الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة سطيف 2
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
قسم علم الاجتماع

مذكرة لنيل شهادة الماجستير بعنوان

المعوقات المجتمعية وانعكاسها في الأداء التدريسي لمدرس الطور المتوسط بولاية الجلفة

تخصص: علم الاجتماع تربية

إعداد الطالب
محجوبي محمد

إشراف
د/ الطاهر سعود

بتاريخ10 أفريل 2014، أمام اللجنة المتكونة من:

د:الطاهر سعود	أستاذ محاضر بجامعة سطيف 2	مشرفا
د:فيروز زرارقة	أستاذة محاضرة بجامعة سطيف 2	رئيسا
د:بلقاسم نواصر	أستاذ محاضر بجامعة سطيف 2	مناقشا
د:عيشور نادية	أستاذ محاضر بجامعة سطيف 2	مناقشا

السنة الجامعية: 2013/2014

بسم الله الرحمن الرحيم

الإهداء:

إلى من أوصى الله تعالى بهما فقال:" فَلَا تَقُلْ لَهُمَا أُفٍّ وَلَا تَنْهَرْهُمَا وَقُلْ لَهُمَا قَوْلًا كَرِيمًا (23) وَاخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذُّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ وَقُلْ رَبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا (24)"

الإسراء

إلى أمي وأبي حفظهما الله بحفظه الشامل

إلى أخي الوحيد جازاه الله ووفقه لكل خير

إلى الزوجة الوفية التي أعانتني وصبرت كثيرا عوضها الله خيرا

إلى أولادي جميعا وحفيدي الأول يوسف بارك الله فيهم وفي زوجاتهم وخلفهم.

إلى أخواتي وأزواجهم وأولادهم وبناتهم وخلفهم بارك الله فيهم.

إلى أصدقائي جميعا فقد أعانوني بدعائهم جزاهم الله كل خير

إلى المدرسين الذين ينيرون العقول والقلوب في كل مكان

إلى كل من جدّ واجتهد لتكون كلمة الله هي العليا.

إلى هؤلاء جميعا أهدي هذا العمل راجيا من الله تعالى الإخلاص والقبول

شكر وتقدير

أولا أشكر الله تعالى على ما تفضل به عليّ من نعم لاتعد ولا تحصى وأخص بالذكر نعمة الإسلام ونعمة طلب العلم في الصغر والكبر ، وأن وفقني لإتمام هذا البحث فاللهم لك الحمد اللهم اجعله علما نافعا لنا لا علينا .

ثانيا أتقدم بالشكر الجزيل والتقدير الكبير إلى أستاذي الدكتور (الطاهر سعود) الذي تفضل بالإشراف على هذا العمل وعلى تشجيعه المستمر وتحفيزه المتواصل إذ أنه لم يبخل بعلمه ولا بوقته ولا بنصائحه وتوجيهاته ولولا ه ما كان لهذا البحث أن يرى النور .

ثالثا: أشكر الدكتور (بوفاتح محمد) على ما قدم من نصائح وتوجيهات استفدت منها كثيرا .

رابعا: أشكر الدكتور (طلحة البشير) على مساعدته ونصائحه الثمينة.

خامسا: أشكر أخي وسندي الأستاذ "قرود محمد" ، وأخي "الضيف علي" على كل ما بذلاه من جهد .

وأخيرا : أشكر كل من ساعدني من بعيد أو من قريب من أجل إتمام هذا البحث

إلى كل هؤلاء أقول بارك الله فيكم وجازكم عني كل خير.

والله الموفق له الأمر من قبل ومن بعد والحمد الله أولا وأخيرا .

فهرس المحتويات

الإهداء .....
شكر وتقدير .....
فهرس المحتويات 1
فهرس الجداول 4
فهرس الأشكال 6
مقدمـــة 7
الفصل الأول: موضوع الدراسة: التأسيس المنهجي
أولا :مشكلة الدراسة:..... 12
ثانيا :أهمية وأسباب اختيار موضوع الدراسة:..... 14
ثالثا: أهداف الدراسة:..... 15
رابعا: مفهومات الدراسة: 16
خامسا:الدراسات السابقة: 24
سادسا: فرضيات الدراسة: 32
الفصل الثاني: المدرسة في التنظير السوسيولوجي
تمهيد 34
أولا :الاتجاه البنائي الوظيفي: 34
1 -بعض المفاهيم الأساسية في الاتجاه البنائي الوظيفي..... 35
2-بعض أفكار الاتجاه البنائي الوظيفي عن المدرسة..... 37
ثانيا :الاتجاهات الماركسية:..... 43
2-بعض أفكار الماركسية التقليدية 46
3-بعض أفكار الماركسية المحدثة..... 48
ثالثا :التفاعلية الرمزية 53
1-بعض مصطلحاتُ النظريّة..... 54
2-أشهرُ ممثلي النظريةِ التفاعليةِ الرمزية..... 56
الفصل الثالث: المدرس والعملية التدريسية في المدرسة الحديثة
تمهيد 61

أولا:المدرسة والحيثيات:	62
1-تعريف المدرسة:.....	62
2-مراحل نشأة المدرسة:.....	64
3-وظائف المدرسة	65
4-مميزات المدرسة	69
5-مدرسة التعليم المتوسط (الطور الثالث من التعليم الأساسي	71
ثانيا المدرس: المكانة والأدوار	75
2- حقوق وواجبات المدرس:	80
3 -صفات المدرس:.....	82
ثالثا: بيداغوجيا التدريس في الجزائر.....	84
1-ماهية عملية التدريس بالكفاءات.....	85
3-العملية التدريسية ومكوناتها.....	87
1-مفهوم الأداء التدريسي	89
رابعا: الأداء التدريسي:	89
2-علاقة الأدء التدريسي بالأداء الوظيفي.....	90
3- .تحديد بعض المفاهيم المرتبطة بالأداء	91
4-تقويم الأداء.....	92
الفصل الرابع: المعوقات المجتمعية ومدرس الطور المتوسط	
تمهيد	95
أولا :معوقات المدرس.....	96
ثانيا :الفرق بين مصطلحي" المجتمعية "و"الاجتماعية.....	97
ثالثا:معوقات تكوين المدرسين	104
1-أهمية تكوين المدرسين	105
2-إعداد وتكوين المدرس	106
1-علاقة المدرس بمدير المتوسطة.....	113
رابعا:المعوقات الإدارية.....	113
1 - علاقة المدرس بمدير المتوسطة	113
2– علاقة المدرس بالمشرف التربوي	117

خامسا :المعوقات الاجتماعية:	120
1-معوقات السكن:	120
2-معوقات النقل	121
3-المكانة الاجتماعية	122
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
تمهيد	126
أولا:مجالات الدراسة	127
1 -المجال المكاني	127
2-المجال البشري	129
3-المجال الزمني للدراسة:	135
ثانيا :عينة الدراسة وخصائصها	135
2-حجم العينة وكيفية اختيارها	136
ثالثا:المنهج المستخدم	138
رابعا: أدوات جمع البيانات	139
خامسا: صعوبات الدراسة	142
سادسا: خصائص العينة (البيانات الشخصية)	142
الفصل السادس:عرض وتبويب وتحليل بيانات الدراسة الميدانية	
تمهيد	153
أولا: تبويب وعرض وتحليل جداول الدراسة	181
ثانيا: نتائج الدراسة:	181
1-نتائج المحور الأول البيانات الخصة أو المعلومات الشخصية	181
2-نتائج المحور الثاني: المتعلقة بمعوقات التكوين وانعكاسها في الأداء التدريسي:	182
3-نتائج المحور الثالث : المتعلقة المعوقات الإدارية وانعكاسها في الأداء التدريسي	184
4-نتائج المحور الرابع : المتعلقة المعوقات الاجتماعية وانعكاسها في الأداء التدريسي	185
الخاتمة	188
المصادر والمراجع	196
الملاحق	196

فهرس الجداول

الجدول رقم 1:مقارنة عملية التعليم وعملية التدريس 20
جدول رقم 2 يبين قائمة دوائر ولاية الجلفة..... 128
جدول رقم 3 يبين قائمة بلديات ولاية الجلفة..... 128
جدول رقم 4 يبين قائمة متوسطات ولاية الجلفة وعدد المدرسين في كل منها..... 129
الجدول رقم 5:يبين المجال البشري للدراسة 138
الجدول رقم 6:يبين جنس أفراد العينة 143
الجدول رقم 7:يُبيّن سن أفراد العينة..... 144
جدول رقم 8: يُبيّن الحالة المدنية للمبحوثين 145
جدول رقم 9:يُبيّن عدد أفراد أسر المتزوجين 147
جدول رقم 10:يُبيّن مؤسسة تكوين المدرسين 148
جدول رقم11 :يُبيّن عدد سنوات الخبرة الميدانية للمبحوثين..... 150
جدول رقم 12 : يُبيّن العلاقة بين التكوين الذي تلقاه المدرس والمادة التي يدرسها 154
جدول رقم 13 :يُبيّن التقاطع بين الإعداد قبل الخدمة والتكوين الذاتي بعدها:..... 155
جدول رقم 14 :يُبيّن التقاطع بين التكوين الذاتي، والمقاربة البيداغوجية التي يُدَرس بها...157
جدول رقم 15 :يبين تلقي المبحوثين لتكوين بيداغوجي متعلق بالمقاربة بالكفاءات..... 158
جدول رقم 16 :يبين العلاقة بين تحضير المدرس لدروسه وتكوينه الذاتي لنفسه..... 160
جدول رقم 17 : يبين تحكم المبحوثين في زمن الحصة أثناء تقديم درس 161
جدول رقم:18 :يبين تحكم المبحوثين في زمن الحصة أثناء تقديم درس 162
جدول رقم 19 : يُبيّن تقاطع ممارسة التكوين الذاتي والشعور بالنقص المعرفي للتقنيات 162
جدول رقم 20 :يُبيّن تقاطع ممارسة التكوين الذاتي مع المبحوثين الذين شعروا بوجود نقص في استخدام التقنيات الحديثة 163
جدول رقم 21 :يُبيّن مشاركة المبحوثين في الندوات والملتقيات التي تجرى أثناء الخدمة: 164
جدول رقم 22:يُبيّن نوعية مدير مؤسسة عمل المبحوث:..... 165
جدول رقم 23 :يُبيّن تقاطع نتائج تحصيل للتلاميذ مع نوع مدير مؤسسة العمل..... 166
جدول رقم 24 :يُبيّن توفر الوسائل التعليمية 168
جدول رقم 25 :يُبيّن تقاطع طبيعة نتائج التحصيل مع توفير الإدارة المدرسية للوسائل 168

جدول رقم 26 :يُبيّن أشد أنواع المعوقات الإدارية: 169
جدول رقم 27 يُبيّن أشد عراقيل مديرية التربية: 170
جدول رقم 28 يُبيّن تقاطع التكوين الذاتي للمدرس ومعاملة المفتش له: 171
جدول رقم 29: يُبيّن تقاطع طبيعة التحصيل الدراسي للتلاميذ ومعاملة المفتش للمدرس172
جدول رقم 30: يُبيّن قناعة المدرس باختياره لمهنته: 173
جدول رقم 31 :يُبيّن تقاطع طبيعة التحصيل الدراسي للتلاميذ مع قناعة المدرس..... 173
جدول رقم 32 :يُبيّن أسباب اقتناعه المبحوث بمهنته: 174
جدول رقم 33: يُبيّن مدى تضايق المدرس من تنكيت الناس:..... 175
جدول رقم 34 :يُبيّن صعوبات التنقل إلى مكان العمل. 176
جدول رقم 35 :يُبيّن صعوبات التنقل إلى مكان العمل 176
جدول رقم 36 :يُبيّن نوع السكن:..... 177
جدول رقم 37 :يُبيّن عدد غرف سكنات المبحوثين: 177
جدول رقم 38 :يُبيّن توفر شروط الراحة و الاستقرار في مسكن المدرس: 178
جدول رقم 39: يُبيّن المكانة الاجتماعية للمدرس داخل المؤسسة التربوية:..... 179
جدول رقم 40 :يُبيّن المبحوثين لمكانتهم الاجتماعية خارج المؤسسة التربوية: 180
جدول رقم 41: مقارنة بين المعوقات الثلاثة أيهم أكثر صعوبة على المدرس: 181

فهرس الأشكال

الشكل رقم 1 مكونات العملية التدريسية 89
الشكل رقم 2:يبين جنس أفراد العينة 144
الشكل رقم 3:يبين سن أفراد العينة 145
الشكل رقم 4 :يبين الحالة المدنية لأفراد 146
الشكل رقم5: يبين.عدد أفراد أسرالمتزجين 148
الشكل رقم6:يبين مؤسسة تكوين المبحوثين 149
الشكل رقم 7:يبين عدد سنوات الخبرة الميدانية للمبحوثين..... 151

مقدمـــــة

مقدمة:

يشهد العالم اليوم تطورا سريعا ومُذهلا في جميع مجالات الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية أدى إلى ظهور تنافس معرفي وتسابق معلوماتي عالمي عززته التكنولوجيا بوسائل وآليات مختلفة اختصرت الوقت والجهد كالحاسوب والأيياد والإنترنيت، مما ساهم في تنوع وزيادة المعلومات والمعارف الإنسانية بشكل رهيب وغير مسبوق، الأمر الذي جعل دول العالم تتجه إلى التربية لأنها الأداة التي تبني الإنسان القادر على التعامل مع معطيات متغيرة باستمرار، ويشير الحر إلى أن " مستقبل التربية ذو طبيعة شفافة لأن التحديات التي تواجهها ذات طبيعة متحركة ومتغيرة، والضغوط الخارجية متشابكة ومعقدة"[1] ونتيجة لذلك احتلت مسألة التطوير التربوي والإصلاح المدرسي مركز الصدارة في فكر التربويين، ولقد انصب اهتمام الدول والحكومات على أحداث هذا التطوير والإصلاح للتحكم في الواقع التعليمي وبالتالي توجيه الواقع الاجتماعي والاقتصادي والسياسي...، وفي مقدمة هؤلاء الولايات المتحدة الأمريكية التي صرح زعماؤها بأن التربية والتعليم هما أهمّ الأسلحة الاستراتيجية الأمنية والدفاعية، وأن القرار التربوي لا يعني التربويين وحدهم بل يعني كل أفراد وجماعات المجتمع المؤثرة، ويعتبر صدور التقرير المعروف" **الأمة في خطر**" عام1983 أهم وثيقة تثبت ذلك، نتجت عنه موجتين إصلاحيتين: كانت الأولى في الفترة [1983- 1986] نظرت للمدرس على أنه لب المشكلة في التعليم واعتبرته المسئول عن الضعف، ووجهت له أصابع الاتهام، فأعدت تشريعات للارتقاء بمستواه والتخلص من المدرسين غير الأكفاء، أما الموجة الثانية في الفترة [1986- 1990] فكانت ردّ فعل للموجة الأولى؛ إذ تغيرت النظرة تماما فبعدما كان المدرس متهما أصبح هو المخلص الذي بيده مفتاح المشكلة، وبدأت الدعوة إلى ضرورة إعطائه مزيدا من الدعم وتحسين مكانته المهنية والاجتماعية...، فشهدت هذه الفترة تحسن أوضاع المدرسين الاقتصادية والاجتماعية والتربوية مما أدى إلى ظهور نتائج ايجابية جعلت الرئيس الأمريكي جورج بوش يطرح مشروعه القومي في 18 - أفريل – 1991 بعنوان: " أمريكا عام 2000 (استراتيجية التعليم)" وقد أثار هذا المشروع اهتماما على المستوى القومي والعالمي[2]، و لفت أنظار العالم إلى أهمية التعليم وعظيم تأثيره على الفرد والمجتمع.

والعالم العربي يواجه اليوم تحديات كبرى، وتهديدات متعددة داخلية وخارجية، مما يتحتم على أقطاره تأسيس قاعدة تنموية وحضارية يمكن بها مجابهة الأخطار المحدقة بالأمة ولا شك، النظام التربوي يقع في لب تلك القاعدة، ولن يحقق نظام التربية والتعليم أهدافه بدون مشاركة فعالة من مدرسين ناجحين لأنه لا يمكن أن يصلح حال التعليم ولا الموقف التعليمي إلا إذا صلح حال المدرس لذا لابد من دراسة أوضاع المدرسين والتعرف على مشكلاتهم والعمل على حلها وتحسين واقعهم ليقوموا بأدوارهم المجتمعية ويتحسن أداؤهم التدريسي وبذلك تتحقق الأهداف المنشودة.

---

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

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

في هذا السياق يمكن القول إن الجزائر منذ استقلالها أدركت خطورة ملف التربية والتعليم، إذ إنها بذلت جهودا متواصلة من أجل إصلاح وإثراء منظومتها التربوية، قصد إيجاد تعليم جيد يكون في مستوى التحديات العالمية، بداية من المرحلة الاشتراكية عندما تبنت سياسة التصنيع وإنشاء الشركات الضخمة والمؤسسات الكبرى فكانت في حاجة ماسة إلى الكفاءات العلمية والطاقات الشبانية مما جعل النظام الحاكم آنذاك يُسرّع عملية إعداد المدرسين وتكوينهم. ومع انتهَاج الجزائر سياسة التعريب وجزأرة التعليم، فتحت المعاهد التكنولوجية لتكوين مدرسين ليُعوضوا المتعاونين الأجانب... واليوم ومع الشروع في تطبيق الاصلاحات الجديدة في المنظومة التربوية، توجهت الحكومة لتكوين المدرسين تكوينا جامعيا في العديد من المدارس العليا لتكوين الأساتذة في جامعات مختلفة منتشرة عبر الوطن، لكن عددهم لم يكن كافيا لسدّ كل الاحتياجات من المدرسين، خاصة وأن الحكومة حققت قفزة نوعية في مجال سياسة إعداد الهياكل العمرانية أتاحت الفرصة لكل متمدرس في الجزائر أن يلتحق بالدراسة، غير أن ذلك لم تواكبه سياسة لإعداد المدرسين مما أدى إلى فتح باب التمهين لكل من يحمل شهادة جامعية دون إعداد قبل الخدمة.

رغم كل الانجازات التي تحققت ما يزال المدرسون في الجزائر محرومون من كثير من حقوقهم، ويعانون من واقع صعب وأوضاع مزرية، ويواجهون العديد من العوائق والمشكلات، وإن اصلاح حالهم يبدأ من التعرف على تلك المشكلات وتحليلها ومعرفة أبعادها وأسبابها ونتائجها، وهذا أحد الأهداف الرئيسية لهذه الدراسة، هناك معوقات مجتمعية كثيرة ومتعددة لا يمكن حصرها جميعا لذا سنتناول بعضها، من خلال التطرق لأهم المعوقات التي يعاني منها مدرس الطور المتوسط من التعليم العام وتتمثل في معوقات التكوين، والمعوقات الادارية، والمعوقات الاجتماعية.

أولا معوقات التكوين: هناك ثلاثة أنواع من المدرسين في المدرسة الجزائرية، النوع الأول مدرس متخرج من المدرسة العليا لتكوين الأساتذة، تلقى تكوينا علميا وبيداغوجيا يتيح له ممارسة مهنة التعليم. والنوع الثاني مدرس متخرج من الجامعة، لم يُعد و لم يُكوَّن قبل الخدمة بأي نوع من التكوينات، يحتاج إلى إعداد خاص حتى يتمكّن من آداء واجباته التعليمية. أما النوع الثالث فهو مدرس متخرج من معهد تكنولوجي أو أدمج بعد مشاركته في تربصات قصيرة، لكل واحد من هؤلاء معوقات تختلف عن غيرها لكون كل واحد منهم له خصوصياته التي تميزه عن غيره من المدرسين.

ثانيا المعوقات الإدارية: حيث أن هناك العديد من التحديات الإدارية أعظمها الافتقار إلى القيادات التربوية (مديرو المدارس) المؤهلة والقادرة على القيَادة والتسيير مما جعل المدرس يعاني من صعوبات ومعوقات منها المرتبطة بالعملية التعليمية وتسمى معوقات فنية، والتي ترتبط بالعمل الإداري وتسمى معوقات إدارية، وأخرى ترتبط بالنظام التربوي وتدعى معوقات تنظيمية

ثالثا: المعوقات الاجتماعية: يعاني عديد المدرسين من أوضاع اجتماعية صعبة إذ أنهم يواجهون عدة عوائق في جبهات متعددة: أولها: العوائق الاقتصادية والمادية بسبب انخفاض أجورهم مقارنة بأجور المدرسين في الدول المجاورة، وبالمهن الأخرى كالمهندسين والأطباء والمحامين مما أدى إلى عجز الكثيرين منهم عن توفير حاجياتهم الأساسية والضرورية كالنقل والمسكن وهو ما يعرضهم للضيق والقلق والتوتر النفسي، واضطراب العلاقات الاجتماعية وهو ما سيكون له

انعكاس مباشر مباشر على أداء التدريسي إذ النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة أثبتت أن المدرس لا يجد الوقت الكافي ليكوّن نفسه ذاتيا ويتدارك النقص الذي يشعر به ميدانيا ورغم حضور كثير من المدرسين للملتقيات والندوات التي يقيمها المفتشون فإن الكثير منهم (المدرسين) صرحوا بأنها غير كافية. من جهة أخرى فإنّ نتائج التحصيل الدراسي تثبت هذا النقص إذ إن ترتيب ولاية الجلفة كان متأخرا جدا حيث نالت المرتبة الأخيرة وطنيا.

ولاشك فإن العوائق المجتمعية التي يعاني منها هؤلاء المدرسون هي عامل من العوامل الأساسية التي أدت إلى هذا التردي والسقوط، هذا ما تحاول هذه الدراسة الاقتراب منه .

وقد جاءت دراستنا مبوبة في ستة فصول بالإضافة إلى مقدمة وخاتمة.

تناولت في الفصل الأول تناولت فيه موضوع الدراسة: التأسيس المنهجي (مشكلة، أهمية وأسباب اختيار الموضوع، أهداف الدراسة، مفهوماتها، الدراسات السابقة، وفرضيات الدراسة).

وتناولت في الفصل الثاني المدرسة في المنظور السوسيولوجي بالحديث عن اتجاهات سوسيولوجية ثلاث هي: الاتجاه البنائي الوظيفي، الاتجاهات الماركسية، اتجاه التفاعلية الرمزية.

وتناولت في الفصل الثالث: المدرس والعملية التدريسية في المدرسة الحديثة، بالحديث عن المدرسة المفهوم والحيثيات، وعن المدرس مكانته وأدواره، وعن عملية التدريس، وعن الأداء التدريسي.

وتناولت في الفصل الرابع المعوقات المجتمعية ومدرس الطور المتوسط، بالحديث عن عوائقه والفرق بين مصطلح الاجتماعية والمجتمعية، وعن العوائق التكوينية، والعوائق الإدارية، والعوائق الاجتماعية.

وتناولت في الفصل الخامس الاجراءات المنهجية الميدانية، بالحديث عن حدود الدراسة واختيار عينة الدراسة، والمنهج المتبع وأدوات الدراسة وصعوباتها.

وأخيرا تناولت عرض وتبويب وتحليل بياتات الدراسة.

الفصل الأول:

موضوع الدراسة:

التأسيس المنهجي

أولا*: مشكلة الدراسة:

يعرف العالم اليوم في عصر المعلومة والمعرفة، تطورا كبيرا في تهيئة الأنظمة التربوية والتعليمية لتؤدي دورها المجتمعي بشكل متوازن ينسجم مع أدوار الأنساق المجتمعية الأخرى، على اعتبار أن مخرجات النسق التربوي والتعليمي هي من أهم مدخلات باقي أنساق المجتمع، وبالتالي فإن كل نمو وتحسن في النسق الأول ينعكس على كل الأنساق بالإيجاب أو السلب. لقد كانت المدرسة وماتزال البوتقة التي يتشكل فيها الإنسان اجتماعيا وثقافيا وأيديولوجيا وعلميا وتربويا...، ليتكون البناء الاجتماعي المتوافق والمواصفات الحضارية المتجددة، و ليتكيف الفرد مع البيئات العلمية والتكنولوجية العالمية المتطورة على الدوام. يدخلها أبناء المجتمع صغارا ويخرجوا منها حاملين لشهادات تضمن لهم الوظيفة والاستقرار المهني والاجتماعي، وبهذا هي مؤسسة اجتماعية تواصلية، لها عدة وظائف مجتمعية أهمها تقسيم العمل وتوزيع المهن على مختلف أفراد المجتمع.

عندما نتحدث عن النظام التربوي Macro- système في المستوى الوطني أو القومي فإننا إزاء ظاهرة بالغة التعقيد وفقا لمعيار الرؤية السوسيولوجية التربوية حيث أن النظام التربوي (داخليا) يتضمن في صيغته الشمولية نسقا متعددا من الأنظمة الفرعية والمراكز التربوية، ومن جهة أخرى (خارجيا) يشتمل على نسق من العلاقات المجتمعية المتبادلة بين هذه المراكز والأنساق المجتمعية المختلفة في المجتمع الواحد أو المجتمعات والأمم. من أجل ذلك استقطبت الأنظمة التربوية اهتمام المفكرين والإداريين والاجتماعيين...في النصف الثاني من القرن العشرين. ترافق ذلك مع تراجع الاهتمام بالأنظمة التربوية الصغرى Micro- système المتمثلة في المدارس والمؤسسات التعليمية التي كان يُنظر لها بأنها تتمتع بخصوصية وحرية واستقلالية ذاتية، فإذا بها تشكل كيانات عضوية وبنيوية في تكوين أنظمة تربوية كبرى لأن المجتمعية موجودة في الجزء كما أنها موجودة في الكل، إذ يمكن ملاحظة آثار العمل التربوي في مستوى مدرسة ما، وهي آثار تتعلق بالوظيفة الداخلية للنظام المصغر. وتشكل الأنظمة الصغرى (المدارس) جزءا من النظام الكبير الذي يعمل على إدارتها وتسييرها فهي تشبهه في جوانب متعددة، ومع ذلك تختلف عنه، إذ أن لكل وحدة بيئتها وظروفها وخصوصياتها التي تميزها عن غيرها.

وقد عرف العالم العربي ومن بينه الجزائر اهتماما خاصا بالتعليم عموما، فبالرغم من الصعوبات التي عرفتها الحكومة الجزائرية الناشئة في عامها الأول بعد الاستقلال الوطني، فإنها تحدت كل العقبات التي اعترضتها والمتمثلة في هجرة أغلب المدرسين الفرنسيين، وقلة المنشئات العمرانية، وخلو الخزينة المالية، وغير ذلك من النقائص المختلفة. اهتم الخطة التربوية الجزائرية بالتعليم في جميع المراحل وركزت على التعليم الابتدائي بداية ثم التعليم المتوسط فالتعليم الثانوي، اهتمت بالمناهج والبيداغوجيات فطبقت تلاث مقاربات بيداغوجية متتالية عكست التطور الذي بدأ بامقاربة بالمضامين فالمقاربة بالأهداف وانتهى بالمقاربة بالكفاءات، وطبعت الكتاب المدرسي ووزعته على مستوى واسع واهتمت بالهياكل

العمرانية فأنجزت الكثير من المؤسسات في المدن والقرى والمداشر، لكنها أهملت المدرس وهو المحرك الأساسي للعملية التربوية والتعليمية التعلمية.

هذا ما جعل هذه الدراسة تهتم بمدرس التعليم في الطور المتوسط نظرا لكونه يقوم بأدوار تعليمية مهمة فالمرحلة المتوسطة هي المرحلة النهائية في التعليم الأساسي الإلزامي في الجزائر، تتوسط التعليم العام، وتقع بين التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي. هي مرحلة حساسة وخطيرة، تتطلب عناية واهتمام، إذ أن التلميذ يتحصل فيها على المعارف الضرورية وأهم الكفاءات والمهارات الأساسية التي تمكنه من مواصلة تعليمه. وهذا يتطلب أن يكون المدرس الذي يعلم مكونا تكوينا شاملا، ومتصفا بصفات تمكنه من التكيف والاندماج مع مختلف المواقف التدريسية والحياتية أثناء تعامله مع التلاميذ الذين يجتازون مرحلة عمرية خطيرة هي مرحلة المراهقة التي يحاول فيها التلميذ أن يثبت ذاته وهو يتفاعل مع المجتمع ... لاشك أن المدرس يعد عنصرا أساسيا من عناصر العملية التربوية التعليمية بل هو أهم عناصرها لأنه يتولى عملية توليد الدافعية عند التلاميذ، وتفعيل العمل التربوي والتعليمي التعلمي، واختيار المواقف التعلمية التي تنتج مناخا تربويا تدريسيا هو البيئة المناسبة للتعلم من الأعمال التي يقوم بها المدرس كل يومهذا هو المدرس – بالنظر لما يقوم به من أدوار مهمة للفرد والمجتمع– يحتاج إلى العناية والرعاية ليتمكن من أداء عمله على أحسن وجه، لكن الواقع المعيش يدل على أنه يعاني من مشاكل عدة كغيره من الموظفين والعمال، إذ أن هناك عوائق مجتمعية تعترضه وتؤثر على أدائه، مثل معوقات التكوين التي لها صلة بالجانب العلمي والجانب البيداغوجي. والمعوقات الإدارية باعتبار أن الإدارة هي التي تتولى عملية تنظيم المدخلات وتحسين نوعية المخرجات، وهي التي تتولى صناعة المناخ التعليمي الذي يعمل فيه المدرس. والمعوقات الاجتماعية التي هي نتاج تفاعلات مجتمعية ظهرت أثناء تطور المجتمع الجلفاوي القبلي الذي كان أغلب أفراده يمتهنون مهنة الرعي وتفاعله مع متغيرات داخلية وخارجية مرّت بها الجزائر وهي تباشر مهمة البناء المجتمعي. ركزت الدراسة تحديدا على هذه المعوقات الثلاثة مع علمها أن المعوقات التي تعترض المدرس متعددة ومختلفة. – واهتمت الدراسة أيضا بالأداء التدريسي للمدرس باعتباره يعبر عن نوع المخرجات من أجل قياس انعكاس المعوقات المقترحة على المخرجات المتمثلة في الأداء التدريسي للمدرس الذي يدل على كل ما ينجزه من مهام: معارف ومهارات وكفاءات، وما يتصرف به من سلوكات أثناء مواقف التدريس. أي أن الأداء التدريسي للمدرس هو الترجمة الإجرائية لما يقوم به من أفعال واستراتيجيات في التدريس أو في إدارته للفصل، أو مساهمته في الأنشطة المدرسية ، أو غيرها من الأعمال والأفعال التي يمكن أن تسهم في تحقيق تقدم في تعلم التلاميذ; وتحسين مستواهم التحصيلي.

تحاول الدراسة معرفة العلاقة بين المعوقات المجتمعية التي تعوق المدرس (أي مدرس) وتعرقل أداءه التدريسي من خلال قياس مؤشرين مهمين هما مؤشر التكوين الذاتي للمدرس الذي يدل على الإيجابية وتحدي العراقيل، ومؤشر النتائج الدراسية لتلاميذ المدرس المبحوث باعتبار أن الوزارة تعتمد هذا المؤشر الهام وكذلك

المجتمع إذ إن المدرس الناجح هو من كانت نتائج تلاميذه جيدة. ويمكن القول إن هناك علاقة انعكاس تربط المتغير المستقل المتمثل في المعوقات المجتمعية التي تواجه المدرس، بالمتغير التابع المتمثل في الأداء التدريسي للمدرس على المستوى النظري وتحاول الدراسة اختبار ذلك في الواقع الميداني من خلال طرح السؤال الرئيس الآتي:

ما مدى انعكاس المعوقات المجتمعية التي تواجه مدرس الطور المتوسط من التعليم بولاية الجلفة في أدائه التدريسي؟

ومن هذا التساؤل صغنا التساؤلات الفرعية التالية:

- هل تنعكس معوقات التكوين التي تواجه مدرس الطور المتوسط من التعليم بولاية الجلفة في أدائه التدريسي؟
- هل تنعكس المعوقات الإدارية التي تواجه مدرس الطور المتوسط من التعليم بولاية الجلفة في أدائه التدريسي؟
- هل تنعكس المعوقات الاجتماعية التي تواجه مدرس الطور المتوسط من التعليم بولاية الجلفة في أدائه التدريسي؟

ثانيا: أهمية وأسباب اختيار موضوع الدراسة:

1- الجانب الديموغرافي:

- كشف وزير التربية السابق أبوبكر بن بوزيد أن عدد المدرسين في الجزائر وصل سنة 2008 إلى 366000 معلم. هذا الرقم[1] في ازدياد متواصل وقد يكون وصل الآن إلى نصف مليون معلم أو أكثر يؤدون عملا تربويا وتعليميا عظيما. هؤلاء الفاعلون الاجتماعيون لهم تأثير مجتمعي وبذلك فهم يشكلون أهمية كبرى تستحق أن يهتم بها الباحث السوسيولوجي.

2- الجانب الاجتماعي:

- تنبع أهمية الموضوع من كونه موضوعا اجتماعيا حيويا معيشا؛ إذ إن جل أفراد المجتمع لهم علاقة بالمدرسة، وبالمدرس.

[1] بوبكر بن بوزيد: **اصلاح التربية في الجزائر**، رهانات وانجازات، دار القصبة، الجزائر، ط 1، 2009، ص 310.

– محاولة فهم مشكلة الانخفاض في نتائج التحصيل الدراسي في ولاية الجلفة الذي يعكسه ترتيبها على المستوى الوطني وحصولها عدة مرات على الرتبة الأخيرة.

– أهمية المدرس ودوره في بناء المجتمع أمر بديهي، لذلك فالاهتمام به وبمشاكله يحقق المصلحة الفردية الاجتماعية والمصلحة المجتمعية في آن واحد.

3- الجانب التربوي والعلمي:

– رغم أن موضوع المعوقات المجتمعية للمدرس موضوع قديم، فإن تناوله جديد متجدد، إذ إن لكل مدرس معوقاته التي تؤثر عليه على المستوى الفردي والجماعي، وتؤثر على المحيط حوله، بسبب اختلاف الأبعاد الزمانية والمكانية والبشرية.

– قضايا المدرس المتعلقة بالتعلم والتعليم من أهم المواضيع التي اهتم بها علم اجتماع التربية، وساهمت في تطويره، لذلك فإن البحث في مثل هذه المواضيع تسهم في الاستفادة منه ومن نظرياته، ومن جهة أخرى هناك تأكيد على أن هذه الدراسة تصب في صلب تخصص علم اجتماع التربية.

– بعض الجهات تطلق أحكاما تنعت المدرس بالقصور في تحقيق أهداف المدرسة الجزائرية، وتتهمه بالتقصير رغم أن هناك عوامل عديدة تتدخل وتتحكم في نتائج التحصيل الدراسي. ولا يمكن معرفة الحقيقة إلا من خلال الاحتكام إلى النتائج التي تُستمد من دراسات وبحوث علمية.

– معرفة المعوقات المجتمعية المؤثرة جزء من حل بعض المشكلات التربوية المتصلة بالمدرسة الجزائرية، وخطوة أساسية في كل اصلاح للمنظومة التربوية الجزائرية.

– أساء بعض الدارسين فهم تركيز التربية الحديثة على المتعلم، وظنوا أن ذلك معناه إهمال المدرس، وغفلوا عن أن المدرس هو الركيزة الأساسية في العملية التربوية التعليمية.

4- الجانب الشخصي والذاتي:

نظرا لكون الباحث من أفراد الأسرة التربوية يشتغل مدرسا في المرحلة المتوسطة منذ أكثر من ثلاثة عقود، فإنه عايش ويعايش هذه المشكلة، التي أصبحت بعد تكرارها ظاهرة تربوية تحتاج الدراسة العلمية لمعرفة الأسباب وتقديم الحلول .

ثالثا: أهداف الدراسة:

1- محاولة معرفة إذا كانت هناك علاقة بين المعوقات التي تعترض المدرس وأدائه التدريسي الذي من مؤشرات قياسه المستوى التحصيلي للتلاميذ خاصة في شهادة التعليم المتوسط,

2- محاولة تحليل الواقع االمعيشي للمعلم من خلال معرفة بعض المعوقات المجتمعية المتصلة بمهنته داخل وخارج المدرسة بهدف إبراز حجمها وخطورتها وتأثيرها في أدائه التدريسي ونتائج التحصيل الدراسي لتلاميذه.

3- محاولة الاستفادة من المكتسبات المعرفية والمنهجية النظرية التي تلقاها الباحث في دراسته الجامعية السابقة، وتوظيفها في بحوث ميدانية تمكن من اكتساب خبرات أخرى.

رابعا: مفهومات الدراسة:

تشكل المفاهيم الخلفية النظرية والمنهجية، التي توجه مسار البحث، ذلك أن المفهوم يأخذ مدلوله ومعناه الاصطلاحي من النظرية وقد يعني: فكرة أو رأيا أو منطقا أو مجموعة معتقدات،... أو غير ذلك ويأخذ من الزمان والمكان الذي ظهر فيه، ومن ثقافة الشخص الذي أنتجه،...إلخ. وكما يقال فإن الاطلاع على المفاهيم التي يستعملها أي باحث يمكن أن يحيلنا على المدرسة أو المذهب الذي ينتمي إليه، من أجل هذا سميت المفاهيم الأساسية في البحث بالكلمات المفتاحية، ومن أجل هذا فإن الانتباه لدلالات استعمالات المفاهيم في سياقات البحث أمر مهم. إن المفهوم بما يحمله من معاني يدل على المؤشرات التي يلج بها الباحث الميدان البحثي، بل هو الرابط الذي يصل بين ما هو نظري بما هو ميداني، نظرا لهذه الأهمية الدلالية للمفهوم، فقد استعمل الباحث نفس المفاهيم الأساسية التي في العنوان في كل من الاشكالية والفرضيات، لأن هناك حبلا واحدا يربطها جميعا وهذه المفاهيم هي: المعوقات المجتمعية المدرس، الأداء التدريسي، العملية التدريسية

1- **المعوقات المجتمعية:** Obstacle Societal

1. 1- المعوقات:Obstacle

1. 1. 1- **المعنى اللغوي:**

المعوقات من فعل عاق يَعُوقُ ، أو فعل أعاق يُعَوِّقُ غيره من كذ ا: أي صرفه وثبطه وأخره عنه . جاء في معجم الصواب اللغوي : "عَاقَه عن العمل أي منعه منه، وشغله عنه" [2]

1. 1. 1- **المعنى الاصطلاحي:**

يتفق المعنى اللغوي مع المعنى الاصطلاحي فالمعوقات هي الصعوبات أو العراقيل أو الموانع أو العقبات أو الحواجز أو المطبات أو الممهلات أو الكوابح... التي تمنع، أو تحول، أو تعطل، أو تسهم بشكل من الأشكال سواء كان كبيرا أم صغيرا في عدم تحقيق أهداف مرسومة على الصفة المرغوب فيها يعرفها أحمد مصطفى خاطر بأنها: " **العوامل التي تؤدي إلى الانحراف عن النموذج** " أما "روبرت ميرتون" فيرى بأنها " **نتائج غير متوقعة**" [3] ، كما أكّد على فكرة المعوقات الوظيفية في التنظيم [4]، أما توني بينيت ولورانس غرو وميغان موريس فاعتبروها في كتابهم: "**مفاتيح اصطلاحية جديدة**" مصطلحا جديدا وقالوا إن الاعاقة واحدة من المصطلحات الاجتماعية الحديثة، وبينوا أن استخدامه الأول كان في نهاية القرن السادس عشر وبداية السابع عشر، متعلقا بالسياسة ثم التصق بالعوق والعجز الجسدي في إطار الخطاب القانوني، ثم توسع المفهوم أكثر في القرن العشرين ليعّبر عن معنى أوسع للإعاقة مثل الإعاقة العقلية والسمعية والكلامية والحركية...خاصة بعدما تناولته الدراسات الاجتماعية والنفسية والآنثروبولوجية والبيولوجية...فظهر مفهوم الإعاقة المؤقتة، والدائمة، وغير ذلك ليتوسع أكثر وليترادف مع مفهوم انعدام الفاعلية في الأشياء، كما هو الحال عندما نتحدث عن تعطل وظيفة جهاز الحاسوب وللمصطلح خصوصية تدل على انعدام قدرة الشيء على أداء وظيفته[5] . تبعا لما سبق يظهر وكأن مصطلح الاعاقة ظهر عند الغربيين فقط، والحقيقة أنه أحد المصطلحات العربية القديمة، استعمله ابن خلدون وغيره، مثلا نجد ابن الأزرق في كتابه "**بدائع السلك في طبائع الملك**" – الذي يعتبره البعض تلخيصا لمقدمة ابن خلدون – تحدث عن عوائق الملك وعدّدها، ثم عن عوارضه فقال: "**العائق الأول (للملك):حصول الترفه والنعيم للقبيلة...**" [6] هنا نجد أن المعنى اللغوي في العربية يتوافق مع المعنى الاصطلاحي عموما ونرى أن المفهوم بدأ كمفهوم له دلالة سياسية ثم تطور بعد ذلك .

---

[2] أحمد مختار عمر وآخرون: **معجم الصواب اللغوي دليل المثقف العربي**، ج1، عالم الكتب، مصر، ط1، 2008، ص54.

[3] الحسيني السيد : **النظرية الاجتماعية ودراسة التنظيم، دار المعارف**، مصر، ط 4،1983 ، ص53.

[4] ، المرجع نفسه ، ص53.

[5] توني بينيت وزميلاه: **مفاتيح اصطلاحية جديدة، معجم مصطلحات الثقافة والمجتمع**، ترجمة سعيد الغانمي، المنظمة العربية للترجمة، مركز دراسات الوحدة، ط1، 2010، ص100 .

[6] دغيم سميح: **موسوعة المصطلحات الاجتماعية والسياسية في الفكر العربي الإسلامي**، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط1، 2000، ص762.

الذي يطالع كتب علم الاجتماع العربية يُلاحظ كثرة استعمال كلمة "مشكلات" بدل كلمة "معوقات" مع ذلك هناك من يستعمل كلمة معوقات مثلا نجد حسين عبد الحميد يستعملها كعنوان كبير في كتابه "**التربية والمجتمع**" [7] .

كلمة "**مشكلات**" كلمة مطاطة واسعة جدا لم نستعملها لأننا بالرجوع إلى أحد تعاريف المشكلة نجد أنها: "هي الأمر الصعب أو المتلبس"[8] فهي قد تكون أمرا صعبا كالمعوقات صعوبتها مهما بلغت معلومة، وقد تكون مجهولة وشائكة وهي النوع الذي يثير الالتباس هذا هو النوع الأول **المشكلة**: التي عرفناها ، و**القضية**: وهي عند المناطقة الحكم وعند المفكرين موضوع فكري يدعو إلى البحث والتفكير. و**المعضلة**: التي هي مشكلة المشكلات والقضية المبهمة التي تستعصي عن الادراك التي لا يُتَوصَلُ فيها إلى حل يقيني ولا نستطيع فيها تقديم شيء. و**المسألة**: وهي مشكلة يمكن حلها بآليات معروفة تحتاج إلى بعض المهارات[9] ونلاحظ أن مفهوم المعوقات موجود في النوع الأول من المشكلات التي تمتلك مفهوما مطاطيا وواسعا جدا يحوي داخله مفهوم المعوقات، بينما مفهوم المعوقات هو نوع خاص من المشاكل فكل معوق أو عائق هو مشكل لكن العكس غير صحيح من أجل التدقيق في مدلول المفهوم ومعناه اختار الباحث مفهوم المعوقات كمفهوم أساسي في دراسته.

1. 2- المجتمعية والاجتماعية:

هناك فرق شاسع بين مفهوم المجتمعية SOCIETAL و مفهوم الاجتماعيةSOCIAL، لأن الاجتماعية تدل على الجانب الاجتماعي، الذي يدل على جوانب مثل: الأسرية والعائلية، والعادات والتقاليد وما يتعلق بها... وتدل على معنى المجتمعية في اللغات الغربية واللغة العربية، بينما مفهوم المجتمعية المشتق من المجتمع يدل على مختلف الجوانب المجتمعية المشكلة له: اجتماعية، اقتصادية، ثقافية، تربوية، تعليمية، إدارية...إلخ . هذا الخلط في التعبير جعل أحد العلماء الغربيين يتضايق من استعمال هذا المفهوم بهذا الشكل الممزوج مما دعاه إلى التفكير في مفهوم جديد هو: "**المجتمعية**" يقول عنه الإنكليزي دينكن ميتشيل في كتابه: "**معجم علم الاجتماع**" عند إيراده كلمة " مجتمعي" ما يلي: " أول من استعمل هذا الاصطلاح الأمريكي أي. كيلير (A.Keller) وقد استعمله علماء الاجتماع الامريكان أكثر من غيرهم فكيلير كان يفتش عن اصطلاح ينطبق من ناحية المعنى مع اصطلاح المجتمعيSOCIETY فأوجد مصطلح مجتمعي..."[10]

1. 3- التعريف الإجرائي:

---

[7] رشوان أحمد، حسين عبد الحميد: **التربية والمجتمع دراسة في علم اجتماع التربية**، المكتب العربي الحديث، اسكندرية، مصر، دط، 2002، ص56 .

[8] حسين بن عبد السلام وآخرون: **إشكاليات فلسفية متبوعة بنصوص مختارة**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، دط، 2011، ص 23

[9] المرجع نفسه، ص24.

[10] دينكن ميتشيل: **معجم علم الاجتماع**، ترجمة إحسان محمد الحسن، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط 2، 1986، ص226.

المعوقات المجتمعية: هي الصعوبات التي تعترض سير المدرس، فتعرقله عن أداء مهنته التعليمية التربوية، بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، وبذلك فكل من معوقات التكوين ، والمعوقات الإدارية، والمعوقات الاجتماعية التي سنتعرض لها في هذا البحث هي من المعوقات المجتمعية.

2- المدرس: (Enseignant)

نستعمل مصطلح المدرس الذي يقابله في اللغة الفرنسية (Enseignant) بدل من المدرس الذي يقابله مصطلح (instituteur) .

لم نستعمل مصطلح "أستاذ" لأن أصله لفظة فارسية معناها الأصلي معلم الحرفة، تطور معناها ليدل على معنى مربي أبناء الملوك والأمراء ومعلمهم، وهي في الأصل الفارسي تنطق بالدال المهملة. وحوّلها العامة إلى "أسطى"[11] وله استعمالات متعددة نذكر بعضها فيما يلي[12]:

- مُعلِّم، من يُمارِس تعليم علم أو فنّ يقال "أستاذ الحساب" وجاء في المثل العربي" وكم من تلميذ فاق أُستاذه "

- لقب علميّ جامعيّ، وهو على درجات، أستاذ مساعد وأستاذ مشارك ، وأستاذ محاضر وأستاذ كرسيّ وأستاذ مُبَرِّز، و أُستاذ زائر...ويطلق في فرنسا وبعض الدول الأوربية لقب "أستاذ" على رتبة معينة واحدة يصلها الأستاذ الجامعي.

- لقب احترام يُطلَق عادة على المثقّفين من كُتّاب وشعراء ومحامين وغيرهم كأن يقال :"كان الأستاذ العقّاد أديبًا وشاعرًا وناقدًا"

- إذا الحرفي مثلا ماهرٌ في صناعة يعلِّمها غيرَه يقال "أستاذ في تشغيل أجهزة الكومبيوتر"

لم نستعمل مصطلح "المعلم" لأنه يدل على ممارسة التعليم وهو جزء من العملية التدريسية، كما سنعرف

نستعمل مصطلح المدرس لأن مفهوم التدريس أوسع من مفهوم التعليم الذي عرفه عاطف الصيفي بأنه: " مجرد مجهود شخصي لمعونة شخص آخر على التعلم. والتعليم عملية حفز واستثارة لقوى المتعلم العقلية ونشاطه الذاتي"[13] بينما التدريس " نشاط متواصل يهدف إلى إثارة التعلم وتسهيل مهمة تحقيقه، ويتضمن سلوك التدريس مجموعة الأفعال التواصلية والقرارات التي يتم استغلالها وتوظيفها بكيفية مقصودة من المدرس الذي يعمل كوسيط في إطار موقف تربوي تعليمي.

---

(11) أنظر موقع المعاني (قاموس إلكتروني يعتمد على قواميس مشهورة مثل القاموس المحيط) www.almaany.com

(12) أنظر موقع ملتقى أهل اللغة لعلوم اللغة العربية(قاموس إلكتروني) www.ahlalloghah.com

(13) الصيفي عاطف: **المدرس واستراتيجيات التعليم الحديث**، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،ط1، 2009، ص14.

الجدول رقم:1 مقارنة عملية التعليم وعملية التدريس

م	أوجه المقارنة	التعليم	التدريس
1	الهدف	حشو عقول الطلبة بالمعلومات التي يعرضها المدرس.	مساعدة الطلبة على التفاعل مع الخبرات التي يواجهونها في الصف وخارجه.
2	أدوار الطالب	التلقي والاستماع والحفظ والترديد.	تدريب الطالب على ممارسة عمليات الانتباه والتفكير وممارسة عمليات العلم المختلفة.
3	أدوار المدرس	ملقن، ايجابي يتحدث طيلة الحصة، ملم بالمعرفة وخبير بها.	منظم للخبرات والمواقف، ومعد للمهام التي سيتفاعل معها الطلبة ومستثيرا لدوافعهم.
4	دور الخبرات والمواد الدراسية	تدريب إذهان الطلبة على أساليب زيادة معارفهم واستخدامها كوسائط للتدريب العقلي والتكرار الآلي.	وسائط تساعد الطلبة على تطوير أساليب تفكيرهم وبناء وتنظيم البنى العقلية لديهم، ومواقع لتجريب أفكارهم وأساليب تعلمهم

المصدر: عاطف الصيفي: المدرس واستراتيجيات التعليم الحديث، ص16

هناك العديد من التعاريف المتباينة حاولت أن تعرف المدرس، وسبب الاختلاف يعود إلى كثرة الأدوار التي يؤديها وتشعبها فالنظرة التقليدية كانت ترى أن له دورا متعلقا بعملية التعليم المتمثل في نقل المعارف والمضامين إلى التلميذ عن طريق التلقين والتحفيظ، لذلك فلا فرق بين التدريس والتعليم. ومع تطور الأنظمة التربوية أصبح المدرس يشارك التلميذ ويوجهه ليتعلم وهو يعلم ويتعلم التعلم (كيف يتعلم التلميذ).

- يرى ديلانشير"(Gilber de land shere) أن" المدرس هو الفرد **المكلف بتربية التلاميذ في المدارس**"[14] له دور تربوي يغلب على كل أدواره.

- ويرى "محمد سامي منير" أن المدرس هو **العنصر الأساسي في الموقف التعليمي**، وهو **المهيمن** على مناخ الفصل **والمحرك لدوافع التلاميذ**، والمشكل لاتجاهاتهم"[15] ومشاركا في العملية التعليمية، وباحثا مجددا في آن واحد، وفيما يلي سوف نتناول بعض التعاريف المقدمة عن المدرس:

[1] Gilber de land shere, **la formation des enseignants de demain**, ed pierre margada, Paris, 1974, p44.
[14] محمد سامي منير: المدرس المثالي، دار الغريب للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2000، ص69 .

– يرى جون ديوي: أن المدرس هو ذلك الشخص الذي يتولى مهمة تدريب طلابه "على استخدم الآلة العلمية، وليس الذي يتعلم بالنيابة عنهم، وهو الذي يشترك مع طلابه في تحقيق نمو ذاتي يصل إلى أعماق الشخصية ويمتد إلى أسلوب الحياة."[16] فهو لا يلقي المضامين ولا يفرضها على التلاميذ، ولا يتعلم بدلهم عندما يتفاعل مع الدروس المقررة قبل أن يقدمها للتلاميذ، بل المدرس مربّ يحاول بالقدوة الحسنة والحوار المتبادل أن يؤثر في تلاميذه ليكتسبوا منه عادات واتجاهات وسلوكات علمية وعملية يستخدمونها في مواقف أخرى يتعرضون لها في حياتهم اليومية، فيحرزون النجاح والتقدم في سلوكاتهم الاجتماعية[17] .

– يرى "بايان أستاسيو" "أنه لا توجد خاصية واحدة أو سمة واحدة لتحديد ماهية المدرس الفعال، وبذلك يعرفه كونه باحث يتقاسم المعرفة مع طلابه، ويستخدم طرق التدريس المناسبة، ويولد لديهم نوعا من الحماس والتحفيز للعمل. ويعد تحصيل الطلاب كمقياس فعال للتعرف على مدى فاعلية المدرس"[18] .

– ويرى "تورستين" (Thursten Husen) أن المدرس هو المنظم لنشاط المتعلم وعمله مستمر حيث يراقب سير التعلم ويقيّم النتائج . والتوازن الذي من عمله ومهامه هو الذي ينتج من عمله ومهامه هو الذي يعطي لعمله قيمة[1].

فعلا إن الاختلاف بين التعاريف أمر ظاهر للعيان، هو كما قال "بايان أستاسيو" "من الصعب تحديد ماهية المدرس" وهذا كما عرفنا سببه مرجعه يعود لتعدد أدواره واختلاف وظائفه فهل هو حرفة ليست في متناول الجميع تحتاج لعملية اختيار واصطفاء؟ أم أنه عمل متاح للجميع؟. الواقع في بلادنا يدل على أن من لم يجد عملا فإن التوظيف المتوفر أمامه موجود في وزارة التربية وفي المدارس الجزائرية في مختلف الأطوار.

2. 1- التعريف الاجرائي:

المدرس هو المحرك الفعال في العملية التربوية التعليمية، المنشط والمكون لتلاميذ يزاولون دراستهم في مرحلة التعليم المتوسط بقصد إثارة تعلمهم لتنمية مختلف قدراتهم الجسمية والعقلية والوجدانية ليكتسبوا معارف وكفاءات ومهارات تمكنهم من القيام بأدوار اجتماعية وعلمية واقتصادية في المستقبل.

---

[15] محمد العربي ولد خليفة"**الجامعة الجزائرية ودورها في تنمية الخبرة الوطنية**"، مجلة الثقافة، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، عـــدد41،أكتـــوبر نوفمبر،1977،ص75.

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

[17] صفاء عبد العزيز، سلامة عبد العظيم: **إدارة الفصل وتنمية المدرس**، دار الجامعة الحديثة للنشر والتوزيع، مصر، د ط، 2007 ، ص93 .

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

3-الأداء التدريسي: هذا المصطلح مركب من مفهومين هما الأداء والتدريسي

3. 1-مفهوم الأداء :

3. 1. 1- المعنى اللغوي:

- الأداء لغة: لفظ مشتق من فعل (أدا) ويعني أدى الشيء: قام به، والدين: قضاه، والصلاة: قام بها بوقتها، والشهادة: أدلى بها، وإليه الشيء: أوصله إليه. و (تأدى) للأمر أداه واستعد له [19] ويعني واخراج الحروف من مخارجها[20]

- وفعل كلمة أداء perform: بمعنى يؤدي، ينجز، يؤدي وفقا لعرف معين ، يعملPerformance تعني الكلمة النجاح الملاحظ و المستغل كما تعني محافظة أحد طرفي عقد على وعد أو اتفاق قطعه أو قيامه بما هو مطلوب منه .الأداء كلمة مترجمة عن الكلمة اللاتينية(performance) والتي تشير إلى تأدية عمل أو إنهاء نشاط أو تنفيذ مهمة .بمعنى القيام بفعل يساعد على الوصول إلى الأهداف المسطرة [21].

3. 1. 2- المعنى الاصطلاحي:

- تعددت تعريفات الأداء كمصطلح تربوي تعليمي واختلفت باختلاف الخلفية الفكرية والتمثل التصوري لمستعملها، وكان للمدلول اللغوي تأثيرا واضحا في صياغة معانيها نورد بعضها كمثال كما يلي[22]:

- ينظر البعض على أنه مجموعة الاستجابات التي يقوم بها الفرد في موقف معين، وهذا الأداء هو ما تلاحظه ملاحظة مباشرة

- إذ يعرفه كود (Good) بأنه " **الإنجاز الفعلي والحقيقي** للقابلية أو للطاقة أو للقدرات الفكرية الكامنة وخلق فرص التعلم التي تمكن الطلبة من اكتساب المعرفة والمهارات".

- وعرفه غيره بأنه" المقدرة على القيام بعمل شيء بكفاءة وفاعلية وبمستوى معين".

---

[19] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ج1، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، مصر، ط 4، 2004، ص12

[20] **مجاني الطلاب**، دار المحاني، بيروت، لبنان، ط2، 2007، ص21.

[21] شامي صليحة "**المناخ التنظيمي وتأثيره على الأداء الوظيفي للعاملين**" رسالة ماجيستير غير منشورة، جامعة أمحمد بوقرة، بومرداس، الجزائر 2010، ص60.

[22] الفتلاوي سهيلة محسن كاظم: **الكفايات التدريسية المفهوم التدريب الأداء**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2003،ص ص 25-24.

– وعرفته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بأنه" الفعل الإيجابي النشيط لاكتساب المهارة أو القدرة أو المعلومة، والتمكن الجيد من أدائها تبعا للمعايير الموضوعية"

– وعرفه " الأشول عادل " بأنه : "**السلوك الملاحظ فى موقف معين** ويستدل عليه من ملاحظة سلوك الفرد".[23]

مما سبق يمكن الجمع بين التعاريف السابقة فيما يلي: الأداء هو الانجاز الفعلي الذي يصدر عن المدرس، يتمظهر في سلوك يمكن ملاحظته في مواقف معينة، به يعبر عن قدرته أو عن عدم قدرته، فهو سلوك قد يكون ايجابيا وقد يكون سلبيا،

3. 2- تعريف الأداء التدريسيTeacher's Performance :

ولقد تعددت التعاريف التي تناولت مفهوم الأداء التدريسي هي الأخرى نظرا لوجود الاختلاف في –تعريف كلمة "التدريس" والاختلاف في تعريف كلمة "الأداء" وفيما يلي نعرض بعض التعاريف: [24]

– يعرف بعضهم الأداء التدريسي على أنه :"تنفيذ المدرس للدرس وربط موضوع الدرس بالواقع الاجتماعي للطلاب، واستخدام طرق تدريس متنوعة واستخدام الوسائل التعليمية المناسبة، وربط المادة العلمية بمشكلات الطلاب اليومية وتعميق معلومات المدرس أكثر مما في الكتاب المدرسي."

هو "ما ينجزه المدرس في مهام المهارات والكفاءات بشكل قابل للقياس، فمن الممكن

قياس أداء المدرس وفق استمارة الملاحظة الموضوعة التي تعد لهذا الغرض."

– " الأداء التدريسي يشمل كل ما يقوله، ويفعله المدرس أثناء الموقف التعليمي، وما يتصل به على نحو مباشر أو غير مباشر مثل : إدارة الفصل، وإدارة المناقشة، والإلقاء، وتوجيه الأسئلة، وتخطيط النشاط"

– ويعرفه توفيق عبد المحسن بأنه المخرجات أو الأهداف التي يسعى النظام إلى تحقيقها[25] .

---

[23] الأشول عادل عزالدين: **موسوعة التربية الخاصة**، مكتبة الأنجلو، القاهرة، مصر، دط، 1987، ص716.

[24] إيناس محمد عبد الخالق "**تقويم معلم الرياضيات لأدائه التدريسي بالمرحلة الإعدادية**" رسالة ماجيستير منشورة، جامعة المنصورة، دميـــاط، مصر، تخصص المناهج وطرق التدريس،2003 ، ص ص17- 21.

[25])عبد القادر خالد رباح أبو علي" **العوامل المدرسية المؤثرة في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة في ضوء مفهوم تحليـــل النظم الإدارية**" رسالة ماجستير في أصول التربية الإدارة التربوية، رسالة غير منشورة، عمادة الدراسات العليا كلية التربية جامعة الأزهر، غـــزة، 2010، ص8 www.pdffactory.com.

نستنتج مما سبق أن الأداء التدريسي مرتبط بالتدريس يشمل كل ما ينجزه المدرس أثناء الموقف التدريسي أو قبله أو بعده، وبذلك فهو قابل للقياس. أي أنه يمكن قياس أداء المدرس بتعيين مجموعة مؤشرات تعتمد على معايير، من خلال ملاحظة كما يفعل المفتش أو المدير عندما يزور أحد المدرسين، ليقيس أداءه: كيفيا عندما يبدي ملاحظاته وكميا عندما يُقَوِّم أداءه بتقديم نقطة المردودية بالنسبة للمدير، أو نقطة الترقية بالنسبة للمفتش أو المدير.

3. 3- التعريف الاجرائي: هو كل ما يقوم به المدرس من تخطيط وتنفيذ وتقويم لعمل التلاميذوكل سلوك يؤديه بكفاءة وفعالية تولد فعلا إيجابيا نشيطا عند التلاميذ، ويمكن ملاحظة بشكل قابل للقياس.

خامسا:الدراسات السابقة:

الدراسات السابقة أو المشابهة أنواع منها القريبة ومنها البعيدة عن موضوع الدراسة، منها التي لها علاقة بالمتغير المستقل، ومنها التي لها علاقة بالمتغير التابع نختار ثلاثة منها فقط في هذه الدراسة، نذكرها كما يلي:

الدراسة الأولى:هي أطروحة أعدها " **نبيل حميدشة** لنيل شهادة دكتوراه في علم اجتماع التنمية، عنوانها: (**الواقع الاجتماعي للمعلم ومكانته الاجتماعية**) دراسة ميدانية على مؤسسات التربية بمدينة سكيكدة. بجامعة "منتوري" بقسنطينة خلال السنة الدراسية 2010/2009.

وصف أطروحة "نبيل حميدشة": هي دراسة مكونة من ثمانية فصول مقسمة كالآتي:

الفصل الأول: تحدث فيه عن الإطار التصوري والنظري للدراسة وضمنه أهمية وأسباب اختيار الموضوع والأهداف المرجوة وراء الدراسة، والمشكلة البحثية وفرضيات الدراسة، والإطار المفاهيمي والأسلوب الفني للدراسة.

الفصل الثاني: عنونه بـــ "البعد الأمبريقي لواقع المدرس ومكانته الاجتماعية" تناول من خلاله الدراسات السابقة والمشابهة وقسمه إلى قسمين: الجزء الأول تحدث عن المكانة الاجتماعية، أما الفصل الثاني فخصص لإبراز حقائق ودلالات مهنة التعليم.

الفصل الثالث: عنونه بـــ "الواقع والمكانة في التراث السوسيولوجي" تحدث فيه عن المرتكزات الأساسية للنظريات المفسرة للواقع والمكانة مبينا نقاط الالتقاء ونقاط الاختلاف بين هذه النظريات ونموذج الدراسة.

الفصل الرابع: عالج من خلاله موضوع المدرس ومهنة التعليم وأنواع المدرسين، وصفات المدرس الناجح، والعوامل المحددة لمكانة المدرس، وحقوق ووجبات المدرس، وإعداد المدرس في الفكر التربوي الحديث، ومهنة التعليم، وأخلاقها ومشكلاتها.

الفصل الخامس: خصص للإجراءات المنهجية للدراسة، وتناول فيه مجالات الدراسة ومتغيراتها والمنهج المستخدم، وأدوات جمع البيانات وعينة الدراسة وخصائصها.

الفصل السادس: خصصه لتحليل البيانات الخاصة بمقاييس المكانة الذاتية.

الفصل السابع: خصصه لتحليل البيانات الخاصة بمقاييس المكانة الموضوعية.

الفصل الثامن: ناقش فيه نتائج الدراسة.

المنهجية التي صاغ بها الباحث موضوعه: تحدث الباحث في مقدمة بحثه عن موضوعه وأهميته، وخطة الدراسة.

أ- **أهمية وأسباب الدراسة:** تحدث الباحث عن الأهمية من الجوانب التالية: الديموغرافي والاقتصادي والاجتماعي. وبين مبررات اختياره للموضوع بناء على المعطيات التالية: المعطى العلمي، المعطى الذاتي.

ب - **الفرضيات الرئيسية للدراسة:** حاول الباحث إثبات صحة أو خطأ عدد من الفرضيات، وصاغ الباحث الفرضية الرئيسية والفرضيات الثانوية كما يلي: " ترتبط المكانة الاجتماعية للمعلم بأبعاد واقعه الاقتصادي، الاجتماعي والمهني." - هناك تناسب طردي بين مستوى الدخل وطبيعة المكانة التي يشغلها المدرس في مجتمعه. 2- هناك علاقة ارتباطية بين طبيعة العلاقات التي ينسجها المدرس اجتماعيا ومكانته الاجتماعية.3- هناك علاقة دالة بين الظروف المهنية للمعلم ومكانته الاجتماعية.

.**المجال المكاني للدراسة:** المؤسسات التربوية في الأحياء الجنوبية في مدينة سكيكدة (مناطق الزرامية) [2ثانوية+2متوسطة+2ابتدائية] .المجال الزمني: على مرحلتين: الأولى: من 2004 إلى 2007 والثانية: من 2008 إلى 2009 .

المجال الزمني للدراسة: دامت الدراسة مدة وقسمت إلى فترتين: الفترة الأولى ممتدة من 2004 إلى غاية 2007 استغلت في جمع مادة الجانب النظري والفترة الثانية ممتدة من 2008 إلى 2009 خصصت للجانب الميداني.

المجال البشري للدراسة: يشمل عدد الأفراد في كل مؤسسة وتوزيعهم حسب الوظيفة(أساتذة، إداريين، عمال، تلاميذ)

منهج الدراسة: هو منهج المسح الشامل بالعينة ضمن الدراسات الوصفية الاجتماعية

أدوات جمع البينات: تتمثل فيما يلي: الملاحظة، استمارة الاستبيان.

العينة وخصائصها: حجم العينة 156 مفردة . طريقة اختيارها: طبقية قصدية .

نتائج الدراسة: ذكر الباحث النتائج العامة ضمنا داخل الخاتمة كما يلي:

- المرتب لا يكف لقضاء الحاجيات المعيشية والمتطلبات الحياتية

- رغم أهمية الخدمات الاجتماعية فإن المدرسين يدفعون الاشتراكات ولا يرون الخدمات

- يعتقدون المدرسون أهمية المظهر الخارجي وبعضهم لا يستطيع توفيره

— الترقيات مهمة من جوانب متعددة مادية (الاجر) ونفسية (الدافع) واجتماعية (المكانة)

- يعاني المدرسون من قلة الاهتمام خارج المؤسسة خاصة من الجيران والأقارب

— يولون أهمية كبرى للروابط مع أولياء التلاميذ ويشتكون من قلتها.

- وسائل الاعلام لها دور في تقديم صورتهم في المجتمع ويمكنها أن تقوم بالدور الايجابي.

- عمل المدرسين يشمل المدرسة والبيت وكثافة ساعات العمل تنهكهم

- نسبة قلية منهم تنخرط في الجمعيات النقابية والاجتماعية.

- استقرارهم وأمنهم دخل مؤسسة عملهم أمر مهم ويتحقق ذلك بالمدير الجيد والمفتش المناسب.

- يؤكدون على أن حب المدرس لمهنته هو الذي يجعله يواصل مشواره العملي.

توظيف الدراسة:

- هناك تشابه واختلاف بين الدراستين إذ أن المتغير المستقل في الأطروحة هو المتغير المستقل في الدراسة، والمتغير التابع في الأطروحة هو عنصر من عناصر المتغير المستقل في هذه الدراسة لأن المكانة

الاجتماعية للمعلم تدخل في المعوقات الإدارية. – طريقة التحليل في هذه الأطروحة متميزة إذ أنها تعرض الفكرة ثم تؤكدها بآراء علماء الاجتماع وغيرهم ثم تبينها برسومات توضيحية، وهذا مكنني من فهم بعض المفاهيم الغامضة، وعرفني على أسلوب تحليلي جديد.

– هناك تشابه كبير في النتائج المتوصل إليها في الدراستين، وهذا يؤكد أن للدراسات العلمية الاجتماعية مصداقية.

الدراسة الثانية

هي رسالة أعدتها "**براهمي وريدة**" لنيل شهادة الماجيستير تخصص علم اجتماع تنظيم وعمل.عنوانها: (**المعوقات الاجتماعية للأستاذ الجامعي وأثرها على أهداف المؤسسة الجامعية**) دراسة ميدانية بجامعة الحاج لخضر بباتنة خلال السنة الدراسية 2005/2004.

وصف رسالة "**براهمي وريدة** : هي دراسة مكونة من قسمين رئيسيين نظري وميداني.

أولا القسم النظري: يتضمن القسم النظري خمسة فصول :

الفصل الأول: خصص لتحديد الإشكالية وصياغتها، أهمية الموضوع وأسباب اختياره، أهداف الدراسة، فروض الدراسة، بالإضافة إلى تحديد المفاهيم الخاصة بالدراسة.

الفصل الثاني :قدم منظورا سوسيولوجيا حول الجامعة، وتطرق إلى أهم الاتجاهات النظرية لدراسة الجامعة، والمتمثلة في :الاتجاه الوظيفي، الاتجاه الماركسي، الاتجاهات المعاصرة، الاتجاهات النظرية الأخرى . بالإضافة إلى التعرض إلى طبيعة المنظومة الجامعية وذلك من خلال الحديث عن :نشأة الجامعة وتطورها التاريخي، تنظيم الجامعة وهيكلتها، وظائف الجامعة وتحديات القرن الواحد والعشرين.

الفصل الثالث : عرف الأستاذ الجامعي في الجامعة الجزائرية .وذلك من خلال التعرض إلى وضعيته الاجتماعية ووظائفه، والقوانين الخاصة به، وشروط توظيفه.

الفصل الرابع :تحدثت فيه الباحثة عن أهم المعوقات الاجتماعية للأستاذ الجامعي، **داخل الجامعة** والتي تم تحديدها في : تكوين الأستاذ الجامعي، المؤهل العلمي، بيروقراطية الإدارة، الوسائل التعليمية والبحثية، وترقية الأستاذ الجامعي؛ **خارج الجامعة** والمتمثلة في :الأجر (العائد المادي)، السكن، النقل، المكانة الاجتماعية.

الفصل الخامس: خصص للمتغير الثاني في البحث وهو أهداف المؤسسة الجامعية وذلك عن طريق التطرق إلى النقاط الآتية :مفهوم الأهداف التنظيمية، أهداف الجامعة، تغير وتطور أهداف الجامعة، أهداف الجامعة في الوطن العربي، أهداف الجامعة الجزائرية.

القسم الميداني: يتضمن سبعة فصول

الفصل السادس: خصص لعرض الإجراءات المنهجية للدراسة بتحديد مجالات الدراسة، المنهج والأدوات المستخدمة، أسلوب اختيار العينة وخصائصها.

الفصل السابع : اشتمل على تحليل البيانات وتفسيرها، وعرض نتائج الدراسة، ومحاولة الإجابة على فرضيات الدراسة.

فرضيات الدراسة: عرضت الباحثة فرضيات الدراسة كما يلي:

الفرضية الرئيسية الأولى :" المعوقات الاجتماعية التي يتعرض لها الأستاذ الجامعي داخل الجامعة تؤثر على تحقيق الجامعة لأهدافها" وذكرت مؤشراتها: التكوين، المؤهل، الوسائل التعليمية و البحثية، البيروقراطية الادارية، الترقية.

الفرضية الرئيسية الثانية: "المعوقات الاجتماعية التي يتعرض لها الأستاذ الجامعي خارج الجامعة تؤثر على تحقيق أهداف الجامعة." وذكرت مؤشراتها: الأجر-السكن-النقل-المكانة الاجتماعية .

أهداف الدراسة:

- جلب الاهتمام والوعي لطبيعة دور الاستاذ، تحليل واقعه، كشف حقيقة المعوقات التي تعترضه، تحفيز الباحثين للبحث في هذا المجال.

الحدود المكانية للدراسة: تحدثت بالتفصيل عن جامعة باتنة.

الحدود الزمانية: استغرقت 8 أشهر في اعداد دراستها من أفريل إلى ديسمبر 2004.

منهج الدراسة: المنهج الوصفي.

العينة: طبقية عشوائية مكونة من 130 أستاذ أي أنها أخذت نسبة% 15 من مجموع أساتذة الجامعة المختارين.

أهم نتائج الدراسة:

- التكوين العلمي للأساتذة تحت المتوسط

– أغلب الأساتذة مستواهم الماجيستير

- هناك عراقيل إدارية كبيرة

- الوسائل التعليمية والبحثية غير كافية

- معايير الترقية للأستاذ غير موضوعية

- الأجر زهيد وغير كاف.

- أغلب المبحوثين لا يملكون سكنا

- المكانة الاجتماعية متدنية.

توظيف الدراسة:

- استفدت كثيرا من هذه الدراسة خاصة في تبويب الجانب النظري.

- طريقة كتابة الإشكالية جيدة لأنها تناولت الحديث عن المتغير المستقل، ثم التابع ثم الربط بينهما لتنتهي إلى صياغة الأسئلة بسؤالين مهمين.

– فكرة وضع المؤشرات مع الفرضيات فكرة جيدة يمكن من خلالها الاشارة إلى الطريقة التي تمت بها صياغة أسئلة استمارة الاستبيان أو المقابلة

– عدم ذكر الدراسات السابقة أثر على تقديم الباحثة للدراسة

- كان الأفضل لو كانت الخلفية النظرية للموضوع والتي أظهرتها من خلال عرض الاتجاهات السوسيولوجية في معالجة موضوع الجامعة عن المعوقات التي تعترض الأستاذ لا المتعلقة بالجامعة فقط، وكان تخصيصها مبحث كاملا لها أمرا مفضلا لأن الموضوع واسع

– العنوان يتعلق بالمعوقات الاجتماعية والدراسة تتحدث عن المعوقات المجتمعية، هذا العنوان استفز الباحث لمحاولة إيجاد الفرق بين "المعوق الاجتماعي" كالسكن والمكانة الاجتماعية و"المجتمعي" .

– طريقة تحليل بيانات الجداول لم تخرج عن قراءة الجداول قراءة سوسيولوجية و لم تتعمق بالتفسير والتأويل بحيث يكون هناك ربط بالأدبيات النظرية، والدراسات السابقة...وهكذا

الدراسة الثالثة

هي رسالة مكملة أعدتها "**أحلام مرابط**" لنيل شهادة الماجيستير تخصص علم اجتماع التنمية، عنوانها: **(واقع المنظومة التربوية الجزائرية)** دراسة ميدانية على مؤسسات التربية بمدينة بسكرة بجامعة محمد خيضر ببسكرة خلال السنة الدراسية 2006/2005.

وصف رسالة "**أحلام مرابط**": هي دراسة مكونة من:

الفصل الأول: تضمن تحديد إشكالية الدراسة و أهميتها وأسباب اختيارها وأهدافها والدراسات السابقة وتحديد المفاهيم.

الفصل الثاني: عنونه التربية والتعليم في الجزائر قبل الاستقلال، قدمت فيه نظرة سوسيوتحليلية عن واقع التعليم قبل الاستعمار في الجزائر والهياكل التعليمية الموضوعة تحت تصرف الجزائريين قبل عام 1880 (الكتاتيب والزوايا والمساجد فالمدارس الحكومية)، وضعية التعليم الرسمي في الجزائر بعد عام 1870 من ناحية سياسة فرنسا التعليمية في الجزائر، صمود الأهالي أمام سياسة فرنسا التجهيلية، أهداف سياسة فرنسا التعليمية في الجزائر، جمعية العلماء المسلمين ومساعيها للنهوض بتعليم عربي حرفي الجزائر.

الفصل الثالث :" التربية والتعليم في الجزائر بعد الاستقلال"

فقد بدأ بتمهيد لما سيرد فيه، وهو مقسم على فترتين:

الفترة الأولى التربية والتعليم في الجزائر خلال الفترة 1962- 1977

الفترة الثانية التربية والتعليم في الجزائر خلال الفترة1977- 2005،

الفصل الرابع :الإجراءات المنهجية للدراسة :لمداخل النظرية التي تناولت موضوع الدراسة، فروض الدراسة ومجالاتها الزماني والمكاني، المنهج المعتمد في الدراسة، عينة الدراسة وكيفية اختيارها، وأدوات جمع البيانات .

الفصل الخامس :تحليل البيانات الميدانية واستخلاص نتائج الدراسة.

السؤال الرئيسي والأسئلة الفرعية للمشكلة: صاغت الباحثة السؤال الرئيسي والأسئلة الفرعية للمشكلة كما يلي:- ما هو واقع المنظومة التربوية الجزائرية بعد الإصلاحات الأخيرة؟ أما الأسئلة الفرعية: 1- هل صار المدرس الجزائري يقوم بمهنة التدريس بأكثر يسر بعد تطبيق الإصلاحات الأخيرة؟ 2- كيف هي النتائج الفصلية للتلميذ بعد تطبيق الإصلاحات الأخيرة؟ 3- هل المناهج الدراسية الجديدة لعبت دورا في تغيير طريقة التدريس المعتمدة؟

الفرضيات: عرضت الفرضيات كما يلي:

1- أدت المناهج الدراسية الجديدة إلى جعل مهمة التعليم أكثر يسرا مما كانت عليه في السابق.

2- الاصلاحات المطبقة على المنظومة التربوية وفرت الوسائل المادية والايضاحية للمدارس.

3- تؤثر المناهج الدراسية الجديدة ايجابا على طريقة التدريس التي يعتمدها المدرس.

4- توفير الوسائل الايضاحية وتغيير طريقة التدريس أدى إلى رفع من التحصيل الدراسي الفصلي للتلميذ. وقسمت الباحثة الأهداف إلى ثلاثة وصاغتها بطريقتها: أهداف عملية وأخرى علمية وأخيرة ذاتية وحددت مكان الدراسة في المؤسسات التعليمية التي مستها العملية الاصلاحية في مدينة بسكرة، أي أقسام السنوات الأولى والثانية من المرحلة الابتدائية و من المرحلة المتوسطة فقط دون ذكر المرحلة الثانوية. أما الزمن الذي استغرقته في اعدادها، فقد اختصرته كما قالت في مدة شهر ونصف ا، من أواخر شهر أفريل إلى 26-05-2004 . أما العينة فهي عينة طبقية عشوائية تقدر ب 95 معلم أي بنسبة 11% من المجتمع الأصلي .

توظيف الدراسة:

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

- عنوان الدراسة غير مضبوط وناقص ذكرت المتغير التابع **واقع المنظومة التربوية الجزائرية**" وغفلت عن المتغير المستقل المتمثل في **الإصلاحات الأخيرة** كما يظهر في السياق - كيف لها أن تدرس الاصلاحات التي انطلقت عام 2003 و لم تكمل عامها الثاني ؟ ذكرت فترة سنة ونصف وهي مدة غير كافية لكي تدرس التغيرات لا بالدراسة الوصفية ولا بالتقييمية ولا بغيرهما. - بين الإشكالية والفرضيات فاصل كبير الأولى في بداية الدراسة في القسم النظري، والثانية في نهايتها في القسم الميداني، قد يؤدي إلى عدم الانتباه إلى أخطاء

خطيرة تبين عدم الانسجام بينهما. – لا توجد صلة بين عنوان الدراسة والإشكالية والفرضيات والأهداف والمنهج – عرضت الخلفية النظرية للدراسة شكليا دون الاستفادة منها.

سادسا: فرضيات الدراسة:

1- الفرضية الرئيسية:

لا تنعكس المعوقات المجتمعية التي تواجه مدرس الطور المتوسط من التعليم بولاية الجلفة في أدائه التدريسي.

2- الفرضيات الثانوية:

1* لا تنعكس معوقات التكوين التي تواجه مدرس الطور المتوسط من التعليم بولاية الجلفة في أدائه التدريسي.

أهم معوقات التكوين: الإعداد قبل الخدمة – التربص قبل التثبيت والتأهيل– التدريب أثناء الخدمة – **المشاركة في الندوات والملتقيات– بيداغوجية المقاربة البيداغوجية– تقنيات التدريس– تحضير الدروس– زمن الحصة لتقديم درس.**

2* لا تنعكس المعوقات الإدارية التي تواجه مدرس الطور المتوسط من التعليم بولاية الجلفة في أدائه التدريسي.

أهم المعوقات الإدارية:. **نوع مدير المؤسسة – عدد التلاميذ في القسم** – الحجم الساعي للعمل– عدد التلاميذ– **الوسائل التعليمية – زيارات مفتش المادة – التعاملات في مديرية التربية– القوانين واللوائح الوزارية.**

3* لا تنعكس المعوقات الاجتماعية التي تواجه مدرس الطور المتوسط من التعليم بولاية الجلفة في أدائه التدريسي.

أهم المعوقات: الاجتماعية: الرضا الوظيفي – السكن– النقل – المكانة الاجتماعية.

الفصل الثاني:

المدرسة في التنظير السوسيولوجي

تمهيد:

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

استنادا لهذا الطرح أبتدأ عملي بالحديث عن المدرسة من خلال بعض المنظورات السوسيولوجية، بالتطرق إلى أهم الاتجاهات النظرية التي تناولتها بالتحليل والدراسة وذلك من خلال عرض بعض آراء و إسهامات بعض الباحثين في هذا المجال، وتجدر الإشارة إلى أن الهدف من عرض هذه الاتجاهات النظرية، ليس تصنيفها أو حصرها، بل نكتفي بالإشارة فقط إلى أهمها بهدف محاولة الإلمام بالظاهرة المدروسة في شتى أبعادها و دلالاتها السوسيولوجية، وتبيين أن هناك مداخل متعددة، ومقاربات مختلفة يمكن للدارس الاستفادة منها جميعا .

سنتعرض لثلاثة اتجاهات رئيسية تناولت الموضوع بإسهاب هي: الاتجاه البنائي الوظيفي، والماركسية المحدثة، الاتجاه التفاعلي الرمزي.

أولا: الاتجاه البنائي الوظيفي:

إن المتتبع لهذا الاتجاه يلاحظ مسار تطوره، وكيف أنه مرّ بمرحلتين أساسيتين هما: المرحلة الكلاسيكية التي ضمت كلا من كونت ودوركايم وفيبر وغيرهم، والمرحلة الحديثة والمعاصرة. في كلا المرحلتين يستند هذا الاتجاه إلى أفكار ومعطيات ينطلق منها، هي خلفيات يجعلها بمثابة المسلمات، يمكن إعطاء صورة مختصرة عنها في هذا الموجز الذي يعرض أولا بعض المفاهيم الوظيفية الأساسية التي هي كلمات مفتاحية، ثم يتحدث عن بعض أفكار هذا الاتجاه وكيف تناولت موضوع المدرسة كما يأتي:

1- بعض المفاهيم الأساسية في الاتجاه البنائي الوظيفي:

1. 1- المجتمع:

إن الفكرة الأساسية التي ينطلق منها هذا الاتجاه تنطلق من مصطلح "المجتمع [*]" باعتباره نسقا اجتماعيا مترابطا ترابطا داخليا يشمل انساقا ونظما فرعية متداخلة و متشابكة بعضها ببعض، ينجز كل منها وظيفة محددة، ومن خلال تفاعلها فيما بينها تنجز وظيفة أخرى هي وظيفة النسق بتكامل بين الجزء والكل. و من ثمة لكي نفهم أي نظام فإنه يجب النظر إليه في علاقته بباقي النظم الفرعية الأخرى المكونة للنسق وفحصه في ضوء الوظيفة التي يقوم بها. وفقا لهذا المعنى فإن الوظيفية تعني التأثير التصاعدي الذي يحدثه الجزء في الكل وفي الأجزاء الأخرى المكونة للكل والتأثير التنازلي ذو الاتجاه العكسي[1] . لهذا المصطلح أهمية كبرى بين المصطلحات الأساسية في هذا الاتجاه ، لأنه يعتبر المجتمع نسق الأنساق، الذي يتكون من الأفعال والبنى المحددة والمنظمة له، ويتألف من متغيرات مترابطة بنائيا (البنى) متساندة وظيفيا ، يُنظر إليه على أنه ذو طبيعة "ترنسندالية" أي سامية متعالية تعلو وتتجاوز كل مكونات الإنسان بما فيها إرادته. ولهذا التصور جذور في التاريخ، أهمها تصورات كل من كونت ودوركايم، هذا الأخير الذي كان يرى أنّ المجتمع ينشأ بصفة طبيعية وليس بصفة تعاقدية، وهو هنا متأثرا بالنظرية التطورية. ويعتقد دوركايم أنّ المجتمع أسبق من الفرد، ويرى أن الكل المجتمعي يحدد شكل الأفراد – المتفاعلين – لأن هذا الفرد سبق وأن تشرّب وتمثّل المجتمع، ولذلك هناك تعدد مجتمعات لكل منها قيوده وعقله ومعاييره وقيمه،...إلخ، التي تحدد رغبات الأفراد وسلوكاتهم، وتوجهاتهم الفردية وغير ذلك [2].وهكذا يقرر دوركايم أن للمجتمع ضميرا – الضمير الجمعي – يتعالى على ضمائر الأفراد مجتمعين أو منفردين، وأنه يتكون من مجموع النظم الاجتماعية المحكومة بمجموعة قواعد تعمل على ضبط السلوك الفردي أو الجماعي بما يُحقق أهداف المؤسسة[3]. لعل من أبرز هذه التصورات تصورات

---

[*] منذ عهد المدرسة الميكانيكية التي كانت تصوراتها للظواهر الاجتماعية متأثرة بالظواهر المادية، ظهر مصطلح "مجتمع" وكانت فكرة الوحدة الكونية واحدة من أهم تصوراتها ، كانت ترى أن المجتمع هو مجموعة فلكية قوامها الجذب والدفع بين الأفراد، تطور هذا المفهوم في علم الاجتماع وبقي محافظا على هذه الفكرة التي تبنتها مدارس اجتماعية منها المدرسة البنائية الوظيفية بتصرف

عن معن خليل عمر: **نظريات معاصرة في علم الاجتماع**، دار الشروق، الأردن، ط2، 2005، ص68

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

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

[3] المرجع نفسه، ص ص 109-110.

بارسونز الذي كان يري مع غيره من علماء الاجتماع أن المجتمع هو مجموعة الأنساق الفرعية المتخصصة والمتكاملة والتي تتشكل من مجموع أفراد المجتمع المنظمين[4] (الفاعلين).

1. 2- البناء الاجتماعي: يقصد به مجموع العلاقات الاجتماعية المتباينة التي تتكامل فيما بينها وتتسق من خلال الأدوار الاجتماعية التي يرسمها الكل للجزء، إنها تشير إلى عملية تقاسمها الأدوار وهي تشكل الكل الاجتماعي، وما ينتج عنها من علاقات صاعدة وأخرى نازلة يرسمها الكل[5].

1. 3- الوظفية الاجتماعية: هذا المفهوم من المفاهيم المحورية في البنائية الوظيفية، يقصد به كل ما يقوم به الفرد (الفاعل) أو الجماعة أو المؤسسة في إطار المجتمع أو الجماعة أو النسق الفرعي[6]. هناك تفاعلات مجتمعية، وأخرى جمعية واجتماعية، وأخرى مؤسساتية، كل وحدة اجتماعية هي نسق مكون من مجموعة أنساق فرعية تتفاعل فيما بينها تفاعلا مرنا يعبر عن قدرة الانسان في مختلف المواقف على التصرف حسب ما تقتضيه الظروف المحيطة به وما يمتلكه من قدرات وتصورات وسلوكات ، يكتسبها عن طريق التنشئة الاجتماعية التي أثرت فيه خلال مراحل عمره، أوعن طريق القوانين والاعراف السائدة في جماعته أو مجتمعه، هذه المرونة هي التي تحدد نوع الوظيفة التي يشغلها، ووعيه الذاتي الذي ينتظم به دوره، وتتحدد به سلوكاته[7]

.تطور مفهوم الوظيفة وتوسع ليصبح مدخلا فكريا، وأسلوبا ومنهجا بحثيا يقوم بتحليل الظواهر الاجتماعية والثقافية في حدود الوظائف التي تقوم بإنجازها في النسق السوسيوثقافي[8]. ولعل الوظيفي "كينجزلي ديفز" (K.Davis) يعد من بين المتحمسين والداعين لتكون الوظيفية منهجا بحثيا يستخدمه علماء البنائية الوظيفية (السوسيولوجيون) وغيرهم من الأنثروبيولوجيين وكل المهتمين بالبحوث الاجتماعية [9].

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

---

[4] المرجع نفسه، ص110.

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

[6] حميدشة نبيل "**الواقع الاجتماعي للمعلم ومكانته الاجتماعية**" أطروحة دكتوراه في علم اجتماع التنمية غير منشورة، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2010 ص58.

[7] المرجع نفسه، ص ص58- 60.

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

[9] المرجع نفسه، ص 16 .

إن هذا التوازن الذاتي يصدر تلقائيا كما قرر باريتو من النسق ذاته وعند بارسونز تصنعه الفكرة المعيارية التي تعمل على إيجاد الترابط والتكامل داخل النسق بحيث أن التوازن الثقافي مثلا يسعى لتحقيق التوازن الاجتماعي وهكذا...، "واهتم بارسونز بصورة مستمرة بالتأكيد على خاصية أو سمة التوازن داخل النسق الاجتماعي وبين أنساقه الفرعية، وذلك عن طريق تحليله لمجموعة من العلاقات المتبادلة ... حيث افترض أن لكل نسق عدد من المدخلات والمخرجات يقوم بإنتاجها أو ادخالها، كما أن كل نسق يقوم بعلاقات تبادلية مع الأنساق الأخرى من خلال وجود نوع من رموز التبادل"[10] بهذا التفسير يرى بارسونز أن الصراع انحراف ومرض اجتماعي يمكن معالجته، والتحكم فيه بأدوات الضبط الاجتماعي، وقبل ذلك بالتنشئة الاجتماعية للأفراد حتى يتشربوا روح النظام ليعملوا بقوانينه تلقائيا[11]. أما كوزر تلميذ بارسونز فإنه استفاد من فكرة الصراع ووظفها لتكون في خدمة الفكر البنائي الوظيفي، عندما نظر للصراع من جانبه الإيجابي واعتبره مؤشرا وعاملا مساعدا يسهم في تحقيق الحماية والتماسك داخل المجتمع لأنه يُنبئ عن وجود خلل يجب الاسراع بمعالجته، ليعود التوازن للجماعة هذا إذا كان البناء منفتحا على العالم الخارجي.

2- بعض أفكار الاتجاه البنائي الوظيفي عن المدرسة:

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

---

[10] المرجع نفسه ، ص42

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

2. 1- المدرسة في المنظور الدوركيمي:

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

2. 1 .1- مجتمعات بسيطة: ساذجة غير معقدة التركيب، وظائفها بسيطة، وغير خاضعة لمبدأ تقسيم العمل، تشتق من التضامن خصائصها الجوهرية، وقد سمى هذه الأشكال من المجتمعات بالمجتمعات البدائية، وهي مجتمعات تحكمها الأعرف والتقاليد، ويسودها التضامن الآلي...

2. 1. 2- مجتمعات عضوية: متطورة متميزة، تشغل وظائف عديدة معقدة التركيب، وتخضع لمبدأ تقسيم العمل"Division of labour" وتحكمها سلطة القانون، فما هو هذا المبدأ؟ تقسيم العمل من بين أهم الدعائم الأساسية التي يرتكز عليها منظور دوركايم الوظيفي الذي يسعى لتحقيق التكامل والتضامن بين الأنظمة الاجتماعية...حيث انه يرى أنه نتيجة للتطور العلمي والتكنولوجي والصناعي، وتراكم العلوم والمعارف وتعقد العمل وزيادة التخصصات، كان لا بد من توزيع إمكانات الأفراد وما يرتبط بها من أدوات و علاقات وتوقعات بين أعضاء المجتمع انتهى بظهور عدة أنساق اجتماعية، وحتى يمكن انجاز العمل وتحقيق أهدافه بالشكل المرغوب فيه ظهر التخصص وأصبح عنصرا أساسيا في المجتمع[12] . يرى دوركايم أن تقسيم العمل لا يؤدي في المجتمع إلى انحرافات أو تضاربات بين أعضاءه، بل على العكس يؤدي إلى تحقيق درجة عالية من التضامن والتكامل بينهم ، وينبه إلى أن التكامل والتضامن الاجتماعي لا يتم على أساس الاشتراك في المعايير الاجتماعية، بل يتم على أساس الاهتمامات والمصالح والأهداف المشتركة. وبذلك فإن وظيفة تقسيم العمل تصبح لازمة وضرورية لمقابلة حاجات المجتمع ومتطلباته المتزايدة، من أجل بقائه واستمراره في الوجود، ووظيفة تقسيم العمل في المجتمع هي التي تحقق التكامل والتناسق والتضامن بين أجزائه، كما أنها تساعده على بلوغ أهدافه وتحديد السمات الأساسية واللازمة لمؤسساته وأنظمته. بناء على ذلك فإن دوركايم وغيره من رواد الاتجاه البنائي الوظيفي يرون–عند تناولهم موضوع وظيفة المدرسة– أنّ أهم وظائفها يتمثل في أدائها لعملية التنشئة الاجتماعية، والضبط الاجتماعي، إنّ المدرسة تقوم بعملية تكوين التلاميذ تكوينا يمكنهم من شغل مراكزهم المناسبة لهم داخل البناء الاجتماعي في اطار خطة تقسيم العمل المجتمعية[13]، وذلك من خلال عمليتي التقويم والتقييم. بهذه الطريقة المدروسة يمكن اختيار الدور الملائم لكل فرد وإعداده قبل شغله لمركزه بعد كبره ونضجه، يتم ذلك من خلال تحقيق التنشئة الاجتماعية في المدرسة للأهداف التعليمية والتربوية المنوطة بها. بواسطة عناصر يمكن حصرها في الآتي:

---

[12] المرجع نفسه، ص133

[13] عبدالله محمد عبد الرحمن، مرجع سابق، ص49

- تمييز السلوك الملائم.

- تحديد المكافآت للسلوك الملائم ثقافيا.

- تحديد العقاب، للتخلص من السلوك غير الملائم.

- اكتساب حد أقصى من الثقافات الجديدة.

إن المنظور البنائي الوظيفي الدوركيمي يرى أن تطبيق مبدأ تقسيم العمل داخل المؤسسات التعليمية من خلال التخطيط المسبق هو الذي يتكفل فيما بعد بتسهيل عملية اختيار القدرات والمهارات المناسبة، لأنه به يتم اكتشاف مواهب وميولات الأطفال في سن مبكرة، ثم يتم الاعتناء بها وإكسابها من خلال عملية التعليم والتنشئة الملائمة ما يناسبها من تكوين وإعداد لتنال مكانتها المناسبة لها، وهكذا تُعد كل مرحلة دراسية التلاميذ إلى المرحلة اللاحقة، وأثناء ذلك يتم إكسابهم أدوارا أو أنماطا سلوكية مختلفة. تُمكن من الاستفادة من طاقات كل فرد وظيفيا والتخلص من المواقف السلبية التي قد تسبب عوائق ومشاكل مجتمعية[14].ويرى دوركايم أيضا أن الاختلاف في الظروف الاجتماعية الثقافية و الدينية يلعب دورا كبيرا ومهما، وله تأثير قوي في تنوع البرامج التدريسية والتربوية في مختلف المجتمعات. وبذلك فالتربية في نظره هي ظاهرة ديناميكية متحركة، وسيلتها المدرسة المؤسسة الاجتماعية التي تستطيع بواسطتها المجتمعات أن تغير و تتغير، وأن تتحول من شكالها البدائي إلى الشكل المتحضر[15] ثم أشار أن المدرس هو حجر الزاوية في المدرسة، وتحدث عن أهمية دوره في العملية التدريسية، وأنه ممثل للدولة والقيم الأخلاقية في المجتمع. إذ أن وظيفته تحتم عليه التأكيد على القيم و المبادئ الأساسية.

ومساعدة التلميذ على اكتسابها[16].

2. 2- المدرسة في المنظور البارسونزي:

جمع بارسونز فكر سابقية من رواد المدرسة البنائية الوظيفية الكلاسيكية، واستفاد من روادها خاصة ما بفكر كل من دوركايم وماكس فيبر، ساهم في حل مشكلة بلاده بعد أزمة الثلاثينيات، عندما اهتم بدراسة الفعل الاجتماعي باعتباره سلوك فرديا، فدرسه وحلله من خلال حدوثه بين فردين فما أكثر، ثم بيّن المحددات

---

[14] المرجع نفسه ، ص52.

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

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

والضوابط والمعايير الاجتماعية المؤثرة فيه والمشكلة له، وبذلك فقد ساهم – نظريا – في ربط الجزء الاجتماعي (الفرد)، بالكل الاجتماعي(المجتمع) وكانت تلك هي المرحلة الأولى من خطة الاصلاح التي بدأت بإصلاح الفرد وانتهت بإصلاح المجتمع، مما جعله ينتقل باهتماماته لدراسة النسق الاجتماعي.

ويري أن سلوك الفرد الاجتماعي لا يصدر تلقائيا من فراغ، ولا من عقله أو رغباته، بل تنتجه تفاعلاته مع غيره في المؤسسات الاجتماعية مثل الأسرة والمدرسة، وغيرها من مؤسسات التنشئة الاجتماعية[17]

يرى أن الفرد الاجتماعي يمكنه التفاعل مع الأخرين من خلال أنواع ثلاثة من المؤسسات:

2. 2. 1- المؤسسات العلائقية: وهي التي تتولى تقديم توقعات كل دور من أدوار المراكز الاجتماعية التي يشغلها الافراد والمجتمعات لكي يحمل توقعاتها القيمية، تعلمه كيف يتصرف وكيف ينجز مثلما هو الحال في المؤسسة السياسية مثلا.

2. 2. 2- المؤسسات المنظمة: التي تقنن فعل الفاعلين ضمن حدود المعايير الاجتماعية والقوانين، والضوابط الأخلاقية والدينية، كمؤسسة الشرطة ودور العبادة مثلا.

2. 2. 3- المؤسسات الثقافية: الأسرة والمدرسة التي تقدم التوجيهات والضوابط الرمزية والمعايير التي تتوافق وثقافة المجتمع، يرى بارسونز أنه يمكن أن تُحدد الثقافة كنتيجة للعلاقة بين الفرد والآخرين، وكنتيجة للتفاعل، وهذا ما يتم داخل المدرسة خصوصا بحيث نلاحظ أن التلاميذ يتعلمون مع بعضهم البعض، ويتعاملون في الصف الدراسي بنفس القيم المشتركة، ونفس المعايير الواحدة، التي تجعلهم يكتسبون السمات الثقافية المتشابهة، ليتفاعلوا بها في حياتهم الاجتماعية[18] ، ويمكن ملاحظة ثلاثة أنماط رئيسية من الفعل التربوي نذكرها فيما يلي:

2. 2. 3. 1- الفعل الأدائي" Instrumental Action":

هو الفعل الاجتماعي العقلاني المرتبط بغاية : أي الذي يقع بقصد ما، له عدة تسميات أخرى كالفعل الغائي أو الذرائعي أو الوسيلي، ويعتبر هذا الفعل هدفا مستقبليا للتلاميذ، يتحدد حسب سلوك كل تلميذ وهو يكتسب مختلف المعارف العلمية, والمهارات العملية، والقيم والاتجاهات والميول... لينتهي باختيار المهنة المناسبة له مستقبلا. فإذا كانت "المدرسة هي الحياة" كما قال جون ديوي. أي إن الأداء الجيد للمدرس والتلميذ ينتج

---

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

[18] المرجع نفسه ، ص 27

عنه النجاح في تحقيق الأهداف المنشودة. المتفوقون دراسيا هم بعد ذلك العمال الناجحون في أعمالهم، والمهندسون والأطباء وكل الأعضاء الفاعلون في المجتمع. من هذا المنظور يمكن اعتبار أن وظيفة المدرسة من الناحية النظرية الافتراضية تتمثل في كونها تسعى دائما لتخريج تلاميذ ناجحين أسوياء، أي مواطنين صالحين أوفيا، ومن هذا المنطلق اهتمت الوظيفية البنائية البارسونزية بالنسق التعليمي وبمؤسسة المدرسة اهتماما خاصا[19].

2. 2. 3. 2- الفعل التعبيري"Expressive Action":

هو فعل يتم من خلاله التعبير عن حالات الرضا ويعّبر عن الحالة الوجدانية للفاعل، فعندما يحاول المدرس إشباع حاجات التلاميذ عن طريق التعليم، ودفعهم للتعلم، فهم يُعبرون عن ذواتهم أثناء تفاعلهم، بأفعال تعبيرية كثيرة، من خلال الأنشطة، والمهارات المختلفة التي يكتسبونها، فتعكس قدراتهم العقلية وكفاءاتهم الفردية في الأداء التدريسي والأداء المهني بعد ذلك. إنّ ذلك الفعل التعبيري هو هدف أساسي للفاعلين، ينطلق من دوافعهم ورغباتهم وميولهم، ليندمج في الفعل الأداتي الذي يصب في النسق مباشرة.

لعل هذا التواصل والاتصال الوثيق بين الفعل التعبيري الاجتماعي والفعل النسقي الوظيفي هو الذي جعل بارسونزينتقل من نظرية الفعل الاجتماعي التي تمثل البدايات الأولى لنظريته الوظيفية الشاملة وتهتم بالسلوك الاجتماعي إلى نظرية الأنساق التي تهتم بالفاعلين ومراكزهم وأدوارهم وعلاقاتهم...انتقل من دراسة الفعل إلى دراسة الفاعلين [20]

2. 2. 3. 3-الفعل المعياري الأخلاقي"Moral Normative action ":

هوالفعل الاجتماعي العقلاني المرتبط بقيمة : أي أن الفاعل يحتكم عند اختياره لمسار الفعل إلى قيمة اجتماعية موجهة، أو يرتبط بالمعايير الاجتماعية ..هو الفعل الاجتماعي التقليدي الذي توجهه أخلاقي يتفاعل بما يتوافق وتقاليد وأعراف وقيم الجماعة التي ينتمي إليها. لذلك يُمكن القول إن المدرسة تسعى لتكوين الفرد أخلاقيا من خلال إكسابه قيما ومعايير وسلوكات أخلاقية متعددة وأفكار، يُسمى هذا الفعل الذي يمكن الطفل السعي لتحقيق التضامن ذاتيا، والاندماج في الجماعة متكاملا مع أفرادها بمحض إرادته التعاون الايجابي، والقيام بالأعمال الجماعية مع غيره من التلاميذ بالفعل المعياري الأخلاقي، هذا الفعل يُنقش في ذهن الطفل نقشا يستعمله بعد ذلك في المدرسة وخارجها، يُكَوّن الخلق والطبع الذي به يتعامل مع غيره وينجز به أعماله

---

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

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

بتلقائية[21]، هكذا تتدخل المعيارية في تنظيم الأفراد يفعلون ما تشربوه وبُرمجوا عليه وهم يظنون أن ذلك اختيارهم وأنهم أحرارا.

إنّ *بارسونز* عندما وضع نظرية الفعل الاجتماعي، اكتشف وظيفة النسق الخطيرة، فأراد أن يطرحها طرحا يُساعد على تفسير السلوك الفردي، لكنه وجد أنها لا تفسر فاعلية النظام الاجتماعي واستمراره ولهذا تحول إلى تناول الفعل الاجتماعي في إطار النسق الاجتماعي، لقد تحول من التركيز على الفعل والفاعل إلى التركيز على الدور والمكانة واعتبرهما الأساس في تحليل النسق الاجتماعي وبذلك انتقل من الاهتمام بالعوامل الفردية إلى البناءات والنظم التي هي الأساس في تشكيل الفعل الإنساني، لكون اشكاليته الكبرى متعلقة بالنظام واستقراره واستمراره [22] .

عندما حلل بارسونز المجتمع تحليلا وظيفيا توصل إلى أنه لابد من توفر شروط سماها المتطلبات الوظيفية الضرورية التي يجب أن تتوفر في كل نسق كمستلزمات لبقائه واستمراره، تعترض النسق بدونها معوقات تعطله عن أداء وظيفته هي:

2. 2. 4- المتطلبات الوظيفية:Fonctionnel Réquis

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

التكيف: adaptation:يؤكد بارسونز أنه لابد للنسق أن يتكيف مع البيئة المحيطة من خلال قدرته على بناء العلاقات واكتشاف الموارد التي يتم استغلالها في عمليات الإنتاج لتلبية حاجات النسق خاصة فيما يتعلق بالعامل الاقتصادي والاداري والاجتماعي، كتقسيم العمل وإعداد القوى البشرية الفاعلة وتكوين الفاعلين...إلخ[23]، هنا يبرز دور المدرسة في تحقيق هذا الشرط المهم لأن كل الفاعلين في الأنساق الأخرى يدخلون بابها، ويخرجون منها وقد تزودوا بشهادات وخبرات تمكنهم من شغل مراكز هامة أثناء تقسيم العمل.

بلوغ الهدف: goal attainment: هذا الشرط الوظيفي وُضع من أجل تحديد الأولويات بين أهداف النسق الكلي، لتحديدها بوضوح وبرمجة الطرق والوسائل الجماعية التي تمكن الجماعة وبالتالي الأفراد من

---

[21] المرجع نفسه، ص ص59 -60.

[22] المرجع نفسه، ص ص59 -60 .

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

تحقيقها بأن يمتثل الأفراد الوسائل الاجرائية، وبهذا الشكل تتم التعبئة البشرية التي تمكن من حسن التعامل مع الموارد المتوفرة وجعلها كمدخلات أولية في كل نسق من الأنساق الفرعية لتحقيق أفضل الأهداف وبلوغها في أسرع وقت، وبأحسن الطرق. نعلم أنه من السياسة التربوية تشتق الأهداف التربوية العامة، فالأهداف الخاصة التي يأخذها المدرس ويحولها إلى أهداف إجرائية تجسد الأفكار الكبيرة.

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

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

ثانيا: الاتجاهات الماركسية:

تُعد الاتجاهات الماركسية من أهم الاتجاهات المعروفة في علم الاجتماع، تتميز بفكرتها عن الصراع الذي يُخيم على علاقات الجماعات والمجتمعات، وتختار من أنواعه المختلفة الصراع بين الطبقات الاجتماعية لأنها تستند إلى نظرية ماركس الذي رأى أن تاريخ البشرية إنما هو تاريخ الصراع الطبقي الاجتماعي، المتمثل في صراع بين طبقتين اجتماعيتين متخاصمتين هما الطبقة الحاكمة التي طغت وقهرت وظلمت، والطبقة المحكومة المقهورة. حاول رواد هذا الاتجاه إعمال فكرهم في البحث عن أنواع الصراع الطبقي في المجتمع، بالبحث عن الطبقتين المتصارعتين: فأثبت "باريتو" أنه صراع بين النخبة والعوام، أما "كارل مانهايم" فقال إنما هو صراع بين الإيديولوجيا والطوبائية من جهة وبين جيل الشباب وجيل الكبار من جهة أخرى، إضافة إلى الصرعات بين الفئات والحركات السياسية والاجتماعية والدينية في المجتمع، وكلها صراعات فكرية، فلا صراع دون تصادم فكري. أما رالف "داهرندروف" فرأى أن الصراع لا يتحدد بالمؤسسات الصناعية، بل يكون في المؤسسات الإدارية الحكومية وفي المؤسسات الصحية، وفي المؤسسات العسكرية. وأن الصراع يكون بين أفراد الطبقة

التكنوقراطية من خريجي الجامعات بعضهم ببعض، وبينهم وبين الموظفين الصغار حول النفوذ والقوة في الدوائر التي يعملون فيها. أما "رايت ميلز" فقد رأى أن الصراع يحدث بين الفئة التي تملك الملكية وتشغل مراكز القوة والتأثير وبين جماهير الشعب[24]. وحاول غيرهم البحث في ميكانيزمات الصراع وكيف يحدث؟ من أجل الاستفادة منه في توجيه العملية التغيرية، خاصة بعد فشل الماركسية التقليدية والبنائية الوظيفية، والذي يهمنا إنما هي تلك الأفكار التي قدمها رواد الماركسية الجدد في تحليل النظام التربوي والتعليمي، وما تعلق به من دراسات تناولت موضوع المؤسسات التربوية عموما والمدرسة خصوصا.

1- بعض المفاهيم الأساسية في الاتجاه الماركسي:

1.1- الاغتراب: مصطلح يصف كل من عملية ونتائج تبديل ناتج النشاط الإنساني والاجتماعي(منتجات العمل، النقود، العلاقات الاجتماعية...) في ظروف تاريخية معينة، وكذلك تحويل خصائص وقدرات الإنسان إلى شيء مستقل عنه ومتسلط عليه وأيضا تحول بعض الظواهر والعلاقات إلى شيء يختلف عما هو عليه في حدّ ذاته. ويعزى ظهور هذا المصطلح في الفكر الغربي الحديث إلى فلسفة هيغل، وإن كان هناك من يرده إلى فلسفة القديس أوغسطين [25]. وهناك من يترجم الكلمة الغربية Alienationبكلمة (الاستلاب) التي تعني تجريد الفرد من علاقاته الفردية الخاصة وطمسها أو إذابتها في بوتقة المجتمع العام بحيث لا يستطيع أن يعبر عن رغباته أو أفكاره الخاصة "[26]أما عند ماركس فالاغتراب أداة تحليل تشير إلى حالة انفصال الإنسان عن بيئة الإنتاج التي ينتمي إليها، سواء كان المنتج أشياء مادية او أفكار...[27]

يقول محمد علي محمد لقد استعار ماركس هذا المصطلح من النزعة الرومنسية الألمانية وضمنه معنى انفصال الإنسان عن البيئة الطبيعية التي يعد جزء منها، بحيث لا تصبح علاقته بها مباشرة أو ودية. وتزداد حدّة الاغتراب بازدياد التطور التكنولوجي لوسائل الإنتاج والتقدم الحضاري أين يكون استبدال قوة العمل الإنسانية بالآلة، وعندئذ تزداد الهوة اتساعا بين الفرد وأدوات الإنتاج التي يعمل عليها . ومن وجهة نظر ماركس يمثل المجتمع البرجوازي ذروة اغتراب الإنسان عن ذاته بسبب سيطرة أساليب الإنتاج التي ابتكرها الإنسان من أجل تذليل الطبيعة، فإذا بها تسيطر على الإنسان في حد ذاته، ويرى أن وراء إنتاج كل سلعة في النظام الرأسمالي تختفي مجموعة من العلاقات الاجتماعية، مثل تقسيم العمل، وظهور الاستغلال، وصراع الطبقات ومن ثم

---

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

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

[27] المرجع نفسه، ص174.

تضعف علاقات الملكية في المجتمع الرأسمالي لدى الفرد. عامل حاسة الشعور بالانتماء إلى العمل ومحيط الإنتاج، في مقابل ذلك يقوى لديه الشعور بالعزلة عن نظام الإنتاج وعن أهدافه[28].

. **1. 2- الإيديولوجيا:** " كلمة مشتقة من اللفظتين اليونانيتين (Idea) بمعنى فكرة، و (Logos) بمعنى علم أي أنها تعني علم الأفكار، وكان الفرنسي "ديستون دوتراس" هو الذي صاغها في نهاية القرن الثامن عشر كمقابل للعالم المحسوس، لكنها تحولت لدى ماركس أنجلز في مؤلفاتهما الأولى باعتبارها الوعي الخاطئ الذي ينجم عن الموقف الطبقي للفراد أو مجموعة الأوهام والأفكار الزائفة التي تشكل صورة عقلية مشوهة للظروف المادية للحياة الاجتماعية، وهي في نفس الوقت نظام للفكر تخلفه الطبقة الحاكمة"[29].ويعرفها ريمون بودون وفرانسوا بوريكو بأنها: "منظومة من القيم أو المعتقدات التي لا تعني بالضرورة الإشارة إلى مفاهيم وأفكار مقدسة أو ذات الطبيعة المتعالية التي يكون موضوعها هو التعامل بشكل خاص مع التنظيم الاجتماعي والسياسي للمجتمع، أو بشكل عام مع صيرورتها المشتركة"[30].لكنها من منظور كارل ماركس هي نظرية أو نسق من الأفكار تتخذ من تبرير تطلعات وأوجه نشاط جماعة ما من البشر وظيفة اجتماعية لها [31].وبذلك فإن الإيديولوجيا السائدة في المجتمع هي إيديولوجيا الطبقات الحاكمة التي انتشرت بحكم النفوذ والملكية لوسائل الإنتاج والسيطرة على الاقتصاد والسياسة، وبالتالي هي مفهوم يعبر عن مضمون البنية الفوقية الأكثر انفصالا في الظاهر عن الحياة الاجتماعية، كالدين والفلسفة. مع إقراره بإمكانية وجود وعي حقيقي يعمل في مجال العلم والحقوق[32].وبناء على خلفية المنظور الماركسي فغن العنصر الذي يحدد طبيعة الإيديولوجيا هو الاقتصاد، ومن ثم فالطبقة البرجوازية المتحكمة في اقتصاد المجتمع تجعل من الإيديولوجيا أداة للتعبير عن مصالحها وإحكام السيطرة على المجتمع[33]، يقتضي هذا أن المجتمع المتكون من بنيتين: فوقية تفرض إيديولوجيتها في الهيئات السياسية العليا ومراكز صنع القرار، وتحتية تستجيب وترضخ أو ترفض وتثور لأنها الميدان الحقيقي للصراع الإيديولوجي وهنا تظهر المدرسة كمؤسسة من المؤسسات الخطيرة التي تعمل على نشر إيديولوجية الطبقة الفوقية من خلال استخدام أساليب وإستراجيات بيداغوجية هدفها إقناع التلميذ بها حتى تبدو له من ثقافته التي تعبر عن هويته الذاتية أو القومية، وبهذا الأسلوب الذكي الذي تمارسه الطبقة الفوقية تستمر في استغلالها للطبقات التحتية.

---

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

[29] توم بوتومور، مرجع سابق، ص174.

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

[31] محمد علي محمد، مرجع سابق، ص119.

[32] المرجع نفسه، ص120.

[33] عبد الله محمد عبد الرحمن: **علم الاجتماع النشأة والتطور**، دار المعرفة الجامعية، بيروت، لبنان، ط1، 1999، ص221.

1. 3- الصراع الطبقي: يعتقد كارل ماركس أن الصراع الطبقي هو محرك التاريخ الذي ينقل المجتمعات من حالة اجتماعية بنيوية إلى أخرى عبر عملية التغيير الكلية التي هي نتيجة حتمية لهذا الصراع وأطراف الصراع هما طبقتان: فوقية تملك وسائل الإنتاج وثروة المجتمع، ومهيمنة على السلطة والنفوذ الواسع في المجتمع، وتحتية محرومة لا تملك شيئا من وسائل الإنتاج ليس لها لا سلطة ولا نفوذ وبالتالي هي طبقة محكوم فيها ترى خيرات مجتمعها تُستغل من طرف الطبقة الحاكمة دون أن تستفيد منها شيئا. صاغ ماركس هذه العلاقة الجدلية في الصراع بين قوى الإنتاج وعلاقات الإنتاج. قوى الإنتاج: هم المالكون لوسائل الإنتاج من الأرض والمناجم والمصانع...، وأدواته مثل الفؤوس والماكنات الآلات...أما علاقات الإنتاج فهي تلك العلاقات الاجتماعية بين الناس والروابط الاجتماعية التي يقتضيها الإنتاج. فهي الشكل المكوّن للطبقة الفاقدة لكل شيء والتي يثور داخلها صراعا محتدما يريد إنهاء نفوذ وتسلط الطبقة الحاكمة التي استحوذت على كل شيء وأخذته لنفسها.

2- بعض أفكار الماركسية التقليدية:

اشتهر كارل ماركس بنظريته الصراعية التي تستند على فكرة الصراع بين الطبقات الاجتماعية إذ يقول في كتابه (رأس المال) بأن تاريخ البشرية هو تاريخ الصراع الطبقي الاجتماعي, والصراع الطبقي هو الصراع بين طبقتين اجتماعيتين متخاصمتين هما الطبقة الحاكمة والطبقة المحكومة أو الطبقة المستغلة والطبقة المستغلة أو الطبقة القاهرة والطبقة المقهورة أو الطبقة الظالمة والطبقة المظلومة. وكان يرى بأن أساس الصراع الطبقي موجود ضمنيا في المجتمعات الثلاثة – التي تناولها بالحديث– المجتمع العبودي والاقطاعي والرأسمالي وأنه هو العامل المادي المتسبب في تغيرها وتحولها. والمجتمعات – كما يرى ماركس– تتحول من مجتمعات عبودية إلى مجتمعات اقطاعية، ومن مجتمعات اقطاعية إلى مجتمعات رأسمالية، ومن رأسمالية إلى مجتمعات اشتراكية. وعند ما يشرح فكرته يقول هناك طبقة تملك وسائل الانتاج وطبقة أخرى لا تملك إلا جهودها البشرية التي تبيعها بأثمان بخصة وزهيدة لا تتعدى سدّ الرمق، إلى أفراد مستغلين جشعين من طبقة أرباب العمل . كان ماركس يعتقد أن ملكية طبقة معينة لوسائل الانتاج هو الذي منحهم السلطة والنفوذ الاجتماعي، بينما عدم امتلاك هذه الوسائل من طرف الطبقة الأخرى يجعلها لا قيمة لها ماديا وذليلة ومكسورة الخاطر معنويا ونفسيا، وغير محترمة اجتماعيا، ولا تملك القوة والسلطة والنفوذ السياسي. ولو أن هذه الطبقة المحرومة أحست وأدركت بأن أوضاعها الاقتصادية هي السبب المباشر والمسؤول عن معاناتها الاجتماعية والنفسية والسياسية الصعبة لتغير حالها. يُسمي ماركس هذه الشعور الايجابي بالوعي الطبقي، ويرى أنه يُولد الوحدة الطبقية، ثم التنظيم الثوري

بين أبناء هذه الطبقة، الذي تتولد منه الثورة ضد الطبقة الحاكمة، التي تقود المجتمع إلى القيام بإعادة توزيع الثروات بطريقة عادلة، وتتحول من مجتمعات رأسمالية إلى مجتمعات اشتراكية[34].

هذه هي الفكرة المحورية في النظرية الماركسية، التي هي عبارة عن مزيج متكون من ثلاثة مصادر فكرية هامة هي:الفلسفة الألمانية، المثالية الاشتراكية الفرنسية، الاقتصاد السياسي الإنجليزي، استطاعت أن تُبرز دور الصراع الطبقي، في إطار عملية تاريخية شاملة تشخص الحاضر وتتنبأ بالمستقبل[35].

كان ماركس يعيش في مرحلة نشوء الفكر الماركسي، باعتبار أنه المؤسس الأول لذلك فإن منهجه كان يقوم على أساس نقد النظام الرأسمالي عموما، ومن هنا فإن كان يرى أن المدرسة الليبرالية أسهمت في تزييف الوعي، وزرعت الاغتراب في المجتمع، وهي ميدان للصراع الطبقي، كونها عبارة عن مرآة مصغرة للمجتمع الذي توجد فيه، تعكس حقيقة العناصر الايجابية أو السلبية السائدة فيه، وبالتالي رأى أن وظيفتها في المجتمعات الرأسمالية تتمثل في إعداد عاملين مهمتهم الرئيسية خدمة الطبقة المسيطرة، أي أن هدفها الأساسي المخفي هو إعادة إنتاج اللامساواة الاقتصادية التي تدفع أبناء الأغنياء لتسلم المناصب العلياء، وتمنع أبناء الفقراء من إكمال دراستهم ليُستخدموا كعمال بسطاء يشتغلون في أداء وظائف دنيا كما حدث مع آبائهم، فهي تضع خطا أحمر لا يمكن للفقراء تجاوزه إلا بشروط تخدم الطبقة المسيطرة، وبذلك يبقى أبناء الأسياد أسياد، وأبناء الفقراء فقراء، فالتعليم هو أحد أدوات القهر الاجتماعي، يمارسه المجتمع بصيغة مقبولة، وبصفة شرعية مقننة تُساهم في نشر عملية التزييف بشكل واسع بين أفراده، خاصة الفقراء الذين يستسلمون ويتركون تقرير مستقبلهم ومصيرهم في يد أصحاب المؤسسات التعليمية، الذين يستفيدون من الغفلة السائدة في إثبات المساواة بين التلاميذ وتأكيد شرعية التفاوت فيما بينهم بالجهد المبذول في التحصيل الدراسي. من هذا نستشف أن هناك حكم مسبق ضد النظام التربوي ومؤسساته التعليمية سببه أن ماركس بنى فكره على نقد الرأسمالية ومؤسساتها لذلك لم ير وأتباعه من بعده الجوانب الإيجابية لها. على أن النظام الاشتراكي في الاتحاد السوفياتي بعد ذلك استفاد منها في نشر الوعي الاشتراكي وهناك تجربة رائدة. مع ذلك فإنه وعلى مستوى الأدبي الماركسي بقت المدرسة توصف عموما بأنها خدعة رمزية، ووسيلة ردعية خفية، خُدعت بها الشعوب، لأنها تُعلم الطاعة للأقوياء من الصفوة المجتمعية، وتدعوا لعدم التمرد عليهم لأنه انحراف ومخالفة وجريمة يعاقب عليها القانون [36].

---

[34] احسان محمد الحسن، مرجع سابق، ص ص130-131.

[35] الحسيني السيد: **نحو نظرية اجتماعية نقدية**، دار النهضة العربية للطباعة و النشر، بيروت لبنان، د ط، 1995، ص 61.

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

3- بعض أفكار الماركسية المحدثة:

الماركسية المحدثة تتمثل في بعض المدارس الحديثة التي تبنت الفكر الماركسي لكنها اختلفت عن الماركسية التقليدية استفادت من الفكر العالمي عموما وانتجت فكرا جديدا نذكر بعضها فيما يلي:

3. 1- جماعة فرنكفورت: هي مجموعة من علماء الاجتماع اليساريين الألمان فكروا في إنشاء معهد للدراسات الاجتماعية حول الفكر اليساري من أجل التفكير في حل العديد من الأزمات الاجتماعية والاقتصادية العالمية، بالاعتماد على مبدأ النقد الذاتي. بالنسبة للمجال التربوي، فقد كان اهتمامهم به عرضيا لكنهم عندما بحثوا في نوعية العلاقة بين القوى الاجتماعية والنظام التربوي في المجتمع خاصة بعد دراستهم لأعمال الفيلسوف الفرنسي "التوسير" بدأ اهتمامهم يتوسع ويدرس العلاقة بين القوى العالمية الكبرى وبين البلدان النامية معتبرة القوى الأولى مهيمنة والأخرى تابعة، وأن مساعدات القوى الكبرى للدول النامية ماهي فخاخ لأنها تساهم في تشويه الهوية الوطنية والإبقاء على حالة التبعية، وأن من مصلحة القوى المسيطرة في المجتمع كما يقول "بورديو" أن يقوم النظام التربوي بإعادة إنتاج نفسه ليستمر الحال على ما هو عليه.

ركزت هذه الجماعة دراستها على الثقافة لأنها السبيل الذي تتبعه المجتمعات والأفراد لوضع تصورا عن العالم، لتتمثل هويتها، التي من خلالها يتم دمج الأفراد دمجا ناجحا في المجتمع. كما اهتمت بدراسة نوعية الشخصية التي تتولى صناعة الثقافة...وتوصلوا إلى أن الية الخلاص الاجتماعي من سيطرة الطبقة المهيمنة ليس على يد الطبقة العاملة بل هم المثقفون ومنهم المدرسون في جميع مراحل التعليم، لأنهم القادرون على التعرف على الإمكانيات الكامنة في الإنسان وعلى رؤية الماضي والحاضر والمستقبل في نفس الوقت[37]. ولعل المدرسون يمكنهم أكثر من غيرهم القيام هذا الدور الحساس .

3. 2- لويس التوسر (L. Altousser): يعتبر لويس التوسر من الماركسيين المحدثين، وصاحب توجه جديد، فقد طرح رؤى راديكالية وبديلة لوجهة التحليل البنائي الوظيفي عن دور ووظيفته التعليم في المجتمع، باعتباره مكون من مكونات البناء الفوقي، الذي يتشكل بواسطة البناء التحتي، ومن ثم فإن نظام التعليم، يعكس علاقات الإنتاج، بل ويخدم مصالح الطبقة الرأسمالية، هذه الطبقة التي تحتاج المهارات الضرورية اللازمة لكفاءة قوة العمل. وإعادة إنتاج إيديولوجية الطبقة الحاكمة وتنشئة العمال في إطارها، وبذلك يتم ضمان توفير قوة العمل اللازمة وإكسابها الكفاءة التكنولوجية من جهة ومن جهة أخرى تخضع للطبقة الرأسمالية، وعليه فإن دور النظام التعليمي في المجتمع هو إعادة إنتاج قوة العمل التي تتطلبها الطبقة الحاكمة[38] ويرى أيضا فيما

---

[37] المرجع نفسه ، ص107.

[38] حمدي علي أحمد، مرجع سابق ، ص153.

يخص العلاقة بين التعليم والدولة أن إعادة إنتاج قوة العمل، لا تتطلب إعادة إنتاج المهارات اللازمة، لعملية الإنتاج فحسب، بل تتطلب أيضا إعادة إنتاج خضوع الطبقة الدنيا لأيديولوجية الطبقة الرأسمالية، هذا الخضوع الذي يتشكل من خلال عدة عناصر تشمل وسائل الإعلام والقانون والنظام "ISAS " عمل أجهزة الدولة الإيديولوجية التعليمي، حيث تعمل على نقل إيديولوجية الطبقة الحاكمة، وغرسها في عقول الأفراد، من خلال وعي طبقي زائف، تستند إليه في سيطرتها على الطبقة الخاضعة، وهكذا يلعب النظام التعليمي دورا هاما في زرع هذا الخضوع، لأن دوره لا يتحدد فقط في نقل إيديولوجية الطبقة الحاكمة، بل يقوم أيضا بإعادة إنتاج الاتجاهات والسلوك، التي تتطلبها جماعات تقسيم العمل الرأسمالي، فهو يُعلم العمال كيف يتقبلون الاستغلال من ناحية، ويقوم من ناحية أخرى بتعليم المديرين ورجال السياسة، كيفية ممارسة السيطرة وإحكام قوة العمل باعتبار أن هؤلاء أداة الطبقة المسيطرة [39] فالتعليم في المجتمع الرأسمالي ليس حرا، ولكنه ميكانيزم من ميكانيزمات الضبط والسيطرة التي تستخدمها الطبقة الحاكمة، أو على حد تعبير ألتوسر" خادم لآلة الدولة" ويوضح أكثر عندما يقول بأن النظام التعليمي إنما هو جزء من الجهاز الأيديولوجي للدولة المتكون من وسائل الإقناع التابعة للمؤسسات الاعلامية والتربوية والدينية والقانونية، والاتحادات المختلفة...ولا فرق بينه وبين أجهزة الدولة القمعية (الجيش والشرطة والمحاكم) إلا في كون عملهم ظاهر للعيان، بينما عمل النظام التعليمي مخفي ومستور فلا فرق بين مخفر للشرطة ومدرسة للصغار وعلى هذا الأساس ليس هناك فرق بين قوة الدولة المادية وقوتها المعنوية لأن كلاهما يعبر عن وجه من أوجه الجهاز الأيديولوجي للدولة، لكن من حيث التأثير والخطورة فالقوة المعنوية أخطر لأنها المجال الخصب لعمل الأيديولوجيا يضمن إعادة الإنتاج وهو يمثل السلطة العليا الشرعية السياسية والعقائدية، وأيديولوجية السلطة الحاكمة بطريقة مخططة من خلال الأفكار والمعتقدات التي تستخدم الثقافة لتمرير أفكارها وتطبيع الناس بطابع لا يمكن الانفكاك عنه.[40] وهكذا كشف "ألتوسير" المدرسة وبين أنها تملك قوة أيديولوجية كبيرة في التغيير بعكس الماركسية التقليدية التي تراها مجرد انعكاس للنظام الاقتصادي القائم رأى أن لها استقلالية وخصوصية، وأن لها دورا فعالا يعمل على إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية المسيطرة وما تتضمنه من تجسيد لمصالح القوى المهيمنة في مجالات الحياة الاجتماعية، يمكن رؤية ذلك في الطقوس المدرسية اليومية، وفي طريقة تفاعل التلاميذ مع مدرسيهم، وفي تصنيف مواد الدراسة، وتصميم الأبنية المدرسية، في المحاضرات، في محتوى البرامج الدراسية...وفي كل شيء له علاقة بالعملية التدريسية[41]

---

[39] المرجع نفسه. ص 153.

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

[41] المرجع نفسه، ص109.

3. 3- بيير بورديو Pierre Baurdieaux:

مفكر يساري تربطه جذور قوية بالماركسية لذلك هومن الماركسيين المحدثين له أعمال ثرية تصنفه مع الاجتماعيين النقديين أو البنيويين. اقترح العديد من النظريات منها نظرية في علم اجتماع التربية تُعرف ب"رأس المال الثقافي" وضعها لتفسير دور التربية في ترسيخ وإعادة إنتاج علاقات التفاوت الطبقي القائمة. شيّدت نظريته على ملاحظاته ودراساته لبنية النظام التربوي في فرنسا، لمرحلة التعليم العالي، مع ذلك فإن العديد من العلماء أمثال كينيث ووليامز يرون أنهذه النظرية جديرة بالدراسة والاستفادة منها في تحليل النظم التربوية في مجتمعات أخرى. وقد ركز على الكيفية التي من خلالها تتم عملية إعادة إنتاج ثقافة السيطرة محللا النظام التعليمي بمختلف مؤسساته وكاشفا وظيفته فخلص إلى مقولة رئيسية بنى عليها نظريته هي أن الثقافة وسط يتم به ومن خلاله عملية إعادة إنتاج بنية التفاوت الطبقي، ويستند في إثبات هذه المقولة وتحليلها إلى مفهومين: الأول مفهوم "رأس المال الثقافي"، والثاني مفهوم النفسية أو "الهابيتوس". الثقافة عند "بورديو" ، خلافا لدوركايم الذي رأى بأنها قوة بانية للواقع الاجتماعي وأنها أنساق قسرية. هي كما قرر ذلك ماكس فيبر وماركس نسق رمزي لها وظيفة اجتماعية وسياسية التي تتمكن بها ومن خلالها القوى الاجتماعية الحاكمة من فرض علاقات السيطرة في المجتمع والمحافظة عليها[42] رأي "بورديو" أن للنظام التربوي دورا فعالا يتمثل في إمكانية إعادة إنتاج البناء الطبقي للمجتمعات الصناعية من خلال عملية الانتقاء الاجتماعي المؤسس على معايير ثقافية للطبقة المسيطرة الموجودة على رأس الهرم الاجتماعي والسياسي. لقد وجد "بورديو" أن النظام التربوي يتطابق كل التطابق مع المجتمع الطبقي، وأن هذا النظام الحاكم قد مسك مقاليد الثقافة ووجهها لتخدم مصالحه وتحافظ على نفوذه الثقافي في المجتمع، لذلك فإن عمل المدرس في مدرسته يتمثل في نقله لأنموذج الثقافة المسيطرة، التي تتجسد فعليا من خلال قيامه بعمله المهني، وإتباعه للمخططات والبرامج والمناهج الدراسية وطرق التقويم. وبذلك فإن المؤسسات التعليمية في كافة المجتمعات تقوم بتوليد علاقات القوة، وتعتبر عملية إعادة الإنتاج وظيفة لعمليتين هما:

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

2- تحديد محتوى المعاني الثقافية والتوزيع المتبادل لها على مختلف الأفراد الذين يحوزون المعرفة باعتبارها رأس مال ثقافي، ولهذا ترجم عدم التكافؤ في القوة مرده إلى عدم تكافؤ ثقافي[43] وقرر بأن النظام التعليمي، يقوم بمهمة انتقاء جماعي، مؤسس على معايير ثقافية للطبقة المسيطرة وظيفتها نقل المعرفة التي تقدمها

---

[42] شبل بدران ، البيلاوي حسن ، علم اجتماع التربية المعاصر، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، ط2، 2003، ص106.

[43] حمدي علي أحمد، مرجع سابق، ص 162.

المؤسسات التعليمية كنشاط فني له قواعده وأساليبه، تُستخدم فيما بعد لمساندة الصفوة الاجتماعية، وللحصول على القوة بواسطة النجاح التعليمي أثناء ممارسة المؤسسات التعليمية وظيفتها في الاختيار الاجتماعي لتنجح بتفوق كبير بحيث تحظى بالقبول والتأييد من طرف أفراد المجتمع، وهكذا فإن النظام التعليمي يعمل على تحقيق "إعادة الإنتاج الثقافي" وذلك بنقل ثقافة الطبقة المسيطرة إلى الطبقة المستضعفة المحكومة، وهكذا تضمن الطبقة الحاكمة الاستمرارية والهيمنة الفكرية والاجتماعية، لأنها تملك القدرة على فرض أفكارها وتصوراتها باعتبارها سلطة منتخبة و شرعية. يشير "بورديو" للثقافة المسيطرة على أنها "رأسمال ثقافي" يتحول من خلال التعليم إلى ثروة وقوة، إلا أن هذا التحول لا يتم توزيعه بصورة متساوية على أفراد المجتمع لأنه يرتبط بالتباينات الطبقية، والتي تنعكس بدورها في مستويات التحصيل الدراسي، حيث أن أبناء الطبقة العليا يحققون معدلات نجاح أعلى من أبناء الطبقات الأخرى، بحكم تنشئتهم الاجتماعية في إطار الثقافة المسيطرة، وبالتالي امتلاكهم رصيدا أوفر من المعارف والخبرات والمعايير والقيم الخاصة بهذه الثقافة السائدة في المجتمع، والتي يقوم النظام التعليمي بتدعيمها.[44] " وبالتالي فإن هذا الامتياز الثقافي، الذي ورثه هؤلاء في شكل إرث ثقافي يُنقل بطريقة خفية غير مباشرة، وفي غياب أي مجهود منهجي، وكذلك كل فعل ظاهري، إنه تقريبا في الأوساط الأكثر تثقيفا حيث تقل الحاجة للوعظ على التفاني الثقافي وتقديم المساعدة بعزم وتدريب على الممارسة الثقافية، في مقابل الوسط البورجوازي الصغير حيث لا ينقل الآباء لأبنائهم شيئا آخرسوى الإرادة الثقافية الخيرة، فالطبقات المثقفة تهيئ حوافز جد متعددة ومقنعة، وذلك بغية تفعيل الانخراط في الثقافة بواسطة نمط خفي من الإقناع ومنه فالمدرسة تبقى السبيل الأوحد والوحيد لولوج الثقافة، وهذا في كل المستويات الدراسية، وبالتالي فالمدرسة هي الطريق الملكي لدمقرطة الثقافة... "[45].

لقد حاول "بورديو " تفسير دور النظام التعليمي، في إعادة إنتاج البناء الطبقي وذلك بالإشارة إلى أن البناء الطبقي في المجتمع الصناعي، لا يعبر عن مجرد علاقات السيطرة في المجال الاقتصادي، وإنما ترتبط ظروف إعادة إنتاج هذا البناء بصورة مباشرة بآليات عمل المؤسسات التعليمية، التي يكون فيها المحتوى المعرفي وطرق التدريس، وأساليب التقويم السائدة بها، مرتبطة بثقافة الطبقة المسيطرة، حيث يكون النجاح متوقف بشكل كبير على رصيد الطالب من الرأسمال الثقافي، هذا الرصيد الذي يعمل على فرز الطلاب وتصنيفهم وفقا لأصولهم الثقافية وتحديد مجالات ومستويات دراسية ملائمة لكل مجموعة ثقافية منهم، هذه الآلية المستخدمة في التصنيف أو الاختيار الاجتماعي، تعتمد على نمط التدريس[46]. « وتأسيسا عليه، فإن سهولة استدخال الثقافة

---

[44] حمدي على أحمد، مرجع سابق، ص 164.

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

[46] حمدي على أحمد، مرجع سابق، ص 164.

التي تنقلها المدرسة تزداد كلما ارتقينا في سلم الانتماء الاجتماعي، وهكذا فإن قاعدة النجاح المدرسي تتسع عند الطلبة المنحدرين من طبقات متوسطة وتزداد عند المنحدرين من طبقات مثقفة، لأن الأستاذ الذي يقوم بتقييم عمل التلميذ المتألق أو الموهوب، والتلميذ المجد لا يحكم في الغالب سوى على علاقة العمل بالثقافة التي درسها، والحال أنها ثقافة النخب[47].

ويتحدث "بورديو" أيضا عن العنف الرمزي الممارس في المدرسة، فهي ليست مكانا لإقرار وترسيخ الثقافة فقط بل ومكان لفرض التعسف الثقافي وإنتاج التدابير الثقافية اللامتكافئة، وبالتالي فرض تدابير إعادة إنتاج التنظيم الاجتماعي القائم، وهكذا رأى بأن هناك مظاهر متعددة من العنف الثقافي فكل عمل تربوي هو عنف رمزي , على إعتبار أنه فرض تعسفي لنمط ثقافي من قبل سلطة تعسفية. وتنوع المدارس في المجتمع عنف رمزي آخر، لأن هناك مدارس ذات نوعية ومستوى راق يتطلب الالتحاق بها مبالغ مالية مرتفعة ، وأخرى عمومية لعامة الناس، وجود هذه المدارس في مجتمع واحد يؤكد التفاوت الطبقي، وهو تجسيد لمظهر من مظاهر العنف الثقافي.ورفع شعار "ديمقراطية التعليم" ماهو إلا وهم يجسد معنى العنف الثقافي لأن هناك زيف مخفي يتم اخفاؤه بمثل هذه الشعارات والعناوين العريضة[48].

3. 3. 3-"باولو فريري"(Paulo Friere) :

هو مفكر برازيلي عاش في الفترة (1921–1997) تأثر بالفكر الماركسي لذلك هناك من ضمه للماركسيين المحدثين، وهناك من صنفه ضمن رواد تيار التبعية. تحدث عن القهر الذي سلطته الدول الكبرى على الدول النامية، وقال بأن الناس مقهورين ولا يدركون ذلك لأنهم يتصرفون وهم يظنون أنهم أحرارا والحقيقة عكس ذلك، يتوهمون أنهم يصنعون تاريخهم والحقيقة غير ذلك تماما. عبر عن فكره التربوي أول مرة في أطروحة دكتوراه ثم في كتابه "تعليم المقهورين" ثم كتابه الناقد" المدرسون بناة ثقافة" أثارت كتبه قضية مهنية التعليم وهي قضية ذات بعد سياسي واجتماعي معتبرا إياها قضية عامة في كل المجتمعات البشرية، كان همه في هذا الكتاب تقديم بعض التحليلات الجوانب من الواقع في العملية التدريسية، تحدث أيضا عن بعض علاقات المدرسين كعلاقتهم بالإدارة البيروقراطية وببعضهم وبالتلاميذ، وتحدث عن التقويم وعن الأخلاق التي يجب أن يتصف بها المدرس، وكيف تتلاقح قضايا التربية و التعليم مع الفلسفة وأيضا مع علم الاجتماع من حيث البنية والعلاقات...ومع السياسة من حيث النظام والأيديولوجيا[49].

---

(47) Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, Les héritier, Ibid .

(48) شبل بدران ، البيلاوي حسن ، مرجع سابق، ص116.

(49) جعنيني نعيم حبيب ، مرجع سابق، ص112.

لقد بين أن القهر مرتبط بالطبقية حيث تمارس الطبقات المسيطرة على السياسة والاقتصاد أساليب القهر والاستغلال من أجل أن يبق المقهورين تحت السيطرة مستكينين يشعرون بالدونية فاقدين لثقتهم في أنفسهم، ومع مرور الزمن يتطبعون على ذلك ويظنون أن هذه هي حالتهم الطبيعية، فلا يفكرون في تغيير حالتهم، وتحسين أوضاعهم. وبين أن القاهرين يستعملون أساليب مختلفة من أجل تحقيق أغراضهم القهرية مثل الغزو الثقافي واستلاب الفكري في تربية المقهورين، ويحاولون أثبات أهم الأفضل بطرق مختلفة...ويقدم "باولو فريري" عدة حلول كأن يطرح قضية مهمة في التربية وهي تنمية مهارات (نحن نفكر) بدلا من (أنا أفكر) الميثالية، ويبين أن التعليم القائم على حل المشكلات وإزالة العراقيل، وحل المتناقضات هو التعليم القادر على تحقيق الحرية والتآلف الثقافي. وأكد أن الجهل مرض اجتماعي سببته ظروف السيطرة الاستعمارية، ونتيجة من نتائج التخلف، يمكن القضاء عليه بتربية تنبذ القهر والاضطهاد الداخلي من الحكام المحليين، أو الخارجي الوافد بأساليب قهرية مختلفة، ولذلك فالتربية لها طابع تحرري، تعمل على تحرير طاقات الشعب وفك قيوده، هدفها توعية الجماهير لتنطلق حرة تتعرف على حقيقة الحياة لتدرك ما تعانيه من أوضاع سيئة يجب تغييرها. إضافة إلى ذلك فقد أشار "باولو فريري" إلى استحالة وجود تنمية حقيقية بإنسان مقهور مسلوب الإرادة لأن القاهرون لا يفكرون إلا في مصالحهم ولا يومنون بأسلوب الحوار والمصالح المشتركة، وقد وضع خطة تبين الطريق الصحيح الموصل للتحرر من خلال النضال ضد أشكال السيطرة الاستغلالية المادية والفكرية[50].

ثالثا: التفاعلية الرمزية: Symbolic Interactionalism :

نشأ الفكر التفاعلي في ألمانيا على يد المفكر الاجتماعي ماكس فيبر ولولم يكن ذلك بصفة مباشرة، وترعرع بعد ذلك في الولايات المتحدة الأمريكية منذ عشرينيات القرن الماضي، على إثر تزايد المشاكل المجتمعية هناك: كالهجرة و الجريمة و جنوح الأحداث والطلاق وكثرة الأمراض النفسية و العقلية بشكل ملفت للنظر. وهكذا تبلورهذا الاهتمام وأصبح يُعرف بالتفاعلية الرمزية، التي تطورت في جامعة شيكاغو على يد جمع من العلماء أبرزهم جورج هربرت ميد .ومع مرور الأيام أصبح إتجاه التفاعلية الرمزية واحدا من المحاور الأساسيةِ التي تعتمد عليها النظرية الاجتماعية، في تحليل الأنساق الاجتماعية، تميزت بأنها تبدأ بمستوى الوحدات الصغرى (MICRO)، منطلقةً منها لفهم الوحدات الكبرى، بمعنى أنها تبدأُ بالأفراد وسلوكهم كمدخل لفهم النسق الاجتماعي، وهكذا فإنها تنطلق من القسم وتهتم بدراسة جملة التفاعلات الرمزية التي تنتج عن علاقات التواصل بين المدرس وكل تلميذ، وبينه وبين التلاميذ جميعا، وبين التلاميذ بعضهم ببعض، إذ أن أفعال الأفراد ثابتة تشكل بنية من الأدوار، يمكن النظر إليها من حيث توقعات البشر بعضهم تجاه بعض من حيث المعاني والرموز. من المعلوم أن الباحث عندما يريد القيام بتحليل سوسيولوجي فإنه عادة إما يركز على بُنى الأدوار

[50] المرجع نفسه، ص112.

والأنساق الاجتماعية، أو على سلوك الدور والفعل الاجتماعي داخل هذه البنى، اختارت التفاعلية الثاني أي التركيز على السلوكات مع أنها تَرى أن البُنى الاجتماعية يحدث فيها التفاعل ضمناً، باعتبارها بنىً للأدوار بنفس طريقة بارسونز Parsons ، اختارت هذا التوجه لأنها ترى أن التفاعل الفردي هو الأهم وهو المنطلق. لذلك لم تُشغل نفسها بالتحليل على مستوى الأنساق بقدر اهتمامها بالتفاعل الرمزي المتشكِّل عبر اللغة، والمعاني، والصورِ الذهنيةِ، استناداً إلى حقيقةٍ مهمةٍ، هي أن الفرد يمكنه أن يستوعب أدوارَ الآخرين ويتفاعل معهم بناء على فهمه وما استوعبه . إن أصحابَ النظريةِ التفاعلية ينطلقون بدراستهم للنظام التعليمي من الفصل الدراسي (مكانَ حدوثِ الفعلِ الاجتماعي)، ويهتمون بدراسة العلاقةُ التدريسية في أضيق حلقاتها بين التلاميذِ والمدرس في الفصل الدراسي لتتوسع الدائرة بعد ذلك. لاشك أن هذه العلاقة هي علاقةٌ حاسمةٌ، لأنه بها يتم التفاوضُ حول الحقيقة التعليمية داخل الصفّ وخارجه، إذ أن التلاميذ يُدركون جيدا مستواهم ومستوى مدرسيهم، ويفرقون بين الماهرين والمتخلفين أو كسالى من زملائهم... في ضوء هذه المقولات يتفاعل التلاميذ والمدرسون بعضهم مع بعض، حيث يحققون في النهاية نجاحا دراسياً أو فشلاً تعليميا، يدل على انسجامهم أو تنافرهم أي تفاعلهم ايجابا أو سلبا إذ يرى أصحاب هذه النظرية أن التفاعل الرمزي الاجتماعي يؤدي إلى تحقيق عملية التنشئة الاجتماعية التي تستمر مدى حياة الانسان، كلما التقى شخص بآخر حدث تفاعل اجتماعي يتم من خلاله تعلم المعنى الاجتماعي للسلوك ومعاني الموضوعات ومعاني الأفكار...إلخ من خلال تعلم رموز اللغة، وهذا ما يتم تحقيقه في المدرسة عموما[51].

1- بعض مصطلحاتُ النظريّة:

1. 1- الذات: من المفردات الأساسية التي استعملها ميد في تحليله السوسيولوجي للظواهر الاجتماعية، باعتبارها عضو نشطا وليس عنصرا تبادليا سلبيا يستقبل الأشياء ببساطة ويستجيب حسب نوعية الدافع.

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

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

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

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

تلعب اللغة دورا أساسيا في تكوين الذات خلال المواقف التي يتم فيها تشرب مركب العادات والتقاليد والاتجاهات المشتركة، وتصقل وتنمو عن طريق التعلم[52] أثناء العملية التدريسية خاصة بالمقاربات التدريسية التي تُمكن التلميذ من التواصل الايجابي بين ذاته وذوات الآخرين من مدرس وتلاميذ، الذي ينتهي بالتعلم الصحيح.

1. 2- التفاعل الاجتماعيSosial Interaction: لا يمكن تخيل "الأنا الفاعل"، "الأنا المفعول" المكونان للذات الواقعية للفرد منفصلان ومع ذلك فإن التفاعل يتم بينهما وعلى ضوء ذلك يتحدد السلوك والاستجابة للفرد خلال الموقف الخارجي الاجتماعي، ولا يمكن للذات أن تحقق أهدافها إلا إذا تفاعلت مع نفسها من ناحية ومع الذات الأخرى من ناحية أخرى. ولقد ركز ميد على أهمية تحليل أنوع التفاعل الاجتماعية، وبيّن أن الفاعلين يقومون بأنواع من عمليات التفاعل خلال علاقاتهم اليومية في الأسرة أو المدرسة مثلا، وبيّن أن أنماط التفاعل ترتبط بمجموعة من الأدوار والمعاني التي تتغير بدورها حسب المواقف، فدور التلميذ وهو يستمع لجواب طرحه على مدرسه، يختلف عن دوره لما يلقي بحثه أمام زملائه... وبيّن أيضا أهمية نسق الاتصال الذي عن طريقه تظهر أشكالا متعددة من الأفعال، وتلعب اللغة دورا فعالا في تحقيق الاتصال إذ بها يتمكن الفرد من الانتقال من دور إلى آخر[53] وسلوك الدور في هذه الحالات لا يتفصل عن العمل، كلاهما يرتبط بسلوك الأخرين ضمن مجال التفاعل، فعندما يتفاعل الفرد داخل صف دراسي مثلا مع الأخر، في هذه الحالة يكون للمناخ التعليمي دورا في توليد الدوافع التي هي تفاعلات داخلية قبل كل شيء، ثم إن أساس التفاعل الاجتماعي يقوم على إدراك الفرد لأهمية الأخرين المحيطين به من الذين يحبونه أو لا يحبونه، من الذين يفهمونه أو لا يفهمونه، وهكذا نرى أن الفرد ينصب اهتمامه على موضوع كيفية التأثير على أراء الآخرين، يحدث تفاعل داخلي يتبعه تفاعل خارجي وهكذا تكون التفاعلات متتالية متناوبة أو متسايرة[54].

3. 1. 3- العقل: هو القدرة البشرية على استعمال الرموز والاشارات التي لها معان ذات مضامين اجتماعية وحضارية تحدد وتقنن سلوك الفرد في المجتمع ومهمة هذه الرموز والاشارات هي تسهيل عملية

---

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

[53]المرجع نفسه، ص ص 173- 174.

[54]مصباح عامر ، مرجع سابق، ص254.

الاتصال بين الأفراد وتكيف بعضهم مع بعض[55] وتنمية القدرات العقلية من أهم الأدوار التي تضطلع المدرسة بتحقيقها، وعلى أساسها يكون التمايز بين التلميذ المتفوق وغيره.

1. 4- الرموزSymbols : سعى ميد لتحليل المراحل الأولى التي يتم خلالها تكوين الذات وقسمها إلى مرحلة ما قبل اللعب ثم مرحلة اللعب ثم الآخر المعمم وقال في المرحلة الأولى يصل عمر الفرد إلى عامين ولا يظهر أي أثر لفهم المعنى، و المرحلة الثانية هي مرحلة المحاكاة، وفي المرحلة الثالثة تظهر عملية تحديد المعاني التي تشمل موضوعات الفكر والتي تظهر عن طريق الخبرة من خلال حدوث الواقع الفردي ذاته[56] والمعنى الرمزي له علاقة بالوعي الذاتي الذي يتمثل "في مقدرة الإنسان على تمثّل الدور، فالتوقعات التي تكُون لدى الآخرين عن سلوكنا في ظروف معينة، هي بمثابة نصوصٍ يجب أن نَعيها حتى نُمثلَها، على حدّ تعبير جوفمان"[57]. أما الرموز فهي مجموعةٌ من الإشارات المصطَنعة، يستخدمها الناس فيما بينهم لتسهيل عمليةِ التواصل، وهي سمة خاصة في الإنسان. وتشمل عند جورج ميد اللغةَ، وعند بلومر المعاني، وعند جوفمان الانطباعاتِ والصور الذهنية.

2- أشهرُ ممثلي النظريةِ التفاعليةِ الرمزية:

2. 1- جورج هربرت ميد (George H. Mead):

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

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

– نقل هذا الفهم للآخرين لأن الفرد يعتمد على اللغة في تحقيق عملية الاتصال بين الناس في المواقفِ المختلفة، وعليه فإنه يرى أن النظام الاجتماعي ما هو نتاج الأفعال التي يصنعُها أفراد المجتمع، وبذلك فإنه يُشير

---

[55] المرجع نفسه، ص254.

[56] المرجع نفسه، ص255.

[57] عبد الله محمد عبد الرحمن: **علم اجتماع التربية المعاصر بين النظرية والتطبيق**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص ص59 - 60.

إلى أن المعنى ليس مفروضاً عليهم، وإنما هو موضوع خاضع للتفاوض والتداولِ بين الأفراد.ومن هنا تظهر بجلاء أهمية التفاعل الرمزي داخل الصف باعتبار أن المدرس يقوم بتعليم تلميذه أنواع الاتصال المختلفة التي يحتاجها الفرد في حياته اليومية، وحياته التعلمية.

– تمكن اللغة من تصحيح المعلومة الخاطئة، وتصويب الفهم المكتسب في الذهن سواء بالنسبة للفرد أو للآخر[58]

2. 2- هربرت بلومر H. Blumer):

يتفق مع جورج ميد في أن التفاعل الرمزيِّ هو السمةُ المميزةُ للتفاعل البشري، وأن تلك السمةَ الخاصةَ تنطوي على ترجمةِ رموزِ وأحداثِ الأفراد وأفعالهم المتبادلة، أوجَزَ فرضياتِه في النقاطِ التالية:

• إن البشر – فرادى وجماعات– متهيئون للتفاعل مع الأشياء على أساس ما تعنيه معاني الموضوعات التي يتضمنها عالمهم وبذلك فلا يمكن مخاطبة التلاميذ مثلا بخطاب لم تبلغه مداركهم لأنهم سيتصرفون على أساس ما تعنيهِ تلك الأشياء بالنسبة إليهم وعلى هذا الأساس فإن الكائن البشري هو ذلك العضو المتفاعل في الجماعة، الذي يدفعه تفاعله لشغل عدة أدوار اجتماعية يتفاعل مع أعضائها وفي نفس الوقت يتفاعل مع نفسه، وهذه الصفة تمكنه من الاستفادة من عمليات التقويم المستمر لأنه في كل مرة يقومه غيره، يستطيع أن يقوم نفسه، إذ أنه بذلك يدرك حقيقة ضعفه، وأسبابه، وكيف يمكنه تصحيحه، ولا يمكن أن تتطور المعاني وتصبح ثروة يستعملها الفرد أو الجماعة إلا في مناخ مناسب يسهل فيه التفاعل الاجتماعي الإنساني إذ أن هذه المعاني تحوّرُ وتعدّل، ويتم تداولُها عبر عملياتِ تأويلٍ يستخدمُها كلُّ فردٍ في تعامله مع الإشاراتِ التي يواجهُها [59].وليس هناك مثل صفوف المدارس بيئة صالحة يتم فيها التفاعل المدروس من خلال التربية الرسمية التي لها أهدافها المجتمعية والتي يتم من خلالها إعداد الفرد الصالح المتشرب لثقافة قومه ومجتمعه.

• من أهم إسهامات بلومر في النظرية التفاعلية الرمزية أنه حاول طرح منهج معين وأحيانا عددا من المناهج البحثية، ، ومحاولة تحديث مناهج البحث الميداني التي تسهم في تطوير الإطار التصوري المرجعي للنظرية كإضافة في مجال النظرية السوسيولوجية المعاصرة. وبذلك أصبح للنظرية مناهجها التي ترفض المناهج السيكولوجية الخالصة التي تقوم على منهج المنبه والاستجابة فقط. فجعله يقوم المنبه التفسير والاستجابة [60].وبهذا اكتسبت النظرية التفاعلية الرمزية صفة الاستقلالية وأصبح بإمكانها دراسة مختلف الظواهر الاجتماعية

---

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

[59] مصباح عامر ، مرجع سابق، ص258..

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

خاصة الميكروسكوبية مثل الصف الدراسي أو المسرح أو المستشفى كما فعل جوفمان تلميذ بلومر في كتابه "تقديس الذات" عندما تحدث عن الأداء الذي يقوم به مجموعة أفراد بدءا من النفس أو الذات وما تضمنتها من معاني ورموز وأشكال وتعبيرات حتى إيماءات الوجه أو تعبيرات حركة اليدين وانحناءات الجسم كلها تعكس دور الفرد في الحياة اليومية والتي تسبه دور المدرس في صفه أو الممثل في المسرح أو الطبيب أو الممرض في المستشفى. حاول جوفمان أن يبين ويوضح طبيعة التفاعل الاجتماعي ويحددها بأنها نوع من لعبة المعلومات حيث يحاول كل فرد أن يتحكم في تعبيراته وهو يعبر عن ذاته، وهذا بالضبط ما يقوم به المدرس الذي يحاول أن يخترق انطباعات الآخر (التلميذ) من أجل التوصل إلى معرفة حقيقة ما يحدث داخله[61]، هذه المحاولات تدخل جميعا تحت مسمى "التعليم" الذي هو محاولة اكتشاف كيفية حدوث التعلم، فهو تعلم التعلم. وللتعلم مستويات هي قال كانيي وهو يحلل: أولا. تعلم الإشارات إذ التعلم وفق هذه الرؤية يبنى على ردود الفعل غير الإرادية. ثانيا: التعلم بواسطة ارتباط المثير بالاستجابة، هنا تتدخل التفاعلية الرمزية وتحاول طرح الأسئلة لماذا؟ وكيف؟ من أجل تفسير ما يحدث في الداخل لأنه من خلاله يمكن فهم الآخر وتفهيمه من خلال إيصال التصورات وتكوين المفاهيم من أجل تحقيق الترابط الذي ينطلق من وحدة التصور بين الأنا والآخر على المستوى الفردي ثم الجماعي. ثالثا التعلم عن طريق حل المشاكل، في هذا المستوى يصل المدرس بتلميذه إلى قمة النشاط التعلمي، إذ أن حل المشكل يتطلب التركيب والتوليف بين مبدأين أو قاعدتين أو أكثر لحل المشكل الواحد وهذا ما يطلق عليه التمارين أو المشاكل الادماجية، أو المشاكل المعقدة، في هذا المستوى يتمكن التلميذ من إدراك وفهم العلاقات تحليلا وتركيبا وهذا هو المستوى الذي يمكنه فيه اكتساب الكفاءة لتصبح جزء منه تتفاعل معها ذاته وهنا يحدث الابداع.[62]

---

[61] المرجع نفسه، ص186.

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

خلاصة

يتوضح مما سبق أن الفكر الغربي ينطلق في تحليله للظواهر الاجتماعية من خلفات وتصورات تتبناها مدارس اجتماعية لها روادها ونظرياتها وقد رأينا في عجالة كيف استطاعت النظرية البنائية الوظيفية أن تتناول المواضيع التربوية المتعلقة بالمدرسة إذ اعتبرتها جزء من الكل مؤسسة من المؤسسات التربوية التي اعمل ضمن نظام تربوي تعليمي هو أحد الأنساق المهمة والمؤثرة في تكوين الفرد والمجتمع هذا على المستوى ماكرو. أما على مستوى الميكروا فإن هناك مكونات للمدرسة من أهمها عنصر المدرس الذي يؤثر ويتأثر أثناء حدوث التفاعلات المجتمعية المختلفة على مختلف المستويات المحلية والوطنية والعالمية.

من جهة ثانية تحدثنا عن النظرية الماركسية من خلال عرض بعض أفكار الماركسيين المحدثين الذين حاولوا نقد المدرسة خاصة المدرسة الرأسمالية التي اعتمدت على فكر النظرية الوظيفة البنائية في المحافظة على النظام تحدثنا عن بعض أفكار مدرسة فرنكفورث وفكر التوسير وبيار بورديو وبعض أفكار وأقوال باولو فريري التربوية التي هي قريبة للتطبيق في مجتمعتنا كون باولو أحد المفكرين البرازليين الذين لاينتمون للعالم الأول وأخيرا تحدثنا عن النظرية التفاعلية الرمزية كونها تجمع بين علم النفس وعلم الاجتماع وتحاول تفسيير بعض الظواهر التربوية مثل التفاعلات الصفية في المدرسة.

الفصل الثالث:

المدرس والعملية التدريسية في المدرسة الحديثة

تمهيد: كثير من المصطلحات رغم أنها كلمات تتألف من بعض الحروف فقط، لكنها من حيث المدلولات تحمل معاني كبيرة ودلالات كثيرة من هذه الكلمات كلمة المدرسة التي تدل على المذهب الفكري وعلى الرسوخ في الصنعة وعلى المؤسسة التعليمية وهذا المعنى هو المقصود في البحث. وكلمة التدريس التي تدل على نشاط متواصل يهدف إلى إثارة التعلم وتسهيل مهمة تحقيقه، فهو يحوي عملية التعليم وعملية التعلم لأنه عملية تفاعلية تتم في مناخ خاص بل إن التدريس يصنعها كما يرى بعض الباحثين وكلمة المدرس كما رأينا بعض مدلولاتها في مفهومات الدراسة تدل على معاني كثيرة، وكل كلمة لها علاقات بمفاهيم ومصطلحات أخرى هذا ما سنتعرض له في هذا الفصل .

أولا:المدرسة والحيثيات:

موضوع المدرسة من المواضيع الواسعة نظرا لكثرة الحيثيات المتعلقة بها، لذلك فإننا سنحاول التلخيص في النقط التالية:

1- تعريف المدرسة:

تختلف تعريفات المدرسة باختلاف الاتجاهات النظرية التي أنتجتها، وتتنوع بتنوع مناهج البحث المستخدمة في دراساتها، لها عدة معان فقد تعني مذهب من المذاهب، وقد تعني غير ذلك...، والمدرسة المقصودة في هذه الدراسة تلك المؤسسة التي تتولى تعليم الأفراد نذكر بعض تعريفاتها فيما يلي:

– هي مؤسسة اجتماعية تربوية تقوم بتربية الأفراد وتنشئتهم وتكوينهم، تؤدي هذه المهمة النبيلة إلى جانب الأسرة كشريك مكمل ومساعد لها، حيث أنها تقوم بوظائفها المختلفة: الاجتماعية والتربوية والتعليمية...إلخ خلال فترة الطفولة والمراهقة، في زمن الأسرة فيه عاجزة عن القيام بالكثير من الوظائف التي كانت تؤديها بصفة اعتيادية بسبب تعقد الحياة الاجتماعية وكثرة متطلباتها. تستقبل المدرسة المتعلم في سن مبكرة، وتقوم بإعداده وتنمية مختلف قواه وقدراته ومواهبه فتُتيح له الفرصة لينمو بشكل سوي وقويم، ولذا فالمدرسة مثلما يرى فرديناد بويسون "مؤسسة اجتماعية ضرورية تهدف إلى ضمان عملية التواصل بين العائلة والدولة من أجل إعداد الأجيال الجديدة، ودمجها في إطار الحياة الاجتماعية"[1] وهي كما قال إبراهيم ناصر: "تقوم بإعداد المتعلم وتنمية قواه ومواهبه إعدادا فرديا وتتيح له الفرص للنمو الكامل، وإعدادا اجتماعيا يوجه هذا النمو لينسجم مع نمو بقية أعضاء المجتمع ليحقق رغباته وليفهم نظمه ويتقبلها ويحترمها ويعمل على إصلاح الفاسد منها".[2] وعُرّفت أيضا بأنها: "مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع عن قصد، لتتولى تنشئة

---

[1] وطفة علي أسعد، علي جاسم الشهاب: **علم الاجتماع المدرسي بينونة الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2004، ص16.

[2] إبراهيم ناصر: **أسس التربية**، دار عمار للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ، ط 5، 2000، ص 170.

الأجيال الجديدة بما يجعلهم أعضاء صالحين في المجتمع الذي تعدهم له، كما تعمل على تنمية شخصيات الأفراد تنمية متكاملة ليصبحوا أعضاء إيجابيين في المجتمع" [3]

– وتعتبر المدرسة أداة تغير تهدف إلى تحقيق التوصل بين مختلف أنساق المجتمع فهي المؤسسة القيمة على الحضارة الإنسانية لها كيان اجتماعي مقصود خلافا لغيرها من المؤسسات، تعرف التلاميذ بواجبات وحقوق الأفراد داخل الإطار العام للمجتمع، وفي إطار العملية التربوية القصدية، كما أنها تنظم سلوك الأفراد داخلها، وعلاقتهم بغيرها من المؤسسات. فالمدرسة من خلال هذه التعاريف تقوم بوظائف مجتمعية تواصلية ثقافية وتنظيمية وتربوية...إلخ فهي مؤسسة متميزة لا يمكن لغيرها القيام بمهمتها، يقول جون ديوي: "إن المدرسة هي أداة تغير نظام المجتمع إلى حد معين وهو عمل تعجز عنه سائر المؤسسات الاجتماعية" [4]

– هذه الأهمية البالغة للمدرسة كمؤسسة اجتماعية تدريسية تربوية...إلخ جعلت تأثيرها البالغ يمتد ويتعمق في المجتمع مما جعلها بيئة صراع، وأصبح نظامها تتحكم فيه اعتبارات سياسية واجتماعية واقتصادية ...عرفها سبنس فقال:" ويجب ألا تعتبر المدرسة النموذجية مكانا للتعليم فقط، ولكن يجب أن تعتبر وحدة اجتماعية أو مجتمعا ذا طابع خاص يشترك فيه الأعضاء الكبار والصغار، والمدرسون والطلبة في حياة عامة." [5]، وعرفها "فريدريك هاستن"(Fredrik Hasten) بوصفها مؤسسة اجتماعية معقدة ومترابطة لا يمكن إحداث تغير في أحد أجزائها دون التأثير على بنيتها الكلية فقال: " إنها نظام معقد من السلوك المنظم، الذي يهدف إلى تحقيق جملة من الوظائف في إطار النظام الاجتماعي القائم " [6] وهذا نفس ما ذهب إليه" أرنود كلوس" (Arnold Causse) وهو يعبر عن هذا التوجه لأنه يعتبرالمدرسة: "نسقا منظما من العقائد والقيم والتقاليد، وأنماط التفكير والسلوك التي تقصد التي تتجسد في بنيتها وفي أيديولوجيتها الخاصة ". نلاحظ كلمة "**معقد**" الواردة في تعريف فريدريك هاستن عندما قال" **نظام معقد من السلوك المنظم**" هي تدل على تنوع وتشابك السلوكات المنتظمة والعلاقات المتبادلة بين المدرسة ومختلف المراكز المجتمعية، لأنها عبارة عن نسق منظم من العقائد والقيم والتقاليد، وأنماط التفكير ...إلخ كما بين ذلك تعريف أرنود كلوس. فالمدرسة نسق تربوي تعليمي مرتبط بنسق أكبر منه يعمل بتوازن وتوازي مع باقي الأنساق المجتمعية.

– هناك من نظر للمدرسة من المنظور الثقافي مثل باكمان (Backman) و "سيكورد"(Secord) اللذان عرفا المدرسة بأنها : "مجتمع مصغر له ثقافته ومناخه الخاص، تتحدد هذه الثقافة المدرسية بمركب متغاير من الثقافات الفرعية الملموسة والتي تؤثر على سلوك وعمل التلاميذ بطرق مختلفة". يرى باكمان المدرسة عبارة

---

[3] المرجع نفسه ص 171.

[4] المرجع نفسه ص 170.

[5] المرجع نفسه ص 170.

[6] وطفة علي أسعد، مرجع سابق، ص17.

عن مؤسسة اجتماعية ثقافية تتأثر بالثقافات المحلية الموجودة في البيئة التي تحيط بها، وتختلف عن باقي المؤسسات الاجتماعية الأخرى، كونها مجتمعا متكاملا بثقافته ومكوناته.

– حاول علي أسعد وطفة أن يوجد تعريفا دقيقا للمدرسة، فسعى إلى تحديد عناصرها الأساسية ومكوناتها البنيوية أولا ثم حدد استراتيجيات تفاعلاتها الداخلية والخارجية فقال:" المدرسة نظاما معقدا ومكثفا ورمزيا من السلوك الإنساني المنظم الذي يؤدي إلى الوظائف الأساسية داخل البنية الاجتماعية".

– يمكن أن نقوم بعملية جمع التعاريف المختلفة السابقة والتوليف بينها،لاستنتاج تعريف خاص مفاده أن المدرسة مؤسسة اجتماعية ضرورية لتنشئة الأفراد على القيم الثقافية لمجتمعهم حتى تتحدد هويتهم، وإمدادهم بمعارف مختلفة ومتنوعة وإكسابهم مهارات وكفاءات تمكنهم من التكيف مع المستجدات العالمية، والاندماج في الحياة المجتمعية، وتطوير وتغيير واقعهم من أجل تحقيق التقدم والازدهار لمجتمعهم وأمتهم.

2- مراحل نشأة المدرسة:

مرت المدرسة قبل نشأتها بمراحل متعددة، وتطورات مختلفة بعد ذلك نذكر بعضها فيما يأتي:

2. 1- المدرسة البيتية:

في هاتيك المرحلة كان الأبوان هما المدرسان المسئولان بصفة مباشرة عن تربية أبناءهم، وكانت الأسرة التقليدية بداية تقوم بوظائف متعددة من أبرزها وظيفة تنشئة المتعلم وإعداده ليكون مثل والده أو والدته من خلال عملية استنساخ ثقافية: فكان الأب يصطحب ولده معه إلى الحقل أو الصيد أو المرعى أو الحرب، من أجل تدريبه على أداء أعمال معينة ومساعدته في الوقت ذاته ليشغل نفس مهنة والده فيما بعد، أما البنت فكانت غالبا ما تمكث في البيت تُعين والدتها وتقوم بمهام وشؤون البيت، كان التعليم بدائيا غير منظم بل كان يتم بطريقة عشوائية وممارسة عرضية غير مقصودة، الوالدان يقومان بوظيفة المدرس من دون أن يدركا ذلك، أدوارهم الاجتماعية تحكمها العادات والتقاليد، في هذه المرحلة كانت الأسرة هي المدرسة تمارس وظائف تعليمية بسيطة بتلقائية وعفوية دون تأسيس أو اعتماد طرق علمية[7].

2. 2- المدرسة القبلية:

لما تفرعت الأسرة وأصبحت أسرا تشكل الجماعة الاجتماعية التي من أشكالها القبيلة، توسعت دائرة العلاقات فزادت متطلبات الحياة اليومية كثرة تبعا لذاك التوسع، هذا الأمر جعل بعض الأفراد ينشغل بأداء

[7] هشام حسان: **مدخل إلى علم الاجتماع التربوي**، مطبعة النقطة، الجزائر، دط، 2008 ، ص 120.

بعض المهام الاجتماعية والاقتصادية والعسكرية وغير ذلك مما تحتاجه الجماعة أو القبيلة، في هذه المرحلة وكتعويض عن انشغال الوالد كلف البعض بالقيام بأداء بعض الأعمال نيابة عنه، تلك هي البذرة الأولى التي نشأت منها فكرة الوظيفة التعليمية. ولما عجزت الأسرة عن أداء دورها التعليمي، اتجهت القبيلة إلى تكليف بعض أبنائها للقيام بعملية تعليم أطفالها بعض الأمور الحياتية الضرورية.

أثبتت بعض الدراسات التاريخية أن البداية المدرسية كانت دينية محضة، لأن الأسرة لما عجزت ممارسة وأداء بعض الطقوس الروحية، لجأت إلى خبراء القبيلة وعرافيها، ودفعت إليهم أولادها من أجل تعليمهم هذه الطقوس الدينية وتدريبهم على الالتزام بمستلزمات الحياة الروحية. لقد استعانت الأسرة بالمؤسسة الدينية لتعوضها وتنوب عنها في القيام بأحد أعمالها الأساسية، فكانت المدرسة الدينية أول المدارس في تاريخ الانسانية. ليس معنى ذلك أن الأسر تخلت نهائيا عن وظيفة المدرسة البيتية كلا بل أنها بقت تؤدي بعض الأدوار التعليمية البسيطة داخليا، وتتابع وتستفيد في الوقت نفسه مما يتعلمه أبناؤها في المدرسة القبلية خارجيا، لقد انتقلت من الإشراف المباشر إلى المتابعة[8].

2. 3- المدرسة الحقيقية:

ساهمت عوامل عديدة في ظهور المدرسة الحقيقية لعل أبرزها العامل الثقافي الذي كان له دور أساسي في تطور فكرة التعليم والتربية، لأن تراكم التراث الثقافي وغزارة المعارف وتزايد المعلومات صعب عملية نقلها من جيل إلى جيل بالاعتماد على مؤسسة بدائية غير متخصصة، كذلك ساهمت الكتابة في توثيق التراث الثقافي ونقله من شفهي إلى مكتوب، وكان لتطور الكتابة دور مهم في ظهور المدرسة، لأنه كان دافعا قويا جمع المتعلمين من الناشئة حول معلم متخصص، ومع مرور الأيام وتظافر الأسباب إنتهى الأمر بظهور المدرسة الحقيقية التي كانت في البداية على شكل كتاتيب وغرف مساحاتها ضيقة، ثم تطورت عبر الزمان، وساهمت الحضارات المتعاقبة في تحسين وضعيتها؛ إذ إن لكل حضارة مدارسها التي تتميز بها عن غيرها من الحضارات. وفي الزمن الحديث تغير مفهوم المدرسة لتصبح مؤسسة من المؤسسات الاجتماعية الرسمية التي فرضها التطور الاجتماعي والصناعي للمجتمعات الحديثة في أعقاب الثورة الصناعية في أوروبا، عندما خرجت المرأة من البيت إلى المعامل والمصانع، تراجع دور الأسرة الممتدة ثم اندثر لتحل الأسرة النووية بدلها، وهكذا ساهمت عدة عوامل أبرزها التقدم العلمي والتكنولوجي في ظهور مدرسة أخرى، وأصبح من الحتمي إيجاد مؤسسة اجتماعية رسمية متخصصة ذات كفاءة ونجاعة، تضطلع بعدة وظائف: سياسية واقتصادية واجتماعية وتربوية وغيرها، لها أبعاد متعددة من بينها البعد الوقائي حيال المعوقات المجتمعية التي يمكن أن تعترض طريق المدرس، ذلك أنه من

[8] الرشدان عبد الله ا: **علم اجتماع التربية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004، ص 125.

الثابت سوسيولوجيا أنه كلما زادت المعوقات المجتمعية أمام المدرس كلما انخفض مستوى الأداء التدريسي عنده وهذا يؤدي إلى انخفاض مستوى التحصيل عند التلاميذ .

3- وظائف المدرسة:

للمدرسة وظائف عديدة، تختلف من مجتمع إلى آخر ومن فترة زمنية إلى أخرى، ولقد استحدثت المجتمعات الحديثة المدرسة كمؤسسة اجتماعية رسمية أنيطت بها عدة وظائف منها: التعليم، والتربية، والتنشئة الاجتماعية والسياسية...، بهدف تكوين الإنسان المتزن والمواطن الصالح. ولكي تقوم المدرسة بوظائفها، أحيطت بمنظومة تشريعية وقانونية تضبط تسييرها، وتحدد واجباتها وتحميها من مختلف المشاكل والضغوطات. وهنا تجب الإشارة إلى أن مستوى أداء المدرسة مرتبط بمستوى المجتمع الحضاري؛ بحيث لا يمكن الحديث عن أداء مدرسة جيد في مجتمع متخلف، لأن المدرسة مرآة المجتمع كما يقال، ومع هذا فإن الكثيرين يعتبرون أن المدرسة هي قاطرة كل تقدم اجتماعي واقتصادي وعلمي. وهذا ما أثبتته تجارب بعض الدول الأسيوية التي استثمرت في المدرسة ومن خلال التربية والتعليم، فحققت قفزات نوعية على كل الأصعدة في فترات وجيزة على سبيل المثال نذكرهنا كوريا الجنوبية وماليزيا وسنغافورة وتايوان...

وفيما يلي نذكر بعض هذه الوظائف:

3. 1- وظيفة نقل التراث الثقافي: من أهم وظائف المدرسة أنها تنقل تراث الأجيال السابقة للأجيال اللاحقة، فتحميه وتحافظ عليه فلا يتعرض للضياع والاندثار، ثم تنقيه من الشوائب وتعمل على تنميه باستمرار، وتقوم بعد ذلك بتبسيطه لتصبح عملية امتصاصه من طرف المتعلمين سهلة عندما يتمثلون المعارف والقيم ويجسدونها في سلوكات عملية واتجاهات تطبيقية، خاصة عندما يتعرضون إلى مشكلات في حياتهم العملية[9].

3. 2- وظيفة التنشئة الاجتماعية: من وظائف المدرسة المعتبرة القيام بمهمة التنشئة الاجتماعية للمتمدرسين، وهي بذلك؛ إذ تشارك مؤسسات أخرى كالأسرة، وروضة الأطفال، ووسائل الإعلام ودور العبادة...فإنها تقوم بجملة من العمليات لا يمكن لغيرها من المؤسسات أن تضطلع بها فهي تكمل وظيفة الأسرة وتحول الفرد من مجرد كائن عضوي إلى كائن اجتماعي لكن بطرق مختلفة، ولا تكتف بتزويد المتمدرسين بالمعارف الضرورية والخبرات والكفاءات والمهارات العملية، بل تقوم بنقل المتعلمين من وضعية أطفال إلى وضعية تلاميذ، ومن وضعية تلاميذ إلى وضعية أعضاء كاملي العضوية في مجتمعهم، من خلالها يتعرفون على ما لهم من حقوق وما عليهم من واجبات، فتقوم بتحديد مكانة كل فرد في المجتمع، وتوزيع الأدوار والمحافظة على

[9] محمد عبد الهادي: **اجتماعيات التربية**، دار العلوم العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، د ط، 2003 ، ص 31.

القيم والأعراف. وبهذا توفر بيئة اجتماعية من شأنها تنشئة الأفراد وتكوين شخصيتهم تكوينا يمكنهم من التفاعل والتكيف مع المجتمع، والعمل على تطويره، وتعدهم حتى يكونوا منتجين في مختلف مجالات الحياة والتخصصات المتعددة، وبالنسبة للمجتمعات المتخلفة تقوم بعملية الاصلاح الاجتماعي، وتسريع عمليات تغيير المجتمع وتطويره[10]. إن المدرسة بقيامها بوظيفة التنشئة الاجتماعية تقوم بوظيفة تكوين التلميذ، والمواطن، والإنسان وهنا تكمن أهميتها بل خطورتها في حالة توظيفها التوظيف السيئ كما حدث في بعض الدول[11].

3. 3- وظيفة التعليم: من المعلوم بداهة أن المدرسة تقوم بالمهمة التعليمية، فتزود المتعلمين بالمعارف والخبرات والمهارات الأساسية، أو ما يجعلهم يتعلمون القراءة والكتابة وطرق التفكير المنطقي ومبادئ الحساب، وتتدرج بهم من خلال رفع المستوى من سنة إلى أخرى ليتسنى لهم حسن التعامل بطرق علمية مع الوسط الطبيعي والاجتماعي المحيط بهم . إن المدرسة أثناء قيامها بالوظيفة التعليمية تقوم بنقل المعرفة والدلالة على وسائل الحصول عليها بطرق علمية صحيحة، غير أنه يجدر بنا الاشارة إلى أن التوظيف الاجتماعي للتعليم لا يكتفي بما سبق ذكره من الوظيفة التعليمية للمدرسة، بل وسّعها لتشمل مجالات أربعة هي: مجال التعليم للمعرفة، مجال التعليم للعمل، مجال التعليم للعيش والتعايش مع الأخرين، مجال التعليم لتحقيق الذات[12]. فهي تتيح الفرصة للمتعلم ليتعرف على العالم الداخلي والخارجي وتفتح له سبل الاتصال بالمحيط الواسع علميا وتكنولوجيا وثقافيا وتربويا ليتمكن من التكيف والتأقلم مع كل مستجدات الحياة وتقلباتها[13].

3. 4- وظيفة التربية: تهتم المدرسة بفهم شخصية المتعلم وتحسين قدراته كأساس للعملية التعليمية، وتستكمل ما تقوم به المؤسسات التربوية الأخرى كالأسرة والنادي والمسجد...إلخ، وتنسق الجهود مع غيرها من النظم الاجتماعية التي تدخل في مجال تربية المتعلم، وتتعاون مع مختلف المنظمات لتحقق الأهداف المشتركة[14].

وبذلك فهي لا تكتفي بتقديم الوظيفة التعليمية وحدها، بل تُرفقها بالوظيفة التربوية، وهي بذلك لا تكتفي بتقديم فرص التعليم لأفراد المجتمع فقط بل تعالج المعوقات التي تعترض المدرسين وغيرهم من الموظفين وتحل مشاكل سوء التكيف التي يواجهها التلاميذ بين جدرانها، على المستوى الفردي أو الجماعي، لأن التربية

---

[10] حسان هشام: مرجع سابق، ص 125.

[11] ديلمي عبد العزيز ، " **وظائف وأدوار المدرسة في الوقاية من جنوح الأحداث**"، الاكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر، العدد10،ص6.

[12] المرجع نفسه، ص6.

[13] خواجة عبد العزيز : **مبادئ في التنشئة الاجتماعية** ، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران. الجزائر، 2005 ، ص 176 .

[14] فيلالي سليمة : **علاقة الأسرة والتنشئة الاجتماعية بالعنف المدرسي**، رسالة ماجستير ، قسم علم الاجتماع ، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر ، 2004 - 2005، ص 149 .

بمعناها الواسع هي الإعتناء بجميع جوانب الشخصية (الجسدية، والعقلية، والنفسية والروحية، والخلقية، والفنية) لذلك على المدرسة أن تنوع نشاطاتها التربوية، كأن تعتني بالنشاطات الرياضية والثقافية، لأنها بذلك تكشف عن قدرات أخرى مستورة لتلاميذها يمكن استثمارها في تعزيز ثقتهم بأنفسهم، كما تهتم المدرسة بغرس قيم الخير وتوجيه أبنائها ليبتعدوا عن سبل الشر من خلال تنمية قيم الأخوة، والمساواة، والعدالة، والانضباط، واحترام الغير وحقوق الإنسان وغير ذلك من القيم الأخلاقية السامية. فالوظيفة التربوية هي كما قال الرسول صلى الله عليه وسلم: **"لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحبه لنفسه"**[15] أو على حد تعبير الفيلسوف الإنكليزي "جون ستيوارت ميل " (John Stuart Mill) :"جعل الفرد أداة سعادة لنفسه ولغيره ". فإذا نجحت المدرسة في تكوين الإنسان السوي المتزن في جميع جوانب شخصيته فإنها تكون قد حققت الوظيفة التربوية بجدارة[16]. وتقوم المدرسة أيضا بتصحيح الأخطاء التربوية التي قد تكون ارتكبتها النظم التربوية الأخرى، وتكمل النقص وتملأ الفرغ.

3. 5- وظيفة تحقيق الانسجام الاجتماعي: تستقبل المدرسة التلاميذ من كل البيئات الاجتماعية الحضرية والريفية، ومن جميع الطبقات والشرائح الاجتماعية: من أبناء المتعلمين والأميين من الموظفين والعمال والفلاحين والتجار...تضعهم في صف واحد وتجلسهم بجوار بعض ليتفاعلوا أثناء قيامهم والمدرس بالعملية التدريسية، وبذلك تضيق كل الفوارق الاجتماعية والثقافية والاقتصادية بل والاثنية بينهم. وهناك ملاحظة مهمة إذا كان ديننا الاسلامي يعمل على إذابة هذه الفوارق ليجعل القرق الوحيد الذي يميز بين الناس هو التقوى فإن هذه الوظيفة ما تزال محل نقاش حاد بين مختلف الأنظمة التربوية والاقتصادية، لذلك فإن بعض المجتمعات الرأسمالية مثلا قد لا تعبأ بهذه الوظيفة بسبب الخلاف الأيديولوجي الذي يمايز بين طبقات مجتمعاتها[17].

3. 6- وظيفة الانتقاء: إن وظيفة تحقيق الانسجام بين أفراد المدرسة ونشر الوحدة بينهم، لا يعني ترك تقويمهم وانتقاء الكفاءات بين عناصرها؛ إذ أن هناك المتفوق والمبدع، وهناك الكسول الخامل، وهؤلاء لا يستوون. عملية انتقاء النخبة التي يحتاج إليها المجتمع أثارت نقاشا حادا بين علماء اجتماع التربية، إذ يعتبرها بعضهم من أمثال "بورديو"و" باسرون " سبيلا لإعادة إنتاج الطبقية واللامساواة المجتمعية، لأنها تعيد إنتاج النخبة ضمن أبناء النخبة نفسها. في حين يعتبرها البعض الآخر من أمثال "بودون"(Boudon) سبيلا للحراك

---

[15] محمد بن إسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة البخاري: **الجامع الصحيح**، رقم 12، باب من الايمان أن يحب لأخيه ما يحب لنفسه، ج1، المكتبة الشاملة الإلكترونية ، ص21.

[16] ديلمي عبد العزيز ، مرجع سابق، ص6.

[17] ، المرجع نفسه، ص6.

الاجتماعي الذي يسهم في اكتشاف عقول المجتمع وهؤلاء يكوِّنون القدوة الصالحة التي تقود باقي التلاميذ نحو النجاح فتكون المدرسة بمثابة **المصعد الاجتماعي** لأبناء جميع الطبقات والشرائح، إذ التمييز مبني على الانتقاء على أساس الكفاءة والاستحقاق[18].

3. 7- وظيفة الحراك الاجتماعي: تعتبر المدرسة المؤسسة الاجتماعية الحديثة الأكثر أثرا على الحراك الاجتماعي بأنواعه الأفقي أو العمودي(المتصاعد أو النازل)، إذ الحراك الاجتماعي مرتبط بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، من خلال فرض قوانين: إلزامية التعليم، مجانيته، تنوعه، وموضوعية تقويم التلاميذ. والمدرسة ليست بمعزل عن بقية الأنظمة المجتمعية الأخرى في المجتمع، لأنها تشكل نظاما يستمد قيمه ومعاييره من المجتمع حسب قانون إعادة الانتاج المجتمعي. هذا النظام المدرسي وظيفته إعادة إنتاج التطور المعطى للحياة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية اعتمادا على الروابط الاجتماعية التي تحرك هذا المجتمع، مع ذلك فهي تعمل وتحاول التغيير في بيئة اجتماعية واسعة.

4- مميزات المدرسة:

تطلعنا الأدبيات المشتغلة على موضوع المدرسة بجملة من المميزات نذكر منها ما يلي:

4. 1- المدرسة جماعة ثانوية:

إذا كانت الأسرة جماعة أولية تتميز علاقاتها بالمواجهة والعمق والدفء وسيادة روح الانتماء المتمثلة في الـــ (نحن)، وتقدير قيمة الفرد لذاته بمعاملته المعاملة الحسنة في كل الأحوال، فإن المدرسة جماعة ثانوية تتميز بخصائص مختلفة عن خصائص الأسرة، فعلاقاتها ليست على نفس الدرجة من العمق والحرارة والاستقرار والاستمرار، بسبب تعدد المدرسين واختلافهم، وكثرة عدد التلاميذ في الصف الواحد. ومن ناحية أخرى فإن المدرسة كتنظيم له وظيفته وأهدافه، يعتمد على التقويم الذي لا يسمح بنشأة علاقات مثل تلك التي في الأسرة، لأنها علاقات تنطلق من المتعلم بحسب قدرته على مد الجسور وإقامة العلاقات، وفي بعض الحالات تظهر الانعزالية أو التفرد عند المتعلم كمؤشر على أنه انطوائي. باختصار فإن علاقات الجماعة الثانوية تتمز بالطابع الرسمي الذي تحكمه قواعد محددة ومعايير متفق عليها يلتزم بها الجميع، أما من ناحية تقدير التلاميذ للمتعلم الفلاني أو العلاني فإنها تخضع لمقياس العمل والتحصيل، مع ذلك فإن العواطف يمكن أن تجد مكانها بعد ذلك، لأن للإنسان مشاعر وأحاسيس، لكنها في المرتبة الثانية دوما. إن للمدرسة قوانين ولوائح تحكمها، فلابد من

[18] المرجع نفسه، ص7.

مسايرة نظامها، ولابد من اكتساب الفرد لقيمته بنفسه؛ إذ الاعتماد على النفس من أهم الوظائف الاجتماعية التي يتعلمها المتعلم ليتمكن من التكيف مع المحيط الخارجي والتعامل مع معطيات الواقع الاجتماعي [19].

4. 2- المدرسة نسق مجتمعي فعال:

تعد المدرسة أحد الأنساق المجتمعية الرئيسية الهامة في المجتمع، تقوم على أسس ومبادئ وتنظيمات، لها علاقاتها وقوانينها ولوائحها المتفق عليها، ولها معايرها التي يحتكم إليها الجميع، من أهم العلاقات التي تحدد نوع البيئة المدرسية، التي تسمح بمزاولة الدراسة أو تكون عائقا معرقل للمدرس وللتلميذ وللطاقم الإداري عموما والمدير خصوصا، كيفية استخدام السلطة المشروعة لإحلال النظام داخل الصف، وداخل المدرسة. عندما نلاحظ الجو المدرسي نرى أن هناك علاقة تربط المدرسين بتلاميذهم، وهناك طاعة وتبعية: المدرس يأمر والتلميذ يستجيب، بحكم أن المدرسين يمتلكون المؤهلات القيادية مثل: المعرفة والكفاءة والمهارة التي يحتاج إليها التلاميذ، وينسحب مبدأ السلطة هذا على العلاقات الداخلية الأخرى التي تربط الإداريين وغيرهم بالتلاميذ. من المعلوم في الواقع المعيش أن لكل مدرسة بيئتها التربوية ومناخها التنظيمي الذي يساهم الأفراد الفاعلون فيها في تشكيله، وبذلك تعددت الأجواء التنظيمية وأصبح لكل مدرسة طريقتها وتقاليدها الخاصة التي تشكل ثقافتها وبالتالي تحدد سلوك المدرسين والتلاميذ وغيرهم من المتصلين بالمدرسة، ومع أن هذه الثقافة المحددة لمعايير السلوك الجيد والرديء والنجاح والفشل وما يتصل بذلك من أهداف ووسائل فإنها ليست العامل الوحيد المؤثر، فإن هذه الثقافة قد تحتوي على عناصر غير متجانسة بل متضاربة أحيانا، فالتلاميذ على سبيل المثال قد تكون نظرتهم أن لا يجهدوا أنفسهم إلا بمقدار ما يكفل لهم الحد الأدنى للنجاح، بسبب انشغالهم بأمور أخرى خارج المدرسة، أو لغير ذلك من الأسباب، في حين أننا نجد أن معلميهم يبذلون قصارى جهدهم ويتوقعون منهم أن يبذلوا جهدا مماثلا في تحصيلهم العلمي والمعرفي[20] ، أو العكس قد نجد معلمين أداؤهم التدريسي ضعيف بسبب عائق من العوائق، في المقابل هناك تلاميذ نشطين مجتهدين. إذا حاولنا معرفة السبب فلا يجب أن نغفل أمرا هاما، هو أن المدرسة هي جزء من نظام مجتمعي أكبر، وأن هناك علاقة وطيدة تربطها بالمجتمع علاقة متشابكة ومعقدة ومتداخلة كما أن هناك علاقة أخرى تربط المجتمع بالمدرسة تؤثر بدورها من خلال التغيرات المجتمعية التي تلقي بظلالها على جميع الأفراد المشكلين للمدرسة مثل التغيرات الاقتصادية التي تشمل مشاكل التكسب والعيش، والبطالة وغير ذلك؛ أو التغيرات السياسية أمثل ظاهرة الربيع العربي أو التغيرات الاجتماعية المختلفة مثل مشكل السكن أو النقل، وغير ذلك من التغيرات التي تؤثر في النهاية على وظائف وأهداف المدرسة وطرق التدريس ومحتوى المناهج... ، إن المدرسة تؤثر وتتأثر بالتحولات ومجريات

---

[19] الرشدان عبد الله ، مرجع سابق، ص ص310-311.

[20] مرسي محمد منير ، **أصول التربية**، عالم الكتب، القاهرة ، مصر،دط ،1997 ، ص 68.

الأمور التي يشهدها في المجتمع فلا يمكن أن تنعزل عنه. هذا هو المنطق الفكري الذي هو بمثابة قانون اجتماعي، وهذا ما يجب أن يكون، لكن بالنظر إلى الواقع وبالذات إلى علاقة المدرسة بالنظام المجتمعي يتضح لنا عيانا بأنها كمؤسسة تربوية، قد تشكلت بينهما وبين ثقافة المجتمع هوة عميقة واسعة؛ حيث أصبح هناك شبه صراع بين الأساليب الفكرية والتربوية التي تمارسها يوميا وتلقنها كأفكار للتلاميذ، والواقع المعيش بما يحمله من تراكمات معرفية مختلفة، وأفكار إعلامية متعددة المتتبع البسيط يمكنه أن يلاحظ بأن التلميذ يعيش تناقضا وتنافرا بين القيم الخلقية التي تركز عليها المدرسة، سواء تلك التي تعنى بتشكيل الخلق أو تلك التي تعمل على اكتساب المعارف المختلفة، رغم أن المدرسة تحاول أن تنفتح على الواقع لتساهم في تسهيل الممارسات العملية الحياتية، الأمر الذي ترتب عليه فقدان القيم الخلقية لفاعليتها في توجيه السلوك وتتحول إلى مجرد حركات صنمية وألفاظ فارغة جوفاء لا معنى لها، والأخطر من هذا ما يروج في أوساط التربية غير المقصودة من قيم أخرى تناقض قيمنا المجتمعية تسعى جهات مختلفة لزرعها في الأوساط المدرسية. لاشك إذا أن هناك نوعا من الازدواجية في السلوك تولد منها التناقض، الذي يؤدي حتما إلى التمزق الداخلي للمجتمع، في حالة فقدان القيم فاعليتها في توجيه السلوك، فإنّ المتعلم والمراهق كلاهما يصعب عليهما الاختياريين القيم المتناقضة[21].

4. 3- المدرسة شبكة للعلاقات المجتمعية

المدرسة شبكة للعلاقات المجتمعية المتداخلة المعقدة، التي يتم من خلالها التفاعل الاجتماعي بعملياته المتعددة والمعقدة والمتشابكة. تساهم في إعداد شخصية متكاملة للفرد داخل الإطار المجتمعي الذي يعكس خصائص المجتمع وشخصيته المتميزة.

يذهب "والر" (waller) إلى أن المدرسة كوحدة اجتماعية على اختلاف أنواعها ومسؤولياتها تتميز بخصائص أهمها ما يأتي:[22]

- إن لها أعضاء محدودون، أي أنها تمثل مجتمعا محددا من البشر.
- إن لها بنية أو تركيبا اجتماعيا واضح المعالم.
- أنها تمثل شبكة صغيرة محكمة من التفاعلات الاجتماعية.
- يسودها الإحساس بال (نحن).

---

[21] تركي عبد الفتاح ، **المدرسة وبناء الإنسان**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة ، مصر، دط، 1983 ، ص ص 35-36.

[22] الرشدان عبد الله ، مرجع سابق، ص310-311.

– لها ثقافتها الخاصة بها .

5- مدرسة التعليم المتوسط (الطور الثالث من التعليم الأساسي):

5. 1- تعريف مرحلة التعليم المتوسط:

– هي المرحلة التعليمية الثانية التي تلي مباشرة المرحلة الابتدائية، تتراوح مدة الدراسة فيها أربع سنوات، أعمار التلاميذ فيها ما بين (11-16) سنة، وهي بذلك تتفق مع الخصائص الجسمية والنفسية للتلميذ في سن المراهقة المبكرة وتشكّل المرحلة المتوسطة والمرحلة الابتدائية معا ما يعرف " **بالتعليم الأساسي**" الذي ينقسم إلى ثلاثة أطوار: طوران في المرحلة الابتدائية، والطور الثالث في المرحلة المتوسطة.

– هي مرحلة تعليمية تضمن تعليما مشتركا لكل التلاميذ، يسمح لهم فيها باكتشاف المعارف والكفاءات الأساسية لمواصلة الدراسة في المستوى الموالي (التعليم الثانوي) أو الالتحاق بالتعليم والتكوين المهنيين، أو المشاركة في الحياة المجتمعية، وبذلك فإنها تتوسط مرحلتين الابتدائية والثانوية، أي أنها تتوسط التعليم العام .

– هي مرحلة تعليمية تهدف أساسا إلى تلبية الحاجات التربوية الأساسية، التي حددها إعلان "جيمتيان" (Jomtien) عام 1990 عندما قال" إن هذه الحاجات تتعلق بأدوات التعلم الأساسية، قراءة، كتابة، تعبير شفهي، حساب، حل المشاكل، وكذا المحتويات التربوية الأساسية" (معارف، قدرات، قيم، مواقف حياتية يحتاج إليها الإنسان...) "[23].

– جاء في النشرة الرسمية لوزارة التربية الوطنية تعريف مرحلة التعليم المتوسط بأنه المرحلة الأخيرة من التعليم الإلزامي، يهدف إلى جعل التلميذ يتحكم في قاعدة أساسية من الكفاءات التربوية والثقافية التأهيلية تمكنه من مواصلة الدراسة والتكوين بعد الإلزامي أو الادماج في الحياة العلمية [24]).

5. 2- أهمية المرحلة المتوسطة:

– تقع المرحلة المتوسطة في واسطة التعليم العام، لذلك فإنها تعتبر مرحلة انتقال ذات أهمية كبيرة في حياة التلميذ، يقل فيها اعتماده على المدرس، وتبدأ عمليات البحث الذاتي الجماعي، وتتطور تدريجيا.

---

[23] شارف خوجة مليكة "**مصادر الضغوط المهنية لدى المدرسين الجزائريين دراسة مقارنة في المراحل التعليمية الثلاث(ابتدائي، متوسط، ثانوي)**"، مذكرة ماجيستير منشورة، علم نفس مدرسي جامعة تيزي وزو، الجزائر، 2011، ص155.

[24]) وزارة التربية الوطنية: النشرة الرسمية للتربية الوطنية، المديرية الفرعية للتوثيق، عدد522، 2009، ص10.

- هي مرحلة الأساس التي يتم فيها استثمار ما سبق تعلمه، لتبنى عليه مراحل التعليم اللاحقة.
- وهي المرحلة التي يتم فيها إعداد النشء وبناء شخصيته، تواكب فترة المراهقة الأولى والثانية.
- وهي المرحلة التي تحدد فيها معالم تؤثر على
- مستقبل التلميذ.

5. 3- تاريخ التعليم المتوسط في الجزائر:

كانت مرحلة التعليم المتوسط في العهد الاستعماري متصلة بالتعليم الثانوي، وكان المدرسون في الطورين يتلقون تكوينهم في معاهد تكوين المعلمين بفرنسا بعد إرسالهم في بعثات أغلب أفرادها فرنسيون[25]. بعد الاستقلال بقي التعليم المتوسط يُسير بنفس المنوال الذي كان عليه في الفترة الاستعمارية، كان يشمل ثلاثة أنماط هي:

- التعليم العام ويدوم أربع سنوات ويتوج بشهادة الأهلية التي عوضت فيما بعد بشهادة التعليم (BEG).
- التعليم التقني، يدوم ثلاث سنوات، ويؤدى في إكماليات التعليم التقني ويتوج بشهادة الكفاءة المهنية.

لتعليم الفلاحي يدوم ثلاث سنوات، ويؤدى في إكماليات التعليم الفلاحي، يتوج بشهادة الكفاءة الفلاحية[26].

عرفت الفترة الممتدة من 1970 إلى 1980 إعداد مشاريع إصلاحية هامة كمشروع1973 المتزامن مع نهاية المخطط الرباعي الأول وبداية المخطط الرباعي الثاني ومشروع وثيقة إصلاح التعليم سنة 1974 التي تم إثراؤها وتعديلها بعد ذلك في أمرية 16 أفريل1976 . كان التفكير ساعتها في تنظيم التربية والتكوين، والمدرسة الأساسية، وتوحيد التعليم الأساسي وإجباريته وقد تميزت تلك المرحلة في المجال التربوي بالخصائص التالية:

- وحدة النظام التربوي المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية

---

[25] تركي رابح، مرجع سابق، ص463.

[26] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم: وحدة النظام التربوي سند تكويني لفائدة مديري مؤسسات التعليم الثانوي والإكمالي، الحراش الجزائر ، دط، 2005، ص ص 17-18.الموقع على الانترنت:http://www.infpe.edu.dz

- استخدام ميكانيزمات فعالة لتوجيه التلاميذ خلال مسارهم الدراسي.
- جعل وسائل التعليم والمضامين التعليمية منسجمة مع انشغالات المحيط.
- هيكلة المنظومة التربوية في كل أطوار التعليم، خاصة ما تعلق بالشهادات وبالتكوين[27].

أنشأت الحكومة الجزائرية المعاهد التكنولوجية سنة 1970 بهدف تدارك النقص تكوين المدرسين عموما، وهي تجربة جزائرية تهدف إلى التكوين السريع في مواجهة النقص السابق والحاجات الجديدة المستقبلية. ابتدأت بالتكوين لمدة عام واحد فقط، لكن بعد عام 1983 أصبح يدوم ثلاث سنوات منها سنة ميدانية بعدما توفرت للبلاد الإطارات الضرورية. وكانت برامجها مضغوطة، تجمع بين النظري والتطبيقي[28] . وقد تم دمج كل أنماط التعليم المتوسط في نمط واحد بداية من سنة 1970 . وفي نفس السنة انطلقت المعاهد التكنولوجية تكون إطارات التربية والتعليم مع المخطط الرباعي الأول (1970 –1973) كانت تخضع لوزارة التربية والتكوين مباشرة، وكان لمجالس إدارتها حرية واستقلالية. وصل عددها سنة 1984 إلى أكثر من 60 معهدا منتشر في كل التراب الجزائري وعدد من الملاحق بعضها خاص بالبنين وبعضها خاص بالبنات وبعضها مختلط. استطاعت خلال عشر سنوات ابتداء من سنة 1970 تكوين 27940 مدرس متوسط في مختلف التخصصات العلمية.[29]

كانت سنوات الدراسة في الطور المتوسط أربع سنوات، مثل ما هو الحال في المدرسة الفرنسية، لكن مع الشروع في تطبيق برامج المدرسة الأساسية التي بدأ العمل بها تدريجيا انطلاقا من سنة 1980 دمج التعليم المتوسط بالتعليم الابتدائي واصبحا يشكلان مرحلة واحدة(6 سنوات ابتدائي) و(3سنوت متوسط) ليصبح المجموع 9سنوات إجبارية دستوريا هي من حق كل طفل جزائري. وأصبح بإمكان كل طفل أن يمر من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة المتوسطة دون إجراء أي امتحان[30].

5. 3- تطور تعداد المدرسين في الطور المتوسط:

تزايد عدد المدرسين في التعليم المتوسط وعرف ارتفاعا كبيرا في العدد يقول الوزير بن بوزيد " بالمقارنة مع السنة 2000/1999، ارتفاعا يقدر بـــ 32000أستاذا يتوزعون إلى ما يقرب 26500أستاذة

---

[27] المرجع نفسه، ص ص 17-18.

[28] تركي رابح، مرجع سابق، ،ص468.

[29] المرجع نفسه، ص464-465.

[30] شارف خوجة مليكة، مرجع سابق، ص100.

و5900أستاذ.يؤكد هذا التزايد أن سلك الأساتذة يتجه في عمومه نحو "التأنيث"؛ إذ انتقل التناسب العدديّمن99 إلى 134أستاذة امرأة مقابل مئة رجل." [31]

وأدى ارتفاع عدد التلاميذ في التعليم المتوسط إلى ظهور الحاجة إلى توظيف عدد من المدرسين، واستحداث مناصب مالية، والعمل على حل هذا المشكل بأسرع ما يمكن كاستخدام المدرسين الفائضين الذين يدرسون في التعليم الابتدائي، والاستفادة من المناصب الشاغرة التي عين فيها مدرسون متعاقدون، وفتح مناصب جديدة[32]

5. 4- العناصر البنيوية البشرية للمدرسة:

إذا ما حاولنا تحليل بنية مدرسة إعدادية(متوسطة) من خلال صورة ذهنية متخيلة افتراضية فسنجد أن العناصر البشرية الرئيسية المكونة لها هي: الإدارة والمدرسون والتلاميذ والعمال، ويمكن إضافة المشرف التربوي (المفتش)وأولياء التلاميذ.

– الإدارة تتكون من مدير هو المسؤول عن تسيير المؤسسة إداريا وماليا وبيداغوجيا وأعوان إدارة، ومستشار التربية (المراقب العام) ينوب عن المدير ويتولى تسير الشؤون البيداغوجية المتعلقة بالمدرسين والتلاميذ، يعاونه مستشارين تربويين (مراقبين)، ومقتصد يتولى تسير المؤسسة ماليا ولوجيستيا بمساعدة مساعد مالي أو أكثر، ويتولى تسير شؤون العمال والحراس.

– المدرسون يتولون تدريس التلاميذ ومتابعتهم علميا وبيداغوجيا وتقويم تحصيلهم التعليمي، لكل مدرس تخصص معين لذلك فإنه يتولى تدريس مادة أو عدة مواد، للمدرسين قاعة خاصة تدعى "قاعة الأساتذة" يضعون فيها أدواتهم وتعقد فيها اجتماعاتهم...

– التلاميذ : أعمارهم تتراوح بين إحدى عشر سنة وستة عشرة سنة مقسمون في أقسام تضم مستويات أربعة هي سنوات الدراسة في الطور المتوسط، ولهم نشاطات مختلفة رياضية وثقافية وبيئوية، والمجال مفتوح لنشاطات أخرى إعلامية وتربوية وطبية وغيرها من خلال الانخراط في إحدى الجمعيات التي يشرف عليها المدير أو التي تزاول نشاطها في إطار مشروع المؤسسة.

– العمال: ينقسمون إلى حراس وعمال تنظيف أو صيانة و أعوان مخابر و طباخين أو مساعدين لهم ...

---

[31] بن بوزيد بو بكر، مرجع سابق، ص306.

[32] المرجع نفسه، ص ص306-307.

– المشرف التربوي: أحيانا يكون مكتبه في إحدى المتوسطات، لكنه في أغلب الأحيان لا يأتي للمؤسسة إلا للقيام بمهمة تربوية أو بيداغوجية تتعلق بالمدرسين أو إدارية تتعلق بمديرية التربية .

– أولياء التلاميذ: تضمهم جمعية لها قانونها الأساسي تهتم بشؤون التلاميذ وتتعاون مع الإدارة والمدرسين في حل مشاكل المؤسسة، ولها حق الاقتراح التربوي الذي يتوافق والخطة الإدارية للمدير.

ثانيا المدرس: المكانة والأدوار

لقد ظهرت أهمية المدرس منذ القدم في مختلف المجتمعات والأمم، فكانت له مكانة استمدها من نبل رسالته المتصلة بالعلم والمعرفة، هذا ما يكشف عنه التاريخ البشري والمتعمق والمتتبع لتاريخ مهنة التعليم في المجتمعات سواء أكانت عربية إسلامية أم غيرها، يلاحظ أن المدرسين مصنفين إلى فئتين: فئة المدرسين الذين يدرسون في المدارس الأولية كالكتاتيب، أي ما يُسمى بمرحلة تعليم الصغار، وفئة المدرسين الذين يدرسون في المراحل المتقدمة أي ما يُسمى بمرحلة تعليم الكبار والملاحظ أنه يوجد اختلاف كبير بين مدرسي المرحلتين، وتختلف مستويات المراتب وتقدير المكانات الخاصة بالمدرسين تبعا لمستوى الصفوف الدراسية [33]

1. 1- عند الفراعنة والهنود:

تشير الكتابات المصرية القديمة أن المدارس وجدت في الفترة مابين(3500 إلى 2631ق.م) وفي الدولة المصرية الوسطى في الفترة مابين (2375 إلى 1800ق.م) وكان التعليم وأهدافه، وطرق تدريسه في العهد المصري القديم يهتم بثلاثة جوانب تربوية، وهي: التدريب المهني، وتعليم القراءة والكتابة والحساب، وتوجيه السلوك وكانت هذه الجوانب مترابطة. وكان الكهنة المقربون من الملك يُديرون شؤون دور العبادة بحرية واستقلالية، يتعبدون ويُدرسون...، وكانت الحياة المدرسية النظامية استبدادية وأرستقراطية، فكان كبار الكهنة يحتكرون شرح النصوص الدينية، ويتولون عملية التدريس لذلك كان مجرد خطأ المصري عند قراءة نص من هذه النصوص بمثابة جرم كبير يستحق به لعنة الآلهة وغضبها[34]. يمكن القول إن أوضاع المدرسين " كانت جيدة ومكانتهم كانت مرموقة، نظرا لانتمائهم لطائفة الموظفين من الكهنة الذين سيطروا على الحكم الفرعوني"[35]. لقد كانت مكانة المدرس مرتفعة جدا في أعلى القمة لأنه كان يشارك في تفعيل الحياة الاجتماعية، وكانت له سلطة كهنوتية قوية جدا في الدولة الفرعونية استطاع بها أن ينشر فكرته وأن يتمتع

[33] الكبيسي عبد الله جمعة ، بدرية مبارك العماري، محمود مصطفى قمير: **المكانة الاجتماعية للمعلم**، دار الثقافة، الدوحة، قطر، دط،2001، ص42 .

[34] سلطان محمد السيد: **مسيرة الفكر التربوي عبر التاريخ**، دار المعارف، مصر، دط، 1979، ص26.

[35] كريم محمد أحمد ، عنتر لطفي محمد وآخرون: **مهنة التعليم وأدوار المدرس فيها**، شركة الجمهورية الحديثة للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، 2002، ص ص 14-15.

بحياة كريمة ورغيدة. نفس الأمر نجده عند رجال الدين البراهمانيين في الهند الذين احتكروا تعليم الكتابة والقراءة على عدد قليل منهم حتى يضمنوا حفظ أسرار نصوص "الفيدا" المقدسة[36].

1. 2- عند اليونانيين:

عند استعراضنا لفكر الفلاسفة اليونانيين في مجال التربية بهدف التعرف على مكانة المدرس في مجتمعه، فإن أول ما جلب الانتباه أراء أفلاطون في كتابه المشهور "الجمهورية" حيث أبرز فيه أهمية التعليم في حياة المجتمع اليوناني لأنه يحقق التوازن بين العقل والروح والشهوة، وأثناء حديثه أشار إلى أهمية دور المدرس في توجيه عقول التلاميذ ليتحلوا بالفضائل الحميدة التي تعتبر الهدف النهائي في هذه الحياة[37]. لقد كان المؤهل الأساسي للمدرس قديما إحاطته بالمادة التي يُدرسها، وكانت مكانته تبعا لذلك، فإن كان ممن يشتغل بتعليم الصغار القراءة والكتابة منعزلا عن قضايا المجتمع الحساسة، والتأثير والتأثر وغير ذلك، فهو مجهول ومخفي لا أحد يراه أو يعرفه، بالتالي فإن مكانته الاجتماعية منخفضة، أما إن كان من الذين اشتغلوا بتعليم الكبار البيان أو الفلسفة فإنه سيكون مقربا من الحكام وصناع القرار مشاركا لهم بفكره وأراءه، ومن ثم فالفرصة متاحة له ليُفعل المجتمع ويؤثر فيه، وبالتالي فإن مكانته الاجتماعية مرتفعة. المدرس الأول مكانته منحطة وأجره زهيد عند اليونان و عند الرومان كان يتعرض لسخط الآباء إذا فشل الأبناء و لم يفلحوا في التعلم.[38] أما المدرس الآخر فكان دخله أحسن بكثير ومكانته أسمى وأرقى يقول أفلاطون في كتابه "الجمهورية" وعلى الدولة هداية الناس سواء السبيل، وأداتها هم الفلاسفة "[39].

1. 3- عند العرب والمسلمين:

رفع الاسلام مكانة المدرس وجعلها في أعلى منزلة، إذ جعلها الله تعالى مَهَمَة الأنبياء والمرسلين ومَهَمَة الرسول محمد ﷺ الذي تولى تعليم أمته ودلالتهم للخير قال تعالى:﴿هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ (2)[40]، خرج يوماً رسول الله ﷺ على أصحابه فوجدهم متحلقين في مجلسين: أحداهما فيه ذكر الله وتسبيح، والآخر فيه تعليم العلم، فاختار ﷺ الجلوس في الثاني وكان مما قاله لهم: (**إنما بعثت معلما**)[41] ومما قاله في غير هذا الموضع: (**إِنَّ اللَّهَ لَمْ يَبْعَثْنِي**

---

[36] مرسي سعد أحمد: **تطور الفكر التربوي**، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط 2، 1970، ص45.

[37] حسانين محمد سمير: **مهنة التعليم** ، بدون ذكر دار الطباعة أو النشر،، طنجا، ط 2، 2003، ص158.

[38] كريم محمد أحمد ، عنتر لطفي محمد وآخرون، مرجع سابق، ص17.

[39] شروخ صلاح الدين: **مدخل في علم الاجتماع للجامعيين**، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة، الجزائر، د ط، 2005، ص41.

[40] القرآن الكريم، سورة الجمعة ، آية:2

[41] محمد ناصر الدين الألباني: السلسلة الضعيفة،ج1، مكتبة المعارف، الرياض، الباب 11، رقم 11، ص 88، عن الموسوعة الالكترونية: المكتبة الشاملة .

﴿مُعَنِّتًا وَلَا مُتَعَنِّتًا وَلَكِنْ بَعَثَنِي مُعَلِّمًا مُيَسِّرًا﴾ [42] لقد أعجب العرب برسول الله ﷺ وطريقته التعليمية فتعلموا منه الكثير في مدة وجيزة، قال معاوية بن الحكم عن "ما رأيت معلماً قبله ولا بعده أحسن تعليماً منه" [43]. ومع أن المسلمين اتخذوا الرسول ﷺ قدوة لهم فحرصوا على تعلم العلم وحظوا عليه، لكن من الناحية الاجتماعية كان هناك فرق بين مدرس الصغار ومدرس الكبار، فقد كان الأول في التراث العربي والاسلامي يدرس أبناء الطبقات الشعبية في أماكن ومكاتب عامة أو خاصة لها تسميات مختلفة، "المسيد" والشريعة في الجزائر والمغرب، و"الخلوة" في السودان إلخ ، لم يكن لهذا المدرس في الغالب سعة اطلاع، وكان في أغلب الأحيان حافظا لكتاب الله ﷻ كانت مكانته منحطة لذلك ضرب به المثل في البؤس والجهل والفقر حتى أن أحد الشعراء أنشد قائلا:

وكيف يُرجى العقل والرأي عند من يروح إلى أنثى ويغدو على طفل

وقالوا عنه ""أحمق من معلم كتاب" بل إنهم رفضوا شهادته عند بعض الشافعية [44]. وهناك دلالات أخرى تدل على انحطاط مكانة مدرس الصغار نجدها في الألقاب التي تسمى بها فهو الطالب ومعلم الصغار أو الصبيان، أو القندوز أو المطوع أو الفقيه وغير ذلك من الأسماء، ونجدها في المرتب الضئيل الذي لا يكفي الحاجة اليومية، حيث أنه كان يقبل الخبز فقط أحيانا فقط من مريديه كأجر لتعليمهم حتى أنهم قالوا": رغيفان للمعلم"، وتشير الدراسات التاريخية أن دخل المدرس في الكتاتيب في صقلية لم يزد عن عشرة دنانير في العام ، بل قد اضطر بعض المدرسين إلى قبول أجر أقل من ذلك بكثير [45]وكان المدرس في بعض قبائل الجنوب الجزائري يعلم أبناء القبيلة التي تخصص له خيمة خاصة، يكون معهم أينما حلوا أو ارتحلوا دون أن يكون له أجر يتقاضاه.

أما معلمو الكبار في العالم الإسلامي فكانوا أهل الحظوة والشرف، أغلبهم من العلماء الأجلاء، لهم حلقات تعليمية في المساجد أو في قاعات الدرس بالمدارس، وكان منهم المؤدبون الذين تنافس الحكام والأغنياء على استقدامهم لبيوتهم ليدرسوا أبناءهم، لقد كان لهؤلاء العلماء مكانة خاصة ومحترمة في أوساط الخاصة والعامة على السواء، كانوا مبجلين عند الحكام والسلاطين[46]، يدعون في مهمات الأمور والولائم الكبيرة، تتزين بهم المجالس ويقتدى بهم... كانت لهم ألقاب تدلّ على الاحترام والتبجيل يُلقب أحدهم بالشيخ أو السيد أو العالم، أو المؤدب أو الإمام أو المدرس وغير ذلك من الألقاب. أما مراتبهم فكانت تعطى لهم من الأوقاف

---

[42] مسلم بن الحجاج: الجامع الصحيح ، ج7، الموسوعة الإلكترونية المكتبة الشاملة، رقم 2703، ص 439 .

[43] المصدر نفسه، ج3، رقم836، ص140.

[44] الكبيسي عبد الله جمعة وآخرون، مرجع سابق، ص43.

[45] المرجع نفسه ، ص50.

[46] المرجع نفسه ، ص48.

التي كانوا يشرفون على تسييرها، وكان لبعضهم ثروات خاصة جمعوها من الهدايا والأعطيات التي كانوا يأخذونها مقابل تعليمهم لأبناء الطبقات الراقية [47].

1. 4- في العصور الوسطى:

نفس الملاحظة نجدها تتكرر في هذا العصر أيضا حيث كان مدرسو المواد الأولية من الموظفين الصغار بالكنيسة، بينما كان مدرسو المواد الراقية من الموظفين الكبار من رجال الدين الذين كانت لهم منزلة عظمي وامتيازات كبيرة. يقول وهيب سمعان بأنه وبالرغم من التطور الذي شهده ميدان التعليم في العصر الحديث، فإنه لم يطرأ تحسن كبير على أوضاع معلمي المواد الأولية وبقي التمييز بين هذين النوعين قائما[48].

1. 5- في عصر النهضة وعصر الاصلاح:

رغم أن أوضاع المدرسين عرفت نوعا من التحسن من الناحيتين الاجتماعية والاقتصادية في عصر النهضة ، فإن وضعية مدرسي المدارس الأولية لم تتحسن كثيرا مقارنة مع وضعية مدرسي المدارس الثانوية [49]. أما في عصر الاصلاح فقد تغير الوضع وبدأت الدولة بالتعاون مع الكنيسة تهتم بإعداد المدرسين لمزاولة مهنة التعليم ووضع المناهج التدريسية، وعرفت وضعية المدرس قفزة نوعية في بعض الولايات الألمانية عندما استفاد من بعض حقوق الضمان الاجتماعي، فأصبحت تدفع له منحا أثناء مرضه، وتدفع له معاشات التقاعد، ومن جهة أخرى كانت الكنيسة تقوم بعمليات الاشراف والتفتيش لمعرفة المدرس الجد من غيره، وكان جل اهتمامها مركز على مراقبة تطبيق البرامج الدينية خصوصا . ولقد أدرك الإنكليز والفرنسيون مدى الضعف الذي يُعانيه معلموا المدارس الأولية لذلك بدأت عمليات تدريبهم أثناء الخدمة لرفع مستواهم المهني، ومن جهة أخرى فتحوا مدارس خاصة لإعداد المدرسين[50].

1. 6- في العصر الحديث:

منذ دخول القرن 19 بدأ المدرس ينال العديد من الحقوق التي كانت تختلف من بلد إلى آخر، لذلك سمى بعض الدارسين هذه المرحلة بشبه المهنية، بدأت مع بداية القرن التاسع عشر وامتدت إلى ما قبل الحرب العالمية الثانية، عرف التعليم العالي خلالها تطورا كبيرا لم يشهده التعليم في المستويات الأخرى. وبعد

---

[47] المرجع نفسه، ص52.

[48] بن زروق العياشي: **الرضا الوظيفي ودافعية الانجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي والجامعي**، أطروحة دكتوراه دولة في علوم التربية وعلم النفس منشورة، جامعة الجزائر، 2007، ص101.

[49] كريم محمد أحمد وآخرون، مرجع سابق، ص25.

[50] المرجع نفسه، ص30.

اصلاحات متعددة ومتتالية، تحسنت عملية التدريس وتطورت بشكل جعلها تتجه نحو المهنية، نذكر هنا ما أحدثته أعمال المربي السويسري الشهير "بستالوزي"(1746-1827) من تغيير في الواقع التعليمي، كذلك ساهم تطور علم النفس في ألمانيا وإدخاله في برامج إعداد المدرسين في تحسين نتائج المتعلمين، أما في فرنسا فقد أنشأ " نابليون" مدرسة لإعداد المدرسين ذات برامج ثرية ومتنوعة، ثم تتابعت مشاريع تحسين الدراسة في هذه المعاهد ومع ذلك بقي الفرق شاسعا بين المدرس الذي يُدرس في المراحل الأولية، والمدرس الذي يُدرس في المرحلة الثانوية، إذ لكل منهما برنامج تكويني خاص ، الأول يُمضي مدة من عامين إلى ثلاث سنوات، أما الثاني فيجب أن يكون من الذين تخرجوا من معاهد "الكوليج" يدرس لمدة من عامين إلى ثلاث بعد ذلك يجتاز امتحان صعب قبل الالتحاق بالثانويات. أما في الولايات المتحدة فقد انتشرت أفكار"جون ديوي" وظهرت أراء مدارس "النورمال" التي تحولت بعد ذلك في سنة1890 إلى كليات النورمال في ولاية نيويورك، وهكذا واكب تطور علم الاجتماع التربوي تطور التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا[51]. وبعد الخمسينيات أدركت معظم الدول أهمية التعليم كوسيلة للتطور الاجتماعي، لذلك أولت اهتماما خاص بهذا القطاع وخططت لتحسينه وتطويره خاصة بعد الثورة التكنولوجية والمعرفية العالمية، وبذلك أصبحت مهنة المدرس مهنة معترفا بها ، وأصبح للمدرس حقوق وواجبات، ووضعت شروط صارمة للالتحاق بهذه المهنة، وهكذا تواصلت مجهودات تطوير التعليم حتى أصبحت مهنة التعليم في وضع مثالي مقارنة بمهن أخرى.

2- حقوق وواجبات المدرس:

حتى يتسنى للمدرس أداء دوره على الوجه الأمثل لابد أن يكون على علم بحقوقه ووجباته، وبما أن الدراسة تتحدث عن مدرس التعليم المتوسط، فإننا نعرض بعض هذه الحقوق والواجبات فيما يأتي:

2. 1- حقوق المدرس: حقوق المدرس كثيرة يمكن إيجازها فيما يلي[52]:

2. 1. 1- الحقوق المهنية:

يتمتع مدرس التعليم المتوسط بالحق في التأهيل فبعد سنة من تخرجه، يُطلب منه الاستعداد لامتحان التثبيت(الترسيم)، إذا كان توظيفه مباشر كونه متحصل على شهادة اللسانس فإنه يدخل في فترة إعدادية تشتمل على برنامج متكامل ليتمكن من أداء أدواره ومهامه التدريسية على أحسن الوجوه وأكملها. ويمكنه بعد ذلك رفع مستوى أدائه وتطويره من خلال التكوين أثناء الخدمة من خلال حضوره للملتقيات والندوات ليطلع على المستجدات في مجال تخصصه، ويتمكن من التحكم في التقنيات التربوية والبيداغوجية الحديثة.

---

[51] المرجع نفسه، ص27.

[52] حمدشة حميد ، مرجع سابق، ص ص 95-96.

ويعمل المدير والطاقم الاداري على توفير البيئة المدرسية والمناخ التعليمي المناسب ليتمكن المدرس من العمل الجيد. فإذا اعترضت المدرس عوائق كبيرة، فيمكنه معالجتها بأسلوب تربوي عادل بعيدا عن التسلط أو التشهير من خلال الاتصال بمديرية التربية أو الانخراط في إحدى النقابات التي تتولى متابعة قضيته...

2. 1. 2- الحقوق المادية:

– إعطاء المدرس الرتبة التي يستحقها في السلم التعليمي، وتوضيح الضوابط التي تحكم الرواتب كي لا يضيع حقه، وتحديد معايير الترقية وكل ما يتعلق بالشؤون المالية والإدارية.

– تقديم الحوافز والمكافآت المادية لتنمية دافعية المدرس، وتقوية الجانب النفسي كي يزداد حبه لوظيفته واعتزازه بها.

– توفير الجو الأمني الذي يشعره بالرضا الوظيفي ليتفرغ لمهام مهنته، ولا يندفع لممارسة أعمال أخرى كتقديم الدروس الخصوصية مثلا.

2. 1. 3- الحقوق المعنوية:

– وضع سياسات اجتماعية لتغيير النظرة النمطية للمدرس في أذهان أفراد المجتمع، من خلال إبراز أهمية أدواره والصورة المشرفة له.

– تقدير جهوده، ومنحه الثقة الكاملة والتعاون معه ليتمكن من أداء رسالته النبيلة.

– وضع نظام صارم يحمي المدرس من مختلف الاعتداءات، ويحفظ كرامته ويشعره بالأمن .

– احترام المدرس وتقديره والاستماع إليه، ومساعدته على حل مشاكله.

2. 2- واجبات المدرس: الواجبات تقابل الحقوق وهي كثيرة أيضا لكن يمكن إيجازها فيما يأتي[53]:

2. 2. 1- الواجبات المهنية:

– على المدرس الاطلاع على سياسة التعليم وأهدافه العامة والخاصة ليعمل على تحقيق هذه الأهداف وأجرأها

[53] شريط عبد الله: **نظرية حول سياسة التعليم والتعريب**، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، دط، 1984، ص84.

– الانتماء الفعلي لمهنة التعليم وتقديرها، والإلمام بالطرق العلمية والاستراتيجيات والأساليب التعليمية الحديثة لتسهيل عملية الأداء التدريسي.

– تحمل المسؤولية والأمانة في تبليغ العلم وعدم كتمانه.

– معرفة متطلبات التدريس، والاستزادة من المعرفة ومتابعة كل جديد لتحسين الأداء المهني.

– المشاركة في أعمال الإعداد أثناء الخدمة بعدم التغيب عن الدورات والندوات وما شلبهها.

2. 2. 2- واجبات المدرس نحو المدرسة التي يعمل فيها:

– الالتزام بواجبه الوظيفي واحترام القوانين الداخلية والأنظمة واللوائح.

– التعاون مع المجتمع المدرسي على انجاح العملية التعليمية.

– المشاركة في الأنشطة المدرسية المختلفة، والمساهمة في إنجاحها.

– مشاركة إدارة المدرسة في التسيير الإداري من خلال تفعيل مختلف المجالس المدرسية وغير ذلك من الأعمال.

– المساهمة في حل المشكلات المدرسية المختلفة، خاصة إذا طلب منه ذلك.

– توظيف الخبرات الحديثة المكتسبة في الميدان التعليمي.

2. 2. 3- واجبات المدرس نحو تلاميذه:

– غرس القيم والاتجاهات العلمية التي تتماشى مع ثقافة المجتمع من خلال الأساليب التربوية والبيداغوجية المناسبة.

– تنشيط التلاميذ ، وإشراكهم في العملية التدريسية من خلال توليد الدافعية عندهم وتوجيههم وإرشادهم للتزود بالخبرات العلمية والبحثية المختلفة.

– مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ ، والوعي بطبائعهم وخصائصهم النفسية والعملية.

– العدل والمساواة بين التلاميذ.

– مصاحبة التلاميذ وإرشادهم ومشاركتهم بالقيام بأعمال تطبيقية.

2. 2. 4- واجبات المدرس نحو مجتمعه:

– مشاركة الفعاليات المجتمعية في نشر الوعي المجتمعي.

– التحلي بالصفات العلمية والاخلاقية الحسنة ليكون قدوة تمكنه من القيام بدور القائد الواعي في المجتمع، وهذا العمل يساهم في ترقية مكانة المدرس الاجتماعية.

– أن يكون على دراية بما يحدث في مجتمعه من قضايا مختلفة سياسية وتربوية واقتصادية وثقافية وغيرها.

– أن يكون له اتصال بوسائل التنشئة الاجتماعية الأخرى خاصة الأسرة لينسق معها ويكمل أدورها التربوية.

3- صفات المدرس:

يتفق كثير من المفكرين على أن أزمة المجتمعات اليوم هي أزمة أخلاقية بالدرجة الأولى، ولا يمكن متابعة المدرس ومراقبته إلا من خلال اختيار المتخلق الذي يتصف بصفات أخلاقية تضمن أدائه لعمله بدرجة مقبولة من الإتقان والدقة والثقة وهنا إذ نورد مجموعة صفات ليس المقصود أن يتحلى المدرس ج بالصفات المذكورة جميعا كلا. إنما هي عدة صفات لاحظها العلماء والباحثون في المدرس الناجح نذكر منها ما يلي:

3. 1- صفات حسية وجسمية: نوجزها فيما يأتي:

تتجلى هذه الصفات عموما في إقبال المدرس على عمله بحالة تدل على المرح والسعادة، لأن ذلك يساعد على زرع الثقة بين التلميذ والمدرس، ويدل على أنه يعي قيمة العمل الذي يعمله، معروف تربويا أن التقبل التربوي والتواصل التعليمي لن يكون في جو العبوس والتجهم[54]،ينبغي أن يكون مرهف الحس عطوفا رقيق الوجدان محبا للفضيلة والنبل ذواقا لمعالم الحسن والجمال، ومقدسا للقيم الروحية والإنسانية التي تؤهله لتبليغ رسالة التربية.أن يكون المدرس **معافى بدنيا من جميع العاهات والتشوهات المعيقة** عن أداء العملية التعليمية، حتى لا يكون عرضة لسخرية التلاميذ. و يُستحسن أن يكون معتدل الجسم قوي البنية إذا ما أُختير كما يختار العسكر والشرطة والعاملون في الوظائف الخطيرة، باعتباره قائد الفصل الذي يقتدي به التلاميذ[55]. وفي هذا السياق يجب أن يكون له سمع مقبول وبصر حسن كي يتمكن من سماع أسئلة التلاميذ، وتعليقاتهم، ومتابعة حركاتهم مما يمكنه من التحكم في القسم. [56] وهناك صفات أخرى نوردها بإيجاز كالثقة بالنفس،

---

(54) المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، مرجع سابق، ص64.

(55) جماعة من الباحثين: **كيف تلقي درسك**، منشورات دار مكتبة الحياة، لبنان،ط2، دس، ص15.

(56) حميدشة نبيل ، مرجع سابق، ص86.

واحترام الآخرين، لباقة الحديث، التعاون على تقوية الصلة والترابط مع الغير، التفهم وعدم الانتصار للرأي الشخصي، الموضوعية في تقويم النفس والآخر، التنظيم، احترام الرأي المخالف وعدم تسفيهه، قبول الأعذار، القدرة على احتواء المواقف، عدم اظهار التبرم والضيق ولوكان الآخر مجانبا للصواب كلها صفات شخصية يستعملها المدرس مع تلاميذه ومع كل من يخالطهم، وهي تدل على أن صاحبها صاحب خلق رفيع وجيد.

3. 2- صفات المظهر والهندام:

من الصفات التي يجب أن يتصف المدرس عموما حسن المظهر، خاصة الهندام لأنه يزيده مهابة، ويجعل منه ذا جاذبية وتأثير، وهذا ليس معناه اللباس ذو النوعية الراقية والغالي الثمن. وأن يكون نظيفا لأن النظافة تزيده مهابة واحترام وتقدير. ويجب التركيز خاصة على العناية بالمئزر والشعر وتلميع الحذاء لأنها من الأمور التي يجب أن لا يغفل عنها المدرس قبل توجهه إلى تلاميذه.

3. 3- صفات نفسية:

من الصفات المهمة التي يُحسن المدرس التعامل بها الصفات العاطفية التي تدل على الحنان والرأفة والحب هي ضرورية بالنسبة للتلميذ لأنها تساهم في إشباع حاجاته، وتقوي دافعيته التعليمية...و من جهة أخرى يجب أن يتحلى المدرس بصفات كالحزم والجد والتحمل والحلم وغيرها من الصفات ليسهل عليه التعامل مع التلاميذ وضبطهم بشكل جيد.

3. 4- صفات لها علاقة بالعملية التدريسية:

تتمثل صفات المدرس الناجح في عملية التدريس في الآتي[57]:

- القدرة على التخطيط وامتلاك الذكاء الذي يسهل ربط النظري بالتطبيقي.

- متابعة البرنامج الوزاري والمقررات المدرسية لتحول الأهداف الخاصة إلى أهذاف اجرائية.

- توليد الدافعية عند التلاميذ وصناعة المناخ التعليمي الذي يدمج التلاميذ ويجعلهم يشاركون في العملية التدريسية.

- أن يكون جيد النطق، حسن التعبير، يستخدام لغة بسيطة صحيحة عربية مفهومة.

[57]عبد الرحمن صالح الأزرق: **علم النفس التربوي للمعلمين**، دار الفكر العربي، لبنان، ط1، 2000، ص105.

– خلق الاستعداد للتعلم عند التلاميذ اكتشاف خبراتهم الكامنة والاستفادة منها في توليد خبرات جديدة.

– يستخدم استراتيجيات وطرق تدريسية متنوعة من أجل الوصول إلى الغايات والأهداف التعليمية المنشودة.

– الاستفادة من جميع أنواع التقويم.

3. 5- صفات أكاديمية:

يتصف المدرس الناجح بمجموعة صفات أكاديمية نذكر بعضها فيما يأتي:

– التمكن العلمي في تخصصه الذي يدرسه.

– أن يكون شغوفا بالبحث، ودائم الاطلاع على كل ما هو جديد في مجال تخصصه.

– أن تكون له دراية بعلم النفس وعلم الاجتماع الذي له صلة بالتربويات.

ثالثا: بيداغوجيا التدريس في الجزائر:

شهدت المنظومة التربوية في الجزائر عدة تغييرات منذ انطلاقها بعد الاستقلال؛ حيث ساد التدريس بالمقاربة بالمضامين، مرورا بمرحلة تبني نظام التعليم الأساسي والذي أدخلت عليه إصلاحات جزئية سنة 1996 تمثلت في الاعتماد على المقاربة بالأهداف نسبة إلى الاتجاه السلوكي أبرز رواده أمثال ثورندايك، وسكنر... وتتلخص فكرتهم في التدريس على النحو الآتي" هو تدبير يقوم فيه المدرس بتحديد مؤثرات المواقف واستجاباتها وأنماط التعزيز التي ستلحق بهذه الاستجابات بهدف زيادة احتمالية ظهور هذه الاستجابات وضمن رغبة المتعلم وما يحقق أهدافه"[58]مست هذه التغييرات المناهج فقط حيث حذفت بعض الدروس، ودمج بعضها الآخر، ونقل بعضها إلى مستوى أعلى...

وفي سنة 2001 وفي اطار الاصلاحات الجديدة تبنت المنظومة التربوية في الجزائر مقاربة جديدة هي المقاربة بالكفاءات نسبة إلى الاتجاه المعرفي والإتجاه البنائي الذي يُعد بياجيه، وبرونر واوسوبل من أبرز رواده. يرى هؤلاء أن التدريس يجب أن يهتم بتعلم التلميذ، إذ التعليم هو في الحقيقة تعلم التعلم الذي يتم بعد" تهيئة

[58] حديد يوسف **"تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوطنية"**، أطروحة دكتوراه منشورة في علم النفس التربوي، جامعة منتوري، قسنطينة،2009، ص40 .

مواقف، يتفاعل فيها المتعلم، بهدف تطوير خبرات، تسهم في تطوير وإعادة البنى المعرفية، وتطوير استراتيجيات التفكير والعمليات الذهنية الموظفة في المواقف الجديدة"[59] إلا أن هذه المقاربة لم تطبق فعليا إلا في سنة 2003 للسنتين الأولتين من التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط وشيئا فشيئا إلى أن عممت على كل الأطوار(الابتدائي، والمتوسط، والثانوي). في ظل كل هذه التغييرات نجد أن المدرس اقتصر دوره على مجرد التنفيذ فقط لما طُلب منه، تماما كما حدث مع المقاربة بالأهداف، فما إن تكيف مع هذه المقاربة وألفها حتى شُرع في تطبيق بيداغوجيا جديدة، ليجد نفسه مطالبا بفهم المقاربة بالكفايات دون أن يتهيأ لذلك. ومن المعلوم أن أي إصلاح تعليمي ينبغي أن يتجه للمدرس ليتكون أولا ، لأنه يعد العنصر المهم في عناصر العملية التعليمة وركنا من أركانها الأساسية، ومن ثم فإن أي إصلاح لا يأخذ بعين الاعتبار وضع المدرس فإنه لا يمكن أن يحقق أهدافه المنشودة ، وإن أي تحديث في نظم التعليم لا يأخذ في الحسبان ظروف المدرس لا يكتب له النجاح، حيث تعد عملية إعداد المعلم من القضايا المهمة التي تلقى اهتمامًا كبيرا في الأوساط التربوية[60].

1- ماهية عملية التدريس بالكفاءات:

هي عملية تربوية منظمة يعمل من خلالها المدرس على وضع التلميذ أمام جملة من الوضعيات يوظف فيها مجموعة من الموارد (معارف وقدرات ومهارات) لحل مشاكل. يقول حاجي فريد:" لقد كانت المقاربة بالأهداف تهتم بالسلوك الذي يُعني بالدرجة الأولى تعلم "كيفية الرّد" أو الاستجابة لوضعية ما دون أن ينطوي هذا الردّ على إمكانية التكييف مع الوضعية المذكورة لأن الردّ هنا يضلّ مجرد أداء سلوكي(استجابة) مقرون بمثير أو مثيرات حاضرة في الوضعية، لأن المتعلم اعتاد بعد خضوعه لعملية اشتراط متكررة على انتاج نفس السلوك كلما ظهر نفس المثير، وغالبا ما يصبح هذا الإنتاج شبه ألي، وهنا يكمن وجه الاختلاف بينها وبين المقاربة بالكفاءات، لأن تعلم الكفاءة ينطوي على تعلم ّكيفية الردّ" على الوضعية وليس مجرد إنتاج ألي" ويبين دور المتعلم في هذه المقاربة فيقول:" فالمتعلم وهو في مواجهة وضعية معينة يقوم باختيارات متنوعة ضمن ما لديه من وسائل فكرية، إجرائية...ويتبعها بعملية تنسيق لتلك الوسائل آخذا بعين الاعتبار عناصر الوضعية التي يواجهها، وينتهي في الأخير بتشكيل الطريقة التي سيردّ بها على هذه الوضعية"[61]

2- مفهوم التدريس: يمكن تلخيص مفهوم التدريس في أربع اتجاهات هي:

---

[59] المرجع نفسه، ص 40 .

[60] محمد الساسي الشايب، منصور بن زاهي **:قراءة في مفهوم الكفاءات التدريسية**، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، عدد خاص حول ملتقى التكوين بالكفاءات في التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر،2010، ص442.

[61] حاجي فريد: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات– الأبعاد والمتطلبات–، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر،ط1، 2005، ص ص 7-8.

الاتجاه الأول: "التدريس عملية تواصل لغوية مُدبرة مقصودة، هادفة يديرها المدرسون في حجرات الدراسة، ويوفرون فيها كافة الخبرات المربية لكي يحتك بها المتعلمون، ليستقوا منها آثارا خبرية عقلا ووجدانا ومهارة، فيعدل سلوكهم إلى نحو لم يكن لديهم من قبل التفاعل مع الخبرات"[62] يركز هذا الاتجاه على أن التدريس عملية مقصودة، وهادفة يديرها المدرس من أجل تعديل سلوك المتعلم.

الاتجاه الثاني: يتفق مع الاتجاه الأول في كون التدريس عملية منظمة إلا أنه أضاف مكونات

التدريس لدى أنصار هذا الاتجاه هو" التدريس عملية يتم من خلالها تنظيم كل من المتعلم والمدرس والمنهج وغيرها من المتغيرات بصورة نسقيةsystematic بغية تحقيق أهداف محددة سلفا"[63]

الاتجاه الثالث: "إن التدريس مهنة لكونه ينطبق عليه معظم أو كل معايير المهنة مثله في ذلك كمثل الطب والهندسة، بل ويؤكد أنصار هذا الاتجاه أنه المهنة الأم لأنها تسبق جميع المهن وهي لازمة لها إذ تعتبر المصدر الأساسي الذي يمدها بالعناصر البشرية المؤهلة علميا واجتماعيا وفنيا وأخلاقيا"[64] لا يعتبر هذا الاتجاه بأن التدريس مهنة فقط وإنما يؤكد على أنه أم المهن.

الاتجاه الرابع: فالتدريس حسب هذا الاتجاه هو "مجال معرفي منظم"[65] لا يعتمد على الصدفة أو العشوائية وإنما يسير وفق مجال معرفي منظم. من خلال هذه المفاهيم نستنتج أن التدريس عملية منظمة، وهادفة يتفاعل فيها المدرس مع المتعلمين بغية تحقيق أهداف محددة سلفا.

3- العملية التدريسية ومكوناتها:

العملية التدريسية هي علم وفن وممارسة ميدانية، يظهر من خلالها المدرس قدراته الفنية وخبراته المكتسبة، وأساليبه ومهاراته في الأداء، يمكن اعتبارها نسقا تربويا جزئيا مستقلا وتابعا للنظام التربوي المدرسي الذي له مدخلاته وخصائصه وعملياته ومخرجاته. هي عملية تتميز بالتفاعل بين المدرس والتلميذ خاصة، لكل منهما أدواره التي يمارسها من أجل الوصول إلى تحقيق اهداف مخطط لها سابقا. حاول العلماء وصف هذه العملية وتعريفها من خلال تقديم تصورات ونماذج، نذكر بعضها فيما يلي:

3. 1-مكونات العملية التدريسية:

---

[62] حسن حسين زيتون، **التدريس رؤية في طبيعة المفهوم**. عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط 1، 1997ص29.

[63] المرجع نفسه، ص35 .

[64] .المرجع نفسه، ص41 .

[65] المرجع نفسه، ص43 .

العملية التدريسية نشاط ذو مراحل صنفها العلماء والباحثون إلى تصنيفات عديدة نختار منها تصنيف دنكن وبيدل (Dunkin & Biddle) الذي اعتبر أن العملية التدريسية نشاط يتضمن أربع مراحل[66] نذكرها فيما يلي:

المرحلة التخطيطية التنظيمية: يبدأ المدرس التخطيط عندما يجلس مع نفسه يفكر فيما يدرّسه؟، وكيف يدرّسه؟، ويتطلب التخطيط الجيد من المدرس أن يكون متمكناً من مادته واسع الاطلاع بما تحويه، واعياً بخصائص تلاميذه واستعداداتهم وقدراتهم، قادرا على تحديد أهداف درسه وصياغتها صياغة واضحة دقيقة، متمكنا من تحليل محتوى درسه، وتحديد أفضل تسلسل يمكن تقديمه فيه؛ حتى يخرج من كل هذا بتصور ذهني وخطة للدرس تفيده في مرحلة التنفيذ. والتخطيط هو الركن الأساسي في العملية التدريسية لأنه الضوء الكاشف الذي به يتم توضيح مسار التعامل مع العناصر المختلفة للعملية التربوية والمتمثلة في المدرس والتلميذ والمنهج. يتم فيها تحديد مستوى التلاميذ، وخبراتهم وقدراتهم ومن ثم يسهل تحديد الأهداف العامة والخاصة والوسائل والإجراءات والأنشطة التعليمية التي من خلالها يتم تعيين أدوار كل من المدرس والتلميذ ليسهل تفعيل العملية التدريسية ورصد أساليب التقويم التي تقيس أداء كل منهما[67] . فالتخطيط أوالإعداد أو التحضير يعني " وضع خطة علمية قائمة على الأسس النفسية والتربوية التي تراعي قدرات التلاميذ، وميولهم، واتجاهاتهم، فيوفر لهم الأجواء الملائمة لعمليات التعلم من أسئلة، ووسائل ومادة مناسبة تثير لديهم فاعليات التعلم الناجحة بشوق وإقبال ذاتيين"[68] وتتم عملية التخطيط على كراسة تسمى دفتر التحضير أو أوراق تسمى مذكرات التحضير ويقوم فيه المدرس يوميا بتسجيل دروسه ويمكن للمدير أو المفتش متابعة هذه المذكرات لمعرفة كيف ينجز المدرس دروسه.

مرحلة تنظيم التدخل أو التنفيذ: وهي الخطوة الثانية من خطوات عملية التدريس وتعني

"مجموعة الإجراءات العملية والممارسات التي يقوم بها المدرس أثناء الأداء الفعلي داخل الفصل"

أثناء وجود المدرس في القسم مع التلاميذ تبدأ عملية تنفيذ الدرس، يشرع المدرس في إنجاز وأجرأة الأهداف التي سبق أن خطط لها، وهذا يتطلب التقديم الجيد للدرس بأن يكون المدرس قادراً على استخدام الاستراتيجيات والطرق المناسبة للتدريس والأساليب التعليمية بفاعلية، وإدارة التفاعل المثمر بين تلاميذه، واستثارة دافعيتهم للتعلم، وإدارة الفصل بتوليد المناخ التعليمي المناسب، وتكوين علاقات إنسانية مع أصناف

---

[66] الصيفي عاطف ، مرجع سابق، ص18.

[67] وليد أحمد جابر، مرجع سابق، ص298

[68] هني خير الدين ، مرجع سابق ص 71.

تلاميذه أثناء عرض الدرس وصياغة الأسئلة، وتعزيز استجابات التلاميذ، وذلك فضلاً عن تعديل الخطة أو بعض أجزائها وفقا لما يقتضيه الموقف التعليمي، في هذه المرحلة التطبيقية يجد المدرس نفسه وسيطا يسعى لتوصيل المعلومات والمعارف والكفاءات بطريقة مناسبة ووفق استراتيجية تعليمية وتدريسية مختارة، تتضمن العمل بالأساليب التقنية المناسبة التي من خلالها يتم تفعيل العملية التربوية والتدريسية بتوجيه المدرس لأعمال ونشاطات التلاميذ.

مرحلة القيادة: تتم فيها عملية تحديد الوسائل والإجراء ات والأدوات واستخدامها للتأكد من الفعالية التعليمية، وأثناء ذلك يقوم القائد بمعالجة الضعف في الخبرات المكتسبة سابقا، وتوزيع الانشطة المناسبة، وتوفير الدافعية من خلال خلق المناخ التربوي وتغذيتها والعمل على المحافظة على هذه البيئة التربوية الجيدة.

مرحلة التقويم والضبط: "المدرسون يقيمون مدى نجاحهم في تحقيق ما خططوا وعملوا على

القيام به وما أدوه ...إن هذا التقييم يساعدهم على أن يقرروا ما إذا كانت هناك نقاط معينة في حاجة إلى أن يعاد تدريسها، وما ينبغي تدريسه بعد ذلك، وكيف ينبغي أن يدرس وما الذي ينبغي أن يعمل على نحو مختلف في السنة التالية"[69] وما يترتب عنها من تغذية راجعة، يتم فيها تقديم نشاطات تصحيحية جديدة، واختبارات بأساليب متدرجة لتذليل الصعوبات داخل الموقف التدريسي بما يتوافق وتحقيق الأهداف. التقويم عملية مستمرة تبدأ مع التخطيط وتسير ومراحل عملية التدريس خطوةً خطوة، وفي النهاية تكون شاملة لجوانب الموقف التعليمي؛ بها يتم التعرف على ما تحقق من الأهداف . وينقسم التقويم إلى ثلاثة أنواع كل منها يختص بمرحلة من مراحل الدرس هي:

التقويم التشخيصي أو القبلي: يهدف إلى تقويم التلميذ قبل البدء بالعملية التدريسية.

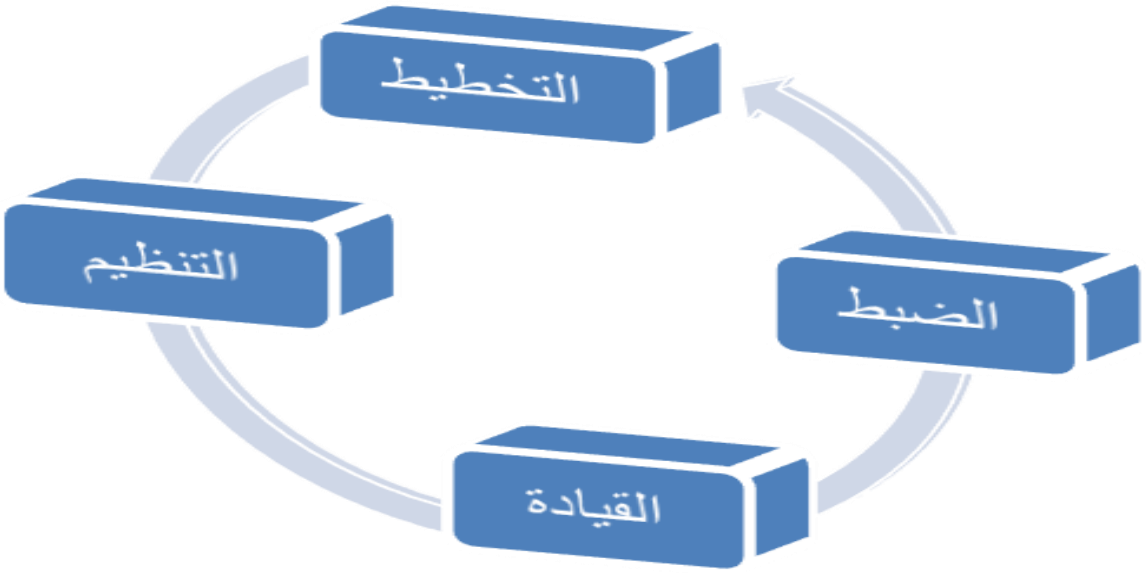
التقويم التكويني: يهدف إلى اختبار الخبرات والتعلمات التدريسية أو التعليمية التعلمية.

التقويم الختامي: يهدف إلى تحديد مستوى التحصيل عند التلميذ والأداء عند المدرس.[70]

[69] جابر عبد الحميد جابر، مرجع سابق، ص338 .

[70] عاطف صيفي، مرجع سابق، ص21

الشكل رقم 1 مكونات العملية التدريسية



المصدر: عاطف الصيفي: المدرس واستراتيجيات التعليم الحديث، ص21

رابعا: الأداء التدريسي:

تعرضنا في مفهومات الدراسة لهذا المفهوم، ونريد فيما يلي التذكير بما ذكرناه سابقا فيما يلي:

1- مفهوم الأداء التدريسي: الأداء التدريسي أحد المفاهيم المستحدثة والمهمة ، التي كانت سببا دفع الكثير من الدول لاختيار المقاربة بالكفاءات، كونها تُحسن فاعلية المدرسين وتُسهل عملية قياس أداءاتهم التدريسية. هذه الأداءات تشمل كل أنماط السلوكات التدريسية التي تصدر منهم، داخليا في قاعة التدريس أو خارجها، أو تصدر من تلاميذهم أو من الادرة أو غيرها بسهولة ملاحظتها وقياسها ومقارنتها بمستوى الكفاءة الأدائية المتضمنة في الأهداف التعليمية للسياسة التربوية المتبعة في كل دولة، وبذلك يمكن إحداث تغييرا إيجابي ورفع مستوى الإتقان لدى كل مدرس، أي القيام بعملية تحسين الأداء وهذا يتطلب التركيز على عدة جوانب متعلقة بالعملية التدريسية، أهمها الجانب التربوي البيداغوجي إذ لابد من توفر التحصيل العلمي لدى المدرس، وقبل ذلك يجب الاهتمام ببناء الإنسان لأنه الوسيط الذي يمكنه تفعيل العملية التدريسية وخلق المناخ المناسب والبيئة الصالحة التي تسمح للمتعلم بتحصيل المعارف والمهارات العلمية بالمرور إلى أن المدرس الذي لم يدرس طرائق التدريس، وعلم النفس، والتقنيات التربوية والتقويم والقياس، لا يمكن أن يصبح مدرسا فعالا بما يمتلكه من المعلومات العلمية فقط، بل لا يجوز تعيينه بأي حال من الأحوال، كما أننا لا نستطيع تقديم مدرس علوم طبيعية لمزاولة مهنة الطبيب لمجرد أن له معلومات عن التكوين الجسمي للإنسان، كذلك من لا يعرف طبيعة المتعلم: ميوله، استعداداته اتجاهاته، ...إلخ من المحال أن ينجح في أداء العملية التدريسية. هناك بعض

المدرسين يمكنهم التعامل مع التلاميذ بسبب ما يمتلكونه من مهارات اجتماعية يتعاملون بها في حياتهم اليومية، هؤلاء يملكون مهارات يجب تقويمها، وتصحيحها حتى يتكيف ويندمج الجانب النظري في الجانب التطبيقي، وحتى يصبح المدرس مدركا واعيا لحقيقة تصرفاته، ويصبح المدرس الكفء المؤهل تأهيلا جيدا.

2- علاقة الأدء التدريسي بالأداء الوظيفي:

توجد أنواع كثيرة من الأداء فهناك الأداء التنظيمي والأداء الوظيفي والأداء المهني والأداء التدريسي...إلخ، ورغم أن هذه المفاهيم التي تم انتاجها في بيئات علمية مختلفة فإن هناك تشابها كبيرا بينها إذا ما قارنا بين مفاهيمها. ولقد تعددت التعاريف التي تناولت مفهوم الأداء الوظيفي فالبعض يرى أنه يشير إلى **درجة تحقيق و إتمام المهام المكونة لوظيفة الفرد** ، و هويعكس **الكيفية** التي يحقق أو يشبع بها الفرد متطلبات الوظيفة، وغالبا ما يحدث لبس و تداخل بين الأداء و الجهد فالجهد يشير إلى الطاقة المبذولة، أما الأداء فيقاس على أساس النتائج التي حققها

الفرد والأداء الوظيفي يمثل بالتالي الوسيلة التي من خلالها يشبع الفرد متطلبات وظيفته"[71] ويرى البعض الآخر أن الأداء الوظيفي يعني " **قيام الفرد بالأنشطة والمهام المختلفة التي يتكون منها عمله،** ويمكننا أن نميز بين ثلاثة أبعاد جزئية يمكن أن يقاس أداء الفرد من خلالها وهذه الأبعاد هي **كمية الجهد** المبذول و**نوعية الجهد** و**نمط الأداء.**" تعبر كمية الجهد عن الطاقة المبذولة من الفرد في عمله خلال فترة زمنية معينة، أما نوعية الجهد فتعني درجة مطابقة ذلك الجهد لمواصفات تتسم بالدقة و الجودة ، أما نمط الأداء هو الطريقة التي يؤدي بها الفرد عمله. نلاحظ من خلال هذا التعريف أن الأداء الوظيفي يرتبط بطبيعة العمل الذي يقوم به الفرد، وهو محصلة تفاعل بين كل من كمية الجهد المبذول، نوعية الجهد ونمط الأداء.

[71] شامي صليحة مرجع سابق، ص60.

. 3- تحديد بعض المفاهيم المرتبطة بالأداء:

نظرا لتداخل مفهوم الأداء مع بعض المفاهيم الأخرى، سوف نحاول رسم حدود هذه المفاهيم حتى يتسنى لنا التمييز بينها. من خلال التمييز بين أهم المفاهيم المرتبطة بالأداء، نجد مفهوم الكفاءة، ومفهوم الفعالية ، ومفهوم الإنتاجية.

3. 1- الفعالية : تُعرف الفعالية عموما على مستوى الفرد أو المنظمة بأنها العلاقة بين النتائج المحققة والأهداف المسطرة، فكلما اقتربت النتائج المحققة من الأهداف المسطرة كان الأداء فعالا والعكس صحيح، فالفعالية تعني درجة تحقيق الأهداف مهما كانت الوسائل المستعملة في ذلك.يقال عن التدريس أنه فعال إذا حقق أهدافه[72]

3. 2-الكفاءة : يمكن تعريف الكفاءة على أنها

- العلاقة بين الجهد الموارد المستخدمة و المنفعة التي يحصل عليها
- العلاقة بين النتائج المتحصل عليها و الوسائل المستخدمة في ذلك.
- وتشير إلى نسبة المدخلات المستهلكة إلى المخرجات المتحصلة، فكلما كانت المخرجات أعلى من المدخلات كانت الكفاءة أعلى.
- وتعني الكفاءة عمل الأشياء بطريقة صحيحة . بمعنى أن الكفاءة هي الاستغلال الأمثل للموارد المتاحة بأقل تكلفة و هي النسبة بين المخرجات و المدخلات[73].

الكفاءة = المخرجات أو النتيجة المحققة / المدخلات.

3. 3-الفرق بين الكفاءة و الفعالية[74]:

[72] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: الكفايات التدريسية المفهوم التدريب الأداء، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2003،ص15.

[73] شامي صليحة: مرجع السابق، ص63.

[74] المرجع نفسه، ص64.

هناك تداخل بين مفهوم الكفاءة و الفعالية، من المهم جدا التمييز بين المفهومين على الرغم من وجود الارتباط الكبير بينهما ، فالفرد يمكن أن يكون فعال و في نفس الوقت غير كفء ، كما

يمكن أن يتمتع بقدر كبير من الكفاءة في حين يكون غير فعال، والمر بسيط إذ أن الفعالية تشير إلى درجة تحقق الأهداف المحددة مسبقا .

3. 4- الإنتاجية :تُعبر الإنتاجية عن المقدرة على خلق الناتج (القيمة المضافة) باستخدام عوامل إنتاج محددة خلال فترة زمنية معينة.

4- تقويم الأداء:

– ظهرت الوسائل والطرق المنظمة لتقويم أداء العمال مباشرة بعد الحرب العالمية الأولى، وكان أول من تبنى وادخل ما أسماه في ذلك الوقت بنظام التقدير هو ولتر ديل سكوت (walter Dill Scott) و لم يُعمل بهذا النظام إلا في أواخر العشرينيات وأوائل الثلاثينيات ، حيث بدأ الباحثون بوضع هيكل أو أبنية منطقية لأجور بعض العمال، وبهذا تم وضع سياسة تقول بأن زيادة مستوى الأجور ينبغي أن يكون متناسب مع الجهد المبذول وسمى هذا البرنامج بـــ (تقدير الاستحقاق) ثم انتشر بعد ذلك، ولقد عرف العديد من الباحثين والمختصين تقويم الأداء على أنه:" التقويم المنظم للفرد فيما يتعلق بأدائه في العمل واستعداده أو إمكانياته للنمو . "بالنظر إلى هذا التعريف يبدو للوهلة الأولى انه تعريف بسيط . لكن إذا ما أمعنا النظر وبحثنا وجدنا أن هناك العديد من القضايا تم حلها به مثل تحديد الصفات المرغوبة في كل عمل بناء على اهميتها بحيث تعطى كل صفة القيمة أو الوزن الصحيح لكل منها، وهذا أمر يتم في آخر خطوة من خطوات عملية التقويم. وعرفه آخرون على أنه" تلك العملية التي تتم أثناءها مراجعة وتقويم تقدم العامل وأدائه ونتائجه وذلك من قبل مسؤوله المباشر أو من قبل المدير في أغلب الأحيان". [75]

مما سبق يتضح أنه يمكن تقويم الأداء التدريسي بقياس الكفاءات من خلال أبعادها المختلفة، وهي عملية لا تتعلق بالمدرس فقط بل تشمل كل عناصر العملية التربوية من إداريين ومناهج وغيرها.

[75] حديد يوسف، مرجع سابق، ص48.

الخلاصة:

تبيّن أن مفهوم المدرسة مختلف ومتشعب بسبب اختلاف الخلفيات النظرية التي تناولتها، والمتفق عليه أنها كما عرفها كل من "باكمان" و"سيكورد" بأنها : "مجتمع مصغر له ثقافته ومناخه الخاص" وهي بذلك مؤسسة نوعية لها نظام متشابك العلاقات التبادلية، يمر بها المتعلمون لينالوا وظائف تمكنهم من شغل مركزا في المجتمع. تطورت المدرسة عبر مراحل التاريخ وأصبح لها أدوار ووظائف هامة في المجتمع لا يمكن الاستغناء عنها أبدا. تضم في داخلها مدرسين لهم صفات مختلفة، تجمعهم نفس الأهداف المكلفون بتحقيقها، ويؤدي كل منهم أداءه تدريسي الذي يمكن قياسه بمؤشرات مختلفة أهمها مؤشر التحصيل الدراسي للتلميذ، ويمارس كل مدرس تدريسا معينا بعضهم مازال يمارسه بالمفهوم التقليدي الذي يعني أن المدرس يعطي والتلميذ يأخذ، وبعضهم يمارسه بطريقة تتوافق وما توصلت إليه النظريات التربوية الحديثة التي تهتم بالتلميذ وتجعله محور العملية التربوية، وفي نفس الوقت تهتم بالمدرس لآنه الفرد الوحيد الذي يمكنه أن يحدث التغيير المطلوب.

الفصل الرابع: المعوقات المجتمعية ومدرس الطور المتوسط

تمهيد:

هناك العديد من المعوقات التي أفرزتها الأنساق المجتمعية أثناء تفاعلها في بيئة مجتمعية يعيش المدرس داخلها. المعوقات التي تعترض طريق المدرس كثيرة ومختلفة لا يمكن تسليط الضوء عليها جميعا، لذلك اقتصر الباحث على ذكر ثلاثة منها، رأى أنها الأهم والتي يعاني منها جل المدرسين وهي كما يلي: معوقات التكوين عموما، وعن معوقات الادارة التعليمية والمدرسية خصوصا، وعن المعوقات الاجتماعية. وقبل ذلك أراد أن يفرق بين مصطلحي "المجتمعية" و "الاجتماعية" نظرا لأهمية مدلولات المفاهيم والمعاني في فهم المواضيع.

أولا: معوقات المدرس:

يُعتبر المدرس عند العديد من الباحثين أهم عنصر من عناصر العملية التدريسية في أي مؤسسة تربوية، يسهم مساهمة فعالة في تحقيق الأهداف التعليمية، ورفع مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ، وبناء على نشاطه وأدائه التعليمي تكون درجة نجاح العملية التعلمية. وتؤكد بعض الدراسات أن نسبة 60% من نجاح العملية التدريسية سببها المباشر هو المدرس وأن نسبة % 40 الباقية من النجاح هي محصلة لمجموع الأعمال التي تصب في خانة كل من الادارة، والوسائل والكتب، وظروف التلاميذ العائلية، وإمكانات المؤسسات التعليمية وغير ذلك من العوامل الأخرى[1].

للمدرس أدوار متعددة –كغيره من العاملين – يقوم بها في حياته اليومية، بعضها خاص وبعضها عام، وهناك علاقة متينة تربط هذه الأدوار، لابد من التحكم فيها ليتحقق التوازن الاجتماعي في حياته عموما ويستطيع بذلك المدرس أن ينجح في تحقيق المهام المجتمعية الكبرى الملقاة على عاتقه. تفاعل هذه الأدوار في حياته شبيه بما يقع في الأواني المستطرقة، إذ إن هذا الجزء يؤثر في ذاك، غير أن الماء في الأواني يتوازن ذاتيا أما في الواقع اليومي للمدرس الأمر مختلف تماما، وطغيان طرف على آخر يولد انحرافات وتشوهات داخلية وخارجية، لذلك لابد من أن تُمدّ يد العون للمدرس ليستطيع أن يحل مشاكله ويُزيل العوائق من طريقه وبذلك يحدث التوازن في حياته.

المدرس إنسان له رغباته الخاصة، وظروفه وعلاقاته، ومتطلباته الحياتية: فهو يحتاج إلى تكوين أسرة ليستقر، وإلى سكن مريح يأوي إليه، وإلى مركب حسن يقله وغير ذلك، ويحتاج إلى تشجيع ودعم معنوي يثبت مكانته الاجتماعية، وينال به الاحترام والتقدير. وقد أوضحت كثير من الدراسات ، مثل دراسة "سوزان كارتر" (Susanne) (1994) ، ودراسة "رونالد" (Ronald) (1996) أن "مهنة التدريس من أكثر المهن التي ، يكون أصحابها عرضة للاحتراق النفسي والضغط المهني، إذ تؤدي الضغوط الداخلية والخارجية التي يتعرض لها المدرس إلى استتراف جسمي وانفعالي، أهم مظاهره فقدان المدرس للاهتمام بالتلاميذ وتبلد مشاعره تجاههم، ونقص الدافعية ، والأداء النمطي للعمل، ومقاومة التغيير وفقدان القدرة على الابتكار ويؤدي إلى افتقاد المدرس الدعم الاجتماعي ، والإحساس بالانفصال عن الجاه الاجتماعي، وحرمانه من الأهمية الحضارية التي تتمتع بها عادة المهن الأخرى كالطب والهندسة، وافتقاده لمهارات التكيف لمستوى الأحداث ، إلى زيادة احتمال وقوع

[1] المعروف صبحي عبد اللطيف،" **دور المدرس في التربية الحديثة**"، مجلة الأمة، عدد37، 1980، ص231.

المدرس فريسة للاحتراق النفسي وتعدد مصادر الضغوط المسببة للاحتراق النفسي للمدرس بين سلوك التلاميذ، وعلاقة الوضع الاجتماعي للمدرس بالتعليم العام"[2]

معوقات المدرس هي جزء من المشاكل التربوية العويصة: " ... تعد من أعقد المشكلات التي تواجه الدولة الحديثة، ويعتبر موضوع التربية من أهم المواضيع التي لا تشغل بال المربين فحسب،بل تشغل بال المفكرين والمصلحيين الاجتماعيين وغيرهم، ويعود هذا الاهتمام لشدة ارتباط التربية بالحضارة والثقافة ومدى تَأَثُرها وتأثيرها بالسياسة والاقتصاد وجميع الأوضاع الاجتماعية... هذا وإن مشكلة التربية لا يخلو منها مجتمع مهما بلغت درجة بساطته أو تعقيده، على أنها لا تواجه الأمم بنفس الدرجة، ولا بنفس الوضع على وجه التحديد"[3].

يتشكل شريط حياة المدرس من مجموع صور الحياة المجتمعية التي يعيشها في بيئته ومحيطه: يتأثر بالتنظيمات التي يعمل فيها، والأحداث السياسية والتربوية والاجتماعية والاقتصادية ... باختصار هو محصلة الواقع الاجتماعي الذي يعايشه، بكل ما فيه من تناقضات وتعقد علاقات وأنظمة اجتماعية مختلفة وثقافة فعلية سائدة، وتأثيرات حضارية مسيطرة كلها تتداخل فيما بينها، وتتشابك بقوة وتتكامل وفق علاقة تأثيرية متبادلة، بين مختلف الأنساق المكونة للمجتمع والتي تعكس تأثيرها على مجموع الأفراد المتفاعلين والمكونين لهذا الواقع.

ثانيا: الفرق بين مصطلحي "المجتمعية" و"الاجتماعية":

نحاول أن نتبين الفرق بين مفهومي المجتمعية" و"الاجتماعية لغويا نظرا لأن اللغة كائن حي ينمو ويتطور ويتغير ويموت، لذلك فإن في اللغة دلالات اجتماعية إذ للتسمية ظروف اجتماعية يمكن الحفر فيها وتفكيكها لكشف بعض الإلتباسات

1- المعنى اللغوي لكلمتي اجتماعي ومجتمعي: تحمل الكلمة في اللغة مدلول واحد، وأحيانا عدة مدلولات فيقال عنها "حمالة أوجه"، بعضها يدل على معنى واحد فقط، وبعضها معنيين، وقد تدل على أكثر من ذلك، وكلمة "اجتماعي" هي من الكلمات الغنية بالمعاني الكثيرة والمدلولات المختلفة، يحتاج فهمها إلى الرجوع إلى المعاجم والقواميس ، وإلى بذل مجهودات في محاولة فهم ودراسة النص الموجودة فيه بالرجوع إلى السياق السابق واللاحق .

---

[2] علي حمود علي" **الوضع الاجتماعي للمعلم بالتعليم العام وأثره في مهنة التعليم**" مجلة دراسات تربوية، ، عدد19، 2013، جامعة عمار ثليجي، الأغواط، ص 47.

[3] عباسي مدني: **مشكلات تربوية في البلاد الإسلامية**، دار الشهاب للطباعة والنشر عمار قرفي، باتنة، الجزائر، دط، دس، ص8.

1.1- اجتماعي : اسم منسوب يدل على أن الذي نسب إليه يتصف بصفة القدرة على التفاعل مع المجتمع.

2.1- مجتمعيّ : اسم منسوب من مصدر ميمي يدل على أن الذي نسب إليه يتصف بصفة المجتمع والنسب اصطلاحا : هو إلحاق ياء مشددة في آخر الاسم المنسوب إليه وكسر ما قبلها ، لتدل على ضرب من العلاقة بين ذلك الاسم والصيغة الحادثة، وفائدة النسب : الاختصار والتخصيص والتوضيح [4]

2- المعنى الاصطلاحي لكلمتي اجتماعي ومجتمعي: أيضا هناك مدلولان رئيسيان لا يمكن التمييز بينهما إلا من خلال ورود الكلمة في سياقها الجملي: **المدلول الأول** يدل على صفة "الاجتماعية" التي تعني الصفة "السوسيولوجية"، **والمدلول الثاني** يدل على الوظيفة الاجتماعية التي هي إحدى وظائف المجتمع، والتي مثلها مثل الوظيفة الاقتصادية، أو الادارية، أو التربوية مثلا، كلا المدلولين تجمعهما كلمة "اجتماعية". استثقلت أن أكتب كلمة " اجتماعية " في الفرضية الرئيسية، وفي الفرضية الفرعية الثالثة بحيث يُفهم المدلول من السياق. إن الكلمة "اجتماعية" تعني المعوقات التي تواجه المدرس أثناء ممارسته لوظيفة التدريس، والتي سببها ومصدرها المجتمع الذي يمكن التعبير عنه بمجموع النظم أو الأنساق الاجتماعية المؤثرة حسب نظريات الأنساق. في نفس السياق أتحدث عن المعوقات الاجتماعية في إحدى الفرضيات الفرعية باعتبارها بعد من أبعاد الفرضية الرئيسية والتي تعني القضايا الاجتماعية العائلية والشخصية وغير هما كمشكلة السكن والنقل، والتعامل مع الجيران.

2. 1- بعض مدلولات كلمة "اجتماعي": بالرجوع إلى أدبيات علم الاجتماع نجد أن هناك من العلماء من حافظ على مدلولات كلمة "**اجتماعي**" رغم كثرتها، وهناك من استنبط كلمات وصيغا أخرى للتفريق والفصل بين المعاني المدرجة في مفهوم كلمة "اجتماعي"، وصاغ كلمات لتحديد مجالها المفهومي مثل "جمعوية" و "جَمعية" و "جماعية" "جماعوية" و"مجتمعية" وهنا يهمنا إيجاد الفرق بين مفهومي كلمة "مجتمعية" وكلمة "اجتماعية".

* بالرجوع إلى الأصول التاريخية، نجد أن هناك عوامل متعددة ساهمت في انتشار كلمة "اجتماعي" في أدبيات علم الاجتماع نذكر بعضها فيما يلي:

– عندما أراد علماء الاجتماع الغربيون تسمية العلم الجديد أو الدراسة التي تبحث في العمران البشري والاجتماع الانساني، اختلفوا، بسبب تعدد الاقتراحات والمسميات التي ظهرت أنذاك، يذكر السيد محمد البدوي أن كوندرسيه كان أول من تحدث عن مصطلح "**العلم الاجتماعي**" (Sociale Science) ليقتبس عنه هذا التعبير كل من "سبنسر" و"كاري" ويوظفاه توظيفا بعيدا، وكما يقول محمد سيد بدوي كان يمكن أن

[4] عاطف فضل محمد : **الصرف الوظيفي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، القاهرة، مصر، ط 1، 2011، ص 245.

يصبح اسما لهذا العلم الجديد، لولا أن "فوربيه" وأتباعه أساءوا استعماله عندما أرادوا أن يضفوا الطابع العلمي على أفكارهم ونظراتهم الخيالية، فأصبح المصطلح يدل على مفهوم مخالف للمفهوم الذي يليق ويناسب العلم الجديد، لذلك أعرض عنه العلماء و لم يعيروه اهتماما، خاصة بعدما ظهرت كلمة(Sociologie) التي اقترحها "أوغيست كونت وذاعت وانتشرت في الدول المجاورة لفرنسا مثل ألمانيا وإيطاليا وإنكلترا بل ووصلت إلى الولايات المتحدة" [5]. هذا الانتشار والاشتهار منع تسميات أخرى من الظهور أنذاك خاصة وأنها قد اقترحت رسميا في المحافل العلمية، مثل مصطلح" الأنثروبولوجيا الاجتماعية " الذي اخترعه الإنكليز الذين كان غرضهم إظهار العلم الجديد بصورة ترفض الخلط بين الوضعية والمعيارية . ولقد فكر البعض في إحياء التعبير الذي ابتدعه "سان سيمون" وهو " **الفيسيولوجيا الاجتماعية** " أو التعبير الذي نادى به عالم الاحصاء البلجيكي كينيه وهو

"**الطبيعة الاجتماعية** ". نلاحظ أن كلمة "اجتماعية" اقترنت مع جل التسميات المقترحة ولعل السبب كون هذا العلم كان هدفه البحث في الاجتماع البشري، وكان " الاجتماعي" المخالف للذاتي "الأنا" الفردي الذي دعا إليه بداية علماء النفس، وقد يكون هناك تأثر ولو طفيف بالتسمية الأولى التي أطلقها العلامة ابن خلدون، فلا يجب أن ننسى أن الغربيين هم من تولى عملية إظهار وإشهار كتاب "المقدمة" التي حددت اسما للعلم الجديد – والتي كانت محط إعجاب الكثير من الغربيين – نعتته بالعمران البشري والاجتماع الانساني، أو لكون العلماء الغربيين كانوا ومازالوا متأثرين بالحضارة الإغريقية وبفكر بعض علمائها الذين كانوا يرون أن الانسان اجتماعي بطبعه، أي أنه يمتلك غريزة حب التجمع عكس بعض الحيوانات التي تعيش في عزلة وانفراد. المهم أن علماء الغرب ركزوا على صفة الاجتماعية وأهملوا نتائجها التي قد تنتهي بتكوين جماعة صغيرة أو كبيرة، أو حشد أو مجتمع، وهنا لابد من الإشارة إلى أن مفهوم "المجتمع" من المفاهيم المختلف في تعريفها.

– كلمة اجتماعي(Sociologique) قد تأتي بمعنى المؤانسة كما بين ذلك الباحث جاكوب ليفي مورينو الذي حاول دراسة علاقات التجانس في بعض الجمعيات ووضع مقياسا اجتماعيا يقيس به هذه الظاهرة، عندما طلب من جميع المشاركين أن يخبروه من يفضلون من زملائهم، ومن ينبذون، ومن لا يعنيهم وجودهم شيئا وقام بتجميع المعطيات في بيان اجتماعي وهكذا تم توضيح العلاقات الثنائية والثلاثية...إلخ، وقد قام بمثل هذه الأبحاث الاجتماعية التي تحاول إيجاد تشخيص "للمؤنسة" كل من "رياتو تاغيوري" و"جيروم برونير" و"بول بلاكليي"وقد قام "جورج هومنس" بدراسة التصرفات البشرية من خلال تطبيق تحليل التفاعلات على ظواهر التبادل والتواصل والتي ترتبط بالمناهج القياسية الاجتماعية، والسريرية والنفسية. كل هذه التجارب هدفها دراسة اتصالات الفرد وانتقالها من الفردية، أو الفردانية إلى الجماعية، أو الاجتماعية التي

[5] بدوي السيد محمد: **مبادئ علم الاجتماع**، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، ط2، دس، ص12.

تعني المؤنسة، من أجل تفعيل المجموعات المحصورة "Dynamique des groupes restreints " مثل مجموعة أفرد الأحزاب والجمعيات ومجموعات العمل...إلخ لتحفيزها، وتفعيلها اجتماعية[6]. وحاول بعض الباحثين التفريق بين المصطلحين عندما ربطوا بين مصطلح "اجتماعي" ومصطلح "التجمعات" التي تدل على احتشاد تكون فيه التفاعلات سطحية، وربطوا بين مصطلح "مجتمعي" ومصطلح "المجتمعات" التي تكون فيها التفاعلات قوية وعميقة[7]. واستطاع "ليون برونشفيغ " (Lion Bronechfig) أن يصوغ من كلمة "اجتماعي" مصطلح "الاجتماعوية" (Sociologisme) وقصد به " نظرية عقائدية للوعي الجماعي" نظرية وضعت لتحليل المشاكل الفلسفية أو الأخلاقية الأساسية. لكن المصطلح استعمل سلبيا عندما طبقه البعض على الفردانية المنهجية أو التفاعلية النسبية ضد مناصري "دوركايم"[8]

2. 2- مدلولات كلمة "مجتمعي":

لو تفحصنا العنوان الذي أطلقه ابن خلدون على العلم الجديد، وتمعنا فيه لوجدنا أنه زاوج بين صفة "الاجتماع الانساني" وصفة "العمران البشري" وكان يمكنه الاكتفاء بأحدهما لعله وجد أن صفة الاجتماع البشري الغريزي– وسيلة التجميع – يمكن أن تجمع البشر في تجمع أسري كما هو حال سكان البدو، أو تجمع قبلي، أو تجمع مجتمعي، لعل هذا الذي جعله يشير إلى "الاجتماع البشري"، ثم يردفه بصفة أخرى تحدد نوعه هي "العمران البشري" الذي يدل على وجود تفاعل عمراني باعتبار أن العمران علامة ومؤشر يدل على وجود المجتمع الحقيقي الذي يُخلِّف أثارا تدل على العمران أو الحضارة كما يدل على ذلك المصطلح الجديد، هذا التزاوج في التسمية مرده إلى الشح المفهومي والاصطلاحي في زمن ابن خلدون، إذ إن كلمة مجتمع بالمدلول الاصطلاحي المستعمل اليوم لم تظهر إلا حديثا .

ومن جهة أخرى فإننا إذا نظرنا إلى بعض التعريفات التي حاولت عرض وتقديم علم الاجتماع نجدها قد اقتربت من مدلول كلمة "مجتمعي" وإن لم تذكرها، نذكر كمثال تعريف "لستر وارد" في كتابه(Popular science monthly) 1902 لعلم الاجتماع بأنه "**علم المجتمع**"[9]، وكذلك تعريف رينيه مونييه في أول محاضرة له في علم الاجتماع في الجزائر سنة 1920 عندما قال :" أطلق علم الاجتماع على الدراسة الوصفية المقارنة التفسيرية **للمجتمعات الانسانية** حسب ما تسمح به مشاهدتها في الزمان والمكان"[10]، وكذلك تعريف

---

[6] الأسعد أنسام محمد: **معجم مصطلحات علم الاجتماع**، دار البحار للطباعة والنشر، بيروت، لبنان،ط1، 2011،ص ص94-95.

[7] نفس المرجع السابق، ص ص94-95.

[8] الأسعد أنسام محمد ، مرجع سابق، ص 160.

[9] لطفي عبد الحميد: **علم الاجتماع**، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، دط، دس، ص30.

[10] المرجع نفسه، ص31.

" أزيبوف" القائل: «إنه نسق القوانين الاجتماعية التي تحكم **المجتمع**» [11]، هؤلاء وغيرهم وإن انتبهوا وأشاروا لموضوع المجتمع الذي يتناوله علم الاجتماع بالدراسة والتحليل كأحد مواضيعه الرئيسية لم يعارضوا على تسمية العلم الجديد بعلم الاجتماع مادام هو العلم الذي يدرس المجتمع من خلال معرفة القوانين التي تتحكم في العلاقات: علاقات الأفراد بجماعاتهم الاجتماعية، وعلاقات الجماعات بالمجتمع وغير ذلك، لكن هناك غيرهم من العلماء من اقترح مصطلح (Sociétologie) "علم المجتمعات" للدلالة على أنه العلم الذي يدرس المجتمعات دراسة علمية[12]، فلم يسمع لهم لأن العلم الجديد أوسع مجالا من دراسة المجتمع فقط، و لم تكن القضية أنذاك تتناول فكرة المقارنة بين مدلول اجتماعية و"مجتمعية". المهم أن مصطلح (Sociologie)المتكون من كلمتي (Socius) .بمعنى اجتماع البشر وتآنسهم و(logos) التي نعني علم، أي "علم اجتماع البشر. تفوق هذا المصطلح واشتهر لكونه مكونا من كلمات مختصرة، ورغم غرابتها عن الوضع السائد في ذلك الوقت فهي لم تشتق من الأصل اليوناني وحده كما هو الحال في المصطلحات العلمية الأخرى مثل كلمة(Biologie)"علم الحياة" (Psychologie) "علم النفس" بل ابتدأت بكلمة لاتينية وختمت بكلمة يونانية، اعترف العلماء بها وشاعت على الألسن .الذي يهمنا ذكره هنا أن كلمة (Sociologie) شاعت رغم أن العلماء كانوا يدركون ويعرفون أن العلم الجديد هو علم يدرس المجتمع كظواهر اجتماعية وعلاقاته وتفاعلاته...إلخ. كان الأجدر أن يسمى العلم بمصطلح علمي دقيق لكن هذا الذي كان.

ترجمت كلمة (Sociologie)إلى العربية واشتهرت باسم "علم اجتماع" وكانت الترجمة ناقصة وغير دقيقة يقول محمد بدوي:" فالمصطلح العلمي الدقيق الذي ينطبق على المفهوم العلمي لهذه الدراسة هو «علم المجتمع" وقد تبنى هذا المصطلح فريق من العلماء وعلى الأخص في كلية الزراعة بجامعة الاسكندرية، وهم يحاولون الحصول على اجماع من الهيئات العلمية المختصة العربية بخصوص استخدامه بدلا من مصطلح "علم الاجتماع" وإني أقر تماما بوجهة نظرهم ولكن يبدو أن الكلمة العربية "علم الاجتماع" برغم خطئها وعدم دلالاتها الدقيقة على موضوع الدراسة ستظل شائعة ومتداولة على الألسن، كما شاعت من قبل كلمة (Sociologie) بالرغم من اشتقاقها النابي» [13] لقد بين السيد محمد بدوي أن المصطلح قد يكون ناقص الدلالة والمعنى ومع ذلك يشتهر ويصعب تصحيحه بعد ذلك، الغريب في الأمر أن الترجمة العربية ليست ترجمة ناقصة المعنى كما هو عند الغربيين، بل هي ترجمة خاطئة، لأننا إذا ناقشنا المعنى وجدنا أن هذا العلم:" لا يبحث في "الاجتماع" الذي هو نقيض للتشتت أو العزلة. ولكنه يبحث في ظواهر المجتمع بعد أن يُكَوّن هذا المجتمع قد

---

[11] المرجع نفسه، ص33.

[12] بدوي السيد محمد ، مرجع سابق، ص13.

[13] المرجع نفسه، ص15.

يكون نتيجة لاجتماع الأفراد وتبادل العلاقات فيما بينهم"[14] وهكذا انتشرت كلمة "اجتماعي" لأنها تنسب لـــ " علم الاجتماع" ولو أن التسمية العلمية كانت صحيحة لانتشرت كلمة مجتمعي بدلها.

– رغم ذلك هناك من العلماء والباحثين الاجتماعيين من فرق بين المدلولين "اجتماعي" و"مجتمعي"، كما فعل الباحث الاجتماعي عبد الله إبراهيم عندما تحدث عن هذه الإشكالية بحماس كبير واسهاب في كتابه الذي عنوانه: "علم الاجتماع (السوسيولوجيا)" ذكر فيه أن كتابات علم الاجتماع المكتوبة باللغة العربية:»" يطغي ويهيمن عليهما الخلط والدمج الخاطئ بين تعبيري "مجتمعي" (Social) و"اجتماعي" (Sociologique) وتحل صفة " اجتماعي" على الدوام محل صفة "مجتمعي" ولا يوجد حتى الوقت الحاضر كتاب واحد، أو بحث واحد، باللغة العربية يطرح ويعي التمييز بين الصفتين...[15] يدعو عبد الله إبراهيم لاستعمال كلمة "مجتمعي" في مواضع وحذف كلمة "اجتماعي" واستبدالها بكلمة "مجتمعي" في كلمات متعددة في أغلبها هي من الكلمات المفتاحية في علم الاجتماع، وهذا الأمر أصعب بكثير مما ذكره السيد محمد البدوي الذي أكد خطأ الترجمة العربية فقط، ومع ذلك فإنه لابد من التفريق بين المدلولين باعتبار أن المفاهيم قضية مفصلية تستحق الاهتمام والمتابعة في علم الاجتماع، وليست شكلية كما يقول البعض، إن لعبد الله إبراهيم مبررات تستحق أن نطلع عليها على الأقل، لأنها متعلقة بعلم الاجتماع وميدانه من جهة، وببناء علم الاجتماع لموضوعه من جهة ثانية يقول:" ...يتضمن تعبير "مجتمعي" خمسة معان دفعة واحدة. ففيه أولا معنى اجتماع البشر(Socius)، وفيه ثانيا الدوافع لهذا الاجتماع، وفيه ثالثا معنى الروابط والعلاقات الناتجة عن هذا الاجتماع، وفيه رابعا معنى ما تنتجه هذه الروابط والعلاقات من أشكال مجتمعية، وفيه خامسا معنى المركب الجديد، المختلف في خصائصه عن خصائص العناصر الداخلة في تركيبه، أي المجتمع."[16]ويواصل قائلا:" وعلى هذا الأساس يكون "المجتمعي" (Le Social) هو موضوع علم الاجتماع، وهو الصفة التي تغطي ميدان علم الاجتماع وترسم حدوده، ففيه المواد التي ينسج علم الاجتماع منها، أي اجتماع البشر، وفيه أيضا بناء علم الاجتماع لموضوعه وفيه أيضا نتاج ونتيجة هذا البناء، من موضوعات ..."[17] ويعلق على معنى كلمة "اجتماعي" فيقول:" وأما تعبير "اجتماعي" (Sociologique) فلا يتضمن أي معنى من هذه المعاني الخمسة، ولهذا السبب فهو لا ينتمي إلى موضوع علم الاجتماع وميادينه" وبعدما أكد عبد الله إبراهيم هذه النتيجة بدأ يصحح كثير من المفاهيم مثل قولنا الواقعة المجتمعية، والمؤسسة المجتمعية، والظاهرة المجتمعية، والقيم المجتمعية، والبناء المجتمعي، والثقافة المجتمعية، والدور المجتمعي، والمراكز المجتمعية،...إلخ في نفس الوقت حدد مدلول صفة "اجتماعي" وقصره على ممارسة علم الاجتماع لعمليته مثل قولنا: علم اجتماع، عالم اجتماع، نظرية اجتماعية، مفاهيم اجتماعية،

---

(14) بدوي السيد محمد ، مرجع سابق، ص15.

(15) عبد الله إبراهيم: **علم الاجتماع (السوسيولوجيا)**، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط3، 2010، ص63.

(16) المرجع نفسه، ص63.

(17) المرجع نفسه، ص64.

قوانين اجتماعية، مناهج اجتماعية، أساليب اجتماعية ... مما سبق نلاحظ أن عبد الله ابراهيم استخدم كلمة "مجتمعي" وكلمة " اجتماعي" بناء على تصحيح ترجمة المصطلح، واستخدم الكلمتين وفق استعمالاتها عند الغربيين، فلم يستبدل إحداهما بالأخرى، بل وظف كل واحدة في مجالها المفهومي.[18]

لقد انتشرت كلمة "مجتمعي " وأصبحت من الكلمات المستعملة في علم الاجتماع في هذه الأيام بشكل ملفت خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية بعدما صاغ العالم الأمريكي "أي كيلير" (A.Keller)هذا اصطلاحا جديدا سنة 1931 قال عنه العلامة الإنكليزي دينكن ميتشيل في معجم علم الاجتماع عند إيراده كلمة" SOCIÉTAL" مجتمعي":» أول من استعمل هذا الاصطلاح العالم "أي كيلير" (A.Keller) وقد استعمله علماء الاجتماع الأمريكان أكثر من غيرهم. فكيلير كان يفتش عن اصطلاح ينطبق من حيث المعنى مع اصطلاح مجتمع SOCIETY .فأوجد اصطلاح "مجتمعي" ليعني به المزايا النظامية التي تطبع الحياة الاجتماعية" [19] .

– هناك استعمال آخر لمفهوم "المجتمعية " (socialisation) وهو من المفردات الكلاسيكية التي كانت موجودة سنة 1937 كانت تشير إلى عملية تمثل الأفراد في المجموعات الاجتماعية المركزية لدى دوركايم أما اليوم فقد توسعت معانيها: لها علاقة بالفرضية المستوحاة من فيبر، التي تعتبر بأن التطور الاجتماعي والاقتصادي والسياسي يرتبط بالقيم المستنبطة من قبل الأفراد، وانطلاقا من العمليات المجتمعية، وبعد ظهور الاختصاصات بشكل واسع جدا أصبحت المجتمعية السياسية موضوعا متميزا للبحث. وارتبطت بالعمليات المجتمعية[20] لأن كل عملية اجتماعية تقوم على أشخاص متحركين، وفكرة المجتمعية تظهر أولا في التمثل الأكثر ملاءمة للعمليات المجتمعية أي في المعاملة المجتمعية التي هي نوع من التقويم الذي يدفع الفرد بواسطته إلى استبطان المعايير والقيم والمواقف والأدوار والمعارف والمهارات التي ستكون نوعا من البرنامج المخصص لكي ينفذ إلى حد ما أليا فيما بعد، ولعل القول المأثور الآتي يشرح ما المقصود بالمجتمعية: "إني أرى الخير وأوافق عليه، لكني أفعل الشر" هناك نموذج مجتمعي يتمثله الفرد في حياته أثناء ممارسته للفعل الجماعي، باعتبار أن هناك مجتمعية أولية وأخرى ثانوية، والمجتمعية الأولية لها علاقة بفترة الطفولة، أما المجتمعية الثانوية فهي مجموعة التصحيحات التي تتم في المراحل العمرية فيما بعد[21]. وتظهر ثانيا في الوظائف والأدوار التي بها يتم تفسير الظاهرات المجتمعية، والتي يعتمدها علماء الاجتماع الذين يعطون لها وزنا كبيرا ، لأنهم تعودوا ملاحظة ظاهرة وظيفية غير منتظمة، أي أن هناك معوقات تعوقها، ثم يقومون بعملية المقارنة لاكتشاف الآثار المجتمعية التي تدل

---

[18] المرجع نفسه، ص64.

[19] دينكن ميتشيل : مرجع سابق، ص226.

[20] ريمون بودون، فرانسوا بوريكو: مرجع سابق، ص ص 496-497.

[21] المرجع نفسه ، ص498.

على المعوقات المجتمعية التي دفعت الفاعل إلى استبطان معايير غير منتظمة الوظيفة، إن عالم الاجتماع: "كيف يفسر كون العائلات المحرومة أقل استهلاكا للتعليم، في حين أن الدخل والوضع الاجتماعي مرتبطان ايجابيا بمستوى التعليم إذا إن ذلك مرتبطا بأثر المجتمعية الوظيفية بالنسبة للطبقة المهيمنة، ولكنها غير منتظمة الوظيفة بالنسبة للطبقة المهيمن عليها نفسها ؟ " [22]

– عندما نحاول من خلال قراءة بنائية لمفردة المجتمع باعتباره الكل المجتمعي، وصولا الى مفردة الذات الفاعلة أو الفرد الفاعل (الشخص) نجد على مستوى العلاقات نوعين من العلاقات المجتمعية، الأولى علاقات مجتمعية صاعدة، من الفرد نحو المجتمع، والثانية نازلة من المجتمع نحو الفرد، وأثناء تداخل هذه العلاقات يمكن ملاحظة مجموعة من الأدوار والوظائف الضرورية والأساسية، تعمل على تقوية البنية المجتمعية على المستويات: مستوي الجماعة.. الصغيرة أو الكبيرة، أو على مستوى المجتمع.

في النسق النازل نجد مجموعة المدرسين الذين يقومون بأدوار متعددة منها ربط العلاقات المجتمعية لتحقيق التعاون والتماسك المجتمعي، فكل مدرس له وظيفته وله أدواره المجتمعية التي لا يمكن لغيره أن يقوم بها لأنه من خلال أدائه لهذه الأدوار تنشأ شبكة العلاقات المجتمعية التي تحدد الوظائف الضرورية للمجتمع والتي بها يتم الإقلاع الحضاري. إن المجتمع ليس تجمع أفراد فقط، لأن هناك مجتمعات ساكنة كالمجتمعات البدائية التي لا يمكنها أن تتطور أبدا، الحركة المجتمعية فيها متوقفة لأسباب متعددة.

ثالثا:معوقات تكوين المدرسين:

لعل أول المعوقات التي تعترض المدرس تتمثل في معوقات التكوين، إذ لابد أن يعدّ إعدادا يؤهله لأداء الوظيفة التدريسية المنوطة به على أتم وجه. كثير من الوزارات تهتم بإعداد الجوانب المادية من هياكل عمرانية، ووسائل تكنولوجية وبيداغوجية، وتغفل عن أهم الشروط التعليمية المتمثلة في المحتوى التربوي والتعليمي الذي يجب أن يكون المدرس مزودا به، ومهما توفرت الشروط الأخرى فإن الضعف لا يمكن تعويضه إطلاقا. لأن ذلك له تأثيرات سلبية مباشرة على مستوى التحصيل الدراسي عند التلاميذ، وفي النظام التربوي برمته. وكمثال نضربه لتوضيح هذه الفكرة نذكر الوضعية التي مرت بها فرنسا في الفترة السابقة لحكم نابليون، لقد كانت تعاني من إشكالية انخفاض المستوى الدراسي للتلاميذ ورداءة التربية والتكوين بسبب انتشار الضعف بين أعضاء هيئة التدريس قبل ظهور مدارس إعداد المدرسين(Ecole Normal) هذا الحل الذي اقبسته فرنسا من بروسيا ، عندما أرسلت جامعة "السربون" أفضل أساتذتها أمثال الفيلسوف" فيكتور كوزان" (Victor Cousin) إلى بروسيا ذات النظام التربوي الثري والناجح في ذلك العهد، لكي يكتشف بعد مقارنة النظام التربوي الفرنسي والنظام التربوي البروسي سرّ التأخر وانخفاض المستوى التربوي في فرنسا. تأكد كوزان أن

[22] المرجع نفسه ، ص 501.

سر التفوق يكمن في العناية الفائقة التي أعطاها البروسيون للمعلمين ولمدارس إعدادهم. عندما قدم تقريره للحكومة الفرنسية أنشئت مدارس إعداد المدرسين، عقب ذلك مباشرة تحسن المستوى التعليمي في فرنسا.[23]

1- أهمية تكوين المدرسين:

يشهد العالم اليوم تطوراً هائلاً في شتى مناحي الحياة: الاجتماعية والاقتصادية، والسياسية والثقافية والتقنية، وفي ظل هذا الزخم المعرفي ينصب التركيز على الجانب التعليمي والتربوي باعتباره القطاع الأكثر أهمية، لما يلعبه من دور في بناء المجتمع وتربية النشء وتوفير متطلبات الارتقاء والازدهار للأمم والشعوب.هنا تبرز أهمية أولئك الذين يسهمون في صقل وإعداد الفرد لتحقيق تلك الغاية، لينصب الاهتمام على المدرس الذي أوكلت إليه مهمة خطيرة وحساسة تتمثل في بناء المواطن الصالح: المنتج، المخلص، والمنتمي الذي يمارس دوره في محيطه الاجتماعي والبيئي مسهماً في عملية تطوير وتغيير مجتمعية نحو الأفضل. ولا يمكن أن تُحقق الأهداف التربوية للنظام التربوي إلا بوجود مدرس مؤهل مهنياً وأكاديمياً لكي يتمكن من القيام بأعباء تنشئة طلبته، ولا يمكن ذلك إلا إذا خضع لبرامج التنمية المهنية والدورات التدريبية التي تؤدي إلى إعداده علمياً ومهنياً. ولا يختلف اثنان حول أهمية المدرس في عملية التعليم والتعلم، وأن جودة مخرجات التعلم تعتمد بدرجة كبيرة على جودة المدرس وكيفية إعداده قبل الخدمة وتأهيله، ثم تدريبه المستمر أثناء الخدمة[24].

تولي الأنظمة التربوية في شتى البلدان اهتماماً خاصاًلمهنة التعليم وعمليات إعداد المدرس ين وتدريبهم ورعايتهم في مختلف مراحل حياتهم التعليمية، لرفع مستوى أدائهم التدريسي وزيادة فاعليتهم ، وذلك كاستراتيجية لإصلاح الأنظمة التعليمية وخاصة في البلدان المتقدمة كالولايات المتحدة الأمريكية التي كان اهتمامها بإيجاد معاهد مختصة بإعداد المدرسين، من أهم أسباب نهضتها التربوية، وتلك كانت إحدى النقط الأساسية التي اعتمدها "أوراس مان"(Oras-Man) في مشروعه الاصلاحي التربوي، الذي كان يرى أن وجود المدرس الجيد إلى جانب المنهاج السليم والمدير الناجح هي أهم مفاتيح التفوق والرقي، ولهذا دعت لجنة التعليم قبل الجامعي إلى توفير أعداد كافية من المدرسين المؤهلين والمتميزين لمواجهة التوسع في التعليم الذي صاحب التنامي المضطرد في أعداد السكان، والعمل على تدريبهم وتنمية معارفهم ومهاراتهم ، وتزويدهم بكل المستجدات، خاصة في المواد العلمية: الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا، والعمل حل مشاكلهم وتحسين

---

[23] عباسي المدني: **النوعية التربوية في المراحل التعليمية في البلاد الإسلامية، دراسة ابستيمولوجية للمعرفة التربوية**، مكتب التربية العربي لدول الخليج، دط، 1989، ص140.

[24] وجيه الفرج ، ودبابنة ميشيل: **أساسيات التنمية المهنية للمعلمين**، مؤسسة الوراق، عمان، الأردن،ط1، 2006، ص52.

ظروفهم لجذب كفاءات من المدرسين الجدد ثم تكوينهم تكوينا ذا مستوى عالٍ ، باعتبار المدرس هو المفتاح الحقيقي للتعليم ، والعامل الرئيس في تحريك اهتمام التلاميذ وتوليد الدافعية عندهم[25].

2- إعداد وتكوين المدرس:

تكوين المدرس معناه تدريبه ليتمكن من أداء أدوار معينة بنجاح وذلك متوقف بالدرجة الأولى على نوعية الإعداد أو التكوين المهني الذي يتلقاه، أحيانا تهتم الهيئات المشرفة على التكوين بالجانب النظري على حساب الجانب التطبيقي، مما يؤدي إلى أن المدرس يجد نفسه عاجزا على تدريس أحسن البرامج والمناهج. لذلك فإن عمليات الإعداد الشاملة والمتكاملة ضرورية ليتمكن المدرس من القيام بالأداء التدريسي على أحسن الوجوه. إن التكوين الشامل يتضمن عدة جوانب تتمثل في الجانب الثقافي العام، والجانب المهني التربوي، والجانب المعرفي الأكاديمي والتخصصي، والجانب الشخصي[26].

2. 1- الإعداد الثقافي العام:

يعتبر من الشروط الأساسية لمهنة التدريس، لأن الثقافة المجتمعية تعتبر من أهم وظائف المدرسة، التي يقوم المدرس بتوصيلها للتلاميذ، قدم المؤتمر العالمي للسياسات الثقافية الذي انعقد في(مكسيكو ستي) عام 1982 تعريفا للثقافة وذكر أنها تتكون من مجموع السمات المركبة التي يتميز بها مجتمع من المجتمعات أو أي جماعة اجتماعية من الجوانب الروحية والمادية والفكرية والعاطفية وهي لا تشمل الفنون والآداب وحدها، ولكن تشمل أيضا أساليب الحياة، وحقوق البشر الأساسية وموازين القيم والتقاليد والعادات والمعتقدات.[27]

وعرفها "بول لنقوين"(paul langewin) بقوله:" الثقافة العامة الحقيقية هي التي تجعل الإنسان متفتحا على كل ما ليس ضمن معارفه، وكل ما يفوق الحيز الضيق لتخصصه. والثقافة العامة لها علاقة بتجارب الفرد خارج الإطار الجامعي والتي تشمل المهام الشخصية السياسية، الدين، الرياضة، الأسفار " [28].

لم يعد دور المدرس اليوم مقتصرا على نقل المعرفة من الكتب والمقررات الدراسية إلى أذهان المتعلمين فقط ، وإنما أصبح مسئولاً عن العديد من الأدوار التي يجب أن يقوم بها في سبيل إتاحة خدمات تعليمية ثرية للمتعلمين في أي مستوى دراسي . ومن أكثر هذه الأدوار وضوحاً وتميزاً دوره كمصدر رئيسي للثقافة العامة والعملية. بناء على ذلك يجب على المدرس أن يمتلك حداً مناسباً من المعرفة والوعي بأمور علمية عامة تتعلق

---

[25] المرجع نفسه، ص52.

[26] المرجع نفسه، ص54.

[27] علي راشد: **اختيار المدرس وإعداده ودليل التربية العملية**، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، دط ، 1996 ، ص81.

[28] المرجع نفسه،ص82.

بشتى مجالات الحياة وجوانبها، والتي كثيراً ما تشغل فكر أي إنسان يمتلك قدرا من التفتح والتنوير العقلي، بل والتي كثيراً ما تفرض نفسها على عقول الأبناء، ويستشعرون حاجاتهم إلى إجابات وافية شافية ومقنعة لإشباع حاجاتهم إلى هذه الإجابات، أو توجيههم إلى مصادر المعرفة اللازمة، على الأقل يقوم المدرس بإعطاء بدايات صحيحة للتفكير تعمل للوصول إلى الإجابات المطلوبة ، لذا فإن كليات التربية في المجتمعات المتقدمة جعلت ضمن برامج إعداد المدرسين الاهتمام بالإعداد الثقافي للطالب المدرس سواء عن طريق وجود بعض المقررات الدراسية الثقافية ، أو عن طريق الأنشطة الطلابية المختلفة[29].

2. 2- الإعداد الأكاديمي:

يقصد به تزويد مدرس المستقبل بالمفاهيم والأساسيات العملية التي يحتاجها أثناء تكوينه التكوين الأولي، كي يصبح على مستوى عال من القدرة التخصصية، ولجعل المدرس متمكنا ومتعمقا في ميدانه وتخصصه[30]. ويهدف لإعداد الأكاديمي إلى تزويد المدرس بالمواد التعليمية العامة والتخصصية والمواد الاختيارية، لكي يستطيع التقدم في تكوين شخصيته وقدراته، والتعرف على الحقائق العلمية الحديثة ومتابعه كل جديد، وإكسابه القدرة على التفكير العلمي وإعدادهم إعداده جيدا في أساسيات المادة التي سيقوم بتدريسها مستقبلا[31] .

ويمكن تلخيص أهم ما يجب أن يعرفه الطالب المدرس عن التكوين الأكاديمي في النقط التالية:

- معارف في عدة ميادين.
- القدرة على الربط وتحويل المعارف إلى ميادين أخرى.
- القدرة على التحسين والتطوير ذاتيا.
- القدرة على نقد المعارف على ضوء المستجدات العلمية الحديثة.

2. 3- الإعداد المهني التربوي:

الإعداد المهني للتدريس هو اكتساب المعارف والمهارات التي بها يتمكن المدرس من القيام بواجبه التدريسي، ويتضمن ذلك معرفة أصول المهنة وأساليبها واستراتيجياتها وطرق التدريس والبيداغوجيا، وعلم النفس وغير ذلك مما يساعده على القيام بالأداء التدريسي والتعامل مع التلاميذ بالشكل المناسب.

---

[29] المرجع نفسه ص81 .

[30] المرجع نفسه، ص81 .

[31] البعداني لؤلؤه عبد الله قاسم " **تقويم التربية العملية بكلية التربية** " ، رسالة ماجستير منشورة ، كلية التربية بجامعة صنعاء، 2005 ص ص 10-11.

يهدف الإعداد المهني التربوي إلى تزويد المدرس بالمعارف والمهارات التي يستخدمها في المواقف التعليمية الفعلية وتكوين الاتجاهات الايجابية نحو المهنة، وتقدم المدرس مقررات في التربية وعلم النفس وطرائق التدريس وأساليب التقويم وغيرها من المواد التربوية ، ويتم تطبيق ذلك بالتربية العملية[32] يتضمن ذلك الإعداد ما يلي:

– اكتساب المدرس لمعارف تمكنه من تسلم مفاتيح المهنة وأصولها، باعتبار أن التدريس مهنة لها أسرارها ومشاكلها.

– معرفة طبيعة المتعلم وشخصيته ومعلومات عن نموه وخصائصه النفسية والاجتماعية.

–معرفة تتعلق بالجانب التربوي والبيداغوجي يشمل طرائق التدريس وأهداف العملية التدريسية، وشروط التعلم الجيد والمقاربات التدريسية وغير ذلك.

2. 4- الإعداد التخصصي الاجتماعي:

ويهتم بإنماء المدرس من الناحية النفسية والاجتماعية بما يتفق منع متطلبات العمل في مهنة التدريس من ناحية، ومتطلبات القيام بدور قيادي إيجابي في تطور مجتمعة والإسهام في حل مشكلاته من ناحية أخرى، حيث أن الفرد الذي يعد لمهنة التدريس هو إنسان ومواطن قبل أن بكون مدرسا، فإنه لن يستطيع ممارسة عملة على نحو مقبول ما لم يكن متمتعا بصحة نفسية جيدة ، وتتاح له فرص إنماء علاقته مع الآخرين على أساس اجتماعي سليم.

3- أنواع التكوين:

يمكن تقسيم التكوين إلى أنواع مختلفة بمجموعهم تتم عملية التكوين أو إلى مراحل متلاحقة، ومتكاملة، وهي:

3. 1- التكوين الأولي (قبل الخدمة):

هناك من يجعلها مراحل تكوينية وهناك من يقسمها إلى أنواع ويطلق على هذا النوع من التكوين "الإعداد" (préparation) **أو** التكوين الأولي (Formation initiatiale) أو التكوين ما قبل الخدمة

(pré-service) هي صناعة أولية للمدرس كي يتمكن من مزاولة مهنة التعليم.

[32] البعداني لؤلؤه عبد الله قاسم ، مرجع سابق، ص ص10-11.

3. 1- عائق التكوين الأولي:

من العوائق التي يعاني منها كثير من المدرسين العرب دخولهم ميدان التعليم دون أن يتلقوا تكوينا أولي كافيا:[33]

- بعضهم دخل مهنة التعليم بمؤهل الثانوية فقط دون أن يتلقى أي تكوين جامعي.
- وبعضهم تكون تكوينا سريعا بعد مرحلة الثانوي
- وكثيرمن المدرسين التحقوا بعملهم التعليمي والتربوي بعد تخرجهم من الجامعة مباشرة دون أن يتلقوا أي إعداد بيداغوجي وتربوي سواء أثناء دراستهم الجامعية أو بعدها، وهؤلاء يتوقع أن يكونوا مؤهلين أكاديميا وغير مؤهلين تربويا
- رغم تخرج الكثير من المدرسين العرب من كليات التربية ومعاهد المعلمين التي يفترض فيها إعداد مدرسين متمكنين إلا أن مجموعة منهم لم يتحصلوا على القدرة التي تمكنهم من أداء عملهم بجدارة واستحقاق.

من جهة أخرى فإن هناك جوانت سلبية في التكوين الجامعي:[34]

- معظم المواد التربوية نظرية ومتداخلة ومكررة.
- العجز عن تنمية شخصية المدرس المتكاملة الجوانب والتركيز على التنمية العقلية.
- ضعف مؤهلات أساتذة معاهد المعلمين بشكل عام .
- تقليد برامجكليات الغرب في مجال البرامج وتجاهل الخصائص العربية والاسلامية للطلاب وللمجتمع.

3. 2- التكوين المتواصل:

يعتبر التكوين المتواصل امتدادا للتكوين الأولي، وهو مرحلة ضرورية، وهامة من مراحل تكوين المدرس ومتممة للمرحلة الأولى لذا سميت بالتكوين المتواصل، ويدوم هذا التكوين حتى الترسيم أو ما يسمى بالتثبيت ومدته سنة واحد ة، وقد يستمر أكثر من ذلك إذا لم ينجح المدرس في امتحان الترسيم، وقد شرع في تطبيق

---

(33) شرابي هشام: **مقدمات لدراسة المجتمع العربي**، دار الطليعة، بيروت لبنان، دط، 1972، ص111.

(34) [1] المرجع نفسه، ص114.

هذا النوع من التكوين ابتداء من السنة الدراسية 1974- 1975[35]

3. 3- التكوين أثناء الخدمة:

التكوين أثناء الخدمة، أو **التدريب** عملية ضرورية لمواكبة المستجدات، فإذا كان التدريب أثناء الخدمة ضرورة لازمة وحقيقة في جميع الوظائف والمهن، فإنه يشكل ضرورة أكبر بالنسبة لمهنة التعليم ، لأن مهنة تتطور فيها التقنيات والمعارف، وتتغير مناهجها بشكل سريع، ويعتبر هذا التكوين تكوينا مهنيا مستمرا يتلقاه المرسمون من تاريخ ترسيمهم إلى التقاعد، و يتم عن طريق الملتقيات، والندوات، والتربصات وغيرها.

"إن التكوين أثناء الخدمة يجب النظر إليه على أساس أنه عملية ملازمة للمربين والتطورات والمستجدات الحاصلة في المجالين المعرفي والمهني وعليه فهو عملية بحث وتطوير يشمل المجالين المعرفي والمهني انطلاقا من

التحكم في تعليمية التعلم ومنهجيات التبليغ والتواصل والاتصال وبالتالي فهو تفكير دائم وبناء متواصل لاعداد المخططات التكوينية وتنفيذها"[36]

ويهدف التكوين أثناء الخدمة إلى ما يلي:

- تعويض النقص في التكوين الأولي من ناحية التحصيل المعرفي والأكاديمي.
- تأهيل المدرسين غير المؤهلين تربويا للذين تم توظيفهم مباشرة دون أي تكوين بيداغوجي خاص.
- تعميق وتحديث المعارف الأكاديمية للمدرسين.
- تنمية حب التكوين الذاتي لدى المدرسين قصد تحسين مستوياتهم.
- تحضير المدرس للتغييرات المستجدة، والإصلاحات التي من الممكن أن تطرأ أو تدخل على النظام التربوي.

ومن خلال ما تقدم يمكن الإشارة إلى أن التكوين أثناء الخدمة، ينبغي مراعاة ما يلي:

- أن يكون التكوين مستمرا بحيث يكون المدرس مطلعا دوما على تطور النظام التربوي وعلى المستجدات، وعلى التقدم الذي يتحقق فيه.

---

[35] حداد توفيق ، آدم محمد سلامة: **التربية العامة**، وزارة التربية الوطنية، الجزائر ،ط1، 1977 ،ص203.

[36] موقع اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوي. www.cnrse.edu.dz يوم5 5 2013 4:55.

- أن يشمل التكوين أثناء الخدمة جميع المشاركين في العملية التربوية، المدرسين على اختلاف أسلا كهم، ومستوياتهم، والإداريين، والمشرفين التربويين ...

- أن يشترك هؤلاء العاملين في ميدان التربية، والتعليم في وضع خطة تكوينية مدروسة بإحكام على حسب احتياجات المدرسين أنفسهم حتى يقبلوا على هذا التكوين أثناء الخدمة بحيوية، وحماس

أما وسائل هذا التكوين المستمر، فهي عديدة ومختلفة يمكن ذكر أهمها فيما يلي: [37]

المدير: يمكن للمدرس المتدرب أن يستفيد كثيرا إذا عمل مع مدير جيد، أ ما إذا كان المدير عكس ذلك فإن تصرفه يضر المدرسين – خاصة الجدد– الذين عندما لا يجدون المتابعة فإنهم يتقاعسون، ويحل الفتور بينهم محل الحماسة في عملهم، وبالتدريج يألفون الرتابة والروتين ويتخلون عن التطور والتجدد، وتموت فيهم روح المبادرة، والإبداع. هناك أسلوبان أساسيين، يعتمدهما المدير في تكوين المدرسين هما:

– الأساليب الفردية :كالزيارات الصفية، والاجتماعات الملحقة بها والمقابلة الفردية.

– الأساليب الجماعية :كاجتماع هيئة المدرسين، والندوات التربوية التي تقدم خلالها دروس نموذجية، وتبادل الزيارات بين المدرسين تحت إشرافه.

المفتش: إن صورة المفتش الذي يزور المدرسة ليتصيد الأخطاء التي يقع فيها صورة يجب أن

تختفي تماما من أذهان الجميع لأن الدراسات الجديدة أثبتت فشل هذا الأسلوب وعدم نجاعته، وينبغي أن تكون زيارته كسبا حقيقيا للمدرسة، ولهيئة المدرسين، وأن تكون فرصة يستفيد منها المدرسون من التجارب الحديثة التي يقدمها المفتش أو المشرف للتغلب على ما يعترض عملهم من صعوبات وعوائق.

الملتقيات والندوات التربوية: إن حضور الملتقيات والندوات التربوية دليل على جدية المدرس ، وعلى رغبته في التعليم، ففي هذه الملتقيات يتم تبادل الخبرات، وتناقش مختلف المشكلات التي يصادفها المدرسون في أعمالهم اليومية.[38]

المدرسون أصحاب الأقدمية: يمكن الاستفادة من هؤلاء المدرسين بشكل أوسع من غيرهم لأنهم يمارسون المهنة ويعيشون الظروف نفسها ، مما يجعل نقل تجربتهم أفيد وأفضل، ويمكن زيارتهم في أقسامهم وفي

[37] توفيق حداد وآخرون ، مرجع سابق ، ص204

[38] المرجع نفسه، ص 205

منازلهم والتنسيق معهم، خاصة وأن الدولة استحدثت منصبا جديدا لهؤلاء هو "الأستاذ المكون" من أجل تمكين المدرسين الجدد من الاحتكاك به ونقل خبرتهم.

3. 4- بعض الملاحظات حول واقع التكوين: في ظل الاصلاح التربوي:

تشهد بلادنا في السنوات الأخيرة عملية إصلاحية تغييرية يعتبر المدرس الطرف المهم في تنفيذها، ولذلك فإن أي إصلاح ينبغي أن يبدأ بالمدرس، لكن الواقع التعليمي في الجزائر منذ بداية الإصلاحات إلى يومنا هذا يدل على أن المدرس كان في كل مرة يتفاجأ بتغييرات وإصلاحات لم يستعد لها و لم يتلق أي تكوين فيها يقول " محمد بوعلاق" وهو يتحدث تطبيق إصلاحات طريقة التدريس بالمقاربة بالأهداف"إن المدرسين الذين تخرجوا من معاهد إعداد المدرسين في الثمانينيات لا يختلفون عن المدرسين الذين تم توظيفهم في سلك التعليم مباشرة دون تكوين فيما يتعلق بالقدرة على التمييز بين الأهداف التعليمية وبالتالي فإن هؤلاء المدرسين غير قادرين في الوقت الراهن على ممارسة التعليم بالأهداف باعتبار أنهم يفتقرون إلى أهم ملمح من ملامح المدرس الهادف و هو ملمح القدرة على صياغة الهدف الإجرائي بشكل جيد و كامل، إذ تعد هذه القدرة شرط من شروط التدريس الهادف . هذه النتيجة تجعلنا أمام إشكالية قدرة المدرس الجزائري على مواكبة التغيرات التي تعيشها بلادنا في المجالات الاقتصادية والاجتماعية و السياسية فهذا المدرس لا يمثل إلا جهازا منفذا لمخططات تربوية لا يتطلب فيها مستوى الطموح مع الإمكانات التربوية والبيداغوجية المتوفرة مما يدخل هذا النظام في دائرة من التقهقر و التخاذل" [39].

ونفس الأمر كشفت عنه دراسة" مقداد "التي تناولت إشكالية العلاقة بين أهداف التربية الإسلامية والسلوكات التي تصدر عن التلاميذ، ولقد ركز الباحث في هذه الدراسة على جانب واحد من جوانب يتعلق بمادة التربية الإسلامية، ليثبت بأن إشكالية عدم قدرة المدرس على التأثير في سلوكات التلاميذ سببها أنه لم يتلق تكوينا خاصا يؤهله لتدريس هذه المادة، و إنّما تسند عادة إلى مدرس اللغة العربية[40]

– نفس المشكل تكرر مع الإصلاحات الجديدة المتمثلة في اعتماد طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات و هذا ما كشفت عنه الدراسات التي أجريت في هذا المجال ومن الأمثلة على ذلك دراسة "الأخضر قويدري" التي أثبتت بأن النسبة الغالبة من المدرسين يشكون من صعوبة تطبيق هذه البيداغوجيا ميدانيا و أنهم يفضلون التدريس

---

[39] بوعلاق محمد: **الهدف الإجرائي تمييزه وصياغته دراسة نظرية وميدانية**، قصر الكتاب، البليدة الجزائر، دط، 1999، ص255.

[40] مقداد محمد، وآخرون: **قراءات في الأهداف التربوية**، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة، الجزائر، دط، 1994، ص247.

وفق ما تعودوا عليه، وهذا يعود إلى أن أغلبيتهم لم يتلقوا التكوين المطلوب في هذه الطريقة الجديدة بغض النظر عما يترتب عن عدم التكوين من آثار وأخطار على المدرس في كل إصلاح جديد، فإن ذلك يضعه أمام معاناة شديدة، يشعر فيها بعدم الرضا عن أدائه و بالتالي عدم التأقلم مع عمله. [41]

رابعا:المعوقات الإدارية:

المعوقات الادارية كثيرة ومتعددة لا يمكن الإحاطة بها جميعا، لذا سيقتصر حديثنا عن الإدارة المدرسية وعن العلاقات الاجتماعية بين المدرس وبعض العناصر المهمة داخل التنظيم المدرسي.

1- علاقة المدرس بمدير المتوسطة:

وجدت الإدارة في المجتمع منذ بدأ الإنسان يعيش في جماعات، فهي تعمل على تنظيم الجهود واستثمارها إلى أقصى ما يمكن، والإدارة المدرسية، كغيرها من الإدارات، تهم بتنظيم جهود العاملين في الحقل التربوي وتنميتها في إطار اجتماعي تشاركي . يتولى تسيرها والاشراف عليها شخص واحد، يمكن أن يستعين بآخرين. هو مديرها وقائدها، الذي يشرف على أعمال جميع من فيها: من مدرسين وتلاميذ وعمال وموظفين ، يُـمَكِنُه مركزه من أداء مجموعة أدوار مختلفة، أهمها الإسهام المباشر في إعداد المدرسين وتنمية قدراتهم، وتقديم النصح والإرشاد لهم في مجال الإدارة الصفية، وإعداد الدروس، وطرق متابعة التلاميذ، فهو إذن مشرف دائم مقيم في المدرسة، إذا تمكن من أداء هذا الدور الإشرافي بالذات، فإنه يجعل المدرسة وحدة إنتاج وتطوير حقيقي على الصعيدين العلمي البيداغوجي والتربوي، وتكون مدرسته حقًا وحدة بناء المجتمع بعد الأسرة وتهذيب للناشئة وإعدادهم لأداء أدوار هم المنتجة في مجتمعهم.

1. 1- أزمة الإدارة التربوية في الجزائر:

شهدت السنوات الأخيرة اتجاهات جديدة في الإدارة المدرسية، فلم تعد وظيفتها مجرد تسيير شؤون المدرسة تسييرا روتينيا، و لم يعد هدف مدير المدرسة المحافظة على النظام في مدرسته، والتأكد من سير المدرسة وفق الجدول الموضوع، وحصر حضور وغياب التلاميذ، والعمل على إتقانهم للمواد الدراسية، بل أصبح محور العمل في هذه الإدارة يدور حول التلميذ وتوفير المناخ المناسب والبيئة التي تتولد منها الظروف والإمكانات التي تساعد على توجيه التلميذ العقلي والروحي والنفسي والبدني والحسحركي والاجتماعي، والتي تساعد على

[41] الساسي الشايب، عواريب لخضر "**تطور الإصلاحات التربوية في المدرسة الجزائرية ومعاناة المدرسين**" مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص الملتقى الدولي حول المعاناة في العمل، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، ، 2010، ص444.

تحسين العملية التدريسية ولتحقيق الجودة التي تجمع بين تحقيق الأهداف الاجتماعية التي يدين بها المجتمع وأهداف التطور العالمي في المجال التعليمي.

لقد أصبح تحقيق الأهداف التربوية والاجتماعية حجر الأساس في الإدارة المدرسية بعد أن كانت ضائعة وسط الاهتمام بالنواحي الإدارية، ولا يعني هذا التحول في وظيفة الإدارة المدرسية التقليل من شأن النواحي الإدارية، بل يعني توجيه الوظائف الإدارية لخدمة هذه العملية الرئيسية.[42]

منذ سنين عديدة والجزائر تبحث عن استراتيجية جديدة لتطوير الإدارة التربوية بهدف رفع التحديات الكثيرة والتكيف مع التطور الاجتماعي، ذلك إن الأساليب الإدارية المطبقة في الجزائر والتي أغلبها موروث عن الإدارة الفرنسية لا تتماشى مع التطورات العالمية المذهلة في الوقت الراهن. رغم كل المجهودات المبذولة لإصلاح الإدارة التربوية والتي صاحبت إصلاحات المنظومة التربوية المتكررة، فإنها لم تستطيع التخلص من مخلفات الماضي القريب في نفس الوقت لم تمكن الجزائر من بناء إدارة عصرية. مماثلة لما هو موجود في العالم وكانت النتيجة هي تأخر النسق أو النظام الإداري عن السياسية والبيداغوجية المعلن عنها أو المعمول بها، وابتعاده عن تيارات العلم و التكنولوجيا والتسيير الحديث، لدرجة أنه أصبح غير قادر على تطبيق نتائج هذه النظريات يتجلى ذلك في عدم قدرة الإدارة وعجزها على ترقية التطور البيداغوجي المتوقع أو الضروري لمواجهة الألفية الثالثة. إن واقع الإدارة التربوية عندنا لم يكن محل دراسة جدية وشاملة حتى الآن، وإن مجرد المعاينة اليومية للواقع ومخرجاته السلبية يجعلنا نبصر بأنها تعيش أزمة أو أنها في الطريق إليها لأنها لازالت تتبع نموذجا تقليديا ماضيا دون التفكير في التكيف مع التغيير ودون الأخذ في الحسبان الإمكانيات المتاحة والمتطلبات المستقبلية. وهنا لا بد أن نأخذ بعين الاعتبار حقيقة أخرى تخص الإدارة التربوية الجزائرية، وهي أنها لا تتحمل المسؤولية لوحدها، لأنها ليست موجودة بمعزل عن باقي الهياكل و المنظمات الإدارية التابعة لباقي الأنساق المجتمعية الأخرى، وعليه فإنه من غير المعقول أن تتهم لوحدها في فشل النظام التربوي والعجز في تحقيق النمو الاجتماعي[43].

1. 2- أنماط الإدارة:

لكل مدير أسلوبه الخاص في التسيير، وهناك أنماط عديدة من الإدارة، يتبناها المدير بما يتوافق وشخصيته النفسية، ولكل نمط من الأنماط خصائص تميزه، رغم أن كل الأنماط تسعى لتحقيق نفس الأهداف التعليمية فإن هناك ثلاثة أنماط رئيسية ومشهورة نذكرها فيما يأتي:

---

[42] المرجع نفسه، ص167

[43] أوقاسي لونيس،" **أزمة الإدارة التربوية في الجزائر**" جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، عدد **13**، 2000، ص ص21 – 23

1. 2. 1- الإدارة الأوتوقراطية (المستبدة، الفردية، الظالمة):

نمط المدير المتشدد، المتمسك بالسلطة، الذي لا يثق إلا في نفسه كل الصلاحيات في يده متمسك بها بشدة، ومن نازعه في واحدة فهو خصيمه وهو الذي يستحق أشد أنواع العقاب، في هذا النمط السلطة مركزية تتدرج من الأعلى إلى الأسفل، المدير يأمر والجميع يطبق، هناك فصل وهوة بين التخطيط والتنفيذ، إذ المدراء يخططون لوحدهم بعيدا عن المدرسين الذين عليهم التنفيذ دون نقاش أو اعتراض، هذا النوع من التسيير يتوافق ونظام القبيلة العربية، ونظام الشيخ والمريدين، ينقسم فيه المدرسون إلى فريقين متخاصمين: المتزلفون المقربون من المدير، والمتمردون المخالفون. المدير يقوم بجميع الأعمال الإدارية والفنية والمهنية والبيداغوجية أحيانا، دوره هو الدور الرئيسي أما المدرسون فلهم أدوار ثانوية ومقيدة. وبالتالي فإن هذا النظام يكبح المدرس الذي يشعر بحالة اغتراب كما يقول الماركسيون، ويُضعف من شخصيته مما يجعله يشعر بحالة من عدم الرضا والقلق والاضطراب[44]، يدرك أن رأي المدير يخالف الصواب، ولا يستطيع أن يفعل شيئا، بل إن المدرسين يمارسون نفس النمط الإداري في صفوفهم مما يؤدي إلى انتشار مناخ غير تربوي يسوده الصمت والإحجام عن المبادرات، والخوف...في هذا الجو عادة ما يكون اهتمام المدرس بالنواحي المعرفية التي تقدم في غالب الأحيان بالطرق الإلقائية حيث تسود السطحية والشكلية في التدريس، ويغيب الاهتمام بالنواحي الأخرى المهمة كالنواحي الجسمية والنفسية والاجتماعية، وتهمل أيضا مراعاة الفروق الفردية واحتياجات الطلاب المتنوعة"[45]

1. 2. 2-الإدارة الديمقراطية:

الإدارة الديمقراطية يقوم هذا النمط على التخطيط المشترك، وتنسيق الأعمال وإثرائها، والاشتراك في تنفيذها وتنظيمه، كل فرد يعرف صلاحياته فيؤدي دوره على أحسن الوجوه، بالاشتراك والتعاون مع زملائه، كخلية نحل متناسقة ومتفاهمة، كل يكمل ويتابع عمل الآخر كعمل طاقم موحد[46]. في هذا النمط هناك تواصل وترابط بين التخطيط والتنفيذ إذ المدرس يشارك في كل شيء، ويدلي برأيه بأريحية، ويتابع بحرص، بل إن التلاميذ يشاركون في أداء كثر من الأعمال، ويشاركون في التسيير أحيانا حسب ما هو مخطط في النظام الداخلي للمؤسسة، الذي يراعي الفروق الفردية ويسمح للمبدعين مهما كان وضعهم بإظهار قدراتهم بل وتنميتها لتكون فاعلة وراشدة. في هذا النمط يشعر كل عنصر بأنه المسؤول الأول لذلك فإنه يؤدي أدواره بقناعة ذاتية، ودافعية متيقظة، وبذل وتضحية. هذا هو المناخ التربوي الذي يسمح للمدرس بتطوير أدائه

---

(44) الدويك تيسير وآخرون: **أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمـــان ، الأردن، دط، 2001، ص18

(45) العمايرة محمد الحسن ، **مبادي الإدارة المدرسية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، دط، 1999، ص59.

(46)انفس المرجع السابق، ص64.

(47) الدويك تيسير ، مرجع سابق، ص64.

التدريسي، ويمكن التلميذ من التعلم الجيد. بل إن هذه البيئة تتوسع وتمتد لتصل إلى خارج المدرسة في الحياة اليومية لكل فرد من أفراد المدرسة[47]. هذا النمط يعلم التلاميذ ويغرس فيهم القيم المجتمعية، ويفسح لهم الطريق ليضيفوا إليها اضافات جديدة تمكنهم مستقبلا من مواكبة التقدم الحضاري المتسارع في العالم .

1. 2. 3- الإدارة الفوضوية(التراسلية، المتساهلة، السائبة):

أحيانا يكون المدير ضعيفا في شخصيته أو تكوينه أو مهملا أو ساخطا أو غير ذلك فيترك الحبل على الغارب، يُحمّل الموظفين والمدرسين خاصة المسؤولية ولا يتابعهم، ولا يحاسبهم ...فيغيب الحزم الذي يمنع الفوضى، مما يُشعر المدرس والتلميذ والعامل بأنه حرّ في فعل ما يشاء دون مانع أو رادع: "نتيجة لتخلي القائد عن مسؤولينه للعاملين دون حد أدنى من الضوابط تشيع في المؤسسة التصرفات الارتجالية النابعة من أهواء مختلفة تؤدي إلى التسيب والاضطرابات، كما يشع النمط الترسلي نمو الصرعات بين الفئات نتيجة التنافس على النفوذ الذي يسببه الأسلوب الترسلي المتطرف"[48] لاشك أن التسيير بهذا النمط يُصعب على المدرس أداء العملية التدريسية، لأنه لا يستطيع التواصل مع التلاميذ بالشكل المطلوب، نعم هناك بعض المدرسين يمكنهم التحكم في أقسامهم، لكن البعض الآخر تجده يعاني الأمرين، والحقيقة أن الأهداف التعليمية لا يمكن أن تتحقق على مستوى قسم أو قسمين، إذ أن الأدوار المختلفة التي يؤديها المدير هي التي توجد البيئة الصالحة للتعلم، والمناخ الدراسي الملائم الذي تسود فيه روح التعاون والتنافس والعمل الجماعي المشترك والمتناغم كما هو الحال في النمط الديمقراطي. غياب الإدارة يوجد فجوة بين المدرسين، ويسود جو التباعد والعزلة فيما بينهم، مما يجعلهم يكرهون أعمالهم، مما يدفع بعضهم للتغيب، أو التقاعس عن العمل، أو غير ذلك. في هذه الأجواء تكون المدرسة عرضة للضغوط الخارجية من جانب المجتمع المحلي وأولياء التلاميذ...[49] وتتفق آراء الباحثين على أن أفضل الأساليب القيادية هو النمط الديمقراطي، ومن أشهرهم كيرت لوين القائل:" النمط الديمقراطي هو أفضل الأنماط القيادية و ذلك لما له من أثر بالغ في حفز المرؤوسين على العمل والأداء الجيد .أما أشده ا ضررًا على أداء المدرس فهو بلا شك النمطان ا لأوتوقراطي ثم الترسلي لما لهما من آثار سلبية علي ملكات الإبداع والابتكار لدى المدرسين. "[50]

---

[48] محمد عبد المحسن ضبيب العتيبي "**المناخ المدرسي ودوره في أداء المدرسين بمراحل التعليم العام**"، رسالة ماجيستير منشورة، جامعة نايف للعلوم الأمنية بالرياض، 2007، ص55.

[49] المرجع نفسه ، ص55.

[50] المرجع نفسه ، ص55

2- علاقة المدرس بالمشرف التربوي:

للمشرف التربوي اتصال مباشر و مستمر بالمدرسين، يساعدهم على إنجاح العملية التربوية ويشجعهم ويعمل على تحسين مستواهم من خلال التكوين المستمر، يمكن للمشرف برؤيته الحادة والنافذة للأشياء، تحديد مظاهر القوة والضعف عند المدرس ثم اقتراح الحلول العلاجية المناسبة لذلك وهو على حد تعبير" ويلز "نوع من أنواع النشاط وجه لخدمة المدرسين وإطلاق قدراتهم الكامنة بتذليل ما يعترضهم من عقبات ومساعدتهم على القيام بواجبهم في صورة أكمل [51]

2. 2- مراحل تطور المهنة الإشرافية:

من خلال تتبعنا لمراحل تطور مهنة الإشراف، نتبين أن الغرب قد تجاوزنا بمراحل ومراحل، لأن بعض المفتشين عندنا مازالوا في مرحلة التفتيش يمارسون نوعا من التعسف والظلم، وتوجد ثلاث مراحل نذكرها كما يلي:

مرحلة التفتيش: ظهر الإشراف في أوائل القرن السابع عشر في الولايات المتحدة الأمريكية متخذا من أسلوب التفتيش inspection طريقة عمل عندما تشكلت لجان من المواطنين في بوسطن لزيارة المدارس بغرض

التفتيش المباني والمعدات ومستوى تحصيل التلاميذ، ثم تركز على تفتيش المدرسين بعد ذلك، ومتابعة طرق تدريسهم والأساليب المستخدمة في التعليم وغير ذلك[(52)]، وقد كان التفتيش يحمل في طياته معاني متعددة كالتجسس، والمراقبة، والحراسة، وكان المفتش التربوي يقوم بهذا العمل باسم المصلحة العامة، يظن أن وظيفته تتمثل في أنه عين وزارة التربية والتعليم، التي ترى من خلاله أخطاء الإدارة المدرسية والمدرسين، بينما هو يمارس التهجم والإرهاب، لذلك كانت الزيارات الصفية للمدارس تتم بشكل مفاجئ هدفها تصيد الأخطاء المتعلقة بسيرالعملية التعليمية ومدى كفاءة المدرسين وانتظام التلاميذ وتطبيق الأنظمة واللوائح[(53)]. ومن أهم المآخذ على مفهوم التفتيش مايلي[(54)]:

– أن التفتيش يستند على فكرة الخطأ وهي الافتراض بأن المدرس إنسان مثالي في كل ما يقوم به من أعمال، ومن هذا المنطلق فقد كان المفتش يقوم بجولته التفتيشية، لا ليساعد المدرس ويمد له يد العون، وإنما ليتأكد من مدى وصول هذا المدرس إلى الصورة المثالية المفترضة.

---

(51) بن دومية رزيقة: "**الرضا المهني للمدرسين عن مهنة التدريس دراسة ميدانية للأوضاع الاقتصادية والمهنية عند أساتذة التعليم الثانوي و أثرها على عملهم التربوي**"، علم الاجتماع التربوي رسالة ماجيستير منشورة ، جامعة الجزائر،2001، ص90

(52) العجمي محمد حسنين:**القيادة التربوية و الإشراف الفعال**، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية/ مصر، ط1، 2008،ص80 .

(53) الأغبري عبد الصمد: **الإدارة المدرسية البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر**، دار النهضة العربية للطباعة و النشر، بيروت، لبنان، ط1، 2000، ص373 .

(54) تركي رابح: **أصول التربية و التعليم**، ديوان المطبوعات، الجامعية، الجزائر، د ط، 1990، ص ص498 – 496.

– أن التفتيش يقوم على مبدأ تصيد الأخطاء، مما أوجد جوا من الريبة وعدم الثقة بين الأطراف المشاركة .في تسيير عجلة العملية التدريسية.

– أن عملية التفتيش تعتمد على الزيارة المفاجئة، الأمر الذي أوجد لدى المدرس انطباعا بأن المفتش خصيمه الذي يريد أن يتجسس عليه لا زميله يسعى ليأخذ بيده و يساعده.

-بمرور الأيام أصبح التفتيش منحصرا إلى درجة كبيرة على مراقبة المدرس فقط دون النظر إلى العوامل

والظروف الهامة التي تتحكم في الموقف التعليمي و خاصة ما يتعلق بالتلاميذ، فالمفتش عندما يزور المدرسة يتجه مباشرة إلى المدرس ويركز كل جهده في مراجعة أعماله و مراقبتها عن طريق اختبارالتلاميذ.

– يهتم المفتش بمدى تنفيذ المدرس للتعليمات و المقررات الدراسية، وفي كثير من الأحيان لا تعدو الجهود التي تبذل لتحسينه لاتعدو أن تكون مجرد اقتراحات تكتب في السجلات وتقارير إدارية.

– يقوم هذا النوع من التفتيش على افتراض خاطئ هو أن المفتش يملك قدر أكبر من المعرفة والمهارة وأنه على دراية بالعملية التربوية وطرق التدريس... مما يتطلب من المدرس أن يسمع ويطيع ولا يعترض وبذلك فالمفتش هو صاحب السلطة العليا و هو الذي يجب أن يقرر كل شيء بالنسبة للمدرس.

– هذا التفتيش عشوائي لا يقوم على أساس من التخطيط العلمي والتقويم السليم لأن المفتش يزور المدرس مرة واحدة كل فترة زمنية، أو عندما يطلب منهم ذلك.

-لا يهتم المفتش إلا بالامتحانات والاختبارات والأعمال الروتينية دون أن ينظر إلى الأهداف البعيدة في العملية التربوية مثل قياس نمو التلاميذ معرفيا واجتماعيا وأخلاقيا و جسميا، وتقوم وظيفة المفتش أساسا على معاونة الرؤساء في التعرف على أحوال المدرسين و الرقابة عليهم بدلا من معاونة المدرسين.

مرحلة التوجيه: تطور مفهوم الإشراف وانتقل إلى مرحلة متقدمة عندما اعتراف التربويون بضرورة اخضاع المدرس إلى فترة تدريب وتكوين (أثناء الخدمة) يتم خلالها إرشاده وتوجيهه. في هذه المرحلة أصبح المفتش مكونا وموجها يملك مستوى أعلى يمكنه من إعداد الوصفة الإصلاحية والأساليب العلاجية[55] لأن مصطلح "توجيه" (Guidance) يقتضي أن المفتش يملك معارف وخبرات تمكنه من التوجيه والإرشاد، ومتابعة العمل المدرسي بصورة أكثر قبولا، لقد أصبح المفتش يقوم بالتصحيح لا التجريح والإرشاد بدلا من تصيد

[55] العجمي محمد حسنين ، مرجع سابق، ص 72.

الأخطاء، والنصح بدلا من المباغتة والعقاب[56]. لكن مع مرور الأيام سقط مفهوم التوجيه كذلك للأسباب الآتية[57] :

– عملية التوجيه هنا تقوم هي الأخرى على فرضية خطأ، وهي أن الموجه يعرف أكثر من المدرس، وقد أثبتت وقائع عديدة بأن المدرسين أكفأ وأعلم من الموجهين، مما جعل بعضهم يتصرفون مع المدرسين تصرفات غير تربوية يحركها الكبر والحقد.

– إن عملية التوجيه تستند إلى نزعة الفوقية مرفوضة في ميدان الإشراف التربوي الديمقراطي التعاوني الذي تدعو إليه التربية الحديثة، لأن المشرف الفوقي لا يمكن أن يسهم بأي حال من الأحوال في تطور العملية التربوية ، بل إنه يصبح عائقا يصعب على المدرس إزالته.

– إن عملية التوجيه في كثير من الأحيان تركز على المدرس فقط .وتعتبره الحلقة الضعيفة في العملية التدريسية، وتهمل الأطراف الأخرى المشاركة في هذه العملية كالإدارة، والتلاميذ وما يتصل بها من منهاج ومرافق مساعدة وغير ذلك.

مرحلة الإشراف : انتقل المفهوم من التفتيش إلى التوجيه، إلى الاشراف الذي أصبح عملية فنية يقوم بها تربويون اختصاصيون بقصد النهوض بعمليتي التعليم والتعلم وما يتصل بهما، بواسطة الاطلاع على ما يقوم به المدرسون من نشاطات ضمن الإمكانيات والوسائل المتوفرة لديهم، ومن ثم الوقوف معهم ومساعدتهم على تحسين أدائهم بحيث يستطيعون التفاعل مع التلاميذ لتنمية مداركهم وتوجيههم إلى المشاركة الإيجابية في الحياة الاجتماعية، عن طريق تزويدهم بمعارف نافعة وقيم راسخة وعادات حميدة[58] وقد ساعد على تطور الإشراف على هذا النحو عدة أمور أهمها:

– الاعتراف بأن التربية قوة اجتماعية أساسية لنمو الشخصية الإنسانية جعل الاشراف نظام اجتماعي ديمقراطي وأنها بناء وليست عملية ميكانيكية تتعامل مع آليات التعلم من خلال آليات إدارية، وبالتالي أصبح الإشراف التربوي جزءا أساسيا من عملية اجتماعية أساسية تغييرية.

– الاعتراف بأن التغيير مبدأ كوني يؤثر على جميع أوجه الحياة بما فيها التنظيم الاجتماعي، أدى إلى الاقتناع بأن التغيير التربوي يجب أن يواكب مجموع التغيرات المجتمعية من خلال التغيير في السياسة التربوية،

---

(56) (1)المرجع نفسه ، ص 82.

(57) تركي رابح ، 1990 مرجع سابق ، ص ص498 – 496.

(58) الأغبري عبد الصمد ، مرجع سابق، ص370.

وفي المناهج والإدارة والتمويل وطرق التدريب وغير ذلك، وبذلك مواكبة التغيير لم يعد فقط أمرا مرغوب فيه بل أصبح أساسيا والمشرف له دور مهم في هذا المجال.

– الاعتراف بأن الإشراف التربوي عملية اجتماعية ترتبط بالديمقراطية والتعاونية ومن هنا صار ضروريا الأخذ بالتخطيط الجمعي وجماعية صنع القرار والهجوم الجمعي على أي مشكلة لحلها والتعاون بين جميع الهيئات ذات الصلة بالطفل ورعايته وحمايته وتربيته، وهذا أمر هام جدا للإشراف الناجح.

– إقرار أن الوظيفة الأساسية للإشراف التربوي تتمثل في القيادة داخل الجماعة، يعني أن المشرف التربوي ينبغي أن يكون لديه مهارات قيادية ومهارات إدارية وبخاصة ما تعلق بإدارة العلاقات الإنسانية والمهارات الإرشادية للجماعة. ومن هنا يمكن القول أن عملية الإشراف التربوي الحديث كانت وليدة عملية تطورية بدءا بالتفتيش ثم التوجيه وصولا إلى الإشراف بمعناه الديمقراطي والتعاوني وكان هذا التطور نتيجة لاختلاف فلسفة التربية عبر العصور واختلاف وجهات النظر نحو عمليتي التعليم والتعلم.

خامسا: المعوقات الاجتماعية:

توجد معوقات اجتماعية متعددة يعاني منها المدرس، تسببت في تدني معيشته ومعاناته الاجتماعية، وكانت نوعا من أنواع العراقيل التي اعترضته وهو يؤدي مهمته التعليمية المجتمعية، سنتحدث عن بعضها، عن معوقات السكن ومعوقات النقل ومعوقات المكانة الاجتماعية.

1- معوقات السكن:

إن المدرس يعاني كغيره من أفراد المجتمع الجزائري نقصا في الجانب المادي، منعه من تحقيق العديد من الرغبات التي هي من الضرورات الحياتية، لعل أشدها توفير السكن اللائق. وبالرغم من تحسن الوضعية الاقتصادية للمدرس في المدة الأخيرة فإنه مازال يكابد وينافح ويحاول أن يتغلب على متتالية ارتفاع الأسعار...ونظرا لأن العائد المادي المتمثل في الراتب الشهري يتميز بالثبات نسبيا ولو لفترة زمنية، فإنه دائما في انخفاض والقدرة الشرائية في تدني، ومن جهة أخرى فإننا إذا ما قارناه بغيره في دول أخرى على سبيل المثال الدول المجاورة وجدناه الأقل. فكيف للمدرس أن يصل إلى المستوى الذي يتمكن فيه من توفير مختلف متطلبات الحياة الجيدة والعصرية بما فيها مسكن خاص به، وبافي المستلزمات التي تسمح له بأداء مهامه على أكمل وجه على اعتبار أن "السكن" هو المقرّ الذي يلجأ إليه الإنسان ليستريح بعد عناء وليقضي فيه جزءا معتبرا من يومه، يتنعم بالسكينة والطمأنينة، ويجدد نشاطه ليمتلك الطاقة والقدرة على تحدي ومجابهة مختلف المعوقات المجتمعية في

الحياة التي يحياها[59] . كان القطاع التربوي سابقا ينال حصته من السكنات سنويا فلا يشارك ولا يأبه بتلك التي توزعها البلدية أو الدائرة، في زمن لم تكن فيه حدة المشكلة بالشكل الذي هي عليه اليوم، ورغم أن طريقة التوزيع لم تكن عادلة أحيانا إلا أن المستفيد من السكن كان هو أحد المدرسين، ومن جهة أخرى فإن الدولة من أجل سدّ النقص المسجل في هذا الميدان شرعت في الثمانينات في سياسة تشجيع البناء الفردي، وذلك بتسليم قطع أراض للبناء بأسعار مدعمة إلى جانب مساعدات أخرى في مجال التهيئة[60] لذلك يمكن القول بأن المدرس قديما لم تكن عنده مشكلة السكن أما اليوم فإن المدرس يعاني كغيره من الجزائريين من هذه المشكلة، رغم أن الدولة مستمرة في محاولة توفير السكن اللائق لمواطنيها إذ أن مفهوم السكن كحق أساسي مفهوم راسخ في المجتمع الجزائري، وأن الدولة تعتبر مسألة السكن من مسؤولياتها الرئيسية تجاه السكان، فإن الأزمة تزداد تفاقما بسبب مشاكل كثيرة تتعلق بكيفية الحصول على السكن والقدرة على الدفع، بالرغم من مرور عقد شهد تكثيف بناء المساكن الاجتماعية. ويعزى التزايد المستمر في الطلب على السكن خاصة في المناطق الحضرية إلى عاملين هما ارتفاع معدل نمو السكان وتجمعهم في المدن الكبرى بسبب الهجرة المكثفة في السنوات التي عرفت الجزائر فيها اختلالا أمنيا. لاشك أن نقص العائد المادي ومشكل السكن من العوائق التي تؤثر كثيرا على الحياة الأسرية التي يعيشها المدرس باعتبار أن الأسرة هي المؤسسة الاجتماعية الأولية المهمة التي تلعب دورا هاما في تحقيق الاستقرار و التوازن للأفراد [61]. لقد تأثرت الأسرة كثيرا بسبب ما جرى من أحداث أمنية، هزت كيان البلد، وأحدثت تغيرات اجتماعية عميقة، أزاحت قيما كانت مركزية من الثوابت وأحلت قيما أخرى، مما أدى إلى انتشار قيم الفردانية وغياب التعاون الاجتماعي... الأمر الذي تمخض عنه ظهور ممارسات تكيفية داخل الأسر لمواجهة الظروف المحيطة بها .وهي ممارسات لها انعكاسها على المستوى الأدائي للمدرس الذي يسعى دائما للبحث عن مخرج آخر يحقق من خلاله المتطلبات الضرورية التي تحتاج إليها أسرته. فإذا عجز عن تحقيقها اتجه مرغما لمزاولته نشاط اقتصادي آخر، وهنا يجد نفسه أمام إشكالية المزج بين وظيفتين التي تميل فيها الكفة إلى أحد الطرفين، إذ من الصعب التوفيق بين عملين، ويزداد صعوبة إذا تعلق الأمر بمهنة التعليم.

2- معوقات النقل:

إن المشاكل و المعوقات وإن بدت متفرقة فإن هناك رابط يجمعها، وقد تكون واحدة نتيجة للأخرى: إن انخفاض العائد المادي يؤدي إلى ظهور العديد من الإفرازات الاجتماعية الاقتصادية...وكل منها يؤثر في الآخر. مثلا انخفاض الراتب الشهري للمدرس هو أحد الأسباب المهمة في عدم استطاعته امتلاك المسكن اللائق، وهذا

---

[59] مزهود .الصادق **أزمة السكن في ضوء المجال الحضري** ، دار النور الهادف، الجزائر، د ط،1995 ، ص05 .

[60] بن حمودة محبوب، بن قانة اسماعيل" **أزمة العقار في الجزائر ودوره في تنمية الاستثمار الأجنبي**" مجلة الباحث، عدد61 ،2007 جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، ص62.

[61] عسوس عمر "**دور الأسرة و المدرسة في الوقاية من الجريمة**" جامعة باجي مختار عنابة مجلة التواصل، العدد 01، جوان1996 ، الجزائر، ص 07.

الأخير يؤثر بلا شك على مجرى حياته الأسرية بشكل عام. هناك عوائق أخرى يمكن أن تظهر بعد امتلاك المدرس للسكن، مثلا إذا كان يعمل في مكان بعيد عن سكنه وليس عنده وسيلة نقل خاصة، وظروفه المادية المتدنية لا تسمح له باقتناء سيارة . في هذه الحالة سيلجأ إلى وسائل النقل العمومية التي قد تكون متوفرة أحيانا ومنعدمة أخرى. ليجد نفسه في دوامة من مشاكل حياتية متوالية، يحاول التأقلم مع كل وضع جديد، يقوم باكرا، يبحث عن الحافلة أو سيارة الأجرة التي توصله إلى عمله، وأحيانا يسافر من بلد إلى آخر، لتظهر عنده مشكلة السكن من جديد...

جهد كبير ووقت كثير ومال وفير يضيعه المدرس في عمل يتكرر يوميا كان من الأفضل لو استغله في تحضير دروسه أو تكوين ذاته، أو استراح فيه ليقدم درسه بعد ذلك بشكل جيد.

3- المكانة الاجتماعية:

مفهوم المكانة الاجتماعية من المفاهيم المحورية التي ينبني عليها علم الاجتماع، شاع استخدامها مرادف لمصطلح الهيبة والمنزلة، لكن بالرجوع إلى التراث السوسيولوجي نجد أن هناك مصطلحات عدة كلها تدل على المكانة الاجتماعية، والسبب يعود إلى المفاهيم التي ترتبط بمدارس واتجاهات مختلفة كلها تعبر عن المكانة أو الوضع(statut) ، وهناك العديد من التعريفات التي تقدم مفهوما خاصا للمكانة نذكر منها:

– نجد "جون ستوتزل" (johne stoetzel) ربط المكانة بالدور الاجتماعي الذي يتألف من قواعد ومعايير يخضع لها فعل الأفراد الذين يحتلون مكانة أو وظيفة خاصة في جماعة من الناس أو مجتمع، هذا الدور يحدد النماذج التي تتجاوزها الاختلافات والتكيفات الفردية وتعمل على توجيه الافراد الذين يحتلون مكانة اجتماعية[62] هذا التعريف لم يشر للحقوق والواجبات.

– هناك من يرى المكانة الاجتماعية هي صورة ذهنية تعبر عن الدرجة التي تحتلها المهنة والعاملون بها في سلم التقدير العام للمهن وحدود فعاليتها الوظيفية، وترتبط بهذه الصورة المدركة أو المتخيلة دلالات عملية أو ملموسة وتتمتع بقيم وامتيازات متناسبة في معظم الأحوال مع درجتها ومعترف بها في المجتمع[63].

هناك عدة محددات للمكانة من خلالها يتم تصنيف المهنة أو الشخص أو الجماعة نذكر بعضها فيما يأتي:

الدخل أو العائد المادي: للمال قيمة مادية كبيرة في المجتمعات المادية خاصة يصنفون الناس بحسبها ويقيسون الأفراد بما يمتلكونه من مال.

---

[62] نبيل حميدشة، مرجع سابق، ص24.

[63] الكبيسي عبدالله جمعة وآخرون: **المكانة الاجتماعية للمعلم**، دار الثقافة، قطر، د ط، 2001، ص20 .

السمعة والتقدير: تعتبر السمعة والتقدير التي تتمتع بها مهنة أم المهن أو فرد من الأفراد مؤشر مهم في تحديد المكانة الاجتماعية فمثلا رياضي مشهور وهناك أستاذ جامعي لكل منهما مكانة والمجتمع بمعاييره الاجتماعية النابعة من ثقافته يحدد من مكانته الاجتماعية أعظم. في اليابان وإسرائيل العالم الجامعي مكانته أعلى، أما في الدول المتخلفة فلاعب الكرة المشهور عالميا مكانته أعلى بكثير ...

السيطرة على الأفراد: تعتبر السيطرة على الأفراد والتحكم فيهم من المحددات المهمة التي تعطي لهذا الفرد أو ذاك مكانة اجتماعية فالشرطي أو الدركي أو القاضي من المهن التي تمنح لصاحبها تقديرا واحتراما، وأفرادها يحضون بمهابة ومكانة عالية أكبر من مهابة المدرس مثلا.

– التأثير على حياة الأفراد: كلما احتاج المجتمع لمهن معينة وأصحابها، احترمهم ورفع مكانتهم، فالطبيب والمحامي مثلا يعملون في مهن يحتاج الناس إليها لذلك أصحابها محترمون ومبجلون. ولقد أجريت العديد من الدراسات على المكانة الاجتماعية للمدرس، كتلك التي أجراها : عبد جمعة الكبيسي تحت عنوان المكانة الاجتماعية للمعلم في دولة قطر، سنة1998 وكان من نتائجها ما يلي[64]:

– اختلاف وجهات النظر بين الذكور والإناث في نظرتهم لمهنة التعليم والمكانة كامتياز، حيث كانت نظرة الإناث ايجابية وكن راغبات في هذه المهنة، أما نظرة الذكور فكانت على العكس تماما كانت نظرتهم سلبية تماما حيث اعتبروا أن مهنة التعليم مهنة شعبية وليس لها مكانة بين المهن، وأن مكانة المدرس هي مكانة متدنية.

– أكد معظم المبحوثين أنهم غير راضين عن الوضع المهني لأسباب مختلفة منها: التسلط الإداري، سلبية الاشراف،...

– يرى أغلبية المبحوثين أنهم لا يلقون التقدير والاحترام المناسب سواء من السلطات التعليمية، أو الجماهير الشعبية، مثلما يلقى أصحاب المهن الأخرى، كالقضاة والمحامين والشرطة والأطباء...

[64] الكبيسي عبدالله جمعة وآخرون، مرجع سابق، ص ص 122- 123

خلاصة:

تحدثنا في هذا الفصل عن المشكلات والعوائق التي يتعرض لها المدرس من خلال إظهار أنها معوقات مجتمعية لأن لها صلة بالمجتمع المتلاحم مع بعضه، الذي يؤثر ويتأثر، وركزنا الحديث عن عوائق التكوين خاصة ما تعلق بمرحلة الاعداد قبل الخدمة وبينا أن أحسن وسيلة هي التخطيط لإعداد كل المدرسين في المدارس العليا للأساتذة التي تحتاج إلى تطوير برامجها وإلى تكثيف الاهتمام بالجانب التطبيقي والميداني حتى يباشر المدرس عمله وهو يملك نوعا من الخبرة تمكنه بعد ذلك من الاندماج والتكيف في المناخ التدريسي سريعا. الشيء نفسه يقال على التدريب بعد الخدمة. ثم تحدثنا عن بعض العوائق الإدارية التي يتعرض لها المدرس بالتركيز أولا على عوائق المؤسسة التعليمية المتمثلة في المدير خاصة. وعلى عوائق مديرية التربية ثانيا لأنها تمتلك القدرة القانونية التي بها تنتظم حياته العلمية بالشكل المرغوب فيه. وأخير تحدثنا عن بعض العوائق الاجتماعية مثل مشكلة التمهين ومشكلة النقل ومشكلة السكن ومشكلة المكانة الاجتماعية .

الفصل الخامس:

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد:

بعدما تم التطرق في الفصول السابقة إلى تحديد موضوع الدراسة ومناقشة مختلف الأطر المعرفية والنظرية للمدرسة والمدرس وللمعوقات المجتمعية المدرس والأداء المدرسي، سنخصص هذا الفصل لتناول الإجراءات المنهجية للدراسة التي تشمل العناصر التالية:- تحديد مجالات الدراسة، عينة الدراسة، المنهج المستخدم في هذه الدراسة، تحديد أدوات جمع البيانات وأخيرا طرق تحليل هذه البيانات. وكل هذا العمل يصب في خانة محاولة فهم الصدق الإمبريقي لتساؤلات وفرضيات الدراسة.

أولا:مجالات الدراسة:

يعتبر تحديد مجالات الدراسة من العناصر المهمة في الدراسات والبحوث العلمية بصفة عامة، والاجتماعية بصفة خاصة، وتعد ركيزة أساسية فيها، حيث تمكن كل من الباحث والقارئ من تحديد المكان والزمان والمجتمع الذي أجريت عليه هذه الدراسة. وهذا راجع لأن اختلاف نتائج البحوث والدراسات يتأثر باختلاف الأزمنة أو الأمكنة أو المجتمعات التي أجريت عليها الدراسة، تتغير النتائج إذا تغير بعد واحد من هذه الأبعاد فقط فكيف إذا تغير بعدان أو أكثر.

وعليه فإن هذه المجالات وكما سبقت الإشارة إليه تنقسم إلى ثلاثة مجالات هي:

- المجال المكاني.
- المجال الزمني.
- المجال البشري.

1- المجال المكاني:

نتحدث في المجال عن بعض المعلومات الضرورية والخاصة بولاية الجلفة، وعن معلومات أخرى تخص المتوسطات التي تقع في نطاقها وهي كما يلي[1]:

1. 1- تعريف بولاية الجلفة:

ولاية الجلفة إحدى ولايات الجزائر، تقع في الوسط الشمالي منها، يحدها شمالا ولاية المدية ، وشرقا لاية المسيلة وغربا ولاية تيارت، ولها حدود جنوبية شرقية مع ولاية بسكرة وولاية الوادي وولاية ورقلة، وحدود جنوبية شرقية مع ولاية الأغواط وولاية غرداية.

تقع بمفترق الطرق من الشمال إلى الجنوب، ومن الشرق إلى الغرب الجزائري، تبعد ب 300 كم عن الجزائر العاصمة.وب 300 كم عن مدينة سطيف،

- تتمتع ولاية الجلفة بمساحة تقدر بـــ 66415كلم^2، تمثل 2,79 **%** من المساحة الإجمالية للجزائر.

[1]تقرير لجنة التربية التابعة للمجلس الولائي بالجلفة، نوفمبر 2010، ص2 ، والموسوعة الحرة "ويكيبيديا" الإلكترونية نسخة متحقق منها. فحصت في 5 أكتوبر 2013.

– تعداد السكان حسب احصائيات 2010في الولاية يتجاوز 1205000 نسمة، موزعين في مختلف مناطق في الولاية بنسبة قدرها **23%**، وبكثافة تقدر بـــ 14.83 نسمة/كم^2، تعد في المرتبة الرابعة وطنيا من حيث تعداد السكان، بعد كل من الجزائر العاصمة(1190كم^2، 2882897)، سطيف (6504، 1438702)، وهران (6504، 1357000).

– تحتوي على جامعة و 470 مدرسة ابتدائية، و129 متوسطة[*] و 53 ثانوية بمجموع 652 مؤسسة تربوية يؤطرها أكثر من 13615 إطار: 9160 تربوي، 4455 إداري، ويدرس بها أكثر من **228421** تلميذ.

قُسمت ولاية الجلفة بمقتضى التقسيم الإداري عام 1974 للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية تضم : 15 دائرة و 36 بلدية.

جدول رقم 2 يبين قائمة دوائر ولاية الجلفة

دائرة الجلفة	دائرة عين وسارة	دائرة البيرين
دائرة سيدي لعجال	دائرة حد الصحاري	دائرة حاسي بحبح
دائرة الشارف	دائرة دار الشيوخ	دائرة الإدريسية
دائرة عين الإبل	دائرة مسعد	دائرة فيض البطمة

المصدر: الطالب

جدول رقم 3 يبين قائمة بلديات ولاية الجلفة

الجلفة	عين وسارة	القرنيني	البيرين	بنهار	سيدي لعجال
الخميس	حاسي فدول	حد الصحاري	بويرة الأحداب	عين أفقه	حاسي بحبح
الزعفران	حاسي العش	عين معبد	دار الشيوخ	المليليحة	سيدي بايزيد
الشارف	القديد	بن يعقوب	لإدريسية	الدويس	عين الشهداء
عين الإبل	مجبارة	تعضميت	زكار	مسعد	دلدول
سلمانة	سد رحال	قطارة	فيض البطمة	عمورة	أم العظام

المصدر: الطالب

[*] هذا حسب احصائيات 2010 أما اليوم فعددها 138 متوسطة.

2- المجال البشري:

عدد المتوسطات في ولاية الجلفة هو 138 متوسطة منها متوسطة محمد بو عيشة بعين وسارة يعاد بناؤها، وعدد المدرسين الذين يمثلون المجال البشري الذي اختارته الدرسة هو3645مدرس مقسمون على متوسطات الولاية، فيما يلي نقدم قائمة المتوسطات مع ذكر عدد مدرسي كل منها:

جدول رقم 4 يبين قائمة متوسطات ولاية الجلفة وعدد المدرسين في كل منها

القيد	اسم المؤسسة	البلدية	الدائرة	مجموع الأساتذة	النسبة
1	الأمير عبدالقادر	الجلفة	الجلفة	30	2
2	بن عياد بن عياد	الجلفة	الجلفة	36	2
3	الرايس محمد	الجلفة	الجلفة	28	1
4	مقواس بلقاسم	الجلفة	الجلفة	33	2
5	بوبكراوي المختار	الجلفة	الجلفة	42	2
6	الأمير خالد	الجلفة	الجلفة	24	1
7	حاشي بلقاسم	الجلفة	الجلفة	33	2
8	بسطامي شويحة	الجلفة	الجلفة	27	1
9	القادر فضيلي عبد	الجلفة	الجلفة	21	1
10	بلحواجب احمد	الجلفة	الجلفة	38	2
11	العربي بعرير	الجلفة	الجلفة	34	2
12	الجلفة حاشي معمر	الجلفة	الجلفة	20	1
13	التلي بلكحل	الجلفة	الجلفة	34	2
14	الامام بربيح	الجلفة	الجلفة	30	2
15	بكاي مسعودة الجلفة	الجلفة	الجلفة	34	2
16	الامام البخاري	الجلفة	الجلفة	28	1
17	زرنوح محمد	الجلفة	الجلفة	30	2
18	علي الياقوت	الجلفة	الجلفة	25	1

القيد	اسم المؤسسة	البلدية	الدائرة	مجموع الأساتذة	
19	11ديسمبر	الجلفة	الجلفة	31	2
20	18 فبراير	الجلفة	الجلفة	34	2
21	حيرش عبد العزيز	الشارف	الشارف	33	2
22	الحرية	دار الشيوخ	دار الشيوخ	34	2
23	عبد الحميد بن باديس	القديد	الشارف	28	1
24	طاهيري عبد القادر	الإدريسية	الإدريسية	30	2
25	بن بوزيد عمار	الإدريسية	الإدريسية	30	2
26	رابحي بن داود	الدويس	الإدريسية	21	1
27	بن إبراهيم الحاج السعيفي	مسعد	مسعد	22	1
28	بوعبدلي دحمان	مسعد	مسعد	45	2
29	عمر بن الخطاب	مسعد	مسعد	37	2
30	الحاج أحمد بن دحمان	مسعد	مسعد	36	2
31	لهزيل المسعود	مسعد	مسعد	34	2
32	سد رحال	سد رحال	مسعد	21	1
33	خليفة بن رابح القدس	مسعد	مسعد	29	1
34	القن محمد بن عياش	سلمانة	مسعد	21	1
35	دلدول	دلدول	مسعد	15	1
36	سبخاوي السبخاوي	عين الإبل	عين الإبل	29	1
37	شائب التجاني	مسعد	مسعد	20	1
38	نقناق سعد	عين الإبل	عين الإبل	20	1
39	سي الشيخ بن محمود	مجبارة	عين الإبل	21	1
40	تعظميت	تعظميت	عين الإبل	21	1
41	عامرة	عين الإبل	عين الإبل	19	1
42	رحمون عبد الحميد	فيض البطمة	فيض البطمة	29	1
43	القندوز بولرباح	حاسي بحبح	حاسي بحبح	34	2

القيد	اسم المؤسسة	البلدية	الدائرة	مجموع الأساتذة	النسبة
44	القيزي بن زيان	حاسي بحبح	حاسي بحبح	44	2
45	الشارف2	الشارف	الشارف	26	1
46	حي بوعافية	حاسي بحبح	حاسي بحبح	23	1
47	حي المحطة	حاسي بحبح	حاسي بحبح	35	2
48	ابن رشد	حاسي بحبح	حاسي بحبح	43	2
49	عمر بن عبد العزيز	الزعفران	حاسي بحبح	30	2
50	هواري بومدين	حاسي العش	حاسي بحبح	28	1
51	عين معبد	عين معبد	حاسي بحبح	34	2
52	نعاس عبد الله	دار الشيوخ	دار الشيوخ	23	1
53	زيان عاشور	دار الشيوخ	دار الشيوخ	33	2
54	قاسم سالم	دار الشيوخ	دار الشيوخ	16	1
55	المليليحة	المليليحة	دار الشيوخ	20	1
56	سي الحواس	عين وسارة	عين وسارة	20	1
57	بن باديس	عين وسارة	عين وسارة	29	2
58	بن ميمون محمد	عين وسارة	عين وسارة	32	2
59	بوزيداوي بن عزوز	عين وسارة	عين وسارة	33	2
60	بن عكشة	عين وسارة	عين وسارة	39	2
61	قاسمي الحسني	عين وسارة	عين وسارة	36	2
62	بن خلدون	عين وسارة	عين وسارة	28	1
63	2سيدي لعجال	سيدي لعجال	سيدي لعجال	21	1
64	محمد بو عيشة	عين وسارة	عين وسارة	يعاد بناؤها	
65	عبان رمضان	عين وسارة	عين وسارة	30	2
66	أحمد بن سعد	البيرين	البيرين	28	1
67	عامر الأخضر	البيرين	البيرين	34	2

القيد	اسم المؤسسة	البلدية	الدائرة	مجموع الأساتذة	النسبة
68	هواري بومدين	البيرين	البيرين	33	2
69	بن جغموم محمد النجاح	حد الصحاري	حد الصحاري	39	2
70	بويرة الأحداب	بويرة الأحداب	حد الصحاري	16	1
71	وكال محمد	عين فقه	حد الصحاري	34	2
72	عين الشهداء الجديدة	عين الشهداء	الإدريسية	13	1
73	حامدي بلقاسم	سيدي لعجال	سيدي لعجال	29	2
74	محمد شعباني	عين وسارة	عين وسارة	33	2
75	حاسي فدول	حاسي فدول	سيدي لعجال	28	1
76	حاسي بحبح الجديدة	حاسي بحبح	حاسي بحبح	34	2
77	حساني محمد الشيخ	حاسي بحبح	حاسي بحبح	29	2
78	رقاب قويدر المحطة	الجلفة	الجلفة	41	2
79	زروال لخضر	عين وسارة	عين وسارة	34	2
80	قاوي يحي	عين وسارة	عين وسارة	32	2
81	بن عيسى بلقاسم	زكار	عين الإبل	11	1
82	الفتح الجلفة	الجلفة	الجلفة	34	2
83	العربي بن مهيدي	حاسي بحبح	حاسي بحبح	28	1
84	النصر	بن نهار	البيرين	30	2
85	طارق بن زياد	الإدريسية	الإدريسية	30	2
86	الفجر	حد الصحاري	حد الصحاري	34	2
87	رويني لخضر	الجلفة	الجلفة	31	2
88	هاني بن الهادي عبد الرحمن	مسعد	مسعد	36	2
89	*الخنساء*	*الجلفة*	*الجلفة*	31	2

القيد	اسم المؤسسة	البلدية	الدائرة	مجموع الأساتذة	النسبة
90	بن يعقوب	بن يعقوب	الشارف	16	1
91	سليمان عميرات	الجلفة	الجلفة	33	2
92	مفدي زكريا	عين وسارة	عين وسارة	32	2
93	الجديدة	مليليحة	دار الشيوخ	18	1
94	الأخنش مصطفى	الجلفة	الجلفة	34	2
95	عبد العزيز الحاج	الشارف	الشارف	30	2
96	قاعدة 05	عين الإبل	عين الإبل	22	1
97	الرازي	البيرين	البيرين	34	2
98	الخميس	الخميس	سيدي لعجال	12	1
99	عين فقه	عين فقه	حد الصحاري	21	1
100	سيدي بايزيد الجديدة	سيدي بايزيد	دار الشيوخ	16	1
101	البويقلة الجديدة	قطارة	مسعد	19	1
102	عين أسرار	الجلفة	الجلفة	31	2
103	دار الشيوخ الجديدة	دار الشيوخ	دار الشيوخ	32	2
104	ضيفاوي مسلم	حد الصحاري	حد الصحاري	27	1
105	فيض البطمة الجديدة	فيض البطمة	فيض البطمة	27	1
106	الجديدة المجبارة	المجبارة	عين الإبل	20	1
107	جوارحي المحطة	عين وسارة	عين وسارة	19	1
108	حي الوئام الجديدة	الجلفة	الجلفة	31	2
109	حي المناضلين	حاسي بحبح	حاسي بحبح	20	1
110	سيدي لعجال الجديدة2	سيدي لعجال	سيدي لعجال	19	1
111	الجديدة طريق قطارة	مسعد	مسعد	31	2
112	الجديدة قطارة	قطارة	مسعد	18	1
113	خذيري المختار الجلفة	الجلفة	الجلفة	41	2
114	الجديدة القديد	القديد	الشارف	20	1
115	الجديدة حي الفصحى	الجلفة	الجلفة	35	2

القيد	اسم المؤسسة	البلدية	الدائرة	مجموع الأساتذة	
116	الجديدة بوعافية	حاسي بحبح	حاسي بحبح	30	2
117	الجديدة حي صيفي	عين وسارة	عين وسارة	19	1
118	الجديدة حي القدس	مسعد	مسعد	20	1
119	الجديدة عمورة	عمورة	فيض البطمة	9	1
120	الجديدة جقال بايزيد	الجلفة	الجلفة	25	1
121	قويدري بو بكر الجديدة	الإدريسية	الإدريسية	21	1
122	الجديدة بربيح	الجلفة	الجلفة	28	1
123	قرية القاهرة	مسعد	مسعد	9	1
124	الجديدةا القرنيني	القرنيني	عين وسارة	14	1
125	الجديدة عين أسرار	الجلفة	الجلفة	22	1
126	الجديدة طريق القباب	دار الشيوخ	دار الشيوخ	22	1
127	الجديدة حاسي فدول	حاسي فدول	سيدي لعجال	18	1
128	الجديدة مسعد(الدوحة)	مسعد	مسعد	20	1
129	أم العظام	أم العظام	فيض البطمة	11	1
130	الجديدة حي الباساتين	الجلفة	الجلفة	26	1
131	الجديدة طريق بحرارة	الجلفة	الجلفة	29	1
132	الجديدة عين معبد	عين معبد	حاسي بحبح	18	1
133	الجديدة عين فقه 2	عين فقه	حد الصحاري	29	1
134	الجديدة حاشي معمر	الجلفة	الجلفة	27	1
135	السكنات الجديدة	حاسي بحبح	حاسي بحبح	18	1
136	الجديدة المعلبة	المجبارة	عين الإبل	12	1
137	الجديدة القديد	القديد	الشارف	7	1
138	الجديدة	حد الصحاري	حد الصحاري	7	1
المجموع	.....	.....	.....	3645	200

المصدر مصلحة التوجيه بمديرية التربية لولاية الجلفة 2013

3- المجال الزمني للدراسة:

يمكن تقسيم المدة الزمنية التي استغرقتها هذه الدراسة إلى فترتين:-

الفترة الأولى: من **15** أكتوبر**2012** إلى **20** أفريل **2013**: تم فيها جمع وتصنيف المادة العلمية النظرية وتحليلها وصياغة جزء كبير من الجانب النظري.

الفترة الثانية: من **20** أفريل إلى **27** أكتوبر**2013** خصصت لإكمال الجزء المتبقي من الجانب النظري والشروع في إجراءات جانب الميداني الذي يقسم إلى مراحل:

المرحلة الأولى: امتدت من **20**أفريل إلى **14**ماي تم فيها صياغة أسئلة الاستمارة، وعرضها على بعض المحكمين من أساتذة ودكاترة، وتجريبها على بعض أفراد مجتمع الدراسة بغرض قياس مدى صدق وثبات الاستمارة. ومن جهة أخرى تم الاتصال بمديرية التربية بالجلفة لجمع بعض المعلومات المتعلقة بالدراسة من مختلف مصالحها.

المرحلة الثانية: امتدت من **20**ماي إلى **4**جويلية تم فيها توزيع الاستمارة في صيغتها النهائية على مختلف أفراد العينة في المتوسطات المنتشرة في مختلف جهات ولاية الجلفة.

المرحلة الثالثة: امتدت من**4**جويلية إلى **22**أوت حيث تم تفريغ الاستمارات، وتقديم بياناتها إلى أحد الزملاء لتتم معالجتها بواسطة الحاسوب وفق برنامج **spss**.

المرحلة الرابعة: امتدت **22**أوت إلى **27**أكتوبر ، حيث تم خلالها تحليل المعطيات وقراءتها سوسيولوجيا والتعليق عليها، واستخلاص النتائج وبعد ذلك كتابة البحث في شكله النهائي.

ثانيا: عينة الدراسة وخصائصها:

العينة عبارة عن مجموعة من المفردات تؤخذ من مجتمع البحث .يقوم الباحث باختيارها بهدف جمع البيانات الخاصة ببحثه، وعادة ما يلجأ الباحث إلى الاعتماد على طريقة العينة في جمع البيانات عندما يجد نفسه غير قادر على القيام بدراسة شاملة لجميع مفردات البحث .فيكتفي بعدد من تلك المفردات في حدود الوقت و

الجهد و الإمكانات المتاحة .علاوة على أن دراسة المجتمع كله قد تكون مضيعة للوقت و تبديد للجهد و للنفقات بغير مبرر [2].

- هناك شرطان أساسيان يجب أن يتوفرا في العينة:

أولهما: أن تكون العينة ممثلة للمجتمع الأصلي

ثانيهما: يتمثل في ضرورة أن تكون لمفردات المجتمع الأصلي فرصا متساوية في الاختيار.

وحدة التحليل المستخدمة: تعتبر وحدة التحليل المستخدمة في هذه الدراسة الفرد المتمثل في مدرس التعليم الأساسي الطور المتوسط .

2- حجم العينة وكيفية اختيارها:

- تم الحصول على عينة الدراسة تقدر بـــ 5.48% من المجتمع التربوي المكون من المدرسين العاملين في المدرسة الجزائرية الأساسية طور التعليم المتوسط في ولاية الجلفة والذين بلغ تعدادهم فيالسنة الدراسية 2013/2012 حسبما أمدتنا به مديرية التربية شفويا في شهر جانفي2013 ورسميا في وثيقة مكتوبة في 14 07 2013 3645 مدرس. اختار الباحث نسبة 5.48% من هذا المجتمع الأصلي، وهي نسبة كافية لإجراء الدراسة نظرا لأن هناك اختلاف كبير بين العلماء في تحديدها، " وعموما لا يوجد قانون عام متفق عليه في تحديد حجم العينة ، لكن هناك من يفضل تحديد 5% نسبة العينة من المجتمع الأصلي "[3].

- الجنس في العينة يشمل الذكور والإناث معا.

- لأن طريقة اختيار العينة تتأثر بجملة من المعطيات والمتغيرات، فقد اختار الباحث العينة العشوائية الحصصية لأن مجتمع الدراسة معروف عنده، حيث أنه استطاع الحصول من مديرية التربية على وثيقة إحصاء مجموع المدرسين في كل متوسطات الولاية.، وعدد المدرسين في كل متوسطة. أخذ نسبة 5 % من كل متوسطة من كل 20 مفردة أخذ مفردة واحدة وهناك بعض التجاوزات حيث أنه أخذ فردين من المتوسطة التي يصل عدد مفرداتها 30، وأخذ مفردة واحدة من المتوسطات التي يقل عدد مفرداتها عن 20 مفردة

[2] شفيق محمد: **البحث العلمي الخطوات المنهجية لإعداد البحوث الاجتماعية**، المكتبة الجامعية الاسكندرية، مصر، دط، 2001، ص187.

[3] محمد داودي، محمد بوفاتح: **منهجية كتابة البحوث العلمية والرسائل الجامعية**، دار ومكتبة الأوراسية، الجلفة، الجزائر، ط1، 2007، ص63 .

ثالثا:المنهج المستخدم:

كما هو معلوم فإن البحوث الاجتماعية بصفة عامة والسوسيولوجية منها بصفة خاصة تُوجب على الباحث أن يعتمد على منهج معين، أو مناهج متعددة تكون متوافقة مع طبيعة الظاهرة المدروسة، وذلك بهدف الوصول إلى الصدق الإمبريقي في دراسته . ولأن طبيعة الموضوع تفرض على الباحث اتباع منهج ما لفهم وتحليل المشكلة، مع محاولة الاجابة على التساؤلات المطروحة يتوصل بواسطة الإجابة على السؤال "كيف" أو "لماذا"... الذي يرتبط بالمشكلة تفسير الحقائق المتصلة بالظاهرة المبحوثة. وعليه فإن المنهج يعتبر هو أهم الطرق التي يتبعها الباحث في دراسة أي مشكلة أو موضوع بغرض الوصول إلى حقائق علمية وفحص الظاهرة المراد دراستها وتحليلها علميا وموضوعيا، والذي يعتبر مجموعة من القواعد العامة التي تم وضعها قصد الوصول إلى الحقيقة في العلم[4]. و لما كانت الدراسة التي نحن بصددها تهدف إلى وصف الواقع الذي يعيشه المدرس و تشخيصه و إلقاء الضوء على مختلف جوانبه .من خلال التعرض إلى تحليل أهم المعوقات المجتمعية التي يتعرض لها المدرس في محيطه الاجتماعي، ومحاولة تحليل و تفسير انعكاس هذه المعوقات على أدائه التدريسي، من خلال إجراء الدراسة على عينة من المدرسين، لم نجد منهجا نعتمد عليه يحقق أهداف البحث سوى طريقة المسح الاجتماعي أو ما يعرف بـــ (المنهج الوصفي "المسحي")،التي تندرج ضمن البحوث الوصفية باعتباره لا يتمثل فقط في جمع البيانات و المعلومات و تبويبها و عرضها، بل أنه يشمل كذلك على تحليل دقيق لهذه البيانات والمعلومات و تفسير عميق لها .و سبر أغوارها من أجل استخلاص الحقائق و التعميمات الجديدة التي تساهم في تراكم و تقدم المعرفة الإنسانية[5].

إن طريقة المسح الاجتماعي سمحت للباحث بتحديد ووصف أبعاد المشكلة المدروسة من جوانب متعددة منها ما يلي:

- معرفة الخصائص الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة(المحور الأول).
- تحديد إطار وأبعاد الدراسة.
- معرفة نظرة أفراد الدراسة لواقعهم المعيش(الاجتماعي والمهني والشخصي).

---

[4] . صلاح مصطفى الفوال: منهجية العلوم الاجتماعية، عالم الكتب، القاهرة، مصر، دط، 1982، ص191 .

[5] ربحي مصطفى عليان، عثمان محمد غنيم: **مناهج و أساليب البحث العلمي النظرية والتطبيقية**، دار صفاء للنشر و التوزيع، عمـــان، الأردن، دط، . 2000ص44 .

وإذا كانت هذه الدراسة قد اعتمدت على المسح الاجتماعي في محاولة وصف وتصوير الوضع الحالي الذي يُعَايشه المدرس، فإنها قد تقيدت به عندما طبقت خطواته ابتداء من التخطيط للمسح (المشكلة والأهداف، تحديد المفاهيم،...)، وتنفيذه من خلال اتباع خطوات العمل الميداني بداية من التخطيط لجمع البيانات، وأخيرا بإخراجه (تقرير البحث).

ومن المستلزمات الأخرى التي تطلبها المسح الشامل تحديد إطار جمع بيانات المسح، سواء الديموغرافية، أو المتعلقة بظروف البيئة التي يعيش فيها المدرس، أو التي نلمسها في البيانات المتعلقة بالسلوك. يمكن ملاحظة ذلك في عبارات الاستمارة، أو في الأدوات المستخدمة لجمع البيانات.

رابعا: أداة جمع البيانات:

كل دراسة علمية ميدانية لابد أن تعتمد على أداة أو مجموعة من الأدوات لكونها الوسيلة المستخدمة في جمع البيانات أو تصنيفها و جدولتها، وللباحث الحرية في اختيار الأداة التي يستعملها من أجل الوصول إلى حقائق تخص موضوع البحث .ونظرا لطبيعة الموضوع الذي نحن بصدد دراسته و سعيا لجمع البيانات اللازمة حول الموضوع اعتمدت الدراسة على " الاستمارة "كأداة أساسية لجمع البيانات نظرا للأسباب التالية:

- لأنها تتناسب مع ظروف المدرسين الذين يمكن الاتصال بسهولة.
- توفر الاستمارة للمدرسين المبحوثين الوقت الكافي للتفكير في الإجابة عن الأسئلة.
- توفر الاستمارة الحرية التامة في الإجابة عن الأسئلة.
- لأنها أقل أدوات جميع البيانات تكلفة من حيث الجهد والمال.

في دراستنا الراهنة صيغت أسئلة استمارة الاستبيان وفق أبعاد ومؤشرات قابلة للقياس في الواقع الميداني، تضمنت مجموعة من الأسئلة عددها 49 سؤال، بعضها يتفرع منه سؤال أو سؤالين عددها 16 أي أن مجموع الأسئلة هو65 سؤال .هذه الأسئلة مقسمة على خمسة محاور هي كما يلي:-

1. 1- محاور الاستمارة:

المحور الأول: والمتعلق بالبيانات الشخصية يحوي 06 أسئلة (من01 إلى 06)، ثلاثة منها أسئلة مغلقة وثلاثة أسئلة مفتوحة، الهدف منها جمع بيانات ومعلومات شخصية لأفراد عينة الدراسة.

المحور الثاني: يتعلق بجمع معلومات تخدم الفرضية الأولى هي عبارة عن مؤشرات مأخوذة منها ويضم 12 سؤال(من07 إلى 14)، جلها أسئلة مغلقة.

المحور الثالث: يتعلق بجمع معلومات تخدم الفرضية الثانية هي عبارة عن مؤشرات مأخوذة منها ويضم 8 أسئلة (من15إلى 21)، أغلبها أسئلة مغلقة.

المحور الرابع: يتعلق بجمع معلومات تخدم الفرضية الثالثة هي عبارة عن مؤشرات مأخوذة منها ويضم 13 سؤال (من 22 إلى 30)، جلها أسئلة مغلقة.

المحور الخامس: يتعلق بجمع معلومات تخدم المتغير التابع (الأداء التدريسي) ويضم 12 سؤال (من31إلى 42)، كلها أسئلة مغلقة يتفرع منها سؤالا واحدا مغلقا أي أن مجموع الأسئلة هو13سؤال.

– عدد الاستمارات الموزعة 250 استمارة، تم استرجاع 212 منها، واستبعدت 17استماراة فيها أخطاء، عوضت ب5 استمارات من أجل أن يكون حجم العينة 200 مفردة. لكون الباحث كان يسلم الاستمارة للمدرس المعني ، ويطلع عليها بعد انتهائه من ملئها ليدله على بعض النقائص إن وجدت دون أن يصدر منه أي نوع من الإملاء أو التدخل حرصا على صدق وثبات الاستمارة، وكان أحيانا يجري مع المستجوب حوار قصير هو بمثابة مقابلة يمكن الاستفادة منها في تحليل وتفسير البيانات بعد ذلك.

1. 2- صدق وثبات استمارة الاستبيان:

إن المقصود من تقديم استمارة استبيان هو" أن يقيس الاختبار بالفعل القدرة أو الظاهرة التي وضع لقياسها"[6] بعد الانتهاء من إعداد استمارة الاستبيان، تم عرضها على عدد من الأساتذة [*] المتخصصين في علم الاجتماع أو علم النفس، كمحكمين لإبداء رأيهم وتقديم ملاحظاتهم وهم يقيسون أسئلة الاستمارة، تم تعديل أو حذف العديد من الأسئلة واقتراح غيرها، أو طلب إعادة الصياغة بأسلوب مغاير...وعلى ضوء تلك الملاحظات أُعيدت صياغة أسئلة الاستمارة.

بعد ذلك سلمتها للأستاذ المشرف الذي لم يكتف بتصحيحها فقط، بل إنه ساهم في توسيع دائرة المحكمين عندما أعطاها لأحد زملائه الأساتذة[**]. استفدت كثيرا من الملاحظات الدقيقة والمهمة التي قُدمت من الجميع، وتأكد لي عمليا أن العلم النظري وإن كان يعرض ظاهر الحقائق العلمية، فإنه لا يمكن أن يدل

[6] عمار بوحوش، محمد محمود ذنيبات: مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوات المطبوعات الجامعية، الجزائر، د ط،1990، ص72

[*] الأستاذ بوفاتح محمد(جامعة عمار ثليجي)، الأستاذ طلحة البشير(جامعة عمار ثليجي)، الأستاذ صخري محمد(جامعة عمار ثليجي)،

[**]الأستاذ أنور مقراتي

على لبها وسرها ، مالم يُتبع بالجانب التطبيقي الميداني، المهم أني أعدت صياغة الاستمارة مرة أخرى بتحكيم من أساتذة من جامعة زيان عاشور(***)، وكنت أرى في كل مرة أنها المرة الأخيرة.

قمت بعد ذلك باختيار مجموعة صغيرة من مفردات عينة المدرسين عشوائيا للتأكد من وضوح العبارات وسهولة فهمها...بعد الاطلاع على الاجابات قمت بصياغة أسئلة الاستمارة مرة أخرى.

– ثم عرضتها على أساتذة آخرين من جامعة زيان عاشور بالجلفة، فأبدو ملاحظات أخرى تتعلق بضرورة التمييز بين الأسئلة التي لها علاقة بالمتغير المستقل، والتي لها علاقة بالمتغير التابع حتى يسهل بعد ذلك ضبط الجداول أثناء تقديم المعلومات لمعالجتها بواسطة الحاسوب وفق برنامج spss.وتمت صياغتها بعد ذلك الصياغة الأخيرة المعتمدة.

للإشارة يمكن ذكر بعض أنواع الأخطاء التي تم تصحيحها كما يلي:

– هناك أسئلة خطؤها لغوي مثل السؤال رقم33:" ماهي حالة السكن الذي تشغله..." اقترح إعادة صياغته ليكون: "هل السكن الذي تشغله... "

– هناك تكرار في بعض الأسئلة.

– هناك أسئلة يمكن دمجها لتكون سؤالا واحدا

– هناك تقديم أو تأخير لبعض الأسئلة حسب التسلسل المنطقي، مثلا السؤال رقم08 :"هل هناك علاقة بين التكوين الذي تلقيته والمادة التي تدرسها؟" يكون ترتيبه بعد السؤال رقم07:" هل تعتقد أن الإعداد الذي تلقيته قبل التحاقك بالمهنة كاف؟"

– هناك بعض الأسئلة توحي بالجواب.

– بعض الأسئلة تحوي مفاهيم لايعلمها إلا صاحب البحث وهي غريبة عند المبحوثين، مثل السؤال الذي تم حذفه:" هل تؤثر المكانة الاجتماعية..."

– بعض الأسئلة لا تخدم الفرضية مثلا بل هي زائدة ولا فائدة من ذكرها بالإضافة إلى غموضها مثل " ماذا تقترح للقضاء على المعوقات الاجتماعية...."

(***) طلبوا مني عدم ذكر أسمائهم.

خامسا: صعوبات الدراسة:

اعترضت الباحث أثناء الدراسة صعوبات واحدة تستحق أن تذكر، عندما حصلت على الجداول المركبة من زميل أجراها بوسيلة spssوجدتها كثيرة جدا تجاوزت الستمائة وأغلبها لا ارتباط بين متغيريها; .رغم أني وضعت مؤشرات عديدة للمتغير التابع ، فكرت في اخيار مؤشرين فقط، حتى لاتختلط علي الأمور ومع ذلك لم أفلح في اختيار الجداول المناسبة لذلك اتجهت إلى تحليل البيانات من خلال إنشأ جداول بسيطة.

سادسا: خصائص العينة(البيانات الشخصية) :

تشكل خصائص العينة الخلفية المرجعية والإحصائية التي يعتمد عليها الباحث في تفسير البيانات، وقد ركزت هذه الدراسة على 06 خواص تبدو أهميتها في معرفة المعوقات المجتمعية والأداء التدريسي للمدرس، وهذا بداية من الجنس وانتهاء بعدد سنوات خبرة المدرسين.

1- **جنس أفراد العينة:**

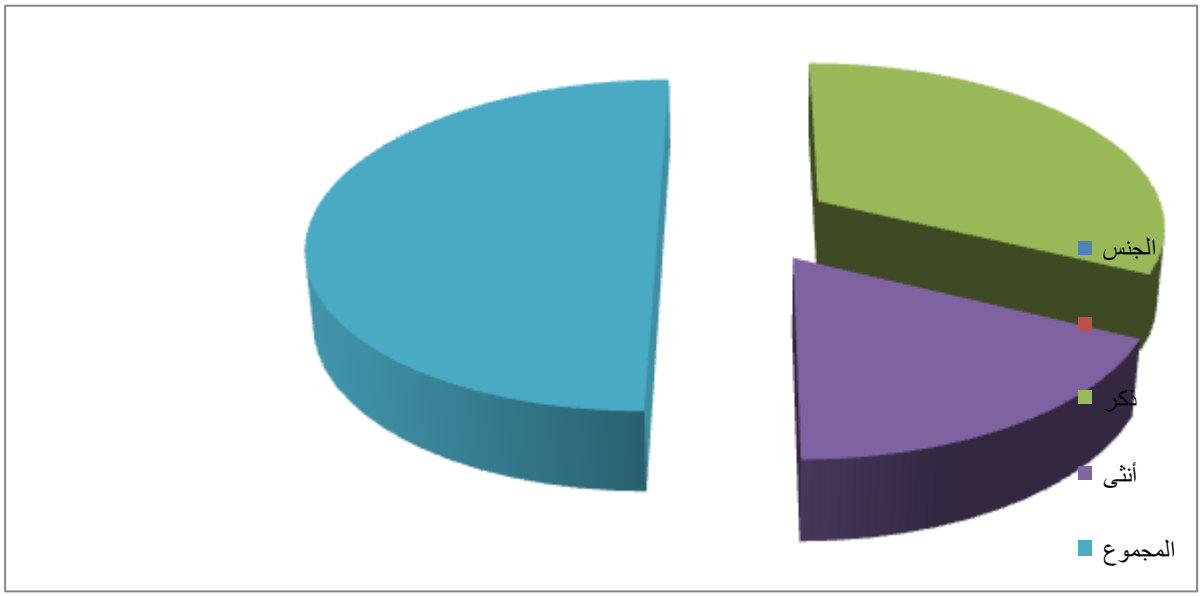
الجدول رقم:6 يبين جنس أفراد العينة

	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	129	64.5 %
أنثى	71	35.5 %
المجموع	200	100.0 %

من خلال المعطيات المستقاة من الميدان يتضح أن 129 مبحوث من إجمالي أفراد العينة هم من الذكور أي بنسبة % 64.5 مقابل 71 من الإناث أي بنسبة 35.5% وهذا بفارق قدره 58 فرد أي بنسبة قدرها 29 %هذه النسبة وإن أظهرت أن عدد الذكور أكبر فإنها تدل على أن المرأة تتجه بقوة لتسيطر على هذا القطاع لأن أغلبية أفراد العينة المختارة عشوائيا هم من مناطق ريفية، أي أن 6 متوسطات من 10مازالت مجتمعاتهم قبلية تتحكم فيها العادات التي تمنع خروج المرأة للعمل. واقبال المرأة على هذه المهنة بالذات دون سواها من المهن لدورها كمربية وحاضنة للأطفال، إضافة للنظرة السائدة عند أفراد المجتمع الجزائري في منطقة الجلفة أن هناك مهنتين للمرأة هما مهنة التمريض ومهنة التعليم. هذا التوافد الكبير من المرأة على التعليم أدى حسب ما يرى البعض إلى تدني هيبة المدرس[7].

[7] نبيل حميدشة، مرجع سابق، ص140

الشكل رقم:2 يبين جنس أفراد العينة



2- **سن أفراد العينة:**

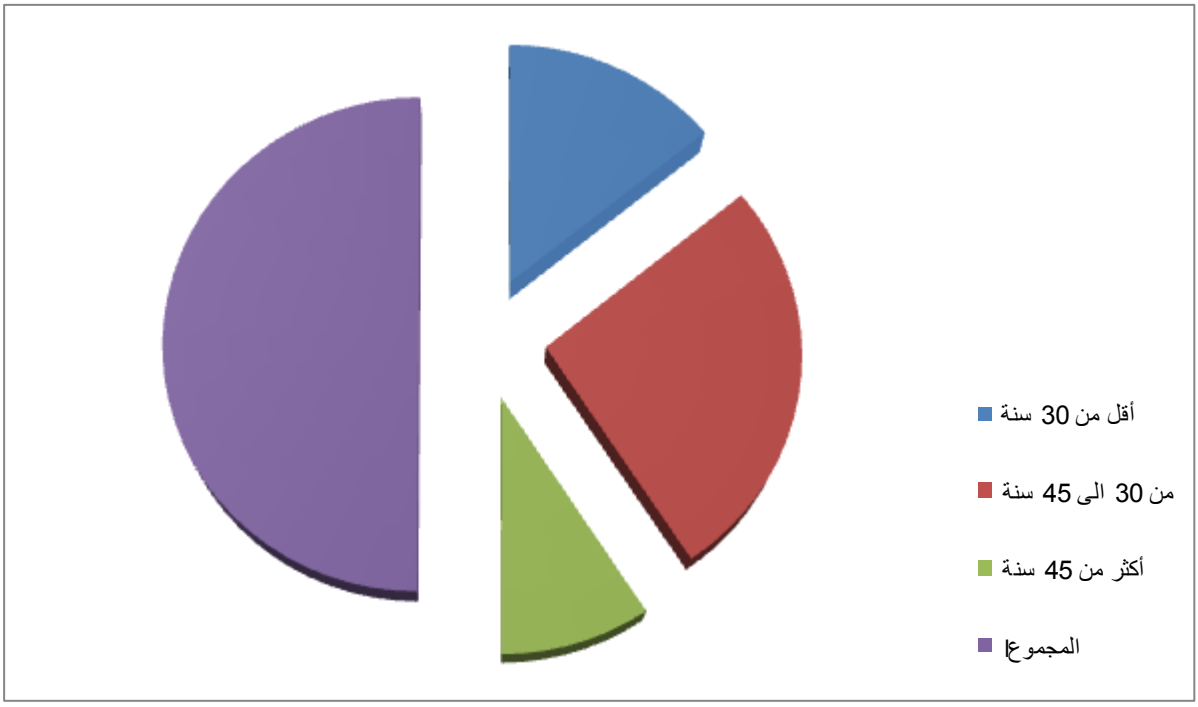
الجدول رقم:7 يُبيّن سن أفراد العينة

فئات السن	التكرارات	النسبة المئوية
سنة 30 أقل من	57	28.5 %
سنة 45 الى 30 من	106	53 %
سنة 45 أكثر من	37	18.5 %
المجموع	200	100 %

يبين الجدول الاحصائي أن 106 من أفراد العينة أي نسبة % 53.0 تتراوح أعمارهم بين 30 و 45 سنة، في حين هناك 57فرد من أفراد العينة أي نسبة % 28.5 أعمارهم أقل من 30 سنة، بينما بلغ الذين تجاوزت أعمارهم 45 سنة نسبة% 18.5 ، وهذا يدل على أن أغلبية أفراد العينة من متوسطي العمر القادرين على

العطاء، ولعل هذا سببه سياسة التوظيف المنتهجة التي اعتمدت طريقة المسابقات التي ساهمت في امتصاص البطالة، أين يكون التوظيف من نصيب متوسطي العمر الذين اكتسبو خبرة سمحت لهم بالنجاح في مسابقات التوظيف التي تعتمد على وثائق وشهادات تثبت الحصول على خبرات.

الشكل رقم:3 يبين سن أفراد العينة



3- **الحالة المدنية:**

جدول رقم :8 يُبيّن الحالة المدنية للمبحوثين

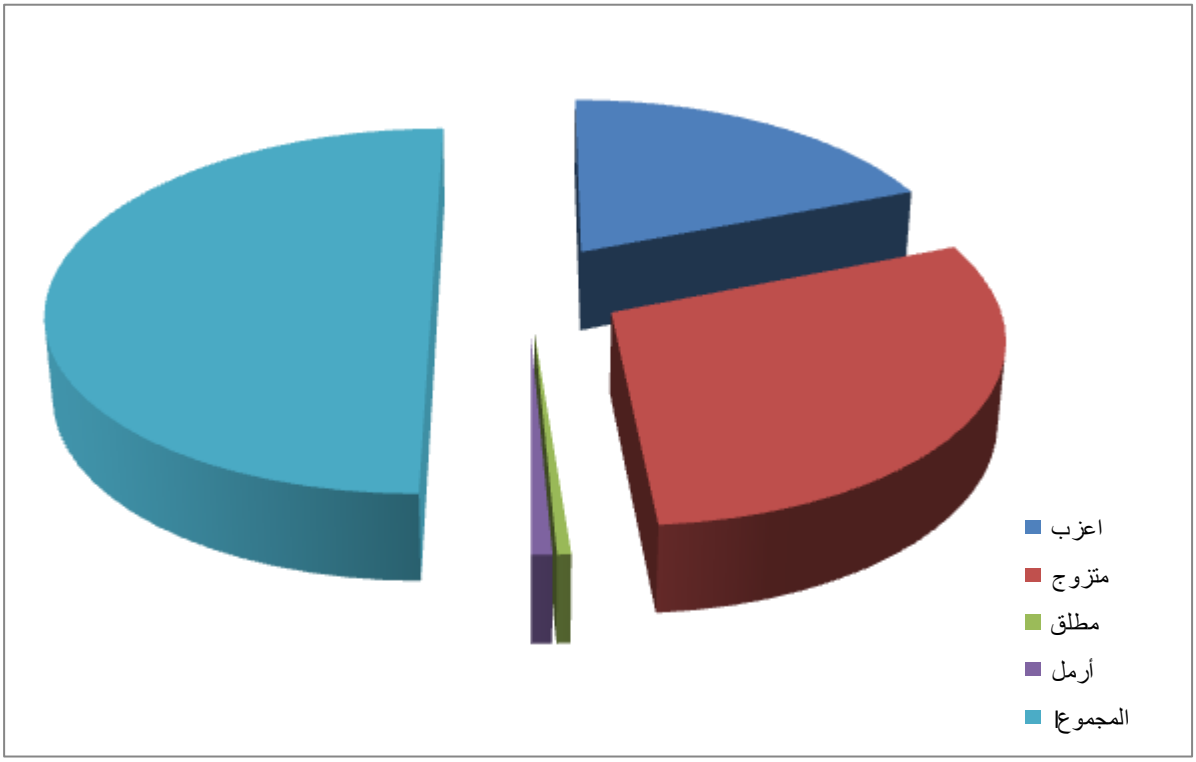
الحالة المدنية	التكرارات	النسبة المئوية
اعزب	76	38.0 %
متزوج	119	59.5 %
مطلق	2	1.0 %
أرمل	3	1.5 %

الحالة المدنية	التكرارات	النسبة المئوية
اعزب	76	38.0 %
متزوج	119	59.5 %
مطلق	2	1.0 %
أرمل	3	1.5 %
المجموع	200	100.0 %

من خلال اجابات المبحوثين المتعلق بالحالة العائلية، تبين أن أغلبهم متزوجين حيث أن119 مبحوثا من إجمالي أفراد العينة أي ما نسبته % 59.5 ويعود ذلك أن أغلبية أفراد العينة تتحكم فيهم عادات وتقاليد القبيلة التي ينتمون إليها، وأغلبهم من قبيلة أولاد نايل التي تُزوج أبناءها في سن مبكرة وخاصة الإناث. من جهة ثانية نلاحظ أن عدد العزاب 76 مبحوثا من أفراد العينة بنسبة % 38 وهذا معقول نظرا لأن سن الزواج تأخر في المجتمع الجزائري بالنسبة للذكور والإناث، وإن كان تأخره بالنسبة للذكور أكثر، نظرا لأن الشاب يفكر في ضرورة التوظيف والعمل قبل الزواج حتى يتمكن من الإنفاق على أسرته، امتلاك سكن وغير ذلك من ضرورات الحياة، أما بالنسبة للأنثى فإن العادات تفرض عليها أن تتزوج في سن مبكر لا يتجاوز الخامسة والعشرين سنة، بعده توصف الفتاة بالبوار والعنوسة، وكانت في فترة الثمانينيات إذا بلغت الفتاة العشرين قيل عنها عانس. من جهة أخرى فإن الفتاة "المعلمة" أصبحت مرغوبة وطلب الزواج عليها شديد بسبب الظروف الاقتصادية التي تعاني منها الأسرة في ولاية الجلفة.

ونلاحظ أن نسبة المطلقات منخفظة جدامطلقات أي بنسبة% 1 . أما الأرامل فتسبتهم.% 1.5 فقط.

الشكل رقم :4 يبين الحالة المدنية لأفراد



4- عدد أفراد أسر المتزوجين:

جدول رقم:9 يُبيّن عدد أفراد أسر المتزوجين:

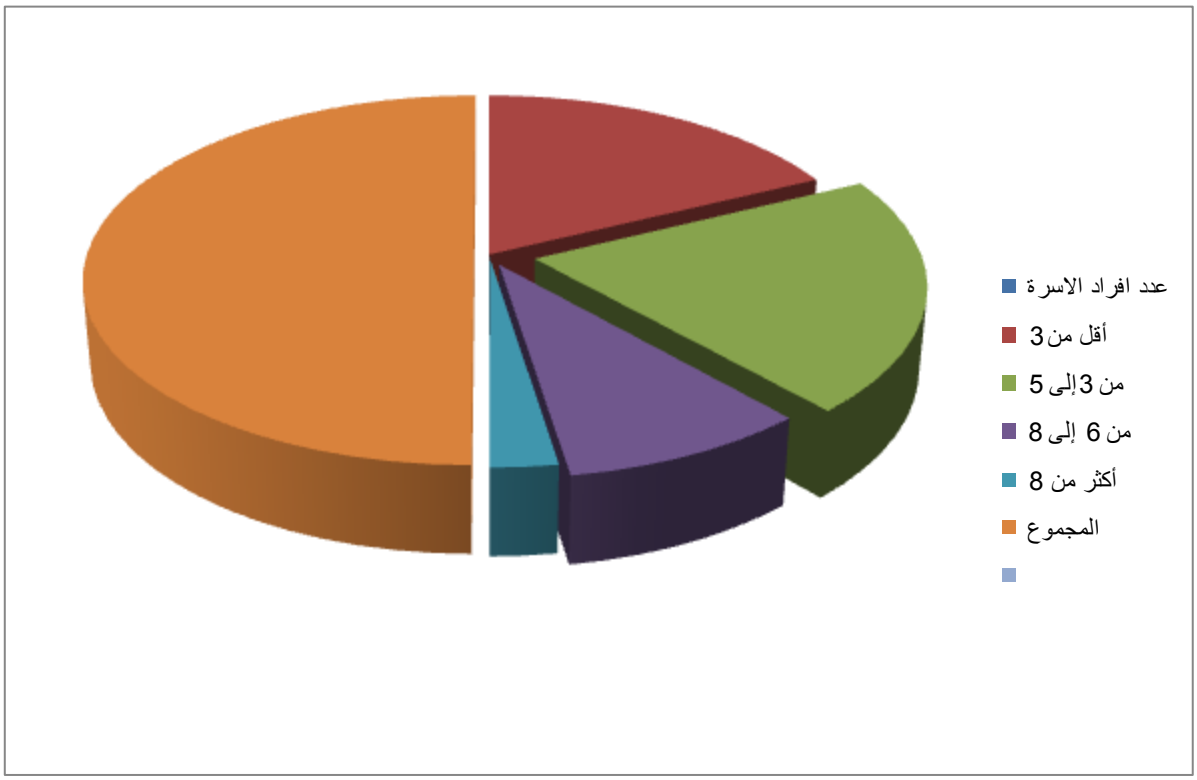
عدد افراد أسر المتزوجين	التكرارات	النسبة المئوية
3 أقل من	43	35,53 %
35 -	50	41,32%
68 -	22	18,18 %
8 أكثر من	6	4,95 %
المجموع	121	%100

تبين المعلومات الإحصائية في هذا الجدول أن ما نسبته 41,32% من المتزوجين عدد أبنائهم ما بين 3 و 5

أطفال تفسيره ذلك ما نراه في الواقع من أن الأسرة الجزائرية تتجه نحو النموذج النووي في الأسر بسبب الظروف الاجتماعية والاقتصادية التي يعيشها الفرد في الجزائر، والتي تدفعه إلى التقليل من عدد أفراد الأسرة. وأن الذين عندهم أقل من 3 عددهم 43 فرد بنسبة قدرها

35,53% من مجموع المبحوثين المتزوجين، ويمكن تفسير ذلك بأن أغلب هؤلاء حديثوا عهد بالزواج، أو لم ينجبوا، ونجد أن 22فردا من أفراد العينة أي نسبة 18,18 %من المتزوجين عدد أفراد أسرهم ما بين5 و8 ، هؤلاء يشكلون أسرا متوسطة مقارنة بالنموذج العام للأسرة الجزائرية. في حين نجد أن 6 أفراد من العينة أي بنسبة 4,95 % من مجموع المستجوبين عدد أفراد أسرهم أكثر من 8 أطفال وأقل من 12، هؤلاء هم النسبة الأقل بين النسب وهذا يبين أن زمن الأسرة الكبيرة ولى لأن المتزوج أصبح يهتم بالظروف الاجتماعية والاقتصادية التي امتد أثرها إلى الأسرة.

الشكل رقم :5يبين.عدد أفراد أسرالمتزجين



5- مؤسسة التكوين:

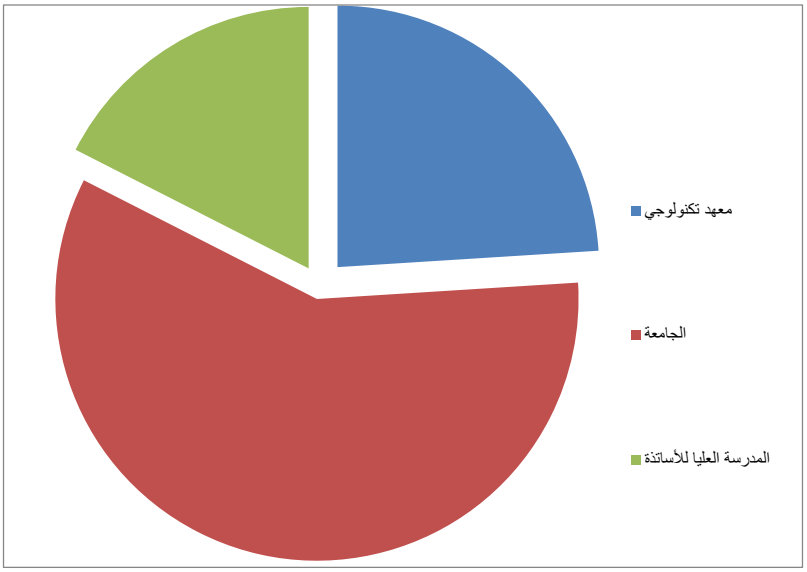
جدول رقم:10 يُبيّن مؤسسة تكوين المدرسين

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
معهد تكنولوجي	48	24 %
الجامعة	117	58.5 %
المدرسة العليا للأساتذة	35	17.5 %
المجموع	200	100 %

من خلال ما جمع من معلومات يتبين أن117 مبحوثا من العينة هم من حاملي شهادة اللسانس الذين تخرجوا من الجامعات الجزائرية، أي ما نسبته % 58.5 وهذا ما يتوافق والخطة التربوية الجزائرية التي تسعى لأن

يكون المكون الجزائري في جميع الأطوار حاملا شهادة جامعية. وأن 48 فردا أي بنسبة قدرها 24% زاولوا دراستهم في المعاهد التكنولوجية التي أنشئت في فترة سابقة نتيجة ظروف استثنائية واستعجالية، وهؤلاء مدرسون مصيرهم إلى زوال وقد تقدم عدد كبير منهم بطلبات التقاعد المسبق، ليتم تعويضهم بمدرسين أغلبهم جامعيين .ونجد أن 35 مبحوث فقط أي بنسبة قدرها 17.5 % ممن تخرجوا من المدارس العليا. وبقراءة متأنية للنسب يتضح بأن نسبة الجامعيين الذين درسوا في تخصصات قد تكون بعيدة أو قريبة من تخصص المادة التي يدرسونها هم الأغلبية مقارنة مع المدرسين المخرجين من المدارس العليا، مما يجعل الدولة تنفق عليهم نفقات كبيرة من أجل تكوينهم في حين كان يمكن تخفيض نسبة القبول في المدارس العليا ليتم سد الفراغ بشكل جيد يخدم الأهداف التربوية

الشكل رقم:6يبين مؤسسة تكوين المبحوثين



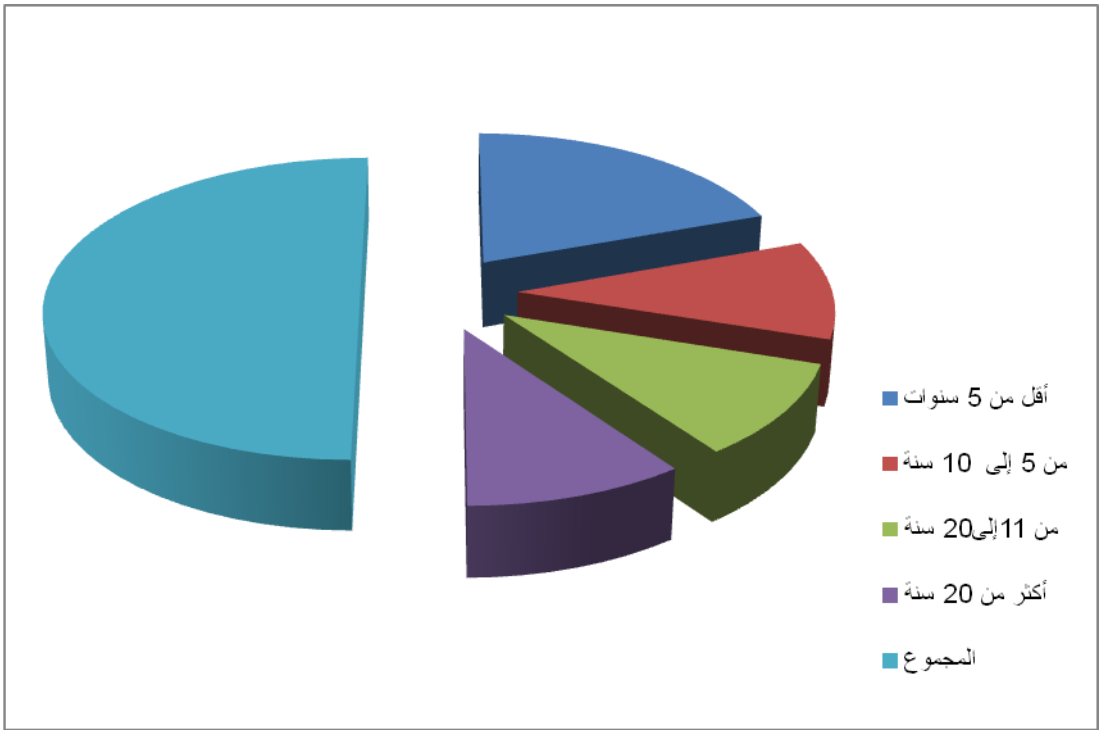
6- عدد سنوات الخبرة الميدانية:

جدول رقم: 11يُبيّن عدد سنوات الخبرة الميدانية للمبحوثين

الفئات	التكرارات	النسبة المئوية
سنوات 5 أقل من	78	39.0 %
سنة 10 إلى 5 من	42	21.0 %
سنة 20إلى11 من	40	20.0 %
سنة 20 أكثر من	40	20.0 %
المجموع	200	100.0 %

من خلال الشواهد المجمعة من الميدان يتضح أن 78 فردا من إجمالي أفراد العينة أي ما نسبته 39 % خبرتهم الميدانية تقل عن 5 سنوات، جزء كبير منهم لم يتلق أي إعداد ولا تكون بيداغوجي، إنما سجل من خلال تقديم ملف ،وأجرى امتحانا شفويا شكليا فقط. في المقابل نجد أن 40 فردا أي ما نسبته 20 % مارسوا مهنة التدريس لمدة تزيد عن 20 سنة ولهم خبرة طويلة، هؤلاء عددهم نصف الذين قبلهم، وهو عدد لا يكفي للقيام بعملية نقل الخبرة إذ على الأقل لو أنهم تساووا عدديا، لأن الخبرة لا تقدر بثمن ولا يمكن تعويضها. كما نجد أن الذين خبرتهم تتراوح من 5 إلى 10 سنوات بلغ 42 فردا أي بنسبة قدرها21 %، و الذين خبرتهم تتراوح من 11 إلى 20 سنة بلغ عددهم 42 فردا أي بنسبة قدرها 20 % .نلاحظ أن النسب التي ظهرت في الجدول بسبب أن هناك عدد كبير من الشباب الجامعي اتجه إلى مهنة التعليم بسبب انتشار البطالة والتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والتربوية التي أثرت على المدرسة خصوصا وعلى المجتمع الجزائري عموما.

الشكل رقم:7 يبين عدد سنوات الخبرة الميدانية للمبحوثين



الفصل السادس:

عرض وتبويب وتحليل بيانات الدراسة الميدانية

تمهيد:

بعد جمع المعطيات والبيانات وتصنيفها وجدولتها في جداول بيانية، نقوم بتحليلها إحصائيا وتفسيرها لإعطاء صورة وصفية تحليلية عن مضمون كل الجداول، وما يشمله من نتائج يتم تعممها بعد ذلك على المجتمع الأصلي، و على غيره من المجتمعات المشابهة.

ويستعان في ذلك بالأساليب الإحصائية المختلفة بالاعتماد على برنامج SPSS وهذا ما سوف يتم التطرق له في هذا الفصل، من خلال تحليل البيانات الخاصة بالمتغير المستقل المعوقات المجتمعية التي يتعرض لها مدرس التعليم للطور المتوسط بولاية الجلفة، بالإضافة إلى تحليل البيانات المتعلقة بالمتغير التابع ثم بالربط بين المتغير المستقل المعوقات المجتمعية للمدرس في ولاية الجلفة من خلال عناصر العينة، والمتغير التابع أدائه التدريسي، ثم تقديم الحلول المقترحة وأخيرا يتم التطرق إلى أهم النتائج التي تم التوصل إليها و التي على ضوئها يتم استخلاص إجابات على فروض الدراسة.

جداول الفرضية الأولى المتعلقة بمعوقات التكوين وانعكاسها في الأداء التدريسي:

هذه مجموعة جداول مختارة من بين 225جدول بعدما تم مقاطعة أسئلة المحور الثاني من الاستمارة مع أسئلة المحور الخامس.

جدول رقم : 12 يُبيّن العلاقة بين التكوين الذي تلقاه المدرس والمادة التي يدرسها:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	75	37.5%
لا	125	62.5%
المجموع	200	100.0%

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن أغلب المبحوثين يؤكدون أن لا علاقة بين التكوين الذي تلقوه والمادة التي يدرسونها بنسبة تقدر بـــ 62.5% من مجموع أفراد العينة، هذا التفاوت الكبير في النسبة، عند محاولة معرفة سببه نجد أن الإدارة الجزائرية على المستوى الوزاري هي المتسببة في ذلك لأنها عندما سنت قوانين تمهين الموظفين الجدد وضعت شروطا للتوظيف تعتمد على المقاربة لا على الدقة والحزم: فالطالب الجامعي الذي درس في تخصص علم الاجتماع تربوي مثلا يمكنه أن يدرس مادة اللغة العربية أو المواد الاجتماعية أو التربية الاسلامية، والطالب الجامعي الذي درس في تخصص هندسة ميكانيكية يمكنه أن يدرس مادة الرياضيات أو التكنولوجيا، وهكذا فإن أغلب المدرسين ليس عندهم تكوين في تعليمية المادة، هذا فيما يخص الجانب العلمي دون التطرق لجوانب أخري ضرورية مثل البيداغوجيا وعلم النفس مثلا ، والتكوين عموما يركز على الجانب النظري المحض ويهمل الميدان والتطبيق. في حين نجد أن مختلف الدول العالم أجمع وحتى على المستوى العربي وتزداد فيها الحاجة:" إلى إعادة النظر بكليات التربية وكليات المعلمين في الدول العربية في الفترة الأخيرة ، نتيجة لما يحدث في العالم من تغيرات وتطورات، ونتيجة لطبيعة المجتمع العربي وواقعه الحضاري وظروفه الاجتماعية والاقتصادية، وأهمية إعداد المعلم بكليات التربة وكليات المعلمين وفقاً لأحدث الاتجاهات في مجال تربية المعلمين، لتوفير المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي تساعد المعلمين على القيام بالمهام والمسئوليات المنوطة بهم داخل الفصل الدراسي وخارجه. " [1]

(1) عبد السلام مصطفى عبد السلام ، **أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم** ، دار الجامعة الجديـــدة ، الإســـكندرية ، دط، 2000، ص 418.

جدول رقم: 13 يُبيّن التقاطع بين الإعداد قبل الخدمة والتكوين الذاتي بعدها:

الاحتمالات	مدى كفاية التكوين بعد الالتحاق بالخدمة					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
كاف	29	14.5%	40	20.0%	69	34.5%
كاف إلى حد ما	6	3.0%	9	4.5%	15	7.5%
غير كاف	47	23.5 %	69	34.5%	116	58%
المجموع	82	41.0%	118	59.0%	200	100.0%

عندما سُئل المبحوثون: هل تعتقدون أن الإعداد الذي تلقيتموه قبل التحاقكم بالمهنة كاف؟ أجاب 58% بأنه غير كاف وهي نسبة مرتفعة تليها نسبة 34.5% من المبحوثين يرون أن الإعداد الذي تلقوه كاف، بينما 7.5% فقط يرون أنه كاف إلى حد ما. عند قراءة هذه النسب نجد أنها تدل على عدم كفاية ما تلقاه من معلومات ومهارات في الجامعة لأنها لا تخولهم لممارسة مهنة التعليم، وأن تفاعلهم مع الميدان أظهر نقائص كثيرة لا يمكن للفرد أن يكتشفها بمفرده، وهي نسبة تقارب نسبة المدرسين المتخرجين من الجامعة لذلك يمكن أن نستنتج أن غالبيتهم جامعيين، رأينا في جداول البيانات الشخصية أن نسباهم تقدر بـــ 58.5%بالنسبة لأفراد العينة عرفنا أن هؤلاء لم يتلقوا أي إعداد بيداغوجي يمكنهم من امتلاك مهارات وكفاءات تدريسية ميدانية، بينما نجد أن نسبة 34.5% من المدرسين تلقوا تكوينا بيداغوجيا سواء في المدارس العليا بشكل مدروس ومنهجي، أو في المعاهد التكنولوجية سابقا بشكل مكثف وسريع ورغم ذلك فإنه أثبت فعاليته ونجاحه مما جعل الكثير من المدرسين في الورشات التقويمية(*) التي أقامتها وزارة التربية لتقويم المنظومة التربوية الجديدة بعد مرور عشرية كاملة على انطلاقها في سنة2003 يقترحون فتح المعاهد التكنولوجية من جديد، لكن من أجل

(*)أقيم الملتقى على مستوى ولاية الجلفة بهدف تقويم فترة عشرة سنوات سابقة من أجل إصلاح المنظومة التربوية . بناء على أمرية من وزارة التربيـــة الوطنية، وذلك اعتماد على المنشور رقم 62 المؤرخ في 31 جانفي2013، الذي وزع على كل من المديرين والمفتشين وأساتذة جميع الأطـــوار التعليميـــة . وتعد هذه العملية في مرحلتها الرابعة بعدما أثريت على مستوى المؤسسات ثم البلديات، وعلى مستوى الدوائر وفق المحاور الأربعة المحددة للنقاش في المنشور المذكور أعلاه، وهي:

1 البرامج التعليمية للطور الإلزامي.

2 تكوين المكونين وتحسين مستواهم.

3 ظروف التمدرس وتكافؤ فرص النجاح.

4عصرنة التسيير البيداغوجي والإداري

تدريب المدرسين أثناء الخدمة لا من أجل إعدادهم، إذ المدارس العليا تتولى هذه المهمة[2].

وعند النظر إلى المتغير المستقل الخاص بمدى ممارسة المبحوثين لأي تكوين ذاتي من أجل تنمية معارفهم ومهاراتهم التعليمية، نلاحظ أن النسبة 59% من المبحوثين يجيبون بأنهم لا يمارسون أي تكوين ذاتي، رغم أنهم متخرجون في أغلبهم من الجامعة ويمكنهم الاعتماد على أنفسهم لتغطية النقص الذي يجدونه ماثلا أمامهم في الميدان، و النسبة 41% تعبر عن الذين يمارسون تكوينا ذاتيا.

وعند الربط بين المتغيرين نجد أن نسبة 34.5% تعبر عن الذين يرون أن تكوينهم غير كاف ومع ذلك لا يمارسون أي تكوين ذاتي، بينما نسبة 20% تعبر عن الذين يرون أن تكوينهم كاف لذلك فهم لم يهتموا بممارسة أي تكوين ذاتي. أما النسبة % 23.5 فإنها تدل على المبحوثين الذين اعتبروا أن تكوينهم غير كاف لذلك شرعوا في تكوين أنفسهم بأنفسهم. و النسبة 14.5% هي نسبة الذين يرون أنهم تكونوا تكوينا كافيا ومع ذلك فإنهم يواصلون تكوين أنفسهم ذاتيا . من خلال ما سبق نرى أن هناك نسبا معتبرة من المدرسين الجزائريين في الطور المتوسط من التعليم العام يمارسون مهنة التعليم وهي المهنة التي لها خطورتها المجتمعية –كما رأينا في الجانب النظري– دون أي إعداد مسبق و لم يستطيعوا تكوين أنفسهم ذاتيا، في حين كان يمكن إعدادهم وتكوينهم ولو لفترة وجيزة قبل الخدمة تمكنهم من معرفة بعض الأبجديات الضرورية، لكن انتهاج الدولة لسياسة ديمقراطية وإلزامية التعليم، وأمام ازدياد نسبة المتمدرسين، وقلة المدرسين المكونين في المدارس العليا، ومن أجل امتصاص نسبة من البطالة، سُمح لكل جامعي أن يشارك في تسجيل اسمه ليدرج ضمن قائمة الفائزين إذا كان يتمتع بمجموعة من المواصفات، دون أن يجري أي امتحان اللهم إلا تلك المقابلة التي تمكنه في أحسن الأحوال من الحصول على ثلاثة نقط من عشرين. بعد ذلك فإنه يلتحق بالمؤسسة التي تعينه فيها مدرية التربية. وكان يمكن أن تحل المشكلة على مستوى الجامعة في المدارس العليا لكن بسبب ضعف التواصل الإيجابي بين الجامعة ووزارة التربية، أو بسبب عدم كفاءة المسيّرين الإداريين الذين لا يحسنون التخطيط ويقدمون احتياجات خاطئة، أو غير ذلك من الأسباب، فإن المدرس يجد نفسه وجها لوجه أمام التلاميذ، كما يقول المثل الجزائري الدراج:" يتعلم الحفافة في رؤوس الأيتامَ"، والغريب أن المدرس لا يتدارك هذا النقص بأن يكون نفسه بنفسه، طبعا هناك من يفعل ذلك لكن النسبة في هذه الدراسة تؤكد بأن عائق التكوين من أهم العوامل التي ساهمت في ضعف المستوى التدريسي الذي تشهده الولاية مما جعلها تحتل المرتبة الأخيرة مرات عديدة.

[2] مديرية التربية ،"إصلاح المنظومة التربوية"، الملتقى الولائي" لحوصلة تقارير المقاطعات التربوية" أيام 5-4-3 مارس 2013. وزارة التربية الوطنية، الجلفة.

جدول رقم: 14 يُبيّن التقاطع بين ممارسة المدرس التكوين الذاتي، والمقاربة البيداغوجية التي يُدَرس بها:

ممارسة التكوين الذاتي	نوع المقاربة المتبعة في التدريس					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
المقاربة بالكفاءات	27	13.5%	36	18.0%	63	31.5%
المقاربة بالأهداف	55	27.5%	82	41.0%	137	68.5%
المجموع	82	41.0%	118	59.0%	200	100.0%

إذا نظرنا إلى إجابات المبحوثين المتعلقة بالمتغير المستقل عند سؤال ما هي المقاربة البيداغوجية التي تُدَرس بها؟ وجدنا أن نسبة68.5% يُدرسون بالمقاربة بالأهداف، بينما نسبة الذين يُدرسون بالمقاربة بالكفاءات 31.5% وهذا يدل على أن أغلب المدرسين لا يسايرون القرارات الصادرة من وزارة التربية الوطنية التي قررت الانتقال من التدريس بالمقاربة البيداغوجية بالأهداف إلى التدريس بالمقاربة البيداغوجية بالكفايات، والتي أصبحت معممة في جميع المستويات في مدارسنا، إذ الهدف من ذلك إكساب التلميذ المعارف والمهارات والقدرات المطلوبة ليصبح ذا كفاءة عالية في أداء مهامه الحالية والمستقبلية وأكثر تكيفا في الحياة المدرسية والاجتماعية. ومهما كان السبب فإنهم لم يستطيعوا تحقيق ذلك ميدانيا لأن علمهم بالبيداغوجية الجديدة محدود، وقد عبرت النسب السابقة عن ذلك.

أما إذا نظرنا إلى إجابات المبحوثين المتعلقة بالمتغير التابع عند سؤال هل تمارس أي تكوين ذاتي لتنمية معارفك ومهاراتك التعليمية؟ فإننا نجد النسبة59% تدل على المبحوثين الذين لم يبذلوا أي جهد من أجل تحسين وضعهم فلم يهتموا بتكوين أنفسهم ذاتيا لتدارك هذا النقص البيداغوجي والتربوي، والنسبة41% تدل عن المدرسين الذين سعوا لتحسين مستواهم بتكوين أنفسهم ذاتيا، وهذا يدل على أن هناك مشاكل تحول وتمنع المدرس من تحقيق هذا الهدف التعليمي، لعل أهمها الضعف الملاحظ في مجال الممارسة التربوية يقول " محمد بوعلاق" وهو يتحدث عن تطبيق إصلاحات طريقة التدريس بالمقاربة بالأهداف وقد كانت أيام المدرسة الأساسية الأولى هي المقاربة البيداغوجية المطبقة في الجزائر: " إن المعلمين الذين تخرجوا من معاهد إعداد المعلمين في الثمانينيات لا يختلفون عن المعلمين الذين تم توظيفهم في سلك التعليم مباشرة دون تكوين فيما يتعلق بالقدرة على التمييز بين الأهداف التعليمية سواء من حيث المجالات، وبالتالي فإن هؤلاء المعلمين غير قادرين في الوقت الراهن على ممارسة التعليم بالأهداف باعتبار أنهم يفتقرون إلى أهم ملمح من ملامح المدرس الهادف و هو ملمح القدرة على صياغة الهدف الإجرائي بشكل جيد و كامل، إذ تعد هذه القدرة شرطا من شروط

التدريس الهادف . هذه النتيجة تجعلنا أمام إشكالية قدرة المعلم الجزائري على مواكبة التغيرات التي تعيشها بلادنا في المجالات الاقتصادية والاجتماعية و السياسية فهذا المعلم لا يمثل إلا جهازا منفذا لمخططات تربوية لا يتطلب فيها مستوى الطموح مع الإمكانات التربوية والبيداغوجية المتوفرة مما يدخل هذا النظام في دائرة من التقهقر و التخاذل" [3].لقد كانت المقاربة البيداغوجية بالمضامين هي المطبقة بعد الاستقلال وقبل المدرسة الأساسية، لم يستطع المدرس الجزائري العمل بها لأنه لم يتلق التكوين المناسب، فلم تكن المعاهد التكنولوجية تهتم بتدريس هذه المقاربات، إذ إنها كانت تقتصر على تدريس تعليمية مادة التخصص، ومبادي من علم نفس الطفل، وبعض المواضيع التربوية المختلفة المأخوذة من بعض دروس علم الاجتماع أو علم التربية فيما يسمى بالتربية العامة، والتشريع المدرسي. المهم أن ما قاله محمد بوعلاق عن مدرسي الثمانينيات والمعاهد التكنولوجية مازال ساري المفعول فليس هناك اهتمام بتدريب المدرسين أثناء الخدمة.

عند الربط بين المتغيرين نلاحظ أن نسبة 41% من الذين يدرسون ببيداغوجية المقاربة بالأهداف لم يهتموا بتكوين أنفسهم ذاتيا، كما أن نسبة18% من الذين يدرسون ببيداغوجية المقاربة بالكفاءات لا يحسنون أنفسهم في هذا المجال، بينما نجد أن نسبة27.5% من الذين يدرسون ببيداغوجية المقاربة بالأهداف مهتمين بتكوين أنفسهم ذاتيا وهذا يدل على أن ما يقارب ثلث المدرسين من المبحوثين إيجابيين، ونسبة13.5% من الذين يدرسون ببيداغوجية المقاربة بالكفاءات أكثر إيجابية، أي أن نسبة41% أمامهم عوائق تكوينية تعترضهم وتمنعهم من حسن الأداء، ومن ثم تنعكس نتائجها على التحصيل الدراسي للتلاميذ، وهذا عامل آخر يؤكد أن النتائج الضعيفة المتحصل عليها في السنوات الأخيرة لها أسبابها الوجيهة.

جدول رقم: 15 يبين تلقي المبحوثين لتكوين بيداغوجي متعلق بالمقاربة بالكفاءات

	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	60	30%
لا	140	70%
المجموع	200	100%

من خلال الأرقام المبينة في هذا الجدول نلاحظ بجلاء النسبة70% البارزة تبين أن المدرسين الذين تم

[3] محمد بوعلاق، مرجع سابق، ص255.

استجوابهم لم يتلقوا أي تكوين قبل وأثناء تطبيق المقاربة بالكفاءات[*]، وأن نسبة % 30 تلقوا تكوينا بيداغوجيا أغلبهم من خريجي المدارس العليا. هذه الأرقام تبين أن السياسة التعليمية التي انتهجت قبل تطبيق الاصلاحات الجديدة لم تهتم بالمدرس، و لم ترع عملية تكوينه هذا ما أكده الواقع وبينته بعض الدراسات متل:

– الدراسة التي قام بها كل من فاتح الدين شنين، و شنة محمد رضا بالمركز الجامعي بالوادي بالجزائر، تحت عنوان" واقع التدريس بالمقاربة بالكفايات من وجهة نظرالمعلمين" حيث توصلت الدراسة إلى أن [(4)] :

1- واقع التدريس بالكفايات لا يرضي، إذ أن النسبة الكبيرة من المعلمين لم تتلقى تكوينا وفق التدريس بالكفايات، لا سيما الجدد منهم، حتى الذين أخذوا تكوينا لم يكن كافيا.

2- كما أن مستوى إدراك المعلمين لبيداغوجيا التدريس بالكفايات ضعيف ، بسبب ضعف التكوين في ذلك أو انعدامه، سوى ما اطلعوا عليه بأنفسهم.

3- نقص الدافعية للدراسة عند الكثير من التلاميذ خاصة لدى الذكور"

– دراسة قويدري الأخضر سنة 2006 بعنوان :"بيداغوجيا الكفاءات :تحديات وعوائق"، والتي توصلت إلى أن النسبة الغالبة من المدرسين في عينة الدراسة التي أخذت في ولاية الأغواط والتي بلغت

76.92% يؤكدون أنهم لم يتلقوا أي تكوين في ما يخص التدريس وفق بيداغوجيا الكفاءات، وكانت نسبة % 92.30 من المعلمين الذين عبروا على أن التكوين حول التدريس بالكفايات لم يكن كافيا، وهذا ما نجم عنه غموض في التصور وصعوبة في التطبيق[(5)] .

---

[*] يذكر الباحث أنه كان في ندوة تربوية سنة 2003، ولما سأل أحد الحاضرين المفتش عن معنى كلمة كفاءات عجز عن الجواب في ذلك الوقت، ويذكر أيضا أنه شارك أيضا في ملتقى دولي موضوعه" المقاربة بالكفاءات والمدرسة الجزائرية" بجامعة عمار ثليجي بالأغواط دام ثلاثة أيام سنة 2006 قام السيد "الجيرب معمر "مفتش مادة اللغة الفرنسية للطور المتوسط– معقبا بعد محاضرة ألقاها الدكتور محمد بوعلاق– فقال إذا كنت وأنا مفتش مادة اللغة الفرنسية أجهل ماهية المقاربة بالكفاءات فكيف أطالب المدرس بأن يطبقها، وكيف يمكن لي أن أوجهه أو أرشده؟.

[(4)] فاتح الدين شنين، و شنة محمد رضا "واقع التدريس بالمقاربة بالكفايات من وجهة نظر المعلمين" مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، عدد خاص،2010،جامعة قاصدي مرباح بولاية ورقلة بالجزائر، ص[60]9

[(5)] المرجع نفسه، ص610

جدول رقم: 16 يبين العلاقة بين تحضير المدرس لدروسه وتكوينه الذاتي لنفسه:

الاحتمالات	مستند تحضير الدروس					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
تحضيرك الخاص	25	12.5%	31	15.5%	56	28.0%
التحضير الجماعي	32	16.0%	51	25.5%	83	41.5%
عليهما معا	25	12.5%	36	18.0%	61	30.5%
المجموع	82	41.0%	118	59.0%	200	100.0%

على التحضير

الجماعي، أو عليهما معا كما يلي: النسبة 41.5% أعلى نسبة كانت لتحضر الدروس اعتمادا على التحضير الجماعي تليها النسبة 30.5% لتحضر الدروس اعتمادا على التحضير الجماعي والتحضير الخاص تليهما النسبة 28.0% لتحضر الدروس تحضيرا فرديا خاصا. وهذا يدل على أن كثير من المدرسين يعتمدون على تقنيات الاعلام والاتصال بطريقة سلبية، فهم يطبعون تحضيرات الدروس الموجودة في بعض المنتديات على صفحات الأنترنيت، و أحيانا يقوم المفتشون بطبع نموذج موحد حتى تعم الفائدة جميع المدرسين، وبقصد تخفيف بعص الأعباء الإدارية على المدرس. لكن بعض المدرسين يستفيدون من

ذلك بشكل سلبي، ولا يبذلون جهدا في البحث وأحيانا يعتمدون على المحتوى الموجود في كتاب التلميذ المقرر فقط دون الاطلاع على ما في المذكرات المطبوعة، والتي يبرزوها فقط عندما يزورهم المفتش أو المدير .وهناك من المدرسين من يبذل جهدا فيحضر مذكرته لا ليستعملها كما هو الحال في المقاربة بالمضامين أو المقاربة بالأهداف، بل ليحضر النشاطات التي يقدمها للتلاميذ، وخطة سير العمل في الحصة الوحدة، أما المعارف والمعلومات فهذه لا تحتاج إلى مذكرة. إن المذكرة في بيداغوجية المقاربة بالكفاءات هي ملخص الخطة، لكن الواقع يشهد بأن هناك خلط كبير بين المقاربات البيداغوجية، لذلك فإن كثيرا من المواقف الحرجة يتعرض لها بعض المدرسين يوميا سببها هذا الخلط . هذه المشاكل[*] التي يتعرض لها بعض المدرسين خاصة الجدد تتطلب منهم إيجاد حل لها بالاعتماد على التكوين الذاتي خاصة وأن وسائل الحصول على المعلومة أصبحت سهلة عندما استجوبنا أفراد العينة وجدنا النسب التالية: 59% لا يمارسون أي تكوين ذاتي، 41% يلجؤون إلى تكوين أنفسهم بأنفسهم. وهكذا يتأكد للمطلع على هذه النسب أن

[*] هذه الملاحظات معروفة عند المدرسين عموما، وعند المفتشين، وقد رافق الباحث مرارا بعض المفتشين أثناء إجرائهم لإمتحانات التثبيت، أو زيارتهم لبعض الزملاء، ولاحظ هذه الممارسات .

التكوين والاعداد يجب أن يتركز قبل الخدمة، لأن المدرس يجد نفسه محاصرا بعوائق مجتمعية كثيرة تحد من نشاطه وتمنعه من القيام بعدة أعمال مرة واحدة.

عندما نربط بين المتغيرين نجد أن النسبة 25.5% من أفرد العينة يستعملون المذكرات المحضرة ولا يبذلون جهدا في تكوين أنفسهم ذاتيا وهي النسبة المرتفعة، تليها النسبة 18% من أفرد العينة الذين يستفيدون من المذكرات المطبوعة ويحضرون تحضيرا فرديا لكنهم لا يفكرون في تحسين مستواهم بالاعتماد على أنفسهم، تليهما النسبة 15.5%من أفرد العينة الذين يعتمدون على أنفسهم في التحضير، لكنهم لا يفكرون في تطوير أنفسهم بأنفسهم. بينما نجد أن هناك النسبة 16.0% من أفرد العينة يستفيدون من المذكرات المطبوعة ويصلون ذلك بتكوين أنفسهم بأنفسهم، تليها النسبة 12.5% من أفرد العينة الذين يستفيدون من المذكرات المطبوعة ويحضرون تحضيرا فرديا ويفكرون في تحسين مستواهم بالاعتماد على أنفسهم، كذلك النسبة 12.5% يعتمدون على أنفسهم في التحضير، ويعملون على تحسين مستواهم ذاتيا.

جدول رقم : 17 يبين تحكم المبحوثين في زمن الحصة أثناء تقديم درس

الاحتمالات	ك	%
نعم	126	63.0%
لا	74	37.0%
المجموع	200	100.0

هذا السؤال من الأسئلة المفخخة لأن التقيد بالزمن من مواصفات المقاربة بالأهداف، أما المقاربة بالكفاءات فالأمر مختلف لأن لكل حصة صفاتها أحيانا يستمر النقاش لمدة بسبب عدم فهم التلاميذ للمعلومات ، يستفيض المدرس المتمكن في شرحها وتقديم نشاطات توضحها، وأحيانا يكون التلاميذ في حالة تعب فيضطر المدرس أن يقدم لهم اليسير من المعلومات وهكذا نرى أن النسبة 63.0% تدل على أن المهارة التي يسير بها هؤلاء المدرسين لا تليق في درس يعتمد المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا للتدريس لأن المدرس إذا اعتمد على ضابط الزمن يضطر ليسرع فلا يعطي الدرس حقه، لأنه عندما يطيل في هذه الحصة يسرع الوقت في أخرى، وتلك هي الأيام، تتغير فيها المواقف من حال إلى حال. ومن جهة أخرى فإن

النسبة 37.0% من أفراد العينة هي نسبة مرتفعة إذا فُهم السؤال على ظاهره وجيدة إذا اكتشف الفخ لكن الظاهر أن هناك مجموعة من المدرسين الجدد مازالوا لم يتحكموا في تسيير الحصة الدراسية، وفعلا عندما نرجع إلى البيانات نجد أن النسبة % 39.0 هي نسبة المدرسين الذين لم تتجاوز خبرتهم الخمس سنوات.

جدول رقم: 18:يبين تحكم المبحوثين في زمن الحصة أثناء تقديم درس

الاحتمالات	ك	%
عناصر الدرس كثيرة	6	13.0%
المستوى منخفض	25	12.5%
طريقة التدريس	23	11.5

وعندما طرح السؤال لماذا؟ كانت إجاباتهم كالتالي: 13.0% قالوا: "عناصر الدرس كثيرة" وذلك يدل على أنهم يعتمدون على المذكرات المطبوعة ولا يستطيعون تقليل عدد العناصر، أو أنهم يشيرون إلى الطول المفرط في مناهج بعض المواد كمادة الإنكليزية أو الفرنسية مثلا. و12.5% قالوا" مستوى التلاميذ منخفض" وهذه مشكلة عويصة يصادفها المدرس لأن المناهج والمقررات الدراسية في كل سنة تفترض أن التلاميذ قد تحصلوا على الكفاءات المبرمجة في السنوات التي من قبل والحقيقة أن هناك ظاهرة خطيرة تتمثل في أن التلميذ قد يصل إلى السنة الرابعة متوسط وهو لا يعرف كيفية إجراء عملية قسمة بسيطة، أو أنه لا يعرف كيف يُكتب حرف"b". و11.5% قالوا "طريقة التدريس" لعلهم يقصدون بذلك الطريقة الحوارية التي يدرسون بها أو أنهم يستخدمون مختلف الطرق لتوصيل المعلومة... ومما سبق نرى النسب تعبر عن الواقع المعيش للمدرس والتلميذ، وأن هناك مشاكل أهمها إهمال التكوين القبلي للمدرس وانعكاساته الخطيرة على أدائه التدريسي بشكل سلبي.

جدول رقم : 19 يُبيّن تقاطع ممارسة التكوين الذاتي والشعور بالنقص المعرفي للتقنيات المستجدة عالميا

الاحتمالات	مدى شعور المبحوثين بالحاجة إلى التقنيات الحديثة					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	53	26.5%	74	37.0%	127	63.5%
لا	29	14.5%	44	22.0%	73	36.5%
المجموع	82	41.0%	118	59.0%	200	100.0%

يعرف العلم في العالم كل يوم تقدما جديدا في المجالات كلها، ويقطع أشوطا وأشواط في مجالات مختلفة: التربوية والتعليمية...، المدرس المتتبع لمجريات الأحداث يشعر بالنقص الفادح والحاجه للاطلاع على التقنيات والمهارات التي يحسن بها مستوى أدائه التدريسي، من أجل معرفة مدي اهتمام المدرس الجزائري بهذا الموضوع طُرح هذا السؤال فكانت نسبة الإجابات كالتالي: 63.5% عبروا عن عن شعورهم بالنقص والحاجة

لمعرفة طرق واستراتيجيات. وهناك نسبة36.5%من المبحوثين من أفراد العينة غير مهتمة، قد تكون منشغلة بعوائق تعترض طريقها أو غير ذلك، لأن الواقع التربوي المعيش يجعل المدرس حتما يشعر بحالة النقص المعرفي والمهاراتي في مجال الممارسة التعليمية خاصة بعدما شرعت الدولة الجزائرية في الانفتاح على تكنولوجيات العالم بالشروع في عملية تعميم الإعلام الألي، والتبادل الثقافي والتربوي مع بعض دول العالم كألمانيا وفرنسا وبريطانيا.

عندما نربط بين المتغيرين نلمح نسبا أخرى توضح الصورة أكثر وهي كما يلي: النسبة 37.0% تدل على الذين قالوا نعم في سؤال المتغير المستقل لكنهم لم يتجهوا لتكوين أنفسهم، من المحتمل أن هؤلاء صادفتهم عوائق منعتهم من تحسين قدراتهم واكتساب كفاءات تدريسية وقد تكون هناك أسباب أخرى. أما النسبة 22.0% من أفراد العينة تدل على غير المهتمين بالتقنيات التدريسية، ولا بتكوين أنفسهم ذاتيا. أما النسبة 26.5% من أفراد العينة فهي تدل على المبحوثين الذين شعروا بالنقص الذي يعاني منه المدرس الجزائري عموما، وتوجهوا لتكوين أنفسهم، أما نسبة 14.5% فهي تخبر عن فئة المدرسين من العينة الذين لم يشعروا بالنقص المعرفي في المجال التدريسي لكنهم يكونون أنفسهم بأنفسهم. الحقيقة أن هذه النسب تثير إشكالية تدعوا إلى البحث في الأسباب الواقعية التي أنتجتها... قد يكون الأمر متعلقا بالتخلف المتعدد الجوانب الذي نعيشه منذ قرون، لكن الجيل السابق رغم معاناته استطاع أن يتحدى فرنسا ومخططاتها فكان لمدرس جمعية العلماء، ومدرسو الحركة الوطنية دورا فعالا في تحريك المجتمع. قد يكون ذلك بسبب سياسة التكوين التي وجدت نفسها محاطة بظروف تدعو للاستعجال في عملية إعداد المدرسين. وقد يكون الأمر متعلق بأمر آخر، إنه موضوع يحتاج للبحث فعلا.

جدول رقم: 20 يُبيّن تقاطع ممارسة التكوين الذاتي مع الذين مع المبحوثين الذين شعروا بوجود نقص في استخدام التقنيات الحديثة

الاحتمالات	مدى الشعور بوجود نقص في استخدام التقنيات الحديثة					
	نعم		لا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
متعلقة بعلمية المادة	25	%19.69	32	%25.20	57	%44.40
بيداغوجية	28	%22.04	42	%30.07	70	%52.11
المجموع	53	%41.8	74	58.2%	127	100.0%

هذا السؤال مكمل للذي قبله، أدلى به من أجابوا بنعم، يريد من خلاله أن يحدد نوع النقص الذي شعروا به هل هو نقص علمي، أم بيداغوجي؟ النسبة 52.11%المرتفعة تشير إلى أن المبحوثين الذين رأوا أن نقصهم بيداغوجي، والنسبة% 44.40تشير إلى أن المبحوثين الذين رأوا أن نقصهم علميا، كلا النقصين خطير وله انعكاسات على الأداء التدريسي وبالتالي على تعلم التلاميذ، بمرور الأيام ترسبت هذه النقائص وأصبحت عبئا ثقيلا على المنظومة التربوية الجزائرية التي استجابت لمختلف سياسات الحكومات الجزائرية المتعاقبة والتي كانت بدايتها منذ فترة الاستقلال عندما غادر المدرسون الفرنسيون البلاد، فعوضوا بممرنين ومساعدين ومدرسين، وفي فترة بناء مؤسسات الدولة، وفي أيامنا بسبب تطبيق سياسة إلزامية التعليم على كل جزائري التي جعلت التمدرس حقا دستوريا، لتجد الحكومة أنها في حاجة ماسة لعدد كبير من المدرسين .

وعند معاينة إجابات المبحوثين عن سؤال المتغير التابع حول التكوين الذاتي الذي يدل على وجود رغبة صادقة وايجابية في ممارسة مهنة التعليم وتحسين مستوى الأداء باعتبارها مسؤولية اجتماعية، تجد النسبة 58.2%تعبر عن الأفراد الذين لم يمارسوا تكوينا ذاتيا نظرا لكون ذلك العمل يكون منطلقه فترة الإعداد ويتواصل بعد ذلك، والنسبة 41.8% تدل على أفراد العينة الذين يمارسون تكوينا ذاتيا.

عند ربط المتغيرين نلاحظ بوضوح أن هناك نسبة مقدارها 30.07%تدل على أفراد العينة الذين يعانون من النقص في المجال البيداغوجي، في نفس الوقت لا يتجهون إلى ممارسة أي نوع من التكوين ولو كان ذاتيا باعتباره أساس كل تكوين، هي نسبة مرتفعة تعبر عن ثلث المبحوثين، لذلك على مسؤولي التربية في الولاية التفكير في إقامة ورشات ودورات لتحسين وضعية هؤلاء وغيرهم من مدرسي الولاية. وهناك نسبة أخرى مقدارها % 25.20تعبر عن المدرسين من الذين عندهم نقص في الجانب العلمي ومع ذلك لم يمارسوا تكوينا لتغطيته، هذا فيما يتعلق بالجانب السلبي، أما في الجانب الآخر فتوجد نسبة مقدارها % 22.04تعبر عن النقص في الجانب البيداغوجي، ونسبة مقدارها 19.69%في الجانب العلمي ، والمدرسون في كلا الحالتين يمارسون تكوينا ذاتيا. وهم بذلك يتحدون الصعوبات ويحسنون من وضعيتهم التعليمية لكن نسبتهم غير كافية لتحسين المستوى التدريسي .

جدول رقم: 21 يُبيّن مشاركة المبحوثين في الندوات والملتقيات التي تجرى أثناء الخدمة:

الاحتمالات	ك	%
نعم	26	13.0%
	47	23.5%
	52	25.5%
لا	75	37.5%
المجموع	200	100.0%

نلاحظ في هذا الجدول أن النسبة 62.5% من مجموع أفراد العينة الذين أجابوا بنعم، يحضرون معظم

الندوات والملتقيات مستشعرين أهميتها في ضمان مواكبة التطور الذي يطرأ على الأداء التدريسي في العالم من تجديد في البرامج الدراسية واعتماد وشرح لاستراتيجيات وطرق تدريس حديثة وتقديم تقنيات ووسائل تعليم عصرية، أما نسبة 37.5% من المبحوثين فقد أقروا بعدم حضورهم لهذه الملتقيات و الندوات، سألنا من حضروا أن يقيموا هذه الندوات والملتقيات التي تصرف من أجلها أموال طائلة وهي جزء من التدريب الذي يتم من خلاله تطوير معارف وكفاءات المدرس وتكوينه تكوينا يواكب المستجدات العالمية في مجال

التربية والتعليم. فوجدنا نسبة % 25.5 من المبحوثين يرون أنها غير كافية، ونسبة% 23.5 يرون أنها كافية إلى حد ما ونسبة % 13 يرون أنها كافية. هذه النسب تؤكد ضرورة الاهتمام بإعداد المدرس وتدريبه خاصة وأن نسبة % 25.5 من المبحوثين الذين بينوا أن ما يتلقوه من معارف غير كاف، وهم بذلك يشيرون إلى وجود حاجة لم تشبع، ورغبة لم تلبى، المتتبع لمجريات الندوات والملتقيات التي تُقام في ولاية الجلفة يلاحظ أن المفتش له دور كبير في إنجاحها أو إفشالها.

جداول الفرضية الثانية المتعلقة بالمعوقات الإدارية وانعكاسها في الأداء التدريسي:

هذه مجموعة جداول مختارة من بين 225جدول بعدما تم مقاطعة أسئلة المحور الثالث من الاستمارة مع أسئلة المحور الخامس.

جدول رقم:22 يُبيّن نوعية مدير مؤسسة عمل المبحوث:

الاحتمالات	ك	%
ديمقراطي	51	25.5%
متشدد	109	54.5%
متسيب	40	20.0%
المجموع	200	100.0%

من خلال هذا الجدول يتضح أن المبحوثين في العينة يعانون من مدرائهم بدليل النسبة المرتفعة التي تعبر عن المدراء المتشددين والتي تقدر بـــ 54.5%تليها النسبة التي تمثل المدراء الديمقراطيين والتي تقدر بـــ 25.5%ثم تليهما نسبة المدراء المتسيبين والتي تقدر بـــ20.0%. النسبة 54.5%تدل على معاناة شبه أكيدة للمدرس في مؤسسته، حيث المناخ التعليمي عادة ما يكون متوترا، لأن السلطة تكون مركزية، كل شيئ في يد المدير الذي يتولى كل الصلاحيات ويتابع الصغيرة والكبيرة ولا يثق في أحد، ويحاسب على أتفه الأمور، يرى

أن الإدارة إنما هي جهاز تنفيذي مكلف بتطبيق قوانين الدولة وتقديم الخدمات الضرورية المقننة والإدارة عملية تخطيط لمجموعة أهداف وتجسيدها واقعيا، ومتابعتها في الميدان وعدم التساهل في تنفيذها، لذلك فهو يعتبر نفسه القائد أو المسؤول الوحيد عن المؤسسة[6]. ينتج عن التصور تعامل متشدد من جهة ولين من جهة أخرى، ويؤدي إل انقسام المدرسين وظهور فئتين أو فريقين متخاصمين فريق محبب ومقرب من المدير، وفريق مغضوب عليه متمرد ومخالف. وهذ ا الأسلوب هو الأمثل عند بعض المديرين لأنه يمنع التسيب والإهمال؛ وهم لا يعلمون أو لا يهمهم أن يعلموا إن كان يخلق جوا مكهربا شبيه بالثكنة العسكرية، أو غير ذلك لأنهم لا يفكرون إلا في أنفسهم. في هذا المناخ لا يُمكن للمدرس أن يظهر أي نوع من الإبداع والعطاء بل ولأنه يشعر بالاغتراب وعدم الثقة والخوف أحيانا، فإنه يؤدي وظيفته بأقل ما يمكن من الأداء ويسرع بالهروب من هذا الجو المشحون بالكراهية والبغض وعدم الرضى، ومع مرور الأيام فإن بعض المدرسين –على الأقل– يتأثرون ويجدون أنفسهم يمارسون هذا النمط الإداري في صفوفهم مما يؤدي إلى انتشار مناخ غير تربوي لا يسمح للتلميذ بالمبادرة والانطلاق، هنا يصبح اهتمام المدرس مقتصرا على النواحي المعرفية التي تقدم في غالب الأحيان بالطرق الإلقائية حيث تسود السطحية والشكلية في التدريس، حيث الاهتمام بالنواحي الأخرى المهمة كالنواحي الجسمية والنفسية والاجتماعية، وتهمل أيضا مراعاة الفروق الفردية واحتياجات الطلاب المتنوعة.

جدول رقم: 23 يُبيّن تقاطع نتائج التحصيل السنوي للتلاميذ مع نوع مدير مؤسسة العمل:

طبيعة نتائج التحصيل	نوع المدير							
	جيدة		متوسطة		ضعيفة		المجموع	
ديمقراطي	ك		ك		ك		ك	
متشدد	17	**8.5%**	**22**	**11.0%**	**12**	**6.0%**	51	25.5%
متسيب	31	**15.5%**	**46**	**23.0%**	**32**	**16.0%**	109	54.5%
المجموع	11	**5.5%**	**16**	**8.0%**	**13**	**6.5%**	40	20.0%
	59	29.5%	84	42.0%	57	28.5%	200	100.0%

[6] سند تكويني لفائدة مديري التعليم الثانوي والإكمالي، وحدة التسيير الإداري، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر،2005،ص ص5-6 متوفر على الموقع الإلكتروني:/www.infpe.edu.dz

في الجدول هي التي تعبر عن عند الربط بين المتغيرين نجد في الجدول نسبة 23% وهي أعلى نسبة من المبحوثين الذين أجابوا بأن مدير مؤسستهم هو من النوع المتشدد أكدوا أن نتائج التحصيل السنوي لتلاميذهم متوسطة تليها نسبة% **11** من المبحوثين الذين أجابوا بأن مدير مؤسستهم هو من النوع الديمقراطي أكدوا أن نتائج التحصيل السنوي لتلاميذهم متوسطة أيضا، تليهما النسبة 8% من المبحوثين الذين أجابوا بأن مدير مؤسستهم هو من النوع المتسيب أكدوا أن نتائج التحصيل السنوي لتلاميذهم متوسطة. وعندما ننظر إلى النتائج الجيدة عند التلاميذ، نجد ما يلي: النسبة 15.5% من المبحوثين الذين أجابوا بأن مدير مؤسستهم هو من النوع المتشدد أكدوا أن نتائج التحصيل السنوي لتلاميذهم جيدة ، النسبة8.5% من المبحوثين الذين أجابوا بأن مدير مؤسستهم هو من النوع الديمقراطي أكدوا أن نتائج التحصيل السنوي لتلاميذهم جيدة ، النسبة5.5% من المبحوثين الذين أجابوا بأن مدير مؤسستهم هو من النوع المتسيب أكدوا أن نتائج التحصيل السنوي لتلاميذهم جيدة ، وعند جمع النسبتين المتوسطة والجيدة في كل مؤسسة نجد النسب التالية: النسبة38,5% من المبحوثين الذين أجابوا بأن مدير مؤسستهم هو من النوع المتشدد ، النسبة19,5% من المبحوثين الذين أجابوا بأن مدير مؤسستهم هو من النوع الديمقراطي ، النسبة13.5% من المبحوثين الذين أجابوا بأن مدير مؤسستهم هو من النوع المتسيب. وبذلك يمكن القول بأن نسبة النجاح المرتفعة كانت من نصيب المدير المتشدد، وهذه الحقيقة الإحصائية تتوافق مع الواقع الميداني إذ إن كلا من المدير الديمقراطي والمدير المتسيب عندما يعاملون المدرسين أو التلاميذ بأسلوب لين يقابلونه بنوع من التمرد والخروج عن القوانين، هذه الظاهرة تستدعي الدراسة المتأنية، هل المدرس الجزائري في ولاية الجلفة لا يعمل إلا في جو عنف المدير المتشدد؟ الحقيقة أن هناك نوعين من المتشددين يجب أن نفرق بينهما، النوع الأول: مدير حازم في تطبيق القوانين ومتابعة المدرسين، لا يظلم، ويعامل المدرسين الجيدين باحترام وتقدير، والمدرسين المتقاعسين بقوة السلطة التي خولها له القانون. والنوع الثاني: مدير ضعيف في تسييره الإداري، يختفي وراء العنف ويستعمل الشدة في تطبيق القوانين خاصة ما تعلق بحسم أيام التغيب، وغير ذلك من التصرفات التي هدفها البحث عن مواطن الضعف. كلاهما في عرف المدرسين متشدد، لكن إذا أنصفنا القول فإن النوع الأول يستحق أن يلحق بالديمقراطي، والذي يصفه بعض المدرسين بأنه ديمقراطي في كثير من الأحيان هو مدير متسيب إنما يستعمل أساليب محببة عند المدرس حتى لا يتصادم معه. إن المشكلة هنا هي مشكلة تحديد المفاهيم في الميدان والواقع، إذ لا يمكن للباحث ويصعب عليه شرح المفاهيم للمبحوثين، لكنه يستطيع أن يفعل ذلك مع المثقفين الذين يخاطبهم في بحثه. إن الاحتكام إلى أفكار العلماء يزيل المشكل من أساسه لأنها الدلائل والحجج التي يستند عليها كل باحث في بحثه. عندما ننظر في فكرالفرنسي"هنري فايول " (Henri Fayol) الذي تناول التنظيم الإداري الحديث بالبحث الدقيق بادئا بأعلى منصب في السلطة عكس تايلور الذي ابتدأ بالقاعدة أي بالعامل أولا، حدد للمدير وظائف خمس هي التخطيط والتنظيم والتنسيق والسلطة والرقابة، ولن يتحقق الأخيران إلا بتحقق الثلاثة الأوائل، العامي يفهم السلطة كما يلي: المدير يأمر والمدرس يُطيع، كما هو الأنموذج الشائع في نظام القبيلة أو النظام الصوفي، لكن فايول يبين بأنها طريقة يتم بها جعل الموظفين يقومون بأعمالهم عن طريق التوجيه والإرشاد الذي يتلقاه العامل من المسؤول عليه. أما الرقابة فهي التأكد من أن

الأعمال تسير حسب القواعد واللوائح التوجيهية[7]. وهكذا نرى أن من هو متعارف عليه عند العامة بأنه مدير متشدد قد يكون هو الديمقراطي المخلص لذلك فإن النجاح كان حليفه.

جدول رقم: 24 يُبيّن توفر الوسائل التعليمية

الاحتمالات	ك	%
نعم	106	53.0%
لا	94	47.0%
المجموع	200	100.0%

يُوضح الجدول نسب إجابات المبحوثين عن سؤال يتعلق بتوفير الإدارة للوسائل البيداغوجية والتعليمية ويُظهر أن هناك رأيا عاما بين المبحوثين 53.0% منهم يؤكدون على توفر الوسائل بينما النسبة الأخرى التي تقدر بـــ 47.0% يؤكدون على عدم توفر الوسائل البيداغوجية والتعليمية، النظرة السطحية السريعة تدل أن الإدارة تقوم بواجبها بدليل ارتفاع النسبة 53.0%، لكن المتعمق الذي يعلم أن الدولة قد نظمت هذه العملية بقوانين صارمة تفصل كيفية إنفاق الميزانية بحيث أن كل بند يدل على ما يسمح أن يُنفق فيه، يمكنه أن يرى أن هناك تهاون من المدير أو من مصلحة التجهيز في مديرية التربية، هناك خلل إداري حتما والنسبة47.0% تكاد تمس ما يقرب من نصف المتوسطات التي مستها الدراسة. توجد في البرامج الجديدة بعض الدروس لا يمكن فهمها بل تدريسها بالشكل المطلوب ما لم تتوفر الوسائل خاصة في مواد مثل مادة التكنولوجيا أو مادة العلوم أو مواد الاجتماعيات لذلك فإن هذه النسبة نظريا تثبت بأن هناك جزء لا بأس به من المدرسين يعانون من مشكل حرصت الدولة على حله، وتبين عجز الإدارة عن القيام بواجباتها على الوجه المطلوب. وهذا بدون شك ينعكس سلبا على الأداء التدريسي للمدرس

جدول رقم: 25 يُبيّن تقاطع طبيعة نتائج التحصيل مع توفير الإدارة المدرسية للوسائل التعليمية

[7] كامل محمد المغربي:**الإدارة مباديء مفاهيم وظائف**،مطابع لنا،الرياض، السعودية، دط، 1988، ص6.

طبيعةنتائج التحصيل	توفير الإدارة المدرسية للوسائل التعليمية							
	جيدة		متوسطة		ضعيفة		المجموع	
نعم	36	18.0%	60	30.0%	11	5.5%	106	53.0%
لا	23	11.5%	24	12.0%	46	23.0%	94	47.0%
المجموع	59	29.5%	84	42.0%	57	28.5%	200	100.0%

من خلال الربط بين المتغيرين نجد النسبة المرتفعة 30%تدل على المدرسين الذين توفرت لديهم الوسائل وكانت نتائج تلاميذهم متوسطة، بينما نجد النسبة 12.0%تعبر عن عدد المدرسين الذين لم تتوفر لديهم الوسائل وكانت نتائج تلاميذهم متوسطة أيضا، الفارق كبير قدره % 18 .ونجد أيضا الفارق بين النتائج الجيدة لتلاميذ المدرسين الذين توفرت عندهم الوسائل بنسبة18%بالنسبة لأفراد العينة، أما الذين لم تتوفر عندهم الوسائل حصلوا على النسبة11.5% بالنسبة لأفراد العينة، وعند جمع النتائج الجيدة مع النتائج المتوسطة نحصل على النسب التالية: المدرسون الذين توفرت عندهم الوسائل حصلوا على النسبة48%، المدرسون الذين توفرت عندهم الوسائل حصلوا على النسبة 23,5%.

في هذا المؤشر نجد الفرق في النتائج يفوق الضعف وهذا يدل على أهمية استعمال الوسائل التعليمية والبيداغوجية بالنسبة للتلاميذ الذين انعكس توفيرها عليهم بالإيجابية في تحصيلهم، فعدم توفر الوسائل مشكلة يعاني منها المدرس فعلا، والإدارة هي السبب المباشر سواء كانت على مستوى المؤسسة أو على مستوى المديرية، ومن جهة أخرى هناك عائق آخر هو عائق التكوين بالنسبة للمدرس الذي مازال لم يدرك أهمية بل ضرورة توفر الوسائل بالنسبة للتلاميذ.

جدول رقم: 26 يُبيّن أشد أنواع المعوقات الإدارية:

الاحتمالات	ك	%
المتعلقة بالوزارة	57	28.5%
المتعلقة بالمديرية	119	59.5%
المتعلقة بالمؤسسة	24	12.0%
المجموع	200	100.0%

من هذا الجدول يتضح لنا أن أغلبية المبحوثين يرون أن أشد المعوقات الإدارية وقعا على المدرس هي معوقات مديرية التربية الولائية بما نسبته 59.5% تليها المعوقات المتعلقة بمعوقات الوزارة بنسبة تقدر بـــ

28.5% وأخيرا تلك المتعلقة بمعوقات المؤسسة المدرسية بنسبة تقدر بـــ 12.0%.

هذه النسبة المرتفعة التي تقدر بـــ 59.5% تعبر عن حقيقة يشعر بها المدرس في ولاية الجلفة، لأن كثير من معوقات الإدارية التي تعترض طريق المدرس إذا بحثنا عن أسبابها وجدنا مدرية التربية ضالعة بشكل مباشر أو غير مباشر. والنسبة المرتفعة تؤكد أن المدرس يعاني منها معاناة. النسبة الموالية تتعلق بالمعوقات الإدارية على مستوى الوزارة، لعل أحد الأسباب التي ساهمت في ارتفاع هذه النسبة أن الأوساط الإعلامية تتحدث هذه الأيام عن المدرسين الذين درسوا في المعاهد التكنولوجية ووضعيتهم الحرجة خاصة بعدما أطلقت عليهم الوزارة تعبير" المدرسين الآيلين للزوال" ثم حذفته، بلا شك هذه النسبة تعبر عن رأي هؤلاء المدرسين وبعض المتعاطفين معهم من زملائهم لا ننسى أن نسبة المتخرجين من المعهد التكنولوجي تقدر بـــ 24.0 %. وتليهما المعوقات المتعلقة بالمؤسسة التي يسيرها مدراء متشددين، ينقسمون إلى نوعين: مدراء معاملتهم سيئة يشوبها نوع من كبر وغرور، ومدراء سبب تشددهم حرص شديد وحزم حتى لا ينفلت زمام الأمر من يدهم، وحب مفرط للمهنة، وتحمل للمسؤولية. لعل هذا أحد العوامل التي جعلت المدرسين في العينة يضعون عوائق المؤسسة في المرتبة الأخيرة. مما سبق يتضح أن هذا الترتيب يعبر عن معاناة جزء من المدرسين في ولاية الجلفة، بعضهم يدرس في بلدية تبعد عنه بمسافات طويلة يقطعها كل يوم أو تقطعها، وبعضهم رغم محاولاته المتعددة لم تسوى وضعيته الإدارية وبعضهم يعاني من تسلط مديره ولا يجد من يحتكم إليه، وغير ذلك من العوائق والمشاكل...

جدول رقم (27) **يُبيّن أشد عراقيل مديرية التربية:**

الاحتمالات	ك	%
الفوضى الإدارية	59	.5%29
التسلط الاداري	94	47.0%
الجاه والمحاباة	47	23.5%
المجموع	200	100.0%

تبين النسبة 47.0% بالنسبة لأفراد العينة أن التسلط الإداري هو التعامل المسيطر في مديرية التربية بولاية الجلفة، ويشكل عائقا للمدرسين، تليها النسبة29.5% من أفراد العينة يعانون من مشكلة الفوضى الإدارية، تليهما نسبة 23.5% من أفراد العينة يعانون من مشكلة الجاه والمحاباة. وجود هذه المظاهر السيئة في التعامل في مؤسسة تربوية مهمة ليس معناه أن نحكم على كل العاملين فيها، إنما هي ممارسات من المخطئين تتناولها الألسن وتنقلها هنا وهناك تعمل الإشاعة على تضخيمها، ورغم ذلك فهي تدل على التردي الأخلاقي وخطورة الوضع التربوي والقيمي الذي يعاني منه المجتمع برمته...الذي يهمنا من هذا كله أن هذه النسب تبين أن المدرس لا يعمل في

مناخ تعليمي جيد وملائم، ولا يمكن أن تتحسن وضعيته في بيئة تنتشر فيها مثل هذه الممارسات.

جدول رقم 28 يُبيّن تقاطع التكوين الذاتي للمدرس ومعاملة المفتش له:

التكوين الذاتي للمبحوث	معاملة المفتش للمبحوث					
	نعم		لا		المجموع	
تفهما وتعاونا	24	12.0%	36	18.0%	60	30.0%
تسلطا ومراقبة	46	23.0%	36	18.0%	82	41.0%
توجيها وإرشادا	12	6.0%	46	23.0%	58	29.0%
	82	41.0%	118	59.0%	200	100.0%

في هذا الجدول نسب تعبر عن تصريحات مبحوثي عينة الدراسة عن نوع معاملة المفتش أو المشرف كما يأتي: نسبة 41.0% من المبحوثين يجدون تسلطا ومراقبة، ونسبة 30.0% من المبحوثين يجدون تفهما وتعاونا، ونسبة % 29 من المبحوثين يجدون توجيها وإرشادا. ومن ذلك نتبين أن المفتشين المتشددين يمثلون هنا أغلبية، ونتساءل لماذا يعاملون زملائهم بعنف هل يعتبرون أن المدرس إنسان مثالي يجب أن يحاسب على عمله تماما كما كانت النظرة القديمة له في الغرب؟ أو إن التفتيش ممارسة سلطوية يحاول المفتش من خلال ممارستها باستعمال الشدة إثبات الجدية والصرامة حتى يبق مهاب ذا مكانة اجتماعية، أو إن المفتش لا يملك الزاد العلمي والمعرفة التربوية لذلك يتستر بهذا الأسلوب...أما النسبة 30.0% فتدل على المفتشين المشرفين الذين يجد عندهم المدرس تفهما وتعاونا، يفتح باب الحوار العلمي المثمر الذي يولد جو الاستفادة من خلال الاهتمام بالجانب الميداني وعرض الخبرات والتجارب، لا شك أن هذا الأسلوب يعود بالفائدة التربوية على المفتش نفسه وعلى المدرس والتلاميذ. أما النسبة 29.0% فتدل على المفتشين الموجهين، الذين نظرت لهم التربية الغربية في فترة زمنية سابقة على أنهم متخصصين تربويين تزودوا بمعلومات ومهارات ليست عند المدرسين، لذلك فدورهم يتمثل في تقديم الإرشاد والتوجيه. والمفتش عادة ما يكون مدرس قديم له خبرة تمكنه من تقديم التوجيه ونقل خبرته خاصة للمدرسين الجدد، هذا الأسلوب شبيهة بالطريقة الإلقائية التي تلقي المضامين دون مناقشة ولا سؤال، يتمتع السامع بها فقط.

عند الربط بين المتغيرين نجد النسب التي تعبر عن المبحوثين تخالف الواقع الذي يقدم حقائق تحتاج إلى تفسير وتدقيق لأنها تصدم العقل وتخالف المنطق، وهذا ما دلت عليه الأرقام الاحصائية في هذا الجدول. إن النسب التي تعبر عن أراء المبحوثين متقاربة، فالذين يتعاملون مع مفتش (موجه) و لم يتجهوا لتكوين أنفسهم

نسبتهم 23.0% ، أما الذين يتعاملون مع مفتش (متسلط) أو مفتش (مشرف) لهم نفس النسبة 18.0%. نلاحظ أن هذه النسب تخالف تماما التوقعات التي عرضناها في الجانب النظري، وفي ذلك تأكيد على أن الظاهرة البشرية معقدة ومتغيرة، وهذا جزء من صعوبة دراستها لكون كل فرد هو في ذاته عالم مجهول يستحق الدراسة والبحث.

جدول رقم :29 يُبيّن تقاطع طبيعة التحصيل الدراسي السنوي للتلاميذ ومعاملة المفتش للمدرس

طبيعة التحصيل الدراسي السنوي	معاملة المفتش للمدرس							
	جيدة		متوسطة		ضعيفة		المجموع	
تفهما وتعاونا	12	6.0%	36	18.0%	12	6.0%	60	30.0%
تسلطا ومراقبة	24	12.0%	24	12.0%	34	17.0%	82	41.0%
توجيها وإرشادا	23	11.5%	24	12.0%	11	5.5%	58	29.0%
المجموع	59	29.5%	84	42.0%	57	28.5%	200	100.0%

بعد الربط بين المتغيرين نجد في الجدول النسب متقاربة كما رأينا في الجدول السابق نجد نسبة % 18 من المبحوثين يتعاملون مع مفتش متفهم ومتعاون يتابع أعمال المدرسين ويقوم بدور المشرف معهم ونتائج تلاميذه التي حصل عليها التلاميذ خلال السنة متوسطة ، تليها النسبة% 12 من المبحوثين يتعاملون مع مفتش المتسلط ونتائج تلاميذه التي حصل عليها التلاميذ خلال السنة متوسطة نفس النسبة % 12من المبحوثين يتعاملون مع مفتش موجه ونتائج تلاميذه التي حصل عليها التلاميذ خلال السنة متوسطة. تفسير النسب المتحصل عليها يحتاج إلى معرفة عوامل أخرى تؤثر على نتائج التلميذ، ومهما تكن النتائج فإن تأثير المفتش (المشرف) على نجاح العملية التدريسية مؤكد في دراسات مثل تلك التي قام بها صهيب كمال الأغا والتي عنوانها" الإشراف التربوي ودوره في فاعلية المعلم في مرحلة التعليم الأساسي العليا بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة"[8].

جداول الفرضية الثالثة المتعلقة بالمعوقات الاجتماعية وانعكاسها في الأداء التدريسي

هذه مجموعة جداول مختارة من بين 240جدول بعدما تم مقاطعة أسئلة المحور الرابع من الاستمارة مع أسئلة المحور الخامس.

[8] صهيب كمال الأغا،" **الإشراف التربوي ودوره في فاعلية المعلم في مرحلة التعليم الأساسي العليا بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة**"، مجلة الأزهر، مجلد10، عدد1-B، 2008، ص145.

جدول رقم :30 يُبيّن قناعة المدرس باختياره لمهنته:

	ك	%
نعم	176	88.0%
لا	24	12.0%
المجموع	200	100.0%

من خلال اجابات المبحوثين نلاحظ النسبة المرتفعة 88.0% تدل على عدد مدرسي العينة الذين اختاروا مهنة التعليم عن قناعة، في المقابل هناك نسبة تقدر بـــ 12.0% فقط صرحوا بأنهم لم يكونوا مقتنعين بما اختاروها، وهذا يدل على أن المدرس قبل أن يكون ناقل للمعرفة فهو فرد من أفراد المجتمع يهمه أمر مستقبله كما يهمه أمر حاضره ، وهو طموح كغيره من الناس في المهن الأخرى، فمن خلال مهنته يطمح إلى إشباع رغباته وإثبات شخصيته واعتلاء مكانة اجتماعية خاصة، فإذا شعر أنه في مجتمعه محل احترام وتقدير، يدفعه هذا الشعور إلى صنع المعجزات، أما إذا شعر بالتهميش وعدم العناية به، فإنه يعيش حالة نفسية تنعكس أثارها على علاقته بالتلاميذ، وبالتالي على تحصيلهم الدراسي، مما يعيق تحقيق الأهداف التربوية المنشودة ، فالمجتمعات التي أدركت حقيقة دور المدرس ومكانته في المجتمع أحاطته بالاهتمام ووهبته المكانة التي تليق بالدور الذي يقوم به، وهيأت له ظروف العمل الملائمة والمريحة مما أسهم في كثير من الأحيان في تطوير تلك الأمم وتقدمها.

جدول رقم: 31 يُبيّن تقاطع طبيعة التحصيل الدراسي السنوي للتلاميذ مع قناعة المدرس باختياره لمهنته.

طبيعة التحصيل الدراسي السنوي للتلاميذ	**قناعة المدرس باختياره لمهنته.**

	جيدة		متوسطة		ضعيفة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	58	29.0%	84	42.0%	34	17.0%	176	88.0%
لا	1	.5%0	0	0%	23	11.5%	24	12.0%
المجموع	59	29.5%	84	42.0%	57	28.5%	200	100.0%

بعد الربط بين المتغيرين نلاحظ في الجدول النسب التالية: النسبة 42.0% من المبحوثين تعبر عن المدرسين الذين اختاروا مهنتهم عن قناعة ونتائج تلاميذهم متوسطة. والنسبة 0% من المبحوثين تدل على أن المدرسين الذين لم يختاروا مهنتهم عن قناعة، نتائج تلاميذهم ضعيفة وهذا يدل على أهمية الاختيار . عندما ننظر في سطر النتائج الجيدة نجد النسبة 29.0% من المبحوثين تدل على أنها نتيجة حققها تلاميذ المدرسين الذين اختاروا مهنتهم عن قناعة، بينما نجد النسبة 0.5% من المبحوثين تعبر عن نتائج تلاميذ مدرسي العينة الذين لم يختاروا مهنتهم عن قناعة. بينما نجد النسبة 0.5% تعبر عن نتائج تلاميذ مدرسي العينة الذين لم يختاروا مهنتهم عن قناعة. إذا جمعنا النتائج الجيدة والنتائج المتوسطة للذين اختاروا مهنتهم عن قناعة تحصلنا على النسبة 71%. وهكذا نجد أن مؤشر نتائج التحصيل يؤكد أهمية الرضا عن العمل الذي أُختير عن القناعة فهذا الفرد بدون شك فكر فيما ينتظره سيحصل عليه من العمل الذي يمارسه ، والظروف التي ستحيط به فوجدها تشبع ميوله ويستطيع بها إثبات شخصيته من خلال الحصول على مكانة اجتماعية تحقق له الأدوار التي تتماشى وخبراته، له ارتباط بعوامل كثيرة منها ما يرتبط بنوع العمل الذي سيؤديه وهل عنده الاستعداد لممارسته أم لا ، ومنها ما يرتبط بالظروف المحيطة به، وتأثيرات الأعراف الاجتماعية خاصة بالنسبة للمرأة التي سُمح لها بممارسة مهن معينة واستطاعت أن تفرض قناعتها وتمارس أعمال ومهن كانت في الفترة القريبة تقتصر على الرجال فقط.

جدول رقم: 32 يُبيّن أسباب اقتناعه المبحوث بمهنته:

الاحتمالات	ك	%
توفر منصب العمل	46	26.0%
المركز الاجتماعي	36	20.3%
الراحة والعطلة	12	6.8%

تقديم خدمة للمجتمع	83	46.9%
المجموع	177	100.0%

عدد المجيبين بنعم فرد177 من المبحوثين الذين أجابوا بنعم إجاباتهم مقسمة كما هو مبين في النسب التالية: نسبة 46.9%من المبحوثين الذين أجابوا بنعم اختاروا مهنتهم من أجل أداء رسالة وتقديم خدمة للمجتمع ، ونسبة 26.0%من المبحوثين الذين أجابوا بنعم اختاروا مهنتهم سعيا وراء الحصول على منصب عمل، بينما نسبة 20.3% من المجيبين بنعم قالوا من أجل المركز الاجتماعي، بينما نسبة 6.8% من المبحوثين الذين قالوا نعم كان اختيارهم يهدف الراحة والعطلة.

يتبين لنا من هذه النسب أن هناك طموح صاحب الاختيار، كل واحد من هذا النوع منالمبحوثين وضع أهدافا وسعى لتحقيقها من أجل النجاح في حياته عموما، فلا يعقل أن يكون هناك اختيار بدون هدف يطمح الفرد لتحقيقه، والملاحظ أن جل المجيبين كانت أهدافهم سامية ونياتهم حسنة. المشكلة ليست في اختيار الفرد لمهنته، لأن من حقه أن يختار ويقول ما شاء عن اختياره، المشكلة في طريقة اختيار المجتمع أو الهيئة المخول لها ذلك بدون ريب أن ذلك يحتاج إلى تفكير دقيق ودراسة وافية، لأن اختيار المدرس الصالح من أهم الأمور بالنسبة للأجيال المأمل تنشئتها تنشئة صالحة، وبما أننا نريد الاصلاح فإن نجاح المدرسة يتوقف على نجاح مدرسيها، ذلك أن توفير جميع الإمكانيات اللازمة للعملية التربوية من أدوات ومعينات وكتب وغيرها رغم أهميتها الكبرى لافائدة ترجى من ورائها ما لم يتوفر المدرس الكفء، القادر على العمل.

جدول رقم :33 يُبيّن مدى تضايق المدرس من تنكيت الناس:

الاحتمالات	ك	%
نعم	70	35.0%
لا	130	65.0%

	200	100.0%

نرى في الجدول النسبة المرتفعة 65.0%من المبحوثين قالوا أنهم لا يتأثرون من سماع النكتة التي تجعل المدرس موضوعا لها، وهناك من يقول مدعما هذا التصريح بأن المدرسين هم من يصنع تلك النكت، والحقيقة أن ظاهرة التنكيت على المدرسين قديمة ومنتشرة في أماكن عديدة في العالم، إذ أن المدرس موصوم بالبخل والتحايل، أو بالذكاء الحاد والفطنة أو بالغباء وعدم الانتباه...

يقول عبد الرزاق أمقران:"...بهذا فإن دراسة الخطاب الساخر في المجتمع الجزائري ليست مضيعة للوقت، ومحاولة تحليل هذا الخطاب محاولة جادة لتحديد معالم شخصية الإنسان الجزائري"[9]، والنكتة الساخرة تعتبر ميزة ايجابية يتميز بها الشعب الجزائري، إذ أنها تبرز اتجاه اهتماماته وهو عندما ينكت على المدرس أو على الإمام فكلاهما مهم بالنسبة له، ليس معنى ذلك أنه يسخر أو يحتقر لكنه يعبر عن رأيه بهذه الطريقة. هناك من الدارسين يتبنى رأيا مخالفا ويرى أن المكانة الاجتماعية للمدرس تعرف نوعا من التدني والانحطاط عندما تصف النكة أو النادرة التلميذ بالذكاء الشديد الذي يفحم مدرسه فهي تعبر عن فكرة المدرسة التقدمية التي تدعو لإعطاء التلميذ الفرصة ليبدع وينطلق، وعندما تقارن بين المدرس العالم والجاهل الغني، فهي تنقد الوضع الاجتماعي المادي الذي تأخر فيه أهل العلم وتقدم فيه الجهلة، وعندما تصف النكت المدرس بالذكاء الحاد المصاحب للبخل الشديد، فهي تصف معاناته الاجتماعية والاقتصادية، وهكذا فإن مواضيع النكت عموما ونكت المدرسين خصوصا تستحق الدراسة المعمقة لأنها تعبر بأسلوبها عن بعض المشاكل وتطرحها بخطاب ساخر مضحك .عندما طرحنا هذا السؤل كان الغرض منه ترطيب الجو بالنسبة للمجيب ومعرفة نوع المزاج الاجتماعي للمدرس بمعرفة هل يتقلق من سماع النكتة أم لا. وهل يرى فيها احتقارا وسخرية وبالتالي فإنه نفسيا يشعر بنبذ وإهانة المجتمع له وعدم تقديره للجهود التي يبذلها، خاصة وأن هناك من يحاول أن يقنع الناس بأن المدرس الذي كثرت إضراباته لا يفكر في التلميذ...

جدول رقم: 34 يُبيّن صعوبات التنقل إلى مكان العمل.

الاحتمالات	ك	%
نعم	106	53.0%
لا	94	47.0%

[9] عبد الرزاق أمقران: **دراسات في علم الاجتماع**، دار بهاء الدين للنشر والتوزيع، منشورات مكتبة اقرأ، قسنطينة، الجزائر، ط1، 2008، ص63

المجموع	200	100.0%

يتضح بعد لاطلاع على البيانات قراءة الجدول أن النسبة 53.0% من المبحوثين تعبر عن عدد المدرسين الذين يعانون من مشكلة التنقل اليومي وهي نسبة تدل على أن أكثر من نصف أفراد العينة عندهم عائق يؤرقهم وينقص من عطائهم ويؤثر في أدائهم التدريسي. والنسبة 47.0% من أفراد العينة تدل على المدرسين الذين يعملون بالقرب من مساكنهم.

جدول رقم: 35 يُبيّن صعوبات التنقل إلى مكان العمل

الاحتمالات	ك	%
توفر النقل وبعد المسافة	35	%33.02
وجود وسائل النقل بصعوبة	53	%50
صعوبة توفر النقل وخاصة عند الرجوع	18	%16,98
المجموع	106	100.0%

تظهر بيانات هذا الجدول النسب التالية: تبين النسنبة المرتفعة 50%أن نصف المدرسين المتنقلين يعانون من صعوبة توفر النقل وخاصة عند الرجوع.وتبين النسبة33.02% أن هناك عدد من المدرسين مشكلتهم في بعد المسافة لا في توفر النقل. وفي كلا الحالتين مشكلة تتكرر كل يوم إذ يجب على المدرس أن يستيقظ باكرا ويسرع حتى يفوز بمقعد سيارة توصله إلى مكان عمله في الوقت المناسب، عائق يتركب من عوائق: عائق جسمي إذ أن المدرس يصل متعبا منهوك ويتجه مباشرة لقاعة الدرس، وعائق عقلي إذ فكره دائما مشغول بمشكلة النقل، وعائق نفسي لأنه يعاني من حالة توتر دائم، بالإضافة إلى العائق المادي لأن تكاليف السفر مكلفة. إذا فكرنا مليا في هذا المشكل نجد أنه بلا شك ينعكس سلبا على الأداء التدريسي.

جدول رقم: 36 يُبيّن نوع السكن:

الاحتمالات	ك	%
خاص	32	%16
مؤجر	73	%36,5

وظيفي	54	%27
عائلي	41	%20.5
لمجموع	200	100.0%

من خلال بيانات المبحوثين المتضمنة في الجدول يتضح لنا أن النسبة36.5% من مجموع أفراد العينة لا يملكون مساكن بل يؤجرونها وهذا معناه أنهم يقتطعون مبالغ من رواتبهم لدفع حق الإيجار. أما النسبة 27% من المجموع الكلي للعينة فلديهم سكنا وظيفيا. في حين هناك نسبة من المجموع الكلي العينة يسكنون في مساكن لأسر ممتدة حيث يشاركون آباءهم المسكن ولا يملكون إلا غرفة واحدة مستقلة أو اثنين، وهذا معناه عدم توفر شروط الراحة والاستقرار للمدرس، والنسبة 16%من المبحوثين تدل على امتلاكهم لسكنات خاصة.

جدول رقم: 37 يُبيّن عدد غرف سكنات المبحوثين:

من خلال النتائج المدونة في الجدول أعلاه نلاحظ أن أغلبية المبحوثين يقطنون في مساكن عدد غرفها بين الاثنين والثلاث غرف وذلك بنسبة تقدر بـــ % 60 من مجموع المبحوثين. ونسبة30.5% من مجموع المبحوثين يسكنون في مساكن ذات أربع أو خمس غرف. ونسبة 9.5%من مجموع أفراد العينة يسكنون في مساكن يتراوح عدد غرفها بين ست وعشرة في أغلبها هي سكنات عائلية قد يقطن المدرس في غرفة من غرفها أو أنه رب لعائلة كبيرة. من هذا نستنتج أن جل المبحوثين يسكنون في مساكن صغيرة قد تكون في عمارات كما هو حال أغلب أفراد المجتمع في ولاية الجلفة، ، وقد رأينا في الجدول السابق أن نسبة 36,5% من المبحوثين يسكنون في سكنات مؤجرة، وهذا يدل على المعاناة التي يعاني منها المدرس في الولاية. إذا قارنا

الاحتمالات	ك	%
[3-2]	120	%60
[5-4]	61	%30.5
[10-6]	19	%9.5
المجموع	200	100%

بين مدرس الطور الثانوي ومدرس الطور المتوسط فإننا نجد أن مرتب المدرس الأول أعلى ويستفيد من منحة السكن بينما المدرس الثاني محروم منها، أما إذا قارنا بين مدرس الطور المتوسط الموظف حديثا والموظف قبل خمس وعشرين سنة وجدنا الثاني كان السكن حق من حقوقه.

جدول رقم: 38 يُبيّن توفر شروط الراحة و الاستقرار في مسكن المدرس:

تبين لنا البيانات التي في الجدول أمامنا أن هناك مبحوثين لا يتوفر لهم في المسكن الذي يقطنونه شروط الراحة والاطمئنان قد أكد هذا 58.5%من مجموع أفراد العينة وهذا راجع للأسباب التالية: الضيق في المسكن على رأسها وذلك بنسبة تقدر بـــ% 25.5من المجموع الكلى للمستجوبين، إذ إن هناك نسبة 78,5% من المجموع الكلي للعينة يسكنون مساكن لا يتعدى عدد غرفها الثلاث غرف أغلبها توجد في عمارات أو مساكن بلدية وحالتها غير جيدة بسبب تقادمها وعدم صيانتها الدورية. أما نسبة 19.5%من مجموع المبحوثين فيرون أن المساكن مبنية بالطرق العمرانية القديمة حيث الفناء الواسع الذي كان قديما يضم مجموع الأغنام التي يملكها صاحب المسكن، هذه الطريقة في البناء هي نقل لفكرة الخيمة التي تجاورها الزريبة، ولكون منطقة ولاية الجلفة منطقة باردة كونها تقع في أعالي جبال الأطلس الصحراوي والهضاب العلياء فإن هذا الطراز من البناء غير مناسب. أما نسبة % 13.5 من أفراد العينة فإنهم يشتكون من عدم توفر شروط الرخاء الاجتماعي(سوق، مركز صحي، مدرسة،...) كون مساكنهم تقع بعيدة عن العمران، أو أنها في مكان غير مناسب .أما نسبة%

الاحتمالات				التكرارات	النسبة المئوية
نعم				83	41.5%
لا	ضيق المسكن	51	25.5%	117	58.5%
	الحالة النوعية للمسكن	39	19.5%		
	موقع المسكن	27	13.5%		
المجموع				200	100%

41.5 من مجموع أفراد العينة فيقرون بأن مساكنهم التي يقطنون فيها تتوفر على شروط الراحة والاستقرار.

جدول رقم :39 يُبيّن المكانة الاجتماعية للمدرس داخل المؤسسة التربوية:

الاحتمالات		التكرارات	النسبة المئوية
جيدة		19	9,5%
متوسطة		90	45%
منخفضة	غير كفوء	37	18.5%
	يكثر من الاضرابات	28	14%
	المجتمع لا يقدر العلم والعلماء	26	13%
	المجموع	91	45,5%
المجموع		200	100%

يظهر في هذا الجدول أن النسبة 35.0%من أفراد العينة يرون أن التلاميذ أشد احتراما لهم من غيرهم لأنهم يتخذونهم قدوة صالحة ويتعلمون منهم المعارف والخبرات وغير ذلك، ويرى غيرهم بنسبة تقدر بـــ 29.0%من مدرسي العينة أن المدرسين هم من يحترمهم ويقدرهم أكثر لأنهم يدركون احتياجات بعضهم، ويرى غيرهم بنسبة 12.5% من المجموع الكلي لأفراد العينة أن العمال هم من يحترم المدرس لأنهم فقدوا فرصة مواصلة طلب العلم وندموا عليها فهم يعرفون قيمة التدريس ويعلمون فضل المدرس. وفي نفس الوقت هناك من يرى بنسبة12.0% من أفراد العينة أن أولياء التلاميذ هم من يدرك فضل المدرس ويحترمه لأنه يتولى مهمة موصلة تربية أبنائهم ويتعاونون معه من أجل أن يتبوء أبناؤهم المراكز العلياء والحساسة في هرم بناء المجتمع كل في نسقه المجتمعي الذي اختاره، وبذل جهدا كبيرا من أجل أن يطوره، وبذلك يساهمون في خدمة مجتمعهم. وهناك من يرى بنسبة 11.5%من أفراد العينة أن الإداريين هم من يعرف قيمة المدرس فعلا باعتبار أن كلا من المدير والمستشار التربوي والمشرف يقومون بتقويمه دوما، ويعمل طاقم الإدارة على إيجاد المناخ التعليمي والبيئة التربوية المناسبة حتى يتمكن المدرس من أداء واجبه على أحسن وجه.

جدول رقم: 40 يُبيّن المبحوثين لمكانتهم الاجتماعية خارج المؤسسة التربوية:

الاحتمالات	ك	%
لمدرسون	58	29.0%
الإداريون	23	11.5%
العمال	25	12.5%
الأولياء	24	12.0%
التلاميذ	70	35.0%
المجموع	200	100.0%

من خلال النتائج المتضمنة في هذا الجدول نجد أن هناك ما يقارب نصف المبحوثين يقرون بأن مكانتهم الاجتماعية متدنية، وأنهم لا يحسون باحترام الناس لهم بنسبة تقدر بـــ 45,5 من مجموع أفراد العينة، وذلك للأسباب عديدة، منها نسبة % 18.5من المجموع الكلي للعينة ترى أن هناك من المجتمع من يرى أن المدرس أصبح غير كفوء وبالتالي غير مهاب نظرا لتدني المستوى الجامعي، وبسبب سياسة التوظيف التي لا تراعي التكوين الجيد للمدرسين... أما نسبة 14% من مجموع مدرسي العينة فترى أن السبب يعود إلى أنه أكثر من الاضرابات و لم يعد يهتم إلا بترقية مستواه المادي، في حين يجب أن يضحي كما يفعل الذين يحملون رسالة في المجتمع . وهناك بنسبة 13% من المستجوبين ترى أن العيب في المجتمع الذي تحكمت فيه القيم المادية خاصة وأن أصحاب الشهدات العلياء تفشت بينهم البطالة بشكل رهيب، كما أن الوضع العام للبلاد وما تعانيه من ركود اقتصادي و فكري و غليان اجتماعي كلها عوامل أثرت على االمدرس ومكانته الاجتماعية باعتباره فردا داخل هذا المجتمع . وهناك نسبة 45%من المجموع الكلي لأفراد العينة يرون أن المكانة الاجتماعية متوسطة. هؤلاء قد يكونون من المدرسين الذين يعيشون حياة هنيئة لا اضطراب فيها بسبب امتلاكهم لمراكز اجتماعية أخرى مؤثرة في المجتمع، أو لكونهم كانوا يعيشون حياة صعبة وتحسنت أحوالهم بعد توظيفهم خاصة بالنسبة للعنصر الأنثوي، أو لأنهم منعزلون لا يخالطون الناس. بينما 9,5% من المبحوثين يرون أن المكانة الاجتماعية جيدة. وهؤلاء يمثلون نسبة صغيرة ركبت الموجة وسارت مع التيار فهي تستفيد من الوضع لا يهمها إلا تحقيق مصالحها وقد تحقق ذلك.

جدول رقم :41 مقارنة بين المعوقات الثلاثة أيهم أكثر صعوبة على المدرس:

الاحتمالات	معوقات التكوين	المعوقات الإدارية	المعوقات الاجتماعية	المجموع
التكرارات	70	36	94	200
المجموع	35.0%	18.0%	47.0%	100.0%

تنبئ النتائج الإمبريقية المدونة في الجدول أن نسبة47.0% من مجموع أفراد العينة ترى أن المعوقات الاجتماعية التي يتعرض لها المدرس هي أكثر المعيقات المجتمعية إعاقة له في قيامه بأدائه التدريسي كما ينبغي وذلك نظرا لأنه إنسان اجتماعي بطبعه، يحتاج كغيره لتحقيق متطلبات وضرورات حياتية، ويتأثر ويؤثر، ولكي يقوم بواجباته التي كلفه بها المجتمع نيابة عنه، هناك احتياجات خاصة لابد أن تتوفر له، سواء التي تتعلق بحياته الشخصية، أو التي تتعلق بشؤون المدرسة. تليها نسبة 35.0% من المستجوبين ترى أن معوقات التكوين هي الأشد إعاقة للمدرس لأنه بدون إعداد وتكوين مهني قبل الخدمة، وتربصات ودورات قبل التثبيت، وتدريب وتربية عملية أثناء الخدمة لا يمكن للمدرس أن يكون أداءه التدريسي في مستوى التطلعات الكبيرة التي ينشدها المجتمع، فلكي تتحقق الوثبة الحضارية القوية لابد من الاهتمام بهذا الجانب إذ فاقد الشيء لا يعطيه. تليهما نسبة18.0% من مفردات العينة المختارة ترى أن المعوقات الإدارية هي الأهم والأخطر إذ كما أننا نطالب المدرس أن يتكون ليكون في مستوى التأهيل للقيام بالأداء التدريسي كما ينبغي، كذلك فإن الإداري يحتاج للتكوين والتدريب على أداء المهارات الإدارية من أجل أن يعمل على إيجاد المناخ المدرسي المناسب تحقيق أعلى درجات الجودة في

المخرج التعليمي، وقد أصبحت قضية جودة التعليم موضع اهتمام المعنيين بالتعليم على الصعيدين الإقليمي والعالمي ، حيث يرى الكثيرون أن السبيل لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين يتمثل في رفع جودة نوعية التعليم وتحسين مخرجاته.

ثانيا: نتائج الدراسة

يتم التعرض في هذا الجزء إلى أهم النتائج المستخلصة مما سبق تقديمه أثناء تحليل بيانات الدراسة، بالإضافة إلى اختبار مدى صحة الفرضيات الجزئية المعتمدة في هذه الدراسة.

2-**جدول رقم 42 نتائج المحور الثاني: المتعلقة بمعوقات التكوين وانعكاسها في الأداء التدريسي:**

نتائج ومقترحات	النسبة
مدرسون يدرسون موادا تختلف عن مجال تخصصهم.	62.5%
التكوين الذي تلقوه أثناء دراستهم الجامعية غير كاف.	أ 58%
مازالوا يدرسون ببيداغوجية المقاربة بالأهداف وليس هناك مؤشر يدل على أنهم يدركون معنى المقاربة بالكفـــاءات، فكيـــف بتطبيقها ميدانيا ولا يتجهون للتكوين الذاتي لتدارك النقص.	41%
لم يتلقوا أي تكوين يتعلق بالمقاربة بالكفاءات.	70%
يعتمدون في تدريسهم على مذكرات معدة من طرف غيرهم.	41.5%
يتقيدون بالوقت المحدد في المذكرة ويتساهلون في إكساب التلاميذ الكفاءات المقررة. ويشتكون من طول المناهج والمقررات ومن ضعف المستوى الدراسي للتلاميذ.	63.0%
عبروا عن شعورهم بنقصهم الفادح وحاجتهم للاطلاع على التقنيات البيداغوجية والمهارات التعليمية التعلميـــة، و لم يعرفـــوا كيفية استكمال هذا النقص.	63.5%
يشعرون بالنقص في التكوين في الجانب البيداغوجي بالرغم من التدريب أثناء الخدمة. يشعرون بالنقص في التكوين في الجانب العلمي بالرغم من التدريب أثناء الخدمة. وهذا يدعوا إلى ضرورة الإسراع بتدارك الأمر.	26.8% 20. 9%
توجد مشاركة كثيفة وحضور للندوات وللملتقيات الولائية من طرف المبحوثين وبأعداد كبيرة، ومع ذلك فإن الكثيرين منـــهم يعتبرونها غير كافية.	62.5%

3- **جدول رقم 43 نتائج المحور الثالث: : المتعلقة المعوقات الإدارية وانعكاسها في الأداء التدريسي**

نتائج ومقترحات	النسبة
يعانون من مدرائهم بسبب أن المدير يمسك بجل الصلاحيات ويتابع الصغيرة والكبيرة ولا يثق في أحد، ويحاسب على أتفه الأمور.	54.5%
نتائج تحصيل تلاميذ المبحوثين تبين أن أعلى النسب هي في صالح المدير المتشدد.	30%
المدرسون الذين توفرت عندهم الوسائل وحصل تلاميذهم على نتائج حسنة	48%
تليها مشكلة الفوضى الإدارية	29.5%
تليهما مشكلة الجاه والمحاباة	23.5%
التعامل المسيطر في مديرية التربية بولاية الجلفة هو التسلط الإداري	29.5%
أشد المعوقات الإدارية هي معوقات مديرية التربية الولائية.	59.5%
تليها معوقات الوزارة .	28.5%
تليهما المعوقات المتعلقة بالمؤسسة	12%

4- جدول رقم **44** نتائج المحور الرابع: : المتعلقة المعوقات الاجتماعية وانعكاسها في الأداء التدريسي

الذين اختاروا مهنتهم عن قناعة	88.0%
المدرسون الذين اختاروا مهنتهم عن قناعة وكانت نتائج تلاميذهم جيدة	29.0%
المدرسون الذين اختاروا مهنتهم عن قناعة وكانت نتائج تلاميذهم متوسطة	42.0%
المدرسون الذين اختاروا مهنتهم عن قناعة وأنتائج تلاميذهم متوسطة أو جيدة	71%
الذين أجابوا بنعم واختاروا مهنتهم من أجل أداء رسالة وتقديم خدمة للمجتمع	46.9%
يليهم الذين اختاروا مهنتهم سعيا وراء الحصول على منصب عمل	26.0%
يليهم الذين اختاروا مهنتهم من أجل المركز الاجتماعي	20.3%
لا يتأثرون من سماع النكتة التي تجعل المدرس موضوعا لها	65.0%
هناك عدد من المدرسين مشكلتهم في بعد المسافة لا في توفر النقل.	33,02%
وجود وسائل النقل بصعوبة.	50%
لا يملكون مساكن بل يستأجرونها .	36.5%
يسكنون مساكن توجد في عمارات	78,5%
لاتتوفر في مساكنهم شروط الراحة والاطمئنان .	58.5%
يقرون بأن مكانتهم الاجتماعية متدنية، وأنهم لا يحسون باحترام الناس لهم	45,5
هناك من يرى بأن المدرس غير مهاب نظرا لتدني مستواه العلمي.	18.5%
أكثر المعوقات الاجتماعية التي يتعرض لها المدرس هي المعيقات المجتمعية .	**47.0%**
تليها معوقات التكوين.	**35.0%**
تليهما المعوقات الإدارية .	**18.0%**

الخاتمة

مع أن المدرس يقوم بدور أساسي في العمل التربوي فإنه لم ينل ما يستحق من الاهتمام والعناية بل أساء الكثيرون فهم تركيز التربية الحديثة على المتعلم حين جعلته محور العملية التربوية، فظنوا أن المدرس أصبح هامشيا، ونسوا أنه الركيزة الأساسية التي يستند عليها النظام التربوي إذ ما رام قياما وتقدما، وأنه يشغل مركزا اجتماعيا هاما ومؤثرا، ويؤدي أدوار مجتمعية ضرورية لا غنى لأي مجتمع واع عنها، وأنه أحد المساهمين في صناعة المستقبل...لذلك تأتي هذه الدراسة كمحاولة لزيادة الاهتمام بالمدرس الجزائري ودوره المفعل في المجال التدريسي، ورسالته السامية. ذلك أن التفكير في معوقاته ومشاكله المختلفة ما يزال دون المستوى المطلوب في بلادنا. ومن أجل التنبيه إلى إنه إن لم يجد الرعاية الكافية، فإن وضعه يزداد تعقيد، وتتراكم العوائق مما يؤدي إلى تناقص فاعلية المدرس والعجز عن تحقيق الأداء التدريسي المطلوب، ويصبح غير قادر على العمل والإنتاج، وهذا يؤثرعلى نوعية المخرجات التربوية، بالإضافة إلى أنه يعيق عملية تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية التعلمية.

إن تجاهل مشكلات المدرسين وعدم تفهمها عائق ينضاف إلى العوائق الأخرى التي تمنع أي اصلاح، والتعرف عليها خطوة مهمة في طريق حلها والتغلب عليها وتطوير المدرس ومهنته وأوضاعه. مع ذلك لاتزال الدراسات المتعلقة بهموم المدرسين الجزائريين ومشكلاتهم والعوائق التي تعترض طريقهم قليلة وغير كافية، تأتي هذه الدراسة كمحاولة وجهد مبذول يهدف إلى الاسهام إلى جانب الدراسات القليلة المتوفرة حول ظاهرة العوائق المجتمعية التي تعيق المدرس لسدّ الفراغ، وتعويض بعض النقص في هذا المجال.

أظهرت نتائج شهادة التعليم المتوسط في السنوات الأخيرة في ولاية الجلفة أن المنطقة بصفة خاصة تعاني من أزمة تربوية حادة تتمثل في بروز مجموعة تحديات تربوية على مستوى السياسات والاستراتيجيات والبنى والهياكل الادارية والتنظيمية والخطط والبرامج الدراسية والمرافق والتسهيلات التربوية، وإعداد المدرسين والتربويين والفنيين وتدريبهم، ولعل أخطر تلك التحديات ما يعبر عنه بعض

الاجتماعيين بالأزمة النوعية للمدرسين، حيث أن المنظومة التربوية عجزت و لم تستطع إلى حد اليوم عن تحقيق هدف إيجاد المدرس المطلوب نظرا لعدة عوامل...

حاولت هذه الدراسة تسليط الضوء على معوقات المدرسين من خلال التركيز على ثلاثة معوقات هي: المعوقات التكوينية، والمعوقات الإدارية، والمعوقات الاجتماعية. تاركة المجال خلفها للباحثين للكشف على المعوقات الأخرى ودراستها، لأن المدرسين عموما مازالوا محرمين من كثير من حقوقهم، يعانون واقعا صعبا ويواجهون مشاكل معقدة، تبحث عمن يتعرف عليها ويحللها ويعرف أسبابها وأبعادها وأحجامها ونتائجها؛ لتحقيق تطوير للمدرس والنظام التربوي، وإنجاح الإصلاحات التي ما فتئت المنظومة التربوية تهدفها.

كان الهدف من هذه الدراسة في البداية تحليل الواقع الاجتماعي الذي يعيشه المدرس الجزائري عموما ونظرا لأن المجال واسع فقد ضيقنا وركزنا على دراسة بعض عوائق المدرس. انطلق الباحث من الميدان ومن التوقعات المستمدة من الخبرة التعليمية التي يملكها وضع فرضيات الدراسة، ومن خلالها اتطلق يجمع المعلومات النظرية، بداية برسم خلفية نظرية سوسيولوجية تهدف التعرف على نظرة مختلف المدارس والمذاهب السوسيولوجية للمدرسة خصوصا وللنظام التربوي والتعليمي عموما، تعرف أيضا على بعض الأدبيات السوسيولوجية تتعلق بالمدرس طبعا والأداء التدريسي...وقد توصل الباحث إلى نتائج تؤكد أن مجمل المعوقات المجتمعية سواء المتعلقة بالتكوين، أو بالإدارة، أو المعوقات الاجتماعية انعكست في أدائه التدريسي وهو انعكاس من شأنه أن يؤثر على التحصيل الدراسي للتلاميذ وعلى نجاح المنظومة التربوية.

وتبعا لما سبق فقد أتاحت لنا هذه الدراسة أن نصل إلى حملة من الاستنتاجات نذكر بعضها فيما يلي:

– ضرورة إعداد وتكوين المدرسين قبل الخدمة تكوينا يتماشى والمستجدات التي تشهدها الساحة العالمية.

– فتح المعاهد التكنولوجية لتتولى مهمة تكوين المدرسين المتربصين، بالتنسيق مع السادة المفتشين قبل توظيفهم وقبل تثبيتهم وتقديم شهادات لها علاقة بالترقية والراتب لتكون لها مصداقيتها.

– الاهتمام بالتدريب بعد الخدمة من خلال تنظيم دورات تكوينية سريعة نظرية وتطبيقية، وملتقيات بالتنسيق مع الجامعة، والاستفادة من الهياكل العمرانية للمعاهد التكنولوجية والجامعية.

– مواصلة سياسة تكوين المدرسين في المدارس العلياء للأساتذة، وتحسين مستوى البرامج وتطويرها بحيث تهتم بالجوانب النظرية والميدانية انطلاقا من السنة الأولى، مع اقتراح الاستفادة من تجربة المعاهد التكنولوجية سابقا.

– فتح المجال للمدرسين كي يطوروا قدراتهم بيداغوجيا من خلال إعداد برامج تكوينية متخصصة تسمح لهم بالانتقال من تدريس طور تعليمي إلى آخر، ومن جهة أخرى فتح باب التكوين المتخصص في مختلف المواضيع البيداغوجية واثبات ذلك بشهادات لها قيمتها المعنوية والمادية.

–إثراء قانون المدرس خاص والعمل على تطبيقه ميدانيا بشكل يضمن له حقوقه ويحدد له واجباته بدقة.

– الاهتمام بالتكوين الإداري للموظفين الإداريين من خلال تكوين الإداريين عموما في معاهد

وجامعات خاصة واقتراح فتح تخصصات الإدارة المدرسية في المدارس العليا للأساتذة، على أن تكون شهادتها إحدى شروط تكوين المدير بالإضافة إلى الخبرة التدريسية التي تزيد عن عشرين سنة .

- القضاء على بيروقراطية الإدارة بمختلف الوسائل مثل: التكوين المستمر، إعداد قوانين تشريعية إدارية الحزم في التسيير ومعاقبة المخطئين...

- تحسين مستوى المشرفين وإعطائهم المكانة اللائقة، والمقرات والتجهيزات الضرورية...، ومن خلالهم يمكن متابعة سير وتطور العمل البيداغوجي على المستوى الولائي.

- رفع أجر المدرس بما يتناسب ومتطلباته المهنية المجتمعية.

- تحسين مستوى المكانة الاجتماعية للمدرس من خلال إعادة الاعتبار لقيمة العلم والعلماء في المجتمع الجزائري.

- توفير السكن اللائق بالمدرس، وتوظيفه في مكان قريب منه.

وبمجموع هذه النقاط يأمل الباحث أن يكون وفق في تحقيق ولو جزء بسيط من أهداف البحث.

المصادر والمراجع

أولا: المصادر:

1. القرآن الكريم

2. محمد بن إسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة البخاري: **الجامع الصحيح**، رقم **12**، باب من الايمان أن يحب لأخيه ما يحب لنفسه، ج**1**،

3. محمد ناصر الدين الألباني: السلسلة الضعيفة،ج**1**، مكتبة المعارف، الرياض، الباب **11**، رقم **11**.

4. مسلم بن الحجاج: الجامع الصحيح ، ج7، رقم 2703.

ثانيا:المراجع

الكتب العربية:

1. احسان محمد الحسن: **النظريات الاجتماعية المتقدمة، دراسة تحليلية في النظريات الاجتماعية المعاصرة**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005

2. الأغبري عبد الصمد: **الإدارة المدرسية البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر**، دار النهضة العربية للطباعة و النشر، بيروت، لبنان، ط1، 2000

3. أمقران عبد الرزاق: **دراسات في علم الاجتماع**، دار بهاء الدين للنشر والتوزيع، منشورات مكتبة اقرأ، قسنطينة، الجزائر، ط1، 2008

4. بدران شبل ، البيلاوي حسن ، علم اجتماع التربية المعاصر، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، ط2، 2003

5. بن بوزيد بوبكر: **اصلاح التربية في الجزائر**، رهانات وانجازات، دار القصبة، الجزائر، ط 1، 2009،

6. بوتومور توم: **مدرسة فرنكفورت**، ترجمة سعد هجرس، دار أوربا، طربلس، ليبيا، دط، 1998،

7. بوحوش عمار ، محمد محمود ذنيبات: مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوات المطبوعات الجامعية، الجزائر، د ط،1990

8. بوعلاق محمد: **الهدف الإجرائي تمييزه وصياغته دراسة نظرية وميدانية**، قصر الكتاب، البليدة الجزائر، دط، 1999

9. تركي رابح: **أصول التربية و التعليم**، ديوان المطبوعات، الجامعية، الجزائر، د ط، 1990

10. تركي عبد الفتاح ، **المدرسة وبناء الإنسان**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة ، مصر، دط، 1983

11. جعنيني نعيم حبيب: علم اجتماع التربية المعاصر، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009

12. جماعة من الباحثين: **كيف تلقي درسك**، منشورات دار مكتبة الحياة، لبنان،ط2، دس عبد الرحمن صالح الأزرق: **علم النفس التربوي للمعلمين**، دار الفكر العربي، لبنان، ط1، 2000

13. حاجي فريد: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات- الأبعاد والمتطلبات-، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر،ط1، 2005.

14. حداد توفيق ، آدم محمد سلامة: **التربية العامة**، وزارة التربية الوطنية، الجزائر ،ط1،1977

15. الحر عبد العزيز ، **مدرسة المستقبل** ، مكتب التربية لدول الخليج العربي، دط، 2001

16. حسان هشام: **مدخل إلى علم الاجتماع التربوي**، مطبعة النقطة، الجزائر، دط، 2008

17. حسانين محمد سمير: **مهنة التعليم** ، بدون ذكر دار الطباعة أو النشر،، طنجا، ط 2، 2003،

18. حسين بن عبد السلام وآخرون: **إشكاليات فلسفية متبوعة بنصوص مختارة**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، دط، 2011

19. الحسيني السيد : **النظرية الاجتماعية ودراسة التنظيم، دار المعارف**، مصر، ط2

20. الحسيني السيد: **نحو نظرية اجتماعية نقدية**، دار النهضة العربية للطباعة و النشر، بيروت لبنان، د ط، 1995

21. حمدي علي أحمد: **مقدمة في علم اجتماع التربية**، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، د ط،1995 معن خليل عمر :**علم المشكلات الاجتماعية** ، دار الشروق، عمان، دط، 2008

22. الحوت علي: **النظرية الاجتماعية اتجاهات أساسية**، منشوراتELGA، فآليتا، مالطا، د ط، 1998

23. خواجة عبد العزيز : **مبادئ في التنشئة الاجتماعية** ، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران. الجزائر، 2005

24. داودي محمد ، محمد بوفاتح: **منهجية كتابة البحوث العلمية والرسائل الجامعية**، دار ومكتبة الأوراسية، الجلفة، الجزائر، ط1، 2007، صلاح مصطفى الفوال: منهجية العلوم الاجتماعية، عالم الكتب، القاهرة، مصر، دط، 1982

25. ربحي مصطفى عليان، عثمان محمد غنيم: **مناهج و أساليب البحث العلمي النظرية والتطبيقية**، دار صفاء للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، دط، . 2000

26. الرشدان عبد الله ا: **علم اجتماع التربية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004

27. الرشدان عبد الله: **التربية والتنشئة الاجتماعية**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ، ط1، 2005

28. رشوان أحمد، حسين عبد الحميد: **التربية والمجتمع دراسة في علم اجتماع التربية**، المكتب العربي الحديث، اسكندرية، مصر، دط، 2002،

29. زيتون حسن حسين ، **التدريس رؤية في طبيعة المفهوم**. عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط 1، 1997

30. سامي محمد منير: المدرس المثالي، دار الغريب للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2000

31. سلطان محمد السيد: **مسيرة الفكر التربوي عبر التاريخ**، دار المعارف، مصر، دط، 1979

32. السيد محمد: **مبادئ علم الاجتماع**، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، ط2، دس الكبيسي عبدالله جمعة وآخرون: **المكانة الاجتماعية للمعلم**، دار الثقافة، قطر، د ط، 2001

33. شتا السيد علي: **نظرية علم الاجتماع**، موسوعة شباب الجامعة، الاسكندرية، مصر، د ط، 1993

34. شروخ صلاح الدين: **مدخل في علم الاجتماع للجامعيين**، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة، الجزائر، د ط، 2005،

35. شريط عبد الله: **نظرية حول سياسة التعليم والتعريب**، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، دط، 1984

36. شفيق محمد: **البحث العلمي الخطوات المنهجية لإعداد البحوث الاجتماعية**، المكتبة الجامعية الاسكندرية، مصر، دط، 2001

37. صفاء عبد العزيز، سلامة عبد العظيم: **إدارة الفصل وتنمية المدرس**، دار الجامعة الحديثة للنشر والتوزيع، مصر، د ط،2007

38. الصيفي عاطف: **المدرس واستراتيجيات التعليم الحديث**، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،ط1، 2009

39. علي راشد: **اختيار المدرس وإعداده ودليل التربية العملية**، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، دط ،1996 شرابي هشام: **مقدمات لدراسة المجتمع العربي**، دار الطليعة، بيروت لبنان، دط، 1972

40. عباسي المدني: **النوعية التربوية في المراحل التعليمية في البلاد الإسلامية، دراسة ابستيمولوجية للمعرفة التربوية**، مكتب التربية العربي لدول الخليج، دط، 1989

41. عباسي مدني: **مشكلات تربوية في البلاد الإسلامية**، دار الشهاب للطباعة والنشر عمار قرفي، باتنة، الجزائر، دط، دس فضل محمد : **الصرف الوظيفي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، القاهرة، مصر، ط 1، 2011

42. عبد السلام مصطفى عبد السلام ، **أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم** ، دار الجامعة الجديدة ، الإسكندرية ، دط، 2000

43. عبد الله بن عايض سالم الثبيتي: **علم اجتماع التربية** ، المكتب الجامعي الحديث، مصر، د ط، 2002

44. عبد الله محمد عبد الرحمن، **علم اجتماع المدرسة** ، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية ، مصر، د ط،2001،

45. عبد الله محمد عبد الرحمن **:النظرية في علم الاجتماع**، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية ، مصر، دط، 1998،

46. عبد الله محمد عبد الرحمن: **علم اجتماع التربية المعاصر بين النظرية والتطبيق**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009

47. عبد الله محمد عبد الرحمن: **علم الاجتماع النشأة والتطور**، دار المعرفة الجامعية، بيروت، لبنان، ط 1،1999

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

49. العجمي محمد حسنين:**القيادة التربوية و الإشراف الفعال**، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية/ مصر، ط1، 2008.

50. العمايرة محمد الحسن ، **مبادي الإدارة المدرسية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، دط، 1999

51. الفتلاوي سهيلة محسن كاظم: **الكفايات التدريسية المفهوم التدريب الأداء**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2003

52. قمير محمود مصطفى: **المكانة الاجتماعية للمعلم**، دار الثقافة، الدوحة، قطر، دط،2001 مزهود .الصادق **أزمة السكن في ضوء المجال الحضري** ، دار النور الهادف، الجزائر، د ط،1995

53. كريم محمد أحمد ، عنتر لطفي محمد وآخرون: **مهنة التعليم وأدوار المدرس فيها**، شركة الجمهورية الحديثة للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، 2002،

54. لطفي عبد الحميد: **علم الاجتماع**، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، دط، دس عبد الله إبراهيم: **علم الاجتماع (السوسيولوجيا)**، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط3، 2010

55. محمد عبد الهادي: **اجتماعيات التربية**، دار العلوم العربية للطباعة والنشر، بيروت، **لبنان، د ط،** 2003

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

57. مرسي سعد أحمد: **تطور الفكر التربوي**، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط 2، 1970،

58. مرسي محمد منير ، **أصول التربية**، عالم الكتب، القاهرة ، مصر،دط ،1997

59. مرسي محمد منير: **المرجع في التربية المقارنة**، عالم الكتب، القاهرة، مصر، دط، 1999

60. مصباح عامر: **علم الاجتماع الرواد والنظريات**، شركة دار الأمة للطباعة والنشروالتوزيع، الجزائر،ط1، 2010

61. معن خليل عمر: **نظريات معاصرة في علم الاجتماع**، دار الشروق، الأردن، ط2، 2005

62. المغربي محمد كامل:**الإدارة مباديء مفاهيم وظائف**،مطابع لنا،الرياض، السعودية، دط، 1988

63. مقداد محمد، وآخرون: **قراءات في الأهداف التربوية**، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة، الجزائر، دط، 1994، الدويك تيسير وآخرون: **أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان ، الأردن، دط، 2001

64. ناصر إبراهيم: **أسس التربية**، دار عمار للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ، ط 5،2000

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

66. هني خير الدين، **مقاربة التدريس بالكفاءات**، مطبعة ع/ين، الجزائر، ط1، 2005

67. وجيه الفرج ، ودبابنة ميشيل: **أساسيات التنمية المهنية للمعلمين**، مؤسسة الوراق، عمان، الأردن،ط1، 2006

68. وطفة علي أسعد، علي جاسم الشهاب: **علم الاجتماع المدرسي بينونة الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2004

ثالثا: كتب أجنبية::

1. Gilber de land shere, **la formation des enseignants de demain**, ed pierre
2. margada, Paris, 1974.

Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, **Les héritier**, Ibid http:// .blogspot.com/p/blog-page.html) Thursten husen, **l'école en** marocsociologie **question**, ed pierre Magada, bruscelle, 1979

المعاجم والقواميس:

1. الأشول عادل عزالدين: **موسوعة التربية الخاصة**، مكتبة الأنجلو، القاهرة، مصر، دط، 1987
2. بودون ريمون وفرانسوا بوريكو: **المعجم النقدي لعلم الاجتماع**، ترجمة سليم حداد، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط،
3. بينيت توني وزميلاه: **مفاتيح اصطلاحية جديدة، معجم مصطلحات الثقافة والمجتمع**، ترجمة سعيد الغانمي، المنظمة العربية للترجمة، مركز دراسات الوحدة، ط1، 2010
4. دغيم سميح: **موسوعة المصطلحات الاجتماعية والسياسية في الفكر العربي الإسلامي**، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط1، 2000 دينكن ميتشيل: **معجم علم الاجتماع**، ترجمة إحسان محمد الحسن، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط 2، 1986
5. **مجاني الطلاب**، دار المحاتي، بيروت، لبنان، ط2، 2007،.
6. مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ج1، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، مصر، ط 4، 2004،
7. مختار أحمد عمر وآخرون: **معجم الصواب اللغوي دليل المثقف العربي**، ج1، عالم الكتب، مصر، ط1، 2008،

الرسائل الجامعية:

1. بن زروق العياشي: **الرضا الوظيفي ودافعية الانجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي والجامعي**، أطروحة دكتوراه دولة في علوم التربية وعلم النفس منشورة، جامعة الجزائر، 2007حميدشة نبيل "**الواقع الاجتماعي للمعلم ومكانته الاجتماعية**" أطروحة دكتوراه في علم اجتماع التنمية غير منشورة، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2010

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

3. إيناس محمد عبد الخالق "**تقويم معلم الرياضيات لأدائه التدريسي بالمرحلة الإعدادية**" رسالة ماجيستير منشورة، جامعة المنصورة، دمياط، مصر، تخصص المناهج وطرق التدريس،2003

4. بن دومية رزيقة: "**الرضا المهني للمدرسين عن مهنة التدريس دراسة ميدانية للأوضاع الاقتصادية والمهنية عند أساتذة التعليم الثانوي و أثرها على عملهم التربوي**"، علم الاجتماع التربوي رسالة ماجيستير منشورة ، جامعة الجزائر،2001

5. حديد يوسف **"تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوطنية"**، أطروحة دكتوراه منشورة في علم النفس التربوي، جامعة منتوري، قسنطينة،2009

6. شارف خوجة مليكة "**مصادر الضغوط المهنية لدى المدرسين الجزائريين دراسة مقارنة في المراحل التعليمية الثلاث(ابتدائي، متوسط، ثانوي)**"، مذكرة ماجيستير منشورة، علم نفس مدرسي جامعة تيزي وزو، الجزائر، 2011 البعداني لؤلؤه عبد الله قاسم " **تقويم التربية العملية بكلية التربية** " ، رسالة ماجستير منشورة ، كلية التربية بجامعة صنعاء، 2005

7. شامي صليحة "**المناخ التنظيمي وتأثيره على الأداء الوظيفي للعاملين**" رسالة ماجيستير غير منشورة، جامعة أمحمد بوقرة، بومرداس، الجزائر 2010

8. عبد القادر خالد رباح أبو علي" **العوامل المدرسية المؤثرة في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة في ضوء مفهوم تحليل النظم الإدارية**" رسالة ماجستير في أصول التربية الإدارة التربوية، رسالة غير منشورة، عمادة الدراسات العليا كلية التربية جامعة الأزهر، غزة،2010

9. فيلالي سليمة : **علاقة الأسرة والتنشئة الاجتماعية بالعنف المدرسي**، رسالة ماجستير ، قسم علم الاجتماع ، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر ، 2004 – 2005

المجلات

1. أوقاسي لونيس،" **أزمة الإدارة التربوية في الجزائر**" جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، عدد **13**، 2000.

2. بن حمودة محبوب، بن قانة اسماعيل" **أزمة العقار في الجزائر ودوره في تنمية الاستثمار الأجنبي**" مجلة الباحث، عدد61 ،2007 جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر

3. ديلمي عبد العزيز ، " **وظائف وأدوار المدرسة في الوقاية من جنوح الأحداث**"، الاكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر، العدد10

4. الساسي الشايب، عواريب لخضر "**تطور الإصلاحات التربوية في المدرسة الجزائرية ومعاناة المدرسيين**" مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص الملتقى الدولي حول المعاناة في العمل، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، ، 2010،

5. الساسي محمد الشايب، منصور بن زاهي **:قراءة في مفهوم الكفاءات التدريسية**، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، عدد خاص حول ملتقى التكوين بالكفاءات في التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر،2010

6. سلامة محمد آدم،" **المدرس رسالته صفاته تكوينه دوره الاجتماعي**" مجلة همزة الوصل ، مديرية التكوين، عدد08، 1975/1974

7. شنين فاتح الدين ، و شنة محمد رضا "واقع التدريس بالمقاربة بالكفايات من وجهة نظر المعلمين" مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، عدد خاص،2010،جامعة قاصدي مرباح بولاية ورقلة بالجزائر

8. صبحي المعروف عبد اللطيف،" **دور المدرس في التربية الحديثة**"، مجلة الأمة، عدد37، 1980

9. صهيب كمال الأغا،" **الإشراف التربوي ودوره في فاعلية المعلم في مرحلة التعليم الأساسي العليا بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة**"، مجلة الأزهر، مجلد10، عدد1-B، 2008،

10. العتيبي محمد عبد المحسن ضبيب "**المناخ المدرسي ودوره في أداء المدرسين بمراحل التعليم العام**"، رسالة ماجيستير منشورة، جامعة نايف للعلوم الأمنية بالرياض، 2007

11. العربي ولد خليفة"**الجامعة الجزائرية ودورها في تنمية الخبرة الوطنية**"، مجلة الثقافة، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، عدد41،أكتوبر نوفمبر،1977

12. عسوس عمر "**دور الأسرة و المدرسة في الوقاية من الجريمة**" جامعة باجي مختار عنابة مجلة التواصل، العدد 01، جوان1996 ، الجزائر،

13. علي حمود علي" **الوضع الاجتماعي للمعلم بالتعليم العام وأثره في مهنة التعليم**" مجلة دراسات تربوية، ، عدد19، 2013، جامعة عمار ثليجي، الأغواط

المؤتمرات والملتقيات:

1. سند تكويني لفائدة مديري التعليم الثانوي والإكمالي، وحدة التسيير الإداري، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر،2005، متوفر على الموقع الإلكتروني:/www.infpe.edu.dz

2. سند تكويني لفائدة مديري التعليم الثانوي والإكمالي، وحدة التسيير الإداري، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر،2005،ص ص5-6 متوفر على الموقع الإلكتروني:/www.infpe.edu.dz

3. مديرية التربية ،"إصلاح المنظومة التربوية"، الملتقى الولائي" لحوصلة تقارير المقاطعات التربوية" أيام 5-4-3 مارس 2013. وزارة التربية الوطنية، الجلفة.

4. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم: وحدة النظام التربوي سند تكويني لفائدة مديري مؤسسات التعليم الثانوي والإكمالي، الحراش الجزائر ، دط، 2005،.الموقع على الانترنت http://www.infpe.edu.dz:

5. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم: وحدة النظام التربوي سند تكويني لفائدة مديري مؤسسات التعليم الثانوي والإكمالي، الحراش الجزائر ، دط، 2005.الموقع على الانترنت http://www.infpe.edu.dz:

المناشير والسندات:

1. وزارة التربية الوطنية: النشرة الرسمية للتربية الوطنية، المديرية الفرعية للتوثيق، عدد522، 2009

2. وزارة التربية الوطنية: النشرة الرسمية للتربية الوطنية، المديرية الفرعية للتوثيق، عدد522، 2009

المواقع الإلكترونية:

1. موقع المعاني (قاموس إلكتروني يعتمد على قواميس مشهورة مثل القاموس المحيط) www.almaany.com

2. موقع ملتقى أهل اللغة لعلوم اللغة العربية(قاموس إلكتروني) www.ahlalloghah.com

3. موقع اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوي. www.cnrse.edu.dz

الملاحق

الملحق رقم: 1

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة سطيف2

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم الاجتماع

الموضوع:

المعوقات المجتمعية وانعكاسها على الأداء التدريسي لمدرس الطور المتوسط بولاية الجلفة

- يسرنا أن نضع بين أيديكم إستبيانا لبحث مقدم ضمن متطلبات نيل شهادة الماجستير تخصص علم الاجتماع التربية، آملين منكم الدعم من خلال مشاركتكم بالإجابة عن الأسئلة المطروحة في هذا الاستبيان.

- نتعهد بالحفاظ على السرية التامة للمعلومات والبيانات التي تقدمونها لنا.

- وتقبلوا منا خالص التحية والتقدير، وشكرا سلفا على تعاونكم معنا.

السنة الدراسية 2013/2012

المحورالأول: المعلومات الشخصية

1- الجنس :

ذكر ☐

أنثى ☐

2- السن:.....

3- الحالة المدنية :

أعزب ☐

متزوج ☐

مطلق ☐

أرمل ☐

4- إذا كنت متزوجا فما هو عدد أفراد عائلتك:.....

5- مؤسسةالتكوين:

معهد تكنولوجي ☐

الجامعة ☐

المدرسة العليا للأساتذة ☐

6- عدد سنوات الخبرة الميدانية:.....

المحور الثاني : معوقات التكوين

7--هل هناك علاقة بين التكوين الذي تلقيته والمادة التي تدرسها؟:

نعم ☐

لا ☐

8- هل تعتقد أن الإعداد الذي تلقيته قبل التحاقك بالمهنة كاف؟ :

كاف ☐

كاف إلى حد ما ☐

غير كاف ☐

8. 1-في حالة الإجابة بغير كاف إلى ماذا يعود ذلك ؟

نقص التأطير ☐

كثافة البرامج ☐

طغيان الجانب النظري ☐

أخرى ☐

8. 1. 1-إذا كان جوابك بأخرى فاذكرها.....

9- ما هي المقاربة البيداغوجية التي تُدَرس بها، هل هي :

المقاربة بالكفاءات(بالحوار والاستنتاج مُركزا على تعلم التلميذ) ☐

المقاربة بالأهداف (بالحوار والاستنتاج معتمدا على أهداف الدرس) ☐

المقاربة بالمضامين (بتقديم المعلومات والاعتماد على الطريقة الإلقائية) ☐

10-هل تلقيت تكوينا بيداغوجيا متعلقا بالمقاربة بالكفاءات المعتمدة في المدرسة الجزائرية؟:

نعم ☐

لا ☐

11- هل تحضر دروسك إعتمادا على:

تحضيرك الخاص ☐

تحضير الجماعي المطبوع ☐

عليهما معا ☐

12- هل يكفيك زمن الحصة لتقديم درسك؟

نعم ☐

لا ☐

13-العلم كل يوم يتقدم أشوطا فهل تشعر بأنك تحتاج إلى معرفة تقنيات أخرى لتحسين تدريسك؟:

نعم ☐

لا ☐

13. 1-إذا كان جوابك نعم فما نوعها؟:

تعلقه بعلمية المادة ☐

بيداغوجية ☐

14-هل تشارك في الندوات والملتقيات التي تجرى أثناء الخدمة ؟:

نعم

لا

14. 1- وإذا كان الجواب بنعم هل ترى أنها كافية لمزاولة مهنة التعليم؟:

كافية

كافية إلى حد ما

غير كافية

المحور الثالث :معوقات إدارية

15- ما نوع مدير مؤسستك؟:

ديمقراطي

إداري قانوني

متسيب

غير ذلك

15. 1- غير ذلك اذكره:.....

16- ما هو متوسط عدد التلاميذ في القسم:

أقل من30

يصل إلى 35

يصل إلى40

يصل إلى45

أكثر من45

17-هل توفر لك الإدارة الوسائل التي تطلبها؟

نعم

لا

18- ما هي أكثر العراقيل التي يتعرض لها المدرس صعوبة وأيها أشد؟

المتعلقة بالوزارة

المتعلقة بالمديرية

المتعلقة بالمؤسسة التي تعمل فيها

19- أذكر أهم العراقيل التي يتعرض لها المدرس في مديرية التربية؟

الفوضى الإدارية

التسلط الإداري

الجاه والمحاباة

20-هل تجد عند مفتش المادة التي تدرسها:

تفهما وتعاونا

تسلطا ومراقبة

توجيها وإرشادا

21- ما رأيك في الطريقة التي يُعامل بها المدرس في مديرية التربية؟

جيدة

متوسطة

متدنية

المحورالرابع :معوقات اجتماعية

22- هل اخترت مهنتك عن قناعة؟:

نعم

لا

22. 1-في حالة الجواب بنعم بناء على ماذا كان اختارك؟

توفر منصب العمل

المركز الاجتماعي

الراحة والعطلة

تقديم خدمة للمجتمع

23- هل تتضايق من تنكيت الناس على المدرس؟

نعم

لا

24- هل لديك صعوبات في التنقل من مقر السكن إلى مكان العمل؟

نعم

لا

24. 1- في حالة الإجابة بنعم، فيما تتمثل هذه الصعوبات؟

توفر النقل وبعد المسافة ☐

توفر وسائل النقل بصعوبة ☐

عدم توفر وسائل النقل خاصة عند الرجوع ☐

25- ما هي حالة السكن الذي تشغله؟:

خاص ☐

وظيفي ☐

مؤجر ☐

عائلي ☐

26-كم عدد غرف المسكن الذي تشغله؟.....

27- هل تتوفر لديك في مسكنك شروط الراحة والاستقرار هل هو؟

مسكن ضيق ☐

حالته النوعية غير ملائمة ☐

موقعه غير مناسب ☐

غير ذلك ☐

1.27- في حالة الإجابة بغير ذلك أذكره:.....

28- لو طلب منك أن تقيس درجة معاملة الناس للمدرس خارج المؤسسة التربوية كيف هي ؟

جيدة ☐

متوسطة ☐

منخفضة ☐

28. 1-بالنسبة للذي أجاب بمنخفضة أذكر لماذا؟.....

.....

29- مَن مِن هؤلاء تجد عنده الاحترام أكثر داخل مؤسستك التربوية:

المدرسون ☐

الإداريون ☐

العمال ☐

أولياء التلاميذ ☐

التلاميذ ☐

30- ما هي أشد المعوقات صعوبة بالنسبة لك:

معوقات التكوين

المعوقات الإدارية

المعوقات الاجتماعية

المحور الخامس : الأداء التدريسي

31- هل تمارس أي تكوين ذاتي لتنمية معارفك ومهاراتك التعليمية؟:

نعم

لا

32-كيف تعالج المعوقات التي تعترضك في مدرستك؟

بالاستفادة من أصحاب الخبرة

بالاعتماد على التجارب الشخصية

بالتوجه إلى الإدارة

تجاهلها

33-بمقارنة سيرك في تقديم الدروس مع التوزيع السنوي للدروس هل أنت ؟:

متقدم عليه

مسايرا له

متأخرا عنه

34-إذا لم تُوفر لك الإدارة المدرية الوسائل المطلوبة، هل توفرها بنفسك؟.

نعم

لا

35- الكتاب المدرسي مهم جدا في تقديم الدروس هل تعتبره

المرجع الوحيد

من المراجع الأساسية

يمكن الاستغناء عنه

36- هل تصحح كراسات التلاميذ سنويا:

مرات عديدة

مرة واحدة فقط

غير مهم تصحيحه

37- عندما يثير أحد التلاميذ غضبك مثلا :

تحل المشكل داخل القسم

تخرجه وترسله إلى الإدارة

38- كمسنة درست الرابعة متوسط سابقا؟.....

38. 1-هل يوجد فرق بين معدل الشهادة والمعدل السنوي للمادة ؟

فرق كبير

فرق متوسط

فرق ضئيل

39- كيف هي نتائج التحصيل السنوي لتلاميذك عموما؟:

جيدة

متوسطة

ضعيفة

40-هل تندمج مع تلاميذك وتحاول حل بعض مشاكلهم الداخلية أو الخارجية؟:

نعم

لا

41-هل تُنهي كل الدروس المقررة في المنهاج السنوي قبل نهاية السنة الدراسية؟

نعم

لا

42- هل تشعر بالرضا على ما تقدمه من جهد وعمل عندما تجد ذلك ممثلا في:

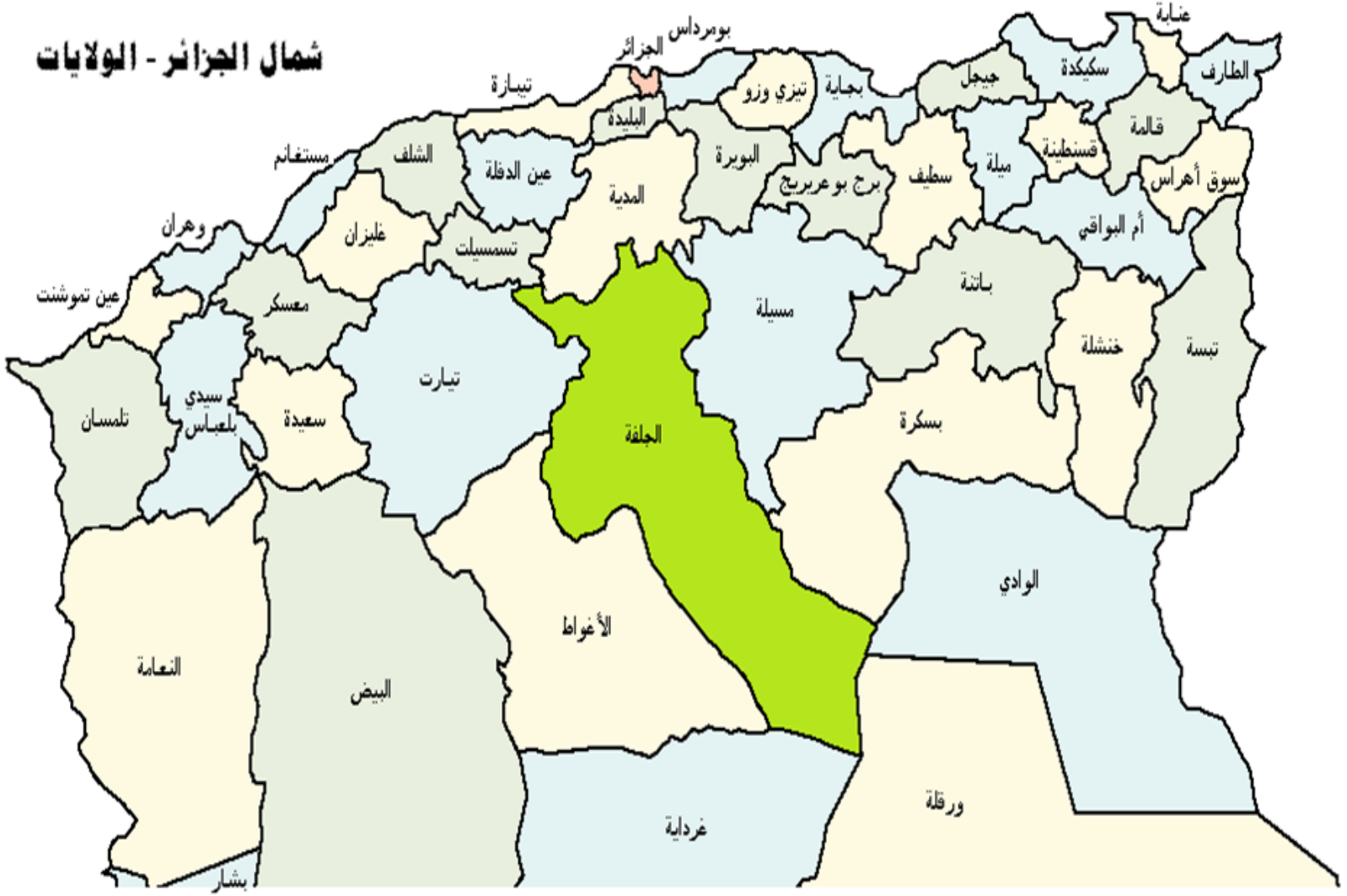
نقطة المردودية الموسمية

رغبة التلاميذ في أن تدرسهم

النتائج المرتفعة

شكرا جزيلا على تحملك وتعاونك معنا

الملحق رقم:2


شمال الجزائر - الولايات
عنابة
الطارف
سكيكدة
جيجل
بومرداس
الجزائر
تيبازة
تيزي وزو
بجاية
البليدة
قالمة
قسنطينة
سوق أهراس
البويرة
المدية
مستغانم
الشلف
عين الدفلة
برج بوعريريج
سطيف
ميلة
وهران
غليزان
تسمسيلت
أم البواقي
عين تموشنت
معسكر
مسيلة
باتنة
تيارت
خنشلة
تبسة
تلمسان
سيدي بلعباس
سعيدة
الجلفة
بسكرة
الوادي
الأغواط
النعامة
البيض
غرداية
ورقلة
بشار

تمت بحمد الله