الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد لمين دباغين. سطيف2

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: علم الاجتماع

الرقم التسلسلي:

رقم التسجيل: Socio010/02/15

أطروحة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة دكتوراه علوم في فرع علم الاجتماع

تخصص: علم اجتماع التربية

بعنوان:

إشكالات التربية على القيم في المدرسة العمومية الجزائرية

- دراسة ميدانية ببعض ثانويات مدينة بجاية-

إعداد الطالبة:

معبود مريم

لجنة المناقشة:

اسم ولقب الأستاذ	الرتبة	مؤسسة الانتساب	الصفة
أحمد عماد الدين خواني	أستاذ التعليم العالي	جامعة سطيف 2	رئيسا
عبد الحليم مهورباشة	أستاذ التعليم العالي	جامعة سطيف 2	مشرفا ومقررا
نوال حمادوش	أستاذ التعليم العالي	جامعة سطيف 2	عضوا ممتحنا
مختاررحاب	أستاذ التعليم العالي	جامعة المسيلة	عضوا ممتحنا
كلثوم بيميمون	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة 1	عضوا ممتحنا

السنة الجامعية: 2022/2021

بسم الله الرحمن الرحيم

شـــكـــر وعـــرفـــان:

الحمد لله السميع العليم... **الحمد لله** حمدا طيبا كثيرا مبارا فيه ....**الحمد لله** كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه؛

الحمد لله الذي أكرمني ووفّقني ورزقني نعمة العلم وكفى بها نعمة؛

وأتوجه بخالص شكري وامتناني للأستاذ الدكتور **"عبد الحليم مهور باشة"** نظير إشرافه على هذا العمل المتواضع وحرصه على أن يرى هذا البحث النور في دنيا البحث العلمي، والذي لم يبخل علي بتوجيهاته وملاحظاته طيلة سنوات إعداد هذه الرسالة، أسأل الله العلي القدير أن يجعل عمله هذا في ميزان حسناته؛

ولايفوتني أن أشكر الدكاترة: "يعلى فاروق" و "خواني عماد الدين" على ملاحظاتهم القيمة التي ساعدتني في تحديد معالم هذا العمل البحثي؛

وأشكر أختي الدكتورة "حفيظة مخنفر" على عظيم الدعم النفسي والعلمي الذي قدمته لي والذي كان دافعا لي كي أواصل العمل والجهد لكي أصل إلى هذا اليوم الذي أقف فيه بين يدي اللجنة العلمية الموقرة؛

والشكر الخاص والجزيل للأساتذة أعضاء لجنة المناقشة على موافقتهم على قراءة هذا العمل وتصويبه؛

وفي الأخير أتوجه بخالص عبارات الشكر والعرفان لكل أساتذتي الكرام في قسم علم الاجتماع الذين أشرفوا على تكويني منذ دخولي لهذا القسم، ولا أنسى الترحم على فقيدنا وفقيد السوسيولوجيا في الجزائر الدكتور "محمد بوقشور رحمه الله وطيب ثراه".

"معبود مريم"

إهـــداء:

بسم الله الرحمن الرحيم والصلاة والسلام على أشرف الخلق أجمعين أما بعد:

إلى نور دربي وذخري **والدي العزيز**

وأملي وسر نجاحي **أمي الغالية**

إلى من ساندني ويسّر لي الصّعاب زوجي الحبيب ***عادل***

إلى زهراتي وفلذات كبدي ابنتي الغالية ***بيان*** وابني الحبيب ***عبد الرحمن***

إلى أفراد **أسرتي الكبيرة** إخواني وأخواتي

إلى **أساتذتي** وأهل الفضل علي الذين أناروا لي درب العلم وغمروني بالنصح والتوجيه والإرشاد طيلة مسيرتي العلمية

إلى كل من كان لهم أثر على حياتي... وكل من أحبهم قلبي ونسيهم قلمي

إليكم جميعا أهدي ثمرة تخرجي

مـريــم

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

- شكروتقدير

- فهرس المحتويات

- فهرس الجداول

مقدمة..8- 10

الفصل الأول: التأسيس المنهجي للدراسة

تمهيد

1- إشكالية الدراسة وتساؤلاتها..13

2- فرضيات الدراسة..15

3-أسباب اختيار الموضوع..16

4- أهمية الدراسة..16

5- أهداف الدراسة..17

6- مفاهيم الدراسة..17

7- الدراسات السابقة..25

خلاصة

الفصل الثاني: القيم والتربية –اتجاهات التنظير السوسيولوجي-

تمهيد

1- النظرية البنائية الوظيفية...36

1-1)- التربية والقيم في فكر ايميل دوركايم...37

1-2)- التربية والقيم في فكر تالكوت بارسونز...59

2- النظرية الماركسية المحدثة...73

2-1)- التربية والقيم في فكر بيير بورديو..73

2-2)-التربية والقيم في فكر لويس ألتوسير..81

3- النظرية التفاعلية الرمزية..82

3-1)- التربية والقيم في فكر جورج هيربرت ميد..85

3-2)- التربية والقيم في فكر هربرت بلومر..88

خلاصة

الفصل الثالث: المدرسة العمومية الجزائرية - مسار التشكل والتطور-

تمهيد

1- التربية والتعليم في العهد العثماني...94

2- التربية والتعليم في عهد الاستعمار الفرنسي..96

3- المدرسة العمومية الجزائرية في مرحلة الاستقلال الوطني..........................108

4- الإصلاح التربوي 2003 والمشكلات المطروحة.......... 117
خلاصة

الفصل الرابع: المشكلات التربوية في المدرسة العمومية الجزائرية

تمهيد
1- الهدر المدرسي (المفهوم والأنواع).......... 142
1-3-1)- التسرب المدرسي (مفهومه، أسبابه و آثاره).......... 143
1-3-2)- الرسوب المدرسي(مفهومه، مظاهره، آثاره).......... 151
2- العنف في المدرسة العمومية الجزائرية.......... 153
3- تأثير الوسائط التكنولوجية على قيم المجتمع الجزائري المعاصر.......... 158
4- تأثير التعليم الموازي على التربية القيمية للمتعلمين 166
خلاصة

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد
2- مجالات الدراسة الميدانية.......... 176
2-1)- المجال المكاني.......... 176
2-2)- المجال الزماني.......... 176
3- مجتمع الدراسة الميدانية وعينته.......... 177
4- المنهج المستخدم في الدراسة الميدانية.......... 183
5- أدوات جمع البيانات.......... 184
خلاصة

الفصل السادس: عرض وتحليل البيانات وتفسير النتائج

تمهيد
1- عرض وتحليل بيانات الملاحظة الميدانية.......... 194
2- عرض وتحليل بيانات المقابلة الموجهة.......... 197
3- عرض وتحليل بيانات الاستبيان.......... 203
خلاصة

الفصل السابع: مناقشة نتائج الدراسة الميدانية واستنتاجات عامة

1- مناقشة فرضيات الدراسة في ضوء النتائج والتراث السوسيولوجي..245

2- مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة..251

3- استنتاجات عامة...252

خاتمة..258

قائمة المراجع والمصادر...262

الملاحق

فهرس الجداول

فهرس الجداول

رقم وعنوان الجداول	الصفحة
جدول رقم (5-1)يوضح الأحياء التي تتواجد بها المدارس الثانوية لمدينة بجاية	176
جدول رقم (5-2) يوضح توزيع أساتذة التعليم الثانوي ويقابلهم عدد التلاميذ في كل مدرسة ثانوية عمومية بمدينة بجاية	178
جدول رقم (5-3) يوضح توزيع أساتذة التعليم الثانوي لثانويات مدينة بجاية حسب المادة الدراسية (المجتمع الأصلي)	179
جدول رقم(5-4) يوضح توزيع المبحوثين حسب متغير المادة الدراسية	181
جدول رقم (5-5) يبين توزيع المبحوثين حسب متغير الجنس	181
جدول رقم(5-6) يبين توزيع المبحوثين حسب السن	182
جدول رقم(5-7) يوضح توزيع المبحوثين حسب متغير الخبرة في التدريس	183
جدول (5-8)يوضح معامل الارتباط ألفا كرونباخ لمحاور الاستمارة	186
جدول رقم(6-1 /أ) يبين مجموعة من المو اقف الملاحظة في بعض المدارس الثانوية لمدينة بجاية	194
جدول رقم (6-1/ب) يبين مجموعة من المو اقف الملاحظة في بعض المدارس الثانوية لمدينة بجاية	196
جدول رقم (6-2) يبين أكثر الظواهر السلبية انتشارا في المدارس الثانوية لمدينة بجاية	197
جدول رقم (6-3) يبين أكثر مؤسسات التنشئة الاجتماعية مساهمة في تراجع سلوك التلميذ المتمدرس	200
جدول رقم (6-4) يوضح درجة مو افقة المبحوثين على عبارات مؤشر مضمون المنهاج الدراسي الجديد الخاص بالطور الثانوي	203
جدول رقم (6-5) يوضح درجة مو افقة المبحوثين على احتواء المنهاج الدراسي الجديد على القيم التربوية	206
جدول رقم (6-6) يوضح درجة مو افقة المبحوثين على مؤشر القيم المستهدفة في المنهاج الدراسي	210
جدول رقم (6-7) يوضح درجة رضا المبحوثين عن سلوكات التلاميذ داخل الفضاء المدرسي	212
جدول رقم (6-8) يوضح درجة مو افقة المبحوثين على عبارات مؤشر تأثير بيداغوجية التدريس على سلوكات التلميذ	214
جدول رقم (6-9) يوضح درجة مو افقة المبحوثين على عبارات مؤشر تأثير التحصيل الدراسي على قيم التلاميذ	217
جدول رقم (6-10) يوضح درجة مو افقة المبحوثين على عبارات مؤشر الدروس الخصوصية	219

جدول رقم (6-11) يوضح درجة مو افقة المبحوثين على عبارة عدم فعالية أساليب التدريس التقليدية في غرس القيم	222
جدول رقم (6-12) يوضح درجة مو افقة المبحوثين على مؤشر مساهمة الأسرة في التربية الأخلاقية	223
جدول رقم (6-13) يوضح درجة مو افقة المبحوثين على مؤشر اهتمام الأسرة بالمحتوى القيمي والأداء السلوكي	224
جدول رقم (6-14) يوضح درجة مو افقة المبحوثين على ما إذا كان استخدام التلاميذ للوسائل التكنولوجية الحديثة يحتاج إلى رقابة	226
جدول رقم (6-15) يوضح درجة مو افقة المبحوثين على مؤشر تأثير المواد المعروضة على الشاشات التلفزيونية والمو اقع الإلكترونية على القيم	227
جدول رقم (6-16) يوضح درجة استخدام التلاميذ لمو اقع التواصل الاجتماعي في مقابل مو اقع التعليم	229
جدول رقم (6-17) يوضح درجة مو افقة المبحوثين على مدى استخدام التلاميذ للوسائل الحديثة في التشويش والغش.	231
جدول رقم (6-18) يوضح درجة مو افقة المبحوثين على عبارة مساهمة الوسائل الحديثة في عزل التلميذ عن المشاركة الاجتماعية	233
جدول رقم (6-19)يوضح درجة مو افقة المبحوثين على عبارة مساهمة البرامج العنيفة في ارتفاع ظاهرة العنف المدرسي	234
جدول رقم (6-20)يوضح درجة مو افقة المبحوثين على عبارات مؤشر تأثير جماعة الرفاق في قيم التلاميذ	235
جدول رقم (6- 21) يبين درجة مو افقة المبحوثين على ما إذا تم تكوين أساتذة التعليم الثانوي على أساليب غرس القيم	237
جدول رقم (6-22) يوضح درجة مو افقة المبحوثين على عبارات مؤشر تعطيل الدراسة بسبب الإضر ابات ووباء كورونا	238
جدول رقم (6-23) يوضح درجة مو افقة المبحوثين على عبارة تراجع قيمة المدرسة في المجتمع الجز ائري	240
جدول رقم (6-24) يوضح درجة مو افقة المبحوثين على عبارة العلاقة بين الأولياء والأساتذة	241
جدول رقم (6-25)يوضح درجة مو افقة المبحوثين على عبارة مساهمة الإجراءات العقابية في ردع التلميذ	242
جدول رقم (6-26) يوضح درجة مو افقة المبحوثين على عبارات مؤشر الإدارة المدرسية	243

مقدمة

مقــدّمــة:

أدت التغيرات الاجتماعية التي مست المجتمعات البشرية عبر العصور إلى إحداث تحولات عميقة في مختلف مجالات الحياة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية، وأسهمت بصفة كبيرة في بروز اتجاهات فكرية عديدة تدعو إلى الاستثمار في الطاقات البشرية عن طريق صقل طاقات الإنسان وقدراته وتطويعها في سبيل إنجاح عملية التطور الحضاري المنشود، هذه التغيرات نتج عنها تفاوت كبير بين المجتمعات العالمية وفق مقياس التحضر، فانقسمت إلى بلدان متقدمة منتجة للحضارة، وبلدان سائرة في طريق التحضر.

رفعت المجتمعات العالمية تحديات كبيرة في سبيل الرقي بهذه بالموارد البشرية، فاهتمت أكثر بالمنظومة التربوية، وسخرتها لتكوين طاقات بشرية متشبّعة بالقيم ما بعد الحداثية، وتملك من المهارات والكفاءات ما يجعلها قادرة على خدمة التطلعات الجديدة، فاكتسحت موجة الإصلاحات التربوية المدارس في مختلف دول العالم، وأدخلت تعديلات على المناهج الدراسية والوسائل والطرق التعليمية، وتم تهيئة الفاعلين التربويين وفق هذا المنظور ليتمكنوا من تحقيق الأهداف والغايات المرجوة، وكان السعي حثيثا من قبل هذه الدول لبناء منهاج دراسي عالمي تتبناه كل المجتمعات الإنسانية، هذا المنهاج لابد أن يحتوي على منظومة قيمية متوازنة، تطغى عليها القيم العالمية الموحدة التي تضم قيم حقوق الإنسان من تسامح وسلام واحترام الآخر.

كان النظام التعليمي الجزائري من بين الأنظمة السباقة لإجراء هذه الإصلاحات التربوية، حيث تمت دراسة هذه الخطوة بداية من سنة ألفين (2000م) بقرار رئاسي، ليتم تطبيقها تدريجيا ابتداءا من الدخول المدرسي: 2004/2003، وتم التركيز في هذه الإصلاحات على تجديد مضمون المنهاج الدراسي بما يضمن الانفتاح على القرية العالمية والحفاظ في نفس الوقت على معالم الهوية الوطنية، بالإضافة إلى عصرنة وسائل وطرق التدريس وذلك بتوظيف التقنيات التكنولوجية الحديثة، وتكوين الفاعلين التربويين على المقاربة التعليمية الجديدة كي يحقق هذا الإصلاح أهدافه وغاياته.

مضى على تطبيق مشروع المدرسة الجزائرية الحديثة حوالي ثمانية عشر سنة(18)، ولكن التقييمات التي أجريت من طرف وزارة التربية الوطنية أو معطيات الدراسات والبحوث التربوية، تشير إلى أن النتائج مخيبة للتوقعات، فقد اتضح بعد هذا المسار الطويل أن المدرسة العمومية الجزائرية تعيش أزمة عميقة، أثرت على نظامها التعليمي ومخرجاته، إذ أصبحت تعاني اختلالات تربوية عديدة، أدت هذه الاختلالات إلى انتشار ظواهر سلبية بين المتعلمين من قبيل تدني مستوى التحصيل الدراسي، والرسوب، والعنف بكل أشكاله، والغش في الامتحانات، وأصبحت هذه الممارسات اللا أخلاقية تتكرر بشكل كمّي متزايد في الفضاءات المدرسية، وامتد تأثيرها إلى الفضاء العمومي، ما أثار العديد من التساؤلات من طرف الباحثين في سوسيولوجيا التربية حول دور المدرسة في ترسيخ القيم لدى المتعلمين .

تتجلى هذه الممارسات السلبية على المدى البعيد، فهؤلاء المتعلمين سيعتبرون في وقت قريب مخرجات العملية التربوية، وسيشغلون في المقابل وظائفا وأدوارا اجتماعية، فقد يصبح هذا المتعلم _بعد اتمام

مساره الدراسي- طبيبا أو إداريا أو معلما أو أستاذا أو مهندسا....، وقد يملك كفاءات ومهارات تجعله متمكّنا متمرّسا في مهنته، ولكنه قد يعاني من خلل على المستوى التربوي يجعله يتجرّأ على القيام بتجاوزات لاأخلاقية في مجاله، هذه التجاوزات التي قد تشوه سمعة المهنة أو قد يقوم بتوريث تلك الممارسات التي اكتسبها في مساره للأجيال التي يقوم بتدريسها إن أصبح معلّما أو مربياّ، فالإشكال لم يعد فقط في انتشارها داخل الفضاء المدرسي، بل الخطورة تكمن في حقيقة أن هذه السلوكيات ستتجذر وتتزايد، وستشكل تهديدا لاستقرار النسق الاجتماعي في المستقبل، وستولد في المقابل مشكلات اجتماعية سلبية، قد تصل إلى ما تبثه اليوم وسائل الإعلام من مظاهر لاأخلاقية مثل سرقة المال العام وخيانة الأمانة والنصب والاحتيال على الأفراد والاختلاس، وهذا ما يقودنا من ناحية التحليل السوسيولوجي للقول بأن أي خلل في التنشئة الاجتماعية القيمية للفرد سيكون سببا مباشرا في انحرافه الاجتماعي مستقبلا.

تهتم الدراسة الحالية بالتحليل السوسيولوجي لإشكالية التناقض بين تعليم القيم وممارسات المتعلمين داخل فضاءات المدرسة العمومية الجزائرية من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي بمدينة بجاية، على اعتبار أنه إذا كانت المدرسة مؤسسة التنشئة القيمية للمتعلمين بعد مؤسسة الأسرة، يتمثل دورها المركزي في توريث منظومة قيم المجتمع للأجيال اللاحقة كما عبر عن ذلك عالم الاجتماع ايميل دوركايم، فإنها تحولت إلى فضاء لانتشار بعض الممارسات والسلوكيات السلبية، وتهدف هذه الدراسة أساسا إلى البحث في بعض العوامل التي ساهمت في اختلال الممارسات القيمية لدى المتعلمين، انطلاقا من الافتراض القائل بوجود عوامل سوسيوتربوية أدت إلى اختلال هذه الممارسات لدى المتمدرسين، هذه العوامل قد تتمثل في معضلة الإصلاح التربوي الأخير (2003) بعناصره المختلفة من مناهج دراسية وطرائق بيداغوجية ووسائل التدريس، وقد تتمثل في خلل في التوافق التربوي بين مؤسسات التنشئة الاجتماعية المختلفة - من أسرة و وسائل الاعلام والاتصال وجماعة الرفاق- وبين المدرسة العمومية، كما قد تتجلى في صورة أعطاب وظيفية تعاني منها هذه المؤسسة التعليمية، وذلك من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي لمدينة بجاية الذين يشكلون عينة هذه الدراسة.

بغرض تحقيق أهداف الدراسة، قسم هذا البحث إلى قسمين رئيسين، القسم الأول يستعرض التراث النظري الذي اهتم بالمدرسة والقيم، وقسم ثاني يستعرض الجانب الميداني لهذه الدراسة، لذلك عملنا على تقسيم هذه الدراسة إلى مجموع الفصول الآتية :

الفصل الأول: جاء تحت عنوان التأسيس المنهجي للدراسة، وتناولنا فيه إشكالية الدراسة وتساؤلاتها، ثم عرضنا الفرضيات التي انطلقت منها هذه الدراسة وأسباب اختيار الموضوع وأهميته، وكذلك تم التطرق للأهداف التي انطلقت على أساسها الدراسة، ليأتي بعدها عنصر تحديد المفاهيم، وفي الأخير تم عرض الدراسات السابقة التي اهتمت بالموضوع.

الفصل الثاني: أتى تحت عنوان القيم والتربية –اتجاهات التنظير السوسيولوجي- عالج هذا الفصل مفهومي القيم والتربية كما قاربتها بعض النظريات الاجتماعية الشهيرة في سوسيولوجيا التربية، وهي النظرية الوظيفية البنائية والماركسية المحدثة وأخيرا التفاعلية الرمزية.

الفصل الثالث: حمل هذا الفصل عنوان المدرسة العمومية الجزائرية –مسار التشكل والتطور-، تم التطرق فيه لملامح التربية والتعليم في الجزائر انطلاقا من العهد العثماني فعهد الاستعمار الفرنسي وصولا إلى أهم الإصلاحات التربوية التي مست المدرسة الجزائرية بعد الاستقلال، ثم التعرف على ملامح الإصلاح التربوي 2003 باعتباره آخر الإصلاحات التي طبقت على المنظومة التربوية، والتعرف على أهم المشكلات التربوية المطروحة.

الفصل الرابع: نتطرق في هذا الفصل إلى المشكلات التربوية التي تعاني منها المدرسة العمومية الجزائرية فتضمن عنصر الهدر المدرسي بأنواعه(الرسوب، التسرب المردسي، تدني التحصيل الدراسي)، وكذلك ظاهرة العنف المدرسي، وعنصر تكنولوجيا الاعلام والاتصال والتربية على القيم، وأخير ظاهرة التعليم الموازي أو ما يعرف بالدروس الخصوصية.

الفصل الخامس: تم في هذا الفصل تحديد الإجراءات المنهجية التي اعتمدتها الدراسة انطلاقا من المجالات المكانية والزمانية للدراسة، ثم تحديد مجتمع الدراسة وعينته الرئيسية، ليتم بعدها توظيف طبيعة المنهج العلمي والتقنيات المنهجية المعتمدة، حيث استعانت هذه الدراسة بثلاثة تقنيات منهجية: الاستبيان والمقابلة والملاحظة المباشرة،

الفصل السادس: تمت عنونته بعرض وتحليل البيانات وتفسير النتائج، تضمن عرض وتحليل بيانات الدراسة الميدانية المتولدة من تقنيات الاستبيان والمقابلة والملاحظة.

الفصل السابع: تمت فيه مناقشة نتائج الدراسة والوصل إلى استنتاجات عامة، من خلال مناقشة فرضيات الدراسة في ضوء النتائج والتراث السوسيولوجي، ومناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة والتطرق لعنصر النتائج العامة للدراسة.

الفصل الأول: التأسيس المنهجي للدراسة

تمهيد

1- إشكالية الدراسة وتساؤلاتها

2- فرضيات الدراسة

3- أسباب اختيار الموضوع

4- أهمية الدراسة

5- أهداف الدراسة

6- مفاهيم الدراسة

7- الدراسات السابقة

خلاصة

تمهيد:

نحاول من خلال هذا الفصل رسم معالم الدراسة وضبط متغيراتها التي ستساعدنا فيما بعد في معرفة الاتجاه الذي لابد أن نسير فيه في الجانب الميداني، حيث سيتم ضبط الإشكالية التي تتضمن معضلة تربوية تحتاج إلى دراسة وتحليل من أجل الوصول إلى العوامل التي ساهمت في ظهورها واستفحالها، وذلك بطرح تساؤل رئيسي وتساؤلات فرعية ، كما اعتمد هذا البحث على فرضية رئيسية وفرضيات فرعية كإجابات مؤقتة على التساؤلات المطروحة بغرض العمل على قياس مدى صحتها من عدمه في آخر فصلين من هذا العمل.

وتضمن هذا الفصل كذلك عرضا للأسباب التي دفعت الباحثة لاختيار هذه المشكلة البحثية والإضافة العلمية التي يمكن أن تقدمها إلى حقل سوسيولوجيا التربية، وطبعا تضمن الأهداف المرجوة من هذه الدراسة والتي ترتبط ارتباطا وثيقة بالتساؤلات المراد الإجابة عنها في الأخير.

كما تم تحديد الإطار المفاهيمي لهذه الدراسة والذي تم فيه التعريف بمتغيرات هذه الدراسة وضبطها وفق ما يخدم موضوع البحث، وفي الأخير اشتمل الفصل على عنصر الدراسات السابقة الذي يتضمن مختلف البحوث التي سبق وتناولت نفس موضوع الباحثة أو أحد متغيراته، وتقييمها بإظهار أوجه التشابه والاختلاف ما بينها وبين الدراسة الحالية.

1- إشكالية الدراسة وتساؤلاتها:

تعتبر مسألة القيم من بين أهم المواضيع المطروحة على ساحة النقاش العلمي في مجال علم الاجتماع التربية، باعتبارها مرجعا للسلوك الإنساني ومحددا مهما في تشكيل الشخصية الفردية والحفاظ على الهوية الثقافية للمجتمع، فاستقرار المجتمعات الإنسانية وتوازنها الاجتماعي أصبح مرتبط إلى حد كبير بمدى قدرتها على بناء نسق قيمي متوازن والحفاظ عليه في ظل السيولة التكنولوجية الحديثة، حيث تحول العالم إلى قرية صغيرة ذابت معها الحدود الجغرافية للدولة الوطنية، وأصبحت تهدد الخصوصيات الثقافية والدينية والحضارية للمجتمعات المعاصرة.

فمن الصعب في الوقت الحالي تحديد الموجهات القيمية العليا التي يسير عليها أي مجتمع، لأن القيم تغيرت من حيث خصوصيتها وبنائيتها ووظائفها، ففي المجتمعات التقليدية يتبنى الأفراد قيم مشتركة وثابتة إلى حد ما، وإن اختلفت من حيث الممارسات الفردية فإنها لا تختلف لحد التباين الواضح بين أفراد المجتمع أو الجماعة الاجتماعية الواحدة، ولكن في زمننا المعاصر أصبح لكل فرد في مجتمع ما قيمه الخاصة ومبادئه السلوكية التي يؤمن بها، وحتى في الجماعة الاجتماعية الواحدة نجد اختلافا واضحا في القيم التي يعتنقها الأفراد، وهذا طبعا لم يأت من فراغ فما هو إلا نتيجة التفاعل والتزاوج بين الحضارات الإنسانية، بالإضافة إلى الانفتاح الثقافي الذي طرأ على المجتمعات، ما أظهر عجزها عن تحصين موروثها الحضاري، وقد تعددت القيم واختلفت درجة أهميتها باختلاف الأنساق الاجتماعية، فنجد القيم الدينية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية والتربوية ... وكلها تشكل منظومة قيمية متساندة ومتكاملة وظيفيا .

القيم التربوية لها أهمية في المجتمع باعتبارها مصدر تشكيل السلوك وعامل فعال في خلق بيئة اجتماعية تسمح بتكوين فرد متوازن نفسيا واجتماعيا، فالفضاء التربوي يعد مجالا خصبا لتعليم القيم وتعلمها، وتعد هذه القيم معيارا يقيس به أفراد المجتمع سلوكياتهم ويوجهون به أفعالهم، والتربية على القيم الثقافية والدينية والاجتماعية للمجتمع هي في الحقيقة الغاية السامية التي يسعى إليها أي نظام تربوي في العالم، ولكن تحقيق هذه الغاية متعلق بقدرة هذه المجتمعات على التخطيط للتعليم وامتلاكها لرؤية واضحة في مجال التربية والتعليم، التي تمكنها من تطبيق مشروع التربية على القيم في واقع مؤسساتها التعليمية.

وتشير بعض الدراسات والبحوث التي أجريت حول القيم التربوية في منظومة التربية والتعليم في الجزائر[1] إلى وجود اختلالات في ترسيخ هذه القيم لدى الفئات المتعلمة، حيث لوحظ ذلك التنامي الكمي لعدد المتعلمين في كل الأطوار، ولكن لوحظ في المقابل تراجع وتقهقر في السلوك التربوي الصادر عن هؤلاء المتعلمين، إذ انتشرت ظواهر سلبية عديدة في الفضاء المدرسي منها: العنف بأنواعه اللفظي والمادي والرمزي، التخريب، الهدر المدرسي (التسرب، الرسوب، تدني مستوى التحصيل الدراسي)، التحرش، تعاطي المخدرات، الغش، تراجع الانضباط داخل المؤسسات التربوية.... وامتدت هذه الظواهر السلبية إلى

[1]- انظر: عنصر الدراسات السابقة، ص25

الفضاءات العامة، وهذا ما أثر سلبيا على مكانة المدرسة وهيبتها وأثر على قيمة الفاعلين التربويين، إذ لم يعودوا يحظون بذلك الاحترام والوقار الذي كانوا يتمتعون به في الماضي، وأصبحوا متهمون بالتقصير و موضع مساءلة من طرف شرائح اجتماعية واسعة، وانتشرت بينهم عبارات تمس بقيمة العلم والمتعلمين من قبيل (اللي قرا واللي مقراش كيف كيف، أعطيني واحد فاهم الله لا قرا، اللي قرا قرا بكري..)، وهذا مثال على التشكيك الذي يحوم حول دور المؤسسة التربوية الذي يثيره خطاب الحياة اليومية، فمثلا إذا صدر سلوك سلبي من أحد التلاميذ في الفضاء العام فإن المدرسة أكثر مؤسسة اجتماعية توجه لها أصابع الاتهام فيما آل إليه سلوكيات المتعلمين ، على اعتبار أن هدفها الرئيسي هو تقويم السلوك الإنساني وتهذيبه، وتربية الأفراد على القيم الفاضلة، مع الحرص على أن تظهر هذه القيم في أقوالهم وأفعالهم وجل معاملاتهم وتفاعلاتهم .

وما يزيد الإشكال تعقيدا أن مضامين المناهج والمقررات الدراسية تزخر بالقيم، من قبيل قيم التربية على المواطنة واحترام الآخر بالإضافة إلى الالتزام بالآداب العامة والتحلي بأخلاق الشريعة الإسلامية من صدق وأمانة وغيرها، ولكن هذه القيم مفقودة في واقع ممارسات التلاميذ، وأصبح المتعلم يتعامل معها على أنها عبارة عن معلومات ومعارف جافة هو مطالب بحفظها لفترة محدودة ليمتحن فيها، لهذا "فالهوة بين الخطاب حول القيم والحقوق والواجبات والسلوك المدني وحقوق الإنسان وبين الممارسة الفعلية لها داخل المدرسة وخارجها قد ازدادت عمقا"[1]،ونفس الإشكال يبقى مطروحا سواء فيما يتعلق بالمناهج الدراسية القديمة أو المناهج الدراسية التي جاءت بها الإصلاحات التربوية الأخيرة (2003)، فالتلميذ يكاد يخرج من الدوام المدرسي تقريبا كما دخل إليه، تصدر منه سلوكيات تتنافى مع ما يتلقاه من تربية على القيم طيلة مشواره الدراسي، وهذا ما أثر سلبيا على مكانة المؤسسة التربوية الجزائرية.

كذلك، إذا رجعنا إلى الجوانب التي مستها الإصلاحات التربوية في الجزائر والأهداف التي تسعى لتحقيقها، نجدها فعلا تحمل في طياتها روح التجديد والتحديث للمدرسة الجزائرية، التي أريد لها في المقام الأول أن تتماشى والنظام المعلوماتي التكنولوجي الدولي الجديد، كما أريد لها أن تنشئ جيل الغد الذي سينقل بدوره مجتمعه إلى مصاف الدول الرائدة[2]، وإذا رجعنا أيضا إلى تكوين المعلمين نجد الوزارة الوصية قد سخرت جهودا وميزانية كبيرة للتكفل بهذا الجانب، وهذه المعطيات كلها تشير في ظاهرها إلى أن المدرسة الجزائرية مهيأة تماما لتحقيق أهدافها.

هذا التحديث الذي طال المدرسة لم يخلق التوازن الاجتماعي المرجو منه، بل كرس أكثر لمظاهر الانفصال بين المؤسسة التربوية ومؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى خاصة، حيث حدثت قطيعة جذرية بين الأسرة المحضن الأول للمتعلم والمدرسة العمومية، فلم تعد الأسرة حاليا ذلك الشريك الإيجابي والفعال في العملية التربوية، بل أصبحت تمارس ضغطا على الفاعلين التربويين في كل مناسبة تقويمية،

---

[1] - هشام المكيوآخرون، *سؤال القيم بصيغ متعددة، نماذج في العلوم الاجتماعية والإعلام والتربية والادب والثقافة*، الطبعة الأولى، لبنان، مركز نماء للبحوث والدراسات، 2015، ص104.

[2] - انظر نشرية وزارة التربية، المرجعية العامة للمناهج، مارس 2009.

كما أن الوسائط التكنولوجية الحديثة وبالرغم من مزاياها المتعددة إلا أنها أثرت هي الأخرى على الدور التربوي للمدرسة، فشبكات التواصل الاجتماعي بمحتوياتها تعتبر تهديدا لا يستهان به على قيم التلميذ وسلوكاته كونها تسمح له بالاطلاع على الكثير من المحتويات التي قد لا تتلاءم في معظمها مع ما يتلقاه هذا التلميذ من تربية في أسرته ومدرسته كما تمكنه من التواصل مع أشخاص افتراضيين لا تعرف هويتهم أو نواياهم، كما لا يمكن إغفال التراجع الذي مس مكانة الفاعلين التربويين وأدوارهم، إذ أصبح المعلم متهما في كفاءته المهنية وأمانته، وتراجع في المقابل الدور التربوي للإدارة المدرسية التي أصبحت مغيبة وتقليدية محاصرة في أعمال مكتبية محضة.

إن هذا التناقض أو الاختلال بين القيم التي تسعى المدرسة العمومية إلى غرسها في وجدان التلاميذ، وبين ممارسات التلاميذ في الفضاءات التربوية، والتي تشير سوسيولوجيا إلى أنها تقع على الطريق النقيض من القيم، دفعنا إلى إجراء هذه الدراسة الميدانية من منظور سوسيولوجيا التربية ببعض ثانويات مدينة بجاية، لذلك سنسعى للإجابة على التساؤل الآتي:

ما هي العوامل السوسيوتربوية التي أدت إلى اختلال الممارسات القيمية لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي بمدينة بجاية؟

وتندرج تحته التساؤلات الفرعية الآتية:

1- هل أدى الإصلاح التربوي الجديد (2003) إلى اختلال الممارسات القيمية لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي بمدينة بجاية؟

2- كيف ساهم ضعف التوافق التربوي بين قيم مؤسسات التنشئة الاجتماعية وقيم المدرسة العمومية الجزائرية في اختلال الممارسات القيمية لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي بمدينة بجاية؟

3- كيف أدت الأعطاب الوظيفية التي تعاني منها المدرسة العمومية الجزائرية إلى اختلال الممارسات القيمية لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي بمدينة بجاية ؟

2- فرضيات الدراسة:

2-1)- الفرضية العامة:

أدت بعض العوامل السوسيوتربوية إلى اختلال الممارسات القيمية لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي بمدينة بجاية.

2-2)- الفرضيات الجزئية:

أ- الفرضية الجزئية الأولى:

أدى الإصلاح التربوي الجديد (2003) إلى اختلال الممارسات القيمية لدى التلاميذ من وجهة نظر أستاذة التعليم الثانوي بمدينة بجاية.

ب- الفرضية الجزئية الثانية:

ساهم ضعف التوافق التربوي بين مؤسسات التنشئة الاجتماعية والمدرسة العمومية في اختلال الممارسات القيمية لدى التلاميذ من وجهة نظر أستاذة التعليم الثانوي بمدينة بجاية.

ج- الفرضية الجزئية الثالثة:

أدت الأعطاب الوظيفية التي تعاني منها المدرسة إلى اختلال الممارسات القيمية لدى التلاميذ من وجهة نظر أستاذة التعليم الثانوي بمدينة بجاية.

3- أسباب اختيار الموضوع:

- القطيعة التي برزت بين أهداف المنظومة التعليمية وغاياتها من جهة وبين سلوكيات المتعلمين وأفعالهم داخل المدرسة وخارجها من جهة أخرى.

- التحول الجذري للقيم التربوية في ظل تطور التكنولوجيات الحديثة، وتعدد طرق التواصل ما أسهم في ظهور قيم جديدة أثرت على سلوكيات التلاميذ، فمنها ما هو مرغوب ومنها ما هو خطير على هوية المجتمع ومستقبله، وهذه القيم الجديدة تدخل ضمن الإشكالات التي سيحاول هذا البحث الكشف عنها.

- بروز العديد من الظواهر السوسيوتربوية واستفحالها بشكل غير مسبوق (العنف بجميع أشكاله، الهدر المدرسي بأنواعه، التحرش، الرسوب المدرسي...) وفاعلوها هم فئات التلاميذ ممن يرتادون المدرسة العمومية الجزائرية، ويتلقون كما معتبرا من المعارف القيمية التي تؤهلهم للتمييز بين الخير والشر وبين الجميل والقبيح .

- الغموض الذي يكتنف علاقة المؤسسة التربوية بالقيم الاجتماعية في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة، وما تعرضت له من انتقادات حادة من طرف خبراء التربية.

4- أهمية الدراسة:

- إن أهمية هذه الدراسة تنبع من أهمية القيم باعتبارها الإطار المرجعي والمعيار الذي يقيس به أفراد المجتمع مدى تقبل سلوكاتهم وتماشيها مع ما هو مرغوب غير المرغوب، كما تنبع من أهمية المؤسسة التربوية العمومية كمؤسسة فاعلة ومنتجة في الفضاء العمومي.

- تبرز أهمية هذه الدراسة من طبيعة العلاقة القائمة بين القيم والمؤسسة التربوية، هذه الأخيرة التي تعتبر حاضنة للقيم ومنتجة لها والمسؤول الأول عن توريثها للأجيال، وتقويمها في حالة الاعوجاج، فالمجتمع أوكل للمدرسة أهم دور قد تؤديه مؤسسة اجتماعية، وبهذا تكون المتهم الأول في حالة أي إخفاق.

- تهتم هذه الدراسة بمعرفة ماهية الخلل ومكمنه بين القيم كمضامين تربوية و القيم كممارسات اجتماعية، وتبصر الفاعلين التربويين بأصل الإشكال الذي أوصل المؤسسة التربوية العمومية لهذا الحال من العجز، وجعلها تعاني اختلالات وظيفية أثرت على جودة مخرجاتها وأثرت بدرجة كبيرة على سمعتها في أوساط مختلف فئات المجتمع.

- تحمل هذه الدراسة إضافة معرفية في ميدان **سوسيولوجيا التربية** كونها تناولت موضوع القيم الذي ينتمي لمجال العلوم الاجتماعية، وهذا ما يجعل قياسه والتحكم فيه أمرا صعبا للغاية، كما أن تناول هذا الموضوع في ميدان علم اجتماع يعتبر محتشما، أما في تخصص علم اجتماع التربية على وجه الخصوص فلم نجد دراسات سابقة اهتمت بالبحث في أسباب التراجع القيمي لدى المتعلمين، وهذا ما يزيد من وزن هذا البحث في مجال البحوث العلمية التي قدمت وتقدم الكثير للمجتمع الجزائري، إن تم الرجوع إليها والاستفادة من نتائجها.

5- أهداف الدراسة:

لا يقل تحديد الأهداف أهمية عن ضبط الإشكالية، فإن كانت هذه الأخيرة هي المنطلق فإن الأهداف هي المنتهى، وتحديدها بدقة يساعد الباحث على ضبط الموضوع والتحكم فيه كي لا يحيد عما سطر له، والأهداف الرئيسية لهذه الدراسة تتمثل في:

- الكشف عن التناقض الحاصل بين أهداف المدرسة الجزائرية الحديثة – ما بعد إصلاحات 2003- وغاياتها، وبين واقع سلوكات وأفعال المنتمين إليها من التلاميذ.

- إبراز العوامل السوسيوتربوية التي أثرت على دور المدرسة في ترسيخ القيم للتلاميذ من وجهة نظر استاذة التعليم الثانوي.

- توضيح علاقة الإصلاحات التربوية بتراجع دور المدرسة العمومية الجزائرية في نقل القيم للمتعلمين خاصة، وأن هذا الحجم من التراجع في مستوى السلوك لم يظهر إلا بعد هذه الإصلاحات.

- تبيان الكيفية التي أثر بها عدم التوافق بين قيم المؤسسات الاجتماعية وقيم المدرسة العمومية على الممارسات القيمية للتلاميذ من وجهة نظر أستاذة التعليم الثانوي.

- الكشف عن التأثير الذي تركته الأعطاب الوظيفية التي تعاني منها المدرسة العمومية الجزائرية على الممارسات القيمية للتلاميذ من وجهة نظر أستاذة التعليم الثانوي.

6- مفاهيم الدراسة:

أ- إشكالات: جمع إشكال والإشكال هو الأمر يوجب التباسا في الفهم، وإشكال مصدر أشكل، وأشكل الأمر التبس وغمض، شكل الأمر عليه: التبس[1]

إشكال جمعه إشكالات (مصدر إشكال) وجد في الموضوع إشكالا: التباسا

أشكل يشكل إشكالا فهو مشكل والمفعول مشكل (للمتعدي)

أشكل الأمر التبس و اشتبه [2]

والمقصود بالإشكالات في هذا البحث هو مجموع الصعوبات والمشاكل التي واجهت المدرسة العمومية الجزائرية في نقل القيم للأجيال والآثار المترتبة عن ذلك، بالإضافة إلى الهوة الموجودة بين مشروع التربية

[1]- معجم المعاني، *معجم عربي عربي* Almaany.com بتاريخ 2019/10/26 الساعة 19:51

[2]- معجم االمعاني، *نفس الموقع.*

على القيم الذي تسعى المدرسة لتطبيقه وبين ما هو موجود في واقع سلوكات الأجيال التي يستهدفها هذا المشروع.

ب- التربية:

التربية بالمعنى اللغوي: " مأخوذة من الفعل ربى أي غذى الولد وجعله ينمو، وأصلها ربا يربو أي زاد ونما ولها معنى آخر إذا كان مصدرها رب يرب بنفس وزن مد وهو يعني أصلحه وتولى أمره وساسه وقام عليه ورعاه. أما في الانجليزية Education مأخوذة من الكلمة اللاتينية بمعنى ducere-E أي يقود خارجا.[1] التربية اصطلاحا: "هي تنمية الشخصيات البشرية الاجتماعية إلى أقصى درجة تسمح بها إمكاناتها واستعداداتها بحيث تصبح شخصية مبدعة خلاقة منتجة متطورة لذاتها ولمجتمعها، ولبيئتها من حولها".[2]

أو هي: "تهذيب ملكات النفس العقلية والأخلاقية الكامنة فيها وهدايتها لأن تؤدي وظيفتها التي خلقت لها وتهيئتها إلى اتباع قوانينها في مدارج الكمال.[3]

وتعرف التربية في المعجم الفلسفي على أنها "تنمية الوظائف الجسمية والعقلية والخلقية كي تبلغ كمالها عن طريق التدريب والتثقيف، وهي علم يبحث في أصول هذه التنمية ومناهجها وعواملها الأساسية وأهدافها الكبرى، وتعد التربية ظاهرة اجتماعية تخضع لما تخضع له الظواهر الأخرى في نموها وتطورها."[4]

كما تعرف "التربية بأنها عملية تساعد في تشجيع بروز أدوات جديدة تمكن من تغير الواقع المعيش بالدرجة الأولى، إنها وسيلة لتأمين تطورنا المشترك، إنها تغيير للحياة، إنها الحياة نفسها"[5]

بناءا على ما سبق من تعاريف لهذا المفهوم يمكن القول بأن التربية عملية إنسانية مستمرة تستهدف إعداد الفرد للحياة الاجتماعية، بتزويده بالمعارف والمهارات اللازمة التي تمكنه من العيش والتأقلم مع الواقع الاجتماعي الذي ينتمي إليه، وتدريبه على التعامل السليم مع المواقف التي قد تعترضه في هذا الواقع الاجتماعي.

ج- القيم:

1- القيمة في اللغة:

تورد المعاجم اللغوية مجموعة من الدلالات لكلمة 'قيمة' وجمعها 'قيم' وتظهر الأصول اللغوية أن كلمة القيمة مشتقة من الفعل 'قوم' الذي تتعدد موارده ومعانيه، فقد استخدمت العرب هذا الفعل ومشتقاته للدلالة عل معان عدة منها:

1- شبل بدران، أحمد فاروق محفوظ، *أسس التربية*، الطبعة الأولى، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 1993، ص 15-16.

2- محمد حسن العمايرة، *أصول التربية*، الطبعة الأولى، عمان، دار المسيرة، 1999، ص11.

3- سعيد اسماعيل علي، *نشأة الفكر التربوي وتطوره*، القاهرة، عالم الكتب ، 2002، ص134.

4- مجمع اللغة العربية، *المعجم الفلسفي*، مصر، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، 1983، ص42-43.

5- خليل أحمد خليل، *المفاهيم الأساسية في علم الاجتماع*، الطبعة الأولى، لبنان، دار الحداثة للطباعة والنشر والتوزيع، 1984، ص185.

- الديمومة والثبات وهو مايشير اليه أصل الفعل 'قوم' لأنه يدل عل القيام مقام الشيء يقال: 'ماله قيمة' إذا لم يدم على الشيء ولم يثبت عليه، ومنه قوله عز وجل "عذاب مقيم" (الشورى 45) أي دائم وقوله: "إن المتقين في مقام أمين" (الدخان 51)، أي في مكان تدوم إقامتهم فيه.

- السياسة والرعاية: ومنه ما قالته العرب عن الذي يرع القوم ويسوسهم فالقيم السيد وسائس الأمر، والرجل قيم أهل بيته وقيامهم يقوم بأمرهم.

- الصلاح والاستقامة: فالشيء القيم له قيمة بصلاحه واستقامته ومنه قوله عز وجل، (دينا قيما) (الأنعام 161) أي مستقيما، وأورد الراغب أن الدين القيم هو الثابت المقوم لأمور الناس ومعاشهم، وأمر قيم، مستقيم وخلق قيم، حسن.[1]

ووردت بمعان متعددة في اشتقاقاتها اللغوية أشار إليها ابن منظور في لسان العرب إذ ترجع إلى الفعل قوم، وأدرجها كالتالي:

- نقيض الجلوس: وفعلها قوم من القيام وهو نقيض الجلوس، فهو مأخوذ من قام يقوم قوما وقياما وقومة وقامة، والقومة المرة الواحدة، ورجل قائم من رجال قوم وقيم وقيام وقوم قيل هو اسم للجمع، ونساء قيم وقائمات[2]

- العزم: ومنه قوله تعالى: "وأنه لما قام عبد الله يدعوه كادوا يكونون عليه لبدا"(الجن:19) أي لما عزم

- الوقوف والثبات: يقال للماشي قف لي أي تحبس مكانك حتى آتيك، وكذلك قم لي بمعنى قف لي، وعليه فسروا قوله تعالى: "يكاد البرق يخطف أبصارهم كلما أضاء لهم مشوا فيه وإذا أظلم عليهم قاموا"(البقرة:20)، قال أهل اللغة والتفسير قاموا هنا بمعنى وقفوا وثبتوا في مكانهم غير متقدمين ولا متأخرين، ومنه التوقف في الأمر وهو الوقوف عنده من غير مجاوزة له

- والمقام موضع القدمين والمقام والمقامة الموضع الذي تقيم فيه والمقامة بالضم الإقامة والمقامة بالفتح المجلس والجماعة من الناس.

- وتأتي بمعنى الطريق الواضح: قال تعالى: "وإنها لبسبيل مقيم"(الحجر: 76) أراد قوم لوط لبطريق بين واضح

- الاستقامة والاعتدال: يقال استقام له الأمر، وقوله تعالى: "قل إنما أنا بشر مثلكم يوحى إلي أنما إلهكم إله واحد فاستقيموا إليه واستغفروه"(فصلت:6) أي في التوجه إليه دون الآلهة، وقام الشيء واستقام اعتدل واستوى.

- حسن القامة: رجل قويم وقوام حسن القامة وجمعه قوام، وقوام الرجل قامته وحسن طوله.

- المسؤولية: ويقال فلان ذو قومية على ماله وأمره وتقول هذا الأمر لا قومية له أي لا قوام له.

- النظام والعماد: وقوام الأمر بالكسر نظامه وعماده...ويقال هذا قوام الأمر وملاكه الذي يقوم به.

1- محمد عباس إبراهيم، *الثقافة والشخصية*، مصر، دار المعرفة الجامعية، 2013.، ص19-20.

2- ابن منظور، محمد بن مكرم الافريقي، *لسان العرب*، المجلد 12، بيروت، دار صادر، ص 496.

والمقام والمقامة المجلس ومقامات الناس مجالسهم، والمقامة والمقام الموضع الذي تقوم فيه والمقامة السادة وكل ما أوجعك من جسدك فقد قام بك، ويوم القيامة يوم البعث.[1]

2-القيم اصطلاحا:

تنوعت المفاهيم حول القيمة لدى المفكرين، ويمكن تحديد وجهات نظرهم على النحو التالي:

- حالة عقلية ووجدانية، يمكن تعرفها في الأفراد والجماعات والمجتمعات من خلال مؤشرات، هي المعتقدات والأغراض والاتجاهات والميول والطموحات والسلوك العملي، وتدفع الحالة العقلية والوجدانية صاحبها إلى أن يصطفي بإرادة حرة واعية وبصورة متكررة نشاطا إنسانيا _يتسق فيه الفكر والقول والفعل_ يرجحه على ماعداه من أنشطة بديلة متاحة فيستغرق فيه، ويسعد به، ويحتمل فيه ومن أجله أكثر مما يحتمل في غيره دون انتظار لمنفعة ذاتية.

- مجموعة من الأحكام المعيارية المتصلة بمضامين واقعية، يتشربها الفرد من انفعاله، وتفاعله مع المواقف والخبرات المختلفة، ويشترط أن تنال هذه الأحكام قبولا من جماعة اجتماعية معينة، حتى يتجسد في سياقات الفرد السلوكية.

- تقدير معنوي لشكل محسوس أو مفهوم مجرد يولد في المرء رغبة في ذلك الشيء أو المفهوم أو رغبة عنه، ويعتمد على عوامل ذاتية وأخرى خارجية.

- هي حكم يصدره الإنسان على شيء ما مهتديا بمعايير اجتماعية تحدد المرغوب فيه والمرغوب عنه، أما في الإسلام فهي حكم يصدره الإنسان المسلم على شيء ما مهتديا بمعايير شرعية تحدد المرغوب فيه والمرغوب عنه من منطلق القرآن والسنة ومن هنا فإن العقيدة الإسلامية منبع القيم وهي ثابتة بثباتها، أما في الغرب فهي مرتبطة بالواقع ومتغيرة بتغيره.

- محددات ترسم وجهة السلوك وتحدد إمكانات التفاعل فهي مكمن قوة وشدة السلوك السوي، وهي تطبع الإنسان على عناصر الحضارة، فالحضارة لا تنطلق إلا وتحددها مجموعة من القيم.

- مجموعة من المبادئ والأهداف والمعايير المقبولة من الفرد ويتمسك بها المجتمع.

- أحكام مكتسبة من الظروف الاجتماعية يتشربها الفرد ويحكم بها وتحدد مجالات تفكيره وتحدد سلوكه وتؤثر في تعلمه.

- معتقدات عما هو مرغوب فيه ومرغوب عنه، وهي انعكاس لثقافة المجتمع، كما يمكن أن تصبح هدفا لديه.

المبادئ الجماعية التي يؤمن بها المجتمع ويعتز بها ويحرص عليها، ولذلك فهي ذات صفة جماعية بعكس الاتجاهات التي لها صفة شخصية.[2]

---

[1]- ابن منظور، مرجع *سبق ذكره*، ص 506.

[2]- سعاد جبر سعيد، *الصراع القيمي وأثره في التربية*، الطبعة الأولى، الأردن، عالم الكتب الحديث، 2015، ص 18.

وتعرف القيمة من وجهة نظر **العلوم الاجتماعية** بأن القيم المعتقدات والمثل إنما هي عواطف ومشاعر يتمسك بها الفرد والجماعة، والمظاهر القيمية تتواجد فعلا كحقيقة علمية، ومن هذا المنظور بالتحديد يمكن النظر إلى المعلومات القيمية على أنها المعلومات الفعلية للعلوم الاجتماعية.[1]

وتشكل القيم في **المجال التربوي**:' مجموعة من المعايير الموجهة لسلوك الإنسان ودوافعه في تناسق أو تضارب مع الأهداف والمثل العليا التي تستند إليها علاقات المجتمع وأنشطته، لذلك فهي تتميز عن غيرها من الدوافع السلوكية، كالعادات والاتجاهات والأعراف في كونها تتضمن سياقا معقدا من الأحكام المعيارية للتمييز بين الصواب والخطأ، بين الحقيقي والزائف وتمثل وعيا جماعيا وتكون أكثر تجريدا ورمزية وثبات وعمومية، كما تكون أكثر بطئ في التكوين وتهم غاية من غايات الوجود، امتثالا لأوامر تنبع من داخل الإنسان وليس بناءا على ضغوطات خارجية.[2]

يمكن تعريف **القيم إجرائيا** بأنها عبارة عن ضوابط ومقاييس وضعها المجتمع بناءا على تاريخه ومعتقداته وثقافته وجعلها مرجعا أساسيا يعتمد عليه الفرد في تقييم الأفعال والسلوكات التي تصدر عنه وعن غيره في الحياة الاجتماعية وتمكنه من تقويم هذه السلوكات وتطويرها حتى تتناسب مع مقومات مجتمعه.

د- التربية على القيم: هي عملية اعداد الناشئة على الأخلاق السوية التي اتفق عليها المجتمع وهي مسؤولية تضطلع بها المدرسة والأسرة ووسائل الإعلام وكل مؤسسة تكون التربية هي أحد وظائفها، كما تعتبر التربية على القيم مشروعا متكاملا يستهدف الاستثمار المعنوي في المورد البشري، بتلقينه المبادئ والأخلاق السامية وتهذيب سلوكاته وأفعاله بتعليمه مهارات وكفاءات تمكنه من التعامل مع مختلف المواقف التي تصادفه في حياته الاجتماعية، كما تمكنه من التفريق بين القيم التربوية المرغوبة والقيم غير المرغوبة.

هـ- المدرسة:

لقد أعطيت تعاريف عديدة لمصطلح المدرسة تنوعت بتنوع واختلاف آراء العلماء والباحثين أهمها مايلي:

- المدرسة في اللغة العربية هي الموضع الذي يتعلم فيه الطلبة –المذهب- يقال هذه مدرسة النعم أي طريقها ،وكوّن الشاعر مدرسة أي أوجد أتباعا يقتدون به في مذهبه ومنهاجه.[3]

"والمدرسة في اللغات الأجنبية تعرف كما يلي:

Ecole : في اللغة الفرنسية تعني ان تكون في حالة جيدة

School: في اللغة الانجليزية تعني ان تكون في أيدي أمينة" [4]

كما تشير كلمة المدرسة إلى "المكان الذي يقوم فيه المعلمون والمعلمات بتعليم التلاميذ كل ما يجب ان يتعلموه"[1]

---

[1]- سعاد جبر سعيد، مرجع *سبق ذكره*، ص19.

[2]- هشام المكي وآخرون، مرجع *سبق ذكره*، ص98.

[3]- علي بن هادية وآخرون، *القاموس الجديد للطلاب*، الجزائر، المؤسسة الوطنية للكتاب، 1991، ص 1034.

[4]- Harper Collins, *le Robert et Collins compact*, 2éme édition, Brittan, harper colins Publisher, 1995, p166.

إن هذا التعريف هو تعريف عام ضمّن فقط عملية التلقين والتلقي التي تتم بين المعلم والمتعلم دون وصف لخصائص العملية أو المدرسة أو لمكوناتها الأساسية

-وتعرف المدرسة في **علوم التربية** على أنها هي الإطار الذي يتم من خلاله ترجمة أهداف النظام التربوي ،وتحويلها إلى واقع يسري في سلوك الأفراد، لأن النظام التربوي هو الذي يحقن المجتمع باستمرار بجرعات من الثقافة التي تؤمن تواصل الأجيال وترابطها.

كما تعرف بأنها المؤسسة الاجتماعية التي يتدرب فيها الطفل على الحياة الاجتماعية بالمعنى الواسع ،حيث يتمرن على المعرفة ،الحياة ضمن الجماعة ،وفي المجتمع ،حيث تنتقل مواصفات المجتمع وتساعد على بلورة وصقل شخصيته[2]

- أما من حيث **المدلول المادي** فالمدرسة هي البناء أو الموقع الذي تتم فيه عملية التعلم والتعليم، وتكون مجهزة بأدوات ووسائل تسهم في إنجاح عملية إعداد المتعلمين. وغالبا ما يقع البناء المدرسي خارج المدينة حيث ينعدم الاكتظاظ السكاني، وضجيج المصانع والمعامل. والمدرسة لا تكتفي بمعناها المادي هذا وإنما هي بحاجة إلى طلاب علم ومدرسين، لإتمام العملية التعليمية والمساهمة في تنمية الأطفال وتنشئة الأجيال تنشئة تربوية صالحة، وإرشادهم نحو المجتمع ليتفاعلوا فيه، ويعملوا من أجل تنميته وتدعيمه وتطويره. [3]

- أما من الناحية السوسيولوجية تعرف المدرسة على أنها مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع لتقابل حاجة من حاجاته الأساسية، وهي تطبع أفراده تطبيعا اجتماعيا، تجعل منهم أفرادا صالحين في المجتمع، وهي نقطة التقاء عدد كبير من العلاقات الاجتماعية المتداخلة المعقدة، هذه الأخيرة هي المسالك التي يتخذها التفاعل الاجتماعي والقنوات التي يجري فيها التأثير الاجتماعي حسب **كانط**[4]

والمدرسة "عند السوسيولوجيين ليست فقط مجالا و مكانا لاكتساب المعرفة وتبادلها بين الأفراد الفاعلين لكنها في المقابل عبارة عن فضاء سياسي، باعتبار المؤسسة المدرسية قد تبلورت بمجهودات جماعات داخلية – متخصصة في مجال التربية والتعليم- وجماعات خارجية – قد تكون من مجال الاقتصاد والإدارة والسياسة- وهذا طبعا برعاية الدولة المركزية وهذا من منظور استراتيجي"[5]

---

[1] - Christine De Bellfonds et Laurence Laportie, *le Robert des écoles*, 1ier édition, France, par pollina, 2012, p 227.

[2]- سلطان بلغيث، *دليل المربين في التعامل مع الناشئين*، الطبعة الاولى، الجزائر، دار قرطبة، 2007، ص101.

[3]- جرجس ميشال جرجس، *معجم مصطلحات التربية والتعليم، عربي فرنسي انجليزي*، الطبعة الأولى، لبنان ،دار النهضة العالمية، 2005، ص 460.

[4]- عبد الوافي بوسنة، (ماهية العولمة والمدرسة كمؤسسة اجتماعية)، *مجلة العولمة والنظام التربوي في الجزائر وباقي الدول العربية*، العدد الاول ديسمبر 2005، ص 187.

[5] -Marie Ouru Bellat, Agrés Van Zenten, *Sociologie de l'école*, 2éme édition, France, Armond colin,1999,p 15.

وقد اختلفت نظرة *الباحثين الغربيين* لمفهوم المدرسة حيث:

- يرى "**نور بير سيلامي**" أن المدرسة عبارة عن مؤسسة تقدم تعليما جماعيا ،فبالإضافة إلى أنه يتم اكتساب أدوات كالقراءة ووسائط المنطق التي تساعد الفرد على التفكير فإنها بالموازاة مع ذلك تمنح الطفل الوسائل اللازمة لمجتمعه إذ تخلق له علاقات من نوع الزمالة وفي نفس الوقت فإنها لا تهدف فقط إلى نقل الثقافة ،ولكن بالضرورة إدماج الطفل داخل الجماعة يجعله يشاركهم المعايير والقيم المتعارف عليها ،من خلال ملء وتعويض الفراغ الذي يكتسي ثقافة المحيط الأسري وذلك بإعطاء جميع التلاميذ نفس الحظوظ في النجاح الاجتماعي.[1]

- يعرفها **فيرديناند بوسون** على أنها "مؤسسة اجتماعية ضرورية تهدف إلى ضمان عملية التواصل بين العائلة والدولة من أجل إعداد الأجيال الجديدة ودمجها في إطار الحياة الاجتماعية .

- يرى **شيبمان:** أن المدرسة شبكة من المراكز والأدوار التي يقوم بها المعلمون والتلاميذ ،حيث يتم اكتساب المعايير التي تحدد لهم أدوارهم المستقبلية في الحياة الاجتماعية[2]

تعرف من وجهة نظر *الباحثين العرب* بعدة تعاريف نذكر منها:

وقد نظر محمد منير مرسي إلى المدرسة من منظور تنظيمي حيث قال:" يمكن النظر إلى المدرسة كمنظمة من ثلاث جوانب ،هي الجانب الإداري والمهني والاجتماعي .هذه الجوانب تتداخل فيما بينها ولا تنفصل وتتعلق النظرة إلى الجانب الإداري للمدرسة بالترتيبات الخاصة للمدرسة من حيث :تسلسل السلطة، تعيين الواجبات والأدوار ،الإشراف،...الخ. أما الجانب المهني فيتعلق بالأمور التي تمكن التلاميذ من التعلم وتشمل الفصول الدراسية ومجموعات العمل في الفصول ،الجدول الزمني والدروس والأنشطة التعليمية، والتجهيزات التعليمية من مقاعد ومعامل ...الخ. في الجانب الاجتماعي يتعلق الأمر بالترتيبات التي تجعل المدرسة مجتمعا في حد ذاتها وتعمل كوحدة اجتماعية في إطار قواعدها وتقاليدها"[3]

كما أنها "تلك المؤسسات التي يقيمها المجتمع لغرض التربية والتعليم واضعا في الاعتبار المبنى والمعلم والكتب والمناهج التعليمية ووسائل الإيضاح التعليمية وجميع النشاطات الصفية واللاصفية التي تتولى المدرسة مسؤوليتها."[4]

من الممكن إجمال أهم التعاريف التي دار حولها اهتمام الباحثين حيث كانت تصب في وعاء واحد تقريبا واتفقت على نقاط أساسية أهمها:

- علاقة تفاعل مشتركة بين فاعلين أساسيين معلم ومتعلم

---

[1]- بن لوصيف حورية، *التصورات الاجتماعية للمدرسة وعدم الاهتمام بالدراسة*، رسالة ماجستير ، قسم علم النفس، جامعة قسنطينة، 2011، ص43.

[2]- علي اسعد وطفة، علي جاسم الشهاب، *علم الاجتماع المدرسي*، الطبعة الاولى، لبنان، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، 2004، ص16.

[3]- محمد منير مرسي، *المدرسة والتمدرس*، مصر، علم الكتاب، 1998، ص 55.

[4]- مولود زايد الطيب، *التنشئة السياسية –دورها في تنمية المجتمع*-، الطبعة الأولى، المؤسسة العربية الدولية للنشر، 2001، ص79.

- مؤسسة يتم فيها ترجمة أهداف النظام التربوي وتطوير مهارات الطفل
- موقع تتم فيه العملية التعليمية/التعلمية باستعمال وسائل معينة مساعدة على إنجاحها
- مؤسسة اجتماعية تؤدي وظيفة اجتماعية إيجابية
- حلقة وصل بين الدولة والعائلة

ومن خلال استعراض هذه التعاريف يمكن القول بأن: المدرسة هي ذلك الفضاء التربوي التكميلي الذي يقوم بإعطاء التربية الأسرية طابع علمي منظم، والذي يسمح للطفل بتكوين شخصية مجتمعية راقية نابعة من صلب المبادئ و المعتقدات التي يتسم بها هذا المجتمع.

أو هي بعبارة أخرى مجموعة من التفاعلات المنظمة بين مجموعة من الفاعلين التربويين -معلمين ومتعلمين-، بواسطة مادة علمية متنوعة تسمى البرنامج أو المقرر التربوي داخل مكان محدود المعالم والسمات يسمى المؤسسة التعليمية أو المدرسة.

والمدرسة المقصودة في هذه الدراسة هي المدرسة العمومية الجزائرية وهي تلك المؤسسة التربوية التي أنشأتها الدولة الجزائرية منذ الاستقلال 1962 وجهزتها بكل الوسائل البيداغوجية اللازمة، وتشرف على تسييرها (مركزية التسيير) والتخطيط لها إلى حد اليوم، وتضم البناء والهيكلة بكل ما تحتويه من وسائل مادية بشرية، وتم التركيز على الإصلاح التربوي الجديد 2003 الذي مس المدرسة العمومية الجزائرية وأعاد هيكلتها وصياغتها من جديد وعرف إدخال قيم جديدة على المضامين والمقررات الدراسية، وظهرت معه الكثير من الاختلالات الوظيفية والظواهر الايجابية والسلبية في الفضاء المدرسي وخارجه.

و- قيم المدرسة العمومية الجزائرية: المقصود بها في هذه الدراسة هو مجموع القيم المتضمنة في المقررات والمناهج الدراسية والأنشطة التربوية المبرمجة خلال المسار الدراسي لطلبة المرحلة الثانوية -مجال الدراسة- في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة 2003 والتي من المفروض أنه قد تم صياغتها انطلاقا ثوابت المجتمع الجزائري المنصوص عليها في بيان أول نوفمبر والتي يؤكد عليها الدستور.

ن- التعليم الثانوي: ينص القانون التوجيهي للتربية الوطنية في تحديده لمفهوم التعليم الثانوي العام والتكنولوجي على أنه "المسلك الأكاديمي الذي يلي التعليم الأساسي الإلزامي ويرمي التعليم الثانوي العام والتكنولوجي فضلا عن مواصلة تحقيق الأهداف العامة للتعليم الأساسي، إلى تحقيق مهام متعددة منها: تعزيز المعارف المكتسبة وتعميقها في مختلف مجالات المواد التعليمية، تطوير طرق وقدرات العمل الفردي والعمل الجماعي وكذا تنمية ملكات التحليل والتلخيص والاستدلال والحكم والتواصل وتحمل المسؤوليات، توفير مسارات دراسية متنوعة تسمح بالتخصص التدريجي في مختلف الشعب تماشيا مع اختيارات التلاميذ واستعداداتهم وتحضيرهم لمواصلة الدراسة أو التكوين العالي، يدوم التكوين في الثانوي ثلاث سنوات وينظم في شعب كما يمكن تنظيمه في جذوع مشتركة في السنة الأولى وفي شعب بداية من

السنة الثانوية وتتوج نهاية التمدرس في التعليم الثانوي العام والتكنولوجي بشهادة بكالوريا التعليم الثانوي."[1]

7- الدراسات السابقة:

7-1)- الدراسة الأولى:

رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم النفس العمل والتنظيم كلية العلوم الانسانية والاجتماعية قسم علم النفس وعلوم التربية جامعة منتوري الجزائر: تحت عنوان *دراسة قيم العمل لدى التلاميذ وعلاقتها ببناء المشروع الدراسي المهني في إطار مشروع المؤسسة التربوية الجزائرية* –دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الثانوي لولاية سكيكدة- من إعداد الطالب بولهواش عمر السنة الجامعية 2011/2010.

اشتملت هذه الرسالة على ست فصول رئيسية أربع فصول منها اندرجت تحت عنوان الجانب النظري للدراسة، الفصل الأول منها تحت عنوان الاطار المفاهيمي للدراسة والثاني قيم العمل والثالث تناول فيه المشروع الدراسي المهني أما الرابع فتطرق فيه إلى متغير مشروع المؤسسة، أما الجانب الثاني للدراسة فكان الجانب التطبيقي الذي اشتمل على فصلين، الأول عرف فيه بالإجراءات المنهجية للدراسة والثاني عرض فيه النتائج وناقشها.

وجمعت هذه الدراسة بين نوعين من الأهداف العلمية والعملية، أما العلمية فيعتبر العمل إضافة جديدة في حقل علم النفس كما يعتبر إثراءا لمجال البحث في موضوع قيم العمل، أما العملية فتمثلت في الإجابة على مختلف تساؤلات الدراسة من بينها الوقوف على الاختلاف الموجود بين تلاميذ الاولى ثانوي في تفضيلهم لقيم العمل والوقوف على الاختلاف الموجود بين تلاميذ الأولى ثانوي في تفضيلهم للأنماط المهنية وغيرها مما يخدم المجال التربوي، ولتحقيق هذه الاهداف طرح الباحث عدة تساؤلات مثلت الإشكالية الرئيسية التي تدور حولها الرسالة وهي كالتالي:

-هل يوجد هناك اختلاف بين تلاميذ الأولى ثانوي في تفضيلهم لقيم العمل؟

-هل يوجد هناك اختلاف بين تلاميذ الأولى ثانوي في تفضيلهم للأنماط المهنية؟

-هل توجد هناك علاقة بين قيم العمل المفضلة والأنماط المهنية السائدة لدى تلاميذ الأولى ثانوي؟

-هل يأخذ مشروع المؤسسة التربوية المشروع الدراسي والمهني كمحور أساسي له؟

أما فرضيات هذا البحث فكانت كالتالي:

-يوجد هناك اختلاف بين تلاميذ الأولى ثانوي في تفضيلهم لقيم العمل

- يوجد هناك اختلاف بين تلاميذ الأولى ثانوي في تفضيلهم للأنماط المهنية

- توجد هناك علاقة طردية بين قيم العمل المفضلة والأنماط المهنية السائدة لدى تلاميذ الأولى ثانوي

[1]- وزارة التربية الوطنية، *القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04* المؤرخ في 23 جانفي 2008، عدد خاص، فيفري، 2008.، ص 80.

- توجد هناك علاقة بين نوع الاختيارات الدراسية والأنماط السائدة لدى تلاميذ الأولى ثانوي

- يندرج المشروع الدراسي والمهني للتلميذ كمحور أساسي ضمن مشروع المؤسسة التربوية

أما بخصوص منهج الدراسة فقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي كمنهج أساسي فرضته طبيعة الموضوع وتم تدعيمه بالمقاييس الإحصائية وقد أجريت هذه الدراسة في مؤسسات التعليم الثانوي لولاية سكيكدة التي تتوزع على مستوى خمسة مقاطعات توجيه تمثل نطاق تدخل مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

تتوزع مجموع مؤسسات التعليم الثانوي كمجال دراسة حسب وجودها في المناطق ذات الطابع الحضري والمناطق ذات الطابع الريفي إلى فئتين حسب هذا التقسيم، والمصدر المعتمد في التقسيم الجغرافي هو مديرية التخطيط لولاية سكيكدة وتم إجراء الدراسة الميدانية خلال السنة الدراسية 2010/2009.

أما عينة الدراسة فهي فئة تلاميذ السنة أولى ثانوي الموزعين على الجذعين المشتركين (علوم وتكنولوجيا، آداب)عبر نطاق مؤسسات التعليم الثانوي لولاية سكيكدة، على اعتبار أنهم يدرسون في جذوع مشتركة وبصدد إعداد مشروعهم الدراسي المهني، واختار الباحث اتباع طريقة العينة العشوائية البسيطة (السحب من الكيس) بترقيم مجموع مؤسسات التعليم الثانوي الموجودة في الولاية وعددها 40 مدرسة ثانوية ثم اعتماد نسبة 60% بالنسبة للمؤسسات ذات الإنتماء الجغرافي الحضري والمؤسسات ذات الانتماء الجغرافي الريفي.

واعتماد نفس النسبة 60% لاختيار المؤسسات المعنية حسب الانتماء الجغرافي وهذا باللجوء للعينة الطبقية عن طريق السحب العشوائي حسب كل مقاطعة واعتمدت المؤسسة كوحدة اختيار

-اختيار عينة التلاميذ من كل مؤسسة تربوية اختيارا عشوائيا مع مراعاة الاختيار الطبقي بالنسبة للجذع المشترك والجنس بالاعتماد على أرقام التلاميذ المسجلة في الأفواج التربوية، ونظرا للحجم الكبير للعينة فقد تم اعتماد 20% كنسبة اختيار بالاستعانة بمستشاري التوجيه والإرشاد المتواجدين على مستوى المؤسسات عبر الولاية.

أما أدوات جمع البيانات فقد اعتمد الباحث على الوثائق الادراية، والمقابلة التي استخدمت مع مستشاري التوجيه وإقحامهم في بعض مراحل الدراسة الميدانية كمساعدين نظرا لكبر حجم العينة واستخدمت مع مديري المؤسسات لمعالجة متغير مشروع المؤسسة.

واستعان بأدوات تطبيقية التي هي مقياس قيم العمل الذي صممه العالم 'دونالد سوبر' وتصميم شبكة لتقييم وتحليل مشروع المؤسسة من خلال استخراج مجموع المؤشرات الأساسية المرتكز عليها في صياغة مشاريع المؤسسات المعنية بالدراسة، بالإضافة إلى أساليب المعالجة الإحصائية التي فرضتها طبيعة فرضيات البحث.

وجاءت نتائج الدراسة التالي:

-رفض الفرضية الأولى التي تقول بوجود اختلاف بين تلاميذ الأولى ثانوي في تفضيلهم لقيم العمل وهذا من خلال رفض فرضياتها الصفرية الخمسة

-رفض الفرضية الثانية التي تقول بوجود اختلاف بين تلاميذ الأولى ثانوي في تفضيلهم للأنماط الهنية وهذا من خلال رفض فرضياتها الصفرية الخمسة

-قبول الفرضية الثالثة التي تقول بوجود علاقة طردية بين قيم العمل المفضلة والأنماط المهنية السائدة لدى تلاميذ الأولى ثانوي وهذا من خلال قبول فرضيتها الجزئيتين

-رفض الفرضية الرابعة التي تقول بجود علاقة بين الاختيارات الدراسية والأنماط المهنية السائدة لدى تلاميذ الأولى ثانوي وهذا من خلال رفض فرضيتها الجزئيتين

-رفض الفرضية الخامسة التي تقول بإدراج المشروع الدراسي والمهني للتلميذ كمحور أساسي ضمن مشروع المؤسسة التربوية

- تقييم الدراسة:

تناول الباحث في هذه الدراسة قيمة واحدة من بين الكثير من القيم التي تسعى المؤسسة التربوية لغرسها وبلورتها في شخصية التلميذ ألا وهي قيمة العمل أهم قيمة وهدف ضمن مشروع التلميذ المستقبلي، فاختيار الباحث لهذه القيمة بالذات كان موفقا لحد بعيد نظرا لحساسية هذا الموضوع لدى الكثير من أفراد المجتمع، واختياره لقيمة واحدة فرض عليه توسيع مجال الدراسة المكاني والبشري لهذا استهدف البحث في جانبه الجغرافي جميع المدارس الثانوية لولاية سكيكدة، كما أن ماميز الدراسة وأعطاها ثقلا معرفيا ومنهجيا هو استخدام الباحث لمقياس العمل وتطبيقه للأساليب الإحصائية.

وتتفق هذه الدراسة مع بحثنا في متغير القيمة حيث أن كلاهما راح يدرس الجانب القيمي الذي تهدف المدرسة لغرسه وتعزيزه لدى التلاميذ، كما أن كلا الدراستين اتفقا في المجال المكاني الذي هو المدرسة الثانوية إلا أن الدراسة السابقة كانت أوسع من حيث المجال المكاني نظرا لكون الاشكالية تدور حول قيمة واحدة في حين أن دراستنا تحاول البحث في عدة قيم وتغطي فقط بعض ثانويات مدينة بجاية، واستهدفت الدراستان عينة التلاميذ ولكن اختلفتا في الطور التعليمي المستهدف، فالدراسة السابقة استهدفت تلاميذ الأولى ثانوي بأخذ الجنس والتخصص بعين الاعتبار أما دراستنا فلا تستهدف سنة دراسية بعينها بقدر ما تركز على قيم التلميذ المتمدرس في الثانوي بشكل عام.

2-7)- الدراسة الثانية:

رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم النفس تخصص دراسة الجماعات والمؤسسات بعنوان: *النسق القيمي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلبة المراحل المتوسطة والثانية* –دراسة ميدانية بالمدارس المتوسطة والثانوية لمدينة مستغانم من اعداد الطالبة شرقي حورية عن قسم علم النفس والأرطفونيا، كلية العلوم الاجتماعية جامعة وهران2 الجزائر السنة الجامعية 2017/2016

اشتملت الدراسة على جانبين تضمن الجانب الاول اربعة فصول، الاول منها احتوى الجانب المفاهيمي من صياغة للإشكالية وفرضيات البحث إلى اهداف البحث واهميته ختاما بتحديد المفاهيم والثاني تحت عنوان القيم والنسق القيمي والثالث خصص لعنصر التوافق النفسي والاجتماعي، أما الرابع فتضمن كل

ما يخص مرحلة المراهقة، أما الجانب الثاني فخصص للدراسة الميدانية واشتمل على فصلين الخامس خصص للإجراءات المنهجية والسادس عرض النتائج المتوصل إليها ومناقشتها.

حاولت الباحثة في هذه الدراسة الإجابة على عدة تساؤلات مثلت إشكالية البحث الرئيسية هي:

- ماهو ترتيب القيم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة والثانوية؟
- هل يختلف النسق القيمي بين تلاميذ المرحلة المتوسطة والثانوية؟
- هل توجد علاقة دالة إحصائيا بين القيم والتوافق النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة والثانوية؟
- ماهي طبيعة العلاقة بين القيم والتوافق النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ المراحل المتوسطة والثانوية؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا في القيم لدى تلاميذ المراحل المتوسطة والثانوية وفقا لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا في القيم لدى تلاميذ المراحل المتوسطة والثانوية وفق متغير المرحلة الدراسية؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا في التوافق النفسي والاجتماعي لدى تلاميذ المراحل المتوسطة والثانوية وفقا لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا في التوافق النفسي والاجتماعي وفقا لمتغير المرحلة الدراسية؟
- هل يختلف ترتيب القيم لدى تلاميذ المراحل المتوسطة والثانوية ذوي مستوى التوافق النفسي الاجتماعي المرتفع وذوي المستوى المنخفض؟

واشتملت الدراسة على ثلاث افتراضات رئيسية هي:

- يظهر النسق القيمي لدى عينة الدراسة كما يلي: القيم النظرية- القيم الدينية- القيم الاجتماعية- القيم الاقتصادية- القيم السياسية- القيم الجمالية
- لا يختلف النسق القيمي بين تلاميذ المراحل المتوسطة والثانوية
- توجد علاقة بين القيم والتوافق النفسي لدى تلاميذ المراحل المتوسطة والثانوية.

حاولت الباحثة من خلال هذا البحث تحقيق الكثير من الأهداف أهمها معرفة ترتيب القيم لدى تلاميذ المرحلتين المتوسطة والثانوية، ومعرفة اختلاف النسق القيمي والتوافق النفسي الاجتماعي بين تلاميذ المراحل المتوسطة والثانوية والكشف عن الفروق في القيم بين الذكور والإناث وإثارة الاهتمام بموضوع القيم والأنساق القيمية في الأوساط التربوية.

أما بالنسبة للجانب التطبيقي فقد قامت الباحثة بدراسة استطلاعية أولا أخذت فيها عينة من ثانوية واحدة وطبقت عليها أدوات جمع البيانات المختارة ثم انتقلت للدراسة الأساسية .

واختارت المنهج الوصفي كونه أنسب المناهج لدراسة هذا النوع من المواضيع كما تم استخدام المقارنة بين تلاميذ المستوى المتوسط والثانوي قصد الكشف عن فروق جوهرية بينهم في متغيرات الدراسة.

و تمت الدراسة في 7متوسطات و4 ثانويات امتدت فترة الدراسة 2015/11/08 إلى 2016/02/25.

مجتمع الدراسة: تمثل مجتمع الدراسة في طلبة المراحل النهائية في المؤسسات التعليمية المتوسطة والثانوية لمدينة مستغانم والبالغ عددهم 5596 طالب للسنة الدراسية 2016/2015

أما عينة الدراسة فقد قامت الباحثة اختيار عينة عشوائية من تلاميذ المستوى الرابع متوسط وتلاميذ الثالثة ثانوي بمدينة مستغانم وذلك بعمل قصاصات للقرعة من أجل اختيار المؤسسات التعليمية التي ستجري بها الدراسة الأساسية ثم سحب قوائم الطلبة في كلا المستويين واختيار رقم 3 ومضاعفاتها في كل قائمة.

حيث بلغ حجم العينة 600 طالب أي بنسبة 11% من المجتمع الأصلي (300 في المرحلة المتوسطة أي 11% و300 في المرحلة الثانوية 10.25% لكي تمثل المجتمع الأصلي في كلتا المرحلتين

واستعانت الباحثة بمقياس التوافق النفسي والاجتماعي والأساليب الإحصائية.

وقد أجريت الدراسة الميدانية في الفصل الدراسي الأول من السنة الدراسية 2016/2015، وجاءت نتائجها كالتالي:

-نسق القيم لدى طلبة التعليم المتوسط والثانوي قد اكتسى طابعا خاصا نابعا من طبيعة المجتمع الجزائري الذي يستقي قيمه ومعاييره من الثقافة العربية الإسلامية

-هناك علاقة ارتباطية موجبة بين القيم (الدينية، النظرية والاجتماعية) والتوافق النفسي الاجتماعي لدى عينة الدراسة

-ترتيب القيم لدى كل من ذوي التوافق النفسي والاجتماعي المرتفع والمنخفض فقد جاءت القيم الدينية أولا ثم تلتها القيم الاجتماعية لكن بمتوسطات أقل عند ذوي التوافق المنخفض عكس ذوي المستوى المرتفع.

- تقييم الدراسة:

اهتمت الباحثة بدراسة النسق القيمي بصفة عامة وترتيبها من حيث الأهمية لدى تلاميذ المرحلتين المتوسطة والثانوية وهذا ما فرض عليها استخدام المنهج المقارن إلى جانب المنهج الوصفي مما زاد من قوة البحث وأهميته، وتتفق هذه الدراسة مع بحثنا في متغير القيمة حيث كلا البحثين تناولا هذا المتغير بصفته العامة كما اتفقا في المجال المكاني للدراسة وهو المؤسسة الثانوية ولكنهما اختلفا في العينة المقصودة، بحيث أن الباحثة عمدت إلى دراسة القيم من وجهة نظر التلاميذ معتمدة على مقياس القيم ومقياس التوافق النفسي والاجتماعي، ولكن بحثنا هذا عمد إلى دراسة القيم من وجهة نظر الأساتذة باعتبارهم الوسيط بين المنهاج والتلميذ وباعتبارهم المطلع والمحيط بهذه القيم والناقل لها.

3-7)- الدراسة الثالثة:

مقال منشور بعنوان درجة تمثل طلبة المرحلة الثانوية للقيم الأخلاقية في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية. من اعداد كل من محمد سليم الزبون و سعود حمود ربيعان، المنشور بمجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس المجلد الرابع عشر، العدد الأول، 2016.

تمحورت إشكالية الدراسة في تساؤل رئيسي هو : مادرجة تمثل طلبة المرحلة الثانوية في منطقة حائل للقيم الأخلاقية في المملكة العربية السعودية؟

وتفرعت عن هذا التساؤل فرضيتان رئيسيتان هما:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تمثل طلبة المرحلة الثانوية في منطقة حائل للقيم الأخلاقية تعزى لفرع (علمي/أدبي)

- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تمثل طلبة المرحلة الثانوية في منطقة حائل للقيم الأخلاقية تعزى للمعدل (ممتاز، جيد جدا، جيد فما دون)

اقتصرت هذه الدراسة على المدارس الثانوية في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية، وباعتبار أن المملكة تعتمد نظام الفصل بين الإناث والذكور فقد قصد الباحث المدارس الثانوية الخاصة بالذكور، وأجريت هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي 2013/2012

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي المسحي نظرا لملاءمته لطبيعة الدراسة، فاشتمل البحث على كل المدارس الثانوية أما مجتمع الدراسة فقد تكون من جميع الذكور في المرحلة الثانوية في منطقة حائل البالغ عددهم 10367 طالبا بحسب إحصائيات إدارة التربية والتعليم في منطقة حائل في العام الدراسي 2013/2012.

واختار الباحث من مجتمع الدراسة عينة 370 طالبا من المرحلة الثانوية بالطريقة العشوائية البسيطة بحسب الجداول الإحصائية.

وتكونت أداة الدراسة من جزأين: الأول يحتوي على معلومات عامة للمستجيب وهي فرع الدراسة، ومعدل الطالب أما الجزء الثاني فهي استبانة لقياس درجة تمثل طلبة المرحلة الثانوية في منطقة حائل للقيم الأخلاقية كما يراها ويطبقها الطلبة والتي طورها الباحثان مستندين على العديد من الدراسات العربية والأجنبية.

بعد عملية جمع البيانات وتبوبها ثم تحليلها جاءت نتائج الدراسة كالتالي:

- أظهرت النتائج أن تقديرات طلبة المرحلة الثانوية لدرجة تمثلهم للقيم الأخلاقية كانت ضمن درجة التقدير المرتفع.

- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات الطلبة لدرجة تمثلهم للقيم الأخلاقية تعزى لمتغير المعدل الدراسي

- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تمثل الطلبة للقيم الأخلاقية تعزى لمتغير فرع الدراسة (علمي/أدبي)

- تقييم الدراسة:

عالج هذا البحث متغير القيم الأخلاقية من وجهة نظر تلاميذ المرحلة الثانوية الذكور منهم حصرا نظرا لطبيعة التنظيم الذي تعتمده المملكة العربية السعودية بالفصل بين مدارس البنات والذكور، وتعتبر هذه الدراسة نوعا ما ضيقة النطاق من حيث متغير الجنس، كما أن الباحث لم يشر في العنوان الرئيسي

للدراسة بأن المستهدفين هم الذكور في البحث، وخاصة وأن الدراسة ستصبح مرجع لكل المهتمين بالجانب التربوي على المستوى العربي وليست كل الدول تعتمد الفصل بين الإناث والذكور في التعليم وهذا النقص يعيب هذه الدراسة، وتختلف هذه الدراسة مع بحثنا في الجانب الميداني حيث أننا اعتمدنا الأساتذة كعينة للدراسة ولم نعتمد في ذلك على متغير الجنس.

4-7)- الدراسة الرابعة:

رسالة دكتوراه علوم تحت عنوان: *تحليل نوعية القيم المتضمنة في منهاج الإصلاح التربوي الجديد* –دراسة تحليلية استكشافية لمنهاج مادة الفلسفة للسنة الثالثة ثانوي- في تخصص علم النفس التربوي بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بقسم علم النفس التابع لجامعة قاصدي مرباح، من إعداد الطالب القني عبد الباسط، للسنة الجامعية 2016/2015

حاول هذا البحث الإجابة على التساؤلات التالية:

- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في ترتيب (تكرارات) القيم المتواجدة في المنهاج الجديد لمادة الفلسفة للسنة الثالثة ثانوي.

- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في ترتيب (تكرارات) القيم المتواجدة في المنهاج الجديد لمادة الفلسفة لشعبة آداب وفلسفة للسنة الثالثة ثانوي

- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في ترتيب تكرارات القيم المتواجدة في المنهاج الجديد لمادة الفلسفة للشعب العلمية للسنة الثالثة ثانوي

من خلال الإجابة على هذه التساؤلات أراد الباحث تحقيق أهداف عديدة أهمها تحليل الأنساق القيمية التي تتوفر عليها المقررات التعليمية الدراسية في المنظومة التربوية الجزائرية والوقوف على مدى تمثلها للأهداف السامية في تحقيق سياسة تعليمية نيرة وواضحة وسهلة المنال، محافظة على روابط المجتمع الأصيلة والمتجذرة في مقوماته، كما تضمنت الدراسة أهداف أخرى على سبيل معرفة معالم القيم في المناهج الدراسية وكيفية تفعيلها في ذوات المتعلمين والمعرفة العلمية لأسباب نجاح أو فشل السياسات الإصلاحية المتبعة في نظامنا التربوي وغيرها.

اعتمد الباحث منهج تحليل المضمون الذي يهتم بالتحليل الكيفي والكمي القائم على حساب التكرار الوحدات المقصودة واستخراجها من محتوى أو مضمون مادة ما.

عينة البحث هي المقرر الدراسي الموجه لتلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعب العلمية والأدبية والمتمثل في مقالات ونصوص محلولة بطرق منهجية معروفة في مادة الفلسفة.

واعتمدت الدراسة في تحليل البيانات جدول تضمن مجالات ومحاور التحليل (أنواع القيم) من نظرية، دينية، اجتماعية، اقتصادية، سياسية، جمالية، وفقرات النص المكتوبة التي تشير إلى أي قيمة من أنواع القيم المذكورة.

مجالات التحليل هي الدروس والنصوص المحلولة المتواجدة في كتبي مادة الفلسفة (شعبة آداب وفلسفة والشعب العلمية) للسنة الثالثة ثانوي المكتوبة.

محاور التحليل هي ست أنواع مختارة من انواع القيم وهي: النظرية، الدينية، الاجتماعية، الاقتصادية، السياسية، الجمالية.

وحدة التحليل: اعتمد الباحث وحدة الفقرة في التحليل أي الفقرات المتواجدة في كل درس أو نص محلول في الكتاب المدرسي لمادة الفلسفة للشعبتين.

الأساليب الإحصائية اذ استخدمت الدراسة قانون كاي مربع لحساب التوافق بين توزيع التكرارات على مجموع القيم بواسطة برنامج الحزمة الإحصائية الاجتماعية النسخة spss 18.0

خلص البحث إلى النتائج التالية:

- تتربع القيم الاجتماعية عن القيم الاخرى المتواجدة في منهاج مادة الفلسفة للسنة الثالثة ثانوي ثم القيم الدينية، النظرية، الجمالية، الاقتصادية.

- تصدرت القيم الاجتماعية المتواجدة في منهاج مادة الفلسفة في شعبة الآداب والفلسفة القائمة ثم القيم السياسية ثم القيم الجمالية، القيم الدينية، القيم النظرية، فالقيم الاقتصادية.

- احتلت القيم النظرية صدارة الترتيب في القيم المتواجدة في منهاج مادة الفلسفة في الشعب العلمية ثم القيم الدينية فالقيم الجمالية ثم القيم الاجتماعية، ثم القيم السياسية فالقيم الاقتصادية.

- تقييم الدراسة:

تناول الباحث موضوعا في غاية الأهمية ألا وهو استخراج وتحليل القيم المتضمنة في الكتاب المدرسي في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة، فقد أثارت التعديلات المستمرة في الكتاب المدرسي ضجة كبيرة في المجتمع وأثرت كثيرا على سيرورة الدروس كما أثرت على مستوى الأداء والتلقي في الصف الدراسي من جهة المعلم والمتعلم، واختيار الباحث كذلك لكتاب الفلسفة جاء موفقا، خاصة أن هذه المادة لها تأثير كبير على مستوى التفكير والإنجاز وتحوي العديد من القيم، بل إن القيم في حد ذاتها قد تربت في حضن الفلسفة وهي دخيلة على مجالات العلوم الاجتماعية منها علم النفس وعلم الاجتماع، وهذا طبعا ما زاد من قوة البحث وقيمته، لكن الباحث أغفل المبررات المنهجية لاختياره مادة الفلسفة دون غيرها من المواد، كما أغفل المبررات المنهجية لاختياره السنة الثالثة دون غيرها وهذا الإبهام قد يؤثر على جودة الدراسة على أساس أن التبرير المنهجي لاختيار العينة يزيد من اهتمام المطلع ويزيد من مجال الفهم، وتعتبر هذه الدراسة معينا لهذا البحث من خلال إبرازها لبعض القيم المتضمنة في الكتاب المدرسي الذي هو كتاب الفلسفة وإعطاءنا لمحة عن عملية التحليل وترتيب القيم من حيث الاسبقية في مضمون الكتاب المدرسي ما يساعد في بناء الاستمارة.

خلاصة:

تمكنا في هذا الفصل من تحديد معالم الدراسة الميدانية وحدودها ، وبذلك يكون الطريق الذي سوف نسير فيه لأجل اختبار الفرضيات واضحا جليا، كما أن الاطلاع على نتائج الدراسات التي سبق وأن تناولت أحد متغيرات الموضوع سهل لدينا اختيار الأدوات المناسبة التي تساعدنا في جمع البيانات والمعطيات الضرورية حول الظاهرة المدروسة، وهذا ما سيظهر في الفصول الموالية.

قائمة مراجع الفصل:

أولا: المراجع باللغة العربية

1- ابن منظور، محمد بن مكرم الافريقي، ***لسان العرب***، المجلد 12، بيروت، دار صادر.

2- بن لوصيف حورية، ***التصورات الاجتماعية للمدرسة وعدم الاهتمام بالدراسة***، رسالة ماجستير، قسم علم النفس، جامعة قسنطينة، 2011.

3- جرجس ميشال جرجس، ***معجم مصطلحات التربية والتعليم- عربي فرنسي انجليزي-***، الطبعة الأولى، لبنان، دار النهضة العالمية، 2005.

4- خليل أحمد خليل، ***المفاهيم الأساسية في علم الاجتماع***، الطبعة الاولى، لبنان، دار الحداثة للطباعة والنشر والتوزيع، 1984.

5- رولاف دورون، تعريب: فؤاد شاهين، ***موسوعة علم النفس***، المجلد الثالث q-3، الطبعة الأولى، لبنان، منشورات عويدات، 1997.

6- زيد محمد عبوي، ***المعلم المدرسي الناجح***، الطبعة الاولى، عمان، دار حامد للنشر، 2007،

7- سعاد جبر سعيد، ***الصراع القيمي وأثره في التربية***، الطبعة الأولى، الأردن، عالم الكتب الحديث، 2015.

8- سعيد اسماعيل علي، ***نشأة الفكر التربوي وتطوره***، القاهرة، عالم الكتب ، 2002.

9- سلطان بلغيث، ***دليل المربين في التعامل مع الناشئين***، الطبعة الاولى، الجزائر، دار قرطبة، 2007.

10- السيد سلامة الخميسي، ***التربية والمدرسة والمعلم –قراءة اجتماعية ثقافية-*** مصر، دار الوفاء للنشر، 2000.

11- شاكر مصطفى سليم، ***قاموس الأنثربولوجيا -انجليزي عربي-***، الطبعة الأولى، الكويت، جامعة الكويت، 1981.

12- شبل بدران، أحمد فاروق محفوظ، ***أسس التربية***، الطبعة الاولى ، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 1993.

13- عبد اللطيف محمد خليفة، ***ارتقاء القيم _دراسة نفسية_***، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1992.

14- عبد الوافي بوسنة، **ماهية العولمة والمدرسة كمؤسسة اجتماعية**، *مجلة العولمة والنظام التربوي في الجزائر وباقي الدول العربية*، العدد الاول، ديسمبر 2005.

15- عبد الغني عماد، ***سوسيولوجيا الثقافة المفاهيم والإشكالات من الحداثة إلى العولمة***، الطبعة الاولى، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، 2006.

16- علي اسعد وطفة، علي جاسم الشهاب، ***علم الاجتماع المدرسي***، الطبعة الاولى، لبنان، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، 2004.

17- علي بن هادية وآخرون، ***القاموس الجديد للطلاب***، الجزائر، المؤسسة الوطنية للكتاب، 1991، ص 1034.

18- مجمع اللغة العربية، ***المعجم الفلسفي***، مصر الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، 1983.

19- محمد حسن العمايرة، ***أصول التربية***، الطبعة الاولى ، عمان، دار المسيرة، 1999.

20- محمد عباس إبراهيم، ***الثقافة والشخصية***، مصر، دار المعرفة الجامعية، 2013.

21- محمد عبد الرحمن وآخرون، ***المعجم الشامل في ترجمة مصطلحات علم الاجتماع وعلم النفس الاجتماعي -عربي، انجليزي، فرنساوي-***، الطبعة الأولى، الاسكندرية، دار الوفاء الدنيا للطباعة والنشر، 2013.

22- مساعد بن عبد الله المحيا، ***القيم في المسلسلات التلفازية***، دراسة تحليلية وصفية مقارنة لعينة من المسلسلات التلفازية العربية، الطبعة الأولى، السعودية، دار العاصمة للنشر والتوزيع، 1414هـ.

23- ***معجم المعاني*** معجم عربي عربي Almaany.com بتاريخ 2019/10/26.

24- هشام المكي، وآخرون، ***سؤال القيم بصيغ متعددة***، نماذج في العلوم الاجتماعية والإعلام والتربية والادب والثقافة، الطبعة الأولى ، لبنان، مركز نماء للبحوث والدراسات، 2015.

25- وزارة التربية الوطنية، ***القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04*** المؤرخ في 23 جانفي 2008، عدد خاص، فيفري 2008.

ثانيا: المراجع باللغة الأجنبية

26- Christine De Bellfonds et Laurence Laportie, ***le Robert des écoles***, 1[ier] edition , France, par pollina, 2012.

27- Harper Collins, ***le Robert et Collins compact***, 2éme édition, Britan, harper colins publishers, 1995.

28- Marie Ouru Bellat, Agrés Van Zenten, ***Sociologie de lécole***, 2éme édition, France, Armond colin,1999.

الفصل الثاني: القيم والتربية –اتجاهات التنظير السوسيولوجي-

تمهيد

1- النظرية البنائية الوظيفية

1-1)- التربية والقيم في فكر ايميل دوركايم

1-2)- التربية والقيم في فكر تالكوت بارسونز

2- النظرية الماركسية المحدثة

2-1)- التربية والقيم في فكر بيير بورديو

2-2)-التربية والقيم في فكر لويس ألتوسير

3- النظرية التفاعلية الرمزية

3-1)- التربية والقيم في فكر جورج هيربرت ميد

3-2)- التربية والقيم في فكر هربرت بلومر

خلاصة

تمهيد:

لقد عالجت النظرية الاجتماعية الكثير من المشكلات والظواهر التي واجهت الأفراد وأثرت على تفاعلهم مع بعضهم ومع المجتمع الذي يعيشون فيه طيلة فترة طويلة من الزمن، وتعتبر مسألة القيم والتربية من بين الجزئيات التي تطرق إليها رواد النظرية الاجتماعية واستفاضوا فيها بالدراسة والبحث كل بحسب انتمائه الايديولوجي والمجتمعي، ونتعرض في هذا الفصل إلى آراء البعض من أبرز علماء الاجتماع الذين تطرقوا في أفكارهم وبحوثهم إلى طبيعة العلاقة بين مفهومي القيمة والتربية.

1- النظرية البنائية الوظيفية:

يركز أصحاب هذه النظرية على مفهومين رئيسيين هما البناء والوظيفة "فالبناء هو العلاقات النمطية الثابتة نسبيا للوحدات الاجتماعية. بينما الوظيفة هي اي نشاط اجتماعي يقدم للبناء الاجتماعي وأجزائه الثابتة أي أن البناء نسق من الانماط المستمرة نسبيا والوظيفة هي العملية الديناميةفي ذلك البناء"[1] ويعد كل من اميل دوركايم وتالكوت بارسونز أهم منظرين لها وينسب مفهوم البناء الاجتماعي أو النسق الى الباحث الأمريكي تالكوت بارسونز أما مفهوم الوظيفة فقد حظي بجزء وافر من الدراسة من طرف الباحث الفرنسي اميل دوركايم، و"تعود جذور هذه المدرسة الى الفكر الوضعي، ذلك الفكر الذي يؤرخ له مع بدايات القرن التاسع عشر، حين كانت النزعة الوضعية في مهدها تؤيد العلم وتقف موقفا معارضا مع الأفكار اللاهوتية والميتافيزيقية...ويعود ظهورها إلى مابعد أحداث الثورة الفرنسية، تلك التي كانت نتيجة لمجموعة من التداعيات الاجتماعية هي:

أولا: حدوث التناقضات الاجتماعية الطبقية بين طبقة النبلاء الجديدة والطبقة الوسطى، نتيجة عدم إشباع احتياجات الأخيرة، ووجود خريطة اجتماعية ظالمة.

ثانيا: تكريس الكنيسة لسلطة النبلاء والعمل على استمرارية ظلمة المجتمعات الأوربية، وعدم السماح للتيار العلمي بأخذ مكان الصدارة.

ثالثا: تنامي نظرية المنفعة في الاقتصاد والسياسة في انجلترا، تلك التي تدعو إلى إشباع الاحتياجات الفردية ومن ثم تشجيع المنافسة الحرة."[2] ، فقد بعثت هذه النظرية من رحم المشكلات الاجتماعية التي عانتها المجتمعات الغربية في فترة من الزمن كان من أهم ملامحها انتشار اللامساواة الاجتماعية وطغيان الطبقية والعنصرية بدعم من الكنيسة، وكل هذا في ظل تراجع النزعة العقلية العلمية ومحاصرتها

[1] - عبد الهادي محمد والي، *تاريخ التفكير الاجتماعي*، الاسكندرية ، 1998، ص 380.

[2] - شحاتة صيام، *النظرية الاجتماعية من المرحلة الكلاسيكية الى مابعد الحداثة*، الطبعة الاولى، مصر، مصر العربية للنشر والتوزيع، 2009، ص45.

ومحاربة كل قول أو فعل مناهض لما تمليه الطبقة الحاكمة من جملة النبلاء من ناصرهم من رجال الدين ويذهب هذا الاتجاه " إلى أن غاية المجتمع هي الحفاظ على النظام الاجتماعي. وتأكيد ثباته النسبي واستمراريته وبالمثل يكون هدف كل مكون من مكونات البناء، وكذلك الطريقة التي ترتب وتنظم بها هذه المكونات، هو تحقيق النظام والتوازن الاجتماعيين.. "[1]، و يمكن الحفاظ على النظام الاجتماعي وتحقيق توازنه" عن طريق إيجاد قيم ومعايير عامة ومشتركة بين الغالبية العظمى من المشاركين داخل المجتمع."[2] و"تتصور البنائية الوظيفية في معظم اتجاهاتها الفرعية المجتمع على أنه نسق من الافعال المحددة المنظمة، ويتألف هذا النسق من مجموعة من المتغيرات المترابطة بنائيا والمتساندة وظيفيا. وترى أن للمجتمع طبيعة سامية ومتعالية تتجاوز وتعلو كل مكوناته بما فيها إرادة الانسان، وتتحدد شروط هذا التجاوز والتعالي من خلال قواعد الضبط والتنظيم الاجتماعيين التي تلزم الأشخاص بالانصياع لها والالتزام بها لأن أي انحراف عنها يحدد أساسيات بناء المجتمع الذي تعد المحافظة عليه وصيانته وتدعيم استمراريته غاية في ذاتها. بل يضاف إلى هذا ماحاول بارسونز أن يؤكده في المؤتمر الدولي الرابع لعلم الاجتماع حين ذهب إلى أن ثمة نظاما واحدا للمجتمعات المعاصرة، فهي تميل جميعها نحو الوحدة والتكامل على أساس تكامل القيمة..."[3]، ويمكن تلخيص أهم المنطلقات التي ارتكزت عليها هذه النظرية فيما يلي:

"**أولا:** رؤية المجتمع على أنه نسق أو وحدة كلية تتألف من مجموعة من الوحدات المترابطة مع بعضها البعض.

ثانيا: يسعى المجتمع بشكل عام باعتباره نسقا إلى إيجاد حالة من التوازن العام.

ثالثا: ثمة وجود واقعي وتصوري للمجتمع وثمة اتفاق عام على القيم والمعايير من جانب أعضاء المجتمع.

رابعا: الاتفاق على القيم والمعايير بين أفراد المجتمع يمثّل الهدف النهائي للنظام العام."[4]

1-1) التربية والقيم في فكر اميل دوركايم:

عاشت المجتمعات الغربية منذ بداية تشكّلها أزمات عميقة أثّرت على بناها التحتية والفوقية وساهمت بشكل كبير في تكوين معتقداتها واتجاهاتها ورسم معالم حضارتها كما نراها الآن، وتاريخها خير شاهد على ذلك، فقد عمقت الصراعات السياسية والحروب التي تعاقبت عليها من مشاكلها الاجتماعية

---

[1] - عبد الباسط عبد المعطي، *اتجاهات نظرية في علم الاجتماع*، الكويت، عالم المعرفة، 1998، ص 111.

[2] - *نفس المرجع*، ص111.

[3] - *نفس المرجع*، ص113.

[4] - شحاتة صيام، *مرجع سبق ذكره*، ص 49.

وتراجع دور المؤسسات الاصلاحي وانتقلت الصراعات فيها من المجال السياسي إلى المجال الاجتماعي، فانتشرت الآفات الخطيرة من سرقة ونصب واحتيال إلى مجاعة وتفكيك أسري وغيرها وأصبحت القيم المنبوذة والفاسدة هي القيم المهيمنة علي النظام العام.

لقد كلّف قيام المجتمعات الغربية كحضارة مزدهرة الكثير من الجهد والتخطيط، والأزمة الفرنسية كنموذج تحكي عمق التّحدي الذي واجهها من أجل تجاوز الصراعات السياسية (الانتقال من الحكم الملكي إلى الحكم الجمهوري وقيام جمهورية تلوى الجمهورية إلى أن ثبتت على الجمهورية الثالثة) الداخلية والخروج من الأزمة بنجاح، إذ أيقن المجتمع الفرنسي أن نقطة الانطلاق من أجل الإصلاح إنما تبدأ من إعادة بناء المؤسسات وإحياء القيم النبيلة والأخلاق الرّاقية في نفوس الأفراد، وقد حمل مشعل هذا التغيير جملة من العلماء والمصلحين وأخذوا يروّجون لمشروع مجتمع نموذجيّ قويّ في المدارس والجامعات.

فنهضة الأمم وازدهارها يبدأ منطقيّا وعمليّا من مؤسّساتها التربوية، والنشء والشّباب هم خير منطلق للتغيير ومنبع الأمل لأي مجتمع يرغب في أن يبعث من جديد، فقد انطلق عالم الاجتماع الفرنسي ايميل دوركايم Emile Durkheim (1858-1917) من الواقع الذي يسود مجتمعه والأزمة التي كان قد عايشها هو شخصيا كفرد من أفراد هذا المجتمع المتناحر، وهذا ما اختصر عليه المسافة وقرب إليه الصّورة التي مكّنته فيما بعد من وضع استراتيجية جديدة تستهدف إصلاح التربية وإيقاظ الشعور الأخلاقي العام، وقد استغل مكانته ووظيفته كأستاذ بجامعة السوربون الفرنسية كي يروج لهذه الاستراتيجية من خلال محاضراته التي عالج فيها المسألة الأخلاقية الفرنسية.

اهتم اميل دوركايم في محاضراته الجامعية بالمشاكل الاجتماعية وخاصة المسألة القيمية وحاول من خلال ذلك أن يجعل الشباب الفرنسي نقطة بداية لفكرة الإصلاح التي كان يحملها، فكرة ترمي أساسا إلى بناء مشروع مجتمعي نموذجي بمقاييس عالمية، تكون انطلاقته من المدرسة وهدفه إحياء القيم الاجتماعية السليمة وتوطيد علاقة الفرد بالدولة وغرس قيم نبذ العنف والتطرف وغير ذلك.

ويعتبر اميل دوركايم من الباحثين الرائدين في ميدان التربية، الذين كرّسوا حياتهم المهنية لإثراء هذا المجال، يتضح ذلك جليا في مضمون كتبه ومحاضراته، ويعرض هذا الجزء من **الفصل الثاني** أهم العناصر النظرية التي بنى عليها اميل دوركايم تصوره لمشروع التربية على القيم، وذلك باتباع طريقة التحليل الاستقرائي للبيانات المتضمنة في مؤلفين من مؤلفاته يتناولان العلاقة بين مفهومي القيم والتربية بطريقة مباشرة وهما كتابي "**التربية الأخلاقية**" و"**التربية والمجتمع**".

أولا: الأخلاق، المدرسة والتربية عند ايميل دوركايم

أ- مفهوم الأخلاق:

يعرف ايميل دوركايم الأخلاق في كتابه التربية الأخلاقية بأنها "عبارة عن مجموعة من القواعد العلمية التي تحدد سلوكنا وتعين لنا كيف يجب ان نفعل في الحالات المختلفة التي تعرض لنا"[1]، من هذا المنطلق تصور دوركايم الأخلاق على أنها القالب الذي نقيس عليه سلوكاتنا والموجه والمرشد الذي يعلمنا كيف نتصرف في مواقف مختلفة، إذ فصل هنا بين الذات والاخلاق وبين السلوك والاخلاق فجعل هذه الاخيرة في مكان العقل المسير للإنسان والمسؤول عن معظم تصرفاته واختياراته، كما بين أن هدف الاخلاق دائما ما يتجاوز الفاعل في حد ذاته أي أن الأخلاق عبارة عن فعل يصدر من الفاعل ولكنه يهدف إلى نفع الأخر الذي يكون في أغلب الاحيان المجتمع الذي يعيش فيه الفاعل، فيرتد بذلك عليه وينتفع هو كذلك بسلوكه الأخلاقي فقال "الفعل الاخلاقي هو حقا ذلك الذي يهدف الى غايات غير ذاتية......والغايات الاخلاقية هي التي تتخذ من المجتمع هدفا والسلوك الاخلاقي هو السلوك الذي يهدف لصالح جماعي"[2] كما أن الفعل الاخلاقي يعد خاصية انسانية يتميز بها الانسان الواعي دون غيره من الكائنات الحية، وهو الاساس الذي تقوم عليه العلاقات الاجتماعية و" يجب ان يطبق على كائن له حساسية وحياة وإذا أردنا أن نخصص قلنا كائن له ضمير، فالعلاقات الاجتماعية هي علاقات بين ضمائر..."[3]

ب- مفهوم المدرسة:

وقد عقد دوركايم مقاربة بين المجتمع المدرسي والمجتمع العام بالنسبة للأسرة فقال :"المجتمع المدرسي أقرب إلى المجتمع العام من الأسرة فهو يضم من الأفراد عددا أكبر وعلاقاتهم لا تحكمها المشاعر الشخصية والصلات العاطفية..."[4] وأعطى مفهومه الخاص للمدرسة "المدرسة في الواقع جماعة حقيقية ذات وجود فعلي يساهم فيها الطفل بالضرورة وبالطبيعة، وهي جماعة تختلف في طبيعتها عن الأسرة...ففي وسعنا ان نهتدي في المدرسة إلى الوسيلة التي ندمج بها الطفل في حياة اجتماعية مختلفة عن حياته المنزلية وفي وسعنا أن نكسبه عادات تتأصل في نفسه ويمتد تأثيرها إلى مابعد فترة المدرسة..."[5]

---

[1] -اميل دوركايم، **ترجمة**، السيد محمد بدوي، *التربية الأخلاقية*، العدد 1886، سلسلة ميراث الترجمة، القاهرة، المركز القومي للترجمة، 2015، ص24.

[2] - نفس المرجع، ص59.

[3] - *نفس المرجع*، ص59.

[4] - *نفس المرجع*، ص144.

[5] -*نفس المرجع*، ص144.

ج- مفهوم التربية:

ويعرف دوركايم التربية على أنها "الفعل الذي تمارسه الاجيال الراشدة على الاجيال التي لم ترشد بعد من اجل الحياة الاجتماعية، وهي تعمل على خلق الحالات الجسدية والعقلية والاخلاقية عند الطفل وتنميتها وهي الحالات التي يتطلبها المجتمع بوصفه كلا متكاملا والتي يقتضيها الوسط الاجتماعي الخاص الذي يعيش فيه الطفل"[1]

وقد كانت الساحة العلمية الفرنسية غارقة كغيرها في نتائج البحوث التقليدية التي تكرر نفسها والتي لم تخدم القضية الإصلاحية بقدر ما زادت في تفاقم الأزمة الاجتماعية، فالبحوث التي أجريت بيداغوجيا آنذاك لا ترقى كي تسمّى بحوثا علمية (لم يتم تأسيس علم التربية آنذاك) فهي لم تتبع الخطوات المنهجية المنظمة ولم تقم على أسس نظرية سليمة (كما قال ايميل دوركايم في مقدمة كتابه التربية الأخلاقية)، بل قامت على تراكمات معلوماتية قديمة يمكن تسميتها محاولات بحثية لم تسمن ولم تغن من جوع، فالنظريات البيداغوجية تروي بعض التجارب العملية التي قام بها مجموعة من الخبراء التربويين آنذاك بناءا على ما خبروه ومارسوه في ميدان التربية والتعليم، فقد كان مثلا تمكن المدرس من أساليب التدريس ووسائله يقاس باطلاعه على النظريات البيداغوجية ومدى تحكمه فيها وهذا ما ينفيه دوركايم فهذه النظريات حسب تصوره، تبقى نظريات عملية تطبيقية تتأرجح بين مفهومي العلم والفن ولا ترقى لتكون علما معياريا يعتد بمضمونه، وهي طبعا لا تخدم المجتمع إلا بالشيء اليسير. فالهدف الأساسي الذي يسعى إليه كل علم هو خدمة المجتمع بالدرجة الأولى من خلال الدفع بعجلة التنمية على مختلف مستوياتها (الاقتصادية، الثقافية، التربوية، السياسية،..) وبلوغ مرحلة النضج الحضاري، لهذا كانت الرغبة ملحة لإيجاد ميدان علمي جديد يبحث في القضايا التربوية بناءا على أسس علمية صحيحة للوصول إلى نظريات علمية جديدة أخذت بعين الاعتبار التغيرات الحداثية التي طرأت على المجتمعات العالمية، ودوركايم كان من أبرز مؤسسي النزعة الحداثية التي جاءت كثورة على النظم التقليدية، هذه النزعة كانت تحمل في طياتها مشروع تنموي حضاري يجنب الفرنسيين التخلف عن مشروع الحداثة الذي هبت رياحه على القارة الأوروبية بعد عقود من الظلام والرجعية، طبعا هذا المشروع الحداثي قائم أساسا على تمجيد الملكة العقلية، أي جعل العقل هو الحكم والحاكم والمصدر الأساسي لاستنباط الأحكام والتشريعات التي تسيّر المجتمعات الحديثة ومصدرا أساسيا أيضا لبناء منظومة القيم الحداثية السائدة في هذه المجتمعات بدل الدّين الذي كان لفترة طويلة جدا من الزمن يعتبر مصدر التشريع.

[1]- اميل دوركايم، **ترجمة**، علي أسعد وطفة، *التربية والمجتمع*، الطبعة الخامسة، دمشق، دار معد للطباعة والنشر والتوزيع، 1996، ص 68.

وقد كان لميدان التربية الخلقية أو التربية على الأخلاق مساحة كبيرة في مشروع الحداثة، إذ نبه إلى مدى حساسيّة هذا الميدان بقوله "كل ما يهدد التربية الخلقية ويشكك في رسالتها هو في الحقيقة يهدد الخلق العام في صميمه"[1]، وأوضح أنه في إطار إعادة النظر في التربية الخلقية التي يتلقاها الأطفال الفرنسيين في المدارس لم يكن السعي إلى إيجاد تربية خلقية تتناسب مع الإنسان بوجه عام وإنما إيجاد تربية خلقية تتماشى مع تغيرات الواقع الفرنسي آنذاك والواقع العالمي بصفة عامة كما تتماشى مع قيم المجتمع وأهدافه، فالمشروع التربوي الخلقي الذي يتحدث عنه دوركايم ويعمل عليه لا يسعى لتغيير العالم وإنما هو مشروع حضاري مفصل ومهيكل كي يتلاءم ومقومات المجتمع الفرنسي، وهو مشروع يمكن أن نسميه حل لأزمة أو مشروع إنقاذ مجتمع من المشاكل التي سقط وظل يتخبط فيها.

ثانيا: جدلية الفصل بين الأخلاق والدين عند ايميل دوركايم (قراءة في فصل الدين والأخلاق)

استهل دوركايم كتابه التربية الأخلاقية محاولا إثبات نظريته حول فصل الأخلاق عن الدين فصلا نهائيا وإبعاد التفسيرات العقدية عن تبرير السلوكيات والأفعال الاجتماعية، بمعنى آخر حصر الدين في دور العبادة وإزاحته تماما عن الحياة اليومية للفرد الفرنسي، وتحدث عن حدوث تغيير وإن كان بطيئا في تفسير مرجع التربية الخلقية (إلى العقل أم إلى الدين) ليقرر أنه في القديم كانت التربية الخلقية تستمد من الدين أي عن مبادئ وشعائر لابد من اتباعها وإجرائها لإرضاء الآلهة، في حين أن الممارسات التي كانت تسمى أخلاقا ليس لها عقاب كبير مقارنة بالتعدي على الآلهة والآثام التي تقترف ضد الدين.

فالآلهة كانت قديما رمز الجماعة وشعارها الذي يميزها عن غيرها من المجموعات، ومصدر التكافل والتضامن بين أفراد الجماعة الواحدة، وهذا ما جعل تقديس الإله هو تقديس لروح الجماعة بالدرجة الأولى، ومصدرا لتعزيز الانتماء المشترك وترسيخ الشعور الأخلاقي العام، فالعلاقات والمعاملات الاجتماعية إنما تكون أكثر صدقا وتماسكا إذا ما كان المعبود واحدا، ولكن بمرور الزمن وتعدد الواجبات الإنسانية وتفرعها استطاع الإنسان أن يخرج من قوقعته الدينية ويجد مخارج لتوسيع دائرة علاقاته، وقد كان للديانة المسيحية حسب اميل دوركايم الفضل الكبير في هذه النقلة النوعية من خلال موت المسيح في سبيل الإنسانية فأصبح إرضاء الله يكمن في قيام المرء بواجباته نحو أخيه الإنسان، وأصبح الجرم يقاس بمدى خطورته على القيم الأخلاقية العامة، ولم يمنع هذا التطور الاجتماعي من استمرار وجود تأثير للدين في تحديد معالم الأخلاق، فانتقلت وظيفته من مصدر للأخلاق إلى حماية الأخلاق.

وزاد استقلال الأخلاق الذاتي قوة بقيام البروتستانتية (التي تحدّ كثيرا من قيمة الشعائر الدينية) كون هذا المذهب لم يقم إلا على القيم الأخلاقية لفكرة الألوهية ثم جاءت الفلسفة الروحية لتتم ما بدأه هذا

[1] - ايميل دوركايم، التربية الأخلاقية، مرجع سبق ذكره، ص 04.

المذهب ليصبح الفلاسفة الذين يعتقدون بالجزاء السماوي يسلمون بأن الأخلاق يمكن أن تقوم على أساس بعيد كل البعد عن كل مبدأ لاهوتي.

و أشار دوركايم في هذا الجزء من الكتاب إلى الفضل الكبير الذي ساهمت به الثورة التربوية العظيمة التي اجتاحت فرنسا منذ عشرين سنة في تقرير جعل التربية الخلقية المدرسية ذات صبغة دنيوية بحتة ترتكز على أفكار ومبادئ يبرّرها العقل وحده فتصبح بذلك تربية عقلية خالصة.

ولكن عملية الفصل في حد ذاتها تعد عملية صعبة ومعقّدة أيّما تعقيد في رأيه "فلا يمكن فصل الدين عن الأخلاق ظاهريا أو بسهولة لأن الارتباط بينهما وثيق جدا ولا يمكن بسهولة إيجاد أوجه اختلاف بينهما كون هذا الارتباط موجود منذ القدم وقداسة الأخلاق من قداسة الدين... فلو عمدنا إلى فصل الأخلاق عن الدين فإن هذا الفصل قد يكلفنا أن تفقد الأخلاق البعض من صفاتها وخصائصها وتصبح ناقصة "[1]، وهذا طبعا ما يرفع من مكانة المشروع ويجعله فريدا من نوعه، وإن تم تحقيقه فسوف تكون هذه النقلة النوعية طفرة في تاريخ الفكر التربوي الحديث.

"فأمر الفصل يحتاج إلى دراسة وتعمق إذ يجب الذهاب بعيدا إلى لب المبادئ الدينية كي نبحث في ثناياها عن الحقائق الأخلاقية المخبأة ونستخرجها كي نفرقها ونحدد طبيعتها الذاتية وبذلك يتسنى لنا أن نعبر عنها بلغة العقل"[2] وبمعنى اخر لابد من "الكشف عن الرموز العقلية لهذه الأفكار الدينية التي ظلت مدة طويلة تجر في ركابها اهم الافكار الخلقية "[3].

[1] - ايمل دوركايم، التربية الأخلاقية، *مرجع سبق ذكره*، ص10.

[2] - *نفس المرجع*، ص10.

[3] - *نفس المرجع*، ص11.

والشروع في وضع الأساس لهذه التربية ليس بالأمر السهل، فمن المعلوم أن تجسيد أي مشروع قد يلاقي عراقيل كثيرة فور بداية تشييده وهذا هو الإشكال الذي حسب حسابه دوركايم "عند الشروع في تنظيم تربية عقلية نجد أنفسنا أمام نوعين من المشكلات يتطلب كلاهما حلا سريعا إذ يجب أولا أن نحتاط حتى لا تفقد الاخلاق شيئا من عناصرها حين ننتقل بها إلى نظام العقل ثم يجب بعد ذلك أن ندير ونعد الوسائل لإدخال العناصر الجديدة التي يستدعيها هذا الانتقال"[1].

ثالثا: دور المؤسسات الاجتماعية في تعزيز التربية الخلقية

أ- دور المدرسة في تعزيز التربية الأخلاقية:

تؤدّي المدرسة دورا هاما في إعداد الطفل للحياة الاجتماعية بتهذيب سلوكاته والعمل على إكسابه المهارات الضرورية التي تساعده على التواصل والاندماج، و يظهر من خلال مؤلفي ايميل دوركايم اللذين سبق ذكرهما أن التربية المدرسية قد حازت على جانب كبير ومهم من أفكاره التربوية، حيث قام بتفكيك عناصرها، وتوضيح الدور الحقيقي الذي لابد أن يؤديه كل عنصر في سبيل تحقيق أهداف وغايات التربية القيميّة، فتطرق في ثنايا مشروعه الإصلاحي إلى الطرق والوسائل التربوية الصحيحة، وبيّن كيف يساهم النظام المدرسي في توازن النظام العام، كما أكّد على الصفات التي لابد أن يتحلّى بها المعلم كي يكون صالحا لأداء هذه المهمة المقدّسة، وتطرّق في نظريته إلى جانب مهم من جوانب الحياة المدرسية وهو قضيّة المكافآت والعقوبات وكيف يمكن استغلالهما استغلالا عقلانيا يضمن تحقيق الغايات التربوية.

1- أساليب تدريس القيم في المدرسة:

بالنسبة لطريقة تعليم الطفل القيم الأخلاقية في المدرسة فقد طرح دوركايم فكرة تشيء كل ما يدور حول الطفل لصبغه بصبغة عقلية، وتعليم الطفل كيف يرتبط به كما يرتبط بالأشياء التي حوله وجعلها الطريقة الوحيدة الفعّالة لتعليم الطفل ملكة التفكير دون اللّجوء إلى الأساليب العقدية إن صح التعبير فقال "ليست هناك سوى طريقة واحدة لإيقاظ الأفكار والمشاعر في روح الطفل دون اللجوء لوسائل غير عقلية أو الاستعانة فقط بتأثير العاطفة العمياء، تلك الطريقة هي أن نجعل الطفل يرتبط ويتصل اتصالا مباشرا بقدر الإمكان بالشيء نفسه الذي تتعلق به أفكاره ومشاعره هذه هي الطريقة الوحيدة التي نبحث فيها نتيجة لتأثيرها على ضميرنا، وهكذا نجد التربية بواسطة الأشياء صالحة في مجال

[1] - ايميل دوركايم، التربية الأخلاقية، مرجع سبق ذكره، ص 21.

الثقافة الأخلاقية مثلما تصلح في مجال الثقافة العقلية"[1]، والمدارس العامة أي المدارس التي تخضع للتسيير المركزي بإشراف الدولة هي المناسبة لتجسيد هذه الفكرة "فالمدارس العامة بحكم وضعها هي الأداة المنظمة للتربية الوطنية، وفضلا عن ذلك فإنه وعلى العكس مما يشاع كثيرا من أن الأسرة هي التي يجب أن تضطلع وحدها بعبء التربية الأخلاقية فإني أقرر بأنّ ماتقوم به المدرسة من التكوين الخلقي للطفل يجب أن يكون على غاية كبيرة من الأهمية، فإن جزءا كبيرا من هذه الثقافة الأخلاقية بل أهم جزء فيها لايمكن تلقينه في أي مكان آخر "[2] وهنا يتضح أن درجة تأثير المدرسة في التكوين الخلقي للطفل كبيرة وفعالة مقارنة بالتأثير الذي تمارسه التربية المنزلية، فالقيم الوطنية (حب الوطن، التضحية، الحفاظ على الممتلكات العامة،....) والاجتماعية (التضامن، التسامح، احترام الآخر،....) على سبيل المثال هي قيم قد تستعصي على التربية الأسرية -خاصة إذا كان الوالدين من ذوي الثقافة المحدودة- نظرا لكونها تحتاج إلى تخطيط مسبق وبيئة مناسبة ومنظمة كي يستطيع الطفل فهمها واكتسابها، لتظهر في سلوكاته وتفاعلاته اليومية، وهذا ما يجعل المدرسة تتفوق على الأسرة في مجال التربية على القيم.

وتبدأ عملية التربية الأخلاقية حسب تصور دوركايم من أول يوم يلتحق فيه الطفل بالمدرسة، إذ اهتم بأدق تفاصيل هذه المرحلة كونها الأنسب لبداية تلقين الطفل أولى المبادئ الخلقية فصرح بأن "السن المناسب لتلقين الطفل الأخلاق هو فور دخوله الحياة المدرسية مباشرة وإلا يتعذر ذلك فيما بعد، هنا يتم تهذيب الشعور الخلقي وصبغه بصبغة عقلية بإخضاعه شيئا فشيئا لمبادئ التفكير الخلقي، وهناك طوران أو عصران للطفولة يتميز أحدهما عن الآخر فالطور الأول يقضيه في الأسرة أو في روضة الأطفال والطور الثاني يقضيه في المدرسة الأولية وتسمي هذه المرحلة مرحلة الطفولة الثانية، في الطور الأول يكون الطفل في سن صغيرة جدا وتكون حياته الفكرية ضعيفة وحياته الوجدانية فقيرة وساذجة محدودة الأفق العقلي والخلقي، وهذا ما يجعلها غير مناسبة لتهذيب الشعور الأخلاقي لدى الطفل"[3] وعملية "تكوين الطفل أخلاقيا لا يعني أن نغرس فيه إحدى الفضائل الخاصة ثم نتبعها بثانية وثالثة إنما يكون في الاستعانة بالوسائل الملائمة لتنمية هذه الاستعدادات العامة بل لخلقها خلقا وبمجرد أن توجد هذه الاستعدادات لا تلبث أن تتشعب بسهولة من تلقاء نفسها حسب ما تقتضيه تفاصيل العلاقات الإنسانية، فإذا ما توصلنا إلى كشفها فإننا نجتاز في الوقت نفسه إحدى العقليات التي يرتبط بها نظام

[1] - ايميل دوركايم، التربية الأخلاقية، مرجع سبق ذكره، ص94.

[2] - نفس المرجع، ص 19.

[3] - *نفس المرجع*، ص18.

التعليم المدرسي عندنا"[1] و"التربية الأخلاقية لا يمكن أن تحصر في جدول الفصل الدراسي كما أنها لاتقدم في ساعات معينة بل في كل لحظة لابد أن تمتزج تلك التربية بكل الحياة المدرسية مثلما تمتزج الأخلاق ذاتها بالحياة الجماعية بأسرها"[2] وهنا يشير ايميل دوركايم إلى أهمية تدريب الطفل على ملكة التفكير الأخلاقي، واجتناب التلقين في عملية نقل القيم لأن الواقع قد أثبت فشل هذه الطريقة في تهذيب سلوك الطفل، ورأى أن هذا الأخير يتعلم أكثر بالتقليد والمحاكاة لهذا لابد أن يتحلى من حوله بالخلق السليم وأن يظهر ذلك في أفعالهم وسلوكاتهم حتى يكونوا قدوة صالحة لطلابهم.

2- النظام المدرسي وعلاقته بالنظام الاجتماعي:

وأعطى إيميل دوركايم للناحية التنظيمية أهمية كبيرة في كتابه التربية الأخلاقية وجعل النظام هو العامل الأول المسؤول عن نجاح أو فشل العملية التربوية "فبالنظام وحده نستطيع إن نعلم الطفل الاعتدال في رغباته والحد من مختلف شهواته وتحديد موضوعات نشاطه وان في هذا التحديد لدعامة من دعائم السعادة والصحة الأخلاقية"[3] وجعل مرتبة النظام المدرسي أعلى من كل المراتب موجهة لكل الفاعلين في الساحة التربوية على رأسهم المعلم والطفل، وحدد **مفهوم النظام** في مجموعة قواعد والتزامات لابد أن تفرض على الطفل من جهة فقال "في المدرسة تتوافر مجموعة من القواعد التي تحدد سلوك الطفل إذ يجب عليه أن يحضر إلى الفصل بانتظام وان يدخل إليه في ساعة محددة وفي هندام وهيئة مناسبين وهو، في الفصل يجب عليه ألا يعكر صفو النظام، ويجب أن يكون قد استوعب دروسه وأدى ما عليه من واجبات منزلية بعد أن وجه إليها ما يجب من عناية وانتباه، وهكذا نجد أن هناك طائفة من الالتزامات يتعين على الطفل أن يلزم بها نفسه، ومجموع هذه الالتزامات يكون ما نطلق عليه النظام المدرسي، فعن طريق ممارسة هذا النظام المدرسي يستطيع الطفل أن يستوعب روح النظام العام"[4] فقد رأى في النظام المدرسي صورة مصغرة للنظام الاجتماعي، ورأى في تدريب الطفل على احترامه والالتزام به تحضيرا له كي يتأقلم فيما بعد في الحياة الاجتماعية فالطفل "حين يحترم القواعد المدرسية يتدرب على احترام القواعد بوجه عام.... فالنظام المدرسي يعد الطفل إعدادا أوليا لاحتمال مايتطلبه أداء الواجب من رزانة وثبات، والطفل حين يدخل المدرسة لابد له أن يدرك أن حياة الجد قد بدأت"[5]، ورأى بضرورة تنويع

---

[1] - ايميل دوركايم، التربية الأخلاقية، مرجع سبق ذكره، ص21.

[2] - نفس المرجع ، ص120.

[3] - نفس المرجع، ص 44.

[4] - *نفس المرجع*، ص13.

[5] - *نفس المرجع*، ص143.

المنابع التي يستقي منها الطفل أفكاره وسلوكاته إذ "هناك دائما خطر ماثل أمام أعيننا وهذا الخطر مصدره إفراط المعلم والوالدين في استخدام تأثيرهما ولذلك يجب أن تتخذ الاحتياطات اللازمة لحماية حرية الطفل ضد هذا الإفراط واحد هذه الاحتياطات التي قد تستخدم بنجاح في هذا الغرض هو ألا نترك الأطفال ينشئون تحت تأثير وسط واحد وألا نتركهم بالأحرى بين يدي معلم واحد لا يتغير وعدم توافر هذا الشرط في التربية المنزلية هو احد أسباب العديدة التي تجعل هذه التربية غير وافية بالغرض.... والمدرسة هي التي تحرره من تلك التبعية المقيدة بشرط تغير المعلمين..."[1]

وقد حذر من انفلات النظام داخل الفصل المدرسي لما ينجم عنه من أخطار تضر بالطفل والنظام الأخلاقي " فمن الثابت حقا أن الفصل إذا خلا من النظام ظهرت عليه أعراض الانحطاط الخلقي وإذا شعر الأطفال بعدم وجود قوة تحدهم اندفعوا في حالة هيجان نحو التحرر من كل قيد، وسرعان ما يظهر اثر ذلك في سلوكهم حتى خارج الحياة المدرسية ومن اليسير ملاحظة مثل هذه الظواهر في الأسرة حين تتراخى التربية المنزلية إلى أقصى حد ولكن هذا الاندفاع الضار الذي ينتج عن عدم النظام يتضاعف خطره في المدرسة لأنه يكون في هذه الحالة اندفاعا جماعيا- على اعتبار أن الفصل مجتمع صغير-وكل عضو في هذه المجموعة الصغيرة لا يتصرف عادة كما لو كان منفردا بل إن هناك تأثيرا تمارسه المجموعة على كل فرد ويجب أن نعمل لذلك الأمر حسابه، والنشاط الجمعي يضخم الشر كما يضخم الخير...فهو يثير القوى الفردية ويقويها فيزداد حماسها في الاندفاع نحو التخريب، فهذا ما يفسر لنا مثلا انتشار الفساد الخلقي بسهولة بين الحشود والجماعات غير المنظمة، وغالبا ما يبلغ هذا الفساد أقصى درجات العنف..."[2] ولكن كان ولابد أن لا يشمل النظام جل تصرفات الطفل لأن هذا يجعله كالآلة ويكبح قدراته العقلية الكامنة لهذا كان لزاما على القائمين على العملية التربوية منح الطفل متنفس لتفريغ طاقاته من غير إفراط أو تفريط إذ "لا يصح أن يمتد النظام المدرسي إلى جميع نواحي الحياة المدرسية"[3]

3- المعلم والسلطة الأخلاقية:

والنظام المدرسي يستمد قوته من قوة المعلم وقدرته على احتواء أفراد الفصل، إذ لابد أن تتوفر مجموعة من الصفات في شخص المعلم كي يكون مؤهلا لاستلام زمام السلطة الأخلاقية وقد عدّدها دوركايم كالتالي:

---

[1] - ايميل دوركايم، التربية الاخلاقية، *مرجع سبق ذكره*، ص139.

[2] - *نفس المرجع*، ص145.

[3] - *نفس المرجع*، ص 148.

"- أن يكون لدى المعلم تصميم في العزم وقوة في الإرادة

- أن يقطع دابر كل شك وتردد

- أن يشعر المعلم قبل كل شيء شعورا داخليا بحقيقة السلطة التي يجب أن ينقل معناها للأطفال ويشعرهم بها...

- والمعلم يجب أن لا يستمد سلطته من الخارج أي من الخوف الذي يثيره في النفوس من فكرة العقاب، بل يستمدها من شخصيته والسلطة الحقيقة التي لا تأتيه إلا من داخلية نفسهّ، فيجب إذن أن يعتقد اعتقادا قويا لا فيما يستمتع به من صفة عالية كالذكاء والإرادة بل في رسالته وفي سمو هذه الرسالة.."[1]

وأكد دوركايم على ضرورة استشعار المعلم بأهمية السلطة الأخلاقية التي أسندت إليه وربطها بنجاح أو فشل العملية التربوية، "فلكي يخضع الطفل عن طواعية لما تأمر به القاعدة المدرسية، يجب أن يشعر بما لها من صفات تبعث على احترامها أي أن يشعر بالسلطة الأخلاقية الكامنة فيها... ولما كان الطفل لا يعرف القاعدة الأخلاقية إلا عن طريق معلم، أي أن المعلم هو الذي يظهره، فان هذه القاعدة تستقي سلطتها عن مصدر واحد هو المعلم نفسه....... والمصدر الوحيد الذي يستقي منه المعلم هذه السلطة كامن في ذاتيته أي في الفكرة التي تملأ نفسه عن أهمية رسالته"[2]

فالسلطة "هي الصفة الأساسية للمعلم وليس ذلك لأنها تحقق النظام الخارجي فحسب بل لأن عليها تتوقف الحياة الأخلاقية في الفصل"[3] ولكن الإفراط في استخدام هذه السلطة قد يؤثر على العلاقة بين الطفل والمعلم ويحدث شرخا في النظام الخلقي لهذا "فسلطة المعلم لابد أن يخففها الحنان حتى لا يتحول الحزم إلى نوع من القسوة أو الجفوة...لأن البناء الخلقي للطفل مازال بعد واهيا مترنحا ومجابهته في هذه الحالة لا يعود عليه بأي فائدة"[4]

4- وسائل تعزيز التربية القيمية في المدرسة (المكافآت والعقوبات):

يملك دوركايم تصور خاص للعقوبات المدرسية مختلف عمن سبقوه أو عاصروه – بل لن نبالغ إن قلنا قد يكون هو الوحيد الذي تناول هذا الجانب البيداغوجي الحساس بهذا القدر الكبير من الاهتمام

[1] - ايميل دوركايم، التربية الأخلاقية، *مرجع سبق ذكره*، ص148.

[2] - *نفس المرجع*، ص153.

[3] - *نفس المرجع*، ص154.

[4] - *نفس المرجع*، ص155.

والتفصيل- فقد ناقش الجوانب الايجابية لها والآثار السلبية التي قد تترتب عن تطبيقها على الطفل، وفند المقولة التي تفيد بأن العقوبات مهما كان نوعها أو طريقة تطبيقها كلها نافعة ولها فوائد في صالح النظام التربوي، قد يكون العقاب مفيدا في الحد من بعض الأفعال عن طريق زرع الخوف في نفسية الطفل لكي لا يكررها ولكن أهميته تبقى ثانوية والعقوبة لا تستطيع أن تصل إلى الحياة الأخلاقية في مصدرها "فاحترام النظام لا يرجع في أصله إلى الخوف من الجزاءات التي تقمع كل خرق للقاعدة وكل من له خبرة بالحياة المدرسية يعرف جيدا، أن الفصل المحكم النظام لايعاقب أفراده إلا في ندر، فالعقاب وعدم النظام يسيران جنبا إلى جنب عادة"[1]

في المدرسة تحديدا "تكون وظيفة العقوبة أن يستشعر التلاميذ بأن المدرس يظل على احترامه للقاعدة التي تلقوها عنه، وعلى ذلك العقوبة تلعب دورا هاما في سير الأخلاق المدرسية... والنظام لا يستمد سلطته من العقوبة ولكن العقوبة هي التي تحول دون أن يفقد النظام تلك السلطة."[2] ، فالعقوبة هي وسيلة مساعدة على تحقيق النظام وليست مصدرا للنظام، وقد ذكر دوركايم بعض الطرق البسيطة لعقاب الطفل في حال خروجه عن القاعدة الأخلاقية داخل المؤسسة التربوية فجعل "الحرمان من اللعب والتكليف بواجبات إضافية بالإضافة إلى أنواع اللوم والتعنيف هي إذن أهم العناصر التي تتكون منها العقوبة المدرسية"[3] إلى جانب العقاب الذي ينتظر الطفل في حالة ما إذا خرج عن النظام هناك مكافآت "ومن الأكيد في الواقع أن المكافآت تستخدم على الخصوص في المدرسة كوسيلة لتحفيز الطفل على إنماء ملكاته العقلية أكثر مما تستخدم في تقوية روحه وصفاته المعنوية وهي تمجد النجاح أكثر مما تمجد الاستحقاق الخلقي... فهي أداة للثقافة العقلية أكثر منها للثقافة الأخلاقية"[4] وهي كذلك وسيلة ناجعة تساعد النظام على إحكام قبضته في الحياة المدرسية وقد تكون إذا ما فرضت، ذات تأثير ايجابي على المردود العلمي للطفل المتعلم أكثر من العقوبات ولكن إرفاق كل عمل جيد يصدر عن الطفل بمكافأة قد يؤدي إلى تراجع إحساس الطفل بأهمية الأفعال الأخلاقية في مقابل النجاحات العلمية عندما يقبل على الحياة الاجتماعية وقد نبه دوركايم إلى هذا الأمر بقوله " إذا اعتاد الطفل من نظام الحياة المدرسية أن ينتظر مكافأة على كل ما يقوم به من عمل طيب فما أعظم اليأس وخيبة الأمل التي يشعر بها حين يتعين عليه أن يدرك يوما ما أن المجتمع لا يكافئ على الأعمال الفاضلة بمثل تلك الدقة وذلك النظام، وحينئذ

[1] - ايميل دوركايم، التربية الاخلاقية، *مرجع سبق ذكره*، ص155.
[2] - *نفس المرجع*، ص156.
[3] - *نفس المرجع*، ص194.
[4] - نفس المرجع، ص200.

يكون مضطرا لإعادة النظر في تكوينه الخلقي لكي يتدرب على عمل الخير لذاته وهو شيء لم تقم المدرسة بتدريبه عليه"[1]، فالمكافآت المدرسية لا تقدّم إلا في مناسبات علمية يبذل فيها الطفل مجهودا عقليا أو فكريا أو بدنيا، ولكن الفعل الخلقي الفاضل الذي يصدر منه تجاه زملائه أو أسرته أو مجتمعه لا يجد من يكافئه عليه وهذا كما قال دوركايم قد يخلف صدمة لدى الطفل ويجعله براغماتيا نفعيا لا يبدي استعدادات خيرة إلا في وجود مقابل مادي، فينزلق بذلك في منزلقات لا أخلاقية تعصف به وبمجتمعه، فالمجتمع يعاقب على المخالفات أكثر مما يكافئ على القيام بالواجبات. لتكون المدرسة هي المسؤول الأول عما آل إليه الوضع الأخلاقي العام.

ويواصل دوركايم فكرته حول تقديم الجهود العقلية على الخلقية فيقول "إننا لا نفكر مطلقا في أن نجعل التلاميذ يؤدون مسابقات في الأمانة، الصدق،.... وكل فكرة عن جائزة للفضيلة تثير في نفسنا دائما ابتسامة السخرية....إننا نعتقد أن التقدير في حياتنا المدرسية يكاد يقتصر على الاستحقاق العقلي وأن من الواجب أن يخصص جزء أكبر لتقدير القيم الأخلاقية... ويكفي أن يزداد اهتمام المعلم بتلك الصفات الخلقية التي ينظر إليها في الحياة العادية على أنها أمور ثانوية"[2]، وهنا يعطي دوركايم حل بسيط لهذا الخلل ويجعل المفتاح في يد المعلم، فيزيده وظيفة أخرى لا تقل أهمية عما يقوم به وهي تثمين السلوكيات الأخلاقية التي تصدر عن الطفل في المواقف المدرسية وتنبيهه إلى مدى أهميتها شأنها شأن الاستحقاق العقلي. ومنه غرس القيم الأخلاقية السوية في نفسية الطفل بمكافأته على كل فعل ايجابي.

ب- الجماعات الاجتماعية وعلاقتها بالتربية:

اهتم دوركايم كثيرا بكيفية إدماج الطفل في الجماعة الاجتماعية وتعليمه كيف يتحلى بالقيم الوطنية، وكيف يتغلب على الطبع الأناني الذي يرافقه كصفة طبيعية في مرحلة طفولته أو بالأحرى مرحلة ما قبل المدرسة، فبعد تعليم الطفل النظام وتعليمه الالتزام بقواعد المؤسسة التربوية كان ولابد من الانتقال للمرحلة الثانية في الإعداد الخلقي حيث "في العنصر الثاني للأخلاق الذي لابد أن نغرسه للطفل هو *التخلق بجماعة اجتماعية بوجه عام وفي التعلق بالوطن على الأخص*، بشرط لايفهم الوطن على أنه شخصية لاهم لها إلا الأنانية والعدوان، بل على أنه عضو من الأعضاء التي تتحقق بها فكرة الإنسانية..."[3]،

---

[1] - ايميل دوركايم، التربية الأخلاقية، *مرجع سبق ذكره*، ص202.

[2] - *نفس المرجع* ، ص201.

[3] - *نفس المرجع*، ص204.

ويطرح دوركايم تساؤلا مهما يكون فاتحة لتقديم أفكاره حول الميول الغيرية لدى الطفل فيقول *هل هناك ميول غيرية أو منزهة لدى الطفل وماالشكل الذي تتخذه هذه الميول إن وجدت؟*

إذن فطغيان الطبع الأناني في شخصية الطفل جعل من الصعب أن يلاحظ عليه سلوكيات أو أفعال تهدف إلى الصالح العام سواء في صالح أسرته أو مجتمعه أو اقرانه وهذا ما يسمى بالميول الغيرية، وقد فرق بين الميول الأنانية والميول الغيرية فقال "الميول الأنانية هي عادة تلك الميول التي تهدف إلى لذة فاعلها، أما الميول الغيرية فهي تلك التي تتخذ موضوعا لها لذة كائن مغاير لفاعلها.."[1] واستفاض أكثر في هذا التمييز فقال " الأولى أي الأنانية كامنة في التركيب الطبيعي للإنسان، أما الثانية فتعد ثمرة متغيرة إلى حد ما للحضارة والتربية...ولاشك أن الطفل في بدء حياته يتعرض للظروف نفسها التي تعرض لها الإنسان في بدء التاريخ-الإنسان البدائي معروف بأنانيته وغريزته فهو إذن أناني محض بدوره، وعلى التربية أن تركب فيه من جديد تلك النوازع الغيرية التي يفتقر إليها أصلا.."[2]، والميول الغيرية "..يكون موضوعها خارج شخصيتنا الفردية فهي لاتنتمي إلينا بطبيعتها .... كالأماكن التي أمضينا فيها جزء من حياتنا وهناك ماهو أبعد من ذلك كالجماعات الاجتماعية التي ننتظم في سلكها مثل الأسرة النقابة والوطن والإنسانية وكل مايساعد على تدعيم الحياة الجماعية من علم وفن ومهنة وأخلاق وغيره، وكل هذه الأشياء تشترك في صفة واحدة هي أن لها وجودها الخاص المتميز عن وجودنا مهما كانت الصلة التي تربطها بنا فنحن إذ نتعلق بها ونسعى إليها إنما نتعلق بشيء مغاير لنا ونسعى إليه..... تلك الميول هي التي يحق لنا أن نطلق عليها اسم الغيرية"[3]، وقد ربط دوركايم الإجابة على سؤاله في هل يملك الطفل ميولا غيرية بالرغم من طبعه الأناني بكون الطفل كائنا واعيا وهذا ما يجعل لديه ولو حدا أدني من النوازع الغيرية ،"إن الطفل ليس ذلك الكائن الأناني الصرف الذي كثيرا ما وصفوه لنا، فمن مجرد كونه كائنا ذا وعي مهما كانت بدائية ذلك الوعي يمكننا أن نؤكد أنه قادر على نوع من السلوك الغيري وذلك مستهل حياته.."[4]، وقد دلل على وجود مثل هذه الميول بالعادات التي يمارسها الطفل في حياته اليومية فقال "إننا نعلم مدى سرعة تعلق الطفل بمختلف الأشياء التي يحتوي عليها وسطه المألوف، ومبلغ قوة ذلك التعلق....فهو يؤثر ألا يشرب من كوب غير كوبه المعتاد، وألا ينام على أن ينام في غرفة غير تلك التي ألفها، فهو يتعلق بتلك الأشياء إلى حد انه يتألم إذا ما افترق عنها.... وهذا يدل على أن الطفل يملك القدرة على الارتباط بشيء غيره....ثم إن الطفل

---

[1] - ايميل دوركايم، التربية الأخلاقية، *مرجع سبق ذكره*، ص 205.

[2] - *نفس المرجع*، ص205.

[3] - *نفس المرجع*، ص 210.

[4] - *نفس المرجع*، ص214.

لايتعلق على هذا النوع بالأشياء فقط، بل بالأشخاص أيضا (الأم المرضعة، الأب،...)....و إنا لنلمس بوضوح في كل هذه الحالات أن الطفل يستشعر في نفسه الحاجة إلى أن يربط وجوده بوجود شخص آخر، وأنه يعاني ألما إذا ما فصمت هذه الرابطة... فغيرية الطفل ترجع إلى صفة من صفات الطفولة...تلك الصفة هي نزعة التمسك بالتقاليد لدى الطفل، وتعلقه بالعادات التي كونها لنفسه، فما أن يعتاد الطفل ضربا معينا من الشعور أو طريقة للسلوك، حتى يصبح تخليه عنها امرأ عسيرا فيتمسك بها، وبالتالي يتمسك بالأشياء التي تتحكم بوجودها....ذلك بأن الحياة الباطنية للطفل خاوية إلى أبعد حد....فهو لذلك ليس على استعداد لمقاومة تدخل عناصر غريبة على عكس شخصية البالغ.."[1]

ومن خلال تشخيص إيميل دوركايم لغيرية الطفل توصل إلى النتيجة التالية "هناك غيرية لدى الطفل وهي غيرية ساذجة تتغلب عليها الأنانية، والتربية لا تفعل أكثر من تنميتها، والمشاعر الغيرية ضعيفة في بداية حياة الطفل وهذا راجع إلى ضيق أفق ذهن الطفل فلابد من أن نوسعه رويدا، فهي تمتد إلى ماوراء هذه الدائرة المحيطة بشخصه وهي الدائرة التي لايتجاوزها الطفل إلا بعناء وبقدر ضئيل، ولابد من أن نعرفه بالكائنات التي لايدركها في أول الأمر إلا إدراكا مبهما وأهم من ذلك أن تكون لديه فكرة واضحة بقدر الإمكان في تلك الجماعات الاجتماعية التي ينتمي إليها بدون أن يدري وهنا يبلغ دور المربي أوج أهميته..."[2].

كما وضع دوركايم مجموعة من الطرق لتنمية الميول الغيرية لدى الطفل وتقوية رابطته بالجماعات التي حوله إذ " لايكفي من أجل حث الطفل على التعلق بتلك الجماعات أن نصورها لذهنه فحسب...بل لابد أن يتكرر هذا التصوير بقوة وإلحاح يجعلانها بفضل التكرار وحده عنصرا لا يغفله...فنحن لانستطيع التعلق بالأشياء إلا من خلال التأثيرات التي تفرضها علينا...."[3] ، كما "علينا أن نوسع ذهن الطفل رويدا رويدا بحيث ندخل فيه بالتدريج فكرة الجماعات الاجتماعية التي يساهم فيها الآن أو سيندمج فيها في المستقبل، وأن نستعين بالتكرار لكي نربط تلك التصورات رباطا وثيقا بأكبر عدد ممكن من الحالات الذهنية الأخرى بحيث يسترجعها العقل وتستحضرها الذاكرة على الدوام وتصبح لها في الذهن مكانة تلزم الطفل بحفظها والحرص عليها من كل ضعف ونقصان، علينا أن نستغل حرارة الكلمات التي تصف له بها تلك المشاعر...وأن نضفي على هذه التصورات حماسة عاطفية تجعل منها قوى فعالة أكيدة الأثر، ثم

[1] - ايميل دوركايم، التربية الأخلاقية، مرجع *سبق ذكره*، ص 215.

[2] - *نفس المرجع*، ص224.

[3] - *نفس المرجع*، ص225.

ننمي هذه القدرة على الفعل والتدريب ذلك هو المنهج العام الذي يتعين علينا اتباعه لكي نجعل الطفل يتعلق بالغايات الاجتماعية التي يجب عليه استخدامها."[1]

ويرى دوركايم أن جملة التأثيرات التي يتلقاها الطفل من محيطه تعد عوامل مساعدة على تنمية ميوله للتفاعل مع جماعات اجتماعية غير أسرته وجماعة أقرانه وهذه التأثيرات إنما تتحول إلى سلوكيات بفضل الجهود التي يبذلها هؤلاء (أفراد الأسرة بالتحديد) من شرح وإقناع الطفل بأهمية تشبعه بالقيم الوطنية وحب الخير للآخرين والقيام بواجباته تجاه مجتمعه، وهذا طبعا قد يأخذ به للدخول في علاقات اجتماعية مع فئات كثيرة ومختلفة مما يساعده على اكتساب شخصية مجتمعية متشبعة بالوطنية.

ج- دور البيئة المدرسية في تنمية الميول الغيرية لدى الطفل:

والبيئة المدرسية في نظر دوركايم هي المكان المناسب لبداية تنمية هذه الميول" في البيئة المدرسية يعيش الطفل في جماعة أوسع من الأسرة ومن المجتمعات الصغيرة التي كان يكونها مع رفاقه....بين أفراد تجمعهم ظروف من العمر ومن الحالة الاجتماعية متقاربة إلى حد بعيد وهي في ذلك أشبه بالمجتمع السياسي غير أنها محدودة بدرجة تمكن من قيام صلات شخصية بين كل أفرادها .... فالطفل قبل دخوله إلى المدرسة لم يكن يعرف سوى نوعين من الجماعات: الأسرة أولا حيث تصدر روح التضامن عن روابط الدم ومظاهر التقارب المعنوي الناجمة عنها...وهناك أيضا تلك الجماعات الصغيرة من الأصدقاء والرفاق التي أمكن تكوينها خارج الأسرة بالاختيار المحض، ...والروابط التي تجمع بين أفراد وطن واحد لا ترجع إلى القرابة ولا إلى الميول الشخصية، فهناك بون واسع بين الحالة المعنوية التي يكون عليها الطفل حين مفارقته الأسرة وتلك التي أصبح يتعين عليه الاندماج فيها، ومن المحال أن يتم الانتقال طول هذه المسافة بأسرها دفعة واحدة، والبيئة المدرسية هي خير مرحلة وسطى يمكن تصورها بين هاتين المرحلتين."[2]، وقد استدل على ذلك بتاريخ الاجتماع الإنساني فقد اتجهت " المجتمعات في وقت ما إلى عدم الاكتفاء بأسرة واحدة وإنما التجمع في عدة أسر، وتكوين عشيرة أو قبيلة راجع إلى كون التربية الأخلاقية لايتولاها الوالدان بصفة مباشرة إنما يضطلع بها شيوخ العشيرة في الجيل الواحد، حيث يجمعون الصغار حين بلوغهم سنا معينا ويلقنونهم سويا مبادئ مختلفة منها الدينية والطقوس والشعائر، وكل ما يعتبر من التراث ومقدس بالنسبة لهذه العشيرة، وهذه الممارسات القديمة في جمع الأطفال وتلقينهم هي في الحقيقة أشبه إلى البيئة

[1] - ايميل دوركايم، التربية الأخلاقية، *مرجع سبق ذكره*، ص225.

[2] - *نفس المرجع*، ص266.

المدرسية، وهم عبارة عن جماعات مدرسية حقيقية من حيث الممارسة وإضافة المجتمع الحديث لهذه الممارسة هو الاسم أي المدرسة"[1]

وقد أعطى دوركايم أهمية خاصة لتنمية العلاقة مابين الطفل والوطن ونظر إليها نظرة التقديس والإعلاء، فتكون بذلك قيم المواطنة نقطة رئيسية في برنامج المدرسة بهدف تنمية الميول الغيرية للطفل وكابحا أساسيا لأي سلوك انحرافي يصدر عنه يضر به نفسه ووطنه فقال "هناك مراتب مختلفة للروح الخلقية نظرا لتفاوت القيمة الأخلاقية للمجتمعات التي يساهم فيها الفرد فهناك مجتمع له على الآخرين ميزة الصدارة وهو المجتمع السياسي أو الوطن .... وعلى المدرسة أن توجه الطفل نحو التعلق بهذا المجتمع على وجه الخصوص.... فالوطن لابد له من أداة خاصة لغرس حبه في النفوس، والمدرسة هي البيئة الوحيدة الأخلاقية التي يمكن أن يتعلم فيها الطفل كيف يعرفه وكيف يحبه وهذا بالضبط مصدر أهمية الأثر العظيم الذي تحققه المدرسة اليوم في التكوين الأخلاقي للدولة "[2]

د- الدولة وعلاقتها بالتربية:

تعتبر الدولة الراعي الأساسي للتربية الرسمية من خلال الأدوار التي تقوم بها في تشييد المؤسسات التربوية ووضع المخططات والبرامج التي ستسير عليها، كما توكل إليها مهمة التمويل المادي وتجهيز هذه المؤسسات بالوسائل والإمكانات المادية والبشرية لضمان السير الحسن للعملية، والأهم من ذلك ضمان نجاح هذه المؤسسات في تحقيق الأهداف التي شيدت من أجلها، ولكن دوركايم له رأي آخر في هذا الجانب إذ يرى أنه من الصالح العام أن توسع الدولة من هامش المشاركة في بناء المدارس على وجه الخصوص وتسييرها إلى فئات اجتماعية أخرى في حدود معينة فيقول "مايجب على الدولة أن تقوم به من أجل المصلحة العامة هو أن تترك المجال لإنشاء مدارس أخرى غير هذه التي تخضع لمسؤوليتها بشكل مباشر، ولكن لايجب في أي حال من الأحوال أن تكون بعيدة عما يجري في إطار هذه المدارس، والتربية التي تمارس في إطار هذه المدارس يجب أن تبقى خاضعة لرقابتها، وفي هذا السياق لا يسمح لمن لا يحمل كفايات خاصة أن يقوم بوظيفة المربي وهي كفايات يعود أمر تقديرها إلى الدولة.."[3] وعلى غرار الدعم المادي الذي تمنحه الدولة للمدارس، كان لزاما عليها مراقبة وتضييق مجال التداخلات الفكرية أو بتعبير أدق الصراعات الفكرية التي قد تنتقل من الساحة المجتمعية الى الساحة المدرسية فتصبح بذلك مبادئ

[1] - ايميل دوركايم، التربية الأخلاقية، *مرجع سبق ذكره*، ص227.

[2] - *نفس المرجع*، ص78.

[3] - ايميل دوركايم، التربية والمجتمع، *مرجع سبق ذكره*، ص80.

المجتمع في خطر ويصبح الطفل مستهدفا "فالمدرسة ليست ملكا لفئة اجتماعية معينة والمعلم لايقوم بواجبه عندما يحاول أن يفرض على الأطفال أفكار الفئة الاجتماعية التي ينتمي إليها والتي تبدو له شرعية. ولكن على الرغم من كل التناقضات القائمة يوجد لدينا في الوقت الراهن وفي أصل ثقافتنا طائفة من المبادئ المشتركة....والدولة هنا معنية بالعمل على إطلاق هذه المبادئ الأساسية وتعليمها في المدارس وإيقاظها في نفوس الأطفال..."[1]، وقد حدد دوركايم الحالات التي يكون فيها تدخل الدولة في الشأن التربوي ضروريا إلى جانب الأسرة فقال: "غالبا ماتتم المقابلة بين واجبات الأسرة وواجبات الدولة، فالطفل ينتمي إلى أبويه وهما المعنيان بتوجيه نموه العقلي والأخلاقي.....وهنا ينظر إلى دور الدولة التربوي في حدوده الدنيا وتقتصر مهمة الدولة في هذه الحالة على أداء دور تربوي مساعد للأسرة، وعندما تكون الأسرة غير قادرة على القيام بوظيفتها وواجباتها التربوية فإن من الطبيعي أن تقوم الدولة بأداء هذه المهمة وتستطيع الدولة أن تجعل من العملية التربوية عملية غاية في السهولة وذلك عندما تضع المدارس في خدمة الأطفال حيث تستطيع الأسر إذا شاءت أن ترسل أبناءها..."[2].

د- الفضاء العام وعلاقته بالتربية:

اعتبر دوركايم المجتمع مصدرا للقيم ومفسرا لها وربط وجودها بوجود المجتمع، فصرح "بأن المجتمع هو الواقع الذي يفسر لنا القيم التي نتمسك بها ونخضع لها، ونخدمها ونضحي بحياتنا من أجلها لأنها منه واليه، ولأنه لا أساس لها من غيره إذ أنها ظواهر تكون اذا كان، وتول إذا زال، فالمنطق الذي يضبط تفكيرنا والأخلاق التي تنظم سلوكنا والدين الذي يرضي حاجاتنا إلى المطلق، والعلم الذي نهتك به حجب المجهول والفن الذي نمسك به على جمال لكون قيم تدين له بوجودها.."[3]

وتطرق في المقابل إلى طبيعة العلاقة الوثيقة التي تربط بين التربية والمجتمع، مبينا أن التربية هي نتاج للحياة الاجتماعية فقال "إن أنموذجنا التربوي نتاج للحياة الاجتماعية في أدق تفاصيلها، فالمجتمع هو الذي يطبع فينا صورة الإنسان الذي يجب أن نكونه، وهي الصورة التي تعكس في الوقت نفسه الخصائص المتنوعة للمجتمع المعني"[4]،

---

[1] - ايميل دوركايم، التربية والمجتمع، مرجع *سبق ذكره*، ص81.

[2] - نفس المرجع، ص 78.

[3] - الربيع ميمون، **نقلا** عن ايميل دوركايم، *نظرية القيم في الفكر المعاصر بين النسبية والمطلقية*، الجزائر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، 1980، ص 41.

[4] - ايمل دوركايم، التربية والمجتمع، *نفس المرجع*، ص133.

فالمجتمع هو الذي يفصل النظام التربوي حيث أنه "لكل مجتمع في الواقع ، وفي لحظة ما من مستويات تطوره، نظام تربوي يفرض نفسه على الأفراد عبر قوة لاتقاوم"[1] و"لكل شعب في واقع الأمر، نظام من الأفكار والمشاعر والممارسات وعلى التربية تقع مسؤولية نقله إلى الأجيال المتلاحقة، وذلك دون تمييز بين الفئات الاجتماعية التي ينتمي إليها الأطفال وتلك هي التربية المشتركة نفسها التي تشكل إلى حد ما التربية الحقيقية، وهي التربية الوحيدة والجديرة بأن تحمل ذلك الاسم حقا، ويضاف إلى ذلك أنها التربية التي تأخذ طابع الهيمنة وذلك بالقياس إلى أنماط التربية الأخرى كافة..."[2]، إذ شدّد هنا على الاختلاف الجوهري الذي يطبع النظام التربوي بين المجتمعات المختلفة، فلكل مجتمع تصوراته الخاصة نحو النظام التربوي الذي يريد أن يطبقه على الأفراد، بشرط أن يكون هذا النظام مستمدا من مرجعياته الدينية والتاريخية والثقافية، وأن يخدم الصالح العام، و"تتباين التربية اليوم أيضا بتباين الطبقات الاجتماعية ومع تباين المجتمعات الإنسانية فالتربية التي تسود في المدينة ليست كتلك التي تسود في الريف، والتي تسود في إطار الطبقة البورجوازية هي غير تلك التي تسود في أوساط العمال... "[3]، وفي حالة ما إذا " أراد أي شخص أن يربي أولاده خارج أعراف وعادات مجتمعه فإن ذلك ينعكس سلبا على حياة أطفالنا وتظهر نتيجة ذلك عندما يصبح أطفالنا راشدين حيث لن يستطيعوا التكيف مع أقرانهم....عندما نربي أطفالنا وفقا لأفكار قديمة جدا أو سابقة للعصر فإنهم في الحالتين لا ينتمون لزمنهم وبالتالي فإنهم لا يوجدون في إطار شروط حياة طبيعية "[4] فالأنماط السلوكية والممارسات القيمية السائدة في الفضاء العام هي في الحقيقة ترجمة لما يتلقاه الفرد ويتربى عليه في أسرته ومدرسته، وكلما تقاربت وتناسقت قيم الأسرة مع قيم المجتمع كلما كانت التنشئة الاجتماعية التي يتلقاها الفرد أكثر توازنا واستقرارا، وكلما توافقت محتويات المناهج والمقررات الدراسية مع أهداف المجتمع وغاياته تحقق استقرار النسق القيمي العام ويرى هابرماس أن " وجود الفرد في فضاء عمومي هو وجوده داخل فضاء مؤسس على مبادئ ومحكوم بقيم حارسة للإنسانية ويتمتع فيه الفرد بالحرية.."[5].

---

[1] - ايميل دوركايم، التربية والمجتمع، مرجع *سبق ذكره*، ص60.

[2] - نفس المرجع، ص128.

[3] - نفس المرجع، ص125.

[4] - نفس المرجع، ص61.

[5] - حسام الدين شعلال، (الفضاء العام وتطبيقاته الاجتماعية مقاربة نظرية تاريخية)، *الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والانسانية*، الإصدار1، العدد 13، 2021، ص215، متوفر على الرابط https://www.asjp.cerist.dz/en/article/144403

رابعا: الأنوميا -اللامعيارية- (Anomie) عند إميل دوركايم

يعتبر مفهوم **الأنومي** -اللامعيارية أو الفوضوية- من أهم المفاهيم التي ارتكزت عليها النظرية الوظيفية عند اميل دوركايم، ويظهر هذا المفهوم كتعبير عما آلت إليه المجتمعات الغربية وخاصة المجتمع الفرنسي بعد النقلة الاقتصادية التي شهدتها من مجتمعات تقليدية تعتمد على الزراعة وتقوم على ملكية جماعية لوسائل العمل والإنتاج إلى مجتمعات صناعية تنحصر معها الملكية الجماعية لتطغى النزعة الفردانية النفعية وتختفي معها الطبقة الاجتماعية المتوسطة تاركة الفراغ الكبير بين طبقتين هما **طبقة الملاك** وأصحاب المال و**طبقة العمال** أو اليد العاملة، وهذا الوضع اعتبره دوركايم سببا رئيسيا في تراجع المعايير والقيم الاجتماعية والانحطاط الأخلاقي الذي ألمّ بالفرد الفرنسي، وأنتج حالة من اللاتوازن والفوضى و"يحيل التعبير (أنومي) في المعجم السوسيولوجي إلى فكرة ضعف آليات الاندماج الاجتماعي، نتكلم عن أنوميا مثلا كي نشير إلى حيثية أنّ قسما من الشعب لم يعد يحترم المعايير المهيمنة في المجتمع ويتكلم دوركايم عن -**انتحار أنومي**- كي يصف حالات الانتحار التي تفسر عن طريق تراجع اندماج الفرد في قلب العائلة أو جالية العمل"[1]، و" المفهوم الاجتماعي للامعيارية صيغ أول مرة من قبل دوركايم في مناقشته تقسيم العمل وفي كتابه أظهر أن أشكال التميّيز الاجتماعي تؤثر بشكل أسرع من أشكال التنظيم المعيارية وبما يضع الأفعال الفردية خارج زمام سيطرة المعايير المشتركة....وكان الانتحار اللامعياري هو ذلك الشكل من الانتحار الذي ينجم عن غياب التنظيم المعياري الذي وصفه دوركايم باعتباره ضياعا، وهو حالة من انعدام القواعد والمعايير أو غياب أي تنظيم تحقّقه قواعد مشتركة، ويفترض في ذلك أن الانسان لا يشعر بالرضا والقناعة إلا إذا خضعت احتياجاته ورغباته للتنظيم والضبط بواسطة القواعد الاجتماعية....إذن اللامعيارية هي تفسخ التنظيم المعياري والذي ينشأ منه اتساع نطاق الرغبات غير المنظمة وغير المحدودة... اللامعيارية إذا هي ذلك الجانب من تفسخ التضامن الذي ينشأ عن ضعف او غياب القواعد المشتركة وضعف التحول الاجتماعي لهذه القواعد"[2]

ولكن بالرجوع إلى أصل المفهوم اتضح أن دوركايم لم يكن أول من وضع هذا المصطلح والحقيقة أن "الفوضوية anomie هذا المصطلح الذي وضعه جان ماري غويو في العام 1884 في كتابه تخطيط مفصل لعلم الأخلاق دون الالتزام والعقاب يقصد به الافتقار إلى قانون ثابت وعالمي ولا سيما في مجال

[1] - فيليب كابان، جان فرانسوا دورتيه، **ترجمة** إياس حسن، *علم الاجتماع من النظريات الكبرى إلى الشؤون اليومية –أعلام وتاريخ-*، الطبعة الأولى، سوريا، دار الفرقد للنشر والتوزيع والطبع، 2010، ص 200.

[2] - جون سكوت، **ترجمة**، محمد عثمان، *علم الاجتماع المفاهيم الأساسية*، الطبعة الأولى، بيروت، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، 2009، ص ص 59-60.

الغايات النهائية. وقد أصبح مدلول هذا المصطلح سلبيا مع ايميل دوركايم إذ أنه يدل على قطيعة شبه آنية للتضامن العضوي، وهو يطرح في البداية شكلا من أشكال العلة في تقسيم العمل الذي يعاني من النقص في التنظيم وعدم كفاية التعاون والعداوة بين الماجورين ومالكي الانتاج، كما ينطوي هذا المصطلح على معنى اخر يرتكز على مفهوم التنظيم ويعود إلى نوع من الانتحار لا يرتبط -ضمن مجال الصناعة والتجارة- بنظام قمعي، وإنما يرتبط بتصاعد الرغبة والشغف وبعدم تحديد الأهداف والقيم، إضافة إلى التعرض للخطر والريبة والفشل واليأس"[1]

"وطبعا انعدام المعايير وتغيبها اجتماعيا ينذر بوجود خطر كبير يهدد علاقات الأفراد وحياتهم، فغياب المعايير يعوضه آليا انتشار الانحراف بجميع أشكاله والجريمة بجميع أصنافها ولكن هذا الأمر لم يكن بالخطير على المجتمع كما هو واضح فقد تناوله دوركايم على أنه أمر طبيعي وإيجابي في نفس الوقت فتكون" الجريمة (ومن ثم وكامتداد لها- الانحراف بصفة عامة) أمرا طبيعيا ووظيفيا بالنسبة للنظام الاجتماعي، حيث تعمل على تعميق المشاعر الجمعية والتضامن وتوضيح وتعزيز قيم ومبادئ المجموعة، وكانت فكرته الأصلية عن اللامعيارية أو (حالة اللاطبيعية) كمصدر للسلوك المنحرف "[2]، كما أن الانحراف في نظر" دوركايم ضروري للمجتمع لأنه يقوم بمهمتين مختلفتين: الأولى أنه يؤدي وظيفة تكيّفية ويلعب دورا محفزا على الابتكار والابتداع لأنه يطرح أفكارا وتحديات جديدة وبالتالي يفضي إلى تغير في المجتمع أما الوظيفة الثانية للانحراف فإنه يسهم في وضع خط واضح يفصل بين ماهو سلوك سيء وجيد في المجتمع. فالسلوك الإجرامي قد يثير استجابة جماعية تعزز تضامن الجماعة وتؤكد المعايير الاجتماعية، وعلى سبيل المثال فإن الحي السكني الذي تواجه المقيمين فيه مشكلة مع من يتعاطون المخدرات أو يتاجرون بها قد تتضافر جهود أعضائه في أعقاب حادثة اغتيال أو قتل بسبب هذه الممارسات، ويتداعون لإعلان هذا المكان منطقة خالية من المخدرات، وقد أسهمت آراء دوركايم حول الجريمة والانحراف إلى العدول عن التفسيرات الفردية إلى شرح القوى والمؤثرات الاجتماعية..."[3]

وقد فسر دوركايم العلاقة مابين التربية والأخلاق بالتكامل فقال:" إن التربية هي التي تمنح الإنسان المبادئ والمشاعر الأخلاقية التي يتمسك بها والتي يعتمد عليها في سلوكه، وأما الضمير الأخلاقي الفردي فإنه مجرد

---

[1] - جيل فيربول، **ترجمة**، انسام محمد الاسعد، معجم *مصطلحات علم الاجتماع*، بيروت، دار ومكتبة الهلال للطباعة والنشر، 2011، ص32.

[2] - جون سكوت، مرجع *سبق ذكره*، ص59.

[3] - انطوني جيدنز، **ترجمة**، فايز الصباغ، *علم الاجتماع (مع مدخلات عربية)*، الطبعة الرابعة، لبنان، المنظمة العربية للترجمة، 2005، ص 284.

صدى لأحكام الوعي الجماعي ومشاعره وإرادته"[1]، فتكون بذلك التربية هي المصدر الأول الذي يستمد منه الإنسان أخلاقه ومبادئه وهي التي تشكل لديه الضمير الأخلاقي.

ونظرا لتناول دوركايم مواضيع التربية القيم والأخلاق بصفة رئيسية، ومساهمته الضخمة في هذا المجال وهذا طبعا ما تؤكده مؤلفاته إلا أنه تعرّض للكثير من الانتقادات خاصة في الجانب الذي يجرد فيه الإنسان من إرادته وقدرته على الاختيار والتميز، وإلحاقه إلحاقا تاما بالمجتمع وإخضاعه له،" فالحياة الاجتماعية ليست هي التي تمنح الإنسان مايتميز به عن الحيوان لأن حيوانات كثيرة تعيش مجتمعة ومع ذلك فهي تبقى على حيوانيتها ولا تفارقها ولا ترقى حتى إلى أدنى الدّرجات الرّوحية التي يمكن أن يبلغها الانسان....ويقدم لنا التاريخ أمثلة لأفراد كثيرين أحدثوا تغييرات كبيرة في مجتمعاتهم كما تقدم لنا المجتمعات الصغيرة التي نعيش فيها أدلة متعددة على أن الأفراد هم الذين يؤثرون على غيرهم من الأفراد، فالأبوان لا الجماعة هما اللذان يكونان شخصية الإنسان الأولي ولا نستطيع أن نعتبرهما كالوكيلين لها، لأن الطفل يحترم الجماعة في أبويه بل الإنسان لا يتقبل أخلاق الجماعة إلا لأن أبويه يجسمانها" [2]

ورأى عبد الباسط عبد المعطي أن " كتابات دوركايم المتنوعة تسير في مسار تأكيد ضرورة انصياع الإنسان لما هو قائم وماهو محيط، فالظاهرة الاجتماعية إلزامية وإجبارية، وعلى المرء أن يتلاءم معها وينصاع لها، ومن هنا تلعب قضية الضبط الأخلاقي والتنشئة الأخلاقية **Moralization** لديه دورا بارزا...لقد كتب أنه لا يوافق على العنف ورفض ملاحظة الصراع واعتبره مجرد مظهر للأنومي، ومن ثم يجب ألا ينظر للصراع كقوة محركة أو دافعة نحو التغيير وإنما الأنومي Anomie يقصد به دوركايم اختلال المعايير وتفككها أو اضطرابها وهو ماعبر عنه بالفراغ الأخلاقي، الذي يفضي إلى البلبلة وضعف الانتماء الاجتماعي، يجب فقط ضبطه وإصلاحه"[3]

أما فيما يخص دراسته حول الانتحار وكيف يكون الأنومي أو الاختلال الاخلاقي سببا فيه "فإن دوركايم يظهر الثقل الاجتماعي ممثلا في المعايير الملزمة ويؤثر بشكل فعال على الجوانب الكمية والكيفية من تلك الظاهرة، ويعتقد بارسونز أن الاتجاه الوضعي قطع شوطا كبيرا نحو الفهم المتكامل لإبعاد الفعل الاجتماعي، ولكنه بالغ في تقدير الطابع السوسيولوجي، مما حال دون الكشف عن الدور الذي تلعبه

---

1 - الربيع ميمون، مرجع *سبق ذكره*، ص 217.

2 - *نفس المرجع*، ص 220.

3 - عبد الباسط عبد المعطي، *اتجاهات نظرية في علم الاجتماع*، الكويت، عالم المعرفة، 1998، ص87.

الإرادة الحرة في اختيار النماذج وتقرير السلوك معرفيا وواقعيا لاسيما ماعرف بالحتميات السوسيولوجية وتغلب ظواهر مثل القهر والقسر على النزعات الإرادية."[1]

2-1) التربية والقيم في فكر تالكوت بارسونز(Talcott Parsons):

يعتبر رائد المدرسة البنائية الوظيفية الأمريكية لعلم الاجتماع اشتهر بنظريته حول "النسق الاجتماعي التي يسعى فيها لأن يبلور أفكاره عن النظام أو الضبط الاجتماعي... وقد سعى بارسونز لتحليل الكثير من قضايا التربية والنظام التعليمي في المجتمع الأمريكي في الخمسينات وحتى نهاية السبعينات..."[2] ، تأثر بارسونز كثيرا بأفكار الباحثين الذين سبقوه، خاصة ماكس فيبر الذي تمحورت أفكاره حول مايسمى بالفعل الاجتماعي ودوركايم وفكرته حول اللامعيارية والوظيفية، تميزت افكار بارسونز بالثراء المعرفي والتصويب العلمي بالرغم مما تعرض له من انتقادات. و"تعتمد أفكاره على خلفية ايديولوجية تتآزر بشدة مع واقع الحياة في المجتمعات الرأسمالية، وتناهض الاتجاهات الماركسية الكلاسيكية والجديدة معا، وقد بلغ هذا الموقف حد الذروة في فترة معينة من تطور علم الاجتماع، وهي نفس الفترة التي ذاعت فيها آراء بارسونز في الولايات المتحدة الامريكية وأوربا واليابان إلى مستوى يقترب من تبني المجتمعات الاشتراكية للفكر الماركسي.."[3]، النسق الاجتماعي ،التوازن والنظام هي أكثر المفاهيم التي تكررت كثيرا في كتابات بارسونز ومقالاته ويتم التركيز في هذا العنصر على أفكار بارسونز بصفة عامة، والطريقة التي عالج بها النسق التعليمي في علاقته بالنسق القيمي بصفة خاصة.

تأثر بارسونز كغيره من الباحثين الذين تم تناولهم في هذا الفصل بالأوضاع الاجتماعية للمجتمع الذي يعيش فيه والنتائج التي ترتبت عن التغيرات الاقتصادية الكبيرة التي عصفت بالعالم في تلك الفترة من الزمن (مابين ثلاثينيات وأربعينيات القرن العشرين) بالضبط النسق الاقتصادي وانتقاله من الطابع التقليدي الى الطابع الصناعي وما نتج عنه من أزمات اقتصادية متكرّرة و طغيان النظرية النفعية التي تمجد أسبقية المادة (رأس المال) على القيم والأخلاق ويقول جولدنر في هذا الصدد "ينبغي أن ننسب نظرية بارسونز المضادة للنزعة النفعية في فترة ما قبل الحرب إلى سياقها التاريخي، حيث أزمة الكساد

---

[1] - محمد عبد المعبود مرسي، *علم الاجتماع عند تالكوت بارسونز بين نظريتي الفعل والنسق الاجتماعي*-دراسة تحليلية نقدية-، الطبعة الاولى، مصر، الناشر مكتبة العليقي الحديثة، دس، ص 62.

[2] - عبد الله محمد عبد الرحمن، *علم اجتماع التربية الحديث النشأة التطورية والمداخل النظرية والدراسات الميدانية الحديثة*، لبنان دار المعرفة الجامعية، 2000، ص 177.

[3] - محمد عبد المعبود مرسي، *نفس المرجع*، ص15.

العظيم. وإن كان يمكن تتبع اندفاعها إلى الخلف في اتجاه النفعية الاجتماعية في إطار سياقها التاريخي المختلف. كانت نظرية بارسونز المضادة للنزعة النفعية او الارادية في جانب منها، استجابة للصراعات الاجتماعية والضعف الأخلاقي الذي تولد ابان ازمة الكساد العظيم (انهيار النظام الاقتصادي في الثلاثينيات من القرن التاسع عشر وعدم قدرته على إنتاج الإشباعات اليومية الهائلة). ومن ثم فقد كان تأكيدها على اهمية المثل الاخلاقية وتمثل دعوة للتمسك بقوة بالقيم التقليدية، التي تدعو إلى النضال الفردي في مواجهة حقيقة ان الازمة تؤدي إلى التحريض لتغيير هذه القيم أو رفضها"[1]

وتتضح الصورة أكثر-الدافع الذي يقف وراء افكار بارسونز- بالرجوع إلى نتائج هذا الكساد على الحياة الاجتماعية للفرد الأمريكي إذ"يقول المؤرخون، أن أزمة **(الكساد العظيم)** بدأت مع انهيار سوق الأسهم الأميركية في 29 أكتوبر 1929، وكان ذلك في يوم خميس أطلق عليه بعدها **(الخميس الأسود)**، وذلك بعد ازدهار اقتصادي عرفته الولايات المتحدة في العشرينيات، ومع حدوث الأزمة انتقلت تأثيرات انهيارات الأسهم الأميركية إلى الأسواق كافة، إذ تراجعت أسعار المحاصيل الزراعية 60%، وتوقفت المصانع عن الإنتاج، كما أصيبت حركة التجارة العالمية بالشلل التام، وانخفض متوسط الدخل الفردي وعائدات الضرائب والأسعار والأرباح. ولم يفلح الإنفاق الحكومي الذي ارتفع خلال النصف الأول من عام 1930 في إعادة الاقتصاد الأميركي إلى مستويات ما قبل الأزمة، إذ انخفض إنفاق المستهلكين بنسبة 10% بسبب الخسائر الفادحة بسوق الأسهم، بالإضافة إلى موسم جفاف شديد عصف بالأراضي الزراعية الأميركية بداية صيف 1930، يقول المؤرخون للأزمة، إن مظاهر الأزمة كانت واضحة على كافة مناحي الحياة الاقتصادية. وبحلول عام 1932، تراوحت نسبة البطالة بين 25% إلى 30% من حجم القوى العاملة، بما يعادل 30 مليون عاطل، وأصبح كثير من الأفراد والأسر بلا مأوى، حتى باتت عائلات تعيش في أكواخ من الكرتون." [2]

وهنا يكمن مربط الفرس عند بارسونز، إذن فالتداخل والتكامل الموجود بين الأنساق الاجتماعية يجعل استقرار هذه الأنساق مربوط بعضها مع بعض، فحدوث ازمة اقتصادية في امريكا كان تكلفتها انهيار النسق الاقتصادي وجر معه جل الأنساق، الثقافية منها والسياسية والقيمية، وهذا ما تحدث عنه عندما شدد على ضرورة الحفاظ على التوازن والنظام داخل المجتمع. وقد كان هم بارسونز من كل هذا هو التراجع الخطير الذي ألم بالخلق العام، لتتركز أفكاره حول السبل والحلول للرجوع بأخلاق الأفراد إلى ما

---

[1] - ألفن جولدنر، **ترجمة**، علي ليلة، *الازمة القادمة لعلم الاجتماع الغربي*، العدد667، الطبعة الاولى، القاهرة، المشروع القومي للترجمة، المجلس الاعلى للثقافة، 2004، ص245.

[2] - عبد الرحمن اسماعيل، مقال متوفر على الرابط التالي http://www.alittihad.ae/details.php?id=51907، يوم 2018/01/16، الساعة 16:21.

كانت عليه إبّان سيادة الطابع التقليدي على حياتهم اليومية فركز" في فترة ماقبل الحرب _الحرب العالمية الثانية التي كان الكساد العظيم أحد أسبابها المباشرة_ على القيم الأخلاقية بوصفها مثيرا من الداخل للفعل الاجتماعي أي بوصفها منشطات للجهد الفردي، وبطريقة ما فقد ركزت هذه الفترة الأولى-فترة الكساد – على أهمية الحفاظ على بقاء الحيوية الهائلة للنسق، لقد كانت هذه الفترة قبل كل شيء نضالا ضد انهيار الأنماط الثقافية وأيضا ضد ضعف ولاء الفرد لها، حيث بدا وكأن الداعم الاساسي للأنماط الثقافية يكمن في المعتقدات الأخلاقية الكامنة في داخل الأفراد. ومع ذلك ففي الفترة الثانية أصبح ينظر إلى أمن النسق الاجتماعي لكونه يعتمد بدرجة خاصة على آلياته الخاصة، وعلى فاعلية الآليات المستقلة والمتنوّعة لتكامل النّسق وتكيّفه، وبدرجة أقل على إرادة ودوافع والتزامات الأشخاص، ونظرا لتحرك بارسونز بعيدا عن التركيز على الأفراد، فإننا نجده قد أصبح يهتم بكيف يستطيع النسق الاجتماعي بطبيعته هذه أن يحافظ على بقاء تماسكه وأن يشكّل الأفراد وفق نظمه وآلياته وأن ينشئهم وينظمهم لكي يقوموا بما يحتاجه النسق وأصبح ينظر الآن إلى الاعتقاد الأخلاقي والالتزام الداخلي بوصفهما ينتجان عن النسق وهو الذي أنتجهما ..."[1]

فقد ركّز بارسونز على الآليات التي يستطيع بها النسق المحافظة على نمطه المتوازن وكيف تكون المعتقدات الأخلاقية مصدرا للفعل الاجتماعي ومحركا فعالا لعملية التنظيم الاجتماعي، وفي نفس الوقت أداة لكبح الصراعات والتوترات ما بين الأنساق في المجتمع الواحد" فقد توقع بارسونز أن بإمكان الأخلاق أن تساعد على تماسك المجتمع بدون إحداث تغيرات في النظم الاقتصادية، أو بدون إعادة توزيع الدخل والقوة، تلك التي كان يمكن أن تهدد الامتيازات القائمة"[2]

وقسم بارسونز النسق الاجتماعي العام في نظريته حول الفعل الاجتماعي إلى أربعة أنساق أساسية: "النسق الثقافي، والنسق الاجتماعي ونسق الشخصية والعضوية السلوكية كنسق...النسق الثقافي الذي يعتبر 'المعنى' و'النسق الرمزي' هما وحدته الأساسية. ومن الأمثلة على الأنساق الرمزية: المعتقدات الدينية، واللغات، والقيم الوطنية. ويركز بارسونز في هذا المستوى على القيم المشتركة والمفهوم الأساسي هنا هو التنشئة الاجتماعية والتي يتم بواسطتها استدماج القيم الاجتماعية من قبل أعضاء المجتمع، أي

1 - ألفن جولدنر، *مرجع سبق ذكره*، ص 248.

2 - *نفس المرجع*، ص 246.

يجعلون من قيم المجتمع ملكية خاصة بهم، وتعد التنشئة الاجتماعية من وجهة نظر بارسونز قوة تكاملية خلاقة في الحفاظ على الضبط الاجتماعي، وتماسك المجتمع"[1]

فقيم المجتمع تنطوي في فكر بارسونز تحت لواء النسق الثقافي ويتبناها الأفراد لتصبح فيما بعد ملكا لهم فتكون بذلك أساسا للتفاعلات ومصدرا للفعل الاجتماعي الذي تكون مكونا له، ويكون ذلك الفعل الاجتماعي دليلا على طبيعة القيم التي يتبناها كل مجتمع، واعتبر التنشئة الاجتماعية بمؤسساتها الوسيلة التي يتم بها تعريف الفرد بقيم مجتمعه وتربيته على أساس احترام هذه القيم وتقديسها والحفاظ عليها بنقلها للأجيال القادمة، وتسهم التنشئة الاجتماعية في إكسابهم دافعية لتلبية متطلبات التوقعات الاجتماعية، أي يتم اعداد الافراد على ممارسة افعال اجتماعية هي في الحقيقة تتوافق وما يتوقع منهم المجتمع القيام به، والمدرسة كمؤسسة فاعلة اجتماعية ومؤسسة رسمية من مؤسسات التنشئة الاجتماعية هي وسيلة أنشأها المجتمع لتكريس اخلاقه وقيمه وترسيخها في اذهان أفراده وهي المحضن الثاني للطفل بعد المحضن الأسري، وفشلها في تأدية مهامها قد يخلق أزمة مجتمعية على كل المستويات، فأيّ خلل قد يلحق بالنّسق التربوي القيّمي في المجتمع الواحد قد يكلّف خللا عويصا في باقي الأنساق الأخرى على اعتبار التساند الموجود بين أنساق المجتمع وتداخلها. وأكد بارسونز هذا القول في تعريفه لمفهوم التوازن الاجتماعي فقال "التوازن الاجتماعي هو المفهوم الذي يشير إلى أن الحياة الاجتماعية تمتلك ميلا لتكون وتبقى ظاهرة متكاملة وظيفيا، الأمر الذي يترتب عليه أن أي تغير في أحد أجزاء النسق الاجتماعي يجري معه تغيرات تكيّفية في الأجزاء الأخرى..."[2]

يعد بارسونز من المفكرين الذي نهلوا من علوم شتى وقد برز هذا جليا في مضمون أفكاره وحتى في المفاهيم التي استخدمها في تفسيره للظاهرة الاجتماعية، فبالإضافة لدراسته الدين فقد تجول بارسونز مابين الاقتصاد والبيولوجيا والعلوم الاجتماعية، ولكنه تأثر كثيرا بالعلوم الطبيعية وجرب إسقاط المفاهيم البيولوجية على أفكاره السوسيولوجية، خاصة لما حاول تفسير التساند الوظيفي الموجود بين الأنساق الاجتماعية في النسق الاجتماعي العام "فالنموذج الوظيفي للمجتمع باعتباره يتضمن اعتمادا متبادلا بين أجزائه ومتوازنا ذاتيا إنما يشبه النموذج البيولوجي للكائن الحي... في حالة المجتمع هناك مؤسسات وبنى

---

[1] - رث والاس، السون وولف، **ترجمة**، محمد عبد الكريم الحوراني:، *النظرية المعاصرة في علم الاجتماع تمدد افاق النظرية الكلاسيكية*، عمان، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، 2010، ص65.

[2] - نفس المرجع، ص83.

معينة تحفظ التوازن من خلال إشباع الحاجات وحلّ المشكلات المتكرّرة تماما كما يفعل الكائن الحي في بيئته الطبيعية.."[1]

وحذا هنا حذو اميل دوركايم الذي شبه هو الاخر المجتمع بالكائن الحي الذي استمد منه فكرة تقسيم العمل الاجتماعي.

ويذهب بارسونز في تشخيصه للحالة التي وصلت إليها المجتمعات في ظل التوترات الاقتصادية إلى التركيز على دراسة الحالة التي وصل إليها شباب المجتمع من الضياع بالتراجع الذي مس القيم والمعايير " فالقرن العشرين هو زمن لتغيرات تاريخية مميزة، وهناك من الأسباب مايجعل الشباب على وجه الخصوص يعانون من الضغوط الناجمة عن مثل هذه التغيرات. وهو ينظر الى هذه الضغوط على أنها تعبير عن حالة الضياع –أي حالة أصبحت فيها القيم والمعايير مضطربة أو دون معنى. ويبدأ التفسير بما هو ثقافي: فمن مفارقات نسق القيم الأمريكي تركيزه على قيمة النجاح والإنجاز الفرديين. والمفارقة هنا هي أن السعي لتحقيق هذه القيمة يعجل التمايز البنائي بحيث يصبح المجتمع أكثر تعقيدا بوتيرة أسرع، وتصبح الأنماط الدنيا للقيم بالية. وفي الوقت ذاته فإن زيادة تعقيد المجتمع تعني أن إنجاز الفرد يجب أن يحد منه بالتخصص والتعاون."[2]، إذن فبروز قيم التفوق والنجاح الفردية قد يعمق من أزمة الأخلاق والقيم داخل المجتمع الأمريكي وهذا ماحدث فعلا، فالتّعقيدات التي طالت بناء المجتمع وعقدت العلاقات الاجتماعية وعمقت كذلك من الهوة مابين الأنساق الاجتماعية كانت النزعة الفردية سببا مباشرا فيها، واتجاه المجتمع نحو التخصص -نتيجة الانتقال من مجتمع زراعي تكون المهنة الأساسية فيه خدمة الأرض وهي مهنة لاتحتاج إلى تكوين بل تنتقل بالممارسة والتقليد والمحاكاة كون هذه الطريقة كانت هي أبرز وسيلة للتربية في هذه المجتمعات إلى مجتمع صناعي تتراجع فيه اليد العاملة البسيطة وتسيطر اليد العاملة المكوّنة على الإدارة وتشغيل الماكنات- أيضا قد يؤثر على العلاقات الأسرية ويمتد تأثيره إلى مستقبل اطفال هذه العائلات بصفة خاصة-باعتبار الأسرة المحضن الأول قبل المدرسة الذي يتربى فيه الطفل ويستمد منه القيم والأخلاق كمادة أولية- وقيم المجتمع وأخلاقه بصفة عامّة " فزيادة التخصص قد عزلت العائلة النووية وبالتّالي أصبح الأطفال الصغار أكثر اعتمادا عليها، وهذا يخلق مشكلات فيما بعد حين يبدأ هؤلاء بترك العائلة. ثم إن الروابط التقليدية هي الأخرى ضعفت نتيجة لزيادة تعقد العلاقات الاجتماعية، الأمر الذي انعكس على التغيرات في السلوك الجنسي حيث أصبح التباين أوضح مايكون بين هذا السلوك الجديد والقيم التقليدية. ولثقافات الشباب الفرعية في هذا السياق وظائف هدامة وتقدمية على حد

[1] - رث والاس، السون ووالف، مرجع سبق ذكره، ص83.

[2] - إيان كريب، مرجع سبق ذكره، ص75.

سواء. فهي من ناحية يمكن أن تكون ثقافات متمردة رافضة للقيم التقليدية وللنسق المركزي للقيم دون أن تطرح في مكانها بديلا. وهي أيضا يمكن أن تكون أداة تطور النسق التقليدي للقيم وتحدثه وأن تؤسس قيما جديدة، وتقدم الدعم الاجتماعي للفرد في الفترة الطويلة التي يشب فيها الفرد عن نطاق عائلته، دون أن يكون مستعدا لإنشاء عائلة خاصة به. وغالبية ثقافات الشباب الفرعية تضم حقيقة الأمر هذين الجانبين وكلاهما يتضمن بذور الصراع في ثناياه. وهكذا يفسر التغير والصراع على أنهما تكيّف تطوّري مستمرّ لمختلف الأنساق الفرعية مع بعضها. وهذا التحليل يضم التوترات التي يعيشها العالم الحديث: فهو عالم حكم فيه الإنسان أن يعيش في مجتمعات أكبر وأكبر، وأن يمر بعملية تمايز مستمرة، وأن يتصرف تصرفا عقلانيا، لا توجهه إلا أشد القيم والمعايير عمومية، ولاتفسر محاولة إيجاد هوية خاصة للفرد والمجتمع في هذا الإطار ظاهرة ثقافة الشباب وحدها."[1]

أ- المفاهيم الأساسية في نظرية تالكوت بارسونز:

النظرية الاساسية التي عمل بارسونز على تطويرها تسمى اساسا بنظرية الأنساق الاجتماعية، رغم أنه تحدث كثيرا عن الفعل الاجتماعي-يعتبر نقطة انطلاق لهذه النظرية التي سميت فيما بعد بنظرية الأنساق الاجتماعية- الذي ينسب أساسا إلى ماكس فيبر وربطه بالنسق الاجتماعي وتحدث كثيرا عن الوظيفة والبناء والمعيارية هذه المفاهيم التي تعود أساسا إلى دوركايم وربطها بفكرتي التوازن والنظام الاجتماعي إلا أنه ركز أساسا على التساند بين الأنساق الاجتماعية و"أشار -في تبريره لنظريته حول النسق- إلى أنه بالإمكان تحليل المجتمعات باعتبارها أنساقا اجتماعية وأنه إذا كان على أي نسق اجتماعي أن يستمر عليه أن يعمل على تحقيق أربعة شروط أساسية أو بعبارة أخرى عليه أن يتغلب على أربعة مشاكل أساسية ولقد أطلق على هذه المشكلات أو الشروط اسم الملزمات الوظيفية أو المتطلبات الوظيفية، وهي:

- التكيف مع البيئة: على كل مجتمع أن يحقق الحاجات الطبيعية لأعضائه إذا كان عليه أن يستمر ولكي يحقق ذلك عليه أن يضع الترتيبات اللازمة مع بيئته الطبيعية. ويعتبر الغذاء والمأوى بمثابة حد أدنى من هذه المتطلبات، وعادة ما يشتمل مجالها على الأنساق الفرعية الخاصة بالإنتاج والتوزيع.
- إنجاز الهدف: ينبغي على أي مجتمع أن يتوصل إلى بعض الاتفاق المشترك بين أعضائه حول أهدافهم وأولوياتهم.
- المحافظة على النمط وإدارة التوتر: على كل مجتمع أن يتأكد من أن أعضاءه متحفزين بما فيه الكفاية لأداء الأدوار الضرورية المطلوبة، وقادرين على إدارة التوترات الانفعالية التي يمكن أن تظهر بين الأعضاء خلال التفاعلات الاجتماعية اليومية.

[1] - ايان كريب، *مرجع سبق ذكره*، ص76.

- التكامل: لكي يحافظ أي مجتمع على وجوده عليه أن يضمن قدرا من التعاون والضبط بين العناصر الداخلية للأجزاء المختلفة من النسق الاجتماعي."[1]، فإذا أراد النسق الاجتماعي أن يبقى على قيد الحياة فعليه أن يعتمد على مؤسسات وبنى معينة من شأنها أن تحقق التكيف مع البيئة، وفي حالة المجتمع الجزائري يمكن القول أن المؤسسة التربوية هي العمود الفقري للنسق العام ومنها يستطيع هذا الأخير المحافظة على وجوده والتكيف مع أي تغيير قد يطاله بفعل الزمن، وتعمل المدرسة على إدارة التوتر وكبح أي صراع قد يؤثر على استقرار النمط بتوعية المتمدرسين على ضرورة الحفاظ على النمط والتحلي بالقيم والأخلاق التي تساهم في ذلك ويكون هذا متاحا في حالة ما إذا كانت المدرسة في حد ذاتها لاتعاني من أي توتر أو تضارب في أهدافها وفي حالة كذلك ما تم تسخير المدرسة منذ البداية لغرس القيم النبيلة التي تخدم صالح الفرد والمجتمع، و"المدقق في المتطلبات الوظيفية التي وضعها بارسونز يجده قد وضع نصب عينيه مسألة صيانة النظام العام داخل النسق الاجتماعي، لذا نجده يشير إلى قضية التكامل بين القيم وبين الحاجات التي تدفع القائم بالفعل الاجتماعي أن الاهتمام بصيانة النظام العام عن طريق عملية التكامل تعد من وجهة نظر بارسونز الفكرة الدينامية لعلم الاجتماع، لذا يرى أنها تتحقق –عملية التكامل- من خلال عمليات الاستدخال والتنشئة الاجتماعية، وأيضا عن طريق الضوابط الاجتماعية التي تعد خط الدفاع الثاني في عملية صيانة عملية التوازن ومن ثم صيانة النسق الاجتماعي"[2]، و" الخاصية العامة والأساسية لأي نسق من الأنساق الاجتماعية تتمثل في تساند مكوناته ذلك التساند الذي يتألف من العلاقات المحددة القائمة بين الأجزاء باعتبارها مناهضة لعشوائية التغاير، وبعبارة أخرى فإن التساند هو النظام في العلاقات بين المكونات الداخلة في النسق وهذا النظام يحوي ميلا نحو المحافظة أو الصيانة الذاتية التي يعبر عنها تعبيرا عاما من خلال مفهوم التوازن"[3]

ومن خلال نظرية الفعل الاجتماعي وتحديدا وحدات الفعل الصغرى التي تطورت فيما بعد إلى نظرية الأنساق الاجتماعية "نظر إلى البشر على اعتبار أنهم يقومون بالاختيار أو المفاضلة بين مختلف الأهداف ووسائل تحقيق تلك الأهداف واقترح أنه من الممكن أن يصطفي من تلك النظريات نموذج أساسي للفعل الإنساني تحدد كل مكوناته بصيغة مجردة وهذا النموذج يتكون من: **أولا** الإنسان الفاعل، **وثانيا** نطاق الأهداف أو الغايات التي لابد أن يختار من بينها الفاعل ومختلف الوسائل الممكنة لبلوغ تلك الغايات وهنا أيضا على الفاعل أن يختار من بينها على أن الاختيار لا يجري في فراغ بل في وسط بيئة مكونة من عدد من

---

[1] - علي عبد الرزاق جلبي واخرون، *نظرية علم الاجتماع الاتجاهات الحديثة والمعاصرة*، مصر، دار المعرفة الجامعية، 2001، ص60.

[2] - شحاتة صيام، *مرجع سبق ذكره*، ص68.

[3] - ألفن جولدنر، *مرجع سبق ذكره*، ص118.

العوامل المادية والاجتماعية التي تحدد الاختيارات المتاحة..."[1] وتطلب وجود الفعل توفر عناصر اخرى ضرورية تسمى بوحدات الفعل منها الفاعل الغاية، الموقف والتوجيهات ويمكن تعريفها كالتالي:

"- **الفاعل**: وهو الشخص أو مجموعة الاشخاص أو الجماعة التي تمارس نشاطا أو دورا من نوع ما ويعتمد ذلك النشاط على الجهد الإيجابي في الجانب الأكبر منه، وعلى الممارسات اليومية، والاختيار النسبي بين عدد من البدائل. ومن ثم فإن الفاعل هنا هو الذات بالمعنى السيكولوجي والسوسيولوجي معا، ولا تنفصل الذات بذلك عن سلوك الاخر، والفاعل من ناحية ثانية شخص يدرك وجوده وما يحيط بهذا الوجود من اشخاص وموضوعات وأشياء، بحيث يتمكن من إصدار القرارات الخاصة بذاته العارفة والسالكة في آن واحد. وكل ذلك يتم في إطار الملاءمة على المستوى الواقعي، وهنا تمتزج الجوانب الوجدانية بالحدود العقلية (المعرفية)، وبالشروط الاجتماعية والثقافية. وتترجم قضية الفهم –كما يحددها فيبر- عن وجودها بشكل ملحوظ في هذا العنصر. لأن الفهم هنا لا يتحقق إلا بتوفر المضمون والمغزى والدلالة الرمزية، والجدير بالاهتمام أن الفاعل قد يكون هيئة ذات صفة اعتبارية تقوم بالنشاط الذي يمارسه الشخص أو الجماعة.

- **الغاية (End)**: وهي مايسعى الفاعل لبلوغها وتمثل الحالة المستقبلية للسلوك في كثير من الاحيان وتتعدد الغايات بتعدد الاطارات، وقد يحدث نوع من التبادل بين الغاية والوسيلة، الا ان التعلق بهدف ما يبقى قائما، بغض النظر عن عملية التناوب هذه، وبما يتجاوز التباين الفكري والواقعي بين الممارسين للنشاط.

- **الموقف S(ituation)**: وهو مجال او دائرة وقوع الفعل ويشتمل على عنصرين:

- *الظروف* (Condition): وهو مجموعة بنود الفعل او وحداته (unit acts) التي يصعب سيطرة الفاعل عليها، او التحكم في متغيراتها وعناصرها.

-*الوسائل* (*Means*): وهي وحدات الفعل التي تخضع لسيطرة الفاعل او تكون في حوزته.

*التوجيهات (Orientations): وتنقسم الى:

أ- توجيهات دافعية (Motivational orientations) : وتتصل بالجانب السيكولوجي للفعل والنواحي الوجدانية، ووظيفتها تصريف التوترات وتنقسم الى ثلاثة شعب:

-*توجيهات ادراكية (Cognitive orientations)* : وتتعلق بتصور الفاعل والقدرات الاساسية المزود بها...

-*توجيهات إرضائية (orientations Cathectic)* : وهي بوتقة الانفعالات والعواطف، وشتى صور التعبير عن الجانب الوجداني.

[1] - ايان كريب، مرجع *سبق ذكره*، ص 65.

- *توجيهات تقييمية (orientations Evaluetive)* : وتشتمل على اهتمامات الفاعل النسبية بالموضوعات والاشياء التي تكون محل اختيار او انتقاء يتلاءم مع مستوى تطلعاته وطموحه.

ب- التوجيهات القيمية (orientations Value) : وتضم القيم والمعايير الاجتماعية والثقافية، وتقبل الانقسام تحليليا إلى ثلاثة فصائل هي:

- *إدراكية*: والادراك الثقافي يتميز عن الادراك العقلي نوعا ما، بالنظر الى طبيعة الموضوعات الثقافية العامة وطريقة اكتسابها وانتشارها.

- *خلقية*: وتشتمل على كل ما يكون من شأنه تحقيق القبول والرضا او الاستحسان الاجتماعي والاخلاق جوهر القيم.

- *استحسانية أو إعجابية*: تتصل بالأحكام الجمالية، وبتقرير الأشياء والموضوعات المادية وغير المادية، ولاسيما جوانب التراث الفني والاثري. ويلاحظ ان الموقف بما يشتمل عليه من ظروف ووسائل، يمكن ان ينقسم إلى بعدين أحدهما داخلي، يتصل بخصائص الفاعل العقلية والعاطفية، والاخر خارجي يعبر عن الصفات المشتركة والعامة بين افراد المجتمع وجماعاته، كما يرتبط بالبيئة بمعناها الواسع.

ويكشف هذا المخطط عن ان كل من الوسائل والغايات، تخضعان للتوجيه المعياري في ضوء البدائل المتاحة، كما ان الفاعل مقيد بحدود القدرات والجوانب الداخلية، وبشروط البيئة الخارجية المكانية والزمانية، فضلا عن الشروط الثقافية والاجتماعية. وتتشكل الظواهر الاجتماعية عن طريق العلاقات المتبادلة بين اثنين و اكثر من الفاعلين. وهذا يعني ان الرابطة بين الذات والاخر، هي محور عملية التفاعل الاجتماعي، وهي ايضا الاصل والاساس في تكوين الرموز ذات الدلالة المشتركة، خاصة الرموز الثقافية. ويذهب بارسونز الى ان الغايات التي ترتبط بالفاعل من ناحية وبشروط الموقف من جانب اخر تخضع للانتقاء وذلك بالرجوع الى محكات القيم، وتنبع القيم في تصوره من المشاعر والاحساسات الباطنية المشتركة بين الفاعلين ويعني ذلك ان القيم تعود في جزء منها الى التكوين العضوي وفي الجزء الاخر الى التراث الاجتماعي والثقافي. ويشير بارسونز الى ان هناك عملية انتقال من المشاعر الى القيم ثم الغايات، وهذه الاخيرة اكثر تخصيصا من الاولى واشد وضوحا. وبيان ذلك ان المشاعر غالبا ما تكون مبهمة وغير واضحة المعالم، وعندما تتجسد في شكل قيم تصبح أشد وضوحا وتأتي الأهداف في صورة أسهل حصرا."[1]

"يذهب بارسونز أنه لابد من وجود التفاعل بين الفردين وميز بين ثلاث ميكانيزمات هي:

- الصمود وهو رد فعل الجانب الاخر ومثال ذلك ثبات اتجاهات الحب لدى الأم في مجال التنشئة الاجتماعية بالرغم مما تواجهه من صعوبات.

[1] - محمد عبد المعبود مرسي، *مرجع سبق ذكره*، ص ص 66-69.

- التسامح فلا يكون الصمود دون تسامح فعالا للضبط وتكمن أهمية التسامح أننا نتوقع من الناس الذين يقعون تحت ضغط معين أن ينحرفوا بطرق معينة وأن يقولوا أشياء لايسمح بها إلا إذا كانت الظروف عادية.

- تضييق حدود العلاقة إذا احتاج الأمر إلى ذلك."[1]

في محاولة بارسونز دراسة النظام الاجتماعي تشكله واستمراره واستقراره وإلى درجة أقل تطوره، اعتمد التحليل البنائي الوظيفي وجاء هذا التحليل معتمدا كما يرى **ريتزر** بناءا على افتراضات هي:

- أن النظام يشكل الحالة الأساسية للنسق وما بين مكوناته من علاقات؛
- تميل الأنساق الاجتماعية الى المحافظة على النظام وحالة التوازن ؛
- يمكن ان يكون النسق ثابتا مستقرا وقد يمر بتغيرات تدريجية منتظمة؛
- ترتبط اجزاء النسق ومكوناته بعلاقات تكاملية منسجمة؛
- يحافظ النسق على حدود في علاقته ببيئته؛
- تعتبر عمليات توزيع الادوار والمكانات والتكامل بينها من العمليات الضرورية لحالة التوازن؛
- يميل النسق إلى المحافظة على الحدود، وعلاقات الأجزاء بالكل وفيما بينها وضبط التغيرات في البيئة وضبط الميل لتغيير النسق من الداخل."[2]

" يشير بارسونز في كتاباته إلى أنماط ثابتة نسبيا من التفاعل بين الفاعلين في مكاناتهم، وهذه الانماط يجري تنظيمها بشكل معياري وانصهارها في الأنماط الثقافية ويمكن لانصهار القيم أن يحدث بطريقتين هما:

- إن المعايير التي تنظم سلوك الدور تستطيع أن تعكس المعتقدات والقيم العامة للثقافة؛
- يمكن للقيم الثقافية والأنماط الأخرى ان تدخل في نظام الشخصية ومن هنا تؤثر في بناء حاجات ذلك النظام والذي بدوره يحدد استعداد الفاعل للقيام بأدواره في النظام الاجتماعي."[3]

يبرز بارسونز الدور الفعال الذي يقوم به نسق القيم في عملية التغير الاجتماعي وكيف تساهم في استقرار النسق وتطور المجتمع ويستدل على ذلك بالتطور الصناعي والتكنولوجي الذي مس المجتمع الأمريكي في ظل النظام الرأسمالي بعد تبنيه القيم المعتدلة الرشيدة فيقول:" إن التقدم والنمو الاجتماعي لا يقوم على أسس تطورية بمعنى انه لايتمثل في تعاقب مجموعة من المراحل الحتمية التي لابد وأن يمر بها

---

[1] - اسماعيل محمد الزيود، *علم الاجتماع*، الطبعة الاولى، الاردن، دار كنوز المعرفة، 2011، ص188.

[2] - عثمان إبرهيم عيسى، *النظرية المعاصرة في علم الاجتماع*، عمان، دار الشروق، 2007، ص54.

[3] - عدلي علي ابو طاحون، *في النظريات الاجتماعية المعاصرة*، الطبعة الاولى ، مصر ، المكتب الجامعي الحديث، دس، ص 188.

كل مجتمع من المجتمعات كما هو الحال عند ماركس وكومت ولكنه يتحقق من خلال ارتباط الناس بالتحقيق النشط للقيم المتجاوزة أو المتعالية ويؤكد أن الظروف المتوفرة في ظل النظام الرأسمالي قادرة على إمداد الإنسان بالأسس اللازمة لوصوله إلى الكمال المنشود بصورة تدريجية ومستمرة ويذهب بارسونز إلى أن المجتمع الصناعي والتطور التكنولوجي محكوم بمجموعة من القيم القادرة على تحقيق الاستقرار الاجتماعي بصفة مستمرة.."[1]، ويمكن استنباط مفهوم للنسق القيمي عند بارسونز والذي يشير " الى القيم التي يتبناها المشاركون في النسق الاجتماعي كموجهات سلوكهم وهذه القيم هي المسؤولة عن التوازن والوحدة كما انها تحقق التماسك وتمنح الفعل الاجتماعي شكلا وتعطيه معنى"[2]

ويمكن حصر الموضوعات الاساسية التي تعرض لها بارسونز في تحليله للظاهرة الاجتماعية الى نقاط مختصرة " اولا يرى الحياة الاجتماعية من خلال افكار البشر، خاصة من خلال معاييرهم وقيمهم. **فالمعايير** هي تلك القواعد المقبولة اجتماعيا التي يستخدمها البشر في تقرير افعالهم، اما **القيم** فافضل وصف لها هو انها ما يعتقده البشر عما يجب ان تكون عليه الحياة وهي ايضا لها تاثير في تحديد افعال البشر. واهم العمليات الاجتماعية عند بارسونز هي عملية توصيل المعاني، اي توصيل الرموز والمعلومات.*ثانيا* يهتم بارسونز بانتظام افعال الافراد وفقا لانساق من الافعال، اي بتطبيق الاتجاهات النظرية الكلية والفردية في آن واحد."[3]

ب- النسق التعليمي عند بارسونز:

لقد كان التفاؤل السمة الاساسية في نظرة بارسونز للنسق التعليمي حيث جعله العامل المساعد على تحقيق التوازن في المجتمع وكبت التوترات المترتبة عن الأزمات إذ "يقترح بأن نمو النسق التعليمي الرسمي والإلزامي في المجتمع الصناعي يمكن النظر إليه على أنه طريقة المجتمع في محاولة إعادة بناء حالة التوازن بعد حالة التمزق الاجتماعي التي ترتبت على تطور الاقتصاد الصناعي، إذ يحتاج الإنتاج الصناعي وذلك الشكل الصناعي للتنظيم الاقتصادي نوعية من الناس يستطيعون العمل في مختلف المهن طبقا لقدراتهم. ويتطلب الاستخدام الأكثر كفاءة للقوة العاملة أن يعين الأشخاص في الوظائف طبقا لما يستطيعون هم عمله ليس طبقا لمن هم؟....ويمدنا النسق التعليمي بالميكانيزمات والأساليب الاجتماعية التي تجنبنا أو تقلل من هذا الصراع المحتمل، ففي المدرسة يتعلم الطفل أن المحسوبية ليست أمرا مناسبا

[1] - نبيل محمد توفيق السملوطي، *الايديولوجيا وقضايا علم الاجتماع النظرية والمنهجية والتطبيقية*، الاسكندرية، دار المطبوعات الجديدة، دس، ص 543.

[2] - علي عبد الرزاق جلبي وآخرون، *نظرية علم الاجتماع الاتجاهات الحديثة والمعاصرة*، مرجع سبق ذكره، ص87.

[3] - ايان كريب، مرجع *سبق ذكره*، ص 64.

وأنه تتم مجازاة الناس أساسا على ما يستطيعون عمله وعلى مايمكن لهم إنجازه"[1]، فبناءا على قول بارسونز يتضح أن النسق التعليمي يمكن ألا تطاله هذه الصراعات وأن لا يكون هو نفسه محل صراع بين الأنساق الأخرى، وهذا مايجعله وسيلة أساسية لإعداد أفراد مواطنين بالدرجة الأولى مؤهلين لتحقيق التوازن الاجتماعي وغايتهم الأساسية هي خدمة النسق العام. ويدعم عبد الرزاق جلبي هذا الهدف فيقول: "..يمكن النظر الى النسق التعليمي على انه يقوم بدور القنطرة بين العلاقات المتصارعة احتمالا والتوقعات التي يواجهها الأشخاص في أنساق الاسرة والإقتصاد. وهذه القنطرة يمكن النظر إليها على أنها تساعد على الحفاظ على حالة التوازن للمجتمع من خلال ماتقدمه لأعضاء المجتمع من فرص في تعليم كيفية التكيف والتوافق مع التوقعات المتصارعة بالطرق الموافق عليها في المجتمع."[2]، و"قال بارسونز بإمكانية تنظيم المجتمع الصناعي على أساس أخلاقي ولكنه غير وضعي، وإنما مستمد من القيم المشتركة، بما في ذلك القيم الدينية. وإذا كانت التكنولوجيا من العوامل الهامة في خلق التباين الاجتماعي، والتمايز الثقافي وبالتالي تزايد فرص الصراع، فإن إعادة التنظيم ارتكازا للأساس الأخلاقي، من مقومات إزاحة التوترات"[3]، فالنموذج الأخلاقي القيمي الذي لابد أن يسير عليه المجتمع لتحقيق توازنه وتطوره لابد وأن يستمد من القيم المشتركة للمجتمع وهي قيم موجودة أصلا ولا تحتاج لإعادة صياغة وإنما لابد من تبنيها وإعادة تنظيم المجتمع بناءا عليها، ويتم توريث هذا النموذج الأخلاقي من خلال إدارجه في المنهاج التربوي وتوفير جميع الوسائل الضرورية من إمكانيات مادية وبشرية مؤهلة ومشبعة من قيم المجتمع ولاتمتلك أية عداوة تجاه هذه القيم أي تكون هي نفسها مؤمنة بأخلاق المجتمع وأهدافه.

ويعتمد بارسونز *فكرة التساند الوظيفي مابين أنساق المجتمع* بحيث يكون كل نسق بمثابة ركيزة وسند لباقي الأنساق الاجتماعية وهذا مايؤديه النسق التربوي كما سبق الذكر، وقد تحدث بارسونز عما يسمى بمدخل الأنساق المفتوحة وصنف النظام التعليمي ضمن الأنساق أو التنظيمات الاجتماعية غير المغلقة على نفسها أي التنظيمات التي هي في تفاعل دائم مع أجزاء المجتمع، وبين كيف تكون المدرسة معبرا او جسرا يمر به أي فرد في المجتمع ويتلقى فيه كمية من المعارف والقيم المستمدة طبعا من قيم المجتمع ليتخرج بعد ذلك كمواطن له استعداد تام لخدمة مجتمعه وشغل وظائف وادوار اجتماعية كما كان منتظرا منه فقال: ".....إن المدرسة تحصل على المدخلات التعليمية وهم التلاميذ باعتبارهم المواد الخام في المجتمع وتقوم بعملية الإعداد التعليمي والثقافي في الفصول الدراسية سواء عن طريق التدريس أو

---

[1] - علي عبد الرزاق جلبي:*الاتجاهات الاساسية في نظرية علم الاجتماع*، الطبعة الثانية، مصر، دار المعرفة الجامعية، 2005، ص198.

[2] - علي عبد الرزاق جلبي، *نفس المرجع*، ص198.

[3] - محمد عبد المعبود مرسي، مرجع *سبق ذكره*، ص 32.

التعليم، وينتج عن ذلك ما يسمى بالإنتاج التعليمي أو المخرجات من التلاميذ تحت سن السادسة عشرة تقريبا..."[1]

وقد التقت أفكار كل من تالكوت بارسونز واميل دوركايم في نقاط عدة على اعتبار أن هذا الأخير كان من الذين قرأ لهم بارسونز واستمد من أفكارهم وتوجهاتهم في تفسير الظاهرة الاجتماعية بصفة عامة، ودراسة العلاقة مابين قيم المجتمع ونظامه التعليمي وكيف يمكن أن يكون النظام التربوي مسخرا لخدمة المجتمع وأن يكون عاملا من عوامل تراجع قيمه وأخلاقه إذ "يتفق دوركايم وبارسونز حول دور القيم والمعايير الاجتماعية والاخلاقية في تحقيق التكامل الاجتماعي وقد بالغ دوركايم في التعبير عن هذا الجانب أثناء مناقشته المستفيضة لطبيعة الوجدان الجماعي، والذي يضم مبادئ وعناصر مشتركة ومقبولة لدى الجانب الأكبر من أفراد المجتمع، بينما يهتم بارسونز بما يسميه **القيم المطلقة** وهي بالمثل أطر مرجعية للسلوك ينعقد عليها الاتفاق (بين الذات والآخر) وأن صور ومظاهر الانحراف عن هذه القيم تبقى هامشية أو محدودة الأثر، على مايرى بارسونز أو لا تستطيع أن تخل بالكل الاجتماعي على ما يذهب دوركايم، والجدير بالاهتمام أن بارسونز عالج المعايير الأخلاقية بطريقة تختلف عن تناول الوضعيين لها، حين اهتم بالأبعاد الداخلية إلى جانب الحدود الخارجية. فإذا كان الوضعيون ومنهم دوركايم قد درسوا الأخلاق دراسة قائمة على الملاحظة الخارجية والاستقصاء دون الاهتمام بالجوانب الذاتية أي بالتكوين الفردي وبالعوامل السيكولوجية، فإن بارسونز قابل بين الجانبين واعتبر التكوين الأخلاقي للأفراد 'الفاعلين' نتاج مشترك لكل من الميكانيزمات الاجتماعية والسيكولوجية على حد سواء، وأن نمو الذات منذ الطفولة يتم تدريجيّا مع ظهور تلك الميكانيزمات وبروز دورها في سلوك الطفل ومن ثم فقد جاء تصور بارسونز لفكرة التبادل والثنائية مشتملة على الأبعاد السيكولوجية بجانب الأبعاد السوسيولوجية، في الوقت الذي الحق دوركايم كل ماهو سيكولوجي بالحالات العقلية وهي لا تتجاوز في وجودها نطاق الفكر الذاتي."[2]، وتعتبر فكرة اللامعيارية من الأفكار التي استعارها بارسونز من نظيره دوركايم حينما أراد أن يفسر الأفعال غير الأخلاقية في علاقتها بالعقاب وتأثيرها السلبي على حالة التضامن الاجتماعي "فأكد بارسونز أن فكرة اللامعيارية مكنته من تفسير الجوانب اللا أخلاقية في التعاقدات (مثل مظاهر الغش والخداع والاحتيال.. الخ) والتي تعتبر من الوظائف المعوقة Dysfunctions وهو اصطلاح استعاره من **ميرتون** للتعبير عن مضمون أقره دوركايم. فقد ذهب إلى أن أي فعل غير أخلاقي يمثل وحدة للسلوك، تتعارض مع العواطف المشتركة. فإذا مامرّ دون عقاب، او أضحى محل عدم اكتراث، تعرضت حالة

[1] - عبد الله محمد عبد الرحمن، *علم اجتماع المدرسة*، مصر، دار المعرفة الجامعية، 2001، ص 120.

[2] - محمد عبد المعبود مرسي، *مرجع سبق ذكره*، ص 27.

التضامن للضعف. وهذا ما يفسح المجال لأمراض اجتماعية، وتجعل من الفعل المناهض للشعور الجمعي صحيحا في ظل سياق اجتماعي خاص "[1]

تعرضت أفكار بارسونز لانتقادات كثيرة ممن عاصروه وممن جاؤوا بعده، احتلت أفكاره حول القيم الأخلاقية" لم يعد موضع شك أن بارسونز كان ينظر إلى القيم الأخلاقية بتعاطف خاص، بل وينسب إليها أهمية خاصة دائما حيث ظل يؤكد على القيم الأخلاقية برغم تحركه من وجهة نظر أكثر فيبرية، تلك التي تؤكد على دور القيم بوصفها منشطات للفعل إلى وجهة نظر دوركيمية تؤكد على دور القيم بوصفها مصادر للنظام الاجتماعي. وفي هذا الإطار لم يوافق بارسونز أبدا على أن تصبح القيم الأخلاقية مجرد أحد المتغيرات في المعادلة الاجتماعية، ومع ذلك فمن المفارقات المدهشة أن نجده لم يقدم استكشافا منظما وشاملا لطبيعة القيم الأخلاقية وأداءها الوظيفي، وأن كان ذلك لم يكن مقصورا عليه."[2]

ومن خلال عرض أفكار بارسونز في هذا الفصل ظهر مدى إهمال بارسونز لقضيتي الصراع الاجتماعي والتغير واتضح في المقابل ميله الشديد للتوازن الاجتماعي والتضامن وكيف جعل المؤسسات الاجتماعية عاملا من عوامل فرض هذا التوازن وهذا الجانب انتقد فيه حيث" قيل أن نموذج بارسونز النظري للحياة الاجتماعية لايمكنه تفسير ظاهرتي الصراع والتغير الاجتماعي، ذلك أنه يركز أساسا على التوازن الاجتماعي والتبادل المتكافئ والعلاقات الوظيفية. وقد شبهه **داهرندروف** باليوتوبيا الأدبية، أي برؤية المجتمع الذي هو غاية في الكمال أو السوء، أي رؤية عالم متوازن يفتقد الحس بالتاريخ وليس فيه أي مصدر للتغير من داخل المجتمع.."[3]

كما أن الخطوة التي قام بها بارسونز عندما استعار مجموعة من المفاهيم من كل من فيبر ودوركايم واعطاها معاني جديدة تتلاءم ونظريته الطوعية جلبت له الكثير من الانتقادات " على الرغم من أن بارسونز حاول أن يوازن بين الفردية وتأثير البناء الاجتماعي، فقد طور نموذجا للمجتمع أكثر اقترابا من البنائية الاجتماعية لدى دوركايم منه إلى تشديد فيبر على الفعل الاجتماعي. وأيّا كانت مقاصد بارسونز فقد نظر إلى القيم على أنها أشياء مفروضة اجتماعيا على الفرد بدلا من كونها محصلة لاختياره المدروس.."[4]

[1] - محمد عبد المعبود مرسي، مرجع *سبق ذكره*، ص31.

[2] - ايان كريب، مرجع *سبق ذكره*، ص244.

[3] - ايان كريب، *نفس المرجع*، ص 78.

[4] - مصطفى خلف عبد الجواد، *نظرية علم الاجتماع المعاصر*، الطبعة الاولى الاردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2009، ص168.

وقد رأى البعض الآخر من المنتقدين أن بارسونز لم يهمل فكرة الصراع الاجتماعي وانما لم يعطها اهتماما كبيرا وقد أقر فعلا بوجود صراع وتوتر ولكنه أوكل إلى بعض المؤسسات مهمة إدارته والقضاء عليه،" إذا كان بارسونز قد أدرج الصراع في مخططه فإنه يفترض أن النسق لديه القدرة على تحييد الصراع ومن ثم فهو-بارسونز- يجيز إمكانية حدوث توتر داخل المجتمع، ولكنه يسلم بحقيقة أن هذا التوتر يمكن تدبره داخل نسق الأسرة والقرابة، مما يعني أن بارسونز كان ينظر إلى التوتر على أنه مشكلة فردية. وبالتالي لم ينل الصراع بين الطبقات والجماعات العرقية والذكور والإناث إلا اهتماما شحيحا من بارسونز في أعماله"[1]

2- النظرية الماركسية المحدثة:

إن هذا المدخل يعتبر قراءة جديدة ومحدثة لأفكار كارل ماركس في علم الاجتماع تبناها مجموعة من الباحثين في هذا المجال بحيث أخذوا أفكار وتصورات كارل ماركس للمجتمع المثالي وأعادوا صياغتها بصبغة جديدة تتماشى والتطور الذي وصلت إليه الرأسمالية والمشاكل التي ظهرت تزامنا مع هذا التطور من طبقية وبيروقراطية و... محتفظين بنبوءة ماركس العامّة حول زوال النظام الرأسمالي وبزوغ فجر الاشتراكية الشيوعية التي تحمل الخلاص للمجتمع.

فمن خلال هذه الرؤية المحدثة التي حملها كل من العالم الفرنسي **بيار بورديو** و **لويس ألتوسير** تحت اسم نظرية إعادة الإنتاج، عمدوا إلى المشكلات التي تعاني منها المدرسة الرأسمالية في المجتمع الغربي وكيف أنها انتقلت من مؤسسة تربوية تعمل على نشر المساواة والعدالة الاجتماعية وتنبذ التطرف وتثبّت مبدأ تكافؤ الفرص إلى مصنع مسخر لخدمة إيديولوجية الطبقة الحاكمة وإلى وسيلة تساعد الرأسماليين على البقاء في الحكم ووسيلة لتكريس التفاوت الطبقي.

2-1) التربية والقيم في فكر بيير بورديو (piere bourdieu):

لم يكن إيميل دوركايم عالم الاجتماع الوحيد الذي اهتم بأوضاع مجتمعه وتناولها بالتحليل والتفسير بهدف فهم المسببات التي أزمت الأوضاع في بلده، فقد حذا بيار بورديو حذوه، فبالإضافة إلى انتمائهما إلى نفس البلد وتركيز اهتمامهما على مشاكل مجتمعهما إلا أن دوركايم كان عمليا أكثر من بورديو ويظهر ذلك جليا في مؤلفاته التي لم يكتفي فيها بالتحليل والتشريح بل عرض مجموعة من الافكار والحلول للخروج من هذه الأزمة التي عصفت بالتربية الفرنسية وهذا ماجعله ينتمي إلى السوسيولوجيا الوظيفية أما بيار بورديو " ينتمي إلى ما يعرف بالسوسيولوجيا النقدية التي كرس لها حياته العلمية، جعل مهمته الرئيسة فضح سياسة واستراتيجية المهيمنين وتفكيك خطابهم، ذلك أنه يحاول بمنهج علمي رصين إدانة

[1] - مصطفى خلف عبد الجواد، مرجع سبق ذكره، ص168.

استراتيجيات الهيمنة التي يضعها المهيمنون بطريقة واعية أو غير واعية، فالتحليل الذي يقترحه بورديو يأتي بعد استنفاذ الفكر الماركسي لقدرته على استيعاب تطور المجتمعات الأوربية وتعدد أساليب الهيمنة وتعقدها. فكانت السوسيولوجيا بالنسبة إليه أداة فعالة وذات مصداقية علمية في إحلال العدل والمساواة الاجتماعية، وحاول من خلال خصوصيته المنهجية الكشف عن أشكال الهيمنة السياسية والأيديولوجية بواسطة تحليل مادي للإنتاجيات الثقافية عن طريق الحفر في البنى الاجتماعية والأطر السلطوية والاهتداء إلى طرق إعادة الإنتاج وأشكال التبرير والاستغلال. وفي سبيل ذلك أنتج بورديو جملة من المفاهيم شكلت مدونته السوسيولوجية ومن أهم المفاهيم 'العنف الرمزي'، والحقل الاجتماعي وإعادة الإنتاج والرأسمال الثقافي والسلطة الرمزية" [1]

فقد استفاد بيير بورديو من سابقه كارل ماركس في صقل أفكاره ولكنه طورها بحيث تتماشى مع التطور الحاصل في العالم، وعدّلها كي تتناسب مع مقومات مجتمعه وكان ثوريا ناقدا أكثر منه إصلاحيا، كما تحدث كثيرا عن حجم الاستغلال الذي تتعرض له المؤسسات الاجتماعية من قبل الطبقة المسيطرة، وكانت المؤسسة التربوية ضمن مجال اهتماماته وبرزت كثيرا ضمن المفهوم الذي اشتهر به و هو **'إعادة الإنتاج الثقافي'** و شرح فيه كيف أن المدرسة أصبحت حقلا خصبا لإنتاج أفكار الطبقة البورجوازية ومصدرا لتكريس الطبقية في المجتمع وتثبيت جذورها و"يشير مفهوم إعادة الإنتاج الثقافي تحديدا إلى الوسائل والطرق التي تنتهجها المدارس، بمشاركة المؤسسات الاجتماعية الأخرى، لإدامة نواحي اللامساواة الاجتماعية والاقتصادية جيلا بعد جيل، ويلفت هذا المفهوم انتباهنا إلى السبل التي تتمكن بها المدارس عبر مناهجها الدراسية الخبيثة، من ممارسة التأثير على تعليم القيم والتوجهات والعادات. إن المدارس ترسخ وجوه التنوع في القيم الثقافية والتوجهات التي يكتسبها المرء في المراحل المبكرة من حياته، وعندما يغادر الأطفال المدرسة، تمارس هذه القيم الثقافية آثارها على الناس بتحديد آفاق الفرص أمام بعضهم أو فتح مجالات واسعة أمام بعضهم الآخر"[2]

ويشرح عبد الله عبد الرحمن هذه الفكرة أكثر إذ يقول" تحدث بورديو عن الدور الرئيسي للنظام التربوي في إعادة الإنتاج الثقافي، هذا الإنتاج الذي يختلف بصورة كلية عن تصورات إميل دوركايم الوظيفية، وخاصة عن دور الثقافة في تحول وتغير المجتمع ككل ولكن يعد الإنتاج والتحول الثقافي نوع آخر ألا وهو إعادة الإنتاج الثقافي من أجل الطبقات المسيطرة، خاصة وأن هذه الطبقات من خلال

---

[1] - الطاهر لقوس، (السلطة الرمزية عند بيير بورديو)، *الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والانسانية*، العدد 16، قسم الاداب والفلسفة، جوان 2016، ص40.

[2] - أنطوني غيدنز، مرجع *سبق ذكره*، ص 561.

سيطرتها على عملية الإنتاج الثقافي من شأنها أن تكسب شرعية وجودها، ولاسيما أنهم قادرين على تمييز ثقافتهم وامتلاكها ونقلها وتوريثها أيضا لأجيالهم عن طريق امتلاك الوسائل والنظام التعليمي والتربوي ككل."[1]

ويقول بيير بورديو "إن علاقات السيطرة الطبقية والنفوذ في المجتمع الديمقراطي لا يمكن أن يعاد إنتاجها ولا يمكن أن تدوم أو تستمر إلا من خلال عنف ثقافي من خلال عملية فرض معاني ورموز ثقافية بحيث تبدو من خلالها هذه العلاقات في أشكال موضوعية مؤكدة، وطبيعية وثابتة، وشرعية"[2]، فالمدارس التي أنتجها النظام البورجوازي وسيطر على مخرجاتها هي في الأصل لا تخضع لمعايير المدارس الحقيقية وإنما هي عبارة عن فضاء أو حقل كما يصفها بيير بورديو متصل مباشرة بالسلطة الحاكمة التي تسهر على إعادة إنتاج ثقافتها وأيديولجيتها متجاوزة بذلك الفروق الفردية والقدرات والمهارات التي قد توجد في أطفال الطبقة العامة ولا توجد في أبناء الطبقة المسيطرة لأنها تخاطب مباشرة المكانة الاجتماعية والرصيد المادي.

ويشرح بورديو الطريقة التي يتم بها ترسيخ علاقات القوة من خلال تناوله لمفهوم العنف الرمزي الذي يعرفه بقوله: "كل سلطة هي عنف رمزي، أي كل سلطة تطال فرض دلالات، وتطال فرضها على انها شرعية وقادرة على ان توارى علاقات القوة التي هي منها بقام الأس لقوتها وفي مقام اخر يعرفه بورديو بأنه أي نفوذ يفلح في فرض دلالات معينة وفي فرضها بوصفها دلالات شرعية، حاجبا علاقات القوة التي تؤصل قوته"[3]، فيتصور"أن أي نفوذ يقوم على العنف الرمزي أو أي نفوذ يفلح في فرض دلالات معينة وفي فرضها بوصفها دلالات شرعية، حاجبا علاقات القوة التي تؤصل قوته يضيف إلى علاقات القوة هذه قوته الذاتية المخصوصة اي ذات الطابع الرمزي المخصوص."[4] " وينزع هذا العنف الرمزي إلى توليد حالة من الإذعان والخضوع عند الآخر بفرضه لنظام من الأفكار والمعتقدات التي غالبا ما تصدر عن قوى اجتماعية وطبقية متمركزة في موقع الهيمنة والسيادة، ويهدف هذا النوع من العنف إلى توليد معتقدات وأيديولوجيات محددة وترسيخها في عقول وأذهان الذين يتعرضون لهذا النوع من العنف، فالعنف الرمزي ينطلق من نظرية إنتاج المعتقدات وإنتاج الخطاب الثقافي وإنتاج القيم ومن ثم إنتاج هيئة من

---

[1] - عبد الله عبد الرحمن، علم اجتماع المدرسة، *مرجع سبق ذكره*، ص 230.

[2] - شبل بدران، حسن البيلاوي، *علم اجتماع التربية الجديد*، الطبعة الثالثة، مصر، دار المعرفة الجامعية، 2009، ص118.

[3] - علي أسعد وطفة، (من الرمز والعنف إلى ممارسة العنف الرمزي قراءة في الوظيفة البيداغوجية للعنف الرمزي في التربية المدرسية)، *مجلة شؤون اجتماعية*، العدد 104، 2009، ص 68، متوفر على الموقع التالي: http://watfa.net

[4] - بيير بورديو، **ترجمة**، نظير جاهل، *العنف الرمزي بحث في أصول علم الاجتماع التربوي*، الطبعة الاولى، بيروت، المركز الثقافي العربي، 1994، ص6.

المؤهلين الذين يمتازون بقدرتهم على ممارسة التقييم والتطبيع الثقافي في وضعيات الخطاب التي تمكنهم من السيطرة ثقافيا وايديولوجيا على الاخر وتطبيعه"[1]

فالطبقة المسيطرة لاتقوم مباشرة بفرض نفسها على الطبقات المغلوبة وإنما تقوم بتغليف تلك المفاهيم والدلالات بغلاف شرعي مقبول من العام وتنقله على شكل رموز يستقبلها الفرد ويتقبلها وتصبح جزءا من قيمه ومعتقداته وتكون في النظام التربوي على شكل أنشطة تربوية ملغمة تصبو إلى تحقيق أهداف خفية، تتمحور تماما حول الحفاظ على الوضع الراهن الذي يخدم المسيطر ويضمن له ترسيخ جذوره في عمق المجتمع بتوريث أفكاره وقيمه التعسفية التي تدعم اللامساواة وتحارب أي محاولة للتغيير أو الإبداع أيا كان مصدرها، ويشرح بيير بورديو هذه الفكرة أكثر فيتصور "أن أي نشاط تربوي هو موضوعيا نوع من العنف الرمزي، وذلك بوصفه فرضا من قبل جهة متعسفة لتعسف ثقافي معين .. وهذا ينطبق على اي نشاط تربوي سواء اكان يمارس من قبل جميع الافراد المتعلمين ضمن تشكيلة اجتماعية او جماعة معينة (التربية المنتشرة) او من قبل اعضاء المجموعة العائلية التي تنيط بها جماعة او طبقة معينة هذه المهمة (التربية العائلية) او من قبل نظام يعتمد عملاء تخولهم تولي هذا الشأن مؤسسة تضطلع بصورة مباشرة او غير مباشرة كلية او جزئية بوظيفة تربوية (تربية مؤسسية) وكذلك الا في حال وجود اشارة حصرية على اي نشاط تربوي سواء اكان يهدف الى معاودة انتاج نموذج التعسف الثقافي الخاص بالطبقات الغالبة او بالطبقات المغلوبة."[2]، أي"تتحد القوة الرمزية الخاصة باية مرجعية تربوية، بما لها من وزن داخل بنية علاقات القوة والعلاقات الرمزية (التي تعبر دائما عن علاقات القوة)، والمنعقدة بين المرجعيات التي تمارس نشاطا يقوم على العنف الرمزي، وهي بنية تعبر بدورها عن علاقات القوة بين الجماعات أو الطبقات التي تتكون منها التشكيلة الاجتماعية المعاينة. ومن خلال ما للنشاط التربوي من غلبة تكون بمثابة أثر لا يخلو هذا النشاط منه، ومن خلال هذه الغلبة تحديدا تسهم مختلف الأنشطة التربوية، التي تمارس في نطاق مختلف الجماعات أو الطبقات موضوعيا، بتوطيد هيمنة الطبقات الغالبة (ترسيخ الأنشطة التربوية المغلوبة لمعارف أو سبل معرفية، يحدد النشاط التربوي الغالب قيمتها في السوق الاقتصادية أو الرمزية)"[3].

" إن قوة السلطة الرمزية تصدر عن إنكار العنف الذي تمارسه، ولكن السلطة الرمزية في مستوى الاعتراف به، والحصول على الاعتراف مع أنها تعمل على أن يتم إنكاره في حقيقته السلطوية والعنف

[1] - علي أسعد وطفة، (من الرمز والعنف إلى ممارسة العنف الرمزي قراءة في الوظيفة البيداغوجية للعنف الرمزي في التربية المدرسية)، *مرجع سبق ذكره*، ص 68.

[2] - بيير بورديو، *مرجع سبق ذكره*، ص7.

[3] - *نفس المرجع*، ص 10.

التعسفي، فمثلا أستاذ الفرنسية الذي يسجل على هامش ورقة التنقيط 'لامع' أو 'بليد' فإنه يحدث إشارة تحيل على تراتبية اجتماعية، فالحائز على رأسمال ثقافي تم الحكم عليه بـ'لامع' في حين أن الذي لا يملكه يبرهن عن 'بلادات' ولكن سيكون معترفا به من طرف التلميذ بصفته حكما يتعلق بكفاءته الفردية في اللغة الفرنسية هو غير مقدر حق قدره بوصفه تعبيرا عن سيطرة اجتماعية"[1]

وانطلاقا من تصور بيير بورديو يتضح أن أي نشاط تربوي مهما كان نوعه هو في الحقيقة يتضمن عنف رمزي يوحي بالسيطرة الكاملة للبورجوازيين على النظام المدرسي ومخرجاته بصفة خاصة ومستقبل المجتمع بصفة عامة، فيتم خلق جيل من الطبقة العاملة الكادحة التي تتقن الحد الأدنى من المهارات التي قد تكون تناولتها نظريا ولم تطبقها ميدانيا، وهذه الطبقة العاملة تكون تابعة لطبقة أعلى منها تتمثل في أبناء الأغنياء الذي تلقوا تعليما خاصا، كاملا ومدعما محيطين بجانبه التطبيقي ومشبعين بقيم الغطرسة والسيطرة ومبرمجين هم كذلك على ممارسة العنف بشتى انواعه ضد الطبقة الدنيا ليعودوا هم كذلك فرض سيطرتهم على النظام التربوي لخلق جيل التمكين الذي يضمن هو الآخر استمرارية هذا النظام الجائر، "يسهم النشاط التربوي قدرته التعسفية على فرض تعسفه الثقافي من علاقات القوة المنعقدة بين الجماعات او الطبقات المكونة للتشكيلة الاجتماعية حيث يمارس ومن خلال معاودة انتاجه للتعسف الثقافي الذي يرسخه يسهم بمعاودة انتاج علاقات القوة التي تؤصل قدرته على الفرض التعسفي (وظيفة معاودة الانتاج الاجتماعية لمعاودة الانتاج الثقافية)"[2]

واعتمد هذا النظام أساسا على الانتقاء الذي يعتبره بوردية عنفا رمزيا في ذاته فيقول " يتعين النشاط التربوي من حيثية ثانية كعنف رمزي وذلك بقدر ما تقوم عملية التميز والعزل التي يستتبعها، بفرض وترسيخ بعض الدلالات بقدر ما تكون في لحاظ آلية الانتقاء وما تستلزمه من نبذ، جديرة بان يعيد النشاط التربوي إنتاجها، بمعاودة إنتاج الانتقاء التعسفي الذي تقوم به موضوعيا جماعة او طبقة من خلال تعسفها الثقافي وضمن اطاره"[3]. فحتى عملية الانتقاء التي يتعها هذا النظم هي عملية تعسفية حسب بورديو، و"عملية انتقاء الدلالات التي تحدد موضوعيا الثقافة الخاصة بجماعة او طبقة هي بمثابة نظام رمزي ضروري من الناحية الاجتماعية –المنطقية- وذلك لان هذه الثقافة تدين بوجودها للشروط

[1] - علي أسعد وطفة، من الرمز والعنف إلى ممارسة العنف الرمزي قراءة في الوظيفة البيداغوجية للعنف الرمزي في التربية المدرسية، مرجع *سبق ذكره*، ص219.

[2] - بيير بورديو، مرجع سبق ذكره، ص 14.

[3] - نفس المرجع، ص 11.

الاجتماعية التي هي نتاج لها، كما انها تدين بانتظامها العلي لتناسق وظائف بنية العلاقات الدالة التي تتكون منها"[1]

فنظرية بيار بورديو في مجال علم اجتماع التربية إنما تهدف إلى تحليل النظام التربوي، وكشف آلياته وتفسير دوره وترسخ إعادة إنتاج بنية التفاوت الاجتماعي الطبقي في المجتمعات المعاصرة والمقولة الرئيسية التي يبني عليها بورديو نظريته هي: أن الثقافة وسط يتم به ومن خلاله عملية إعادة إنتاج بنية التفاوت الطبقي ويستند بورديو في إثبات هذه المقولة وتحليلها إلى مفهومين: المفهوم الأول هو مفهوم رأس المال الثقافي والمفهوم الثاني هو مفهوم النفسية، وهذان المفهومان من خلالهما استطاع بورديو أن يقدم لنا جملة تفسيرات وتحليلات للعلاقة بين الثقافة والبنى الاجتماعية القائمة في المجتمع... فالثقافة كأنسقة رمزية هي رأسمال وهي موضوع صراع بين القوى الاجتماعية المختلفة، أما الخصائص النفسية هي مايتم غرسه في الفرد خلال تنشئته الاجتماعية وسط ظروف تختلف باختلاف الطبقة الاجتماعية، والظروف الموضوعية لكل طبقة هي التي تكون في النهاية الخصائص البنيوية للطبقة والتي يطلق عليها بورديو الخصائص النفسية أو الطابع النفسي الطبقي أو روح الطبقة..."[2]

والمدرسة في النظام الرأسمالي تتجاوز كونها وسيلة لتخريج اليد العاملة إلى أن تكون سببا في توريث الحكم وترسيخ إيديولوجية الطبقة الحاكمة وإرساء قواعد الطبقة الأرستقراطية والحفاظ على مصالحها فيتم بذلك التحكم في المقررات والمناهج الدراسية ويتم تقسيم المدارس بين الطبقات وتتنوع المضامين التربوية وتقل أهميتها كل ما نزلنا في سلم الطبقات وترتفع جودتها كلما صعدنا من الطبقة الفقيرة إلى الطبقة المهيمنة فتزّود مدارس الكبراء بالوسائل التربوية والمعلمين الأكفاء والبرامج الثرية التي تساعد أبناءهم على شغل مكانتهم في النظام وبذلك يتم إعادة إنتاج أفكارهم في عقول أبنائهم (عملية البرمجة) لكي يكونوا هم الأسياد ويتم في مدارس الفقراء غرس التبعية والطاعة والانقياد إلى أقرانهم في المدارس الراقية لإعادة إنتاج العبيد، وتتواصل عملية التوريث مع مرور الوقت وتزيد من هيمنة النظام الرأسمالي في المجتمعات وتعميره.

كما أن نظرة **بيار بورديو** إلى رأس المال تختلف عن نظرة كارل ماركس في كتابه رأس المال كون الأول نظر إلى مفهوم رأس المال على أنه لا يختص فقط بالجانب الاقتصادي بل يتجاوزه إلى معنى ثقافي واجتماعي رمزي، والذي فيما بعد يتحول إلى رأسمال مادي، وأما الثاني فقد ركز على رأس المال بمعناه المادي الملموس محصورا في الجانب الاقتصادي " وتعتبر شرعية رأس المال الثقافي حاسمة في تأثيرها كمصدر للقوة

---

[1] - بيير بورديو، مرجع *سبق ذكره*، ص11.

[2] - شبل بدران، حسن البيلاوي، مرجع *سبق ذكره*، ص ص 116-123.

والنجاح وقد ناقشه بيار بورديو تحت مصطلح العنف الرمزي الذي يعرف بأنه "العنف الذي يمارسه الفاعل الاجتماعي مع إشراكه في الجريمة وهذا يعني أن الناس يخبرون أنساق المعني (الثقافة) على أنها شرعية ولكن هناك في الواقع عملية من عدم الفهم أو الإدراك لما يجري بالفعل."[1]

فالعنف الرمزي داخل المدرسة الرأسمالية يمارس على الآخر -الذي هو أبناء الطبقة البروليتارية- وتلصق الجريمة بهم حيث يتم إيهام التلاميذ بشرعية ما يقوم به الرأسماليون بواسطة المقررات المدرسية،" فالثقافة المدرسية هي ثقافة خصوصية، ثقافة الطبقة المسيطرة، المحولة إلى ثقافة شرعية قابلة للتموضع ولا جدال فيها وبالتالي فهي ثقافة اعتباطية قسرية وذات طبيعة اجتماعية، فهي تكون نتيجة لاختيار وانتقاء يحدد ماهو مثمن ومتميز أو عكس ذلك ماهو مبتذل وركيك وعمومي.. وإن أبناء الطبقات العليا لهم رأسمال ثقافي موروث من عائلاتهم ويتكون من رصيد ثقافي مستبطن في شكل أدوات فكرية، وبفضل التفاعلات التي تتم داخل أسرهم فإن أبناء الفئات الميسورة يبرهنون على مستوى النمو العملي المبكر وكذلك الشأن بالنسبة لنمط لغوي أكثر تلاؤما مع متطلبات المدرسة، وهذا الرأسمال يوجد في شكل متموضع داخل بيئة هؤلاء الأطفال: -كتب وأعمال فنية وسفريات ووسائل إعلام....-، كل هذه العناصر تشكل محيطا ملائما للتمرن والتدرب وتفسر النجاح المدرسي للأطفال المنحدرين من هذه الطبقة. كل هذه المكتسبات المكونة للملكة تعطي آثارها خلال المسار المدرسي. حينئذ ليس من الغريب أن الورثة 'طلبة منحدرون من البورجوازية يكون تمثيلهم أقوى في الجامعات مقارنة بالطلبة المنحدرين من أصل متواضع"[2]، وتحدث عبد الكريم بزاز في اطروحته للدكتوراه عن موضوع مهم يوضح مقاييس الحكم على الامتياز المدرسي وكيف تتم عملية الانتقاء، مرجعا إياها إلى مقاييس اجتماعية فقال: "إن المدرسة فوضتها الجماعة المسيطرة سلطة الفرض أي سلطة فرض المحتويات المطابقة فقط لمصالح الجماعة، إن الاختبارات الشفوية يمكن اعتبارها كاختبارات حول الأسلوب هدفها تقييم الشكل أكثر من المحتوى وعلى أساس دلائل حذقة خاصة بالاعتراف الاجتماعي والتي تتجلى في المظهر والنبرة وهو ما تسميه لجنة التحكيم بـ 'الحضور' واللباقة والأسلوب الجيد. أما الاختبارات الكتابية كالغناء مثلا فهي تخضع لنفس الاستعدادات في الأسلوب المستعمل. وهكذا يتجلى أن المقاييس الصريحة للتقييم لها أهمية أقل من المعايير الأخرى، لأن ما نحكم عليه ليس هو الامتياز المدرسي بقدر ماهو الامتياز الاجتماعي كما تبينه ملكة

---

[1] - محمد عبد الكريم الروحاني، *النظرية المعاصرة في علم الاجتماع التوازن التفاضلي -صيغة توليفية بين الوظيفة والصراع-* ، الطبعة الأولى، الأردن، مجدلاوي للنشر والتوزيع، 2008، ص 80.

[2] - عبد الكريم بزاز، *علم اجتماع بيار بورديو*، رسالة دكتوراه علوم، قسم علم الاجتماع والديموغرافيا، جامعة قسنطينة، 2006، ص 90، متوفرة على الرابط التالي: https://bu.umc.edu.dz/theses/sociologie/ABAZ2308.pdf

المترشحين، إن النجاح المدرسي وارد جدا كلما تشابهت ملكة الأساتذة مع ملكة المتعلمين..."[1]، وتناول مفهوم جديد هو *أيديولوجية الموهبة*" في المنظومة التربوية هناك ما يسمى بـ أيديولوجية الموهبة إن هذه الأيديولوجية المتأصلة في المدرسة الجمهورية، تسلم أن التفاوت في النجاح المدرسي يعكس التفاوت في المقدرات المعتبرة كفطرية. ومنه فهي تلازم بأيديولوجية الاستحقاق التي تعتقد أن كل فرد يمكن أن يصل إلى المواقع الاجتماعية العليا إذا كانت مواهبه وعمله وأذواقه تسمح له بذلك. إن مثل هذا الاعتقاد يستلزم أن تعامل المدرسة كل الأفراد سواسية في الحقوق والواجبات وتضمن لهم تساوي في الفرص المدرسية وتتجاهل كل فرق ناتج عن الأصل الاجتماعي. وفي هذه الحالة فإن المدرسة تنضوي إذن في إطار الأيديولوجية السياسية الليبيرالية التي تجعل من الحرية الفردية القيمة الأساسية في المجتمع ومعترفة بذلك للإنسان بحقه في الاستقلالية والمبادرة وتنمية كل مقدراته. هذه الأيديولوجية يتقاسمها حسب بورديو كل أعضاء سلك التعليم."[2]، في الواقع، "فإن مقاييس النجاح مقاييس اجتماعية وليست مدرسية والتدرج المدرسي هو في حقيقة الأمر تدرج اجتماعي مغطى بأيديولوجية الموهبة. وهذه الأيديولوجية لابد أن تكون في الصدارة حتى تؤدي المدرسة وظيفتها المتمثلة في إضفاء الشرعية على النظام الاجتماعي فهي مطالبة بفعل كل شيء حتى يدرك اشتغالها وكأنه شرعي، بمعنى معترف به ومقبول من طرف الجميع ومن خلال أيديولوجية الموهبة، فإن المدرسة تقوم بتطبيع الاجتماع مترجمة بذلك عدم المساواة الاجتماعية إلى عدم مساواة الكفاءات. المدرسة تحول التفاوت الاجتماعي في شكل نتائج تنافس منصف وعادل وهكذا فإن منظومة التقييم المدرسي تصبح اعتباطية ومتعسفة."[3]

ويرجع اهتمام البورجوازيين بالمؤسسة التربوية تحديدا إلى كون" المدرسة عالم رمزي مفعم بالرموز الدلالات والمعاني، فكل مافيها يحمل معنى ويرمز إلى دلالة، إنها نسق من الدلالات والمدلولات، فالمعلم بكل ما يملكه من مزايا وما يعرف عنه من حركات وإشارات، والتلامذة بكل إيماءاتهم وحركاتهم وكلماتهم، والمناهج ما خفي منها وما علم، والمضامين بكل ما تشتمل عليه من علوم ومعارف كل ذلك حتى طرائق الكلام وعمليات التواصل في المدرسة عمليات وفعاليات متشبعة بالدلالات وتتمحور حول دلالة الرموز."[4]

---

1 - عبد الكريم بزاز، مرجع *سبق ذكره*، ص 91.

2 - نفس المرجع، ص 92.

3 - نفس المرجع، ص93.

4 - علي أسعد وطفة، من الرمز والعنف إلى ممارسة العنف الرمزي قراءة في الوظيفة البيداغوجية للعنف الرمزي في التربية المدرسية، مرجع *سبق ذكره*، ص 97.

2-2) التربية والقيم في فكر لويس ألتوسير (Louis Althusser):

أما **لويس ألتوسير** فلم يبتعد كثيرا عن السياق الفكري لـ **بيار بورديو** ولكنه تناول إعادة الإنتاج من جانب آخر ألا وهو الجانب الاقتصادي وسمى نظريته بإعادة الإنتاج الاقتصادي ونظر إلى العلاقة السياسية التربوية من وجهة نظر اقتصادية "فاعتبر النظام التربوي التعليمي جزء من البناءات الفوقية التي تتحدد معالمها حسب نوعية البناءات التحتية, تلك البناءات التي تعكس علاقات الإنتاج وتخدم مصالح الطبقة الرأسمالية الحاكمة كما تهدف هذه الأخيرة من أجل استمراريتها وازدهارها إلى إعادة إنتاج قوى العمل بصورة أساسية خاصة، وأن هذه الطبقة الرأسمالية تؤمن جيدا بأهمية إعداد وإنتاج أجيال من الطبقات العاملة الجديدة من أجل خلق واستمرار المكاسب المادية التي تعتمد عليها الرأسمالية في البقاء."[1]

وقد اعتمد لويس ألتوسير نفس أفكار بيير بورديو ومفاهيمه وبين تأثره هو الآخر بأفكار كارل ماركس إذ"يعتقد عالم الاجتماع الماركسي لويس ألتوسير أن التعليم يلعب دورا هاما في نشر الفكر البورجوازي أو إعادة إنتاج الثقافة السائدة ويتفق معظم علماء الاجتماع أن التعليم هو الذي يعيد انتاج وصناعة الثقافة لكنهم يختلفون عما إذا كانت تلك العملية تتم في براءة أم أن لها أهدافا أخرى... وكان ألتوسير يعتقد أيضا أن وسائل الإعلام الجماهيرية هي أيضا أدوات للهيمنة الفكرية في المجتمعات الحديثة (كما يتفق معه كثيرون من النقاد الماركسيين) وهي أيضا الأدوات التي تحدد ملامح الثقافة في الوقت الراهن ويعتقد كثير من علماء الاجتماع أن وسائل الإعلام الجماهيرية خاصة التلفزيون تؤثر بشدة على التوافق الاجتماعي مثلها مثل الأسرة والمدرسة. لقد غير التلفزيون بشكل جذري الآلية التي تصاغ بها السياسة، وغير أيضا من ثقافة وقت الفراغ فبعد أن كانت تعتمد على الاتصال بالجماعة أصبحت ثقافة خاصة تعتمد على التواجد الفردي في البيت"[2]

ويؤكد لويس ألتوسير أن "التربية تعيد إنتاج العلاقات الرأسمالية للاستغلال، وفي العصور الوسطى كان جهاز الدولة الإيديولوجي المهيمن هو الكنيسة, لكنها الآن استبدلت بالمدرسة, فالمدرسة هي المؤسسة التي تمد الأطفال بالإيديولوجيا بغية إعدادهم للدور الذي عليهم أن يلعبوه في المجتمع الطبقي، وبمعنى آخر

---

[1] - عبد الله عبد الرحمن، علم اجتماع المدرسة، مرجع *سبق ذكره*، ص 225.

[2] -ريتشارد أوزبورن وآخرون، **ترجمة**، حمدي الجابري، *أقدم لك علم الاجتماع*، العدد 548، الطبعة الاولى، المشروع القومي للترجمة، المجلس الاعلى للثقافة، 2005.، ص 176.

فإنه يجري قولبة الأفراد خاضعين يوفون بحالات الرأسمالية، ثم إن الأطفال يتعلمون في المدرسة، المهارة التقنية، ولكن بشكل يؤكد على الخضوع للايدولوجيا الحاكمة"[1].

وتستعمل الرأسمالية في المحافظة على سيطرتها ما يلي:

" – إنتاج قيم تدعم علاقات الإنتاج السائدة وتدخل المدرسة كأحد عوامل هذا الإنتاج.

- استخدم الإيديولوجيا والقوة في جميع مجالات الضبط لدعم قوة المدرسة كمؤسسة إيديولوجية وتربوية.

- إنتاج المعارف والمهارات اللازمة للمهنة والإنتاج والنشاطات المختلفة والأعمال."[2]

وتبقى المدرسة دائما في رأي الماركسيين المحدثين أداة في يد النظام ولكن هذه المرة كوسيلة لتوريث رأس المال الذي يتبلور في المؤسسات الاقتصادية والمصانع والبنوك وكل ما يحتوي على المادة التي يقوم عليها النظام الحاكم فلابد على المؤسسة التربوية أن تخرّج المدير وتخرّج المحاسب وتخرّج الخبير الصناعي وتخرّج المهندس و...الخ أي تنتج ما تحتاجه المرافق الاقتصادية من مسيرين ويد عاملة فأما المسيرون هم أبناء الحكام ورجال الأعمال وأما اليد العاملة فهم أبناء الطبقة الفقيرة التي لا حول لها ولا قوة، وطبعا أهمل الرأسماليون في تربيتهم الجانب الأخلاقي الإنساني لأنه لا يأتي برأسمال ولهذا رفعوا شعار 'لكل شيء سعره' أو 'كل شيء له ثمن' لأن الجانب القيمي قد يزرع التمرد والتطرف والوعي ومنه تنتج الفوضى وتصبح مصالح الرأسماليين مهددة بمعارضة حادة تنخر في هيكل النظام.

3- النظرية التفاعلية الرمزية:

تعتبر نظرية التفاعل الرمزي من أهم النظريات التي عالجت الظاهرة الاجتماعية انطلاقا من الوحدات الصغرى المكونة للنسق العام وصولا لفهم الوحدات الكبرى، فهي تركز أساسا على سلوكيات الأفراد وردود أفعالهم لتفسير الموقف الاجتماعي وإعطائه صبغة علمية، فسلوكيات الأفراد في الحياة الاجتماعية هي التي تحدد أدوارهم ووظائفهم وتعبر بالدرجة الأولى عن قيمهم ومعتقداتهم، والسلوك الذي يصدر من الفرد في موقف تفاعلي يصبح في نظر أصحاب النظرية رمزا قابل للدراسة، "وترتبط التفاعلية الرمزية بعالم الاجتماع الأمريكي **جورج هربرت ميد George H-Mead** من جامعة شيكاغو والتي أخذ يطوّرها في الثلاثينيات من هذا القرن، والواقع أنها نظرية محدودة النطاق أي أنها ترتبط بموقف معين من مواقف الحياة الاجتماعية ولا تسعى إلى فهم المجتمع ككل أو هي ليست نظرية عامة في المجتمع بقدر ماهي نظرية في التنشئة الاجتماعية مع أن البعض يحاول أن يطور منها نظرية شاملة في الواقع الاجتماعي، وعلى أي

[1] - شبل بدران، *التربية والنظام السياسي*، مصر، دار المعرفة الجامعية، 1995، ص94.

[2] - نعيم حبيب جعنيني، *علم اجتماع التربية المعاصر –بين النظرية والتطبيق-*، الطبعة 01، الأردن، دار وائل للنشر، 2009، ص 108.

حال فإن هذه النظرية تستند إلى مجموعة من المفاهيم الأساسية وهي الرموز والمعنى والتوقعات والسلوك والأدوار والتفاعل،... وتنظر التفاعلية الرمزية إلى التفاعل باعتباره واقعا تفاوضيا يمتلك فيه أحد الأطراف قوة أكبر من الطرف الآخر."[1]

كما تعتبر نظرية التفاعلية الرمزية من النظريات الاجتماعية السباقة لدراسة النظام التعليمي وتعتبر العملية التفاعلية داخل الفصل الدراسي بين التلميذ والمعلم هي الحاسمة في تحديد فشل العملية التعليمية من نجاحها معتبرة اللغة أو وسيلة التواصل بصفة عامة سواء كانت صوتا أو فعلا أو رمزا أداة أساسية في عملية التحليل، والتفاعل الرمزي الذي يتم بين عناصر العملية التعليمية هو تفاعل منظم يرمي الى تحقيق مجموعة من الاهداف النبيلة المرسومة مسبقا ويتضمن في معناه مجموعة من القيم التربوية السوية التي يرتجي المعلم غرسها وترسيخها في ذهنية التلميذ، فالنظام التعليمي هو المخبر الرئيسي لأصحاب النظرية وهذا ما يجعل هذه النظرية من أقرب النظريات التربوية إلى موضوع البحث الحالي.

ومن المعلوم أن كل نظرية اجتماعية لها فرضيات رئيسية ومفاهيم خاصة بها تعتبر المنطلق والأساس الذي تقوم عليه، و"تنحصر فرضيات نظرية التفاعل الرمزي في الرموز والمعنى، التوقعات والسلوك، الأدوار والتفاعل:

أ-الرموزوالمعنى:

- الرموز والأصوات والأفعال التي تصدر عن الانسان (المرسل) تكتسب أهميتها وتصبح ذات دلالة حينما تكتسب نفس المعنى لدى مستقبلها، نفس المعنى الذي كان في ذهن مرسلها.

- حينما يصبح للرمز معنى مشتركا فهي تصبح في هذه الحالة رموزا اجتماعية تكتسب من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين

ب-التوقعات والسلوك:

- الناس من خلال التفاعل يتعلمون أن يكون سلوكهم مطابقا للأنماط السلوكية التي تحدث في المؤسسات والنظم الاجتماعية التي خلقوها.

- تتجلى طبيعة المجتمع في أنه جماع للتوقعات المتبادلة والسلوك الذي ينجز هذه التوقعات

ج-الأدواروالتفاعل:

- استمرارية المجتمع وبقاؤه يعتمد على قدرة الناس على استخدام السلوك الرمزي أو السلوك الذي يستخدم الرموز كنتيجة لامتلاك اللغة.

[1] - إيان كريب، مرجع سبق ذكره، ص 126.

- وينتج عن ذلك مايسمى بالوعي الذاتي (فوعي الطفل بذاته هو نتيجة لخبرته باللغة وتعامله معها وتطور قدراته اللغوية يؤدي به إلى تعلم معاني الكلمات والاتجاهات المرتبطة بهذه المعاني ثم يتعلم فيما بعد ما يتوقعه الآخرون من سلوكه ليكتسب مع مور الوقت توقعات مشابهة بالنسبة للآخرين تسمى الأدوار.

- تشكل الأدوار المعممة (الأب-الأم-المدرس) الثقافة أو هي توجد في الثقافة الخاصة بمجتمع ما في زمان ما وهي تعرف ما ينبغي أن يكون عليه سلوك الفرد بوصفه عضوا في جماعة معينة وله أدوار معينة وهذا ما يعرف بتوقعات الدور"[1]

كما "يوضح المنظور التفاعلي كيفية تنشئة كل من الذكور والإناث على أدوار خاصة بكل منهما إذ أن المجتمع يسوده أنماط من التفاعل تؤكد على اختلاف الأدوار تبعا للنوع، وتعمل مؤسسات التنشئة الاجتماعية مثل الأسرة المدرسة جماعة الأقران ووسائل الإعلام على تدعيم هذا الأسلوب من التفاعل.

- بعض انماط السلوك غير القانوني يتم تعلمه من خلال عملية التفاعل.

- تلعب التنشئة الاجتماعية دورا هاما ومؤثرا في ربط الفرد بالجماعة وربط الجماعة بالمجتمع.

- التفاعل بين الفرد والمجتمع هو الذي يحدد هوية كل من الفرد والمجتمع في نفس الوقت."[2]

"ويركز أصحاب مدخل التفاعل الرمزي في تحليل الصورة الفعلية التي توجد داخل المؤسسات التعليمية وتحليل العلاقة بين التلاميذ أو الطلاب ونوعية هذه المؤسسات، بالإضافة إلى دراسة العلاقة بين التلاميذ ومدرسيهم وإدارتهم المدرسية، وتفسير السلوك الدراسي وانعكاساته على عمليات التنشئة الاجتماعية وأيضا التحصيل الدراسي، ومستويات الاستيعاب، ودرجات الذكاء وعلاقتها بنوعية المناهج والمقررات الدراسية، والفئات العمرية، والمشكلات الأسرية ونوعية البناء الطبقي والأسري، علاوة على تحليل مجموعة العوامل الداخلية التي تشكل انماط السلوك، ونوعية الحياة المدرسية والثقافات العامة والفرعية داخل المدرسة، وتأثير اتجاهات وميول المدرسين نحو تلاميذهم، ومستوى إعداد المدرسين ونوعية مهاراتهم التعليمية والتدريسية وغير ذلك من العوامل الداخلية الأخرى التي تشكل عمليات التنشئة الاجتماعية وإعداد التلاميذ للمراحل الاجتماعية المستقبلية"[3].

"يرى ويلارد ويلر أن المدرسة كعضو اجتماعي يطلق عليها سوسيولوجيا التدريس، تعتبر مجتمعا داخليا تتفاعل فيه مجموعة من سلوكيات وأدوار الأفراد مثل التلاميذ والمدرسين والإدارة المدرسية والقائمين على الخدمات التعليمية والتربوية، كما أن أنماط التفاعل تأخذ أبعادا متعددة وليس فقط بين هذه

---

[1] - محمود عودة، *أسس علم الاجتماع*، بيروت، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، دس، ص 96.

[2] - طلعت ابراهيم لطفي، كمال عبد الحميد الزيات، *النظرية المعاصرة في علم الاجتماع*، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر، دس، ص 137.

[3] - عبد الله عبد الرحمن، *علم اجتماع التربية الحديث*، مصر، دار المعرفة الجامعية، دس، ص 189.

المجموعات وأفرادها، ولكن داخل هذه الفئات هناك أدوار ومواقف وسلوكات وأنشطة وعمليات من التفاعل المتعددة التي توجد بين التلاميذ أنفسهم أو بين المدرسين والفئات الاجتماعية العاملة الأخرى داخل تنظيم المدرسة كما ركز ويلر على دراسة أنماط التفاعل وتقييم مدى اختلافها بين الأفراد بالنسبة لنوعية المدارس سواء أكانت مدارس خاصة أو عامة علاوة على دراسته كيفية اختلاف أنماط التفاعل والمواقف العامة وسلوكية الأفراد وأدوارهم الوظيفية والمهنية والطلابية، وأنماط العلاقات الاجتماعية في ضوء دراسة متغيرات مثل البناء السياسي للمدرسة وطبيعة الوسط الاجتماعي والاقتصادي والطبقي والبيئي"[1]

1-3) التربية والقيم في فكر جورج هاربيرت ميد:

بما أن التفاعلية الرمزية تقوم أساسا على أفكار ميد –كما تشير معظم المراجع- فإن هذا يجعل أفكاره أفكارا عامة تهدف إلى بناء النظرية وتبتعد نوعا ما عن التخصص، ويمكن عرض أهم هذه الأفكار وإسقاطها فيما بعد على موضوع الدراسة، " يقول هربرت ميد George H. Mead (1863-1931) في كتابه 'العقل والذات والمجتمع' أن الرمز الدال هو المعنى المشترك وهو يتطور في سياق عملية التفاعل التي تتلخص هي ذاتها في سعي البشر لتحقيق نتائج عملية فيما بينهم... فالتفاعل الاجتماعي يولد المعاني والمعاني تشكل مجتمعنا... كما أن تلك المعاني تتغير وتتطور فإن العالم يتغير أيضا معها ويتطور" [2]، والقيم إنما هي عبارة عن معاني نتجت عن تفاعل الافراد في الحياة اليومية وترجمت في أفعالهم وسلوكاتهم لتصبح إرثا لابد من الحفاظ على بقائه وتوريثه للأجيال القادمة، والتربية هي الوسيلة التي تساعد على حماية قيم المجتمع وخصوصياته، ويقر ميد بأن المعاني متغيرة ومتطورة والقيم باعتبارها تشير إلى مجموعة من المعاني فإنها أيضا تتغير وتتطور. واللغة هي المعبرة عن الرمز وهي التي تميز الكائن الواعي عن غيره من الكائنات والرمز هو ابتكار يساعدنا على إعطاء الأشياء مسمياتها والتعبير عنها بواسطة اللغة، كما أن تعلم الرمز يساعد الفرد على اكتساب ملكة التخيل واستحضار صور الأشياء والتعبير عنها وهنا يقول هربرت ميد " أن اللغة تتيح لنا أن نصبح كائنات واعية بذاتها، واعية بفرديتها، وأن الرمز هو العنصر الأساسي في هذه العملية. والرمز شيء يرمز إلى شيء آخر وتواصلا مع المثال الذي استخدمه سوسير، فإن كلمة شجرة رمز نصور به الشيء وهو الشجرة، وبمجرد أن نفهم هذا المفهوم فهما كاملا –كما يدعي ميد- نستطيع أن نفكر في الشجرة حتى لو كانت غير منظورة. وقد تعلمنا أن نفكر في الشيء تفكيرا رمزيا. ويحررنا

---

[1] - عبد الله عبد الرحمن، علم اجتماع التربية الحديث، مرجع *سبق ذكره*، ص 291.

[2] - إيان كريب، مرجع *سبق ذكره*، ص 120.

التفكير الرمزي من حصار خبراتنا التي نشاهدها ونسمعها أو نشعر بها "[1]، ويشكل الاتصال أثناء عملية التفاعل العامل المساعد على توحيد أفكار الأفراد ومعتقداتهم فـ" يقوم الناس من خلال عمليات التفاعل الاجتماعي بالاتصال وتشكيل مواضيع أفكارهم ... فميد يصرح بان عملية الاتصال الاجتماعي مسؤولة بشكل ما عن وجود المواضيع (الأشياء)، وبالتأكيد أنها مسؤولة عن وجود كل ما يتعلق بمواضيع الحس العام، وذلك بأنها تقرر الظروف وتجعل إمكانية التجريد من البناء الكلي للأحداث ممكنا، كأشياء تتصل ولها علاقة بالسلوك الاجتماعي في الحياة اليومية، وبهذا المعنى فإنها لا توجد إلا من خلال ارتباطها بذلك السلوك"[2]

ويرى ميد أن" الإنسان يستطيع جذب الانتباه، انتباه نفسه وانتباه الآخرين، إلى أوجه محددة من الموقف أو الميدان، وبالتالي يستطيع ضبط وتوجيه فعله. أما الحيوان فيفتقر إلى القدرة على التركيز على عنصر تحليلي، يستطيع فقط أن يصنع مكوناته (من خلال التجربة والخطأ الواقعيين وبواسطة التفاعل مع المحدد والمادي هنا والآن. باستطاعة الإنسان أن يقيم إمكانات التكوين رمزيا يقيمها ويهدمها بواسطة خيال مبدع"[3]، من هذا المنطلق يصبح الانسان مسؤولا مسؤولية كاملة عن أفعاله وكل سلوك يصدر عنه يتعارض مع قيم المجتمع وأهدافه يلحق به مباشرة ويستحق أن يتعرض بسببه للعقاب كونه كان قادرا على ضبط أفعاله وتوجيهها استنادا إلى رأي هربرت ميد، على عكس الحيوان الذي يخضع فعله للمحاولة والخطأ. ويرى" أن مقدرة الكائنات البشرية على استخدام الرموز هي التي تميز الإنسان عن الحيوان وتسمح بتكوين النظم الاجتماعية والمجتمعات والثقافات ويرى ميد أن الناس لايتصرفون أو يستجيبون بشكل آلي بل إنهم يعطون المعاني لأفعالهم. فهم يأخذون في الاعتبار ما يعتقده الأشخاص الآخرون، والموقف الذي يجدون أنفسهم فيه. ونجد أن التوقعات ورد فعل الأشخاص الآخرين تؤثر بشدة في كل تصرف فردي. بالإضافة إلى أن الناس يعطون الأشياء معاني ويتصرفون ويستجيبون على أساس هذه المعاني. وعلى سبيل المثال عندما يرفع العلم فإن الناس سيقفون لأنهم ينظرون إلى العلم كممثل لوطنهم." (طلعت ابراهيم لطفي وآخرون: مرجع سابق، ص124).و" اهتم ميد بدراسة علاقة الفرد بالجماعة والمجتمع وخاصة من خلال عملية التفاعل الرمزي في الجماعات الصغيرة وكيف يتم تشكل الذات والعقل

[1] - مصطفى خلف عبد الجواد، *مرجع سبق ذكره*، ص 483.

[2] - إرفنج زايتلن، *مرجع سبق ذكره*، ص 368.

[3] - *نفس المرجع*، ص 370.

من ناحية وتشكل ماهو اجتماعي ثقافي من ناحية أخرى، ثم العلاقات بين الجانبين وارتباط هذه بالسلوك الإنساني" [1]

وقد أعطى ميد مفهوما خاصا للفعل الاجتماعي معتمدا على ثنائية التفاعل والرمز فقال:" الفعل الاجتماعي سواء كان نشاطا عمليا أو قولا رمزيا في أساسه، بما يتضمنه من معنى قابل للتأويل، يشكل الحقائق التي يحملها الناس لذواتهم والآخرين والمجتمع، وعلى هذا الأساس يتصرف الناس حسب ما يحملون من معان لهذه الجوانب، يصبح النظام الرمزي وخاصة اللغة العامل الأهم في عملية التفاعل التي ترتبط بتشكل الذات والعقل وماهو اجتماعي، ويشمل النظام كل ما يمكن أن يعبر عن معنى من إشارات وإيماءات أو حركات جسدية أو نبرات صوتية لها دلالات في إطار الجماعة"[2]

وقد" يميز ميد بين الإيماءات والرموز فالإيماءة فعل اجتماعي جاء كاستجابة لمؤثر، في حين يعبر الرمز عن معنى. وحده الإنسان قادر على الاستجابة للرمز، وبهذا فالإنسان وحده يستخدم الرموز، هذا وإذا حملت الإيماءة معنى تصبح رمزا فالتفاعل الرمزي يتضمن الاتصال بالمعاني ويتضمن الحصول على استجابة مرتبطة بتوقعات ما يمكن أن يقوم به الآخر، هناك الآن دلالات مثبتة على أن الاتصال الرمزي ليس حكرا على الإنسان، وأن لدى معظم الحيوانات أصوات دالة على معان تستجيب لها في المواقف المختلفة، وإن كان الفرق بينها وبين الإنسان لايزال قائما بالدرجة."[3]، فالقيم تتشكل بناءا على رموز متفق عليها بين أفراد الجماعة الواحدة، هذه الرموز تحمل معاني مختلفة يتم تداولها عن طريق اللغة التي تعتبر وسيلة التواصل بين الأفراد، "وما تحمله اللغة هو مجموعة من الرموز الدالة تعبر عن معان تتماثل في خبرة أفراد الجماعة، ويتكون المعنى من خلال عمليات التفاعل الاجتماعي ويبقى مرتبطا بها. فعندما يعي الإنسان إيماءات واستجابات ذاته والآخرين ومضامينها وسياقها، تصبح هذه ذات معنى ودالة رمزيا. عملية التفاعل والاتصال الاجتماعي تؤدي إلى تشكيل الأفكار ومواضيعها والحس العام. وعملية التنشئة كفيلة بنقل النظرات الخاصة إلى موقف عام موحد، وتعطي هذه العمومية والشمولية للمعنى، وعمليات تجريد الإنسان قدرته على التفكير والتأمل، وتمنحه القدرة على التفكير في بدائل المستقبل المحتملة والممكنة، وبهذا الاختيار دون الحاجة إلى الخبرة الشخصية في كل منها، كما يمكنه إيصال هذه البدائل للآخرين دون الحاجة إلى فعل عملي....عملية الاتصال والتفاعل بين أعضاء الجماعة تعمل على مشاركتهم في معنى

[1] - إبراهيم عيسى عثمان، *النظرية المعاصرة في علم الاجتماع*، الإصدار الأول، فلسطين، دار الشروق للنشر والتوزيع، 2008، ص 119.

[2] - *نفس المرجع*، ص 119.

[3] - *نفس المرجع*، ص 120.

الرمز، مما يعتبر شرطا للتفاهم، كما يعتبر هذا أساسا في إمكانية تشكل الجماعات والبناءات والنظم الاجتماعية وفي الوقت نفسه أساس تشكل الذات والعقل"[1]

2-3) التربية والقيم في فكر هربرت بلومر:

لا تقل إسهامات الباحث هربرت بلومر أهمية عن سابقه هربرت ميد إلا أن السعي للعثور على أفكار لبلومر تتناسب تماما مع موضوع الدراسة ليس بالأمر الهين خاصة في ظل تركيز معظم المراجع على الأفكار العامة للنظرية تارة وأفكار ميد تارة أخرى باعتباره المؤسس الرئيسي للنظرية ولكن يمكن التعرض لبعض النقاط التي تناول فيها هربرت بلومر الظاهرة الاجتماعية:

"طرح هربرت بلومر مجموعة من الافتراضات كإطار نظري لتحليله التفاعلي الرمزي للظواهر الاجتماعية، يمكن صياغتها في النقاط التالية:

- الناس –فرادى وجماعات- مهيؤون للتفاعل على أساس معاني الموضوعات التي يتضمنها عالمهم. وإن السلوك يرتكز على المعاني الاجتماعية المرتبطة بموضوع معين. وهذه الموضوعات على ثلاثة أنواع:

- الموضوعات الطبيعية مثل الأشجار

- الموضوعات الاجتماعية مثل الادوار

- الموضوعات المجردة مثل المبادئ الاخلاقية والايديولوجيات والأفكار

- تمثل الترابطات العملية التي يشكل فيها الناس الإشارات فيما بينهم ويؤول كل منهم إشارات الآخرين، أساس التفاعل الاجتماعي الرمزي.

- إن الأفعال الاجتماعية تتشكل خلال العملية التي يلاحظ فيها الفاعلون المواقف التي تواجههم، ويقومون بتأويلها. وعليه فإن الكائن البشري هو ذلك العضو في الجماعة الفعالة بنفسه والذي يشارك في شغل الدور الاجتماعي، وفي نفس الوقت هو الفرد الذي يتفاعل مع نفسه في العملية التأويلية.

إن الأفعال المتداخلة والمعقدة الترابط تكون التنظيمات والنظم وتقسيم العمل، وأن شبكة الاعتماد المتبادل هي عملية ديناميكية وليست أمورا ثابتة.

- إن البشر يتصرّفون حيال الأشياء على أساس ماتعنيه تلك الأشياء لهم من الناحية الرمزية.

- هذه المعاني الرمزية هي نتاج التفاعل الاجتماعي في المجتمع الإنساني.

- يتم تحوير المعاني الرمزية وتعديلها وتداولها بعد ذلك عبر عملية تأويل يستخدمها كل فرد في تعامله مع الإشارات التي يواجهها ويتفاعل معها."[2]

---

[1] - إبراهيم عيسى عثمان، مرجع *سبق ذكره*، ص 120.

[2] - عامر مصباح، *علم الاجتماع الرواد والنظريات*، الطبعة الأولى، الجزائر، دار الأمة للطباعة والنشر والتوزيع، 2010، ص 258.

"في حالة المجتمعات الإنسانية، وخاصة المجتمعات الحديثة منها، حيث تبرز تيارات من الظروف الجديدة وتضعف ظروف قديمة، مما يؤدي إلى نقصان أثر التنظيم والمنظمات"[1]، هنا يتضح أن الحداثة بقدر ما تساهم في خلق تنظيمات اجتماعية جديدة بقدر ما تكون سببا في إضعاف تأثير هذه التنظيمات على الحياة الاجتماعية، فالمدرسة مثلا كمؤسسة اجتماعية هي قديمة الظهور كهيكل وبناء ولكن مايتم فيها من عمليات تربوية هو عمل متجدد يسعى لمواكبة الحداثة الطارئة، وبالرغم من كون ما تقوم به المجتمعات من إصلاحات تربوية متكررة مبنية أساسا على قيم حداثية عالمية، إلا أن تأثيرها جد ضئيل، والدليل على ذلك انتشار قيم تتنافى مع القيم السليمة داخل تنظيم المدرسة نفسه وهذا ما يؤيد نظرية بلومر في هذه النقطة بالذات.

خلاصة:

اتضح من خلال عرض النظريات السوسيولوجية التي عالجت مسألة التربية على القيم في المجتمع أن النظرية البنائية الوظيفية الأكثر اهتماما بهذا الموضوع من خلال مساهمات كل من *اميل دوركايم* و*تالكوت بارسونز* اللذين أظهرا اهتماما بالغا بالنظام التربوي الذي يكون إما مسخرا لخدمة المجتمع أو عاملا من عوامل تراجع قيمه وأخلاقه، حيث حمل اميل دوركايم أفكارا إصلاحية للنهوض من جديد بالخلق العام في مجتمعه بعد أن لاحظ أن المؤسسة التربوية (المدرسة) لم تعد تقوم بوظيفتها التربوية، وبين كيف أن القيم تكون مصدرا من مصادر النظام الاجتماعي، وبارسونز وفكرته حول التساند الوظيفي بين أنساق المجتمع، ورأى أن النسق التربوي من الأنساق المفتوحة التي تكون في تفاعل مستمر مع الأنساق الأخرى.

في حين ركز كل من *بورديو* و*ألتوسير* على كيفية استغلال المدرسة ووظيفتها التربوية في إعادة إنتاج القيم الثقافية والاقتصادية للطبقة المسيطرة، وكذلك كل من *هربرت ميد* و*بلومر* اللذين تصب أفكارهما في كون القيم عبارة عن معاني نتجت عن تفاعل الافراد في الحياة اليومية وترجمت في أفعالهم وسلوكاتهم لتصبح إرثا لابد من الحفاظ على بقائه وتوريثه للأجيال القادمة، والتربية هي الوسيلة التي تساعد على حماية قيم المجتمع وخصوصياته.

---

[1] - ارفنج زايتلن، مرجع سبق ذكره، ص 360.

قائمة مراجع الفصل:

1- مصطفى خلف عبد الجواد، ***نظرية علم الاجتماع المعاصر***، الطبعة الاولى الاردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2009.

2- إبراهيم عيسى عثمان، ***النظرية المعاصرة في علم الاجتماع***، الإصدار الأول، فلسطين، دار الشروق للنشر والتوزيع، 2008.

3- اسماعيل محمد الزيود، ***علم الاجتماع***، الطبعة الاولى، الاردن، دار كنوز المعرفة، 2011.

4- ألفن جولدنر، **ترجمة**، علي ليلة، ***الازمة القادمة لعلم الاجتماع الغربي***، العدد667، الطبعة الاولى، القاهرة، المشروع القومي للترجمة، المجلس الاعلى للثقافة، 2004.

5- اميل دوركايم، **ترجمة**، السيد محمد بدوي، ***التربية الاخلاقية***، العدد 1886، سلسلة ميراث الترجمة، القاهرة، المركز القومي للترجمة، 2015.

6- اميل دوركايم، **ترجمة**، علي أسعد وطفة، ***التربية والمجتمع***، الطبعة الخامسة، دمشق، دار معد للطباعة والنشر والتوزيع، 1996.

7- انطوني جيدنز، **ترجمة**، فايز الصباغ، ***علم الاجتماع (مع مدخلات عربية)***، الطبعة الرابعة، لبنان، المنظمة العربية للترجمة، 2005 .

8- بيير بورديو، **ترجمة**، نظير جاهل، ***العنف الرمزي بحث في أصول علم الاجتماع التربوي***، الطبعة الاولى، بيروت، المركز الثقافي العربي، 1994.

9- جون سكوت، **ترجمة**، محمد عثمان، ***علم الاجتماع المفاهيم الأساسية***، الطبعة الأولى، بيروت، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، 2009.

10- جيل فيربول، ترجمة، انسام محمد الاسعد، ***معجم مصطلحات علم الاجتماع***، بيروت، دار ومكتبة الهلال للطباعة والنشر، 2011.

11- حسام الدين شعلال، **(الفضاء العام وتطبيقاته الاجتماعية مقاربة نظرية تاريخية)**، *الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والانسانية*، الإصدار1، العدد 13، 2021، متوفر على الرابط التالي: https://www.asjp.cerist.dz/en/article/144403

12- الربيع ميمون، **نقلا** عن ايميل دوركايم، ***نظرية القيم في الفكر المعاصر بين النسبية والمطلقية***، الجزائر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، 1980.

13- رث والاس، السون وولف، **ترجمة**، محمد عبد الكريم الحوراني:، ***النظرية المعاصرة في علم الاجتماع تمدد افاق النظرية الكلاسيكية***، عمان، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، 2010.

14- ريتشارد اوزبورن واخرون، **ترجمة**، حمدي الجابري، ***أقدم لك علم الاجتماع***، العدد 548، الطبعة الاولى، المشروع القومي للترجمة، المجلس الاعلى للثقافة، 2005.

15- شبل بدران، ***التربية والنظام السياسي***، مصر، دار المعرفة الجامعية، 1995.

16- شبل بدران، حسن البيلاوي، ***علم اجتماع التربية الجديد***، الطبعة الثالثة، مصر، دار المعرفة الجامعية، 2009.

17- شحاتة صيام، ***النظرية الاجتماعية من المرحلة الكلاسيكية الى مابعد الحداثة***، الطبعة الاولى، مصر، مصر العربية للنشر والتوزيع، 2009.

18- الطاهر لقوس، **(السلطة الرمزية عند بيير بورديو)**، *الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والانسانية*، العدد 16، قسم الاداب والفلسفة، جوان 2016.

19- طلعت ابراهيم لطفي، كمال عبد الحميد الزيات، ***النظرية المعاصرة في علم الاجتماع***، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر، دس

20- عامر مصباح، **علم الاجتماع الرواد والنظريات**، الطبعة الأولى، الجزائر، دار الأمة للطباعة والنشر والتوزيع، 2010.

21- عبد الباسط عبد المعطي، ***اتجاهات نظرية في علم الاجتماع***، الكويت، عالم المعرفة، 1998.

22- عبد الرحمن اسماعيل، مقال متوفر على الرابط التالي http://www.alittihad.ae/details.php?id=51907، يوم 2018/01/16، الساعة 16:21.

23- عبد الكريم بزاز، ***علم اجتماع بيار بورديو***، رسالة دكتوراه علوم، قسم علم الاجتماع والديموغرافيا، جامعة قسنطينة، 2006، متوفرة على الرابط التالي: https://bu.umc.edu.dz/theses/sociologie/ABAZ2308.pdf

24- عبد الله عبد الرحمن، ***علم اجتماع التربية الحديث***، مصر، دار المعرفة الجامعية، دس.

25- عبد الله محمد عبد الرحمن، ***علم اجتماع التربية الحديث النشأة التطورية والمداخل النظرية والدراسات الميدانية الحديثة***، لبنان دار المعرفة الجامعية، 2000.

26- عبد الله محمد عبد الرحمن، ***علم اجتماع المدرسة***، مصر، دار المعرفة الجامعية، 2001.

27- عبد الهادي محمد والي، ***تاريخ التفكير الاجتماعي***، الاسكندرية ، .1998

28- عثمان ابرهيم عيسى، ***النظرية المعاصرة في علم الاجتماع***، عمان، دار الشروق، 2007.

29- عدلي علي ابو طاحون، ***في النظريات الاجتماعية المعاصرة***، الطبعة الاولى ، مصر ، المكتب الجامعي الحديث، دس.

20- علي أسعد وطفة، **(من الرمز والعنف إلى ممارسة العنف الرمزي قراءة في الوظيفة البيداغوجية للعنف الرمزي في التربية المدرسية)**، *مجلة شؤون اجتماعية*، العدد 104، 2009، متوفر على الموقع التالي: http://watfa.net

21- علي عبد الرزاق جلبي واخرون، ***نظرية علم الاجتماع الاتجاهات الحديثة والمعاصرة***، مصر، دار المعرفة الجامعية، 2001.

22- علي عبد الرزاق جلبي، ***الاتجاهات الاساسية في نظرية علم الاجتماع***، الطبعة الثانية، مصر، دار المعرفة الجامعية، 2005.

23- فيليب كابان، جان فرانسوا دورتيه، **ترجمة** إياس حسن، ***علم الاجتماع من النظريات الكبرى إلى الشؤون اليومية –أعلام وتاريخ-***، الطبعة الأولى، سوريا، دار الفرقد للنشر والتوزيع والطبع، 2010.

24- محمد عبد الكريم الروحاني، ***النظرية المعاصرة في علم الاجتماع التوازن التفاضلي -صيغة توليفية بين الوظيفة والصراع-***، الطبعة الأولى، الأردن، مجدلاوي للنشر والتوزيع، 2008.

25- محمد عبد المعبود مرسي، ***علم الاجتماع عند تالكوت بارسونز بين نظريتي الفعل والنسق الاجتماعي***-دراسة تحليلية نقدية-، الطبعة الاولى، مصر، الناشر مكتبة العليقي الحديثة، دس.

26- محمود عودة، ***أسس علم الاجتماع***، بيروت، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، دس.

27- نبيل محمد توفيق السملوطي، ***الايديولوجيا وقضايا علم الاجتماع النظرية والمنهجية والتطبيقية***، الاسكندرية، دار المطبوعات الجديدة، دس.

28- نعيم حبيب جعنيني، ***علم اجتماع التربية المعاصر –بين النظرية والتطبيق-***، الطبعة 01، الأردن، دار وائل للنشر، 2009.

الفصل الثالث: المدرسة العمومية الجزائرية

-مسار التشكل والتطور-

تمهيد

1- التربية والتعليم في العهد العثماني

2- التربية والتعليم في عهد الاستعمار الفرنسي

3- المدرسة العمومية الجزائرية في مرحلة الاستقلال الوطني

4- الإصلاح التربوي 2003 والمشكلات المطروحة

خلاصة

تمهيد:

لا يمكن تفسير واقع التربية والتعليم في الجزائر في الوقت الحاضر بمعزل عن تاريخ الجزائر فراهن المدرسة في الجزائر ما هو إلا تراكمات لما كان في القديم، فالجزائر شأنها شأن الدول الأخرى منذ سطع نورها للوجود وهي تهتم بالتربية والتعليم، ويرجع الفضل في ذلك حسب المؤرخين إلى الفتوحات الإسلامية بقيادة عقبة بن نافع، ولكن تم تجاوز هذه المرحلة التاريخية ليبدأ هذا البحث بتاريخ المدرسة منذ الحكم العثماني كون هذه المرحلة بارزة وكان لها الأثر الكبير في الأحداث التي حدثت إبان الاستعمار الفرنسي.

1- التربية والتعليم في العهد العثماني:

"كانت الحياة الثقافية التي تتميز بالطابع الإسلامي هي التي تربط ربطا متينا محكما بين أصناف السكان وكانت تعمل عملها في صهر السكان حتى يشعروا بانتمائهم لبلد واحد وأمة واحدة وعندما تتحدث عن الطابع الإسلامي للثقافة فليس المقصود هو المحتوى الحضاري بما فيه من تعليم وتنظيم ثقافي وقضائي وعلاقات اجتماعية وفكرية،..."[1].

وقد تعذر على الجزائريين إبان دخول الاستعمار الفرنسي أن ينقلوا نمط الحياة الثقافية في العهد التركي و يقوموا بتدوينه، مما شكّل عقبة في وجه الباحثين في تاريخ الجزائر وذلك لنقص الشواهد وطول الزمن الفاصل، وكذلك السرقة التاريخية التي قامت بها فرنسا في حق تاريخ الجزائر، لهذا لجأ المؤرخون إلى كتب الفرنسيين الأوائل الذين كانوا في الحملة الاستعمارية، حيث يقول المؤرخ الجزائري أبو القاسم سعد الله أن " كتب الرحالة الأجانب الذين زاروا الجزائر خلال العهد التركي تشهد أن التعليم كان منتشرا وأن كل جزائري تقريبا كان يعرف القراءة والكتابة وقد كان التعليم حرا من سيطرة الدولة ومن سيطرة الحكام العثمانيين فكان سكان كل قرية ينظمون بطرقهم ووسائلهم الخاصة **تعليم القرآن والحديث والعلوم العربية والإسلامية**، لأن دراسة هذه العلوم هي السبيل إلى معرفة وفهم أسرار الدين والقران والسنة، ولذلك كان القران أساسا للتعليم في الجزائر سواء كان تعليما ابتدائيا أو ثانويا أو عاليا، وكانت المدارس على مختلف مستوياتها تمول وتغذّى بالأوقاف التي يحبسها أهل الصلاح والخير من الرجال والنساء، وفي بعض الأحيان يحبسها موظفون سامون في الدولة كعمل من أعمال الخير، فكان هناك أملاك خاصة وعقارات وأراضي يذهب ريعها لبناء المدارس وتوظيف المعلمين وتوفير المساكن للطلبة..."[2]

"... ولقد درج العلماء الجزائريون على الانتقال من بجاية إلى القيروان إلى مراكش إلى المرج (برقة بمنطقة طرابلس) إلى القاهرة إلى دمشق إلى بغداد وكأنهم يذهبون من مدينة الجزائر إلى تلمسان، وكانوا يتحركون جميعا تحدوهم الحاجة إلى خدمة قومهم... وهكذا إذن كانت بجاية وتلمسان ومدينة الجزائر مدنا مشهورة عبر ثقافتها على الأقل مثلها مثل المدن الأخرى في المغرب العربي وفي مشرقه وقد تميزت بعدد

---

[1] - مبارك الميلي، *تاريخ الجزائر القديم والحديث*، الجزء الثالث، الجزائر، مكتبة النهضة الجزائرية، دس، ص 317.

[2] - أبو القاسم سعد الله، *محاضرات في تاريخ الجزائر الحديث* –بداية الاحتلال-، الطبعة 3، الجزائر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، 1982، ص 159.

علمائها ومدارسها ومكتباتها وبحياتها الاقتصادية الهامة إذ إنها جمعت أمهر الحرفيين الذين جعلوا منها مراكز لتصدير المواد المصنعة، وقد فرضت تلك المدن أنفسها كبؤر تعم فيها أفكار التقدم ويجند فيها العلماء والطلبة أنفسهم في مجالات الفقه والأدب والفلسفة والعلوم الإنسانية وعلوم الفلك والطب... حيث كانت تلك المجالات آنذاك لا تزال جنينية في أوربا..."[1]

وبالحديث عن اللغة العربية كوسيلة للتعليم منذ الفتوحات الإسلامية يقول الباحث أحمد بن نعمان:" لقد بدأ انتشار اللغة العربية مع مطلع الفتح الإسلامي، وتعربت البلاد دون أن تجد اللغة العربية أي عائق يحول دون انتشارها كلغة دين، وعلم، وثقافة كما لم يحدث خلال التاريخ الإسلامي أن تقلص ظل اللغة العربية من أية منطقة دخلها اللسان العربي إلى أن انضوت البلاد تحت الحكم العثماني في القرن السادس عشر حيث أصبحت اللغة التركية هي اللغة المستعملة في دواوين الدولة، غير أن هذه اللغة لم يكن لها تأثير في الواقع الاجتماعي، وبقيت اللغة العربية هي السائدة كلغة دين وعلم وثقافة، كما بقيت جميع المؤسسات التعليمية العربية قاعة يدرس فيها الدين والعلوم باللغة العربية فقط، دون أن يستطيع الأتراك القضاء عليها، لأنهم كانوا يعتبرون أنفسهم حماة الدين الإسلامي، متخذين من تطبيقهم لتعاليمه ومرونتهم الفائقة في معاملة الأهالي وسيلة للبقاء في الحكم ..."[2]، " وقد شهد عدة فرنسيين ممن شاهدوا الجزائر في فترة الاحتلال بأن الأمية كانت منعدمة تقريبا في الجزائر، وأن سكان الجزائر قد يكونون أكثر ثقافة من سكان فرنسا، فكل الناس تقريبا كانوا يعرفون القراءة والحساب كما يقول "روزي" وقد أكثر هذه الفكرة "والسان ايسر هازي" الذي يرى أن نسبة الأمية في الجزائر كانت في 1830 أقل منها في فرنسا"[3]، ففرنسا لم تحتل شعبا جاهلا وبدائيا كما كانت تقول وتروج بل جاءت لتمدن وتحضر شعبا كان أصلا متمدنا ومتحضرا ومثقفا أكثر من شعبها وبشهادة كتابها.

وبالعودة إلى الحياة الثقافية في عهد الأتراك يمكن القول أنهم لم يدعموا التعليم آنذاك ولكنهم في نفس الوقت لم يمنعوا أي جزائري أراد أن يتعلم ويعلّم من أداء هذه المهمة، والجزائريون الأحرار في ذلك الوقت الغيورين على شعبهم لم يدّخروا جهدا في نشر التعليم ورفع الجهل بفضل ما تعلموه في البلدان التي هاجروا إليها.

---

[1]- كمال بوشامة، *الجزائر أرض عقيدة وثقافة*، **ترجمة**، محمد المعراجي، الجزائر، دار الهومة للطباعة والنشر والتوزيع، 2010، ص 51.

[2] - أحمد بن نعمان، *التعريب بين المبدأ والتطبيق*، الجزائر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، 1981، ص 145.

[3] - مبارك الميلي، *مرجع سبق ذكره*، ص317.

2- التربية والتعليم في عهد الاستعمار الفرنسي:

من خلال الاطلاع على جملة من المراجع اتضح أن البحوث والمراجع التاريخية التي تطرقت إلى وضعية التربية والتعليم في عهد الاستعمار الفرنسي للجزائر كانت كثيرة ومتنوعة وقد استفاض فيها الباحثون بالعرض منذ احتلال الجزائر عام 1830 إلى استقلالها عام 1962.

حيث يجمع المؤرخون على أن المرحلة الأولى (1830-1880) من احتلال فرنسا للجزائر لم تهتم فيها الإدارة الفرنسية بترقية الجانب التربوي الثقافي، بل كانت مرحلة عسكرية محضة هدفت إلى السيطرة الاستعمارية على أكبر مساحة من القطر الجزائري، وتقويض أركان الحكم العثماني، بصفة عامة كانت مرحلة تحطيمية تدميرية خسرت فيها الجزائر بنيانها وعمرانها وحتى جزءا هاما من تاريخها وثقافتها، فقد ذكرنا في عنصر التربية في العهد التركي بأنّ الشعب الجزائري كان أكثر ثقافة من نظيره الفرنسي، وقد ركزت الدولة العثمانية على بناء المساجد والمدارس القرآنية، ولكن هذا الكلام بقي تاريخا يروى ويكتب لا أكثر ولا أقل، لأن قذائف الاستعمار ودباباته لم تقصّر في تخريب المدارس والمساجد والمنشآت وتحويل ما بقي منها إلى معسكرات وكنائس ومراكز إدارة ومدارس، ونهب ما بقي من تاريخ الجزائر بعد استقلالها.

وقد أكد هذا الأستاذ الطاهر زرهوني لما قال:" اقتصرت الفترة الأولى من 1830-1880 على العمليات الحربية التي نظمها الجيش الفرنسي ضد الشعب الجزائري ومقاوماته تحت قيادة الأمير عبد القادر في العشرية الأولى والثانية، ولم تفكر السلطة الفرنسية إلا في تأسيس سياسة عنونتها تارة بـ'سياسة الاندماج' و'المكاتب العربية' والتجسس وتارة بسياسة 'المملكة العربية' ثم سياسة اندماجية أخرى ثم قانون خاص بأهل البلاد 'قانون الاندجينا' التعسفي سنة 1881"[1]

"وأكبر ضربة وجهت للتعليم في الجزائر هي مصادرة الأملاك الدينية والأوقاف، بقرار من الحاكم العسكري الفرنسي كلوزيل عام 7ديسمبر 1840 فكانت ضربة قاضية للتعليم الإسلامي، أي جانبها المادي ومصدر تمويلها"[2]

فالسياسة الاستعمارية التي استعملت في الجزائر كانت ترمي إلى القضاء على أي مصدر للتربية والتعليم من مدارس ومساجد وأوقاف أو قائمين من علماء ومعلمين، وذلك للتمهيد من أجل إعادة إنتاج ثقافة المستعمر وغرس قيم جديدة، قيم كما تصفها فرنسا بالتحضّرية يكون المستهدف فيها هو الطفل الجزائري.

وقد شهد على هذا الخراب الفرنسيون أنفسهم حيث يقول "دي توكفيل في تقرير له سنة 1847 لقد استولينا في كل مكان على هذه الأموال (أموال المؤسسات الخيرية، التي غرضها سد حاجات الإحسان والتعليم العام) بأن حولناها جزئيا عن استعمالاتها السابقة وأنقصنا المؤسسات الخيرية وتركنا المدارس تتداعى، وبعثرنا الحلقات الدراسية، لقد انطفأت الأنوار من حولنا وتوقف انتقاء رجال الدين ورجال

[1] - الطاهر زرهوني، *التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال*، الجزائر، موفم للنشر، 1993، ص 13.

[2] - بوفلجة غيات، *التربية والتعليم بالجزائر*، الطبعة الثانية، الجزائر، دار الغرب للنشر والتوزيع، 2006، ص 19.

القانون، وهذا يعني أننا جعلنا المجتمع الإسلامي أشد بؤسا وأكثر فوضى وأكثر جهلا وأشد همجية بكثير مما كان عليه قبل أن يعرفنا"[1].

ويصرح كل من 'دوماس' و 'أوبان' بقولهم: كانت سياستنا كارثية فقد أهملت جميع المدارس الابتدائية تقريبا (...) وحلت الكارثة بالمدارس (...) والزوايا الأقرب من مراكز الاحتلال هجرت (...) وهاجر الأساتذة إلى أطراف البلاد التي لم تكن قد وقعت تحت سيطرتنا كما تمت مصادرة أملاك الحبوس، وفي باقي الأرجاء..."[2]

فأملاك الحبوس التي تعتبر المصدر الرئيسي الذي تقوم عليه العملية التربوية قد تم نهبها وإضافتها إلى أموال الحملة العسكرية الفرنسية وطبعا لا يخفى على الجزائريين الذين عايشوا الاستعمار والذين اطلعوا على تاريخ الجزائر الأزمة الاقتصادية والمجاعة التي ألمت بفرنسا قبيل استعمارها للجزائر والديون التي كانت تدين بها لإيالة الجزائر وهي متنوعة منها ما كان عبارة عن مساعدات من القمح والمواد الغذائية إبان المجاعة ومنها ما كان عبارة عن رسوم وضرائب مقابل عبور سفنها على طريق البحر الأبيض المتوسط الذي كان يسيطر عليه الأسطول الجزائري.

ولكن الزوايا قد قامت بدور هام أثناء هذه الحملة الغاشمة، فمنذ استقرار الفرنسيين في الجزائر مابين " 1833-1834 قرروا إنشاء المدارس للأطفال المسلمين، ولقد كانت دهشتهم كبيرة حين لم يروا أحدا يدخلها، ولوحظت نفس الظاهرة في كل من وهران، عنابة، قسنطينة، وتلمسان، إلا أن المسؤولين على الإدارة المدنية وجدوا تفسير تلك الظاهرة وعثروا عليها وهي أنه:- لن تقبل أية أسرة مسلمة اختلاف أطفالها إلى مدارس الكافر... وفي الأرياف كان رؤساء المكاتب العربية يسعون إلى إقامة اتصال مع نشاط الزوايا والمشايخ خاصة إذا كانت المسألة تتعلق بإقامة تعليم اللغة العربية نفسها."[3]

وبالنسبة لفرنسيي الجزائر الذين قدموا إلى الجزائر مع الحملة الفرنسية فقد كانوا" يتلقون تعليمهم العادي كما هو الحال في فرنسا –بنفس البرامج والمناهج المتبعة في بلادهم- وقد بنيت لهم المدارس وجيء لهم بالمعلمين ورصدت لهم الميزانية فلم يبقى سوى الجزائريون بدون تعليم، لأن وسائلهم المادية المرصودة للتعليم قد استولى عليها الفرنسيون، ولأن المعلمين المسلمين هاجروا أو اغتربوا، و المدارس والمساجد هدمت، وبعد إهمال مطلق للتعليم بين 1830 و1836 أنشأ في هذه السنة أول مدرسة موجهة للأهالي وسميت **المدرسة الحضرية الفرنسية**، وكانت تستهدف دمج المسلمين في الفرنسيين عن طريق اللغة الفرنسية، ولم تبن السلطات الفرنسية تلك المدرسة من ميزانيتها بل بمصادرتها لأموال الأوقاف الإسلامية، وفي سنة 1833 أنشأت مدرسة سميت التعليم المشترك وهي موجهة للأوربيين واليهود ولمن أراد من المسلمين، ودخلها المسلمون وتناقص عددهم خوفا من الردة عن إسلاميتهم، إذ كان على

[1] - بوفلجة غياث، التربية والتعليم بالجزائر، مرجع *سبق ذكره*، ص 22.

[2] - آسيا بلحسين رحو، وضعية التعليم الجزائري غداة الاحتلال الفرنسي، *مجلة دراسات نفسية وتربوية*، العدد 07، الجزائر، تصدر عن مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، مطبعة جامعة قاصدي مرباح ورقلة ، 2011، ص 60.

[3] - محمد نسيب، *زوايا العلم والقران بالجزائر*، الجزائر، دار الفكر، دس، ص 192.

أولياء التلاميذ في مدينة الجزائر أن يقبلوا بالدخول إلى المدرسة المشتركة تحت الرعاية الفرنسية وبالبرنامج الفرنسي أو يبقى أبناؤهم في جهل تام"[1]

وفي الفترة مابين 1830-1880 قامت فرنسا بإنشاء عدة مدارس على أرض الجزائر أبرزها:

أ- المدارس الدينية المسيحية: تأسست ابتداءا من سنة 1878 مدارس يسيرها مسيحيون ولم يعرقل أحد سيرها لتقوم مقام المدارس الرسمية فتحت أبوابها للتلاميذ المسلمين في بعض المناطق الجزائرية كالقبائل الكبرى حيث سجل فيها 21 مدرسة مسيرة من طرف الآباء البيض يدرس فيها 1.093 تلميذا، والبيض وأولاد سيدي الشيخ و ورقلة قصد التمسيح وتجريد بعض النواحي من ثوب العربية والدين.

ب- المدارس الحكومية الثلاث: أنشئت ثلاث مدارس حكومية بموجب مرسوم مؤرخ في 1850/09/30، كانت هذه المدارس المشيدة بتلمسان وقسنطينة ومدية أولا ثم ولت إلى العاصمة ثانيا عام 1859 تهدف إلى تكوين مرشحين إلى الوظائف الدينية والقضائية والتعليمية والإدارية.

ج- المدارس المسماة بالعربية الفرنسية: وفي نفس السياق ونفس المدة وبعد فشل المدارس المغربية الفرنسية من 1836-1850 التي كان يدرس فيها معلمان، الأول فرنسي للمواد الفرنسية والثاني جزائري مسلم للكتابة والقراءة بالعربية والدين الإسلامي فكان مستوى تلاميذها ضعيف وعددها قليلا جدا"[2]

في الفترة الثانية 1880 إلى 1930 وبعد الركود الذي عانت منه الفترة الأولى، أعطي متنفس جديد للتعليم في الجزائر المحتلة ففي "سنة 1880 ظهرت نزعة جديدة ترمي إلى تعميم التعليم بالجزائر وخطت وزارة التعليم الفرنسية تنظيما جديدا يتبع التعليم في فرنسا بحكم سياسة الإدماج التي أعلنتها الحكومة الفرنسية. فأمر بتطبيق قانون 12 جوان 1881 المتعلق بمجانية التعليم وقانون 28 مارس 1882 المتعلق بإجبارية التعليم الابتدائي السارين المفعول في التراب الفرنسي وبالفعل أصبح عدد المدارس يرتفع من سنة إلى أخرى كما ارتفع عدد التلاميذ ولكن نسبيا بكثير إذا قارناه بعدد الأطفال الذين هم في السّن الدّراسي الإلزامي فإنه يمثل2%" [3]

[1] - حدة بولافة، *واقع المجتمع المدني الجزائري إبان الفترة الاستعمارية وبعد الاستقلال*، رسالة ماجستير، قسم العلوم السياسية، جامعة باتنة، 2010، ص 17.

[2] - الطاهر زرهوني، *مرجع سبق ذكره*، ص 14.

[3] - نقلا عن بحث للأستاذ محمد الهادي بن سقني، مقتبس من الرابط التالي: http://www.wadilarab.com

" يبين الجدول التالي تزايد عدد التلاميذ الجزائريين في المدارس الفرنسية ما بين 1896/1882

السنة	عدد التلاميذ الجزائريين
1882	3.172
1883	4.095
1887	9.064
1891	11.347
1892	12.263
1896	19.885

يظهر في هذا الجدول التزايد البطيء في عدد التلاميذ الجزائريين المسجلين في المدارس الابتدائية مقارنة بعدد التلاميذ البالغين سن التمدرس حيث أن عدد الأطفال ذكورا وإناثا الذين في سن الدراسة من 6إلى 13سنة قدر بـ535.389 سنة 1889 وعدد المسجلين ذكورا وإناثا 10.631 والنسبة المئوية 2% أي كان طفلان مسجلان من مئة والباقي في الشوارع وهذا بدون شك من باب التضليل والتجهيل والشيء الذي لا يخطر ببال، كان المعمرون في ذلك الوقت يملؤون المدارس القليلة العدد بأطفال غير مسجلين فيها بمناسبة زيارات وفود برلمانية بغية إخفاء الحقيقة المرة ومغالطة الرأي العام أما في الأيام العادية فكانت الدروس التي ألقيت عليهم كانت تظهر لأوليائهم غريبة عن القيم العربية الإسلامية فأصبحت نسبة انتساب التلاميذ ضئيلة للغاية"[1]

"ويبين الجدول التالي الفرق بين المسجلين من التلاميذ الفرنسيين والجزائريين الذين كانوا يترددون في أواخر القرن التاسع عشر

الجنسية	عدد الأطفال في سن الدراسة	عدد المسجلين	النسبة
جزائرية	633.190	24.565	%3.84
فرنسية	93.531	78.531	%84

في هذا الجدول يبدو الاضطهاد واضحا من الجانب الفرنسي فرغم أن عدد أطفال الجزائريين أكبر بسبعة أضعاف من أطفال الفرنسيين إلا أن سياسة التجهيل والتفرقة ترافق العائلات الجزائرية أينما حلت"[2].

ولكن " الحالة التي أصبح عليها التعليم أقلقت بعض الفرنسيين، لأن ذلك يحرمهم من متعلمين يمكن توظيفهم في الإدارة الفرنسية والعمل على كسب مودتهم وفي هذا الموضوع اشتكى رئيس المكتب العربي بمستغانم من نقص الفقهاء والقضاة، وأما عن سبب ذلك فيجمله في قوله:" لأننا هدمنا المدارس أثناء

[1] - الطاهر زرهوني، مرجع سبق ذكره، ص 17.

[2] - نفس المرجع، ص18.

الحروب ولم نعد بناءها بعد إذا لا يوجد أي تنظيم للمدارس عندما يموت قضاتنا الشيوخ فإن إيجاد أفراد يحلون محلهم هو من الصعوبة بمكان إن السوء يستفحل يوما بعد يوم"[1]

فبناء فرنسا للمدارس لم يكن كما زعمت أمام الرأي العام لأجل الجزائريين بل كل ما فعلته قد حسبت له حسابا والدليل إنها لم تقبل كل الجزائريين في مدارسها بل درست فقط ما يسد حاجتها وقد واصلت فرنسا سياسة التجهيل بلا هوادة ولم تحسب حسابا إلى أنه سوف يكون ممن فجروا الثورة التحريرية سنة 1954 الشبان الذين درسوا في مدارسها، فانقلب السحر على الساحر.

* وفي الفترة الممتدة ما بين 1900-1930 اشتد عداء المعمرين تجاه تعليم الجزائريين وأقاموا لأجل ذلك المظاهرات وتحججوا بأن ميزانية بلادهم لا تكفي لتعليم الأهالي "لكنهم كانوا من أنصار مؤسسي تعليم مهني أو زراعي عملي تطبيقي لتكوين أعوان يخدمون مصالحهم فعكفوا على تحويل المدارس المتواجدة إلى مدارس خيام أو ملحقات يديرها ممرنون جزائريون تحت سلطة مدراء فرنسيين لمدارس رئيسية فكانت نسبة القبول تعادل 4.3% من مجموع الأطفال الذين كان في عمرهم ست سنين سنة 1908 أي 33.397 تلميذا فقط و5% سنة 1914 أي 47.263 من 850.000 في سن الدراسة و6% سنة 1929 أي 60.644 من مجموع 900.000 تلميذ"[2]

* فقد ركز الاستعمار الفرنسي في مشروعه الذي يستهدف الحياة الثقافية ضرب المقومات الوطنية للمجتمع الجزائري المتمثلة في: اللغة العربية، الدين الإسلامي، الشخصية الوطنية:

أ- القضاء على اللغة العربية: لقد كانت اللغة العربية المستهدف الرئيسي في عملية التصفية والتشويه التي شنتها السلطات الفرنسية على مقومات الشعب الجزائري العريق حيث أقامت جهازها التربوي على أرض الجزائر لمحاربتها ومحوها من ذهنية الأجيال القادمة، فمنعت المعاملات الإدارية باللغة العربية وحاولت إقصاءها من المحادثات اليومية للأهالي ولما وجدت نفسها أمام واقع يفرض عليها اللجوء إلى العربية أدخلتها في جهازها التعليمي ولكن فقط تعلم بها القراءة والكتابة لا غير فلم تعطها حقها من التعليم كما فعلت بنظيرتها الفرنسية وقد "انتهجت الإدارة الفرنسية عدة أساليب للقضاء على اللغة العربية تدريجيا -طبعا لأنها عجزت عن القضاء عليها دفعة واحدة- وإزالتها من الواقع الجزائري ومن هذه الأساليب:

- حظر استعمال اللغة العربية في المجال الرسمي حظرا مطلقا فكل الوثائق والمستندات لا تقبل في الإدارة إلا إذا كانت مكتوبة باللغة الفرنسية، فكانت عناوين الرسائل أسماء الشوارع، أسماء المحلات، الأماكن العامة، إشارات المرور، كل شيء مكتوب باللغة الفرنسية فقط حتى التوقيع على الوثائق لا يقبل إلا باللغة الفرنسية، فكان الفرد المتعلم باللغة العربية والأمي في درجة واحدة، أمام الإدارة الفرنسية، وهذا كله لتزهيد الأهالي في تعلم اللغة العربية، وإلزامهم بتعلم اللغة الفرنسية.

[1] - بوفلجة غياث، التربية والتعليم بالجزائر، مرجع *سبق ذكره*، ص. 23.

[2] - الطاهر زرهوني، مرجع سبق ذكره، ص 22.

- عدم السماح للأهالي بتأسيس المدارس والمعاهد لتدريس الدين واللغة العربية ولو بأموالهم الخاصة، وإذا سمحت الإدارة الفرنسية بإنشاء بعض هذه المدارس والكتاتيب فإنها تشترط ألا يدرس فيها إلا القرآن الكريم وبعض المبادئ الفقهيّة، مع حظر تفسير القرآن وتدريس أي من المواد الاجتماعية والقومية كالتاريخ والجغرافية والتربية المدنية والقومية، ولم تكن تسمح بإنشاء مثل هذه المدارس –من حين لآخر- إلا تخفيفا من غضب الأهالي ومحاولة التقرب إليهم بإيهامهم أن الإدارة الفرنسية ليست ضد الدين وإنما هي ضد هؤلاء الذين يتخذون من التعليم وسيلة لاستعداء الناس ضد الحكومة...

- وقد أصدرت الحكومة الفرنسية عدة مراسيم وقوانين ضد اللغة العربية أبرزها "قانون 8 مارس 1938 الذي اشترطت فيه وجوب حصول المعلمين وهيئات التعليم العربي على رخصة التعليم من الإدارة الفرنسية، وقد وضعت شروطا للحصول على هذه الرخصة منها:

- كفاءة المعلم العلمية
- لياقته البدنية
- معرفته للغة الفرنسية
- صلاحية المحل للتعليم وتوفر الشروط الصحية فيه."[1]

وتبدو هذه الشروط في ظاهرها منطقية ولكنها في الواقع تعجيزية، لأن المتعلمين الجزائريين الذين كانت تخرّجهم مدارسها لم يكونوا متمكنين لا من اللغة العربية ولا من اللغة الفرنسية بالإضافة إلى التغذية المزرية التي يعاني منها الجزائريون وفقرهم فقد علق أحد الساسة بقوله*' فرنسا لم تعلمنا لغتها ولم تسمح لنا بتعلم لغتنا'*.

ب- القضاء على الدين الإسلامي: فالإسلام كان المغذّي الرّوحي الذي يدعم صمود الشعب الجزائري في وجه القمع الاستعماري و الزحف الصليبي وفرنسا تعرف هذا أشد المعرفة، فالدين كما قال كارل ماركس أفيون الشعوب، لذلك سعت إلى تهديم المساجد ومطاردة العلماء وسجنهم ونفيهم إلى كاليدونيا الجديدة و المستعمرات الفرنسية وتدخلت في خطب الجمعة وحضرت تداول مصطلح الجهاد وما هو في معناه في أوساط الأهالي وحذفته من خطب الجمعة و" جاء قانون 27 سبتمبر 1907 فكانت فصوله صريحة في فصل الدين عن الحكومة في إعطاء الناس حرياتهم كاملة في كل ما يتعلق بدياناتهم، وفهم الناس جميعا أن ذلك القانون إنما يعني المسلمين دون غيرهم أو قبل غيرهم، لأنهم هم الذين كانوا محرومين من تلك الحرية، ولكن الواقع بعد ذلك أن ذلك القانون لم ينفذ منه ولا حرف فيما يتعلق بالدين الإسلامي وبقيت الإدارة الجزائرية تتصرف في المساجد وأوقافها وموظفيها، وتقبض بيد من حديد على الوظائف الدينية وتصرفها حسب شهواتها وأهوائها السياسية، وتضع حبائل الترغيب والترهيب في طريق الطالبين لتلك الوظائف، وتزن أقدارهم لا بالإجازات العلمية ولا باختيار الأمة المسلمة لهم ولا بحسن السيرة بين أوساطها بل 'بالدوسي' الإداري الذي لا يعرف الدين ولا يزكّي ويجرّح بقواعد غير قواعد الإسلام وأصول

[1] - أحمد بن نعمان، *مرجع سبق ذكره*، ص 166.

الفضائل، ويشترط في الإمام ما لا يشترطه الإسلام..."[1]، طالب وقد " رفضت السلطة الاستعمارية إعطاء الجزائر تصريحا لفتح مدرسة وإذا أذنت بفتح كتّاب كان ذلك بشروط قاسية منها أن يحفظ القران دون تفسير"[2]

وقد استعملت الحكومة الفرنسية في ذلك سياسة الفرنسة والتبشير المسيحي:

أ- سياسة الفرنسة: "ما كان للإدارة الاستعمارية أن تحقق أية نتيجة تذكر في مجال الفرنسة لو أبقت على المؤسسات التعليمية الرسمية والأهلية والتي كنت تزخر بها البلاد عند الاحتلال، ولذلك كان عليها أن تقوم بمهمّة مزدوجة للوصول الى غرض الفرنسة المنشود، ومن ثم تصدت بمحاربة اللغة العربية باعتبارها منافسا للغة الفرنسية، فكانت الإدارة الفرنسية تمنعها من الأهالي من جهة وتقدم اللغة الفرنسية كبديل لها من جهة أخرى حتى تضع الجزائريين في موقف الاختيار بين الفرنسة أو الجهل، وقد فضل العديد منهم أن يبقى أولادهم أميين على أن يرسلوا بهم إلى المدارس الفرنسية لتعلم لغة الكفار (على حد تعبيرهم)..."[3]

ب- التبشير المسيحي في المدارس الفرنسية: كان بمثابة السلاح الثاني الفتاك في يد الاستعمار الفرنسي من أجل طمس معالم الدين الإسلامي والتشويش على المجالس التربوية التي كانت تقوم بها جمعية العلماء المسلمين، فقد أوردت كتب التاريخ أن فرنسا قد جندت الكثير من الأطفال الجزائريين وأرغمتهم على تبني الديانة المسيحية وتلقينهم اللغة والثقافة الفرنسية بهدف خلق شعب من الدرجة الثانية موالي لفرنسا، وكل هذا كان يتم غصبا عن العائلات الجزائرية التي بذلت قصارى جهدها كي تبعد أبناءها عن هذا النوع من التعليم وكان *الكاردنال لافيجري* قائد الحملة التبشيرية الفرنسية وكان كثيرا ما يستهدف الأطفال الفقراء واليتامى.

و"استعمل المبشرون في الجزائر أساليب متعددة لإغراء الأطفال بالقدوم إلى مدارسهم، والتأثير على أوليائهم حتى لا يمانعوا من إرسال أبنائهم إلى هذه المدارس ومن هذه الأساليب ما يلي:

أ- الحلوى: إن حب الأطفال للحلوى معروف، ولذلك عمد المبشرون إلى توزيع الحلوى عليهم كلما ذهبوا لزيارة الأهالي

ب- النقود:

استخدم المبشرون النقود في تعاملهم مع الأطفال في عدة أغراض نذكر منها:

- منح خمسين سنتا لكل طفل ينجح في استقدام زملاء له إلى مدرسة المبشرين
- منح سنتيم واحد لكل طفل قدم إلى المدرسة وقد اغتسل
- منح سنتيم واحد كذلك لكل طفل مثابر ومجتهد أثناء الدروس

---

[1] - أحمد طالب الإبراهيمي، *آثار الإمام البشير الإبراهيمي*، الجزء الثاني- 1940/1952- ، الطبعة الأولى، الجزائر، دار الغرب الإسلامي، 1997. ص 141.

[2] - محمد نسيب، *مرجع سبق ذكره*، ص 89.

[3] - تركي رابح عمامرة، *التعليم القومي والشخصية الجزائرية، 1931-1956*، الطبعة الثانية، الجزائر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، 1981، ص 53.

- منح مبالغ أخرى عند إعلان نتائج اختبار يوم السبت... بالإضافة إلى المتاع، الألعاب، أوراق اليانصيب، إقامة المعارض، تقديم المأوى والطعام للأطفال، الحفلات المدرسية, تهريب الأطفال..."[1]

إن الاستعمار الذي لبث في الجزائر قرابة قرن وثلاثين سنة خلف كوارث ثقافية بقي صداها في المجتمع الجزائري إلى يومنا هذا فقد " خلفت السياسة الاستعمارية الاستيطانية في الجزائر حتى سنوات الأربعينيات أربعة أنماط من المتعلمين والمثقفين:

- **النمط الأول:** ثقافة من إنتاج المساجد والزوايا والجامعات الإسلامية 'الزيتونة والقرويين والأزهر' وهي ثقافة تمثل استمرارية تراثية وثقافة ما قبل الاستعمار، أحادية اللغة، تمتلك تأثيرا كبيرا في أوساط الريف والفلاحين.

- **النمط الثاني:** ثقافة من إنتاج المدرسة الاستعمارية تهدف إلى تكوين وسطاء بين الإدارة والدولة الكولونيالية، تسود هذه الثقافة في وسط أبناء الأعيان وصغار الموظفين والأهالي.

- **النمط الثالث:** ثقافة مزدوجة المراجع الثقافية وثنائية اللغة، وهي أقلية صغيرة لم تتح لها فرصة النمو والتوسع.

- **النمط الرابع:** الثقافة الشعبية الشفوية التي لم تصل بعد إلى مرحلة الكتابة والتي غذت وتغذي جماهير المدن والأرياف." [2]

2-1) دور جمعية العلماء المسلمين الجزائريين في مواجهة السياسة التربوية الفرنسية:

لقد قامت جمعية العلماء المسلمين الجزائريين بجهود جبارة في سبيل إعادة بعث روح التربية والتعليم من جديد و توعية الشعب الجزائري بحجم المخاطر التي جاءت بها السياسة الاستعمارية على الهوية العربية الاسلامية التي ميزت هذا المجتمع لعصور من الزمن، فالأمة الجاهلة المستسلمة لمستعمرها ستبقى مستعبدة مادام الظلام منتشرا بين ربوعها، وهذا ما أدركه علماء الجزائر آنذاك فاختاروا الحرب بسلاح العلم والقلم ومجابهة الاستعمار بين جدران المدارس والكتاتيب، ويشهد الكثير من الباحثين في ميدان التاريخ الجزائري أن أغلب من التحقوا بجبهة التحرير الوطني ورفعوا لواء الجهاد هم ممن تتلمذوا على يد علماء الجمعية ومعلّميها وتشبعوا بقيم الإسلام وعلى رأسها الجهاد في سبيل الله من أجل تحرير الجزائر، لهذا اختار هؤلاء العلماء رحمهم الله الهدنة مع المغتصب الفرنسي والعمل في صمت كي لا يتفطّن هذا الأخير لهذا المخطط ويقف في وجه الجمعية، وقد استمدّت هذه الأخيرة روحها وأهدافها من الحركة الإصلاحية التي اجتاحت الشرق آنذاك حيث أنه "في الوقت الذي كان فيه علماء الجزائر مضطهدين ومهملين من طرف دولة الاحتلال، بزغ فجر الحركة الإصلاحية في الشرق الأدنى وأخذ المثقفون في العالم الإسلامي يتطلعون إلى مبادئها وأهدافها، وبالتالي فقد اتخذ بعض علماء الجزائر هذا الاتجاه الجديد،

[1] - محمد الطاهر وعلي، *التعليم التبشيري في الجزائر- من 1830 إلى 1904*، -دراسة تاريخية تحليلية-، الجزائر، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، 2009، ص 83.

[2] - ناجي عبد النور، *تجربة التعددية الحزبية والتحول الديموقراطي –دراسة تطبيقية في الجزائر*-، مصر، دار الكتاب الحديث، 2010، ص 70.

وحاولوا تطبيقه من أجل إصلاح المجتمع الذي كان يشكو من الانحطاط الخلقي والجفاف الثقافي، والحيف السياسي...

وفي غضون الحرب العالمية الأولى رأت هذه النخبة المثقفة الانحطاط الذي وصل إليه الإسلام في الجزائر بسبب الضعف الذي أصاب المسلمين ففكرت في تأسيس منظمة إسلامية لإحياء الدين، ولكن خروج هذه الفكرة إلى عالم الوجود –التي تعتبر النواة الأولى لجمعية العلماء- لم يتحقق إلا في يوم 05ماي1931م..."[1]

ولكن لا يمكن الإنكار بأن العلماء الجزائريين قبل أن يجتمعوا تحت لواء جمعية العلماء المسلمين الجزائريين قد كانت لهم اجتهادات فردية كل حسب المنطقة التي كان ينشط فيها ولم يتم اجتماعهم قبل 1931"لظروف موضوعية حالت دون ذلك, فحركة ابن باديس (التعليم-الصحافة-النوادي-التوعية بالزيارات والدروس... الخ) كانت في حاجة إلى عقد العشرينات لتنتشر وتتجذر ويعرفها الناس والشيخ الإبراهيمي لم يدخل بعد ميدان الإصلاح العملي ونشاط الشيخ العقبي كان إلى سنة 1929 ما يزال محصورا في نواحي بسكرة..."[2].

فرغم بعد المسافات بين علماء الجزائر واضطهاد الاستعمار لهم إلا أن إيمانهم بوجود أمة جزائرية ووطن اسمه الجزائر كان أقوى من ذلك.

فقد ظهرت جمعية العلماء المسلمين الجزائريين إلى الوجود في 05ماي 1931 تحت قيادة الشيخ عبد الحميد ابن باديس ويرى بعض المؤرخين أمثال د. الأمين شريط أن" السبب المباشر لإنشائها هو احتفال فرنسا بالذكرى المئوية للاحتلال وما صاحب ذلك من مظاهر الإهانة للمقومات الإسلامية كطمس المساجد وتحويلها إلى كنائس وإنكار للأمة الجزائرية وتاريخها وانتمائها العربي الإسلامي، والقضاء على اللغة العربية واعتبارها لغة أجنبية، ومضايقة المدارس والزوايا التي تمنح تعليما دينيا... وحددت أهدافها في إحياء الدين وتطهيره من البدع والخرافات والشوائب المختلفة ومحاربة الطرقية والإلحاد والتبشير والشعوذة وبعث دراسة القرآن والسنة وإحياء الروح القومية"[3]، وقد جعلت الجمعية أثناء انطلاقتها الإصلاحية التثقيفية شعار 'الإسلام ديني والعربية لغتي والجزائر وطني' عنوانا لمسيرتها وهدفا أصبح حقا عليها الوصول إليه.

لقد أبدى علماء الجمعية اهتماما كبيرا بالأحوال الاجتماعية والثقافية التي زلزلت أركان المجتمع الجزائري وعلى هذا الأساس فقد أرسلت عدة رسائل للإدارة الفرنسية تطالبها بالعدول عن القوانين الجائرة التي تفرضها على الشعب الجزائري منها الكتاب المفتوح إلى رئيس الجمهورية الفرنسية سنة 1949جاء فيه على الخصوص:

---

[1] - عبد الكريم بو الصفصاف، جمعية العلماء المسلمين الجزائريين ودورها في تطور الحركة الوطنية الجزائرية 1931-1945، الطبعة الأولى، الجزائر، دار البعث للطباعة والنشر، 1981، ص ص 54-75.

[2] - أبو القاسم سعد الله، *أبحاث وآراء في تاريخ الجزائر*، الجزء 4، ، الطبعة الأولى، لبنان، دار الغرب الإسلامي، 1996، ص 144.

[3] - الأمين شريط، *التعددية الحزبية في تجربة الحركة الوطنية 1919-1962*، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1998، ص 24.

" أ- أن الجزائر وطن تسعة أعشار من فيه رقيق زراعي وخدم صناعي مفروض عليه الحرمان من كل حق، وعشره العاشر سادة مفروضة لهم التمتع بكل حق وبين الفريقين فريق انفصل عن الأول ولم يصل إلى الثاني وهو الذي ترونه؛

ب- إن الدين الإسلامي مملوك للإدارة تحتكر التصرف في مساجده ورجاله وأوقافه وقضائه؛

ج- التعليم في هذا الوطن المسلم معطل بتعطيل المساجد ومئات الآلاف من شباب المسلمين تتشوق إليه والتعليم العربي في هذا الوطن العربي جريمة يعاقب مرتكبها بما يعاقب به المجرم من تغريم وتغريب وسجن ومدارسه تعاني من التضييق والتعطيل ألوانا متجددة ورجاله عرضة في كل حين للمحاكمات في المحاكم الجمهورية التي تتسم بوسمكم؛

د- إن الشعب الجزائري قد أصبح –من طول ما جرب ومارس- لا يؤمن إلا بأركان حياته الأربعة: ذاتيته جزائرية وجنسيته ولغته العربية ودينه الإسلامي لا يستنزل عنها برقي الخطب والمواعيد ولا يبغي عنها حولا ولا بها بديلا؛

هـ- إن الشعب الجزائري مريض يتطلع للشفاء وجاهل متوثب إلى العلم وبائس متشوق للنعيم ومنهوك من الظلم مستشرف إلى العدالة ومستعبد ينشد الحرية ومهضوم الحق يطلب حقه في الحياة وديمقراطي الفطرة والدين يحن إلى الديمقراطية الطبيعية ولكنه ليس كما يقال عنه جائع يطلب الخبز فإن وجده سكت.؛

و- لا يسيغ العقل كيف تكون الوحدة بين سيد ومسود وكيف تتصور بين حاكم مزهو بعصبية جنسية تظاهرها عصبية دينية وبين محكوم؟؟ وكيف تتفق في وطن ساكنوه صنفان وقوانينه صنفان؟؟ وكيف تتم في بلد كنيسته حرة وبيعته حرة ومسجده مستعبد."[1]

ومن أهم الأهداف التي سعت الجمعية إلى تسطيرها وتطبيقها على أرض الواقع نجد:

أ)" إن أول أهداف الجمعية بلا منازع إنما هو تعليم اللغة العربية التي لها على الأمة حقان أكيدان كل منهما يقتضي وجوب تعلمها فكيف إذا اجتمعا، حتى من حيث أنها لغة جنسها لأجل ذلك فإن القرارات التعسفية التي ظلت تعرقل التعليم العربي واستبدالها بقانون يكون للأمة رأي فيه ويساعد على إيجاد الظروف الملائمة لنشر اللغة العربية بكل حرية قصد ترقية المجتمع الجزائري"[2]؛

ب) تغذية الجانب الروحي الذي أحدث فراغا في نفوس الجزائريين وعقولهم سواء المثقف منهم أو الجاهل ويرجع هذا إلى نمط التعليم الذي المادي الذي خلفه الاستعمار حيث يقول البشير الإبراهيمي في هذا الصدد" من المؤسف حقا أن أبناءنا في التعليم الجامعي انكبوا على الجانب المادي أكثر من الروحي والأخلاقي فتخرج جيلين بضع عشرات تناهز المئة من الأطباء والصيادلة ومثلها المحامين، ودون العشرة من المهندسين, إلى جانب ذلك كله دون العشرة في الآداب ولم نرى إلى جنب هذا العدد واحدا تخصص في

[1] - محمد العربي الزبيري: *تاريخ الجزائر المعاصر*، الجزء الأول، سوريا، منشورات اتحاد الكتاب العرب، 1999، ص 203.

[2] - نفس المرجع، ص 203.

الفلسفة أو في علم النفس أو في الأخلاق أو في فلسفة الاجتماع والتشريع، وتعليل هذا الاتجاه معقول من روح الأمة وحالتها المادية..."[1]؛

ج) تطهير الدين الإسلامي من البدع والخرافات واسترجاع المساجد وتسييرها من طرف الجمعية ومنع تدخل السلطات الفرنسية في الشؤون الإسلامية حيث رفعت الجمعية إلى الحكومة الفرنسية تقريرا يضم المسائل الدينية الثلاث (الدين التعليم القضاء) في 05 أوت 1944 من بين ما جاء فيه "إن جمعية العلماء المسلمين الجزائريين بحكم أمانة الدين وعهد الله وشهادة الواقع تعتبر نفسها مسؤولة عند الله وأمام الأمة الجزائرية عن الإسلام ومعابده وتعليمه ولغته وجميع شعائره الحقيقية وأحكامه القضائية... وتعلم أن الحكم القاطع في الإسلام في مسألة المساجد هو أن التصرف فيها لجماعة المسلمين دون سواهم... كما يعتبر الإسلام تدخل غير المسلم في شؤون الدين الإسلامي ظلما وتعديا... وعلى هذا فالأمة الجزائرية المسلمة بواسطة علمائها هي صاحبة الحق المطلق دينا وعقلا وعرفا معقولا في إقامة دينها وإدارة معاهده واختيار من يصلح لوظائفه من خطابة وإمامة وقضاء وتعليم بما تقتضيه قواعد الدين "[2] ؛

د) محاربة الجهل والأمية ونشر التعليم العربي الأصلي بين أوساط الشباب وغرس جذور الصحوة والوعي الإسلامي في عقولهم لان غاية التعليم في رأي البشير الإبراهيمي هي: "تفقيه النشئ الجديد في دينه ولغته وتعريفه بنفسه وبمعرفة تاريخه، تلك الأصول التي جهلها آباؤه فشقوا بجهلها وأصبحوا غرباء في العالم مقطوعين عنه لم يعرفوا أنفسهم فلم يعرفهم أحد ففي تحقيق هذه الغاية السليمة نجتهد ونكدح للوصول إليها نعمل وفي العمل لها نلقى الأذى، وفي الأذى فيها نلقى راحة الضمير واطمئنان النفس وببلوغها إن شاء الله نكون قد أدينا الأمانة وقضينا المناسك وكفرنا عن جريمة التقصير وفزنا بالعاقبة"[3]

وقد كان لجمعية العلماء فضل كبير جدا في إعادة بعث التعليم العربي الحر من جديد بعدما عانى من التهميش والتجريم لقرن من الزمن إلا ما كان منه محتشما وخفية عن أعين الفرنسيين فقد "أعاد الشيخ عبد الحميد بن باديس في القرن العشرين إلى المسجد الإسلامي مكانته الروحية والتربوية والتوجيهية التي كانت يتمتع بها في العصور الأولى من الإسلام يوم أن كان محلا للعبادة ومكانا للتعليم ومركزا للتوجيه الروحي ودارا لتجهيز الجيوش المجاهدة في سبيل نشر الإسلام فقد رابط الشيخ عبد الحميد بن باديس في الجامع الأخضر بقسنطينة أكثر من ربع قرن يعلم ويربي الشبيبة بالنهار ويعظ ويرشد ويفسر القران الكريم وبشرح الحديث الشريف للمواطنين الكبار بالليل حتى بعث في الجزائر نهضة عربية إسلامية واسعة النطاق أعادت للغة العربية مكانتها في الجزائر..."[4]

[1] - أحمد طالب الإبراهيمي، *مرجع سبق ذكره*، ص 129.

[2] - نفس المرجع، ص 138.

[3] - محمد العزيز الساحيلي، *قضية التربية والتعليم من خلال زعماء الإصلاح*، الطبعة الأولى، لبنان، دار صادر، 1995، ص 138.

[4] - تركي رابح عمامرة، *الشيخ عبد الحميد بن باديس رائد الإصلاح الإسلامي والتربية في الجزائر*، الجزائر، المؤسسة الوطنية للاتصال النشر والإشهار، 2001، ص 384.

ووصل اهتمام العلماء بالتربية إلى إنشاء "جمعية رسمية باسم جمعية التربية والتعليم الإسلامية حيث حرر قانونها الأساسي –ابن باديس- وقدمه باسمها إلى الحكومة فصادقت عليه دون أن تدرك خطورته وكان هذا في شهر فبراير سنة 1931 حيث صدر الاعتراف بالجمعية في الجريدة الرسمية لحكومة الجزائر الفرنسية... وقد كانت هذه الجمعية تتكون من عشرة أعضاء برئاسة الشيخ عبد الحميد بن باديس... وقد جاء في المادة الثانية من قانون الجمعية الأساسي: إن مقصود الجمعية هو نشر الأخلاق الفاضلة والمعارف العربية الفرنسية والصنائع اليدوية بين أبناء وبنات المسلمين كما جاء في المادة الثالثة إن الجمعية تسعى للوصول إلى غرضها هذا عن طريق اتخاذ الخطوات التالية.

أ- تأسيس مكتب للتعليم (مدرسة)

ب- تأسيس ملجأ للأيتام

ج- تأسيس ناد للمحاضرات

د- تأسيس معمل للصنائع

هـ- العمل على إرسال التلاميذ على نفقاتها للدراسة في الكليات والمعامل الكبرى

وقد بلغت جملة مدارس الجمعية حتى عام 1954 أكثر من 50 مدرسة يتردد علها أكثر من 50 ألف طفل وبنت يدرسون فيها مبادئ اللغة العربية وآدابها وأصول الدين الإسلامي والتاريخ الجزائري والإسلامي طبق برنامج يجمع بين ضرورات العلم وبين ايجابيات التربية الإسلامية والقومية والوطنية الصحيحة وقد تخرج من هذه المدارس عشرات الآلاف من أبناء الجزائر يحملون علما قليلا ولكن معه فكر صحيح وعقيدة قومية سليمة ونظرة للحياة سديدة" [1]

" وكانت الجمعية تركز في برامجها الدراسية على القران فهي تعطيه جزءا كبيرا من عنايتها لأنه كما يقول الإبراهيمي: سلاحها الذي تناضل به وسيفها الذي به تصول... أما من ناحية الكتب الدراسية فقد اهتمت اهتماما كبيرا باختيارها وانتقائها من أمهات كتب التراث الإسلامي والعربي قديمه وحديثه... وفي التعليم المدرسي اختارت من الكتب ما هو أقرب إلى الإفادة وأعون على تحصيل الملكة العلمية، وتجنيب الكتب الجامدة... وتحرص على أن تبث في أساتذتها وتلامذتها وجميع أعضائها والمعلمين في معاهدها، روح المطالعة النافعة والبحث العلمي السديد، وترشدهم إلى كيفية المطالعة طرائق البحث في التاريخ والاجتماع والأدب وتاريخ الرجال الذين ساهموا في التراث الإنساني بصفة عامة... وكان التعليم العربي الحر تقوم به عدة جهات هي: الكتاتيب والزوايا, والجوامع والمساجد والمدارس وكان كل فرد أو هيئة تعمل في معزل عن غيرها..."[2]

وفي التقرير الذي ذكر سابقا والذي قدمته الجمعية عام 1944 للإدارة الفرنسية رفعت مجموعة من المطالب فيما يخص التعليم العربي جاء فيها:

- **أولا:** إلغاء جميع القرارات السابقة المتعلقة بالتعليم إلغاءا صريحا سواء كانت إدارية أو وزارية.

---

[1] - تركي رابح عمامرة، *الشيخ عبد الحميد بن باديس رائد الإصلاح الإسلامي والتربية في الجزائر* ، مرجع سبق ذكره، ص ص 387- 363.

[2] - تركي رابح عمامرة، التعليم القومي والشخصية الجزائرية، 1931- 1956، مرجع *سبق ذكره*، ص ص 260-263.

- **ثانيا:** نسخ جميع تلك القرارات بقانون صريح يقرر حرية التعليم العربي وعدم تقييده بشيء ويلاحظ في وضع ذلك المسائل التالية:

أ- جمعية العلماء أو الجمعيات العلمية الأخرى يكون لها الحق بمقتضى ذلك القانون أن تنشئ ما تشاء من المدارس فيما تشاء من البلدان.

ب- ليس على تلك الجمعيات إلا إعلام الإدارة باسم المدرسة ومحلها وبأسماء المعلمين فيها ثم تشرع في العمل بلا توقف على إجراءات أخرى.

ج- يتضمن القانون ضمانات كافية مقنعة في عدم الالتجاء إلى تعطيل المدارس العربية للأسباب السياسية أو غيرها من الاعتبارات لأن تعطيل المدارس العربية في نتيجته يعد عقوبة للأولاد والمتعلمين لم يقترفوا أسبابها وهذا ظلم لهم.

د- كما لا تتدخل الإدارة في اختيار المعلمين ولا تتدخل في وضع البرامج التعليمية ولا في اختيار الكتب المدرسية.

ه- على جمعية العلماء أو الجمعيات العلمية الأخرى أن تخضع للمراقبة الصحية العامة في دائرة قوانينها ولمراقبة التفتيش الرسمي."[1]

من الانجازات الكبرى التي حققتها الجمعية للمحافظة على الثقافة العربية الإسلامية نجد:

- نشر اللغة العربية بين أبناء وبنات الجزائر على نِطاق واسع.
- إحياء الثقافة العربية الإسلامية في الجزائر، بعد أن كادت أن تندثر.
- بعْث التاريخ العربي الإسلامي.
- توجيه الجزائريين إلى وجهة وطنية تتعارض تعارضا كاملا مع سياسة الاحتلال.
- إعداد صفوة من الرجال والنساء، كانوا عمدة لنهضة الجزائر قبل الاستقلال، وجنودها في معركة التحرير، وبُناتها بعد الاستقلال.
- تنظيم بعثات تعليمية لخرّجي مدارس الجمعية ومعاهدها، إلى المشرق العربي.
- إصلاح أساليب التعليم، وطرق التدريس.
- إصلاح الكتب المدرسية.
- غرْس مكارم الأخلاق في نفوس الشَّباب، ومحاربة البدع والرذائل والضلال"[2]

3- المدرسة العمومية الجزائرية في مرحلة الاستقلال الوطني:

3-1) الفترة من 1962 إلى 1970:

بعد جهود الثوار الجزائريين في جبهة التحرير الوطني انتزعت الجزائر حريتها رسميا يوم 05 جويلية 1962 ورحيل جيش المستعمر الفرنسي من أراضيها" ورثت الدولة الجزائرية الفتية

---

[1] - أحمد طالب الإبراهيمي، مرجع *سبق ذكره*، ص 143.

[2] - جمعية العلماء المسلمين الجزائريين، *جمعية العلماء النشأة والمسار*، تم الاطلاع عليه بتاريخ، 2018/04/07، الساعة 11:30، على الموقع: http://www.oulama.dz/?page_id=167

معضلات أثرت على أبعد الحدود في مسار الدولة الجزائرية وأداءها السياسي والاقتصادي، فلقد تركت فرنسا الخزينة الجزائرية خالية وخاوية بعد ان قامت بسلب كل ما فيها وسحبت معها كل الودائع والأموال والسيولة التي كانت موجودة في البنوك... كما أدى خروج الأساتذة الفرنسيين من الجزائر إلى شغور فظيع في القطاع التربوي التعليمي وفوق هذا وذاك فقد خلفت فرنسا في الجزائر مرضا ظل وما زال يفتك بالجزائر وهو مرض الأمية التي قدرت سنة 1962 بـ80%... وكان التحدي الأول الذي واجه الدولة الجزائرية هو قلة الخبراء والأكفاء الذين لهم القدرة على تسيير دفة الحكم "[1]

"كان التعليم الابتدائي سنة 1962 في حالة يرثى لها على غرار الميادين الأخرى، وقاربت نسبة الانتساب إليه 20% من مجموع التلاميذ الذين بلغوا سن التمدرس، فقد كانت مهمة المدرسة تتلخّص في تكوين ما يحتاج إليه الاستعمار من مساعدين، وقد كان أوّل دخول مدرسي في أكتوبر 1962، واتّخذت وزارة التربية قرارا يقضي بإدخال اللغة العربية في جميع المدارس الابتدائية بنسبة سبع ساعات في الأسبوع، وقد تم توظيف 3452 معلما للعربية و16450 للغة الأجنبية، منهم عدد من الممرنين قصد سدّ الفراغ المدهش الذي أحدثه عمْدا، أكثر من 10 آلاف معلم فرنسي غادروا الجزائر بصفة جماعية"[2]

وفي مقابل هذه الوضعية المزرية للتعليم غداة الاستقلال وطموح إنجاح أول دخول دراسي 63/62 ثمة مجموعة من الأهداف سعت المنظومة التربوية الفتية إلى تحقيقها نستقرئها من خلال بعض المواثيق الرسمية التي حددت مسار الدولة الجزائرية المستقبلية:

3-1-1)- بيان أول نوفمبر: لم تتم الإشارة إلى موضوع التربية والتعليم في بيان أول نوفمبر كما لم تتم أيضا الإشارة إلى الأنظمة الاجتماعية الأخرى ،وذلك للتركيز على هدف الاستقلال الذي لم يكن مؤكدا، إنما وردت المبادئ العامة التي ستبنى عليها الدولة الجزائرية بعد الاستقلال والتي تتمثل في:

1- إقامة الدولة الجزائرية الديمقراطية الاجتماعية ذات السيادة ضمن إطار المبادئ الإسلامية.

2 - احترام جميع الحريات الأساسية دون تمييز عرقي أو ديني.

3-1-2)- الأهداف الداخلية:

أ- التطهير السياسي بإعادة الحركة الوطنية إلى نهجها الحقيقي و القضاء على جميع مخلفات الفساد و روح الإصلاح التي كانت عاملا هاما في تخلفنا الحالي؛

ب- تجميع و تنظيم جميع الطاقات السليمة لدى الشعب الجزائري لتصفية النظام الاستعماري.

3-1-3)- الأهداف الخارجية:

1- تدويل القضية الجزائرية؛

2- تحقيق وحدة شمال إفريقيا في داخل إطارها الطبيعي العربي و الإسلامي؛

---

[1] - يحي أبو زكريا، *الجزائر من أحمد بن بلة وإلى عبد العزيز بوتفليقة*، تم الاطلاع عليه بتاريخ، 2019/12/21، الساعة 15:30، على الموقع https://www.maktabatalfeker.com

[2] - نوال جاوت، *المنظومة التربوية الجزائرية منذ الاستقلال*، تم الاطلاع عليه بتاريخ، 2019/12/21، الساعة 14:10، على الموقع https://www.djazairess.com

3- في إطار ميثاق الأمم المتحدة نؤكد عطفنا الفعال تجاه جميع الأمم التي تساند قضيتنا التحريرية"[1].

3-1-3-4)- برنامج طرابلس: اندرج التعليم والتربية في مؤتمر طرابلس ضمن إشكالية الثقافة حيث جاء فيه أن ضرورة خلق فكر سياسي واجتماعي تغذيه مبادئ علمية وتتم حمايته من ترهات الفكر تبين أهمية إحداث تصور جديد للثقافة وستكون الثقافة الجزائرية ثقافة وطنية ثورية وعلمية.

- إن دور الثقافة الوطنية يتمثل في مرحلة أولى في إعطاء اللغة العربية المعبرة الحقيقية عن القيم الثقافية لبلادنا، لذلك فإنها سوف تعيد بناء التراث الوطني وتقييمه والتعريف بإنسانيته المزدوجة القديمة والحديثة لإدخالها في الحياة الفكرية وتربية الشعور الوطني؛

- إن الثقافة الجزائرية هي ثقافة علمية في وسائلها وأبعادها يجب أن تحدد حسب طابعها العقلاني وتجهيزها التقني وروح البحث التي تنشطها وانتشارها المنهجي المعمم في كل مستويات المجتمع؛

-إن قضية الثقافة في بلادنا تتطلب :

أ)استعادة الثقافة الوطنية والتعريب التدريجي للتعليم اعتمادا على أسس علمية وهذه مهمة من أصعب مهام الثورة إذ هي تتطلب وسائل ثقافية عصرية ولا يمكن تحقيقها بالتسرع دون خطر التضحية بأجيال كاملة؛

ب)المحافظة على التراث الوطني للثقافة الشعبية؛

ج)توسيع النظام المدرسي بدخول الجميع إلى كل مستويات التعليم؛

د)جزأرة البرامج بتكييفها مع واقع البلاد؛

ه)توسيع وسائل التربية الجماهيرية وتعبئة كافة المنظمات الوطنية لمحاربة الأمية وتعليم القراءة والكتابة لكل المواطنين وهذا في اقرب الآجال.

فبدون دخول كامل وسريع إلى المدارس وتكوين إطارات فنية سيكون من الصعب علينا أن نشرف بسرعة على كل الأمور التي تتعلق بالاقتصاد الوطني ومراقبتها مراقبة تامة."[2]

"عملت الجزائر على تسيير التنظيم الموروث بكل محاسنه ومساوئه، حتى لا يصاب الجهاز التعليمي بالشلل كما عملت على إعادة اللغة العربية إلى مركزها الطبيعي مرحليا، معتمدة في ذلك على إطار الممرنين، إلى جانب التعاون التقني مع الدول الصديقة والشقيقة، 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 مراحله."[3]

فالدولة الجزائرية الفتية في السنين الخمس الأولى للاستقلال بدأت بحلول ترقيعية و "يعود تاريخ أول نص رسمي ينظم المدرسة الجزائرية بعد الاستقلال إلى سنة 1965، والشيء الذي يميز هذا النص هو انه قطع

---

[1] - الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية، *النصوص الأساسية لثورة نوفمبر* 1954، -نداء أول نوفمبر، مؤتمر الصومام، مؤتمر طرابلس- منشورات أباب، 2005.

[2] - نفس المرجع.

[3] - بوفلجة غيات، *التربية ومتطلباتها*، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1993 ، ص 31.

الصلة بالبيداغوجيات التقليدية سواء ما تعلق باللغة العربية او باللغة الفرنسية ومنذ ذلك الحين خرجنا بفضل هذا النص الحاسم من عهد الطرق التقليدية لندخل كلية في عهد منهجيات التعليم، وهكذا أدخلت وعممت منهجية لتعليم اللغة العربية واللغة الفرنسية على السواء"[1]

* وبذكر النظام البيداغوجي الموروث نجده كان مقسما إلى المراحل التالية:

"**أ- التعليم الابتدائي:** ويبدأ في سن السادسة ويدوم ست 6 سنوات وينتهي بمسابقة السادسة للدخول إلى السنة الأولى من التعليم العام كما قد يدوم حتى 7سنوات بالنسبة للذين لهم صعوبة في مسايرة الدراسة مما يمكنهم من الدخول الى امتحان الشهادة الابتدائية، يتمكن بعدها الناجحون من المشاركة في مسابقات للدخول الى دور المعلمين (المساعدين) أو الدخول إلى السنة الثانية من التعليم المتوسط، أو المراكز التقنية والفلاحية...

ب- التعليم العام (المتوسط): يدوم أربع سنوات من التعليم النظري العام ينتهي بالحصول على شهادة التعليم العام (وهي ما صار يعرف بشهادة التعليم المتوسط) أو بشهادة الأهلية بالنسبة للمعربين.

التعليم الثانوي: ومدته ثلاث سنوات من التعليم المتخصص وينتهي بشهادة البكالوريا هذه الشهادة التي تخول لصاحبها الالتحاق بالجامعة دون شروط كما أنها تسمح لصاحبها الالتحاق بمختلف معاهد التعليم العالي.

ج- التعليم الجامعي: وقد كانت مدة الدراسة في المرحلة الأولى من التعليم الجامعي تدوم 3 سنوات في غالبية التخصصات حيث تتوج هذه المرحلة بالحصول على شهادة الليسانس، تليها بعد ذلك شهادة الدراسات المعمّقة ثم دكتوراه الدرجة الثالثة وأخيرا دكتوراه الدولة."[2]

3-2) الفترة من 1970 إلى 1980:

لقد امتازت هذه الفترة باندراج التربية والتعليم ضمن المخططات التنموية التي تضمنت الثورات الثلاث (الزراعية، الصناعية، والثقافية) كما عرفت صدور أمرية 16 أفريل 1976 التي نقلت المدرسة من مدرسة في الجزائر إلى مدرسة جزائرية وهذا التغيير راجع الى العيوب والنواقص التي حملها النظام الموروث من إعادة إنتاج لثقافة المستعمر وبعد المحتوى المنهجي عن الواقع الجزائري المسلم.

من الإصلاحات التي مست القطاع التربوي في هذه المرحلة " إدماج كل من التعليم الابتدائي والمتوسط في مرحلة واحدة متكاملة وهي التعليم الأساسي، مع إدخال مواد تقنية ببرامج الدراسة، لمسايرة التطور الاقتصادي للجزائر. فصارت مدارس هذه المرحلة معروفة بالمدرسة الأساسية متعددة التقنيات. حيث اختيرت بعض الإكماليات لتجريب برامج التعليم الأساسي، كما عرفت هذه المرحلة حذف التعليم التقني قصير المدى، وشهدت هذه المرحلة أيضا تكاثر مؤسسات تكوين الأساتذة (إحداث المعاهد التكنولوجية للتربية بدلا من المدارس العليا)"[3]

[1]- مليكة بودالية قريفو، *المدرسة الجزائرية من ابن باديس إلى بافلوف*، الجزائر، المؤسسة الجزائرية للطباعة، 1989، ص 21.

[2]- بوفلجة غياث، التربية ومتطلباتها، مرجع سبق ذكره، ص 32.

[3]- بوفلجة غيات، التربية والتعليم بالجزائر، مرجع *سبق ذكره*، ص 42.

1-2-3)- المخططات التنموية في هذه المرحلة:

أ- المخطط الرباعي الأول 1970-1973 :

شهد التعليم أثناء المخطط الرباعي الأول تطورا كبيرا رسمت له بناء على مبدأ تعميم التعليم الابتدائي، أهداف ترمي إلى تسجيل 2600000 تلميذ في المجموع أثناء السنة الدراسية 74/73 وبلوغ نسبة مئوية تعادل 75% على المستوى الوطني وانجاز 4000 قسم و2000 سكن وظيفي سنويا وتكوين 4800 معلم لتغطية الحاجيات العادية السنوية زائد 1200 معلم كل سنة لجزارة المناصب المشغولة من طرف المعلمين الأجانب أي تكوين 24000 في المجموع لمدة المخطط و80000 أستاذ للتعليم المتوسط و1000 أستاذ من حملة الليسانس الثانوي .ومن الإجراءات البيداغوجية التي اتخذت في نطاق تطبيق هذا المخطط أدخلت تعديلات على البرامج والمناهج التعليمية وعلى الخريطة المدرسية التربوية والإدارية ومقاييس توجيه التلاميذ وتقييمهم على أسس علمية ومنطقية"[1]

ب- المخطط الرباعي الثاني 1974-1979:

أما المخطط الرباعي الثاني فقد تناول التوجيهات الأساسية للمخططات السابقة واستهدف تقوية الأعمال التربوية مع مراعاة المستويات التي تم الوصول إليها، وإصلاح النظام على أساس منح أهمية متزايدة للبعد الجهوي، وكان هدف هذا المخطط ان يصل في نهايته إلى تهيئة الأرضية الملائمة لتحويل المدرسة الابتدائية الكلاسيكية وتعويضها بالمدرسة الأساسية التي تتضمن التوجيه المتعدد الفنون، ووضع حد لانفصال مرحلتي الابتدائي والمتوسط .

إن الأهداف التي حددت خلال المخططات السابقة تعكس الانشغالات الرئيسية لتعميم التعليم، وإذا كان الجانب النوعي لا يقل أهمية من الجانب الكمي إلا انه كان يبدو ثانويا، غير انه تأكد تدريجيا بحدة اكبر ضرورة وجود تعليم ممتاز كلما تطور نظام التعليم"[2]

كما أنه في هذه المرحلة "أخذ التعليم الرسمي بالنمو بشكل ملحوظ، ففي العامين 1976-1977 و 1977-1978 ارتفع عدد تلامذة المرحلة الابتدائية من 2.641.446 تلميذا وتلميذة إلى 2.984.084 تلميذا وتلميذة، أما في التعليم المتوسط والثانوي والتقني فقد ارتفع عدد التلامذة خلال هذه المدة أيضا من 50.225 إلى74.961 تلميذا وتلميذة، وكذلك ارتفع عدد المدارس الابتدائية من 7787 مدرسة سنة 1976 إلى 8380 مدرسة سنة 1978، أي أن 582 مدرسة جديدة قد بنيت."[3]

ج- أمرية 16 أفريل 1976:

تعد أمرية 16 أفريل 1976 أبرز التشريعات في ميدان التربية والتكوين وفي تاريخ المدرسة الجزائرية قبل زمن قريب فقد سطرت بنودها في وقت كانت المدرسة تتخبط في الأزمات وتعاني من صراع

---

[1] - الطاهر زرهوني، مرجع *سبق ذكره*، ص 47.

[2] - لخضر غول، *التعليم الثانوي ودوره في التنمية الاقتصادية والاجتماعية*، رسالة دكتوراه، قسم علم الاجتماع والديموغرافيا، جامعة قسنطينة، 2008، ص 268.

[3] - علي عبد فتوني، *البلاد العربية والتحديات التعليمية الثقافية المعاصرة*، الطبعة الأولى، لبنان، دار الفرابي، 2007، ص 46.

الإيديولوجيات التي احتدت مع استقدام المكونين من بلدان عربية وغير عربية، كما جاءت في وقت اختارت فيه الدولة الجزائرية التوجه الاشتراكي تحت رئاسة هواري بومدين وقد ساهمت هذه الأمرية في هيكلة المدرسة الأساسية وتوحيد البرامج والمناهج التربوية على مستوى الوطن، فانتقلت بموجبها المدرسة من مدرسة في الجزائر إلى مدرسة جزائرية.

وقد حددت في الفصل الأول المادة الثانية من تعليمها "رسالة النظام التربوي في نطاق القيم العربية الإسلامية والمبادئ الاشتراكية وهي:

- تنمية شخصية الأطفال والمواطنين وإعدادهم للعمل والحياة.
- اكتساب المعارف العامة العلمية والتكنولوجية
- الاستجابة للتطلعات الشعبية إلى العدالة والتقدم
- كما نصت **المواد 4،5،6،7** على إلزامية التعليم الأساسي، مجّانيته وديمقراطيّته
- كما تنص **المادة 10** :على أن النظام التربوي الوطني من اختصاص الدولة ولا يسمح بأي مبادرة فردية أو جماعية خارج الإطار المحدد بهذا الأمر.
- **المادة 11**: يرتبط النظام التربوي بالمخطط الشامل للتربية.
- **المادة 12**: يرتبط النظام التربوي بالحياة العملية وينفتح على عالم العلوم والتقنيات ويخصص جزء من المناهج للأعمال المنتجة المفيدة اجتماعيا واقتصاديا"[1]

د- الفترة من 1980 إلى 2003:

لقد تم في هذه المرحلة تطبيق مشروع المدرسة الأساسية الذي شرع بموجب القرار 76-35 المؤرخ في 16 أفريل 1976 المتعلق بتنظيم التربية والتكوين وقد "بدأت مع بداية المخطط الخماسي الأول (1980-1984) في ميدان التربية والتعليم، عملية تنفيذ مشروع المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات من التعليم الإجباري على مستوى الوطن الجزائري بعد أن كان العمل يجري بها كتجربة في بعض المدارس فقط ابتداءا من عام 1977 وهي مدرسة يدخلها الطفل ابتداءا من السنة الأولى ابتدائي عندما يكون قد أكمل ست سنوات من عمره ويستمر بها مدة تسع سنوات حتى يصبح عمره خمسة عشر عاما (6 15سنة) وعندئذ فإما أن يواصل تعليمه في المرحلة الثانوية ان كانت إمكاناته الفكرية واستعداداته الذهنية وتحصيله الدراسي خلال سنوات المدرسة الأساسية التسع تسمح له بمتابعة الدراسة حتى شهادة البكالوريا ثم الجامعة أو يغادرها الى معترك الحياة..."[2]

* أسباب ظهور المدرسة الأساسية:

"لقد كانت المدرسة الاساسية نتيجة لعاملين مرتبطين، اولهما التطور الاقتصادي والاجتماعي، ثانيهما ما للمدرسة التقليدية من عيوب.

[1]- الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية، *الجريدة الرسمية للدولة الجزائرية*، أمرية 16 أفريل 1976، ص 534.

[2]- تركي رابح، *أصول التربية والتعليم في الجزائر*، الطبعة الثانية، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1990، ص 100.

أ- التطور الاجتماعي والاقتصادي: لقد عرفت الجزائر بعد استقلالها تطورا كبيرا نتيجة الجهود المبذولة على كل المستويات، من أجل التنمية والرقي، فصار بالامكان زيادة تطوير المنظومة التربوية ومدها بمزيد من الامكانيات المادية والبشرية. كما ان التطور الاقتصادي والاجتماعي، ادى الى ظهور الحاجة الى عمال مهرة وتقنيين، وبالتالي الحاجة الى تطوير المنظومة التربوية لكي تتماشى مع متطلبات الصناعة الجزائرية، ومدها بما تحتاج اليه من أخصائيين.

ب- عيوب التنظيم التربوي الموروث: لقد وجدت في النظام التربوي الموروث تناقضات وسلبيات تتنافى مع الخيارات الأساسية والسياسية للجزائر المستقلة"[1]

"تهدف المدرسة الأساسية إلى:

-تربية الجيل الصاعد على حب العمل والتطلع إلى آفاق مستقبلية

-التمسك بروح الحضارة العربية الإسلامية وبروح التضامن الوطني

-العمل على إكساب النشء الكيفية التي يدافع بها عن المكتسبات الوطنية وما حققته الثورة

-التجنيد الدائم للمشاركة في بناء مهام البناء الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للوطن

-التشجيع على تحصيل المعارف العلمية والتقنية اللازمة للرقي الثقافي والتحرر الاقتصادي والاجتماعي للوطن

- مشاركة المدرسة في رفع المستوى الثقافي إلى كل السكان حيث هي المؤسسة الاجتماعية لنشر القيم الخلقية والدينية والمعارف العلمية والتقنية

-ضمان التعليم المتواصل لمدة 9سنوات كاملة

-تربية بدنية أساسية وممارسة منتظمة لأحد النشاطات الرياضية وتشجيع التلاميذ على المشاركة في مختلف المسابقات التي تنظم في إطار الرياضة المدرسية

-انفتاح المدرسة على البيئة واتصالها المباشر للحياة

-بعث حياة اجتماعية بالمؤسسة مع الاهتمام والتكفل بالطفل من الناحية الاجتماعية وإشراك الأسرة في عمل المؤسسة التربوي"[2]

إن الدراسة في المدرسة الأساسية سوف تقسم إلى مرحلتين كما نص المخطط الرباعي (1974-1977):

أ- مرحلة ابتدائية مدتها ست سنوات: (6سنوات إلى 12سنة) تكون فيها الدراسة عامة وتتركز أساسا حول ثلاثة أمور أو ثلاث مهارات هي:

---

[1] - بوفلجة غياث، التربية والتعليم بالجزائر، مرجع *سبق ذكره*، ص 43.

[2] - المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، *النظام التربوي والمناهج التعليمية 2004*، ص 142، متوفر على الموقع التالي: http://www.infpe.edu.dz

- لغة الكتابة: وتدور حول جعل الطفل يتقن المهارات الأساسية في اللغة العربية من قراءة وكتابة ومحفوظات وقواعد وإملاء وإنشاء، إلى غير ذلك بحيث يستطيع في نهاية المرحلة الابتدائية أن يكون قادرا على التعبير قراءة وكتابة، وحديثا. وبذلك يستطيع متابعة الدراسة بهذه اللغة في بقية مراحل التعليم الأخرى إذا واصل تعليمه أو مالكا لناصية اللغة القومية...

- لغة الأرقام: وتدور أساسا حول أساسيات الحساب والهندسة حتى يتقن التلميذ لغة الحساب لكي يستطيع متابعة الدراسة في بقية مراحل التعليم بدون صعوبة أو يملك زادا كافيا منه للانتفاع به في حياته العملية في حالة ما غادر المدرسة إلى معترك الحياة.

- العمل على دمج الطفل في بيئته الاجتماعية والطبيعية: وهذا يكون عن طريق تعليمه مبادئ التاريخ الوطني والقومي لبلاده وكذلك تعليمه جغرافية وطنه ثم مبادئ الصحة والعلوم...

ب- مرحلة ما فوق الابتدائية: وهي تتكون من ثلاث سنوات وهي المرحلة التي نطلق عليها الآن مرحلة التعليم المتوسط وهي تمتد من (13سنة إلى 15سنة) وإذا كانت المرحلة الأولى عامة بحكم طبيعتها وليس فيها أي تخصص – او علوم تقنية- فان هذه المرحلة توجد بها عدة تخصصات علمية –وإنسانية ولغوية وتقنية- وهنا يتركز دور المدرسة في ربط الدراسة بها بالحياة خارجها- وذلك عن طريق المزج بين النظريات العلمية المجردة وبين التكنولوجيا الصناعية أو الزراعية أو الاقتصادية أو الإدارية مثل المحاسبة ومسك الدفاتر والتدبير المنزلي بالنسبة للبنات، إن هدف الدراسة في المرحلة الثانية من التعليم في المدرسة الأساسية هو العمل على تكوين مواطن منتج بحيث يفكر بذهنه وينفذ بيديه ما توصل إليه عن طريق الفكر بقصد أن يتمكن الطالب من أن يعرف نفسه وتتبلور ميوله وتنكشف استعداداته وحينذاك يستطيع في نهاية مرحلة الدراسة بالمدرسة الأساسية من أن يختار نوع الدراسة الذي يتلاءم مع استعداداته وميوله في المرحلة الثانوية ثم في المرحلة الجامعية، أما إذا ما فضل الخروج إلى ميدان الحياة فانه يكون قد تعلم حرفة معينة في المدرسة الأساسية ..."[1]

* وقد واجهت المدرسة الأساسية صعوبات ونواقص منها:

"- غياب فلسفة واضحة وإطار وطني.

- الافتقار إلى التكييف مع احتياجات المجتمع
- انخفاض مستوى إعداد المعلم وخاصة معلم المدرسة الأساسية.
- عدم ملاءمة المناهج مع المتغيرات الجديدة
- النقص في المباني المدرسية وعدم ملاءمتها مع متطلبات العصر (المستوى العلمي) "[2]

* وللمدرسة الأساسية خصائص متعددة نذكر منها:

- هي مدرسة ديمقراطية موحدة تضمن لكل الأطفال الجزائريين تربية متكاملة تساعد على النمو الشامل لشخصية الأطفال من جوانبها المختلفة وتربية إلزامية تدوم تسع سنوات.

---

[1] - تركي رابح، أصول التربية والتعليم في الجزائر، مرجع *سبق ذكره*، ص 105.

[2] - علي بوعناقة، بلقاسم سلاطنية، *علم الاجتماع التربوي*، الجزائر، دار الهدى للطباعة والنشر، دس، ص 61.

- هي مدرسة وطنية حيث تمنح التربية باللغة العربية وترتكز على القيم العربية الإسلامية وعلى التراث الثقافي وتتكفل باهتمامات تنميتها الوطنية.
- هي مدرسة متعدد التقنيات تربط المعارف النظرية بتطبيقاتها التكنولوجية."[1]

أما عن **الطرائق البيداغوجية** فقد اعتمدت المدرسة الأساسية في البدء على" التدريس بمقاربة المحتوى وذلك من خلال تربية إجبارية للجميع والأهمية البالغة التي أعطيت للمحتويات فقد اعد المعهد الوطني البيداغوجي 1980 مذكرات تبين على بيداغوجيا المحتوى التي تستند على مبدأ بيداغوجي رئيسي مفاده ان كل عملية تعليمية ينبغي ان تنطلق من أهداف محددة يتم تحقيقها فعندما يخطط المدرس عمله فانه مطالب باتخاذ قرارات متعددة فهو مثلا يختار محتوى المادة، يوظف طرقا وأساليب معينة يحكم بها على مردودية التلاميذ"[2]

وبعدها انتقلت إلى التدريس بطريقة التدريس بالأهداف سنة 1996" ويحصل التدريس بمقاربة الأهداف بممارسة المعلمين لصنافة "بلوم" وذلك بواسطة الصياغة الجيدة للأهداف والتفطن لخواص كل مستوى من مستويات المعرفة (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)وتتمثل مهام المعلمين في:

-أن يكون على دراية بكل المواضيع المقررة في المنهاج
-يتحكم في المفاهيم العلمية والأهداف المنهجية
-يعمل على أجرأة الأهداف بحيث تكون واضحة وقابلة للتحقيق والتقويم
- يعتمد في الصياغة الإجرائية على القدرات المراد تنميتها لدى المتعلم
-للمعلم الحرية في تكييف مضمون المادة مع الوسائل المتوفرة لديه
- يتبع المعلم الطرائق الفعالة التي تسمح بإشراك جميع المتعلمين
-يتناول المعلم المفاهيم بطريقة بنائية
-يضع المعلم مخططا لانجاز النشاطات التعليمية المقررة بتوزيعها في حصص أسبوعية
-إعطاء الأولوية لنشاط المتعلم وقدرته الذاتية على التعلم."[3]

ولكن قد تبينت عدة عيوب لهذه المقاربة دفعت المشرعين إلى البحث عن مقاربة جديدة من هذه العيوب:

"- الصياغة السلوكية للأهداف تقلص النشاط البيداغوجي إلى فترات قصيرة
- لا تذكر بيداغوجيا الأهداف أداة التعليم بوضوح ولا تهتم بعملية التحويل
- تفضل بيداغوجيا الأهداف التعلمات المعرفية السلوكية البسيطة على حساب التعلم الوجداني الاجتماعي.

---

[1] - عرقوب سامية، *رحلة في التربية والتعليم*، الجزائر، دار الكتاب العربي، 2002، ص 65.

[2] - المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، مرجع *سبق ذكره*، ص 142.

[3] - عبد المجيد لبيض، *تصورات معلمي المدرسة الابتدائية للإشراف التربوي في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات*، رسالة دكتوراه، قسم علوم التربية، جامعة قسنطينة، 2008، ص 60.

- تجعل بيداغوجيا الأهداف المتمفصل بين الأهداف والغاية والمرامي متقهقر، بمعنى الأهداف العامة والأهداف الإجرائية مشكوك فيها.
- تخلط بيداغوجيا الأهداف بين منطق للتكوين ومنطق للتقييم"[1]

و "قد عرف العالم في هذه المرحلة تغيرات سياسية واقتصادية واجتماعية تمثلت خاصة في سقوط الاتحاد السوفيتي، تبعته تداعيات تمثلت في سقوط جدار برلين، أما الجزائر فقد اعتمدت التعددية الحزبية ودخلت اقتصاد السوق وهو ما تطلب القيام بإجراءات إصلاحية على المنظومة التربوية تمثلت أهمها في :

- إجراء تعديلات جزئية سنة 1989على برامج المواد الاجتماعية، ثم مجموع المواد سنة 1993، في إطار تخفيف المحتويات مع إعادة الصياغة سنة 1996.
- تم إدراج الانجليزية في الطور الثاني من التعليم الأساسي.
- محاولة تطبيق المدرسة الأساسية المندمجة في المجال البيداغوجي والتنظيمي والإداري والمالي تنفيذا لما جاء في أمرية 1976"[2]

إن الفترة الطويلة التي ثبتت عليها أمرية 16 أفريل 1976 في النظام التربوي الجزائري لدليل واضح على التقبل الذي تلقته من طرف الأوساط الجزائرية المثقفة والواعية.

4- الإصلاح التربوي (2003) والمشكلات المطروحة:

4-1)- الإصلاح التربوي الجديد مابعد 2003

لقد واجهت المدرسة الجزائرية الكثير من الصعوبات في ظل الإصلاحات التي جاءت بها أمرية 16 افريل 1976 والتي أقرت المدرسة الأساسية حسب مختصين، ومن بين هذه الصعوبات نذكر ما يلي:

-"***ارتفاع نسب التسرب المدرسي:*** *سجلت المدرسة الجزائرية منذ فترة ليست بوجيزة مغادرة أعداد كبيرة من التلاميذ لمقاعد الدراسة دون حصولهم على شهادات أو مؤهلات تسمح لهم بالاندماج في عالم الشغل بسهولة، بل الأكثر من غادروا مقاعد الدراسة لينضموا إلى مجموعات الأميين الذين لا يحسنون القراءة والكتابة، فلقد تراوحت نسب التسرب في الثانوي ما بين70% و 75%، والتعليم الأساسي (التعليم الإكمالي) أقل بقليل من التعليم الثانوي، حيث يتراوح بين50%و52%، وبين10% و13% بالتعليم الابتدائي على امتداد فترة التسعينات، على الرغم من تمسك المدرسة الجزائرية بتطبيق مبدأ إلزامية التعليم حتى سن 16 سنة ومجانيته.*

-***مكتسبات التلاميذ المتمدرسين مازالت دون المنتظر أو المأمول:*** *لقد بينت عدد من التقييمات الداخلية والخارجية التي نظمتها أو ساهمت فيها وزارة التربية الوطنية مايلي:*

---

[1] - بوكرمة أغلال فاطمة الزهراء، (الإصلاح التربوي في الجزائر)، الجزائر، *مجلة الباحث*، العدد 4، 2006، ص 67.

[2] - بوفلجة غياث، التربية والتعليم بالجزائر، مرجع *سبق ذكره*، ص 47.

- إن التلاميذ الراسبين أو المتسربين وضعوا منذ البداية في وضعيات إخفاق لأنه لم يتم تمكينهم من المعارف والمهارات التي تتأسس عليها التعليمات اللاحقة، وخاصة كفايات القراءة والكتابة والحساب
- نسبة كبيرة من التلاميذ الناجحين في دراستهم يظلون عاجزين عن مباشرة مواقف حقيقة للتواصل وحل المشكلات، وذلك لافتقارهم للكفاية المطلوبة لذلك؛
- وجود تباين بين مكتسبات التلاميذ النظرية ومهارتهم العملية ويرجع ذلك إلى التركيز بصفة خاصة على التعلمات الشكلانية، مثل حفظ قواعد النحو والرياضيات على حساب التعلمات الأساسية مثل كفايات التواصل؛

- **المركزية المفرطة في إدارة النظام التربوي:** قام النظام التربوي الجزائري ولازال رغم استحداثه من إصلاحات على المركزية التي يصدر بموجبها كل شيء عن المركز (الإدارة المركزية) نحو الأطراف والمؤسسات الجهوية والمحلية، بحيث يقتصر دورها على تنفيذ مايرد إليها من تعليمات وقرارات رأت فيها الخطأ واضحا للعيان أو لايصلح بمنطقة خلافا لمنطقة أخرى، مما أضعف المبادرة خوفا من الوقوع في الأخطاء؛

- **ضعف الاحتراف في إدارة المؤسسة التربوية التعليمية:** إن تسيير المؤسسة التربوية وتنظيم شؤونها وضمنها تسيير العملية التعليمية يتطلب فضلا عن التحمس لها درجة عالية من الاحتراف مما لم يتوفر للمؤسسات التربوية الجزائرية سابقا، ولم يتم توفيره لها حاليا إذ لم يتلق المربون والإداريون على اختلاف أصنافهم أي تكوين أساسي في هذا الصدد؛

فغالبية إن لم نقل كل القادة الإداريون يتم انتقاؤهم بشكل غير محترف من بين الأساتذة والمعلمين الذي ملوا المهنة، أو شارفوا على التقاعد، أو ليس لديهم أي كفايات تسمح لهم بإدارة التربية ومؤسساتها، مما انعكس سلبا على الفعل التربوي عامة وعلى هذه المؤسسات خاصة؛

- **الضعف الملاحظ في ثقافة التقييم لدى المدرسين وأطراف الإشراف والإدارة:** لقد كرست الممارسات السابقة لدى كل هذه الأطراف (الأساتذة والمديرين والمفتشين) أن عملية التقييم هي عملية انتقاء لأفضل التلاميذ ضمن العملية التعليمية التعلمية والسماح لهم بالانتقال إلى المستويات العليا كفيل بأن يحقق جودة التعليم، الأمر الذي يدفعهم إلى الاعتناء بهم أكثر من غيرهم، فالتوجه للاعتناء بالمتفوقين من ناحية التحصيل الدراسي على حساب غيرهم من التلاميذ العاديين والذين قد يكونون من المبدعين المغمورين في مجالات أخرى غير التحصيل الدراسي والذي ينتظرون فرصة اكتشافهم وتوجيههم إلى الوجهة الحسنة قد يؤدي إلى تهميش هؤلاء التلاميذ العاديين وإلى دفعهم إلى حلبة الإخفاق والإقصاء، الأمر الذي لا يتوافق مع تخريج المزيد من الأطر والكوادر القادرة على الإبداع والتكيف في عالم تسوده العولمة في كل شيء والثورة التكنولوجية والعلمية المتسارعة؛

- **سيطرة البعد الكمي على المناهج التعليمية:** لقد سيطرت على البرامج التي سبقت مرحلة التعليم الأساسي والتي عاصرتها البعد الكمي، فلقد كان لتلك البرامج منحى موسوعي، إذ تزخر بالأهداف النوعية الصعبة المنال، والمحتويات المعرفية الدقيقة والكثيرة التفاصيل، على نحو يصعب معه التمييز

بين ماهو أساسي وماهو جوهري، وماهو ثانوي عرضي، كما ساهم نظام المواد الدراسية المنفصلة في تكريس تجزئة المعرفة وتقطيع الأنشطة؛

- ***النتائج الضعيفة التي أفضت إليها التقارير الدولية:*** *لقد كانت نتائج المقارنات الدولية للأنظمة التربوية الكونية مرآة عاكسة لدرجة نضج أو اعتلال أي منظومة تربوية، وكذلك نتائج المسابقات الدولية التي تجريها وتنظمها المنظمة الدولية للتربية والثقافة يونيسكو حول مكتسبات التلاميذ والكفايات الحاصلة لديهم من ذلك برنامج TIMSS و BIRD، حول استعمال الرياضيات واللغة، التي احتلت الجزائر ضمنها مراتب متأخرة جدا، لدرجة أن السلطات تكتمت على نتائجها لفترة طويلة؛*

- ***الطابع التقليدي لطرق التدريس:*** *لقد سادت الجزائر في فترة التسعينات وقبلها طرائق تدريس ومنهجيات تعليمية عتيقة جدا مقارنة بالزمن الذي كانت تستعمل فيه، الأمر الذي جعلها لا تنسجم مع المكتشفات والتقنيات الحديثة المستعملة في ميدان التعليم، وماهو مستحدث في باقي النظم التربوية لبقية الدول المتطورة، فضلا عن تقليدية المناهج وأساليب تعامل المدرسين مع مشكلات التلاميذ، إضافة إلى أن الظروف العامة للتعليم والتعلم كانت إلى عهد قريب غير ملائمة وغير مسايرة للكثير من المستجدات البيداغوجية والتنظيمية المحفزة على التعلم؛*

- ***استمرارية سياسة الترقيعات هنا وهناك في النظام التربوي:*** *تركيز معظم الإصلاحات السابقة إن لم نقل كلها على جوانب فرعية من المنظومة التربوي، مع عدم استكمالها لشروط تنفيذها في غالبية المرات التي تم تطبيقها فيها، ناهيك عن البلبلة والإرباك الذي تحدثه هذه الترقيعات ضمن صفوف المدرسين والتلاميذ وأولياء أمورهم، من ذلك ظهور ثانوية الامتياز ثم اختفاؤها فجأة دون سابق إنذار، والتعديلات الماراطونية المستحدثة في معايير الانتقال والتوجيه من الأساسي إلى الثانوي التي استغرقت عملية إدخال الإصلاحات عليها ما يقارب من عشر سنة ثم التخلي عنها فجأة تحت ضغط الأولياء، وبعض القرارات الارتجالية غير المحسوبة العواقب من لدن السياسيين المسارة لرغبات وضغوط الأولياء؛*

- ***كره التلاميذ للمدرسة:*** *تنامي شعور حقيقي لدى معظم التلاميذ بكره المدرسة، وعدم اهتمامهم بما تقدمه لهم من معارف وكفاءات ظنا منهم بأنها لم تعد قادرة على مساعدتهم من أجل بناء حياة مستقبلية مرموقة أو حتى على الأقل مقبولة، لما تنامى داخل المجتمع من أفكار واتجاهات سلبية نحو المدرسة وأن فترة المكوث بالمدرسة هي فترة ضائعة من عمر كل تلميذ؛*

- ***تعدد حالات العنف:*** *لايمر يوم دون أن تطلعنا الصحافة عن أخبار اعتداءات أو محاولات اعتداء على المدرسين والمربين، فقد وصل ذلك إلى درجة مخيفة خاصة وأن العنصر النسوي يتغلب على تشكيلة المربين عددا، مما شجع التلاميذ على الاعتداء عليهن حتى داخل الأقسام وداخل حرم المؤسسات التربوية؛*

- ***انخفاض مستوى النجاح في شهادة البكالوريا:*** *إلى عهد غير بعيد لم تكن النسب الوطنية للنجاح في شهادة البكالوريا بالجزائر تتعدى نسبة الـ25% وكأقصى تقدير 30% وهذا بالرغم من استعمال طريقة الإنقاذ، فعدد الفاشلين يبقى مرتفعا بالنظر إلى هذه النسب المحققة في امتحانات شهادة البكالوريا وبمقارنتها بنسب النجاح في الدول المتقدمة؛*

*- **ضعف ارتباط التعليم بسوق العمل:** يعاني خريجي المؤسسات التعليمية في الجزائر من ضعف عام في كل مجال وكل تخصص، غير أن تدني مستوى الخريجين سواء من ناحية التحصيل أو مهارات التعليم الأساسية كمشكلة أولية تزداد تفاقما إذا ما علمنا أنها لا تمت بأي رابط أو صلة بعالم الشغل ولا تحقق أدنى شروط التشغيل لدى هؤلاء الخريجين، فهناك قطيعة شبه كاملة بين التعليم وسوق العمل ومتطلبات التنمية؛*

*- **الدروس الخصوصية أو المدارس الموازية غير النظامية:** عرفت فترة التسعينات ظاهرة انتشار وشيوع الدروس الخصوصية أو المدارس الموازية للمدرسة النظامية والمدرسة الخاصة، والتي لم تستثن أي تلميذ أو أي مادة، حيث ألحقت أضرار جسيمة بكل مرتاديها من التلاميذ، فجمدت قدراتهم وإرادتهم على التفكير وعلى العمل، إضافة إلى حرمانهم من أوقات راحتهم، والتشويش الذي يحدثه المعلمون والأساتذة الذي يقومون بتقديم هذه الدروس في عقول التلاميذ حول عدم جدوى ما يقدم لهم في المدارس النظامية وعدم جدية الطرق البيداغوجية المعتمدة ضمنها في مقابل ما يستطيعون هم فعله وتقديمه لهم. "[1]*

بناءا على كل هذه الإشكالات التي تولدت عن تطبيق المدرسة الأساسية " بادر السيد عبد العزيز بوتفليقة اثر انتخابه رئيسا للجمهورية الجزائرية الديمقراطية والشعبية، إلى تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية في شهر ماي سنة 2000، تتألف هذه اللجنة من 157 عضوا تم اختيارهم من بين الشخصيات الوطنية البارزة وبالنظر إلى كفاءتهم المشهودة في عالم التربية والتكوين، ولقد تم تكليف اللجنة بإجراء تشخيص موضوعي وشامل للمنظومة التربوية... وفي ختام الأشغال التي استغرقت 9شهور قدمت اللجنة تقريرها في شهر مارس 2001 للسيد رئيس الجمهورية ففرضه بدوره لنظر الحكومة.. وقد كرس مجلس الحكومة خمس اجتماعات لدراسة هذا الملف –أهمها- في اجتماع 6مارس 2002 قرر رئيس الحكومة تشكيل فريق عمل مكلف بضبط خطة عمل لتنفيذ الإصلاح التربوي وإثر تنصيبه أعد فريق العمل مشروع خطة لتجسيد إصلاح المنظومة التربوية.. ثم انعقد اجتماع أخير لمجلس الحكومة بتاريخ 19 مارس 2002 خصص لفحص الخطة التي أعدها فريق العمل قبل عرضها على مجلس الوزراء تحت إشراف السيد رئيس الجمهورية"[2]

" مهمة اللجنة وأعضائها حددها المرسوم الرئاسي رقم 101-2000 المؤرخ في 9ماي 2000 حيث تنص المادة 2 منه على تكليف اللجنة على اساس مقاييس علمية وبيداغوجية، بإجراء تقييم للمنظومة التربوية القائمة قصد تشخيص مؤهل وموضوعي ومفصل لجميع العناصر المكونة لمنظومة التربية والتكوين المهني والتعليم العالي ودراسة إصلاح كلي وشامل للمنظومة التربوية على ضوء هذا التقييم"[3]

---

[1] - عبد السلام نعمون، *نحو منظومة تربوية تنمي إبداع المتعلم في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفاءات*، رسالة دكتوراه، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة سطيف2، 2014، ص ص 127-131.

[2] - بوبكر بن بوزيد، *إصلاح التربية في الجزائر*، الجزائر، دار القصبة للنشر، 2009 ، ص26.

[3] - رابح خيدوسي، *مذكرات شاهد -المدرسة والاصلاح-*، الطبعة الأولى، الجزائر، دار الحضارة، 2001، ص 12.

وقد مس الإصلاح التربوي الأخير عدة جوانب مست الجانب البيداغوجي، التكويني، والتنظيمي وهي كالتالي:

أ- إصلاح مجال البيداغوجيا:

- إصلاح البرامج التعليمية - إعداد جيل جديد من الكتب المدرسية
- استعمال الترميز الدولي في العلوم الدقيقة والتجريبية وإدخال المصطلحات العلمية بلغة مزدوجة ابتداءا من مرحلة التعليم المتوسط
- إعادة تأهيل شعب الامتياز في الرياضيات الأساسية وتقنيات الرياضيات والفلسفة
- تعديل برامج التربية الإسلامية والتربية المدنية
- إعادة تأهيل تدريس التاريخ والفلسفة في جميع المستويات
- تعميم التربية الفنية في جميع المستويات
- إعادة تأهيل التربية البدنية والرياضية وتكريس طابعها الإلزامي على جميع التلاميذ
- تعزيز تدريس اللغة العربية
- ترقية وتطوير تدريس الأمازيغية
- إدخال تدريس اللغة الفرنسية في السنة الثانية من التعليم الابتدائي (ثم تم رفعها إلى السنة الثالثة ابتدائي)
- إدخال تدريس اللغة الانجليزية في السنة الأولى من التعليم المتوسط
- إعداد وتنفيذ إستراتيجية لمحو الأمية في صفوف الكبار
- تعميم استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال الجديدة

ب- إرساء منظومة متجددة للتكوين وتحسين مستوى التأطير البيداغوجي:

- تكوين معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في مدة ثلاث سنوات بعد شهادة البكالوريا وذلك على مستوى معاهد تكوين وتحسين مستوى المعلمين.
- تكوين أساتذة مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي العام على مستوى المدارس العليا للأساتذة
- تكوين أساتذة التعليم الثانوي التكنولوجي على مستوى المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني
- إعادة بعث مسابقة التبريز.
- إعداد مخطط وطني لتحسين وترقية مستوى التأطير وإعادة تأهيل الأسلاك التعليمية.

ج- إعادة التنظيم الشامل للمنظومة التربوية:

_ التعميم التدريجي للتربية ما قبل المدرسية لفئة الأطفال البالغين 5سنوات
- تخفيض مدة التعليم في المرحلة الابتدائية من 6 الى خمس سنوات
- تمديد مدة التعليم في المرحلة المتوسطة من 3الى 4سنوات
- إعادة تنظيم مرحلة التعليم ما بعد الإلزامي في 3فروع كما يلي:

أ- التعليم الثانوي العام والتكنولوجي

ب- التعليم التقني والمهني والتكوين

ج- إضفاء الطابع القانوني على مدارس التعليم التابعة للقطاع الخاص."[1]

وقد تم تطبيق هذه الإصلاحات بصفة تدريجية على كامل التراب الوطني وبعدها صدر القانون التوجيهي للتربية الوطنية سنة 2008 ليعوض أمرية 16افريل 1976 الذي حدد مهام ومنطلقات المدرسة الجزائرية حيث جاء فيه:

المادة04: *تقوم المدرسة في مجال التعليم بضمان تعليم ذي نوعية، يكفل التفتح الكامل والمنسجم والمتوازن لشخصية التلاميذ بتمكينهم من اكتساب مستوى ثقافي عام وكذا معارف نظرية وتطبيقية كافية قصد الاندماج في مجتمع المعرفة.*

ومن ثمة يتعين على المدرسة القيام على الخصوص بما يأتي:

- ضمان اكتساب التلاميذ معارف في مختلف مجالات المواد التعليمية وتحكمهم في أدوات المعرفة الفكرية والمنهجية بما يسهل عمليات التعلم والتحضير للحياة العملية.

- إثراء الثقافة العامة للتلاميذ بتعميق عمليات التعلم ذات الطابع العلمي والأدبي والفني وتكييفها باستمرار مع التطورات الاجتماعية والثقافية والتكنولوجية والمهنية.

- تنمية قدرات التلاميذ الذهنية والنفسية والبدنية وكذا قدرات التواصل لديهم واستعمال مختلف أشكال التعبير، اللغوية منها والفنية والرمزية والجسمانية.

- ضمان تكوين ثقافي في مجالات الفنون والآداب والتراث الثقافي.

- تزويد التلاميذ بكفاءات ملائمة ومتينة ودائمة يمكن توظيفها بتبصر في وضعيات تواصل حقيقية وحل المشاكل بما يتيح للتلاميذ التعلم مدى الحياة والمساهمة فعليا في الحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية وكذا التكيف مع المتغيرات.

- ضمان التحكم في اللغة العربية باعتبارها اللغة الوطنية والرسمية وأداة اكتساب المعرفة في مختلف المستويات التعليمية ووسيلة التواصل الاجتماعية وأداة العمل والإنتاج الفكري.

- ترقية وتوسيع تعليم اللغة الأمازيغية.

- تمكين التلاميذ من التحكم في لغتين أجنبيتين على الأقل للتفتح على العالم باعتبار اللغات الأجنبية وسيلة للاطلاع على التوثيق والمبادلات مع الثقافات والحضارات الأجنبية.

- إدماج تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة في محيط التلميذ وفي أهداف التعليم وطرائقه والتأكد من قدرة التلاميذ على استخدامها بفعالية منذ السنوات الأولى للتمدرس.

- منح جميع التلاميذ إمكانية ممارسة النشاطات الرياضية والثقافية والفنية والترفيهية والمشاركة في الحياة المدرسية والجماعية.

[1] - بوبكر بن بوزيد، مرجع سبق ذكره، ص ص 26-29.

المادة05: تقوم المدرسة في مجال التنشئة الاجتماعية بالاتصال الوثيق مع الأسرة التي تعتبر امتداد لها، بتنشئة التلاميذ على احترام القيم الانسانية وكذا مراعاة قواعد الحياة في المجتمع.

ومن ثمة يتعين على المدرسة القيام على الخصوص بما يأتي:

- تنمية الحس المدني لدى التلاميذ وتنشئتهم على قيم المواطنة بتلقينهم مبادئ العدالة والإنصاف وتساوي المواطنين في الحقوق والواجبات والتسامح واحترام الغير والتضامن بين المواطنين.

- منح تربية تنسجم مع حقوق الطفل وحقوق الإنسان وتنمية ثقافة ديمقراطية لدى التلاميذ بإكسابهم مبادئ النقاش والحوار وقبول رأي الأغلبية وبحملهم على نبذ التمييز والعنف وتفضيل الحوار.

- توعية الأجيال الصاعدة بأهمية العمل باعتباره عاملا حاسما من أجل حياة كريمة ولائقة والحصول على الاستقلالية، وباعتباره على الخصوص ثروة دائمة تكفل تعويض نفاد الموارد الطبيعية وتضمن تنمية دائمة للبلاد.

- إعداد التلاميذ بتلقينهم آداب الحياة الجماعية وجعلهم يدركون أن الحرية والمسؤولية متلازمتان.

- تكوين مواطنين قادرين على المبادرة والإبداع والتكيف وتحمل المسؤولية في حياتهم الشخصية والمدنية والمهنية.

المادة 06: تقوم المدرسة في مجال التأهيل بتلبية الحاجيات الأساسية للتلاميذ وذلك بتلقينهم المعارف والكفاءات الأساسية التي تمكنهم من:

- إعادة استثمار المعارف والمهارات المكتسبة وتوظيفها

- الالتحاق بتكوين عال أو مهني أو بمنصب شغل يتماشى وقدراتهم وطموحاتهم.

- التكيف باستمرار مع تطور الحرف والمهن وكذا مع التغيرات الاقتصادية والعلمية والتكنولوجية.

- الابتكار واتخاذ المبادرات.

- استئناف دراستهم أو الشروع في تكوين جديد بعد تخرجهم من النظام المدرسي وكذا الاستمرار في التعلم مدى الحياة بكل استقلالية." [1]

وقد ميز هذه الإصلاحات البيداغوجيا الجديدة التي يتم التدريس بها في المراحل الإلزامية وما بعد الإلزامية وهي تحت مسمى 'بيداغوجية المقاربة بالكفاءات' أو بيداغوجيا النشاط التي أحدثت ضجة في مجال التربية وكثر فيها التأليف والبحث وهي" تندرج في إطار ما يسمى التعلم بالممارسة يتعلق الأمر بإقحام المتعلم في وضعيات افتراضية، أو من الواقع، لتمكينه من توظيف كفاءاته وجعلها تتطور من خلال تعلمه، بعبارة أخرى هي بيداغوجية تركز على جهد المتعلم بتوجيه من المعلم، أي جعل المتعلم يشارك فعليا في بناء معارفه ومهاراته. إنها بهذا الشكل تتعارض وبيداغوجية الإلقاء التي تركز على تلقين المعارف."[2]

---

[1] - وزارة التربية الوطنية الجزائرية، *القانون التوجيهي للتربية الوطنية* رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008، عدد خاص، فيفري 2008، ص 61-64.

[2] - محمد الطاهر وعلي، *الوضعية المشكلة التعليمية في المقاربة بالكفاءات*، الجزائر، الورسم للنشر والتوزيع، 2010 ، ص 77.

* كما تعرف بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات على أنها: "
- تحويل المعرفة النظرية المجردة إلى سلوك يعيشه ويحياه الفرد
- توظيف المكتسبات التي تظهر في شكل إنجازات
- تطبيق المعارف بالدرجة الأولى وليس الاكتساب فقط
- اعتبار التلميذ محورا أساسيا في العملية التربوية وليس المعلم
- تجنيد المعارف والموارد لتحقيق الكفاءة التي لها طابع اجتماعي
- يتحول التعليم إلى تكوين وليس لنظام معارف ومعلومات فقط
- الكفاءة تقاس بالنتائج القابلة للقياس والملاحظة وهي في شكل إنجازات
- تدريب العقل واليد والقلب على حسن التصرف والمعاملة وهذا بإشراك المجالات الثلاثة: المجال المعرفي، المجال الوجداني، والمجال الحس-حركي في عملية الاكتساب وفي التوظيف، وترجمة المعاني إلى حقائق ملموسة."[1]

والجدول التالي يوضح الفرق بين بيداغوجيات التدريس التي اعتمدت في المدرسة الجزائرية:

المقاربات جوانب المقاربة	النموذج التلقيني (المقاربة بالمحتويات)	النموذج السلوكي (المقاربة بالأهداف)	النموذج البنائي الاجتماعي (المقاربة بالكفاءات)
المعرفة	غاية	أداة	مورد
	للحفظ	للتطبيق	للاستعمال
	معرفة	معرفة أدائية	معرفة تصرفية
المتعلم	مستقبل (متلقي)	راد للفعل	فاعل
المعلم	ملقن	مدرب	موجه، منشط، مبتكر للوضعيات
التعليم	تغطية المقرر	بلوغ الأهداف	تنمية الكفاءات
	معارف	طرائق	مهمات
المنطق	التكديس	التنظيم	التصورات
	خطي	متفرع	إدماجي
نشاط التعلم	تسجيل رؤوس أقلام	التدريب	إعداد مشروع، حل مشكلة، دراسة حالة.
التقويم	عينة من المحتويات	عينة من الأهداف	إنتاج مركب

[2]

[1] - عبد العزيز عميمر، *مقاربة التدريس بالكفاءات –ماهي؟ لماذا؟ كيف؟*، الجزائر، منشورات ثالة، 2005، ص 13.
[2] - محمد الطاهر وعلي، الوضعية المشكلة التعليمية في المقاربة بالكفاءات، *مرجع سبق ذكره*، ص 30.

وقد قامت المدرسة الجزائرية الحديثة التي رسمتها الإصلاحات الأخيرة على مجموعة من المبادئ والغايات وصفت بأنها في مستوى التحديات التي ستواجه المجتمع الجزائري وهي:

- **الغاية الأولى:** العمل على تعزيز دور المدرسة كعنصر لإثبات الشخصية الجزائرية وتوطيد وحدة الشعب الجزائري

المدرسة الجزائرية مطالبة بضمان **ترقية القيم ذات العلاقة بالإسلام والعروبة والأمازيغية** والمحافظة عليها إذ يتوجب على المدرسة ترقية هذه المركبات الأساسية للهوية الوطنية وهي الإسلام كدين ثقافة وحضارة، العروبة كلغة كحضارة وكثقافة، الأمازيغية كلغة وكثقافة وكتراث.

- **الغاية الثانية:** الكبرى للمدرسة الجزائرية الحديثة باعتبارها المرحلة الأولى لتعلم الثقافة الديموقراطية وأفضل عامل للتماسك الاجتماعي والوحدة الوطنية تتمثل في ضمان التكوين على المواطنة.

- **الغاية الثالثة:** تكمن في اندماج المدرسة في حركة الرقي العالمية ومنح التلاميذ ثقافة علمية وتكنولوجية حقيقية وتحضير التلاميذ للعيش في عالم تكون فيه كل الأنشطة معنية بتكنولوجيات الإعلام والاتصال، تطوير تعلم اللغات الأجنبية لتمكين التلميذ الجزائري من التحكم الحقيقي في لغتين أجنبيتين عند نهاية التعليم الأساسي"[1]

4-1-1)- مبادئ إصلاح البرامج والمناهج الدراسية:

شرع التفكير في إصلاح المناهج التعليمية انطلاقا من مبادئ مرجعية أساسية وهي:

في بعدها الوطني:

- دعم الوحدة والهوية والثقافة الوطنية بالتفاعل بين المركبات الثلاثة العروبة والإسلام والأمازيغية
- تطوير اللغة العربية في أبعادها العلمية والتكنولوجية والأدبية والفنية والشعبية
- إبراز القيم التي جاء بها الدين الإسلامي من تسامح ونزاهة واستقامة وحب للعمل وقراءة واعية للنصوص الأساسية
- ترقية اللغة الأمازيغية والتكفل بالاختلاف والتنوع الجهوي
- إبراز كل جوانب الهوية الوطنية من خلال التكفل بالتاريخ القديم والحديث وعلاقته بالتاريخ المحلي والجهوي
- التعرف على البلاد من حيث المكان والزمان والإمكانات الاقتصادية والموارد والبيئة، ودورها في حضارات العالم قديما وحديثا

في بعدها الديموقراطي:

- ترقية الروح الديموقراطية
- الحق في التربية
- مجانية التربية

[1] - وزارة التربية الوطنية الجزائرية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية، مرجع *سبق ذكره*، ص ص 9-19.

- تكافؤ الفرص بين جميع الفئات بغض النظر عن الشريحة التي ينتمون إليها
- تكييف التعليم لأغلبية المتعلمين والتكفل باختلافهم وتنوعهم
- ضمان حد أدنى من المعارف والكفاءات للجميع
- ضمان حد أدنى من المستوى الثقافي للعيش في انسجام مع الاخرين في البلد وفي العالم
- التكفل بالأطفال الذين يظهرون احتياجات خاصة واستعدادات خاصة
- تحضير المواطن للحياة الاجتماعية والفردية التي تؤهله للاختيارات الشخصية وتحمل مسؤوليتها (اختيارات مهنية، ثقافية)

في بعدها العلمي والعصري:
- ضمان ثقافة علمية وتكنولوجية لكل مواطن للتمكن من الاندماج في العالم الجديد للعلم والتكنولوجيا
- ضمان التفتح على العالم والاطلاع على مشاكله والمساهمة في حلها
- ضمان تنمية الفكر الناقد الذي يسمح باختيار الاستعمالات الإيجابية للعلوم
- ضمان التواصل بين الحضارات والثقافات المختلفة عن طريق تعلم اللغات خصوصا."[1] المبادئ التربوية التي اعتمدت في بناء المناهج:
- اعتبار المتعلم محور العملية التعليمية
- ترشيد استعمال الزمن البيداغوجي
- المعالجة البيداغوجية الشاملة باعتماد كل الأساليب بما فيها التقييم والتكوين
- إدراج أبعاد جديدة في المناهج مثل البعد البيئي والبعد الصحي وحقوق الإنسان..
- التكامل بين النشاطات الصفية واللاصفية
- مراعاة تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة والتكفل بالتلاميذ الذي يبدون استعدادات خاصة
- تجديد وتحديث المحتويات بما يناسب محيط المتعلم
- الاهتمام بتنمية النشاطات الفكرية والتحكم في توظيف المعارف
- إدراج المعلوماتية كوسيلة تعليمية تستغل في تدريس المواد حسب الإمكانات
- إدراج البعد التاريخي في تدريس العلوم في مختلف المراحل"[2]

2-4)- المشكلات المطروحة حول الإصلاح التربوي الجديد 2003:

لم تحظ الإصلاحات الجديدة 2003 بالكثير من القبول في أوساط الأسرة التربوية والنخبة المثقفة الذين اعتبروها جاءت بناءا على أوامر فوقية وفرضت فرضا على الأسرة التربوية، وبقيت هذه الإصلاحات تتعرض للكثير من الانتقادات إلى غاية كتابة هذه الأسطر وأصبحت مستهدفة من جميع الشرائح الفاعلة في المجتمع الجزائري من مختصين، وجمعيات وأحزاب سياسية ونقابات، وأضحت وزارة التربية أكثر

---

[1] - وزارة التربية الوطنية، *إصلاح المنظومة التربوية* -النصوص التنظيمية الجزء الأول-، الطبعة الثانية، المديرية الفرعية للتوثيق مكتب النشر، 2009، ص 69.

[2] - نفس المرجع، ص 70.

الوزارات غرقا في الازمات والمشاكل بسبب الإضرابات المتكررة التي تشل المدارس بأطوارها فكلما هدأت نقابة ثارت نقابة أخرى إضافة إلى المشكلات التربوية التي ظهرت مع هذا الإصلاح والتي أصبحت تمس مصداقية التربية النظامية في المجتمع الجزائري، منها تسريبات الامتحانات الرسمية والأخطاء اللغوية والعلمية والقيمية التي لوحظت في مضامين الكتب المدرسية، ما جرها إلى إجراء تصحيحات متكررة لهذه الكتب الرسمية وغيرها كثير، ويمكننا عرض أهم الانتقادات التي طالت هذا الإصلاح فيما يلي:

- "محاولة فرنسة جميع المواد العلمية أو بعضها في المرحلة الثانوية، وإبقاء تدريس هذه المواد في التعليم العالي بالفرنسية لأن ذلك في رأيهم هو الذي يضمن نوعية التعليم.

- إدراج تعليم بعض المقررات في معاهد العلوم الاجتماعية باللغة الأجنبية

- التبكير بتعليم اللغة الفرنسية للناشئة.

- تشجيع خصخصة التعليم في المراحل المختلفة، بفتح المجال واسعا أمام المدرسة الخاصة التي ستنافس المدرسة العمومية وتؤثر في سيرها لأنها ستكون في مأمن من المراقبة الدقيقة.

- التركيز في المضامين التعليمية على التربية المدنية بدل التربية الدينية، مع التقليل من شأن المضمون الديني في المناهج التعليمية والتكوينية."[1]، فقد أصبح التلميذ الجزائري يدرس لا لينافس العالم بهويته وانتمائه وابتكاره بل ليعجب العالم بتقليده وتقديسه لقيم الآخر وتبنيه لهوية غير هويته وتبجحه بالتحدث بلغة غير لغته وياريتها كانت لغة علم بل هي شئنا أم أبينا تفرض علينا لأنها لغة استعمار، وراية التعريب التي حملتها المدرسة الأساسية ودافع عنها الخبراء أصبحت رمزا للرجعية والانغلاق، وتم تقزيم حجم اللغة العربية في نفوس الأجيال ونبذها تدريجيا فلاهي لغة تواصل في الحياة اليومية ولا هي لغة علم وتطور، هذا هو التلميذ الذي أرادته الطبقة السياسية، فمدارسنا أصبحت تنتج تلميذا محتقرا لذاته وهويته مقدسا ومنبهرا بهوية الأخرين ومعتقداتهم جعل حلمه وهدفه التواجد في الضفة الأخرى، فبعد ضرب المعتقد واتهامه بإنتاج التطرف والارهاب وحصار مؤسسة المدرسة والمسجد جاء الدور على اللغة العربية، وبالحديث عن هدف الاصلاح الجديد بإكساب التلميذ لغة او عدة لغات تمكنه من التعامل مع العلوم والتكنولوجيا، فإن الواقع يوحي بغير ذلك فقد أقرت الكثير من البحوث وحتى التصريحات الرسمية بأن مخرجات المدرسة الجزائرية لاتكاد تجيد اللغة العربية لغتها الرسمية والحضارية فما بالك بالحديث عن لغة أجنبية.

فاللغة الفرنسية مازالت إلى اليوم تطغى على المؤسسات المجتمعية، مازالت لغة الوثائق الادارية والتصريحات الرسمية ولغة التدريس في الشعب العلمية ضمن الإصلاح الجديد 2003 ولغة التدريس في بعض التخصصات الجامعية، واكثر لغة مطلوبة في الوظائف العليا، إذ أنه" من باب الكرم الإلهي أن تكون للفرد أكثر من لغة ولكن إذا وظفت كل واحدة منها في موضعها، إذ لايوجد ما يستوجب على العربي توظيف اللغة الفرنسية ليسأل عربيا مثله عن الوقت أو عن موعد وصول الطائرة...ولكن السياسة

---

[1] - عبد القادر فضيل، *المدرسة في الجزائر حقائق وإشكالات*، الطبعة الأولى، الجزائر، جسور للنشر والتوزيع، 2009، ص 340.

اللغوية المتبعة في الجزائر جعلت هذه النعمة نقمة عملت على إعاقة التطور الثقافي وتعطيل النمو الاقتصادي، ليس هذا فحسب، بل أصبح التعدد اللغوي يتسبب في تصدع المجتمع ويهدد استقرار واستمرار وجوده، كما حدث في تشيكوسلوفاكيا ويوغسلافيا والاتحاد السوفياتي الذي انقسم إلى دويلات مستقلة لأن البلدان التي لاتوجد فيها لغة مشتركة يكون فيها الانسجام الداخلي ضعيفا ...وذلك لارتباط الشعور اللغوي بالشعور الوطني...واللغة أصلا هي الضامن الأساس لاستمرارية هوية الجماعة إلى جانب الدين، ولكن واقع الجزائر يظهر فشل هذين المقومين في توحيد شمل الجزائريين، إذ أدى تغاير الأنساق اللغوية المتعايشة بالجزائر إلى إعاقة اللسان وغموض في التصورات الذهنية وانتشار الثقافة اللفظية وتفكك المجتمع الواحد إلى طوائف قبلية تتبادل الإكراه والضغط"[1]، وماهو سائد في المجتمع الجزائري هو ما يسمى بالطبقية اللغوية، فقد هيمنت اللغة الفرنسية على المناصب الحساسة وأصبحت لغة النخبة المثقفة والنخبة الحاكمة –لغة الأقليات المسيطرة على المال وصنع القرار- فالتعدد اللغوي هنا غير متكافئ على عكس حال المجتمعات الأخرى التي ذكرها الاستاذ صالح بلعيد.

"... وفي مقام آخر ثبت ثبوتا قاطعا بأن الازدواجية تؤثر سلبا على كثير من الصعد فالتجانس اللغوي عامل تقدم ونجاح كما أن عدم التعدد أفضل من التعدد وأن التفرد اللغوي له انعكاساته الإيجابية على النسيج الاجتماعي فهو باب لسد كل الفتن وهذا ما نلاحظه في كثير من الدول بدءا من فرنسا وأمريكا وانجلترا، ويجب أن نعرف بأن التعدد له مساوئه التي يمكن إجمالها:

- التأثير السلبي على الأنساق العقدية والتفكك الاجتماعي

- ضعف المستوى التعليمي نتيجة الخلط الذي يحدث أحيانا ويؤدي إلى التشتت الذهني، والتباس في المفاهيم وعسر في الكلام.

- الكلفة الاقتصادية الكبيرة التي لايمكن أن تتحملها ميزانية الدولة، وينجر عن ذلك تحمل المواطن كلفة تدريس أولاده بالمقابل، فينتج التسرب المدرسي وتتفشى الأمية.

- الفوضى اللغوية التي ربما يكون سببها إلى الهروب من اللغات الأم والالتجاء إلى اللغة الأجنبية كبديل لحل المشاكل اللغوية.

- التأثير السلبي على الوحدة الوطنية وقد يخلق دعوة الكونفيديراليات الجغرافية اللغوية.

التمييز بين اللغتين: لغة النخبة/ لغة الدهماء، وهذا يؤدي إلى إضعاف المناعة الثقافية، والتكتل الوطني، حيث يظهر الخلاف، فيرقى الأتباع معززين بما يحملون من لغة أجنبية، ويهمش المحليون كما تهمش لغتهم...."[2]

وقد وجه مختصون أقلامهم لفضح النقائص التي جاءت مع الإصلاح الجديد 2003 وتقييمه، إذ أشاروا إلى العديد من المسائل المهمة التي تسمح للمهتم بالتربية الاهتداء إلى أصل الخلل وماهيته ويمكن الإشارة إلى إسهامات البعض من أهم رجالات التربية في الجزائر:

[1] - صالح بلعيد، *في قضايا التربية*، الطبعة الأولى، الجزائر، دار الخلدونية، 2009، ص 187.

[2] - صالح بلعيد *نفس المرجع*، ص 189.

احتل الاستاذ عبد القادر فضيل منصبا مهما في وزارة التربية في فترة تطبيق المدرسة الأساسية وهذا ما جعله من أشد المدافعين عن النظام التربوي القديم والرافضين للنظام التربوي الجديد وقد عبر عن ذلك في الكثير من المقابلات الصحفية والمقالات العلمية، فيرى أن "مكمن الخلل في السياسة إذ ما تزال نظرتنا للمدرسة غير دقيقة فالمدرسة ليست لوظيفة التعليم فقط، رسالتها تربوية واسعة فوظيفة المدرسة أو فلسفتها تبرز على عدة مستويات:

- فعلى المستوى المعرفي: تمكن المدرسة من المعرفة والعلوم

- وعلى المستوى المهاراتي: تمكن المدرسة من التقنيات والمهارات وتوظيف التكنولوجيا في خدمة المجتمع.

- وعلى المستوى التربوي: تهتم المدرسة ببناء شخصية الفرد وترقيته في نطاق مجتمعه ونطاق الانسانية، بترقية الفضاءات التربوية والثقافية والتواصلية فالمدرسة نظام متكامل يعتمد المبادئ والقيم التي هي الإطار المرجعي للعمل وبناء الإنسان وتحميل المقاربة بالكفاءات ما لاتطيق وفق الاستاذ فضيل يشكل مظهرا من مظاهر الخلل..."[1].

ويواصل الأستاذ فضيل إبراز مكمن الخلل ومظاهره إذ يرى أن: "مظاهر الخلل تتمثل في غربة الأجيال في الغربة عن المجتمع والغربة عن العصر والغربة عن الدين، وهي أوضاع أفرزتها عوامل متعددة، وكل الأوساط مسؤولة عنها، وليست المدرسة فقط، ولا تتحمل المدرسة مسؤولية هذه الإفرازات لوحدها، فهي مأمورة ومن مظاهر الخلل كذلك طغيان الكم على حساب الكيف...وفيما يخص البيداغوجيا والتقييم يذهب إلى أن طرائق التقييم ضعيفة وتحتاج إلى تربصات ودعم وتمرس، كون التقييم الموضوعي يحتاج إلى طرح عدد كبير من الأسئلة لمواجهة السطحية واللفظية والشكلية ومجانية الحقائق.

- يكمن الخلل على مستوى آليات الإصلاح وقنواته: إذ أبعد الأساتذة من الاشتراك في النقاش حول مشروع الإصلاح، ويعد ذلك سلبية من السلبيات تعطل عملية التعجيل في وضع الدواء موضع الداء.

- يكمن الخلل على مستوى ترشيد النفقات: فإذا أردنا خدمة النوعية وجب الإنفاق وترشيد النفقات لكي يؤتي الإصلاح أكله، كما هو الحال في إسرائيل وغيرها من دول العجم..

- يكمن الخلل على مستوى بناء البرامج: ويسرد تفاصيل زيارته إلى مؤسسة من مؤسسات التعليم التحضيري بوهران، بحيث وجد إدراج موضوع الغزوات في برامجها وهذا غير معقول على حد تعبيره – باعتبار ان التعليم التحضيري وبكل بساطة يحضر للمدرسة ولا تدرج هذه المواضيع في هذا المستوى "[2] ورأى بأن "المدرسة الأساسية كانت ناجحة كونها علمت العربية ونشرت القيم الإسلامية وعمقت خلق الإسلام في نفوس الناشئة، إلا أن أنصار التغريب عملوا على إزاحتها من حلبة الصراع، وإقصائها من معركة المفاهيم والمصير والهوية، لأنهم يحبون قيما غير القيم الإسلامية ويعيشون أزمة هوية..."[3]

---

[1] - إبراهيم بوترعة، *التربية والتعليم بين الأمس واليوم –خصائص التعليم في الجزائر وتطور الفكر التربوي-*، *الجزائر*، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، 2014، ص 487.

[2] - نفس المرجع، ص 488.

[3] - نفس المرجع، ص 490.

وقد رأى أنه من الممكن تدارك الأخطار القادمة ومعالجة الخلل و"تحصين الأجيال وتأهيلها باعتماد العلوم والقيم الإسلامية، وتوظيف الموروث الحضاري توظيفا لائقا ناجعا ومجديا، واستشراف المستقبل أي وضع نظرة مستقبلية واضحة المعالم متفاعلة مع العناصر السالفة الذكر، إذ يقوم عليها كلها بناء البرامج، ويجب أن تظهر وتتجسد هذه العناصر كعناصر للنصر ومنطلقات تظهر في المضامين"[1]

"إن الذي يحلل واقع المدرسة عندنا تواجهه عدد من المشكلات التي تبرز مظاهر الاختلال التي تؤثر في سير المدرسة وفي نظامها وفي جهودها وفي طليعة هذه المشكلات العناصر التالية:

- الغموض الذي مايزال يكتنف الرؤية السياسية التي تتبناها المدرسة والوجهة التربوية التي تسير فيها.
- النظرة القاصرة التي ينظر بها إلى وظيفة المدرسة
- واقع المعلم ومشكلة إعداده وتحديد مهامه
- مشكلة اختيار المحتوى المعرفي وأساليب التعلم

فالمدرسة عندنا لها مكانتها في نفوس المواطنين وفي اهتمامات الدولة، ولكن المسؤولين عن تحديد الخطة الموجهة لسياسة التعليم لم يحددوا عمليا وبدقة الوجهة التي يجب انتهاجها تربويا والسير على هديها، بحيث تكون لها وجهة وطنية وعصرية لتبقى متصلة بما يعيش في ضمائر الأمة مسترشدة برؤيتها وبأفكارها حريصة على أن يكون مسعاها تكوين جيل متوازن في تفكيره وفي سلوكه جيل مؤمن بخالقه معتز بانتمائه الحضاري ومتفاعل مع قيم مجتمعه...هذه الوجهة هي التي كنا ننتظرها من وراء تنفيذ البرنامج الإصلاحي الذي عرفته المدرسة منذ 2003 ولكن تبين لنا بعد هذه المدة أن الغموض مازال يكتنف الوجهة المدرسية رغم وضوح التوجهات السياسية النظرية المحددة لسياسة التعليم، ولكن خطة التنفيذ المتعبة أبقت هذه الوجهة غامضة لأنها لم تؤكد في مناهجها وجهة عملية واضحة، فلا ندري ماطبيعة الاتجاه الذي تلتزم به المدرسة؟ أهو الاتجاه الوطني الذي يستجيب لإرادة الأمة التي تنتمي إليها المدرسة ... الإصلاح الذي نريده هو الإصلاح الذي يعالج خللا ويصلح وضعا فاسدا أو غير ملائم وليس الإصلاح الذي يهتم بالتغيير من أجل التغيير أو القيام بتنفيذ إجراءات غير مدروسة مثل الإجراءات التي عرفتها المدرسة منذ 2003...."[2]

أما الأستاذ عبد الحميد مهري فيذهب في تقييمه للإصلاح الأخير إلى القول:"....إن الشكاوى التي ترفع عديدة من الآباء والمعلمين تدل على أن الأساتذة والمعلمين والآباء لم يشاركوا في بلورة هذه الإصلاحات بالقدر والكيفية المطلوبة، والانطباع الحاصل -وقد يكون انطباعا خاطئا- هو أن هذه الإصلاحات جاءت نتيجة للتعليمات الفوقية أكثر مما هي نتيجة للبحث والدراسة الموضوعية.. وإن هناك ضرورة ملحة وحيوية لفتح نقاش واسع حول المدرسة الجزائرية والمنظومة التربوية الجزائرية: ماضيها وحاضرها

[1] - إبراهيم بوترعة، مرجع سبق ذكره ، ص 492.

[2] - عبد القادر فضيل: وقفة مع الإصلاح التربوي، *مجلة الربيئة* ، https://arrabiaa.net، تم الاطلاع عليه بتاريخ 13 ماي 2018 الساعة 15.00.

ومستقبلها. إن مطلب النقاش والبحث الحر مطلب قائم في جميع مجالات النشاط الوطني والخدمات العامة، لكنه يكتسي اهمية خاصة في قطاع التربية"[1]

ليؤكد عبد الحميد مهري على الاستبعاد الذي طال الشركاء الاجتماعيين الأساسيين في عملية رسم هذه الإصلاحات وكيف أنهم واجهوا صعوبات في فهمها والتأقلم معها، ما جعله يشكك في كونها اصلاحات سياسية وليست تربوية لها أهداف خفية على الأرجح ليست نيتها طيبة، وهذا الاستبعاد طبعا أحد الأسباب الرئيسية في الاحتقان الذي وصل إليه القطاع.

أما الاستاذ رابح خيدوسي فيقول في خضم سرده لمجريات التحضير لبعث مشروع الاصلاح التربوي - وهو احد المدعوين للمشاركة في هذا التحضير-: "يؤسفني أن أسمع من يطرح فكرة لغة التدريس بالمواد العلمية والتكنولوجية في التعليم الثانوي وهناك في هذه اللجنة من يطالب بذلك ابتداء من الابتدائي.. أولا يجب أن نحدد أين الخلل في اللغة أم في الوسائل والطرق المدرسين و....و.....لو أن الخوارزمي وجابر بن حيان وغيرهم من علماء الرياضيات باللغة العربية الذين تأثرت بهم الجامعات الأوروبية حتى أنها كانت إلى عهد قريب تدرس اللوغاريتميات أو الخوارزميات لطلبتها....حاضرون معنا اليوم كيف تقنعونهم بان اللغة العربية هي سبب الضعف في الرياضيات......يؤسفني أنني أحضر جنازة اللغة العربية في المدرسة يوم أمس قتلت واليوم أرى دفنها...عوض أن نعالج المشكل من أساسه ونواصل تعريب الجامعة، أرى أننا نتراجع عن المكاسب المحققة منذ سنوات ونفرنس لغة التدريس في الثانوي..."[2]

اللغة العربية التي هي جوهر وجود الجزائري ورمز انتمائه وهويته هناك من يحاول تقزيمها وإبعادها عن الساحة العلمية بمبرر كونها ليست لغة العلوم ولا يمكن الانفتاح في ظل وجودها وهيمنتها على التدريس، فالقرار صنعه زمرة من الفرونكفونيين المتشبعين بالثقافة الفرنسية والقيم العالمية – وهذا ما أشار إليه رابح خيدوسي في كتابه- لهذا قد يكون القصد في إبعاد الشركاء الاجتماعيين عن صنع القرار التربوي، كونهم سينتصرون للغة الخوارزمي وابن حيان وسينبذون لغة موليير وجان جاك روسو، فالذين يريدون الانتصار للثقافة الفرنسية هم من يريدون للمدرسة الجزائرية ألا تتحرر وهم من يريدون أن يحافظوا على مكتسبات الاستعمار الفرنسي التي يرون فيها غنيمة حرب.

ويواصل رابح خيدوسي شهادته فيقول بخصوص محتوى التربية الإسلامية: "في يوم 12 ديسمبر 2000 قدمت السيدة (ل.ب) ورقة في الموضوع لقيت استحسانا من قبل المجموعة الحاضرة ....وتضمنت:

- إدماج التربية الإسلامية والتربية المدنية تحت عنوان التربية الخلقية
- اقتصار ما يدرس من الإسلام في الأركان الخمسة وبعض الآيات القرآنية من مختلف السور في التعليم الأساسي.

---

1 - إبراهيم بوترعة، مرجع سبق ذكره، ص 514.

2 - رابح خيدوسي، مذكرات شاهد، مرجع سبق ذكره، ص 59.

- دراسة الديانات الاخرى حتى اليهودية ابتداءا من التعليم الثانوي"[1]

لا عجب في هذه المقترحات إن كان الهدف واضحا، فالدخول إلى عالم التطور والتكنولوجيا سيكون ثمنه تبني أفكار الغرب ولغتهم وقيمهم، -فالنظام العالمي الجديد ينبذ تعدد الأديان ويدعو إلى ديانة واحدة كافرة بكل معتقد ومقدسة لكل ماهو مادي- لقد جعلنا الاستعمار متأخرين عن التطور ب130 سنة حطم فيها البنى الفوقية والتحتية للمجتمع وخرج، لكنه مازال ينخر في هذا المجتمع ومازالت ويلاته إلى اليوم فقد ترك من يدافع عن لغته وقيمه وجاء هذا الإصلاح ليفشل أي مسعى لاسترجاع الهوية النقية والتمكين للغة العربية والدين الاسلامي وتربية الجيل الجزائري على قيمه ومعتقده، فليس هناك وقت للرجوع إلى الوراء وتبني اصلاحات جديدة وانتظار ثمار هذه التجربة وتقييمها، خاصة في ظل التطور المتسارع في الأفكار ووسائل الاتصال، إلا إن كان المقابل هو الانغلاق والقبول بالنبذ في الساحة العالمية، بهذا قد يربح الجزائري قيمه وهويته ولكنه سيخسر علاقاته وتموضعه في العالم الجديد.

وفي سؤال وجه إلى الاستاذ رابح خيدوسي بخصوص اعادة انعاش المدرسة الجزائرية **"ما هي التحديات الحقيقية التي تواجهها المدرسة الجزائرية؟** جاء جوابه كالتالي:

حسب تقديري، فإن الجدل عقيم ولا يفيد المدرسة الجزائرية التي هي بحاجة إلى إخراجها من غيبوبتها وتخلفها، المدرسة الجزائرية في حاجة إلى التفكير بعقلانية وبطريقة علمية، حيث تعد المناهج بعقلانية وتسيّر المدارس بطريقة عصرية، ما نحتاجه هو عقلنة في التدبير، وعصرنة في التسيير، وإبداع في التفكير، وهذا ما يدفع بالمدرسة قدما للأمام.

نحتاج أيضا إلى إنعاش البحث التربوي العلمي والتكنولوجي، وهو أهم شيء لحياة المدرسة، كالدورة الدموية في الجسم البشري، لكنه مغيّب حاليا، كما نحتاج إلى إعادة الاعتبار للطفولة وقدراتها الإبداعية، مدارسنا الآن تعادي العقل وتخاصم الفطرة الإنسانية. التعليم في الوطن العربي يحتاج الى نهضة علمية وثورة فكرية بقي أن نشير إلى أن الفشل المدرسي يعود أيضا إلى الفشل التربوي الأسري، حيث أن ما تقدمه المدرسة للطفل من مكتسبات يضيع في فضاء المجتمع، بل تساهم الأسرة والشارع في تهديم لغته وذوقه والقيم الجمالية التي تعلمها، إذ يجد قيما وأفكارا أخرى مناقضة، وبالتالي تضيع جهود المربين والأموال الضخمة المرصودة للتربية."[2]، وفي منتدى عقدته الشروق اليومي أشار رابح خيدوسي بأنه: "لاتوجد حفلات ولا رحلات ولا أنشطة ولا مجلة ولا إذاعة خاصة بالطفل فالمدرسة أضحت تعلمنا السكوت ولا يتلقى الطفل سوى كلمات: اصمت، اسمع وطبق، وبذلك يستحيل أن يكون التلميذ مبدعا مستقبلا"[3]، فالربط بين المحتوى التعليمي وواقع التلميذ عنصر مهم في تثبيت السلوك الإيجابي وإدماجه في نشاطات تربوية وترفيهية تجنبه الملل والنفور من التعليم بل قد تكون دافعا له لمواصلة الدراسة والتشوق للدخول إلى

[1] - رابح خيدوسي، مذكرات شاهد، مرجع سبق ذكره، ص 65.

[2] - رابح خيدوسي، المدرسة ميدان صراع على هوية الجزائريين، متوفر على موقع http://www.aljazeera.net تم الاطلاع عليه بتاريخ 18 /2018/04 على الساعة 15:00.

[3] - منتدى الشروق الجزائرية، *ملف خاص بمنتدى الشروق حول إصلاحات 2003*، العدد 3898، صدر بتاريخ: 17 جانفي 2013، ص7.

الصف وتساعده على بناء علاقات إيجابية مع معلميه وزملائه، وهذا ما لايوجد في المدرسة العمومية بالرغم من وجوده في اللوائح التنظيمية الصادرة عن وزارة التربية إلا أنه لم يطبق.

فالأصل في الإصلاحات التربوية التي تطال المؤسسة المدرسية هو كونها تنبع أساسا من بيئتها وتبنى على مبادئ المجتمع وقيمه ولا تؤخذ من مجتمع لتطبق في مجتمع آخر إذ" أن النظام التعليمي القائم في بلد من البلاد، إذا انتقل إلى بلد آخر، بما أنه ينتقل بمفرده، وينفصل عن سائر النظم التي كانت ترافقه في منشئه الأصلي، لايمكن أن يعطي نتائج مماثلة التي يعطيها في بيئته الأصلية، وهذه النتائج قد تختلف عن تلك اختلافا كليا....إن نظره سريعة إلى الانتقادات الكثيرة والشديدة التي يوجهها رجال الفكر والتربية في تلك البلاد إلى النظم التعليمية القائمة فيها، تكفي لإظهار هذه الحقيقة للعيان...وهذا يزيد الأضرار التي تولد من الاقتباس بدون تأمل وتكييف لأن هذا الاقتباس قد يؤدي إلى نقل النواقص التي يشكو منها، ويسعى لإزالتها المفكرون في البلاد التي أنشأت ذلك النظام، وهذه النقائص عندما تنتقل إلى بيئة جديدة قد تصبح أشد ضررا بكثير مما كانت عليه في بيئتها الأصلية.. "[1]

وقد صرحت وزيرة التربية السابقة –بن غبريط- في مقابلة لها أن "ارتياد المدارس لا يعني بالضرورة التعلم وفي هذا الصدد اعتمدت وزيرة التربية على عمليات التقييم المختلفة التي أدت إلى تحديد الكثير من الأخطاء، كما قالت أن نتائج هذه التقييمات أظهرت أن التلاميذ ليس لديهم المهارات الكافية لمواجهة الألفية الثالثة مثل: التفكير النقدي والإبداع والمشاركة والتواصل والعلاقة مع وسائل الإعلام والتكنولوجيا والمرونة والمبادرة والتفاعل وغيرها" مقال بعنوان التعليم في الجزائر منظومة تعليمية هجينة موروثة عن الاستعمار الفرنسي"[2]

أما بخصوص إشكالية المقاربة الجديدة التي جاء بها الإصلاح الجديد 2003 فتعتبر أكثر الإشكالات طرحا، إذ أنه وبعد مرور فترة زمنية كبيرة منذ تطبيقها إلا أن معلمي وأساتذة الأطوار الثلاثة لم يتمكنوا من هذه المقاربة الجديدة في التدريس وهنا يمكننا عرض بعض حيثيات مشروع البحث الذي قام به مركز البحث في الأنثربولوجيا الاجتماعية والثقافية (crasc) بتكليف من طرف المديرية العامة للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي تحت عنوان: *مقاربة الكفاءات بين النظرية والتطبيق في النظام التعليمي الجزائري* لسنة 2014 وهو عبارة عن تقييم لمسيرة هذه المقاربة ومدى تمكن اساتذة التعليم الجزائري من تطبيقها بشروطها أي بعد مرور عشر سنوات من اعتمادها في التدريس وقد حاولت إشكالية المشروع البحث في التساؤلات التالية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحكم المدرسين الجزائريين بجميع مستوياتهم (ابتدائي، متوسط، ثانوي) فيما يخص تحكمهم في المعارف المرتبطة بأنواع الكفاءات؟

---

[1] - أبو خلدون ساطع الحصري، *حول الوحدة الثقافية العربية*، طبعة خاصة، سلسلة التراث القومي، لبنان، مركز دراسات الوحدة العربية، 1985، ص 53

[2] - التعليم في الجزائر، منظومة تعليمية هجينة موروثة عن الاستعمار الفرنسي، متوفر على الموقع التالي، https://fanack.com/ تم الاطلاع عليه بتاريخ 2019/12/21 الساعة 20:45.

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحكم المدرسين الجزائريين بجميع مستوياتهم (ابتدائي، متوسط، ثانوي) فيما يخص تحكمهم في المعارف المتعلقة بخصائص الكفاءة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحكم المدرسين الجزائريين بجميع مستوياتهم (ابتدائي، متوسط، ثانوي) فيما يخص قدرتهم على التمييز بين التدريس بمقاربة الأهداف والتدريس بمقاربة أنواع الكفاءات؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحكم المدرسين الجزائريين بجميع مستوياتهم (ابتدائي، متوسط، ثانوي) فيما يخص تحكمهم في المعارف المرتبطة بالخلفية النظرية لمقاربة الكفاءات؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحكم المدرسين الجزائريين بجميع مستوياتهم (ابتدائي، متوسط، ثانوي) فيما يخص قدرتهم على التميز بين مفهوم الكفاءة ومفهوم المهارة ومفهوم القدرة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحكم المدرسين الجزائريين بجميع مستوياتهم (ابتدائي، متوسط، ثانوي) فيما يخص قدرتهم على التميز بين الوضعية المشكلة والوضعية الإدماجية والوضعية المشكلة الديداكتيكية؟
- إذا كانت هناك فروق دالة، فهي لصالح أي فئة من فئات مدرسي التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط والتعليم الثانوي؟
- ماهي جوانب الضعف وجوانب القوة عند كل فئة من المدرسين الجزائريين فيما يخص التحكم في المعارف النظرية لمقاربة الكفاءات التي يهتم بها هذا المشروع؟

وقد صيغت فرضيات البحث كلها بصيغة النفي، وهدف هذا المشروع إلى تقديم تقييم وصفي وكمي عن مدى تحكم المدرسين الجزائريين العاملين في مختلف المؤسسات التعليمية (ابتدائي، متوسط، ثانوي) في المعارف النظرية لبيداغوجيا الكفاءات وإبراز الفروق ودلالاتها الإحصائية بين المدرسين فيما يخص المحاور الواردة في التساؤلات.

ضمت عينة البحث 800 مدرس جزائري وزعت عليهم أداة جمع البيانات في حين أنه لم يتم استلام إلا 363 نسخة ينتمي أصحابها إلى مختلف مستويات التعليم (ابتدائي، متوسط، ثانوي) من عدة ولايات وهي الجزائر العاصمة، تيزي وزو، مسيلة وورقلة، وقد استعان الباحثون بالأدوات الإحصائية نظرا لأن فرضيات البحث فروق ذات بيانات كمية وهي الإحصاء الوصفي والاستدلالي. وجاءت النتائج العامة لهذا المشروع كالتالي:

- نقص تحصيل المدرسين الجزائريين في مجال مقاربة الكفاءات، فلقد بينت لنا الدراسة أن متوسطات الإجابات الصحيحة على العبارات التي تضمنتها أداة جمع البيانات، لا ترقى إلى المستوى الذي يؤمن تطبيق هذه المقاربة بشكل مريح، حيث أن أعلى نسبة مئوية من الإجابات الصحيحة لا تبلغ نصف المعارف (50%) وهي النسبة التي تحصلت عليها عينة معلمي التعليم الابتدائي، وأضعف نسبة (38.78%) تحصلت عليها عينة أساتذة التعليم الثانوي.

- من هنا بينت نتائج هذا المشروع البحثي أن عينة أساتذة التعليم الثانوي هي الأضعف في مجال مقاربة الكفاءات.

- أكدت النتائج قبول 5 فرضيات صفرية بمعنى أن الفروق في تحصيل المعارف المتعلقة بمقاربة الكفاءات منعدمة بين معلمي الابتدائي وأساتذة التعليم المتوسط والتعليم الثانوي

- تأكد من خلال نتائج هذا المشروع وجود فروق دالة إحصائيا بين الفئات المدروسة فيما يخص محور وضعيات التعليم/التعلم، وهذه الفروق جاءت لصالح معلمي التعليم الابتدائي، وهذه مفارقة من المفارقات التي كشفت عنها هذه الدراسة.

- إن النتيجة العامة التي أفضت إليها هذه الدراسة هي أن أساتذة التعليم الثانوي يمثلون الفئة الأضعف من حيث تحصيل المعارف النظرية التي تتضمنها مقاربة الكفاءات.

- إن المدرسين الجزائريين غير قادرين في الوقت الراهن على تجسيد مقاربة الكفاءات على أرض الواقع، وهم يفتقدون إلى ملمح المدرس الذي يستطيع تطبيق مقاربة الكفاءات.

ويرى هشام المكي أن حال المدرسة الجزائرية ليس أفضل حالا من نظيراتها العربية فالمدارس في الدول العربية تتشارك الكثير من الاختلالات فيقول: "إن المدرسة في المجتمعات العربية تعاني أزمة عميقة "من أبرز معالم هذه الأزمة:

- على مستوى البنيات المادية والتجهيزات المرتبطة بها، لم ترق مدارسنا لبلوغ المواصفات السليمة لمدرسة القرن الحادي والعشرين، أمام تشتت الوحدات التعليمية وتقادمها، وضعف التجهيزات والوسائل التعليمية والمرافق الضرورية لتفعيل الحياة المدرسية....

- ضعف التواصل بكل أشكاله (الإداري والتربوي، والصفي...)، وغياب شبه تام للتنسيق بين مختلف الفاعلين في المجال التربوي ومحيط المؤسسات التعليمية، في ظل غياب مشروع تربوي مؤسسي يمثل نبراسا للمؤسسة ورؤية واقعية ومستقبلية للعمل التربوي الهادف. بالإضافة إلى غياب التحفيز على الإبداع والإنتاج والابتكار سواء لدى المدرس أو المتعلم على السواء (إلا فيما ندر).

- ضعف انخراط مؤسسات التنشئة الاجتماعية، وتملصها من مسؤولياتها التربوية والأخلاقية تجاه المدرسة، حيث يسجل غياب جمعيات الآباء والأمهات والأولياء عن التدبير التربوي، وغياب انخراط مؤسسات المجتمع المدني بكل تجلياتها وأطيافها...

- طغيان النزعة الكمية على المناهج المدرسية، في من صارت فيه المدرسة عاجزة عن أن تحتكر المعارف وحدها، وبالتالي لم تعد المصدر الوحيد للمعرفة، واتباع أساليب تنحو منحى التلقين والحفظ، والابتعاد بالمتعلمين عن الإبداع والابتكار والتجديد.

- التذبذب بين نظامين تعليميين متعارضين: أحدهما تقليدي يراهن على الماضي وتراثه التربوي الخالد، والآخر عصري يراهن على الغرب ونظامه التربوي المتطور، وبالتالي التعرض المستمر للتغييرات والمبادرات العشوائية والإصلاحات الترقيعية عديمة الجدوى.

- الانفصام والابتعاد عن المحيط الاجتماعي والاقتصادي وقطاعاته التنموية، إذ لاتزال مدارسنا تقليدية في برامجها ومضامينها، بعيدة عن محيطها منعزلة عنه....

- التخبط في متاهات من المشاكل والصعوبات التي تحكم على برامجها وخططها بالتعثر من خلال استمرار الخصاص في مجالات تعميم التعليم والعجز عن تخفيف حدة الهدر المدرسي، ونشر التربية غير النظامية، والقضاء على الأمية، بالإضافة إلى ضعف البنيات التحتية، والخصاص في الموارد البشرية....."[1]

خلاصة:

اتضح مما سبق أن المدرسة العمومية الجزائرية قد مرت بالعديد من المراحل والعقبات في مسارها نحو التطور والتشكل، بداية من العهد العثماني الذي لم يهتم كثيرا بتطويرها ولكن في نفس الوقت لم يكن عقبة في طريق من يريد أن ينشئ مدرسة أو يريد التعلم، ليأتي العهد الذي تم فيه تدمير كل ما يرمز للتعليم في الجزائر، من مدارس ومساجد وزوايا وسيطر على العملية التربوية بجميع عناصرها وسخرها لخدمة أغراضه الاستعمارية، لترى المدرسة الجزائرية النور من جديد بعد الاستقلال مباشرة أين تم فيه استرجاع أكبر عدد ممكن من المدارس وتسخير المستودعات وحتى الكنائس للانطلاق بأسرع وقت ممكن في تعليم أبناء الجزائريين باستغلال كل من يجيد القراءة والكتابة واستقدام الكفاءات التي ستشرف على تسيير هذه لمدارس وتأطير التلاميذ من مختلف دول العالم العربية والأجنبية، وكان الهدف الرئيسي آنذاك من التعليم هو استرجاع الهوية الوطنية وتنقيتها من الشوائب والفوارق التي سعى الاحتلال لنشرها في ثنايا المجتمع الجزائري.

كما تناول الفصل اهم الاصلاحات التربوية التي مرت على المدرسة العمومية الجزائرية منذ الاستقلال الوطني، وركز أكثر على الإصلاح التربوي 2003 أين أبرز أهم الانتقادات التي وجهت لهذا الإصلاح وأكثر المشكلات التربوية التي ترتبت عنه.

[1] - هشام المكي وآخرون، مرجع سبق ذكره، ص 107.

قائمة مراجع الفصل:

1- إبراهيم بوترعة، ***التربية والتعليم بين الأمس واليوم –خصائص التعليم في الجزائر وتطور الفكر التربوي-***، الجزائر، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، 2014.

2- أبو القاسم سعد الله، ***أبحاث وآراء في تاريخ الجزائر***، الجزء 4، ، الطبعة الأولى، لبنان، دار الغرب الإسلامي، 1996.

3- أبو القاسم سعد الله، ***محاضرات في تاريخ الجزائر الحديث*** –بداية الاحتلال-، الطبعة 3، الجزائر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، 1982.

4- أبو خلدون ساطع الحصري، ***حول الوحدة الثقافية العربية***، طبعة خاصة، سلسلة التراث القومي، لبنان، مركز دراسات الوحدة العربية، 1985.

5- أحمد بن نعمان، ***التعريب بين المبدأ والتطبيق***، الجزائر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، 1981.

6- أحمد طالب الإبراهيمي، ***آثار الإمام البشير الإبراهيمي***، الجزء الثاني- 1952/1940- ، الطبعة الأولى، الجزائر، دار الغرب الإسلامي، 1997.

7- آسيا بلحسين رحو، **(وضعية التعليم الجزائري غداة الاحتلال الفرنسي)**، *مجلة دراسات نفسية وتربوية*، العدد 07، الجزائر، تصدر عن مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، مطبعة جامعة قاصدي مرباح ورقلة ، 2011.

8- الأمين شريط، ***التعددية الحزبية في تجربة الحركة الوطنية 1919-1962***، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1998.

9- بوبكر بن بوزيد، ***إصلاح التربية في الجزائر***، الجزائر، دار القصبة للنشر، 2009.

10- بوفلجة غيات، ***التربية والتعليم بالجزائر***، الطبعة الثانية، الجزائر، دار الغرب للنشر والتوزيع، 2006.

11- بوفلجة غيات، ***التربية ومتطلباتها***، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1993.

12- بوكرمة أغلال فاطمة الزهراء، **(الإصلاح التربوي في الجزائر)**، الجزائر، *مجلة الباحث*، العدد 4، 2006.

13- تركي رابح عمامرة، ***التعليم القومي والشخصية الجزائرية، 1931-1956***، الطبعة الثانية، الجزائر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، 1981.

14- تركي رابح عمامرة، ***الشيخ عبد الحميد بن باديس رائد الإصلاح الإسلامي والتربية في الجزائر***، الجزائر، المؤسسة الوطنية للاتصال النشر والإشهار، 2001.

15- تركي رابح، ***أصول التربية والتعليم في الجزائر***، الطبعة الثانية، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1990.

16- التعليم في الجزائر، منظومة تعليمية هجينة موروثة عن الاستعمار الفرنسي، متوفر على الموقع التالي، https://fanack.com/ تم الاطلاع عليه بتاريخ 2019/12/21 الساعة 20:45.

17- جمعية العلماء المسلمين الجزائريين، ***جمعية العلماء النشأة والمسار***، تم الاطلاع عليه بتاريخ، 2018/04/07، الساعة 11:30، على الموقع: http://www.oulama.dz/?page_id=167

18- الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية، *الجريدة الرسمية للدولة الجزائرية*، أمرية 16 أفريل 1976.

19- الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية، *النصوص الأساسية لثورة نوفمبر* 1954، -نداء أول نوفمبر، مؤتمر الصومام، مؤتمر طرابلس- منشورات أباب، 2005.

20- حدة بولافة، ***واقع المجتمع المدني الجزائري إبان الفترة الاستعمارية وبعد الاستقلال***، رسالة ماجستير، قسم العلوم السياسية، جامعة باتنة، 2010.

21- رابح خيدوسي، **المدرسة ميدان صراع على هوية الجزائريين**، متوفر على موقع http://www.aljazeera.net تم الاطلاع عليه بتاريخ 18/ 2018/04.

22- رابح خيدوسي، ***مذكرات شاهد -المدرسة والاصلاح-***، الطبعة الأولى، الجزائر، دار الحضارة، 2001.

23- صالح بلعيد، ***في قضايا التربية***، الطبعة الأولى، الجزائر، دار الخلدونية، 2009.

24- الطاهر زرهوني، ***التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال***، الجزائر، موفم للنشر، 1993.

25- عبد السلام نعمون، ***نحو منظومة تربوية تنمي إبداع المتعلم في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفاءات***، رسالة دكتوراه، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة سطيف2، 2014.

26- عبد العزيز عميمر، ***مقاربة التدريس بالكفاءات –ماهي؟ لماذا؟ كيف؟***، الجزائر، منشورات ثالة، 2005.

27- عبد القادر فضيل، **(وقفة مع الإصلاح التربوي)**، *مجلة الربيئة*، https://arrabiaa.net، تم الاطلاع عليه بتاريخ 13 ماي 2018 .

28- عبد القادر فضيل، ***المدرسة في الجزائر حقائق وإشكالات***، الطبعة الأولى، الجزائر، جسور للنشر والتوزيع، 2009.

29- عبد الكريم بو الصفصاف، ***جمعية العلماء المسلمين الجزائريين ودورها في تطور الحركة الوطنية الجزائرية 1931-1945***، الطبعة الأولى، الجزائر، دار البعث للطباعة والنشر، 1981.

30- عبد المجيد لبيض، ***تصورات معلمي المدرسة الابتدائية للإشراف التربوي في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات***، رسالة دكتوراه، قسم علوم التربية، جامعة قسنطينة، 2008.

31- عرقوب سامية، ***رحلة في التربية والتعليم***، الجزائر، دار الكتاب العربي، 2002.

32- علي بوعناقة، بلقاسم سلاطنية، ***علم الاجتماع التربوي***، الجزائر، دار الهدى للطباعة والنشر، دس.

33- علي عبد فتوني، ***البلاد العربية والتحديات التعليمية الثقافية المعاصرة***، الطبعة الأولى، لبنان، دار الفرابي، 2007.

34- كمال بوشامة، ***الجزائر أرض عقيدة وثقافة***، **ترجمة**، محمد المعراجي، الجزائر، دار الهومة للطباعة والنشر والتوزيع، 2010.

35- لخضر غول، ***التعليم الثانوي ودوره في التنمية الاقتصادية والاجتماعية***، رسالة دكتوراه، قسم علم الاجتماع والديموغرافيا، جامعة قسنطينة، 2008.

36- مبارك الميلي، ***تاريخ الجزائر القديم والحديث***، الجزء الثالث، الجزائر، مكتبة النهضة الجزائرية، دس.

37- محمد الطاهر وعلي، ***التعليم التبشيري في الجزائر- من 1830 إلى 1904***، -دراسة تاريخية تحليلية-، الجزائر، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، 2009.

38- محمد الطاهر وعلي، ***الوضعية المشكلة التعليمية في المقاربة بالكفاءات***، الجزائر، الورسم للنشر والتوزيع، 2010 .

39- محمد العربي الزبيري، ***تاريخ الجزائر المعاصر***، الجزء الأول، سوريا، منشورات اتحاد الكتاب العرب، 1999.

40- محمد العزيز الساحيلي، ***قضية التربية والتعليم من خلال زعماء الإصلاح***، الطبعة الأولى، لبنان، دار صادر، 1995.

41- محمد نسيب، *زوايا العلم والقران بالجزائر*، الجزائر، دار الفكر، دس.

42- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، ***النظام التربوي والمناهج التعليمية 2004***، متوفر على الموقع التالي: http://www.infpe.edu.dz

43- مليكة بودالية قريفو، *المدرسة الجزائرية من ابن باديس إلى بافلوف*، الجزائر، المؤسسة الجزائرية للطباعة، 1989.

44- منتدى الشروق الجزائرية، ***ملف خاص بمنتدى الشروق حول إصلاحات 2003***، العدد 3898، صدر بتاريخ: 17 جانفي 2013، ص7.

45- ناجي عبد النور، ***تجربة التعددية الحزبية والتحول الديموقراطي*** *–دراسة تطبيقية في الجزائر-*، مصر، دار الكتاب الحديث، 2010،

46- نقلا عن بحث للأستاذ محمد الهادي بن سقني، مقتبس من الرابط التالي: http://www.wadilarab.com

47- نوال جاوت، ***المنظومة التربوية الجزائرية منذ الاستقلال***، تم الاطلاع عليه بتاريخ، 2019/12/21، على الموقع https://www.djazairess.com

48- هشام المكي، وآخرون، ***سؤال القيم بصيغ متعددة***، نماذج في العلوم الاجتماعية والإعلام والتربية والادب والثقافة، الطبعة الأولى ، لبنان، مركز نماء للبحوث والدراسات، 2015.

49- وزارة التربية الوطنية، ***إصلاح المنظومة التربوية*** -النصوص التنظيمية الجزء الأول-، الطبعة الثانية، المديرية الفرعية للتوثيق مكتب النشر، 2009،

50- وزارة التربية الوطنية الجزائرية، ***القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04*** المؤرخ في 23 جانفي 2008، عدد خاص، فيفري 2008،

51- يحي أبو زكريا، ***الجزائر من أحمد بن بلة وإلى عبد العزيز بوتفليقة***، تم الاطلاع عليه بتاريخ، 2019/12/21، على الموقع https://www.maktabatalfeker.com

الفصل الرابع: المشكلات التربوية في المدرسة العمومية الجزائرية

تمهيد

1- الهدر المدرسي (المفهوم والأنواع)

1-3-1)- التسرب المدرسي (مفهومه، أسبابه و آثاره).

1-3-2)- الرسوب المدرسي(مفهومه، مظاهره، آثاره)

2- العنف في المدرسة العمومية الجزائرية

3- تأثير الوسائط التكنولوجية على قيم المجتمع الجزائري المعاصر

4- تأثير التعليم الموازي على التربية القيمية للمتعلمين

خلاصة

تمهيد:

لم تعد المدرسة تلك المؤسسة الاجتماعية الفاعلة في المجتمع الجزائري والمؤثر الإيجابي في تعديل االسلوك وتربية الفرد، فقد تعرضت للكثير من التحولات والضغوطات إن صح التعبير أثرت كثيرا على أ دائها وفاعليتها، وحتى مكانتها وسمعتها، وجعلتها تعاني أزمات متكررة، فبالرغم من الإصلاحات العامة والجزئية التي طبقت على المدرسة العمومية منذ الاستقلال، إلا أن المشكلات المطروحة مازالت مطروحة، ولم تساهم هذه الإصلاحات في حلها بل نجدها تزداد حدة وتعقيدا وهذا ما تشير إليه الأبحاث المختلفة التي أجريت في ميادين العلوم الاجتماعية بفروعها المهتمة بمجال التربية والتعليم –علم الاجتماع، علم النفس، علوم التربية-. فالأزمات التي تعيشها المدرسة العمومية الجزائرية في معظمها يعود إلى حجم المسؤولية الملقاة عليها والتي ما فتئت تزداد في ظل التطورات السريعة التي يعرفها المجتمع الجزائري بمؤسساته ويقول قاسم علي قحوان في هذا الصدد أن " المدرسة أصبحت تواجه مشكلات ومسائل متعددة بعد أن اضطرت ظروف الحياة الحديثة الكثير من المنظمات والمؤسسات الأخرى أن تخفف أو تترك ماكانت تقوم به من وظائف تربوية ومن هذه المشك لات والمسائل مسؤولية تعليم الأخلاق والقيم الخلقية وتعليم الدين والقيم الروحية وتعريف الشباب بمشكلاتهم وحلولها ومناقشة المشكلات الأسرية والاجتماعية وتوفير فرص مختلفة لاستثمار أو قات الفراغ للأطفال والشباب وتنظيم الجمعيات والجماعات الصغيرة لإتاحة الفرص لتنمية العلاقات الإنسانية وتعليم أصول المواطنة وتنمية قيمها الاجتماعية"[1]

ويحصر هشام المكي أهم المحاور المرتبطة بمجال القيم في البيئة المدرسية، بمعنى القيم التي تعنى بغرسها لدى المتعلمين في ست محاور رئيسية " التربية على حقوق الإنسان والنهوض بثقافتها والتربية على المواطنة والديموقراطية ، التربية على قيم النزاهة والشفافية وإرساء ثقافة التقويم والمحاسبة ، نبذ العنف والسلوكات اللامدنية وإشاعة المساواة بين الجنسين والإنصاف وتكافؤ الفرص ، ترسيخ ثقافة الاشتغال بالتعاقد بين المتدخلين (المتعلمين، أساتذة، إدارة، أسر، شركاء،..)، الاعتناء بالجماعات وبالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ، والتربية البيئية والتنمية المستدامة، واستكشاف القانون الدولي الإنساني "[2]

ويتناول هذا الفصل أكثر الإشكالات التربوية المطروحة والتي تعاني منها المدرسة العمومية الجزائرية نتعرض فيه لأسباب وجود هذه الإشكالات وأضرارها وحتي عرض إحصاءاتها في الجزائر، انطلاقا من الهدر المدرسي بشقية التسرب والرسوب، كما يتناول كل من العنف المدرسي بأسبابه وآثاره، والتكنولوجيا في تأثيرها على التربية على القيم، وأخيرا يتناول مشكلتي التعليم الموازي والغش المدرسي في تأثيرهما على العملية التربوية .

[1] - قاسم علي قحوان، *إضاءات في أصول التربية*، الطبعة الأولى، الأردن، دار غيداء للنشر والتوزيع، 2016، ص 93.

[2] - هشام المكي وآخرون، مرجع سبق ذكره، ص 128.

1- الهدر المدرسي (المفهوم والأنواع):

1-1)- مفهوم الهدر المدرسي:

"يعرف الهدر في معجم لاروس بالفقدان التدريجي، او التقليص او التقليل، ومنه فالهدر المدرسي هو الخسارة التدريجية للطلاب خلال دورة مدرسية معينة، وتحدث هذه الخسارة حسب القرارات التي يتخذها مجلس الأساتذة وفق الحالات التالية: النتيجة السيئة، السلوك السيء، الهجر الذي يقرره التلميذ أو والديه لأسباب اقتصادية او اجتماعية، والهدر المدرسي يشير إلى هدر في حجم الانفاق على التعليم وهو هدر لوقت النظام التربوي، كما أنه تضييع لوقت المجتمع في حد ذاته" [1].

و" يرجع مصطلح الهدر إلى علم الاقتصاد من منطلق أن التربية صارت تعد من أهم النشاطات الاقتصادية، حيث شبهت التربية بالصناعة نظر للإمكانات والموارد التي تستخدم في سبيلها، وإلى حجم الإنفاق الذي يبذل للاستثمار فيها، ولما لها من دور في تكوين الثروة التعليمية من القوى البشرية المؤهلة... ويعرف الهدر المدرسي بأنه الخسارة الناجمة في عمليات التعليم من خلال **أعداد الطلبة الذين رسبوا أو تسربوا** وما ترتب عن هذا من خسارة في الإنفاق على التعليم وفي الجهد المبذول فيه" [2]

"حسب اليونسكو الهدر المدرسي حصيلة عاملين:

- **أولا: الانقطاع أو التسرب** المبكر الذي يتوقف فيه التلميذ عن الدراسة قبل استكماله للسلك التعليمي.

2- **ثانيا: التكرار** حيث يمكث التلميذ في نفس المستوى الدراسي لمدة سنتين أو أكثر لأنه لم يتمكن من الحصول على الحد الأدنى من المكتسبات التي تمكنه من اجتياز الاختبارات والانتقال إلى السنة الموالية.... تعتبر نسبة الهدر المدرسي مؤشرا قويا على مدى فعالية ونجاعة المنظومة التعليمية، لما تشكله من ضياع للميزانية الضخمة المرصودة للتربية والتكوين، بالإضافة إلى الانعكاسات الخطيرة التي تتمثل في ارتفاع نسبة العودة للأمية والانحراف والجريمة في وسط القاصرين ... من هنا أتى اهتمام العديد من الباحثين بدراسة أسبابه والانكباب على إيجاد سبل علاجه ومحاربته." [3]

---

[1]- BACHIR HAKEM, LA DEPERDITION SCOLAIRE, le 07/09/2019 , à 13.50, sur le lien : http://forumdesdemocrates.over-blog.com

[2] - بوجمعة سلام، بوحفص بن كريمة، العوامل التعليمية لظاهرة الهدر التربوي في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي-ولاية ورقلة نموذجا- *مجلة دراسات نفسية وتربوية*، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، عدد 18جوان 2017، ص 3.

[3] - نوال بن رحو، المواكبة التربوية ودورها في تجويد التعليم ومحاربة الهدر المدرسي: دراسة ميدانية، *مجلة التدريس* ، العدد8، جامعة محمد الخامس الرباط، السلسلة الجديدة، ديسمبر2016، ص 161.

1-2)- الآثار الناجمة عن الهدر المدرسي:

على الرغم من كون الهدر التربوي مشكلة أكاديمية تربوي إلا أن آثارها السيئة تمتد إلى جميع المناحي التربوية والاقتصادية والاجتماعية والنفسية. ويمكن إجمال أبرز هذه الآثار في:

أ- **الآثار التربوية:** إن الرسوب أو التسرب يؤثران على كفاءة التعليم نفسه، فمكوث الراسب لفترة أطول مما يجب يؤدي وبسبب محدودية المقاعد البيداغوجية إلى التقليل من فرص قبول طلاب آخرين يرغبون في هذا النوع من التعليم لا تستطيع التعامل الجيد مع التقنيات الحديثة ومطالب الحياة المختلفة. كما أن التسرب في المراحل الأولى من التعليم يعد العامل الأساس في انتشار الأمية.

ب- الآثار الاجتماعية: تتمثل المشكلة الاجتماعية كون المتسرب أو الراسب لا يمتلك صفات المواطن الصالح على النحو الذي ينشده المجتمع، فيكون بذلك أقل قدرة علي التكيف الاجتماعي، كما تزداد معاناة الأسرة والقلق على مستقبل أبنائها وشعورها بالفشل وخيبة الأمل، بالإضافة إلى أن التسرب يزيد من حجم المشكلات الاجتماعية كالانحراف وجنوح الأحداث.

ج- الآثار الاقتصادية: إن الخسارة المادية يمكن تقديرها بحساب كلفة الطالب الواحد، وحساب أعداد السنوات التي احتاج إليها الراسبون لتخرجهم، وحساب أعداد المتسربين، والتي كلها تنعكس بالسلب على الاقتصاد الوطني، مما لايتيح فرصة للإنفاق على تحسين نوعية التعليمة.

د- الآثار النفسية: نتيجة للفشل المتكرر تتكون لدى الراسب مشاعر النقص والفشل والإحباط النفسي قد يؤدي به إلى اتخاذ سلوك عدواني اتجاه الآخرين. كما أن المتسرب وفي كثير من الأحيان يتكون لديه شعر بالبعد عن القيم الاجتماعية والأخلاقية والدينية."[1]

1-3)- أنواع الهدر المدرسي:

1-3-1)- التسرب المدرسي (مفهومه، أسبابه و آثاره)

يشير التسرب المدرسي إلى الانقطاع الكلي عن الدراسة وقطع أي صلة للمتسرب بالمدرسة والتعليم، وهو يعتبر من أخطر المشاكل التي تعاني منها منظومة التربية والتعليم الجزائرية، نظرا للأثار السلبية التي تتج عنه والتي تطال الفرد والأسرة والمجتمع ككل، وهو لايمس جنس دون آخر بل نجده عن الذكور كما نجده عند الإناث ولكن بنسب متفاوتة، فهو منتشر بين الذكور بكثرة وهذا ليس في الجزائر فقط بل يظهر في العديد من البلدان

فقد" كانت الصعوبات الدراسية لدى الذكور, وارتفاع نسبة الانقطاع الدراسي الملحوظة خلال العقدين الاخيرية في الكثير من البلدان، سواء المتقدمة منها أو السائرة في طريق النمو، حافزا للدفع بالباحثين إلي تحليل هاتين الظاهرتين من زوايا مختلفة، وقد حاول العديد منهم رصد الكواشف التي تمكن من الوقاية من الهدر المدرسي وتقليص الفارق في النجاح مابين الذكور والإناث. وبصفة عامة في البلدان المتقدمة حيث يتميز التمدرس بإجباريته، وحيث تحظى الإناث بنفس فرص ولوج المدرسة وخدماتها، فإن

[1] - بوجمعة سلام، بوحفص بن كريمة، مرجع *سبق ذكره*، ص 5.

هؤلاء يحققن النجاح بشكل أفضل من الذكور...ويتساءل الباحثون عن سبب انقطاع الذكور عن الدراسة بنسبة أكبر من تلك المسجلة في أوساط الإناث، بالرغم من خضوع كليهما لنفس النظام التربوي، ونفس الممارسات البيداغوجية والتقييمية وقد تناسلت مجموعة من الأسئلة عن هذا التساؤل وهي من قبيل: ماهي السلوكيات والمواقف المغذاة تجاه المدرسة، والتي تدفع بالإناث إلى مزيد من الاهتمام بالدراسة، وإلى مزيد من احترام شروط العالم المدرسي، التي تمكنهن من المثابرة والاجتهاد أكثر من الذكور؟ وهل يمكن حث الذكور على تبني نفس السلوكيات والمواقف المدرسية، على اعتبار أنها تغيرات ينبغي لها أن تترجم بتحسين للنجاح والمثابرة، وكذا بتقليص حدة الانقطاع المدرسي من دون الحصول على شواهد؟"[1]

" وبالفعل هنالك عدد كبير من الذكور الذين يغادرون المدرسة بصفة مبكرة فيجدون أنفسهم بمناصب شغل هشة، أو يرتمون في أحضان البطالة، مع تبعات كارثية على المستوى الاقتصادي والاجتماعي وحتى الصحي. وبالنسبة للمنظمة العالمية للصحة، فإن الذكور خلال فترة المراهقة، يواجهون مشاكل ومخاطر هامة في مجال النمو والصحة، والحال أن التربية بصفة عامة والنجاح الدراسي بصفة خاصة، يلعبان دورا حاسما في تنمية الأطفال واندماجهم الاجتماعي الناجح وصحتهم، فالتمدرس غير الكامل يترجم بمخاطر متزايدة بصفة قطعية، في كافة المجالات الحياتية، بما فيها مجال العنف الذي قد يمارسه الأطفال، أو يقعون ضحايا له بفعل الانقطاع الدراسي..."[2]

أ- **أسباب التسرب المدرسي:**

"هنالك بعض الأسباب وراء تسرب الطلبة منها أسباب تعود إلى المدرسة مثل تسلط الإدارة المدرسية، وانعدام التخطيط وعدم الثبات في الاستجابات وردود الأفعال، والاضطراب في إعطاء الوعود والتهديدات، واستعمال الخطاب بشكل خاطئ وغير مجدي، وصعوبة اللغة التي يستخدمها المعلم في تعليمه الصفي.

وهنالك أسباب تعود للطالب والمنهج التربوي منها:

- **مستوى القدرة العقلية للطالب**: حيث توجد العديد من الاختلافات الواسعة المدى بين الطلبة في القدرة العقلية قد لا تناسبها نوعية المادة التعليمية التي يقدمها المعلم فإذا كان مستوى المادة التعليمية منخفضا أد ذلك إلى سأم المتفوقين وضجرهم وإذا كان مرتفعا أدى إلى شرود ذهن الطالب منخفض الذكاء، وفي كلا الحالتين يكون ذلك مبررا قويا ودافعا حاسما للطلبة في إحداث مشكلات صفية تؤدي إلى عدم الانضباط
- **الكتاب المدرسي:** المرجع الأساسي الذي يستقي منه الطالب معلوماته أكثر من غيره من المصادر فضلا عن أنه الأساس الذي يستند إليه المعلم في إعداد دروسه قبل أن يواجه طلابه داخل الفصل الدراسي
- **المنهج المدرسي:** الخبرات التي تقدمها المدرسة لطلبتها تحقيق لرسالتها وأهدافها ووفق خطتها في حقيق الأهداف المرجوة.

---

[1] - محمد عبود الحراحشة، امينة عبد المولى حمد، (ظاهرة التسرب المدرسي وأثرها على التنمية ودور المدرسة والمؤسسات المجتمعية في الحد منها)، مصر، مؤتمر *دور القطاع الخاص والاهلي في تنمية الموارد البشرية بالوطن العربي*، شرم الشيخ 9-2016/11/10، ص 424.

[2] - نفس المرجع، ص 425.

أما الأسباب المتعلقة بالأسرة فالأهل الذين يقدرون المدرسة يحترمون جهود المعلمين إنما يشجعون تبني اتجاهات إيجابية نحو المدرسة وأنظمتها لدى أولادهم وعلى العكس من ذلك الأهل الذين يقللون من أهمية المعلم والتعليم، ولا يمكننا تجاهل الأثر الذي يتركه الأقرباء وغيرهم من مناصري التعليم المدرسي، مما يساعد في تكوين نظرة إيجابية تجاه المدرسة، ويخلق في نفس الطالب دافعا قويا في الرغبة في التعلم والالتزام بالنظام المدرسي."[1]

ب- سمات الطلبة المتسربين من المدارس:

- **ذووا القدرات العقلية المحدودة:** ويتم التعرف إليهم من خلال درجاتهم المتدنية في التحصيل الدراسي المنخفض أو من خلال رسوبهم، وبالتالي على القائمين على التعليم متابعة مثل هذه الحالات وإعارتهم مزيدا من الاهتمام من خلال إيجاد مراكز خاصة بهم
- **ذووا الظروف الاقتصادية الصعبة:** وذلك من خلال البحث عن فرص عمل سهلة مثل بائع البائع الجوال أو بعض ورش السيارات وغيرها مما يعيقهم عن إكمال دراستهم...
- **ذووا الفئة المجبرة على التسرب:** وتشمل هذه الفئة الأفراد الذين تركوا المدرسة نتيجة لبعض الأزمات أو المشكلات الشخصية أو الأسرية أو فقر الأسرة المفاجئ نتيجة تعرشها لأزمة معينة
- **ذووا الأسر المفككة اجتماعيا:** ومن المعلوم أن الأسرة تلعب دورا أساسيا في تقدم الطالب نحو العمل المدرسي، فالطالب الذي لا يجد المناخ الأسري الملائم يكون دائما مشغولا بالجو المشحون بين أفراد أسرته فيستم أداؤه بالقلق والتوتر، فحاجة الطالب للأب والأم من ضروريات حياته
- **ذووا الكفاءة:** هؤلاء الطلاب يمتلكون المقدرة على التحصيل الدراسي والنجاح إلا أن بعضهم يتسرب من المدرسة لمشاكل سلوكية مع المعلمين أو زملائهم، وبعضهم يفقد الدافعية للتعلم.
- **ذووا السلوك الخاص:** لظروف نفسية واجتماعية واقتصادية عديدة تنعكس سلبا على الطلاب فتجد البعض منهم قد اكتسب سمات سلوكية سيئة تنعكس على التزامه المدرسي ومنها (عدوانية كلامية، عنف جسدي تجاه الآخرين أو تجاه المعلمين، صعوبات التركيز، اضطرابات عاطفية..."[2]

ج- مخاطر التسرب المدرسي:

أولا: *"تسرب الطالب قبل أن يتم نضجه وتكتمل خبرته تجعله أقل كفاية في العمل وأقل إنتاجا لو قدر له أن يواصل دراسته، وهذا ضياع للطاقات البشرية في المجتمع.*

ثانيا: *عدم اهتمام وتقدير المتسرب لقيمة الوقت، وعدم الرغبة في التعاون والعمل مع الجماعة وضعف روح الانتماء والقدرة على الابتكار والإنجاز، وكلها قيم هابطة ناتجة عن ضعف نوعية الفرد مما ينعكس لسبا على المجتمع*

---

[1] - محمد عبدو الحراحشة، امينة عبد المولى حمد، مرجع سبق ذكره، ص 2.

[2] - منصور مصطفى، الذهبي إبراهيم، دور الإدارة المدرسية في الحد من ظاهرة التسرب المدرسي، *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية*، العدد الخامس، جامعة الوادي، الجزائر، فيفري 2014، ص 135.

ثالثا: *إن أعداد المتسربين سوف تلتحق عاجلا أم آجلا بسوق العمل، بيد أن هذا السوق لم يعد بمقدوره استقبال مثل هذه الأيدي العاملة، نظرا لأن سوق العمل وفقا للتطورات العلمية والتكنولوجية الحديثة يتطلب قوى بشرية ماهرة، وتمتلك خبرات ومهارات تمكنها من الوقوف أمام المستحدثات التي تظهر متلاحقة في ميادين العمل المختلفة*

رابعا: *إن انخفاض مستوى الوعي التربوي والاجتماعي والسياسي لدى الشاب سيعكس نفسه على مدى قدرتهم على إدراك الأخطار التي تحيط بأمتهم وبالتالي اندفاعهم في الذود عن وطنهم، وحرصهم على حماية مكتسبات ثروتهم، إلى سهولة انخداعهم بالدعايات الاستعمارية والإشاعات التي تعدها الدوائر المشبوهة.*

خامسا: *وجود التسرب في المجتمع يشكل عائقا في إيجاد مجتمع متجانس يتمتع أفراده بقدر مقبول من أساسيات الثقافة والمعرفة، فوجود فئة المتسربين لا يساعد على إيجاد قدر من التفاهم والتعامل المشترك بين أفراد المجتمع مما يؤدي إلى سير المجتمع نحو التخلف والتدهور*

سادسا: *يؤدي استمرار التسرب إلى استمرار الجهل والتخلف وبالتالي سيطرة العادات والتقاليد البالية التي من تحد من تطور المجتمع مثل (الزواج المبكر، سيطرة الأبوية المطلقة) وبالتالي حرمان المجتمع من ممارسة الديموقراطية، وحرمان أفراده من حقوقهم وبالتالي يتحول المجتمع إلى مجتمع مقهور ومسيطر عليه، لأنه لايمكن أن يكون المجتمع سيدا وحرا في الوقت نفسه جاهلا، مجتمع تسوده العنصرية والتحيز والانغلاق.*

د- التأثير السلبي لظاهرة التسرب على المتعلم والاسرة والمجتمع: *طبعا هذه الظاهرة لها آثار جمة على الفرد والاسرة والمجتمع وتتمثل هذه الآثار فيما يلي:*

أولا: آثار التسرب على المتسرب ذاته

أ- يؤدي تسرب الطالب من المدرسة إلى حرمانه من حقوق الطفولة التي يحتاجها كل طفل، لأنه حينما يترك المدرسة فلابد له من العمل في هذا الين الصغير لمساعدة والديه في كسب قوت يومهم.

ب- يحرم المتسرب في المستقبل من المكانة الاجتماعية المتميزة نظرا لعدم قدرته على الالتحاق بفرص العمل الجيدة بالمؤسسات المتميزة

ج- يعاني المتسرب من التعليم من عدم الاستقرار النفسي، فينتابه باستمرار شعور بالنقص والعجة والفشل والقلق، وانعدام الثقة بالنفس والحساسية المفرطة من أي نقد، لأنه يعلم جيدا أن ضعف ثقافته يحرمه من التكيف مع الظروف المحيطة بالمجتمع

د- يعاني المتسرب من التعليم مستقبلا حينما يصبح أبا أو حينما تصبح أما من ضيق شديد وقلق مستمر واكتئاب لعجزه أو عجزها عن التواصل مع الأبناء ومتابعتهم سواء في الحياة المدرسية أو في الحياة الاجتماعية

ثانيا: أثار التسرب على الأسرة

يكون المتسرب ضعيف القدرة على المشاركة في بناء المجتمع من حوله، ورافدا يغذي ركب التخلف في البيئة التي يعيش فيها، وهو يكون أكثر ميلا من غيره إلى الانضمام إلى الجماعات غير السوية ومسايرة

قيمها ومعاييرها، ويضاف إلى ذلك أن المتسرب لا يجد سوى القليل من فرص العمل التي غالبا ما تكون من النوع الذي يعطيه دخلا محدودا، وهذا بسبب قلة خبرته وضعف إعداده المهني، مما يعني أن الفرد المتسرب حينما يصبح رب أسرة فإنه لن يستطيع توفير مطالب الحياة الرئيسية لنفسه ولأفراد أسرته، وتحقيق مستوى اجتماعي وثقافي ومادي متميز لهم، مما يجعله أقل قدرة على الاستقرار، وأضعف تكيفا مع تقلبات الحياة من حوله، ومعوقا عن النهوض بمستوى معيشة أسرته وطموحاتها.

ثالثا: آثار التسرب على المجتمع

التسرب من التعليم ليس مشكلة تربوية فقط، فهي مشكلة يتخطى تأثيرها ظواهر اجتماعية في النظام العام للمجتمع كله، والخسارة التي يسببها التسرب هي خسارة لا يستهان بها وهي كالتالي:

- *ارتفاع نسبة الأمية: فالمتسرب هو أمي صغير، لأن التسرب من التعليم ارتداد للأمية، وذلك يؤدي بالطبع إلى التأخر الحضاري في جميع المجالات*
- *زيادة ظاهرة أطفال الشوارع: فالطلبة حينما يتسربون من التعليم ولايجدون رعاية تامة من الوالدين يخرجون إلى الشارع ويعملون به، ويختلطون بالمشبوهين، ويكتسبون معيشتهم من أنشطة مثل: حراسة السيارات أو السرقة، فهؤلاء الأطفال يمثلون ظاهرة في غاية الخطورة على المجتمعات، فهم لايوجهون نحو مجالات مهنية أو حرفية على أيدي مختصين، مما يدفعهم إلى الانخراط في عالم الجريمة حيث تدفعهم اضطراباتهم النفسية والشعور بالنقص والقلق والحرمان وفقدان الثقة بالنفس إلى محاولة إثبات الذات عن طريق الاتجاه للإدمان والاغتصاب والسرقة والفشل.*
- *زيادة الأعباء المالية على الدولة: حيث تنفق الدولة أموالا طائلة على التعليم ونتيجة التسرب يصبح العائد بعد إنفاقها مهدرا*

هدر الموارد البشرية للأمة: فوجود طاقات بشرية كبيرة غير مؤهلة للشروط الضرورية للإنتاج يؤدي إلى فاقد اقتصادي كبير ذي تأثير سلبي عالي."[1]

هـ- إحصائيات التسرب في المدارس الجزائرية:

وقد نشرت منظمة اليونيسكو إحصائياتها حول هذه الظاهرة في الجزائر فجاء في التقرير مايلي: "التقدم الملحوظ الذي يميز التعليم الاساسي في الجزائر أنه إجباري من سن 6 إلى سن 16، فقد سخرت الدولة كل الإمكانات المالية والبشرية لتحريك قطاع التربية الوطنية وساهمت بصفة أكبر في التقليل من الأمية للذين تزيد أعمارهم عن 10 سنوات، حيث تجاوزت نسبة الامية 75 بالمية سنة 1966 ونزلت إلى 22 بالمية في 2008، الهدف من تحقيق المبدأ الدستوري بإلزامية التعليم في المرحلة الأساسية حقق تقدما ملحوظا خلال السنوات الأخيرة: فالمعدل الصافي لالتحاق الأطفال ما بين 6- 16 سنة تجاوز 88.3 بالمئة سنة 2006 ، و92.3 بالمئة سنة 2013 باحتساب الذكور والإناث معا.

[1] - عبد الله سهو الناصر، *التسرب من التعليم – الطريق المفتوح نحو عمل الأطفال-* ، عمان، دائرة المكتبة الوطنية، 2014، ص 30.

وقد قدر عدد الأطفال المتمدرسين الذين تتراوح أعمارهم بين 6 سنوات و16 سنة بحوالي 6مليون و 950 ألف طفل متمدرس3.55 مليون من جنس ذكور و 3.4 مليون من جنس بنات، والاطفال الذي تتراوح أعمارهم ما بين 6 و 16 سنة غير المتمدرسين يمثلون كثافة سكانية تقدر بـ 494000 طفل منهم 252000 ذكور و 242000 إناث.

في 2006 كان يقدر عدد الأفراد الذين تتراوح أعمارهم مابين 6 و 16 سنة بحوالي 7.6مليون طفل منهم 3.88 ذكور و 3.72 إناث، والأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 و 16 سنة غير المتمدرسين قدر عددهم بـ 890000 طفل 443000 ذكور و 447000 إناث، عدد الأطفال غير المتمدرسين الذين تتراوح اعمارهم بين 6 و 16 سنة انخفض إلى النصف تقريبا مابين 2006 و 2013."[1]

النموذج الذي اعتمدته مبادرة لتحديد الجوانب المختلفة للأطفال الخارجين عن المدرسة أو غير المتمدرسين يعتمد على خمس أبعاد تحليلية وهي:

البعد الأول: الأطفال الذين وصلوا إلى السن الذي يمكنهم من الدخول للصف التحضيري ولم يسجلوا في المدارس الابتدائية.

البعد الثاني: الأطفال الذين وصلوا إلى سن التمدرس ولم يسجلوا في المدارس الابتدائية أو المتوسطة.

البعد الثالث: أطفال في العمر المتوسط ولم يسجلوا في المدارس الابتدائية أو الثانوية.

البعد الرابع: الأطفال المسجلين في المدارس الابتدائية والمعرضون لخطر التمدرس.

البعد الخامس: الأطفال الملتحقين بالمدارس الثانوية والمعرضين لخطر التسرب.[2]

كما " تشير إحصائيات المرصد الوطني لحماية الطفولة (منظمة غير حكومية) المعلن عنها عشية الاحتفال باليوم المغاربي للطفولة والمصادف ليوم الـ17 من فبراير/شباط من كل عام إلى أن الجزائر تسجل سنويا أزيد من مئتي ألف حالة تسرب مدرسي، في حين يوجد أكثر من نصف مليون طفل خارج مقاعد الدراسة.

ويشير المرصد إلى أن مراكز التكوين المهني تستوعب نحو ثلاثمئة ألف من هؤلاء، في حين يبقى مئتا ألف منهم بدون مستقبل معلوم.

وتحصي وزارة التربية وفقا لمعطيات الموسم الدراسي 2014/2015 أكثر من 8.5 ملايين تلميذ في مختلف الأطوار يؤطرهم نحو 668 ألف عامل ينتشرون عبر 25 ألفا و496 مؤسسة مدرسية.

وتمثل فئة الأطفال ما نسبته 30٪ من مجموع سكان الجزائر، بعدد يبلغ 12 مليونا وثمانمائة ألف طفل، ويمثل الأطفال ما تحت سن الرشد (ما بين ست سنوات و18 سنة) نسبة 63٪، في حين تتجاوز نسبة من هم أقل من خمس سنوات 20٪ ، وتوقع رئيس المرصد مصطفى خياطي أن "تسجل الجزائر خلال الأربع

[1]- Unicef Bureau régional, *Résumé Algerie Rapport Nationale sur les enfants non scolarisés*, Moyen-Orient et Afrique du Nord, octobre 2014, p 3.

[2] - *Ibid*, p4.

سنوات المقبلة أكثر من مليون طفل خارج مقاعد الدراسة"، مما يدفع برأيه إلى "ضرورة إيجاد حلول سريعة للمشكلة بسبب التداعيات الخطيرة على المجتمع بأسره""[1]

هناك العديد من العوامل التي ساهمت في تفاقم مشكلة التسرب المدرسي في المدارس العمومية الجزائرية منها ما هو داخلي يتعلق بطبيعة النظام التعليمي المعمول به وما يتضمنه من مناهج ووسائل وفاعلين، ومنها ما هو خارجي مرتبط بالمؤسسات الاجتماعية الأخرى بشقيها الرسمي وغير الرسمي فإذا رجعنا إلى العوامل الداخلية يمكن الإشارة إلى:

أ- "***المنهاج الدراسي***: *إذ يحرص البيداغوجيون عند بناء وتصميم المناهج أن تكون ملبية لاحتياجات التلاميذ العقلية والجسدية والنفسية والعاطفية والوجدانية ومناسبة لقدرات التلاميذ واستعداداتهم وميولهم وتشبع رغباتهم بحيث تؤدي في نهاية المطاف إلى توجيه سلوكهم نحو التلام مع بيئتهم والتعايش معها... وارتباط المناهج الدراسية بالتسرب المدرسي علاقة غير مباشرة، إلا إذا كانت هذه المناهج تشكل عبئا على التلميذ سواء في كمها الكثير ومواضيعها المعقدة، أو أن الأمور ترتبط بمسألة الفروق الفردية لدى التلميذ وربما يكون الموضوعات التي تتضمنها المناهج باتت سهلة وليست ذات فائدة للتلميذ مما ينتج عنها إحباط للتلميذ وتسربه من الدراسة....*

ب- ***الكتاب المدرسي***: *من جانب المضمون فإن الكتاب لا يتوافق مع مايوجد في الواقع فعند قراءة التلميذ للكتاب يشك، لأن ما يلاحظه في الكتب غير موجود في الواقع*

ج- ***أساليب التقويم***: *إن التقويم في منظومتنا لا يسير كما يجب وبالتالي لا يؤدي دوره المنتظر منه، فهو إلى يومنا هذا يعتمد على الامتحانات ويتخذها هدفا في حد ذاتها، وليست وسيلة للارتقاء وتنمية الجوانب المختلفة من شخصية التلميذ، وهي تعتمد على المستوى الأول من مستويات المعرفة المتمثل في الحفظ والتذكر والاسترجاع، مهملا للمستويات الأخرى كالفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والنقد والتقويم الفعال، وقد يوجد من بين التلاميذ من ذاكرته ضعيفة ولكنه يتفوق ولكنه يتفوق في مجالات أخرى في حين أنه عليه الاعتماد على هذا الجانب فقط وهذا يعتبر خللا، فقد يوجه الناجحين إلى تخصصات لا تتناسب وقدراتهم وميولهم مما يجعلهم يعانون، وقد يصاب التلميذ الفاشل بالإحباط النفسي ويلجأ إلى التسرب ...ولازالت الكيفية التي تتم بها أساليب التقويم في مختلف المواد تعتمد على الأساليب التقليدية التي لا تعكس المستوى الحقيقي للتلميذ ولاتعبر بموضوعية عن المستوى التحصيلي الحقيقي والأداء العلمي للمتعلمين وعدم استغلال نتائج التقويم في إعادة بناء الاستراتيجيات المتعلقة بتفعيل الفعل التربوي*

د- ***التوجيه المدرسي***: *التوجيه عملية مصيرية يتحدد وفقها المجال الدراسي أو المهني الذي يتبعه التلميذ، ولذا فإن أي خطأ في عملية التوجيه يؤدي إلى صعوبات يواجهها التلميذ في دراسته بعد توجيهه، ويظهر التوجيه غير السليم في عدة أشكال من أهمها التوجيه الذي لا يهتم بميول التلميذ وقدراته، وإنما يهدف*

[1] - ياسين بودهان، التسرب المدرسي بالجزائر مشكلة تستعصي على الحل، *تقرير المرصد الوطني لحماية الطفولة*، تم الاطلاع عليه بتاريخ 2019/12/25 ، 15:00، على الرابط التالي https://www.aljazeera.net .

قبل كل شيء إلى تحقيق متطلبات الخريطة المدرسية وفق معايير الكم والنسب المحددة مسبقا، بدلا من أن يعتمد التقنيات والمعايير العلمية، والاعتماد في أغلب الأحيان على التنقيط الذي لا يعكس المؤهلات الحقيقة للمتعلم وعلى القرارات الإدارية التي لا تنسجم مع التوجيه الموضوعي، وهذا ما يجعل التلاميذ ينبذون الدراسة لعدم تكيفهم مع الفرع الذي وجه إليه قصرا، وقد يظهرون تفوقهم بعد إعادة توجيههم إلى تخصص آخر.

هـ- الإدارة المدرسية: *تعتبر الإدارة المدرسية القيادة التربوية، تحتل موقعا هاما من مواقع المسؤولية اتجاه المجتمع والمتعلم، فالمؤسسة التعليمية هي المسؤولة عن تنظيم فعاليات العملية التعليمية التربوية ومتابعة مسيرتها، لكن الملاحظ في الإدارة المدرسية حاليا هو سوء التنظيم والتسيير والتخطيط في التعليم، كسوء توزيع الاوقات الدراسية التي في معظم الأحيان لا تساعد التلاميذ ولا تخدمهم خاصة الذين يسكنون في المناطق البعيدة عن المدرسة ، إذ أن بعد المسافة يجعل التلاميذ يتأخرون عن مواعيد الدراسة وبالتالي لا يستوعبون مافات أو ما تقدم في بداية الحصة أو الدرس ونلاحظ ونلاحظ كذلك غياب الدور البيداغوجي للإدارة بحيث لا تهتم بمشكل التلاميذ وأصبح دورها منصبا على توفير الجانب المادي فقط مع غياب العنصر التربوي الموكل في الأساس للمرشد النفسي أو المستشار التربوي، فتخلي الإدارة المدرسية عن الور التربوي يجعلها مسؤولة بصفة مباشرة عن تفشي ظاهرة التسرب.... كما أن للمدير دور هام في منع ومعالجة ظاهرة التسرب، إذا قام بواجبه من حيث تفقده لدوام التلاميذ، ومتابعة غيابهم، والاستعانة بأولياء الأمور في ذلك بعد أن يقيم معهم صلة وثيقة، يكسب بها ثقتهم حتى يحترموا رأيه ويعملوا به، كما عليه أن يراقب المعلمين في إعدادهم لدروسهم، ومعاملتهم للتلاميذ، ومساعدتهم في حل مشاكلهم التعليمية وتوفير جو دراسي مناسب في الصف بشكل خاص والمدرسة بشكل عام.*

و- المستشار التربوي: *وجود مستشار التربية في المدرسة مهم جدا، ويساعد في حل الكثير من المشاكل التي من الصعب على مدير المدرسة أو المعلم، التوصل إلى أسبابها لعدم الثقة بينهما وبين التلاميذ، الثقة التي من دونها يصعب معرفة الاسباب الحقيقة ووضع حلول مقبولة وايجابية لها، من وظائف المستشار التربوي مساعدة مدير المدرسة والمعلم بالتركيز على التلاميذ الذين توجد مؤشرات معينة تشير إلى أنهم معرضون للتسرب أو المتسربون فعلا الذين قاموا بزيارته ولاحظ عليهم عليهم إشارة خاصة تدل على المعاناة التي يمرون بها ....."* [1]

وهذه ليست الأسباب الوحيدة التي تدفع بالتلميذ الجزائري إلى التسرب بل هناك كذلك أسباب تربوية اخرى مختلفة منها:

- "بعد المدرسة عن مكان السكن وصعوبة المواصلات؛
- عدم اخطار الادارة المدرسية لاولياء الامور بغياب ابنائهم؛
- نقص المدرسين لفترة طويلة من السنة وكذلك حالة المدرسين النفسية؛

[1] - سيد احمد نقاز، *ظاهرة التسرب المدرسي في المؤسسة التربوية الجزائرية*، دفاتر مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، جامعة بسكرة، دس، ص 8-14.

- النقص في تعميم التربية قبل المدرسة حيث لا يهتم النظام التعليمي برياض الأطفال مما يجعل الفجوة واسعة بين البيت والمدرسة مما يصيب الطفل بالفجوة الثقافية؛

- ضعف كفاية المعلم من حيث إعداده وتدريبه أثناء الخدمة وجمود أساليب التعليم التي يتبعها؛

- تدني المستوى التحصيلي للطلبة ورسوبهم في مقابل قلة البرامج العلاجية المناسبة؛

- دفع الاسرة لأولادهم للتعليم الثانوي العام دون دراسة مسبقة بمهارات أولادهم وماهي نوعية التعليم الذي يفضلونه على التعليم الثانوي فقد تكون نوعية التعليم الفني أكثر أهمية بالنسبة إليهم وقد تكون لديهم مهارات يدوية تساعدهم في الحياة العملية أكثر من الدراسة النظرية؛

- انحياز الأسر لكليات القمة (الطب-الهندسة-العلوم الاقتصادية) كل هذا يؤدي إلى وجود ضغط كبير على الأبناء مما يؤدي في النهاية إلى فشل الطالب في الدراسة أو عدم إكمال دراسته على النحو الذي يريده."[1]

وهناك حلول رصدناها في مجموعة من البحوث التي تناولت هذه الظاهرة منها:

"ضمان تمدرس التلاميذ والعمل على الحد من ظاهرة التسرب المدرسي وذلك بـ:

- عدم طرد التلاميذ دون السادسة عشر (16) في جميع اطوار التعليم؛

- بمنح فرص الإعادة خاصة للتلاميذ الذين لم يسبق لهم إعادة السنة؛

- بالعمل على توسيع الُسام الخاصة والمسائية بالنسبة للتعليم الثانوي والشروع الفعلي في الدراسة خلال الأسبوع الاول من انطلاق الدراسة؛

- بتكفل كل مؤسسة بمعالجة قضايا تمدرس التلاميذ قصد إيجاد الحلول لها تذليلا للصعوبات التي تعترض التلاميذ وأوليائهم في بداية كل موسم دراسي."[2]

1-3-2)- الرسوب المدرسي(مفهومه، مظاهره، آثاره):

هناك مفاهيم عدة تطلق على الرسوب الدراسي في البحوث الأكاديمية فقد نجده بمعنى الفشل او نجده بمعنى التخلف كما قد نجده بمعنى التأخر وكلها مفاهيم تصب في قالب واحد وتصف ظاهرة واحدة خطيرة بدأت تستفحل في مدارسنا العمومية وتؤثر على البناء القيمي للمجتمع، ويقصد بالرسوب "إخفاق الطالب في الوصل إلى المستوى المطلوب لنقله إلى صف أعلى، مما ينجم عنه بقاؤه للإعادة في الصف نفسه لمراجعة المنهج وذلك للوصول إلى المستوى المطلوب في السنة الدراسية التالية، أو هو الممارسات التي تجعل الطالب لا يحقق الحد الأدنى المطلوب من المعايير العلمية والأكاديمية اللازمة للنجاح والتي تحددها أنظمة وزارة التربية والتعليم لتلك الدولة مما يقوده إلى إعادة صفه، بينما يرفع رانه للصف التالي، وفي المقابل يعرف الترفيع التلقائي: بأنه الممارسات التي تسمح للطالب نفسه متابعة الدراسة في العام المقبل مع بقية مجموعة الزملاء دون تحقيق الحد الأدنى من المعايير المطلوبة، ويحدث الرسوب عادة عندما يبدأ

[1] - محمد عبدو الحراحشة، امينة عبد المولى حمد، مرجع *سبق ذكره*، ص 3.

[2] - وزارة التربية الوطنية الجزائرية، *النشرة الرسمية للتربية الوطنية*، العدد 489، ماي 2005، ص5.

الطالب سنة دراسة جديدة في الصف نفسه الذي درسه في السنة السابقة بدلا من الانتقال إلى صف أعلى جنبا إلى جنب مع أقرانه، ويطلق عليه أحيانا مصطلح 'لاستبقاء' أو 'الاحتفاظ' أو 'التكرار'"[1]، فالرسوب الدراسي يعتمد اعتمادا كليا على النجاح الأكاديمي ودرجة التحصيل المدرسي.

ومن أكثر الأسباب التي تؤدي للرسوب المدرسي نجد:

- ضعف التحصيل المدرسي:

يعتبر ضعف التحصيل المدرسي مظهرا من مظاهر الرسوب في المدرسة ويعني: " قدرة الطالب على التوفيق بين قدراته العقلية ومواهبه المختلفة مع مستوى التحصيل المدرسي الذي يحرزه أو يصل إليه في الحقيقة من خلال قيامه بتعلم المهارات المختلفة التي تؤدي إلى تعلم المواد التعليمية المتنوعة التي يجب على الطالب أن يتعلمها أثناء تواجده في المدرسة وق يامه بتحقيق مطالبها المتعددة، كما ويعني التحصيل المدرسي الحصول على العلامات والدرجات العالية في المواضيع التعليمية التي تدل على قدراته الخاصة ومكانته بين طلاب صفه أو طلاب مدرسته"[2]

ويحدث تدني التحصيل الدراسي للطفل لعدة أسباب نذكر منها :

- الوضع الصحي الجسدي الذي يتأثر بسبب مرض أصاب الطفل وألحق به آثارا سلبية وأدى إلى تأخره الدراسي، وإلى تدني في تحصيله الدراسي؛

- إحدى صعوبات التعلم التي قد يعاني منها الطفل في مراحل حياته الاولى؛

- قد تكون الأسرة هي السبب المباشر في تدني تحصيل الابن المدرسي بسبب إلحاحها المستمر وضغطها على الابن لبذل جهده خاصة لرفع مستوى الإنجاز والتحصيل المعرفي دون الأخذ بالاعتبار قدراته العقلية ورغباته وميوله الشخصية؛

- الظروف الاجتماعية والمادية التي تمر بها الأسرة أو تعاني منها تؤدي تأثيرا مباشر على تحصيل الطالب بحيث يبدأ بالتسرب والتغيب عن المدرسة؛

- في الكثير من الحالات قد تكون المدرسة هي سبب تدني إنجاز الطالب المدرسي وذلك من ناحية المنهاج المتبع والنظام التعليمي والأساليب، أو المعلم وشخصيته وإعداده وقدراته، والأسلوب التدريسي الذي يستعمله، وطريقة تعامله مع الطلاب؛

- المواد التعليمية التي تدرس في المدرسة مستواها وصعوبتها وعدم التعامل معها بأسلوب بسيط وسهل وجذاب يؤدي إلى عدم تفاعل الطلاب مع المادة والمعلم التفاعل المطلوب والمقصود...؛

---

[1] - إيمان علي التميمي، الرسوب في المدارس الاسباب والعلاج، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*، العدد الرابع والثلاثون (2)، تشرين الأول، 2014، ص 302.

[2] - عمر عبد الرحيم نصر الله، *تدني مستوى التحصيل والانجاز المدرسي أسبابه وعلاجه*، الطبعة الأولى ، الأردن، دار وائل للنشر، 2004، ص 37.

- وسائل الإعلام المختلفة تلعب دورا لا يستهان به في تأثيرها على الطالب في جميع مجالات حياته وخصوصا إضاعة الوقت وعدم الاهتمام بالتحصيل الدراسي لأنه يقضي الوقت الطويل في مشاهدة البرامج التي يتعلم منها العنف وأساليبه بالإضافة إلى سوء الأخلاق والانحرافات؛

- انتشار ظاهرة العنف والعقاب البدني واللفظي داخل المدرسة والأسرة والمحيط الذي يعيش فيه الطالب والتي تؤثر عليه سلبا في تعاملاته اليومية مع من هم حوله وبالتالي تؤدي لضعفه التعليمي وربما تؤدي إلى تركه المدرسة؛"[1]

- كما يمكن أن يؤثر الاكتظاظ داخل الصف الدراسي على مستوى تحصيل التلميذ ومستوى استيعابه للدروس؛

- عدد المواد التعليمية المبرمجة للسنة الدراسية الواحدة في مقابل عدم مراعاة سن التلميذ ومستوى قدراته قد يؤثر كثيرا على مستوى تحصيله الدراسي.

2- العنف في المدرسة العمومية الجزائرية:

المدرسة الجزائرية كانت إلى وقت قريب حصنا منيعا ضد العنف المجتمعي بمختلف أشكاله، بل كانت الشريك الفعال للمجتمع في مواجهة هذه الظاهرة التي تنتشر بكثرة في الفضاء العام، ولكن مع التحولات الاجتماعية والاقتصادية التي عرفها المجتمع الجزائري في العقدين الأخرين، فقد طال العنف الفضاء المدرسي وأصبح لا يمر أسبوع إلا و تطلعنا وسائل الإعلام عن حادثة عنف في إحدى المدارس الجزائرية، مما يدلل على التنامي غير المسبوق لهذه الظاهرة في الأوساط التربوية، وينسف بكل الجهود التربوية التي عملت على ترسيخ قيمة التسامح والتعاون، فبالرغم من أن التلميذ يقضي ساعات طويلة في الصف الدراسي مقارنة بما يقضيه مع أسرته وفي الفضاء العام ويتلقى طيلة هذه الساعات الآداب والسلوكيات والأخلاق البناءة إلا أن الهيئات التربوية والأسرة المدرسية تشتكي من استفحال ظاهرة العنف بأشكاله بين التلاميذ على اختلاف مستوياتهم وخلفياتهم الاجتماعية.

ففي دراسة أعدتها وزارة التربية الوطنية عن العنف المدرسي، بينت النتائج اجتياح العنف للمؤسسات التربوية بالجزائر وجدوا أن عنف التلاميذ ضد بعضهم" فاق عدد الحالات المسجلة 25 ألف حالة، ووصل عدد حالات العنف المسجلة خلال السنة الدراسية 2011/2010 إلى 3543 حالة عن بين تلاميذ الابتدائي وأكثر من 13 ألف حالة عنف في الطور المتوسط، وأكثر من 3آلاف حالة ي التعليم الثانوي"[2] وهناك ظاهرة العنف ضد الفاعلين التربويين والمعلمين والمراقبين، "فتكشف الإحصائيات عن وجود 201 حالة عنف من قبل تلاميذ الابتدائي ضد المعلمين والفريق التربوي، و2899 حالة عن في المتوسط ضد الأساتذة،

[1] - عمر عبد الرحيم نصر الله، مرجع *سبق ذكره*، ص 38.

[2] - فوزي احمد دريدي، *العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية*، الرياض، مركز الدراسات والبحوث، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، 2007، ص 146.

فيما يتعرض 1455 أستاذ للعنف من قبل طلبة الثانوي، أما بالنسبة لحالات العنف ضد الأساتذة فقد تم تسجيل 1942 حالة عنف في الأطوار الثلاثة"[1]

وفي مقال نشر في موقع الإذاعة الجزائرية عن تصريحات وزيرة التربية السابقة حول مشكلة التسرب المدرسي "أكدت وزيرة التربية الوطنية نورية بن غبريت, السبت بالجزائر العاصمة أن نسبة التسرب المدرسي بالجزائر هي "الأضعف" مقارنة بدول الشرق الأوسط وشمال افريقيا, حسب تقرير صندوق الأمم المتحدة لرعاية الطفولة اليونيسف.

وقالت بن غبريط خلال اليوم الدراسي حول " المتسربون : مسارات دراسية ومآلات سوسيومهنية" أن الجزائر تسجل أضعف نسبة تسرب في شمال افريقيا و الشرق الأوسط" دون تقديم توضيحات حول هذه النسبة، مضيفة أن 'التخلي عن الدراسة أكبر لدى الذكور أكثر منه لدى الإناث، و كان هذا اليوم الدراسي فرصة لعرض نتائج العمل الميداني الذي باشره المرصد الوطني للتربية والتكوين منذ أفريل 2015 و الذي يعتمد على مقاربة كيفية من خلال الحوار والمقابلات مع شباب تصل اعمارهم إلى 22 سنة من اجل معرفة مسارهم و تجربتهم المدرسية و الأسباب التي دفعتهم إلى التخلي عن الدراسة.

وقد شملت الدراسة حسب عرض قدمه مدير المرصد الوطني للتربية والتكوين مصطفى مجاهدي, ثلاث ولايات هي الجزائر, وهران وسيدي بلعباس وسمح باستخلاص مجموعة من الاستنتاجات.

و تتمثل في كون الانقطاع عن الدراسة يعود بالدرجة الاولى إلى "النزاع العلائقي بين التلميذ والأستاذ" كما يعود إلى 'الترويج السلبي لصورة المدرسة و غياب دور مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي' الذي اصبح دوره 'اداريا' وكذا الوضع الاجتماعي للتلميذ الذي يعد احدى أسباب التسرب المدرسي.

وحسب الوزيرة فإن نتائج هذه الدراسة الميدانية جاءت مكملة للدراسة "الكمية" التي قامت بها اليونيسف" والتي تم تقديمها في جانفي 2016 بولاية أدرار.

و من بين الأسباب التي ذكرتها "عدم القدرة في التحكم في صراعات التلميذ في المدرسة و في العائلة , وكذا عدم التكفل بالصعوبات في الدروس التي يلقاها التلاميذ خلال مسارهم الدراسي في وقتها الحقيقي, مؤكدة أن الوزارة ستعمل على تفعيل دور مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي.

وحسب السيدة بن غبريت فإن تحليل الأخطاء التي يمكن ان يقع فيها التلاميذ والتي هي محل دراسة من طرف خبراء التربية ستسمح بإعطاء بدقة اهم الاخطاء و حلها."[2]

ووقع اهتمام بحثنا هذا على فئة الشباب أو المراهقين الذين يزاولون دراستهم في الطور الثانوي، للكشف عن مدى قدرة المدرسة بمضامينها وسياستها على تهذيب سلوكهم وترسيخ مفهوم التربية على القيم في معاملاتهم، وهنا نذكر أن العنف وإن قل في هذه المرحلة- بناءا على الإحصائيات - فإنه يأخذ مسارا أكثر

---

[1] - سارة بوناب، *الجزائر تحتل الصدارة مغاربيا في ظاهرة العنف المدرسي*، تم الاطلاع عليه بتاريخ 2019/12/26، متوفر على الرابط التالي، https://www.djazairess.com

[2]- الإذاعة الوطنية الجزائرية، *نسبة التسرب المدرسي في الجزائر الأضعف في شمال افريقيا والشرق الاوسط*، تم الاطلاع عليه بتاريخ 2019/12/25، على الموقع التالي: https://www.radioalgerie.dz/

شدة وأكثر ضررا على الفاعل والمفعول به مقارنة بالأطوار الأخرى، إذ أنه قد يصل إلى مستوى الجنح والجرائم التي تؤثر سلبا على حياة الفرد والأسر والمجتمع، وعند الحديث عن المراهقة المتمدرسة فإنه يظهر هذا النوع من السلوك في مظاهر كثيرة منها، التهيج في الفصل، الاحتكاك بالمعلمين وعدم احترامهم، العناد، التحرش وتخريب أثاث المدرسة، ويتخذ السلوك العنيف في المدرسة أشكالا ومظاهرا، فهو يتنوع بين ممارسة العنف المادي كالضرب والجرح وممارسة العنف المعنوي والرمزي كالتلفظ بالكلام السيء...الخ ويمكن ملاحظة العنف في الوسط المدرسي في العناصر التالية:

أ- **إثارة الفوضى والشغب:** لعل هذا هو المظهر الأكثر انتشارا في المدرسة الجزائرية، هو سلوك عدواني يقوم به التلميذ ضد زملائه أو أساتذته وذلك لعدة أسباب منها ماهو نفسي كالإحباط ومحاولة التنفيس أو لجلب الانتباه ومنها ماهو اجتماعي، كسوء المعيشة ومنها ماهو خلقي كنقص السمع...

ب- **الغياب المتكرر والهروب من المدرسة:** وهذا تعبير عن رغبة التلميذ في الابتعاد عن جو المدرسة الذي يشكل بالنسبة إليه ما يشبه السجن ويشكل بذلك ثقلا على كاهله من كل النواحي سواء الرفاق أو المعلم أو الإدارة

ج- **الشجارات بين التلاميذ:** هو أحد فروع العنف المادي، ينتشر خاصة بين التلاميذ فيما بينهم خلال اشتباكات وشجار وتدافع خاصة في ساحة المدرسة أو داخل القسم"[1]

د- **العنف اللفظي:** يقف هذا النوع من العنف عند حدود الكلام كالشتم والسخرية والتهديد، وغالبا ما يرافق هذا الكلام مظاهر الغضب والتهديد، ويمثل أكثر الأنواع انتشارا.

ه- **العنف الجسدي:** وهو استخدام القوة الجسدية ويتمثل بالهجوم ضد كائن حي بواسطة استعمال أعضاء الجسم كالأسنان أو الأيدي، أو الرأس واستخدام آلة حادة أو السلاح، ويكون عواقب هذا السلوك إيقاع الألم أو الضرر بهذا الكائن، وقد يصل عنف هذا السلوك لدرجة قتل الآخرين أو إيذاء "[2]

ولا يخفى على الكثيرين أن البيئة المدرسية كانت إلى وقت قريب أكثر الأماكن أمنا للطفل بعد البيئة الأسرية، فبمجرد عبور الطفل لأبواب المدرسة فإنه يصبح آمنا من أي خطر قد يهدد حياته، لأنه يصبح خاضعا لنظام المدرسة وقواعدها التي تمنع منعا باتا المساس به أو إيذاءه جسديا أو معنويا، سواء من طرف رفاقه او هيئة الإدارة وأسرة التعليم، و يؤكد ذلك الباحث هشام المكي بقوله" للبيئة المدرسية أربعة

[1] ناصر ميزاب وآخرون، *مشروع بحث مؤشرات العنف في الوسط المدرسي دراسة مسحية في متوسطات وزارة التربية (ولاية تيزي وزو نموذجا)*، مركز البحث في الأنثربولوجيا الثقافية والاجتماعية، دس، ص 82.

[2] - مصطفى مباركة، قريشي عبد الكريم، واقع العنف المدرسي من وجهة نظر تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، - دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ ثانوية قصر بلقاسم بمدينة المنيعة، *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، العدد33 ، مارس2018، ص 842.

أبعاد رئيسية يتجلى البعد الأول في **الأمان** ويتضمن تطبيق القواعد والمعايير المرتبطة بالعنف وسوء المعاملة، إضافة إلى آليات تطبيق تلك القواعد، وتشمل الأمان البدني والأمن العاطفي، ويتمثل البعد الثاني في أن **العلاقات** بين الأشخاص تحدد ماهية البيئة المدرسية، إذا يمثل مستوى احترام التنوع والدعم الاجتماعي بين الكبار والمتعلمين، والدعم الأكاديمي والشخصي الذي يقدمه الكبار للمتعلمين عناصر أساسية في ذلك، والبعد الثالث يتعلق بدرجة **الدعم** المقدم للتعليم والتعلم، بما في ذلك التعلم الاجتماعي والمدني، والبعد الرابع هو **البيئة المؤسسية** الأوسع نطاقا، فشعور المتعلم بالانتماء إلى المدرسة ونوعية التسهيلات والموارد المتاحة، وإشراك الأسرة والمجتمع في الأنشطة التعليمية والمدرسية كلها تؤثر في البيئة المدرسية"[1]

وتعتبر هذه الظاهرة -العنف المدرسي- من أخطر الظواهر على الاطلاق التي قد تطال الفضاء المدرسي والفضاء العام على حد سواء، ويجمع العديد من الباحثين والمهتمين بالتربية في الجزائر على استفحال هذه الظاهرة بين الفئة المتمدرسة، لهذا وجب مراجعة القوانين والقواعد الردعية وإدراج إجراءات عقابية يكون لها تأثير فعلي لمعالجة هذه الظاهرة مع اعتماد توعية مكثفة ونشاطات توعوية ينظمها مستشار التوجيه إلى جانب المشرف التربوي وإخراجهما من الأعباء الإدارية التي ساهمت في ابتعاد هذين الفاعلين عن دورهما الرئيسي الذي يدور في الميدان، فالمدرسة الجزائرية تعتمد إجراءات عقابية غير فعالة بحسب شهادة الفاعلين التربويين على رأسها: استدعاء الوالدين وإعلامهم بسلوك ابنهم كأقصى عقوبة لمعالجة سلوك المتعلم، وبهذا ترمي بالكرة للأسرة التي تكون في أغلب الأحيان فاقدة للسيطرة على إبنها المراهق وغير قادرة على ضبط أفعاله ومدركة في نفس الوقت للسلوكيات غير السوية والمسلك المنحرف الذي يسير فيه الابن.

وفي هذا الصدد نجد دراسة في درجة الدكتوراه تحت عنوان **مظاهر العنف وتداعياته في المدارس الثانوية الجزائرية** – دراسة ميدانية بثانويات مدينة الشريعة تبسة- أجريت هذه الدراسة في جامعة محمد خيضر بسكرة لكلية العلوم الاجتماعية والانسانية قسم العلوم الاجتماعية وهي دراسة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في تخصص علم اجتماع التربية لسنة 2017/2016

انطلقت اشكالية الدراسة في معالجتها لموضوع العنف المدرسي من بعدين:

الأول: يتمثل في مظاهر العنف المدرسي من خلال محاولة الكشف عن أبرز صور العنف التي يتعرض لها التلميذ في مرحلة مهمة من مراحل التعليم وهي مرحلة التعليم الثانوي أي العنف في الممارسات السلوكية المادية منها واللفظية والنفسية، التي تصدر عن التلاميذ تجاه بعضهم البعض وذلك من خلال وجهة نظر التلاميذ المعنفين (ضحايا العنف)؛

أما **البعد الثاني** فيتمثل في البحث عن التداعيات والانعكاسات السلبية لهذه الظاهرة وذلك حسب وجهة نظر التلاميذ المعنفين بصفتهم الفئة الأكثر تضررا بهذه الظاهرة وأكثر من اكتوى بنارها.

[1] - هشام المكي وآخرون، *مرجع سبق ذكره*، ص 128.

فكان التساؤل الرئيسي كالتالي: ماأهم مظاهر وتداعيات العنف المدرسي حسب وجهة نظر التلاميذ المعنفين (ضحايا النف المدرسي)؟

وتفرعت عنه تساؤلات فرعية وهي:

- ماأبرز مظاهر العنف التي يتعرض لها تلميذ مرحلة التعليم الثانوي من قبل زملائه داخل محيط الثانوية؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في أشكال العنف التي يتعرض لها تلميذ مرحلة التعليم الثانوي تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي (ذكور/إناث)؟

- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين كل مظهر من مظاهر العنف المدرسي (اللفظي، البدني، النفسي، ضد الممتلكات، التحرش الجنسي) الذي يتعرض له تلميذ مرحلة التعليم الثانوي وتدني تقدير الذات؟

- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين كل مظهر من مظاهر العنف المدرسي (اللفظي، البدني، النفسي، ضد الممتلكات، التحرش الجنسي) الذي يتعرض له تلميذ مرحلة التعليم الثانوي والعزلة الاجتماعية؟

- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين كل مظهر من مظاهر العنف المدرسي (اللفظي، البدني، النفسي، ضد الممتلكات، التحرش الجنسي) الذي يتعرض له تلميذ مرحلة التعليم الثانوي والتغيب المدرسي؟

وقد تضمن البحث اهداف على رأسها الإجابة على تساؤلات الدراسة وأخرى نذكر أهمها:

- التعرف على أبرز مظاهر العنف الذي يتعرض لها تلميذ مرحلة التعليم الثانوي من قبل زملائه داخل محيط الثانوية

- محاولة تعميم نتائج هذه الدراسة على باقي تلاميذ المرحلة الثانوية في الجزائر.

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي وأجريت الدراسة في ثانويات مدينة الشريعة وعدد ست ثانويات امتدت الدراسة في الفترة مابين: 2015/09/13 و 2016/01/15، بلغ العدد الاجمالي لمجتمع البحث: 4215 وكانت عينة البحث هي العينة العمدية أو المقصودة عن طريق الحصر الشامل فبلغ عدد عينة الدراسة 300 تلميذ وتلميذة واستعان الباحث بالملاحظة والمقابلة والاستمارة كأدوات لجمع البيانات.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

أ- بالنسبة لمتغير الجنس بينت نتائج الدراسة ظان تعرض التلاميذ للعنف المدرسي لا يقتصر على فئة الذكور فقط، بل يشمل أيضا فئة الإناث، إلا أن النسبة الأعلى كانت عند الذكور حيث بلغ عدد التلاميذ الذكور الذين تعرضوا للعنف من قبل زملائهم داخل الثانوية 168 تلميذا أي بنسبة 56% في حين بلغ عدد الإناث اللواتي تعرضن للعنف داخل الثانوية من قبل التلاميذ 132 تلميذة أي بنسبة 44% من مجموع أفراد العينة.

ب- بالنسبة لمتغير العمر أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة التلاميذ الأقل سنا الذين تعرضوا لحالات عنف داخل الثانوية أكبر بحوالي 4مرات من التلاميذ الأكبر سنا، ويعود ذلك أن التلاميذ صغار السن لديهم بنية جسمية أضعف من التلاميذ كبار السن وهذا مايجعلهم عرضة لحالات عنف أكثر من التلاميذ كبار السن من المفترض أن تكون بنيتهم الجسمية قوية، كما أن نسبة كيرة من أحداث العنف داخل الثانوية تحدث من جانب التلاميذ الأكبر سنا تجاه التلاميذ الأصغر سنا.

ج- بالنسبة لمتغير المستوى الدراسي، أوضحت نتائج الدراسة أن التعرض للعنف داخل الثانوية يشترك فيه المستويات الدراسية الثلاثة إلا أن أعلى نسبة قد سجلت لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي ثم تليها السنة ثانية ثانوي أما أدنى نسبة فقد سجلت لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي.

د- كما أشارت النتائج إلى أن كل مظاهر العنف المتكونة من 5 ابعاد (لفظي، بدني، نفسي، ضد الممتلكات، تحرش جنسي) كانت كلها تنتمي للمستوى المتوسط باستثناء العنف اللفظي الذي جاء ضمن المستوى المرتفع، مما يدل على أن العنف السائد والغالب هو العنف اللفظي

هـ- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطي درجات الإناث والذكور في كل من العنف اللفظي والعنف ضد الممتلكات والدرجة الكلية لاستبيان مظاهر العنف المدرسي، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطي درجة الذكور والإناث في كل من العنف البدني الذي كان لصالح الذكور، أما بالنسبة للعنف النفسي والتحرش الجنسي فكان لصالح الإناث.

و- تبين أن قيم معاملات الارتباط بين كل مظهر من مظاهر العنف المدرسي والشعور بتقدير الذات كلها مرتفعة

ن- أشارت النتائج إلى أن قيمة معاملات الارتباط بين الرغبة والعزلة الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة وبين كل مظهر من مظاهر العنف المدرسي والدرجة الكلية قد كانت كلها مرتفعة، والرغبة في العزلة تزيد لدى أفراد العينة بازدياد درجة تعرضهم لمظاهر العنف المدرسي

ي- تبين من النتائج أن معاملات الارتباط بين الميل إلى التغيب عن الثانوية لدى أفراد عينة الدراسة وبين كل مظهر من مظاهر العنف المدرسي والدرجة الكلية قد كانت كلها مرتفعة، ومنه فظاهرة التغيب عن الثانوية تزيد لدى أفراد العينة بازدياد درجة تعرضهم لمظاهر العنف المدرسي.

3- تأثير الوسائط التكنولوجية على قيم المجتمع الجزائري المعاصر:

للتكنولوجيا حضور سلبي في مجال التربية والتعليم في الجزائر، حيث أنه ولحد الآن لم تستطع الد ولة الجزائرية في ظل الإصلاحات المتعاقبة منذ الاستقلال توفير الوسائل التكنولوجية الضرورية والمتطورة لتسهيل العملية التعليميةوالاستفادةمنها، فمازال المعلم يدرس بوسائل قديمة مثل السبورة وال طبشور، ومازال التلميذ يعاني من ثقل المحفظة وكثرة المواد المبرمجة، ومازال الأولياء في معزل عما يحدث ف ي المدرسة، فالتواصل بين هتين المؤسستين الحساستين شبه منقطع، وغيرها كثير، فغياب التكنولوجيا في العملية التعليمية قد يخلق نوع من الاغتراب لدى التلميذ أو الطالب ويجعله يعاني حالة انفصال لأنه

يلاحظ تلك الهوة بين واقعه وبين مدرسته، فتصبح المؤسسة التربوية بالنسبة إلية سجنا أو مكانا يعود به إلى الوراء (رجعية) ويصبح يرى نفسه أكثر تطورا منها، خاصة وأنه يستعمل التكنولوجيا تقريبا في مختلف تفاصيل حياته الواقعية ابتداءا من أسرته فهو يستخدم التلفاز (ولم يبق التلفاز في شكله الأول فقد أصبح جهازا متعدد الاستعمالات خاصة عند ربطه بالأنترنت)

ويستخدم الهاتف الذكي، وتوفر الأنترنت يسمح له بالاتصال بالعالم بمتخلف ثقافاته وأجناسه، ويطلع على فيديوهات منها ماهو مسلي ومنها ماهو تعليمي ومنها ما يحمل أفكار وقيم تضر بتربيته، ويرتاد مقاهي الأنترنت في الفضاء العام ومحلات الألعاب الإلكترونية ويتبادل مع رفقائه وزملائه ، صور ومقاطع فيديوهات أغلبها لا تمت للتعليم بصلة، والتساؤل المطروح أين هي المدرسة من كل هذا؟ فالأسرة وكما هو معلوم لم تعد قادرة على كبح هذا الاستعمار التكنولوجي، ولم تستطع ركوب الموجة في نفس الوقت، خاصة أن معظم الأسر ذات تكوين علمي متواضع، لاتستطيع مرافقة ابنها او حتى مراقبته أثناء تعاطيه مع التكنولوجيا، ولا تستطيع منعها عنه، فماهي التكنولوجيا؟ وكيف يمكن أن تكون مصدر خطر على قيم المتعلم في ظل استمرار سيرورة النظام التعليمي بوسائل تقليدية قديمة وبعيدة عن واقع المتعلم؟

يعرفها أيوب دخل الله بأنها" مجموعة من النظم والقواعد التطبيقية، وأساليب العمل التي تستثمر لتطبيق المعطيات المستحدثة للبحوث أو دراسات مبتكرة في مجالات الانتاج والخدمات وكونها التطبيق المنظم للمعرفة والخبرات المكتسبة التي تمثل مجموعات الوسائل الفنية التي سيستعملها الإنسان في مختلف نواحي حياته العملية وبالتالي فهي مركب قوامه المعدات والمعرفة الإنسانية"[1]، إذن هي وسيلة أوجدت لتسهيل الحياة البشرية، لا لتعقيدها وهذا ما يفهم لأول وهلة، فالإشكال إذن ليس في التكنولوجيا في حد ذاتها بل في طريقة استخدامها والنية من ذلك، وتعتبر وسائل الإعلام والاتصال إحدى أخطر الوسائل التكنولوجية على الإطلاق، وفي هذا الصدد يشير دخل الله إلى " ان دور وسائل الاعلام في أي مجتمع بشري دور عظيم وخطير، ويمكن لوسائل الاعلام ان تكن سلاحا ذا حدين فإما ان تعمل على تماسك المجتمع وتدعيمه وبنائه، وتعبر عن قضاياه، وتكشف عن ألوان الفساد والمحاباة والانحراف، وتساهم في دفع عجلة التنمية فيه وبذلك تكون قوة ايجابية داخل المجتمع، وفي حال لم يحسن استخدامها فإنها تكون قوة سلبية تعمل على تخريب المجتمع وتفتيته وتحطيم معنوياته وتشويه شخصيته الوطنية بغرس قيم غريبة فاسدة وتقديم صور من النماذج الغريبة للاقتداء بها."[2]

والمتعلم باعتباره فتيا محدود المعرفة يحتاج إلى التوعية بطريقة الاستخدام الأمثل لهذه الأجهزة الذكية، مع المرافقة والمراقبة إلى حين التأكد من قدرته على الانتقاء، وهذا دور الأسرة والمدرسة، ولكن الواقع أن الأسرة تصرف مبالغ تفوق قدرتها لشراء هاتف ذكي لماركة عالمية من أجل ابنها، ودفع اشتراكات أيضا تفوق قدرتها لتوفير الأنترنت، وهنا ينتهي دورها فلاهي تقوم بتوعية ابنها بصفة دورية ولاهي قادرة على توجيهه

---

[1] - أيوب دخل الله، *التربية ومشكلات المجتمع في عصر العولمة*، الجزائر، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، 2014، ص 253.

[2] - أيوب دخل الله، مرجع *سبق ذكره*، ص 188.

ومراقبته، والمدرسة بعيدة كل البعد عما يسمى تكنولوجيا، أصبحت بالنسبة للمتعلم مجرد مكان مجبر أن يرتاده يوميا لإرضاء والديه، والحصول على امتيازات مقابل ذلك.

وبالرجوع إلى وظيفة النظام التربوي والسبب الذي أنشئ لأجله، تجده الحصن الحصين الذي ألقى عليه المجتمع مسؤولية الحفاظ على قيمه وعاداته وتقاليده والحفاظ على مبدأ توريثها واستمراريتها، والتكنولوجيا في الوقت الحاضر أصبحت أكبر خطر يهدد المجتمعات، خاصة المحافظة منها التي تأبى الذوبان في النظام العالمي الجديد ، هذا النظام الذي يستخدم العولمة (الأمركة) كوسيلة لغزو المجتمعات وتدمير مبادئها، لخلق عالم بديل أو مجتمع عالمي واحد بقيم عالمية مختارة مسبقا وثقافة واحدة، "فالغزو الفكري والغزو الثقافي والغزو التكنولوجي كلها تعني انتهاك القيم التي تقع ضمن حيز الخصوصية الثقافية لمجتمع ما، ويتمثل في -أبشع صوره- أن تقوم أمة من الأمم بالسعي لتغيير مناهج التربية والتعليم لدولة من الدول فتطبقها على أبنائها وأجيالها، فتشوه بذلك فكرهم وتمسخ عقولهم وتخرج بهم إلى الحياة"[1]، وبداية هذا الغزو تكون بإجبار الدول على تطبيق مناهج تربوية تعليمية تحمل مضامين مشبوهة، خطيرة على اللغة والهوية والمعتقد، وقد تحصلت وزارة التربية الوطنية بعد تطبيق الإصلاحات الجديدة 2003 على المدارس الجزائرية على تقارير سوداء مرفوعة من قبل المعلمين والأساتذة يذكرون فيها الأخطاء التاريخية والجغرافية التي أحصوها في الكتاب المدرسي، وحتى الأخطاء اللغوية والتعبيرية، التي - إن كانت مقصودة- فهي خير دليل على هذه الحملة الشرسة التي تحاول ضرب الهوية الوطنية، مختفية تحت شعارات التحديث والتجديد ومسايرة التطورات العالمية، و لكن من يخرج ويرى واقع المدرسة الجزائرية بوسائلها المادية والبشرية يجدها كل عام تغرق أكثر وبعيدة عن كل ما يسمى المدرسة الجزائرية الحديثة.

والعولمة ليست فقط كما سبق الذكر مجرد ثورة تكنولوجية يراد منها تسهيل الخدمات وتبادل الخبرات بل هي أكثر من ذلك "فالنظر إلى العولمة بصفتها ثورة تكنولوجية اتصالية قد يؤدي إلى اغفال المشكلات التي تفرزها وخصوصا فيما يتعلق بموضوع القيم ونظام انتاج الرموز في المجتمع العربي فإن مؤسسات الاجتماع والثقافة التقليدية وهما الاسرة والمدرسة لم تعودا قادرتين -وفق صيغ ادائهما الحالية على حماية الامن الثقافي للمجتمع والايفاء بحاجات أفراده من القيم والرموز والمعايير والمرجعيات التي اصبحت تصاغ خارج حدود الجغرافيا والاجتماع والثقافة الوطنية....ان المجتمع الذي يفتح الباب لمتغيرات العولمة يقع فريسة لتصارع القيم المختلفة وعلى مختلف الاصعدة، وان هذا الشعور لابد ان يتطور ويوجه بالصورة التي يتركز في داخل نفس كل فرد من افراد المجتمع، والشيء الذي يمكن ان يقال عن مثل هذا الشعور، انه يمكن ان يجعل افراد المجتمع في حالة فوضى قيمية بسبب انعدام المقاييس القيمية والفكرية "[2]

[1] - أيوب دخل الله، *مرجع سبق ذكره*، ص 224.

[2] - ماجد الزيود، *الشباب والقيم في عالم متغير*، الطبعة الثانية، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع، 2011، ص 95.

ويرى رابح كعباش أن " التأثير المباشر للعولمة على منظومة القيم يتمثل في العمل على تفتيت نظام القيم وتقيم على أنقاضه منظومة جديدة من المعايير تمجد قيمة النفعية والفردانية والأنانية وتكرس وتعلي كل الماديات التي تستهوي الغرائز وتنأى عن المحتويات الإنسانية، فما تنتجه منظومة عولمة القيم هو الاستلاب والتشريد الثقافي بحيث لا تصبح تعبيرا عن تمثل الناس لمحيطهم الاجتماعي، ولكن تصبح مجرد قيم ثقافية منعدمة الصلة بالنظام الاجتماعي..."[1]

فهذه التطورات التكنولوجية أوقعت المدرسة العمومية الجزائرية في مأزق كبير، خاصة وأن العالم يعيش عصر السرعة في كل المجالات المعرفية والعلمية، والمدرسة الجزائرية –بدون مبالغة- مازالت في مكانها لم تتحرك، وإن رصدت لها حركة فهي إلى الوراء، المدرسة العمومية مغيبة ومحاصرة في نفس الوقت، ولم يسمح لها لحد الآن أن تتطور وتستفيد من التكنولوجيا إلا نظريا، لحد الآن مازالت لدينا مدارس في الجزائر لم توصل بخدمة الأنترنت ومدارس أخرى لم تجهز بوسائل تكنولوجية لتسهيل العملية التعليمية الإدارية من قبيل (جهاز الكمبيوتر، data show،....)، وقد تحدث هشام المكي عن مدى خطورة إبعاد النظام التربوي عن سياق التحولات والتطورات في مختلف المجالات فيقول: " إن الأجدر بالانتباه بالنسبة لأي نظام تعليمي أو أي نظام معرفي هو التحولات النوعية الحاصلة في تكنولوجيات المعرفة والذكاء والإعلام والتواصل، وهي التحولات التي تضع بعنفها وبسرعتها وبجدتها المدرسة في سياق محرج، بل إن التحولات في وسائل المعرفة وفي خريطتها وفي كيفية توزيعها وتداولها وفي سرعة تطور مضامينها تدخل في نوع من التعارض مع المدرسة كمؤسسة معرفية تميل إلى ترسيخ صور ومضامين معرفية قارة، مصاغة في إطار ثقافي محدد"[2]

كما أن التكنولوجيا أصبحت قادرة على أن تكون مدرسة افتراضية تتفوق على المدرسة الواقعية من حيث حجم المعلومات وجودتها، إذ أنه"من التغيرات التي مست المؤسسة التربوية أن أفرادها من الشباب سواء من الدارسين في المدارس او الجامعات لم يعودوا يعتبرونها المصدر الوحيد للمعرفة والمعلومات والثقافة، حيث اتجهوا الى مصادر متباينة ومتنوعة اكثر جاذبية وتشويقا فوجدوا ضالتهم في الاعلام وشبكات المعلومات (الانترنت)، والبرمجيات الحاسوبية المختلفة. ومع هذا الوضع الجديد المتمثل بقيام نظام تربوي ضوئي الكتروني سمعي وبصري، لم يعد المنهاج المصدر الوحيد للمعرفة، ولم يعد المعلم السلطة الضابطة لهم، ولا المثال الذي يحتذى به، حيث ان سلطة الصورة بما تحمله من رموز ودلالات (رموز الفن والرياضة) ذات المضامين الثقافية والقيمية أصبحت بمثابة النموذج المثالي الذي يقتدى به في عيون هؤلاء الشباب من الجنسين"[3]، وهذا ما صعب من مهمة المدرسة العمومية وجعلها تتجه نحو فقدان دورها في المستقبل، إن واصلت الأمور السير على هذه الوتيرة.

---

[1] - رابح كعباش، *العولمة والهوية الثقافية*، سلسلة أعمال الملتقيات ،، الجزائر، مخبر علم اجتماع الاتصال للبحث والترجمة، 2010، ص 78.

[2] - هشام المكي وآخرون، مرجع *سبق ذكره*، ص 132.

[3] - ماجد الزيود، مرجع *سبق ذكره*، ص 80.

فالأجهزة الوسائط التكنولوجيا التي يرى فيها المتعلم فضاءا للاطلاع على العالم والتعبير عن نفسه وبناء شخصيته، واتخذ منها أنيسا ومعلما وصديقا، وأدخلها بيته هي في الحقيقة غزو ثقافي وقيمي يهدم هويته شيئا فشيئا ويضعف انتماءه، ويشككه في عقيدته، ويأخذ به إلى العزلة، وهو لا يتخذ شكلا واحدا أو وجها واحدا، بل يحاول القائمون عليه بعث رسائلهم بطرق مختلفة ووسائل متعددة و" يضع الأمة الإسلامية أمام تحد وجودي يستهدف جميع مكوناتها المادية، والمعنوية، والفكرية، ومن أبرز وجوه هذا التحدي مايلي:

- الإعلان التجاري الذي يخرب الذوق ويخدش الحياء ويهبط بالإنسان من عليائه ليجعل منه مجرد أداة للاستهلاك وآلة عرض للإعلان نفسه؛

- تسويق المفاهيم الغربية والصهيونية عبر شبكة واسعة من أجهزة الإعلام التي تقوم بالإنتاج والتصدير معا وفي آن واحد؛

- الحملة الموجهة لعقل الإنسان وعاطفته من أجل إعادة صياغة وعيه وتشكيل ذهنه وقولبة شخصيته بالتدرج وبهدوء وخبث وخداع ومكر وبطريقة تبدو وكأنها بريئة في أكثر الأحيان؛

- ثقافة الترفيه والضياع والإقناع والثرثرة الفارغة التي تقوم بتخدير أبناء هذه الأمة وشل دورهم الحضاري والإنساني وسط خضم الأحداث العالمية؛

- ثقافة الكلمات المتقاطعة ونجوم الفن، وسباق السيارات وباب الحظ وغيرها من البرامج؛

ثقافة الادمان على المخدرات التي تصدر الأطنان منها إلى أوطاننا من وراء المحيطات من قبل من يرفعون راية مكافحة المخدرات وحقوق الإنسان كذبا وخداعا... هذا بالإضافة إلى أطنان من التبغ الأمريكي المسرطن والذي يصنع من قبل شركات أمريكية صهيونية خصيصا للفتك بنا؛

- الجهود المبذولة على كافة الأصعدة لإكساء المسلم هوية غير هويته، وثوبا غير ثوبه."[1]

بالرغم من وجود إيجابيات لا تعد ولا تحصى لهذه الوسائل الحديثة، إلا أنها تستعمل أكثر في نشر الانحراف الأخلاقي والإباحية، وتوظف في هدم السلوك وطمس الهويات، وأصبحت بوابه الشر التي لا يمكن لأي مجتمع أن يغلقها.

و" يرى عدد من الباحثين العرب في التكنولوجيا الحديثة وثوراتها المتلاحقة مصدرا من مصادر الصراع القيمي، فالعالم الآن يعيش تفاعلات الثورة الصناعية الثالثة بكل ما تحفل من إنجازات علمية تقنية ضخمة متجاوزة بذلك الحدود السياسية والجغرافية، وحتى الحضارية والثقافية.. ،وتلعب وسائل الاعلام كمؤسسة هامة من مؤسسات التنشئة الاجتماعية، دورا بالغ الأهمية في تكوين الاتجاهات وصياغة القيم الاجتماعية وقولبة الشخصية والسلوك لدى الشباب عموما بل وتغييرها في أحيان كثيرة..."[2]

وقد أجمل ماجد الزيود الأهداف القيمية والخلقية للعولمة فقال: " ان العولمة -كما هو متعارف عليه- ليست معنية بالجوانب المادية للحياة فحسب وإنما معنية أيضا بالجوانب القيمية والخلقية، فباسم

[1] - أيوب دخل الله، *مرجع سبق ذكره*، ص 228.

[2] - ماجد الزيود، *مرجع سبق ذكره*، ص 131.

الحرية والتحرر صار كل شيء ممكنا في عصر العولمة، وبالتالي فإن من أهم مقومات فلسفة التربية في عصر العولمة، التمسك بالقيم السوية وبناء المناهج التربوية عليها، وفي ظل الأهداف التي أصبحت واضحة للعيان من فرض قيم العولمة بمفاهيمها وقيمها العالمية على نموذج القيم، وهذه الأهداف تم تحديدها فيما يلي:

- إزالة القيم المحلية وطمس الهوية الوطنية للشعوب وفرض الثقافة الغربية بدعوى الدفاع عن حقوق الإنسان.
- تهميش الدين والقيم والأخلاق، لتصبح مسائل شخصية في إطار ثقافة عالمية
- رفض كل القوانين والتشريعات والسياسات التربوية التي لا تتوافق مع مبادئ الثقافة الغربي
- الضغط على الدول لتغيير المناهج التربوية إلى ما ينسجم مع الثقافة الغربية" [1]

3-1)- تأثير الشبكات الاجتماعية على قيم المتعلم:

تشير الكثير من الأبحاث الاجتماعية التي اهتمت بالتأثير الذي تمارسه التكنولوجيا على الحياة اليومية للفرد إلى أن مواقع التواصل الاجتماعي من أكثر المواقع استخداما من طرف الشباب على وجه الخصوص، والأكثر تأثيرا على قيمهم وسلوكاتهم واتجاهاتهم في الحياة اليومية، فهي تأخذ حيزا كبيرا من أوقاتهم وحتي مواضيع حديثهم، كما أصبحت المصدر الأول للخبر، والبديل لبناء علاقات اجتماعية جدية أو عابرة.

ويبدو تأثيرها واضحا على المراهقين الذين يرتادون المدارس، إذ تصدر منهم سلوكات وأفعال جريئة في الفضاء العام أو في الفضاء المدرسي، وتبدو هذه السلوكات غريبة عن مجتمعنا وتتنافى مع ما يتلقونه من معارف وقيم في المؤسسة التربوية، فترى لهم نمط حديث يقلدون فيه شخصيات معينة تكون في أغلبها غربية، فترى مثلا الذكور يقلدون اللاعبين في قصات الشعر ونمط اللباس، ويتأثرون بالإشاعات ويتفاعلون معها وتصبح محل اهتمامهم ومتابعتهم وقد تشغلهم عن الدراسة، يقومون بحركات غريبة مثلا (تحديات tick tok) التافهة، وترى الفتيات كذلك يتأثرن باللباس الغربي الفاضح ويتنافسن في إقامة علاقات افتراضية، ويضربن بقيم الأسرة الجزائرية المحافظة عرض الحائط.

ومن "أهم سلبياتها غياب المسؤولية الاجتماعية والضبط الاجتماعي اللذن يعدان من أهم مقومات السلو ك الاجتماعي والتي تؤدي إلى:

- نشر الإشاعات والمبالغة في نقل الأحداث
- النقاشات التي تبتعد عن الاحترام المتبادل وعدم تقبل الرأي الآخر
- إضاعة الوقت في التنقل بين الصفحات والملفات دون فائدة
- عزل الشباب والمراهقين عن واقعهم الأسري وعن مشاركتهم في الفعاليات التي يقيمها المجتمع
- ظهور لغة جديدة بين الشباب من شأنها أن تضعف لغتنا العربية وإضاعة هويتها

[1] - ماجد الزيود، مرجع *سبق ذكره*، ص 94.

- انعدام الخصوصية الذي يؤدي إلى أضرار معنوية ونفسية."[1]

فالشاب في أغلب الأحيان لا يكون فاعلا بل يكون مستقبلا وهذا ما يشل التفكير لديه أثناء استخدامه لموا قع التواصل الاجتماعي فيصبح يتعاطى مع الاخبار والمعلومات على أنها مسلمات ويتبناها ويتشاركها مع معا رفه، وتظهر
شعوريا لا شعوريا على سلوكاته واتجاهاته، فمثلا إذا شاهد فيديو يمجد شخصية معينة ويحكي عن خصا لها الحميدة فإنه آليا لا يفعل دائرة الشك فيه للبحث والتأكد وإنما يتلقى المعلومة على أنها مسلمة جاهزة فتضفي انطباعا معينا عليه، ويلعب عامل الوقت دورا فعالا في اتساع دائرة التأثير، إذ أن الوقت الذي يقضيه هذا المراهق في تصفح هذه المواقع يفوق بكثير ما يقضيه في التعليم او بين أسرته "حيث يصل معدل الساعات التي يقضيها الأطفال دون السابعة أمام وسائل الإعلام، بما في ذلك الانترنت إلى 4ساعات يوميا وفي المرحلة العمرية مابين 8-18 سنة يصل عدد الساعات إلى 7ساعات يوميا وربما يصل إلى 10 ساعات يوميا بمتوسط 53 ساعة أسبوعيا، وهي مدة أكبر من التي يقضيها في المدرسة"[2]، فهذه المواقع تتجاوز الحدود واللغات والهويات وتسمح له بالتواصل مع أجناس مختلفة وبناء علاقات صداقة، عمل، وحتى علاقات غرامية وما أكثرها، فهذه المواقع الافتراضية تعطي نوع من الخصوصية للمراهق تمكنه من إخراج مكنوناته، والتعبير عن نفسه وما يجول بخاطره دون مراقبة أو قيود.

والجزائر واحدة من الدول التي لاتفرض رقابة على المواقع الإباحية أو المواقع المشبوهة التي تهدف هدم السلوك وخدش الحياء وهدم النفسيات، ومنها ما يهدف إلى تجنيد الشباب المسلم في حركات إرهابية انفصالية، أو عصابات تحرض الشباب على الهجرة غير الشرعية، وما أكثرها، ولا يمكن أن ننكر بأن هذه المواقع تملك إيجابيات عديدة ولها تأثير إيجابي في حياة المراهق المتعلم إذا ما أحسن استخدامها، ولكن ‘عواقبها وخيمة إذا ماتم توظيفها بدون وعي وعقلانية، فإن الفرد والمجتمع سيدفع الثمن غاليا جدا.

وهناك عدة مظاهر لطبيعة التأثيرات التي تمارسها مواقع التواصل الاجتماعي على "قيم المستخدم أكثرها شيوعا:

نشر الإباحية: استدراج الشباب وتحريضهم على أنشطة جنسية عبر الوسائل الالكترونية وإغوائهم لارتكا بها، والحصول على الصور ومشاهد الفيديو بطريقة غير مشروعة لاستغلالها في أنشطة جنسية؛

الابتزاز: إغراءات معينة يحصل المبتز على صور ومواق وأحاديث خاصة جدا ويساوم عليها للحصول على مقابل مادي أو جنسي أو نحوه؛

---

[1] عبد الرحمن بن ابراهيم الشاعر، *مواقع التواصل الاجتماعي والسلوك الإنساني*، الطبعة الأولى،عمان،دار صفاء للنشر والتوزيع، 2015، ص 69

[2] - مجمع اتصالات الجزائر، 66 بالمئة من الاطفال تفرض عليهم مشاهدة المواقع الإباحية، تم الاطلاع عليه بتاريخ 2020/02/22، الساعة 14:40، على الموقع التالي: https://www.djazairess.com/alfadjr/246334

الإرهاب الإلكتروني: وظفت مواقع التواصل الاجتماعي مؤخرا لنشر الأفكار المتطرفة، ودعم الإرهاب فكريا وماديا، وتشويه الحقائق وتجنيد الأتباع باسم الجهاد؛

قرصنة البرامج: نسخ البرامج وتوزيعها بغية التشهير بأصحابها، وإنشاء مواقع للبرامج المقرصنة وانتهاك لحقوق الملكية والنشر؛

التشهير: التشهير وتشويه السمعة في مواقع التواصل الاجتماعي سهل وميسر للعابثين وذلك بالقيام بنشر معلومات حصل عليها المتصل بطريقة غير مشروعة أو معلومات مغلوطة تهدف إلى كسب مادي، سياسي أو اجتماعي معين؛

سرقة كلمات المرور: هناك طرق عدة لسرقة الأرقام السرية التي تمثل كلمة مرور إلى المواقع ومنها استخدام برامج لاقطة أثناء الاتصال بالأنترنت، حيث يتمكن المجرم من التقاط معلومات المستخدمين ومنها كلمات المرور أو محاولة تخمينها؛

الاختراق: يحدث ثغرات في نظام الحماية الخاص بالهدف فيتمكن المخترق من الوصول إلى المعلومات بشكل غير قانوني، فيقوم بالاستيلاء على المعلومة ونشرها بعد تحريفها، أو حذفها من الموقع بما يحقق أهداف تخريبية سعى إليها المتصل؛

انتحال الشخصيات: عن طريق الاستيلاء على كلمة المرور يمكن للمتصل العابث انتحال شخصية العديد من الشخصيات البارزة والمرموقة، الذين يملكون آلاف الأتباع على الشبكات الاجتماعية..."[1]

ويشير حامد عمار إلى ضرورة مواجهة هذا التدفق الإعلامي الثقافي فيقول: "إن التحصين الحقيقي في مواجهة هذا التدفق الإعلامي الثقافي الوافد هو وعي الفرد والمجتمع، وقدرتهما على الفرز النقدي، والاختيار والتمثيل من بين ما يتساقط عليه، وهذه مهمة تتجاوز قدرة النظام التعليمي التقليدي، كما عرفناه أو نعرفه اليوم، إن هذه المهمة تتطلب نظاما تربويا من نوع جديد بل وتتطلب أجهزة ثقافية خلاقة في كل مجتمع تتظافر مع النظام التعليمي في القيام بها، إذا كان لهذا المجتمع أن يحافظ على هويته الحضارية القومية ويحفظها من المسخ أو الذوبان في نفس الوقت الذي يتحول فيه إلى متحف تراثي جامد ومنغلق"[2]

كما يشير إلى ضرورة تجنيد النظام التعليمي وتفعيل دوره في مواجهة هذا التدفق، وعدم التخطيط العشوائي للتعليم "إن الجديد في السنوات الأخيرة هو تزايد الإدراك بأن المسألة ليست أي تعليم وإنما الذي أصبح مطلوبا هو تعليم من نوع جديد، يهيء الفرد والمجتمع لحقائق وديناميات عصر جديد، هو عصر الثورة التكنولوجية الثالثة، عصر التغير المتسارع، عصر الانفتاح الإعلامي، الثقافي الحضاري العالمي، عصر تغيير الأهمية النسبية لقوة وعلاقات الإنتاج....والتغيير الاجتماعي المتسارع، الذي هو أحد

[1] - عبد الرحمن بن ابراهيم الشاعر، *مرجع سبق ذكره*، ص 56.

[2] - حامد عمار، *من قضايا الأزمة التربوية*-وجهة نظر-، درا سعاد الصباح، الطبعة الأولى، مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية، 1992، ص7.

خواص القرن القادم والذي لم يبق عليه سوى عدة سنوات، يعني أن القيم والمؤسسات والعلاقات الاجتماعية ستكون عرضة للتغير والتحول والتبدل عدة مرات، لا من جيل لآخر كما كان عهدنا في الماضي، ولكن في حياة نفس الجيل وهذا التغير المتسارع هو نتاج للثورة التكنولوجية الثالثة –تعتمد أساسا على العقل البشري والإلكترونيات الدقيقة والكمبيوتر وتوليد المعلومات وتنظيمها واختزانها واستردادها وتوصيلها بسرعة متناهية وعلى الشركات المتعدية الجنسية- حتى بالنسبة لمن لا يشاركون في صناعة أو صياغة هذه الثورة، فإن الجميع سيتأثرون بها في أدنى الأرض وأقصاها، ويتطلب هذا التغير الاجتماعي المتسارع من الفرد والمجتمع أن يكونا سريعا التكيف والتأقلم مع كل تحول وتبدل، وإلا دهمهما هذا التغير المندفع، ومرة أخرى لايمكن للفرد والمجتمع أن يتكيفا إلا إذا كان مسلحين بنوع من التفكير والمعرفة ويساعدهما على ذلك، ويقع العبء أساسا على النظام التربوي."[1]

ورأى هشام المكي أنه من غير المنطقي فصل التكنولوجيا عن حياة المتعلم وجعل عملية التعليم عملية نمطية مملة فيقول" أمام هذا الاجتياح الكبير للصورة والتكنولوجيا الرقمية لحياة الاطفال/المتعلمين، وانفتاحهم على مختلف آفاق ومصادر المعرفة، أصبح من غير المجدي أن نغلق عليهم الأبواب والنوافذ داخل جدران محنطة، ونحبسهم داخلها، ونحرمهم من حقهم الطبيعي في السؤال والتفكير والرؤية الواضحة لما يستقبلونه من معلومات ومعطيات، ونطالبهم بحفظها في الذاكرة إلى غاية موعد إرجاعها، الأمر الذي يقوي النفور من المدرسة، والرغبة في تكسير هذه الجدران والانطلاق إلى فضاءات مفعمة بالحياة"[2]، فمن الممكن أن تتبنى المدرسة هذا النوع الجديد من التعليم (التعليم الإلكتروني) وتدخل الوسائل التكنولوجية المتاحة للعملية التعليمية، فتكون لها المبادرة في الربط بين واقع المتعلم ومؤسسته، وتصبح قادرة على مراقبته وتوجيهه في استخدام التكنولوجيا، ويتقبل المتعلم التوجيه والتأثير الذي تمارسه –المدرسة- عليه، وقد تصل مستقبلا إلى التخفيف من الأثر السلبي الذي تتركه هذه الوسائل على قيم المتعلم وسلوكاته.

4- تأثير التعليم الموازي على التربية القيمية للمتعلمين:

إلى وقت قريب لم تكن الدروس الخصوصية محل اهتمام كبير من طرف الباحثين، خاصة وأنها كانت موجهة للتلاميذ ضعيفي المستوى الدراسي، وكانت تبرمج في المدارس النظامية الجزائرية على شكل حصص استدراكية (حصص دعم مجانية)، يكون الأستاذ هو المسؤول عنها، باعتباره خبيرا بمستوى تلاميذ أقسامه، وهذا ماجعلها إضافة محسنة للعملية التعليمية/التعلمية.

ولكن الأمور لم تبق على هذا المسار، فقد بدأت الدروس الخصوصية تبرز في المجتمع وتنمو بطريقة غير عادية لتتحول من أمر إيجابي إلى مشكلة، وازداد إقبال التلاميذ عليها و حتى المعلمين والأساتذة، إذ لم تبقى موجهة لذوي المستوى المتدني بل أصبحت متاحة للجميع خاصة المقبلين على الامتحانات النهائية، ولم يبقى الأستاذ هو المسير والمبرمج لها بل تعداه لكل من يملك شهادة جامعية في تخصص معين، وتعرف

[1] - حامد عمار، *مرجع سبق ذكره*، ص 9.

[2] - هشام المكي وآخرون، *مرجع سبق ذكره*، ص 133.

الدروس الخصوصية إجرائيا بأنها عبارة عن محتوى تعليمي يتم تدريسه خارج الدوام المدرسي بحجم زمني معين وبمقابل مادي وتعرف بأنها "كل جهد تعليمي يحصل عليه التلميذ خارج الفصل الدراسي وجدران المدرسة بحيث يكون هذا الجهد منتظما ومتكررا وبأجر، ويستثنى من ذلك ما يقدمه الآباء لأبنائهم في صورة مساعدات تعليمية في المنزل، وهناك من يعرف الدروس الخصوصية بأنها كل جهد تعليمي يحصل عليه الطالب خارج حجرة الدراسة بصورة متكررة ومنتظمة مقابل أجر شهري أو يومي أو بالحصة"[1] ، وهي " ظاهرة ثقافية تعكس القيمة المتمثلة لدى الفرد حول النجاح والحصول على الشهادة والالتحاق بالجامعة والحصول على عمل جيد له مكانته في المجتمع، وإذا أخذنا بعين الاعتبار المواد التي يرغب الأولياء والتلاميذ مزاولة الدروس الخصوصية فيها (الرياضيات، الفيزياء، العلوم، اللغات الأجنبية) التي ترفع معدل البكالوريا وبالتالي اختيار تخصصات لها مستقبل مهني جيد، كما تعتبر الدروس الخصوصية تجارة مربحة لدى البعض بوجود الطلب المتزايد على هذا النوع من التعليم الظلي"[2]

وقد ربط شبل بدران قضية استفحال الدروس الخصوصية في المجتمعات العربية باتجاه هذه المجتمعات نحو تبني العولمة واقتصاد السوق، ما أفرغ هذه الدروس من أهدافها السامية وتتحول لمجال للاستثمار المشبوه فقال: " تعتبر الدروس الخصوصية أحد أبرز مظاهر التسليع في التعليم فهي مثال حي على النظر إلى التعليم كسلعة يقدمها البائع (المعلم) إلى المشتري (الطالب) وأحيانا يكون هم المعلم هو ترويج بضاعته وتسويقها من أجل المال، ويضطر الطالب مقهورا إلى شراء بضاعة المعلم الخصوصي، على الرغم من تردي نوعيتها وتدني جودتها، ولذلك فإن الدروس الخصوصية تعد مرضا مزمنا تراكمت أسبابه وتفاقمت أعراضه، وأصبحت أزمة سرطانية يصيب انتشارها مجمل الجسم التعليمي بالضعف والهزال وتعد أحد مظاهر التسليع التربوي، ففي ظلها أصبح التعليم سلعة تباع وتشترى لمن يدفع الثمن، وفي أي مكان ووقت، كما تعد الدروس الخصوصية أيضا تجارة في سوق سوداء للتعليم ونباتا شيطانيا يثقل كاهل الأسر،....."[3]

كما نبه إلى أن النمط الذي تسير به الدروس الخصوصية يكرس للنظام التعليمي التقليدي الذي يتنافى مع قيم مابعد الحداثة، ويكرس البقاء للمدرسة التقليدية باعتباره يتبع نفس نمط المدرسة النظامية " ولقد أكد جون بيار بورتو و هوفيت دسمان في كتابهما 'تربية مابعد الحداثة' أن تلك التربية –تربية مابعد الحداثة- تنتقد الدور التقليدي للمدرسة والمعلم وتطالبهما باستحثاث التجارب الإيجابية كأمر بديهي، ولهذا تسعى إلى تقديم الحب والمعرفة والسماح وفتح فضاءات للتواصل بين المعلم والطلاب. وعليه فالتعليم يهدف إلى توليد المعرفة في جو من الفرحة والبهجة والانفتاح على الحياة خارج المدرسة مثل المكتبات والمتاحف والأسفار والمعارض، من هنا تنبع مشكلة الدروس الخصوصية حيث إنها تكرس النمط

---

[1] - شبل بدران، *التعليم الموازي بالوطن العربي في ظل اقتصاديات السوق*، الطبعة الأولى، القاهرة الدار المصرية اللبنانية،2016، ص 17.

[2] - ريم بلال، التلميذ في مواجهة التعليم الظلي دراسة في التمثلات والدوافع، *مجلة الناصرية للدراسات الاجتماعية والتاريخية*، مجلد 90، عدد خاص ديسمبر 2018، ص 240.

[3] - شبل بدران، *نفس المرجع*، ص 17.

البيداغوجي القديم والذي يفصل الطالب عن واقعه ويصبح همه انتزاع الدرجات واقتناصها مهما كانت الطرق والسبل مما يعزز مفهوم خضوع التلميذ ويوسع دائرة سلطوية المدرسة الأم الذي يسبب ويؤدي إلى ابتعاد وانفصال الطلاب عن المدرسة شعوريا وجسديا عدا التسرب الدراسي والهروب، فضلا عن مشكلات سلوكية لا حصر لها مثل انتشار ظاهرة الغش في الاختبارات وشراء البحوث والتقارير من المكاتب التجارية والتي تشكل سوقا تربويا إلى جانب الدروس الخصوصية والتعليم الموازي، مما يؤدي إلى تراجع دور المدرسة وفقدانها لقيمتها التعليمية والتربوية"[1]

أ- طبيعة الدروس الخصوصية في الجزائر: "تتميز الدروس الخصوصية ببعض العناصر تعطيها صيغة مغايرة للدروس الرسمية التي يتلقاها التلاميذ في المدارس الرسمية نذكر منها:

- **ربحية:** إن مايميز الدروس الخصوصية أنها تتطلب تكلفة وهي في الواقع مرتفعة مقارنة بمجانية التعليم الرسمي تتراوح تكلفتها مابين (1000 دج و 1500 دج) شهريا وللتلميذ الواحد وقد تكلف الأسر الكثير من المصاريف في حالة وجود أكثر من طفل متمدرس داخل الأسرة ويرغب في الدروس الخصوصية؛
- **البرامج:** هي نفس البرامج الأكاديمية المعتمدة في التعليم الرسمي لجميع المستويات لكن طريقة تقديمها تختلف عن التعليم الرسمي فالأستاذ المشرف على الدروس الخصوصية هو من يحدد طريقة التدريس وتعتمد على حل التمارين والشرح المبسط وأساسها الاستماع إلى مايرغب به المتعلم والتعرف على مخاوفه؛
- **الوقت:** تكون في أوقات خارج الحصص الرسمية بعد انتهاء فترة التدريس اليومية وفي العطلة الأسبوعية وفي العطل الرسمية؛
- **المكان:** خارج المؤسسات التربوية تكون في البيوت أو في أماكن أخرى قد تكون هذه الاماكن لائقة للتدريس في بعض الأحيان وتشبه المؤسسات التربوية وفي البعض الآخر لا تتوفر فيها أدنى شروط التعليم وقد تكون داخل بعض المؤسسات التربوية إذا كان هناك تواطؤ بين الأستاذ ومدير المؤسسة وحتى المتعلم؛
- **من الناحية القانونية**: هي تعليم غير رسمي وغير قانوني يتعرض صاحبه إلى الفصل باعتبا من يزاول الدروس الخصوصية يجمع بين مهنتين ويعتبر ذلك خطأ مهني يودي بهإلى الفصل النهائي وتعمل الدولة على محاربة هذه الظاهرة والحد من انتشارها؛
- **المعنيون بالتدريس:** بدأ هذا النوع من التعليم يأخذ شكل النظام الرسمي فهناك فترات للتسجيل وعدد محصور من المقاعد وأساتذة مختصين في المواد الأساسية كالرياضيات والعلوم الطبيعية والفيزياء واللغات يتبعون أساليب منظمة في تنظيم الحصص ومتابعة التلاميذ ونجد من بين أساتذة الدروس الخصوصية، أساتذة وطلبة جامعيون وبعض الأفراد لا يملكون مؤهلات علمية؛

ب- المعني بالدروس الخصوصية: الدروس الخصوصية تشمل نوعان من التلاميذ، دروس خصوصية للمتفوقين لضمان المكانة المتميزة والحصول على أكبر معدل ممكن وهو مابينته الدراسة التالية حول

[1] - شبل بدران، مرجع سبق ذكره، ص 19.

الدروس الخصوصية ومدى انتشارها بالجزائر العاصمة على عينة مكونة من 917 تلميذ حيث توصلت إلى أن نسبة 50.5 من العينة التي تزاول الدروس الخصوصية ذات مستوى دراسي جيد مقارنة مع 29.1 تعاني انخفاض في التحصيل الدراسي، كما يجعلنا نؤكد أن الإقبال على الدروس الخصوصية هو بهدف الحصول على معدلات مرتفعة أكثر من المعدلات التي يحصل عليها عادة."[1]

" تؤكد ورقة العمل التي قدمتها وزارة التربية الوطنية الجزائرية إلى ندوة حول الدروس الخصوصية في الوطن العربي: المشكلات والحلول، جامعة الدول العربية 2012، وكانت بعنوان: حول واقع الدروس الخصوصية بدولة الجزائر مايلي:

- إن إقبال الطلاب على الدروس الخصوصية يشكل ظاهرة منفردة، حيث توسعت دائرته في السنوات الأخيرة ليشمل فئات كبيرة من الطلاب في مختلف المستويات التعليمية، ولاسيما أولئك المتواجدين في نهاية المراحل الدراسية. (الابتدائي والمتوسط والثانوي)

- وقد أكدت الغالبية من الطلاب المتعاطين للدروس الخصوصية على أن سبب اللجوء لمثل هذه الدروس، إما يأتي بغرض تدعيم قدراتهم ومكتسباتهم أو بهدف النجاح في الامتحانات الرسمية وبالتالي الحصول على الشهادة."[2]

و "قد أظهرت دراسة بوعناقة وقرقازي (2017) أسباب انتشار الدروس الخصوصية في الجزائر إلى:

- الإصلاحات المتكررة للنظام التربوي والتي أدخلت تباعا على المقررات الدراسية
- مشكلة إعداد وتكوين المعلمين
- طبيعة البرامج والمناهج التعليمية
- اكتظاظ الصفوف الدراسية وضعف أو سوء التوجيه المدرسي "[3]

في دراسة لـ كمال صدقاوي حول موضوع انتشار الدروس الخصوصية بالجزائر" اشتملت عينة البحث 40397 مشارك في البحث من أساتذة، وأولياء، تلاميذ السنوات الأولى متوسط، الرابعة متوسط، الثالثة ثانوي في السنة الدراسية 2014/2013، وفي 17 ولاية أختيرت عشوائيا (حضرية، شبه حضرية، ريفية) وقد خلص البحث إلى أن:

- نسبة التلاميذ الذين تابعوا دروسا خصوصية العام الدراسي 13/12 في السنة الخامسة ابتدائي كان 40.90%
- نسبة التلاميذ الذين تابعوا دروسا خصوصية العام الدراسي 13/12، في السنة الرابعة متوسط كان 48.73%
- نسبة التلاميذ الذين تابعوا دروسا خصوصية العام 2014/13، في السنة الثالثة ثانوي كان 66.91%

[1] - فرشان لويزة، طايبي فريدة، لعروس زوينة، *الدروس الخصوصية مدى انتشارها ووصفها*، 2007، ص 4.

[2] - شبل بدران، مرجع سبق ذكره، ص 139.

[3] - فاطمة بن سماعيل، الدروس الخصوصية قراءة تربوية في الأسباب والآثار، *مجلة آفاق علمية* المجلد 11، العدد 02، 2019، ص 386.

- هناك اختلاف في المواد والشعب المتابع فيها دروسا خصوصية، مع التذكير أن الرياضيات والعلوم الفيزيائية والعلوم الطبيعية واللغة الفرنسية كانت دائما في الصدارة
- هناك عدة أسباب لتفشي ظاهرة الدروس الخصوصية منها تربوية، بيداغوجية، اجتماعية، نفسية،...
- هناك تقارب وبعض الأحيان اختلاف في تحديد أسباب الدروس الخصوصية من قبل أفراد العينة
- تأثير الدروس الخصوصية في الابتدائي كان نوعا ما مقبول أما في التعليم المتوسط والثانوي فالتأثير يبقى نسبي وفقط بقيت بعض المواد خاصة الرياضيات واللغة الفرنسية تشكل مشكل حتى على التلاميذ الذين تابعوا دروسا خصوصية ترجمت في نتائجهم المتدنية أحيانا"[1]

وقد أصبحت الدروس الخصوصية على رأس أولويات الأسرة الجزائرية وأثقلت كاهلها ماديا ومعنويا، خاصة مع تطبيق الإصلاحات التربوية الجديدة (2003) ، مما سمح بانتقال عدوى الدروس الخصوصية للمرحلة الابتدائية بعد أن كانت مقتصرة على أقسام النهائي للمرحلتين المتوسطة والثانوية، فبالإضافة إلى الأعباء التي تحملها الأسرة في ظل انخفاض مستوى المعيشة وازدياد مصاريف تربية الأولاد خاصة وأن الأسر الجزائرية في أغلبها تميل إلى إنجاب الكثير من الأطفال، مايجعلها مجبرة على توفير الدروس الخصوصية لأكثر من طفل وهذا ما لاتطيقه.

وأصبحت كذلك هذه الدروس وسيلة لتكريس الطبقية في التعليم، فنجد التلميذ الذي ينتمي لأسرة مرتاحة ماديا وتلقى دروس الدعم الفردية يملك حظوظ أكبر في ولوج الكليات العلمية والمدارس العليا، في حين أن التلميذ الذي يتلقى دروس دعم جماعية وينتمي لأسرة متوسطة يملك حظوظا أقل في ولوج هذه الكليات، أما تلاميذ الأسر الفقيرة فتكاد حظوظهم تنعدم في ولوج هذه الكليات، فيوجهون إلى تخصصات أغلبها في العلوم الإنسانية والاجتماعية – التي يوجه إليها للأسف الناجحين ذوي المعدلات المنخفضة- وتصبح كذلك حظوظهم في التوظيف قليلة جدا، وقد يشغلون مناصب لا علاقة لها بمستواهم أو بتخصصهم.

فالخلفية الاجتماعية التي لاتؤخذ بعين الاعتبار في العملية التعليمية في المدرسة العمومية التي تكرس مجانية التعليم وتطبق المنافسة العادلة وتأخذ الفروق الفردية وقدرات التلاميذ كمعايير للتقييم، لم تعد ناجعة خاصة في ظل عجز الدولة عن السيطرة على اتساع الدروس الخصوصية أو التحكم فيها من الناحية المادية والتنظيمية.

خلاصة:

سمحت لنا عملية البحث في المراجع والبحوث العلمية في مجال العلوم الاجتماعية وعلوم التربية، من الاطلاع على حجم الأزمة التي تعاني منها المدرسة العمومية الجزائرية، فالإشكالات التي تناولها هذا الفصل انطلاقا من الهدر المدرسي إلى مشكلة التعليم الموازي ماهي إلا شيء قليل من مجموع الإشكالات التي تعاني

[1] - كمال صدقاوي، الدروس الخصوصية في المنظومة التربوية بين الأسباب والتأثير على التحصيل الدراسي للتلاميذ في الامتحانات الرسمية، *مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية*، المجلد 4، العدد 7، 2016، ص 184.

منها المؤسسة التربوية العمومية، فهذه المؤسسة الحساسة تعيش أزمة أخلاق وقيم لم يسبق وأن طرحت من قبل، خاصة مع تطبيق الإصلاحات التربوية الجديدة 2003.

فوجود مشكلات واختلالات في مختلف مؤسسات المجتمع هو أمر طبيعي ويدل على أن هذه المؤسسات في حالة ديناميكية، ولكن الأمر غير الطبيعي هو تفاقم هذه المشاكل وعدم معالجتها في حينها، وهذا بالضبط مايحدث في المدرسة الجزائرية، لأن المطلع على مختلف الإحصائيات التي تقوم بها الوزارة أو المراكز الوطنية والدولية المتخصصة في المجال التربوي مثل (CRASC)، يلاحظ أنها في ازدياد مستمر وتأخذ أبعادا أكثر حدة وتأثيرا عام بعد عام، خاصة إحصائيات العنف والتسرب التي تنبأ الخبراء بأنها ستصل إلى أرقام فظيعة بعد بضع سنوات، وقضية الدروس الخصوصية التي أصبحت تنافس النظام التعليمي وتكاد تتفوق عليه، وأضحت سوقا سوداء هدفها ربحي أكثر منه تحسيني، والتكنولوجيا التي غزت جل مجالات الحياة ولم يتم تسخيرها واستغلالها في خدمة التعليم في الجزائر وتوجيه الشباب وتوعيته.

والجدير بالذكر أن هنالك الكثير من الدراسات والمشاريع البحثية تنجز من أجل رصد هذه الاشكالات التربوية والإحاطة بها منها مايتم في مركز البحث في الانثربولوجيا الثقافية الاجتماعية- أكثر المراكز البحثية الناشطة-، بل هناك الكثير من الحلول والتوصيات التي نتجت عن هذه البحوث، ولكنها لم تعتمد من طرف الوزارة الوصية، وأكثر الإجراءات المتخذة تكون نظرية وبقيت حبيسة التعليمات والقوانين ولم تطبق في الواقع، فالإصلاح الأخير أفرغ المناهج والكتب المدرسية من معناها القيمي الأخلاقي، وأقصى الكثير من المواضيع القديمة التي اكتسبت منها أجيال سابقة سلوكات وأخلاقيات حميدة، وتم تقزيم دروس التربية الإسلامية ومحاصرتها وإقصاء شعبة الشريعة الاسلامية من التعليم الثانوي، وأصبح الهدف الأول للمدرسة هو إيصال أكبر قدر ممكن من المعلومات للتلميذ وبرمجة امتحانات تكون هي المعيار الأول الذي يتم به تقييم المتعلم والحكم على قدراته طيلة الفصل الدراسي.

قائمة مراجع الفصل:

1- BACHIR HAKEM, ***La Deperdition Scolaire***, le 07/09/2019 , à 13.50, sur le lien :
http://forumdesdemocrates.over-blog.com

2- Unicef Bureau régional, ***Résumé Algerie Rapport Nationale sur les enfants non scolarisés***, Moyen-Orient et Afrique du Nord, octobre 2014.

3- الإذاعة الوطنية الجزائرية، ***نسبة التسرب المدرسي في الجزائر الأضعف في شمال افريقيا والشرق الاوسط***، تم الاطلاع عليه بتاريخ 2019/12/25، على الموقع التالي: https://www.radioalgerie.dz/

4- إيمان علي التميمي، **الرسوب في المدارس الاسباب والعلاج**، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*، العدد الرابع والثلاثون (2)، تشرين الأول، 2014.

5- أيوب دخل الله، ***التربية ومشكلات المجتمع في عصر العولمة***، الجزائر، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، 2014.

6- بوجمعة سلام، بوحفص بن كريمة، **العوامل التعليمية لظاهرة الهدر التربوي في المدرسة الجزائرية** من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي-ولاية ورقلة نموذجا- ، *مجلة دراسات نفسية وتربوية*، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، عدد 18جوان 2017.

7- حامد عمار، ***من قضايا الأزمة التربوية*** -وجهة نظر-، درا سعاد الصباح، الطبعة الأولى، مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية، 1992.

8- رابح كعباش، ***العولمة والهوية الثقافية***، سلسلة أعمال الملتقيات ،، الجزائر، مخبر علم اجتماع الاتصال للبحث والترجمة، 2010.

9- ريم بلال، **التلميذ في مواجهة التعليم الظلي دراسة في التمثلات والدو افع**، *مجلة الناصرية للدراسات الاجتماعية والتاريخية*، مجلد 90، عدد خاص ديسمبر 2018.

10- سارة بوناب، ***الجزائر تحتل الصدارة مغاربيا في ظاهرة العنف المدرسي***، تم الاطلاع عليه بتاريخ 2019/12/26، متوفر على الرابط التالي، https://www.djazairess.com

11- سيد احمد نقاز، ***ظاهرة التسرب المدرسي في المؤسسة التربوية الجزائرية***، دفاتر مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، جامعة بسكرة، دس.

12- شبل بدران، ***التعليم الموازي بالوطن العربي في ظل اقتصاديات السوق***، الطبعة الأولى، القاهرة الدار المصرية اللبنانية،2016.

13- عبد الله سهو الناصر، ***التسرب من التعليم*** *– الطريق المفتوح نحو عمل الأطفال-* ، عمان، دائرة المكتبة الوطنية، 2014.

14عبد الرحمن بن ابراهيم الشاعر، ***مواقع التواصل الاجتماعي والسلوك الإنساني***، الطبعة الأولى،عمان،دار صفاء لـ لنشر والتوزيع، 2015.

15- عمر عبد الرحيم نصر الله، ***تدني مستوى التحصيل والانجاز المدرسي أسبابه وعلاجه***، الطبعة الأولى ، الأردن، دار وائل للنشر، 2004.

16- فاطمة بن سماعيل، **الدروس الخصوصية قراءة تربوية في الأسباب والآثار**، *مجلة آفاق علمية* المجلد 11، العدد 02، 2019.

17- فرشان لويزة، طايبي فريدة، لعروس زوينة، ***الدروس الخصوصية مدى انتشارها ووصفها***، 2007.

18- فوزي احمد دريدي، ***العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية***، الرياض، مركز الدراسات والبحوث، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، 2007.

19- قاسم علي قحوان، ***إضاءات في أصول التربية***، الطبعة الأولى، الأردن، دار غيداء للنشر والتوزيع، 2016.

20- كمال صدقاوي، **الدروس الخصوصية في المنظومة التربوية** بين الأسباب والتأثير على التحصيل الدراسي للتلاميذ في الامتحانات الرسمية، *مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية*، المجلد 4، العدد 7، 2016.

21- ماجد الزيود، ***الشباب والقيم في عالم متغير***، الطبعة الثانية، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع، 2011.

22- مجمع اتصالات الجزائر، **66 بالمئة من الاطفال تفرض عليهم مشاهدة المواقع الإباحية**، تم الاطلاع عليه بتاريخ 2020/02/22، على الموقع التالي: https://www.djazairess.com/alfadjr/246334

23- محمد عبود الحراحشة، امينة عبد المولى حمد، **(ظاهرة التسرب المدرسي وأثرها على التنمية ودور المدرسة والمؤسسات المجتمعية في الحد منها)**، مصر، مؤتمر *دور القطاع الخاص والاهلي في تنمية الموارد البشرية بالوطن العربي*، شرم الشيخ 9-2016/11/10.

24- مصطفى مباركة، قريشي عبد الكريم، **واقع العنف المدرسي من وجهة نظر تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي**، - دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ ثانوية قصر بلقاسم بمدينة المنيعة، *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، العدد33 ، مارس2018.

25- منصور مصطفى، الذهبي إبراهيم، **دور الإدارة المدرسية في الحد من ظاهرة التسرب المدرسي**، *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية*، العدد الخامس، جامعة الوادي، الجزائر، فيفري 2014.

-26
ناصر ميزاب وآخرون، ***مشروع بحث مؤشرات العنف في الوسط المدرسي*** *دراسة مسحية في متوسطات وزارة التربية (ولاية تيزي وزو نموذجا)*، مركز البحث في الأنثربولوجيا الثقافية والاجتماعية، دس.

27- نوال بن رحو، **المواكبة التربوية ودورها في تجويد التعليم ومحاربة الهدر المدرسي**: دراسة ميدانية، *مجلة التدريس*، العدد8، جامعة محمد الخامس الرباط، السلسلة الجديدة، ديسمبر2016.

28- هشام المكي، وآخرون، ***سؤال القيم بصيغ متعددة***، نماذج في العلوم الاجتماعية والإعلام والتربية والادب والثقافة، الطبعة الأولى ، لبنان، مركز نماء للبحوث والدراسات، 2015.

29- وزارة التربية الوطنية الجزائرية، ***النشرة الرسمية للتربية الوطنية***، العدد 489، ماي 2005.

30- ياسين بودهان، **التسرب المدرسي بالجزائر مشكلة تستعصي على الحل**، *تقرير المرصد الوطني لحماية الطفولة*، تم الاطلاع عليه بتاريخ 2019/12/25، على الرابط التالي https://www.aljazeera.net .

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

2- مجالات الدراسة الميدانية

2-1)- المجال المكاني

2-2)- المجال الزماني

3- مجتمع الدراسة الميدانية وعينته

4- المنهج المستخدم في الدراسة الميدانية

5- أدوات جمع البيانات

خلاصة

تمهيد:

بعد تحديد إشكالية البحث ومتغيراته، والاطلاع على التراث النظري وصياغة الفروض، تأتي مرحلة أخرى مهمة وهي مرحلة جمع البيانات اللازمة لاختبار الفرضيات والإجابة على التساؤلات المطروحة في بداية البحث، إذ يتم أولا رسم حدود للدراسة الميدانية وتكون هذه الحدود مكانية وزمانية وبشرية باختيار عينة تمثل مجتمع البحث أحسن تمثيل وتكون قابلة للاختبار، واختيار المنهج العلمي المناسب، وكثيرا ما تدرس الظواهر في علم اجتماع التربية باستخدام المنهج الوصفي الذي يحدد بدوره الأدوات المناسبة لجمع البيانات الكيفية الكافية، والتي يتم تصميمها بالاعتماد على فرضيات البحث والتراث النظري الذي جمعه الباحث في بداية الدراسة ليقوم الباحث في الاخير بجمعها وتفريغها ومعالجتها إحصائيا.

وهذا ما تم فعلا في ثنايا هذا الفصل الذي ابتدئ بحصر مجالات الدراسة المكانية والزمنية، والتعريف بمجتمع الدراسة الميدانية وكيفية اختيار العينة التي تمثله وطريقة اختيارها وخصائصها، والمنهج المتبع وبعدها عرض الأدوات المستخدمة في جمع المعطيات والأساليب الإحصائية المعتمدة في معالجة هذه البيانات.

1- مجالات الدراسة الميدانية:

1-1)- المجال المكاني:

أجريت الدراسة على مستوى مؤسسات التعليم الثانوي العام لمدينة بجاية وهي عاصمة ولاية بجاية(06) والتي تصنف كمنطقة ذات طابع حضري، أما عن اختيارنا لمدينة بجاية فهو راجع لاعتبارات شخصية تعلقت بإقامة الباحثة، وتتواجد هذه المؤسسات التربوية في عدة أحياء بالمدينة ويبلغ عددها 10 مدارس ثانوية موزعة كالآتي:

جدول رقم 5-1:يوضح الأحياء التي تتواجد بها المدارس الثانوية لمدينة بجاية

المؤسسة	الموقع الجغرافي
ثانوية الحمادية	5 شارع الكدية بجاية
ثانوية الشهداء عناني	احدادن
ثانوية زناش 1000 شقة	حي 1000 مسكن مدينة بجاية
ثانوية مسينيسا	اغيل اوعزوق
ثانوية الشهداء اسطنبولي	سيدي احمد
ثانوية الشهداء شيخون	الزياتين
ثانوية الحرية	بجانب مستشفى فرونز فانون
ثانوية الشهداء مقران	طريق سطيف
ثانوية المجاهد ياسي عبد القادر متقن إحدادن	احدادن
ثانوية الشهداء اسعد	سيد علي البحر

(عن الموقع الإلكتروني لوزارة التربية الوطنية)

1-2)- المجال الزماني:

تم إنجاز الدراسة في السداسي الأول من السنة الدراسية 2021/2020 بعد الحصول مباشرة على ترخيص بإجراء الدراسة الميدانية من مديرية التربية لولاية بجاية بتاريخ 2020/11/24 تحت رقم 1070/أ.خ/20، وقد أجريت الدراسة في ظل الظروف الصحية التي تمر بها الجزائر على غرار دول العالم من تفشي جائحة كورونا والإجراءات الوقائية المفروضة في المدارس الثانوية التي توصي بضرورة التباعد الاجتماعي وتطبيق البروتوكول الصحي الذي سطرته وزارة التربية الوطنية.

حيث اتبعت المدارس بروتوكولا صحيا يقضي بتقسيم تلاميذ القسم الواحد إلى فوجين يتكون الفوج الواحد من 15 إلى 20 تلميذ كل تلميذ يجلس في طاولة لوحده، وحددت الحصة الدراسية بفترة زمنية

قدرها 45 دقيقة، مع ضرورة الالتزام بالكمامات الصحية بالنسبة للتلاميذ والموظفين على حد سواء أثناء التواجد في المؤسسة التربوية والحفاظ على مسافة الأمان عند التواصل داخل المدارس.

امتدت الدراسة الميدانية من بداية شهر ديسمبر 2020 أين بدأت مديرية التربية لولاية بجاية بالسماح للمواطنين بالدخول إليها بعد فترة طويلة من المنع بسبب جائحة كورونا وانتهت الدراسة في نهاية شهر أفريل من عام 2021 ا أي في السداسي الأول من الموسم الدراسي 2021/2020 كما سبق الذكر، إذ تم في هذه الفترة توزيع استمارة تجريبية في البداية على 10 أساتذة في ثانوية واحدة، لمعرفة مدى ملاءمتها ووضوحها، وقدرة المبحوثين على الإجابة على بنودها، ليتم بعدها تعميم التوزيع في شهر جانفي من العام الجديد 2021 بعد إجراء التعديلات المناسبة.

2- مجتمع الدراسة الميدانية وعينته:

2-1)- مجتمع الدراسة الميدانية:

يعرف موريس أنجرس مجتمع البحث بأنه "مجموعة عناصر لها خاصية أو عدة خصائص مشتركة تميزها عن غيرها من العناصر الأخرى والتي يجري عليها البحث أو التقصي"[1] وتبحث هذه الدراسة في العوامل التي أدت إلى تراجع الممارسات القيمية لدى التعليم الثانوي من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي، وعلى هذا الأساس يكون مجتمع البحث لهذه الدراسة هو أساتذة التعليم الثانوي المستخدمين على مستوى المدارس الثانوية العمومية لمدينة بجاية.

وقد تم اختيار أساتذة التعليم الثانوي دون غيرهم من الفاعلين التربويين لعدة اعتبارات أهمها:

- أستاذ التعليم الثانوي تحصل على تكوين علمي أكاديمي في تخصص معين خلال مسار دراسي محدد اكتسب خلاله معارف ومهارات تجعله مؤهلا لشغل هذه الوظيفة ونقل مكتسباته إلى التلاميذ.

-ويعتبر الأستاذ العنصر القائم بتنفيذ المنهاج الدراسي التابع لوزارة التربية الوطنية إذ يقوم بنقل المعارف والمهارات المتضمنة في المقرر الدراسي ضمن حجم ساعي مضبوط وموحّد، بهدف إثراء رصيد التلميذ المعرفي وإكسابه مهارات وكفاءات تمكنه من التعامل مع مختلف الإشكالات التي تصادفه في مساره الدراسي والحياتي.

- كما أن الأستاذ على دراية بطرق التدريس والوسائل البيداغوجية المسخرة لتكوين التلاميذ تربويا ومعرفيا، والتي اكتسبها بطريقتين إما بالخبرة في المجال أو يكون خريج المدرسة العليا لأساتذة التعليم الثانوي.

[1]- سعيد سبعون، *الدليل المنهجي في إعداد المذكرات والرسائل الجامعية في علم الاجتماع*، الجزائر، دار القصبة للنشر، 2017، ص 133.

- كما يفترض أن يكون أستاذ التعليم الثانوي محيطا بالمحتوى القيمي المتضمن في المنهاج الدراسي ومسؤولا على توضيح هذا المحتوى للتلميذ وتوجيهه حتى يتمكن من استيعاب هذه القيم وترجمتها إلى سلوكات وأفعال إيجابية في حياته اليومية.

- والطور الثانوي يعتبر الطور الأخير من أطوار التعليم الأساسي، أين يكون فيه المتعلم قادرا إلى حد كبير على الحكم على الأشياء والسلوكيات من حيث الخطأ والصواب استنادا إلى القيم والأخلاق التي تلقاها في الطورين السابقين من جهة، والقيم والأخلاق السائدة في محيطه من جهة أخرى.

جدول رقم 5-2: يوضح توزيع أساتذة التعليم الثانوي ويقابلهم عدد التلاميذ في كل مدرسة ثانوية عمومية بمدينة بجاية

المدارس الثانوية (دائرة بجاية)	عدد الأساتذة	عدد التلاميذ
ثانوية الحمادية	119	1983
ثانوية الشهداء عناني	72	1072
ثانوية زناش 1000 شقة	60	810
ثانوية مسينيسا	52	670
ثانوية الشهداء اسطنبولي	64	800
ثانوية الشهداء شيخون	57	579
ثانوية الحرية	41	477
ثانوية الشهداء مقران	42	497
ثانوية المجاهد ياسي عبد القادر متقن إحدادن	58	595
ثانوية الشهداء اسعد	56	583
المجموع	**621**	**8066**

(المصدر مديرية التربية ولولاية بجاية)

وقد اختارت الباحثة الأساتذة الذي يشرفون على تدريس المواد التي يتميز المنهاج الدراسي الخاص بها بكونه أكثر تناولا لموضوع القيم التربوية بعد الاطلاع على بعض الكتب المدرسية وما تحتويه من وحدات وكفاءات تعلمية وهي: مادة اللغة العربية، مادة الفلسفة، مادة التاريخ والجغرافيا، مواد اللغات الحية وهي (الأمازيغية، الفرنسية، الانجليزية)، مادة العلوم الاسلامية، مادة العلوم الطبيعية. ليكون بذلك الأساتذة القائمين على تدريس هذه المواد هم العناصر التي تشكل **مجتمع البحث الأصلي** والبالغ عددهم **376 أستاذ** موزعين على 10 ثانويات في مدينة بجاية كما يبينه الجدول التالي:

جدول رقم 5-3: يوضح توزيع أساتذة التعليم الثانوي لثانويات مدينة بجاية حسب المادة الدراسية (المجتمع الأصلي)

مادة التدريس	التكرارات	النسب
التاريخ والجغرافيا	47	%12.5
اللغة العربية	64	%17.02
الفلسفة	30	%7.97
العلوم الاسلامية	29	%7.71
العلوم الطبيعية	54	%14.36
اللغات (فرنسية+انجليزية+امازيغية)	152	%40.42
المجموع	376	%100

(المصدر مدراء المدارس الثانوية محل الدراسة)

2-2)- عينة الدراسة الميدانية:

"تنقسم البحوث الإحصائية من حيث درجة الشمول إلى البحوث بطريقة الحصر الشامل وأخرى بطريقة العينات، وتستخدم طريقة الحصر الشامل عندما يكون الباحث جاهلا تماما بطبيعة مفردات المجتمع تحت الدراسة حيث أنه لا يستطيع اختبار عينة تصلح لتمثيل هذا المجتمع، أما البحث بطريقة العينات فهو المستخدم في حالة كون الباحث يمتلك بعض المعلومات عن المجتمع تساعده في اختيار العينة المناسبة التي تمثل ذلك المجتمع تمثيلا جيدا وكذلك في حالة تعذر او استحالة الحصر الشامل لأسباب مختلفة"[1]

وتبحث هذه الدراسة في العوامل التربوية التي ساهمت في تراجع الممارسات القيمية لدى المتعلمين من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي لمدينة بجاية، لهذا تم اختيار طريقة العينة لاختبار الفروض والوصول إل تحقيق أهداف البحث وتعرف العينة بأنها "مجموعة جزئية من الأفراد أو المشاهد أو الظواهر التي تشكل مجتمع الدراسة الأصلي فبدلا من إجراء البحث أو الدراسة على كامل المفردات يتم اختيار جزء من تلك المفردات بطريقة معينة وعن طريق دراسة ذلك الجزء يمكن تعميم النتائج التي تم الحصول عليها على مجتمع الدراسة الأصلي "[2]، واختيار العينات يعتمد أساسا على أسلوبين أو طريقتين طريقة احتمالية وطريقة غير احتمالية ولكل طريقة أنواع معينة.

[1]- رحيم يونس العزاوي، *مقدمة في منهج البحث العلمي*، الطبعة الأولى، الأردن، سلسلة المنهل في العلوم التربوية، دار دجلة، 2007، ص 162.

[2]- محمد عبيدات وآخرون، *منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات*، الأردن، دار وائل للنشر، 1999، ص 87.

وقد اعتمدت الدراسة أسلوب **العينة العشوائية البسيطة** وهي نوع من أنواع العينات الاحتمالية تتميز ببساطتها وشيوع استخدامها في البحوث الاجتماعية و "يتطلب استخدام هذه الطريقة ضرورة حصر كامل للعناصر التي يتكون منها مجتمع الدراسة الأصلي ومعرفتها ليتم لاحقا الاختيار بين تلك العناصر وبموجب هذه الطريقة يعطى لكل عنصر من عناصر مجتمع الدراسة الأصلي فرصة للظهور نفسها في العينة المختارة وتكون فرصة الظهور لكل عنصر معروفة ومحددة مسبقا"[1]

في مرحلة توزيع الاستمارة التجريبية لاحظنا وجود ضعف في التجاوب من طرف الأساتذة، إذ لم يكونوا متعاونين بالشكل الذي يبعث على التفاؤل، فقد تعامل بعضهم مع الاستبيان على أنه عمل إضافي واشتكوا من ضغوط العمل، لهذا منهم من طلب أن يأخذ معه الاستبيان ويرده في وقت لاحق وهذا مالم يحدث، ومنهم من رفض صراحة الإجابة على الاستبيان التجريبي دون إعطاء مبررات.

بناءا على ذلك قررنا أخذ عينة عشوائية قدرها **32%**من مجموع أساتذة التعليم الثانوي العام بمدينة بجاية البالغ عددهم 621 أستاذ منهم 376 يدرسون المواد الدراسية المختارة في البحث والذين يشكلون مجتمع الدراسة الأصلي موزعين على 10 مدارس ثانوية عامة، ليكون حجم عينة البحث مقدر بـ **120**أستاذ تعليم ثانوي حسب العملية الحسابية التالية:

$$\frac{376 * 32}{100} = 120.$$

تم سحب العينة المختارة بطريقة **السحب من الوعاء**، حيث تم إعطاء أرقام متسلسلة لعناصر المجتمع الأصلي ووضع كل رقم في ورقة منفصلة (على شكل قصاصات) في وعاء ثم تم السحب حتى الوصول للعدد المطلوب الذي هو 120أستاذ بشكل عشوائي.

[1] - محمد عبيدات وآخرون، مرجع سبق ذكره، ص 88.

1-2-2)- خصائص عينة الدراسة الميدانية:

جدول رقم 5-4 : يوضح توزيع المبحوثين حسب متغير المادة الدراسية

المادة الدراسية	التكرار	النسبة المئوية
أدب عربي	26	21,7
لغة وثقافة أمازيغية	13	10,8
علوم اسلامية	15	12,5
تاريخ وجغرافيا	18	15,0
علوم طبيعية	14	11,7
لغة انجليزية	13	10,8
لغة فرنسية	10	8,3
فلسفة	11	9,2
المجموع	120	100,0

نلاحظ من خلال بيانات الجدول أن أكبر نسبة للمبحوثين سجلت في مادة الأدب العربي إذ مثلوا نسبة 21.7%من عينة الدراسة وتليها نسبة 15% من المبحوثين الذين يدرسون مادة التاريخ والجغرافيا ثم نسبة 12.5% من المبحوثين الذين يدرسون مادة العلوم الإسلامية، ونسبة 11.7%لأساتذة العلوم الطبيعية لتليهم مادتي اللغة الانجليزية و اللغة والثقافة الأمازيغية بنسبة متساوية قدرت بـ 10.8% ونسبة 9.2% بالنسبة لمادة الفلسفة وجاءت مادة اللغة الفرنسية في الترتيب الأخير بنسبة 8.3% وهذا الترتيب راجع لعملية السحب العشوائي البسيط الذي يعتمد على الصدفة المقصودة (كما يقول موريس أنجرس) أين تم السحب من الوعاء دون التركيز على مادة دراسية بعينها لأن الهدف كما سبق الذكر هو المنهاج الدراسي الذي يحتوي على القيم التربوية بدرجة كبيرة.

جدول رقم 5-5: يبين توزيع المبحوثين حسب متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	38	31,7
أنثى	82	68,3
المجموع	120	100,0

تشير نتائج الجدول في الأعلى إلى ارتفاع في نسبة الإناث بنسبة 68.3%مقابل نسبة الذكور التي قدرت بـ 31.7% وذلك راجع لعدة أسباب منها كون المرأة معفاة من الخدمة الوطنية على عكس الرجال الذي يعتبر هذا الشرط عائقا كبيرا في طريق انتسابهم للوظائف العمومية على رأسها قطاع التربية والتعليم، إلى جانب

كون الرجال يميلون إلى المهن ذات الدخل الكبير والربح السريع مثل التجارة والأعمال الحرة، وهذا يجعل مهنة التعليم غير مرغوبة كثيرا لدى هذا الجنس ونظرا كذلك لارتباطهم بحجم ساعي كبير يصعب عليهم ممارسة مهنة إضافية في مقابل راتب محدد وغير كاف في أغلب الأحيان ليعيل أسرة، خاصة وأن مصاريف الأسرة على عاتق الرجل، كما أن الطبيعة النفسية والفيزيولوجية للمرأة تتناسب مع هذا النوع من الوظائف الذي لا يتطلب جهدا عضليا كبيرا، والوظيفة الاجتماعية للمرأة مكنتها من النجاح في مهنة التعليم كونها خلقت لتكون أما ومربية صابرة على تربية الأولاد وشقاوتهم ومحيطة بمتطلباتهم، وهذه الصفة تعتبر تفوقا فطريا تميزت به عن الرجل ما جعلها الأنسب في مخيلة المجتمع لهذه الوظيفة النبيلة بالإضافة إلى أن هذه المهنة مقبولة بدرجة كبيرة لدى الأسر الذين يتحفظون على عمل المرأة ويجدون في امتهانها للتعليم حفظ لكرامتها وشرفها في مقابل عملها في مهن أخرى كالإدارة مثلا.

جدول رقم5-6: يبين توزيع المبحوثين حسب السن

السن	التكرار	النسبة
23-31	24	20,0
32-40	60	50,0
41-49	26	21,7
50-58	10	8,3
المجموع	120	100,0

من خلال الجدول نلاحظ أن أعلى نسبة سجلت في الفئة الثانية وهم الأساتذة الذين تتراوح أعمارهم بين 32 إلى 40 سنة وهي الفئة الغالبة في الثانويات ممن نجحوا في مسابقات التوظيف بعد محاولات عدة او وظفوا كذلك مباشرة من المدارس العليا للأساتذة، لتليها نسبة 21.7% بالنسبة للأساتذة الذين تتراوح أعمارهم بين 41 و 49 سنة وهذه الفئة لم تبلغ بعد سن التقاعد ثم نسبة 20% للأساتذة الذين تتراوح أعمارهم بين 23 و31 سنة ومنهم عدد لا بأس به من الأساتذة المتعاقدين (المؤقتين) الذين يغلب عليهم الحماس والرغبة في العمل من أجل اكتساب الخبرة الشخصية التي ترفع حظوظهم في مسابقات التوظيف بالإضافة إلى من وظفوا مباشرة من خريجي المدارس العليا حسب الوظيف العمومي كما أن هذه الفئة قد تعتبر الأقرب إلى جيل التلاميذ، وأقل نسبة سجلت في فئة الأساتذة كبار السن بين 50 و 58 سنة ب 8.3%وهذا راجع إلى كون الأساتذة في هذا السن أغلبهم يتجه نحو التقاعد لأن مهنة التعليم تعد من أصعب المهن خاصة في ظل الظروف الاجتماعية والبيداغوجية التي يعاني منها الأستاذ الجزائري.

جدول رقم 5-7 : يوضح توزيع المبحوثين حسب متغير الخبرة في التدريس

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
منسنة 10 -سنوات	73	60,8
من 11 سنة 20 - سنة	30	25,0
من 21 سنة 30 - سنة	15	12,5
أكثرمن 30 سنة	2	1,7
المجموع	120	100,0

يبين الجدول أعلاه أن نسب متغير الأقدمية في التعليم تنخفض كلما اتجهنا نزولا في الفئات حيث ظهرت أكبر نسبة في فئة ذوي الخبرة مابين سنة إلى عشر سنوات بـ 60.8%لتليها نسبة 25% في فئة الخبرة مابين 11 سنة و20 سنة وتنخفض إلى 12.5% بالنسبة لفئة ما بين 21و 30 سنة لتصل إلى 1.7% بالنسبة للفئة الأخيرة لذوي خبرة أكثر من 30 سنة. فالفئة الأولى وهي فئة في أغلبها تتكون من الشباب الذين نجحوا بطريقتين إما عن طريق المسابقات الوطنية أو توظفوا مباشرة حسب العقد المبرم بين وزارة التربية الوطنية والمدارس العليا لتكوين أساتذة التعليم الثانوي كما يمكن أن يكونو من فئة المتعاقدين المؤقتين وهذه الأنواع الثلاثة تعتبر في أو عطائها وحماسها لهذه المهنة وقد يفسر كذلك ارتفاع هذه النسبة بكون الأساتذة كبار السن نسبة كبيرة منهم تتوجه نحو التقاعد النسبي، والدليل على ذلك الفئتين ما قبل الأخيرة والأخيرة اللتان جاءتا في ذيل الترتيب من حيث سنوات الخبرة، كما أن هتين الفئتين قد شهدوا إصلاحات التربية والتعليم خاصة إصلاحات أمرية 16 أفريل 1976 وإصلاحات بن زاغو 2003 وعملوا بالمناهج الدراسية القديمة والحالية ومرت عليهم كذلك أجيال عديدة ما يجعل أحكامهم على تراجع السلوك من عدمه أكثر أهمية ومصداقية.

3- المنهج المستخدم في الدراسة الميدانية:

تعتبر مرحلة اختيار المنهج المناسب خطوة مهمة في الدراسات الاجتماعية، لأن المنهج هو الطريق الذي يحدده الباحث ويسير عليه طول فترة الدراسة بداية من تحديده لإشكالية البحث وأهدافه وحتى ينتهي إلى تفسير البيانات وتحليلها للوصول إلى نتائج أو نظريات تفسر الظواهر المختلفة التي تحدث في الحياة الاجتماعية، ويتميز حقل العلوم الاجتماعية بتعدد مناهجه وتنوعها ما يفتح أمام الباحث أبوابا واسعة تتيح له اختيار المنهج المناسب لموضوع بحثه بدقة ويسمح له بتحديد الإجراءات المنهجية التي تلائمه للإجابة على إشكالية بحثه، ويعرف المنهج بأنه "طريقة موضوعية يتبعها الباحث لدراسة ظاهرة من الظواهر بقصد تشخيصها، وتحديد أبعادها ومعرفة أسبابها وطرق علاجها والوصول إلى نتائج عامة يمكن تطبيقها وتختلف المناهج باختلاف موضوع البحث نفسه، وباختلاف الباحثين وقدراتهم، وعموما فإن المناهج الأساسية المستخدمة في البحث العلمي هي أربعة المنهج التجريبي لدراسة الظاهرة، المنهج الوصفي

لوصف الظاهرة، المنهج التاريخي لتتبع الظاهرة، والمنهج المتكامل في البحوث التطبيقية للدراسة والتطبيق"[1]

وتندرج هذه الدراسة ضمن الدراسات الوصفية فهي تبحث في ظاهرة تربوية حساسة، وهي ظاهرة تراجع القيم التربوية لدى التلاميذ، من خلال البحث في إشكالية الأسباب والعوامل التي ساهمت في تراجع الممارسات القيمية لدى التلاميذ وذلك بجمع معلومات دقيقة وكافية عن هذه الظاهرة بالاعتماد على وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي للوصول إلى نتائج تفسر هذه الظاهرة، ويعرف المنهج الوصفي "بأنه أسلوب من أساليب التحليل المرتكز علي معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد من خلال فترة أو فترات زمنية معلومة وذلك من أجل الحصول على نتائج عملية تم تفسيرها بطريقة موضوعية وبما ينسجم من المعطيات الفعلية للظاهرة"[2] ،"ويستهدف الوصف تحقيق عدد من الأهداف هي:

- جمع المعلومات الدقيقة عن جماعة أو ظاهرة

- صياغة عدد من التعميمات أو النتائج التي يمكن أن تكون أساسا يقوم عليه التصور النظري للإصلاح الاجتماعي

- وضع مجموعة من التوصيات أو القضايا العلمية التي يمكن أن ترشد السياسة الاجتماعية في مجال معين".[3]

4- أدوات جمع البيانات:

يعتمد اختيار أدوات جمع المعطيات في البحث العلمي على منهج البحث وطبيعته، وبالتالي فإن تقنيات البحث تتنوع وتتعدد بحسب موضوع الظاهرة المدروسة وبحسب خصائص العينة التي ستطبق عليها الأداة، وقد يتم استخدام أكثر من أداة في عملية البحث وهذا يقرره الباحث بناءا على ما يساعده في تحقيق أهداف بحثه، وقد اعتمدت هذه الدراسة على أداتين هما أداة الاستمارة كأداة رئيسية وأداة المقابلة كأداة مساعدة بالإضافة إلى الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات المتحصل عليها من أداة الاستمارة كالتالي:

[1]- محمد الصاوي وآخرون، *البحث العلمي أسسه وطريقة كتابته*، مصر، المكتبة الأكاديمية، 1992، ص 27.

[2]- محمد عبيدات وآخرون، *مرجع سبق ذكره*، ص 46.

[3]- صلاح الدين قادوس، *الأسس العلمية لمناهج البحث في العلوم التربوية والتربية البدنية*، مصر، دار المعارف للنشر، 1995، ص 417.

1-4)- الاستبيان:

تعتبر أداة الاستبيان من أكثر أدوات جمع البيانات شيوعا في البحوث الاجتماعية نظرا للمميزات الفريدة التي تختص بها هذه الأداة عن غيرها من اختصار للجهد والتكلفة وسهولة معالجة بياناتها بالطرق الإحصائية تم اعتمادها كأداة رئيسية لجمع المعطيات الأساسية لهذا البحث وتعرف بأنها "مجموعة من الأسئلة المرتبة حول موضوع معين يتم وضعها في الاستمارة وترسل إلى الأشخاص المعنيين بالبريد أو يجري تسليمها باليد تمهيدا للحصول على أجوبة الأسئلة الواردة فيها"[1]،وقد تم بناء الاستبيان بالاعتماد على الدراسات السابقة والأبحاث التي اهتمت بالقيم في المدرسة بالإضافة إلى المعلومات المتضمنة في التراث النظري الخاص بالدراسة.

1-1-4)- صدق وثبات أداة الاستبيان:

مرت الاستمارة في عملية تشكلها بعدة مراحل بداية من الصياغة الأولية إلى أن وصلت إلى شكلها النهائي حيث:

أولا: تم بناء الاستبيان على شكل أسئلة مع بدائل للإجابة تختلف بحسب كل سؤال.

ثانيا: تم عرض الاستبيان على المشرف الذي أشار بحذف الأسئلة التي رآها لا تساعد على قياس فرضيات الدراسة واقترح أسئلة بديلة.

ثالثا: تم إرسال الاستبيان إلى المحكمين المختصين في هذا المجال في شهر نوفمبر من العام 2020م من أجل الاستفادة من خبرتهم وملاحظاتهم ومنه معرفة مواطن الضعف في الاستمارة وتقويمها، أين اقترح أحد الخبراء في الأساليب الإحصائية تحويل الأسئلة إلى عبارات واعتماد مقياس ثلاثي موحد لجميع الأسئلة لتسهيل معالجتها فيما بعد.

وذلك ماتم فعلا حيث اعتمدت الدراسة بدائل موحدة لإجابة المبحوثين وهي (بدرجة كبيرة/بدرجة متوسطة/بدرجة صغيرة) وبلغ عدد بنود الاستمارة بعد التعديل 50 عبارة وسؤالين مفتوحين، موزعة على أربع محاور كالتالي:

- محور البيانات الشخصية وتضمن 8 أسئلة

- محور إصلاح المنهاج التربوي (2003) واختلال الممارسات القيمية لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي وتضمن 19 عبارة وسؤال واحد مفتوح

- محور ضعف التوافق بين قيم مؤسسات التنشئة الاجتماعية وقيم المدرسة العمومية الجزائرية واختلال الممارسات القيمية لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي وتضمن 17 عبارة

[1]- ابراهيم أبراش، *المنهج العلمي وتطبيقاته في العلوم الاجتماعية*، الطبعة الأولى، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع، 2009، ص269.

* محور الأعطاب الوظيفية التي تعاني منها المدرسة العمومية الجزائرية واختلال الممارسات القيمية لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي 9 عبارات وسؤال واحد مفتوح

قامت الباحثة بتطبيق الاستبيان على عينة عشوائية بسيطة من بنفس خصائص عينة البحث قدرت ب 10 مبحوثين من أجل تجريبها ومعرفة مدى وضوح عباراتها، فتقرر بعدها اعتماد المقياس الخماسي بدل الثلاثي لتحقيق درجة عالية من الصدق في إجابات المبحوثين كالتالي: بدرجة كبيرة جدا/بدرجة كبيرة/بدرجة متوسطة/بدرجة صغيرة/بدرجة صغيرة جدا وتم اعتماد هذه الاستمارة بصفة نهائية لجمع بيانات الدراسة.

بعد استرجاع الاستمارات التجريبية والقيام بالتعديلات الضرورية تم حساب معامل الثبات **ألفا كرونباخ**Alpha Crunbachلكل محور من محاور الاستمارة على حدى ولكل محاور الاستمارة مجتمعة معنا ماعدا محور البيانات الشخصية وهذا باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية **spss** فكانت النتائج كالتالي:

جدول 5-8: يوضح معامل الارتباط ألفا كرونباخ لمحاور الاستمارة

المحاور	قيمة ألفا
المحور الثاني	%77,8
المحور الثالث	%56,5
المحور الرابع	%52,1
الاستبيان ككل (ماعدا البيانات الشخصية)	%81,6

من خلال تحديد قيمة ألفا كرونباخ التي قدرت بـ **0.861**تبين أن الاستمارة تتمتع بدرجة عالية من الثبات اي بنسبة **81.6%**، وبحساب الجذر التربيعي لقيمة ألفا كرونباخ أظهر كذلك درجة عالية من الصدق في الاستمارة بقيمة **0.933**لتكون الاستمارة صادقة بنسبة **90.3%**

2-1-4)- تطبيق أداة الاستبيان

في البداية تم طبع 150 استبيان وزع منه 50 على عينة الدراسة فلم يتم استرجاع سوى 15 استمارة أغلبها لم يتم فيها الإجابة على جميع الأسئلة خاصة المفتوحة منها، حيث تحجج بعض الأساتذة بحجج عدة نذكر منها:

- كان بعض الأساتذة يتهربون من الإجابة على الاستمارة بحجة كثرة انشغالاتهم وعدم وجود وقت فراغ كافي لملئها حيث أن وقت فراغهم الصغير يقضونه في قاعة الأساتذة يكتبون الدروس في دفتر النصوص(حسب تعبيرهم)

- وهناك من رفضوا الاجابة صراحة كونهم نظروا إلى هذا الاستبيان على أنه عمل إضافي.

- ومن تحجج كذلك بضعف مستواه في اللغة العربية ما يجعل قراءة وفهم مضمون الاستبيان عصيّا عليه خاصة أساتذة اللغات الأجنبية.

- وهناك من تحجج بالدوام الدراسي الجديد (البروتوكل الصحي) الذي تم فيه تقسيم القسم إلى فوجين ما ضاعف من الضغط على الأستاذ حيث أصبح يقدم الدرس مرتين للقسم الواحد.

لهذا قامت الباحثة بطبع 50 استمارة أخرى لتعويض الخمسين الملغاة، وتوزيعها في قاعات الأساتذة على اعتبار أن هذه القاعات المكان الوحيد الذي يتجمعون فيه في أوقات فراغهم وفي الأوقات الفاصلة بين الحصص الدراسية وتم استرجاع أغلب الاستمارات بعد ملئها بحضور الباحثة، وتم الاستعانة كذلك ببعض مستشاري التوجيه والارشاد المدرسي والمهني في توزيع الاستمارات في بعض المدارس، ورغم حرصهم على استرجاع كل الاستمارات الموزعة إلا أنهم اشتكوا هم كذلك من تماطل الأساتذة في إرجاع الاستمارات وهناك من رفض كذلك الإجابة على الاستمارة أو استلامها أصلا.

وقد بلغ العدد الكلي للاستمارات الموزعة على الأساتذة 150 استمارة لضمان الوصول للحجم المطلوب في العينة ليتم استرجاع 120 استمارة في شهر مارس 2021، والاكتفاء بهذا العدد كونه يطابق عينة الدراسة المختارة من المجتمع الأصلي المقدر بـ 376 أستاذ تعليم ثانوي في مدينة بجاية يدرس المواد الدراسية محل الدراسة.

2-4)- أداة المقابلة:

تعرف المقابلة بأنها "المحادثة الجادة الموجهة نحو هدف محدد غير مجرد الرغبة في المحاثة بذاتها وينطوي هذا التعريف على عنصرين رئيسين هما:
- المحادثة بين شخصين أو أكثر في موقف مواجهة، ويرى 'بينجهام' أن الكلمة ليست هي السبيل الوحيد للاتصال بين الشخصين، فخصائص الصوت وتعبيرات الوجه ونظره العين والهيئة والإيماءات والسلوك العام كل ذلك يكمل ما يقال.
- توجيه المحادثة نحو هدف محدد فالمقابلة تختلف عن الحديث العادي في أن الحديث قد لا يستهدف شيئا، أو قد يرمي الإنسان من ورائه إلى تحقيق لذة يجتنيها من حديثه للآخرين "[1]، فالمقابلة في البحوث العلمية ليست حديثا اعتباطيا لا يرجى منه شيء، بل هي طريقة بديلة لجمع البيانات، وإذا ما تم تطبيقها بشروطها قد تؤدي دورا رئيسيا في تحقيق أهداف البحث وتكون أكثر فاعلية من الأدوات الأخرى خاصة في البحوث التي تدرس الظاهرة التربوية دراسة وصفية، والمقابلة كأداة تسمح بجمع أكبر عدد ممكن من المعلومات من المبحوثين وتشكل دعما أساسيا لأداة الاستبيان، حيث يرى موريس انجرس أن "المقابلة هي أفضل التقنيات لكل من يريد استكشاف الحوافز العميقة للأفراد واكتشاف الأسباب المشتركة لضروب سلوكهم من خلال خصوصية كل حالة، ونتيجة لهذه الأسباب نستعمل المقابلة عادة للتطرق إلى ميادين

[1]- صلاح الدين قادوس، *مرجع سبق ذكره*، ص308.

مجهولة كثيرا...كما أننا نهدف من خلال استعمالنا لهذه الوسيلة ليس فقط إلى حصر الوقائع، بل وإلى التعرف أيضا على المعاني التي يمنحها الأشخاص للأوضاع التي يعيشونها"[1]

1-2-4)- تحديد المقابلة المعتمدة في الدراسة الميدانية:

للمقابلة تقسيمات عديدة في البحوث الاجتماعية والتربوية كل تقسيم يتناسب مع خصوصية بحث معين وهذا الأمر يقرره الباحث بناءا على ما يساعده على الحصول على أكبر عدد ممكن من البيانات ليقترب أكثر فأكثر من تحقيق أهداف البحث ويوصله لإيجاد التفسيرات العلمية الممكنة للظاهرة موضوع الدراسة، وقد اعتمدت هذه الدراسة على المقابلة المقننة أو الموجهة وهي "التي تكون محددة تحديدا دقيقا وينصب هذا التحديد على عدد الأسئلة التي توجه للمبحوثين وترتيبها ونوعها وإن كانت مقفولة أو مفتوحة وعلى القائم بالمقابلة أن يوجه الأسئلة إلى جميع المبحوثين بنفس الأسلوب وبنفس الترتيب وبنفس الطريقة ...وهذه المقالات المقننة علمية في طبيعتها أكثر من غير المقننة لأنها توفر الضوابط اللازمة التي تسمح بصياغة تعميمات علمية..."[2]

2-2-4)- خطوات ضبط المقابلة:

وقد استخدمت المقابلة المقننة كتقنية لجمع المعطيات من أجل اختبار الفرضيتين التاليتين:

أ- الفرضية الجزئية الثانية:

ساهم ضعف التوافق التربوي بين مؤسسات التنشئة الاجتماعية والمدرسة العمومية في اختلال الممارسات القيمية لدى التلاميذ من وجهة نظر أستاذة التعليم الثانوي بمدينة بجاية.

ب- الفرضية الجزئية الثالثة:

أدت الأعطاب الوظيفية التي تعاني منها المدرسة إلى اختلال الممارسات القيمية لدى التلاميذ من وجهة نظر أستاذة التعليم الثانوي بمدينة بجاية.

حيث قامت الباحثة بإعداد دليل للمقابلة من خلال تحضير مجموعة من الأسئلة تسمح بقياس الفرضيتين المستهدفتين ويعرف دليل المقابلة أو مخطط المقابلة بأنه "الأداة التي ترتكز عليها مقابلة البحث، يتضمن كل الأسئلة التي يحتمل طرحها أثناء مقابلة الشخص المستجوب، ...يحضر... دليل المقابلة من خلال أسئلة وأسئلة فرعية، مفتوحة وقائمة على أساس التحليل المفهومي الذي تم إجراؤه"[3]

ابتدأ الدليل بنص تقديمي للمقابلة مثلما الحال في الاستمارة يوضح الأهداف الاساسية من إجراء المقابلة بالإضافة عن معلومات حول وقت اجراء المقابلة ومكانه

كما تضمن ثلاث محاور رئيسية وهي:

- المحور الأول: البيانات الشخصية وضم 5 أسئلة

---

[1]- سعيد سبعون، *مرجع سبق ذكره*، ص 176.

[2]- صلاح الدين قادوس، *مرجع سبق ذكره*، ص 321.

[3]- سعيد سبعون، *نفس المرجع*، ص 178.

- المحور الثاني: تأثير عدم التوافق بين مؤسسات التنشئة الاجتماعية والمؤسسة التربوية على الممارسات القيمية لتلاميذ الطور الثانوي وضم سؤالين 02

- المحور الثالث: تأثير الأعطاب الوظيفية التي تعاني مها المؤسسة التربوية في اختلال الممارسات القيمية لتلاميذ الطور الثانوي وضم سؤالين

وتنتهي بشكر المبحوث على إفاداته القيمة وفتح المجال له إن أراد أن يفيد البحث بأي إضافات ممكنة.

وقد استهدفت المقابلة بعض مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني ومستشاري التربية المتواجدين في ثانويات مدينة بجاية محل الدراسة باعتبارهم المسؤولين عن متابعة التلاميذ، والملاحظين للسلوكات التي تصدر منهم في الساحة المدرسية والمسؤولين عن حل النزاعات التي قد تحدث في الفضاء المدرسي، وهذا مايجعلهم قادرين على دعم موضوع الدراسة بما يعرفونه حول واقع الممارسات القيمية في المدرسة الثانوية.

4-2-3)- تطبيق المقابلة:

تم إجراء المقابلات مع المعنيين بشكل منفرد بعد أخذ موعد مسبق مع المبحوثين، حيث أبدوا تجاوبا كبيرا تجاه أسئلة المقابلة، نظرا لكون موضوع الدراسة يمس بصفة مباشرة المشكلات التربوية التي تعاني منها المدارس الثانوية.

تم إجراء **07مقابلات** منفردة مع 06 مستشاري توجيه وإرشاد مدرسي ومهني، ومقابلة واحدة مع احدى مستشارات التربية، في الفترة مابين 2021/02/28 و 2021/03/03 أي في السداسي الاول للسنة الدراسية 2021/2020 في ظل انتشار جائحة كورونا وتطبيق إجراءات التباعد الاجتماعي والبروتوكول الصحي في المدارس كما سبق الإشارة إلى ذلك في هذا الفصل.

4-3) - الملاحظة:

تعرف الملاحظة بأنها "المشاهدة الدقيقة لظاهرة ما، مع الاستعانة بأساليب البحث والدراسة التي تتلاءم مع طبيعة الظاهرة"[1]، وقد استخدمت الباحثة في هذه الدراسة الملاحظة البسيطة المباشرة التي " تفضل في جمع المعلومات وبخاصة إذا كان موضوع الدراسة سلوكا إنسانيا معينا أو ظاهرة اجتماعية محددة مثال ذلك:

* الدور الذي يقوم به مدراء المدارس وأنماط سلوكهم الإداري
* التفاعل بين المدرسين والطلاب في صف من الصفوف
* السلوك العدواني لعدد من الطلاب
* كفاءة المدرسين في التدريس "[2]

وتم اللجوء لهذه الأداة كوسيلة ثانوية مساعدة، حيث قامت الباحثة بتسجيل ملاحظات تتعلق بالممارسات الأخلاقية التي تصدر عن الأساتذة والتلاميذ على حد سواء في الفضاء المدرسي، وقد تم

[1]- إبراهيم أبراش، *مرجع سبق ذكره*، ص 261.
[2]- رحيم يونس العزاوي، *مرجع سبق ذكره*، ص 150.

تسجيل المشاهدات التي تخدم أهداف البحث طيلة فترة الدراسة الميدانية، كما سجلت أغلب الملاحظات في قاعة الأساتذة أين كانت الباحثة تحتك بالأساتذة وتسجل الأحاديث المتبادلة بينهم والتي قد تخدم الدراسة كما سجلت ملاحظات عامة في الساحة المدرسية وأمام المدارس الثانوية وحتى داخل مبنى الإدارة.

4-5)- الأساليب الإحصائية:

تمت المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة آليا باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية (spss) لما له من ميزة السرعة والدقة في معالجة المعطيات في مجال العلوم الاجتماعية، وقد قام البرنامج بإجراء العمليات الأساسية والتي تتمثل في حساب التكرارات والنسب المئوية بالإضافة إلى الاستعانة باختبار ألفا كرونباخ للتأكد من صدق وثبات الاستمارة.

خلاصة:

إذن فقد استعرض هذا الفصل الخطوات المنهجية التي سارت عليها الدراسة من أجل جمع المعطيات الميدانية من جهة و تبيان طرق معالجتها من جهة أخرى، وهذا ما سوف يساعد في عملية التحليل الاحصائي والسوسيولوجي من أجل إعطاء البيانات المجموعة قيمة علمية تسهل فهم حيثيات الظاهرة المدروسة.

قائمة مراجع الفصل:

1- ابراهيم أبراش، ***المنهج العلمي وتطبيقاته في العلوم الاجتماعية***، الطبعة الأولى، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع، 2009.

2- رحيم يونس العزاوي، ***مقدمة في منهج البحث العلمي***، الطبعة الأولى، الأردن، سلسلة المنهل في العلوم التربوية، دار دجلة، 2007.

3- سعيد سبعون، ***الدليل المنهجي في إعداد المذكرات والرسائل الجامعية في علم الاجتماع***، الجزائر، دار القصبة للنشر، 2017.

4- صلاح الدين قادوس، ***الأسس العلمية لمناهج البحث في العلوم التربوية والتربية البدنية***، مصر، دار المعارف للنشر، 1995.

5- محمد الصاوي وآخرون، ***البحث العلمي أسسه وطريقة كتابته***، مصر، المكتبة الأكاديمية، 1992.

6- محمد عبيدات وآخرون، ***منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات***، الأردن، دار وائل للنشر، 1999.

الفصل السادس: عرض وتحليل البيانات وتفسير النتائج

تمهيد

1- عرض وتحليل بيانات الملاحظة الميدانية

2- عرض وتحليل بيانات المقابلة الموجهة

3- عرض وتحليل بيانات الاستبيان

خلاصة

تمهيد:

بعد معالجة البيانات الكيفية الواردة عن الدراسة الميدانية، تأتي مرحلة تحليل البيانات الكمية وتفسيرها بغية الوصول إلى نتائج تفسر الظاهرة المدروسة، وفي سبيل معرفة العوامل التربوية الداخلية والخارجية التي ساهمت في تراجع الممارسات القيمية لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي، وفي سبيل التأكد من مدى صحة الفرضيات المطروحة، تم في هذا الفصل جمع وتحليل الملاحظات التي دونتها الباحثة والتي تمس بشكل مباشر جوانب الدراسة ، كما تم استعراض نتائج المقابلات التي تم إجراؤها مع مستشارات التوجيه والتربية للتأكد من صحة الفرضيتين الثانية والثالثة، وتحليل بيانات الاستبيان الذي تم إجراؤه مع أساتذة التعليم الثانوي الذين يمثلون عينة الدراسة.

1- عرض وتحليل بيانات الملاحظة الميدانية:

جدول رقم6-1 /أ: يبين مجموعة من المو اقف الملاحظة في بعض المدارس الثانوية لمدينة بجاية

التاريخ	المجال	الوقت	الموقف الملاحظ	تفسير وتحليل المضمون
شهر جانفي 2020	قاعة الأساتذة	الفترة المسائية	-أستاذة لغة فرنسية انتهى دوامها ترتب أغراضها، وتضع مساحيق تجميل على وجهها، وهي تتذمر من مشاق مهنة التعليم ولا تصدق متى ينتهي دوامها لتذهب إلى المنزل، ويتطور حديثها مع بعض الأستاذات ليصبح حول موضوع الأرباح التي يجنيها الأساتذة الذين يدرسون دروس خصوصية إلى جانب التعليم في المدرسة، واصفين إياهم بالحاذقين فقد استطاعوا شراء سيارات وظفروا بحياة الرفاه على عكسهن - نفس الأستاذة تقول بأنها ندمت على اختيار هذه المهنة وتمنت لو توجهت للعمل الإداري لأنه أقل تعبا.	يتضح من هذا الموقف أن الأستاذ بدأ يحس بالملل من مهنة التدريس وينظر إلها على أنها وظيفة يكسب مقابلها أجرا شهريا، ولم يعد يرى في نفسه ذلك المربي الذي يعول عليه المجتمع في تبليغ رسالته وترسيخ قيمه، ويظهر أكثر من حديث الأستاذات أن ما يجنيه الأستاذ لا يكفيه كي يعيش حياة كريمة لهذا يتوجه نحو الدروس الخصوصية بهدف تغطية احتياجاته المادية، كما يؤكد على أن التوجه للدروس الخصوصية من قبل الأساتذة هدفه ربحي بالدرجة الأولى
شهر جانفي 2020	قاعة الأساتذة	الفترة الصباحية	أستاذة لغة فرنسية تدخل في نقاش حاد مع أستاذة لغة وثقافة أمازيغية ، وتخبرها بأنها لاتعترف باللهجة الأمازيغية كلغة وتراها مجرد عبئ إضافي على التلميذ وهو في غنى عنها لأنها ليست لغة علوم ولن يستفيد منها في حياته	يبدو أن هناك رفض من جانب الأساتذة ومن خلفهم التلاميذ لإضافة مادة أخرى للتعليم الثانوي وهي مادة اللغة والثقافة الأمازيغية، وهذا ما يشير إلى وجود حشو معرفي وضغط على التلميذ ما جعله ينفر من الدراسة
شهر فيفري 2020	قاعة الأساتذة	الفترة المسائية	أستاذ يتذمر من ضعف الراتب في التعليم الثانوي ليرد عليه أستاذ آخر (أستاذ فلسفة) بالقول من يريد المال عليه بالبحث عن مهنة أخرى غير مهنة التدريس	يظهر أن بعض الأساتذة قد ضاق ذرعا بمهنة التدريس وبدأ يقارن نفسه مع ما يجنيه الآخرين الذين يمتهنون مهنا أخرى مثل الادارة والتجارة، فالملل الذي أصبح يعانيه الأستاذ قد يؤثر سلبا على أدائه في الحصص الدراسية.
شهر فيفري 2020	قاعة الأساتذة	فترة الغداء	أستاذ يشتكي من رداءة وجبة الغداء ويلمح في حديثه إلى وجود سوء تسيير في الإدارة لهذه الخدمات، ويتبع حديثه ليصف الوجبة التي تتلقاها زوجته وهي أستاذة في احدى الثانويات خارج مدينة بجاية ووصفها بالوجبة الفاخرة	لم يعد بعض الأساتذة يشعرون بالرضا عن ظروف العمل، ويبدو أن العلاقة هنا مع الإدارة ليست جيدة بل يسودها الصراع، نظرا لكون الأساتذة أصبحوا يحسون بأنهم مستهدفين ولا يحسب لهم حساب ويستدلون على ذلك بتدني مستوى الخدمات الاجتماعية المقدمة لهم.
شهر فيفري 2020	قاعة الأساتذة	الفترة الصباحية	أستاذة تتحدث لأخرى عن قدرتها على الظفر بالوظيفة لأن المدير تربطه علاقة جيدة مع أختها التي كانت تعمل من قبل كأستاذة في نفس الثانوية.	لم يعد التوظيف في هذه المهنة يعتمد على الكفاءة بل يعتمد أساسا على العلاقات وهذا ما تؤكده هذه الحالة، مما أثر سلبا على جودة مخرجات المؤسسة الثانوية.

شهر مارس 2020	قاعة الأساتذة	الفترة الصباحية	أستاذة تشتكي لأستاذ آخر رفض الإدارة طبع أوراق تتضمن ملخص الدرس الذي ستقدمه إذ خيروها بين أن تحضر معها حبرا للآلة الطابعة أو تذهب وتطبع بمالها الخاص وهذا ما حدث بالفعل. - أستاذة علوم طبيعية تقول بأنها تقوم بجمع المال من التلاميذ كي تقوم بطبع تمارين تطبيقية للدروس	عدم توفر الوسائل البيداغوجية التي تساعد الأستاذ على أداء مهامه، فكثافة المنهاج تفرض على الأستاذ أن يقوم بتحضير الدرس أو إعداد التمارين في أوراق وتوزيعها على التلاميذ، ولكن الإدارة المدرسية ليست متعاونة معه بل تشكل ضغطا إضافيا عليه وتجعله ينفر أكثر من هذه المهنة ويضعف أداؤه. وهذا يشير كذلك إلى أن المدرسة لاتزال تسير بوسائل بيداغوجية تقليدية، بالرغم من مرور 23 سنة على تطبيق الإصلاحات التربوية (2003)
شهر مارس 2020	قاعة الأساتذة	الفترة المسائية	- أستاذة تم استدعاؤها من قبل احدى القنوات التلفزية لتصوير دروس في مادة اللغة العربية في إطار مشروع التدريس عن بعد بسبب انتشار وباء كورونا، تتحدث عن صعوبات التصوير وكيف أن المخرج فرض عليها أن تتحدث فقط باللغة العربية ولا تدخل كلمات بالدارجة في الشرح وهذا مأأثار غضبها، لأنها في القسم لا تتحدث باللغة العربية فقط بل تتحدث كذلك بالأمازيغية والدارجة لأن هدفها هو إيصال المعلومة وتبسيطها، لتجيبها إحداهن بالقول هذا هو حال جميع الأساتذة.	وهذا مؤشر على وجود هشاشة في تكوين الأساتذة، فمن غير المعقول أن تكون أستاذة في اللغة العربية لا تستطيع أن تتحدث باللغة العربية لمدة ساعة، ويدل تعقيب إحدى الأستاذات في هذه المحادثة على أنها ظاهرة منتشرة بين الأساتذة، وهذا قد يكون مؤشرا كذلك على ضعف مستوى تكوين التلاميذ، وتراجع مكانة المعلم في مخيلتهم، فالأستاذ الذي لا يحرص على ضمان جودة المعلومات التي يوصلها للتلاميذ ولا يثبت جدارته وكفاءته في التخصص الذي تكون فيه يدفع بالتلميذ من حيث لا يدري إلى استصغاره.

جدول رقم 6-1/ب: يبين مجموعة من المو اقف الملاحظة في بعض المدارس الثانوية لمدينة بجاية

التاريخ	المجال	الوقت	الموقف الملاحظ	تفسير وتحليل المضمون
شهر مارس 2020	مكتب مستشارة التوجيه	الفترة الصباحية	أستاذة تدخل غاضبة إلى مكتب المستشارة وتشتكي بأن إحدى التلميذات راسلتها على حسابها على فايسبوك وتهجمت عليها بالسب والشتم، وأخبرتها أنها تشك في إحداهن وتريد أن تعرف الإجراءات الإدارية المتخذة في مثل هذا الظرف.	أثرت وسائل التواصل الاجتماعي سلبا على قيمة احترام المعلم، وبقدر ما قربته من تلاميذه، بقدر ما جعلته مستهدفا من قبل آخرين، نظرا لصعوبة كشف هوية الأشخاص على هذه الحسابات، ومثل هذا الفعل يضرب استقرار الأستاذ ويضعف من تقديره لذاته
ملاحظات عامة	أمام باب المدرسة	فترات صباحية ومسائية	التلاميذ يرتدون المئزر أمام باب المدرسة قبل الدخول مباشرة	هذه ظاهرة متكررة كثيرا وتشير إلى أن المئزر يدخل ضمن البروتوكلات المفروضة على التلميذ والتي لا يؤديها بمحض إرادته وهذا يدل إلى حد ما على تراجع قيمة العلم والاعتزاز به في نفس المتعلم
	في ساحة المدرسة	أثناء فترات الراحة	تلاميذ ينشغلون بالهواتف النقالة، وهناك من الجنسين من يختلي في جهة منعزلة عن البقية	لاحظنا أن هذه الظاهرة منتشرة كثيرا جدا في الساحات المدرسية وهذا مؤشر على مدى ارتباط التلاميذ بأجهزتهم الإلكترونية. كما أن حالات الصداقة بين الجنسين في الثانوية منتشرة بكثرة كذلك، في ظل تجاهل المساعدين التربويين لهذه الممارسات بهدف شراء السلم الاجتماعي وتجنب الصدامات مع التلاميذ
		في الوسط المدرسي	- تلميذات أغلبهن لا يرتدين الحجاب يلبسن لباسا غير محتشم إلى حد ما - تلاميذ ذكور يلبسون لباسا ضيقا ويظهرون بقصات شعر غريبة في بعض الأحيان	هذه ظاهرة منتشرة كثيرا جدا بثانويات مدينة بجاية، وهذا مؤشر كبير على حجم تأثر التلاميذ بالفكر الغربي وتقليده، وحرصهم على اتباع الشخصيات التي يتأثرون بها في كل كبيرة وصغيرة. كما يشير إلى مدى تأثير الشبكات الاجتماعية على نمط حياتهم إذ تسمح لهم بالاطلاع على كل جديد في عالم الأزياء والصيحات ويشير كذلك إلى ضعف تأثير الأسرة أو عدم وجود توجيه منها لأبنائها وحمايتهم من هذه الموجة التي تهدد هويتهم وانتماءهم
		في قاعة الأساتذة	بعض الأستاذات في قاعة الأساتذة يضعن مساحيق تجميل قبل الدخول للحصص الدراسية. - بعض الأستاذات يرتدين لباسا غير محتشما	يعتبر مظهر الأستاذ من أهم الجوانب التي يهتم بها التلاميذ والمجتمع على حد سواء، فميل الأستاذات خاصة نحو التبرج المبالغ فيه والظهور بلباس غير لائق ولا يتناسب مع المهنة التي يمتهنها، يجعلهن محل انتقاد من طرف الجميع، ويساهمن بطريقة مباشرة في تراجع قيمة احترام المعلم وزعزعة مكانته في المجتمع.

2- عرض وتحليل بيانات المقابلة الموجهة:

تم إجراء هذه المقابلات في الفترة الممتدة من 2021/04/15 إلى2021/04/17، وأجريت جميعها في الفترة الصباحية، تراوحت مدة هذه المقابلات بين ربع ساعة إلى نصف ساعة، أجريت هذه المقابلات مع 6**مستشاري توجيه وإرشاد مدرسي ومهني، ومستشارة تربية واحدة.**

جدول رقم 6-2 : يبين أكثر الظواهر السلبية انتشارا في المدارس الثانوية لمدينة بجاية

الظواهر السلبية	التكرار	النسبة %
العنف المدرسي	7	%100
التسرب المدرسي	3	%42.8
التحرش الجنسي	1	%14.28
تعاطي التبغ	7	%100
تعاطي الممنوعات	1	%14.28
تخريب الممتلكات المادية للمؤسسة	5	%71.42

من خلال نتائج الجدول في الأعلى نلاحظ أن ظاهرتي العنف المدرسي وتعاطي التبغ منتشرة بكثرة في الثانويات محل الدراسة حسب إجابات مستشاري التوجيه والتربية والتي قدرت بنسبة 100%، تليهما ظاهرة تخريب الممتلكات المادية للمدرسة بنسبة 71.42%، ثم ظاهرة التسرب المدرسي بنسبة 42.8%، أما ظاهرتي تعاطي الممنوعات والتحرش الجنسي فهي غير منتشرة كثيرا في هذه المدارس لهذا جاءت نسبة الإجابات منخفضة جدا قدرت بـ 14.28% للظاهرتين معا.

صرح مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي بالإضافة إلى مستشار التربية بأن **ظاهرة العنف** في المدارس الثانوية منتشرة بدرجة كبيرة، وأكدوا على أن أكثر نوع من أنواع العنف انتشارا هو العنف اللفظي المتمثل في السب والشتم، ويحدث إما بين التلاميذ أنفسهم أو بين التلاميذ والأساتذة، وقالت مستشارة التربية **(أنثى، 51سنة، سنتين خبرة)** لإحدى المدارس بأن التصادمات المسجلة بين التلاميذ تكون في أغلبها راجعة إلى العلاقات العاطفية، فبناءا على قربها من التلاميذ وعلاقتها الجيدة معهم تأتيها الكثير من الشكاوى منهم لهذا السبب، فإما تلميذ قد ضايق صديقة تلميذ آخر أو تحدث عنها في جماعة تلاميذ، أو حاول التقرب منها، والتي وصفتها هذه المستشارة بالمشكلات التافهة، ونفت وجود عنف بين التلاميذ والأساتذة مستدلة بذلك على صرامة الإدارة المدرسية في الحفاظ على النظام والانضباط، حيث قامت هذه المستشارة أثناء المقابلة باستدعاء مجموعة من التلميذات وطلبت منهن التحدث مع الباحثة حول مدى صرامتها في تطبيق النظام داخل المدرسة وكيف تحرص على ضرورة ظهور التلميذ بشكل يليق بالمدرسة منذ بداية مهامها.

أما مستشارات التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني فقد صرحن أثناء المقابلة بوجود عنف بين التلاميذ والأساتذة وقالت إحداهن **(أنثى، 39سنة، 14 سنة خبرة)**بأن أغلب حالات العنف اللفظي بين الطرفين يتم حلها سلميا أو بتدخل منها، دون رفع تقارير كتابية للإدارة، بناءا على رغبة الأساتذة خاصة الأستاذات، حيث قالت هذه المستشارة بأن الأساتذة النساء يتخوفن من تداعيات هذه الصدامات مع التلاميذ، فيفضلن عدم التصعيد والميل إلى حل هذه النزاعات داخليا.

ونفس الحال بالنسبة **لظاهرة تعاطي التبغ** من طرف تلاميذ المدارس الثانوية، فهي كذلك تعرف انتشارا واسعا، وهذا ما أكدت عليه إحدى مستشارات التوجيه **(أنثى، 38سنة، 14سنة خبرة)** التي قالت بأن التلاميذ أصبحوا يدخنون علنا في المدارس خاصة في المراحيض، وقد وصل بهم الأمر إلى الاستئذان علنا من الأستاذ للخروج لتدخين سيجارة، وأردفت قائلة بأن هناك من التلميذات من تدخن في الخفاء، فبعد أن كان المراهق في وقت مضى يخفي نفسه عن أسرته ومعارفه عندما يدخن، أصبح الآن يدخن أمام أوليائه وأساتذته، وصرحت نفس المستشارة بأن انتشار هذه الظاهرة راجع بالأساس إلى أسرة التلميذ لأنه وبطبيعة الحال يحصل على المال الذي يشتري به سجائره من والديه.

أما **ظاهرة التسرب المدرسي** فلم يرى المستشارين بأنها ظاهرة منتشرة في المدارس الثانوية نظرا لكون الثانويات تتيح فرص إعادة السنة للراسبين وتقدم إرشادات نفسية للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في الدراسة أو يعانون من الحرمان الاجتماعي الذي يدفعهم للهروب من المدرسة.

أما عن **ظاهرة تعاطي الممنوعات** فقد قالت إحدى مستشارات التوجيه **(أنثى، 39سنة، 14سنة خبرة)** بأن هناك أحد التلاميذ في مدرستها تحوم حوله الشكوك بأنه يتعاطى المخدرات داخل المدرسة ولكن لم يثبت عليه ذلك، وفي المقابل الإدارة يقظة في حالة ثبوت التهمة عليه واعتبرتها حالة شاذة، أما **ظاهرة التحرش الجنسي** فقد أجابت نفس المستشارة بوجود حالات تحرش على التلميذات من قبل التلاميذ، وقالت مستشارة توجيه أخرى **(أنثى، 40سنة، 14سنة خبرة)** بأن هناك حالات عديدة لتحرش الأساتذة (الرجال) بالتلميذات، إذ وصلتها عدة شكاوى من ضحايا هذا الفعل، وقالت بأن أغلب حالات التحرش تكون أثناء الحصة الدراسية أين يتعمد الأستاذ ملامسة التلميذة والتقرب منها بحركات غير لائقة، في حين قالت مستشارة التربية **(أنثى، 51سنة، سنتين خبرة)** بأنه لايوجد تحرش بين التلاميذ وبررت ذلك بكون العلاقات العاطفية منتشرة كثيرا في مدرستها، ومايحدث بين الجنسين هو برضا الطرفين ولا يعتبر تحرشا.

وبخصوص **الأسباب التي تقف وراء انتشار مثل هذه الظواهر في الفضاء المدرسي** تباينت إجابات كل من مستشاري التوجيه ومستشارة التربية، هذه الأخيرة **(51سنة، سنتين خبرة)** التي رأت أن السبب الرئيسي هو المراهقة وما يرافقها من عدم استقرار جسدي ونفسي، وهذا ما يجعل التلميذ يقوم بأفعال عدوانية ويميل أكثر لبناء علاقات عاطفية باحثا عن الدفئ والأمان النفسي لدى قرينه من

الجنس الآخر، وذهبت إحدى مستشارات التوجيه (**39سنة، 14سنة خبرة**) إلى تشخيص الأسباب التي تقف وراء وجود هذه الظواهر في المدرسة الثانوية التي تعمل بها إلى تموقع هذه المؤسسة التربوية في منطقة سكنات اجتماعية تنعدم فيها أماكن الترفيه ودور الشباب، وهذا ماجعل التلميذ المراهق لا يجد مساحة ملائمة لتفريغ طاقته، فيحضرها معه إلى المدرسة وتظهر على شكل سلوكات عدوانية أو مشاغبات مع زملائه وقد يصل به الحد إلى تخريب ممتلكات المدرسة التي هي في الحقيقة ملكه هو، ورأت أن الأولياء لا يسألون عن أولادهم في المدرسة ولا يحيطونهم بالرعاية اللازمة التي هم في حاجة لها، وأردفت قائلة بأنها لا ترى الأولياء إلا في نهاية السنة بالضبط عند ظهور النتائج النهائية التي يتفاجؤون بها، فيحضرون للمدرسة لأجل التفاوض على النقاط مع المدرسين، كما ذكرت وجود حالات اجتماعية صعبة لبعض التلاميذ مثل الفقر وحالات طلاق الوالدين، وقالت بأن هذه الحالات تؤثر على مستوى سلوك التلاميذ سلبا في غالب الأحيان.

ورأت مستشارة توجيه أخرى (**33سنة، 3سنوات خبرة**) بأن هناك تعصب لدى التلاميذ للحي أو للجماعة وهذا ما يجعلهم يقومون بسلوكات عدوانية تجاه بعضهم البعض أو تجاه الأساتذة، وقد يقومون بأفعال تخريبية لأجل تعطيل الدراسة، كما أشارت إلى وجود صنف من التلاميذ يأتي مجبرا للمدرسة وبدون هدف معين وأتبعت قائلة أن هذه المؤسسة أصبحت روتينا يوميا بالنسبة له، وذهبت مستشارة أخرى (**40سنة، 14 سنة خبرة**) للقول بأن الوسط المدرسي أصبح يغذي سلوك العنف لدى المراهق، فبعض الأساتذة والإداريين يستفزون التلاميذ، وحتى طبيعة تنشئة التلاميذ أنفسهم عززت فيهم جانب الميل للعنف، فالتلميذ أصبح مستعدا طول الوقت للدخول في شجار أو صدام بمجرد وجود شرارة ولو صغيرة، كما أرجعت ذلك لسلوك الوالدين، وذكرت حالة إحدى التلميذات التي تتعرض لضرب مبرح من قبل والديها بسبب تحصيلها المنخفض، واستدلت على أن الجو الذي يتربى فيه التلميذ يحرض على الفعل العدائي، ورأت مستشارة توجيه أخرى (**37سنة، 4سنوات خبرة**) أن الأسرة تخلت عن أدوارها التربوية ولم يعد الأولياء يتابعون أبناءهم داخل وخارج المدرسة، كما تحدثت عن وجود تراجع وتذبذب في مستوى العلاقة بين التلميذ والأستاذ حيث قالت بأن التلميذ لم يعد يحترم الأستاذ، حيث سجلت عدة حالات لعنف لفظي أساء فيه التلميذ الأدب مع أستاذه، وقد توترت هذه العلاقة أكثر مع انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية، إذ تغيرت معاملة التلاميذ لأساتذتهم فأصبحوا ينظرون إليهم على أنهم موظفين لديهم (على حد تعبيرها).

في حين رأت مستشارة توجيه أخرى (**51سنة، 28سنة خبرة**) أن هناك أسباب عديدة مهدت لانتشار هذه الظواهر السلبية في الفضاء المدرسي، فأشارت إلى الجو الذي أصبح يسود الثانويات مشيرة إلى زيادة عدد المتمدرسين فأصبحت المدارس يسودها الاكتظاظ، وتراجعت نوعية التعليم عما كان في السابق، كما رأت أن جماعة الرفاق سمحت للتلميذ المراهق باكتساب عادات سيئة منها التدخين، وذكرت الأنترنت وكيف فتحت المجال للتلميذ كي يخرج عن قيمه ويكتسب قيم دخيلة أثرت سلبا على

مستوى أفعاله، وأكدت على ضعف الوقاية الاجتماعية ونقص حملات التوعية من مؤسسات أخرى غير المدرسة ماسمح باستفحال مشكلة الانحراف، وأضافت إلى ذلك الظروف الاجتماعية التي يمر بها بعض التلاميذ منها الفقر واليتم والطلاق وكيف أصبحوا يتلقون تنشئة اجتماعية متردية خاصة في حالة طلاق الوالدين أو اليتم أين يفقد التلميذ الحنان والدعم الأسري فيبقى هائما بين بيت جده وبيت عمته أو خالته، فيحس بأنه غير مرغوب مايدفعه للقيام بأفعال منحرفة للتعبير عن ذاته.

جدول رقم 6-3 : يبين أكثر مؤسسات التنشئة الاجتماعية مساهمة في تراجع سلوك التلميذ المتمدرس

المؤسسة	التكرار	النسبة%
الأسرة	2	%28.57
وسائل الإعلام والاتصال	4	%57.14
جماعة الرفاق	1	%14.28
المجموع	7	%100

تشير بيانات الجدول إلى أن وسائل الإعلام والاتصال من أكثر مؤسسات التنشئة الاجتماعية مساهمة في تراجع سلوك التلميذ المتمدرس في الثانوي حسب إجابات المستشارين في المقابلة بنسبة 57.14%، تأتي بعدها مؤسسة الأسرة بنسبة منخفضة قدرت ب 28.57%، وأخيرا مؤسسة جماعة الرفاق بنسبة 14.28%.

فقد رأت إحدى مستشارات التوجيه (**51سنة، 28سنة خبرة**) أن وسائل الاعلام والاتصال الحديثة _وأكدت على مواقع التواصل الاجتماعي_، تؤثر سلبا على التلاميذ فتجعلهم ينشغلون عن الدراسة ويهملونها، ويتكاسلون عن إنجاز واجباتهم المدرسة ومراجعة دروسهم وقد صارت هذه الوسائل هي المصدر الوحيد لرضاهم وسعادتهم، وأضافت مستشارة التربية (**51سنة، سنتين خبرة**)، أن استخدام التلميذ لهذه المنصات دون رقابة يجعله أكثر عرضة للانحراف لأن مقاومة المراهق للأفكار الموجودة في هذه المواقع تعتبر ضعيفة ويمكن التلاعب به بسهولة من أي كان، خاصة وأن هذه الوسائل أصبحت رائجة بين التلاميذ ويتعاملون معها أكثر مما يتعاملون مع أفراد أسرهم.

وقالت مستشارة توجيه أخرى (**33سنة، 4سنوات خبرة**) أن مايقدم في وسائل الإعلام من أفكار وشخصيات لايرقى إلى القيم والأخلاق النبيلة، لأن هذه الوسائل أصبحت تقدم أشخاص تافهين لا يملكون محنوى مهم على أنهم نماذج وقدوات للشباب وهذا يعتبر تلاعب بذهنيات المراهقين وجرهم إلى تبني سلوكات ومعايير تضرهم وتضر بالصالح العام، وأكدت مستشارة توجيه وهي خريجة تخصص علم النفس العيادي (**40سنة، 14سنة خبرة**) على مدى تأثير الصورة على سلوك المراهق، وأعطت مثال بمشاهدة التلميذ لحادثة شجار في الطريق لأشخاص غرباء لا يعرفهم، وكيف تساهم تلك المشاهد في

تحفيز المراهق وجعله مشحونا ومستعدا للقيام بأي سلوك عدواني بمجرد استفزازه، فتلك المشاهد قد استقرت في الجانب اللاواعي للتلميذ وتنتظر أي فرصة للظهور، وأتبعت قائلة أن التلميذ المراهق لم ينضج بعد في مشاعره ومستوى تفكيره وغير مؤهل بعد لاتخاذ الكثير من القرارات في حياته لهذا يتأثر بكل ما يسمعه ويشاهده.

في حين رأت بعض المستشارات أن الأسرة لاتساهم في تراجع سلوك التلميذ بصفة مباشرة بل أشاروا إلى أنها قد بدأت تنسحب تدريجيا من حياة التلميذ، وأعطته حرية كاملة هو لا يعرف كيف يتصرف فيها، حيث قالت إحدى مستشارات التربية (37سنة، 4سنوات خبرة) أن الأسرة الآن أصبحت تعتقد أن ابنها المتمدرس في الثانوي قد نضج ويدرك ما يفعل، فلم تعد تحرص على توجيهه ولامراقبته وتركته فريسة سهلة لمن يريد أن يستحوذ عليه، وقالت بأن أولياء التلميذ لم يعودوا يهتمون بالجانب التربوي لأبنائهم بقدر اهتمامهم بتحصيلهم الدراسي، ورأت أن توجههم للدروس الخصوصية بهذه النسب الكبيرة خير دليل على تحول اهتمامات الأسرة وتشبعها بالنظرة المادية للعملية التعليمية.

أما جماعة الرفاق فيظهر أنها لا تؤثر بشكل كبير على تراجع سلوك التلميذ بناءا على وجهات نظر المستشارات إلا أن إحداهن (38سنة، 14سنة خبرة) قد رأت أنها تؤثر بشكل كبير جدا على سلوك المتعلم، إذ أن التلميذ في رأيها ينتقل من مرحلة التعليم المتوسط على درجة واضحة من الانضباط والرغبة في النجاح في الثانوي، فإذا أحسن اختيار الصحبة فإنه سيبقى محافظا على تربيته ويهتم بالدراسة أكثر وإذا لم يحسن اختيار الصحبة ووجد نفسه في جماعة معروفة بالفوضى والمشاغبات فإنه بلاشك سيتطبع بطباعها ويصبح فردا منها.

أما بخصوص السؤال الذي يقول **'هل ترى أن الدور التربوي للإدارة المدرسية ساهم في بروز مشكلات تربوية في المدارس الثانوية؟'** فقد قالت إحدى مستشارات التوجيه وهي تعتبر من القدماء في هذه الوظيفة (51سنة، 28سنة خبرة) أن هناك تراجعا في الدور التربوي للإدارة وهذا ماساهم في تفاقم المشكلات التربوية في المدارس الثانوية، وأرجعت هذا التراجع إلى المشكلات التي تتخبط فيها المؤسسات التربوية من نقص في الوسائل ونقص في المشرفين التربويين ونقص في الخبرة للمؤطرين التربويين، وبررت مستشارة أخرى (37سنة، 4سنوات خبرة) تراجع الدور التربوي للإدارة بالقول بأن هناك تغليب للجانب الإداري على الجانب التربوي فمستشار التوجيه صار لا يخرج من مكتبه بسبب المشكلات الادارية التي ألقيت على عاتقه والتي رأت أنها تتعارض مع وظيفته الرئيسية التي تكون مرتبطة بالميدان أكثر.

وأكدت لنا مستشارة توجيه على غياب للدور التربوي للإدارة المدرسية وقالت بأن هناك انشقاقات في الإدارة المدرسية ولايوجد مايسمى الفريق الإداري كل واحد يبحث عن مصالحه ولا توجد مساعي لإنجاح العملية التربوية فلا يمكن تحقيق أهداف التربية وغاياتها في غياب التنسيق وتظافر الجهود بين الأسرة التربوية جميعا، ودعمت هذه الإجابة مستشارة توجيه أخرى (40سنة، 14سنة خبرة) إذ قالت بأن الإدارة

قد استقالت من وظائفها وتجاوزتها الظروف، حيث لازالت تسير بعقلية تقليدية، فتجد الإداريين محجوزين في مكاتبهم وتجد المساعدين التربويين يقفون متفرجين في ساحات المدرسة على مشادات بين التلاميذ أومناوشات وعندما تتحدث معهم عن سبب عدم تدخلهم في الوقت المناسب يجيبون بأن هذا ليس عملهم، فالدور التربوي لبعض الإداريين غير واضح بالنسبة لهم وغير مفهوم، كما طرحت هذه المستشارة قضية الاكتظاظ وكيف صعب من مهمة الإدارة في تسيير المؤسسات التربوية.

أما بخصوص السؤال الذي يتعلق **بالإجراءات العقابية المتخذة في حال صدورسلوك منحرف من المتعلمين داخل المدرسة**، فقد جاءت إجابات مستشاري التوجيه ومستشارة التربية متقاربة، إذ صرحوا بأن أول إجراء يقومون به هو استدعاء التلميذ والإصغاء له لمعرفة الأسباب والدوافع التي جعلته يقوم بهذا الفعل، وإذا لم تنجح هذه الطريقة يتم تحويله إلى لجنة الإصغاء والمتابعة التي تتكون من مجموعة من الإداريين على رأسهم المدير ومستشارة التوجيه المدرسي، وإذا لم يتم حل المشكل هنا كذلك يتم تحويله إلى المجلس التأديبي الذي ينظر في مدى خطورة السلوك ويصدر حكمه بناءا على ذلك، وقد تحدثت لنا إحدى مستشارات التوجيه (39سنة، 14سنة خبرة) عن أن آخر مجلس تأديبي تم عقده كان من حوالي سنة وكان السبب هو أن أحد التلاميذ سرق دواء أبيه وأحضره للمدرسة وتناوله مع إحدى زملائه ما جعلهما يتعرضان لوعكة صحية شديدة حتى تم استدعاء الإسعاف، بعدها تم تحويل هذا التلميذ إلى المجلس التأديبي وجاء الحكم من الدرجة الثالثة، أي بأن يتم تحويله إلى ثانوية أخرى.

وقد أشارت إحدى المستشارات (40سنة، 14سنة خبرة) إلى أن خلية الإصغاء والمتابعة النفسية قد تم استحداثها في سنة 2014 بهدف تجنب تحويل التلاميذ للمجالس التأديبية لتفادي التأثير الذي قد ينتج عن العقوبات التي تصدر عن هذه المجالس.

وقالت مستشارة توجيه أخرى (38سنة، 14سنة خبرة) أنه في بعض الأحيان يتم توجيه استدعاءات للأولياء بهدف معرفة الظروف والملابسات التي جعلت التلميذ يقوم بهذا الفعل، وركزت على أهمية معرفة طبيعة التنشئة الاجتماعية للتلميذ والظروف الأسرية التي يعيش فيها، وتحدثت عن ضرورة الرجوع لملف التلميذ منذ بداية مشواره الدراسي لمعرفة إذا ماكان له سوابق في هذا الفعل بالذات، وقالت أن آخر مجلس تأديبي انعقد منذ حوالي سنة كان السبب هو تهجم أحد التلاميذ على أستاذه بالسب والشتم وتوصل المجلس لحل النزاع بينهما دون إلقاء عقوبات على التلميذ.

3- عرض وتحليل بيانات الاستبيان:

3-1)- عرض وتحليل بيانات الفرضية الأولى: أدى الإصلاح التربوي الجديد (2003) إلى اختلال الممارسات القيمية لدى التلاميذ من وجهة نظر أستاذة التعليم الثانوي بمدينة بجاية.

ملاحظة: في القراءة الإحصائية تم جمع نسب إجابات المبحوثين الموزعة في خانتي الدرجات الدنيا (بدرجة صغيرة +بدرجة صغيرة جدا) ونسب الإجابات الموزعة في خانتي الدرجات العليا (بدرجة كبيرة +بدرجة كبيرة جدا) في كل عبارة من عبارات الجدول وتم التحليل على هذا الأساس، وتبقى نفس الملاحظة للجداول الموالية.

جدول رقم 6-4: يوضح درجة مو افقة المبحوثين على عبارات مؤشر مضمون المنهاج الدراسي الجديد الخاص بالطور الثانوي

العبارات	الدرجات الدنيا				الدرجة المتوسطة		الدرجات العليا				المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
تراعي المناهج الدراسية الجديدة خصوصية المرحلة العمرية	8	6,7	14	11,7	69	57,5	26	21,7	03	2,5	120	100
تحتوي المناهج الجديدة على معارف تفوق قدرات التلميذ	11	9,2	36	30	41	34,2	23	19,2	9	7,5	120	100
تحتوي المناهج على القيم الضرورية	21	17,5	33	27,5	39	32,5	24	20	3	2,5	120	100

من خلال بيانات الجدول نلاحظ وجود تباين واضح في إجابات المبحوثين في العبارات الثلاث، حيث سجلت أكبر نسبه للإجابات بالنسبة للعبارة "1" في الدرجة المتوسطة بـ57.5%، في حين تركزت آراء المبحوثين بالنسبة للعبارتين "2" و"3" في الدرجات الدنيا، بمجموع نسب قدره 39.2% و 45% على التوالي.

أما بقية إجابات المبحوثين بالنسبة للعبارة "1" فقد تركزت في الدرجات العليا بمجموع قدره 24.2% لتنخفض في الدرجات الدنيا إلى ماقدره 18.4%، وفي العبارة "2" عبر المبحوثون عن آرائهم باختيار الدرجة المتوسطة بنسبة 34.2% والدرجات العليا بمجموع نسب قدره 26.7%. وفي المقابل سجلت ثاني أكبر نسبة لإجابات المبحوثين بالنسبة للعبارة "3" في خانة الدرجة المتوسطة بنسبة 32.5%، لتنخفض في خانة الدرجات العليا إلى 22.5%

من الشروط الواجب توفرها في المناهج الدراسية هو أن تراعي احتياجات وقدرات واستعدادات الفئة العمرية المستهدفة لمساعدتها على النمو الشامل من كل الجوانب المعرفية منها والنفسية والحركية والانفعالية وهذا لا يتحقق إلا بالاعتماد على المختصين في المجال النفسي والتربوي والاستفادة من نتائج الأبحاث والدراسات في هذين المجالين، والخطوة التي قام بها القائمون على الشأن التربوي في الجزائر من إصلاح للمناهج الدراسية (2003) كانت خطوة طبيعية وضرورية في نفس الوقت لمواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية الحاصلة، وتمكين الأجيال القادمة من فهم الظواهر المختلفة وحل المشكلات التي ستواجههم في المستقبل، خاصة في ظل التعقيد الذي طال كل مجالات الحياة، ولكن لاحظنا من خلال النتائج الخاصة بالعبارة "1" أن أغلب المبحوثين رأوا بأن المناهج الدراسية الجديدة الخاصة بالطور الثانوي تراعي خصوصية المرحلة العمرية للتلميذ بدرجة متوسطة، وخصوصية المرحلة العمرية يقصد بها هنا متطلبات النمو الأخلاقي بالدرجة الأولى، فنجاح المدرسة في تحقيق تربية قيمية رهين بمدى قدرتها على ترسيخ قيم تتناسب مع احتياجات المتعلم، وتسجيل أغلب إجابات المبحوثين في الدرجة المتوسطة قد يشير إلى تهرب من جانب الأساتذة من إعطاء إجابة دقيقة حول هذه العبارة، إما لكونهم غير مطلعين بشكل دقيق على كيفية إعداد وبناء المناهج الدراسية أو لعدم امتلاكهم للمعرفة الكافية بطبيعة المتعلم وخصائصه الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية في هذه المرحلة، خاصة وأن التعليم الثانوي يهدف إلى بناء مشروع مهني مستقبلي للتلميذ أكثر من تركيزه على بناء هوية قيمية، في حين هناك نسبة من الاساتذة رأت أن المناهج الدراسية الجديدة تراعي خصوصية المرحلة العمرية بدرجة صغيرة أي أن المنهاج لا يتوافق إلى حد ما مع احتياجات التلميذ النفسية والاجتماعية والثقافية، والبيئة التربوية التي ينشأ فيها التلميذ المراهق قد لا توفر له الطمأنينة أثناء التغيرات التي تحدث له في الجانب الجسمي والنفسي والانفعالي ولا تشبع حاجته إلى الأمن وهذا قد يكون راجعا لكون محتوى المنهاج الجديد لا يتوافق مع واقع التلميذ ما جعله يعيش في تناقض قيمي تائها بين قيم المدرسة وقيم الأسرة وقيم المجتمع والقيم التي يتلقاها من وسائل الاتصال الحديثة التي أصبحت تأخذ حيزا كبيرا من وقته وتركيزه وهذا ما قد يضعف من تأثير المؤسسة التربوية بجميع عناصرها في صقل شخصية التلميذ بما يتوافق والأهداف التربوية المسطرة.

وفي المقابل لم يوافق أغلبية المبحوثين على كون المناهج الدراسية الجديدة تحتوي على معارف تفوق قدرات التلميذ ،ورأوا أن المعارف المتضمنة في المقرر الدراسي للمواد محل الدراسة تتناسب مع قدرة التلميذ على الفهم والاستيعاب، واستدلوا على ذلك بكون المنهاج الدراسي الجديد (2003) الخاص بالطور الثانوي أعطى أهمية بالغة لقضية الفوارق الفردية بين المتعلمين حيث تم إعداده ليتلاءم مع قدرات التلميذ المتوسط، وهذا ما يزيد من فرص التلميذ الضعيف و التلميذ المتفوق دراسيا في رفع مستوى تحصيلهم واكتساب الكفاءات المستهدفة، فيما رأى بعض الاساتذة بأن المنهاج الدراسي الجديد يفوق قدرات التلميذ بدرجة كبيرة، حيث قال بعض المبحوثين بوجود بعض المواضيع في المقرر تفوق

قدرة التلميذ وتحتاج لحجم ساعي أكبر وتبسيط أكثر مما هو موجود في المنهاج الحالي، كما تحتاج إلى تمارين تطبيقية تسهل على التلاميذ ذوي القدرات الضعيفة استيعاب المحتوى، خاصة وأن الحصص التطبيقية لم يخصص لها حجم ساعي رسمي، وأي أستاذ يأخذ من وقت الحصة الدراسية لإجراء تمارين حول الدرس قد يتعرض إلى مساءلة من قبل مفتش التربية، لأن الأولوية الأولى تعود لإتمام المنهاج الدراسي المسطر من قبل وزارة التربية في الوقت المحدد، ووصل بعضهم إلى القول بوجود مواضيع لا تناسب سن التلميذ وكان لابد أن يدرسها في المرحلة الجامعية إذا ما تخصص في المجال، مستدلين على ذلك بأنهم في مسارهم الدراسي لم يدرسوا تلك المواضيع إلا في الجامعة، كل هذا قد يوحي بوجود حشو معرفي في المنهاج الجديد يكرس لمفهوم أسبقية التعليم واكتساب المعارف على حساب تعزيز التوجيه الأخلاقي السليم.

ويؤكد على ذلك ما صرح به أغلب المبحوثين في العبارة "3" الذين لم يروا بأن المنهاج الدراسي الجديد يحتوي على القيم الضرورية لتعزيز التربية الخلقية للتلميذ، وهذا ما قد يشير إلى أن اللجنة المنصبة لإعداد المنهاج الدراسي الموجه للطور الثانوي قد تكون أغفلت الاهتمام بالتربية الأخلاقية، وركزت بنسبة كبيرة على ضرورة إكساب التلميذ أكبر قدر ممكن من المعارف والمعلومات في صيغة كفاءات، خاصة وأن إصلاح المناهج الدراسية جاء كرد فعل على التطورات التكنولوجية والعلمية الحاصلة في المجتمعات العربية والعالمية الرأسمالية، والحقيقة أن ما تغير في العالم مرتبط ارتباطا وثيقا بالكشوفات العلمية في مختلف مجالات الحياة المادية، وليس له علاقة بالحياة الأخلاقية لأن الأخلاق الفاضلة موجودة ومتعارف عليها من غابر الأزمنة ولا تنتظر من يكتشفها كما أن الأخلاق لا يؤثر عليها تقدم الزمن فهي ثابتة ولا تختلف باختلاف الديانات والمجتمعات كذلك، على اعتبار أن كل المجتمعات والديانات تمجد القيم الأخلاقية الفاضلة وتدعو أفرادها للعمل على اكتسابها وترسيخها، وأشار بعض الأساتذة إلى أن الحجم الساعي المخصص للدروس ضئيل مقارنة بحجم المنهاج الدراسي وهذا يقودنا إلى القول باحتمال وجود حشو معرفي يثقل كاهل التلميذ ويجعله يتصور أن النجاح العلمي هو السبيل إلى الحياة المتكاملة التي يرجوها خاصة وأن التلميذ في هذه الفترة العمرية يبحث عن إشباع حاجته إلى الأمن والطمأنينة على مستقبله واستقراره، كما قد يعني عدم قدرة الأستاذ على فهم المقصود الخفي من المنهاج لأنه وبطبيعة الحال كل وحدة من وحدات المقرر الدراسي تحمل معنى ظاهرا ومعنى خفيا، فأما المعنى الظاهر فيكون في متناول فهم التلميذ ولا يأخذ منه جهدا ووقتا لإدراكه، أما المعنى الخفي فهو ما يفهمه المعلم انطلاقا من خبرته وتكوينه وبالاستناد إلى الأهداف التربوية المرجوة من الدرس، ففطنة المعلم ونباهته واهتمامه بتغذية الجانب الاخلاقي في التلميذ يجعله قادرا على استخلاص القيم المستترة في المنهاج وتوصيلها للتلميذ في شكل نصائح وتوجيهات، فإذا أخذنا على سبيل المثال أحد دروس مادة الأدب العربي في التعليم الثانوي حول الشعر الجاهلي مثلا، فإنه بالإضافة إلى جمال اللغة والتركيب وتمكين التلميذ من اكتشاف مواطن السجع والكناية واعراب الكلمات، فإن هذا الدرس يخفي قيما راقية تحكي شجاعة الرجل العربي

ومروءته وحبه الشديد لقبيلته وقومه، وما على الأستاذ إلا أن يجعلها قيما بارزة وواضحة، ويدرب التلميذ في نفس الوقت على مهارة التفكير الأخلاقي أي أن يبحث دائما في ثنايا الدرس عن قيمة أخلاقية مستترة، ويسعى لأن يجعلها مكونا من مكونات شخصيته التي هو – المتعلم- بصدد العمل على تشكيلها في هذه الفترة العمرية، وفي المقابل رأى بعض المبحوثين أن المناهج الدراسية الحالية تحتوي على القيم الضرورية لتعزيز التربية الخلقية للتلميذ بدرجة متوسطة أي أن المنهاج لم يهمل قضية القيم الأخلاقية بل هي واردة وموجودة في المقررات الدراسية ولكن ليست بالدرجة الكافية ولم يهتم بها المؤلف للمنهاج كما اهتم بالجانب المعرفي، وهذا قد ينطبق على الأساتذة الذين يفهمون الجانب الخفي من المنهاج والقادرين على توجيه التلميذ لاستخراج القيم التربوية المستترة في الدروس وفهمها انطلاقا من تكوينهم وخبرتهم في المجال.

جدول رقم: 6-5: يوضح درجة موافقة المبحوثين على احتواء المنهاج الدراسي الجديد على القيم التربوية

العبارات	الدرجات الدنيا				الدرجة المتوسطة		الدرجات العليا				المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
يحتوي المنهاج الدراسي على القيم الاجتماعية	20	16.7	16	13.3	42	35	40	33.3	2	1.7	120	100
يحتوي المنهاج الدراسي على القيم الدينية	43	35.8	28	23.3	30	25.0	14	11.7	5	4.2	120	100
يحتوي المناهج الدراسي على القيم السياسية	26	21.7	24	20.0	39	32.5	30	25.0	1	0.8	120	100
يحتوي المنهاج الجديد على القيم الأخلاقية	20	16.7	24	20.0	46	38.3	29	24.2	1	0.8	120	100

تبين معطيات الجدول أن 35% من المبحوثين وافقوا على محتوى العبارة "1" بدرجة متوسطة وهي نفس النسبة التي سجلت في مجموع الدرجات العليا لنفس العبارة أي بـ 35% كذلك، في حين تركزت باقي الإجابات في الدرجات الدنيا بمجموع 30% وهي نسب متقاربة بدرجة كبيرة.

وفي المقابل سجلت نسبة 59.1 % من مجموع الإجابات التي تركزت في الدرجات الدنيا بالنسبة للعبارة "2" وهي نسبة كبيرة مقارنة بآراء المبحوثين الذين توزعت إجاباتهم بين الدرجة المتوسطة بنسبة قدرها 25 % والدرجات العليا بمجموع نسب قدره 15.9%

أما العبارة "3" فقد ظهرت أكبر نسبة في مجموع الدرجات الدنيا بـ 41.7% ، لتنخفض في خانة الدرجة المتوسطة إلى 32.5%، وتصل في الدرجات العليا إلى مجموع نسب قدره 25.8%.

في حين ظهرت أكبر نسبة لإجابات المبحوثين بالنسبة للعبارة "4" في الدرجة المتوسطة بـ 38.3% لتنخفض بدرجة طفيفة إلى مجموع نسب قدر بـ 36.7% في الدرجات الدنيا، ووصلت إلى مجموع 25.1% في الدرجات العليا وكلها نسب متقاربة نوعا ما.

إذن هناك تقارب كبير في إجابات المبحوثين بالنسبة للعبارة "1" التي تقول بأن المنهاج الدراسي يحتوي على القيم الاجتماعية من قبيل قيم التسامح والتعاون والتضامن واحترام الآخر حيث تقاربت نسب الإجابات بين الدرجة المتوسطة والدرجات العليا والدنيا، وسجلنا تساوي للنسب بين خانة الدرجات العليا والدرجة المتوسطة، فالمبحوثون الذين اختاروا الدرجة المتوسطة قد يشيرون إلى وجود قيم تربوية اجتماعية ولا ينكرون ذلك ولكن وجودها غلب عليه الجانب المعرفي ما جعل هذه القيم لا تبرز للتلميذ ولا تأخذ حيزا من اهتمامه أما الذين رأوا بأن القيم الاجتماعية تتواجد بدرجة كبيرة في المنهاج الدراسي الحالي فقد يكونون من الأساتذة الذين يهتمون بالجانب التربوي في عملية التدريس ويهتمون بعملية التوجيه الأخلاقي للتلميذ, في حين يمكن القول بأن الذين قالوا بأن القيم الاجتماعية موجودة في المنهاج الدراسي ولكن بدرجة صغيرة قد يفسر بعدم وضوح منظومة القيم التربوية لديهم وعدم اكتراثهم باستخراج هذه القيم وتنبيه التلميذ لوجودها في ظل الضغوطات التي تمارس على الأستاذ بضرورة التقيد بالحجم الساعي المنصوص عليه وإتمام الدروس في الوقت المحدد، فأصبح التدريس مهنة أكثر منه رسالة وأصبح الأستاذ موظف أكثر منه مربي.

في حين كان نصيب القيم الدينية من المنهاج الدراسي محتشم جدا وظهر هذا جليا من خلال الاجابات التي تركزت في الدرجات الدنيا، فالقيم الدينية كانت مستهدفة في الإصلاحات الأخيرة (2003) إذ عمدت اللجنة المشرفة على وضع المناهج إلى تقزيم حظ التعاليم الاسلامية من المنهاج وحصرها إلى حد كبير في مادة العلوم الإسلامية، وحذف شعبة العلوم الشرعية من مجموع الشعب المتاحة في الجذوع المشتركة للتعليم الثانوي العام، ثم قامت تدريجيا بتقليص الحجم الساعي لهذه المادة بإعطائها معامل ضعيف مقارنة مع المواد الأخرى، وهذا ما ساهم في ضعف الاهتمام بها من جانب التلميذ، وقد اطلعنا على بعض مواضيع العلوم الإسلامية فوجدنا فيها الكثير من المواضيع القيمة التي تساعد في تقويم سلوك التلميذ واستقامته من قبيل ترسيخ العقيدة وكيف اهتم القرءان الكريم بالصحة النفسية والجسمية والعقلية للفرد المسلم، كما وضح الجائز في المعاملات والعلاقات الاجتماعية كما تضمن مواضيع حول أثر الإيمان

والعبادات في اجتناب الانحراف والجريمة، وغيرها كثير، وكلها تستهدف اكساب التلميذ كفاءات تساعده على أن يعيش في حياة اجتماعية صحية ومستقرة يعرف فيها حقوقه وواجباته، كما وجدنا في منهاج العلوم الاسلامية الموجه للسنة الثالثة ثانوي وحدة مخصصة للقيم تحت عنوان القيم في القرءان الكريم تهدف إلى مساعدة التلميذ على كيفية استخلاص القيم من القرءان الكريم، وترسخ لديه الهوية الإسلامية وتعلمه كيف يعتز بها، وقس على ذلك إكساب التلميذ كفاءة استخلاص القيم من المنهاج الدراسي ككل أي مهارة التفكير الأخلاقي، في حين هناك من أجاب من المبحوثين بوجود القيم الدينية في المنهاج الحالي بدرجة كبيرة وقد تكون هذه الإجابات في أغلبها تعود لأساتذة التربية الإسلامية كونهم يملكون نظرة شمولية للقيم فيرون في القيم الاجتماعية والاخلاقية والسياسية والتربوية المتضمنة في المواد الدراسية الأخرى قيما اسلامية، لأن الدين الإسلامي يدعو إلى التحلي بالأخلاق الإنسانية النبيلة التي تميز البشر عن باقي المخلوقات، والأخلاق كانت من شيم السابقين حتى قبل نزول الوحي لقوله صلى الله عليه وسلم "إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق".

في حين رأى بعض المبحوثين أن القيم السياسية متضمنة في المنهاج الدراسي بدرجة صغيرة، وهذا قد يشير كذلك إلى عدم قدرة الأستاذ على التمييز بين القيم التربوية المختلفة وخاصة السياسية منها، في حين رأى أساتذة آخرون بأن القيم السياسية متضمنة في المنهاج الدراسي الحالي بدرجة كبيرة وهذا قد يدل على وضوح القيم السياسية لدى هؤلاء المبحوثين ومعرفتهم بكيفية تمييزها عن باقي القيم التربوية الأخرى.

أما فيما يخص القيم الأخلاقية فقد تقاربت إجابات أغلب المبحوثين في الدرجة المتوسطة والدرجات الدنيا وهذا كذلك قد يكون راجعا إلى عدم وضوح منظومة القيم التربوية لدى هؤلاء الأساتذة أو عدم معرفتهم بالأهداف التربوية المنصوص عليها في المناشير الرسمية لوزارة التربية نذكر أهمها كتيب المرجعية العامة للمناهج المعدلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008، والصادر في مارس 2009 الذي يتضمن الأسس التي بني عليها المنهاج ونقتبس الفقرة التالية: " إن مهمة كل تربية هي إيصال ونقل القيم التي اختارها المجتمع لنفسه:

- قيم مشتركة بين كل الأعضاء: سياسية وأخلاقية وثقافية وروحية الهدف منها تعزيز الوحدة الوطنية

- قيم فردية: وجدانية وأخلاقية، جمالية، فكرية وإنسانية متفتحة على العالم.... وتتكفل كل مادة دراسية وفق استعداداتها الخاصة- بشكل مميز ومفصل (أو بشكل تكاملي) القيم التي تحمل غايات المنظومة التربوية..." اللجنة الوطنية للمناهج: مرجع سابق،ص10)، وهذا ما قد يؤكد أكثر على فكرة عدم اطلاع معظم أساتذة التعليم الثانوي على غايات التربية الأساسية، كما قد يشير إلى وجود شرخ كبير بين النصوص القانونية التي تنظم العملية التربوية وواقع المؤسسات التربوية.

ويقودنا اطلاعنا على محتوى بعض كتب المواد الدراسية إلى الحديث عن القيم المتنوعة المتضمنة في المناهج الدراسية للمواد محل الدراسة والإشارة إلى بعض الوحدات التي تحمل قيما ثرية وراقية فقيمة مادة الفلسفة تبرز في كونها تدرب التلميذ على كيفية حل المشكلات الفلسفية وتنمي لديهم ملكة التفكير وفهم الظواهر المختلفة وتمكينهم من كفاءات الحكم على الأمور والأشياء التي تصادفهم في حياتهم اليومية، وقد وجدنا في منهاج الفلسفة المخصص للمرحلة الثانوية مواضيع تعالج الجانب الأخلاقي والقيمي وتشير إلى كون القيم هي التي تميز العقلية المتحضرة عن العقلية البدائية، ونشير هنا إلى بعض المواضيع الفلسفية التي جاءت في المنهاج الدراسي والتي تحمل قيما جمالية وأخلاقية واضحة وضمنية منها العلاقات بين الناس وهل هي قائمة على العنف أم التسامح وهل يمكن مواجهة العنف بالتسامح، فالتلميذ في رحلته لحل هذه الاشكالية الجدلية سيكتشف ذاته ويكتسب كفاءات معرفية تعزز قدراته على النقد والتفكير والتفكيك وإنتاج الأفكار وقراءة الخفي منها، كما أنه هناك مواضيع تهتم بالعلاقات الأسرية والقيم الأخلاقية في علاقتها بالسياسة، وجدلية الفصل بينهما، ونذكر كذلك وحدة أثر العادة على السلوك وقيمة الإرادة، والتكيف وغيرها.

وأما مادة الأدب العربي فتحمل من القيم التربوية مالايمكن حصره سواء في النص الشعري أو النص الأدبي فالشعر الجاهلي مثلا يحمل في طياته قيما راقية مثل الشجاعة والتسامح والحب والمروءة، وشعر المنفى يعبر عن قيم حب الوطن والأهل ويشمل قيما وطنية، بالإضافة إلى بعض الأشعار الاجتماعية التي تهدف بحسب المنهاج إلى تشريح الأوضاع بغرض إصلاحها، ضف إلى ذلك النصوص الأدبية المشتقة من عدة مدارس كمدرسة المحافظين وأدباء المهجر وما تحتويه من تعظيم للنزعة الإنسانية ونشر الخير والجمال وتهذيب النفس والسمو إلى المثل العليا، وكلها قيم ممزوجة بين ماهو اجتماعي وماهو جمالي وماهو أخلاقي وحتى سياسي (في تناول المنهاج للشعر السياسي مثلا قضية الجزائر وفلسطين، وشعر القضية الجزائرية الذي يعتبر شعرا سياسيا بحسب المنهاج) كما رصدنا وجود قيم إسلامية في هذه المادة حينما تناولت أشعار في مدح النبي ﷺ وتقديمه على كونه نموذجا وقدوة في أفعاله وأقواله.

أما مادة التاريخ والجغرافيا فلا تخلو هي كذلك من القيم بأنواعها حيث نجد فيها مواضيع تحمل قيما سياسية مثل موضوع التكتلات الدولية، وتاريخ العالم الإسلامي الذي يسمح للتلميذ بالتعرف على شجاعة أجداده وسلوكاتهم وأخلاقهم التي عاشوا بها في ذلك الزمن، والتي لا تذهب قيمتها بالتقادم، ودروس الثورة الجزائرية التي تبرز في القيم الوطنية من قبيل حب الوطن والتضحية في سبيل العزة والكرامة وقيم التحرر والشجاعة التي تميز بها جيل التحرير، والتي لابد ان تكون كنزا يتوارثه أجيال ما بعد الثورة، بالإضافة إلى قيم الإخاء والتعاون في الشدائد التي جمعت أفراد المجتمع الجزائري آنذاك .....وغيرها كثير

أما اللغات الأجنبية فإدراجها في التعليم الثانوي يهدف إلى تمكين التلميذ من التحكم في أكثر من لغة كي يستطيع الاطلاع على ثقافات متنوعة تساعده على التعايش واكتساب المعارف المتاحة بغير لغته الأم، وهذا يمكنه كذلك من معرفة الدخيل من الأفكار والسلوكات كي يتمكن من الحفاظ على هويته وشخصيته وانتمائه، واللغة الأمازيغية هي اللغة الجديدة المدرجة في التعليم الثانوي والتي بدأ تعميم تدريسها كمادة تدريجيا باعتبارها موروثا ثقافيا وتاريخيا يربط الفرد الجزائري بوطنه ويجعله يعتز بعاداته وتقاليده وتنوعه لهذا سميت المادة بمادة اللغة والثقافة الأمازيغية.

أما مادة العلوم الطبيعية فهي مادة حية تدفع التلميذ للتفكير في خلقه وفي خلق الكائنات التي تحيط به فيكتسب قيما علمية معرفية تنمي لديه الفضول وحب التعلم وفهم مكونات الكائنات والأشياء التي حوله فنجد مثلا وحدات تتطرق إلى كيفية عمل الجهاز المناعي للإنسان والوظائف الحيوية للأعضاء البشرية، ووحدات أخرى غنية بالقيم البيئية تكسب التلميذ مهارات التدبر والتأمل في خلق الكون والفضول العلمي لمعرفة أصل الكائنات وخصائصها.

كلها مواد تتضمن في جانب كبير منها نسقا قيميا معلنا وضمنيا إلا أنه كان هناك نوع من الاستغراب من قبل الأساتذة، فمنهم من أشار إلى أن المنهاج المخصص للثانوي لا يهتم بالجانب التربوي بصفة كبيرة لأن تلميذ الثانوي يعتبر واعيا ومدركا لأفعاله وهو بالأساس مقبل على التخصص المهني مستقبلا، فالمنهاج يعطيه الحد الأدنى من المعارف حول كل التخصصات المتاحة له كي يبني مشروعه الشخصي، ومسألة تربيته هي مسؤولية أسرته، فيما أشار البعض الآخر إلى أن المدرسة مكان للتعليم بالدرجة الأولى وما أفسدته الأسرة والمحيط لا تصلحه المدرسة.

جدول رقم: 6-6: يوضح درجة مو افقة المبحوثين على مؤشر القيم المستهدفة في المنهاج الدراسي

العبارات	الدرجات الدنيا				الدرجة المتوسطة		الدرجات العليا				المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
القيم المستهدفة واضحة للتلاميذ	21	17.5	43	35.8	41	34.2	15	12.5	00	00	120	100
القيم المستهدفة مستمدة من قيم المجتمع الجزائري	14	11.7	31	25.8	46	38.3	29	24.2	00	00	120	100

نلاحظ من خلال بيانات الجدول أن أكبر نسبة لإجابات المبحوثين سجلت في الدرجات الدنيا بمجموع نسب قدره 53.3% بالنسبة للعبارة "1" لتليها نسبة 34.2% التي ظهرت في الدرجة المتوسطة، لتنخفض نسب الإجابات إلى 12.5% في الدرجات العليا.

أما العبارة "2" فقد تركزت أكبر نسبة إجابات في الدرجة المتوسطة بنسبة 38.3% تليها نسبة 37.5% التي سجلت في خانة الدرجات الدنيا، في حين تركزت أقل نسبة لإجابات المبحوثين في الدرجات العليا بـ 24.2%.

تأتي إجابات المبحوثين في العبارة "1" التي تركزت أغلبها في الدرجات الدنيا لتؤكدعلى ما توصلنا إليه في الجدول السابق، حيث رأى المبحوثون أن القيم التربوية المستهدفة في المنهاج الدراسي غير واضحة بالنسبة للتلميذ وهذا يبدو بديهيا وطبيعيا إلى حدما، فإذا كانت هذه القيم المتضمنة في المنهاج الحالي غير واضحة بالنسبة للأستاذ (حسب نتائج الجدول السابق) فكيف تكون واضحة بالنسبة للتلميذ، والأول يعتبر الوسيط بين المنهاج والمتعلم، فالأساتذة بتكوينهم الجامعي وخبرتهم في مجال التدريس بالإضافة إلى التكوين الذي يمرون عليه طيلة سنوات الخدمة أغلبهم لا يملك رؤية واضحة تجاه النسق القيمي المستهدف في المنهاج الدراسي الحالي، وتظهر الإجابات كذلك عدم اطلاع أغلب الأساتذة على وثيقة المرجعية العامة للمناهج، وهذا بطبيعة الحال يجعله جاهلا بغايات التربية وأهدافها وفق المنهاج الدراسي الجديد (2003) وغير ملم بالمعطيات التربوية والاجتماعية المستحدثة في الساحة العالمية والتي تم بناء المنهاج الدراسي بناءا عليها، أما المبحوثون الذين أجابوا بأن القيم المستهدفة في المنهاج واضحة للتلاميذ بدرجة كبيرة فهم يستندون في إجابتهم غالبا إلى بعض التلاميذ الخلوقين في الصفوف والمعروفين بانضباطهم وأخلاقهم العالية والذين يعتبرون في الوقت الحالي عملة نادرة، أو يعود ذلك لعدم اهتمام هؤلاء المبحوثين بهذا الجانب (الجانب التربوي) وتركيزهم على جانب التحصيل المعرفي ما يجعلهم غير منتبهين للمحتوى القيمي في المنهاج الدراسي أو يخلطون بينه وبين المحتوى المعرفي.

في حين وافق أغلب المبحوثين بدرجة متوسطة على العبارة "2" التي تقول بأن القيم المستهدفة في المنهاج مستمدة من قيم المجتمع الجزائري ، وهذا قد يدل على تهرب من قبل الأستاذ من إعطاء إجابة محددة على هذه العبارة أو قد يفسر بضعف قدرة أستاذ التعليم الثانوي على معرفة الفرق بين القيم التي ترمز للهوية الوطنية والقيم الدخيلة على المجتمع الجزائري بصفة دقيقة، والتي سميت في المنهاج بالقيم العالمية وقيم حقوق الإنسان وقيم الانفتاح على الآخر، هذه الأخيرة التي اعتبرها بعض المبحوثين قيما غريبة عن المجتمع الجزائري المحافظ، وأشار بعض المبحوثين إلى وجود مواضيع في المنهاج ليس لها علاقة بالمجتمع الجزائري فصرح بعض أساتذة اللغة الانجليزية واللغة والثقافة الأمازيغية بأن هناك نصوص تستشهد بحوادث حصلت في دول أجنبية وتحمل قيما دخيلة على مجتمعنا، في حين رأى بعض الأساتذة أن القيم المستهدفة في المنهاج الدراسي مستمدة من قيم المجتمع الجزائري بدرجة كبيرة، وقد يفسر هذا بعدم قدرة الأستاذ على التمييز بين القيم التي تحمل خصوصية المجتمع والقيم العالمية الموحدة التي تعرف بقيم حقوق الإنسان، وحقوق المرأة، و التي تندرج فيها قيم العدالة الاجتماعية والمساواة بين الجنسين في الحقوق والواجبات، وبالرجوع إلى ما ورد في نشرية المرجعية العامة للمناهج

نجدها قد نصت على أن المنهاج قد تم بناؤه اعتمادا على عدة مرجعيات مقسمة إلى قسمين: مرجعيات خاصة بالأمة وقيمها ومرجعيات تتعلق بالسياسة التربوية " مرجعيات تتعلق بالأمة وقيمها:

- الانتماء للجزائر باعتباره لحمة التضامن التاريخي قديما وحديثا،

- الشعور بالانتماء إلى أمة واحدة وشعب واحد وهو شعور يرتكز على إرث تاريخي وجغرافي، حضاري وثقافي بما يرمز إليه الإسلام واللغتين الوطنيتين العربية والأمازيغية، والعلم والنشيد الوطنيين،

- التفتح على حضارات العالم والقيم العالمية التي لا تتعارض وقيمنا،

مرجعيات تتعلق بالسياسة التربوية:

- الطابع الوطني والديموقراطي للمنظومة التربوية استمرارا للقيم والمبادئ التي دأبت عليها منذ الاستقلال،

- الطابع العصري والتقدمي الذي فرضته التحديات الداخلية والخارجية في عالم يتطور باستمرار، ومجتمع جزائري مازال يلح على النوعية فيما تقدمه المدرسة" (انظر نشرية وزارة التربية، المرجعية العامة للمناهج، مارس 2009.)

جدول رقم 6-7: يوضح درجة رضا المبحوثين عن سلوكات التلاميذ داخل الفضاء المدرسي

درجة الرضا على سلوكات التلاميذ	التكرار	النسبة
الدرجات الدنيا	13	10,8
	25	20,8
الدرجة المتوسطة	70	58,3
الدرجة العليا	12	10,0
المجموع	120	100,0

نلاحظ من خلال بيانات الجدول أن أغلبية المبحوثين راضين على سلوكات التلاميذ في الوسط المدرسي بدرجة متوسطة بنسبة 58.3% لتنخفض هذه النسبة لدى المبحوثين الذين عبروا عن رضاهم عن سلوكات التلاميذ بدرجة صغيرة بنسبة 31.6% لتصل إلى نسبة 10% في خانة الدرجة الكبيرة

اتجهت أغلب آراء البحوثين في منحى متوسط مقرين برضاهم النسبي على سلوكات التلاميذ في الفضاء المدرسي، وقد برر بعضهم بالقول بأن الأفعال المتمردة والصبيانية تصدر أكثر من التلاميذ الجدد الذين تحصلوا على شهادة التعليم المتوسط وانتقلوا إلى المدرسة الثانوية وهم في ذروة مرحلة المراهقة، أين يميلون أكثر لعدم الاستقرار النفسي والرغبة في إثبات الذات، ولكن هذا الوضع لا يستمر بل يتلاشى

تدريجيا مع اعتيادهم على المدرسة وانتقالهم إلى السنوات الموالية، أما التلاميذ القدماء فلا تجدهم يميلون كثيرا للمشاغبة والحركات الصبيانية وهذا قد يرجع إلى تأثير التخصص الدراسي حسب قولهم، خاصة تلاميذ الشعب العلمية الذين تأخذ الدراسة جل وقتهم وتفكيرهم نظرا للتعقيد الذي تتميز به المواد الأساسية،.

وفي المقابل أشار البعض الآخر من المبحوثين إلى وجود بعض السلوكات غير المرغوبة في الوسط المدرسي منها الهندام غير المحتشم للبنات والذكور على حد سواء والذي رأوا أنه يشير إلى وجود خلل كبير في التنشئة الأسرية لهؤلاء التلاميذ، خاصة وأن ظاهرة اللباس غير المحتشم أصبحت رائجة كثيرا في مدارس مدينة بجاية، حيث يوحي لباس التلاميذ بوجود اهتمام مبالغ فيه من طرفهم بالمظهر الخارجي، ماقد يتنافى مع الهدف الحقيقي الذي خرجوا لأجله (حسب تعبيرهم)، بالإضافة إلى شيوع ظاهرة عدم الانضباط والتقليل من احترام الأستاذ في الصف الدراسي والسب والشتم فيما بينهم (التلاميذ)، وأشاروا أيضا إلى وجود عنف داخل المدرسة ضد بعض الأساتذة خاصة الأستاذات، وذكروا أن ما يظهر من انضباط للتلاميذ في المدرسة مصدره هو بعض الصرامة في تطبيق النظام الداخلي للمؤسسة وليس نابعا من تربيتهم وأخلاقهم، في حين بينت نسبة قليلة من المبحوثين رضاها عن سلوكات التلاميذ بدرجة كبيرة وقد أرجعوا ذلك لكون الفترة التي يمر بها التلميذ المراهق هي فترة حساسة، ويحتاج كثيرا للدعم من جانب الاسرة المدرسية لهذا نظروا لسلوكات التلاميذ على أنها ردود فعل طبيعية، كما أنهم صرحوا بأنهم لم يروا أفعالا تصدر من التلاميذ في المدرسة قد تجعلهم غير راضين على المستوى الأخلاقي للمتعلمين، وأغلب هؤلاء الأساتذة قد يكونون من ذوي الخبرة القصيرة في سلك التعليم.

جدول رقم 6-8: يوضح درجة موافقة المبحوثين على عبارات مؤشر تأثير بيداغوجية التدريس على سلوكات التلميذ

العبارات	الدرجات الدنيا				الدرجة المتوسطة		الدرجات العليا				المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
نجاح بيداغوجية الكفاءات في اكساب التلاميذ معارف سلوكية إيجابية	28	23.3	30	25.0	56	46.7	5	4.2	1	0.8	120	100
توظيف الكفاءات في وضعيات تعليمية	19	15.8	23	19.2	70	58.3	8	6.7	00	00	120	100
توظيف الكفاءات في وضعيات حياتية	26	21.7	29	24.2	61	50.8	4	3.3	00	00	120	100
اكتساب كفاءات التميز بين القيم الأصيلة والقيم الدخيلة	23	19.2	31	25.8	50	41.7	13	10.8	3	2.5	120	100

نلاحظ من خلال نتائج الجدول أعلاه أن أغلبية إجابات المبحوثين بالنسبة للعبارة "1" تركزت في خانة الدرجات الدنيا بمجموع نسب قدره 48.3%، ونسبة 46.7% من المبحوثين وافقوا على مضمون العبارة "1" بدرجة متوسطة، لتنخفض نسبة موافقة المبحوثين على هذه العبارة إلى 5% في الدرجات العليا.

أما بالنسبة للعبارة "2" فقد سجلت أكبر نسبة لإجابات المبحوثين في الدرجة المتوسطة ب 58.3%، لتنخفض في الدرجات الدنيا إلى مجموع نسب قدره 35%، ووصلت في الدرجات العليا إلى مجموع نسب قدره 6.7%.

في حين سجلت أكبر نسبة لإجابات المبحوثين بالنسبة للعبارة "3" في الدرجة المتوسطة بـ 50.8% وانخفضت نسبة موافقة المبحوثين على هذه العبارة في الدرجات الدنيا إلى مجموع نسب قدره 45.9%، وانخفضت أكثر في الدرجات العليا إلى 3.3%.

وبلغت أكبر نسبة لموافقة المبحوثين على مضمون العبارة "4" 45% والتي سجلت في الدرجات الدنيا، وانخفضت النسبة إلى 41.7% في الدرجة المتوسطة، لتصل إلى مجموع نسب قدره 13.3% في خانة الدرجات العليا.

جاء الإصلاح التربوي الجديد (2003) ليحسن من دور المتعلم وينقله من دور المتلقي الذي يستقبل المعرفة ولا يبحث عنها إلى فاعل ينتج المعرفة ويوظفها ويكون محورا أساسيا في العملية التعليمية/التعلمية، وذلك بتبني بيداغوجية جديدة هي بيداغوجية التدريس بالكفاءات التي من

أهدافها تحويل المعرفة النظرية المجردة إلى سلوك يعيشه ويحياه الفرد **(أنظر الفصل الرابع)**، فلا تبقى تلك المعارف المكتسبة معارفا نظرية بل تترجم إلى سلوكات وأفعال في حياة الفرد على شكل كفاءات، هذه البيداغوجية التي تعتمد أساسا على المعارف القاعدية التي يمتلكها التلميذ وانطلاقا منها يقوم ببناء الدرس بمساعدة الأستاذ، والذي يعرف في هذه البيداغوجية بأنه موجه ومنشط ومبتكر للوضعيات لاأكثر، وهذا يدعم بصفة كبيرة دور المتعلم ويجعله جزءا مهما من العملية التعلمية، ويضعف في نفس الوقت من دور الأستاذ الذي لم يعد المصدر الأول للمعرفة كما كان في السابق.

وقد أبدى أغلب المبحوثين عدم موافقتهم على العبارة "1" ورأوا بأن بيداغوجية التدريس بالكفاءات لم تنجح في إكساب التلاميذ معارف سلوكية إيجابية كما كان مخططا لها، وقد فسروا ذلك بقولهم أن المشكل أساسا ليس في البيداغوجية في حد ذاتها، بل في الواقع الذي تم تطبيقها فيه حيث تعاني الأقسام من اكتظاظ كبير في عدد التلاميذ الذي قد يصل إلى 52 تلميذ في القسم الواحد، وهذا ما يجعل التواصل مع كل تلميذ وتوجيهه أمرا صعبا إن لم نقل مستحيلا، وفي المقابل هناك إشكال لدى التلاميذ يتمثل في صعوبة استيعاب المقرر الدراسي الجديد، نظرا لكثافته وصغر الحجم الساعي المخصص له في السنة الدراسية، كما طرح الأساتذة قضية نقص الوسائل البيداغوجية المساعدة والتي ستساهم في اختصار الوقت خاصة قضية طبع الأوراق والمخابر المجهزة والوسائل التكنولوجية، وقالوا بأن البيداغوجية غير واضحة بالنسبة لهم لهذا هم في حقيقة الأمر لايزالون يعملون بالبيداغوجية القديمة، فالتلميذ في الواقع لايزال يؤدي دور المتلقي، والأستاذ لايزال يمارس دور الملقن، ولاوجود لما يسمى وضعيات مشكلة وبناء الدرس مع التلميذ، وهذا قد يدل على أن البيداغوجية الجديدة لاتزال إلى اليوم حبرا على ورق، وقد أشار هؤلاء الأساتذة إلى أن التلميذ لا يملك المعارف القاعدية المنصوص عليها في المقاربة والتي يتم بناء الدرس انطلاقا منها، لأن المتعلم أصبح كسولا وخاملا لا يبحث عن المعرفة وبذلك فهو غير جاهز لهذه المقاربة، **وقد تطرقنا في الفصل الرابع إلى دراسة قام بها معهد كراسك CRASK** كتقييم لمدى نجاح المقاربة على مدى عشر سنوات أين كانت النتيجة العامة التي أفضت إليها هذه الدراسة أن أساتذة التعليم الثانوي يمثلون الفئة الأضعف من حيث تحصيل المعارف النظرية التي تتضمنها مقاربة الكفاءات، كما بينت نتائج هذا المشروع البحثي أن عينة أساتذة التعليم الثانوي هي الأضعف في مجال فهم وتطبيق بيداغوجية التدريس الكفاءات.

أما العبارة "2"فقد وافق أغلب المبحوثين على كون المقاربة الجديدة قد نجحت بدرجة متوسطة في إكساب التلاميذ معارف سلوكية إيجابية ويبقى دائما العائق الكبير في نظر الأساتذة هو المنهاج الطويل الذي هم ملزمون بإتمام المقرر منه في الوقت الذي تحدده الوزارة، وهذا ماضيق على المعلم والمتعلم على حد سواء فلم يعد هناك وقت لتطبيق المكتسبات والمعارف في وضعيات تعليمية لعدم وجود وقت رسمي للتطبيقات (كما سبق الإشارة في **الجدول السابق** إلى قضية المساءلة من قبل مفتش التربية في حالة اقتطاع وقت من الدرس للتطبيق)، ما يجعل الأستاذ غير عارف إلى حد كبير بحقيقة استيعاب التلميذ

للدرس من عدمه، كما طرح الأساتذة قضية الفروقات الفردية وتفاوت قدرات التلاميذ في الفهم والتثبيت في ظل الاكتظاظ الموجود في الأقسام على انه عائق حقيقي في طريق إنجاح هذه المقاربة، وأن جذور التعليم بالتلقين لازالت متجذرة في عقل التلميذ، فهو في الواقع لا يقوم بالتحضير للدرس مسبقا كما هو منصوص عليه، لهذا تجد أغلب التلاميذ اتكاليين وخاملين، ينتظرون ما يقدم لهم الأستاذ ويكتفون بذلك القدر، ولا يملكون مهارة التفكير النقدي والبنائي، ولا يدركون حتى أن المعارف التي يتلقوها لابد أن تصير كفاءات وإنجازات تظهر في حياتهم، كما أشار الأساتذة إلى أن الخلل يكمن في **المراحل السابقة من التعليم** أين لم يتم تدريب التلميذ على هذه البيداغوجية ولا يملك فكرة عما هو مطلوب منه في ظلها.

وفي العبارة "3" تقاربت إجابات المبحوثين بين الدرجة المتوسطة والصغيرة، إذا لم يروا بأن التلميذ قد نجح في توظيف كفاءاته المكتسبة في وضعيات حياتية وفسروا ذلك بقولهم أن ما يتعلمه التلميذ في المدرسة بعيد كل البعد عما يعيشه خارجها، إذ لم يجد هو نفسه علاقة تكامل أو توافق بين ما يدرسه في المؤسسة التعليمية وما يعيشه في حياته اليومية، فأصبح يشعر بالملل وينظر إلى المدرسة نظرة سلبية، فيما رأى آخرون أن المجتمع لا يساعد التلميذ على البحث المعرفي وتطوير مهاراته، خاصة إذا كان هذا التلميذ يعيش ظروفا معيشية واجتماعية صعبة، وهذا مأشار إليه البعض الآخر من أن الظروف الاجتماعية الصعبة التي يعيشها بعض التلاميذ تمنعهم من أن يطبقوا هذه الكفاءات ف حياتهم، كالفقر واليتم وطلاق الوالدين، كما أكد بعض الأساتذة على أن التلميذ أصبح همه الوحيد هو النقطة بالدرجة الأولى من أجل ضمان النجاح المدرسي، بل حتى أولياؤه يبحثون عن النقاط والنجاح في الامتحانات ولا يلقون بالا إلى المكتسبات الأخلاقية التي تكمن في العملية التعليمية، فأصبح بعض التلاميذ يأتون مجبرين إلى المدرسة وتحت ضغط أوليائهم ويسعون لكسب الدرجات التي تمكنهم من الانتقال من سنة لأخرى لا أكثر.

وأجاب أغلب المبحوثين في العبارة "4" بأن التلميذ لا يملك الكفاءات التي تجعله يميز بين القيم الدخيلة والقيم الأصيلة، أي بين قيم مجتمعه وقيم المجتمعات الأخرى وفسروا ذلك ببعض الممارسات التي تصدر عن التلاميذ في مناسبات معينة مثل انتظارهم للاحتفال برأس السنة الميلادية ومعايدة بعضهم البعض، واقتنائهم للأشياء الخاصة بها، واحتفالهم كذلك بما يسمى الفلانتاين (عيد الحب كما يطلق عليه) وارتدائهم للملابس غير المحتشمة في هذه المناسبات وغيرها والتي تحمل في بعض الأحيان كتابات مخلة، قد لا يفهمها التلميذ نفسه وتظهر كذلك في قصات الشعر ولغة التخاطب بينهم، إذ يميلون للحديث أكثر باللغة الفرنسية في محادثاتهم، ويرون في الغرب العالم المتحضر وعالم الأحلام ويحتقرون هويتهم ويرون فيها سبب تخلفهم، فتلاميذ اليوم أصبحوا يؤمنون إلى حد كبير حسب رأي المبحوثين بكل ماهو ملموس (المادة)، ولا يعطون اعتبارا للقيم والأخلاق الفاضلة، وقد قال أحد الأساتذة بأن أحد التلاميذ تساءل لما ذا يدرس الشعر الجاهلي؟، لأنه لا يرى أنه يفيده في شيء إذ أنه عندما كان عنترة تحت الشجرة يكتب شعرا عن العشق والحب، كان الغرب يبنون حضارتهم ولهذا تفوقوا علينا –حسب تعبير

التلميذ-، وهذا ما يؤكد على رواج بعض الأفكار المسمومة بين التلاميذ تحوي معان من الاحتقار والازدراء تجاه تاريخهم وهويتهم، وتوحي بانبهارهم بثقافة العالم الغربي المتحضر.

جدول رقم 6-9: يوضح درجة مو افقة المبحوثين على عبارات مؤشر تأثير التحصيل الدراسي على قيم التلاميذ

العبارات	الدرجات الدنيا				الدرجة المتوسطة		الدرجات العليا				المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
المتفوقون ملتزمون بالقيم الاخلاقية أكثر من المتأخرين دراسيا	1	0.8	7	5.8	20	16.7	56	46.7	36	30	120	100
الأدبيون والتقنيون ملتزمون بالقيم الأخلاقية أكثر من العلميين	61	50.8	18	15.0	34	28.3	4	4.2	2	1.7	120	100

تكشف البيانات المتضمنة في الجدول أعلاه يتضح أن أكبر نسبه لإجابات المبحوثين بالنسبة للعبارة "1" سجلت في خانة الدرجات العليا بمجموع نسب قدره 76.7% وهي نسبة كبيرة جدا، إذا ماقورنت بالنسبة المسجلة في الدرجة المتوسطة والتي قدرت بـ 16.7%، والتي انخفضت كثيرا في خانة الدرجات الدنيا إلى 6.6%

أما العبارة "2" فقد تركزت أغلب إجابات المبحوثين في الدرجات الدنيا بنسبة كبيرة جدا كذلك قدرت بـ 65.8%، وانخفضت إلى28.3% في الدرجة المتوسطة، أما أقل نسبة لإجابات المبحوثين فقد سجلت في الدرجات العليا بمجموع نسب قدره 5.9%.

اتجهت أغلب إجابات المبحوثين في العبارة الأولى إلى القول بأن المتفوقين ملتزمين بالقيم الأخلاقية أكثر من المتأخرين دراسيا بدرجة كبيرة جدا، وقد برروا ذلك بالقول بأن الأخلاق الراقية كثيرا ما يتصف بها ذوي التحصيل الدراسي المرتفع، لأن انشغالهم بالدراسة وسعيهم إلى النجاح يجعلهم تلاميذا منضبطين ومنتبهين أغلب الوقت، بالإضافة لكونهم في مرحلة التعليم الثانوي فإن هذا يشكل ضغطا كبيرا عليهم يجعلهم أمام تحدي الحصول على الدرجات العليا التي تمكنهم من دخول التخصصات التي يرغبون فيها مستقبلا، فهم بصدد التحضير لمشروعهم المهني بجدية أكثر مقارنة مع أقرانهم من ذوي التحصيل المنخفض، في حين ذهب بعض الأساتذة إلى عدم الموافقة على هذه العبارة وفسروا ذلك بقولهم أن الالتزام بالقيم الأخلاقية غير مرتبط بالمستوى الدراسي للمتعلم، لأن قدرات التلاميذ في التحصيل

تتفاوت حتى في القسم الواحد، وهناك تلاميذ قدراتهم في الفهم والاستيعاب تتراوح بين المتوسطة والضعيفة ولكنهم يتميزون في القسم بأخلاقهم وانضباطهم واحترامهم للأساتذة أكثر من غيرهم.

وفي المقابل لم يوافق المبحوثون على العبارة "2" حيث رأوا أن التلاميذ الذين يدرسون في الشعب العلمية أكثر التزاما بالقيم الأخلاقية من تلاميذ الشعب الأدبية والتقنية وربطوا ذلك مباشرة بقضية التوجيه المدرسي، حيث أن التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المرتفع والذين يعتبرون متفوقين يوجهون إلى الشعب العلمية، ويتم تلبية رغبتهم في مجالس التوجيه، على عكس تلاميذ الشعب الأدبية والتقنية الذين يوجهون لهذه الشعب بناءا على معدلاتهم المنخفضة في شهادة التعليم المتوسط، ورأوا بأن تلاميذ الشعب التقنية يعتبرون الأقل التزاما بالقيم الأخلاقية إذا ما قورنوا بتلاميذ الشعب العلمية والأدبية كذلك، لأنهم ذوي المعدلات الأكثر انخفاضا، كما رأوا بأن طبيعة المواد الدراسية التي يدرسها تلاميذ الشعب العلمية تفرض عليهم الانضباط والتركيز، والنجاح في هذه الشعب ليس أمرا سهلا، وذهب آخرون إلى القول بأن تلاميذ الشعب العلمية أغلبهم ينحدرون من أسر واعية ومهتمة بالجانب التربوي والعلمي ، لهذا لاتظهر على هؤلاء التلاميذ السلوكات نفسها التي تظهر على تلاميذ الشعب الأدبية والتقنية إذ أن المواد التي يدرسونها أقل تعقيدا وتعتمد أكثر على الفهم والحفظ ولا تستلزم جهدا فكريا كبيرا، ويشاع عنهم أنهم مستهترون ولا مبالون بالدراسة، وعبروا أكثر عن ذلك بقولهم أن تلاميذ هذين الشعبتين أغلبهم ضعيفي التحصيل ويميلون أكثر للشغب والفوضى، أما المبحوثون الذين وافقوا على العبارة بدرجة متوسطة فقد فسروا ذلك بعدم ارتباط التخصص الدراسي بقضية الالتزام بالقيم الأخلاقية نظرا لوجود الكثير من التلاميذ في الشعب الأدبية والتقنية يلتزمون بقيم أخلاقية إيجابية ويملكون معدلات جيدة وكانت هذه الشعب هي رغبتهم الأولى في مرحلة التوجيه، وربطوا قضية الالتزام بالقيم الأخلاقية بطبيعة التنشئة الأسرية للتلميذ، فالذي تلقى تربية جيدة في أسرته تظهر آثار تلك التربية في سلوكاته وأفعاله والذي لم يتحصل على تربية جيدة أو ينتمي لبيئة أسرية غير مستقرة تراه مضطربا في أفعاله ويميل كثيرا للقيام بممارسات مستفزة، والواقع أن التحصيل والنجاح العلمي مرتبط أساسا بالقدرات العقلية والفكرية للتلميذ ولا علاقة له بدرجة التزامه بالقيم الخلقية، وبتعبير آخر يرجع الالتزام بالقيم في أصله إلى التربية القاعدية وهي متساوية تقريبا لدى جميع التلاميذ حسب رأيهم.

طبيعة الشعبة التي يدرسها التلميذ تؤثر على شخصيته وعلى مدى التزامه بالقيم الأخلاقية السليمة، فالانضباط والهدوء والتفكير المنطقي الذي يظهر عند تلاميذ الشعب العلمية لا يفسر بكونهم ملتزمين بالأخلاق السليمة، بل طبيعة المواد الأساسية التي يدرسونها فرضت عليهم التحلي بتلك الصفات نظرا لكونها تتطلب جهدا فكريا وجسديا أكبر وترتكز على الفهم والمنطق خاصة بعد الإصلاحات التربوية الأخيرة (2003) التي أدخلت على هذه المواد مصطلحات ورموز علمية وعالمية جديدة وجعلتها أكثر تعقيدا مما كانت عليه في السابق، ونفس الأمر ينطبق على تلاميذ الشعب الأدبية والتقنية التي تعتبر موادا تعتمد على الذاكرة والتثبيت ولا تحتاج إلى الجهد والتركيز، وهذا يجعل تلاميذ هذه الشعب يمتلكون

وقت فراغ أكثر من أقرانهم ويملكون شحنات من الطاقة بحاجة للتفريغ لهذا تظهر عليهم سلوكات مثل الشغب، والتشويش والتمرد على نظام المدرسة.

جدول رقم 6-10: يوضح درجة مو افقة المبحوثين على عبارات مؤشر الدروس الخصوصية

العبارات	الدرجات الدنيا				الدرجة المتوسطة		الدرجات العليا				المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
تقصير الاستاذ ساهم في اقبال كبير على الدروس الخصوصية	33	27.5	30	25	31	25.8	21	17.5	5	4.2	120	100
مساهمة ظاهرة الدروس الخصوصية في تراجع قيمة احترام الاستاذ	12	10	12	10	45	37.5	40	33.3	11	9.2	120	100

بناءا على بيانات الجدول اعلاه نلاحظ أن أكبر نسبة لإجابات المبحوثين بالنسبة للعبارة "1" قد تركزت في خانة الدرجات الدنيا بمجموع نسب قدره 52.5% وانخفضت في خانة الدرجة المتوسطة إلى نسبة 25.8%، وسجلت أقل نسبة للإجابات في خانة الدرجات العليا بمجموع نسب قدره 21.7%.

في حين سجلت أكبر نسبة لإجابات المبحوثين بالنسبة للعبارة "2" ف خانة الدرجات العليا بمجموع نسب قدره 42.5% وتنخفض نسبة الإجابات في خانة الدرجة المتوسطة إلى 37.5% ، لتصل إلى 20% في الدرجات الدنيا.

ذهب القائمون على الإصلاح التربوي الأخير (2003) الذي مس المدرسة الثانوية إلى تحجيم وظيفة الأستاذ وحصره في أدوار محددة، فقد كان قبل تطبيق هذه الإصلاحات يعتبر محورا أساسيا في العملية التعليمية/التعلمية، وكان المصدر الأول الذي يعتمد عليه المتعلم في بناء وتكوين معارفه، لكن تغير وضعه كثيرا مع بداية تطبيق الإصلاحات التربوية 2003، فأصبح بناءا على متطلبات بيداغوجية التدريس بالكفاءات عبارة عن موجه ومنشط ومبتكرا للوضعيات فقط، أما بناء الدرس فقد أصبح من وظائف المتعلم ويعتمد اعتمادا أساسيا على المعارف القاعدية التي يحوزها، والمعارف التي يقوم بالبحث عنها من مصادر أخرى.

وقد تبين من خلال إجابات المبحوثين الذين لم يوافقوا على العبارة "1" التي تقول بأن هناك تقصيرا من طرف الأستاذ في أدائه لوظيفته وهذا ماساهم في إقبال التلاميذ على الدروس الخصوصية، أن مايوجد من تقصير من طرف الأستاذ قد صدر عن قله قليلة لا تمثل الأغلبية، ولكن تقزيم دور الأستاذ ومنعه من ساعات تطبيقية هو الذي دفع التلميذ للذهاب إلى الدروس الخصوصية، فالمقرر الدراسي السنوي

طويل ولا يتماشى مع الحجم الساعي المسطر، ومديرية التربية في ذات الوقت تضغط على الأساتذة من خلال مفتشي التربية لإتمام المنهاج المقرر في الوقت المتفق عليه، وهذا مادفعهم لأخذ دروس إضافية، وهذا أيضا ما جعل الأستاذ مجبرا على تقديم الدرس دون أن يقوم بأعمال تطبيقية يدعم بها معارف التلاميذ ويتثبت من درجة استيعابهم لعناصره، كما عزوا ذلك لظاهرة الاكتظاظ نظرا لوجود أكثر من 40 تلميذ في القسم الواحد، ومن المعلوم أن كل تلميذ يختلف عن الآخر في قدراته ومستواه التحصيلي، وهذا طبعا ما يصعب أكثر من مهمة الأستاذ، ويضعف من تأثيره على المتعلم، وذهب بعض الأساتذة إلى القول بأن هذه الدروس الإضافية قد أصبحت عادة ومصدرا للتباهي بين التلاميذ وأوليائهم، واتهم الاولياء بأنهم السبب الأول في انتشار هذه الظاهرة لأنهم يرغبون في النجاح الدراسي أكثر من أبنائهم ويضغطون عليهم بتسجيلهم في هذه الصفوف الإضافية، و أكدوا على أن ما يقدمه الأستاذ من معلومات في القسم يعد كافيا، فالمشكل بالأساس في التلاميذ وليس في الأساتذة، فالتلاميذ اعتادوا على هذه الدروس فأصبحوا مهملين داخل القسم وعديمي التركيز، وقد عودتهم هذه الدروس على عدم البحث عن المعلومة وأخذها جاهزة، في حين قال آخرون بأن وجود هذه الدروس ليس دليلا على وجود تقصير من الأستاذ ولكنها أصبحت ضرورية نظرا لكون المنهاج الدراسي الجديد صعب الفهم على التلميذ خاصة تلاميذ الشعب العلمية، وهذه الدروس تدعّم فهمهم وتحسن مستواهم، لأن أغلبهم يسعى لدخول كليات تضمن له مستقبلا منصب شغل، ورأت نسبة قليلة من الأساتذة أن هناك تقصير من بعض أساتذة التعليم الثانوي جعل التلاميذ يتجهون لتلقي دروس الدعم وبرروا ذلك بنقص التكوين المعرفي والبيداغوجي لهؤلاء الأساتذة، إذ هناك منهم من دخل هذه المهنة بطرق ملتوية (رشوة، احتيال)، ولايملك من الإمكانيات ما يؤهله ليشغل هذه الوظيفة، وبرروا إجابتهم كذلك بقولهم 'أصبح التعليم مهنة من لا مهنة له'، بالإضافة إلى اتجاه بعض الأساتذة إلى إعطاء دروس خصوصية خارج المدرسة سعيا منهم لتحسين ظروفهم المادية وهذا جعلهم يجتهدون في هذه الدروس ويقصرون في حق التلاميذ في الصف الدراسي، ما أجبر التلاميذ على الرضوخ لخيار دروس الدعم.

وقد أجمع أغلب الأساتذة على أن ظاهرة الدروس الخصوصية قد ساهمت في تراجع قيمة احترام المعلم في المجتمع الجزائري، فقد بدأ المجتمع فعليا يشكك في قدرات الأستاذ وكفاءته المهنية، وازداد هذا التشكيك أكثر منذ تطبيق الإصلاحات التربوية الأخيرة (2003) التي أدخلت تعديلات جذرية على بيداغوجية التدريس، هذه التعديلات التي أضعفت من دوره في العملية التعليمية وجردته من صلاحياته كمربي وجعلت المتعلم أعلى مرتبة من المعلم، وذهب أصحاب هذا الرأي إلى دعم وجهة نظرهم أكثر بذكر الأسباب التي جعلت ظاهرة الدروس الخصوصية تؤثر على مكانة المعلم في المجتمع، فأشاروا إلى قضية إقبال بعض أساتذة التعليم الثانوي على تقديم دروس إضافية للتلاميذ خارج المدرسة بغرض الربح السهل والسريع، واعتمدوها سببا رئيسيا في هذا التدني، فمنهم من كان يتودد إلى تلاميذه، ومنهم من يجبرهم في بعض الأحيان على الالتحاق بالدروس التي يقدمها، بغرض استقطاب أكبر عدد ممكن منهم،

وهذا جعل هؤلاء الأساتذة يفقدون قيمتهم واحترامهم أمام تلامذتهم ويضرون أكثر بسمعة الأساتذة الآخرين، كما قد لوحظ أن أداءهم داخل الصف الدراسي أصبح دون المستوى المطلوب مقارنة بما يقدمونه من شرح وتبسيط في هذه الدروس، فقد حولوا مهنة التعليم إلى سلعة يقدمها المعلم (البائع) للتلميذ (المشتري)، حتى أن هؤلاء الأساتذة لا يتوقفون عن تقديم هذه الدروس في العطل الرسمية إذ يرون فيها فرصة لزيادة الربح بمضاعفة ساعات التدريس والأفواج، ويقدمون هذه الدروس في أماكن لا تتلاءم مع هذا الغرض فهي إما مستودعات أو غرف ضيقة مكتظة بالتلاميذ، ورأوا أن الأولياء أصبحوا يشجعون أبناءهم ويدفعون لهم مقابل التسجيل في هذه الدروس، حتى ولوكان في بعض الأحيان أستاذ الدروس الخصوصية هو نفسه أستاذ الصف المدرسي، لأن فكرة مجانية التعليم قد شوهت في ذهن المجتمع وأصبح يتصور أن ما يشترى بالمال يكون أكثر قيمة مما يأتي مجانا (حسب رأي المبحوثين)، فساهموا في استفحال هذه الظاهرة التي أثرت على صورة العلم والمعلم في مخيلة المجتمع، في حين ذهب آخرون إلى القول بأن الدروس الخصوصية ليست سببا مباشرا في تراجع قيمة احترام المعلم في المجتمع، بل هي عامل من العوامل التي ساهمت في هذا التراجع وذكروا المنهاج الدراسي الجديد المكثف مقارنة بالحجم الساعي الضئيل الذي لم يعط فرصة للأستاذ كي يتابع التلاميذ ويدعمهم وهذا مايفسر هذا الإقبال الكبير على هذه الدروس التي اعتبروها أعمالا تطبيقية تكميلية لما يتم إعطاؤه في الصف الدراسي، كما ذكروا غياب الأساليب الردعية (العقاب) التي كانت من صلاحيات الأستاذ والتي كانت تعطيه هيبة ووقارا وتوحي بكونه مسيطر على العملية التربوية، وتضمن له في نفس الوقت احترام التلاميذ، وذكروا ما سموه بتسييس العملية التعليمية وإفراغها من محتواها، وكيف أن القرارات السياسية العشوائية وغير المدروسة بالإضافة إلى غياب استراتيجية واضحة في تسيير الشأن التربوي جعل المعلم شماعة يعلق عليها المسؤولون أعباء هذا الفشل أمام المجتمع (أسبقية السياسي على التربوي)، كما أشاروا إلى وجود بعض الأساتذة لا يتحلون بالتربية اللازمة التي تجعلهم يظهرون أمام تلامذتهم كمربين حيث تصدر منهم سلوكات وألفاظ منافية للأخلاق ، وهناك من وصل به الأمر إلى التحرش بالتلميذات وابتزازهن، كما أن بعض الأساتذة يدخلون المدرسة بلباس غير محتشم أفقدهم اعتبارهم وسمح لبعض التلاميذ بالتطاول عليهم (الأستاذات خاصة)، و بعضهم يعاني من تراجع كبير في مستوى التكوين الجامعي والبيداغوجي خاصة الأساتذة الجدد، كما أشاروا إلى تراجع القيم التربوية لدى الأسر الجزائرية التي كانت في وقت مضى تحفظ كرامة المعلم وتشجع أبناءها على احترامه وتوقيره وأصبحت الآن تغلب الكفة لصالح أبنائها.

جدول رقم 6-11: يوضح درجة موافقة المبحوثين على عبارة عدم فعالية أساليب التدريس التقليدية في غرس القيم

أساليب التدريس التقليدية غير فعالة في غرس القيم	التكرار	النسبة
الدرجات الدنيا	24	20,0
	35	29,2
الدرجة متوسطة	33	27,5
الدرجات العليا	23	19,2
	5	4,2
المجموع	120	100,0

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن أغلبية المبحوثين لم يوافقوا على عبارة عدم فعالية أساليب التدريس التقليدية في غرس القيم التربوية، وظهر رفضهم للعبارة في الدرجات الدنيا بمجموع نسب قدره 49.2% وانخفضت في الدرجة المتوسطة حيث سجلت نسبة 27.5%، ووصلت إلى 23.4% في الدرجات العليا أين وافق المبحوثون على عدم فعالية أسالب التدريس التقليدية في غرس القيم.

إن اتجاه أغلب المبحوثين إلى القول بفعالية أساليب التدريس التقليدية (التلقين، الخطاب، المحاضرة،.) في غرس القيم قد أرجعوه إلى مسارهم الدراسي ،إذ رأوا أن نجاحهم في مسارهم الدراسي وحياتهم الشخصية هو دليل قوي على نجاح هذه الأساليب في العملية التربوية واعتبروها أساليب صالحة لكل زمان في التعليم، على عكس الأجيال الحالية التي سخرت لها كل الوسائل التكنولوجية وأصبح من السهل عليها الحصول على المعرفة ولكنها تعاني تقهقرا خلقيا ومعرفيا واضحا، وأكدوا أنهم إلى الآن يعملون بهذه الأساليب لأنهم يفهمونها ويتقنونها أكثر من الأساليب التي جاءت مع بيداغوجية التدريس بالكفاءات، في حين ذهب بعض المبحوثين للقول بعدم فعالية هذه الأساليب في غرس القيم وفسروا ذلك باختلاف الأجيال والأزمنة، والمتعلم في الوقت الحاضر أصبح متأثرا جدا بالتكنولوجيا ومطلعا على كل جديد في هذا المجال ولم تعد الاساليب التقليدية تثير فيه قيم حب الدراسة والبحث بالمستوى المطلوب، بل زرعت فيه نوعا ما الملل والكسل وجعلته ينفر من التعليم، لهذا لابد من مجاراة التطورات الحاصلة في مجال أساليب التدريس (التعليم الجماعي والتعليم التكنولوجي التشاركي على سبيل المثال)، ودعم الأستاذ بكل وسيلة قد تساعده على ترغيب المتعلم وجلب اهتمامه، فالطرق والوسائل التعليمية الحديثة تثير في التلميذ الفضول العلمي وتدفعه للبحث والتعلق بالمدرسة، وهذه الأخيرة أصبحت لا تتماشى مع واقع التلميذ وطموحاته، و ويجب الأخذ بعين الاعتبار أن الأستاذ لم يبقى هو المصدر الوحيد للمعرفة كما كان في السابق، فمع هذا التطور أصبحت مصادر المعرفة متعددة ومتاحة في كل وقت ولكل من يطلبها.

3-2)- عرض وتحليل بيانات الفرضية الثانية: ساهم ضعف التوافق التربوي بين مؤسسات التنشئة الاجتماعية والمدرسة العمومية في اختلال الممارسات القيمية لدى التلاميذ من وجهة نظر أستاذة التعليم الثانوي بمدينة بجاية.

جدول رقم 6-12: يوضح درجة مو افقة المبحوثين على مؤشر مساهمة الأسرة في التربية الأخلاقية

من خلال الجدول أعلاه لاحظنا تسجيل أكبر نسبة لإجابات بالنسبة للعبارة "1" في خانة الدرجات العليا بمجموع نسب قدره 40.8% لتنخفض في خانة الدرجة المتوسطة إلى 39.2% وهي نسب متقاربة إلى حد كبير، وانخفضت أكثر في الدرجات الدنيا إلى مجموع نسب قدره 20%.

في حين تركزت أغلب إجابات المبحوثين بالنسبة للعبارة "2" في خانة الدرجات العليا بمجموع نسب قدره 42.5% وانخفضت في الدرجة المتوسطة إلى نسبة 37.5% ووصلت في خانة الدرجات الدنيا إلى مجموع

العبارات	الدرجات الدنيا				الدرجة المتوسطة		الدرجات العليا				المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
البيئة الأسرية مناسبة ليستمد منها التلميذ القيم السليمة	11	9.2	13	10.8	47	39.2	33	27.5	16	13.3	120	100
تقوم الأسرة بدور إيجابي في عملية التربية	11	9.2	13	10.8	45	37.5	36	30	15	12.5	120	100

نسب قدره 20%.

لقد وافق أغلب المبحوثين في كلتا العبارتين على أن الأسرة الجزائرية لا تزال تقوم بدور إيجابي في عملية التربية وتوجيه الأبناء ولا تزال البيئة الأسرية كذلك حاضنا جيدا للقيم ومصدرا سليما يستمد منه التلاميذ تربيتهم الأولى، إذ عبروا عن درجة موافقتهم على العبارتين بين الدرجة الكبيرة والمتوسطة بنسب متقاربة، وهذا ما قد يفسر بأن الأسرة الجزائرية لم تتأثر إلى حد كبير بالتغيرات الاجتماعية التي طرأت على المجتمع بل لازالت محافظة على خصوصيتها الدينية والثقافية، كم قد يرجع إلى كون أغلب التلاميذ يحظون باهتمام كبير من قبل أسرهم، فالأسرة أصبحت تعمل جاهدة على تلبية رغبات أبنائها وتوفير كل احتياجاتهم الجسمية والتعليمية، وقد رأى بعض المبحوثين أن الأسرة لم تتخل فعليا عن دورها التربوي، ولكن تأثيرها على تربية الأبناء قد بدأ يتراجع بشكل ملحوظ في السنوات الأخيرة لعدة أسباب من بينها موجات الانفتاح على الثقافات الأخرى بالإضافة إلى التطور السريع في وسائل الإعلام والاتصال وانخراط الأجيال الحالية في هذا التطور جعل سلطة الوالدين تضعف وتتراجع خاصة على الأبناء في مرحلة المراهقة، وهذا ما جعل الآباء يميلون أكثر إلى التنازل عن الكثير من الأخطاء والزلات التي تصدر عن أبنائهم.

وفي المقابل هناك فئة قليلة من المبحوثين سجلت إجاباتهم في الدرجات الدنيا بالنسبة للعبارة "1" و "2" إذ لم يروا بأن البيئة الأسرية مناسبة ليستمد منها التلميذ القيم السليمة، كما أن الأسرة لم تعد تقوم بدور إيجابي في عملية التربية، فأشاروا إلى أن الأسرة الآن أصبحت تدعم ابنها أكثر من أي وقت مضى وبشكل مبالغ فيه أحيانا، فأغلب الأسر التي يتم استدعاؤها من قبل الإدارة المدرسية نتيجة صدور فعل مناف للأخلاق من قبل أحد ابنائها، تسعى جاهدة للتغطية على فعله بإعطاء مبررات واهية مثل الحالة الاجتماعية أو المعيشية الصعبة التي تعاني منها، كما أن الحماية الزائدة عن اللزوم والتدليل الذي أصبحت الأسرة اليوم توفره للأبناء والذي يظهر في هيأتهم ومقتنياتهم من أدوات وأجهزة إلكترونية (التي تكون غالبا أكثر جودة وأغلى سعرا من مقتنيات الأستاذ حسب تعبير المبحوثين)، وتسجيلهم في حصص ودروس الدعم المكلفة، أنتج تلاميذا غير قادرين على تحمل المسؤولية، اتكاليين وعدوانيين.

جدول رقم 6-13: يوضح درجة مو افقة المبحوثين على مؤشر اهتمام الأسرة بالمحتوى القيمي والأداء السلوكي

العبارات	الدرجات الدنيا				الدرجة المتوسطة		الدرجات العليا				المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
اهتمام أولياء التلاميذ بالمحتوى القيمي في المنهاج	36	30	28	23.3	48	40	8	6.7	00	00	120	100
اهتمام أولياء التلاميذ بالأداء السلوكي للأبناء	33	27.5	30	25	46	38.3	11	9.2	00	00	120	100

من خلال الجدول أعلاه يظهر أن أغلب إجابات المبحوثين بالنسبة للعبارة "1" قد تركزت في خانة الدرجات الدنيا بمجموع نسب قدره 53.3% وانخفضت في خانة الدرجة المتوسطة إلى 40% لتصل في خانة الدرجات العليا إلى 6.7%

كما سجلت أكبر نسبة في العبارة "2" في خانة الدرجات الدنيا كذلك بمجموع نسب قدره 52.5% أما إجابات المبحوثين في خانة الدرجة المتوسطة فقد قدرت بنسبة 38.3% وانخفضت في خانة الدرجات العليا إلى 9.2%.

تعتبر الأسرة المحضن الأول للطفل يستمد منها حاجاته الجسمية والنفسية والاجتماعية، ويتربى فيها على القيم الأخلاقية السليمة التي تهيئه ليكون فردا صالحا ومنتجا في مجتمعه، أما المدرسة فهي المحضن الثاني لهذا الطفل تعمل على صقل معارفه وخبراته التي اكتسبها من أسرته بصبغة علمية منظمة وتعطيه من المعارف والمهارات ما لايجده في محضنه الأول، فالعلاقة بين المؤسسة التعليمية والمؤسسة

الأسرية هي علاقة تكاملية، وكلما كان هناك تواصل بينهما وتوافق كلما كللت العملية التربوية عامة بالنجاح وحققت غاياتها.

واتجاه أغلب المبحوثين للقول بأنه ليس هناك اهتمام من قبل أولياء التلاميذ لا بالمحتوى القيمي في المنهاج ولا بالأداء السلوكي للأبناء من خلال تركز أغلب إجاباتهم بالنسبة للعبارتين معا "1" و "2" في خانة الدرجات الدنيا قد يدل على عدم وجود تواصل بين المؤسسة التربوية والمؤسسة الأسرية، وقد أرجع هؤلاء المبحوثين عدم اهتمام الأولياء بالمحتوى القيمي للمنهاج الدراسي إلى المستوى التعليمي والثقافي المتدني لأغلب الأسر الجزائرية في مقابل التعقيد الذي طال محتوى المقرر الدراسي بعد الإصلاحات الأخيرة (2003) ما صعب من قدرة الأسرة على تدريس ابنائها ومتابعتهم، فيما ذهب البعض الاخر لتبرير ذلك بالقول أن الأسر أصبحت تنظر نظرة مادية للتعليم، فلا تراه إلا مسارا حتميا ليحصل ابناؤها على وظيفة تحفظ كرامتهم وتعطيهم المكانة الاجتماعية المرموقة التي يريدونها لهم، خاصة في ظل تعقد الحياة الاجتماعية والندرة في سوق الشغل وارتفاع كبير في نسب البطالة بين الشباب الذين يضطر كثير منهم لاختيار الهجرة للهروب من هذا الواقع، فالأسرة الجزائرية أصبحت تعيش ضغوطات كثيرة أثرت على طبيعة اهتماماتها، وغيبت لديها الوعي بأهمية الجانب القيمي والتربوي في العملية التعليمية، وهذا الواقع المعيشي قد فرض نفسه بشدة مؤخرا وأثر سلبا على العلاقة بين الأولياء والأبناء فلم يعد هناك تواصل بينهما أو حوار يسمح للأسرة بمعرفة مايدور في حياة ابنهم المعيشية والمدرسية، وأصبحت واجباتهم محصورة في توفير المتطلبات المادية فقط.

ويؤكد على ذلك التباعد بين المؤسستين إجابات المبحوثين الذين قالوا بأن الآباء لا يتابعون الأداء السلوكي لأبنائهم داخل المدرسة، وفسر بعضهم ذلك بالقول بأن الأولياء ينظرون لأبنائهم على أنهم أصبحوا ناضجين وواعين بأفعالهم ومسؤولين عن تصرفاتهم، كما أن الأسر الآن أصبحت لا تملك الوقت الكافي لمتابعة أبنائها خاصة في الحالات التي يكون فيها الأب والأم يعملان كلاهما خارج المنزل، كما أشاروا إلى وجود نسبة من التلاميذ تعاني ظروفا عائلية واجتماعية صعبة منها الفقر وطلاق الوالدين أو وفاة أحدهما أو كلاهما، وكثرة المسؤوليات وغلاء المعيشة كذلك من الأسباب التي أثرت على اهتمامات الأسرة وعلاقتها بالمدرسة، واتفق أغلب المبحوثين على أن أولياء التلاميذ لا يأتون إلى المؤسسة إلا إذا تم استدعاؤهم أو في فترة الاختبارات وصب النقاط أين يأتون للمساومة على النقاط والضغط على الأساتذة لضمان انتقال أبنائهم، متحججين بظروفهم المعيشية الصعبة وغيرها من الحجج، وهذا حسب تعبيرهم يدل على أن الأسرة الجزائرية الآن لم تعد تهتم إلا بالنجاح المدرسي لأبنائها.

وذهبت قلة قليلة من المبحوثين إلى القول بوجود اهتمام من قبل الأسرة بالمحتوى القيمي في المنهاج كما أن هناك اهتمام من قبلهم بالأداء السلوكي لأبنائهم، وهذا قد يفسر بوجود بعض أولياء التلاميذ من ذوي المستوى التعليمي والثقافي الذي يجعلهم واعين ومدركين بأهمية الجانب التربوي في المقرر الدراسي.

جدول رقم 6-14: يوضح درجة موافقة المبحوثين على ما إذا كان استخدام التلاميذ للوسائل التكنولوجية الحديثة يحتاج إلى رقابة

استخدام التلاميذ للوسائل الحديثة يحتاج إلى رقابة	التكرار	النسبة
الدرجة الدنيا	2	1,7
الدرجة المتوسطة	4	3,3
الدرجات العليا	37	30,8
	77	64,2
المجموع	120	100,0

من خلال نتائج الجدول أعلاه يتضح أن أغلب إجابات المبحوثين بالنسبة لهذه العبارة قد سجلت في خانة الدرجات العليا بمجموع نسب قدره 95% وهي نسبة كبيرة جدا مقارنة بإجابات المبحوثين في خانة الدرجة المتوسطة التي سجلت فيها نسبة 3.3% لتنخفض في خانة الدرجة الدنيا إلى 1.7%.

اتجه أغلب المبحوثين وبنسبة كبيرة جدا للموافقة على العبارة التي مفادها أن استخدام التلاميذ للوسائل التكنولوجية الحديثة يحتاج إلى رقابة ، إذا في الوقت الذي تنظر فيه الأسرة إلى ابنها المتمدرس في الثانوي على أنه أصبح ناضجا ومسؤولا وقادرا على حماية نفسه، يرى الأساتذة بأن هذا التلميذ لم ينضج بعد وليس مستعدا للخروج عن حماية أوليائه ليواجه هذا العالم الافتراضي الموحش، فقد صرح بعض المبحوثين بأن وسائل الاتصال الحديثة لم تعد بعيدة المنال عن التلميذ فالكثير منهم أصبح الآن يملك على الأقل هاتفا ذكيا يمكنه من الولوج إلى الأنترنت وتصفح المواقع التي يريد بكبسة زر، كما أن التلاميذ اليوم أصبحوا مطلعين على التحديثات المستجدة في التطبيقات ومواقع التواصل الاجتماعي، والأسرة في المقابل تعمل على توفير هذه الوسائل لأبنائها وبأغلى الأسعار كي ترضيه أو بحجة أن يواكب العصر الذي يعيش فيه، وأضافوا بأن أغلب وقت المراهقين يقضيه مع هذه الأجهزة إما يلعب بالألعاب الإلكترونية لساعات متأخرة، أو يتصفح حساباته في مواقع التواصل الاجتماعي ويقوم بمحادثات مع من يعرف ومن لايعرف في غرف الدردشة، ويتعرض لأخطار كبيرة قد تؤثر على استقراره العقلي والنفسي فقد يتعرض مثلا للابتزاز أو التنمر، فيكون ضحية، أو قد يلج إلى المواقع الإباحية لإشباع فضوله، أو قد يتابع صفحات ومواقع تروج لأفكار تمجد التطرف وتشجع على الكراهية والتمرد، وصرح بعض الأساتذة كذلك بأن هذه الوسائل الحديثة خلقت فجوة بين المراهق وأوليائه وأصبحت تشوش على التربية الأسرية وتصورها على أنها رجعية وقديمة وتثير سخط التلميذ على كل ماهو تقليدي وثقافي خاص بمجتمعه ،وقد تفصله عن واقعه المعيشي تدريجيا وتنقله إلى عالم من الصراع بين ما يتلقاه من حقائق في اسرته ومدرسته وبين ما يراه ويتفاعل معه في عالمه الافتراضي.

في المقابل رأى نسبة قليلة جدا من المبحوثين بأن التلميذ لا يحتاج إلى رقابة حين يستخدم الوسائل التكنولوجية الحديثة، وهذا قد يفسر بأنهم ينظرون لهذا التلميذ على أنه كبير بما فيه الكفاية كي يميز بين ما ينفعه ومايضره، فهو مسؤول عن أفعاله، ويحتاج إلى مساحة من الحرية كي يتعرف على العالم حوله دون القيود الدائمة التي تفرضها عليه أسرته، وقد يعود ذلك إلى تجاهل هؤلاء المبحوثين للخطر الذي يمكن أن تسببه هذه الوسائل على المراهق.

جدول رقم 6-15: يوضح درجة موافقة المبحوثين على مؤشر تأثير المواد المعروضة على الشاشات التلفزيونية والمواقع الإلكترونية على القيم

العبارات	الدرجات الدنيا				الدرجة المتوسطة		الدرجات العليا				المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
المواد المعروضة في الشاشات تؤثر سلبا على سلوك التلميذ	2	1.7	13	10.8	24	20	55	45.8	26	21.7	120	100
أغلب المواد المعروضة في الشاشات تتناسب مع قيم الاسرة	23	19.2	52	43.3	35	29.2	10	8.3	00	00	120	100

من خلال النتائج الظاهرة في الجدول نلاحظ أن أعلى نسبة لإجابات المبحوثين بالنسبة للعبارة "1" قد سجلت في خانة الدرجات العليا بمجموع نسب قدره 67.5% وانخفضت في خانة الدرجة المتوسطة إلى 20%، لتصل إلى أدنى نسبة في خانة الدرجات الدنيا بـ 12.5%

أما بالنسبة للعبارة "2" فقد سجلت أكبر نسبة لإجابات المبحوثين في خانة الدرجات الدنيا بمجموع نسب قدره 62.5%، في حين سجلت نسبة أقل في خانة الدرجة المتوسطة بـ 29.2%، ووصلت في خانة الدرجات العليا إلى 8.3%.

تعتبر وسائل الإعلام في الوقت الراهن من مؤسسات التربية التي من الصعب إن لم نقل من المستحيل ضبطها أو التحكم في محتواها، لأنها تسعى لنشر أفكار ومواد تخدم أفراد معينين أو فئة بحد ذاتها، غالبا ما تكون هذه الأفكار متعدية على القيم والمعايير الأخلاقية والدينية لأي مجتمع، حيث تسعى اغلبها لتغييب قيمة وتثبيت أخرى تخدم أهدافها وتوجهاتها، ما جعلها تصنف على أنها خطر على التربية المجتمعية.

ويبرز أكثر حجم هذا التأثير في توجه نسبة كبيرة من المبحوثين نحو الموافقة على العبارة "1" التي تقول بأن المواد المعروضة في المواقع الالكترونية والشاشات التلفزية تؤثر سلبا على سلوك التلميذ، فقد صرح

بعضهم بأن المراهق أصبح يستمد أفكاره وتصرفاته مما يشاهده في هذه الوسائل، إذا صار يقلد شخصيات مشهورة قد يكونون لاعبي كرة القدم أو مغنيين أغلبهم ينتمون لمجتمع مختلف دينيا وثقافيا، فترى التلميذ يقلدهم في لباسه وقصة شعره وحركاته ويتابع كل جديد عن حياتهم المهنية والشخصية ويتأثر بها، لدرجة قد تمثل هذه الشخصيات نموذج القدوة بالنسبة إليه، وجاءت نسبة قليلة من المبحوثين لتشير إلى أن المواد المعروضة في المواقع والشاشات لا تؤثر سلبا على سلوك التلميذ وقد يفسر هذا بتقديمهم للآثار الإيجابية التي تتركها بعض المواد المعروضة على سلوكات بعض التلاميذ الذين يختارون متابعة برامج ومحتويات مفيدة كالبرامج العلمية التي تتناول آخر الاكتشافات والتطورات في مجالات معينة أو الصفحات والمواقع الإلكترونية الترفيهية والتعليمية وغيرها، أو قد يفسر هذا بتجاربهم الشخصية فقد صرح بعضهم بأنه يعمل على توجيه أبنائه ومراقبتهم أثناء ولوجهم للأنترنت وتصفحهم لمواقع التواصل الاجتماعي كما يحرصون على تحديد وقت معين لهذه النشاطات.

أما العبارة "2" فقد أبدى عدد كبير من المبحوثين عدم موافقتهم على كون أغلب المواد المعروضة في الشاشات التلفزية والمواقع الإلكترونية تتناسب مع قيم الأسرة، وصرح بعضهم أن القنوات التلفزية في وقتنا الراهن أصبحت تبث الانحلال الأخلاقي وساهمت في إدخال الرذيلة والمجون إلى البيوت الجزائرية من خلال ما تبثه من برامج تقدم فيها بعض المنحرفين على أنهم فنانين ومؤثرين، وتبث مسلسلات وأفلام مستوردة (تركية أو غربية) تعالج وقائع وقضايا بعيدة كل البعد عن واقعنا المعيشي، وتحتوي مشاهدا وصورا فاضحة لا تتناسب مع طبيعة العائلة الجزائرية المحافظة بطبيعتها، كما ساهمت هذه البرامج في تغذية التباعد الاجتماعي في الأسرة الواحدة، إذ أصبح من النادر أن تجتمع العائلة على برنامج معين وافتقد الود والدفء الذي كان يميزها في وقت مضى إذ ذهب أحد الأساتذة إلى القول بأنه أصبح لكل فرد من أفراد الأسرة جهاز تليفزيون خاص به في غرفته، حتى الفواصل الإشهارية والإعلانات التجارية تغيرت عما كانت عليه في السابق وأصبحت هي الأخرى تحتوي على لقطات تتنافى وقيم الأسرة الجزائرية، وضف إلى ذلك فضاء الانترنت الذي أثر هو الآخر سلبا على وحدة الأسر وتماسكها، إذ صار لكل فرد الآن عالمه الافتراضي الخاص وحتى قيمه الخاصة، فأصبحت الان وسائل الإعلام والاتصال تنافس الأسرة في وظيفتها الأساسية وهي التربية وتتفوق عليها في أحيان كثيرة، ورأى فئة قليلة من الأساتذة أن هذه المواد المعروضة في الشاشات والمواقع تتناسب مع قيم الأسرة، وقد يفسر ذلك في اعتقادهم بقدرة الأسرة على التحكم في طبيعة القنوات التلفزية التي تبث محتوى غنيا بالقيم والمعايير الأخلاقية السليمة، وحذف القنوات التي تتعارض مع أهدافها وغاياتها، وهذا في الواقع مرتبط إلى حد كبير بدرجة وعي وثقافة أفراد الأسرة الواحدة.

جدول رقم 6-16: يوضح درجة استخدام التلاميذ لمواقع التواصل الاجتماعي في مقابل مواقع التعليم

العبارات	الدرجات الدنيا				الدرجة المتوسطة		الدرجات العليا				المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
استخدام التلاميذ لمواقع التواصل الاجتماعي	2	1.7	2	1.7	00	00	21	17.5	95	79.2	120	100
استخدام التلاميذ لمواقع التعليم	28	23.3	35	29.2	41	34.2	14	11.7	2	1.7	120	100

يظهر لنا من خلال بيانات الجدول في الأعلى أن أغلب إجابات المبحوثين بالنسبة للعبارة "1" سجلت في خانة الدرجات العليا بمجموع نسب قدره 96.7% وهي نسبة كبيرة جدا، تنخفض كثيرا في خانة الدرجات الدنيا إلى 3.4%.

في حين سجلت أكبر نسبة لإجابات المبحوثين بالنسبة للعبارة "2" في خانة الدرجات الدنيا بمجموع نسب قدره 52.5% ، تلها نسبة 34.2% في خانة الدرجة المتوسطة لتصل إلى مجموع نسب قدره 13.4% في خانة الدرجات العليا.

يبدو أن منصات التواصل الاجتماعي (مثل فايسبوك، أنستجرام، تويتر، تيك توك، واتساب،...) قد أخذت جزءا كبيرا من وقت التلاميذ واهتماماتهم ويظهر ذلك جليا في اتجاه عدد كبير من الأساتذة للقول بأن هذه المنصات الإلكترونية هي الأكثر استخداما من قبل التلاميذ، وقد يفسر هذا الإقبال الكبير بخصوصية هذه المنصات الافتراضية وميزاتها المتاحة للتلاميذ مثل مجانية فتح حسابات علها وعدم وجود تعقيدات كبيرة في طريقة استخدامها وهذه الميزات تتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم، كما تمكنه هذه المواقع من متابعة المواضيع والشخصيات الذين يشكلون محور اهتمام بالنسبة لهم مثل اللاعبين والمغنيين والممثلين ومعرفة تحركاتهم ونمط حياتهم، وتتيح له إمكانية إبداء رأيه في المواضيع العاطفية، الاجتماعية، الدينية وحتى السياسية بكل حرية، والتفاعل معها بعيدا عن انتقادات من حوله، وهذا التفاعل قد يتعدى الحدود الجغرافية كذلك ليسمح له بالتواصل مع أشخاص من بلدان وثقافات مختلفة ما يجعله فريسة سهلة للأفكار المتطرفة التي قد يتفاعل معها ويتأثر بها وتصبح سمة غالبة على شخصيته ، فالتلميذ في هذا العمر حسب **خبراء علم نفس النمو** يرغب في خوض تجارب جديدة ويبحث عن إشباع رغباته، خاصة ما تعلق منها بجانب إثبات وتقدير الذات، فيرغب بأن يكون شخصا مهما ومؤثرا له رأي في كل مايحدث حوله، ويتصور أن له الحرية الكاملة في التعبير عن نفسه وعن مشاعره بطريقته الخاصة ودون أن يكون تحت مراقبة أوليائه، وهذا بالتحديد ما توفره له هذه المواقع

الافتراضية، لهذا يعتبر تأثيرها كبيرا جدا وخطيرا في نفس الوقت على قيم التلميذ وتصوراته لواقعه المعيش، إذ قد تجعله يتأثر بحياة الآخرين ويميل لتقليد الشخصيات التي يتابعها في المظهر او القول او الفعل، وقد يصل إلى درجة مستعصية من الهوس بهذه الشخصيات، فقد يقارن حياته بحياتهم فيصبح ساخطا على وضعه الاجتماعي ويميل أكثر للاكتئاب والعزلة وهذا ما يؤثر على أدائه التعليمي والتربوي سلبا، خاصة وأن هذه المواقع تأخذ حيزا كبيرا من وقته وتعزله عن واقعه الأسري والمجتمعي وتعطيه مساحة كبيرة للتعبير والتفاعل دون تقييد أو ضبط.

وفي المقابل لم تلقى المواقع الخاصة بالتعليم كمواقع تعلم اللغات ومواقع المكتبات والموسوعات الإلكترونية نفس الاهتمام من جانب التلاميذ من وجهة نظر الأساتذة، فقد تركزت إجاباتهم بالنسبة لعبارة استخدام التلاميذ لهذه المواقع في الدرجات الدنيا، وهذا قد يكون مؤشرا على حجم الإهمال واللامبالاة من قبل المتعلمين بكل ما يتعلق بالعلم، واكتفائهم بما يتم تقديمه لهم من معارف داخل المدرسة، كما قد يفسر ذلك بأن التلميذ أصبح يتصور أن التعليم هو حكر على المدرسة ومرتبط ارتباطا تاما بالوظيفة، فالتلميذ لم يعد يهتم بتوسيع مكتسباته المعرفية ولا تطويرها بل غلبت عليه النزعة النفعية التي جعلت من التعليم في تصوره وسيلة لا غاية في حد ذاته، وقد صرح بعض المبحوثين بأن ولوج التلاميذ للمواقع الخاصة بالتعلم يكون غالبا من أجل استخراج البحوث وحل الواجبات الدراسية لا أكثر، وأن اهتمامهم بالتوسع في المعارف التي تقدم لهم على شكل دروس محدود جدا، وهذا كذلك ما قد يؤكد ماصرحت به **الوزيرة السابقة للتربية 'بن غبريط'** بأن **التلميذ أصبح يفتقد المهارات الكافية لمواجهة الألفية الثالثة مثل: التفكير النقدي والإبداع والمشاركة والتواصل، والعلاقة مع وسائل الإعلام والتكنولوجيا والمرونة والمبادرة والتفاعل وغيرها (عنصر المشكلات المطروحة حول الإصلاح التربوي الجديد 2003 –ص 117).**

جدول رقم 6-17: يوضح درجة موافقة المبحوثين على مدى استخدام التلاميذ للوسائل الحديثة في التشويش والغش.

العبارات	الدرجات الدنيا				الدرجة المتوسطة		الدرجات العليا				المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
استخدام التلاميذ للوسائل الحديثة في التشويش في الحصة	17	14.2	30	25.0	32	26.7	37	30.8	4	3.3	120	100
استخدام التلاميذ للوسائل الحديثة في الغش	2	1.7	8	6.7	20	16.7	62	51.7	28	23.3	120	100

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن أغلب إجابات المبحوثين حول العبارة "1" قد سجلت في خانة الدرجات الدنيا بمجموع نسب قدره 39.2%، تلها نسبة 34.1% والتي سجلت في خانة الدرجات العليا، لتنخفض إلى 26.7% في خانة الدرجة المتوسطة.

أما العبارة "2" فقد سجلت نسبة كبيرة جدا من إجابات المبحوثين في خانة الدرجات العليا بمجموع قدره 75% وانخفضت كثيرا في الدرجة المتوسطة إلى نسبة 16.7%، لتنخفض أكثر في خانة الدرجات الدنيا إلى 9.7%

تقاربت نسب آراء الأساتذة عينة الدراسة حول عبارة استخدام التلاميذ للوسائل التكنولوجية الحديثة في التشويش أثناء الحصة الدراسية بين الدرجات الدنيا والمتوسطة، وهذا قد يفسر بأن أستاذ التعليم الثانوي لاتزال لديه القدرة على الضبط والتحكم في تصرفات التلاميذ في القسم الدراسي، فقد صرح بعضهم بالقول أنهم لا يسمحون لتلاميذهم باستخدام هذه الأجهزة علنا في الحصة حتى ولو كان ذلك للاطلاع على الوقت، مؤكدين على قدرتهم على تسيير الصف وفرضهم للانضباط، ومؤكدين كذلك على أن الأستاذ لايزال قادرا على فرض احترامه وتعزيز مكانته أمام تلاميذه، وصرح آخرون بأن التلاميذ يستخدمون هذه الوسائل في القسم خاصة الهاتف الذكي ولكن خفية على الأستاذ، وأشاروا إلى أن التلميذ لا يهاب الأستاذ في حد ذاته بل يحترمه مجبرا كي لا يؤثر عليه ذلك في نقطة التقويم، في المقابل رأت نسبة قليلة من الأساتذة بأن التلاميذ يستخدمون الوسائل التكنولوجية الحديثة في الحصة الدراسية وصرحوا بأن التلميذ أصبح لا يحترم الأستاذ ويستخدم الهاتف الذكي علنا وأمامه والأستاذ في المقابل يبقى عاجزا عن معاقبته على إخلاله بنظام القسم في ظل الدعم الذي يتلقاه من أسرته ومن الإدارة المدرسية، فقد صرح بعض الأساتذة بأنهم قاموا بمصادرة هواتف نقالة للتلاميذ بسبب

استخدامها في التشويش ولكنهم تلقوا تهديدات من أسر هؤلاء التلاميذ وخذلان من جانب الإدارة المدرسية جعلهم يتغاضون عن هذه السلوكات حفاظا على أنفسهم مما قد يطالهم من أذى من جانب التلميذ أو أسرته.

ومن جانب آخر رأى وأكد عدد كبير جدا من الأساتذة عينة الدراسة بأن التلاميذ يستخدمون الوسائل التكنولوجية الحديثة في عملية الغش، خاصة في امتحان شهادة الباكالوريا، الذي أصبح امتحانا مصيريا للتلميذ وأسرته على حد سواء، وهذا قد يدل على أن هذه الوسائل لم تساهم فقط في تسهيل عملية الغش واستفحالها، بل قد عرت منظومة القيم التربوية السائدة في المدرسة الجزائرية وكشفت عن هشاشة العملية التربوية، التي فشلت في تربية المتعلم على قيم النزاهة والمسؤولية وعززت فيه مظاهر الكسل والاتكالية، وقد نستدل على شدة التأثير الذي خلفه استخدام التلميذ لهذه الوسائل في عملية الغش بالتعزيزات الأمنية المكثفة التي ترافق الاستعدادات لامتحان شهادة البكالوريا ، والتي تزيد شدة وحدة في كل عام، خاصة التي تستهدف الوسائل التكنولوجية الحديثة من قطع لشبكة الأنترنت والتشويش عليها والتفتيش في مداخل مراكز الامتحانات عن أي جهاز الكتروني قد يحمله التلميذ، وتكثيف الحراسة في الأقسام وتشديد العقوبات أكثر على كل من يضبط في حالة غش أو حتى يحاول ذلك وغيرها كثير، وكل هذه الإجراءات والتهديدات والتشديدات التي تقوم بها الوزارة الوصية قد يدل على فشل مشروع التربية على القيم في المدرسة الجزائرية، وذهب بعض الأساتذة إلى القول بأن الحشو المعرفي الكبير الذي يميز المنهاج الدراسي الجديد أثقل كاهل التلميذ وجعله يتجه أكثر نحو التفكير في عملية الغش مرغما، كما أن مستوى التحصيل الدراسي قد انخفض كثيرا مقارنة بالسنوات الماضية، لأن أغلب التلاميذ أصبحوا يميلون للكسل وتظهر عليهم علامات اللامبالاة وضعف الاستيعاب، لهذا زاد اعتمادهم على الوسائل التكنولوجية الحديثة في المراجعة والحفظ، ومن الصعب في الوقت الحالي فصل التلميذ عن جهازه الالكتروني، إذ أصبح مكونا من مكوناته.

جدول رقم 6-18: يوضح درجة موافقة المبحوثين على عبارة مساهمة الوسائل الحديثة في عزل التلميذ عن المشاركة الاجتماعية

مساهمة الوسائل الحديثة في عزل التلميذ عن المشاركة الاجتماعية	التكرار	النسبة
الدرجات الدنيا	4	3,3
	10	8,3
الدرجة المتوسطة	36	30,0
الدرجات العليا	51	42,5
	19	15,8
المجموع	120	100,0

يتضح من خلال بيانات الجدول أعلاه أن أغلب المبحوثين قد وافقوا على مضمون العبارة بدرجة كبيرة حيث سجلت أكبر نسبة لإجابات المبحوثين في خانة الدرجات العليا بمجموع نسب قدره 58.3%، وانخفضت في خانة الدرجة المتوسطة إلى نسبة 30% ، لتصل إلى 11.6% في خانة الدرجات الدنيا.

وافق عدد كبير من الأساتذة عينة الدراسة على أن الوسائل التكنولوجية الحديثة قد ساهمت فعليا في عزل التلميذ عن المشاركة الاجتماعية (المشاركة في الأعمال الخيرية والنشاطات الجمعوية)، فالاتصال الدائم بين المتعلم وشبكة الانترنت جعله ينسحب تدريجيا من الحياة الاجتماعية ويتمحور حول ذاته، خاصة وأن الوسائط الاجتماعية تعتبر بيئة افتراضية تعزز الفردانية وتحرم المشترك من التفاعل والاندماج في الحياة الاجتماعية نظرا لحجم الوقت الذي يقضيه أمام هذه الوسائل في مقابل الوقت الذي يقضيه مع أسرته وفي مجتمعه، وهذا يجعله غير مهتما بالانخراط في العمل الجمعوي أو العمل الشبابي، ورأى بعض الأساتذة أن غالبية التلاميذ أصبحوا يقضون وقت فراغهم مع أجهزتهم في ألعاب الفيديو أو التنقل بين المنصات الاجتماعية ومتابعة الأخبار والمواضيع غير المفيدة ويتكاسلون عن أداء واجباتهم المنزلية أو التحضير للدروس كما تنص عليه المقاربة الجديدة، فبمجرد عودتهم من المدرسة إلى البيت يرمون محفظتهم ولا يرجعون إليها إلا في اليوم الموالي أين يحملونها من جديد ويتوجهون إلى المدرسة، فالتلميذ إما أن يكون في المدرسة أو منشغلا بهاتفه الذكي وألعابه الإلكترونية في نظرهم، في حين رأى بعض المبحوثين العكس، أي أن هذه الوسائل التكنولوجية الحديثة هي التي ساهمت في تعريف التلاميذ بالنشاطات الاجتماعية وجذبتهم للانخراط فيها، حيث تحدثوا عن عينة من التلاميذ الذين ينشطون في جمعيات خيرية وشبابية وصرحوا بأنهم تعرفوا عليها من خلال وسائل التواصل الاجتماعي.

جدول رقم 6-19: يوضح درجة موافقة المبحوثين على عبارة مساهمة البرامج العنيفة في ارتفاع ظاهرة العنف المدرسي

مشاهدة البرامج العنيفة تسببت في ارتفاع العنف المدرسي	التكرار	النسبة
الدرجات الدنيا	3	2,5
	6	5,0
الدرجة المتوسطة	25	20,8
الدرجات العليا	69	57,5
	17	14,2
المجموع	120	100,0

من خلال بيانات الجدول أعلاه نلاحظ أن أغلب إجابات المبحوثين سجلت في خانة الدرجات العليا بمجموع نسب قدره 71.7% وهي نسبة كبيرة مقارنة مع النسبة التي سجلت في خانة الدرجة المتوسطة والتي بلغت 20.8% وانخفضت كثيرا في خانة الدرجات الدنيا إلى 7.5%.

رأى عدد كبير من الأساتذة أن مشاهدة التلميذ للبرامج العنيفة تسبب في ارتفاع نسبة ظاهرة العنف المدرسي، والبرامج العنيفة هنا قد تتمثل في أفلام الحركة والتي أغلبها من إنتاج أجنبي غريب عن ثقافة وتقاليد المجتمع الجزائري، أو ألعاب فيديو تتضمن مشاهد قتالية عنيفة مثل لعبة البابجي أو لعبة free fire، أو برامج قتالية تنافسية كبرنامج الملاكمة الحرة، وكل هذا أصبح متاحا ومن السهل الوصول إليه من جميع الفئات العمرية، والتلميذ في الثانوي يمر بمرحلة حساسة من عدم الاستقرار النفسي والعاطفي والانفعالي ما يجعله يتأثر بشدة بما يراه ويسمعه، وقد يترجم ذلك في سلوكاته بوعي منه أو بدون وعي، وهذا ما أكد عليه بعض الأساتذة الذين صرحوا بأن التلميذ المراهق ينجذب أكثر للبرامج التي تتضمن مشاهد عنيفة ويميل لتقليدها، ولاحظنا أن الأساتذة يملكون نظرة سلبية نحو امتلاك المراهق لهذه الوسائل واستخدامها دون توجيه ومراقبة، ورأوا أنها خطر على الصحة الجسمية والعقلية للتلميذ كونها تتلاعب بمشاعره وتجعله فردا مشحونا وعدوانيا تجاه نفسه وتجاه من حوله، في المقابل لم يرى بعض الأساتذة أن هذه الوسائل التكنولوجية هي السبب الرئيسي في ارتفاع نسبة العنف لدى التلاميذ بل صنفوها عاملا ضمن عوامل متعددة، وأشاروا إلى ضرورة السماح للمراهق باختبار هذه البرامج رغم ما تحمله من مشاهد عنيفة كي يفهم مايجري حوله، كما نظروا إليها على أنها برامج ترفيهية وليست بذلك الخطر الذي توصف به.

جدول رقم 6-20: يوضح درجة موافقة المبحوثين على عبارات مؤشر تأثير جماعة الرفاق في قيم التلاميذ

العبارات	الدرجات الدنيا				الدرجة المتوسطة		الدرجات العليا				المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
الصداقات الافتراضية تساهم في انحراف سلوكات التلميذ	2	1.7	7	5.8	48	40	45	37.5	18	15	120	100
الصداقات التقليدية تساعد التلميذ على التحلي بالقيم السليمة	2	1.7	5	4.2	43	35.8	54	45	16	13.3	120	100
الصداقة بين الجنسين تجعل التلميذ يقوم بأفعال لا أخلاقية	9	7.5	28	23.3	46	38.3	27	22.5	10	8.3	120	100

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن أكبر نسبة لإجابات المبحوثين بالنسبة للعبارة "1" قد سجلت في خانة الدرجات العليا بمجموع قدره 52.5% وتنخفض في خانة الدرجة المتوسطة إلى نسبة 40%، وتصل في خانة الدرجات الدنيا إلى 7.5%.

وسجلت أغلب إجابات المبحوثين بالنسبة للعبارة "2" في خانة الدرجات العليا كذلك بمجموع نسب قدره 58.3% تليها نسبة 35.8% في الدرجة المتوسطة، لتصل إلى 5.9% في خانة الدرجات الدنيا.

وفي المقابل ظهرت أكبر نسبة لإجابات المبحوثين في خانة الدرجة المتوسطة بـ 38.3% وانخفضت في خانتي الدرجات الدنيا والدرجات العليا أين تساوت النسبتين بـ 30.8%.

رأى عدد كبير من الأساتذة عينة الدراسة تجاوز النصف أن الصداقات الافتراضية تساهم في انحراف سلوك التلميذ، إذ أن قضاء وقت كبير في منصات التواصل الاجتماعي يعني بالضرورة تكوين صداقات وعلاقات افتراضية وحدوث تفاعل وتواصل وتبادل للأفكار والأسرار وحتى الصور والأمور الشخصية، والتلميذ المراهق يعتبر ساذجا وغير ناضج وهذا يجعله فريسة سهلة للذين يستغلون هذه المواقع في نشر التطرف والتنمر و الابتزاز والنصب، كما أن هذه الصداقات في أغلبها لم يلتق الطرفان في الحياة الواقعية بل لا يملكون من المعلومات الا مايجدونه واردا في إعدادات حساباتهم الشخصية، ما يجعل هذه الشخصيات الوهمية تشكل خطرا على التلميذ، وأشار بعض الأساتذة إلى أن الصداقات

الافتراضية تدفع التلميذ للعيش في عالم وهمي وتجعله يميل أكثر للعزلة، فيتحاشى زملاءه وأصدقاءه ويفقد الرغبة في الدراسة أو الدخول في علاقات اجتماعية حقيقية، خاصة إذا كان يتواصل مع أشخاص أكبر منه سنا أو لديهم اهتمامات أخرى غير اهتماماته، وقالوا بأن ميل التلميذ نحو الاستكشاف واختبار الأمور هو ما يجعله يميل لإنشاء علاقات وهمية، ومن المعلوم أن الشبكات الاجتماعية تعتبر بيئة غير منظمة ولا مراقبة ويصعب فيها معرفة حقيقة الأشياء أو الأشخاص، والتلميذ في هذه الحالة لا يملك الخبرة ولا المعرفة الكافية التي تمكنه من التمييز بين الشخص السوي والشخص غير السوي، وذهبت فئة قليلة جدا من الأساتذة إلى القول بأن الصداقات الافتراضية لا تساهم في انحراف سلوكات التلميذ، ورأوا فيها تجربة من التجارب التي يجب أن يختبرها التلميذ المراهق كي يتعلم منها، وهي مفروضة عليه كوننا في زمن طغت عليه التكنولوجيا وأصبح من المستحيل العيش بدونها.

في حين أيد الكثير من الأساتذة الصداقات التقليدية مثل الصداقات القائمة على الزمالة أو صداقات الحي أو صداقات قائمة على القرابة، ورأوا أنها تساعد التلميذ على التحلي بالقيم السليمة، وفسروا ذلك بكون هؤلاء الأصدقاء هم أشخاص معروفون وينتمون لنفس بيئة التلميذ، و قد يكونون غالبا تلقوا تنشئة اجتماعية تتشابه إلى حد بعيد مع التنشئة التي تلقاها، كما أن التلميذ في هذه العلاقات يكون مراقبا وحريصا على الظهور بسلوكات وأفعال مقبولة، وتمنحه الدعم النفسي والاجتماعي الذي هو في حاجته، ورأت نسبة من الأساتذة عكس ذلك إذ لم ترى أن هذا النوع من الصداقات قد يجعل التلميذ يتحلى بالقيم السليمة نظرا لوجود عينة من التلاميذ قد جاءت إلى الثانوية بقدر عال من الاحترام والتربية ولكنهم تأثروا كثيرا ببعض الأصدقاء الذين رافقوهم في الثانوي فأصبحوا يميلون أكثر للفوضى والتمرد على نظام المدرسة.

ورأوا أن الصداقة بين الجنسين تجعل التلميذ يقوم بأفعال لاأخلاقية بدرجة متوسطة، حيث قال بعض الأساتذة بأن هذه العلاقات التي تحدث داخل الثانوية بين الجنسين لها تأثير إيجابي على سلوك المتعلم، كما لها تأثير سلبي، فالطرفان اللذان في علاقة عاطفية يسعيان للظهور بأحسن صورة أمام بعضهما في المدرسة ويميلون للانضباط أكثر، وإذا ماتم استفزاز أحدهما خاصة الذكور من طرف أحد الأساتذة فإن رده يكون عنيفا وعدوانيا لأنه يرى بأنه قد حط من قدره أمام صديقته، وقد تحدث بعض الأساتذة عن حالات عنف كان السبب فيها هو استفزاز أحد الطرفين أمام التلاميذ. كما رأى بعض الأساتذة أن هذه العلاقات بين الجنسين تجعل التلميذ يقوم بأفعال لاأخلاقية وأشاروا إلى وجود بعض التلاميذ يصرون على الجلوس جنب صديقاتهم في الحصة الدراسية، ولاحظوا عليهم حركات منافية للأخلاق (مسك الأيدي مثلا) حتى في الساحة المدرسية، وعند رفض إحدى الأستاذات لهذا النمط من الجلوس قوبلت – حسب تعبيرها-باستغراب من التلاميذ، ووصفت بأنها معقدة وغير متحضرة، وأشارت إلى أنها رفعت تقريرا بذلك للإدارة إلا أن المدير طالبها بتقبل الأمر كي لا تحدث بلبلة في المدرسة ويقاطع

التلاميذ الدراسة، فيما رأت نسبة أخرى من الأساتذة أن هذه العلاقات لا تدفع التلميذ للقيام بأفعال لاأخلاقية ونظروا إليها على أنها ظاهرة طبيعية بما أن التلميذ يسير نحو مرحلة النضج العاطفي فقد تصدر منه أخطاء يجب التغاضي عنها،كونها من متطلبات النمو، ورأوا فيها سلوكا حضاريا يساعد التلميذ على أن ينضج ويستقر شعوريا.

3-3)- عرض وتحليل بيانات الفرضية الثالثة: أدت الأعطاب الوظيفية التي تعاني منها المدرسة إلى اختلال الممارسات القيمية لدى التلاميذ من وجهة نظر أستاذة التعليم الثانوي بمدينة بجاية.

جدول رقم 6- 21: يبين درجة موافقة المبحوثين على ما إذا تم تكوين أساتذة التعليم الثانوي على أساليب غرس القيم

تركيز التكوين على أساليب غرس القيم	التكرار	النسبة
الدرجات الدنيا	28	23,3
	26	21,7
الدرجة المتوسطة	46	38,3
الدرجات العليا	18	15,0
	2	1,7
المجموع	120	100,0

من خلال نتائج الجدول نلاحظ أن أعلى نسبة لإجابات المبحوثين قد سجلت في خانة الدرجات الدنيا بمجموع نسب قدره 45% تلها نسبة 38.3% في الدرجة المتوسطة لتنخفض إلى 16.7% في خانة الدرجات العليا.

فقد أشارت نسبة كبيرة من الأساتذة إلى أن عملية التكوين لم تركز على كيفية تعليم القيم ولا كيفية غرسها، بل كانت ترتكز على التدريب على بيداغوجية التدريس بالكفاءات وأساليب وطرق التدريس في ظل الإصلاحات التربوية الأخيرة وتغير مضمون المنهاج والكتاب المدرسي، ورأت نسبة أقل من الأساتذة أنه كانت هناك إشارة لكيفية تعليم القيم التربوية أثناء التكوين بدرجة متوسطة فلم يكن هذا الجانب مهما بالنسبة للمكونين نظرا لتركيزهم على الجانب البداغوجي والمهني أكثر من أجل تحسين الأداء الوظيفي للأستاذ، ورأت نسبة قليلة من الأساتذة أن عملية التكوين لم تهمل الجانب التربوي بل ركزت عليه حيث تمت الإشارة إلى كيفية إدارة العلاقات بين الأستاذ وتلاميذه وكيفية معالجة المشاكل التربوية في البيئة المدرسية.

جدول رقم 6-22: يوضح درجة موافقة المبحوثين على عبارات مؤشر تعطيل الدراسة بسبب الإضرابات ووباء كورونا

العبارات	الدرجات الدنيا				الدرجة المتوسطة		الدرجات العليا				المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
الإضرابات أثرت سلبا على صورة الاستاذ	2	1.7	13	10.8	45	37.5	43	35.8	17	14.2	120	100
توقف التعليم بسبب الاضراب يجعل التلاميذ عرضة للانحراف	11	9.2	24	20	45	37.2	37	30.8	3	2.5	120	100
توقف التعليم بسبب وباء كورونا يجعل التلاميذ عرضة للانحراف	10	8.3	21	17.5	54	45	34	28.3	1	0.8	120	100

يتبين من الجدول أعلاه أن نصف إجابات المبحوثين بالنسبة للعبارة "1" سجلت في خانة الدرجات العليا بنسبة 50% تنخفض في خانة الدرجة المتوسطة إلى نسبة 37.5%، وتصل في خانة الدجات الدنيا إلى 12.2%

أما بالنسبة للعبارة "2" فقد سجلت أكبر نسبة لإجابات المبحوثين في الدرجة المتوسطة بـ 37.2%، ونسبة 33.3% في الدرجات العليا، لتنخفض إلى 29.2% في الدرجات الدنيا.

والعبارة "3" ظهرت أكبر نسبة للإجابات في الدرجة المتوسطة بـ 45%، ونسبة أقل في خانة الدرجات العليا بـ 29.1%، في حين سجلت أضعف نسبة في خانة الدرجات الدنيا بـ 25.8%.

وافقت نسبة معتبرة وصلت إلى النصف من الأساتذة أن الإضرابات قد أثرت سلبا على صورة الأستاذ في المجتمع الجزائري، وفسر بعضهم ذلك بالقول أن سعي الأستاذ لتحسين ظروفه المادية والمعيشية لم يلقى قبولا من المجتمع بالرغم من أنه حق من الحقوق المكفولة دستوريا، وذهبت غالبية منهم إلى القول بأن هناك استغلال لقضية الأستاذ ومعاناته الاجتماعية لضرب قيمته وتشويه سمعته، ويظهر ذلك جليا في الطريقة التي تناولت بها وسائل الإعلام قضية الإضرابات وكيف حرصت على إظهار الأستاذ بأنه غير مبال بمستقبل التلاميذ، وكيف غلّب مصالحه المادية وتركهم خارج مقاعد الدراسة معرضين لأخطار الشوارع، أما الذين رأوا بأن الإضرابات ساهمت في تراجع قيمة الأستاذ بدرجة متوسطة فقد

فسروا ذلك بوجود عوامل أخرى إلى جانب الإضراب هي التي أوصلت قيمة الأستاذ لهذا المستوى المتدني، وركزوا كثيرا على قضية تسييس العملية التربوية وكيف أنه هناك من يريد أن يغطي على فشل المنظومة التربوية وذلك بضرب المعلم وتحطيم معنوياته وإلهاء الرأي العام عن الأسباب الرئيسية التي أثرت سلبا على قيمة العلم والمتعلم، كما أن هذا الإصلاح التربوي الأخير (2003) قد أضعف من دور المعلم، وأعطى قيمة أكبر للمتعلم، هذا الأخير الذي تبين أنه غير قادر على البحث وبناء المعرفة.

وذهبت فئة قليلة إلى القول بأن الإضرابات قد ساهمت في تراجع قيمة المعلم ولكن بدرجة صغيرة، وفسرت هذا التراجع بعدم اهتمام الأسرة بتربية أبنائها على احترام المعلم والرفع من مكانته، ورأت أن هناك استهدافا للوعي باستهداف الأستاذ وتتبع عثراته حتى في حياته الخاصة، سعيا منهم إلى تحطيم قيمة العلم، الذي يعتبر السبيل الوحيد للتغيير والإصلاح، ورأوا أن النظام الحاكم لم يعط قيمة للأستاذ وساهم في إغراقه في مشكلات جمة على رأسها المنهاج الدراسي الجديد الذي جعله ملقنا لا فاعلا، وساهم في نفور التلاميذ من المدرسة والتوجه نحو أقسام الدروس الخصوصية، هذه الأخيرة في رأيهم التي ساهمت هي الأخرى في تراجع قيمة المعلم، وذكروا كذلك مستوى تكوين بعض الأساتذة وهيأتهم خاصة (الأستاذات) وكيف حطوا من قدر المعلم وأظهروه بصورة غير مرغوبة.

كما رأوا أن توقف التعليم بسبب الإضراب أو بسبب انتشار وباء كورونا وفرض البرتوكولات الصحية، لايساهم إلا بدرجة متوسطة في انحراف التلاميذ، وأشاروا هنا إلى دور الأسرة في التربية والتنشئة الاجتماعية إذ عليها التحكم في أبنائها وإبعادهم عن الشارع، كما أن الحجر الصحي المفروض يعني بالضرورة أن التلميذ سيكون في بيته رغما عنه، و أضافوا أن المدرسة ليست دار حضانة حتى ينظر إليها على أنها مكان لإبعاد التلميذ عن الفضاء العام، وأشاروا إلى أن المراهق قد وصل إلى مرحلة يكون فيها على قدر من المسؤولية عن أفعاله وتصرفاته أما المجتمع، في حين رأت عينة أخرى من الأساتذة أن توقف التعليم نتيجة لإضرابات الأساتذة وانتشار وباء كورونا يجعل التلميذ عرضة للانحراف، وفسرت ذلك بعدم قدرة الأسرة على التحكم في ابنها المراهق خاصة الذكور منهم، فأغلبهم سيذهب لقضاء وقته خارج المنزل فيكون معرضا لأخطار مختلفة، كما قد يكون متصلا طول الوقت بشبكة الأنترنت فيبقى يتنقل بين المواقع والمنصات الاجتماعية، وفي هذا الوقت قد تمر عليه صور فاضحة وأفكار مسمومة تؤثر على طبيعة تفكيره واتجاهاته خاصة وأن الفترة التي توقفت فيها الدراسة بسبب الجائحة كانت فترة طويلة جدا.. في حين لم ترى فئة من الأساتذة أن توقف التعليم بسبب إضرابات الأساتذة أو وباء كورونا قد يجعل التلميذ ينحرف، قد يفسر هذا بعدم اهتمامهم بما سيحدث له عندما يكون الأمر خارجا عن مسؤوليتهم، واكتفائهم بأداء وظيفتهم داخل المدرسة.

جدول رقم 6-23: يوضح درجة موافقة المبحوثين على عبارة تراجع قيمة المدرسة في المجتمع الجزائري

تراجع قيمة المدرسة في المجتمع	التكرار	النسبة
الدرجات الدنيا	1	,8
	4	3,3
الدرجة المتوسطة	17	14,2
الدرجات العليا	82	68,3
	16	13,3
المجموع	120	100,0

تشير نتائج الجدول إلى موافقة المبحوثين بنسبة كبيرة جدا على عبارة تراجع قيمة المدرسة في المجتمع حيث سجلت نسبة 81.6% في خامة الدرجات العليا، انخفضت أكثر في خانة الدرجة المتوسطة إلى 14.2%، لتسجل أقل نسبة في خانة الدرجات الدنيا ب 4.1%

أكدت نسبة كبيرة جدا من المبحوثين أن قيمة المدرسة قد تراجعت في المجتمع الجزائري، وقد يفسر ذلك بحالة اللااستقرار التي تمر بها هذه المؤسسة منذ الاستقلال، والتي ازدادت حدة في السنوات الأخيرة نتيجة للإصلاحات التربوية المتكررة التي مرت عليها، كما قد ربط بعض الأساتذة هذا التراجع بتراجع قيمة العلم والمعلم ومكانة المتعلم، ورأوا أن الإضرابات المتكررة التي تشهدها المدارس الثانوية في ظل تعدد النقابات التربوية وتداخل المطالب والمصالح جعل من هذه المؤسسة حلبة صراع لايكاد يهدأ حتى يستعر من جديد، كما أن الظواهر السلبية التي بدأت تنتشر في المدرسة قد تكون سببا في هذا التراجع، منها ارتفاع في نسب التسرب المدرسي وانخفاض في مستوى التحصيل الدراسي، هذا الأخير الذي أصبح ظاهرة تسجل كل عام، وارتفاع نسب العنف كذلك بأنواعه، ضف إلى ذلك تراجع في مستوى الأستاذ سواء من الناحية التكوينية أو الوظيفية، كما قد تكون ظاهرة انتشار الدروس الخصوصية التي باتت تعرف بالمدرسة الموازية فاقمت من مشاكل هذه المؤسسة وضربت مكانتها في المجتمع الجزائري، إذا أصبح العلم يباع ويشترى، كما صرح بعض الأساتذة بأن انتشار الوسائل الحديثة أثر سلبا على الدور التربوي للمدرسة، خاصة في ظل استمرار هذه المؤسسة على نفس الوسائل والطرق والممارسات التقليدية في مقابل التطورات السريعة التي تشهدها الساحات التربوية عبر مجتمعات العالم من تقدم في وسائل وطرق التدريس وجعلها قاصرة عن أداء وظيفتها بالمستوى المنتظر منها.

كما برر بعض الأساتذة هذا التراجع بالقول بأن المدرسة لم تعد تشعر التلميذ وأسرته بالأمان، خاصة وأن مستقبل التلاميذ أصبح مجهولا في ظل انكماش سوق الشغل وانتشار البطالة بين المتعلمين، كما

رأوا أن المجتمع قد حكم على هذه المؤسسة حكما سلبيا معتمدا على مايسمعه ويراه في وسائل الإعلام التي رأوا بأنها شوهت صورة المدرسة مؤخرا وأصبحت تحرص على تعتيم الإيجابيات وتسعى جاهدة لإبراز السلبيات.

جدول رقم 6-24: يوضح درجة مو افقة المبحوثين على عبارة العلاقة بين الأولياء والأساتذة

العلاقة بين الاولياء والاساتذة جيدة	التكرار	النسبة
الدرجات الدنيا	9	7,5
	15	12,5
الدرجة المتوسطة	77	64,2
الدرجات العليا	18	15,0
	1	,8
المجموع	120	100,0

تشير نتائج الجدول أعلاه إلى أن نسبة كبيرة جدا من إجابات المبحوثين قد سجلت في خانة الدرجة المتوسطة بنسبة 64.2% تلها نسبة 20% التي سجلت في خانة الدرجات الدنيا، في حين سجلت أقل نسبة وهي 15.8% في خانة الدرجات العليا.

فالأساتذة قيموا العلاقة بينهم بين أولياء التلاميذ بالدرجة المتوسطة، وهذا قد يشير إلى تردد الأساتذة في إبداء رأيهم حول هذه العبارة نظرا لضعف التواصل بين الطرفين وهذا ما أكدته نتائج **الجدول رقم 13** التي أظهرت أن غالبية أولياء التلاميذ لا يتابعون أبناءهم في المدرسة، كما قد يدل على عدم وجود صدامات كثيرة بينهما، وقد صرح بعض الأساتذة كذلك بأن أولياء التلاميذ لا يزورون المدرسة إلا في حالة استدعائهم، وهذا ما يجعل الحديث عن وجود علاقة أمرا مبالغا فيه، وقال بعض الأساتذة بأن العلاقة بين الأساتذة والأولياء ليست جيدة لأن أسر التلاميذ لا يهمهم سوى النجاح المدرسي لأبنائهم ودائما مايدعمون أبناءهم إذا ماصدر منهم قول أو فعل يؤذي الأستاذ أو يحط من قيمته، وأشارت نسبة قليلة جدا من الأساتذة إلى أن علاقتهم بأولياء التلاميذ جيدة، إذ لم يسبق وحدثت بينهما مشاكل أو صدامات.

جدول رقم 6-25: يوضح درجة مو افقة المبحوثين على عبارة مساهمة الإجراءات العقابية في ردع التلميذ

مساهمة الاجراءات العقابية في ردع التلميذ	التكرار	النسبة
الدرجات الدنيا	17	14,2
	27	22,5
الدرجة المتوسطة	36	30,0
الدرجات العليا	35	29,2
	5	4,2
المجموع	120	100,0

من خلال البيانات المعروضة في الجدول أعلاه نلاحظ أن نسبة 36.7% من المبحوثين لم يوافقوا على كون الإجراءات العقابية تساهم في ردع التلميذ فتركزت إجاباتهم في الدرجات الدنيا، تليها نسبة 33.4% من آراء المبحوثين التي تركزت في خانة الدرجات العليا، وسجلت أقل نسبة في خانة الدرجة المتوسطة بـ 30%

تقاربت آراء الأساتذة حول مساهمة الإجراءات العقابية في ردع التلميذ بين الدرجات الدنيا والدرجة المتوسطة، حيث فسر بعضهم ذلك بالقول بأن أغلب المناوشات التي تحدث في المدرسة لا يتم إيصالها للإدارة بل تحل بطرق سلمية في حينها، وأشار أحد المبحوثين إلى أن بعض الأساتذة (الرجال) يريدون إثبات مدى قدرتهم على إدارة المشاكل مع التلاميذ وحلها، في حين رأى آخرون بأن الإدارة لاتقوم بتطبيق الإجراءات العقابية المنصوص عليها خوفا من رد فعل التلاميذ واحتجاجهم الذي قد يؤثر على السير العادي للدراسة، وقد قال أحد الأساتذة بأنه تم غلق أبواب مدرسته لعدة أيام من قبل أحد التلاميذ المفصولين الذي احتج على قرار فصله ورفضه، فتضامن معه زملاءه، وصرح آخرون بأن الإدارة المدرسية أصبحت تقف إلى جانب التلميذ حتى ولو كان الأستاذ ضحية، وقالوا بأن التقارير التي يرفعونها لاتؤخذ بعين الاعتبار ويتم تجاهلها، وذهب نسبة معتبرة من الأساتذة إلى القول بأن الإجراءات العقابية التي تتخذها الإدارة تساهم في ردع التلميذ، واستدلوا على ذلك بانضباط التلاميذ بالنظام الداخلي للمدرسة وبعضهم قال بأنه لم يرى لحد الآن مشكلات تحدث في المدرسة بفضل قدرة الإدارة على فرض النظام.

جدول رقم 6-26: يوضح درجة مو افقة المبحوثين على عبارات مؤشر الإدارة المدرسية

العبارات	الدرجات الدنيا				الدرجة المتوسطة		الدرجات العليا				المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
توفر الادارة البيئة المناسبة لتدريس القيم التربوية	9	7.5	27	22.5	55	45.8	27	22.5	2	1.7	120	100
الارشادات التربوية والنفسية التي تقدمها الادارة فعالة	6	5	25	20.8	54	45	32	26.7	3	2.5	120	100

تكشف نتائج الجدول في الأعلى أن نسبة موافقة المبحوثين على العبارة الأولى جاءت في أغلبها في خانة الدرجة المتوسطة بـ 45.8%، في حين سجلت نسبة 30% في خانة الدرجات الدنيا، وتنخفض في خانة الدرجات العليا إلى 24.2%.

أما بالنسبة للعبارة الثانية فقد سجلت أعلى نسبة إجابات في خانة الدرجة المتوسطة بـ 45%، وانخفضت في خانة الدرجات العليا إلى 28.2%، لتصل إلى نسبة 25.8% في خانة الدرجات الدنيا.

رأت نسبة كبيرة من المبحوثين أن الإدارة المدرسية توفر البيئة المناسبة لتدريس القيم التربوية بدرجة متوسطة، وقد تفسر هذه الإجابات بعدم وضوح الدور المنوط بالإدارة والذي يرتكز أساسا على مبدأ توفير الجو والبيئة المناسبة لتعليم القيم التربوية بالنسبة لهؤلاء الأساتذة، خاصة وأن علاقة الأستاذ بالإدارة تظهر إلى حد ما على أنها علاقة جافة، تفتقد إلى التنسيق والتساند في تحقيق غايات التربية، في حين أشار بعض الأساتذة إلى أن الإدارة لا توفر البيئة المناسبة لتدريس القيم واستدلوا على ذلك بالعراقيل التي اعترضتهم أثناء تعرضهم لعنف لفظي من قبل التلاميذ وعدم تجاوب الادارة معهم، وأشاروا كذلك إلى وجود صراعات بين الأساتذة والإدارة بسبب عدم تسهيلها لعمل الأستاذ من ناحية الوسائل البيداغوجية، وأشاروا إلى أن الإدارة بعيدة كل البعد عن ما يسمى بالقيم التربوية.

كما رأوا أن الإرشادات التربوية والنفسية التي تقدمها الإدارة فعالة بدرجة متوسطة، فقد أشار الأساتذة إلى الدور الفعال الذي يقوم به مستشار التوجيه في تقديم المساعدة النفسية للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم والاندماج، وأشاروا إلى وجود زيارات من طرف المستشارين التربويين للأقسام، والذي اعتبروه اهتماما من جانبهم بالعملية التربوية، كما أن المساعدين التربويين يساهمون بدرجة كبيرة حسب تعبير الأساتذة في ضمان الاستقرار والانضباط في الفضاء المدرسي، وهذا ما أكدت عليه نسبة من الأساتذة الذين أقروا بوجود ارشادات نفسية وتربوية وأكدوا على فعاليتها في ترسيخ القيم التربوية على قلتها، ورأت نسبة قليلة من الأساتذة بأن الارشادات التربوية والنفسية التي تقدمها الإدارة غير فعالة إذ

لم يسبق لهم وأن زارهم مستشار توجيه او مستشار تربية أثناء أدائهم لعملهم ولم يلحظوا أي تدخلات من الإدارة أو تكفل ببعض التلاميذ الذين يعانون مشكلات نفسية واجتماعية صعبة مثل طلاق الوالدين أو اليتم أو الفقر، حيث تحدثت إحدى الأستاذ عن وجود فتاة صماء تدرس بالمدرسة الثانوية تعاني من صعوبات في التعلم والاندماج ولم تتلقى أي رعاية أو اهتمام نفسي من قبل الإدارة.

خلاصة:

من خلال ما سبق يمكن القول أن النتائج التي توصلت إليها الدراسة بعد تحليل بيانات الملاحظة والمقابلات والاستبيان قد ساهمت في كشف الغموض حول العوامل التربوية التي ساهمت في تراجع الممارسات القيمية لدى التلاميذ، وهذا ما سيتضح أكثر في الفصل الموالي.

الفصل السابع: مناقشة نتائج الدراسة الميدانية واستنتاجات عامة

1- مناقشة فرضيات الدراسة في ضوء النتائج والتراث السوسيولوجي

2- مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة

3- استنتاجات عامة

1- مناقشة فرضيات الدراسة في ضوء النتائج والتراث السوسيولوجي:

1-1)- الفرضية العامة:

أدت بعض العوامل السوسيوتربوية إلى اختلال الممارسات القيمية لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي بمدينة بجاية.

أولا: مناقشة الفرضية الجزئية الأولى

والتي صيغت على النحو التالي: **أدى الإصلاح التربوي الجديد (2003) إلى اختلال الممارسات القيمية لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي بمدينة بجاية**

انطلاقا مما تم عرضه من نتائج في الفصل السابق، ستتم مناقشة هذه الفرضية بالاعتماد أساسا على **الجداول (4 ،5، 6، 7، 8، 10، 11)**، إذ توضح لنا البيانات الميدانية المتعلقة بعبارات مؤشر مضمون المنهاج الدراسي الجديد أن نسبة 57.5% من الأساتذة رأوا أن المناهج الدراسية الجديدة تراعي خصوصية المرحلة العمرية للتلميذ (المراهقة) بدرجة متوسطة، وهذا يوحي بوجود دراسة مسبقة لمتطلبات هذه المرحلة الحساسة من كل الجوانب النفسية والاجتماعية والثقافية والتي تسمح بالضرورة بتحقيق أحد أهم هدف للعملية التربوية وهو بناء فرد سوي ومتوازن كما لم يروا أن هناك معارف متضمنة في هذا المنهاج الدراسي والتي قد تكون سببا أو عائقا في عدم استيعاب التلميذ للمحتوى الدراسية إذا سجلت أعلى نسبة لإجاباتهم في الدرجات الدنيا بنسبة 39.2% بحيث اتفقوا على أنه تم بناء هذا المنهاج الدراسي بمراعاة الاختلاف في قدرات التلاميذ الذهنية إذ صمم بالنظر إلى مستوى التلاميذ ذوي القدرات التحصيلية المتوسطة، في حين لم يوافقوا على أن المناهج الدراسية الجديدة (2003) تحتوي على القيم الضرورية لتعزيز التربية الخلقية للتلميذ حيث سجلت أعلى نسبة في خانة الدرجات الدنيا بـ 45% **(انظر الجدول 4)**، وهذا ما يظهر في الجدول الموالي **(انظر الجدول 5)** الذي عبروا فيه بأن هناك حضورا ضعيفا للقيم التربوية في المنهاج، حيث جاءت إجاباتهم متقاربة بالنسبة لعبارة احتواء المنهاج على القيم الاجتماعية بين الدرجات الثلاث بنسب متفاوتة تراوحت بين 30% و35% تدل ربما على وجود أفكار ضبابية لديهم حول تحديد هذه القيم بناءا على مضمون المقرر الدراسي، كذلك الحال بالنسبة لعبارة احتواء المنهاج على القيم الأخلاقية أين تركزت إجاباتهم في الدرجة المتوسطة بنسبة 38.3% تليها الدرجات الدنيا بـ 36.7% في حين رأوا بأن المنهاج يحتوي على القيم الدينية والقيم السياسية بدرجة صغيرة.

ومن خلال اطلاعنا على بعض الموضوعات المتضمنة في المنهاج الدراسي للمواد الدراسية المختارة رصدنا وجود الكثير من القيم التربوية المتنوعة والثرية منها ماهو ظاهر يمكن للأستاذ والتلميذ معا ملاحظته، ومنها ماهو خفي يستلزم مهارة واهتمام من قبل الأستاذ كي يبرزه للتلميذ ويدربه على كيفية اكتساب كفاءة التفكير الأخلاقي الذي يجعله يدرك أهمية الجانب التربوي في المحتوى المقدم له، كما توصلنا من خلال

هذه **الجداول (5،4)** إلى عدم وضوح منظومة القيم التربوية لدى أغلب أساتذة التعليم الثانوي (عينة الدراسة) الذين توزعت أغلب إجاباتهم بين الدرجات الدنيا والمتوسطة ما يوحي بنوع من التردد أو عدم الاهتمام بهذا الجانب من طرفهم أثناء تدريسهم للمنهاج التربوي، ووقفنا على وجود تناقض بين مضمون النشرية الخاصة بالمرجعية العامة للمناهج المدرسية الصادرة في مارس 2009 حول القيم المدرسية وبين الممارسة الفعلية لها في المدرسة الثانوية إذ لايوجد في الميدان -حسب ملاحظتنا (أثناء تواجدنا في المؤسسات التربوية الثانوية) طول فترة التربص الميداني- ما يشير إلى وجود ممارسات بيداغوجية وتعليمية منظمة للتأثير على سلوك التلميذ وتوجيهه لغرس تربية أخلاقية إيجابية.

وكشفت نتائج **الجدول رقم 6** عن عدم موافقة الأساتذة عينة الدراسة على عبارة أن القيم المستهدفة في المنهاج واضحة بالنسبة للتلاميذ حيث تقاربت إجاباتهم بين 37.7% و38.3% في الدرجات الدنيا والمتوسطة على التوالي، فعدم وضوح منظومة القيم التربوية لدى الأستاذ يستلزم بالضرورة عدم وضوحها لدى التلميذ، نظرا للفارق بينهما سواء في السن الذي يشير بالضرورة إلى مرور الأستاذ بخبرات حياتية، بالإضافة إلى تلقي الأستاذ لتكوين علمي وبيداغوجي يؤهله لشغل هذه الوظيفة، في حين رأت نسبة كبيرة من الأساتذة قدرت بـ 53.3% أن القيم المستهدفة في المنهاج الدراسي غير مستمدة من قيم المجتمع الجزائري مستدلين بذلك على بعض الوحدات الدراسية التي تتضمن موضوعات او حوادث سجلت في مجتمعات أخرى، وفي هذا الصدد يرى **دوركايم** أنه اذا كانت التربية تمارس وظيفة اجتماعية قبل كل شيء واذا كان موضوعها هو تحقيق تكيف الفرد مع الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه فإنه من المستحيل أن يكون المجتمع بعيدا بتأثيره عن هذه العملية...وهو يمثل المحور المرجعي الذي يجب على الفعل التربوي أن ينطلق منه، فالنموذج الأخلاقي القيمي الذي لابد ان يسير عليه المجتمع لتحقيق توازنه وتطوره لابد وان يستمد من القيم المشتركة للمجتمع نفسه وهي قيم موجودة اصلا ولا تحتاج لإعادة صياغة وإنما لابد من تبنيها واعادة تنظيم المجتمع بناءا عليها، ويتم توريث هذا النموذج الاخلاقي من خلال إدارجه في المنهاج التربوي وتوفير جميع الوسائل الضرورية من امكانيات مادية وبشرية مؤهلة ومشبعة من قيم المجتمع ولا تمتلك أية عداوة تجاه هذه القيم أي تكون هي نفسها مؤمنة بأخلاق المجتمع وأهدافه. **(انظر الفصل الثاني ص 37)**.

وأوضحت بيانات **الجدول رقم 7** عدم الرضا الكلي للأساتذة على سلوكات التلميذ في الوسط المدرسي بنسبة 58.3% سجلت في الدرجة المتوسطة، فشيوع بعض السلوكيات غير السوية بين التلاميذ من قبيل قلة احترام الأستاذ والقدوم إلى الدراسة بهندام لا يعبر عن هوية طالب العلم، والتلفظ بالكلام البذيء على مسمع من الأساتذة وغيرها (التي صرح بها بعض الأساتذة)، كلها تدل على وجود خلل في الممارسات القيمية للمتعلمين في المدرسة الثانوية وغياب واضح لتأثير مضمون المنهاج الدراسي في تهذيب السلوك. اتضح في **الجدول رقم 8** أن المبحوثين لم يوافقوا على عبارتي كون بيداغوجية التدريس بالكفاءات في إكساب التلميذ معارف سلوكية إيجابية وأكسبتهم كفاءات تمكنهم من التمييز بين القيم الأصيلة والقيم

الدخيلة على المجتمع الجزائري إذا سجلت أعلى نسبة إجابات لهم في الدرجات الدنيا بـ 48.3% و45% على التوالي، في حين رأوا أن هذه البيداغوجية لم تمكن التلاميذ من توظيف الكفاءات المكتسبة في وضعيات تعليمية أو حياتية إلا بدرجة متوسطة أين سجلت نسبة 58.3% و50.8% على الترتيب.

ولم يوافق الأساتذة على العبارة التي تقول بأن تقصير أستاذ التعليم الثانوي في أداء مهامه ساهم في الإقبال الكبير للتلاميذ على الدروس الخصوصية **(انظر الجدول 10)** إذ تركزت إجاباتهم في الدرجات الدنيا بنسبة 52.5% وأرجعوا ذلك للحشو المعرفي الذي يمتاز به المنهاج الجديد في مقابل انخفاض في الحجم الساعي المخصص لتدريسه، في حين رأوا أن ظاهرة الدروس الخصوصية قد ساهمت في تراجع قيمة احترام المعلم بدرجة كبيرة بنسبة 42.5%، فانتشار ظاهرة الدروس الخصوصية في الجزائر، والإقبال الكبير عليها من قبل التلاميذ بجميع مستوياتهم وقدراتهم قد ساهم في تراجع قيمة احترام الأستاذ في المجتمع، وهذا الانتشار لا يرجع إلى تقصير أستاذ التعليم الثانوي في أداء مهامه بالدرجة الأولى حسب إجابات المبحوثين بل هو عامل إلى جانب عوامل أخرى كان لها الدور الكبير في هذا التراجع، وقد رفض المبحوثون الموافقة على محتوى العبارة التي تقول بأن أساليب التدريس التقليدية غير فعالة في غرس القيم التربوية فجاءت إجاباتهم في الدرجات الدنيا بـ 49.2 % **(انظر الجدول 11)**.

من خلال ما تم عرضه في الأعلى تبين لنا أن أغلب العبارات الدالة على مؤشرات الفرضية الجزئية الأولى قد تحققت بشكل واضح وهي (عدم وضوح منظومة قيم المنهاج الدراسي الجديد، وعدم الرضا على سلوكات التلاميذ، وفشل المقاربة بالكفاءات في اكساب التلاميذ معارف سلوكية إيجابية كما لم تمكنهم من كفاءات التميز بين القيم الأصيلة والدخيلة، ضعف تمكن التلاميذ من تطبيق الكفاءات المكتسبة في وضعيات حياتية وتعليمية، القيم المتضمنة في المنهاج ليست مستمدة من قيم المجتمع الجزائري، والاقبال الكبير على الدروس الخصوصية أثر سلبا على قيمة احترام المعلم) وبالتالي دلت على صحة الفرضية التالية: **"أدى الإصلاح التربوي الجديد (2003) إلى اختلال الممارسات القيمية لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي بمدينة بجاية"**

وبهذا يمكن القول أن **الفرضية الجزئية الأولى تحققت بدرجة كبيرة** فقد أدى الإصلاح التربوي الجديد (2003) إلى اختلال الممارسات القيمية لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي بمدينة بجاية.

ثانيا: مناقشة الفرضية الجزئية الثانية

والتي صيغت على النحو التالي: **ساهم ضعف التوافق التربوي بين مؤسسات التنشئة الاجتماعية والمدرسة العمومية في اختلال الممارسات القيمية لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي بمدينة بجاية.**

سيتم الاستناد في مناقشة هذه الفرضية إلى الجداول التالية: **(2، 3، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20)**، حيث أظهرت نتائج **الجدول 12** أن البيئة الأسرية مناسبة ليستمد منها التلميذ القيم السليمة حيث وافق المبحوثون على هذه العبارة بدرجة كبيرة قدرت بـ 40.8%، إذ لايزال مفهوم الأسرة مقدسا في تصور الأساتذة ولاتزال هذه المؤسسة محافظة على خصائص التربية الأصيلة بحسب وجهة نظرهم، وهذا ما يؤكد ما ذهب إليه **دوركايم** من أن الأبوين لا الجماعة هما اللذان يكونان شخصية الانسان الأولي ولا نستطيع أن نعتبرهما كالوكيلين لها، لأن الطفل يحترم الجماعة في أبويه، بل الانسان لا يتقبل أخلاق الجماعة إلا لأن أبويه يجسمانها، كما أن التربية الأولية **في نظره** هي المصدر الاول الذي يستمد منه الانسان أخلاقه ومبادئه وهي التي تشكل لديه الضمير الأخلاقي، وهذا ما أكدته إجابات الأساتذة في العبارة الثانية فالأسرة في نظرهم لاتزال تقوم بدور إيجابي في عملية التربية بنسبة إجابات قدرت بـ 42.5%، ولكنهم أكدوا على أنه لايوجد اهتمام من جانب أولياء التلاميذ بالمحتوى القيمي في المنهاج الدراسي الجديد (2003) بنسبة 53.3%، كما رأوا أن الأولياء لا يهتمون بمعرفة الأداء السلوكي لأبنائهم فقد سجلت أعلى نسبة لإجاباتهم في الدرجات الدنيا بـ 52.5% **(انظر الجدول 13)**، وهذا يتعارض مع أفكار **تالكوت بارسونز** حول مفهوم التوازن والتضامن الاجتماعي أين شدد على ضرورة التداخل والتكامل بين الأنساق الاجتماعية بجميع مؤسساتها كشرط لتحقيق التوازن الاجتماعي، والتكامل المطلوب في هذه الحالة يكون بين مؤسسة الأسرة ومؤسسة المدرسة من أجل تحقيق التوازن التربوي المنشود، وبالرغم من أن الأسرة تعتبر شريك إيجابي إلى جانب المدرسة في تحقيق غاياتها إلا أن النتائج أظهرت وجود قطيعة كبيرة بين المؤسستين ما جعل التربية تفقد توازنها، وشرط التكامل عند **بارسونز** هو ان يضمن المجتمع قدرا من التعاون والضبط بين العناصر الداخلية للاجزاء المختلفة من النسق الاجتماعي. **(انظر الفصل الثاني ص59)**

وبخصوص إذا ما كان استخدام التلاميذ للوسائل التكنولوجية الحديثة يحتاج إلى رقابة فقد وافق عدد كبير جدا من المبحوثين على معنى هذه العبارة وقدرت نسبة موافقتهم بـ 95% **(انظر الجدول 14)**،ورأت مستشارات التوجيه أن أكثر مؤسسات التنشئة الاجتماعية خطرا على سلوك التلميذ هي مؤسسة الإعلام والاتصال **(انظر الجدول رقم 3)**، ورأت نسبة كبيرة منهم (67.5%) بأن المواد المعروضة في الشاشات التلفزية والمواقع الإلكترونية تؤثر سلبا على سلوكات التلميذ بدرجة كبيرة جدا، ولم ياوفقوا بنسبة 62.5%على كون أغلب المواد المعروضة في الشاشات التلفزية والمواقع الإلكترونية تتناسب مع قيم الأسرة

(انظر الجدول 15)، وتترجم مدى خطورة هذه الوسائل التكنولوجية من خلال رأي أغلب مستشارات التوجيه الذي رأى بأنها أخطر مؤسسة على قيم التلميذ......

وكشفت معطيات الدراسة الميدانية بأن التلاميذ يستخدمون وسائل التواصل الاجتماعي بدرجة كبيرة جدا وهذا ما أكد عليه 96.7% من الأساتذة، في حين هناك تراجع كبير في درجة استخدام التلاميذ لمواقع التعليم مثل مواقع تعليم اللغات والمكتبات الإلكترونية فسجلت أعلى نسبة لإجاباتهم في الدرجات الدنيا بـ 52.5%، **(انظر الجدول 16)**، كما رأى أغلب الأساتذة (39.2%) بأن استخدام التلاميذ للوسائل الحديثة (الهاتف مثلا) في التشويش أثناء الحصة، في حين أنهم يستخدمون هذه الوسائل بدرجة كبيرة جدا في عملية الغش وهذا مادلت عليه نسبة الإجابات التي بلغت 75%، **(انظر الجدول 17)**.

وجاءت بيانات **الجدول رقم 18** تؤكد على أن الوسائل التكنولوجية الحديثة قد ساهمت في عزل التلميذ عن المشاركة الاجتماعية وهذا حسب وجهة نظر 58.3% من الأساتذة عينة الدراسة، والذين رأوا بدورهم أن مشاهدة البرامج العنيفة من قبل التلاميذ قد ساهم في ارتفاع ظاهرة العنف المدرسي في المدارس الثانوية وأكدوا على ذلك بنسبة كبيرة كذلك بلغت 71.7% **(انظر الجدول 19)**، كما أكدت معطيات **الجدول رقم 2** الخاص بأكثر الظواهر السلبية انتشارا في المدرسة الثانوية حسب وجهة نظر المستشارات، انتشارا كبيرا لظاهرتي العنف المدرسي وظاهرة تعاطي التبغ بين تلاميذ الثانويات وصرحت كل المستشارات (عينة البحث) أثناء المقابلة بأن العنف اللفظي هو أكثر أنواع العنف تواجدا.

هذا وبينت نتائج الدراسة من خلال **الجدول رقم 20** أن الصداقات الافتراضية تساهم في انحراف سلوكات التلميذ وهذا من وجهة نظر 52.5% من عينة الدراسة، على عكس الصداقات التقليدية التي رأوا انها تساعد التلميذ على التحلي بالقيم الأخلاقية السليمة بنسبة 58.3%، في حين لم يروا بأن الصداقة بين الجنسين قد تجعل التلميذ يقوم بأفعال أخلاقية إلا بدرجة متوسطة حيث بلغت نسبة إجاباتهم 38.3%.

بناءا على ما تم عرضه من نتائج تبين أن غالبية كبيرة جدا من العبارات الدالة على مؤشرات الفرضية الجزئية الثانية التي تقول "**ساهم ضعف التو افق التربوي بين مؤسسات التنشئة الاجتماعية والمدرسة العمومية في اختلال الممارسات القيمية لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي بمدينة بجاية" ومنه تحقق الفرضية بدرجة كبيرة جدا.**

ثالثا: مناقشة الفرضية الجزئية الثالثة

والتي صيغت على النحو التالي: **أدت الأعطاب الوظيفية التي تعاني منها المدرسة إلى اختلال الممارسات القيمية لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي بمدينة بجاية.**

حيث سيتم مناقشة هذه الفرضية بالاعتماد على نتائج الجداول التالية: **(21، 22، 23، 24، 25، 26)**، فقد دلت إجابات المبحوثين التي بلغت نسبة 45% في الجدول 21 على أن التكوين الذي تلقاه الأساتذة لم يركز على أساليب غرس القيم التربوية لدى التلاميذ، وتباينت إجاباتهم فيما يخص عبارات مؤشر الإضرابات في الجدول 22 حيث وافقوا بنسبة 50% على عبارة كون الإضرابات أثرت سلبا على صورة الأستاذ، ورأوا أن توقف التعليم بسبب الإضرابات لا يجعل التلاميذ عرضة للانحراف إلا بدرجة متوسطة أين سجلت نسبتي 37.2%و 45% على التوالي.

وأكد الأساتذة بنسبة كبيرة جدا بلغت 81.6% على أن قيمة المدرسة الجزائرية قد تراجعت في المجتمع **(انظر الجدول 23)**، وبخصوص ما إذا ما كانت العلاقة بين أولياء التلاميذ والأساتذة جيدة فقد سجلت إجابات المبحوثين في الدرجة المتوسطة بنسبة 64.2%، **(انظر الجدول 24)**، ولم يوافقوا بنسبة 36.7%على كون الإجراءات العقابية التي تنتهجها الإدارة تساهم في ردع التلميذ حيث قالت إحدى المستشارات في **مقابلة** معها أن تطبيق الإجراءات العقابية يكون بحسب السلوك الصادر من التلميذ، وقالت بأن الإدارة أصبحت تميل أكثر لحل المشكلات التي تحدث عن طريق الإصغاء للتلميذ وتحذيره أو توبيخه شفهيا دون اللجوء لعقد مجلس تأديبي، **(انظر عنصر تحليل المقابلات ص 197)** ، كما أشارت نتائج الجدول رقم 26 إلى أن الأساتذة لم يروا أن الإدارة المدرسية توفر البيئة المناسبة لتدريس القيم التربوية إلا بدرجة متوسطة أين بلغت نسبة إجاباتهم 45.8%، ووافقوا بدرجة متوسطة على عبارة كون الإرشادات التربوية التي تقدمها الإدارة فعالة بنسبة 45%، وفي هذا الصدد صرحت إحدى مستشارات التوجيه بوجود تراجع ملحوظ في الدور التربوي للإدارة ماساهم في تفاقم المشكلات التربوية في المدارس الثانوية، وذكرت كذلك وجود نقص في الوسائل البيداغوجية والمشرفين التربويين ونقص في الخبرة لبعض المؤطرين، ورأت أخرى أن الإدارة المدرسية قد استقالت من وظائفها وتجاوزتها الظروف، إذ هناك تغليب للجانب الإداري على حساب الجانب التربوي، وقد **لاحظنا** في أثناء تواجدنا بإحدى المؤسسات التربوية تذمر إحدى الأستاذات بسبب العراقيل الإدارية (الوسائل) التي أرغمتها على الإنفاق من مالها الخاص في حالة ما إذا أرادت ربح الوقت بطبع بعض الأوراق التي تحوي ملخص للدرس الذي تريد تقديمه **(انظر جدول رقم 1)**، وحالة الأستاذة التي تجمع المال من التلاميذ كي تطبع لهم تمارين تعينهم على تثبيت الدرس **(انظر عنصر تحليل المقابلات)**.

UNIVERSITE SETIF2

وبهذا تكون الفرضية الجزئية الثالثة التي تقول: "**أدت الأعطاب الوظيفية التي تعاني منها المدرسة إلى اختلال الممارسات القيمية لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي بمدينة بجاية" قد تحققت بدرجة متوسطة**

من خلال نتائج الدراسة الميدانية تبين لنا تحقق الفرضية الجزئية الأولى والثانية والثالثة بدرجات متفاوتة ومنه نستنتج تحقق الفرضية العامة التي تقول: **أدت بعض العوامل السوسيوتربوية إلى اختلال الممارسات القيمية لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي بمدينة بجاية.**

2- مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة:

جاءت نتائج الدراسة الحالية متفقة إلى حد بعيد مع ماتوصلت إليه **شرقي حورية في أطروحتها للدكتوراه** التي قامت فيها بمقارنة النسق القيمي بين المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية في علاقتها بمدى التوافق النفسي والاجتماعي للتلاميذ **(2017/2016)**، حول الدور الذي يؤديه النسق القيمي المتضمن في المناهج والأنشطة المدرسية في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي للتلميذ، وركزت الدراسة على القيم الاجتماعية والدينية والسياسية وربطت زيادتها بزيادة التوافق النفسي والاجتماعي، ورأت أن هناك فروقا في التوافق النفسجتماعي بين الإناث والذكور، لصالح الإناث وهذا ما رصدناه في إجابات بعض الأساتذة الذين رأوا أن هناك ميلا للعنف وإثارة الشغب والفوضى وتعاطي التبغ من جانب الذكور أكثر، في حين تميل الإناث إلى اكتساب القيم الاجتماعية نظرا لطبيعتهن التي تميل إلى اللطف والضعف في نفس الوقت.

ولمحت هذه الدراسة إلى أن تلميذ المرحلة المتوسطة يكون نسقه القيمي أكثر استقرار ووضوحا من تلميذ المرحلة الثانوية وقد أرجعت ذلك إلى متطلبات مرحلة المراهقة المبكرة لتلميذ المتوسط والتي تتميز بكونها أقل حدة وتكون القيم في هذه المرحلة في بداية تكونها كنسق متكامل، إذ تزداد مع تقدم التلميذ في العمر أين سيكون قد انتقل للمرحلة الثانوية، وهنا قد تزيد بعض القيم وقد تنخفض أخرى، ورأى أن إسهام المدرسة من خلال البرامج والأنشطة يساهم في تنمية مجموعة من القيم، مثل القيم الدينية من خلال منهاج التربية الإسلامية، والقيم الجمالية من خلال برنامج مادة الفلسفة وبرامج الرسم والموسيقى وغيرها وهذا ما أكد عليه اطلاعنا على بعض المناهج الدراسية الخاصة بالمرحلة الثانوية.

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة **القني عبد الباسط حول تحليل نوعية القيم المتضمنة في منهاج الإصلاح التربوي الجديد** والتي ركز فيها على منهاج مادة الفلسفة للسنة الثالثة ثانوي **(2016/2015)**، إذ كشفت الدراسة على احتواء منهاج مادة الفلسفة على قيم متنوعة وثرية حددها في القيم التالية: القيم الدينية والاجتماعية، والقيم النظرية، والقيم السياسية والاقتصادية والقيم الجمالية، ورتبها انطلاقا من تواجدها في هذا المنهاج أين تصدرت القيم النظرية والاجتماعية الترتيب، وأتت بعدها القيم الدينية لتكون القيم الاقتصادية في ذيل الترتيب. وهذا يؤكد على ما توصلت إليه هذه

الدراسة من احتواء المنهاج الدراسي الجديد على مجموعة من القيم الضرورية لتعزيز التربية الخلقية للتلميذ.

3- استنتاجات عـــامـــــة

لم تعد وظيفة التربية أمرا تختص به مؤسستي الأسرة والمدرسة دون غيرهما، بل تعداهما إلى ماسواهما من مؤسسات اجتماعية أخرى، فالمدرسة الجزائرية على وجه الخصوص أمام تحد كبير في سبيل تحقيق غايتها الرئيسية في تكوين الفرد المواطن الصالح والمنتج، ولم تعد التربية كذلك هي تلك التربية التقليدية التي تتمحور حول أشخاص معينين ومعروفين وينتمون لنفس البيئة الاجتماعية، والتي كانت نتائجها في أغلبها مضمونة تخدم استقرار المجتمع وتحفظ نسقه القيمي، ولم تعد المعارف والكفاءات التي ينقلها المعلم للأجيال تلقى صدى في سلوكاتهم وأفعالهم، بل أصبح التعليم والتربية خطان متوازيان لا يلتقيان تقريبا ولا يتقاطعان، والفرد المتعلم والمتربي لم يبقيا كما في السابق وجهان لعملة واحدة، والشاهد على ذلك تلك الممارسات اللاأخلاقية التي تصدر عن المتعلمين في الفضاء العمومي في مواقف اجتماعية، والتي مست بعمق مصداقية المدرسة الجزائرية بجميع عناصرها من المنهاج الدراسي إلى الفاعلين التربويين، ودفعت بالكثيرين إلى نفي صفة التربية عن المتعلمين وإسقاط غاية التربية من جملة الغايات التي تسعى إليها المدرسة الجزائرية.

وبعد البحث والاستقصاء باتباع الخطوات المنهجية، وانطلاقا من المعطيات الميدانية التي تحصلت عليها هذه الدراسة تم التوصل إلى نتائج عامة تفسر الفرضية العامة التي تقول: **أدت بعض العوامل السوسيوتربوية إلى اختلال الممارسات القيمية لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي بمدينة بجاية.**

فجاءت النتائج كالتالي:

أ- النتيجة العامة للفرضية الجزئية الأولى: أدى الإصلاح التربوي الجديد (2003) إلى تراجع الممارسات القيمية لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي لمدينة بجاية، حيث بينت النتائج مايلي:

أن المنهاج الدراسي الذي جاءت به إصلاحات 2003 يحتوي على منظومة قيم متنوعة وثرية منها ماهو اجتماعي وماهو سياسي وماهو ديني وماهو أخلاقي كلها تصب في الحفاظ على معالم الشخصية الوطنية، ولكن اتضح في المقابل أن هناك حشوا معرفيا في هذا المنهاج غطى على هذه المنظومة القيمية، وكرس تصورا لدى التلميذ بمدى أهمية النجاح الدراسي على حساب النجاح التربوي، وكشفت نتائج الدراسة عن أن اتساع الهوة بين الخطاب التربوي القيمي الذي تنص عليه المناهج الدراسية والمناشير الرسمية وبين الممارسة الفعلية له في الفضاء العام، فانتشار بعض الظواهر السلبية في الفضاء المدرسي على رأسها العنف اللفظي وتعاطي التبغ علنا والتقليل من احترام المعلم والاعتداء عليه، دليل واضح على غياب تأثير محتوى المنهاج الدراسي على واقع سلوكات وأفعال المتعلمين ودليل واضح كذلك على عدم

وجود رغبة جدية من قبل القائمين على التربية في كبح انتشار مثل هذه الظواهر في المدارس الثانوية الجزائرية خاصة وأن هذه السلوكات العدوانية لم تعد أفعالا شاذة، بل أصبحت سلوكات متكررة في هذا الفضاء التربوي الحساس بشهادة الفاعلين التربويين.

كما أظهرت النتائج أنه بالرغم من كون بيداغوجية التدريس بالكفاءات طبقت من أجل تدريب المتعلم على التكيف مع محيطه الطبيعي والاجتماعي والثقافي والاقتصادي، إلا أن هناك هوة كبيرة بين الغايات الحقيقية لهذه البيداغوجية والنتائج التي خلفتها في واقع سلوك التلميذ، فالمتعلم إلى اليوم لا يستطيع إلى حد كبير تطبيق الكفاءات التي تعلمها في وضعيات تعليمية أو حياتية، وغير قادر على التمييز بين القيم التربوية الأصيلة المميزة لمجتمعه والقيم الدخيلة الغريبة عن عقيدته وعاداته وتقاليده، فأصبح التقليد الأعمى غالبا على مظهره وجوهره وطريقة تفكيره، كما أكدت أنه لا يوجد في واقع التعليم الثانوي ما يدل على تطبيق فعلي لبيداغوجية التدريس بالكفاءات خاصة في جانبها المتعلق بالمتعلم - تعتمد على التعلم المتمركز حول التلميذ وردود أفعاله-. فالأستاذ الذي من المفترض أن يكون موجها ومنشطا للفعل التربوي، لايزال يؤدي دور الملقي أو الملقن –كماهو الحال في البياغوجية القديمة (التدريس بالأهداف)- فهو من يبحث ويجمع المادة العلمية، والتلميذ المطالب في هذه البيداغوجية بالبحث وبناء المعارف معتمدا على نفسه، لا يزال يؤدي دور المتلقي، وهذا يفسر مظاهر الخمول والكسل واللامبالاة المعبرة عن حال التلميذ اليوم ويشير إلى فشل هذه البيداغوجية الجديدة في تنمية قيم حب المعرفة والبحث والفضول العلمي في المتعلم.

كما أن هناك تناقض واضح بين الخطاب النظري الذي ينص على عصرنة منظومة التربية والتعليم -بتحسين طرائق التدريس لتحسين التعلمات وضمان النوعية، وتجهيزها بالوسائل التكنولوجية الحديثة لسد الفجوة المعلوماتية واللحاق بركب البلدان المتقدمة- وبين واقع التدريس ووسائله في مدارس التعليم الثانوي العام، إذ لا يوجد فيها ما يدل على وجود عصرنة لا في وسائل التدريس ولا حتى في طرائق التدريس، فالمدرسة الجزائرية لاتزال إلى اليوم منفصلة عن واقع التلميذ ما دفعه للنفور أكثر من المدرسة، ومنه **<u>نستنتج أن الإصلاح التربوي الجديد 2003 قد أدى بدرجة كبيرة إلى اختلال الممارسات القيمية لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي بمدينة بجاية.</u>**

ب- النتيجة العامة للفرضية الجزئية الثانية: "ساهم ضعف التو افق التربوي بين مؤسسات التنشئة الاجتماعية والمدرسة العمومية في اختلال الممارسات القيمية لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي بمدينة بجاية"، حيث بينت النتائج مايلي:

كشفت نتائج الدراسة أن الأسرة الجزائرية لاتزال محافظة إلى حد كبير على مبادئها الأخلاقية والثقافية، ولكن الخلل أصبح كامنا في مدى قدرتها على التأثير في أبنائها المتمدرسين وتربيتهم على هذه المبادئ، خاصة في ظل تمرد هذه الفئة واتجاهها نحو تبني منظومة قيم غريبة عن المجتمع الجزائري والتي

تستقيها من مصادر أخرى مصنفة على أنها تهديد للتربية القيمية، وأثبتت هذه الدراسة عدم وجود شراكة حقيقية واقعية أو حتى تنسيق بين الأسرة والمدرسة في سبيل إنجاح العملية التربوية، وظهر ذلك في ضعف اهتمام أولياء التلاميذ بالمحتوى القيمي في المنهاج الدراسي، وعزوفهم عن متابعة سلوكات أبنائهم في الفضاء المدرسي، فالتواصل الوحيد الذي يحصل بين المؤسستين يكون في نهاية السنة الدراسية أين يلجأ الأولياء للإدارة المدرسية أو الأساتذة في حالة انخفاض التحصيل الدراسي لأبنائهم بعد امتحانات نهاية السنة، وقد كشفت الدراسة كذلك عن اتجاه أغلب أسر التلاميذ لتأمين الاحتياجات المادية لأبنائهم (ظهر ذلك في مقتنياتهم وهندامهم) وإهمالها لدورها الأساسي المتمثل في تأديب الابن وتهذيب سلوكاته، ومرافقته لاكتساب نسق أخلاقي متوازن.

كما توصلت هذه الدراسة كذلك إلى أن الظروف الاجتماعية الصعبة (انخفاض المستوى المعيشي على وجه الخصوص) التي تعيشها نسبة كبيرة من الأسر الجزائرية –بالتحديد التي تملك أبناءا متمدرسين- أثر كثيرا على اهتماماتها وأدائها التربوي، خاصة في بعض الحالات مثل اليتم أو طلاق الوالدين، وبعض الحالات التي تكون فيها المرأة (الأم) عاملة خارج المنزل، حيث كشفت نتائج المعطيات عن غياب شبه كلي لعنصري الحوار والاحتواء تجاه المراهق المتمدرس، الذي لم يبلغ بعد مرحلة النضج النفسي والاجتماعي، ما يجعله في حاجة إلى الإحساس بالأمن والدعم وحتى التوجيه من طرف أفراد أسرته، وهذا الإهمال العاطفي ترتب عنه بعض الممارسات اللاأخلاقية في الفضاء المدرسي منها اتجاه غالبية كبيرة من التلاميذ نحو إقامة علاقات عاطفية مع الجنس الآخر، وفتح المجال أمام أشخاص آخرين –قد تكون رفقة سيئة مثلا- لاحتضان هذا التلميذ.

وكشفت النتائج أن استخدام التلميذ للوسائل التكنولوجية الحديثة يحتاج إلى رقابة خاصة وأن هذا التلميذ يمر بفترة من عدم الاستقرار على المستوى النفسي والاجتماعي، ولا يستخدم هذه الوسائل بعقلانية، بل يصرف عليها وقته وجهده وهذا ما أثر سلبا على مستواه الدراسي وعلى علاقته بمدرسته، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الوسائل التكنولوجية الحديثة أصبحت تشوش على التنشئة الأسرية نظرا لكون الأفكار والقيم التي تبثها أغلبها لا يتناسب مع قيم الأسرة الجزائرية.

كما توصلت نتائج الدراسة الميدانية إلى وجود إقبال كبير جدا من طرف التلاميذ على المنصات الاجتماعية، في مقابل عدم اهتمامهم بالمواقع العلمية أو المواقع التي تسمح لهم بتطوير قدراتهم وتوسيع معارفهم، أو بالأحرى تساعدهم على تأدية الدور المطلوب منهم في ظل الإصلاحات التربوية الأخيرة (2003) وهو البحث عن المعلومة وبناء المعارف خطوة بخطوة، وهذا يعتبر كذلك مؤشرا على أن التلميذ اليوم أصبح أكثر خمولا ونفورا من الدراسة، ووجد في هذه المواقع الاجتماعية متنفسا له وغذت لديه الرغبة في الهروب من واقعه، ووصل به الحد إلى استخدامها في عملية الغش بدرجة كبيرة لما تقدمه هذه الوسائل من امتيازات خاصة وأنها تكفيه عناء العمليات العقلية والحفظ والتخزين، وتم التأكيد كذلك على أن التلاميذ قد انعزلوا عن المشاركة الاجتماعية بفعل هذه الوسائل، فلم يعد تلميذ اليوم يميل للانخراط في النشاطات الاجتماعية والشبابية ويفضل قضاء وقته في مواقع التواصل الاجتماعي أو ألعاب الفيديو، أو

مشاهدة برامج قد تحرض على العنف والعدوانية وهذا ما أكده نسبة كبيرة من الأساتذة الذين رأوا بأن مشاهدة التلميذ لبرامج عنيفة قد ساهم بدرجة كبيرة في انتشار ظاهرة العنف المدرسي، وكشفت النتائج أن كثيرا من الصداقات الافتراضية التي يبنيها التلاميذ في المواقع الافتراضية تشكل خطرا كبيرا على صحته النفسية والعقلية كما قد تؤثر سلبا على سلوكاته وطبيعة تفكيره، وفضلوا الصداقات التقليدية لما فيها من محاسن كثيرة قد تشكل له دعما نفسيا واجتماعيا وتساعده على تنمية مهاراته في التواصل الاجتماعي وبناء علاقات صحية في حياته، ومنه **نستنتج أن ضعف التوافق التربوي بين مؤسسات التنشئة الاجتماعية والمدرسة العمومية ساهم بدرجة كبيرة جدا في اختلال الممارسات القيمية لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي بمدينة بجاية.**

ج- النتيجة العامة للفرضية الجزئية الثالثة: " أدت الأعطاب الوظيفية التي تعاني منها المدرسة إلى اختلال الممارسات القيمية لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي بمدينة بجاية."، حيث بينت النتائج مايلي:

هناك ضعف في تكوين الأساتذة على أساليب تدريس القيم ونقلها وغرسها بين التلاميذ وهذا يؤكد على أن مشروع التربية على القيم في المدرسة الجزائرية ماهو إلاحبر على ورق، فقد كشفت الدراسة على أن منظومة القيم التربوية المتضمنة في المنهاج الدراسي غير واضحة بالنسبة لعينة كبيرة من الأساتذة وهذا أدى بالضرورة إلى عدم وضوح هذه القيم لدى التلاميذ كذلك، كما كشفت هذه الدراسة على أن أستاذ التعليم الثانوي أصبحت لديه قناعة بأن المدرسة الثانوية هي مكان للتعليم وليست مكانا للتربية، وهذا جعله يتعامل مع القيم التربوية المتضمنة في المنهاج على أنها مجموعة من المعارف والمعلومات التي هو مطالب بتوصيلها للمتعلم ، وما على هذا الأخير إلا تخزين هذه المعارف في ذاكرته كي يسترجعها وقت الامتحان ثم يكون مصيرها النسيان.

كما كشفت نتائج الدراسة على أن إضرابات الأساتذة المتكررة قد أثرت سلبا على صورتهم ومكانتهم في المجتمع الجزائري، لكن هذه الاضرابات لا تجعل التلاميذ عرضة للانحراف في حالة توقف التعليم بسببها أو بسبب انتشار وباء كورونا إلا بدرجة متوسطة، على اعتبار أن المسؤولية هنا هي مسؤولية الأسرة في حماية أبنائها من خطر الانحراف، وأكدت نسبة كبيرة من الأساتذة أن قيمة المدرسة الجزائرية قد تراجعت في المجتمع خاصة في السنوات الأخيرة، لعدة أسباب منها تراجع قيمة احترام المعلم وتأثر مكانته وسمعته، وما أصبحت تعانيه هذه المؤسسة التربوية من انتشار لظواهر سلبية وتراجع في الممارسات القيمية للمتمدرسين المنتمين لها، أما العلاقة بين الأساتذة وأولياء التلاميذ فليست علاقة جيدة، بل رأى الأساتذة أن العلاقة متوسطة، نظرا لضعف التواصل بين المدرسة والأسرة إلا في حالات معينة مثل استدعائهم مثلا.

وتوصلت الدراسة إلى أن الإجراءات العقابية التي تتخذها الإدارة في حالة قيام أحد التلاميذ بسلوك منحرف ليست فعالة إلا بدرجة صغيرة، نظرا لكونها غير حازمة في ظل سعي أغلب الادارات المدرسية لحفظ النظام والاستقرار داخل المؤسسة، كما أكدت النتائج على أن الإدارة المدرسية لا توفر البيئة

المناسبة لتدريس القيم إلا بدرجة متوسطة، كما أن الارشادات التربوية والنفسية التي تقدمها للتلاميذ ليست فعالة إلا بدرجة متوسطة كذلك، ومن خلال هذه المؤشرات **نستنتج أن الأعطاب الوظيفية التي تعاني منها المدرسة أدت بدرجة متوسطة إلى اختلال الممارسات القيمية لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي بمدينة بجاية .**

خاتمة

خـــاتمـة:

للمدرسة وظيفتين أساسيتين، وظيفة تربوية تتجلى في ترسيخ القيم لدى الناشئة. تلك القيم المستمدة من الأنساق الدينية والثقافية والاجتماعية التي تميز المجتمع، والعمل على جعل هذه الأخلاق ميزة حاضرة في سلوكاته وتفاعلاته اليومية، ووظيفة تعليمية تتجلى في مساعدة المتعلم على اكتساب المعارف والكفاءات الأساسية التي تؤهله للالتحاق بتكوين مهني يتماشى مع قدراته وطموحاته.

وتعرف المدرسة الجزائرية في المناشير الوزارية على أنها مؤسسة تربوية تعليمية، مسيرة من طرف بوزارة التربية الوطنية، وتقديم الوظيفة التربوية على الوظيفة التعليمية في اسم الجهة الوصية يوحي بمدى أهمية الجانب التربوي في مقابل الجانب التعليمي، ولكن الإصلاحات المختلفة التي طالت عناصر النظام التربوي الجزائري ركزت كثيرا على ترقية الوظيفية التعليمية للمدرسة، خاصة الإصلاح التربوي الأخير 2003 الذي تم فيه تغيير –أو تطوير- محتوى المناهج والكتب المدرسية وتبني مقاربة بيداغوجية جديدة، كما تم إعادة تأهيل كوادر التأطير البيداغوجي بهدف الاستثمار في طاقات المتعلمين وتمكينهم من التكيف المستمر مع التغيرات الاقتصادية والعلمية والتكنولوجية الحاصلة في الساحة العالمية، وفي سبيل إرساء قواعد مجتمع المعرفة -حسب ما جاء في المادة 04 من القانون التوجيهي 2008 التي حددت بدقّة الوظيفة التعليمية للمدرسة- في حين أدرجت الوظيفة التربوية لهذه المؤسسة ضمن مفهوم التنشئة الاجتماعية أين تطرق المشرّع بطريقة سطحية لموضوع التكامل الوظيفي بين المدرسة والأسرة لترسيخ بعض القيم العالمية المشتركة[1]

فتكريس مفهوم أسبقية التعليم على التربية جعل المتعلم يعيش أزمة أخلاقية عميقة، إذ أصبحت تصدر عنه ممارسات وأفعال لا أخلاقية في الفضاءين المدرسي والعمومي والتي توحي بوجود اختلالات تربوية في تنشئته الاجتماعية، وهذا ما أثار الكثير من التساؤلات حول الدور التربوي للمدرسة العمومية الجزائرية.

انطلقت هذه الدراسة من الافتراض القائل بوجود بعض العوامل السوسيو تربوية التي أدت إلى اختلال الممارسات القيمية لدى المتعلمين، فقد يكون الإصلاح التربوي الأخير 2003 بعناصره المختلفة هو الذي أدى إلى تراجع هذه الممارسات، وقد تتمثل هذه العوامل في وجود خلل في التوافق التربوي مابين مؤسسات التنشئة الاجتماعية المختلفة والمدرسة العمومية الجزائرية، أو قد تتمثل في صورة اختلالات وظيفية تعاني منها المدرسة العمومية الجزائرية وذلك من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي بمدينة بجاية.

[1]- انظر عنصر القانون التوجيهي للتربية الوطنية 2008 ص 122.

في سبيل اختبار هذه الافتراضات تم اختيار عينة من أساتذة التعليم الثانوي بمدينة بجاية والذين قدر عددهم ب **(120 أستاذا)** يدرسون مواد العلوم الإنسانية والطبيعية كمادة للتحليل يتم من خلالها معرفة العوامل السوسيولوجية والتربوية التي أدت إلى اختلال الممارسات القيمية لدى هؤلاء المتمدرسين، واعتمدت الدراسة في مرحلة جمع البيانات على عدة تقنيات بحثية أهمها الاستبيان الذي مثّل الأداة الرئيسية بالإضافة إلى الملاحظة والمقابلة كأداتين مساعدتين.

توصلت هذه الدراسة في الختام إلى وجود عدة عوامل سوسيوتربوية أدت إلى اختلال الممارسات القيمية لدى تلاميذ الطور الثانوي، مما دلّ على تحقق الفرضيات بدرجات تراوحت بين الكبيرة جدا والمتوسطة وهذه الاستنتاجات هي كالتالي:

كشفت نتائج الدراسة أن الإصلاح التربوي الجديد (2003) بمختلف عناصره أدى إلى اختلال الممارسات القيمية للمتعلمين **بدرجة كبيرة**، فبالرغم من أن محتوى المنهاج الدراسي الجديد يضم الكثير من القيم التربوية إلا أن هذا المنهاج طغى عليه الجانب المعرفي الذي يخدم أحد أهم أهداف المدرسة الجزائرية الحديثة وهو بناء مجتمع المعرفة، كما أن هذا المنهاج التعليمي يتميز باحتوائه على كم كبير من المعلومات يتناقض مع الحجم الساعي المخصص لتدريسها، وتبين أن بعض هذه المعلومات تتميز بالتعقيد وقد لا تتناسب مع مستوى القدرات الفكرية والذهنية للمتعلم، وما يزيد الإشكال تعقيدا هو وجود ضغط من جانب الهيئات العليا لإتمام هذا المقرر الدراسي–المحشو معرفيا- في آجاله المحددة دون إعطاء اعتبار لمدى استيعاب التلاميذ لهذا المقرر من عدمه، وهذا ما أضعف من دور الأساتذة وأثر على درجة اهتمامهم وانتباههم لهذا الجانب التربوي المهم؛

كما اتضح أن هناك انتشار كبير لبعض المشكلات التربوية في الفضاء المدرسي أكثرها العنف اللفظي وتعاطي التبغ من قبل التلاميذ، ما يؤكد على وجود خلل في نقل القيم التربوية المتضمنة في هذا المنهاج وتعزيزها لدى هؤلاء التلاميذ، وكذلك يشير إلى أن تأثير المعلم على سلوك المتعلم قد تراجع إلى حد كبير، وبينت نتائج مؤشر بيداغوجية التدريس أن المقاربة بالكفاءات كبيداغوجية جديدة في التدريس قد فشلت في إكساب التلميذ معارف سلوكية إيجابية، فالتلميذ لا يعرف كيف يطبق الكفاءات التي اكتسبها في وضعيات حياتية مختلفة، ولا يدري كيف يوظفها في وضعيات تعليمية، واتضح كذلك أن المتعلم لا يفرق إلى حد كبير بين القيم التربوية الأصيلة التي تمثل هويته وانتماءه وبين القيم الدخيلة أو قيم الآخر المختلف عنه والتي تتعارض في أحيان كثيرة مع تنشئته الاجتماعية؛

وبينت النتائج انتشار بعض القيم السلبية بين التلاميذ من قبيل الكسل الفكري والخمول واللامبالاة، ووقفنا على مشكل تربوي حقيقي وهو تراجع بعض القيم التربوية في نفوس المتعلمين مثل قيم

حب العلم والمدرسة والمعلم والتي ظهرت جلية في واقع العملية التعليمية، وما يؤكد أكثر على فشل البيداغوجية الجديدة هي إجابات المبحوثين التي صرحوا من خلالها أنهم يعملون بطريقة التدريس القديمة إذ لايزال التلميذ متلقي والمعلم ملقّن، فلا التلميذ يطور نفسه ويبني معارفه ولا الأستاذ ينشط ويسير الوضعيات التعليمية/التعلمية –كما تنص عليه المقاربة بالكفاءات-، وأشارت النتائج إلى عدم وجود تطوير في وسائل التدريس عكس ما تنص عليه بعض الوثائق الرسمية التي جاءت تحدد جوانب الإصلاح وكيفية نقل المدرسة من الممارسات القديمة إلى ممارسات أكثر حداثة تمكنها من منافسة نظيراتها في الدول المتقدمة، وهذا ما عزز الانفصال بين المدرسة وواقع التلميذ وجعله ينفر أكثر من هذه المؤسسة؛

ورصدت نتائج الدراسة كذلك أن ضعف التوافق بين مؤسسات التنشئة الاجتماعية والمدرسة العمومية الجزائرية قد ساهم **بدرجة كبيرة جدا** في اختلال الممارسات القيمية لدى المتعلمين، وكانت مؤسسات الإعلام والاتصال على اختلافها خاصة مواقع التواصل الاجتماعي أكثر ما أثر على هذه الممارسات، أين بينت المعطيات المتحصل عليها أن غالبية كبيرة من الأساتذة رأت أن استعمال التلاميذ للوسائل الحديثة يحتاج فعلا إلى رقابة خاصة من الوالدين بمعنى أن المتعلم ليس مؤهلا بعد لاستخدام هذه التكنولوجيا بحرية، ورأت أن هذه الوسائل الحديثة من الممكن أن تؤثر على الصحة النفسية والعقلية للتلميذ وتضعف من مستواه الدراسي، كما تعطيه مساحة كبيرة من الحرية التي هي في الحقيقة خطر عليه إذا لم يجد التوجيه والنصح المناسب من ذويه، وتسمح له كذلك بإقامة علاقات والتواصل مع أشخاص حقيقيين قد يكونون زملاءه وأشخاص افتراضيين مجهولي الهوية وهذا ما يشكل خطرا على أفكاره وسلوكاته، أما فيما يخص التزام الأسرة ومحافظتها على القيم الأصيلة للمجتمع وتحليها بالقيم الأخلاقية فإن هذا لا يجعل الابن المتمدرس يتحلى بتلك القيم بالضرورة، إذ كشفت النتائج عن تراجع كبير في درجة تأثير الأسرة على سلوكات التلميذ خاصة في وجود هذه الوسائط الحديثة التي أصبحت تشوش على التنشئة الأسرية، كما اكتشفنا من خلال النتائج أن هناك تغيرا واضحا في طبيعة اهتمامات الأسرة الجزائرية -خاصة التي تعاني ظروفا اجتماعية صعبة- إذ أصبحت الحياة المعيشية (المادية) الهم الأول للكثير منها ما يجعل الوالدين منهمكين تماما في محاولة توفير المتطلبات المادية لأبنائهم وأهملوا بذلك جانب تهذيب الأبناء وتربيتهم ومتابعة سلوكاتهم وتقويمها في الحياة اليومية، وتوصلنا أيضا إلى أن مشاهدة التلاميذ للبرامج العنيفة على هذه الوسائط غذى لديهم الميل نحو العنف والعدوانية مثل برامج المصارعات أو ألعاب الفيديو القائمة أساسا على فكرة القتل والأذية والسرقة، وتبين أن الصداقات التقليدية أو الحقيقية (أصدقاء الحي، زملاء الدراسة مثلا) تأثيرها يكون أكثر إيجابية على سلوك التلميذ

الذي يعمل على أن يظهر بأحسن صورة أمامهمعلى عكس الصداقات الافتراضية التي قد تشجعه على اتباع غرائزه والتمرد على القيم الأخلاقية التي تربى عليها في أسرته ومدرسته؛

وأظهرت نتائج الدراسة الميدانية أن الأعطاب الوظيفية التي تعاني منها المدرسة العمومية الجزائرية قد أدت إلى اختلال الممارسات القيمية لدى التلاميذ بدرجة متوسطة، فتبين أن هناك ضعفا كبيرا في الاهتمام بتكوين الأساتذة على أساليب تدريس القيم ونقلها وغرسها بين التلاميذ، إذ اكتشفنا أن عملية التكوين قد ركزت بدرجة كبيرة على كيفية التعامل مع المقاربة البيداغوجية الجديدة وكيفية إيصال أكبر عدد ممكن من المعارف وترسيخها في ذهن التلميذ في الوقت المحدد من طرف الوزارة، كما تبين أن إضرابات الأساتذة المتكررة قد أثرت سلبا على صورتهم ومكانتهم في المجتمع الجزائري فلم يعد المعلم يلقى نفس درجة الاحترام التي كان ينعم بها في الماضي سواء من قبل التلاميذ أو أسرهم، ووجدنا أن هذه الاضرابات لا تجعل التلاميذ عرضة للانحراف في حالة توقف التعليم بسببها أو بسبب انتشار وباء كورونا إلا بدرجة متوسطة على اعتبار أن المسؤولية التربوية تقع على عاتق الأسرة في حال غياب دور المدرسة في مثل هذه الظروف حسب وجهة نظر أغلب الأساتذة عينة الدراسة، وأكدت نسبة كبيرة من الأساتذة أن قيمة المدرسة الجزائرية قد تراجعت في مخيلة المجتمع خاصة في السنوات الأخيرة، كما تراجعت مكانة المعلم وسمعته في المجتمع الجزائري، أما العلاقة بين الأساتذة وأولياء التلاميذ فليست علاقة جيدة، بل رأى الأساتذة أن العلاقة متوسطة، نظرا لضعف التواصل بين المدرسة والأسرة إلا في حالات معينة واهتمام الأسر بالنقاط أكثر من اهتمامهم بالأداء السلوكي لأبنائهم، وتبين أن الإجراءات العقابية التي تتخذها الإدارة في حالة قيام أحد التلاميذ بسلوك منحرف ليست فعالة إلا بدرجة صغيرة لكونها غير حازمة فقد وقفنا على كون الإدارات المدرسية أصبحت تعمل أكثر على المحافظة على الهدوء داخل المؤسسات وعدم استفزاز التلاميذ أو أسرهم فيتجهون إلى تقنية الإصغاء والمتابعة في علاج المشكلات التربوية التي تحدث في الفضاءات المدرسية، وأكدت النتائج أن الإدارة المدرسية لا توفر البيئة المناسبة لتدريس القيم إلا بدرجة متوسطة، كما أن الارشادات التربوية والنفسية التي تقدمها للتلاميذ ليست فعالة إلا بدرجة متوسطة كذلك.

بعد عرض أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة والتي سمحت لنا بمعرفة العوامل السوسيوتربوية التي ساهمت في اختلال الممارسات القيمية للمتعلمين، اكتشفنا بما لا يدعو للشك أن هناك تغييبا واضحا لأحد أهم الأدوار التي أنشئت لأجلها المدرسة وهو الدور التربوي، وأنه لا توجد رؤية واضحة لدى القائمين على هذه المؤسسة الحساسة نحو ترسيم جذور التربية القيمية وإعطائها الاهتمام اللازم الذي يمكنها من تحقيق الغايات الأساسية لهذه المؤسسة الحساسة، وعليه توصي هذه الدراسة بـ:

- ضرورة تبني مقاربة استشرافية من جهة الهيئة المسؤولة ترمي إلى توفير البيئة المدرسية المناسبة لتعليم القيم والتربية عليها وتمكين المؤطرين البيداغوجيين من التكوين على سبل نقل القيم التربوية وكيفية ترسيخها في جيل المتعلمين؛

- البحث المعمق في الأسباب الكامنة وراء انتشار وتفاقم المشكلات التربوية في الفضاءين المدرسي والعمومي والعمل على معالجتها بالاستفادة من الأبحاث والدراسات الأكاديمية المختلفة التي اهتمت بالبحث في الظواهر السلبية المنتشرة بين فئة المتعلمين؛

- إشراك الباحثين في مجال التربية وعلومها في التخطيط الجاد للتربية القيمية، والعمل على تطويرها إلى مشروع متكامل الأبعاد وقابل للتحقيق في واقع النظام التربوي الجزائري لأن بناء مجتمع القيم لا يقل أهمية عن بناء مجتمع المعرفة.

المراجع والمصادر

قائمة المراجع والمصادر:

1- قائمة المراجع باللغة العربية

أولا: المعاجم والموسوعات

1- ابن منظور، محمد بن مكرم الافريقي، ***لسان العرب***، المجلد 12، بيروت، دار صادر.

2- جرجس ميشال جرجس، ***معجم مصطلحات التربية والتعليم- عربي فرنسي انجليزي-***، الطبعة الأولى، لبنان، دار النهضة العالمية، 2005.

3- جيل فيربول، ***معجم مصطلحات علم الاجتماع***، **ترجمة**، انسام محمد الاسعد، بيروت، دار ومكتبة الهلال للطباعة والنشر، 2011.

4- رولاف دورون، ***موسوعة علم النفس***، *ترجمة فؤاد شاهين*، المجلد الثالث q-3، الطبعة الأولى، لبنان، منشورات عويدات، 1997.

5- شاكر مصطفى سليم، ***قاموس الأنثربولوجيا -انجليزي عربي-***، الطبعة الأولى، الكويت، جامعة الكويت، 1981.

6- علي بن هادية وآخرون، ***القاموس الجديد للطلاب***، الجزائر، المؤسسة الوطنية للكتاب، 1991.

7- مجمع اللغة العربية، ***المعجم الفلسفي***، مصر الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، 1983.

8- محمد عبد الرحمن وآخرون، ***المعجم الشامل في ترجمة مصطلحات علم الاجتماع وعلم النفس الاجتماعي-عربي، انجليزي، فرنساوي-***، الطبعة الأولى، الاسكندرية، دار الوفاء الدنيا للطباعة والنشر، 2013.

9- معجم المعاني معجم عربي عربي Almaany.com

ثانيا: الكتب

10- ابراهيم أبراش، ***المنهج العلمي وتطبيقاته في العلوم الاجتماعية***، الطبعة الأولى، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع، 2009.

11- إبراهيم عيسى عثمان، ***النظرية المعاصرة في علم الاجتماع***، الإصدار الأول، فلسطين، دار الشروق للنشر والتوزيع، 2008.

12- إبراهيم بوترعة، ***التربية والتعليم بين الأمس واليوم –خصائص التعليم في الجزائر وتطور الفكر التربوي-***، *الجزائر*، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، 2014.

13- أبو القاسم سعد الله، ***أبحاث وآراء في تاريخ الجزائر***، الجزء 4، ، الطبعة الأولى، لبنان، دار الغرب الإسلامي، 1996.

14- أبو القاسم سعد الله، ***محاضرات في تاريخ الجزائر الحديث*** –بداية الاحتلال-، الطبعة 3، الجزائر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، 1982.

15- أبو خلدون ساطع الحصري، ***حول الوحدة الثقافية العربية***، طبعة خاصة، سلسلة التراث القومي، لبنان، مركز دراسات الوحدة العربية، 1985.

16- أحمد بن نعمان، ***التعريب بين المبدأ والتطبيق***، الجزائر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، 1981.

17- أحمد طالب الإبراهيمي، ***آثار الإمام البشير الإبراهيمي***، الجزء الثاني- 1952/1940- ، الطبعة الأولى، الجزائر، دار الغرب الإسلامي، 1997.

18- اسماعيل محمد الزيود، ***علم الاجتماع***، الطبعة الاولى، الاردن، دار كنوز المعرفة، 2011.

19- ألفن جولدنر، ***الازمة القادمة لعلم الاجتماع الغربي***، **ترجمة**، علي ليلة، العدد667، الطبعة الاولى، القاهرة، المشروع القومي للترجمة، المجلس الاعلى للثقافة، 2004.

20- اميل دوركايم، ***التربية الاخلاقية***، **ترجمة**، السيد محمد بدوي، العدد 1886، سلسلة ميراث الترجمة، القاهرة، المركز القومي للترجمة، 2015.

21- اميل دوركايم، ***التربية والمجتمع***، **ترجمة**، علي أسعد وطفة، الطبعة الخامسة، دمشق، دار معد للطباعة والنشر والتوزيع، 1996.

22- الأمين شريط، ***التعددية الحزبية في تجربة الحركة الوطنية 1919-1962***، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1998.

23- انطوني جيدنز، ***علم الاجتماع (مع مدخلات عربية)***، **ترجمة**، فايز الصباغ، الطبعة الرابعة، لبنان، المنظمة العربية للترجمة، 2005 .

24- أيوب دخل الله، *التربية* ***ومشكلات المجتمع في عصر العولمة***، الجزائر، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، 2014.

25- بوبكر بن بوزيد، ***إصلاح التربية في الجزائر***، الجزائر، دار القصبة للنشر، 2009.

26- بوفلجة غيات، ***التربية والتعليم بالجزائر***، الطبعة الثانية، الجزائر، دار الغرب للنشر والتوزيع، 2006.

27- بوفلجة غيات، ***التربية ومتطلباتها***، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1993.

28- بيير بورديو، ***العنف الرمزي بحث في أصول علم الاجتماع التربوي***، **ترجمة**، نظير جاهل، الطبعة الاولى، بيروت، المركز الثقافي العربي، 1994.

29- تركي رابح عمامرة، ***التعليم القومي والشخصية الجزائرية، 1931-1956***، الطبعة الثانية، الجزائر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، 1981.

30- تركي رابح عمامرة، ***الشيخ عبد الحميد بن باديس رائد الإصلاح الإسلامي والتربية في الجزائر***، الجزائر، المؤسسة الوطنية للاتصال النشر والإشهار،2001.

31- تركي رابح، ***أصول التربية والتعليم في الجزائر***، الطبعة الثانية، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1990.

32- جون سكوت ، ***علم الاجتماع المفاهيم الأساسية***، **ترجمة**، محمد عثمان، الطبعة الأولى، بيروت، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، 2009.

33- حامد عمار، ***من قضايا الأزمة التربوية***-وجهة نظر-، درا سعاد الصباح، الطبعة الأولى، مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية، 1992.

34- خليل أحمد خليل، ***المفاهيم الأساسية في علم الاجتماع***، الطبعة الاولى، لبنان، دار الحداثة للطباعة والنشر والتوزيع، 1984.

35- رابح خيدوسي، ***مذكرات شاهد -المدرسة والاصلاح-***، الطبعة الأولى، الجزائر، دار الحضارة، 2001.

36- الربيع ميمون، **نقلا عن** ايميل دوركايم، ***نظرية القيم في الفكر المعاصر بين النسبية والمطلقية***، الجزائر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، 1980.

37- رث والاس، السون وولف، ***النظرية المعاصرة في علم الاجتماع تمدد افاق النظرية الكلاسيكية***، **ترجمة**، محمد عبد الكريم الحوراني، عمان، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، 2010.

38- رحيم يونس العزاوي، ***مقدمة في منهج البحث العلمي***، الطبعة الأولى، الأردن، سلسلة المنهل في العلوم التربوية، دار دجلة، 2007.

39- ريتشارد اوزبورن واخرون، ***أقدم لك علم الاجتماع***، **ترجمة**، حمدي الجابري، العدد 548، الطبعة الاولى، المشروع القومي للترجمة، المجلس الاعلى للثقافة، 2005.

40- زيد محمد عبوي، ***المعلم المدرسي الناجح***، الطبعة الاولى، عمان، دار حامد للنشر، 2007،

41- سعاد جبر سعيد، ***الصراع القيمي وأثره في التربية***، الطبعة الأولى، الأردن، عالم الكتب الحديث، 2015.

42- سعيد اسماعيل علي، ***نشأة الفكر التربوي وتطوره***، القاهرة، عالم الكتب ، 2002.

43- سعيد سبعون، ***الدليل المنهجي في إعداد المذكرات والرسائل الجامعية في علم الاجتماع***، الجزائر، دار القصبة للنشر، 2017.

44- سلطان بلغيث، ***دليل المربين في التعامل مع الناشئين***، الطبعة الاولى، الجزائر، دار قرطبة، 2007.

45- السيد سلامة الخميسي، ***التربية والمدرسة والمعلم –قراءة اجتماعية ثقافية-*** مصر، دار الوفاء للنشر، 2000.

46- شبل بدران، أحمد فاروق محفوظ، *أسس التربية*، الطبعة الاولى ، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 1993.

47- شبل بدران، *التربية والنظام السياسي*، مصر، دار المعرفة الجامعية، 1995.

48- شبل بدران، *التعليم الموازي بالوطن العربي في ظل اقتصاديات السوق*، الطبعة الأولى، القاهرة الدار المصرية اللبنانية،2016.

49- شبل بدران، حسن البيلاوي، *علم اجتماع التربية الجديد*، الطبعة الثالثة، مصر، دار المعرفة الجامعية، 2009.

50- شحاتة صيام، *النظرية الاجتماعية من المرحلة الكلاسيكية الى مابعد الحداثة*، الطبعة الاولى، مصر، مصر العربية للنشر والتوزيع، 2009.

51- صالح بلعيد، *في قضايا التربية*، الطبعة الأولى، الجزائر، دار الخلدونية، 2009.

52- صلاح الدين قادوس، *الأسس العلمية لمناهج البحث في العلوم التربوية والتربية البدنية*، مصر، دار المعارف للنشر، 1995.

53- الطاهر زرهوني، *التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال*، الجزائر، موفم للنشر، 1993.

54- طلعت ابراهيم لطفي، كمال عبد الحميد الزيات، *النظرية المعاصرة في علم الاجتماع*، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر، دس

55- عامر مصباح، **علم الاجتماع الرواد والنظريات**، الطبعة الأولى، الجزائر، دار الأمة للطباعة والنشر والتوزيع، 2010.

56- عبد الباسط عبد المعطي، *اتجاهات نظرية في علم الاجتماع*، الكويت، عالم المعرفة، 1998.

57- عبد العزيز عميمر، *مقاربة التدريس بالكفاءات –ماهي؟ لماذا؟ كيف؟*، الجزائر،

58- عبد القادر فضيل، *المدرسة في الجزائر حقائق وإشكالات*، الطبعة الأولى، الجزائر، جسور للنشر والتوزيع، 2009.

59- عبد الكريم بو الصفصاف، ***جمعية العلماء المسلمين الجزائريين ودورها في تطور الحركة الوطنية الجزائرية 1931-1945***، الطبعة الأولى، الجزائر، دار البعث للطباعة والنشر، 1981.

60- عبد اللطيف محمد خليفة، *ارتقاء القيم _دراسة نفسية_*، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1992.

61- عبد الله سهو الناصر، *التسرب من التعليم – الطريق المفتوح نحو عمل الأطفال-* ، عمان، دائرة المكتبة الوطنية، 2014.

62- عبد الله عبد الرحمن، *علم اجتماع التربية الحديث*، مصر، دار المعرفة الجامعية، دس.

63- عبد الله محمد عبد الرحمن، ***علم اجتماع التربية الحديث النشأة التطورية والمداخل النظرية والدراسات الميدانية الحديثة***، لبنان دار المعرفة الجامعية، 2000.

64- عبد الله محمد عبد الرحمن، ***علم اجتماع المدرسة***، مصر، دار المعرفة الجامعية، 2001.

65- عبد الهادي محمد والي، ***تاريخ التفكير الاجتماعي***، الاسكندرية ، 1998.

66عبد الرحمن بن ابراهيم الشاعر، ***مواقع التواصل الاجتماعي والسلوك الإنساني***، الطبعة الأولى،عمان،دار صفاء للنشر والتوزيع، 2015.

67- عبد الغني عماد، ***سوسيولوجيا الثقافة المفاهيم والإشكالات من الحداثة إلى العولمة***، الطبعة الاولى، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، 2006.

68- عثمان ابرهيم عيسى، ***النظرية المعاصرة في علم الاجتماع***، عمان، دار الشروق، 2007.

69- عدلي علي ابو طاحون، ***في النظريات الاجتماعية المعاصرة***، الطبعة الاولى ، مصر ، المكتب الجامعي الحديث، دس.

70- عرقوب سامية، ***رحلة في التربية والتعليم***، الجزائر، دار الكتاب العربي، 2002.

71- علي اسعد وطفة، علي جاسم الشهاب، ***علم الاجتماع المدرسي***، الطبعة الاولى، لبنان، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، 2004.

72- علي بوعناقة، بلقاسم سلاطنية، ***علم الاجتماع التربوي***، الجزائر، دار الهدى للطباعة والنشر، دس.

73- علي عبد الرزاق جلبي واخرون، ***نظرية علم الاجتماع الاتجاهات الحديثة والمعاصرة***، مصر، دار المعرفة الجامعية، 2001.

74- علي عبد الرزاق جلبي، ***الاتجاهات الاساسية في نظرية علم الاجتماع***، الطبعة الثانية، مصر، دار المعرفة الجامعية، 2005.

75- علي عبد فتوني، ***البلاد العربية والتحديات التعليمية الثقافية المعاصرة***، الطبعة الأولى، لبنان، دار الفرابي، 2007.

76- عمر عبد الرحيم نصر الله، ***تدني مستوى التحصيل والانجاز المدرسي أسبابه وعلاجه***، الطبعة الأولى ، الأردن، دار وائل للنشر، 2004.

77- فوزي احمد دريدي، ***العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية***، الرياض، مركز الدراسات والبحوث، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، 2007.

78- فيليب كابان، جان فرانسوا دورتيه، ***علم الاجتماع من النظريات الكبرى إلى الشؤون اليومية – أعلام وتاريخ-***، **ترجمة** إياس حسن، الطبعة الأولى، سوريا، دار الفرقد للنشر والتوزيع والطبع، 2010.

79- قاسم علي قحوان، ***إضاءات في أصول التربية***، الطبعة الأولى، الأردن، دار غيداء للنشر والتوزيع، 2016.

80- كمال بوشامة، ***الجزائر أرض عقيدة وثقافة***، ترجمة، محمد المعراجي، الجزائر، دار الهومة للطباعة والنشر والتوزيع، 2010.

81- ماجد الزيود، ***الشباب والقيم في عالم متغير***، الطبعة الثانية، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع، 2011.

82- مبارك الميلي، ***تاريخ الجزائر القديم والحديث***، الجزء الثالث، الجزائر، مكتبة النهضة الجزائرية، دس.

83- محمد الصاوي وآخرون، ***البحث العلمي أسسه وطريقة كتابته***، مصر، المكتبة الأكاديمية، 1992.

84- محمد الطاهر وعلي، ***التعليم التبشيري في الجزائر- من 1830 إلى 1904***، -دراسة تاريخية تحليلية-، الجزائر، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، 2009.

85- محمد الطاهر وعلي، ***الوضعية المشكلة التعليمية في المقاربة بالكفاءات***، الجزائر، الورسم للنشر والتوزيع، 2010 .

86- محمد العربي الزبيري، ***تاريخ الجزائر المعاصر***، الجزء الأول، سوريا، منشورات اتحاد الكتاب العرب، 1999.

87- محمد العزيز الساحيلي، ***قضية التربية والتعليم من خلال زعماء الإصلاح***، الطبعة الأولى، لبنان، دار صادر، 1995.

88- محمد حسن العمايرة، ***أصول التربية***، الطبعة الاولى ، عمان، دار المسيرة، 1999.

89- محمد عباس إبراهيم، ***الثقافة والشخصية***، مصر، دار المعرفة الجامعية، 2013.

90- محمد عبد الكريم الروحاني، ***النظرية المعاصرة في علم الاجتماع التوازن التفاضلي -صيغة توليفية بين الوظيفة والصراع-*** ، الطبعة الأولى، الأردن، مجدلاوي للنشر والتوزيع، 2008.

91- محمد عبد المعبود مرسي، ***علم الاجتماع عند تالكوت بارسونز بين نظريتي الفعل والنسق الاجتماعي***-دراسة تحليلية نقدية-، الطبعة الاولى، مصر، الناشر مكتبة العليقي الحديثة، دس.

92- محمد عبيدات وآخرون، ***منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات***، الأردن، دار وائل للنشر، 1999.

93- محمد نسيب، ***زوايا العلم والقران بالجزائر***، الجزائر، دار الفكر، دس.

94- محمود عودة، ***أسس علم الاجتماع***، بيروت، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، دس.

95- مصطفى خلف عبد الجواد، ***نظرية علم الاجتماع المعاصر***، الطبعة الاولى الاردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2009.

96- مليكة بودالية قريفو، ***المدرسة الجزائرية من ابن باديس إلى بافلوف***، الجزائر، المؤسسة الجزائرية للطباعة، 1989.

97- ناجي عبد النور، ***تجربة التعددية الحزبية والتحول الديموقراطي*** *–دراسة تطبيقية في الجزائر-*، مصر، دار الكتاب الحديث، 2010،

98- نبيل محمد توفيق السملوطي، ***الايديولوجيا وقضايا علم الاجتماع النظرية والمنهجية والتطبيقية***، الاسكندرية، دار المطبوعات الجديدة، دس.

99- نعيم حبيب جعنيني، ***علم اجتماع التربية المعاصر–بين النظرية والتطبيق-***، الطبعة 01، الأردن، دار وائل للنشر، 2009.

100- هشام المكي، وآخرون، ***سؤال القيم بصيغ متعددة***، نماذج في العلوم الاجتماعية والإعلام والتربية والادب والثقافة، الطبعة الأولى ، لبنان، مركز نماء للبحوث والدراسات، 2015.

ثالثا: الأطروحات الجامعية:

101- بن لوصيف حورية، ***التصورات الاجتماعية للمدرسة وعدم الاهتمام بالدراسة***، رسالة ماجستير، قسم علم النفس، جامعة قسنطينة، 2011.

102- عبد الكريم بزاز، ***علم اجتماع بيار بورديو***، رسالة دكتوراه علوم، قسم علم الاجتماع والديموغرافيا، جامعة قسنطينة، 2006، متوفرة على الرابط التالي: https://bu.umc.edu.dz/theses/sociologie/ABAZ2308.pdf

103- حدة بولافة، ***واقع المجتمع المدني الجزائري إبان الفترة الاستعمارية وبعد الاستقلال***، رسالة ماجستير، قسم العلوم السياسية، جامعة باتنة، 2010.

104- عبد السلام نعمون، ***نحو منظومة تربوية تنمي إبداع المتعلم في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفاءات***، رسالة دكتوراه، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة سطيف2، 2014.

105- لخضر غول، ***التعليم الثانوي ودوره في التنمية الاقتصادية والاجتماعية***، رسالة دكتوراه، قسم علم الاجتماع والديموغرافيا، جامعة قسنطينة، 2008.

106- عبد المجيد لبيض، ***تصورات معلمي المدرسة الابتدائية للإشراف التربوي في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات***، رسالة دكتوراه، قسم علوم التربية، جامعة قسنطينة، 2008.

رابعا: المنشورات الرسمية

107- وزارة التربية الوطنية، ***القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04*** المؤرخ في 23 جانفي 2008، عدد خاص، فيفري 2008.

108- الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية، *الجريدة الرسمية للدولة الجزائرية*، أمرية 16 أفريل 1976.

109- الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية، *النصوص الأساسية لثورة نوفمبر* 1954، -نداء أول نوفمبر، مؤتمر الصومام، مؤتمر طرابلس- منشورات أباب، 2005.

110- وزارة التربية الوطنية، ***إصلاح المنظومة التربوية*** -النصوص التنظيمية الجزء الأول-، الطبعة الثانية، المديرية الفرعية للتوثيق مكتب النشر، 2009،

111- وزارة التربية الوطنية الجزائرية، ***القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04*** المؤرخ في 23 جانفي 2008، عدد خاص، فيفري 2008،

خامسا: المجلات والملتقيات العلمية

112- الطاهر لقوس، **(السلطة الرمزية عند بيير بورديو)**، *الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والانسانية*، العدد 16، قسم الاداب والفلسفة، جوان 2016.

113- عبد الوافي بوسنة، **ماهية العولمة والمدرسة كمؤسسة اجتماعية**، *مجلة العولمة والنظام التربوي في الجزائر وباقي الدول العربية*، العدد الاول، ديسمبر 2005.

114- مساعد بن عبد الله المحيا، ***القيم في المسلسلات التلفازية***، دراسة تحليلية وصفية مقارنة لعينة من المسلسلات التلفازية العربية، الطبعة الأولى، السعودية، دار العاصمة للنشر والتوزيع، 1414هـ.

115- حسام الدين شعلال، **(الفضاء العام وتطبيقاته الاجتماعية مقاربة نظرية تاريخية)**، *الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والانسانية*، الإصدار1، العدد 13، 2021، متوفر على الرابط التالي: https://www.asjp.cerist.dz/en/article/144403

116- علي أسعد وطفة، **(من الرمز والعنف إلى ممارسة العنف الرمزي قراءة في الوظيفة البيداغوجية للعنف الرمزي في التربية المدرسية)**، *مجلة شؤون اجتماعية*، العدد 104، 2009، متوفر على الموقع التالي: http://watfa.net

117- آسيا بلحسين رحو، **(وضعية التعليم الجزائري غداة الاحتلال الفرنسي)**، *مجلة دراسات نفسية وتربوية*، العدد 07، الجزائر، تصدر عن مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، مطبعة جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 2011.

118- بوكرمة أغلال فاطمة الزهراء، **(الإصلاح التربوي في الجزائر)**، الجزائر، *مجلة الباحث*، العدد 4، 2006،

119- عبد القادر فضيل، **(وقفة مع الإصلاح التربوي)**، *مجلة الربيئة*، https://arrabiaa.net، تم الاطلاع عليه بتاريخ 13 ماي 2018 .

120- إيمان علي التميمي، **الرسوب في المدارس الاسباب والعلاج**، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*، العدد الرابع والثلاثون (2)، تشرين الأول، 2014.

121- رابح كعباش، ***العولمة والهوية الثقافية***، سلسلة أعمال الملتقيات ،، الجزائر، مخبر علم اجتماع الاتصال للبحث والترجمة، 2010.

122- ريم بلال، **التلميذ في مواجهة التعليم الظلي دراسة في التمثلات والدوافع**، *مجلة الناصرية للدراسات الاجتماعية والتاريخية*، مجلد 90، عدد خاص ديسمبر 2018.

123- بوجمعة سلام، بوحفص بن كريمة، **العوامل التعليمية لظاهرة الهدر التربوي في المدرسة الجزائرية** من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي-ولاية ورقلة نموذجا- ، *مجلة دراسات نفسية وتربوية*، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، عدد 18جوان 2017.

124- سيد احمد نقاز، ***ظاهرة التسرب المدرسي في المؤسسة التربوية الجزائرية***، دفاتر مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، جامعة بسكرة، دس.

125- فاطمة بن سماعيل، **الدروس الخصوصية قراءة تربوية في الأسباب والآثار**، *مجلة آفاق علمية* المجلد 11، العدد 02، 2019.

126- فرشان لويزة، طايبي فريدة، لعروس زوينة، ***الدروس الخصوصية مدى انتشارها ووصفها***، 2007.

127- كمال صدقاوي، **الدروس الخصوصية في المنظومة التربوية** بين الأسباب والتأثير على التحصيل الدراسي للتلاميذ في الامتحانات الرسمية، *مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية*، المجلد 4، العدد 7، 2016.

128- محمد عبود الحراحشة، امينة عبد المولى حمد، **(ظاهرة التسرب المدرسي و أثرها على التنمية ودور المدرسة والمؤسسات المجتمعية في الحد منها)**، مصر، *مؤتمر دور القطاع الخاص والاهلي في تنمية الموارد البشرية بالوطن العربي*، شرم الشيخ 9-2016/11/10.

129- مصطفى مباركة، قريشي عبد الكريم، **و اقع العنف المدرسي من وجهة نظر تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي**، - دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ ثانوية قصر بلقاسم بمدينة المنيعة، *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، العدد33 ، مارس2018.

130- منصور مصطفى، الذهبي إبراهيم، **دور الإدارة المدرسية في الحد من ظاهرة التسرب المدرسي**، *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية*، العدد الخامس، جامعة الوادي، الجزائر، فيفري 2014.

131ناصر ميزاب وآخرون، ***مشروع بحث مؤشرات العنف في الوسط المدرسي*** *دراسة مسحية في متوسطات وزارة التربية (ولاية تيزي وزو نموذجا)*، مركز البحث في الأنثربولوجيا الثقافية والاجتماعية، دس.

132- نوال بن رحو، **المواكبة التربوية ودورها في تجويد التعليم ومحاربة الهدر المدرسي**: دراسة ميدانية، *مجلة التدريس* ، العدد8، جامعة محمد الخامس الرباط، السلسلة الجديدة، ديسمبر2016.

133- منتدى الشروق الجزائرية، ***ملف خاص بمنتدى الشروق حول إصلاحات 2003***، العدد 3898، صدر بتاريخ: 17 جانفي 2013، ص7.

سادسا: المواقع الإلكترونية:

134- عبد الرحمن اسماعيل، مقال متوفر على الرابط التالي http://www.alittihad.ae/details.php?id=51907

135- التعليم في الجزائر، منظومة تعليمية هجينة موروثة عن الاستعمار الفرنسي، متوفر على الموقع التالي، https://fanack.com/

136- جمعية العلماء المسلمين الجزائريين، ***جمعية العلماء النشأة والمسار***، متوفر على الموقع: http://www.oulama.dz/?page_id=167

137- رابح خيدوسي، **المدرسة ميدان صراع على هوية الجزائرين**، متوفر على موقع http://www.aljazeera.net .

138- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، ***النظام التربوي والمناهج التعليمية 2004***، متوفر على الموقع التالي: http://www.infpe.edu.dz

139- نقلا عن بحث للأستاذ محمد الهادي بن سقني، مقتبس من الرابط التالي: http://www.wadilarab.com

140- نوال جاوت، ***المنظومة التربوية الجزائرية منذ الاستقلال***، متوفر على الموقع https://www.djazairess.com

141- يحي أبو زكريا، ***الجزائر من أحمد بن بلة وإلى عبد العزيز بوتفليقة***، متوفر على الموقع، على الموقع https://www.maktabatalfeker.com

142- الإذاعة الوطنية الجزائرية، ***نسبة التسرب المدرسي في الجزائر الأضعف في شمال افريقيا والشرق الاوسط***، متوفر على الموقع التالي: https://www.radioalgerie.dz/

143- سارة بوناب، ***الجزائر تحتل الصدارة مغاربيا في ظاهرة العنف المدرسي***، متوفر على الرابط التالي، https://www.djazairess.com

144- مجمع اتصالات الجزائر، **66 بالمئة من الاطفال تفرض عليهم مشاهدة المواقع الإباحية**، متوفر على الموقع التالي: https://www.djazairess.com/alfadjr/246334

145- وزارة التربية الوطنية الجزائرية، ***النشرة الرسمية للتربية الوطنية*** ، العدد 489، ماي 2005.

146- ياسين بودهان، **التسرب المدرسي بالجزائر مشكلة تستعصي على الحل**، *تقرير المرصد الوطني لحماية الطفولة*، متوفر على الرابط التالي https://www.aljazeera.net .

2- قائمة المراجع باللغة الأجنبية

147- Christine De Bellfonds et Laurence Laportie, ***le Robert des écoles***, 1ier edition , France, par pollina, 2012.

148- Harper Collins, ***le Robert et Collins compact***, 2éme édition, Britan, harper colins publishers, 1995.

149- Marie Ouru Bellat, Agrés Van Zenten, ***Sociologie de lécole***, 2éme édition, France, Armond colin,1999.

150- BACHIR HAKEM, ***La Deperdition Scolaire***, sur le lien : http://forumdesdemocrates.over-blog.com

151- Unicef Bureau régional, ***Résumé Algerie Rapport Nationale sur les enfants non scolarisés***, Moyen-Orient et Afrique du Nord, octobre 2014.

الملاحق

الملحق رقم: 01

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد لمين دباغين –سطيف 2-

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم الاجتماع

تخصص علم اجتماع التربية

استمارة استبيان

إشكالات التربية على القيم في المدرسة العمومية الجزائرية

- دراسة ميدانية ببعض ثانويات مدينة بجاية -

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم اجتماع التربية

اعداد الطالبة معبود مريم **إشراف الدكتورعبد الحليم مهورباشة**

الأستاذ الفاضل الأستاذة الفاضلة: تحية طيبة وبعد:

يشرفنا أن نتوجه إليكم بطلب الإجابة على مضمون هذا الاستبيان الذي يهدف إلى معرفة العوامل التي أدت إلى تراجع القيم التربوية لدى المتعلمين، والمطلوب منكم هو قراءة كل عبارة بتمعن ثم تضع علامة (×) أمام الدرجة المناسبة من بين الدرجات الخمس المقترحة والتي تراها تعبر عن رأيك وخبرتك في المجال، ، علما أن هذه الإجابات سرية ولا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي شاكرين لكم حسن تعاونكم.

المحورالأول : البيانات الشخصية

1- اسم الثانوية مكان العمل: ....

2- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

3- السن: .... سنة

4- الحالة العائلية: متزوج (ة) ☐ أعزب (عزباء) ☐

5- المؤهل العلمي:

ثانوي ☐ جامعي ☐ دة معادلة: ☐

6- التخصص:

....

7- المادة الدراسية التي تدرسها: ....

8- الخبرة المهنية في مجال التدريس: .... سنة

المحور الثاني: إصلاح المنهاج التربوي (2003) واختلال الممارسات القيمية لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي

9- تراعي المناهج الدراسية الجديدة خصوصية المرحلة العمرية (المراهقة) للتلميذ

بدرجة كبيرة جدا ☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة صغيرة ☐

بدرجة صغيرة جدا ☐

10- تحتوي المناهج الجديدة على معارف تفوق قدرات التلميذ

بدرجة كبيرة جدا ☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة صغيرة ☐

بدرجة صغيرة جد ☐

11- تحتوي المناهج الدراسية الجديدة على القيم الضرورية لتعزيز التربية الخلقية للتلميذ

بدرجة كبيرة جدا ☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة صغيرة ☐

بدرجة صغيرة جدا ☐

12- يحتوي المنهاج الدراسي الجديد على القيم الاجتماعية (التعاون، المسؤولية، الإخاء، ...)

بدرجة كبيرة جدا ☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة صغيرة ☐

بدرجة صغيرة جدا ☐

13- يحتوي المنهاج الدراسي الجديد على القيم الدينية (الصلاة، تقديس الشعائر، الآداب الاسلامية ..)

بدرجة كبيرة جدا ☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة صغيرة ☐

بدرجة صغيرة جدا ☐

14- يحتوي المنهاج الدراسي الجديد على القيم السياسية (احترام الحريات، تعزيز الانتماء، تثبيت الهوية.)

بدرجة كبيرة جدا ☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة صغيرة ☐

بدرجة صغيرة جدا ☐

15-يحتوي المنهاج الدراسي الجديد على القيم الأخلاقية (التواضع، احترام المعلم، حب المعرفة، تقدير العلم، الانضباط...)

بدرجة كبيرة جدا ☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة صغيرة ☐

بدرجة صغيرة جدا ☐

16- القيم التربوية المستهدفة في المنهاج الجديد واضحة بالنسبة للتلاميذ

بدرجة كبيرة جدا ☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة صغيرة ☐

بدرجة صغيرة جدا ☐

17- القيم التربوية المستهدفة في المنهاج الجديد مستمدة من قيم المجتمع الجزائري

بدرجة كبيرة جدا ☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة صغيرة ☐

بدرجة صغيرة جدا ☐

18- ترضيك سلوكات التلاميذ في الوسط المدرسي

بدرجة كبيرة جدا ☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة صغيرة ☐

بدرجة صغيرة جدا ☐

- إن كنت راض **بدرجة صغيرة** أو **صغيرة جدا** ماهي السلوكات التي لاترضيك؟

....

....

19- نجحت بيداغوجية التدريس بالكفاءات في إكساب التلاميذ في المرحلة الثانوية معارف سلوكية إيجابية

بدرجة كبيرة جدا ☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة صغيرة ☐

بدرجة صغيرة جدا ☐

- في حالة الإجابة **بدرجة صغيرة** أو **صغيرة جدا** ما السبب في رأيك ؟

....

....

....

20- استطاع التلميذ أن يوظف الكفاءات المستهدفة من المنهاج الدراسي في وضعيات تعليمية

بدرجة كبيرة جدا ☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة صغيرة ☐

بدرجة صغيرة جدا ☐

21- مكنت بيداغوجية الكفاءات التلميذ من التمييز بين القيم الأصيلة والقيم الدخيلة على المجتمع الجزائري

بدرجة كبيرة جدا ☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة صغيرة ☐

بدرجة صغيرة جدا ☐

22- المتفوقون دراسيا ملتزمون بالقيم الأخلاقية أكثر من المتأخرين دراسيا

بدرجة كبيرة جدا ☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة صغيرة ☐

بدرجة صغيرة جدا ☐

23- تلاميذ الشعب الأدبية والتقنية ملتزمون بالقيم الأخلاقية أكثر من تلاميذ الشعب العلمية

بدرجة كبيرة جدا ☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة صغيرة ☐

بدرجة صغيرة جدا ☐

- إذا كانت الإجابة **بدرجة صغيرة** أو **صغيرة جدا**، كيف تفسر ذلك؟

....

....

24- تقصير أستاذ التعليم الثانوي في أداء مهامه تسبب في إقبال التلاميذ على تلقي دروس خصوصية

بدرجة كبيرة جدا ☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة صغيرة ☐

بدرجة صغيرة جدا ☐

25- لماذا هناك إقبال كبير من التلاميذ على تلقّي دروس خصوصية خارج المدرسة؟ في رأيك

....

....

....

26- ساهمت ظاهرة الدروس الخصوصية في تراجع قيمة احترام الأستاذ في المجتمع

بدرجة كبيرة جدا ☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة صغيرة ☐

بدرجة صغيرة جدا ☐

27- أصبحت أساليب التدريس التقليدية (التلقين، الخطاب، المحاضرة،...) غير فعالة في غرس القيم

بدرجة كبيرة جدا ☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة صغيرة ☐

بدرجة صغيرة جدا ☐

المحور الثالث: ضعف التو افق بين قيم مؤسسات التنشئة الاجتماعية(الأسرة، وسائل الإعلام، جماعة الرفاق) وقيم المدرسة العمومية و اختلال الممارسات القيمية لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي

28- تقوم الأسرة بدور إيجابي في عملية التربية والتوجيه الخلقي

بدرجة كبيرة جدا ☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة صغيرة ☐

بدرجة صغيرة جدا ☐

29- يهتم أولياء التلاميذ بالمحتوى القيمي في المناهج الجديدة

بدرجة كبيرة جدا ☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة صغيرة ☐

بدرجة صغيرة جدا ☐

30- يتابع أولياء التلاميذ الأداء السلوكي لأبنائهم في المدرسة

بدرجة كبيرة جدا ☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة صغيرة ☐

بدرجة صغيرة جدا ☐

- إذا كانت الإجابة **بدرجة صغيرة أو صغيرة جدا** لماذا؟

....

....

31- استخدام التلميذ للوسائل التكنولوجية الحديثة يحتاج إلى رقابة

بدرجة كبيرة جدا ☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة صغيرة ☐

بدرجة صغيرة جدا ☐

32- أغلب المواد المعروضة في المواقع الالكترونية والشاشات التلفزيونية تؤثر سلبا على سلوك التلميذ

بدرجة كبيرة جدا ☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة صغيرة ☐

بدرجة صغيرة جدا ☐

33- تساهم المواد المعروضة في المواقع الالكترونية والشاشات التلفزيونية في التوجيه الخلقي السليم

بدرجة كبيرة جدا ☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة صغيرة ☐

بدرجة صغيرة جدا ☐

34-يستعمل التلاميذ المواقع المخصصة للتواصل الاجتماعي مثل الفايسبوك، الانستجرام، اليوتيوب....

بدرجة كبيرة جدا ☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة صغيرة ☐

بدرجة صغيرة جدا ☐

35-يستعمل التلاميذ المواقع المخصصة للتعليم مثل مواقع تعليم اللغات مواقع الموسوعات، المكتبات الالكتروني...

بدرجة كبيرة جدا ☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة صغيرة ☐

بدرجة صغيرة جدا ☐

36- يستعمل التلاميذ الوسائل التكنولوجية الحديثة (الهاتف مثلا) للتشويش أثناء الحصة الدراسية

بدرجة كبيرة جدا ☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة صغيرة ☐

بدرجة صغيرة جدا ☐

37- يستعمل التلاميذ الوسائل التكنولوجية الحديثة في عملية الغش

بدرجة كبيرة جدا ☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة صغيرة ☐

بدرجة صغيرة جدا ☐

38- تسببت الوسائل التكنولوجية الحديثة في عزل التلميذ عن المشاركة الاجتماعية (مثلا المشاركة في الاعمال الخيرية والنشاطات الجمعوية...)؟

بدرجة كبيرة جدا ☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة صغيرة ☐

بدرجة صغيرة جدا ☐

39- مشاهدة التلميذ للبرامج التلفزية العنيفة ساهم في ارتفاع ظاهرة العنف المدرسي

بدرجة كبيرة جدا ☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة صغيرة ☐

بدرجة صغيرة جدا ☐

40- تكوين التلميذ لصداقات افتراضية على الشبكات الاجتماعية ساهم في انحراف سلوكاته

بدرجة كبيرة جدا ☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة صغيرة ☐

بدرجة صغيرة جدا ☐

41- الصداقات التقليدية (الواقعية) تساعد التلميذ على التحلي بالقيم الأخلاقية السليمة

بدرجة كبيرة جدا ☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة صغيرة ☐

بدرجة صغيرة جدا ☐

42- الصداقة بين الجنسين تجعل التلميذ يقوم بأفعال لا أخلاقية

بدرجة كبيرة جدا ☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة صغيرة ☐

بدرجة صغيرة جدا ☐

المحور الرابع: الأعطاب الوظيفية التي تعاني منها المدرسة العمومية الجزائرية واختلال الممارسات القيمية لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي

43- ركزت عملية التكوين على أساليب غرس القيم التربوية

بدرجة كبيرة جدا ☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة صغيرة ☐

بدرجة صغيرة جدا ☐

44- الإضرابات في قطاع التربية أثرت سلبا على صورة الأستاذ في المجتمع

بدرجة كبيرة جدا ☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة صغيرة ☐

بدرجة صغيرة جدا ☐

- إذا كانت الإجابة **بدرجة كبيرة جدا** أو **كبيرة** كيف ذلك؟

....

....

45- توقف التعليم بسبب إضراب الأساتذة يجعل التلاميذ عرضة للانحراف

بدرجة كبيرة جدا ☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة صغيرة ☐

بدرجة صغيرة جدا ☐

46- في رأيك لماذا تراجعت قيمة المعلم في المجتمع؟

....

....

....

47- توقف التعليم بسبب انتشار وباء كورونا جعل التلاميذ عرضة للانحراف

بدرجة كبيرة جدا ☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة صغيرة ☐

بدرجة صغيرة جدا ☐

48- تراجعت قيمة المدرسة في المجتمع الجزائري

بدرجة كبيرة جدا ☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة صغيرة ☐

بدرجة صغيرة جدا ☐

49- العلاقة بين الأستاذ وأولياء التلاميذ جيدة

بدرجة كبيرة جدا ☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة صغيرة ☐

بدرجة صغيرة جدا ☐

50- توفر الإدارة المدرسية البيئة المناسبة لتدريس القيم التربوية

بدرجة كبيرة جدا ☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة صغيرة ☐

بدرجة صغيرة جدا ☐

51- الإجراءات العقابية التي تتخذها الإدارة تساهم في ردع التلميذ

بدرجة كبيرة جدا ☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة صغيرة ☐

بدرجة صغيرة جدا ☐

52- الإرشادات التربوية والنفسة التي تقدمها الإدارة للتلاميذ فعالة

بدرجة كبيرة جدا ☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة صغيرة ☐

بدرجة صغيرة جدا ☐

شكرا لكم على حسن تعاونكم

الملحق رقم:02 وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم الاجتماع

دليل مقابلة بحث بعنوان:

إشكالات التربية على القيم في المدرسة العمومية الجز ائرية

-دراسة ميدانية ببعض ثانويات مدينة بجاية-

لـ : مستشاري التربية ومستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

سيدي الفاضل/ سيدتي الفاضلة:

في إطار البحث عن العوامل التي ساهمت في اختلال الممارسات القيمية لدى تلاميذ الطور الثانوي تهدف هذه المقابلة إلى الكشف عن كيفية تأثير عدم التوافق بين مؤسسات التنشئة الاجتماعية (الأسرة، وسائل الاعلام، جماعة الرفاق...) وبين المدرسة العمومية الثانوية على سلوك المتعلم، ومعرفة الأثر الذي تركته الأعطاب الوظيفية التي تعاني منها المؤسسة التربوية على الممارسات القيمية للمتمدرسين فيها.

ندعوك للمساهمة في إنجاز هذا البحث باعتبارك فاعل مهم في العملية التربوية من خلال إجابتك الوافية عن الأسئلة الواردة في هذه المقابلة بكل موضوعية وأمانة ونعلمك أن ما يرد في هذه المقابلة لا يستخدم إلا لأغراض علمية شاكرين لك حسن تعاونك.

السنة الجامعية 2022/2021.

تاريخ إجراء المقابلة: /   /2021

الساعة: ....   الثانوية :..

أولا: البيانات الشخصية

الجنس: ذكر ☐   أنثى ☐

السن :   ....

المؤهل العلمي: ....

التخصص العلمي:...

الخبرة المهنية في المجال: ....

ثانيا: تأثير عدم التوافق بين مؤسسات التنشئة الاجتماعية والمؤسسة التربوية على الممارسات القيمية لدى تلاميذ الطور الثانوي

1- انطلاقا من تواجدك الدائم في الفضاء المدرسي ماهي الظواهر السلبية المنتشرة في المدرسة الثانوية من بين هذه الظواهر؟

العنف المدرسي ☐   التسرب المدرسي ☐   تعاطي الممنوعات ☐

التحرش الجنسي ☐   تعاطي التبغ ☐   تخريب الممتلكات المادية للمؤسسة ☐

- ماهو تفسيرك لوجود مثل هذه الظواهر في الوسط المدرسي؟

....

....

....

....

....

....

2- من وجهة نظرك أي من مؤسسات التنشئة الاجتماعية التالية أكثر مساهمة في تراجع سلوك التلميذ المتمدرس في الثانوي ؟

الأسرة ☐   وسائل الإعلام والاتصال ☐   جماعة الرفاق ☐

- هل يمكنك أن تشرح لي بشيء من التفصيل وجهة نظرك؟

....

....

....

....

....

....

....

....

ثالثا: تأثير الأعطاب الوظيفية التي تعاني مها المؤسسة التربوية في اختلال الممارسات القيمية لدى تلاميذ الطور الثانوي

3- ماهي النشاطات التربوية (اللاصفية) التي تقوم بها المدرسة بهدف تعزيز التربية الخلقية للتلميذ ؟

....

....

....

....

....

4- ماهي الإجراءات التي تتخذها في حال صدور سلوك منحرف من أحد المتعلمين داخل المدرسة؟

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

- أشكرك على كل المعلومات القيمية التي أفدتني بها، هل هناك ماتريد إضافته حول موضوع هذه المقابلة؟

....

....

....

....

....

....

....

الملحق رقم: 03

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد لمين دباغين سطيف (2).

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم الاجتماع.

السيد المحترم / مدير التربية لولاية بجاية

الموضوع: طلب ترخيص

تحية طيبة وبعد /

يسعدني أن ألتمس منكم التكرم بتمكين الطالبة : **معبود مريم** لمسجلة بالدكتوراه بقسم علم الاجتماع بجامعة محمد لمين دباغين سطيف (2) . من الحصول على إحصائيات و معطيات وبيانات يخص بحثها حول موضوع : **إشكالات التربية على القيم في المدرسة العمومية الجزائرية من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي** بمدينة بجاية . ونتعهد بأن المعطيات المستقاة سرية ولا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

ونحن إذا نشكركم على حسن تعاونكم. تفضلوا بقبول فائق التقدير والاحترام

رئيس القسم

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

الملحق رقم: 04

مديرية التربية لولاية بجاية

الأمانة الخاصة

الرقم: 1070 / أ. خ/ 20

مدير التربية

إلى السيدات والسادة/

مديري الثانويات بمدينة بجاية

الموضوع : ترخيص لفائدة طالبة دكتوراه للدخول إلى الثانويات بدائرة بجاية

المرجع : طلب الطالبة معبود مريم، بتاريخ 2020/11/24

بناء على الطلب المشار إليه في المرجع أعلاه، يشرفني أن أطلب منكم السماح للطالبة "معبود مريم"، طالبة دكتوراه في تخصص علم اجتماع التربية، بجامعة سطيف2، للدخول إلى الثانويات على مستوى دائرة بجاية، لتحصيل المعطيات المتعلقة بتحضيرها لشهادة الدكتوراه لمرحلة ما بعد التدرج حول موضوع "إشكالات التربية على القيم في المدرسة العمومية الجزائرية".

بجاية في: 2020/11/24

مدير التربية
بادر براهيم

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى معرفة العوامل التربوية التي ساهمت في اختلال الممارسات القيمية لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي، وذلك بالكشف عن الكيفية التي ساهمت بها كل من الإصلاحات التربوية الأخيرة (2003) من جهة والأعطاب الوظيفية التي تعاني منها المدرسة العمومية من جهة أخرى في اختلال هذه الممارسات، بالإضافة إلى ضعف التوافق التربوي بين مؤسسات التنشئة الاجتماعية والمؤسسة التربوية.

وقد اتضح من خلال نتائج الدراسة أن الإصلاح التربوي الجديد (2003) قد ساهم بدرجة كبيرة في تراجع الممارسات القيمية لدى التلاميذ، وتأكد وجود هوة عميقة بين الخطاب النظري حول القيم والتربية عليها في مكونات هذه الإصلاحات وأهدافها وبين الممارسة الفعلية لها في واقع التلميذ، كما كشفت النتائج عن أن ضعف التوافق التربوي بين مؤسسات التنشئة الاجتماعية والمدرسة العمومية الجزائرية قد ساهم في اختلال الممارسات القيمية لدى التلاميذ بدرجة كبيرة جدا، في حين تبين أن الأعطاب الوظيفية التي تعاني منها المدرسة العمومية الجزائرية قد ساهمت هي الأخرى في اختلال الممارسات القيمية لدى التلاميذ ولكن بدرجة متوسطة.

الكلمات المفتاحية: المدرسة العمومية، القيم التربوية، التربية على القيم، الممارسات القيمية.

Abstract:

The aim of the study is to find out the educational factors that contributed to the Imbalance of valuable practices among students from the view point of secondary school teachers, By revealing how each of the recent educational reforms (2003) on the one hand, and the functional disorders of the public school on the other have contributed to the disruption of these practices, In addition to the poor educational compatibility between socialization institutions and the educational institution.

The results of the study showed that the new educational reform (2003) had contributed significantly to the decline in value practices among students, It has been confirmed that there is a deep gap between the theoretical discourse on values and their education in the components and objectives of these reforms and the actual practice of them in the reality of the students, The results also revealed that poor educational compatibility between socialization institutions and the Algerian public school has contributed to the disruption of the value practices of students to a very large extent, it was found that the functional problems of the Algerian Public School also contributed to the Imbalance in the students evaluative practices, but with an intermediate degree.

Keywords: public school, educational values, education on values, value practices.