلم في كل مرحلة تعليمية وحسب كل تخصص، وأن يتم تصميم كل برنامج وتحديد مكوناته ومحتوياته المعرفية اعتمادًا علي الاحتياجات التدريبية لكل فئة من فئات المعلمين حسب تخصصاتهم من جهة، وحسب المرحلة التي سيعملون فيها من جهة أخرى.

- عدم التوازن بين الجوانب النظرية والجوانب الأدائية أو العملية التطبيقية: أن برامج إعداد وتدريب المعلمين في كليات التربية ومعاهد المعلمين لا توفر فرصًا للتدريب العملي أو الميداني يتناسب مع أهمية هذا التدريب وانعكاساته علي المستقبل الوظيفي والدور الذي سيضطلع به المعلم. وبمراجعة مكونات البرامج التدريبية في تلك المؤسسات نري بوضوح أن نشاطات وفعاليات التربية العملية هامشية جدًا، وأن حجم ووزن التدريب العملي

أو الميداني يشكل نسبة متدنية جدًا من المجموع العام لمكونات هذه البرامج، وهذا يصور لنا نظرتهم التقليدية لمهنة التعليم علي أنها حرفة يمكن إتقانها عن طريق التقليد أو الممارسة أو الخبرة وليست مهنة تحتاج إلي إعداد وتدريب ميداني خاص، وفق شروط مقننة، وهذا تصور خاطئ.

- الانفصال بين إعداد وتدريب المعلم قبل الخدمة وتدريب وتأهيل المعلم أثناء الخدمة: ونجد هذا الانفصال في أن الإعداد قبل الخدمة تتولاه الجامعات بينما الإعداد والتدريب أثناء الخدمة تتولاه المعاهد التي هي تحت وصاية التربية الوطنية، ويتأكد الانفصال في عدم وجود أي تنسيق أو اتفاق أو تعاون أو تبادل للخبرات بين هاتين الجهتين أي الجامعة والمعاهد.

- افتقار مؤسسات إعداد وتدريب المعلمين إلي البحث والتجريب التربوي: إن مؤسسات الإعداد والتدريب التقليدية لا تعتمد علي البحث والتجريب التربوي كأساس لتحسين برامجها، بينما نجد أن المؤسسات الحديثة تعتبر البحث والتجريب عنصرًا أساسيًا في برامج الإعداد والتدريب، وتستخدمه وتعتمد نتائجه كأساس للتحسين والتطوير المستمرين.

9- الرضا الوظيفي للمعلم

تعود بدايات الاهتمام بموضوع الرضا الوظيفي وتأثيره على سلوك الأفراد إلى بدايات القرن العشرين، وكانت أولى المحاولات هي محاولة تايلور صاحب نظرية الإدارة العلمية، إن أصحاب هذه النظرية، هم أول من فكروا عملياً في تفسير سلوك العامل في المنظمة وفي كيفية تحفيزه من أجل المزيد من العطاء والبذل، ولكن منطلقهم لم يكن

البحث في تحسين أحوال الفرد الاجتماعية وزيادة راتبه وتوفير حريته الفردية وديمقراطية الإدارة في المنظمة، وإنما كان منطلقهم مناقشة مشكلات الإنتاجية وكيفية رفع إنتاجية الفرد العامل. ولقد أدت نظرتهم نحو زيادة الإنتاج إلى اعتبار العامل أداة من أدوات الإنتاج، وعليه فلن يتمكن الفرد من إعطاء أقصى طاقته الإنتاجية فلا بد أن تهتم الإدارة بتدريبه على العمل وأن تراقبه بواسطة المشرفين مع تحفيزه مادياً ومعاقبته إذا قصر في إنتاج الكمية المطلوبة منه.

9-1- مفهوم الرضا الوظيفي:

للرضا الوظيفي أهميته الكبرى بالنسبة للأفراد وكذلك المجتمعات، وذلك لأن رضا الفرد عن عمله هو العامل الأساسي لتحقيق توافقه النفسي والاجتماعي، ولقد تعددت تعريفات الرضا الوظيفي واتخذت اتجاهات مختلفة مما جعل الإجماع على تعريف موحد أمراً في غاية الصعوبة نظراً لاختلاف نظرة واتجاهات الباحثين الذين يتعرضون لهذا الموضوع، إضافة إلى اختلاف الظروف البيئية والقيم والمعتقدات وطبيعة الاتجاه الذي يركز عليه الباحثون، وأورد الباحثون تعريفات متعددة للرضا الوظيفي، فيرى البعض "أن الرضا عن العمل هو درجة إشباع حاجات الفرد نتيجة العمل، ويحقق هذا الإشباع عادة عن طريق الأجر، ظروف العمل، طبيعة الإشراف، طبيعة العمل نفسه، الاعتراف بواسطة الآخرين". (عبد الباقي صلاح الدين، 2001، ص 210). وفي تعريف آخر للرضا الوظيفي فهو "عبارة عن الاتجاه العام للفرد نحو وظيفته، وعادة ما يؤثر نظام المكافآت في المؤسسة على مستوى شعور الفرد بالرضا، ويكون الفرد راضياً بدرجات متفاوتة عن الجوانب المختلفة في عمله مثل: العمل ذاته والأجور والترقيات وظروف وشروط العمل وسياسات المؤسسة". (راوية حسن، 2001، ص 261). وأشار إلى الرضا الوظيفي من زاوية أخرى بأنه عبارة عن "مشاعر السعادة الناتجة عن تصور الفرد تجاه الوظيفة إذ أن هذه المشاعر تعطي للوظيفة قيمة مهمة تتمثل برغبة الفرد في العمل وما يحيط به، وحيث أن الأفراد مختلفون في رغباتهم فإن هناك تبايناً في اتجاهاتهم نحو أي القيم ذات أهمية بالنسبة لهم، لذلك فإن الرضا الوظيفي هو عبارة عن مدركات الأفراد للموقف الحالي مقارنة بالقيمة التفصيلية، وهذا يعني أن الرضا يحدث لدى الفرد عندما يدرك بأن الوظيفة التي يؤديها تحقق القيم المهمة بالنسبة له". (عباس سهيلة محمد، 2003، ص 175). وهناك من يرى أن ما يقصد بمصطلح الرضا عن العمل هو "اتجاه الفرد نحو عمله، فالشخص الذي يشعر برضا عن العمل يحمل اتجاهات إيجابية نحو العمل، بينما الشخص غير الراضي عن عمله، فإنه يحمل اتجاهات سلبية نحو العمل، وفي الواقع فإن المصطلحين يستخدمان بشكل مترادف" (ماهر أحمد، 2002، ص 211). ويرى البعض الآخر أن الرضا الوظيفي عبارة عن "مشاعر العاملين تجاه وظائفهم، حيث تتولد هذه المشاعر عن إدراكهم لما تقدمه هذه الوظائف ولما ينبغي أن يحصلوا عليه منها، فكلما كان هناك

تقارب بين الإداريين كلما ارتفعت درجة الرضا". (شاويش مصطفى، 1996 ص 110). ويعتقد آخرون أن "الرضا الوظيفي عبارة عن مشاعر العاملين تجاه أعمالهم، وأنه ينتج عن أدائهم لما تقدمه الوظيفة أو العمل لهم، ولما ينبغي أن يحصلوا عليه من وظائفهم أو أعمالهم، وعليه فإنه كلما قلت الفجوة بين الإداريين كلما زاد رضا العاملين، كما أنه محصلة للاتجاهات الخاصة نحو مختلف العناصر المتعلقة بالمنشأة، وأن الرضا الوظيفي هو الشعور النفسي بالقناعة والارتياح أو السعادة لإشباع الحاجات والرغبات والتوقعات مع العمل نفسه ومحتوي بيئة العمل ومع الثقة والولاء والانتماء للعمل". (عبد الباقي صلاح الدين، 2003، ص 230).

9-2- أهمية الرضا الوظيفي:

يعتبر العنصر البشري من أهم العناصر المؤثرة في إنتاجية العمل فهو دعامة الإنتاج، وتحدد مهارته مدى كفاية التنظيم وكفاءته، وقد ترتب على إهمال العنصر البشري في بعض المجتمعات والمؤسسات أن تخلفت ونقصت إنتاجيتها، وهذا مما يدعو إلى دراسة الرضا الوظيفي لما له من أهمية تطبيقية وعملية ولقد تبين من الدراسات العديدة في مجال الرضا الوظيفي أن الرضا المهني المرتفع للعاملين غالباً ما يزيد الإنتاجية ويقلل معدل دوران العمل، ويخفض نسبة الغياب ويرفع معنويات العاملين، ويجعل الحياة ذات معنى أفضل عند الأفراد، وهناك عدداً من الأسباب التي تدعو إلى الاهتمام بالرضا الوظيفي نوجزها فيما يلي:

- يتمتع العاملون الراضون عن عملهم بصحة نفسية وذهنية وجسمية عالية المعنوية، مما ينعكس أثره على زيادة الإنتاجية وتحسين جودة المنتجات والخدمات المقدمة للمستهلكين والعكس صحيح.
- انخفاض واضح وملحوس في مستوى الغيابات والتمارض ودوران العمل والحوادث وتحقيق مستوى أمان عالي وانخفاض في الضياع وتوقف عن العمل وغيرها من السلبيات المرافقة للأداء الإنساني المتدني في العمل.
- انخفاض واضح وملحوس في الشكاوي والظلم والإحباط في العمل مما ينعكس أثره إيجابياً بخلق درجة عالية من الولاء والانتماء للمؤسسة والسعي الحثيث لتحقيق أهدافها.
- يتسم الأفراد حينما يتحقق لديهم الرضا الوظيفي بدرجة عالية من الانجاز والتعلم للمهارات الجديدة، واستثمار طاقاتهم الفكرية والذهنية، والهندسة في تطوير مجالات العمل وتحسين البيئة الملائمة للانجاز الهادف.
- تتسم المؤسسة بالتماسك والتفاعل الاجتماعي البناء، في ميدان العمل وهذا ما يعزز الدور الفعال في تحقيق الإنجاز الكفؤ في مجالات العمل كافة.
- سيادة روح الثقة والمودة والتعاون بين القيادة الإدارية والمرؤوسين، وبين العاملين أنفسهم مما يساهم بتحقيق الانجاز الفعال في هذا المجال.

- إن ارتفاع درجة الرضا الوظيفي يؤدي إلى ارتفاع درجة الطموح لدى العاملين في المؤسسات المختلفة.
- إن ارتفاع مستوى الرضا الوظيفي يؤدي إلى انخفاض نسبة غياب العاملين في المؤسسات المهنية المختلفة.
- إن الفرد ذو درجات الرضا الوظيفي المرتفع يكون أكثر رضا عن وقت فراغه وخاصة مع عائلته، وكذلك أكثر رضا عن الحياة بصفة عامة.
- إن العاملين الأكثر رضا عن عملهم، يكونون أقل عرضة لحوادث العمل.
- هناك علاقة وثيقة ما بين الرضا الوظيفي والإنتاجية في العمل، فكلما كان هناك درجة عالية من الرضا الوظيفي أدى ذلك إلى زيادة الإنتاج
- عن طريق الرضا الوظيفي تتعرف على مشاعر الأفراد واتجاهاتهم المتعددة نحو مختلف جوانب العملية الإدارية، ويتم بذلك التعرف على جوانب القصور ومحاولة تلافيها، ويتم أيضاً معرفة المشكلات التي تهم العاملين لوضع الحلول المناسبة التي تكفل للمؤسسة التقدم وزيادة الإنتاجية.
- يعتبر الرضا الوظيفي أحد العناصر المهمة في تحقيق الأمن والاستقرار النفسي والفكري والوظيفي للأفراد العاملين بمختلف المستويات الإدارية، حيث يدفعهم طوعاً إلى زيادة الإنتاج وهو في نهاية المطاف تنشده المؤسسات بغض النظر عن طبيعة نشاطها.

9-3- محددات الرضا الوظيفي:

- إن للإنسان مجموعة من الحاجات تدفعه للقيام بسلوك معين بغية إشباعها كما أن هناك بعض العوامل والمحددات التي من شأنها أن تجعل الفرد العامل راض عن عمله إن توفرت، أو مستاء من عمله وغير راض عنه إن نقصت، كما تختلف من فترة إلى أخرى ومن مجتمع لآخر ومن فرد لآخر و تتمثل في:
- الأجر: على الرغم من محاولة بعض الباحثين تعميم عدم أهمية الأجر أو التقليل من شأنه، إلا أن الأجر يبقى يفرض نفسه كعامل أساسي وإستراتيجي سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، إذ يعد الأجر من أهم أسباب النزاعات العمالية، وخلافاً لما يذهب إليه "هرزبرغ" وأتباعه في اعتبارهم للأجر كمجرد وسيلة لإشباع الحاجات الفيزيولوجية، فإن الأجر قد يتعدى ذلك بكثير ليرمز للمكانة الاجتماعية ويعزز مستوى الشعور بالأمن والاستقرار، وقد يترجم كمركز لتقدير واعتراف من طرف المؤسسة لأهمية ودور العامل، وليس هذا فحسب، بل إن الأجر قد يمكن الفرد من مسايرة مستوى العلاقات الاجتماعية وتحسينها عن طريق الاشتراك في الكثير من المناسبات وتبادل الجملات والزيارات، وهذا بالإضافة إلى أن مستوى الأجر قد يعكس درجة تفوق الفرد ونجاحه، الأمر الذي يجعله يأخذ طابعا اجتماعيا و معنويا لا يستهان به.

ويرى "لورتي"، أن العائد المادي يعتبر كعامل رئيسي يؤثر على مستوى الرضا عن العمل بدرجة كبيرة، خصوصا في ضوء ما يسطره العامل من توقعات، فكلما تماشيت هذه الأخيرة مع مستوى الاجر كلما ارتفع مستوى الرضا. (بوظريفة همو، دوقة أحمد، لورسي عبد القادر، 2007، ص 49).

-فرص الترقية: يرى الباحث "محمد حلمي" أن الترقية تعني نقل العامل من وضع وظيفي أقل إلى وضع أكبر وذلك بنقله إلى وظيفة أعلى أو فئة أعلى، إن العامل المحدد لأثر فرص الترقية على الرضا عن العمل هو طموح أو توقعات الترقية لديه أكبر مما هو متاح فعلا كلما قل رضاه عن العمل، والعكس، ويمكن القول بأن أثر الترقية الفعلية تتوقف على مدى توقع الفرد لها، فحصول الفرد على ترقية لم يتوقعها تحقق له سعادة أكبر عن حالة كون هذه الترقية متوقعة، والعكس فعدم حصول فرد كان توقعه للترقية كبيرا على الترقية يحدث لديه استياء أكبر من حالة كون هذه الترقية غير متوقعة. (فاروق عبده فيلة، محمد عبد المجيد، 2005، ص 262، 263).

- **الإشراف:** يتأثر مستوى الرضا عن العمل بنمط الإشراف الذي يعتمد عليه الرئيس مع مرؤوسيه، وهو ما أكدته الدراسات التي أجريت بجامعة متشجن، التي ترى أن المشرف الذي يجعل محور اهتمامه عن طريق تنمية علاقات المساندة الشخصية بينه وبينهم، بالإضافة إلى إبداء تفهم لصعوباتهم، والتسامح عن أخطائهم، قد يريح ولائهم ويرفع مستوى رضاهم عن العمل.

ويؤكد "ليكرت (1961) " أن المشرف الذي ينظر لمرؤوسيه كوسائل لبلوغ أهداف إنتاجية يفقد ولائهم ويجعل مشاعر الاستياء تنتشر بينهم، الأمر الذي ينعكس سلبا على مستوى الرضا عن العمل لديهم. (بوظريفة همو، دوقة أحمد لورسي عبد القادر، 2007، ص 54)

- **العلاقة مع الزملاء:** "تؤثر جماعة العمل على رضا الفرد بالقدر الذي تمثل هذه الجماعة مصدر منفعة للفرد أو مصدر توتر له، فكلما كان تفاعل الفرد مع أفراد آخرين في العمل يحقق تبادل للمنافع بينه وبينهم كلما كانت جماعة العمل مصدر الرضا للفرد عن عمله، وكلما تفاعل الفرد مع أفراد آخرين يخلقون تواتر لديه أو يعيقون إشباعه لحاجاته أو وصوله لأهدافه كلما كانت جماعة العمل مسببا لاستياء الفرد عن عمله. (أحمد صقر عاشور، 1979، ص 149).

- **الظروف الفيزيائية:** إن تحسين الظروف الفيزيائية، حيث اعتدالية الحرارة و الإضاءة المناسبة والتهوية الجيدة وما إلى ذلك يمكن أن يرفع معنويات العامل ويدفعه لزيادة الأداء و الإنتاجية ومن ثم يتمسك بعمله.

9-4- العوامل المؤثرة على الرضا الوظيفي:

هي مجموعة المؤثرات الايجابية أو السلبية التي تؤدي إلى قبول أو رفض العمال لطبيعة عملهم نتيجة

للإجراءات المتبعة بناء على السياسة التنظيمية التي تتبعها الإدارة ويمكن تصنيفها إلى خمسة عوامل وهي:

-عوامل مرتبطة بمحيط الوظيفة أو إطارها: تشمل ما يحصل عليه الفرد من امتيازات نتيجة إشغاله لوظيفة مثل: الإجازات،التأمين الصحي،السكن،الراتب،والثبيت في الخدمة،وفرص الترقية،والعلاقات مع الآخرين- الزملاء رؤساء، ومرؤوسين-

- عوامل مرتبطة بالوظيفة نفسها: تتعلق هذه العوامل بتصميم الوظيفة، ودرجة إثرائها، وتمثل في تنوع أنشطة الوظيفة رأسياً، وعمق الوظيفة ومدى إشباعها للحاجات العليا، وتشمل هذه العوامل مدى اكتساب معرفة جديدة من خلال الوظيفة ومدى السيطرة على الوظيفة -التخطيط، والرقابة، والتنفيذ- والنظرة الاجتماعية لشاغلها، ومدى شعور الفرد بالإنجاز، واستغلال قدرته في وظيفته، ومشاركته في اتخاذ القرارات المتعلقة بها، والمستوى الإداري للوظيفة. -عوامل تنظيمية تتعلق بسياسات المؤسسة: فيما يتصل بساعات العمل وظروفه وإجراءاته ونظم الاتصال في المؤسسة.

-عوامل تنظيمية متعلقة بالفرد نفسه: مثل شخصية الفرد، ودرجة استقراره في حياته، والسن، والمؤهل العلمي، وجنسه، وأهمية العمل بالنسبة له.

عوامل بيئية: وهذه العوامل تتعلق ببيئة الفرد و ثقافة المجتمع الذي يعيش فيه.

غير أن هناك من يرى أن هناك عوامل ومحددات تسهم إسهاماً مباشراً أو غير مباشر في خلق الرضا الوظيفي وتحديد مداه، وهي: (سالم تيسير الشرايدة، 2008، ص99، 100)

-العوامل الذاتية: وهذه العوامل قسمت إلى قسمين:

عوامل تتعلق بمهارات وقدرات الأفراد أنفسهم، ويمكن قياسها أو معرفتها من خلال بيانات العمر، والمؤهل والخبرة عوامل تتعلق بقوة تأثير دوافع العمل على الأفراد العاملين.

- العوامل التنظيمية: تتعلق هذه العوامل بالتنظيم ذاته وما يسوده من إجراءات وعلاقات وظيفية ترتبط بالوظيفة والموظف، ومن هذه العوامل:

- الرضا عن نظم وأساليب وإجراءات العمل.

- الرضا عن الوظيفة لشاغلها من إشباع لحاجاته، وما نتيجة العلاقة مع الآخرين في محيط العمل(رؤساء، زملاء، مرؤوسين)

-العوامل البيئية :وهي عوامل ترتبط بالبيئة وتأثيرها على الموظف بالصورة التي تؤثر في رضاه عن وظيفته وعمله، ومن هذه العوامل :الانتماء الاجتماعي والانتماء البيئي لبعض العاملين-إلى الريف أو المدينة- لها أثر واضح على درجة التكيف والاندماج في العمل،ونظرة المجتمع إلى الموظف ومدى تقديره لدوره،وما يسود هذا المجتمع من أوضاع بمؤسساته ونظمه وقيمه،كل ذلك يعكس تأثيره إيجابا وسلبا على اندماج الموظف و تكامله مع وظيفته.

9-5- قياس الرضا الوظيفي:

يتعين على الإدارة قبل الشروع في رسم السياسات واتخاذ الخطوات اللازمة لزيادة وتنمية الرضا الوظيفي بين العاملين لديها، وأن تجمع البيانات والمعلومات حول مؤشرات الرضا الوظيفي واتجاهاته ومحدداته للعاملين لديها ويمكن للإدارة أن تتلمسه بصورة غير رسمية،من خلال الانطباعات التي تتوفر لديها من العاملين لبعض هذه المؤشرات والمحددات،إلا أن هذه الانطباعات قد تؤدي إلى تكوين صورة غير حقيقة عن الرضا،فالعاملون يحجمون عادة عن إبلاغ رؤسائهم عن الجوانب السلبية في العمل،ومن ثم فإن القياس الدقيق للرضا يتطلب اتخاذ إجراءات وترتيبات خاصة،على نحو يكفل إمداد الإدارة بمعلومات دقيقة حول شعور العاملين تجاه وظائفهم وأعمالهم والظروف السائدة في المؤسسة ومن أهم طرق قياس الرضا الوظيفي ما يلي:

- تحليل ظواهر الرضا:وهي أكثر طرق القياس بساطة وانتشارا،حيث تعتمد على تحليل عدد من الظواهر المعبرة عن درجة رضا الفرد،ومشاعره اتجاه عمله،ومن الظواهر التي تساعد على تلمس درجة الرضا الوظيفي معدل دوران العمل والتغيب،والتمارض، فقد اظهر تحليل هذه الظواهر أن الأفراد الذين يبدون درجة عالية من الرضا الوظيفي لا يتجاوز غيابهم إلا نسبة ضئيلة، فضلا عن انخفاض معدل دوران العمل بينهم بصورة لا نجدها بين الذين يبدون درجة منخفضة من الرضا الوظيفي،ومن مزايا هذه الطريقة دقة المعلومات،وسهولة تصنيفها،والابتعاد عن التحيز، ولكن مشكلتها في عدم وجود وسيلة للتأكد من صحة البيانات،إضافة إلى صعوبة ترجمة بعض البيانات.

- طريقة هرزبرغ:طريقة القصة:وتعتمد هذه الطريقة على الطلب من أفراد العينة في مقابلات شخصية أن يتذكروا الأوقات التي شعروا فيها بأنهم راضون عن عملهم،وكذلك الأوقات التي يشعروا بعدم الرضا ثم يطلب منهم محاولة تذكر الأسباب التي كانت وراء هذا الرضا والاستياء،وانعكاسات هذا الشعور على أدائهم لأعمالهم إيجابا أو سلبا وقد خلصت هذه الطريقة إلى نتيجة هامة وهي : إن العوامل التي يؤدي وجودها إلى الرضا الوظيفي لا يؤدي غيابها إلى عدم الرضا،وقد وجهت إلى هذه الطريقة انتقادات وهي أن المعلومات المقدمة من أفراد العينة المدروسة تفتقر إلى قدر غير قليل من الموضوعية لاعتمادها النظرة التقديرية والشخصية لأفراد العينة.

- **طريقة الاستقصاءات:** "وتعتمد هذه الطريقة على استقصاء آراء العينة المستهدف قياس رضاها من خلال نماذج لاستطلاع الرأي، وتصاغ محتوياتها وتصمم عناصرها على النحو الذي يخدم أهداف الباحثين، ويتلاءم مع مستويات الذين يتم استطلاع آرائهم، وتأخذ هذه النماذج أشكالاً عدة مثل: نموذج فروم، أو نموذج التوقعات وكذلك نموذج بورتير الذي يستهدف قياس رضا الفرد عن وظيفته في ضوء إشباعها لخمس فئات من الحاجات الإنسانية هي: الحاجة إلى الأمن، الحاجة إلى الانتساب، الحاجة إلى تقدير الذات، الحاجة إلى الاستقلال، الحاجة إلى تحقيق الذات. ومن مزايا هذه الطريقة سهولة تصنيف البيانات كماً وإمكانية استخدامها في حالات العينات الكبيرة، وقلة التكلفة، وخصوبة المعلومات". (سالم تيسير الشرايدة، 2008، ص 107).

- **طريقة الحالات الحرجة:** وتعتمد هذه الطريقة على سرد القصة، حيث يطلب من الموظف أن يصف الحالات المتعلقة بالعمل وأن يصف شعوره تجاهها، فيما يتعلق برضاه أو عدم رضاه، وتجمع الإجابات و تحلل من أجل التعرف على رضا الموظف اتجاه وظيفته.

- **طريقة المقابلة الشخصية:** حيث يناقش الرئيس مع مرؤوسيه وجها لوجه بعض الأمور المتعلقة بالعمل وبناء على الإجابات التي يتم تحليلها يمكن معرفة مدى رضا الموظفين، وأي عناصر العمل التي ينظر إليها برضا تام وأي عناصر ينظر إليها برضا أقل. (نفس المرجع السابق، ص 108).

9-6- مظاهر عدم الرضا الوظيفي:

- **الإضراب عن العمل:** أن من أولى واجبات الموظف خدمة المصلحة العامة وتأمين سير العمل واستمراريته والتقيّد بالدوام والانضباط التام في عمله، والإضراب وسيلة ضغط على الدولة أو الجهة الوصية لتحقيق مصالح معينة أو لدفعها إلى تبني سياسة معينة قد لا تكون مقبولة بها، ويلجأ الموظفون عادة لهذا الإجراء لسخطهم على عمل من أعمال الحكومة أو لإرغامها على الاستجابة لمطالبهم وتنفيذ رغباتهم ويؤدي الإضراب إلى شلّ العمل وعرقل سير المرافق العامة، لذا يعتبر من أهم مؤشرات عدم الرضا والشعور بالتذمر وهو شكل من أشكال التعبير هدفه استرجاع بعض الحقوق المهضومة، وقد تكون المطالب مادية بحتة، كزيادة الأجور وتحسين ظروف العمل. أو المطالبة بتغيير بعض المسيرين. أو تغيير الأنماط التسييرية للتنظيم، وكلما كان الإضراب مؤثراً على الرأي العام كإضراب معلمي المدارس الذي تظهر آثاره في كل بيت، كلما كان أشد فاعلية وتأثيراً على الدولة.

- **الغيابات:** يطلق مصطلح الغياب على الحالة التي تنشأ من عدم حضور شخص للعمل رغم لأنه مدرج في جدول العمل. وقد يلجأ إليه العاملون لأسباب عديدة وطرق متعددة، غير أن معدلات الغياب الكبيرة تشكل خسارة للمؤسسة حتى ولو لم يتقاضى الشخص المتغيب أجراً عن المدة التي تغيبها، فجدول العمال قد ترتبك

ويتأخر تنفيذها ومن ثمّ قد يحدث إجراء تنقلات بين العاملين أو تقرير العمل في غير الأوقات الرسمية أو تأخير في تسليم المشاريع... إلى غير ذلك من المشكلات التي تشكل أعباء على المؤسسة وتعرضها إلى عدة خسائر، وهنا يأتي دور الإدارة في محاولة التقليل من الغياب وذاك بالقضاء على مسبباته ومعالجتها.

- دوران العمل: يشير دوران العمل إلى حركة القوى العاملة دخولا إلى المؤسسة والخروج منها، وارتفاعه يعتبر مؤشرا لهبوط معنويات العاملين وعدم استقرار قوة العمل، إذ أن حالات الانفصال ليست قاصرة على ترك الخدمة بسبب الاستقالة أو تغيير الوظيفة فهناك الوفاة أو التقاعد، غير أنه من الأهمية بمكان تحليل حالات الانفصال وتبويبها على حسب الأقسام التنظيمية التربوية وكذلك بحسب أسبابها، لأن معدل دوران العمل يعكس حالة من عدم الاستقرار الوظيفي وعدم الرضا من طرف العاملين الذين يتكون المؤسسة لظروف العمل حيث بيئة العمل غير مناسبة، وقد يرجع إلى ظروف الإشراف أو امتهان الموظفين مناصب عمل لا تناسب طموحاتهم أو قدراتهم نتيجة أخطاء حدثت في عملية التعيين أو إهدار سياسة الترقيات لعامل الكفاءة أو غير ذلك من الأسباب، مما يستوجب على الإدارة أن تقوم بمراجعة دقيقة لظروف العمل المادية والاجتماعية وظروف الإشراف والسياسة الإدارية بصفة عامة، والعمل على تلافي ما يكون بها من أوجه نقص أو قصور بما يكفل إعادة حالة الاستقرار للمؤسسة.

- التمارض: وهو حالات مرضية مقنّعة يلجأ إليها العامل للابتعاد عن العمل أو بما يمكن تسميته بانسحاب العامل من العمل تهربا من الواقع المعاش داخل المؤسسة التي ينتمي إليها ويعمل فيها، وذلك للتقليل من الانعكاسات السلبية التي يواجهها أثناء تأديته لعمله سواء نفورا من الوظيفة بحدّ ذاتها أو نفورا من المشرفين المباشرين له أو نفورا من جماعة العمل بصفة عامة، وهي ظاهرة تدل على عدم الرضا والإحباط النفسي الذي يواجهه العامل، خاصة إذا زادت عن الإطار المعقول وأصبحت تؤثر عن الأهداف المسطرة من طرف المؤسسة.

- الشكاوي: تدل الشكاوي المقدمة من طرف العمال لمسؤوليهم أو للزملاء أو النقابات العمالية عن مظاهر عدم شعورهم بالرضا عن جانب معين في مهنتهم أو الظروف العامة التي تجري فيها هذه المهنة فكلما كانت نسبة التظلمات المرفوعة من المرؤوسين لمرؤوسيهام أو أيّ جهة مسؤولة أعلى تكفل مُسائلة الطرفين على حدّ سواء مرتفعة، سواء كانت هذه الشكاوي موضوعية-مؤسسة- أو أدعائية-واهية- كلما كان ذلك تعبيرا عن عدم الرضا وعن الحالة النفسية التي يعيشها الموظف داخل التنظيم الذي ينتمي إليه.

- الإهمال واللامبالاة: يفترض على أيّ عامل ينتمي إلى تنظيم معين، يعيش ضمن نسق اجتماعي يتفاعل معه ويتكيف مع كل التأثيرات الإيجابية والسلبية لهذا التنظيم، والفرد الممتن المنسجم مع أهداف المؤسسة تكون معنوياته مرتفعة وبالتالي أدائه جيّد، لكن في الحالات التي لا يستطيع الفرد العامل تحقيق ذاته وطموحاته والانسجام

مع مجتمع المهنة، فإن ذلك يؤثر سلبيًا على أدائه، ونتيجة ذلك هو عدم رضاه عن عمله، الشيء الذي ينعكس بالسلب على مدى اهتمامه وانطباعه أثناء تأدية واجباته، وبالتالي تظهر نتيجة لذلك عدة أشكال من الإهمال واللامبالاة والأنانية ويمكن أن يصل الأمر إلى أقصى حدود عدم الرضا، فيتحول إلى تخريب الوسائل المتواجدة في المؤسسة أو غير ذلك من مظاهر الإتلاف، وهذه السلوكيات العدوانية تعكس السير السيئ لأي نشاط متواجد في تنظيم معين.

- التوجه إلى مهن أو أعمال إضافية: قد يتوجه الموظف إلى امتحان أعمال حرة إضافية خارج الدوام، خاصة لذوي العائلات الممتدة أو العائلات النووية الكثيرة الطلبات، وذلك لسد حاجاتهم المختلفة نتيجة لضعف الراتب، أو لضغوط اجتماعية خارج المهنة، مما يجعله غير مركز ومشغول البال والذهن حتى عند تأدية مهامه الرسمية، فيولد له نوع من عدم الرضا على وضعه نتيجة الإرهاق الفكري والبدني وغياب الراحة الكافية التي ينبغي أن يتمتع بها العامل من جهة ونتيجة أن المهنة التي يمتحنها لم تستطع أن تلبّي له كل متطلباته واحتياجاته من جهة أخرى.

10- مهنة التدريس في ضوء المقاربة الجديدة

ظهرت حركة التربية القائمة على الكفاءات سنة 1968 بالولايات المتحدة الأمريكية مع ظهور برنامج خاص بتدريب المعلمين، وقد ظهرت كردة فعل على الأساليب المستندة على المفهوم التقليدي في بناء المناهج، حيث كان التركيز على اكتساب المعلومات والمعارف النظرية وترسيخها في أذهان التلاميذ من ناحية، وعلى الانتقادات التي وجهت لحركة الأهداف التي اتضح أنها غير قادرة على الاستجابة لحاجة الإنسان المعاصر والواقع المتغير، وتمثل بذلك قطيعة واستمرارية مع حركة الأهداف في الوقت نفسه، قطيعة من حيث المنظور والتصور حيث تندرج المقاربة بالأهداف ضمن المنظور السلوكي بينما تندرج المقاربة بالكفاءة ضمن المنظور المعرفي الذي يبدأ بفرض نفسه أكثر، والوصول بالمتعلم إلى أعلى المستويات من حيث الأداء والإتقان في ارتباطها بالوضعيات المعقدة التي يواجهها في واقعه المعاش أو مستقبله المهني، وبذلك يمكن القول أن الأمر لا يتعلق بخصوصية مرغوب توفرها عند التلميذ أو مستوى من مستويات الأهداف التي تعودنا الاشتغال بها، بل إنها مقاربة بيداغوجية جديدة تغيير العديد من جوانب تصوراتنا وممارساتنا التربوية. "وقد أشار روجر Rogiers" إلى ثلاث تحديات تبرر ظهور المقاربة الجديدة. " (عبد الله قلي، 2009، ص 137)

- غزارة المعلومات وتكاثرها السريع مما يجعل الطرق البيداغوجية المبنية على نقل المعارف عقيمة وجامدة ومتجاوزة.
- الحاجة الملحة لتقديم تعلمات ذات معنى للتلاميذ تجلب اهتمامهم ولها ارتباط وثيق بالحاجات اليومية المعاشة.
- محاربة الفشل الدراسي الذي يقلل من فاعلية المؤسسة التربوية.

10-1- المقاربة بالكفاءة

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

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

ومن هنا فالتدريس بالكفاءات هو " تعبير عن تطور تربوي بيداغوجي يتطلب من الكفاءات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي أو نهاية مرحلة تعليمية، بضبط استراتيجية التكوين في المدرسة من حيث طرائق التدريس والوسائل التعليمية وأهداف التعلم وانتقاء المحتويات وأساليب التقويم وأدواته(الوثيقة المرافقة للسنة الأولى ابتدائي، 2003، ص36).

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

- جعل التعليم يوظف المعلومات التي يتعلمها في وضعيات مختلفة، فتعلمه للغة مثلا يجعله قادرا على كتابة خطاب أو طلب، أو ملء استمارة حسب الوضعية المتاحة.
- إن توظيف المعلومات من طرف التلميذ، معناه التركيز على المتعلم وجعله مركز العملية التربوية، هنا يختلف عما سبق، بحيث أننا نتبع الوضعيات الملائمة لتوظيف المعلومات، وهذا ما تجلّى في إنجاز المشاريع.
- إن التعلم في هذه الوضعية يجعل التلميذ لا يتعلم المعلومات لذاتها من أجل النجاح فقط، بل تتعدى المعلومات محيط المدرسة لتعالج مشاكل واقعية وفعالية تواجهه في حياته اليومية.
- الكفاءة تقاس بالنتائج القابلة للقياس والملاحظة وهي في شكل إنجازات وهذه الانجازات هي المشاريع التي يجريها التلاميذ بعد نهاية كل وحدة دراسية. (عبد العزيز عميمر، 2005، ص13).

لماذا المقاربة بالكفاءات ؟

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

- يفشل كثير من التلاميذ، بسبب عدم تمكنهم من تحويل المعارف، لأنهم يكتسبون معارف منفصلة عن سياقها، ومقطوعة عن كل ممارسة .
- من أجل تجذير المعارف في الثقافة والنشاط .
- لأن المعارف المدرسية لا معنى لها بالنسبة للتلاميذ ما دامت منفصلة عن مصادرها وعن استعمالاتها الاجتماعية.
- إذا فالمقاربة بالكفاءات تنشئ علاقات بين الثقافة المدرسية والممارسات الاجتماعية.
- إن المقاربة بالكفاءات تمثل ثورة تعليمية للمعلمين والأساتذة، وهي تتطلب بالفعل :
- وضع وتوضيح عقد تعليمي جديد .
- تبني تخطيط مرن وذو دلالة .
- العمل باستمرار عن طريق المشكلات.
- اعتبار الموارد كمعارف ينبغي تسخيرها.
- ابتكار أو استعمال وسائل تعليمية مناسبة وهادفة .
- مناقشة وقيادة مشاريع مع التلاميذ .
- ممارسة تقويم تكويني في وضعيات العمل.

10-2- مبادئ المقاربة بالكفاءات

تقوم بيداغوجية المقاربة بالكفاءات على جملة من المبادئ نذكر منها :

- مبدأ البناء: أي استرجاع التلميذ لمعلوماته السابقة، قصد ربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته الطويلة.
- مبدأ التطبيق: يعني ممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها. بما أن الكفاءات تُعرف عند البعض على أنها القدرة على التصرف في وضعية ما، حيث يكون التلميذ نشطا في تعلمه .
- مبدأ التكرار: أي تكليف المتعلم بنفس المهام الإدماجية عدة مرات، قصد الوصول به إلى الاكتساب العمق للكفاءات والمحتويات .
- مبدأ الإدماج: يسمح الإدماج بممارسة الكفاءة عندما تُقرن بأخرى . كما يتيح للمتعلم التمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات، ليدرك الغرض من تعلمه.
- مبدأ الترابط: يسمح هذا المبدأ لكل من المعلم والمتعلم بالربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم وأنشطة التقويم التي ترمي كلها إلى تنمية الكفاءة.

10-3-أسس تحديد الكفاءات:

تعدّ عملية تحديد الكفاءات واختيار مصادر اشتقاقها ذات أهمية بالغة حيث أنّها تعتمد بدرجة كبيرة على بعض الأسس التي ينبغي أن يتمّ هذا التّحديد أو الاختيار في ضوءها، وقد حدّد كوبر Cooper الأسس في أربعة محاور هي :

الأساس الفلسفي:

يعدّ هذا الأساس بمثابة الأساس الحاكم الذي يتمّ في ضوءها وضع الغايات والأهداف والمنطلقات التي تتفق مع قيم المجتمع وفلسفته،-العقيدة،الأفكار،المبادئ- التي تحكم مسار المجتمع في فترة معيّنة،ومن خلالها تحدّد النتائج المرغوبة لعملية التعلّم.

الأساس الأمبريقي:

يركّز هذا الأساس على بعض المفاهيم الأمبريقية التي يمكن أن تشكّل أساساً علمياً تقوم الأمبريقية عليها عمليات اشتقاق العبارات المتعلقة بالكفاءات اللازمة الخاصّة بالعلوم الإنسانية والاجتماعية والسلوكية. وفي ضوء هذا الأساس يمكن تحديد نوعية الكفاءات المعرفية أو الأدائية.

أساس المادة الدراسية:

تعتبر المادة الدراسية من أهمّ مكوّنات الموقف التعليمي-المعلّم،التلميذ،المادّة التعليمية- ولا يمكن أن تتمّ العملية التعليمية بدون وجود خبرات ومعارف تقدّم للمتعلّم،ومن هذا المنطلق فإنّ المادة الدراسية،تعدّ أحد منطلقات تحديد الكفاءات التعليمية اللازمة من خلال البناء المعرفي،كما يتوقّع أن يكون هذا الأساس مصدراً لتحديد بعض الكفاءات الأدائية في مجال المادة الدراسية التي تعتبر مكتملة للكفاءات المعرفية في هذا المجال.

أساس الممارسة

إنّ أساس الممارسة يقوم على مفهوم مفاده إن الكفاءات اللازمة للمتعلّم في مجال معيّن يمكن تحديدها من خلال التّحليل الدقيق لما يفعله الممارسون الأكفاء في أثناء ممارستهم لعملهم أو مهنتهم،فالمعلّم الجيّد المقتدر من خلال أدائه لمهامه التدريسية المحدّدة مثل: إدارة المناقشة والحوار،ومشاركة التلاميذ في العملية التعليمية، وإدارة الفصل وغيرها من المهام الأخرى يمكن أن يعطي نموذجاً جيّداً للأداء المتميّز و ربّما الفعّال،وهذا بدوره يتيح الفرصة لتحديد الكفاءات المرغوبة في ضوء هذا الأساس.

10-4- مزايا المقاربة بالكفاءات

تساعد المقاربة بالكفاءات على تحقيق الأغراض الآتية :

- **تبنى الطرق البيداغوجية النشطة والابتكار:** من المعروف أن أحسن الطرائق البيداغوجية هي تلك التي تجعل المتعلم محور العملية "التعليمية-التعليمية"، والمقاربة بالكفاءات ليست معزولة عن ذلك، إذ أنها تعمل على إقحام التلميذ في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه، منها على سبيل المثال "إنجاز المشاريع وحل المشكلات". ويتم ذلك إما بشكل فردي أو جماعي .

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

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

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

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

10-4- خصائص المقاربة بالكفاءات

عندما نقبل على الحديث عن الكفاءة أو بالأحرى عن خصائصها فإن الاهتمام ينصرف إلى إظهار التميز

القائم بين القدرة والكفاءة ومن هذا المنظور فإن ثمة خصائص يمكن إجمالها فيما يلي:

- الاهتمام بالدور النشط الذي يؤديه المتعلم في العملية التعليمية التعلمية.
- تشجيع الاستقلالية والمبادرة لدى المتعلم.
- تقديم أنشطة ذات دلالة بالنسبة إلى التعلم.
- تثير التساؤلات لدى المتعلمين.
- تطلب من المتعلم أن يقيم علاقات بين تعلماته.
- تطلب من المتعلم أن يفكر فيما تعلمه وفي إستراتيجيات التعلم.
- الكفاءة ذات طابع نهائي، إن الشخص الذي يحصل كفاءة ما يكون قد حصل على قوة للتحرك بصورة إيجابية في الحياة الاجتماعية. ومعنى ذلك أن الكفاءة تحمل في طياتها دلالة بالنسبة للمتعلم، هذه الدلالة تدفعه إلى توظيف جملة من التعلّيمات للإنتاج أو للقيام بعمل أو لحل مشكلة مطروحة في نشاطه المدرسي أو في حياته اليومية.

-الكفاءة مرتبطة بجملة من الوضعيات ذات المجال الواحد(كفاءة مجالية)إن تحقيق الكفاءة لا يحصل إلا ضمن الوضعيات التي تمارس في ظلها هذه الكفاءة.يعني ضمن وضعيات قريبة من بعضها البعض.

- قابلية الكفاءة للتقييم:الكفاءة تقيم أساسا بدلالة المنتوج على وجه الخصوص في المجال المدرسي يقيم التلميذ بدلالة ما ينتجه.وذلك باعتبار جملة من المقاييس في مقدمتها جودة الإنتاج وملاءمته للمطلوب...إلخ. وباختصار حين نُقبل على تقييم الكفاءات لا ينبغي أن نكتفي بصياغة أسئلة حول المعارف فحسب بل يجب وضع المتعلم في موقف يدعو إلى علاج السؤال بتوظيف معارفه ومهاراته ومختلف إمكاناته بما في ذلك معارفه الفعلية و السلوكية.

-توظف مجموعة من الإمكانيات:إن الكفاءة كما سلف تتطلب تسخير جملة من الإمكانيات مختلفة ومتنوعة القدرات،مثل المعارف العلمية-المعارف الفعلية المتنوعة-والمعارف السلوكية.في الغالب تكون هذه الإمكانيات خاصة بإدماج الكفاءة.علما بأن الكفاءة تظهر عند المتعلم بعد التقييم وهي تعبر عن سلوك قابل للملاحظة والقياس.

وإليك هذا التطبيق:

لاحظ العبارة التالية ثم حدد أيها دالا على الكفاءة:

-تسمية عناصر راديو

-شرح طريقة استعمال الراديو

-إصلاح راديو

إذا اخترت العبارة الأخيرة لديك الجواب الصحيح لأن تسمية عناصر الراديو،وتفسير عناصره لا يعد نشاط بالمعنى الذي نراه في تعريفنا للكفاءة المتمثل في نتيجة قابلة للملاحظة.إن فعالية هذه السيورة مرهونة بدرجة كبيرة في تكييف إستراتيجيات التعلم المتبعة في القسم سياق الوضعية،القدرات الحقيقية للمتعلمين ووضعيات التعلم المرتبطة بالتحفيز وتدعيم اهتمامات المتعلمين.

إن الإستراتيجيات المعتمدة لهذا الغرض تستدعي استعمال مرن ومحكم وجيه لمختلف الطرائق البيداغوجية،

إدماج مختلف أنماط مقارنة المعرفة(بممارسة النشاط بالصورة، بالتعبير، بالنقاش، باللعب...) وتخضع هذه المبادئ لما يلي:

- يكون المشكل منطلقا لموضوع الدراسة.

- تكون وضعيات التعلم وحيهة.

- يعتبر الإهتمام والتحفيز المستمر للطفل من العوامل التي تحرك وتدعم التعلم العلمية.
- إن أساس التعلم هو نشاط التلاميذ لأن المتعلم لا يستوعب ولا يحفظ إلا بالأشياء التي يكتشفها بنفسه، ومن هذا المنظور تظهر أهمية أن يكون المتعلم هو الفاعل في بناء تعلماته.
- إن سيرورة استيعاب بناء المفاهيم العلمية من طرف المتعلم اعتبارها إلى حد ما انتقالا تدريجيا من المعرفة الأمبريقية إلى معرفة العلمية.
- إن التعلم هو سيرورة ديناميكية تستهدف البناء الفعال لمعرفة مفهومية مهيكلية، وإنه من الضروري أن يكون المتعلم قادرا على حل المشاكل علمية في متناوله و بناء معارف بإتباع خطة التقصي والاستدلال.

10-5- مميزات المقاربة بالكفاءة وتأثيرها على العلاقة التربوية:

- تجعل المقاربة الجديدة للبرامج المتعلم محورا أساسيا لها وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم، وهي تقوم على اختيار وضعيات تعليمية مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات يعمل على حلها باستعمال الأدوات الفكرية وبتسخير المهارات والمعارف الضرورية لذلك، من خلال:
- الأسلوب المعتمد للتعلم هو حل المشكلات (أو الوضعيات المشكلة) أن يتيح للمتعلم بناء معارف بإدماج المعطيات والحلول الجديدة في مكتسباته السابقة.
- تشجع على اندماج المفاهيم والأدوات المعرفية الجديدة بدل اعتماد الأسلوب التراكمي للمعارف.
- تحدد المقاربة بالكفاءات أدوار متكاملة جديدة لكل من المعلم والمتعلم، فتجعل من المعلم منشطا ومنظما لا ملقنا، ومن المتعلم محورا للعملية التعليمية وعنصرا نشيطا فيها.
- استعراضية قابلة للتوظيف في موارد مختلفة اللغة ومتعلقة بمواد دراسية.
- تطويرية تنمو طوال حياة الإنسان وقد تنقص مثل القدرة على التذكر.
- تحويلية تتحول من حالة إلى أخرى: (التفاوض = الكلام + الاستماع + البرهنة).
- غير قابلة للتقويم يتعذر التحكم فيها بدقة مثلا: (تدوين معلومات في وضعيات مختلفة)
- وكذا تتحلى من خلال نتائج يمكن ملاحظتها وتتطلب عدة مهارات.
- إنها مفيدة من حيث أن لها قيمة على المستوى الشخصي والإجتماعي والمهني فهي مرتبطة بإنجاز نشاطات تمارس في حالات واقعية.

مما سبق فالمقاربة بالكفاءات إنما توافق المفهوم الحديث للبرامج المدرسية وتخلص المعلم والمتعلم من النظرة السلبية والجامدة لما يختار من أدوار فيأخذ الطرفان أدوار فاعلة في العملية التعليمية فيكون المعلم محفزا على الجهد

والابتكار معدًا للوضعيات الملائمة للتعلم متابعًا باستمرار المتعلم وتقويمه الدائم، أما المتعلم فأخذ الدور الريادي إذ يمثل محور العملية التعليمية، ومنطلقها يعمل على بناء معارفه بنفسه، وتأخذ الكفاءات تصنيفات مختلفة يمكن ذكر ما تبينه مناهج اللغة العربية في الكفاءات القاعدية والختمية:

القاعدية: تمثل مجموع نواتج التعلم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية التي توضح بدقة ما سيقوم به المتعلم أو ما سيكون قادرًا على أدائه أو القيام به في ظروف معينة وبقدر التحكم فيها يتسنى له الدخول دون مشاكل في تعلمات جديدة ولاحقة فهي الأساس الذي يبني عليه المتعلم.

الكفاءة الختمية: ويعبر عنها أيضا بالهدف الختامي الإدماجي يشير لفظ ختامي هنا إلى تحديد حصيلة السنة الدراسية كاملة أو مرحلة تعليمية وعليه فالكفاءة الختمية لا تتحقق إلا بتحقيق الكفاءات القاعدية الموافقة لها.

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

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

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

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

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

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

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

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

- توفير الظروف الملائمة لتطبيق البرامج.

- التخطيط لعمليات التكوين ومتابعة تنفيذها.

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

ومحمل القول أن البرامج المدرسية تعد قضية رئيسية للبحث في مجال علم اجتماع التربية،وتعددت المداخل النظرية لدراستها.وتمثل في البنائية الوظيفية،الماركسية،الماركسية الحديثة،الاتجاه النقدي،الظاهرانية، المنظور الإسلامي الشامل والمتكامل،وتمثل البرامج المدرسية مجموع الخبرات التي تهيئها المدرسة لتلاميذها، والتي تتكون من جملة من العناصر وتستند إلى جملة من الأسس في إطار من التكامل والتساند لتحقيق تنمية شخصية المتعلم بكافة جوانبها، أما البرامج المدرسية الجزائرية فقد مرت بإصلاحات متوالية كان آخرها إصلاحات بن زاغو 2001 المطبقة ابتداء من السنة الدراسية 2004/2003 والذي اقتضته دواعي عديدة.

10-6-المقاربة بالكفايات ونظريات التعلم

يتفق الجميع على أن للمتعلم قدرة أساسية :القدرة على التعلم.لكن تصورات التعلم في الوضعية الدراسية تتباين وتتشعب حسب التوجهات.لعل من أكثر التصورات شهرة تلك التي تعتبر أن اكتساب المعارف والمهارات يتم حسب صيغة خطية وتراكمية.هذا التصور،ترجم في الانظمة التربوية تحت اسم «بيداغوجيا الاهداف»،ولا يزال إلى يومنا هذا من بين التصورات الأكثر انتشارا في الانظمة التربوية.وهو مشتق من النظرية السلوكية.يُعرف التعلم حسب هذه النظرية(بافلوفPavlov،واتسونWatson،تورندايكThorndike،سكينرSkinner) باعتباره تغييرا في سلوك المتعلم بفعل مثير ما،دون اعتبار إرادة المتعلم ونواياه وحوافزه وسيورته المعرفية التي يتم التوصل من خلالها إلى السلوك الحاصل.تركز بيداغوجيا الاهداف على البعد الكمي للمعارف،مما يؤدي إلى تجزئة

المضامين ومهمات التعلم، فتغيب في الغالب الاعم النظرة الشمولية. في الوقت الذي يعترف فيه الباحثون لبيداغوجيا الاهداف بإسهامها الكبير في تحديد الاهداف التعليمية، ليس من خلال ما يجب أن يقوم به الأستاذ بل من خلال ما يجب على المتعلم أن يكون قادرا على القيام به انطلاقا من عمل الاستاذ (هذا هو مفهوم الهدف الاجرائي)، فإنهم يركزون كذلك على محدوديتها المتمثلة في تجزئة التعلم وافتقادها للمعنى. وفي الوقت الحاضر، لا تقصي المناهج بيداغوجيا الاهداف، ولكن تعتبرها غير كاملة. غير أن هناك تصورات أخرى للتعلم، مرتبطة بتوجهات أخرى ساهمت في بلورة المقاربة بالكفايات.

- النظرية المعرفية

تعتبر المقاربة المعرفية (كانبي Gagne، أوزيبيل Ausubel، نوفاك Novak، طارديف Tardif أن للعقل البشري قدرة على معالجة المعلومات. وتتعهد هذه المقاربة بدراسة الانشطة الذهنية التي تعالج المعلومات وبتمذجتها، علما أن أنشطة كهذه تفتقر ض تحديد المعلومات وتحويلها وتخزينها واسترجاعها أو ربط بعضها ببعض، أي تعبئة موارد معرفية. إن المعلومات هنا، مهما اختلفت بحسب نوع المهمة المنتظر إنجازها (فهم، تقويم حل، حساب...)، فإنها تتميز بقاسم مشترك: كلها تستعمل المعلومات الرمزية المخزنة في الذاكرة. خلال حل مشكل ما، يلجأ المتعلمون إلى استراتيجيات مختلفة، وكل منها يقتضي تعبئة الموارد الضرورية. إن أي إفراط في تعبئة المعارف يترتب عنه احتمال الوقوع في الخطأ، الشيء الذي يجعل المتعلم يبحث عن استراتيجيات حل اقتصادية. من بين المقاربات التي تستقي أسسها من هذا التصور للتعلم، يمكن ذكر حل المشكلات والبيداغوجيا الفارقية ومشروع العمل التربوي.

- النظرية البنائية

يعتبر هذا التوجه، الذي أرسى دعائمه (بياجي Piaget) على الخصوص، أن أي معرفة تُبنى، مثلما يُبنى كل واقع، وأن التعلم هنا يتم تصوره كنتيجة للصراع المعرفي حيث يثير ويشجع سيرورة البناء الذاتي. إن هذه السيرورة تبرز من خلال تطور تدريجي للبنيات المعرفية نحو مستوى منطقي متصاعد يسمح بإدماج معطيات في تركيب متزايد. على المستوى البيداغوجي، ترى النظرية البنائية أن المتعلم يتعلم وهو في وضعية مواجهة مع تأثيرات قادمة من المحيط، وبفهم معلومات جديدة (استيعاب)، وبتغيير منهجيات التفكير على إثر ذلك (تلاؤم).

لقد سمحت النظرية السوسيوبنائية (كما سنين لاحقا) بإتمام هذه النظرية، وذلك بإضافة التأثيرات الاجتماعية

على التعلم.

النظرية السوسيونائية.

حسب هذا التوجه (فيكوتسكي Vygotsky، دواز Doise، مونني Mugny، جيلي Gilly)، يمكن أن ينتج التطور المعرفي في مجمله عن تسلسل تفاعلات ذات تركيب متصاعد، تؤهل الفرد كي يتحكم في بعض أوجه الترابط، التي تمكنه من المشاركة في تفاعلات اجتماعية أكثر تركيباً والتي تصبح بدورها منبعاً للتطور المعرفي. هنا، يمكن القول بأن التطور المعرفي عند المتعلم ينتج عن تشكيلتين اثنتين خارجية ثم داخلية، وبحركة تنطلق من الاجتماعي إلى الفردي: تتجسد قدرات المتعلم أولاً في العلاقات بين فردية الناتجة عن تناقض الاجوبة المقترحة لحل مشكل ما، تلك العلاقات التي يعمل فيها المحيط الاجتماعي للقسم على توجيه المتعلم. أما الانطلاق والمراقبة الفردية للأنشطة، فلا تظهر إلا في وقت ثان، عند نهاية سيرورة الاستبطان التي يُسهلها تردد التفاعلات الاجتماعية. وهكذا يكون منحى التعلم في هذا التوجه النفسي مرتكزاً على وقوع صراع معرفي، فعندما يكون المتعلم في مواجهة وضعية -مشكل من أجل حلها، يحدث صراع يوجد حله أو تجاوزه في تقاسمه مع متعلمين آخرين: يتطور الصراع المعرفي إذ ذاك نحو صراع سوسيو معرفي. إن هذا الأخير يثير وينعش سيرورة تطور التعلم عند المتعلم، الشيء الذي ينظر إليه باعتباره بناء اجتماعياً. ويكون المتعلمون المنخرطون في تفاعل معين ملزمين، من جهة، بالتميز بفرق في ما يخص التركيز المعرفي (وجهة نظر، طرائق، حلول....)، ومن جهة أخرى، بالبحث عن حل مشترك وموحد للمشكل.

يعتبر هذا التصور السوسيونائي للتعلم مناسباً لتنمية الكفايات الفردية ومطابقاً تماماً لفهم ظاهرة التربية، الشيء الذي يبرر التوجه الحاصل حالياً في المناهج المصاغة حسب المقاربة بالكفايات.

3-7- مكانة المعلم في بيداغوجية الكفاءات

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

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

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

- ينبغي أن تتطور كفاءته المهنية باعتماد التكوين الذاتي .

- بناء الهندسة التعليمية (تصور وخلق وضعيات الوساطة) .
- الملاحظة التكوينية والتعديل الدقيق للأنشطة و التعلمات .
- إشراك المعلم والأستاذ في إستراتيجية التغيير من البيداغوجيا المركزة على المعارف إلى البيداغوجيا المركزة على التكوين بواسطة المقاربة بالكفاءات،يعتبر أكثر من ضرورة .

10-8- التعلم في بيداغوجية الكفاءات

يُبنى تعلم التلاميذ في بيداغوجية الكفاءات على الوضعية المشكّلة وإعداد المشاريع التي ينبغي أن تكون على صلة بواقعهم المعيشي، وأن يسخّروا فيها مكتسباتهم المعرفية والمنهجية، وأن يربطوها بواقعهم وحياتهم في جوانبها الجسمية، النفسية، الاجتماعية، الثقافية، الاقتصادية، وتسمح المقاربة بالكفاءات عموماً بتحقيق ما يأتي:

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

- جعل التعليم أكثر نجاعة: بحيث

- تضمن المقاربة بالكفاءات أحسن حفظ للمكتسبات، لاعتمادها أسلوب حل المشكلات وإنماء قدرات المتعلمين كلما واجهوا وضعيات جديدة، صعبة ومتنوعة .
- تسمح المقاربة بالكفاءات بالتركيز على المهم فقط .
- تربط المقاربة بالكفاءات بين مختلف المفاهيم سواء في إطار المادة الدراسية الواحدة أو في إطار مجموعة من المواد.

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

10-9- أنواع الكفاءات المستهدفة في التعليم الابتدائي:

- كفاءات ذات طابع اتصالي:

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

- أن يتناول الكلمة في مختلف وضعيات الاتصال.
- أن يقرأ بطلاقة نصوصاً مختلفة الطول والصعوبة.
- أن يحلل مختلف أنماط النصوص: رسائل، طلبات شكاوي، تقارير، عروض، حصيلة تجارب...
- أن يحلل نصاً كالإدلاء بفرضيات في المعنى، وإعادة الصياغة، واسترجاع أفكار، تلخيص، تعليق...
- أن يتحكم في لغة أجنبية أولى كالإجابة على أسئلة أو طرحها والتحاور بها، وقراءتها وكتابتها بكيفية صحيحة.
- أن يعرف لغة أجنبية ثانية للتعبير بها حتى تفهم، وأن يقرأها و يكتب بها نصوصاً قصيرة.
- أن يتحكم في بعض طرق التعبير بالخط (مخططات، رسم، جداول، نماذج) والرسم التشكيلي وبالجسد والحركة والموسيقى.

- كفاءات ذات طابع منهجي:

- ينبغي أن يكون التلميذ قادراً على تنظيم نفسه لتحقيق عمل يمكنه أن يكون قادراً على استعمال أدوات الملاحظة والتوجيه والتسجيل والاتصال والقراءة والقياس.
- أن يكون قادراً على استعمال الحاسوب للبحث عن المعلومة والمراسلة ومجموعات الحوار، والعمل التعاوني الجماعي.
- أن يكون قادراً على استعمال بروتوكول أو وثيقة تبين كيفية الاستعمال .
- كفاءات ذات طابع فكري: أن يكون قادراً على:
- معرفة محيطه الفيزيائي والبيولوجي والتكنولوجي والبشري، وكذا قواعد الحفاظ على هذا المحيط.
- أن يكون قادراً على الفهم والانتقاد الموضوعي لمختلف المعطيات الصادرة يومياً عن وسائل الإعلام فيما يتعلق بمجالات مختلفة ذات الصلة بنشاطات المرجعية.
- أن يتحكم في المعارف القاعدية في العلوم والتقنيات ويكون قادراً على استعمال هذه المعارف للتمكن من حل المشاكل.
- أن يكون قادراً على القيام بعمليات مختلفة والتعرف عليها في وضعيات مختلفة .

- كفاءات ذات طابع اجتماعي وشخصي:

ينبغي أن يكون قادرا على:

- العمل ضمن فريق لتحقيق مشروع جماعي (تعاون، مساهمة).
- تطبيق قواعد الحياة في المجتمع: احترام الآخرين، وتسيير الخلافات بين الأشخاص بروح العدالة والاحترام المتبادل.
- التفتح على الفروق الفردية والعينية مع الآخرين والتفاوض معهم، مع الوعي بحقوقه وواجباته.
- الاستشهاد ببعض الآيات من القرآن الكريم .
- معرفة النشيد الوطني والألوان الوطنية (العلم) واحترامهما .
- التحكم في المعارف القاعدية من العلوم الاجتماعية .
- استعمال معالم الزمن و الفضاء .
- وضع علاقة بين أحداث تاريخية واستغلال المصادر التاريخية .
- مقارنة أهم الأحداث التي عرفت الجزائر منذ عصور ما قبل التاريخ إلي يومنا هذا.
- معرفة موقفه بالنسبة للوطن وبالنسبة للقارة والكرة الأرضية .

هذه الإصلاحات الجديدة، وما حملته في طياتها من تغيرات على النمط التعليمي ومحتوياته، فرضت وجود معلم يواكب هذه التغيرات، لأنه من غير الممكن الوقوع في نفس الأخطاء والتجارب السابقة، بإعداد خطة دون إعداد المعلم المؤهل للقيام بهذه المهمة.

فعند تحليلنا للكفاءات السابقة، نلاحظ الارتباط بين واقع التلميذ والمناهج التعليمية، ففي اللغة مثلا لم يصبح التلميذ يكتفي بكتابة موضوع إنشائي والقراءة فقط، بقدر ما يصبح قادرا على كتابة نماذج مختلفة كالتقارير والشكاوي... كما أصبح مطالبا بالقيام ببعض الانجازات على المستوى الفردي أو الجماعي، والتي تسمى مشروع الوحدة، وطريقة المشروع هي التي أحلت إيجابية التلميذ محل سلبياته، وعملت على معالجة المادة التعليمية بربطها بحياة التلاميذ، وأكثر من هذا فقد هدمت القيود والتحكم في التدريس، ولهذا فإن نجاح المشروع يعود إلى مجموعة من الخطوات هي:

- تحديد هدف المشروع.
- توفير الظروف المادية لإنجاز المشروع.
- واقعية المشروع و قابليته للتنفيذ.
- توفير الوقت الكافي لإنجاز ذلك.

- مدى تناسب المشروع مع الإمكانيات العقلية و النفسية و الثقافية للتلاميذ.
- تحديد الأدوار و المهام داخل المجموعة.
- مراقبة التلاميذ و توجيههم حتى ينظموا جهودهم بطريقة فعالة.
- ولهذا طريقة المشروع تحمل في طياتها الكثير من المحاسن أهمها:
"الاعتماد على النفس واستثارة عنصر التشويق، وجعل الحياة المدرسية مشابحة للحياة في الخارج، ومعالجة العيوب النفسية وحل مشكلة الفروق الفردية." (الصالح عبد العزيز، 1965، ص113).
- وفي الأخير يبدو أن الإصلاحات الجديدة استفادت من التجارب الفاشلة السابقة، ولهذا ركزت على ضرورة التكوين الفعلي والجدّي للمعلمين لإنجاح الإصلاحات، إذ لا يمكن لأي إصلاح أو تجديد تربوي أن ينجح دون تكوين ملائم للعناصر المكلفة بتنفيذه وتبنيه، ولذلك فإن الوزارة قد قامت بإعداد خطة عامة لتكوين المعلمين والمؤطرين لتمكينهم من القيام بدورهم التكويني و القيادي على أحسن وجه.

خلاصة:

إن استعراضنا لتطور النظام التربوي قبل الاستقلال، سمح لنا بالوقوف عند مختلف التجارب التي مرّت بها البلاد، والصعوبات التي واجهت النظام التربوي، ففي السبعينيات وضعت المبادئ أو المتطلبات الأساسية للنظام التعليمي، ثم وضع مشروع المدرسة الأساسية، الذي استمر لما يقارب ربع القرن محققا مجموعة من الأهداف تتمثل في ربط المدرسة الأساسية بواقعها الثقافي والاجتماعي والاقتصادي، ورغم الغايات الطموحة التي وضعها فإنه تعرض إلى بعض الانتقادات كعدم متابعته وتجديده، إلى أن تمّ تبني الإصلاحات الجديدة التي تختلف في محتواها وطرقها عن التعليم الأساسي، والتي هي في بداية التطبيق، وقد جاءت مراعية للتغيرات التي شهدتها الجزائر على المستوى السياسي والاقتصادي والاجتماعي، إذ يعتبر التدريس عملية تربوية هادفة، تأخذ في الاعتبار كافة العوامل المكونة للتعليم ويتعاون خلالها كل من المعلم والتلميذ لتحقيق ما يعرف بالأهداف التربوية، وهو موقف مخطط يستهدف تحقيق مخرجات علمية مرغوبة على المدى القريب، كما يستهدف إحداث مظاهر متنوعة للتربية على المدى البعيد. فالتدريس من هذا المنظور نشاط يقوم به المعلم وهذا النشاط مخطط من قبل، يحدث ضمن زمان ومكان معينين يقصد من ورائه تحقيق أهداف توجهه وتعده والتي تكون محل تقييم التلاميذ قبل تقييم تحقيقها فيهم، فإذا كانت أهداف التدريس لا تثير اهتمامات التلاميذ فلن يكتب لها نجاح كاف لبناء معارف ومهارات تقوم عليها أهداف مستقبلية لعملية التدريس ولا يهم إن كانت بعيدة أو قريبة، كما أن المعلم هو أحد المكونات الرئيسية في العملية التعليمية، وهو المصدر الفاعل في جعلها عنصرا وكائنا حيا متطورا وفاعلا وحجر الزاوية في تطويرها، الأمر الذي يتطلب رفع كفايته المهنية بإعداده وتأهيله قبل الخدمة وأثناءها، وللمعلم تأثير على تلاميذه في الموقف التربوي، فهو بالنسبة لهم القدوة في طلب المعرفة والتزود بها، ويظهر هذا في اتجاهاته وقيمه وسلوكه، وقد ازدادت الحاجة لإعداد المعلم وتدريبه نظرا لأهمية دوره في تفعيل العملية التربوية وبناء جيل المستقبل، وكذا الإقبال المتزايد في الالتحاق بالمدارس بأعداد متنامية في وقت أصبح الاهتمام فيه بنوعية التعليم وليس بكميته، لقد أصبحت الحاجة ملحة لوجود مصدر بشري من النوع الجيد لمزاولة التعليم وتقوية فعاليته وتزويد من يزاوله بالإعداد والتدريب الملائمين، وبكل ما يجدر من جديد في هذا الميدان بالتنمية المستمرة له، وبخاصة في الأسس والأساليب التي يقوم عليها الإعداد والتأهيل.

الفصل الرابع: الاجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1-مجالات الدراسة

1-1-المجال الجغرافي

1-2-المجال الزمّني

1-3-المجال البشري

2-عينة الدراسة وكيفية اختيارها

3-منهج الدراسة

4-أدوات جمع بيانات الدراسة

4-1-الاستمارة

4-2-الملاحظة

4-3-المقابلة

5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

خلاصة

تمهيد:

يعتمد الباحث السوسيولوجي على قواعد منهجية معينة للشروع لدراسة موضوع بحثه بغية تحقيق أهداف دراسته، والتوصل الى الاجابة الدقيقة والموضوعية لتساؤلاتها. لذلك يعد الاطار المنهجي لهذا البحث خطوة مهمة تتحد على ضوءها آليات المعالجة المنهجية بكافة مراحلها، لان تحقيق الهدف المنشود من انجازه يتطلب عملية منظمة تعتمد على منهج مختار وطبيعة موضوعه، ويعتمد على تقنيات منهجية وأدوات جمع البيانات الميدانية، وأساليب تحليلها. تمّ الاعتماد على منهج يتماشى مع هذه الدراسة وتحلى في المنهج الوصفي الذي يقوم بتفسير وتحليل الوضع القائم لوقع التعليم الابتدائي بعد الاصلاحات الجديدة، بهدف تقديم تأويل سوسيولوجي دقيق مبني على الفهم متكامل الابعاد. وقد ارتكز الهيكل العام للمعالجة المنهجية للدراسة إلى التطرق الى النقاط التالية:

مجالات الدراسة، منهج البحث، ادوات جمع البيانات، والأساليب الاحصائية.

1-مجالات الدراسة:

للقيام بدراسة ميدانية أو بحث ميداني-وهي كثيرة جدا في مجال العلوم الاجتماعية،وبخاصة منها علم الاجتماع-فإن ذلك يتطلب تحديدا دقيقا لمجالاته،بمعنى توضيح أين تجرى ومتى وعلى من من البشر؟ لان الدراسات والبحوث في العلوم الاجتماعية تتعامل مع عناصر تتغير باستمرار،وتحدد مجالاتها يضيفي عليها أكثر مصداقية لتكون معبرة ومقبولة،ذات مرجعية تاريخية؛وذلك لإزالة أي لبس أو تأويل من شأنه التشكيك في الحقائق المتوصل إليها."لأن التعميم في العلوم الاجتماعية صعب، إذ أن النتائج تختلف باختلاف الزمان والمكان وحتى الأفراد الذين أقيمت عليهم الدراسة،وذلك بخصائص معينة وفي الغالب يكون مجال البحث هم سكان دولة على العموم لكن يمكن حصرهم في فئات عمرية أو غيرهم مثلا،أيضا يمكن أن يكون المجال أكثر تحديدا ليس فقط بوضع مؤشرات مسبقة لكن بممارسات اجتماعية،لذا فالمجال يجب ان يتحدد عمليا".

(Marion Selz et Florence Maillochon 2009, p160).

وتنحصر مجالات الدراسة في ثلاثة مجالات وهي:

1-1-المجال الجغرافي:

يمثل المجال المكاني لهذه الدراسة،في الأمكنة التي تحتوي على مفردات مجتمع الدراسة،والمتمثلة في المدارس الابتدائية التابعة للمقاطعة الخامسة بدائرة رقان جنوب ولاية أدرار،هذه الأخيرة التي أنشئت على أثر التقسيم الإداري لسنة 1974،حيث تعتبر ثاني أكبر ولاية من حيث المساحة،إذ تبلغ مساحتها 427986 كلم²، ويضم إقليمها 240قصرًا و28 بلدية و11دائرة،أما موقعها الفلكي فهي تقع في الجنوب الغربي من الوطن يحدها من الشمال ولاية البيض ومن الغرب ولايتي بشار وتندوف ومن الشرق غرداية وتمنراست ومن الجنوب دولتي مالي وموريتانيا،تتكون من أربعة أقاليم جغرافية وهي:قورارة،توات،تيديكلت،تنزروفت.وقد تمت هذه الدراسة في المقاطعات التالية:المقاطعة الإدارية الرابعة بركان،المقاطعة الإدارية السادسة بزاوية كنتة،المقاطعة الإدارية الثالثة ببنوغيل.وقد تم إختيار هاته المقاطعات لكونها هي اقرب المقاطعات لمكان العمل الذي اعمل فيه.إذ يتعذر التنقل لجميع المقاطعات الاخرى وذلك لشساعة المساحة.

1-2-المجال الزمّني:

ويتعلق الأمر بالفترة الزمنية التي استغرقتها الدراسة أو البحث وذلك منذ البدء في طرح الموضوع للدراسة والبحث وحتى الانتهاء منه بشكل نهائي،وقد جرت العادة عند تحديد المجال الزمني للبحث الاقتصار على الدراسة الميدانية تحديدا؛ابتداء من النزول إلى الميدان لإجراء الدراسة الاستطلاعية،ثم النزول لتطبيق الاستمارة التجريبية،ثم

النهائية في مرحلة لاحقة. وقد دامت دراستنا الميدانية قرابة اربع سنوات وستة أشهر تقريبا منذ بداية الاهتمام بها كفكرة سوسيولوجية قابلة للدراسة، ومن ثم تسجيلها كأطروحة جامعية للحصول على درجة الدكتوراه في 2012/10/13 وحتى تقديمها في صورتها النهائية في 2016/04/25. وخلال هذه الفترة كان العمل موزعا وفقا لخمسة مراحل هي:

استعراض الترات النظرية المرتبط بموضوع الدراسة، الزيارات الاستطلاعية الاولية والاعداد للعمل الميداني، جمع البيانات، تصنيف وتفرغ وجدولة وتحليل وتفسير المعطيات الميدانية، وصولا الى استنتاجات تتوافق مع منطق التحليل في خاتمة جامعة.

1-3- المجال البشري:

يمثل المجال البشري للدراسة، المجتمع الأصلي الذي تطبق على أفراده مختلف الوسائل لجمع البيانات الموضوعية والواقعية. "يعتبر مجتمع البحث جميع المفردات أو الوحدات التي تتوفر على الخصائص المطلوب دراستها، أما العينة فهي انتقاء مجموعة فرعية حاملة لنفس صفات مجتمع البحث". (علي غربي، 2006، ص131). وتعتمد البحوث الاجتماعية في الوقت الحالي على العينات وعلى نطاق واسع هذا لما لها من فوائد كونها أكثر اقتصادا للنفقة على البحث من المسح الشامل وأكثر توفيراً للوقت والجهد التي يحتاجهما الباحث كثيرا. وبما أن البحث يعالج مسألة تخص اساتذة التعليم الابتدائي، فقد تضمنت الدراسة في مجالها البشري مجتمعا إحصائيا يمثل الاطار العام الذي يتوفر على الخاصية التالية:

- مجموعة من الاساتذة الذين يزاولون مهنة التعليم في المرحلة الابتدائية.

2- عينة الدراسة وكيفية اختيارها:

ان مجتمع الاصل المتسم بالخاصية المذكورة انفا، يشتمل اطار عينته على كل اساتذة التعليم الابتدائي أثناء إجراء عملية البحث، اما وحدة العينة فتتمثل في جميع المؤسسات الابتدائية التي هي في الحيز الجغرافي المراد دراسته، مستخدمين عينة عشوائية بسيطة والتي تقوم على اختيار عدد من المفردات بطريقة متكافئة للفرص بحيث أنها لا تتقيد بنظام خاص ولا ترتيب معين وانما يتم الاختيار أو السحب وفقا للعدد المراد دراسته. وقد أجرينا دراستنا على عينة منتشرة في واقع العمل تجسد كتلة الأساتذة والمعلمين والبالغ إجمالي عددهم 254 معلما ومعلمة يدرسون في مقاطعات مختلفة وموزعين على 39 إبتدائية، وهي عينة مقبولة جدا حيث تمثل إلى حد كبير خصائص المجتمع الأصلي من حيث: السن، الخبرة، الجنس، المادة الدراسية، ومرجعية الوسط المتجانس -مجتمع شبه حضاري- في جغرافيته واجتماعيته وثقافته، مما يسقط مبدأ مراعاة الاختيار المقنن لأفراد العينة. ولم ندخل في العينة أفرادا آخرين

عاملين في التعليم ولهم وظائف أخرى غير التدريس، لأننا نؤمن بأن للمعلم وجهة نظر خاصة تختلف في حيثياتها عن وجهة نظر المدير في المدرسة أو المفتش أو العامل الإداري، ولا يوجد مبرر منهجي لإلغاء هذه الاختلافات. ويمكن حساب نسبة تمثيل العينة وفق المعادلة التالية:

$$ن = \frac{\text{مفردات الدراسة} \times 100}{\text{المجتمع الأصلي}} \text{ حيث تمثل (ن) حجم العينة}$$

$$\frac{100 \times 94}{224} \text{ بالنسبة للمقاطعة الإدارية الثالثة تمت دراسة 94 حالة من مجموع 224 ومنه حجم العينة يكون } 41\% =$$

$$\frac{100 \times 82}{191} \text{ بالنسبة للمقاطعة الإدارية السادسة تمت دراسة 82 حالة من مجموع 191 ومنه حجم العينة يكون } 42\% =$$

$$\frac{100 \times 78}{236} \text{ بالنسبة للمقاطعة الإدارية الثالثة تمت دراسة 78 حالة من مجموع 236 ومنه حجم العينة يكون } 33\% =$$

$$\text{وبهذا يكون حجم العينة الكلي} = \frac{(41+42+33)}{3} = 39\%$$

3- منهج الدراسة:

"لم يعد البحث الاجتماعي أمراً متروكاً للباحث ولا لاجتهاده ولا يعتمد فقط على موهبته العلمية وقدرته الواسعة على الإطلاع رغم أهمية ذلك وإنما أصبح اصطلاح البحث العلمي يعني في حد ذاته التزام منهج معين، وعلى هذا الأساس فإن كلمة منهج البحث تعني القانون الذي يحكم أية محاولة للدراسة أو التقييم على أسس علمية، أو هو فن التنظيم الصحيح للسلسلة من الأفكار العديدة من اجل الكشف والبرهنة عن حقيقة مجهولة. وتختلف مناهج البحث بناءً على طبيعة وميدان المشكلة موضوع البحث وإمكانات الباحث المتاحة، وأن أي محاولة من الباحث لإتباع منهج على هواه لا يتلاءم مع طبيعة الموضوع يعتبر خطأ فادحاً يسيء إلى البحث ولا يتوصل إلى نتائج دقيقة". (علي غربي، 2006، ص 71). وقد اعتمدنا في دراستنا على المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتبر طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة، وتصوير النتائج المتوصل إليها على أشكال رقمية معبرة يمكن تفسيرها. ويهدف المنهج الوصفي كخطوة أولى إلى جمع بيانات كافية ودقيقة عن الظاهرة موضوع البحث ثم تحليل ما تم جمعه من بيانات بطريقة موضوعية من اجل الوصول إلى العوامل الكامنة والمؤثرة على الظاهرة وذلك بالاعتماد على أدوات منهجية مساعدة. والجدير بالملاحظة أن عملية الوصف الموضوعي والتشخيص الدقيق لظاهرة ما، ينبغي أن تراعي مبدأ المرونة النسبية والموضوعية النوعية التي تتميز بها

العلوم الاجتماعية وخاصة علم الاجتماع. إن أهم ما يميز المنهج الوصفي هو سعيه لتوفير بيانات مفصلة عن الواقع الفعلي للظاهرة موضوع الدراسة، كما انه يقدم في نفس الوقت تفسيراً واقعياً للعوامل المرتبطة بها، تساعد على قدر معقول من التنبؤ المستقبلي لهذه الظاهرة. "وعليه فإن توظيف الباحث لهذا المنهج المهدف منه توفير البيانات والحقائق وعن موضوع البحث بغرض تحليلها تحليلًا معمقًا، معتمداً على الوصف الكمي الذي سيزيد دون شك من دقة هذا الوصف واحكامه، وبالتالي يزيد من القدرة على التحكم في التعميمات الوصفية واخضاعها لأي اختبار امبريقي والتنبؤ بها." (فريجة أحمد، 2010، ص213). وتأسيساً لذلك فقد مكنتنا المنهج الوصفي من جمع معطيات كافية عن مجتمع الدراسة ثم تحليلها وتأويلها تاويلاً سوسيولوجياً بقصد الوصول الى نتائج علمية تمكننا الكشف عن العلاقة بين الاصلاح والواقع المهني للمعلم داخل المدرسة الابتدائية.

4- أدوات جمع بيانات الدراسة:

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

4-1- الاستمارة:

عبارة عن أسئلة معدة بطريقة منهجية يقدمها الباحث للمبحوثين إذ تمثل الإطار الكمي لبيانات البحث، وتعتبر أداة من أدوات التحليل والإحصاء. وقد استخدمنا استبياناً مبسطاً للغابة، لا تتطلب الإجابة عليه أقل من نصف ساعة، وأسئلة مفتوحة تتصل بأهم مقومات الأسئلة الفرعية للسؤال الرئيسي، دون أن نضع قيوداً تحُد من حرية التعبير الذاتي، ولم تقتصر على مجرد التحليل الإحصائي الذي يكتم رقماً آراء المستجوبين، فنحن نعلم بوجود مسافة تقصر أو تبعد بين الشكل والمضمون، المصرح به والمسكوت عنه، ما يرضي وما يخجل، فيما يراد الكشف عنه أو البوح به، بل لجأنا إلى خبراتنا التربوية التي تلم بأحوال المعلمين وفعاليتهم وتفاعلاتهم في المهنة والمجتمع، نستمد منها ما يساعد في تفسير وتحليل البيانات المحررة وما يدور حولها من أسباب ونتائج ورغبات معلنة وخفية .

وقد جاء الاستبيان الذي تم وضعه بعد محاولات عدّة لصياغته حيث وضعت استمارة تجريبية أول الأمر وكانت موجهة لعدد محدود من الأساتذة والمعلمين والغرض منها معرفة مواطن الضعف والخلل فيها، وبواسطة هذه الاستمارة تم حذف جملة من الأسئلة ودمج بعضها في احتمالات، إضافة أسئلة جديدة بناء على طلب المدرسين

الذين أشركناهم في هذه النقطة، وكذلك قمنا بإعطاء الاستمارة إلى لجنة المحكمين وهم أستاذين في التعليم الجامعي وقد تم توزيعها شخصيا من طرف الباحث على المدرسين مباشرة، ليكون بعدها إجراء سلسلة من التعديلات خاصة من الناحية اللغوية وترتيب الأسئلة من السهل إلى المعقد، لتخرج في صورتها النهائية. "ومن ثمة فقد استخدم الباحث الاستمارة كأداة رئيسية لجمع البيانات الميدانية اللازمة لهذه الدراسة، وهذه الاداة تساعد على تسجيل البيانات وعرضها في جداول تعين الباحث على الكشف عما تنطوي عليه هذه البيانات من معان، وقد تم تصميمها بصورة تنسجم مع طبيعة الدراسة وأهدافها. "(فريجة أحمد، 2010 ص 215).

4-2- الملاحظة:

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

الشخصية بينه وبين أعضاء الجماعة، مما يؤدي إلى التقارب والتفاعل بين الباحث والأعضاء." (محمد حسن غامري، بدون تاريخ، ص119، 120، 123). إن الملاحظة قد مكنتنا من :

-الاطلاع والتفحص المباشر للظاهرة محل الدراسة .

-تسجيل السلوكات فور حدوثها.

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

4-3- المقابلة :

واحدة من الأدوات التي تعتمد في الكثير من الدراسات، وتعرف على أنها علاقة دينامية وتبادل لفظي بين شخصين أو أكثر، وهي أداة بارزة من أدوات البحث العلمي، وظهرت كأسلوب هام في ميادين عدة منها علم الاجتماع. وهي حوار شفوي بين الباحث والمبحوث حول ظاهرة أو موضوع ما، وقد استخدمنا في هذا البحث المقابلة النصف الموجهة لـ50 استاذاً، حيث لم تأخذ المقابلة طابعاً فنياً مقنناً ولم تتم في شكل جلسة عيادية تخضع فيها الحالة لدراسة منهجية رسمية أو متكلفة يقوم بها فاحص مع مفحوص، بل كانت تتم في جو طبيعي مفتوح لا يشعر معها الفرد بأنه مستجوب في قضية، أو مستدرج ليكون شاهد نفي أو إثبات، كما أجرينا بعض المقابلات الشخصية مع أفراد معينين كشفوا لنا وقائع حيّة تجسد حقيقة الوضع في صورة طبيعية تقدم نفسها دون تزييف أو تزوين. أن المقابلة قد ساعدتنا كثيراً في فهم وإعطاء تفسير أعمق لواقع المعلم في المنظومة التربوية، أيضاً لضبط الأبعاد الأساسية للمشكلة المطروحة الآن حول جدوى الإصلاحات الأخيرة. وقد مكنتنا المقابلة من:

-رصد أكثر لواقع تمثلات وممارسات الاساتذة للإصلاح من وجهة نظرهم وتدعيمها للاستثمار المعدة لهذا الغرض أيضاً.

- شرح ما هو غامض للمبحوثين، ومتابعة ردود أفعالهم أثناء الاجابة .

-طبيعة البحث الذي يركز على مبدأ التشبع بالمصادر، أى الوصول إلى عدد كاف من العناصر، لإنشاء عينة والتحكم أكثر في مرحلة التحليل.

-الوقوف على أهم انشغالات الأساتذة المدرسين، فيما يخص الإصلاح والتي كانت موجهة أساسياً في صياغة الاستثمار.

5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

استدعت الضرورة في دراستنا استخدام بعض الأساليب الإحصائية لإيجاد حلول واجابات علمية دقيقة، لذا فقد وظفنا ما يلي:

التكرار: هو تعداد كل الإجابات المتكررة لأسئلة الاستمارة وتلخيصها في جداول وذلك عند عرض نتائج أفراد العينة على إستبيان الدراسة.

-النسبة المئوية: وهي وسيلة إحصائية لتفسير عرض نتائج الاستمارة

-تفرغ البيانات على شكل تكرارات موضوعة ضمن جداول بسيطة ومركبة تمكننا من تحليل معلومات كمية نستشف من خلالها العلاقة بين المتغيرات حسب تشابها بين الافراد.

خلاصة

يعتمد الباحث السوسيولوجي على قواعد منهجية معينة للشروع في دراسة موضوع بحثه بغية تحقيق أهداف الدراسة، والتوصل للإجابة الدقيقة لتساؤلاتها، لذلك يعد الاطار المنهجي لهذه الدراسة خطوة مهمة تتحدد على ضوءها آليات المعالجة المنهجية بكافة مراحلها، لان تحقيق الهدف المنشود من إنجاز البحث يستوجب عملية منظمة تعتمد على منهج مختار وطبيعة موضوعه، ويعتمد على تقنيات منهجية وأدوات جمع البيانات الميدانية وأساليب تحليلها. وقد تناولنا في هذا الفصل الإجراءات المنهجية للدراسة حيث تطرقنا إلى وصف المنهج المتبع وتفاصيل اختيار العينة بالإضافة إلى وصف شامل لأدوات جمع البيانات، ثم التطرق إلى إجراءات التطبيق أثناء الدراسة الأساسية وعرض الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات المحصل عليها من خلال تطبيق أدوات البحث.

الفصل الخامس: عرض وتحليل بيانات الدراسة ومناقشة نتائجها

تمهيد

1- عرض وتحليل بيانات ونتائج الدراسة

2- تحليل ومناقشة نتائج الدراسة

2-1- تحليل و مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الأولى

2-2- تحليل و مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثانية

2-3- تحليل و مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة

3- النتائج العامة للدراسة

خلاصة

خاتمة

تمهيد

إن التحليل السوسولوجي للظواهر الاجتماعية لم يعد يركز على التحليل الكمي، بل أصبح يسعى للتحليل الكيفي من أجل التفسير السببي لها من خلال أدوات نوعية، الهدف من هذا التحليل هو فهم الظواهر السوسولوجية. يكتسي هذا الفصل من الأهمية ما يخوله أن يكون لب الدراسة العلمية وجوهرها، فبعد أن تتم عملية توزيع الاستبيانات وتفريغها تأتي هذه المرحلة وهي مرحلة عرض النتائج حيث يتم فيها وصف النتائج المتحصل عليها وإعطائها مصوغات ومبررات تفسر كيف ولماذا تحصلنا على هكذا نتائج، وعلى هذا الأساس يتم التوقف عند نقطتين رئيسيتين في هذا الفصل أولهما: عرض وتحليل خصائص العينة، فبعد أن تم التطرق إلى كيفية اختيار العينة وتحديد حجمها وانطلاقاً من أهم المتغيرات المراد دراستها ووصفها في هذا البحث نأتى في هذا الجزء منه إلى وصف مجتمع العينة من خلال إبراز الخصائص التي تتميز بها عناصره او مفرداته وهذا من اجل معرفة حجم ونسبة حضور بعض السمات والمميزات التي يمكن أن تكون ذات أثر على الظاهرة المدروسة البحث. وثانيهما عرض وتحليل النتائج من خلال ما تحصلنا عليه من الجداول الإحصائية البسيطة والمركبة المستوحاة من مؤشرات البحث التي حورت الى أسئلة استبيان تهدف بالأساس الى تقديم فهم صحيح للظاهرة المدروسة.

1- عرض وتحليل بيانات ونتائج الدراسة

الجدول(4): يمثل التعداد والنسب المئوية لأفراد العينة المبحوثة حسب الجنس

بدائل الاجابة	ذكر	أنثى	المجموع
التكرار	182	72	254
النسبة%	%72	%28	%100

من خلال الدراسة ونتائج الجدول نلاحظ أن نسبة الذكور 72% تفوق نسبة الإناث التي تقدر بـ 28%، وذلك راجع لقلة المعلمات التي تمارسن مهنة التعليم خاصة في المناطق الريفية والصحراوية نتيجة للخصائص الاجتماعية والثقافية التي تميز مثل هذه المناطق فإلى وقت ليس ببعيد كان لا يسمح للفتاة أن تكمل وتزاول دراستها خاصة في المتوسطات والثانويات والجامعات باعتبار أن هذه المؤسسات كانت بعيدة عن مقر سكنها ولا تتوفر إلا في المناطق الحضرية. بالإضافة الى طبيعة التنشئة الاجتماعية في هاته المناطق، فالصبي ينبغي أن يعتمد على نفسه لأنه سوف يتعامل بالدرجة الأولى مع العالم الخارجي وما يتضمنه من تحديات ومخاطر ونزعات عدوانية وبالتالي فلا بد أن يُجهز وأن يُعدّ لهذه الحياة من حيث تعويده الاستقلالية والاعتماد على النفس وعلى مقارعة الآخرين وعلى استخلاص حقه بكل الوسائل بما فيها استخدام القوة والشدة. أما الفتاة، فهي تعيش حياة مختلفة تمامًا، وبالتالي فهي ليست بحاجة إلى تعلم الكثير مما تحرص الأسرة على تعليمه للصبي، فهي في كنف الأسرة ورعايتها حتى تتزوج فتنتقل حمايتها إلى زوجها الذي يكون مسئولاً عنها؛ وعلى ذلك فهي في حماية دائمة وعليها المسؤوليات الداخلية للأسرة وهي العناية بالمنزل وتربية الأطفال مقابل أن يتولى الزوج الإنفاق على الأسرة فكأن المسؤولية قد قسمت بينهما على أساس أن الزوج يكافح خارج المنزل والزوجة تكافح داخله. وهذا ما كان يطرح مجموعة من الإشكاليات والضغط السوسيوثقافية بطريقة واعية أو غير واعية مما أثر على عدم توازن الجنسين بهذا القطاع. غير ان هذه الحالة لن تدم طويلا، ذلك لأن غالبية الناجحين في شهادة البكالوريا وخاصة في السنوات الأخيرة عرفت اكتساح البنات، والذين يلتحقون بالتخصصات الادبية، مما يمكنهم من مواصلة مهنة التعليم بعد تخرجهم، أضف إلى ذلك التحولات السوسيوثقافية التي يشهدها المجتمع الجزائري بما في ذلك الريفي منه، في نظره إلى أن خروج المرأة للعمل لا يتم بهدف تعزيز ميزانية الأسرة وإنما لتحقيق ذات المرأة ولتسعر أنها تؤدي أعمالاً هامة، أو لأن الأعمال المنزلية لا تكفيها أو لا تسعرها بقيمتها.

الجدول(5):يمثل التعداد والنسب المئوية لأفراد العينة المبحوثة حسب سن المبحوثين

النسبة %	التكرار	الفئات
08%	20	اقل من 25 سنة
43%	110	25-34
27%	68	35-44
22%	56	45-54
100%	254	المجموع

يتبين لنا من خلال المعطيات الإحصائية للجدول أن فئة الشباب(25-34) التي تتمتع مهنة التعليم تمثل اعلي نسبة إذ تقارب 43% ثم تليها فئة الكهول بنسبة 27% وهذا طبيعي باعتبار أن معظم المعلمين الذين تتراوح أعمارهم بين (45-54) سنة لم يبق على تقاعدهم سوى سنوات معدودة، في حين أن الموظفون الجدد في سلك التعليم غالبا ما يكونوا من فئة الشباب، إذ يكفي أن تحصل على شهادة الليسانس بعد ثلاث سنوات من الدراسة، بعد تطبيق النظام الجديد في التعليم العالي وبه يحق لكل حامل للشهادة أن يجتاز امتحان القبول للحصول على منصب شاغر. أما إذا آخذنا بالنظرية القائلة بان تزايد المجتمع يتم وفق متتالية هندسية الذي يفرض على الدولة فتح مدارس جديدة لتلي حاجات المجتمع الطبيعية للتعلّم، وهذا ما لحظناه من خلال تواجدها في الميدان إذ أن معظم البلدان أضيفت لها مجتمعات جديدة لتخفيف الاكتظاظ والضغط عن المدارس القديمة وبالتالي موظفون جدد، نتيجة، لسياسة التوظيف الذي اعتمدها الدولة بسبب ارتفاع عدد التلاميذ وتوفير مناصب العمل، جعل الكثير من الأساتذة يلتحقون بمهنة التدريس وهم في مرحلة الشباب. في حين نجد ان الاساتذة الذين تقل اعمارهم عن خمسة وعشرون سنة لا يمثلون سوي نسبة 08% وهذا راجع إلى ان الطالب حينما يتخرج من الجامعة يكون في أحسن الاحوال في سن الواحد والعشرين سنة، لكن بحصوله على الشهادة هذا لا يعني أن أبواب الوظائف مفتوحة على مصرعيها مستقبلة له، فمشكل بطالة المتعلمين لا يزال الهاجس الأكبر الذي يقض مضاجع الخريجين خاصة الجدد منهم، لعدم توفر فرص العمل في نفس اختصاصهم وبسبب التضخم في أعدادهم وتركزهم في اختصاصات معينة تفوق الحاجة لهم بعد التخرج، أضف إلى ذلك رفضهم العمل في مهن وأعمالا لاعتقادهم أنها لا تلائمهم أو أنها أدنى من مستواهم، مما يؤشر عن فشل أو سوء سياسة التخطيط والبرمجة المركزية في توزيع إعداد الطلبة، حيث يتم ذلك خلافا لمؤهلاتهم ورغبات الكثير منهم.

الجدول(6): يمثل التعداد والنسب المئوية لأفراد العينة المبحوثة حسب الأقدمية

النسبة%	التكرار	الاقدمية بالسنوات
33%	83	9-1
31%	79	19-10
25%	64	29-20
11%	28	30 سنة فما فوق
100%	254	المجموع

من خلال الدراسة ونتائج الجدول يتبين أن المعلمون ذوي الخبرة القصيرة (1-9) سنة يمثلون اعلي نسبة والتي تقدر ب 33% ثم تليها فئة ذوي الخبرة المتوسطة (10-19)سنوات بنسبة 31% في حين تقدر نسبة المعلمين ذوي الخبرة الطويلة (20-29)سنة بنسبة 25% وهذا يدل على أن مهنة التعليم مهنة تستقطب اليد العاملة الشابة ذوي الخبرات العلمية الحديثة من خريجي المعاهد والجامعات،والى جانب هذا يمكن ان نقول أن سن المعمر أو الأستاذ قد يكون عاملا هاما في الدور الذي يلعبه داخل حجرة الدرس. إذ إن فترة الشباب هي أعلى فترة في حياة الإنسان،وهي أعلى ثروة وقيمة في حياة المجتمع ولهم المكانة الكبرى في حياة الأمة.إن أهمية الشباب في الحاضر والمستقبل نابعة من أهميته على الدوام لما له من أثر في حياة الإنسان فهو القوة والحيوية والحماسة. اما ذوي الخبرة المتوسطة،فهم مورد بشري كفو،له خبرة مهنية كافية،تؤهله لأن يكون مطلعاً على كل ما له علاقة بوظيفته،وكل جديد فيها،خاصة ما تعلق بالإصلاحات ومختلف المناشير والقرارات وبالتالي يكون قادر على مناقشتها وإيجاد مواطن الضعف والقوة فيها،اما المعلمون الذين لهم خبرة 30 سنة فما فوق فهم يمثلون اقل نسبة أي 11% حيث تتجسد هذه الفئة في المعلمين الذين لم يبقَ على تقاعدهم إلا اعوام قليلة،والملاحظ ايضا ان من يزاول مهنة التعليم لا يغيّر وظيفته ويبقى فيها ويستمر أمدا طويلا،أو ربما لم تتح له فرصة لتغيير هذه الوظيفة.

الجدول (07) يمثل التعداد والنسب المئوية لأفراد العينة المبحوثة حسب المؤهل العلمي للمبحوثين

النسبة %	التكرار	بدائل الاجابة
05%	13	خريج معهد متخصص
39%	99	جامعة التكوين المتواصل
56%	142	جامعي
100%	254	المجموع

من خلال الدراسة ونتائج الجدول نلاحظ أن أكبر نسبة تزاوُل مهنة التعليم في الوقت الراهن هم من خريجي الجامعات إذ تمثل نسبتهم 56% من مجموع أفراد العينة المبحوثة وهذا طبيعي إذا نظرنا إلى مسابقات التوظيف التي تشترط المشاركة فيها أن يكون المترشح حائزا على شهادة اللسانس، وهذا يرجع لتوافق هذا المستوى مع المتطلبات التعليمية لمرحلة الابتدائي. وهذا بسبب متطلبات الالتحاق بسلك التعليم المتخصص في الوقت الحالي، ولأن المعلم الحامل لهذه الشهادة يكون قادرا على التعامل بشكل أكاديمي وعلمي مع تلاميذه، ويستطيع التحكم في مجريات العملية التدريسية بطريقة أفضل، لذلك لا يستطيع من يحمل أقل من شهادة اللسانس الالتحاق بقطاع التعليم، سواء العام أو المتخصص في الطورين الأول والثاني تبعا لقوانين قطاع التربية والتعليم. اللهم أن كان الاستاذ خريج المعاهد الجهوية المختصة في التعليم الابتدائي على غرار المعهد الجهوي بولاية بشار وكذلك معهد تكوين المعلمين وتحسين المستوى المتواجد في الجزائر العاصمة، إذ يتم إدماج خريجي هذه المعاهد مباشرة وبدون مسابقة في التعليم الابتدائي وهذا ما عكسته الدراسة إذ تمثل نسبتهم 05%، وتعود قلة عددهم بسبب ان هذه المعاهد لم تعد تقوم بتخريج المعلمين في الوقت الراهن، بل أصبحت تقوم بالرسكلة والتنمية المهنية للأساتذة والإداريين بعد نجاحهم في مسابقات التوظيف. أما بالنسبة لخريجي جامعة التكوين المتواصل والذين يمثلون 39% فهم يمثلون جملة الاساتذة الحاملين لشهادة الكفاءة المهنية من المدرسين الذين عادة ما تكون خبرتهم المهنية أكثر من (15 سنة)، وبعد ذلك تلقوا تكويننا متخصصا لمدة 03 سنوات- وبعد تخرجهم تحصلوا على شهادة اللسانس المهنية، والتي يرقون بموجبها إلى اساتذة مكونين في التعليم الابتدائي.

الجدول: (08) يوضح تقييم المعلمين للمدرسة الأساسية السابقة.

النسبة %	التكرار	بدائل الاجابة
63%	159	إيجابي
37%	95	سلي
100%	254	المجموع

توضح لنا نتائج الجدول أعلاه (63%)، أن للمعلمين نظرة إيجابية اتجاه مشروع المدرسة الأساسية السابقة ويمكن قراءة ذلك، في إيجابيات المدرسة الأساسية نفسها، من إقصائها للرواسب والتناقضات الموروثة عن المدرسة الاستعمارية، وبنائها علاقات قوية مع مجتمعها من البداية، بعيدا عن الذعر الذي تأججه وسائل الإعلام بين أولياء الأمور حول أزمات تربوية، فتلقت دعم مجتمعي قوي ومستمر، دعم تعترف فيه الإدارة باستثنائية المدرسة، ويُسمح لها بالاحتفاظ بقمة الكوادر القيادية في المنطقة، وبهيئة تعليمية ملتزمة بنهج المدرسة المتميز. بالإضافة إلى إدخالها البعد التكنولوجي على المناهج والبرامج مواكبة بذلك التحديات المحلية. كل هذه العوامل جعلت الفاعلين التربويين سيحسّنون من أدائهم ليسيطروا على الرأي العام الذي تعتمد عليه الحكومات، وذلك يجعل ممارستهم وجهودهم التحسينية شديدة الوضوح، وبمساهمتهم في إيجاد حركة اجتماعية واسعة من أجل تحولات كبيرة وعميقة وراسخة في التعليم العام مما يفيد جميع التلاميذ. في حين نجد ان 37% من المبحوثين لديهم تقييم سلي ويعتبرون أن الحديث عن المدرسة الأساسية في الوقت الراهن هو حديث للاستهلاك فقط، وأننا في مرحلة اللارجوع بحيث حدثت في المجتمع الجزائري تراكمات لعناصر مختلفة-اجتماعية، اقتصادية، سياسية، ثقافية- هيأت الظروف المناسبة ووفرت الشروط الأساسية لوضع أسس جديدة لتكوين الناشئة وأجيال الحاضر والمستقبل بشكل يضمن لهم حقوقهم في الشغل والعيش الرغيد مع الكرامة والحرية المسؤولة، والتي تعد عصب التغيير الاجتماعي والاقتصادي، وإن النظرة الكلاسيكية للتربية التي تقتصر على المدرسة أو الجامعة قد تلاشت وتحولت إلى نظرة موسّعة، تتكامل وتتعاون فيها المؤسسات المجتمعية قاطبة خاصة مؤسسات التعليم والإنتاج وأرباب العمل، إذ أصبح التعليم همًا مجتمعيًا يتعاون الجميع في بلورة توجهاته، وتمويله، والسعي إلى تحقيق أهدافه. كما أن مشروع إصلاح المنظومة التربوية الحالي قد يمثل تهديدا وخطرا على بنية داخل النظام التربوي، لذلك تلجأ هاته البنية القديمة إلى وضع حاجزا ابستمولوجيا حسب غاستون باشلار حتى تؤجل ساعة تفهقها وزوالها.

الجدول: (09) يوضح التنمية المهنية التي تلقاها المعلم حول البرامج الجديدة

النسبة %	التكرار	بدائل الاجابة
33%	84	نعم
52%	133	أحيانا
15%	37	لا
100%	254	المجموع

أن التنمية المهنية تعتبر عاملاً هاماً في تعزيز مصير الفرد في المجتمع عن طريق تزويده بالثقافة المهنية التي تزيد من فرص توظيفه وعمله، ومن ثم في زيادة مكانته في المجتمع الدائم التغير وخاصة في البنية الاقتصادية. والتنمية المهنية لها أهمية في إكساب الأفراد الثقافة المهنية المتصلة بالمهن المتنوعة في سوق العمل، إلى جانب دورها في التأثير على القيم والدوافع واتجاهات الشخصية، وهذه بدورها تؤثر في تحسن مستويات الإنتاجية للقوى البشرية العامة. فمن خلال الدراسة ونتائج الجدول نلاحظ أن نسبة 52% من الباحثين تلقوا تكوينات نسبية حول البرنامج الجديد، و15% لم يتلقوا أيّ تدريب، وهذا يضعنا أمام إشكالية كفاءة المعلم، وهي عقبة تتصل بخصوصية التعليم كمهنة يساء فهمها وتقديرها مما يزيد من حدة النقد الموجه لها كمهنة فاشلة عاجزة عن تحقيق أهدافها فهي لم تقدم إنجازات حسية ملموسة تبرهن على كفايتها وتأديتها للحساب، كما هو الحال في مهن الإنتاج الصناعي والاقتصاد، مما أضعف مكانة المدرسة، وهزّ الثقة في التعليم النظامي (التمدرس) في توفير فرص للتنمية المهنية المتجددة للعاملين في سوق العمل، أما 33% من الباحثين ممن إمتلكوا الكفايات التعليمية اللازمة لممارسة أدوارهم بدرجة عالية من الفاعلية التي تمنحهم القدرة على جعل موضوع الدرس أكثر حيوية وتقبلاً لدى التلاميذ، وتحقيق الأهداف التربوية تحقيقاً فاعلاً، لأن القرن الحادي والعشرين قد امتلأ بكافة ألوان التقدم العلمي والثقافي والتكنولوجي في كافة المجالات وفي كل مظاهر الحياة، وتظهر هنا أهمية التنمية الثقافية والمهنية من أجل إيجاد مواطنين مهرة قادرين على التعامل مع هذا التقدم وتلك المتغيرات، مواطنين يمتلكون قدرات عقلية عليا ومكتسبين لمهارات تكنولوجية متقدمة، وممثلين بوجدانيات إيجابية وانتمائية لوطنهم وقوميتهم وإنسانيتهم وقيمها الرفيعة، فلن يكون هناك تقدم بدون هؤلاء المواطنين المثقفين القادرين على الأخذ بأسباب العلم والتعامل مع أوجه الثقافة والتعايش مع مظاهر الحياة الجديدة المليئة بالمفاجآت. وهذا يكون بتزويد المعلم بالأساس المعرفي قبل البدء بالتربية التخصصية أو المهنية، فإعداد المعلم بطريقة جيدة قد يجذب عدداً أكبر لممارسة التدريس، وعليه فعلياً أن نحافظ

على المستوى الرفيع لاختيار المعلمين العاملين في التدريس، وأن نرفع من مستوى إعدادهم وتدريبهم وتأهيلهم للعمل والاحتفاظ بمستوى رفيع من الإنجاز في تنمية قدرات التلاميذ وخبراتهم، بحيث أصبح من الضروري اليوم النظر وباستمرار في كل ما يتعلق بدور المعلم في العملية التربوية، وما يجب أن يقوم به إزاء ذلك وبنوع المعلومات اللازمة له، فضلاً عن خصائصه الشخصية والأساليب التي يجب إتباعها في إعداده وتدريبه، الأمر الذي أدى إلى تعدد أساليب هذا الإعداد وهذا التدريب واختلاف نظمه.

الجدول (10) يمثل دور المشرف التربوي في توضيح طرق التدريس الحالية.

النسبة %	التكرار	بدائل الاجابة
42%	108	نعم
58%	146	لا
100%	254	المجموع

إن المشرف التربوي هو المسؤول عن تنمية المعلمين مهنيًا، وهو الذي يقوم بتوجيههم وإرشادهم، ومراقبة عملهم التربوي ومتابعته باستمرار، وتسهم ملاحظاته وتقويماته في ترقية المعلمين أو العكس، فمن خلال الدراسة نلاحظ أن 58% من المبحوثين لم يجدوا المشرف الإنساني الكفء، الذي يلجأون إليه عند الحاجة، ولكن ماذا يمكن للمعلم أن يتعلمه من مؤطر يستوي معه في المستوى التعليمي وقد يتجاوز في الأقدمية؟ لذا يعتقد غالبية المعلمين أنهم لن يحصلوا على معلومات ذات قيمة من شخص بنفس مؤهلهم الأكاديمي، وكثيراً ما كانت تتم عملية المراقبة عن طريق الزيارات المفاجئة للمعلم في الفصل، وقد غالى بعض المفتشين في رقابة للمعلمين بحيث جعل أساس مهمته تلمس عيوب المعلم وتعقب هفواته، وقد أدى هذا النظام التفتيشي إلى إشاعة جو من عدم الثقة بين المعلم والمفتش، وأصبحت العلاقة بينهما لا تقوم على أساس سليم من ناحية العلاقات الإنسانية، فغالباً ما يكتفى المفتش بإلقاء الملاحظات العامة بعد الزيارة، والتي عادة ما تكون بمثابة أوامر تنصب على استخدام المكتبات والوسائل التعليمية، وبناءً عليه فإن هذا النوع من الإشراف يحد من إمكانات المعلمين، ويقلل الرغبة لديهم في النمو والابتكار، والقيام بمجهود مستقل، ويشجع التقليد الأعمى والتواكل واتباع نمط معين في التعليم يرضى عنه المشرف الفني ويباركه. وبهذا يعتبر المشرف هو صاحب السلطة العليا وعليه وحده أن يقرر كل شيء بالنسبة للمعلم، وبهذا أيضاً يفقد الإشراف الفني صفة العمل الجماعي، ويفتقر إلى الأسس السليمة في التخطيط، ويهتم بالمعلم مع إهمال الظروف الأخرى المؤثرة في الموقف التعليمي، كما يهتم بدرجة كبيرة بتقرير الواقع ومدى تنفيذ

المعلم للتعليمات والقرارات دون القيام بعمل إيجابي نحو التحسين المنشود في عمليات التربية والتعليم في ضوء التغيرات المجتمعية المعاصرة. فحتى الندوات والأيام الدراسية والتربصات التي تنظم من حين لآخر تحت إشراف مفتشي المواد فهي في نهاية المطاف غير مجدية، وذلك لأن الواقع يجعل توجيهاتهم التي تستند فقط على النظري، غير قابلة للتطبيق على أرض الواقع، وبطبيعة الحال سوف يقوم المدرس كعادته بمحاولة للحد من الضرر باستخدام الطريقة القديمة التي تعتمد على إلقاء الدروس بصورة آلية ثم حل التمارين، ولكن ذلك يكون بالمخاطرة بمساره، لأن توجيهات المفتشين تصرّ على عدم نقل المعرفة للطالب بتلك الطريقة، لأن هدف هذا الأخير في التعلّم أصبح الآن ليس كسب المعارف وإنما تنمية الكفاءات الذاتية. ومن جهة أخرى، فإن 42% من أفراد عينة الدراسة وجدوا المشرف الفني الخبير الذي يساعدهم في التغلب على المشكلات التعليمية التي تواجههم، وذلك لخبرته ومعلوماته وتوجيههم الى افضل الطرق، لإثارة اهتماماتهم وتنسيق وتوجيه نموهم المستمر فرادى وجماعات حتى أصبحوا أكثر فهما لوظيفتهم مما مكنهم من أداء أعمالهم بطريقة أكثر فاعلية، وبذلك استطاعوا توجيه نمو التلاميذ المستمر والتعلّم بطريقة أكثر فاعلية من أجل تحسين العملية التعليمية، والمشاركة الفعالة في بناء المجتمع الديمقراطي، ويتطلب هذا الإشراف الفني بمعنى التعاون وتقديم العون والمساعدة: أن تكون العلاقة بين المشرف الفني والمعلم قائمة على أساس من التعاون والمشاركة، وأن تكون الصلة بينهما على أساس قوى من العلاقات الإنسانية السليمة، في نطاق العملية التربوية، حيث إن التعليم عملية تفاعل إنسانية بين التلميذ والمعلم، ومهمة المشرف تقديم نموذج لهذا التفاعل في علاقاته مع المعلم ليكون المعلم قادراً على تطبيق مثل هذه العلاقات مع تلاميذه، مما يمكنه من معرفة حاجاتهم وضرورة العمل على إشباعها، وتشخيص الصعوبات التي تواجههم، ورسم الخطط لتذليل هذه الصعوبات، والوقوف على أحدث الطرق التربوية ومداومة الاطلاع على نتائج المؤتمرات التربوية، وغير ذلك مما يساعد على نمو المعلم المهني والعلمي حتى يستطيع الاسهام في علاج مشكلات تلاميذه، ومما يساعد على تحقيق هذا الهدف أيضا ترغيب المعلم الجديد في مهنته ومدرسته وجعله يتعلق بهما.

الجدول: (11) يمثل مدى كفاية الدورات التكوينية والتربصات للمعلمين.

النسبة %	التكرار	بدائل الاجابة
24%	61	كافية
76%	193	غير كافية
100%	254	المجموع

إن النهوض بالعملية التربوية لا يتأتى إلا بالقيام بجهد أفضل الطاقات البشرية، وتطبيق أفضل لأحدث المستجدات التربوية العملية منها والنظرية، وهذا يكون بتزويد المعلم الأساس المعرفي الذي يمكنه من أداء دوره على أكمل وجه. غير أن الواقع الميداني والمتمثل في 76% من المبحوثين يقرُّون بأن أفق التكوين غير كافية ومؤهلة لهذه الكفاية المنشودة، وذلك لِشُحِّ العمليات الإنمائية التي يتلقاها المعلم أثناء الخدمة لضمان مواكبة التطور الذي يطرأ على المناهج وطرق التعليم نتيجة التطور الاجتماعي والتقني المستمر، ضف إلى ذلك شعورهم بعدم جدية التكوين مبررين ذلك بأن الندوات لا تأتي بمجديد وعدم جدية المكونين في مساعدة المعلمين لتجاوز صعوبات البرنامج التكويني، وبما أن مستويات الإعداد المهني للمعلمين هابطة من حيث درجة الصلابة العلمية واتساع الحصيلة الثقافية أدى ذلك إلى فقدان المعلمين سيطرتهم الثقافية ونفوذهم الأدبي والاجتماعي في أوساطهم، وأصبحت مهنة التعليم مكشوفة ومعزاة من سرِّ قوتها، لأنها لا تملك معرفة مهنية خاصة بها، وأصبح من المضحك المبكي أن يصحح بعض التلاميذ الناهجين أخطاء المدرسين، وان يقوموا نيابة عنهم بتشغيل أجهزة الحاسوب لعجزهم في هذا المجال. وهناك 24% ممن وجدوا البدائل في فك شفرات الصعوبات البرنامج التربوي من خلال الترتيبات والدورات التكوينية التي تلقوها، ويمكن عزو ذلك إلى أن هناك أجيال، خاصة جيل الشباب من المعلمين النشطين، الذين ينمون انفسهم عن طريق البحث والتجديد، والذين أصبح في مقدورهم إكتساب معارف ومهارات تساعدهم على التكيف مع التغيرات الثقافية المعاصرة وتؤهلهم للتعامل معها بعكس الجيل الأكبر الذي يفتقد لمثل هذه المهارات.

الجدول (12) يوضح الجوانب التي ركزت عليها الدورات التكوينية.

النسبة %	التكرار	بدائل الاجابة
44%	112	طرق التدريس
18%	47	المنهاج
04%	11	الحجم الساعي
34%	84	شيء آخر
100%	254	المجموع

من خلال الدراسة ونتائج الجدول نلاحظ أن 44% من المبحوثين يرون أن الدورات التكوينية قد ركزت على طرق التدريس وكيفية التجسيد الفعلي للمقاربة بالكفاءة، والتي تستند على فكرة أن الطالب يمتلك معارف قبلية وخبرات مكتسبة من خلال ممارساته اليومية ويكفي أن يوظفها، مع مساعدة من المعلم إن استلزم ذلك، حتى

يحقق مختلف الكفاءات في مختلف الوضعيات، قد يكون هذا صحيحا نظريا إلى حد ما، إذا كان التلميذ يعيش في مجتمع منفتح ومتقن ووسط مرافق مجهزة بالتكنولوجيا الحديثة، لأنه في هذه الحالة باحتكاكه بالمتقنين وبممارسته لنشاطات متنوعة فيها الكثير من التحديات، يكون قد اكتسب بالفعل بعض المهارات الأساسية التي يمكن للمعلم تنميتها وتفعيلها في القسم من خلال وضع الطالب في ظروف مماثلة لتلك التي يعيش فيها يوميا. وعليه فإن المواضيع المقترحة في الكتب المدرسية الجديدة ترتبط كلها بواقع الحياة اليومية للمتمدرس، والمعلم مطلوب بإنهاء كل وحدة تربوية بمشروع يقوم به التلاميذ على أساس معلومات حقيقية يتم جمعها في الميدان مستعينا بالتقنيات والمعدات المستعملة في الحياة الحديثة. من الواضح أن كلا من المدرس والتلميذ اللذين حالفهما الحظ في العيش في محيط حضري لا يمكن إلا أن يكونا راضيين عن عملهما بهذه الطريقة الجديدة؛ ولكن ماذا عن التلميذ والمدرس اللذان يعيشان في المناطق النائية أو الشبه حضرية، كما هو الحال في بعض مناطق الجنوب الجزائري حيث الظروف تضاهي "الصحراء الثقافية"؟ بافتقارها إلى العدد الكافي من المدارس، وجدت بعض مناطق البلاد نفسها مرغمة على تكديس 35 أو حتى 40 تلميذ في كل قسم. والأسوأ من ذلك أن المؤسسات تعمل بوسائل بدائية، في ظل هذه الظروف، لا يمكن للمعلم، وحتى إن كان يمتلك كفاءات عالية، أن يحس بالرضا وهو ينفذ ما في البرامج الجديدة بالمنهجية الجديدة. وإذا أضفنا عدم توافر الوسائل التعليمية الحديثة مثل الإنترنت داخل المؤسسات، أو صعوبة الوصول إليها بالخارج بالنسبة للبنات (و هن يشكلن أكثر من نصف القسم) لاعتبارات ثقافية، لا يمكننا إلا أن نتفق على حتمية الفشل الذي يترتب كل يوم في القسم بالمعلم والمتعلم. أما 34% من الباحثين فقد اختلفت آراءهم في المواضيع المتناولة بين علم النفس التربوي والتشريع المدرسي وتعليمية المادة والتقويم، وهي مواد يحتاجها المدرس في أداء مهامه، مما يستوجب علي الدورات التكوينية والندوات الداخلية، تحديد أدوار ووظائف ومهام المعلم في كل مرحلة تعليمية وحسب كل تخصص، وأن يتم تصميم كل برنامج وتحديد مكوناته ومحتوياته المعرفية اعتماداً علي الاحتياجات التدريبية لكل فئة من فئات المعلمين حسب تخصصاتهم من جهة، وحسب المرحلة التي سيعملون فيها من جهة أخرى.

الجدول:(13) يوضح واقع الزيارات الصفية في القسم

النسبة%	التكرار	بدائل الاجابة
21%	53	موجودة
27%	69	أحيانا
52%	132	غير موجودة
100%	254	المجموع

تعد الزيارة الصفية عملية نظامية مخططة ومنظمة وهادفة، يقوم بها الخبير التربوي أو مدير المدرسة أو كلاهما معاً، لمشاهدة وسماع كل ما يصدر عن المعلم وتلاميذه من أداء مرئي أو مسموع في الموقف التعليمي التعلّمي، بهدف تحليله تعاونياً، ومن ثم تزويد المعلم بتغذية راجعة تطويرية حول جوانب هذا الأداء لتحسينها بما ينعكس إيجابياً على عمليات التعليم والتعلم. فمن خلال الدراسة ونتائج الجدول نلاحظ أن نصف المبحوثين (52%) يقرّون بنقص المراقبة الواعية التي تقوم بمساعدة المربي كي تقلل أخطأه، لأنها في نظرهم-الزيارات الصفية- هي معلّم خبير يمكن من مساعدة المعلمين لا سيّما الجدد منهم، أو الذين يجدون صعوبات في مهامهم، إذا خطط لهذه الزيارات بدقة ووضّحت أهدافها، شريطة أن لا تكون تعسفية وإدارية شكلية، فتطغى سلطة الإدارة على التربية... ويشعر المربي بالمساس بشخصه وتضييق لمبادراته وخنق لحرياته والحد من صلاحياته. وقد أكد 21% من المبحوثين ان الزيارات التي يقوم بها المفتش أو المدير أو الندوات الداخلية من حين لآخر داخل الفصول الدراسية، تهدف إلى مراقبة المعلمين وتوجيههم ومعالجة الصعوبات التي تواجههم، والتأكد من قيامهم بواجباتهم، هذه الزيارات لها أثر إيجابي لاسيما إذا كانت بطلب من المعلمين، في حين نجد ان 27% من افراد عينة الدراسة ممن لم يجدوا التنمية المهنية الفعالة، التي تستهدفهم تبعاً لقدراتهم ومستويات نضجهم- وبحيث تعمل على "تجويد" مهاراتهم التي تمكنهم من التوافق مع تلك المتغيرات المهنية ومتطلباتها، بسبب اتباع المشرفون التربويون نفس الطريقة الإشرافية مع المعلمين كافة بغض النظر عن المؤهل العلمي لكل من هؤلاء المعلمين؛ لذا فمن الطبيعي أن يخلق هذا الاتجاه عدم وجود فروق إحصائية في اتجاهاتهم نحو الإشراف التربوي. ومن هنا تبدو قضية "التنمية المهنية" عملية ضرورية للأفراد في بناء أنفسهم مهنيّاً وتكوين شخصياتهم ومساعدتهم في الحصول على تكيف ناجح مع ما يعترض فرص العمل في المجتمع من تغيرات وتطورات تبعاً للأهمية النسبية لقطاعات المجتمع الاقتصادية، أما إذا كان الهدف منها تصفية حسابات مع معلم ما، أو عمل إداري نمطي فإنها تصبح وسيلة إرباك لا جدوى من وراءها.

الجدول(14): يمثل اقتراحات الفريق التربوي حول أساليب وطرق التدريس

بدائل الاجابة	التكرار	%النسبة
نعم	76	30%
لا	178	70%
المجموع	254	100%

تعد اجتماعات المعلمين -الفريق التربوي- ضرورة لا غنى عنها بسبب ما بينهم من فروق كبيرة في كثير من الأحيان، وفي أمور كثيرة، في قدراتهم الخاصة وفي مقدار ما اكتسبوه من خبرة وفي كفاياتهم المهنية، وفي تصورهم للتربية، فاجتماعات المعلمين تجعلهم يؤمنون بقيمة الجهود التعاونية وما لها من أثر في زيادة المردود، غير ان بيانات الجدول أعلاه تمثل شواهد كمية ميدانية عن دور الفريق في عملية النمو المهني للمعلم، والتي عبر عنها 70% من الباحثين عن غياب الفريق التربوي داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها، مما اثر سلبا على كفاءتهم لأن البرنامج الدراسي لمختلف المستويات يشهد اختلالات بنيوية وموضوعية، تنعكس سلبا على ناتج التعلم عند المتعلم، كما أن تعاطي المدرّس معها يشهد اختلالات نظرية ومنهجية، مما يعقد ويصعب الأداء الصفي، ويراكم السلبيات في اتجاه التطبيق، بمعنى أن تصبح تلك السلبيات طبيعة دون تناولها بالنقد والتصحيح، والفريق التربوي يمكنه تفكيك شفرات هذا التطبيق بتعاون وتظافر جهود أعضاءه، غير أن سبب غياب الفريق تتحمل جزء كبير منه الإدارة المدرسية لأنها المسؤولة المباشرة عن تشكيله. في حين عبرت فئة من الباحثين والتي تقدر بنسبة 30% بان الفريق التربوي قدم دراسات جماعية تقييمية لنتائج الإصلاح واقتراحات حول أساليب التكوين، وفي استخدام أكثر الأساليب فعالية في توجيه المعلمين أفرادا وجماعات بغية تحسين أدائهم لمهنتهم، كما ضم في ثناياه اتخاذ الوسائل الكافية لرفع مستوى التعليم بتشجيع المبادرات الفردية في البيئة المدرسية، وعقد الاجتماعات العامة لدراسة قضايا التربية مع المعلمين، مما ولد لديهم شعور إيجابي نحو دور الفريق التربوي في العملية الإنمائية، وأنه يستطيع تقديم خدمات أو معلومات ذات شأن لهم.

الجدول(15) يمثل كفاية لقاءات المعلم مع الشركاء التربويين.

بدائل الاجابة	التكرار	النسبة %
كافية	45	18%
غير كافية	209	82%
المجموع	254	100%

تعد لقاءات المعلم مع الشركاء التربويين كنظام فرعي من النظام التربوي حجر الأساس في تطوير وتحسين العملية التعليمية التعلمية من جوانبها كافة، فهي تسعى لتحسين كفايات وأداء وفعالية المعلمين أثناء التفاعل الصفي، والعناية بالتلاميذ وتحصيلهم وتوفير ظروف مادية ومعنوية ملائمة للتعلم، وكذلك التفاعل مع البيئة المحلية للإستفادة منها بما يخدم عملية التعليم والتعلم، وتوضح لنا نتائج الجدول أعلاه أن نسبة 82% من المبحوثين أن لقاءاتهم مع الشركاء التربويين تعد غير كافية، معللين ذلك بان سياسة اللقاءات لم تستطع أن تتخطى المنطق التقليدي في مراحل إنجازها لان النظرة إلى المرحلة الابتدائية تقوم على أنها اقل المراحل أهمية وكذا أتسام هذه اللقاءات بالذبذبة المستمرة وعدم الجدوية في طرح رؤى واضحة المعالم والاستراتيجيات، كما أنها تفتقر إلى أساليب تقوم فعالة لمعرفة الأهداف التي تحققت منها، وتلك التي لم تتحقق وان برامج الدورات التدريبية قليلة الاهتمام بتكنولوجيا التعليم، نظراً لضعف الإمكانيات المادية وبالتالي عدم ربط المحاضرات النظرية بالتدريبات العملية، مما يؤدي إلى عزوف المعلمين عن حضور الدورات التدريبية بل تكونت لديهم اتجاهات سلبية نحو التدريب، وعدم إحساسهم بأهميته في تنمية مهاراتهم الفنية، وهناك من يرى بأن المعلم يجب أن يبادر شخصياً وأن يطور مهاراته بنفسه لان وسائل الإعلام الحديثة قد سهلت الطريق إمامه، وقد صرّح مفتش المقاطعة قائلاً: أن الندوات لا تأتي بجديد لعدم توفر الإمكانيات الحقيقية للتدريس، ونقص الموارد المالية لمثل هكذا ندوات، أضف إلى ذلك الدور السلبي للمعلمين وعدم تقديمهم لأية مبادرات أو دراسات لإنجاح الندوات، على نقيض ذلك ترى فئة أخرى من المبحوثين والذين يقدرون بنسبة 18% بان لقاءاتهم مع الشركاء التربويين كان لها مردود إيجابي على كفاءاتهم المهنية، وفي توضيح أهداف التربية وتحقيق النمو المتوازن للتلاميذ من النواحي المعرفية والحسية والجمالية والانفعالية والأخلاقية والروحية، وفي معاونتهم على الوصول إلى أفضل الطرق، واتباع أحسن الأساليب المؤدية إلى تحقيق هذه الأهداف.

الجدول: (16) يوضح الإصلاح وإعداد المعلم للمرحلة الراهنة.

النسبة %	التكرار	بدائل الاجابة
7%	17	نعم
93%	237	لا
100%	254	المجموع

لقد أخذ التكوين أشكالاً مختلفة ومتعددة، أهمها التكوين قبل الخدمة الذي يزوّد من خلاله المرابي بالأسس الضرورية للعملية التربوية، والتكوين أثناء الخدمة الذي يجدد فيه المرابي معلوماته، وقد أخذ تسميات مختلفة

كالتربية المستمرة أو الرسكلة أو التكوين ألتناوبي وهذا النوع من التكوين يزواج بين النظري والتطبيقي حيث يخضع المرابي لدروس نظرية لمدة معينة، ثم ينتقل إلى الميدان لتطبيقها ويتم هذا بطريقة دورية، غير أن حقيقة الواقع تشير إلى أن 93% من المبحوثين يرون بان إعداد المعلم مهنيا لم يرقى إلى المأمول، وذلك لتهميش دور المعلم في المشاركة في اتخاذ القرارات التربوية أو المشاركة في تصميم المناهج وبنائها وفي قرارات النجاح والرسوب، وحرمانه من البعثات والدورات التدريبية التي تشحنه بالمعرفة والخبرة، حتى صار حقل التعليم يؤوي من لم يجد مجالاً للتوظيف في غير التعليم، وإن حاول المشرفون على التعليم أن يساعدوا هؤلاء المقبلين على التعليم بغير تأهيل، بتدريبات قصيرة المدى قصد إسعافهم بالضروري من المعارف للأداء البيداغوجي، فإن اللجوء إلى هذا الحل لمواجهة كثرة طلب المعلمين نتيجته سدّ فراغاً من ناحية الكم، شكّل هوة سحيقة من الناحية النوعية، كما أن طرق إعداد المعلمين، وتهيئتهم لإعطاء الدروس داخل قاعات الدرس، هي طرق في أغلب الحالات غير مجدية، وفي حالات أخرى بعيدة كل البعد عن تجارب المعلمين واحتياجاتهم، إن عدم الجدوى هذا يفسر غالباً بوجود هوة بين نظرية التدريس والممارسة العملية، كما أن حجم ووزن التدريب العملي أو الميداني يشكل نسبة متدنية جداً من المجموع العام لمكونات هذه البرامج، وهذا يصور لنا النظرة التقليدية لمهنة التعليم على أنها حرفة يمكن إتقانها عن طريق التقليد أو الممارسة أو الخبرة وليست مهنة تحتاج إلى إعداد وتدريب ميداني خاص، وفق شروط مقننة، وهذا تصور خاطئ.

الجدول رقم(17): يمثل نظرة المبحوثين إلى مشروع المدرسة الابتدائية.

النسبة %	التكرار	بدائل الاجابة
13%	32	مع الإصلاحات
20%	52	ضدّ الإصلاحات
67%	170	مع الإصلاحات ولكن بتحفظ
100%	254	المجموع

ان مشروع إصلاح المدرسة الابتدائية قد تضاربت حوله التيارات الوطنية من مختلف التوجهات السياسية والإيديولوجية نظرا لسرعة تطبيقه وعدم تهيئة الأرضية المناسبة له، فمن خلال العمل الميداني نجد إن 67% من المعلمين هم مع الإصلاح ولكن بتحفظ ويمكن قراءة هذا التحفظ إلى الارتياب والخوف الذي ينتاب المدرّس لعدم تهيئته لتنفيذ برامج الإصلاح وتوضيح كيفية إجراء هذا التنفيذ، إلى أن الأمر من الناحية السوسولوجية لا يمكن تفسيره إلا من خلال عامل المقاومة، مقاومة هذه الإصلاحات من قبل المعنيين بها وذلك عن طريق ظهور

الإشكالات كالتسرب والعنف هذا من قبل التلاميذ أما من قبل المعلمين والأستاذة فإنهم يمارسون المقاومة السلبية وذلك من خلال تضخيم العلامات وتسهيل الامتحانات وهذا بتواطؤ مع الإدارة الملزمة بتقديم تقرير في آخر السنة عن حصيلتها التعليمية ومن الضروري أن تكون إيجابية. بالإضافة إلى أن الإصلاح لم يراعي الظروف الفيزيائية لكل منطقة مما جعله يخفق في تحقيق الديمقراطية الحقيقية بين المناطق، في حين نجد 13% فقط ممن يؤيدون هذا الإصلاح وحثهم في ذلك أن هذه الإصلاحات قد انفتحت على العلم والثقافة العالميين وعلى اللغات الأجنبية وعلى التعاون الدولي، ويشمل، في الوقت ذاته، ترقية العناصر المؤسسة للهوية الوطنية ضمن منظور يندرج في إطار الحداثة و التنمية، أما 20% ممن هم ضده ممن يرون فيه مشروعاً مستورداً أنتج لحقول غريبة عنّا وزرع في بيئة غير بيئتنا وبالتالي فهو يهدد حاضرنا ومستقبلنا. الحقيقة أن مسألة الإصلاح حتى تكون ناجحة وناجعة لا بد أن تكون نابعة من ذات المجتمع وقيمه وعاكسة لشخصية أبنائه، ولذلك فإن الإصلاحات الفوقية التي انتهجتها الدولة الجزائرية لم تجد صداها على مستوى القاعدة، وقد أرجعت الأسباب إلى خطأ في التطبيق نتيجة التسرع في إجراء الإصلاحات، إضافة إلى عدم تهيئة المعنيين بتنفيذها، وتوضيح كيفية إجراء هذا التنفيذ

الجدول (18): يمثل نظرة المعلمين إلى كثافة البرنامج الدراسي.

النسبة %	التكرار	بدائل الاجابة
90%	228	نعم
10%	26	لا
100%	254	المجموع

إن مسألة بناء البرامج والمناهج التعليمية تتحكم فيها عدة معايير وأهداف تربوية ومجتمعية، وأن معظم صانعي البرامج والمناهج لا يستحضرون أساساً مسألتَي الزمن والتقييم بالنسبة للقدرات الفعلية والعينية للمتعلم المستهدف، حيث غالباً في بناء البرامج (المقررات، المواد الدراسية) والمناهج والطرق التعليمية، يعتمدون على معايير تستهدف أساساً السيكلوجية النمائية للمتعلم، والمرجعيات النظرية والطرق البيداغوجية، بالإضافة إلى الأهداف الإيديولوجية والقيمية والمجتمعية عامة (الاقتصادية، السياسية، الاجتماعية، الثقافية). وعليه تبقى مسألة المعطى الكمي للبرامج والمقررات، والتقييم (الامتحانات، المراقبة...)، تأتي في لحظة ثانية، ويكاد يكون هذا الإشكال محل إجماع وسممة مميزة للمقررات التربوية الجزائرية الحالية من منظور الأساتذة وأولياء التلاميذ على حد سواء، وهذا ما أثبتته الدراسة، فـ 90% من الباحثين يرون بان البرنامج الدراسي مكثف. ويمكن أن نميز في أسباب كثافة البرامج بين ما هو نابع من المادة التعليمية نفسها ومنهج التعامل معها وطريقة تقديمها والحجم الساعي التي تتطلبها، وبين ما يتسبب فيه

الأستاذ نفسه، وبين ما يتعلق بظروف التمدرس ووسائله، وكلها أسباب تسهم في الشعور بضغط البرنامج، وتؤثر بالسلب على مستوى التحصيل، فأما ما يتعلق بالمادة التعليمية ومنهج تعامل المعلم معها ونظرته إلى المقررات، فيكمن الإشكال في سوء تقدير الحجم الزمني لبعض الدروس عند وضع المخططات الشهرية والسنوية مقارنة بما تقتضيه الكفاءات المستهدفة من مراحل، حيث إن المقاربة الجديدة في التدريس -المقاربة بالكفاءات- تتطلب العديد من الأنشطة والوضعيات والتجارب العملية التي تهدف في أهم جوانبها إلى تحقيق استقلالية المتعلم، وبناء ذاتية التعلم لديه، ومن أجل أن يساير المعلم مخططاته للدروس قد يضطر إلى إلغاء العديد من هذه الأنشطة أو المشاريع، أو يلجأ إلى تقديم الخلاصات والنتائج مباشرة دون اتباع المنهجية التي تتطلبها المقاربة بالكفاءات من خطوات، إضافة إلى أن نقص تكوين الأساتذة وحدثة العمل بهذه المقاربة نسبياً، وطريقة تجسيدها ميدانياً في ظل الإصلاحات التربوية الأخيرة أوقع الكثير منهم في مشبط التدريس بالمضامين بمقررات أعدت للمقاربة بالكفاءات، حيث يُرى إلى المقررات الدراسية في ظل المقاربة الأخيرة على أنها مجرد وسيلة لإكساب التلميذ جملة من المعارف والمهارات لا هدفاً بذاتها، وتظهر هذه الإشكالية جلية خاصة في أقسام شهادة نهاية المرحلة الابتدائية، لحرص المعلم أن يستوفي كل مضمون المقرر خوفاً أن يلام على إحداها إن تضمنها اختبار الشهادة في نهاية الطور. ومما ساهم في تفاقم هذه الظاهرة نمط التفتيش الذي يأخذ في الحسبان درجة استيفاء البرنامج، مما يجعل أولى أولويات بعض المعلمين إتمام البرنامج ولو على حساب استيعاب التلاميذ، كما أن عدد التلاميذ غير البيداغوجي في بعض الأقسام يؤثر بشكل مباشر على الحجم الساعي الذي يحتاجه المعلم لاستكمال الوحدات التعليمية. هذه الأسباب وغيرها تؤدي إلى شعور الأسرة التربوية بكثافة في البرامج، وبالتالي فإن معالجة هذه الإشكالية لن يتأتى فقط بتعديل المناهج أو تخفيف المقررات، وإنما بمعالجة أسباب الظاهرة من جذورها، بدءاً بدراسة واعية لما تتطلبه كل وحدة تعليمية من حجم ساعي ضمن المقاربة بالكفاءات وتبعاً لخصوصيات المرحلة العمرية للتلاميذ ومراعاة مختلف الجوانب العلمية التي تتطلبها صياغة المناهج والمقررات، إضافة إلى توفير الظروف المناسبة للتحصيل الدراسي الأمثل من تكوين للمعلمين وتوفير للوسائل البيداغوجية ومراعاة لعدد التلاميذ في الأقسام، حتى يتسنى للأساتذة بعد ذلك استيفاء المخططات بأريحية وتمكين التلاميذ من اكتساب مختلف المهارات والمعارف، وإلا فإن كل إصلاح هو من قبيل المسكنات والمهدئات، ولن يتمكن من استئصال ظاهرة الكثافة في البرامج ولا حلّ إشكالية تدني النتائج.

الجدول(19): نظرة المعلمين لملائمة التوزيع السنوي مع زمن للمواد المدرّسة:

النسبة %	التكرار	بدائل الاجابة
24%	61	نعم
76%	193	لا
100%	254	المجموع

من خلال الدراسة ونتائج الجدول نلاحظ أن 76% من المعلمين يرون بان الزمن والتوقيت المخصص لمختلف المواد في التوزيع السنوي غير متساوي هذا ما يطرح إشكالية لدي المعلم في إنهاء بعض المواد خاصة عند اقتراب نهاية الموسم الدراسي مما يجبره إلى اللجوء إلى حشو المعلومات حشوا للتلاميذ مما يؤدي بهم إلى التعب وعدم الاستجابة المطلوبة، ونفورهم من الدراسة أيضاً، وحتى المشاكل الانضباطية داخل الصف خاصة في حال محدودية مستوى القسم في حين يكون المعلم قد انهي بعض المواد الدراسية نتيجة للحجم الساعي الكبير المخصص لها. وهذا يطرح إشكالية لدى المعلم فيتأثر سلباً، وتزيد حالة توتره وارتبائه، لأنه يجد نفسه مرتبطاً بالعامل الزمني، مما يدفعه إلى عدم وضع خطة أو تصميم معيّنين، بل يستغل كل فرصة ليضع أي شيء يعتقد أنه سوف يكون كافياً ويكلف تلاميذه بالأعمال خارج وقت الدراسة، كل ذلك لإنهاء البرنامج في الوقت المحدد، مما يفقد انسجام وتسلسل الدروس الذي هو أساسي لتكوين الأفكار والوصول إلى النتائج المطلوبة وقد يجد المعلم نفسه أمام مشكلات تربوية أخرى هي تعب التلاميذ وعدم الاستجابة المطلوبة، ونفورهم من الدراسة أيضاً، ويجد المعلم نفسه أمام مشكل إنهاء البرنامج ولو على حساب التلاميذ دون قناعة ذاتية منه مما يولد حالة من الضجر والملل لديه، وهذا ما يؤثر على المردود العام للتلميذ. وفي المقابل نجد أن نسبة 24% ممن يرون بان الحجم الساعي المخصص للمواد المدرسة في التدرج السنوي مناسب وحتتهم في ذلك هي، أن الزمن المخصص لأي مادة أعدّ بطريقة علمية مدروسة من طرف مختصين، وما يترتب على المعلم سوى احترامه.

الجدول(20): نظرة المعلمين للمنهاج الدراسي

النسبة %	التكرار	بدائل الاجابة
66%	168	صعب
34%	86	سهل
100%	254	المجموع

لوضع المناهج الدراسية أصول يعنى يبحثها وشرحها علم المناهج وطرق التدريس الذي تفرد له الكتب ولا تنتهي فيه الأبحاث. من جهة، قد لا يبدو مقبولاً التعدي على المختصين بآراء عامة وانطباعات، ومن جهة أخرى يبدو غير ممكن إلزام العاملين في الحقل التدريسي بنظريات صحيحة على الورق عvisية على التطبيق، الأمر الذي يسلب الضوء على حتمية الصلة بين واضعي المناهج والعاملين عليها، وضرورة توفير قدر من المرونة يمكن معه إجراء التعديلات التي يتطلبها العمل، ذلك لأن استمرار نواحي القصور في المناهج الدراسية لسنوات عديدة يفقد المعلم الإيمان بما يصنع كما يفاقم إحساسه بالتهميش ويمثل له ضغطاً إضافياً. وهو ما أقره 66% من المبحوثين، فبعد أن تنتزل الكتب المدرسية من عليائها وتلقفها أيدي المعلمين، فيُسجل غموض هنا وخطأ هناك، وقصور في صفحة وحشو في أخرى، بل وتناقض بين معلومتين في صفين أو مادتين أو حتى في الكتاب نفسه، ولكن لمن المشتكى؟ تبقى الحال على ما هي عليه لحين إشعار آخر ربما لا يأتي أبداً. أما صعوبة المناهج خاصة في مجال العلوم العلمية - فهو الملمح الذي يخفيه الحياء ولا يُهمس به إلا سراً، كما لا يمكن رصده إلا من خلال المعاشة القريبة والحوارات التلقائية مع فئات المعلمين المختلفة، ذلك لأن معظمهم حامل ملي شهادات أدبية، وفي ذلك تبدو شكوى عامة من صعوبة بعض أجزاء مناهج العلوم واستعصائها على الفهم بالنسبة للمعلمين أنفسهم، حيث كثير من المعلومات لا يتوافر لها شرح واف في المقررات الدراسية، فتبدو صعوبة المناهج طبيعية مع غياب التأهيل المستمر للمعلم وتواضع مهاراته في التعلم الذاتي، وهي نقطة ضعف عند عدد غير قليل من المعلمين، خاصة في مراحل التعليم الإبتدائي، وتعاظم المشكلة حينما تتعارض معلومات الكتاب المدرسي مع خبرات المشاهدات اليومية. لكن المشكلة هنا ليست في طبيعة المعلومة، التي لها بالطبع أسباب علمية تفسرها، ولكنها تكمن في اختيار المثال، الذي يناقض التجربة البسيطة، ما يعقد الفهم بدلا من الايضاح. ومن ناحية أخرى، يقتات المعلم المحدود التجربة والخبرة على ضعف الكتاب المدرسي ويقدم المفكرات المختصرة له والمهمشة لدوره وربما اللاغية لأهدافه، وهو في ذلك يتفنن في الاختصار الذي يفتقده الكتاب واختزال المنهاج وابتداله أحيانا كما يتفقد مواطن الأسئلة ليعدّ تلاميذه لاجتياز الامتحان الذي صار الغاية الكبرى وربما الوحيدة من التعليم.

بيد أن 34% من المبحوثين من وجدوا حلاً لمشكلة المناهج الدراسية في تعاطيهم اليومي لها وفي واقعية التنفيذ، التي تلبي حاجات المتعلمين، وهم قلة من جملة المعلمين الذين تتوفر فيهم جملة من الكفاءات:

- الكفاءة العلمية: من مهام المعلم الأساسية أن يقدم للتلاميذ المعلومات والخبرات التي يحتاجونها في مادته المقررة. ويفترض بدهيا أن يكون المعلم ملماً بتلك المعلومات بشكل صحيح وواضح، إذ من البديهي أن فاقد الشيء لا يعطيه، لا يمكن أن يقدم المعلم للتلميذ معلومة بشكل سليم إذا لم يكن مستوعباً لها. ومن هنا جاءت فكرة التخصص، إذ يتوقع من المعلم أن يتخصص في فرع من فروع العلم ويتمكن منه. وهذا بالطبع لا يعفيه معرفة ما هو خارج تخصصه.

- الكفاءة التربوية: إن الإلمام بالمادة العلمية مع أهميته لا يكفي لوحده، بل لابد أن ينضم إليه معرفة بالطرق التربوية المناسبة في التعامل مع الطالب. فالطالب ليس آلة يضبط على وضع الاستقبال وتصب المعلومات في داخله، بل هو بشر له روح وعقل وانفعالات وحسد، ويمر في الساعة الواحدة بحالات نفسية وانفعالات مختلفة. والمعلم يتعامل مع الطالب في كل هذه الحالات ومن كل تلك الجوانب، فلذلك لا بد أن يكون ملماً بطرق التربية وأساليب التعامل مع الطلاب.

- الكفاءة الاتصالية: مع إلمام المعلم بمادة العلمية وبالطرق التربوية للتعامل مع تلامذته لابد له من معرفة طرق ووسائل الاتصال التي عن طريقها يتمكن المعلم من إيصال ما لديه من معلومات وأفكار واتجاهات ومهارات فيجب أن تكون لغة المعلم سليمة ومفهومة لدى التلاميذ وتناسب مستواهم العقلي من حيث نوعية الكلمات ومستوى تركيب الجمل، وأن يكون صوته مسموعاً ومناسباً، وأن تكون لديه القدرة على إعادة عرض المعنى بأساليب متنوعة، مع قدرة على ضرب الأمثال لتقريب المعاني.

- الرغبة في التعليم: من أعظم عوامل نجاح المعلم رغبته في التدريس. فالمعلم ما لم يكن مدفوعاً بحب التعليم ولديه رغبة في أداء ما حمل من أمانة التعليم فلن يتحمس لمهنته وبالتالي لن ينجح فيها ومن أعظم ما يبعث الرضا في النفس ويشعر الإنسان بقيمته في الحياة نشر ما يملكه من علم.

رغم صيحات التعازي للخاسر الأكبر في هذه الدورة هو التلميذ، فإن الواقع ينطق أنه "لم يكسب أحد" حين لا يكون إلا الكلام...". تنتهي الرؤية ونصحو لتباغتنا الأسئلة: أين تقع المناهج التربوية من رؤية مؤسستها؟ وما مدى تحقق تلك الرؤية في الواقع؟ وهل ما نشرته وزارة التربية والتعليم مؤخراً وروجته وسائل الإعلام المختلفة، بأن ثمة

تعديلات للمناهج الدراسية الموجودة حالياً، يتم إجراؤها استناداً إلى نتائج الاستطلاعات الميدانية، يعني أن تعديلات ذات بال ننتظر؟. ولأن المنهج الدراسي هو الأداة التي يستخدمها المعلم في أداء عمله (رسالة التعليم النبيلة)، فإن أي اعوجاج في الأداة قد يصحبه خلل في إتمام العمل أو تعطيل له على نحو يزيد وينقص بحسب قدرة الأدوات المساعدة على تعويض عطل الأداة الأساسية. ولأن تلك الأدوات المساعدة عاطلة مثلاً بمثل بل تزيد، تبدو بلورة تصور عام لإصلاح المناهج الدراسية المخرج الوحيد.

الجدول (21) يوضح علاقة المبحوثين بأولياء التلاميذ.

النسبة %	التكرار	بدائل الاجابة
78%	197	حسنة
02%	06	سيئة
20%	51	لا يهمني
100%	254	المجموع

نحن الآن أمام مدرسة حديثة، مدرسة المستقبل، التي تعمل في مناخ قاسٍ فهي أمام تحديات والتزامات داخلية وخارجية في جميع المجالات السياسية والاجتماعية والأدبية والتعليمية والتربوية والاقتصادية للإسهام في تعزيز حياة أفضل للمجتمع. ولا بدّ لها من مواكبة هذه المتغيرات بلورة نمط مدرسة حديثة ومعاصرة وتنمية جيل صاعد فاعل وفعال في المجتمع. فهذه التغيرات في البيئة المدرسية وعت التربويين إلى مواجهة جانبٍ جديدٍ هو معرفة المبادئ الأساسية للاتصال الفعال والمعاصر مع أولياء الأمور، ف78% من المعلمين لديهم علاقة طيبة مع أولياء الأمور لأن اختلاف التلاميذ في انتماءاتهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، يفرض على المعلم بناء العلاقات على هذا الأساس ومراعاة هذه الخصوصيات لأنه ممثل المدرسة، ولهذا وجب عليه التعامل مع تلاميذه بكل إخلاص وكفاءة، وحتى ينقلوا عنه صورة إيجابية لأولياءهم، تنفضي إلى تعاون بين الأسرة والمدرسة والتي تؤثر بصورة إيجابية على التلميذ وتؤدي إلى رفع مستواه التحصيلي، ومن العوامل الإيجابية في تدعيم العلاقة بين المدرسة والآباء أن تناقش معهم تفوق أبناءهم وليس التطرق فقط إلى المشكلات التحصيلية التي يعاني منها بعض الأبناء. ويرى 20% من المبحوثين أن في معظم الأحوال يكون الاتصال الشخصي بين أولياء الأمور والمعلمين متردداً وغير مستمر، وتنقصه الصراحة والوضوح، وكلا الطرفين يخشى الصراع مع الطرف الآخر ويميل إلى الإقلال من المعلومات المهمة أو حجبتها كلياً إن أحس أنها تؤدي إلى الخلاف، ولا سيما إذا كان الطرفان ينتميان إلى خلفية ثقافية مختلفة، لذلك فهم لا يولون أيّ اهتمام لهذه العلاقة بقدر ما يكون اهتمامهم الوحيد هو حصر هذه العلاقة بينه وبين التلميذ داخل

القسم ولا يهتمهم ما يجري خارج أسوار المدرسة من ادوار مختلفة.ولما كان المجتمع يلقي مسؤولية نجاح الأبناء وفشلهم على أولياء الأمور،فإنه يعطيهم الحق في التساؤل حول إمكانية المشاركة في تحديد أهداف التعليم واتجاهاته ومساراته،وكذلك إمكانية المساهمة في تطوير المناهج الدراسية والعمل على تحسين المستوى التحصيلي للأبناء،وطالما أن هذه التساؤلات مستبعدة عن إطار البحث والنقاش بين أولياء الأمور والمعلمين فإن العلاقة بينهما لا تكون كافية بدرجة تحقق المشاركة المتوقعة لدى كل من أولياء الأمور والمعلمين والمجتمع.إن النتائج السلبية الناتجة عن عدم التعاون والتواصل بين البيت والمدرسة تعود بأثر سلبي على التلميذ والبيت والمدرسة والمجتمع،فالتلميذ لا يدرك مصلحته وبالتالي لا بد من متابعته وتوجيهه من قبل البيت.وهناك العديد من الوسائل والأساليب المقترحة لتفعيل التعاون والتواصل بين البيت والمدرسة نظراً لأهمية التعاون والتواصل بينهما وذلك لما يحققه ذلك من آثار إيجابية على تربية النشء تربية صالحة تجعله شخص نافع لنفسه ولأسرته ومجتمعه وعلى ضوء ذلك لا بد من البحث عن الأساليب المناسبة التي تجعل من ولي الأمر يدرك أهمية المتابعة والتعاون مع المدرسة.

الجدول(22) يوضح زيارة الأولياء لأبنائهم داخل المدرسة.

النسبة %	التكرار	بدائل الاجابة
8%	21	نعم
58%	147	أحيانا
34%	86	لا
100%	254	المجموع

في الواقع أن العملية التربوية بكل أبعادها معادلة متفاعلة العناصر تلعب أدوارها أطرافاً عدة أهمها الأسرة والمجتمع بحيث تتعاون لتأدية هذه الرسالة على خير وجه حرصاً على مصلحة ابنائنا،وعليه فإن الربط بين المدرسة والبيت أمر ضروري حيث أن ذلك يمكن المدرسة من تقويم المستوى التحصيلي للأهداف التعليمية وتحقيق أفضل النتائج العلمية كما يساعدها على تقويم سلوكيات التلاميذ ويعينها على تلافي بعض التصرفات الغير سويه التي ربما تظهر عند بعضهم،وكذلك فإن تواصل أولياء الأمور مع المدرسة يساعد على توفر الفرص للحوار الموضوعي حول المسائل التي تخص مستقبل الأبناء،ويسهم أيضاً في حل المشاكل التي يعاني منها التلاميذ سواءً على مستوى البيت أو المدرسة وإيجاد الحلول المناسبة لها.وإن تذبذبت العلاقة أو الشراكة بين البيت والمدرسة كما موضح أعلاه 58% لن نحصل على النتائج المثلى التي نطمح لها،حيث أن المدرسة الناجحة هي التي تزداد صلات أولياء الأمور بها ويزداد تعاونهم وتآزرهم، ويعود ذلك الى ان معظم الاولياء،لا يقومون بذلك فقط إلا عندما يشعرون أنهم في

حاجة لمثل هذه الزيارات، ولا يسألون المعلم عن وضعية وأحوال أبنائهم إلا في القليل النادر، وهذا ما لحظناه من خلال تواجدهم في الميدان فالأب لا يأتي إلى المدرسة إلا في نهاية الموسم الدراسي ليسأل عن انتقال ابنه أم لا، ولعل استقالة الآباء كمربين لأولادهم، وانشغالهم بإعمالهم، مما أبعدهم عن متابعة سلوكهم وانتظامهم في دروسهم وأدائهم لواجباتهم وعن مشاركتهم للمعلمين في رسالتهم اثر سلبيا على مردودهم ونتائجهم، وزاد من عدوانيتهم ولم يعودوا ملتزمين في غياب قانون-العقاب- بواجبات مدرسية أو بآداب أخلاقية، فالواقع المتغير للأسرة وضعف إمكانياتها أثر في قدرتها على القيام بما هو معهود عليها من ادوار ومهام، خاصة وان مؤسسات أخرى دخلت معها في تنافسية غير مخططة لجذب الطفل والتأثير فيه، وفي هذا المجال يجدر بنا أن نقول إن الحقل التربوي فيه من الآباء الذين شاركوا المدرسة في رسالتها وأعانوها في التوجيه والإرشاد وتمكنت الأواصر بينهم وبين المدرسة. وهذا ما عكسته الدراسة ف (8%) يكونون في الغالب من المثقفين والفئة الواعية المهتمين جدا بأبنائهم، وعادة ما يكون هؤلاء الأبناء من المتفوقين النجباء الذين يجدون تكاملا بين المدرسة والأسرة. ومن ما ذكر آنفاً نجده واقعاً حيث نلاحظ جلياً فوارق واضحة في المستويات التعليمية والتربوية بين التلاميذ الذين يجردون المتابعة والاهتمام من أولياء أمورهم وبين الذين لا يجردون ذلك. في حين اعتزلت فئة (34%) من الاولياء المدرسة. وقد أتضح من الدراسة أن أسباب عزوف أولياء الأمور عن زيارة المدارس يتلخص في الآتي :

- قلة الوعي لدى بعض أولياء الأمور بأهمية التعاون والتواصل مع المدرسة
 - ظروف وارتباطات بعض الآباء العملية وانشغالهم او اشتغالهم عن زيارة المدرسة
 - التخوف من دفع الأموال والتبرعات للمدارس
 - قلة اهتمام بعض أولياء الأمور بتعليم وتربية أبنائهم
 - ضعف رسالة المدرسة في توعية الآباء بأهمية زيارة المدرسة
 - سلبية بعض المدارس عند استقبال ولي الامر حين زيارته المدرسة
 - غياب جمعية أولياء التلاميذ.
- إن النتائج السلبية الناتجة عن عدم التعاون والتواصل بين البيت والمدرسة تعود بأثر سلبى على التلميذ والبيت والمدرسة والمجتمع، فالتلميذ لا يدرك مصلحته وبالتالي لا بد من متابعته وتوجيهه من قبل الاولياء بالمراقبة المستمرة داخل المدرسة وخارجها.

الجدول(23) يوضح علاقة المبحوثين بالإدارة المدرسية

النسبة %	التكرار	بدائل الاجابة
91%	231	حسنة
09%	23	سيئة
100%	254	المجموع

تعتمد العملية التربوية في تحقيق أهدافها اعتماداً كبيراً على المعلم، باعتباره الركيزة الأساسية في النهوض بمستوى التعليم وتحسينه، والعنصر الفعال الذي يتوقف عليه نجاح التربية في بلوغ غاياتها وتحقيق دورها في بناء المجتمع وتطويره. وحيث أن الأداء الجيد للمعلم يعتبر من أهم المتطلبات الأساسية التي تنشدها المؤسسات التعليمية على اختلاف مستوياتها، وشرط أساسي لنجاح العملية التربوية، فإن الاهتمام بالمعلم، ورفع مستوى أدائه، وتوفير السبل المعينة التي تكفل نجاحه في عمله أمراً بالغ الأهمية، ونظراً لأهمية العلاقة الجيدة بين المعلم والإدارة المدرسية فإنه يجب على مدير المدرسة باعتباره حلقة الوصل بين أطراف المجتمع المدرسي أن يسهم إسهاماً فعالاً في بناء العلاقات الإنسانية الطيبة بينه وبين المعلمين، وأن يشيع روح الألفة والمحبة بينهم، وأن يعمل على تحقيق التوافق بين حاجات المعلمين ورغباتهم وأهدافهم بوجه عام، وبين تحقيق أهداف المدرسة بوجه خاص، وهد ما صرح به 91% من المبحوثين، من وجود علاقات متميزة بين أعضائها. ويتم هذا عندما يعمل مدير المدرسة على تحقيق التعاون بينه وبين المعلمين، فيبادلهم الثقة والاحترام، ويكون سير العمل قائماً على التفاهم والانسجام، فالكثير من المتخصصين يؤكدون أن وجود الجو الأسري في المدارس، يترك آثاراً إيجابية في نفوس المعلمين ويخلق لديهم روحاً معنوية تساعد على رفع المستوى التعليمي والتربوي، ما يجعل المعلم أكثر حماساً لعمله وشعوراً دائماً بالسعادة والرضا. كما تستمد هذه العلاقة أهميتها من أهمية الدور الذي يلعبه المعلمون بوصفهم الإدارة الرئيسية لتنفيذ أي برنامج تربوي وعلى كفايتهم ومهاراتهم وحماسهم واحترامهم في العمل يتوقف إلى حد كبير نجاح العملية التربوية، لذا يصبح توطيد العلاقة الإنسانية بين المدير في المدرسة وهؤلاء المعلمين أمراً غاية في الأهمية. كما أن فن الإدارة يساعد المدير على كيفية استغلال مواهب المعلم الذي تحت إمرته، وعلى كيفية دفعه إلى مزيد من الابتكار والإبداع، وهو ما يحتاج إلى جهد نفسي تربوي من المدير اتجاه هذا المعلم، لدفعه إلى عرض ما لديه من قدرات وإمكانات. لأن التوتر في العلاقات بين المدير والمعلمين، يشكل عقبة رئيسة في طريق العمل المدرسي ويزيد من حدة المشكلات في المدرسة، وتأثيراتها المستقبلية على كل من فيها. وهذا ما أكدته 09% من افراد عينة الدراسة، من فشل الإدارة في جذب المعلم لإظهار إمكاناته، فيؤدي ذلك إلى التقليل من شأنه، بل ولا يتورع بعض المديرين من

التصريح أو التلميح بأن هذا المعلم قد فشل في ما أسند إليه من مهام، وهو بذلك إنما يغطي على فشله هو في فن الإدارة الناجح، ولذلك يسعى للتخلص منه بأساليب قد لا تمت إلى التربية بصله، وقد تصبح العداوة بينهما شخصية، تغذيها خلافات عرقية وإثنية، لكنها تصفى داخل أسوار المدرسة.

الجدول (24) يوضح مدى تناسب البرنامج مع قدرات التلاميذ.

النسبة %	التكرار	بدائل الاجابة
12%	31	نعم
88%	223	لا
100%	254	المجموع

لقد أولت الدولة عناية كبيرة بقطاع التعليم من جميع جوانبه، وحيث إن البرامج التعليمية هي الركيزة الأساسية، فقد عملت على تطويرها بأسلوب حديث، وشكل جذاب، ومحتوى علمي مختلف، مع إخراج لافت؛ لحاجة التلاميذ إلى التغيير لمواكبة التطور التقني والعلمي، إلا أن البعض يرى -88% من المبحوثين- أن تلك البرامج لم تؤتِ المأمول في التطوير العلمي، وذلك يعود إلى أسباب أهمها عدم تأهيل المعلم، وضعف مستوى التلميذ، والتغيير الجذري للمحتوى العلمي واختلافه عما كانت عليه فيما مضى. وقد وصف عدد من المعلمين، المقررات الدراسية بـ"التعجيزية"... مؤكدين بأن صعوبة وزخم المواد تفوق قدرة التلاميذ على الفهم والحفظ، وخصوصا المواد العلمية مثل الرياضيات والعلوم إلى جانب اللغة الفرنسية، مما أدى إلى تراجع تحصيلهم الدراسي، كما تضم البرامج الجديدة مهارات واستراتيجيات مطلوب تنفيذها، إلا أن كثرة أعداد التلاميذ داخل الفصول، وضيق الوقت، قد يُضعف النتائج والمخرجات، وإذا كانت كثافة البرنامج مؤثرة، فإن المحتوى لا يقل أهمية، فقد يجد التلاميذ الصعوبة في الاستيعاب بسبب طبيعة المادة ذاتها التي تفوق مستواهم العقلي وليس في طريقة أو أسلوب التدريس، ويرى البعض أن التركيز على الأسلوب في عملية التدريس، هو في حد ذاته تركيز يُجانب الصواب، ذلك أن طبيعة المادة التي تعلمها ومحتوى هذه المادة هو العامل الأهم في عملية التدريس وتفق الأسلوب في أهميتها لأن التدرج والتسلسل الغير السليمين في محتوى المادة المدرّسة قد لا يمكن الطفل من بناء تراكم معرفي يمكّنه من استيعاب محتوى المادة بشكل سلس وسهل، بينما يجد البعض -12% من افراد عينة الدراسة- أن في البرامج المطورة نقلة نوعية حتمية، كون العالم في تطور مستمر، وهي متكاملة، وتشكل انطلاقة جديدة تسمو بعقل التلميذ وتطوره، وتحتوي على معلومات إثرائية واسعة، ويعززون ذلك إلى وجود تدرّج معرفي حسب سن الطفل وطبيعته العقلية والنفسية وتصورات نموه ودرجة إدراكه للمعارف، لكن هاته البرامج الجديدة أحدثت صدمة لدى بعض المعلمين

والأهالي لتعودهم على المقررات القديمة، مما يستوجب عدم تبني المدرسين لهذه السلبية، كي لا تصل للأبناء، فأبناؤنا قادرون على التطور، والتعلم النشط والتعلم الذاتي واستخدام الاستراتيجيات الحديثة، لأنهم محور العملية التعليمية. الجدول (25) يوضح كفاية ما يتلقاه التلميذ من دروس داخل القسم.

النسبة %	التكرار	بدائل الاجابة
13%	34	كافية
87%	220	غير كافية
100%	50	المجموع

بالرغم من أن نجاح عملية التعليم مرهون بدور المعلم من حيث كفاءته ووعيه لمهامه وإخلاصه في أدائها إلا أن مؤسسات المجتمع المدني لها دورا فعالا وكبيرا في صقل مواهب الطفل وإبداعاته خاصة إذا كانت تتناغم مع الحقل الثقافي والاجتماعي العام ذلك أن ما تروّجه المدرسة من مبادئ وقيم ورموز وأنماط تفكير يجب أن يتكامل بالضرورة مع تروّجه هذه المؤسسات، فتأثير الوسط المحلي له دور كبير في تحسين أدائها، كما إن الجو الأسري الذي يعيش فيه التلميذ يعتبر من العوامل ذات الأهمية الخاصة التي تلعب دورا هاما في التأثير على قدراته وتطوير مهاراته التعليمية والوصول إلى تحصيل مميز أو متدنٍ، فالتلميذ الذي يعيش حياة أسرية مضطربة وشجارات مستمرة ينعكس هذا على صحته النفسية وعلى دوره في التفاعل الصفّي الإيجابي لأن الخلافات تؤدي إلى نوع من القلق والاضطراب داخل الوحدة الأسرية والتي تؤدي بطبيعة الحال إلى نوع من عدم التعاون، وعدم تطبيق الأهداف التربوية بالصورة الملائمة، عكس الذي يكون مستقرا مطمئنا داخل أسرته، يزيد بذله وعطاؤه، ويكون مردوده عاليا وفعالا. فمن خلال الدراسة ونتائج الجدول نلاحظ أن غالبية المبحوثين والذين يمثلون نسبة 87% يرون أن ما يتلقاه التلميذ داخل الصف من دروس لا يعدّ كافيا للفهم الكلي للمواد المدرّسة، ويمكن ان نرجع ذلك للأسباب التالية:

أولاً: المستوى العام لبعض المعلمين الذي يحول دون تمكّنهم من تدريس بعض المواد الدراسية تدرّساً يضمن فهم جميع التلاميذ لتلك المواد الأمر، الذي يؤدي إلى ضعف في مستواهم وفيما يحققونه من درجات وعجز كثير منهم عن الاعتماد على نفسه في حل ما يأخذه من واجبات مدرسية منزلية، وعدم وجود من يعينه من الأبوين على حل الواجبات المنزلية لاسيما إذا كانت المواد علمية أو أجنبية.

ثانياً: تضخم عدد التلاميذ في المدارس بما يجعل المعلم غير قادر على متابعة تحصيل جميع تلامذة الفصل وتصحيح دفاترهم بإتقان والتأكد من فهم الجميع للدرس، مما يجعلهم بحاجة إلى دروس تقوية منزلية.

ثالثاً: أسباب تتعلق بالمنهاج، ككثرة المواد الدراسية المقررة وعدم وجود وقت كاف للاستفسار في الحصة وصعوبة بعض المفاهيم التي يحتويها الكتاب المدرسي، وموضوعاته الغير منظمة منطقياً، تجعل المتعلم غير قادر على الاستمرار في متابعة تعلمه، إذ أنه يجس بالملل والنفور عندما يجد أن الموضوعات غير محققة لذاته وواقعه. ومن الجهة المقابلة نجد ان 13% من المبحوثين يرون ان ما يتلقاه الطفل داخل الصف يعد كافياً لفهم التلميذ، خاصة اذا ما تدرج المعلم مع تلامذته من الصف التحضيري حتى إلى الفصل الخامس، مما يمكنه من معرفة مكان القوة والضعف لديهم فيعالجها تدريجياً، وذلك بتسهيل وتبسيط المحتوى الدراسي سواء من حيث الإعداد أو العرض قدر الإمكان وتقديم أمثلة توضيحية تتفق مع البيئة المحلية، تحاكي واقع المتعلم، فتجعله قادر على الاستمرار في متابعة تعلمه، فالهدف من التعليم هو إكساب التلاميذ تجارب وخبرات وتزويدهم بالمعلومات والأفكار المختلفة ومحاولة تنفيذها أو تطبيقها والاستفادة منها حاضراً ومستقبلاً.

الجدول (26): يوضح اكتظاظ الأقسام.

النسبة %	التكرار	بدائل الاجابة
70%	170	مكتظة
30%	84	غير مكتظة
100%	254	المجموع

لا تخلو خطوة إصلاح من إيجابيات، إذ أن مسمى الإصلاح معناه البحث عن كل ما هو صالح وتستحسنه المدرسة الجزائرية بالمفهوم الخاص، أو المنظومة التربوية الجزائرية بالمعنى العام. ومن أهم إيجابيات الإصلاح التربوي في الجزائر هو إعطاء فرص الإعادة للمتعلمين الراسبين حتى وصول سن 16، بل يحق له الإعادة في كل سنة حتى وإن جاوز السن السابق. وهذا يعني إعطاء المتعلم مزيداً من الحظ في استكمال مشواره الدراسي، بغية القضاء على بعض الجرائم المنتشرة بين الشباب، وذلك بحشر المتعلم في بوتقة المؤسسة حتى يكون بعيداً عن تلك الجرائم في خارج محيطه. لكن هذه الإيجابية قد ولدت نوع من الاكتظاظ داخل الصفوف، وهذا ما عبر عنه 70% من المبحوثين، فبالرغم من الجهود المبذولة من طرف الدولة في إنشاء مجتمعات جديدة تستجيب للغايات التربوية-المقاربة بالكفاءة- وملمح التخرج من التعليم القاعدي إلا أن هذه الجهود لم ترتقي إلى المستوى المطلوب مما تمخض عنه الكثير من المشكلات لأن اكتظاظ الأقسام التربوية بالتلاميذ يقتل البيداغوجية ويخلق العدوانية نتيجة لصعوبة مراقبة سلوكيات وتصرفات عدد كبير من التلاميذ في آن واحد، كما أنه عامل على كثرة الفوضى، وهذا الجو يسبب إرهاقا للمعلم و المتعلم على السواء، كما أنه يؤثر سلباً على تحصيل التلميذ، ويؤدي هذا إلى الشعور بالملل

والفشل والإحباط ففي الوقت الذي يمكن فيه للمعلم أن يعلم صفا من عشرين أو خمسة وعشرين تلميذا دون أن يعاني من الإجهاد المفرط فإنه قد يعاني من بعض التوتر عندما يزيد عدد التلاميذ وبالتالي تزداد المهام والمسؤوليات الملقاة عليه، وذلك لأن اكتظاظ الأقسام يجعله مثلا يعجز عن تكوين أفواج عمل على النحو المطلوب في النظام الجديد. كما يعتبر الاكتظاظ عقبة أخرى تحول دون القيام بتقويم مستمر جاد، فلمراقبة النشاطات المتنوعة لكل تلميذ، ينبغي على المعلم أن يفتح ملفا يحتوي على شبكات تقويم فردية. ولكن كيف سيتم ذلك والمعلم مكلف بتدريس قسم يزيد بكثير عن الثلاثين عنصرا ليس إذن من المستغرب أن العديد من المعلمين، ملء الخانة المخصصة لعلامة التقويم المستمر في الكشوف، لا يستعملون في الواقع سوى علامة واحدة؛ أي تلك التي لها علاقة بجانب واحد سهل للملاحظة عند التلميذ في القسم. أما 30% ممن لا يعانون من الاكتظاظ فنجد معظمهم يدرسون في قرى صغيرة قليلة العدد وهذا ما جعلهم يتجاوزون مشاكل الأقسام المكتظة.

الجدول (27) يوضح مدى توفر الكتاب المدرسي لدى التلاميذ

النسبة %	التكرار	بدائل الاجابة
95%	241	موجود
05%	13	غير موجود
100%	254	المجموع

لكل مجتمع فلسفته التربوية، ولكل فلسفة تربوية منهاج يترجمها من خلال رصد الغايات والأهداف والبرامج والمقررات والمضامين والأنشطة والأدوات والوسائل والطرائق والمنهجيات وأساليب التقويم المصاحبة. ويعتبر الكتاب المدرسي وسيلة من الوسائل المتفاعلة مع باقي عناصر المنهاج المختلفة تفاعلا جديلا. تكمن أهميته في تحقيق التجانس بين الأستاذة والتلميذ وتحقيق كذلك الأهداف التربوية. وتبين معطيات الجدول أعلاه إن نسبة كبيرة من التلاميذ (70%) يتوفر لديهم الكتاب المدرسي هذا الأخير الذي يعتبر الموجه والمرشد في أي مادة مدرّسة نتيجة توظيفه بصفة دائمة في الحصص التعليمية نظرا لطبيعة سن الطفل وضرورة الملاحظة وتأثير الصورة في عملية الإدراك لما له من وظيفة تشويقية في عملية جلب اهتمام وانتباه التلميذ وتصورات وتمثلاته في ممارساته وتعاملاته مع ما يحيط به من تفاعلات الأفراد خلال النشاطات والممارسات، لذلك نجد الفاعلين التربويين في بداية الموسم الدراسي يركزون على إجبارية إحضار الكتاب المدرسي، ورغم أهمية هذا التركيز إلا أن هناك فئة معينة (05%) من المبحوثين تقرّ بان هناك بعض التلاميذ لا يتوفر لديهم الكتاب المدرسي، مما يجبر المعلم على استعمال الوسائل

البديلة، كإشراك كل تلميذين في كتاب واحد أو استعمال الكتب المستعملة، أو استعمال السبورة في الحالات التي تقتضي ذلك.

الجدول (28) يوضح توفر المدرسة على الوسائل التعليمية .

النسبة %	التكرار	بدائل الاجابة
04%	11	موجودة
92%	234	البعض منها فقط
04%	09	غير موجودة
100%	254	المجموع

لم يعد اعتماد أي نظام تعليمي على الوسائل التعليمية درياً من الترف، بل أصبح ضرورة من الضرورات لضمان نجاح تلك النظم وجزءاً لا يتجزأ في بنية منظومتها، ومع أن بداية الاعتماد على الوسائل التعليمية في عمليتي التعليم والتعلم لها جذور تاريخية قديمة، فإنها ما لبثت أن تطورت تطوراً متلاحقاً كبيراً في الآونة الأخيرة مع ظهور النظم التعليمية الحديثة، وكقراءة تحليلية لبيانات الجدول نلاحظ أن نسبة 92% من المدارس لا تتوفر فيها الوسائل التعليمية بشكل كاف، و04% تنعدم فيها الوسائل، وهذا ما يؤثر على أدائها وبدون شك يتأثر عمل المعلم بذلك ولا يحقق الأهداف المنتظرة، لأن الكيفية التي ينجز بها الدرس، يفرض، ديداكتيكياً، أن ينطلق المعلم من أهداف محددة وكفايات محددة، لاختيار وهيكلية المحتويات، وأن يستعمل طرائق وأنشطة تقود إلى بلوغ هذه الأهداف، مما يفرض أيضاً اختيار وتوظيف وسائل وتقنيات وأدوات، تساعد على تحقيق أهداف، وقد يزداد الأمر سوءاً عندما يطالب المشرف المتسلط المعلمين بتوفير بعض الوسائل التي يصعب اقتناؤها بسبب عدم وجودها أو لتكلفتها الباهظة، أو لعدم تسليمها من طرف السلطات المحلية في الوقت المناسب، كالحرائق وصور المحادثة...، فلا يمكن للمعلم أن يرسم يوماً صوراً للتعبير أو المحادثة لأن هذا الأمر يرهقه ويزيد من ضغطه النفسي وتوتره، إن هذه الوضعيات الاستثنائية كغياب الكتاب المدرسي والوسائل المذكورة آنفاً، ليست من مسؤولية المعلم مع أنه هو المتضرر الأول مع تلاميذه، فكتابة النصوص على السبورة أو الرسم، أو إملاء الملخصات، كل هذا يبعث الملل في نفوس التلاميذ والنفور من التعليم، لأن طبيعة المعارف الجديدة تتطلب وسائل جديدة هادفة. أما المدارس التي تتوفر فيها الوسائل والتي تمثل 04% فعالبها ما تكون هذه المدارس في مناطق حضارية كمركز البلدية أو الدائرة، والتي غالباً ما وجدنا مدارسها مهياًة تقريباً بجميع الوسائل، ولأنها في الكثير من الاحيان تكون محطة أنظار الهيئات الرسمية. لذلك فهي تحظى بنوع من الاهتمام.

الجدول (29) يمثل المصادر التي يلجأ إليها المعلم حين يواجه صعوبة ما.

النسبة %	التكرار	بدائل الاجابة
86%	216	زميل في العمل
4%	11	المدير
2%	06	المفتش
8%	21	شيء آخر
100%	254	المجموع

تعد استراتيجيات المعلمين في التعامل مع المشكلات المهنية الضاغطة من الكفايات الأساسية اللازمة لإدارة الصف الدراسي، لا سيما أن الإدارة الفعالة للصف الدراسي، تمكن المعلم من مواجهة كل ما يعترضه من مشكلات والإسهام في تحقيق التوافق الاجتماعي والانفعالي بين جميع عناصر العملية التعليمية إلى جانب عنايته في التحصيل الدراسي؛ لا سيما أن سوء التوافق الذي يواجه التلميذ في بداية حياته التعليمية يمكن أن يزداد خطورة إذا بقي دون علاج، فلن يتمكن المعلم من الإدارة الفعالة يجب أن تتاح له الفرصة لمساعدة تلاميذه على التوافق مع بيئتهم التعليمية وحل مشكلاتهم. ويتضح من النتائج المشار إليها في الجدول إن 86% من المبحوثين يلجأون عندما تعترضهم صعوبة معرفية إلى زملائهم، ولن يتم هذا إلا إذا كانت العلاقة بين هيئة التدريس مبنية أساس الاحترام المتبادل حتى يستفيد كل واحد من الآخر من أجل المصلحة الكبرى وهي الرفع من مستوى التحصيل الدراسي، أما إذا شعر المعلم أن إظهاره لنقائصه يجعله عرضة للنقد من طرف زملائه فإنه يحجم عن إظهارها ويشعر بالعزلة، تحدث هذه الحالة عندما يكون المعلم بمفرده، ولا يستطيع مقارنة تقدمه مع تقدم زملائه، ويؤثر هذا الوضع في شعوره بالأمن، لأنه قد يفتقر إلى طريقة محددة لمراجعة أداة عمله، الأمر الذي يترتب عليه الشك في نجاحه بالفعل، فالمعلم الذي يعمل مع تلاميذ غير ناضجين، لا يملك أية فرصة للتفاعل مع الأشخاص البالغين، في حين نجد نسبة 8% قد لجأت إلى الاستعانة بالوسائل الحديثة كالانترنت مواكبة التقدم التكنولوجي والعلمي الذي فتح أفقا جديدة لوسائل الاتصال في مجال التربية والتعليم، وفي اختيار للمادة التعليمية وتنظيمها وتنفيذها باستعمال وسائل مسموعة أو مرئية أو في شكل بيانات أو جداول ثابتة أو متحركة، والتي تركز معلما إلكترونيا مليما باستخدام التكنولوجيا الحديثة وكيفية توظيفها في أعباء الإشراف التعليمي وفق التدرج السنوي والمقرر الدراسي. أما 4% فوجدت المدير الكفو الذي تلجأ في فك شفرات المصاعب التي تعترضهم، وهذا ما يعكس وجه العلاقة الحسنة بين الإدارة المدرسية والمعلمين، الذين يستغلون ظرف وجود المشرف التربوي داخل المدرسة كي

يستوضحوا منه بعض الصعوبات البيداغوجية، وهذا ما عكسته الدراسة في قلة اللجوء للمفتش، لعدم وجوده الدائم داخل المدرس، فهو يزورها بين الفينة والاخرى.

الجدول (30): يوضح المعيار الذي يعتمد عليه المعلم للتأكد من فهم التلاميذ.

النسبة %	التكرار	بدائل الاجابة
11%	28	المشاركة داخل القسم
65%	165	التمارين
24%	61	التقويم
100%	254	المجموع

يواجه المعلم في الصف ميولات مختلفة من تلميذ لآخر، ومستويات دراسية متباينة، واختلاف الرغبات في الوسائل التعليمية السمعية والبصرية، واهتمامات غير متوافقة تبعا للسن، وتبعا للطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها التلميذ، والتجارب الحياتية التي مر بها كل واحد منهم، وعناصر القوة والضعف في التعلم، فهناك تلاميذ يفهمون القضايا النظرية مباشرة، وبدون حاجة إلى أمثلة ملموسة، وهناك طلاب لا يتسع أفقهم إلا لما تدركه حواسهم. ولا يكون الدرس جيدا ومفهوما، إلا إذا استطاع المعلم مراعاة هذه الاختلافات، من خلال التنوع في طرق التدريس، لذلك اعتمد 65% من المعلمين على التطبيقات والتمارين للتأكد من مدى فهم التلميذ للدرس المعطى، هذا الأخير عادة ما يكون متبوع بأسئلة محورية تطبيقية حوله، يقدمها المعلم لتلاميذته للإجابة، وهذا أسلوب جيد يحث التلميذ على التعلم الذاتي ويشجعهم على الاطلاع الخارجي والحصول على المعرفة من مصادرها المتعددة والبحث والتقصي وتجعل التعليم بالكفاءة ذا دينامية واقعية، ومن خلال الإجابة يستطيع المعلم معرفة مدى فهم التلميذ للدرس فطريقة التعلم المتبعة مع التلميذ، هي التي تؤثر بصورة واضحة على معيار الفهم ويمكن أن تكون هذه الطريقة كلية أو جزئية، كما أن نوع المادة ومدى تنظيمها من الجوانب الهامة التي تعمل على تقليل تدني الانجاز فكلما كانت المادة مترابطة الأجزاء سهّل على التلميذ حفظها وتعلمها والتعامل الصحيح مع تطبيقاتها وتمارينها، وهناك من يقوم تلاميذه بصفة مستمرة-24% من المبحوثين- باعتماده معيارا للفهم، فالتقويم باختصار يعنى الحكم على المستوى التعليمي الذي وصل إليه التلميذ في المادة الدراسية، إضافة إلى تعديل سلوك التلميذ وتعديل مستواه المعرفي. وبه يتضح للمعلم مدى ما أحرزه التلميذ من تقدم ونجاح، ويكشف له عن نواحي الضعف والقوة. ولذا كانت عملية التقويم مهمة للمعلم والمتعلم على السواء لأنها تساعد كلاً منهما على الاستفادة من نتائجها في تحسين وإحكام عملية التعليم والتعلم. وعادة ما يستعمل التقويم بعد فترة من إعطاء الدرس مما يتطلب

من التلميذ محاولة لاسترجاع المعلومات والمادة التعليمية واستعمالها في الوقت المناسب. وقد تكون المشاركة داخل القسم والتفاعل الايجابي معها من طرف التلاميذ احدى دلائل الفهم لديهم. وهذا ما ذهب إليه 11% من افراد عينة الدراسة، فحينما يوجه المعلم سؤالاً إلى تلاميذ الفصل فسرعان ما ترتفع الأيدي المطالبة بالإجابة، وهنا ينبغي اختيار الأسئلة الجيدة والتنوع في أساليب صياغتها ومستوى صعوبتها وطبيعتها مضمونها والغرض الذي ترمي إليه، والإجابة عليها وسيلة المعلم في التأكد من فهم التلاميذ للدرس، وأداته في استثارة اهتمامهم وتفكيرهم. ويجب أن يتذكر المعلم شيئاً هاماً وهو أن يتخير التلاميذ الذين لا يحدثون أصواتاً عند رفع أيديهم.

الجدول(31): يوضح أنشطة التغلب على فوارق الفهم لدى التلاميذ.

النسبة	التكرار	بدائل الاجابة
63%	161	المعالجة التربوية
30%	76	التحفيزات
07%	17	شيء آخر
100%	254	المجموع

يواجه المعلمون مشكلة الفروق الفردية في معظم الدروس وفي جميع السنوات الدراسية، وكما كانت الفروق في السلوك والقدرات العقلية والقدرات الانفعالية، فإن المشكلة المدرسية الناشئة عنها ظاهرة طبيعية، وقد استخدمت أساليب وطرق تعليمية لكيفية التعامل مع مثل هذه الظواهر بمحاولة تقليص مدى هذه الفروق بين الفئات المتميزة، بتوجيه رعاية وعناية خاصتين للفئة الأضعف لعلها تقترب ولو قليلاً من الفئة التالية لها من حيث القدرة على الأداء الأفضل، فقد تكون العقبات التي تحول دون صعود بعض عناصر الفئة الأولى إلى الفئة الأعلى عقبات بيئية يمكن التغلب عليها أو التقليل من تأثيرها، فغالبية المبحوثين (63%) يلجأون إلى المعالجة التربوية للتغلب على فوارق الفهم عند التلاميذ، وعادة ما تستعمل المعالجة التربوية للتلاميذ الذين لديهم تدني مستوى التحصيل والانجاز المدرسي بحيث لا توجد لديهم متعة في التعلّم ولا أيّة حماسة للمشاركة في الدرس، أو أن المادة غير ملائمة لقدرتهم أو لأن المعلم لا يهتم بهم ويهملهم في معظم الأحيان، فتعطي لهم الفرصة الصحية والمناسبة لفهم العلاقة التي تربط أنواع المعرفة وفق مستواهم وقدراتهم، وتيسير النقاش بينهم بطرق وأساليب تربوية جيّدة تعمل على تطوير شخصياتهم والرفع من مستواهم، وتكوين ميولات مناسبة لهم، وقد اعتمد صنف آخر (30%) على التعزيز الموجب لما له من دور في رفع مستوى التحصيل حيث يؤدي الثواب والمدح إلى تكرار العمل والاستمرار فيه. أي أن إثابة السلوك المرغوب فيه، يزيد من احتمال تكرار هذا السلوك، وكلما كان التعزيز فورياً أي عقب حدوث السلوك

مباشرة كلما زاد احتمال حدوث السلوك المعزز تكراره، لأنه يشعر التلميذ بالمتعة والسرور، كما أن علماء النفس الاجتماعي يضيفون إلى ذلك أن هذا التأثير لا يقف عند سلوك التلميذ المعزز وحده، وإنما يتعدى ذلك إلى التأثير في سلوك رفاقه أيضاً، ولقد أوضحت نتائج الدراسات أن إثابة أو عقاب سلوك تلميذ ما، يمكن أن يكون له تأثير قوي على حدوث هذا السلوك من قبل التلاميذ الآخرين. وقد استخدم 70% مجموعة من الأساليب لمراعاة الفروق الفردية أهمها:

- التنوع في أساليب التدريب مثل (الحوار - تمثيل الأدوار - القصة - حل المشكلات).
- تنوع الأمثلة عن المفاهيم والمبادئ المطروحة وإتاحة الفرصة للتلاميذ للتعليق وإبداء الرأي من خلال الأمثلة الواقعية في بيئاتهم المحلية وحلقاتهم الثقافية.
- توظيف وسائل متنوعة ومثيرة وفعالة لتفريد التعليم مثل (صحائف الأعمال والبطاقات التعليمية المختلفة ومنها بطاقات التعبير وبطاقات التدريب وبطاقات التصحيح .. إلخ). ونقصد بتفريد التعليم أن يعمل المعلم مع كل تلميذ على نحو مختلف، وهذه طريقة ناجعة لمواجهة الفروق في الاستعداد، وتستخدم طرق التدريس الفردى في العمل العلاجي لذلك .

الجدول (32): يوضح إطلاع المعلمين على الإصلاحات المتعلقة بالبرامج المدرسية.

النسبة %	التكرار	بدائل الاجابة
31%	80	هناك اطلاع
62%	156	اطلاع نسبي
7%	18	لم اطلع عليها
100%	254	المجموع

يعتبر الإصلاح التربوي من أهم القوى الدافعة للتنمية في جميع مجالات الحياة، حيث تستنهض المجتمعات الانسانية أنظمتها التربوية بالإصلاح من أجل بناء الإنسان القادر على تجاوز الخطر، بل والمشاركة في التغيير والتجديد. وعليه فإن تحسين مخرجات التعليم هو هدف الإصلاحات في النظام التربوي، وتحقيقه يعتمد بشكل كبير على الأستاذ الذي يعد المنفذ الفعلي لجميع خطوات وبرامج الإصلاح، ومن هنا فإن أي جهد يستهدف الإصلاح التربوي لا بد أن يستند إلى تصورات واضحة لدور الأستاذ ومسؤولياته في التعليم المستقبلي، وذلك نظرا لحيوية دوره في الارتقاء المستمر بمستوى أداء المتعلمين، والذي يمثل الغاية الأساسية التي يسعى إليها أي نظام تعليمي. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن (62%) من المعلمين لهم إطلاع نسبي على الإصلاحات

المتعلقة بالبرامج، و7% لا يكلفون انفسهم عناء الاطلاع على المقررات الجديدة، إلا أن الأمر من الناحية السوسولوجية لا يمكن تفسيره إلا من خلال عامل المقاومة، مقاومة هذه الإصلاحات من قبل المعنيين بما لمجموعة من الأسباب أهمها: فقدان الإحساس بالمشاركة في التغيير، وشعور المعلمين أن التغيير فرض عليهم بالقوة، فرضته جهات خارجية، أو خشيتهم من فقدان الروتين الذي تعودوا عليه، أو أن التغيير يزيد من عبء العمل عليهم، أو نقص الثقة بينهم وبين صناع السياسات التربوية. وهذا يعكس عدم اهتمام الفاعلين التربويين بالإصلاح، لأن المعلم يريد إصلاحاً يحس بأنه جزءاً منه لا إصلاحاً يمارس عليه نوعاً من الاغتراب الذي يشعره بالوحدة والعجز والتفاهة مما يقتله معنويًا قبل قتله فيزيقيًا، ولأن تغلغل النظام التربوي في أعماق حياة الأمة الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية والحضارية ووضعه منها موضع العمود الفقري في الجسم جعل عملية تبادل التأثير والتأثر بينه وبين مختلف مجالات الحضارة في حالة من التفاعل الوظيفي المستمر، وبهذا صار الإصلاح التربوي في غاية من التعقيد؛ فأى خطأ يرتكبه المصلحون في أي مرحلة من المراحل النظرية أو الإجرائية تترتب عليه عواقب ومشكلات قد لا يكون من السهل تصحيحها بعد فوات الأوان، فما الفائدة من الحديث عن إصلاح المنظومة التربوية بدون إدخال المعلم ضمنه وبالتالي إعطاء الإصلاح المصدقية الفعلية والفعالية المنتجة. وقد ألمَّ 31% ممن جرت عليهم الدراسة بالتغيرات الحديثة من منطلق استيعابها الواعي لمعطيات الحاضر، واقتناعها بضرورة التغيير، ومسوغاته، والمقدرة على توفير المناخ الملائم للتغيير، ووضع استراتيجيات فاعلة لإحداثه، وتطبيقها ومتابعتها، من خلال الاستفادة القصوى من الموارد البشرية والمادية والفنية المتاحة؛ بهدف الارتقاء بالأداء المؤسسي، وصولاً إلى تحقيق الغايات المرجوة منه.

الجدول (33): يوضح مدى موافقة المعلمون لتغيير مهنتهم.

النسبة %	التكرار	بدائل الاجابة
35%	88	أوافق
65%	166	لا أوافق
100%	254	المجموع

نظراً للتقدم المعرفي الهائل الذي يتميز به عصرنا الحالي، أصبح من الضروري أن يحافظ المعلم، على مستوى متجدد من المعلومات والمهارات والاتجاهات الحديثة في طرائق التعليم والتقنيات التربوية، وبذا يكون التعليم بالنسبة للمعلم عملية نمو مستمرة تعززها الخبرة المهنية الكبيرة من خلال الإستقرار المهني الطويل والدائم، وهذا ما أيده 65% من المعلمين، بأنهم لا يوافقون عن التحلي عن مهنتهم بالرغم مما تعانيه من ضعف قيمتها الرمزية

الاجتماعية، وهذا يدل على أن المعلم لا يزال يقدر مهنته إلى أبعد الحدود، وتقديس هذه الرسالة إنما هو نابع من الجانب الوجداني الإيماني، ضف إلى ذلك عامل الخبرة والاقدمية في المهنة يجعلان من الفرد متعلق بمهنته أكثر من إية وظيفة أخرى على اعتبار إن الوظيفة الجديدة قد تحرم المعلم من امتيازات الترقية المرتبطة بالاقدمية، وبدلاً من الإستقرار المهني الطويل والدائم يقوم العديد من المعلمين (35%) اليوم بالإلتزام بمسار مهني يستوعب التحديات والفرص في حال ظهورها. هؤلاء قد تحفزهم عوامل خارجية بشكل كامل، كالعوامل الإقتصادية وإعادة الهيكلة والتقليص والزيادة وظهور قطاعات مهنية جديدة ذات سيولة عالية أو تحفزها التغيرات في الأوضاع الشخصية التي قد تشمل العمر والتغيرات في الحالة الزوجية أو الوضع العائلي والأماكن التي يفضلها الأشخاص عن غيرها ومتطلبات الحياة الجديدة والرغبة في الحصول على عمل أفضل أو التوازن الحياتي. هذا من جهة، ومن جهة أخرى ان مهنة التعليم لم تعد تؤمن العيش الكريم لممتهنيها مقارنة بمهن أخرى مما أفقدها الكثير من رونقها وبريقها، إضافة إلى فقر البيئات التعليمية التي يعملون بها، وزيادة الأعباء التي يتحملونها وتقييدهم باللوائح والتعليمات التي تحدّ من حريتهم وإبداعهم مما حوّل المعلمين بالنسبة للمهنيين إلى -بروليتاريا- عمالية مغبونة الحق.

الجدول (34): يوضح ظروف العمل داخل المدرسة.

النسبة %	التكرار	بدائل الاجابة
20%	52	جيدة
60%	153	مقبولة
20%	49	غير مناسبة
100%	254	المجموع

أصبحت البيئة التعليمية في مدارس القرن الواحد والعشرين جلّ اهتمام التربويين، وكيفية تهيئتها لتحقيق الأهداف التعليمية في عدّة مجالات تخدم المجتمع المدرسي كاملاً، ولا بدّ أن يقوم المجتمع المدرسي بتوفير بيئة تعليمية تربوية ذات قيم ومبادئ وممارسات إيجابية، تُشكّل ثقافة مدرسية جديدة، ونقصد بالبيئة التعليمية الإيجابية هي التي تحتوي على منظومة من القيم والعادات والتقاليد والممارسات الإيجابية من قبل أعضاء المجتمع المدرسي، حيث لا تقتصر البيئة التعليمية على عملية التعليم فقط، حيث أنها تراعي العملية التربوية وتخدم بيئة الطالب وبيئة التعليم والتعلم والبيئة الصحية والأمنة، وتستخدم الأساليب التربوية الحديثة، حيث أشارت الدراسة أن نسبة 60% من الباحثين يمارسون عملهم في ظروف مقبولة، وهي ظروف تعكس واقع ما يزال يعيش التطور البطيء الذي لم يرقى إلى المستوى المطلوب، وهو ما يعطي صورة واضحة عن واقع المدرسة المعاصرة وعلاقتها بالتطور التكنولوجي

المتسارع، في وقت ما زالت الوسائل البدائية إحدى مميزاتا في عمليات بناء المعرفة وتعلمها، ويمتد التقشف بكل أسوائه إلى بيئة العمل في كل جنباتها الفيزيائية والسيكولوجية والبيداغوجية، وهذا ما عبرت عنه نسبة 20% من الباحثين، فالمدرسة تُهمل في صيانتها من حيث تجديد مبانيها ودهاناتها وتجهيلها وتجهيزها، والصفوف مكتظة بتلاميذها، ولا وجود لأيّ نشاط مسرحي أو فني لممارسة الهويات، وليس غريبا أن نجد أكثر من عشرة معلمين ليس لهم حجرة عامة بالمدرسة. وبيئة مدرسية مثل هذه تفقد كل مقومات الجاذبية في مادياتها ومعنوياتها، تصبح بيئة منفرة لا تحبب في العمل ولا تبعث على الجد وتخلق عند المعلم نفسية كارهة أو سقيمة، لا تجد أمنها وسعادتها إلا خارجها وبعيدا عنها. وقد تكون المدرسة بعيدة عن مقر مسكن التلميذ مما يتعبه ويهرقه وكذلك صعوبة التنقل إليها، كما أن وقوع المدرسة في منطقة غير ملائمة يؤثر كل ذلك على تحصيله الدراسي، وحتى المبنى المدرسي قد لا يكون لائقا ولا تتوفر فيه أوصاف المبنى الحديث للمدرسة المعاصرة التي توافق وتتلاءم مع نفسيات التلاميذ. فعدم توفر المرافق مثل الساحات لمزاولة الأنشطة، والحدائق، والصالات الرياضية، وأماكن الترفيه، والمعامل المجهزة بالوسائل المرئية والمسموعة، ومصادر التعلم، ودورات المياه ونظافتها وصيانتها المستمرة، وغرف الدراسة وإضاءتها وتهويتها بشكل جيد كل ذلك له تأثير سلبي على التحصيل الدراسي للمتعلم. وقد وجد 20% من الباحثين ظروف العمل المناسبة داخل المجتمع المدرسي الذي له الدور الفاعل في تهيئة البيئة التعليمية التعلمية الحديثة من حيث مجال التعليم والتعلم واستخدام الطرائق والأساليب الحديثة في التدريس، ومراعاة الفروق الفردية واستخدام جميع الانماط التي تتمركز حول التلميذ ومنها تهيئة الكادر التدريسي وتطور مهنيته، ولا ننسى بأن البيئة الآمنة جسدياً ونفسياً تهيئ التلميذ للمبادرة والقيادة التشاركية وتحفزه دائما للتمييز الأكاديمي وغير الأكاديمي وتفعيل الأنشطة المتنوعة. ومنه فإن البيئة التعليمية الجديدة تتسم بالجانب الصحي وتشارك أعضاء المجتمع المحلي وأولياء الأمور في اتخاذ القرارات المناسبة التي تخدم العملية التعليمية، ولا ننسى بتوفير المواد وتفعيل المختبرات العلمية وتفعيل التجارب العلمية، وتوفير الموارد المادية من مقاعد وألواح والصيانة المستمرة للمبنى وغيره التي تساعد بتوفير بيئة تعليمية فضلى.

الجدول (35): يبين صورة المعلم المهنية في المجتمع.

النسبة %	التكرار	بدائل الاجابة
17%	43	مشرقة
55%	140	مقبولة
13%	33	قائمة
15%	39	بدون إجابة
100%	254	المجموع

للمعلم دور بارز في المجتمع، وان حاول البعض تغييره عمدا وطمس تأثيره، أو اختزال دوره بين جدران المدرسة وأوراق الامتحانات، صحيح أن دوره تقلص بسبب انتشار المعرفة على نطاق واسع وازدياد عدد المثقفين والأكاديميين، وانتشار التكنولوجيا والشبكة العنكبوتية التي لا يستطيع احد ان يضاهيها في نشر وجمع وتخزين المعلومات، لكنه يظل الموجه والنموذج الإيجابي الذي يشار اليه بالبنان والأكثر تأثيرا على التلاميذ ومستقبلهم. فمن خلال نتائج الجدول نلاحظ أن نسبة 55% من المبحوثين لديهم اعتقاد بان لهم صورة اجتماعية مقبولة تعبر عن دور وظيفي أو رسالة مهنية لها تقدير واحترام وهذا يدل على وعي ذاتي ناضج بحيث يدرك معه المعلم حقيقة شخصيته ومكانته في المجتمع، والتي تعكس ذاك الشخص الفاضل، الذي يتميز بهندام معتنى به، وبحركات تنبئ عن تملكه لزام أمره، ونظرات تشي باهتمامه بحسن سلوك غيره، وإذا أطل طيفه، هابه باحترام ظاهر متلقو العلم على يديه، وقلدهم في ذلك من لا يدرسون عنده، وإذا استدعى ولي أمر التلميذة أو التلميذ، فإنه يحضر ويتعامل معه بكامل الاحترام والتقدير. وهذا ما عبر عنه 17% من المبحوثين عن صورة مشرقة ترتبط بنوعية مهنية جديدة برزت إلى ساحة العمل، وتختص بمعلمين مؤهلين، ينظر إليهم كرواد في بيئتهم الريفية، فرسالة العلم والتدريس جاءت ضمن طباعهم وسلوكهم اليومي الذي جُبلهم عليها وأرادهم الله تعالى بها ليحقق خلافته في الأرض عليها، وبالتالي أصبحت هذه المهنة جزءا لا يتجزأ من حياتهم يقدسونها ويؤمنون يقيناً بأنها رسالة إنسانية عظيمة يُبتغى من وراءها الفوز في الدارين وليس مركز وظيفي فقط. ولم يقدم 15% من المعلمين إجابات واضحة يُستدل بها على نوعية الصورة المهنية في المجتمع، وربما يعزى ذلك إلى جهل المعلم بمفهوم الذات وصورتها المهنية لديه، أو إلى رغبة في إخفاء صورة يسبب له الإعلان عن ملامحها حرجا أو إحراجا. في حين أن نسبة 13% من المبحوثين عبروا عن الصور الرديئة والتعيسة والغير المحترمة والتي تعكس في سلبيتها حال المعلمين الذين لا يرغبون في التدريس ولا يرضون عن وضعهم الوظيفي ولا يحبون أن يظهروا في صورة معلم الذي أصبح من بين كل المهنيين موضعا

للسخرية والاستهزاء وقد شاعت عنهم مقولات نمطية تجسد صوراً هزلية أو كاريكاتورية سواءً في الصحافة أو السينما تصورهم على أنهم دون مستوى الكفاءة في عملهم الخاص ودون مستوى الكمال في حياتهم العامة مما يسيء إليهم ويترك تأثيرات سلبية في نفوسهم. وهناك بعض الأسباب التي يكون المعلم هو المتسبب فيها، كالإضرابات المتتالية ومطالبته برفع الأجور واللباس الغير المحتشم وعدم تمكنه من امتلاك التكنولوجيا ومسايرة التطورات الحديثة... كلها أسباب جعلت مهنة التعليم يخبو بريقها. لكن مهما تغيرت صورة المعلم اليوم كماً وكيفاً عبر أطوار الزمن المتغير، إلا أنه يظل يمثل سلاح ذو حدين لكل متغيرات الحياة ومجالاتها، وبالتالي فإن دوره ومكانته ليسا بالأمر الهين الذي نتنازل عنه ونستهين به، خاصةً ونحن في القرن الحادي والعشرين العصر الذي يتسم بتعزيز مكانة الإنسان وفق دوره ورسالته في الحياة، والمعلم في مقدمتها : فإذا نحن أفقدناه هذه المكانة فإننا لا نستطيع تعزيز دور الإنسان في المواقع الأخرى . فهل نحن فاعلون...؟؟!

الجدول(36):مدي تقيّد المعلمين بتنفيذ البرنامج المدرسي وفق التدرج السنوي.

النسبة	التكرار	بدائل الاجابة
85%	215	نعم
15%	39	لا
100%	254	المجموع

ان بلوغ الاهداف التعليمية منهج اساسي تعتمد المقاربات التعليمية الناجحة، ولما كان التدرج على هذا القدر من الاهمية في العملية التعليمية، اعتمدت وزارة التربية الوطنية سناً وُسم بـ-التدرج السنوي للتعلمات- وبدأ العمل به مع بداية السنة الدراسية 2009 ثم أصدرت الوزارة تدرجاً جديداً: طبعة جوان 2011. ونشير الى ان هذا السند التربوي الرسمي خاص بالتعليم الابتدائي وجاء عوضاً عن التوزيع السنوي للدروس الذي كان يعدّه المعلم فيوزع البرنامج على اشهر السنة الدراسية. يقسّم التدرج السنوي للتعلمات السنة الدراسية إلى ستة وثلاثين أسبوعاً يضطلع كل اسبوع بمقرر دراسي معيّن مع تخصيص أربعة أسابيع للتقويم، والغرض من التدرج السنوي هو البناء التدريجي للكفاءات، إذ توزع مقررات المنهاج توزيعاً منطقياً يأخذ بعين الاعتبار الكفاءة المستهدفة، لذلك نجد في هذه الوثيقة تذكيراً بالكفاءات المحددة لكل محتوى دراسي، مما يضمن الانسجام بين المراحل التعليمية، وهذا ما جعل نسبة 85% من الباحثين يقومون بتنفيذ البرنامج المدرسي وفقه وهو شيء طبيعي لان الوزارة أعدته كموجه ومساعد للمعلم يمهده بالإرشادات فهو يعتبر دليل المعلم وإحدى الأدوات التي تساعد على فهم الفلسفة التربوية التي بنيت عليها الكتب المدرسية من اجل تحقيق الأهداف التربوية من خلال عرض محتوياتها وطرق التعامل معها،

لكن الشيء الغير الطبيعي هو وجود 15% من المبحوثين في بعض المدارس لا تهتم وتستفيد من التدرجات السنوية بالدرجة التي تتناسب مع الجهد والأموال التي تصرف على إعدادها، ويعلل أغلب المعلمين عدم تطبيق التدرج السنوي كما هو مرتب ولجوئهم إلى التصرف في ترتيب المعلومات المراد تقديمها للتلميذ تماشياً مع النظرية الحديثة في التعليم والتي تغاضى عنها الإصلاح، ألا وهي بناء الكفاءات والذي يعتمد على الاسترجاع والفهم والإدماج. بالإضافة الى قضية الاختلاف الوارد بين كتاب التلميذ وبين التدرج الجديد في جميع المستويات، من السنة الأولى إلى غاية السنة الخامسة خاصة في مادتي اللغة العربية والرياضيات، مما يصعب على المعلم والمتعلم فهم هذه المعادلات. وهذا ما لاحظته إثناء متابعتي لبعض المدارس، فقد تفاجأ مثلاً بأن بعض المعلمين لم يطلعوا علي التدرج السنوي أو انه مصفوف في رفوف الخزانة المدرسية، أو نجده في توريدات الإدارة ولم تحرص على طلبها، كل هذه الأسباب وغيرها جعلت الاستفادة من التدرج السنوي غير شاملة، مما يؤدي إلى إعطاء التلاميذ دروس غير متحدة النسق في مختلف المدارس.

الجدول(37): يوضح مدي نجاعة وفعالية طرق التدريس الحالية.

النسبة %	التكرار	نجاعة وفعالية طرق التدريس الحالية
45%	114	ناجعة
55%	140	غير ناجعة
100%	254	المجموع

ان المقاربة بالكفاءات مبنية على منطق التعلم المتمركز على نشاطات واستجابات التلميذ الذي يواجه وضعيات إشكالية، فالمهم ليس في تلقين التلميذ معارف فحسب بل أيضا وبالخصوص في استعمال قدراته في وضعيات يومية تنطبق على حياته وتساعد على التعلم بنفسه، وهكذا ينبغي أن يزود التلميذ بالأدوات الملائمة حتى يتسنى له حل المشكلات مرحلة بمرحلة، ويصير بذلك قادرا على النجاح ويتمتع بالأهلية لمواجهة المجتمع الذي لا بد له من العيش فيه. غير ان التحليل الاحصائي للجدول يبرز أن نسبة 55% من المعلمين يعتبرون أن الطريقة المتبعة حاليا في التدريس، غير ناجعة وفعالة ويرجع ذلك الى ان تطبيق هذه المقاربة تعثره صعوبات أساسية: من ناحية الكفاءة المعرفية والكفاءة البيداغوجية وكذلك التقويم، بالإضافة إلى أن هذه الطريقة تحتاج إلى شروط موضوعية لتطبيقها، وهو ما لا تستطع المدرسة الجزائرية خاصة الريفية منها حتى الوقت الرهن توفيرها، فقلة الوسائل التعليمية في المدارس وكذا غياب دور الحضانة في القرى والأرياف ونقص التأهيل العلمي المناسب للمعلم وفق البرنامج الحالي، وواقع الانفصام بين مضامين التربية والتعليم وبين الحقل الثقافي والاجتماعي العام، كلها

أسباب جعلت من هذه الطريقة غير متناسقة الأهداف التعليمية وغير قادرة على حث التلاميذ على التفكير الجيد والوصول إلى نتائج، في المقابل نجد 45% من المبحوثين يرون أنها جعلت التعليم أكثر نجاعة لاعتمادها أسلوب حل المشكلات وإنماء قدرات المتعلمين كلما واجهوا وضعيات جديدة، صعبة ومتنوعة، مما يمكنهم من تجاوز الإطار المدرسي ويسمح باستثمار هذه المكتسبات سنة تلو أخرى ومرحلة بعد أخرى لتكون في خدمة كفاءات أكثر تعقيدا. كما تمنح التلميذ الكفاءات التي تمكنه في نهاية المطاف، من تحديد مستقبله، واختيار مشروعه الشخصي عن بيئته من أمره، حيث تتيح له الكفاءات أيضا أن ينضج وأن يكون مستقلا عن محيطه، ويجب أن ينتقل التلميذ من مؤسسة قسرية تمارس المراقبة إلى مؤسسة أكثر انفتاحا وتقترح مقاييس جديدة لتسيير العلاقات بين شركائها من خلال إقامة تشاور وحوار على المستوى الأفقي بين العلم والتلميذ، وإقامة علاقة تضامن بين المعلمين والمدير وأولياء التلاميذ والجمعيات و أهل الحي.

الجدول(38): يوضح مستوى التحصيل بالنسبة للتلاميذ

النسبة %	التكرار	بدائل الاجابة
05%	13	جيد
84%	213	متوسط
11%	28	ضعيف
100%	254	المجموع

تعد قضية التحصيل الدراسي في وقتنا الحاضر قضية شائكة ذات أبعاد مختلفة تربوية واجتماعية واقتصادية وأمنية وسياسية، فهي ليست مجرد قضية درجات يحصل عليها التلميذ فحسب، وهي ليست قضية مدرسة أو منطقة تعليمية فقط؛ إنها قضية مدرسة وبيت ومجتمع فهي ترتبط بحاضر الأمة ومستقبلها ألا وهم التلاميذ. إن الحاجة إلى التحصيل هي مجموعة من القوى والجهود التي يبذلها التلميذ للتغلب على العقبات التي تعترضه حتى يستطيع إنجاز المهام والفعاليات التي تطلب منه، حيث يدل إنجازها على مدى المستوى المعرفي الذي يمتلكه التلميذ، لكن توجد عوامل لها تأثير واضح على التلميذ تعمل على عدم تحقيق النجاح الذي يرغب فيه المعلم والتلميذ بصورة فعالة وفي هذا السياق نجد أن 84% من المبحوثين بقوا في حدود الانجاز المتوسط و11% لم يصلوا إلى تحقيق الانجاز المدرسي الفعال، وربما يعزى سبب ذلك إلى مجموعة من العوامل أهمها ضعف التنسيق بين المدرسة والبيت، طبيعة المواد المدرسة التي أغلبها تفوق القدرات العقلية للتلميذ، ظروف العمل المدرسية، وكذا ضعف المردودية أو الكفاية الداخلية للبيئة المدرسية و بروز نتائج سلبية نتيجة لذلك مثل الرسوب والتكرار والطردها فضلا عن تراجع

مستوى الأداء الوظيفي للفاعلين التربوي نظرا لغياب التكوين المتخصص. وعند الحديث عن التحصيل العلمي المناسب نجد ان 05% من المبحوثين وضعوا خطط علاجية مناسبة، ويرجع الباحثون ذلك إلى أسباب عديدة مؤثرة على التحصيل منها أن المعلمين الأكثر فعالية يمتازون بالتسامح تجاه سلوك تلاميذهم ودافعيتهم ويعبرون عن مشاعر ودية تجاههم ويفضلون استخدام الإجراءات التعليمية غير الموجهة كما ينصتون لهم ويتقبلون أفكارهم ويشجعونهم على المساهمة في النشاطات الصفية المتنوعة

الجدول(39): يوضح ملامح المتعة في ممارسة مهنة التدريس.

النسبة %	التكرار	بدائل الاجابة
56%	142	نعم
44%	112	لا
100%	254	المجموع

لا يمكن لسعادة أن تفوق سعادة إنجاز العمل وإتمامه. لأنها سعادة ضميرية كبرى يعيش الإنسان من خلالها لحظات إثبات ذاته. وسعادة العامل منتشياً، تشبّه إلى حد كبير سعادة المبدع وهو يرى ثمرة جهده ومنجزه. فالذي يحدث في كلتا اللحظتين، يشعّ كهاجس عميق من روح الإنسان ليكون علامة مضيئة على وجوده الحي؛ وقد حققت أماكن العمل التي ينتمي إليها 56% من المبحوثين بعدا معنويا إيجابيا مما يشعرهم بمتعة وهم يمارسون مهنتهم مبررين ملامح هذا الشعور بمجموعة من المبررات تتجسد في حب التلاميذ لهم والثقة الكبيرة في النفس وفي العطاء المبذول، وفي الرسالة النبيلة التي يؤدونها وتنوير العقول حتى تكون في المستقبل قناديل تضيء في دجى الحوالك، كما ان التعبير عن الامتنان من طرف الاولياء له بالغ الاهمية، وقد تتجسد قمة هذه المتعة عندما يري أو يسمع المدرس إحدى تلامذته قد نال أعلى الوظائف أو تقلد أسمى المراتب، فالناس يتذكرون تجاربهم في نهاياتها، وهي إحدى الخصوصيات التي تنفرد مهنة التعليم. في حين نجد 44% من المبحوثين لا تشعر بمتعة العمل الذي تمارسه ولا توجد لديها أيّة حماسة له، وهذا الصنف من المدرسين عادة ما يكونوا منشغلين بأمر أخرى خارج نطاق التدريس - شخصية، عائلية، اقتصادية، عدوانية - ودائما يطلقون التعليقات السلبية نحو المعلم والتعليم، كما لا نلمس ملامح هذه المتعة عند الأكفاء المتميزين من ذوي التخصصات خاصة العلمية منها الذين يرون أن مهنة التدريس دون مستوى كفاءتهم ويريدون التحدي وممارسة ادوار عليا لها متطلباتها المهنية والتي تتفق مع قدراتهم المتنوعة.

الجدول(40):يمثل نظرة المعلمين لراتبهم.

النسبة	التكرار	بدائل الاجابة
18%	46	كافٍ
82%	208	غير كافٍ
100%	254	المجموع

يعتبر التحفيز شيء لا غنى عنه في المؤسسات لأن هنالك فارقا كبيرا بين الأداء للفرد المحفز وعن أدائه عندما لا يكون كذلك فالحوافز ذات أهمية كبرى وتأثير فعال في تسيير العملية الإنتاجية، فإذا ما استخدمت بطريقة عقلانية فهذا لا يؤدي إلى رفع الكفاية الإنتاجية فحسب بل سيترب على ذلك إشباع حاجات العاملين المختلفة. فمن خلال الجدول أعلاه يتبين ان 82% من أفراد العينة يعتبرون أن الدولة تبخس التعليم حقه إذ تميز في الرواتب والترقيات والامتيازات الممنوحة للمعلمين في المهن والوظائف المختلفة، وكان نصيب المعلمين منها الأقل إذا ما قورنوا بغيرهم، فالرواتب التي يتقاضونها لا تؤمن لهم العيش الكريم مقارنة بالبدل والعطاء الذي يقومون به، باعتبار أن الراتب من الحوافز المادية الأساسية التي تمثل إنفاقا نقديا بطريقة مباشرة لتقوية دوافعهم باتجاه تحسين أدائهم باستمرار وتحقيق الكفاية التعليمية المطلوبة منهم، فهو الوسيلة التي يستعوض بها عن خبرتهم التي خصصوها للعمل في مهنتهم كما يعينهم في تحقيق متطلبات حياتهم ويضعهم في المركز الاجتماعي الذي يرغبون فيه، وحينما يعم الشعور بعدم الرضا عن الأجور داخل المؤسسة يترك العاملون المؤهلون العمل بحثا عن أجور أفضل في المؤسسات الأخرى، أما الغالبية العظمى ممن يستمر في العمل لعدم توافر البديل تنخفض الروح المعنوية لديهم وتسيطر على مشاعرهم موجة من السخط والاستياء العام، فتطفو على السطح بعض السلوكيات الاحتجاجية على شكل تصرفات غير مسؤولة، فتارة يكون الاحتجاج موجهة نحو العمل وتكثر بسببه حالات الإهمال واللامبالاة فترتفع معدلات الأخطاء الإدارية والبيداغوجية، وتارة يكون الاحتجاج موجه نحو العاملين فيما بينهم فتراهم يختلفون كثيرا على ما يقومون به من عمل وكل يحمل الآخر مسؤولية أداء المهام أو يتنصل من مسؤولية الأخطاء ويرميها على الأطراف الأخرى فتغيب روح المشاركة والتعاون فيما بينهم. وعلى صعيد اخر يرى 18% من الباحثين ان الدولة قد حسنت رواتبهم لتواكب التطورات والتغيرات السريعة في النواحي الاقتصادية والمعيشية من جهة، مما ابقى مستوى الروح المعنوية لديهم مرتفع من اجل المحافظة على كرامة ومهابة هذه المهنة والنهوض بالدور الذي يقوم به المعلم إزاء العملية التعليمية.

الجدول (41) يوضح دوافع الالتحاق بمهنة التدريس.

النسبة %	التكرار	بدائل الاجابة
62%	157	حبا في المهنة
30%	75	لم اجد سواها
08%	22	شيء آخر
100%	254	المجموع

تعبّر رغبة الاختيار لمهنة ما في مجملها عن دافعية ذاتية داخلية يجد الفرد نفسه بها ميّالاً للتدريس كمهنة يعشقها ويخلص لها ويفني عمره معها ويحصل معها على دخل سيكولوجي لا يقدر بثمن، وهذه الرغبة أوفر ما تكون عند المعلمين، وقد عبروا عنها بنسب دالة (62%) تقف وراءها عوامل نفسية واجتماعية واقتصادية، فالبعض يتجه لمهنة التعليم لما تتميز به من منافع مغرية أهمها: الإجازات والعطل اضافة لإجازة الصيف الطويلة، الرواتب والامتيازات، فعلي الرغم من اجماع الرأي العام علي ان رواتب المعلمين مازالت ادني من المعدل المطلوب الا ان رواتبهم اصبحت تنافسية مقارنة بالمهن الأخرى. إذا لا شك أن للميول دافعية قوية تربط الفرد بعلمه وعمله، وبذل كل جهد للإجادة والتفوق، لكن الدافعية وحدها ليست كافية، إذ لا بدّ من اقتنائها بالقدرة اللازمة التي يتطلبها العمل. إلا أن من بين أصحاب القدرات أفراداً قد يضيّقون ذرعاً بإعمالهم نتيجة ضغوط خاصة يصعب الفكّك منها، وهي مكتسبة من ثقافة البيئة وأحوال الحياة والعمل، وماذا لو أن بعض المعلمين أيضاً من الأصل لا يحبون جو المدرسة، ولا يحبون أن يصبحوا معلمين، وأحياناً ربما لا يحبون مجال تخصصهم، ولذلك تجدهم دائماً في حال وقوعهم في الأخطاء يرجعون سبب ذلك إلى عدم محبتهم لمجال التعليم، وربما تكون أمور أخرى خارجة عن إرادته هي ما دفعه لاختيار هذه المهنة، وهذا ما عبر عنه 30% من المبحوثين الذين اختاروا هذه المهنة مجبرين لعدم توفر خيارات أخرى، كمهنة وحيدة مفتوحة إمامهم وهي رغبة اضطرار تتبدد مع أول فرصة تُسمح لهم دون تروٍ بأن يهجروا هذه المهنة والعمل في وظائف أخرى أكثر جاذبية وأعظم أجراً.

الجدول:(42) يوضح مدى استجابة الإصلاحات لتطلعات المجتمع.

النسبة%	التكرار	بدائل الاجابة
37%	95	نعم
63%	159	لا
100%	254	المجموع

تشكل مسألة الإصلاح التربوي واحدة من القضايا المهمة في مجال الحياة السياسية والاجتماعية للعالم المعاصر. فقد تجاوز تطور الثقافة الإنسانية التكنولوجية حدود كل تصور، وفي خضم هذه التغيرات العاصفة التي أحاطت بالمجتمع الإنساني بدأت الأنظمة التربوية تتصدع وتتداعى أمام هذا المد الحضاري الأسطوري الذي يهدد المعايير والأسس التقليدية التي قامت عليها المؤسسات التربوية التقليدية. لذا تسعى القيادات السياسية والتربوية إلى بناء منطلق جديد يكفل للتربية أن تتجاوز التحديات التي تحيط بها، ويمنحها القدرة على مواكبة عصف الحضارة التكنولوجية المتقدمة، وعلى احتواء التفجر المعرفي بما ينطوي عليه من خصائص التسارع والتقدم والتنوع. ويعد الإصلاح التربوي منطلقاً لإصلاح أحوالها والنهوض بطاقتها، ففي كل مرة يدق فيها ناقوس الخطر تستنهض هذه المجتمعات أنظمتها التربوية بالإصلاح من أجل مواجهة الخطر وبناء الإنسان القادر على تجاوز محن الحضارة والمشاركة في بنائها. غير أن نسبة 63% من المبحوثين يعتبرون أن الإصلاحات الحالية لن تكون سداً حصيناً، لأنها لا تتوافق وتطلعات المجتمع، فقبل الشروع في أيّ تغييرات في قطاع حساس مثل التعليم، كان ينبغي أن يفتح نقاشاً وطنياً عاماً لتحسيس المجتمع وإعداده لأيّ تغيير مستقبلي، الشيء الذي لم يعمل به أبداً، لا على مستوى وسائل الإعلام الثقيلة المؤثرة ولا على مستوى الصحافة، باستثناء بعض المقالات المتفرقة التي نشرت في بعض الصحف المستقلة، كما ينبغي أن تفحص الأمور المرتبطة بالمدرسة بطريقة شاملة وعلى أساس بعثات ميدانية لإلقاء النظرة عن كثب على الظروف التي ستطبق فيها التوجهات الجديدة، ولمقابلة ومحاورة الفاعلين التربويين الذين هم في الميدان، الشيء الذي يبدو أنه قد تمّ جزئياً، أيّ بالاقتران على المناطق الحضرية فقط، علاوة على ذلك، فحتى في المرحلة التجريبية، لم تفتح أقسام تجريبية إلا في بعض المؤسسات التربوية الواقعة في المدن الكبرى. فهل يمكن تصور نجاح برامج وطنية قائمة فقط على أساس بيانات تم جمعها في منطقة محدودة، أيّ المدينة، التي هي أكثر ملاءمة للتعليم والتعلم، مقارنة بالريف، بسبب توافر المرافق المختلفة فيها، كالمكتبات وقاعات المعلوماتية والانترنت... الخ. فالإصلاح لم يكون سوى فكرة غامضة عن مشاكل واحتياجات المدرسة الجزائرية وقدرتها على التكيف مع النظام الجديد، وبعبارة أخرى، فيما أن التشخيص الميداني كان جزئياً، لم يكن للعلاج إلا أن يكون ناقصاً. في المقابل نجد

ان 37% من المبحوثين يرون بأنه حدثت تغيرات عميقة في البنية الاجتماعية على المستوى الكوفي ترتبط هذه التغيرات في بنية المجتمع بثلاثة عوامل أساسية:

- الثورة المعلوماتية والتكنولوجية وآثارها الجلية على حياة الناس سلبا وإيجابا في كلّ أنحاء العالم.
 - تنامي ظاهرة العولمة في أوجهها الاقتصادية والثقافية والسياسية والاجتماعية.
 - تجاوز الجانب الكمي في التمدرس، والارتقاء بالجوانب النوعية في التعليم والتعلم عامة إلى درجة الأولوية المطلقة والمقصود في هذا الباب تحديدا شروط التعلم النوعي في مدخلاته وفي مخرجاته: الفضاءات والموارد البشرية والمناهج والوسائل والتنظيمات التربوية والحياة المدرسية عامة من جهة والنتائج المدرسية من جهة ثانية.
- هذه الاسباب وغيرها فرضت تكوين نظام تعليمي على مستوى عالمي يفني بمتطلبات وتطلعات المجتمع، وجعل التعليم قطاعًا إنتاجيًا خلاقًا، يرمي في المقام الأول، إلى توفير الشروط المادية والبيداغوجية الأكثر ملاءمة للتكفل بتعداد مدرسي كبير، والتفتّح على العلم والثقافة العالميين وعلى اللغات الأجنبية وعلى التعاون الدولي، ويشمل في الوقت ذاته ترقية العناصر المؤسسة للهوية الوطنية ضمن منظور يندرج في إطار الحداثة والتنمية.

2-تحليل ومناقشة نتائج الدراسة

2-1-تحليل ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الأولى

وتنص على: أن المعلم يحتاج إلى إعداد ثقافي ومهني حتى يضمن حدا من المعارف المتخصصة والمهارات المهنية التي تمكنه من أداء مهنته بكفاءة ودقة عالية.

جدول رقم (43) يوضح نتائج الدراسة فيما يتعلق بارتباط ضعف الكفاءة المهنية للمعلم لعدم تنميته مهنيا في مستوى هاته الكفاءة.

الرقم	الأسئلة	نعم		أحيانا		لا	
		التكرارات	النسبة %	التكرارات	النسبة %	التكرارات	النسبة %
1	تكوين المعلم وفق البرامج الجديدة	84	33	133	52	37	15
2	توضيح المشرف التربوي لطرق التدريس	108	42	0	0	146	58
3	كفاية الدورات التكوينية والتربصات	61	24	0	0	193	76
4	واقع الزيارات الصفية	53	21	69	27	132	52
5	كفاية لقاءات المعلم مع الشركاء التربويين	45	18	0	0	209	82
6	خطة الاصلاح لتنمية المعلم	17	07	0	0	237	93
	المجموع	368	24.17	202	13.17	954	62.6

تولي الأنظمة التربوية الحديثة اهتماما متزايدا لتطوير نفسها وتحسين مستوى تحصيلها، وعليه فقد عرفت المنظومة التربوية في الجزائر منذ الإستقلال إلى يومنا هذا العديد من الإصلاحات، ولقد شملت هذه الإصلاحات جوانب متعددة، ومن المعلوم أن أي إصلاح تعليمي ينبغي أن يتناول المدرس وأن يشمل ذلك أن المدرس يعد عنصرا من عناصر العملية التعليمية وركنا من أركانها الأساسية، ومن ثم فإن أي إصلاح لا يأخذ بعين الإعتبار وضع المدرس فإنه لا يمكن أن يحقق أهدافه المنشودة وان أي تحديث في نظم التعليم لا يأخذ في الحسبان ظروف المدرس فإنه لا يكتب له النجاح، حيث تعد عملية إعداد المعلم من القضايا المهمة التي تلقى اهتماماً كبيراً في الأوساط التربوية. لكن الواقع التعليمي في الجزائر منذ بداية الإصلاحات إلى يومنا هذا يدل على أن المدرس كان في كل مرة يتفاجأ بتغييرات واصلاحات لم يستعد لها ولم يتلق أي تكوين فيها ومن الأمثلة على ذلك الدراسة الميدانية والمعطيات الاحصائية التي يشير إليها الجدول رقم(43) والتي تثبت الفرضية القائلة: أن المعلم يحتاج إلى إعداد ثقافي ومهني حتى يضمن حدا من المعارف المتخصصة والمهارات المهنية التي تمكنه من أداء مهنته بكفاءة ودقة عالية. هاته الكفاءة التي تعترتها جملة من المعوقات التكوينية لبلوغها والتي اهمها:

- غياب سياسة وطنية محددة لإعداد وتدريب المعلمين من الناحيتين الكمية والكيفية، سياسة مقننة يتحدد من خلالها معايير ومواصفات المعلم في كل مرحلة تعليمية، ومعايير اختيار وانتقاء وإجازة المعلم للتدريس.

- خاصية النمطية في برامج إعداد وتدريب المعلمين التقليدية من الخصائص السلبية، ويتمثل ذلك بما تقدمه من برامج موحدة لجميع الملتحقين بها، وكذلك بتقديمها لمحتوي معرفي ومساقات دراسية موحدة، حيث تركز خاصية النمطية إلى فرضية خاطئة مؤداها أن احتياجات المعلم المهنية هي احتياجات موحدة للجميع، وهذا اعتقاد خاطئ، فالمعلمون لا يمتلكون نفس القدرات والاستعدادات، وهذا المعلم حين يكون بالمدرسة يجب أن يكون دوره مرناً ومتنوعاً ومتجدداً وليس جامداً. ولن يتأتى هذا إلا بتزويد المعلم الأساس المعرفي الذي يمكنه من أداء دوره على أكمل وجه.

- الافتقار إلى إطار نظري لإعداد وتدريب المعلمين: بعض برامج إعداد وتدريب المعلمين لا تؤمن بضرورة وجود مثل هذا الإطار (النموذج النظري)، من منظور أن مهنة التعليم لا تحتاج إلى إعداد وتدريب خاص باعتبار أن المعلم مصنوع بالفطرة، وليس مصنوعاً من خلال الإعداد والتدريب.

- غياب أو عدم وضوح وتحديد أهداف مؤسسات إعداد وتدريب المعلمين: تفتقر مؤسسات إعداد وتدريب المعلمين - الجامعات - بالكامل إلى أهداف محددة وواضحة توجه مسيرتها، ولكنها قد اعتمدت أهدافاً تتصف

بالشمولية والعمومية، وعدم وضوح وتحديد الأهداف يلقي ظلًا من الشك حول قدرة هذه المؤسسات على تحقيق أي هدف، وبالتالي انعدام القدرة على تقويم أداءها للتأكد من مدى بلوغها للأهداف التي وجدت من أجل تحقيقها.

-التفاوت في التركيز على المحتوى المعرفي للمكونات الأساسية لبرامج إعداد وتدريب المعلمين: تتفاوت مؤسسات إعداد وتدريب المعلمين في حجم ووزن المكونات الأساسية لبرامج الإعداد والتدريب للمعلم، وهي (الثقافة العامة -الثقافة التخصصية-الثقافة السلوكية)، حيث أن هذه المؤسسات لا تمتلك معيارًا محددًا يتم على أساسه تحديد حجم ونسبة كل مكون من المكونات الأساسية لبرنامج الإعداد والتدريب. لذا يجب على هذه المؤسسات "تحديد أدوار ووظائف ومهام المعلم في كل مرحلة تعليمية وحسب كل تخصص، وأن يتم تصميم كل برنامج وتحديد مكوناته ومحتوياته المعرفية اعتمادًا على الاحتياجات التدريبية لكل فئة من فئات المعلمين حسب تخصصاتهم من جهة، وحسب المرحلة التي سيعملون فيها من جهة أخرى.

-الانفصال بين إعداد وتدريب المعلم قبل الخدمة وتدريب وتأهيل المعلم أثناء الخدمة: ونجد هذا الانفصال في أن الإعداد قبل الخدمة تتولاه كليات الجامعة، بينما الإعداد والتدريب أثناء الخدمة تتولاه معاهد المعلمين والمشرفين التربويين، ويتأكد الانفصال في عدم وجود أي تنسيق أو اتفاق أو تعاون أو تبادل للخبرات بين هاتين الجهتين (أي الجامعة من جهة ومعاهد المعلمين والمشرفين التربويين من جهة أخرى).

-ضعف الإعداد المهني في استخدام التكنولوجيا: إن التطور التكنولوجي لعملية الاتصال أدى إلى الترويج الإعلامي لوسائل وتقنيات التعليم المتطورة، مما يجبرنا على إدخال هذه المستحدثات التعليمية مثل الكمبيوتر والفاكس والوسائط المتعددة بهدف تحديث التعليم وإصلاح النظام التربوي وتطوير اقتصاد المعرفة. لكن يبقى هذا على المستوى النظري فقط، والذي يكرس معلما لا إلكترونيا غير ملم باستخدام التكنولوجيا الحديثة وكيفية توظيفها في أعباء الإشراف التعليمي وفق التدرج السنوي والمقرر الدراسي. مما يجعل المدرسة تغرد خارج السرب حبيسة النظم القديمة معوقة بذلك أساس تطوّر المجتمع والتقدم الذي يمكننا من خوض غمار ركب الحضارة.

ومن كل ماتقدم يمكن القول ان **الفرضية الاولى** تحققت في حدود عالية وهذا اماكدته النسب المئوية في بنود

الجدول اعلاه وهذا يفضي الى جود علاقة ارتباطية موجبة بين الاصلاح التربوي والتنمية المهنية للمعلم .

2-2-تحليل ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثانية

وتنص على: ان معلمي المرحلة الابتدائية يواجهون صعوبات مهنية بيداغوجية تقف حائلا للقيام بالمهام التدريسية على أحسن وجه.

جدول رقم (44) يوضح نتائج الدراسة فيما يتعلق بارتباط الاصلاحات التربوية بمشكلات مهنية بيداغوجية يواجهها المعلم في تأدية مهامه.

الرقم	الأسئلة	نعم		لا		المجموع
		التكرارات	النسبة %	التكرارات	النسبة %	
1	كثافة البرنامج الدراسي	228	90	26	10	254
2	عدم مناسبة التوقيت الزمني المخصص لكل مادة	193	76	61	24	254
3	صعوبة المنهاج الدراسي	168	66	86	34	254
4	وجود علاقة مع الادارة	231	91	23	09	254
5	صعوبة المقررات الدراسية على قدرات التلاميذ	223	88	31	12	254
6	اكتظاظ الفصول الدراسية	170	70	84	30	254
المجموع		1213	80.17	311	19.83	1524

مهنة التدريس مهنة من نوع خاص، تتطلب مراناً وتمرساً ومقدرة على التحمل والاستمرار، لأن ظروف عمل المعلم تجعله يتعامل مع كائنات بشرية متغيرة ومتباينة ومتطورة ونامية، وليس مع آلات ثابتة صماء فكلما اعتقد المعلم أنه اكتسب كفاءة عالية في عمله، ظهرت له فئات أخرى من الطلاب، ذوي احتياجات جديدة، الأمر الذي يتطلب منه الدخول في خبرات تدريجية أخرى، من أجل اكتساب كفايات جديدة، وهكذا تستمر مراحل تعلم المعلم، ما بقي في مجال التربية والتعليم. من خلال العمل والتجربة نستطيع أن نحدد بعض المشكلات المهمة التي تواجه المعلم وتؤثر عليه، كما هو موضح في الجدول رقم (44) والتي تثبت فرضيتنا خاصة في علاقته مع المنهاج الدراسي، فقد تواجه المعلم أحياناً بعض الصعوبات في المنهاج الدراسي الذي يقوم بتدريسه، فتضعف من خلال

ذلك دافعيته نحو هذه المادة، بالإضافة الى طول المقرر الدراسي. صعوبة المادة العلمية، وعدم ملاءمتها لمستوى الطلاب. قلة الحصص المخصصة للمادة الدراسية. عدم توفر الوسائل التعليمية المعينة. نفور الطلاب من المادة، وعدم إقبالهم عليها. جمود المناهج، وعدم مواكبتها لما يستجد من تطورات وابتكارات. بعض الأخطاء العلمية أو اللغوية التي يقع فيها واضعو المنهاج، أو مؤلفو الكتاب المدرسي المقرر. سوء إخراج الكتاب المدرسي، من حيث الأخطاء المطبعية، ونوع الورق، وحجم الكتاب، وحروف الطباعة، وعدم وضوح الوسائل التعليمية فيه. عدم إشراك المعلم في نقد المناهج وتطويرها. بيد أن حل مشكلة المناهج الدراسية لا يكمن فقط في وصف العلاج الأمثل، وإنما التأكد من تعاطيه وإعادة التشخيص الصادق مرات ومرات للوقوف على النتائج. وحين تتحول الأفكار إلى أفعال وتنقيح المناهج التعليمية بصورة متكاملة ومتوازنة ومرنة ومتطورة، ملائمة لمجتمع المعرفة، متماسكة الهوية، عالمية المستوى، واقعية التنفيذ، تلبي الاحتياجات اللازمة للحياة والتعلم ومتطلبات التنمية المستدامة وفق أحدث النظريات والأساليب التربوية والعلمية المعاصرة لإعداد مواطن مبدع قادر على المنافسة محلياً وإقليمياً وعالمياً". أما عن الاكتظاظ والمردودية في التعلّيمات المدرسية، فإنّ التدريسُ وَفُق البيداغوجيات الفعّالة الحديثة يتناقض أيّ تناقض مع "سياسات" "الاكتظاظ"، الذي تُعاني منه فصولنا اليوم، والضحية الأولى هو المعلّم، ثم المتعلّم، ثم المجتمع الذي يَحْسُر الجودة، والمردودية، والمجتمع الذي لا يَسْتثمِر في الموارد البشرية مألّه الإفلاس، والميزانيات التي تُرصد لقطاع التربية والتعليم هي في الحقيقة ميزاتية استثمارية، وبهذا المنظور "يجب" أن تُدبّر.

ومن ثمّ تتأكد العلاقة الارتباطية الموجبة بين الصعوبات المهنية للمعلم ومستوى أداءه وممارساته داخل البيئة المدرسية.

2-3- تحليل ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة

وتنص على: أنه لا ينمو لدى المعلم إحساس إيجابي بالثقة والشعور بالرضا اتجاه الإصلاح مقارنة بما يبذله من جهد في سبيل تحقيق الأهداف وما يتوقعه من نتائج.

جدول رقم (45) يوضح نتائج الدراسة فيما يتعلق بارتباط الشعور بالرضا المهني للمعلم اتجاه الإصلاحات التربوية مرده تحقيقه للأهداف المنتظرة.

الرقم	الأسئلة	نعم		أحيانا/مقبولة/نسبياً		لا		المجموع
		التكرارات	النسبة %	التكرارات	النسبة %	التكرارات	النسبة %	
1	إطلاع المعلم على برامج الإصلاح	80	31	156	62	18	07	254
2	موافقة المعلم على تغيير مهنته	88	35	0	0	166	65	254
3	مناسبة ظروف العمل داخل البيئة المدرسية	52	20	153	60	49	20	254
4	رضا المعلم عن مستوى تحصيل التلاميذ	13	05	213	84	28	11	254
5	نجاحة طرق التدريس الحالية	114	45	0	0	140	55	254
6	كفاية راتب المعلم	46	18	0	0	208	82	254
	المجموع	393	25.67	522	34.33	609	40	1524

يعبر الرضا الوظيفي عن مشاعر السعادة الناتجة عن تصور الفرد تجاه الوظيفة، إذ إن هذه المشاعر تعطي

للوظيفة قيمة مهمة تتمثل برغبة الفرد في العمل وما يحيط به وما إن رغبات الأفراد مختلفة، لذا فإن هناك تبايناً في

اتجاهاتهم نحو اي القيم ذات اهمية بالنسبة اليهم، فالبعض يعطي قيمة عليا للأجور قياسا بالعوامل الاخرى في حين ان البعض يعطي قيمة اعلى للاستقرار الوظيفي، ولذلك فان الرضا الوظيفي هو تعبير عن مدركات الافراد للموقف الحالي مقارنة بالقيمة التفضيلية. وهناك عدد من العوامل المؤثرة على درجة الرضا الوظيفي والتي لا بد من مراعاتها لتحقيق الرضا الوظيفي للعاملين، وأهم هذه العوامل، محتوى العمل وما يتضمنه من مسؤولية وصلاحيات ودرجة التنوع في المهام يمثل أهمية للفرد، حيث يشعر الفرد بأهميته عندما يمنح صلاحيات لإنجاز عمله، ولذلك يرتفع مستوى رضاه عن العمل. كما يعد الاجر وسيلة مهمة لاشباع الحاجات المادية والاجتماعية للأفراد، وقد اشارت الكثير من الدراسات الى وجود علاقة طردية بين مستوى الدخل والرضا عن العمل، فكلما زاد مستوى دخل الافراد ارتفع رضاهم عن العمل والعكس هو الصحيح. بالإضافة الى امكانيات الفرد وقدراته وفرص التطور والترقية المتاحة له، ونمط القيادة كلها عوامل تساهم في تحسين مستوى الرضا الوظيفي وبالتالي تحسين الاداء. فمن خلال المعطيات الاحصائية المبينة في الجدول رقم (45) والتي تحاول ان تكشف وجه العلاقة بين تصميم العمل - الاصلاح التربوي - والرضا الوظيفي، وهي علاقة معقدة اذ ان الرضى عن العمل يتوقف على عوامل عديدة منها: مستويات النتائج المترتبة على اداء العمل، وكيف ينظر المعلم لهذه النتائج، وهذه النتائج عديدة، فمنها ما يتعلق بالفرد، ومنها ما يتعلق بالمنظومة التربوية، ومنها ما هو ذاتي ناتج عن جهد الفرد ذاته، واستخدام قدراته ومهاراته الذاتية في العمل، ومنها ما هو خارجي ناتجة عن جهد الفرد مصحوباً بعوامل أخرى أو أشخاص آخرين. والتأويل السوسيوولوجي لهاته العلاقة يجسد لنا مفهوم الانسجام الوظيفي للمعلم، والذي يتمظهر في مجموعة من الممارسات يمكن ان نستشفها من الجدول اعلاه اهمها:

- مشاعر السعادة الناتجة عن تصور الفرد اتجاه الوظيفة، اذ ان هذه المشاعر تعطي للوظيفة قيمة مهمة تتمثل برغبة الفرد في العمل وما يحيط به وبما ان رغبات الافراد مختلفة، لذا فان هناك تبايناً في اتجاهاتهم نحو اي القيم ذات اهمية بالنسبة اليهم، فالبعض يعطي قيمة عليا للأجور قياسا بالعوامل الاخرى في حين ان بعض الافراد يعطي قيمة اعلى للاستقرار الوظيفي، ولذلك فان الرضا الوظيفي هو تعبير عن مدركات الافراد للموقف الحالي مقارنة بالقيمة التفضيلية.

- انخفاض معدلات الغياب وقلة الشكاوي وندرة الصراعات في مجال العمل كلها مظاهر تدل على الرضا واستقرار العاملين.

- ان الابداع و تطور العمل و تحسينه و انخفاض معدل الدوران العمل كلها مؤشرات تدل على رضا العاملين الى حد كبير عن عملهم.

-الصورة الذهنية الايجابية للمدرسة عند المعلمين تعد مؤشرا هاما للرضا عن العمل وخاصة أن هذه الصورة الذهنية تؤدي الى أن يدافع العمال عن مؤسستهم وأن يكون لهم ولاء وانتماء لها.

وبناء على ما تقدم يجب ملاحظة أن كل المؤشرات الخاصة بالرضا الوظيفي لدى العامل ليست منفصلة عن بعضها بمعنى أن كل أو بعض هذه المؤشرات تتأثر في نفس الوقت بالحالة التي يكون عليها مستوى الرضا فاذا كان الرضا مرتفعا مثلا فيمكن أن نتوقع انخفاض في معدل التغيب وترك العمل،وتعاوننا من جانب الأفراد، في محاربة الاسراف والضياع والتخريب،وتحسينا في الجودة ومراعاة بدرجة أكبر للانتظام في العمل،وفي اتباع التعليمات ويتحقق الولاء و الارتباط بالوظيفة بل الولاء تجاه المؤسسة ككل،وبالعكس اذا كان مستوى الرضا متدن من ثم تتأكد وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الشعور بالرضا المهني للمعلم اتجاه الاصلاحات التربوية ومدى تحقيقه للاهداف المنتظرة.

3-النتائج العامة

تعتبر قيادة التطوير نمط يبني الالتزام و يخلق لدى العاملين في المؤسسة التعليمية،الحماس والدافعية للتغيير،ويزرع لديهم الأمل بالمستقبل،والإيمان بإمكانية مساهمتهم في التخطيط للأمر المتعلقة بنموهم المهني وإدارتها، كما تعني قيادة الجهد المخطط والمنظم،للوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة للتطوير،من خلال التوظيف العلمي للموارد البشرية والإمكانات المادية والفنية،غير إن نتائج الدراسة على ارض الواقع لا تجسد هذه الحقيقة، فالإصلاح المنشود لم يضع الميكانيزمات الحقيقية المتعلقة بالنمو المهني للمعلم الكفاء الذي يمكنه خوض غمار المرحلة الراهنة،مما جعل التعليم مهنة مفتوحة بلا أسوار يعمل فيها أعداد كبيرة من غير المؤهلين بحكم الضرورة ويتكاثرون في المناطق النائية والقرى والمداشر،فأصبح التعليم يخضع للتوسع الكمي دون اتخاذ التدابير المالية والفنية والبشرية اللازمة لمواجهة متطلبات التحسين الكيفي،مما فتح الباب لعناصر دون مستوى الكفاءة تبعاً لشعار-نصف مدرس خير من عدمه- وأدى ذلك إلى سياسة التساهل في القبول والتعيين والإعداد والتثبيت،بل وأكثر من ذلك أن مهندسو الإصلاح قد همشوا المعلم ولم يشركوه في وضع البرامج والمقررات مع انه هو المعني الأول بذلك مما ولد لديه صيغة لا تسمح بتكوين التفكير النقدي لديه،وتخبطه في تناول الديداكتيك العامة والخاصة بمكونات المنهاج الدراسي،وامتدادا للتقشف في التعليم فإن المعلم يجد نفسه محاصرا في مهنة مسدودة في مسالك ترقيتها،فقد يعين معلما ويتحمد في وضعه الوظيفي داخل مرحلته كمعلم ولا يرقى لوظيفة اعلي تتمتع بسلطات مهنية وامتيازات مادية وأدبية،حيث لا يرقى في الغالب إلا حوالي 40% وتقضي الغالبية العظمى سنوات عمرها وهي تراوح مكانها،وحتى الترقيات فإنها تتم غالبا بمعيار الأقدمية المطلقة التي تسوي بين النشيط والخامل،وإذا كان للمعلم

مقاومة فإنه يقاوم في نفس الطريق الذي انفتح أمامه للسير فيه، بحيث يمضي بإرادته مجسدا في سلوكه ما يرمي به تهكما ومجازا، فيتقبل لنفسه الإطار القيمي المشوه، ويستخف بعمله ويتكاسل في تغيير وضعه ولا يبالي أن ينحرف في سلوكه وشعاره- أنا الغريق فما خوفي من البلل- وإذا رمى المجتمع المعلم في شخصه فإنه لا يضير بعد ذلك أن يرموا مهنته بكل سوء فهي مصدر علته، فاعتماد سياسة الترقيع يدفع لإضافة شيء من هنا واقتطاع شيء من هناك دون أن تكون هناك أهداف واضحة وخطة عمل بارزة قابلة للرقابة، ومن هنا ندرك أن تكوين المعلمين أصبح إستراتيجية متكاملة، تشارك فيها قطاعات مختلفة، بحيث تكون الإرادة السياسية والإيمان بدور المعلمين خاصة، والتربية عامة، في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية من العوامل الحاسمة التي تزيد من فعالية تكوين المعلمين وتدريسهم قبل تقلد مناصب العمل وبعده، وأنه من غير المعقول أن نغامر بأجيال من التلاميذ بمعلمين لا نعرف مستواهم ولا اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس.

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

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

- عدم مراعاة المقررات الدراسية لحاجات التلاميذ ورغباتهم، وخصائص نموهم الجسمي والعاطفي والعقلي، الذي

يَتَّفِقُ مع ميولهم واتجاهاتهم، مما أدى ضعف تحصيلهم.

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

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

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

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

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

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

- بروز مهن أخرى في المجتمع تكسب أصحابها مالا وجاهاً وحصانة واحتراماً كالطب والهندسة والمحاماة، مثل هذه المهن خطف بريقها احترام المعلمين وتقديرهم، وجعلهم إلى حد ما دون غيرهم في النظرة، وبات لا يعبأ بهم أحداً، لا في الاستقبال ولا في التوديع أو التشجيع.

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

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

كل هذه الأسباب وغيرها جعلت المعلم يعاني صعوبات جمّة، داخل الفصل الدراسي في ظل الإصلاحات المنشودة التي جاءت بنصوص نظرية حديثة، لكنها تجسد في بيئة مدرسية ذات طراز كلاسيكي.

خلاصة:

ان الباحث أن لم يقتصر على إعادة كتابة ما جاء في الجدول من أرقام، وإنما أن جعل هذه المعطيات وظيفية بالنسبة للبحث، ولكي تكون كذلك قام بتحليلها كيميا وكما حتى يتمكن من استنطاق الأرقام والتعبير عنها بكلمات ومفاهيم ذات مضامين ودلالات محددة، حتى يكتسب البحث بعدا إنسانيا معبرا، ويكون مترابط الأجزاء برفع مستواه العلمي من حيث الاستشهاد بمعطيات وحقائق لا توجد في الأرقام. ثم قام الباحث بعد ذلك بوضع جداول مركبة مهمتها اختبار الفرضيات هذه الأخيرة التي تصاغ في شكل علاقة بين متغيرين، ودعم هذه العلاقة ببعض الطرق و الأساليب الإحصائية كمعاملات الارتباط وغيرها ومن خلال هذه النتائج تمكن الباحث من اختبار فرضياته وتحقيق أهداف بحثه بكيفية علمية سليمة وواضحة، كما تمكن من كشف العوامل المؤثرة في الظاهرة المدروسة و بهذا اصبح البحث وحدة متكاملة و هو مطلب علمي صريح.

لا يجادل اثنان في الدور الذي تضطلع به التربية في توجيه الأمم والشعوب وصولاً إلى تحقيق غاياتها الكبرى وأهدافها المرصودة على المدى المتوسط والبعيد تأسيساً على منهاج معين ووفق اختيارات ومدخل محددة، ومخرجات معينة بشكل تقريبي أو نسبي، وتأسيساً على ذلك، فإن تحديد معالم السياسة التربوية لبلد ما تتجسد في المنهاج الدراسي بكل مكوناته، بمعنى أن المدرسة تلعب دوراً لا يستهان به في توجيه دقة التنمية من أجل تحقيق الحاجات الآنية والمستقبلية لأبناء هذا المجتمع أو ذاك، ومن ثم كانت المدرسة عاملاً لا يمكن تجاوزه بأي حال من الأحوال في الرفع من القيمة المضافة المدعمة لإنتاجية الأمم والشعوب، فالنظم التربوية في العالم تحدد وتصوغ حاجيات الأمم من منظور مستقبلي في شكل مدخلات ومخرجات، وتعهد إلى وكلاء التربية مهمة العمل على تحقيقها لدى الناشئة، فالغايات ينبغي أن تحقق أو على الأقل توضع اللبنات الأساسية لتحقيقها من خلال مخرجات المنظومة التربوية ككل، وهذه الغايات هي التي تحدد مسار التربية المستهدف، وبمعنى آخر فإن غايات التربية والتعليم في كل بلد تحاول الإجابة على سؤال جوهري وأساسي، أيّ تعليم نستهدف لأي مستقبل؟ وبطبيعة الحال، لا يمكن تحقيق تلك الغايات بالاعتصار على تحديد غايات التربية، ورسم سياستها في شكل مدخلات ومخرجات للنظام التربوي وكفى، بل من الضروري الاهتمام أيضاً وبشكل أساسي بالعنصر البشري الموكول إليه تدبير وتنفيذ هذه المهمة النبيلة، ومن ثم، فالسؤال الأساسي في اعتقادنا فيما يخص هذا العنصر يجب أن ينصب حول فعالية تكوين الفئات التي يعهد إليها تنفيذ هذا المسار المبلغ للمستقبل، فكل من يريد أن يضع أساساً لنظام تربوي ما، محددًا في المنهاج كوسيلة أساسية لبلوغ الغايات المرسومة، لا بد أن يضع في الاعتبار الحاجات الآنية والمستقبلية للأمة بكل مكوناتها، إلى جانب تكوين فاعل للمكلفين بتنفيذ المنهاج، فحاجات صغار اليوم وتطلعاتهم المستقبلية قد لا تتطابق جملة وتفصيلاً مع حاجات الراشدين، ولذا كان لزاماً أن يدخل المتعلم كفاعل ومعبر عن رأيه، ولا بد أن يؤخذ برأيه وتصوره المعبر عن حاجاته، والنظر إلى هذا التصور في إطار واقع الحال وانتصارات المستقبل، أكيد أننا سوف نجد العديد من نقاط التقاطع التي ينبغي أن تكون محل إجماع بين تصور الراشدين والناشئة، في حين تبقى أساليب ووسائل التنفيذ مجالات واسعة للاجتهادات والابتكار، وهنا نجد أنفسنا أمام مجموعة كبيرة من الأسئلة الجوهرية حول كيفية التوفيق بين تطلعات المتعلمين والراشدين في كل مجتمع .

إن نجاح هذه الرسالة مرهون بقدرة المعلم على غرس التربية الأخلاقية والثقافية والعلمية في نفوس الناشئة، وتنمية أطرهم المعرفية والمهاراتية، الأمر الذي ينعكس أثره بشكل مباشر على المجتمع وعلى مكوناته المختلفة وصولاً لتطوره ولحاقه بركب الحضارة الإنسانية التي تعيش اليوم حالة المعقول واللامعقول معاً، الممكن وغير

الممكن، المتمثلة في العوامة وتاجاتها المعرفية والتكنولوجية، التي وضعت المعلم على مفترق طرق، فإما أن يكون معلماً منطوياً على نفسه متحوصلاً في شرنقة الماضي الكلاسيكي التقليدي، معتبراً أن وظيفته الأساسية نقل المعلومات وحشوها في أذهان التلاميذ من خلال أساليب تلقينية قمعية وتسلطية، فهو مصدر المعرفة الوحيد، والتلميذ في وضعية المتلقي الخاضع لسلطته التنفيذية، نافعاً بذلك دور الجدلية والحوار والنديّة في تنمية الشخصية وتعزيز استقلالها؛ وإما معلماً ثورياً متحرراً ومتجدداً ساعياً وراء تطوير ذاته، مستخدماً أساليب متعددة وأسلحة غير تقليدية من أجل رفع قدرات المتعلمين واستثارة دافعيتهم نحو القيادة في المجالات كافة، منطلقاً معهم لفضاء الحرية والبحث العلمي، مسائراً لعصر تنفجر فيه المعرفة العلمية والتكنولوجية، وهذا ما تنشده التربية الحديثة، معلماً ذا بصيرة نافذة قادرة على التفاعل مع معطيات عصر العوامة والثورة المعلوماتية، خلافاً للتربية التقليدية التي ساهمت في إنتاج جيل عبارة عن بنوك معلومات متنقلة. ولكن السؤال الذي يبحث عن صدى جواب هو ما مدى تطبيق هذه المعلومات في الحياة اليومية والعملية وقدرتها على حل ما يعترض حياته من مشكلات في ظل هذا العالم الديناميكي سريع التطور.

وقد حاولت الدراسة تقديم مقارنة سوسيولوجية للواقع المهني للمعلم في المدرسة الابتدائية في ضوء تدابير الإصلاح الجديدة والتي توصلت الى جملة من الاستنتاجات:

- ان الإصلاحات الجديدة لم تؤهل المعلم تأهيلاً كافياً يمكنه من امتلاك الكفايات اللازمة لأداء الرسالة على أكمل وجه. فهو يحتاج الى إعداد ثقافي ومهني حتى يضمن حداً من المعارف المتخصصة تؤهله لمستوى هاته الكفاءة

- تعترض المعلم الكثير من الصعوبات البيداغوجية والمهنية التي تقف حائلاً للقيام بالمهمة التي انيطت على أكمل وجه.

- هناك نوع من الانسجام الوظيفي للمعلم داخل البيئة المدرسية يعكس مستوى الرضا المهني نتيجة تحقيقه للاهداف المنتظرة.

وفي الاخير تجدر الاشارة الى أن هذه الدراسة رغم سعيها الى الشمول والعمق فهي لا تمثل سوى خطوة أولية في مسار البحث السوسيولوجي الميداني، يرجى ان تتلوهما خطوات ومساع بحثية أخرى.

المراجع

المعاجم

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

الكتب

- 1- المقدمة،دار القلم،بيروت ،ط5، ج1، 1984.
- 2-احمد ابو العباس ومسارع الراوي،الإهدار التربوي في التعليم الابتدائي في العراق،مركز البحوث التربوية والنفسية ،دار الحرية للطباعة،بغداد،ط1 بدون تاريخ.
- 3-آرترجيس وآخرون:علم النفس التربوي،ترجمة ابراهيم حافظ وآخرون،مكتبة النهضة العربية،الجزء الثالث،ط4، القاهرة،1965.
- 4-السيد سلامة الخميس: التربية و المدرسة و المعلم ،دار الوفاء،بدون طبعة ،القاهرة2000
- 5-أحمد إسماعيل حجي:إدارة بيئة التعليم والتعلم،دار الفكر العربي،ط1،مصر،2000 .
- 6- أنطوان الخوري: التربية من أفواه رجالها قديمهم وحديثهم، ، بدون طبعة،1969.
- 7-إسماعيل محمد ذياب:الإدارة المدرسية،دار الجامعة الحديثة، بدون طبعة، الإسكندرية ،2001.
- 8-أحمد إبراهيم أحمد: الإدارة التربوية والإشراف الفني بين النظرية والتطبيق، دار الفكر العربي، القاهرة، 1990
- 9-السيد الهواري: الإدارة الأصول و الأسس العلمية، مكتبة عين الشمس، القاهرة، بدون طبعة،1976.
- 10-اللورد بيستود:تعاون الناظر وهيئة التدريس،ترجمة سيد أحمد العروسي،دار النهضة المصرية،ط3، القاهرة1965.
- 11-إيف برتراند: النظريات التربوية المعاصرة، ترجمة محمد بوعلاق، قصر الكتاب، الجزائر،البليدة،2001 .
- 12-أحمد أبو هلال:تحليل عملية التدريس،مكتبة النهضة الاسلامية،عمان،1979.
- 13 -أحمد صقر عاشور،إدارة القوى العاملة الأسس السلوكية وأدوات البحث التطبيقي، ط2 ،دار النهضة العربية للطباعة والنشر، لبنان،1979.

- 14- إبراهيم عصمت مطاوع، واصف عزيز واصف، التربية العملية وأسس طرق التدريس، بدون طبعة، دار النهضة العربية، بيروت 1982.
- 15- الطاهر زرهوني، التربية والتعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، بدون طبعة: الجزائر 1994
- 16- أبو القاسم سعد الله: تاريخ الجزائر الثقافي، دار الغرب الإسلامي، ط1 الجزء الاول، بيروت، 1998
- 17- الدمهوري رشاد صالح: التنشئة والتأخر الدراسي، دار المعرفة الجامعية، الأزطاطية، مصر، 2006.
- 18- الشحيمي محمد أيوب: مشاكل الطفل كيف نفهمها، دار الفكر اللبناني، الطبعة الأولى، لبنان. 1994
- 19- أحمد الكردي : كيف نعالج المشاكل الدراسية لدى الأطفال، التنمية البشرية في عالم الأطفال، ص.10
نقلا عن الموقع : 14:00 10/08/2015 http://www.sdekon.com/sal/news.php? Action=show8d =276
- 20- القاضي يوسف مصطفى وآخرون : الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، دار المريخ للنشر، الرياض، 1981
- 21- أحمد بن نعمان: التعريب بين المبدأ والتطبيق، بدون طبعة، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1981
- 22- احمد مجدي حجازي، الثقافة العربية في زمن العولمة، دار قباء للنشر، القاهرة، 2003.
- 23- أحسن لبصير: دليل التسيير المنهجي لإدارة الثانويات والمدارس الأساسية، عين مليلة، الجزائر: دار الهدى للطباعة والنشر، 2002
- 24- السلمي على : العلوم السلوكية في التطبيق الإداري ، القاهرة : دار المعارف ، 1997 ،
- 25- بطرس حافظ بطرس : المشكلات النفسية وعلاجها ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ط1، عمان، الأردن، 2008.
- 26- بوعبد الله غلام الله: نظرة على مبادئ التربية الحديثة، مجلة التربية تربوية ثقافية سنوية، صادرة عن وزارة التربية والتعليم الأساسي، طباعة المعهد التربوي الوطني، العدد 1 بتاريخ يناير-فبراير 1982، الجزائر.
- 27- بوظريفة حمو، دوقة أحمد، لورسي عبد القادر، عوامل الرضا لدى أساتذة التعليم الثانوي دراسة ميدانية ، دار طب الملكية للطباعة والنشر والتوزيع والإعلام، ط1، الجزائر، 2007

- 28- بوفلحة غياث: التربية ومتطلباتها، ديوان المطبوعات الجامعية، ط1 الجزائر، 1984.
- 29- تركي رابح: الشخصية الوطنية والتعليم القومي، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، ط1، الجزائر، 1975.
- 30- تركي رابح: أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1990.
- 31- جلال يحيى، السياسة الفرنسية في الجزائر، ط1، دار المعرفة، القاهرة، 1959.
- 32- جودت عزت عطوي: الإدارة المدرسية الحديثة، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2001.
- 33- جبرائيل بشارة، تكوين المعلم العربي والثورة العلمية والتكنولوجية، مؤسسة الدراسات الجامعية، بيروت، 1986.
- 34- حافظ فرج أحمد. محمد صبري: الإدارة التعليمية، عالم الكتاب، القاهرة ط1، 1980.
- 35- حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون: التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية: عالم الكتاب ط1، القاهرة، 2003،
- 36- حمدي علي أحمد، مقدمة في علم اجتماع التربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1996.
- 37- حامد الحرفة مع نخبة من الأخصائيين: موسوعة الإدارة الحديثة والحوافز، المجلد الأول، بيروت: الدار العربية للموسوعات، 1980 .
- 38- حداد توفيق، سلامه آدم محمد، التربية العامة، وزارة التربية الوطنية، ط1 الجزائر؟ 1977 .
- 39- حسن راوية، إدارة الموارد البشرية - رؤية مستقبلية، الدار الجامعية للطباعة والنشر، الإسكندرية، 2001.
- 40- حسن حنفي، الثقافة العربية بين العولمة والخصوصية، المؤتمر العالمي الرابع حول العولمة والهوية، الاردن، 04 و06 ماي 1998
- 41- حامد عمار، مواجهة العولمة في التعليم والثقافة، دراسات في التربية والثقافة، ط1، 2000.
- 42- خيرى وناس، بوصنوبرة عبد الحميد: التربية وعلم النفس، تشريع مدرسي، تكوين المعلمين الارسال (3+2+1)، المستوى السنة الثالثة، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد ، الجزائر، 2009.

- 43-خضر عبد الباسط متولي: **التدريس العلاجي لصعوبات التعلم والتأخر الدراسي**، دار الكتاب الحديث، 2005
- 44-دانييل جولمان: **الذكاء العاطفي**، ترجمة ليلي الجبالي، سلسلة كتب ثقافية شهرية صادرة عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1998،
- 45-دونا أوتشيد، **اعداد التلاميذ للقرن 21**، ترجمة محمد نبيل نوفل، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، دمشق، 1998
- 46-رأفت رضوان وآخرون، **المعلوماتية في الوطن العربي، الواقع والافاق**، دار فارس للنشر، عمان 2002
- 47-رشدي لبيب وجابر عبد الحميد جابر ومنير عطا الله-**الأسس العامة للتدريس**- دار النهضة العربية للطباعة والنشر-ط1، بيروت، 1983.
- 48-رزقي أبركان: **التسرب المدرسي**، العدد الثالث، السنة الأولى، دار الشهاب للطباعة والنشر، باتنة، 1992.
- 49-رشيد حميد العبودي: **التعلم والصحة النفسية**، عين مليلة، الجزائر: دار الهدى للطباعة والنشر، 2003.
- 50-روني أوبيير: **التربية العامة**، ترجمة عبد الله عبد الدايم ، دار العلم والملايين، ط9، بيروت 1984.
- 51-زكية إبراهيم كامل، نوال إبراهيم شلتون: **أصول التربية ونظم التعليم**، مكتبة الإشعاع الفنية، الإسكندرية، 2002،
- 52 - طارق عبد الحميد البدري: **الاتجاهات الحديثة للإدارة المدرسية**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، بدون تاريخ.
- 53-كوثر كاجاك، **إتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس**، ط2، عالم الكتب، القاهرة، 2001.
- 54-كلود جورج الابن: **تاريخ الفكر الإداري**، ترجمة أحمد حمودة، مكتبة الوعي العربي، بدون طبعة، بيروت بدون تاريخ
- 55-كلود جوليان: **انتحار الديمقراطيات**، ترجمة عيسى منصور، وزارة الثقافة، بدون طبعة، دمشق، بدون تاريخ.
- 56-محمد بوعلاق، **الهدف الإجرائي تمييزه وصياغته**-دراسة نظرية وميدانية-قصر الكتاب، البليدة، 1999.

- 57- محمد منير مرسى ، المدرسة والمدرس ، عالم الكتب ، القاهرة، 1998،
- 58- محمد عبد الرحيم عدس ، المعلم الفاعل والتدريس الفعال، دار الفكر، عمان ، ط 1 ، 1996
- 59- محمد سامي منير:المدرس المثالي: دار غريب للطباعة والنشر، الطبعة 1، القاهرة. 2000
- 60- محمد منير مرسى،،المعلم و ميادين التربية بدون طبعة مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة 1996
- 61- محمد منير مرسى: تخطيط التعليم واقتصادياته، عالم الكتب، القاهرة ، 1998.
- 62- محمد مصطفى زيدان :الكفاية الانتاجية للمدرس، دار الشروق ، ط 1، المملكة العربية السعودية، 1981.
- 63- محمد جميل خياط : الإعداد الخلقى و الروحي للمعلم و المعلمة، دار المعارج الدولية للنشر، الرياض، 1996
- 64- محمد لبيب النجيجي: مقدمة في فلسفة التربية ، دار النهضة العربية، ط 3، بيروت 1981.
- 65- محمد منير مرسى :المعلم وميادين التربية، مكتبة الأنجلو المصرية، بدون طبعة ، القاهرة 1998
- 66- ماهر، أحمد، السلوك التنظيمي - مدخل بناء المهارات ، الدار الجامعية ، الإسكندرية، 2002 .
- 67- مراد زعيمي: مؤسسة التنشئة الاجتماعية، الجزائر: دار قرطبة للنشر والتوزيع، 2007.
- 68- محمد عبد الرزاق شفشق-هدى محمد الناشف: إدارة الصف المدرسي، القاهرة: دار الفكر، للطباعة والنشر، 2000،
- 69- محمد البشير الإبراهيمي، عيون البصائر، دار المعارف، بيروت بدون تاريخ.
- 70- محمد العربي ولد خليفة:الجزائر المفكرة و التاريخية، دار الأمة، ط 1، الجزائر 1998
- 71- مصطفى الأشرف:الجزائر الأمة والمجتمع، ترجمة حنفي بن عيسى، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1983
- 72- محمد مصطفى زيدان :الكفاية الانتاجية للمدرس، دار الشروق، ط 1، المملكة العربية السعودية، 1981.
- 73- محمد الطيب العلوي:الادارة التربوية بالمدارس الجزائرية-ج 1 و 2- دار البعث، قسنطينة، 1982.

- 74- محمد شفيق، البحث العلمي - الخطوات المهنية لاعداد البحوث الاجتماعية - المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، مصر، 1998.
- 75- مفيدة محمد إبراهيم، أزمة التربية في الوطن العربي، ط1، دار مجدلاوي، الاردن، 1999.
- 76- محمد الحسن العمارة، الفكر التربوي الاسلامي، ط1، دار المسيرة للنشر، عمان، 2000.
- 77- مفيد الزيدي، قضايا العولمة والمعلوماتية، ط1، دار أسامة للنشر، عمان، 2003.
- 78- محمد محمود الحيلة، وتوفيق أحمد المرعي، المناهج التربوية، ط1، دار المسيرة للنشر، عمان، 2000.
- 79- محمد كتش، فلسفة اعداد المعلم في ضوء التحديات المعاصرة، ط1، مطابع القاهرة، 2001.
- 80- محمد حسن غامري: المناهج الأنثربولوجية، المركز العربي للنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر، بدون تاريخ
- 81- نواف أحمد سمار، عبد السلام موسى العدلي، مفاهيم ومصطلحات في علم التربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2008.
- 82- نيد فلاندرز و أيدموند أمون: المدرس في حجرة الدراسة، ترجمة عبد العزيز عبد الوهاب البابطين، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض، 1986
- 83- صلاح الدين شروخ، علم الاجتماع التربوي، دار العلوم للنشر والتوزيع، الجزائر 2004.
- 84- صالح محمد علي أوجادو: علم النفس التربوي، كلية العلوم التربوية الجامعية، ط 2، عمان، بدون تاريخ
- 85- صالح عبد العزيز: التربية وطرق التدريس، دار المعارف، ج3، القاهرة، 1965
- 86- عبد الباسط عبد المعطي، عادل الهواري، "علم الاجتماع والتنمية، دراسات وقضايا"، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1987.
- 87- عبد الرحمن بن خلدون: مقدمة ابن خلدون، تحقيق: أحمد الطاهر، ا: دار الفجر للتراث، القاهرة، 2004.
- 88- عبد الأمير شمس الدين، موسوعة الفكر التربوي العربي الإسلامي - الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق، الشركة العالمية للكتاب، ط1 بيروت: 1991
- 89- عبد الله شريط: الفكر الأخلاقي عند ابن خلدون: سلسلة الدراسات الكبرى، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، ط2، الجزائر، 1975.

- 90- عبد الله عبد الرحمان، تطور الفكر الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، بدون تاريخ.
- 91- عبد الله الأمين، المناهج وطرق التدريس عند القابسي وابن خلدون، مركز جهاد، القاهرة، 1980.
- 92- علاء الدين أحمد كفاني وآخرون : مهارات الاتصال والتفاعل في عملية التعليم والتعلم، تحرير عبد السميع محمد، دار الفكر للنشر و التوزيع، ط2، عمان، 2005.
- 93- عبد الصمد الاغبري : الإدارة المدرسية ، دار النهضة العربية، بيروت ، 2000.
- 94- عدنان أبو مصلح: معجم علم الاجتماع، دار أسامة للنشر والتوزيع ودار المشرق الثقافي، عمان، الأردن، ط1، 2006 .
- 95- عواد يوسف ذياب: سيكولوجية التأخر الدراسي، نظرة تحليلية علاجية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006
- 96- عبد الله الرشدان: علم اجتماع التربية، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع، 1999.
- 97- عمر عبد الرحيم نصر الله : أساسيات في التربية العملية، عمان : دار وائل للنشر والتوزيع، 2001.
- 98- عبد الرحمان بن سالم: المرجع في التشريع الجزائري، ط3، عين مليلة، الجزائر: دار الهدى، 2000
- 99- عبد الرحمان صالح الأزرق: علم النفس التربوي للمعلمين، دار الفكر العربي، لبنان، 2002
- 100- عبد المجيد النشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان، ط 2، عمان 1985
- 101- علي الراشد: اختيار المعلم وإعداده ، دار الفكر العربي ، ط2، القاهرة، 1996
- 102- عبد الرحمان عيسوي: علم النفس الاجتماعي، دار النهضة العربية، بيروت، 1974.
- 103- عبد اللطيف الفاربي وآخرون: المدرس والتلميذ أية علاقة، دار الخطابي للطباعة والنشر، الجزائر، 1991.
- 104- عباسي مدني، النوعية التربوية في المراحل التعليمية، مكتب التربية لدول الخليج، ط1، الرياض، 1989 .
- 105- عبد القادر ميسوم، تحسين الأداء التربوي والفعالية لدى المدرسين، ديوان المطبوعات المدرسية، بدون طبعة، الجزائر بدون تاريخ.
- 106- عباس سهيلة محمد ، إدارة الموارد البشرية - مدخل إستراتيجي ، دار وائل للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، 2003.
- 107- عبد الباقي صلاح الدين محمد، السلوك التنظيمي-مدخل تنظيمي معاصر دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2003 .

- 108- عبد الباقي صلاح الدين محمد، إدارة الموارد البشرية ، مطبعة الدار الجامعية ، الإسكندرية، 2001 م .
- 109- علي راشد ، اختيار المعلم و إعدادة ودليل التربية العملية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1996
- 110- عبد الله قلي، التربية العامة، المعهد الوطني لمستخدمي التربية وتحسين مستواهم، وزارة التربية الوطنية، الجزائر 2009
- 111- عبد الرحمن بن سالم :التشريع المدرسي الجزائري، المكتبة الوطنية-ط3-الجزائر، 2000
- 112- عبد الحميد زوزو: تاريخ الإستعمار والتحرر في أفريقيا وآسيا، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1997.
- 113- عمار هلال: أبحاث ودراسات في تاريخ الجزائر المعاصرة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1995
- 114- عبد العزيز عميمر:مقاربة التدريس بالكفاءات، دار شالة للنشر والتوزيع، الجزائر، بدون طبعة، 2005
- 115- عبد الحافظ سلامة، الوسائل التعليمية والمنهج، ط1، دار الفكر، لبنان، 2000
- 116- علي بوعناقة وبلقاسم سلاطنية، علم الاجتماع التربوي -مدخل ودراسة قضايا المفاهيم-، دار الهدى للنشر، الجزائر، بدون تاريخ.
- 117- علي غربي:أبجديات المنهجية في كتابة الرسائل الجامعية، مطبعة cirta copy، قسنطينة، 2006
- 118- عبد العزيز بن عبد الله السنبل، التربية في الوطن العربي-على مشارف القرن 21-ط1-المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، 2002.
- 119-فاخر احمد عاقل : معالم التربية: دراسات في التربية العامة والتربية العربية، دار العلم للملايين، بيروت، 1964.
- 120-فكري حسن ريان:التدريس، أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه، تطبيقاته، عالم الكتب-ط1-القاهرة 1999
- 121-فاروق عبده فيلة، محمد عبد المجيد، السلوك التنظيمي في المؤسسة التربوية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، 2005.
- 122-فكتور بله وحسن البيلاوي، التعليم الاساسي في الوطن العربي، دار فارس للنشر، عمان، 2002.
- 123-فوزي طه ابراهيم، ورجب احمد الكلز، المناهج المعاصرة، منشأة المعارف، ط1، الاسكندرية، 2000.

- 124- سعيد حارب، الثقافة والعولمة، دار العين، الامارات العربية المتحدة، بدون تاريخ
- 125- سلوى محمد الخطيب، نظرة في علم الاجتماع المعاصر، ط1، مطبعة النيل، القاهرة، 2002.
- 126- سعيد اسماعيل علي، فقه التربية، مدخل في العلوم التربوية، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001
- 127- سميرة أحمد السيد: علم اجتماع التربية، دار الفكر العربي، ط3، القاهرة، 1998.
- 128- سالم تيسير الشرايدة، الرضا الوظيفي أطر نظرية وتطبيقات عملية، دار الصفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2008
- 129- شاويش، مصطفى، إدارة الموارد البشرية، دار الشروق، ط1، عمان، 1996.
- 130- شبل بدارن الغريب وآخرون : الثقافة المدرسية ، دار الفكر للنشر و التوزيع ، عمان ، 2004.
- 131- وليد هوانه، علي تقي: مدخل إلى الإدارة التربوية، الإمارات العربية المتحدة : مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع 1999،
- 132- هادية محمد أبو كلية ، دراسات في تخطيط التعليم واقتصادياته، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية ، 2001 .

-الندوات العلمية

- 1-رقية جابر العلواني، منهج ابن خلدون في إصلاح العملية التعليمية، بحث تم تقديمه في ندوة ابن خلدون، جامعة البحرين، 2005
- 2-سعدون رشيد عبد اللطيف ، طرق توحيد برامج إعداد معلمي المرحلة الابتدائية في الوطن العربي، وقائع الندوة التي نظمها اتحاد المعلمين العرب بالتعاون مع المنظمة العربية للتربية والثقافة، المنظمة العربية للتربية والعلوم، تونس، 1986 الرسائل الجامعية
- 1-الترتير إبراهيم عبد الحميد محمد: أسباب التأخر الدراسي لدى طلبة الصفوف الأساسية الدنيا في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين، إشراف غسان الحلو، رسالة ماجستير (غير منشورة)، قسم العلوم الإنسانية، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، -2006
- 2-احلام مرابط، واقع المنظومة التربوية الجزائرية، رسالة ماجستير كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، شعبة علم الاجتماع، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2005/ 2006.

3- بن زاف جميلة، تأهيل المعلم كإحدى متطلبات الإصلاح التربوي الجديد في ضوء نظرية الموارد البشرية، رسالة دكتوراه، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، شعبة علم الاجتماع، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2014/2013

4- حربي سميرة، اتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو فعالية التخطيط التعليمي في تنميه قدرات التلم، رسالة دكتوراه كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، قسم علم الاجتماع، جامعة قسنطينة، الجزائر 2011/2010

5- حديد يوسف، تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفية دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الثانوي لولاية جيجل - مذكرة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر. 2009/2008

6- محمد عبد المحسن ضبيب العتيبي، المناخ المدرسي ومعوقاته ودوره في أداء المعلمين بمراحل التعليم العام رسالة ماجستير في العلوم الاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، 2006-2007

7- ناصر بن صالح القرني، تقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلبة و أولياء أمورهم، رسالة دكتوراه غير منشورة ، الجامعة الأمريكية - لندن ، 2005/2004

8- عبد القادر لورسي، محددات فعالية الطريقة الحوارية للتدريس في التعليم الاساسي، رسالة ماجستير معهد علم النفس والتربية، الجزائر، 1997.

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

10- علي شريف حورية، البيئة الاجتماعية للمدرسة وعلاقتها بالمردود الدراسي، رسالة ماجستير، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، شعبة علم الاجتماع، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2007/2008

11- فريجة احمد، انعكاسات التسرب المدرسي على انحراف الاحداث في الجزائر، اطروحة دكتوراه، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، شعبة علم الاجتماع، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2010/2009 .

12- سلامة سلمان صالح العابد، الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي ومشرفي الرياضيات والأساتذة المختصين، بكلية التربية بجامعة الملك سعود وكلية إعداد المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة الملك سعود، الرياض، 1998

-المجلات-

- 1- المركز الوطني للوثائق التربوية، الكتاب السنوي العدد2، الجزائر1998
- 2- وزارة التربية الوطنية، مجلة همزة وصل، العدد 97 ،الجزائر، العام76/75 .
- 3-وزارة التربية الوطنية ،مديرية التكوين،الجزائر، 1973
- 4-وزارة التربية الوطنية،مديرية التربية لولاية سطيف، مجلة اضاءات مجلة دورية مركز التوجيه المدرسي والمهني.
- 5-وزارة التربية الوطنية: المنشور الوزاري،رقم 06 /526 / المؤرخ في 20نوفمبر 2006، والمتعلق بالتكفل بالتلاميذ الثالثة ثانوي .
- 6-وزارة التربة الوطنية،النشرة الرسمية،المديرية الفرعية للتوثيق،العدد522،الجزائر 2009

منشورات

- 1-محمد العربي ولد خليفة،المسألة الثقافية وقضية اللسان والهوية،ط1،ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر، 2003
- 2-وزارة التربية الوطنية،الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى ابتدائي،الجزائر2002/2003
- 3-حسان الجيلالي،التربية وتحدي العولمة،مجلة العلوم الانسانية،العدد20،منشورات جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، مارس2011.
- 4-مراد مولاي الحاج: مكانة التحقيق الميداني في الدراسات الأنثروبولوجيا، مقال أي مستقبل للأنتروبولوجيا في الجزائر؟ وقائع ملتقى تيميمون، 22-23-24 نوفمبر ، منشوراتCRASC،وهران،2002.
- 5- تقرير خبراء اليونيسكو، تقويم النظام التعليمي في دولة قطر ،وزارة التربية والتعليم،الدوحة،1990
- 6-غاستون ميالاريه: إعداد المعلمين،ترجمة فؤاد شاهين،منشورات عويدات،بدون طبعة،بيروت،1977
- 7-خديجة بقطاش:الحركة التبشيرية الفرنسية في الجزائر،منشورات دحلب،بدون طبعة،الجزائر،بدون تاريخ.

- 1-Bernard Honorée et Joel Bricon/former des enseignants approche psycho sociologique et institutionnelle science de l'homme privé/ éditeur Toulouse 1999.
- 2-GEORGE MAUCO/psychanalyse et education/aubier/1968
- 3-John Dewey/ démocratie et éducation / Traduction Gérard deledalle / édition nouveaux horizons/ France 1983.
- 4-Guy Vermeil / la fatigue a l'école/ Edition ESPA / PARIS/ sans date
- 5-Marion Selz et Florence Maillochon, **Les raisonnements statistiques en sociologie**, PUF presses.universitaires de France, Paris
- 6-Meghribi Abelghani : le miroir aux allouettes (lumière) sur les ombres hollywoodiennes en algerie et Dans le monde, ENAL.O.P.U, Alger, 1985,
- 7-Necib Redjem /industrialisation et système éducatif en Algérie/O.P.U/ Alger/ sans date.
- 8-Raymond lally/ la formation des formateurs d'enseignants/ unesco paris 1982

الملاحق

الاستمارة

وزارة التعليم العلي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر - بسكرة -

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم علم الاجتماع

الموضوع:

أخي المعلم، أختي المعلمة :

هذا استبيان الغرض منه البحث في مجال من المجالات التربوية المتعلقة بعملك التربوي مع التلاميذ، علما بان اجابتك لا تستغل الا لغرض البحث العلمي، وان نتائج هذا البحث متوقفة الى حد كبير على مدى صدق اجابتك، لذلك نرجوا من سيادتكم الإجابة بمنتهى الدقة والوضوح. شكرا على تعاونكم معنا. تقبلوا مني فائق التقدير والاحترام.

الباحث

ضع علامة (x) أمام الإجابة المناسبة.

المميزات الموضوعية للمبحوثين

- 1- الجنس: ذكر أنثى
- 2- السن: سنة
- 3- الاقدمية: سنة
- 4- المؤهل العلمي شهادة الكفاءة المهنية خريج معهد متوسط ثانوي جامعي

الصعوبات التي يتلقاها المعلم في تطبيق البرنامج الدراسي

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

برر إجابتك.....

- 6- هل تعتبر أن البرنامج الدراسي مكثف نعم لا

كيف تبرر ذلك.....

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

- كيف ذلك.....

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

مستوى الرضى الوظيفي للمعلمين اتجاه الإصلاحات

- 21- هل اطلعت على الإصلاحات المتعلقة بالبرامج المدرسية نعم نسيباً لا
-برر رأيك.....
- 22- إن أتيحت لك مهنة غير مهنة التعليم هل توافق أوافق لا أوافق
-الاسباب.....
- 23-ا- إذا كانت الإجابة ب (أوافق)، ما هي المهنة التي تحبها.....
- 24- كيف تصف ظروف العمل في المدرسة التي تعمل بها جيدة مقبولة غير مناسبة
-ما تأثير ذلك.....
- 25- كيف تصف صورتك المهنية في المجتمع مشرقة مقبولة قاتمة
-لماذا.....
- 26- هل تتقيد بتنفيذ البرنامج المدرسي وفق التدرج السنوي نعم لا
-الاسباب.....
- 27- هل تعتبر أن طرق التدريس الحالية ناجعة وفعالة نعم لا
-برر إجابتك.....
- 28- كيف هو مستوى التحصيل الدراسي بالنسبة للتلاميذ جيد متوسط ضعيف
-الاسباب.....
- 29- هل تجد متعة أثناء ممارستك لمهنتك نعم لا
30-ا- إذا كانت الإجابة ب (نعم) صف ملامح هذه المتعة.....
- 31- هل ترى بأن الإصلاحات تتماشى وتطلعات المجتمع نعم لا
-برر إجابتك.....
- 32- هل تعتبر دخلك كافٍ لسد حاجياتك كافٍ غير كافٍ
-برر إجابتك.....
- 33- ما هي دوافع التحاقك بمهنة التعليم حباً في المهنة لم أجد سواها
شيء آخر (اذكره).....

المعلم وعلاقة التكوين بالإصلاحات

- 34- ما هو تقييمك للمدرسة الأساسية السابقة ايجابي سلبي
-الاسباب.....
- 35- هل هناك أيام دراسية-دورات تكوينية-تربصات- حول البرنامج الحالي نعم أحيانا لا

.....-الاسباب

36-هل وضَّح لك المشرف التربوي(المفتش) طرق التدريس المعمول بها نعم لا

.....-برر إجابتك

37-هل تعتبر أن هذه الدورات التكوينية والتربصات كافية نعم لا

.....-الاسباب

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

.....شيء آخر(أذكره)

39-هل هناك زيارات صفية داخل القسم نعم لا أحيانا

40-ا- إذا كانت الإجابة ب (نعم) فمن طرف من: الفريق التربوي المدير المفتش

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

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

.....-برر إجابتك

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

.....-برر إجابتك

دليل المقابلة

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

يتمحور موضوع الاطروحة حول اشكالية العلاقة بين الاصلاح التربوي والواقع المهني للمعلم، لذلك فإن وجهته الميدانية تتخذ طابع استقصاء، واصف للعلاقة المحتملة بين المتغيرين، جاعلة من مجال المعاينة محكا امبريقيا للعملية البحثية في بعدها الحقلية، وهو ما يجعل من العودة الى تراثيات الموضوع مطلباً منهجياً، يركز عليه الباحث في معالجته البحثية والتحقق من الفرضيات، مستخدماً بذلك منهجاً وصفيًا.

وقد انطلقت الدراسة من تساؤل رئيسي هو: ما الواقع المهني للمعلم في المدرسة الابتدائية في ظل الاصلاحات التربوية الجديدة.

وقد تفرع عن هذا التساؤل جملة من التساؤلات الجزئية هي:

- هل رافق تطبيق برامج الإصلاحات التربوية الجديدة تكوين وإعداد للمعلم؟
 - هل يتلقى المعلم صعوبات في تطبيق برامج الاصلاحات التربوية الجديدة؟
 - هل شعور المعلم بالرضا اتجاه الاصلاحات التربوية الجديدة مرده تحقيقه للأهداف المنتظرة في مستوى الاداء؟
- وبعد اجراء البحث على عينة ممثلة، حاول الباحث ان يلقي الضوء عن الواقع الممارساتي والأدائي للمعلم داخل المدرسة الابتدائية في ظل الاصلاح التربوي. حيث توصل الباحث لمجموعة من الاستنتاجات كانت بمثابة الاجابة عن التساؤلات المطروحة.

Abstract

This Study attempts to examine the effectiveness of the new reforms in the Algerian educational system and its effect on teachers' performance on the light of these new adjustments .The aim of these reforms was to enhance students' level and to prepare them for the upcoming challenges in the world and to help teachers to be more productive and successful in their teaching. In this study, the researcher aims at discovering whether or not teachers' are coping with these educational reforms and to what extent they were successful . In order to investigate the correlation between these two variables , the researcher choose the descriptive method to conduct his study and a field experiment. These two research tools were set to answer the researcher's following questions .First , what is the impact of these educational reforms on teachers' performance in their classrooms? Second ; were teachers trained and prepared for these reforms ? Third, are teachers actually facing difficulties when it comes to the application of these reforms in their classes? And last but not least , were teachers successful in achieving the objectives set for these reforms ? For conducting this study, and in order to obtain valid answers , a particular sample was properly chosen to serve the aim of this research .This sample was represented by teachers of primary schools. Consequently , and based on the results concluded from this experiment the researcher was able to answer the previous questions.