

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة محمد الصديق بن يحيى – تاسوست- جيجل-
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم الاجتماع



عنوان المذكرة

اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو توظيف طرائق التدريس
الحديثة في ظل الإصلاحات التربوية.
دراسة ميدانية ببعض ثانويات -جيجل-

مذكرة مكلمة لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع تخصص -تربية-

تحت إشراف الأستاذ الدكتور:
❖ بواب رضوان

إعداد الطالبة:
❖ بوكفوس سميرة

لجنة المناقشة

- 01-لعوبي يونس.....رئيسا
02-بواب رضوان..... مشرفا ومقررا
03-يسعد لبنى.....مناقشا

السنة الجامعية: 2014-2015

شكر وتقدير:

من لم يذوق طعم النجاح لم يذوق طعم الحياة، والحياة بدورها ليست مجرد
أمنيات فحسب بل هي عزم وكد وجد، هذا ما تعلمته خلال
مسيرة دراستي ولازلت سأتعلم الكثير إن شاء الله طالما طالب
العلم لا يشبع وطريق العلم ليس له حدود.
فتتاح هذا العمل ما هو إلا توفيق العالي عز وجل ومحصلة
جهود أساتذة ومؤطرين كانوا خير سند لي ولم يبخلوا
علي بتوجيهاتهم وانتقاداتهم البناءة .
إليك أنت أستاذي الفاضل "رضوان بواب" أتقدم لك بجزيل الشكر
على جهودك المضيئة، جزأك الله خير
الجزاء وجعلك منارة من منارات العلم الخالدة.
إلى كل أساتذة قسم علم اجتماع وأخص بالذكر: "لعوبي يونس"
"كعبار جمال"، "ضلوش كمال"، "كياس الرشيد"، "يوسف حديد"، "تالي جمال".
كما أتقدم بجزيل الشكر إلى كل من ساعدني في إنجاز هذا العمل المتواضع.



الفهرس

فهرس المحتويات

| الصفحة | فهرس الجداول والتمثيل البياني |
|--------|---|
| أ-ب-ج | مقدمة |
| 4 | الباب الأول: الجانب النظري |
| 5 | الفصل الأول: الإطار المفاهيمي للدراسة. |
| 6 | تمهيد |
| 7 | أولاً - إشكالية الدراسة. |
| 10 | ثانياً - فرضيات الدراسة. |
| 11 | ثالثاً - أسباب اختيار الموضوع. |
| 11 | رابعاً - أهداف الدراسة. |
| 12 | خامساً - أهمية الدراسة. |
| 13 | سادساً - تحديد المفاهيم. |
| 20 | سابعاً - الدراسات السابقة. |
| 29 | خلاصة. |
| 30 | الفصل الثاني: طرائق التدريس. |
| 31 | تمهيد. |
| 32 | أولاً - مفهوم طرائق التدريس. |
| 32 | ثانياً - معايير اختيار طرائق التدريس. |
| 33 | ثالثاً - تصنيفات طرائق التدريس. |
| 34 | رابعاً - إستراتيجيات طرائق التدريس. |
| 34 | 1- طريقة المناقشة والحوار. |
| 40 | 2- طريقة التعلم التعاوني. |
| 48 | 3- طريقة حل المشكلات. |
| 53 | 4- طريقة المشروع. |
| 58 | خامساً - النظريات المفسرة لطرانق التدريس. |
| 64 | خلاصة الفصل. |
| 65 | الفصل الثالث: الإصلاحات التربوية. |
| 66 | تمهيد. |
| 67 | أولاً - مفهوم الإصلاح التربوي. |
| 67 | ثانياً - مبررات الإصلاح التربوي. |

| | |
|-----|--|
| 69 | ثالثا - أهمية الإصلاح التربوي. |
| 71 | رابعا - منطلقات الإصلاح التربوي في الجزائر وأبعاده. |
| 72 | خامسا - التطور التاريخي للتربية والتعليم في الجزائر. |
| 76 | سادسا - أهم إصلاحات النظام التربوي في الجزائر بعد الاستقلال. |
| 83 | سابعا - مسار منظومة الإصلاح التربوي سنة 2003. |
| 93 | ثامنا - تحديات الإصلاح التربوي في الجزائر. |
| 97 | تاسعا - تقديم إستراتيجية تربوية لتحقيق الإصلاح التربوي. |
| 99 | عاشرا - النظريات المفسرة للإصلاحات التربوية. |
| 102 | خلاصة الفصل. |
| 103 | الباب الثاني: الجانب الميداني. |
| 104 | الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة. |
| 105 | تمهيد. |
| 106 | أولا - مجالات الدراسة. |
| 109 | ثانيا - منهج الدراسة. |
| 110 | ثالثا - الأدوات المستخدمة في جمع البيانات. |
| 115 | رابعا - عينة الدراسة. |
| 119 | خامسا - حساب الشروط السيكمترية لأداة الدراسة. |
| 122 | سادسا - الأساليب الإحصائية. |
| 126 | خلاصة. |
| 127 | الفصل الخامس: عرض وتحليل وتفسير بيانات الدراسة. |
| 128 | تمهيد. |
| 129 | أولا - ترميز البيانات حسب مجالات الدراسة على برنامج (SPSS). |
| 131 | ثانيا - عرض وتحليل النتائج حسب السؤال الرئيسي للدراسة. |
| 134 | ثالثا - عرض وتحليل نتائج الدراسة حسب محاور الاستمارة. |
| 134 | 1- محور طريقة المناقشة والحوار. |
| 138 | 2- محور طريقة التعلم التعاوني. |
| 141 | 3- محور طريقة حل المشكلات. |
| 144 | 4- محور طريقة المشروع. |
| 147 | خلاصة. |
| 148 | الفصل السادس: عرض وتحليل النتائج حسب فرضيات الدراسة. |

| | |
|-----|---|
| 149 | تمهيد . |
| 150 | أولاً - عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى . |
| 151 | ثانياً - عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية . |
| 152 | ثالثاً - عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة . |
| 153 | رابعاً - عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة . |
| 155 | خامساً - مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات . |
| 158 | سادساً - مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية العامة . |
| 159 | سابعاً - مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة . |
| 161 | ثامناً - النتائج العامة للدراسة . |
| 162 | توصيات ومقترحات . |
| د | خاتمة . |
| / | ملخص الدراسة . |
| / | قائمة المراجع . |
| / | الملاحق . |

قائمة الجداول الأشكال

فهرس الجداول و الأشكال

قائمة الجداول:

| الصفحة | عنوان الجدول | الرقم |
|--------|--|-------|
| 106 | يوضح مؤسسات البحث الميداني. | 1 |
| 108 | يوضح توزيع الأساتذة حسب مكان العمل والتخصص. | 2 |
| 113 | يوضح عدد فقرات الاستبيان والوزن النسبي لها قبل التعديل. | 3 |
| 114 | يوضح عدد فقرات الاستبيان والوزن النسبي لها بعد التعديل. | 4 |
| 116 | يبين توزيع أفراد العينة حسب مؤسسات البحث العلمي. | 5 |
| 116 | يوضح مسار توزيع الاستبيان في مؤسسات البحث العلمي. | 6 |
| 116 | يوضح توزيع أفراد العينة تبعا لعامل الجنس. | 7 |
| 117 | يوضح توزيع أفراد العينة تبعا لعامل التخصص. | 8 |
| 117 | يوضح توزيع أفراد العينة تبعا لعامل المؤهل العلمي. | 9 |
| 118 | يوضح توزيع أفراد العينة تبعا لعامل الخبرة المهنية. | 10 |
| 119 | يوضح تباينات بنود الاستبيان. | 11 |
| 121 | يوضح حساب معامل ارتباط بيرسون لمحاور الاستبيان. | 12 |
| 125 | يوضح الحدود العليا والدنيا للمقياس الخماسي. | 13 |
| 129 | يوضح ترميز فقرات المحور الأول. | 14 |
| 129 | يوضح ترميز فقرات المحور الثاني. | 15 |
| 130 | يوضح ترميز فقرات المحور الثالث. | 16 |
| 130 | يوضح ترميز فقرات المحور الرابع. | 17 |
| 131 | يوضح ترميز مقياس ليكرث. | 18 |
| 131 | يوضح ترميز محاور الاستبيان. | 19 |
| 132 | يوضح استجابات العينة والوسط الحسابي والانحراف المعياري للمقياس. | 20 |
| 132 | يوضح حساب الوسط المرجح. | 21 |
| 135 | يوضح حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين للمحور الأول. | 22 |
| 137 | يوضح الوزن النسبي للاستجابات على سلم ليكرث للمحور الأول. | 23 |
| 138 | يوضح حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين للمحور الثاني. | 24 |
| 140 | يوضح الوزن النسبي للاستجابات على سلم ليكرث للمحور الثاني. | 25 |
| 141 | يوضح حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين للمحور الثالث. | 26 |

| | | |
|-----|--|----|
| 143 | يوضح الوزن النسبي للاستجابات على سلم ليكرث للمحور الثالث. | 27 |
| 144 | يوضح حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين للمحور الرابع. | 28 |
| 146 | يوضح الوزن النسبي للاستجابات على سلم ليكرث للمحور الرابع. | 29 |
| 150 | يوضح تحليل التباين الأحادي ANOVA لفقرات الفرضية الأولى. | 30 |
| 151 | يوضح تحليل التباين الأحادي لفقرات الفرضية الثانية. | 31 |
| 152 | يوضح تحليل التباين الأحادي لفقرات الفرضية الثالثة. | 32 |
| 154 | يوضح تحليل التباين الأحادي لفقرات الفرضية الرابعة. | 33 |

قائمة الأشكال:

| الصفحة | التمثيل البياني | الرقم |
|--------|---|-------|
| 136 | التمثيل البياني لاستجابات العينة للمحور الأول. | 01 |
| 140 | التمثيل البياني لاستجابات العينة للمحور الثاني. | 02 |
| 143 | التمثيل البياني لاستجابات العينة للمحور الثالث. | 03 |
| 145 | التمثيل البياني لاستجابات العينة للمحور الرابع. | 04 |



مقدمة

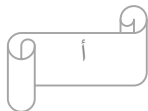
يشكل المدرس والطالب والمنهج بكل أركانه الأربعة (الأهداف، المحتوى، الطريقة، التقويم) عوامل متكاملة تؤثر في تكامل العملية التعليمية، وأي قصور أو ضعف في أي منها يؤثر في توجيه ونتاج مخرجات العملية التدريسية، لذا فالطريقة ركن أساسي من أركان العملية التعليمية، ومن خلالها يتم توصيل المادة إلى أذهان المتعلمين وبما أن المجتمع اليوم يتغير بصورة سريعة نجد أنه يجب تطوير طرائق التدريس وجعلها تستثمر نشاط المتعلم داخل الجماعة التي ينتمي إليها بحيث تهدف إلى تعديل سلوكه بما يتلاءم مع مطالبه ومطالب المجتمع الذي يعيش فيه، وكل مدرس إلا وله طريقة يجد فيها شخصيته وكفاءته، هته الطريقة وجب أن تتماشى وتغيرت العصر.

لقد اصطدمت طريقة إعداد المناهج التربوية "وفق المقاربة بالكفاءات" بضعف التكوين لدى المعلمين في تطبيق هذه الطريقة، نظرا لأنهم لم يتلقوا تكوينا كاف للتحكم في هذه الطريقة، "كما أنهم يعتبرون لا فرق بينها وبين بيداغوجيا الأهداف التي أتعبتهم ولم يتحكموا فيها"⁽¹⁾، ليجدوا أنفسهم أمام بيداغوجيا جديدة تتطلب جهدا مضاعفا في غياب وسائل تكوين ناجحة وفعالة، حيث يسجل الأساتذة موقفا من إصلاح طرائق التدريس بدعوى عدم الانطلاق من القاعدة الواسعة لهذه الشريحة، بل فرضت بطريقة فوقية من الجهات الوصية على المنظومة التربوية.

ولبلوغ الأهداف والغايات من العملية التربوية، يجب الاهتمام بمحاور هذه العملية، المتجسدة في الأسس الثلاث للفعل التربوي، المنهاج الدراسي والأساتذ والتلميذ، هذا الثلاثي المتناغم في تفاعل مستمر نحو الهدف المنشود، فالأساتذ هو أحد العناصر الفاعلة في هيكله النظام التربوي، والإشراف على تحقيق الأهداف والكفاءات المرسومة من المناهج والطرائق البيداغوجية المعدة لمختلف مراحل العملية التربوية وإن أي إصلاح تربوي تتبناه المنظومة التربوية في غياب هذا العنصر الفاعل في معادلة الفعل التربوي قد يعصف بالعملية برمتها، فتكوين اتجاه إيجابي للأساتذ نحو توظيف طرائق التدريس الحديثة ضرورة لا بد منها لنجاح هذه العملية، كما أن أهمية الأساتذ في نجاح طرائق التدريس المطبقة في ظل الإصلاحات التربوية هو الدافع نحو هذه الدراسة لمعرفة رأيه في طرائق التدريس المطبقة.

ونظرا لتباين فئات المشرفين من الأساتذة على تنفيذ طرائق التدريس التي جاء بها الإصلاح التربوي على مستوى الممارسة التعليمية، فقد تم اختيار فئة أساتذة التعليم الثانوي في الجزائر من خلال

(1) بوكومة أغلال فاطمة الزهراء : الإصلاح التربوي في الجزائر، مجلة الباحث، كلية الحقوق والعلوم الاقتصادية، جامعة ورقلة،



عينة من أساتذة التعليم الثانوي لبعض ثانويات مدينة جيجل، لتحديد اتجاهات الأساتذة نحو توظيف طرائق التدريس الحديثة في ظل الإصلاحات التربوية.

وقد تضمنت خطة الدراسة بابين وستة فصول مرتبة كآتي:

الباب الأول: الجانب النظري للدراسة.

ويتضمن الفصول التالية:

الفصل الأول: الإطار المفاهيمي للدراسة.

وفيه تم التعريف بموضوع الدراسة، من حيث تحديد الإشكالية وفرضيات الدراسة وأسباب اختيار الموضوع وأهميته، وأهدافه، وتحديد مفاهيم الدراسة، كما تم عرض الدراسات السابقة التي تناولت الموضوع.

الفصل الثاني: والمعنون بطرائق التدريس.

وفيه تم تناول مفهوم طرائق التدريس، مع تحديد معايير اختيارها، تصنيفات طرائق التدريس أيضا إستراتيجيات طرائق التدريس من طريقة المناقشة والحوار، التعلم التعاوني، حل المشكلات، طريقة المشروع.

الفصل الثالث: والذي جاء تحت عنوان الإصلاحات التربوية.

وفي هذا الفصل تم تعريف الإصلاح التربوي، والتطرق لأهمية الإصلاح التربوي ومتطلباته وآلياته كما تم تقديم لمحة تاريخية عن تطور النظام التربوي في الجزائر قبل الاحتلال الفرنسي وأثناء الاحتلال الفرنسي للجزائر وعرض أهم إصلاحات النظام التربوي في الجزائر، ومسار منظومة الإصلاح التربوي سنة 2003، أيضا تحديات الإصلاح التربوي في الجزائر وأخيرا تقديم إستراتيجية تربوية لتحقيق الإصلاح التربوي.

ثم الباب الثاني: وهو الجانب الميداني للدراسة.

ويتضمن الفصل الرابع: الذي يحمل عنوان الإجراءات المنهجية للدراسة.

وفيه تم عرض مجالات الدراسة، والمنهج المعتمد، كما تم التطرق للأدوات المستخدمة في جمع البيانات عينة الدراسة، وحساب الشروط السيكمترية لأداة الدراسة، كما تم توضيح أهمية وكيفية المعالجة الإحصائية وأساليبها في العلوم الاجتماعية.

الفصل الخامس: وجاء بعنوان عرض وتحليل وتفسير بيانات الدراسة.

وفيه تم ترميز البيانات حسب مجالات الدراسة على برنامج (SPSS) وعرض وتحليل السؤال الرئيسي للدراسة، كما تم عرض وتحليل نتائج الدراسة حسب محاور الاستمارة.

الفصل السادس: عرض وتحليل النتائج حسب فرضيات الدراسة.

وفي هذا الفصل تم عرض وتحليل نتائج الفرضيات الأربعة، مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات الجزئية والفرضية العامة، أيضا مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة، كما تضمن هذا الفصل النتائج العامة للدراسة وخاتمة وجملية من التوصيات والاقتراحات لتفعيل الاتجاه نحو توظيف طرائق التدريس لدى فئة أساتذة التعليم الثانوي في الجزائر رغبة في تحقيق طرائق تدريس مثلى في ظل الإصلاحات التربوية.

وأخيرا قائمة المراجع والملاحق.



الجانب النظري

تمهيد:

يحتاج البحث العلمي إلى خلفية معرفية عن موضوع الدراسة، فالنظرية العلمية المسبقة تبين له أهمية الموضوع وتساعده في تحديد الأهداف التي يضعها وراء هذه الدراسة ذلك أن العلم يصطبغ بالصبغة التراكمية، فلا توجد دراسة مستقلة عن دراسات سبقتها لأن الخلفية المعرفية توضح للباحث الجوانب التي يجب التطرق والتركيز عليها أثناء عملية الإنجاز، وقد تضمن هذا الفصل إشكالية الدراسة التي تعتبر من أهم الخطوات التي يمر بها الباحث، فرضيات الدراسة، أسباب اختيار الموضوع، أهداف وأهمية الدراسة، مروراً بتحديد المفاهيم، وأخيراً الدراسات السابقة.

أولا - إشكالية الدراسة:

لم تعد التربية مجرد فن نقل التراث، وإنما هي بالدرجة الأولى وسيلة تغيير الحاضر وعلم بناء المستقبل فالتعليم سر التقدم ومفتاح قوة الأمم ونهضتها، وقد أصبح التعليم للتمييز والتميز للمجتمع كله إذ لم يعد خافيا ما للتربية من أهمية وأثر في حياة الأفراد والجماعات فهي مظهر حياتي وممارسة فعلية سلوكية لمفاهيم وقيم متجددة نابغة من التراث الثقافي.

وتعتبر مسألة الإصلاح التربوي من أبرز انشغالات صناع القرار على المستوى المحلي والدولي فعملية الإصلاح التربوي ضرورة لا مفر منها لتحسين مردود النظام التربوي وتمكينه من تحقيق أقصى درجات الفعالية حتى يؤدي الدور المنوط به على أكمل وجه، خاصة وأن طغيان الجانب الكمي على النوعي أثناء مسار المنظومة التربوية جعلها محل نقد شديد من طرف المجتمع، فحالة عدم الرضا عن المخرجات النوعية للنظام التربوي وخاصة في نهاية العقد الأخير من القرن الماضي باتت واضحة فالاحتفاظ داخل قاعات الدرس مما يخلق مشاكل للجهاز التربوي والفريق الإداري وما ينجر عنه من ضعف في تكوين التلاميذ وكذا قلة الوسائل البيداغوجية وانعدامها في بعض الأحيان مما يضع الأساتذة في مأزق التلقين وانتهاج أساليب وطرق غير ناجعة لتوصيل المفاهيم للطلاب ناهيك عن مشكل اللغات وتعليمها والذي يعد تحدي كبير للنظام التربوي في الجزائر، كل هذا جعل من المدرسة الجزائرية في نظر الكثيرين مدرسة عاجزة أو مريضة يجب التدخل العاجل لإصلاحها وبعث الدينامية فيها، فوجدت بذلك المدرسة الجزائرية نفسها أمام حل واحد هو إعادة إصلاح المنظومة التربوية، إذ سعت الجزائر إلى تبني لإصلاح شامل للنظام التربوي بالتعاون مع العديد من الدول والمنظمات وفق اتفاقيات مشتركة للمساعدة على القيام بالإصلاحات وتوجيهها فكان مشروع اليونيسيف (MEDAI) وبرنامج الأمم المتحدة للتنمية (PNUD)، كما ساهمت منظمة اليونسكو في تشجيع السلطات الجزائرية على الإقدام على عملية الإصلاح من خلال تزويدها بالمساعدات الفنية والبيداغوجية لإنجاح هذه العملية ومن أجل الاستجابة لتحديات الظروف العالمية، وما رافقها من تطور تكنولوجي ومعرفي وجدت المدرسة الجزائرية نفسها وجها لوجه مع تحديات هذا العصر، هذا ما ذهب إلى طرحه العديد من المفكرين العرب والمهتمين بالشأن التربوي رغبة منهم في سد الهوة الحضارية بيننا وبين الغرب وريح معركة تحديات الألفية الثالثة حيث يرى "محمد جواد رضا" ضرورة التجديد في النظم التربوية بما يتماشى مع واقعنا بكل مفرداته يقول: "إن وعي الفجوة الحضارية بين العرب والغرب يجعل من التجديد التربوي مطلبا ملحا فالتجديد ليس بمعنى

الإشعارات التعليمية من الغرب، وإنما ينبغي أن يعني انقلابا شاملا في مضامين التربية الفكرية والنفسية ذاتها⁽¹⁾ فكانت الجزائر مع موعد مع المحطة الثالثة من الإصلاحات الجديدة والتي شرعت في تطبيقها مع الدخول المدرسي 2002 / 2003 متبينة إصلاحا شاملا لكافة المراحل التعليمية، حيث توجهت بإصدار القانون التوجيهي للتربية الذي يعد بمثابة الإطار القانوني والأساس الذي قامت عليه الإصلاحات في جميع المراحل التعليمية.

ونظرا لأهمية الإصلاح التربوي تبلورت أهدافه في إحداث تغيير جذري على المضامين الدراسية والطرائق التعليمية التي تعد إحدى الركائز الأساسية لعملية التدريس الفعال حيث أن التدريس الفعال لا يعتبر مجرد وظيفة يقوم بها كل من سولت له نفسه لاختيارها بل هو عملية تصميم مشروع متعدد الجوانب له حدود ومرتكزات معلومة ترتبط مباشرة مع خصوصيات تلك الفئة التي يقوم بتدريسها، ولهذا فإن فهم هذه الخصوصيات والعوامل المؤثرة في عملية التدريس تعتبر من القواعد الأساسية التي يجب على العاملين في ميدان التدريس معرفتها وتفهم مختلف الفقرات التي تتخذ من أجلها القرارات لبناء طرائق تدريس تتناغم مع متطلبات الإصلاح ومقتضياته ولتصبح بمثابة المحرك الذي يقود قاطرة المجتمع نحو العصرية والرقي الحضاري.

ففي السابق اعتمد النظام التربوي ببلادنا على طرائق التدريس الميكانيكية والجامدة التي تقوم على التلقين ومركزية المعلم، إذ هو الذي يهيئ وينظم ويسير التلاميذ ويضبط تعلمهم فالمتعلم جسم يعمل المعلم على حشوه بمعارف وعلوم دون الاهتمام بشخصيته وأذواقه وقدراته ومحيطه، "لهذا انصب اهتمام المربين من أمثال "جون ديوي john dewey" "ديكيتال devetel"، و"بيار جيلي pierre Gillet" على هذه الطرائق التي تعرضت إلى انتقادات من طرفهم واقترحوا بدائل مثل: المقاربة بالكفاءات⁽²⁾، التي تعود أصولها النظرية إلى المذهب النفعي في التربية الذي يتزعمه المربي الأمريكي "جون ديوي" مبتكر أسلوب حل المشكلات وانجاز المشروع في التعليم، ويؤكد بدوره "بياجيه" أن التعليم ليس تبليغا للمعارف بل هو عملية تسهيل مسار بناء هذه المعارف التي يقوم بها المتعلم بمفرده بتفاعله مع محيطه، وبالتالي أصبح للمعلم والمتعلم أدوارا جديدة، فالمعلم لن يقتصر عمله على إلقاء المعلومات والمتعلم لن يقتصر دوره على حفظ تلك المعلومات استعدادا لتسميعها، وقد أظهرت الدراسات ضرورة العناية بدوافع الأفراد

(1) محمد جواد رضا: الإصلاح التربوي العربي خارطة طريق، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2006، ص 64.

(2) وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، المقرر السنوي، 1999، ص 3.

للتعليم والمعرفة وبالتالي استغلالها لزيادة التعلم وتوجيهه، وبهذه النظرة الحديثة للتدريس يزداد دور المتعلم في مقابل تقليل دور المعلم فالمتعلم هو المستهدف والمستفيد، وهو ما جاءت به المقاربة بالكفاءات، إذ تم اعتماد المنهجية البنائية سعياً منها لرفع مستوى المردود التربوي، إلا أن تطبيق هذه المقاربة في المدرسة الجزائرية اصطدم بعملية من المعوقات والتي حالت دون التطبيق الجيد لهذه المقاربات، فنجاح أي نظام تربوي في العالم مرهون بمدى الاهتمام به والمتابعة والتوجيه التي يتمتع به هذا النظام من قبل القائمين عليه، وذلك بتوفير كل الإمكانيات المادية والمعنوية لتحسينه من الفشل وتزويده بآليات النجاح والفوز ولا يكون ذلك ممكناً إلا بالدراسة والبحث والتمحيص واستعمال كل الوسائل المتاحة للاطلاع على وضعية النظام والوقوف على العقبات التي من الممكن أن تكون معوقات في مسار تطبيق هذا النظام والسعي لتذليل هذه العقبات ومن بين هذه الوسائل المساعدة على ذلك أسلوب دراسة طرائق التدريس في المؤسسة التعليمية لمعرفة رأي أساتذة التعليم في طرائق التدريس الحديثة ومدى تجاوبهم مع هذه الإصلاحات، إذ يعتبر أساتذة التعليم الثانوي باعتبارهم فئة من الفئات المكلفة بالمساهمة في إنجاح هذه العملية ويجب أن تكون على أهبة الاستعداد للقيام بدورها على أكمل وجه وهذا ما يعبر عنه بتوفير الجاهزية نحو أي تغيير تربوي منشود، وعليه فلولوقوف على العوامل الكامنة للتسيير الجيد للحصص التدريسية والسعي من خلال ذلك إلى تحسين الظروف المحيطة بالعملية الإصلاحية، هذا ما دفع إلى إثارة الإشكالية التالية حول الاتجاهات التي يتبناها أساتذة التعليم الثانوي كشريحة من شرائح القائمين على تنفيذ عملية الإصلاح التربوي فما هي اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو توظيف طرائق التدريس الحديثة في ظل الإصلاحات التربوية بالجزائر؟.

وتتفرع عنها التساؤلات التالية:

- ما هي اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو توظيف طريقة المناقشة والحوار في عملية التدريس؟.
- ما هي اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو توظيف طريقة التعلم التعاوني في عملية التدريس؟.
- ما هي اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو توظيف طريقة حل المشكلات عملية التدريس؟.
- ما هي اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو توظيف طريقة المشروع في عملية التدريس؟.

ثانيا - فرضيات الدراسة:

تعتبر مرحلة صياغة الفرضيات من أهم المراحل التي لا يستطيع أي باحث الاستغناء عنها إذ تحدد مسار البحث وتعطيه صورة دقيقة للمشكلة المراد بحثها، والفرضيات هي التي تحدد الاتجاهات التي يمكن البحث فيها حيث لا يمكن أن نسير في خطوات البحث ما لم نبدأ بتفسير مقترح للظاهرة أو المشكلة موضوع الدراسة.

وتعرف الفرضية بأنها تفسير أو حل محتمل للمشكلة التي يدرسها الباحث، وعلى اعتبار أن الفرضيات ذات أهمية كبيرة في البحث فقد عمدنا في دراستنا هته إلى صياغة الفرضية التالية:

- يوظف أساتذة التعليم الثانوي طرائق التدريس الحديثة في ظل الإصلاحات التربوية.

تتفرع عنها الفرضيات التالية:

الفرضية الأولى:

- يوظف أساتذة التعليم الثانوي طريقة المناقشة والحوار في عملية التدريس.

الفرضية الثانية:

- يوظف أساتذة التعليم الثانوي طريقة التعلم التعاوني في عملية التدريس.

الفرضية الثالثة:

- يوظف أساتذة التعليم الثانوي طريقة حل المشكلات في عملية التدريس.

الفرضية الرابعة:

- يوظف أساتذة التعليم الثانوي طريقة المشروع في عملية التدريس.

ثالثا - أسباب اختيار الموضوع:

تعتبر عملية اختيار موضوع للبحث أول خطوة من خطوات المنهجية لإعداد البحث العلمي إذ أن عملية اختيار أي موضوع علمي للدراسة لا يتم بمحض الصدفة بل يخضع لعدة اعتبارات منها ما هو ذاتي ومنها ما هو موضوعي.

1- الأسباب الذاتية:

- الميل الشخصي لهذا الموضوع.
- الرغبة في اكتساب خبرات علمية وعملية وتطوير معارفنا حول الموضوع.
- الفضول العلمي لمعرفة مدى تأثير الإصلاحات التربوية في طرائق التدريس.
- خوض تجربة بحث ميدانية حول هذا الموضوع.

2- الأسباب الموضوعية:

- تموقع موضوع الدراسة ضمن مجال التخصص وهو علم اجتماع التربية.
- جدة الموضوع من حيث التناول في الحقل السوسيولوجي.
- توشي الشروط العلمية والتسهيلات الميدانية لإجراء هذه الدراسة.
- القيمة العلمية لهذه الدراسة، حيث تتجدد قيمة هذا الموضوع العلمية في كونه موضوع يمس المنظومة التربوية بالدرجة الأولى وطرائق التدريس والإصلاحات التربوية.
- قلة الدراسات السوسيولوجية بالبحث والدراسة هذا الموضوع.
- إبراز أهمية الإصلاحات التربوية بالنسبة للمؤسسات التعليمية.
- ضعف إمام بعض المعلمين بأساليب التدريس التي تجعل المتعلمين محورا نشطا للعملية التعليمية.
- الحاجة إلى أساليب تدريس تثير دافعية المتعلمين للتعليم وتسويقهم للمادة الدراسية وتعزيز انتماهم للمدرسة.

- قصور الأساليب والطرائق المعمول بها حاليا عن تنمية مهارات المتعلمين وتطوير الكفاءات اللازمة للعمل.

رابعا - أهداف الدراسة:

- لكل دراسة أكاديمية أهدافها التي دفعت بالبحث إلى محاولة التوصل إلى نتائج تجيب عن تساؤلاته حيث تتجدد قيمة الباحث الاجتماعي بواسطة الأهداف والنتائج التي يرجى تحقيقها فعلى قدر أهميتها وخدمتها للفرد والمجتمع تتحدد قيمة البحث ومن خلال هذه الدراسة نسعى إلى تحقيق الأهداف التالية:

1- الأهداف العلمية:

- الوصول إلى الإجابة عن التساؤل الرئيسي والتساؤلات الفرعية الموجودة في الإشكالية.
- التأكد من صحة الفرضيات.
- تقديم معلومات تقوم على أساس علمي حول ما يتعلق بطرائق التدريس وكذا الإصلاحات التربوية.
- إثراء رصيد المكتبة الجامعية بإطار نظري وميداني يساعد الطلبة الراغبين في دراسة هذا الموضوع عن أخذ فكرة عنه، أو نقطة بداية لدراسة أخرى.

2- الأهداف العملية:

- محاولة استقراء واقع طرائق التدريس في المدرسة الجزائرية.

- معرفة التأثير الذي أحدثته الإصلاحات التربوية في طرائق التدريس.
 - نشر الوعي في المجتمع التربوي حول طرائق التدريس وبيان عائدها على عملية التعلم.
 - تزويد المعلمين بذخيرة من مهارات التدريس وأساليبه بما يمكنهم من اختيار طرائق التدريس الأكثر مناسبة للموقف التعليمي.
- خامسا - أهمية الدراسة:**

إن العملية التدريسية هي تلك العملية التي يكون فيها المتعلم في موقف تعليمي معين بحيث يكون لديه الاستعداد العقلي والنفسي لاكتساب الخبرات والمعارف والمهارات والقيم التي تناسب قدراته واستعداداته من خلال وجوده في بيئة تعليمية تتضمن محتوى تعليمي جيد ومعلما متمكنا ووسائل وطرائق تعليمية مناسبة لتحقيق هذه الأهداف التربوية المنشودة، وإن الطريقة في التدريس ركن من أركانها وإنها ساق من سيقان التربية والتعليم والساق الأخرى هي عناصر المنهج الأخرى فلا تستطيع عملية التعليم من السير على ساق واحد إن أهملت تلك الطريقة فليس للمنهج والمواضيع الدراسية أية قيمة إذا لم تنفذ بطريقة مثلى. ولكي يؤدي التدريس عمله على أكمل وجه لا بد له أن يعرف جيدا طبيعة ومبادئ التعليم وما هي الطريقة السليمة التي من شأنها مساعدته على تحقيق التعلم الصحيح وتحقيق الأهداف، والمدرس الجيد يقوم باختيار طريقة التدريس والأسلوب التدريسي الذي يتوافق مع الأهداف والمهارات التي يعمل على اكتسابها لطلابه وكذلك مع حاجات الطلبة وميولهم ومستوى نموهم. وبما أن التعليم الثانوي له مكانة متميزة في تقدم المجتمع من خلال إسهامه في تلبية احتياجات التنمية وذلك من حيث الربط بين التعليم المتوسط والتعليم العالي واحتوائه على قوى مؤهلة للتطوير في مختلف جوانب الحياة، وبما أن التعليم الثانوي وسيلة الشعوب للتطلع للتعليم العالي وإبراز شخصية الأفراد ولتحقيق هذا الهدف يترتب على الثانوية بكل عناصرها مسايرة الإصلاحات التربوية والاعتماد على أحدث الطرائق التدريسية وبناء على ما سبق تتجلى أهمية الدراسة في:

- تبرز أهمية الدراسة من أهمية الثانوية في الربط بين التعليم المتوسط والتعليم العالي وتحقيق التقدم والتنمية المستدامة للمجتمع.
 - يعد التدريس ركن أساسي من أركان العملية التعليمية.
 - تلعب الطريقة الدور الأكبر في إيصال المادة العلمية إلى المتعلم كونها عنصر مهم من عناصر المنهج.
 - حاجة المؤسسة التعليمية إلى الإصلاحات التربوية وعجز المنظومة عن تحقيق الأهداف المنوطة بها.
- سادسا - تحديد المفاهيم:**

إن تحديد المفاهيم لأي دراسة علمية يكتسي أهمية بالغة في مسار البحث العلمي فبتحديدنا للمفاهيم نرسم المعالم الأساسية لمسار وأهداف الدراسة، فهي مطلبا ضروريا في البحث الاجتماعي. ويرى

"سعيد ناصف" في أهمية المفهوم: «هو العنصر الأساسي الذي تتكون منه المعرفة العقلية بأشكالها ومستوياتها المختلفة، فالأحكام والفروض والقضايا والنظريات هي عبارة عن أنساق من المفاهيم».⁽¹⁾ وعلى هذا الأساس تم تحديد مجموعة من المفاهيم المتعلقة بموضوع الدراسة كالتالي:

1- مفهوم الاتجاه :

يعرفه "عدنان يوسف القيوم": «بأنه ميل وتوجه من الأفراد لإصدار حكم بالتأييد أو المعارضة أو المحايدة تجاه الأشياء الأشخاص أو المواقف».⁽²⁾

يتضح لنا من هذا التعريف تركيز الباحث على جانب ميول الفرد وإهمال الجوانب الأخرى فهذا التعريف ناقص فالالاتجاه تفاعل بين الأفكار والمعتقدات، الميول، والسلوكيات.

ويعرفه "كرتش وكرتشفيلد" بأنه: «تنظيم قوي مستديم للعمليات المعرفية والإدراكية والوجدانية والدافعية».⁽³⁾ هذا التعريف شامل وأفضل من سابقه فقد جمع الباحث بين مكونات الاتجاه من عمليات معرفية وإدراكية، وجدانية وكذا الدافعية.

أما "بروفولد" فيرى أن الاتجاه: «هو رد فعل وجداني ايجابي أو سلبي، نحو موضوع مادي أو مجرد أو نحو قضية مثيرة للجدل».⁽⁴⁾

يتبين من هذا التعريف تركيز الباحث على الجانب الوجداني في قوله «رد فعل وجداني» وإهماله للجوانب الأخرى فهذا التعريف ناقص.

مما سبق يمكن أن نخلص أن الاتجاه هو حالة استعداد يظهر أثرها إذا ما ظهر المثير المتعلق بها، ويتكون الاتجاه نتيجة تأثير الفرد بمثيرات تتبعث من اتصاله بالبيئة فهو قابل للتغيير تبعاً لتغيير صلة الفرد بتلك المثيرات.

2- أستاذ التعليم الثانوي: هو الأستاذ المكلف بتطبيق المنهاج الدراسي، المعد للمرحلة الثانوية من التعليم في المدرسة الجزائرية، كل حسب مادة اختصاصه.

3- مفهوم الطريقة:

أ/ لغة: هي السيرة والمذهب وجمعها طرائق.⁽⁵⁾

جاء في القرآن الكريم:

«ويذها بطريقتكم المثلى» طه/63 أي بسنتكم ودينكم وما أنتم عليه.

«وأن لو استقاموا على الطريقة» الجن/16.

(1) سعيد ناصف: محاضرات في تصميم البحوث الاجتماعية وتنفيذها، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 1997، ص 23.

(2) عدنان يوسف القيوم: علم النفس الاجتماعي، إثناء للنشر والتوزيع، الأردن، 2009، ص 196.

(3) عبد السلام الشيخ: علم النفس الاجتماعي: دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، مصر، 1992، ص 166.

(4) زين العابدين درويش: علم النفس الاجتماعي، أسسه وتطبيقاته، دار الفكر العربي، دون ذكر بلد النشر، 1991، ص 91.

(5) عطا الله احمد: أساليب وطرق التدريس، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2006، ص 11.

وتجمع الطريقة خطأ على "طرق" والحقيقة أن "الطرق" جمع طريق وهي السبيل أو الدرب ويطلقها الناس وغيرهم.

ب/اصطلاحاً: وردت عدة تعاريف منها:

-«الطريقة هي السبيل الأقوم لاكتشاف الحقيقة، وإيصالها للآخرين بعد اكتشافها».⁽¹⁾

حسب هذا التعريف فإن الطريقة هي أقوم السبل للوصول إلى الحقيقة واكتشافها ثم إعطائها للآخرين لم يبين الباحث نوع الحقيقة التي يصل إليها.

-« الطريقة إعداد للخطوات اللازمة للقيام بعمل من الأعمال، فالطريقة عملية تربوية تقتضي سلوك اقرب السبل وأيسرها في عملية التعليم».⁽²⁾

طبقاً لهذا المفهوم فتعريف الباحث يحوي جزئين، الجزء الأول من التعريف يرى بأن الطريقة هي إعداد خطوات للقيام بعمل معين، ثم في الجزء الثاني من التعريف يذكر أنها عملية تربوية فالباحث لم يخرج بتعريف واحد .

-«هي الوسيلة التي تتبع للوصول إلى تحقيق الأهداف التربوية، أي أنها الخطوات التي يستخدمها المدرس، والتي عن طريقها يكتسب التلاميذ النتائج المطلوبة من المدرس».⁽³⁾

يشير هذا التعريف أن الطريقة هي وسيلة أو أداة تتبع لتحقيق الأهداف، ثم يشرح على أنها خطوات فهناك عدم ترادف في العبارات فالوسيلة ليست الخطوة فالوسيلة تكون جاهزة أما الخطوة فنعد لها مسبقاً. ويمكن استخلاص أن الطريقة هي الوسيلة التي يلجا إليها المعلم لنقل الخبرة للتلاميذ فهي نموذج من نماذج سلوك المعلم.

4- مفهوم التدريس:

أ- لغة/ التدريس لغة مصدر الفعل "درس" ومعناه علم أي التعليم.⁽⁴⁾

في الحديث "تدارسوا القرآن" أي اقرؤوه لثلاث تنسوه.

وجاء في القرآن الكريم درس في عدة آيات:

".....بما كنتم تعلمون الكتاب وبما كنتم تدرسون....." آل عمران/79.

"....ألم يؤخذ عليهم ميثاق الكتاب أن لا يقولوا على الله إلا الحق ودرسوا ما فيه...." الأعراف/169.

"....وما آتيناهم من كتب يدرسونها...." سبأ/44.

(1) يونس ناصر: طرق التدريس العامة، مديرية التربية، سورية، 1972، ص 7.

(2) عبد الحميد محمد الهاشمي: الإعداد النفسي والتربوي، مكتبة النهضة، الأردن، 1965، ص82.

(3) محمد سعيد عزمي: أساليب تطوير وتنفيذ درس التربية الرياضية بين النظرية والتطبيق، منشأة المعارف، مصر، 1996، ص43.

(4) عطا الله احمد، مرجع سابق، ص2.

ب- /اصطلاحا:

- يعرفه "جرجس ميشال جرجس" في معجم مصطلحات التربية بأنه: "عبارة عن محاولة مخطط لها بمساعدة شخص ما لاكتساب أو تغيير بعض المعارف أو المهارات أو الاتجاهات أو الأفكار".⁽¹⁾

- كما اقترح الباحثون في علم التربية عددا من التعاريف التي توضح مفهوم التدريس للإلمام بمعنى واضح لا بد من التطرق إلى أكثر من تعريف:

- «هو تلك الإجراءات التي يقوم بها المدرس مع تلاميذه لانجاز مهام معينة لتحقيق أهداف سبق تحديدها». ⁽²⁾

هذا التعريف من وجهة نظر الباحث فإن أهداف عملية التدريس تحدد قبل بدأ العملية وهذا شيء ايجابي فتحديد الأهداف مسبقا يعني نجاح عملية التدريس.

- «التدريس نشاط مقصود يهدف إلى ترجمة الهدف التعليمي إلى موقف وإلى خبرة يتفاعل معها التلميذ ويكتسب من نتائجها السلوك المنشود». ⁽³⁾

في هذا التعريف ركز الباحث على أهداف التدريس فقد اختصر التعريف بأنه نشاط مقصود.

- التدريس "هو عبارة عن حصيلة من الخبرات والمهارات المسنودة إلى خلفية مهنية عالية يمكن ممارستها بطريقة تتسجم وواقع المجموعة وأهدافها ومواقفها السلوكية". ⁽⁴⁾

- من التعاريف السابقة يمكن استخلاص أن التدريس هو نشاط تواصل يهدف إلى إثارة التعلم وتسهيل مهمة تحقيقه بحيث يتضمن مجموعة من الأفعال والقرارات يتم توظيفها بكيفية مقصودة من ظالمدرس الذي يعمل باعتباره وسيطا في أداء موقف تربوي تعليمي.

5- طرائق التدريس:

تمثل طرائق التدريس عنصرا رئيسا من عناصر المنهاج، وللطريقة مضمون ولها خطة تسير عليها وهدف تسعى إلى تحقيقه، وهي بحاجة إلى تقويم لمعرفة مدى نجاحها في تحقيق الهدف المراد بلوغه وتختار طريقة التدريس في ضوء الأهداف ⁽⁵⁾ وتعرف بأنها:

- "هي الخطوات والإجراءات المتبعة من قبل المعلم والتي يحاول بتسلسلها وترابطها تحقيق أهداف تعليمية محددة". ⁽⁶⁾

(1) جرجس ميشال: معجم مصطلحات التربية و التعليم، دار النهضة العربية، لبنان، 2005، ص 351.

(2) عفاف عبد الكريم: طرق التدريس، دون ذكر دار النشر، الإسكندرية، 1989، ص 149.

(3) حسن شحاتة: المناهج المدرسية بين النظرية والتطبيق، دار العربية للكتاب، مصر، 1998.

(4) عباس أحمد صالح السامرائي وعبد الكريم السامرائي: كفاءات تدريسية في طرائق التدريس، جامعة بغداد، العراق، 1991، ص 73.

(5) توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة: طرائق التدريس العامة، دار المسيرة للنشر، الأردن، 2002، ص 26.

(6) يحي محمد نبهان: مهارة التدريس، دار اليازوري العلمية للنشر، الأردن، دط، 2008، ص 37.

في هذا التعريف وحسب رأي الباحث فإن المعلم يجب عليه الربط بين إجراءات التدريس حتى يحقق أهدافه التعليمية وهذا أمر جيد.

- "هي الإجراءات التي يتبعها المعلم لمساعدة تلاميذ على تحقيق الأهداف، وقد تكون تلك الإجراءات مناقشات أو توجيه أسئلة أو تخطيطا مشروع أو إثارة لمشكلة أو تهيئة لموقف معين، يدعو التلاميذ إلى التساؤل أو محاولة الاكتشاف أو فرض الفروض أو غير ذلك من الإجراءات".⁽¹⁾

يشير هذا التعريف إلى أن الهدف من الإجراءات التي يقوم بها المعلم هو مساعدة التلاميذ على تحقيق الأهداف وهذا هو الهدف الأسمى من عملية التدريس، تم يشرح الباحث نوع تلك الإجراءات من مناقشات، تخطيط لمشروع...

- "هي الأساليب والطرق التعليمية المتبعة في شرح درس من دروس المقررات الواردة في المناهج التربوية، بهدف إيصال المعرفة إلى المتعلم بشكل واضح وسهل، ومن دون إرباك أو غموض".⁽²⁾

جاء في هذا التعريف أن طرائق التدريس هي أساليب تتبع لشرح دروس المقررات، وركز الباحث على أن المعرفة التي توصل إليها المتعلم تكون واضحة وسهلة لإمكانية تقبلها.

- كما يعرفها "محمد السيد علي" في معجم مصطلحات في مناهج وطرق التدريس: "بأنها كيفية ربط المتعلم بالخبرة التعليمية".⁽³⁾

ومن وجهة نظر محمد السيد علي يرى أن طرق التدريس هي الكيفية التي تربط المتعلم بالخبرة التعليمية أي كيف يصل المتعلم إلى الخبرة التعليمية، دون أن يذكر الباحث من الذي يوصل هذه الكيفية إلى المتعلم أو ما تحتويه الكيفية فهذا التعريف ناقص.

في الأخير نستخلص أن طرائق التدريس هي عملية تتكون من عدد من الإجراءات لتحقيق أهداف تشتمل على أنشطة تعليمية وتوظف كل مصادر التعلم المتاحة.

6- الإصلاح:

أ/ لغة: مصدر للفعل يصلح والذي يعني إزالة الخلل.

ب/ اصطلاحا: "يقصد به العمل الذي تلجأ إليه الوزارة أو المعنيون بأمر الإصلاح بهدف تحسين الأوضاع وإجراء تعديلات ويكون الإصلاح إما جزئي أو جذري".⁽⁴⁾

(1) أحمد حسين اللقاني وعلي أحمد الجمل: معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب للنشر، القاهرة، ط3، 2003، ص197.

(2) جرجس ميشال، مرجع سابق، ص352.

(3) محمد السيد علي: مصطلحات في المناهج وطرق التدريس، مؤسسة مورس الدولية للنشر، مصر، 2010، ص129.

(4) جرجس ميشال جرجس، مرجع سابق، ص79.

طبقاً لهذا المفهوم فإن الهدف من الإصلاح هو تحسين الأوضاع السائدة ولم يذكر الباحث طبيعة هته الأوضاع، تم يقسم الباحث في تعريفه الإصلاح إلى نوعين الأول هو الجزئي لإجراء تعديلات سطحية، والنوع الثاني وهو الجذري أي التغيير الكلي أو القاعدي.

7- التربية:

أ/ لغة: مشتقة من الفعل ربا، يربو أي زاد، يزيد فهي تعني الزيادة.⁽¹⁾

ب/ اصطلاحاً:

- يعرفها "جرجس ميشال جرجس" بقوله: "إن المفهوم العام للتربية الذي كان سائد قديماً ينحصر في كونها وسيلة لتحصيل المعرفة، ولكن علماء التربية اليوم أضافوا تحديداً جديدة إلى هذا المفهوم فاعتبروا التربية طريقة لإعداد المرء إعداداً صحيحاً وصالحاً ومتميزاً بسلوكه الفكري الإنساني وبقدرته على الوصول إلى مصادر المعرفة وتوظيفها في حل مشاكله ومشاكل مجتمعه".⁽²⁾

ذكر الباحث تعريف التربية سابقاً، تم أعطى تعريفه الذي يركز فيه على تنمية الجانب المعرفي والاجتماعي للفرد وكأن مستوى الوعي والمستوى الاجتماعي هو الجانبان الموجودان فقط في الشخصية الإنسانية فقد أهمل الباحث جانب الميول والعاطفة والوجدان وهو الجانب الأخطر الذي يجب الاهتمام به.

- يعرفها "محمد حمدان" في معجم مصطلحات التربية:

"هي العلم الذي يبحث في أهداف تنمية الفرد من النواحي البدنية والفكرية والخلقية والمناهج والوسائل التي تستخدم لتحقيق هذه الأهداف".⁽³⁾

ركز الباحث في هذا التعريف على جانب البدن والوعي والجانب الخلقى لكنه أغفل الجانب الاجتماعي الذي يساعد الفرد في التكيف مع المحيط الاجتماعي.

ويمكن القول أن التربية هي تلك العملية التي عن طريقها نقوم بتنمية جوانب الشخصية الإنسانية في مستوياتها المختلفة:

- مستوى الوعي والإدراك: يتم فيه تنمية الجانب المعرفي للإنسان عن طريق التزود بالمعلومات.

- مستوى العاطفة والوجدان: هو المستوى الأكثر صعوبة لأنه يتعلق بما داخل الإنسان (ميول اتجاهات، قيم).

- مستوى الحركة والمهارات: يتصل بالمهارات العملية التي تقوم على حركة البدن مثلاً: مهارة سباق السيارات.

- المستوى الاجتماعي: يتمثل في قدرة التربية في إدماج الأفراد ضمن جملة العلاقات الاجتماعية.

(1) جرجس ميشال جرجس، مرجع سابق، ص 161.

(2) المرجع السابق، ص 162.

(3) محمد حمدان: معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار كنوز المعرفة للنشر، الأردن، 2005، ص 108.

8- الإصلاح التربوي:

يعد مفهوم الإصلاح التربوي احد مفاهيم التي أضيفت حديثا إلى مجموعة المفاهيم التربوية ويمكن أن يصنف هذا المفهوم ضمن مجموعة المفاهيم التربوية الدينامكية التي تشتمل على التجديد والتحديث والتطوير والإصلاح، ونتيجة لكثرة المتغيرات المتفاعلة في النظام التعليمية فقد أدى ذلك إلى عدم وجود اتفاق بين التربويين على تعريف واحد للإصلاح التربوي.

- الإصلاح التربوي "عملية شاملة تنطوي على تغيرات هيكلية وهامة في النظام التربوي ليصبح الإصلاح التربوي كجزء لا يتجزأ من عملية تحول اجتماعي شامل في المجتمع".⁽¹⁾
ذكر الباحث في هذا المفهوم أن الإصلاح هو عملية شاملة، تنطوي على تغيرات هامة، فتعريف الباحث يميل إلى تعريف الإصلاح الجذري وهو بذلك ألغى الإصلاح الجزئي.

- يعرفه "حسن حسين البيلاوي": "هو منظومة من الإجراءات التربوية التي تسعى إلى إصلاح الخلل أو حالة عدم التوازن التي يشهدها النظام التربوي نتيجة لجملة من المتغيرات، وقد يكون الإصلاح التربوي جزئيا أو كليا حسب طبيعة كل نظام كما أنه يتضمن معاني اجتماعية واقتصادية وسياسية".⁽²⁾
من وجهة نظر البيلاوي فإن الإصلاح التربوي هو منظومة من الإجراءات التربوية، ذكر إلى ما يسعى ونتيجة ماذا يحدث وأيضا طبيعة هذا الإصلاح فهذا التعريف شامل وأفضل من سابقه.

- أما "عبد القادر فضيل" فيرى أن عملية الإصلاح التربوي تعني "التغيير الجذري لبنية النظام والتجديد الكلي للأسس التي يقوم عليها ولعناصر السياسة التي توجهه".⁽³⁾
يرى "عبد القادر فضيل" أن أي إصلاح هو تغيير جذري وكلي لبنية النظام وأسسه وعناصر السياسة التي توجهه معنى ذلك أن كل إصلاح يجب أن يكون جذري، فالإصلاح الجزئي ليس إصلاحا بهذا المفهوم.

«ويتفق العلماء على أن الإصلاح يتضمن مجالا عريضا من المناقشات حول المحتوي وكذا الممارسات الفعلية التي يقوم بها المدرسون وكيفية استقبالهم لتلك الخطط ومدى حماسهم لها ويكون اتخاذ قرار بشأن الإصلاح في إطاره المناسب عندما يكون الأفراد وفي مقدمتهم المعلمون والمهتمون بالتعليم غير راضيين سواء بالنسبة للمواد التعليمية أو فيما يتعلق بالطرق والاستراتيجيات المستخدمة وقد يجد التربويون أن البرامج غير كافية أو لا تتلاءم مع مستجدات العصر مما يستلزم ضرورة العمل على تحسين تلك البرامج».⁽⁴⁾

(1) دلال ملحق استثنائية وعمر موسى سرحان: التجديدات التربوية، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، 2003، ص42.

(2) حسن حسين البيلاوي: الإصلاح التربوي في العالم الثالث، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، 1998، ص32.

(3) عبد القادر فضيل: المدرسة الجزائرية حقائق وأشكال، جسر للنشر والتوزيع، الجزائر، 2009، ص63.

(4) علي صالح جوهر: الإصلاح التعليمي في العالم العربي، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، المنصورة، 2009، ص21.

ويمكننا القول أن الإصلاح التربوي هو مجموعة من الإجراءات التي تستهدف مدخلات العملية التربوية التي ترمي إلى تحسين المردود التربوي من خلال التغيير الجذري أو التدريجي ضمن إطار مجموعة من الأهداف والاتجاهات والمبادئ التي يقوم عليها النظام التربوي وتجنيد كل الفاعلين في المجال التربوي لتحقيق ذلك.

المفاهيم المرتبطة بمتغيرات موضوع الدراسة:

1- طريقة المناقشة: «وتقوم هذه الطريقة على أساس الحوار والمناقشة في عرض الأفكار وتبادلها بحرية ونظام بين المعلم وطلوبته الذين يمتلكون الجرأة في النقاش إذ يكون دور المعلم منظماً ومسيراً ومحفزاً على مشاركتهم وتنظيم عملية النقاش»⁽¹⁾. ويعد سقراط أول من استعمل هذه الطريقة لذلك يسميها البعض بالطريقة السقراطية الحوارية، إذ أكد "سقراط" وأيده في ذلك فيما بعد "جون ديوي" بأن هذه الطريقة يستثير المعلم من خلالها طلبته ويشجعهم على استثمار ذكائهم وقدراتهم العقلية في اكتساب المعرفة والمهارات والخبرات.

2- إستراتيجية التدريس: «هي مجموعة من إجراءات التدريس المختارة سلفاً من قبل المعلم أو مصمم الدرس، والتي يخطط لاستخدامها أثناء تنفيذ التدريس، بما يحقق الأهداف التدريسية المرجوة بأقصى فاعلية ممكنة وفي ضوء الإمكانيات المتاحة»⁽²⁾.

3- طريقة حل المشكلات: «وهي من الطرائق الحديثة والتي يكون فيها المتعلم هو محور العملية التعليمية، أما بالنسبة للمعلم فيكون دوره مقتصرًا على المراقبة والتوجيه الموجه نحو تحقيق الأهداف التربوي المنشود»⁽³⁾ وقد نادى جون ديوي بضرورة وضع الطلبة أمام مشكلات واقعية وحقيقية بحيث تكون هذه المشكلات متلائمة وقدراتهم وميولهم ومستوى تفكيرهم ومساعدته في اكتشاف المعلومات المطلوبة لحل هذه المشكلة من قبل المعلم وذلك بإرشادهم إلى القراءة الحرة والاطلاع على مصادر المعرفة المختلفة وكذلك يقوم المعلم بعملية التقويم المستمر لمعرفة مدى تحقيق الأهداف ومدى اكتساب الطلبة للمعلومات والمهارات والاتجاهات والقيم الايجابية.

4- الكفايات التدريسية: «هي مجموع المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة للمعلم للنجاح في أداء مهنة التدريس، ومن بين أهم هذه الكفايات إتقان مادة التخصص التي سيقوم بتدريسها المعلم والمعرفة بالخصائص النفسية للطلاب، ومعرفة طرق التعليم والتعلم وإتقان مهارات التدريس، وتوافر اتجاهات معينة خاصة بالمهنة مثل: الاتجاه الموجب نحو ممارسة مهنة التدريس»⁽⁴⁾.

(1) عواد حاسم محمد التميمي: **طرائق التدريس العامة**، دار الحوراء للنشر، بغداد، 2010، ص44.

(2) حسن شحاتة وزينب النجاز: **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2003، ص40.

(3) رافدة الحريري: **الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس**، دار الميسرة للنشر والتوزيع، الأردن، 2011، ص340.

(4) حسين شحاتة وزينب النجاز، مرجع سابق، 246.

5- فاعلية المعلم: « تشير إلى نواتج التعليم التي حققها المعلم مع طلابه خلال مواقف التدريس، وهذا يعني أن الفاعلية ترتبط بمدى ما يحققه المعلم من الأهداف التعليمية المرغوبة ويلاحظ أن الفاعلية ترتبط بسلوك الطلاب أو أدائهم، كما تظهر في مقدار ونوع التعلم الذي تحقق خلال المواقف التعليمية داخل الفصل وخارجه»⁽¹⁾.

سابعاً - الدراسات السابقة:

تكتسي الدراسات السابقة أهمية بالغة في إعداد البحوث العلمية، بما توفره من سند معرفي ومنهجي للباحث في إعداد بحثه وتحقيق أفضل النتائج العلمية، فالمعرفة العلمية لا تأتي من فراغ بل لابد من تساند معرفي وتراكم علمي حتى يصطبغ البحث بالصبغة العلمية، ولهذا فمن الضروري على الباحث في أي مجال الإطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت نفس موضوعه أو تقاطعت معه في متغيرات أو مؤشرات معينة وللتأكد من عدم الوقوع في نفس أخطاء الدراسات السابقة، وقد قسمت هذه الدراسات على أساس متغيرات الدراسة، والهدف من استعراضها "هو تعريف الباحث أو القارئ بكافة الدراسات التي سبق إجراؤها في موضوع البحث، مع عرضها بطريقة منطقية وأمينة"⁽²⁾.

1- الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير طرائق التدريس:

الدراسات العربية:

أ- دراسة الخوادة 1989:

هدفت هذه الدراسة إلى اختبار أثر من طريقة التعلم بالاكتشاف الموجه والتعلم بالطريقة التقليدية في تحصيل الطلبة واحتفاظهم بالتعلم في مادة التربية الإسلامية، تكونت عينة الدراسة من أربع شعب: شعبتان تجريبية للذكور والإناث وعددها 72 طالب وطالبة درسوا بطريقة الاكتشاف الموجه وشعبتان ضابطة للذكور والإناث وعددها 72 طالب وطالبة درسوا بالطريقة العادية، واستخدم الباحث اختباراً تحصيلياً موضوعياً من نوع الاختبار من متعدد وقد توصل الباحث إلى النتائج التالية:

(1) المرجع السابق، ص 231.

(2) أحمد عبد المنعم حسن: أصول البحث العلمي، المكتبة الأكاديمية، مصر، 1996، ص 89.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط تحصيل المجموعة الضابطة في تعلم الطلبة لوحد الفقه في مادة التربية الإسلامية للصف الأول ثانوي لصالح المجموعة التي درست بطريقة الاكتشاف الموجه.

تعقيب:

من أهم ما توصلت إليه دراسة "الخالدة" أن التدريس بطريقة الاكتشاف الموجه يؤدي إلى تعلم فعال وزيادة في التحصيل، فنتائج هذه الدراسة دافع لاستخدام هذه الطريقة في التدريس نظرا للفائدة المنتظرة منها.

ب- دراسة الخزام 1998:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر كل من طريقة الاكتشاف والمناقشة والمحاضرة في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر أساسي في مادة الرياضيات، تكون مجتمع الدراسة من 3106 طالبا وتم اختيارهم عشوائيا، 3 شعب لكل شعبة طريقة معينة واستخدم الباحث اختبار {واطن وجليس} في التفكير الناقد وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

- عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط أداء الطلبة قبل التدريس بطريقة المحاضرة وبعدها في مادة الرياضيات.

- وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط أداء الطلبة على اختبار التفكير الناقد قبل التدريس بطريقة المناقشة وبعدها في مادة الرياضيات.

تعقيب:

ركزت دراسة "الخزام" على كشف أثر طريقة الاكتشاف والمناقشة والمحاضرة في تنمية تفكير الطلبة، وقد كشفت لنا تفوق طريقة المناقشة على طريقة المحاضرة كما استفدنا من هته الدراسة كونها تناولت متغير "طريقة المناقشة" الذي تناولناه كمؤشر في دراستنا.

ج- دراسة حاتم جاسم عزيز 2012:⁽¹⁾

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة طرائق التدريس الشائعة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة ديالى ومبررات استخدام هيئة التدريس لتلك الطرائق.

تم اختيار عينة البحث بالنسبة للكليات بشكل قصدي إذ تم اختيار كلية تتضمن أقسام علمية وإنسانية في الوقت نفسه، وبلغ عدد أفراد عينة البحث 50 مدرس وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، أما أداة البحث فقد استخدم الباحث الاستبانة المفتوحة ومعامل الصدق والثبات.

وكانت نتائج الدراسة:

- تعدد الطرائق التدريسية التي يعتمد عليها أعضاء الهيئة التدريسية.
- شيوع طريقة المحاضرة بسبب ضعف التقنيات والوسائل التعليمية المتاحة فضلا عن تراحم القاعات الدراسية بالطلبة مما يضطر المدرس الاعتماد على طريقة المحاضرة بشكل أكبر.

تعقيب:

ما يلاحظ على هذه الدراسة أنها وفقت إلى حد كبير في معرفة طرائق التدريس الشائعة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة ديالى، وقد بينت لنا الدراسة أن ضعف التقنيات والوسائل التعليمية المتاحة تؤدي بالمدرس إلى اعتماد طرائق التدريس البسيطة.

الدراسات الأجنبية:

أ- دراسة لاهنستون 1988:Lehonstone

هدفت هذه الدراسة إلى المقارنة بين كل من طريقتي الاكتشاف الموجه والطريقة التقليدية لمعرفة أثر كل منها في تحصيل الطلاب في مبحث الجغرافيا في الولايات المتحدة الأمريكية، "وتكونت عينة الدراسة من طلاب الصف الثامن، حيث استعمل الباحث مجموعتين تجريبية وضابطة، وكان عدد الطلاب في المجموعة التجريبية 23 طالبا درسوا بطريقة الاكتشاف الموجه، وعدد طلبة المجموعة

⁽¹⁾ حاتم جاسم عزيز: طرائق التدريس الشائعة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة ديالى، مجلة الفتح، العدد 51، 2012.

الضابطة 25 طالبا درسوا بالطريقة التقليدية وكانت نتائج الدراسة تفوق مجموعة الاكتشاف الموجه في الاختبار البعدي على المجموعة التقليدية بفارق ذي دلالة إحصائية⁽¹⁾.

تعقيب:

أهم ما توصلت إليه دراسة "لاهنستون" أن طرائق التدريس المطورة تساعد في تنمية التفكير الناقد، كما لاحظنا من خلال هذه الدراسة وجود أثر لطرائق التدريس في التحصيل عند الطلبة.

ب - دراسة تاركينغتون 1989 :Tarkington

هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر طريقة المناقشة في القدرة على التفكير الناقد وتكونت عينة الدراسة من 24 طالب وطالبة في المجموعة التجريبية و25 طالب وطالبة في المجموعة الضابطة "تعرضت المجموعة التجريبية لبرنامج في تعلم الأدب للصف السابع منظما في محاضرات ومناقشات في مجموعات طلابية تعاونية، بينما درست المجموعة الضابطة البرنامج نفسه بالطريقة التقليدية وقد أعطي أفراد المجموعتين قبل وبعد التجربة اختبار "كورنل" للتفكير الناقد"⁽²⁾.

أظهر تحليل البيانات أن أداء الطلبة في المجموعة التجريبية على اختبار التفكير الناقد زاد بشكل دال إحصائيا عن أداء طلبة المجموعة الضابطة، كما أظهرت المقابلات التي أجريت مع طلبة المجموعة التجريبية أن هذا الأسلوب ساعدهم على تفهم المعلومات وتحسين في درجاتهم وزادت من ميولهم لقبول وجهات نظر الطلاب الآخرين.

تعقيب:

كشفت لنا الدراسة التي قام بها تاركينغتون أهمية القيمة التعليمية لطريقة المناقشة وأثرها في إثارة انتباه الطلبة الذين أجريت عليهم الدراسة.

(1) توفيق مرعي: شرح الكفايات التعليمية، دار الفرقان للنشر، الأردن، 2003، ص 180.

(2) المرجع السابق، ص 182.

2- الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير الإصلاحات التربوية:

أ- الدراسة الأولى (مرابط أحلام، 2006):⁽¹⁾

جاءت الدراسة المعنونة ب: "واقع المنظومة التربوية الجزائرية" التي قامت بها الطالبة "مرابط أحلام" في جامعة "محمد خيضر" ببسكرة للسنة الجامعية (2006/2005)، اشتملت الدراسة على فصول نظرية وأخرى منهجية وميدانية، تناولت التربية والتعليم في الجزائر قبل الاستقلال وبعده مركزة على الإصلاحات الجديدة محددة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي:

- ما هو واقع المنظومة التربوية الجزائرية بعد الإصلاحات الأخيرة؟.

وقد تفرغ عنه جملة من الأسئلة التالية:

- 1- هل صار المدرس الجزائري يقوم بمهنة التدريس بأكثر يسر بعد تطبيق الإصلاحات؟.
- 2- كيف هي النتائج الفصلية للتلميذ بعد تطبيق الإصلاحات الأخيرة؟.
- 3- هل المناهج الجديدة لعبت دورا في تغيير طريقة التدريس المعتمدة؟.
- 4- هل الإصلاحات المطبقة على المنظومة التربوية قد وفرت وسائل الإيضاح للمعلم والتلميذ في المدرسة الجزائرية؟.

كما تم الاعتماد على الفرضيات التالية:

- 1- أدت المناهج الدراسية الجديدة إلى جعل مهمة التعليم أكثر يسرا مما كانت عليه في السابق.
- 2- الإصلاحات المطبقة على المنظومة التربوية، وفرت الوسائل المادية والإيضاحية للمدرس.
- 3- تؤثر المناهج الدراسية الجديدة إيجابيا على طريقة التدريس التي يعتمدها المدرس.
- 4- توفير الوسائل الإيضاحية، وتغيير طريقة التدريس، أدى إلى الرفع من التحصيل الدراسي الفصلي للتلميذ.

⁽¹⁾ مرابط أحلام: واقع المنظومة التربوية الجزائرية، مذكرة ماجستير منشورة، جامعة بسكرة، الجزائر، 2006.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

الفرضية الأولى:

من خلال تحليل الجداول المحللة لأسئلة الفرضية الأولى توصلت الباحثة إلى أن تحديث المناهج الدراسية بفضل الإصلاحات الجديدة، سهل من مهمة التعليم، كانت النسبة المعبرة عنها (55.7%)، كما أن هناك اهتمام أكبر بالجانب التطبيقي في العمل التربوي، مسجلة تحسن في مشاركة التلاميذ في الفصل كما أشارت إلى التخفيف النسبي من الكثافة في البرامج الدراسية، وأن عملية تطبيق المناهج الجديدة تمكن المدرسين من تحديد الأهداف والغايات من كل درس قبل الشروع في تقديمه، كل هذه الجهود تصطدم بكثافة طلابية مرتفعة في القسم والحجم الساعي الأسبوعي المرتفع، الذي لا يتناسب مع ما تهدف إليه الإصلاحات، ومنه أصبحت عملية التعليم تتسم بصعوبة يواجهها المدرسون أثناء أداء مهامهم.

الفرضية الثانية:

بينت تحاليل الجداول المرتبطة بهذه الفرضية أن المناهج الجديدة تحتاج إلى كثير من الوسائل الإيضاحية وقد عبر عن هذا ما نسبته (54.1%)، في حين تم تسجيل عدم وجود وسائل إيضاح في كثير من الأحيان وإن وجدت فهي لا تلبى الغرض المطلوب منها وقد عبر عن ذلك (40.5%)، كما تم تسجيل تحسن في مضمون الكتاب المدرسي وعبر عن ذلك (54.1%).

الفرضية الثالثة:

سجلت الباحثة من خلال تحليلها للنتائج أن تغيير طريقة التدريس مع تغيير المناهج الدراسية وصلت إلى نسبة (70.3%)، في حين أكد ما نسبته (59.4%) من المدرسين أن طريقة تدريسهم قد تحسنت، ورغم هذه النتائج المسجلة يجمع جميع المدرسين أي نسبة (100%) على أن الكثافة الطلابية داخل الفصول تقف سدا منيعا في تحسين المردود التربوي.

الفرضية الرابعة:

توصلت الباحثة من خلال نتائج دراستها إلى أن وسائل الإيضاح تساهم بشكل فعال في زيادة المشاركة الطلابية وتحسين النتائج الدراسية، وقد عبر عن هذا ما نسبته (77.8%) كما سجلت أن التلميذ يعتبر محور العملية التربوية في الإصلاحات الأخيرة وقد عبر عن هذا (58.4%).

تعقيب:

إن تغيير واقع المنظومة التربوية نحو الأفضل يتطلب جملة من الإجراءات تتمثل أساسا في إعادة تكوين أفراد القطاع التربوي من طاقم إداري بيداغوجي، والسهر على توفير وتلبية مطالبهم وتحسين مستواهم المادي والمعرفي، مع الحرص على توفير كل الوسائل اللازمة لإنجاح عملية الإصلاح التربوي.

الدراسة الثانية (إبراهيم هياق، 2011):⁽¹⁾

جاءت الدراسة بعنوان: "اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر" والتي قام بها الطالب "هياق إبراهيم" في جامعة "منتوري بقسنطينة" للسنة الجامعية (2011/2010) اعتمد الباحث على المنهج الإحصائي والوصفي، وقد استخدم الاستمارة كأداة لجمع البيانات، وكانت عينة الدراسة مكونة من 414 أستاذ وأستاذة، وقد عالج الباحث موضوع الدراسة من خلال الإجابة على السؤال الرئيسي التالي: ما هي اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر؟.

تندرج تحته تساؤلات فرعية:

- هل اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي ايجابية أم سلبية؟.

- هل هناك فروق بين الأساتذة اتجاه مجالات الإصلاح التربوي تعزى لمتغيرات الدراسة؟.

(الجنس، المؤهل العلمي، التخصص، الخبرة المهنية).

وقد اقترح الباحث فرضيات دراسته كالتالي:

1- توجد فروق بين اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي تعزى إلى متغير الجنس.

2- توجد فروق بين اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

3- توجد فروق بين اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي تعزى إلى متغير التخصص.

⁽¹⁾ هياق إبراهيم: اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر، مذكرة ماجستير منشورة، الجزائر، 2011.

4- توجد فروق بين اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي تعزى إلى متغير الخبرة المهنية.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- اتجاه أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر كان اتجاهًا إيجابيًا لكن في حدوده المتوسطة، أي لم يكن مرتفعًا حيث حقق متوسطًا حسابيًا (3.03) وانحرافًا معياريًا (0.51).

2- اتجاه الأساتذة كان إيجابيًا نحو المجال الأول (الغايات والمبادئ العامة للتربية) لما تضمنه القانون التوجيهي للتربية، من مبادئ التعليم المجاني والإلزامي للجميع وكذلك اهتمامه بتعزيز القيم الوطنية مع الانفتاح على العالم الخارجي.

3- الاتجاه نحو المناهج التربوية لم يحقق متوسطًا حسابيًا يساوي المتوسط الحسابي العام للمقياس، فقد سجلنا تباين في اتجاهات الأساتذة نحو المناهج الدراسية الجديدة، حيث كان اتجاه الأساتذة نحو المناهج الجديدة سلبيًا.

4- الاتجاه نحو طرق التدريس وأساليبه المعتمدة في الإصلاح، كان الاتجاه نحوها إيجابيًا خاصة ما تعلق بأنماط التعليم الجديدة كالتعليم التعاوني، والتشاركي والمقارنة بالكفاءات كأسلوب فني للتدريس يهدف لتنمية مهارات الطلاب على حل المشكلات.

5- الاتجاه نحو التقويم بآلياته المختلفة كان إيجابيًا غير أننا نسجل تباينًا بين اتجاهات الأساتذة في بعض العبارات، نظرًا للصعوبات التي تعترض عملية التقويم التربوي متمثلة في التدريب على آليات التقويم وتأثير الكثافة الطلابية على العملية.

6- في مجال التكوين كان الاتجاه إيجابيًا، بمتوسط حسابي (3.06)، انحراف معياري (0.66) خاصة الندوات الداخلية، وعلاقة المفتشين بالطاقم التربوي لم تعد علاقة رقابة بل تحولت إلى علاقة اجتماعية وطيدة، تتخذ من تبادل المعارف والتوجيهات هدفًا لها.

7- الاتجاه في مجال الوظيفة الاجتماعية للمدرسة، كان الاتجاه في حدوده المتوسطة خاصة دور الأولياء اتجاه المدرسة، الذي كان سلبيًا في نظر الأساتذة، كما أن الإصلاحات الجديدة لا تراعي الواقع الاجتماعي للمتعلمين مما يساهم في عزل المدرسة عن الواقع الاجتماعي.

أما الإجابة عن فرضيات الدراسة فقد سجل الباحث:

- 1- وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، حيث كانت الإناث أكثر إيجابية من الذكور في كافة مجالات الاستبيان.
- 2- وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص، حيث كان تخصص العلوم التجريبية أكثر إيجابية من تخصص العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- 3- وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث كان الأساتذة المتخرجين من الجامعة أكثر إيجابية نحو الإصلاح التربوي من المتخرجين من المعهد التكنولوجي للتربية.
- 4- وجود فروق دالة إحصائية نحو الإصلاح التربوي تعزى لمتغير الخبرة المهنية حيث كان الأساتذة ذوي الخبرة المتوسطة من (5-10)، أكثر إيجابية من بقية فئات العينة نحو الإصلاح التربوي، بينما كان أصحاب الخبرة أكثر من 15 سنة هم الأقل إيجابية نحو الإصلاح.

تعقيب:

بالرغم من اختلاف مضمون هذه الدراسة، والدراسة التي نقوم بها، إلا أن هذه الدراسة أفادتنا كثيرا في السير الحسن في الدراسة، خاصة بعد الإطلاع عليها، ومعرفة الاتجاه الإيجابي للأساتذة نحو طرائق التدريس، كالتعليم التعاوني والمقاربة بالكفاءات كأسلوب فني للتدريس يهدف لتنمية مهارات الطلاب على حل المشكلات، مما زادنا حماسة للإقبال على الموضوع والنزول للميدان للكشف عن ذلك.

مدى الاستفادة من الدراسات السابقة:

تعتبر الدراسات السابقة ميدانا للكشف عن العلاقة القائمة بين الظواهر الخاضعة للدراسة، وهذا بفضل استنباطات مستمدة من الافتراضات والنتائج المتوصل إليها، وفي هذا السياق تفتح لنا الدراسات السابقة المعتمدة في بحثنا الإلهام بالمناهج والأدوات اللازمة لجمع البيانات وكيفية توظيفها في البحث الذي نقوم به لذلك نقوم بعرض مدى استفادتنا من الدراسات السابقة التي تمكنا من الوصول إليها حيث كانت لدينا أفكار عامة وغير منظمة من الناحية المنهجية على وجه الخصوص وكانت الدراسات السابقة عوننا لنا في هذا إذ مكنتنا من ضبط متغيرات البحث وتحديد أبعاد الدراسة، كما ساعدتنا على السير الحسن أثناء القيام بالدراسة.

خلاصة:

من خلال العناصر التي تم التطرق إليها في هذا الفصل تم تحديد موضوع دراستنا تحديداً دقيقاً، حيث تبيننا لنا الأمور التي نرغب في دراستها، كما بدأت نتضح لنا الرؤى حول مصادر المعلومات اللازم اعتمادها في موضوع دراستنا، إضافة إلى ذلك فقد تمكنا من عرض مختلف المفاهيم المتعلقة بعنوان موضوع دراستنا والدراسات السابقة الملائمة لدراسة اتجاهات الأساتذة نحو توظيف طرائق التدريس في ظل الإصلاحات التربوية.

الفصل الثاني: طرائق التدريس

تمهيد.

أولاً - مفهوم طرائق التدريس.

ثانياً - معايير اختيار طرائق التدريس.

ثالثاً - تصنيفات طرائق التدريس.

رابعاً - استراتيجيات طرائق التدريس.

1 - طريقة المناقشة والحوار.

2 - طريقة التعلم التعاوني.

3 - طريقة حل المشكلات.

4 - طريقة المشروع.

خامساً - النظريات المفسرة لطرائق التدريس.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

من المؤكد أن التعليم ليس مجرد نقل للمعرفة، بل هو عملية تعنى بنمو الطالب عقليا و مهاريا ووجدانيا، فالهدف الأساسي لعملية التدريس يتمثل بتعليم الطلاب كيف يفكرون، وليس كيف يحفظون المقررات الدراسية دون استيعابها وتوظيفها في حياتهم، ولعل المعلم هو المفتاح الرئيسي في العملية التربوية، فأفضل المناهج وأحسن الأنشطة والطرائق وأشكال التقويم لا تحقق أهدافها دون وجود المعلم الفعال المعد إعداد جيدا والذي يمتلك الكفايات التعليمية الجيدة. ويستطيع المعلم باستخدامه لطرائق فاعلة في التدريس أن يعالج كثيرا من أوجه القصور والثغرات التي قد تكون موجودة في المنهج وغيره من عناصر التدريس مما يسبب مشكلات تحول دون حدوث تدريس فاعل، لذلك إذا كان المعلمون يتفاوتون بمعارفهم وشخصياتهم فإن التفاوت بينهم من حيث طريقة كل منهم في التدريس أبعد أثرا وأجل خطرا.

أولاً - مفهوم طرائق التدريس:

تعددت تعريفات طرائق التدريس نأخذ منها:

- «هي مجموعة من الإجراءات والممارسات والأنشطة العلمية التي يقوم بها المعلم داخل الفصل بتدريس درس معين بهدف توصيل معلومات وحقائق ومفاهيم للتلاميذ». (1)
 - «هي الأداة أو الوسيلة أو الكيفية التي يستعملها المعلم في توصيل محتوى المنهج للدارسين في أثناء قيامه بالعملية التعليمية». (2)
 - كما تعرف أيضا بأنها: «الوسيلة لوضع الخطط التدريسية وتنفيذها في مواقف الحياة الطبيعية التي تؤدي إلى نمو التلاميذ بتوجيه من المدرس وإرشاده». (3)
- ويمكننا القول أن طرائق التدريس هي مجموعة الخطوات التي يضعها المعلم أو المدرس ويتبعها بهدف إيصال المادة العلمية إلى التلاميذ مستعينا بالأساليب والوسائل المتاحة.

ثانياً - معايير اختيار طرائق وأساليب التدريس:

يختار المعلم طريقه وأساليبه حسب عدد من المعايير يمكن توضيحها فيما يلي:

1- ملائمة الطريقة للأهداف المنشودة:

يهتم المربون بتحديد الأهداف التعليمية، ويرون أن هذا التحديد يعكس تحديد مقابلاً في الطرق والأساليب، والوسائل المناسبة لتحقيق الأهداف فإذا كان الهدف عاماً وكبيراً فمن الصعب اختيار طريقة تدريس معينة لذلك، أما إذا كان الهدف سلوكياً محدداً فإن الطريقة ستكون أكثر تحديداً، فإذا كان هدف الدرس مثلاً أن يستمع الطالب إلى تلاوة القرآن الكريم فإن الطريقة المناسبة هي توفير الجو المناسب للإستماع وإحضار الشريط المسجل أو بإحضار مقررٍ ليقوم بهذه المهمة، أما إذا كان الهدف تنمية انفعالات خاصة لدى استماع القرآن الكريم، فإن من المناسب أن يقوم المعلم بتنويع المواقف والأساليب حتى ينمي مثل هذه الانفعالات.

2- ملائمة الطريقة لمحتوى المادة الدراسية:

يرتبط محتوى المادة الدراسية بأهدافها، كما ترتبط طرق ووسائل التدريس بهذه الأهداف مما يؤكد على أن هناك صلة بين محتوى المادة الدراسية وبين طريقة تدريسها، وعليه فلا بد من التعرف إلى محتوى المادة الدراسية ومستوى صعوبتها ونوع العمليات العقلية التي يتطلبها فهم هذا المحتوى قبل

(1) محمد سلمان فياض الخزاعلة وآخرون: طرائق التدريس الفعال، دار الصفاء للطباعة والنشر، الأردن، ط2، 2011، ص129.

(2) عبد الرحمن عبد السلام جامل: طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس، دار المسيرة للنشر، الأردن، ط2، 2000، ص18.

(3) رشيد نبيب وآخرون: الأسس العامة للتدريس، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1957، ص25.

التخطيط لطريقة تدريس معينة، فإذا كان المحتوى مثلاً يشمل تماريناً عملية فإنه يتطلب استخدام طريقة تدريس مغايرة للطريقة المستخدمة مع محتوى آخر يشمل مفاهيم وقوانين ونظريات.

3- ملائمة الطريقة لمستويات نمو التلاميذ:

يعد التلاميذ من أهم المعايير التي تراعى في اختيار طريقة تدريس معينة، ومن المهم في طريقة التدريس المختارة أن تكون مناسبة للتلاميذ، وقادرة على جذب انتباههم وتنشيط تفكيرهم، ومتناسبة مع خبراتهم السابقة ومع رغبتهم في المشاركة الإيجابية والقيام بالنشاط المطلوب.

ولذلك يعد التعرف إلى التلاميذ الخطوة الأساسية التي لا غنى عنها في اختيار طريقة التدريس التي يمكن أن يتعلموا بموجبها.⁽¹⁾

وبما أن التلاميذ يختلفون في مستويات نموهم وفي اهتماماتهم وقدراتهم، فإن ذلك يجعل من غير الممكن تحديد طريقة تدريس واحدة تناسب هذا التنوع، مما يحتم ضرورة اللجوء إلى التخطيط من أجل استخدام طرق وأساليب تدريس متنوعة تناسب ما بين المتعلمين من فروق.

4- نظرة المعلم إلى التعليم:

تحدد طريقة التدريس بنظرة المعلم إلى عملية التعليم، ونوع الفلسفة التربوية التي يستخدمها فإذا كان المعلم يرى بأن التعليم عملية ذاتية يقوم بها المتعلم فإن طريقته في التدريس سوف تتسجم مع هذه النظرة، أما إذا شعر بأن التعليم عملية تلقين فإنه سيختار طريقة تناسب ذلك.

فالمعلم الذي يشعر بأنه موجه وباحث ومرشد للمواد التعليمية، لا بد أن يستخدم طرق ووسائل تعليمية تعطي الطالب الفرصة للقيام بالنشاط التعليمي بطريقة ذاتية.⁽²⁾

ثالثاً - تصنيفات طرائق التدريس:

تعددت تصنيفات طرائق التدريس، فهناك من صنفها على أساس دور كل من المعلم والطالب في عملية التعلم، وهناك من صنفها على أساس الأهداف التعليمية المنشودة.

1- تصنيف طرائق التدريس على أساس دور المعلم والمتعلم:

ويمكن تصنيفها في ثلاث مجموعات وهي:

أ- «الطرائق الإلقائية»: وفيها يكون المعلم هو المسيطر على العملية التعليمية ويقع عليه الجهد الأكبر كطريقة المحاضرة، والمحاكاة، والعرض التوضيحي، والشرح والقصص والوصف.

ب- الطرائق التفاعلية: وفيها تكون العملية التعليمية عملية تشاركية بين المعلم والمتعلمين، مثل طريقة المناقشة والحوار وطريقة الاستقراء، وطريقة الاستنباط، وطريقة حل المشكلات وطريقة التعلم التعاوني.

(1) مروان أبو حويج: المناهج التربوية المعاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 2006، صص 173، 174.

(2) المرجع السابق، صص 174، 175.

ج- **طرائق التعلم الذاتي:** وفيها يكون الدور الرئيس للمتعلم ويقع عليه الجهد الأكبر في عملية التعلم مثل: التعليم المبرمج، الحقايب التعليمية، القراءة، المراسلة.....»⁽¹⁾.

2- تصنيف طرائق التدريس على أساس عدد الطلبة:

ويمكن تصنيفها في ثلاث مجموعات هي:

أ- « **طرائق جمعية:** وفيها يقوم المعلم بتدريس جميع طلبة الصف في آن واحد، وتستخدم هذه الطريقة عندما يكون عدد الطلبة في الصف كبير نسبياً مثل: المحاضرة، الشرح، القصة المناقشة والحوار.

ب- **طرائق المجموعات الصغيرة:** وفيها يقوم المعلم بتقسيم طلبة الصف إلى مجموعات صغيرة وتستخدم هذه الطريقة عندما يكون عدد طلبة الصف صغيراً نسبياً مثل التعلم التعاوني، المشروعات طريقة حل المشكلات...

ج- **طرائق التدريس الفردية:** وفيها يتعلم كل طالب ويتقدم بالتعلم بمفرده وفقاً لقدراته واستعداداته الذاتية مثل: التعليم المبرمج، الحقايب التعليمية»⁽²⁾.

رابعاً - استراتيجيات طرائق التدريس:

1- طريقة المناقشة والحوار:

تمهيد:

"تعد طريقة المناقشة من طرائق التدريس السائدة كثيراً في مدرستنا، ففيها يتم تبادل الأفكار والآراء والخبرات بين الطلبة بعضهم البعض وبينهم وبين المعلم، هناك خلط بين المعلمين وبعض التربويين في طريقة المناقشة، إذ يعتقد البعض أن طريقة المناقشة هي طريقة الأسئلة، لكن في الحقيقة أن طريقة المناقشة تكون أوسع من ذلك وإن كانت تتضمن أسئلة بداخلها".⁽³⁾

أولاً - تعريفها:

- تعرف المناقشة على أنها "أنشطة تعليمية تعليمية تقوم على المحادثة التي يتبعها المعلم مع طلابه حول موضوع الدرس، ويكون الدور الأول فيها للمعلم الذي يحرص على إيصال المعلومات إلى الطلبة بطريقة الشرح، والتلقين، وطرح الأسئلة، ومحاولة ربط المادة المتعلمة قدر الإمكان للخروج بخلاصة أو تعميم للمادة التعليمية".⁽⁴⁾

(1) عادل أبو العز سلامة وآخرون: طرائق التدريس العامة (معالجة تطبيقية معاصرة)، دار الثقافية للنشر والتوزيع، عمان، 2009، ص ص 141، 142.

(2) المرجع السابق، ص 142.

(3) عبد الله بن خميس أمبو سعيدي وسليمان بن محمد البلوشي: طرائق تدريس العلوم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2009، ص 140.

(4) توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، مرجع سابق، ص 53.

- وتعرف أيضا على أنها "إستراتيجية تدريس يتعاون من خلالها المعلم والتلاميذ في تحضير مادة الدرس والبحث عنها وتجميعها وتحليلها، ودراستها من خلال مناقشة يتم فيها تبادل الأفكار واستقصاء الحلول للمشاكل المختلفة، ويطلع كل تلميذ على ما توصل إليه زملاؤه من طرق وتحليلات ونتائج، ويكتسب التلاميذ من خلال ممارستها قيم وأفكار واتجاهات الجماعة، نتيجة التفاعل الاجتماعي أثناء مناقشة الدرس".⁽¹⁾

ثانيا - شروطها:

حتى تحقق المناقشة فعاليتها لا بد من توافر الشروط التالية:

- "الوعي بالأهداف المرجوة من المناقشة.
- يجب أن لا يتجاوز حجم المجموعة عشرين طالبا، وأن لا يقل عن اثنين.
- أن تكون الفرصة متاحة لاستخدام المناقشة.
- أن يكون الطلبة على قدر من الدراية والعلم بالموضوع المراد مناقشته.
- أن يعد المعلم الأسئلة التي يرى أن يدور حولها موضوع الدرس إعدادا متقنا بحيث تكون مبسطة ومتابعة وهادفة، ومن النوع الذي يدفع إلى التفكير والاستفسار وحب الاستطلاع.
- أن تكون الأسئلة من النوع الذي يؤدي إلى تنمية قدرة الطلبة على إدراك العلاقات ومسايرة الدرس".⁽²⁾

ثالثا - أهداف المناقشة:

تحقق المناقشة مجموعة من الأهداف التربوية أهمها:

- 1- **"توضيح المحتوى:** إذا كان النقاش لا يجدي في عرض المعلومات الجديدة، إلا أنه يساعد على إتقان المحتوى من خلال تشجيع الطلبة على الإدراك النشط لما يتعلمونه في الصف. إن تكليف بعض الطلبة بالتفكير والتكلم بصوت عال يشجع الجميع على التفكير في المحتوى والنقاش يسعفهم في تمثيل المعلومات التي اكتسبوها من القراءات والمحاضرات السابقة.
- 2- **تعليم التفكير العقلاني:** يعد أسلوب النقاش مفيدا جدا في تعلم عملية التفكير ويتعلم الطلبة من خلال النقاش الضمني كيف يعالجون المشكلات أو الموضوعات عقليا، وكيف يتحكمون في عمليات تفكيرهم الذاتي، ويتساءلون عن مسلماتهم غير المعلنة.
- 3- **إبراز الأحكام الوجدانية:** يمكن النقاش من الكشف عن اتجاهات الطلبة بسهولة، فالسؤال الذي يطرحه المعلم كمثير للنقاش كثيرا ما يركز على اتجاهات الطلبة العاطفية أو قيمهم، وسواء أشارك جميع الطلبة، أم لم يشاركوا فإن وعيهم باتجاهاتهم وقيمهم يزداد بالمقارنة مع القيم والاتجاهات التي يعبر عنها

(1) عبد الرزاق الصالحين الطشاني: طرق التدريس العامة، دار الكتب الوطنية، ليبيا، ص243.

(2) توفيق أحمد مرعي ومحمد الحيلة، مرجع سابق، ص53.

الآخرون، كما أن التعرض لوجهات النظر المختلفة قد يقود بعض الطلبة للتساؤل عن مسلماتهم غير المعلنة أو ربما لتغيرها".⁽¹⁾

4- زيادة درجة تفاعل الطلبة: يعتقد البعض أن الطلبة الذين يتفاعلون في النقاش، هم القلة فقط الذين يعطون فرصة للحديث، وقد تكون هذه النقطة صحيحة لو كان النقاش يتألف فقط من حوارات منفصلة بين كل طالب والمعلم على حدة، ولكنها ليست كذلك لأن النقاش يتم بشكل جماعي، فعندما يستهل المعلم النقاش بالملاحظة، أو بتوجيه سؤال مثير، فإن على كل طالب أن يستعد، ويصفي لفترة وجيزة ليرى ماذا يريد المعلم أن يفعل، أو ماذا يريد الآخرون أن يقولوا، ويفكر فيما سيقوله إذا أراد الدخول في النقاش حتى وإن لم يتكلم علانية، وقد يستمتع بتعليقات زملائه، وقد تلقى هذه التعليقات كثيرا من الاهتمام لديه، وقد تحرضه على إتمامه أو تعديلها أو تأييدها أو رفضها.

5- الاهتمام الفردي بكل طالب: يساعد النقاش على توطيد الصلة بين الطلبة، كما يساعدهم على تنمية الاستقلال الذاتي لديهم، وبلورة دوافعهم الشخصية، كما يوفر لهم التعلم بإشراف المعلم، ويوفر لهم التشجيع المستمر على ذلك، وتقوم الأفكار التي يطرحونها والاستجابات التي يقومون بها.

رابعا - أنواع المناقشة: يتم تصنيف المناقشة إلى عدة أنواع منها تصنيفها حسب تخطيط المعلم لها ومنها تصنيفها حسب الإمكانيات وعدد الطلبة، وسنستعرض كل تصنيف بمزيد من التفصيل.

1- تصنيفها حسب تخطيط المعلم: صنف "الخليلي" و"حيدر" و"محمد يونس" المناقشة في هذا النوع إلى:

أ - "المناقشة المفتوحة: بحيث يشترك كل طلبة الفصل فيها، لكن نتيجتها غير محددة سلفا، بل يعمل المعلم على طرح المشكلة على الطلبة من خلال التساؤلات التي يطرحها عليهم وتقود إلى نقاش جماعي كما يعمل على تنظيم الحوار بين الطلبة وبينه وبينهم، وفي حالة ورود بعض المصطلحات الغامضة يقوم بتعريفها للطلبة وعموما هذا النوع من المناقشات يفيد في تمكن الطلبة من ممارسة عمليات الاستدلال والاستنتاج والاستماع والتحدث، كما أنها تنمي مهارات التفكير الناقد والإبداعي ومهارات حل المشكلات المختلفة كما تفيد في إطلاق العنان للطلبة للتعبير عن آرائهم والدفاع عنها.

ب - المناقشة المخطط لها: يمتاز هذا النوع من المناقشة بأن المعلم قام بالتخطيط المسبق لها من حيث محتواها، وأهدافها والأسئلة التي سي طرح والنتيجة المتوقعة".⁽²⁾

2- تصنيفات حسب الإمكانيات وعدد الطلبة والهدف: صنف "محمد السيد علي" المناقشة تحت هذا التصنيف إلى عدة أنواع هي:

(1) المرجع السابق، ص54.

(2) خليل الخليلي وآخرون: تدريس العلوم في مراحل التعليم العام، دار القلم للنشر، دبي، 1996، ص140.

أ - "المناقشة الجماعية": وفي هذا النوع يشترك جميع أفراد الصف في المناقشة، ويفضل إعادة تنظيم الغرفة الصفية عندما يطبقها المعلم. وتستخدم عادة عندما يكون هناك هدف خاص بتبادل الأفكار والآراء والتوصل إلى نوع معين من الاتفاق حول موضوع ما، أو حل مشكلة معينة تتطلب من جميع أفراد الصف المشاركة في حلها.

2- مناقشة المجموعات الصغيرة: وفي هذا النوع يتم تقسيم أفراد الصف إلى مجموعات يتراوح عدد أفرادها بين خمسة إلى سبعة طلاب بينهم قائد أو رائد للمجموعة، ويحدد المعلم زمن المناقشة لكل مجموعة وبعد الانتهاء من الزمن المحدد تقوم كل مجموعة عن طريق قائدها أو رائدها بعرض ما توصلت إليه من نتائج في مناقشتها، ويكون دور المعلم في هذا النوع:

- المرور على المجموعات لتوجيه النصح والإرشاد.

- تدوين نتائج كل مجموعة أثناء العرض والمناقشة التي يشترك فيها كل أفراد الصف.

وتستخدم في العادة إذا كانت القضية المطروحة لها عدة جوانب بحيث تأخذ كل مجموعة جانبا معينا، أو عندما يريد المعلم التأكد من مشاركة جميع أفراد الصف في المناقشة⁽¹⁾.

3- "المناظرة": في هذا النوع من المناقشة يقوم المعلم باختيار مشكلة محور الجدل ويعرضها على الطلبة ثم يتم تقسيم الطلبة إلى فرق (كل فرقة تتكون من ثلاثة إلى أربعة أفراد) ثم تقوم كل مجموعة بجمع المعلومات والبراهين التي تؤيد آرائهم، بعد ذلك يحدد المعلم حكما لهذه المناظرة ليحدد الفريق الذي قدم مبررات مقنعة أكثر.

4- الندوة: في هذا النوع يختار المعلم مجموعة من الطلبة يمثلون الخبراء، بينما يمثل باقي الطلبة جمهور المستمعين، فيقوم الخبراء بتقديم آرائهم في المشكلة أو القضية المطروحة تم يتاح المجال للطلبة (المستمعين) لطرح تساؤلاتهم.

تجدر الإشارة إلى أن بعض التربويين من أمثال "بيتي" يميزون بين المناقشة والجدال إذ يرون أن المناقشة هي عمل تعاوني بينما الجدل هو عمل تنافسي، والنقاش فيه حرية أكثر مقارنة بالجدال الذي يكون أكثر ضبطا⁽²⁾.

خامسا - مراحل تنفيذ طريقة المناقشة:

تمر طريقة المناقشة بثلاث مراحل هي:

1- "ما قبل المناقشة": وهي عملية التخطيط للمناقشة وفيها يتم اختيار موضوع المناقشة وتحديد أهدافها وتنظيم جلسة الطلبة، وتحديد نوع المناقشة، ومسئولية ودور الشخص الذي سيقود النقاش والوقت

(1) علي محمد السيد: التربية العلمية وتدريس العلوم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2002، ص75.

(2) المرجع السابق، ص76.

المخصص للمناقشة، وهناك عدة مصادر للقضية منها الكتاب المدرسي، أو قضايا الساعة التي تعرض في الصف والمجالات ووسائل الإعلام المختلفة.

2- أثناء المناقشة: وهي المرحلة التي تتم فيها المناقشة الحقيقية، وهنا على المعلم التأكد من أن الكل يشارك في المناقشة من خلال إدارته للمناقشة إذا كانت جماعية أو مروره على المجموعات إذا كانت عن طريق المجموعات الصغيرة، كما عليه من البداية أن تعطي الطلبة لمحة مبسطة عن القضية المطروحة كأن يعرض عليهم رسمة أو صورة تفتح باب النقاش بين الطلبة، كذلك أصول وأساسيات المناقشة من حيث احترام الزملاء وحسن الإنصات والاستماع وأدب الحوار.

3- ما بعد المناقشة: وفيها يقوم المعلم بعملية مناقشة للطلبة على مجمل عملية المناقشة وما تم التوصل إليه من نتائج مع تدوين ذلك على السبورة⁽¹⁾.

سادسا - دور المعلم في طريقة المناقشة:

للمعلم مجموعة من الأدوار يقوم بها في طريقة المناقشة منها:

- التخطيط المسبق للمناقشة (في حالة المناقشة المخطط لها).
- تهيئة البيئة الصفية المناسبة.
- تنظيم الحوار والنقاش بين أفراد الصف.
- التوجيه والإرشاد في حالة المناقشة المجموعات الصغيرة.
- تفعيل عملية المناقشة سواء أكانت المناقشة الجماعية، أو غيرها من أنواع المناقشة.
- توضيح قوانين المناقشة للطلبة.
- توضيح المصطلحات العلمية التي قد تشكل عائق أمام الطلبة⁽²⁾.

سابعا - قصور طريقة المناقشة:

هناك بعض القصور في طريقة المناقشة كغيرها من طرائق التدريس نذكر منها:

- "تحتاج إلى أن يمتلك كل من المعلم والطلبة مهارات المناقشة لتكون أكثر فاعلية.
- قد تستغرق وقتا طويلا في تطبيقها وخاصة في عدم نجاحها.
- قد تثير جدالا حادا بين الطلبة لا يعتمد على المعلومات، وإنما على الآراء والانطباعات الشخصية غير المدعمة بالبيانات والأدلة المناسبة.
- قد تثير نوعا من الفوضى داخل الغرفة الصفية، وخاصة في حالة المناقشة الحرة.
- تتحول بعض المناقشات إلى ما يشبه لعبة تنس الطاولة بين المعلم والطالب، تكون المناقشة فقط بينهما دون مشاركة باقي الطلبة.

(1) عبد الله بن خميس أمبو سعيدي وسليمان بن محمد البلوشي، مرجع سابق، ص 143، 144.

(2) عبد الله خطابية: **تعليم العلوم للجميع**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2005، ص 216.

- في حالة مشاركة كل الطلبة هناك إشكالية أن يكون الطلبة الواثقون من أنفسهم والتميزون هم أكثر سيطرة عن باقي الطلبة.

- قد لا يشرك جميع الطلبة في المناقشة وخاصة الخجولين بسبب الخوف من التعبير عن آرائهم أو بسبب قلة المعلومات التي يمتلكونها⁽¹⁾.

ثامنا - إرشادات في تفعيل طريقة المناقشة:

لكي تحقق طريقة المناقشة أهدافها، ينصح بأن يتبع المعلم الإرشادات التالية:

- " القضايا المطروحة أو الأسئلة المعطاة لا بد أن تكون ذات طبيعة تثير النقاش، وأن لا تكون مجرد أسئلة مغلقة فقط.

- يجب على المعلم تجنب تحول المناقشة إلى ما يشبه لعبة تنس الطاولة بين المعلم والطالب دون مناقشة باقي الطلبة، بل يجب أن تركز المناقشة على الطلبة فيما بينهم.

- يجب أن لا يكون المعلم مسيطرا في الحصة وإنما عليه أن يعرض وجهة نظره في حالة تطلب الموقف ذلك.

- قد يتطلب الموقف أن يعرض المعلم وجهة نظر غير صحيحة ليثير الطلبة ويشجعهم على المناقشة وإبراز الأدلة⁽²⁾.

- "ينصح بتقسيم الصف إلى مجموعات صغيرة بدل قيام طلبة الصف كلهم بمناقشة موضوع معين حتى لا يتأثر الطلبة المتفوقون بموضوع النقاش، كما يمكن للمعلم في هذه الحالة أن يسند للطلاب المتفوق دور إدارة النقاش أو كتابة ملاحظاته عن آلية المناقشة وسيرها. لكن لا يعني ذلك عدم القيام بطريقة المناقشة بمشاركة جميع أفراد الصف بشرط أن تكون فترة المناقشة قصيرة.

- يجب على المعلم أن يتذكر التعليقات التي قدمها الطلبة ويربطها مع بعضها البعض.

- التعزيز الإيجابي للأفكار التي يقدمها الطلبة في المناقشة.

- يجب أن يعمل المعلم على مشاركة الجميع في المناقشة من خلال التشجيع وطرح الأسئلة، أو تبني وجهة نظر مخالفة للرأي المطروح.

- تشجيع الطلبة على إعطاء أكبر عدد ممكن من التعليقات والآراء.

- يجب على المعلم أن يعطي تقبيما على الأفكار التي يطرحها الطلبة أثناء المناقشة.

- تشجيع الطلبة على تكملة مداخلاتهم وآرائهم⁽³⁾.

(1) أحمد محمد عبد القادر: طرق التدريس العامة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1999، ص 178.

(2) عبد الله بن خميس أمبو سعيدي وسليمان بن محمد البلوشي، مرجع سابق، ص 146، 147.

(3) المرجع السابق، ص 147.

2- التعلم التعاوني:

تمهيد:

بدأ اهتمام التربويين بالتعلم التعاوني في الستينيات من القرن العشرين بفضل جهود بعض العلماء مثل: "ديوي ولكباتريك" وذلك لتفعيل دور المتعلم في العملية التعليمية من خلال انضمامه تحت مجموعة صغيرة أو مجموعة كبيرة بهدف الحصول على المعلومات والمعرفة العلمية، وكذلك مشاركة المتعلم الفعالية والإيجابية في عملية التعليم ونجاح تلك العملية في أي مجال من المجالات المتعددة.

أولاً- مفهوم التعلم التعاوني:

- يعرف التعلم التعاوني على أنه إستراتيجية تدريس تتضمن وجود مجموعة صغيرة من المتعلمين يعملون سوياً بهدف تطوير الخبرة التعليمية لكل عضو فيها إلى أقصى حد ممكن⁽¹⁾.

- هو أسلوب تعلم يتم فيه تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة (تضم مستويات معرفية مختلفة)، يتراوح عدد أفراد كل مجموعة ما بين 4-6 أفراد ويتعاون تلاميذ المجموعة الواحدة في تحقيق هدف أو أهداف مشتركة.

- ويعرف أيضاً بأنه: "التعلم ضمن مجموعات صغيرة من الطلاب (2-6 طلاب) بحيث يسمح للطلاب بالعمل سوياً وبفاعلية ومساعدة بعضهم البعض لرفع مستوى كل فرد منهم وتحقيق الهدف التعليمي المشترك ويقوم أداء الطلاب بمقارنته بمحكات معدة مسبقاً لقياس مدى تقدم أفراد المجموعة في أداء المهمات الموكلة إليهم"⁽²⁾.

ثانياً - المبادئ الأساسية للتعلم التعاوني

يمكن إيجازها فيما يلي:

أ- مهارة الإتصال: بمعنى أن على كل فرد أن يتدرب على كيفية التوصل مع الآخرين والعمل معهم وتشجيع أفراد المجموعة، وهي أمور أساسية لإتمام العمل التعاوني، مما يتطلب بناء الثقة المتبادلة بين أفراد المجموعة، والتعاون فيما بينهم والتحلي بالصبر والتأني في حل المشكلات التي تواجه المجموعة.

ب- تقويم الأفراد: وتعني أن يسأل كل فرد عن إسهاماته، وأن يعرف مستوى كل فرد، وهل هو بحاجة إلى مساعدة أو تشجيع وذلك لأن الهدف الأساسي من العمل التعاوني هو جعل كل فرد أقوى فيما لو عمل بشكل فردي وذلك من خلال العمل التعاوني، لذلك لا يجوز ترك الأفراد دون تقويم وذلك للتعرف على مدى التعلم الذي وصل إليه وكذلك التعرف على إنتاج المتعلم وذلك لتقويمه وتقديم المساعدة له أن كان بحاجة لها.

(1) السيد محمد شعلان وفاطمة سامي ناجي: أساليب التدريس لطفل الروضة، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2010، ص 194.

(2) جونسون ديفيد وروجر: التعلم الجماعي والفردي، ترجمة: رفعت محمود بهجات، عالم الكتب، القاهرة، 1998، ص 32.

ج- التعزيز: ويعني تشجيع المتعلمين لتعليم بعضهم البعض خاصة عندما ينجز أحدهم المهمة الموكلة إليه بنجاح، أو عندما يتقن أحدهم تعلم المادة أو النشاط الذي كلف به أو عندما يوضح أحد المتعلمين للآخرين مفاهيم المادة الجديدة والتعزيز أو التشجيع يساعد في ظهور أنماط اجتماعية سليمة مثل المساعدة والمودة بين أعضاء المجموعة.

التقويم الجمعي: ويعني تقويم عمل المجموعة ككل وعمل كل فرد مستقل، والتعريف على أعمال الأفراد التي كانت مساعدة في التقدم نحو الهدف وأي الأعمال كانت معرقله في التقدم نحو الهدف وبالتالي فإن المجموعة تكون قادرة على اتخاذ قرار حول عمل تبقية تلك المجموعة وأي عمل تتخلى عنه لأنه لا يوصل إلى الهدف الأساسي".⁽¹⁾

ثالثا - مراحل التعلم التعاوني:

يتم التعلم التعاوني بصورة عامة وفق مراحل خمس هي:

"المرحلة الأولى: مرحلة التعرف

وفيها يتم تفهم المشكلة أو المهمة المطروحة وتحديد معطياتها والمطلوب عمله إزاءها والوقت المخصص للعمل المشترك لحلها.

المرحلة الثانية: مرحلة بلورة معايير العمل الجماعي

ويتم في هذه المرحلة الاتفاق على توزيع الأدوار وكيفية التعاون وتحديد المسؤوليات الجماعية وكيفية اتخاذ القرار المشترك وكيفية الاستجابة لأراء أفراد المجموعة والمهارات اللازمة لحل المشكلة المطروحة.

المرحلة الثالثة: الإنتاجية

يتم في هذه المرحلة الانخراط في العمل من قبل أفراد المجموعة والتعاون في انجاز المطلوب بحسب الأسس والمعايير المتفق عليها.

المرحلة الرابعة: الإنهاء

يتم في هذه المرحلة كتابة التقرير إن كانت المهمة تتطلب ذلك أو التوقف عن العمل وعرض ما توصلت إليه المجموعة في جلسة الحوار.

المرحلة الخامسة: العرض

يتم في هذه المرحلة الآتي: يقوم المعلم بعد مرحلة إنهاء العمل بتحديد وقت العرض والوقت المخصص لكل مجموعة وتحديد الوقت المخصص للمناقشة لكل مجموعة حيث يقوم قائد العرض في المجموعة الأولى بعرض إنتاج المجموعة ويعطيه المعلم التعزيز المناسب ثم يفتح المعلم باب المناقشة

(1) جابر عبد الحميد جابر: استراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، 1999، ص85.

والتعليق حيث يراعي ايجابيات العمل، أشياء يمكن أن تضاف أو تلغى من العمل، مقترحات بالتطوير توصيات تأخذ من العمل ثم يقوم المعلم بتعقيب عام على العمل يشكر المجموعة وينتقل لعرض مجموعة أخرى وهكذا حتى المجموعة الأخيرة".⁽¹⁾

رابعاً - أشكال التعلم التعاوني

هناك عدة أشكال للتعلم التعاوني، لكنها جميعاً تشترك في أنها تتيح للمتعلمين فرصاً للعمل معاً في مجموعات صغيرة يساعدون بعضهم بعضاً:

أ - فرق التعلم الجماعية:

وفيها يتم التعلم بطريقة تجعل تعلم أعضاء المجموعة الواحدة مسؤولية جماعية ويتم من خلال الخطوات التالية:

- 1- ينظم المعلم التلاميذ في جماعات متعاونة وفقاً لرغباتهم وميولهم نحو دراسة مشكلة معينة وتتكون الجماعة الواحدة من (2-6) أعضاء.
- 2- يختار الموضوعات الفردية في المشكلة ويحدد الأهداف والمهام ويوزعها على أفراد المجموعة.
- 3- يحدد المصادر والأنشطة والمواد التعليمية التي سيتم استخدامها.
- 4- يشترك أفراد كل مجموعة في انجاز المهمة الموكلة لهم.
- 5- تقدم كل مجموعة تقريرها النهائي أمام بقية المجموعات.

ب - الفرق المتشاركة:

- 1- وفيها يقسم المتعلمين إلى مجموعات متساوية تماماً، ثم تقسم مادة التعلم بحسب عدد أفراد كل مجموعة بحيث يخصص لكل عضو في المجموعة جزءاً من الموضوع أو المادة.
- 2- يطلب من أفراد المجموعة المسؤولين عن نفس الجزء من جميع المجموعات الالتقاء معاً في لقاء الخبراء، يتدارسون الجزء المخصص لهم ثم يعودون إلى مجموعاتهم ليعلّموها ما تعلموه.
- 3- يتم تقويم المجموعات باختبارات فردية وتفوز المجموعة التي يحصل أعضاؤها على أعلى الدرجات.

ج - فرق التعلم معاً:

- 1- وفيها يهدف المتعلمون لتحقيق هدف مشترك واحد حيث يقسم المتعلمون إلى فرق تساعد بعضها بعضاً في الواجبات والقيام بالمهام وفهم المادة داخل الصف وخارجه.
- 2- تقدم المجموعة تقريراً عن عملها وتتنافس فيما بينها بما تقدمه من مساعدة لأفرادها.
- 3- تقوم المجموعات بنتائج اختبارات التحصيل وبنوعية التقارير المقدمة".⁽²⁾

(1) فتحة حسني محمد: فاعلية التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي (دراسات تربوية)، المجلد 10، الجزء 70، 1994، ص 38.

(2) مجدي عزيز إبراهيم: التدريس الفعال (ماهية، مهارته، إدارته)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2002، ص 115.

خامسا- دور المعلم في التعلم التعاوني:

إن دور المعلم في التعلم التعاوني هو دور الموجه لأدور الموجه لا دور الملحق، وعلى المعلم أن يتخذ القرار بتحديد الأهداف التعليمية وتشكيل المجموعات التعليمية، كما أن عليه شرح المفاهيم والاستراتيجيات الأساسية، ومن ثم تفقد عمل المجموعات التعليمية وتعليم الطلاب مهارات العمل في المجموعات الصغيرة، وعليه أيضا تقييم تعلم طلاب المجموعة باستخدام أسلوب تقييم محكي المرجع ويشتمل دور المعلم في المجموعات التعليمية التعاونية الرسمية على أربعة أجزاء وهي:

1- "إتخاذ القرارات:

أ- **تحديد الأهداف التعليمية والأكاديمية:** على المعلم أن يحدد المهارات التعاونية والمهارات التعاونية والمهام الأكاديمية التي يريد أن يحققها الطلاب في نهاية الفترة من خلال عمل المجموعة وعليه أن يبدأ بالمهارات والمهام السهلة.

ب- **تقرير عدد أعضاء المجموعة:** يقرر المعلم عدد الطلاب في المجموعة الواحدة، والى أن يتقن الطلاب مهارات التعاون على المعلم أن يبدأ بتكوين مجموعات صغيرة من طالبين أو ثلاثة ثم يبدأ بزيادة العدد حين يتدرب على مهارات التعاون إلى أن يصل العدد إلى ستة طلاب في المجموعة الواحدة.

ج- **تعيين الطلاب في مجموعات:** يعين المعلم طلاب المجموعة عشوائيا، على أن المجموعات غير المتجانسة أفضل وأكثر قوة من المجموعات المتجانسة، فعلى المعلم اختيار طلاب المجموعة من فئات الطلاب المختلفة و لتكن قدراتهم ومستوياتهم الأكاديمية مختلفة أيضا.

د- **ترتيب غرفة الصف:** لكي يكون التواصل البصري سهلا على المعلم توزيع الطلاب داخل غرفة الصف بحيث يجلس طلاب كل مجموعة متقاربين في مقاعدهم.

هـ- **التخطيط للمواد التعليمية:** عندما يشترك طلاب المجموعة الواحدة في مصدر تعلم واحد أو تتوزع أجزاء المصدر الواحد يبين طلاب المجموعة الواحدة يتحقق هدف من أهداف التعلم التعاوني. لذلك يحسن بالمعلم أن يعطي على سبيل المثال ورقة واحدة يشترك بها كل أفراد المجموعة أو يجزئ المادة ويوزعها بين أعضاء المجموعة بحيث يتعلم كل طالب جزء ويعلمه بقية المجموعة".⁽¹⁾

و- **تعيين الأدوار لضمان الاعتماد المتبادل:** تعيين الأدوار بين أفراد المجموعة الواحدة يعزز الاعتماد المتبادل الايجابي بينهم، فعلى المعلم توزيع الأدوار بين طلاب المجموعة الواحدة لكي يضمن أن يقوم الطلاب بالعمل سويا حيث كل طالب يسهم بدوره كأن يكون قارئ أو مسجل أو مسؤول عن المواد وهكذا".⁽²⁾

⁽¹⁾ ربيع محمد وطارق عبد الرؤوف عامر: **الانضباط التعاوني**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، 2008، ص41.

⁽²⁾ المرجع السابق، ص 42.

2- إعداد الدروس: وذلك من خلال:

أ- شرح المهمة الأكاديمية: يتمثل دور المعلم بالإعداد للدرس التعاوني، وعليه توضيح الأهداف في بداية الدرس وشرح المهمة الأكاديمية للطلاب لكي يتعرفوا على العمل المطلوب منهم أدائه ويعرف المعلم المفاهيم الأساسية ويربطها مع خبراتهم السابقة، ويشرح المعلم إجراءات الدرس ويضرب الأمثلة ويطرح الأسئلة للتأكد من فهمهم للمهمة الموكلة إليهم.

ب- بناء الاعتماد المتبادل الايجابي: الاعتماد المتبادل الايجابي من أهم أسس التعلم التعاوني فبدونه لا يوجد تعلم تعاوني، وعلى المعلم شرح وتوضيح أن على الطلاب أن يفكروا بشكل تعاوني وليس فردي ويشعرهم بأنهم يحتاجون إلى بعضهم البعض، فيشرح لهم مهماتهم الثلاث لضمان الاعتماد المتبادل الايجابي وهي مسؤولية كل فرد لتعلم المادة المسندة إليه، ومسؤولية التأكد من أن جميع أعضاء المجموعة تعلموا ما أسند إليهم من مهام ومسؤولية التأكد من تعلم جميع طلاب الصف لمهامهم، والاعتماد المتبادل الايجابي يكون عن طريق تحقيق الهدف المشترك، والحصول على المكافأة المشتركة، والمشاركة باستخدام المصادر والأدوات وتشجيع أفراد المجموعة بعضهم البعض.

2- بناء المسؤولية الفردية: يجب أن يشعر كل فرد المجموعة بمسؤوليته الفردية لتعلم المهام والمهارات الأكاديمية المسندة للمجموعة، كما أن عليه مساعدة أعضاء المجموعة الآخرين والتعاون والتفاعل معهم ايجابيا، ويتم التأكد من قيام الأفراد بمسؤولياتهم عن طريق اختيار أعضاء المجموعة عشوائيا ليشرحوا الإجابات، وإعطاء اختبارات تدريبية فردية، والطلب من الأفراد بأن يحرروا الأعمال الكتابية لبعضهم البعض وأن يعلموا بقية أفراد المجموعة ما تعلموه، واستخدام ما تعلموه في مواقف مختلفة.⁽¹⁾

د- بناء التعاون بين المجموعات: من مهام المعلم أيضا، تعميم النتائج الايجابية للتعلم التعاوني على الصف بأكمله، وعلى المعلم بناء التعاون بين المجموعات في الصف الواحد عن طريق وضع أهداف للصف بأكمله إضافة للأهداف الفردية والرمزية، وإعطاء علامات إضافية إذا حقق الصف بأكمله محكا للتفوق تم وضعه مسبقا، كذلك عندما تنتهي مجموعة ما من عملها يطلب المعلم من المجموعة البحث عن مجموعة أخرى أنجزت عملها ومقارنة نتائجها ولجابتها بما توصلت إليه المجموعة الأخرى، ومن الممكن أيضا الطلب من المجموعة التي أنهت مهامها البحث عن مجموعة لم تنته عملها بعد ومساعدتها لانجاز مهامها.

(1) عبد الرحمن سالم: التعلم من خلال المجموعات، منشورات المديرية العامة للتربية والتعليم، عمان، 2001، ص28.

هـ - شرح محكات النجاح:

يبني المعلم أدوات تقويمه للطلاب على أساس نظام محكي المرجع، فالطلاب يحتاجون معرفة مستوى الأداء المطلوب المتوقع منهم، فالمعلم قد يضع محاكات الأداء بتصنيف عمل الطلاب حسب مستوى الأداء. فمثلا من يحصل على 90% أو أكثر من الدرجة النهائية يحصل على تقدير "أ" ومن يحصل على علامة 80% يحصل على تقدير "ب"، كذلك من الممكن وضع المحك على أساس التحسن في الأداء من الأسبوع الماضي، أو الحصص الماضية وهكذا، وقد يضع المعلم المحك أن يظهر جميع أفراد المجموعة إتقانهم للمادة ومن الأفضل تحديد مستوى الإتقان كأن يكون نسبة 95% أو أكثر.

و- تحديد الأنماط السلوكية المتوقعة: على المعلم تعريف "التعاون" تعريف إجرائيا بتحديد أنماط السلوك المرغوبة والملائمة لمجموعات التعلم التعاونية، فهناك أنماط سلوكية ابتدائية مثل البقاء في المجموعة وعدم التجول داخل الصف، والهدوء والالتزام بالدور، وعندما تبدأ المجموعة بالعمل فيتوقع من كل فرد من أفراد المجموعة ما يلي:

- 1- شرح كيفية الحصول على الإجابة.
- 2- ربط ما يتعلمه بخبراته السابقة.
- 3- فهم المادة والموافقة على ما يطرح من إجابات.⁽¹⁾
- 4- تشجيع الآخرين على المشاركة والتفاعل.
- 5- يستمع جيدا لبقية أفراد المجموعة.
- 6- لا يغير رأيه إلا عندما يكون مقتنعا منطقيا.
- 7- ينقد الأفكار وليس الأشخاص.

ز- تعليم المهارات التعاونية: على المعلم أن يعلم الطلاب المهارات التعاونية بعد أن يعتادوا على العمل ضمن المجموعات، يختار المعلم إحدى المهارات التعاونية التي يرى أنهم يحتاجونها ويعرفها بوضوح ثم يطلب من الطلاب عبارات توضح استخدام هذه المهارة، ويشجع الطلاب على استخدامها كل ما رأى سلوك يدل على استخدام تلك المهارة حتى يؤديها بصورة ذاتية. وهكذا يعلم مهارة أخرى ويلاحظ السلوك الدال عليها ويمتدح الطلاب على أداءها، مع الأخذ بعين الاعتبار التشجيع، وطلب المساعدة والتلخيص والفهم.

3- التفقد والتدخل: وذلك ب:

أ- ترتيب التفاعل وجها لوجه: على المعلم أن يتأكد من أنماط التفاعل والتبادل اللفظي وجها لوجه بين الطلاب من خلال وجود التلخيص الشفوي، وتبادل الشرح والتوضيح.

⁽¹⁾ المرجع السابق، ص 29-30.

ب- تفقد سلوك الطلاب: يتفقد المعلم عمل المجموعات من خلال التجول بين الطلاب أثناء انشغالهم بأداء مهامهم وملاحظة سلوكهم وتفاعلهم مع بعضهم البعض، وفيما إذا كانوا قد فهموا ما أوكل لهم من مهام وكيفية استخدامهم للمصادر والأدوات، ويقوم المعلم على ضوء ذلك بإعطاء تغذية راجعة وتشجيع الاستخدام الجيد للمهارات وإتقان المهام الأكاديمية.

ج- تقديم المساعدة لأداء المهمة: على ضوء ما يلاحظه المعلم أثناء تفقده لأداء الطلاب وعند إحساسه بوجود مشكلة لديهم في الأداء المهمة الموكلة إليهم يقدم المعلم توضيحا للمشكلة وقد يعيد التعليم أو يتوسع فيما يحتاج الطلاب لمعرفته.

د- التدخل لتعليم المهارات التعاونية: في حال وجود مشكلة لدى الطلاب في التفاعل فيما بينهم يستطيع المعلم أن يتدخل بأن يقترح إجراءات أكثر فاعلية.⁽¹⁾

4- التقييم والمعالجة: عن طريق:

أ- تقييم تعلم الطلاب: يعطي المعلم اختبارات للطلاب، ويقيم أداء الطلاب وتفاعلهم في مجموعة على أساس التقييم المحكي المرجع، كما يمكن للمعلم الطلب من الطلاب أن يقدموا عرضا لما تعلموه عن مهارات ومهام وللمعلم أن يستخدم أساليب تقييم مختلفة، كما يستطيع أن يشرك الطلاب في تقييم مستوى تعلم بعضهم بعض ومن ثم تقديم تصحيح وعلاج فوري لضمان تعلم جميع أفراد المجموعة إلى أقصى حد ممكن.

ب- معالجة عمل المجموعة: يحتاج الطلاب إلى تحليل تقدم أداء مجموعتهم ومدى استخدامهم للمهارات التعاونية، وعلى المعلم تشجيع الطلاب أفرادا أو مجموعات صغيرة أو الصف بأكمله على معالجة عمل المجموعة وتعزيز المفيد من الإجراءات والتخطيط لعمل أفضل، كما على المعلم تقديم تغذية راجعة وتلخيص الأشياء الجيدة التي قامت المجموعة بأدائها.

ج- تقديم غلقا للنشاط: يقوم المعلم بتشجيع الطلاب على تبادل الإجابات والأوراق وتلخيص النقاط الرئيسية في الدرس لتعزيز التعلم كما يشجع الطلاب على طرح الأسئلة على المعلم، وفي نهاية الدرس يجب أن يكون الطلاب قادرين على تلخيص ما تعلموه ومعرفة المواقف التعليمية المستقبلية التي يستخدمون فيها ما تعلموه.⁽²⁾

سادسا - ميزات التعلم التعاوني:

⁽¹⁾ خليل يوسف الخليلي و آخرون: تدريس العلوم في مراحل التعليم العام، دار القلم للنشر، الإمارات، 1996، ص104.

⁽²⁾ ربيع محمد وطارق عبد الرؤوف عامر، مرجع سابق، ص49.

- أثبتت الدراسات والأبحاث النظرية والعملية فاعلية التعلم التعاوني وأشارت تلك الدراسات إلى أن التعلم التعاوني يساعد على التالي:
- رفع التحصيل الأكاديمي.
 - التذكر لفترة أطول.
 - استعمال أكثر لعمليات التفكير العلمي.
 - زيادة الأخذ بوجهات نظر الآخرين. (1)
 - زيادة الدافعية الداخلية.
 - زيادة العلاقات الايجابية بين الفئات غير المتجانسة.
 - تكوين مواقف أفضل تجاه المدرسة.
 - تكوين مواقف أفضل تجاه المعلمين.
 - احترام أعلى للذات.
 - مساندة اجتماعية أكبر.
 - زيادة التوافق النفسي الايجابي.
 - زيادة السلوكيات التي تركز على العمل.
 - اكتساب مهارات تعاونية أكثر.

سابعا - عوامل نجاح التعلم التعاوني:

إن التعلم التعاوني شيء أكثر من مجرد ترتيب جلوس المتعلمين، فتعيين المتعلمين في مجموعات وإبلاغهم بأن يعملوا معا لا يؤدي بالضرورة إلى عمل تعاوني، فيكمن مثلا أن يتنافس المتعلمون حتى لو جلسناهم بالقرب من بعضهم البعض، وكذلك يمكن أن يتحدثوا حتى لو طلبنا إليهم أن يعمل كل منهم بمفرده، ولذا فإن بناء الدروس على نحو يجعل المتعلمون بالفعل بشكل تعاوني مع بعضهم بعض يتطلب فهما للعناصر التي تجعل العمل التعاوني عملا ناجحا، ولكي يكون العمل التعاوني عملا ناجحا فإنه يجب على المعلمين أن يبنوا بوضوح في كل الأنشطة عناصر العمل التعاوني الأساسية وهي:

أ - الاعتماد المتبادل الايجابي: يجب أن يشعر المتعلمون بأنهم يحتاجون لبعضهم بعضا، من أجل إكمال مهمة المجموعة، ويمكن أن يكون هذا الشعور من خلال وضع أهداف مشتركة، وإعطاء مكافآت مشتركة، أيضا المشاركة في المعلومات والمواد وتعيين الأدوار.

ب - المسؤولية الفردية: فمجموعة العمل التعاوني يجب أن تكون مسؤولة عن تحقيق أهدافها وكل عضو في المجموعة يجب أن يكون مسؤولا عن الإسهام بنصيبه في العمل، وتظهر المسؤولية الفردية

(1) <http://www.almuelem.net/saboora/showthread.plp? T= 23219. J: 12/ 02/ 2015. H: 15:00>

عندما يتم تقييم أداء كل متعلم وتعاد النتائج إلى المجموعة والفرد من أجل التأكد ممن هو في حاجة إلى مساعدة.

ج- التفاعل المباشر: يحتاج المتعلمون إلى القيام بعمل حقيقي معاً، يعملون من خلاله على زيادة نجاح بعضهم بعض، من خلال مساعدة وتشجيع بعضهم على التعلم.

د- معالجة عمل المجموعة: تحتاج المجموعات إلى تخصيص وقت محدد لمناقشة تقدمها في تحقيق أهدافها، وفي حفاظها على علاقات عمل فاعلة بين الأعضاء ويستطيع المعلمون أن يبنوا مهارة معالجة عمل المجموعة من خلال تعيين مهام مثل:

- سرد ثلاثة تصرفات على الأقل قام بها العضو وساعدت على نجاح المجموعة.

- يسرد سلوك واحد يمكن إضافته لجعل المجموعة أكثر نجاحاً.

- ويقوم المعلمون أيضاً بتفقد المجموعات وإعطائها تغذية راجعة حول تقدم الأعضاء في عملهم مع بعضهم البعض في المجموعة، وكذلك العمل على المستوى الفردي.⁽¹⁾

3- طريقة حل المشكلات:

تمهيد:

إن الحياة التي يعيشها الفرد منا ليست بالسهولة بمكان، بحيث أن كل شيء مسير له ولا يتطلب منه إعمال العقل والفكر. بل فيها يواجه بالعديد من المشكلات والصعوبات تتطلب منه حلها وتجاوز صعوباتها وهذا لن يتأتى له إلا إذا تم تدريبه على كيفية حل المشكلات التي تواجهه، وفي الغالب يتم ذلك من خلال مروره بخبرات تعليمية- تعلمية داخل المدرسة يتم فيها عرض مشكلات أو وضع الطالب في موقع مشكل تم يتطلب منه حلها أو محاولة حلها على الأقل.

لقد بدأ الاهتمام بتوظيف أسلوب حل المشكلات في التدريس من زمن ليس بالقريب، وقد أشارت الكثير من الدراسات إلى أهميته في إكساب الطلبة مهارات حل المشكلة.

« يرى "جون ديوي" أن التربية يجب أن تعكس المجتمع الأكبر وحجرات الدراسة يجب أن تكون مختبرات حل مشكلات واقعية، وقد إهتم "جون ديوي" بالمشروعات الموجهة لحل المشكلة وأكد "بياجيه" أن المتعلمين في أي عمر يندمجون اندماجاً نشطاً في عملية اكتساب المعلومة وإثراء معرفتهم ويرى "فيجوتسكي" أن العقل ينمو في مواجهة الأفراد لخبرات جديدة محيرة ومع كفاحهم لحل التعارضات التي تفرضها هذه الخبرات وفي محاولة لتحقيق الفهم يربط الأفراد المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة وبينون ويشكلون معنى جديداً، ويرى أن التعلم يتم عن طريق التفاعل الاجتماعي مع المعلمين والأقران، أما "برونر" فقد قدم هو وزملاءه دعماً نظرياً لما عرف للتعلم بالاكشاف وهو نموذج للتدريس أكد أهمية

(1) منصور محمد: التعلم التعاوني والعمل في مجموعات، منشورات وزارة التربية والتعليم قسم الامتحانات، عمان، 2000، ص 117.

مساعدة التلاميذ لفهم بنية المادة الدراسية وأفكارها المتاحة أو الأساسية والى الحاجة إلى الاندماج النشط في عملية التعلم»⁽¹⁾.

أولاً - تعريف طريقة حل المشكلات:

لكي نستطيع فهم أسلوب أو طريقة حل المشكلات لا بد من تعريف المشكلة أولاً. ولقد تعددت تعريفات المشكلة منها:

يعرفها "جون ديوي": المشكلة موقف محير يثير الشك وعدم اليقين.

- تعرف أيضاً « هي الموقف الذي يصعب تحقيقه والوضع المحتوي على عائق»⁽²⁾.

- هي موقف يواجه الفرد أو مجموعة أفراد، ويحتاج إلى حل حيث لا يرى الفرد طريقاً واضحاً أو ظاهرة للتوصل للحل المنشود، وليست كل المواقف التي يواجهها الفرد تمثل مشكلات بالنسبة له، وما هو مشكلة للفرد قد لا يكون مشكلة له في الغد، كما لا يكون مشكلة بالنسبة لفرد آخر.

حل المشكلة:

- يعرف " جانبيه" حل المشكلة على أنه عملية تفكير يتمكن المتعلم من خلالها اكتشاف الرابط بين قوانين تم تعلمها مسبقاً، ويمكن أن يطبقها لحل مشكلة جديدة، فهي عملية تؤدي إلى تعلم جديد.

- أما "جيلهولي" فيرى « أن مهارة حل المشكلة عبارة عن نظام يتكون من قاعدة معرفية تحتوي على معارف ومعلومات حول المشكلة، ثم تحويل هذه المعرفة إلى طرائق وأساليب ومن ثم خطة عمل لاختيار أنسب الطرق للحل وتقييم هذه الطريقة في النهاية»⁽³⁾.

ثانياً - أصول أسلوب حل المشكلات:

ارتبط أسلوب حل المشكلات بالعالم التربوي "جون ديوي" في وقت مبكر من القرن الماضي وقد أكد "جون ديوي" على أن المشكلات التي يتم اختيارها في المواقف التعليمية هامة اجتماعية ومثيرة لاهتمام التلاميذ، كما أن "روبرت جانبيه" يرى أن أسلوب حل المشكلات هو أحد أنواع التعلم ضمن بنية معرفية مكونة من ثمانية أنواع، وحل المشكلات يكون من أرقى تلك الأنواع.

ولكي يتم تعلم حل المشكلات لا بد أن يقوم المتعلم باستعمال المبادئ أو القواعد لتحقيق الأهداف ولكي ينجز التلميذ بنجاح مهمات حل المشكلات يعتمد في الأساس على ما تعلمه من قبل كما يرتبط أسلوب حل المشكلات أيضاً بالفلسفة البنائية، وهذا واضح من رؤية " الحارثي" وينطلق حديثه في ذلك من وجهتين:

الأولى أن حل المشكلات يكون أنسب وأفضل بشكل تعاوني، وأن التعلم التعاوني هو من تطبيقات الفلسفة البنائية في التعلم.

(1) حسين محمد أبو رياش: **التعلم المعرفي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، 2007، ص295.

(2) عبد الله بن خميس أمبو سعدي وسليمان بن محمد البلوشي، مرجع سابق، ص348.

(3) حسين محمد أبو رياش، مرجع سابق، ص296.

الثانية أن حل المشكلات لا يأتي من فراغ بل هو موجود فيما يعرفه الطلبة وأن بذوره موجودة في خبراتهم السابقة، وبما أن هناك تنوع في خبرات الطلبة لذا ينصح بأن يتم طرح مشكلات لها أكثر من حل صحيح حتى يتم إعطاء الطلبة حرية في تفكيرهم.

ثالثاً - خصائص حل المشكلات:

لحل المشكلة مجموعة من الخصائص هي:

- «حل المشكلة هو عملية معرفية تفكيرية.
- حل المشكلة يتضمن الانتقال من مرحلة بداية المشكلة إلى مرحلة الهدف.
- حل المشكلة يتطلب ويتأثر بقدرات الفرد وخبراته ومعارفه السابقة.
- حل المشكلة يحتاج إلى خطوات منظمة.
- حل المشكلة يتطلب استراتيجيات محددة تبعا لنوع المشكلة وطبيعتها.
- حل المشكلة يتطلب الدافعية والرغبة من الفرد للتحرك نحو مرحلة الهدف وتحقيق حل المشكلة.
- حل المشكلة عادة ما يكون فرديا وقد يكون جماعيا»⁽¹⁾.

رابعاً - أهداف استخدام إستراتيجية حل المشكلات:

هناك العديد من الأهداف يحققها التعلم المبني على المشكلة منها:

- 1- «تنمي لدى الطلبة الذكاء المنطقي الرياضي من خلال استخدامهم لعمليات العلم كالملاحظة والاستدلال والتصنيف...، والذكاء اللغوي أثناء مناقشة المشكلة المعطاة للطلبة، والتحدث عن نتائج البحث، والذكاء الاجتماعي من خلال تفاعل الطلبة مع بعضهم أثناء مناقشة المشكلة المعطاة لهم على هيئة مجموعات تعاونية وأخيرا ينمو الذكاء الطبيعي لدى المتعلمين في حالة تطلبت المشكلة المعطاة لهم خروج الطلبة إلى البيئة المجاورة، والتعرف على الطبيعة ومكوناتها والبحث عن حلول للمشكلة من خلال جميع بيانات من البيئة.
- 2- تساعد على تطوير مهارات عمليات العلم لدى الطلبة كالملاحظة، والتفسير والتنبؤ، وضبط المتغيرات...، وهذا ما أثبتته العديد من الدراسات منها دراسة أمبو سعدي والبلوشي سنة 2007.
- 3- تنمي تفكير الطلبة وقدرتهم على حل المشكلة وتنمية المهارات الفكرية.
- 4- تساعد المتعلمين على أن يصبحوا مستقلين ذاتيا.
- 5- تزيد من قدرة المتعلمين على تطبيق المعلومات وتوظيفها في مواقف حياتية جديدة خارج المدرسة وحل المشكلة العرضية التي تواجههم في حياتهم العملية.
- 6- تثير دافعية الطلبة واستمتاعهم بالعمل.
- 7- تزيد من قدرة الطلبة على الاستفادة من مصادر التعلم المتنوعة.

(1) إبراهيم الحارثي: تدريس العلوم بأسلوب حل المشكلات (النظرية والتطبيق)، مطبعة الشقري للنشر، الرياض، 2003، ص 47.

- 8- تنمي الاتجاهات العملية وحب الاستطلاع والمواظبة على العمل.
 - 9- تزيد من فهم الطلبة للمعلومات وبقاء أثرها لأطول فترة ممكنة.
 - 10- تزيد من إدراك الطالب في تكامل المعلومة من خلال ارتباطها بالمواد المختلفة.
 - 11- تنمية المهارات الضرورية لحل المشكلة مثل جمع البيانات وتحليلها والوصول للنتائج». (1)
- خامسا - خطوات تطبيق إستراتيجية حل المشكلة في الغرفة الصفية:**

توجد العديد من الأفكار التي يمكن للمعلم استخدامها في تنفيذ التعلم المبني على المشكلة داخل الغرفة الصفية، ولكن ارتأينا أن نقدم نموذجا تمت تجربته، هذا النموذج ثم استخدامه من قبل البلوشي (2005) وأمبو سعيدي (2005) يتكون من أربع مراحل يمكن توضيحها فيما يلي:

1- «الإعداد لإجراء التعلم المبني على المشكلة»: وفيه

- أ- اختيار وتحديد مشكلة واقعية أو موقف قد حدث في ميدان معين.
- ب- صياغة المشكلة وتوجد مصادر مختلفة لصياغتها ومنها: مقالات من الجرائد والمجلات، الإذاعة والتلفاز، تجارب الآخرين، المنهج المدرسي، دليل المنهج، التجارب الشخصية...
- ج- تحديد الأهداف والمخرجات.

د- اختيار مصادر ملائمة تساعد الطلبة على جمع المعلومات.

هـ- إعداد خطة لسير عمل الطلبة.

2- توجيه المتعلمين للتعلم المبني على المشكلة:

أ- تقديم المشكلة وتوجيه الطلبة نحو الموقف المشكل.

ب- تحديد وتعريف المخرجات والأهداف التعليمية للطلبة.

3- تنفيذ التعلم المبني على المشكلة:

أ- تحديد خطة العمل وتنظيم الطلبة للدرس.

ب- تقديم مجموعة من الأسئلة ذات الطابع التفكيرى والمفتوح تساعد الطلبة في بحثهم.

ج- تنظيم الطلبة بصورة مجموعات.

د- توزيع الأدوار.

هـ- عمل الطلبة ومساعدتهم على البحث المستقل والبحث الجماعي.

و- التوصل إلى النتائج وعرضها على باقي المجموعات». (2)

(1) عبد الله بن خميس أمبو سعيدي وسليمان بن محمد البلوشي، مرجع سابق، ص 365.

(2) عبد الله أمبو سعيدي وخديجة البلوشي: أثر إستراتيجية التعلم المبني على المشكلة على تنمية عمليات العلم لدى طلبات الصف العاشر، مجلة رسالة الخليج العربي، 2007، ص 107.

4- «تقييم التعلم المبني على مشكلة»:

وفيها يتم تحليل عملية حل المشكلة وتقييمها من خلال تلخيص ما تعلمه الطلبة وتحديد ما تحقق من أهداف وتقييم انجاز الطالب والمعلم، ويشترط في تقييم التعلم المبني على المشكلة أن:

أ- «يقيم الأهداف الموضوعية».

ب- يتصف بالموضوعية (الصدق والثبات).

ج- يقيم نواتج عمل الطلبة وانجازاتهم.

د- يقيم انجاز المعلم»⁽¹⁾.

سادسا - التقييم في إستراتيجية حل المشكلات:

إن استخدام أساليب التقييم المناسبة يعد أمرا ضروريا لكي تتحقق إستراتيجية التعلم المبني على المشكلة، وهناك نؤكد على وجوب تطابق إجراءات التقييم في التعلم المبني على المشكلة مع الأهداف التعليمية التي يضعها المعلم، وينبغي أن يقيس جوانب مختلفة لا تنحصر على اكتساب المعرفة وإنما يقيس مدى اكتساب الطلبة لعمليات العلم وجوانب أخرى ويشير "وايت" إلى ثلاثة جوانب رئيسية لتقييم الطلبة في إستراتيجية التعلم المبني على المشكلة وهي:

أولا - المستوى المعرفي:

« يتضمن مدى اكتساب الطلبة للمعلومات المتضمنة في الدرس ويمكن تقييمها عن طريق الأسئلة الصفية والاختبارات التحريرية»⁽²⁾.

ثانيا - عمليات العلم:

يكتسب الطالب مهارات وعمليات عقلية متنوعة من قيامه بحل المشكلات العلمية مما يؤهله لحل أي مشكلة تواجهه في حياته، وتتضمن هذه القدرات الملاحظة والتصنيف والاستدلال والتنبؤ، ويمكن تقييم هذا الجانب من خلال:

- بطاقة ملاحظة تشتمل على النقاط السابقة ويقوم المعلم بملاحظة الطلبة أثناء قيامهم بعملية التعلم.

- تقييم أداء الطلبة من خلال اختبار القدرات أو المهارات وذلك بغرض مواقف مشكلة على الطلبة ويحاول الطالب حل هذه المواقف بخطوات منظمة تبين مدى اكتسابه للقدرات السابقة، وقد تكون المشكلة عبارة عن مواقف حقيقية أصيلة فيسمى التقييم في هذه الحالة بالتقييم الأصيل.

ثالثا - انجاز الطالب:

« ويتم معرفة مدى انجاز الطالب من خلال الملف المحقب، وهو حقيبة تجمع فيها جميع انجازات الطالب وتعكس ما عمله الطالب وما يستطيع عمله في جميع المواد الدراسية»⁽³⁾.

(1) المرجع السابق، ص 108.

(2) حسين محمد أبو رياش، مرجع سابق، ص 301.

(3) المرجع السابق، ص 302.

4- طريقة المشروع:

عندما نتحدث عن طريقة المشروع في التعليم، من حيث كونها طريقة علمية منظمة فإننا نرمي إلى ربط التعليم المدرسي بالحياة التي يحياها المتعلم خارج المدرسة وداخلها معا، وبعبارة أخرى فإننا نستهدف ربط المحيط المدرسي بالمحيط الاجتماعي.

أولا - نشأتها

« ترجع فكرة طريقة المشروع في التعليم إلى مربي القرن الثامن عشر والقرن التاسع عشر أمثال "روسو" و"بستالوتري" و"هيربارت" و"فروبل" حيث نادوا بحرية الطفل وإحلاله المحل المناسب في عملية التربية والتعليم وجعله مركز الفعالية الذي تدور حوله جهود المربين والمعلمين، ومن ذلك التاريخ بدأ المربون يفكرون في الوسائل التي تحقق هذا الهدف من التربية والتعليم، وما جهود "جون ديوي" في هذا الحقل إلا تحقيق لما جاء به مربي القرنين الثامن عشر والتاسع عشر من الأفكار الحديثة، فأعماله وجهوده التربوية هي التي أخرجت آراء أولئك المربين إلى محك التجارب، فلا عزو إذا اعتبرت الطريقة التعليمية الحديثة خلاصة لفلسفة "جون ديوي التربوية"، ولا سيما تلك الناحية التي تتعلق بالعلاقة بين المدرسة والمجتمع.⁽¹⁾

يرى "جون ديوي" أن المدرسة لم تعد كالسابق محلا لتحضير الأطفال إلى الحياة بتقديم بعض المواد الجافة والحقائق المجردة إليهم وحملهم على حفظها وإتقانها، بل إن المدرسة أصبحت في نظره محلا يحيا فيه الأطفال حياة اجتماعية عملية حقيقية يتدربون على حل المشكلات الحياتية التي قد تجابههم خارج المدرسة، ومن أجل ذلك فقد حضى ديوي على وجوب جعل المحيط المدرسي بشكل يشعر فيه الطفل أنه لا يعيش في محيط تكبت فيه ميوله ويحرم من تنفيذ رغباته، فأكد ضرورة إدخال الدروس العملية في المدرسة، كما أن قوله المشهور "التعلم بالعمل" نفذ إلى كل مدرسة حديثة وهيمن على أفكار أكثر المعلمين والمربين، حتى أصبحنا لا نرى مدرسة حديثة تخلو من بعض الأعمال التجارية أو الصناعية أو الزراعية، أو ما إلى ذلك وقوله هذا يعد نواة لطريقة المشروع في التعليم، ثم جاء "كلبا تريك" مبشرا بأداء ديوي التعليمية، وفلسفة التربوية، فتمسك بطريقة المشروع، وبحث فيها بحثا مسهبا حتى أنه عد ركنا أساسيا في بناء هذه الطريقة والحقيقة أن هذه الطريقة انتشرت واشتهرت بما بدل "كلبا تريك" من جهود في تفسيرها وبسطها أمام المعلمين.

ثانيا: تعريفها:

اختلف المربون في تعريف طريقة المشروع قبل "كلبا تريك"، وقد كان لفظ المشروع يستعمل من قبل علماء الزراعة العملية والهندسية في الحقول الزراعية التجريبية في أمريكا، ومن هنا انتقل اللفظ إلى المدارس وأخذ معناه يتحدد تدريجيا إلى أن ظفر به "كلبا تريك" فعرفه بالتعريف الأتي: «المشروع هو

(1) توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة: طرائق التدريس العامة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ص76.

الفعالية القصديّة التي تجري في محيط اجتماعي". فكلبا تريك يرى المشروع في الدرجة الأولى، أنه عمل قصدي أي يحوي على هدف معين، على أن يكون هذا العمل المقصود متصلاً بالحياة، وقد رد على "كلبا تريك" بتعريفه هذا للمشروع مربون كثيرون، ونقطة اعتراضهم على هذا التعريف هي أن كلبا تريك بهذا التعبير يعد أي عمل ذي هدف مشروع، مع أن لفظ المشروع يجب أن يطبق على تلك الفعاليات التي تغلب عليها الصبغة العملية، ولكن تعريف "كلبا تريك" شامل فهو يعتبر العمل اليدوي والفعلي مشروعاً إذا كان قصدياً متصلاً بالحياة فالشرط الذي يشترطه "كلبا تريك" هو الهدف في العمل واتصال هذا العمل بحياة المتعلم⁽¹⁾.

يعرف المشروع أيضاً: « بأنه نشاط تربوي يخطط له الطلاب في تعلمهم لتحقيق هدف منشود وفي المشروع يقوم الطلاب بنشاطات متنوعة يكتسبون من خلالها بعض الاتجاهات الايجابية بالإضافة إلى الخبرات الغنية بالمهارات والمعلومات والحقائق⁽²⁾».

ثالثاً - تصنيفات المشروع:

يصنف "كلبا تريك" المشروع إلى الأتي:

- 1- « المشروعات البنائية: وهي تستهدف الأعمال التي تغلب عليها الصبغة العملية في الدرجة الأولى
- 2- المشروعات الاستماعية: وهي التي تستهدف الفعاليات التي يرمي المتعلم من ورائها التمتع بها كالاستماع إلى الموسيقى أو إلى قصة أدبية وغيرها.
- 3- مشروعات المشكلات: وهي التي يستهدف المتعلم، ومنها حل معضلة ما، فكرية أو غير ذلك.
- 4- مشروعات لتعليم بعض المهارات أو لغرض الحصول على بعض المعرفة⁽³⁾».

رابعاً - أنواع المشروع:

ينقسم المشروع بحسب عدد المشاركين إلى قسمين هما:

- 1- « المشروع الجماعي: وهي تلك المشروعات التي يطلب فيها إلى جميع الطلبة في غرفة الصف أو المجموعة الدراسية الواحدة، بالقيام بعمل واحد، كأن يقوم جميع الطلبة بتمثيل مسرحية أو رواية معينة كالمشاركة منهم في احتفالات المدرسة أو كأحد الواجبات الدراسية المطلوبة منهم.
 - 2- المشروع الفردي: وينقسم بدوره إلى نوعين هما:
- النوع الأول: حيث يطلب إلى جميع الطلبة تنفيذ المشروع نفسه، كلا على حدة، كأن يطلب إلى كل منهم أن يرسم خارطة الوطن العربي، وأن يلخص كتاب معين يحدده المعلم.

(1) المرجع السابق، ص 77.

(2) مروان أبو حويج، مرجع سابق، ص 175.

(3) توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، مرجع سابق، ص 78.

أما النوع الثاني: فهو عندما يقوم كل طالب في المجموعة الدراسية باختيار وتنفيذ مشروع معين من مجموعة مشروعات مختلفة، يتم تحديدها من قبل المعلم أو الطلبة أو الاثنين معا⁽¹⁾.

خامسا - خطوات عمل المشروع:

تمر عملية عمل المشروع بأربع خطوات رئيسية هي:

1- اختيار المشروع:

« تعد عملية اختيار المشروع من أهم خطوات أو مراحل عمل المشروع، ذلك لأن الاختيار الجيد يساعد في نجاح المشروع، بينما الاختيار السيئ أو الفشل في الاختيار المناسب يعرض المشروع للفشل الحتمي ويجعل من الخطوات الأخرى اللاحقة خطوات عديمة الجدوى وتتسبب في إهدار الوقت.

تبدأ هذه الخطوة بقيام المعلم بالتعاون مع طلابه بتحديد أغراضهم ورغباتهم والأهداف المراد تحقيقها من المشروعات، وتنتهي باختيار المشروع المناسب للطلاب، ويفضل عند اختيار المشروع أن يكون من النوع الذي يرغب فيه الطالب وليس المعلم، لأن ذلك يدفع الطالب ويشجعه على القيام بالعمل الجاد وانجاز المشروع، ولأنه في الغالب سوف يشعر بنوع من الرضى في انجازه والعكس صحيح إذا كان المشروع من النوع الذي لا يلبى رغبة أو ميلا لدى الطالب.

كما يراعى في اختيار المشروع أن يكون من النوع الذي يمكن عمله إذ كثيرا ما نجد الطالب يقحم نفسه في مشروع ما، ولا يستطيع انجازه لأسباب تتعلق بالمشروع نفسه، أو لأن عمل المشروع يحتاج إلى معدات أو إمكانيات غير متوفرة لدى الطالب، وأخيرا يجب أن يكون المشروع من النوع الذي يعود بالفائدة على الطالب ويفضل أن يكون على علاقة مباشرة أو غير مباشرة بالمنهاج الدراسي لكي يعود الطالب بفائدة تربوية⁽²⁾.

2- وضع الخطة :

حتى ينجح أي مشروع لابد من وضع خطة مفصلة، تبين سير العمل في المشروع، والإجراءات اللازمة لإنجازه، فبعد أن ينجز الطالب الخطوة الأولى ويختار المشروع الذي يناسبه ويتلاءم مع رغباته يقوم بالتعاون مع المعلم بوضع خطة مفصلة واضحة لتنفيذ المشروع.

إن أهم ما يمكن قوله حول وضع الخطة، هو أن تكون خطواتها واضحة ومحددة لا لبس فيها ولا نقص، وإلا كانت النتيجة إرباك الطالب وفتح المجال أمامه للاجتهادات غير المدروسة والتي من شأنها عرقلة العمل وضياح وقت الطالب وجهده. ولا بد هنا من التأكيد على أهمية مشاركة الطلبة في وضع هذه الخطة، وإبداء آرائهم ووجهات نظرهم، ويكون دور المعلم هنا ذا صبغة أو طابع استشاري يسمع آراء

(1) المرجع السابق، ص78،79.

(2) مروان أبو حويج، مرجع سابق، ص176.

الطلبة ووجهات نظرهم ويعلق عليها، ولكن ليس من أجل النقد أو التهكم، وإنما من أجل توجيه الطلبة ومساعدتهم.

3- تنفيذ المشروع:

يتم في هذه المرحلة ترجمة الجانب النظري المتمثل في بنود خطة المشروع إلى واقع عملي محسوس، حيث يقوم الطالب في هذه المرحلة بتنفيذ بنود خطة المشروع تحت مراقبة المعلم وإشرافه وتوجيهاته، ويقوم المعلم بإرشاد الطلبة وحفزهم على العمل، وتنمية روح الجماعة والتعاون بين الطلبة، والتحقق من قيام كل منهم بالعمل المطلوب منه، وعدم الاتكال على غيره لأداء عمله، هذا ويجب التأكيد هنا على ضرورة التزام الطلبة ببنود الخطة، وعندها يقوم المعلم بمناقشة الموضوع مع الطلبة والاتفاق معهم على التعديلات الجديدة.

4- تقويم المشروع:

بعد اختيار الطلبة للمشروع، ووضع الخطة التفصيلية له وتنفيذه، تأتي الخطوة الرابعة والأخيرة من خطوات إعداد المشروع وهي تقويم المشروع والحكم عليه، حيث يقوم المعلم بالاطلاع على كل ما أنجزه الطالب مبينا له أوجه الضعف والقوة والأخطاء التي وقع بها وكيفية تلافيها في المرات المقبلة. بمعنى آخر يقوم المعلم بتقديم تغذية راجعة للطلاب، وتعد هذه من أهم فوائد تقويم المشروع، ومن دونها لا يعرف الطالب مدى إتقانه لعمله ولا الأخطاء التي وقع فيها، وطريقة معالجتها، وفي كثير من الأحيان يشرك المعلم طلابه في عملية التقويم هذه، فإذا كان المشروع من النوع الفردي مثلا قد يطلب المعلم من الطالب أن يقدم أو يعرض نتائج مشروعه، وما قام به على بقية الطلبة، فيقوم الطلبة بمناقشة المشروع، وتقديم تعليقاتهم وأرائهم، أما إذا كان المشروع جماعيا فيمكن مناقشة مع مجموعة أخرى من الطلبة، وإن تعذر ذلك يقوم المعلم بمناقشته.⁽¹⁾

سادسا - شروط اختيار المشروع:

هناك مجموعة من الشروط لا بد من الأخذ بها عند اختيار المشروع نذكر منها الآتي:

- يجب أن تكون للمشروع المختار قيمة تربوية معينة، ويجب أن تكون هذه القيمة التربوية ذات علاقة معينة باحتياجات المتعلم.

- الاهتمام بتوفير المواد اللازمة لتنفيذ المشروع، فكثيرا من المشاريع المفيدة لا يمكن تنفيذها لعدم توفر المواد الضرورية، وكذلك يجب ملاحظة المكان الذي ينفذ فيه المشروع وإلا ضاعت الجهود ذهب الوقت سدى.

(1) المرجع السابق، ص 177.

- يجب أن يكون الوقت الذي يصرف في تنفيذ مشروع ما، متناسيا مع قيمة المشروع، فالنتائج التي نحصل عليها من المشروع وفائدتها في حياة المتعلم هي التي يجب أن تبرر لنا مقدار الوقت الواجب صرفه في تنفيذ مشروع مدرسي.
- يجب ألا يتعارض المشروع المختار مع جدول الدروس المدرسي، أو بعبارة أخرى، يجب ألا يؤثر في سير الدروس خوفا من اختلال النظام، وحدث الارتباك في تعليم بقية الصفوف.
- مراعاة الاقتصاد في أثمان المواد التي يحتاجها المعلم لمشروع ما، وبعبارة أخرى يستحسن عدم اختيار المشاريع التي تتطلب المصاريف الباهظة والتي قد تكلف المعلم والطلبة ما ليس بوسعهم تدييره.
- ملائمة المشروع للحصول على القيم التربوية المطلوبة.
- يجب ألا يكون المشروع معقدا، ويجب ألا يستغرق وقتا طويلا، ويستحسن ألا يتجاوز الوقت الذي يخصص للمشروع أكثر من أسبوعين على الأكثر.
- يجب أن يكون المشروع متناسيا مع قابلية الطلبة في تصميمه وتنفيذه، ويجب ألا يتطلب مهارات معقدة، أو معلومات صعبة لا يستطيع الطلبة أن يحصلوا عليها، ويجب ألا يكون المشروع صعبا بدرجة يضطر المعلم فيها إلى أن يصرف وقتا طويلا مع كل طالب لتعليمه ورشاده.
- يجب ألا يكون المشروع تافها، فيؤدي بالطلبة إلى أن ينشغلوا كثيرا بفعاليات غير مثمرة.
- يجب تجنب التداخل غير الضروري في المشروعات المتعاقبة»⁽¹⁾.

سابعا - محاسن طريقة المشروع:

- يمكن إيجاز أهم محاسن طريقة المشروع كطريقة في التعليم في النقاط التالية:
- « تمي طريقة المشروع عند الطلبة روح العمل الجماعي والتعاون، كما هو الحال في المشروعات الجماعية، وروح التنافس الحر الموجه في المشروعات الفردية.
- تعد طريقة المشروع من الطرائق التدريس التي تشجع على تفريد التعليم، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وذلك ما تنادي به التربية الحديثة.
- يشكل المتعلم في هذه الطريقة محور العملية التربوية بدلا من المعلم فهو الذي يختار المشروع وينفذه تحت إشراف المعلم.
- تعمل هذه الطريقة على إعداد الطالب وتهيبته للحياة خارج أسوار المدرسة، حيث يقوم بترجمة ما تعلمه نظريا إلى واقع عملي ملموس، وتشجعه على العمل والإنتاج، فالتعلم لا يكون صحيحا ولا يؤدي أغراضه وأهدافه، إلا إذا استطاع الطالب ربط النواحي النظرية بالنواحي العملية، وهذا هو أفضل أنواع التعلم.

(1) جابر عبد الحميد جابر وآخرون: مهارات التدريس، دار النهضة العربية، القاهرة ، 1984، ص143.

- تنمي عند الطالب الثقة بالنفس، وحب العمل، كما وتشجعه على الإبداع وتحمل المسؤولية وكل ما من شأنه مساعدة في حياته العملية». (1)

رابعاً - النظريات المفسرة لطرائق التدريس:

لقد تعددت النظريات المفسرة لطرائق التدريس ومنها:

1- نظرية برونر التعليمية المعرفية:

يعد "جبروم برونر" أحد علماء النفس الاجتماعيين المعاصرين وأحد المؤيدين لوجود نظرية للتدريس تفسر حوادث التعليم الصفي بدلا من اعتماد نظريات التعلم السلوكية في ذلك منذ أوائل الخمسينيات وحتى السبعينيات من هذا القرن، وبدأ اهتمام "برونر" بالتعلم المعرفي حيث أدت أفكاره وكتاباته المتعددة إلى بلورة اللبنة الأولى لنظريته في التعليم وتنتمي هذه النظرية إلى الاتجاه المعرفي في التربية والذي يهدف إلى تكوين صورة واضحة ومتكاملة لبنية المادة الدراسية لدى المتعلمين، «ويقصد "برونر" بهذه البنية مجموعة المبادئ والمفاهيم والعموميات والنظريات الخاصة بأي فرع أكاديمي ثم طرائق وأساليب البحث التي أدت إلى التوصل لهذه الأساسيات المعرفية ويزيد "برونر" على هذا السياق بأن طرق البحث أكثر بقاء لدى المتعلم من الحقائق والعموميات». (2)

ومن المبادئ الأساسية لهذه النظرية:

1- الميل للتعليم: يرى "برونر" أن الموقف التعليمي يعد موقفا استقصائيا، يقوم فيه المتعلم بالبحث عن حلول لمشكلات يتضمنها ذلك الموقف ومن ثم ينبغي تفاعل المتعلم مع عناصر الموقف المشكل مما يستوجب توافر قدر كاف من الميل لديه، ويتطلب ذلك أمرين:

- أن تؤدي التربية البيئية قبل المدرسة إلى غرس هذا الميل.
- أن يساعد المعلم على إثارة الميل لدى المتعلم من خلال المواقف التدريسية وذلك من خلال: تنشيط المتعلم، المحافظة على مثابرتة وتوجيهه.

2- بناء المعرفة: لكي تبنى المعرفة في ذهن المتعلم بطريقة صحيحة ينبغي أن تنظم المادة الدراسية بشكل يسمح للمتعلم بتمثلها، ومن ثم يتمكن من فهمها واستيعابها، ويتوافر للمعلم في رأي "برونر" ثلاثة سبل لتحقيق ذلك:

- أ- طريقة العرض: هو أسلوب الذي يتبعه المعلم في نقل المعرفة.
- ب- الاقتصاد في تقديم المعلومات: أي الاقتصاد في مقدار المعلومات التي ينبغي تعليمها، لأن التعليم من وجهة نظره اكتشافيا يحدث من خلال حل المشكلات الأمر الذي يتطلب من المعلمين مراعاة عامل الاقتصاد في عرضهم للمادة التعليمية.

(1) محمد الدريج: التدريس الهادف، دار عالم الكتب للنشر، الرياض، 1993، ص 97.

(2) عبد الحميد نشواتي: علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر، الأردن، 5ط، 1991، ص 354.

ج- **فعالية العرض:** فالعرض الفعال هو الذي يبسط المعرفة العلمية أمام المتعلمين، فكلما كانت المادة مبسطة في عرضها كانت أكثر تأثيراً في المتعلمين وأيسر استيعابها.

3- التسلسل في عرض الخبرات: يرى "برونر" أن التسلسل في عرض المعلومات وإعادة عرضها للمتعلمين ينبغي أن تؤدي بهم إلى فهم بنية المادة الدراسية الأمر الذي يقودهم إلى التمكن من تحويل المعرفة إلى صورة جديدة، وباختصار فإن "برونر" يرى أن التسلسل المثالي في عرض الخبرات لا يمكن تحديده مستقبلاً عن محك يمكن من خلاله الحكم على مثالية النتائج ويتضمن هذا المحك في رأيه: سرعة التعلم، درجة مقارنة نسيان المادة المتعلمة، قدرة المتعلم على نقل ما تعلمه إلى مواقف أخرى جديدة، أيضاً تحديد طريقة تعبير المتعلم عما تم تعلمه، والاقتصاد فيما تم تعلمه وما ينشأ عنه من اجتهادات ذهنية وأخيراً قوة تأثير ما تم تعلمه من حيث قدرته على إنتاج تراكيب جديدة.

4- التعزيز: يتوقف التعلم الجيد من وجهة "برونر" على معرفة المتعلم نتائج نشاطه التعليمي، وما يقدم له من تعزيزات وزمان ومكان تقديمها، ويميز "برونر" بين نوعين من هذه التعزيزات:

- **خارجي:** يقدمه المعلم في صورة معلومات تصحيحية ينبغي أن تقدم في وقتها المناسب فإذا تأخر تقديمها فقد يكون المتعلم قد تعدى توقيت الاستفادة منها حيث يجب أن تقدم هذه التعزيزات في صورة تتفق والمراحل النهائية المعرفية للمتعلم.

- **ذاتي:** يسمح للمتعلم بتصحيح مسار تعليمه بنفسه وفقاً لمحك يقارن به نتائج إنجازهِ ويكشف أخطاءه إن وجدت.⁽¹⁾

2- نظرية روبرت جانبيه:

يعد "روبرت جانبيه" أحد علماء النفس الذين كان لهم دور بارز في الإسهام في تطوير نظريات التعلم، فهو يرى أن الهدف من التربية هو تقديم المهارات والعمليات والخبرات للفرد لكي يصبح مواطناً صالحاً في المجتمع ويؤكد جانبيه أن عملية تحليل المهام أو المطالب (تحليل العمل التعليمي) مهمة جداً في التعرف على بنية وتعاقب المعلومات التي تقدم وتعرض على الفرد المتعلم وهذا ما أطلق عليه البناء الهرمي للتعلم. «فالتعلم عنده يحدث عندما تتوافر الخبرات التعليمية السابقة اللازمة للتعلم الجديد، ويرى جانبيه أن نحدد ما الذي نريد من المتعلم، وهذا يتطلب صياغة هدف إجرائي، ثم يحل إلى أهداف جزئية تحتوي معلومات لازمة لبلوغ الهدف، ويتضح مما سبق أن "جانبيه" يرى ضرورة أن يكون التعلم في صورة هرمية، حيث ينبغي على المعلم أن يحدد المهمة النهائية التي ينبغي أن يتعلمها المتعلمون ويصيغها في صورة هدف يوضح في الهرم تم يحدد الأهداف الفرعية اللازمة لتحقيق الهدف الرئيسي ويضعها أدنى الهدف الرئيسي وهكذا».⁽²⁾

(1) المرجع السابق، ص 355، 556.

(2) مركز العجيلي وناجي خليل: **نظريات التعلم**، دار الكتب الوطنية، الأردن، 1993، ص 71، 72.

أما عن أسلوب التدريس عند "روبرت جانيه" فهو عبارة عن مجموعة من الخطوات التي يستخدمها في إعداد المادة وتقديمها في الموقف التدريسي، ويتكون من تسع خطوات تدريسية هي:

- جذب انتباه المتعلم
- تعريفه بالأهداف.
- استرجاع التعلم السابق.
- تقديم المحتوى.
- تزويد المتعلم بالتوجيه.
- تحفيز أداء المتعلم.
- تزويد المتعلم بالتغذية الراجعة.
- تقويم أداء المتعلم.
- تحسين الاحتفاظ بالمتعلم وانتقال أثره». (1)

3- نظرية أوزيل:

يعتبر التعلم ذو المعنى جوهر نظرية "أوزيل"، ويقصد "أوزيل" بذلك أن التعلم لا ينبغي أن يكون تعلماً قهرياً، ولكنه اندماج حقيقي لمعلومة جديدة في البنية المعرفية للفرد. «وقد افترض "أوزيل" في هذا التعلم أن المفهوم أو التطور الذهني لخبرة يكتسب معنى سيكولوجياً حقيقياً عندما يكون معادلاً لفكرة موجودة سلفاً في الذهن، وحتى يكون الآي منبه أو مفهوم معنى في خبرة المتعلم ينبغي أن يكون هناك شيء يمكن معادلته في الذهن ويسمى هذا الشيء بالبنية المعرفية.

تركز نظرية "أوزيل" على الناحية اللغوية (اللفظية) في عرض الأفكار وبذلك تكون أكثر فعالية في المراحل الثانوية والجامعية منها في المراحل الأولى، وذلك لأنها تعتمد على التجريد بشكل كبير.

ومما سبق نستطيع أن نقول أن نظرية "أوزيل" تركز على التعلم المعرفي ولا تركز على تعلم المهارات العلمية المختلفة وتطبيقاتها، وتؤكد ضرورة اهتمام المعلم بالمعلومات التي يعرفها المتعلم سبقاً ثم الابتداء من ذلك المستوى والعمل على ربط المعلومات الجديدة أو المواقف التعليمية بالمعلومات التي يعرفها المتعلم، لأن المعلومات التي يملكها الفرد في بنيته المعرفية تعتبر الركيزة الأساسية للمعلومات الجديدة التي سوف يتم ربطها بالبنية المعرفية، مما يسهل إدراكها وفهمها». (2) وبذلك فإن نموذج التعلم اللفظي ذي المعنى يهدف إلى:

- مساعدة المعلم على تصميم المادة الدراسية وإعدادها.
- طريقة تقديمها.

(1) المرجع السابق، ص ص73، 74.

(2) السيد محمد شعلان وفاطمة سامي ناجي، مرجع سابق، ص359.

- إيصال أكبر كمية ممكنة من المعلومات إلى المتعلمين على نحو فعال وذي معنى .
- أن غاية التعلم المدرسي الأساسي هي تمكين المتعلم من اكتساب المعلومات والاحتفاظ بها ونقلها إلى أوضاع جديدة.

أشكال التعلم ذي معنى عند أوزيل: هناك شكلين:

الأول: إذا كانت المادة الجديدة شديدة الشبه بالبناء المعرفي القائم، فإنه يمكن استخلاصها، لهذا فإن المادة شديدة الألفة تنسى بسرعة، أي أن التعلم لاستخلاصي يحدث بسرعة و لكنه ينسى بسرعة.

الشكل الثاني: إذا كانت المادة الجديدة امتداد للبنية المعرفية، أي أن جزء منها جديد تماما، فإن التعلم يكون ارتباطيا، أي أن المادة غير المألوفة نتذكرها لفترة أطول أي أن التعلم الارتباطي يتطلب وقتا أطول ولكنه يبقى لزمن أطول.

*** أسلوب التدريس عند أوزيل:**

يرى "أوزيل" أن أسلوب التدريس عبارة عن مجموعة من المراحل المتسلسلة التي تتبع في إعداد المادة التعليمية وتنفيذها في غرفة الصف، كما يرى كذلك أن أسلوب الشرح القائم على تنظيم المادة الدراسية وعرضها بشكل هرمي واضح بدءا بالمفاهيم الأكثر عمومية وشمولا وانتهاء بالحقائق المحددة هو انسب الأساليب التعليمية التي تحقق هذه المهام على نحو فعال.⁽¹⁾

4- نظرية بياجيه:

يعد "بياجيه" الباني لصرح النظرية البنائية وخاصة فيما يتعلق بمنظورها السيكلوجي عند اكتساب المعرفة، فنظرتة عن اكتساب المعرفة كانت ولا تزال لها السيادة في هذا المجال ومن المفاهيم الأساسية في التعلم المعرفي عند "بياجيه":

1- أنواع المعرفة: إذ يميز بين نوعين من المعرفة وهما: المعرفة الشكلية ومعرفة الإجراء (الأداء) وتشير المعرفة الشكلية إلى معرفة المثيرات بمعناها الحرفي، فمعرفة الأشكال تعتمد على التعرف على الشكل العام للمثيرات ولذلك سميت بالمعرفة الشكلية وهي تهتم بالأشياء في حالتها الساكنة في لحظة زمنية معينة، أما المعرفة الإجرائية تهتم بالكيفية التي تتغير عليها الأشياء من حالتها السابقة إلى الحالة الحالية.

2- التكيف: لقد تأثر أداء "بياجيه" في التعلم المعرفي عند الأفراد باهتماماته ودراساته في المجال البيولوجي وتعلم "بياجيه" من دراسته أن الكائن الحي يسعى دائما للتكيف مع البيئة المحيطة به، فعندما تزداد شدة الضوء فإن حدقة العين في الإنسان تضيق قليلا، كما أن عدسة العين تنتسج عندما يكون الإنسان في مكان مظلم وعملية الضيق أو الاتساع في هذه الحالة يعد نوعا من الأفعال البيولوجية التي يقوم بها الكائن الحي للتكيف مع عوامل البيئة المحيطة به وتكيف الإنسان للبيئة لا يشمل قيامه بمجموعة من الأفعال البيولوجية فقط، وإنما يشمل قيامه أيضا بمجموعة من الأفعال العقلية أي أن التكيف يتم بيولوجيا وعقليا، فظهور المثير

(1) المرجع السابق، ص 360، 361.

يؤدي إلى التساؤل والملاحظة وهما من الأفعال أو العمليات العقلية التي يقوم بها الكائن الحي للتكيف مع المثير البيئي وهذه الأفعال العقلية هي التي تؤدي إلى نمو معارف الفرد عن هذا المثير. والتعلم المعرفي عند الإنسان في رأي "بياجيه" ينشأ أساساً نتيجة للتكيف العقلي مع مؤثرات البيئة المحيطة به»⁽¹⁾

3- تركيب المعرفة:

يرى "بياجيه" أن الإنسان عندما يتكيف بيولوجياً مع البيئة فإنه يستخدم عدد من التراكيب الجسدية مثل الأسنان والمعدة لكي تساعده على ذلك التكيف فهو يستخدم المعدة لهضم بعض المواد الغذائية وبالمثل يرى أن التكيف العقلي أو المعرفي يلزمه مجموعة من التراكيب المعرفية أو العقلية داخل عقل الإنسان، وتختلف التراكيب المعرفية عن التراكيب الجسدية في أن التراكيب المعرفية لا يمكن ملاحظتها مباشرة وإنما يستدل عليها من سلوك الإنسان وهو يرى أن التراكيب العقلية أو المعرفية قد تنشأ أصلاً من تراكيب فطرية بسيطة مولود بها الفرد وتخضع لعملية تغيير مستمرة فتؤدي إلى تكوين تراكيب عقلية جديدة.

4- عملية التنظيم الذاتي: «يرى "بياجيه" أن هذا العامل أهم العوامل المسؤولة عن التعلم المعرفي للطفل إذ يلعب دوراً أساسياً في النمو أو التعديل المستمر في التراكيب المعرفية، فعندما يتفاعل الطفل مع البيئة قد يصادف مثيراً غريباً عليه أو مشكلة تتحدى فكره فيحاول أن يستخدم التراكيب المعرفية الموجودة في عقله لكي يفسر أو يفهم هذا المثير أو يحل تلك المشكلة، فإذا لم تتوفر التراكيب المعرفية المناسبة للموقف فإنه يكون في حالة استشارة عقلية أو اضطراب أو حالة عدم إتران قد تؤدي به إلى الانسحاب بعيداً عن المثير أو المشكلة، أو قيامه بمجموعة من الأنشطة يحاول من خلالها فهم هذا المثير أو حل المشكلة وتؤدي هذه الأنشطة إلى تراكيب معرفية جديدة».

ويفترض "بياجيه" وجود عمليتين أساسيتين تحدثان أثناء عملية التنظيم الذاتي هما التمثيل والمواءمة، يعرف التمثيل بأنه عملية عقلية مسؤولة عن استقبال المعلومات من البيئة ووضعها في تراكيب معرفية موجودة عند الفرد بينما المواءمة عرفها بأنها عملية عقلية مسؤولة عن تعديل هذه الأبنية المعرفية لتناسب ما يستجد من مثيرات، فالتمثيل والمواءمة عمليتان متكاملتان ينتج عنهما تصحيح الأبنية المعرفية وإثرائها وجعلها أكثر قدرة على التعميم وتكوين المفاهيم.⁽²⁾

5- النظرية الاجتماعية لفيجوتسكي:

تناول "فيجوتسكي" في نظريته التدريس بالتمثيل (التغيير التصوري) ويرى بأنه:

- « لا تتوفر لدى الإنسان بدءاً من طفولته المبكرة خبرات مختلفة ومتعددة فحسب، وإنما يبادر بتمثلها والتعبير عنها بغرض تأملها بشكل شخصي واستخدامها في مهارات التواصل مع الآخرين.

(1) حسن حسين زيتون، كمال زيتون: التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، عالم الكتب، القاهرة، 2003، ص 224.

(2) المرجع السابق، ص 225.

- بعض أساليب التمثيل والتعبير هذه تتسم بالتجريد مقارنة بغيرها من الأساليب.
- يتمثل الغرض الرئيسي في إلحاق الأطفال بالمدرسة في دعم اكتساب الأطفال لبعض الأساليب والنماذج التجريدية التي تمكنهم من خلالها إتقان مهارات القراءة والحساب.
- عندما نعبر عن حدس ما، أو فكرة معينة، أو نظرية محددة، أو مفهوم بعينة فنحن نعيد التعرف عليها.
- عندما نبادر في التعبير عن فكرة ما، تتبلور هذه الفكرة وتتطور.
- كما تحدث لفيجو تسكي عن تأثير اللعب على الطفل ويرى بأنه يؤثر على مستوى تحفيزه وتمكينه من تنمية وتطوير نظام هيكلي أكثر تعقيدا، يتألف من أهداف مباشرة وأخرى طويلة المدى.
- يساهم اللعب أيضا في تسيير اللاتمرکز الإدراكي، نظرا لان الأطفال يؤدون مهام مختلفة أثناء اللعب، كما تراهم يتفاوضون في مختلف وجهات النظر، كما يساهم في دعم نمو السلوكيات المعتمدة والتصرفات المقصودة، أفعال إدارية مادية وذهنية نظرا لان الطفل يتعلم كيفية ترتيب الأحداث وفقا لتسلسلها، وإتباع القواعد الموضوعية، تركيز انتباههم على أمر معين، كما أن اللعب يمكن الطفل بما قد يحدث، وتحليل الأشياء والسعي إلى الاستيعاب الأمور وإدراكها»⁽¹⁾.

(1) عاطف عدلي فهمي: تنظيم بيئة تعلم الطفل، دار الميسرة للنشر، الأردن، 2007، ص123.

خلاصة الفصل:

تتنوع طرائق التدريس الحديثة تبعاً لتغير النظرة إلى طبيعة عمليتي التعليم والتعلم، فبعد أن كانت تعتمد على الحفظ والتسميع اتسعت لتشمل المستويات الإدراكية المعرفية مما يتطلب إيجابية المتعلم في التعليم بهدف إظهار قدراته الكامنة والارتقاء بها لتحقيق تعليم أفضل وذو معنى بعيد عن الطرق القديمة المتبعة التي تعتمد على الحفظ الأمر الذي يؤدي بالمتعلم إلى تعليم بعيد عن الاستيعاب والفهم.

الفصل الثالث: الإصلاحات التربوية

تمهيد.

أولاً - ماهية الإصلاح التربوي.

ثانياً - مبررات الإصلاح التربوي.

ثالثاً - أهمية الإصلاح التربوي.

رابعاً - منطلقات الإصلاح التربوي في الجزائر وأبعاده.

خامساً - التطور التاريخي للتربية والتعليم في الجزائر.

سادساً - أهم الإصلاحات النظام التربوي في الجزائر بعد الاستقلال.

سابعاً - مسار منظومة الإصلاح التربوي سنة 2003.

ثامناً - تحديات الإصلاح التربوي في الجزائر.

تاسعاً - تقديم إستراتيجية تربوية لتحقيق الإصلاح التربوي.

عاشراً - النظريات المفسرة للإصلاحات التربوية.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

شغلت مسألة الإصلاح والتطوير التربوي فكر واهتمام صناع القرار السياسي والتربوي في الساحة الدولية طوال عقود عديدة، وحدثت حركة الإصلاح هذه كردة فعل حضارية لمواجهة بعض الأزمات والإشكاليات التي واجهها المجتمع الجزائري في فترات محددة، إذ نظرت الدولة الجزائرية إلى التربية كمدخل طبيعي لإصلاح ذاتها وتطوير نفسها من خلال ترقية الإنسان فكرا وقيما واتجاها، ومن خلال بعض التجارب الدولية أدركت الدولة الجزائرية أن السبيل لمواجهة هذه التحديات هو النظام التربوي فكان لزاما عليها مواجهة العلم بالعلم والفكر بالفكر والتربية بالتربية من هنا أتى الاهتمام المتزايد بالإصلاح التربوي.

ويمثل الإصلاح التربوي الواعد رؤية تعكس فلسفة وفكرا، يراد تجسيدها على أرض الواقع لتحقيق أهداف متفق بشأنها وغايتها، فالإصلاحات التي تتم في محتوى التعليم تعكس سواء من قصد أو عن غير قصد التغيرات التي تطرأ على الفكرة التي يكونها المجتمع عن مستقبله .

إن الدخول بتفاصيل موسعة حول الإصلاح التربوي ومفاهيمه وواقعه أمر يتجاوز هذا الفصل بيد أننا سوف نحاول إلقاء الضوء على بعض هذه الجوانب من خلال المحاور التي نضمناها في الصفحات التالية من هذا الفصل.

أولاً - مفهوم الإصلاح التربوي:

إن عملية الإصلاح التربوي تشكل محور اهتمام المفكرين وقد تعددت تعريفاته نأخذ منها: يرى "محمد منير مرسى": "أن مفهوم الإصلاح التربوي يرتبط بمفاهيم متعددة منها التجديد والتغيير والتطوير والتحديث".⁽¹⁾

أما القاموس الموسوعي للتربية والتكوين يحدد الإصلاح التربوي «بأنه تغير أساسي ومهم ومرغوب فيه، في حالة أولية إلى حالة معلنة عنها ومخططة، كما أن التطوير يميل إلى التغيير المستمر والعميق وهو التجديد، أما التعديل فهو تغيير جزئي يمس عنصراً معيناً لا يؤدي بالضرورة إلى مجموعة العناصر التي ينتمي إليها ولا يخدمها، أما التحويل فهو عبارة عن تغيير كلي مع تنوع الخاصية السطحية للتغيير». ⁽²⁾

يعرفه "سات ريتشارد": «هو جهود تبذل في جميع قطاعات النظام التعليمي أثناء إجراء التغيير وغالباً ما تتجاوز موجباته وأثاره ونتائجه، أما التغييرات التعليمية فهي محاولات متفرقة لتغيير أو تحسين بعض جوانب النظام التعليمي دون أن يشمل النظام بأكمله». ⁽³⁾

مما سبق يمكن أن نستخلص أن الإصلاح التربوي عملية تهدف إلى إحداث تغييرات مرغوب فيها وفق خطة منظمة، تعكس فلسفة المجتمع وتوجهاته المحورية.

ثانياً - مبررات الإصلاح التربوي:

بما أن العالم يتعرض لتغيرات في عدة مجالات سواء اجتماعية، سياسية تقنية، علمية، يجب على التربية أن تكون في تجديد مستمر، إذ لا بد للأنظمة التربوية أن تنشط أكثر، وفي نفس الوقت بكيفية أفضل، حتى تستجيب لمتطلبات التنمية لرفع تحدي التكنولوجيا التي هي وسيلة اقتحام القرن الواحد والعشرين، ولكن من أجل هذا لا يجب إقصاء المبادئ البيداغوجية والتربوية السابقة وكذا لا يجب الاكتفاء بالطرائق أو النظريات الجديدة في التربية والتعلم.

«ولهذا فإن الإصلاح في التعليم أصبح الشغل الشاغل للسلطة وسياستها العامة كما أصبح من مسؤوليات العمل المهني في التعليم، ويلتزم به التربويون والمعلمون إذ لم يعد الإصلاح حد يتوقف عنده أو سقف لا يتخطاه فنهيته دائماً مفتوحة، فالإصلاح أصبح إشكالية عامة ولكل فرد معني به رؤيته وموقفه منها» ⁽⁴⁾

(1) محمد منير مرسى: الإصلاح والتجديد في العصر الحديث، عالم الكتب، القاهرة، 1996، ص77.

(2) وسيلة حرقاس: مدى إعداد معلمي السنة الأولى ابتدائي لتطبيق المقارنة بالكفاءات ضمن الإصلاحات التربوية الجديدة حسب المعلم والمفتش، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة منتوري قسنطينة، 2008، العدد30، ص69.

(3) سات ريتشارد: تصنيف أنماط الإصلاحات التربوية، ترجمة النحاس أحمد، مجلة اليونسكو، عدد1، 1981، ص43.

(4) محمود قمبر: دراسات في التعليم العربي وتطوره، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمان، 2006، ص87.

إنه من الضروري التوفيق بين مبادئ التربية السابقة والحديثة لأنهما متكاملتان، والأهم هو عدم استعمال طرائق الإكراه والإرغام، بل يجب استعمال طرائق تستطيع أن تجعل من التربية وسيلة للتفتح والتحفيز.

ومن بين هذه الطرائق مشروع المؤسسة وهو عبارة عن خطة عمل تصبو من خلالها المؤسسة إلى تحقيق جملة من الأهداف مسطرة سلفاً، تساهم فيها جميع الأطراف المعنية.

وتعتبره تربية القرن العشرين وسيلة فعالة تجيب عن طموح الجماعة التربوية وعليه فالعديد من الدول المتطورة قد تبنته وهناك دول أخرى في طريق النمو تحاول تبنيه في مؤسساتها من بينها الجزائر.

لقد عرفت المدرسة الجزائرية تطورات عديدة، فرغم الجهود المبذولة في مجال التربية يظهر أن بعض النقائص لا زالت موجودة في الميادين التالية:

- العمل الجماعي بين الجماعة التربوية.
- التكوين البيداغوجي الداخلي والخارجي للمدرسين والمديرين والمفتشين.
- طريقة التقييم.
- الوسائل التعليمية.
- المنشآت القاعدية.
- كثافة جداول التوقيت.
- كثرة الغيابات.
- ضعف نسبة النجاح في المؤسسات.
- اكتظاظ الأقسام المرتبط بمشكل النمو الديمغرافي.
- سوء التوجيه المدرسي والعلمي للتلميذ.
- قلة النشاطات الرياضية والثقافية.

فمدرستنا بحاجة إلى تجديدات أخرى من أجل تحسين مردودها، ومن هنا ضرورة العمل بمشروع المؤسسة الذي جاء بسبب النقص وعدم الرضا والحاجة التي يجب تحديدها وتحليلها وترجمتها على شكل إشكالية، وعليه من أجل معالجة النقائص الملحوظة من الضروري:

- «تقديم المعارف للتلميذ وتعليمه كيفية التفكير.
- تنظيم خدمات التعليم بكيفية تجعل القائمين بها يعملون في جو من الحماس والإصغاء للآخرين.
- السماح للمدرسين بالخروج من عزلتهم والعمل بطريقة مخالفة في جو من التعاون والتنسيق.
- تكوين التلميذ للمهن الموجودة في البلد والتي سوف تتوفر مستقبلاً.
- تحسين التوجيه المدرسي والمهني وهذا من أجل توجيه التلميذ نحو الدراسات والتكوين الذي يتماشى أكثر مع قدراته وأذواقه.
- تخفيض نسبة الفشل المدرسي (الطرد، إعادة السنة).

- استغلال الوقت بكيفية عقلانية من خلال مراجعة التوقيت اليومي.
- الأخذ بعين الاعتبار وقدرات التلاميذ ودوافعهم وحاجاتهم»⁽¹⁾.

ثالثا- أهمية الإصلاح التربوي:

يعتبر الإصلاح من القضايا التي شغلت بال الإنسان بشكل عام والمفكرين بشكل خاص تحوهم الرغبة في التطوع دوما نحو الكمال، فكما أحس الإنسان بدبيب الوهن والضعف والبحث عن نظمه المختلفة إلا واستنهض الهمم للبحث في مكامن هذا الضعف والبحث عن أنجع الوسائل والطرائق لمعالجة آثاره وتحسين حاله والنظام التربوي ليس بمعزل عن هذا التفكير بل قد يكون مركزه الأساس نتيجة لتغلغل النظام التربوي في دواليب الأنظمة المختلفة للمجتمع وكذا الارتباط الوثيق بين هذه الأنظمة بمختلف توجهاتها والنظام التربوي القائم في المجتمع.

لقد توصل الكثير من المفكرين التربويين عبر كل الأزمنة والأمكنة إلى إبراز أهمية وأثر التربية في توجيه ومساعدة الأفراد والمجتمعات في تطويرهم وسموهم نحو قيم إنسانية، إلا أن هذه الأنواع من التفكير أصبحت مجرد نظريات لا علاقة لها بالواقع العملي في المجال التربوي.

كان مفكرو الأمم يركزون على امتحانات التجاوز وبلوغ مرتبة اجتماعية عالية وهذا ما كانت تحرص عليه النخب الاجتماعية لأن هدف المدرسة قديما وحديثا هو إعداد الأفراد لمهن ووظائف، لو كانت نخب الأمم قد تكونت، ولا تقول قد تعلمت على ضوء فكر العلماء الذين صاغوا، جانب التربية بصيغة إنسانية لما نتج عنه ذلك المجتمع المادي.

« فالمعارف ليست تربية بمفهومها الشمولي وعملية التكوين المبتغاة مستقبلا ترمي إلى إدماج المعارف والمهارات وتحويلها إلى أداة عملية ميدانية، حينها يمكن الحديث عن جدوى التربية، وقد بينت وبرهنت تجارب القرن العشرين أن التعليم وحده غير كاف لمعالجة أمراض المجتمع بل بالعكس أن الإصلاح التربوي يحتاج لتكاتف الجهود بين كل الفاعلين التربويين من مستشارين وعلماء تربية والعاملين في الميدان كل له وجهة نظر مختلفة عن الآخر، فلا ننتظر حتى يتفق الجميع ونقبل ما هو منفق عليه من الخطوط العريضة ما دام أن الخط العام لنظرية الإصلاح هو خط محمود ومتفق لدى الجميع، وعليه يجب تفادي النقاش غير المجدي الذي يؤخر وضع التنظيم التربوي وتطبيق الإصلاح ووجوب أخذ قرارات شجاعة للمرور إلى الواقع العملي مع مراعاة الهدف العام وهو مستقبل التربية الأخلاقي»⁽²⁾.

« إن النظام التربوي يشبه سفينة طاقمها يتقاسمون المهام لكل دور يؤديه لبلوغ غاية مشتركة يسعى الجميع إليها وهذا ما يهدف إليه النظام التربوي كما أن الابتعاد عن كنه العملية التعليمية في تحقيق التقدم والنهوض بالمجتمع ومواكبة التطور الحاصل على كافة الأصعدة دفع بالمفكرين إلى دق ناقوس الخطر والعمل على ضرورة إحداث تغييرات وتجديدات على النظم التربوية من حين لآخر ولما لا إصلاحات

⁽¹⁾ وزارة التربية الوطنية: الكتاب السنوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 1999، ص ص 7،8.

⁽²⁾ عثمان آيت مهدي: من قراءات المركز، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، ج1، 2009، ص ص 50،51.

بالمفهوم الشامل، للإصلاح رغبة في تكوين الفرد القادر على تحقيق الإقلاع الحضاري مستفيدا من المجال المعرفي للمدرسة في تطوير كفاءته»⁽¹⁾.

فالمدرسة لم تعد البوابة الوحيدة للولوج لعالم المعرفة وإنتاج المعرفة وتسويقها أصبحت تشارك فيه مؤسسات أخرى، مما يدعو إلى ضرورة وأهمية الإصلاح الشامل للنظم التربوية حتى لا يصيبها العقم الفكري، ومن هنا تتجلى أهمية الإصلاح التربوي في تزويد الأفراد بكل المستجدات في مجال العلوم والمعارف وتنمية القدرات والمهارات اللازمة ليس للتكيف مع الحاضر بقدر ما هي استشرقا للمستقبل.

« فينبغي أن يكون إصلاح النظام التعليمي شاملا يأخذ في اعتباره جميع المكونات والعوامل وإلا فإن النتائج التي تتحقق عن طريق الإصلاحات الجزئية سوف تكون ضئيلة ومحددة ومن الضروري أن يكون الإصلاح التعليمي متناسبا مع سرعة التغير ونمو الحاجات التعليمية وتزايدها مما يستلزم تحسين البرامج وتقويمها باستمرار، ودراسة أنسب النماذج ودراسة تأثير ذلك الإصلاح التعليمي. وتتزايد الحاجة للإصلاح التعليمي عند تزايد الشعور العام بأن التعليم لا يتلائم مع حاجات المجتمع»⁽²⁾.

وقد كانت مسألة الإصلاح التربوي في العالم العربي ضمن الاهتمامات المحورية على المستوى الرسمي وغير الرسمي خاصة مع نهاية العقد ما قبل الأخير للقرن الماضي وذلك من خلال تشخيص الظاهرة ومحاولة تقديم رؤى لإصلاح التعليم رغبة في أن تتحول هذه الرؤى إلى مشاريع للإصلاح، ففي خطاب لفخامة رئيس الجمهورية الجزائرية السيد "عبد العزيز بوتفليقة" بمناسبة تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية بقصر الأمم بالجزائر يوم 13 ماي 2000، يؤكد على أهمية إصلاح المنظومة التربوية من أجل مواكبة التغيرات التي تحدث في العالم إذ يقول: «لطالما اعتبرت الجزائر الثقافة والتكوين من أهم عوامل التحرر والرفي مما جعلها تحل صدارة الأولويات الوطنية، ولهذا فلا عجب أن ظلت بلادنا دائما وأبدا حريصة على وضع التعليم والتكوين في صميم انشغالاتها..... إن واجبنا يدعونا إلى وضع حد نهائي لمظاهر التدهور الذي أصاب المدرسة الجزائرية ويحثنا على إعادة تصميم البرامج والوسائل الكفيلة بإصلاح عطبها وإعادة تأهلها.... إن إصلاح المنظومة التربوية الذي سنتولون إعدادة ينبغي أن يكون معمقا وكاملا وأن يشمل كل الأطوار التعليم والتكوين بجميع أنماطه وكذا ميدان البحث العلمي، كما ينبغي أن يشتمل الإصلاح على جميع العناصر المكونة لسياسة تربوية متسمة بالتجديد التام و متميزة بالديمومة، فينبغي لهذه السياسة أن تتدرج ضمن مسعى شامل ومتكامل ومتلائم مع المحيط الداخلي والخارجي، كما ينبغي لها أن تتماشى مع شروط التنمية الوطنية في الميادين الاقتصادية والاجتماعية والثقافية وتستجيب أيضا لمتطلبات العصر...لن يكون للإصلاح المنشود أي معنى ولا تأثير يذكر على

(1) حامد عمار: في بناء الإنسان العربي، دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع، الإسكندرية، 1988، ص 204.

(2) علي صالح جوهر، مرجع سابق، ص 27.

منظومة التربية والتكوين ما لم نعالج بعمق وفي آن واحد مضمون البرامج والطرائق البيداغوجية وكل ما يتعلق بتوظيف المعلمين وتكوينهم، ولئن تطرقت لهذا الموضوع في ختام خطابي هذا فذلك للتأكيد على الأهمية والمكانة الإستراتيجية التي ينبغي أن يتبوأها الإصلاح في مسعانا الرامي إلى بناء منظومة تربوية عصرية حالية الأداء ولتكون بمثابة المحرك الرئيسي لترقية المجتمع الجزائري سواء على صعيد الحس المدني أو الثقافي والاقتصادي والاجتماعي..... إن إصلاح المنظومة التربوية الذي نشرع فيه اليوم يمثل عملا طويل النفس مثل تلك الأعمال التي دأب عليها الآباء والأجداد منذ أقدم العصور، حين يقومون ببذر الأرض المعطاء، إنه نشاط مطرد وجهد متواصل يصبو إلى التكيف مع التطور الحاصل في مجتمعنا ومع ما يشهده العالم من تطورات وتحولات مستمرة دوما»⁽¹⁾.

فالإصلاح التربوي بكل مفرداته أصبح ضرورة ملحة ومطلباً اجتماعياً نظر للأهمية التي بات يحتلها في تعديل مسار النظم التربوية نحو الأفضل تحقيقاً للجودة الشاملة في المنهج التعليمي لتلبية حاجات المجتمع، ومن الضروري مراعاة كل الشروط الواجب توفرها لإنجاح أي عملية تجديد أو إصلاح في النظم التربوية حتى تكون التربية هي منبع التغيير الاجتماعي ولا تكون تابعا له لتحقيق التنمية المستدامة في المجتمع، وعدم تخلفه عن قاطرة التطور الذي يبقى مرهونا بما تستثمره في هذا القطاع الحيوي والذي يخدم البشرية ويسجل إسهاماتها في دفتر التاريخ الإنساني.

رابعا - منطلقات الإصلاح التربوي في الجزائر وأبعاده:

تقدم بيانات اليونسكو صورة محزنة للتعليم العربي في البلدان الغنية والفقيرة منها فالتعليم العربي بمنهاجه ومقدماته وفعاليته تعليم تقليدي، لا يمكنه أن يشكل منطلقا لبلدان تريد أن تتهض وأن تنمو وتتقدم وذلك لأنه تعليم ينطلق من الماضي ويتمحور حوله ولا يرتبط بالواقع أو يعبر عنه.

وإذا أردنا أن نرسم صورة مصغرة لإشكالية هذا التعليم وأزمته في الجزائر نقول أن إشكاليته تكمن في جدول الزمن والواقع والوظيفة والطموح، فالتعليم في بلادنا يعيش من غير زمنه، وهو لا يرتبط بواقع الحياة واتجاهاتها، كما أن وظيفته مازالت بعيدة عن تأدية دور واضح في إطار الحياة الاجتماعية والاقتصادية، ومن هنا يترتب النظر، ومن منطلق عملي إلى واقع التعليم وإمكانات إصلاحه من خلال الأبعاد التالية:

1- البعد المستقبلي للإصلاح التربوي في الجزائر:

يتوقف مصير الجزائريين في المستقبل على الكيفية التربوية التي يسعدون بها أبناءهم في القرن الحادي والعشرين، فالمستقبل هو حاضن الثروات المعرفية التي تتضاعف كل سبع سنوات تقريبا. ومن هذا المنطلق فإن القدرة على تنظيم و توظيف التدفق المعرفي الهائل الذي نشهده اليوم وسنشهده في الغد

⁽¹⁾ بوبكر بن بوزيد: إصلاح التربية في الجزائر، دار القصة للنشر، الجزائر، 2009، ص 10-22.

يعد المحك الأساسي للتقدم في القرن القادم، ومن هنا يترتب على النظام التربوي التخطيط لتربية عربية مستقبلية تعبر عن طموح الجزائريين في عصر التحولات الحضارية القادم.

2- بعد التخطيط العلمي المتكامل لجوانب الحياة التربوية:

يشكل التخطيط العلمي التكاملي في داخل مكونات النظام التربوي، وبين النظام التربوي وخطط التنمية الاجتماعية الشاملة ضرورة حيوية لبناء أنظمة تعليمية قادرة على خدمة مجتمعاتها في تحقيق النهوض الحضاري الشامل. (1)

وغني عن البيان أن العفوية والاعتباط والارتجال في بناء الإصلاح التربوي يعد من أخطر ما يمكن للمجتمع أن يقع فيه، فالمشكلات والتحديات التي نواجهها اليوم هي نتائج قرارات خاطئة اتخذت في الزمن الماضي.

3- البعد الواقعي والحياتي للتربية:

لا يمكن للتربية أن تمارس دورها ووظيفتها ما لم ترتبط بالواقع وتعبّر عنه، ومن هنا يجب هدم الحواجز التي تقوم بين المدرسة والتعليم والحياة، والغاية هي مدرسة للحياة وليس حياة للمدرسة منفصلة عن الواقع وتجلياته، فمن الخطر أن تتحول المدرسة إلى متحف تاريخي يعيش فيه الأطفال على إكراه منهم.

4- البعد الوظيفي للتربية والتعليم أو الموقف من الإنسان:

ويتمثل هذا الجانب في إعداد أجيال قادرة على المشاركة في بناء الوطن والحضارة ومن أجل هذه الغاية يجب على المدرسة الجزائرية أن تعمل على بناء الإنسان المبدع المفكر الناقد الخلاق الواثق بنفسه المؤمن بوطنه وأمته وأن تتحرر روادها من قهر التبعية والسلبية والقصور والحساس بالدونية. (2)

خامسا - التطور التاريخي للتربية والتعليم في الجزائر:

إن التعليم والتعلم يحتل مكانه مرموقة في نفوس الجزائريين، وما يدل على ذلك تفانيهم في خدمة العلم وبدل الجهود المتواصلة لتعليم كافة فئات المجتمع. وقبل الحديث عن التعليم في الجزائر لا بد من الحديث عن فترة مهمة في تاريخ التعليم في الجزائر، فأثرها ما زالت واضحة إلى اليوم ألا وهي فترة الاستعمار الفرنسي وما قبله من حكم الدولة العثمانية.

1- قبل 1830 (قبل الاحتلال الفرنسي):

لم يكن العثمانيون يهتمون في الجزائر بميدان التعليم، فلم تكن لهم وزارة للتعليم، ولا أية مؤسسة مكلفة بهذا القطاع، بل ترك الميدان مفتوحا للأفراد والجماعات يقيمون ما يشاءون من مؤسسات دينية أو

(1): <http://assps.yourforum.live.com/t12-topis.j25/01/2015.h11.00>

(2): <http://assps.yourforum.live.com/t12-topis.j25/01/2015.h11.00>

تعليمية. وقد قامت بهذا الدور الزوايا والمساجد التي كان يتعلم بها أبناء الجزائريين اللغة العربية وحفظ القرآن الكريم إلى جانب علوم أخرى كالعلوم الشرعية وقواعد اللغة والنحو وغير ذلك. وإلى جانب هاتين المؤسستين كانت العائلات تقيم المدارس لأبنائها في القرى والدواوير وتكلف معلمين بتعليمهم في مقابل توفير لهم كل وسائل عيشهم.

« وهكذا كان انتشار التعليم خلال العهد العثماني انتشارا طيبا حتى غطى المدينة القرية والصحراء والجبل... ويعترف الجنرال "فاليزي" عام 1834 بأن وضعية التعليم في الجزائر كانت جيدة قبل التواجد الفرنسي لان كل الجزائريين تقريبا يعرفون القراءة والكتابة إذ تنتشر المدارس في أغلبية القرى والدواوير. فحب التعليم كان نابعا من التمسك بالدين لدى الفرد الجزائري فالدين الإسلامي حث على طلب العلم وهذا ما كان دافعا قويا للجزائريين للتحصيل العلمي. فالهدف من التعليم هو رفع الأمية والاستجابة لدعوة الدين في طلب العلم ومعرفة الفروض فالفترة التي سبقت المحتل كانت فترة مضيئة في تاريخ التربية والتعليم في الجزائر رغم ما اعترأها من نقائص نابغة من عدم وجود خطة مدروسة وأهداف محددة».⁽¹⁾

« ومما يؤكد المستوى التعليمي الذي كان سائدا في الجزائر قبل الاحتلال الفرنسي والذي يعود الفضل فيه إلى الزوايا والأفراد ما صرح به "ديشي" المسؤول عن التعليم العمومي في الجزائر في قوله: "كانت المدارس بالجزائر والمدن الداخلية وحتى في أواسط القبائل كثيرة ومجهزة بشكل جيد وزاخرة بالمخطوطات، ففي مدينة الجزائر هناك مدرسة بكل مسجد يجرى فيها التعليم مجانا ويتقاضى معلمهم أجورهم من واردات المساجد، وكان من بين مدرستها مدرسون لامعون تنجد ب إلى دروسهم عرب القبائل".⁽²⁾

2- فترة الاستعمار الفرنسي 1830 - 1962:

تعتبر الفترة التي قضاها الاحتلال الفرنسي في الجزائر من بين أفسى أنواع الاحتلال في العالم حيث مارس فيها المحتل كل أنواع السياسات التي يراها قادرة على إخراج الشيعي من هويته وهذا وفق خطة ممنهجة، وتتجلى هذه السياسات في:

أ - محاربة اللغة العربية:

رأى الفرنسيون أن اللغة العربية هي إحدى أبرز المقومات الشخصية الجزائرية وأن بقاء هذه اللغة يعني بقاء الشخصية الوطنية للجزائريين التي تناقض حضارتهم وتعرقل أهدافهم ومشاريعهم لهذا عملوا للقضاء عليها بمختلف الطرق والتفكيك المجتمع الجزائري وفصله عن ماضيه ليسهل ضمه. وكانت الميادين التي خاضها المستعمر للقضاء على اللغة العربية هي:

⁽¹⁾ عبد اللطيف حسين فرج، نظم التربية والتعليم في الوطن العربي، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان، 2008، ص 121.

⁽²⁾ المرجع السابق، ص 121.

« المدارس: استولى الفرنسيون على بعض البنايات المدرسية بدعوى استغلالها وفق حاجاتهم وحولوها إلى مكاتب إدارية مدنية أو عسكرية، لهذا عملت على غلق الكثير من المدارس وطرد معلميها لتحويل المجتمع الجزائري إلى مجتمع أمي وسنت قانونا يمنع تنقل الأشخاص من مكان لآخر دون رخصة فكان ذلك عقبة في وجه طلاب العلم الذين ينتقلون بهدف اكتساب المعرفة في الداخل أو الخارج، كما منع فتح المدارس العربية وخاصة منذ صدور قانون 18-10-1892 الذي يقضي بعدم فتح أية مدرسة إلا برخصة من السلطات الفرنسية، وفي سنة 1904 صدر قانون يمنع فتح أية مدرسة لتعليم القرآن إلا برخصة من السلطات.

الصحافة: لقد استطاع بعض الجزائريين أن يحصلوا على نصيب من التعليم خلال العهد الاستعماري فقام بعضهم بإصدار صحافة بالعربية ذات ميول دينية ووطنية متماشية مع مصالح السكان الجزائريين المسلمين، فكان رد السلطات الفرنسية هو متابعة هذه الصحافة بالتضييق والغلق.

الكتب والمخطوطات الجزائرية: في الوقت الذي كان التوسع العسكري على أشده في مختلف جهات الوطن كان الفرنسيون يستولون على ما تحتويه المكتبات العامة والخاصة في المساجد والزوايا بالإضافة لعمليات نهب وسطو مختلف المخطوطات في مختلف المجالات.⁽¹⁾

ب- إنشاء مدارس فرنسية: عمد الفرنسيون إلى تعليم لغتهم لأبناء الجزائر لأنهم يرون ذلك السبيل السهل للسيطرة عليهم فقاموا بفتح مدارس لتعليم اللغة الفرنسية بهدف القضاء على ما يسمونه بالتعصب الديني وغرس الوطنية الفرنسية في أدهان الناشئة.

لم يكن هدف الاستعمار نشر التعليم لترقية المجتمع الجزائري بل كان التعليم بسيطا أوليا حتى لا ينافسهم الجزائريون أو يعرضوا وجودهم للخطر، وفعلا تم تكوين فئة من الجزائريين خدموا في المؤسسات الفرنسية الرسمية ك مترجمين وقضاة وإداريين.

كما اهتمت الكنيسة بالتعليم في الجزائر منذ سنة 1838 وفتحت مدارس ابتدائية تحت سلطتها وتهدف السياسة التعليمية التي اتبعتها الإحتلال الفرنسي في الجزائر إلى:

- دعوى نشر الحضارة:

تم رسم سياسة أوربية مشتركة مؤداها أن الغرب المتحضر عليه أن ينفذ الأمم التي هي دونه تحضرا بمساعدتها على الإرتقاء، هكذا ادعى الفرنسيون أنهم جاؤوا لنشر الحضارة والتمدن بين أوساط الشعب الجزائري المتخلف الذي يعيش حياة جمود وخمول وقد ادعى الفرنسيون أن استعمالهم للتعليم هو من أجل إخراج الأهالي من ظلمات الجهل إلى نور العلم ووظف الاستعمار كل إمكانياته من أجل الإستراتيجية الاستعمارية لإظهار غموض تاريخ الشعب الجزائري وفقر إسهاماته الحضارية وسلبيتها وفي المقابل أظهر للمتعلمين قوة الحضارة الأوروبية وعظمتها ووجوب تقليدها والعمل على منوالها.

⁽¹⁾ المرجع السابق، ص 122، 123.

- « الإدماج: كان على الفرنسيين إتباع أساليب مختلفة لتحويل هذا المجتمع ليصبح أوروبيا أو ملحقا بالأوروبي، وكان لا بد من إتباع سياسة الفرنسة والتنصير لإدانة الشعب الجزائري في الكيان الفرنسي فقد جعلت السلطات الفرنسية من اللغة الفرنسية وسيلة لتحقيق الغزو الفكري والروحي للشعب الجزائري استكمالا لاحتلال الأرض، لقد كان الإدماج ومعناه جعل الجزائريين متساوين مع الأوروبيين في كل المجالات والتمتع بحق التعليم وتولي الوظائف بالطرق التي يخولها القانون الفرنسي أصلا أن يكون إقليم الجزائر جزء من الأراضي الفرنسية».

لقد استطاعت المدرسة الفرنسية عن طريق سياستها التعليمية التي شوهدت تاريخ الجزائر وقدمت التاريخ الفرنسي على أنه التاريخ الوطني أن تكون فئة من الجزائريين انفصلت عن شعبها وتكرت لأمتها واندمجت في الحضارة الأوروبية وتجنست بالجنسية الفرنسية و دافعت عنها دفاعا مستميتا و خاصة منذ مطلع القرن العشرين. في المقابل كانت استجابة جد هزيلة بين الجزائريين رغم كل المغريات لأنهم اعتبروا ذهاب أبنائهم إلى تلك المدارس مسحا لشخصيتهم العربية الإسلامية وتوقعوا واحتضنوا تراثهم المتمثل أساسا في اللغة العربية والدين الإسلامي، وهكذا لم يستطع الاستعمار الفرنسي القضاء على الثقافة الوطنية للشعب الجزائري.

3- التعليم بعد الاستعمار الفرنسي:

مر تنظيم التربية والتعليم بعد الاستقلال بفترتين أساسيتين:

الفترة الأولى 1962-1976:

وتعتبر هذه الفترة انتقالية، حيث كان لا بد لضمان انطلاق المدرسة من الاقتصار على إدخال تحويرات انتقالية تدريجية تمهيدا لتأسيس نظام تربوي يساير التوجهات التتموية الكبرى، ومن أولويات هذه الفترة:

- تعميم التعليم بإقامة المنشآت التعليمية وتوسيعها إلى المناطق النائية.

- جزارة إطارات التعليم.

- تكييف مضامين التعليم الموروثة عن النظام الفرنسي.

_ التعريب التدريجي للتعليم.

وكان من نتيجة ذلك الإرتفاع في نسب التمدرس في صفوف الأطفال الذين بلغو سن الدراسة إذ قفزت من 20% إبان الدخول المدرسي الأول بعد الاستقلال إلى 70% في نهاية المرحلة.

الفترة الثانية: ابتداء من سنة 1976:

«ابتدأت بصدور الأمر رقم 76-35 المؤرخ في 16 أبريل 1976 المتضمن تنظيم التربية والتكوين في الجزائر الذي أدخل إصلاحات عميقة وجذرية على نظام التعليم في الاتجاه الذي يكون فيه أكثر تماشيا مع التحولات العميقة في المجالات الاقتصادية والاجتماعية، وقد كرس هذا الأمر الطابع الإلزامي

للتعليم الأساسي ومجانيته وتأمينه لمدة 9 سنوات، وأسّس لاختبارات والتوجهات الأساسية للتربية الوطنية من حيث اعتبارها» (1) :

- منظومة وطنية أصلية بمضامينها وإطاراتها وبرامجها.
- ديمقراطية في إتاحتها فرصا متكاملة لجميع الأطفال الجزائريين.
- منفتحة على العلوم والتكنولوجيا.

وقد تضمن الأمر السابق أهداف وطنية وتتمثل في تنمية شخصية الأطفال والمواطنين وإعدادهم للعمل والحياة واكسابهم المعارف العامة العلمية والتكنولوجية التي تمكنهم من الاستجابة للتطلعات التبعية التواقفة إلى العدالة والقدم وحق المواطن الجزائري في التربية والتكوين وأهدافا دولية تتجسد في منح التربية التي تساعد على التفاهم والتعاون بين الشعوب وإعدادهم لمكافحة كل شكل من أشكال التفرقة والتمييز وتنمية تربية تتجاوز مع حقوق الإنسان وحرياته الأساسية، وصار التعليم بموجب هذا الأمر مهيكلا حسب المراحل التالية:

- التعليم تحضيرى بمعنى إجبارى.
- تعليم أساسى إلزامى ومجاني لمدة 9 سنوات.
- تعليم ثانوي عام.
- تعليم ثانوي تقني.

« وقد شرع في تعميم تطبيق أحكام هذا الأمر ابتداء من السنة الدراسية 1980-1981 وما يزال إلى حد الآن يشكل الإطار المرجعي لأي مشروع يستهدف إدخال تحسينات وتحويرات على النظام التعليمي» (2).

سادسا - أهم الإصلاحات النظام التربوي في الجزائر بعد الاستقلال

لم يكن النظام التربوي الذي ورثته الجزائر بعد الاستقلال قادرا على تحقيق أهداف وغايات الأمة الجزائرية نتيجة لأسسه التي تتعارض مع مبادئ وقيم الأمة، فكان لزاما على الدولة الجزائرية الحديثة أن تخوض معركة أخرى لاسترجاع السيادة الوطنية على النظام التربوي، فكان تعليم اللغة العربية في المدارس وجزارة المضامين ولا سيما المواد الحساسة كالتاريخ والجغرافيا والتربية الدينية والأخلاقية والوطنية من التدابير الأولى التي اتخذت لتصحيح المنظومة التي بقيت فيما عدا ذلك على شكلها القديم. لقد مر الإصلاح التربوي في الجزائر بمحطات كبرى شهدت تغييرات أساسية في هيكلية النظام التربوي وتتمثل هذه المحطات أو المراحل في:

(1) المرجع السابق، ص 129.

(2) المرجع السابق، ص 130.

المرحلة الأولى (1962-1970):

قبل أن نستعرض أهم الإصلاحات التي سعت الدولة الجزائرية إلى إحداثها على النظام التربوي في هذه المرحلة الحساسة من تاريخها، لا بد من أن نتطرق لحالة النظام التربوي غداة الاستقلال. لقد كان الدخول المدرسي 1962-1963 أصعب دخول مدرسي في تاريخ الجزائر وقد لا يستشعر هذه الصعوبة بشكلها الحقيقي إلا من عايش تلك الفترة والذين حملوا عبء المرحلة وقدموا أقصى ما يملكون من جهد لكسب رهان التحدي فالإنهاك والتعب كانا سمة أمة خرجت من الحرب وقلة الموارد الاقتصادية زاده مشكل التأطير.

« إن هذه المرحلة تقتضي تدخلا عاجلا لإعادة المدرسة إلى حضن الشعب واستقبال أبنائه دون تمييز لرفع الظلم الذي كان سلط عليهم بحرمانهم من التعليم، فكان لا بد من إجراءات سريعة لتدارك النقائص المسجلة ليستجيب النظام التربوي لأهداف وغايات الدولة الجزائرية الحديثة، وقد كلف الجيش الشعبي الوطني بإخلاء الثكنات العسكرية والمؤسسات التي كانت تابعة للجيش والإدارة الفرنسية حتى تكون جاهزة لاستقبال التلاميذ، كما تم تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم 1963-1964 كانت البداية بإجراءات تخص السيادة الوطنية، ومن أهم هذه الإجراءات»⁽¹⁾

- ترسيم تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي في مناهج التعليم.
- توجيه عناية لدروس التاريخ وتصحيح مسار تدريس هذه المادة.
- تكثيف الجهود الرامية إلى توفير إطارات التعليم التي كان توفيرها يشكل عبئا ثقيلا على الدولة نتيجة الفراغ الذي تركه المعلمون الفرنسيون المرحلون.

- إبطال العمل بالقوانين والإجراءات المدرسية التي تتعارض مع السيادة.
ومن أجل تجسيد هذه الإجراءات انطلقت الدولة الجزائرية في تعريف المراحل الأولى من التعليم حيث كان تعريب السنة الثانية كاملا سنة 1967 ثم تتابعت العملية حيث عربت السنوات في التعليم الابتدائي تعريب كاملا، كما تقرر إلحاق المدارس التابعة لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين بالتعليم العمومي قصد توحيد التعليم الابتدائي، ونظرا للحاجة الملحة لسد النقص في المعلمين عمدت الدولة إلى إجراءات تساهم في تخفيف من حدة النقص المادي والبشري والتربوي للمدرسة الجزائرية. تتلخص أهم هذه الإجراءات في:

- « التوظيف المباشر للممرنين والمساعدين في التعليم الابتدائي.
- الاهتمام بالجانب التوثيقي للعملية التربوية من خلال إنشاء المعهد التربوي الوطني في 31 ديسمبر 1962 والذي أوكلت له مهمة جزارة الوثائق التربوية.

(1) عبد القادر فضيل، مرجع سابق، ص 27.

- إبرام عقود التعاون الثقافي مع العديد من الدول الشقيقة والصديقة من أجل التغلب على مشكل التدريس وخاصة في المواد العلمية واللغات.
- تخصيص ميزانيات ضخمة للبنية القاعدية للتربية من خلال تسارع وتيرة الانجاز للمؤسسات التربوية ولكل ماله علاقة بالتربية والتعليم.
- والتعليم في هذه المراحل بالنسبة للتعليم الابتدائي يشمل 6سنوات دراسية تتوج بمسابقة السنة السادسة التي تمكن الناجح فيها من الالتحاق بالتعليم المتوسط، يشمل التعليم المتوسط ثلاثة أنماط هي:
 - التعليم العام: يدوم 4 سنوات ويتوج بشهادة الأهلية التي عوضت فيما بعد بشهادة التعليم العام.
 - التعليم التقني: 3سنوات ويؤدي في إكماليات التعليم التقني ويتوج بشهادة الكفاءة المهنية.
 - التعليم الفلاحي: يدوم 3 سنوات ويؤدي في إكماليات التعليم الفلاحي ويتوج بشهادة الكفاءة الفلاحية»⁽¹⁾.

في حين يشمل التعليم الثانوي ثلاث أنماط هي:

- « التعليم الثانوي العام: يدوم 3 سنوات ويحضر لمختلف شعب البكالوريا (الرياضيات العلوم التجريبية فلسفة) أما ثانويات التعليم التقني فتحضرهم لاختبار البكالوريا في شعب تقني رياضيات، تقني اقتصادي.
- التعليم الصناعي والتجاري: وهو يحضر التلاميذ لاجتياز شهادة الأهلية في الدراسات الصناعية والتجارية تدوم 5سنوات، وقد تم تعويض هذا النظام قبل نهاية المرحلة بتتصيب الشعب التقنية الصناعية والتقنية المحاسبية التي تتوج ببكالوريا تقني.
- التعليم التقني: يحضر لاختبار شهادة التحكم خلال 3سنوات من التخصص بعد التحصيل على شهادة الكفاءة المهنية»⁽²⁾.

كما تم في هذه المرحلة إلغاء النظام الفرنسي لشهادة البكالوريا بصدور المرسوم 63-495 المؤرخ في 1963/12/31، وتم استحداث باكالوريا جزائرية يمتحن فيها الطلاب مرة واحدة في السنة بعد نهاية الدروس في المرحلة الثانوية والتي تدوم 3سنوات.

المرحلة الثانية (1971-1989):

جاءت هذه المرحلة بعد مرور ثماني سنوات عن عمر المدرسة الجزائرية التي أصلت فيها رحلة البحث عن الذات من خلال تعريب التعليم الابتدائي تعريبا كاملا، أما في المرحلة المتوسطة فقد تقرر توحيد التعليم المتوسط في الإكماليات مع العمل بنظام الأقسام المزدوجة في لغة التدريس سنة 1971 كمرحلة انتقالية نظرا لقلّة الإطارات في التعليم القادر على التدريس باللغة العربية لمختلف العلوم.

⁽¹⁾ النظام التربوي في الجزائر، نقلا عن موقع المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية :

<http://www.infpe.edu.dz> 02/02/2015 h15 :00 (pdf) p18 .19

⁽²⁾ <http://www.infpe.edu.dz> 02/02/2015 h15 :00

كما تم الاهتمام بتفعيل الأعمال المكتملة للنشاط المدرسي لتزويد القطاع بالوثائق التربوية الضرورية كالكتاب المدرسي والمناهج والدوريات والنشرات التربوية، فالنقص كان كبيرا والتحدي عظيما.

ولا يمكن التطرق لوضعية التعليم في الجزائر في هذه الفترة الزمنية دون أن نتطرق إلى التعليم الإسلامي والذي انطلق من بداية الاستقلال في شكل معاهد إسلامية تقوم بتعليم التلاميذ اللغة العربية والحساب والعلوم الشرعية بكل فروعها، وكان لا بد من إطار قانوني يهيكل وينظم عمل هذه المعاهد ليستجيب للأهداف المسطرة لها فكان ذلك من خلال المرسوم 71-299 المؤرخ في 31-12-1971 المتضمن إنشاء وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية التي تحملت عناء التربية والتعليم لفترة من تاريخ الجزائر.

« ومع صدور المرسوم 77-139 المؤرخ في 8-10-1977 والمتضمن إحقاق التعليم الأصلي بوزارة التربية والذي جاء فيه تعهد إلى وزارة التربية جميع الصلاحيات التي كانت تمارسها وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية فيما يخص التعليم الأصلي وهو ما أثار الكثير من ردود الفعل بين أنصار هذا النوع من التعليم ويبين من يرى في ضرورة توحيد النظام التربوي في الجزائر»⁽¹⁾.

إن هذه المرحلة من تاريخ المنظومة التربوية الجزائرية والتي شهدت تجنيد كافة إمكانات الدولة المتاحة للرفع من مردود النظام التربوي ولو على مستوى الكم، فحاولت معالجة المعضلات المطروحة دفعة واحدة وعلى كافة الجهات وهذا ليس بالأمر اليسير مع انطلاق المخطط الرباعي الأول 1970-1973 الذي شهد تأسيس المعاهد التكنولوجية للتربية من أجل سد العجز في التأطير ولتجنب التوظيف المباشر للمعلمين قدر المستطاع.

لقد واجهت المدرسة الجزائرية في هذه المرحلة جملة من التحديات نتيجة للوضع الاجتماعي القائم في البلاد جراء 132 سنة من الدمار وتحطيم كل المظاهر الحضارية والثقافية للأمة وارتفاع معدل الأمية والفوارق المسجلة في التعليم بين الشمال والجنوب وبين الإناث والذكور، فالحديث عن مبدأ تكافؤ الفرص كان يشكل معضلة للقائمين على الشأن التربوي فتم فتح المدارس وإقامة المنشآت التربوية بوتيرة متسارعة فكانت الجزائر عبارة عن ورشة كبرى للنهوض بالقطاع التربوي، كل تلك الجهود لم يكن ليكتب لها النجاح لولا رجال أحبوا الجزائر وصدقوا في حبهم ورفعوا التحدي في الحقبة التي كانت الدولة الفتية في أهم منعطف في تاريخها الحديث.

لكن بعد مرور ما يقارب العقدين من عمر المدرسة الجزائرية وما رافق ذلك من إصلاحات مست القطاع التربوي محاولة منها لتكيفه مع الواقع الاجتماعي والسياسي والاقتصادي للدولة الجزائرية الحديثة ثم تسجيل جملة من المآخذ على سير ونتائج المدرسة في هذه الفترة حيث تم حصر هذه الملاحظات فيما يلي:

⁽¹⁾ عبد القادر فضيل، مرجع سابق، ص 116.

- «المشكل اللغوي المتمثل في ازدواجية اللغة وما ينجم عنه من مشاكل بين أبناء الجيل الواحد، فلا يمكن تحقيق الوحدة الوطنية وأبناء الأمة متباينون في لغة تدريسهم.
- التوظيف المباشر للمعلمين دون تكوين مسبق نظرا للحاجة الماسة لذلك وما ينتج عنه من سلبيات على القطاع التربوي.
- مشكلة الكم والكيف، فهل نحن نسعى لتحقيق الكم على حساب الكيف؟ أم العكس؟ وما هي الآليات التي تضمن التوفيق بين المطلبين؟.
- التعميم الإلزامي وضرورة تمديده لتقليص عدد المغادرين لمقاعد الدراسة في سن مبكر وخطورة ذلك على الاستقرار الاجتماعي.
- عدم وضوح الرؤية حول إعداد التلاميذ مع تطبيق مقارنة لا تستجيب لمنظور التطور العلمي فأسلوب التلقين والاعتماد على قياس قدرة الحفظ والاسترجاع فقط لتقييم مستوى التلاميذ بات غير مجدي»⁽¹⁾.
- كل هذا دفع بالقائمين على الشأن التربوي في الجزائر إلى تبني مقارنة جديدة في الإصلاح التربوي وبالمناداة بضرورة التعجيل في اتخاذ إجراءات عملية لإصلاح النظام التربوي، فكان مشروع إصلاح المنظومة التربوية مجسدا في الأمر 35-76 المؤرخ في 16-04-1976 والمتضمن إنشاء المدرسة الأساسية والتي جاءت لجزارة المضامين والأطر والغايات والأهداف.
- « تتجسد المبادئ الأساسية للنظام التربوي في الجزائر من خلال أمرية 16-4-1976 أو الأمر 35-76 الذي يعرف بالمدرسة الأساسية، حيث كانت هذه المبادئ محددة في المادة الثانية من الأمرية التي تسعى إلى:
- تنمية شخصية الأطفال والمواطنين وإعدادهم للعمل والحياة.
- اكتساب المعارف العامة والعلمية والتكنولوجية.
- الاستجابة للتطلعات الشعبية للعدالة والتقدم.
- تنشئة الأجيال على حب الوطن»⁽²⁾.
- إن هذه المبادئ التي سعت الأمرية إلى تجسيدها في النظام التربوي الجزائري تم على إثرها إصدار جملة من المراسيم المتضمنة نصوصا كثيرة تتعلق بمجانية التعليم والزاميته والشروط التنظيمية لسير مؤسسات التعليم التحضيري والتعليم الأساسي والثانوي وإعداد الخريطة المدرسية وإحداث مجلس التربية فالأمر السابق يسعى لإعداد مدرسة جزائرية تراعي الواقع الاجتماعي والسياسي وحتى الاقتصادي للجزائر، فالنظام التربوي الموروث عن الاستعمار الفرنسي رغم التعديلات والتحسينات التي أدخلت عليه إلا أنه لم يكن قادر على تلبية طموح وأمال القائمين على الشأن التربوي فكان لزاما على الدولة الجزائرية

(1) المرجع السابق، ص 117.

(2) أمر 35-76 المؤرخ في 16-4-1976، الجريدة الرسمية، عدد 33، السنة 13-23-4-1976.

الإعداد لمنظومة تربوية نابغة من فضائها وتحمل طابعها الخاص مع الانفتاح على العالم الخارجي دون فقدان عوامل الهوية الوطنية.

« لقد كانت المدرسة الجزائرية بسنواتها التسع الإلزامية محط أنظار وترحيب الكثيرين من رجال الفكر والتربية لأنهم يرون فيها تحريك للمياه الراكدة في مجال التربية والتعليم من أجل تكوين جيل واع لحاضره محتضن بماضيه متطلع لمستقبله يحدوه الأمل لغد أفضل بعيدا عن أشكال الديماغوجية والانفعالات العاطفية التي لا تلبث أن تزول، ونعتقد أن المدرسة الأساسية بفضل وحدة مناهجها تمثل خير حصن يمكن أن يتلقى فيه الطفل المفاهيم الصحية الواضحة البعيدة عن كل شعارات الديماغوجية والاستهلاك الفوري العاطفي»⁽¹⁾

إن أهم الغايات التي سعت المنظومة التربوية لتطبيقها من خلال الأمرية 76-35 المؤرخة في 16-4-1976 تتمثل في:

- « اعتبار التربية مصلحة عليا من مصالح الأمة.
- ضمان التعليم في المدرسة لكل جزائري لمدة 9 سنوات أي لبلوغ 16 سنة، فالتعليم إلزامي ومجاني ولجباري.
- التعليم باللغة العربية وفي جميع مستويات التربية والتكوين وفي جميع المواد.
- ربط النظام التربوي الوطني بالمخطط الشامل للتنمية نظرا للارتباط الوثيق بين التربية والتنمية.
- ربط المحتوى الدراسي بالقيم العربية والإسلامية وخاصة العلوم الاجتماعية.
- الاهتمام بالتوجيه المدرسي وفقا لقدرات التلاميذ ومتطلبات التخطيط المدرسي وحاجات النشاط الوطني.
- الخدمة الاجتماعية في الوسط المدرسي من خلال تقديم يد المساعدة لمن هم في حاجة لها بواسطة المنح الدراسية ومجانية الكتاب المدرسي والنقل المدرسي والصحة والتغذية»... الخ⁽²⁾
- ومن هنا يمكن أن نخلص إلى أن أهم خصائص المدرسة هو كونها مدرسة ديمقراطية موحدة تضمن لكل الأطفال الجزائريين تربية متكاملة تساعد على النمو الشامل لشخصية الأطفال من جوانبها المختلفة تربية إلزامية تدوم 9 سنوات كما أنها تمنح التربية باللغة العربية وتركز على القيم العربية والإسلامية وعلى التراث الثقافي وتنكفل باهتمامات ترميتها الوطنية بالإضافة إلى سعيها لربط المعارف النظرية بتطبيقاتها التكنولوجية.

المرحلة الثالثة: (1990-2002)

« إن هذه المرحلة امتداد لسابقتها بالعمل بالنظام التربوي وفق المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات الإلزامية بأطوارها المختلفة والتي تختم فيها الدراسة بامتحان شهادة التعليم الأساسي، غير أن أهم

(1) عبد الرزاق قسوم: تأملات في أهداف المدرسة الأساسية، مجلة التربية، وزارة التربية والتعليم الأساسي، الجزائر، مارس - أبريل 1982، عدد 2، ص 13.

(2) أمر 76-35 المؤرخ في 16-4-1976، الجريدة الرسمية، عدد 33، السنة 13، 23-4-1976.

ما يميز هذه المرحلة هو التحولات المرافقة لها في الجزائر بعد دستور 23 فيفري 1989 وإقرار التعددية الحزبية والسماح بإنشاء الجمعيات ذات الطابع السياسي، هذا من الجانب السياسي، أما من الجانب الاقتصادي فلم يكن بمنأى عن التحولات حيث رافق ذلك مصطلحات ومفاهيم اقتصاد السوق والاقتصاد الحر، كل هذه التحولات كان لا بد أن تنعكس على المنظومة التربوية حتى تتلاءم مصطلحاتها ومفاهيمها المتداولة مع الواقع الاجتماعي والسياسي والاقتصادي.⁽¹⁾

فكانت المناداة بإصلاحات تمس المنظومة التربوية تلبية لمتطلبات المجتمع في تحقيق التنمية المنشودة، فكانت التحليلات لعجز المدرسة الأساسية التي طغى عليها في كثير من الأحيان الجانب الأيديولوجي على الجانب البيداغوجي.

غير أن المدرسة في هذه المرحلة تعرضت لكثير من الانتقادات جعلت منها مدرسة مريضة ومنكوبة، فبعد عقد من الزمن على تطبيق المدرسة الأساسية نسجل عدم تحقيق كل الغايات والأهداف التي تطمح لها المدرسة الأساسية فقد لوحظ غياب الانسجام بين التعليم الأساسي والثانوي والذي تأخرت هيكلته ليواكب التغير الحاصل في المنظومة التربوية، فكانت إعادة هيكلة التعليم الثانوي تهدف إلى:

- دعم مكتسبات التعليم الأساسي لا سيما في التعابير الأساسية.
- ضمان تجانس أحسن بين التلاميذ.
- العناية بالتقويم باعتباره بعدا تربويا هاما وضروريا.
- وضع نظام للتوجيه يكون فعالا ومبني على مقاييس بيداغوجية موضوعية وشفافة.
- ضمان انسجام داخلي أحسن للتعليم الثانوي وتناسق أفضل بينه وبين التعليم الأساسي من جهة والتعليم الجامعي والتكوين المهني والشغل من جهة ثانية.

- تحسين المناهج التعليمية من حيث تصورها ومحتوياتها وطريقة عرضها.⁽²⁾

رغم ما تم تسجيله من نقائص في المنظومة التعليمية في الجزائر لا يمكن أن نتجاهل التطور الكبير في نسب التمدرس التي وصلت إليها المدرسة الجزائرية في العقد الثالث من عمرها، حيث نسجل تطورا في عدد التلاميذ خلال السنوات كما نسجل ارتفاع نسبة الإناث المنتسبين للمدرسة تكاد تقترب من النصف، وهذا مؤشر على ديمقراطية التعليم، المطبقة من خلال مبدأ تكافؤ الفرص.

لقد حققت الجزائر من خلال التحسينات والإصلاحات التي تم إدراجها على النظام التربوي خلال ما يربو عن أربعة عقود من الزمن مجموعة من الانجازات يمكن أن نلخصها فيما يلي:

- بنية قاعدية لهياكل تربوية ضخمة من مدارس ومتوسطات وثانويات ومراكز جامعية ومعاهد للبحث والتوثيق.

(1) عبد الرزاق قسوم، مرجع سابق، ص 21.

(2) المرجع السابق، ص 22.

- جزارة كاملة للقائمين على الشأن التربوي في كافة مراحل ومختلف مستوياته.
- مخزون بشري ورأسمال كبير يوجد بين أحضان الوسط التربوي، إذ فاقت نسبة التمدريس لفئة العمر 6 سنوات إلى 16 سنة 90%.

- تحقيق مستوى عالي من ديمقراطية التعليم ومجانيتها من خلال القضاء على الفوارق بين أبناء الجزائر في التحصيل الدراسي وتقريب المدرسة والجامعة من كل مواطن.
- اتساع مجال التكوين المهني والتمهين وإعادة تنظيمه وهيكلته ليستجيب لمتطلبات البلاد من الأيدي العاملة والفنية.

هذه أهم الانجازات التي تمت خلال العقود الماضية من التحسين والإصلاح في النظام التربوي الجزائري فلا يمكن لأي ناقد أن يجدها أو ينكرها، غير أن عملية التغيير سمة من سمات الحياة والنظام التربوي كمنسق من منظومة المجتمع والمعبر عن أمالها وطموحاتها يجب أن يكون دوم مواكب للجديد وعلى كافة المجالات.

إن المنظومة التربوية في الجزائر كغيره من المنظومات تظهر عليها علامات الفتر في الأداء وعدم القدرة على مواكبة الجديد وتتأثر بكل الإجراءات الناتجة عن التفاعلات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية المحيطة ودوليا، فالتغيير الذي حصل في الجزائر سنة 1989 تطلب ضرورة تغيير النظام التربوي ليستجيب لمرحلة جديدة فلا يعقل أن تتكلم المناهج الدراسية على الأحادية السياسية والاقتصادية الموجه والتلميذ يلامس غير ذلك في الواقع العلمي، كما أن المقاربات التربوية في عملية ممارسة الفعل التربوي تتغير وتتبدل من زمن لآخر، فالتعليم في الجزائر في مرحلة المدرسة الأساسية تبنى المقاربة بالأهداف لإيصال محتوى المناهج للتلاميذ غير أن هناك مقاربة جديدة قد تكمل إيجابيات المقاربة الأولى بحيث تهتم بالجوانب الثلاث للتلميذ معرفيا وسلوكيا ووجدانيا وتضع آليات للتقويم وتركز على قياس الكفاءة المحصل عليها من خلال الفعل التعليمي، ومن هنا كانت المناداة بإصلاح المنظومة التربوية رغبة في الوصول بالنظام التربوي الجزائري إلى أقصى درجات الفعالية لمجابهة التحديات.

سابعا - مسار المنظومة الإصلاح التربوي سنة 2003:

لا جدال في أن التعليم والتربية من المهام الرئيسية للمدرسة فهي المكان الذي يقضي فيه التلميذ فترة محددة من حياته يتلقى خلالها مختلف المعارف وينمي مهاراته ويطور قدراته ويبني مواقفه، وبهذا المفهوم تساهم المدرسة إلى حد بعيد في توطيد الانسجام الاجتماعي ونقل القيم الاجتماعية والثقافية، لذلك لا بد أن تكون المسألة البيداغوجية هي المحور الرئيسي والمحرك المركزي في عملية الإصلاح الشامل الذي شرعت الجزائر في تطبيقه منذ سنة 2002 والذي مس مختلف مكونات المنظومة التربوية.

لقد تم تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية يوم 13 ماي 2000 من طرف رئيس الجمهورية السيد "عبد العزيز بوتفليقة" في حفل رسمي بقصر الأمم (نادي الصنوبر) وذلك بحضور العديد من الشخصيات الهامة في الدولة: [رئيس مجلس الأمة، رئيس المجلس الشعبي الوطني، رئيس

المجلس الدستوري، بالإضافة إلى أعضاء الحكومة ورئيسها وممثلي الهيئات وإطارات الدولة ورؤساء الأحزاب السياسية]، حيث تطرق السيد رئيس الجمهورية في خطابه لأهمية الإصلاح التربوي وضرورته والتحديات التي تجابه المنظومة التربوية والآمال المعلقة على عمل اللجنة لتشخيص الحالة التي عليها النظام التربوي واقتراح الأسس والآليات الكفيلة بتطوير المنظومة التربوية حاثاً أعضاء اللجنة على بدل قصارى جهدهم لبلوغ هذا الهدف النبيل.

« إن مهام وصلاحيات اللجنة حددها المرسوم الرئاسي 101-2000 المؤرخ في 9 ماي 2000 والذي تنص المادة الثانية منه بتكليف اللجنة على أساس مقاييس علمية وبيداغوجية بإجراء تقييم للمنظومة التربوية القائمة قصد إعداد تشخيص مؤهل وموضوعي ومفصل لجميع العناصر المكونة لمنظومة التربية والتكوين المهني والتعليم العالي ودراسة إصلاح كلي وشامل للمنظومة التربوية على ضوء هذا التقييم، أما المرسوم الرئاسي 102-2000 المؤرخ في 5 صفر 1421 الموافق ل: 9 ماي 2000 يتضمن تعيين أعضاء اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية»⁽¹⁾، ومن خلال تتبع مسار عملية إصلاح المنظومة التربوية فإننا نقف عند أهم المحطات الرئيسية والعامة التي مسها الإصلاح التربوي والتي تمثلت في:

1- إصلاح المناهج الدراسية:

« يمكن تعريف المنهاج الدراسي بصفة عامة بأنه مجموعة أنشطة مندمجة يتم تصميمها عن دراية علمية وبمهارة فائقة بغرض بلوغ مرام وأهداف محددة سلفاً»⁽²⁾.

إن إعادة بناء المناهج الدراسية عملية معقدة وحساسة يتحكم فيها عدد من العناصر التنظيمية التي يتم تحديدها بدقة كبيرة لضمان تماسكها الداخلي وترباطها مع غيرها من البرامج، وتستدعي هذه العملية اتخاذ ترتيبات تنظيمية كفيلة بضمان السير الحسن لكل مرحلة من مراحل إعادة البناء.

لقد عمدت وزارة التربية الوطنية لإنشاء اللجنة الوطنية للمناهج كجهاز جديد مكلف بتصميم المناهج الدراسية وهي هيئة استشارية تتولى إعداد تقارير الخبرة العلمية والبيداغوجية عبر ما تصدره من آراء وتصوغه من اقتراحات بخصوص جميع القضايا المتعلقة بالبرامج الدراسية وبخاصة منها ما تعلق بـ:

- إعادة التصميم الشامل لنظام التمدريس.
- صياغة الأهداف العامة للتعليم انطلاقاً من غايات التربية.
- إعادة مخطط مرجعي عام للمناهج.
- تحديد ملمح تخرج التلاميذ في نهاية كل مرحلة تعليمية.
- إعداد مذكرات منهجية وأدلة مرجعية لتصميم وبناء البرامج الخاصة بكل مادة دراسية.

(1) عبد اللطيف حسين فرج، مرجع سابق، ص 130.

(2) بوبكر بن بوزيد، مرجع سابق، ص 45.

- التصديق على مشاريع البرامج التي تعدها المجموعات المتخصصة للمواد بعد التأكد من تطابقها مع المخطط المرجعي العام للمناهج من جهة ومع مستوى المعارف والتطورات التكنولوجية من جهة أخرى.
- تحديد كفايات تقييم التعليمات وإجراءات الاستدراك والتكفل النفسي البيداغوجي بالتلاميذ الذين يعانون صعوبات تعليمية.

« ولكي تتمكن اللجنة الوطنية للمناهج من أداء مهامها على الوجه الأكمل عمدت بالتنسيق مع المفتشية العامة بوزارة التربية الوطنية إلى تنصيب المجموعات المتخصصة في المواد والتي كلفت بتصميم البرامج التعليمية والوثائق المرافقة لها وإعداد مقترحات بخصوص ما يلي:

- المخطط المرجعي الخاص بمادة دراسية أو نشاط أو تخصص تعليمي معين.
- تعديل أو تحديث البرامج الدراسية السارية.
- صياغة مشروع ملحق المعلمين بالنظر إلى مقتضيات البرامج الجديدة أو آخر المستجدات البيداغوجية والوسائل التعليمية الضرورية لتحقيق الأهداف المقررة في المنهاج.
- ضبط سبل تقييم ومتابعة تدرج التلاميذ في التعليم وكفايات التكفل بنتائج أعمالهم.
- صياغة الإرشادات والتوجيهات البيداغوجية.
- إعداد مشاريع الوثائق المنهجية المرافقة للبرامج والمواجهة للدعم البيداغوجي»⁽¹⁾.

أما ما يخص انجاز المناهج الدراسية الجديدة فقد تم إعدادها وفق مقارنة جديدة تدعى المقاربة بالكفاءات وهي منقرعة عن المنهج البنائي وتعتمد على منطق التعلم المتمركز حول التلميذ وأفعاله وردود أفعاله أمام وضعيات إشكالية. في هذه المقاربة يحمل التلميذ على المبادرة بالفعل بدل الركون إلى التلقي وذلك حسب وضعيات حقيقية قد يصادفها التلميذ في حياته اليومية.

«إن هذه النشاطات المدرجة في صميم العملية التعليمية تمثل فرصا مناسبة لاكتساب المعارف وحسن التصرف وحسن التكيف وتطوير المهارات والقدرات وتعزيز الكفاءات علما بأن تعريف الكفاءة منا هو القدرة على استخدام مجموعة من المعارف والمهارات والمواقف التي تسمح بانجاز عدد من المهام»⁽²⁾.

إن اختيار المواد الواجب تدريسها في كل طور وكل مستوى دراسي وتخصيص الحجم الساعي لكل منها والمعاملات التي يمكن تقرر لها وكذا تنظيم التمدرس، كل ذلك قد تم انجازه طبقا للترتيبات المنصوص عليها في المخطط المرجعي العام للمنهاج.

وهكذا فمنذ بداية العام الدراسي 2007-2008 تم الانتهاء من وضع البرامج الدراسية الجديدة حيز التطبيق لمجموع المستويات الدراسية التي تتكون منها المنظومة التربوية.

حيث أصبحت مادة التربية الإسلامية مقررة في برامج جميع أقسام السنة الثالثة من التعليم الثانوي وأدرجت في قائمة مواد امتحان البكالوريا، يدرس التاريخ والجغرافيا ابتداء من السنة الثالثة من التعليم

(1) المرجع السابق، ص 49، 50.

(2) المرجع السابق، ص 54.

الابتدائي وقد شرع في ذلك بداية من الموسم الدراسي 2006-2007، يضاف إلى هذا ظهور مواد دراسية جديدة نذكر من بينها التربية العلمية والتكنولوجية والتي تدرس ابتداء من السنة الأولى ابتدائي وتدرس مادة الإعلام الآلي ابتداء من السنة الأولى من التعليم الثانوي منذ العام الدراسي 2005-2006 ومن جهة أخرى فإن الإدراج المبكر لتعليم اللغة الفرنسية ابتداء من الثانية من التعليم الابتدائي خلال الموسم الدراسي 2004-2005 كشف عن بعض الخلل على الصعيدين البيداغوجي والتنظيمي على حد سواء، ليتقرر في سنة 2006 تأجيل تعليم هذه اللغة إلى السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، أما تدريس اللغة الانجليزية فإنه قدم ليتم ابتداء من السنة الأولى من التعليم المتوسط بعدما كان في السابق ابتداء من السنة الثامنة من التعليم الأساسي، كما تم إدراج الترميز الدولي، المصطلح العلمي بلغة مزدوجة في المناهج الدراسية، ويرمي ذلك إلى تحقيق الأهداف التالية:

- تمكين التلاميذ من متابعة دراستهم العليا في لغة أخرى غير اللغة العربية بدون صعوبات تذكر.
- تسهيل امتلاك المعلومات العلمية والتكنولوجية المنتجة في لغة أخرى غير اللغة العربية.
- التمكن من استعمال الوثائق العلمية والتقنية وتعزيز تساوي الفرص لخريجي المنظومة التربوية لمواصلة مسار التعلم سواء في الجامعة أو في الحياة المهنية.
- الحد من الصعوبات التي يعانيها الطلاب إثر انتقالهم بين الأطوار الدراسية لا سيما بين التعليم الثانوي والعالى.

2- ترقية المواد الدراسية وتحسين طرائق تدريسها:

تساهم بعض المواد الدراسية أكثر من غيرها وإلى حد بعيد في نقل وتوطيد وترسيخ القيم الاجتماعية والثقافية التي تعتبر لحمة التماسك الاجتماعي.

لهذا فإن إصلاح البرامج الدراسية كان فرصة إضافية لوزارة التربية الوطنية لكي تولي عناية خاصة بتعليم المواد التي تبين الهوية الوطنية وتشكيل شخصية الأطفال ليكونوا مواطني جزائر الغد، إن اللغة العربية والأمازيغية والتربية المدنية والتاريخ كلها مواد تجعل التلاميذ يكتشفون جذورهم ويفهمون الخطوط العريضة لسير مجتمعهم ومغزى قيمه في نفس الوقت التي تساعد على تحديد المعالم التي تمكنهم من الاندماج في محيطهم المعيشي وفي أحضان مجتمعهم .

وعلاوة على إعادة صياغة مضامين تلك المواد ثم تكريس زيادة معتبرة في الحجم الساعي المخصص لتدريسها في جميع المستويات الدراسية.

اللغة العربية: وهي عنصر من العناصر الثلاثة المكونة للهوية الوطنية، ولكونها اللغة الوطنية الرسمية فإنها حتما لغة تعليم جميع المواد الدراسية في جميع أطوار ومستويات المنظومة التربوية الوطنية. «وقد تجلت مساعي الإصلاح الرامية لتعزيز مكانة اللغة العربية من خلال عدة تدابير تم اتخاذها لتحقيق هذا الفرض وهي كالتالي:

- إعداد برامج دراسية وكتب مدرسية جديدة.

- الانطلاق في تنفيذ برنامج واسع بغرض تحسين مستوى المدرسين في مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط وتدعيم تأهيلهم الأكاديمي والمهني.
- مضاعفة عدد الندوات والعمليات التدريبية في المواضيع المتعلقة بتعليمية المواد.
- إدخال تحسينات على تنظيم وسير هيئة التفتيش العام بغرض إعطاء دفع نوعي لعمليات الإشراف والتنسيق والمتابعة والمراقبة والتقييم المرتبطة بالنشاطات البيداغوجية الخاصة باللغة العربية.
- رفع معامل اللغة العربية في امتحان شهادة التعليم المتوسط من 4 إلى 5.
- زيادة الحجم الساعي المخصص لتدريسها⁽¹⁾.

التربية الإسلامية: شرع في إدخال تحسينات على تدريس التربية الإسلامية مند بداية العام الدراسي 2000-2001 وذلك بمراجعة البرامج والكتب المدرسية الخاصة بهذه المادة من السنة الأولى إلى السنة التاسعة من التعليم الأساسي قصد ترسيخ المبادئ المطابقة للقيم الإنسانية التي يدعو إليها الإسلام، وقد حرصت وزارة التربية الوطنية في إطار تنفيذ الإصلاح على حفظ وتدعيم مكانة التربية الإسلامية في المنظومة التربوية، على أن تحتل التربية الإسلامية مكانة مرموقة ضمن النشاطات التربوية التحضيرية وأن يتم تدريسها بدون انقطاع طوال المسار الدراسي للتلاميذ وأن تدرج ضمن مواضيع امتحان البكالوريا.

اللغة الأمازيغية: أصدرت وزارة التربية الوطنية تعليمات تتعلق باتخاذ جميع الإجراءات التنظيمية وبتوفير المواد البشرية والمادية والوسائل البيداغوجية الضرورية لجعل تدريس اللغة الأمازيغية واقعا فعليا لاسيما في الولايات التي شرعت في تدريسها مند مدة طويلة إذ تم إدراج اللغة الأمازيغية ضمن برامج المنظومة التربوية مند العام الدراسي 1995-1996، وفي العام الدراسي 2005-2006 تم تعميم تدريس اللغة الأمازيغية في جميع مستويات التعليم في مرحلة المتوسط والثانوي.

« لقد كان تطبيق الإصلاح التربوي فرصة مواتية لاتخاذ المزيد من التدابير بهدف إدخال تحسينات ملموسة على ظروف تدريس اللغة الأمازيغية بعد إدراج تدريس هذه اللغة بصفة رسمية ضمن برامج المنظومة التربوية من خلال الأمر رقم 03-09 المؤرخ في 13 أوت 2003 والمعدل للأمر رقم 76 - 35 المؤرخ 16 افريل 1976»⁽²⁾.

التاريخ: يتجلى تدعيم تدريس التاريخ بصورة أساسية على مستوى مضامين البرامج وتوزيعها عبر المسار الدراسي وكذا على مستوى الكتب المدرسية وغيرها من السندات التعليمية والطرائق البيداغوجية والحجم الساعي المخصص لهذه المادة.

التربية المدنية: تساهم هذه المادة في صهر شخصية الطفل في بوتقة القيم الثقافية والحضارية للمجتمع الجزائري، كما تلعب دورا حاسما في إعداده للممارسة حقوق المواطنة واحترام قوانين الجمهورية، ولهذه المادة كتب مدرسية خاصة بكل مستوى تعليمي تهدف إلى تكوين الجانب الاجتماعي للفرد وهو تكوين

(1) المرجع السابق، ص 61.

(2) المرجع السابق، ص 63.

يركز بصورة أساسية على تنمية الجوانب السلوكية وتنمية الاستعدادات الفطرية وغير ذلك من الصفات الحميدة لمواطنين يتم إعدادهم للعيش في عالم المستقبل.

« قرر مجلس الوزراء المنعقد في 30 أبريل 2002 تطبيق تدابير من شأنها أن تعيد تقويم طرائق تدريس بعض المواد التي أهملت إلى حد ما وتشمل هذه المواد على وجه الخصوص الفلسفة والتربية البدنية والرياضية»⁽¹⁾.

الفلسفة: تنتمي هذه المادة إلى مجموعة المواد الدراسية التي تساهم إلى حد بعيد في هيكلة عقول التلاميذ وتنمية الوظائف العقلية العليا كالقدرة على التحليل والتركيب وإصدار الأحكام الصحيحة وتقييم الوضعيات. من هذا المنطلق فكرت وزارة التربية الوطنية بطريقة منهجية في استرجاع البعد الإنساني للفلسفة وتقويم الانحراف الذي لحق بتدريسها فشرعت في تطبيق جملة من التدابير من أجل تحديد وتوضيح الأهداف المقررة لهذه المادة وإعادة النظر في طرائق تدريسها وتحويل وجهتها لتنمية التفكير وتطوير الفكر النقدي ويتم ذلك من خلال تنوع مصادر التوثيق بالنسبة للأساتذة وإدخال تحسينات جذرية على نوعية التكوين المقدم لأساتذة التعليم الثانوي الذين يدرسون مادة الفلسفة بالإضافة إلى توفير المراجع للتلاميذ.

التربية البدنية والرياضية: تساهم هذه المادة إلى حد بعيد في تنمية الروح الوطنية وخصال التمدن والديمقراطية، كما أنها تساعد على جعل التلاميذ يتعرفون على قدراتهم الجسمية وعلى حدودها، فهي ترسخ روح التضامن وتشجع خصال المعاشرة الحسنة والمعاملة الطيبة بين أفراد المجتمع وهكذا منذ الشروع في تطبيق الإصلاح تحقق ما يأتي:

- إدراج هذه المادة في التوقيت الأسبوعي لجميع المستويات والأطوار، كما أن لها برامجها وطرائق تدريسها وتوقيتها الخاص.
- تعتبر مادة مدرجة في قائمة مواد الاختبارات الرسمية في امتحان كل من شهادتين التعليم المتوسط والباكالوريا.

- تقديم حصص التربية البدنية في أطوار التعليم الابتدائي من طرف نفس المعلم الذي يقدم المواد الدراسية الأخرى، أما في مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي فيتم تقديمها من طرف أساتذة متخصصين.
- من جهة أخرى فإن ظروف ممارسة التربية البدنية والرياضية تتجسد في جملة من الترتيبات الرامية إلى مضاعفة عدد المنشآت القاعدية الرياضية في المؤسسات المدرسية وتجهيزها بالوسائل المناسبة.

« إن تناسي الوعي بأهمية تدريس المواد العلمية والتقنية بالنظر لما للعلوم والتكنولوجيا من تأثير إيجابي على تكوين الإنسان وعلى تطوير المجتمع اقتصاديا واجتماعيا وثقافيا قد تجسد في برامج المنظومة التربوية، في هذا الإطار أدمج مشروع إصلاح المدرسة الجزائرية الذي جسد التجديدات التالية:

(1) المرجع السابق، ص75.

- إدماج التربية العلمية والتكنولوجية في برامج السنة الأولى من التعليم الابتدائي.
- التدريس ذي المنهج العلمي والتكنولوجي طوال المسار الدراسي»⁽¹⁾.
- إدراج ثلاث شعب علمية وشعبة تكنولوجية بين الشعب الستة التي تؤلف التعليم الثانوي.
- إن إدراج التربية العلمية والتكنولوجية ضمن برامج السنة الأولى من التعليم الابتدائي يسعى إلى تعويد التلاميذ على أعمال ملكة الملاحظة والاستدلال والتجريب من أجل بناء معرفة أولية بالتعامل مع أشياء طبيعية أو تقنية بسيطة مما يتوفر في الحياة اليومية العادية.
- « كما أن إدراج مادة الإعلام الآلي في السنة الأولى من التعليم الثانوي وكذا التعميم التدريجي لتكنولوجيا الإعلام والاتصال الحديثة في المنظومة التربوية يستجيب لهدف استراتيجي يرمي إلى تحكّم جميع التلاميذ في استخدام هذه الأداة الإعلامية بحيث يتمكنون بصفة تدريجية من إتقان استعمالها المتعددة في المجال البيداغوجي سواء داخل الصف الدراسي أو خارجه. وقد تمّ الشروع في تدريس الإعلام الآلي على مستوى الجذوع المشتركة للسنة الأولى من التعليم المتوسط في العام الدراسي 2006 - 2007 تمّ تعميم بصورة تدريجية في بقية مسويات التعليم، ووحدها الإكماليات المجهزة بمخابر الإعلام تقدم هذه الدروس في الوقت الراهن»⁽²⁾.
- إن تعلم اللغات الأجنبية أصبح ضرورة لا غنى عنها خصوصا وأن اللغات الأجنبية تشهد انتشارا لم يسبق له مثيل في تاريخ العالم نظرا للتطور السريع للمعارف العلمية والتكنولوجية بالإضافة إلى التأثيرات المشتركة للعولمة وتطور تكنولوجيات الإعلام والاتصال.
- إن التدابير التي أقرها مجلس الوزراء المنعقد في 30 أبريل 2002 والهادفة إلى ترقية وتعزيز تعليم اللغات الأجنبية إنما تتدرج في سياق تلك التوجهات ذاتها وتتجلى تلك التدابير فيما يلي:
- إدخال اللغة الفرنسية كلغة أولى بدءا من السنة الثانية من التعليم الابتدائي عوض السنة الرابعة من التعليم الأساسي سابقا وذلك خلال العام الدراسي 2004 - 2005 ليتم فيما بعد إدراج اللغة الفرنسية في مستوى السنة الثالثة من التعليم الابتدائي خلال العام الدراسي 2006 - 2007. وتتجلى أهمية إدراج اللغة الفرنسية بالنسبة للتلاميذ في مستوى عال من التحكّم بغرض استعمالها كأداة للتواصل في وضعيات مبنية للتعامل مباشرة مع الفكر والمعارف الإنسانية بالإضافة إلى اكتساب المعارف والكفاءات ذات العلاقة ببعض المواد والشعب والتخصصات في مرحلة التعليم العالي.
- إدخال اللغة الانجليزية كلغة أجنبية ثانية بدءا من السنة الأولى من التعليم المتوسط عوض السنة الثامنة من التعليم الأساسي سابقا، ويرمي هذا الإجراء إلى تحقيق الأهداف التالية:
- « تزويد التلاميذ بلغة أجنبية ثانية واسعة الانتشار.
- تمكين التلاميذ من التفتح على ثقافات أخرى والمساهمة في الحوار بين الثقافات.

(1) المرجع السابق، ص 79.

(2) المرجع السابق، ص 83.

- تيسير الوصول إلى مصادر المعرفة والتوثيق العلمي والتقني المتوفر بتلك اللغة.
- تكوين قاعدة أساسية للتلاميذ الراغبين في مواصلة التكوين أو الدراسة العليا في هذه اللغة.
- فتح شعبة اللغات الأجنبية في إطار إعادة هيكل التعليم الثانوي التي تهدف إلى تعزيز مستوى التلاميذ في اللغتين الأجنبية التي شرع في دراستهما التلاميذ قبل انتقاله إلى مستوى التعليم الثانوي مما يتيح له إمكانية تعلم لغة أجنبية ثالثة»⁽¹⁾.

أما إدراج مادة التربية البيئية فقد أخذ بعدا أساسيا، أخذه واضعو الإصلاح التربوي بعين الاعتبار وأولوه اهتماما خاصا باعتبار أنها وسيلة ضرورية لنوعية التلميذ بالحاجة الماسة لضمان تنمية مستدامة لصالح الأجيال القادمة.

« ويندرج إدخال التربية البيئية في المسار الدراسي في إطار مذكرة الاتفاق الموقعة في 2 أبريل 2002 بين وزارة التربية الوطنية ووزارة تهيئة الإقليم والبيئة، فالتربية البيئية فرع من فروع المعرفة تم إدخالها في المسار الدراسي بصفقتها مادة تساهم في تنشئة المواطن وتسعى لترسيخ ثقافة بيئية في عقول التلاميذ وتمكينهم من اكتساب المعارف وتطوير الكفاءات الضرورية للحفاظ على سلامة المحيط البيئي»⁽²⁾.

إعداد الكتب المدرسية الجديدة:

عرف الكتاب المدرسي عبر الأجيال تحولات عميقة سواء من حيث الشكل أو المضمون وكذا من حيث المساعي التعليمية التي يقترحها على المتعلم. وبناء على هذا فإن تطوير الكتب المدرسية مرتبط بتبني أحدث المقاربات البيداغوجية القائمة على المشاركة النشيطة للتلاميذ في بناء المعرفة، ففي فترة الإصلاحات التربوية تم إتباع منهجية جديدة أثناء إعداد الكتب المدرسية إذ تعرض مشاريع الكتب المدرسية إثر الانتهاء من إعدادها لقراءة أولى من طرف ثلاثة مقيمين ينجزون عملهم بصورة انفرادية ثم يحرر كل مقيم تقريرا يورد فيه ملاحظاته الشخصية وتقييمه للمشروع المعروض عليه وبناء على هذه التقارير تقرر اللجنة المصادقة على المشروع حسب الحالات قبول الكتاب المقترح أو رفضه أو تأجيل الموافقة عليه إلى غاية رفع جميع تحفظات المقيمين.

ويمكن القول بصورة إجمالية أنه تم إعداد واعتماد ما لا يقل عن 155 كتابا مدرسيا جديدا منذ الانطلاق في تطبيق الإصلاح التربوي والى غاية بداية العام الدراسي في سبتمبر 2008. وهكذا طبعت وزارة التربية الوطنية منذ انطلاق الإصلاح ما يزيد عن 180 مليون كتاب مدرسي من كتب الإصلاح التربوي وأشرفت على توزيعها عبر كافة أرجاء التراب الوطني.

⁽¹⁾ المرجع السابق، ص ص 96، 97.

⁽²⁾ المرجع السابق، ص ص 100، 101.

« وبالموازاة مع تطبيق الإصلاح التربوية بادرت وزارة التربية الوطنية إلى تنفيذ خطة تهدف للقضاء بصورة تدريجية ونهائية على المشاكل المرتبطة بإنتاج وتوزيع الكتاب المدرسي من خلال تحديث إمكانيات الإنتاج على مستوى الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية والاستخدام المكثف لإمكانات الإنتاج المتوفرة لدى الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية وإشراك دور النشر والمطابع الوطنية لاسيما المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية والوكالة الوطنية للنشر والإشهار في طباعة الكتب المدرسية كما تم إنشاء جهاز للتوزيع مند سنة 2004 بغرض توفير الكتاب المدرسي مع بداية كل عام دراسي بالإضافة إلى إعادة تصحيح بعض الكتب المدرسية التي تم إعدادها في إطار الإصلاح التربوي والتي شابتها بعض النقائص لأسباب موضوعية تعود أساسا إلى ضيق الأجال المقررة لإعدادها وظروف التأطير وهذا ما سهر عليه جهاز التكفل بالتقييم الشامل للكتب المدرسية الذي أنشئ في شهر نوفمبر سنة 2007»⁽¹⁾.

4- إنشاء نظام جديد للتقييم:

إن التقييم ممارسة مستمرة تسمح بوصف وقياس وتكميم ما هو كائن بالفعل مقارنة بما هو ممكن أو بالمقارنة مع ما ينبغي أن يكون ولذلك فإنه يؤدي إلى عملية أخرى لا تقل ديناميكية عما سبق، إنها عملية البحث عن أسباب الانحرافات الملحوظة وما ينجر عن ذلك والسعي إلى إدخال بعض التعديلات على المناهج والبرامج الدراسية أو ربما إصلاحها وذلك من أجل تعزيز النشاط البيداغوجي وإلى تدارك الخلل فيه لكي يتماشى مع الأهداف المحددة سلفا.

وعليه فإن تطبيق الإصلاح فرصة سانحة للمنظومة التربوية كي تعيد صياغة أهدافها من حيث تقييم التحصيل العلمي للتلاميذ ومكتسباتهم من أجل ضمان اتساقها ومطابقتها مع أهداف الإصلاح التربوي كما يتيح تطبيق الإصلاح من جهة أخرى فرصة مواتية لتطوير نظام التقييم المتكامل الذي شرع في تطبيق الإصلاح من جهة أخرى فرصة مواتية لتطوير نظام التقييم المتكامل الذي شرع في بنائه منذ سنة 1998. وفي الحقيقة أن هذا التصور الجديد لمفهوم التقييم ودوره في المنظومة يعتبر في حد ذاته نقلة نوعية بالغة الأهمية وهو أبعد ما يكون عن قطيعة نظامية مع كل ما أنجزه القطاع التربوي في هذا الميدان، إذ ترتبط عملية التقييم بما يلي:

- تقييم مستوى التحصيل المدرسي لدى التلاميذ.
- تقييم مواضيع الامتحانات الرسمية.
- تقييم الكتب المدرسية.
- تقييم البرامج الدراسية.
- تقييم المعلمين.

⁽¹⁾ المرجع السابق، ص 108، 109.

إن النجاح وتعزيز المكاسب مرهون بالسهر بدون انقطاع على ترقية أداء المنظومة التربوية والتأكد مما حقته من أهداف مسطرة لها والبحث الدءوب عن الاستراتيجيات الكفيلة بتحسين التعليم الذي تقدمه وتطوير أساليب تسييرها، لذا فإن التقييم بمفهومه الواسع يقع في قلب مشروع إصلاح المنظومة التربوية وينبغي إدماجه في صميم ديناميكية التغيير النوعي الشامل، وتتمثل الترتيبات الأساسية فيما يتعلق بالتقييم البيداغوجي في:

- «أن يتولى مجلس التعليم في مستهل العام الدراسي إعداد مخطط التقييم السنوي الذي يشتمل على نشاطات التقييم ومواعيده ووتيرة تنفيذه بالنسبة لكل مادة ولكل مستوى.

- أن تكرر الأيام الأولى من العام الدراسي لإجراء اختبارات تشخيصية تتعلق بالمواد الأساسية للتأكيد من المكتسبات الضرورية المسبقة قصد تعزيزها أو تدارك الخلل فيها قبل الشروع في تطبيق البرامج الجديدة.

- أن تجرى على فترات منتظمة خلال التدرج في تنفيذ البرامج وقفات للتقييم التكويني (اختبارات، تمارين أسئلة شفوية، كتابية).

- أن لا تقتصر مواضيع الفروض والاختبارات والامتحانات على أسئلة تطالب التلميذ بإرجاع المعلومات أو إعادة تطبيقها، بل يجب أن تتضمن وضعيات تقتضي منه تعبئة كل مكتسباته واستخدامها بطريقة تبرهن على مستوى مهاراته في حل مشكلة معينة.

- أن يجرى تقييم ختامي للمستويين الدراسي الابتدائي والمتوسط وعلى مستوى كل مؤسسة دراسية للوقوف على مدى التحكم في اللغات الأساسية في نهاية كل مستوى.

- أن يسهر رؤساء المؤسسات التعليمية والمفتشون على رصد سيرورة التقدم المستمر في التعلّيمات في مختلف المستويات التعليمية»⁽¹⁾.

« قبل الشروع في تطبيق برامج العام الدراسي يتوجب على الفريق التربوي على مستوى المؤسسة القيام بتحليل واستغلال النتائج المحققة خلال العام الدراسي السابق وكذا نتائج التقييم التشخيصي الذي أجري في مستهل العام الدراسي حينئذ يتم على مستوى مجلس التعليم، إعداد المخطط السنوي للتقييم بناء على توزيع سنوي يأخذ في الحسبان وتيرة التقييم وخطط التعديل والتصحيح التي أعدها مدرسو مختلف المواد، ومن جهة أخرى فإن مختلف أنشطة التقييم من (أسئلة تمارين تطبيقية في القسم، واجبات منجزة في المنزل...) يجب تصحيحها وتقييمها، وأن ترفق بتعليمات وتوضيحات تمثل: (غير كاف، ضعيف دون المتوسط، جيد، ممتاز) ويغرض ضمان تعليم نوعي من جهة ومحاربة الرسوب المدرسي من جهة أخرى تقرير تطبيق نظام التقييم المستمر لمكتسبات التلاميذ الأساسية وضبط إستراتيجية جديدة في

(1) المرجع السابق، ص ص 135، 136.

موضوع مراقبة انجازات التلاميذ للتأكد من مدى تطبيقها مع أهداف الإصلاح التربوي المحددة لكل طور من الأطوار التعليمية الثلاثة»⁽¹⁾.

وفي ذات الإطار المتعلق بمتابعة تطبيق إصلاح المنظومة التربوية تم الشروع في انجاز دراسة انصبت على زمرة من التلاميذ في السنة الأولى من التعليم الابتدائي، تهدف هذه الدراسة إلى متابعة وتحليل السلوك الدراسي للتلاميذ خلال مسارهم المدرسي مع تعيين مؤشرات الفعالية الداخلية للنظام التربوي والتي تتجلى في صورة الانتقال والتسرب وكذا الإحاطة بأسباب العزوف عن الدراسة.

« تكفلت وزارة التربية الوطنية بتنفيذ قرارات مجلس الوزراء المنعقد في 30 أبريل 2002 والمتعلق

بإعادة تنظيم المنظومة التربوية من خلال ما يأتي:

- تحديد إستراتيجية التعميم التدريجي للتربية التحضيرية.

- إعادة تنظيم التعليم الإلزامي بحيث يتحول إلى:

* تعليم ابتدائي مدته 5 سنوات.

* تعليم متوسط مدته 4 سنوات.

* إعادة هيكلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

* ترسيم مؤسسات التربية والتعليم الخاصة.

وتهدف عملية إعادة تنظيم المنظومة التربوية في عمومها إلى إعطاء فعالية أكثر للتعليم القاعدي الإلزامي وتحسين نوعية التعليم في الطورين الإلزامي وما بعد الإلزامي وتقوية مردودية النظام التعليمي والاستجابة للغايات الكبرى يسعى الإصلاح إلى تحقيقها»⁽²⁾.

ثامنا - تحديات الإصلاح التربوي الجزائري:

يواجه الإصلاح التربوي الجزائري عددا كبيرا من التحديات التي تثقل خطواته وتشل قدرته على الانطلاق، فالدولة الجزائرية تعاني من التآتات الثلاثة: التبعية والتجزئة والتخلف وهو الثالوث الذي يشكل قدر هذه الأمة في المراحل الراهنة ويعيق حركة نمائها ويجعل من حركة نهوضها وتطورها محفوفًا بالخطر. ومن هذا المنطلق الشمولي يمكن القول أن الإصلاح يجري في سياق تاريخي بالغ الصعوبة والتعقيد، والتي يمكننا في قلب هذه الرؤية الشمولية أن نميز حالات مجهرية تتمثل في منظومة من التحديات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والقيمية. «وهذه المنطلقات تمثل في الوقت نفسه منطلقات للعمل الإصلاحي في مجال التربية والتعليم وفي المجالات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية المختلفة ولا بد لنا من القول في هذا السياق: أن الإصلاح التربوي الجزائري لا يمكن أن يتحقق فعليا، وأن يصل إلى غاياته، إلا في مواكب من الإصلاحات الاجتماعية الشاملة التي يجب أن تتم في ميدان الإدارة والاقتصاد

(1) المرجع السابق، ص 139.

(2) المرجع السابق، ص 207.

والحياة السياسية والاجتماعية في مختلف تجلياتها ولسقاطاتها، وهذا يعني بالضرورة أن الإصلاح التربوي لن يتم بصورته الطبيعية ما لم يتم في إطار رؤية شمولية للواقع السياسي والاجتماعي برمته»⁽¹⁾.
على الرغم من الجهود الكبيرة التي بذلتها الدول العربية سياسيا وتربويا واجتماعيا، مازال النظام التعليمي يراوح في مكانه، مازالت الصعوبات تمنعه من الانطلاق والتحرر من أقاله التاريخية والسؤال الكبير: لماذا لم يستطع التعليم أن ينهض رغم هذه الجهود الكبيرة التي بذلت في مختلف المستويات؟ وقبل أن نرسم الإجابة حول هذا التساؤل لا بد لنا من استعراض بعض الأسباب والعوامل الأساسية التي تؤدي إلى إخفاق برنامج الإصلاح التربوية:

1- تحديات اقتصادية:

يدخل الواقع الاقتصادي الجزائري بصعوباته وإشكالياته في قلب الأزمة التربوية ويشكل في الوقت نفسه جزءا من بنيتها، ومن الطبيعي أن ينعكس هذا الواقع الاقتصادي على إمكانيات الإصلاح التربوي فالأسباب الاقتصادية توجد في بنية الأسباب التي أعاقت حركة الإصلاحات التربوية، حيث بقيت بعض المشاريع والخطط التربوية إن لم نقل أغلبها معلقة بسبب التحديات الاقتصادية التي تجعل أغلب المحاولات الإصلاحية حبر على ورق.

2- تحديات علمية:

ينطلق الإصلاح التربوي من واقع الدراسات والأبحاث الجارية حول النظام التعليمي القائم فالدراسات الجارية هي التي تحدد مواطن القوة والضعف والقصور في النظام التعليمي، وهي التي تبين الصعوبات والتحديات التي تعيق نهضة التعليم وتطوره، وهي بالتالي تشكل قاعدة الإصلاحات والمشاريع الإصلاحية الممكنة. و«يمكن تسجيل عدد كبير من الملاحظات التي تقلل من مشروعية الدراسات الجارية بوصفها المقدمات الأساسية للإصلاح التربوي ومنها:

- لم تأخذ الدراسات الجارية طابعا شموليا: بمعنى أنها كانت دائما وأبدا تقتصر على دراسة جانب دون الآخر في النظام التعليمي، وهذا يضعف من شأن هذه الدراسات عندما تكون الغاية تهيئة المجال لإصلاح تربوي شامل.

- أغلب الدراسات التي أجريت بوحى من وزارة التربية والتعليم لم تأخذ طابعا منهجيا أكاديميا وبقيت هذه الدراسات أقرب للتقارير منها إلى البحوث العلمية المتكاملة.

- غياب التنسيق المطلوب بين الجامعات الجزائرية ووزارة التربية في مجال إجراء البحوث والدراسات وهذا مما لا شك فيه ينعكس سلبا على وضعية التعليم وإمكانية التطوير والإصلاح»⁽²⁾.

(1) محمد متولي نعيمة: القيمة الاقتصادية للتعليم في الوطن العربي (الوضع الراهن واحتمالات المستقبل)، الدار المصرية اللبنانية،

القاهرة، 1996، ص 205.

(2) المرجع السابق، ص 207.

- قلما اتجهت هذه الدراسات إلى تناول العمق التربوي للنظام التعليمي الذي يسجل غيابا نسبيا في الدراسات التي أجريت حول النظام التربوي الجزائري، حيث لا توجد دراسات كافية حول اتجاهات التلاميذ وحاجاتهم وصعوباتهم وتفاعلاتهم في داخل المدرسة. ومن هنا يمكن القول أن الاتجاه نحو دراسة قضايا التعليم كان هو الغالب في أكثر الأحيان كما أهملت أيضا الجوانب التربوية التي تعد أساس أي إصلاح تربوي ممكن.

- غياب نسق الأولويات في تحديد المشكلات: يضع الباحثون غالبا نتائج أبحاثهم في سلة واحدة حيث تضع الحدود الفاصلة بين التحديات الكبرى والمشكلات الصغيرة، فغالبا ما تخرج هذه الدراسات بمئات التوصيات التي لا تتباين في أهميتها، وباعتقادنا أن وضع الأشياء المتباينة في كيس واحد يشكل واحدا من أهم المعوقات على طريق التطور التربوي في الجزائر.

3- تحديات في مستوى التخطيط التربوي:

يشكل التخطيط منطلق الإصلاح التربوي من العالم المتقدم، ومن يبحث في مضامين الجهود الإصلاحية يجد أنها تقوم على أساس التخطيط والتنظيم المتكامل، وغني عن البيان أن التخطيط يضمن للنظام التعليمي القدرة على تحقيق التكامل والتوازن في مسار تطوره الدائم.

فأغلب الإصلاحات التربوية في الجزائر تأتي بصورة اعتباطية، وكذلك هو الحال للدول العربية ويمكننا أن نرد مثال عن أكثر الدول العربية عراقة في ميدان الإصلاح التربوي إذ يورد "محمد منير مرسي" في كتابه "الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث": «إن قرار خفض الدراسة في المرحلة الابتدائية في مصر من ست سنوات إلى خمس في عام 1989، جاء بناء على مجرد رأي استشاري من اليونسكو، قدم للسيد وزير التربية والتعليم في جمهورية مصر العربية، وهذا يعني غياب الحد الأدنى من التخطيط لعملية الإصلاح في أحد أهم البلدان العربية»⁽¹⁾. وفي هذا السياق يمكن الإشارة إلى مجموعة من التحديات في مستوى التخطيط والتي انعكست سلبا على طبيعة العمل التربوي في مسيرته التنموية خلال الفترة الماضية:

- آلية التخطيط وديناميته: يأتي النشاط التخطيطي بتوجيهات الإدارات العليا غالبا وهي صورة معكوسة لما يحدث عادة في البلدان المتقدمة، فالمشاريع التخطيطية تطرح في المؤسسات الاجتماعية المعنية وفي برامج الأحزاب السياسية وتأخذ اتجاها صاعدا، حيث تصل القضايا المعنية ناضجة إلى المستويات السياسية العليا، وعندما تتخذ القرارات السياسية المناسبة لأجراء الدراسات والأبحاث المطلوبة، وعلى خلاف هذا يتم التخطيط في الجزائر بصورة معكوسة فغالبا ما تأتي المبادرات من قبل القيادات السياسية العليا وهذا يعكس سلبا على نتائج النشاط التخطيطي ويؤدي إلى بناء خطط هزيلة غير قادرة على أداء الغاية التربوية المنشودة.

(1) محمد منير مرسي: الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث، عالما لكتب للنشر، القاهرة، 1992، ص254.

- «وجود نقص كبير جدا في الخبراء والخبرات: الضرورية للتخطيط في المستوى التربوي، وعلى حد علمنا لا يوجد عدد كاف من الخبراء المتخصصين في مجال التخطيط التربوي في المؤسسات التربوية المعنية.

- غياب منهجية التخطيط التكاملي داخل النظام التربوي: وهذا يعني أن التخطيط التربوي يأخذ جوانب منفصلة من جوانب الحياة التربوية ويضع لها خططا بصورة منفصلة عن مجريات الحياة التربوية برمتها وبعيدا عن صيغة الأهداف التربوية، على سبيل المثال يلاحظ أن الخطط التربوية مثل خطط المخابر والبناء المدرسي غير متكاملة مع بعضها البعض أو مع الجوانب الأخرى التي تتصل بالمعلمين والمناهج والتصورات المستقبلية.... فالمعنيون بالأمر يخططون لكل جانب من جوانب الحياة التعليمية.

- غياب منهجية التخطيط التكاملي بين التربية وخطط التنمية: يلاحظ غياب التنسيق بين التخطيط التربوي القائم واستراتيجيات التنمية التي تعتمدها الدولة في المستويات الاقتصادية والاجتماعية. وبصورة عامة يمكن القول أن أي عمل تخطيطي تربوي لا يأخذ بعين الاعتبار الصيغة التكاملية سي طرح نفسه عبئا على عملية التنمية في المستقبل وسيشكل في نهاية الأمر نوعا من الهذر الاقتصادي.

- تجاهل العلاقة بين المدرسة والمؤسسات التربوية الأخرى: يسعى الإصلاح التربوي إلى بناء المدرسة ويتجاهل أهمية المؤسسات التربوية الأخرى كالأسرة وجماعات الأقران والمساجد وهي مؤسسات تربوية لا تقل أهمية عن المدرسة في بناء الشخصية وبناء الإنسان، و مما لا شك فيه أن المدرسة لا تعمل منفصلة عن الأسرة والمؤسسات التربوية الأخرى، ومع ذلك لا نجد في الإصلاحات التربوية ما يشير إلى الاهتمام بالصلة الحقيقية بين المدرسة والأسرة والمساجد.

- عدم الاستفادة من التجارب العالمية الإصلاحية المعاصرة: تشكل التجارب التنموية العالمية في مجال التربية والتخطيط التربوي خزانة معرفيا ومنهجيا بالغ الأهمية في مجال التخطيط التربوي، ومع ذلك يبين الواقع أن نتائج هذه التجارب لم توظف بعد في خدمة التنمية والتخطيط في مجال التعليم بصورة عامة في الجزائر⁽¹⁾.

4- تحديات ثقافية قيمة:

يرى عدد كبير من الكتاب الغربيين أن النمط الثقافي السائد في الجزائر يعيق عملية التنمية يقول "ميردال" Gumar myrdal في هذا الخصوص: «إن اتجاهات السكان في الجزائر نحو الحياة والعمل تعتبر معوق للتنمية لما تتميز به من عدم احترام للنظام وانتشار الخرافات والحاجة إلى اليقظة والتكيف والطموح والاستعداد للتغيير والتجريب واحتقار العمل اليدوي والخضوع للاستغلال وعدم الرغبة في التعاون وغير ذلك»⁽²⁾.

(1) المرجع السابق، ص 255.

(2) يحي حسين درويش: الجوانب الاجتماعية للتنمية والتخطيط، معهد التخطيط القومي، القاهرة، 1988، ص22.

كما تشكل التحديات الاجتماعية والثقافية للواقع الذي نعيش فيه منطلق للإصلاح التربوي، وفي نسق هذه التحديات يمكن تحديد الدور الذي يمكن للتربية أن تؤديه لإحداث النهضة التنموية الشاملة لا سيما في مجال التنمية الثقافية. إذ يجب أن ننطلق في تحقيق الإصلاح التربوي من رؤية شمولية تكاملية ويعني ذلك أنه يتوجب علينا إذا أردنا إصلاح النظام التربوي أن ننطلق من صورة الحياة الواقعية ومن المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والحضارية السائدة في المجتمع.

ولقد بينت مختلف الاتجاهات الفكرية و التاريخية بأن النهضة الحضارية مرهونة بفعالية النظام القيمي في المجتمعات الإنسانية ويشهد تاريخ الحضارات الإنسانية بأن النهوض الحضاري في مختلف تعرجات التاريخ ومنعطفاته، كان مرهونا بتحولات نوعية في أنظمة القيم الثقافية والاجتماعية السائدة، فالقيم هي نوابض الفعل الإنساني ومن غيرها لا يمكن للمجتمعات الإنسانية أن تسعى إلى أمجادها الحضارية.

كما تبين الدراسات الاجتماعية الجارية أن الثقافة السائدة في المجتمع الجزائري مشحونة بعدد كبير من القيم السلبية التي تشكل نسقا من التحديات التنموية الشاملة، إذ تعاني من هجين قيمي يتمثل في احتقار العمل اليدوي، رفض عمل المرأة، سيطرة الانتماء القبلي والعائلي وهيمنة قيم المجاملة والوساطة، قيم المسايرة والطموح، حب المظاهر والتفاخر، والاتكالية، كما تبين الدراسات أن الأسرة الجزائرية تعاني من غلاء المهور والطلاق وتعدد الزوجات، أيضا ضعف الروابط الأسرية، وضيق فرص مشاركة المرأة في العمل وفي النشاطات الاجتماعية، ومن قلب هذه الإشكاليات القيمية يجب على التربية أن تتنطق، «ومن هنا يجب على نسق الأهداف التربوية أن يتجدد لمواجهة هذه التحديات الثقافية والاجتماعية، وهذا يعني أن المدرسة يجب أن تساهم بمناهجها وأدبياتها وفعاليتها لمعالجة هذه القضايا وبناء نسق قيمي جديد يركز على أهمية العمل والتفاني في الدقة والاقتصاد والتوفير والمشاركة وغير ذلك من القيم التي ترتبط بالتنمية وتشكل شرطا أساسيا من شروطها»⁽¹⁾.

وباختصار يجب على الإصلاح التربوي أن ينطلق من أهمية إزاحة القيم السلبية لصالح قيم إيجابية تنموية قادرة على بناء المخارج إلى الحضارة والتقدم، ويجب أن يعكس هذا في الأهداف التربوية وفي مناهج التعليم بالضرورة.

تاسعا - تقديم إستراتيجية تربوية لتحقيق الإصلاح التربوي:

لا بد لنا في نهاية الأمر من أن نركز على القضايا الإستراتيجية التالية التي يمكن أن ترسم صورة متقدمة وواضحة لتعليم جزائري قادر وفاعل وهي:

1 - بناء قاعدة واسعة للتعليم من رياض الأطفال: ودور الحضانة تعتمد أحدث المناهج في مجال تربية الأطفال وتعليمهم وإعدادهم للمستقبل (ولا نستطيع في هذا السياق أن نفصل في أهمية رياض الأطفال

⁽¹⁾ المرجع السابق، ص 23.

ولكن يمكن القول أن أفضل الأنظمة التربوية هي هذه التي تبني الأطفال قبل مرحلة دخولهم إلى المدرسة الابتدائية).

2- التأكيد على تدريس الرياضيات والعلوم التطبيقية في المدرسة: وزيادة الحصص المقررة للطلاب في مجال العلوم الدقيقة التطبيقية (الأنظمة العالمية تتبارى في مدى تركيز أنظمتها وقدرتها على تدريس الرياضيات والعلوم التطبيقية).

3- التركيز على التكنولوجيا في العمل التربوي من زاويتين: وتوظيف هذه التكنولوجيا في التعليم (استخدام الحاسوب والتلفزيون والانترنت كأداة تعليمية) ومن ثم توظيف هذه التكنولوجيا موضوعا للتعليم من جهة أخرى. ويتمثل ذلك في مادة الحاسوب والانترنت وغير ذلك من المواد التكنولوجية المتاحة.

4- التأكيد على أهمية التنمية الثقافية والقيمية: وذلك من خلال إعادة توظيف مواد التربية الدينية واللغة العربية والتاريخ والفلسفة لتعزيز قيم: العمل، العلم، الطموح، الإنجاز، قيمة المهني، وغير ذلك من القيم التي تصب في مجال التعزيز الإيجابي للوجود الحضاري.

5- تبني أساليب ديمقراطية حرة في مجال العلاقات التربوية القائمة: بين المعلمين والتلاميذ والإدارة وهذا بالضرورة يصب في مجال بناء العقل الحر المبدع، لأن الحرية هي المناخ الضروري للإبداع ويتطلب ذلك جيل من المعلمين يرفضون العلاقات التقليدية الأبوية في إطار الحياة المدرسية ويعملون على بناء علاقات إنسانية متكاملة بعيدة عن التسلط والإكراه والتي تتنافى مع إمكانيات البناء التربوي.

6-التنسيق بين المدرسة والمؤسسات التربوية : كالأسرة والمساجد في العمل التربوي والعمل على تحقيق التواصل القيمي و الحضاري بين هذه المؤسسات إذ يمكن للمساجد أن تسهم إلى جانب المدارس في التركيز على قيم العمل و طلب العلم والإنجاز والطموح بالدرجة الأولى وذلك تعريزا لدور المدرسة في هذا السياق .

7- هدم الهوة القائمة بين المدرسة والحياة الاجتماعية والاقتصادية: وذلك من خلال فتح محاور اتصال بين المدرسة والمؤسسات الاجتماعية والاقتصادية المنتجة كمشاركة هذه المؤسسات في تدريب الطلاب وتأهيلهم في بعض المجالات، مشاركة أولياء الأمور في نشاطات العمل المدرسي ويقتضي هذا المبدأ إدخال المدرسة في المجتمع وإدخال المجتمع في فعاليات المدرسة.

8- العمل على تفادي الأساليب التربوية التقليدية: (طرق تدريس، الامتحانات، العلاقات التربوية داخل المؤسسات التعليمية) والتي تركز على الحفظ والاستظهار والعمل بكل الأساليب الممكنة لجعل المدرسة مؤسسة تعتمد على مبدأ بناء العقل وتطوير إمكانيات الطلاب التي تمثل العمليات العقلية المنطقية العالية في تحليل التراكيب والمناقشة والاستنتاج والاستدلال واعتماد مختلف الأساليب الممكنة في هذا المجال.⁽¹⁾

(1) <http://elmoltaka.com/?p359j10/02/2015h:14:00>

عاشرا - النظريات المفسرة للإصلاحات التربوية:

يمكن أن نستعرض الاتجاهات الرئيسية التي تفسر الحركة الإصلاحية للنظم التربوية فيما يلي:

1- الاتجاه الوظيفي: « يتفق الاتجاه الوظيفي أو ما يعرف أيضا باتجاه التوازن، على أن المجتمع الإنساني الأصل فيه الاتفاق العام والتوازن هو جوهر طبيعة المجتمع، فالمدرسة الوظيفة تشدد على الإجماع الأخلاقي في الحفاظ على النظام والاستقرار في المجتمع». (1)

« النظام التربوي يشكل بنية فرعية ضمن البنية الكلية للمجتمع، والتي تتميز بانتظام أنساقها وضبطها بواسطة قوانين تنظيمية يتفق الجميع حولها، فهو يرى في المؤسسة التربوية مؤسسة اجتماعية يتلخص دورها بشكل أساسي في عملية استمرار المجتمعات وتجنّبها الصراع والتفكك، وعلى هذا الأساس يقوم الاتجاه الوظيفي على تبني جملة من المبادئ الأساسية في نظريته للتربية ودورها في الحياة، فالتربية تعمل على تحقيق هدفها الأول المتمثل في الحفاظ على التوازن في المجتمع من خلال مجابهة الطلب الاجتماعي للتربية وتوفير اليد العاملة المدربة والمؤهلة لتلبية سوق العمل، كما أن التربية تؤدي دورا في تصنيف الأفراد كل على حساب قدرته ومهاراته لخلق مجتمع النخبة، وخلق مجتمع طبقي مرن غير مغلق». (2)

إن المدرسة الوظيفية في تشخيصها لكل أزمة تربوية، لا تعدو أن تكون مجرد خلل وظيفي في عضو من أعضاء المجتمع يمكن تجاوزه، فالأزمة جزئية، لأن الأصل في المجتمع الاتزان وأي خلل يفقده توازنه يجب على المدرسة أن تعمل على إعادة هذا التوازن والسعي للمحافظة عليه، ومن هذا المنطلق كان توظيف دور التربية وفق إيديولوجية النظام الرأسمالي، فالإصلاح التربوي داخل هذه المجتمعات يتخذ من الرؤية الوظيفية للمدرسة منطلقا لكل العمليات الإصلاحية الواجب القيام بها، قتلبية حاجة المجتمع من الكفاءات الضرورية مطلبا اجتماعيا ملحا في نظرهم، كما أن توقيت الإصلاح يجب أن يضبط على إيقاع الطلب الاجتماعي للمجتمع الحديث، ومن هنا تم وضع مكونات النظام التربوي بصيغته المشهورة مدخلات ومخرجات وعمليات وتغذية راجعة.

2- الاتجاه الماركسي: إن التوجه الماركسي ينبذ فكرة التوازن في المجتمع ويقر بعكس ذلك تماما فالمجتمع في رؤيته مبني على الصراع وعدم الاتفاق، فطبيعة تكوينه من جماعات متباينة لها مصالح مستمرة، والنظام التربوي جزء من البنية الفوقية في تشكيلة اجتماعية واقتصادية محددة، تعمل على إعادة إنتاج العلاقات السائدة في المجتمع وفقا لصاحب القوة في ملكية الوسائل التي بها يفرض نمطا وتوجها خاصا لخدمة مصالحه وأهدافه. «يسهم النشاط التربوي الذي يكتسب بالتحليل الأخير، قدرته التعسفية على فرض تعسفه الثقافي من علاقات القوة المنعقدة بين الجماعات أو الطبقات المكونة للتشكيلة الاجتماعية

(1) أنتوني غدنز: علم الاجتماع، ترجمة: فايز الصباغ، المنظمة العربية للترجمة، بيروت (لبنان)، 2005، ص74.

(2) شيل بدران وحسين البيلاوي: علم اجتماع التربية المعاصر، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط2، 2003، ص20.

حيث يمارس من خلال معاودة إنتاجه للتعسف الثقافي الذي يرسخه، يسهم بمعاودة إنتاج علاقات القوة التي تؤصل قدرته على الغرض التعسفي وظيفية معاودة الإنتاج الاجتماعية لمعاودة الإنتاج الثقافية»⁽¹⁾. إن الاتجاه الماركسي يرفض الإصلاح التربوي كوسيلة لإعادة التوازن الاجتماعي بل يرى في ذلك تكريس وهيمنة للطبقة المسيطرة، بل هو تغير تربوي يبرز جزء من الصراع المستمر بين مجموعات التشكيلة الاجتماعية المتناحرة والمتباينة في مصالحها وأهدافها فالنظام التربوي يكرس إيديولوجية الطبقة الناقدة والتي تسعى دوما للبقاء في المقدمة فلا بد أن تكون عملية الإصلاح التربوي عملية جذرية راديكالية شاملة البني الاجتماعية المستبدة.

إن استعراض المقاربات التقليدية للإصلاح التربوي، والتي تقع على طرفي نقيض في رؤيتها لعملية الإصلاح، كانت محل نقد شديد من طرف المقاربات التي ولدت من رحم هاتين المقاربتين حيث تسير هذه المقاربات النقدية على تركيز الوظيفية والماركسية على دراسة البني الاجتماعية وتأثيراتها وإهمالها لتأثير أفعال الأفراد الجماعات في التأثير على البني الاجتماعية، ومن هذه المنطلق برز علم اجتماع التربية الحديث الذي يؤكد على ضرورة دراسة القيم والافتراضات والمعاني والرموز التي يتفاعل معها الفرد في المحيط المدرسي اليومي وخطورة هذه الأشياء أنها توجه السلوك والتفاعل اليومي ومن تم تساهم في بقاء الحال كما هو ومنه لا بد من دراسة هذه المعاني والافتراضات المسلم بها في حقل التربية كما هي موجودة في حقول أعضاء الموقف التربوي المدرسي ورجل الإدارة والتلميذ وأولياء الأمور كما تضع هذه المعاني والرموز سلوكهم وتشكيل اتجاهات تفاعلهم.⁽²⁾ وهذا ما طرحه علم الاجتماع التربوي الحديث في نقده للتربية القائمة حيث يوضح "يونغ" بقوله " إن علم الاجتماع الحديث اهتم على وجه الخصوص بمسألة الفوارق المدرسية وبالبرامج الدراسية وبفرضية مفادها أن على المدرسين ومكوني المكونين أن يكونوا عناصر للتغيير"⁽³⁾

إن تحليل الأنظمة التربوية بما تحمله من مكونات متباينة فيما بينها، ليس من السهل القيام بذلك من خلال تبني توجهها نظريا فريدا، "للنظام التربوي عادة مجموعة أحكام رسمية تحدد أهدافه وتوزع أدواره الاجتماعية على أفرادها، وترسم سياسته الإدارية والتعليمية إلا أن الأحكام والقوانين الرسمية هذه لا تستطيع توضيح أو وصف حقيقة العلاقات الاجتماعية القائمة، في هذه الأنظمة التربوية طالما أن هناك مجموعة أحكام غير رسمية أو شعورية تلعب الدور الكبير في تحديد مجالات القوة والنفوذ، ورسم طبيعة العلائق الحقيقية التي تربط بين الأدوار والمراكز المختلفة".⁽⁴⁾

(1) بيير بورديو: **العنف الرمزي**، ترجمة: نظير جاهل، المركز الثقافي العربي، لبنان، 1994، ص14.

(2) شبل بدران وحسن البيلاوي، مرجع سابق، ص38.

(3) برناند، ترجمة: محمد بوعلاق، **النظريات التربوية المعاصرة**، دار الأمان للنشر، المغرب، 2007، ص207.

(4) دينكي ميتشل: **معجم علم الاجتماع**، ترجمة: إحسان محمد الحسن، دار الطليعة للنشر، بيروت، ط2، 1986، ص132.

فالتكامل بين النظريات المختلفة لفهم الواقع الاجتماعي والتربوي دون إغفال المؤثرات الأخرى على المجال المدرسي، فالغرق في إصلاح الجوانب التقنية والبيداغوجية من المنظومات التربوية، وإهمال الجوانب الاجتماعية والنفسية قد يجعل من عملية الإصلاح التربوي مبتورة ولا تلبي الطموح المشروع منها. فالواقع الاجتماعي بكل تجلياته يجب أن يكون حاضرا في أي عملية إصلاحية " فلا تتم التربية إلا إذا جعلنا الواقع الحي (الواقع التربوي) بمقوماته المختلفة والواقع الاجتماعي بميادينه المتعددة، واستجواب هذا المرجع وتقليبه على وجوهه المختلفة توضيحا وتحليلا ونقدا وهذا يستلزم توسيع حوار التربية مع المجتمع".⁽¹⁾

⁽¹⁾ عبد الله عبد الدائم: نحو فلسفة تربوية عربية، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، 1991، ص60.

خلاصة الفصل:

ينبئ بيان الواقع أن المصلحين الجزائريين في مجال التربية والتعليم ما زالوا ينظرون إلى الإصلاح التربوي على أنه مجرد إصلاح في الكتب والدروس والبناء والمخابر، أما الإصلاح الحقيقي المطلوب في عمرة التحولات التاريخية الجدية فهو تعامل حضاري مع متطلبات المرحلة التاريخية وسعي إلى بناء قدرة الشعوب الجزائرية على الدخول في التنافس الحضاري الثقافي مع الأمم والشعوب الأخرى. فتدفق الإصلاحات التربوية في الجزائر لم يؤت أكله وبقي جزئياً وقاصراً وشكلياً، ولم يستطع أن يدخل في عمق القضية الحضارية الثقافية للوجود الحضاري فما زالت السياسات التربوية القائمة في الجزائر سياسات ضبابية، تجعل من القراءة في معانيها أشبه ما تكون بالقراءة في الخطوط الهروغليفية، وهي في أحسن أحوالها خطب ارتجلتها قرائح الموهوبين وبقيت بعيدة عن مما حكاه العقل الحصين والفكر الناقد.

لقد بقيت السياسة التربوية المعتمدة في الجزائر محاولات مقهورة للحفاظ على الوضع القائم بأبعاده السياسية والاجتماعية والإيديولوجية، وبقي حال السياسيين العرب حال من يجدف بعكس التيار الذي يمثل اندفاعات الحضارة الإنسانية وطفرتها، ومع ذلك كله فإن المحافظة على الوضع القائم هو أشبه ما يكون اليوم بعملية انتحار حضاري شامل وتلك هي الحقيقة التي يجب على السياسيين الجزائريين أن يدركوها بكل ما يملكون من موهبة إدراك.

فقد ظهرت اليوم ملامح العصر الذي تتجلى فيه مفاهيم الإصلاح التربوي لمفاهيم التجديد فالأمم التي تريد أن تشارك في سيق الحضارة بدأت تتجاوز وضعية الإصلاح التربوي إلى وضعية التجديد وتحقق التحولات النوعية في مختلف مجالات الحياة، فالعصر العالي هو عصر الطفرات والتحولات النوعية والانتقال إلى عمق هذا العصر يتطلب من الأمم والشعوب أن تتركب أمواج الحضارة على إيقاعات متسارعة تكافئ ومضى الطفرات الحضارية وخطفاتها.

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد:

أولاً - مجالات الدراسة.

1- المجال المكاني.

2- المجال الزمني.

3- المجال البشري.

ثانياً - المنهج المعتمد في الدراسة.

ثالثاً - الأدوات المستخدمة في جمع البيانات.

1- الملاحظة.

2- المقابلة.

3- الاستمارة.

4- الوثائق والسجلات.

رابعاً - عينة الدراسة.

خامساً - الشروط السيكومترية لأداة الدراسة.

1- حساب ثبات الأداة.

2- حساب الصدق الذاتي لأداة الدراسة.

سادساً - الأساليب الإحصائية.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

ينطوي البحث العلمي على مجموعة من الخطوات المنهجية التي تساعد الباحث على الإحاطة والإلمام بالموضوع المراد دراسته، وفي خضم هذه الخطوات يتبنى الباحث منهجا يتلاءم ونوع الدراسة بالإضافة إلى اعتماد أدوات منهجية لجمع معلومات ميدانية قصد التحقق من فرضيات الدراسة، ومحاولة الربط مع ما تم تبنيه في الإطار النظري للموضوع، ويكون ذلك في مجال زمني، مكاني، وبشري، ومن خلال عينة الدراسة التي تميز مجتمع البحث إضافة إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

أولاً - مجالات الدراسة:

لكل دراسة ثلاث مجالات رئيسية وهي:

أ - المجال المكاني: أجريت الدراسة في أربعة ثانويات بولاية جيجل، كما هو موضح في الجدول التالي:

| اسم الثانوية | المجال المكاني |
|-------------------------|-------------------------------------|
| 1- عبد الحميد ابن باديس | "تاسوست" - بلدية الأمير عبد القادر. |
| 2- لعربي أحمد | "بوشركة" - دائرة الطاهير. |
| 3- دخلي المختار | "بوشركة" - دائرة الطاهير. |
| 4- ثرخوش أحمد | وسط مدينة جيجل. |

جدول (2): يوضح مؤسسات البحث الميداني.

1/ ثانوية عبد الحميد ابن باديس:

سميت بهذا الاسم نسبة إلى العلامة عبد الحميد ابن باديس، تقع في "تاسوست"، بلدية الأمير عبد القادر تأسست سنة 2009، تتربع على مساحة قدرها 14446.55م²، عدد الأساتذة فيها 52 أستاذ وأستاذة.

2/ ثانوية لعربي أحمد:

سميت بهذا الاسم نسبة إلى الشهيد "لعربي أحمد"، تقع في "بوشركة" دائرة الطاهير، تأسست في: 1/ 9 / 1987 وفقا لقرار الإنشاء (87 - 070)، تتربع على مساحة قدرها: 19 100م² منها 5435م² مبنية و 13 557 م² غير مبنية، عدد الأساتذة فيها 64 أستاذ وأستاذة.

3 / ثانوية دخلي المختار:

سميت بهذا الاسم نسبة إلى الشهيد "دخلي المختار" المدعو "البركة"، تقع في "بوشركة" دائرة الطاهير تأسست في 6 / 9 / 1988م، تتربع على مساحة قدرها: 21 254م²، منها 18 530م² مبنية، 12 922م² غير مبنية، تضم 72 أستاذ وأستاذة في عدة تخصصات.

4 / ثانوية ثرخوش أحمد:

سميت بهذا الاسم نسبة إلى الشهيد "ثرخوش حسين"، تقع الثانوية وسط مدينة جيجل، تأسست في نوفمبر 1981، رقم قرار الإنشاء (81 / 750)، تتربع على مساحة قدرها: 5000م²، منها 2200م² مبنية و 2800م² غير مبنية، تضم 86 أستاذ وأستاذة.

ب - المجال الزمني:

أجريت هذه الدراسة خلال السنة الدراسية 2014 / 2015، فبعد الموافقة على إجراء البحث الميداني من مديرية التربية ومن المؤسسات المختارة، تم توزيع الاستمارات على عينة الدراسة من أساتذة التعليم الثانوي حيث تم الانطلاق في توزيع الاستبيان ابتداء من يوم الأحد 05 / 04 / 2015 بثانوية "عبد الحميد ابن باديس" وثانوية "ثرخوش أحمد"، ويوم الاثنين 06 / 04 / 2015 بثانويتي "لعيني أحمد" و "دخلي المختار".

وقد شرع في استرجاع استمارات البحث الميداني ابتداء من 20 / 04 / 2015 إلى غاية 25 / 04 / 2015.

ج - المجال البشري:

يتمثل في مجتمع البحث، وهو أساتذة التعليم الثانوي لأربعة ثانويات بولاية جيجل تضم 274 أستاذ في مختلف التخصصات.

فقد كان الاهتمام في بحثنا هذا بطرائق التدريس في مستوى التعليم الثانوي، وبأكثر تدقيق أساتذة التعليم الثانوي باختلاف جنسهم، اختصاصهم، وخبرتهم المهنية في المجال التعليمي.

والجدول التالي يوضح توزيع عينة البحث حسب مكان العمل والتخصص:

| عدد الأساتذة في الثانويات | | | | الثانويات المواد |
|---------------------------|------------|-----------|---------------------|---------------------|
| ثرخوش أحمد | دخلي مختار | لعبي أحمد | عبد الحميدابن باديس | |
| 9 | 8 | 8 | 6 | أدب عربي |
| 8 | 7 | 6 | 5 | لغة فرنسية |
| 8 | 6 | 6 | 5 | لغة إنجليزية |
| 1 | / | / | 1 | لغة إسبانية |
| 10 | 7 | 6 | 6 | علوم طبيعية |
| 11 | 9 | 6 | 6 | علوم فيزيائية |
| 11 | 9 | 7 | 6 | رياضيات |
| 7 | 6 | 6 | 4 | اجتماعيات |
| 4 | 4 | 3 | 3 | علوم شرعية |
| 3 | 2 | 3 | 2 | تسيير واقتصاد |
| 2 | 1 | 2 | 1 | هندسة ميكانيكية |
| 2 | 2 | 1 | 1 | هندسة كهربائية |
| / | 3 | 1 | / | هندسة مدنية |
| 4 | 4 | 3 | 3 | تربية بدنية |
| 4 | 3 | 5 | 3 | فلسفة |
| / | 1 | / | / | رئيسي أشغال |
| / | / | 1 | / | لغة ألمانية |
| 1 | / | / | / | هندسة طرائق |
| 86 | 72 | 64 | 52 | المجموع |

جدول رقم (3): يوضح توزيع الأساتذة حسب مكان العمل والتخصص.

ثانيا - المنهج المعتمد في الدراسة:

يعتبر المنهج من الركائز الأساسية لأي بحث علمي، وحتى تصطبغ الدراسة بالصبغة العلمية لا بد أن تمر عبر منهج علمي، ويعرف المنهج على أنه "الطريق المتبع للكشف عن هذه الدراسة بواسطة استخدام مجموعة من القواعد والتي ترتبط أساسا بتجميع البيانات وتحليلها، حتى تساهم في التوصل إلى نتائج ملموسة"⁽¹⁾، إذ يتم اختبار منهج الدراسة وفق اعتبارات معينة لطبيعة الموضوع المراد دراسته والهدف من البحث ونوعية المعلومات والبيانات التي يجمعها الباحث عن موضوعه.

وقد اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي والمنهج الإحصائي لأنهما الأنسب في مثل هذه الدراسة من خلال المساعدة في جمع أكبر قدر من المعلومات عن مجتمع الدراسة وكذلك باعتبارهما الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة.

1/ المنهج الوصفي: يعرف بأنه "المنهج الذي يعمل على رصد ومتابعة دقيقة للظاهرة أو لحدث معين بطريقة كمية أو نوعية في فترة زمنية معينة أو عدة فترات من أجل معرفة الظاهرة أو الحدث من حيث المحتوى والوصول إلى نتائج وتعميمات تساعد الباحث على فهم الواقع وتطويره"⁽²⁾.

فالمنهج الوصفي يهدف إلى جمع البيانات والحقائق، رغبة في تفسيرها من أجل الوصول إلى مرحلة التعميم تحقيقا لأهداف العلم، حيث يختار الباحث من الواقع المائل بين يديه ما يناسب دراسته أو بحثه "وعملية الانتقاء أو الاختيار هذه هي المحور التي يدور حولها المنهج الوصفي"⁽³⁾.

والوصول لأهداف البحث لا تتحقق فقط بجمع البيانات وتبويبها ووصفها ومعالجتها إحصائيا بل لا بد من تحليل نتائج هذه المعالجة الإحصائية، مستعنيين بالوصف الدقيق لبيانات الدراسة مما يستوجب استخدام التحليل في رصد نتائج الدراسة والوصول إلى نتائج تتمتع بقدر عال من الدقة. "إن المسوح الوصفية لا تقف فقط عند حد الوصف أو تقرير ما هو واقع، ولكنها تبحث أيضا عن أسباب وجود الظاهرة موضوع الدراسة على هذا النحو وعوامل تطورها، بل تتعدى عملية الوصف في الكثير من

(1) محمد الهادي محمد : أساليب توثيق البحوث العلمية، المكتبة الأكاديمية، الجزائر، 1995، ص 287.

(2) إبراهيم بن عبد العزيز الدعياج: **مناهج البحث العلمي**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2010، ص 75.

(3) غازي حسين غناية: **مناهج البحث**، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية ، 2007، ص 82.

الأحيان إلى التنبؤ بما سوف تكون عليه الظاهرة في المستقبل"⁽¹⁾ وحتى يصل البحث إلى مبتغاه لا بد من ضرورة تحليل البيانات وتفكيك الظاهرة إلى عناصرها الأولية أو متغيراتها لتسهيل عملية الفهم، ومن ثم تحليلها للخروج بالنتائج العامة والجزئية للظاهرة المدروسة.

12 المنهج الإحصائي: يتطلب موضوع دراستنا جمع البيانات، ومن تم تكميمها وتبويبها ومعالجتها إحصائياً من أجل استقراء هذه البيانات والوصول لإجابات عن تساؤلات البحث وفرضياته مما يتطلب منهجاً إحصائياً لذلك، وفي دراستنا هذه نسعى جاهدين لتوفي الدقة العلمية والمنهج الإحصائي كما يشير إلى ذلك العديد من المختصين في علم الاجتماع.

يشير "لند برج" إلى أهمية القياس الكمي في العلوم الاجتماعية فيقول: "أن القياس الكمي يعد ضرورياً إذا ما أراد العلم تقديم وصف وتحليل أكثر دقة للظواهر التي يدرسها كما أننا نؤيد الدور الذي يمكن أن تلعبه تلك الأساليب الإحصائية والصياغة الرياضية في قياس الظواهر الاجتماعية وتطبيق المنطق الرياضي والتحليلي عليها، مما يؤدي إلى منح العلوم الاجتماعية معايير العلم الدقيق من أدوات منهجية دقيقة وصادقة ونتائج واضحة وموثوق فيها"⁽²⁾.

إن تطبيق المنهج الإحصائي في جمع البيانات وتبويبها ومعالجتها إحصائياً ثم عرضها يبقى عملاً مبتوراً ما لم يزود بوصف دقيق لبيانات الدراسة، فلا يمكن أن نطلق صفة البحوث على الدراسات الإحصائية التي لا تحمل تفسيراً لهذه المعلومات وهذا ما حدا بنا إلى اعتماد المنهج الوصفي.

ثالثاً- الأدوات المستخدمة في جمع البيانات:

تعتبر أدوات جمع البيانات وسائل أساسية للحصول على الحقائق التي يسعى الباحث الوصول إليها باعتبارها من المراحل الهامة التي تتطلب عناية خاصة، ويقصد بها تلك الأدوات التي تم الاعتماد عليها لجمع البيانات والمعلومات عن مجتمع الدراسة، وذلك بغية دراسة الظاهرة بطريقة علمية ومن كافة الجوانب، ومن بين أدوات جمع البيانات التي استعنا بها في دراستنا ما يلي:

(1) عبد الله محمد عبد الرحمن ومحمد علي البدوي: مناهج وطرق البحث الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2002، ص 279.

(2) محمد شفيق: البحث العلمي مع تطبيقات في مجال العلوم الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث، مصر، 2005، ص 131.

1- الملاحظة:

تعتبر الملاحظة من أدوات البحث الاجتماعي التي لا تقل أهمية عن باقي الأدوات الأخرى الشائع استعمالها في بحوث العلوم الاجتماعية، وإنما يستوجب إعطائها العناية اللازمة من ناحية تضمينها والنزول إلى الميدان بغرض جمع المعطيات ذات الصلة بموضوع البحث وأهدافه، وهي النواة التي يمكن أن تعتمد عليها للوصول إلى المعرفة العلمية وإلى حقيقة الظاهرة نسبياً، "فالملاحظة في أبسط صورها هي النظر إلى الأشياء وإدراك الحالة التي هي عليها".⁽¹⁾

وقد أفادت الملاحظة في:

- استكشاف ميدان الدراسة ومعايشة الواقع اليومي للأستاذ أثناء عمله.
- لاحظنا أن طريقة المناقشة والحوار هي أكثر الطرق استعمالاً في التدريس.
- التلميذ لا يزال متلقي، مع أنه هو محور العملية التعليمية كما جاءت به المقاربة بالكفاءات.
- توصلنا إلى بعض الحقائق يصعب تحصيلها بالطرق الأخرى، فعند توزيع الاستمارة لاحظنا تهرب بعض الأساتذة وعدم رغبتهم في التعاون معنا أيضاً عند إجراء المقابلة هناك تهرب من الإجابة في كثير من الأحيان.

2- المقابلة:

تعد المقابلة من الوسائل الأساسية في جمع البيانات المتعلقة بالبحث، وتستخدم بكثرة في العلوم الاجتماعية لما لها من امتيازات في الكشف عن بعض الحقائق، كما تعتبر من الوسائل الشائعة الاستعمال في البحوث الميدانية، لأنها تحقق أكثر من غرض في نفس الباحث، فبالإضافة إلى كونها الأسلوب الرئيسي الذي يختاره الباحث إذا كان الأفراد المبحوثين ليس لديهم إلمام بالقراءة أو الكتابة، أو أنهم يحتاجون إلى تفسير وتوضيح الأسئلة أو أن الباحث يحتاج لمعرفة ردود الفعل النفسية على وجوه أفراد الفئة المبحوثة.

(1) محمد طلعت عيسى: البحث الاجتماعي (مبادئه، ومناهجه)، المكتبة الجامعية، القاهرة، د ط، 1989، ص 29.

عرفها "موريس أنجيس" بأنها: "محادثة موجهة يقوم بها شخص مع أشخاص آخرين وذلك بالاستفادة من أنواع معينة من المعلومات لاستغلالها في البحث العلمي".⁽¹⁾

وقد استخدمنا المقابلة المفتوحة مع المسؤولين في الثانويات من (ناظر، مستشار التربية، مساعدين تربويين، مدير) بغية الحصول على معلومات إدارية خاصة بالثانوية المرتبطة بتاريخ النشأة، عدد الأساتذة وتخصصاتهم، المساحة...

كما أجرينا مقابلات مع بعض الأساتذة لتهيئتهم للبحث بغرض كسب تعاونهم بإجراء الدراسة وتعريفهم بهدف الدراسة بالإضافة إلى اطلاعنا على طرائق التدريس المستخدمة بهدف تدعيم أسئلة الاستمارة وذلك بطرح أسئلة تم إعدادها مسبقاً، بهدف التعمق في الوصول إلى معلومات تخص موضوع الدراسة والتي لا يمكن الوصول إليها عن طريق وسائل أخرى.

3- الاستمارة:

تعتبر الاستمارة من أهم الوسائل المستعملة في جمع البيانات وهي عادة تضم أسئلة مختلفة موجهة للمبحوثين، "وتستعمل بكثرة في البحوث الاجتماعية والتربوية والنفسية وذلك يرجع إلى المميزات التي تحققها هذه الأداة سواء بالنسبة إلى الاختصار أو الجهد والتكلفة، أو سهولة معالجة البيانات إحصائياً".⁽²⁾

لقد مر إعداد استمارة البحث (الاستبيان) بمراحل حتى صار جاهزاً لعملية التوزيع وتتلخص هذه المراحل في الخطوات التالية:

* إعداد المقياس:

يتألف المقياس في صورته الأولى من 28 فقرة موزعة على محاور مرتبة كالتالي:

1- محور اتجاهات الأساتذة نحو توظيف طريقة المناقشة والحوار: يتكون هذا المحور من 7 عبارات تعني بطريقة المناقشة والحوار، دورها في تفعيل العلاقات الصفية بين المتعلمين ولساهمها في تحقيق أداء تربوي فعال.

(1) الباسط محمد حسن: أصول البحث الاجتماعي، المكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، د ط، 1971، ص 518.

(2) محمد إسماعيل قباري: مناهج البحث في علم الاجتماع، منشئ المعارف، الإسكندرية، د ط، 2001، ص 304.

2- محور اتجاهات الأساتذة نحو توظيف طريقة التعلم التعاوني: وفي هذا المحور الذي يتألف من 7 عبارات تبحث في طريقة التعلم التعاوني، ومدى فعاليتها من وجهة نظر الأساتذة المشرفين على العملية وهل هذه الطريقة تعزز من التفاعل الصفّي، أم هي طريقة جامدة تنقل كاهل التلميذ والأساتذ دون فائدة تذكر.

3- محور اتجاهات الأساتذة نحو توظيف طريقة حل المشكلات: إذ تكتسي الوضعية الإدماجية أهمية بالغة في الإصلاحات الجديدة، وفي هذا المجال الذي يتألف من 7 عبارات تبرز مساهمة طريقة حل المشكلات في التدريس الفعال، ومدى تفضيل الأساتذة لهذا الأسلوب.

4- محور اتجاهات الأساتذة نحو توظيف طريقة المشروع: يتكون هذا المحور من 7 عبارات تبحث في طريقة المشروع، أهدافها، طرق إعدادها، مع التركيز على مكانة هذه الطريقة في الثانويات والإقبال عليها من طرف الأساتذة وكذا الاحتياجات التي تتطلبها هذه الطريقة.

فكانت فترات الاستبيان موزعة حسب وزنها النسبي مع العدد الكلي لفقرات الاستبيان كما يوضحها الجدول التالي:

| المحور | عدد الفقرات | النسبة المئوية |
|---------|-------------|----------------|
| 1 | 7 | 25% |
| 2 | 7 | 25% |
| 3 | 7 | 25% |
| 4 | 7 | 25% |
| المجموع | 28 | 100% |

جدول رقم (4): يوضح عدد الفقرات والوزن النسبي لها قبل التعديل.

* عرض المقياس على لجنة التحكيم:

بعد إعداد المقياس تم عرضه على لجنة المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص لإبداء ملاحظاتهم حول فقرات الاستبيان.

وبعد إبداء الأساتذة الأفاضل آرائهم حول فقرات الاستبيان ومحاوره، كانت أهم الملاحظات المسجلة من طرف اللجنة:

- تتميز فقرات الاستبيان بوجود أكثر من فكرة في بعض الفقرات لذا وجب تبسيط الفقرات أكثر لتحمل فكرة واحدة.

- استخدام مصطلحات ضمن مجال التخصص، وهو ما يصعب فهمه عند الأساتذة عينة البحث ذوي تخصصات أخرى..

- حيث تم تقليص العبارات الطويلة وتبسيط العبارات الغامضة والمركبة، وإضافة عبارتين في المحور الأول والمحور الرابع، كما تم حذف بعض المصطلحات في المحور الأول، ليصبح الاستبيان في صورته الجاهزة للتوزيع فكان كالتالي:

| النسبة المئوية | عدد الفقرات | المحور |
|----------------|-------------|---------|
| %26.66 | 8 | 1 |
| %23.33 | 7 | 2 |
| %23.33 | 7 | 3 |
| %26.66 | 8 | 4 |
| %100 | 30 | المجموع |

جدول رقم (5): يوضح عدد الفقرات والوزن النسبي لها بعد التعديل.

ووضع أمام كل عبارة الاستجابات الخمس لمقياس ليكرث الخماسي.

| | | | | |
|------------|-------|-------|----------|---------------|
| أوافق بشدة | أوافق | محايد | لا أوافق | لا أوافق بشدة |
|------------|-------|-------|----------|---------------|

4- الوثائق والسجلات:

من الوسائل التي تم الاستعانة بها في جمع المعلومات النظرية والميدانية، الوثائق والسجلات "فالوثائق تعبر عن ذلك الإنجاز الفكري المقدم للباحثين في مجالات مختلفة مستخدما في ذلك القراءة التحليلية

والنقدية لهذه الوثائق، أما مسار السجلات فتعتبر أوعية محدودة بالمعلومات تهتم بالظاهرة أو موضوع ما فهي مرتبطة بواقعة حالية، لهذا فهي من أهم الأدوات المستعملة في البحوث الوصفية".⁽¹⁾

ومن بين الوثائق المقدمة لنا:

- شهادة فتح المؤسسة.

- الخريطة التربوية.

رابعا - عينة الدراسة:

تعرف العينة بأنها "ذلك الجزء من المجتمع التي يجرى اختيارها وفق قواعد وطرق علمية، بحيث تمثل المجتمع تمثيلا صحيحا".⁽²⁾

أثناء تحديد العينة يجد الباحث نفسه أمام إحدى المشكلات التي تواجهه لأنه من الضروري أن تكون هذه العينة حاملة من الصفات والخصائص ما تجعلها تمثل المجتمع الذي أخذت منه، فبدلا من إجراء البحث على كامل مفردات المجتمع يتم اختيار جزء من تلك المفردات بطريقة معينة، وعن طريق دراسة ذلك الجزء يمكن تصميم النتائج التي تم الحصول عليها على المجتمع الأصلي.

ولهذا فقد اعتمدت الدراسة الراهنة على طريقة العينة نظرا لعدم إمكانية إجراء الدراسة على جميع أفراد المجتمع الأصلي وتماشيا كذلك مع المدة الزمنية لإجراء هذه الدراسة.

ويقتصر موضوع دراستنا على أساتذة التعليم الثانوي، وقد حددنا حجم العينة في دراستنا هذه بـ: 80 أستاذ أي نسبة 29%، وذلك لأن الهدف هو معرفة اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو توظيف طرائق التدريس في ظل الإصلاحات التربوية والجداول التالية توضح توزيع أفراد عينة الدراسة.

(1) محمد زيادي حمدان: البحث العلمي في التربية والآداب والعلوم، دار التربية الحديثة، دون ذكر بلد النشر، 2001، ص 52.

(2) عبد المجيد لطفي: علم الاجتماع، دار المعارف للنشر، القاهرة، ط7، 1976، ص 353.

| عدد الأساتذة | المؤسسة |
|--------------|----------------------|
| 20 | عبد الحميد ابن باديس |
| 20 | لعبني أحمد |
| 20 | دخلي مختار |
| 20 | ثرخوش أحمد |
| 80 | المجموع |

جدول رقم (6): يبين توزيع أفراد العينة حسب مؤسسات البحث الميداني.

حيث تم توزيع 80 استمارة على الثانويات المذكورة أعلاه، وقد تم استرجاع 68 استمارة أي بمعدل 85% وفاقد بمعدل 15% كما يشير لذلك الجدول التالي:

| الرقم | المؤسسة التربوية | الاستمارات المسلمة | الاستمارات المسترجعة | الاستمارات المفقودة |
|-------|----------------------|--------------------|----------------------|---------------------|
| 1 | عبد الحميد ابن باديس | 20 | 12 | 8 |
| 2 | لعبني أحمد | 20 | 20 | 0 |
| 3 | دخلي مختار | 20 | 18 | 2 |
| 4 | ثرخوش أحمد | 20 | 18 | 2 |
| | المجموع | 80 | 68 | 12 |

جدول رقم (7): يوضح مسار توزيع الاستبيان في مؤسسات البحث الميداني.

كما تم توزيع العينة:

تبعا لعامل الجنس:

| الجنس | التكرار | النسبة المئوية | النسبة المعبر عنها |
|---------|---------|----------------|--------------------|
| الذكور | 33 | %48.52 | %48.52 |
| الإناث | 35 | %51.47 | %51.47 |
| المجموع | 68 | %100 | %100 |

جدول رقم (8): يوضح توزيع أفراد العينة تبعا لعامل الجنس.

يلاحظ من الجدول أن عنصر الإناث في تزايد في قطاع التربية، حيث يزيد عن نصف تشكيلة الطاقم التربوي في المؤسسات 51.47%.

تبعاً لعامل التخصص:

| النسبة المئوية | النسبة المئوية | التكرار | التخصص |
|----------------|----------------|-----------|-------------------|
| 35.29% | 35.29% | 24 | آداب وفلسفة |
| 33.82% | 33.82% | 23 | علوم تجريبية |
| 11.76% | 11.76% | 8 | آداب ولغات أجنبية |
| 11.76% | 11.76% | 8 | تسيير واقتصاد |
| 7.35% | 7.35% | 5 | رياضيات |
| 100% | 100% | 68 | المجموع |

جدول رقم (9): يوضح توزع أفراد العينة تبعاً لعامل التخصص.

من خلال الجدول يتضح أن الأساتذة في تخصص الآداب والفلسفة يشكلون نسبة معتبرة من عينة البحث 35.29% يليهم الأساتذة لتخصص علوم تجريبية بنسبة 33.82%، ثم نسبة الأساتذة في تخصص اللغات الأجنبية والتسيير والاقتصاد بنسبة 11.76% وأخيراً نسبة الأساتذة في تخصص الرياضيات بنسبة 7.35% وهي نسبة ضئيلة مقارنة بباقي التخصصات.

تبعاً لعامل المؤهل العلمي:

| النسبة المئوية | النسبة المئوية | التكرار | المؤهل العلمي |
|----------------|----------------|-----------|---------------------------|
| 42.64% | 42.64% | 29 | - شهادة جامعية (ليسانس) |
| 5.88% | 5.88% | 4 | - شهادة جامعية (ماستر) |
| 5.88% | 5.88% | 4 | - دراسات عليا (ماجستير) |
| 44.11% | 44.11% | 30 | - المدرسة العليا للأساتذة |
| | | 1 | - مهندس دولة |
| 100% | 100% | 68 | المجموع |

جدول رقم (10): يوضح توزع أفراد العينة تبعاً لعامل المؤهل العلمي.

من خلال الجدول يتضح أن الأساتذة خريجي المدرسة العليا للأساتذة يشكلون نسبة تكاد تكون نصف العينة 44.11%، يليهم في الترتيب أساتذة التعليم الثانوي المتحصلين على شهادة ليسانس 42.64% ثم الأساتذة المتحصلين على دراسات عليا (ماستر، ماجستير) والتي تكاد نسبهم تتعدم 5.88%.

تبعا لعامل الخبرة المهنية:

| النسبة المئوية | النسبة المئوية | التكرار | الخبرة المهنية |
|----------------|----------------|---------|--------------------------|
| 27.94 | 27.94 | 19 | أقل من 5 سنوات |
| 26.47 | 26.47 | 18 | من 5 إلى أقل من 10 سنوات |
| 11.76 | 11.76 | 8 | من 10 إلى أقل من 15 سنة |
| 33.82 | 33.82 | 23 | من 15 سنة فما فوق |
| 100 | 100 | 68 | المجموع |

جدول رقم (11): يوضح توزيع أفراد العينة تبعا لعامل الخبرة المهنية.

من خلال الجدول يتضح أن نسبة من لديهم خبرة تفوق 15 سنة يشكلون نسبة معتبرة من عينة البحث 33.82%، كما يشكل الأساتذة الذين لا تفوت نسبة خبرتهم 5 سنوات نسبة معتبرة 27.94%، فلو تم حساب عدد الأساتذة الذين تقل خبرتهم عن 15 سنة لكانت النسبة تساوي 66.17% وفي هذا الرقم دلالة على أن قطاع التربية في مجال التدريس تشكل الطاقات الشابة به نسبة معتبرة.

خامسا - الشروط السيكومترية لأداة الدراسة:

1- حساب ثبات الأداة:

عرف الثبات بأنه "الاتساق في قياس الشيء الذي تقيسه أداة القياس"⁽¹⁾، ولقد تم إيجاد معامل الاتساق الداخلي الاستمارة باستخدام معامل ألفا كرونباخ.

| البنود | قيم تباينها | البنود | قيم تباينها | البنود | قيم تباينها |
|--------|-------------|--------|-------------|--------|-------------|
| 01 | 0.584 | 11 | 1.089 | 21 | 1.032 |
| 02 | 0.705 | 12 | 0.625 | 22 | 0.522 |
| 03 | 0.838 | 13 | 0.534 | 23 | 0.556 |
| 04 | 0.283 | 14 | 0.462 | 24 | 0.683 |
| 05 | 0.715 | 15 | 0.947 | 25 | 0.828 |
| 06 | 0.545 | 16 | 1.332 | 26 | 1.144 |
| 07 | 0.445 | 17 | 0.461 | 27 | 0.583 |
| 08 | 1.449 | 18 | 0.325 | 28 | 0.709 |
| 09 | 0.443 | 19 | 0.668 | 29 | 1.242 |
| 10 | 0.640 | 20 | 0.401 | 30 | 0.718 |

جدول رقم (12): يوضح تباينات بنود الاستبيان.

مج ع² ب = 21.508

عدد أفراد العينة التجريبية = 8.

مج ع² ك = 61.29

$$\text{معامل} \times \text{كرونباخ} = \frac{\text{ن}}{1-\text{ن}} \times \frac{\text{مج ع}^2 \text{ ب}}{\text{مج ع}^2 \text{ ك}} - 1$$

$$= \frac{8}{1-8} \times \frac{21.50}{61.29} - 1 =$$

= 0.74 ومنه ثبات الأداة = 0.74.

(1) ملحم سامي محمد: القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، 2000، ص 248.

2- حساب الصدق الذاتي لآداة الدراسة:

يعد "الصدق من الخصائص التي ينبغي الاهتمام بها في بناء الأداة، إذ تعد الأداة صادقة عندما تكون قادرة على قياس السمة أو الصفة التي وضعت لأجلها"⁽¹⁾، وقد تم الاعتماد في حساب الصدق الذاتي على ثبات الأداة.

$$\sqrt{\text{ثبات الأداة}} = \text{الصدق الذاتي}$$

$$\sqrt{0.74} =$$

$$0.86 =$$

⁽¹⁾ عبد الجليل الزويبي وآخرون: الاختبارات والمقاييس النفسية، جامعة الموصل، دون ذكر بلد النشر، 1971، ص 39.

حساب معامل الارتباط بيرسون:

تم حساب معامل الارتباط بيرسون لمحاور الاستبيان فكانت النتائج كالتالي:

CORRELATIONS

| | Total 1 | Total 2 | Total 3 | Total 4 |
|--|----------------------------|------------------------|----------------------------|-------------------------|
| Corrélation de parson total ₁ sig (bilatérale) N | 1 . 68 | 0.122 0.321 68 | 0.153 0.213 68 | 0.434 ** 0.000 68 |
| Corrélation de parson total ₂ sig (bilatérale) N | 0.122 0.321 68 | 1 . 68 | 0.247 * 0.042 68 | 0.204 0.095 68 |
| Corrélation de parson total ₃ sig (bilatérale) N | 0.153 0.213 68 | 0.247 * 0.042 68 | 1 . 68 | 0.394 ** 0.001 68 |
| Corrélation de parson total ₄ sig (bilatérale) N | 0.434 ** 0.000 68 | 0.204 0.095 68 | 0.394 ** 0.001 68 | 1 . 68 |

**la corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*la corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

جدول رقم (13): يوضح معامل ارتباط بيرسون لمحاور الاستبيان.

تراوحت قيم الارتباط بين المحاور من (0.39 - 0.43) عند الدلالة 0.01.

تراوحت قيم الارتباط بين المحاور من (0.12 - 0.24) عند الدلالة 0.05.

نلاحظ أن أغلبية المحاور ترتبط ارتباطا موجبا عند الدلالة (0.01) وتراوحت قيم الارتباط بين المحاور من (0.39 - 0.58)، هذا ما يدل على أن محاور الاستبيان تتمتع بقدر كاف من الارتباط.

سادسا - الأساليب الإحصائية:

تحقيقا لأهداف الدراسة والإجابة على تساؤلاتها، تمت المعالجة الإحصائية عن طريق:

1- البرنامج الإحصائي (SPSS) Statistical Package For Social Science (1)

وهو اختصار للأحرف اللاتينية الأولى من اسم "الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية"، وهي حزمة متكاملة من أجل معالجة البيانات الإحصائية وتحليلها، بعد أن يتم ترميزها وإدخالها، تستخدم الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية في مجال البحوث الاجتماعية غير أن سهولة استخدامها وملائمتها لجميع التخصصات نظرا لاحتوائها على عدد هام من العمليات الإحصائية التي بإمكانها القيام بها، والقدرة الفائقة للحزمة الإحصائية على المعالجة والتحليل جعل منها أداة مطلوبة في العديد من التخصصات سواء في العلوم الاجتماعية أو التطبيقية.

فالحزمة الإحصائية لها القدرة على قراءة البيانات من معظم أنواع الملفات واستعمالها كقاعدة بيانات وتحليلها، وتقديم النتائج على هيئة تقارير إحصائية أو أشكال بيانية أو بشكل توزيع اعتدالي أو إحصاء وصفيًا بسيطًا أو مركبًا، وتستطيع الحزمة الإحصائية جعل التحليل الإحصائي مناسبًا للباحث المبتدئ والخبير على حد سواء.

ويتم تحليل البيانات وفق هذا البرنامج بالخطوات التالية:

- ترميز البيانات.
- إدخال البيانات لبرنامج الحزمة الإحصائية (SPSS).
- اختيار الاختيار المناسب أو الشكل البياني.
- تحديد البيانات المراد تحليلها.

فبفضل هذا البرنامج الإحصائي أصبح بالإمكان القيام بكل العمليات الإحصائية سواء كان حجم العينة كبيرًا أو صغيرًا.

وقد تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين باستخدام

البرنامج SPSS 20 كما يلي:

(1) جمال محمد شاكر: المرشد في التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام SPSS، الدار الجامعية، الإسكندرية، 2005، ص 283.

بعد إدخال البرنامج إلى جهاز الحاسوب وتشغيله تم إتباع الخطوات التالية:

1- النقر على العبارة Affichage Des Données.

2- اختيار العبارة Analyse ثم النقر على العبارة Statistique Descriptive.

3- نضغط على العبارة Effectifs فتظهر البنود في النافذة الأولى نحولها إلى النافذة الثانية

ونضغط على العبارة Statistique ونختار العبارتين Moyen (المتوسط الحسابي)، و

Ecart Type (الانحراف المعياري)، و Variance (التباين)، وبعدها نضغط على العبارة

Pour Suivre ثم نضغط على OK لتظهر النتائج المتعلقة بالتركرارات والنسب المئوية

والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتباينات لكل بند على حدا من بنود الاستبيان

أي من A1 إلى C8.

كما اشتملت المعالجات الإحصائية على مايلي:

2- الوصف الإحصائي:

الوسط الحسابي، الانحراف المعياري، التباين، التكرارات، النسب المئوية.

3- معامل الثبات ألفا كرونباخ:

وهو معادلة لحساب ثبات الأداة وتتم بواسطة عينة تجريبية، وبعد توزيع الاستبيان يتم تفرغ البيانات بعد ترميزها ثم معالجتها بحساب معامل الثبات ألفا كرونباخ.

4- معامل الارتباط: وتتحصّر قيمة معامل الارتباط بين (1) و (-1) بحيث لا تزيد عن (+1) ولا تقل

عن (-1) ومن قيمة معامل الارتباط نحدد قوة العلاقة بين المتغيرين زمن إشارته نحدد اتجاه العلاقة

وفي دراستنا هذه تم حساب معامل ارتباط بيرسون.

5- دلالة الفروق:

باستخدام (تحليل التباين الأحادي) One- Way ANOVA يعتبر التباين بصفة عامة علاقة خطية بين

متغير أو أكثر من المتغيرات التابعة ومتغيراً أو أكثر من المتغيرات المستقلة.

يمثل تحليل التباين الأحادي ANOVA علاقة خطية بين واحد من المتغيرات التابعة وواحد من المتغيرات المستقلة.

وفي دراستنا هذه لدينا مستوى الدلالة (SIG) > 0.05 ← رفض فرض العدم وقبول الفرض البديل.

والعكس إذا كان مستوى الدلالة أكبر من ألفا (0.05) ← يستلزم قبول فرض العدم ورفض الفرض البديل.

6- حساب المدى:

لتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) تم حساب المدى.

المدى = الحد الأعلى - الحد الأدنى.

$$1 - 5 =$$

$$.4 =$$

ومن تم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي $0.8 \times \frac{4}{5}$.

طول الخلية = 0.8.

وبعد ذلك تم طرح القيمة من أعلى قيمة في المقياس وهي 5 ← "أوافق بشدة"، وذلك لتحديد الحد الأدنى لهذه الخلية "لا أوافق بشدة".

نظرا لأننا قمنا بترتيب البدائل تنازليا من البديل أوافق بشدة والذي قدر ب 5 درجات إلى البديل لا أوافق بشدة والذي قدر بدرجة 1 قمنا بعملية عكسية وهي بدلا من أن نجمع 0.8 مع 1 حتى نحصل على الحد الأعلى قمنا بطرح 0.8 من 5 أي من أعلى خلية للحصول على الحد الأدنى أي أدنى خلية وهي: لا أوافق بشدة.

والجدول التالي يوضح الحدود العليا والدنيا للمقياس الخماسي:

| المتوسط الحسابي (طول الخلية) | درجات البدائل من 1 إلى 5 |
|------------------------------|--------------------------|
| 4.2 | أوافق بشدة (5) |
| 3.4 | أوافق (4) |
| 2.6 | محايد (3) |
| 1.8 | لا أوافق (2) |
| 1 | لا أوافق بشدة (1) |

جدول رقم (13): يوضح الحدود العليا والدنيا للمقياس الخماسي.

خلاصة:

إن الإجراءات المنهجية للدراسة ضرورية لأي عمل بحثي، فهي تعتبر بمثابة الدليل الذي يرسم معالم البحث وفق إجراءات منهجية، تتميز بالصرامة المنهجية والتدرج في العمل للوصول إلى تحقيق أهداف البحث، وفي هذا الفصل تم تحديد مجالات الدراسة، المنهج المعتمد، كما كان الفصل مشفوعا بالأدوات المستخدمة في الدراسة، عينة الدراسة، الشروط السيكومترية لأداة الدراسة، وأخيرا المعالجة الإحصائية وكيفية القيام بها.



الجانب الميداني

الفصل الخامس: عرض وتحليل وتفسير بيانات الدراسة

تمهيد:

أولاً - ترميز البيانات حسب مجالات الدراسة على برنامج SPSS.

ثانياً - عرض وتحليل نتائج السؤال الرئيسي للدراسة.

ثالثاً - عرض وتحليل نتائج الدراسة حسب محاور الاستمارة.

- 1- ما هي اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو توظيف طريقة المناقشة والحوار؟.
- 2- ما هي اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو توظيف طريقة التعلم التعاوني؟.
- 3- ما هي اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو توظيف طريقة حل المشكلات؟.
- 4- ما هي اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو توظيف طريقة المشروع؟.

خلاصة.

تمهيد:

تسعى الدراسة للوقوف على اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي في الجزائر نحو توظيف طرائق التدريس في ظل الإصلاحات التربوية، وذلك من خلال تحليل بيانات استمارة البحث الميداني، بعد ترميزها وتفرغها على برنامج (SPSS) ومعالجتها إحصائياً، وسوف يتم عرض النتائج التي تتعلق بدرجة المقياس الكلية نحو طرائق التدريس، ومن ثم إجراء تحليل لكل مجال على حدا لمعرفة اتجاهات الأساتذة نحو كل فقرة من فقرات الاستبيان.

أولاً- ترميز البيانات حسب مجالات الدراسة على برنامج SPSS:

أ. ترميز البيانات حسب عبارات الاستمارة:

A- المحور الأول:

| رمزها | العبارات |
|-------|----------|
| A1 | 01 |
| A2 | 02 |
| A3 | 03 |
| A4 | 04 |
| A5 | 05 |
| A6 | 06 |
| A7 | 07 |
| A8 | 08 |

جدول رقم (15): يوضح ترميز فقرات المحور الأول.

يحتوي المحور الأول اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو توظيف طريقة المناقشة والحوار على 8 عبارات وكل عبارة من عبارات المحور ترتب حسب ترتيبها في المحور من A1 إلى A8.

B- المحور الثاني:

| رمزها | العبارات |
|-------|----------|
| B1 | 01 |
| B2 | 02 |
| B3 | 03 |
| B4 | 04 |
| B5 | 05 |
| B6 | 06 |
| B7 | 07 |

جدول رقم (16): يوضح ترميز فقرات المحور الثاني.

يحتوي المحور الثاني اتجاهات الأساتذة نحو توظيف طريقة التعلم التعاوني على 7 عبارات، يأخذ المحور الرمز (B) وكل عبارة من عبارات المحور ترتب حسب ترتيبها في المحور من B1 إلى B7.

C - المحور الثالث:

| العبارة | رمزها |
|---------|-------|
| 01 | C1 |
| 02 | C2 |
| 03 | C3 |
| 04 | C4 |
| 05 | C5 |
| 06 | C6 |
| 07 | C7 |

جدول رقم (17): يوضح ترميز فقرات المحور الثالث.

يحتوي المحور الثالث اتجاهات الأساتذة نحو توظيف طريقة حل المشكلات على 7 عبارات، يأخذ المحور الرمز (C) وكل عبارة من عبارات المحور ترتب حسب ترتيبها في المحور من C1 إلى C7.

D - المحور الرابع:

| العبارة | رمزها |
|---------|-------|
| 01 | D1 |
| 02 | D2 |
| 03 | D3 |
| 04 | D4 |
| 05 | D5 |
| 06 | D6 |
| 07 | D7 |
| 08 | D8 |

جدول رقم (18): يوضح ترميز فقرات المحور الرابع.

يحتوي المحور الرابع اتجاهات الأساتذة نحو توظيف طريقة المشروع على 8 عبارات، يأخذ المحور الرمز (D) وكل عبارة من عبارات المحور ترتب حسب ترتيبها في المحور من D1 إلى D8.

ترميز مقياس ليكرث:

| | | | | |
|------------|-------|-------|----------|---------------|
| أوافق بشدة | أوافق | محايد | لا أوافق | لا أوافق بشدة |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

جدول رقم (19): يوضح ترميز مقياس ليكرث.

ترميز محاور الاستبيان:

| الترميز | المحور |
|---------|--------------------------|
| Total 1 | - طريقة المناقشة والحوار |
| Total 2 | - طريقة التعلم التعاوني |
| Total 3 | - طريقة حل المشكلات |
| Total 4 | - طريقة المشروع |

جدول رقم (20): يوضح ترميز محاور الاستبيان.

يحتوي الاستبيان على 4 محاور كما هو موضح سابقاً، وكل محور يضم عدداً من العبارات ولمعالجة عبارة كل محور على حداً، قمنا بترميز مجموع عبارات كل محور بالرمز Total لتتم المعالجة الإحصائية كما يأتي توضيح ذلك.

ثانياً - عرض وتحليل نتائج السؤال الرئيسي للدراسة:

بعد تفريغ البيانات وفقاً لبرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ومعالجة البيانات لمجالات الاستبيان كلها كانت النتائج وفقاً للجدول التالي:

| الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | لا أوافق بشدة | لا أوافق | محايد | أوافق | أوافق بشدة | المجال |
|-------------------|-----------------|---------------|----------|-------|--------|------------|----------------|
| 0.39 | 3.90 | 03 | 65 | 61 | 264 | 150 | 01 |
| 0.36 | 4.08 | 01 | 32 | 41 | 255 | 147 | 02 |
| 0.38 | 3.94 | 04 | 43 | 44 | 264 | 120 | 03 |
| 0.40 | 3.94 | 04 | 56 | 54 | 271 | 153 | 04 |
| | | 12 | 196 | 200 | 1054 | 570 | المجموع |
| | | %0.59 | %9.64 | %9.84 | %51.87 | %28.05 | النسبة المئوية |
| 0.26 | 3.96 | | | | | | المقياس |

جدول رقم (21): يوضح استجابات العينة والوسط الحسابي والانحراف المعياري للمقياس.

بعد حصولنا على النتائج الموضحة في الجدول أعلاه، والتي توضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجموع الاستجابات لأفراد العينة، مع نسب كل استجابة من الاستجابات المسجلة وقبل أن نحدد الاتجاه العام للأساتذة نحو مجالات الاستبيان لابد من حساب الوسط المرجح والذي يعتبر مرجعا أساسيا في تحديد درجة الاستجابة ومسار الاتجاه نحو توظيف طرائق التدريس في الجزائر.

حساب الوسط المرجح:

بما أن الوزن النسبي لاستجابة أفراد العينة وفقا لمقياس ليكرث الخماسي يساوي (0.80) تكون استجابات أفراد العينة وفقا للجدول التالي:

| الإتجاه | الوسط المرجح |
|----------------|--------------|
| موجب عالي جدا. | 4.20 - 5 |
| موجب عالي. | 3.40 - 4.19 |
| موجب (متوسط). | 2.60 - 3.39 |
| منخفض. | 1.80 - 2.59 |
| منخفض جدا. | 1 - 1.79 |

جدول رقم (22): يوضح حساب الوسط المرجح.

بلغ المتوسط الحسابي لمحاور المقياس (3.96) والانحراف المعياري (0.26)، وبالرجوع إلى جدول حساب المتوسط المرجح نسجل أن اتجاه أساتذة التعليم الثانوي نحو توظيف طرائق التدريس كان ضمن المجال الموجب العالي حيث أن المتوسط الحسابي لمحاور الاستبيان كان أكبر من (3.40)، لكن رغم هذا لا يمكن إغفال تفضيل الأساتذة لجانب الحياد في الإجابة حيث سجلنا نسبة 9.84% من إجابات أفراد العينة في خانة الحياد، وليس لهذا من مبرر سوى الشعور في كثير من الأحيان من قبل الأساتذة بالتهميش في صياغة مناهج التدريس وترتيب الطرائق المناسبة، فكل أستاذ إلا وله طريقة يفضلها، هذا ما لمسناه في مناقشتنا مع العديد من الأساتذة الذين اهتموا بموضوع الاستبيان، وبشكل عام فاتجاهات الأساتذة نحو توظيف طرائق التدريس تباينت من محور لآخر، حيث كان المحور الأول طريقة المناقشة والحوار بمتوسط حسابي (3.90) وانحراف معياري (0.39) حيث يشكل هذا المحور اتجاها إيجابيا لأفراد العينة حول ما ورد من فقرات تبرز طريقة المناقشة والحوار وخاصة ما تعلق بمساعدة النقاش على توطيد الصلة بين الطلبة وبين الطلبة الأساتذة وكذلك مساعدة طريقة المناقشة على تنمية التفكير، في حين سجل المحور الثاني المتعلق بطريقة التعلم التعاوني متوسط حسابي (4.08) وهو الأكبر على الإطلاق وانحراف معياري (0.36) نظرا لعدم تباين إجابات الأساتذة نحو المحور فمعظم الأساتذة يرى في التعلم التعاوني مخرجا من الروتين المعطل للإبداع فالتلقين ينهك الأستاذ والطالب على السواء، لكن هذه الطريقة تحتاج إلى تهيئة الجو المناسب لها، فكيف يمكن تطبيق هذه الطريقة مع صف يبلغ عدد تلاميذه 36 إلى 40 تلميذ حيث يرى أغلب الأساتذة أن المناهج الدراسية تم إعدادها بطريقة متسرعة وهي عبارة عن مناهج مستنسخة عن نظم تربوية أخرى، لا تتماشى في غالب الأحيان مع الواقع الاجتماعي للفرد الجزائري، إذ نجد عدد التلاميذ في هته النظم الغربية لا يتعدى 12 إلى 15 تلميذ داخل حجرة الدراسة، مما يسهل تطبيق طريقة التعلم التعاوني.

أما المحور الثالث فقد سجل متوسطا حسابيا (3.94) وانحرافا معياريا (0.38) مشيرا إلى اتجاه موجبا نحو مجمل فقرات المحور، إذ يرى أفراد العينة أن طريقة حل المشكلات من الطرائق الحديثة، يكون فيها المتعلم هو محور العملية التعليمية، والمعلم يكون دوره مقتصر على المراقبة والتوجيه ويرى معظم الأساتذة أن القدرة على حل المشكلات مطلب ضروري في حياة الفرد لأن الكثير من المواقف التي تواجهنا في حياتنا اليومية تتطلب حل المشكلات، إذ يجب على التلميذ استعمال معلوماته السابقة (مكتسبات قبلية) وتوظيفها لتلبية وحل المواقف التي تواجهه هذا ما يجب أن يكون لكن ما هو موجود

في مدارسنا حسب ما دار من نقاش مع الأساتذة أن معظم التلاميذ لا يملكون مكتسبات معرفية أي رصيدهم المعرفي يكاد يساوي الصفر فكيف للأستاذ أن يعتمد على مثل هؤلاء التلاميذ أن يكونوا محور العملية التعليمية ويشقوا طريقهم بأنفسهم، الأمر الذي أدى للأساتذة إلى تبني مقاربة جديدة (المقاربة بالكفاءات) والعمل بالمقاربة بالأهداف ميدانياً.

في حين حقق المحور الرابع متوسطاً حسابياً (3.94) وانحرافاً معيارياً (0.40) إذ نسجل أن اتجاه الأساتذة نحو طريقة المشروع اتجاهاً موجباً إذ يرون أن طريقة المشروع من الطرائق الحديثة التي تؤكد على ضرورة جعل المتعلم إيجابياً أثناء عملية التعلم فهو الذي يبحث عن المعرفة ويكتشفها بنفسه، إذ يشعر التلاميذ بالنشاط والاعتماد على أنفسهم، وهذا ما دعا إليه جون جاك روسو إذ يرى أن أفضل أسلوب للتعليم هو ترك المتعلم يكتشف الأشياء بنفسه فيسلك المتعلم بذلك مسار العالم الصغير.

ثالثاً - عرض وتحليل نتائج الدراسة حسب محاور الاستمارة:

للقوف على تباين اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو توظيف طرائق التدريس في ظل الإصلاحات التربوية بشكل أكثر وضوحاً ودقة مجيباً عن تساؤلات الدراسة وفرضياتها سيتم التطرق بالدراسة والتحليل كل محور على حدا في طرائق التدريس.

1- ما هي اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو توظيف طريقة المناقشة والحوار؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري والتباين لاستجابات أفراد العينة، كما يوضحها الجدول التالي:

| | N | MEAN | ECART TYPE | VARIANCE |
|-----|----|------|---------------|----------|
| A 1 | 68 | 4.21 | 0.76 | 0.58 |
| A 2 | 68 | 3.84 | 0.84 | 0.70 |
| A 3 | 68 | 3.29 | 0.91 | 0.83 |
| A 4 | 68 | 4.49 | 0.53 | 0.28 |
| A 5 | 68 | 3.82 | 0.84 | 0.71 |
| A 6 | 68 | 4.15 | 0.73 | 0.54 |
| A 7 | 68 | 4.37 | 0.66 | 0.44 |
| A 8 | 68 | 3.12 | 1.20 | 1.44 |

Valid N (LISTwise) 68

جدول رقم (23): يوضح سحاب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين للمحور الأول.

يوضح الجدول المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتباينات لاستجابات أفراد العينة حول طريقة المناقشة والحوار، ومدى اعتماد هته الطريقة في التدريس.

وقد تراوحت المتوسطات الحسابية من (4.49) إلى (3.1) ، ويوضح الجدول أن اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو طريقة المناقشة والحوار كانت بدرجات عالية في 4 بنود وهي كالاتي:

البند رقم (1): من طرائق التدريس الشائعة في الطور الثانوي طريقة المناقشة والحوار بمتوسط حسابي بلغت درجته (4.21) ونسبة قدرت ب 55.88%.

فمن خلال استجابات أفراد العينة نلاحظ أن معظم الأساتذة أولو بموافقتهم على أن طريقة المناقشة والحوار من أكثر الطرائق استخداما، إذ تقوم هذه الطريقة على أساس الحوار والمناقشة في عرض الأفكار وتبادلها بحرية ونظام بين الأستاذ وتلاميذه الذين يمتلكون الجرأة في النقاش، إذ يكون دور الأستاذ منظما وميسرا ومحفزا على مشاركتهم وتنظيم عملية النقاش.

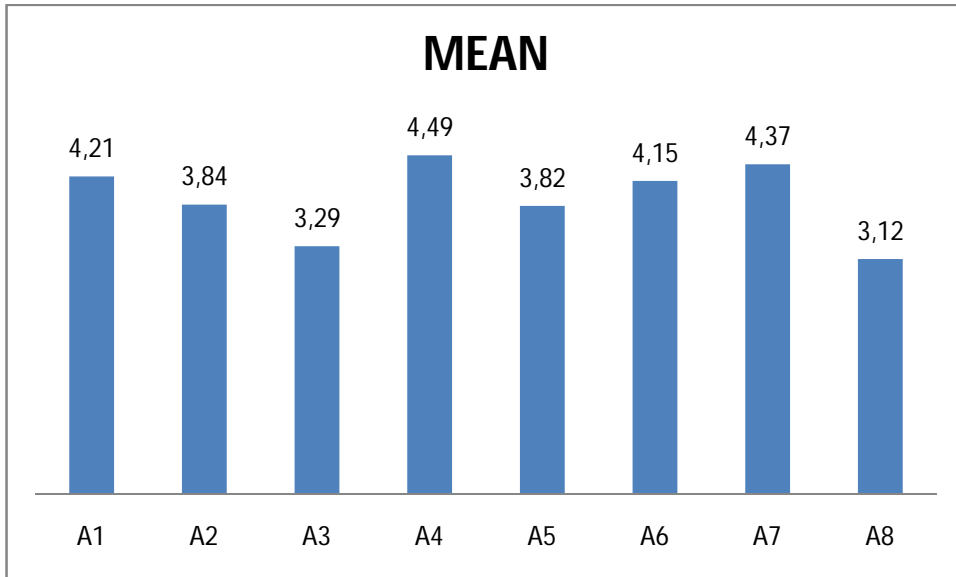
وعند إجراء مقابلات مع الأساتذة، كان مبرر الأساتذة الذين يستخدمون هته الطريقة بأن طريقة المناقشة هي من أفضل الطرائق وأقربها إلى روح منهج التربية الإسلامية فقد اتبعها الرسول (ص) في تبليغ رسالته بوحى من الله واستدلوا بالآية 125 من سورة النحل: "ادع إلى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة وجادلهم بالتي هي أحسن إن ربك هو أعلم بمن ضل سبيله وهو أعلم بالمهتدين"، وتأكيدا على ذلك فإن

العبارة الرابعة والتي تقترح أن طريقة المناقشة تساعد على تنمية التفكير لقيت استجابة وموافقة من طرف أغلب أفراد العينة حيث جاءت في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (4.49) وهو الأكبر على الإطلاق وأيضا العبارة السادسة والتي تقترح يساعد النقاش على توطيد الصلة بين الطلبة والعبارة السابعة والتي تقترح يساعد النقاش على توطيد الصلة بين الطلبة والأستاذ لقيت استجابة من أفراد العينة بمتوسطين حسابيين على التوالي (4.15) و(4.37) ونسب مئوية 57.4% و51.5%.

لقد لقيت العبارات (1، 4، 6، 7) موافقة عالية من طرف أفراد العينة واعتبارها من إيجابيات طريقة المناقشة والحوار، في حين كان الاتجاه نحو العبارة الثامنة والتي تنص أن المقاربة بالكفاءات ساهمت في تعميق الهوية بين المعلم والمتعلم اتجاها سلبيا مما يعزز الاقتناع بالتوجه الإيجابي لأفراد العينة نحو الفقرات الأربعة إيجابيا، حيث سجلت العبارة الثامنة متوسط حسابي (3.12) وانحراف معياري (1.20) وهو الأكبر على الإطلاق، فمن خلال الجدول نلاحظ بأن قيم الانحراف المعياري لم تتحرف كثيرا عن قيم المتوسط الحسابي مما يدل على أن أغلب أفراد العينة كانت آرائهم في اتجاه واحد، كما بلغ المتوسط العام (3.96) وهذا يعني أن درجات موافقة أفراد العينة حول بنود المحور كانت مرتفعة.

هذا ما يدل على أن اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو طريقة المناقشة والحوار في الاتجاه الإيجابي.

كما يوضح التمثيل البياني التالي:



التمثيل البياني رقم (1): لاستجابات العينة للمحور الأول.

والتمثيل البياني لاستجابات أفراد العينة للمحور الأول، حسب العبارات المرفقة يبين حصول الفقرة الرابعة (A4) "تساعد طريقة المناقشة والحوار على تنمية التفكير" على أعلى استجابة، في حين العبارة الثامنة (A8)، "المقارنة بالكفاءات في التدريس ساهمت في تعميق الهوية بين المعلم والمتعلم" تحتل أدنى استجابة مسجلة.

| العبارة | أوافق بشدة | أوافق | محايد | لا أوافق | لا أوافق بشدة |
|---------|------------|--------|--------|----------|---------------|
| 01 | 24 | 38 | 02 | 04 | 0 |
| 02 | 13 | 36 | 12 | 07 | 0 |
| 03 | 05 | 28 | 15 | 18 | 0 |
| 04 | 36 | 32 | 0 | 0 | 0 |
| 05 | 15 | 34 | 15 | 04 | 01 |
| 06 | 20 | 40 | 06 | 02 | 0 |
| 07 | 28 | 37 | 01 | 02 | 0 |
| 08 | 09 | 19 | 10 | 28 | 02 |
| المجموع | 150 | 264 | 61 | 65 | 03 |
| النسبة | %27.62 | %48.61 | %11.23 | %11.97 | %0.55 |

جدول رقم (24): يوضح الوزن النسبي للاستجابات على سلم ليكرت للمحور الأول.

كما نسجل في هذا المحور ارتفاع نسبة الإجابات المحايدة والتي شكلت نسبة كبيرة نوعا ما (11.23%) كما يوضحها الجدول التالي:

ومن خلال تحليلنا لاستجابة أفراد العينة لما ورد في المحور الأول نسجل اتجاهها إيجابيا للأساتذة نحو هذا المحور رغم وجود نسبة من المحايدين إلا أن الأغلبية من أفراد العينة موافقة على ما ورد في العبارات الإيجابية للمحور الأول كما يوضح ذلك الجدول السابق.

2- ما هي اتجاهات الأساتذة نحو توظيف طريقة التعلم التعاوني؟.

للإجابة عن هذا التساؤل تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين لاستجابات أفراد العينة كما يوضحها الجدول التالي:

| | N | MEAN | ECART TYPE | VARIANCE |
|---------------------------|-----------|------|---------------|----------|
| B 1 | 68 | 4.22 | 0.66 | 0.44 |
| B 2 | 68 | 3.96 | 0.80 | 0.64 |
| B 3 | 68 | 3.99 | 1.04 | 1.08 |
| B 4 | 68 | 4.18 | 0.79 | 0.62 |
| B 5 | 68 | 4.13 | 0.73 | 0.53 |
| B 6 | 68 | 4.01 | 0.68 | 0.46 |
| B 7 | 68 | 4.09 | 0.97 | 0.94 |
| Valid N (liStwise) | 68 | | | |

جدول رقم (25): يوضح حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري والتباين، للمحور الثاني.

تكتسي طريقة التعلم التعاوني أهمية بالغة في طرائق التدريس الحديثة نظرا لأثرها الإيجابي في التحصيل الدراسي للطلبة والذي أثبتته البحوث والدراسات حيث سجل إجماعا وائفاقا بين أفراد عينة الدراسة حول الفقرة الأولى والتي تبرز أن المتعلم في طريقة التعلم التعاوني يتعلم من خلال التحدث والاستماع والشرح والتفسير والتفكير مع الآخرين ومع نفسه بمتوسط حسابي (4.22) وانحراف معياري (0.66) دالا على وجود إجماع قوي حول هذه الفقرة.

ويوضح الجدول أن اتجاهات الأساتذة نحو طريقة التعلم التعاوني كانت بدرجة مرتفعة في ثلاثة بنود إضافة إلى البند الذي سبق التطرق إليه وهي كالتالي:

البند رقم (04) بمتوسط حسابي بلغت درجته (4.18) وانحراف معياري (0.79) إذ يرى أغلب أفراد العينة بأن من مشكلات هذه الطريقة اعتماد أعضاء المجموعة على طالب أو طالبين والمطلوب هو تعاون جميع أفراد المجموعة، وهذا ما يعاب على هذه الطريقة فبدل تعاون جميع أفراد المجموعة يصبح

طالب أو طالبين سبب في تهميش البقية بطريقة غير مباشرة وهنا على الأستاذ التدخل بتعليم الطلبة المهارات العلمية وتحفيزهم لاستخدامها إذا أراد للمجموعة التعاونية أن تكون منتجة.

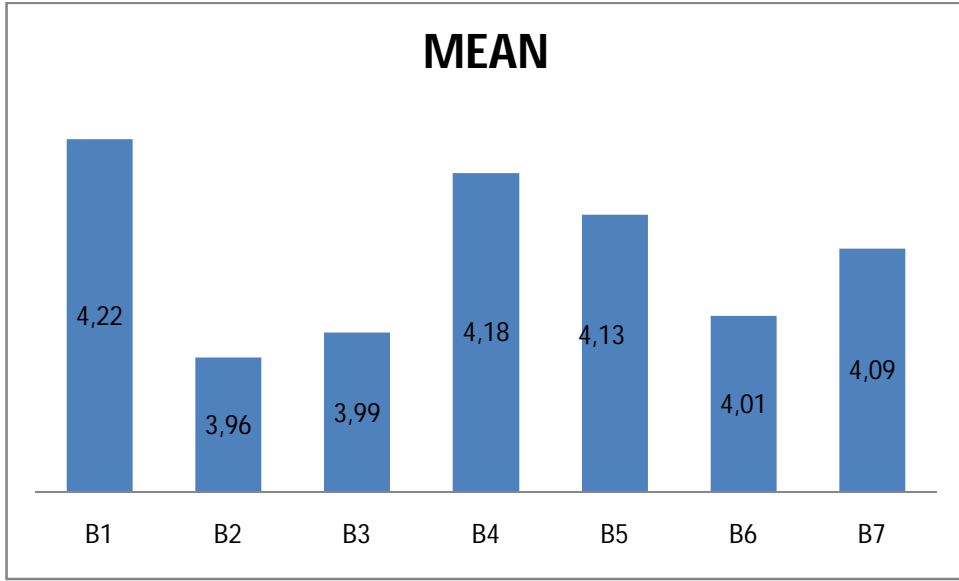
البند رقم (05) لنجاح طريقة التعلم التعاوني يجب إعطاء وقت كاف لحدوثها وجعل العملية محددة حيث جاء هذا البند في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغت قيمته (4.13) وانحراف معياري (0.73) مما يدل على عدم تباين إجابات أفراد العينة، فالوقت جد مهم في هته الطريقة وعلى الأستاذ أن ينتبه على الوقت ضمن مفاتيح الأساسية لنجاح العملية الجمعية إعطاء وقت كاف لحدوثها وجعل العملية محددة بدلا من أن تكون غامضة أي على الأستاذ تحديد ما على الطلبة القيام به حتى يعرفوا ما عليهم القيام به بوضوح.

البند رقم (7) يصعب تطبيق التعلم التعاوني داخل حجرة الدراسة بمتوسط حسابي (4.09) وانحراف معياري (0.97)، فعدد التلاميذ في مدارسنا مرتفع مما يصعب تطبيق هذا النوع من التعلم.

في حين كان المتوسط الحسابي للبند الثالث منخفض قليلا مقارنة مع متوسطات البنود الأخرى والذي يحث يعاني المتعلمين مرتفعي المستوى من وضعهم في مجموعات ذات مستويات مختلفة (مستوى أدنى، مستوى متوسط) بمتوسط حسابي طبقت درجته (3.99) وانحراف معياري مرتفع (1.04) ويشير إلى التباين والتشتت في إجابة أفراد العينة، فمن الأساتذة من يرى أن وضع مرتفعي المستوى في مثل هته المستويات لا يؤثر إطلاقا على المتفوقين، وهناك من يؤيد الفقرة.

وعلى العموم فالاتجاه نحو طريقة التعلم التعاوني كان في الشق الإيجابي من خلال ملاحظة قيم المتوسط الحسابي التي تتراوح ما بين (4.22) و(3.96) كما أن المتوسط الحسابي العام لبنود الاستبيان بلغ (4.08) وانحراف معياري (0.36) هذا ما يفسر أن درجة موافقة أفراد العينة حول بنود الاستبيان لهذا المحور كانت مرتفعة.

وهذا ما يتجلى من خلال المنحنى البياني التالي:



التمثيل البياني رقم (2): لاستجابات العينة للمحور الثاني.

من خلال التمثيل البياني فإن استجابات أفراد العينة للمحور الثاني، حسب العبارات المرفقة يبين حصول الفقرة الأولى (B1): يتعلم المتعلم من خلال التحدث والاستماع والشرح والتفسير والتفكير مع الآخرين ومع نفسه على أعلى نسبة، تليها الفقرة الرابعة (B4): من مشكلات طريقة التعلم التعاوني اعتماد أعضاء المجموعة على طالب أو طالبين والمطلوب هو تعاون جميع أعضاء المجموعة في حين سجلت العبارة الثانية (B2): أسلوب التعلم التعاوني يعزز لدى المتعلم القدرة على مجابهة المشكلات أدنى نسبة مسجلة.

| العبارة | أوافق بشدة | أوافق | محايد | لا أوافق | لا أوافق بشدة |
|---------|------------|--------|-------|----------|---------------|
| 01 | 22 | 41 | 03 | 02 | 0 |
| 02 | 15 | 40 | 8 | 5 | 0 |
| 03 | 25 | 28 | 04 | 11 | 0 |
| 04 | 24 | 36 | 04 | 04 | 0 |
| 05 | 20 | 40 | 05 | 03 | 0 |
| 06 | 15 | 40 | 12 | 01 | 0 |
| 07 | 26 | 30 | 05 | 06 | 01 |
| المجموع | 147 | 255 | 41 | 32 | 01 |
| النسبة | %30.88 | %53.57 | %8.61 | %6.72 | %0.21 |

جدول رقم (26): يوضح الوزن النسبي للاستجابات على سلم ليكرت للمحور الثاني.

وعلى العموم فإن اتجاهات عينة الدراسة من الأساتذة تنمى نحو الاتجاه الموجب في المحور الثاني والمتضمن طريقة التعلم التعاوني، فلو استثنينا فئة المحايدون الذين بلغت نسبتهم 8.61% وجمعنا درجات الموافقة على ما جاء في فقرات المحور لوجدناه بنسبة 84.45% ودرجات عدم الموافقة بنسبة 6.92%.

3- ما هي اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو توظيف طريقة حل المشكلات؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين لاستجابات أفراد العينة، كما يوضحها الجدول التالي:

| | N | MEAN | ECART TYPE | VARIANCE |
|--------------------|----|------|---------------|----------|
| C 1 | 68 | 3.26 | 1.15 | 1.33 |
| C 2 | 68 | 3.96 | 0.67 | 0.46 |
| C 3 | 68 | 3.94 | 0.57 | 0.32 |
| C 4 | 68 | 4.25 | 0.81 | 0.66 |
| C 5 | 68 | 4.46 | 0.63 | 0.40 |
| C 6 | 68 | 3.79 | 1.01 | 1.03 |
| C 7 | 68 | 3.99 | 0.72 | 0.52 |
| Valid N (listwise) | 68 | | | |

جدول رقم (27): يوضح حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين للمحور الثالث.

يوضح الجدول المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين المتعلق بالمحور الثالث، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية من (4.46) إلى (3.26)، ويوضح الجدول أن اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو طريقة حل المشكلات كانت بدرجات مرتفعة في البنود التالية:

البند رقم (05) والمتحصل على أكبر متوسط حسابي قدر بـ: (4.46) وانحراف معياري (0.63) ويشير إلى الرضا العالي نحو الفقرة والتي تنص تحتاج طريقة حل المشكلات إلى كثير من الإمكانيات (مادية، إبداع في التفكير) وهذا لا يتوافر في بعض المؤسسات، فمن خلال المقابلات التي أجريت مع بعض الأساتذة يرون أن الوضعية الإدماجية مقارنة جديدة في التعليم تعنى ببناء المفاهيم مما جعل منها مقارنة تتميز بالدينامية والتغير في المواقف التعليمية والبعد عن الروتين فالطلبة في هذه المقارنة هم محور

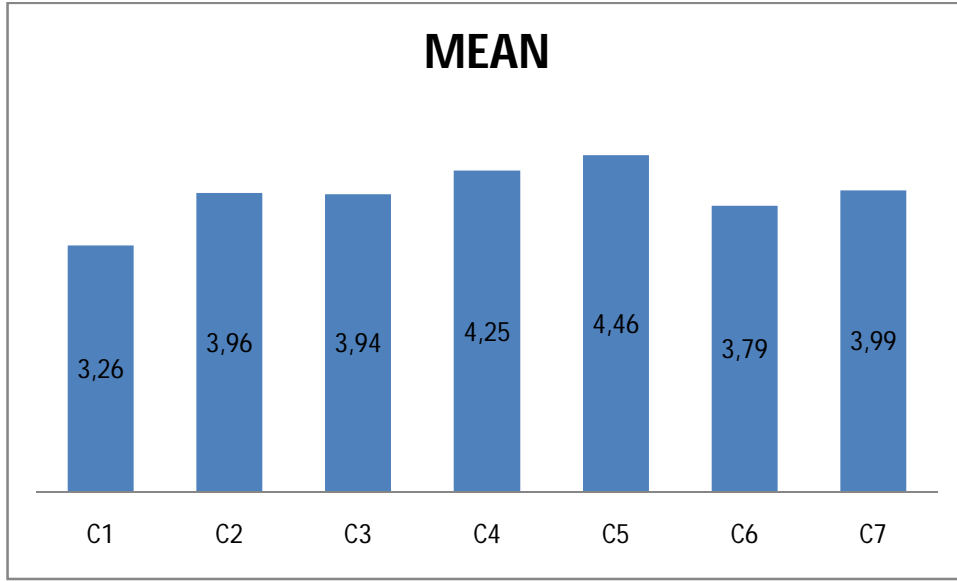
العملية التربوية والأستاذ موجه فقط، هذه المقاربة تحتاج إلى الكثير من الوسائل والتجهيزات وأيضا إبداع في التفكير من طرف التلميذ فهو الركيزة في هته المقارنة وبالتالي يجب أن يكون جاهزا وحاضرا بقوة، فمعظم الأساتذة يرون ان الإمكانيات المادية، والإبداع في التفكير عنصرين هامين تحتاج إليها طريقة حل المشكلات المر الذي لا تتوافر في بعض مدارسنا، فالمؤسسات غير مجهزة بالتجهيزات الحديثة والطلبة لا يمتلكون رصيد معرفي يمكنهم من الاعتماد على أنفسهم ما جعل التلميذ يبقى متلقي والأستاذ ملقي.

البند رقم (04) يأتي في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.25) وانحراف معياري (0.81) والذي ينص على أن التدريس في هذه الطريقة يحتاج إلى وقت طويل وهذا ما يجعل المدرسون يبتعدون عن هذه الطريقة نظرا لطول المقررات الدراسية إذ لقي هذا البند إجماعا من طرف معظم الأساتذة ففي هذه الطريقة التلميذ يسعى إلى حل مشكلة بنفسه وهذا يتطلب وقت طويل فقدرات التلميذ ليست كقدرات الأستاذ ونظرا لطول المقررات الدراسية يجد الأستاذ نفسه أمام حل واحد هو التخلي والابتعاد عن هذه الطريقة والعمل بالطرائق التقليدية فالهدف الأسمى يبقى إكمال المقرر الدراسي.

البند رقم (07) وورد فيه تفضل أسلوب حل المشكلات أثناء تقديمك للمادة التعليمية بمتوسط حسابي (3.99) وانحراف معياري (0.72) هذا ما يؤكد أن الأساتذة عينة الدراسة يفضلون هته الطريقة، ويبقى تطبيقها فهناك من يعمل بها وهناك من يبتعد عنها لأسباب ذكرت سابقا.

ما يؤكد أيضا الاتجاه الموجب للأساتذة نحو هذه الطريقة البند الأول أسلوب حل المشكلات أدى إلى تعقد العملية التعليمية على المعلم والمتعلم بمتوسط حسابي (3.26) وهو الأصغر وانحراف معياري (1.15) يدل على تشتت وتباين عينة الدراسة.

والتمثيل البياني التالي يوضح ذلك:



التمثيل البياني رقم (3): لاستجابات العينة للمحور الثالث.

التمثيل البياني لاستجابات أفراد العينة للمحور الثالث، حسب العبارات المرفقة يسجل حصول الفقرة الخامسة (C5) "تحتاج طريقة حل المشكلات إلى كثير من الإمكانيات (مادية، إبداع في التفكير...)" وهذا لا يتوافر في بعض المؤسسات الدراسية على أعلى استجابة، في حين تحتل العبارة السابعة (B7) "تفضل أسلوب حل المشكلات أثناء تقديمك للمادة التعليمية".

| العبارة | أوافق بشدة | أوافق | محايد | لا أوافق | لا أوافق بشدة |
|---------|------------|--------|-------|----------|---------------|
| 01 | 09 | 27 | 07 | 23 | 02 |
| 02 | 11 | 45 | 11 | 0 | 01 |
| 03 | 08 | 49 | 10 | 01 | 0 |
| 04 | 28 | 33 | 04 | 02 | 01 |
| 05 | 35 | 30 | 02 | 01 | 0 |
| 06 | 17 | 32 | 07 | 12 | 0 |
| 07 | 12 | 48 | 03 | 05 | 0 |
| المجموع | 120 | 264 | 44 | 43 | 04 |
| النسبة | %25.26 | %55.57 | %9.26 | %9.05 | %0.84 |

جدول رقم (28): يوضح الوزن النسبي للاستجابات على سلم ليكرث للمحور الثالث.

نلاحظ من الجدول أنه من خلال الموافقة على ما جاء في فقرات هذا المحور إذا استثنينا الإجابات المحايدة التي بلغت نسبتها 9.26% وجمعنا فقط إجابات الموافقة والقبول نجد النسبة تقدر بـ 80.83% في تقدر نسبة الرفض وعدم الموافقة إلى 9.89% فالاتجاه نحو طريقة حل المشكلات في الاتجاه الإيجابي.

4- ما هي اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو توظيف طريقة المشروع؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين لاستجابات أفراد العينة كما يوضحها الجدول التالي:

| | N | MEAN | ECART TYPE | VARIANCE |
|--------------------|----|------|---------------|----------|
| D 1 | 68 | 4.16 | 0.74 | 0.55 |
| D 2 | 68 | 4.06 | 0.82 | 0.68 |
| D 3 | 68 | 3.91 | 0.91 | 0.82 |
| D 4 | 68 | 3.43 | 1.06 | 1.14 |
| D 5 | 68 | 4.12 | 0.76 | 0.58 |
| D 6 | 68 | 3.91 | 0.84 | 0.70 |
| D 7 | 68 | 3.66 | 1.11 | 1.24 |
| D 8 | 68 | 4.29 | 0.84 | 0.71 |
| Valid N (listwise) | 68 | | | |

جدول رقم (29): يوضح حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين للمحور الرابع.

يوضح الجدول أن اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو توظيف طريقة المشروع كانت بدرجة مرتفعة في أربعة بنود.

البند الأول تهدف طريقة المشروع إلى ربط المحيط المدرسي بالمحيط الاجتماعي بمتوسط حسابي بلغت قيمته (4.16) وانحراف معياري (0.74) وهذا دال على وجود إجماع قوي حول هذه الفقرة.

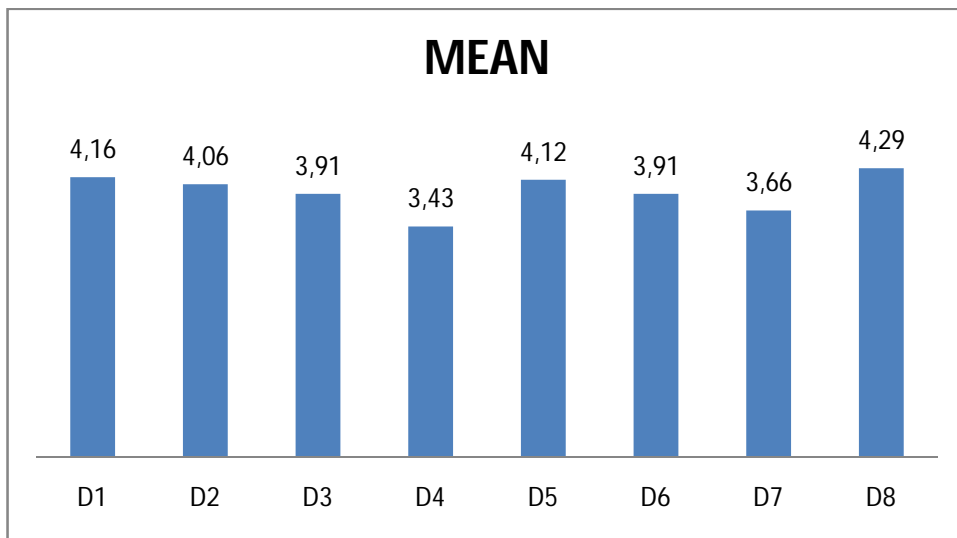
البند الثاني يشكل المتعلم في هذه الطريقة محور العملية التربوية فهو من يختار المشروع وينفذه تحت إشراف المعلم بمتوسط حسابي (4.06) وانحراف معياري (0.82) ما يدل على موافقة وعدم تباين أفراد العينة.

البند الخامس إيجابيات طريقة المشروع تنصب على المتعلم جاءت هذه الفقرة بمتوسط حسابي بلغت درجته (4.12) وانحراف معياري (0.76) فالمتعلم في هذه الطريقة هو الذي يقوم بالمشروع بنفسه، يبحث ويكتشف وهذا ما يعرف بتفريد التعليم، وما دام هو الذي يقوم بالمشروع أكيد الفائدة ترجع عليه.

البند الثامن الذي ينص تعود المشاريع المخططة والمسطرة الأهداف بفائدة كبيرة على الطلبة بمتوسط حسابي (4.29) يحتل المرتبة الأولى وانحراف معياري (0.84) وهذا ما يدل على اتفاق أفراد العينة حول ما ورد في الفقرة، فالمشروع المخطط له والمسطرة أهدافه تكون خطواته محددة والمتعلم لما ينجزه يدري ما يجب عليه القيام به وبالتالي يوفق فيه ويرجع بفائدة كبيرة عليه.

ومن خلال الجدول نلاحظ أن قيم المتوسط الحسابي كانت تتراوح ما بين (4.29) و(3.66) كما أن المتوسط الحسابي لبنود الاستبيان لهذا المحور بلغ (3.94) هذا ما يفسر درجة موافقة أفراد العينة حول بنود الاستبيان لهذا المحور كانت مرتفعة، ما يؤكد أن اتجاه الأساندة نحو طريقة المشروع في الشق الإيجابي.

وهذا ما يوضحه التمثيل البياني التالي:



التمثيل البياني رقم (4) لاستجابات العينة للمحور الرابع.

حسب ما هو موضح في التمثيل البياني لاستجابات أفراد العينة للمحور الرابع، وحسب العبارات أو الفقرات المرفقة يتضح حصول الفقرة الثامنة (D8): تعود المشاريع المخططة والمسطرة الأهداف بفائدة كبيرة على الطلبة على أعلى نسبة، ثم تليها الفقرة الأولى (D1): تهدف طريقة المشروع إلى ربط المحيط المدرسي بالمحيط الاجتماعي، في حين سجلت العبارة الرابعة (D4): يؤدي المشروع البسيط إلى عدم اهتمام الطلبة به حصولها على أدنى استجابة مسجلة.

| العبارة | أوافق بشدة | أوافق | محايد | لا أوافق | لا أوافق بشدة |
|---------|------------|--------|--------|----------|---------------|
| 01 | 22 | 38 | 05 | 03 | 0 |
| 02 | 20 | 37 | 06 | 05 | 0 |
| 03 | 19 | 30 | 13 | 06 | 0 |
| 04 | 07 | 36 | 0 | 17 | 02 |
| 05 | 21 | 37 | 07 | 03 | 0 |
| 06 | 15 | 38 | 09 | 06 | 0 |
| 07 | 15 | 32 | 06 | 13 | 02 |
| 08 | 34 | 23 | 08 | 03 | 0 |
| المجموع | 153 | 271 | 54 | 56 | 04 |
| النسبة | %28.43 | %50.37 | %10.03 | %10.40 | %0.74 |

جدول رقم (30): يوضح الوزن النسبي للاستجابات على سلم ليكرت للمحور الرابع.

إن اتجاهات الأساتذة نحو طريقة المشروع كانت في المنحنى الإيجابي فرغم وجود نسبة من المحايدون الذين بلغت نسبتهم 10.03% إلا أن أغلبية أفراد العينة موافقة على ما ورد في العبارات للمحور الرابع كما هو موضح في الجدول أعلاه، فلو جمعنا نسبة المؤيدين من عينة البحث لوجدناها تساوي 78.8%.

خلاصة:

بعد ترميز البيانات وتفرغها حسب متغيرات الدراسة على برنامج (SPSS) تم عرض وتحليل نتائج السؤال الرئيسي للدراسة والمتمثل في ما هي اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو طرائق التدريس في ظل الإصلاحات التربوية؟.

وبعد حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوسط المرجح لمحاوَر الاستبيان والذي حدد ب: (2.60) فما فوق للمجال الموجب يتضح لنا أن اتجاهات الأساتذة نحو توظيف طرائق التدريس كانت في المجال الموجب لكن رغم ذلك سجلنا متوسط حسابي في حدوده المتوسطة، وانحراف معياري يشير إلى وجود بعض التباين في إجابات أفراد العينة، مما يدل على أن طرائق التدريس الحديثة لا تلقى اتجاه موجب تام من طرف جميع الأساتذة هذا ما يدل على وجود فروق دالة بين الأساتذة في اتجاههم نحو طرائق التدريس، الأمر الذي عززته عملية التحليل لكل محور على حدا.

الفصل السادس: عرض وتحليل النتائج حسب فرضيات الدراسة

تمهيد:

أولا- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى.

ثانيا - عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية.

ثالثا - عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة.

رابعا - عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة.

خامسا - مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات.

سادسا - مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية العامة.

سابعا - مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة.

ثامنا - النتائج العامة للدراسة.

توصيات واقتراحات.

تمهيد:

بعد عرض وتحليل نتائج الدراسة حسب تساؤلاتها المدرجة في الفصل السابق، تبين أن هناك تبايناً بين اتجاهات أفراد العينة حول فقرات الاستبيان، وهذا دفع بنا إلى استخدام التباين الأحادي وتحليل نتائج كل فرضية على حدة، مروراً بمناقشة النتائج في ضوء الفرضيات، والدراسات السابقة والخروج بنتائج عامة للدراسة.

أولاً- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

الفرضية الأولى: لا يوظف أساتذة التعليم الثانوي طريقة المناقشة والحوار في عملية التدريس، لتأكيد هذه الفرضية أو عدمها، نلجأ لتطبيق اختبار التباين الأحادي لفقرات المحور فنحصل على الجدول التالي:

| ANOVA | | | | | | |
|-----------|------------------|--------|--------------------|-------|---------------|-------|
| | Somme Des Carrés | DDL | Moyenne Des Carrés | F | Signification | |
| A1 | Inter – groupes | 17.910 | 14 | 1.279 | 3.197 | 0.01 |
| | Intra – groupes | 21.208 | 53 | 0.400 | | |
| | Total | 39.118 | 67 | | | |
| A2 | Inter – groupes | 13.214 | 14 | 0.944 | 1.471 | 0.055 |
| | Intra – groupes | 34.007 | 53 | 0.642 | | |
| | Total | 47.221 | 67 | | | |
| A3 | Inter – groupes | 29.464 | 14 | 2.105 | 4.185 | 0.000 |
| | Intra – groupes | 26.653 | 53 | 0.503 | | |
| | Total | 56.118 | 67 | | | |
| A4 | Inter – groupes | 7.799 | 14 | 0.557 | 2.639 | 0.006 |
| | Intra – groupes | 11.187 | 53 | 0.211 | | |
| | Total | 18.985 | 67 | | | |
| A5 | Inter – groupes | 15.362 | 14 | 1.097 | 1.788 | 0.065 |
| | Intra – groupes | 32.520 | 53 | 0.614 | | |
| | Total | 47.882 | 67 | | | |
| A6 | Inter – groupes | 16.264 | 14 | 1.162 | 3.038 | 0.002 |
| | Intra – groupes | 20.266 | 53 | 0.382 | | |
| | Total | 36.529 | 67 | | | |
| A7 | Inter – groupes | 16.928 | 14 | 1.209 | 4.975 | 0.000 |
| | Intra – groupes | 12.881 | 53 | 0.243 | | |
| | Total | 29.809 | 67 | | | |
| A8 | Inter – groupes | 38.350 | 14 | 2.739 | 2.473 | 0.009 |
| | Intra – groupes | 58.709 | 53 | 1.108 | | |
| | Total | 97.059 | 67 | | | |

جدول رقم (31): تحليل التباين الأحادي ANOVA لفقرات المحور الأول (الفرضية الأولى).

من خلال الملاحظة النتائج المسجلة في هذا الاختبار، يمكننا أن نلاحظ وبوضوح تام أن مستوى الدلالة (SIG) وفي كل الفقرات أصغر من 0.05 وهو دال إحصائياً.

(SIG) < 0.05 ← رفض فرض العدم وقبول الفرض البديل.

الفرض البديل = يوظف أساتذة التعليم الثانوي طريقة المناقشة والحوار في عملية التدريس.

ثانياً - عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

الفرضية الثانية: لا يوظف أساتذة التعليم الثانوي طريقة التعلم التعاوني في عملية التدريس، لتأكيد هذه الفرضية أو عدمها نلجأ إلى تطبيق التباين الأحادي لفقرات النحور فنحصل على الجدول التالي:

| ANOVA | | | | | |
|-----------|------------------|--------|--------------------|-------|---------------|
| | Somme Des Carrés | DDL | Moyenne Des Carrés | F | Signification |
| B1 | Inter – groupes | 9.909 | 0.901 | 2.550 | 0.011 |
| | Intra – groupes | 19.782 | 0.353 | | |
| | Total | 29.691 | 67 | | |
| B2 | Inter – groupes | 10.036 | 0.912 | 1.556 | 0.138 |
| | Intra – groupes | 32.832 | 0.586 | | |
| | Total | 42.868 | 67 | | |
| B3 | Inter – groupes | 27.873 | 2.534 | 3.145 | 0.002 |
| | Intra – groupes | 45.113 | 0.806 | | |
| | Total | 72.985 | 67 | | |
| B4 | Inter – groupes | 17.182 | 1.562 | 3.541 | 0.001 |
| | Intra – groupes | 24.700 | 0.441 | | |
| | Total | 41.882 | 67 | | |
| B5 | Inter – groupes | 8.474 | 0.770 | 1.578 | 0.131 |
| | Intra – groupes | 27.335 | 0.488 | | |
| | Total | 35.809 | 67 | | |
| B6 | Inter – groupes | 16.548 | 1.504 | 5.835 | 0.000 |
| | Intra – groupes | 14.438 | 0.258 | | |
| | Total | 30.985 | 67 | | |
| B7 | Inter – groupes | 12.808 | 1.164 | 1.287 | 0.256 |
| | Intra – groupes | 50.662 | 0.905 | | |
| | Total | 63.471 | 67 | | |

جدول رقم (32): تحليل التباين الأحادي ANOVA لفقرات المحور الثاني (الفرضية الثانية).

من خلال النتائج المسجلة، نلاحظ أن مستوى الدلالة (SIG) في معظم الفقرات أكبر من 0.05 وهو غير دال إحصائياً.

(0.05) > à (SIG) ← قبول فرض العدم ورفض الغرض البديل.

وبالتالي: لا يوظف أساتذة التعليم الثانوي طريقة التعلم التعاوني في عملية التدريس.

ثالثاً - عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

الفرضية الثالثة: لا يوظف أساتذة التعليم الثانوي طريقة حل المشكلات في عملية التدريس، ولتأكيد هذه الفرضية أو عدمها نلجأ إلى تطبيق التباين الأحادي لفقرات المحور على الجدول التالي:

| ANOVA | | | | | | |
|-------|------------------|--------|--------------------|-------|---------------|-------|
| | Somme Des Carrés | DDL | Moyenne Des Carrés | F | Signification | |
| C1 | Inter – groupes | 34.514 | 11 | 3.138 | 3.221 | 0.002 |
| | Intra – groupes | 54.721 | 56 | 0.977 | | |
| | Total | 89.235 | 67 | | | |
| C2 | Inter – groupes | 7.252 | 11 | 0.659 | 1.563 | 0.135 |
| | Intra – groupes | 23.615 | 56 | 0.422 | | |
| | Total | 30.868 | 67 | | | |
| C3 | Inter – groupes | 3.656 | 11 | 0.332 | 1.028 | 0.435 |
| | Intra – groupes | 18.109 | 56 | 6.323 | | |
| | Total | 21.765 | 67 | | | |
| C4 | Inter – groupes | 14.675 | 11 | 1.334 | 2.484 | 0.13 |
| | Intra – groupes | 30.075 | 56 | 0.537 | | |
| | Total | 44.750 | 67 | | | |
| C5 | Inter – groupes | 12.397 | 11 | 1.127 | 4.361 | 0.000 |
| | Intra – groupes | 14.471 | 56 | 0.258 | | |
| | Total | 26.868 | 67 | | | |
| C6 | Inter – groupes | 31.433 | 11 | 2.858 | 4.246 | 0.000 |
| | Intra – groupes | 37.684 | 56 | 0.673 | | |
| | Total | 69.118 | 67 | | | |
| C7 | Inter – groupes | 11.223 | 11 | 1.020 | 2.404 | 0.016 |
| | Intra – groupes | 23.763 | 56 | 0.424 | | |
| | Total | 34.985 | 67 | | | |

جدول رقم (33): تحليل التباين الأحادي لفقرات المحور الثالث (الفرضية الثالثة).

من خلال ملاحظة النتائج المسجلة في هذا الاختبار، يمكننا أن نلاحظ بوضوح تام أن مستوى الدلالة (SIG) وفي معظم الفقرات أكبر من 0.05 غير دال إحصائياً.

(0.05) > à (SIG) ← قبول فرض العدم ورفض الغرض البديل (يوظف أساتذة التعليم الثانوي طريقة حل المشكلات في عملية التدريس).

وبالتالي: لا يوظف أساتذة التعليم الثانوي طريقة حل المشكلات في عملية التدريس.

رابعا - عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة:

الفرضية الرابعة - لا يوظف أساتذة التعليم الثانوي طريقة المشروع في عملية التدريس، لتأكيد هذه الفرضية أو عدمها نلجأ إلى تطبيق التباين الأحادي لفقرات المحور فنحصل على الجدول التالي:

| ANOVA | | | | | | |
|-----------|------------------|--------|--------------------|-------|---------------|-------|
| | Somme Des Carrés | DDL | Moyenne Des Carrés | F | Signification | |
| D1 | Inter – groupes | 14.336 | 14 | 1.024 | 2.372 | 0.012 |
| | Intra – groupes | 22.885 | 53 | 0.432 | | |
| | Total | 37.221 | 67 | | | |
| D2 | Inter – groupes | 18.180 | 14 | 1.299 | 2.495 | 0.08 |
| | Intra – groupes | 27.585 | 53 | 0.520 | | |
| | Total | 45.765 | 67 | | | |
| D3 | Inter – groupes | 27.102 | 14 | 1.936 | 3.617 | 0.000 |
| | Intra – groupes | 28.369 | 53 | 0.535 | | |
| | Total | 55.471 | 67 | | | |
| D4 | Inter – groupes | 14.998 | 14 | 1.071 | 0.921 | 0.543 |
| | Intra – groupes | 61.635 | 53 | 1.163 | | |
| | Total | 76.632 | 67 | | | |
| D5 | Inter – groupes | 15.981 | 14 | 1.142 | 2.622 | 0.006 |
| | Intra – groupes | 23.077 | 53 | 0.435 | | |
| | Total | 39.059 | 67 | | | |
| D6 | Inter – groupes | 19.932 | 14 | 1.424 | 2.740 | 0.004 |
| | Intra – groupes | 27.538 | 53 | 0.520 | | |
| | Total | 47.471 | 67 | | | |
| D7 | Inter – groupes | 12.948 | 14 | 0.925 | 0.698 | 0.767 |
| | Intra – groupes | 70.273 | 53 | 1.326 | | |
| | Total | 83.221 | 67 | | | |
| D8 | Inter – groupes | 15.005 | 14 | 1.072 | 1.751 | 0.080 |
| | Intra – groupes | 33.113 | 53 | 0.625 | | |
| | Total | 48.118 | 67 | | | |

جدول رقم (34): تحليل التباين الأحادي لفقرات المحور الرابع (الفرضية الرابعة).

من خلال النتائج المسجلة نلاحظ أن (SIG) في معظم الفقرات أكبر من 0.05.

(0.05) > (SIG) ← قبول فرض العدم ورفض الفرض البديل.

أي لا يوظف أساتذة العليم الثانوي طريقة المشروع في عملية التدريس.

خامسا - مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات:

1- مناقشة الفرضية الأولى:

من خلال الفرضية الأولى والتي ترى بأنه: يوظف أساتذة التعليم الثانوي طريقة المناقشة والحوار في عملية التدريس يتضح لنا في ضوء تحليل المعطيات المستقاة من الواقع الاجتماعي أن:

من خلال البند رقم (01) من طرائق تدريس شائعة في الطور الثانوي طريقة المناقشة والحوار، كانت نسبة التأييد 91.17% ومتوسط حسابي بلغت درجته (4.67) فهته النسبة دليل أن غالبية الأساتذة يرون أن طريقة المناقشة والحوار هي من أكثر طرائق التدريس الحديثة استخداما في الطور الثانوي.

والبند رقم (04) الذي بلغت درجة متوسط الحسابي (4.49) والذي ينص على أن طريقة المناقشة تساعد على تنمية التفكير حيث أكدت نسبة 97.05% من المبحوثين موافقتهم على ذلك. ويرى "جون ديوي" أنه من خلال طريقة المناقشة يستثير المعلم طلبته ويشجعهم على استثمار ذكائهم وقدراتهم العقلية في اكتساب المعرفة والمهارات والخبرات، كما أكد "سقراط" أن التعليم بهذه الطريقة لا يقصد منه صب الآراء في ذهن خال لكنه استمداد للحقائق الخالدة من العقل الذي تتطوي فيه من خلال السؤال والاستدراج بالمتعلم حتى يجيب على السؤال المطروح.

أيضا البند رقم (06): يساعد النقاش على توطيد الصلة بين الطلبة حيث أكد 88.3% من عينة البحث موافقتهم على ذلك، فالنقاش يساعد في تعميق العلاقات بين الطلبة من خلال تبادل الآراء، الأفكار والمعلومات فيحدث تفاعل أفقي بين الطلبة.

كذلك البند رقم (07) الذي ينص على أن النقاش يساعد على توطيد الصلة بين الطلبة والأساتذ حيث بلغت نسبة الموافقة من طرف الأساتذة عينة البحث 95.6% ومتوسط حسابي بلغت قيمته 4.37 فالنقاش يحدث ما يسمى بالتفاعل العمودي أي تفاعل الطلبة والأساتذ.

من خلال هذه النتائج المتوصل إليها نستطيع القول بأنه يوظف أساتذة التعليم الثانوي طريقة المناقشة والحوار في عملية التدريس وهذا يدفعنا إلى القول بأن الفرضية تحققت.

2- مناقشة الفرضية الثانية:

من خلال الفرضية الثانية والتي ترى يوظف أساتذة التعليم الثانوي طريقة التعلم التعاوني في عملية التدريس يتضح لنا في ضوء تحليل المعطيات المستقاة من الواقع الاجتماعي ما يلي:

أن اتجاه الأساتذة نحو طريقة التعلم التعاوني كان إيجابيا وهذا واضح من خلال البند رقم (01) الذي ينص أن المتعلم في هذه الطريقة يتعلم من خلال التحدث والاستماع والشرح والتفسير والتفكير مع الآخرين ومع نفسه، فقد أيدت نسبة 92.7% من المبحوثين ذلك كما أن المتوسط الحسابي بلغت قيمته (4.22).

أيضا البند رقم (02) أسلوب التعلم التعاوني يعزز لدى المتعلم القدرة على مجابهة المشكلات حيث أن متوسطه الحسابي يساوي المتوسط العام للمقياس (3.96)، كما بلغت نسبة موافقة عينة البحث 80.9%.

لكن اتجاه الأساتذة الإيجابي نحو هذه الطريقة لا يعني بالضرورة توظيفهم لها والعمل بها في التدريس وهناك من البنود ما يثبت ذلك:

البند (03) يعاني المتعلمين مرتفعي المستوى من وضعهم في مجموعات ذات مستويات مختلفة (مستوى أدنى، مستوى متوسط) والذي بلغت قيمة انحرافه المعياري (1.04) وهذا ما يؤكد تشتت أفراد العينة حول هذه الفقرة. أيضا البند رقم (07) يصعب تطبيق التعلم التعاوني داخل حجرة الدراسة والذي لقي نسبة تأييد تقدر بـ 82.3% ومتوسط حسابي بلغت درجته (4.09) وهذا تأكيد من عينة البحث أنه يصعب استخدام أسلوب التعلم التعاوني داخل حجرة الدراسة التي يصل عدد تلاميذها إلى 39 تلميذ، في حين تؤكد الدراسات أنه لتطبيق التعلم التعاوني يجب أن لا يزيد عدد التلاميذ الصف عن 15 إلى 20 تلميذ ليسهل التحكم فيهم، إضافة إلى عدم توفر الوسائل والإمكانات المادية المتاحة.

كما نأكد لنا من خلال حساب التباين الأحادي للفرضية أن أغلبية البنود كان مستوى دلالتها أكبر من 0.05 وبالتالي يمكن القول أنه لا يوظف أساتذة التعليم الثانوي طريقة التعلم التعاوني في التدريس أي أن الفرضية الثانية غير محققة.

3- مناقشة الفرضية الثالثة:

من خلال الفرضية الثالثة التي ترى بأنه: يوظف أساتذة التعليم الثانوي طريقة حل المشكلات في عملية التدريس يتضح لنا في ضوء تحليل المعطيات المستقاة من الواقع الاجتماعي أنه:

من خلال البند رقم (01) الذي ينص على أن أسلوب حل المشكلات (الوضعية الإدماجية) أدى إلى تعقد العملية التعليمية على المعلم والمتعلم، حيث بلغت نسبة المعارضة على البند 36.7% ونسبة 10.3% في الاتجاه المحايد، كما بلغت قيمة المتوسط الحسابي (3.26) فقط وهي أصغر بكثير من قيمة المتوسط العام للمقياس، كما بلغت قيمة الانحراف المعياري 1.15 وهذا دليل على تشتت العينة.

فالوضعية الإدماجية أدت للفعل إلى تعقد العملية التعليمية على المعلم والمتعلم فبينما كان المعلم في السابق هو محور العملية التعليمية يلقي كل ما لديه من معلومات على المتعلم ولا ينتظر المساعدة من أحد فالمتعلم مثله مثل جسم يعمل على حشوه بالمعلومات، فجاءت الوضعية الإدماجية لتضع المتعلم مكان المعلم أي هو محور العملية التعليمية، لكن الأشكال الموجودة هل يستطيع بالفعل المتعلم حمل هذه المسؤولية؟ كيف وهو لا يملك أية مكتسبات معرفية تؤهله لذلك، لهذا لم يعتمد المعلم على المتعلم في تسيير العملية من جهة، كما أن دوره لم يبقى كما في السابق أي لم يعد محدد أي دور سوى للمعلم أو المتعلم، فكل منهما لا يقوم بدوره كما ينبغي الأمر الذي أدى إلى تعقد العملية التعليمية.

أيضا البند رقم (05) الذي ينص أنه تحتاج طريقة حل المشكلات إلى الكثير من الإمكانيات (مادية، إبداع في التفكير) وهذا لا يتوافر في بعض المؤسسات حيث لقيت هذه الفقرة مؤيدة كبيرة بلغت 95.6% ومتوسط حسابي قدر بـ (4.46).

كما أن مستوى الدلالة في بنود الفرضية كان في الغالب أكبر من 0.05 ومن هنا يمكننا القول أنه لا يوظف أساتذة التعليم الثانوي طريقة حل المشكلات في التدريس وهذا بدوره يؤدي بنا إلى القول أن الفرضية الثالثة غير محققة.

4- مناقشة الفرضية الرابعة:

من خلال الفرضية الرابعة والتي مفادها أنه: يوظف أساتذة التعليم الثانوي طريقة المشروع في عملية التدريس يتضح لنا في ضوء تحليل المعطيات المستقاة من الواقع الاجتماعي أن:

اتجاه الأساتذة نحو طريقة المشروع كان في الشق الإيجابي وهذا يتضح من خلال البنود:

البند رقم (01): تهدف طريقة المشروع إلى ربط المحيط المدرسي بالمحيط الاجتماعي حيث بلغت نسبة موافقة أفراد العينة على هذه الفقرة 88.3% ومتوسط حسابي بلغت درجته (4.16).

البند رقم (02): يشكل المتعلم في هذه الطريقة محور العملية التربوية فهو من يختار المشروع وينفذه تحت إشراف المعلم حيث بلغت نسبة تأييد أفراد العينة 83.8% ومتوسط حسابي قدر بـ (4.06). فطريقة المشروع تتشابه مع المثل الصيني القائل: "لا تطعمني مليون سمكة لكن علمني كيف اصطاد"، ومن أهم من دعا إلى اعتماد هذه الطريقة في التربية الحديثة "جان جاك روسو" الذي كان يرى أن أفضل أسلوب للتعليم هو ترك المتعلم يكتشف الأشياء في الطبيعة بنفسه، حيث يجعل منه عالم صغير يستعمل عقله، يدرسه على التفكير فيتمكن بذلك من مواجهة المشكلات التي تواجهه.

- لا يستخدم أساتذة التعليم الثانوي طريقة المشروع كأسلوب في التدريس وهذا واضح من خلال البنود التالية:

البند رقم (04) يؤدي المشروع البسيط أو السهل إلى عدم اهتمام الطلبة به حيث بلغت نسبة الموافقة على البند 63.2% ونسبت معارضة 27.9% وكانت قيمة المتوسط الحسابي لا تتعدى (3.43)، وانحراف معياري بلغت قيمته 1.06 وهذا راجع إلى تشتت العينة.

البند رقم (06) تعتبر طريقة المشروع من الطرق الغير مستعملة في التدريس حيث وصلت نسبة الموافقة من قبل الأساتذة عينة البحث إلى 78% فأغلبية الأساتذة يرون أن هذه الطريقة لا تستخدم في التدريس.

البند رقم (07) ينص أنه يواجه المعلم صعوبة في تنفيذ المشروع فمن خلال قيمة الانحراف المعياري التي بلغت (1.11) يتضح لنا تشتت العينة، كما أن المتوسط الحسابي لا يتعدى (3.66).

ومن خلال البنود السابقة يمكن القول أنه لا يوظف أساتذة التعليم الثانوي طريقة المشروع في عملية التدريس وبالتالي الفرضية الرابعة غير محققة.

سادسا - مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية العامة:

من خلال مناقشة الفرضيات الفرعية يتضح لنا أن أساتذة التعليم الثانوي لا يوظفون طرائق التدريس الحديثة أي أن الفرضية العامة التي مفادها يوظف أساتذة التعليم الثانوي طرائق التدريس الحديثة في عملية التدريس غير محققة وهذا راجع لأسباب منها:

- ضعف الدافعية للعمل عند الطلبة، فالمتعلم لا يزال مجرد متلقي مع أن طرائق التدريس الحديثة جعلت منه محور العملية التدريسية.

- كبر حجم الطلبة في القسم وهذا لا يمكن الأساتذة من السيطرة عليهم إلا من خلال طريقة المناقشة كونها تحقق تفاعل مباشر بين الأستاذ والطالب.
- عدم إتقان طرائق التدريس الحديثة وهذا راجع إلى نقص الخبرة. هنا تقع المسؤولية على المؤسسات التربوية عامة ومديريات التربية بشكل خاص لعدم وجود مشرفين تربويين يقومون على عمل الأستاذ وبالتالي تكون العملية كفية والاعتماد يكون فقط على التقويم السنوي الذي لا يتوافر فيه بند حول استعمال الأستاذ لطرائق التدريس الحديثة والتقنيات اللازمة أو تقويم لأدائه داخل القاعة الدراسية. كما أن أغلب القاعات غير مؤهلة لاعتماد طرائق حديثة كون قلة الوسائل التعليمية المتاحة فضلا عن ترتيب القاعات الدراسية لا يشجع على اعتماد مثل هكذا طرائق وهذا ما أكده لكثير من الأساتذة أثناء إجراء البحث.

فتحقق فرضية واحدة وعدم تحقق ثلاثة يؤدي بنا إلى القول أن الفرضية العامة غير محققة.

سابعاً - مناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة:

يتم التعرض في هذه المرحلة إلى نتائج الدراسات السابقة التي تناولت موضوع طرائق التدريس والإصلاحات التربوية ومقارنتها بنتائج الدراسة الحالية:

بالنسبة لدراسة "الخالدة" فإن نتائج هذه الدراسة تتفق مع نتائج دراستنا من حيث تركيزها على إعداد دراستها على أحد العناصر التي تطرقنا إليها في دراستنا هي طريقة التعلم بالاكشاف الموجه وهي طريقة حديثة في التدريس غير أن دراسة "الخالدة" تختلف عن دراستنا من حيث اختبار أثر طريقة التعلم بالاكشاف الموجه في تحصيل الطلبة وهذا ما لم نتطرق له في دراستنا حيث عمدنا إلى معرفة اتجاهات الأساتذة نحو هذه الطريقة.

بالنسبة لدراسة "الخزام" فإن هذه الدراسة تتفق مع دراستنا في تناول طريقة المناقشة والتي كانت إستراتيجية من إستراتيجيات طرائق التدريس التي تناولها في دراستنا، أيضا تحتل طريقة المناقشة مكانة في التدريس إذ توصلت نتائج دراسة الخزام لوجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط أداء الطلبة على اختبار التفكير الناقد قبل التدريس بطريقة المناقشة وبعدها، كذلك توصلنا نحن في دراستنا إلى تفضيل معظم الأساتذة طريقة المناقشة والعمل بها كطريقة في التدريس، غير أن نتائج دراستنا تختلف عن دراسة "الخزام"

من حيث تركيزها على الكشف عن أثر كل من طريقة الاكتشاف والمناقشة والمحاضرة في تنمية التفكير الناقد، في حين كانت دراستنا معرفة اتجاهات الأساتذة نحو توظيف هذه الطريقة .

بالنسبة لدراسة "حاتم جاسم عزيز" المعنونة بطرائق التدريس الشائعة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة ديالى فإن هذه الأخيرة تتفق مع دراستنا الحالية من حيث تناولها لبعض طرائق التدريس التي كانت مؤشرات في دراستنا كطريقة المناقشة، طريقة حل المشكلات أيضا تعدد الطرائق التدريسية التي يعتمد عليها أعضاء هيئة التدريس وهذا ما وجدناه في مدارسنا أو بالأحرى في ثانويات البحث حيث لاحظنا تعدد طرائق التدريس فكل أستاذ إلا وله طريقة تدريس يفضلها ويعمل بها، فهناك من الأساتذة من يعمل بطريقة حل المشكلات ويرى أنها الطريقة الأنجح التي يجب اعتمادها في ظل الإصلاحات التربوية، أيضا هناك من الأساتذة من يدرس بطريقة التعلم التعاوني ويراها الأجدر لنجاح العملية التعليمية، أما عن أوجه الاختلاف فدراسة "حاتم جاسم عزيز" توصلت إلى شيوع طريقة المحاضرة بسبب ضعف التقنيات والوسائل التعليمية المتاحة، في حين أنه لم نتطرق في دراستنا إلى هذه الطريقة، أما ضعف التقنيات والوسائل التعليمية فكثير من الأساتذة طرحوا هذا الإشكال إذ يرونه عائق لتوظيف طرائق التدريس الحديثة.

بالنسبة لدراسة "لاهنستون" تتفق هذه الدراسة مع دراستنا في تناول طريقة الاكتشاف الموجه والتي كانت مؤشر في دراستنا وتفوق هذه الطريقة على الطريقة التقليدية، غير أن نتائج دراستنا تختلف عن دراسة "لاهنستون" من حيث تفوق مجموعة الاكتشاف الموجه في الاختبار البعدي على المجموعة التقليدية بفارق ذي دلالة إحصائية، في حين ركزت دراستنا على معرفة اتجاهات الأساتذة نحو توظيف طرائق التدريس الحديثة وكانت من نتائج دراستنا أن اتجاه الأساتذة إيجابي نحو طريقة الاكتشاف الموجه.

بالنسبة لطريقة "تاريكينختون" تتفق هذه الدراسة مع دراستنا في تناولها لطريقة المناقشة والتي كانت طريقة من الطرائق التي تناولناها بالدراسة والبحث وتوصلنا إلى أنها الأكثر شيوعا في المؤسسات فأغلبية الأساتذة يفضلون العمل بها نظرا للفائدة المنتظرة منها، وعدم اعتمادها على إمكانيات ووسائل تعليمية كذلك دراسة "تاريكينختون" أظهرت نتائجها بأن أداء الطلبة زاد بشكل كبير عند اعتماد طريقة المناقشة وأظهرت مقابلات الدراسة التي أجريت مع الطلبة أن هذه الطريقة ساعدتهم على تفهم المعلومات وتحسين مستواهم وتقبل وجهات نظر الطلبة الآخرين.

بالنسبة لدراسة "مرابط أحلام" والموسومة بواقع المنظومة التربوية الجزائرية فإن هذه الأخيرة تتفق مع دراستنا في أن توظيف الأساتذة لطرائق التدريس الحديثة يحسن من مردود العملية التعليمية، غير أن الكثافة

الطلابية تقف سدا منيعا في تحسين المردود التربوي وهذا ما وجدناه في المؤسسات أثناء قيامنا بالبحث الميداني، غير أن نتائج دراستنا تختلف عن دراسة "مرابط أحلام" من حيث: أن المناهج الجديدة تحتاج إلى كثير من الوسائل الإيضاحية، أيضا وسائل الإيضاح تساهم بشكل كبير في زيادة المشاركة وتحسين النتائج.

بالنسبة لدراسة "إبراهيم هياق" والمعنونة "باتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر" فإن هذه الدراسة تتفق مع نتائج دراستنا في أن الاتجاه نحو طرائق التدريس وأساليبه المعتمدة في الإصلاح كان الاتجاه نحوها إيجابيا خاصة ما تعلق بأنماط التعليم الجديدة كالتعليم التعاوني حل المشكلات غير أن نتائج دراستنا تختلف عن دراسة "إبراهيم هياق" من حيث الاتجاه نحو الإصلاح التربوي والذي كان إيجابيا، أيضا الاتجاه نحو المناهج التربوية، التقويم، التكوين، الوظيفة الاجتماعية للمدرسة وهذا ما لم نتطرق إليه في دراستنا.

ثامنا - النتائج العامة للدراسة:

إن عملية الإصلاحات التربوية في أي مستوى من مستوياتها، تهدف إلى بعث الدينامية في مفردات المدرسة وتجنبها آفة الرتابة وروتين العمل الممل المؤدي إلى خنق روح الإبداع في نفوس الأساتذة، وهذه الدراسة حاولت أن تقدم صورة لاتجاهات الأساتذة باعتبارهم أعضاء فاعلين في المنظومة التربوية نحو توظيف طرائق التدريس الحديثة في المدرسة الجزائرية رغبة في تحسين الأداء التربوي للوصول إلى المبتغى، وعلى هذا الأساس يمكننا أن نخلص بعد الإجابة عن تساؤلات الدراسة وفرضياتها إلى ما يلي:

1- اتجاه أساتذة التعليم الثانوي نحو طريقة المناقشة والحوار كان اتجاها إيجابيا حيث حقق متوسطا حسابيا (3.90) وانحراف معياريا (0.39).

2- الإتجاه نحو طريقة التعلم التعاوني كان اتجاها إيجابيا فقد سجلنا متوسطا حسابيا تعدى المتوسط الحسابي العام للمقياس حيث بلغت قيمته (4.08) وانحراف معياري (0.36).

3- اتجاه الأساتذة نحو طريقة حل المشكلات كان اتجاها إيجابيا بمتوسط حسابي (3.94) وانحراف معياري (0.38).

4- الاتجاه نحو طريقة المشروع هو الآخر كان اتجاها إيجابيا بمتوسط حسابي (3.94) وانحراف معياري (0.40).

أما الإجابة عن فرضيات الدراسة فقد سجلنا:

- 1- يوظف أساتذة التعليم الثانوي طريقة المناقشة والحوار في عملية التدريس.
- 2- لا يوظف أساتذة التعليم الثانوي طريقة التعلم التعاوني في عملية التدريس.
- 3- لا يوظف أساتذة التعليم الثانوي طريقة حل المشكلات في عملية التدريس.
- 4- لا يوظف أساتذة التعليم الثانوي طريقة المشروع في عملية التدريس.

توصيات ومقترحات:

1-توصيات:

إن تحليل اتجاهات الأساتذة نحو توظيف طرائق التدريس الحديثة في ظل الإصلاحات التربوية في الجزائر انطلاقا من الإجابة عن التساؤلات السابقة للدراسة وفرضياتها، يدفعنا لنقترح جملة من التوصيات الإجرائية التي لا بد منها لتفعيل الاتجاه نحو توظيف طرائق التدريس ودفعه إلى الحدود القصوى إيجابيا بدلا من الحدود الإيجابية المتوسطة حاليا ومنها:

- مراعاة إدخال المدرسين دورات مكثفة لطرائق التدريس الحديثة، فالإتجاه نحو المناهج الدراسية المعتمدة في عملية الإصلاح التربوي، في حاجة إلى المزيد من الشرح والتوضيح من خلال الملتقيات والندوات وخاصة عند الأساتذة الذين يمتلكون خبرة، فرغم مرور سنوات على الشروع في تطبيق المقاربة بالكفاءات في التعليم إلى المشاركة والحوار والتعاون وحل المشكلات، مازالت نسبة من الأساتذة غير مقتنعة بجدوى التغيير ومازالت المقاربة بالأهداف هي الفاعلة في أغلب المدارس، لذا وجب إعداد ملتقيات يوظفها مختصون في مجال المناهج التربوية والبيداغوجيا، يتلقى فيها الأساتذة الأسس العلمية للمناهج وطرائق التدريس الحديثة للرفع من الإتجاه إيجابيا نحو هذه المناهج والأساليب الحديثة في عملية التدريس.
- التأكيد على تأهيل أصحاب الاختصاصات العلمية في المجال التربوي وخاصة فيما يتعلق بطرائق التدريس.
- توفير القاعات الدراسية الملائمة والكافية والتي تساعد على تقديم الأستاذ ومحاضراته بالطرائق التدريسية الحديثة.
- توفير الوسائل والتقنيات التعليمية اللازمة داخل القاعات الدراسية.

- إدخال بند في التقييم السنوي لأساتذة التعليم الثانوي ينضم تقييمهم لطرائق التدريس التي يعتمدونها أثناء تقديم الدروس أو المحاضرات.
- الإصغاء الجيد من قبل الوصاية إلى انشغالات التربويين، والعمل على التغيير الإيجابي من حين لآخر على المناهج المعدة لكافة المستويات، مع ضمان التنسيق الجيد بين مختلف المواد الدراسية تجنباً للتكرار.

2-مقترحات:

- إجراء دراسة مقارنة بين التخصصات العلمية والإنسانية في استعمال طرائق التدريس الحديثة.
- إجراء دراسة للتعرف على الأساليب التدريسية الشائعة لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.
- إجراء دراسة مماثلة للتعرف على طرائق التدريس الشائعة لدى المعلمين والمدرسين في المراحل الدراسية الأخرى (طور ابتدائي، متوسط).
- إجراء دراسة مقارنة للطرائق التدريسية الشائعة في الجامعات الجزائرية المختلفة.

الخاتمة

إن توظيف طرائق التدريس الحديثة مطلب تسعى كل الأمم بلوغه وجني فوائده، لذا فتجنيد كل الطاقات باتت ضرورة لا بد منها، والأساتذة كقوة بشرية خلاقية وطاقة هائلة تسهر على تكوين النشء واعداده ليحمل لواء المحافظة على المكتسبات المنجزة والدفع به إلى الإبداع لتحقيق مكاسب أخرى للأمة جمعاء هذه الفئة هي في بؤرة الحث والمنفذ للطرائق التدريسية وعلى درجة اتجاها نحو هذه العملية تضبط عقارب عداد وتيرة انجاز المراحل الأساسية في عملية التدريس، صحيح أن هناك عوامل متعددة لضمان نجاح العملية التعليمية لكن يبقى المعلم والأساتذ كطاقة بشرية خلاقية كما يصفها شيخ التربويين "حامد عمار" ركن أساسيا في العملية.

وإصلاح طرائق التدريس والمناهج التربوية بشكل عام الذي شرعت الجزائر في تنفيذه مع مطلع الألفية الثالثة والذي رصدت له إمكانات مادية وبشرية ضخمة، يحدوها الأمل في تحقيق تفعيل جاد للمنظومة التربوية يحتاج من حين إلى آخر إلى محطات للمراجعة والتقييم للنتائج المحصل عليها رغبة في التقويم الجاد، بعيدا عن كل أشكال التتميق والمجاملة لأن الأمر ليس بالهين فهو يرتبط بمصير أمة ولا يتأتى ذلك إلا بالعمل الجاد للوقوف على مكامن التقصير والعجز عن توظيف طرائق التدريس الحديثة في العملية التعليمية وتدارك الأمر لتحقيق الأهداف المنشودة.



قائمة المراجع

المصادر

القرآن الكريم:

1. سورة آل عمران .
2. سورة الأعراف.
3. سورة الجن.
4. سورة سبأ.
5. سورة طه.

المراجع

أولا- الكتب:

1. أبو حويج مروان: المناهج التربوية المعاصرة ، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن ، 2006.
2. أبو رياش حسين محمد: التعلم المعرفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن ، 2007.
3. أحمد عبد المنعم حسن: أصول البحث العلمي، المكتبة الأكاديمية، مصر، 1996 .
4. أحمد محمد عبد القادر: طرق التدريس العامة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1999.
5. استيتية دلال ملحس و سرحان عمر موسى: التجديدات التربوية، دار وائل للنشر والتوزيع ، عمان، 2003.
6. الباسط محمد حسن: أصول البحث الاجتماعي، المكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، د ط، 1971.
7. بدران شبل وحسين: علم اجتماع التربية المعاصر، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط2، 2003.
8. برناند، النظريات التربوية المعاصرة، ترجمة: محمد بوعلاق، ، دار الأمان للنشر، المغرب، 2007.
9. بوبكر بن بوزيد: إصلاح التربية في الجزائر، دار القصة للنشر، الجزائر، 2009.
10. بورديو بيبير: العنف الرمزي، ترجمة نظير جاهل، المركز الثقافي العربي، لبنان، ط1، 1994.
11. البيلاوي حسن حسين: الإصلاح التربوي في العالم الثالث، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة ، 1998،
12. التميمي عواد حاسم محمد: طرائق التدريس العامة، دار الحوراء للنشر، بغداد، 2010.
13. جابر عبد الحميد جابر وآخرون: مهارات التدريس، دار النهضة العربية، القاهرة 1984.
14. جابر عبد الحميد جابر: استراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، 1999.
15. جامل عبد الرحمن عبد السلام: طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس، دار المسيرة للنشر، الأردن، ط2، 2000.

16. جمال محمد شاکر: المرشد في التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام SPSS، الدار الجامعية، الإسكندرية، 2005.
17. جونسون ديفيد وروجر: التعلم الجماعي والفردى، ترجمة: رفعت محمود بهجات، عالم الكتب، القاهرة، 1998.
18. جوهر علي صالح: الإصلاح التعليمي في العالم العربي، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، المنصورة، 2009.
19. الحارثي إبراهيم: تدريس العلوم بأسلوب حل المشكلات (النظرية والتطبيق)، مطبعة الشقري للنشر، الرياض، 2003.
20. حامد عمار: في بناء الإنسان العربي، دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع، الإسكندرية، 1988.
21. الحريري رافدة: الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس، دار الميسرة للنشر والتوزيع، الأردن، 2011.
22. الخزاعلة محمد سلمان فياض وآخرون: طرائق التدريس الفعال، دار الصفاء للطباعة والنشر، الأردن، ط2، 2011.
23. خطابية عبد الله: تعليم العلوم للجميع، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2005.
24. الخليلى خليل وآخرون: تدريس العلوم في مراحل التعليم العام، دار القلم للنشر، دبي، 1996.
25. الخليلى خليل يوسف و آخرون: تدريس العلوم في مراحل التعليم العام، دار القلم للنشر، الإمارات، 1996.
26. درويش زين العابدين: علم النفس الاجتماعي، أسسه وتطبيقاته، دار الفكر العربي، دون ذكر بلد النشر، 1991.
27. درويش يحيى حسين: الجوانب الاجتماعية للتنمية والتخطيط، معهد التخطيط القومي، القاهرة، 1988.
28. الدريج محمد: التدريس الهادف، دار عالم الكتب للنشر، الرياض، 1993.
29. الدعياج إبراهيم بن عبد العزيز: مناهج البحث العلمى، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2010.
30. ربيع محمد وطارق عبد الرؤوف عامر: الانضباط التعاوني، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، 2008.
31. الزوبعي عبد الجليل وآخرون: الاختبارات والمقاييس النفسية، جامعة الموصل، دون ذكر بلد النشر، 1971.

32. زيادي محمد حمدان: البحث العلمي في التربية والآداب والعلوم، دار التربية الحديثة، دون ذكر بلد النشر، 2001.
33. زيتون حسن حسين و زيتون كمال: التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، عالم الكتيب، القاهرة ، 2003.
34. السامرائي عباس أحمد صالح والسامرائي عبد الكريم: كفاءات تدريسية في طرائق التدريس، جامعة بغداد، العراق 1991.
35. سلامة عادل أبو العز وآخرون: طرائق التدريس العامة (معالجة تطبيقية معاصرة)، دار الثقافية للنشر والتوزيع، عمان 2009.
36. السيد محمد علي: التربية العلمية وتدريس العلوم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2002.
37. شحاتة حسن: المناهج المدرسية بين النظرية والتطبيق، دار العربية للكتاب، مصر ، 1998.
38. شعلان السيد محمد وفاطمة سامي ناجي، أساليب التدريس لطفل الروضة، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2010.
39. الشيخ عبد السلام: علم النفس الاجتماعي: دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، مصر، 1992.
40. الطشاني عبد الرزاق الصالحين: طرق التدريس العامة، دار الكتب الوطنية، ليبيا، د س .
41. عبد الرحمن سالم: التعلم من خلال المجموعات، منشورات المديرية العامة للتربية والتعليم، عمان، 2001.
42. عبد اللطيف حسين فرج، نظم التربية والتعليم في الوطن العربي، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان ، 2008.
43. عبد الله بن خميس أمبو سعدي والبلوشي سليمان بن محمد: طرائق تدريس العلوم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان 2009.
44. عبد الله عبد الدائم: نحو فلسفة تربوية عربية، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان ، 1991.
45. عبد الله محمد عبد الرحمن والبدوي محمد علي: مناهج وطرق البحث الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية ، 2002.
46. عبد المجيد لطفي: علم الاجتماع، دار المعارف للنشر، القاهرة، ط7، 1976.
47. عثمان آيت مهدي: من قراءات المركز، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، ج1، 2009.
48. العجيلي سرگز وناجي خليل: نظريات التعلم، دار الكتب الوطنية، الأردن، 1993.
49. عزمي محمد سعيد: أساليب تطوير وتنفيذ درس التربية الرياضية بين النظرية والتطبيق، منشأة المعارف، مصر، 1996.

50. عطا الله احمد: أساليب وطرق التدريس، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2006.
51. عفاف عبد الكريم: طرق التدريس، دون ذكر دار النشر، الإسكندرية، 1989.
52. عناية غازي حسين: مناهج البحث، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، 2007.
53. غدنز أنتوني: علم الاجتماع، ترجمة: فايز الصباغ، المنظمة العربية للترجمة، لبنان، 2005.
54. فتيحة حسني محمد: فاعلية التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي (دراسات تربوية)، المجلد 10، الجزء 70، 1994.
55. فضيل عبد القادر: المدرسة الجزائرية حقائق واشكاليات، جسر للنشر والتوزيع، الجزائر، 2009.
56. فهمي عاطف عدلي: تنظيم بيئة تعلم الطفل، دار الميسرة للنشر، الأردن، 2007.
57. قباري محمد إسماعيل: مناهج البحث في علم الاجتماع، منشئ المعارف، الإسكندرية، دون طبعة، 2001.
58. قمبر محمود: دراسات في التعليم العربي وتطويره، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمان، 2006.
59. القيوم عدنان يوسف: علم النفس الاجتماعي، إثراء للنشر والتوزيع، الأردن، 2009.
60. لبيب رشيد وآخرون: الأسس العامة للتدريس، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1957.
61. مجدي عزيز إبراهيم: التدريس الفعال (ماهية، مهارته، إدارته)، مكتبة الأنجلومصرية، القاهرة، 2002.
62. محمد الهادي محمد: أساليب توثيق البحوث العلمية، المكتبة الأكاديمية، الجزائر، 1995.
63. محمد جواد رضا: الإصلاح التربوي العربي خارطة طريق، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2006.
64. محمد شفيق: البحث العلمي مع تطبيقات في مجال العلوم الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث، مصر، 2005.
65. محمد طلعت عيسى: البحث الاجتماعي (مبادئه، ومناهجه)، المكتبة الجامعية، القاهرة، د ط، 1989.
66. محمد متولي نعيمة: القيمة الاقتصادية للتعليم في الوطن العربي (الوضع الراهن واحتمالات المستقبل)، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1996.
67. مرسي محمد منير: الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث، عالم الكتب للنشر، القاهرة، 1992.

68. مرسي محمد منير: الإصلاح والتجديد في العصر الحديث، عالم الكتب، القاهرة، 1996.
 69. مرعي توفيق أحمد و الحيلة محمد محمود: طرائق التدريس العامة، دار المسيرة للنشر، الأردن ، 2002.
 70. مرعي توفيق أحمد و الحيلة محمد محمود: طرائق التدريس العامة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن ، د س.
 71. مرعي توفيق: شرح الكفايات التعليمية، دار الفرقان للنشر، الأردن ، 2003.
 72. ملحم سامي محمد: القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن ، 2001.
 73. منصور محمد: التعلم التعاوني والعمل في مجموعات، منشورات وزارة التربية والتعليم قسم الامتحانات، عمان، 2000.
 74. ناصف سعيد: محاضرات في تصميم البحوث الاجتماعية وتنفيذها، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 1997.
 75. نبهان يحي محمد: مهارة التدريس، دار اليازوري العلمية للنشر، الأردن، دط ، 2008.
 76. نشواتي عبد الحميد: علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر، الأردن، ط5، 1991.
 77. الهاشمي عبد الحميد محمد: الإعداد النفسي والتربوي، مكتبة النهضة، الأردن ، 1965.
 78. وزارة التربية الوطنية: الكتاب السنوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 1999.
 79. وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، المقرر السنوي، 1999.
 80. يونس ناصر: طرق التدريس العامة، مديرية التربية، سورية ، 1971.
- ثانيا - القواميس والمعاجم:
1. جرجس ميشال: معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار النهضة العربية، لبنان، 2005.
 2. حمدان محمد: معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار كنوز المعرفة للنشر، الأردن، 2005.
 3. السيد محمد علي: مصطلحات في المناهج وطرق التدريس، مؤسسة مورس الدولية للنشر، مصر، 2010.
 4. شحاتة حسن و النجار زينب: معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2003.
 5. اللقاني أحمد حسين و الجمل علي أحمد: معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب للنشر، القاهرة، ط3، 2003.

6. ميتشل دينكي: معجم علم الاجتماع ترجمة: إحسان محمد الحسن، دار الطليعة للنشر، بيروت، ط2، 1986.
- ثالثا- الرسائل الجامعية:
1. مرابط أحلام: واقع المنظومة التربوية الجزائرية، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة بسكرة، الجزائر، 2006.
2. هياق إبراهيم: اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر، مذكرة ماجستير منشورة، قسنطينة، الجزائر، 2011.
- رابعا-المجلات و الجرائد:

1. حاتم جاسم عزيز: طرائق التدريس الشائعة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة ديالي، مجلة الفتح، العدد 51، 2012.
2. حرقاس وسيلة: مدى إعداد معلمي السنة الأولى ابتدائي لتطبيق المقارنة بالكفاءات ضمن الإصلاحات التربوية الجديدة حسب المعلم والمفتش، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة منتوري قسنطينة، العدد30، 2008.
3. ريتشارد سات: تصنيف أنماط الإصلاحات التربوية، ترجمة: النحاس أحمد، مجلة اليونسكو، عدد1، 1981.
4. سعدي عبد الله أمبو و البلوشي خديجة: أثر إستراتيجية التعلم المبني على المشكلة على تنمية عمليات العلم لدى طلبات الصف العاشر، مجلة رسالة الخليج العربي، 2007.
5. قسوم عبد الرزاق: تأملات في أهداف المدرسة الأساسية، مجلة التربية، وزارة التربية والتعليم الأساسي، الجزائر 1982 عدد2.
- خامسا-القوانين والمراسيم:

1. أمر 76-35 المؤرخ في 16-4-1976، الجريدة الرسمية، عدد 33، 1976.

سادسا- المواقع الإلكترونية:

- 1- <http://www.almuelem.net>
- 2- <http://assps.yourforum>
- 3- <http://www.infpe.edu.dz>



الملاحق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد الصديق بن يحيى - جيجل -

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم اجتماع التربية

استمارة بحث بعنوان:

اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو توظيف طرائق التدريس في ظل الإصلاحات
التربوية

دراسة ميدانية ببعض ثانويات جيجل

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم اجتماع التربية.

أخي الأستاذ - أختي الأستاذة:

تحية طيبة وبعد:

يشرفني أن أضع بين أيديكم استمارة البحث الميداني ضمن متطلبات الحصول على شهادة
الماستر في علم اجتماع التربية والموسومة كما هو موضح أعلاه.

نرجو منكم التفضل بالإجابة عليها وذلك بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة نأمل أن تكون
إجاباتكم إسهاما منكم في خدمة البحث العلمي، وأحيطكم علما أن المعلومات المدونة في الاستمارة لا
تستعمل إلا في أغراض البحث العلمي.

شكرا على حسن تعاونكم.

تحت إشراف الأستاذ الدكتور:

من إعداد الطالبة:

- بواب رضوان

- بوكفوس سميرة

السنة الجامعية: 2015 /2014

المحور الأول: البيانات الشخصية

1- الجنس:

ذكر أنثى

2- التخصص:

علوم تجريبية آداب وفلسفة رياضيات
آداب ولغات أجنبية تسيير واقتصاد

3- المؤهل العلمي:

شهادة جامعية (ليسانس) شهادة جامعية (ماستر)
المدرسة العليا للأساتذة دراسات عليا (ماجستير)
مهندس دولة

4- الخبرة المهنية:

أقل من 5 سنوات من 5 إلى أقل من 10 سنوات
من 10 إلى أقل من 15 سنة من 15 سنة فما فوق

المحور الثاني: اتجاهات الأساتذة نحو توظيف طريقة المناقشة والحوار

| الرقم | العبارات | أوافق بشدة | أوافق | محايد | لا أوافق | لا بشدة |
|-------|---|------------|-------|-------|----------|---------|
| 1 | من طرائق التدريس الشائعة في الطور الثانوي طريقة المناقشة والحوار. | | | | | |
| 2 | المقاربة بالكفاءات (بيداغوجيا الإدماج) تساهم في تفعيل العلاقات الصفية بين المتعلمين. | | | | | |
| 3 | التعلم النشط المعتمد في الإصلاحات الجديدة يراعي الجوانب المختلفة للمتعلم (معرفيا، وجدانيا). | | | | | |
| 4 | تساعد طريقة المناقشة على تنمية التفكير. | | | | | |
| 5 | تسهل طريقة المناقشة في إبراز الأحكام الوجدانية. | | | | | |
| 6 | يساعد النقاش على توطيد الصلة بين الطلبة. | | | | | |
| 7 | يساعد النقاش على توطيد الصلة بين الطلبة والأستاذ. | | | | | |
| 8 | المقاربة بالكفاءات ساهمت في تعميق الهوية بين المعلم والمتعلم. | | | | | |

المحور الثالث: اتجاهات الأساتذة نحو توظيف طريقة التعلم التعاوني

| الرقم | العبارات | أوافق بشدة | أوافق | محايد | لا أوافق | لا بشدة |
|-------|---|------------|-------|-------|----------|---------|
| 1 | يتعلم المتعلم من خلال التحدث والاستماع والشرح والتفسير والتفكير مع الآخرين ومع نفسه. | | | | | |
| 2 | أسلوب التعلم التعاوني يعزز لدى المتعلم القدرة على مجابهة المشكلات. | | | | | |
| 3 | يعاني المتعلمين مرتفعي المستوى من وضعهم في مجموعات ذات مستويات مختلفة (مستوى أدنى، مستوى متوسط) . | | | | | |
| 4 | من مشكلات هذه الطريقة اعتماد أعضاء المجموعة على طالب أو طالبين والمطلوب هو تعاون جميع أعضاء المجموعة. | | | | | |
| 5 | لنجاح طريقة التعلم التعاوني يجب إعطاء وقت كاف لحدوثها وجعل العملية محددة. | | | | | |
| 6 | تعتمد طريقة التعلم التعاوني على هدف من خلاله تخطط أنشطة التعليم وتوجهه. | | | | | |
| 7 | يصعب تطبيق التعلم التعاوني داخل حجرة الدراسة. | | | | | |

المحور الرابع: اتجاهات الأساتذة نحو توظيف طريقة حل المشكلات

| الرقم | العبارات | أوافق بشدة | أوافق | محايد | لا أوافق | لا أبشدة |
|-------|---|------------|-------|-------|----------|----------|
| 1 | أسلوب حل المشكلات (الوضعية الإدماجية) أدى إلى تعقد العملية التعليمية على المعلم والمتعلم. | | | | | |
| 2 | تعتمد طريقة حل المشكلات على الملاحظة الواعية والتجريب وجمع المعلومات وتقويمها. | | | | | |
| 34 | يتم في طريقة حل المشكلات الانتقال من الكل إلى الجزء ومن الجزء إلى الكل بمعنى أن حل المشكلات مزيج من الاستقراء والاستنباط. | | | | | |
| 4 | يحتاج التدريس في هذه الطريقة إلى وقت طويل وهذا ما يجعل المدرسون يبتعدون عن هذه الطريقة نظرا لطول المقررات الدراسية. | | | | | |
| 5 | تحتاج طريقة حل المشكلات إلى كثير من الإمكانيات (مادية، إبداع في التفكير) وهذا لا يتوافر في بعض المؤسسات. | | | | | |
| 6 | تسبب طريقة حل المشكلات الإحباط لدى المتعلمين عند فشلهم في الوصول إلى الحل الصحيح. | | | | | |
| 7 | تفضل أسلوب حل المشكلات أثناء تقديمك للمادة التعليمية. | | | | | |

المحور الخامس: اتجاهات الأساتذة نحو توظيف طريقة المشروع

| الرقم | العبارات | أوافق بشدة | أوافق | محايد | لا أوافق | لا بشدة |
|-------|--|------------|-------|-------|----------|---------|
| 1 | تهدف طريقة المشروع إلى ربط المحيط المدرسي بالمحيط الاجتماعي. | | | | | |
| 2 | يشكل المتعلم في هذه الطريقة محور العملية التربوية فهو من يختار المشروع وينفذه تحت إشراف المعلم. | | | | | |
| 3 | تعد طريقة المشروع من طرائق التدريس التي تشجع على تفريد التعليم وهذا ما تنادي به التربية الحديثة. | | | | | |
| 4 | يؤدي المشروع البسيط أو السهل إلى عدم اهتمام الطلبة به. | | | | | |
| 5 | إيجابيات طريقة المشروع تنصب على المتعلم. | | | | | |
| 6 | تعتبر طريقة المشروع من الطرائق الغير مستعملة بكثرة في التدريس. | | | | | |
| 7 | يواجه المعلم صعوبة في تنفيذ طريقة المشروع. | | | | | |
| 8 | تعود المشاريع المخططة والمسطرة الأهداف بفائدة كبيرة على الطلبة. | | | | | |



ملخص الدراسة

تعد طرائق التدريس إحدى عناصر المنهج المهمة التي يستعملها المعلم لتحقيق سلوك متوقع لدى المتعلمين، فالمعلم هو الذي يقع على عاتقه اختيار الطريقة الفضلى بين مختلف الطرائق والإستراتيجيات والأساليب المختلفة وهذا يتطلب منه أن تكون لديهم معرفة جيدة بالمصادر والنظم وأساليب وطرائق التدريس المختلفة ليختار بحكمه ما يصلح لغرض خاص أو يرفض ما لا يناسب سواء كان من القديم أو من الحديث وكيف طرائقه بحكمة بدلا من إتباع طريقة بعينها.

ولا تقل أهمية طريقة التدريس عن المادة العلمية أو عن المتعلم، بل إنها جزء متكامل من موقف تعليمي يشمل المتعلم وقدراته وحاجاته والأهداف التي ينشدها المعلم من المادة العلمية، والأساليب التي تتبع في تنظيم المجال للتعلم، فالتدريس إذن هو نشاط مقصود يهدف إلى ترجمة الهدف التعليمي إلى موقف وإلى خبرة يتفاعل معها المتعلم ويكتسب من نتائجها السلوك المنشود، ولكي يتم ربط المتعلم بمحتوى المنهج يتبع المعلم طرائق وإستراتيجيات مختلفة ويستعمل وسائل وأنشطة تعليمية تزيد من فاعلية تلك الطرائق والإستراتيجيات.

ويهدف البحث الحالي إلى معرفة:

- التأثير التي أحدثته الإصلاحات التربوية في طرائق التدريس.
- اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو طرائق التدريس الحديثة.
- محاولة استقرار واقع طرائق التدريس في المدرسة الجزائرية.
- تزويد المعلمين بذخيرة من مهارات التدريس وأساليبه بما يمكنهم من اختيار طرائق التدريس الأكثر مناسبة للموقف التعليمي.

ولتحقيق أهداف الباحث اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي والمنهج الإحصائي، وقام بتحديد عينة البحث وهم أساتذة التعليم الثانوي في بعض ثانويات جيجل وفي جميع الاختصاصات للعام الدراسي 2014 / 2015. وقد تم اختيار عينة البحث من الثانويات بشكل عشوائي يمثلوا نسبة 29% من عدد الأساتذة الإجمالي وقد استخدم الباحث الاستمارة كأداة البحث للتعرف على اتجاهات الأساتذة نحو توظيف طرائق التدريس في ظل الإصلاحات التربوية، وبعد استعمال الوسائل الإحصائية المتاحة تبين أن :

- يوظف أساتذة التعليم الثانوي طريقة المناقشة والحوار في عملية التدريس.
 - لا يوظف أساتذة التعليم الثانوي طريقة التعلم التعاوني، طريقة حل المشكلات، طريقة المشروع في عملية التدريس.
 - اتجاه الأساتذة نحو طرائق الحديثة كان إيجابيا.
- وقد قدم الباحث مجموعة من التوصيات والمقترحات.