الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة البليدة 2

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

مضامين الإصلاح التربوي وأثرها في إعادة تشكيل العلاقات الاجتماعية للجماعة التربوية

دراسة ميدانية بثانويات مدينة الجلفة

أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه ل.م.د في: علم الاجتماع

تخصص: علم اجتماع التربوي

إعداد الطالب:

بن خيرة عيسى

إشراف أ.د:

حنطابلي يوسف

السنة الجامعية:2023/2022

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة البليدة 2

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

مضامين الإصلاح التربوي وأثرها في إعادة تشكيل العلاقات الاجتماعية للجماعة التربوية

دراسة ميدانية بثانويات مدينة الجلفة

أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه ل.م.د في: علم الاجتماع

تخصص: علم اجتماع التربوي

إعداد الطالب:

بن خيرة عيسى

أمام اللجنة المشكلة من:

بلمختار محمد رضا	استاذ التعليم العالي	جامعة البليدة2	رئيسا
يوسف حنطابلي	استاذ التعليم العالي	جامعة البليدة2	مشرفا ومقررا
مساك أمينة	استاذ التعليم العالي	جامعة البليدة2	عضوا مناقشا
طلحة المسعود	استاذ التعليم العالي	جامعة الجلفة	عضوا مناقشا
بلعيد زهرة	أستاذ محاضر أ	جامعة البليدة2	عضوا مناقشا
دلدول جمال	أستاذ محاضر أ	المركز الجامعي تيبازة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية:2023/2022


بسم الله الرحمن الرحيم

إهـــــــــــــداء

أهدي هذا العمل إلى الوالدين الكريمين أبي رحمة الله عليه وأمي الغالية

حفظها الله، (وَقُلْ رَبِّي ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا).

إلى إخوتي وأخواتي الكرام إلى زوجتي وبناتي سندس نرجس وخديجة

وولدي أمير محمد حفظهم الله جميعا.

إلى كل الأحباب والأصدقاء والخلان

إلى كل من علمني حرفا من الكتاتيب حتى الجامعة.

بن خيرة عيسى

شكر وتقدير

اللهم صل وسلم على سيدنا وحبيبنا محمد صلى الله عليه وآله وسلم

تسليما كثيرا

اللهم لك الحمد والشكر على أن مكنتني من إنجاز هذا العمل، شكرا يليق

بجلال قدرك وعظيم سلطانك.

أتقد بالشكر الخالص لأستاذي المشرف يوسف حنطابلي على إشرافه

وتوجيهه، ولكل من ساعدني ووجهني في انجاز هذا العمل.

والشكر موصول لأعضاء لجنة المناقشة على مجهوداتهم المبذولة

لمناقشة هذا العمل فلكم جزيل الشكر جميعا.

ملخص الدراسة:

تهتم هذه الدراسة بإبراز بعض من مضامين الإصلاح التربوي، التي شهدتها المنظومة التربوية مؤخرا والآثار المترتبة عنها، في إعادة تشكيل وبلورة العلاقات الاجتماعية لمختلف الفاعلين من الجماعة التربوية، حيث تركز هذه الدراسة على استطلاعات وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي، على اعتبارهم أهم الفاعلين في الوسط التربوي، وكيف أثر نمط تكوينهم وطرائق التدريس التي يعتمدونها وكذا نمط التقويم المعتمد في الثانويات على العلاقات الاجتماعية داخل النسق التربوي في المؤسسات التربوية عموما وفي الثانويات خصوصا، باعتبارها أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي يعتمد عليها المجتمع في النمو والتطور.

وتظهر أهمية هذه الدراسة كونها تبرز أثر بعض من مضامين الإصلاح التربوي الأخير في إعادة تشكيل العلاقات الاجتماعية بين أفراد الجماعة التربوية، من خلال معرفة مكتسبات تكوين الأساتذة، واعتمادهم على طرائق التدريس والتقويم التي توجه تفاعلاتهم وعلاقاتهم التربوية والبيداغوجية والاجتماعية مع المتعلمين وبينهم ومع باقي أفراد الجماعة التربوية، مما تزيد في تأكيد وإبراز أهمية المؤسسات التربوية في المجتمع كأهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية.

إذ أن التساؤلات التي تضمنتها الدراسة هي كالتالي: هل لطرائق التدريس المعتمدة وفق مضامين الإصلاح التربوي من قبل الأساتذة دور إيجابي في تحسين العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين؟، هل التقويم المعتمد وفق مضامين الإصلاح التربوي من قبل الأساتذة له دور إيجابي في تفعيل العلاقات الاجتماعية مع المتعلمين؟، هل لتكوين الأساتذة وفق الإصلاح المعتمد دور إيجابي في تحسين علاقاتهم الاجتماعية مع أفراد الجماعة التربوية ؟، وبذلك فإن فرضيات الدراسة كانت على النحو التالي: لطرائق التدريس المعتمدة وفق مضامين الإصلاح التربوي من قبل الأساتذة دور إيجابي في تحسين العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين، التقويم المعتمد وفق مضامين الإصلاح التربوي من قبل الأساتذة له دور ايجابي في تفعيل العلاقات الاجتماعية مع المتعلمين، لتكوين الأساتذة وفق الإصلاح التربوي المعتمد دور إيجابي في تحسين علاقاتهم الاجتماعية مع أفراد الجماعة التربوية.

واعتمدت الدراسة في العرض والتحليل على المقاربة النسقية للعالم تالكوت بارسونس والنظرية الشكلية لعالم الاجتماع جورج زيمل وتدعيمها بنظرية العالم فرديناند تونيز لتفسير وفهم

مختلف أشكال العلاقات الاجتماعية بين أفراد الجماعة التربوية داخل النسق التربوي، ولفهم الموضوع تم اختيار مجتمع البحث المتمثل في عينة من أساتذة التعليم الثانوي ومدراءهم في ثانويات مدينة الجلفة، والمقدر عددهم (859) أستاذ وأستاذة و(20) مدير وناظر، وتم اعتماد العينة العشوائية البسيطة ممثلة في(435) استاذ تعليم ثانوي، واستعملت الاستمارة مع الأساتذة كأداة أساسية لجمع المعلومات، في حين شملت المقابلة كأداة ثانوية داعمة في التحليل والتعليل عشرة (10) من مديري ونظار الثانويات.

وأوضحت الدراسة من خلال أهم نتائجها أن هناك تطبيق متباين لمضامين الإصلاح التربوي من قبل الأساتذة، وأن طرائق التدريس المعتمدة وفق مضامين الإصلاح التربوي من قبل الأساتذة ساعدت الى حد ما في تكريس العمل التعاوني والتشاركي بين المتعلمين، ولعب دور إيجابي في تحسين العلاقات الاجتماعية بينهم، وأن التقويم المعتمد وفق مضامين الإصلاح التربوي من قبل الأساتذة له دور ايجابي في تفعيل العلاقات الاجتماعية مع المتعلمين، وأن لتكوين الأساتذة وفق الإصلاح التربوي المعتمد دور إيجابي في تحسين علاقاتهم الاجتماعية مع أفراد الجماعة التربوية، وأن الظروف العامة للمؤسسات لم تسمح بالتطبيق الأمثل لمضامين الإصلاح، مع ضرورة العودة للتكوين المتخصص في المدارس العليا للأساتذة، وإعادة النظر في مضامين الإصلاح التربوي المعتمدة، من أجل تحقيق الرضى الوظيفي لأهم الفاعلين في الجماعة التربوية، وإشراكهم في مضمون الإصلاحات التربوية المستقبلية، بما يتماشى والتطورات الحديثة وتطلعات المجتمع الجزائري.

فهرس المحتويات

المحتويات	الصفحة
إهداء	–
شكر وتقدير	–
ملخص الدراسة باللغة العربية	–
فهرس المحتويات	–
فهرس الجداول	–
فهرس الأشكال	–
قائمة الملاحق	–
مقدمة	أ – ت
الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة	–
تمهيد	32
1_ إشكالية الدراسة	33
2_ فرضيات الدراسة	36
3_ مفاهيم الدراسة	37

4_ أسباب اختيار الموضوع	46
5_ أهداف الدراسة	48
6_ أهمية الدراسة	49
7_ المقاربة السوسيولوجية للدراسة	49
8_ الدراسات السابقة	54
الفصل الثاني: مضامين الإصلاح التربوي في الجزائر	_
تمهيد	90
1_الإصلاح التربوي	91
2_أهداف الإصلاح التربوي	95
3_دوافع الإصلاح التربوي	98
4_مراحل الإصلاح التربوي في الجزائر	101
4_1_ غداة الاستقلال بعد سنة1962	101
4_2_إصلاحات مابعد1976	104
4-3-الإصلاح التربوي الأخير مابعد1999	107
5_مضامين الإصلاح التربوي	122

5-1- طرائق التدريس المعتمدة في الإصلاح التربوي	125
5-2- التقويم المعتمد في الإصلاح التربوي	137
5-2-1- مفهوم التقويم	137
5-2-2-أهداف التقويم	138
5-2-3-أنواع التقويم: التشخيصي، المستمر، التحصيلي	139
5-3- تكـــوين الأساتذة:	142
5-3-1- مفهوم التكوين	142
5-3-2-تكوين الأساتذة والمعلمين في الجزائر	144
5-3-3-أنواع التكوين: القاعدي، المستمر	146
6_تقييم الإصلاح التربوي	151
ملخص	155
الفصل الثالث: الجماعة التربوية والعلاقات الاجتماعية	_
تمهيد	157
1_الجماعة التربوية في المؤسسات التربوية	158
1-1- الجماعة التربوية	158

1-2- مميزات الجماعة التربوية	159
1-3- أفراد الجماعة التربوية	161
1-3-1-الفاعلون المباشرون	161
1-3-1-الفاعلون غير المباشرون	174
1-4- مبادئ الجماعة التربوية	176
1-5- قيم الجماعة التربوية	180
1-6- أهداف الجماعة التربوية	181
2_العلاقات الاجتماعية في الوسط المدرسي	182
2-1- العلاقات الاجتماعية	182
2-2-الوسط المدرسي	185
2-3- أشكال العلاقات الاجتماعية بين الجماعة التربوية	185
2-4- أهمية العلاقات الاجتماعية	198
2-5- سبل تكوين العلاقات الاجتماعية	200
2-6- العلاقة الاجتماعية في العملية التربوية	204
ملخص	210

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة	–
تمهيد	212
1_الدراسة الاستطلاعية	213
2_المقاربة المنهجية الدراسة	214
3_مجالات الدراسة	216
3-1 المجال المكاني	217
3 _2 المجال الزماني	220
3_3 المجال البشري	221
4_عينة الدراسة	221
4-1 نوع العينة	222
4-2 حجم العينة	223
5_أدوات جمع البيانات	228
5-1 الاستمارة	228
5-2 المقابلة	232
5-3 السجلات والوثائق	233

6- الأساليب الإحصائية	234
ملخص	238
الفصل الخامس: عرض وتحليل بيانات الدراسة	–
تمهيد	240
1- عرض وتحليل البيانات الشخصية	241
2- عرض وتحليل البيانات المتعلقة بالفرضية الأولى:	249
3- عرض وتحليل البيانات المتعلقة بالفرضية الثانية:	293
4- عرض وتحليل البيانات المتعلقة بالفرضية الثالثة:	332
5- عرض وتحليل المقابلات	385
ملخص	408
الفصل السادس: مناقشة النتائج والتوصيات	–
1- مناقشة النتائج:	410
1-1- مناقشة النتائج فيما يتعلق بالفرضية الاولى	410
1-2- مناقشة النتائج فيما يتعلق بالفرضية الثانية	411
1-3- مناقشة النتائج فيما يتعلق بالفرضية الثالث	412

التوصيات والاقتراحات	214
الخاتمة	217
قائمة المراجع	421
الملاحق	435
الملخص باللغة الإنجليزية	448

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
.1	حوصلة علاقة الدراسة بالدراسات السابقة	87
.2	أهم العناصر التي سيتم التطرق إليها في الجانب النظري والميداني والربط بينهما	88
.3	مقارنة المقاربة بالكفاءات مع المقاربة بالأهداف	121
.4	يوضح الفرق بين دور الأستاذ في التعليم بالأهداف والتعليم بالكفايات	122
.5	يبين أسماء الثانويات وموقعهم الجغرافي بمدينة الجلفة وعدد أساتذتها وعدد الاستمارات الموزعة والمسترجعة	225
.6	يوضح توزيع مفردات العينة حسب متغير جنس المبحوثين	241
.7	يوضح توزيع مفردات العينة حسب متغير سن المبحوثين	242
.8	يوضح توزيع مفردات العينة حسب الرتبة وعلاقتها بسنوات الخبرة	245

.9	يوضح توزيع مفردات العينة حسب شهادة التوظيف في التعليم وعلاقتها بالمستوى الدراسي.	247
.10	يبين إجابات المبحوثين حول إيلاء مضامين الإصلاح الجديدة ضرورة اهتمام الأساتذة بطرائق التدريس	249
.11	يبين إجابات المبحوثين حول تحكم الأساتذة في طرائق التدريس	251
.12	يبين العلاقة بين ما أولته مضامين الإصلاح بطرائق التدريس وما يطبقه الأساتذة من هذه الطرائق	253
.13	يبين إجابات المبحوثين حول أساسية دور التلميذ في بناء الدرس	255
.14	يبين إجابات المبحوثين حول وضع التلاميذ أمام وضعيات مشكلة في الدرس	257
.15	يبين إجابات المبحوثين حول رأيتهم لمساهمة التلاميذ في مراحل الوضعيات المشكلية	259
.16	يبين إجابات المبحوثين حول اقتراحهم للتلاميذ مشاريع بحثية لوضعيات تعليمية تعلمية حسب المقررات الدراسية	260
.17	يبين إجابات المبحوثين حول رأيتهم لمساهمة التلاميذ في مختلف المشاريع البحثية	262
.18	يبين إجابات المبحوثين حول اعتمادهم على التعلم التعاوني في تدريس التلاميذ	265
.19	يبين إجابات المبحوثين حول المراحل التي يشجع عليها التعلم التعاوني	267
.20	يبين إجابات المبحوثين حول شكل العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ أثناء سيرورة الدرس	269

21.	يبين العلاقة بين طريقة حل المشكلات التي يعتمدها الأساتذة والعلاقات الاجتماعية التعاونية بين المتعلمين	273
22.	يبين العلاقة بين طريقة حل المشكلات التي يعتمدها الأساتذة والعلاقات الاجتماعية الصراعية بين المتعلمين	276
23.	يبين العلاقة بين طريقة بيداغوجيا المشروع التي يعتمدها الأساتذة والعلاقات الاجتماعية التضامنية بين المتعلمين	278
24.	يبين العلاقة بين طريقة بيداغوجيا المشروع التي يعتمدها الأساتذة والعلاقات الاجتماعية التنافسية بين المتعلمين	280
25.	يبين العلاقة بين طريقة بيداغوجيا المشروع التي يعتمدها الأساتذة والعلاقات الاجتماعية التنافرية بين المتعلمين	283
26.	يبين العلاقة بين طريقة التعلم التعاوني التي يعتمدها الأساتذة والعلاقات الاجتماعية التعاونية بين المتعلمين	285
27.	يبين العلاقة بين طريقة التعلم التعاوني التي يعتمدها الأساتذة والعلاقات الاجتماعية الصراعية بين المتعلمين	287
28.	يبين العلاقة بين طريقة التعلم التعاوني التي يعتمدها الأساتذة والعلاقات الاجتماعية الحوارية التشاورية بين المتعلمين	289
29.	يبين إجابات المبحوثين حول مدى مساعدة الظروف المالية والمادية على تطبيق مختلف طرائق التدريس وفق المقاربة بالكفاءات	292
30.	يبين إجابات المبحوثين حول إيلاء مضامين الإصلاح التربوية الجديدة ضرورة اهتمام الأساتذة بمختلف عمليات التقويم	294
31.	يبين إجابات المبحوثين حول ضرورة تحكم الأستاذ في مختلف عمليات	295

	التقويم	
.32	يبين إجابات المبحوثين حول اعتمادهم على التقويم التشخيصي مع تلاميذهم	297
.33	يبين إجابات المبحوثين حول أهمية التقويم التشخيصي لمساعدة التلاميذ	299
.34	يبين إجابات المبحوثين حول اعتمادهم على التقويم المستمر مع تلاميذهم	300
.35	يبين إجابات المبحوثين حول أهمية التقويم المستمر لمساعدة التلاميذ	302
.36	يبين إجابات المبحوثين حول اعتمادهم على التقويم التحصيلي مع تلاميذهم	304
.37	يبين إجابات المبحوثين حول أهمية التقويم التحصيلي في مساعدة التلاميذ	305
.38	يبين إجابات المبحوثين حول شكل العلاقات الاجتماعية مع التلاميذ أثناء سيرورة الدرس	307
.39	يبين العلاقة بين اعتماد الأساتذة على التقويم التشخيصي والعلاقات الاجتماعية الحوارية التشاورية السائدة مع المتعلمين	311
.40	يبين العلاقة بين اعتماد الأساتذة على التقويم التشخيصي والعلاقات التوافقية السائدة مع المتعلمين	314
.41	يبين العلاقة بين اعتماد الأساتذة على التقويم التشخيصي والعلاقات التنافرية مع المتعلمين	316
.42	يبين العلاقة بين اعتماد الأساتذة على التقويم المستمر والعلاقات	318

	الاجتماعية الحوارية التشاورية السائدة مع المتعلمين	
43.	يبين العلاقة بين اعتماد الأساتذة على التقويم المستمر والعلاقات التسلطية مع المتعلمين	321
44.	يبين العلاقة بين اعتماد الأساتذة على التقويم المستمر والعلاقات الصراعية مع المتعلمين	323
45.	يبين العلاقة بين اعتماد الأساتذة على التقويم التحصيلي والعلاقات التوافقية السائدة مع المتعلمين	325
46.	يبين العلاقة بين اعتماد الأساتذة على التقويم التحصيلي والعلاقات التنافرية مع المتعلمين	328
47.	يبين إجابات المبحوثين حول ضرورة إعادة النظر في أنماط التقويم المعتمدة	330
48.	يبين إجابات المبحوثين حول إيلاء مضامين الإصلاح الجديدة ضرورة الاهتمام بمختلف عمليات تكوين الأساتذة	332
49.	يبين إجابات المبحوثين حول رأيتهم للتكوين الذي يفترض ان يستفيد منه الأساتذة	334
50.	يبين إجابات المبحوثين حول المعارف والمهارات التي ساعدهم بها تكوينهم القاعدي	336
51.	يبين إجابات المبحوثين حول استفادتهم من التكوين التحضيري في مرحلة التربص بعد التوظيف	338
52.	يبين إجابات المبحوثين حول استفادتهم من التكوين أثناء الخدمة	340
53.	يبين إجابات المبحوثين حول استفادتهم من زيارة توجيه ومراقبة من	341

	طرف المدير	
.54	يبين إجابات المبحوثين حول استفادتهم من زيارة توجيه ومراقبة وملتقيات تكوينية مع المفتش	343
.55	يبين إجابات المبحوثين حول مشاركتهم في الندوات التربوية الداخلية وجلسات التنسيق	345
.56	يبين إجابات المبحوثين حول مشاركتهم في مجالس الأقسام ومجالس التعليم	346
.57	يبين إجابات المبحوثين حول تواصلهم وتنسيقهم مع أولياء التلاميذ	348
.58	يبين إجابات المبحوثين حول تقييمهم لعلاقاتهم الاجتماعية مع زملائهم الأساتذة	350
.59	يبين إجابات المبحوثين حول تقييمهم لعلاقاتهم الاجتماعية مع مسؤولي الفريق الاداري	351
.60	يبين إجابات المبحوثين حول تقييمهم لعلاقاتهم الاجتماعية مع العمال المهنيين واولياء التلاميذ	354
.61	يبين العلاقة بين نوع التكوين القاعدي للأساتذة والمعارف والمعلومات المكتسبة منه	356
.62	يبين العلاقة بين التكوين القاعدي للأساتذة وعلاقاتهم الاجتماعية مع زملائهم الأساتذة	358
.63	يبين العلاقة بين التكوين القاعدي للأساتذة وعلاقاتهم الاجتماعية مع المدير	361
.64	يبين العلاقة بين التكوين القاعدي للأساتذة وعلاقاتهم الاجتماعية مع	363

	الناظر	
65.	يبين العلاقة بين التكوين القاعدي للأساتذة وعلاقاتهم الاجتماعية مع مستشار التربية	365
66.	يبين العلاقة بين التكوين القاعدي للأساتذة وعلاقاتهم الاجتماعية مع أولياء التلاميذ	367
67.	يبين إجابات المبحوثين حول رأيهم في ضرورة اقتصار توظيف أساتذة التعليم الثانوي من خريجي المدارس العليا فقط	370
68.	يبين العلاقة بين التكوين المستمر للأساتذة وعلاقاتهم الاجتماعية مع زملائهم الأساتذة	371
69.	يبين العلاقة بين التكوين المستمر للأساتذة وعلاقاتهم الاجتماعية مع المدير	373
70.	يبين العلاقة بين التكوين المستمر للأساتذة وعلاقاتهم الاجتماعية مع الناظر	376
71.	يبين العلاقة بين التكوين المستمر للأساتذة وعلاقاتهم الاجتماعية مع العمال المهنيين وأعوان الإدارة	378
72.	يبين العلاقة بين التكوين المستمر للأساتذة وعلاقاتهم الاجتماعية مع أولياء التلاميذ	380
73.	يبين إجابات المبحوثين حول رأيهم في مدى تحقيق الإصلاح التربوي الرضى الوظيفي لهم	382

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة

.1	يوضح هيكلة النظام التربوي وفق الإصلاح الأخير	119
.2	العناصر الرئيسية للمنهاج	124
.3	يوضح عملية التدريس كنظام متكامل	127
.4	موقع التقويم في المنظومة التعليمية	139
.5	عناصر العملية التربوية	205
.6	التعريف بولاية الجلفة	218
.7	يوضح نسبة المبحوثين حسب متغير الجنس	241
.8	يوضح نسبة المبحوثين حسب متغير السن	242
.9	يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول إيلاء مضامين الإصلاح الجديدة ضرورة اهتمام الأساتذة بطرائق التدريس	248
.10	يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول تحكم الأساتذة في طرائق التدريس	251
.11	يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول دور التلميذ في بناء الدرس	256
.12	يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول وضع التلاميذ أمام وضعيات مشكلة في الدرس	257
.13	يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول رأيتهم لمساهمة التلاميذ في مراحل الوضعيات المشكلية	259
.14	يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول اقتراحهم للتلاميذ مشاريع بحثية	261

	لوضعيات تعليمية تعلمية حسب المقررات الدراسية	
15.	يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول رأيتهم لمساهمة التلاميذ في مختلف المشاريع البحثية	263
16.	يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول اعتمادهم على التعلم التعاوني في تدريس التلاميذ	265
17.	يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول تشجيعهم للتلاميذ لمختلف مراحل التعلم التعاوني	267
18.	يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول انتشار العلاقات التعاونية بين التلاميذ	270
19.	يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول انتشار العلاقات التضامنية بين التلاميذ	270
20.	يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول انتشار العلاقات التنافسية بين التلاميذ	270
21.	يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول انتشار العلاقات الصراعية بين التلاميذ	270
22.	يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول انتشار العلاقات التنافرية بين التلاميذ	270
23.	يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول انتشار العلاقات الحوارية التشاورية بين التلاميذ	270
24.	يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول مدى مساعدة الظروف المالية والمادية على تطبيق مختلف طرائق التدريس وفق المقاربة بالكفاءات	292

.25	يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول إيلاء مضامين الإصلاح الجديدة ضرورة اهتمام الأساتذة بمختلف عمليات التقويم	294
.26	يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول ضرورة تحكم الأستاذ في مختلف عمليات التقويم	295
.27	يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول اعتمادهم على التقويم التشخيصي مع تلاميذهم	297
	يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول أهمية التقويم التشخيصي في مساعدة التلاميذ	299
.28	يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول اعتمادهم على التقويم المستمر مع تلاميذهم	301
.29	يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول أهمية التقويم المستمر في مساعدة التلاميذ.	302
.30	يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول اعتمادهم على التقويم التحصيلي مع تلاميذهم	304
.31	يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول أهمية التقويم التحصيلي في مساعدة التلاميذ	306
.32	يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول أهمية التقويم التحصيلي في مساعدة التلاميذ	308
.33	يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول انتشار علاقات الحوار والتشاور مع التلاميذ	308
.34	يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول انتشار العلاقات التسلطية مع	308

	التلاميذ	
.35	يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول انتشار علاقات المرافقة والتوجيه مع التلاميذ	308
.36	يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول انتشار العلاقات التنافرية مع التلاميذ	308
.37	يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول انتشار العلاقات الصراعية مع التلاميذ	309
.38	يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول ضرورة إعادة النظر في أنماط التقويم المعتمدة	331
.39	يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول إيلاء مضامين الإصلاح الجديدة ضرورة الاهتمام بمختلف عمليات تكوين الأساتذة	333
.40	يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول رأيتهم للتكوين الذي يفترض ان يستفيد منه الأساتذة	334
.41	يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول المعارف والمهارات التي ساعدهم بها تكوينهم القاعدي.	336
.42	يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول استفادتهم من التكوين التحضيري في مرحلة التربص بعد التوظيف	338
.43	يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول استفادتهم من التكوين أثناء الخدمة	340
.44	يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول استفادتهم من زيارة توجيه ومراقبة من طرف المدير	342

45.	يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول استفادتهم من زيارة توجيه ومراقبة وملتقيات تكوينية مع المفتش	344
46.	يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول مشاركتهم في الندوات التربوية الداخلية وجلسات التنسيق	345
47.	يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول مشاركتهم في مجالس الأقسام ومجالس التعليم	347
48.	يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول تواصلهم وتنسيقهم مع أولياء التلاميذ	348
49.	يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول تقييمهم لعلاقاتهم الاجتماعية مع زملائهم الأساتذة	350
50.	يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول تقييمهم لعلاقاتهم الاجتماعية مع المدير	352
51.	يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول تقييمهم لعلاقاتهم الاجتماعية مع الناظر	352
52.	يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول تقييمهم لعلاقاتهم الاجتماعية مع مستشار التوجيه	352
53.	يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول تقييمهم لعلاقاتهم الاجتماعية مع العمال المهنيين	354
54.	يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول تقييمهم لعلاقاتهم الاجتماعية مع أولياء التلاميذ	354
55.	يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول رأيهم في ضرورة اقتصار توظيف	370

	أساتذة التعليم الثانوي من خريجي المدارس العليا فقط	
.56	يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول رأيهم في مدى تحقيق الإصلاح التربوي الرضى الوظيفي لهم	383

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق
1	طلب تسهيل مهمة لإجراء بحث ميداني
2	تسهيل مهمة لإجراء بحث ميداني
3	جدول الزيارات الميدانية لثانويات مدينة الجلفة من طرف الباحث
4	الاستمارة
5	قائمة الأساتذة المحكمين للاستمارة
6	دليل المقابلة
7	جدول قيم كاي تربيع $\chi 2$
8	ملخص الدراسة بالإنجليزية

مقدمـــــة

مقدمة:

إن تغير المجتمعات وحركيتها في شتى المجالات لاسيما المجال التربوي، ومع مختلف التفاعلات الحاصلة داخل مؤسسات التنشئة الاجتماعية وفيما بينها، بما فيها المؤسسات التربوية وكذا الانفتاح على العالم الخارجي وما يشهده من تطورات اقتصادية، سياسية، ثقافية، واجتماعية وهيمنة تكنولوجيا الإعلام والاتصال، الأمر الذي دفع بكثير من الدول إلى إعادة النظر في تكييف أنظمتها التربوية وإصلاحها لمواكبة هذه التطورات، انطلاقا من احداث تغييرات وتجديدات في الممارسات التعليمية داخل المؤسسات التربوية، من خلال مضامين الإصلاح التربوي التي تتبناها والتي لها تأثير في تنشئة الأفراد وتربيتهم واعدادهم لمرحلة التعليم العالي او سوق العمل، حيث ان الهدف من عملية التنشئة الاجتماعية في المؤسسات التربوية هو اعداد أفراد متكاملين، في مختلف النواحي العقلية والجسمية والاجتماعية والنفسية، اذ لا يتحقق ذلك الا بتوفير بيئة مدرسية تراعي احتياجات ومتطلبات الفرد والمجتمع، التي تعمل على تثمين التواصل بين الأفراد، وتوجيه وتنظيم التفاعل، لبناء وتشكيل علاقات اجتماعية فعالة بين مختلف الفاعلين في العملية التعليمية، فكانت الجزائر على غرار هذه الدول تسعى إلى عصرنه قطاع التربية من خلال مجموعة من الإصلاحات المتتالية، منذ الاستقلال إلى آخر إصلاح في سنة 2000، والذي تم تطبيقه في مختلف الأطوار وفق مراحل زمنية متتالية، حيث بدأ تطبيقه في التعليم الابتدائي والمتوسط انطلاقا من الموسم الدراسي 2004/2003، وفي التعليم الثانوي انطلاقا من الموسم الدراسي2006/2005.

حيث كان الهدف الأساسي للتغيير هو العلاج والإصلاح والتطوير، حيث لا يمكن اتخاذ أية قرارات إصلاحية لتطوير أي نظام تعليمي أو أحد عناصره، ما لم يتبع تلك القرارات من نتائج عملية تقويم متقنة، وأية قرارات إصلاحية تتخذ دون تقويم للنظام القائم، تكون بمثابة تغيير قد

ينعكس سلبا على النظام التربوي، من خلال تأثيرات هذا الإصلاح على قطاع التربية ومختلف العناصر التربوية التعليمية والفاعلين فيه من أساتذة ومتعلمين ومناهج دراسية، وما يترتب عنها من مخرجات تظهر بشكل مباشرة في الحياة المدرسية خاصة وحياة المجتمع عامة، من خلال التفاعلات الاجتماعية بإيجابياتها وسلبياتها، كنتيجة لتطبيق هذا الإصلاح داخل الصف الدراسي وما ينعكس عنها من تفاعلات واعادة تشكيل العلاقات الاجتماعية داخل المؤسسات التربوية، سواء بالنشاطات الصفية او اللاصفية او خارج المؤسسات التربوية التي تظهره من خلال مختلف السلوكيات في حياة المجتمع.

وعلى اعتبار أن النظام التربوي التعليمي من الأنساق الفرعية التي تؤثر وتتأثر بباقي الأنساق الاجتماعية، وما ينجم عنه من تطبيق لمضامين الإصلاح التربوي من حيث الاتزان والتغيير والتجديد والإصلاح، لاسيما من خلال الدور المهم والبارز للمؤسسات التربوية في عمليات التنشئة الاجتماعية التي يحتاجها المجتمع وهو في أمس الحاجة إليها لضمان الاستقرار والتكيف لأفراده والاتزان العام، فكان من اهم مخرجات عمل اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية سنة 2000 هو اعادة هيكلة النظام التربوي وتغييرات في البرامج والمناهج وتحديد الغايات والاهداف العامة للمنظومة التربوية، لتتماشى وتطلعات المجتمع الجزائري لمواكبة التطورات والتحديات، واحداث تغييرات في انماط تنشئة الأفراد واعدادهم للحياة الاجتماعية والرفع من كفاءتهم وفاعليتهم الاجتماعية، وبذلك فإن هذه الدراسة ركزت على بعض من مضامين الإصلاح التربوي ممثلة في طرائق التدريس والتقويم وتكوين الأساتذة، كعوامل لها تأثير في توجيه وتشكيل العلاقات الاجتماعية بين أفراد الجماعة التربوية، سواء بين التلاميذ من خلال طرائق التدريس المعتمدة، او بين التلاميذ والأساتذة من خلال انماط التقويم التي يعتمدها الأساتذة، او من خلال تكوين الأساتذة وانعكاس مكتسباته في سيرورة العلاقات الاجتماعية بين الأساتذة وباقي أفراد الجماعة التربوية.

ومن هنا فان موضوع الدراسة يكتسي أهمية بالغة كونه يسلط الضوء على بعض من مخرجات الإصلاح التربوي المنعكسة في العلاقات الاجتماعية للجماعة التربوية، سواء بالتركيز على اهم انساق المجتمع وهو النسق التربوي، وكذا دراسة العلاقات الاجتماعية المتشكلة داخله، وهي موضوعات تناولتها نظريات اجتماعية استطاعت ان تفسر الكثير من الظواهر الاجتماعية في كثير من الدراسات.

ولقد اشتملت الدراسة على بابين بستة فصول، فكان الباب الاول هو الجانب النظري للدراسة، وفي فصله الاول تناول الاطار المنهجي للدراسة حيث تم استعراض إشكالية الدراسة ثم فرضياتها، ليتم تحديد المفاهيم وأسباب اختيار الموضوع وأهداف الدراسة، وتبيان المقاربة السوسيولوجية التي تم اعتمادها في الدراسة، ليليها استعراض اهم الدراسة السابقة ونقدها وذكر اهم ما يستفاد منها، أما الفصل الثاني فلقد تمحور حول مضامين الإصلاح التربوي في الجزائر، في حين الفصل الثالث كان بخصوص الجماعة التربوية والعلاقات الاجتماعية، أما الباب الثاني فهو الجانب الميداني للدراسة، فكان الفصل الرابع الاجراءات المنهجية للدراسة، حيث تم تناول الدراسة الاستطلاعية ثم المقاربة المنهجية للدراسة ثم مجالات الدراسة الزمانية والمكانية والبشرية وتوضيح مجتمع وعينة الدراسة نوعا وحجما وتمركزا، ثم استعراض اهم أدوات جمع البيانات ممثلا في الاستمارة كأداة رئيسية، والمقابلة كأداة ثانوية، ثم الاساليب الاحصائية المعتمدة في الدراسة لتحليل ومعالجة البيانات، أما الفصل الخامس فلقد تم فيه عرض وتحليل بيانات الفرضيات الثلاث للدراسة، أما الفصل السادس ففيه تم مناقشة النتائج وتوصيات الدراسة.

الفصل الأول

الإطار المنهجي للدراسة

تمهيد:

إن الإطار المنهجي للدراسة يقدم الضوابط والمحددات المنهجية التي تساعد في فهم مختلف العناصر والمحاور التي يتناولها موضوع الدراسة منهجيا وسوسيولوجيا، ويمهد للانتقال والربط بين ما هو نظري وما هو ميداني للفصول التي تليه، وهو ما تقتضيه مختلف المواضيع السوسيولوجية لاسيما موضوع دراسة مضامين الإصلاح التربوي وأثرها في العلاقات الاجتماعية للجماعة التربوية، وما يحتاجه من ضبط وتدقيق للإطار المنهجي حتى تستوفي الدراسة مناقشة وتحليل مختلف المتغيرات بأبعادها ومؤشراتها لتبيان ومعرفة الأثر المراد إبرازه.

حيث تناولت الدراسة في الفصل الأول إشكالية الدراسة ثم فرضياتها ليتم التطرق لمفاهيم الدراسة التي يعتبرها أساسية مع ذكر مفاهيمها الإجرائية التي توافق البحث، ليقدم بعدها الباحث أسباب اختيار الموضوع سواء الذاتية منها والموضوعية، وكذا أهداف الدراسة التي يسعى إلى تحقيقها من وراء هذه الدراسة، مبرزا بعدها أهمية الدراسة العلمية والمستقبلية، مبينا المقاربة السوسيولوجية التي يراها توافق بحثه تفسيرا وتحليلا، ليستعرض بعدها مختلف الدراسات السابقة المحلية أو العربية أو الأجنبية بنقدها وتقييمها، وجوانب الاستفادة منها منهجيا وعلميا، خاصة من خلال النتائج المتوصل إليها والتوصيات.

1- إشكالية الدراسة:

أعطت الأمم والمجتمعات اهتماما بالغا وقيمة للتربية، على اعتبارها حافزا ومحركا وعاملا لرقي، وتطور، وازدهار، وتحرر الشعوب، فهي مصدر تكوين وتخريج المورد البشري المحرك لكل الأنساق الاجتماعية الفرعية منها والنسق الكلي، مما يدفع بهذه الأنساق بالقيام التغذية الراجعة من أجل تحقيق التكيف للأفراد الفاعلين فيه بمختلف مستوياتهم وأدوارهم ووظائفهم المنوطة بهم لتحقيق التوازن والاستقرار، إذ يعتبر النسق التربوي من الأنساق الفرعية للنسق الكلي التي أعطت له مختلف المجتمعات الاهتمام والأولوية، لتحريك عجلة التغيير والتطوير ومواكبة الجديد، الأمر الذي دفع بهذه الأخيرة لتبني إصلاحات تربوية تتماشى مضامينها مع تطلعات المجتمع ومسايرة التغيير وإنجاحه وتحقيق الازدهار.

ولعلى المجتمع الجزائري على غرار كل المجتمعات غربها وشرقها، ومنذ فجر الاستقلال كان التعليم أحد أهم الأولويات في السياسة التنموية التي تبنتها الدولة الجزائرية، فكان الدستور الجزائري لسنة 1963 المرجعية القانونية التي استمدت منها السياسة التعليمية، لتليها أمرية 35/76 بتاريخ: 1976/04/16 إذ تعتبر الإطار المرجعي والنص التشريعي الأول المنظم والموجه للنظام التعليمي، لتتوالى الإصلاحات والتعديلات بعدها بشكل جزئي أو كلي.

فجاءت بوادر الإصلاح التربوي الأخير الذي قامت به الجزائر سنة 2000 منذ تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، حيث أن هذه الإصلاحات التربوية مست مختلف الجوانب الهيكلية و البيداغوجية، إذ تم الإعلان الرسمي عن نهاية التعليم الأساسي واستبداله بالتعليم الابتدائي والمتوسط، وأهم ما يميز هذه الإصلاحات الجديدة هو التغيير الهيكلي للتعليم، بحيث تم تبديل الأطوار الثلاث للتعليم الأساسي بمرحلتين، الأولى منها هي مرحلة التعليم الابتدائي وتستغرق خمس سنوات بعدما كانت ستة سنوات في السابق، والثانية هي مرحلة التعليم المتوسط

وتستغرق أربع سنوات بعدما كانت تستغرق ثلاث سنوات سابقا، لتبقى مرحلة التعليم الثانوي بثلاث سنوات، كما تتميز هذه الإصلاحات بمراجعة شاملة وكلية لجميع المناهج الدراسية، وفي كل المراحل من السنة الأولى ابتدائي إلى السنة الثالثة ثانوي، وتم في هذه المراجعة الاعتماد على مقاربة جديدة هي المقاربة بالكفاءات، بدلا للمقاربة بالأهداف التي كانت معتمدة في البرامج السابقة، وتعتبر السنة الدراسية 2004/2003 السنة الأولى التي شرع فيها تطبيق الإصلاحات الجديدة، سوءا على المستوى الهيكلي أو على مستوى المناهج الدراسية، أين تم الاستعانة بخبراء أجانب من أجل توظيف هذه المقاربة وبناء مشروع الإصلاح بخبراء من بعض الدول الذين نقلوا تجارب بلدانهم.

حيث كان الهدف من الإصلاح التربوي مساعدة التلاميذ على تطوير كفاءاتهم وتلبية احتياجاتهم، انطلاقا من الفضاء الدراسي بالمؤسسات التربوية إلى الوسط المعيشي، بإكسابهم سلوكيات وعلاقات اجتماعية مع أقرانهم داخل الصف الدراسي، وكيفية التعامل خارجه في مجتمعهم من خلال مختلف الكفاءات التي يكتسبونها، باستحداث مناهج جديدة وفق المقاربة بالكفاءات، وطرائق تدريس بديلة انطلاقا من حل المشكلات إلى بيداغوجيا المشروع إلى طريقة التعلم التعاوني، يكون فيها التلميذ محور العملية التعليمية من خلال الإسهام في بناء الدرس، فالمتعلم يعمل يسأل، يبحث، يجرب، يصيب يخطئ، في حين أن الأستاذ منشط، محفز، مشارك، ومشجع للعمل في الفريق، يقيمِ ويقوِم كفاءات ونشاطات التلاميذ القبلية أو المكتسبة من الفعل التربوي، من خلال التقويم التشخيصي أو المستمر أو التحصيلي، ففي هذا الإصلاح كان لزاما على الأستاذ التمكن والإلمام بهذه الجوانب لإنجاح الفعل التربوي، بتوظيف رصيده التكويني سواء في مرحلته الأولية ابتداء من تكوينه القاعدي أو التحضيري أو المستمر، إلّا أن واقع تطبيق الإصلاح التربوي في الحياة المدرسية عموما وفي الثانويات خصوصا في الموسم2006/2005،

ولإنجاحه كان من الضروري على الأسرة التربوية من أساتذة، ومتعلمين، وإداريين، وأولياء التلاميذ، تكوين شبكة من العلاقات الاجتماعية الإيجابية من تعاون، وتكافل، وتنافس نزيه، وعمل جماعي، مع احترام الآخر وتقبله، لتوفير بيئة عمل لضمان التكيف الملائم لعناصر النسق التربوي وتحقيق الاندماج وفق المتطلبات الداخلية، مع نبذ كل العلاقات السلبية من صراع، وعنف، وكراهية، وحقد، وتفرقة، وذلك بتفعيل النشاطات الجماعية الصفية واللاصفية، سواء في قاعة الدراسة أو الأندية الثقافية والرياضية والعلمية للجمعية الثقافية الرياضية، وفي مختلف المجالس البيداغوجية والتربوية والإدارية، ونشاطات جمعية أولياء التلاميذ وإسهامها في الحياة المدرسية وخارجها، وكل هذا يسهم من خلال ما جاءت به مضامين الإصلاح التربوي، لبلورة العلاقات الاجتماعية المرغوب فيها بين المتعلمين ومختلف الفاعلين في الوسط التربوي، وانعكاساتها في الحياة الاجتماعية للمجتمع ككل وتطويره، لتحقيق الأهداف المنوطة به كنسق تربوي تعليمي فرعي، يساهم بما يكمل وينمي ويطور النسق الاجتماعي الكلي من خلال مخرجاته، المتمثلة في أفراد فاعلين في المجتمع بإعادة بناء وتشكيل أنماط إيجابية من العلاقات الاجتماعية لديهم، والقدرة على تجسيدها في مختلف التفاعلات الاجتماعية، بما يضمن اندماجهم واستغلال كفاءاتهم بما يعود بالنفع على الفرد والمجتمع، ذلك أن العنصر البشري هو الثروة والثورة الحقيقية للنهوض بالمجتمعات.

وعلى اعتبار أنه "لا يمكن لموضوع بحث مهما كان جزئيا ومجزأً أن يبنى إلا بدلالة إشكالية نظرية تسمح بإخضاع جوانب من الواقع للتساؤل المنتظم، هذه الجوانب التي تكون في علاقة من خلال السؤال الذي يطرح عليها"[1]

وتبعا للعرض السابق تتبين ملامح إشكالية مشروع البحث والتي يمكن بلورتها في التساؤل الرئيسي التالي:

---

[1] Pierre Bourdieu : **le métier de sociologue**, 4éme édition, paris*:* Ed. Mouton, 1983, *p 61.*

- **كيف أثرت مضامين الإصلاح التربوي في إعادة تشكيل العلاقات الاجتماعية للجماعة التربوية؟**

الأسئلة الفرعيـــة:

1_ هل لطرائق التدريس المعتمدة وفق مضامين الإصلاح التربوي من قبل الأساتذة دور إيجابي في تحسين العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين؟

2_ هل التقويم المعتمد وفق مضامين الإصلاح التربوي من قبل الأساتذة له دور إيجابي في تفعيل العلاقات الاجتماعية مع المتعلمين؟

3_ هل لتكوين الأساتذة وفق الإصلاح المعتمد دور إيجابي في تحسين علاقاتهم الاجتماعية مع أفراد الجماعة التربوية؟

2- فرضيات الدراسة:

وبذلك فإن فرضيات الدراسة على النحو التالي:

1_ لطرائق التدريس المعتمدة وفق مضامين الإصلاح التربوي من قبل الأساتذة دور إيجابي في تحسين العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين.

2_ التقويم المعتمد وفق مضامين الإصلاح التربوي من قبل الأساتذة له دور ايجابي في تفعيل العلاقات الاجتماعية مع المتعلمين.

3_ لتكوين الأساتذة وفق الإصلاح التربوي المعتمد دور إيجابي في تحسين علاقاتهم الاجتماعية مع أفراد الجماعة التربوية.

حيث تم مراعاة الدقة والبساطة والوضوح في صياغة الفرضيات البحثية، ذلك أن "قيمة كل المراحل المنهجية المقبلة تقوم على الدقة وملائمة وصحة الفرضية"[2]

3- مفاهيم الدراسة:

إن المفاهيم الواجب إبرازها في هذه الدراسة هي التي تم ظهورها عند صياغة موضوع الدراسة أو المستترة والتي تم ظهورها في صياغة إشكالية أو فرضيات البحث، لما لها أهمية منهجية ومعرفية في سيرورة البحث الاجتماعي والربط بين جانبه النظري والميداني من خلال ضبط وتحديد المفاهيم الإجرائية أو التعريف الإجرائي الذي هو" عبارة عن تكييف مختلف التعاريف اللغوية والاصطلاحية لموضوع البحث، ويعرفه قاموس الخدمة الاجتماعية والخدمات الاجتماعية على أنه: وصف محدد للظاهرة وكيف تدرس في مفاهيم توضح كيف سوف يتم قياس هذه الظاهرة"[3] ، كما أن تحديد المفاهيم يساعد في إزالة أي لبس أو غموض في مختلف الأفكار والفقرات التي تتضمنها الدراسة وتندرج فيها هذه المفاهيم، مما تضفي عليها طابع الموضوعية والدقة التي تسمح بالوصول إلى نتائج أكثر مصداقية، ومن أهم المفاهيم التي أُبرزت في هذه الدراسة نذكر ما يلي:

3-1 مضامين الإصلاح التربوي (The contents of Educational reform): يعرف الإصلاح التربوي بأنه:" ذلك التغيير الشامل في بنية النظام التعليمي للتعرف على المستوى

---

[2] Jean de bonville: **L'analyse de contenu des médias.de la problématique au traitement statistique**, Bruxelles, paris: de Boeck université,2000, p 58.

[3] رشيد زرواتي، **تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**، ط3، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية المطبعة الجهوية بقسنطينة، 2008، ص130.

الكبير، فهو تلك التعديلات الشاملة الأساسية في السياسة التعليمية التي تؤدي إلى التغيرات في المستوى والفرص التعليمية والبنية الاجتماعية في نظام التعليم القومي في بلد ما"[4]

وكذلك هو" أية محاولة فكرية أو عملية لإدخال تحسينات على الوضع الراهن للنظام التعليمي سواء كان ذلك متعلقا بالبنية المدرسية أو التنظيم والإدارة أو البرنامج التعليمي أو طرائق التدريس أو الكتب الدراسية)."[5]

ويقصد بمضامين الإصلاح التربوي أهم ما جاء به الإصلاح التربوي من محتويات يسعى لتجسيدها في الواقع التربوي، حيث تتضمن ما يلي:

_جعل المتعلم هو محور العملية التربوية

_ تغيير وتنويع شعب التوجيه لتكون حسب ميولات وقدرات التلاميذ

_اعتماد طرق التقييم والتقويم وطرائق تدريس جديدة أكثر فاعلية

_اعتماد مناهج جديدة بإدماج المقاربة بالكفاءات بدل الأهداف الإجرائية، وتكوين المكونين.

- الاهتمام بتكوين الأساتذة في مختلف المراحل، باعتباره أحد المكونات المحورية في الإصلاح التربوي.[6]

إجرائيا: يقصد بالإصلاح التربوي التغييرات الشاملة التي مست الثانويات انطلاقا من الموسم الدراسي2005/2004 في جانب الهياكل والبرامج والمناهج، بهدف تطوير النظام التربوي وتحسين مخرجات النسق التربوي، حيث تركز الدراسة على بعض مضامين الإصلاح التربوي المتمثلة في طرائق التدريس والتقويم وتكوين الأساتذة وتأثيرها في بلورة العلاقات الاجتماعية لمختلف الفاعلين

---

[4] حمدي علي أحمد، **مقدمة في علم اجتماع التربية**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1996، ص245.

[5] محمد منير مرسي، **المعلم وميادين التربية**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1998، ص8.

[6] عيسى بن خيرة، يوسف حنطابلي، **مضامين الإصلاح التربوي بين التنظير والتطبيق**، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج12، ع2 ،2021/06/07، جامعة الوادي، ص16.

التربويين، لاسيما الأساتذة والتلاميذ وتحديد مدى إيجابيتها(تضامن . تعاون . تنافس...)، أو سلبيتها(شجار. حقد . كراهية وتنافر. صراع ونزاعات...)،عند تطبيق مضامين الإصلاح التربوي خاصة في التفاعل بين الأساتذة والتلاميذ.

3-2 طرائق التدريس (Teaching methods):

هي" الأساليب والإجراءات التي فيها و بها يكتسب المعلم والتلاميذ الواقع الطبيعي والاجتماعي من حولهم على أساس الظروف المؤسسية"[7]

وهي" عملية تربوية تأخذ في اعتبارها كافة العوامل المكونة للتعليم، ويتعاون خلالها كل من المعلم والمتعلم لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة، كما يعد عملية اجتماعية وانتقالية تتفاعل فيها كافة أطراف العملية التربوية من إداريين، وعاملين لتحقيق نمو متكامل في جميع جوانب الشخصية العقلية الانفعالية، والمهارية للمتعلمين"[8]

إجرائيا: طرائق التدريس هي أساليب التعليم والتعلم التي أقرتها مضامين الإصلاح التربوي المعتمدة، والتي يشاركها الأساتذة مع تلاميذهم بمختلف أنواعها، كطريقة حل المشكلات وطريقة بيداغوجيا المشروع وطريقة التعلم التعاوني وفق المقاربة بالكفاءات، داخل الصف الدراسي او وسط الثانوية مع استغلال كل الإمكانيات المتاحة، من أجل تحقيق كفاءة أو معرفة علمية أو إكساب أو تقويم سلوك معين، خلال سلسلة التفاعلات البيداغوجية في الصف الدراسي أو العلاقات الاجتماعية المتبادلة في الوسط المدرس بين مختلف الفاعلين.

3-3 التقويم التربوي(Educational Evaluation) : أما التقويم لغة فبمعنى " قوّم الشيء أزال اعوجاجه، نقول قوّم الرمح عدله وقوّم المتاع جعل له قيمة معلومة، قوّم الأثر الأدبي أو نحوه

---

[7] وليد أحمد جابر، **طرق التدريس العامة**، ط2، عمان: دار الفكر، 2005، ص155.

[8] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، **المدخل إلى التدريس**، ط1، عمان: دار الشروق،2010، ص13.

حكم على قيمته أو عيّن قيمته، حكم على قيمته أو عين قيمته، والتقويم عملية يقصد بها إعطاء ظاهرة معينة أو شيء مادي محسوس أو سلوك شخص قيمة محددة عن طريق استخدام الأدوات الموضوعية الدقيقة، أو الرجوع إلى معايير ثابتة، غالبا ما تكون نتيجة تجريب طويل"[9].

والتقويم يشمل بالإضافة إلى القياس والتقييم، عملية تشخيص نقاط القوة والضعف في المنهاج، والفعل التربوي، وتشخيص أسبابها، بغرض البحث عن آليات تعزيز نقاط القوة، وتحديد كيفيات التعديل والتحسين أو العلاج نقاط الضعف، فالتقييم إذا في مجال العمل التربوي يعتبر جزءا لا يتجزأ من العملية الشاملة التي هي التقويم""[10].

ويعرفه الدكتور عبد المجيد نشواتي" على أنه وسيلة تتناول الحكم على الشيء المقوم وإرجاعه إلى إطار عام من القوى و العلا قات ومقارنته بغيره"[11]

إجرائيا: فالتقويم هي العملية التربوية التي يقوم بها أستاذ التعليم الثانوي بشكل مستمر أثناء ممارسة الفعل التربوي مع التلاميذ، قصد تحقيق نتائج محددة سلفا من خلال مضامين الإصلاح التربوي المقررة، مما يسمح باتخاذ قرارات وأحكام بخصوص كفاءات أو معارف أو تفاعل التلاميذ مع بعضهم أو مع أفراد الجماعة التربوية، من خلال التفاعل والعلاقات الاجتماعية المختلفة في الصف الدراسي أو وسط الثانوية، حتى يتمكن الأستاذ من تعزيزها أو تعديلها أو تصحيحها، وفق ما تقتضيه البرامج الدراسية أو ضوابط النظام الداخلي للثانوية أو ضوابط المجتمع.

3-4 التكوين (formation, creation): من بين تعريفات التكوين نذكر بأن التكوين هو "مجموعة الأنشطة والوضعيات البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية التي يكون هدفها إكساب وتنمية

---

[9] ونوغي إسماعيل، **التقويم التربوي وأثره في نجاح عملية التدريس**، مجلة الممارسات اللغوية، مج2، ع1 ،2011/03/10، جامعة مولود معمري تيزي وزو، ص122-146.

[10] محمد السيد علي، **علم المناهج الأسس والتنظيمات**، مصر: عامر للطباعة والنشر،1998، ص192.

[11] عبد المجيد نشواتي، **علم النفس التربوي**، ط4، عمان: دار الفرقان، 2003، ص65.

المعارف من أجل ممارسة مهنة أو عمل، ومنه فإن التكوين يعني إعداد الفرد لأداء مهمة ما، وتزويده بمعطيات خاصة حول المهمة أو الوظيفة التي سيشغلها في جوانبها النظرية والتطبيقية وتدريبه بطرائق ناجحة ووسائل متنوعة وفعالة وكذا إكسابه تقنيات التدريس والتخطيط والتقويم"[12]

إجرائيا: تكوين الأساتذة بأنماطه الثلاث القاعدي والتحضيري والمستمر هي مختلف عمليات التعلم والتعليم والتربص، التي يخضع لها الأستاذ منذ ولوجه للجامعة أو المدارس العليا للأساتذة، وحين ممارسته لمهنة التعليم وحتى نهايتها، بتلقيه لمختلف الدروس النظرية والتطبيقية والندوات التربوية الداخلية والخارجية والملتقيات، والزيارات الرسمية من قبل المفتشين أو المدراء في الحصص الدراسية، بغية تحسين المعرفة العلمية ومهارات التدريس ونقل وتبادل الخبرات، لاستثمارها وتطبيقها وممارستها مع التلاميذ لإنجاح الفعل التربوي، وتحسين العلاقات الاجتماعية مع الشركاء في الجماعة التربوية، وتثمين وتقوية الايجابية منها وتعديل تحسين السلبية منها، بتقويم التلاميذ بيداغوجيا واجتماعية في مختلف التفاعلات الاجتماعية الصفية واللاصفية.

3-5 العلاقات الاجتماعية (Social relations):

وهي" صورة تُصوَر التفاعل الاجتماعي بين طرفين أو أكثر، بحيث يتكون لدى كل طرف صورة عن الآخر، والتي تؤثر سلباً أو إيجاباً على حكم كل منهما للآخر، ومن صور هذه العلاقات: الصداقة، والروابط الأسرية والقرابة، وزمالة العمل والمعارف أو الأصدقاء"[13]

---

[12] شريفة بن غدة، **تكوين المعلم بين الخبرات السابقة وحاجات الإصلاح التربوي**، مجلة دفاتر المخبر، مج7،ع1، جامعة بسكرة،2012/04/25، ص ص331-342.

[13] حمد العمايرة، **من مفهوم العلاقات الاجتماعية وتمتين أواصلها**، على الرابط:
https://www.ghorbajo.com، تاريخ النشر2016، تم الاطلاع 2021/03/15 على الساعة 22:00.

وتعرف كذلك على أنها" هي إحدى صور التفاعل الاجتماعي التي تنشأ داخل المجتمعات والتي تبنى على أساس الصراع والتنافس والتعاون، بحيث تهدف_ بالنهاية_ إلى تحقيق التوازن والاندماج بين الجماعات ضمن إطار العلاقات الاجتماعية"[14]

إجرائيا: هي مختلف علاقات أساتذة التعليم الثانوي مع أفراد الجماعة التربوية في وسط الثانوية خاصة التلاميذ منهم، في صورها الايجابية من تعاون، وتضامن، وتشارك، وتوحيد للمواقف، أو صورها السلبية، توتر، صراع فوضى، من خلال تطبيقه لمضامين الإصلاح التربوي من طرائق تدريس وتقويم، وتوظيف مكتسبات الأستاذ ومهاراته التكوينية في مختلف التفاعلات البيداغوجية والاجتماعية الصفية منها واللاصفية.

3-6 المدرسة الثانوية أو التعليم الثانوي:

يستخدم مصطلح التعليم الثانوي في أغلب الدول العربية بمفهومه الغربي ب (Secondary Education) أو الثانوية (high school).

إذ أن" المدرسة هي نقطة التقاء لعدد كبير من العلاقات الاجتماعية المتداخلة المعقدة وهذه العلاقات الاجتماعية هي المسالك التي يتخذها التفاعل الاجتماعي، والقنوات التي يجري فيها التأثير الاجتماعي، والعلاقات الاجتماعية المركزة في المدرسة يمكن تحليلها على أساس الجماعات المتفاعلة فيها، وأهم مجموعتين هما: مجموعة المدرسين ومجموعة التلاميذ، ولكل من المجموعتين دستورها الأخلاقي واتجاهاتها وعاداتها نحو المجموعة الأخرى، وفي كل من المجموعتين جماعات مختلفة تمثل المجتمع الكبير في انسجامه وتفككه،

---

[14] الحميدي بن رضيمان العنزي، **أثر بيئة المدرسة الوظيفية على العلاقات الاجتماعية للمعلمين**، رسالة ماجستير، جامعة القصيم، كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية، السعودية،2017، ص7.

والتأثير الاجتماعي الذي تمارسه المدرسة هو نتيجة تأثير هذه الجماعات على الفرد وعلى شخصيته"[15]

حيث أن المدرسة الثانوية هي عبارة عن مدرسة ضخمة يجتمع فيها أنواع مختلفة من التعليم بمختلف الشعب والتخصصات العلمية والتقنية والأدبية واللغات، أين يقدم تعليما عاما وتعليما تقنيا في وقت واحد حسب كل تخصص، وذلك لإزالة الحواجز الموجودة بين ما هو نظري وما هو تطبيقي عملي.[16]

إجرائيا: المدرسة (الثانوية) التي تعتبر مرحلة ما بين مرحلة التعليم المتوسط والتعليم الجامعي أو التكوين المهني، ويكون فيها التلاميذ ما بين السن14 و19 سنة مرحلة المراهقة، وما تمتاز به من حركية وكثرة التفاعلات الاجتماعية وشبكة العلاقات الاجتماعية مع أفراد الجماعة التربوية وخارجها، وما ينعكس عليها من تأثيرات في وسط الثانوية أو الوسط الاجتماعي ككل، مما يجعل أساتذة التعليم الثانوي_ من خريجي المدارس العليا للأساتذة أو الجامعات_ بمهاراتهم وقدراتهم التعليمية والتكوينية، في تحد لكيفية التعامل مع التلاميذ بيداغوجيا واجتماعيا من خلال تطبيق مضامين الإصلاح التربوي، لتحقيق تحصيل دراسي وضبط وتقويم التفاعلات والعلاقات الاجتماعية بين ومع التلاميذ، للوصول للنجاح الاجتماعي والدراسي باجتياز امتحان نهاية هذه المرحلة، وهي امتحان شهادة البكالوريا التي تسمح بولوج التلاميذ الناجحين إلى الجامعات والمعاهد والمدارس العليا، أما الراسبين منهم فإلى التكوين المهني أو سوق العمل مباشرة .

3-7 الجماعة التربوية (The educational community):

---

[15] محمد لبيب النجيحي، **الأسس الاجتماعية للتربية**، ط7، بيروت :2003، ص 195.

[16] حسين عبد الحميد أحمد رشوان، **العلم والتعليم والمعلم من منظور علم الاجتماع**، سلسلة كتب علم الاجتماع، الكتاب رقم6، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية،2006، ص154.

" تتشكل الجماعة التربوية من التلاميذ، ومن كل الذين يساهمون في التربية والتكوين وفي الحياة المدرسية وفي تسيير مؤسسة التربية والتعليم العمومية والخاصة، بطريقة:

– مباشرة : بواسطة الأساتذة والموظفين والأعوان العاملين بمؤسسة التربية والتعليم

– غير مباشرة : بواسطة أولياء التلاميذ والشركاء والمتدخلين من خارج مؤسسة التربية والتعليم.

– يعد التلميذ، محور العملية التربوية والبيداغوجية.

– ترتكز العلاقات التي تربط أعضاء الجماعة التربوية، على المبادئ الأساسية للخدمة العمومية للتربية والتعليم المرتبطة بالاختيارات الوطنية المنصوص عليها في الدستور والمواثيق الدولية المصادق عليها من طرف الدولة الجزائرية والنصوص التشريعية والتنظيمية"[17]

إجرائيا: فان الجماعة التربوية هي مختلف الأفراد الفاعلين في المدرسة عموما وفي الثانوية وسط موضوع الدراسة خصوصا، من تلاميذ باعتبارهم محور العملية التربوية التعليمية والأساتذة وموظفي القطاع بصفة مباشرة وأولياء التلاميذ وغيرهم بصفة غير مباشرة، ومن خلال جملة التفاعلات الصفية واللاصفية والعلاقات البيداغوجية والاجتماعية، التي يوظف من خلالها الأساتذة مهاراتهم من طرائق تدريس وتقويم وقدراتهم التكوينية المتنوعة والمكتسبة من خلال تكوينهم القاعدي أو التحضيري أو المستمر، بغية تحقيق تحصيل دراسي ناجح للتلاميذ ومرافقتهم وتوجيههم لإنجاح علاقاتهم الاجتماعية مع تلاميذهم وفي ما بينهم ومع باقي أفراد الجماعة التربوية.

3-8 النسق الاجتماعي (système social, modèle social):

---

[17] عيسى بن خيرة، يوسف حنطابلي، **التكوين القاعدي للأساتذة وأثره في العلاقات الاجتماعية للجماعة التربوية**، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، مج14، ع7، 2021/06/7، جامعة الجلفة، ص 107.

يعرف النسق الاجتماعي على أنه" عبارة عن فاعلين أو أكثر يحتل كل واحد منهم مركزا أو مكانة متمايزة عن الآخرين ويؤدون دورا متمايزا، فهو عبارة عن نمط منظم يحكم علاقات الأعضاء ويصف حقوقهم وواجباتهم تجاه بعضهم"[18]

وبذلك فان النسق الاجتماعي بالنسبة بارسونز يتألف من عدة أفراد يتفاعلون مع بعضهم البعض في موقف من خلال جملة التفاعلات الاجتماعية، يشمل على الأقل جوانب طبيعية أو بيئية، وفاعلين مدفوعين باتجاه تحقيق أقصى كمالات إشباعهم، ونسق الرموز المشتركة المبنية ثقافياً والتي تتوسط علاقاتهم بموقفهم.[19]

3-9 النسق التربوي(educational system) :

يعرف مفهوم النسق التربوي على أنه " مجموعة من البنيات والعناصر المتفاعلة فيما بينها تفاعلا ديناميا، ويتوخى هذا النسق تحقيق غايات وأهداف معينة من خلال ذلك التفاعل"[20]. وعلى اعتبار أن لكل نظام تعليمي تربوي قواعد ومقومات بمنطلقات فلسفية وفكرية وتصورات حضارية ومرامي وأهداف وغايات لهذا النظام التربوي، وفق التوجهات والسياسة العامة للبلاد، مما يجعل من النسق التربوي يقوم على خصوصيات الهوية والبعد الحضاري للمجتمع الجزائري وعلى قواعد الضبط في العلاقات الاجتماعية التفاعلية للمجتمع، داخل النسق او خارجه لمختلف الفاعلين فيه باعتبار أن العملية التربوية التعليمية التعلمية إحدى أسس النشاط الاجتماعي والسلوك الجماعي للجماعة التربوية.

---

[18] إبراهيم أبراش، **المنهج العلمي وتطبيقاته في العلوم الاجتماعية**، ط1، عمان: دار الشروق،2009، ص126.

[19] هديل العتوم، نظرية النسق الاجتماعي عند بارسونس، على الرابط: https://e3arabi.com، تاريخ النشر:2020/08/22، تاريخ الاطلاع:2021/09/01، على الساعة23:00 .

[20] سلسلة علوم التربية، ص22،على الرابط:http://www.habous.gov ، تاريخ النش: مارس2002، تاريخ الاطلاع: 2020/10/12،على الساعة23:00.

إجرائيا: النسق التربوي هو بنيان موحد لشبكة من العلاقات البيداغوجية والاجتماعية لمختلف الفاعلين في الجماعة التربوية، خاصة بين التلاميذ والأساتذة، تنظمه وتوجهه مقتضيات ومضامين الإصلاح التربوي المعتمدة من طرائق تدريس وتقويم وتكوين، لتحقيق أهداف النسق الفرعي والكلي على حد سواء.

4- أسباب اختيار الموضوع:

من بين الأسباب التي دفعتنا لاختيار هذا الموضوع نذكر:

4-1 الدوافع الذاتية:

- التخصص العلمي الذي أدرس فيه، فهذا الموضوع له علاقة متينة بتخصص علم الاجتماع التربوي.

- دراسة الموضوع بعناصره وأبعاده التربوية ولكن من وجهة نظر سوسيولوجية للمساهمة في فصل الدراسات السوسيولوجية عما هي متناولة في علوم التربية او علم النفس التربوي لما بينهم من تداخل من جهة وتكامل من جهة أخرى مع باقي العلوم والتخصصات.

- ميولي الذاتي للبحث والاستطلاع في الموضوع، خاصة وأنا موظف في قطاع التربية اشتغلت بالتدريس وأعمل كمدير ثانوية وكثيرا ما لاحظت إشكالات في العلاقات الاجتماعية بين أفراد الجماعة التربوية وما يترتب عنها من تطبيق لمضامين الإصلاح التربوي المعتمد.

- الشعور بقيمة وأهمية هذا الموضوع والرغبة الذاتية لفهم وتفسير موضوع الدراسة من خلال الاطلاع على الرصيد النظري من بحوث ودراسات وكتب ومصادر في هذا الشأن، مع السعي لاقتراح حلول لبعض المشاكل التربوية والاجتماعية في وسطنا المدرسي، من خلال مخرجات هذه الدراسة خاصة في جانبها الميداني.

– إمكانية البحث في هذا الموضوع وقدرة الوصول إلى المعلومات المتصلة بالبحث من خلال المصادر والمراجع المتوفرة والمجال الميداني المتاح لي وإمكانية التسهيلات المقدمة في هذا الشأن باعتباري فرد من الجماعة التربوية.

4-2 الدوافع الموضوعية:

– قابلية الموضوع للدراسة، وارتباطه بأهم نسق فرعي_ النسق التربوي_ الذي يعتبر الداعم والمورد الأساسي بمخرجاته لباقي الأنساق الفرعية.

– قلة الدراسات العلمية التي تناولت هذا الموضوع بعناصره الثلاث مجتمعة طرائق التدريس التقويم والتكوين وتأثيرها في إعادة تشكيل العلاقات الاجتماعية للجماعة التربوية، على الرغم من وجود بعض الدراسات التي تناولت كل عنصر على حدى.

_ ظهور مشاكل في العلاقات الاجتماعية بين أفراد المجتمع في التفاعل والتواصل، وعلى اعتبار أن الثانوية من أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية، التي تكسب التلاميذ كفاءات ورصيد علائقي يمارس في الوسط المدرسي وينتقل للمجتمع والعكس كذلك، مما يسمح بتفسير كثير من هذه العلاقات وتقويمها وتوجيهها من خلال نتائج البحث في هذه الدراسة.

– أهمية الموضوع من حيث أن معرفتنا لمدى تأثير مضامين الإصلاح التربوي في إعادة تشكيل العلاقات الاجتماعية في المؤسسة التربوية وانعكاساتها خارجها، مما يسمح بفهم وتفسير واقتراح حلول للكثير من المعضلات التربوية والاجتماعية التي تعاني منها المدرسة الجزائرية خصوصا والمجتمع عموما.

– محاولة اكتشاف مدى تطبيق أساتذة التعليم الثانوي لما جاءت به مضامين الإصلاح التربوي، خاصة في طرائق التدريس المعتمدة والتقويم المستخدم والكفاءات المكتسبة من التكوين ومدى

فاعليتها في إعادة تشكيل وبناء وبلورة العلاقات الاجتماعية الايجابية وتقويم وتصحيح السلبية منها، لما ينعكس إيجابا في المؤسسة التربوية والمجتمع.

– اكتشاف أهم جوانب مضامين الإصلاح التربوي بين الواقع والتنظير في الفعل التربوي من جانب أساتذة التعليم الثانوي.

– التعمق بدراسة تأثير مضامين الإصلاح التربوي في بلورة العلاقات الاجتماعية من خلال إجراء دراسة ميدانية في ثانويات مدينة الجلفة مع أهم الفاعلين في الجماعة التربوية من أساتذة وتلاميذ خصوصا وموظفين وأوليائهم عموما.

5– أهداف الدراسة:

يمكن أن نوجز أهم الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها من دراسة هذا البحث في النقاط التالية:

– تحديد نوع العلاقات الاجتماعية التي أنتجتها طرائق التدريس المعتمدة من قبل الأساتذة بين المتعلمين.

– معرفة مدى تأثير التقويم المستخدم من قبل الأساتذة في الثانويات في تصحيح علاقاتهم الاجتماعية مع المتعلمين.

– معرفة إلى أي مدى ساعد تكوين الأساتذة وفق الإصلاح المعتمد في تحسين علاقاتهم الاجتماعية مع أفراد الجماعة التربوية.

– معرفة واقع تطبيق مضامين الإصلاح التربوي بين ما هو مقرر وفق المقاربة البيداغوجية المعتمدة وما هو مطبق في الوسط المدرسي للثانويات من قبل الاساتذة.

6– أهمية الدراسة:

تكمن أهمية مشروع البحث في كونه من اهتمامات الكثير من الباحثين في علم الاجتماع وعلوم التربية وعلم النفس التربوي، من خلال محاولة تسليط الضوء على نقاط القوة والضعف في مضامين الإصلاح التربوي المعتمدة، من طرائق تدريس و تقويم وتكوين الأساتذة في مختلف مستوياته، وأثرها في بلورة العلاقات الاجتماعية داخل الثانويات وخارجها ومدى تفاعل عناصر الأسرة التربوية مع مقتضيات هذا الإصلاح، وما يترتب عنه من مخرجات ايجابية كتحقيق تحصيل علمي ونتائج مرموقة وإعادة بناء وبلورة علاقات اجتماعية إيجابية بين مختلف الفاعلين التربويين، أو مخرجات سلبية مثل ضعف التحصيل و ضعف النتائج مما يؤدي للرسوب والتسرب المدرسي و...، باعتبارها بعض من المشاكل التربوية التي يعاني منها قطاع التربية و كذا بروز علاقات اجتماعية سلبية، فمعالجة هذا الموضوع تسمح بفهم أسباب بعض الظواهر التربوية والاجتماعية وتفسيرها والتنبؤ بها واقتراح حلول لها، مما ينعكس إيجابا على الحياة المدرسية خصوصا والمجتمع عموما.

7- المقاربة السوسيولوجية للدراسة:

إن المقاربة النظرية على اعتبار أنها "مجموعة من النظريات المعروفة في الحقل السوسيولوجي النظري، ونختار النظرية لأنها تعتبر الاطار النظري المرجعي للدراسة الذي يضع للطالب حدودا نظرية حتى لا يخرج عن الطرح الاشكالي للدراسة"[21]، فهي بذلك مجموعة" أنموذجيات نظرية، مفاهيم مفتاحية، نتائج بحث قيمة، تشكل في مجموعها عالما مألوفا للتفكير عند الباحثين، في فترة محددة من تطور تخصص معين."[22]

---

[21] قاسيمي ناصر، لراري عبد السلام، **المنهجية التطبيقية توجيهات عملية لتحضير رسائل التخرج**، ط1، الجزائر: دار التل للطباعة والنشر، 2021، ص108.

[22] جاك هارمان: **خطابات علم الاجتماع في النظرية الاجتماعية**، ترجمة العياشي عنصر، ط1، الأردن: الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2010، ص16.

وعلى اعتبار أن المقاربة نمطا من الفهم تساعد على تحديد طريقة بناء موضوع الدراسة نظريا وميدانيا لفهم وتحديد العلاقات بين متغيرات الموضوع، بأبعادها ومؤشراتها التي أبرزتها مرحلة البحث الاستكشافي وساعدت في تحديد مفاهيمها، لذا فإنه من خلال موضوع الدراسة والتجربة الاستكشافية لطبيعة العلاقات الاجتماعية للجماعة التربوية في الثانويات من خلال مضامين الإصلاح التربوي المطبق، اعتمدت الدراسة على النظريات التالية:

1- النظرية النسقية لعالم الاجتماع الأمريكي تالكوت بارسونس Talcott Parsons* :

نظرا لأن النسق التعليمي هو نسق فرعي من بين الأنساق الاجتماعية الأخرى مؤثر ومتأثر بها في مختلف عمليات التغيير والإصلاح والتجديد سواء من داخل النسق او من خارجه، لضمان الاندماج والتكيف في المجتمع وتحقيق الأهداف المنوطة بهذا النسق التعليمي ، الذي ترى فيه جل المجتمعات صمام أمانها ومصدر تخريج كوادرها البشرية المحركة لباقي القطاعات والأنساق من خلال الأفراد المتخرجين منه بكفاءاتهم وقدراتهم وعلاقاتهم الاجتماعية الفاعلة بين أفراد المجتمع، ولعل مضامين الإصلاح التربوي المطبق في الوسط المدرسي الجزائري جاءت لتحقيق تنمية المجتمع وتكامل النسق التعليمي مع باقي الأنساق، لذا فان التحليل النسقي وفق المقاربة النسقية لتالكوت بارسونس، يمكن من خلالها استكشاف إلى أي حد ساهمت بعض من مضامين الإصلاح التربوي المعتمدة كطرائق التدريس المطبقة والتقويم ونمط تكوين الأساتذة في إعادة تشكيل العلاقات الاجتماعية للجماعة التربوية، ذلك أن" أصغر مكونات النسق الاجتماعي هي التفاعل الاجتماعي، والنسق الاجتماعي هو: شبكة من العلاقات بين الأفراد والجماعات، فلقد حلل بارسونز

---

* **تالكوت بارسونز** (13 ديسمبر 1902 –8 مايو 1979) عالم اجتماع أمريكي، عمل في هيئة التدريس في جامعة هارفارد منذ عام 1927 حتى عام 1973. ووضع بارسونز نظرية عامة لدراسة المجتمع تسمى بنظرية السلوك، وتعتبر نظرية النسق من الإضافات الكبير لعلم الاجتماع والتي بلور معالمها تالكوت بارسونز حيث تدرس الأنساق الثلاثة وهي الثقافة، والشخصية، والنظام الاجتماعي.

العلاقات بالاعتماد المتبادل بين أنساق المجتمع في ضوء ما أسماه بأنساق التبادل حيث افترض أن كل نسق له مدخلات ومخرجات"[23]

فيرى بارسونز أن الأنساق الفرعية تتفاعل فيما بينها لأجل تحقيق المتطلبات الوظيفية لكل نسق من خلال المدخلات والمخرجات التي تتم بشكل متبادل بينها، حيث يرمز لهذه المتطلبات ب A.G.I.L وهو التعليق المختصر البارسونزي على مقولة action is system، فعلى ضوء منظور بارسونز ووفق نظرية النسق الاجتماعي فإنه على النسق التعليمي صون الأنماط الكامنة Latent pattern maintenance من خلال وسيلة الفعل والتقاطع ما بين ما هو أدائي وداخلي للنسق في حد ذاته، وأن يشمل وظيفة التكيف adaptation الخاصة به، ويحقق الاندماج integration لما يتطلب انجازه النسق التعليمي وفق معطياته الداخلية ، من أجل تحقيق الأهداف Goal attaiment بإنجاز النسق وتقديم مخرجاته للوسط الخارجي، وهو ما يسعى لتحقيقه المجتمع من وراء النسق التعليمي كما هو الحال في هذه الدراسة هذه من خلال مخرجات تطبيق مضامين الإصلاح وأثرها في إعادة تشكيل العلاقات الاجتماعية، وهو الأمر الذي يدفع باعتماده مقاربة ثانية أكثر تفسيرا للعلاقات الاجتماعية.

2- النظرية الشكلية لعام الاجتماع جورج زيمل(سيمل): Georg Simmel *

تعتبر النظرية الشكلية من أهم النظريات الاجتماعية التي خاضت في العلاقات الاجتماعية وارتبط وجودها بعالم الاجتماع جورج زيمل، فهو المؤسس الأول للنظرية الاجتماعية

---

[23] أحمد زايد: **علم الاجتماع بين الاتجاهات الكلاسيكية والنقدية**، ط1، الأردن: دار المعارف للنشر والتوزيع، 2000، ص122.

* **جورج سيمل(زيمل)**: Georg Simmel ولد في برلين(1858- توفي1918)، وهو عالم اجتماع وفيلسوف ألماني وأستاذ جامعي من جيل علماء الاجتماع الألمان الأوائل، وضع منهجه للكانطية (ما هي الطبيعة) الجديدة الأسس من أجل مناهضة الانقسام الاجتماعي، فتساءل «ما هو المجتمع؟»، وناقش زيمل الظواهر الاجتماعية والثقافية إما عن طريق «الشكل» أو «المحتوى» ، خاصة بالنظرية الشكلية.

الشكلية، ذلك أن النظرية الاجتماعية الشكلية أساس علم الاجتماع الشكلي الذي أوجده جورج زيمل في بداية القرن العشرين[24].

حيث اهتم بدراسة شكل ومضمون العلاقات الاجتماعية وصنفها كما يلي:

من حيث الشكل: إن العلاقات الاجتماعية تكون على أشكال مختلفة كالعلاقات التعاونية والعلاقات التنافسية والعلاقات الصراعية والعلاقات التوافقية والعلاقات المركزية والعلاقات غير المركزية وعلاقات الرئيس والمرؤوس.

ومن حيث المضمون: فمضمون العلاقات الاجتماعية فهي المصالح والأغراض[25].

حيث أن المضمون تلك الأغراض والمصالح التي يحملها الفاعل الاجتماعي عندما يكون جزءا من الظواهر الاجتماعية التي تأخذ مكانها في المجتمع[26].

"كما أن علم الاجتماع يدرس العلاقة بين الذرات الاجتماعية، أي الأفراد، ويدرس العلاقة بين الجماعات الاجتماعية و المجتمع، ذلك أن الأفراد هم الوحدات الأساسية لبناء الجماعة، والجماعات هي الوحدات الأساسية لبناء المجتمع، وان هناك علاقة جدلية تكاملية بين الفرد والجماعة من جهة والجماعة والمجتمع من جهة أخرى"[27].

وعلى اعتبار أن النسق التربوي يتكون من مجتمع المدرسة والجماعة التربوية بمختلف أفرادها الفاعلين الذين تربطهم علاقات اجتماعية من خلال التفاعل والتواصل في النشاطات الصفية واللاصفية، وممارسة الأدوار المهنية وفق التنظيم المعمول به، بما فيها تطبق مختلف

---

[24] Martindale, Don,**Nature and types of Sociological Theory**, Boston, USA :Houghton Mifflin,1988,p228.

[25] إحسان محمد الحسن، **النظريات الاجتماعية المتقدمة**، ط3، عمان، الأردن: دار وائل للنشر، 2015، ص199

[26] نفس المرجع، ص213.

[27] إحسان محمد الحسن، **رواد الفكر الاجتماعي**، بغداد، العراق: دار الحكمة للطباعة والنشر،1991، ص265.

مضامين الإصلاح التربوي المعتمد من الجهة الوصية، حيث أن تطبيق هذا الإصلاح له دور في إعادة تشكيل العلاقات الاجتماعية بين أفراد الجماعة التربوية، ولمعرفة شكل هذه العلاقات في وسط الثانويات كمؤسسات تربوية من خلال التمثلات الاجتماعية للأساتذة، باعتبارهم أهم الفاعلين في العملية التعليمية التعلمية، فان من أهم المقاربات النظرية التي يمكن من خلالها معرفة شكل هذه العلاقات الاجتماعية، وتحليلها وتفسيرها في إطارها السوسيولوجي هي النظرية الشكلية لجورج زيمل.

3-نظرية العلاقات الاجتماعية لعالم الاجتماع الألماني فرديناند تونيز Ferdinand Tönnies*

من أجل أكثر فهم واكتشاف للعلاقات الاجتماعية التي أعيد تشكيلها من وراء تطبيق بعض من مضامين الإصلاح التربوي بين أفراد الجماعة التربوية، وذلك بعدّها وتصنيفها وتحديد مدى فاعليتها في التفاعل الاجتماعي بينهم لما لها من انعكاسات في الحياة المدرسية خصوصا والحياة الاجتماعية عموما، لذا تم اختيار المقارب النظرية لتونيز في تفسيره للعلاقات الاجتماعية، حيث هدف تونيز من وراء نظريته ، لفهم المعنى الحقيقي لكل من المدرسة العقلية والنظريات التاريخية، حيث "عرف تونيز عن الإرادة العاطفية بالإرادة الإنسانية النابعة تلقائيا من الطبيعة البشرية، والإرادة العقلية هي الإرادة التي تظهر في استجابة لحاجات المجتمع، والإرادة العقلية التحكيمية هي التي تعمل على إنشاء الوحدات الاجتماعية، وقسم تونيز العلاقات الاجتماعية إلى قسمين علاقات إيجابية وعلاقات سلبية"[28]، حيث ان معظم العلاقات الاجتماعية يمكن ان تكون:

---

* **فرديناند تونيز** (26 يوليو 1855 – 9 إبريل 1936)عالم اجتماع ألماني، أحد المساهمين الرئيسيين في إرساء النظرية الاجتماعية والدراسات الميدانية. اشتهر تونيز بتمييز بين نوعين من الفئات الاجتماعية وتصنيف العلاقات الاجتماعية، وهي المجتمعات العامة والجماعات المحلية. كما شارك في تأسيس الجمعية الألمانية لعلم الاجتماع، وتولى رئاستها بين عامي 1909–1933.

[28] ويكيبيديا، فرديناند تونيز، على الرابط: https://ar.wikipedia.org/، تم الاطلاع بتاريخ:2020/10/12.

– علاقات ايجابية مثل، تضامن، تعاون، تنافس، عمل منتج وبناء، توحيد المواقف والأهداف والاتجاهات، وهي تؤدي إلى تكامل المجتمع واستقراره ووحدة أهدافه.

– علاقات سلبية مثل: شجار، حقد، كراهية وتنافر، صراع ونزاعات، تولد تيارات مخربة وهي تؤدي إلى الصراع والاختلاف وتفكك المجتمع وانهياره .

من خلال اعتماد المقاربات السابقة فإن هذه الدراسة سعت إلى إبراز مدى تأثير طرائق التدريس والتقويم المستخدم، ونمط تكوين الأساتذة باعتبارها بعض من مضامين الإصلاح التربوي المطبقة في الوسط المدرسي كالثانويات وانعكاسها في إعادة تشكيل العلاقات الاجتماعية للجماعة التربوية.

8- الدراسات السابقة:

إن البحوث العلمية السابقة بمختلف مستوياتها هي مصادر معرفية لا يمكن الاستغناء عنها بأي حال من الأحوال فالبحوث العلمية هي حلقات متصلة في سلسلة البحث الممتد المتراكم المتكامل ذلك أن" كل بحث ما هو إلا امتدادا للبحوث التي سبقته، لذلك لابد من استعراض الأدبيات (فحص معمق، منظم وشامل لما نشر حول موضوع ما)"[29] ، لذا فإن الدراسات السابقة تساعد في فهم وتحديد أهداف موضوع الدراسة وهي بذلك أساس منهجي وعلمي يساعد في توجيه الدراسة أو البحث السوسيولوجي، حيث أن هناك دراسات سابقة قد تناولت عناصر وأبعاد لها علاقة بموضوع الدراسة مما تسمح بالاستعانة والاستشهاد بها، لما حملته من معلومات وأفكار ومفاهيم ونموذج تحليل ونتائج متوصل إليها، ومن بين الدراسات السابقة نذكر ما يلي:

8-1 الدراسات الجزائرية:

---

[29] موريس أنجرس، **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية**، ترجمة بوزيد صحراوي، سعيد سبعون، وآخرون، الجزائر: دار القصبة للنشر، 2004، ص125.

الدراسة الأولى:

بهلولي خالد، أطروحة بعنوان **(استراتيجية تكوين المعلمين أثناء الخدمة وانعكاساتها على أدائهم التربوي، دراسة ميدانية لعينة من ابتدائيان مدينة الجلفة)**، بجامعة لونيسي علي بالبليدة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، لنيل شهادة الدكتوراه في علم الاجتماع التربوي، في السنة الجامعية:2020/2019.

حيث كانت إشكالية هذه الدراسة بخصوص استراتيجية تكوين المعلمين أثناء الخدمة في المدرسة الابتدائية، وانعكاساتها على الأداء التربوي للمعلم المتكون في ظل إصلاحات تربوية بجيلها الثاني، وجاءت تساؤلات الدراسة على النحو التالي:

1-هل مدة تكوين المعلمين أثناء الخدمة المعتمدة من طرف وزارة التربية الوطنية كافية لمساهمة في تفعيل المعرفة المهنية لدى المعلم المتكون؟

2-هل يعمل المشرف التربوي على عملية تكوين المعلمين أثناء الخدمة في المنظومة التربوية الجزائرية على تحسين الممارسة المهنية لدى المعلم المتكون؟

3 – هل يدفع محتوى تكوين المعلمين أثناء الخدمة المعتمد من قبل وزارة التربية الوطنية المعلم المتكون للمشاركة المهنية؟

وكانت فرضيات الدراسة كما يلي:

1- مدة تكوين المعلمين أثناء الخدمة المعتمدة من طرف وزارة التربية الوطنية غير كافية للمساهمة في تفعيل المعرفة المهنية لدى المعلم المتكون.

2- المشرف التربوي على عملية تكوين المعلمين أثناء الخدمة في المنظومة التربوية الجزائرية لم يعمل على تحسين الممارسة المهنية للمعلم المتكون

3- محتوى تكوين المعلمين أثناء الخدمة المعتمدة من قبل وزارة التربية الوطنية يدفع المعلم المتكون للمشاركة المهنية.

وكان من أهم أهداف الدراسة ما يلي:

- رصد الفعل التكويني أثناء الخدمة في المدرسة الابتدائية في ظل الإصلاحات التربوية الأخيرة.
- التعرف على استراتيجية التكوين أثناء الخدمة لمعلمي اللغة العربية، من خلال ما يقدمه المشرفون التربويون في التكوين.
- التفاعل مع المعلمين ووصف أدائهم مع المتعلمين في الوسط المدرسي ومعرفة طبيعة تأثرهم بالتكوين أثناء الخدمة.

أما عينة الدراسة فكانت العينة العشوائية المنتظمة، فمن أصل 400 معلم مكون ممثل لحجم المجتمع تم انتقاء 120 معلم مكون.

أما مجالات الدراسة فكانت كما يلي:

المجال المكاني: تمثل في ابتدائيان المقاطعة الأولى في مدينة الجلفة.

المجال البشري: معلمو المدرسة الابتدائية الذين زاولوا تكوينا بيداغوجيا.

المجال الزماني: من الدراسة الاستطلاعية بتاريخ 2017/02/5 إلى غاية توزيع الاستمارات وإجراء المقابلات بتاريخ 2018/11/17 حتى تحرير وإخراج الأطروحة في الموسم 2020/2019.

وتم الاستناد في العرض والتحليل على المقاربة النسقية لعالم الاجتماع: " تالكوت بارسونز واستخدمت الدراسة الاستمارة لجمع المعلومات من المعلمين، والمقابلة مع المشرفين التربويين إضافة إلى تحليل المحتوى لكل من الأسئلة المفتوحة الواردة في الاستمارة وتحليل ما جاء في أسئلة المقابلات وفق المنهج النسقي التحليلي.

وكانت أهم نتائج الدراسة في كون أن مدة تكوين المعلمين أثناء الخدمة لا تساهم في امتلاك المعلم المتكون للمعرفة المهنية بالشكل الكافي، أما المشرف التربوي فلم يدعم المعلم المتكون في امتلاكه للممارسة المهنية، في حين محتوى تكوين المعلمين أثناء الخدمة عمل على إكساب المعلم المتكون المشاركة المهنية.

نقد وتقييم الدراسة:

يلاحظ في هذه الدراسة أن الفرضيات صيغت بإحكام وبعدد معقول وتم فيها التركيز على تكوين المعلمين أثناء الخدمة وهو أحد أنماط التكوين المتعددة التي يخضع لها المعلم أثناء مساره المهني وهو من إحدى عناصر مضامين الإصلاح التربوي المطبق والذي يستفاد منه في هذه الدراسة، إلاّ أن مصطلح المشرف التربوي والذي يقصد به المفتشين في هذه الدراسة غير دقيق، كون هذا المصطلح يخص رتبة معينة هي رتبة المشرف التربوي، التي عوضت المساعد التربوي او المراقب فمن المفروض صراحة المفتشين بدل المشرف التربوي، إضافة إلى أن رتبة المعلم اليوم أعطيت لها تسمية جديدة وهو قول أستاذ مدرسة ابتدائية بدل معلم، مما يستدعي من الدراسات الأكاديمية مراعاة هذه الدقة في التسميات والمصطلحات وتحيينها، وكذا تم إهمال احد أهم عناصر الفعل التربوي المتأثرين مباشرة بالتكوين أثناء الخدمة للمعلمين ألا وهم التلاميذ.

الدراسة الثانية:

فاتحي عبد النبي، أطروحة دكتوراه بعنوان **(الوضعية المهنية للمعلم في ضوء تدابير الإصلاح التربوي، دراسة ميدانية على عينة من معلمي المدارس الابتدائية ببعض دوائر فنوغيل زاوية كنتة رقان ولاية أدرار)**، بجامعة محمد خيضر بسكرة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، لنيل شهادة الدكتوراه في علم اجتماع التربية، في السنة الجامعية:2016/2015.

حيث كانت إشكالية هذه الدراسة بخصوص الوضعية المهنية للمعلم في ضوء تدابير الإصلاح التربوي في الجزائر على النحو التالي: ما الواقع المهني للمعلم في المدرسة الابتدائية في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة؟

وجاءت التساؤلات الفرعية للدراسة كما يلي:

1- هل رافق تطبيق برامج الإصلاحات التربوية الجديدة تكوين وإعداد للمعلم؟

2- هل يتلقى المعلم صعوبات في تطبيق برامج الإصلاحات التربوية الجديدة؟

3- هل شعور المعلم بالرضا اتجاه الإصلاحات التربوية الجديدة مرده تحقيقه للأهداف المنتظرة في مستوى الأداء؟

وكانت فرضيات الدراسة كما يلي:

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

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

- شعور المعلم بالرضا اتجاه الإصلاحات التربوية الجديدة مرده تحقيقه للأهداف المنتظرة في مستوى الأداء

وكان من أهم أهداف الدراسة ما يلي:

- الوقوف على المؤهلات التكوينية والتدريبية التي خضع لها الفاعلين الوظيفيين في الحقل التربوي لتطبيق الإصلاحات بصورة علمية وناجعة.

- الوقوف على الصعوبات التي يتلقاها المعلم أثناء ممارسته مهنته، وما هي السبل التي اتخذها لمواجهة المشكلات الواقعية أثناء احتكاكه بالواقع الفعلي.

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

أما عينة الدراسة فكانت العينة العشوائية البسيطة، فمن أصل مجموع المجتمع الأصلي المقدر ب 651 معلم معلمة ومكون ممثل لحجم المجتمع تم انتقاء 254 معلم ممثل لثلاث مقاطعات إدارية.

أما مجالات الدراسة فكانت كما يلي:

المجال المكاني: تمثل في المدارس الابتدائية التابعة للمقاطعة الخامسة بدائرة رقان جنوب ولاية أدرار.

المجال البشري: مجموعة من الأساتذة الذين يزاولون مهنة التعليم في المرحلة الابتدائية.

المجال الزماني: من بداية تسجيل موضوع البحث بتاريخ:2013/10/13 وحتى تقديم وإخراج الأطروحة بتاريخ 2016/04/25.

وتم الاستناد في العرض والتحليل على المقاربة الخلدونية والنظرية البنائية، واستخدمت الدراسة الاستمارة لجمع المعلومات من المعلمين، والمقابلة نصف الموجهة مع 50 أستاذا، إضافة إلى تحليل المحتوى لكل من الأسئلة المفتوحة الواردة في الاستمارة وتحليل ما جاء في أسئلة المقابلات، وفق المنهج الوصفي الذي مكن من جمع معطيات كافية عن مجتمع الدراسة ثم تحليلها وتأويلها تأويلا سوسيولوجيا بقصد الوصول إلى نتائج علمية تمكن من الكشف عن العلاقة بين الإصلاح والواقع المهني للمعلم داخل المدرسة الابتدائية.

وكانت أهم نتائج الدراسة تقديم مقاربة سوسيولوجية للواقع المهني للمعلم في المدرسة الابتدائية في ضوء تدابير الإصلاح الجديدة والتي توصلت إلى جملة من الاستنتاجات:

– أن الإصلاحات الجديدة لم تؤهل المعلم تأهيلا كافيا يمكنه من امتلاك الكفايات اللازمة لأداء الرسالة على أكمل وجه، فهو يحتاج إلى إعداد ثقافي ومهني حتى يضمن حدا من المعارف المتخصصة تؤهله لمستوى هاته الكفاءة.

– تعترض المعلم الكثير من الصعوبات البيداغوجية والمهنية التي تقف حائلا للقيام بالمهمة التي أسندت له على أكمل وجه.

–هناك نوع من الانسجام الوظيفي للمعلم داخل البيئة المدرسية يعكس مستوى الرضا المهني نتيجة تحقيقه للأهداف المنتظرة.

نقد وتقييم الدراسة:

جاءت تساؤلات الدراسة وفرضياتها واضحة ومحددة، كما تجدر الإشارة إلى أن هذه الدراسة رغم سعيها إلى الشمول والعمق فهي لا تمثل سوى خطوة أولية في مسار البحث السوسيولوجي الميداني في هذا الموضوع، ومن أهم المفاهيم التي يستفاد منها والتي تم التطرق إليها بشيء من التفصيل مفهوم الإصلاح التربوي الذي شهدته المدرسة الجزائرية، وكذا العلاقات البيداغوجية بين المدرس والتلميذ، كما تم التركيز على مفهوم تكوين المعلم، الأمر الذي يستفاد منه في هذه الدراسة، إضافة للطرق العلمية والمنهجية لتناول موضوع الدراسة.

الدراسة الثالثة:

مرزق الطاهر، أطروحة دكتوراه بعنوان **(سوسيولوجيا العنف في الوسط المدرسي، دراسة ميدانية بثانويات مدينة الجلفة)**، بجامعة البليدة 2، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، لنيل شهادة الدكتوراه في علم الاجتماع التربوي، في السنة الجامعية:2021/2020.

حيث كانت إشكالية هذه الدراسة بخصوص سوسيولوجيا العنف في الوسط المدرسي عند تلاميذ المرحلة الثانوية على النحو التالي: ما هي العوامل المساعدة في انتشار العنف المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي؟

وجاءت التساؤلات الفرعية للدراسة كما يلي:

أ- هل تساهم العلاقات الصراعية الأسرية في تنشئة الأولاد على ثقافة العنف في الوسط المدرسي؟

ب-كيف تؤدي الأساليب الخاطئة للتنشئة الاجتماعية في الأسرة إلى تربية الأبناء على ثقافة العنف المدرسي؟

ج- كيف تساهم العلاقات البيداغوجية الخاطئة بين الفاعلين التربويين والتلاميذ في نشر ثقافة العنف في الوسط المدرسي؟

د- هل تعمل الطرق البيداغوجية المتبعة من قبل الأساتذة على خفض حدة العنف المدرسي؟

هـ-كيف تعزز مشاهد العنف على وسائل التواصل الاجتماعي على بث ثقافة العنف لدى تلاميذ الثانوية؟

و- كيف تساهم جماعة الرفاق في نشر ثقافة العنف في الوسط المدرسي.

وكانت فرضيات الدراسة كما يلي:

1- طبيعة العلاقات الصراعية الأسرية تساهم في تنشئة الأولاد على ثقافة العنف المدرسي.

3- الأساليب الخاطئة للتنشئة الاجتماعية في الأسرة تؤدي إلى تربية الأبناء على ثقافة العنف المدرسي.

4- العلاقات البيداغوجية الخاطئة بين الفاعلين التربويين والتلاميذ تساهم في إشاعة ثقافة العنف في الوسط المدرسي.

5-الطرق البيداغوجية المتبعة من قبل الأساتذة تساعد في خفض حدة العنف في الوسط المدرسي.

6-متابعة مشاهد العنف على وسائل التواصل الاجتماعي تعزز بث ثقافة العنف لدى تلاميذ الثانوي.

6- باعتبار طبيعة المرحلة العمرية لتلاميذ مرحلة الثانوي تعمل جماعة الرفاق على بث ثقافة العنف في الوسط المدرسي.

وكان من أهم أهداف الدراسة التعرف على ما يلي:

1- مدى انتشار ظاهرة العنف في الوسط المدرسي.

2-معرفة أشكال العنف المختلفة وأكثرها انتشار في المدرسة.

3- معرفة أسباب ظاهرة العنف في الوسط التربوي.

4- لفت الانتباه إلى ظاهرة -حتى وإن استفحلت - فهي تعتبر جديدة على المجتمع التعليمي ألا وهي العنف المدرسي.

5- معرفة نمط العنف الممارس من طرف التلاميذ بالمدرسة.

6- اقتراح ولو بعض الحلول من أجل محاربة ومحاصرة هذه الظاهرة التي تفشت في الوسط المدرسي الجزائري.

7- معرفة مدى انعكاسات هذه الظاهرة على المؤسسات التربوية.

أما عينة الدراسة فكانت عينة قصديه ومحددة من التلاميذ الموسومون بالعنف أو الذين سبق لهم الانخراط في تصرفات عنيفة أو الذين أحيلوا لمجالس تأديبية، حيث تم انتقاء262 تلميذ ثانوي من بين 19 ثانوية بمدينة الجلفة.

أما مجالات الدراسة فكانت كما يلي:

المجال المكاني: تمثل في19 ثانوية من ثانويات مدينة الجلفة.

المجال البشري: مجموعة من تلاميذ ثانويات مدينة الجلفة.

المجال الزماني: من منتصف مارس 2019 إلى نهاية ماي 2019 أي من بداية تسجيل موضوع حتى الدراسة الاستطلاعية وتوزيع الاستمارات، وحتى تقديم وإخراج الأطروحة في الموسم الجامعي 2021/2020.

وتم الاستناد في العرض والتحليل على المقاربة البنائية الوظيفية ونظرية الضبط الاجتماعي والتفكك الاجتماعي والمقاربة النسقية، واستخدمت الدراسة الاستمارة لجمع المعلومات من التلاميذ الذين تم اختيار طلبة الثانوي كعينة للبحث وبالأخص الطلبة الموسومون بالعنف أو الذين سبق لهم الانخراط في تصرفات عنيفة أو الذين أحيلوا لمجالس تأديبية، وقد زكى هذا الاختيار وأعان عليه المستشارين التربويين والأساتذة ومشرفي التربية للثانويات محل الدراسة، والمقابلة نصف الموجهة مع بعض الأساتذة والمستشارين التربويين، إضافة إلى تحليل المحتوى لكل من الأسئلة المفتوحة الواردة في الاستمارة وتحليل ما جاء في أسئلة المقابلات، حيث اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي وتم هذا الاختيار للمنهج لاعتباره متماشيا مع طبيعة البحث والدارسة الوصفية لظاهرة العنف المدرسي وأبعاده السوسيولوجية.

وتوصلت الدراسة لنتائج من أهمها:

– أن لطبيعة العلاقات داخل الأسرة تأثير على تمدرس الأبناء فإذا بنيت هذه العلاقات بشكل خاطئ أو على صراع أنتجت أبناء غير أسوياء في سلوكياتهم وخاصة في الوسط المدرسي.

– بالإضافة لأساليب التنشئة الأسرية الخاطئة تؤدي لنفس النتيجة، كذا العلاقات البيداغوجية الخاطئة بين الفاعلين التربويين تساهم في خلق جو مناسب للعنف المدرسي.

– أيضا الطرق البيداغوجية السليمة من شأنها التخفيف والتقليل من العنف في الوسط المدرسي.

– ثم إن لجماعة الرفاق دورا وتأثيرا على التلميذ المراهق وأحيانا تدفعه لسلوك ممارسات عنف في وسطه المدرسي.

– هذا بالإضافة لمشاهدة العنف في وسائل التواصل الإلكترونية مع ما يتداول فيها من تهكم ونظرة سلبية عن المدرسة كل هذا يدفع التلميذ، للقيام بسلوكيات عنيفة بالمدرسة.

نقد وتقييم الدراسة:

ويلاحظ أن في هذه الدراسة كانت تساؤلات كثيرة مما قد تشعب وتصعب البحث فيها خاصة في جانها الميداني على الرغم من أن فرضياتها كانت منسجمة ودقيقة على حسب التساؤلات الفرعية المطروحة، ومما يستفاد منه في هذه الدراسة التوصيات التي تؤكد على ضرورة تكوين الأساتذة ومشرفي التربية وكذا تفعيل العلاقات الاجتماعية بين مختلف الفاعلين التربويين من الجماعة التربوية لتحسين وترقية العلاقات الاجتماعية خاصة من خلال تفعيل دور مجالس الآباء والمعلمين كما خلصت الدراسة.

الدراسة الرابعة:

فرج الله صورية، أطروحة دكتوراه بعنوان **(تقويم مردود الإصلاحات التربوية لمرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر الفاعلين التربويين، دراسة ميدانية في بعض ثانويات مدينة ورقلة)،** بجامعة محمد خيضر بسكرة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، لنيل شهادة الدكتوراه العلوم في علم الاجتماع تنمية، في السنة الجامعية:2017/2016.

حيث كانت إشكالية هذه الدراسة بخصوص تقويم مردود الإصلاحات التربوية لمرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر الفاعلين التربويين على النحو التالي: كيف يمكن تقويم مردود الإصلاحات التربوية في مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر الفاعلين التربويين؟

وجاءت التساؤلات الفرعية للدراسة كما يلي:

1– ما أوجه النجاح بعد تطبيق الإصلاحات التربوية في مرحلة التعليم الثانوي ؟

2– ما مواطن الضعف بعد تطبيق الإصلاحات التربوية في مرحلة التعليم الثانوي؟

3- في حال وجود خلل في الإصلاح التربوي، ما هي البدائل المناسبة لتداركها من وجهة نظر الفاعلين التربويين؟

وكان من أهم أهداف الدراسة التعرف على ما يلي:

1- تسليط الضوء على مشروع الإصلاح التربوي بالجزائر في مرحلة ما بعد الإلزامي أي التعليم الثانوي.

2- الوقوف عند العلاقة التي تربط مرحلة التعليم الثانوي بالمحيط الاجتماعي والمحيط الاقتصادي.

3- التعرف على خصائص وأهداف إصلاح التعليم الثانوي وأبعاده وأدواره في الحياة الاجتماعية والاقتصادية.

4- مدى قدرة الإصلاح التربوي للمساهمة في تحقيق أهداف التنمية الشاملة.

5- علاقة إصلاح التعليم الثانوي بالمستويات التعليمية الأخرى والقطاعات الاقتصادية والمجالات الإنمائية المختلفة.

6- واقع إصلاح التعليم الثانوي والمشكلات التي تعيق تطوره من حيث الكم والكيف.

7- ما يجب أن يصل اليه إصلاح التعليم الثانوي حتى يحقق مردود أفضل ويصبح مشروع استثماري فعال.

8- تقويم مردود الإصلاحات التربوية في مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر الفاعلين التربويين.

9- التعرف على ايجابيات الإصلاحات التربوية في مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر الفاعلين التربويين.

10- التعرف على سلبيات الإصلاحات التربوية في مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر الفاعلين التربويين.

11- الوقوف على الاقتراحات أو البدائل المقترحة لإصلاح التعليم الثانوي والمقدمة من طرف الفاعلين التربويين.

لقد استخدمت في هذه الدارسة العينة القصدية، وتعمدت اختيار فئة من الأساتذة القدماء من ذوي الخبرة المهنية والأقدمية التي تجاوزت (10سنوات فعلية في هذا القطاع)، حيث تم حصر 148 أستاذ مكون من أصل 277 تتوفر فيهم شروط الأقدمية.

أما مجالات الدراسة فكانت كما يلي:

المجال المكاني: أجريت الدارسة الميدانية بولاية ورقلة وشملت مجموعة من مؤسسات التربية والتعليم وعلى وجه الخصوص بعض ثانويات الولاية وعددها 7(ثانويات) من أصل 25 ثانوية.

المجال البشري: انحصر المجال البشري للدارسة في بعض أساتذة التعليم الثانوي بمختلف تخصصاتهم والذين تتوفر فيهم الأقدمية كشرط أساسي في الموضوع، وذلك لكون الإصلاحات التربوية في مرحلة التعليم الثانوي قد شرع في تطبيقها انطلاقا من الموسم الدراسي 2005/2004.

المجال الزماني: بدأت الدارسة الأساسية من:2015/02/24 واستمرت حتى تاريخ: 2015/05/30 تم من خلالها توزيع الاستمارات على الأساتذة ومحاورة البعض منهم خاصة الذين ساهموا في لجان الإصلاح التربوي، وحتى تقديم وإخراج الأطروحة في الموسم الجامعي 2017/2016.

وتم الاستناد في العرض والتحليل على المدخل البنائي الوظيفي لأنه الأنسب لهذه الدراسة حسب وجهة نظر الباحث، لأنه يدرس النسق التربوي ويحلل الإصلاحات التربوية تحليل نسقي تكاملي، إضافة إلى مدخل رأس المال البشري الذي يعتبر أحد المنظورات الحديثة التي حاولت دارسة علاقة التعليم بالتنمية، واستخدمت الدراسة الملاحظة ولقد استخدمت الملاحظة البسيطة أثناء الدارسة الاستطلاعية التي سبقت الدارسة الميدانية النهائية، والتي من خلالها استطاعت جمع

بعض المعلومات والبيانات المطلوبة التي يصعب الحصول عليها بأدوات البحث الأخرى، وكذا استخدمت السجلات والوثائـــق ولقد تتبعت في هذه الدارسة بعض الملفات والتقارير الخاصة بأعمال اللجنة الوطنية للإصلاح التربوي، واستخدمت المقـــابلة نظرا لأهمية هذه الأداة في جمع الحقائق والمعلومات فقد تم الاستعانة بها أثناء دارسة هذا الموضوع، وقد تم إعداد دليل مقابلة حرة غير مقننة أو نصف موجهة ، وقد كان عدد المقابلات (06)مقابلات، واستعملت الاستمارة لأن الهدف الأساسي من استخدامها في هذا البحث هو استكمال المرحلة الثانية من البحث، أي الجانب الميداني والمتصلة بالتوظيف المباشر لتساؤلات الدارسة، وقد اشتملت الاستمارة على49 سؤال.

وتوصلت الدراسة لنتائج من أهمها:

- إن السياسات التعليمية التي تم تطبيقها منذ عام 1962م أي منذ الاستقلال إلى يومنا هذا بخصوص الإصلاحات التربوية يغلب عليها الطابع الكمي أكثر من الطابع الكيفي أي النوعي.
- لقد أثرت التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية التي مرت بها الجزائر خلال تاريخها المعاصر على المنظومة التربوية التعليمية الجزائرية تأثيرا كبيرا وساهمت في وضع العديد من مخططات الإصلاح التربوي.
- تباينت واختلفت نوعية التعليم من حيث هيكلته وأساليبه ومناهجه ووسائله وأهدافه، من إصلاح تربوي إلى آخر ومن فترة زمنية إلى أخرى، من (أمرية 16أفريل1976) إلى إصلاح لجنة بن زاغوا الأخير.
- كان التعليم عامة والتعليم الثانوي خاصة ولا يزال أداة هامة للتنمية والتكوين والاستثمار في الموارد البشرية وبالتالي تطوير المجتمع، ومواجهة التحديات الداخلية والخارجية.

-اختلفت نظرة المثقفين الجزائري للإصلاح التربوي، وهذه ليست بالفكرة الجديدة، وإنما صاحب هذا الجدال المدرسة الجزائرية في جميع محطاتها الإصلاحية، وكثر النقاش وزادت حدته خاصة بعد تطبيق الإصلاح التربوي الأخير.

- كان التعليم مركزيا ولا يزال إلى حد الساعة، والدولة هي الممول الأول للتعليم في بلادنا، لذلك فإن الدولة هي المسؤول الأول عن وضع السياسات التربوية.

- الإصلاح التربوي الأخير يحمل بين طياته مكتسبات ومكامن قوة يجب تثمينها، ونقاط ضعف يجب تفاديها، وتصحيح مسارها حتى يستفيد أكبر قدر ممكن من أبناءنا من هذه الامكانيات خاصة وأن الدولة قد صرفت أموال طائلة من أجل النهوض بهذا القطاع الحساس.

- واقع النظام التربوي التعليمي في بلدنا يؤكد أن الكثير من التلاميذ وخاصة الذين ينهون ارتباطهم بالمدارس في نهاية المرحلة المتوسطة والثانوية، لا يستفيدون من خبراتهم التربوية عندما يفكرون في الدخول إلى سوق العمل، حيث أن البرامج التربوية في بلدنا لا تأخذ في الاعتبار أهمية الإعداد المبكر لسوق العمل، وإمداد التلاميذ بما يحتاج اليه سوق العمل من خبرات ومهارات، وهذه حقيقة ثابتة حيث أن الكثير من التلاميذ، الذين لا تؤهلهم معدلاتهم للحصول على مقعد في الدراسات الجامعية، يمثلون عبء كبير على كاهل المجتمع وزيادة معدلات البطالة.

- إن الإصلاح التربوي الأخير الذي شرعت الجزائر في تنفيذه مع مطلع الألفية الثالثة والذي خصصت له إمكانيات مادية وبشرية كبيرة، وضعت أمامها أهداف وغايات على أمل تحقيق تفعيل حقيقي وجاد للمنظومة التربوية التي تحتاج من حين لآخر إلى محطات من المراجعة والتقييم للنتائج المحصل عليها لأن الأمر ليس بالهين فهو يرتبط بمصير أمة تستحق مكانا بين الأمم ولا يأتي إلا بالعمل الجاد لتحقيق الأهداف المنشودة.

نقد وتقييم الدراسة:

جاءت هذه الدراسة بطرح تساؤل رئيسي و ثلاث تساؤلات فرعية واضحة ودقيقة ولكن دون صياغة فرضيات بحثية مما ينقص هذا العمل الأكاديمي ويقلل من قيمته العلمية، حيث عمد الباحث الإجابة على تساؤلات بحثه من خلال الجزء النظري والميداني، دون الاعتماد على فرضيات بحثية ينطلق منها للتحقيق والتدقيق، ويبين المتغيرات التي يركز عليها بحثه ويلجئ بذلك إلى التحقيق الإمبريقي، فغياب الفرضيات ينقص هذا الدراسة أحد أهم خطوات البحث العلمي المتعارف عليها والمتفق فيها، إلا أن المحتوى النظري لكثير من المفاهيم وكذا منهج البحث والتقصي للإجابة على التساؤلات، التي اعتمدتها الدراسة تعتبر أساس علمي لدراسات مشابهة كهذه الدراسة.

الدراسة الخامسة:

بشيري زين العابدين، أطروحة دكتوراه بعنوان(**الأداء التربوي للأستاذ وأبعاد المقاربة بالكفاءات، دراسة ميدانية لأساتذة التعليم المتوسط بمدينة الجلفة)**، بجامعة محمد خيضر بسكرة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم الاجتماع التربية، في السنة الجامعية:201/2015حيث كانت إشكالية هذه الدراسة بخصوص الأداء التربوي للأستاذ وأبعاد المقاربة بالكفاءات عند أساتذة التعليم المتوسط على النحو التالي: ما مدى تحقيق أساتذة التعليم المتوسط لأبعاد المقاربة بالكفاءات من خلال أدائه التربوي المتمثل في استخدام المنهاج المدرسي وطرائق التدريس المنظمة للتعلم، وفي ضبط سلوك المتعلمين، بالإضافة إلى ترسيخ القيم وتنظيم التفاعل الاجتماعي؟

وجاءت التساؤلات الفرعية للدراسة كما يلي:

1-ما مدى استخدام الأساتذة للمنهاج المدرسي ضمن أدائه التربوي في التعليم المتوسط؟

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

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

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

10- ما مدى تحقيق أستاذ التعليم المتوسط للكفاءات الاجتماعية من خلال التفاعل الصفي بين المتعلمين؟

وكانت فرضيات الدراسة كما يلي:

1- أستاذ التعليم المتوسط متحكم بشكل كبير في استعمال المنهاج ضمن أدائه في المقاربة بالكفاءات.

2- يحقق الأستاذ بطرائقه في التدريس، مختلف الأبعاد المعرفية للمقاربة بالكفاءات.

3- توظيف أستاذ التعليم المتوسط للمنهاج، يحقق كثيرا أبعاد المقاربة بالكفاءات، بضبطه لسلوك المتعلمين.

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

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

وكان من أهم أهداف الدراسة التعرف على ما يلي:

1- تهدف الدراسة إلى بحث الأبعاد التربوية المخططة في مناهج المنظومة التربوية بعد الإصلاحات من حيث الجانب المعرفي والسلوكي والاجتماعي.

2- تهدف الدراسة إلى تشخيص الأداء التربوي للأستاذ من حيث تحقيقه للأبعاد التربوية لمقاربة التدريس بالكفاءات.

3- القنوات التي تشترك مع الأستاذ في تنفيذ المقاربة بالكفاءات متنوعة في أهدافها وطرقها، والدراسة تسعى إلى توضيح العلاقة بينها، ومدى فعاليتها في ذلك.

4- المتغيرات الداخلية والخارجية المحيطة بالأستاذ تؤثر بشكل مباشر وغير مباشر على تطبيقه للأبعاد الاجتماعية للمقاربة، والدراسة تهدف إلى بحثها في الواقع، ومحاولة إيجاد صورة عنها.

5- تهدف الدراسة إلى توجيه التقييم الموضوعي لمسار الإصلاح التربوي من خلال أداء المدرس في مرحلة التعليم المتوسط، وذلك بالبحث في مد ى قدرته على التجاوب مع المستجدات التي جاءت بها المناهج الجديدة.

6- تستهدف الدراسة توضيح واقع المقاربة بالكفاءات لدى فئة المخططين التربويين لسياستها، من خلال كشف الواقع التربوي لأداء الأستاذ، الذي كان رهانها في تحقيق إصلاح المنظومة التربوية.

7- تستهدف الدراسة توجيه النقد الفاعل والبناء لفئة الأساتذة، لتضعهم في واقعهم تجاه تطبيقهم للمقاربة بالكفاءات من حيث اختلاف قناعاتهم وتطبيقاتهم لمناهجها المدرسية.

أما عينة الدراسة فكانت العينة العشوائية البسيطة ممثلة في 300 أستاذ تعليم متوسط في مختلف المواد الدراسية، موزعين على 20 متوسطة من متوسطات مدينة الجلفة.

أما مجالات الدراسة فكانت كما يلي:

المجال المكاني: تمثل في20 متوسطة من متوسطات مدينة الجلفة.

المجال البشري: فئة أساتذة التعليم المتوسط لجميع المواد دون أي محددات.

المجال الزماني: من جويلية 2012 إلى جانفي2013 تحليل محتوى المناهج الدراسية، الملاحظة بالمشاركة من سبتمبر 2014 إلي ديسمبر 2014، الاستبيان من أكتوبر 2014 إلى ديسمبر 2014، المقابلة خلال الموسم الدراسي 2015/2014 ثم التحليل الإحصائي واستخلاص النتائج النهائية خلال مارس 2015.

وتم الاستناد في العرض والتحليل على المقاربة البنائية الوظيفية و التفاعلية الرمزية النسقية إضافة للفكر الخلدوني في التربية، واستخدمت الدراسة الاستمارة لجمع المعلومات من الأساتذة، وكذا المقابلة المجدولة المنظمة، حيث كان فيها عدد الأسئلة وصياغتها متماثلا لجميع المستجوبين وكذا تتابع الأسئلة، التي وجهت لبعض مفتشي المواد ومستشاري التوجيه، إضافة للملاحظة بالمشاركة، ليتم تحليل للأسئلة الواردة في الاستمارة وتحليل ما جاء في أسئلة المقابلات، حيث اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي لما تحتاجه من وصف وتحليل، وكذا منهج تحليل المحتوى لكشف ما تستهدفه السياسة التربوية بعد الإصلاحات في المدرسة.

وتوصلت الدراسة لنتائج من أهمها:

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

نقد وتقييم الدراسة:

كانت فرضيات الدراسة واضحة دقيقة ومحددة ومقبولة العدد، استعان الباحث بأدوات متعددة لجمع المعلومات والبيانات الاستمارة، المقابلة، الملاحظة، وتحليل المحتوى في الجانب الميداني للدراسة للتحقق من فرضياته، وعلى الرغم من هذا التنوع إلا ان التشعب والإكثار من هذه الأدوات

واستعمالها في آن واحد، قد يشتت فكر الباحث ويجهده مما ينعكس سلبا على مرد وديتها العلمية كأدوات للبحث العلمي، كما أسهب في التعريف بها وبأهميتها وكيفية تطبيقها في دراسته، وتم التطرق لطرائق التدريس في ظل الإصلاح التربوي عموما وفي مرحلة التعليم المتوسط خصوصا، والتطرق لمفهوم الأداء التربوي عرضا وتحليلا، وكذا التفاعل الاجتماعي في الوسط المدرسي وكلها مفاهيم تعطي معرفة مسبقة لما سيتم تناوله في هذه الدراسة بشيء من التخصيص والتدقيق.

8-2 الدراسات العربية والأجنبية:

الدراسة السادسة:

الجهني خالد بن لافي، أطروحة دكتوراه بعنوان **(معوقات الإصلاح التربوي في مدارس التعليم العام وسبل التغلب عليها: دراسة ميدانية)**، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، المملكة العربية السعودية، (2013).

حيث كانت إشكالية هذه الدراسة بخصوص معوقات الإصلاح التربوي في مدارس التعليم العام وسبل التغلب عليها على النحو التالي: ما معوقات الإصلاح التربوي لمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية؟ وما سبل التغلب عليها من وجهة نظر المتخصصين التربويين؟

وجاءت التساؤلات الفرعية للدراسة كما يلي:

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية :

1- ما أبرز معوقات تخطيط ومتابعة مشاريع الإصلاح التربوي لمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المتخصصين التربويين؟

2- ما أبرز معوقات الإصلاح التربوي المرتبطة بالإدارة المدرسية لمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المتخصصين التربويين؟

3- ما أبرز معوقات الإصلاح التربوي المرتبطة بمعلم التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المتخصصين التربويين؟

4- ما أبرز معوقات الإصلاح التربوي المرتبطة بالبيئة المدرسية لمدارس التعليم العام بالمملة العربية السعودية من وجهة نظر المتخصصين التربويين؟ ها هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير المتخصصين التربويين لدرجة وجود معوقات الإصلاح التربوي لمدارس التعليم العام تعزي لمتغيرات الجنس، طبيعة العمل، المؤهل، سنوات الخبرة).

5- ما أبرز السبل المقترحة للتغلب على معوقات تخطيط ومتابعة مشاريع الإصلاح التربوي المدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المتخصصين التربويين؟

6- ما أبرز السبل المقترحة للتغلب على معوقات الإصلاح التربوي المرتبطة بالإدارة المدرسية المدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المتخصصين التربويين؟

7- ما أبرز السيل المقترحة للتغلب على معوقات الإصلاح التربوي المرتبطة معلم التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المتخصصين التربويين؟

8- ما أبرز السيل المقترحة للتغلب على معوقات الإصلاح التربوي المرتبطة بالهيئة المدرسية المدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المتخصصين التربويين؟

9- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تأييد المتخصصين التربويين للسبل المقترحة للتغلب على معوقات الإصلاح التربوي لمدارس التعليم العام تعزي لمتغيرات الجنس، طبيعة العمل، المؤهل، سنوات الخبرة).

وكان من أهم أهداف الدراسة التعرف على ما يلي:

1) التعرف على أبرز معوقات الإصلاح التربوي في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية المتعلقة ب:

أ- تخطيط ومتابعة مشاريع الإصلاح التربوي ومتابعتها.

ب- الإدارة المدرسية في مدارس التعليم العام.

ج- معلم التعليم العام.

د- البيئة المدرسية لمدارس التعليم العام.

2) التعرف على سبل التغلب على معوقات الإصلاح التربوي في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

3) التعرف على تقدير المتخصصين التربويين لدرجة وجود كل معوق من معوقات الإصلاح التربوي في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

4) التعرف على أثر متغيرات الجنس، طبيعة العمل، المؤهل، سنوات الخبرة في تقدير المتخصصين التربويين لدرجة وجود معوقات الإصلاح التربوي في مدارس التعليم العام.

5) التعرف على درجة تأييد المتخصصين التربويين للسيل المقترحة للتغلب على معوقات الإصلاح التربوي في مدارس التعليم العام.

6) التعرف على أثر متغيرات (الجنس، طبيعة العمل، المؤهل، سنوات الخبرة في درجة تأييد المتخصصين التربويين للسيل المقترحة للتغلب على معوقات الإصلاح التربوي في مدارس التعليم العام.

7) تقديم صورة متكاملة حول معوقات الإصلاح التربوي في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المتخصصين التربويين .

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، مستعينة باستبانة تكونت عباراتهما من (44) معوقة و(43) سبيلا مقترحا للتغلب عليها، موزعة على محاور الدراسة، طبقت خلال الفصل الثاني

من العام الدراسي 2012/2011، على عينة قوامها (800) من المتخصصين التربويين السعوديين بوزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي.

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها:

1- أفاد أفراد العينة بأن درجة وجود المعوقات كبيرة، وكذلك درجة تأييدهم للسيل المقترحة كانت كبيرة في جميع محاور الدراسة، والتي ترتبت – تنازليا – بنفس الترتيب، على النحو التالي: تخطيط المشاريع ومتابعتها، ثم الإدارة المدرسية، ثم المعلم، ثم البيئة المدرسية.

2- أكثر معوقات الإصلاح التربوي وجود من وجهة نظر أفراد العينة هي: عدم جاذبية البيئة المدرسية، ثم نقص الفراغات المكانية اللازمة للأنشطة اللاصفية، ثم قصور الصيانة الدورية للمدارس.

3- أعلى السبل المقترحة للتغلب تأيده من قبل أفراد العينة، هي: وضع خطة للتخلص العاجل من المباني المستأجرة، ثم تطوير تصميم المباني المدرسية، ثم استكمال التجهيزات المدرسية للمدارس.

4- وجود فروق دالة إحصائية في تقدير درجة وجود المعوقات: في محوري: تخطيط ومتابعة المشاريع، والبيئة المدرسية، تعزي لمتغير الجنس ولصالح الإناث. وفي محور المعلم عزي لطبيعة العمل بين أعضاء هيئة التدريس والمشرفين لصالح أعضاء هيئة التدريس، وفي محور البيئة المدرسية تعزي لمتغير المؤهل الدراسي بين مؤهلي الدبلوم والدكتوراه لصالح مؤهل الدبلوم.

5- وجود فروق دالة إحصائية في درجة تأييد شبل التغلب المقترحة: في جميع محاور الدراسة تعزي لمتغير الجنس ولصالح الإناث، وفي محوري: تخطيط ومتابعة المشاريع، والبيئة المدرسية، تعزي لمتغير درجة المؤهل بين مؤهلي الدبلوم والدكتوراه، وبين مؤهلي الماجستير والدكتوراه، وكلاهما لصالح المؤهل الأقل.

نقد وتقييم الدراسة:

تناولت الدراسة معوقات الإصلاح التربوية في بعدها المادي والهيكلي للمنشئات التربوية، ولم يتم التطرق للمعوقات الداخلية للإصلاح التي تتضمنها محتويات الإصلاح في حد ذاته، ومدى مواءمته للبيئة التي يرجى تطبيقه فيها، إلا أن المسح بالعينة كان مسحا شاملا وكان حجم العينة كبير مما يزيد في مصداقية الدراسة، مع إجهاد الباحث وإمكانية تشتيت تركيزه على تساؤلاته البحثية الجوهرية، ومما يستفاد منه من هذه الدراسة التطرق لمفهوم الإصلاح التربوي ومقوماته، إضافة للخطوات المنهجية في البحث، التي يستفاد منها في المنهجية العلمية للدراسة.

الدراسة السابعة:

العنزي الحميدي بن رضيمان، رسالة ماجستير بعنوان **(أثر بيئة المدرسة الوظيفية على العلاقات الاجتماعية للمعلمين: دراسة تطبيقية في المدارس الثانوية بمدينة حائل)**، بجامعة القصيم، كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية، السعودية، في سنة: 2017.

حيث كانت إشكالية هذه الدراسة بخصوص أثر بيئة المدرسة الوظيفية على العلاقات الاجتماعية للمعلمين، تتمحور حول معرفة مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين في البيئة الوظيفية المدرسية من عدمه، وما مدى تأثيره على مستوى أدائهم وعلى العلاقات الاجتماعية بين المعلمين وتأثير قائد المدرسة على ذلك؟

وجاءت التساؤلات البحثية الفرعية للدراسة كما يلي:

1- ما مستوى رضا المعلمين في بيئة المدرسة الوظيفية؟

2- ما مدى تأثير بيئة المدرسة الوظيفية على العلاقات الاجتماعية للمعلمين وبالتالي على مستوى أداءهم؟

3- ما مدى تأثير قائد المدرسة في تحسين العلاقات الاجتماعية للمعلمين ببيئة المدرسة الوظيفية؟

وكان من أهم أهداف الدراسة التعرف على ما يلي:

1-التعرف على مستوى رضا المعلمين في بيئة المدرسة الوظيفية.

2- التعرف تأثير بيئة المدرسة الوظيفية على العلاقات الاجتماعية على المعلمين وبالتالي على مستوى أداءهم.

1- التعرف على تأثير قائد المدرسة في تحسين العلاقات الاجتماعية للمعلمين بيئة المدرسة الوظيفية.

أما عينة الدراسة فكانت العينة العشوائية المنتظمة، حيث قسم مجتمع الدراسة إلى مدارس في الجنوب وأخرى في الشمال، ومن أصل مجموع المجتمع الأصلي المقدر بـ 1459 معلم معلمة ثانوي ممثل لحجم المجتمع تم انتقاء 322 معلم ثانوي.

أما مجالات الدراسة فكانت كما يلي:

المجال المكاني: أجريت الدارسة بمدينة حائل بالسعودية وشملت كافة المدارس الموجودة بها والمقدر ب 35 مدرسة ثانوية.

المجال البشري: انحصر المجال البشري للدارسة في معلمي المرحلة الثانوية في مدينة حائل والبالغ عددهم322.

واستخدمت الدراسة الاستبانة الموجهة لمعلمي الثانوية بقسمين قسم البيانات العامة والقسم الثاني به ثلاث محاور تتطابق مع التساؤلات البحثية الثلاث للدراسة، وبذلك احتوت الاستبانة إجمالا 28 عبارة.

وتوصلت الدراسة لنتائج من أهمها:

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأوضح الباحث مجتمع الدراسة المستهدف والمتمثل في معلمي المرحلة الثانوية في مدينة حائل، وقد بلغت عينة الدراسة (٣٢٢) معلما، وبين الباحث في هذا الفصل كيفية إعداد أداة الدراسة (الاستبانة)، وأوضح الباحث بعد ذلك إجراءات صدق وثبات أداة الدراسة (الاستبانة) بعرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين وفي ضوء أراءهم قام الباحث بتطبيق أداة دراسته، وحدد الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل بيانات الدراسة.

توصلت الدراسة في نتائجها إلى أن:

– مستوى رضا المعلمين في بيئة المدرسة الوظيفية في مدينة حائل جاءت بدرجة عالية، وأن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على تأثير بيئة المدرسة الوظيفية على العلاقات الاجتماعية للمعلمين وبالتالي على مستوى أداءهم.

– أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على تأثير قائد المدرسة في تحسين العلاقات الاجتماعية للمعلمين ببيئة المدرسة الوظيفية، وذلك يتمثل في موافقة أفراد الدراسة بدرجة عالية على أن قائد المدرسة يعمل على رفع وتحسين أوضاع المعلمين بالاستجابة لاحتياجاتهم وتوفير الخدمات العامة لهم، والتعرف على حاجات المعلمين وتقديم دورات تدريبية لهم لإكسابهم المهارات اللازمة، والقدرة على الاتصال والتواصل والتفاعل الإداري وثقة مدير المدرسة بالمعلمين والاهتمام بالمجتمع المحلي.

نقد وتقييم الدراسة:

جاءت هذه الدراسة بطرح ثلاث تساؤلات فرعية واضحة ودقيقة دون صياغة فرضيات بحثية مما ينقص هذا العمل الأكاديمي ويقلل من قيمته العلمية، حيث عمد الباحث الإجابة على تساؤلات بحثه من خلال الجزء النظري والميداني، باعتماد الاستبانة مع تبيان درجة الصدق والاتساق

الداخلي لعباراتها، حيث شملت حجم معتبر من المبحوثين مما يزيد في دقة تمثيلها وتعميمها نتائجها ومصداقيتها، دون الاعتماد على فرضيات بحثية ينطلق منها للتحقيق والتدقيق، فغياب الفرضيات ينقص هذا الدراسة أحد أهم خطوات البحث العلمي المتعارف عليها والمتفق فيها، إلا أن المحتوى النظري لكثير من المفاهيم كالعلاقات الاجتماعية في الوسط المدرسي وكذا منهج البحث والتقصي للإجابة على التساؤلات، تعتبر أساس علمي يعتد به في الدراسة.

الدراسة الثامنة:

Youngsil KIM, THÈSE DE DOCTORAT, (Educationalisation et réforme du curriculum : une recherche comparative sur l'éducation à la citoyenneté en Corée du Sud et en France), Spécialité : Sciences de l'éducation, Université de Nantes, France, janvier 2020

رسالة دكتوراه بعنوان **(التعليم وإصلاح المناهج الدراسية: بحث مقارن حول التربية على المواطنة في كوريا الجنوبية وفرنسا)**، علوم التربية، جامعة نانت، فرنسا، جانفي 2020.

حيث كانت إشكالية هذه الدراسة بخصوص التعليم وإصلاح المناهج الدراسية حول التربية على المواطنة في كوريا الجنوبية وفرنسا، تتمحور حول معرفة السياسات التعليمية (التي تتضمن المناهج الوطنية) من قبل كل دولة، حيث تقترح كل حكومة من الحكومات الجديدة وفقًا لتوجهها السياسي، إذ أن الحجة المطروحة لدعم هذه المقترحات هي نفسها دائمًا، فهي تساعد في حل المشكلات الاجتماعية المطروحة في لحظة معينة، وجاءت التساؤلات البحثية الفرعية للدراسة كما يلي:

1- ما هي الاختلافات والقياسات في التمثيل وهل يتعلق الأمر بتربية المواطنة الخاصة بالبلدين المختارين؟

2- كيف يمكن وصف دور كل مجال في التعليم؟

وكان من أهم أهداف الدراسة التعرف على ما يلي:

1- وصف ومقارنة سبب إطلاق إصلاحات المناهج المختلفة وفهم الهدف من التغييرات في محتوى التعلم.

2- معرفة تطورات المناهج التي تحدثها المشاكل الاجتماعية التي على الرغم من اختلافها، تؤدي إلى محتويات مناهج متشابهة، وهي التعليم من أجل الديمقراطية، والرموز الوطنية، وحل النزاعات، وأخيراً المهارات.

3- تم عرض نتائج التجاور والمقارنة بين هذه الحالات الأربع في البلدين

4- اكتشاف أوجه التشابه والاختلاف في عملية تطوير المناهج في فرنسا وكوريا الجنوبية.

حدود الأطروحة:

من الواضح أن هذه الأطروحة لها حدود أيضًا، فيما يتعلق بالمواد الوثائقية من عام 1945 إلى عام 2015، حيث تم الاطلاع على الوثائق المتاحة في المكتبة الوطنية الفرنسية والكورية الجنوبية، على الرغم من أنه حسب الباحث في حالة كوريا الجنوبية، قضت الحرب على العديد من الأفلام الوثائقية.

واستخدمت الدراسة على ضوء مقاربة نظرية برنشتاين، منهج تحليل المحتوى من خلال الاطلاع على الوثائق والقرارات المنظمة لكل منهاج تعليمي حسب كل دولة، بالنسبة للتحليل المقارن على نطاق واسع، أجرت الدراسة أولا عمل بحثي من خلال الرجوع إلى المراجع التاريخية والسياسية والاقتصادية والتعليمية لكل بلد، كما تمكنت من تحديد التسلسل الزمني للحقائق الاجتماعية والتعليمية في البلدين، حيث تم تحليل إصلاحات المناهج وأسبابها في البلدين لاختيار محور المقارنة بين التعليم والحالات المماثلة.

توصلت الدراسة في نتائجها إلى أن:

– بمقارنة التعليم من أجل الديمقراطية بين البلدين، كشفت الدراسة أن المشاكل الاجتماعية التي نوقشت في كل بلد هي بقايا الشمولية في فرنسا وتلك الخاصة بالحكم الاستعماري وحرب الأخوة والتحديث في كوريا الجنوبية وسط هذه الاعتبارات، تعتبر الديمقراطية هي الهدف الوطني، ويتم تقديم التربية على القيم التي توصف بأنها المشاعات كحل للمشاكل الاجتماعية في كلا البلدين.

– يتم تنفيذ التربية من أجل الديمقراطية على مستوى طريقة التدريس.

_ يعمل التعليم على حل النزاعات من إشكالية التماسك الاجتماعي المهدد في فرنسا والتدهور الأخلاقي للمواطنين في كوريا الجنوبية، في مواجهة المشاكل الاجتماعية، في السياق الأول يتم تقديم تعليم القيم الجمهورية في فرنسا، بينما هو الحفاظ على النظام العام في كوريا الجنوبية.

– تعليم المهارات بهدف زيادة فعالية التربية المدنية، في مواجهة الشعور المتفاقم بانعدام الأمن، حيث تسعى السياسات من خلال إصلاح المناهج الدراسية، إلى تعزيز المسؤولية عن التعليم المدرسي في فرنسا.

– في كوريا الجنوبية، يُنظر إلى التربية المدنية على أنها مرتبطة بالأزمة الاقتصادية والعنف المدرسي، وبالتالي فإن السياسات التعليمية تهتم أكثر بقبول التعليم المدرسي.

– مسؤولية المدرسة واسعة النطاق، حيث في كل مرة يتم فيها وضع التعليم موضع التنفيذ، يظهر المنهج الذي تنفذه المدرسة ويدمج محتوى تعليميًا جديدًا باسم مطلب اجتماعي.

– تقدم هذه الدراسة مساهمة في علم اجتماع المناهج، وبشكل أكثر تحديدًا في الاتجاه التربوي الذي يؤثر على إصلاح المناهج، حيث هناك القليل من العمل التجريبي الذي يتناول دور الخطاب في بداية المنهج الدراسي، والذي يناقش التعليم المدرسي في إطار استقرار المجتمع، حيث يتم إنشاء هذا الأخير من قبل أشخاص خارج الدولة.

– تساهم هذه الدراسة أيضًا في تحليل سياسات المناهج الدراسية حيث يعتبر دمج المطالب الاجتماعية في المناهج أمرًا طبيعيًا، حيث يتم تعزيزه بمرور الوقت.

نقد وتقييم الدراسة:

تعتبر هذه الدراسة نموذجا بالنسبة للتحليل المقارن على نطاق واسع، حيث تم فيها الرجوع إلى المراجع التاريخية والسياسية والاقتصادية والتعليمية لكل بلد، كما تم فيها تحديد التسلسل الزمني للحقائق الاجتماعية والتعليمية في البلدين بدقة، وتم تحليل إصلاحات المناهج وأسبابها في البلدين لاختيار محور المقارنة بين التعليم والحالات المماثلة.

نجحت هذه الدراسة إلى حد كبير في مقاربة المقارنة بشكل أساسي بين البلدان ذات أوجه التشابه الثقافية واللغوية ، الخ... في الواقع ، حيث من الصعب العثور على دراسة مقارنة بين دولة أوروبية ودولة آسيوية بناءً على بيانات نوعية، وما يستفاد منها تطرق هذه الدراسة إلى مفهوم الإصلاح التربوي من مناهج وطرق تدريس، وإسهامها في حل بعض المشاكل الاجتماعية، إلاّ أن مؤلف هذه الأطروحة، من أصل كوري جنوبي، لذا فإن المعرفة بالبيانات والسياق في كوريا الجنوبية تعطي وجهة نظر متحيزة مسبقًا، فمن الممكن أن يستمر التأثير في هذه الدراسة لهذا السبب نفسه، إذ يمكن أن يكون فهم البيانات والسياق الفرنسي متحيزًا، وبذلك لا يمكن ضمان الحياد الحقيقي للباحث دون أن ينقص ذلك من القيمة العلمية لهذه الدراسة المتميزة.

الدراسة التاسعة:

مريم محمد، أطروحة دكتوراه بعنوان (**Buying and selling education policies: Educational reform in the Gulf، بيع وشراء سياسات التعليم: الإصلاح التربوي في الخليج)**، بجامعة لندن، كلية لندن الجامعية، المملكة المتحدة، (ماي 2019).

تركز هذه الدراسة على المعاملات الربحية التي تضم قائمة من الإصلاحات التعليمية التي يتم بيعها وشراؤها فيما يبدو أنه سوق تعليمي مميز للخليج العربي مثل البحرين والكويت وعمان وقطر والمملكة العربية السعودية والإمارات العربية المتحدة، حيث كانت إشكالية هذه الدراسة بخصوص بيع وشراء سياسات التعليم والإصلاح التربوي في الخليج مصاغة في التساؤلات الأساسية التالية: لماذا اختارت دول الخليج إتباع هذا النهج في الإصلاح، وما تداعياته على تقدم الإصلاح وأنظمة التعليم في المنطقة؟ وللتحقيق في هذا، شرعت الدراسة في الإجابة على ثلاثة أسئلة بحثية تتضمن ثلاثة مستويات من التحليل هي كالتالي:

2- ما هي سياقات صنع السياسات التعليمية في دول الخليج؟

3- ما هي السمات الحاسمة لنهج الإصلاحات التعليمية في الخليج على مدى العقدين الماضيين؟

4- ما هي نتائج الإصلاحات وكيف تصورها أصحاب المصلحة الرئيسيون؟

وكان من أهم أهداف الدراسة التعرف على ما يلي:

1) فهم سياقات صنع السياسة التعليمية في الخليج.

2) تحديد سمات هذا النهج، بما في ذلك الطرق التي يتميز بها عن الأمثلة غير الخليجية.

3) فهم الطبيعة للشكل المعاصر للاقتراض السياسي ودور مبادرة تعليم البنات.

تم في هذه الدراسة الاعتماد على الوثائق ومنهج تحليل المحتوى، كما أجريت مقابلات مع صانعي السياسات ومنفذي السياسات، والجهات الفاعلة في مبادرة تعليم البنات لاكتساب رؤى إضافية حول الديناميكيات والأسباب المنطقية لصنع السياسات التعليمية، وقدم هذان المصدران البيانات والوثائق والمقابلات معًا صورة واضحة للنهج المتبع للإصلاحات، وقد اختيرت مقابلات النخبة في هذه الدراسة لأولئك الذين شغلوا مناصب عليا أو تنفيذية في شركات استشارية حكومية أو خاصة، والسبب في ذلك هو أنه في نظام صنع السياسات المركزي في البحرين، وفي منطقة الخليج بشكل

عام، فإن كبار المديرين التنفيذيين فقط هم من يمكنهم الوصول إلى المعلومات المتعلقة بالقرارات السياسية.

وتوصلت الدراسة لنتائج من أهمها:

1- لا ينبغي منح الاستشاريين شبه احتكار لعملية السياسة، كما رأينا في حالة الإصلاحات في الخليج، فغالبًا ما كانت نفس الاستشارات تشارك في تحديد مشكلة السياسة، وتقديم المشورة بشأن استراتيجيات الإصلاح.

2- عند الضرورة، يجب أن يكون هناك فصل للأدوار، لضمان وجود الضوابط والتوازنات، عندما يشارك استشاري في التصميم والتسليم، يجب ألا يكون نفس المستشارين مسؤولين، عن تقييم تنفيذ الإصلاحات التي صمموها ونفذوها.

3- دول الخليج بحاجة إلى غرض وأهداف محددة محليًا لنظام التعليم؛ واحد لا يعتمد فقط على الإطار الاقتصادي لمبادرة تعليم البنات، ولكنه يشمل أصحاب المصلحة المحليين، للنظر في العوامل الأوسع التي تعتبر حاسمة في صنع السياسات التعليمية.

4- تُظهر الدراسات أن هناك طرقًا مختلفة لاكتساب الخبرة بخلاف تطوير الإدمان على الاستشارات؛ توضح حالات عديدة من الدول والشركات كيف أن الاستشاريين لم يكونوا حيويين للنجاح، على سبيل المثال كوريا الجنوبية اعتمدت مؤقتًا على الاستشاريين الإداريين خلال الأزمة الاقتصادية، ولكن هذا الاعتماد لم يدم طويلًا واستوعبت كوريا الخبرة واستعادت اقتصاديًا منذ ذلك الحين. أخيرًا.

5- لا يمكن إصلاح التعليم بمعزل عن غيره؛ في أنظمة الخليج شديدة المركزية، سيعتمد إصلاح قطاع واحد على القطاعات الأخرى.

6- على الرغم من الموارد الهائلة التي تم تخصيصها للإصلاحات التعليمية في الخليج على مدى العقود القليلة الماضية، فإن الإجماع حول تأثيرها يشير إلى أن النتائج المرجوة لم تتحقق: على الرغم من توافر الموارد المالية الوفيرة وسياسة الخبراء والمشورة الإدارية، خلص معظم المراجعين المستقلين إلى أن النتائج الفعلية لم ترق إلى مستوى التوقعات الأولية.

نقد وتقييم الدراسة:

تناولت الدراسة موضوعا مهما وهو سياسة إصلاح التعليم، من خلال طرح تساؤلات بحثية محددة وواضحة تم التحقق منها من خلال منهج علمي متسق باستعمال المقابلات وتحليل الوثائق في هذا الغرض، لكن دون صياغة فرضيات بحثية واضحة، وما يستفاد منه في هذه الدراسة هي، الإطار المنهجي العام للدراسة وأسلوب دراسة وتناول الموضوع علميا وأكاديميا، بالإضافة للمفاهيم التي تناولتها الباحثة في دراستها كإصلاح التعليم، والتعرف على بعض من طرق الإصلاح التربوي في بعض دول الخليج كنموذج بحثي والنتائج التي آلت إليها هذه الإصلاحات مع تحديد العوامل والمقومات والأسباب المفسرة لها.

8-3 حوصلة علاقة الدراسة بالدراسات السابقة:

الجدول رقم (1) يبين حوصلة علاقة الدراسة بالدراسات السابقة

أوجه التشابه	أوجه الاختلاف	ما يستفاد منه في الدراسات السابقة
-تناولت الدراسات مفاهيم: الإصلاح التربوي الذي يعتبر مفهوم مشترك لكل الدراسات، وظهرت متواترة المفاهيم التالية: التكوين، طرائق التدريس، التقويم، المناهج، البرامج التعليمية، مرحلة التعليم الابتدائي، مرحلة التعليم المتوسط، مرحلة التعليم الثانوي، المعلم، المدير أو القائد، المفتش، مستشاري التربية. -تشترك بعض الدراسات في توظيف التساؤلات البحثية في كل الدراسات وغياب الفرضيات في البعض منها. تعتمد كل الدراسات على البحث بالوثائق والمراجع والكتب. جل الدراسات اعتمدت الجانب النظري والجانب التطبيقي أو الميداني.	-الاختلاف في توظيف منهج الدراسة والتحليل: فهناك من استعملت المنهج الوصفي، والوصفي التحليلي، منهج تحليل المحتوى، المنهج النسقي، منهج المقارن. -التباين في المقاربات السوسيولوجية: فهناك من استعملت المقاربة البنائية الوظيفية، أو النسقية، أو الصراعية، أو الخلدونية، أو الضبط الاجتماعي، التفكك الاجتماعي، التفاعلية الرمزية. اختلاف في أدوات جمع -البيانات فتنوعت بين: الاستمارة، المقابلة، الملاحظة بالمشاركة اختلاف في نوع العينة ، فمرة العينة العشوائية البسيطة ، أو المنتظمة أو القصدية، أو البحث الشامل.	-استفاد الباحث من المعارف والمعلومات وطرق توظيف المقاربات المنهجية السوسيولوجية واستعمال أدوات جمع البيانات المتنوعة خاصة الاستمارة والمقابلة. -هناك عناصر في فصول الدراسات مشابهة للعناصر التي تتناولها الدراسة الحالية. - الاستفادة من نتائج وتوصيات الدراسات السابقة كمنطلق يعزز البحث ويوجه الدراسة الحالية ويدعمها في مختلف مراحل البحث من صياغة للإشكالية والتساؤلات البحثية والفرضيات وتحديد المفاهيم...

جدول(2) يبين أهم العناصر التي سيتم التطرق إليها في الجانب النظري والميداني والربط بينهما

مضامين الإصلاح التربوي وأثرها في إعادة تشكيل العلاقات الاجتماعية للجماعة التربوية			
المتغير المستقل		**المتغير التابع**	
بعض مضامين الإصلاح التربوي	**الأثر**	**العلاقات الاجتماعية المتشكلة من وجهة نظر الأساتذة**	**الجماعة التربوية**
الطرائق: 1_طريقة حل المشكلات 2_طريقة بيداغوجيا المشروع 3_طريقة التعلم التعاوني **التقويم:** 1_ التقويم التشخيصي 2_ التقويم المستمر 3_التقويم التحصيلي او الختامي **التكوين:** 1_ التكوين الأولي او القاعدي 2_التكوين أثناء الخدمة او المستمر	**إيجابي**	. تضامن . تعاون . تنافس . توافق . تشارك . تحاور . توحيد المواقف والاتجاهات (تحقيق الأهداف).	1- العلاقة بين المتعلمين **تلميذ+ تلميذ** 2- العلاقة مع التلاميذ أو المتعلمين **أستاذ+ تلميذ** 3- العلاقة مع أفراد الجماعة التربوية **أستاذ+ مدير. ناظر. مفتش. أساتذة. اولياء التلاميذ. مستشار التربية. إداريين وعمال.**
	سلبي	. صراع . توتر . تسلط . انسحاب وحيادية . تشتت المواقف (فشل الأهداف)	

الفصل الثاني

مضامين الإصلاح التربوي في الجزائر

تمهيد:

إن الهدف من الإصلاح التربوي في النظام التعليمي هو إحداث تغيير وتطوير في مضامينه، من مناهج وبرامج وطرائق التدريس والتقويم وأنماط تكوين الأساتذة، بغية علاج الاختلالات ومواكبة التطورات العلمية والمعرفية والتكنولوجية، حيث لا يمكن بأي حال من الأحوال اتخاذ قرارات الإصلاح التربوي دون تقييم وتقويم نتائج الإصلاح المطبق ومدى فاعليته وذلك بأخذ آراء الفاعلين الأساسيين فيه، خاصة ما تعلق بموضوع الدراسة وهو أثر مضامين الإصلاح التربوي في العلاقات الاجتماعية بين الجماعة التربوية ومخرجاته، حيث سيتم من خلال هذا الفصل التطرق للمتغير المستقل وهو مضامين الإصلاح التربوي بعناصره الأساسية التي ستركز عليها الدراسة، حيث سيتم التطرق لمفهوم الإصلاح التربوي، أهداف الإصلاح التربوي، دوافع الإصلاح التربوي، مراحل الإصلاح التربوي، ثم مضامين الإصلاح التربوي، من طرائق التدريس والتقويم المعتمد وكذا تكوين الأساتذة وفق مقتضيات الإصلاح التربوي الأخير، والوقوف على أهم نقاط تقييم وتقويم الإصلاح التربوي.

1- الإصلاح التربوي:

مفهوم الإصلاح التربوي:

لغة: "أصلح إصلاحا، إصلاح الشيء عكس أفسده، وصلح، صلاحا وصلوحا، صلاحية، ضد الفساد وأزال عنه الفساد"[30]

وبالإنجليزية الإصلاح = reform، أما بالفرنسية إصلاح =" réforme(إصلاح النظم- إداري)"[31]، "الإصلاح= la réforme"[32]، "إصلاح وتهذيب وتعديل réforme "[33]

إذا فالإصلاح لغة عكس ونقيض الفساد كما ورد في لسان العرب ، الإصلاح ضد الفساد ، يقال رجل صالح في نفسه من قوم صلحاء ومصلح في أعماله وأموره، حيث جاء في لسان العرب، أصلح الشيء بعد فساده، أقامه ويقول الراغب في المفردات : الصلح يختص بإزالة النقار بين الناس، وإصلاح الله تعالى للإنسان يكون تارة بخلقه إيه صالحا وتارة بإزالة ما فيه من فساد بعد وجوده وتارة يكون بالحكم له بالصلاح.[34]

ووردت كلمة الإصلاح في القران الكريم في آيات كثيرة، نذكر منها قوله تعالى **{وَلَا تُفْسِدُوا فِي الْأَرْضِ بَعْدَ إِصْلَاحِهَا..** } سورة الأعراف الآية55، وورد لفظ الصلاح في القرآن مضاداً للفساد، والإصلاح مضاداً للإفساد، وكلٌّ من الصلاح والفساد مختصان في أكثر الاستعمال بالأفعال، وقوبل الصلاح في القرآن تارة بالفساد وتارة بالسيئة، وإصلاح الله – تعالى- الشيءَ يكون تارة بخلقه إياه صالحاً، وتارة بإزالة ما فيه من الفساد بعد وجوده، وتارة يكون بالحكم له بالصلاح.

---

[30] علي بن الحسن الهنائي، **المنجد الأبجدي**، ط 6، بيروت: دار الشروق،1988، ص95.

[31] Roufail Nekhla, **Almounged Français_Arabe**, Beyrouth, Libnan: Dar El machrik, 1972,p346.

[32] Haraket Ahmed, **Dictionnaire Français_Arabe**, Beyrouth, Libnan: Dar Elfikre,2014, p801.

[33] Souheil Idriss, Jabbour Abdelnour, **Almanhal Français_Arabe**, ed 8, Beyrouth, Libnan: Dar ElAdebe,1985, p880.

[34] ابن منظور، **لسان العرب**، مجلد5، بيروت، لبنان: دار الجيل،1988،ص147.

ولفظ «الإصلاح» لفظ قرآني له دلالات عظيمة، جاء الإصلاح في القرآن والسنة بصيغ متعددة تدل في مجملها على أن دين الله – تبارك وتعالى– يهدف إلى إصلاح الإنسان في الاعتقاد والسلوك والعبادات والمعاملات، واعتَبَر القرآنُ في عدة آيات منه أن الإصلاح مهمة الأنبياء – عليهم السلام – ووظيفتهم الأساسية، قال الله – تعالى – على لسان شعيب – عليه السلام: **{قَالَ يَا قَوْمِ أَرَأَيْتُمْ إِن كُنتُ عَلَى بَيِّنَةٍ مِّن رَّبِّي وَرَزَقَنِي مِنْهُ رِزْقاً حَسَناً وَمَا أُرِيدُ أَنْ أُخَالِفَكُمْ إِلى مَا أَنْهَاكُمْ عَنْهُ إِنْ أُرِيدُ إِلاَّ الإصلاح مَا اسْتَطَعْتُ وَمَا تَوْفِيقِي إِلاَّ بِاللَّهِ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ}** سورة هود الآية 88.[35]

أما الإصلاح التربوي اصطلاحا: فله مفاهيم متعددة، منها التجديد والتغيير والتطوير أو التحديث، وهو بذلك عملية التغيير في النظام التعليمي أو في أحد أجزائه نحو الأحسن، وغالبا ما يتضمن هذا معاني اجتماعية وسياسية واقتصادية، فالإصلاح التربوي عند علماء الاجتماع التربوي يتضمن التغييرات الاقتصادية والسياسية ذات تأثير على إعادة توزيع مصادر القوة والثروة في المجتمع.[36]

مما يعني أن مخرجات الإصلاح التربوي بمختلف تغييراته، تعمل على إعادة التوازن في المجتمع بتنويع وتوزيع ثروات المجتمع المالية والمادية لاسيما البشرية منها، على اعتبارها المحرك الأساسي لمختلف الأنساق الفرعية للمجتمع من خلال الاستثمار في النسق التربوي.

ويعرف الإصلاح التربوي كذلك على أنه: "جملة التغييرات الايجابية التي تحصل في النظام التربوي سواء من حيث أهدافه وسياسته وأساليبه وبرامجه وتقويمه، على أن يشمل هذا التغيير

---

[35] عبد العزيز مصطفى الشامي، **الإصلاح في القرآن الكريم**، مجلة البيان الالكترونية، العدد297، https://www.albayan.co.uk/، تم النشر: أفريل 2012، والاطلاع:2021/09/17 على الساعة 9:00 .

36 عبد الله عبد العزيز السنبل، **التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين**، مصر: المكتب الجامعي الحديث الإسكندرية،2002، ص202.

جميع عناصر العملية التربوية في ضوء إمكانات وقدرات المتعلمين من جهة وحاجات المجتمع ومتطلبات سوق العمل من جهة أخرى"[37].

" ذلك التغيير الشامل في بنية النظام التعليمي، وهو تلك التعديلات الشاملة الأساسية في السياسة التعليمية التي تؤدي إلى التغيرات في المستوى والفرص التعليمية والبنية الاجتماعية في نظام التعليم القومي في بلد ما"[38]

ويعرف الإصلاح كذلك من حيث مشكلات النظام التربوي والأبعاد الدولية والمحلية على أنه:

" تلك الجهود المبذولة والقائمة على الدراسة العلمية المنهجية لمختلف مشكلات المنظومة التربوية، في إطارها الكلي أو الجزئي قصد تجاوز سلبياتها وتدعيمها بحلول جديدة بغرض تكييفها مع مختلف التغيرات الحاصلة على الساحة الداخلية والعالمية في مختلف المجالات سواء كانت سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية أو تكنولوجية... دون الخروج عن الخصائص الحضارية للمجتمع الـــذي يتبنّـاه وهو في كل الحالات يتضمن تغييرا هادفـــا مدروسا لواقع المنظومة التربويـــة، من أجل نقلها من وضع الأشكال المعبر عنه بالخلل أو الأزمة إلى وضع الحلّ الذي يحمل الخلفيات المرجعية والأدوات التقنية لتجاوز هذا الأشكال، وهو في كل هذا ينسجم تمام الانسجام مع بقية العناصر المشكلة للتنمية الاجتماعية الشاملة، رغم أنه أهم هذه العناصر لأن هدفه هو الإنسان صانع التنمية"[39]

---

[37] أركان سعيد حطاب، **الإصلاح التربوي في العراق بين فلسفة تربوية رشيدة واستراتيجية واضحة المعالم**، مجلة مركز البحوث النفسية، ع30، مارس2019، بغداد: جامعة بغداد مركز البحوث النفسية، ص69.

[38] حمدي علي احمد، **مقدمة في علم اجتماع التربية**، القاهرة، مصر: دار المعرفة الجامعية،1997، ص245.

[39] لخضر لكحل، **الإصلاح التربوي في ظل العولمة**، مجلة علم التربية، ع19، 2010، الدار البيضاء المغرب: مطبعة النجاح الجديدة، ص195.

وعليه فان الإصلاح التربوي قد تكون حتميته تربوية علمية وقد تفرضه متغيرات سياسية أو اقتصادية واجتماعية، وقد يشمل النظام التربوي ككل بهياكله وهيكلته وموارده المادية والبشرية وبرامجه ومقرراته ومناهجه وطرائقه التعليمية، وقد يشمل أو يمس الاصطلاح جزءا منها فقط.

إذ يعرفه زياد محمد الإصلاح التربوي بأنه " مجموعة التعديلات والتغييرات التربوية التي طرأت على نسق المنظومة التربوية، والتي تشمل المبادئ والمنطلقات والأسس المنهجية والتربوية في بناء المناهج والإجراءات التعليمية والتقويمية ومستلزمات تطبيقها وتكوين المدرسين والتي تبدو وفي شكل نسق متكامل ,انطلاقا من التعليم القاعدي وحتى التعليم الثانوي"[40]

يلاحظ من هذا التعريف أن النسق التربوي يحتاج إلى تجديد وتطوير وتحديث لمكوناته الداخلية الأساسية وفق مبادئ ومنطلقات وفلسفة الدولة والمجتمع عموما، في بناء وصياغة المناهج والمقررات الدراسية، بما يوافقها من إجراءات عملية من طرائق تدريس ومقاربات تعليمية وطرق تقويم، وإعداد وتكوين الأساتذة، لضمان مخرجات تسهم في تطوير وحركية النسق الاجتماعي الكلي الذي يتطلع إليه كل مجتمع.

وبذلك فإن الإصلاح التربوي كل التغييرات والتعديلات المخططة والمقصودة والمحددة زمنيا، في النظام التربوي التعليمي بمختلف مراحله الابتدائي والمتوسط والثانوي، مما يستدعي من القائمين على الإصلاح التربوي وعي كامل بالواقع الاجتماعي، مع تمتعهم بالقدرة على تصميم الإصلاح واستشراف مخرجاته وإفرازاته متعددة الجوانب بخبرتهم الميدانية والنظرية، بهدف الرفع من مخرجات الفعل التربوي والنسق التربوي الفرعي لصالح النسق الكلي قصد تطويره.

---

[40] محمد زياد حمدان، **تقييم الكتاب المدرسي نحو إطار علمي للتقويم في التربية**، عمان، الأردن: دار التربية الحديثة، 1997، ص4.

ويعرف البعض الإصلاح التربوي على أنه تجديد للنظام التربوي، وهو مصطلح حديث نسبيا، لم تعرفه كتب التربية إلا في النصف الثاني من القرن العشرين، وتعتبر الكتابات الصادرة عن منظمة اليونيسكو هي أول من تطرق إليه، فالتجديد التربوي هو إدخال كل جديد أو تغيير في الأفكار أو السياسات أو البرامج أو الطرائق أو المرافق أو البيئة التعليمية، وهو من جهة أخرى العملية الدينامية لابتكار هذه التغيرات والتخطيط لها وتطبيقها، ويقصد به ابتداع أو اكتشاف بدائل جديدة لنظام التعليم القائم، وتلبية حاجات المجتمع الذي يوجد فيه، والإسهام في تطويره، إذ لا يأتي التجديد بالضرورة من أعلى الهرم فهو التزام الفاعلين وأعمال مهاراتهم وتوظيف نباهتهم وحدسهم في الاختيارات التي يتبنونها بمحض إرادتهم وقناعتهم، وهو مراجعة مستمرة لصياغة أهداف الفعل التربوي ومعناه .[41]

مما يعني أن التجديد التربوي أو الإصلاح التربوي هو إحداث تغيير في ممارسة الفعل التربوي باستحداث طرائق وتطبيق مناهج ومقررات جديد تلبي احتياجات التلاميذ لتمكينهم من التأقلم والتكيف والاندماج داخل مجتمعهم والإسهام في تطويره، من خلال تقييم وتقويم مخرجات الفعل التربوي بعناصره الأساسية الثلاث معلم متعلم مادة تعليمية، من قبل القائمين عليه من أساتذة وأفراد الجماعة التربوية، باقتراحات عملية ميدانية من الوسط التربوي، كعناصر تدرج في التجديد التربوي المستقبلي لتصحيح وتغيير الوضع القائم، وهي بذلك أهم عناصر نجاح الإصلاح التربوي الجديد.

2- أهداف الإصلاح التربوي:

41 فاطمة بنت قاسم العنزي، **التجديد التربوي والتعليم الالكتروني**، ط1، عمان، الأردن: دار الراية للنشر والتوزيع، 2011، ص13.

إن أهداف الإصلاح أو التجديد التربوي هو تطوير المنظومة التربوية وترقية وتحسين مخرجات النسق التربوي، لما يتطلع إليه المجتمع بمختلف فئاته وقطاعاته ومجالاته، بضمان تكيف واندماج وفعاليات الأفراد خريجو هذا النسق، من خلال استحداث مختلف مضامين الإصلاح وفلسفة ورؤية جديدة، بتبني أساليب تربوية وتعليمية ومقاربات تدريس بما تتضمنه من طرائق وتقويمات وتكوين الأساتذة، لمواكبة التطورات الحديثة في مختلف المراحل التعليمية ابتدائي ومتوسط وثانوي، فظهرت مشكلة الإصلاحات العلمية والمقاربات التعليمية من الأهداف الإجرائية إلى المقاربة بالكفاءات في الإصلاح الأخير، مما يستدعي تبني اتجاهات فكرية وتوفير موارد مادية وهيكلة جديدة وموارد بشرية بطاقات وتكوين متخصص ومتابعة وتقويم لتحقيق أهداف مضامين الإصلاح المعتمدة، وتجنب وتفادي الأخطاء والإخفاقات التي ترتبت عن الإصلاح السابق، دون أن نغفل عن التوجه الفكري و التأثيرات الإيديولوجية للقائمين على الإصلاح عند التخطيط له وإقرار مضامينه ومحتواه، وعلى العموم فإن من أهم أهداف الإصلاح التربوي نذكر ما يلي:

"_تحديث مقاصد وغايات التعليم لجعلها أكثر انسجام مع حاجات الأفراد والمجتمع.

_تحقيق الأهداف المحددة للتكوين وتعليم الأجيال المتمدرسة، وتثقيفهم بشكل أوسع وأنجع"[42].

حيث أن هاذين البعدين متلازمين ومتكاملين، ومن أجل تحقيق مدرسة ابتدائية ومتوسطة وثانوية ذات نجاعة عالية ومردودية ناجحة، يتطلب وجود واستحداث وتطبيق مناهج وفق مضامين الإصلاح التربوي المعتمدة، بالتغيير الجذري للبرامج مما يتطلب اعتماد طرائق تدريس جديدة، وتقويم وتكوين للأساتذة وفق المتطلبات الجديدة لتنفيذ المناهج، فجاءت المقاربة بالكفاءات كبديل لمقاربة الأهداف الإجرائية بدعوى الاهتمام بتجديد وتطوير البرامج التعليمية وتحسين مخرجات

---

[42] وزارة التربية الوطنية الجزائرية، **المقاربة بالكفاءات**، سلسلة من القضايا التربوية، ع34، 2003، المركز الوطني للوثائق التربوية، ص1.

المدرسة والنسق التربوي ككل، مقاصد الأنظمة التربوية وصياغتها وآليات تطبيقها تختلف من مجتمع لآخر، إلا أن الإصلاح التربوي الذي شهدته الجزائر مؤخرا محركه الأساس الإرادة السياسية لتطوير غايات المدرسة بمختلف مراحلها الدراسية لتتكيف مع متطلبات الواقع الاجتماعي المعاصر للفرد والمجتمع لتحقيق النمو والازدهار والتطور.

فكان الهدف من الإصلاح التربوي بمختلف مضامينه حسب وزيرة التربية الوطنية نورية بن غبريط إعداد مدرسة للألفية الثالثة، مدرسة منفتحة على العالم مدرسة تعمل على تنمية التلميذ، مدرسة ديمقراطية تعكس القيم الإنسانية العليا.[43]

وعلى العموم فإن الإصلاح الأخير الذي شهدته المنظومة التربوية الجزائرية إلى محاولة تجسيد وتحقيق الأهداف التالية:

1- إعادة الاعتبار لمهنة التعليم وجعلها في طليعة المهن، بإحاطتها بالرعاية الكاملة المادية والمعنوية والبيداغوجية، والارتقاء بالقوانين والقيم التي تحكمها، وتثمين دور القائمين عليها وتمكينهم من فرص التثقيف والتكوين التي تثري خبراتهم وترفع مستوياتهم.

2- مراجعة المناهج والمحتويات التعليمية بشكل علمي يضمن لها الانسجام مع الأهداف المسطرة، ومواكبة المستجدات العلمية والحضارية والتحولات السياسية والاقتصادية التي يعيشها، وإعادة بناء هذه المحتويات وفق تدرج منهجي يراعى فيه قدرات المتعلمين وحاجاتهم، والتكامل الوظيفي بين المعارف والمهارات وبينها وبين الحياة.

---

[43] وزارة التربية الوطنية الجزائرية، تظاهرات علمية من خطاب وزيرة التربية الوطنية، مجلة بحث وتربية، العدد11، 2016، المعهد الوطني للبحث في التربية، ص16.

3- التدقيق في صوغ الأهداف وتحديدها، وتوضيح أبعادها وتصنيفها وفق مستويات أدائية تتلاءم ومستوى تفكير المتعلمين وحاجاتهم من جهة، وإمكانات النظام واحتياجات المجتمع من جهة أخرى.

4- ضبط وتيرة العمل الدراسي اليومي والأسبوعي وفق دراسة علمية وتقنية واجتماعية تحدد الوعاء الزمني الملائم، وتضمن التوازن بين القدرات واستيعاب المتعلم ومتطلبات التحصيل العلمي، وبين فترات التعلم وممارسة النشاطات الثقافية والترويحية.

5- تحسين ظروف التمدرس وتطوير وسائل العمل ،و ذلك من خلال توفير العدد الكافي واللائق من المنشآت والمرافق وبذل جهد متميز في مجال التجهيز وصناعة الكتاب وتأسيس الخدمات الصحية والنفسية، واللجوء إلى الطرائق والأساليب الحديثة التي تنمي القدرة على التعلم الذاتي ،وتتيح للمتعلمين المشاركة الإيجابية في التعبير بكل حرية عن اهتماماتهم وأفكارهم، باعتبارهم طرفا أساسيا في عملية التعلم لا موضوعا له"[44].

3- دوافع الإصلاح التربوي:

إن العوامل والمبررات التي جعلت من إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر أمرا ضروريا وله أهميته البالغة وحتميته الضرورية ودوافع لعوامل داخل المنظومة التربوية نفسها، تتمثل في إحساس أهل القطاع وخاصة المسؤولين منهم بأن النسق التربوي المتمثل في النظام التربوي لا يؤدي وظائفه المنوطة به وتحقيق مدخلات النسق الكلي التي يتطلعا إليها من النسق التربوي، من حيث كفاءته وفاعليته وإنتاجيته، وقد تكون من دوافع الإصلاح التربوي عوامل خارجية.

---

[44] عبد القادر فضيل، **المدرسة في الجزائر حقائق وإشكالات**، ط2، الجزائر: جسور للنشر والتوزيع، 2013،ص68.

وما يتطلبه ذلك من تغيير في مدخلاتها ومخرجاتها وعملياتها الداخلية تحقيقا للأهداف المنشودة، أي من السياق المجتمعي العام وما يضطرب فيه من تحولات وتحديات سياسية واقتصادية واجتماعية – سواء من داخله أو من خارجه– تفرض على المجتمع السعي إلى إيجاد توازنات جديدة، تجنّد لها مختلف منظومات المجتمع ، وفي مقدمتها منظومة التعليم.[45]

و من الأسباب الحقيقية والدوافع الرئيسية التي دفعت بوزارة التربية الوطنية إلى استحداث مشروع إصلاح النظام التربوي الجزائري جديد ،الذي جسد في الواقع بعد جملة من النقاشات وأعمال الورشات ولجنة إصلاح المنظومة التربوية منذ انطلاق عملها سنة2000، نظرا للتحولات الداخلية في الجزائر والتحولات على الصعيد الإقليمي والعالمي، مما استدعى ضرورة إعادة النظر في الفلسفات التربوية والمناهج التعليمية بما يتلاءم مع هذه المستجدات، إلى غاية بداية تجسيد المشروع سنة 2003، حيث أن "الإصلاح الجديد، تمليه ظروف أخرى مرتبطة أساسا بالتغيرات التي تعيشها البلاد في المجالات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، وبالحاجات الاجتماعية الناجمة عن هذه التغيرات، وتفرضه تحديات جديدة، تختلف عن تلك التي كان على المدرسة الجزائرية أن تواجهها في السبعينات، إنها تحديات من شكل آخر، وعلى المدرسة اليوم أن تواجهها بإعداد أبنائها للعيش في عالم تطبعه عولمة الحياة في شتى مجالاتها المختلفة، وتميزه تكنولوجية الإعلام والاتصال الجديدة التي بدأت في إحداث تغيير في وسائل التعليم وأساليبه وفي مفهوم الزمان والمكان فيه"[46]

بالإضافة إلى عوامل أخرى نذكر منها:

---

[45] محمد صبري الحوت، إصلاح لتعليم بين واقع الداخل وضغوط الخارج، ط1، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية،2008، ص20.

[46] وزارة التربية الوطنية الجزائرية، إصلاح المنظومة التربوية النصوص التنظيمية، ط1، الجزائر: المديرية الفرعية للتوثيق، ديسمبر 2009، ص3.

–التنامي والتزايد السريع للمعرفة الإنسانية في شتى المجالات تجعل مسؤولية إصلاح المنظومة التربوية وتطويرها تتعاظم من أجل مواكبة الثورة المعلوماتية إنتاجا وانتقالا وتبادلا وتجديدا، لأن نظام التعليم في أي بلد هو الذي يأخذ على عاتقه نقل المعرفة وإكسابها وإنتاجها وتجديدها وتطويرها في سبيل إعداد مواطن يتمتع بحس عال من الانتماء للوطن وبالمسؤولية اتجاهه، من أجل تنميته، والارتقاء به إلى مصاف الدول المتقدمة.[47]

– ظاهرة العولمة التي شهدها العالم ودر العلم والمعرفة في وجودها وانتشارها ، وما نجم عنها من تشابك وترابط وتداخل العلاقات المعاصرة الفردية والاجتماعية محليا وإقليميا ودوليا مع الجماعات والتنظيمات، وما يترتب عنها من تبادل المعلومات وزيادة التنافس، واختزال الحدود والمسافات الجغرافية بين الدول والمجتمعات، وذوبان الهويات الوطنية من خلال حوار الثقافات والتبادلات الثقافية واللغوية وانتشارها وعبورها الحدود القارية والدولية تحت مظلة العولمة كظاهرة عالمية، فكانت من إحدى الدوافع الضرورية لإعادة النظر في المنظومة التربوية القائمة واستحداث إصلاح تربوي يتماشى مع واقع العولمة من جهة، ومواجهة مخاطرها وتداعياتها على قيم وثوابت وخصوصيات المجتمع الجزائري.

"فنحن في عصر العولمة وتكنولوجيا الاتصالات وثورة المعرفة وتسارعها، نحتاج إلى تعليم يؤدي إلى تنمية قدرات الأفراد على الوصول إلى المعلومات وتنظيمها وحسن استخدامها في التفكير والتعبير والاتصال وبناء العلاقات" [48]، وذلك بمواكبة العولمة وتطور تكنولوجيا المعلومات مع المحافظة على الميزات الاجتماعية والثقافية والموروث الحضاري للمجتمع الجزائري.

---

[47] محمد صبري الحوت، مرجع سابق، ص23.

[48] المرجع نفسه، ص23.

وبذلك فإن جملة هذه الدوافع والعوامل تؤكد استحالة ثبات أي نظام تعليمي واستقراره في ظل المتغيرات الجديدة، مما تستدعي ضرورة تجديده وإصلاحه وتطويره كلما دعت الضرورة لذلك، بما يتماشى مع المتغيرات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية وكذا المتغيرات الداخلية والخارجية، والحفاظ على ثوابت الأمة وموروثها التاريخي، هي تحديات أمام أي إصلاح تربوي من حيث الفلسفة والغايات والأهداف والأساليب والطرائق والتكوين والتقويم، وفي مكونات النسق التربوي والمحيط الخارجي له، من أجل نجاحه حيث لا يمكن إهمالها أو تجاهلها لتحقيق مخرجات وفق ما يتطلبه النسق الاجتماعي الكلي من مدخلات في ظل ظروفه الراهنة ، لتجاوز الصعوبات والعقبات وتحقيق الأهداف المنشودة مع الإصلاح التربوي المقرر بمختلف عملياته الداخلية.

من أجل إيجاد أفراد قادرين على إصدار أحكام سليمة، وذلك وعلى شق طريقهم وسط متغيرات جديدة لم يألفوها من قبل، وعلى تحديد شكل العلاقات الجديدة في هذا العصر المتلاحق في ثوراته، وما يتطلبه ذلك من ضرورة إعادة النظر في سياسات التعليم وأهدافه وبرامجه، بما يتناسب مع ما يريده المجتمع من وراء هذا الإصلاح[49]، من أفراد لهم القدرة على تحقيق حاجاتهم وفاعليتهم في المجتمع مع القدرة على الانسجام والاندماج والمساهمة في تطوير المجتمع وازدهاره

4- مراحل الإصلاح التربوي في الجزائر:

لقد شهدت المنظومة التربوية الجزائرية عدة إصلاحات تربوية جزئية أو شاملة منذ الاستقلال على خلفية النظام التعليمي الموروث من المستعمر الفرنسي حيث كانت الإصلاحات كما يلي:

4-1- غداة الاستقلال بعد سنة1962:

بعد استقلال الجزائر من المستعمر الفرنسي و استرجاعه لسيادتها الوطنية كانت المنظومة التربوية الموروثة وفق المنظور الكولنيالي تعمل على محو الشخصية الوطنية و طمس معالم الهوية

[49] محمد صبري الحوت، مرجع سابق، ص27.

و تاريخ الجزائريين، وتجهيل الشعب حيث " كانت الأمية سائدة لدى اغلب الشعب الجزائري حيث كانت تمثل80% في سنة 1962"[50] ، الأمر الذي استدعى من القائمين على الشأن التربوي آنذاك على ضرورة الإسراع في تغيير جذري لأهداف المنظومة التربوية القائمة، وهو حال كل الدول المغاربية التي كانت مستعمرة، " فنظرا لاعتبارات تاريخية توجهت الدول المغاربية لتبني البناءات الكولونيالية مع إحداث تغييرات حسب تقاليد كل بلد"[51] ، بمنظومة تربوية جديدة تعكس مقومات الشخصية الجزائرية المسلمة، على الرغم من صعوبة التغيير في زمن قصير كما استدعته المرحلة. وكانت أهم خيارات التعديلات الجزئية في بعدها السياسي والتربوي تعزيز الهوية والشخصية الوطنية من خلال المقررات والبرامج الدراسية وفق:

- الخيار الثوري وذلك بتعميم التعليم وجعله في متناول كل شرائح المجتمع.
- الخيار العلمي بتفتح التعليم نحو العصرنة والتحديث وبالتحكم في العلوم والتكنولوجيا.

حيث سعى هذا الإصلاح المستعجل إلى تجسيد هذه الخيارات الأساسية في التوجهات وبرامج ذات فعالية وهي أهمها:

أولا: ديمقراطية التعليم:

حيث ارتفعت أعداد المتمدرسين بصورة مطردة منذ الاستقلال وانتقلت من حوالي 20% إلى 100% حتى أضحت تقارب ربع السكان، وارتفعت نسبة المتمدرسات وكذلك ارتفعت نسبة انجاز المؤسسات التعليمية بمختلف أطوارها، وعلاوة على مجانية التعليم وفرت الدولة الكتاب المدرسي بأسعار رمزية وكذلك فتح مطاعم مدرسية وغيرها من الخدمات المجانية.

---

[50] André Adams, **Annuaire de l'Afrique du nord**, CNRS, Paris : le centre études nord-africaines,1973, p552.

[51] Amina yekhlef, **la decentralization et l'école en Algérie' Algérie 50 ans après Etat des savoirs en sciences sociales et humaines 1954-2004** ; Actes de symposium ; Oran .20-21-22 septembre 2004, Algérie : Editions CRASCO,2008, p641.

ثانيا: التعريب:

شرع ابتداء من السنة الدراسية 1964/1963 في تعريب السنة الأولى ابتدائي وتم تدعيم دراسة اللغة العربية للسنوات الأخرى وكذلك التعليم المتوسط والثانوي، وابتداء من سنة1967 شرع في تدريس التاريخ والجغرافيا والتربية المدنية باللغة العربية ومن ثم تدريس الحساب. وصارت منذ ذلك التاريخ اللغة الفرنسية تدرس كلغة أجنبية.

ثالثا: الجزأرة:

شملت الجزأرة محتويات والبرامج مثلما شملت موظفي التعليم والتأطير والتشريع المدرسي بالتدريج وجعله جزائريا، ابتداء من سنة 1964 وهكذا أصبح جمع الأطفال الجزائريين يدرسون لغتهم الوطنية وكذلك تاريخ وجغرافية الجزائر والتربية الإسلامية والقرآن الكريم بعد أن كانوا يدرسون تاريخ وجغرافية فرنسا.

ولقد أسس المعهد التربوي الوطني في 1962/12/31 فساهم في جزأرة الوسائل التعليمية. (أي الكتاب المدرسي).

وبعد أن غادر معظم المعلمين الفرنسيين تم توظيف مئات الموظفين، لكن تكوينهم كان ضعيف وبدون كفاءة تربوية وعلمية، وعملت الوزارة على تكوينهم في إطار تربصات وورشات قصيرة المدة ودورات صيفية.

واستعانت المنظومة ببعثات واستعارة المتعاونين من الدول العربية خاصة كالمصريين والسوريين والفلسطينيين، وكذلك من دول أوروبا الشرقية لتعويض الفرنسيين ومساعدة المنظومة على النهوض، وابتداء من 1970 أسندت للجزائريين وحدهم جميع المناصب ذات المسؤولية على جميع مستويات المنظومة، وبفضل سياسة التكوين المكثفة تم الاستغناء على التعاون الأجنبي في التعليم الابتدائي والمتوسط وأيضا الثانوي.

رابعا: توحيد التعليم:

ورثت الجزائر نظاما تربويا اتسم بالازدواجية من حيث الهياكل والبرامج والشهادات فعملت على توحيده، حيث تم في سنة 1964 توحيد البرامج بين المدارس الابتدائية ومدارس التعليم العام(الحر) ومدارس جمعية العلماء المسلمين ووحدت المسابقات والامتحانات (مثلا امتحان السنة السادسة ابتدائي 1967، وامتحان التعليم المتوسط 1974).

وجاءت أمرية 16 أفريل 1976 التي تنص على كون التربية والتعليم من اختصاص الدولة فألغي التعليم ذو الطابع التجاري والتعليم التابع للآباء البيض، ومع انطلاق المخطط الرباعي 1970 أنشئت معاهد تكنولوجية في كل ولاية حتى يتكون فيه المعلمون قبل الشروع في التدريس.

و في سنة 1981 أسس مركز وطني و ثلاث مراكز جهوية لتكوين إطارات التربية، ومن جهة أخرى انطلقت حملة واسعة لمحو الأمية و الجهل التي تعتبران من مخلفات الإستدمار الفرنسي، و ظهر كذلك التعليم عن طريق المراسلة والإذاعة، فأسس سنة 1969 المركز الوطني لتعميم التعليم لهذا الغرض[52]، من أجل مكافحة ومحاربة الأمية.

4-2-إصلاحات مابعد1976:

بعد مرور أكثر من عشر سنوات من الإصلاحات الاستعجالية لتصحيح المنظومة التربوية الموروثة من الاستعمار الفرنسي، والعمل بمجهودات جبارة في سبيل تشييد المدرسة الجزائرية و بعد المراحل الانتقالية، شرع في التفكير في منظومة تربوية جديدة حيث قامت الوزارة بعدة تجارب ميدانية، تجسدت في أمرية 16 أفريل 1976 المتعلقة بتنظيم التربية والتكوين، والتي تعتبر قانونا

---

[52] بوساحية عبد السميع، **النظام التربوي في الجزائر**، على الرابط:/http://moodle.ens-kouba.dz ، تاريخ النشر2016، تم الاطلاع 2021/02/20 على الساعة21:00.

مدرسيا متكاملا يتكون من التشريع في ميدان التربية والتكوين، حيث يعتبر في مادته الثانية أن رسالة النظام التربوي في نطاق القيم العربية الإسلامية والمبادئ الاشتراكية هي:

- تنمية شخصية الأطفال والمواطنين وإعدادهم للعمل والحياة.
- إكساب المعارف العامة العلمية والتكنولوجية.
- الاستجابة للتطلعات الشعبية إلى العدالة والتقدم.
- تنشئة الأجيال على حب الوطن.[53]

حيث تضمن هذا الأمر أن النظام التربوي الوطني من اختصاص الدولة وحدها، و يتضمن مجانية التعليم في كل المستويات وباللغة العربية، و تعميم التعليم الأساسي و إجباريته للأطفال من سن 6سنوات إلى غاية16 سنة، مع ضرورة إشراك الأسرة في العمل التربوي، مع ضرورة تنظيم مساهمات أولياء التلاميذ، وتفعيل مشاركة المعلمون أو الأساتذة والشباب في الحياة الاجتماعية بالمؤسسات بتكوين مجتمع تربوي حقيقي، واعتبار التربية مصلحة عليا من مصالح الأمة إذ يمكن الاستعانة بكل شخص له تكوين يمكن من خلاله تعزيز وتحسين النشاط التربوي.

ونصت الأمرية على تفرع وهيكلة النظام التربوي إلى أربعة مستويات:

- التعليم التحضيري - التعليم الأساسي - التعليم الثانوي
- التعليم العالي، ويلقن كل صنف في مؤسسات ملائمة.

وشمل النظام الجديد مصالح ومؤسسات تعنى ب:

- التكوين التربوي
- البحث التربوي

---

[53] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، أمر رقم76-35 يتعلق بتنظيم التربية والتكوين، الجريدة الرسمية، ع33، 1976/04/23، ص534.

- النشاط الاجتماعي المدرسي

وكان من بين أهم مهام وأهداف هذا الإصلاح الشامل ما يلي:

- مهمة التعليم الأساسي إعطاء تربية أساسية واحدة لجميع التلاميذ، مدة 9 سنوات.
- دراسة اللغة العربية وتمكين التلاميذ منها تعبيرا ومشافهة وتحريرا.
- تعليم اللغات الأجنبية، والتعرف على الحضارات الأجنبية وتنمية التفاهم المشترك بين الشعوب
- إكساب التلاميذ تقنية التحليل والاستدلال وفق الأسس الرياضية والعلمية.
- إكساب التلاميذ الأسس الاجتماعية ولاسيما المعلومات التاريخية والسياسية والأخلاقية والدينية.[54]

أما التعليم الثانوي زيادة على المهمة التربوية فكان من بين أهم مهامه وأهدافه ما يلي:

- دعم المعارف المكتسبة، والتخصص التدريجي في مختلف الميادين وفقا لمؤهلات التلاميذ وحاجات المجتمع.
- يشتمل التعليم الثانوي على: أ- التعليم الثانوي العام
- التعليم الثانوي المتخصص ويركز على تدريب التلاميذ في المواد المتفوقين فيها
- التعليم الثانوي التقني والمهني ويتم فيه إعداد الشبان للعمل في قطاعات الإنتاج بتكوين تقنيين وعمال مؤهلين، مع إمكانية الالتحاق بمؤسسات التكوين العالي.[55]

و بخصوص التعليم الأساسي، دخل حيز التنفيذ سنة 1980 بعد فترة امتدت من 1976 إلى 1979 وصفت بفترة التردد ومحاولة التراجع عن الأمر 76/35 تغيرت الرسالة من حيث

---

[54] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، مرجع سابق، ص535.

[55] المرجع نفسه، ص536.

محتواها و أعدت برامج و منتهج ومواقيت تدريس جديدة ، كما تم تأليف كتب واستحداث وسائل تعليمية مبتكرة لتلاءم التوجهات المستجدة .[56]

لم يعرف التعليم الثانوي العام والتقني إصلاحات كما نصت عليه الأمرية 35/76 باستثناء فتح بعض الشعب ذات الطابع التكنولوجي والعلمي في الثمانينات من القرن العشرين.

ونظرا للحراك السياسي والاجتماعي في نهاية الثمانينيات خاصة بعد أحداث اكتوبر1988 والتي نتج عنها تغيرات جذرية ودستورية وتشريعية، حيث تقرر في منتصف جانفي1989 إعادة النظر الجزئي في فروع التعليم، حيث ظهرت المبادئ العامة للنظام التربوي التي نصت عليها المادة53 من دستور1996 والمتمثلة في:

- الطابع الإلزامي للتعليم
- ضمان حق التعليم ومجانيته
- التساوي في الالتحاق بالتعليم

ومن بداية التسعينيات ظهرت صراعات فكرية وإيديولوجية وسياسية وثقافية، وظهر تيار يدعو إلى ضرورة إعادة النظر في المنظومة التربوية والإسراع في استحداث إصلاح تربوي لمواكبة التطورات وتدارك الأخطاء ومخرجات التعليم الأساسي وفق إصلاح جديد.

4-3-الإصلاح التربوي الأخير مابعد1999:

من خلال الإرادة السياسية ورغبة السلطات العليا للبلاد ممثلة في رئيس الجمهورية عبد العزيز بوتفليقة في إصلاح المنظومة التربوية، لمواكبة المطالب والمستجدات الوطنية والدولية، تم اتخاذ قرار إصلاح التعليم وتشكيل وتنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية في 13

---

[56] بوساحية عبد السميع، **النظام التربوي في الجزائر**، على الرابط:/http://moodle.ens-kouba.dz ، تاريخ النشر2016، تم الاطلاع 2021/03/01 على الساعة16:00.

ماي2000، حيث تم استدعاء حوالي 158 خبيرا بمرسوم رئاسي[57]، وبعد تقديم ملف الإصلاح إلى رئاسة الجمهورية، تكفلت وزارة التربية الوطنية باتخاذ الإجراءات اللازمة لتنفيذ قرارات مجلس الوزراء المنعقد في: 30 أفريل سنة 2002 والمتعلقة بإعادة هيكلة النظام التربوي الجزائري، وتمثلت تلك الخطوات والإجراءات فيما يلي:

4-3-1-مسار تطبيق الإصلاح التربوي:

1. إحداث اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية 2000ماي، وبداية العمل مع حلول سنة 2001.

2. إصدار مجلس الوزراء في 30 أفريل 2002 مجموعة من القرارات تضمنت ثلاث محاور كبرى: أ- إصلاح المجال البيداغوجي.

ب- إرساء منظومة متجددة للتكوين وتحسين التأطير البيداغوجي والإداري

ج- إعادة التنظيم الشامل للمنظومة التربوية[58]

3. وثيقة وزارة التربية الوطنية تحت عنوان مخطط العمل لتنفيذ إصلاح المنظومة التربوية في أكتوبر 2003.

4. بداية الإصلاح الهيكلي والتربوي والبيداغوجي من حيث المناهج والبرامج التعليمية وأساليب التقويم وطرق التدريس وتجديد الكتب المدرسية وتكوين المعلمين والأساتذة، حيث انطلق في 2003 لمرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط، وفي 2005 لمرحلة التعليم الثانوي.

4-3-2-غايات التربية في المنظومة التربية الوطنية:

---

[57] فاتحي عبد النبي، **الوضعية المهنية للمعلم في ضوء تدابير الإصلاح التربوي**، أطروحة دكتوراه، جامعة بسكرة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر،2016، ص111.

[58] سمية بادق، **بن بوزيد يصدر كتابا عن إصلاح التربية في الجزائر**، على الرابط: https://www.djazairess.com/، تم النشر2009/06/25، تم الاطلاع2021/08/13، على الساعة23:15.

1. تكوين مواطن متعلق بقيم الشعب الجزائري، يفهم العالم حوله متكيف معه ومؤثر فيه.

2. تقوية الوعي الفردي والجماعي بالهوية الوطنية لتحقيق الانسجام الاجتماعي وترقية القيم المتصلة بالإسلام والعروبة والأمازيغية.

3. ترسيخ قيم ثورة أول نوفمبر 1954

4. تكوين جيل متشبع بمبادئ الإسلام وقيمه الروحية والأخلاقية والثقافية والحضارية.

5. ترقية قيم الجمهورية ودولة القانون.

6. إرساء ركائز مجتمع متمسك بالسلم والديمقراطية، ومساعدة التلاميذ على امتلاك القيم التي يتقاسمها المجتمع الجزائري التي تستند إلى، العلم والعمل، التضامن واحترام الآخر، والتسامح وبضمان ترقية قيم ايجابية.[59]

4-3-3-المحاور الكبرى للإصلاح:

إن سلسلة الإجراءات التي ترتبت عن تبني واعتماد إصلاح المنظومة التربوية، بعد صدور تقرير لجنة إصلاح المنظومة التربوية برئاسة بن زاغو، شملت ثلاث محاور كبرى هي:

1- تحسين نوعية التأطير:

*من خلال التكوين الأولي للمعلمين والأساتذة والتكوين أثناء الخدمة، بالتنسيق مع المدارس العليا للأساتذة، وإنشاء معاهد تكوين وتحسين مستوى المعلمين بتحويل المعاهد التكنولوجية.

2- التحوير البيداغوجي:

*طرائق التدريس، المضامين والأهداف البيداغوجية، جهاز المعالجة البيداغوجية

*تقويم التعلمات عند التلاميذ، مقاربة مقارنيه محلية ودولية.

---

[59] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، قانون رقم08-04 يتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية، الجريدة الرسمية، ع27،4/01/2008، ص7.

*التوجيه المدرسي.

*جهاز إعداد الاختبارات والامتحانات الرسمية

*جهاز التقييم الوجاهة والمردود *التربية التحضيرية[60]

3-إعادة تنظيم المنظومة التربوية: الابتدائي الدخول في سن 6 سنوات مدة المرحلة 5سنوات، المتوسط 4 سنوات، الثانوي 3 سنوات.

*تعميم التربية التحضيرية ابتداء من سن الخامسة.

*إعادة تنظيم التعليم ما بعد الإجباري

*فتح التعليم الخاص

4-3-4-مواطـــــــن التغيير:

- تنظيم الوظائف، الأستاذ، التلميذ، المتعاملين
- تنظيم العلاقات بين أفراد الجماعة التربوية
- تنظيم المصالح: أمانة، مديرية الدراسات، استشارية التربية، المقتصدية
- تنظيم وتنشيط أعمال خلايا التفكير والبحث وتفعيل دور النوادي العلمية والثقافية
- تنظيم الهياكل: ضمان الأمن، النظافة، تحسين وتجميل مختلف مرافق المؤسسة
- تنظيم الشعب: بتقنين التنظيمات التربوية واستحداث شعب ومسارات التوجيه.

4-3-5-تنظيم أطوار التعليم:

إن إصلاح المنظومة التربوية أعاد تنظيم التعليم الإلزامي بإقامة كيانين متمايزين بوضوح يتمثلان في: المدرسة الابتدائية ومؤسسة التعليم المتوسط، وهكذا تم تخفيض مدة طور التعليم الابتدائي من 6 إلى 5 سنوات مع إدخال مرحلة التربية التحضيرية والعمل على تعميمها بالتدرج،

---

[60] وزارة التربية الوطنية الجزائرية، مجلة بحث وتربية، مرجع سابق، ص12.

وتمديد مدة طور التعليم المتوسط من 3 إلى 4 سنوات، والإبقاء على 3 سنوات مدة طور التعليم الثانوي.

أ- التربية التحضيرية:

تشكل التربية التحضيرية مقوّما قاعديا في تربية الأطفال وتحضيرهم للالتحاق بالتعليم الابتدائي، بإتاحة الفرصة لهم للتعلم وتطوير قدراتهم البدنية والذهنية والابتكارية والنفسية الاجتماعية. إنها ترمي كذلك إلى تطوير شخصيتهم وإيقاظ حسهم الجمالي وجعلهم يكتسبون المهارات الحسية الحركية وكذا العادات الحميدة التي تعدهم للحياة الجماعية كما ترمي أيضا إلى إكسابهم العناصر الأولى للقراءة والكتابة والحساب.

إن التربية التحضيرية، في مفهوم القانون التوجيهي للتربية، هي المرحلة الأخيرة للتربية ما قبل المدرسية، وهي التي تحضر الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين خمس(05) وست (06) سنوات للالتحاق بالتعليم الابتدائي، ويشير القانون التوجيهي إلى التعميم التدريجي للتربية التحضيرية بمشاركة الهيئات الإدارية والمؤسسات العمومية والجمعيات وكذا القطاع الخاص، إذ عرفت التربية التحضيرية تطورا إيجابيا خلال الفترة المتراوحة من 2005 إلى 2014 حيث انتقلت نسبة التلاميذ البالغين سن الخامسة والمتمدرسين بها من 10,8% إلى 67,8%، حيث عرف هذا النوع من التربية تطورا ملحوظا عند انتقال الكوكبة الأخيرة للتعليم الأساسي نحو التعليم المتوسط، بتقليص الطور الابتدائي إلى 5 سنوات مما سمح باستغلال الأقسام الشاغرة[61].

ب-التعليم الأساسي:

[61] وزارة التربية الوطنية الجزائرية، النظام التربوي الجزائري، على الرابط:https://www.education.gov.dz /، تم الاطلاع2021/08/17، على الساعة 10:00.

يضمن التعليم الأساسي تعليما مشتركا لكل التلاميذ، يسمح لهم باكتساب المعارف والكفاءات الأساسية الضرورية لمواصلة الدراسة في المستوى الموالي أو الالتحاق بالتعليم والتكوين المهنيين او المشاركة في حياة المجتمع.[62]

ويشكل التعليم الأساسي الذي مدته 9 سنوات، التربية القاعدية المشتركة بين كافة التلاميذ، ويمنح التعليم الأساسي في المدرسة الابتدائية ذات الخمس سنوات وفي المتوسطة ذات الأربع سنوات.

ب1- التعليم الابتدائي:

و يتمثل الهدف العام للتعليم الابتدائي في تطوير قدرات الطفل بمنحه العناصر والأدوات الأساسية للمعرفة، وهي: التعبير الشفوي والكتابي والقراءة والرياضيات، حيث يتيح التعليم الابتدائي للطفل اكتساب تربية ملائمة تمكنه من توسيع إدراكه للزمن والمكان والأشياء ولجسمه كما يسمح له بتطوير ذكائه وحسه واستعداداته اليدوية والبدنية والفنية، وكذلك اكتساب تدريجي للمعرفة المنهجية كما يعده لمتابعة الدراسة بالتعليم المتوسط في أحسن الظروف.

ويجري التعليم الابتدائي بالمدرسة الابتدائية التي تشكل مؤسسة قاعدة لكل النظام التربوي الوطني، حيث يتيح القانون الأساسي لهذه المؤسسة لأن تحصل على الوسائل الضرورية لأداء مهمتها وإعداد مشروع للمؤسسة. يحدد مشروع المؤسسة، تحت سلطة المدير، الكيفيات الخاصة لتنفيذ البرامج الوطنية بضبط النشاطات المدرسية واللاصفية وترتيبات التكفل بمختلف فئات التلاميذ.

ب2-التعليم المتوسط:

يشكل التعليم المتوسط المرحلة الأخيرة من التعليم الأساسي بغاياته الخاصة وبكفاءات محددة جيدا، مما يضمن لكل تلميذ قاعدة من الكفاءات الضرورية، في مجال التربية والثقافة

---

[62] وزارة التربية الوطنية، قانون رقم08-04 يتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية، مرجع سابق، ص13.

والتأهيل، وهو الأمر الذي يسمح له بمواصلة الدراسة والتكوين في مرحلة ما بعد الإلزامي أو بالاندماج في الحياة العملية، ويجري التعليم المتوسط بمؤسسات التعليم المتوسط، وتدوم الدراسة في طور التعليم المتوسط 4 سنوات ويدرّس في هذا الطور أساتذة متخصصون في مختلف المواد التعليمية، يمثل الكتاب المدرسي الأداة الأساسية في التعليم الأساسي[63].

ب3-التعليم الثانوي العام والتكنولوجي:

لقد أعيد تنظيم التعليم ما بعد الإلزامي في إطار إصلاح المنظومة التربوية، انطلاقا من السنة الدراسية 2006/2005، إذ تتركب هذه المرحلة من 3 مقاطع:

المقطع الأول: التعليم الثانوي العام والتكنولوجي

المقطع الثاني: التكوين والتعليم المهنيين

المقطع الثالث: التعليم العالي

يتبين جليا أن أهمية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي تتمثل في التناسق بين التعليم الإلزامي في المرحلة القبلية، وفي انسجامه مع التعليم في المرحلة البعدية بإعادة تنظيم التعليم العالي والمسلك المهني بما يتماشى ومستجدات التعليم الثانوي.

ج-1-المبادئ العامة للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي:

إنه:

- ليس ضمن التعليم الإلزامي، حيث أنه لا يستقبل سوى التلاميذ الذي يستوفون شروط القبول التي يحددها الوزير المكلف بالتربية الوطنية.
- يحضّر التلاميذ لامتحان بكالوريا التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، فهو تعليم موجه أساسا للتحضير من أجل أنواع من التكون وكذا الدراسات العليا.

---

[63] وزارة التربية الوطنية الجزائرية، النظام التربوي الجزائري، مرجع سابق.

- يأخذ في الحسبان تنظيم التعليم من أجل هيكلته.
- يندرج في إطار التوجهات العالمية التي تنظم هذه المرحلة من التعليم، والتي تتحاشى التخصصات المبكرة وكثرة المسالك والشعب، حيث يشكل مرحلة تمنح التلميذ تكوينا قاعديا متينا، في ميادين الأدب واللغات والفنون والعلوم والتكنولوجيا، دون إهمال المواد التعليمية التي تنمي الحس المدني والشعور بالمسؤولية، فهي ليست بأي حال من الأحوال مرحلة تخصص في المسار الدراسي للتلاميذ.
- تتكفل بالمعطيات المنبثقة عن تطور العلوم والتكنولوجيا عند إعداد مناهجها.
- يتجنب فتح شعب تعتبر كشعب "مزدوجة" تعتمد نفس الملامح وتفضي إلى نفس المنافذ.
- تيسّر كل عمليات إعادة التوجيه الممكنة خلال المسارات بفضل تناسق مسالكها ومرونة إجراءاتها.[64]

ج-2- المبادئ الخاصة للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي:

ينبغي له أن:

- يستقبل التلاميذ المقبولين من السنة الرابعة متوسط، في نظام تعليمي يبعث على الأمن ويتجنب القطيعة المباغتة مع نظام الدراسة السابق، فيضمن الاستمرارية التربوية والبيداغوجية من خلال الإبقاء على جل المواد التعليمية تقريبا التي كانت تدرّس في المتوسط.
- يدخل البعد المتعلق بالتدرج في التوجيه نحو مختلف الشعب وذلك باعتماد التوجيه الأولي عقب السنة 4 متوسط، حسب ملامح التلاميذ الذين يتوزعون بصفة طبيعية تقريبا إلى

[64] وزارة التربية الوطنية الجزائرية، النظام التربوي الجزائري، مرجع سابق.

"أدبيين" وإلى "علميين" وهو ما ييسّر تطبيق توجيه أكثر موضوعية في نهاية الجذعين المشتركين، مع إمكانية تعديل التوجيه الأولي.

- تمتين وتعميق مكتسبات المرحلة التعليمية القاعدية السابقة وإحداث التجانس فيها مع إرساء قاعدة من الثقافة العامة، مبنية على المعارف والكفاءات التي يمكن توظيفها في عمليات التعلم المقبلة، واختيار المسارات الأكاديمية والمهنية الضرورية للتكوين على المواطنة.

ج-3- غايات التعليم الثانوي العام والتكنولوجي:

تتمثل غاياته في:

- المساهمة في تنمية ورفع مستوى المعارف والوعي لدى المواطنين.
- المساهمة في تكوين حاملين للشهادات بمستويات معرفية وكفاءات وثقافة مطابقة "للمعايير" و "المقاييس" المعترف بها عالميا.
- تحضير التلاميذ للحياة في مجتمع ديمقراطي حيث يتكفلون بأنفسهم ويتحملون مسؤوليتهم ويحترمون الغير.
- تطوير وتعزيز قيم الثقافة الوطنية والحضارة العالمية.
- المساهمة في تنمية السعي إلى التميز لدى التلاميذ.
- تيسير تطوير المعارف والكفاءات في الميادين العلمية والتكنولوجية والآداب والفنون والاقتصاد.
- البحث عن أساليب التنظيم والسير الأكثر نجاعة والأكبر فعالية ممكنة[65].

ج-4- مهام التعليم الثانوي العام والتكنولوجي:

تتمثل المهام في:

---

[65] وزارة التربية الوطنية الجزائرية، النظام التربوي الجزائري، مرجع سابق.

- تحضير الشباب لمواصلة الدراسات الجامعية ذات المستوى العالي.
- تطوير مواقف تساعد على اكتساب المعارف وإدماجها.
- تنمية مواقف التحليل والتلخيص والتقييم والحكم.
- تمكين التلاميذ من استقلالية الحكم.
- تعزيز الشعور بالانتماء إلى أمة وحضارة ضاربة جذورها في الماضي وتنمية وتعزيز حب الوطن.
- تنمية وتعزيز القيم الروحية الأصيلة
- إكساب المهارات والمواقف الضرورية للاستجابة لمتطلبات الدراسات الجامعية ذات المستوى العالي.
- تلقين وتنمية حب العمل المتقن والبحث عن الدقة والكمال.
- تطوير الحس المدني واحترام البيئة والممتلكات العمومية.
- تنمية مواقف احترام الغير.[66]

ج-5- الأهداف العامة للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي:

يمكن تصنيفها في أربعة أصناف:

- أهداف ذات صلة بالتربية العامة :

- إيقاظ الشخصية: حب الاطلاع، الفكر النقدي، الإبداع، الاستقلالية.
- جانب التنشئة الاجتماعية: التعاون، التواصل.
- اكتساب المعارف: ثقافة عامة ومعارف أساسية مدمجة بشكل متين ويمكن توظيفها من أجل "التعلم بغرض التعلم" مع تحاشي الجانب الموسوعي.

---

[66] وزارة التربية الوطنية الجزائرية، النظام التربوي الجزائري، مرجع سابق.

-أهداف منهجية :

- الطرائق العامة للعمل: العمل الشخصي، ضمن جماعة، التحقيق، المشروع، التوثيق.
- الطرائق التي تساعد على المهارة والفهم.
- الطرائق الخاصة بالمواد التعليمية، بالأخص تلك المتعلقة بالفكر العلمي.

-أهداف التحكم في مختلف الوسائل التعبيرية :

- التحكم في اللغة الوطنية.
- معرفة لغتين أجنبيتين على الأقل والتحكم فيهما.
- التعبير الفني والمعلوماتي.
- التعبير الخاص بالرياضيات.

-أهداف التكوين العلمي والتكنولوجي :

- تنمية حب الاطلاع والاستقصاء العلمي وروح الإبداع والمبادرة.
- فهم الطرائق العلمية.
- اعتماد المقاربات التجريبية لاختبار الفرضيات.
- استعمال تعبير بسيط ووجيز لشرح وتقييم الوقائع[67].

ج-6- تنظيم التعليم الثانوي العام والتكنولوجي:

يمنح التلاميذ الذين ينتقلون إلى السنة الأولى من هذا الطور، في أحد الجذعين المشتركين:

1- الجذع المشترك آداب الذي يتفرع في السنتين الثانية والثالثة ثانوي إلى شعبتين هما:

*الأدب والفلسفة * اللغات الأجنبية

[67] وزارة التربية الوطنية الجزائرية، النظام التربوي الجزائري، مرجع سابق.

- **2- الجذع المشترك علوم والتكنولوجيا** الذي يتفرع في السنتين الثانية والثالثة ثانوي إلى أربع شعب هي: 1- شعبة الرياضيات

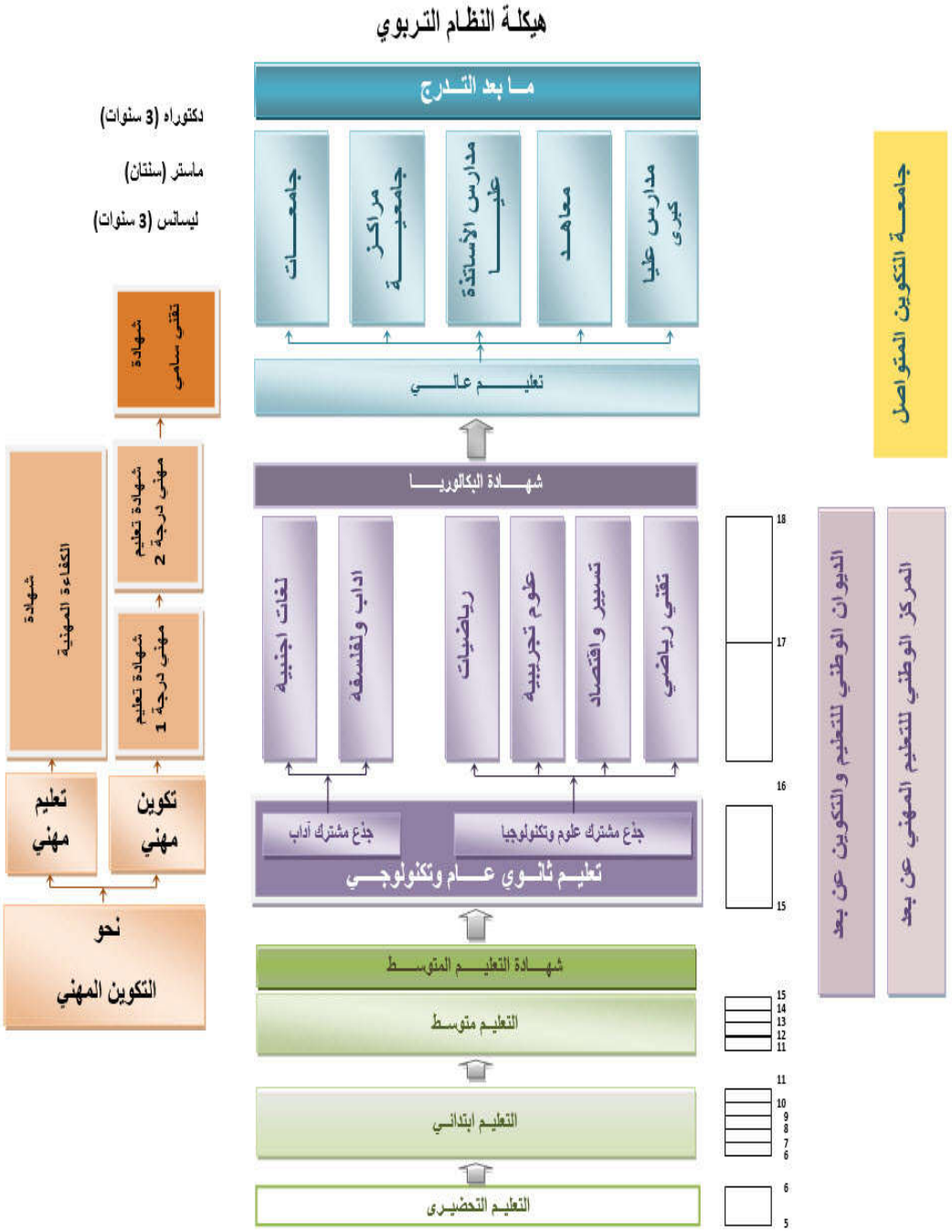
1- شعبة العلوم التجريبية

2- شعبة التسيير والاقتصاد؛

3- شعبة التقني رياضي والتي تتفرع الى أربعة خيارات تتمثل في:

– الهندسة الميكانيكية – الهندسة الكهربائية – الهندسة المدنية – وهندسة الطرائق (الكيميائية).

ويمكن توضيح ذلك من خلال المخطط التالي:



شكل رقم(1) يوضح هيكلة النظام التربوي وفق الإصلاح الأخير[68]

4-3-6- من المقاربة بالأهداف الإجرائية إلى المقاربة بالكفاءات:

[68] وزارة التربية الوطنية الجزائرية، **هيكلة النظام التربوي**، على الرابط:https://www.education.gov.dz ، تم الاطلاع2021/08/01، على الساعة 23:00.

أ- المقاربة بالأهداف:

انبثقت المقاربة بالأهداف عن المدرسة السلوكية واستمدت منها محتواها فهي ترجع العملية التعليمية إلى مبدأ مثير- استجابة[1]، وعليه فالمقاربة بالأهداف هي "مقاربة تربوية تشتغل على المحتويات والمضامين في ضوء مجموعة من الأهداف التعليمية التعلمية ذات الطبيعة السلوكية سواء كانت هذه الأهداف عامة أو خاصة، وبتعبير آخر تهتم بيداغوجيا الأهداف بالدرس الهادف تخطيطا وتدبيرا وتقويما ومعالجة"[2]، فهي تركز على الهدف، ويطلق عليها بيداغوجيا الأهداف، تكنولوجيا الأهداف، التدريس بواسطة الأهداف، وكثيرا ما اعتمدت على طريقة التدريس بالتلقين أو المحاضرة أو عمل الأفواج أو المجموعات وهي التي كانت معتمدة قبل الإصلاح الحالي.

ب-المقاربة بالكفاءات:

وتفيد هذه الأخيرة أنها تصور بيداغوجي خاص يرتبط باستراتيجية محددة للتعلم تتركز حول المتعلم باعتباره محور وهدف العملية كلها، وتسعى إلى تنمية قدراته ومهاراته وأهم الكفاءات الواجب اكتسابها من طرفه[3]، ذلك أن الكفاءة هي "القدرة على تطبيق مجموعة منظمة من المعارف والمهارات والمواقف التي تمكن من تنفيذ عدد من الأعمال taches ،إنها القدرة على التصرف المبني على تجنيد واستعمال مجموعة من الموارد استعمالا ناجعا"[4]، فالكفاءة تعبر عن القدرة على استعمال المهارات والمعارف الذاتية، في الوضعيات الجديدة والقدرة على التكيف مع

---

[1] يوسف شتوي، واقع التدريس بالكفاءات على مستوى التحصيل المعرفي في مادة اللغة العربية في مرحلة طور التعليم الثانوي، رسالة ماجستير في علم النفس، الجزائر، ص80.

[2] جميل حمداوي، بيداغوجيا الأهداف، على الرابط:www.alukah.net ، تم الاطلاع 2021/01/10، على الساعة 20:00.

[3] علوط الباتول، تجليات العنف الرمزي الممارس على المعلم في ظل تطبيق المقاربة بالكفاءات، مجلة تاريخ العلوم، ع10، 2017، جامعة الجلفة، ص123.

[4] اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، الجزائر: وزارة التربية الوطنية، مارس2009، ص19.

مختلف النشاطات، حيث يرى البعض أن المقاربة بالكفاءات انبثقت "عن ثلاث مدارس أساسية وهي: المدرسة المعرفية، والمدرسة البنائية، والمدرسة البنائية الاجتماعية"[1]

فالمقاربة بالكفاءات نقلت العملية التربوية من منطق التعليم إلى منطق التعلّم، حيث جعلت المتعلم في قلب العملية التعليمية التعلّمية، و تمكنه من بناء تعلّماته بنفسه, و تنمي فيه المبادرة و الاستقلالية، و التأقلم مع واقعه المعيش والتفاعل معه ، من خلال مختلف طرائق التدريس الملائمة كبيداغوجيا المشروع والتعلم التعاوني وطريقة حل المشكلات.

جدول (3): مقارنة المقاربة بالكفاءات مع المقاربة بالأهداف

المقاربة بالأهداف (المحتوى او المضمون)	المقاربة بالكفاءات (او الكفايات)
- التعليم هو الجوهر - تبنى على أهداف جزئية قصيرة المدى - تهتم بنتائج وعوائد التعليم - تركز على دور المعلم في التعليم - تركز على منطق التعليم الذي يرتكز على المعارف التي ينبغي إكسابها للتلميذ	- التعلم هو الجوهر - ربط المكتسبات السابقة مع المعارف الجديدة مع توظيف المتعلم لقدراته وإمكاناته - تهتم بالكفاءات المكتسبة وتطويرها - تركز على دور المتعلم فهو محور العملية التعليمية التعلمية - تركز على منطق التعلم المرتكز على التلميذ وأفعاله وردود أفعاله إزاء الوضعيات المشكلة

[1] بوشلاغم حنان، مغمولي نصيرة، من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع74، افريل2021، مركز جيل البحث العلمي، ص147.

جدول (4):يوضح الفرق بين دور الأستاذ في التعليم بالأهداف والتعليم بالكفايات

وجه المقارنة	التعليم وفق المقاربة بالأهداف	التعلم النشط وفق المقاربة بالكفاءات
التعليمات	يصدرها المعلم فقط	يشترك التلاميذ مع المعلم في التعليمات
نظام العمل	يفرضه المعلم على التلاميذ	يشرك المعلم التلاميذ في اختيار نظام العمل
الأهداف	غير معلنة للتلاميذ	معلنة للتلاميذ و يشاركون في وضعاه و تحقيقها
دور المعلم	ملقن	مشرف وميسر ومسهل
الأسئلة	المعلم هو الذي يسأل غالبا	يسمح للتلاميذ بطرح الأسئلة على المعلم و على زملائهم
المحصلة و المخرجات	تذكر وحفظ المعلومات	فهم و حل مشكلات و مستويات تفكير عليا و ابتكارات
التواصل	في اتجاهين فقط	في جميع الاتجاهات بين التلاميذ ومع الأستاذ
التقويم	المعلم يقوم بإصدار حكم بالنجاح أو الفشل	– يساعد المعلم التلميذ على اكتشاف نواحي القوة فيعظمها و نواحي الضعف فيعالجها – يساعد على التقويم الذاتي وتقويم الزملاء

5- مضامين الإصلاح التربوي:

إن الإصلاح التربوي الأخير الذي كان شاملا لمختلف المراحل التعليمية ولمختلف عناصر النظام التربوي الجزائري، كانت بدايته في مرحلة التعليم الثانوي سنة 2005، وهي المرحلة التي تهتم بها الدراسة، من خلال الكشف عن طبيعة العلاقات الاجتماعية المتشكلة إثر تطبيق مضامين الإصلاح التربوي في هذه المرحلة، بتسليط الضوء على بعض المضامين المطبقة من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي.

حيث تم استلهام هذا الإصلاح من نتائج البحث الذي يسلط الضوء على النموذج الاجتماعي البنائي، ويحث هذا النموذج على الحاجة إلى الانتقال من منطق التدريس إلى منطق التعلم بهدف تطوير مهارات قابلة للتحويل لدى الطالب في سياقات مختلفة.[1]

ولقد جاء الإصلاح التربوي حيث تم التغيير والتعديل في جانب هيكلة النظام التربوي ككل، إضافة لتغيير المناهج التربوية خاصة بعد اعتماد اللجنة الوطنية للمناهج، على اعتبار أن:

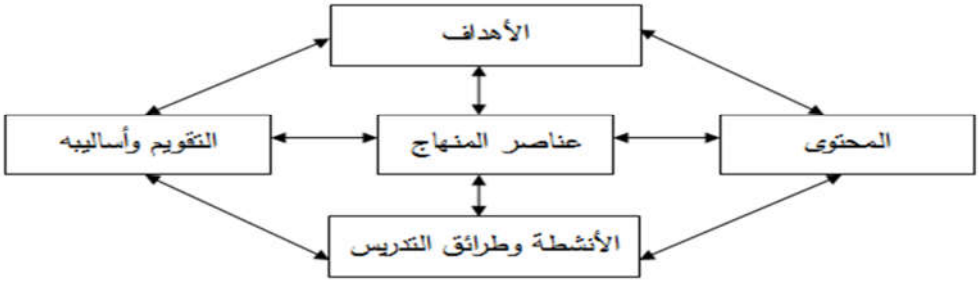
المنهاج :هو أساس أي إصلاح تربوي فيعبر" مصطلح منهاج عن النوايا أو عن الإجراءات المحددة سلفا لأجل تهيئة أعمال بيداغوجية مستقبلية، فهو إذا خطة عمل تتضمن الغايات والمقاصد والأهداف المقصودة والمضامين والأنشطة التعليمية وكذا الأدوات الديداكتيكية، ثم طرق التعليم وأساليب التقييم فهو مصاغ أيضا باعتباره خطة عمل أوسع من برنامج تعليمي، ويتضمن أكثر من برنامج في نفس الوقت"[2]

بمعنى أنه تخطيط للعمل أو الأعمال البيداغوجية وفق المقرر الدراسي، ويحدد غايات التربية والأنشطة، و كيفية تقييم التعليم والتعلم، وفق المخطط الموالي الموضح لأهم العناصر الأساسية للمنهاج:

---

[1] Zohra-Hassani, (2013), **La réforme du système éducatif en Algérie** : quels changements dans les pratiques des enseignants ? Insaniyat, Algérie. Université d'Oran, Département de français (60-61),P 11-27.OnLine:https://journals.openedition.org/,visite le:17.03.2021.

[2] عبد الكريم غريب، **المنهل التربوي الجزء الثاني**، ط1، الدار البيضاء، المغرب: منشورات عالم التربية،2006، ص776.



الشكل(2) العناصر الرئيسية للمنهاج[3]

والتي تضمنتها مضامين الإصلاح التربوي الأخير التي أسست للانتقال من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا الكفايات، مع ضرورة اعتماد أساليب التدريس التالية:

- الوضعية المسألية أو المشكلية
- البيداغوجيا الفارقية
- بيداغوجيا المشروع
- بيداغوجيا التقييم
- تقييم الكفايات
- بيداغوجيا الدعم أو العمل التعاوني

وأهم ما جاء به الإصلاح التربوي من محتويات ومضامين يسعى لتجسيدها في الواقع التربوي ما يلي:

_ إدماج تكنولوجيا الإعلام والاتصال وتمكين التلاميذ منها

_ جعل المتعلم هو محور العملية التربوية

_ توسيع إنشاء المدارس الخاصة وزيادة التنافسية

---

[3] محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، عمان، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع،2013، ص51.

_ الانفتاح على اللغات الأجنبية ومساعدة التلاميذ لإتقان أكثر من لغة

_ تغيير وتنويع شعب التوجيه لتكون حسب ميولات وقدرات التلاميذ

_ اعتماد طرق التقييم والتقويم وطرائق تدريس جديدة أكثر فاعلية

_ اعتماد مناهج جديدة بإدماج المقاربة بالكفاءات بدل الأهداف الإجرائية.[4]

_ اعتماد الترميز العلمي للمواد العلمية والتكنولوجية بالأحرف الفرنسية.

_ إعادة اعتماد نمط ومخطط جديد لتكوين المعلمين والأساتذة انطلاقا من التكوين الأولي أو القاعدي، التكوين التحضيري والتكوين أثناء الخدمة أو التكوين المستمر.

حيث سيتم تناول العناصر الأساسية لبعض من مضامين الإصلاح التربوي الذي شهدته المنظومة التربوية الجزائرية مؤخرا بشيء من التفصيل وفق النقاط والعناصر والعناوين الموالية لما لها أهمية ودور في العلاقات الاجتماعية بين الأساتذة والتلاميذ وأفراد الجماعة التربوية.

5-1- طرائق التدريس المعتمدة في الإصلاح التربوي:

5-1-1-مفهوم طرائق التدريس:

لغة: طرائق جمع طريقة على عكس ما هو شائع ومتداول طرق وهي جمع طريق، وبالإنجليزية "الطريقة = method. procedure"[5]، وبالفرنسية "الطريقة = méthode"، أما "التدريس او التعليم فبالإنجليزية هو teaching, education"[6]

وبذلك فطرائق التدريس أو التعليم هي teaching methods، education methods

أما اصطلاحا فطرائق التدريس: هي المنهج الذي يسلكه الأستاذ لتوصيل ما جاء في الكتاب المدرسي أو المنهاج الدراسي من معرفة ومعلومات ونشاطات للتعلم بسهولة ويسر.[7]

---

[4] عيسى بن خيرة ، يوسف حنطابلي، مرجع سابق، ص16.

[5] Bounafa Badredin, **Alwajiz English_Arabic**,1ed, Algeria :Dar elbadr,2015, p147

[6] المرجع نفسه، ص57.

وهناك عدة تعريفات أخرى يصطلح عليها لطرائق التدريس نذكر منها:

عرفها كلافكي 1976بأنها: أساليب وإجراءات التشكيل المخطط والمنظم لعمليات التعلم، وهي لذلك أساليب تنظيم وتنفيذ للتعليم والتعلم.

وعرفها دانيلوف1978 على أنها: نظام من الأفعال الواعية والهادفة من أجل تنظيم النشاط المعرفي والتطبيقي للتلميذ، وتأمين اكتسابه الذاتي للمحتوى التعليمي، وبكلمات أخرى فان طرائق التدريس تشترط التأثير المتبادل المستمر بين المعلم والتلميذ، أي إن المعلم ينظم نشاط التلميذ بموضوع التعلم، ومن خلال هذا النشاط يكتسب التلميذ المحتوى التعليمي.

وعرفها لابس1978: بسلسلة مركبة من الإجراءات يقوم بها المعلمون والمتعلمون ويتم من خلالها النقل والاكتساب الهادف لمحتوى الدرس والتعرف على نتائجه وتقويمه.

وعرفها كنوشل 1984 بأنها: الأساليب والإجراءات المساعدة في تحقيق تفاعل المعلمين والمتعلمين بمحتوى الدرس وتحقيق أهدافه.

وعرفها مايار1991: بالأساليب والإجراءات التي فيها و بها يكتسب المعلم والتلاميذ الواقع الطبيعي والاجتماعي من حولهم على أساس الظروف المؤسسية.[8]

ويعرف التدريس بأنه: "عملية تفاعلية من العلاقات Relationships والبيئة Environment واستجابة المتعلم Learner Response والتي له دور جزئي فيها، ويجب أن يتم الحكم عليها في التحليل النهائي من خلال نتائجها وهي تعلم المتعلم"[9] .

---

7 افان نظير دروزة، **النظرية في التدريس**، ط1، عمان، الأردن: دار الشروق،2000، ص176.

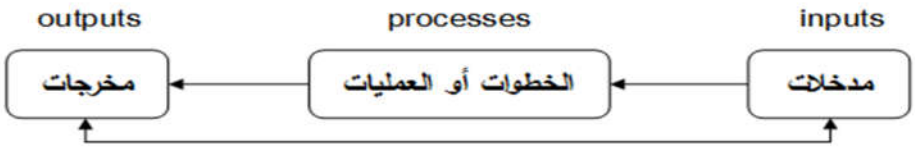
[8] عبد الوهاب عوض كويران، **مدخل إلى طرائق التدريس**، العين، الإمارات: دار الكتاب الجامعي،2001، ص41.

حيث أن التدريس يشمل:

- العلاقات القائمة بين التلاميذ وأستاذهم في الصف الدراسي
- البيئة المحيطة بوسط الفعل التربوي بمختلف
- أداءات التلاميذ كنتاج لمختلف العوامل.

على اعتبار أن التدريس نظام متكامل من العلاقات والتفاعلات يحرك ويوجه الفعل التربوي بعناصره الثلاث تلميذ أستاذ ومادة تعليمية فهو بذلك له مدخلات وخطوات وعمليات ومخرجات تتمثل في:[10]

- المدخلات inputs: المعلم أو الأستاذ، المتعلم أو التلميذ، المادة الدراسية، الوسط المدرسي والبيئة المحيط به.
- الخطوات أو العمليات processes: نشاطات التدريس بأهدافه واستراتيجياته وأساليبه وطرائقه، وبأساليب التقويم وتحضير البيئة الصفية والتنفيذ، وتحسين التدريس من خلال التغذية الراجعة لتحقيق التعليم والتعلم لدى المتعلم.
- المخرجات outputs: وهي المجموعة التغيرات المطلوبة في المجال الإدراكي، والعاطفي، والحركي لدى المتعلمين، وهو ما يطلق عليه بالتعلم، موضحا في الشكل التالي:



شكل(3): يوضح عملية التدريس كنظام متكامل[11]

---

[9] وليد احمد جابر، **طرق التدريس العامة**، ط2، عمان، الأردن: دار الفكر،2005، ص81.

[10] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، **المدخل إلى التدريس**، ط1، عمان ، الأردن: دار الشروق، 2010، ص13.

[11] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، نفس المرجع، ص15.

ويعرف التعليم بأنه: "تأثير في شخص آخر، وجعله ذا علم بالشيء_ يتعلم الشيء_ فالقادر ينقل المعرفة، والآخرون يستقبلونها، فهو يقوم بعمل أو نشاط والآخرون يقلدون ويرددون من بعده"[12].

وعليه فإن طرائق التدريس أو طرائق التعليم تعد من النشاطات الصفية ومن عناصر الفعل التربوي، التي يحرص الأستاذ على التخطيط لها وتحديدها مسبقا لضمان نجاح درسه وفق الخصوصية البيداغوجية والتربوية لمحتواه، فهي عامل أساسي ومهم في تناول المادة المعرفية والعلمية وسيرورة الحصة الدراسية وتحقيق أهدافها على المدى القريب أو البعيد، على ضوء الأهداف المسطرة في الحصة أو الوحدة أو المحور الدراسي للمادة في بعدها الخاص أو العام.

5-1-2-معايير اختيار طرائق التدريس:

نظرا لأهمية طرائق التدريس في تحقيق أهداف التعلم علميا ومعرفيا واجتماعيا، صار لزاما على الأستاذ اختيار الطريقة الفعالة والملائمة لدرسه ولمستوى تلاميذه والظروف المحيطة بها والمهيأة له سواء في المحيط الداخلي للمؤسسة التربوية أو البيئة الاجتماعية المتواجد بها وتلاميذه، ومن بين المعايير التي من خلالها يمكن للأستاذ اختيار طريقة التدريس، على ضوء المقاربة البيداغوجية المعتمدة في مضامين الإصلاح التربوي المطبق هي:

1- مدى ارتباط الطريقة المختارة بالأهداف التعليمية

2- قدرتها على حث التلاميذ على التفكير الجيد والوصول إلى النتائج

3- مراعاتها للجانبين المنطقي والسيكولوجي عند تقديم المادة التعليمية

4- ارتباطها بحياة التلاميذ الاجتماعية

5- مساعدتها للتلاميذ في تفسير النتائج التي يتوصلون إليها في دراستهم

---

[12] وليد احمد جابر، المرجع المذكور سابقا، ص93.

6- مساهمتها في الربط بين الجانبين النظري والعملي للمادة الدراسية

7- استغلالها لنشاط التلاميذ نحو التعلم

8- مراعاتها لقدرات التلاميذ واستعداداتهم وميولهم واتجاهاتهم المرتبطة بالمادة التعليمية.[13]

وعليه فان الأستاذ من أهم العوامل والمعايير التي تفرض عليه طريقة التدريس التي يختارها هي:

- طبيعة الهدف التعليمي في حد ذاته
- توفر الوقت المناسب لإكمال الدرس وتحقيق الهدف منه
- المرحلة الدراسية والعمر الزمني للتلاميذ
- عدد التلاميذ في القسم الدراسي
- طبيعة المادة الدراسية في حد ذاتها وهل هي في جانها النظري أو العلمي
- مدى توفر الوسائل التعليمية لتطبيق الدرس
- المستوى العلمي للتلاميذ في القسم
- المقاربة البيداغوجية المعتمدة في مضامين الإصلاح التربوي المقرر لمناهج التدريس.

5-1-3-تصنيف طرائق التدريس:

تتنوع طرائق التدريس وتتعدد على حسب طبيعة المادة التعليمية وكذا الإمكانات المتاحة، أو على حسب المقاربة البيداغوجية التي تبناها النظام التربوي في مضامين الإصلاح التربوي الأخير في الجزائر، حيث اختلفت طرائق التدريس المقررة وفق المقاربة بالكفاءات على ما كان معتمد وفق المقاربة بالأهداف الإجرائية، إذ تتباين طرائق التدريس التي يعتمدها الأساتذة وفق المقاربة بالكفاءات على حسب المرحلة التعليمية للتلميذ، ومدى مساهمته في بناء الدرس.

---

[13] صبحي حمدان أبو جلالة، **المناهج الميسرة لمرحلة التعليم الأساسي**، الكويت: مكتبة الفلاح،2001، ص182.

حيث يمكن أن تصنف طرائق التدريس على حسب:

1- نشاط المتعلم أو التلميذ إلى:

- طرائق تدريس لا تركز على نشاط المتعلم، مثل طريقة المحاضرة أو الإلقاء، وهي التي اعتمدت في المقاربات السابقة قبل الإصلاح الأخير.
- طرائق تدريس تركز جزئيا على نشاط المتعلم وتفاعله اللفظي مع تعلم في التدريس مثل طريقة المناقشة والحوار مثل طريقتي التسميع والاستجواب.
- طرائق تدريس تهتم بالتفكير في عرض المحتوى التعليمي، مثل الطريقة الاستقرائية والطريقة الاستنتاجية، ومثل الطريقة أو الطرائق التي تمزج بين الاثنين معا.
- طرائق تعليم تهتم بالمشكلات التعليمية، وتخضعها للبحث العلمي وطرائق التفكير، مثل الطريقة الاستقصائية، وطريقة التعلم بالاكتشاف، وطريقة حل المشكلات وطريقة المشروع.
- تهتم باستخدام تقنيات وفنيات الدراما الاجتماعية، مثل طريقة تمثيل الأدوار وطريقة القصة والمحاكاة والتقليد والنمذجة.

2- على حسب نوع التعلم وعدد التلاميذ:

- طرائق التدريس الجمعي التي يستفيد منها عدد كبير من المتعلمين مثل طريقتي المحاضرة والمناقشة.
- طرائق تدريس يتوزع فيها التلاميذ إلى مجموعات مناسبة، يناط بكل مجموعة عمل مخطط، يكون جميع أفراد المجموعة مساهمين بفعالية فيه، ومسؤولين عن تنفيذه بإشراف المعلم.
- طرائق التدريس الفردي التي يستفيد منها فرد أو مجموعة قليلة من المتعلمين، مثل التعليم البرنامجي، والتعليم باستخدام الانترنت والحاسوب، مثل الحقائب التعليمية.[14]

---

[14] وليد احمد جابر، **طرق التدريس العامة**، ط2، عمان، الأردن: دار الفكر،2005، ص157.

5-1-4-أنوع طرائق التدريس:

تتنوع طرائق التدريس وتتباين من منظومة تربوية إلى أخرى ومن مقاربة بيداغوجية لأخرى، إلا انه سيتم التركيز على أهم الطرائق التي تتبناها المقاربة بالكفاءات ضمن الإصلاح التربوي الأخير الذي اعتمدته المنظومة التربوية الجزائرية، ولعل من أهم طرائق التدريس التي تذكر هي:

أ- طريقة حل المشكلات:

تعتبر طريقة حل المشكلات من الطرق الحديثة المستعملة في التعليم، وتتم بعرض مواقف مشكلة على التلاميذ قريبة من محيطهم ذات معنى لتصبح نقطة بحث ونقاش، وتعزى إلى العالم والمربي الأمريكي جون ديوي*، وهي طريقة تدريس منهجية تتكون من مجموعة من الإجراءات، وتعرف بأنها" الطريقة التي يقوم الفرد في تحديد الوسائل واكتساب المعرفة والمهارات المختلفة وفهمها في محاولة لتلبية متطلبات مواقف غير مألوفة مثل اتخاذ قرار معين وحل المشكلات"[15] وهي طريقة تسمح للتلميذ باكتشاف واقعه واستغلال خبراته وكفاءاته لمعالجة المشاكل التي تعيقه وتنمي له قدرات التواصل مع محيطه والتفاعل إيجابا.

ولهذه الطريقة مراحل وخطوات يمكن أن تختصر فيما يلي:

1- الشعور بالمشكل: أن تكون من اهتمامات المتعلم او التلميذ ويشعر انه بحاجة لحلها كظاهرة طبيعية أو اجتماعية، تثير في نفس المتعلم استفسارات تدفعه للبحث عن إجابات.

---

* جون ديوي1859-1951(John Dewey) :هو مربٍ وفيلسوف وعالم نفس أمريكي وزعيم من زعماء الفلسفة البراغماتية، وأعلام التربية الحديثة عالميا، وهو من أوائل الذين أسسوا في أمريكا المدارس التجريبية بالاشتراك مع زوجته في جامعة شيكاغو 1896 – 1904.

[15] Jamin Carson, **A Problem With Problem Solving: Teaching Thinking Without Teaching Knowledge**, www.files.eric.ed.gov page 1, Retrieved 26-5-2021.

2- تحديد المشكل: أن تصاغ بمساعدة المعلم أو الأستاذ بجملة خبرية أو شرطية بشكل فرضية أو مجموعة فرضيات، تقسم على مجموعات التلاميذ للبحث في مصادرها وطرائق تقديمها وتقويم نتائج تعلمها.

3-جمع المعلومات المتعلقة بالمشكل: حيث يسعى التلاميذ لجمع المعلومات بخصوص المشكلة المحددة من خلال الكتب والمراجع والمصادر البشرية وخبراتهم.

4-إختبار الحلول واختيار ما يمثل منها حلا أو حلولا للمشكلة: وفيها يتم تنفيذ وتجريب الحلول لكل جزئية من المشكلة وحسب مجموعة الطلبة مع إمكانية تبادل الأمثلة الجزئية بين المجموعات لاختيار المناسب منها.

5-التوصل إلى النتائج وتعميمها: مرحلة مشتركة بين الأستاذ وتلاميذه حيث يتم مناقشة الحلول المقترحة ثم يتم استبعاد الخاطئ منها بعد المناقشة والتحليل وقبول الحلول الصحية المتقاربة منها وتوحيدها لحل المشكل المطروح وفق عمل جماعي.[16]

إذا فطريقة حل المشكلات تنمي القدرات الفردية ومهارات التواصل مع الزملاء والأساتذة وتقوي وتعزز العلاقات الاجتماعية الايجابية مثل التعاون والتضامن لحل المشكل

ب-طريقة بيداغوجيا المشروع:

من أهم طرائق التدريس التي تعتمد ضمن مضامين الإصلاح التربوي الأخير في إطار المقاربة بالكفاءات، وهي" إحدى طرق التربية والتعليم التي يقوم التلاميذ فيها بنشاط ذاتي، تحت إشراف المدرس، ويمكن أن نعدها من طرق تنظيم المنهج المدرسي وهي تتمشى مع منهج النشاط، لأنها

[16] وليد احمد جابر، مرجع سابق، ص235.

تجعل التلاميذ يحيون في المدرسة حياة طبيعية مبنية على نشاطهم الذاتي ويتعلمون عن طريق هذا النشاط أي عن طريق العمل"[17]

وهي طريقة بيداغوجية يستعين بها الأستاذ مع تلاميذه بإنجاز وضعيات تعليمية تعلمية تتعلق بالمقرر الدراسي، بمشاريع تربوية فردية يقوم بها كل تلميذ لحاله، أو عمل فريق، من خلال مجموعة من التلاميذ كل مجموعة لحالها.

حيث نميز الأنواع التالية من المشاريع:

مشروع شخصي: ينجز من قبل كل تلميذ من خلال توجيه الأستاذ ويترك فيه المجال الزماني والمكاني للتلميذ للبحث والتقصي والإبداع.

مشروع الفرق: تقسيم تلاميذ القسم إلى مجموعات تشكل فرق مشاريع تتبنى فكرة معينة وبإشراف وتوجيه الأستاذ، ويعطى لتلاميذ الفرق المجال الزماني والمكاني للبحث والتقصي والإبداع والتعاون والتشاور والتشارك.

مشروع القسم: ينجز داخل القسم الدراسي من خلال إشراف الأستاذ وتعاون وتشارك التلاميذ.

مشروع المؤسسة: يختاره فريق من الإداريين وممثلي الأساتذة وممثلي التلاميذ وأوليائهم بقيادة مدير المؤسسة، قد يكون بيداغوجيا أو تربويا أو اجتماعيا، تسخر له كل الإمكانات المادية والبشرية والمالية في حدود إمكانيات المؤسسة ودعم أولياء التلاميذ لإنجاح المشروع الذي قد يكون على المدى القصير أو المتوسط أو الطويل لمدة ثلاث سنوات على أكثر تقدير.

ولبيداغوجيا المشروع خطوات نلخصها فيما يلي:

اختيار المشروع: تحديد الموضوع وعنوان المشروع وأهدافه

---

[17] وليد احمد جابر، مرجع سابق، ص227.

إعداد المشروع: تحديد الخطة العامة للمشروع، مع ضبط المجال الزماني والمكاني لمختلف الخطوات، ورصد الاحتياجات وتحديد فريق العمل والمتابعة والتقويم والتقييم.

تنفيذ المشروع: مباشرة العمل وتنفيذ الخطة المرسومة ومباشرة المهام لكل عضو في فريق العمل وفق الأعمال المسندة والرزنامة المحددة.

تقويم المشروع: الوقوف على مدى تنفيذه وتحديد الصعوبات والمعيقات لاتخاذ تدابير المعالجة والتصحيح.

وعند القيام بالخطوات السابقة الذكر بكل عناية ودقة فإنها" ثمرة إنجاز فريق يتبادل آراء ويتقاسم المهام، ويحدد كيفيات أخذ القرار وضبط الأجهزة المختارة"[18]

يتضح جليا أن طريقة بيداغوجيا المشروع لها دور كبير في تحسين وتطوير العلاقات الاجتماعية من تعاون وتشارك وتبادل للآراء وتكامل للأدوار من أجل تحقيق الأهداف المشتركة في أبعادها التربوية والبيداغوجية والاجتماعية، وضمان التواصل والتفاعل بين مختلف الفاعلين في الجماعة التربوية من تلاميذ وأساتذة وموظفين وأولياء التلاميذ، مما ينعكس إيجابا في القدرة على التواصل وتسيير وإنجاح العلاقات الاجتماعية للتلاميذ داخل المؤسسات التربوية وخارجها في مجتمعهم.

ج- طريقة التعلم التعاوني:

تعتبر طريقة التعليم التعاوني من أحدث الطرائق التعليمية التعلمية، التي يعتمدها الأساتذة وفق المقاربة بالكفاءات في مضامين الإصلاح التربوي الأخيرة المقررة، وهي "طريقة حديثة في التعليم تبتعد في أسلوبها عن الطرق التقليدية، كاللوح والطباشير، حيث إنّها تستخدم طريقة التشارك

---

[18] Bernard Purdy, **La Fondation et son Projet**, Lyon, France : Centre d'études pédagogiques pour la vulgarisation et l'expérimentation, 2010, p13.

بين الطلاب في النقاش يجلسون بشكلٍ دائري ويعرض كل طالب أفكاره ووجهة نظره للجميع حتى يستفيد كل فرد من الآخر في التفكير والوصول للحلول"[19] .

وكذا تعرف طريقة التعلم التعاوني على أنها "عبارة عن تعليمات تتضمن عمل الطلاب في فرق لإنجاز مهمة معينة وإنتاج منتج نهائي (على سبيل المثال، حل مشكلة أو تحليل نقدي أو تقرير معمل أو عملية أو تصميم منتج) ، في ظل ظروف تشمل العناصر التالية"[20]

ومن أهم ميزات هذه الطريقة:

- تبادل وجهات النظر والأفكار والانشغالات بين التلاميذ ومع أستاذهم، والتعاون بين الأفراد لإيجاد الحلول وتحقيق الاكتشافات لمختلف الإشكالات التعليمية والتربوية والاجتماعية المطروحة.
- تعزيز وتقوية التضامن الاجتماعي وتواصل الايجابي الجيد بين التلاميذ وأستاذهم، في جو من المرح الذي يعطي الطمأنينة للتلاميذ، فيعزز التواصل والتفاعل في جو تضامني منتج ومبدع بين مختلف المتفاعلين وينعكس في الصف الدراسي والوسط المدرسي للتلاميذ.
- تقلل هذه الطريقة القلق والرهبة لدى المتعلمين كما في التعليم التقليدي السابق، وتجعل من التلميذ مصدرا للمعرفة والاكتشاف، عكس ما كان سائدا أن الأستاذ أو المعلم هو المصدر الوحيد للمعرفة والمعلومة.

ومن أهم عوامل وشروط نجاح طريقة التعلم التعاوني: [21]

---

[19] هديل شلش، **طريقة التعليم التعاوني**، على الرابط:https://mawdoo3.com/ ، تم النشر2015/11/01، تم الاطلاع2021/09/17 على الساعة 13:00.

[20] Johnson, D.W., R.T. Johnson, and K.A. Smith**. Active learning: Cooperation in the college classroom**, 2d edition. Edina, Minnesota: Interaction Press. 1998.

[21] Richard M. Felder, **how to improve teaching quality**, North Carolina: Rebecca Brent College of Engineering North Carolina State University,1999, p4. on the link: www.engr.ncsu.edu, Retrieved 2021/10/05

1. الترابط الإيجابي: أعضاء الفريق ملزمون بالاعتماد على بعضهم البعض لتحقيق الهدف، إذا أن فشل أي من أعضاء الفريق في أداء دوره، فسوف يعاني كل فرد في الفريق من العواقب.

2. المساءلة الفردية: يتحمل جميع أعضاء الفريق المسؤولية عن أداء نصيبهم من العمل وفهم كل شيء في المنتج النهائي (وليس فقط الأجزاء التي كانوا مسؤولين عنها بشكل أساسي).

3. التفاعل التعزيزي وجهاً لوجه: على الرغم من أن بعض العمل الجماعي يمكن أن يتم بشكل فردي، إلا أن البعض يجب أن يتم بشكل تفاعلي، مع قيام أعضاء الفريق بتقديم ملاحظات وتوجيهات متبادلة، وتحدي بعضهم البعض، والعمل نحو توافق في الآراء.

4. الاستخدام المناسب لمهارات العمل الجماعي: يتم تشجيع الطلاب ومساعدتهم على تطوير وممارسة مهارات القيادة والتواصل وإدارة الصراع واتخاذ القرار.

5. التقييم الذاتي المنتظم لعمل الفريق: يضع أعضاء الفريق الأهداف، ويقيمون بشكل دوري مدى جودة عملهم معًا، ويحددون التغييرات التي سيجربونها للعمل بشكل أكثر فعالية في المستقبل.

وعلى العموم فان طريقة التعلم التعاوني تتم بمجموعات لا تزيد عن 6أفراد، وتركز على العمل الجماعي مما يزيد في قوة الاتصال والتفاعل، وضرورة تقوية العلاقات الاجتماعية الايجابية لنجاح العمل التشاركي والانضباط واستغلال الوقت، كما تعمل هذه الطريقة على خلق جو من التنافس في الإبداع بين أفراد المجموعة والتحفيز ومضاعفة التنافسية والجد بين المجموعات سواء في الأعمال المبرمجة في النشاطات الصفية واللاصفية بإشراف الأساتذة وحتى باقي أفراد الجماعة من موظفين وإداريين على حسب طبيعة المشاريع والأشغال والنشاطات المبرمجة، مما ينعكس في تقوية وتعزيز العمل التعاوني والتشاركي البناء في المؤسسة التربوية وخارجها لدى كل فرد نشط مشارك مع تحقيق علاقات اجتماعية ايجابية في المؤسسة وفي المجتمع ككل.

5-2- التقويم المعتمد في الإصلاح التربوي:

5-2-1- مفهوم التقويم:

لغة: التقويم بالإنجليزية valuation، وبالفرنسية évaluation .

وجاءت بمعنى تقدير وتخمين وتثمين وتقييم.[22]

التقويم التربوي:évaluation de l'éducation – Educational Evaluation

وفي لسان العرب "و قوم السلعة واستقامها، قدرها، والقيمة: واحدة القيم وأصله الواو، لأنه يقوم مقام الشيء، والقيمة: ثمن الشيء بالتقويم...والاستقامة: التقويم وقيم الأمر، مقيمه، وأمر قيم: مستقيم"[23] وجاء معنى" التقويم: تقييم، تقدير، تخمين، تثمين، تصحيح، إصلاح وتعديل، تقويم: رزنامة، نتيجة"[24]

اصطلاحا: غالبا ما يربط التقويم بالتقييم بشكل متبادل أو مترادف، على الرغم من أن التقييم هو قياس ويشير إلى مقدار محدد بكمية كنقطة التلميذ في امتحان ما، على خلاف التقويم الذي هو اعم فهو لا يعني إعطاء قياس الشيء كالعلامة فحسب وإنما يتضمن قيام الأستاذ بإصدار حكم على قيمة هذه العلامة، ومحاولة الكشف عن نقاط الضعف وتصحيحها في عمليتي التعليم والتعلم، و" أن التقويم عملية تصدر فيها أحكام تستخدم كأساس للتخطيط وأيضا عملية تشتمل على وضع الأهداف وإصدار الأحكام على الأدلة ومراجعة الأسباب والأهداف في ضوء هذه الأحكام، وأن التقويم يهدف إلى تحسين النتائج والعمليات المستخدمة وحتى الأهداف في ضوء هذه الأحكام وأن التقويم يهدف إلى تحسين النتائج والعمليات المستخدمة وحتى الأهداف نفسها"[25]، وعرفه جودت عزت على أنه "العملية التي يحكم بها على مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق

---

[22] Roufail Nekhla, Ancienne référence, p346.

[23] ابن منظور، **لسان العرب المجلد الحادي عشر**، ط1، مصر: المكتبة التوفيقية القاهرة، ص374.

[24] روحي البعلبكي، **المورد الثلاثي قاموس ثلاثي اللغات(عربي-انجليزي-فرنسي)**، بيروت، لبنان: دار العلم للملايين،2003، ص533.

[25] عزيزة سمارة، وزملائه، **مبادئ القياس التقويم في التربية**، مصر: دار الفكر للنشر والتوزيع، 1989، ص13.

الأهداف المنشودة"[26]، وعرف بلوم BLOOM التقويم بأنه" إصدار حكم ولغرض ما على الأفكار والأعمال والحلول وطرق التدريس والمواد، وغيرها من الأمور التربوية، ويتضمن التقويم هنا المحاكاة والمستويات والمعايير، لتقييم مدى دقة وفعالية الأشياء والجدوى الاقتصادية منها، وتكون الأحكام الصادرة هنا إما كمية أو نوعية، في حين تتمثل المحاكاة في تلك التي يتم تحديدها من جانب التلميذ، أو التي تعطى له"[27]، ويتضح جليا أن هناك تداخل ما بين المعني اللغوي والاصطلاحي للتقويم والتقييم(القياس) إلا أن الأول يتضمن الثاني وهذا ما يطبق عمليا في الوسط المدرسي، وفق الإصلاح الأخير بأنواعه التي أقرتها مضامين الإصلاح التربوي.

5-2-2-أهداف التقويم:

من خلال التعريفات السابقة يظهر جليا أن الهدف الأساسي للتقويم هو تصحيح المسار من أجل تطوير وتحسين نتائج ما يتم تقويمه وفق الأهداف الجزئية التالية:[28]

1- معرفة مدى تحقيق الأهداف الدراسية المحددة وفق البرنامج.

2- تحديد فعالية الأستاذ وكفاءته في إنجاح الدرس وتقديم المادة العلمية.

3- التأكد من مدى مواءمة المنهج الدراسي مع الطور التعليمي للتلاميذ.

4- تجميع معلومات حول التلاميذ بتحديد جوانب القوة والضعف لمجازاتهم أو تصحيح وتصويب مساراتهم في التحصيل العلمي أو الجانب التفاعلي أو العلائقي النجاح العملية التعليمية التعلمية وإعلام أوليائهم.

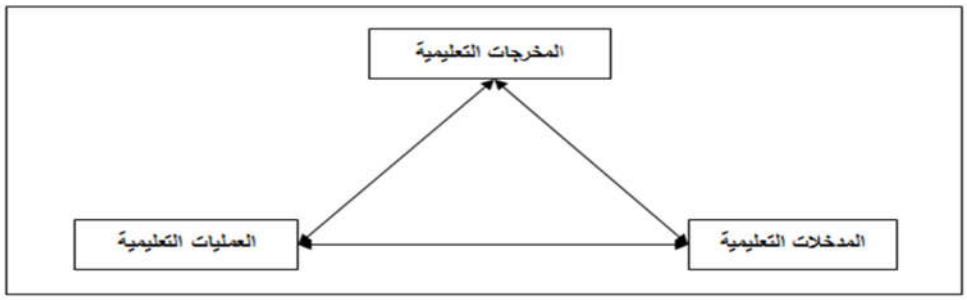
---

[26] جودت عزت عطوي، الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العلمية، ط1، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع،2009، ص303.

[27] Benjamine s, beoom. j and others, **handbook on formative and summative evalution of student learning**, New York: MC Graw.hill book company,1971, p8.

[28] عبد الله الصمادي، ماهر الدرابيع، **القياس والتقويم النفسي والتربوي**، عمان، الأردن: دار وائل للنشر،2004، ص214.

وأهداف التقويم جوهرية وتتجلى بمحوريته في النسق التربوي بمدخلاته ومخرجاته وعمليات التعليم والتعلم كما هو موضح في الشكل التالي.



الشكل(4): موقع التقويم في المنظومة التعليمية[29]

5-2-3-أنواع التقويم:

إن مختلف أنواع التقويم فيما بينها تتداخل وتتكامل حسب الوظائف والمراحل التي يمر بها كل تقويم، ولها عدة أنواع ومسميات وتصنيفات إلا انه سيتم التركيز على ثلاث أنواع رئيسية يتفق عليها الباحثين والمهتمين بالشأن التربوي، والتي تم اعتمادها ضمن مضامين الإصلاح التربوي الأخير، ولما لها أهمية في بلورة العلاقات الاجتماعية وتحسينها بين الأساتذة والتلاميذ، وانعكاس ذلك في الوسط المدرسي خاصة الثانويات ومع مختلف الفاعلين من الجماعة التربوي وهذه الأنواع هي:

أ- التقويم التشخيصي Diagnostic Evaluation:

وهو تقويم قبلي للعملية التعليمية التعلمية الغرض منه تحديد مستوى استعداد المتعلمين أو التعرف إلى المدخلات السلوكية للتلاميذ قبل البدء في الوحدة أو المحور أو الدرس، ويهدف إلى كشف نواحي الضعف أو القوة في تعلم التلاميذ وبالتالي كشف المشكلات الدراسية التي يعاني

---

[29] ماهر إسماعيل محمد يوسف، محمد محمود كامل الرافعي، **التقويم التربوي أسسه وإجراءاته**، الرياض، السعودية: مكتبة الرشد، 2001، ص26.

منها التلاميذ، والتي قد تعوق تقدمهم الدراسي مما يضطر على الأستاذ إعادة النظر والتخطيط في المواقف والنشاطات التعليمية، لمعالجة القصور وتصحيح أخطاء التعلم.[30]

فهو بذلك تقويم للعملية التعليمية التعلمية قبل انطلاقها أو بدئها ولعل من أهم أهدافه:

– معرفة مدى وقابلية استعداد التلاميذ للتعلم.

– تحديد نقاط القوة والضعف لدى المتعلمين بضبط مستوى التحصيل العلمي والمعرفي القبلي لديهم.

– كشف المعيقات والحواجز والمشاكل الدراسية خاصة المشتركة بين التلاميذ.

– يسمح بالتخطيط لمعالجة الاختلالات والنقائص الحاصلة في السنة الفارطة، وتداركها ضمن النشاطات الدراسية للسنة الحالية.

وهو ما يسهم في تعزيز مساعدة الأساتذة لتلاميذهم خاصة لمن لديهم مشاكل دراسية، فتساعدهم على تداركها، فتتشكل بذلك علاقات اجتماعية ايجابية داعمة لعمليتي التعليم والتعلم.

ب–التقويم المستمر أو التكويني formative Evaluation:

ويقوم على مبدأ تقويم عمليتي التعليم والتعلم أثناء سير التدريسات، بهدف تحديد مدى تعلم الطلبة في عمليتي التعليم والتعلم ، ومدى فهمهم لموضوع محدد في حصة أو حصتين أو وحدة دراسية ، ومن بين أدواته الأسئلة الصفية التي يوجهها المعلم أثناء سير التدريس في داخل الحصة والتمارين التطبيقية الصفية والبيتية، والامتحانات (الاختبارات) القصيرة، والاختبارات الشفوية.[31]

وعلى العموم يهدف هذا التقويم إلى تحديد مدى تقدم الطلبة نحو الأهداف التعليمية المنشودة، أو مدى استيعابهم وفهمهم لموضوع تعليمي تعلمي محدد (حصة دراسية، أو وحدة

---

[30] محمد محمود الحيلة، **مهارات التدريس الصفي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن،2002، ص365.

[31] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، **المدخل الى التدريس**، ط1، الأردن: دار الشروق،2010، ص267.

دراسية)، بغرض تصحيح العملية التدريسية وتحسين مسارها، ومن أدوات التقويم التكويني (البنائي أو التشكيلي) الأسئلة المختلفة التي يطرحها المعلم أثناء الدرس (أو الحصة) والامتحانات القصيرة (Quizzes) وللتمارين الصفية، والوظائف المنزلية ...|الخ.

مما يسمح بمعالجة النقائص الآنية من خلال تحفيز المتعلمين بالنشاطات الاستدراكية الفردية أو العمل الجماعي أو العمل المنزلي، بإشراك أولياء التلاميذ واطلاعهم على مستوى ومدى مسايرة أبنائهم للدروس وفهمها.

ج-التقويم التحصيلي أو الختامي Sunnative Evaluation:

"ويقوم على مبدأ تقويم العملية التعليمية التعلمية بعد انتهائها، ويهدف إلى معرفة ما تحقق من الأهداف التعليمية الطويلة المدى المنشودة، ومن بين أدواته الامتحانات التحريرية التي يعطيها المعلم في نهاية الشهر أو فصل دراسي أو نصف العام أو نهايته"[32].

وبالتالي فالتكوين الختامي أو التحصيلي يهدف إلى معرفة مقدار ما تم تحقيقه من الأهداف التعليمية والتربوية المنشودة، أو المرسومة سواء بسواء كما في تقويم مستوى أداء (تحصيل) الطلبة، للمعرفة العلمية بأشكالها المختلفة، بعد الانتهاء من تدريس موضوع علمي معين، أو وحدة دراسية أو أكثر في العلوم، ويقوم التقويم الختامي على نتائج الاختبارات التي يعطيها المعلم في نهاية الشهر، أو نهاية الفصل، أو السنة... أو نهاية وحدة تعليمية تعلمية معينة.

فالتقويم بمختلف أنواعه نجاحه أو فشله هو بناء أو هدم للعملية التعليمية، وهو جزء مهم منها، والأحكام الصحيحة المترتبة عنه تؤدي إلى تصحيح وتحسين التدريس وتطوير المناهج، ولابد للتقويم أن يعتمد على التغذية الراجعة لأهميتها لمختلف أفراد الجماعة التربوية، لاسيما

---

[32] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، مرجع سابق، ص267.

التلاميذ والأساتذة بالخصوص وأوليائهم، وانعكاس ذلك في جودة وتعزيز وتحسين العلاقات الاجتماعية فيما بينهم.

5-3- تكـــوين الأساتذة:

5-3-1- مفهوم التكوين:

التكوين لغة هو: "كون الشيء أي أوجده وأنشأه أو أحدثه"[33].

بالإنجليزية "التكوين =formation, creation"[34]، وبالفرنسية "التكوين= formation وبالفرنسية التكوين Formation بمعنى صوغ ،تربية، تثقيف، تهذيب، تدريب.[35]

أما كلمة التكوين في اللغة اللاتينية "Formation، فتعني اكتساب معلومات متخصصة في ميدان التربية أو الثقافة"[36].

اصطلاحا:

إن عملية التكوين تشمل جوانب متعددة، حيث حاول بعض الباحثين تعريفه حسب بعض الخصائص والتحديدات كما يلي:

إنه" الإعداد المهني للتدريس و اكتساب المعرفة الصحيحة والمهارة العالية التي يحتاجها معلم المستقبل في أصول مهنة التدريس وأوضاعها وأساليبها حتى يتمكن من التعامل الفعال الناجح في عملية التعليم ويحقق أهدافها المنشودة، ويشمل هذا الإعداد جانبا نظريا متعلقا بالدراسات المهنية النظرية، في علوم التربية وعلم النفس، وأيضا جانبا عمليا متعلقا بالتدريب العملي، ويضع قدراته و مهاراته على محك التجربة[37].

---

[33] فؤاد افرام البستاني، **منجد الطلاب**، بيروت، دار المشرق،1986، ص662.

[34] Bounafa Badredin, Former reference, p61

[35] Roufail Nekhla, Ancienne référence, p387

[36] Claude Dubois et al, **Pluridictionnaire**, Paris : Librairie Larousse,1977, p569.

[37] علي راشد، اختيار **المعلم وإعداده ودليل التربية العملية**، القاهرة: دار الفكر العربي،1996، ص79.

ويرى فيري بأن التكوين " يدل على فعل منظم يسعى إلى إثارة عملية إعادة بناء متفاوتة الدرجة في وظائف الشخص: فالتكوين بهذا المعنى وثيق الاتصال بأساليب التفكير، والإدراك، والشعور، والسلوك "[38]. (بوعبد الله 1993، ص 302).

ويعرف كذلك على انه" التغيير المعنوي الذي يعني اكتساب الإنسان معارف ومهارات وإتجاهات أسلوب حياة بما يجعله قادرا على القيام بنشاطات ومهام لم يكن بمقدوره القيام بها من قبل"[39]

والتكوين عملية مستمرة ومتجددة تمليها الإصلاحات المتوالية الجزئية منها أو الشاملة التي مست المنظومة التربوية، ليلزم بالتكوين جميع الأساتذة والموظفين وفي مختلف المستويات، حيث أن "مهمته أن يتيح الحصول على التقنيات المهمة واكتساب أعلى مستوى من الكفاءة والثقافة والوعي الكامل بالرسالة التي يقوم بها المربي والهدف من تكوين الموظفين التابعين للتربية، هو إكسابهم المعلومات والمعارف اللازمة لعملهم"[40]، لمواكبة التغيرات الحاصلة في المناهج الدراسية بعد كل إصلاح تربوي ، والتمكن من المقاربة البيداغوجية المعتمدة لضمان الانسجام وإنجاح عملية التدريس وضمان التعاون والسير الحسن في انسجام بين أفراد الجماعة التربوية والتعاون لإنجاح مشروع الإصلاح وتثمين والاستثمار في العلاقات الاجتماعية.

ويستخلص من التعاريف الاصطلاحية السابقة، بأن التكوين عملية واعية ومقصودة، يؤدي إلى بلورة وتغيير سلوكات الأفراد إراديا واكتساب كفاءات ومعارف ومعلومات و أساليب تعامل واستثمار العلاقات، فالتكوين لا يهتم بالجانب البيداغوجي والعلمي فقط بل يعتمد فيه على تنمية التفكير وتعزيز التفاعل والتواصل وتفعيل العلاقات الاجتماعية في اتجاهها الايجابي وتعديل وتصحيح

---

[38] بوعبد الله لحسن، **تقييم العملية التكوينية بالجامعة**، كتاب الرواسي، ط1، باتنة، الجزائر: جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي،1993، ص 302.

[39] تلوين حبيب، **التكوين في التربية**، وهران، الجزائر: دار الغرب للنشر والتوزيع،2002، ص20.

[40] الطاهر زرهوني، **التربية والعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال**، الجزائر: المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، 1994، ص274.

العلاقات التي لها انعكاسات سلبية على تفاعل أفراد الجماعة التربوية ، والاستفادة من خبراتهم وفق الأدوار المنوطة بهم لإنجاح النسق التربوي الذي يضمهم، وضمان استمراره وتطوره.

5-3-2-تكوين الأساتذة والمعلمين في الجزائر:

إن تكوين المعلمين أو الأساتذة في الجزائر كان مواكبا للتغييرات والإصلاحات التربوية المختلفة التي عرفتها المنظومة التربوية في الجزائر منذ الاستقلال، وما نتج عنه من وضع قائم آنذاك ففي سنة 1962 لم يترك النظام التربوي الفرنسي للجزائر سوى 6 مدارس لتكوين المدرسين وللمرحلة الابتدائية وحدها، ولم يكن هناك عدد كاف من المعلمين والأساتذة نظرا للفراغ الذي تركه المعلمون الفرنسيون حيث تم الاستعانة ببعض الأساتذة والمعلمين من الدول العربية مثل السوريين والفلسطينيين والمصريين، وبين 1962-1967 أنشأت الجزائر مؤسستين تكوينيتين وتتمثل في:

- المركز الوطني لتكوين المفتشين للتعليم الابتدائي والمتوسط وإدارة دور المعلمين بالعاصمة
- المدرسة الوطنية للتعليم التقني بالحراش في العاصمة .

واستمر العمل بها إلى غاية 1998 كحلول استثنائية حيث أعلنت وزارة التربية الوطنية عن مشروعين هما:

- الجهاز الدائم للتكوين أثناء الخدمة: والذي دام من 1999/12 إلى غاية 2000/03.
- والجهاز المؤقت: يهدف إلى تحسين المستوى لمعلمي المدارس الأساسية الذين لم يكملوا تعليمهم الثانوي.

ليتم نقل تكوين الأساتذة والمعلمين في الموسم 2000/1999 إلى المدارس العليا للأساتذة ENS وأصبحت هذه المدارس البديل عن المعاهد التكنولوجية للتربية في تكوين الأساتذة .[41]

---

[41] بن غدة شريفة، تكوين المعلم بين الخبرات السابقة وحاجات الإصلاح التربوي، دفاتر المخبر، مج7، ع1، 2012/04/25، جامعة بسكرة، ص334.

حيث أن التكوين حق مكتسب من حقوق الموظف وذلك ما كفله الامر 06-03 المتضمن القانون الأساسي للوظيفة العمومية لاسيما أساتذة التربية والتعليم في فصله الخامس الخاص بالتكوين، حيث ينص على أنه "يتعين على الإدارة تنظيم دورات التكوين وتحسين المستوى بصفة دائمة، قصد ضمان تحسين تأهيل الموظف وترقيته المهنية، وتأهيله لمهام جديدة".[42]

ليجيء القانون التوجيهي للتربية الوطنية ويؤكد على أن مستخدمو التعليم يتلقون تكوينا يهدف إلى إكسابهم المعارف والمهارات اللازمة لممارسة مهنتهم.

- تكوينا أوليا(قاعديا) الخاص بمختلف أسلاك التعليم، هو تكوين من مستوى جامعي، يتم في مؤسسات متخصصة تابعة للوزارة المكلفة بالتربية الوطنية أو للوزارة المكلفة بالتعليم العالي، بحسب الأسلاك التي ينتمون إليها والمستويات التي يراد تعيينهم فيها، وهذا ما يخص خريجي المدارس العليا.

ويستفيد المدرسون الذين تم توظيفهم عن طريق مسابقة خارجية من تكوين تربوي قبل تعيينهم في مؤسسة مدرسية، ويمنح هذا التكوين البيداغوجي لمؤسسات تابعة لوزارة التربية الوطنية.

وكل أصناف المستخدمين في التربية لاسيما الأساتذة معنيون بعمليات التكوين المستمر، طوال مسارهم المهني، حيث يهدف التكوين المستمر، وأثناء الخدمة أساسا إلى تحيين معارف المستخدمين المستفيدين وتحسين مستواهم وتجديد معارفهم.[43]

وبذلك فإن المؤسسات التي أصبحت معنية بتكوين الأساتذة تكوينا أوليا أو (قاعديا)، أو تكوين أثناء الخدمة على العموم هي:

- المدارس العليا للأساتذة.

---

[42] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، القانون الأساسي العام للوظيفة العمومية 06-03، الجريدة الرسمية، ع46، 2006/07/16، ص10.

[43] وزارة التربية الوطنية الجزائرية، القانون التوجيهي 08-04، مرجع سابق، ص16.

– المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.

–معاهد التكوين أثناء الخدمة.

5-3-3-أنواع التكوين:

من خلال ما سبق ذكره من تعاريف اصطلاحية، وما تضمنته النصوص القانونية والتنظيمية، فإن التكوين يشكّل إحدى المركّبات المحورية في إصلاح المنظومة التربوية، وله دور أساسي في تحقيق الاحترافية في قطاع التربية، بأشكاله المختلفة ويتخذ التكوين أشكالا 3: التكوين الأولي، التكوين المتخصص فانه يمكن أن نميز نمطين أساسين من التكوين المعتمد وفق مضامين الاصطلاح التربوي الأخير ولهم انعكاساتهم في العملية التعليمية التعلمية، وتأثير في العلاقات الاجتماعية بين مختلف أفراد الجماعة التربوية وهو موضوع بحث الدراسة وهاذين التكوينين هما:

أ- التكوين الأولي (القاعدي أو التحضيري):

هو التكوين الذي" يتلقاه المعلم المتربص داخل معاهد التكوين ويمتد من ترشيح الدخول إلى الدخول الأول، ومدة هذا التكوين سنتان بالنسبة للمعلم و3 سنوات لأستاذ تعليم المتوسط"[44]

هذا ما كان معمول به قبل الإصلاحات التربوية الأخيرة إلا انه وبعد توقيف عمل المعاهد التكنولوجية، فلقد أصبح التكوين الأولي أو المتخصص لتخريج الأساتذة للأطوار الثلاث من مهمة المدارس العليا للأساتذة، حيث أن مدة تكوين أستاذ التعليم الابتدائي ثلاث سنوات وتكوين أستاذ التعليم المتوسط أربع سنوات وأستاذ التعليم الثانوي خمس سنوات، ولا يتم قبول الطلبة في هذه المدارس إلاّ للطلبة المتفوقين في نقاط البكالوريا في المواد المميزة للتخصص المطلوب، وكذا معدل مرتفع في البكالوريا والنجاح والقبول بعد مقابلة شفهية مع المترشحين للدخول للمدارس العليا للأساتذة، حيث يستفيد الطالب الأستاذ من دروس في التخصص وتعليمية المواد و علوم التربية

---

[44] تركي رابح، **أصول التربية والتعليم**، ط2، الجزائر: ديوان المطبوعات الجزائرية ،1996، ص467.

وعلم النفس والتشريع التربوي، إضافة إلى تربص ميداني بإشراف أساتذة ذوو خبرة في ميدان التدريس، وعلى اطلاع بمختلف المناهج والمقررات والمقاربات البيداغوجية وطرائق التدريس الحديثة نظريا وتطبيقيا، مما يجعل من هؤلاء الطلبة المتخرجين من المدارس العليا ذوو تكوين قاعدي وأولي متخصص ومركز وشامل ومحين، مما يكسبهم الكفاءة العالية والقدرة على سرعة الاندماج في الوسط المدرسي، بمجرد توظيفهم وفعاليتهم في النشاطات البيداغوجية والايجابية في العلاقات الاجتماعية.

وفي بعض الحالات ونظرا لعدم تغطية النقص الحاصل في عدد الأساتذة المتخرجين من المدارس العليا، تلجئ وزارة التربية الوطنية في كثير من الحالات إلى إدماج الأساتذة المتعاقدين أو المستخلفين أو إجراء مسابقات لتوظيف أساتذة في الأطوار الثلاث، من الجامعيين في مختلف التخصصات والمستويات، ونظرا لافتقار الناجحين منهم للمعارف و المعلومات الخاصة بمواد التدريس والجانب التربوي والتشريعي وعلم النفس وتعليمية المواد نظرا لتكوينهم الأولي أو القاعدي غير المتخصص في التدريس، حيث يتم إلزامهم كمتربصين وفق القرار الوزاري المحدد لكيفيات تنظيم التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء التربص التجريبي للناجحين في مسابقات التوظيف في سلك التعليم، "سواء رتبة أستاذ المدرسة الابتدائية أو أستاذ لتعليم المتوسط أو أستاذ التعليم الثانوية ، فيلزم موظفو التعليم المتربصون لشغل إحدى الرتب المذكورة، بمتابعة تكون بيداغوجي تحضيري أثناء التربص التجريبي"[45]، الذي يدوم موسما دراسيا واحدا ويتم في المعاهد الوطنية لتكوين موظفي قطاع التربية أو المؤسسات العمومية للتربية بإشراف مفتشين وأساتذة مكونين.

[45] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، قرار يحدد كيفية تنظيم التكوين البيداغوجي التحضيري، الجريدة الرسمية، ع55، 2015/10/21، ص27.

إلا أن هذا التكوين الذي هو تكملة للتكوين القاعدي لهذا النوع من الأساتذة غير كاف زمنيا ليستوعب الطلبة الأساتذة المتربصين مدة سنة، كل المعلومات والمعارف والخبرات كأقرانهم من الأساتذة المتخرجين من المدارس العليا للأساتذة، الأمر الذي يجعل من هذا النوع من الأساتذة يفتقرون لكثير من المعارف البيداغوجية والتربوية والتشريعية، مما يصعب عليهم الانسجام بسهولة في الوسط المدرسي سواء من جانب المعلومات أو المعاملات، مما قد ينعكس سلبا في مردودهم الدراسي مع التلاميذ وعلاقاتهم الاجتماعية معهم ومع أفراد الجماعة التربوية.

التكوين أثناء الخدمة أو المستمر:

هو تكوين يتلقاه الأساتذة منذ تنصيبهم في مهنة التعليم حتى تقاعدهم، وإذا كان التكوين أثناء الخدمة ضرورة ملحة لجميع الوظائف والمناصب، فهو بالنسبة لوظيفة التعليم من أساتذة في مختلف الأطوار أكثر إلحاحا، لما تعرفه مهنة التعليم من تطور للمعارف والمعلومات وخاصة ما تتطلبه مواكبة الإصلاحات التربوية في شتى بقاع الأرض، لاسيما الإصلاح التربوي الأخير في الجزائر وما عرفه من تغيير في المناهج والطرائق وأنواع التقويم ومقاربات بيداغوجية جديدة وإعادة هيكلة شاملة، ، ويعتبر هذا التكوين" تكوينا مهنيا مستمرا وهو تكوين يتلقاه المترسمون من تاريخ ترسيمهم إلى التقاعد، وهو يتم عن طريق الملتقيات، والندوات، والتربصات، وغيرها.[46]

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 تكوين بيداغوجي خاص.

–تعميق وتحديث المعارف الأكاديمية للمدرسين.

---

[46] وزارة التربية الوطنية الجزائرية، الكتاب السنوي العدد2، الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية،1998، ص10.

– تنمية حب التكوين الذاتي لدى المدرسين قصد تحسين مستوياتهم.

– تحضير المدرس للتغييرات والمستجدة، والإصلاحات التي من الممكن أن تطرأ أو تدخل على النظام التربوي

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

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

– أن يشمل التكوين أثناء الخدمة جميع المشاركين في العملية التربوية، المدرسين على اختلاف أسلاكهم، ومستوياتهم، والإداريين، والمشرفين التربويين ...

ويكون التكوين أثناء الخدمة ذلك، حضوريا أو عن بعد، من خلال الأرضية الرقمية للتكوين التي أنشأتها وزارة التربية لهذا الغرض، كما أن التكوين المستمر أو أثناء الخدمة يؤكد على ضرورة تفعيل التكوين الذاتي باعتباره أحد أشكال التكوين المستمر، وأحد عناصره الأساسية التي تساهم بشكل كبير في إنجاح هذا النوع من التكوين وهو اقل كلفة مادية وزمنية على الجهات الوصية وأكثر فاعلية باعتماده على الجهد الكلي الفـردي، ويمكن أن يشمل

" التكوين الذاتي عـدة مفاهيم نظرا لتداخل العديد من المصطلحات، وهـــي التعليم الذاتي أو الدراسة المستقلة، أو التعليم بمساعدة الكمبيوتر، أو الثقافة الذاتية، عن طريق المطالعة، أو الاحتكاك بالغير، وقد تعتبر كل منها نظام متكامل في حـد ذاتـه، حيث أن التكوين الذاتي أو التعليم الذاتي هو إثـراء ثقافي تتوصل إليـه مجموعة من الأفراد أو فرد بواسطة إرادته الخاصة فقط، وهو مجهود فردي دائم يعتمد

على القدرات الذهنيـة للفرد من أجل تحديث معلوماته بالاتكال على نفسـه ومحاربة الروتين الـــذي يتخبط فيه من أجل تجديد معلوماته وتحسين مستواه باستمرار"[47].

ومن خلال برنامج التكوين المعتمد في الإصلاح الأخير فإنه من الضروري والواجب على الأستاذ، وحتى يساير الإصلاح التربوي الأخير وينجح في تطبيق مضامينه وتجسيد المقاربة بالكفاءات في الميدان، عليه أن يسعى جاهدا لإكساب القدرات والمهارات والكفاءات التالية:

- معرفة الأهداف التربوية الشاملة التي تسعى التربية إلى تحقيقها أثناء عملها لإعداد الأجيال.
- التعرف على خصائص المتعلمين من حيث ميولهم، واهتماماتهم، وحاجاتهم.

الإلمام بالأساليب التربوية الحديثة وتتلخص فيما يلي:

- الإعداد الجيد للدروس.
- كيفية اختيار الوسائل التعليمية، واستخدامها بكفاءة عالية.
- كيفية التعامل مع التلاميذ على اختلاف طبائعهم.
- القدرة على حل المشكلات التي تواجهه.
- القدرة على تقويم تلاميذه.
- القدرة على القيام بعلاقات اجتماعية ناجحة .[48]

ومما لاشك فيه ومما سبق ذكره فان وصول الأستاذ لامتلاك هذه الكفاءات والقدرات، يؤهله لها تكوينه القاعدي الأولي بدرجة أولى، واهتمامه وانتظامه في مسايرة التكوين أثناء الخدمة، من خلال الحرص على تفعيل الندوات التربوية، والجلسات التنسيقية مع الأساتذة الزملاء وتبادل الخبرات، والاستفادة من توجيهات المدراء والمفتشين بعد الزيارات الرسمية، والملتقيات والندوات

---

[47] فاتحي عبد النبي، **الوضعية المهنية للمعلم في ضوء تدابير الإصلاح التربوي**، أطروحة دكتوراه، جامعة بسكرة، قسم العلوم الاجتماعية، الجزائر، 2016، ص210.

[48] المرجع نفسه، ص213.

الخارجية مع مفتشي المواد، والفعالية في مختلف المجالس البيداغوجية والتربوية والجمعية الثقافية والرياضة في المؤسسات التربوية ، وكل هذا لا يمكن تحقيقه إلا إذا كانت العلاقات الاجتماعية للأستاذ في كل الاتجاهات إيجابية ويسودها التعاون والتضامن، والقدرة على التواصل والتفاعل الايجابي مع أفراد الجماعة التربوية.

6- تقييم الإصلاح التربوي:

" ليس هناك من شك على انه من أهم طرق التطور الإنساني يكون بواسطة نظام تربوي قوي وفعال ومناسب، وإذا أخذنا بعين الاعتبار النقائص والقصور في النظام التربوي وأهمية التربية في تحقيق مخرج تنافسي في ظل التغيرات العالمية السريعة، فلقد أصبحت الحاجة ملحة لإصلاح شامل يضع معايير ويطور استراتيجيات لتحقيق أهداف تربوية واضحة ومحددة بدقة"[49]

ولعل من أكبر دعائم الإصلاح التربوي بعد تطبيقه في الواقع المدرسي، هي عمليات التقويم أو التغذية الراجعة لهذا الإصلاح منذ تطبيقه سنة2003 للوقوف على النقائص والمعيقات لأجل تداركها وتصحيحها وتثمين الايجابي منها، حيث سعت وزارة التربية الوطنية الجزائرية إلى اعتماد "نموذج بديل" لإصلاح المدرسة الجزائرية ، "هدفه كسب تحديات الجودة في إطار استراتيجية طويلة الأمد تمتد من 2016 إلى 2030 وترتكز على التحوير البيداغوجي والحوكمة واحترافية الموظفين عن طريق التكوين[50].

وذلك بناء على توصيات الندوتين الوطنيتين للتقييم المرحلي للإصلاح في 20 و21 جويلية 2014 وفي 25 و26 جويلية 2015.

حيث تطرقت وثيقة "الإطار الاستراتيجي للمدرسة الجزائرية وتحديات الجودة 2016-2030"، إلى

---

[49] -Kathy Crooks, Educational development plan, State of Michigan, usa: Printer friendly,2004, p55.

[50] وزارة التربية الوطنية ،**المدرسة الجزائرية وتحديات الجودة**، وثيقة الإطار الاستراتيجي 2016-2030، (السياسة التربوية)، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، 2017. ص31.

العمليات التي ينبغي على القطاع مباشرتها من أجل ضمان جودة التعليم، ونجاح ودعم وتقويم الإصلاح المطبق إلى ثلاثة تحديات ينبغي رفعها وهى:

أ- التحوير البيداغوجي:

إعطاء الأولوية للطور الابتدائي بتغيير الممارسات البيداغوجية، عن طريق مراجعة البرامج وتكوين ملائم للمدرسين بهدف تنمية روح الملاحظة والتحليل والتركيب والإبداع لدى التلميذ، ولهذا التحوير البيداغوجي صلة بممارسات القسم وبالامتدادات في الإطار العائلي.

ب- الحوكمة الجيدة:

تمثلت في إدخال تصحيحات وتعديلات على الهيكلة الإدارية والتسيير البيداغوجي للقطاع بتأسيس آليات ضبط ذاتي وترقية مستمرة للحوار والتشاور داخل الجماعة التربوية، وكذا عصرنة التسيير المتعدد الأشكال والاستعمال الذكي لتكنولوجيات الإعلام والاتصال.

ج- احترافية الموظفين عن طريق التكوين:

من خلال التكوين الأولي للمدرسين بالتعاون مع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ومراجعة دفتر الشروط للمدارس العليا للأساتذة بغية تكييفه مع الحاجات الحقيقية للمعلم في المستقبل وتقنين التربصات التطبيقية وإعداد خارطة تكوين جديدة من شأنها توفير عدد ملائم من المدارس العليا للأساتذة وضمان تكوين مستمر لتحيين المعارف وتحقيق الاحترافية.

ومن وجهة نظر وتقييم المسؤول الأول على قطاع التربية، ومع لجنة التربية والتعليم العالي والشؤون الدينية في البرلمان أكدت وزيرة التربية الوطنية على:

" ضرورة الارتقاء بالمدرسة وتحقيق النقلة النوعية المنتظرة، فإذا كانت الجزائر المستقلة قد حقّقت جل الأهداف المسطّرة للإصلاح الأول، إصلاح 1976، بالنظـر للمكاسب الكمية المسجلة، يُنتظر من قطاع التربية الوطنية، الآن، في

إطار تحسين تنفيذ إصلاح 2003، الذي بادر به رئيس الجمهورية، السيد عبد العزيز بوتفليقة، أن يرفع تحدّي من نوع آخر، هو تحدي الجودة، أين يتطلب مساندة والتزام الجميع، بما فيهم السيدات والسادة النواب، ممثلي الشعب، خاصة أن أغلبهم ينحـــدر من قطاع التربية الوطنية"[51].

ومن ناحية تقييم المؤسسات الرسمية والهيئات العليا في الجزائر لهذا الإصلاح التربوي فيمكن أن نلخصها في تقييـم رئيس المجلس الشعبي الوطني في كلمتـه بمناسبـة اليوم البرلماني " المدرسة الجزائرية – الإصلاح التعليمي والبدائل البيداغوجية، أفاق 2030 وتحديات الجـودة " الاثنين 03 ديسمبر 2018، حيث قال: "وقد أحسنت الوزارة لما قامت ببناء استراتيجيتها البديلة، الإصلاحية والتصحيحية، لتقوم على التكوين، الحوكمة الراشدة، أولوية التعليم الابتدائي والتحضيري، تكوين المكونين، الاحترافية في الحوكمة والتسيير البيداغوجي والتخطيط والمعالجة البيداغوجية"[52].

وقد يكون لأهل الاختصاص وأهل التربية رأي آخر في مجريات الإصلاح التربوي المطبق ومدى فاعليته ونجاعته، ومسايرة أفراد الجماعة التربوية له من خلال مدى استيعابهم لمضامين الإصلاح وتطبيقها في الوسط المدرسي، وكذا الظروف المهيأة له في واقعهم المدرسي اليومي، ولعل من أكثر الفاعلين وأكثر دراية لواقع الإصلاح التربوي بين ما هو منظر له وما بين ما هو مطبق في المدارس والمؤسسات التربوية هم الأساتذة، فجاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على دور

---

[51] نورية بن غبريط رمعون، وزيرة التربية الوطنية ضيفة لجنة التربية والتعليم العالي والشؤون الدينية، على الرابط: https://www.education.gov.dz/، تم النشر 15-01-2018، تم الاطلاع 2021/08/07 على الساعة 22:00.

[52] المجلس الشعبي الوطني، كلمة رئيس المجلس في اليوم البرلماني " المدرسة الجزائرية – الإصلاح التعليمي والبدائل البيداغوجية ، أفاق 2030 وتحديات الجودة "،على الرابط:http://www.apn.dz/ar/ ، تم النشر 2018/12/03، تم الاطلاع 2021/08/08 على الساعة 08:00.

وتأثير بعض من مضامين الإصلاح التربوي التي يمارس بها أساتذة التعليم الثانوي مهمتهم ودورهم في عمليتي التعليم والتعلم والتفاعل الاجتماعي مع الجماعة التربوية، خاصة مع المتعلمين من التلاميذ وتأثيرها في إعادة تشكيل العلاقات الاجتماعية للجماعة التربوية، من خلال معرفة التمثلات الاجتماعية لها من وجهة نظر الأساتذة والمدراء والنظار.

لأن نجاح الإصلاحات التربوية مرتبط بمدى تفهم وإدراك مختلف الفاعلين التربويين وأفراد الجماعة التربوية، لأهداف الإصلاح التربوي ومضامينه من معارف ومعلومات وإجراءات تنظيمية لا تتحقق إلا بتضافر جهود الجماعة التربوية، وتعاونهم ونجاح العلاقات الاجتماعية الايجابية بينهم وتطويرها وتعميمها والمحافظة عليها، كداعم ومحفز ومسهل لإنجاح مشروع الإصلاح التربوي الأخير المعتمد في الوسط المدرسي الجزائري.

ملخص:

تم من خلال هذا الفصل التطرق إلى إصلاح النظام التربوي في الجزائر من خلال عرض الإصلاحات العلمية والنصوص التنظيمية، التي حددت معالم هذا الإصلاح التربوي والأهداف التربوية والسياسية والثقافية والاجتماعية وفق خصوصيات المجتمع الجزائري، وحاول الباحث إبراز كل التغييرات والتعديلات المخططة والمقصودة والمحددة زمنيا ومكانيا، حسب كل طور تعليمي في النظام التربوي التعليمي المعتمد بمختلف مراحله الابتدائي والمتوسط والثانوي، مما استدعى الوعي بالواقع الاجتماعي من قبل القائمين على القطاع، حيث تم عد أهم الدوافع المبررة للإصلاح المعتمد الذي ساعد في تصميم الإصلاح واستشراف مخرجاته.

بعدها تم عرض أهم مراحل الإصلاح التربوي منذ الاستقلال إلى آخر إصلاح تعتمده المنظومة التربوية اليوم، حيث تم التركيز على الأطر القانونية لهذا الإصلاح ومحاوره الكبرى ومواطن التغيير وكيفية تنظيم أطوار التعليم، خاصة التعليم الثانوي وهو المرحلة المقصودة في هذه الدراسة، من حيث تحديد غايات التعليم الثانوي ومهامه وأهدافه، ثم تم التطرق للهيكلة العامة للنظام التربوي.

وتم بعدها التطرق بشيء من التفصيل لأهم العناصر المقصودة في الدراسة والمتعلقة بمضامين الإصلاح التربوي المقررة من طرائق تدريس وتكوين وتقويم بمختلف أنواعها كعناصر رئيسية رأى فيها الباحث أنها من العناصر الأساسية التي لها دور في إعادة بلورة وتشكيل العلاقات الاجتماعية للجماعة التربوية، وفي آخر الفصل تناول الباحث أهم نقاط تقييم الإصلاح التربوي من وجهة نظر القائمين على قطاع التربية، بالتطرق لأهم النقاط التي خلصت لها مختلف اللقاءات التقييمية وتوصياتها وآراء الهيئات الرسمية في ذلك.

الفصل الثالث

الجماعة التربوية

والعلاقات الاجتماعية

تمهيد:

إنما يحدد بوضوح شكل وطبيعة العلاقات الاجتماعية بين أفراد الجماعة التربوية في الوسط المدرسي لاسيما الثانويات، هي تلك الحركية والتفاعل الاجتماعي والتواصل المميز لأفرادها في ظل تطبيق مضامين الإصلاح التربوي، وما يترتب عنه من إعادة لتشكيل العلاقات الاجتماعية بين مختلف الفاعلين، واستكمالا لما تم التطرق إليه في الفصل السابق سيتم التطرق في هذا الفصل للمتغير التابع وهي العلاقات الاجتماعية للجماعة التربوية.

بحيث سيتم التركيز أولا على الجماعة التربوية في المؤسسات التربوية من خلال إبراز مميزات الجماعة التربوية، ثم أفراد الجماعة التربوية سواء الفاعلين المباشرين أو الفاعلين غير المباشرين، ثم التطرق لأهم مبادئ وقيم وأهداف الجماعة التربوية.

وثانيا سيتم التطرق للعلاقات الاجتماعية في الوسط المدرسي، من خلال إبراز مفهومي العلاقات الاجتماعية وكذا الوسط المدرسي من منظور اهتمام الدراسة، ثم التطرق لأهم أشكال العلاقات الاجتماعية بين الجماعة التربوية، ليتم بعدها تحديد أهمية هذه العلاقات الاجتماعية، ثم السبل الكفيلة بتكوين علاقات اجتماعية ناجحة، ليتم التركيز بعدها على أهم الفاعلين في الوسط المدرسي من خلال العلاقات الاجتماعية في العملية التربوية.

1-الجماعة التربوية في المؤسسات التربوية:

1-1- الجماعة التربوية:

مفهومها:

لغــة: (الجماعة) في المعجم الوسيط تعني العدد الكثير من الناس والشجر والنبات، وطائفة من الناس يجمعها غرض وأحد[53].

(التربوية) والتربوي اسم منسوب إلى التربية، والتربية: مشتقة من الفعل " ربَّى يُربِّي، رَبِّ، تَربيةً، فهو مُرَبٍّ، والمفعول مُرَبًّى :

• ربَّى الأبُ ابنَه هذّبه ونمّى قواه الجسميّة والعقليّة والخلقيّة كي تبلغ كمالها: – ربَّى يتيمًا، – لولا المربِّي ما عرفت ربِّي، – لا تنس من ربّاك [مثل]، – {وَقُلْ رَبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا}

• مربّي الأجيال: المعلم.

• ربَّى الشَّخصُ المالَ: نمّاه :–ربَّى تجارتَه، – ربَّى سمكًا أو دجاجًا، – { يَمْحَقُ اللهُ الرِّبَا وَيُرْبِّي الصَّدَقَاتِ }"[54] سورة البقرة الآية 276.

اصطلاحا: إذا كانت الجماعة هي: "الأفراد الذين يقفون في علاقات معينة مع بعضهم البعض، على سبيل المثال، على أنهم يشاركون غرضا مشتركا أو لديهم قصد مشترك، أو يعملون معًا أو على الأقل لديهم مصلحة مشتركة"[55].

---

[53] شعبان عبد العاطي عطية، وآخرون، **المعجم الوسيط**، ط4، مصر: مكتب الشروق الدولية، 2004، ص135.

[54] احمد مختار عمر، **معجم اللغة العربية المعاصرة**، ط1، القاهرة، مصر: عالم الكتب، 2008، ص852.

[55] Gould Carol, **Globalizing democracy and human rights,** New York: Cambridge University Press, 2004, p119.

فإن الجماعة التربوية في المنظومة التربوية الجزائرية حدد معالمها وكيفية تنظيمها وسيرها القرار الوزاري التنظيمي لها رقم 65 المؤرخ في 28 شوال 1439 الموافق 12 جويلية 2018 الصادر عن وزارة التربية الوطنية، حيث نص صراحة في المادة الثانية من هذا القرار على أنه:

" تتشكل الجماعة التربوية من التلاميذ ومن كل الذين يساهمون في التربية والتكوين وفي الحياة المدرسية، وفي تسيير مؤسسات التربية والتعليم العمومية والخاصة، بطريقة:

– مباشرة: بواسطة الأساتذة والموظفين والأعوان العاملين بمؤسسة التربية والتعليم.

– غير مباشرة بواسطة أولياء التلاميذ والشركاء والمتدخلين من خارج مؤسسة التربية والتعليم"[56].

وعليه فالجماعة التربوية حسب ما هو منصوص عليها في النظام التربوي الجزائري، هي كل الفاعلين في الوسط التربوي وفي مؤسسات التربية والتعليم من ابتدائيات ومتوسطات وثانويات وذلك بصفة مباشرة أو غير مباشرة، سواء من تلاميذ وأساتذة وموظفي الإدارة من مدير وناظر مستشار للتربية ومستشار للتوجيه ومقتصد وأعوان الإدارة وعمال مهنيين، أو أولياء التلاميذ والشركاء الاجتماعيين والمتدخلين من خارج الوسط المدرسي، حيث أن أفراد هذه الجماعة التربوية تربطهم علاقات اجتماعية تتشكل نتيجة تواصلهم وتفاعلهم داخل المؤسسات التربوية، من خلال الأدوار التي أوكلت لكل وأحد منهم من خلال مناصبهم ووظائفهم التربوية أو البيداغوجية أو الإدارية أو المالية التي يشغلونها، لتسهيل وتيسير وتوفير ظروف تمدرس التلاميذ في أحسن الأحوال، وإنجاح عمليتي التعليم والتعلم وتطبيق المناهج والمقررات الدراسية، حسب ما جاءت بها مضامين الإصلاح التربوي المقررة والمعتمدة بصفة رسمية من قبل الوصاية.

1-2- مميزات الجماعة التربوية:

---

[56] وزارة التربية الوطنية، **قرارات تحدد كيفيات تنظيم الحياة المدرسية وسيرها**، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، ع599، اوت2018، المديرية الفرعية للتوثيق التربوي، ص41.

إن الجماعة التربوية في الثانويات أو المتوسطات أو الابتدائيات هي الوحدات الأساسية لبناء المنظومة التربية، مُشَكِلة نسقا تربويا فرعيا أساسيا من بين باقي الأنساق لكون أهم مخرجاته العنصر البشري المهيأ لتحريك وتفعيل باقي الأنساق، حيث أن الجماعة التربوية تسعى لتحقيق الأهداف المرسومة ضمن الإصلاحات التربوية بمختلف مضامينها، والمتمثلة أساسا في تنمية كفاءات التلاميذ في مختلف الجوانب، واكتسابه على مواجهة مختلف الوضعيات المشكلية التي يوضع فيها التلميذ أثناء تعلمه أو في واقعه الاجتماعي مستقبلا، ليكون بذلك فردا له القدرة على تحليل الوضعيات واقتراح وإيجاد الحلول المواتية لها، ليكتسب النجاعة والفاعلية في الجماعة وفي مجتمعه.

وعلى اعتبار أن الجماعة التربوية هي جماعة اجتماعية تنشط في الوسط المدرسي لاسيما الثانويات، يتولد بينهم التواصل والتفاعل عند لعبهم الأدوار المختلفة والمتداخلة مشكلة شبكة من العلاقات الاجتماعية في كل الاتجاهات وفي تراتبية معينة، تتحكم فيها رتبة كل فرد في الجماعة سواء أستاذا أو تلميذا أو مديرا أو ناظرا أو مقتصد ...، فإن لهذه الجماعة بعض المميزات يذكر منها:[57]

- هي مجموعة من الأفراد تختلف في العدد من جماعة لأخرى.
- للجماعة أهداف متعدّدة تحقق لأفرادها إشباع حاجاتهم النفسية والاجتماعية .
- وجود التفاعل الاجتماعي بين أفرادها..
- يتشكل السلوك الفردي والاجتماعي للأفراد داخل الجماعة عن طريق عملية التأثير والتأثر بين أفراد الجماعة .

[57] عبد الرحمان الوافي، **الوجيز في علم النفس الاجتماعي**، الجزائر: دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، 2012، ص51.

- تسود المعايير والقيم الاجتماعية داخل الجماعة وهي التي تنظم العلاقات بين أفرادها.
- الأهداف المشتركة التي يعمل أفراد الجماعة للوصول إليها.
- تشكيل السلوكات الاجتماعية داخل الجماعة عن طريق تأثيرها في سلوكات الأفراد.
- وجود نمط اجتماعي منظّم ومريح، يرتاح له نفسيا أعضاء الجماعة.

من خلال هذه المميزات فان الجماعة الاجتماعية على العموم والجماعة التربوية بالخصوص، تعطي ادوار محدد لكل فرد فيها في إطار التنظيم الرسمي المعمول به، وتسعي لتوفير الوسائل والظروف المناسبة لممارسة هذه الأدوار، وبوجود أهداف مشتركة وتوفر دوافع ذاتية وجماعية وفق ضوابط ومعايير وقيم منظمة للجماعة، يتشكل الوعي والإدراك والشعور بالانتماء للجماعة عند كل فرد منها، فتزداد فاعلية نشاطاتها المختلفة ويوجه التفاعل الاجتماعي بين الأفراد وتأخذ العلاقات الاجتماعية أشكالها الإيجابية من تعاون، وتضامن، وتشاور، وحوار متبادل بين أفراد الجماعة التربوية لتذليل المعيقات وتحقيق الأهداف.

1-3- أفراد الجماعة التربوية:

لأفراد الجماعة التربوية في النسق التربوي أدوار ووظائف محددة يقومونا بها من خلال مختلف المهام الموكلة إليهم، في إطار النسق التربوي الذي يسعى إلى تحقيق التكيف والاندماج وإنجاح الأهداف المسطرة ضمن الإصلاح التربوي، الذي يسعى إلى التجديد ومواكبة التطورات بتطبيق مختلف مضامين الإصلاح المعتمدة مؤخرا، التي أثرت بإعادة تشكيل العلاقات الاجتماعية داخل النسق التربوي بين مختلف الفاعلين التربويين سواء المباشرين أو غير المباشرين في الجماعة التربوية حيث نميز نوعين من أفراد الجماعة التربوية وهما:

1-3-1-الفاعلون المباشرون:

- **التلاميذ أو المتعلمون:**

التلميذ حسب المعجم الوسط: خادم الأستاذ من أهل العلم أو الفن أو الحرفة، وطالب العلم وخصه أهل العصر بالطالب الصغير، وجمعها تلاميذ وتلامِذة[58].

والمتعلم هو اسم فاعل من تعلم يقال تعلم يتعلم، تعلُمًا فهو متعلم، والمفعول مُتعلم.

أما ما يصطلح عليه في الوسط التربوي الجزائري بالتلاميذ هم مجموعة من أفراد المجتمع يرتادون المؤسسات التربوية، ويتلقون تعليمهم وتعلماتهم من قبل الأساتذة في مختلف المراحل التعليمية من الابتدائي فالمتوسط حتى الثانوي، ويتفاعلون فيما بينهم ومع باقي أفراد الجماعة التربوية، من أساتذة وإداريين وعمال داخل الوسط التربوي من مختلف النشاطات الصفية أو اللاصفية.

إلا أن المقاربات البيداغوجية الجديدة لاسيما المقاربة بالكفاءات المعتمدة في مضامين الإصلاح التربوي الجزائري الأخير، والتي يطلق فيها على التلميذ بالمتعلم وهو مصطلح بيداغوجي حديث، يستعمل لاعتقاد الباحثين التربويين بان المتعلم له إمكانيات وقدرات ذاتية فردية على التعلم الذاتي، وفعاليته ومحوريته في عمليات التعلم والتعليم، إذ "يعد التلميذ محور العملية التربوية البيداغوجية "[59]، على خلاف النظرة القديمة للتلميذ كمتلقي للمعرفة من قبل الأساتذة.

حيث أولت هذه الإصلاحات التربوية ضرورة الوعي بمتطلبات المتعلمين من التلاميذ وباحتياجاتهم المعرفية والنفسية والعقلية والبيولوجية والاجتماعية وضرورة السعي لتنمية مهاراتهم وكفاءاتهم من خلال المرافقة والتوجيه والحوار والإرشاد وتحقيق اندماجهم في وسطهم المدرسي وتفاعلهم الإيجابي مع أفراد الجماعة التربوية وتعديل والعادة تشكيل علاقاتهم الاجتماعية في

---

[58] شعبان عبد العاطي عطية، مرجع سابق، ص87.

[59] وزارة التربية الوطنية، **قرارات تحدد كيفيات تنظيم الحياة المدرسية وسيرها**، مرجع سابق، ص41.

الاتجاه الإيجابي بنبذ الصراع والفوضى والحيادية وترسيخ التضامن والتعاون والتكامل والتوافق والتنافس البناء، بما يخدم الفرد والجماعة والمجتمع.

-الأساتذة أو المعلمون:

حسب معجم اللغة العربية المعاصرة أستاذ: معلم، من يمارس تعليم علم أو فن وجمعها أستاذون وأساتذة وأساتيذ، وهو لقب احترام يطلق عادة على المثقفين من كتاب وشعراء ومحامين وغيرهم، وهو كل ماهر في صناعة يعلمها غيره.[60]

وحسب المعجم الوسيط "الأستاذ: المعلم، الماهر في الصناعة يعلمها غيره، لقب علم عال في الجامعة"[61].

فمصطلح المعلم عموما يقترن بالأشخاص الذين تتمثل وظيفتهم المهنية أو المهنية الأساسية في مساعدة الآخرين على التعلم والتطور بطرق جديدة، في حين أن التعليم والتعلم والتدريس يمكن أن يحدث في العديد من البيئات المختلفة، فإن معظم المجتمعات تدرك أن التعليم مهم للغاية بحيث لا يمكن تركه للصدفة.

وبالتالي فإن المجتمع ينشئ مدارس لتسهيل التعلم ومساعدة الناس على عيش حياة أفضل وأكثر سعادة، ويتم إنشاء المدارس لتوفير نوع معين من الخبرة التعليمية، والتي يمكن أن تسمى المناهج الدراسية.

فالمعلم هو:" ممارس عاكس يقوم باستمرار بتقييم آثار اختياراته وأفعاله على الآخرين (الطلاب وأولياء الأمور وغيرهم من المتخصصين في مجتمع التعلم) والذي يبحث بنشاط عن فرص للنمو مهنيًا"[62].

---

[60] احمد مختار عمر، مرجع سابق، ص89.

61 المعجم الوسيط، مرجع سابق، ص17.

فالأستاذ أو المعلم هو المتخصص من أفراد الجماعة التربوية في الوسط المدرسي، بإيصال المعلومات والمعارف والخبرات بأساليب تربوية وبيداغوجية وعلائقية، في وضعيات تعلمية تعليمية يحقق فيها التواصل والتفاعل مع مختلف الفاعلين التربويين، وفق مقاربات بيداغوجية ضمن مضامين الإصلاح التربوي المعتمد، حيث يجمع المتخصصون التربويون على أن شخصية الأستاذ من أهم العوامل المؤثرة في التنشئة الاجتماعية المدرسية للتلاميذ، مما يتطلب من الأستاذ أن يكون له رصيد معرفي ومعلوماتي وخبرة في التواصل وتصحيح وتعديل وإعادة تشكيل العلاقات الاجتماعية لمتعلميه من التلاميذ، من خلال مكتسباته التربوية والبيداغوجية وتمكنه من مختلف طرائق التدريس التي تتطلبها عمليات التعلم، وكذا تنفيذ مختلف عمليات التقويم والاستفادة منها في تصحيح تعلمات التلاميذ وتعديل وتقويم وإعادة تشكيل علاقاتهم الاجتماعية في اتجاهها الإيجابي، فيما بين التلاميذ ومع أساتذتهم، بما ينعكس إيجابا في الوسط المدرسي والنسق التربوي والنسق الكلي.

ويتم تدريب المعلمين وتوظيفهم من قبل المجتمعات للمساعدة في تحقيق أغراض المناهج الدراسية المطبقة من قبل المعلمين، في العملية التعليمية الرسمية للتعليم ، وهم وكلاء اجتماعيون وظفهم المجتمع للمساعدة في تسهيل التنمية الفكرية والشخصية والاجتماعية لأفراد المجتمع الذين يرتادون المدارس.[63]

فالمعلم أو الأستاذ في المنظومة التربوية هو الشخص الذي له المسؤولية لمساعدة التلاميذ والمتعلمين على التعلم واكتشاف واقعهم، واكتساب وتطوير كفاءاتهم وفق المقرر الدراسي، والتفاعل والتواصل مع الآخرين وفق علاقات اجتماعية ايجابية، يسودها التعاون والتوافق والتضامن لتحقيق

---

[62] James M. Cooper and other, **Classroom teaching skills**,9th ed, USA: houghton mifflin ,2011, p1.

[63] James M. Cooper and other, Previous reference, p2.

أهداف الفعل التربوي، وفق المقاربات البيداغوجية التي يعتمدها الأستاذ مع تلاميذه المقررة ضمن مضامين الإصلاح التربوي التي اعتمدها المنظومة التربوية الجزائرية، وله بذلك حقوق وواجبات اتجاه تلاميذه وأفراد الجماعة التربوية.

المديـــــر:

يسهر على إدارة مؤسسة التعليم الثانوي فرد من الجماعة التربوية، بعد نجاحه في مسابقة مهنية كتابية بعد خبرة مهنية كأستاذ تعليم ثانوي أو ناظر ثانوية، وخضوعه لتكوين متخصص في أحد معاهد تكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، حيث بمجرد تعيينه وتنصيبه "يكون مدير مؤسسة التعليم الثانوي مسؤولا عن حسن سير المؤسسة وعن التأطير والتسيير التربوي والإداري فيها ويخضع لسلطته جميع الموظفين العاملين فيها"[64].

ومن بين مهام مدير الثانوية التي يعمل فيها على تنظيم وتسيير وضبط العلاقات الاجتماعية وممارسة الأدوار داخل الثانوية لجميع أفراد الجماعة التربوية ما يلي:[65]

- يسهر مدير الثانوية على التربية الخلقية ويمارس سلطته باستمرار على كل ما يتعلق بالدروس والنظام والأخلاق في المؤسسة.
- السهر على تأدية كل النشاطات البيداغوجية التي تقوم بها الثانوية أو تقام فيها.
- وضع الإجراءات الضرورية لتشكيل أفواج التلاميذ قصد تحقيق التنسيق الأفضل والتكييف الأنسب في عمل الأساتذة.
- تحضير مجالس التعليم ومجالس الأقسام وعقدها
- وضع الإجراءات الضرورية لتحسين تكوين المدرسين.

---

[64] وزارة التربية الوطنية، **مجموعة النصوص الخاصة بتنظيم الحياة المدرسية**، الجزائر: المديرية الفرعية للتوثيق، 1993، ص53.

[65] نفس المرجع، ص54-55.

- زيارة الأساتذة في أقسامهم واتخاذ الإجراءات الكفيلة لمساعدة الأساتذة الجدد والمتربصين الذين تنقصهم التجربة وإرشادهم ومرافقتهم، وتوجيه ملاحظات وتوجيهات لهم على بطاقة زيارة.
- الإشراف على التخطيط وتنفيذ وتقويم مشروع المؤسسة وتوفير ورصد كل الإمكانات المادية والبشرية من تلاميذ وأساتذة وموظفين، وتفعيل علاقاتهم الاجتماعية من تضامن وتكامل وتعاون لإنجاح المشروع بما يعود بالنفع على الجماعة التربوية.
- المشاركة في نقاش لجان التفتيش ومتابعة النتائج والتعليمات بخصوص زيارات التفتيش لمختلف موظفي التأطير في الثانوية.
- يشارك المدير في مختلف عمليات التقويم والتكوين وتحسين المستوى وتجديد المعارف لتي تنظمها وزارة التربية الوطنية.
- يسعى إلى توفير جو عام من شأنه تكوين مجموعة متماسكة قادرة على تذليل الصعوبات والتحصين ضد الصراعات المحتملة وتفاديها.
- ينبغي أن تساعد علاقات المدير مع التلاميذ والموظفين وأولياء التلاميذ على تنمية الشعور بالمسؤولية وتقوية الثقة المتبادلة والتفاهم واحترام الشخصية والصداقة والتضامن.
- يشجع المدير على الأنشطة التربوية والاجتماعية داخل الثانوية كنشاطات الجمعية الثقافية والبيداغوجية ولجنة الإصغاء والمتابعة....

فمدير الثانوية هو المسؤول الأول في الجماعة التربوية وهو بذلك مكلف "بالتأطير البيداغوجي والتسيير الإداري والتنشيط التربوي"[66]

---

[66] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، **القانون الأساسي12-240 الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية**، الجريدة الرسمية، ع34، جوان 2012، ص26.

ومما سبق ذكره يتضح الدور المهم لوظيفة المدير في ضبط واستقرار الثانوية وتوفير الجو الملائم، وتحقيق الاندماج والتكامل من خلال شبكة التفاعلات بين أفراد الجماعة التربوية وتواصلهم وذلك بنبذ كل أشكال العلاقات الاجتماعية السلبية التي يسودها التشاحن والفوضى والصراع وحتى الحيادية، وتثمين العلاقات الاجتماعية الإيجابية بينهم من تعاون وتضامن وحوار وتشاور لضمان استقرار النسق التربوي ككل.

الناظـــــر:

وهو أحد أهم الفاعلين في الجماعة التربوية والمسؤول المباشر للأساتذة حيث يعمل على متابعة ومراقبة وتنسيق أعمالهم، والسهر على تطبيق التنظيم التربوي وتنفيذ البرامج، وهو نائب المدير للدراسات، حيث يعين في هذا المنصب عن طريق النجاح في المسابقة لكل أستاذ تعليم ثانوي يثبت 10 سنوات خبرة بصفة استثنائية، أو كل ناظر يثبت 5سنوات خبرة، أو عن طريق التأهيل لكل ناظر يثبت 10 سنوات خبرة في حدود المناصب المتوفرة.

ووفق القرار154 المؤرخ في 1991/02/26 يعتبر الناظر المساعد المباشر للمدير وأول من يخلفه في حالة غيابه، حيث يعمل على:

- المساعدة في تنظيم الحياة المدرسية بالثانوية في جانبيها البيداغوجي والتربوي.
- إعداد رزنامة تقييم وتقويم التلاميذ ومراقبة تنفيذها من قبل الأساتذة، وتنسيق الزيارات والتداريب المبرمجة رسميا في إطار التكوين أثناء الخدمة.
- تنسيق عمل الأساتذة من خلال تفعيل الجلسات التنسيقية والندوات التربوية التي تساهم في التكوين المستمر للأساتذة ونقل وتبادل الخبرات بينهم.
- يشارك الناظر في مختلف عمليات التقويم والتكوين وتحسين المستوى وتجديد المعارف لتي تنظمها وزارة التربية الوطنية.

وفي إطار تثمين العلاقات الاجتماعية داخل الثانوية يعمل الناظر مباشرة أو بمساعدة الأساتذة ومستشار التربية ومستشار التوجيه على تفعيل النشاطات التالية:

- تقوية العلاقات المنسجمة ضمن الجماعة التربوية.
- تحسين شروط تمدرس التلاميذ، وتطوير النشاطات التربوية والاجتماعية وحماية الوسط المدرسي.
- تفعيل العلاقات الاجتماعية مع أولياء التلاميذ.

فالناظر من أهم الفاعلين التربويين في الجماعة التربوية الذي يساعد ويدعم الأساتذة، للعب أدوارهم على أكمل وجه برصد احتياجاتهم ونقل انشغالاتهم إلى المدير قصد توفيرها ومعالجتها، ويسهم في تعديل وتصحيح وتوجيه العلاقات الاجتماعية بين الأساتذة ومع متعلميهم كلما دعت الضرورة لذلك، ويساعد الأساتذة في توفير مختلف الاحتياجات اللازمة لتطبيق طرائق التدريس وإجراءات التقويم، وتجسيد المشاريع البحثية مع التلاميذ والنشاطات النظرية والتطبيقية المخبرية وتفعيل الأندية الثقافية والعلمية المنبثقة من الجمعية الثقافية الرياضية بالثانوية، فهو بذلك يفعل وينشط شبكة التفاعل الاجتماعي بين الأساتذة والتلاميذ في الوسط المدرسي.

مستشار التربية:

وهو ما يطلق عليه في الوسط المدرسي بالمراقب العام وهو المسؤول المباشر على المساعدين التربويين والمشرفين التربويين، يعمل تحت مسؤولية الناظر ويهتم أساسا بمتابعة وضبط حركة التلاميذ داخل الثانوية وتنظيمهم ومراقبتهم من حيث السلوك والانضباط ومتابعة الغيابات والتنسيق بين الإدارة وأولياء التلاميذ.

ووفق القرار 171 المؤرخ في 1991/03/20 فإن من أهم مهام مستشار التربية ما يلي:[67]

---

[67] وزارة التربية الوطنية، **مجموعة النصوص الخاصة بتنظيم الحياة المدرسية**، مرجع سابق، ص105.

- يعمل على مساعدة التلاميذ على الاستعمال الأفضل لقدراتهم وإمكاناتهم قصد التنمية المنسجمة لشخصيتهم وازدهارها.
- فهو في الجماعة التربوية قدوة للتلاميذ في سلوكهم.
- تطبيق النظام الداخلي للمؤسسة والحفاظ على الانضباط ومراقبة حضور التلاميذ ومواظبتهم وتنظيم حركة دخول وخروج التلاميذ واستراحتهم.
- تنمية النشاطات الاجتماعية والتربوية في المؤسسة
- تأطير التلاميذ أثناء تنقلهم خارج المؤسسة في التظاهرات والنشطة المبرمجة رسميا في إطار انفتاح المدرسة على المحيط.

وبذلك فان مستشار التربية عضو فعال في مختلف المجالس البيداغوجية والتربوية ويعمل على تنظيم وعقلنه وتوجيه وتوزيع عمل مشرفي التربية لتأطير وتربية التلاميذ وتوجيههم، وتصحيح وتعديل وإعادة تشكيل العلاقات الاجتماعية خاصة بين التلاميذ في اتجاهها الإيجابي بتعاونهم وتوافقهم وتنافسهم الإيجابي ونبذ الصراعات والفرقة بينهم وتعزيز الجانب العلائقي بما يخدم الجماعة التربوية ويحفظ المؤسسة التربوية.

مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

عضو مهم في الجماعة التربوية حيث يوظف في هذه الرتبة "عن طريق مسابقة على أساس الاختبارات ، المترشحون الحاصلون على شهادة الليسانس في علوم التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع"[68]، ويعد نشاطه التربوي والبيداغوجي مهم مع التلاميذ وكمستشار للمدير ومنسق مع الناظر ومستشار التربية وبالتعاون مع الأساتذة، حيث يعمل على مرافقة التلاميذ خلال مسارهم

---

[68] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، **القانون الأساسي08-315 الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية**، الجريدة الرسمية، ع59، اكتوبر 2008، ص15.

المدرسي وتوجيههم في بناء مشروعهم الشخصي وفق رغباتهم واستعداداتهم ومقتضيات التخطيط التربوي.

ومن أهم النشاطات التي يقوم بها مستشار التوجيه ما يلي:[69]

- القيام بالإرشاد النفسي والتربوي قصد مساعدة التلاميذ على التكيف مع النشاط التربوي، وإجراء فحوصات نفسية للتلاميذ الذين يعانون مشاكل خاصة ومرافقتهم.
- تنظيم حصص إعلامية جماعية وتنظيم لقاءات بين التلاميذ وأوليائهم والمتعاملين المهنيين
- تنشيط مكتب الإعلام والتوثيق في المؤسسة والاستعانة بالأساتذة ومساعدي التربية وتزويده بالوثائق لإعلام التلاميذ.
- المشاركة بصفة استشارية في مجالس الأقسام وتقديم كل المعلومات بخصوص مسار التلاميذ ليستفيد منها الأساتذة قصد تحسين ظروف عملهم والحد من تسرب التلاميذ.

وعليه فان مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني يعتبر من أهم مساعدي المدير ومستشاريه في الجانب التربوي والبيداغوجي وأكثر تفاعل وتواصل مع التلاميذ، الأمر الذي يعكس أهمية دوره ووظيفته في الجماعة التربوية، فهو يسمح ويتيح إمكانية تشخيص مختلف الحالات عند التلاميذ بما فيها الخاصة التي تستدعي مرافقة وتوجيه ومتابعة خاصة من قبل الجماعة التربوية، لضمان انسجامهم واندماجهم بصفة عادية مع الفريق التروي وتعزيز علاقاتهم الاجتماعية مع اقرناهم والأساتذة والجماعة التربوية ككل، واقتراح التدابير الكافية لمعالجة ضعف التحصيل بالدعم والاستدراك، وتفادي المخرجات السلبية للنسق التربوي كالرسوب والتسرب المدرسي، وذلك

---

[69] وزارة التربية الوطنية، **مجموعة النصوص الخاصة بتنظيم الحياة المدرسية**، مرجع سابق، ص102.

بتضافر الجهود والتعاون والتشاور والتنسيق مع الأساتذة لمعالجة النقائص وتوفير ورصد الإمكانات المادية من قبل مدير المؤسسة التربوية.

المقتصـــد:

المقتصد أو المسير المالي من مستشاري المدير في جانبه المالي والتسيير المادي من تجهيزات وهياكل، حيث " يكلف المقتصدون بالتسيير المالي والمادي للمؤسسات التعليمية، ويكونون بهذه الصفة أعوانا محاسبين معتمدين ويشاركون في تربية التلاميذ"[70].

ومن أهم ما يكلف به المقتصد في مؤسسات التربوية ما يلي:

- يكلف تحت سلطة المدير بتسيير الوسائل المادية والمالية وتسخيرها لتحقيق الأهداف المرسومة للمؤسسة، وهو العون محاسب.
- يعتبر المقتصد عضوا فعال في مختلف المجالس كمجالس التعليم ومجلس التأديب ومجلس التوجيه والتسيير.
- تفقد الوسط المدرسي وحمايته والعناية بالحياة في النظام الداخلي، وتطوير العلاقات مع أولياء التلاميذ.
- توفير الوسائل التعليمية المطلوبة من قبل الأساتذة لممارسة نشاطات التعلم مع التلاميذ.
- يمارس المقتصد نشاطات إدارية ومالية ومحاسبية وتربوية في المؤسسات التعليمية كالمتوسطات والثانويات.

فالمقتصد ومن خلال مختلف المهام المسند إليه وفق التنظيم المعمول به في المؤسسات التربوية والتعليمية يعتبر من المساعدين المباشرين لمدير المؤسسة، في كل ما يتعلق بتوفير الشروط المادية والمالية الضرورية لتنظيم حياة الجماعة التربوية في المؤسسة، فيعمل على تدعيم

---

[70] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، **القانون الأساسي08-315**، مرجع سابق، ص19.

العلاقات الاجتماعية المنسجمة ضمن الجماعة التربوية، وتحسين ظروف تمدرس التلاميذ لتسهيل عمل الأساتذة، وتطوير النشاطات التربوية والاجتماعية وسيرورة ونجاح العلاقات الاجتماعية بين مختلف الفاعلين في الجماعة التربوية بتوفير الظروف المادية المناسبة لذلك.

المشرفون التربويون:

المشرفون التربويون ومساعدو التربية وهم الأعوان العاملون تحت المسؤولية المباشرة لمستشار التربية، "المكلفون بضمان مراقبة النظام والانضباط في المؤسسات التعليمية"[71]، وضمان المداومة التربوية عند غياب الأساتذة والتنسيق مع مستشار التربية.

ومن أهم ما يكلف به مشرفو التربية في الجماعة التربوية ما يلي:

- مرافقة التلاميذ عند تنقلهم خارج المؤسسات التعليمية خلال التظاهرات والنشاطات التربوية للانفتاح على المحيط.
- المساهمة في تقوية العلاقات الإنسانية وتنمية النشاطات الاجتماعية والتربوية واستقبال أولياء التلميذ وتوجيههم.
- مساعدة مستشار التربية على التحضير لمختلف المجالس وإعداد التقارير اليومية.
- تسوية غيابات التلاميذ ومعالجة هذه الظاهرة بالطرق التربوية ومساعدة التلاميذ على الاستعمال الأفضل لقدراتهم وإمكاناتهم.

فأهم ما يميز عمل ومهام مشرفو التربية هو تعزيز العلاقات الاجتماعية ضمن الجماعة التربوية من خلال شبكة التواصل مع التلاميذ ومندوبي الأقسام والأساتذة وأولياء التلاميذ والمشاركة والمساهمة في تأطير النشاطات التربوية والاجتماعية.

---

[71] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، **القانون الأساسي12-240**، مرجع سابق، ص21.

أعوان الإدارة:

وهم أعوان المكاتب وأعوان حفظ البيانات والوثائقي أمين المحفوظات، الذين توكل لهم مهام إدارية مختلفة، من خلال ضبط المراسلات وإرسالها وتبليغها للمعنيين من أساتذة وعمال وموظفين وتلاميذ وأوليائهم، وتنظيم الزيارات واستقبال الضيوف، وضبط الملفات وتصنيفها وحفظ أرشيف المؤسسة المكتبة، وتمكين التلاميذ والأساتذة والموظفين من الاستفادة منها، وتسيير وتسهيل ومساعدة المدير ومستشاريه في التوثيق للمراسلات الصادرة والواردة وضبط مختلف الإحصائيات التي تطلبها الوصاية.

ومختلف هذه المهام التي يؤديها أعوان الإدارة تجعلهم على تواصل وتفاعل مع فراد الجماعة التربوية، مما يترتب عنها تشكيل علاقات اجتماعية تتحد طبيعتها على نمط وشكل التواصل القائم مع مختلف أفراد الجماعة التربوية.

العمال المهنيون:

وهم العمال المتعاقدون أو المرسمون من أعوان النظافة والأمن والحراسة والصيانة والإطعام الذين توكل لهم مهمة حراسة ونظافة المؤسسات التربوية، بمختلف مرافقها من قاعات الدراسة والمخابر والمدرج و الملاعب والمكتبة وقاعة المطالعة ومختلف المكاتب وساحات استراحة التلاميذ ودورات المياه والمطعم والمساحات الخضراء، وكل الهياكل التابعة للمؤسسة التربوية، بما يضمن السير الحسن لها وأمنها وصيانتها من قبل العمال المهنيين، الذين لهم دور كبير في وظيفية المؤسسة واستمرارها واستقرارها من خلال عملهم المستمر الذي يتم متابعته ومراقبته من قبل المقتصد، والذي يعمل على توفير كل الاحتياجات التي يطلبها العمال لممارسة عملهم، بما ينعكس إيجابا في توفير سبل الراحة والنظافة والأمن للأساتذة والتلاميذ لتأدية نشاطاتهم التعليمية التعلمية، مما يجعلهم في كثير من الحالات على تواصل وتفاعل مع مختلف الفاعلين التربويين في

المؤسسة، مما ينتج عنه تشكل علاقات اجتماعية تكون طبيعتها على حسب مردود عملهم الذي تعكسه ظروف ووضعية المرافق التي يستغلها أفراد الجماعة التربوية أثناء عملهم.

1-3-2-الفاعلون غير المباشرين:

المفتشون:

ويمارس مفتشو التربية الوطنية مهامهم في الثانويات في تخصص المواد، أو إدارة الثانويات، أو التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، أو التسيير المالي والمادي، وهم بذلك يقومون بزيارات رسمية ودورية للثانويات في إطار المراقبة والتفتيش والمرافقة أو التثبيت، ويشاركون في الدراسات الاستشرافية وأعمال البحث ومهام التحقيق.[72]

وهم بذلك يسهرون على حسن سير المؤسسات التعليمية وتطبيق التعليمات والبرامج والمواقيت الرسمية واستعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال، وتكوين موظفي التعليم (من أساتذة في مختلف التخصصات)، والإدارة والتربية (من مدير وناظر ومستشار التربية) والمصالح الاقتصادية (من مقتصد ونائب مقتصد وعون مصالح اقتصادية) والتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني (من مستشار أو مستشار رئيسي للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني)، بما يضمن التكوين المستمر. وتجديد المعارف لمختلف أفراد الجماعة التربوية بما يضمن تحيين المعلومات ومواكبة التطورات.

أولياء التلاميذ:

وهم أهم الفاعلين غير المباشرين من الجماعة التربوية ويقصد بهم كل أولياء التلاميذ المتمدرسين في المؤسسة التربوية من آباء وأمهات أو أولياء أمور، لما لهم أهمية في المساعدة على متابعة ومساعدة ومراقبة أبنائهم على حسن تمدرسهم، وذلك بالتنسيق مع أساتذة أبنائهم

---

[72] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، **القانون الأساسي12-240**، مرجع سابق، ص29.

والإدارة ومتابعة كل التطورات في تحصيلهم العلمي والدراسي لتحقيق أهداف مؤسسة التربية والتعليم، وذلك من خلال ما يلي:[73]

- التزام أولياء التلاميذ بمتابعة تمدرس أبنائهم ومراقبة مواظبتهم وسلوكهم باستمرار، مع ضرورة حضورهم لمختلف اللقاءات المنظمة لهذا الغرض في المؤسسة.
- المساهمة من خلال جمعية أولياء التلاميذ باعتبارها إطار مهم للربط بين الأسرة والمؤسسة التربوية.
- المشاركة في اللقاءات الدورية التي تعقدها المؤسسة بين الأساتذة وأولياء التلاميذ في إطار التنسيق والتكامل.

فأولياء التلاميذ ملزمون بمتابعة نتائجهم أبنائهم والحرص على مراقبة ورعاية العلاقات الاجتماعية لأبنائهم التلاميذ مع زملائهم وأساتذتهم وأفراد الجماعة التربوية، وتثمين الإيجابية منها وتعديل وتصحيح وتقويم السلبية منها، بالتعاون بين أولياء الأمور والأساتذة ومستشاري التربية والتوجيه، واتخاذ الإجراءات اللازمة من قبل الإدارة وإعلام الأولياء بما يحمي التلاميذ ويضمن النظام والإنضباط واستقرار الجو العام للجماعة التربوية.

الشركاء والمتدخلون:

يقصد بالشركاء والمتدخلين كل شخص له صلة دائمة بمؤسسة التربية والتعليم لاسيما:[74]

- التنظيمات النقابية المسجلة.
- جمعية أولياء التلاميذ المعتمدة.

---

[73] وزارة التربية الوطنية، **قرارات تحدد كيفيات تنظيم الحياة المدرسية وسيرها**، مرجع سابق، ص52.

[74] المرجع نفسه، ص 53.

ويقصد بالمتدخل كل شخص يشارك في الحياة المدرسية بنشاطات ذات صلة بمؤسسة التربية والتعليم وفق التشريع والتنظيم المعمول بهم لا سيما:

- مختلف الوزارات - الهيئات الوطنية الرسمية.

حيث يعمل الشركاء والمتدخلون على:

- تبادل المعلومات خدمة لمصلحة المؤسسة.
- التنسيق والتشاور لضمان السير الحسن واستقرار مؤسسة التربية والتعليم.
- تجسيد التعليم النوعي بترقية العمل الجماعي وتشجيع المبادرات الفردية والجماعية.
- تشجيع وتثمين كل النشاطات التي يبادر بها التلاميذ والمرتبطة بقيم المواطنة والمسؤولية وروح التضامن.
- إبراز وتشجيع ابتكارات وإبداعات أعضاء الجماعة التربوية التي من شأنها إضفاء صورة إيجابية عن مؤسسة التربية والتعليم.

فمن خلال تدخل الشركاء يتم تثمين وتشجيع كل المبادرات والنشاطات التي يقوم به التلاميذ والأساتذة ومختلف الفاعلين في الجماعة التربوية المرتبطة بقيم المجتمع وتنمية روح المسؤولية لديهم وتقوية العلاقات الاجتماعية كالتعاون والتضامن بينهم، بإبراز وتشجيع ابتكارات وإبداعات أعضاء الجماعة التربوية لإعطاء صورة ايجابية عن مؤسسة التعليم.

1-4- مبادئ الجماعة التربوية:

إن ما ينتظره المجتمع من المنظومة التربوية أو النسق التربوي من تكامل مع باقي الأنساق لضمان مخرجات هي من تطلعات المجتمع، التي تساعد الأفراد المتخرجين باعتبارهم الوحدة الأساسية لبناء الجماعة وتكوين المجتمع وتحريك مختلف قطاعاته، بالاندماج وتحقيق كل المتطلبات والأهداف التي يتطلع إليها المجتمع وتسعى إليها الجماعات الاجتماعية في مختلف

الأنساق، إلا أن العلاقات الاجتماعية للجماعة التربوية ترتكز على المبادئ الأساسية للخدمة العمومية للتربية والتعليم، والقيم المرتبطة باختيارات المجتمع الجزائري المكرسة في القوانين العليا، كالدستور والنصوص التشريعية والتنظيمية، التي تضمنها القانون التوجيهي للتربية الوطنية والمرجعية العامة للمناهج الدراسية، وضوابط وأخلاقيات قطاع التربية الوطنية المتفق عليها، حيث يمكن أن نميز المبادئ الأساسية التالية:

- **الحق في التعليم:**

وهو ما كرسه الدستور الجزائري لسنة 2020 في المادة 65 : حيث نص صراحة " الحق في التربية والتعليم مضمونان، وتسهر الدولة باستمرار على تحسين جودتهما"[75]، مما يعني أن أي فرد من المجتمع الجزائري ويتمتع بالجنسية الجزائرية وبمجرد بلوغه سن الستة سنوات يصبح له الحق في التربية والتعليم، كما أن الدولة تسعى لتحسين جودة التربية والتعليم من خلال عمليات التجديد والإصلاح ورصد الإمكانيات المالية والمادية والبشرية لتطوير قطاع التربية والتعليم.

- **إجبارية التعليم الأساسي:**

تسهر الدولة الجزائرية على تنظيم قطاع التربية والتعليم وعلى إجبارية تعليم التلاميذ من الابتدائي حتى المتوسط، ولا يحق طرد التلاميذ وفصلهم عن الدراسة دون سن السادسة عشر من العمر (16 سنة).

- **مراعاة خصوصية التلاميذ في حالة إعاقة:**

وهو ما سعت إليه المنظومة التربوية لإدماج بعض حالات من التلاميذ الذين لديهم إعاقة لا تمنعهم من التمدرس في الأقسام والمؤسسات التربوية بشكل عادي دون الأقسام الدراسية المكيفة، لعدم ضمان التمييز بين التلاميذ وإدماجهم مع أقرانهم.

---

75 الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، **الدستور**، الجريدة الرسمية، ع82، ديسمبر 2020، ص16.

- **مجانية التعليم العمومي:**

وهو ما أعلن عنه صراحة في الدستور في المادة65: حيث جاء فيها " التعليم العمومي مجاني وفق الشروط التي يحددها القانون"، وهو ما يعرفه قطاع التربية والتعليم في الجزائر من الابتدائي فالمتوسط حتى الثانوي منذ الاستقلال إلى يومنا، حيث أن التعليم مجاني ويستفيد التلاميذ من الطبقات الاجتماعية المعوزة من منحة التمدرس للمعوزين ومجانية الكتاب المدرسي لهم ولأبناء القطاع كذلك.

- **البعد الوطني والعمومي والاستراتيجي لمرفق التربية والتعليم:**

إذ تعد المدرسة القاعدة الأساسية للتربية على المواطنة، والتعليم يتسم بطابعه العمومي ولجميع المواطنين الجزائريين وأهميته الاستراتيجية بمختلف مرافقه خدمة للتربية والتعليم.

- **المساواة في الالتحاق بالتعليم:**

حيث تعمل الدولة الجزائرية من خلال المنظومة التربوية على ضمان التساوي في الالتحاق بالتعليم، سواء بين الجنسين أو مهما كانت انتماءات أفراد المجتمع إلى قطاعات جغرافية مختلفة أو اجتماعية معينة.

- **العدل والإنصاف وتكافؤ الفرص:**

والعدالة تكون بضمان الحرّيات الأساسية للجميع الأمر الذي يقتضي أن يكون لكل فرد من الجماعة التربوية نفس الحقوق ونفس الواجبات الأساسية، في نفس المكانة أو الرتبة.

وتكافؤ الفرص يعني ذلك أن الاستحقاقية وحدها هي التي ينبغي أن تُعتمد لتمييز الأفراد بعضهم من البعض بحسب إمكانيّاتهم في التمتع بالفرص التي يتيحها النشاط في الجماعة.

أما الإنصاف أن تعطي أكثر لمن له أقلّ وتنقص لمن له أكثر، أي بتطبيق العدالة في مظاهر اللامساواة، وهو بذلك إعطاء الحق لمستحقيه، وبهذا فالإنصاف المدرسي يعترف بالاختلافات وبالفوارق بين التلاميذ دون أن يعتبر ذلك لا مساواة لأنّ مظاهر اللامساواة ليست دائما ظالمة.

- **الحيادية وعدم التمييز:**

وفيما يتعلق بالحيادية فلقد نص الدستور الجزائري على أن الدولة تسهر "على ضمان حيادية المؤسسات التربوية وعلى الحفاظ على طابعها البيداغوجي والعلمي، قصد حمايتها من أي تأثير سياسي أو إيديولوجي".

وعلى اعتبار أن أفراد الجماعة التربوية منهم الموظفون في قطاع التعليم فلهم رئيس المؤسسة التربوية ممثلا في مديرها، فانه من حق كل مرؤوس سواء ناظر أو أستاذ أو مستشارين أو أعوان إدارة أو عمال مهنيين أن لا يطاله التميز وفق ما جاء في القانون الأساسي العام للوظيفة العمومية الذي يؤكد على انه "لا يجوز التمييز بين الموظفين بسبب أراءهم أو جنسهم أو أصلهم أو بسبب أي ظرف من ظروفهم الشخصية أو الاجتماعية "[76]

وكذا عدم التمييز بين أفراد الجماعة التربوية في الوسط المدرسي وخاصة التلاميذ وإعطائهم الحق الكامل في التعليم والتعلم، دون الأخذ بعين الاعتبار تمييزهم على حسب خلفيتهم الاجتماعية أو الانتماء الجغرافي أو مكانة الوالدين أو الحالة الصحية أو الإعاقة أو الأصل أو على أساس الجنس أو العمر خاصة في نفس المستوى الدراسي.

- **ديمومة الخدمة العمومية:**

---

76 الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، **الامر 06-03 المتضمن القانون الأساسي العام للوظيفة العمومية**، الجريدة الرسمية، ع46، جوان 2006، ص05.

وهو استمرارية الخدمة العمومية للمنظومة التربية لممارسة وظيفة التربية والتعليم للناشئة تحت إشراف الدولة مع السعي لتحسين الجودة وضمان الاستمرارية.

1-5- قيم الجماعة التربوية:

حيث جاءت المبادئ السابقة الذكر لتعزيز وتقوية العلاقات الاجتماعية بين الجماعة التربوية خدمة للمنظومة التربوية لضمان استقرار النسق التربوي وتكامله مع باقي الأنساق، وإعادة تشكيل العلاقات الاجتماعية الإيجابية، وذلك بتكريس القيم الاجتماعية التالية :[77]

- المواطنة والتفتح على العالم
- احترام القانون
- احترام حقوق الإنسان والطفل
- الحرية والمسؤولية
- العمل والمواظبة واحترام التوقيت.
- التسامح واحترام الآخر
- الوقاية والحماية من جميع أشكال العنف
- الصدق والموضوعية
- النزاهة والأمانة
- القدوة والمثالية
- التربية في إطار التنمية المستدامة.

وعندما تترسخ مثل هذه القيم عند الفرد والجماعة وتصبح أساس يرتكز عليه في نظام تسيير الجماعة التربوية، وتصبح خلفية للتفاعل والتواصل الاجتماعي بين أفرادها وأساس تنظيم

---

[77] وزارة التربية الوطنية، **قرارات تحدد كيفيات تنظيم الحياة المدرسية وسيرها**، مرجع سابق، ص42.

شبكة العلاقات الاجتماعية بينهم، ومعيار لتقويم وإعادة تشكيل هذه العلاقات، تصبح هذه الأخيرة وحدات أساسية لبناء واستقرار الجماعة والمجتمع.

1-6- أهداف الجماعة التربوية:

إن الجماعة التربوية وديناميتها داخل المؤسسات التربوية تضبطها قرارات تنظيمية تسيرها لبلوغ أهدافها ضمن النسق التربوي، وفي إطار المبادئ والقيم التي يتبناها النظام التربوي بعد الإصلاح التربوي الأخير ومختلف مضامينه، فان أهم أهداف تنظيم الجماعة التربوية ما يلي:[78]

- توفير الجو الملائم وضمان ظروف العمل الضرورية التي تمكن مؤسسة التربية والتعليم من أداء مهامها.
- الالتزام بقواعد النظام والإنضباط.
- تحسين الحياة المدرسية بتعزيز العلاقات بين أعضاء الجماعة التربوية داخل مؤسسة التربية والتعليم بما يكفل الحكامة في التسيير.
- التكفل بالصعوبات التعلمية للتلاميذ، للوقاية والحد من ظاهرة التسرب المدرسي.
- ربط العلاقات والتبادلات بين مؤسسة التربية والتعليم ومحيطها وتعزيزها بما يخدم مصالحة التلاميذ.
- ترسيخ حب الوطن لدى التلاميذ والاعتزاز بالانتماء إليه باحترام الرموز والثوابت الوطنية: الإسلام، العروبة، الأمازيغية.
- غرس قيام حقوق الإنسان والحريات الأمامية وترسيخها وترقيتها.
- تكريس قيم التسامح والعيش معا بسلام وإبعاد كل أشكال التمييز والإقصاء في المعاملات بين أعضاء الجماعة التربوية.

---

[78] وزارة التربية الوطنية، **قرارات تحدد كيفيات تنظيم الحياة المدرسية وسيرها**، مرجع سابق، ص42.

– تكريس البعد الديمقراطي باعتماد آلية التشاور والحوار والإنصات والاتصال والتواصل لضمان استقرار مؤسسة التربية والتعليم.

– تنمية الشعور بالانتماء لأمة واحدة، يجمعها تاريخ ومكرسة رسميا في جنسية جزائرية

– تحصين المدرسة من أي نشاط إيديولوجي أو سياسي أو حزبي.

– الوقاية من كل أشكال العنف المعنوي واللفظي والجسدي بين أعضاء الجماعة التربوية.

يتضح جليا من خلال الأهداف المعلنة ضمن تنظيم سير الجماعة التربوية أن كل ما جاءت به مضامين الإصلاح التربوي في جوانبها البيداغوجية والتربوية والثقافية والاجتماعية، والتي يسعى الأساتذة ومختلف الفاعلين في الجماعة التربوية لتجسيدها في الواقع المدرسي من خلال مختلف النشاطات، جاءت وفق مبادئ وقيم تكرس لضرورة تشكيل علاقات اجتماعية ايجابية يسودها التعاون والتضامن والحوار والاتصال والتواصل والتوافق، لتجسيد الأهداف وضمان التكيف وتحقيق الاندماج واستقرار الجماعة والمؤسسة والنسق التربوي ككل، مع نبذ واستبعاد كل أشكال العلاقات السلبية كالصراع والتوتر والعنف و الحيادية، مع ضمان التفاعل المتبادل بين النسق التربوي وباقي الأنساق في إطار الانفتاح على المحيط لضمان تكامل مختلف انساق المجتمع.

7- العلاقات الاجتماعية في الوسط المدرسي:

2-1- العلاقات الاجتماعية:

مفهومها:

لغة:

العلاقات: مفردها علاقة/عِلاقة: رابطة تربط بين شخصين أو شيئين، العلاقات الثقافية أو التجارية: وجود تبادل ثقافي أو تجاري.

تربط بينهما علاقة قربى: تجمعهم علاقات عائلية، توتر العلاقات: سوء العلاقات واضطرابها بين دولتين أو أكثر أو بين أشخاص بعد الوئام.

الاجتماعية: اسم مؤنث منسوب إلى اجتماع، مصدر صناعي من اجتماع، مشتق من الفعل اجتمع، يجتمع اجتماعا، فهو مجتمع، والمفعول مجتمع به[79].

اجتمع القوم: انضم بعضهم إلى بعض، اتحدوا واتفقوا[80].

اصطلاحا:

العلاقات الاجتماعية تعني التواصل الناجم عن تفاعل فردين أو أكثر إذ أن العلاقة بين المجتمع تتحقق بعد حدوث سلسلة من ردود الأفعال الناجمة عنهم، وهذا ما يسمى بالتفاعل، قد يكون هذا التفاعل إيجابيا فتكون النتيجة علاقات اجتماعية قائمة على التعاون والارتباط بين الأفراد ويقد يكون سلبيا ما يؤدي إلى حدوث علاقات متوترة يعبر عنها بالصراع ويؤدي هذا إلى التفكك و الاختلاف بين الأفراد[81].

فعلى العموم يمكن أن تعرف العلاقات الاجتماعية بالروابط والآثار المتبادلة بين الأفراد في المجتمع، والتي تنشأ نتيجة اجتماعهم وتواصلهم وتفاعلهم وتبادل مشاعرهم واحتكاكهم ببعضهم البعض في وسط معين، كالوسط المدرسي وما تتشكل فيه من علاقات اجتماعية بين أفراد الجماعة التربوية نتيجة التفاعل الحاصل وفق ما تقتضيه الأطر التنظيمية والمهام الوظيفية وفق الأدوار الاجتماعية التي يلعبها مختلف الفاعلون التربويون بصفة مباشرة أو غير مباشرة وفق علاقات ثابتة في النسق التربوي.

---

[79] احمد مختار عمر، مرجع سابق، ص1537.

[80] المرجع نفسه، ص393.

[81] محمد حربي حسن، **العلاقات العامة المفاهيم والتطبيقات**، العراق: دار الحكمة للطباعة والنشر،1991، ص21.

لأن العلاقات الاجتماعية عند جورج زيمل" لا يمكن أن تسمى (اجتماعية) إلا إذا كانت ثابتة، بمعنى أن العلاقات الاجتماعية هي علاقات أولية تتميز بالدوام والبساطة، كما أنها الأساس الجوهري لقيام كل أشكال العلاقات التالية"[82]، فالعلاقات في الوسط التربوي في أساسها هي علاقات اجتماعية تتسم بالدوام والتعقيد بسبب التواصل المستمر بين أفرادها.

حيث أن التعامل المستمر أو التواصل بين أفراد الجماعة التربوية في الوسط المدرسي لاسيما الثانوية يولد الروابط، ممثلة في شبكة العلاقات الاجتماعية والتفاعل بين مختلف الفاعلين المباشرين من تلاميذ وأساتذة وإداريين وعمال، أو فاعلين غير مباشرين كأولياء التلاميذ والشركاء من خارج الوسط المدرسي، إذ انه من خلال هذه العلاقات الاجتماعية يضمن النسق التربوي معالجة المدخلات لتلبية الحاجات الاجتماعية والنفسية والبيولوجية لأفراد النسق أو الجماعة، وتبادل المصالح والمنافع فيما بينهم وضمان التكيف مع النسق الكلي من خلال المخرجات المنوطة به، بتطبيق مقررات المناهج التربوية بمختلف مضامينها، لاسيما طرائق التدريس المعتمدة من قبل الأساتذة وكذا تقويمهم للتلاميذ بمكتسباتهم المهارية والمعرفية والعلمية والعلائقية، التي اكتسبوها من تكوينهم المسطر ضمن متطلبات الإصلاح التربوي الأخير الذي عرفته المنظومة التربوية الجزائرية، ومن خلال هذا التفاعل والتواصل يبدأ تشكيل نوع خاص من العلاقات، يسودها التقارب والتوافق والتعاون والتشاور والحوار والتضامن والتواصل الجيد، وفي عمومها هي علاقات اجتماعية ايجابية تساعد وتيسر تحقيق أهداف النسق التربوي، في حين قد تشوب هذه العلاقات الاجتماعية نزاعات وصراعات وتضارب في المصالح وعرقلة لتلبية الحاجات، فتتولد علاقات اجتماعية سلبية تؤدي إلى تباعد تلك الروابط وحياديتها أو جفائها وتوترها أو حتى قطعها أحيانا، مما ينعكس في فشل تحقيق الأهداف التي يسعى النسق التربوي لها.

---

[82] قباري محمد إسماعيل، **مناهج البحث في علم الاجتماع**، الإسكندرية: منشأة المعارف، 1982، ص510.

2-2-الوسط المدرسي:

إن الوسط المدرسي" هو البناء المدرسي من حيث المساحة والتقسيم والموقع، وما يصله من البيئة المحيطة، وكذا تصميم قاعات التدريس ووسائل التهوية والإضاءة والتدفئة وكل ما يتصل بالفناء الخارجي"[83].

وبذلك فإن الوسط المدرسي من جانب آخر يضم كل الجوانب المادية المتمثلة في الإمكانيات المادية، والبشرية، والمالية، والجوانب النفسية، والاجتماعية، والعلمية، والتربوية، المرتبطة بأنماط العلاقات الاجتماعية بين أفراد الجماعة التربوية، لاسيما التلاميذ(المتعلمين)، والمعلمين(الأساتذة)، والتلاميذ فيما بينهم بالخصوص بصفتهم الفاعلين المباشرين في العملية التربوية، وكل العوامل التي تؤثر في البيئة المدرسية الداخلية والخارجية، ويمكن أن يكون هذا الوسط المدرسي مؤسسات التعليم الابتدائي، أو المتوسط، أو الثانوي وهو ميدان الدراسة بمختلف موارده المادية والمالية، وبخصوصية تلاميذه من حيث المرحلة العمرية والحالة النفسية والنمو البيولوجي والعقلي، وما ينجم عنها من نشاطات وتفاعلات داخل هذا الوسط المميز أثناء تطبيق مختلف مضامين الإصلاح التربوي من قبل الأساتذة، من خلال طرائق تدريسهم أو تقويمهم المستعمل مع تلاميذهم أو تكوينهم بمختلف أنواعه الذي يمَكنهم وفق العوامل مجتمعة بالتأثير في شكل العلاقات الاجتماعية بين أفراد الجماعة التربوية.

2-3- أشكال العلاقات الاجتماعية بين الجماعة التربوية:

إن شكل العلاقات الاجتماعية بين مختلف أفراد الجماعة التربوية الذين يعتبرون الوحدات الأساسية لبناء الجماعة، تحدده شبكة العلاقات الاجتماعية الناتجة من تفاعل وتواصل الأفراد فيما

---

[83] لطفي الأنصاري سامية، وحسن محمود أحلام، **الصحة النفسية وعلم النفس الاجتماعي والتربية الصحية**، الإسكندرية، مصر: مركز الإسكندرية للكتاب، 2007، ص314.

بينهم وتفاعلهم مع الآخرين، وفق شبكة من العلاقات الاجتماعية في كل الاتجاهات، العمودية وما تمليها التراتبية والمسؤولية بين أفرادها، وفي اتجاهاتها الأفقية للأفراد من نفس الرتبة، لتحقيق الأغراض والمصالح التي يحملها الفاعل الاجتماعي، ممثلا في مضمون العلاقات الاجتماعية المتشكلة، سواء في شكلها التعاوني أو التنافسي أو الصراعي أو التوافقي، أو علاقات الرئيس والمرؤوس، أو العلاقات المركزي أو اللامركزي خاصة بين النسق التربوي وباقي الأنساق، حيث أن النسق التربوي كباقي أي نسق فرعي يسعى ليشمل وظيفة التكيف، وضمان الاندماج، وتحقيق الأهداف المرسومة، لاسيما من خلال تطبيق مختلف مضامين الإصلاح التربوي كما تتبنها المنظومة التربوية الجزائرية في إصلاحها الأخير، وتأثير ذلك في إعادة تشكيل العلاقات الاجتماعية بين أفراد الجماعة التربوية، من خلال تطبيق الأساتذة لمختلف طرائق التدريس واعتماد أنماط التقويم بفضل تكوينهم الأولي والمستمر، وما ينعكس عنها من إيجاد أشكال مختلف من العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين والأستاذ والتلاميذ والأستاذ وباقي أفراد الجماعة التربوية في الوسط التربوي عموما وفي الثانويات خصوصا، حيث نميز فيما يأتي بعضا من أشكال العلاقات الاجتماعية كما عددها جورج زيمل في نظريته الشكلية.

2-3-1-التعاون:

إن الجماعة التربوية ووصولها لتحقيق أهدافها المرسومة ضمن أي مشروع إصلاحي، مهما كانت صفاته وأبعاده وغاياته مقترن بمدى ترسيخ مبدأ التعاون في القيم العامة للمنظومة التربوية، حيث المتمعن لمختلف النصوص التنظيمية المسيرة للجماعة التربوية، تلح وتكرس على ضرورة تجسيد مبدأ التعاون في معاملات أفراد الجماعة التربوية، سواء بين التلاميذ أنفسهم أو بين الأساتذة أو مع تلاميذهم ومع باقي عناصر المجموعة التربوية، فهناك طرائق تدريس يعتمدها الأساتذة مع تلاميذهم وفق مضامين الإصلاح التربوي الأخير منها طريقة التعليم التعاوني، التي تعمل على

تكريس التعاون بين التلاميذ وكذا طريقة بيداغوجيا المشروع وطرائق أخرى، التي تعتبر التعلم تعلما تعاونيا إذا توفر على "خمسة عناصر أساسية وهي:(الاعتماد الإيجابي المتبادل، التفاعل المباشر المشجع وجها لوجه، المسؤولية الفردية، المهارات التعاونية، المعالجة الجماعية)"[84]، وهو ما أكدته القرارات المنظمة للجماعة التربوية وسيرها ودعما لمجهودات الإصلاح التربوي المقرر، وفق العناصر التالية:

- من واجبات التلاميذ يتعين عليهم التحلي بالسلوك الحسن مع أفراد الجماعة التربوية داخل مؤسسة التربية والتعليم وخارجها والتعامل فيما بينهم بالاحترام وروح التعاون وتجنب كل أشكال الإساءة و الإهانة اللفظية والمعنوية.[85]
- يشكل الموظفون العاملون بمؤسسة التربية والتعليم فريقا متماسكا ومنسجما تسوده روح التعاون والتضامن والمسؤولية والمبادرة التي تساعدهم في تنفيذ برنامج عمل المؤسسة في جو ملائم.[86]
- يعمل الشريك أو المتدخل على تشجيع مختلف النشاطات المرتبطة بقيم المواطنة وروح التعاون في إطار ترقية الحياة المدرسية.

من الواضح أن المنظومة التربوية تولي أهمية كبيرة للتعاون بين أفراد الجماعة التربوية في مختلف نشاطاتهم الإدارية والبيداغوجية والتربوية للوصول للهداف المبتغاة، وذلك بتفعيل العمل الجماعي التشاركي وهو ما يظهر جليا من خلال تفعيل العمل بالمشاريع في طرائق التدريس التي يعتمدها الأساتذة مع تلاميذهم وتحفيز دورهم في بناء المعارف والمهارات وتطوير الكفاءات وفق

---

[84] Winston Vaughan, **Effects of cooperative learning on achievement and attitud among students of color**, the journal of educational research, vol95, N6,2002, University of Hawai'I USA, pp359-364.

[85] وزارة التربية الوطنية، **قرارات تحدد كيفيات تنظيم الحياة المدرسية وسيرها**، مرجع سابق، ص47.

[86] نفس المرجع، ص 49.

المقاربة بالكفايات التي تثمين دور التلاميذ وتحث على التفاعل الجيد في ما بينهم، وكذلك العمل بمشروع المؤسسة إذ يعتبر من الأنشطة الموازية التي أقرتها مضامين الإصلاح التربوي في جانب التسيير لما له أهمية في تثمين العمل التعاوني والتشاركي بين أفراد الجماعة التربية والعمل كفريق متكامل لتحسين الحياة المدرسية والمساهمة في رفع مستوى التلاميذ و مردوديتهم التحصيلية والمهارية، وذلك بحث أفراد الجماعة التربوية على التعاون وتحميلهم أقصى ما يمكن من المسؤولية مهما كانت مراكزهم، "بإشراك كل الفاعلين في التسيير العام للمؤسسة ويقصد بالفاعلين رؤساء المؤسسات والأساتذة والتلاميذ والمستخدمين الإداريين وكذا الأولياء والأشخاص الذين يشكلون موارد محلية"[87].

لتصبح المؤسسة ليس فضاء لتقديم المعلومات والمعارف فقط، بل فضاء موازيا حيويا وضروريا لممارسة الأنشطة العلمية والفنية، والثقافية، والاجتماعية، والرياضية، وإنجاز المشاريع بمساهمات فردية وتعاون وعمل جماعي تشاركي، وتفعيل العلاقات الاجتماعية بين أفراد الجماعة التربوية.

2-3-2- التضامن:

إن صفة التضامن من السمات التي تتسم بها التجمعات الاجتماعية التي تربط بين أفرادها العلاقات الأسرية أو علاقات القرابة أو الزمالة أو الصداقة، والجماعة التربوية في المنظومة التربوية الجزائرية واحدة منها، والتي تعمل على تشجع وتثمين كل المبادرات التضامنية التي تصب في مصلحة التلاميذ أو الفاعلين في الوسط التربوي ذلك أن التضامن هو التآزر و الاعتماد المتبادل بين الأفراد والجماعات لتحقيق أهداف مشتركة أو تلبية حاجات نفسية أو بيولوجية أو

[87] Bernard Purdy, **La Fondation et son projet**, Lyon : Centre d'études et d'expérimentation pédagogiques, 2012, p.10.

اجتماعية للفرد أو الجماعة هي في أمس الحاجة إليها فيؤدي إلي تقوية الروابط الاجتماعية وتعزيز الانتماء للجماعة.

وعلى اعتبار أن التضامن هو" أساس تكوين المجموعات وهو مصدر الشعور بالانتماء من خلال التبادلية أو الترابط الذي يميز السلوك والتفاعل الاجتماعي بين الفرد المجتمع"[88]، فكثير ما نجد في محتوى النصوص والقرارات التنظيمية التي تحكم وتسير الجماعة التربوية خاصة بعد الإصلاحات الأخيرة، التي عرفتها المنظومة التربوية الجزائرية تحرص وتؤكد على غرس روح التضامن لدى التلاميذ من خلال النشاطات الصفية في القسم أثناء التدريس أو النشاطات اللاصفية وتجسيده في المبادرات الاجتماعية التضامنية في الوسط المدرسي وحتى خارجه.

فنجد من أهم الحقوق المنصوص عليها في تنظيم الجماعة التربوية أنه" يستفيد التلاميذ في إطار التضامن المدرسي والتضامن الوطني من نشاطات اجتماعية تتمثل خصوصا في اقتناء الوسائل التعليمية والأدوات المدرسية والنقل والتغذية والصحة المدرسية والنشاطات الثقافية والعلمية والرياضية والأنشطة الترفيهية "[89]، مع التأكيد على انه من الواجب على أفراد الجماعة التربوية أن يشكلوا فريقا متماسكا ومنسجما يسوده التضامن وروح المسؤولية للمساعدة في تنفيذ مضامين الإصلاح التربوي المقررة.

2-3-3-التوافق:

يعتبر التوافق من القيم التي تسهم في استقرار وتحقيق التفاعل الإيجابي بين الجماعات الاجتماعية، وهو" قدرة الفرد على عقد صلاحيات اجتماعية راضية مرضية، علاقات تتسم بالتعاون

---

[88] Turner bryan, **the Cambridge dictionnary of sociology**, England: combridge university press,2006, p603.

[89] وزارة التربية الوطنية، **قرارات تحدد كيفيات تنظيم الحياة المدرسية وسيرها**، مرجع سابق، ص47.

والتسامح والإيثار فلا يشوبها العدوان أو الارتياب أو الاتكال أو عدم الاكتراث لمشاعر الآخرين"[90]، وفي الوسط المدرسي فإن التوافق المدرسي الذي ينشأ بين الأستاذ وزملائه وتلاميذه والذي يضمن المرافقة والتوجيه هو " تلك القدرة المركبة التي تتوقف على بعدين أساسيين هما البعد العقلي والبعد الاجتماعي، فاستيعاب الطالب لمواد الدراسة تساعد عليه اتجاهاته نحو هذه المواد وقدرته على تنظيم وقته وطريقته في المذاكرة، كما أن قدرة الطالب على تحقيق التلاؤم بينه وبين أساتذته وزملائه إما يساعد عليه توافقه الذاتي وسماته الشخصية التي تمكنه من الاشتراك في النشاط الاجتماعي والثقافي للحياة الدراسية مما يحقق توافقه الدراسي"[91].

لأن عملية التعلم لم تعد ترتكز على تلقين المعارف والخبرات من قبل الأساتذة للتلاميذ، بل أصبح دور التلميذ محوريا وفق المقاربة بالكفاءات المعتمدة في الإصلاح التربوي الأخير، وذلك في مختلف طرائق التدريس والتقويم المعتمدة من قبل الأساتذة حيث أصبح دورهم هو توجيه وتحفيز وتشجيع التلاميذ على التعلم والوصول إلى المعلومات واكتشاف الحقائق وتطوير الكفاءات والمشاركة في بناء الدرس وتنفيذ مشاريعه والمساهمة في مختلف عمليات التقويم كالتقويم الذاتي والتقويم الجماعي المتبادل لتعزيز روح التوافق بين التلاميذ وكذا أساتذتهم من خلا مرافقتهم وتوجيههم.

والتوافق الاجتماعي له بعده السلوكي من حيث هو "عملية سلوكية تؤدي إلى التكيف، فالشخص وهو يسير نحو تحقيق التوافق، يسلك سلوكا معينا والعملية السلوكية التي يقوم بها الشخص في مواجهة هذه الحاجات وفي مواجهة تصارع، هي العملية التي تحقق له التوافق النفسي"، لان معظم الأساليب الحديثة المطبقة في التدريس لاسيما في الإصلاح الأخير ومضامينه

---

[90] راجح احمد عزة، **أصول علم النفس**، ط7، القاهرة: دار الكتاب العربي، 1972، ص505.

[91] عوض عباس محمود، **الموجز في الصحة النفسية**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1989، ص36.

من حيث طرائق التدريس والتقويم المعتمدة وتكوين الأساتذة تعمل تنمية التوافق النفسي الاجتماعي لدى التلاميذ ومع أساتذتهم وبين أفراد الجماعة التربوية، إلا انه قد تنشأ مشكلات عند السعي لتحقيق التوافق من أجل إشباع حاجات نفسية واجتماعية للفرد أو الجماعة مع حاجات أخرى، أو مع حاجات الآخرين، فيكون هنا البحث عن محاولة البحث عن توافق من خلال التنازل عن بعض الحاجات أو التركيز عن تحقيق الحاجات المشتركة للجماعة التربوية، وفي بعض الحالات قد يحدث التعارض فيتولد الصراع.

2-3-4-الصراع:

على الرغم من مساعي أفراد الجماعة التربوية لتحقيق التوافق والانسجام لبلوغ الأهداف المسطرة، وتحقيق المواقف التضامنية مع التلاميذ ومع مختلف الفاعلين التربويين المباشرين أو غير المباشرين، من خلال سلسلة التفاعل الاجتماعي في مختلف المواقف والنشاطات وشبكة العلاقات الاجتماعية، إلا أن هذه المواقف قد يحدث فيها تعارض في مصالح الأفراد أو الفئات وأغراضهم، فتغير من مضمون و شكل العلاقات الاجتماعية وفق ما يراه جورج زيمل في نظريته الشكلية لتتولد علاقات صراعية، بسبب اختلاف وتعارض اهتمامات واحتياجات ومطالب وأهداف كل من الأساتذة والتلاميذ، والموظفين الإداريين، والعمال المهنيين، أو أولياء التلاميذ والشركاء الاجتماعيين، من أجل تحقيق مصالح معينة لفئة على حساب أخرى بدورها تسعى لإعاقة تحقيق هذه الأخيرة، لأن الصراع المدرسي هو" أوجه القصور السلبية التي تعوق عملية تحقيق الأهداف التربوية والأكاديمية حيث يشعر أحد طرفي الصراع بالعزلة والتعدي على حقوقهم" [92]، وقد يحث الصراع بسبب التعسف في استعمال السلطة من قبل المدير على مرؤوسيه، أو الاختلاف بين الأفراد في التفكير والقيم والأهداف والآراء وتضارب المصالح الشخصية أو الفئوية، أو بسبب بعض

---

[92] سلامة عبد العظيم، طه عبد العظيم حسين، **استراتيجية إدارة الصراع المدرسي**، عمان، الأردن: دار الفكر،2007، ص16.

الصفات الشخصية كالأنانية أو الغيرة عند بعض أفراد الجماعة التربوية، وقد يحدث الصراع بسبب التداخل في العمل بين أفراد المجموعة، مما قد يترتب عنها العنف والكراهية وتولد تيارات مخربة وفشل في تحقيق الأهداف وتعقد في العلاقات الاجتماعية، وقد يكون للصراع منظور ايجابي عند البعض إذ يعتبرونه يعبر عن حيوية داخل المؤسسة حيث يسمح بتحديد المشاكل والنقائص والصعوبات ويسمح للنسق التربوي بإعادة التقويم والمراجعة لاتخاذ التدابير والحلول والتجديد.

وعل العموم تعد الصراعات مقوما أساسيا مميزا لكل حياة اجتماعية، وهي تعكس التباين في المواقع الاجتماعية، وفي المصالح، والقيم، وكذا في وجهات النظر بين مختلف الفاعلين الاجتماعيين، وتعتبر الصراعات الحاصلة داخل التجمعات البشرية مرتبطة بعمليات التواصل والتعارف في إطار العمل أو داخل المجتمع بشكل عام، وهي وفق هذا التصور تعد انعكاسا لعمليات التنظيم الاجتماعي.[93]

ومن خلال ما جاءت به مضامين الإصلاح التربوي والتدابير المرافقة لتطبيقه وتنظيم الحياة المدرسية، وللحد من التداعيات السلبية للصراع في الوسط المدرسي والثانوية بالخصوص، نظرا للمرحلة العمرية للتلاميذ في هذا الطور وما يشهده من كثرة واشتداد للصراع بين التلاميذ أو مع أساتذتهم ومع باقي أفراد الجماعة التربوية، وانعكاس ذلك في سيرورة العلاقات الاجتماعية العامة داخل الثانوية، فلقد تم التأكيد على ضرورة فتح الحوار والنقاش وحل المشاكل والصراعات والنزاعات من خلال:

- تثمين الحوار والتواصل بين التلاميذ ومع أساتذتهم وبين أفراد كامل الجماعة التربوية.

---

[93] Jean François Dortier et autres**, le dictionnaire des sciences sociales,** Paris : édition sciences humaines, 2013, p : 64**.**

- اعتماد الأساتذة على طرائق التدريس والتقويم وتكوينهم الأولي أو المستمر في إدارة الصراعات بين التلاميذ أو معهم والتقليل منها ومعالجتها من خلال تطبيق أساليب مشوقة تفتح الحوار وتقلل من توتر وقلق التلاميذ في الصف الدراسي.
- تفعيل دور ممثلي التلاميذ من مندوبي الأقسام وتبليغ الانشغالات للأساتذة وللإدارة.
- تفعيل دور ممثلي الأساتذة والإداريين والعمال المهني لضبط الاحتياجات والنقائص وتبليغها للمسؤول المباشر أو المدير.
- اعتماد النظام الداخلي للثانوية والسهر على تبليغه للتلاميذ والموظفين وأولياء التلاميذ وتطبيقه.
- تفعيل دور مستشار التوجيه والتنسيق مع الأساتذة ومستشار التربية لحل الصراعات بين التلاميذ وحتى أساتذتهم وإشراك أولياء التلاميذ إن ادعت الضرورة.
- تنشيط اللجنة الثقافية والرياضية لتوجيه اهتمامات التلاميذ وتقليل الضغوطات والتوتر وفتح فضاءات للتواصل الإيجابي بينهم.
- تنشيط لجنة الإصغاء والمتابعة ومساهمتها في حل النزاعات والصراعات بين كل أفراد الجماعة التربوية بشكل ودي.
- تفعيل مجلس التأديب وإشراك كل الأطراف وفق التنظيم المعمول به.

بمثل هذه التدابير تعمل الجماعة التربوية على تجاوز الاختلافات ومعالجة الصراعات، في الصف الدراسي بين التلاميذ ومع أساتذتهم وبين افرد الجماعة التربوية ككل، حيث بمقدور الأساتذة ومسؤولي الإدارة استغلال وتوظيف مهارتهم التكوينية ومستواهم العلمي والمعرفي، لإدارة الصراعات والحد منها بفتح باب الحوار والتشاور في مختلف المواقف والمستويات داخل المؤسسة التربوية.

2-3-5- التنافس:

- التنافس (Competition) لغة يعني:

" المحاولة للفوز بشيء عن طريق هزيمة الآخر الذي يحاول فعل الشيء نفسه"[94]

وفي لسان العرب التنافس بمعنى: "وتَنافَسْنا ذَلِكَ الأَمر وتَنافَسْنا فِيهِ: تَحَاسَدْنَا وَتَسَابَقْنَا...، وَفِي التَّنْزِيلِ الْعَزِيزِ: (وَفِي ذلِكَ فَلْيَتَنافَسِ الْمُتَنافِسُونَ) سورة المطففين الآية 26، أَي وَفِي ذَلِكَ فَلْيَتَراغَب المتَراغبون...، وَفِي حَدِيثِ إِسماعيل عَلَيْهِ السَّلَامُ: أَنه تَعَلَّم العربيةَ وأَنْفَسَهُمْ أَي أَعجبهم وَصَارَ عِنْدَهُمْ نَفِيساً، ونافَسْتُ فِي الشَّيْءِ مُنافَسَة ونِفاساً إِذا رَغِبْتَ فِيهِ عَلَى وَجْهِ الْمُبَارَاةِ فِي الْكَرَمِ. وتَنافَسُوا فِيهِ أَي رَغِبُوا. وَفِي الْحَدِيثِ :أَخشى أَن تُبْسط الدُّنْيَا عَلَيْكُمْ كَمَا بُسِطَتْ عَلَى مَنْ كَانَ قَبْلَكُمْ فتَنافَسوها كَمَا تَنافَسُوها؛ هُوَ مِنَ المُنافَسَة الرَّغْبَةِ في الشيء والانفرادية".[95]

ويعتبر التنافس من أهم العمليات الاجتماعية التي تتشكل ضمن شبكة العلاقات الاجتماعية بين الأفراد عند ممارسة نشاطات تربوية أو بيداغوجية أو اجتماعية لتحقيق الأهداف المحددة مسبقا وتتحدد درجة التحقيق من خلال عمليات التقويم والتقييم بما هو مطلوب بلوغه من وراء هذه النشاطات وبمقارنة أداء الفرد وفاعليته بأداء الآخرين.

كذلك هو الحال في التنافس التربوي والاجتماعي بين أداءات التلاميذ، أو الأساتذة، أو الموظفين، سواء بين فردين، أو مجموعة من الأفراد في النشاطات الصفية عند التلاميذ، أو الوظيفية عند الموظفين، وكذا عند انجاز المشاريع وحل الوضعيات المشكلية عند التلاميذ حيث كل واحد يحاول الوصول إلى تحقيق الهدف أو الأهداف أولا قبل الآخرين وعلى أكمل وجه ليحقق التميز ويحصد الفوز والنجاح والسبق، فيولد التنافس عند البعض الارتياح الرضى والطموح لما هو

---

[94] **Oxford Advanced Learner's Dictionary**, Oxford, Britain: Oxford ,1992, p183

[95] ابن منظور الأنصاري، لسان العرب، المجلد6، بيروت: دار صادر،1994، ص238.

أفضل، وقد تكون نتائج التنافس عند بعض الطامحين غير الفائزين تحفيز، وعند آخرين عدم الرضى وعدم الارتياح وقد يشكل عنهم جميعا في مختلف مراحل التنافس ضغط وتوتر وقلق.

– "الطريقة التنافسية في التدريس (Competitive Learning): اصطلاحا تعني: طريقة تدريس تقوم على أساس تحديد المعلم لمخرجات التعلم المطلوبة، ويقوم المعلم بشرح المهمة التعليمية للطلبة، ثم يوكل إليهم مهام يتنافسون فيها ليحاول كل منهم تحقيق الهدف بشكل أفضل وأسرع من الآخرين، ويبين المعلم للطلاب في كل مهمة تعليمية تتم خلال الحصة الدراسية من كان منهم الأول الثاني الثالث...) مستعينا ببطاقات أعدت لهذا الغرض، وفي نهاية كل حصة يقوم المعلم بترتيب أسماء الطلاب الأول الثاني الثالث...) على لوحة المراكز مع تقديم التعزيز للطلبة الذين أنجزوا المهام بالدقة والسرعة التي مكنتهم من التفوق على الآخرين"[96].

ولكن التنافس عند الجماعات الاجتماعية عموما وعند الجماعة التربوية خصوصا، هو تحفيز لممارسة النشاطات التشاركية والجماعية، وعامل للتطوير والتجديد والإبداع، وتشكيل العلاقات الاجتماعية الإيجابية بين الأفراد واستثمارها، وتفعيل التواصل والتفاعل لتحقيق أهداف الجماعة والمنظومة واستقرار النسق التربوي.

وللتنافس عند التلاميذ مميزات نذكر منها:[97]

– إكساب التلميذ أو الطفل العادات والمهارات التي تساعده في التوافق الاجتماعي، كما تمكنه من مواجهة الأوضاع الجديدة، والمواقف الطارئة برصيد من الخبرات والتجارب.

---

[96] محمد خليل سليمان فايد، **التعلم بطريقة التعاون والتنافس وأثرها على تحصيل الطلبة**، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا، فلسطين،2008، ص39.

[97] عماد حجازي، **التنافس أسلوب تربوي مثالي ولكن استخدمه بحذر**، مدونات: https://www.aljazeera.net/، تم النشر2018/11/24، تم الاطلاع 2021/09/10 على الساعة 12:00

- يفجر طاقات الطفل الإبداعية ويساعده على اكتشاف ذاته.
- ينشط نفوس التلاميذ ويرفع مستوى همتهم ونشاطهم.
- التنافس ضمن مجموعات يعزز روح الجماعة والابتعاد عن الفردية.
- يسمح التنافس بتدريب التلميذ أو الطفل على فهم الحياة، فهي مكسب وخسارة وعليه أن يتعامل في الحالتين، فإن كسب تواضع ورحم، وإن خسر تقبل الخسارة وسعى إلى التعويض.
- يعتبر التنافس دافعاً قوياً للبحث وامتلاك المعرفة والإنتاج.
- منح التنافس للتلاميذ أو الأطفال الصلابة النفسية التي لا يكتسبونها إلا في مجالات المنافسة فيقتحم مجالات الحياة لاحقاً وهو راسخ النفس قوي.

فالتنافس عملية اجتماعية يميل لها بعض الأفراد بدافع تنشئتهم الاجتماعية الأولى، لأنها تسمح لهم بإظهار التميز والتفوق على الآخرين من نفس الجماعة أو جماعات أخرى، وتتيح للفرد تحرير قدراتهم المبتكرة وإمكانياتهم المتميزة واستغلالها في أكمل صورة، ويعتبر التنافس من الصفات التي تساهم في تفعيل دور الفرد ونجاح وازدهار وتطور الجماعة عندما يكون في حدوده المعقولة، ولكن إن تجاوز التنافس حده بإرضاء الذات عند الفرد وتحقيق أهدافه الشخصية على حساب الجماعة وقيمها، ينقلب إلى عملية سلبية تؤدي إلى الصراع والنزاع والشقاق بين الأفراد أو بين الفرد وجماعته فينعكس سلبا في التواصل بين أفراد الجماعة التربوية وتشكل علاقات اجتماعية سلبية متمركزة حول الصراع .

2-3-6- التشاور والحوار:

إن فتح باب التشاور والحوار في مختلف الاتجاهات عموديا بين الرئيس والمرؤوس كما هو الحال بين المدير أو الناظر وباقي أفراد الجماعة التربوي من أساتذة وموظفين وتلاميذ، أو حوارات وتشاورا أفقية لنفس أفراد الفئة أو الفئات المتقاربة في الجماعة أو المجتمع من شأنه تحقيق التوافق

والتلاؤم الاجتماعي، الأمر الذي يسمح للفرد من إقامة علاقات اجتماعية ايجابية ناجحة، تسمح له ببناء شبكة من العلاقات الاجتماعية التي تكون قائمة على التفاعل الإيجابي مع الآخرين، وذلك بمقدرة الفرد على التواصل بالأخذ والعطاء، والتشاور والحوار والعمل الفعال الذي يجعل الفرد شخصا نافعا فعالا في جماعته ومحيطه الاجتماعي.

ولعل ما جاءت به التوصيات التي تضمنتها القرارات المسيرة للحياة المدرسية في المؤسسات التربوية من ابتدائيات ومتوسطات وثانويات، والمنظمة للجماعة التربوية تحث وتؤكد على ضرورة ما يلي:[1]

– التشجيع على الحوار والتشاور مع التلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم وبينهم وبين أعضاء الجماعة التربوية في كل المسائل التربوية البيداغوجية والتنظيمية.

– يمارس التلاميذ حقهم في التعبير عن المسائل المتعلقة بتمدرسهم في إطار منظم، ويكون التشاور والتحاور مع إدارة مؤسسة التربية والتعليم عن طريق مندوبي الأقسام.

– يلتزم كل تلميذ بعدم ممارسة أي شكل من أشكال العنف، باحترام ضوابط السلوك القويم والآداب التي يسنها النظام الداخلي بالمؤسسة، وباستعمال لغة تواصل ملائمة بين أعضاء الجماعة التربوية.

– يستفيد الموظفون من حقهم المهني بالمشاركة في تسيير مؤسسة التربية والتعليم ضمن أطر الحوار والتشاور.

– تنظيم لقاءات دورية بين أولياء التلاميذ والأساتذة للتنسيق والتكامل والتشاور والحوار.

---

[1] وزارة التربية الوطنية، **قرارات تحدد كيفيات تنظيم الحياة المدرسية وسيرها**، مرجع سابق، ص45–46–49–52.

ومن جهة أخرى فان مختلف طرائق التدريس المعتمدة في الإصلاح الأخير وفق المقاربة بالكفاءات سواء طريقة الوضعية المشكلية أو التعليم التعاوني أو بيداغوجيا المشروع، كلها تشجع على خلق حوار بناء بين التلاميذ انسفهم ومع أستاذهم، وكذا تفعيل التشاور في إيجاد واقتراح الحلول في مختلف النشاطات والوضعيات التعلمية، مما يكسب التلاميذ القدرة على مواجهة المشكلات وحلها، وتطوير كفاءاتهم القبلية واكتساب كفاءات جديدة والقدرة على التعلم والتواصل وتشكيل علاقات اجتماعية ايجابية وفعالة مع جماعته وفي مجتمعه.

2-3-7- التنافر:

تتنوع العلاقات الاجتماعية بين أفراد الجماعة التربوية وقد يكون نتيجة التواصل والتفاعل بين أفرادها عند ممارسة النشاطات المختلفة، إعادة تشكيل بعض العلاقات" التي تندرج تحت مقولة الانسحاب، حيث نظر (فون فين) إلى تلك العلاقات التي بمقتضاها يبتعد الفرد عن الآخر، أي أنها علاقة تنافر، فإذا كانت العلاقة الانجذابية تفترض علاقة (نحو) فان علاقة الانسحاب أو التنافر، إنما تفترض علاقة (عن) أي البعد عن الآخر"[1]، مما يتسبب في إضعاف التواصل أو انقطاعه فتقل فاعلية العلاقات الاجتماعية وتفقد الجماعة تماسكها وقوتها وانسجامها في تحقيق الأهداف ويتزعزع استقرار النسق ككل.

2-4- أهمية العلاقات الاجتماعية:

لا شك أن الإنسان اجتماعي بطبعه ضعيف بمفرده قوي بجماعته، ومن أجل تلبية احتياجاته النفسية والبيولوجية والاجتماعية لابد للفرد أن يتواصل ويتفاعل مع باقي أفراد الجماعة والمجتمع لتلبية وتحقيق متطلباته، ولا يمكنه ذلك إلا من خلال تشكيله لشبكة من العلاقات

---

[1] قباري محمد إسماعيل، مرجع سابق، ص501.

الاجتماعية التي تعتبر أساس لبقائه ورقيه وتطور جماعته، وهو الحال نفسه لأفراد الجماعة التربوية، حيث تتمثل أهمية العلاقات الاجتماعية فيما يلي:

2-4-1- تحسين نوعية الحياة الاجتماعية:

تساهم العلاقات الاجتماعية بمختلف أشكالها في تكوين شخصيّة الفرد وبناء تصورات بخصوص قيمه وأفكاره ومعتقداته، وتقييم مواقفه ومكانته مع الآخرين ليحدد بذلك مكانة الآخرين بالنسبة له ومجال وطبيعة وشكل العلاقات الاجتماعية معهم، بناء على الرصيد المعرفي المتشكل بسبب التواصل والتفاعل وحجم وقيمة الأهداف المحققة معهم، التي يسعى الفرد والجماعة لتوظيفها قصد تطوير حياتهم الاجتماعية[1].

2-4-2- تشكيل وتعزيز الثقة:

إن تواصل الفرد مع الآخرين يجعله يتعرف على نفسه وقدراته وإمكانياته، وتطبيقها في مختلف النشاطات وانجاز المشاريع الفردية والجماعية، لتزداد ثقته ورضاه عن نفسه ويشعر بقيمة وأهمية دوره التربوي والاجتماعي بالنسبة للآخرين، وفي حالة انسحابه عن تشكيل العلاقات الاجتماعية فانه يتولد التنافر والانقطاع، مما يدخل الفرد في حالة من التعاسة والانطوائية فيخسر نفسه وتخسره الجماعة، لانعدام ثقته بذاته وبالآخرين.

2-4-3- تحقيق الاستقرار والفعالية:

إن العلاقات الاجتماعية الإيجابية التي تتشكل من وراء تعاون وتضامن وحوار وتشاور الأفراد فيما بينهم، تؤدي إلى استقرار الجماعة وارتياحها من خلال انسجام أفرادها وتوافقهم لتحقيق احتياجاتهم سواء النفسية أو الوظيفية أو الاجتماعية، والمساهمة في توسيع وتسريع شبكة العلاقات

---

[1] هيثم عمايرة، **كيفية تكوين علاقات اجتماعية ناجحة**، موضوع:https://mawdoo3.com /، تم النشر2020/06/17، تم الاطلاع2021/06/10 على الساعة 22:20 .

الاجتماعية، وتفعيلها لضمان التكيف والاندماج وتحقيق أهداف النسق التربوي، وعلى العكس من ذلك فان حالات القلق والتوتر إما أنها ناشئة أو منشئة للعلاقات الاجتماعية السلبية كالصراع والتنافر والانسحاب، وما يترتب عنها من ضعف في دور الفرد وفعاليته.

2-5- سبل تكوين العلاقات الاجتماعية:

إن تواصل أفراد الجماعة التربوية في الوسط المدرسي والثانويات بالخصوص لما تتميز به المرحلة العمرية للمتعلمين من التلاميذ، وكذا الطاقم المؤطر لهم من أساتذة وما يتسمون به من تكوين متميز للتعامل والتواصل مع هذه الفئة العمرية وما تحتاجه من رعاية نفسية وتربوية واجتماعية، تدفع بالباحثين التربويين والاجتماعيين إلى تحديد السبل الكفيلة لإعادة تشكيل العلاقات الاجتماعية لدى المتعلمين في اتجاهها الإيجابي وتنمية روح التعاون التضامن والتوافق لديهم بما ينعكس عليهم بالنفع وعلى الجماعة التربوية.

ولعل من أهم السبل أو أساليب التواصل التي يجب أن تغرس وتنمى لدى التلاميذ والأساتذة وأفراد الجماعة التربوية ككل من أجل تشكيل علاقات اجتماعية ايجابية ما يلي:[1]

- **قبول الاختلافات:**

إن أكبر التحديات التي تواجه العلاقات الاجتماعية هو الاختلاف الموجود بين أفراد المجتمع والجماعة، وعند محاولة الفرد بناء العلاقات فهو يرغب أن يفكر الناس كما هو يتوقع ليبني عليها تفاعلاته معهم، إلا أن في الحقيقة أفراد المجتمع مختلفون قد يكون لهم نفس الآراء في بعض

[1] Lorri Freifeld, **8 tips for developing positive relationships**, training: https://www.jmu.edu/osarp/civiclearning/files/, Published21/03/2013, Viewed:17/09/2021 on the clock 14:30.

الحالات مما يسهل بناء وربط العلاقات، وفي كثير من الحالات قد تتباين أفكارهم وتختلف وهنا يكون الاختلاف الذي يجب أن يتقبله الفرد وتقره الجماعة ليتعايش به المجتمع.

فعلى الجماعة التربوية و لإنجاح العلاقات الاجتماعية بين أفرادها ينبغي ترسيخ ثقافة الاختلاف التي تعني احترام وجهات نظر الآخرين، وأن اختلاف الآراء والأفكار درجة من درجات التفكر والتدبر، التي تعد ظاهرة اجتماعية صحية، إذ لا يمكن لأحد أن ينكر الاختلاف في وجهة النظر والرأي بل ينبغي تقبّل جميع الآراء والاختلافات والتحاور، ويجب أن يكون ذلك بالأسلوب الليّن و الحوار دون قلق أو توتر أو صراخ، فعدم احترام الآخرين وتحوير النقاش إلى فائز ومهزوم يؤدي إلى توتر العلاقات وتولد النفور والصراعات، وعلى العكس في حالة قبول الاختلافات مع الآخرين ومحاولة تقبل الآراء ومعرفة الحلول والآراء والأفكار الصحيحة لمحور وصلب النقاش لإيجاد نقاط التوافق، الأمر الذي يزيد من تقوية وتعزيز واستثمار العلاقات الاجتماعية والحث على التعاون والإبداع.

وكلما كان الجماعة التربوية أكثر استعدادا للتعايش وتقبل للاختلافات ونبذ الخلافات، زاد الانسجام والتقارب والتناغم، وكانت الجماعة أكثر فعالية واستقرارا.

- **الاستماع للآخرين:**

إن سلوك الاستماع للآخرين يساهم في احترام الذات لدى الآخرين وفهم لما نتلقاه منهم ويعزز التفاعل الناجح بين أفراد الجماعة، فالاستماع النشط أو الانعكاسي هو مهارة الاستماع الأكثر فائدة وأهمية، وفي الاستماع الفعال نحن أيضًا مهتمون حقًا بفهم ما يفكر فيه الشخص الآخر أو يشعر به أو يريده أو ما تعنيه الرسالة لتسهل التواصل وتحفز التفاعل وتنشئ العلاقة الاجتماعية في اتجاهها الصحيح.

معظم الناس لا يدركون أهمية الاستماع أثناء الاتصال، لان الاستماع هو جزء مهم جدا من عملية الاتصال، وأفضل طريقة ليصبح الفرد محاورا جيدا هو تعزيز مهارات الاستماع لديه، فأضل الأفراد اتصالا وتواصلا هم من لهم القدرة على الاستماع والإنصات للآخرين.

فعندما " نتحدث نحب أن يستمع إلينا الآخرون، لعل هذه طبيعة عامة فينا جميعاً، لأن الاستماع يشعرنا بالثقة والاحترام ويحسسنا بالأهمية، وقد أثبت علماء النفس الاجتماعي أن الاستماع الجيد إلى الآخرين ليس بالضرورة ينتهي إلى التأثير الكامل عليهم إلا أنه يزيد من أواصر المحبة والتقارب الروحي والعاطفي بين الناس"[1] ، ويقوي العلاقات الاجتماعية ويزيد من تماسك الجماعة.

- **منح الوقت للآخرين:**

إن إعطاء الوقت لآخرين أمر مهم، في عالم ومجتمع صار فيه الوقت جوهريًا، فليس هناك دائمًا الوقت لمنحه للآخرين من زملاء ورفاق، فلقد أدت التكنولوجيا ووسائل التواصل الاجتماعي إلى الحد من التواصل المباشر والقدرة على بناء علاقات حقيقية، وعوضتها الرسائل النصية والحوارات في الفضاءات الافتراضية، ومن المهم أيضا أن يكون الفرد حاضرا في الوقت الذي يمنحه للآخرين للتحدث والتواصل معهم، لأن الاتصال الذي نجريه مع الآخرين هو حجر الأساس لتحفيز الاتصال والتفاعل المباشر، فتخصيص الوقت ومنحه مع الآخرين يسهم في تطوير وبناء العلاقات الاجتماعية، والوسط المدرسي بخصوصيته ومن خلال حتمية تواجد الأفراد في نفس الفضاء وممارسة النشاطات المشترك وانجاز المشاريع، خاصة بين التلاميذ والأساتذة وكذا ممارسة الأدوار الوظيفية لمختلف الفاعلين في الجماعة التربوية، هو أحد العوامل الذي يساهم في تواصل

---

[1] أبو القميز محمد هشام، **فن التواصل مع الآخرين**، فلسطين: كلمات عربية، 2019، ص38.

وتفاعل الأفراد فيما بينهم، وإتاحة الوقت للحوار والتشاور وتبادل الأفكار والآراء وتطوير شبكة العلاقات الاجتماعية الإيجابية في كل الاتجاهات لضمان تماسك الجماعة وتطور النسق.

- **تطوير مهارات الاتصال:**

يحدث الاتصال عندما يفهم شخص ما يحدثه به الآخر ، وليس فقط عندما يتحدث، ويعتبر أحد أكبر مخاطر التواصل هو أنه يمكن العمل على افتراض أن الشخص الآخر قد فهم الرسالة التي حاول إيصالها له، مهارات التواصل هي القدرات التي يستطيع الفرد أن يستخدمها عند تقديم أو تلقي مختلف أنواع المعلومات مثل إيصال الأفكار والمشاعر للأطراف الأخرى، أو التعبير عمّا يحدث من حوله، وتختلف عملية التواصل باختلاف الوسيلة المستخدمة لذلك، حيث أن التواصل وجها لوجه يكون في الغالب أكثر صعوبة من التواصل عبر الوسائط، ولكل طريقة مميزاتها ومهاراتها وتختلف قدرة إتقانها من فرد لآخر حسب ملكاته وقدراته، وذلك ما تسعى إليه الجماعة التربوية لتطويره وتنميته، من تطبيقها لمضامين الإصلاح التربوي، سواء عند التلاميذ من خلال طرائق التدريس التي يعتمدها الأساتذة في دروسهم ونشاطاتهم الصفية واللاصفية، أو عند الأساتذة والموظفين من خلال تكوينهم الأولي و المستمر أثناء الخدمة، لتفادي أي خلل أو نقص في التفاعل والتواصل.

ويمكن أن يؤدي ضعف التواصل في مكان العمل إلى تجاهل الآخر، وزيادة التوتر والقلق، وعدم تقبل الآخرين وقد يدفع للتنافر والانسحاب، إلا أن تطوير مهارة الاتصال وقدرة الفرد على إلى إيصال الرسائل بكل وضوح، يكون لها تأثير إيجابي وتحفيز الأفراد على الرغبة في التفاعل والمساهمة في العلاقات الاجتماعية وإعادة تشكيلها خدمة للفرد والجماعة وتحقيق الأهداف المشتركة.

- **الآخذ والعطاء في ردود الأفعال:**

قيمتان متلازمتان ولكنهما متباينتان في المقدار من شخص لآخر، ففي الجماعة التربوية قد نجد من عطاؤه وفعاليته أكثر مما يأخذ ويستفيد من الجماعة فهو فعال ومعطاء، ومنهم من يأخذ ويستأثر لنفسه من الجماعة دون أن يعطي فهو استغلالي مستنزف لطاقة الجماعة، وهناك من عطاؤه بقدر ما يأخذ فهو مصلحي تحفزه حاجاته الفردية أكثر من احتياجات الجماعة، وكلها هي ردود أفعال فردية تعكس قيمة وحقيقة الجماعة بالنسبة للفرد وتحدد شكل العلاقات الاجتماعية التي يسعى الفرد لتكوينها مع أفراد الجماعة، ونجد أن تطور الجماعة وازدهارها مرهون بنسبة تمثيل الأفراد الفاعلين المعطاءين المبادرين فيها، فبكثرتهم وتفاعلهم وإسهامهم تتسع شبكة العلاقات الاجتماعية وتكون أكثر فاعلية ويسهل التواصل بين أفراد الجماعة التربوية، وينفذ التعليم التعاوني وتنجز المشاريع بيسر في النشاطات الصفية وينجح مشروع المؤسسة وتحقق أهدافه، وتضمن الجماعة انسجامها ونسقها التربوي استقراره.

- **تعلم الثقة:**

إن أول الخطوات لتعلم الثقة هو التخلص من الخجل حتى لو كان الأمر غير سهل على الإطلاق في البداية، لأن الخجل إن استحوذ من الفرد فلن يوجد لديه على الإطلاق أي وسيلة للتواصل مهما كان يرغب في التواصل، وهذا ما يسعى إليه الأستاذ مع تلاميذه بكسر حاجز الخجل، لديهم وتمكينهم من التواصل بالتعبير عن أفكارهم مهما كانت والاستماع لهم والاهتمام بهم وبما يقولون في مختلف نشاطاتهم، لينعكس ذلك في عالمهم خارج الوسط المدرسي فيجعل منهم محاورين جيدين، لهم القدر على التواصل والتفاعل وربط العلاقات الاجتماعية مع الآخرين في مختلف المواقف.

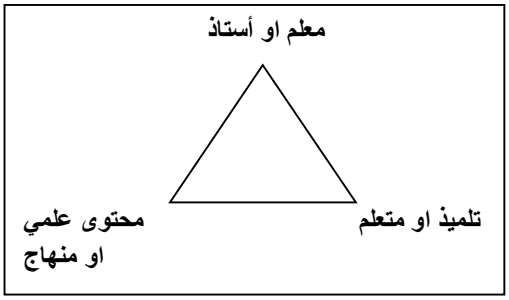
2-6- العلاقة الاجتماعية في العملية التربوية:

إن تفاعل وتواصل الأفراد ضمن العملية التربوية يساهم في إعادة تشكيل العلاقات الاجتماعية، ذلك أن العملية التربوية هي" العلاقة التفاعلية بين المعلم والمتعلم والمنهاج (المحتوى العلمي) الذي يحتوي على مجموعة من الأهداف التربوية المحددة "[1]، وفق ما جاءت به مضامين الإصلاح التربوي حيث أولت أهمية كبرى لعناصر الفعل التربوي الثلاث من أجل تحقيق المخرجات التي تتطلع لها المنظومة التربوية الجزائرية من وراء هذا الإصلاح، مما يستدعي معرفة أبعاد عناصر الفعل التربوي ودورها في تشكيل العلاقات الاجتماعية للجماعة التربوية.

عناصر العملية التربوية:

من خلال الشكل المقابل نلاحظ أن

عناصر الفعل التربوي الثلاث هي:



الشكل (5) عناصر العملية التربوية

أ- **المعلم أو الأستاذ:**

وهو ذلك الفرد الفاعل في الجماعة التربوية المتسلح بطرائق التدريس الكفيلة بالوصول للمعرفة والمعلومة ونقل الخبرات للتلاميذ وتطوير كفاءاتهم، وكذا أنماط التقويم التي يقيِم ويقوِم بها نشاطات وأعمال ومعلومات وعلاقات التلاميذ، وتعتبر شخصية المتعلم من أهم العوامل المؤثرة في التنشئة الاجتماعية للتلاميذ وتشكيل علاقاتهم الاجتماعية الإيجابية من تعاون وتضامن وتنافس إيجابي، مما يستدعي أن يكون للأستاذ صفات تميزه وتوجه أداءه.

[1] زكريا محمد وآخرون، **تربية وعلم النفس**، الجزائر: الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد،2010، ص83.

ومن أهم صفات المدرس ومعايير نجاحه في التدريس، إذا ما توفرت في المدرس وأدائه تفتح أمامه سبيل النجاح في التدريس وهي :[1]

• أن يكون متفهما مع طلبته، عارفا طبائعهم وخلفياتهم واستعداداتهم وميولهم

• أن يكون متمكنا من مادته ملما بها وماله صلة بها، عارفا أفضل مصادر المعلومات المعنية

• أن تكون شخصيته منشرح النفس، واسع الصدر، وقوي الحجة

• يكون متمكنا من مهارات التدريس باسمها من التخطيط وانتهاء بالتقويم.

• يحترم الوقت واستغلاله بما يصب في خدمة أهداف الدرس ولا يتجاوز وقت الدرس أو الراحة.

• تكون لغته سليمة تتسم بالسلاسة.

• يراعي الفروق الفردية بين الطلبة.

• يشرك الطلبة جميعهم في الدرس

• له القدرة على تنمية روح الحوار والتشاور والتواصل بين التلاميذ وإشاعة روح التعاون والتضامن والتوافق ونبذ التنافر والصراع.

ب- **المتعلم أو التلميذ:**

يكتسب التلاميذ خلال تفاعلهم الاجتماعي مع زملائهم وباقي أفراد الجماعة التربية كما من المعارف التي تؤثر فيها العوامل الثقافية، والنفسية، والاجتماعية، والتربوية، مما يجعل عملية التدخل؛ لتعديل هذه العوامل، وإعادة تشكيل بعض العلاقات الاجتماعية أمرا ضروريا بهدف

---

[1] محسن عطية، **الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية**، عمان، ط1، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع، 2006، ص65.

تعزيزها، ولتحقيق هذا فإنه لا بد من مراعاة الجوانب المتعلقة بالمتعلم، وهي في الوقت نفسه تعد عوامل نجاح العملية التربوية، إذ تتضمن العوامل المعرفية، والنفسية، والاجتماعية، ومن أهم الكفايات التي لا بد أن يمتلكها متعلم المستقبل ما يلي:1

- المحافظة على الهوية الوطنية والقومية والدينية والثقافية.
- امتلاك مهارات التشاور والتواصل الثقافي والحضاري في عالم متغير.
- امتلاك مفاتيح المعرفة ليصبح قادرا على التعلم الذاتي ومتابعة التعلم.
- القدرة على ضبط الذات وتحمل المسؤولية والالتزام بالمبادئ الأخلاقية.
- القدرة على العمل مع الفريق في إطار روح التعاون والمشاركة والمبادرة والإبداع.
- امتلاك مهارات التفكير الناقد والاستدلال والنقد البناء والحوار مع الآخر.
- القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرار.
- القدرة على التخطيط للمستقبل والنجاح فيه.
- امتلاك مهارة التكيف والمرونة في العمل ومجالات الحياة المتعددة.
- القدرة على البحث وتحليل البيانات وتطبيقها.
- مهارة استخدام الحاسب الآلي والتقنيات الحديثة في مختلف جوانب الحياة.
- التمكن من اللغة العربية وإتقان مهاراتها.
- القدرة على استخدام أكثر من لغة حية.
- القدرة على إدراك أهمية الزمن واستثماره بالشكل الأمثل.

ت- **المُحتوى العلمي أو(المنهاج):**

---

[1] نبيل محمد زايد، **التعليم والتعلم المعلم والمتعلم في مدرسة المستقبل**، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، مج28، ع79، افريل2013، كلية التربية بالزقازيق بمصر، ص4.

والمتمثلة في المنهاج أو المادة العلمية، حيث يعرف المنهاج على أنه "مجموعة الخبرات التربوية التي تهيؤها المدرسة للتلاميذ سواء داخلها أو خارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل المتكامل، أي النمو في كافة الجوانب العقلية والثقافية والدينية والاجتماعية والجسمية والنفسية والفنية، نموا يؤدي إلى تعديل سلوكهم ويكفل تفاعلهم بنجاح مع بيئتهم ومجتمعهم وابتكارهم حلولا لما يواجههم من مشكلات"[1]، مما يستدعي استخدام نماذج من الواقع، لعرض، وتحليل، وتطبيق، وتقييم مفاهيم خاصة، وعامة، في سبيل دمج المعارف المتعددة، وتنمية وإكساب التلاميذ مجموع الخبرات التي يستوجب توفيرها للمتعلمين، بحيث يكون مخططا لها، بهدف تحقيق الأهداف التعليمية التعلمية على النحو الأفضل، مما يساعد على تعديل السلوكيات الخاصة بهم، وتحقيق النمو الشامل لديهم بيداغوجيا، ونفسيا، وتربويا، واجتماعيا، ومن الجدير بالذكر أن للمنهج وما يتضمنه من محتوى علمي ومعرفي ومواد متخصصة، خصائص نذكر منها ما يأتي:[2]

- مساعدة المتعلمين على التكيف مع التغيرات الحاصلة في المجتمع، وتقبلها.
- التنوع في مصادر المعرفة، بحيث لا يتم الاقتصار على الكتاب المدرسي وحده.
- مراعاة احتياجات المتعلمين، وحل مشكلاتهم.
- توطيد العلاقات بين المدرسة، والأسرة، بحيث تتم الاستفادة من خبرات أولياء الأمور في مجالات محددة، ومراعاة واقع المجتمع، وفلسفته.
- مساعدة المتعلِمين على اكتساب العادات الحسنة، والقيم، وتعزيز التعاون فيما بينهم.

الاستمرارية، والتنوع في التقييم.

---

[1] محمد حسن حمادات، **المناهج التربوية نظرياتها، مفهومها، أسسها، عناصرها، تخطيطها، تقويمها**، ط1، عمان، الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع، 2009، ص33.

[2] أركان سعيد حطاب، **التجديدات التربوية في العملية التعليمية**، مجلة البحوث التربوية والنفسية، ع35، 2012، جامعة بغداد مركز البحوث التربوية والنفسية، ص ص 120-145.

إن الاهتمام بالمحتوى العلمي والمعرفي والمهاري ومحاولة تطبيق ما جاءت به المناهج الدراسية، من تكفل بالانشغالات المتعلقة باحترام الغير والاعتراف بالحقوق والواجبات من قبل كل فرد في الجماعة التربوية، وتوفير كل الوسائل لإنجاح تفاعل العناصر الثلاث للعملية التربوية، من شأنه أن يحدد بوضوح طبيعة العلاقات الاجتماعية ونوعيتها وشكلها، خاصة في أبعادها الثلاث تلميذ_ تلميذ، أستاذ_ تلميذ، وأستاذ_ أفراد الجماعة التربوي، من خلال التواصل والحركية التي تميز أفراد المجموعة في هذه الاتجاهات الثلاث وتأثيرها في شكل وشبكة العلاقات الاجتماعية المتداخلة بين الأفراد والجماعات داخل النسق التربوي، فزيادة على حفظ وتعزيز الاندماج والتكيف وتحقيق الأهداف، فإنها تسمح للفرد بتنمية العلاقات الإيجابية من تعاون، وتضامن، وتوافق، وتنمية روح الحوار والتشاور، والمساهمة في استقرار الجماعة التربوية وتعزيز الانتماء للمنظومة التربوية والنسق التربوي، وجعله أكثر فاعلية في تفاعله المتبادل مع باقي الأنساق الاجتماعية وتطوير المجتمع.

ملخص:

تم من خلال هذا الفصل تناول تنظيم وسير الجماعة التربوية من خلال النصوص التنظيمية، على اعتبارها الوحدات الأساسية لبناء المنظومة التربية والنسق التربوي، وأهميتها في تخريج العنصر البشري، مما يجعلها تتسم بمميزات تم تفصيلها من حيث حجمها وطبيعة التفاعل بين أفرادها، وأهدافها والقيم التي تتبناها الجماعة التربوية.

حيث تم التطرق للفاعلين المباشرين في الجماعة التربوية من أساتذة وتلاميذ وإداريين وعمال، أو الفاعلين غير المباشرين من أولياء تلاميذ ومفتشين أو شركاء ومتدخلين، وتم إبراز دورهم في تفعيل حركية الحياة المدرسية لا سيما في الثانويات، من خلال الوظائف والأدوار الموكلة لديهم وتأثيرها في تشكيل العلاقات الاجتماعية.

بعدها تم تناول العلاقات الاجتماعية في الوسط المدرسي، بإبراز أهمية مفهومي العلاقات الاجتماعية، والوسط المدرسي لفهم جوانب الدراسة، الأمر الذي سمح بالإلمام بأشكال العلاقات الاجتماعية، التي تتكون إثر تطبيق مضامين الإصلاح التربوي حيث تراوح ذكرها في الفصل ما

بين الإيجابية منها من تضامن، وتعاون، وتوافق، أو سلبية تمثلت في الصراع، والتنافر، و الانسحاب، سواء فيما بين التلاميذ أو مع أساتذتهم، أو بين الأستاذ وباقي أفراد الجماعة التربوية، وهي الحدود التي تتناولها الدراسة، مع إبراز أهمية هذه العلاقات الاجتماعية للجماعة التربوية و السبل الكفيلة بها لتكون ناجحة وفعالة.

وفي آخر الفصل تم التركيز على أهم الفاعلين في الوسط المدرسي، من خلال العلاقات الاجتماعية في العملية التربوية، التي تتضمن العلاقة التفاعلية بين المعلم والمتعلم والمحتوى العلمي مما يسهم في إعادة تشكيل العلاقات الاجتماعية للجماعة التربوية.

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد:

يتناول هذا الفصل عرض مختلف المراحل والإجراءات المنهجية للدراسة في جانبها الميداني، انطلاقا من وصف سيرورة المرحلة الاستطلاعية، وتحديد مجتمع الدراسة المتمثل في مختلف الثانويات من خلال عينة الأساتذة المطبقين لمضامين الإصلاح التربوي بعناصرها المحددة في الفصول النظرية، والوقوف على مدى تأثيرها على العلاقات الاجتماعية للجماعة التربوية، بضبط المنهج المتبع في دراسة متغيرات الموضوع، وتحديد مجالات الدراسة المكانية والزمانية و والبشرية، وعينة الدراسة من حيث حجمها ونوعها، إضافة لأدوات جمع البيانات من استمارة ومقابلة، والأساليب الإحصائية لمعالجة وتحليل البيانات، التي تم استعمالها في البحث قصد تحقيق الإجراءات الميدانية ومعالجة فروض الدراسة.

1- الدراسة الاستطلاعية:

إن الدراسة الميدانية كانت بدايتها القيام بدراسة استطلاعية في بعض ثانويات مدينة الجلفة، حيث تمت الحوار والمقابلة مع أفراد الجماعة التربوية مع مختلف الفاعلين من مدير الثانوية والناظر والمقتصد ومستشاري التربية والتوجيه والأساتذة وأعوان الإدارة حيث كانت كل التسهيلات والتجاوب فيما يتعلق بموضوع ونقاط النقاش، وكانت آراؤهم متباينة حول أثر مضامين الإصلاح التربوي الأخير في العلاقات الاجتماعية بينهم.

الأمر الذي سمح ببلورة عناصر وأبعاد موضوع الدراسة في الجوانب التي ينبغي أن تسلط عليها الدراسة اهتمامها بحثا وتدقيقا ومعالجة، للإحاطة بتأثير مضامين الإصلاح التربوي في تشكيل العلاقات الاجتماعية بين أفراد الجماعة التربوية، من وجهة نظر أهم الفاعلين في العملية التربوية وهم الأساتذة، مع الأخذ بآراء مسؤوليهم المباشرين خاصة المدراء والنظار في الثانويات، حيث قام الباحث في بداية شهر فيفري من الموسم الدراسي2020/2019 بجولة استطلاعية لمجتمع البحث (أساتذة التعليم الثانوي) بالخصوص وكذا القيام بلقاءات مع باقي أفراد الجماعة التربوية، وقد أفادت الدراسة الاستطلاعية نوع العينة وحجمها وكيفية اختيارها، مع اخذ صورة أكثر وضوح لمعالم ومسار البحث والمساهمة في توضيح الإشكالية وفرضيات الدراسة وتحديد أبعادها ومؤشراتها ووضع خطة لسيرورة البحث في جانبه النظري ومراحله الميدانية.

ومن أجل الاطلاع على واقع تأثير مضامين الإصلاح التربوي على العلاقات الاجتماعية للجماعة التربوية وبعد لقاء الباحث بمختلف الفاعلين في العملية التربوية لاسيما الأساتذة، كان لابد من حصر عناصر مضامين الإصلاح التربوي ممثلة في طرائق التدريس والتقويم وتكوين الأساتذة التي تناولتها الدراسة، والتي اجمع عليها الأساتذة من حيث تأثيرها في مسار وتشكيل العلاقات الاجتماعية بين أفراد الجماعة التربوية سواء الايجابية منها أو السلبية.

ومن خلال اطلاع الباحث على واقع الوسط المدرسي داخل الثانويات واحتكاكه وتواصله مع مختلف الفاعلين تم تحديد مجالات وشكل وحدود العلاقات الاجتماعية بين مختلف الفاعلين، مما ساعده على تحديد المستوى الذي ستركز عليه الدراسة، وشكل العلاقات الاجتماعية على أثر تطبيق مضامين الإصلاح التربوي الأخير، من خلال العناصر الثلاث السابقة الذكر، فكان على الباحث تركيز الاهتمام في شكل العلاقات الاجتماعية بين (تلميذ- تلميذ) ثم (أستاذ- تلميذ) ثم (أستاذ- باقي أفراد الجماعة التربوية)، وربطها بالتأثير الناتج عن تطبيق طرائق التدريس وأنماط التقويم وأنواع التكوين على التوالي.

ومن منطلق أنه" ليس هناك بحث من دون قراءات، إذ لا يوجد موضوع جديد بصفة جذرية وليس هناك باحث يمكنه أن يدعي أنه يستطيع الاستغناء عن رأسمال المعارف المكتسبة في ميدان ما"[1]، فلقد ساعدت الدراسة الاستطلاعية وربطها بالقراءات النظرية لمختلف البحوث والدراسات والمراجع ببلورة الأفكار، وتشكيل صورة واضحة لمعالم إشكالية البحث، مما ساعد في صياغة تساؤلات وفرضيات البحث بشكل واضح ورسم خطة الدراسة في جانبيها النظري والميداني، وكيفية جمع المعلومات والبيانات من مجتمع البحث واختيار الأدوات العلمية المناسبة لذلك، الكفيلة بتوفير معطيات تثري الدراسة وتسمح بتحليل البيانات واستخلاص نتائج الدراسة.

2- المقاربة المنهجية للدراسة :

إن الباحث في العلوم الاجتماعية ملزم بإتباع قواعد ينظم بها أفكاره وخطوات دراسته تقييما وتحليلا وتفسيرا، لأنه" لم يعد البحث الاجتماعي أمرا متروكا للباحث ولا لإجتهاده ولا يعتمد فقط على موهبته العلمية وقدرته الواسعة على الاطلاع، رغم أهمية ذلك وإنما أصبح اصطلاح البحث العلمي يعني في حد ذاته التزام منهج معين، وعلى هذا الأساس فإن كلمة منهج البحث تعني

[1]Kaufmann Jean Claude**, L'enquête et ses méthodes, L'entretien compréhensif**, 2eme édition, Paris : Armand Colin, 2007, p37.

القانون الذي يحكم أية محاولة للدراسة أو التقييم على أسس علمية، أو هو فن التنظيم الصحيح لسلسلة من الأفكار العديدة من أجل الكشف والبرهنة عن حقيقة مجهولة"[1].

ولقد اعتمدت الدراسة على التحليل النسقي، ذلك أن هذا الأخير عند تالكوت بارسونز يرتكز على أربعة مفاهيم هي: الموقف، الفاعل، الفعل الاجتماعي، وتوجهات الفاعل، وذلك بما يتوافق والمقاربة السوسيولوجية وهي النظرية النسقية لبارسونز والتي تم الاعتماد عليها في هذه الدراسة.

"ويدور الموضوع الأساسي للنظريـــــة السوسيولوجية عنده من خلال أداء الأبنيــة لوظيفتها، حيث يتطلب التحليل النسقي معالجة منهجية لمكانات وأدوار الفاعلين الذين يضمهم موقف اجتماعي معين، وكذلك للأنماط التنظيمية التي ينطوي عليها هذا الموقف، ويشير مفهوم المكانة إلى مكان وموقع الفاعل في نسق علاقة اجتماعية معينة منظور إليها كبناء، أما الدور فيشير إلى سلوك الفاعل في علاقته مع الآخرين إذا ما نظرنا إلى هذا السلوك في صياغ أهميته الوظيفية للنسق الاجتماعي، وتفهم الأنماط التنظيمية على أنها التوقعات المنظمة (أو ذات البناء المعين) التي تحدد السلوك المناسب ثقافيا للأشخاص الذين يؤدون أدوارا اجتماعية مختلفة، ومجموعة أنماط الأدوار المعتمدة على بعضها هي التي تكون النظام"[2]

لذا تم الاعتماد على المنهج النسقي بمراحله المختلفة حيث" تتجلى مراحل المنهج النسقي في الخطوات الثلاث التالية: تحليل النسق، نمذجة النسق، محاكاة النسق"[3]، وفي هذه الدراسة فإن:

---

[1] علي غربي، **أبجديات المنهجية في كتابة الرسائل الجامعية**، قسنطينة: مطبعة سيرتا كوبي، 2006، ص71.

[2] Telcot Barsons, **the social system**, New York: free press,1951, p50.

[3] وحيد سعدي، حنان ولهي، **التنظيمات تحليل نسقي**، مجلة دراسات وأبحاث المجلة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج10، ع4، ديسمبر 2018، جامعة الجلفة، ص499.

- تحليل النسق: يظهر في الدراسة من خلال إبراز دور ووظيفة مختلف الفاعلين في الجماعة التربوية وتحليل العلاقات الاجتماعية ومعرفة شكلها داخل النسق التربوي.
- نمذجة النسق: وتتجلى من خلال الوقوف على شبكة العلاقات الاجتماعية بين أفراد الجماعة التربوية في وسط الثانويات كنموذج لباقي الجماعات في مختلف المؤسسات التربوية المكونة للنسق التربوي الفرعي.
- محاكاة النسق: فالنسق في عمومه يسعى إلى تحقيق الاندماج وبلوغ التكيف وتحقيق الأهداف، وهكذا هي الجماعة التربوية تسعى لمحاكاة النسق، بتفعيل وتشكيل العلاقات الاجتماعية الايجابية من وراء تطبيق مضامين الإصلاح التربوي المقررة.

وعلى اعتبار أن موضوع الدراسة يتمحور حول الفعل التربوي بعناصره الثلاث بتطبيق مضامين الإصلاح التربوي، من طرائق التدريس التي يمارس من خلالها الأساتذة دورهم مع التلاميذ ويطبقون مختلف أنواع التقويم بفضل مكتسباتهم التكوينية وفق التنظيم المعمول به داخل النسق التربوي، فيترتب على ممارسة العملية التربوية تفاعل بين أفراد الجماعة التربوية، وإعادة تشكيل للعلاقات الاجتماعية التي تظهر من خلال التواصل بين أفرادها فتنعكس في مخرجات النظام التربوي كعوامل مساعدة أو معرقلة لتحقيق أهداف النسق التربوي، التي تسعى الدراسة لإبرازها بالاستعانة بالمنهج النسقي وصفا وتفسيرا وتحليلا وتعليلا.

3- مجالات الدراسة:

إن البحوث العلمية مهما اختلفت وتنوعت فلها مجالات دراسة محددة كذلك هي البحوث في العلوم الاجتماعية كهذه الدراسة، التي ينبغي تحديد مجالاتها تحديدا دقيقا مكانيا فيما يتعلق بمكان إجراء الدراسة، وزمانيا أي متى تتم الدراسة، وبشريا أي الفئة المعنية بالدراسة من أفراد المجتمع، شريطة أن تكون هذه الاختيارات لمجالات الدراسة بعناية وموضوعية، حتى تكون معبرة ومقبولة

وحتى يمكن تعميم نتائج الدراسة إلى أكبر حد ممكن، ذلك أن" التعميم في العلوم الاجتماعية صعب، إذ أن النتائج تختلف باختلاف الزمان والمكان وحتى الأفراد الذين أقيمت عليهم الدراسة، وذلك بخصائص معينة وفي الغالب يكون مجال البحث هم سكان دولة على العموم لكن يمكن حصرهم في فئات عمرية أو غيرهم مثلا، أيضا يمكن أن يكون المجال أكثر تحديدا ليس فقط بوضع مؤشرات مسبقة لكن بممارسات اجتماعية ، لذا فالمجال يجب أن يتحدد عمليا"[1].

وعلى ضوء ما سبق ذكره وحتى تُستكمل الدراسة في جانبها الميداني فإن مجالات هذه الدراسة حددت كما يلي:

3-1 المجال المكاني:

ويعبر عن المجال الجغرافي الذي تتم فيه الدراسة، أي مكان تواجد أفراد مجتمع الدراسة والمتمثل في ثانويات مدينة الجلفة بولاية الجلفة، التي تبعد عن الجزائر العاصمة مسافة 300 كم، يحدها شمالا ولاية المدية وشرقا ولاية المسيلة، ومن الشمال الغربي ولاية تيسمسيلت من الجنوب الشرقي ولاية بسكرة وولاية ورقلة، من الجنوب ولاية غرداية من الجنوب الغربي ولاية الأغواط من الغرب ولاية تيارت، كما يظهره الشكل التالي:

[1] Marion Selz, Florence Maillochon, **Les raisonnement statistiques en sociologie**, Paris: PUF presses universitaires de France ,2009, p160)



الشكل رقم(6)التعريف بولاية الجلفة[1]

رمزها الولائي17حيث قُسمت ولاية الجلفة بمقتضى التقسيم الإداري عام 1974 للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية وتضم 12 دائرة و36 بلدية، مناخ منطقة الجلفة انتقالي في عمومه، بين مناخ البحر الأبيض المتوسط والمناخ الصحراوي، إذ يتميز بقساوة الطقس في فصل الشتاء وكثرة موجات الصقيع المنتظمة، وبقلة الأمطار وعدم انتظامها وامتداد مدة الجفاف وقصر مدة التساقط، وتتربع على مساحة قدرها32.256,35كلم^2، وتمثل نسبة1,36% من المساحة الإجمالية للوطن و يبلغ عدد سكانها أكثر من 1200000 نسمة وهي بذلك أكبر رابع ولاية في الجزائر من حيث عدد السكان واغلب سكانها من عرش أولاد نايل أو نائل.

ويعرف سيدي نائل بأنه: " محمد بن عبد الله بن علال بن موسى بن عبد السلام بن أحمد بن علال بن عبد السلام بن مشيش بن بوبكر بن علي بن حرمه بن حرمه بن

[1] جامعة الجلفة، **التعريف بولاية الجلفة**، على الرابط: http://www.univ-djelfa.dz/، تم الاطلاع 2021/11/05 على الساعة 20:40.

عيسى بن سلام بن مروان بن علي حيدر بن محمد بن إدريس الأصغر بن إدريس الأكبر بن عبد الله الكامل بن الحسن المثنى بن الحسن السبطي بن علي بن أبي طالب وفاطمة الزهراء بنت رسول الله صلى الله عليه وسلم.

وفي رواية أخرى يقال أن أصل سيدي نائل من المغرب الأقصى لكون إدريس الأكبر الجد 18 لسيدي نائل، مؤسس مملكة الأدارسة بالمغرب الأقصى جاء فار من أبي جعفر المنصور الخليفة العباسي بعد مقتل أخويه إبراهيم ومحمد وفيه استقر وبقي، ومنه جاء وهو الراجح ، وفيه تزوج بأمازيغية تدعى (كنزه) ويقال أن سيدي نايل مكث بالمغرب الأقصى طويلا، وكان حاكما مهابا في إقليم الساقية الحمراء وفيه قاد معارك وفيالق ضد الإقليم التونسي آنذاك، واحتشد حوله أنصار كثيرون، توجه بهم نحو المغرب الأوسط، بدل المغرب الأقصى، وتوجه بالذات إلى منطقة (قراص) بالمغرب الأوسط ومكث فيه قليلا، وألتحق به أنصاره ومؤيدوه، وأما ما ذكره ابن خلدون في كتابه المقدمة (بصيغة النوايل) فهم العرب الهلاليون الذين سكنوا طرابلس الغرب وليسوا أولاد نائل"[1].

وعلى الرغم مما ذكر سابقا إلا أن مدينة الجلفة يسكنها أفراد من شتى الأصول والوافدين من مختلف الولايات الجزائرية بتنوع أعراقهم وثقافاتهم، حيث ستشمل الدراسة في جانبها الميداني كل ثانويات مدينة الجلفة المقدر عددها بـ20 ثانوية، إذ تعد مدينة الجلفة من أكبر مدن الجزائر معبرة عن مجتمع البحث الذي يعتبر مجتمعا تمثيليا، على اعتبار أن مدينة الجلفة تمتاز بالكثافة السكانية وتنوع أصول سكانها مما يجعل هذا التنوع يعاد إنتاجه في الأوساط المدرسية من تلاميذ

[1] لمباركي بلحاج، **صور وخصائل من مجتمع أولاد نائل**، الجزائر: منشورات السهل، 2009، ص 11-12.

وأساتذة ومسيرين إداريين وموظفين، مما يسمح بتعميم النتائج المتوصل إليها إلى جل ولايات الوطن.

3-2 المجال الزماني:

ويعبر عنها بالفترة الزمنية التي تستغرقها الدراسة منذ قبول وإشعار موضوع الدراسة إلى غاية إخراجها في شكلها النهائي، حيث كان الاهتمام بموضوع الدراسة في شكله العام منذ التسجيل الأولى، ثم قبول الموضوع من قبل فريق التكوين والمجلس العلمي بعد ضبطه في شكله وصيغته النهائية في نهاية الموسم الجامعي 2020/2019، ليتم إشعار موضوع الأطروحة على البوابة الوطنية للإشعار عن الأطروحات PNST بتاريخ2021/01/11، لتتوالى القراءات في مختلف المراجع والكتب والمقالات والأطروحات التي تناولت المواضيع المشابهة لموضوع الدراسة، بالنظر في المعلومات والأفكار والنتائج ومنهجية الكتابة والتهميش والبحث والتحليل، للاستفادة منها طيلة مدة إعداد الأطروحة، سواء في جانبها النظري الذي تم الانتهاء من فصوله الثلاث نهاية شهر اكتوبر 2021، و بالموازاة كان العمل جاري على فصول الجانب الميداني، والاستفادة من المعلومات والأفكار المتحصل عليها من خلال المناقشات مع أهل قطاع التربية، والجولات الاستطلاعية في بعض الثانويات ميدان الدراسة، من أجل بلورة شكل ونوع وطبيعة أسئلة الاستبيان التي تمكن من جمع المعلومات من الميدان للإجابة على تساؤلات الدراسة و التحقق من فرضياتها، حيث تم عرض أسئلة الاستمارة على الأستاذ المشرف نهاية شهر اكتوبر 2021، ليتم توزيعها على بعض الأساتذة الجامعيين من مختلف الجامعات الجزائرية، من أهل الاختصاص قصد تحكيمها في بداية شهر نوفبر 2021، وبعد موافقة الأستاذ المشرف تم توزيعها على أساتذة التعليم الثانوي، مع مقابلة بعض المدراء والنظار بعد زيارة ثانويات مدينة الجلفة طيلة شهر نوفمبر 2021 واسترجاع الاستمارات الموزعة بداية شهر ديسمبر 2021، للبدء في تفريغها في شهر

جانفي 2022 لتتوالى بعدها مراحل جمع البيانات وتحليلها واستخلاص النتائج والتحقق من فرضيات الدراسة، إلى غاية تقديم موضوع الأطروحة في شكله النهائي في الموسم الجامعي2023/2022.

3-3 المجال البشري:

يمثل المجال البشري المجتمع الأصلي الذي تطبق عليه الدراسة، ذلك أن" مجتمع البحث جميع المفردات أو الوحدات التي تتوفر على الخصائص المطلوب دراستها"[1]، وفي هذه الدراسة فإن مجتمع البحث هم أساتذة التعليم الثانوي، بمختلف تخصصاتهم ومستويات تدريسهم في مختلف ثانويات مدينة الجلفة، كونهم أكثر الفاعلين في الجماعة التربوية والإداري بتطبيق وممارسة العملية التربوية في ظل مضامين الإصلاح التربوي الأخير، والأكثر تأثرا وتأثيرا في إعادة تشكيل العلاقات الاجتماعية للجماعة التربوية، والأكثر تمييزا لأشكالها سواء في شكلها الايجابي من علاقات تعاونية أو تضامنية أو توافقية أو تنافسية إيجابية، وذلك وفق ما يراه جورج زيمل لشكل العلاقات الاجتماعية أو شكلها السلبي من علاقة صراعية و تنافرية أو انسحابيه، لذا يعتبر مجتمع أساتذة التعليم الثانوي الأكثر مواءمة لإستصغاء الآراء والمعلومات وجمع البيانات من الميدان، إضافة لآراء بعض المدراء والنظار من أجل التحقق من فرضيات الدراسة وبلوغ أهدافها.

4- عينة الدراسة:

لا يمكن بأي حال من الأحوال تغطية كل أفراد المجتمع في جل الدراسات السوسيولوجية التي يكون مجتمع بحثها كبيرا نسبيا، لذا نختار مجموعة من مجتمع الدراسة تحمل نفس خصائص وسمات المجتمع الأصلي والتي تعبر عن عينة الدراسة، لأن" العينة هي انتقاء مجموعة فرعية

---

[1] علي غربي، مرجع سابق، ص131.

حاملة لنفس صفات مجتمع البحث"[1]، تسمح للباحث فيما بعد بإمكانية تعميم النتائج المتوصل إليها على باقي وحدات المجتمع الأصلي، وذلك لان العينة في البحوث الميدانية للعلوم الاجتماعية تعبر عن " نموذج يشمل جانبا أو جزءا من وحدات المجتمع الأصلي المعني بالبحث، تكون ممثلة له، بحيث تحمل صفاته المشتركة، وهذا النموذج أو الجزء يغني الباحث عن دراسة كل وحدات ومفردات المجتمع الأصل، خاصة في حالة صعوبة أو استحالة دراسة كل تلك الوحدات"[2]، وبذلك فإن الباحث في العلوم الاجتماعية يتطلع بأن تتيح له " العينة المتكونة من بعض العشرات، المئات أو الآلاف من العناصر، وذلك حسب الحالة، والمأخوذة من مجتمع بحث معين بالوصول إلى التقديرات التي يمكن تعميمها على كل المجتمع الأصلي"[3]، وهذا ما سعت الدراسة لتحقيقه من خلال مجتمع البحث ممثلا في أساتذة التعليم الثانوي حول موضوع البحث بخصوص مضامين الإصلاح التربوي وأثرها في إعادة تشكيل العلاقات الاجتماعية للجماعة التربوية.

4-1 نوع العينة:

قصد تحديد عينة الدراسة تمت المعاينة من خلال" مجموعة من العمليات تهدف الى بناء عينة تمثيلية لمجتمع البحث المستهدف"[4]، وبذلك فان المعاينة " هي الوسيلة العملية التي تسمح بالحصول على العينة"[5]، وضبط خصائصها من حيث نوعها وحجمها، وعلى اعتبار ان مجتمع البحث ممثلا في أساتذة التعليم الثانوي معروفا ومحدودا في هذه الدراسة وأن لأفراده نفس الخصائص والصفات المشتركة بخصوص موضوع البحث، مما يجعل المعاينة المناسبة للدراسة

---

[1] نفس المرجع، ص131.

[2] عامر قنديلجي، إيمان السامرائي، **البحث العلمي الكمي والنوعي**، عمان، الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، 2009، ص255.

[3] موريس أنجرس، مرجع سابق، ص301.

[4] موريس أنجرس، نفس المرجع، ص301.

[5] سعيد سبعون، **الدليل المنهجي في اعداد المذكرات والرسائل الجامعية في علم الاجتماع**، ط2، الجزائر: دار القصبة للنشر، 2012، ص136.

تتجه لاختيار العينة العشوائية البسيطة، لأنه في هذا النوع من العينات" يعطي الباحث فرصة متساوية لكل فرد من أفراد المجتمع بأن يكون ضمن العينة المختارة، ويكون هذا النوع من العينات مفيد و مؤثر عندما يكون هنالك تجانس وصفات مشتركة بين جميع أفراد المجتمع الأصلي المعني بالدراسة، من حيث الخصائص المطلوب دراستها في البحث، وعليه فإن جميع أسماء أفراد المجتمع الأصلي يجب أن تكون محددة ومعروفة لدى الباحث"[1]، حيث يتم اختيار أفراد العينة من المجتمع بشكل عشوائي يعطي نفس الحظوظ في الاختيار لكل أفراد مجتمع الدراسة أي أنه" لكل فرد فرصة متساوية للظهور في العينة"[2]، وهذا ما تم من خلال التوزيع العشوائي لاستمارات الاستبيان على أساتذة التعليم الثانوي في كل الثانويات ميدان الدراسة، في حدود حجم عينة الدراسة.

4-2 حجم العينة:

إن حجم العينة يمثله عدد أفراد العينة المختارين من المجتمع الأصلي، حيث لا توجد نسبة ثابتة من مجتمع الدراسة متفق عليها في كل البحوث إلا انه " كلما كانت العينة كبيرة فذلك يكون أفضل، ومنطلق ذلك انه كلما زاد حجم العينة قل احتمال وجود الخطأ المعياري ويمكن ان نقول بأنه كلما كانت متغيرات البحوث كثيرة كلما حاول الباحث اخذ عينة كبيرة الحجم وممثلة للمجتمع الأصلي حتى تمكنه من تعميم نتائج بحثه وبثقة عالية"[3]، ويمكن تحديد بعض الحدود التطبيقية لحجم العينة من خلال تطبيق بعض المعادلات الرياضية، إذ أنــه " في مجتمع البحث

---

[1] عامر قنديلجي، إيمان السامرائي، نفس المرجع، ص264.

[2] Berthier Nicole, **Les techniques d'enquête en Sciences sociales méthodes et exercices corriges**, collection cursus, série travaux diriges, Paris : Armand colin, 1998, p117.

[3] هيئة تأطير المعهد، **منهجية البحث سند تكويني لمختلف الاسلاك والانماط**، الجزائر: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم،2005، ص80.

الذي لا يقل عن مائة عنصر، فالأحسن استعلام لدى كل واحد منهم أو لدى 50% على الأقل من مجموع 100 عنصر"[1].

وعلى اعتبار أن مجتمع البحث يتكون من 859 أستاذ تعليم ثانوي موزعين على 20 ثانوية بمدينة الجلفة، وبتطبيق النسبة 50% التي ذكرت سابقا لاختيار حجم العينة فإنه ستكون قيمة حجم العينة n المفترضة هي:

$$100/ (50*859) = n$$

$$n = 429,5.$$

مما يعني أن حجم عينة الدراسة $\mathbf{n_0}$ يكون على الأقل يساوي قيمة n المحسوبة، أو أكبر منها.

أي أن: $\mathbf{n_0} \geq 429,5$

ولو قمنا بحساب حجم العينة حسب معادلة ستيفن ثامبسون ستكون كما يلي:

مجتمع الأساتذة الكلي هو: N= 859

وقيمة حجم العينة n حسب معادلة ستيفن ثامبسون هي:

$$n = \frac{N \times p(1-p)}{\left[\left[N-1 \times \left(d^2 \div z^2\right)\right] + p(1-p)\right]}$$

علما أن:

N : حجم مجتمع الدراسة

d : نسبة الخطأ او مقدار الدقة في تقدير نسبة حجم العينة وتساوي 5% أي 0,05 .

Z : الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة 0,95، أو قيمة متحول التوزيع الطبيعي عند احتمال رفض تقدير العينة عند مستوى الدلالة 0,05 ويساوي 1,96.

---

[1] موريس أنجرس، مرجع سابق، ص319.

p : نسبة توفر الخاصية والمحايدة وتساوي 0,50 .

وبتعويض قيم المتغيرات في معادلة ستيفن ثامبسون نجد ما يلي:

$$n = \frac{859 \times 0.5(1-0.5)}{\left[\left[859-1 \times \left(0.05^2 \div 1.96^2\right)\right]+0.5(1-0.5)\right]}$$

$$n = 265.66$$

ومنه فإن اختيار أي حجم لعينة الدراسة يشترط أن يكون على الأقل يساوي 265,66 .

أي أن: $n_0 \geq 265.66$

وعلى إثر التوزيع العشوائي للاستمارات وبعدد كاف في كل الثانويات، وبعد إجراء المقابلات مع مدراء ونظار الثانويات المعنية، تم سحب الاستمارات الموزعة فكان عدد الاستمارات المسترجعة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول (5): يبين أسماء الثانويات وموقعهم الجغرافي بمدينة الجلفة وعدد أساتذتها وعدد الاستمارات الموزعة والمسترجعة

الرقم	اســـــــم الثانوية	الموقع الجغرافي بالمدينة	عدد الأساتذة	الاستمارات الموزعة	الاستمارات المسترجعة	نسبة الاسترجاع
1	الشيخ النعيم النعيمي	وسط	54	54	27	%50,00
2	ابن لحرش السعيد	وسط	56	56	25	%44,64
3	طهيري عبد الرحمان	وسط	51	51	26	%50,98
4	لغريسي عبد العالي	غرب	55	55	27	%49,09
5	أول نوفمبر	وسط	49	49	26	%53,06
6	مسعودي عطية	وسط	43	43	22	%51,16
7	عبد الحق بن حمودة	وسط	43	43	24	%55,81
8	سي شريف بلحرش	وسط	62	62	29	%46,77
9	النجاح	وسط	45	45	23	%51,11
10	ابن خلدون	شرق	42	42	21	%50,00

11	كيحل بن شهرة	وسط	42	42	22	%52,38
12	صديقي نوري	شرق	44	44	23	%52,27
13	المجاهد نوراني مصطفى	جنوب	42	42	21	%50,00
14	المجاهد عديلة أحمد	غرب	44	44	22	%50,00
15	المجاهد عمور عبد القادر	شرق	44	44	23	%52,27
16	المجاهد صيلع مبروك	جنوب	28	28	14	%50,00
17	المجاهد عريوة عمر	شمال	32	32	16	%55,00
18	الشهيد نواري بلقاسم	شمال	40	40	21	%52,5
19	المجاهد فضة عبد القادر	جنوب	23	23	12	%52,17
20	الشهيد بن ضيف الحفناوي	شرق	20	20	11	%55,00
المجمـــــــــــــــوع			859	859	435	%50,64

يبين الجدول(5) أسماء الثانويات المعنية بالدراسة الميدانية وموقعها الجغرافي في ولاية الجلفة وتعداد أساتذتها، حيث شملت هذه الدراسة 20 ثانوية توجد بالجلفة من أصل 73 ثانوية موزعة على تراب ولاية الجلفة أي بنسبة 27,39%، حيث تم تقسيم المجال الجغرافي بمدينة الجلفة إلى خمسة مناطق(شرق ،غرب، شمال، جنوب، وسط)، فكانت 09 ثانويات متمركزة بوسط المدينة، و04 ثانويات شرقها، و02 غربها، و02 شمالها، و03 ثانويات جنوبها، وتعد مدينة الجلفة من أكثر المناطق العمرانية كثافة واكبر تعدادا في تواجد الثانويات في الولاية و في الجزائر، وبذلك كان عدد الاستمارات الموزعة 859 استمارة استبيان، وكانت نسبة الاسترجاع حسب كل ثانوية تتراوح ما بين55,81% كحد أقصى و44,64% كحد أدنى، ونسب الاستمارات المسترجعة تكاد تكون متقاربة في كل ثانويات مدينة الجلفة، وعلى اعتبار أن عدد أفراد المجتمع الأصلي 859 أستاذ تعليم ثانوي، وأن عدد الاستمارات التي تم استرجاعها من كل الثانويات والتي تعبر عن عدد مفردات الدراسة (حجم العينة) من الأساتذة المبحوثين والمقدرة بـ435، فانه يمكن حساب نسبة تمثيل العينة وفق المعادلة التالية:

(مفردات الدراسة×100) /مجموع أفراد المجتمع الأصلي= (435×100) /859= 50,64% كما هو مدون في الجدول أعلاه، وهي نسبة تقارب النسبة النظرية كما سبق تعليله.

مما يعني أن قيمة حجم عينة الدراسة (n_0= 435) تنتمي الى حدود المجالين المشار اليهما عند احتساب حجم العينة وفق موريس أنجرس أو بتطبيق معادلة ستيفن ثامبسون.

إذ تعتبر هذه القيمة المعبرة عن عدد الأفراد المستجوبين من الأساتذة قيمة معتبرة وكبيرة بالنسبة لمجتمع الدراسة الأصلي، مما تسمح بالوصول الى نتائج دقيقة وذات ثقة عالية في الاستدلال الاحصائي، ويدل عدد المستجوبين الذين تم استهدافهم على التجاوب المعتبر والتعاون من قبل المبحوثين واهتمامهم بموضوع البحث، لما له علاقة بممارساتهم اليومية في العملية التربوية، وتطبيق مضامين الإصلاح التربوي مع التلاميذ، وما ينتج عنه من إعادة لتشكل العلاقات الاجتماعية مع مختلف الفاعلين في الجماعة التربوية، مما حفز الأساتذة المستجوبين على الإجابة على أسئلة الاستمارة وإرجاعها.

ولقد تم اختيار أفراد العينة بشكل عشوائي من مختلف ثانويات مدينة الجلفة الموزعة على مختلف المناطق الجغرافية لها، على الرغم من وجود التمايز بين أفراد العينة، من حيث الجنس والخبرة المهنية وعدد الأساتذة في كل ثانوية، وهي صفات واختلافات توجد في كل المؤسسات التربوية على مستوى التراب الوطني، مما يجعل من الاختيار العشوائي لمفردات الدراسة واختيار العينة العشوائية كعينة تمثيلية، تسمح بتعميم النتائج لحد كبير، ضف لها طبيعة التركيبة الديموغرافية لمدينة الجلفة كخليط من كل الولايات الجزائرية التي تدعم هذا التعميم، مما يساعد في زيادة مصداقية النتائج المتوصل إليها وأهمية هذه الدراسة في تسليط الضوء على شكل العلاقات الاجتماعية للجماعة التربوية على إثر تطبيق مضامين الإصلاح التربوي الأخير.

5- أدوات جمع البيانات:

تتعدد أدوات جمع البيانات في بحوث العلوم الاجتماعية، ولكل منها مميزاتها وأساليبها وآليات استخدامها، تتباين على حسب طبيعة موضوع البحث، إلا انه في هذه الدراسة تم الاعتماد على الاستبيان كأداة أساسية لجمع البيانات باستجواب أساتذة التعليم الثانوي، وكانت هناك بالموازاة أدوات للدعم والتحقيق، هما المقابلة مع مدراء ونظار الثانويات إضافة للاستعانة بالمصادر والوثائق.

5-1 الاستمارة:

تعتبر الاستمارة من أهم أدوات جمع المعلومات وأكثرها استخداما وشيوعا، حيث أن" الجهد الأكبر في الاستبيان ينصب على فقرات جيدة والحصول على استجابات كاملة، ومن الأهمية بمكان أن تكون أسئلة الدراسة وفرضياتها واضحة ومعرفة كي يكون بالإمكان بناء الفقرات بشكل جيد"[1]، كما أن الاستمارة" تمثل تقنية اختبار يطرح من خلالها الباحث مجموعة من الأسئلة على أفراد العينة من أجل الحصول منهم على معلومات يتم معالجتها كميا فيما بعد"[2]، حيث يتم إعداد أسئلة الاستمارة من التحليل المفهومي لفرضيات الدراسة من خلال تحديد أبعاد ومؤشرات المتغير المستقل والمتغير التابع، لان الاستمارة هي" مجموعة من الأسئلة المكتوبة التي تعد بقصد الحصول على معلومات أو أراء المبحوثين حول ظاهرة أو موقف معين وتعد الاستمارة من أكثر الأدوات المستخدمة في جمع البيانات الخاصة في العلوم الاجتماعية التي تتطلب الحصول على معلومات أو معتقدات أو تصورات أو أراء الأفراد، ومن أهم ما تتميز به الاستمارة توفير الكثير من

---

[1] منذر الضامن، **أساسيات البحث العلمي**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2006، ص91.

[2] سعيد سبعون، وآخرون، مرجع سابق، ص155.

الوقت والجهد على الباحث"[1] إلا أنها تتطلب من أن يحسن المستجوب القراءة والكتابة على عكس المقابلة، وقد تكون أسئلة الاستمارة مفتوحة أو مغلقة أو نصف مفتوحة أو مغلقة، ولا يشترط عدد معين في الأسئلة " فقد تكون كثيرة أو قليلة، تبعا لطبيعة الموضوع، وحجم البيانات التي يطلب جمعها وتحليلها، ولكن المهم أن تكون الأسئلة منسجمة تماما مع هدف أو أهداف البحث، وتتناول كل الجوانب المطلوب معالجتها من قبل الباحث"[2].

وقد صيغت أسئلة الاستمارة بمجموعة من الأسئلة التجريبية، التي وجهت لعينة محدودة من الأساتذة، بغرض الوقوف على مدى وضوحها ومواءمتها لموضوع البحث، وتحديد نقاط الخلل والغموض في صياغتها، أو تركيبها، أو تسلسلها، وفق محاور كل فرضية، حيث تم تصحيح البعض منها و إعادة صياغتها وحذف أسئلة وإدماج أخرى، وتفصيل بعضها وإضافة أخرى باقتراح من الأستاذ المشرف وملاحظات بعض الأساتذة المستجوبين في الميدان، وتم عرضها على مجموعة من الأساتذة الجامعيين المحكمين، وبناء على ملاحظاتهم واقتراحاتهم وتوجيهاتهم تم إحداث تعديل في عدد من الأسئلة وصياغتها وترتيبها، لتكون أسئلة الاستمارة بعدها واضحة متسلسلة منسجمة مع طبيعة الدراسة وفرضياتها، وتحقق الغرض منها كأداة لجمع المعلومات والبيانات.

ولقد ظهرت الاستمارة في شكلها النهائي مكونة من55 سؤالا موزعين على البيانات العامة ومحاور ثلاث توافق الفرضيات الثلاث للدراسة كما يلي:

- **البيانات العامة:** وهي أسئلة تتعلق بالبيانات الشخصية لعينة الدراسة ممثلة في السن، الجنس، مدة العمل في التعليم الثانوي، الرتبة، المستوى الدراسي، مؤسسة التخرج، الحالة العائلية،

---

[1] عبيدات محمد، وآخرون، **منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات**، عمان: دار وائل للنشر، 1999، ص63.

[2] عامر قنديلجي، إيمان السامرائي، مرجع سابق، ص289.

(من السؤال 1 إلى7).

– **المحور الأول:** يتضمن الأسئلة المتعلقة بطرائق التدريس المعتمدة من قبل الأساتذة ودورها في تحسين العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ، (من السؤال 8 إلى23).

– **المحور الثاني:** يتضمن الأسئلة المتعلقة بالتقويم المعتمد من قبل الأساتذة ودوره في تفعيل العلاقات الاجتماعية مع المتعلمين، (من السؤال 24 إلى37).

– **المحور الثالث:** يتضمن الأسئلة المتعلقة بتكوين الأساتذة وفق الإصلاح المعتمد ودوره في تحسين العلاقات الاجتماعية مع أفراد الجماعة التربوية، (من السؤال 38 إلى55).

ويشار هنا إلى أن استمارة الاستبيان على اعتبارها الأداة الرئيسية لجمع البيانات قد أخضعت إلى:

– اختبار الصدق (validity) : وللتحقق من الصدق الإداري الظاهري لأداة الدراسة تم عرض الاستبيان على الأستاذ المشرف وبعض الأساتذة الجامعيين المحكمين وبالأخذ باقتراحاتهم وضبط الاستبيان في صورته النهائية تم التحقق من مدى فعالية الاستبيان في تحقيق الهدف من الدراسة، ودقة قياس الاستبيان لما وضع لأجله.

– صدق وثبات أداة الدراسة (الثبات):

وهو ما يسمى بالاتساق الداخلي للاستبيان(internal consistency)، بحيث تكون كل فقرة من فقرات أداة الدراسة كالاستبيان متسقة مع المجال الذي تنتمي له الفقرة، ويتم التحقق منها باستخدام حساب معاملات الاتساق والثبات والصدق، عن طريق استخدام معامل (ألفا كرونباخ)*،

---

* ألفا كرونباخ :هو عبارة عن معامل مقياس أو مؤشر لثبات الاستبيان .ويعتبر الثبات والمصداقية في الأداة كالاستبيان من أهم الموضوعات التي قد تكون مهمة من حيث التأثير البالغ للثبات والصدق في أهمية نتائج الدراسة والقدرة على تعميم النتائج، ويرتبط الثبات والصدق بالأداة التي يمكن استخدامها في الدراسة كالاستبيان ومدى قدرة الاستبيان على قياس الشيء الذي يراد قياسه ومدى دقة القراءة التي يمكن أن تؤخذ من تلك الأداة كالاستبيان.

و"يعرف الثبات على مقياس الدقة بأنه قدرة وثبات الأداة كالاستبيان على إعطاء نفس النتائج إذا تم تكرار القياس على نفس أفراد عينة الدراسة مرات عديدة في نفس الظروف، والثبات في أغلب حالاته هو معامل ارتباط، ويقصد بالثبات مدى ارتباط نتائج القياس المتكررة لأداة الدراسة"[1].

ومراعاة مدى الاتساق الداخلي لمحاور الاستبيان ،(الاتساق الداخلي أو ما يمكنك تسميته بصدق الدراسة هو أن تؤدي وتقيس أسئلة الاستبيان ما تم وضعه لقياسه فعلاً) صدق وثبات تحليل الاستبيان ونتائجه: المقصود بصدق تحليل الاستبيان هو تمثيل الاستبيان بشكل جيد للمجتمع المبحوث، بمعنى أن الإجابات التي يتم الحصول عليها تقدم لنا المعلومات التي وضعت أسئلة الاستبيان لأجلها، ومن أجل التأكد من ثبات تحليل الاستبيان ونتائجه تم إعادة توزيع نفس الاستبيان على عينة تجريبية أخرى من المجتمع نفسه وعلى العموم تم الحصول على ما يلي:

- تمثل النسبة المئوية للاتساق الداخلي لفقرات الاستبيان 85٪، مما يعني أن فقرات الاستبيان على درجة كبيرة من الاتساق.
- وقد خضع الاستبيان إلى اختبار الثبات reliability بحساب ألف كرونباخ من ال spss حيث قدرت قيمته ب 0.659 اي بنسبة 65.9٪ مما يدل على ثبات كبير في البيانات المتحصل عليها من اسئلة الاستبيان.
- وكما هو معلوم ان صدق الاستبيان يمكن معرفته من حساب معامل الصدق validity الذي هو الجذر التربيعي لقيمة معامل الثبات ألف كرونباخ، مما يعني أن قيمته هي 0.8118 أي بنسبة 81.18٪، مما يعني ان المقياس على درجة عالية من الصدق من حيث ان المقياس بالفعل يقيس ما وضع لقياسه.

---

[1] الاتساق الداخلي للاستبيان، المنارة: https://www.manaraa.com/، تم الاطلاع:2021/11/1 على الساعة00:28 .

وكل هذه العوامل مجتمعة تدل على أن أداة الاستبيان على درجة عالية من الاتساق والثبات والصدق، مما يعني صلاحية الاستمارة للتطبيق في الميدان وجمع البيانات الخاصة بإشكالية البحث.

ليتم بعدها توزيع الاستمارات على أساتذة التعليم الثانوي في الثانويات العشرين بمدينة الجلفة بعد موافقة الأستاذ المشرف، والقيام بزيارة الثانويات المعنية من خلال التصريح الكتابي المقدم من ممثل مدير التربية والممضى من طرف الأمين العام لمديرية التربية بولاية الجلفة، وتسهيل المهمة من قبل مديري الثانويات، حيث تم معهم ومع نظارهم لقاء وحوار وتبادل الآراء من خلال مقابلة داعمة لأسئلة الاستمارة التي قاموا بتوزيعها على أساتذتهم بالثانوية، ليتم بعدها استرجاع الاستمارات التي تم الإجابة على أسئلتها بفضل تعاون ومساهمة الأساتذة ومدراءهم ونظارهم الذين أشرفوا على عمليتي التوزيع واسترجاع الاستمارات.

5-2 المقابلة:

المقابلة أداة من أدوات جمع البيانات وهي محادثة موجهة بين الباحث وشخص آخرا أو أشخاص آخرين، بهدف الوصول إلى حقيقة أو موقف أو آراء معينة يسعى الباحث لمعرفتها بخصوص موضوع بحثه، من أجل تحقيق أهداف الدراسة يتم تدوين الإجابات من قبل الباحث على الأسئلة التي يطرحها على مستجوبيه والتي يكون قد أعدها مسبقا أو أسئلة قد تعترضه أثناء التواصل مع المبحوثين، وقد يختار الباحث أداة المقابلة مباشرة على حسب طبيعة موضوع بحثه، أو يلجأ إليها عندما يتعذر عليه استعمال الاستبيان، مثلا عندما لا يمكن للمستجوب أن يقرأ أو يكتب وهي مكلفة للجهد والوقت، وعادة ما يستعملها الباحث مع عدد محدود من المبحوثين فقط، و" تعد المقابلة التي تجرى مع الأفراد أو الجماعات أشكالا خاصة من الاتصال التفاعلي، كما تعد مقابلات البحث الاجتماعي وجماعات المناقشة أشكالا خاصة من المقابلات، ويتم تصميم

المقابلات بصفتها هذه التسهيل جمع بيانات البحث، كما أن لها خصائص وتقنيات معينة لتمكين الباحث من أن يقوم بالمقابلة بنجاح وفاعلية"[1].

وقد استعملت المقابلة المقننة* في هذه الدراسة كأداة ثانوية مع بعض مدراء ونظار الثانويات التي تمت زيارتهم، وبلغ عددهم 20 مدير وناظر ثانوية، بصفتهم المسؤولين المباشرين على متابعة وتقييم أعمال ونشاطات الأساتذة، حيث سيتم استعراض خمس حالات للمشاركين في المقابلات، بعرض أراءهم وإجاباتهم من أجل المساعدة على التحليل والتعليل، والتحقيق في الإجابات المتحصل عليها، من استجواب أساتذة التعليم الثانوي بواسطة الاستبيان، والوقوف على حقيقة ومدى تأثير تطبيق مضامين الإصلاح التربوي في إعادة تشكيل العلاقات الاجتماعية للجماعة التربوية داخل الثانويات التي يشرفون عليها.

5-3 السجلات والوثائق:

إن البحوث العلمية بصفة عامة والبحوث السوسيولوجية بصفة خاصة لا يمكن بأي حال من الأحوال أن تتم دون أن يرجع الباحث إلى المواضيع والدراسات السابقة، التي تناولت مثل بحثه أو المشابهة له، كي يستعين بها وتساعده في اكتساب المعلومات ومنهجية البحث والتحرير، الأمر الذي يجعل من الحتمية الاطلاع على المراجع والبحوث والسجلات والوثائق، وكذلك هو الحال في هذه الدراسة حيث تم الرجوع إلى مختلف المراجع والسجلات والكتب والمقالات المنشورة في الدوريات الصادرة أو على صفحات المواقع الالكترونية الرسمية، سواء لوزارة التربية أو الوظيف العمومي أو المواقع التي تعنى بالتربية والتعليم وعلم الاجتماع، إضافة للمطويات والنصوص

---

[1] محمد الجوهري، **الدليل العلمي لمناهج البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**، القاهرة، مصر: دار الكتب المصرية، 2016، ص403.

* المقابلة المقننة، أو المبنية بناء محكما مسبقا :{Structured Interview} تكون أسئلتها محددة سلفا، ومقننة للإجابات، وبذلك فهي تشبه أسئلة الاستبيان، إلا أن الباحث يقوم بكتابة إجابات الأشخاص الذين تتم مقابلتهم.

التنظيمية والتشريعية بخصوص الحياة المدرسية والعلاقات الاجتماعية للجماعة التربوية، وكل ما يخص مضامين الإصلاح التربوي الذي شهدته المنظومة التربوية الجزائرية منذ سنة 2000 إلى يومنا هذا، مما استدعى زيارة المؤسسات التربوية خاصة الثانويات، والاستفادة من المراسلات الرسمية الواردة إليها من الوصاية إضافة إلى زيارة مكتباتها، وكذا زيارة مديرية التربية لاسيما مصلحة الموظفين، ومصلحة التكوين والتفتيش، للوقوف على أهم وأحدث النصوص التنظيمية والتوجيهية والتكوينية، والحصول على المراسلات والوثائق في ما يخص موضوع البحث كمصادر للمعلومات والتوثيق.

6- الأساليب الإحصائية:

اعتمدت الدراسة على خطوات وأساليب إحصائية من أجل معالجة وتحليل البيانات المتحصل عليها من خلال تفريغ الاستمارات، من أجل الوصول إلى نتائج تتعلق بفرضيات الدراسة، حيث تم الاعتماد على ما يلي:

- **برنامج الـSPSS**: (Statistical package for social sciences)

أي {الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية}، وهو عبارة عن حزم حاسوبية متكاملة لإدخال البيانات وتحليلها، استعمل لمعالجة بيانات الاستبيان باعتباره الأداة الرئيسية لجمع البيانات، حيث يمكننا بمعرفة وحساب القيم التالية:

- **التكرار**: هو تعداد كل الإجابات المتكررة المتعلقة بأسئلة الاستمارة وتلخيصها في جداول وذلك عند عرض نتائج أفراد العينة على استبيان الدراسة.

- **النسبة المئوية**: وهي وسيلة إحصائية لتفسير عرض نتائج الاستمارة وتحسب وفق العلاقة التالية: النسبة المئوية= (تكرارات الدراسة ×100) / مجموع التكرارات

- **الجداول الإحصائية:** تفريغ البيانات على شكل تكرارات ووضعها ضمن جداول بسيطة ومركبة تمكننا من تحليل معلومات كمية، تسمح بمعرفة طبيعة العلاقة بين متغيرات الدراسة في كل حالة.

اختبار كاي تربيع$\chi 2$:

ويمكن التأكيد من خلال الاختبارات الاحصائية للجداول المركبة التي تظهر العلاقة بين متغيرين، حيث تم الاعتماد على حساب قيمة كاي تربيع $\chi 2$ وهو" أكثر الاختبارات شيوعا واستخداما في البحوث التطبيقية بعامة والبحوث النفسية والتربوية والاجتماعية بخاصة، وهو يناسب البيانات الكيفية (الإسمية)، حيث يصنف أفراد العينة الى مجموعات مختلفة، ويكون الهدف من إجراء هذا الاختبار هو التحقق مما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة احصائية بين التكرارات"[1]، التي تسمح بحساب قيمة كاي تربيع $\chi 2$ المحسوبة من الجداول التكرارية، ومقارنتها بقيمة كاي$\chi 2$ الجدولية وفق ما هو موضح في الملاحق حسب درجة الحرية ومستوى المعنوية، ليستنتج منه وجود او عدم وجود دلالة احصائيا، والمقارنة بين القيمة المعنوية سيغما (sig) sigma ومستوى المعنوية 0,05 الذي يعبر عن نسبة احتمال الوقوع في خطأ الاختيار بـ 5%.

حيث أنه احصائيا إذا كانت:

- كاي تربيع $\chi 2$ المحسوبة أكبر من كاي الجدولية $\chi 2$ فهناك دلالة احصائية للعلاقة بين المتغيرين. وبالتالي نرفض الفرض الصفريH_0 ونقبل الفرض البديلH_1 ، أي وجود فروق بين نسب أفراد المجتمع الذي سحبت منه العينة من حيث المؤشر المدروس، وذلك بدرجة ثقة 95%.

---

[1] محمد شامل بهاء الدين، **الإحصاء بلا معاناة**، ط1، الرياض: مكتبة الملك فهد للنشر والتوزيع، 2005، ص368.

- كاي تربيع $\chi 2$ المحسوبة أقل من كاي الجدولية $\chi 2$ فليس هناك دلالة احصائية للعلاقة بين المتغيرين، وبالتالي قبول الفرض الصفريH_0 أو الفرض العدمي ورفض الفرض البديلH_1 ، " أي نقبل بعدم وجود فروق بين نسب أفراد المجتمع الذي سحبت منه العينة"[1]، من حيث المؤشر المدروس وذلك بدرجة ثقة 95%.
- وإذا كانت القيمة المعنوية sig أكبر من مستوى المعنوية لا توجد علاقة بين المتغيرين.
- وإذا كانت القيمة المعنوية sig أصغر من مستوى المعنوية فلا وجود للعلاقة بين المتغيرين.

ويمكن معرفة قوة الارتباط بين المتغيرين على اعتبار أنهما إسميين في كل حالات الدراسة بحساب معامل كرامر v (V de Cramer)، فقيمته من الجداول الاحصائية المركبة الناتجة من تطبيق برنامج spss تظهر بإحدى الحالات التالية:

- قيمة معامل كرامر v أكبر من الصفر مما يدل على وجود علاقة طردية بين المتغيرين قد تكون قوية او ضعيفة او متوسطة لكنها ايجابية.
- تساوي الصفر مما يدل على عدم وجود اي علاقة بين المتغيرين.
- قيمة معامل كرامر v أصغر من مما يدل على وجود علاقة عكسية بين المتغيرين قد تكون قوية او ضعيفة او متوسطة لكنها سالبة.

حيث أن هذه الأساليب مجتمعة استعملت في هذه الدراسة وساهمت في عمليات جمع وعرض وتلخيص وتحليل البيانات، وكان الهدف منها الوصول إلى نتائج واستنتاجات مكنت من تفسير الظاهرة محل الدراسة والوقوف على العلاقات بين مختلف المتغيرات والتحقق من فرضيات الدراسة.

---

[1] محمد شامل بهاء الدين، مرجع سابق، ص372.

وعلى العموم فلقد تطرقت الدراسة في جانبيها النظري والميداني بشيء من التفصيل إلى المتغيرات المستقلة والتابعة بأبعادها، مع محاولة ضبط الإجراءات المنهجية وترتيبها واختيار المناسبة منها لدراسة موضوع البحث والتي تسمح بمعرفة العلاقة بين مختلف المتغيرات وتحديد المؤشرات وقياسها من خلال البيانات والنتائج المتحصل عليها من أدوات جمع البيانات، وما تضمنته من أسئلة أعدت لهذا الغرض، باستعمال الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل نتائج الجداول الإحصائية البسيطة والمركبة وتفسيرها، بغية التحقق من فرضيات الدراسة والوصول إلى الاستنتاجات والتوصيات.

ملخص:

يعد الإطار المنهجي لهذه الدراسة خطوة مهمة تتحدد على ضوئها آليات المعالجة المنهجية بكافة مراحلها، انطلاقا من الدراسة الاستطلاعية التي مكنت للباحث من اخذ صور شاملة على خصائص مجتمع البحث والظروف الميدانية التي تنتظره، إلي غاية تحقيق الأهداف التي ينشدها من وراء هذه الدراسة، الأمر الذي استوجب من الباحث إتباع عملية منظمة تعتمد على قواعد منهجية مضبوطة ومتوالية، تمثلت في اعتماد منهج تحليل النسق الذي يتلاءم مع طبيعة الموضوع المعالجة والمقاربة السوسيولوجية المعتمدة في الدراسة، مع تحديد المجال المكاني، والزماني، والمجال البشري، وضبط نوع وحجم العينة المناسبة للدراسة، حيث ارتكزت واتضحت باختياره للعينة العشوائية البسيطة، نظرا للخصائص العامة التي اتسم بها أفراد مجتمع البحث، والمتمثل في أساتذة ثانويات مدينة الجلفة، وبغية التوصل للإجابات الدقيقة لتساؤلات الدراسة، تم الاعتماد على تقنيات منهجية وأدوات جمع البيانات الميدانية، من استبيان موجه لأساتذة التعليم الثانوي كأداة أساسية، والاطلاع على السجلات والوثائق، وإجراء مقابلات مع مدراء ونظار الثانويات كأداة ثانوية داعمة للاستمارة في تحليلها للبيانات الظاهرة على الجداول الإحصائية البسيطة أو المركبة، واستعمال الأساليب الإحصائية لمعالجة وتحليل البيانات كبرنامج spss واعتماد التكرارات والنسب المئوية، التي تساعد في تحليل وتفسير البيانات واستخلاص النتائج.

الفصل الخامس

عرض وتحليل بيانات الدراسة

تمهيد:

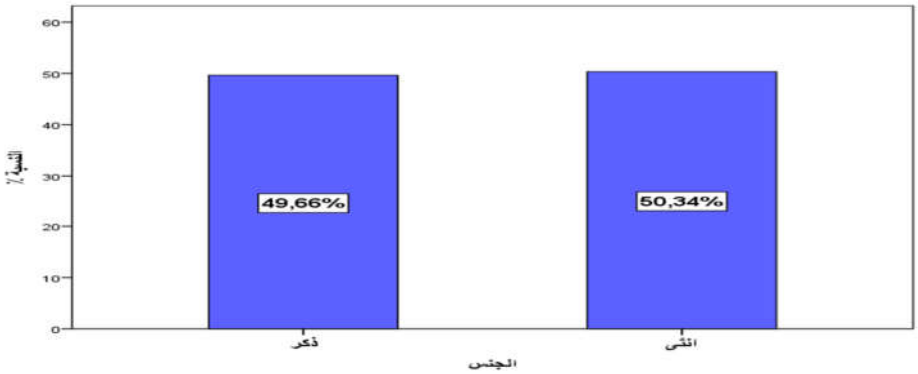
في هذا الفصل الميداني يتم التأكد من صحة الفرضيات البحثية، من خلال عرض وتحليل البيانات المتحصل عليها من أدوات جمع البيانات، المتمثلة في الاستمارة كأداة أساسية وجهت لأساتذة التعليم الثانوي، والمقابلة كأداة داعمة في التحليل والتعليل بفضل المعلومات المتحصل عليها من المدراء ونظار الثانويات، ليتم بعدها توزيع استمارات الاستبيان وتفريغها وفق برنامج ال spss، لتتم مرحلة عرض النتائج وتحليلها احصائيا وسوسيولوجيا، وفق ما أظهرته الجداول الاحصائية البسيطة او المركبة، التي تم اختيارها حسب متغيرات الدراسة والتي صيغت على أساسها اسئلة الاستمارة ووزعت على محاور ثلاث، تتوافق والفرضيات الثلاث للدراسة، مما سمحت بعرض وتحليل البيانات المتحصل عليها، انطلاقا من عرض وتحليل البيانات العامة التي سمحت بإبراز الخصائص العامة المميز لعناصر العينة، والتي يمكن ان يكون لها انعكاس في الظواهر المدروسة المتعلقة بموضوع البحث، لتليها مرحلة عرض وتحليل البيانات المتعلقة بفرضيات الدراسة، بغية التحقق منها والوصول الي نتائج تسمح بالإجابة على تساؤلات الدراسة، والوصول الى استنتاج عام بخصوص موضوع الدراسة، والخروج بتوصيات يستفاد منها في الدراسات المستقبلية.

1- عرض وتحليل البيانات العامة:

تسمح هذه البيانات بمعرفة الخصائص العامة لمجتمع البحث وخصائص أفراد عينة الدراسة والتي جاءت نتائجها كما في الجداول التالية:

جدول رقم(6): يوضح توزيع مفردات العينة حسب متغير جنس المبحوثين.

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
أنثى	219	%50.3
ذكر	216	%49.7
المجموع	435	%100



الشكل رقم (7): يوضح نسبة المبحوثين حسب متغير الجنس.

تبين نتائج الشكل(7) أن نسبة الإناث50.3% أكبر من نسبة الذكور والمقدرة بـ 49.7% من مجموع أساتذة التعليم الثانوي المستجوبين.

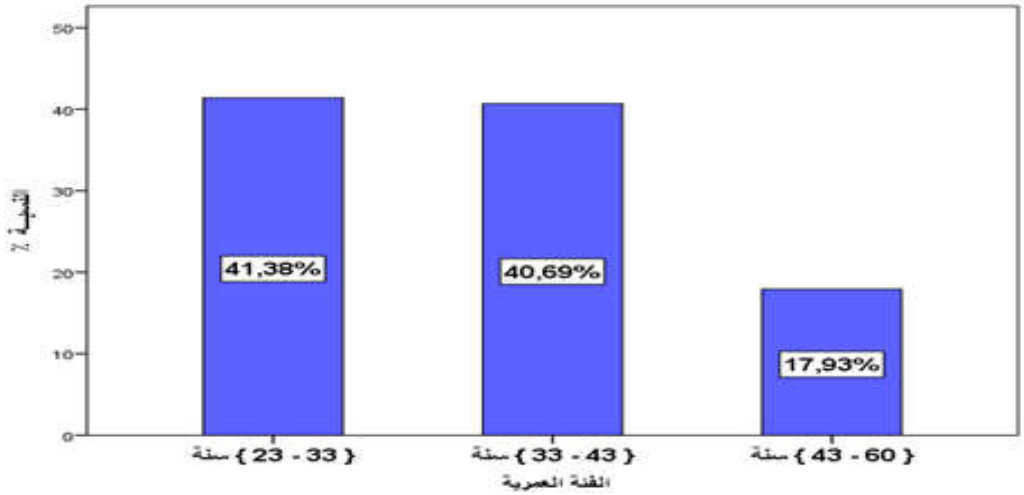
مما يدل على ان نسبة الاستاذات في التعليم الثانوي اكبر من نسبة الأساتذة وهي في تزايد مستمر في السنوات الاخيرة وهي انعكاس لنسبة نجاحهن في شهادة البكالوريا وتوجههن لمهنة التعليم، وهذا ما أكدته دراسات سابقة كدراسة (بهلولي خالد) حيث يرى أن" قطاع التربية والتعليم في الجزائر من أكثر الأنساق الاجتماعية استقطابا لفئة الاناث مقارنة بالنسق الاقتصادي

والخدماتي"[1]، ضف لها نسبة الاناث في المجتمع الجزائري التي تفوق نسبة الذكور، مما قد يظهر تمايز وتأثير في بناء شبكة العلاقات الاجتماعية بين أفراد الجماعة التربوية تبعا لمتغير الجنس.

مما يستنتج منه أن عدد الاستاذات أكثر من عدد الأساتذة في طور التعليم الثانوي خصوصا، وفي قطاع التربية والتعليم عموما وهذا ما أكدته الكثير من الدراسات السابقة.

جدول رقم(7): يوضح توزيع مفردات العينة حسب متغير سن المبحوثين.

الفئة العمرية	التكرار	النسبة المئوية
{ 23- 33 } سنة	180	%41.4
{ 33- 43 } سنة	177	%40.7
{ 43- 60 } سنة	78	%17.9
ما فوق 60 سنة	0	%00.0
المجموع	435	%100



الشكل رقم(8): يوضح نسبة المبحوثين حسب متغير السن.

تبين بيانات الشكل(8) أن النسبة الاكبر من الأساتذة المبحوثين تتمركز بدرجة اولى عند الفئة العمرية {23- 33} سنة وبنسبة قدرت بـ 41.4%، وبدرجة ثانية عند الفئة العمرية { 33-

[1] بهلولي خالد، **استراتيجية تكوين المعلمين اثناء الخدمة وانعكاساتها على أدائهم التربوي**، اطروحة دكتوراه، جامعة البليدة2، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، الجزائر، 2020، ص248.

43} سنة وبنسبة قدرت بـ40.7%، في حين كانت اقل نسبة مسجلة من الأساتذة المبحوثين في الفئة العمرية{ 43- 60 } سنة حيث قدرت بـ 17.9%، اما نسبة الأساتذة الذين تفوق اعمارهم 60 سنة فما فوق فلم يتم تسجيل اي حالة اي بنسبة معدومة 00%.

ويمكن ان تفسر النسب المذكورة اعلاه فيما يتعلق بالمجال العمري للأساتذة المبحوثين كون اعلى نسبة مسجلة عند الفئات العمرية التي تعبر عن الأساتذة الجدد، الذين تم تعيينهم في السنوات الاخيرة من خريجي المدارس العليا او خرجي الجامعات، بعد اجراء مسابقات التوظيف، خاصة في السنوات الأخيرة لتغطية المناصب الشاغرة، بسبب تسارع موظفي التربية والتعليم للتقاعد والتقاعد المسبق الذي تم توقيفه في سنة 2016 بسبب عجز صندوق التقاعد كما ادعى المسؤولون أنداك، مما افقد قطاع التربية والتعليم كثير من الطاقات والخبرات من الأساتذة ذوي الكفاءة واغلبهم من خريجي المدارس العليا والمعاهد التكنولوجية، الذين تسارعوا للتقاعد النسبي قبل توقيفه وهو ما يفسر النسبة الصغيرة المسجلة للفئة العمرية { 43- 60 } سنة والنسبة المنعدمة لفئة الأساتذة فوق ال60 سنة، على خلاف كل القطاعات الاخرى مما يؤكد على ان التوظيف في قطاع التربية من المهن الشاقة، حيث شهد قطاع التربية والتعليم اوسع واكبر عملية توظيف للتقليل من العجز الحاصل، ليتم إدماج بعض المتعاقدين والتوظيف عن طريق المسابقة للناجحين من خريجي الجامعات وحتى الاحتياط منهم، منذ6 سنوات وباحتساب سن الأساتذة الجدد الذي يكون متوسط عمرهم عند تخرجهم من الجامعات او المدارس العليا هو 22 سنة، وبذلك يكون سن الأساتذة الذين تم توظيفهم في تلك المرحلة هو 28 سنة وهي في مجال الفئة العمرية { 23- 33 } سنة التي حققت أعلى نسبة مسجلة، مما قد تفسر بعض الاثار المترتبة على العلاقات الاجتماعية بين أفراد الجماعة التربوية لوجود هذه الفئة من الأساتذة على خلفية طبيعة تكوينهم لاسيما القاعدي منه.

ويستنتج من بيانات الشكل(8) أن سن اغلب الأساتذة المبحوثين يقع في سن الشباب المجاور لبداية الكهولة، للمجالين العمريين{23– 33} سنة الموافق لرتبة استاذ تعليم ثانوي حيث تكون خبرتهم في المتوسط من سنة الى خمسة سنوات و{ 33– 43} سنة الموافق لرتبة استاذ رئيسي، حيث ان المتوسط الحسابي لعمر المستجوبين لكل الفئات يقارب 37 سنة، وهذا ما يجعلهم أكثر نشاط وفاعلية في الوسط التربوي، وأكثر سعي لبناء وتشكيل العلاقات الاجتماعية في ظل تطبيق مضامين الإصلاح التربوي، مما انعكس إيجابا في تفاعلهم مع الدراسة الميدانية والإجابة بكل صدق وموضوعية، وإبراز ووجهات نظرهم لمضامين الإصلاح في الواقع التربوي ومدى نجاعته، أما عدم تسجيل فئة المبحوثين ما فوق 60 سنة فترجع للمغادرة الجماعية للأساتذة عن طريق التقاعد النسبي او المسبق، بعد سن قانون التقاعد الأخير خاصة في الثلاث سنوات الأخيرة الذي اجبر الكثير منهم للتقاعد قبل رفع سن التقاعد وإلغاء التقاعد النسبي و المسبق، مما انعكس سلبا بالتفريط في كثير من الأساتذة ذوي الكفاءات والطاقات والخبرات، الذين يمتلكون القدرة على التواصل وبناء العلاقات الاجتماعية والمساهمة في استقرار الوسط المدرسي للثانويات، مما يطرح التساؤل حول سبب اقدام وتفضيل هذه الفئة للتقاعد المسبق والتقاعد في قطاع التربية والتعليم دون سواه من القطاعات الأخرى.

جدول رقم(8): يوضح توزيع مفردات العينة حسب الرتبة وعلاقتها بسنوات الخبرة.

مجال الخبرة	الرتبة						المجموع	
	أت ث		أت ث رئيسي		أت ث مكون			
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%
{1-5} سنوات	106	%24,37	0	%0,00	0	%0,00	106	%24,37
6 سنوات	31	%7,13	4	%2,21	0	%0,00	35	%8,05
7 سنوات	14	%3,22	7	%3,87	0	%0,00	21	%4,83
8 سنوات	12	%2,76	19	%10,50	0	%0,00	31	%7,13
9 سنوات	10	%2,30	23	%12,71	0	%0,00	33	%7,59
10سنوات	15	%3,45	36	%19,89	0	%0,00	51	%11,72
11 سنة	4	%0,92	12	%6,63	0	%0,00	16	%3,68
{12-18} سنة	0	%0,00	75	%41,44	0	%0,00	75	%17,24
19 سنة	0	%0,00	2	%1,10	1	%0,23	3	%0,69
20 سنة	0	%0,00	3	%1,66	10	%2,30	13	%2,99
{21-38} سنة	0	%0,00	0	%0,00	51	%11,72	51	%11,72
المجموع	192	%44,14	181	%41,61	62	%14,25	435	%100

من نتائج الجدول(8) يلاحظ ان أعلى نسبة مسجلة لرتبة الأساتذة المستجوبين هي رتبة اساتذة التعليم الثانوي التي قدرت بـ44,14%، تليها رتبة أستاذ تعليم ثانوي رئيسي بنسبة41,61%، وأصغر نسبة مسجلة هي14,25% لرتبة استاذ تعليم ثانوي مكون.

وتوزعت هذه النسب على حسب مدة العمل في مرحلة التعليم الثانوي كمايلي:

بالنسبة للأساتذة الذين تتراوح مدة عملهم من{1-5} سنوات فكلها انحصرت في رتبة استاذ التعليم الثانوي بنسبة 24,37% وهي اعلى نسبة جزئية مسجلة من النسبة العامة، وبالنسبة للأساتذة الذين عملوا مدة 6 سنوات في التعليم الثانوي فمنهم 7,13% هم من رتبة أستاذ تعليم ثانوي، يليها نسبة 0,92% من رتبة أستاذ رئيسي، أما بالنسبة للذين عملوا 7 سنوات فمنهم 3,22% هم من رتبة

أستاذ تعليم ثانوي، ثم1,61% من رتبة أستاذ رئيسي، وبالنسبة للذين عملوا 8 سنوات فمنهم4,37% رتبة أستاذ رئيسي تليها نسبة 2,76% هم رتبة أستاذ تعليم ثانوي، أما بالنسبة للذين عملوا 9 سنوات فمنهم5,29% رتبة أستاذ رئيسي و 2,30%هم من رتبة أستاذ تعليم ثانوي، وبالنسبة لمن عملوا 10 سنوات فمنهم 8,28% رتبة أستاذ رئيسي ونسبة 3,45%هم من رتبة أستاذ تعليم ثانوي، وفيما يخص الأساتذة الذين تنحصر مدة عملهم من{12−18} سنة فكانت رتبتهم بالكامل أستاذ رئيسي بنسبة 17,24%، أما بالنسبة للذين عملوا 19سنة فمنهم 0,46% برتبة أستاذ رئيسي و0,23% برتبة أستاذ مكون، وبالنسبة للذين عملوا 20سنة فمنهم2,30% برتبة أستاذ مكون و0,69% برتبة أستاذ رئيسي، وفيما يخص الأساتذة الذين تنحصر مدة عملهم من{21−38} سنة فكانت رتبتهم بالكامل أستاذ تعليم ثانوي مكون بنسبة 11,72%.

وتفسير توزيع مفردات العينة حسب الرتبة وعلاقتها بسنوات الخبرة حسب ما اوضحته بيانات الجدول أعلاه حيث أظهرت النسب الاكبر من الأساتذة المستجوبين هم في رتبة استاذ تعليم ثانوي او رئيسي وقلة من الأساتذة المكونين، فيعود ذلك لعملية التوظيف التي شهدها قطاع التربية انطلاقا من سنة 2016 حيث كانت آخر سنة لتطبيق التقاعد المسبق، مما شهد احالة وتسارع الكثير من الأساتذة الذين بلغ سنهم 50 سنة لطلب التقاعد من خلف مناصب شاغرة تم تغطيتها اما بخرجي المدارس العليا او مسابقات التوظيف لخريجي الجامعات الذين خضعوا فيما بعد للتكوين أثناء الخدمة، وهم بذلك الى سنة 2021 لهم خبرة عمل تفوق 6سنوات فهم بذلك في رتبة استاذ تعليم ثانوي بأغلبيتهم وقلة منهم من اجتاز مسابقة استاذ رئيسي التي تفتح كل عام للأساتذة الذين لهم خبرة 5 سنوات فما فوق، او عن طرائق قوائم التأهيل للأساتذة الذين يثبتون 10 سنوات فما فوق بهذه الصفة، أما بالنسبة لقة الأساتذة المكونين فترجع كما سبق ذكره لتقاعد اغلبهم ضف لها شروط الترقية لهذه الرتبة التي تتطلب اجتياز مسابقة للأساتذة الرئيسيين الذين يثبتون

خبرة5سنوات بهذه الصفة اي بخبرة عامة على الاقل تفوق 10سنوات، او عن طريق قوائم التأهيل للأساتذة الرئيسيين الذين يثبتون 10 سنوات بهذه الصفة اي بخبرة عامة تفوق على الاقل 15 سنة.

ويستنتج مما سبق ان الفئة الغالبة من حيث الرتبة هي فئة اساتذة التعليم الثانوي بخبرتهم المحدودة يليها الأساتذة الرئيسيين وهم بنسبة مقاربة لهم وبخبرتهم المتوسطة التي تعكس خبرتهم في التفاعل مع محتوى مضامين الإصلاح التربوي والمساهمة في تشكيل العلاقات الاجتماعية، لتكون نسبة الأساتذة المكونين وبخبرتهم الطويلة وتمكنهم من مضامين الإصلاح التربوي وخبرتهم في بناء وتشكيل العلاقات الاجتماعية ولكنهم قلة، وكل هذا تفسره عمليات التوظيف التي شهدها قطاع التربية عموما وفي الثانويات خصوصا، وكذا شروط وآليات مسابقات التوظيف والترقية والتأهيل التي سمحت بوجود هذا التكوين الفئوي والرتبي لعينة الأساتذة المستجوبين.

جدول رقم(9): يوضح توزيع مفردات العينة حسب شهادة التوظيف في التعليم وعلاقتها بالمستوى الدراسي.

المستوى الدراسي	المؤسسة التي تم بشهادتها التوظيف في التعليم				المجموع	
	المدرسة العليا للأساتذة		الجامعة			
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%
ليسانس	102	%23,45	72	%16,55	174	%40,00
مهندس	11	%2,53	29	%6,67	40	%9,20
ماستر	73	%16,78	128	%29,43	201	%46,21
دكتوراه	7	%1,61	13	%2,99	20	%4,59
المجموع	193	%44,37	242	%55,53	435	%100

تبين نتائج الجدول(9) بأن النسبة الاعلى للمستوى الدراسي للأساتذة المستجوبين هم الأساتذة الذين يحملون شهادة الماستر او الماجستير بنسبة 46,21%، يليها نسبة 40,00% للأساتذة الذين يحملون شهادة الليسانس، يليها نسبة 9,20% للأساتذة الذين يحملون شهادة مهندس، وكانت اصغر نسبة مسجلة وهي معتبرة للأساتذة الذين يحملون شهادة الدكتوراه بنسبة 4,59%، أما بالنسبة لشهادة المؤسسة التي تم بها توظيف الأساتذة المستجوبين في التعليم هي من خريجي الجامعة بنسبة 55,53%، تليها 44,37% من الأساتذة خريجي المدارس العليا للأساتذة .

وتفسر النسب الموضحة أعلاه بأن نسبة توظيف خريجي الجامعات في التعليم اكبر من توظيف خريجي المدارس العليا، التي أنشئت لتغطية احتياج القطاع بطواقم بشرية تخضع لتكوين قاعدي متخصص في التعليم، يعنى بتعليمية المادة في كل تخصص والتشريع المدرسي وعلم النفس وعلوم التربية مما يجعلهم بكفاءة وفاعلية عالية في الوسط المدرسي والثانويات بالخصوص، وهذا ما أكده مدراء ونظار الثانويات أثناء المقابلة معهم، مما يدل على عجز المدارس العليا في تغطية النقص، او سياسات التوظيف المنتهجة في قطاع التربية والتعليم، فكثيرا ما كان يتم اللجوء لتوظيف خريجي الجامعات، دون وجود اي نظرة استشرافية كما صرح به المدراء ونظار الثانويات وحتى بعض الأساتذة ذوي الخبرة أثناء المقابلات وفي مرحلة الدراسة الاستطلاعية، مما أدى في السنوات الاخيرة الى فائض في خريجي المدارس العليا، نظرا لاستغلال مناصبهم في مسابقات التوظيف الخارجية، وهو ما يفسر تواجد خريجي الجامعات اكثر من خريجي المدارس العليا، أما في ما يخص المستوى الدراسي والذي طغى عليه مستوى الليسانس لأنه المستوى المطلوب للتوظيف بالنسبة لخريجي المدارس العليا اما خريجي الجامعات فيخضعون الى عام تكويني تكميلي اثناء الخدمة، إلا أنه في السنوات الأخيرة اصبح يشترط مستوى الماستر للتوظيف في التعليم الثانوي وهو ما يفسر نسبتها الاعلى الثانية، أما شهادة المهندس فأغلبها تخص بعض الأساتذة

القدماء الذين تم توظيفهم بها وهو عدد محدود، إلا أنه من اللافت للنظر وجود أساتذة سواء من خريجي الجامعات او المدارس العليا بمستوى دكتوراه، إلا أنهم سرعان ما يغادرون التعليم الثانوي الى التعليم الجامعي قصد تحسين مستوى الدخل كما صرحوا به هم ومدراءهم، مما يفقد قطاع التربية والتعليم كفاءات علمية هو في أمس الحاجة لها، مما يدفع للتفكير في إيجاد ميكانزمات للحفاظ عليهم في قطاع التربية، للرقي به والرفع من فعاليته وأداء النسق التربوي على اكمل وجه.

ويستنتج مما سبق ان النسبة الاعلى من الأساتذة الموظفين في قطاع التربية والتعليم للطور الثانوي هم من حملة الماستر او الماجستير، إلا أن نسبة تواجد خريجي الجامعات في الثانويات أكبر من نسبة خريجي المدارس العليا، مما قد يكون له انعكاساته في وسط الثانويات سواء في الجانب البيداغوجي او الجانب العلائقي نظرا للتباين في طبيعة التكوين الأولي او القاعدي لكليهما.

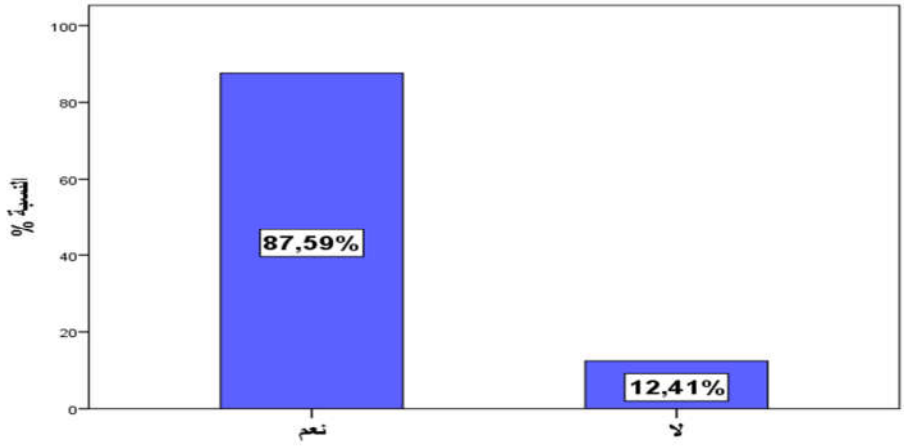
2- عرض وتحليل البيانات المتعلقة بالفرضية الأولى:

يتم من خلال هذا المحور تحليل وتفسير بيانات الجداول المدرجة فيه، بالتطرق لطرائق التدريس المعتمدة من قبل الأساتذة، ودورها في تحسين العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ، على اعتبار المتعلمين من اهم الفاعلين في الجماعة التربوية، باستعراض اهم الابعاد والمؤشرات المنبثقة من التحليل المفهومي للفرضية الأولى، والتي تظهر بشكل اسئلة أتاحت الاجابة عليها من قبل المبحوثين بجمع البيانات، التي سمح تحليلها وتفسيرها باستنتاجات قصد التحقق من الفرضية الأولى للدراسة.

جدول رقم(10): يبين إجابات المبحوثين حول إيلاء مضامين الإصلاح الجديدة ضرورة اهتمام الأساتذة بطرائق التدريس.

هل أولت مضامين الإصلاح الجديدة ضرورة اهتمام الأستاذ بطرائق التدريس؟	التكرار	النسبة المئوية

نعم	381	%87,59
لا	54	%12,41
المجموع	435	%100



الشكل رقم(9): يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول إيلاء مضامين الإصلاح الجديدة ضرورة اهتمام الأساتذة بطرائق التدريس.

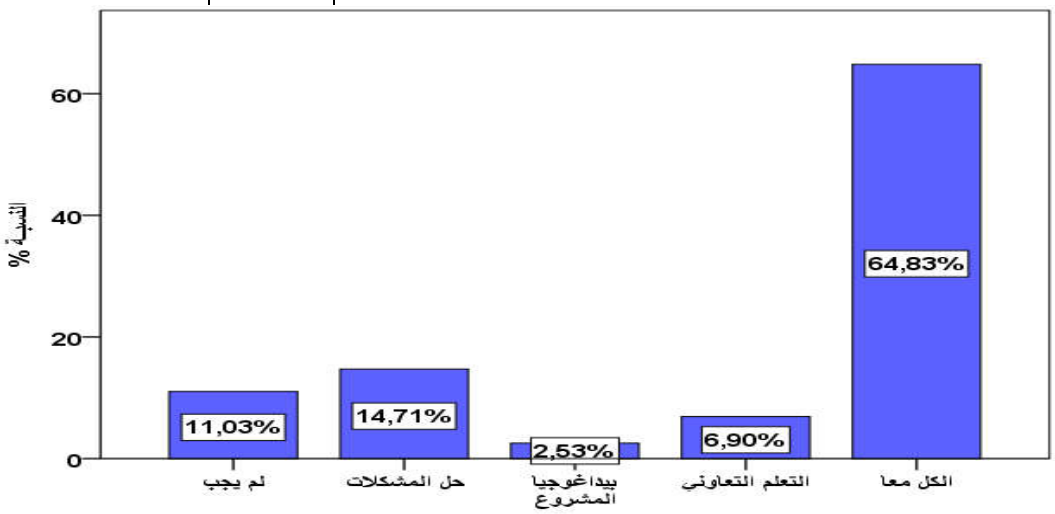
من بيانات الشكل(9) فان النسبة الاعلى والمقدرة بـ 87,59% من الأساتذة المبحوثين يؤكدون على ان مضامين الإصلاح التربوي الجديدة أولت ضرورة اهتمام الاستاذ بطرائق التدريس، على عكس الأساتذة المستجوبين والمقر نسبتهم 12,41% الذين يرون عكس ذلك.

وتبرر النسب السابقة الذكر المعبرة عن تصريحات الأساتذة المبحوثين بأن جلهم على دراية بمضامين الإصلاح التربوي بخصوص الاولوية التي أعطتها هذه الأخيرة لضرورة اهتمام أساتذة التعليم الثانوي بمختلف طرائق التدريس، لاسيما تلك الطرائق التي تتوافق والمقاربة البيداغوجية المعتمدة وهي المقاربة بالكفاءات، لتتضح إجاباتهم بالتفصيل لمدى معرفتهم لمختلف طرائق التدريس ومدى تطبيقها من خلال الإجابة على الأسئلة الموالية.

إلا ان أهم ما يستنتج منه أن جل اساتذة التعليم الثانوي يقرون بان الإصلاحات التربوية الاخيرة ومن خلال مضامينها اولت ضرورة اهتمام الأساتذة بطرائق التدريس المعتمدة.

جدول رقم(11): يبين إجابات المبحوثين حول تحكم الأساتذة في طرائق التدريس.

على الاستاذ ان يتحكم في	التكرار	النسبة المئوية
طريقة حل المشكلات	64	%14,7
طريقة بيداغوجيا المشروع	11	%2,5
طريقة التعلم التعاوني	30	%6,9
كل الطرائق معا	282	%64,8
لم يجب	48	%11
المجموع	435	%100



الشكل رقم(10): يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول تحكم الأساتذة في طرائق التدريس.

من بيانات الشكل(10) يتبين ان النسبة العالم من الأساتذة المستجوبين والمقدرة بـ 64,8% يؤكدون بضرورة تحكم الأساتذة بمختلف طرائق التدريس على حد سواء، طريقة حل المشكلات وبيداغوجيا المشروع، وطريقة التعلم التعاوني، في حين أن ما نسبته 14,7% من الأساتذة المستجوبين يرون أن على الاستاذ ضرورة التحكم في طريقة حل المشكلات فقط، أما ما نسبته 11% لم تكن لهم اجابة وفكرة عن هذا السؤال، في حين كانت نسبة 6,9% من الأساتذة المستجوبين يرون بضرورة تحكم اساتذة التعليم الثانوي في طريقة التعلم التعاوني، وكانت اصغر

نسبة مسجلة هي 2,5% للأساتذة المستجوبين الذين يرون بانه من الضروري على اساتذة التعليم الثانوي التحكم في طريقة بيداغوجيا المشروع.

ويمكن ان تفسر النسبة العالية من الأساتذة المستجوبين الذين يرون ضرورة تحكم الأساتذة بكل طرائق التدريس، وهو ما يتوافق والنسبة العالية المسجلة للأساتذة الذين اجابوا بنعم بخصوص إيلاء مضامين الإصلاح التربوي ضرورة اهتمام الأساتذة بطرائق التدريس وذلك ما اكدته بيانات الجدول(10)، أما بالنسبة للتباين في الإجابات على رأي الأساتذة بخصوص ضرورة تحكم الأساتذة في طرائق التدريس، فيرجع الى التباين في اطلاع الأساتذة على محتوى مضامين الإصلاح التربوي الجديدة المقررة، الذي قد يرجع الى التباين في خبرة الأساتذة ورتبتهم كما اوضحته بيانات الجدول(8)، وكذا التباين بين الأساتذة في مستواهم الدراسي ومؤسسة التخرج إما من المدرسة العليا للأساتذة او الجامعة كما أظهرته بيانات الجدول(9)، أما بخصوص الأساتذة الذين لم تكن لهم فكرة بخصوص ضرورة تحكم الأساتذة بطرائق التدريس وهي نسبة معتبرة، فتدل على انهم لم يكن لهم اطلاع شخصي بهذا الموضوع رغم محوريته واساسيته في التدريس، كما اكد ذلك مدراء الثانويات والنظار خلال مقابلتهم، وان هذه الفئة من الأساتذة لم يستفيدوا من الندوات التربوية والجلسات التنسيقية واللقاءات الدورية مع المفتشين والمدراء وقد ترجع الى تكوينهم القاعدي وتكوينهم المستمر الذي من المفروض يثري معرفتهم، و" ممن لم يجيبوا قد يرجع لعدم معرفتهم لمضامين الإصلاح التربوي نظرا لكونهم جدد في القطاع"[1]، وهو الامر الذي تم تأكيده في دراسات ميدانية سابقة.

ويستنتج مما سبق انه على الرغم من وجود فئة معتبرة من اساتذة التعليم الثانوي ليس لهم دراية بمحتوى مضامين الإصلاح التربوي، او دراية جزئية بخصوص طرائق التدريس المعتمدة وفق

---

[1] عيسى بن خيرة، يوسف حنطابلي، مرجع سابق، ص23.

المقاربة البيداغوجية الجديدة، إلا أن الفئة كبيرة من اساتذة التعليم الثانوي هم على اطلاع بمحتوى مضامين الإصلاح التربوي بخصوص ضرورة تحكم اساتذة التعليم الثانوي بمختلف طرائق التدريس من بيداغوجيا المشروع وحل المشكلات والتعلم التعاوني وفق ما تقتضيه مضامين الإصلاح التربوي الأخيرة بما يناسب المقاربة البيداغوجية المعتمدة، لما لها من انعكاسات في اعادة تشكيل العلاقات الاجتماعية بين أفراد الجماعة التربوية لاسيما بين التلاميذ او المتعلمين فيما بينهم.

جدول رقم(12): يبين العلاقة بين ما أولته مضامين الإصلاح بطرائق التدريس وما يطبقه الأساتذة من هذه الطرائق.

تحكم الأساتذة في طرائق التدريس		اهتمام مضامين الإصلاح التربوي بطرائق التدريس		المجموع
		نعم	لا	
التحكم في طريقة حل المشكلات	التكرار	61	3	64
	النسبة	%14	%0,7	%14,7
التحكم في طريقة بيداغوجيا المشروع	التكرار	11	0	11
	النسبة	%2,53	%00	%2,53
التحكم في طريقة التعلم التعاوني	التكرار	29	1	30
	النسبة	%6,70	%0,20	%6,90
التحكم في الكل معا	التكرار	278	4	282
	النسبة	%63,9	%0,9	%64,80
لم يجب	التكرار	2	46	48
	النسبة	%0,5	%10,6	%11,1
المجموع	التكرار	381	54	435
	النسبة	%87,6	%12,4	%100

الاختبارات الإحصائية					
كاي تربيع	كاي تربيع	درجة	القيمة	معامل كرامر v	العلاقة

		المعنوية sig	الحرية df	χ2 الجدولية	χ2 المحسوبة
دالة إحصائيا	0.892	0.00 اقل من0.05	4	9,49	34,591

أُعتمد هذا الجدول لبين العلاقة بين ما أولته مضامين الإصلاح بطرائق التدريس وما يطبقه الأساتذة من هذه الطرائق، حيث تم تسجيل ما نسبته 87,6% من المستجوبين الذين أكدوا على الأولوية التي أعطتها مضامين الإصلاح التربوي لمختلف طرائق التدريس ضمن المقاربة الجديدة، على خلاف ما نسبته 12,4%من الأساتذة المستجوبين الذين صرحوا بعدم اعطاء مضامين الإصلاح التربوي الاولوية لطرائق التدريس من أجل مواكبة الإصلاح، وهذا ما تؤكده كذلك نتائج الجدول(10).

أما بالنسبة لطرائق التدريس التي صرح الأساتذة بضرورة التحكم فيها فكانت النسبة الاكبر من الأساتذة المستجوبين والمقدرة بـ 64,80%، يؤكدون على ضرورة تحكم الأساتذة في طريقة حل المشكلات وبيداغوجيا المشروع والتعلم التعاوني كلها على حد سواء، منهم ما نسبته 63,9% من المستجوبين الذين أكدوا ان مضامين الإصلاح التربوية اعطت الاولوية للاهتمام بهذه الطرائق نظرا لتوافقها والمقاربة البيداغوجية المعتمدة في الإصلاح التربوي الاخير، وتوزعت باقي النسبة بين المستجوبين الذين يصرحون بضرورة تحكم الأساتذة في طريقة حل المشكلات بنسبة14,7%، وطريقة التعلم التعاوني بنسبة 6,90%، وبيداغوجيا المشروع بنسبة2,53%، وهو ما يتوافق ونتائج الجدول(11).

وتفسر نسب إجابات الأساتذة المستجوبين بوجود علاقة بين ما أولته مضامين الإصلاح بطرائق التدريس وما يطبقه الأساتذة من هذه الطرائق، وذلك وفق ما تقتضيه المقاربة البيداغوجيا المعتمدة في الإصلاح الاخير، والمتمثلة في المقاربة بالكفاءات التي تستوجب على الأساتذة التحكم

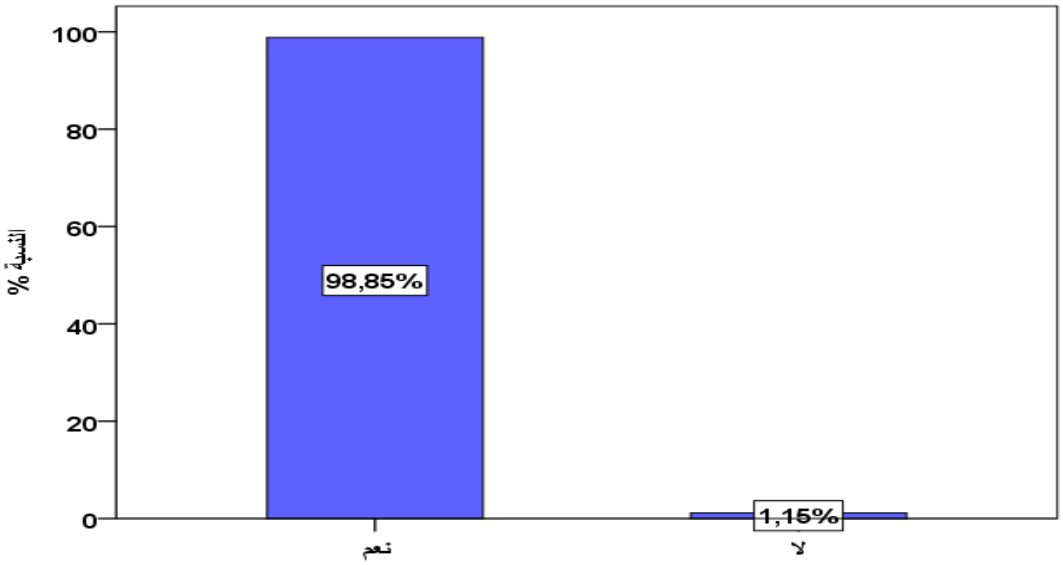
في مختلف طرائق التدريس، لتمكينهم من تطبيق المقررات والوصول الى الكفاءات المستهدفة في العملية التربوية بتفاعل عناصرها الثلاث، وفق البناءات المعرفية والمهارية التي تبناها النسق التربوي في تعديله الاخير، وما ينجم عنه من تفاعلات وتطورات في شبكة العلاقات الاجتماعية بين اهم الفاعلين من تلاميذ واساتذة لتحقيق أهداف النسق.

ويمكن التأكيد على طبيعة العلاقة السابقة بين المتغيرين من خلال الاختبارات الاحصائية لقيمة كاي تربيع $\chi 2$ المحسوبة والمقدرة بـ34,59 وهي اكبر من قيمة كاي تربيع$\chi 2$ الجدولية المقدرة بـ9,49، بوجود علاقة دالة احصائيا عند القيمة المعنوية 0,00 وهي اقل من مستوى المعنوية 0,05، وباحتساب معامل كرامر v المقدر بـ0.892، يتأكد وجود ارتباط قوي بين هذين المتغيرين.

مما يؤكد على وجود العلاقة بين ما توليه مضامين الإصلاح التربوي بطرائق التدريس وما يتحكم فيه الأساتذة من هذه الطرائق لأجل تحقيق الاهداف الدراسية والكفاءات المهارية ضمن شبكة العلاقات الاجتماعية الصفية او اللاصفية في الوسط المدرسي.

جدول رقم(13): يبين إجابات المبحوثين حول أساسية دور التلميذ في بناء الدرس.

هل تعتبر ان دور التلميذ اساسي في بناء الدرس؟	التكرار	النسبة المئوية
نعم	430	%98,9
لا	5	%1,1
المجموع	435	%100



الشكل رقم(11): يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول دور التلميذ في بناء الدرس.

من بيانات الجدول(13) فان النسبة الاعلى والمقدرة بـ 98,9%من الأساتذة المبحوثين يعتبرون بأن دور التلميذ أساسي في بناء الدرس ، على عكس الأساتذة المستجوبين والمقدر نسبتهم 1,1% الذين يرون بأن دور التلميذ لا يعتبر أساسي في بناء الدرس.

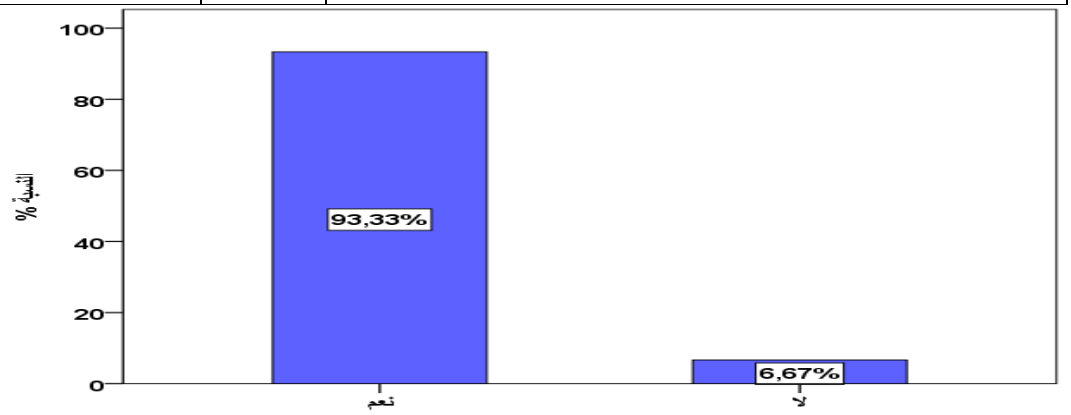
وتفسير النسبة الاعلى من الأساتذة الذين يقرون بان دور التلميذ اساسي في العملية التعليمية التعلمية، يتوافق والنسبة العالية من الأساتذة الذين أكدوا على ضرورة اهتمام الأساتذة بمختلف طرائق التدريس وفق نتائج الجدول السابق رقم (11)، ذلك ان كل الطرائق السابقة الذكر والتي تعتمدها مضامين الإصلاح التربوي الاخير تجعل من التلميذ هو المحور في بناء الدرس، مما يدل على ان جل الأساتذة على اطلاع وعلى معرفة من مقتضيات تطبيق مضامين الإصلاح التربوي لاسيما في شقها البيداغوجي، على الرغم من وجود نسبة من الأساتذة الذين لا يقرون بمحورية عمل التلميذ في بناء الدرس، مما يدل على عدم اطلاعهم او عدم معرفتهم بمحتوى الإصلاحات الاخير ومقتضياتها وقد تفسره قلة خبرتهم وحداثتهم بالتدريس او عدم استفادتهم من

تكوين قاعدي يؤهلهم لمواكبة هذه الإصلاحات او مقاومتها في بعض الحالات وفق ما صرح به بعض المدراء والنظار عند مقابلتهم.

وعلى العموم يستنتج مما سبق ان جل تصريحات المبحوثين تدل على أنهم على دراية بالأولوية التي أعطيت لمحورية التلاميذ في العملية التعليمية التعلمية، وفق مقتضيات المقاربة بالكفاءات التي تبنتها مضامين الإصلاح التربوي الاخيرة كمقاربة بيداغوجية بديلة للمقاربة بالأهداف الاجرائية، حينما كان يعتقد ان التلميذ صفحة بيضاء، وهو متلقي لتلقين الاستاذ الذي كان يعتبر المصدر المطلق والوحيد للمعرفة والمعلومة، مما يدفع بالأساتذة الى ضرورة تطوير كفاءاتهم لتحسين التواصل والتفاعل وإعادة تشكيل وبناء العلاقات الاجتماعية مع التلاميذ وفيما بينهم، لتفعيل دور التلاميذ من أجل المساهمة في بناء الدرس ونجاعة الفعل التربوي.

جدول رقم(14): يبين إجابات المبحوثين حول وضع التلاميذ أمام وضعيات مشكلة في الدرس.

هل تضع أثناء الدرس التلاميذ أمام مواقف ووضعيات مشكلة في عمليتي التعليم والتعلم؟	التكرار	النسبة المئوية
نعم	406	%93,3
لا	28	%6,7
المجموع	435	%100



الشكل رقم(12): يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول وضع التلاميذ أمام وضعيات مشكلة في الدرس.

من بيانات الجدول(14) فان النسبة الاعلى من الأساتذة المبحوثين والمقدرة بـ 93,3% يضعون أثناء الدرس التلاميذ أمام مواقف ووضعيات مشكلة في عمليتي التعليم والتعلم، على عكس باقي الأساتذة المستجوبين والمقدر نسبتهم 6,7% الذين لا يقومون بذلك.

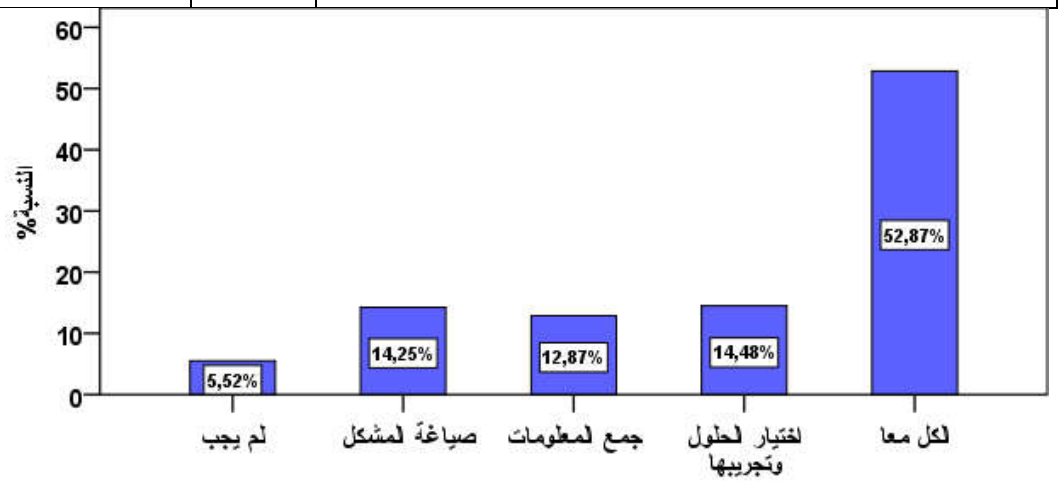
وتفسر النسبة الاعلى لأساتذة التعليم الثانوي الذين يضعون التلاميذ في وضعيات مشكلية اثناء الدرس، باختيارهم لطريقة حل المشكلات في بناء الدرس وهي احدى اهم الطرق المعتمدة وفق المقاربة بالكفاءات ضمن مضامين الإصلاح التربوي الأخيرة، واذا ما قورنت هذه النسبة مع نتائج الجدول(11) سيتضح ان هناك الكثير من الأساتذة من يعتمد هذه الطريقة على اعتبارها من متطلبات تطبيق المقاربة البيداغوجية المنصوص عليها في مضامين الإصلاح التربوي بالإضافة لباقي الطرائق، والبعض الآخر يطبقها على اعتبارها الطريقة الوحيدة التي ينبغي للأستاذ ان يتحكم فيها دون سواها، مما يؤكد على عدم الاطلاع الأمثل لهذه الفئة من الأساتذة للمحتوى الحقيق لمضامين الإصلاح التربوي وسبل تجسيده في الواقع الدراسي، وهو حال فئة الأساتذة الذين صرحوا بعدم تطبيقهم المطلق لطريقة حل المشكلات بعدم وضعهم للتلاميذ أمام وضعيات مشكلة أثناء الدرس، مما قد ينتج عنه تباين بين الأساتذة في طرائق التدريس، التي تنعكس في اعادة تشكيل العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ أنفسهم.

ويستنتج مما سبق ان جل الأساتذة أثناء الدرس كثير ما يضعون المتعلمين او التلاميذ في وضعيات مشكلية لبناء الدرس، فهم بذلك يعتمدون على طريقة حل المشكلات وهي من اهم طرائق التدريس التي يعتمدها النسق التربوي في الإصلاح الأخير، حتى يجعل من التلاميذ لهم القدرة على

الانسجام والتكيف والقدرة على معالجة الوضعيات التي تعترضهم في علاقاتهم الاجتماعية في مختلف المواقف.

جدول رقم(15): يبين إجابات المبحوثين حول رأيتهم لمساهمة التلاميذ في مراحل الوضعيات المشكلية.

يساهم التلاميذ في الوضعيات المشكلية ب:	التكرار	النسبة المئوية
تحديد وصياغة المشكل	64	%14,7
جمع المعلومات بخصوص المشكل	62	%14,3
تجريب واختيار الحلول المتعلقة بالمشكل	63	%14,5
الكل معا	230	%52,9
لم يجب	24	%5,5
المجموع	435	%100



الشكل رقم(13): يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول رأيتهم لمساهمة التلاميذ في مراحل الوضعيات المشكلية.

توضح بيانات الجدول(15) بأن النسبة الأعلى من الأساتذة المستجوبين والمقدرة بـ 52,9% يرون بضرورة إتباع الاستاذ للمراحل السابقة الذكر كلها معا وفق ترتيبها المنطقي، في حين أن النسب جاءت متقاربة للأساتذة الذين يعتمدون على خطوة معينة دون غيرها من مراحل طريقة

الوضعيات المشكلية، سواء بتحديد وصياغة المشكل، أو تجريب واختيار الحلول المتعلقة بالمشكل، أو جمع المعلومات بخصوص المشكل، حيث جاءت نسبها على التوالي: 14,7%،14,5%، 14,3%.

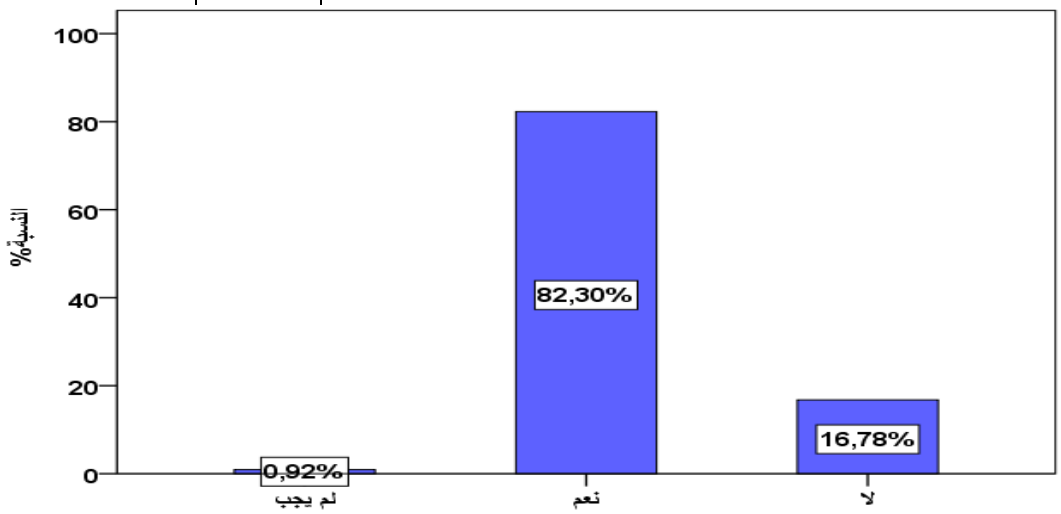
وتفسر هذه النسب التباين لفهم وتطبيق الأساتذة لطريقة حل المشكلات او الوضعيات المشكلية، على الرغم من ان النسبة الاكبر من الأساتذة هم من يطبقونها بشكلها الصحيح، وبالترتيب المنطقي والمتتالي لمراحل تنفيذ هذه الطريقة أثناء الدرس، وفق ما قررته مضامين الإصلاح التربوي في هذا الشأن، من أجل تفعيل دور التلاميذ واشراكهم ومساهمتهم في العمل الجماعي والتشاركي لبناء الدرس، وما يترتب عنه من اعادة تشكيل للعلاقات الاجتماعية بين المتعلمين، الا هناك من الأساتذة من يطبقون طريقة حل المشكلات باعتماد مرحلة واحدة وهذا تقصير في تطبيقها، إما لعدم تمكنهم منها او قلة في معارفهم بخصوصها، وقد يرجع لطبيعة تكوينهم الاولي او عدم اهتمامهم بمحتوى التكوين المستمر، او لنقص خبرتهم .

وفي العموم يستنتج بان النسبة الاكبر من الأساتذة يعتمدون على طريقة حل المشكلات ويتبعون مراحلها المتتالية في بناء الدرس، مما يتيح للتلاميذ القدرة على التواصل والتفاعل وبناء وتشكيل علاقات بيداغوجية واجتماعية تسمح لهم باستعراض المعارف والمعلومات وتبادلها وتصويبها من قبل الاستاذ، وبناء الدرس على الوجه الذي أقرته مضامين الإصلاح التربوي المعتمدة.

جدول رقم(16): يبين إجابات المبحوثين حول اقتراحهم للتلاميذ مشاريع بحثية لوضعيات تعليمية تعلمية حسب المقررات الدراسية.

هل تقترح مع التلاميذ مشاريع بحثية لوضعيات تعليمية تعلمية حسب المقررات الدراسية؟	التكرار	النسبة المئوية
نعم	358	%82,3

لا	73	%16,8
لم يجب	4	%0,9
المجموع	435	%100



الشكل رقم(14): يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول اقتراحهم للتلاميذ مشاريع بحثية لوضعيات تعليمية تعلمية حسب المقررات الدراسية.

من بيانات الجدول(16) فان النسبة الاعلى من الأساتذة المبحوثين والمقدرة بـ 82,3% يقترحون على التلاميذ مشاريع بحثية لوضعيات تعليمية تعلمية حسب المقررات الدراسية، على عكس باقي الأساتذة المستجوبين والمقدر نسبتهم 16,78% الذين لا يقترحون على التلاميذ مشاريع بحثية.

وتفسر النسبة الاعلى لأساتذة التعليم الثانوي الذين يقترحون على التلاميذ مشاريع بحثية لوضعيات تعليمية تعلمية حسب المقررات الدراسية ، باختيارهم لطريقة بيداغوجيا المشروع في بناء الدرس وهي من اهم الطرق المعتمدة وفق المقاربة بالكفاءات ضمن مضامين الإصلاح التربوي الأخيرة، واذا ما قورنت هذه النسبة مع نتائج الجدول(11) سيتضح ان هناك الكثير من الأساتذة من يعتمد هذه الطريقة على اعتبارها من متطلبات تطبيق المقاربة البيداغوجية المنصوص عليها في مضامين الإصلاح التربوي بالإضافة لباقي الطرائق، والبعض الآخر يطبقها على اعتبارها

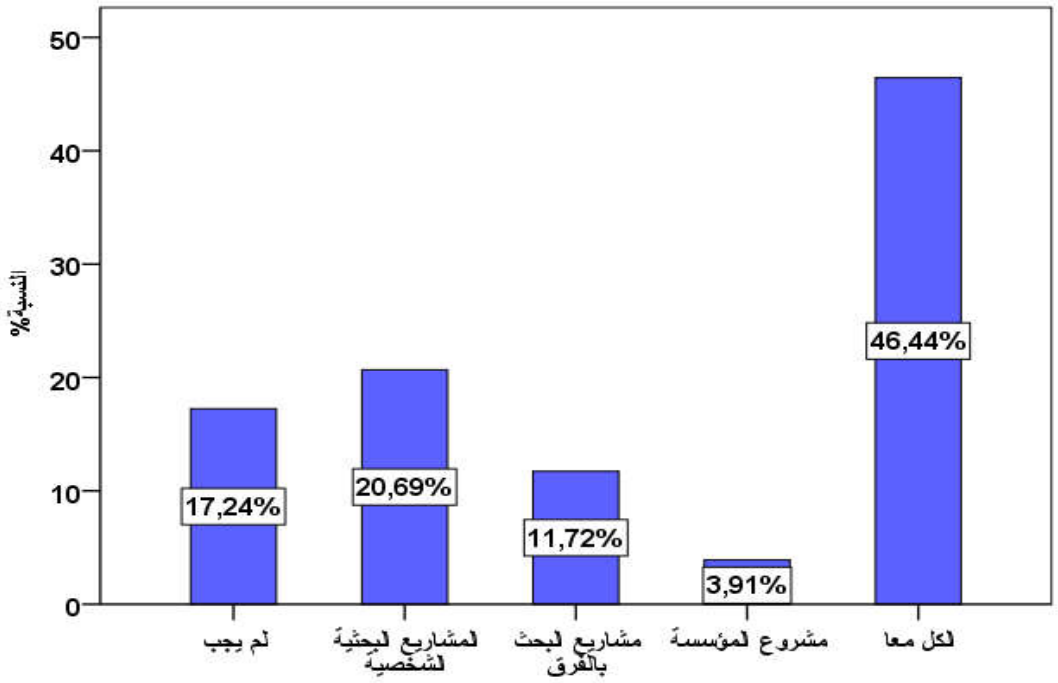
الطريقة الوحيدة التي ينبغي للأستاذ ان يتحكم فيها دون سواها، مما يؤكد على عدم الاطلاع الأمثل لهذه الفئة من الأساتذة للمحتوى الحقيق لمضامين الإصلاح التربوي وسبل تطبيق طرائق التدريس في الصف الدراسي، وهو حال فئة الأساتذة الذين صرحوا بعدم تطبيقهم المطلق لطريقة بيداغوجيا المشروع، بعدم اقتراحهم على التلاميذ مشاريع بحثية لوضعيات تعليمية تعلمية حسب المقررات الدراسية، نظرا لما تحتاجه من وقت وامكانات مادية للتلاميذ لتجسيد هذه المشاريع، وجهد ومتابعة من طرف الأساتذة، الامر الذي يدفعهم لعدم تطبيقها وعدم تكلفهم عناء متابعتها، على الرغم من اهميتها في محاكاة الواقع الاجتماعي، وتقريب التلميذ من حياته الاجتماعية واعداده للفعالية فيها، وفق ما هو مسطر من اهداف في مضامين الإصلاح التربوي عند تطبيق مثل هكذا طرائق.

ويستنتج مما سبق ان كثير من الأساتذة ما يقترحون على التلاميذ مشاريع بحثية لوضعيات تعليمية تعلمية حسب المقررات الدراسية ، فهم بذلك يعتمدون على طريقة بيداغوجيا المشروع وهي أحد اهم طرائق التدريس المقررة وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ضمن مضامين الإصلاح التربوي الاخير التي تشجع العمل الفردي وعمل الفريق وتسخر الامكانات المادية والبشرية داخل المؤسسة وتفعل دور التلاميذ لاستغلال قدراتهم وكفاءاتهم وامكاناتهم في المؤسسة والمنزل من أجل تجسيد مشاريعهم، مما تسمح لهم بمحاكات ذلك في حياتهم وعلاقاتهم الاجتماعية الحالية والمستقبلية.

جدول رقم(17): يبين إجابات المبحوثين حول رأيتهم لمساهمة التلاميذ في مختلف المشاريع البحثية.

يساهم التلاميذ في المشاريع البحثية ب:	التكرار	النسبة المئوية
المشاريع البحثية الشخصية	90	%20,69
بالمشاريع البحثية بالفرق	51	%11,72
مشروع المؤسسة	17	%3,91

الكل معا	230	%52,9
لم يجب	75	%17,24
المجموع	435	%100



الشكل رقم(15): يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول رأيتهم لمساهمة التلاميذ في مختلف المشاريع البحثية.

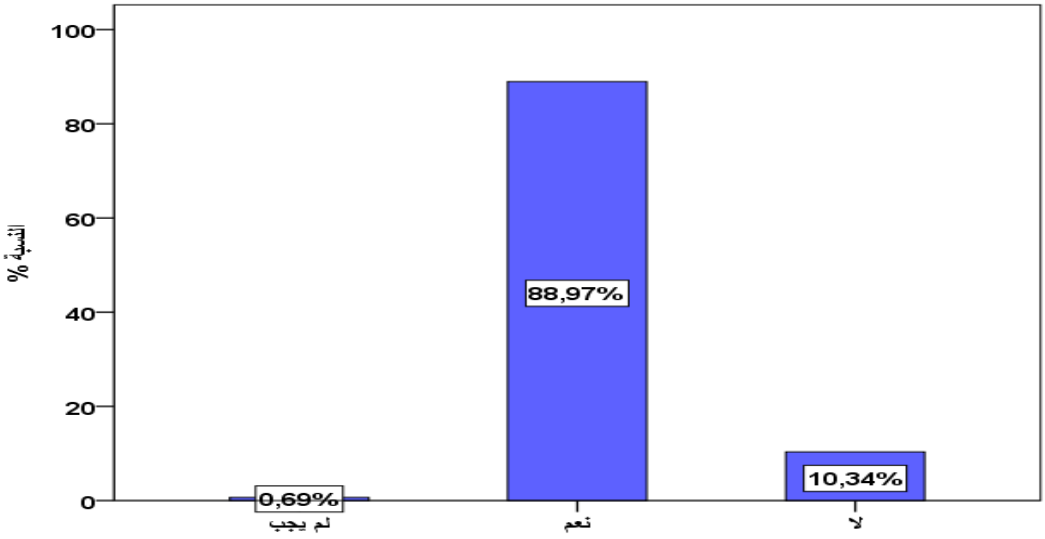
توضح بيانات الجدول(17) بأن النسبة الأكبر من الأساتذة المستجوبين والمقدرة بـ 52,90% يرون بضرورة مساهمة التلاميذ في مختلف المشاريع البحثية كلها على حد سواء، في حين أن مانسبته 20,69% من المستجوبين يرون بضرورة مساهمة التلاميذ في المشاريع البحثية الشخصية، وما نسبته 17,24%من المستجوبين لم يجيبو، ومانسبته 11,72% من المستجوبين يرون بضرورة مساهمة التلاميذ في المشاريع البحثية بالفرق، ومانسبته 3,91% من المستجوبين يرون بضرورة مساهمة التلاميذ في مشروع المؤسسة.

وتفسر هذه النسب المتباينة الاختلاف بين الأساتذة المستجوبين في فهمهم وتطبيقهم لطريقة بيداغوجيا المشروع، فعلى الرغم من ان اكثر الأساتذة المستجوبين يؤكدون على ضرورة تفعيل المشاريع الشخصية، ومشاريع الفرق، ومشروع المؤسسة على حد سواء، لخصوصية كل واحد منها سواءا في تنمية المهارات والكفاءات الفردية، او تفعيل العمل الجماعي التضامني والحواري التشاركي في فرق المشاريع، مع اشاعة روح التنافس والابداع في تطوير المشاريع البحثية، واستغلال الامكانات المادية والبشرية للجماعة التربوية في مشروع المؤسسة، ونبذ العلاقات الصراعية والتنافرية، وفق ما أقرته مضامين الإصلاح التربوي، من أجل تثمين واستغلال العلاقات الاجتماعية وانجاح العملية التعليمية التعلمية وبلوغ أهدافها، إلا أن هناك من الأساتذة من يرون بضرورة مساهمة التلاميذ في احد هذه المشاريع دون غيرها، وفيهم ممن لم يصرح بضرورة مساهمة التلاميذ في أي من المشاريع البحثية، وهو ما يتوافق مع نتائج الجدول(13) ممن صرحوا بعدم اقتراحهم مشاريع بحثية على تلاميذهم مما يعني عدم اعتمادهم على طريقة بيداغوجيا المشروع، وهو مالا يتوافق مع مقترحات مضامين الإصلاح التربوي التي تستوجب تطبيق هذه الطريقة في بعض الوضعيات والمواضيع التعلمية.

ومما سبق ذكره يستنتج بان النسبة الاكبر من الأساتذة يعتمدون على طريقة بيداغوجيا المشروع سواء بالمشاريع البحثية الشخصية او الفرق او مشروع المؤسسة، مما تسمح بتنمية المهارات والقدرات واستغلال مختلف الامكانية وتعزيز التواصل والتفاعل بين المتعلمين وتثمين العلاقات التضامنية والحوار والتشاور عند تجسيدهم لمختلف امشاريعهم البحثية واستغلال العلاقات الاجتماعية الصفية و اللاصفية بما يخدم الفرد والجماعة التربوية في وسطها المدرسي وامتدادها خارجه.

جدول رقم(18): يبين إجابات المبحوثين حول اعتمادهم على التعلم التعاوني في تدريس التلاميذ.

هل تعتمد في تدريسك للتلاميذ على التعلم التعاوني؟	التكرار	النسبة المئوية
نعم	387	%88,97
لا	45	%10,34
لم يجب	3	%0,69
المجموع	435	%100



الشكل رقم(16): يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول اعتمادهم على التعلم التعاوني في تدريس التلاميذ.

من بيانات الجدول(18) فان النسبة الاعلى من الأساتذة المبحوثين والمقدرة بـ 88,97% يعتمدون على التعلم التعاوني في تدريس التلاميذ، على خلاف ما نسبته 10,34% من الأساتذة المستجوبين الذين لا يعتمدون على طريقة التعلم التعاوني مع تلاميذهم، في حين ما نسبته 0,69% لم يجيبو.

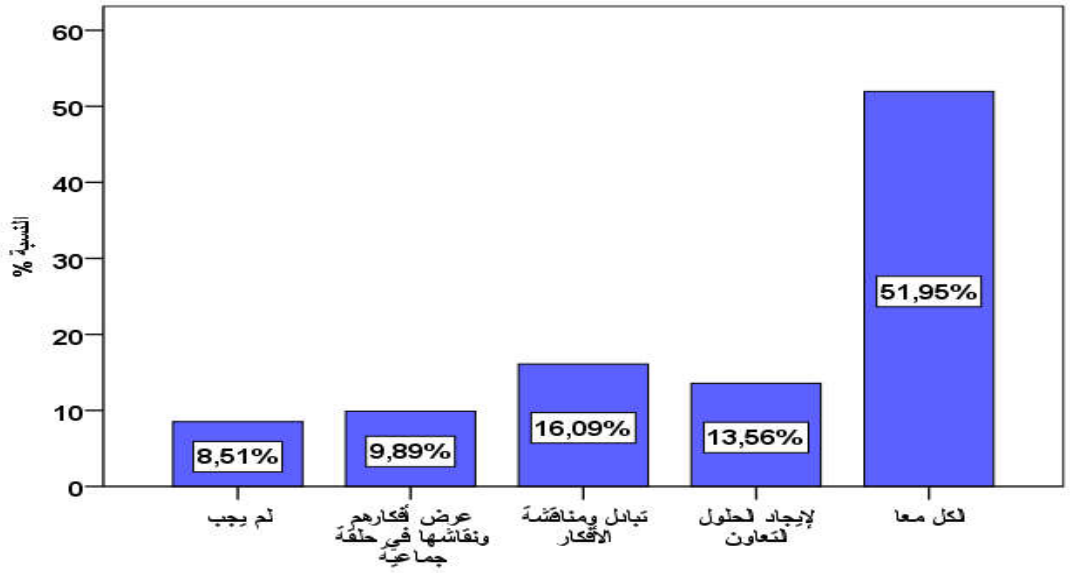
وتفسر النسبة الاعلى لأساتذة التعليم الثانوي الذين يعتمدون في تدريسهم على طريقة التعلم التعاوني وتدعمه نتائج الجدول(11) بتصريح المستجوبين بنسبة كبيرة على ضرورة تحكم استاذ التعليم الثانوي في طريقة التعلم التعاوني ، حسب ما تقتضيه الوضعيات التعلمية وطبيعة المواضيع التي تستوجب ذلك كلما سمحت الفرصة، وفق ما جاءت به مضامين الإصلاح التربوي الأخيرة في تبنيها للمقاربة بالكفاءات كمقاربة بيداغوجية في عملية التعليم والتعلم، وجعل التلميذ محور لها كمساهم أساسي في بناء الدرس من أجل تفعيل كفاءاته ومهاراته وتنميتها، وتطوير جانب التواصل والتفاعل مع غيره من الزملاء واعادة تشكيل العلاقات الاجتماعية في جانبها الايجابي بما يخدم النسق التربوي، الا ان هناك من الأساتذة من صرحوا بعدم تطبيقهم لهذه الطريقة على الرغم من اهميتها وفاعليتها في كثير من الوضعيات التعلمية، وقد يرجع لعدم درايتهم الكافية بآليات تطبيقها نظرا لعدم تلقيهم تكوين كاف في هذا الشأن، او عدم تفضيلهم لها بالمقارنة بطرائق غير معتمدة في الإصلاح الاخير كطريقة التلقين مما تظهر مقاومة لمقتضيات الإصلاح التربوي عند بعض الأساتذة وفق ما صرح به بعض المدراء ونظار الثانويات، في حين لم يجب بعض الأساتذة نظرا لعدم معرفتهم لهذه الطريقة بسبب تكوينهم القاعدي وحداثتهم في التدريس بسبب توظيفهم المباشر من غير خريجي المدارس العليا كما أكده مدراء ونظار الثانويات عند زياراتهم الرقابية لهؤلاء الأساتذة.

ويستنتج مما سبق أن كثيرا من الأساتذة يعتمدون في تدريسهم على طريقة التعلم التعاوني كلما سمحت الفرصة بذلك، لما تضفيه هذه الطريقة من فعالية في التعلم وتأثير في شبكة العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين، لاسيما العلاقات التعاونية والحوار والتشاور أثناء سيرورة الدرس وخلق جو من التنافس، كما انها تعمل على نبذ العلاقات الصراعية التنافرية، والتقليل من انعكاساتها في

العملية التربوية وفق ما يراه الكثير من الأساتذة ويؤكده المدراء والنظار، اذ تعتبر هذه العلاقات الاجتماعية من اهم الأشكال التي صنفها جورج زيمل في نظريته الشكلية .

جدول رقم(19): يبين إجابات المبحوثين حول المراحل التي يشجع عليها التعلم التعاوني.

يشجع التعلم التعاوني التلاميذ على :	التكرار	النسبة المئوية
عرض أفكارهم ونقاشها في حلقة جماعية	64	%9,89
مناقشة أفكارهم وتبادل الآراء	62	%16,09
التعاون لإيجاد الحلول	63	%13,56
الكل معا	230	%51,95
لم يجب	24	%8,51
المجموع	435	%100



الشكل رقم(17): يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول تشجيعهم للتلاميذ لمختلف مراحل التعلم التعاوني.

توضح بيانات الجدول(19) بأن النسبة الأكبر من الأساتذة المستجوبين والمقدرة بـ 51,95% يرون بان التعلم التعاوني يشجع على عرض الافكار ومناقشتها في حلقة جماعية مع

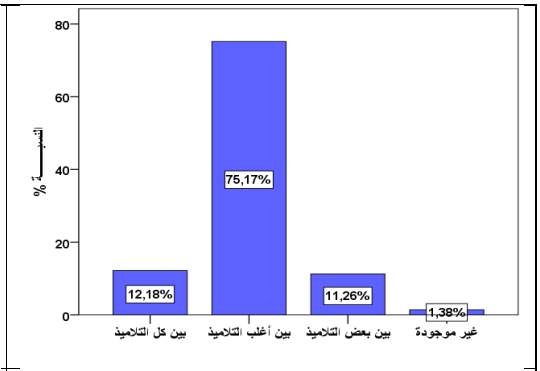
تبادل الآراء بين التلاميذ وإيجاد الحلول كلها معا وفق ترتيبها المنطقي، الا ان ما نسبته 16,09% من المستجوبين يرون بان التعلم التعاوني يشجع التلاميذ على مناقشة الافكار وتبادل أراءهم، وما نسبته 13,56% من المستجوبين يرون بان التعلم التعاوني يشجع التلاميذ على التعاون لإيجاد الحلول، أما ما نسبته 9,89% من المستجوبين يرون بان التعلم التعاوني يشجع التلاميذ على عرض أفكارهم ونقاشها في حلقة جماعية، وما نسبته 8,51%من المستجوبين لم يجيبو.

وتفسر هذه النسب المتباينة بين الأساتذة المستجوبين في فهمهم واختلافهم في تطبيق طريقة التعلم التعاوني، وعلى الرغم من ذلك التباين إلا أن النسبة الأكبر في الجدول(19) و كما تؤكده كذلك بيانات الجدول(18) بأن الأساتذة المستجوبين يعتمدون على طريقة التعلم التعاوني، لما فيها من تشجيع للتلاميذ على عرض لأفكارهم ومناقشتها جماعيا، وتبادل الآراء بالحوار والتشاور، والتعاون لإيجاد الحلول، وكلها مراحل تعزز العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين وتثمن العلاقات الايجابية مع الجماعة كما يراها فرديناند تونيز في تفسيره للعلاقات الاجتماعية بين الفرد والجماعة، وهي من المبادئ التي جاءت بها مضامين الإصلاح التربوي الاخيرة عندما جعلت التلميذ محور للعملية التربوية، مع ضرورة تطوير الكفاءات وتقوية العلاقات الاجتماعية التشاركية لنجاح النسق التربوي، بما ينعكس ايجابا بمخرجاته في شكل العلاقات الاجتماعية للنسق الاجتماعي الكلي، الا ان هناك من الأساتذة من يعتمدون على طريقة التعلم التعاوني في احد جزئياتها مما قد يقلل من فاعليتها، ومنهم من لا يعتمد عليها مطلقا ويكون مرجع ذلك في قصور معرفة بعض الأساتذة بطريقة التعلم التعاوني بسبب طبيعة تكوينهم القاعدي المتباين او حداثتهم في التدريس او عدم اقتناعهم بهذه الطريقة كلها عوامل قد تجتمع لتصبح حاجز للأستاذ تعيقه من تطبيقها في الصف الدراسي.

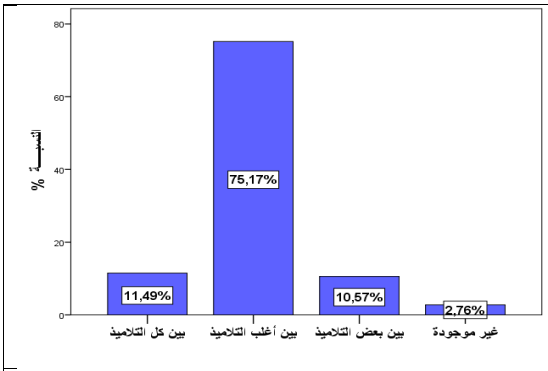
وعلى العموم يستنتج بان النسبة الاكبر من الأساتذة يعتمدون الى حد كبير على طريقة التعلم التعاوني بتشجيع التلاميذ على عرض افكارهم ومناقشتها وتبادلها في حلقة جماعية، وتبادل الآراء، مما يفتح مجال للتنافس وإعادة تشكيل العلاقات التعاونية بين المتعلمين وتثمين العلاقات الاجتماعية الايجابية من أجل التعاون لإيجاد الحلول لمختلف التساؤلات والإشكالات المطروحة بين اهم الفاعلين في الجماعة التربوية، مما تسمح بتنمية المهارات والقدرات واستغلال مختلف الامكانيات المتاحة، وتعزيز التواصل والتفاعل بين الأفراد واستغلال العلاقات الاجتماعية الصفية و اللاصفية بما يخدم الفرد والجماعة.

جدول رقم(20): يبين إجابات المبحوثين حول شكل العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ أثناء سيرورة الدرس.

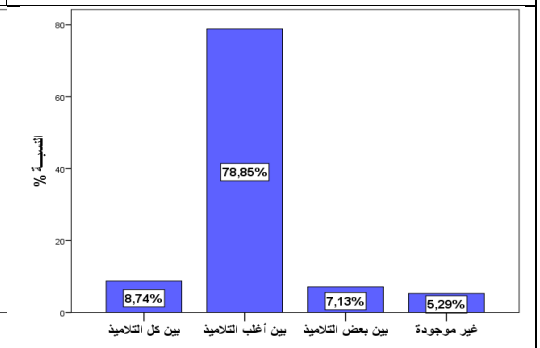
بين التلاميذ / شكل العلاقات الاجتماعية		كل التلاميذ	أغلب التلاميذ	بعض التلاميذ	غير موجودة	المجموع
علاقات تعاونية	التكرار	53	327	49	6	435
	النسبة	%12,10	%75,17	%11,26	%1,38	%100
علاقات تضامنية	التكرار	50	327	46	12	435
	النسبة	%11,49	%75,17	%10,57	%2,76	%100
علاقات تنافسية	التكرار	38	343	31	23	435
	النسبة	%8,74	%78,85	%7,13	%5,29	%100
علاقات صراعية	التكرار	17	100	8	435	435
	النسبة	%3,91	%22,99	%1,84	%71,26	%100
علاقات تنافرية	التكرار	21	70	11	333	435
	النسبة	%4,83	%16,09	%2,53	%76,55	%100
علاقات حوارية تشاورية	التكرار	47	332	40	16	435
	النسبة	%10,80	%76,32	%9,20	%3,68	%100



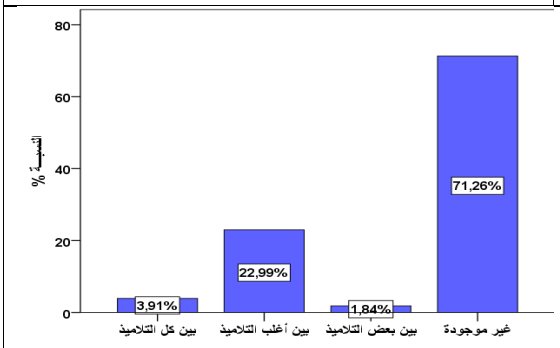
الشكل رقم(18): يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول انتشار العلاقات التعاونية بين التلاميذ



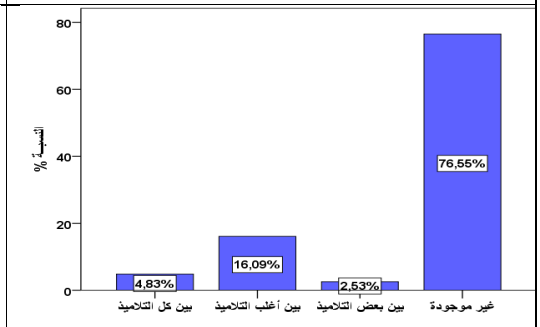
الشكل رقم(19): يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول انتشار العلاقات التضامنية بين التلاميذ



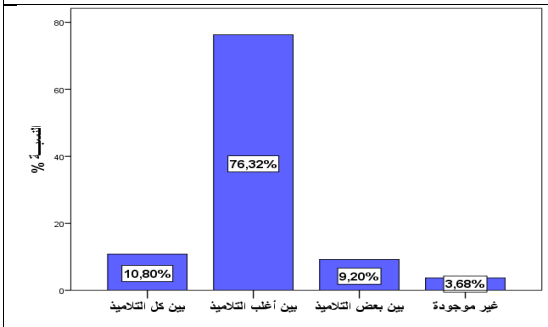
الشكل رقم(20): يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول انتشار العلاقات التنافسية بين التلاميذ



الشكل رقم(21): يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول انتشار العلاقات الصراعية بين التلاميذ



الشكل رقم(22): يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول انتشار العلاقات التنافرية بين التلاميذ



الشكل رقم(23): يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول انتشار العلاقات الحوارية التشاورية بين التلاميذ

تظهر بيانات الجدول (20) أشكال العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ في الصف الدراسي أثناء سيرورة الدرس، وكانت هذه العلاقات منتشرة بين التلاميذ حسب كل علاقة اجتماعية حسب رأي الأساتذة المستجوبين كما يلي:

العلاقات التعاونية: وكانت النسبة الأعلى للمستجوبين من الأساتذة والمقدرة بـ75,17% تؤكد على ان العلاقات التعاونية تكون بين اغلب التلاميذ أثناء سيرورة الدرس، ثم تليها ما نسبته 12,10% من المستجوبين يرون ان العلاقات التعاونية تشمل كل التلاميذ أثناء الدرس، اما ما نسبته 11,26% من الأساتذة المستجوبين يرون بان العلاقات التعاونية تشمل بعض التلاميذ اثناء سيرورة الدرس، في حين ما نسبته 1,38% من الأساتذة المستجوبين يرون بأنه لا توجد مطلقا علاقات تعاونية بين التلاميذ أثناء سيرورة الدرس.

العلاقات التضامنية: وكانت النسبة الأعلى للمستجوبين من الأساتذة والمقدرة بـ75,17% تؤكد على ان العلاقات التضامنية تكون بين اغلب التلاميذ اثناء سيرورة الدرس، ثم تليها ما نسبته 11,49% من المستجوبين يرون ان العلاقات التضامنية تشمل كل التلاميذ أثناء الدرس، اما ما نسبته 10,57% من الأساتذة المستجوبين يرون بان العلاقات التضامنية تشمل بعض التلاميذ اثناء سيرورة الدرس، في حين ما نسبته 2,76% من الأساتذة المستجوبين يرون بأنه لا توجد على الاطلاق علاقات تضامنية بين التلاميذ أثناء سيرورة الدرس.

العلاقات التنافسية: وكانت النسبة الأعلى للمستجوبين من الأساتذة والمقدرة بـ78,85% تؤكد على ان العلاقات التنافسية تكون بين اغلب التلاميذ اثناء سيرورة الدرس، ثم تليها ما نسبته 8,74% من المستجوبين يرون ان العلاقات التنافسية تكون بين كل التلاميذ أثناء الدرس، اما ما نسبته 7,13%من الأساتذة المستجوبين يرون بان العلاقات التنافسية تشمل بعض التلاميذ اثناء سيرورة الدرس، في حين ما نسبته 5,29% من الأساتذة المستجوبين يرون بأنه لا توجد علاقات تنافسية بين التلاميذ أثناء سيرورة الدرس.

العلاقات الصراعية: وكانت النسبة الأعلى للمستجوبين من الأساتذة والمقدرة بـ71,26% تؤكد على ان العلاقات الصراعية غير موجودة بين التلاميذ عند سيرورة الدرس، ثم تليها ما نسبته

22,99%من المستجوبين يرون ان العلاقات الصراعية تكون بين اغلب التلاميذ أثناء الدرس، أما ما نسبته 3,91%من الأساتذة المستجوبين يرون بان العلاقات الصراعية تشمل كل التلاميذ اثناء سيرورة الدرس، في حين ما نسبته 1,84% من الأساتذة المستجوبين يرون بأن العلاقات الصراعية تكون بين بعض التلاميذ أثناء سيرورة الدرس.

العلاقات التنافرية: وكانت النسبة الأعلى للمستجوبين من الأساتذة والمقدرة 76,55% يؤكدون بأن العلاقات التنافرية غير موجودة بين التلاميذ عند سيرورة الدرس، ثم تليها ما نسبته 16,09%من المستجوبين يرون ان العلاقات التنافرية تكون بين اغلب التلاميذ أثناء الدرس، أما ما نسبته 4,83%من الأساتذة المستجوبين يرون بان العلاقات التنافرية تشمل كل التلاميذ اثناء سيرورة الدرس، في حين ما نسبته 2,53%من الأساتذة المستجوبين يرون بأن العلاقات التنافرية تكون بين بعض التلاميذ أثناء سيرورة الدرس.

العلاقات الحوارية التشاورية : وكانت النسبة الأعلى للمستجوبين من الأساتذة والمقدرة بـ76,32% تؤكد على ان العلاقات الحوارية التشاورية تكون بين اغلب التلاميذ في اغلب الحالات عند سيرورة الدرس، ثم تليها ما نسبته 10,80% من المستجوبين يرون ان العلاقات الحوارية التشاورية تشمل كل التلاميذ أثناء الدرس، اما ما نسبته 9,20%من الأساتذة المستجوبين يرون بان العلاقات الحوارية التشاورية تشمل بعض التلاميذ اثناء سيرورة الدرس، في حين ما نسبته 3,68% من الأساتذة المستجوبين يرون بأنه لا توجد مطلقا علاقات الحوارية التشاورية بين التلاميذ أثناء سيرورة الدرس.

ويمكن تفسير توزيع النسب السابقة الذكر التي تؤكد على الانتشار المعتبر للعلاقات التعاونية، والتنافسية، والتضامنية، والحوارية التشاورية السائدة أثناء سيرورة الدروس بين التلاميذ، والتي تأكد وجودها بين اغلب التلاميذ في كل الحالات، مع تأكيد اغلب المستجوبين من أساتذة

التعليم الثانوي على قلة انتشار العلاقات الصراعية و التنافرية بين التلاميذ أثناء سير الدروس، وذلك أن تطبيق مختلف طرائق التدريس من قبل الأساتذة حسب خصوصية كل موضوع دراسة ومادة، يضفي طابع الاشراف والتوجيه للتلاميذ من قبل الأساتذة وفتح مجال التواصل والتفاعل في الصف الدراسي، من خلال الحوار والتشاور وتبادل الآراء والنقاش أثناء بناء الدرس، خاصة اذا كان ملتزم بتطبيق مضامين الإصلاح التربوي وفق المقاربة بالكفاءات المعتمدة، فتبرز مختلف أشكال العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ، التي قد تتراوح بين العلاقات التعاونية والتضامنية حينا والتنافسية حينا وقد تكون علاقات تنافرية وصراعية حينا آخر.

ويستنتج مما سبق عموما ان منحى انتشار العلاقات الاجتماعية السائدة بين التلاميذ أثناء سيرورة الدروس بالنسبة للعلاقات التعاونية والتضامنية والتنافسية هو نفسه، وهو شائع عند أغلب التلاميذ في كل الحالات، في حين أن منحى العلاقات التنافرية والصراعية هو نفسه في كل الحالات، وهو غير موجود وقليل الانتشار بين التلاميذ أثناء سير الدروس.

جدول رقم(21): يبين العلاقة بين طريقة حل المشكلات التي يعتمدها الأساتذة والعلاقات الاجتماعية التعاونية بين المتعلمين.

العلاقات التعاونية سائدة بين		اعتماد الأساتذة على طريقة حل المشكلات		المجموع
		نعم	لا	
كل التلاميذ	التكرار	48	5	53
	النسبة	%11,03	%1,15	%12,18
اغلب التلاميذ	التكرار	314	13	327
	النسبة	%72,18	%2,98	%75,16
بعض التلاميذ	التكرار	42	7	49
	النسبة	%9,65	%1,61	%11,26
لا توجد	التكرار	2	4	6

	النسبة	%0,46	%0,92	%1,38
المجموع	التكرار	406	29	435
	النسبة	%93,33	%6,67	%100

الاختبارات الإحصائية					
كاي تربيع χ2 المحسوبة	كاي تربيع χ2 الجدولية	درجة الحرية df	القيمة المعنوية sig	معامل كرامر v	العلاقة
43,74	7,81	3	0,00 اقل من0,05	0,617	دالة إحصائيا

أُعتمد هذا الجدول ليبين العلاقة بين طريقة حل المشكلات التي يعتمدها الأساتذة في دروسهم والعلاقات الاجتماعية التعاونية السائدة بين المتعلمين، حيث تم تسجيل ما نسبته 93,33% من المستجوبين الذين أكدوا على اعتمادهم على طريقة حل المشكلات في تدريسهم، على خلاف ما نسبته6,67% من الأساتذة المستجوبين الذين صرحوا بعدم اعتمادهم بالمطلق في تدريسهم على طريقة حل المشكلات وهو ما تدعمه كذلك نتائج الجدول(14) وذلك حسب المتغير المستقل أعلاه.

أما بالنسبة للمتغير التابع فنجد أن النسبة الأعلى والمقدرة بـ 75,16% من الأساتذة المستجوبين صرحوا بانتشار وتشكل لعلاقات اجتماعية تعاونية بين أغلب التلاميذ منهم 72,18% من الأساتذة المستجوبين الذين يعتمدون على طريقة حل المشكلات كطريقة تدريس، وذلك ما تدعمه نتائج الجدول(20)، وتوزعت باقي النسبة بين الأساتذة الذين صرحوا بوجود علاقات تعاونية بين كل التلاميذ بنسبة12,18%، وبين بعض التلاميذ بنسبة11,26%، وبعدم وجود علاقات تعاونية بنسبة 1,38%.

وتفسر نسب إجابات الأساتذة المستجوبين بوجود العلاقة بين طريقة حل المشكلات التي يعتمدها الأساتذة وانتشار العلاقات التعاونية بين التلاميذ، وذلك ان اعتماد هذه الطريقة في الصف

الدراسي يسمح للتلاميذ بالتواصل اكثر والتفاعل والتعاون لتحديد وصياغة المشكل الدراسي وجمع المعلومات بخصوصه وتجريب واختيار الحلول المتعلق به مما تنعكس في علاقاتهم الاجتماعية وتقاربها وتعزيز التعاون، وهو ما أكدته تصريحات الأساتذة المستجوبين المعتمدين على طريقة حل المشكلات وهم انفسهم من تنتشر في صفوفهم الدراسية العلاقات التعاونية اثناء الدروس على اثر ممارستهم لهذا النوع من طرائق التدريس، وبدون شك فان هذه العلاقات لم تبقى حبيسة الصفوف الدراسية بل تتعداها الى النشاطات اللاصفية كما اكده بعض النظار ومدراء الثانويات وتظهر في العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين وباقي أفراد الجماعة التربوية.

ويمكن التأكيد من خلال الاختبارات الاحصائية لقيمة كاي تربيع $\chi 2$ المحسوبة والمقدرة بـ43,74 وهي اكبر من قيمة كاي تربيع$\chi 2$ الجدولية المقدرة بـ7,81، بوجود علاقة دالة احصائيا عند القيمة المعنوية 0,00 وهي اقل من مستوى المعنوية 0,05، مما يؤكد على وجود العلاقة بين اعتماد الأساتذة على طريقة حل المشكلات وتشكيل وانتشار العلاقات الاجتماعية التعاونية بين المتعلمين، وباحتساب معامل كرامرv المقدر بـ0,617 يتأكد وجود ارتباط قوي بين المتغيرين يدل على علاقة طردية ايجابية بينهما.

ويستنتج بأن اعتماد الأساتذة على طريقة حل المشكلات كطريقة تدريس عملت على اعادة تشكيل العلاقات الاجتماعية التعاونية بين المتعلمين، وتحسينها وتعزيزها من خلال نمط التواصل والتفاعل المتاح بين التلاميذ في الانشطة الصفية، مما يجعل العلاقات التعاونية اساسا في نسق العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين والجماعة التربوية لتحقيق الانسجام وبلوغ الاهداف في الوسط المدرسي وفق مضامين الإصلاح التربوي المقررة وما يطمح له النسق التربوي.

جدول رقم(22): يبين العلاقة بين طريقة حل المشكلات التي يعتمدها الأساتذة والعلاقات الاجتماعية الصراعية بين المتعلمين.

العلاقات الصراعية سائدة بين		اعتماد الأساتذة على طريقة حل المشكلات		المجموع
		نعم	لا	
كل التلاميذ	التكرار	17	0	17
	النسبة	%3,91	%00	%3,91
اغلب التلاميذ	التكرار	87	13	100
	النسبة	%20,00	%3,00	%23,00
بعض التلاميذ	التكرار	5	3	8
	النسبة	%1,15	%0,69	%1,84
لا توجد	التكرار	297	13	310
	النسبة	%68,28	%3,00	%71,28
المجموع	التكرار	406	29	435
	النسبة	%93,33	%6,67	%100

الاختبارات الإحصائية					
كاي تربيع $\chi 2$ المحسوبة	كاي تربيع $\chi 2$ الجدولية	درجة الحرية df	القيمة المعنوية sig	معامل كرامر v	العلاقة او الارتباط
22,93	**7,81**	**3**	**0,00 اقل من0,05**	**−0,530**	**دالة إحصائيا**

أُعتمد هذا الجدول ليبين العلاقة بين طريقة حل المشكلات التي يعتمدها الأساتذة في دروسهم والعلاقات الاجتماعية الصراعية السائدة بين المتعلمين، حيث تم تسجيل ما نسبته 93,33% من المستجوبين الذين أكدوا على اعتمادهم على طريقة حل المشكلات في تدريسهم، على خلاف ما نسبته6,67% من الأساتذة المستجوبين الذين صرحوا بعدم اعتمادهم بالمطلق في تدريسهم على طريقة حل المشكلات وهو ما تدعمه كذلك نتائج الجدول(14) وذلك حسب المتغير المستقل أعلاه.

أما بالنسبة للمتغير التابع فنجد أن النسبة الأعلى والمقدرة بـ 71,28% من الأساتذة المستجوبين صرحوا بعدم وجود علاقات صراعية بين التلاميذ منهم68,28% من الأساتذة المستجوبين الذين يعتمدون على طريقة حل المشكلات كطريقة تدريس، وذلك ما تدعمه نتائج الجدول(20)، وتوزعت باقي النسبة بين الأساتذة الذين صرحوا بوجود علاقات تعاونية بين أغلب التلاميذ بنسبة 23,00%، وبين كل التلاميذ بنسبة3,91%، وبين بعض التلاميذ بنسبة1,84%.

وتفسر نسب إجابات الأساتذة المستجوبين بالعلاقة بين طريقة حل المشكلات التي يعتمدها الأساتذة وتأثيرها في حدود انتشار العلاقات الصراعية بين التلاميذ، وذلك ان اعتماد طريقة حل المشكلات وادارة الحوار والتشارك بين التلاميذ يساعدهم على حل المشكلات لمختلف الوضعيات التعلمية، الأمر الذي من شأنه تقليل الصراعات وتحقيق التقارب بين التلاميذ، ونبذ كل أشكال التنافر مما تنعكس في مختلف علاقاتهم الاجتماعية سواء الصفية او اللاصفية وقد تتعداه الى باقي أفراد الجماعة التربوية عندما تصبح هذه الطريقة كأداة اساسية في عمليتي التعليم والتعلم.

ويمكن التأكيد من خلال الاختبارات الاحصائية لقيمة كاي تربيع $\chi 2$ المحسوبة والمقدرة بـ22,93 وهي اكبر من قيمة كاي تربيع$\chi 2$ الجدولية المقدرة بـ7,81، بوجود علاقة دالة احصائيا عند القيمة المعنوية 0,00 وهي اقل من مستوى المعنوية 0,05، مما يؤكد على وجود العلاقة بين اعتماد الأساتذة على طريقة حل المشكلات وتشكيل وانتشار العلاقات الاجتماعية الصراعية بين المتعلمين، وباحتساب معامل كرامر v المقدر بـ0,530- ، يتأكد وجود ارتباط عكسي بين المتغيرين متوسط نسبيا.

ويستنتج بأن اعتماد الأساتذة على طريقة حل المشكلات كطريقة تدريس عملت على عدم تشكل علاقات اجتماعية صراعية، وانه كلما تم الاعتماد على هذا النوع من طرائق التدريس زاد في

نقص العلاقات الصراعية بين المتعلمين، مما ينعكس ايجابا في تحسين العلاقات الاجتماعية، وزيادة مردودية العملية التربوية وانسجام الجماعة التربوية.

جدول رقم(23): يبين العلاقة بين طريقة بيداغوجيا المشروع التي يعتمدها الأساتذة والعلاقات الاجتماعية التضامنية بين المتعلمين.

العلاقات التضامنية سائدة بين		اعتماد الأساتذة على طريقة بيداغوجيا المشروع		المجموع
		نعم	لا	
كل التلاميذ	التكرار	43	07	50
	النسبة	%9,88	%1,61	%11,49
اغلب التلاميذ	التكرار	279	48	327
	النسبة	%64,14	%11,03	%75,17
بعض التلاميذ	التكرار	17	29	46
	النسبة	%3,91	%6,67	%10,58
لا توجد	التكرار	5	7	12
	النسبة	%1,15	%1,61	%2,76
المجموع	التكرار	358	77	435
	النسبة	%82,30	%17,70	%100

الاختبارات الإحصائية					
كاي تربيع $\chi 2$ المحسوبة	كاي تربيع $\chi 2$ الجدولية	درجة الحرية df	القيمة المعنوية sig	معامل كرامر v	العلاقة
22,57	**7,81**	**3**	**0,00 اقل من0,05**	**0,730**	**دالة إحصائيا**

أُعتمد هذا الجدول ليبين العلاقة بين طريقة بيداغوجيا المشروع التي يعتمدها الأساتذة في دروسهم والعلاقات الاجتماعية التضامنية السائدة بين المتعلمين، حيث تم تسجيل ما نسبته 82,30% من المستجوبين الذين أكدوا على اعتمادهم على طريقة بيداغوجيا المشروع في

تدريسهم، على خلاف ما نسبته17,70% من الأساتذة المستجوبين الذين صرحوا بعدم اعتمادهم بالمطلق في تدريسهم على طريقة بيداغوجيا المشروع وهو ما تدعمه كذلك نتائج الجدول(16) وذلك حسب المتغير المستقل أعلاه.

أما بالنسبة للمتغير التابع فنجد أن النسبة الأعلى والمقدرة بـ 75,17% من الأساتذة المستجوبين صرحوا بوجود علاقات تضامنية بين اغلب التلاميذ منهم64,14% من الأساتذة المستجوبين الذين يعتمدون على طريقة بيداغوجيا المشروع كطريقة تدريس، وذلك ما تدعمه نتائج الجدول(20)، وتوزعت باقي النسبة بين الأساتذة الذين صرحوا بوجود علاقات تضامنية بين كل التلاميذ بنسبة11,49%، وبين بعض التلاميذ بنسبة10,58%، وبعدم وجود علاقات تضامنية بين التلاميذ بنسبة2,76%.

وتفسر نسب إجابات الأساتذة المستجوبين بوجود علاقة بين طريقة بيداغوجيا المشروع التي يعتمدها الأساتذة وتأثيرها في انتشار العلاقات التضامنية بين التلاميذ، وذلك ان اعتماد طريقة بيداغوجيا المشروع من خلال المشاريع البحثية الفردية او بالفرق او مشروع المؤسسة، تعمل على فتح وتوسيع مجال الحوار والتشاور وتبادل الامكانات المادية والافكار التي تساعد على انجاز المشاريع البحثية لمختلف الوضعيات التعلمية مما تتيح فرص لتضامن الأفراد والفرق ليتمكن كل من تحقيق مشروعه، من أجل تحقيق الاهداف التعليمية وتنمية الكفاءات المهارية لدى المتعلمين.

ويمكن التأكيد من خلال الاختبارات الاحصائية لقيمة كاي تربيع $\chi 2$ المحسوبة والمقدرة بـ22,57 وهي اكبر من قيمة كاي تربيع$\chi 2$ الجدولية المقدرة بـ7,81، بوجود علاقة دالة احصائيا عند القيمة المعنوية 0,00 وهي اقل من مستوى المعنوية 0,05، مما يؤكد على وجود العلاقة بين اعتماد الأساتذة على طريقة بيداغوجيا المشروع وتشكيل وانتشار العلاقات الاجتماعية التضامنية

بين المتعلمين، وباحتساب معامل كرامرv المقدر بـ0,730 ، يتأكد وجود ارتباط طردي بين المتغيرين يدل على العلاقة الايجابية القوية بينهما.

ويستنتج بأن اعتماد الأساتذة على طريقة بيداغوجيا المشروع كطريقة عمل وتدريس تساعد في نشر واعادة تشكيل علاقات اجتماعية ايجابية تعاونية بين المتعلمين مما تسهم في نجاح الفعل التربوي وتطور شبكة العلاقات الاجتماعية للجماعة التربوية مما ينعكس ايجابا في مخرجات النسق التربوي وتحقيق اهدافه.

جدول رقم(24): يبين العلاقة بين طريقة بيداغوجيا المشروع التي يعتمدها الأساتذة والعلاقات الاجتماعية التنافسية بين المتعلمين.

العلاقات التنافسية سائدة بين		اعتماد الأساتذة على طريقة بيداغوجيا المشروع		المجموع
		نعم	لا	
كل التلاميذ	التكرار	31	07	38
	النسبة	%7,13	%1,61	%8,74
اغلب التلاميذ	التكرار	287	56	343
	النسبة	%65,97	%12,87	%78,84
بعض التلاميذ	التكرار	21	10	31
	النسبة	%4,83	%2,30	%7,13
لا توجد	التكرار	19	4	23
	النسبة	%4,37	%0,92	%5,29
المجموع	التكرار	358	77	435
	النسبة	%82,30	%17,70	%100

الاختبارات الإحصائية					
كاي تربيع $\chi 2$ المحسوبة	كاي تربيع $\chi 2$ الجدولية	درجة الحرية df	القيمة المعنوية sig	معامل كرامرv	العلاقة

17,53	**7,81**	**3**	**0,00 اقل من0,05**	**0,532**	**دالة إحصائيا**

أُعتمد هذا الجدول ليبين العلاقة بين طريقة بيداغوجيا المشروع التي يعتمدها الأساتذة في دروسهم والعلاقات الاجتماعية التنافسية السائدة بين المتعلمين، حيث تم تسجيل ما نسبته 82,30% من المستجوبين الذين أكدوا على اعتمادهم على طريقة بيداغوجيا المشروع في تدريسهم، على خلاف ما نسبته17,7% من الأساتذة المستجوبين الذين صرحوا بعدم اعتمادهم بالمطلق في تدريسهم على طريقة بيداغوجيا المشروع وهو ما تدعمه كذلك نتائج الجدول(16) وذلك حسب المتغير المستقل أعلاه.

أما بالنسبة للمتغير التابع فنجد أن النسبة الأعلى والمقدرة بـ 78,84% من الأساتذة المستجوبين صرحوا بوجود علاقات تنافسية بين اغلب التلاميذ منهم65,97% من الأساتذة المستجوبين الذين يعتمدون على طريقة بيداغوجيا المشروع كطريقة تدريس، وذلك ما تدعمه نتائج الجدول(20)، وتوزعت باقي النسبة بين الأساتذة الذين صرحوا بوجود علاقات تنافسية بين كل التلاميذ بنسبة8,74%، وبين بعض التلاميذ بنسبة7,13%، وبعدم وجود علاقات تنافسية بين التلاميذ بنسبة5,29%.

وتفسر نسب إجابات الأساتذة المستجوبين بوجود علاقة بين طريقة بيداغوجيا المشروع التي يعتمدها الأساتذة وتأثيرها في انتشار العلاقات التنافسية بين التلاميذ، وذلك ان اعتماد المقاربة بالكفاءات في مضامين الإصلاح التربوي الاخير تشجع على العمل بالمشاريع البحثية، وتسخير كل الامكانات المادية والبشرية لتحقيق بعض الاهداف التعليمية، التي تتلاءم وهذا النمط من النشاطات، الذي يساعد في تطوير كفاءات المتعلمين ويحفز على التنافسية فيما بينهم، لإنجاز المشاريع كما تضفي روح المنافسة في اتقان الاعمال والزيادة في تنافسيته المحفزة على العمل

والابتكار من أجل الرفع من مردودية العملية التعليمية التعلمية وتحقيق النجاح على مستوى الفرد والجماعة التربوية.

ويمكن التأكيد من خلال الاختبارات الاحصائية لقيمة كاي تربيع $\chi 2$ المحسوبة والمقدرة بـ17,53 وهي اكبر من قيمة كاي تربيع$\chi 2$ الجدولية المقدرة بـ7,81، بوجود علاقة دالة احصائيا عند القيمة المعنوية 0,00 وهي اقل من مستوى المعنوية 0,05، مما يؤكد على وجود العلاقة بين اعتماد الأساتذة على طريقة بيداغوجيا المشروع وتشكيل وانتشار العلاقات الاجتماعية التنافسية بين المتعلمين، وباحتساب معامل كرامر v المقدر بـ0,532 ، يتأكد وجود ارتباط طردي بين المتغيرين يدل على العلاقة الايجابية القوية بينهما.

ويستنتج بأن اعتماد الأساتذة على طريقة بيداغوجيا المشروع كطريقة عمل وتدريس تساعد في توسيع انتشار واعادة تشكيل العلاقات الاجتماعية التنافسية بين التلاميذ، مما ينعكس ايجابا في نشاط وحيوية الفريق التربوي وتحقيق الاهداف التعليمية المسطرة من وراء هذه المشاريع البحثية وجعل المنافسة من روح عمل الجماعة التربوية، وانعكاسها في الممارسات اليومية لأفرادها داخل الوسط المدرسي وخارجه، مما يسهم في تكيف واندماج الأفراد وزيادة فعاليتهم في محيطهم الاجتماعي، وهو ما يسعى له النسق التربوي لتحقيق التكامل مع باقي الأنساق، وهو ما أشار إليه تالكوت بارسونس في نظرية النسق والتكامل الوظيفي بين الأنساق من خلال التفاعلات الاجتماعية المتبادلة بينها لضمان تنمية وتطوير المجتمع.

جدول رقم(25): يبين العلاقة بين طريقة بيداغوجيا المشروع التي يعتمدها الأساتذة والعلاقات الاجتماعية التنافرية بين المتعلمين.

العلاقات التنافرية	اعتماد الأساتذة على طريقة بيداغوجيا المشروع	المجموع

سائدة بين		نعم	لا	
كل التلاميذ	التكرار	20	01	21
	النسبة	%4,60	%0,23	%4,83
اغلب التلاميذ	التكرار	42	28	70
	النسبة	%9,65	%6,44	%16,09
بعض التلاميذ	التكرار	7	4	11
	النسبة	%1,61	%0,92	%2,53
لا توجد	التكرار	289	44	333
	النسبة	%66,44	%10,11	%76,55
المجموع	التكرار	358	77	435
	النسبة	%82,30	%17,70	%100

الاختبارات الإحصائية

كاي تربيع $\chi 2$ المحسوبة	كاي تربيع $\chi 2$ الجدولية	درجة الحرية df	القيمة المعنوية sig	معامل كرامر v	العلاقة
34,52	**7,81**	**3**	**0,00 اقل من0,05**	**−0,482**	**دالة إحصائيا**

أُعتمد هذا الجدول ليبين العلاقة بين طريقة بيداغوجيا المشروع التي يعتمدها الأساتذة في دروسهم والعلاقات الاجتماعية التنافرية السائدة بين المتعلمين، حيث تم تسجيل ما نسبته 82,30% من المستجوبين الذين أكدوا على اعتمادهم على طريقة بيداغوجيا المشروع في تدريسهم، على خلاف ما نسبته17,70% من الأساتذة المستجوبين الذين صرحوا بعدم اعتمادهم بالمطلق في تدريسهم على طريقة بيداغوجيا المشروع وهو ما تدعمه كذلك نتائج الجدول(16) وذلك حسب المتغير المستقل أعلاه.

أما بالنسبة للمتغير التابع فنجد أن النسبة الأعلى والمقدرة بـ 76,55% من الأساتذة المستجوبين صرحوا بعدم وجود علاقات تنافرية بين اغلب التلاميذ، منهم ما نسبته 66,44% من

الأساتذة المستجوبين الذين يعتمدون على طريقة بيداغوجيا المشروع كطريقة تدريس، وذلك ما تدعمه نتائج الجدول(20)، وتوزعت باقي النسبة بين الأساتذة الذين صرحوا بوجود علاقات تنافرية بين اغلب التلاميذ بنسبة 16,09% وبين كل التلاميذ بنسبة 4,83%، وبين بعض التلاميذ بنسبة2,53%.

وتفسر نسب إجابات الأساتذة المستجوبين بوجود علاقة بين طريقة بيداغوجيا المشروع التي يعتمدها الأساتذة وتأثيرها في التقليل من انتشار العلاقات التنافرية بين التلاميذ، وذلك ان اعتماد ومدراء الثانويات من خلال مختلف الجلسات واللقاءات بان طريقة بيداغوجيا المشروع تعمل على ازالة الفوارق بين المتعلمين، والانتقال من الجانب النظري للدروس الى الجانب التطبيقي، الذي يتسم بالتشويق واثارة التعلم لدى المتعلمين لامتلاكهم مهارات الممارسة، وتمكينهم من استغلالها في المشاريع البحثية فتعمل على التقليل من التوتر وتزيد من تقارب المتعلمين.

وبالرجوع الى الاختبارات الاحصائية لقيمة كاي تربيع $\chi 2$ المحسوبة والمقدرة بـ17,53 وهي اكبر من قيمة كاي تربيع $\chi 2$ الجدولية المقدرة بـ7,81، مما يدل على وجود علاقة دالة احصائيا عند القيمة المعنوية 0,00 وهي اقل من مستوى المعنوية 0,05، مما يؤكد وجود العلاقة بين اعتماد الأساتذة على طريقة بيداغوجيا المشروع وقلة انتشار وتشكيل العلاقات الاجتماعية التنافرية بين المتعلمين، وباحتساب معامل كرامر v المقدر بـ0,482-، يتأكد وجود ارتباط عكسي بين المتغيرين يدل على العلاقة السلبية المتوسطة نسبيا.

ويستنتج بأن اعتماد الأساتذة على طريقة بيداغوجيا المشروع كطريقة عمل وتدريس تساعد في التقليل من انتشار وتشكيل العلاقات الاجتماعية التنافرية بين التلاميذ، وهو ما تسعى لتجسيده المنظومة التربوية بمختلف النصوص التنظيمية والمقاربات البيداغوجية والمناهج الدراسية وطرائق التدريس، من أجل ازالة التوتر داخل الصف الدراسي وخارجه لتحقيق التعلم في احسن الظروف،

التي تتيح الفرص المتساوية للمتعلمين لمساعدتهم على تنمية قدراتهم ومهاراتهم، واثارة التعلم لديهم والتفاعل مع اقرانهم واعدادهم للاندماج في جماعتهم التربوية ووسطهم المدرسي ومجتمعهم كأفراد فاعلين.

جدول رقم(26): يبين العلاقة بين طريقة التعلم التعاوني التي يعتمدها الأساتذة والعلاقات الاجتماعية التعاونية بين المتعلمين.

العلاقات التعاونية / سائدة بين		اعتماد الأساتذة على طريقة التعلم التعاوني		المجموع
		نعم	لا	
كل التلاميذ	التكرار	46	7	53
	النسبة	%10,57	%1,61	%12,18
اغلب التلاميذ	التكرار	295	32	327
	النسبة	%67,82	%7,36	%75,18
بعض التلاميذ	التكرار	42	7	49
	النسبة	%9,65	%1,61	%11,26
لا توجد	التكرار	2	4	6
	النسبة	%0,46	%0,99	%1,45
المجموع	التكرار	387	48	435
	النسبة	%88,96	%11,04	%100

الاختبارات الإحصائية

كاي تربيع $\chi 2$ المحسوبة	كاي تربيع $\chi 2$ الجدولية	درجة الحرية df	القيمة المعنوية sig	معامل كرامر v	العلاقة
12,94	**7,81**	**3**	**0,00 اقل من0,05**	**0,673**	**دالة إحصائيا**

أُعتمد هذا الجدول ليبين العلاقة بين طريقة التعلم التعاوني التي يعتمدها الأساتذة في دروسهم والعلاقات الاجتماعية التعاونية السائدة بين المتعلمين، حيث تم تسجيل ما نسبته

88,96% من المستجوبين الذين أكدوا على اعتمادهم على طريقة التعلم التعاوني في تدريسهم، على خلاف ما نسبته 11,04% من الأساتذة المستجوبين الذين صرحوا بعدم اعتمادهم بالمطلق في تدريسهم على طريقة التعلم التعاوني وهو ما تدعمه كذلك نتائج الجدول(18) وذلك حسب المتغير المستقل أعلاه.

أما بالنسبة للمتغير التابع فنجد أن النسبة الأعلى والمقدرة بـ 75,18% من الأساتذة المستجوبين صرحوا بانتشار وتشكل لعلاقات اجتماعية تعاونية بين أغلب التلاميذ منهم 67,82% من الأساتذة المستجوبين الذين يعتمدون على طريقة التعلم التعاوني كطريقة تدريس، وذلك ما تدعمه نتائج الجدول(20)، وتوزعت باقي النسبة بين الأساتذة الذين صرحوا بوجود علاقات تعاونية بين كل التلاميذ بنسبة12,18%، وبين بعض التلاميذ بنسبة11,26%، وبعدم وجود علاقات تعاونية بنسبة 1,45%.

وتفسر نسب إجابات الأساتذة المستجوبين بوجود العلاقة بين طريقة التعلم التعاوني التي يعتمدها الأساتذة وانتشار العلاقات التعاونية بين التلاميذ، وذلك ان اعتماد هذه الطريقة مع التلاميذ في الصف الدراسي تسمح لهم بالتواصل اكثر والتفاعل والتعاون لعرض أفكارهم ونقاشها في حلقة جماعية، و مناقشة أفكارهم وتبادل الآراء، والتعاون لإيجاد الحلول، وكلها مراحل هي من صلب طريقة التعلم التعاوني كما اعتمدتها مضامين الإصلاح التربوي الاخيرة وفق المقاربة بالكفاءات، التي تسعى لتعزيز التعاون بين التلاميذ خلال تفاعلهم في الأنشطة الدراسية من أجل تبادل ونقل المهارات وكفاءات التعلم وجعلها اسلوب للتفاعل والتعامل بين المتعلمين لتسهم في تطوير شبكة العلاقات الاجتماعية داخل الصف الدراسي وخارجه.

ويمكن التأكيد من خلال الاختبارات الاحصائية لقيمة كاي تربيع $\chi 2$ المحسوبة والمقدرة بـ12,94 وهي اكبر من قيمة كاي تربيع $\chi 2$ الجدولية المقدرة بـ7,81، بوجود علاقة دالة احصائيا

عند القيمة المعنوية 0,00 وهي اقل من مستوى المعنوية 0,05، مما يؤكد على وجود العلاقة بين اعتماد الأساتذة على طريقة التعلم التعاوني وتشكيل وانتشار العلاقات الاجتماعية التعاونية بين المتعلمين، وباحتساب معامل كرامرv المقدر بـ0,673 يتأكد وجود ارتباط قوي بين المتغيرين يدل على علاقة طردية ايجابية بينهما.

ويستنتج بأن اعتماد الأساتذة على طريقة التعلم التعاوني كطريقة تدريس عملت على اعادة تشكيل العلاقات الاجتماعية التعاونية بين المتعلمين، وجعلها نمط ايجابي في التواصل والتفاعل بين المتعلمين، مما يسهم في نجاح العملية التربوية وتحسين مخرجات الفعل التربوي سواء في التحصيل الدراسي للمتعلمين او تطوير شبكة العلاقات الاجتماعية في اتجاهها الإيجابي بما يطمح النسق التربوي لتحقيقه من تكيف واندماج، وبلوغ الاهداف المسطرة.

جدول رقم(27): يبين العلاقة بين طريقة التعلم التعاوني التي يعتمدها الأساتذة والعلاقات الاجتماعية الصراعية بين المتعلمين.

العلاقات الصراعية سائدة بين		اعتماد الأساتذة على طريقة التعلم التعاوني		المجموع
		نعم	لا	
كل التلاميذ	التكرار	17	0	17
	النسبة	%3,91	%00	%3,91
اغلب التلاميذ	التكرار	80	20	100
	النسبة	%18,39	%4,60	%22,99
بعض التلاميذ	التكرار	7	1	8
	النسبة	%1,61	%0,23	%1,84
لا توجد	التكرار	283	27	310
	النسبة	%65,06	%6,21	%71,27
المجموع	التكرار	387	48	435
	النسبة	%88,96	%11,04	%100

الاختبارات الإحصائية					
كاي تربيع $\chi 2$ المحسوبة	كاي تربيع $\chi 2$ الجدولية	درجة الحرية df	القيمة المعنوية sig	معامل كرامر v	العلاقة
12,94	7,81	3	0,00 اقل من0,05	−0,435	دالة إحصائيا

أُعتمد هذا الجدول ليبين العلاقة بين طريقة التعلم التعاوني التي يعتمدها الأساتذة في دروسهم والعلاقات الاجتماعية التعاونية السائدة بين المتعلمين، حيث تم تسجيل ما نسبته 88,96% من المستجوبين الذين أكدوا على اعتمادهم على طريقة التعلم التعاوني في تدريسهم، على خلاف ما نسبته 11,04% من الأساتذة المستجوبين الذين صرحوا بعدم اعتمادهم بالمطلق في تدريسهم على طريقة التعلم التعاوني وهو ما تدعمه كذلك نتائج الجدول(18) وذلك حسب المتغير المستقل أعلاه.

أما بالنسبة للمتغير التابع فنجد أن النسبة الأعلى والمقدرة بـ 71,27% من الأساتذة المستجوبين صرحوا بعدم انتشار وتشكل للعلاقات الاجتماعية الصراعية التلاميذ منهم 65,06% من الأساتذة المستجوبين الذين يعتمدون على طريقة التعلم التعاوني كطريقة تدريس، وذلك ما تدعمه نتائج الجدول(20)، وتوزعت باقي النسبة بين الأساتذة الذين صرحوا بوجود علاقات تعاونية بين أغلب التلاميذ بنسبة 22,99%، وبين كل التلاميذ بنسبة 3,91%، وبين بعض التلاميذ بنسبة 1,84%.

وتفسر نسب إجابات الأساتذة المستجوبين بوجود العلاقة بين طريقة التعلم التعاوني التي يعتمدها الأساتذة والتقليل من انتشار واعادة تشكيل العلاقات الصراعية بين التلاميذ، وذلك ان اعتماد التعلم التعاوني مع التلاميذ وفق ما صرح به الأساتذة وبعض النظار ومدراءهم يعمل على كسر رتابة التدريس وازالة التوتر وفتح مجال أوسع للتواصل بين المتعلمين، والتفاعل والسماح

بتبادل المعارف والمعلومات وتشاركها، وتشجيع نشاط الحلقات لتبادل الآراء من أجل الوصول الى حل بعض الإشكالات بشكل جماعي تعاوني، مما يسهم في استقرار الصف الدراسي وإضعاف النزعة الصراعية لدى الأفراد من المتعلمين وحتى فرق البحث.

ومن خلال الاختبارات الاحصائية لقيمة كاي تربيع $\chi 2$ المحسوبة والمقدرة بـ12,94 وهي اكبر من قيمة كاي تربيع $\chi 2$ الجدولية المقدرة بـ7,81، يتأكد وجود علاقة دالة احصائيا عند القيمة المعنوية 0,00 وهي اقل من مستوى المعنوية 0,05، مما يؤكد على وجود العلاقة بين اعتماد الأساتذة على طريقة التعلم التعاوني والتقليل من تشكيل وانتشار العلاقات الاجتماعية الصراعية بين المتعلمين بشكل عكسي، وباحتساب معامل كرامر v المقدر بـ0,435-، يتأكد وجود ارتباط عكسي متوسط نسبيا بين المتغيرين يدل على علاقة سلبية بينهما.

ويستنتج بأن اعتماد الأساتذة على طريقة التعلم التعاوني كطريقة تدريس عملت على التقليل من اعادة تشكيل العلاقات الاجتماعية الصراعية بين المتعلمين، فالعمل التعاوني بين الأفراد والفرق البحثية يشكل نمط ايجابي في التواصل والتفاعل وتبادل الآراء واقتراح الحلول بشكل جماعي يسهم في التقليل من التوتر، واضعاف النزعة الصراعية لدى الفرد ويسهم في استقرار الصف الدراسي وتقارب بين المتعلمين.

جدول رقم(28): يبين العلاقة بين طريقة التعلم التعاوني التي يعتمدها الأساتذة والعلاقات الاجتماعية الحوارية التشاورية بين المتعلمين.

العلاقات الحوارية سائدة بين		اعتماد الأساتذة على طريقة التعلم التعاوني		المجموع
		نعم	لا	
كل التلاميذ	التكرار	44	3	47
	النسبة	%10,11	%0,69	%10,80

اغلب التلاميذ	**التكرار**	297	35	332
	النسبة	%68,27	%8,05	%76,32
بعض التلاميذ	**التكرار**	36	4	40
	النسبة	%8,27	%0,92	%9,19
لا توجد	**التكرار**	10	6	16
	النسبة	%2,29	%1,38	%3,67
المجموع	**التكرار**	387	48	435
	النسبة	%88,96	%11,04	%100

الاختبارات الإحصائية

كاي تربيع χ2 المحسوبة	**كاي تربيع χ2 الجدولية**	**درجة الحرية df**	**القيمة المعنوية sig**	**معامل كرامر v**	**العلاقة**
42,74	**7,81**	**3**	**0,00 اقل من0,05**	**0,613**	**دالة إحصائيا**

أُعتمد هذا الجدول ليبين العلاقة بين طريقة التعلم التعاوني التي يعتمدها الأساتذة في دروسهم والعلاقات الاجتماعية الحوارية التشاورية السائدة بين المتعلمين، حيث تم تسجيل ما نسبته 88,96% من المستجوبين الذين أكدوا على اعتمادهم على طريقة التعلم التعاوني في تدريسهم، على خلاف ما نسبته 11,04% من الأساتذة المستجوبين الذين صرحوا بعدم اعتمادهم بالمطلق في تدريسهم على طريقة التعلم التعاوني وهو ما تدعمه كذلك نتائج الجدول(18) وذلك حسب المتغير المستقل أعلاه.

أما بالنسبة للمتغير التابع فنجد أن النسبة الأعلى والمقدرة بـ 76,32% من الأساتذة المستجوبين صرحوا بانتشار وتشكل لعلاقات اجتماعية حوارية تشاورية بين أغلب التلاميذ، منهم 68,27% من الأساتذة المستجوبين الذين يعتمدون على طريقة التعلم التعاوني كطريقة تدريس، وذلك ما تدعمه نتائج الجدول(20)، وتوزعت باقي النسبة بين الأساتذة الذين صرحوا بوجود

علاقات حوارية تشاورية بين كل التلاميذ بنسبة 10,80%، وبين بعض التلاميذ بنسبة 9,19%، وبعدم وجود علاقات حوارية تشاورية بنسبة 3,7%.

وتفسر نسب إجابات الأساتذة المستجوبين بوجود العلاقة بين طريقة التعلم التعاوني التي يعتمدها الأساتذة وانتشار العلاقات الحوارية التشاورية بين التلاميذ، وذلك أن اعتماد هذه الطريقة مع التلاميذ في الصف الدراسي تسمح لهم بتبادل الآراء ومناقشة الافكار واقتراح الحلول، ولا يمكن ان يتحقق ذلك الا بفتح التواصل بين المتعلمين والتشجيع على التفاعل، الذي يعززه الحوار والتشاور بين الأفراد او في الفرق البحثية، وهو الأمر الذي يجعل من طريقة التعلم التعاوني من أهم طرائق التدريس التي تقوي ملك التحاور لدى التلاميذ وتطور مهارة التواصل لديهم، والتي تعد من اهم العوامل المساعدة على الاندماج في الجماعات واستقرار علاقاتها الاجتماعية بما يخدم النسق.

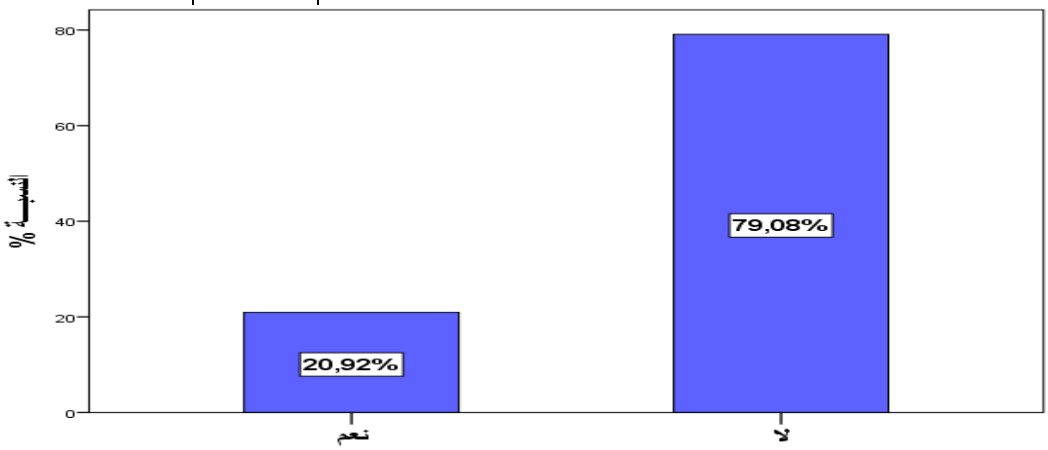
ويمكن التأكيد من خلال الاختبارات الاحصائية لقيمة كاي تربيع $\chi 2$ المحسوبة والمقدرة بـ42,74 وهي اكبر من قيمة كاي تربيع $\chi 2$ الجدولية المقدرة بـ7,81، بوجود علاقة دالة احصائيا عند القيمة المعنوية 0,00 وهي اقل من مستوى المعنوية 0,05، مما يؤكد على وجود العلاقة بين اعتماد الأساتذة على طريقة التعلم التعاوني وتشكيل وانتشار العلاقات الاجتماعية الحوارية التشاورية بين المتعلمين، وباحتساب معامل كرامرv المقدر بـ0,613 يتأكد وجود ارتباط قوي بين المتغيرين يدل على علاقة طردية ايجابية بينهما.

ويستنتج بأن اعتماد الأساتذة على طريقة التعلم التعاوني كطريقة تدريس عملت على اعادة تشكيل العلاقات الاجتماعية الحوارية التشاورية بين المتعلمين، وتعزيز التواصل والتشجيع على التفاعل والتقارب بين المتعلمين، مما يتيح توسيع العلاقات الاجتماعية في اتجاهها الايجابي بما يخدم الفعل التربوي ويطور الجماعة التربوية في نشاطاتها الصفية واللاصفية داخل الوسط

المدرسي، وما ينعكس عن ذلك من مكتسبات في كفاءة التواصل والتفاعل وتطوير شبكة العلاقات الاجتماعية داخل النسق التربوي وخارجه.

جدول رقم(29): يبين إجابات المبحوثين حول مدى مساعدة الظروف المالية والمادية على تطبيق مختلف طرائق التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

هل الظروف المالية والمادية في الثانويات كافية ومساعدة على تطبيق مختلف طرائق التدريس وفق المقاربة بالكفاءات؟	التكرار	النسبة المئوية
نعم	91	%20,92
لا	344	%79,08
المجموع	435	%100



الشكل رقم(24): يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول مدى مساعدة الظروف المالية والمادية على تطبيق مختلف طرائق التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

من بيانات الجدول(20) فان النسبة الاعلى من الأساتذة المبحوثين والمقدرة بـ 79,08% يعتبرون أن الظروف المالية والمادية في الثانويات غير كافية وغير مساعدة على تطبيق مختلف طرائق التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، في حين ما نسبته 20,92% من الأساتذة المستجوبين يرون أن الظروف المالية والمادية في الثانويات كافية ومساعدة على تطبيق مختلف طرائق التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

وتفسر النسبة الاعلى لأساتذة التعليم الثانوي الذين يعتبرون أن الظروف المالية والمادية في الثانويات غير كافية وغير مساعدة على تطبيق مختلف طرائق التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، بما أكده الآمرون بالصرف من مدراء الثانويات عند مقابلتهم، حيث يرجعون ذلك الى تقليص الاعتمادات المالية المخصصة لميزانية تسيير الثانويات والتي قلصت في السنوات الاخيرة الى الثلث، مما انعكس سلبا في نقص اقتناء الوسائل والمواد التعليمية التي كثيرا ما يحتاجها الأساتذة في تطبيق دروسهم، وفق مختلف طرائق التدريس التي تمليها مضامين الإصلاح التربوي الاخير ليجد الاستاذ نفسه بين ضرورة تطبيق طرائق تدريس مقررة وقلة او انعدام الوسائل التعليمية بسبب شح الموارد والمخصصات المالية اللازمة لتوفيرها.

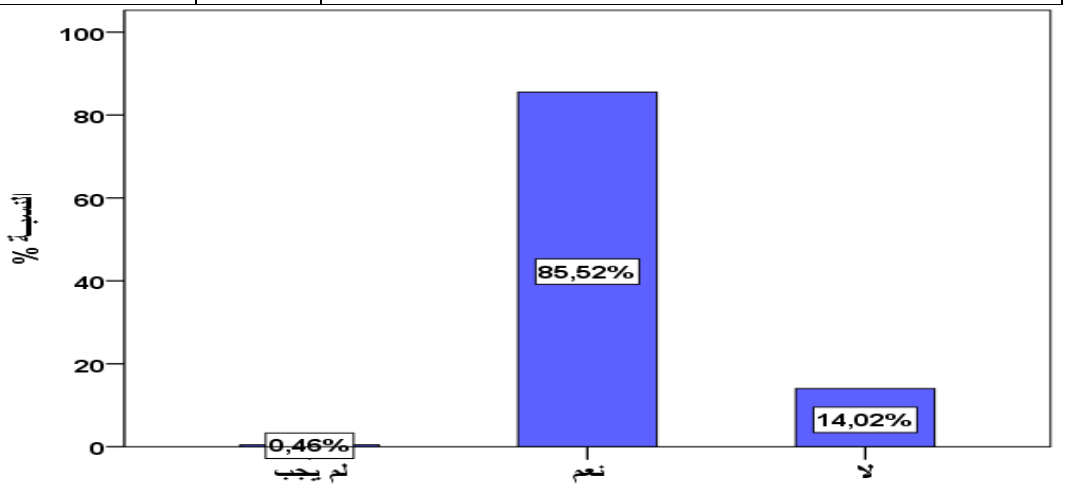
ومما سبق يستنتج بأن الظروف المالية والمادية في اغلب الثانويات غير كافية وغير مساعدة على تطبيق مختلف طرائق التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، لتصبح بذلك عائق أمام توفر الظروف الملائمة لسيرورة العملية التعليمية التعلمية، وقلة فاعليتها او نجاعتها بين عناصرها الثلاث معلم متعلم مادة علمية، وبالتالي قلة الفعالية او احداث تأثير في الاتجاه الايجابي لإعادة تشكيل العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين بعدم التطبيق الامثل لمختلف طرائق التدريس، التي تعتبر من اهم العوامل المحفزة لتطوير النسق التربوي، من خلال تفعيل شبكة العلاقات الاجتماعية بين أفراد الجماعة التربوية في احسن الظروف بين المتعلمين من جهة ومع معلميهم من جهة أخرى.

3- عرض وتحليل البيانات المتعلقة بالفرضية الثانية:

يتم من خلال تحليل وتفسير بيانات الجداول المدرجة في هذا المحور، التطرق للتقويم المعتمد من قبل الأساتذة وفق مضامين الإصلاح التربوي، ودوره في تفعيل العلاقات الاجتماعية مع المتعلمين.

جدول رقم(30): يبين إجابات المبحوثين حول إيلاء مضامين الإصلاح التربوية الجديدة ضرورة اهتمام الأساتذة بمختلف عمليات التقويم.

هل أولت مضامين الإصلاح الجديدة ضرورة اهتمام الأستاذ بعمليات التقويم المختلفة ؟	التكرار	النسبة المئوية
نعم	372	%85,52
لا	61	%14,02
لم يجب	2	%0,46
المجموع	435	%100



الشكل رقم(25): يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول إيلاء مضامين الإصلاح الجديدة ضرورة اهتمام الأساتذة بمختلف عمليات التقويم.

من بيانات الشكل(25) فان النسبة الاعلى والمقدرة بـ 85,52% من الأساتذة المبحوثين يؤكدون على ان مضامين الإصلاح التربوي الجديدة أولت ضرورة اهتمام الأساتذة بمختلف عمليات التقويم، على عكس الأساتذة المستجوبين والمقدر نسبتهم 14,02% الذين يرون عكس ذلك.

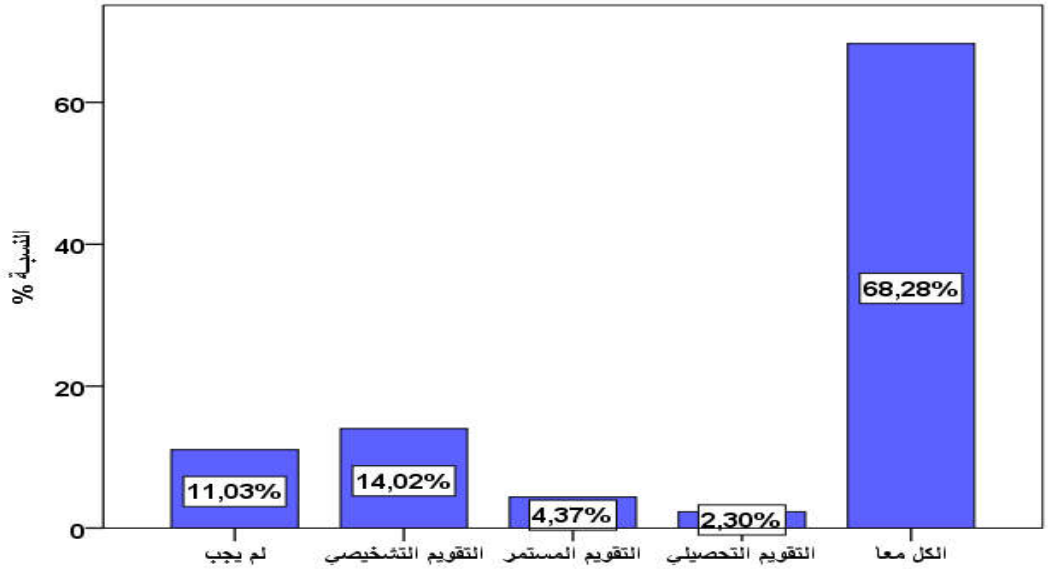
وتبرر النسب السابقة الذكر المعبرة عن تصريحات الأساتذة المبحوثين بأن جلهم على دراية بمضامين الإصلاح التربوي بخصوص الاولوية التي أعطتها هذه الأخيرة لضرورة اهتمام أساتذة التعليم الثانوي بمختلف عمليات التقويم، وذلك من خلال ما تلقوه في تكوينهم الاولي او مختلف

عمليات التكوين المستمر وزيارات المراقبة والتفتيش، وما يعقبها من ملاحظات وتوجيه من قبل المفتشين والمدراء والنظار في بعض الحالات، بخصوص مختلف انماط التقويم الواجب على الأساتذة مراعاتها وإجراءها من بداية السنة حتى نهايتها مع تلاميذهم.

إلا أن أهم ما يستنتج منه أن جل اساتذة التعليم الثانوي يقرون بان الإصلاحات التربوية الاخيرة ومن خلال مضامينها اولت ضرورة اهتمام الأساتذة بمختلف عمليات التقويم المعتمدة.

جدول رقم(31): يبين إجابات المبحوثين حول ضرورة تحكم الأستاذ في مختلف عمليات التقويم.

على الاستاذ ان يتحكم في:	التكرار	النسبة المئوية
التقويم التشخيصي	61	%14,02
التقويم التكويني أو المستمر	19	%4,37
التقويم التحصيلي	10	%2,30
الكل معا	297	%68,28
لم يجب	48	%11,03
المجموع	435	%100



الشكل رقم(26): يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول ضرورة تحكم الأستاذ في مختلف عمليات التقويم.

من بيانات الشكل(26) يتبين ان النسبة الأعلى من الأساتذة المستجوبين والمقدرة بـ 68,28% يؤكدون بضرورة تحكم الأساتذة بمختلف عمليات التقويم على حد سواء، التقويم التشخيصي، التقويم التكويني او المستمر، والتقويم التحصيلي او الختامي، في حين أن ما نسبته 14,2% من الأساتذة المستجوبين يرون أن على الاستاذ ضرورة التحكم في التقويم التشخيصي فقط، أما ما نسبته 11,03% لم تكن لهم اجابة وفكرة عن هذا السؤال، في حين كانت ما نسبة 4,37% من الأساتذة المستجوبين يرون بضرورة تحكم اساتذة التعليم الثانوي في التقويم المستمر، وكانت اصغر نسبة مسجلة هي 2,30% للأساتذة المستجوبين الذين يرون بانه من الضروري على اساتذة التعليم الثانوي التحكم في التقويم التحصيلي.

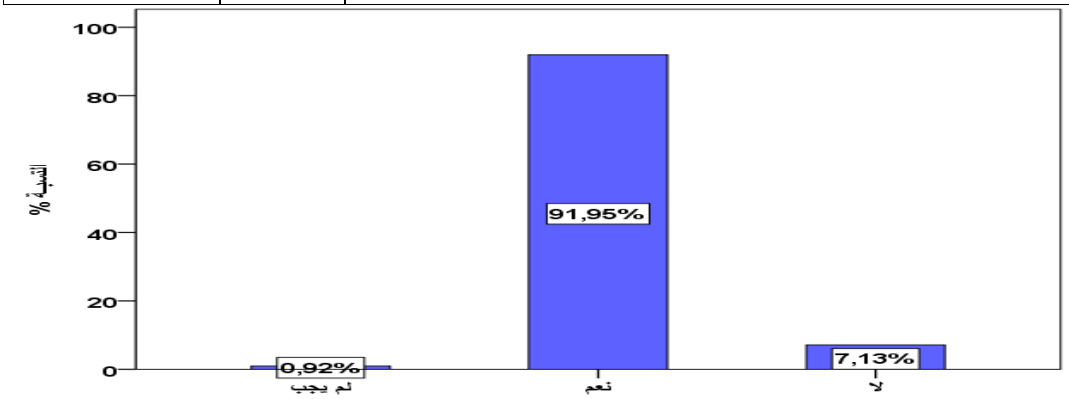
ويمكن ان تفسر النسبة العالية من الأساتذة المستجوبين الذين يرون ضرورة تحكم الأساتذة بكل مراحل التقويم، وهو ما يتوافق والنسبة العالية المسجلة للأساتذة الذين اجابوا بنعم بخصوص إيلاء مضامين الإصلاح التربوي ضرورة اهتمام الأساتذة بمختلف مراحل التقويم وذلك ما اكدته بيانات الجدول(30)، أما بالنسبة للتباين في الإجابات على رأي الأساتذة بخصوص ضرورة تحكم الأساتذة في مراحل التقويم، فيرجع الى التباين في اطلاع الأساتذة على محتوى مضامين الإصلاح التربوي الجديدة المقررة، بخصوص التقويمات الواجب انجازها مع التلاميذ في مختلف المراحل التعليمية وعلى مدار الفصول والسنة الدراسية، الذي قد يرجع الى التباين في خبرة الأساتذة ورتبتهم كما اوضحته بيانات الجدول(8)، وكذا التباين بين الأساتذة في مستواهم الدراسي ومؤسسة التخرج إما من المدرسة العليا للأساتذة او الجامعة كما أظهرته بيانات الجدول(9)، أما بخصوص الأساتذة الذين لم تكن لهم فكرة بخصوص ضرورة تحكم الأساتذة في مراحل التقويم وهي نسبة معتبرة، فتدل على انهم لم يكن لهم اطلاع شخصي بهذا الموضوع رغم أنه من اساسيات التدريس، كما اكد ذلك مدراء الثانويات والنظار خلال مقابلتهم، وان هذه الفئة من الأساتذة لم يستفيدوا من الندوات التربوية

والجلسات التنسيقية واللقاءات الدورية مع المفتشين والمدراء وقد ترجع الى تكوينهم القاعدي وتكوينهم المستمر، على حسب المؤسسات الجامعية التي تخرجوا منها وفق ما أظهرته بيانات الجدول(9).

ويستنتج مما سبق انه على الرغم من وجود فئة معتبرة من اساتذة التعليم الثانوي ليس لهم دراية كاملة بمحتوى مضامين الإصلاح التربوي بخصوص انواع التقويم ومراحله المقررة وفق المقاربة البيداغوجية المعتمدة، إلا أن الفئة الكبيرة من اساتذة التعليم الثانوي هم على اطلاع بمحتوى مضامين الإصلاح التربوي بخصوص ضرورة تحكم اساتذة التعليم الثانوي بمختلف انواع ومراحل التقويم انطلاقا من التقويم التشخيصي فالتقويم المستمر ثم التقويم التحصيلي، كل في وقته ومرحلته المناسبة لتقييم وتقويم التعلمات المكتسبة وقياس درجة التحصيل الدراسي لدى المتعلمين، من أجل اتخاذ التدابير اللازمة لمعالجة وتدارك النقص الحاصل.

جدول رقم(32): يبين إجابات المبحوثين حول اعتمادهم على التقويم التشخيصي مع تلاميذهم.

هل تعتمد على التقويم التشخيصي مع تلاميذك ؟	التكرار	النسبة المئوية
نعم	400	%91,95
لا	31	%7,13
لم يجب	4	%0,92
المجموع	435	%100



الشكل رقم(27): يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول اعتمادهم على التقويم التشخيصي مع تلاميذهم.

من بيانات الجدول(32) فان النسبة الاعلى من الأساتذة المبحوثين والمقدرة بـ 91,95% يصرحون باعتمادهم على التقويم التشخيصي مع تلاميذهم، على خلاف ما نسبته 7,13% من الأساتذة المبحوثين الذين يقرون بعدم إجرائهم وعدم اعتمادهم على التقويم التشخيصي مع تلاميذهم.

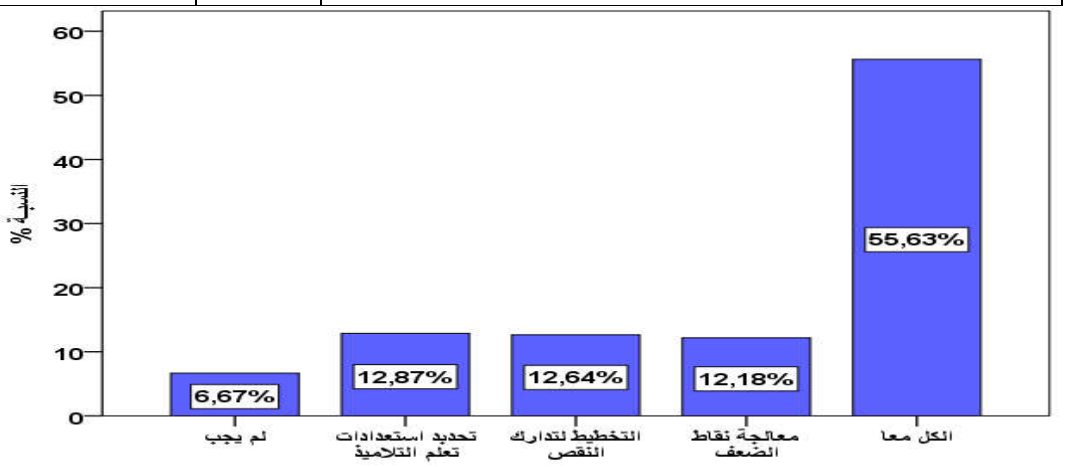
وتفسر النسبة الاعلى لأساتذة التعليم الثانوي الذين يعتمدون على التقويم التشخيصي مع تلاميذهم، باهتمام الأساتذة بضرورة معرفة المستوى العلمي والمعرفي للتلاميذ الذين سيتعاملون معهم في الصف الدراسي، لما للتقويم التشخيصي من أهمية في تمكينهم من الاطلاع على المكتسبات الاولية للتلاميذ والمعلومات القبلية لديهم وتحديد مواطن القوة والضعف، وفق ما أقرته مضامين الإصلاح التربوي الاخيرة، والتي من خلالها يشرع الاستاذ في الانطلاق في فصله الدراسي بناء على اطلاعه على خصوصيات ومستوى كل تلميذ، تبعا لنتائج الفحص او التقويم التشخيصي للتلاميذ، من أجل ضبط التدرجات التعليمية بما يتلاءم مع التلاميذ لمواكبة الدروس على حد سواء، وهو ما يؤكد عليه مدراء الثانويات والنظار في بداية كل سنة دراسية في مجالس التعليم لبداية السنة ومجالس الاقسام ، ويوصي به مفتشو المواد في كل لقاءاتهم كما أكده مدراء الثانويات عند مقابلتهم.

ويستنتج مما سبق ان جل الأساتذة يعتمدون على التقويم التشخيصي خاصة في بداية كل سنة دراسية، حتى يتسنى لهم جمع بيانات بخصوص المستوى العلمي والمعرفي والمهاري لتلاميذهم، وتحديد نقاط القوة والضعف، من أجل برمجة نشاطات تعليمية مناسبة لكل مستوى

واختيار طريقة التدريس المواتية في الصف الدراسي بما يضمن التواصل والتفاعل الجيد بين الأساتذة وتلاميذهم، وبما يسمح بتوفير الظروف المثلى للتمدرس ونجاح الفعل التربوي.

جدول رقم(33): يبين إجابات المبحوثين حول أهمية التقويم التشخيصي لمساعدة التلاميذ.

يساعد التقويم التشخيصي الاستاذ على:	التكرار	النسبة المئوية
تحديد قابلية واستعداد التلاميذ للتعلم	56	%12,87
التخطيط لتدارك النقص والضعف عند بعض التلاميذ	55	%12,64
معالجة نقاط الضعف عند التلاميذ	53	%12,18
الكل معا	242	%55,63
لم يجب	29	%6,67
المجموع	435	%100



الشكل رقم(28): يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول أهمية التقويم التشخيصي في مساعدة التلاميذ.

توضح بيانات الجدول(33) بأن النسبة الأعلى من الأساتذة المستجوبين والمقدرة بـ 55,63% بأنهم يرون بان التقويم التشخيصي يساعدهم في تحديد قابلية واستعداد التلاميذ للتعلم، والتخطيط لتدارك النقص والضعف عند بعض التلاميذ، ومعالجة نقاط الضعف عند البعض الآخر، في حين أن النسب جاءت متقاربة للأساتذة الذين يعتبرون ان التقويم التشخيصي يساعد التلاميذ

في احد النقاط السابقة فقط، فللأساتذة المستجوبين الذين يرون بأنه يساعدهم في تحديد قابلية واستعداد التلاميذ للتعلم كانت نسبتهم 12,87%، وللذين يعتبرونه يساعدهم في التخطيط لتدارك النقص والضعف عند بعض التلاميذ كانت نسبتهم 12,64%، وللذين يعتبرونه يساعدهم في معالجة نقاط الضعف عند بعض التلاميذ كانت نسبتهم12,18% .

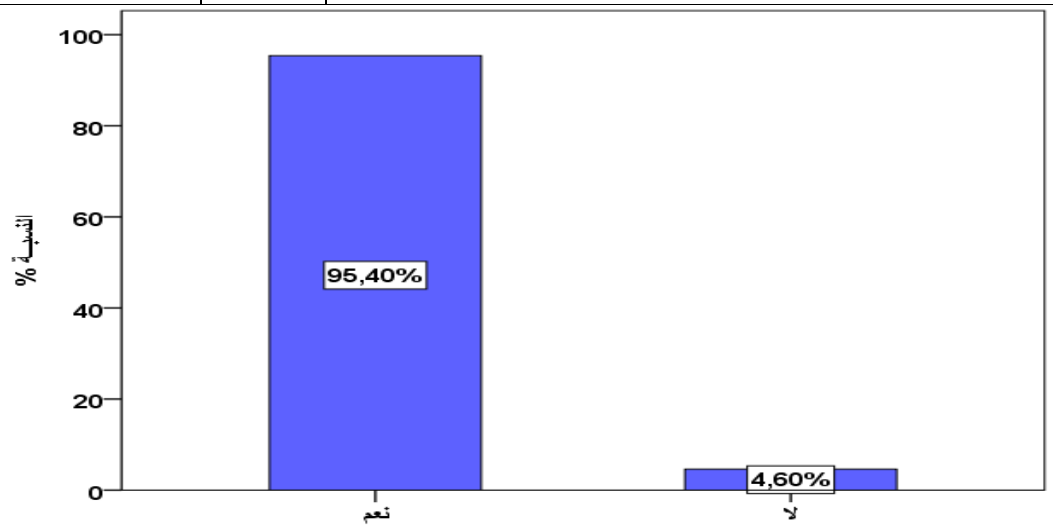
وتفسر هذه النسب بالتباين في فهم الأساتذة لأهمية ودور التقويم التشخيصي لتسهيل مهمة الأساتذة ومساعدتهم للتلاميذ لمواكبة التمدرس، وفق ما جاءت به مضامين الإصلاح التربوي في تفعيل دور التقويم التشخيصي لأجل تقييم المكتسبات القبلية للتلاميذ وتدابير معالجتها وتطويرها اثناء الحصص الدراسية، على الرغم من ان النسبة الاكبر من الأساتذة هم من يعتمدون على التقويم لتشخيصي بشكله الصحيح، ويستغلون نتائجه بالكيفية المناسبة لمساعدة التلاميذ على التعلم، وفق ما أقرته مضامين الإصلاح التربوي في هذا الشأن، من أجل تنشيط التلاميذ واشراكهم ومساهمتهم في العمل الجماعي والتشاركي لبناء الدرس، مما يسمح بإعادة تشكيل علاقات اجتماعية تعاونية تشاركية بين الأساتذة وتلاميذهم، من خلال المساعدة والتوجيه والمرافقة التي يسعى الأساتذة لتقديمها لتلاميذهم من خلال نتائج التقويم التشخيصي واستغلالها على اكمل وجه.

ومما سبق يستنتج بان النسبة الاكبر من الأساتذة يعتمدون التقويم التشخيصي من أجل معرفة مستوى تلاميذهم واحتياجاتهم العلمية والمعرفية، للتخطيط والتحضير لمختلف الانشطة وكيفية التعامل معها، من أجل مساعدة التلاميذ واكسابهم الثقة في أنفسهم وتعزيز العلاقات مع اساتذتهم وتطويرها وإنجاح العملية التعليمية.

جدول رقم(34): يبين إجابات المبحوثين حول اعتمادهم على التقويم المستمر مع تلاميذهم.

هل تعتمد على التقويم المستمر ؟	التكرار	النسبة المئوية
نعم	415	%95,40

لا	20	%4,60
المجموع	435	%100



الشكل رقم(29): يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول اعتمادهم على التقويم المستمر مع تلاميذهم.

من بيانات الجدول(34) فان النسبة الاعلى من الأساتذة المبحوثين والمقدرة بـ 95,40% يصرحون باعتمادهم على التقويم المستمر مع تلاميذهم، على خلاف ما نسبته 4,60% من الأساتذة المبحوثين الذين يقرون بعدم اعتمادهم على التقويم المستمر مع تلاميذهم.

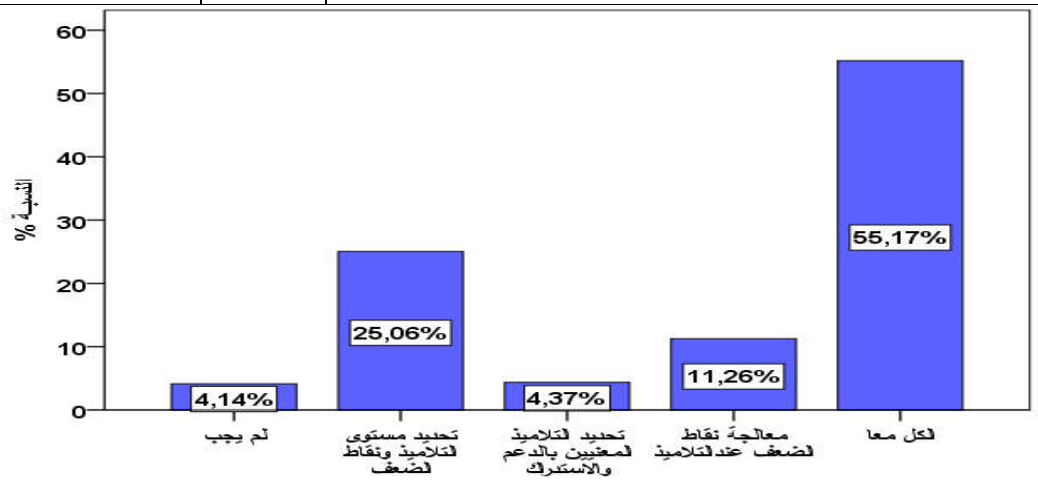
وتفسر النسبة الاعلى لأساتذة التعليم الثانوي الذين يعتمدون على التقويم المستمر مع تلاميذهم، باهتمام الأساتذة بضرورة التقييم الجيد للتلاميذ في مختلف المراحل ولمختلف الانشطة النظرية والتطبيقية، والنشاطات الصفية والمنزلية بما يسمح بالتقييم المنصف للتلميذ وبالتقويم المناسب والمتتالي، لتدارك نقص الفهم او التحصيل لدى التلاميذ قبل التقويم النهائي، وذلك ببرمجة حصص الاستدراك والدعم للفئة المعنية من التلاميذ، وكل هذا في اطار مضامين الإصلاح التربوي والتوصيات والتعليمات البيداغوجية الموصى بها عقب كل تقويم، ومن خلال ما يحرص

عليه مفتشو المواد في لقاءاتهم وندواتهم وزياراتهم للأساتذة، ويؤكد عليه المدراء في جلساتهم وزياراتهم ويتابعه النظار، وذلك حسب ما صرح به مدراء ونظار الثانويات في مقابلاتهم.

ويستنتج مما سبق ان جل الأساتذة يعتمدون على التقويم المستمر لمختلف انشطة التلاميذ النظرية والتطبيقية والفحوصات والفروض الكتابية، من أجل ضمان تقييم شامل ومنصف للتلاميذ في مختلف الجوانب، لأجل اتخاذ تدابير التقويم في وقتها المناسب لتدارك نقص التحصيل او الفهم وجعل الاستاذ في موقف المساعد المرافق من أجل تعزيز وتقوية علاقاتهم الاجتماعية مع المتعلمين، واكسابهم الثقة الكافية لجعلهم عناصر فاعلة في الجماعة التربوية والوسط مدرسي.

جدول رقم(35): يبين إجابات المبحوثين حول أهمية التقويم المستمر لمساعدة التلاميذ.

يساعد التقويم المستمر الاستاذ على:	التكرار	النسبة المئوية
تحديد مستوى التلاميذ ونقاط القوة والضعف لديهم	109	%25,06
تحديد التلاميذ المعنيين بالدعم والاستدراك	19	%4,37
معالجة نقاط الضعف عند التلاميذ	49	%11,26
الكل معا	240	%55,17
لم يجب	18	%4,14
المجموع	435	%100



الشكل رقم(30): يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول أهمية التقويم المستمر في مساعدة التلاميذ.

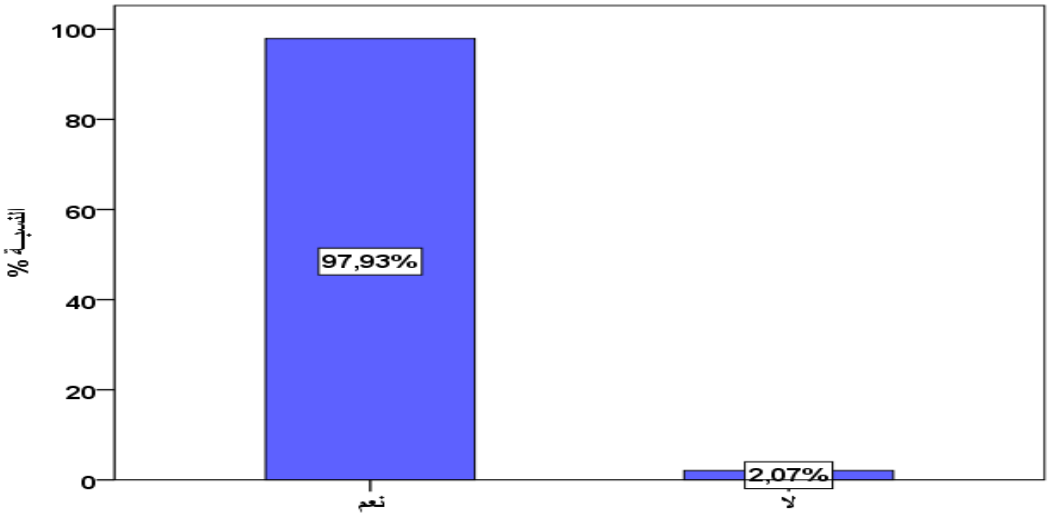
توضح بيانات الجدول(35) بأن النسبة الأعلى من الأساتذة المستجوبين والمقدرة بـ 55,17% بأنهم يرون بان التقويم المستمر يساعدهم في تحديد مستوى التلاميذ ونقاط القوة والضعف لديهم ، وتحديد التلاميذ المعنيين بالدعم والاستدراك، ومعالجة نقاط الضعف عند البعض الآخر، وكانت نسبة 25,06% من المستجوبين يرون بان التقويم المستمر يساعدهم في تحديد مستوى التلاميذ ونقاط القوة والضعف لديهم، في حين أن نسبة 11,26% من الأساتذة المستجوبين يعتبرون ان التقويم المستمر يساعد في معالجة نقاط الضعف عند التلاميذ، وأما ما نسبته 4,14% من المستجوبين فيرون بان التقويم المستمر يساعد الأساتذة على تحديد التلاميذ المعنيين بالدعم والاستدراك.

وتفسر النسبة الاكبر بمدى فهم وادراك الأساتذة المستجوبين للأهمية الكبيرة للتقويم المستمر في تقييم مكتسبات التلاميذ وإصلاح وتقويم الناقص منها، من خلال حصص الاستدراك والمرافقة والتوجيه، مما يزيد في التقارب بين الأساتذة والمتعلمين واعادة تشكيل العلاقات الاجتماعية التعاونية الحوارية التشاورية، من أجل تحسين مستوى التلاميذ وانجاح الفعل التربوي بما يخدم الجماعة التربوية ويطور النسق التربوي، اما باقي النسب المتباينة فمرجعها الى الاختلاف في مدلول التقويم المستمر لدى الأساتذة وكيفية ممارسته وتطبيقه في العملية التعليمية التعلمية، نظرا للخلفية المعرفية لديهم بسبب تكوينهم القاعدي المتباين ومدى مساهمتهم واستفادتهم من التكوين المستمر والجلسات التنسيقية والندوات التربوية الداخلية مع زملائهم الأساتذة، وكذا عدم الاستفادة من اللقاءات التقييمية والتوجيهية مع مفتشي المواد ومدراء الثانويات، وكلها نقاط مدرجة ضمن المناشير والتعليمات الموضحة لآليات التقويم المعتمدة ضمن مضامين الإصلاح التربوي الاخيرة

ومما سبق يستنتج بان النسبة الاكبر من الأساتذة يعتمدون على التقويم المستمر من أجل معرفة مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلمين، وضبط احتياجاتهم العلمية والمعرفية بتحديد نقاط النقص والضعف في تعلماتهم، مما تتيح للأساتذة برمجة الانشطة المناسبة لإنجاح التقويم مما يسمح بمعالجة النقائص الآنية من خلال تحفيز المتعلمين بالنشاطات الاستدراكية الفردية أو العمل الجماعي أو العمل المنزلي، بإشراك أولياء التلاميذ واطلاعهم على مستوى ومدى مسايرة أبنائهم للدروس وفهمها، واشراكهم في ادماج ابنائهم في العملية التعليمية وتوفي الظروف المناسبة لذلك بمراقبة وتوجيه ابنائهم ودفعهم لتحسين علاقاتهم الاجتماعية مع الأساتذة بما يخدم الجماعة التربوية ويحسن مخرجات النسق التربوي.

جدول رقم(36): يبين إجابات المبحوثين حول اعتمادهم على التقويم التحصيلي مع تلاميذهم.

هل تعتمد على التقويم المستمر ؟	التكرار	النسبة المئوية
نعم	426	%97,93
لا	9	%2,07
المجموع	435	%100



الشكل رقم(31): يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول اعتمادهم على التقويم التحصيلي مع تلاميذهم.

من بيانات الجدول(36) فان النسبة الاعلى من الأساتذة المبحوثين والمقدرة بـ 97,93% يصرحون باعتمادهم على التقويم التحصيلي مع تلاميذهم، على خلاف ما نسبته 2,07% من الأساتذة المبحوثين الذين يقرون بعدم اعتمادهم على التقويم التحصيلي مع تلاميذهم.

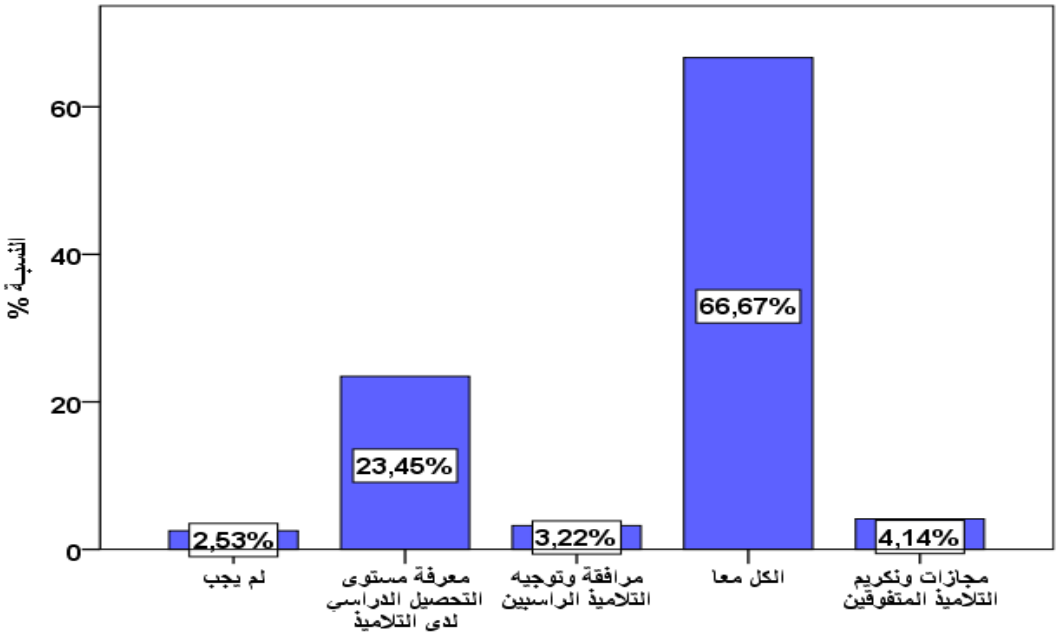
وتفسر النسبة الاعلى لأساتذة التعليم الثانوي الذين يعتمدون على التقويم التحصيلي مع تلاميذهم، على اعتباره مرحلة اساسية ولا استغناء عنها لتقييم المكتسبات الختامية للتلاميذ، وهو الامر الذي يبرر اهتمام الأساتذة بضرورة التقييم النهائي الجيد للتلاميذ في الجانب المهاري والعلمي والمعرفي الذي تتطلبه كل مرحلة تعليمية حسب مقرراتها الدراسية والتدرجات التعليمية التي اقرتها مضامين الإصلاح التربوي، فالتقويم بمختلف أنواعه نجاحه أو فشله هو بناء أو هدم للعملية التعليمية، وهو جزء مهم منها، والأحكام الصحيحة المترتبة عنه تؤدي إلى تصحيح وتحسين التدريس وتطوير المناهج، ولابد للتقويم أن يعتمد على التغذية الراجعة لأهميتها لمختلف أفراد الجماعة التربوية، لاسيما التلاميذ و الأساتذة بالخصوص وأوليائهم، وانعكاس ذلك في جودة وتعزيز وتحسين العلاقات الاجتماعية فيما بينهم.

ويستنتج مما سبق ان جل الأساتذة يعتمدون على التقويم التحصيلي، باعتباره مرحلة اساسية وحاسمة في تقييم المكتسبات النهائية لمرحلة او مستوى تعليمي معين، تسمح بارتقاء المتعلمين للمستوى الموالي بناء على نتائجه التي تتطلب الدقة والمصداقية في التقييم لما لها من تأثير في نجاح وسيرورة العلاقات الاجتماعية بين الأساتذة والتلاميذ، ومصداقية عمل الجماعة التربوية ومخرجات النسق التربوي.

جدول رقم(37): يبين إجابات المبحوثين حول أهمية التقويم التحصيلي في مساعدة التلاميذ.

يساعد التقويم المستمر الاستاذ على:	التكرار	النسبة المئوية
مجازات وتكريم التلاميذ المتفوقين	18	%4,14

مرافقة وتوجيه التلاميذ الراسبين	14	%3,22
معرفة مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ	102	%23,45
الكل معا	290	%66,67
لم يجب	11	%2,53
المجموع	435	%100



الشكل رقم(32): يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول أهمية التقويم التحصيلي في مساعدة التلاميذ.

توضح بيانات الجدول(37) بأن النسبة الأعلى من الأساتذة المستجوبين والمقدرة بـ 66,67% بأنهم يرون بان التقويم التحصيلي يساعدهم في مجازات وتكريم التلاميذ المتفوقين، و مرافقة وتوجيه التلاميذ الراسبين، ومعرفة مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ، في حين ما نسبته 23,45% من الأساتذة المستجوبين يرون بأن التقويم التحصيلي يساعد في معرفة مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ، وما نسبته 4,14% من الأساتذة المستجوبين يرون بأن التقويم التحصيلي يساعد في مجازات وتكريم التلاميذ المتفوقين، أما ما نسبته 3,22% فيرون بانه يساعد في مرافقة وتوجيه التلاميذ الراسبين.

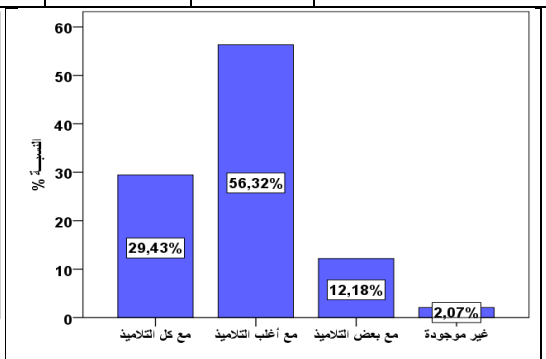
وتفسر النسبة الاكبر من الأساتذة المستجوبين بمدى معرفتهم لأهمية التقويم التحصيلي في معرفة مقدار ما تم تحقيقه من الأهداف التعليمية والتربوية المنشودة، أو المرسومة سواء بسواء كما في تقويم مستوى أداء (تحصيل) الطلبة، للمعرفة العلمية بأشكالها المختلفة، بعد الانتهاء من تدريس موضوع علمي معين، أو وحدة دراسية أو أكثر، ويقوم التقويم الختامي على نتائج الاختبارات التي يعطيها المعلم في نهاية الشهر، أو نهاية الفصل، أو السنة... أو نهاية وحدة تعليمية تعلمية معينة، والتي من خلالها يتم تقييم المكتسبات الختامية للتلاميذ، التي على اساسها يتم مجازات التلاميذ الحاصلين على المعدل المسموح للارتقاء الى المستوى الأعلى،

ومما سبق يستنتج بان النسبة الاكبر من الأساتذة يعتمدون على التقويم التحصيلي من أجل معرفة مستوى التحصيل الدراسي النهائي لدى المتعلمين، وتقييم مهاراتهم المعرفية والعلمية والكفاءات اللازم الوصول إليها لدى المتعلمين، حتى يسمح لهم بالتجاوز الى القسم الأعلى، وعادة ما يترتب عن هذا التقويم مواقف من الأساتذة اتجاه المتعلمين يرافقها المجازات والتكريم للمتفوقين او الارشاد والمرافقة والتوجيه للتلاميذ الراسبين، مما يعمل على اعادة تشكيل العلاقات الاجتماعية بين الأساتذة والمتعلمين في الاتجاه الذي تحدده نتائج التعامل مع حصيلة هذا التقويم التي تختلف من استاذ لآخر، على حسب طبيعة تكوينه وخبرته في الميدان والتعامل مع مختلف المواقف التربوية والتعليمية.

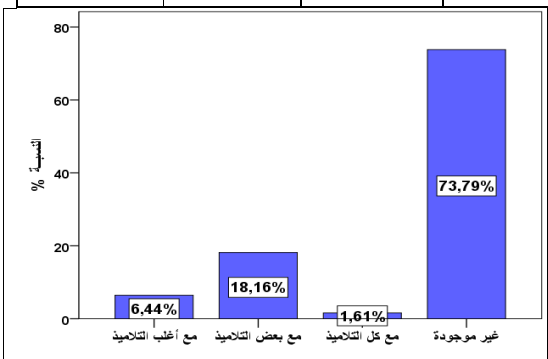
جدول رقم(38): يبين إجابات المبحوثين حول شكل العلاقات الاجتماعية مع التلاميذ أثناء سيرورة الدرس.

مجال التلاميذ / شكل العلاقات مع التلاميذ		مع كل التلاميذ	مع أغلب التلاميذ	مع بعض التلاميذ	غير موجودة	المجموع
علاقات حوارية	التكرار	128	245	53	9	435

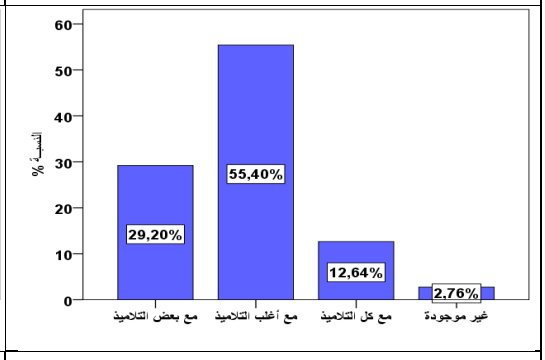
تشاورية	النسبة	%29,43	%56,32	%12,18	%2,07	%100
علاقات تسلطية	التكرار	7	28	79	321	435
	النسبة	1,61	%6,44	%18,16	%73,79	%100
علاقات توافقية او	التكرار	127	241	55	12	435
المرافقة والتوجيه	النسبة	%12,64	%55,40	%29,20	%2,76	%100
علاقات تنافرية	التكرار	19	47	7	361	435
	النسبة	%4,38	%10,83	%1,61	%83,18	%100
علاقات صراعية	التكرار	25	45	4	361	435
	النسبة	%5,75	%10,34	%0,92	%82,99	%100



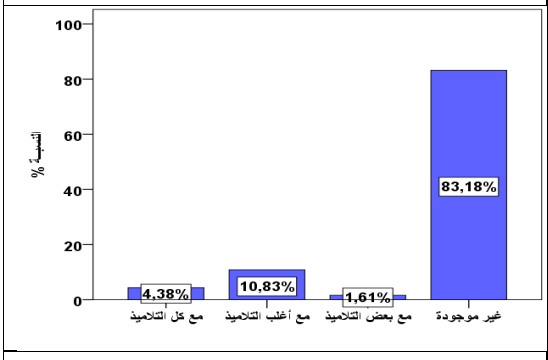
الشكل رقم(33): يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول انتشار علاقات الحوار والتشاور مع التلاميذ



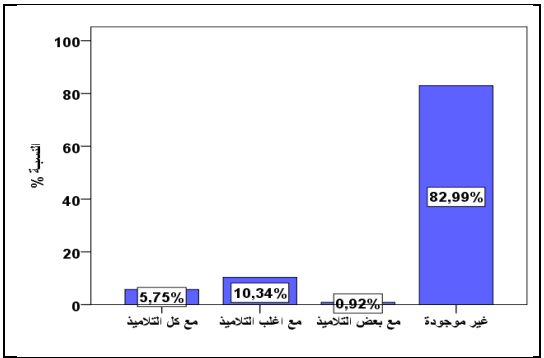
الشكل رقم(34): يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول انتشار العلاقات التسلطية مع التلاميذ



الشكل رقم(35): يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول انتشار علاقات المرافقة والتوجيه مع التلاميذ



الشكل رقم(36): يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول انتشار العلاقات التنافرية مع التلاميذ



الشكل رقم(37): يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول انتشار العلاقات الصراعية مع التلاميذ

تظهر بيانات الجدول (38) أشكال العلاقات الاجتماعية السائدة بين الأساتذة والمتعلمين في الصف الدراسي، ويظهر أنها منتشرة حسب كل علاقة اجتماعية من وجهة نظر الأساتذة المستجوبين كما يلي:

العلاقات الحوارية التشاورية : وكانت النسبة الأعلى للمستجوبين من الأساتذة والمقدرة بـ76,32% تؤكد على ان العلاقات الحوارية التشاورية مع تلاميذهم هي السائدة مع اغلب التلاميذ في الصف الدراسي، ثم تليها ما نسبته 29,43% من المستجوبين يرون ان العلاقات الحوارية التشاورية مع تلاميذهم تشمل كل التلاميذ، اما ما نسبته 12,18% من الأساتذة المستجوبين يرون بان العلاقات الحوارية التشاورية مع المتعلمين تشمل بعض التلاميذ، في حين ما نسبته 2,07% من الأساتذة المستجوبين يرون بأنه لا توجد مطلقا علاقات حوارية تشاورية مع التلاميذ.

العلاقات التسلطية: وكانت النسبة الأعلى للمستجوبين من الأساتذة والمقدرة بـ73,79% تؤكد على ان العلاقات التسلطية مع التلاميذ غير موجود على الاطلاق، ثم تليها ما نسبته 18,16% من المستجوبين يرون ان العلاقات التسلطية مع التلاميذ تشمل بعضهم فقط، اما ما نسبته 6,44%من الأساتذة المستجوبين يرون بان العلاقات التسلطية مع تلاميذهم تشمل اغلبهم، في حين ما نسبته 1,61 من الأساتذة المستجوبين يرون بأن العلاقات التسلطية مع تلاميذهم تشمل كل التلاميذ.

العلاقات التوافقية او المرافقة والتوجيه: وكانت النسبة الأعلى للمستجوبين من الأساتذة والمقدرة بـ55,40% تؤكد على ان العلاقات التوافقية تكون مع اغلب التلاميذ اثناء سيرورة الدرس، ثم تليها ما نسبته 29,20% من المستجوبين يرون ان علاقات المرافقة والتوجيه تكون مع بعض التلاميذ أثناء الدرس، اما ما نسبته 12,64% من الأساتذة المستجوبين يرون بان العلاقات الحوارية التشاورية مع التلاميذ تشملهم كلهم، في حين ما نسبته 2,76% من الأساتذة المستجوبين يرون بأنه لا توجد علاقات حوارية تشاورية مع تلاميذهم.

العلاقات التنافرية: وكانت النسبة الأعلى للمستجوبين من الأساتذة والمقدرة 83,18% يؤكدون بأن العلاقات التنافرية مع تلاميذهم غير موجودة على الإطلاق، ثم تليها ما نسبته 10,83% من المستجوبين يرون ان العلاقات التنافرية تكون مع اغلب التلاميذ أثناء الدروس، أما ما نسبته 4,38% من الأساتذة المستجوبين يرون بان العلاقات التنافرية مع كل التلاميذ اثناء سيرورة الدروس، في حين ما نسبته 1,61%من الأساتذة المستجوبين يرون بأن العلاقات التنافرية تكون مع بعض التلاميذ أثناء سيرورة الدروس.

العلاقات الصراعية: وكانت النسبة الأعلى للمستجوبين من الأساتذة والمقدرة بـ82,99% تؤكد على ان العلاقات الصراعية غير موجودة بينهم وبين تلاميذهم، ثم تليها ما نسبته 10,34% من المستجوبين يرون ان العلاقات الصراعية موجودة مع اغلب تلاميذهم، أما ما نسبته 5,75%من الأساتذة المستجوبين يرون بان العلاقات الصراعية مع تلاميذهم تشملهم كلهم، في حين ما نسبته 0,92% من الأساتذة المستجوبين يرون بأن العلاقات الصراعية مع تلاميذهم موجودة مع البعض من التلاميذ فقط.

ويمكن تفسير توزيع النسب السابقة الذكر التي تؤكد على الانتشار المعتبر للعلاقات الحوارية التشاورية، والتوافقية او المرافقة والتوجيه، السائدة بين الأساتذة وتلاميذهم، والتي تَأَكد وجودها مع

اغلب التلاميذ في كل الحالات، مع تأكيد اغلب المستجوبين من أساتذة التعليم الثانوي على قلة انتشار العلاقات التسلطية والصراعية و التنافرية بين الأساتذة و تلاميذهم أثناء سيرورة الدروس، وذلك أن تطبيق مختلف أنماط التقويم من قبل الأساتذة حسب خصوصية كل مرحلة تعليمية لمستوى معين، يتيح لهم الكشف على المستوى التحصيلي لدى كل متعلم، مما يسمح بالتخطيط لاستدراك بعض التَعَلمَات وتطويرها، وتحديد الكفاءات المستهدفة وفق المقاربة بالكفاءات المقررة في مضامين الإصلاح التربوي الاخير، التي تستوجب اعادة تشكيل العلاقات الاجتماعية الايجابية، بما يخدم العملية التربوية التفاعلية، بعناصرها الثلاث معلم متعلم ومحتوى تعليمي، ضمن شبكة العلاقات الاجتماعية في الوسط المدرسي، حسب الدور الذي يلعبه كل فاعل وتوجهاته في إطار النمط التنظيمي الذي أقره النسق التربوي.

ويستنتج مما سبق ان منحى انتشار العلاقات الاجتماعية السائدة بين الأساتذة وتلاميذهم بالنسبة للعلاقات الحوارية التشاورية، والتوافقية او المرافقة والتوجيه هو نفسه، وهو شائع عند أغلب التلاميذ في كل الحالات، في حين أن منحى العلاقات التسلطية والتنافرية والصراعية هو نفسه في كل الحالات، وهو غير موجود وقليل الانتشار بين الأساتذة وتلاميذهم.

جدول رقم(39): يبين العلاقة بين اعتماد الأساتذة على التقويم التشخيصي والعلاقات الاجتماعية الحوارية التشاورية السائدة مع المتعلمين.

العلاقات الحوارية سائدة مع		اعتماد الأساتذة على التقويم التشخيصي		المجموع
		نعم	لا	
كل التلاميذ	التكرار	114	14	128
	النسبة	%26,21	%3,22	%29,43
اغلب التلاميذ	التكرار	235	10	245
	النسبة	%54,02	%2,30	%56,32

بعض التلاميذ	التكرار	45	8	53
	النسبة	%10,34	%1,84	%12,18
لا توجد	التكرار	6	3	9
	النسبة	%1,38	%0,69	%2,07
المجموع	التكرار	400	35	435
	النسبة	%91,95	%8,05	%100

الاختبارات الإحصائية

كاي تربيع χ2 المحسوبة	كاي تربيع χ2 الجدولية	درجة الحرية df	القيمة المعنوية sig	معامل كرامر v	العلاقة
20,32	**7,81**	**3**	**0,00 اقل من0,05**	**0,553**	**دالة إحصائيا**

أُعتمد هذا الجدول ليبين العلاقة بين اعتماد الأساتذة على التقويم التشخيصي والعلاقات الاجتماعية الحوارية التشاورية السائدة مع المتعلمين، حيث تم تسجيل ما نسبته 91,95% من المستجوبين الذين أكدوا على اعتمادهم على التقويم التشخيصي، على خلاف ما نسبته 8,05% من الأساتذة المستجوبين الذين صرحوا بعدم اعتمادهم بالمطلق على التقويم التشخيصي وهو ما تدعمه كذلك نتائج الجدول(32) وذلك حسب المتغير المستقل أعلاه.

أما بالنسبة للمتغير التابع فنجد أن النسبة الأعلى والمقدرة بـ 56,32% من الأساتذة المستجوبين صرحوا بانتشار وتشكل لعلاقات اجتماعية حوارية تشاورية مع أغلب التلاميذ، منهم 54,02% من الأساتذة المستجوبين الذين يعتمدون على التقويم التشخيصي، وذلك ما تدعمه نتائج الجدول(38)، وتوزعت باقي النسبة بين الأساتذة الذين صرحوا بوجود علاقات حوارية تشاورية بين كل التلاميذ بنسبة 29,43%، وبين بعض التلاميذ بنسبة 12,18%، وبعدم وجود علاقات حوارية تشاورية بنسبة 2,07%.

وتفسر نسب إجابات الأساتذة المستجوبين بوجود العلاقة بين اعتماد الأساتذة للتقويم التشخيصي وانتشار العلاقات الحوارية التشاورية مع التلاميذ، وذلك أن اعتماد الأساتذة على التقويم التشخيصي يساعدهم في تحديد قابلية واستعداد التلاميذ للتعلم، وكذا التخطيط لتدارك النقص والضعف عند بعض التلاميذ، و معالجة نقاط الضعف عند التلاميذ، مما يعزز موقف ودور الاستاذ كفرد فاعل في العملية التربوية التعليمية، وفق التوجيهات التي تمليها مضامين الإصلاح التربوي، التي تعتمد على التقويم التشخيصي في تشخيص مستوى معلومات ومعارف وحتى مهارات المتعلمين، من أجل مواكبة الإصلاحات وفق التدرجات المقررة في كل مستوى تعليمي.

ويمكن التأكيد من خلال الاختبارات الاحصائية لقيمة كاي تربيع $\chi 2$ المحسوبة والمقدرة بـ20,32 وهي اكبر من قيمة كاي تربيع $\chi 2$ الجدولية المقدرة بـ7,81، بوجود علاقة دالة احصائيا عند القيمة المعنوية 0,00 وهي اقل من مستوى المعنوية 0,05، مما يؤكد على وجود العلاقة بين اعتماد الأساتذة على التقويم التشخيصي وتشكيل وانتشار العلاقات الاجتماعية الحوارية التشاورية مع المتعلمين، وباحتساب معامل كرامر v المقدر بـ0,553 يتأكد وجود ارتباط قوي بين المتغيرين يدل على علاقة طردية ايجابية بينهما.

ويستنتج بأن أغلب الأساتذة يعتمدون على التقويم التشخيصي، لأنه يتيح لهم فرصة اكتشاف مستوى التعلمات القبلية والكفاءات المكتسبة لدى التلاميذ، مما يسمح لهم بالتخطيط للفعل التربوي في كيفية التواصل مع كل تلميذ، والتفاعل ضمن شبكة العلاقات الاجتماعية داخل الصف الدراسي وفي الوسط المدرسي، لبلوغ المستوى العلمي والمعرفي المطلوب في كل مرحلة تعليمية، وتحقيق الكفاءات المستهدفة وفق المقاربة البيداغوجية المعتمدة في مضامين الإصلاح التربوي المقررة، التي تؤكد على ضرورة التواصل والتفاعل الأمثل بين الأساتذة والتلاميذ، وتفعيل العلاقات التربوية

الاجتماعية الحوارية التشاورية بما يضمن نجاح العملية التعليمية التعلمية، وما يترتب عنها من انعكاسات ايجابية في شبكة العلاقات الاجتماعية داخل المؤسسات التربوية ومحيطها الخارجي.

جدول رقم(40): يبين العلاقة بين اعتماد الأساتذة على التقويم التشخيصي والعلاقات التوافقية السائدة مع المتعلمين.

العلاقات التوافقية والمرافقة والتوجيه السائدة مع		اعتماد الأساتذة على التقويم التشخيصي		المجموع
		نعم	لا	
كل التلاميذ	التكرار	119	8	127
	النسبة	%27,36	%1,84	%29,20
اغلب التلاميذ	التكرار	228	13	241
	النسبة	%52,41	%2,99	%55,40
بعض التلاميذ	التكرار	46	9	55
	النسبة	%10,57	%2,06	%12,63
لا توجد	التكرار	7	5	12
	النسبة	%1,61	%1,15	%2,76
المجموع	التكرار	400	35	435
	النسبة	%91,95	%8,05	%100

الاختبارات الإحصائية					
كاي تربيع $\chi 2$ المحسوبة	كاي تربيع $\chi 2$ الجدولية	درجة الحرية df	القيمة المعنوية sig	معامل كرامر v	العلاقة
29,77	**7,81**	**3**	**0,00 اقل من0,05**	**0,662**	**دالة إحصائيا**

أُعتمد هذا الجدول ليبين العلاقة بين اعتماد الأساتذة على التقويم التشخيصي والعلاقات الاجتماعية التوافقية السائدة مع المتعلمين، حيث تم تسجيل ما نسبته 91,95% من المستجوبين الذين أكدوا على اعتمادهم على التقويم التشخيصي، على خلاف ما نسبته 8,05% من الأساتذة

المستجوبين الذين صرحوا بعدم اعتمادهم بالمطلق على التقويم التشخيصي وهو ما تدعمه كذلك نتائج الجدول(32) وذلك حسب المتغير المستقل أعلاه.

أما بالنسبة للمتغير التابع فنجد أن النسبة الأعلى والمقدرة بـ 55,40% من الأساتذة المستجوبين صرحوا بانتشار وتشكل لعلاقات اجتماعية توافقية مع أغلب التلاميذ، منهم 52,41% من الأساتذة المستجوبين الذين يعتمدون على التقويم التشخيصي، وذلك ما تدعمه نتائج الجدول(38)، وتوزعت باقي النسبة بين الأساتذة الذين صرحوا بوجود علاقات حوارية تشاورية بين كل التلاميذ بنسبة 29,20%، وبين بعض التلاميذ بنسبة 12,63%، وبعدم وجود علاقات حوارية تشاورية بنسبة 2,76%.

وتفسر نسب إجابات الأساتذة المستجوبين بوجود العلاقة بين اعتماد الأساتذة للتقويم التشخيصي وانتشار العلاقات التوافقية التي يسودها التوجيه والمرافقة مع التلاميذ، وذلك أن اعتماد الأساتذة على التقويم التشخيصي يساعدهم في تحديد نقاط القوة والضعف في التحصيل القبلي للتلاميذ، وضبط الاحتياجات المعرفية والعلمية، التي تمكنهم من مواكبة التدرجات الجديدة، فتجل الاستاذ من خلال الدور الذي يلعبه في الفعل التربوي كعامل مساعد ومقوم، يسمح باندماج التلاميذ وممارسة دورهم المحوري في العملية التربوية، واعادة تشكيل العلاقات الاجتماعية الايجابية وإرساء أسس العلاقات التوافقية من خلال مرافقة وتوجيه الأساتذة لتلاميذهم

ويمكن التأكيد من خلال الاختبارات الاحصائية لقيمة كاي تربيع $\chi 2$ المحسوبة والمقدرة بـ29,77 وهي اكبر من قيمة كاي تربيع الجدولية $\chi 2$ المقدرة بـ7,81، بوجود علاقة دالة احصائيا عند القيمة المعنوية 0,00 وهي اقل من مستوى المعنوية 0,05، مما يؤكد على وجود العلاقة بين اعتماد الأساتذة على التقويم التشخيصي وتشكيل وانتشار العلاقات الاجتماعية التوافقية بين

الأساتذة والمتعلمين، وباحتساب معامل كرامرv المقدر بـ0,662 يتأكد وجود ارتباط قوي بين المتغيرين يدل على علاقة طردية ايجابية بينهما.

ويستنتج بأن اعتماد الأساتذة على التقويم التشخيصي عمل على اعادة تشكيل العلاقات الاجتماعية التوافقية مع المتعلمين، وتحسينها وتعزيزها من خلال المواقف التربوية التعليمية للأدوار التي يمارسها الأساتذة مع تلاميذهم توجيها ومرافقة بناء على نتائج التقويم التشخيصي، وضبط احتياجات المتعلمين والتخطيط لكيفية سيرورة التدرجات التعليمية، المقررة ضمن مضامين الإصلاح التربوي باعتباره النمط التنظيم الذي يضبط توجهات الفاعلين التربويين في الإطار العام للنسق التربوي.

جدول رقم(41): يبين العلاقة بين اعتماد الأساتذة على التقويم التشخيصي والعلاقات التنافرية مع المتعلمين.

العلاقات التنافرية السائدة مع		اعتماد الأساتذة على التقويم التشخيصي		المجموع
		نعم	لا	
كل التلاميذ	التكرار	18	01	19
	النسبة	%4,14	%0,23	%4,37
اغلب التلاميذ	التكرار	35	12	47
	النسبة	%8,04	%2,76	%10,80
بعض التلاميذ	التكرار	4	3	7
	النسبة	%0,92	%0,69	%1,61
لا توجد	التكرار	342	19	333
	النسبة	%78,62	%4,37	%82,99
المجموع	التكرار	399	36	435
	النسبة	%91,72	%8,28	%100
الاختبارات الإحصائية				

كاي تربيع χ2 المحسوبة	كاي تربيع χ2 الجدولية	درجة الحرية df	القيمة المعنوية sig	معامل كرامر v	العلاقة
37,53	7,81	3	0,00 اقل من0,05	−0,494	دالة إحصائيا

أُعتمد هذا الجدول ليبين العلاقة بين اعتماد الأساتذة على التقويم التشخيصي والعلاقات الاجتماعية التنافرية المنتشرة بين الأساتذة وتلاميذهم، حيث تم تسجيل ما نسبته 91,72% من المستجوبين الذين أكدوا على اعتمادهم على التقويم التشخيصي، على خلاف ما نسبته 8,28% من الأساتذة المستجوبين الذين صرحوا بعدم اعتمادهم بالمطلق على التقويم التشخيصي وهو ما تدعمه كذلك نتائج الجدول(32) وذلك حسب المتغير المستقل أعلاه.

أما بالنسبة للمتغير التابع فنجد أن النسبة الأعلى والمقدرة بـ 82,99% من الأساتذة المستجوبين صرحوا بعدم وجود علاقات تنافرية بين اغلب التلاميذ منهم78,62% من الأساتذة المستجوبين الذين يعتمدون على التقويم التشخيصي مع تلاميذهم، وذلك ما تدعمه نتائج الجدول(38)، وتوزعت باقي النسبة بين الأساتذة الذين صرحوا بوجود علاقات تنافرية بين اغلب التلاميذ بنسبة10,80%، وبين كل التلاميذ بنسبة4,37%، وبين بعض التلاميذ بنسبة1,61%.

وتفسر النسبة الاعلى للإجابات الأساتذة المستجوبين الذين يعتمدون على التقويم التشخيصي ويصرحون بعدم وجود علاقات تنافرية مع تلاميذهم، كون التقويم التشخيصي أتاح لهم فرصة معرفة الاستعدادات التعلمية، ومستوى المعارف القبلية لدى المتعلمين التي تتطلبها وحدة او محور تعليمي، الذي هو بصدد تناوله ضمن التدرجات التعليمية المقررة، وهو بذلك تقويم للعملية التعليمية التعلمية قبل انطلاقها أو بدئها كما ذكر في الفصل النظري، مما يسمح بتعزيز التفاعل بين الأساتذة وتلاميذهم والتقليل من انتشار العلاقات التنافرية أثناء سيرورة الدروس.

وبالرجوع الى الاختبارات الاحصائية لقيمة كاي تربيع $\chi 2$ المحسوبة والمقدرة بـ37,53 وهي اكبر من قيمة كاي تربيع $\chi 2$ الجدولية المقدرة بـ7,81، مما يدل على وجود علاقة دالة احصائيا عند القيمة المعنوية 0,00 وهي اقل من مستوى المعنوية 0,05، مما يؤكد وجود العلاقة بين اعتماد الأساتذة على التقويم التشخيصي وقلة انتشار وتشكيل العلاقات الاجتماعية التنافرية بين الأساتذة وتلاميذهم، وباحتساب معامل كرامرv المقدر بـ0,494-، يتأكد وجود ارتباط عكسي بين المتغيرين يدل على العلاقة السلبية المتوسطة نسبيا.

ويستنتج بأن اعتماد الأساتذة على التقويم التشخيصي يساعد في التقليل من انتشار وتشكيل العلاقات الاجتماعية التنافرية بين الأساتذة وتلاميذهم، لأن التقويم التشخيصي يساعد الأساتذة على كشف المعيقات والحواجز والمشاكل الدراسية المشتركة بين التلاميذ، مما يسمح بالتخطيط لمعالجة الاختلالات والنقائص الحاصلة في السنة الفارطة، وتداركها ضمن النشاطات الدراسية للسنة الحالية، وهو ما يسهم في تعزيز مساعدة الأساتذة لتلاميذهم خاصة لمن لديهم مشاكل دراسية، فتساعدهم على تداركها ، فتتشكل بذلك علاقات اجتماعية ايجابية داعمة لعمليتي التعليم والتعلم، وهو ما ينعكس ايجابا في التحصيل الدراسي، كما اكده المدراء والنظار من خلال مختلف زياراتهم وتوجيهاتهم للأساتذة، وفق الأطر التنظيمية التي أقرها الإصلاح التربوي الاخير، من أجل تحسين مخرجات النسق التربوي.

جدول رقم(42): يبين العلاقة بين اعتماد الأساتذة على التقويم المستمر والعلاقات الاجتماعية الحوارية التشاورية السائدة مع المتعلمين.

العلاقات الحوارية السائدة مع		اعتماد الأساتذة على التقويم المستمر		المجموع
		نعم	لا	
كل التلاميذ	التكرار	122	6	128

	النسبة	%28,05	%1,38	%29,43
اغلب التلاميذ	التكرار	238	7	245
	النسبة	%54,71	%1,61	%56,32
بعض التلاميذ	التكرار	48	5	53
	النسبة	%11,03	%1,15	%12,18
لا توجد	التكرار	7	2	9
	النسبة	%1,61	%0,46	%2,07
المجموع	التكرار	400	35	435
	النسبة	%91,95	%8,05	%100

الاختبارات الإحصائية

كاي تربيع χ2 المحسوبة	كاي تربيع χ2 الجدولية	درجة الحرية df	القيمة المعنوية sig	معامل كرامر v	العلاقة
10,89	**7,81**	**3**	**0,00 اقل من0,05**	**0,535**	**دالة إحصائيا**

أُعتمد هذا الجدول ليبين العلاقة بين اعتماد الأساتذة على التقويم المستمر والعلاقات الاجتماعية الحوارية التشاورية السائدة مع المتعلمين، حيث تم تسجيل ما نسبته 91,95% من المستجوبين الذين أكدوا على اعتمادهم على التقويم المستمر، على خلاف ما نسبته 8,05% من الأساتذة المستجوبين الذين صرحوا بعدم اعتمادهم بالمطلق على التقويم المستمر وهو ما تدعمه كذلك نتائج الجدول(34) وذلك حسب المتغير المستقل أعلاه.

أما بالنسبة للمتغير التابع فنجد أن النسبة الأعلى والمقدرة بـ 56,32% من الأساتذة المستجوبين صرحوا بانتشار وتشكل لعلاقات اجتماعية حوارية تشاورية مع أغلب التلاميذ، منهم 54,71% من الأساتذة المستجوبين الذين يعتمدون على التقويم التشخيصي، وذلك ما تدعمه نتائج الجدول(38)، وتوزعت باقي النسبة بين الأساتذة الذين صرحوا بوجود علاقات حوارية تشاورية بين

كل التلاميذ بنسبة 29,43%، وبين بعض التلاميذ بنسبة 12,18%، وبعدم وجود علاقات حوارية تشاورية بنسبة 2,07%.

وتفسر نسب إجابات الأساتذة المستجوبين بوجود العلاقة بين اعتماد الأساتذة للتقويم المستمر وانتشار العلاقات الحوارية التشاورية مع التلاميذ، وذلك أن اعتماد الأساتذة على التقويم المستمر يساعدهم في تحديد مستوى التلاميذ ونقاط القوة والضعف لديهم ، وكذا تحديد التلاميذ المعنيين بالدعم والاستدراك ، و معالجة نقاط الضعف عند التلاميذ، مما يساهم في تمكين الاستاذ كفاعل في العملية التربوية في تأدية دوره، وتفعيل دور التلاميذ وادماجهم في العملية التعلمية من خلال اقتراح النشاطات التي تتلاءم مع مستوى كل تلميذ في إطار التوجيهات التي أقرتها مضامين الإصلاح التربوي وفق المقاربة بالكفاءات التي تعطي أهمية بالغة للتقويم المستمر، في كونه يعالج الاختلالات والنقائص لدى المتعلمين وتعزيز العلاقات الاجتماعية الحوارية التشاورية بين الأساتذة والمتعلمين.

ويمكن التأكيد من خلال الاختبارات الاحصائية لقيمة كاي تربيع $\chi 2$المحسوبة والمقدرة بـ10,89 وهي اكبر من قيمة كاي تربيع $\chi 2$الجدولية المقدرة بـ7,81، بوجود علاقة دالة احصائيا عند القيمة المعنوية 0,00 وهي اقل من مستوى المعنوية 0,05، مما يؤكد على وجود العلاقة بين اعتماد الأساتذة على التقويم التشخيصي وتشكيل وانتشار العلاقات الاجتماعية الحوارية التشاورية مع المتعلمين، وباحتساب معامل كرامر v المقدر بـ0,535 يتأكد وجود ارتباط قوي بين المتغيرين يدل على علاقة طردية ايجابية بينهما.

ويستنتج بأن أغلب الأساتذة يعتمدون على التقويم المستمر، لأنه يسمح بتحديد مدى تقدم الطلبة نحو الأهداف التعليمية المنشودة، أو مدى استيعابهم وفهمهم لموضوع تعليمي تعلمي محدد، سواء حصة دراسية أو وحدة دراسية، بغرض تصحيح العملية التدريسية وتحسين مسارها، وتحقيق

الكفاءات المستهدفة، وتفعيل دور المتعلمين وتعزيز العلاقات التربوية والاجتماعية وفق التنظيم التربوي المعمول به، الذي يساعد في توجيه الفاعل بما يخدم مختلف التفاعلات الصفية وتحقيق أهداف الجماعة التربوية.

جدول رقم(43): يبين العلاقة بين اعتماد الأساتذة على التقويم المستمر والعلاقات التسلطية مع المتعلمين.

العلاقات التسلطية / السائدة مع		اعتماد الأساتذة على التقويم المستمر		المجموع
		نعم	لا	
كل التلاميذ	التكرار	28	00	19
	النسبة	%1,38	%00	%1,38
اغلب التلاميذ	التكرار	70	9	79
	النسبة	%16,09	%2,07	%18,16
بعض التلاميذ	التكرار	6	1	7
	النسبة	%1,38	%0,23	%1,61
لا توجد	التكرار	311	10	321
	النسبة	%71,49	%2,30	%73,79
المجموع	التكرار	415	20	435
	النسبة	%95,40	%4,60	%100

الاختبارات الإحصائية					
كاي تربيع χ2 المحسوبة	كاي تربيع χ2 الجدولية	درجة الحرية df	القيمة المعنوية sig	معامل كرامر v	العلاقة
12,77	7,81	3	0,00 اقل من0,05	−0,471	دالة إحصائيا

أُعتمد هذا الجدول ليبين العلاقة بين اعتماد الأساتذة على التقويم المستمر والعلاقات الاجتماعية التسلطية المنتشرة بين الأساتذة وتلاميذهم، حيث تم تسجيل ما نسبته 95,40% من

المستجوبين الذين أكدوا على اعتمادهم على التقويم المستمر، على خلاف ما نسبته 4,60% من الأساتذة المستجوبين الذين صرحوا بعدم اعتمادهم بالمطلق على التقويم المستمر وهو ما تدعمه كذلك نتائج الجدول(34) وذلك حسب المتغير المستقل أعلاه.

أما بالنسبة للمتغير التابع فنجد أن النسبة الأعلى والمقدرة بـ 73,79%من الأساتذة المستجوبين صرحوا بعدم وجود علاقات تسلطية بين اغلب التلاميذ منهم71,49% من الأساتذة المستجوبين الذين يعتمدون على التقويم المستمر مع تلاميذهم، وذلك ما تدعمه نتائج الجدول(38)، وتوزعت باقي النسبة بين الأساتذة الذين صرحوا بوجود علاقات تسلطية بين اغلب التلاميذ بنسبة18,16%، وبين بعض التلاميذ بنسبة1,61%، وبين كل التلاميذ بنسبة1,38%.

وتفسر النسبة الاعلى للإجابات الأساتذة المستجوبين الذين يعتمدون على التقويم المستمر ويصرحون بعدم وجود علاقات تسلطية مع تلاميذهم، كون التقويم المستمر يتيح للأساتذة ضبط الاحتياجات التعلمية بتحديد نقاط النقص والضعف، والتخطيط لبرمجة النشاطات التي تناسب المستوى التعليمي للتلاميذ واعادة ادماجهم في الفعل التربوي للتل أتاح لهم فرصة معرفة الاستعدادات التعلمية، من خلال مرافقتهم والابتعاد عن كل أشكال التسلط والممارسات الفوقية كشركاء في العملية التربوية محورها الاساسي هو المتعلم، وفق ما أقرته مضامين الإصلاح التربوي في مقاربته البيداغوجية المعتمدة.

وبالرجوع الى الاختبارات الاحصائية لقيمة كاي تربيع $\chi 2$ المحسوبة والمقدرة بـ12,77 وهي اكبر من قيمة كاي تربيع $\chi 2$ الجدولية المقدرة بـ7,81، مما يدل على وجود علاقة دالة احصائيا عند القيمة المعنوية 0,00 وهي اقل من مستوى المعنوية 0,05، مما يؤكد وجود العلاقة بين اعتماد الأساتذة على التقويم المستمر وقلة انتشار وتشكيل العلاقات الاجتماعية التسلطية بين

الأساتذة وتلاميذهم، وباحتساب معامل كرامرv المقدر بـ0,471-، يتأكد وجود ارتباط عكسي بين المتغيرين يدل على العلاقة السلبية المتوسطة نسبيا.

ويستنتج بأن اعتماد الأساتذة على التقويم المستر يساعد في التقليل من انتشار وتشكيل العلاقات الاجتماعية التنافرية بين الأساتذة وتلاميذهم، على اعتبار أن التقويم المستمر في مختلف مراحله يتيح للأساتذة معرفة مستوى التحصيل لدى المتعلمين وتحديد نقاط النقص لدى الفئة المعنية بضرورة الاستدراك والتوجيه والتقويم، وفق ما تعلمه الأساتذة من خلال تكوينهم في ضرورة مساعدة التلاميذ ومعالجة نقائصهم مع الابتعاد على كل أشكال التسلط، واعتبار التلميذ شريك في العملية التعلمية ومحورها الاساسي وفق الأولية التي أتاحتها مضامين الإصلاح التربوي، وما أكدته هذه الدراسة من بيانات الجدول(13) من خلال تصريحات الأساتذة المستجوبين، وآراء النظار ومدراء الثانويات خلال مقابلاتهم وتأكيدهم على محورية عمل التلاميذ ومساهمتهم التشاركية في بناء الدرس وضرورة ابتعاد الأساتذة عن كل أشكال التسلط، وتعزيز العلاقات الاجتماعية الايجابية بما يشجع ويخدم التلاميذ ويحفزهم على التعلم والتواصل والتفاعل في مختلف النشاطات الصفية واللاصفية في الوسط المدرسي.

جدول رقم(44): يبين العلاقة بين اعتماد الأساتذة على التقويم المستمر والعلاقات الصراعية مع المتعلمين.

العلاقات الصراعية / السائدة مع		اعتماد الأساتذة على التقويم المستمر		المجموع
		نعم	لا	
كل التلاميذ	التكرار	25	00	25
	النسبة	%5,75	%00	%5,75
اغلب التلاميذ	التكرار	39	6	45
	النسبة	%8,96	%1,38	%10,34

بعض التلاميذ	التكرار	3	1	4
	النسبة	%0,69	%0,23	%0,92
لا توجد	التكرار	348	13	361
	النسبة	%80,00	%2,30	%82,30
المجموع	التكرار	415	20	435
	النسبة	%95,40	%4,60	%100

الاختبارات الإحصائية

كاي تربيع χ2 المحسوبة	كاي تربيع χ2 الجدولية	درجة الحرية df	القيمة المعنوية sig	معامل كرامر v	العلاقة
13,64	**7,81**	**3**	**0,00 اقل من0,05**	**−0,477**	**دالة إحصائيا**

أُعتمد هذا الجدول ليبين العلاقة بين اعتماد الأساتذة على التقويم المستمر والعلاقات الاجتماعية الصراعية المنتشرة بين الأساتذة وتلاميذهم، حيث تم تسجيل ما نسبته 95,40% من المستجوبين الذين أكدوا على اعتمادهم على التقويم المستمر، على خلاف ما نسبته 4,60% من الأساتذة المستجوبين الذين صرحوا بعدم اعتمادهم بالمطلق على التقويم المستمر وهو ما تدعمه كذلك نتائج الجدول(34) وذلك حسب المتغير المستقل أعلاه.

أما بالنسبة للمتغير التابع فنجد أن النسبة الأعلى والمقدرة بـ 82,30% من الأساتذة المستجوبين صرحوا بعدم وجود علاقات تسلطية بين اغلب التلاميذ من بينهم ما نسبته 80,00% من الأساتذة المستجوبين الذين يعتمدون على التقويم المستمر مع تلاميذهم، وذلك ما تدعمه نتائج الجدول(38)، وتوزعت باقي النسبة بين الأساتذة الذين صرحوا بوجود علاقات تسلطية بين اغلب التلاميذ بنسبة10,34%، وبين كل التلاميذ بنسبة5,75%، وبين بعض التلاميذ بنسبة0,92%.

وتفسر النسبة الاعلى للإجابات الأساتذة المستجوبين الذين يعتمدون على التقويم المستمر ويصرحون بعدم وجود علاقات صراعية مع تلاميذهم، بأن اعتمادهم على التقويم المستمر بمختلف

مراحله سمح لهم بتحديد احتياجات التلاميذ، مما يتيح لهم تكييف النشاطات التعليمية بما يحفز نشاطات التلاميذ بمختلف مستوياتهم، وتفعيل مشاركاتهم في الانشطة الصفية مما يزيل الخوف من التعلم والمشاركة وتقليل التوتر، فيزيح كل أشكال العلاقات الصراعية بين الأساتذة والمتعلمين.

وبالرجوع الى الاختبارات الاحصائية لقيمة كاي تربيع $\chi 2$ المحسوبة والمقدرة بـ13,64 وهي اكبر من قيمة كاي تربيع $\chi 2$ الجدولية المقدرة بـ7,81، مما يدل على وجود علاقة دالة احصائيا عند القيمة المعنوية 0,00 وهي اقل من مستوى المعنوية 0,05، مما يؤكد وجود العلاقة بين اعتماد الأساتذة على التقويم المستمر وقلة انتشار وتشكيل العلاقات الاجتماعية الصراعية بين الأساتذة وتلاميذهم، وباحتساب معامل كرامر v المقدر بـ0,477-، يتأكد وجود ارتباط عكسي بين المتغيرين يدل على العلاقة السلبية المتوسطة نسبيا.

ويستنتج بأن اعتماد الأساتذة على التقويم المستر يساعد في التقليل من انتشار وتشكيل العلاقات الاجتماعية الصراعية بين الأساتذة وتلاميذهم، لأن الاستغلال الامثل لنتائج التقويم من قبل الأساتذة يسمح بمعالجة النقائص واستدراكها، باختيار الطريقة المناسبة للتعلم وبرمجة النشاطات التي تتلاءم ومستوى التلاميذ، التي ت تسمح بتحفيز المتعلمين ودفعهم الى المساهمة والمشاركة في بناء الدرس واتقان الكفاءات المستهدفة، بعيدا عن كل أشكال العلاقات الصراعية، التي يسعى النسق التربوي لإزالتها لضمان التكيف والاستقرار، من خلال التنظيم التربوي وتوجيه الفاعلين التربويين الأساسيين في الجماعة التربوية، حسب التوجيهات والتعليمات والمقررات التي جاءت بها مضامين الإصلاح التربوي، كل حسب دوره المنوط به لتفعيل التواصل وازالة كل أشكال التوتر والصراع، في شبكة العلاقات الاجتماعية في الوسط المدرسي.

جدول رقم(45): يبين العلاقة بين اعتماد الأساتذة على التقويم التحصيلي والعلاقات التوافقية السائدة مع المتعلمين.

العلاقات التوافقية والمرافقة والتوجيه السائدة مع		اعتماد الأساتذة على التقويم التحصيلي		المجموع
		نعم	لا	
كل التلاميذ	التكرار	125	2	127
	النسبة	%28,74	%0,46	%29,20
اغلب التلاميذ	التكرار	238	3	241
	النسبة	%54,71	%0,69	%55,40
بعض التلاميذ	التكرار	51	4	55
	النسبة	%11,72	%2,06	%12,63
لا توجد	التكرار	11	1	12
	النسبة	%2,53	%0,23	%2,76
المجموع	التكرار	425	10	435
	النسبة	%91,95	%8,05	%100

الاختبارات الإحصائية					
كاي تربيع $\chi 2$ المحسوبة	كاي تربيع $\chi 2$ الجدولية	درجة الحرية df	القيمة المعنوية sig	معامل كرامر v	العلاقة
9,49	**7,81**	**3**	**0,00 اقل من0,05**	**0,593**	**دالة إحصائيا**

أُعتمد هذا الجدول ليبين العلاقة بين اعتماد الأساتذة على التقويم التحصيلي والعلاقات الاجتماعية التوافقية السائدة مع المتعلمين، حيث تم تسجيل ما نسبته 91,95% من المستجوبين الذين أكدوا على اعتمادهم على التقويم التحصيلي، على خلاف ما نسبته 8,05% من الأساتذة المستجوبين الذين صرحوا بعدم اعتمادهم بالمطلق على التقويم التحصيلي وهو ما تدعمه كذلك نتائج الجدول(36) وذلك حسب المتغير المستقل أعلاه.

أما بالنسبة للمتغير التابع فنجد أن النسبة الأعلى والمقدرة بـ 55,40% من الأساتذة المستجوبين صرحوا بانتشار وتشكل لعلاقات اجتماعية توافقية مع أغلب التلاميذ، منهم 54,71%

من الأساتذة المستجوبين الذين يعتمدون على التقويم التحصيلي، وذلك ما تدعمه نتائج الجدول(38)، وتوزعت باقي النسبة بين الأساتذة الذين صرحوا بوجود علاقات حوارية تشاورية بين كل التلاميذ بنسبة 29,20%، وبين بعض التلاميذ بنسبة 12,63%، وبعدم وجود علاقات حوارية تشاورية بنسبة 2,76%.

وتفسر نسب إجابات الأساتذة المستجوبين بوجود العلاقة بين اعتماد الأساتذة للتقويم التحصيلي وانتشار العلاقات التوافقية التي يسودها التوجيه والمرافقة مع التلاميذ، بأن اعتماد الأساتذة على التقويم التحصيلي يساعدهم في معرفة مقدار ما تم تحقيقه من الأهداف التعليمية والتربوية المنشودة، وهو جزء مهم فالأحكام الصحيحة المترتبة عنه تؤدي إلى تصحيح وتحسين التدريس وتطوير المناهج، ولابد أن يعتمد على التغذية الراجعة والمرافقة والتوجيه سواء للتلاميذ ذوي التحصيل الجيد او قليلي التحصيل الدراسي، من أجل تحسين العلاقات الاجتماعية الايجابية التوافقية، بما يخدم التلميذ ويسهل عمل الاستاذ وينجح الفعل التربوي ومخرجات النظام التربوي ككل.

ويمكن التأكيد من خلال الاختبارات الاحصائية لقيمة كاي تربيع $\chi 2$المحسوبة والمقدرة ب9,49 وهي اكبر من قيمة كاي الجدولية $\chi 2$ المقدرة بـ7,81، بوجود علاقة دالة احصائيا عند القيمة المعنوية 0,00 وهي اقل من مستوى المعنوية 0,05، مما يؤكد على وجود العلاقة بين اعتماد الأساتذة على التقويم التحصيلي وتشكيل وانتشار العلاقات الاجتماعية التوافقية بين الأساتذة والمتعلمين، وباحتساب معامل كرامر v المقدر بـ0,593 يتأكد وجود ارتباط قوي بين المتغيرين يدل على علاقة طردية ايجابية بينهما.

ويستنتج بأن اعتماد الأساتذة على التقويم التحصيلي عمل على اعادة تشكيل العلاقات الاجتماعية التوافقية مع المتعلمين، وتحسينها وتعزيزها من خلال المواقف التربوية المتمثلة في

تحفيز وتكريم التلاميذ المتفوقين، وحتى مرافقة وتوجيه ونصح التلاميذ الراسبين من أجل تعزيز الثقة في انفسهم والانطلاق من جديد، مما يسمح بتقوية العلاقات الاجتماعية بين الأساتذة وكل التلاميذ بمختلف مستوياتهم، وتفادي المخرجات السلبية للنسق التربوي من انقطاع او تسرب للتلاميذ وذلك بفضل الأدوار الفاعل تربويا واجتماعيا التي تندرج في اولويات مضامين الإصلاح التربوي، من أجل انجاح العملية التربوية واستقرار العلاقات الاجتماعية للجماعة التربوية.

جدول رقم(46): يبين العلاقة بين اعتماد الأساتذة على التقويم التحصيلي والعلاقات التنافرية مع المتعلمين.

العلاقات التنافرية السائدة مع		اعتماد الأساتذة على التقويم التحصيلي		المجموع
		نعم	لا	
كل التلاميذ	التكرار	18	01	19
	النسبة	%4,14	%0,23	%4,37
اغلب التلاميذ	التكرار	46	1	47
	النسبة	%10,57	%2,76	%10,80
بعض التلاميذ	التكرار	5	3	8
	النسبة	%1,15	%0,69	%1,84
لا توجد	التكرار	355	6	361
	النسبة	%81,61	%1,38	%82,99
المجموع	التكرار	424	11	435
	النسبة	%97,47	%2,53	%100

الاختبارات الإحصائية					
كاي تربيع $\chi 2$ المحسوبة	كاي تربيع $\chi 2$ الجدولية	درجة الحرية df	القيمة المعنوية sig	معامل كرامر v	العلاقة
22,86	7,81	3	0,00 اقل من0,05	−0,530	دالة إحصائيا

أُعتمد هذا الجدول ليبين العلاقة بين اعتماد الأساتذة على التقويم التحصيلي والعلاقات الاجتماعية التنافرية المنتشرة بين الأساتذة وتلاميذهم، حيث تم تسجيل ما نسبته 97,47% من المستجوبين الذين أكدوا على اعتمادهم على التقويم التحصيلي، على خلاف ما نسبته 2,53% من الأساتذة المستجوبين الذين صرحوا بعدم اعتمادهم بالمطلق على التقويم التحصيلي وهو ما تدعمه كذلك نتائج الجدول(36) وذلك حسب المتغير المستقل أعلاه.

أما بالنسبة للمتغير التابع فنجد أن النسبة الأعلى والمقدرة بـ 82,99% من الأساتذة المستجوبين صرحوا بعدم وجود علاقات تنافرية بين اغلب التلاميذ منهم ما نسبته81,61% من الأساتذة المستجوبين الذين يعتمدون على التقويم التحصيلي مع تلاميذهم، وذلك ما تدعمه نتائج الجدول(38)، وتوزعت باقي النسبة بين الأساتذة الذين صرحوا بوجود علاقات تنافرية بين اغلب التلاميذ بنسبة10,80%، وبين كل التلاميذ بنسبة4,37%، وبين بعض التلاميذ بنسبة1,61%.

وتفسر النسبة الاعلى للإجابات الأساتذة المستجوبين الذين يعتمدون على التقويم التحصيلي ويصرحون بعدم وجود علاقات تنافرية مع تلاميذهم، بأن أساتذة التعليم الثانوي وبناء على نتائج وملاحظات التقويم التحصيلي يتخذون مواقف تربوية مع تلاميذهم، من شأنها معالجة انعكاسات نتائجه على التلاميذ، سواء بالتشجيع والتكريم بالنسبة للتلاميذ المتفوقين، او المرافقة والتوجيه خاصة مع ذوي المستوى المنخفض والتحصيل الناقص، مما قد يترتب عن نتائج التقويم التحصيلي الاعادة في السنة او حتى التوجيه الى التكوين، مما يستدعي متابعتهم وتوجيههم وارشادهم، مما يسمح بتقارب الأساتذة وانجذابهم الى اساتذتهم وعدم التنافر معهم، بناء على نتائج التقويم التحصيلي الذي تترتب عنه قرارات مصيرية تحدد مستقبل مسار تمدرس التلاميذ، إما الارتقاء والانتقال الى المستوى الاعلى او الطور الموالي، إما التوجه للتكوين المهني او الانقطاع والتسرب، وهي من بين المعضلات التربوية والتعليمية التي يسعى النسق التربوي من خلال مضامين

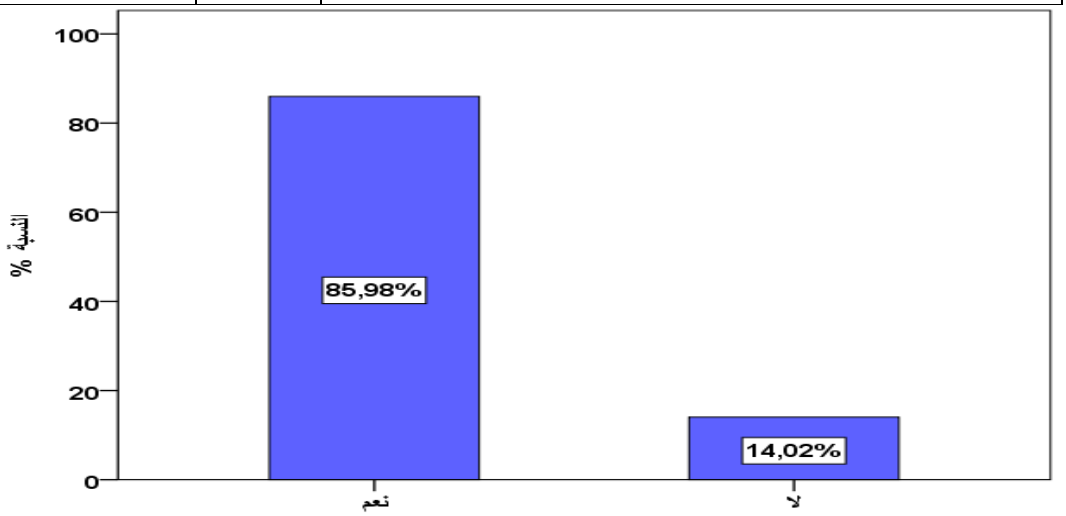
الإصلاح التربوي الأخير للتقليل والحد منها، نظرا لانعكاساتها السلبية على استقرار الجماعة التربوية والنظام التربوي والمجتمع ككل.

وبالرجوع الى الاختبارات الاحصائية لقيمة كاي تربيع $\chi 2$ المحسوبة والمقدرة بـ22,86 وهي اكبر من قيمة كاي تربيع $\chi 2$ الجدولية المقدرة بـ7,81، مما يدل على وجود علاقة دالة احصائيا عند القيمة المعنوية 0,00 وهي اقل من مستوى المعنوية 0,05، مما يؤكد وجود العلاقة بين اعتماد الأساتذة على التقويم التحصيلي وقلة انتشار وتشكيل العلاقات الاجتماعية التنافرية بين الأساتذة وتلاميذهم، وباحتساب معامل كرامر v المقدر بـ0,530-، يتأكد وجود ارتباط عكسي بين المتغيرين يدل على العلاقة السلبية المتوسطة نسبيا.

ويستنتج مما سبق بأن اعتماد الأساتذة على التقويم التحصيلي هو الغالب لأنه لا يمكن باي حال من الاحوال تقييم المكتسبات الختامية للتلاميذ، وعلى ضوئها اتخاذ قرارات السماح بارتقاء التلاميذ او إعادتهم للسنة او توجيههم الى التكوين المهني، دون اجراء التقويم التحصيلي والاعتماد عليه في العملية التعليمية التعلمية، لكن الاهم هو تلك المواقف التي يتخذها الأساتذة من وراء نتائج التقويم ، مرافقة وتوجيها وتحفيزا على حسب نتائج ومستقبل مسار كل تلميذ، مما قد تساعد على تقارب التلاميذ مع أساتذتهم او التنافر معهم في مختلف علاقاتهم الاجتماعية التي يتقاطعون معهم فيها، الا ان ما أثبتته نتائج الجدول اعلاه تبين ان أغلب الأساتذة باعتمادهم على نتائج التقويم التحصيلي فانهم يسعون الى الابتعاد وتجنب مختلف أشكال العلاقات الاجتماعية التنافرية مع تلاميذهم مهما كانت القرارات المترتبة عنها التي تحدد مستقبل سيرورة المسار التعليمي للتلاميذ داخل النسق التربوي او خارجه.

جدول رقم(47): يبين إجابات المبحوثين حول ضرورة إعادة النظر في أنماط التقويم المعتمدة.

هل من الضروري إعادة النظر في أنماط التقويم المعتمدة ؟	التكرار	النسبة المئوية
نعم	374	%85,98
لا	61	%14,02
المجموع	435	%100



الشكل رقم(38): يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول ضرورة إعادة النظر في أنماط التقويم المعتمدة.

من بيانات الجدول(38) فإن النسبة الأعلى من الأساتذة المبحوثين والمقدرة بـ 85,98% صرحوا بضرورة إعادة النظر في أنماط التقويم، في حين ما نسبته 14,02% من الأساتذة المستجوبين لا يرون بضرورة إعادة النظر في أنماط التقويم المعتمدة.

وتفسر النسبة الاعلى لأساتذة التعليم الثانوي الذين يعتبرون أنه من الضروري إعادة النظر في أنماط التقويم المعتمدة خاصة التقويم المستمر كونها لا تعكس المستوى الحقيقي للتلاميذ، وفيها جانب من التساهل خاصة في تحصيل النقاط من خلال بعض النشاطات او المشاركات، التي لا تكشف عن مستوى التحصيل الدراسي الحقيقي لدى كل تلميذ، ضف لها الاعتماد على نتائج تقييم الامتحانات الاستدراكية المستحدث في السنوات الأخيرة_ وهو أحد عناصر التقويم التحصيلي_ في

نهاية كل سنة دراسية، والذي يسمح في كثير من الحالات بارتقاء بعض التلاميذ الى المستوى الاعلى، ويضع الأساتذة وموظفي الادارة على حد سواء أثناء سيرورته في ضغوطات وتوتر في العلاقات الاجتماعية مع اولياء التلاميذ والتلاميذ، وهذا ما أكده النظار ومدراء الثانويات خلال مقابلاتهم.

ومما سبق يستنتج بأن غالبية الأساتذة يصرون على ضرورة اعادة النظر في أنماط التقويم المعتمدة خاصة ما تعلق بالتقويم المستمر في جانبه التقييمي لقياس مستوى التحصيل الدراسي والارتقاء للمستوى الأعلى، على خلاف التقويم التشخيصي الذي يعتبره الكثير من الأساتذة المستجوبين بانه يساعد الأساتذة على اكتشاف المستوى العلمي والمعرفي لكل تلميذ، مما يسهم في تحديد الاحتياجات التعلمية لديهم، واختيار سبل التواصل والتفاعل المناسب في مختلف المواقف التربوية والتعليمية بين الاستاذ كفاعلين في العملية التعليمية التعلمية مع تلاميذهم، مما يسهم في فعالية العلاقات التربوية والاجتماعية وفق توجهات الأساتذة والتلاميذ ضمن متطلبات مضامين الإصلاح التربوي الأخير، باعتباره نمطا تنظيميا داخل النسق التربوي.

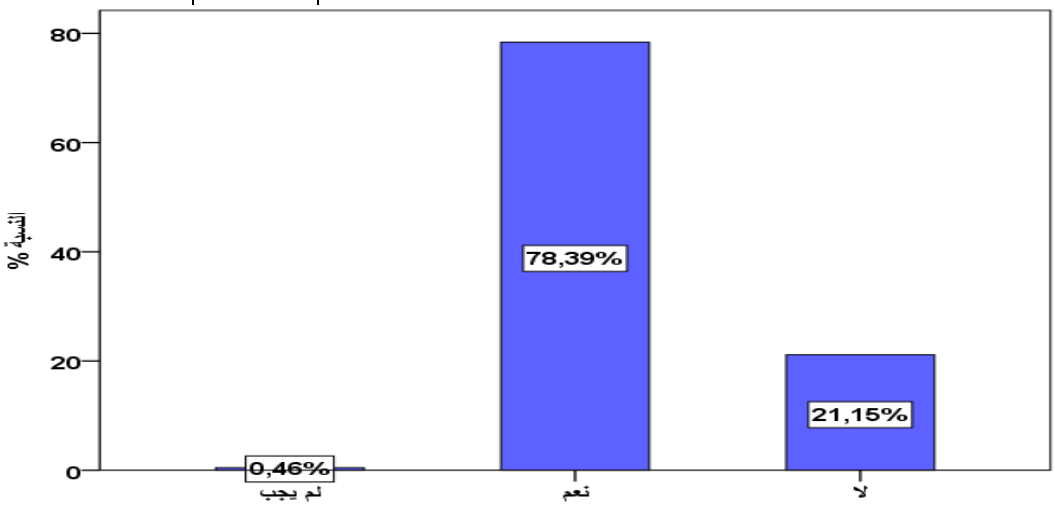
4- عرض وتحليل البيانات المتعلقة بالفرضية الثالثة:

يتم من خلال تحليل وتفسير بيانات الجداول المدرجة في هذا المحور، التطرق لتكوين الأساتذة وفق الإصلاح التربوي المعتمد، ودوره في تحسين علاقاتهم الاجتماعية مع أفراد الجماعة التربوية.

جدول رقم(48): يبين إجابات المبحوثين حول إيلاء مضامين الإصلاح الجديدة ضرورة الاهتمام بمختلف عمليات تكوين الأساتذة.

هل أولت مضامين الإصلاح الجديدة ضرورة الاهتمام بمختلف عمليات التكوين؟	التكرار	النسبة المئوية

نعم	341	%78,39
لا	92	%21,15
لم يجب	2	%0,46
المجموع	435	%100



الشكل رقم(39): يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول إيلاء مضامين الإصلاح الجديدة ضرورة الاهتمام بمختلف عمليات تكوين الأساتذة.

من بيانات الشكل(39) فان النسبة الاعلى والمقدرة بـ 78,39% من الأساتذة المبحوثين يؤكدون على ان مضامين الإصلاح التربوي الجديدة أولت ضرورة الاهتمام بمختلف عمليات تكوين الأساتذة، على عكس الأساتذة المستجوبين والمقدر نسبتهم 21,15% الذين يرون عكس ذلك، في حين ما نسبته 0,46% من الأساتذة المستجوبين لم يجيبو على السؤال.

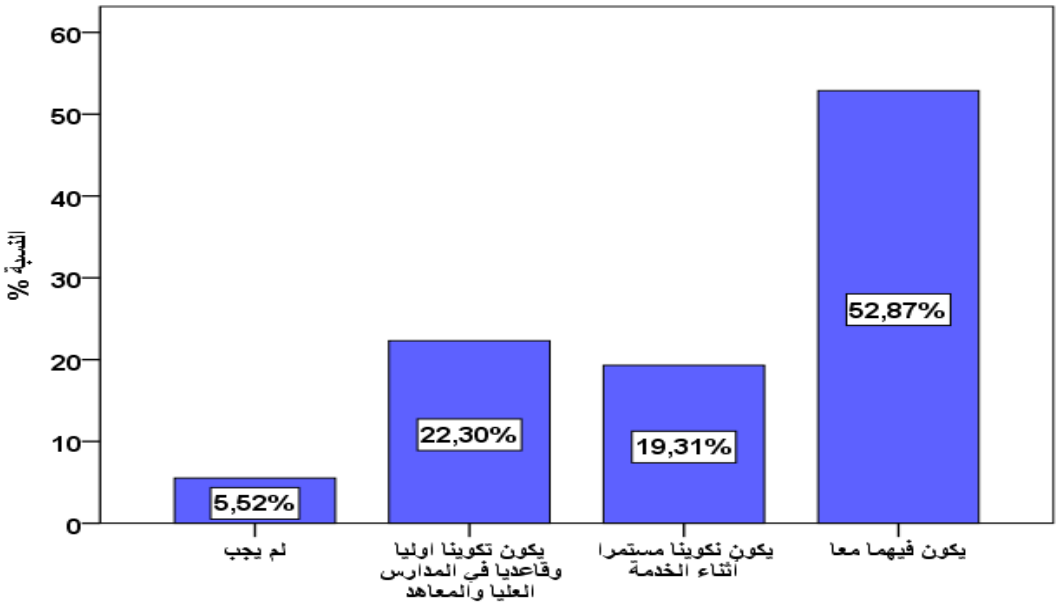
وتبرر النسب السابقة الذكر المعبرة عن تصريحات الأساتذة المبحوثين، بأن جلهم يؤكدون على أن الإصلاح التربوي الاخير أعطى أولوية كبيرة لمختلف عمليات تكوين الأساتذة، وهو ما لاحظه الأساتذة المستجوبين وأكده نظار ومدراء الثانويات، من خلال مختلف الانشطة التربوية المبرمجة المرافقة لتطبيق الإصلاح الاخير، كبرمجة الندوات الداخلية، والخارجية، والملتقيات، وزيارات المراقبة والتوجيه من قبل المدراء والمفتشين، وفق المخطط السنوي لتكوين الأساتذة، من

أجل تزويدهم بكل المعلومات والاجراءات، ومختلف المفاهيم العلمية، وطرائق التدريس، والتقويم التي تتماشى و المقاربة بالكفاءات المعتمدة في الإصلاح الاخير كمقاربة بيداغوجية تسعى لتحقيق الكفاءات وتطويرها لدى التلاميذ واعدادهم للاندماج والفاعلية في وسطهم المدرسي ومحيطهم الاجتماعي.

إلا أن أهم ما يستنتج منه أن جل اساتذة التعليم الثانوي يقرون بأن الإصلاحات التربوية الاخيرة أعطت اولوية كبيرة لمختلف عمليات تكوين الأساتذة من أجل تمكينهم من المهارات العلمية والمعرفية التي تسمح لهم بمواكبة مضامين الإصلاح التربوي وتطبيقها في الوسط المدرسي.

جدول رقم(49): يبين إجابات المبحوثين حول رأيتهم للتكوين الذي يفترض ان يستفيد منه الأساتذة.

من الضروري على الاستاذ ان يكوَن :	التكرار	النسبة المئوية
تكوينا أوليا وقاعديا في المدارس العليا والمعاهد	97	%22,30
يكوَن تكوينا مستمرا أثناء الخدمة	84	%19,31
فيهما معا	230	%52,87
لم يجب	24	%5,52
المجموع	435	%100



الشكل رقم(40): يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول رأيتهم للتكوين الذي يفترض ان يستفيد منه الأساتذة.

من بيانات الشكل(40) يتبين ان النسبة الأعلى من الأساتذة المستجوبين والمقدرة بـ 52,87% يؤكدون بضرورة استفادة الأساتذة من التكوين القاعدي او الاولي في المدارس العليا والمعاهد وكذا التكوين المستمر، في حين أن ما نسبته 22,30% من الأساتذة المستجوبين يرون من الضروري ان يكون الأساتذة في المدارس العليا والمعاهد، أما ما نسبته 19,31% فيرون ان التكوين المستمر فقط ضروري للأساتذة، أما ما نسبته 5,52% من المستجوبين لم تكن لهم اجابة وفكرة عن هذا السؤال.

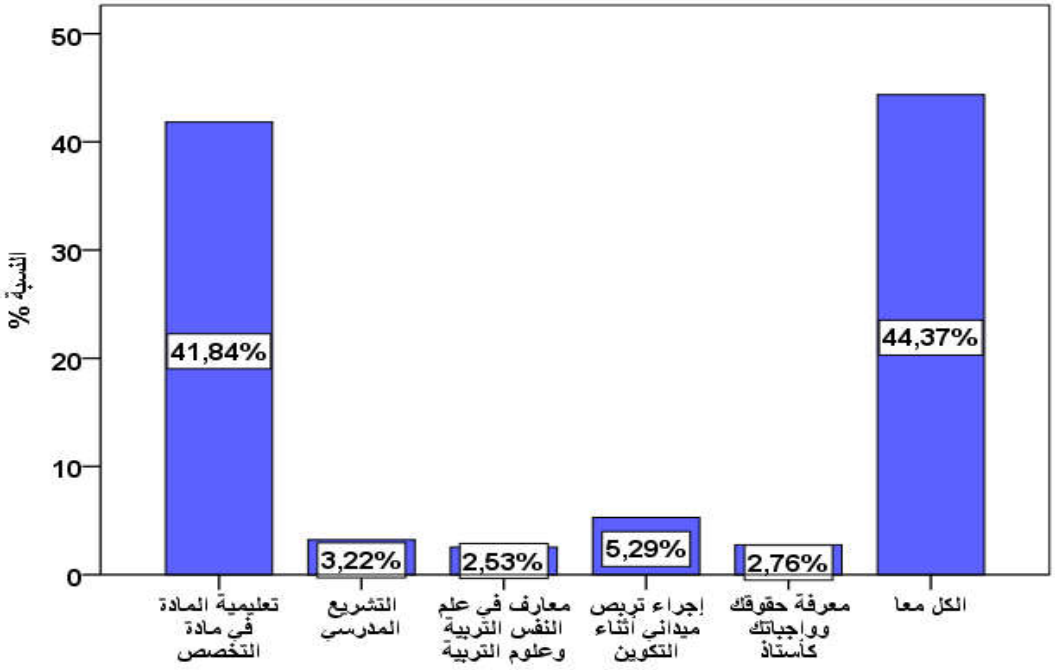
ويمكن ان تفسر النسبة العالية من الأساتذة المستجوبين الذين يرون بضرورة تكوين الأساتذة في المدارس العليا والمعاهد، وكذا التكوين المستمر على حد سواء، نظرا لطبيعة التكوين المتخصص في التربية والتعليم الذي يخضع له الطلبة الأساتذة في المدارس العليا من بداية ولوجهم لها حتى تخرجهم، على خلاف الجامعات وهو الذي يجعل من الأساتذة المتخرجين من المدارس العليا مميزين عن غيرهم، في سرعة الاندماج في الوسط المدرسي وفعاليتهم في التدريس واستفادتهم

واهتمامهم بالتكوين المستمر، وفق ما أكده نظار ومدراء الثانويات خلال مقابلاتهم، من خلال معايناتهم وتجربتهم الميدانية، ورغم هذا فهناك نسبة معتبرة من الأساتذة يرون بان التكوين المستمر او التكوين أثناء الخدمة كاف للأساتذة ويسمح لهم بمواكبة الإصلاح التربوي المقرر.

ويستنتج مما سبق انه على الرغم من وجود فئة معتبرة من اساتذة التعليم الثانوي الذين يرون بوجوب استفادة الأساتذة من التكوين في المدارس العليا، وفئة أخرى تؤكد على التكوين المستمر فقط، إلا أن الفئة الكبيرة من اساتذة التعليم الثانوي هم من يصرحون بضرورة استفادة الأساتذة من التكوين القاعدي في المدارس العليا وتدعيمه بالتكون المستمر أثناء خدمة الأساتذة مما يسمح لهم من تطوير مهاراتهم التدريسية ومواكبة المستجدات لضمان تكيفهم وفعاليتهم في العملية التعليمية التعلمية، وتحكمهم في توجيه وتسيير المواقف التربوية والاجتماعية خلال التواصل والتفاعل مع المتعلمين وأفراد الجماعة التربوية لتحسين واستقرار العلاقات الاجتماعية من خلال خلفيتهم التكوينية، بما يخدم نجاح الفعل التربوي ومسايرة الإصلاح التربوي المقرر.

جدول رقم(50): يبين إجابات المبحوثين حول المعارف والمهارات التي ساعدهم بها تكوينهم القاعدي.

ساعدني التكوين القاعدي في معرفة:	التكرار	النسبة المئوية
تعليمية المادة في مادة التخصص	182	%41,84
التشريع المدرسي	14	%3,22
معارف في علم النفس التربية وعلوم التربية	11	%2,53
إجراء تربص ميداني أثناء التكوين	23	%5,29
معرفة حقوقك وواجباتك كأستاذ	12	%2,76
الكل معا	193	%44,37
المجموع	435	%100



الشكل رقم(41): يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول المعارف والمهارات التي ساعدهم بها تكوينهم القاعدي.

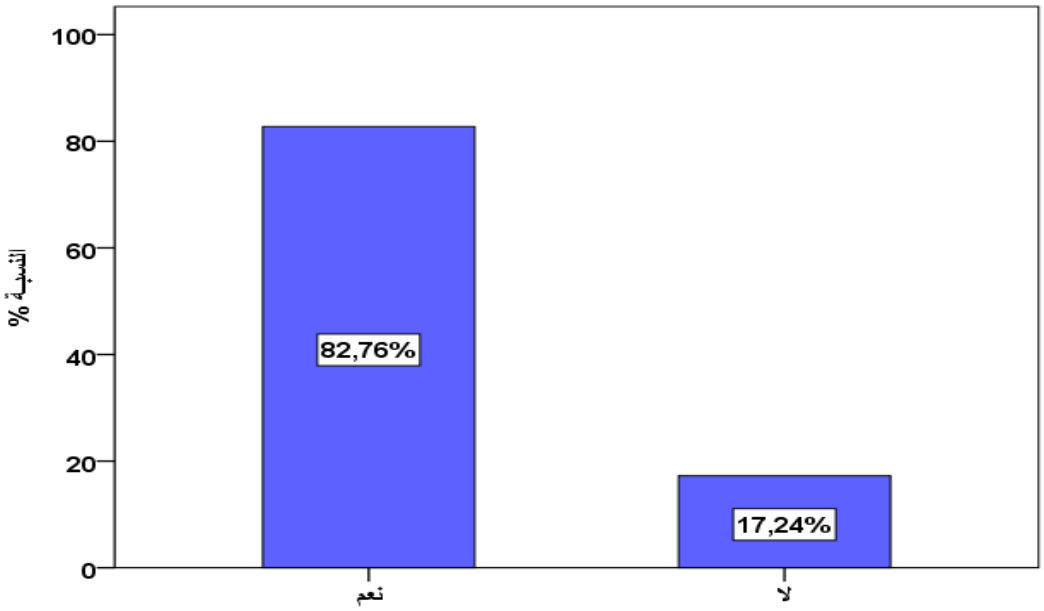
توضح بيانات الجدول(50) بأن النسبة الأعلى من الأساتذة المستجوبين والمقدرة بـ 44,37% بأن تكوينهم القاعدي ساعدهم في معرفة تعليمية المادة في مادة التخصص، والتشريع المدرسي، ومعارف في علم النفس التربية وعلوم التربية، وإجراء تربص ميداني أثناء التكوين، ومعرفة حقوقهم وواجباتهم كأساتذة أي الكل معا، أما ما نسبته 41,84% من المستجوبين فصرحوا بأن تكوينهم القاعدي ساعدهم في تعليمية المادة في مادة التخصص، أما ما نسبته 5,29%من المستجوبين فصرحوا بأن تكوينهم القاعدي ساعدهم في إجراء تربص ميداني، وما نسبته 3,22% من المستجوبين فصرحوا بأن تكوينهم القاعدي ساعدهم في معرفة التشريع المدرسي، أما ما نسبته 2,76% و2,53% وبشكل متقارب من المستجوبين فصرحوا بأن تكوينهم القاعدي ساعدهم في معرفة حقوقهم وواجباتهم كأساتذة، و معارف في علم النفس التربية وعلوم التربية على التوالي.

وتفسر هذه النسب بالتباين في طبيعة التكوين القاعدي او الاولي الذي استفاد منه الأساتذة قبل توظيفهم، مما أدى الى التباين في تصريحات الأساتذة المبحوثين، حول المعارف والمهارات التي ساعدهم بها تكوينهم القاعدي، والنسبة الاكبر منهم صرحوا بأن تكوينهم القاعدي ساعدهم لحد كبير في معرفة تعليمية المادة في مادة التخصص، والتشريع المدرسي، ومعارف في علم النفس التربية وعلوم التربية، وإجراء تربص ميداني أثناء التكوين، ومعرفة حقوقهم وواجباتهم، وهي سمات التكوين القاعدي المعتمد في المدارس العليا للأساتذة، الذي يركز على الجانب التربوي والبيداغوجي والاداري والعلائقي للطالب الاستاذ مع شركائه في المؤسسات التربوية، وهذا ما أكده وصرح به النظار والمدراء أثناء مقابلاتهم، في حين النسبة الاكبر التي تليها تعبر عن استفادة الأساتذة من تعليمية المادة أثناء تكوينهم القاعدي وهو مقياس يدرس في جل الجامعات حسب كل تخصص.

ومما سبق يستنتج بأن النسبة الاكبر من الأساتذة قد استفادوا من تكوين قاعدي متخصص، تظهر نتائجه من خلال التميز في تواصلهم وتفاعلهم في مختلف المواقف التربوية مع تلاميذهم، ومختلف المواقف والعلاقات الاجتماعية مع باقي أفراد الجماعة التربوية في الوسط المدرسي.

جدول رقم(51): يبين إجابات المبحوثين حول استفادتهم من التكوين التحضيري في مرحلة التربص بعد التوظيف.

هل استفدت من التكوين التحضيري في مرحلة تربصك بعد توظيفك في التعليم؟	التكرار	النسبة المئوية
نعم	360	%82,76
لا	75	%17,24
المجموع	435	%100



الشكل رقم(42): يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول استفادتهم من التكوين التحضيري في مرحلة التربص بعد التوظيف.

من بيانات الشكل(42) فان النسبة الاعلى والمقدرة بـ 82,76% من الأساتذة المبحوثين يؤكدون بأنهم استفادوا من التكوين التحضيري في مرحلة التربص، على عكس ما نسبته17,24% من الأساتذة المستجوبين الذين صرحوا بعدم استفادتهم من التكوين التحضيري في مرحلة التربص.

وتبرر النسب السابقة الذكر المعبرة عن تصريحات الأساتذة المبحوثين، بأن جلهم قد استفادوا من التكوين التحضيري في مرحلة التربص، بالإجراءات التي اعتمدتها وزارة التربية الوطنية في السنوات الأخير عقب الإصلاح التربوي، بخصوص ضرورة التكوين التحضيري للأساتذة الموظفين الجدد قصد تسهيل مواكبتهم للإصلاح التربوي، وذلك" في إطار تنفيذ الاستراتيجية الوطنية لوزارة التربية الوطنية القائمة على ثلاث مرتكزات أساسية هي: التحوير البيداغوجي، الاحترافية والحكامة

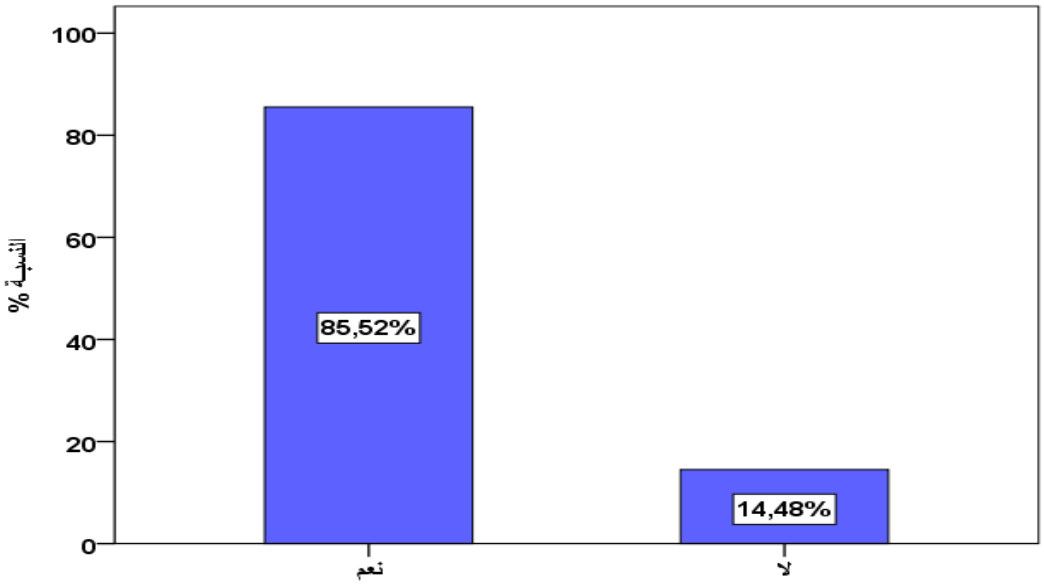
في شقها المتعلق بتهيئة الأساتذة الناجحين في المسابقة قبل الالتحاق بمناصب عملهم"[1]، الامر الذي يمكن الأساتذة من مسايرة مستجدات تطبيق المقاربة بالكفاءات، كمقاربة بيداغوجية بديلة لمقاربة بالأهداف الإجرائية، والتي تسعى لتنمية كفاءات المتعلمين وتحسين العلاقات الاجتماعية بين أفراد الجماعة التربوية ومختلف الشركاء الاجتماعيين الفاعلين في النسق التربوي.

إلا أن أهم ما يستنتج أن النسبة الاكبر من أساتذة التعليم الثانوي يقرون بأنهم استفادوا من التكوين التحضيري في مرحلة التربص بعد التوظيف، نظرا للإجراءات التنظيمية التي أولتها مضامين الإصلاح التربوي الاخيرة، لضرورة التكوين التحضيري للأساتذة الجدد الناجحين في المسابقة من أجل مسايرة الإصلاح ومتطلباته، لمالها من انعكاسات في الحياة المدرسية في جانبها البيداغوجي والتربوي والعلاقات الاجتماعية بين أفراد الجماعة التربوية، التي توجهها الأنماط التنظيمية التي اعتمدها النسق التربوي في الإصلاح الاخير.

[1] وزارة التربية الوطنية الجزائرية، **تنظيم التكوين التحضيري البيداغوجي أثناء فترة تجريبي لموظفي التعليم**، على الرابط:https://www.education.gov.dz ، تم الاطلاع 2022/02/13، على الساعة 18:41.

جدول رقم(52): يبين إجابات المبحوثين حول استفادتهم من التكوين أثناء الخدمة.

هل استفدت من التكوين أثناء الخدمة؟	التكرار	النسبة المئوية
نعم	372	%85,52
لا	63	%14,48
المجموع	435	%100



الشكل رقم(43): يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول استفادتهم من التكوين أثناء الخدمة.

من بيانات الشكل(43) فان النسبة الاعلى والمقدرة بـ 85,52% من الأساتذة المبحوثين يؤكدون على أنهم استفادوا من التكوين أثناء الخدمة، على عكس ما نسبته 14,48%من الأساتذة المستجوبين الذين صرحوا بعدم استفادتهم من التكوين أثناء الخدمة.

وتبرر النسب السابقة الذكر المعبرة عن تصريحات الأساتذة المبحوثين، بأن جلهم قد استفادوا من التكوين أثناء الخدمة، لان وزارة التربية الوطنية وبعد الإصلاح التربوي الاخير اعتمدت التكوين

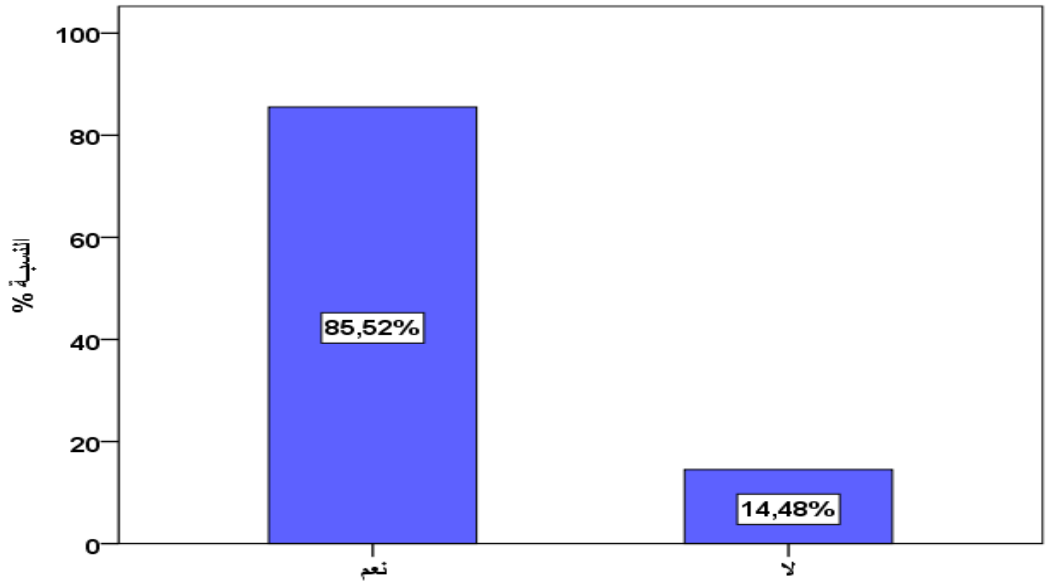
أثناء الخدمة، على "اعتباره تكوينا فعالا ايجابيا في تنمية كفايات التخطيط والتنفيذ والتقويم"[1] وطرائق التدريس، التي تتماشى والمقاربة بالكفاءات المعتمدة، مما تسمح للأساتذة باكتساب مهارات أداء الادوار البيداغوجية والتربوية، وتحسين العلاقات الاجتماعية مع مختلف الفاعلين المباشرين أو غير المباشرين في الجماعة التربوية.

إلا أن أهم ما يستنتج أن النسبة الاكبر من أساتذة التعليم الثانوي يقرون بأنهم استفادوا من التكوين أثناء الخدمة، وفق ما أولته مضامين الإصلاح التربوي الاخيرة، من ضرورة استفادة الأساتذة الجدد الناجحين في مسابقات التوظيف من التكوين أثناء الخدمة، لماله اهمية في اكساب الأساتذة الخبرات المنظمة، التي يستخدمها الأساتذة في تنمية معارفهم ومعلوماتهم وقدراتهم ومهاراتهم واتجاهاتهم، والتي تظهر وتنعكس ايجابا في مردودهم الوظيفي وقدرتهم على التواصل والتفاعل مع أفراد الجماعة التربوية، في مختلف المواقف التربوية والعلاقات الاجتماعية في مختلف مستوياتها.

جدول رقم(53): يبين إجابات المبحوثين حول استفادتهم من زيارة توجيه ومراقبة من طرف المدير.

هل استفدت من زيارة توجيه ومراقبة المدير؟	التكرار	النسبة المئوية
نعم	372	%85,52
لا	63	%14,48
المجموع	435	%100

[1] عثماني عبد القادر وآخرون، **أهمية التكوين اثناء الخدمة في تنمية كفايات التدريس لدى أساتذة التربية البدنية**، مجلة العلوم الانسانية، مج18، ع1، 2018، جامعة محمد خيضر بسكرة، ص185.



الشكل رقم(44): يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول استفادتهم من زيارة توجيه ومراقبة من طرف المدير.

من بيانات الشكل(44) فان النسبة الاعلى والمقدرة بـ 85,52% من الأساتذة المبحوثين يؤكدون على أنهم استفادوا من زيارة توجيه ومراقبة من طرف مدير الثانوية، على عكس ما نسبته 14,48%من الأساتذة المستجوبين الذين صرحوا بعدم استفادتهم بالمطلق من زيارة توجيه ومراقبة من طرف المدير.

وتبرر النسب السابقة الذكر المعبرة عن تصريحات الأساتذة المبحوثين، بأن جلهم قد استفادوا من زيارة توجيه ومراقبة من طرف مدير الثانوية، لان من بين المهام الاساسية لمدير الثانوية وفق التنظيم المعمول به من ناحية النشاطات البيداغوجية، هو زيارة المدير للأساتذة في أقسامهم "ويتخذ الاجراءات الكفيلة لمساعدة الأساتذة المبتدئين والمدرسين الذين تنقصهم التجربة ترشيدا لعملهم"[1]،

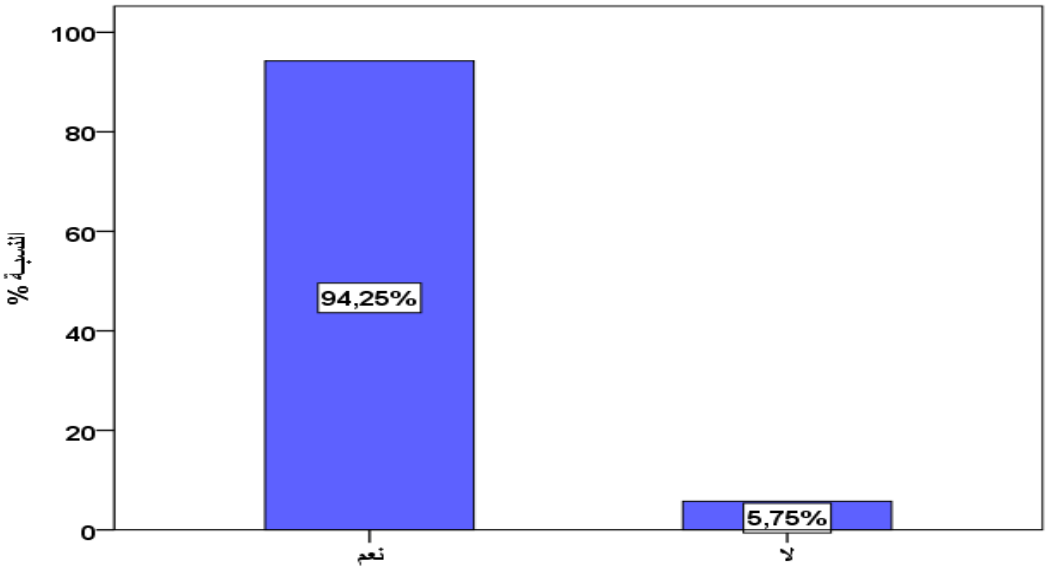
[1] وزارة التربية الوطنية الجزائرية، **مجموعة النصوص الخاصة بتنظيم الحياة المدرسية**، 1993الجزائر: المديرية الفرعية للتوثيق، ص55.

مما يكسبهم المعلومة وحسن التصرف في مختلف المواقف التربوية والبيداغوجية، ومعرفة الحقوق والواجبات التي تتيح لهم حسن التواصل والتفاعل مع باقي أفراد الجماعة التربوية.

ويستنتج بأن النسبة الاكبر من أساتذة التعليم الثانوي يقرون بأنهم استفادوا من زيارة توجيه ومراقبة من طرف مدير الثانوية، وفق التوصيات التي جاءت بها مضامين الإصلاح التربوي الاخير لضرورة مرافقة وتوجيه المدراء للأساتذة، وهذا ما تأكد في مقابلات المدراء من خلال زياراتهم الميدانية للأساتذة، وما يترتب عنها من ارشادات ونصائح لفائدة الأساتذة من أجل رفع الانشغالات واقتراح الحلول لمختلف الإشكالات التي تعيق عملهم وعلاقاتهم الاجتماعية داخل المؤسسة التربوية لتوفير احسن الظروف لنجاح الفعل التربوي والتفاعل الاجتماعي في شبكة العلاقات الاجتماعية الحاصلة في الوسط المدرسي.

جدول رقم(54): يبين إجابات المبحوثين حول استفادتهم من زيارة توجيه ومراقبة وملتقيات تكوينية مع المفتش.

هل استفدت من زيارة توجيه ومراقبة و ملتقيات تكوينية مع المفتش؟	التكرار	النسبة المئوية
نعم	410	%94,25
لا	25	%5,75
المجموع	435	%100



الشكل رقم(45): يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول استفادتهم من زيارة توجيه ومراقبة وملتقيات تكوينية مع المفتش.

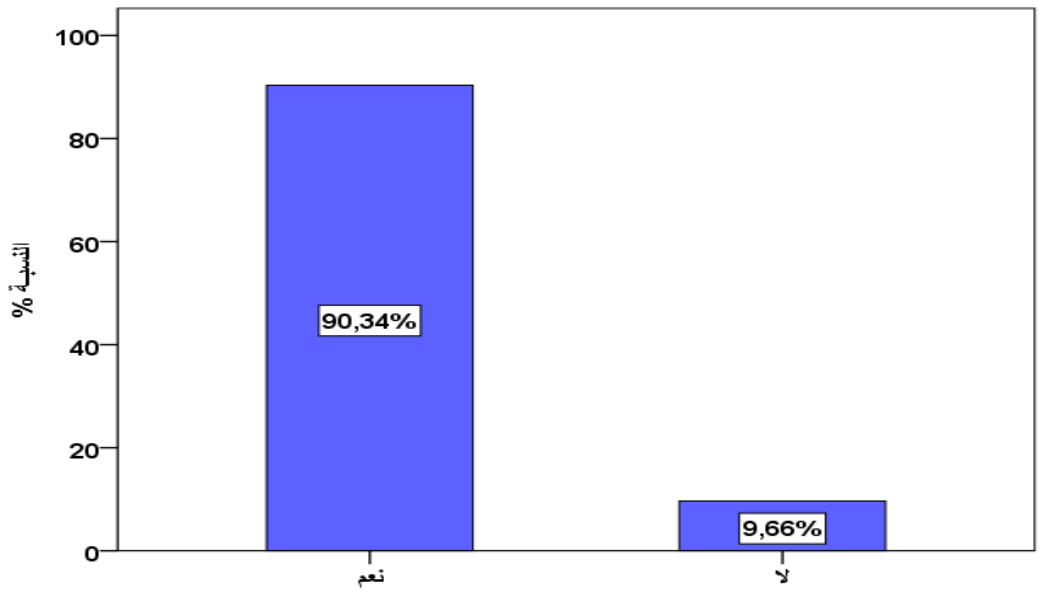
من بيانات الشكل(45) فان النسبة الاعلى والمقدرة بـ 94,25%من الأساتذة المبحوثين يؤكدون على أنهم استفادوا من زيارة توجيه ومراقبة وملتقيات تكوينية مع المفتش، على عكس ما نسبته 5,75% من الأساتذة المستجوبين الذين صرحوا بعدم استفادتهم من زيارة توجيه ومراقبة وملتقيات تكوينية مع المفتش.

وتبرر النسب السابقة الذكر المعبرة عن تصريحات الأساتذة المبحوثين، بأن جلهم قد استفادوا من زيارة توجيه ومراقبة وملتقيات تكوينية مع المفتش، لأنه وعلى اثر الإصلاح التربوي الاخير كان لزاما ضرورة مرافقة وتوجيه الأساتذة من قبل مفتشي المواد، من أجل شرح وتوضيح مختلف مضامين الإصلاح التربوي في مختلف الزيارات والملتقيات التكوينية، ومراقبة مدى تطبيق التدرجات وممارسة النشاطات واستغلال الوسائل التعليمية، وسيرورة العلاقات التربوية والاجتماعية مع مختلف الفاعلين في الجماعة التربوية، من أجل تقويمها وتوجيهها وتحسينها بما يخدم التلميذ ويوفر الجو الامثل، بعيدا عن التوتر والصراعات لضمان استقرار المؤسسة التربوية وتحسين مخرجاتها.

إلا أن أهم ما يستنتج أن النسبة الاكبر من أساتذة التعليم الثانوي يقرون بأنهم استفادوا من زيارة توجيه ومراقبة وملتقيات تكوينية مع المفتش، وهي عملية مبرمجة ومخططة لها من قبل المفتشين طوال السنة الدراسية، ويستفيد منها كامل الأساتذة طيلة مشوارهم الدراسي، من أجل مواكبة كل جديد سواء في اعادة برمجة التدرجات المقررة، او تدقيق في المصطلحات والمفاهيم والمعلومات وتوضيح الحقوق والواجبات، مما يسمح بتنظيم العلاقات التربوية والادارية والاجتماعية ومسايرة متطلبات الإصلاح، برفع كفاءة التدريس والتواصل والتفاعل لدى الأساتذة مع باقي أفراد الجماعة التربوية.

جدول رقم(55): يبين إجابات المبحوثين حول مشاركتهم في الندوات التربوية الداخلية وجلسات التنسيق.

هل تشارك في الندوات التربوية الداخلية وجلسات التنسيق ؟	التكرار	النسبة المئوية
نعم	393	%90,34
لا	42	%9,66
المجموع	435	%100



الشكل رقم(46): يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول مشاركتهم في الندوات التربوية الداخلية وجلسات التنسيق.

من بيانات الشكل(46) فان النسبة الاعلى والمقدرة بـ 90,34% من الأساتذة المبحوثين يؤكدون على أنهم شاركوا في الندوات التربوية الداخلية والجلسات التنسيقية، على خلاف ما نسبته 9,66% من الأساتذة المستجوبين الذين صرحوا بعدم مشاركتهم في مختلف الندوات التربوية والجلسات التنسيقية .

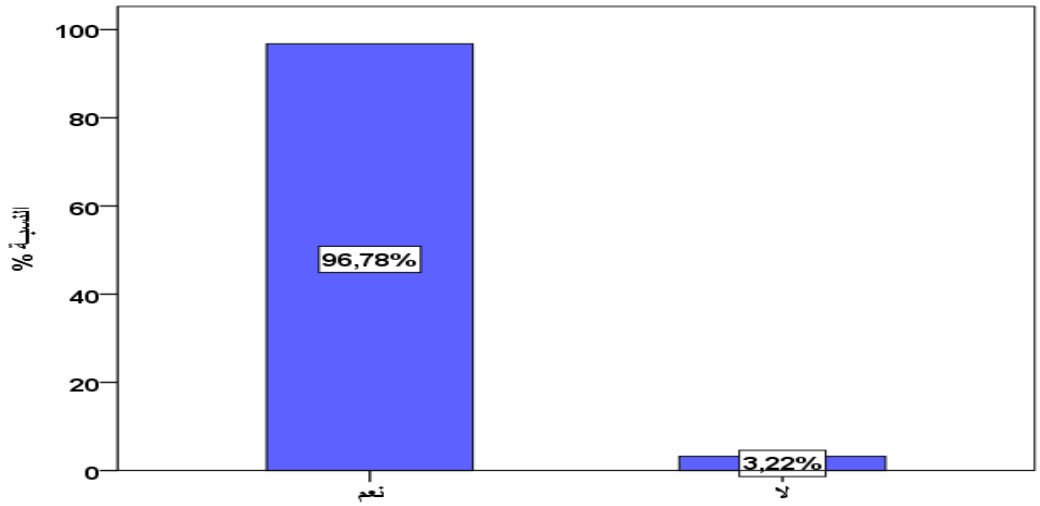
وتفسر النسب السابقة الذكر المعبرة عن تصريحات الأساتذة المبحوثين، بأن جلهم قد شاركوا في الندوات التربوية الداخلية والجلسات التنسيقية، وهي من أهم النقاط التي أكدتها النصوص التنظيمية السارية في الإصلاح التربوي الاخير، ويسهر على مراقبتها وتنفيذها نظار الثانويات من خلال اعداد الرزنامة السنوية للندوات التربوية والجلسات التنسيقية، سواء لأساتذة القسم الواحد او لأساتذة المادة الواحدة او المواد المتقاربة، وتبرز أهمية هذه الجلسات كما أكده النظار والمدرار في مقابلاتهم بأنها تسمح بتبادل المعلومات ونقل الخبرات بين الأساتذة وحل الإشكالات العلمية والبيداغوجية التي يقع فيها الأساتذة، وكذا ضبط وتحسين العلاقات الاجتماعية سواء الناتجة عن التفاعلات الصفية واللاصفية بين أفراد الجماعة التربوية.

وأهم ما يستنتج أن النسبة الاكبر من أساتذة التعليم الثانوي يقرون بمشاركتهم في الندوات التربوية الداخلية والجلسات التنسيقية، مما يساعدهم في رفع الانشغالات واقتراح الحلول، والمساهمة في تحسين الحياة المدرسية تربويا وبيداغوجيا، واستثمار العلاقات الاجتماعية بضمان التواصل والتفاعل الجيد بين مختلف الفاعلين في الجماعة التربوية.

جدول رقم(56): يبين إجابات المبحوثين حول مشاركتهم في مجالس الأقسام ومجالس التعليم.

هل تشارك في مجالس الأقسام ومجالس التعليم ؟	التكرار	النسبة المئوية
نعم	421	%96,78

لا	14	%3,22
المجموع	435	%100



الشكل رقم(47): يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول مشاركتهم في مجالس الأقسام ومجالس التعليم.

توضح بيانات الجدول(56) بأن النسبة الأعلى من الأساتذة المستجوبين والمقدرة بـ96,78% قد صرحوا بأنهم يعملون على المشاركة في مجالس الاقسام ومجالس التعليم، على عكس ما نسبته 3,22% من المستجوبين الذين أكدوا عدم مشاركتهم في مختلف مجالس الاقسام ومجالس التعليم.

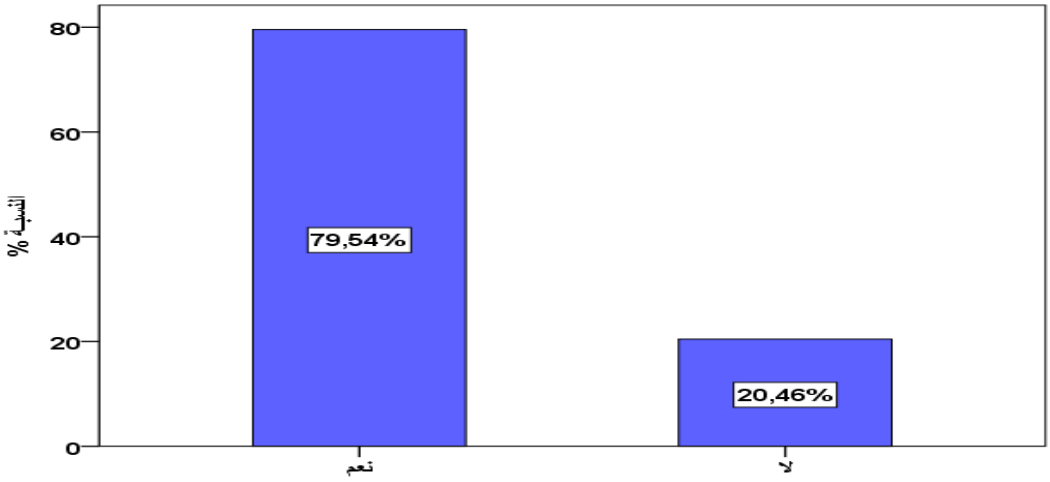
ويمكن ان تفسر النسب السابقة الذكر خاصة النسبة الاعلى من الأساتذة الذين أكدوا مشاركاتهم في مجالس الاقسام ومجالس التعليم، بالأولوية التي يعطيها هؤلاء الأساتذة لمثل هذه المجالس البيداغوجية ومعرفتهم بأهميتها في النقاش حول ظروف التمدرس وسيرورة الدروس، ورفع الانشغالات الى الادارة من أجل محاول ايجاد الحلول وتذليل الصعوبات، سواء الادارية او البيداغوجية او العلائقية، حتى يمارس الاستاذ دوره بكل فعالية ويحقق النشاطات المبرمجة وينفذ المنهاج الدراسي، بتفعيل دور التلميذ واستغلال مختلف الامكانات المادية في المؤسسة التربوية، واشراك مختلف الفاعلين المباشرين او غير المباشرين من الجماعة التربوية، مما يستدعى تحسين

العلاقات الاجتماعية، وتطويرها في الاتجاه الايجابي تعاونا، وتوافقا، وتكامل، بما يخدم الجماعة ويضمن تحقيق أهداف النسق التربوي.

ويستنتج مما سبق ان النسبة الاكبر من الأساتذة وبمشاركاتهم واهتمامهم بمجالس الاقسام ومجالس التعليم، أنهم على علم بالانعكاسات الايجابية لدور هذه المجالس في معالجة النقائص وتحسين ظروف عمل الأساتذة وتمدرس التلاميذ، وتحسين العلاقات الاجتماعية بإشراك أفراد الجماعة التربوية كل حسب دوره والمهام المسندة إليه، حسب التوجهات التي يحددها النمط التنظيمي إثر تطبيق مضامين الإصلاح التربوي الأخير.

جدول رقم(57): يبين إجابات المبحوثين حول تواصلهم وتنسيقهم مع أولياء التلاميذ.

هل تعمل على التواصل والتنسيق مع أولياء التلاميذ؟	التكرار	النسبة المئوية
نعم	346	%79,54
لا	89	%20,46
المجموع	435	%100



الشكل رقم(48): يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول تواصلهم وتنسيقهم مع أولياء التلاميذ.

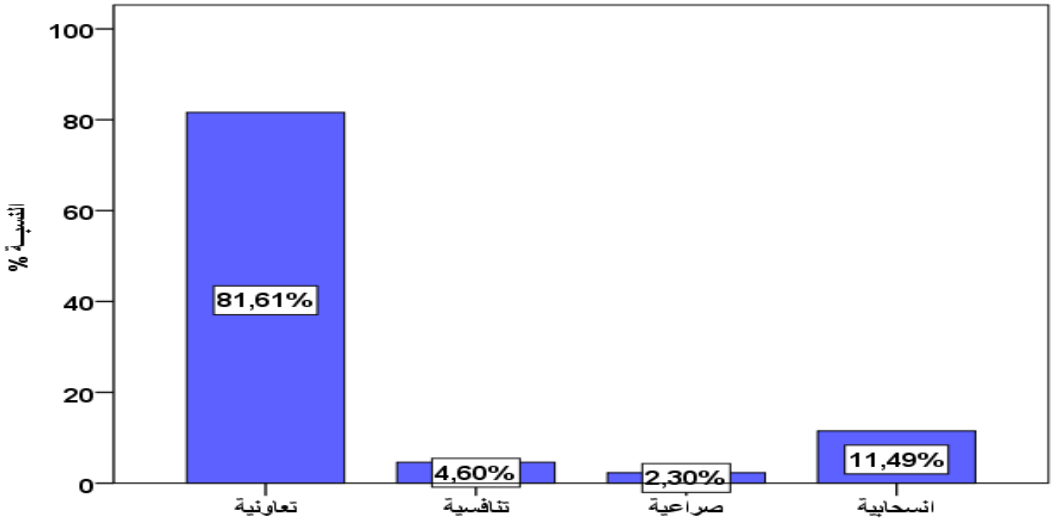
توضح بيانات الجدول(57) بأن النسبة الأعلى من الأساتذة المستجوبين والمقدرة بـ79,54% قد صرحوا بأنهم على تواصل وتنسيق مع أولياء التلاميذ، على عكس ما نسبته 20,46% من المستجوبين الذين أكدوا عدم تواصلهم وتنسيقهم مع أولياء التلاميذ.

ويمكن ان تفسر النسب السابقة خاصة النسبة الاعلى من الأساتذة الذين أكدوا تواصلهم وتنسيقهم مع أولياء التلاميذ، على الاهمية التي يليها هؤلاء الأساتذة بضرورة اشراك أولياء التلاميذ، من أجل حل مختلف مشكلات التعلم والتواصل مع التلاميذ، ومعرفة الوسط المعيشي لهم لفهم طبيعة تواصلهم وتفاعلهم مع الأساتذة وأقرانهم، لتذليل كل المعيقات من أجل تصحيح سلوكيات التلاميذ وتوجيههم لإدماجهم وتفعيل دورهم في العملية التعليمية التعلمية، حيث أكدت مضامين الإصلاح التربوي الاخيرة على ضرورة استغلال دفتر المراسلة، كوسيلة تواصل واعلام اولياء التلاميذ، وتفعيل الدور التعاوني بين المدرسة والاسرة وخلق نوع من التكامل للمساهمة في انجاح التلاميذ، وفق ما ينشده النسق التربوي، وتكوين أفراد صالحين لهم القدرة على توفير احتياجاتهم البيولوجية والنفسية والاجتماعية في مجتمعهم، من خلال الكفاءات التي تسعى مؤسسات التربية لتنميتها وتطويرها لدى المتعلمين خدمة للفرد والجماعة.

ويستنتج مما سبق ان النسبة الاكبر من الأساتذة على توافق لما جاءت به مضامين الإصلاح التربوي الأخيرة، فيما يتعلق بالتواصل والتنسيق مع أولياء التلاميذ وتفعيل دور دفتر المراسلة، وتحسين العلاقات الاجتماعية المتبادلة بين الأساتذة واولياء التلاميذ، وتحقيق التضامن والتعاون لمراقبة ومتابعة تمدرس التلاميذ، وتذليل كل الصعوبات والمعيقات التي تحول دون نجاحهم او تحصيلهم الجيد، والمساهمة في تطوير مهاراتهم وكفاءاتهم التي تعتبر الاساس والعامل الاكبر الذي يسعى النسق التربوي لتحقيقه.

جدول رقم(58): يبين إجابات المبحوثين حول تقييمهم لعلاقاتهم الاجتماعية مع زملائهم الأساتذة.

كيف تقيم علاقاتك الاجتماعية مع زملائك الأساتذة؟	التكرار	النسبة المئوية
تعاونية	355	%81,61
تنافسية	20	%4,60
صراعية	10	%2,30
انسحابية	50	%11,49
المجموع	435	%100



الشكل رقم(49): يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول تقييمهم لعلاقاتهم الاجتماعية مع زملائهم الأساتذة.

تظهر بيانات الجدول(56) بأن النسبة الأعلى من الأساتذة المستجوبين والمقدرة بـ81,61% قد صرحوا بأن علاقاتهم الاجتماعية مع زملائهم الأساتذة يغلب عليها الطابع التعاوني، في حين ما نسبته 11,49% من المستجوبين يرون بان علاقاتهم مع الزملاء هي علاقات انسحابية، أما ما نسبته 4,60% من المستجوبين فيقرون بأن علاقاتهم مع زملائهم الأساتذة هي علاقات تنافسية،

وما نسبته 2,30% من المستجوبين فيقرون بأن علاقاتهم مع زملائهم الأساتذة هي علاقات صراعية.

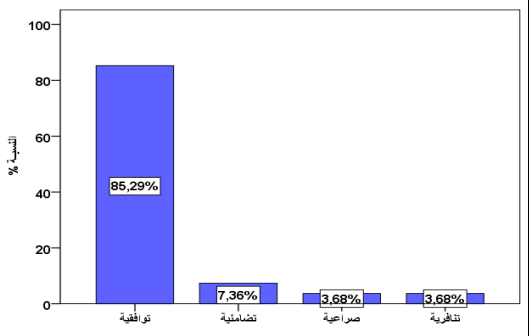
ويمكن ان تفسر النسبة الاعلى المعبر عن انتشار العلاقات الاجتماعية التعاونية بين الأساتذة، بتغليب عمل الفريق الذي يسوده الحوار والتشاور وتبادل الآراء، مما يسهم في تقارب الأساتذة ويقلل من الصراعات وكل أشكال التنافر والانسحاب وهذا ما بينته النسب السابقة الذكر، إلا أن هامش التنافس لابد ان يظهر في كل جماعة خاصة اذا ما كانت الاهداف واحدة، وهو ما يعلل نسبة العلاقات التنافسية التي أظهرتها بيانات الجدول أعلاه.

ويستنتج مما سبق ان النسبة الاكبر من الأساتذة هم على درجة عالية من العلاقات التعاونية، التي تعمل الجماعة التربوية على تحقيقها في إطار التوجيهات التنظيمية لمختلف الفاعلين التربويين وفق ما جاءت به مضامين الإصلاح التربوي، خاصة ما تعلق بتفعيل دور مختلف الجلسات التنسيقية والندوات التربوية التي يتم فيها التواصل والتفاعل بين الأساتذة لمناقشة سبل تحقيق الاهداف التربوية والتعليمية وتحسين العلاقات الاجتماعية.

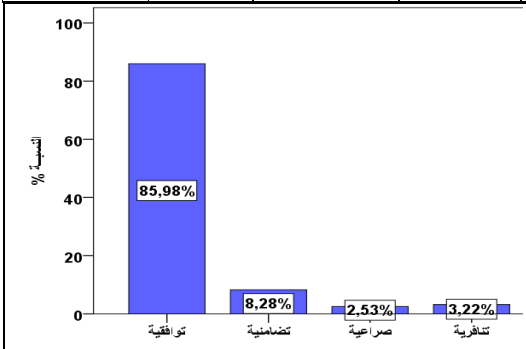
جدول رقم(59): يبين إجابات المبحوثين حول تقييمهم لعلاقاتهم الاجتماعية مع مسؤولي الفريق الاداري.

فئة الاداريين / شكل العلاقات الاجتماعية	المدير		الناظر		مستشار التربية	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
علاقات توافقية	371	%85,29	365	%83,91	374	%85,98
علاقات تضامنية	32	%7,36	36	%8,28	45	%10,34
علاقات صراعية	16	%3,68	14	%3,22	3	%0,69
علاقات تنافرية	16	%3,68	20	%4,60	13	%2,99

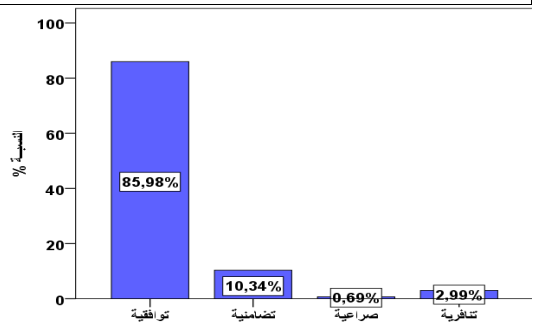
المجموع	435	%100	435	%100	435	%100



الشكل رقم(50): يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول تقييمهم لعلاقاتهم الاجتماعية مع المدير.



الشكل رقم(51): يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول تقييمهم لعلاقاتهم الاجتماعية مع الناظر.



الشكل رقم(52): يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول تقييمهم لعلاقاتهم الاجتماعية مع مستشار التوجيه.

تظهر بيانات الجدول (59) أشكال العلاقات الاجتماعية بين الأساتذة ومسؤولي الفريق الاداري مدير ناظر ومستشار التربية، وكانت هذه العلاقات الاجتماعية في الوسط المدرسي حسب رأي الأساتذة المستجوبين كما يلي:

العلاقات الاجتماعية مع المدير: وكانت النسبة الأعلى للمستجوبين من الأساتذة والمقدرة بـ85,29% يؤكدون على انهم على علاقات توافقية مع مدير المؤسسة، ثم تليها ما نسبته 7,36% من المستجوبين يرون انهم على علاقات تضامنية مع المدير، اما ما نسبته 3,68% من الأساتذة المستجوبين يرون بانهم في علاقات صراعية تنافرية مع المدير.

العلاقات الاجتماعية مع الناظر: وكانت النسبة الأعلى للمستجوبين من الأساتذة والمقدرة بـ83,91% يؤكدون على ان العلاقات التوافقية هي السائدة مع الناظر، أما ما نسبته 8,28% من

المستجوبين يرون ان العلاقات التضامنية هي الغالبة مع الناظر، اما ما نسبته 4,60% من الأساتذة المستجوبين يرون بانهم في علاقات تنافرية مع الناظر، في حين ما نسبته 3,22% من الأساتذة المستجوبين يرون بأنهم في علاقات صراعية مع الناظر.

العلاقات الاجتماعية مستشار التربية: وكانت النسبة الأعلى للمستجوبين من الأساتذة والمقدرة بـ85,98% يؤكدون على انهم على علاقات توافقية مع مستشار التربية، ثم تليها ما نسبته 10,34% من المستجوبين يرون انهم على علاقات تضامنية مع مستشار التربية، اما ما نسبته 2,99% من الأساتذة المستجوبين يرون بانهم في علاقات تنافرية مع مستشار التربية، أما ما نسبته 0,99% من الأساتذة المستجوبين يرون بأنهم في علاقات صراعية مع مستشار التربية.

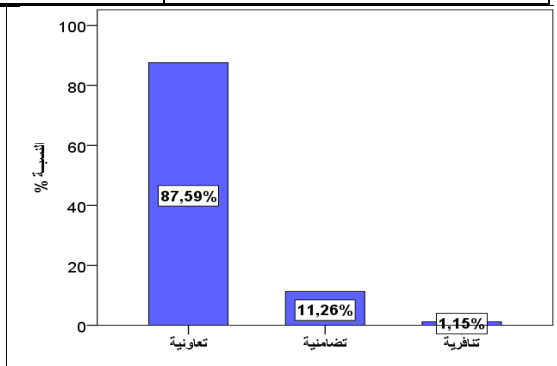
ويمكن تفسير توزيع النسب السابقة الذكر التي تؤكد على انتشار العلاقات التوافقية، السائدة بين الأساتذة والطاقم الاداري من مدير وناظر ومستشار التربية بدرجة أولى، وانتشار العلاقات التضامنية بدرجة ثانية، مع تأكيد اغلب المستجوبين من أساتذة التعليم الثانوي على قلة انتشار العلاقات الصراعية التنافرية على العموم مع الطاقم الاداري، وهو ما يعكس حالة من التوافق والاستقرار التي يسعى النظام التربوي الى احداثها من وراء تطبيق مضامين الإصلاح التربوي، التي تشجع على فتح قنوات التواصل والتفاعل، بفتح مجال الحوار والتشاور وتفعيل العمل الجماعي او عمل الفريق من أجل ضمان التكيف والاستقرار داخل النسق التربوي، ونبذ كل أشكال التوتر والصراع، ولعل من اهم العوامل التي تساعد الأساتذة في ذلك هو تكوينهم القاعدي وكذا المستمر، الذي يمدهم بمهارات وكفاءات التواصل والتفاعل وتحسين العلاقات الاجتماعية مع أفراد الجماعة التربوية.

ويستنتج مما سبق ان منحى انتشار العلاقات الاجتماعية السائدة بين الأساتذة والطاقم الاداري من مدير وناظر ومستشار التربية تغلب عليه العلاقات التوافقية التي ترسخ الحوار

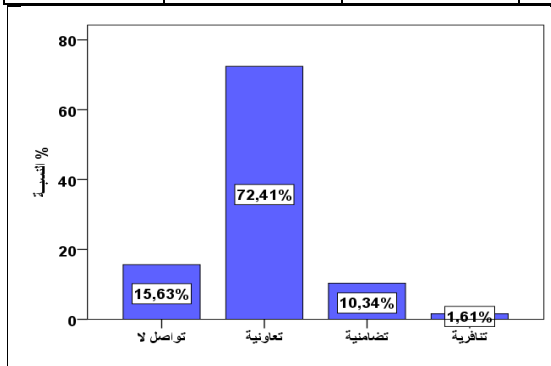
والتشاور وتشجيع العمل الجماعي، وفق ما تشجع عليه النصوص التنظيمية التي رافقت الإصلاح التربوي، لاسيما ما تعلق بتنظيم الجماعة التربوية وسيرها، وتحديد الادوار التربوية والعلاقات الاجتماعية لمختلف الفاعلين المباشرين وغير المباشرين من أفراد الجماعة التربوية.

جدول رقم(60): يبين إجابات المبحوثين حول تقييمهم لعلاقاتهم الاجتماعية مع العمال المهنيين واولياء التلاميذ.

فئــة / شكل العلاقات الاجتماعية	العمال المهنيين وأعوان الادارة		أولياء التلاميذ	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
علاقات تعاونية	381	%87,59	315	%72,41
علاقات تضامنية	49	%11,26	45	%10,34
علاقات تنافرية	**5**	%01,15	7	%1,61
لا تواصل	/	/	68	%15,63
المجموع	435	%100	435	%100



الشكل رقم(53): يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول تقييمهم لعلاقاتهم الاجتماعية مع العمال المهنيين.



الشكل رقم(54): يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول تقييمهم لعلاقاتهم الاجتماعية مع أولياء التلاميذ.

تظهر بيانات الجدول (60) أشكال العلاقات الاجتماعية بين الأساتذة والعمال المهنيين وأولياء التلاميذ، وكانت هذه العلاقات الاجتماعية في الوسط المدرسي حسب رأي الأساتذة المستجوبين كما يلي:

العلاقات الاجتماعية مع العمال المهنيين: وكانت النسبة الأعلى للمستجوبين من الأساتذة والمقدرة بـ87,59% يؤكدون على انهم على علاقات تعاونية مع العمال المهنيين، ثم تليها ما نسبته 11,26% من المستجوبين يرون انهم على علاقات تضامنية مع العمال المهنيين، اما ما نسبته 01,15% من الأساتذة المستجوبين يرون بانهم في علاقات تنافرية مع العمال المهنيين.

العلاقات الاجتماعية مع أولياء التلاميذ: وكانت النسبة الأعلى للمستجوبين من الأساتذة والمقدرة بـ72,41% يؤكدون على ان العلاقات التعاونية هي السائدة مع أولياء التلاميذ، في حين ما نسبته 15,63% من المستجوبين يصرحون بعدم وجود أي تواصل مع أولياء التلاميذ، أما ما نسبته 10,34%من الأساتذة المستجوبين يرون بأنهم في علاقات تضامنية مع أولياء التلاميذ، وأما مانسبته1,61% من الأساتذة المستجوبين يرون بانهم في علاقات تنافرية مع أولياء التلاميذ.

ويمكن تفسير توزيع النسب السابقة الذكر التي تؤكد على انتشار العلاقات التعاونية، السائدة بين الأساتذة والعمال المهنيين وأولياء التلاميذ بدرجة أكبر وقلة انتشار العلاقات التنافرية، بالتواصل والتفاعل بين مختلف مستويات الموظفين مما يساهم في تحسين وتطوير شبكة العلاقات الاجتماعية عموديا وافقيا، أي بين الرئيس ومرؤوسه من جهة وبين الموظفين في نفس المستوى، او في مستويين مختلفين من جهة أخرى، وهو الوضع الذي تسعى المؤسسات التربوية لتحقيقها، بتفعيل العمل الجماعي التشاركي في مختلف النشاطات كمشروع المؤسسة، الذي حرص الإصلاح التربوي الأخير على ضرورة الاهتمام به، وتسخير كل الامكانيات المادية والمالية والبشرية في المؤسسة التربوية لإنجاحه، وفتح المجال للشركاء غير المباشرين للإسهام فيه قصد تطوير الحياة المدرسية، والمساهمة في نجاح النسق التربوي والرقي بمخرجاته التي يتطلع إليها المجتمع.

ويستنتج مما سبق ان منحى انتشار العلاقات الاجتماعية السائدة بين الأساتذة والعمال المهنيين وأولياء التلاميذ تغلب عليه العلاقات التعاونية التضامنية، وهو ما أكدته القرارات المنظمة

للجماعة التربوية وسيرها تجسيدا لمرامي الإصلاح التربوي المقرر، حيث تسعى لأن يكون الموظفون العاملون في الوسط المدرسي فريقا متماسكا ومنسجما، تسوده روح التعاون والتضامن والمسؤولية والمبادرة والعمل الجماعي، الهادف لاستقرار المؤسسة وتنفيذ البرامج وتحقيق أهداف النسق.

جدول رقم(61): يبين العلاقة بين نوع التكوين القاعدي للأساتذة والمعارف والمعلومات المكتسبة منه.

المعارف والمعلومات المكتسبة من التكوين القاعدي		نوع التكوين القاعدي حسب مؤسسة التخرج		المجموع
		مدرسة عليا	الجامعة	
تعليمية المادة في مادة التخصص	التكرار	0	182	182
	النسبة	%00	%41,84	%41,84
التشريع المدرسي	التكرار	0	14	11
	النسبة	%00	%3,22	%2,53
معارف في علم النفس التربية وعلوم التربية	التكرار	0	11	11
	النسبة	%00	%2,53	%2,53
إجراء تربص ميداني أثناء التكوين	التكرار	0	23	23
	النسبة	%00	%5,29	%5,29
معرفة حقوقك وواجباتك كأستاذ	التكرار	0	12	12
	النسبة	%00	%2,76	%2,76
الكل معا	التكرار	193	0	193
	النسبة	%44,37	%00	%44,37
المجموع	التكرار	193	242	435
	النسبة	%44,37	%55,63	%100

الاختبارات الإحصائية					
كاي تربيع $\chi 2$	كاي تربيع $\chi 2$	درجة الحرية	القيمة المعنوية	معامل كرامر v	العلاقة

المحسوبة	الجدولية	df	sig		
435	11,07	5	0.00 اقل من0.05	0.722	دالة إحصائيا

أُعتمد هذا الجدول ليبين العلاقة بين نوع التكوين القاعدي للأساتذة والمعارف والمعلومات المكتسبة منه، حيث تم تسجيل ما نسبته 55,63% من الأساتذة المستجوبين من الجامعات، في حين مانسبته44,37% من الأساتذة المستجوبين هم من خريجي المدارس العليا للأساتذة، وهوما يتوافق مع نتائج الجدول(9).

أما بالنسبة للمعارف والمعلومات التي اكتسبها الأساتذة من خلال تكوينهم القاعدي فنتائج الجدول أعلاه تظهر أن النسبة الاكبر من الأساتذة المستجوبين والمقدرة بـ 44,37% يؤكدون بأن تكوينهم القاعدي او الاولي ساعدهم في اكتساب كثير من المعارف والمعلومات مجتمعة، سواء في تعليمية المادة او التشريع المدرسي، وعلم النفس التربوي، وعلوم التربية، وإجراء تربصات ميدانية، ومعرفة حقوق وواجبات الاستاذ، وكان كل من صرحوا بهذا هم من خريجي المدارس العليا للأساتذة، أما ما نسبته41,84% من الأساتذة المستجوبين فصرحوا بأن تكوينهم القاعدي ساعدهم في اكتساب معلومات في تعليمية مادة التخصص وكلهم من خريجي الجامعات، وتوزعت النسبة الباقية من تصريحات خريجي الجامعات بين ما نسيته 5,29% بأن تكونهم القاعدي ساعدهم بإجراء تربص ميداني، وما نسبته 2,76% ساعدهم في معرفة حقوقهم وواجباتهم كأساتذة ، وما نسبته 2,53% ساعدهم في معرفة التشريع المدرسي، وما نسبته 2,53% ساعدهم في معرفة معارف في علم النفس وعلوم التربية، وهذه النسب تتوافق ونتائج الجدول(50).

وتفسر نسب إجابات الأساتذة المستجوبين بوجود علاقة بين نوع التكوين القاعدي للأساتذة والمعارف والمعلومات المكتسبة منه، فيظهر جليا أن خرجي المدارس العليا ساعدهم تكوينهم المتخصص في التربية والتعليم، من خلال مختلف المعارف والمعلومات المتنوعة الخاصة بتسهيل

مهنة التدريس، مما يتيح لهم الأسبقية والتميز على باقي زملائهم، في مواكبة الإصلاح التربوي بمختلف مضامينه وذلك وفق ما تقتضيه المقاربة البيداغوجيا المعتمدة في الإصلاح الاخير، والمتمثلة في المقاربة بالكفاءات التي تستوجب على الأساتذة التحكم في مختلف طرائق التدريس والتقويم والتواصل والتفاعل مع أفراد الجماعة التربوية وفق الضوابط التي ساعدهم تكوينهم القاعدي في اكتسابها.

ويمكن التأكيد على طبيعة العلاقة السابقة بين المتغيرين من خلال الاختبارات الاحصائية لقيمة كاي تربيع $\chi 2$ المحسوبة والمقدرة بـ435 وهي اكبر من قيمة كاي $\chi 2$ الجدولية المقدرة بـ11,07، بوجود علاقة دالة احصائيا عند القيمة المعنوية 0,00 وهي اقل من مستوى المعنوية 0,05، وباحتساب معامل كرامر v المقدر بـ0.722، يتأكد وجود ارتباط قوي بين هذين المتغيرين.

مما يستنتج منه أن نوع التكوين القاعدي او الاولي للأساتذة له علاقة كبيرة وواضحة فيما يتعلق بالمعارف والمعلومات التي يتناولها، وتنعكس في مدى تمكن الأساتذة من ممارسة وظيفة التربية والتعليم، ولعلى النتائج السابقة توضح طبيعة التكوين المتخصص لخريجي المدارس العليا الذي يعطيهم الافضلية على العموم، وفق ما أكده النظار والمدراء في مقابلاتهم، في تأقلمهم داخل الوسط المدرسي ومواكبة متطلبات الإصلاح التربوي، وفعاليتهم في الجماعة التربوية بتواصلهم وتفاعلهم مع مختلف الفاعلين فيها.

جدول رقم(62): يبين العلاقة بين التكوين القاعدي للأساتذة وعلاقاتهم الاجتماعية مع زملائهم الأساتذة.

شكل العلاقات الاجتماعية مع الزملاء الأساتذة	نوع التكوين القاعدي حسب مؤسسة التخرج		المجموع
	مدرسة عليا	الجامعة	

علاقات تعاونية	**التكرار**	185	170	355
	النسبة	%42,53	%39,08	%81,61
علاقات تنافسية	**التكرار**	2	18	20
	النسبة	%0,46	%4,13	%4,59
علاقات صراعية	**التكرار**	2	8	10
	النسبة	%0,46	%1,83	%2,29
علاقات انسحابيه	**التكرار**	4	46	50
	النسبة	%0,92	%10,57	%11,49
المجموع	**التكرار**	193	242	435
	النسبة	%44,37	%55,63	%100

الاختبارات الإحصائية

كاي تربيع χ2 المحسوبة	**كاي تربيع χ2 الجدولية**	**درجة الحرية df**	**القيمة المعنوية sig**	**معامل كرامر v**	**العلاقة**
47,39	**7,81**	**3**	**0,00 اقل من0,05**	**0.630**	**دالة إحصائيا**

أُعتمد هذا الجدول ليبين علاقة التكوين القاعدي للأساتذة وشكل العلاقات الاجتماعية المنتشرة بين الأساتذة، حيث تم تسجيل ما نسبته 55,63% من المستجوبين الذين استفادوا من تكوين قاعدي في الجامعات، أما ما نسبته 44,37% من الأساتذة المستجوبين استفادوا من تكوين متخصص في المدارس العليا وهو ما يتوافق ونتائج الجدول(9).

أما بالنسبة للمتغير التابع فنجد أن النسبة الأعلى والمقدرة بـ 81,61% من الأساتذة المستجوبين صرحوا بانتشار وتشكل لعلاقات اجتماعية تعاونية مع أغلب زملائهم الأساتذة، منهم 42,53% وهي النسبة الاكبر من الأساتذة خرجي المدارس العليا للأساتذة، وذلك ما تدعمه نتائج الجدول(58)، وتوزعت باقي النسبة بين ما نسبته 11,49% من الأساتذة الذين صرحوا بوجود

علاقات انسحابيه مع زملائهم الأساتذة النسبة الاكبر فيها 10,57% من الأساتذة خريجي الجامعات.

وتفسر نسب إجابات الأساتذة المستجوبين بوجود وانتشار العلاقات التعاونية بشكل أعم بين الأساتذة، وهي اكثر انتشار عند الأساتذة خرجي المدارس العليا، وانتشار العلاقات الانسحابية بنسبة أقل وهي اكثر شيوعا عند الأساتذة خريجي الجامعات، وعادت ما تتطور العلاقات الانسحابية الى علاقات تنافرية كلما طال زمنها، ومن الواضح أن التكوين المتخصص لأساتذة المدارس العليا كان له تأثير في اكساب الأساتذة مهارات وكفاءات التواصل والتفاعل مع زملائهم مما ساعدهم في سهولة تشكيل العلاقات الاجتماعية التعاونية بالمقارنة بباقي زملائهم.

ويمكن التأكيد من خلال الاختبارات الاحصائية لقيمة كاي تربيع $\chi 2$ المحسوبة والمقدرة بـ47,39 وهي اكبر من قيمة كاي الجدولية $\chi 2$ المقدرة بـ7,81، بوجود علاقة دالة احصائيا عند القيمة المعنوية 0,00 وهي اقل من مستوى المعنوية 0,05، مما يؤكد على وجود العلاقة بين نوع التكوين القاعدي للأساتذة وأثره في تشكيل وانتشار العلاقات الاجتماعية مع زملائهم الأساتذة لاسيما التعاونية منها، وباحتساب معامل كرامرv المقدر بـ0,630 يتأكد وجود ارتباط قوي بين المتغيرين يدل على علاقة طردية ايجابية بينهما.

ويستنتج بأن الاعتماد على التكوين القاعدي المتخصص للأساتذة في المدارس العليا والمعاهد يسهم الى حد كبير في اكسابهم القدر على بناء وتشكيل العلاقات الاجتماعية الايجابية كالتعاون والتقليل من السلبية منها كالصراع والانسحاب، من خلال مختلف المعارف والمهارات التربوية والتعليمية والعلائقية والتشريعية بمعرفة حقوقهم وواجباتهم، التي تحدد لهم مجال التواصل والتقاطع مع مختلف الفاعلين في الجماعة التربوية.

جدول رقم(63): يبين العلاقة بين التكوين القاعدي للأساتذة وعلاقاتهم الاجتماعية مع المدير.

شكل العلاقات الاجتماعية مع المدير		نوع التكوين القاعدي حسب مؤسسة التخرج		المجموع
		مدرسة عليا	الجامعة	
علاقات توافقية	التكرار	190	181	371
	النسبة	%43,67	%41,61	%85,28
علاقات تضامنية	التكرار	1	31	32
	النسبة	%0,23	%7,12	%7,35
علاقات صراعية	التكرار	1	15	16
	النسبة	%0,23	%3,45	%3,68
علاقات تنافرية	التكرار	1	15	16
	النسبة	%0,23	%3,45	%3,68
المجموع	التكرار	193	242	435
	النسبة	%44,37	%55,63	%100

الاختبارات الإحصائية					
كاي تربيع $\chi 2$ المحسوبة	كاي تربيع $\chi 2$ الجدولية	درجة الحرية df	القيمة المعنوية sig	معامل كرامر v	العلاقة
47,93	**7,81**	**3**	**0,00 اقل من0,05**	**0,532**	**دالة إحصائيا**

أُعتمد هذا الجدول ليبين علاقة التكوين القاعدي للأساتذة وشكل العلاقات الاجتماعية المنتشرة مع مديري الثانويات، حيث تم تسجيل ما نسبته 55,63% من المستجوبين الذين استفادوا من تكوين قاعدي في الجامعات، أما ما نسبته 44,37% من الأساتذة المستجوبين استفادوا من تكوين متخصص في المدارس العليا وهو ما يتوافق ونتائج الجدول(9).

أما بالنسبة للمتغير التابع فنجد أن النسبة الأعلى والمقدرة بـ 85,28% من الأساتذة المستجوبين صرحوا بانتشار وتشكل لعلاقات اجتماعية توافقية مع مديريهم، منهم 43,67% وهي

النسبة الاكبر من الأساتذة خرجي المدارس العليا للأساتذة، وذلك ما تدعمه نتائج الجدول(59)، وتوزعت باقي النسبة بين ما نسبته 7,35%من الأساتذة الذين صرحوا بوجود علاقات تضامنية مع مديريهم، وما نسبته 3,68% من المستجوبين يقرون بوجود علاقات صراعية مع مديريهم، وما نسبته 3,68% من المستجوبين يقرون بوجود علاقات تنافرية مع مديريهم.

وتفسر نسب إجابات الأساتذة المستجوبين بوجود وانتشار العلاقات التوافقية بين الأساتذة مديريهم، وبشكل اكبر مع الأساتذة خرجي المدارس العليا للأساتذة، وانتشار أقل للعلاقات التضامنية ثم الصراعية والانسحابية بنسبة أقل وهي اكثر شيوعا عند الأساتذة خريجي الجامعات، وهنا يظهر أثر التكوين المتخصص لاسيما في التشريع المدرسي، ومعرفة الحقوق والواجبات، ومعارف في علم النفس التربوي، وعلوم التربية، الذي استفاد منه اساتذة خرجي المدارس العليا في تكوينهم الاولي او القاعدي، في كيفية التواصل والتفاعل مع أفراد الجماعة التربوية لاسيما مديري الثانويات، فيضمن استقرارها وتشكيل العلاقات الاجتماعية الايجابية كالتعاون بين أفرادها والتضامن، فيساعد في خلق الجو الامثل للعمل والنشاط في الصف الدراسي مع التلاميذ او في الوسط المدرسي مع باقي أفراد الجماعة التربوية، وهو ما لاحظه كثير من النظار والمديرين وتم تأكيده خلال مقابلاتهم.

ويمكن التأكيد من خلال الاختبارات الاحصائية لقيمة كاي تربيع $\chi 2$ المحسوبة والمقدرة بـ47,39 وهي اكبر من قيمة كاي الجدولية $\chi 2$ المقدرة بـ7,81، بوجود علاقة دالة احصائيا عند القيمة المعنوية 0,00 وهي اقل من مستوى المعنوية 0,05، مما يؤكد على وجود العلاقة بين نوع التكوين القاعدي للأساتذة وأثره في تشكيل وانتشار العلاقات الاجتماعية مع مديريهم لاسيما التوافقية منها، وباحتساب معامل كرامر v المقدر بـ0,532 يتأكد وجود ارتباط قوي بين المتغيرين يدل على علاقة طردية ايجابية بينهما.

ويستنتج بأن الاعتماد على التكوين القاعدي المتخصص للأساتذة في المدارس العليا والمعاهد يساعدهم في القدرة على بناء وتشكيل العلاقات الاجتماعية الايجابية، من خلال مرونتهم في التواصل والتفاعل، بمعرفتهم لحدود حقوقهم وواجباتهم داخل الوسط المدرسي، ولعب دورهم المنوط بهم وفق التنظيم المعمول به، فيسهل تعاملهم مع مديريهم باعتبارهم الأفراد المسؤولين على تطبيق ومراقبة مدى تطبيق البرامج والتعليمات، وممارسة ادوار الأساتذة وغيرهم في الثانويات ومدى فعاليتهم في انجاح الفعل التربوي ومختلف النشاطات اللاصفية وانسجام الجماعة التربوية.

جدول رقم(64): يبين العلاقة بين التكوين القاعدي للأساتذة وعلاقاتهم الاجتماعية مع الناظر.

شكل العلاقات الاجتماعية مع الناظر		نوع التكوين القاعدي حسب مؤسسة التخرج		المجموع
		مدرسة عليا	الجامعة	
علاقات توافقية	التكرار	185	180	365
	النسبة	%42,52	%41,38	%83,90
علاقات تضامنية	التكرار	6	30	36
	النسبة	%1,38	%6,89	%8,27
علاقات صراعية	التكرار	1	13	14
	النسبة	%0,23	%2,98	%3,21
علاقات تنافرية	التكرار	1	19	20
	النسبة	%0,23	%4,36	%4,59
المجموع	التكرار	193	242	435
	النسبة	%44,37	%55,63	%100

الاختبارات الإحصائية					
كاي تربيع $\chi 2$ المحسوبة	كاي تربيع $\chi 2$ الجدولية	درجة الحرية df	القيمة المعنوية sig	معامل كرامر v	العلاقة
37,51	7,81	3	0,00 اقل من0,05	0,494	دالة إحصائيا

اعتمد هذا الجدول ليبين علاقة التكوين القاعدي للأساتذة وشكل العلاقات الاجتماعية المنتشرة بين الأساتذة مع نظار الثانويات، فبالنسبة للمتغير التابع نجد أن النسبة الأعلى والمقدرة بـ 83,90% من الأساتذة المستجوبين صرحوا بانتشار وتشكل لعلاقات اجتماعية توافقية مع نظارهم، منهم 42,52% وهي النسبة الاكبر من الأساتذة خرجي المدارس العليا للأساتذة، وذلك ما تدعمه نتائج الجدول(59)، وتوزعت باقي النسبة بين ما نسبته 8,27% من الأساتذة الذين صرحوا بوجود علاقات تضامنية مع مدراءهم، وما نسبته 4,59% من المستجوبين يقرون بوجود علاقات تنافرية مع مدراءهم، وما نسبته 3,21% من المستجوبين يقرون بوجود علاقات صراعية مع مدراءهم.

وتفسر نسب إجابات الأساتذة المستجوبين بوجود وانتشار العلاقات التوافقية بين الأساتذة ونظارهم، وبشكل اكبر مع الأساتذة خرجي المدارس العليا للأساتذة، وانتشار أقل للعلاقات التضامنية ثم الصراعية والتنافرية بنسبة أقل وهي اكثر شيوعا عند الأساتذة خريجي الجامعات، مما يعني أن طبيعة التكوين القاعدي المتباين بين الأساتذة خريجي الجامعات وخريجي المدارس العليا له تأثيره في سيرورة العلاقات التربوية والاجتماعية مع نظارهم، ذلك ان خريجي المدارس العليا على اطلاع بمختلف مهامهم كأساتذة بفضل تكوينهم المتخصص وعلى علم كامل بأن الناظر هو المسؤول المباشر على مراقبة ومتابعة وتقييم أعمالهم والسهر على ضبط احتياجاتهم البيداغوجية، ونقل انشغالاتهم الى مدير المؤسسة، مما يستوجب التفاعل الايجابي المستمر معه، لآداء دورهم التربوي والتعليمي ضمن شبكة العلاقات الاجتماعية، كفاعلين بتعاونهم وتوافقهم معه ونبذ كل أشكال العلاقات السلبية، التي توتر العلاقات بسبب الصراع والتنافر وتنعكس سلبا على العملية التعليمية التعلمية والحياة المدرسية وقد تتعداها الى خارج الوسط المدرسي.

ويمكن التأكيد من خلال الاختبارات الاحصائية لقيمة كاي تربيع $\chi 2$ المحسوبة والمقدرة بـ37,51 وهي اكبر من قيمة كاي الجدولية $\chi 2$ المقدرة بـ7,81، بوجود علاقة دالة احصائيا عند

القيمة المعنوية 0,00 وهي اقل من مستوى المعنوية 0,05، مما يؤكد على وجود العلاقة بين نوع التكوين القاعدي للأساتذة وأثره في تشكيل وانتشار العلاقات الاجتماعية مع نظارهم لاسيما التوافقية منها، وباحتساب معامل كرامر v المقدر بـ0,494 يتأكد وجود ارتباط بين المتغيرين يدل على علاقة طردية ايجابية بينهما.

ويستنتج بأن العلاقات الاجتماعية التوافقية هي الاكثر انتشار بين الأساتذة ونظارهم خاصة مع الأساتذة خريجي المدارس العليا، لما اكتسبوه من تكوينهم المتخصص أهلهم لحسن تسيير وتشكيل علاقات اجتماعية ايجابية تعاونية وتوافقية مع مسؤوليهم من نظار ومديرين، وتشجيع عمل الفريق على اعتبار ان ادوارهم تكاملية لتحقيق أهداف النسق التربوي، خاصة ما جاءت به مضامين الإصلاح التربوي الأخير، التي تعمل على تشجيع وتكريس العمل الجماعي التشاركي في المؤسسات التربوية.

جدول رقم(65): يبين العلاقة بين التكوين القاعدي للأساتذة وعلاقاتهم الاجتماعية مع مستشار التربية.

شكل العلاقات الاجتماعية مع مستشار التربية		نوع التكوين القاعدي حسب مؤسسة التخرج		المجموع
		مدرسة عليا	الجامعة	
علاقات توافقية	التكرار	190	184	374
	النسبة	%43,68	%42,30	%85,98
علاقات تضامنية	التكرار	3	42	45
	النسبة	%0,69	%9,66	%10,34
علاقات صراعية	التكرار	0	3	3
	النسبة	%00	%0,69	%0,69
علاقات تنافرية	التكرار	0	13	13
	النسبة	%00	%2,99	%2,99

المجموع	التكرار	193	242	435
	النسبة	%44,37	%55,63	%100

الاختبارات الإحصائية					
كاي تربيع $\chi 2$ المحسوبة	كاي تربيع $\chi 2$ الجدولية	درجة الحرية df	القيمة المعنوية sig	معامل كرامر v	العلاقة
44,95	**7,81**	**3**	**0,00 اقل من0,05**	**0,521**	**دالة إحصائيا**

أُعتمد هذا الجدول ليبين علاقة التكوين القاعدي للأساتذة وشكل العلاقات الاجتماعية المنتشرة بين الأساتذة ومستشاري التربية ، فبالنسبة للمتغير التابع نجد أن النسبة الأعلى والمقدرة بـ 85,98% من الأساتذة المستجوبين صرحوا بانتشار وتشكل لعلاقات اجتماعية توافقية مع نظارهم، منهم 43,68% وهي النسبة الاكبر من الأساتذة خرجي المدارس العليا للأساتذة، وذلك ما تدعمه نتائج الجدول(59)، وتوزعت باقي النسبة بين ما نسبته 10,34% من الأساتذة الذين صرحوا بوجود علاقات تضامنية مع مدراءهم، وما نسبته 2,99% من المستجوبين يقرون بوجود علاقات تنافرية مع مدراءهم، وما نسبته 0,69%من المستجوبين يقرون بوجود علاقات صراعية مع مدراءهم.

وتفسر نسب إجابات الأساتذة المستجوبين بوجود وانتشار العلاقات التوافقية بين الأساتذة ونظارهم، وبشكل اكبر مع الأساتذة خرجي المدارس العليا للأساتذة، وانتشار أقل للعلاقات التضامنية ثم التنافرية بنسبة أقل وعلاقات صراعية شبه معدومة، لكون عمل مستشار التربية الاساسي هو متابعة وضبط حركة التلاميذ ومراقبة أداء الحصص الدراسية وتطبيق النظام الداخلي، وتعزيز العلاقات المنسجمة ضمن المجموعة التربوية، وتحسين الشروط المعنوية والمادية لتمدرس التلاميذ، وكلها عوامل ومهام مساعدة لعمل الأساتذة، إذا كانوا على دراية بأهمية دور مستشار التربية وتأثيره في السيرورة الحسنة لتمدرس التلاميذ ونجاح الفعل التربوي الذي يعتبر فيه الاستاذ

احد مرتكزاته، مما يدفع بالأساتذة على ضرورة تحسين علاقاتهم الاجتماعية به والعمل على التوافق معه بالتشاور والحوار، بما يساعد في ضبط التلاميذ ومتابعتهم وتوجيههم بيداغوجيا وتربويا، وهو ما أكدته نتائج الجدول أعلاه، خاصة مع الأساتذة خريجي المدارس العليا لما تلقوه في تكوينهم القاعدي حول مهام مستشار التربية وحدود التعامل معه وضرورة الانسجام لإنجاح عمل الجماعة التربوية.

ويمكن التأكيد من خلال الاختبارات الاحصائية لقيمة كاي تربيع $\chi 2$ المحسوبة والمقدرة بـ44,95 وهي اكبر من قيمة كاي الجدولية $\chi 2$ المقدرة بـ7,81، بوجود علاقة دالة احصائيا عند القيمة المعنوية 0,00 وهي اقل من مستوى المعنوية 0,05، مما يؤكد على وجود العلاقة بين نوع التكوين القاعدي للأساتذة وأثره في تشكيل وانتشار العلاقات الاجتماعية الايجابية مع مستشاري التربية لاسيما التوافقية منها، وباحتساب معامل كرامر v المقدر بـ0,521 يتأكد وجود ارتباط بين المتغيرين يدل على علاقة طردية ايجابية بينهما.

ويستنتج بأن العلاقات الاجتماعية التوافقية هي الاكثر انتشار بين الأساتذة ومستشاري التربية، خاصة مع الأساتذة خريجي المدارس العليا، لما علموه في تكوينهم القاعدي من اهمية دور مستشار التربية، في ضبط انضباط التلاميذ ومواظبتهم وتنمية النشاطات التربوية والاجتماعية، والتنسيق معه للمساهمة في تحسين العلاقات الاجتماعية مع مختلف الفاعلين التربويين.

جدول رقم(66): يبين العلاقة بين التكوين القاعدي للأساتذة وعلاقاتهم الاجتماعية مع أولياء التلاميذ.

شكل العلاقات الاجتماعية مع أولياء التلاميذ		نوع التكوين القاعدي حسب مؤسسة التخرج		المجموع
		مدرسة عليا	الجامعة	
علاقات تعاونية	التكرار	166	149	315

	النسبة	%38,16	%34,25	%72,41
علاقات تضامنية	التكرار	9	36	45
	النسبة	%2,07	%8,27	%10,34
علاقات تنافرية	التكرار	2	5	7
	النسبة	%2,46	%1,15	%1,61
لا علاقة	التكرار	16	52	68
	النسبة	%3,68	%11,95	%15,63
المجموع	التكرار	193	242	435
	النسبة	%44,37	%55,63	%100

الاختبارات الإحصائية

كاي تربيع $\chi 2$ المحسوبة	كاي تربيع $\chi 2$ الجدولية	درجة الحرية df	القيمة المعنوية sig	معامل كرامر v	العلاقة
32,35	**7,81**	**3**	**0,00 اقل من0,05**	**0,573**	**دالة إحصائيا**

أُعتمد هذا الجدول ليبين علاقة التكوين القاعدي للأساتذة وشكل العلاقات الاجتماعية المنتشرة بين الأساتذة وأولياء التلاميذ، فبالنسبة للمتغير التابع نجد أن النسبة الأعلى والمقدرة بـ 72,41% من الأساتذة المستجوبين صرحوا بانتشار وتشكل لعلاقات اجتماعية تعاونية مع أولياء التلاميذ، منهم 38,16% وهي النسبة الاكبر من الأساتذة خرجي المدارس العليا للأساتذة، وذلك ما تدعمه نتائج الجدول(60)، وتوزعت باقي النسبة بين ما نسبته 15,63% من الأساتذة الذين صرحوا بعدم وجود أي علاقات تواصل مع أولياء التلاميذ، وما نسبته 10,34% من المستجوبين يقرون بوجود علاقات تضامنية مع أولياء التلاميذ، وما نسبته 1,61% من المستجوبين يقرون بوجود علاقات تنافرية مع مدراءهم.

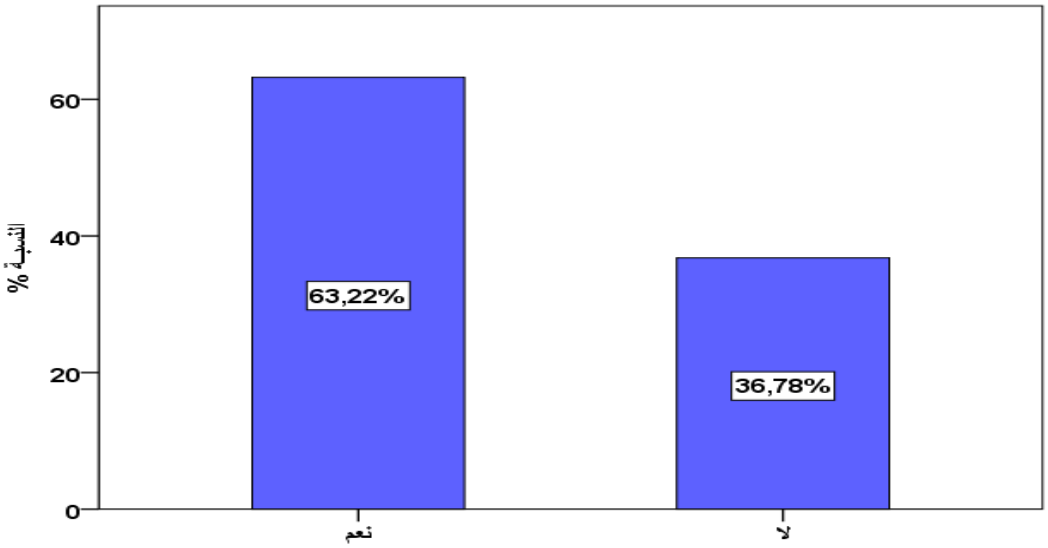
وتفسر نسب إجابات الأساتذة المستجوبين بوجود وانتشار لعلاقات تعاونية بين الأساتذة و أولياء التلاميذ، وبشكل اكبر مع الأساتذة خرجي المدارس العليا للأساتذة، وانتشار أقل للعلاقات التضامنية ثم التنافرية مع تسجيل نسبة معتبرة من الأساتذة المصرحين بعدم تواصلهم مطلقا مع أولياء التلاميذ النسبة الاكبر فيها مع الأساتذة خريجي الجامعات، مما يعني أن الاختلاف في التكوين القاعدي للأساتذة كان له الاثر في التباين في قدرتهم على بناء وتشكيل العلاقات الاجتماعية مع اولياء التلاميذ.

ويمكن التأكيد من خلال الاختبارات الاحصائية لقيمة كاي تربيع $\chi 2$ المحسوبة والمقدرة بـ32,35 وهي اكبر من قيمة كاي الجدولية $\chi 2$ المقدرة بـ7,81، بوجود علاقة دالة احصائيا عند القيمة المعنوية 0,00 وهي اقل من مستوى المعنوية 0,05، مما يؤكد على وجود العلاقة بين نوع التكوين القاعدي للأساتذة وأثره في تشكيل وانتشار العلاقات الاجتماعية مع أولياء التلاميذ لاسيما التعاونية منها، وباحتساب معامل كرامر v المقدر بـ0,573 يتأكد وجود ارتباط بين المتغيرين يدل على علاقة طردية ايجابية بينهما.

ويستنتج بأن العلاقات الاجتماعية التعاونية هي الاكثر انتشارا بين الأساتذة وأولياء التلاميذ وبالخصوص مع الأساتذة خريجي المدارس العليا، لان تكوينهم المتخصص في التربية والتعليم خاصة في جانب التشريع المدرسي، ومعرفتهم بدور أولياء التلاميذ كفاعلين غير مباشرين من الجماعة التربوية من حيث المساعدة على متابعة ومراقبة أبنائهم لضمان حسن تمدرسهم، وذلك بالتنسيق مع أساتذة أبنائهم والإدارة، ومتابعة كل التطورات في تحصيلهم العلمي والدراسي، لتحقيق أهداف مؤسسة التربية والتعليم والنسق التربوي ككل.

جدول رقم(67): يبين إجابات المبحوثين حول رأيهم في ضرورة اقتصار توظيف أساتذة التعليم الثانوي من خريجي المدارس العليا فقط.

هل من الضرورة اقتصار توظيف أساتذة التعليم الثانوي من خريجي المدارس العليا فقط؟	التكرار	النسبة المئوية
نعم	275	%63,22
لا	160	%36,78
المجموع	435	%100



الشكل رقم(55): يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول رأيهم في ضرورة اقتصار توظيف أساتذة التعليم الثانوي من خريجي المدارس العليا فقط.

تظهر بيانات الجدول(67) أن النسبة الاعلى من الأساتذة المبحوثين والمقدرة بـ 63,22% يصرحون بضرورة اقتصار توظيف أساتذة التعليم الثانوي من خريجي المدارس العليا فقط، على خلاف ما نسبته 36,78% من الأساتذة المبحوثين الذين يرون أنه ليس من الضروري اقتصار توظيف أساتذة التعليم الثانوي من خريجي المدارس العليا.

وتفسر النسبة الاعلى لأساتذة التعليم الثانوي الذين يؤكدون على ضرورة اقتصار توظيف أساتذة التعليم الثانوي من خريجي المدارس العليا، وهو نفس الاجماع عند نظار ومدراء الثانويات الذي تم تسجيله عند مقابلاتهم، حيث أكدوا على أن طبيعة التكوين المتخصص الذي يستفيد منه أساتذة المدارس العليا سواء في التشريع او علم النفس او علوم التربية او تعليمية المادة على

خلاف الأساتذة المتخرجين من الجامعات وهو ما أوضحته بيانات الجدول(50) ، الأمر الذي أعطاهم التميز في اكتساب مهارات وكفاءات التعليم والتدريس، والقدرة على التواصل والتفاعل وتسيير العلاقات الاجتماعية في اتجاهها الايجابي والمساهمة في اعادة تشكيل العلاقات الاجتماعية الايجابية مع المتعلمين او باقي أفراد الجماعة التربوية.

ويستنتج مما سبق ان جل الأساتذة يؤكدون على ضرورة اقتصار توظيف أساتذة التعليم الثانوي من خريجي المدارس العليا فقط، لكونهم الفئة الوحيدة من خريجي الجامعات التي تستفيد من التكوين المتخصص في التربية والتعليم من خلال مختلف المقاييس التي يدرسونها وتعنى بإعداد الأساتذة في مختلف الجوانب المعرفية والعلمية والتربوية والنفسية والتشريعية والعلائقية مما يؤهلهم لممارسة مهنة التعليم على أكمل وجه.

جدول رقم(68): يبين العلاقة بين التكوين المستمر للأساتذة وعلاقاتهم الاجتماعية مع زملائهم الأساتذة.

شكل العلاقات الاجتماعية مع الزملاء الأساتذة		هل استفدت من التكوين المستمر		المجموع
		نعم	لا	
علاقات تعاونية	التكرار	314	41	355
	النسبة	%72,18	%9,42	%81,61
علاقات تنافسية	التكرار	15	5	20
	النسبة	%3,45	%1,15	%4,59
علاقات صراعية	التكرار	6	4	10
	النسبة	%1,38	%0,92	%2,29
علاقات انسحابيه	التكرار	37	13	50
	النسبة	%8,50	%2,99	%11,49
المجموع	التكرار	372	63	435
	النسبة	%85,52	%14,48	%100

الاختبارات الإحصائية					
كاي تربيع $\chi 2$ المحسوبة	كاي تربيع $\chi 2$ الجدولية	درجة الحرية df	القيمة المعنوية sig	معامل كرامر v	العلاقة
14,86	7,81	3	0,00 اقل من0,05	0,585	دالة إحصائيا

أُعتمد هذا الجدول ليبين علاقة التكوين المستمر للأساتذة وشكل العلاقات الاجتماعية المنتشرة بين الأساتذة، حيث تم تسجيل ما نسبته 85,52%من المستجوبين الذين استفادوا من التكوين المستمر أثناء الخدمة، أما ما نسبته 14,48% من الأساتذة لم يستفيدوا من التكوين المستمر وهو ما يتوافق ونتائج الجدول(52).

أما بالنسبة للمتغير التابع فنجد أن النسبة الأعلى والمقدرة بـ 81,61% من الأساتذة المستجوبين صرحوا بانتشار وتشكل لعلاقات اجتماعية تعاونية مع أغلب زملائهم الأساتذة، منهم 72,18%وهي النسبة الاكبر من الأساتذة الذين استفادوا من التكوين المستمر، وذلك ما تدعمه نتائج الجدول(58)، وتوزعت باقي النسبة بين ما نسبته 11,49% من الأساتذة الذين صرحوا بوجود علاقات انسحابية مع زملائهم الأساتذة، وما نسبته4,59% من الأساتذة الذين صرحوا بوجود علاقات تنافسية مع زملائهم الأساتذة، أما ما نسبته 2,29% من الأساتذة الذين صرحوا بوجود علاقات صراعية مع زملائهم الأساتذة.

وتفسر نسب إجابات الأساتذة المستجوبين بوجود وانتشار العلاقات التعاونية بشكل أعم بين الأساتذة، وهي اكثر انتشار عند الأساتذة الذين استفادوا من التكوين المستمر، وانتشار العلاقات الانسحابية بنسبة أقل ثم التنافسية فالصراعية، ومن الواضح أن التكوين المستمر الذي استفاد منه الأساتذة أثناء خدمتهم، من خلال الندوات التربوية الداخلية وجلسات التنسيق وفق ما تأكده بيانات الجدول(55)، او جلسات مجالس الاقسام ومجالس التعليم كما أكدته بيانات الجدول(56)، وكل

هذا له تأثير في اكساب الأساتذة القدرة على مهارات التواصل والتفاعل مع زملائهم مما ساعدهم في سهولة تشكيل العلاقات الاجتماعية التعاونية بالمقارنة بباقي زملائهم الذين لم يستفيدو من التكوين المستمر.

ويمكن التأكيد من خلال الاختبارات الاحصائية لقيمة كاي تربيع $\chi 2$ المحسوبة والمقدرة بـ14,86 وهي اكبر من قيمة كاي الجدولية $\chi 2$ المقدرة بـ7,81، بوجود علاقة دالة احصائيا عند القيمة المعنوية 0,00 وهي اقل من مستوى المعنوية 0,05، مما يؤكد على وجود العلاقة بين نوع التكوين المستمر للأساتذة وأثره في تشكيل وانتشار العلاقات الاجتماعية مع زملائهم الأساتذة لاسيما التعاونية منها، وباحتساب معامل كرامر v المقدر بـ0,585 يتأكد وجود ارتباط قوي بين المتغيرين يدل على علاقة طردية ايجابية بينهما.

ويستنتج بأن استفادة الأساتذة من التكوين المستمر أثناء خدمتهم يساعدهم الى حد كبير في اكتساب القدر على بناء وتشكيل العلاقات الاجتماعية الايجابية كالتعاون بتفعيل مختلف جلسات التنسيق والندوات التربوية ومختلف المجالس البيداغوجية، التي تنبني على الحوار والتشاور والعمل الجماعي التعاوني، والذي يقوي الروابط والتنسيق بين أساتذة القسم او المستوى الواحد، ويتيح تبادل الخبرات بين اساتذة المادة الواحدة، مما يزيد في كفاءتهم العلمية ومهارات التدريس لديهم، ويحسن ويطور شبكة العلاقات الاجتماعية بينهم.

جدول رقم(69): يبين العلاقة بين التكوين المستمر للأساتذة وعلاقاتهم الاجتماعية مع المدير.

شكل العلاقات الاجتماعية مع المدير		هل استفدت من التكوين المستمر		المجموع
		نعم	لا	
علاقات توافقية	التكرار	326	45	371
	النسبة	%74,94	%10,34	%85,28

علاقات تضامنية	**التكرار**	24	8	32
	النسبة	%5,52	%1,84	%7,36
علاقات صراعية	**التكرار**	11	5	16
	النسبة	%2,53	%1,15	%3,68
علاقات تنافرية	**التكرار**	11	5	16
	النسبة	%2,53	%1,15	%3,68
المجموع	**التكرار**	372	63	435
	النسبة	%85,52	%14,48	%100

الاختبارات الإحصائية

كاي تربيع χ2 المحسوبة	**كاي تربيع χ2 الجدولية**	**درجة الحرية df**	**القيمة المعنوية sig**	**معامل كرامر v**	**العلاقة**
11,78	**7,81**	**3**	**0,00 اقل من0,05**	**0,665**	**دالة إحصائيا**

أُعتمد هذا الجدول ليبين علاقة التكوين المستمر للأساتذة وشكل العلاقات الاجتماعية المنتشرة مع مديريهم، حيث تم تسجيل ما نسبته 85,52%من المستجوبين الذين استفادوا من التكوين المستمر أثناء الخدمة، أما ما نسبته 14,48% من الأساتذة لم يستفيدوا من التكوين المستمر وهو ما يتوافق ونتائج الجدول(52).

أما بالنسبة للمتغير التابع فنجد أن النسبة الأعلى والمقدرة بـ 85,28% من الأساتذة المستجوبين صرحوا بانتشار وتشكل لعلاقات اجتماعية توافقية مع مديريهم، منهم 43,67% وهي النسبة الاكبر من الأساتذة الذين استفادوا من التكوين المستمر، وذلك ما تدعمه نتائج الجدول(59)، وتوزعت باقي النسبة بين ما نسبته 7,35%من الأساتذة الذين صرحوا بوجود علاقات تضامنية مع مديريهم، وما نسبته 3,68% من المستجوبين يقرون بوجود علاقات صراعية مع مديريهم، وما نسبته 3,68% من المستجوبين يقرون بوجود علاقات تنافرية مع مديريهم.

وتفسر نسب إجابات الأساتذة المستجوبين بوجود وانتشار العلاقات التوافقية بين الأساتذة ومديريهم، وبشكل اكبر مع الأساتذة الذين استفادوا من التكوين المستمر أثناء عملهم، في جلسات التنسيق، ومجالس الاقسام ومجالس التعليم كما أكدته بيانات الجدول(56)، او زيارات التوجيه والمراقبة من طرف المدير كما أكدته بيانات الجدول(53) التي تختتم بتقرير فيه نصائح وتوجيهات تعطى للأساتذة من أجل تقويم عملهم من جهة، وتتيح مجال التواصل والتفاعل بين الأساتذة ومديريهم بحوارهم وتشاورهم من جهة أخرى، ونقل انشغالاتهم وتساؤلاتهم في الجوانب الادارية او التربوية او البيداغوجية لإزالة أي لبس عند الأساتذة والتضامن لتذليل الصعوبات التي قد تعترض نجاح الفعل التربوي.

ويمكن التأكيد من خلال الاختبارات الاحصائية لقيمة كاي تربيع $\chi 2$ المحسوبة والمقدرة بـ11,78 وهي اكبر من قيمة كاي الجدولية $\chi 2$ المقدرة بـ7,81، بوجود علاقة دالة احصائيا عند القيمة المعنوية 0,00 وهي اقل من مستوى المعنوية 0,05، مما يؤكد على وجود العلاقة بين نوع التكوين المستمر للأساتذة وأثره في تشكيل وانتشار العلاقات الاجتماعية مع مديريهم لاسيما التوافقية منها، وباحتساب معامل كرامر v المقدر بـ0,665 يتأكد وجود ارتباط قوي بين المتغيرين يدل على علاقة طردية ايجابية بينهما.

ويستنتج بأن استفادة الأساتذة من التكوين المستمر سواء بتفعيل مجالس الاقسام او مجالس التعليم او جلسات العمل والتنسيق المختلفة، او زيارات المراقبة والتوجيه من قبل المديرين، كلها عوامل تساعد الأساتذة في تقويم دورهم التربوي وفعاليتهم داخل الجماعة التربوية، وتعمل على تحسين العلاقات الاجتماعية مع مديريهم، واستغلالها في تنمية مهارات ومعارف الأساتذة في مختلف الجوانب الادارية والتربوية والبيداغوجية والاجتماعية.

جدول رقم(70): يبين العلاقة بين التكوين المستمر للأساتذة وعلاقاتهم الاجتماعية مع الناظر.

شكل العلاقات الاجتماعية مع الناظر		هل استفدت من التكوين المستمر		المجموع
		نعم	لا	
علاقات توافقية	التكرار	320	45	365
	النسبة	%73,56	%10,34	%83,90
علاقات تضامنية	التكرار	27	9	36
	النسبة	%6,21	%2,07	%8,28
علاقات صراعية	التكرار	11	3	14
	النسبة	%2,53	%0,69	%3,22
علاقات تنافرية	التكرار	14	6	20
	النسبة	%3,22	%1,38	%4,60
المجموع	التكرار	372	63	435
	النسبة	%85,52	%14,48	%100

الاختبارات الإحصائية					
كاي تربيع $\chi 2$ المحسوبة	كاي تربيع $\chi 2$ الجدولية	درجة الحرية df	القيمة المعنوية sig	معامل كرامر v	العلاقة
9,02	**7,81**	**3**	**0,00 اقل من0,05**	**0,544**	**دالة إحصائيا**

أُعتمد هذا الجدول ليبين علاقة التكوين المستمر للأساتذة وشكل العلاقات الاجتماعية المنتشرة بين الأساتذة والنظار، فبالنسبة للمتغير التابع نجد أن النسبة الأعلى والمقدرة بـ 83,90% من الأساتذة المستجوبين صرحوا بانتشار وتشكل لعلاقات اجتماعية توافقية مع نظارهم، منهم 73,56% وهي النسبة الاكبر من الأساتذة الذين استفادوا من التكوين المستمر، وذلك ما تدعمه نتائج الجدول(59)، وتوزعت باقي النسبة بين ما نسبته 8,28%من الأساتذة الذين صرحوا بوجود

علاقات تضامنية مع النظار، وما نسبته 4,60% من المستجوبين يقرون بوجود علاقات تنافرية مع النظار، وما نسبته 3,22% من المستجوبين يقرون بوجود علاقات صراعية مع النظار.

وتفسر نسب إجابات الأساتذة المستجوبين بوجود وانتشار العلاقات التوافقية بين الأساتذة والنظار، وبشكل اكبر مع الأساتذة الذين استفادوا من التكوين المستمر أثناء عملهم، من خلال تفعيل الندوات التربوية والجلسات التنسيقية كما أكدته بيانات الجدول(55)، حيث يعمل الناظر على إعداد رزنامة تنفيذها السنوية ويراقبها شهريا، والقيام بالجلسات مع رؤساء الاقسام ومسؤولي المواد، لمتابعة تنفيذ البرامج والتنسيق بين الأساتذة، وتحديد الاحتياجات والوسائل التعليمية الكفيلة بمزاولة النشاطات النظرية والتطبيقية، وبرمجة ساعات الاستدراك والدعم، ومناقشة اقتراحات الأساتذة لتذليل كل الصعوبات وتسهيل تنفيذ البرامج والتعليمات خاصة ما جاءت به مضامين الإصلاح التربوي الاخير، وتجسيد المقاربة بالكفاءات في العملية التعليمية التعلمية في الصفوف الدراسية، وتفعيل النشاطات الثقافية والعلمية في جو من الحوار والتشاور، مما يتيح تعزيز العلاقات الاجتماعية التوافقية مع الأساتذة، بمشاركتهم وتفعيل دورهم في مختلف اللقاءات والنشاطات المبرمجة، وهذا ما أكده النظار خلال مقابلاتهم .

ويمكن التأكيد من خلال الاختبارات الاحصائية لقيمة كاي تربيع $\chi 2$ المحسوبة والمقدرة بـ9,02 وهي اكبر من قيمة كاي الجدولية $\chi 2$ المقدرة بـ7,81، بوجود علاقة دالة احصائيا عند القيمة المعنوية 0,00 وهي اقل من مستوى المعنوية 0,05، مما يؤكد على وجود العلاقة بين نوع التكوين المستمر للأساتذة وأثره في تشكيل وانتشار العلاقات الاجتماعية مع النظار لاسيما التوافقية منها، وباحتساب معامل كرامر v المقدر بـ0,544 يتأكد وجود ارتباط بين المتغيرين يدل على علاقة طردية ايجابية بينهما.

ويستنتج بأن استفادة الأساتذة من التكوين المستمر بمشاركتهم والتزامهم بدورية حضورهم في الجلسات التنسيقية والندوات التربوية، وجالسات العمل والتنسيق، ساهم في تشكيل العلاقات التوافقية الحوارية التشاورية مع الناظر، بتنفيذ الرزنامة السنوية لمختلف الأنشطة التربوية والبيداغوجية، التي يعدها الناظر ويراقب تنفيذها من قبل الأساتذة، فهو بذلك عمل تكاملي توافقي أكدته مضامين الإصلاح التربوي الأخير في إطار التوجيهات التنظيمية لنشاطات أفراد الجماعة التربوية.

جدول رقم(71): يبين العلاقة بين التكوين المستمر للأساتذة وعلاقاتهم الاجتماعية مع العمال المهنيين وأعوان الإدارة.

شكل العلاقات الاجتماعية العمال المهنيين وأعوان الإدارة		هل استفدت من التكوين المستمر		المجموع
		نعم	لا	
علاقات تعاونية	التكرار	326	40	366
	النسبة	%74,94	%9,19	%84,13
علاقات تضامنية	التكرار	31	14	45
	النسبة	%7,12	%3,22	%10,34
علاقات تنافرية	التكرار	15	9	24
	النسبة	%3,45	%2,06	%5,51
المجموع	التكرار	372	63	435
	النسبة	%85,52	%14,48	%100

الاختبارات الإحصائية					
كاي تربيع $\chi 2$ المحسوبة	كاي تربيع $\chi 2$ الجدولية	درجة الحرية df	القيمة المعنوية sig	معامل كرامر v	العلاقة
24,04	5,99	2	0,00 اقل من0,05	0,635	دالة إحصائيا

أُعتمد هذا الجدول ليبين علاقة التكوين المستمر للأساتذة وشكل العلاقات الاجتماعية المنتشرة بين الأساتذة والعمال المهنيين واعوان الادارة، فبالنسبة للمتغير التابع نجد أن النسبة الأعلى والمقدرة بـ 84,13% من الأساتذة المستجوبين صرحوا بانتشار وتشكل لعلاقات اجتماعية تعاونية مع العمال المهنيين وأعوان الادارة ، منهم 74,94% وهي النسبة الاكبر من الأساتذة الذين استفادوا من التكوين المستمر، وذلك ما تدعمه نتائج الجدول(60)، وتوزعت باقي النسبة بين ما نسبته 10,34% من الأساتذة الذين صرحوا بوجود علاقات تضامنية مع العمال المهنيين وأعوان الإدارة، وما نسبته 5,51% من المستجوبين يقرون بوجود علاقات تنافرية مع العمال المهنيين وأعوان الإدارة .

وتفسر نسب إجابات الأساتذة المستجوبين بوجود وانتشار العلاقات التعاونية بين الأساتذة و العمال المهنيين وأعوان الإدارة، وبشكل اكبر مع الأساتذة الذين استفادوا من التكوين المستمر أثناء عملهم، من خلال الممارسات اليومية للأساتذة ونشاطاتهم الصفية والمشاركة في جلسات التنسيق واثراء مشروع المؤسسة ونشاطات الجمعية الثقافية والرياضية بمختلف نواديها ، وبإدراكهم لضرورة مساهمة العمال المهنيين واعوان الادارة في تسهيل بعض الاعمال، والمشاركة فيها أحيانا وإعداد الظروف المناسبة لتنفيذها، وفق عمل تكاملي تعاوني لإنجاح مختلف النشاطات، ومن خلال مختلف التوصيات والتوجيهات عند اللقاءات التكوينية بين الأساتذة ومفتشي المواد ومديري الثانويات كما أكدوا ذلك في مقابلاتهم، بحث الأساتذة على ضرورة اشراك كل الموظفين بمختلف رتبهم ومستوياتهم لاسيما العمال المهنيون وأعوان الادارة، ودورهم المهم في ضمان أمن ونظافة وحراسة المؤسسة التربوية وتوفير الجو الامثل لسيرورة النشاطات الصفية واللاصفية ومشاركة ممثليهم في بعض المجالس التربوية والادارية مع زملائهم الأساتذة في اقتراحات التوجيه والتسيير،

مما يستدعي ضرورة تحسين العلاقات الاجتماعية معهم بالتعاون والتضامن، وهوما أبرزته نتائج الجدول أعلاه.

ويمكن التأكيد من خلال الاختبارات الاحصائية لقيمة كاي تربيع $\chi 2$ المحسوبة والمقدرة بـ24,04 وهي اكبر من قيمة كاي الجدولية $\chi 2$ المقدرة بـ7,81، بوجود علاقة دالة احصائيا عند القيمة المعنوية 0,00 وهي اقل من مستوى المعنوية 0,05، مما يؤكد على وجود العلاقة بين نوع التكوين المستمر للأساتذة وأثره في تشكيل وانتشار العلاقات الاجتماعية مع العمال المهنيين وأعوان الإدارة لاسيما التعاونية منها، وباحتساب معامل كرامرv المقدر بـ0,635 يتأكد وجود ارتباط بين المتغيرين يدل على علاقة طردية ايجابية بينهما.

ويستنتج بأن استفادة الأساتذة من التكوين المستمر من خلال الممارسات اليومية والعمل بتوجيهات وتوصيات مفتشي المواد ومديري الثانويات، بضرورة تحسين علاقاتهم الاجتماعية مع العمال المهنيين وأعوان الإدارة، مما يساعد في انتشار العلاقات التعاونية بينهم وانسجامها والمساهمة في نجاح وتطوير النشاطات التربوية والاجتماعية للجماعة التربوية.

جدول رقم(72): يبين العلاقة بين التكوين المستمر للأساتذة وعلاقاتهم الاجتماعية مع أولياء التلاميذ.

شكل العلاقات الاجتماعية مع أولياء التلاميذ		هل استفدت من التكوين المستمر		المجموع
		نعم	لا	
علاقات تعاونية	التكرار	282	33	315
	النسبة	%64,82	%7,58	%72,41
علاقات تضامنية	التكرار	35	10	45
	النسبة	%8,04	%2,30	%10,34
علاقات تنافرية	التكرار	6	1	7

	النسبة	%1,37	%0,23	%1,61
لا علاقة	التكرار	49	19	68
	النسبة	%11,26	%4,37	%15,63
المجموع	التكرار	372	63	435
	النسبة	%85,52	%14,48	%100

الاختبارات الإحصائية					
كاي تربيع χ2 المحسوبة	كاي تربيع χ2 الجدولية	درجة الحرية df	القيمة المعنوية sig	معامل كرامر v	العلاقة
16,20	7,81	3	0,00 اقل من0,05	0,593	دالة إحصائيا

أُعتمد هذا الجدول ليبين علاقة التكوين المستمر للأساتذة وشكل العلاقات الاجتماعية المنتشرة بين الأساتذة وأولياء التلاميذ، فبالنسبة للمتغير التابع نجد أن النسبة الأعلى والمقدرة بـ 72,41% من الأساتذة المستجوبين صرحوا بانتشار وتشكل لعلاقات اجتماعية تعاونية مع أولياء التلاميذ، منهم 64,82%وهي النسبة الاكبر من الأساتذة الذين استفادوا من التكوين المستمر، وذلك ما تدعمه نتائج الجدول(60)، وتوزعت باقي النسبة بين ما نسبته 15,63%من الأساتذة الذين صرحوا بعدم وجود أي علاقة مع أولياء التلاميذ، وما نسبته10,34% من المستجوبين يقرون بوجود علاقات تضامنية مع أولياء التلاميذ، وما نسبته 1,61% من المستجوبين يقرون بوجود علاقات تنافرية مع أولياء التلاميذ.

وتفسر نسب إجابات الأساتذة المستجوبين بوجود وانتشار العلاقات التعاونية بين الأساتذة و أولياء التلاميذ، وبشكل اكبر مع الأساتذة الذين استفادوا من التكوين المستمر أثناء عملهم، من خلال تواصلهم مع أولياء التلاميذ كما أكدته نتائج الجدول(57)، وعملهم وتنسيقهم مع مستشار التربية بتفعيل دور دفتر المراسلة مع الاولياء، واللقاءات الدورية معهم، بحضور الأساتذة لساعة

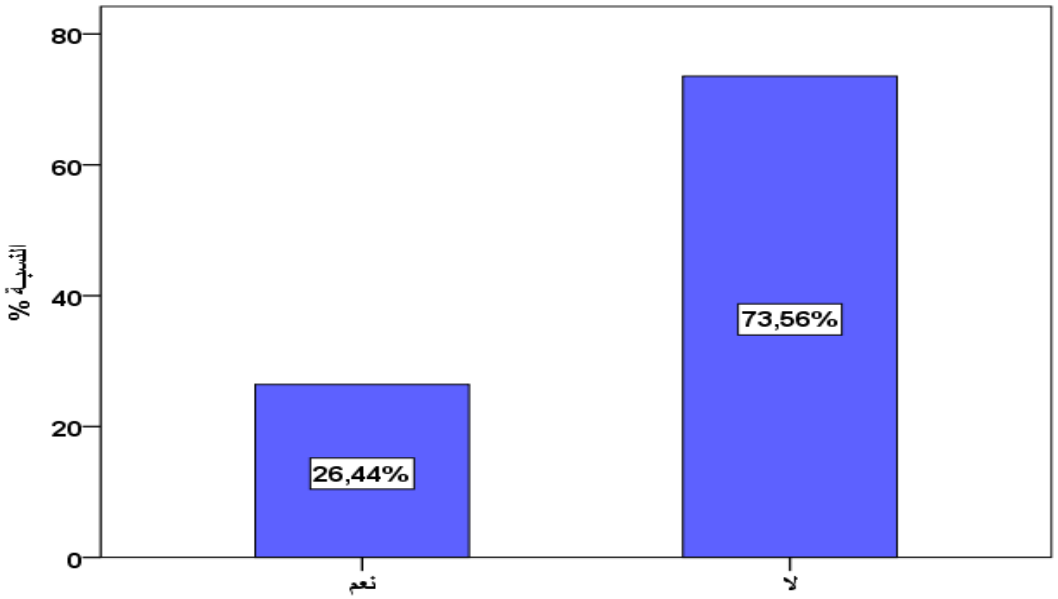
استقبال أولياء التلاميذ وفق ما هو مبرمج في التوقيت اليومي في التنظيم التربوي، الذي أعده الناظر ويسهر على متابعته وتنفيذه والتذكير به في مختلف جلساته التكوينية مع الأساتذة كما أكده النظار والمديرون في مقابلاتهم، والحث على ضرورة التنسيق والتواصل والتعاون مع أولياء التلاميذ وتبليغهم بنتائج تقويم وتقييم أبنائهم، ومستواهم في التحصيل الدراسي، لاتخاذ كل التدابير اللازمة في المؤسسة وفي الأسرة، لمعالجة أي نقص او خلل بيداغوجي او تربوي او سلوكي لدى التلاميذ، كفيل به تحسين علاقات التواصل والتعاون بين الأساتذة وأوليائهم.

ويمكن التأكيد من خلال الاختبارات الاحصائية لقيمة كاي تربيع $\chi 2$ المحسوبة والمقدرة بـ16,20 وهي اكبر من قيمة كاي الجدولية $\chi 2$ المقدرة بـ7,81، بوجود علاقة دالة احصائيا عند القيمة المعنوية 0,00 وهي اقل من مستوى المعنوية 0,05، مما يؤكد على وجود العلاقة بين نوع التكوين المستمر للأساتذة وأثره في تشكيل وانتشار العلاقات الاجتماعية مع أولياء التلاميذ لاسيما التعاونية منها، وباحتساب معامل كرامر v المقدر بـ0,593 يتأكد وجود ارتباط بين المتغيرين يدل على علاقة طردية ايجابية بينهما.

ويستنتج بأن استفادة الأساتذة من التكوين المستمر من خلال تطبيق توصيات المديرين ومفتشي المواد وتنفيذ رزنامة استقبال اولياء التلاميذ، وتفعيل دور دفتر المراسلة بالتنسيق مع مستشار التربية، له دور في ضمان التواصل الحسن مع اولياء التلاميذ، والقضاء على كل أشكال التوتر والتنافر، وتحسين العلاقات الاجتماعية التعاونية بينهم، بما يخدم التلميذ ويضمن نجاحه، ويحقق أهداف النسق التربوي.

جدول رقم(73): يبين إجابات المبحوثين حول رأيهم في مدى تحقيق الإصلاح التربوي الرضى الوظيفي لهم.

هل حقق لك الإصلاح التربوي الرضى الوظيفي كأستاذ تعليم ثانوي؟	التكرار	النسبة المئوية
نعم	115	%26,44
لا	320	%73,56
المجموع	435	%100



الشكل رقم(56): يوضح نسبة إجابات المبحوثين حول رأيهم في مدى تحقيق الإصلاح التربوي الرضى الوظيفي لهم.

تظهر بيانات الجدول(73) أن النسبة الاعلى من الأساتذة المبحوثين والمقدرة بـ 73,56% يصرحون بأن الإصلاح التربوي المقرر لم يحقق لهم الرضى الوظيفي، على عكس ما نسبته 26,44%من الأساتذة المبحوثين الذين يرون أن الإصلاح التربوي الأخير قد حقق لهم الرضى الوظيفي.

وتفسر النسبة الاعلى لأساتذة التعليم الثانوي الذين يؤكدون على أن الإصلاح التربوي الاخير لم يحقق لهم الرضى الوظيفي، على الرغم من ما جاء به الإصلاح التربوي من طرائق تدريس حديثة وأنماط تقويم مساعدة للمتعلمين واعتماد مخطط تكويني للأساتذة، لمسايرة الإصلاح المطبق وتحسين العلاقات الاجتماعية بين أفراد الجماعة التربوية، وإعادة تشكيلها في اتجاهها الايجابي بما يخدم الفرد والجماعة، إلا أن انعكاس تلك العلاقات الانسانية بين الأفراد وبين المشرفين عليهم، وفي الظروف المحيطة بالعمل داخل المؤسسات التربوية، تولد موقف لدى الأساتذة اتجاه عملهم، تجلى في عدم الرضى الوظيفي، يرجعه اغلب الأساتذة والنظار والمدراء خلال مقابلاتهم الى الظروف المادية والمالية غير المساعدة على تطبيق الإصلاح التربوي–كما أكدته نتائج الجدول(29)– في عدة جوانب لاسيما عندما تم تقلص ميزانيات المؤسسات التربوية في السنوات الاخيرة، ونقص الهياكل مما أدى الى وجود الاكتظاظ في عدة مؤسسات تربوية، مما أعاق تطبيق الكثير من النشاطات والتقويمات في ظل المقاربة بالكفاءات، التي تستوجب عددا محددا في كل فوج تربوي، والذي لا يمكن تحقيقه بأي حل من الأحوال في ظل هذا الاكتظاظ وهذه الظروف، ضف لها مصدر ومحتوى الإصلاح ومضامينه التي جاءت فوقية، لم يسهم في صياغتها ومقترحاتها أفراد الجماعة التربوية، إذ أن لكل مجتمع بيئته ولكل بيئة نظامها التربوي.

مما يستنتج منه أن جل اساتذة التعليم الثانوي وفي وجود العوامل السابقة الذكر مجتمعة غير راضين وظيفيا في عملهم، مما يترتب عنه بعض المؤشرات التي تنعكس سلبا على المردود التربوي التعليمي للأستاذ كالغيابات والتمارض والاضرابات والشكاوي المتكررة، والتوتر او الفتور في العلاقات الاجتماعية بين أفراد الجماعة التربوية، مما يستدعي مراجعة للإصلاح التربوي، وفي الظروف الواجب توفيرها، سواء مادية او مالية او بشرية لأي إصلاح مستقبلي.

5- عرض وتحليل البيانات المتعلقة بالمقابلة:

5-1- عرض بيانات المقابلة مع مديري الثانويات والنظار:

باعتماد المقابلة كتقنية ثانوية داعمة لجمع البيانات والمساعدة في التعليل والتفسير لبعض البيانات الناتجة عن الاستمارة، تم إعداد دليل المقابلة المقننة لاستعماله في المقابلات التي تمت مع بعض مديري الثانويات والنظار، حيث بلغ عددهم عشرة مقابلات، يتم في هذا الجزء استعراض اهم خمس حالات مقابلة حسب كل سؤال وهي على النحو التالي:

السؤال الاول: هل أولت مضامين الإصلاح الجديدة ضرورة اهتمام الأساتذة بطرائق التدريس؟

أجوبة المشاركين:

المشارك1:(مدير ثانوية عمره 45 سنة، له 11 سنة خبرة في هذه الرتبة، خريج المدرسة العليا للأساتذة، مستواه الدراسي دكتوراه، تاريخ المقابلة2021/11/07 على الساعة 10:30 بمكتب مدير الثانوية**)**

الجواب1: نعم لقد أولت مضامين الإصلاح التربوي الاخيرة ضرورة اهتمام الأساتذة بطرائق التدريس، إلا ان هناك تباين بين الأساتذة في مستوى الاهتمام وتطبيق الطرائق، وقد يرجع ذلك الى تكوينهم القاعدي الذي اكتسبوه من الجامعة او من المدارس العليا.

المشارك2:(مدير ثانوية عمره 50 سنة، له 8 سنوات خبرة في هذه الرتبة، خريج الجامعة، مستواه الدراسي ليسانس، تاريخ المقابلة 2021/11/10 على الساعة 10:00 بمكتب مدير الثانوية**)**

الجواب1: نعم لقد أولت مضامين الإصلاح التربوي الاخيرة ضرورة اهتمام الأساتذة بطرائق التدريس، مع ملاحظة الاختلاف بين الأساتذة في مهاراتهم عند اختيارهم وتطبيقهم لطرائق التدريس.

المشارك3:(مدير ثانوية عمره 49 سنة، له 7 سنوات خبرة في هذه الرتبة، خريج الجامعة، مستواه الدراسي ماستر، تاريخ المقابلة 2021/11/11 على الساعة 15:00 بمكتب مدير الثانوية)

الجواب1: نعم لقد أولت مضامين الإصلاح التربوي الاخيرة ضرورة اهتمام الأساتذة بطرائق التدريس، مع تسجيلنا لتدخل عامل الخبرة في الاختيار الحسن لهذه الطرائق واتقانها من قبل الأساتذة مع تلاميذهم.

المشارك4:(ناظرة ثانوية عمرها 40 سنة، له 6 سنوات خبرة في هذه الرتبة، خريجة المدرسة العليا للأساتذة، مستواها الدراسي ماستر، تاريخ المقابلة 2021/11/15 على الساعة 14:00 بمكتب ناظر الثانوية)

الجواب1: نعم لقد أولت مضامين الإصلاح التربوي الاخيرة ضرورة اهتمام الأساتذة بطرائق التدريس، ونلاحظ أن هناك تميز للأساتذة خريجي المدارس العليا بالعمل بها.

المشارك5:(ناظر ثانوية عمره 46 سنة، له 8 سنوات خبرة في هذه الرتبة، خريج الجامعة، مستواه الدراسي ماستر، تاريخ المقابلة 2021/11/25 على الساعة 14:30 بمكتب ناظر الثانوية)

الجواب1: نعم لقد أولت مضامين الإصلاح التربوي الاخيرة ضرورة اهتمام الأساتذة بطرائق التدريس، ونلاحظ أن هناك تميز للأساتذة خريجي المدارس العليا بالعمل بها عن غيرهم من الأساتذة.

ما يستنتج من أجوبة المشاركين:

إن مضامين الإصلاح التربوي الاخيرة ركزت على ضرورة اهتمام أساتذة التعليم الثانوي بمختلف طرائق التدريس، لاسيما تلك الطرائق التي تتوافق والمقاربة البيداغوجية المعتمدة وهي المقاربة بالكفاءات، وتعتبر خبرة الأساتذة وطبيعة مؤسسة تخرجهم من حيث نوع التكوين القاعدي

الذي استفادوا منه، عاملا مهما في تحديد مهاراتهم لاختيار طرائق التدريس واتقانها، وهو ما يميز خرجي المدارس العليا للأساتذة.

السؤال الثاني: هل تعتقد أن الأساتذة يعتبرون ان التلميذ هو محور العملية التربوية التعليمية؟

أجوبة المشاركين:

المشارك1:

الجواب2: بعد زياراتي الدورية للأساتذة في اقسامهم، يمكن القول بان عدد معتبر من الأساتذة على دراية بالدور الاساسي والمحوري للتلميذ في بناء الدرس وفق ما تتطلبه المقاربة بالكفاءات المعتمدة في مضامين الإصلاح التربوي، الا ان بعض الاسباب كالاكتظاظ وقلة الوسائل التعليمية كثيرا ما تحول دون تجسيدها في الميدان.

المشارك2:

الجواب2: على الرغم من وجود نسبة معتبر من الأساتذة على علم بمحورية عمل التلميذ في بناء الدرس وفق الإصلاح الاخير، الا ان الكثير منهم لا يطبقه في الميدان وهناك من يعترضه ويقاومه، ويجسد التدرجات من خلال التلقين بحجة ضيق الوقت وكثرة أعداد التلاميذ في الفوج.

المشارك3:

الجواب2: نعم كثير من الأساتذة على علم بمحورية دور التلميذ في العملية التربوية التعليمية، ولكن قلة الخبرة وطبيعة تكوينهم القاعدي لم يؤهلهم بتجسيد ذلك في الصف الدراسي في كثير من الحالات.

المشارك4:

الجواب2: نعم ان جل الأساتذة يعتبرون ان التلميذ محور العملية التعليمة والتربوية، ومن اللافت للنظر ان تجسيد هذه الفكرة التي يتضمنها الإصلاح التربوي، اكثر سهولة ومهارة عند الأساتذة خرجي المدارس العليا.

المشارك5:

الجواب2: هناك نسبة معتبر من الأساتذة لا يعملون بمحورية ودور التلميذ في الفعل التربوي، نظرا لقلة معلوماتهم بسبب حداثتهم في التدريس او عدم استفادتهم من تكوين يؤهلهم لذلك.

ما يستنتج من أجوبة المشاركين:

ان جل الأساتذة على اطلاع وعلى معرفة من مقتضيات تطبيق مضامين الإصلاح التربوي لاسيما في شقها البيداغوجي وفق المقاربة بالكفاءات، على الرغم من وجود نسبة معتبرة من الأساتذة الذين لا يقرون بمحورية عمل التلميذ في بناء الدرس، مما يدل على عدم اطلاعهم او عدم معرفتهم بمحتوى الإصلاح الاخير ومقتضياته، وقد تفسره قلة خبرتهم وحداثتهم بالتدريس او عدم استفادتهم من تكوين قاعدي يؤهلهم لمواكبة متطلبات الإصلاح، مع وجود مقاومة لهذا الإصلاح في بعض الحالات.

السؤال الثالث: هل يتحكم الأساتذة في مختلف طرائق التدريس التي تتطلبها مضامين الإصلاح الاخير؟

أجوبة المشاركين:

المشارك1:

الجواب3: هو اختلاف بين الأساتذة في قدرة تحكمهم في مختلف طرائق التدريس التي تتوافق والمقاربة بالكفاءات التي اعتمدتها مضامين الإصلاح التربوي الاخير، فمنهم من هو على دراية

وتحكم في طريقة التعلم التعاوني وبيداغوجيا المشروع والوضعيات المشكلية وطرائق اخرى، ومنهم من لايزال يعتمد طريقة التلقين كما كان هو يدرس.

المشارك2:

الجواب3: الكثير من الأساتذة لا علم لهم بالطرائق المناسبة التي يفترض اعتمادها والتحكم فيها وفق المقاربة بالكفاءات نظرا لعدم تلقيهم معلومات كافية في تكوينهم الاولي.

المشارك3:

الجواب3: نعم النسبة الاكبر من الأساتذة لهم القدرة على التحكم في مختلف طرائق التدريس، وفق ما تلقوه في الجامعة او في تكوينهم التحضيري او بمرافقة ومتابعة المفتشين، الا ان بعض الظروف في الميدان تحول دون تجسيدها.

المشارك4:

الجواب3: كثيرا ما أجد أن الأساتذة الذين تخرجوا من المدارس العليا على علم بمختلف طرائق التدريس والوضعيات المناسبة لتطبيقها على خلاف خريجي الجامعات، ولهم اهتمام بالبحث والتكوين المستمر لتطوير معارفهم والعمل بتوصيات المفتشين وتوجيهات مديريهم وحتى زملائهم.

المشارك5:

الجواب3: هناك عدد معتبر من الأساتذة لا فكرة لديهم على مختلف طرائق التدريس وكيفية تجسيدها في الصف الدراسي، لعدم استفادتهم من توجيهات النظار في الجلسات التنسيقية وعدم تطبيق توصيات مفتشي المواد، ويعتمدون على التلقين بدعوى اكتظاظ الاقسام.

ما يستنتج من أجوبة المشاركين:

هناك تباين بين الأساتذة في قدرتهم على التحكم في مختلف طرائق التدريس كطريقة الوضعية المشكلية او بيداغوجيا المشروع او التعلم التعاوني التي تتوافق وبيداغوجيا الكفاءات،

فمنهم من لهم مهارة في استعمالها حسب طبيعة الوضعيات التعلمية، خاصة من كان لهم تكوين أولي متخصص، اومن أثرو معارفهم ومعلوماتهم بفضل تكوينهم المستمر بتفعيل توجيهات وتوصيات مديريهم ومفتشيهم، من خلال الملتقيات التكوينية والندوات التربوية والجلسات التنسيقية.

السؤال الرابع: كيف ترى شكل العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ أثناء سيرورة الدروس؟

أجوبة المشاركين:

المشارك1:

الجواب4: على العموم فان العلاقات الاجتماعية المنتشرة بين التلاميذ في الصف الدراسي هي علاقات الحوار والتشاور والتعاون، وهناك حالات خاصة للصراع والتوتر قد ترجع لبعض السلوكات المتعلقة بشخصية التلاميذ انفسهم، واحيانا بسبب مواقف بعض الأساتذة في التدريس لقلة خبرتهم وسوء تقديرهم لبعض التصرفات اثناء التدريس، مما تثير بعض المتعلمين خاصة وهم في هذه المرحلة العمرية من التعليم الثانوي.

المشارك2:

الجواب4: قلة انتشار العلاقات الصراعية التنافرية بين التلاميذ، وهناك توافق على العموم وتعاون بين التلاميذ، الا ان ما نسجله هو التباين في هذه العلاقات من تصريحات الأساتذة عند نفس تلاميذ القسم الواحد بسبب التباين بين الأساتذة في طريقة تدريسهم واثارة التعامل بين التلاميذ.

المشارك3:

الجواب4: ان العلاقات الاجتماعية السائدة بين التلاميذ من خلال ما ينقله لنا الأساتذة في الجلسات التنسيقية والندوات التربوية ، هي علاقات الحوار والتعاون بينهم ، عدا بعض الحالات الخاصة المنعزلة التي يكون فيها التوتر والصراع على امور جانبية، الا ان بعض حالات الأساتذة وبسبب طريقة تدريسهم كثير ما يكون عندهم التوتر بين التلاميذ في الحركية والمشاركة في القسم.

المشارك4:

الجواب4: ان شكل العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ أثناء سيرورة الدروس تختلف من استاذ لآخر ومن مادة لأخرى وفي عمومها هي علاقات ايجابية يسودها الاستقرار، الا في بعض الحالات عند اقسام معينة، بسبب وجود بعض التلاميذ الذين يعملون على اثارة الفوضى والتوتر بين زملائهم، وفي بعض الحالات بسبب طريقة تدريس بعض الأساتذة واسلوب تعاملهم مع التلاميذ الذين تجدهم عند اغلب الأساتذة على توافق ومشاركات تعاونية منظمة، الا مع استاذ او اثنين ينقلب الصف الدراسي الى الفوضى والتنافر والصراعات الجانبية بين التلاميذ.

المشارك5:

الجواب4: ان طريقة تواصل وتعامل الأساتذة مع التلاميذ وطرائق تدريسهم من شأنها ان تأثر وتحدد شكل العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ في حصصهم الدراسية، فان كانت هذه الطرائق فيها التشويق والاثارة لحب التعلم والاكتشاف لدى التلاميذ، مع فتح مجال الحوار وتبادل الآراء والافكار والتشاور سيعمل على تشكيل العلاقات الاجتماعية الايجابية بينهم، وهو ما تسعى له المقاربات البيداغوجية الجديدة بتطبيق طرائق التدريس المناسبة.

ما يستنتج من أجوبة المشاركين:

إن العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ يسودها على العموم الاستقرار وقلة التوتر، فكثيرا ما يكون التلاميذ على تعاون من خلال مجال النقاش الذي أصبح الأساتذة يتيحونه بين التلاميذ، وأحيانا تكون هناك منافسة بينهم وقد تنتابهم من حين لآخر حالات لعلاقات صراعية وتنافرية، هي من سمات أي تجمع بشري، وكل هذه الأشكال قد تثيرها طرائق التدريس ونمط النقاش والحوار الذي يسير به الأساتذة العملية التربوية التعليمية.

السؤال الخامس: هل الظروف المادية والمالية في الثانوية تساعد على تطبيق طرائق التدريس وفق المقاربة بالكفاءات؟

أجوبة المشاركين:

المشارك1:

الجواب5: إن تطبيق بعض طرائق التدريس من قبل الأساتذة لمواضيع معينة وفق المقاربة بالكفاءات يحتاج احيانا الى وسائل بيداغوجية وظروف تمدرس مواتية، تتعلق بعدد معين للتلاميذ في الفوج التربوي، إلا انه في السنوات الاخير شهدت الثانوية اكتظاظا في عدد التلاميذ وقلة الوسائل البيداغوجية، وانعدامها احيانا بسبب تقليص ميزانية تسيير المؤسسة وانعدام تجهيزها المخبري الاولي منذ سنة2008، مما جعل الظروف غير مساعدة في كثير من الحالات.

المشارك2:

الجواب5: إن الظروف المالية والمادية غير مساعد في اغلب الحالات على تطبيق بعض طرائق التدريس، وفق المقاربة في الكفاءات خاصة في السنوات الاخيرة.

المشارك3:

الجواب5: ان تقليص ميزانية التسيير في السنوات الاخيرة، اعاق المدرين على تلبية احتياجات الوسائل البيداغوجية والوسائل التعليمية، التي تساعد في انجاز بعض النشاطات التعلمية، مما أعاق تطبيق طرائق التدريس التي تستوجب توفير هذه الوسائل.

المشارك4:

الجواب5: شهدت الثانوية هذه السنوات تقليص في ميزانية تسييرها، وعدم استفادتها من التجهيز الاولي للأجهزة العلمية والوسائل المخبرية، وزيادة عدد التلاميذ مما ادى الى الاكتظاظ، كلها عوامل

اجتمعت لتجعل من الظروف المالية والمادية غير مساعدة على تطبيق طرائق التي يراها الأساتذة مناسبة ومساعدة لوضعية تعلمية معينة.

المشارك5:

الجواب5: الظروف المادية والمالية في عمومها غير مناسبة ليطبق ويختار الاستاذ طرائق التدريس التي تناسب نشاطه التعلمي التعليمي وفق المقاربة بالكفاءات، مما يدفع بالأستاذ الى اجتهادات شخصية او التنسيق مع الناظر والمدير، لتوفير الوسائل التعليمية البديلة، بإمكانياتهم وعلاقاتهم الخاصة.

ما يستنتج من أجوبة المشاركين:

إن الظروف المالية والمادية في الثانويات غير كافية وغير مساعدة على تطبيق مختلف طرائق التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، وذلك بسبب تقليص الاعتمادات المالية المخصصة لميزانية تسيير الثانويات والتي قلصت في السنوات الاخيرة الى الثلث، وانعدام التجهيزات الاولية خاصة ما تعلق بالتجهيز العلمي للمخابر في كثير من الثانويات، مما انعكس سلبا في نقص اقتناء الوسائل والمواد التعليمية التي كثيرا ما يحتاجها الأساتذة في تطبيق دروسهم، وفق مختلف طرائق التدريس التي تمليها مضامين الإصلاح التربوي الاخير ليجد الاستاذ نفسه بين ضرورة تطبيق طرائق تدريس مقررة وقلة او انعدام الوسائل التعليمية بسبب شح الموارد والمخصصات المالية اللازمة لتوفيرها، واكتظاظ كثير من الثانويات.

السؤال السادس: هل أولت مضامين الإصلاح الجديدة ضرورة اهتمام الأساتذة بمختلف عمليات التقويم؟

أجوبة المشاركين:

المشارك1:

الجواب6: نعم لقد اولت مضامين الإصلاح التربوي الاخيرة ضرورة اهتماه الأساتذة بمختلف عمليات التقويم، ويظهر ذلك جليا من خلال النصوص التنظيمية والمراسلات الرسمية التي توضح آليات ومراحل التقويم التي ينبغي للأساتذة اتباعها في تقويمهم لتلاميذهم، انطلاقا من التقويم التشخيصي الى التقويم المستمر فالتقويم التحصيلي، والالحاح على المديرين والمفتشين ضرورة مرافقة الأساتذة في ذلك، وتوضيح ذلك للأساتذة في مختلف النشاطات والجلسات واللقاءات التكوينية.

المشارك2:

الجواب6: ان الرزنامة السنوية والفصلية للتقويمات التي تعلنها وزارة التربية كل موسم دراسي في ظل تطبيق الإصلاح التربوي الاخير، وتلح على ضرورة تطبيقها واحترامها، ورقمنة قطاع التربية لمتابعتها مركزيا، والحرص على تذكير المسؤولين المباشرين، من أجل متابعة مدى تنفيذ الأساتذة لذلك، وتذكير الأساتذة بأهمية التقويم في تكوينهم المستمر من قبل المفتشين والمديرين، يؤكد على الاولوية التي اعطتها مضامين الإصلاح الاخير لمختلف مراحل التقويم.

المشارك3:

الجواب6: نعم لقد اولت مضامين الإصلاح التربوي الاخيرة ضرورة اهتماه الأساتذة بمختلف عمليات التقويم، وتم استحداث التقويم المستمر الذي يشمل تقييم الانشطة الصفية والمنزلية، ورفع معاملها في المعدل العام لكل مادة، لمساعدة التلاميذ وعدم حصر التقييم في الاختبارات، واستحداث الامتحان الاستدراكي في يوم او يومين، وقد تعوض نتيجته تقويم عام دراسي كامل لمساعدة ارتقاء التلاميذ الى المستوى الاعلى.

المشارك4:

الجواب6: إن ما يتلقاه الأساتذة في تكوينهم بخصوص مختلف عمليات التقويم واهميتها في تحفيز التلاميذ على التحصيل الدراسي الجيد وضرورة تعاونهم مع الأساتذة، لتطوير نتائج التقييم واستغلالها في تقويم اي نقص او تأخر دراسي قبل التقويم الختامي، واعطاء أهمية للتقويم التشخيصي عند كل بداية انطلاق في مرحلة تعليمية، وتحديد مكتسبات المتعلمين لضبط احتياجاتهم والنقائص العلمية والمعرفية عندهم، وهي من مقتضيات مضامين الإصلاح التربوي الاخير، مما يدل على ايلائها ضرورة اهتمام الأساتذة بمختلف انواع التقويم.

المشارك5:

الجواب6: نعم لقد أولت مضامين الإصلاح التربوي المطبق ضرورة اهتمام الأساتذة بمختلف عمليات التكوين، ويتم تأكيد ذلك من خلال لقاءاتهم التنسيقية مع النظار، ومناقشة كل المستجدات في اساليب المعالجة والتقويم والتنسيق بين الأساتذة لضمان تقويم موحد لاسيما في نفس المستوى والتخصص للأقسام الموحدة، بوضع مقياس موحد كلما سمحت الظروف، لضمان الانتقال العادل للمستوى الاعلى بين التلاميذ.

ما يستنتج من أجوبة المشاركين:

هناك اجماع عند المديرين والنظار بخصوص ما أولته مضامين الإصلاح التربوي لضرورة اهتمام أساتذة التعليم الثانوي بمختلف عمليات التقويم، وذلك بإدراج مختلف اساليب التقويم وانواعها في النشاطات التكوينية الداخلية او الخارجية ومختلف عمليات التكوين المستمر وزيارات المرافقة والتفتيش، وما يعقبها من ملاحظات وتوجيه من قبل المفتشين والمدراء، والنظار في جلسات التنسيق، بخصوص مختلف انماط التقويم سواء التشخيصي او، المستمر، او الختامي، الواجب على الأساتذة مراعاتها وإجراءها من بداية السنة حتى نهايتها مع تلاميذهم، بما فيها الامتحان

الاستدراكي المستحدث في نهاية السنة، لضمان تحصيل دراسي جيد للمتعلمين يأهلهم للارتقاء الى القسم الأعلى.

السؤال السابع: كيف ترى شكل العلاقات الاجتماعية السائدة بين الأساتذة وتلاميذهم ؟

أجوبة المشاركين:

المشارك1:

الجواب7: إن العلاقات الاجتماعية السائدة بين الأساتذة وتلاميذهم في عمومها هي علاقات حوارية تشاورية، شجعتها طرائق التدريس المعتمدة من قبل الأساتذة وعززتها انواع التقويم، التي يعتمدها الأساتذة انطلاقا من التقييم فالتشخيص فاقتراح نشاطات الدعم والتقوية، فإعادة التقويم لضمان تحصيل دراسي تعززه علاقات المرافقة والتوجيه بين الأساتذة وتلاميذهم، بعيدا عن كل أشكال التسلط والصراع والتوتر بين أهم عاملين في الفعل التربوي.

المشارك2:

الجواب7: إن ما يتلقاه الأساتذة خلال جلساتهم التنسيقية الدورية من مديريهم ونظارهم وتوصيات مفتشيهم، على ضرورة تعزيز العلاقات التوافقية وفتح الحوار والتشاور والنقاش مع التلاميذ في الصف الدراسي، والمرونة في تقويمهم لتعزيز ما تم اكتسابه من معلومات ومعارف وتدارك ما نقص تحصيله، وهو ما تضمنته مضامين الإصلاح التربوي، كلها ساعدت على اعادة تشكيل العلاقات الحوارية التشاورية بين الأساتذة وتلاميذهم وضرورة مرافقتهم وتوجيههم كلما دعت الضرورة لذلك.

المشارك3:

الجواب7: العلاقات الاجتماعية بين الأساتذة وتلاميذهم في جلها هي علاقات المرافقة والتوجيه، من قبل الاستاذ لتلاميذهم سواء عند سيرورة الدروس باعتماد طرائق بعيدة عن كل تسلط وهيمنة،

او من خلال عمليات التقويم التي تعتمد على تقييم التلاميذ من بداية ولوجهم للصف الدراسي، حتة مغادرته، وذلك بتحديد نقاط الضعف عندهم والتخطيط لاستدراكها، وفق عمليات التقويم التي تستوجب مرافقة التلاميذ وتوجيههم لرفع تحصيلهم الدراسي وتشجيع المتفوقين منهم، وفق توجيهات وخطى أقرتها مضامين الإصلاح التربوي.

المشارك4:

الجواب7: إن نجاح الفعل التربوي بركائزه الثلاث معلم، متعلم، مادة علمية، يستوجب طابع التكامل بين هذه العناصر لتحقيق الاهداف المرسومة وهو نجاح المتعلم، وتنمية كفاءاته ومهاراته وقدرته على التواصل والتفاعل، وهو ما يلزم الأساتذة على ضرورة ترسيخ مبدأ الحوار والتشاور والمرافقة والتوجيه لكل المتعلمين بمختلف مستوياتهم، وهو ما يسجل انتشاره في وسط الثانوية من حيث العلاقات الايجابية المنتشرة بين الأساتذة والمتعلمين، على الرغم من وجود بعض الحالات الشاذة التي تخرج عن هذا الاطار وقد تكاد تكون معزولة يستوجب معالجتها.

المشارك5:

الجواب7: ما ألاحظه في التقييم العام للعلاقات الاجتماعية بين الأساتذة والتلاميذ هي علاقات ايجابية في عمومها، يعكسها طبيعة التواصل والتفاعل المقبول بين الأساتذة وتلاميذهم، وتوافقهم بمساعدة الأساتذة للمتأخرين منهم في تحصيلهم الدراسي ومعاونتهم على التعلم، ومرافقة وتحفيز المتفوقين لتطوير كفاءاتهم وتميزهم.

ما يستنتج من أجوبة المشاركين:

تأكيد الانتشار المعتبر للعلاقات الحوارية التشاورية، والتوافقية او المرافقة والتوجيه، السائدة بين الأساتذة وتلاميذهم، وقلة انتشار العلاقات التسلطية والصراعية بين الأساتذة و تلاميذهم، وذلك أن تطبيق مختلف أنماط التقويم من قبل الأساتذة حسب خصوصية كل مرحلة تعليمية لمستوى

معين، يتيح لهم الكشف على المستوى التحصيلي لدى كل متعلم، مما يسمح بالتخطيط لإستدراك بعض التَعَلمَات، وتحديد الكفاءات المستهدفة وفق المقاربة بالكفاءات المقررة في مضامين الإصلاح التربوي الاخير، التي تستوجب اعادة تشكيل العلاقات الاجتماعية الايجابية، بما يخدم العملية التربوية التفاعلية، بعناصرها الثلاث معلم، متعلم، ومحتوى تعليمي، ضمن شبكة العلاقات الاجتماعية في الوسط المدرسي.

السؤال الثامن: هل أولت مضامين الإصلاح التربوي ضرورة الاهتمام بمختلف عمليات تكوين الأساتذة؟

أجوبة المشاركين:

المشارك1:

الجواب8: نعم لقد اهتمت مضامين الإصلاح التربوي ضرورة الاهتمام بتكوين الأساتذة، خاصة التكوين أثناء الخدمة، من أجل تمكين الأساتذة الناجحين في مسابقات التوظيف، من أجل مسايرة مضامين الإصلاح التربوي، بإكسابهم مهارات التدريس التي يفتقدونها على خلاف خريجي المدارس العليا.

المشارك2:

الجواب8: على الرغم من لمختلف الأساتذة خاصة اهتمام الجهات الوصية ببرمجة نشاطات تكوينية أثناء الخدمة للأساتذة المدمجين او الناجحين في مسابقات التوظيف، الا ان كثافة البرامج والحجم الساعي للتدريس من جهة وللتكوين المستمر أخرى تحول دون استفادة الأساتذة المتكونين من تحصيل الكفاءات المستهدفة منه.

المشارك3:

الجواب8: نعم لقد اهتمت مضامين الإصلاح التربوي بضرورة الاهتمام بالتكوين المستمر للأساتذة، وضرورة برمجة و تفعيل الجلسات التنسيقية والندوات التربوية الداخلية والخارجية بين الأساتذة لتبادل الخبرات، والملتقيات التكوينية مع مفتشي المواد لإكسابهم المهارات التربوية والبيداغوجية، وتسيير العلاقات الاجتماعية، مع أفراد الجماعة التربوية، وفق النصوص التنظيمية التي جاءت مصاحبة للإصلاح المطبق.

المشارك4:

الجواب8: قد تظهر القرارات الاخيرة المواكبة للإصلاحات التربوية المؤكدة على إلزامية تفعيل الندوات التربوية، واللقاءات التكوينية مع مفتشي المواد، والاهتمام بالتكوين المستمر للأساتذة، وكذا التكوين البيداغوجي التحضيري، للأساتذة الناجحين في مسابقات التوظيف من خريجي الجامعات، دون الاهتمام الفعلي بالتكوين القاعدي المتخصص، من خلال توظيف خريجي الأساتذة المتخرجين من المدارس العليا للأساتذة، نظرا لطبيعة التكوين المميز لهم في التربية والتعليم، الذي يغني عن تكوين الأساتذة المدمجين وتلقينهم أبجديات التدريس.

المشارك5:

الجواب8: نعم لقد اهتمت مضامين الإصلاح التربوي بضرورة اهتمام الأساتذة بتكوين الأساتذة، في الجانب التربوي والبيداغوجي الذي يفتقر إليه الأساتذة خريجي الجامعات بسبب تكوينهم الاولي الذي لم يتح لهم معارف ومعلومات تتعلق بضرورية مهنة التدريس، كطرائق التدريس وانماط التقويم في الشق البيداغوجي، وكيفية التعامل مع التلاميذ في مختلف المواقف التربوية، وحدود التعامل مع باقي أفراد الجماعة التربوية، بمعرفة حقوق وواجبات الأساتذة، ودور مختلف الشركاء المباشرين وغير المباشرين في الوسط المدرسي.

ما يستنتج من أجوبة المشاركين:

هناك إجماع على أن مضامين الإصلاح التربوي أعطت أولوية بضرورة الاهتمام بتكوين الأساتذة، خاصة التكوين المستمر أو أثناء الخدمة، لتمكين الأساتذة من مواكبة متطلبات الإصلاح، على إثر اعتماد المقاربة بالكفاءات كمقاربة بديلة للمقاربة بالأهداف الإجرائية، وما تستوجبه من الاستاذ من معرفة فنون التدريس، من مختلف طرائق التدريس وأنماط التقويم المقررة بيداغوجيا، ومختلف التوجيهات الإدارية والتنظيمية، التي تضبط شبكة العلاقات الاجتماعية المتداخلة والمتكاملة بين مختلف الفاعلين في الجماعة التربوية، إلا أن برمجة الانشطة التكوينية للأساتذة خرجي الجامعات الناجحين في مسابقات التوظيف، يحول دون الاستفادة منه كثافة البرامج والحجم الساعي لعمل الأساتذة، في حين أن الاهتمام بالتكوين القاعدي يحصره البعض في ضرورة الاعتماد على الأساتذة خريجي المدارس العليا نظرا لتكوينهم المتخصص.

السؤال التاسع: ما هو التكوين الذي يفترض ان يستفيد منه الأساتذة قبل توظيفهم وبعده؟

أجوبة المشاركين:

المشارك1:

الجواب9: بدون أي شك يجب أن يستفيد الأساتذة من التكوين المتخصص الذي تطبقه المدارس العليا للأساتذة، وبعد توظيفهم وجب الاستمرار في التكوين أثناء الخدمة من خلال الجلسات التنسيقية والندوات التربوية والملتقيات، التي تسمح للأساتذة بتطوير مهارات التعليم والتقويم والتعامل مع التلاميذ، والتواصل والتفاعل وبناء وتشكيل العلاقات الاجتماعية الايجابية مع أفراد الجماعة التربوية، ومواكبة الإصلاح الحالي وأي إصلاحات مستقبلية.

المشارك2:

الجواب9: على الرغم من وجود بعض الأساتذة من خريجي الجامعات استطاعوا الاندماج والتميز في الاندماج في المؤسسات التربوية واتقان عملهم، إلا ان الميدان يثبت ان التكوين الاولي الذي يجب ان يخضع له الأساتذة قبل توظيفهم هو تكوين المدارس العليا او المعاهد التكنولوجية سابقا.

المشارك3:

الجواب9: إن التكوين المتخصص في المدارس العليا في مختلف المقاييس المختصة في التربية والتعليم، تجعل منه التكوين الامثل الواجب ان يستفيد منه الأساتذة قبل توظيفهم، أما بعد التوظيف فلا غنا عن التكوين المستمر لمسايرة التطورات التي قد يشهدها النظام التربوي.

المشارك4:

الجواب9: واقع عملي في الثانوية كأستاذة متخرجة من المدرسة العليا عملت مع الأساتذة الزملاء ونسقت معهم، وباعتباري اليوم ناظرة ثانوية اعمل على متابعة اعمال الأساتذة ومدى فاعليتهم في التدريس، يتأكد لي أن التكوين المتخصص في تعليمية المادة والتشريع المدرسي وعلم النفس والتربص الميداني الذي تسهر المدارس العليا على تنفيذه مع الطلبة الأساتذة، تجعل منهم أساتذة مميزين واكثر فاعلية من غيرهم عند توظيفهم ولا يحتاجون للتكوين البيداغوجي التحضير كما يحصل مع الأساتذة خريجي الجامعات، مما يعني أن التكوين المفترض أن يستفيد منه الأساتذة لتوظيفهم هو التكوين القاعدي في المدارس العليا، أما التكوين المستمر فلا بد منه طيلة عمل الأساتذة لتطوير معارفهم ومعلوماتهم ومواكبة التطور الذي يشهده العالم.

المشارك5:

الجواب9:أرى أنه من الضروري ان يكون التكوين القاعدي للأساتذة قبل توظيفهم في المدارس العليا او المعاهد التكنولوجية، نظرا لطبيع ومحتوى التكوين المتخصص الذي تعتمده المدارس

العليا، وينعكس في الممارسات الوظيفية لمتخرجيها وفعاليتهم في التدريس والعمل والتنسيق مع زملائهم واهتمامهم بالتكوين المستمر الذي هو ضروري لكل استاذ حتى تقاعدهم.

ما يستنتج من أجوبة المشاركين:

من الضروري تكوين الأساتذة في المدارس العليا والمعاهد، وكذا التكوين المستمر على حد سواء، نظرا لطبيعة التكوين المتخصص في التربية والتعليم الذي يخضع له الطلبة الأساتذة في المدارس العليا من بداية ولوجهم لها حتى تخرجهم، على خلاف الجامعات وهو الذي يجعل من الأساتذة المتخرجين من المدارس العليا مميزين عن غيرهم، في سرعة الاندماج في الوسط المدرسي وفعاليتهم في التدريس واستفادتهم واهتمامهم بالتكوين المستمر، الذي يعتر تكوينا تكميليا يسمح بتجديد المعلومات ومواكبة الإصلاحات المقررة في البرامج والمناهج، ويتيح للأساتذة تطوير كفاءاتهم في التدريس والتواصل والتفاعل وبناء وتشكيل العلاقات الاجتماعية الايجابية مع أفراد الجماعة التربوية.

السؤال العاشر: كيف تقيم العلاقات الاجتماعية السائدة بين الأساتذة والفريق الاداري مدير، ناظر، مستشار التربية؟

أجوبة المشاركين:

المشارك1:

الجواب10: ان العلاقات الاجتماعية السائدة في الثانوية بين الأساتذة والفريق الاداري، هي علاقات اجتماعية يسوده الحوار والتشاور، الذي يعززه التوافق بينهم والتعاون لضمان استقرار المؤسسة وسيرها الحسن، حيث يعتبر تفعيل مختلف المجالس التنسيقية ومجلس التسيير والتوجيه وخلايا الاصغاء والمتابعة، عوامل مساعدة على رفع الانشغالات ومناقشتها واقتراح الحلول، وحل

النزاعات والصراعات وتذليل الصعوبات، يدعمها في ذلك معرفة مختلف الأفراد الفاعلين لحقوقهم وواجباتهم، والتشريع المدرسي الذي يحدد ضوابط ومجالات العمل والتفاعل والتواصل بين الأفراد.

المشارك2:

الجواب10: تعتبر العلاقات التوافقية والتعاونية هي الاكثر انتشار في العلاقات الاجتماعية العامة بين الفريق الاداري والأساتذة، على الرغم من وجود بعض الحالات الصراعية او التنافرية التي تعتبر معزولة.

المشارك3:

الجواب10: تتراوح العلاقات الاجتماعية بين الأساتذة والفريق الاداري بين التوافق والتعاون حينا والتوتر والتنافر حينا آخر، إلا أن التزام الأفراد القيام بواجباتهم في حدود التشريع المدرسي المعمول به يضمن حقوقهم، وينظم سيرورة تواصلهم وتفاعلهم، ويتيح لهم تشكيل العلاقات الاجتماعية مع زملائهم، ويمكنهم من معالجة اي إشكالات او صراعات قد تنتاب هذا التفاعل، وهو الحال الغالب في المؤسسات التربوية.

المشارك4:

الجواب10: إن علاقات الحوار والتشاور هي السائدة في الثانوية بين الفريق الاداري والأساتذة، لكون العمل الجماعي وعمل الفريق هو الغالب، وساعد في ذلك تفعيل مختلف مجالس التنسيق التي تهتم بالحوار والتشاور في التسيير والتوجيه، وحل النزاعات والتوترات بالإصغاء والمتابعة، مما سمح باستقرار المؤسسة وتطوير نتائجها.

المشارك5:

الجواب10: العلاقات الاجتماعية بين الفريق الاداري والأساتذة علاقات انسجام وتوافق على العموم، ورسخ ذلك وأنجحه تطبيق التوجيهات التنظيمية التي جاء بها الإصلاح التربوي لتنظيم

الجماعة التربوية، التي تحدد دور مختلف الفاعلين وتنظم تفاعلهم من قبل المدير وفريقه الاداري، ودعم ذلك تعاون الأساتذة بتنسيقهم والتزامهم بحقوقهم وواجباتهم والتزام التشريع المدرسي وفق ما تعلموه في تكوينهم الاولي، او استفادوا منه في تكوينهم المستمر.

ما يستنتج من أجوبة المشاركين:

التأكيد على انتشار علاقات التوافق والانسجام، السائدة بين الأساتذة والطاقم الاداري من مدير وناظر ومستشار التربية ، بفتح قنوات الحوار والتشاور التي يعمل المدير وفريقه الاداري على ترسيخها مبدأ عمل مع كل الموظفين، و والعمل على التعاون والتضامن بينهم لتذليل الصعوبات والمعوقات ونبذ كل أشكال الصراع والتنافر، بتفعيل مختلف مجالس التنسيق، لتفادي انعكاساتها السلبية على العملية التربوية التعليمية، وهو ما يعكس حالة من التوافق والاستقرار التي يسعى النظام التربوي بمؤسساته الى احداثها من وراء تطبيق مضامين الإصلاح التربوي، التي تشجع على فتح قنوات التواصل والحوار والتشاور، وتفعيل عمل الجماعي للفريق من أجل ضمان التكيف والاستقرار داخل النسق التربوي، إذ أجمع المديرين والنظار على أن طبيعة تكوين الأساتذة يساعدهم في العمل على تحسين علاقاتهم الاجتماعية مع الفريق الاداري، بمعرفتهم لحقوقهم وواجباتهم والتشريع المدرسي، الذي يمدهم بمهارات التواصل والتفاعل وتشكيل العلاقات الاجتماعية الإيجابية مع أفراد الجماعة التربوية.

السؤال الحادي عشر: هل حقق الإصلاح التربوي الرضى الوظيفي لدى الأساتذة؟

أجوبة المشاركين:

المشارك1:

الجواب11: من خلال ما نشهده من غيابات للأساتذة وقلة فاعليتهم في المجالس رغم حضورهم، وعدم تطبيقهم المطلق لما جاءت به مضامين الإصلاح التربوي بسبب قلة الوسائل التعليمية من

جهة نتيجة ضعف ميزانية التسيير، واكتظاظ الاقسام من جهة أخرى، الذي يحول دون تطبيق بعض طرائق التدريس بسبب العدد الكبير للتلاميذ، وكذا عدم تنفيذ مختلف التقويمات كما أقرتها مضامين الإصلاح التربوي، وعدم اقتناع البعض من الأساتذة بالمقاربة بالكفاءات كمقاربة بيداغوجية مستوردة، كلها عوامل تؤكد عدم الرضى الوظيفي عندنا كمدراء وعند اغلب الأساتذة الزملاء.

المشارك2:

الجواب11: لا أعتقد بوجود رضى وظيفي عند الأساتذة وعندي، بعد تطبيق الإصلاح التربوي الاخير، لأن الظروف المادية والمالية في الثانويات واسلوب التسيير الحالي المركزي او المحلي لا يسمح بتوفير الجو المحفز داخل الثانويات لممارسة الوظيفة، ولعب مختلف الأدوار من طرف أفراد الجماعة التربوية على أكمل وجه.

المشارك3:

الجواب11: لا يوجد رضى وظيفي عند الأساتذة وتعكسه ممارساتهم اليومية، وعدم انخراطهم في النشاطات الجماعية الثقافية والرياضية والعلمية، وغياب الحماسة للتدريس عند اغلبهم، رغم ما تمليه مضامين الإصلاح التربوي المعتمدة من طرائق حديثة في التدريس يقر اغلب الأساتذة بان ظرفها غير مهيأة في الميدان، وأرى بأن من أهمها غياب الوسائل التعليمية والتجهيزات، وعجز الإدارة عن اقتنائها بسبب قلة الميزانية وهي ميزانية تسيير وليس تجهيز.

المشارك4:

الجواب11: جاءت الإصلاحات التربوية دون ان يسهم في صياغتها واقتراحها اهل القطاع من الميدان، وهي تطبيق لمقاربات بيداغوجية مستوردة طبقت في التكوين المهني، دون ان تراعي خصوصية المجتمع وظروفه، مما جعل الكثير من الأساتذة غير مقتنعين بمضامينها ولو طبقوها،

ضف لها الظروف المالية غير المناسبة لأغلب الثانويات في السنوات الاخيرة بسبب تقليص ميزانياتها، وكذا إدماج أساتذة في قطاع التربية والتعليم تكوَّنوا ليجدوا أنفسهم في وظيفة، غير الوظيفة التي كانوا يتمنوها بعد تخرجهم من الجامعة، وكذا نمط التقويم وآليات الارتقاء المفروضة، التي أصبحت تركز على الكم لا الكيف، هي عوامل جعلت من أغلب الأساتذة يؤدون وظيفتهم على مضض، لأنهم يعتبرونها وسيلة رزق كما صرح لي الكثير لا رسالة مجتمع، مما يعكس عدم الرضى الوظيفي عند الكثير منهم.

المشارك5:

الجواب11: إذا كان الرضى الوظيفي هو تشكل اتجاه ايجابي للموظف داخل بيئة عمله، تسمح له بالانسجام والإبداع والرضى عن تلك البيئة وظروفها، إلا أن ما نشهده مع الأساتذة من تذمر يومي لقلة التجهيزات او كثرة التلاميذ في الصف الدراسي، او ارهاق بعض الأساتذة وتغيبهم نظرا لعملهم الموازي بدعوى تحسين ظروفهم المعيشية، مما يدل على عدم رضاهم على وظيفتهم وظروفها.

ما يستنتج من أجوبة المشاركين:

هناك إجماع بأن الإصلاح التربوي الاخير لم يحقق للأساتذة الرضى الوظيفي، على الرغم بما جاء به الإصلاح التربوي من طرائق تدريس حديثة وأنماط تقويم، واعتماد مخطط تكويني للأساتذة لمسايرة الإصلاح المطبق، والسعي لتحسين العلاقات الاجتماعية بين أفراد الجماعة التربوية، إلا أن الظروف المحيطة بالعمل داخل المؤسسات التربوية، ولد موقفا سلبيا لدى الأساتذة اتجاه عملهم، تجلى في عدم الرضى الوظيفي، ويرجع ذلك الى الظروف المادية والمالية غير المساعدة على تطبيق الإصلاح التربوي، في عدة جوانب لاسيما تقليص ميزانيات المؤسسات التربوية في السنوات الاخيرة، ونقص الهياكل مما أدى الى اكتظاظ في عدة مؤسسات تربوية، فأعاق تطبيق الكثير من

النشاطات والتقويمات في ظل المقاربة بالكفاءات، التي تستوجب عددا محددا في كل فوج تربوي، ضف لها مصدر ومحتوى الإصلاح التربوي ومضامينه التي جاءت فوقية، ولم يسهم في صياغتها ومقترحاتها أفراد الجماعة التربوية، فتشكل لهم عائقا وظيفيا عند الكثير منهم بدل الرضى الوظيفي الذي يطمح له كل أستاذ، كفرد فاعل في جماعته ووسطه التربوي وكوحدة أساسية يرتكز عليها في النسق التربوي لأجل تحقيق أهدافه.

ملخص:

يعتبر عرض وتحليل البيانات من أهم الفصول كونه ثمرة جهد الباحث من خلال المعلومات النظرية التي تكسبه الخلفية العلمية بخصوص موضوع البحث، مما تتيح وتسهل له عملية استقصاء الحقائق الميدانية من مجتمع البحث وعينة الدراسة، باستعمال أدوات جمع البيانات التي اعتمدتها الدراسة.

حيث كانت هناك أداتين لجمع البيانات، الاستبيان كأداة أساسية موجه لأساتذة التعليم الثانوي، والمقابلة أداة ثانوية موجه لمديري ونظار الثانويات، الذين تم الالتقاء بهم في الثانويات عند زيارتها لتوزيع استمارات الاستبيان، وعند تفريغها تم العرض الكمي للبيانات المتحصل عليها، باستعمال برنامج الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية Spss، في جداول بسيطة وأخرى مركبة وأشكالا لأعمدة تكرارية ونسب مئوية، وزعت هذه الأخيرة وفق محاور حسب فرضيات الدراسة.

ليتم بعدها تحليل البيانات تحليلا رياضيا ثم تفسيرا سوسيولوجيا يتماشى والمقاربة والمنهج السوسيولوجي المعتمد، وتدعيم هذا التحليل بالمعلومات والافكار والاستنتاجات المستخلصة من الاستبيان أو المقابلة ، التي تم عرض نماذج منها لأجوبة بعض المشاركين وأهم ما استخلص منها، لتساعد في الفصل الموالي التحقق من فرضيات الدراسة واستخلاص النتائج.

الفصل السادس

مناقشة النتائج

والتوصيات

مناقشة النتائج:

تم من خلال هذه الدراسة إثارة تساؤلات من قبل الباحث بخصوص ظاهرة شهدها في محيطه الاجتماعية بالوسط المدرسي، تتعلق بتأثير مضامين الإصلاحات التربوية في إعادة تشكيل العلاقات الاجتماعية بين أفراد الجماعة التربوية، ومن خلال المعلومات والتخمينات كان التصريح بخصوص العلاقة بين المتغيرات الذي تضمن تحقيقا إمبريقيا، والذي كان واضحا في فرضيات الدراسة الثلاث كإجابات اولية لتساؤلات الدراسة، فكانت مختلف مراحل الدراسة في شقها النظري او الميداني تسعى الى التحقق من هذه الفرضيات بالنفي او الاثبات، وكما في جل الدراسة كثيرا ما يتم بعد التأكد من الفرضيات الوصول الى نتائج مرافقة او عرضية يستفاد منها في الدراسة ذاتها وفي الدراسات المستقبلية، ولقد توصلت هذه الدراسة بعد تحليل وتفسير البيانات والمعلومات الى مجموعة من النتائج نوجزها في النقاط التالية:

1-1-فيما يتعلق بالفرضية الأولى:

لطرائق التدريس المعتمدة وفق مضامين الإصلاح التربوي من قبل الأساتذة دور إيجابي في تحسين العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين، وهو ما يؤكد تحقق الفرضية الأولى بناء على ما تم الاجماع عليه من قبل المبحوثين في النقاط التالية:

- لقد أولت مضامين الإصلاح التربوي الجديدة ضرورة اهتمام الأستاذ بطرائق التدريس التي تتوافق والمقاربة البيداغوجية المعتمدة.

- ضرورة تحكم الأساتذة في طريقة حل المشكلات وبيداغوجية المشروع وطريقة التعلم التعاوني لمواكبة تطبيق مضامين الإصلاح الجديدة.

- يعتبر دور التلميذ اساسي ومحوري في بناء الدرس وفق المقاربة بالكفاءات المعتمدة ضمن مضامين الإصلاح التربوي الجديدة.

– في طريقة حل المشكلات يسعى الأساتذة أثناء الدرس الى وضع التلاميذ أمام مواقف ووضعيات مشكلية في عمليتي التعليم والتعلم.

– يحفز الأساتذة في طريقة حل المشكلات التلاميذ على تحديد وصياغة المشكل وجمع المعلومات بخصوصه، مع تجريب واختيار الحلول، مما تتيح للتلاميذ فرص التشاور والحوار والتعاون واعادة تشكيل علاقات اجتماعية ايجابية.

– يسعى الأساتذة حسب المقررات الدراسية الى اقتراح مشاريع بحثية لوضعيات تعليمية تعلمية.

– يتيح الأساتذة في طريقة بيداغوجيا المشروع للتلاميذ المساهمة بالمشاريع البحثية الشخصية، ومشاريع الفرق، والمساهمة في مشروع المؤسسة، فتتعزز بين التلاميذ العلاقات التعاونية والتضامنية ويتسع مجال الحوار والتشاور ويزداد التنافس الايجابي مما ساهم في اعادة تشكيل علاقات اجتماعية ايجابية بين التلاميذ.

– على الرغم من الاهمية البالغة لمختلف طرائق التدريس في اعادة تشكيل العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ، إلا أن الظروف المالية والمادية في الثانويات غير كافية وغير مساعدة لتطبيقها وفق مقتضيات المقاربة بالكفاءات المعتمدة.

1-2- فيما يتعلق بالفرضية الثانية:

التقويم المعتمد وفق مضامين الإصلاح التربوي من قبل الأساتذة له دور ايجابي في تفعيل العلاقات الاجتماعية مع المتعلمين. وهو ما يؤكد تحقق الفرضية الثانية بناء على ما يلي:

– لقد أولت مضامين الإصلاح التربوي الجديدة ضرورة اهتمام أساتذة التعليم الثانوي بمختلف عمليات التقويم.

– ضرورة تحكم الأساتذة في التقويم التشخيصي والتقويم التكويني او المستمر والتقويم التحصيلي للتلاميذ.

– يعتبر التقويم التشخيص من اهم المراحل في عمليتي التعليم والتعلم وهو المرحلة الاولى من مراحل التقويم التي يعتمدها الأساتذة مع تلاميذهم.

– يساعد التقويم التشخيصي الأساتذة على تحديد قابلية واستعداد التلاميذ للتعلم، والتخطيط لتدارك النقص والضعف عند بعضهم ومعالجتها، مما يتيح بناء علاقات اجتماعية ايجابية يسودها التوافق والتوجيه، وتوسيع دائرة الحوار والتشاور ونبذ التسلط والصراع والتنافر، مما يسهم في اعادة تشكيل علاقات اجتماعية ايجابية بين الأساتذة والتلاميذ.

– على الرغم مما حققته انماط التقويم المعتمدة في مضامين الإصلاح التربوي من دور ايجابي في تفعيل العلاقات الاجتماعية بين الأساتذة والمتعلمين، إلا ان هناك اجماع من قبل اساتذة التعليم الثانوي على ضرورة اعادة النظر في طرق التقويم حتى تعكس المستوى الحقيقي للتلاميذ.

1-3- فيما يتعلق بالفرضية الثالثة:

لتكوين الأساتذة وفق الإصلاح التربوي المعتمد دور إيجابي في تحسين علاقاتهم الاجتماعية مع أفراد الجماعة التربوية، وهو ما يؤكد تحقق الفرضية الثالثة بناء على ما يلي:

– لقد أولت مضامين الإصلاح التربوي الجديدة ضرورة الاهتمام بمختلف عمليات تكوين الأساتذة سواء بالنسبة لتكوينهم القاعدي لاسيما في المدارس العليا، والتكوين المستمر أثناء الخدمة.

– تباين في مكتسبات التكوين القاعدي بالنسبة للأساتذة المتخرجين من المدارس العليا والذين ساعدهم تكوينهم القاعدي في التعرف على تعليمية المادة والتشريع المدرسي ومعارف في علم النفس وعلوم التربية والقيام بتربص ميداني والتعرف على حقوق وواجبات الاستاذ، على خلاف الأساتذة المتخرجين من الجامعات الذين اكسبهم تكوينهم القاعدي في غالب الحالات معارف ومعلومات في مادة التخصص فقط.

– هناك تباين بين الأساتذة فيما يخص الاستفادة من التكوين التحضيري والتكوين اثناء الخدمة يعود لاختلاف بينهم من حيث مؤسسة التخرج، وتباين في الاستفادة من زيارة توجيه ومراقبة مدير الثانوية لآلية عمل كل مدير على الرغم من وجود نصوص تنظيمية في هذا الشأن، وهناك تباين بين الأساتذة في الاستفادة من زيارات التوجيه والمراقبة والملتقيات تكوينية مع مفتشي المواد وتعود للاختلاف في تخصص مادة التدريس ومقاطعة العمل.

– مساهمة الأساتذة من خريجي المدارس العليا وذوي الخبرة أكثر فاعلية ومشاركة في مجالس الاقسام ومجالس التعليم والندوات التربوية والجلسات التنسيقية على خلاف الأساتذة المتخرجين من الجامعات او الذين لهم خبرة محدودة.

– هناك تواصل محدود بين الأساتذة وأولياء التلاميذ ويرجعه اغلب الأساتذة الى عزوف الاولياء عن متابعة ومراقبة ابنائهم وعدم تنسيقهم مع إدارة المؤسسة وعدم التجاوب عند استدعائهم لتبليغهم بتطورات تمدرس أبنائهم وانضباطهم.

– الاجماع على ضرورة اقتصار توظيف اساتذة التعليم الثانوي من خريجي المدارس العليا فقط، ووضع مخطط استشرافي لذلك لتغطية النقص والعجز، لما لأساتذة المدارس العليا من كفاءة مسبقة في تعليمية المادة والتشريع، وعلم النفس، وعلوم التربية، والتربصات الميدانية، التي تأهلهم لمهنة التدريس على خلاف غيرهم من المتخرجين من باقي الجامعات في جل الحالات.

–عدم تحقيق الرضى الوظيفي للأساتذة في ظل تطبق مضامين الإصلاح التربوي المقررة، ويرجعه الأساتذة والمديرون والنظار لعدم اشراكهم ومساهمتهم في صياغة واقتراح عناصر وتصورات الإصلاح التربوي، وأن الظروف المادية والمالية وعجز الهياكل من العوامل المساهمة في عدم تحقيق الرضى الوظيفي لديهم جميعا.

التوصيات والاقتراحات:

على ضوء النتائج المتوصل اليها، ومن خلال سيرورة البحث في جانبه النظري والاستكشاف الميداني بخصوص مضامين الإصلاح التربوي وأثرها في اعادة تشكيل العلاقات الاجتماعية للجماعة التربوية، وعلى ضوء ما تم التحقق منه للفرضيات، والاجابة على تساؤلات الدراسة، من خلال النتائج الاساسية المتوصل اليها، وبعض النتائج الجانبية والملاحظات التي قد ظهرت في مراحل التحليل والتفسير لبعض النتائج الميدانية التي جاءت عارضة، والتي قد تسهم في تواصل وتراكم المعرفة العلمية السوسيولوجية، بإثارة تساؤلات وفرضيات بخصوصها في دراسات مستقبلية مكملة يستفاد منها لمعالجة بعض الظواهر التي تشهدها الثانويات والمؤسسات التربوية على اعتبارها أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية، حيث يمكن من خلال النتائج المتوصل اليها في هذه الدراسة تقديم التوصيات التالية:

_ ضرورة اعتماد وزارة التربية على إلزامية توظيف خريجي المدارس العليا فقط في التعليم، مع اعتماد مخططات استشرافية متوسطة وبعيدة المدى، والتنسيق بين وزارتي التعليم العالي ووزارة التربية في هذا الشأن.

_ إعادة رسكلة وتكوين الأساتذة من غير خريجي المدارس العليا الذين تم توظيفهم في التعليم وتزويدهم بالمعارف والكفاءات الخاصة بالتدريس، والتعامل والتفاعل الاجتماعي.

_ الاستفادة من البحوث والدراسات الجامعية والأكاديمية الحديثة في تكوين الأساتذة، والعلاقات الاجتماعية في الأوساط المدرسية.

–الاستفادة من تجارب المجتمعات الرائدة في نجاح الإصلاحات التربوية دون النقل الحرفي، وتكييفها مع خصوصيات المجتمع الجزائري بكفاءات من الميدان.

–توفير الامكانات المادية والمالية والهيكلية الكفيلة بنجاح وتطبيق مضامين الإصلاح التربوي المستقبلي.

_ تحيين وتطوير برامج التكوين المتخصص بما يتماشى مع التطورات العلمية والتكنولوجية والمتطلبات الاقتصادية والاجتماعية، وبما يتماشى مع احتياجات الفرد والمجتمع.

الخاتمـــــة

الخاتمة:

إن الإصلاح التربوي هو عملية تجديد وتطوير تخضع له المنظومات التربوية في كل المجتمعات بشكل دوري، من أجل مواكبة التطورات ورفع التحديات لتحقيق الحداثة ورقي المجتمعات، بما يتماشى مع التحديات المعاصرة من تطور تكنولوجيا الاعلام والاتصال وعولمة المجتمعات، مما زاد في تنافسيتها مع المحافظة على خصوصياتها الثقافية والهوياتية والاجتماعية، فلكل مجتمع بيئته ولكل بيئة نظامها التربوي، اذ يعتبر النسق التربوي من اهم الأنساق الفرعية للمجتمع، من خلال مؤسساته التربوية كمؤسسات للتنشئة الاجتماعية، التي تعمل كما يرى بارسونز على التفاعل مع باقي الأنساق الفرعية لأجل تحقيق المتطلبات الوظيفية لكل نسق من خلال المدخلات والمخرجات التي تتم بشكل متبادل بينها، فالنسق التعليمي يعمل على صون الأنماط الكامنة من خلال وسيلة الفعل والتقاطع ما بين ما هو أدائي وداخلي للنسق في حد ذاته، وأن يشمل وظيفة التكيف الخاصة به، ويحقق الاندماج لما يتطلب انجازه النسق التربوي وفق معطياته الداخلية، من أجل تحقيق الأهداف بإنجاز النسق وتقديم مخرجاته للوسط الخارجي، وهو ما يسعى لتحقيقه المجتمع من وراء النسق التعليمي كما هو الحال في هذه الدراسة، من خلال مخرجات تطبيق مضامين الإصلاح وأثرها في إعادة تشكيل العلاقات الاجتماعية شكلا ومضمونا، وفق ما يراه جورج زيمل من خلال تلك الأغراض والمصالح التي يحملها الفاعل الاجتماعي داخل النسق التربوي، عندما يكون جزءا من الظواهر الاجتماعية التي تأخذ مكانها في المجتمع، من خلال شكل العلاقات الاجتماعية المترتبة عن تطبيق مختلف مضامين الإصلاح التربوي في المؤسسات التربوية، لاسيما الثانويات بتطبيق انواع طرائق التدريس وانماط التقويم وخلفية التكوين ومكتسباته لدى اساتذة التعليم الثانوي، التي سمحت بتفسير مختلف أشكال العلاقات الاجتماعية التعاونية والتنافسية والتوافقية والتضامنية، التي غلبت على جل علاقات

التواصل والتفاعل بين افرد الجماعة التربوية في الثانويات، وهي علاقات اجتماعية ايجابية من منظور فرديناند تونيز، وكذا تفسير بعض العلاقات الاجتماعية السلبية، كالعلاقات الصراعية والتنافرية والانسحابية المحدودة التي سجلت في هذه الدراسة، التي اكدت على ان الظروف المادية والمالية للثانويات من اهم العوامل المساعدة على تطبيق مضامين الإصلاح التربوي، وتحقيق الرضى الوظيفي للأساتذة، خاصة اذا ما كانوا من المساهمين والمشاركين في صياغة واقتراح عناصر وتصورات الإصلاح التربوي، الذي كان مغيبا دورهم فيه وفق ما خلصت له نتائج الدراسة، مما يؤكد ان الإصلاحات التربوية الفوقية التي لا تتبع من عمق الوسط المدرسي بأفراده الفاعلين والمختصين والممارسين والمطبقين لمختلف تفاصيله، إذ لا يمكن بأي حال من الأحوال ان تلقى القبول والرضى الوظيفي، ولا أن تحقق الأهداف التي ينشدها النسق التربوي ويتطلع لها المجتمع لتطوير مختلف أنساقه، ذلك أن النسق التربوي هو الخزان البشري الذي تتدرج منه كل الكوادر البشرية المحركة لباقي الأنساق الفرعية التي بنجاحها وتكاملها وتفاعلها وبطبيعة علاقاتها الاجتماعية السائدة فيها والمنعكسة في شبكة العلاقات الاجتماعية العامة بين الأفراد والجماعات تحقق وترسم مستقبل نمو وازدهار المجتمع.

وعلى الرغم مما تم تحقيقه من اعادة تشكيل للعلاقات الاجتماعية الايجابية بين أفراد الجماعة التربوية على إثر تطبيق مضامين الإصلاح التربوي وهو ما اثبتته نتائج الدراسة، إلا انه قد تم تسجيل اجماع على ضرورة اعادة النظر في انماط التقويم لأنه لا يعكس المستوى الحقيقي للمتعلمين وبالتالي لا يعكس النتائج الحقيقية للمنظومة التربوية وما حققته مضامين الإصلاح التربوي المطبقة، ضف لها عدم توفر الوسائل المادية والمالية الكفيل بتطبيق وتوفير بيئة ووسط مدرسي كفيل بتجسيد ومتابعة هذه الإصلاحات، وعدم تحقيق الرضى الوظيفي لدى الأساتذة لعدم مساهمتهم في اقتراحات محتوى الإصلاح، وكذا مخرجات النظام التربوي عقب هذا الإصلاح

الذي دام لأكثر من عشرين سنة، بنتائج غير مرضية خاصة في الجانب النوعي من طبيعة الكفاءات والسلوكيات التربوية التي لم ترضي المجتمع، وانعكست سلبا في الحياة الاجتماعية ككل، مما يدل على وجود حالة من التوتر وعدم الضبط وعدم الاتزان بسبب الإصلاحات الأخيرة التي لم ترقى إلى تطلعات الأساتذة واحتياجات المجتمع الجزائري.

مما يؤكد على ضرورة إعادة النظر في مضامين الإصلاحات التربوية بما يتوافق ووجهة نظر أفراد الجماعة التربوية من أساتذة ومدراء ونظار بصفتهم أهم الفاعلين في الوسط التربوي، وفتح المجال لهم لإعطاء الاقتراحات والآراء والمساهم في صياغة هذه الإصلاحات التربوية، بما يتماشى مع احتياجات المجتمع والمحافظة على خصوصياته التاريخية والثقافية والاجتماعية وتطلعاته المستقبلية، بإصلاحات تربوية تنبع من داخل النسق التربوي ومن بيئته الاجتماعية، لتكوين نظام تربوي بديل لا دخيل، يسعى للتطوير والتجديد التربوي وتنشئة الأفراد تنشئة علمية معرفية، تحقق لهم الاندماج في المجتمع والقدرة على التكيف واكتساب الكفاءة والمساهمة في تحقيق الاحتياجات الفردية والجماعية، والمساهمة في بمواكبة التطور التكنولوجي والعلمي والحضاري وازدهار المجتمع .

قائمة المراجـــع

قائمة المراجع والمصادر العلمية:

المراجع باللغة العربية:

1. **القرآن الكريم.**
2. **الدستور الجزائري2020.**
3. إبراهيم أبراش، **المنهج العلمي وتطبيقاته في العلوم الاجتماعية**، ط1، عمان: دار الشروق، 2009.
4. ابن منظور الأنصاري، **لسان العرب**، المجلد5، بيروت، لبنان: دار الجيل،1988.
5. ابن منظور الأنصاري، **لسان العرب**، المجلد6، بيروت: دار صادر،1994.
6. أبو القميز محمد هشام، فن **التواصل مع الآخرين**، فلسطين: كلمات عربية، 2019.
7. إحسان محمد الحسن، **النظريات الاجتماعية المتقدمة**، ط3، عمان، الأردن: دار وائل للنشر، 2015.
8. إحسان محمد الحسن، **رواد الفكر الاجتماعي**، بغداد، العراق: دار الحكمة للطباعة والنشر،1991.
9. أحمد زايد: **علم الاجتماع بين الاتجاهات الكلاسيكية والنقدية**، ط1، الأردن: دار المعارف للنشر والتوزيع، 2000.
10. احمد مختار عمر، **معجم اللغة العربية المعاصرة**، ط1، القاهرة، مصر: عالم الكتب، 2008.
11. افان نظير دروزة، **النظرية في التدريس**، ط1، عمان، الأردن: دار الشروق، 2000.
12. الطاهر زرهوني، **التربية والعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال**، الجزائر: المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، 1994.
13. اللجنة الوطنية للمناهج، **المرجعية العامة للمناهج**، الجزائر: وزارة التربية الوطنية، مارس2009.
14. بن منظور، **لسان العرب المجلد الحادي عشر**، ط1، مصر: المكتبة التوفيقية القاهرة.
15. بوعبد الله لحسن، **تقييم العملية التكوينية بالجامعة**، كتاب الرواسي، ط1، باتنة، الجزائر: جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي،1993.
16. تركي رابح، **أصول التربية والتعليم**، ط2، الجزائر: ديوان المطبوعات الجزائرية ،1996.

17. تلوين حبيب، **التكوين في التربية**، وهران، الجزائر: دار الغرب للنشر والتوزيع، 2002.
18. جاك هارمان: **خطابات علم الاجتماع في النظرية الاجتماعية**، ترجمة العياشي عنصر، ط1، الأردن: الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2010.
19. جودت عزت عطوي، **الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العلمية**، ط1، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2009.
20. حسين عبد الحميد أحمد رشوان، **العلم والتعليم والمعلم من منظور علم الاجتماع**، سلسلة كتب علم الاجتماع، الكتاب رقم6، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية،2006.
21. حمدي علي احمد، **مقدمة في علم اجتماع التربية**، القاهرة، مصر: دار المعرفة الجامعية،1997.
22. راجح احمد عزة، **أصول علم النفس**، ط7، القاهرة: دار الكتاب العربي، 1972.
23. رشيد زرواتي، **تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**، ط3، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية المطبعة الجهوية بقسنطينة، 2008.
24. روحي البعلبكي، **المورد الثلاثي قاموس ثلاثي اللغات(عربي–انجليزي–فرنسي)**، بيروت، لبنان: دار العلم للملايين،2003.
25. زكريا محمد وآخرون، **تربية وعلم النفس**، الجزائر: الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد،2010.
26. سعيد سبعون، **الدليل المنهجي في اعداد المذكرات والرسائل الجامعية في علم الاجتماع**، ط2، الجزائر: دار القصبة للنشر، 2012.
27. سلامة عبد العظيم، طه عبد العظيم حسين، **استراتيجية إدارة الصراع المدرسي**، عمان، الأردن: دار الفكر،2007.
28. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، **المدخل إلى التدريس**، ط1، عمان، الأردن: دار الشروق، 2010.
29. شعبان عبد العاطي عطية، وآخرون، **المعجم الوسيط**، ط4، مصر: مكتب الشروق الدولية، 2004.
30. صبحي حمدان أبو جلالة، **المناهج الميسرة لمرحلة التعليم الأساسي**، الكويت: مكتبة الفلاح،2001.

31. عامر قنديلجي، إيمان السامرائي، **البحث العلمي الكمي والنوعي**، عمان، الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، 2009.

32. عبد الرحمان الوافي، **الوجيز في علم النفس الاجتماعي**، الجزائر: دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، 2012.

33. عبد القادر فضيل، **المدرسة في الجزائر حقائق وأشكالات**، ط2، الجزائر: جسور للنشر والتوزيع، 2013.

34. عبد الكريم غريب، **المنهل التربوي الجزء الثاني**، ط1، الدار البيضاء، المغرب: منشورات عالم التربية،2006.

35. عبد الله الصمادي، ماهر الدرابيع، **القياس والتقويم النفسي والتربوي**، عمان، الأردن: دار وائل للنشر،2004.

36. عبد الله عبد العزيز السنبل، **التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين**، مصر: المكتب الجامعي الحديث الإسكندرية،2002.

37. عبد المجيد نشواتي، **علم النفس التربوي**، ط4، عمان: دار الفرقان، 2003.

38. عبد الوهاب عوض كويران، **مدخل إلى طرائق التدريس**، العين، الإمارات: دار الكتاب الجامعي،2001.

39. عبيدات محمد، وآخرون، **منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات**، عمان: دار وائل للنشر، 1999.

40. عزيزة سمارة، وزملائه، **مبادئ القياس التقويم في التربية**، مصر: دار الفكر للنشر والتوزيع، 1989.

41. علي بن الحسن الهنائي، **المنجد الأبجدي**، ط 6، بيروت: دار الشروق،1988.

42. علي راشد، **اختيار المعلم وإعداده ودليل التربية العملية**، القاهرة: دار الفكر العربي، 1996.

43. علي غربي، **أبجديات المنهجية في كتابة الرسائل الجامعية**، قسنطينة: مطبعة سيرتا كوبي، 2006.

44. عوض عباس محمود، **الموجز في الصحة النفسية**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1989.

45. فاطمة بنت قاسم العنزي، **التجديد التربوي والتعليم الالكتروني**، ط1، عمان، الأردن: دار الراية للنشر والتوزيع، 2011.

46. فؤاد افرام البستاني، **منجد الطلاب**، بيروت: دار المشرق، 1986.

47. قاسيمي ناصر، لراري عبد السلام، **المنهجية التطبيقية توجيهات عملية لتحضير رسائل التخرج**، ط1، الجزائر: دار التل للطباعة والنشر، 2021.

48. قباري محمد إسماعيل، **مناهج البحث في علم الاجتماع**، الإسكندرية: منشأة المعارف، 1982.

49. لطفي الأنصاري سامية، وحسن محمود أحلام، **الصحة النفسية وعلم النفس الاجتماعي والتربية الصحية**، الإسكندرية، مصر: مركز الإسكندرية للكتاب، 2007.

50. لمباركي بلحاج، **صور وخصائل من مجتمع أولاد نائل**، الجزائر: منشورات السهل، 2009.

51. ماهر إسماعيل محمد يوسف، محمد محمود كامل الرافعي، **التقويم التربوي أسسه وإجراءاته**، الرياض، السعودية: مكتبة الرشد، 2001.

52. محسن عطية، **الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية**، عمان، ط1، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع، 2006.

53. محسن علي عطية، **المناهج الحديثة وطرائق التدريس**، عمان، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع، 2013.

54. محمد الجوهري، **الدليل العلمي لمناهج البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**، القاهرة، مصر: دار الكتب المصرية، 2016.

55. محمد السيد علي، **علم المناهج الأسس والتنظيمات**، مصر: عامر للطباعة والنشر، 1998.

56. محمد حربي حسن، **العلاقات العامة المفاهيم والتطبيقات**، العراق: دار الحكمة للطباعة والنشر، 1991.

57. محمد حسن حمادات، **المناهج التربوية نظرياتها، مفهومها، أسسها، عناصرها، تخطيطها، تقويمها**، ط1، عمان، الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع، 2009.

58. محمد زياد حمدان، **تقييم الكتاب المدرسي نحو إطار علمي للتقويم في التربية**، عمان، الأردن: دار التربية الحديثة، 1997.

59. محمد شامل بهاء الدين، **الإحصاء بلا معاناة**، ط1، الرياض: مكتبة الملك فهد للنشر والتوزيع، 2005.

60. محمد صبري الحوت، **إصلاح لتعليم بين واقع الداخل وضغوط الخارج**، ط1، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية،2008.

61. محمد لبيب النجيحي، **الأسس الاجتماعية للتربية**، ط7، بيروت :2003.

62. محمد محمود الحيلة، **مهارات التدريس الصفي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن،2002.

63. محمد منير مرسي، **المعلم وميادين التربية**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1998.

64. منذر الضامن، **أساسيات البحث العلمي**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2006.

65. موريس أنجرس، **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية**، ترجمة بوزيد صحراوي، سعيد سبعون، وآخرون، الجزائر: دار القصبة للنشر، 2004.

66. هيئة تأطير المعهد، **منهجية البحث سند تكويني لمختلف الاسلاك والانماط**، الجزائر: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم،2005.

67. وزارة التربية الوطنية، **المدرسة الجزائرية وتحديات الجودة**، وثيقة الإطار الاستراتيجي 2016– 2030(السياسة التربوية)، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2017.

68. وزارة التربية الوطنية الجزائرية، **إصلاح المنظومة التربوية النصوص التنظيمية**، ط1، الجزائر: المديرية الفرعية للتوثيق، ديسمبر 2009.

69. وزارة التربية الوطنية الجزائرية، **الكتاب السنوي**، العدد2، الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية، 1998.

70. وزارة التربية الوطنية، **مجموعة النصوص الخاصة بتنظيم الحياة المدرسية**، الجزائر: المديرية الفرعية للتوثيق، 1993.

71. وليد احمد جابر، **طرق التدريس العامة**، ط2، عمان، الأردن: دار الفكر،2005.

الأطروحات والرسائل:

72. الجهني خالد بن لافي، **معوقات الإصلاح التربوي في مدارس التعليم العام وسبل التغلب عليها**، أطروحة دكتوراه، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، المملكة العربية السعودية، 2013.

73. الحميدي بن رضيمان العنزي، **أثر بيئة المدرسة الوظيفية على العلاقات الاجتماعية للمعلمين**، رسالة ماجستير، جامعة القصيم، كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية، السعودية،2017.

74. العنزي الحميدي بن رضيمان، أثر بيئة المدرسة الوظيفية على العلاقات الاجتماعية للمعلمين: دراسة تطبيقية في المدارس الثانوية بمدينة حائل، رسالة ماجستير، بجامعة القصيم، كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية، السعودية، 2017.

75. بهلولي خالد، **استراتيجية تكوين المعلمين أثناء الخدمة وانعكاساتها على أدائهم التربوي، دراسة ميدانية لعينة من ابتدائيان مدينة الجلفة**، أطروحة دكتوراه، جامعة لونيسي علي بالبليدة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر، 2020.

76. فاتحي عبد النبي، **الوضعية المهنية للمعلم في ضوء تدابير الإصلاح التربوي**، أطروحة دكتوراه، جامعة بسكرة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر، 2016.

77. فرج الله صورية، **تقويم مردود الإصلاحات التربوية لمرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر الفاعلين التربويين، دراسة ميدانية في بعض ثانويات مدينة ورقلة**، أطروحة دكتوراه، جامعة محمد خيضر بسكرة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، 2017.

78. محمد خليل سليمان فايد، **التعلم بطريقة التعاون والتنافس وأثرها على تحصيل الطلبة**، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا، فلسطين، 2008.

79. مرزق الطاهر، **سوسيولوجيا العنف في الوسط المدرسي، دراسة ميدانية بثانويات مدينة الجلفة**، أطروحة دكتوراه، جامعة لونيسي علي بالبليدة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر، 2021.

80. مريم محمد، **بيع وشراء سياسات التعليم: الإصلاح التربوي في الخليج**، اطروحة دكتوراه، بجامعة لندن، كلية لندن الجامعية، المملكة المتحدة، ماي 2019.

المجلات والمنشورات:

81.أركان سعيد حطاب، **الإصلاح التربوي في العراق بين فلسفة تربوية رشيدة واستراتيجية واضحة المعالم**، مجلة مركز البحوث النفسية، ع30، مارس2019، بغداد: جامعة بغداد مركز البحوث النفسية، ص69.

82. أركان سعيد حطاب، **التجديدات التربوية في العملية التعليمية**، مجلة البحوث التربوية والنفسية، ع35، 2012، جامعة بغداد مركز البحوث التربوية والنفسية، ص ص 120-145.

83. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، **الامر06-03 المتضمن القانون الأساسي العام للوظيفة العمومية**، الجريدة الرسمية، ع46، جوان 2006، ص05.

84. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، **أمر رقم 76-35 يتعلق بتنظيم التربية والتكوين**، الجريدة الرسمية، ع33، 1976/04/23، ص534.

85. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، **الدستور**، الجريدة الرسمية، ع82، ديسمبر 2020، ص16.

86. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، **القانون الأساسي العام للوظيفة العمومية** 06-03، الجريدة الرسمية، ع46، 2006/07/16، ص10.

87. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، **القانون الأساسي08-315 الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية**، الجريدة الرسمية، ع59، اكتوبر2008، ص15.

88. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، **القانون الأساسي12-240 الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية**، الجريدة الرسمية، ع34، جوان 2012، ص26.

89. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، **قانون رقم08-04 يتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية**، الجريدة الرسمية، ع27،2008/01/4، ص7.

90. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، **قرار يحدد كيفية تنظيم التكوين البيداغوجي التحضيري**، الجريدة الرسمية، ع55، 2015/10/21، ص27.

91. بن غدة شريفة، **تكوين المعلم بين الخبرات السابقة وحاجات الإصلاح التربوي**، دفاتر المخبر، مج7، ع1، 2012/04/25، جامعة بسكرة، ص334.

92. بوشلاغم حنان، مغمولي نصيرة، **من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات**، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع74، افريل2021، مركز جيل البحث العلمي، ص147.

93. بهلولي خالد، **استراتيجية تكوين المعلمين اثناء الخدمة وانعكاساتها على أدائهم التربوي**، اطروحة دكتوراه، جامعة البليدة2، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، الجزائر، 2020، ص248.

94. شريفة بن غدة، **تكوين المعلم بين الخبرات السابقة وحاجات الإصلاح التربوي**، مجلة دفاتر المخبر، مج7، ع1، جامعة بسكرة،2012/04/25، ص ص331-342.

95. عبد العزيز مصطفى الشامي، **الإصلاح في القرآن الكريم**، مجلة البيان الالكترونية، العدد297، https://www.albayan.co.uk/، تم النشر: أفريل 2012، والاطلاع:2021/09/17 على الساعة 9:00 .

96. عثماني عبد القادر وآخرون، **اهمية التكوين اثناء الخدمة في تنمية كفايات التدريس لدى أساتذة التربية البدنية**، مجلة العلوم الانسانية، مج18، ع1، 2018، جامعة محمد خيضر بسكرة، ص185.

97. علوط الباتول، **تجليات العنف الرمزي الممارس على المعلم في ظل تطبيق المقاربة بالكفاءات**، مجلة تاريخ العلوم، ع10، 2017، جامعة الجلفة، ص123.

98. عيسى بن خيرة، يوسف حنطابلي، **التكوين القاعدي للأساتذة وأثره في العلاقات الاجتماعية للجماعة التربوية**، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، مج14، ع1،7/06/2021، جامعة الجلفة، ص 107.

99. عيسى بن خيرة، يوسف حنطابلي، **مضامين الإصلاح التربوي بين التنظير والتطبيق**، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج12، ع2 ،2021/06/07، جامعة الوادي، ص16.

100. لخضر لكحل، **الإصلاح التربوي في ظل العولمة**، مجلة علم التربية، ع19، 2010، الدار البيضاء، المغرب: مطبعة النجاح الجديدة، ص195.

101. نبيل محمد زايد، **التعليم والتعلم المعلم والمتعلم في مدرسة المستقبل**، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، مج28، ع79، افريل2013، كلية التربية بالزقازيق بمصر، ص4.

102. وحيد سعدي، حنان ولهي، **التنظيمات تحليل نسقي**، مجلة دراسات وأبحاث المجلة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج10، ع4، ديسمبر2018، جامعة الجلفة، ص499.

103. وزارة التربية الوطنية الجزائرية، **المقاربة بالكفاءات**، سلسلة من القضايا التربوية، ع34، 2003، المركز الوطني للوثائق التربوية، ص1.

104. وزارة التربية الوطنية الجزائرية، **تظاهرات علمية من خطاب وزيرة التربية الوطنية**، مجلة بحث وتربية، ع11، 2016، المعهد الوطني للبحث في التربية، ص16.

105.وزارة التربية الوطنية، **قرارات تحدد كيفيات تنظيم الحياة المدرسية وسيرها**، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، ع599، اوت2018، المديرية الفرعية للتوثيق التربوي، ص41.

106.ونوغي إسماعيل، **التقويم التربوي وأثره في نجاح عملية التدريس**، مجلة الممارسات اللغوية، مج2، ع1 ،2011/03/10، جامعة مولود معمري تيزي وزو، ص122-146.

107.يوسف شتوي، **واقع التدريس بالكفاءات على مستوى التحصيل المعرفي في مادة اللغة العربية في مرحلة طور التعليم الثانوي**، رسالة ماجستير في علم النفس، الجزائر، ص80.

المراجع باللغة الاجنبية:

108. Amina yekhlef, **la décentralisation et l'école en Algérie' Algérie 50 ans après Etat des savoirs en sciences sociales et humaines 1954-2004** ; Actes de symposium ; Oran .20-21-22 septembre 2004, Algérie : Editions CRASCO,2008, p641.

109. André Adams, **Annuaire de l'Afrique du nord**, CNRS, Paris : le centre études nord-africaines,1973, p552.

110. Benjamine s, beoom. jand others, **handbook on formative and summative evalution of student learning**, New York: MC Graw.hill book company,1971, p8.

111. Bernard Purdy, **La Fondation et son Projet**, Lyon, France : Centre d'études pédagogiques pour la vulgarisation et l'expérimentation, 2012, p10.

112. Berthier Nicole, **Les techniques d'enquête en Sciences sociales méthodes et exercices corriges**, collection cursus, série travaux diriges, Paris : Armand colin, 1998, p117.

113. Bounafa Badredin, **Alwajiz English_Arabic**,1ed, Algeria :Dar elbadr,2015, p147

114. Claude Dubois et al, **Pluridictionnaire**, Paris : Librairie Larousse, 1977, p569.

115. Gould Carol, **Globalizing democracy and human rights,** New York: Cambridge University Press, 2004, p119.

116. Haraket Ahmed, **Dictionnaire Français_ Arabe**, Beyrouth, Libnan :Dar Elfikre, 2014, p801.

117. James M. Cooper and other, **Classroom teaching skills**,9th ed, USA: houghton mifflin ,2011, p1.

118. Jean de bonville: **L'analyse de contenu des médias.de la problématique au traitement statistique**, Bruxelles, paris: de Boeck université,2000, p 58.
119. Jean François Dortier et autres, **le dictionnaire des sciences sociales,** Paris : édition sciences humaines, 2013, p : 64**.**
120. Johnson, D.W., R.T. Johnson, and K.A. Smith**. Active learning: Cooperation in the college classroom**, 2d edition. Edina, Minnesota: Interaction Press. 1998.
121. Kathy Crooks, **Educational development plan**, State of Michigan, usa: Printer friendly,2004, p55.
122. Kaufmann Jean Claude**, L'enquête et ses méthodes, L'entretien compréhensif**, 2eme édition, Paris : Armand Colin, 2007, p37.
123. Marion Selz, Florence Maillochon, **Les raisonnement statistiques en sociologie**, Paris: PUF presses universitaires de France ,2009, p160.
124. Martindale, Don, **Nature and types of Sociological Theory**, Bostonm, USA: Houghton Mifflin, 1988, p228.
125. **Oxford Advanced Learner's Dictionary**, Oxford, Britain: Oxford ,1992, p183
126. Pierre Bourdieu : **le métier de sociologue**, 4éme édition, paris: *ed. Mouton*, 1983, *p 61.*
127. Richard M. Felder, **how to improve teaching quality**, North Carolina: Rebecca Brent College of Engineering North Carolina State University,1999, p4.
128. Roufail Nekhla, **Almounged Français Arabe**, Beyrouth, Libnan: Dar El machrik, 1972, p346.
129. Souheil Idriss, Jabbour Abdelnour, **Almanhal Français_ Arabe**, 8eme édition, Beyrouth, Libnan: Dar ElAdebe,1985, p880.
130. Telcot Barsons, **the social system**, New York: free press,1951, p50.
131. Turner bryan, **the Cambridge dictionnary of sociology**, England: combridge university press,2006, p603.
132. Winston Vaughan, **Effects of cooperative learning on achievement and attitud among students of color**, the journal of educational research, vol95, N6,2002, University of Hawai'I USA, pp 359-364.
133. Youngsil Kim**,** Thèse de Doctorat**, Educationalisation et réforme du curriculum : une recherche comparative sur l'éducation à la citoyenneté en Corée du Sud et en France,** Spécialité : Sciences de l'éducation, Université de Nantes, France, janvier 2020

134. Zohra-Hassani, (2013), **La réforme du système éducatif en Algérie** : quels changements dans les pratiques des enseignants ? Insaniyat, Algérie. Université d'Oran, Département de français (60-61),P11-27.OnLine:https://journals.openedition.org/,visite le:17.03.2021.

المواقع الإلكترونية:

135. **الاتساق الداخلي للاستبيان،** المنارة: https://www.manaraa.com/، تم الاطلاع:2021/11/1 على الساعة 00:28 .

136.المجلس الشعبي الوطني، كلمة رئيس المجلس في اليوم البرلماني " **المدرسة الجزائرية – الإصلاح التعليمي والبدائل البيداغوجية** ، أفاق 2030 وتحديات الجودة "،على الرابط: http://www.apn.dz/ar/، تم النشر2018/12/03، تم الاطلاع2021/08/08 على الساعة 08:00.

137.بوساحية عبد السميع، **النظام التربوي في الجزائر،** على الرابط:-http://moodle.ens kouba.dz/، تاريخ النشر2016، تم الاطلاع 2021/02/20 على الساعة 21:00.

138.جامعة الجلفة، **التعريف بولاية الجلفة،** على الرابط: http://www.univ-djelfa.dz/، تم الاطلاع 2021/11/05 على الساعة 20:40.

139.جميل حمداوي، **بيداغوجيا الأهداف،** على الرابط:www.alukah.net ، تم الاطلاع2021/01/10، على الساعة 20:00.

140.حمد العمايرة، **من مفهوم العلاقات الاجتماعية وتمتين أواصلها،** على الرابط: https://www.ghorbajo.com، تاريخ النشر2016،تم الاطلاع 2021/03/15 على الساعة 22:00.

141.**سلسلة علوم التربية،** ص22،على الرابط:http://www.habous.gov ، تاريخ النش: مارس2002، تاريخ الاطلاع: 2020/10/12،على الساعة 23:00.

142.سمية بادق، **بن بوزيد يصدر كتابا عن إصلاح التربية في الجزائر،** على الرابط: https://www.djazairess.com/، تم النشر2009/06/25، تم الاطلاع2021/08/13، على الساعة 23:15.

143.عماد حجازي، **التنافس أسلوب تربوي مثالي ولكن استخدمه بحذر**، مدونات: https://www.aljazeera.net/، تم النشر2018/11/24، تم الاطلاع 2021/09/10 على الساعة 12:00

144.نورية بن غبريط رمعون، وزيرة التربية الوطنية ضيفة لجنة التربية والتعليم العالي والشؤون الدينية، على الرابط:https://www.education.gov.dz /، تم النشر15-01-2018، تم الاطلاع2021/08/07 على الساعة 22:00.

145.هديل العتوم، **نظرية النسق الاجتماعي عند بارسونس**، على الرابط: https://e3arabi.com،تاريخ النشر:2020/08/22، تاريخ الاطلاع:2021/09/01،على الساعة23:00.

146.هديل شلش، **طريقة التعليم التعاوني**، على الرابط:https://mawdoo3.com /، تم النشر2015/11/01، تم الاطلاع2021/09/17 على الساعة 13:00.

147.هيثم عمايرة، **كيفية تكوين علاقات اجتماعية ناجحة**، موضوع: https://mawdoo3.com/، تم النشر2020/06/17، تم الاطلاع 2021/06/10، على الساعة 22:20 .

148.وزارة التربية الوطنية الجزائرية، **النظام التربوي الجزائري**، على الرابط: https://www.education.gov.dz/، تم الاطلاع2021/08/17، على الساعة 10:00.

149.وزارة التربية الوطنية الجزائرية، تنظيم التكوين التحضيري البيداغوجي أثناء فترة تجريبي لموظفي التعليم، على الرابط: https://www.education.gov.dz، تم الاطلاع 2022/02/13، على الساعة 18:41.

150. وزارة التربية الوطنية الجزائرية، **هيكلة النظام التربوي**، على الرابط: https://www.education.gov.dz، تم الاطلاع2021/08/01، على الساعة 23:00.

151.ويكيبيديا، **فرديناند تونيز**، على الرابط: https://ar.wikipedia.org/، تم الاطلاع 2020/10/12، على الساعة 22:00.

152. Jamin Carson, **A Problem with Problem Solving: Teaching Thinking Without Teaching Knowledge**:https://www.files.eric.ed.gov page 1, Retrieved 26-5-2021,.21:00

153. Lorri Freifeld, **8 tips for developing positive relationships**, training: https://www.jmu.edu/osarp/civiclearning/files/, Published: 21-03-2013, Viewed:17/09/2021 on the clock 14:30.

الملاحـــــق

الملاحـــق:

1- طلب تسهيل مهمة لإجراء بحث ميداني:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة البليدة2

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

طالب الدكتوراه: بن خيرة عيسى — الي السيـــد:مدير التربية بولاية الجلفة

تخصص علم الاجتماع التربوي — ع/ط:السيد رئيس مصلحة الدراسات والامتحانات

الموضوع: طلب تسهيل مهمة لإجراء بحث علمي ميداني لتحضير أطروحة الدكتوراه

يشرفني أن أتقدم إلى سيادتكم بطلبي هذا والمتمثل في تسهيل مهمتي بإجراء بحث ميداني في ثانويات مدينة الجلفة، قصد إثراء موضوع بحث لمناقشة أطروحة دكتوراه بعنوان :

مضامين الإصلاح التربوي وأثرها في إعادة تشكيل العلاقات الاجتماعية للجماعة التربوية

دراسة ميدانية بثانويات مدينة الجلفة

وفي الأخير تقبلوا أسمى عبارات الاحترام والتقدير.

الجلفة في:2021/09/01

طالب الدكتوراه

2- تسهيل مهمة لإجراء بحث ميداني:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية الجلفة

مصلحة التمدرس والامتحانات

الرقم: 2021/ 220

مدير التربية

إلى

السيدات والسادة:

مديري الثانويات بولاية الجلفة

الموضوع: تسهيل مهمة لإجراء بحث ميداني

المرجع: طلب المعني بتسهيل مهمة لإجراء بحث علمي ميداني لتحضير أطروحة الدكتوراه بتاريخ: 2021.09.01

بناء على ما ورد في المرجع المذكور أعلاه، وتجسيدا للتعاون بين الجامعة والمؤسسات التربوية.ح

يشرفني أن أطلب منكم تسهيل مهمة الطالب : بن خيرة عيسى

للقيام بدراسة ميدانية قصد إثراء موضوع بحثه حول(مضامين الإصلاح التربوي وأثرها في إعادة تشكيل العلاقات الاجتماعية للجماعة التربوية - دراسة ميدانية في ثانويات مدينة الجلفة).

وذلك بالسماح له بالدخول إلى المؤسسات قصد انجاز بحثه في اطار احترام النظام الداخلي للمؤسسة وفي حدود النصوص القانونية السارية المفعول.

الجلفة في : 26 ديسمبر 2021

مديـــــر التربيـــــة

عن مدير التربية وبتفويض منه
الأميـــن العـــام
مـــلايكـــة لـــعـــرج

3- جدول الزيارات الميدانية لثانويات مدينة الجلفة من طرف الباحث:



4-الاستمارة:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة البليدة2

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

استبيان بحث حول:

مضامين الإصلاح التربوي وأثرها في إعادة تشكيل العلاقات الاجتماعية للجماعة التربوية

دراسة ميدانية بثانويات مدينة الجلفة

موضوع أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه ل.م.د في: علم الاجتماع
تخصص: علم اجتماع التربوي

إعداد الباحث: **إشراف:**
بن خيرة عيسى **أ. د. حنطابلي يوسف**

الزميل الفاضل السلام عليكم، في إطار إعداد الدراسة الميدانية بخصوص موضوع البحث يطيب لي أن أضع أمامكم مجموعة من الأسئلة المتعلقة بالاستبيان الخاص بالدراسة الميدانية، لذا أرجو منكم التفضل بالإجابة عنها باختيار الإجابة التي تراها مناسبة ووضع العلامة (×) أمامها، علما أن المعلومات المدرجة ستستخدم في إطار البحث العلمي فقط.

ولكم كل الاحترام والتقدير.

الموسم الجامعي:2021/2020

البيانات العامة:

1- الجنس: 1- ذكر ☐ 2- أنثى ☐

2- السن: ..... سنة

3- مدة العمل في مرحلة التعليم الثانوي: ..... سنوات

4- الرتبة:1- أستاذ تعليم ثانوي ☐ 2- أ ت ث رئيسي ☐ 3- أ ت ث مكون ☐

5- المستوى الدراسي:1- ليسانس ☐ 2- مهندس ☐ 3- ماستر أو ماجستير ☐ 4- دكتوراه ☐

6- مؤسسة التخرج التي تم بشهادتها توظيفك في التعليم:1- المدرسة العليا للأساتذة ☐ 2-الجامعة ☐

7-الحالة العائلية: 1- غير متزوج ☐ 2- متزوج ☐ 3- متزوج له اولاد ☐

المحور الأول: يتضمن طرائق التدريس المعتمدة من قبل الأساتذة ودورها في تحسين العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ.

8-هل أولت مضامين الإصلاح الجديدة ضرورة اهتمام الأستاذ بطرائق التدريس؟

نعم ☐ لا ☐

9- إذا كانت الإجابة بنعم فهل ترى أن على الأستاذ أن:

_ يتحكم في طريقة حل المشكلات ☐

_ يتحكم في طريقة بيداغوجيا المشروع ☐

_ يتحكم في طريقة التعلم التعاوني ☐

_ يتحكم في الكل معا ☐

إجابة أخرى: .....

10- هل تعتبر أن دور التلميذ أساسي في بناء الدرس؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كان لا كيف ذلك؟ .....

11- هل تضع أثناء الدرس التلاميذ أمام مواقف ووضعيات مشكلة في عمليتي التعليم والتعلم؟

نعم ☐ لا ☐

12- إذا كانت الإجابة بنعم فهل ترى أن:

_ التلاميذ يساهمون في تحديد وصياغة المشكل ☐

_ التلاميذ يساهمون في جمع المعلومات بخصوص المشكل ☐

_ التلاميذ يساهمون في تجريب واختيار الحلول المتعلق بالمشكل ☐

13- هل تقترح مع التلاميذ مشاريع بحثية لوضعيات تعليمية تعلمية حسب المقررات الدراسية؟

نعم ☐ لا ☐

14- إذا كانت الإجابة بنعم فهل ترى أن:

_ التلاميذ يساهمون في المشاريع البحثية الشخصية ☐

_ التلاميذ يساهمون في مشاريع البحث بالفرق ☐

_ التلاميذ يساهمون في مشروع المؤسسة ☐

15- هل تعتمد في تدريسك للتلاميذ على طريقة التعلم التعاوني؟

نعم ☐ لا ☐

16- إذا كانت الإجابة بنعم فهل يشجع ذلك التلاميذ على:

_ عرض أفكارهم ونقاشها في حلقة جماعية ☐

_ مناقشة أفكارهم وتبادل الآراء ☐

_ التعاون لإيجاد الحلول ☐

17-هل العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ في الصف الدراسي أثناء سيرورة الدرس يسودها التعاون؟

بين كل التلاميذ ☐ بين أغلب التلاميذ ☐ بين بعض التلاميذ ☐ لا ☐

18-هل العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ في الصف الدراسي أثناء سيرورة الدرس يسودها التضامن؟

بين كل التلاميذ ☐ بين أغلب التلاميذ ☐ بين بعض التلاميذ ☐ لا ☐

19-هل العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ في الصف الدراسي أثناء سيرورة الدرس يسودها التنافس؟

بين كل التلاميذ ☐ بين أغلب التلاميذ ☐ بين بعض التلاميذ ☐ لا ☐

20-هل العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ في الصف الدراسي أثناء سيرورة الدرس يسودها الصراع؟

بين كل التلاميذ ☐ بين أغلب التلاميذ ☐ بين بعض التلاميذ ☐ لا ☐

21-هل العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ في الصف الدراسي أثناء سيرورة الدرس يسودها التنافر ؟

بين كل التلاميذ ☐ بين أغلب التلاميذ ☐ بين بعض التلاميذ ☐ لا ☐

22-هل العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ في الصف الدراسي أثناء سيرورة الدرس يسودها الحوار والتشاور؟

بين كل التلاميذ ☐ بين أغلب التلاميذ ☐ بين بعض التلاميذ ☐ لا ☐

23- هل الظروف المالية والمادية في الثانويات كافية ومساعدة على تطبيق مختلف طرائق التدريس وفق المقاربة بالكفاءات؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كان لا كيف ذلك؟.....

المحور الثاني يتضمن التقويم المعتمد من قبل الأساتذة ودوره في تفعيل العلاقات الاجتماعية مع المتعلمين.

24- هل أولت مضامين الإصلاح الجديدة ضرورة اهتمام الأستاذ بعمليات التقويم المختلفة؟

نعم ☐ لا ☐

25- إذا كانت الإجابة بنعم فهل ترى أن على الأستاذ أن:

_ يتحكم في التقويم التشخيصي ☐

_ يتحكم في التقويم التكويني أو المستمر ☐

_ يتحكم في التقويم التحصيلي ☐
_ يتحكم في الكل معا ☐

إجابة أخرى: .....

26- هل تعتمد على التقويم التشخيصي مع تلاميذك؟

نعم ☐ لا ☐

27- إذا كانت الإجابة بنعم فهل يساعدك ذلك في:

_ تحديد قابلية واستعداد التلاميذ للتعلم ☐
_ التخطيط لتدارك النقص والضعف عند بعض التلاميذ ☐
_ معالجة نقاط الضعف عند التلاميذ ☐

إجابة أخرى حدد: .....

28- هل تعتمد على التقويم المستمر مع تلاميذك؟

نعم ☐ لا ☐

29 - إذا كانت الإجابة بنعم فهل يساعدك ذلك في:

_ تحديد مستوى التلاميذ ونقاط القوة والضعف لديهم ☐
_ تحديد التلاميذ المعنيين بالدعم والاستدراك ☐
_ معالجة نقاط الضعف عند التلاميذ ☐

إجابة أخرى حدد: .....

30- هل تعتمد على التقويم الختامي (التحصيلي) مع تلاميذك؟

نعم ☐ لا ☐

31- إذا كانت الإجابة بنعم فهل يساعدك ذلك في:

- مجازات وتكريم التلاميذ المتفوقين ☐
- مرافقة وتوجيه التلاميذ الراسبين ☐
- معرفة مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ ☐

إجابة أخرى: .....

32-هل العلاقات الاجتماعية بينك وبين التلاميذ يسودها الحوار والتشاور؟

بين كل التلاميذ ☐ بين أغلب التلاميذ ☐ بين بعض التلاميذ ☐ لا ☐

إذا كان لا كيف ذلك؟.....

33-هل العلاقات الاجتماعية بينك وبين التلاميذ يسودها التسلط؟

بين كل التلاميذ ☐ بين أغلب التلاميذ ☐ بين بعض التلاميذ ☐ لا ☐

ذلك؟ .....

34- هل العلاقات الاجتماعية بينك وبين التلاميذ يسودها التوافق والتوجيه والمرافقة؟

بين كل التلاميذ ☐ بين أغلب التلاميذ ☐ بين بعض التلاميذ ☐ لا ☐

إذا كان لا كيف ذلك؟.....

35- هل العلاقات الاجتماعية بينك وبين التلاميذ يسودها التنافر؟

بين كل التلاميذ ☐ بين أغلب التلاميذ ☐ بين بعض التلاميذ ☐ لا ☐

إذا كان لا كيف ذلك؟.....

36- هل العلاقات الاجتماعية بينك وبين التلاميذ يسودها الصراع؟

بين كل التلاميذ ☐ بين أغلب التلاميذ ☐ بين بعض التلاميذ ☐ لا ☐

إذا كان لا كيف ذلك؟.....

37- هل من الضروري إعادة النظر في أنماط التقويم المعتمدة؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كان لا كيف ذلك؟.....

المحور الثالث يتضمن تكوين الأساتذة وفق الإصلاح المعتمد ودوره في تحسين العلاقات الاجتماعية مع أفراد الجماعة التربوية.

38- هل أولت مضامين الإصلاح الجديدة ضرورة الاهتمام بمختلف عمليات تكوين الأستاذ؟

نعم ☐ لا ☐

39- إذا كانت الإجابة بنعم فهل ترى أنه من الضروري على الأستاذ أن:

_ يكوَن تكوينا أوليا وقاعديا في المدارس العليا والمعاهد ☐

_ يكوَن تكوينا مستمرا أثناء الخدمة ☐

_ يكوَن فيهما معا ☐

إجابة أخرى: .....

40- هل ساعدك التكوين القاعدي في التعرف على؟

- تعليمية المادة في مادة التخصص فقط ☐
- التشريع المدرسي فقط ☐
- معارف في علم النفس التربية وعلوم التربية فقط ☐
- إجراء تربص ميداني أثناء التكوين فقط ☐
- معرفة حقوقك وواجباتك كأستاذ فقط ☐
- الكل معا ☐
- إجابة أخرى: .....

41- هل استفدت من التكوين التحضيري في مرحلة تربصك بعد توظيفك في التعليم؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كان لا كيف ذلك؟.....

42- هل استفدت من التكوين أثناء الخدمة؟

نعم ☐ لا ☐

43- هل استفدت من زيارة توجيه ومراقبة المدير؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كان لا كيف

ذلك؟.....

44- هل استفدت من زيارة توجيه ومراقبة وملتقيات تكوينية مع المفتش؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كان لا كيف

ذلك؟.....

45- هل تشارك في الندوات التربوية الداخلية وجلسات التنسيق؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كان لا كيف

ذلك؟.....

46- هل تشارك في مجالس الأقسام ومجالس التعليم؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كان لا كيف ذلك؟.....

47- هل تعمل على التواصل والتنسيق مع أولياء التلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كان لا كيف ذلك؟.....

48- كيف تقيم علاقاتك الاجتماعية مع زملائك الأساتذة؟

تعاونية ☐ تنافسية ☐ صراعية ☐ انسحابية ☐

49-كيف تقيم علاقاتك الاجتماعية مع المدير؟

توافقية ☐ تضامنية ☐ صراعية ☐ تنافرية ☐

50- كيف تقيم علاقاتك الاجتماعية مع الناظر؟

توافقية ☐ تضامنية ☐ صراعية ☐ تنافرية ☐

51- كيف تقيم علاقاتك الاجتماعية مع أعوان الإدارة والعمال المهنيين؟

تعاونية ☐ تضامنية ☐ تنافرية ☐

52- كيف تقيم علاقاتك الاجتماعية مع مستشار التربية؟

توافقية ☐ تضامنية ☐ صراعية ☐ تنافرية ☐

53- كيف تقيم علاقاتك الاجتماعية مع أولياء التلاميذ؟

تعاونية ☐ تضامنية ☐ تنافرية ☐

54- هل من الضرورة اقتصار توظيف أساتذة التعليم الثانوي من خريجي المدارس العليا فقط؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كان لا كيف ذلك؟.....

55- هل حقق لك الإصلاح التربوي الرضى الوظيفي كأستاذ تعليم ثانوي؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كان لا كيف

ذلك؟.....

شكـــــــرا على تعاونكم معنا في إعداد البحث العلمي.

5-قائمة الأساتذة المحكمين للاستمارة:

الاسم واللقب	مكان العمل	الرتبة
بشيري زين العابدين	جامعة زيان عاشور الجلفة	أستاذ محاضر أ
مساك أمينة	جامعة لونيسي علي البليدة 2	أستاذ التعليم العالي
قاسمي بن صالح	جامعة زيان عاشور الجلفة	أستاذ محاضر أ
بلبول نصيرة	جامعة زيان عاشور الجلفة	أستاذ التعليم العالي
دلدول جمال	جامعة مرسلي عبد تيبازة	أستاذ محاضر أ

6- دليل المقابلة:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة البليدة2

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

دليل المقابلة حول موضوع:

مضامين الإصلاح التربوي وأثرها في إعادة تشكيل العلاقات الاجتماعية للجماعة التربوية

دراسة ميدانية بثانويات مدينة الجلفة

موضوع أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه ل.م.د في: علم الاجتماع

تخصص: علم اجتماع التربوي

إعداد الباحث: **إشراف:**

بن خيرة عيسى **أ. د. حنطابلي يوسف**

الزميل الفاضل السلام عليكم، في إطار إعداد الدراسة الميدانية بخصوص موضوع البحث يطيب لي إجراء هذه المقابلة، للاستفادة من معارفكم ومعلوماتكم وخبرتكم في الميدان لإثراء موضوع البحث، وأستسمحكم بتوجيه مجموعة من الأسئلة في إطار البحث العلمي، المتعلقة بإبراز أثر طرائق التدريس، والتقويم، وتكوين الأساتذة، في إعادة تشكيل العلاقات الاجتماعية للجماعة التربوية.

ولكم كل الاحترام والتقدير.

الموسم الجامعي:2021/2020

السؤال الاول: ماهي رتبتك؟ 1- مدير ☐ 2- ناظر ☐

السؤال الثاني: ماهي خبرتك في الرتبة الحالية: ..... سنوات

السؤال الثالث: ماهي المؤسسة التي تخرجت منها وتم بشهادتها توظيفك في التعليم:1

- المدرسة العليا للأساتذة ☐ 2- الجامعة ☐

السؤال الرابع: ماهي أعلى شهادة تحصلت عليها:

- ليسانس☐ 2- مهندس☐ 3- ماستر أو ماجستير ☐ 4- دكتوراه☐

السؤال الخامس: هل أولت مضامين الإصلاح الجديدة ضرورة اهتمام الأساتذة بطرائق التدريس؟

السؤال السادس: هل تعتقد أن الأساتذة يعتبرون ان التلميذ هو محور العملية التربوية التعليمية؟

السؤال السابع: هل يتحكم الأساتذة في مختلف طرائق التدريس التي تتطلبها مضامين الإصلاح الاخير؟

السؤال الثامن: كيف ترى شكل العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ أثناء سيرورة الدروس؟

السؤال التاسع: هل الظروف المادية والمالية في الثانوية تساعد على تطبيق طرائق التدريس وفق المقاربة بالكفاءات؟

السؤال العاشر: هل أولت مضامين الإصلاح الجديدة ضرورة اهتمام الأساتذة بمختلف عمليات التقويم؟

السؤال الحادي عشر: كيف ترى شكل العلاقات الاجتماعية السائدة بين الأساتذة وتلاميذهم؟

السؤال الثاني عشر: هل أولت مضامين الإصلاح التربوي ضرورة الاهتمام بمختلف عمليات تكوين الأساتذة؟

السؤال الثالث عشر: ما هو التكوين الذي يفترض ان يستفيد منه الأساتذة قبل توظيفهم وبعده؟

السؤال الرابع عشر: كيف تقيم العلاقات الاجتماعية السائدة بين الأساتذة والفريق الاداري مدير، ناظر، مستشار التربية؟

السؤال الخامس عشر: هل حقق الإصلاح التربوي الرضى الوظيفي لدى الأساتذة؟

شكـــــــرا على تعاونكم معنا في إعداد البحث العلمي.

7- جدول قيم كاي تربيع 2χ:

قيمة كاي2χ تربيع الجدولية حسب درجة الحرية ومستوى المعنوية

Percentage Points of the χ^2 Distribution; $\chi^2_{\nu,\alpha}$

$$P(\chi^2 > \chi^2_{\nu,\alpha}) = \alpha$$

	α												
ν	**0.001**	**0.005**	**0.010**	**0.025**	**0.050**	**0.100**	**0.250**	**0.500**	**0.750**	**0.900**	**0.950**	**0.975**	**0.990**	**0.995**	**0.999**
1	10.83	7.88	6.63	5.02	3.84	2.71	1.32	0.45	0.10	0.02		0.05	0.02	0.01	
2	13.82	10.60	9.21	7.38	5.99	4.61	2.77	1.39	0.58	0.21	0.10	0.22	0.11	0.07	0.02
3	16.27	12.84	11.34	9.35	7.81	6.25	4.11	2.37	1.21	0.58	0.35	0.22	0.11	0.07	0.02
4	18.47	14.86	13.28	11.14	9.49	7.78	5.39	3.36	1.92	1.06	0.71	0.48	0.30	0.21	0.09
5	20.52	16.75	15.09	12.83	11.07	9.24	6.63	4.35	2.67	1.61	1.15	0.83	0.55	0.41	0.21
6	22.46	18.55	16.81	14.45	12.59	10.64	7.84	5.35	3.45	2.20	1.64	1.24	0.87	0.68	0.38
7	24.32	20.28	18.48	16.01	14.07	12.02	9.04	6.35	4.25	2.83	2.17	1.69	1.24	0.99	0.60
8	26.12	21.95	20.09	17.53	15.51	13.36	10.22	7.34	5.07	3.49	2.73	2.18	1.65	1.34	0.86
9	27.88	23.59	21.67	19.02	16.92	14.68	11.39	8.34	5.90	4.17	3.33	2.70	2.09	1.73	1.15
10	29.59	25.19	23.21	20.48	18.31	15.99	12.55	9.34	6.74	4.87	3.94	3.25	2.56	2.16	1.48
11	31.26	26.76	24.72	21.92	19.68	17.28	13.70	10.34	7.58	5.58	4.57	3.82	3.05	2.60	1.83
12	32.91	28.30	26.22	23.34	21.03	18.55	14.85	11.34	8.44	6.30	5.23	4.40	3.57	3.07	2.21
13	34.53	29.82	27.69	24.74	22.36	19.81	15.98	12.34	9.30	7.04	5.89	5.01	4.11	3.57	2.62
14	36.12	31.32	29.14	26.12	23.68	21.06	17.12	13.34	10.17	7.79	6.57	5.63	4.66	4.07	3.04
15	37.70	32.80	30.58	27.49	25.00	22.31	18.25	14.34	11.04	8.55	7.26	6.26	5.23	4.60	3.48
16	39.25	34.27	32.00	28.85	26.30	23.54	19.37	15.34	11.91	9.31	7.96	6.91	5.81	5.14	3.94
17	40.79	35.72	33.41	30.19	27.59	24.77	20.49	16.34	12.79	10.09	8.67	7.56	6.41	5.70	4.42
18	42.31	37.16	34.81	31.53	28.87	25.99	21.60	17.34	13.68	10.86	9.39	8.23	7.01	6.26	4.90
19	43.82	38.58	36.19	32.85	30.14	27.20	22.72	18.34	14.56	11.65	10.12	8.91	7.63	6.84	5.41
20	45.31	40.00	37.57	34.17	31.41	28.41	23.83	19.34	15.45	12.44	10.85	9.59	8.26	7.43	5.92
21	46.80	41.40	38.93	35.48	32.67	29.62	24.93	20.34	16.34	13.24	11.59	10.28	8.90	8.03	6.45
22	48.27	42.80	40.29	36.78	33.92	30.81	26.04	21.34	17.24	14.04	12.34	10.98	9.54	8.64	6.98
23	49.73	44.18	41.64	38.08	35.17	32.01	27.14	22.34	18.14	14.85	13.09	11.69	10.20	9.26	7.53
24	51.18	45.56	42.98	39.36	36.42	33.20	28.24	23.34	19.04	15.66	13.85	12.40	10.86	9.89	8.08
25	52.62	46.93	44.31	40.65	37.65	34.38	29.34	24.34	19.94	16.47	14.61	13.12	11.52	10.52	8.65
30	59.70	53.67	50.89	46.98	43.77	40.26	34.80	29.34	24.48	20.60	18.49	16.79	14.95	13.79	11.59
40	73.40	66.77	63.69	59.34	55.76	51.81	45.62	39.34	33.66	29.05	26.51	24.43	22.16	20.71	17.92
50	86.66	79.49	76.15	71.42	67.50	63.17	56.33	49.33	42.94	37.69	34.76	32.36	29.71	27.99	24.67
60	99.61	91.95	88.38	83.30	79.08	74.40	66.98	59.33	52.29	46.46	43.19	40.48	37.48	35.53	31.74
70	112.32	104.21	100.43	95.02	90.53	85.53	77.58	69.33	61.70	55.33	51.74	48.76	45.44	43.28	39.04
80	124.84	116.32	112.33	106.63	101.88	96.58	88.13	79.33	71.14	64.28	60.39	57.15	53.54	51.17	46.52
90	137.21	128.30	124.12	118.14	113.15	107.57	98.65	89.33	80.62	73.29	69.13	65.65	61.75	59.20	54.16
100	149.45	140.17	135.81	129.56	124.34	118.50	109.14	99.33	90.13	82.36	77.93	74.22	70.06	67.33	61.92

8-Abstract of the study :

This study is concerned with highlighting some of the implications of educational reform, which the educational system has recently witnessed and the implications thereof, in reshaping and crystallizing the social relations of the various actors from the educational community. And how the pattern of their formation and the teaching methods they adopt, as well

as the pattern of evaluation adopted in secondary schools, affected the social relations within the educational system in educational institutions in general and in secondary schools in particular, as they are the most important institutions of socialization on which society depends for growth and development.

The importance of this study appears as it highlights the impact of some of the implications of the recent educational reform in reshaping social relations between the members of the educational group, through the knowledge of the gains of the formation of teachers, and their reliance on teaching and evaluation methods that guide their interactions and educational, pedagogical and social relations among the learners and with the rest of the members of the educational group Which increases in emphasizing and highlighting the importance of educational institutions in society as the most important institutions of socialization.

As the questions included in the study are as follows: According to the contents of educational reform, Do the teaching methods adopted by teachers have a positive effect in improving social relations among learners? Does the assessment adopted by teachers have a positive effect in activating social relations with learners? Does training teachers according to the approved reform have a positive effect in improving their social relations with members of the educational community?

Thus, the hypotheses of the study were as follows: Teaching methods adopted according to the contents of educational reform by teachers have a positive role in improving social relations among learners, The assessment adopted according to the contents of educational reform by teachers plays a positive role in activating social relations with learners, to form teachers according to The approved educational reform, helps them in improving their social relations with members of the educational community.

In the presentation and the analysis, the study relied on the systemic approach of the scientist Talcott Parsons and the formal theory of the sociologist George Zemmel and its support with the theory of the scientist Ferdinand Tonez to explain and understand the various forms of social relations between the members of the educational group within the educational system, and to understand the topic, the research community was chosen represented by a sample of chosen secondary education teachers and their managers In the high schools of the city of Djelfa, the

estimated number is (859) teacher and (20) principal, and a random sample of (435) teachers of secondary education was adopted.Therefore, the questionnaire was used as the main tool for data collection, and an interview was used as a secondary tool with ten (10) secondary school principals in order to assist in the analysis and interpretation.

The study showed, through its most important results, that there is a different application of the contents of educational reform by the teachers, and that the teaching methods adopted according to the contents of educational reform by the teachers helped to some extent in devoting cooperative and participatory work among the learners, and played a positive role in improving social relations between them, and that The evaluation approved according to the contents of educational reform by teachers has a positive role in activating social relations with learners, And that the formation of teachers in accordance with the approved educational reform has a positive role in improving their social relations with the members of the educational community, and that the general conditions of the institutions did not allow the optimal application of the contents of the reform, with the need to return to specialized training in high schools for teachers, and to reconsider the contents of the approved educational reform, in order to achiev job satisfaction of the most important actors in the educational community, and their involvement in the content of future educational reforms, in line with recent developments and aspirations of Algerian society.