جامعة سعد دحلب بالبليدة

كلية الآداب والعلوم الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية والديموغرافيا

مذكرة ماجستير

التخصص: علم الاجتماع التربوي

المنهاج التربوي والتحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الأولى ثانوي

دراسة ميدانية بثانويتي عمر بن الخطاب وابن الرشد بالبليدة

من طرف

بوكبشة جمعية

أمام اللجنة المشكلة من

د. معتوق جمال	أستاذ محاضر , جامعة البليدة	رئيسا
د. كشاد رابح	أستاذ محاضر , جامعة البليدة	مشرفا
د. رتيمي الفضيل	أستاذ محاضر , جامعة البليدة	عضوا
د. درواش رابح	أستاذ محاضر , جامعة البليدة	عضوا

البليدة أفريل 2006

ملخـــص

يعتبر علم الاجتماع التربوي من بين المجالات الهامة في السوسيولوجيا لفهم و تحليل وتفسير الظواهر الاجتماعية ,و إيجاد الطرق و الأساليب العلمية المناسبة لتسيير المنظومة التربوية ,هو الذي يفتح شتى أبوابه الواسعة لفهم الظواهر التربوية وتفسيرها تفسيرا علمي صحيح لذا أبينا ,في دراستنا هذه رؤية المنظمة التربوية عن قرب, من ناحية تطبيقها للمنهاج التربوي الذي يعتبر السند الأساسي لسير المنظومة التربوية وعلى هذا كانت انطلاقتي من السؤال المحوري التالي :
هل محتوى المنهاج التربوي عامل مؤثر في التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الأولى ثانوي؟

حيث احتوى الجزء النظري الذي بدوره ضم الإطار المنهجي العام للدراسة وهي من أهم مراحل الانجاز العلمي الذي تم من خلاله تحديد الإشكالية والمفاهيم والإطار النظري للدراسة, مع اعتبار دراساتنا دراسة نسقيه من النسق التربوي, ثم تطرقنا للعملية التعليمة بكل محتوياتها ومميزات كل عامل منها مع عرض لبعض محتويات المواد الدراسية .

ثم يلي الفصل الثالث الذي حاولت فيه عرض التحصيل الدراسي في الطور الثانوي واهم العوامل المؤثرة فيه معرفة بعض شروط التحصيل الجيد ,مع الإشارة إلى اختصاصات العليم الثانوي .

وبعد هذا تم عرض كل ما يلم بالمنهاج ,من مفهومه إلى أسسه وعملية بنائه وعلاقته بمرحلة المراهقة , التي تعتبر من المراحل الحرجة التي يمر بها الإنسان ومعرفة التغيرات التي تحدث وكيف على واضع المنهاج مراعاة كل التغيرات الانفعالية والجسمية والعقلية ...الخ .

وفي الفصل الخامس حاولت الإشارة إلى مراحل التعليم في الجزائر واهم التغيرات التي طرأت على التعليم في الجزائر واهتمام ومدى الاهتمام بقطاع التربية والتطور الهائل في أعداد التلاميذ .

أما فيما يخص الجزء الميداني المكمل بطبيعة الحال للجزء النظري وهو جزء لا يتجزأ منه حولت العرض المختصر لمناهج الدراسة وأدوات المستعملة في هذا البحث وكيفية اختيار عينة البحث .
وفي الأخير بعد التحليل الكمي والكيفي بقراءة الجداول وتحليلها تحليلا سوسيولوجيا لكل من استمارة الخاصة بالتلاميذ واستمارة مقابلة خاصة بالأساتذة توصلنا في النهاية إلى تحليل تركيبي وتم تحقق الفرضيات التي تبين أن:

*كثافة برامج الجذع المشترك تؤثر في التحصيل الدراسي.

* الحجم الساعي المخصص للمادة يؤثر على التحصيل الدراسي.

* يعتبر نقص الوسائل التعليمية عاملا إضافيا مؤثرا في التحصيل الدراسي.

* طريقة التدريس تؤثر بشكل محسوس على التحصيل الدراسي للتلاميذ.

إن كل هذه العوامل تؤثر في التحصيل الدراسي ,وأي خلل والنقص فيها يؤدي إلى ضعف التحصيل الدراسي وعلى هذا وجب على واضعي المنهاج أخذ بعين الاعتبار كل من المادة الدراسية والحجم الساعي المخصص لكل مادة وتوفير الوسائل الضرورية للفهم وإيصال المبتغى للتلاميذ, كما وجب على الأساتذة تطبيق خطوات المنهاج واختيار الطريقة المناسبة لكل مادة ودرس .
وعلى المخططين تسليط الضوء على التسيير التربوي وكشف النقائص التي تحول دون تطبيق المنهاج على أكمل وجه.

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	زيادة عدد المدارس الفرنسية حتى 1914	96
02	المبالغ المخصصة لتعليم الأوربيين والجزائريين	98
03	توزيع نفقات التربية حسب المستويات التعليمية	103
04	توزيع نفقات التسيير مستويات التعليم	104
05	ارتفاع نفقات التجهيز عبر سنوات المخطط الرباعي الثاني	105
06	تطوير ميزانية التربية مقارنة مع ميزانية الدولة من1964 الى1998	108
07	توزيع التلاميذ حسب نوعية التعليم	111
08	توزيع المبحوثين حسب الجنس والتخصص	127
09	توزيع المبحوثين حسب الجنس والتخصص	129
10	توزيع العينة حسب الحالة الدراسية	131
11	المستوى التعليمي للوالدين	132
12	كيفية التوجه إلى الشعبة	133
13	كثرة مواد الجذع المشترك بدلالة التخصص	135
14	نظرة التلاميذ حول المواد التي تدرس	136
15	نشاط التلاميذ	137
16	أهمية المواد لكلا الجذعين	138
17	كفاية الزمن المخصص لكل حصة	139
18	المواد التي تحتاج لأكثر من وقتها	141
19	أسباب وجود مواد تحتاج إلى أكثر من وقتها	143
20	مدى كفاية فواصل الراحة لاستراحة التلميذ	144
21	الوقت المخصص للفراغ	145
22	كفاية الوقت المخصص للفروض	146
23	مدى الكفاية وقت الامتحانات	147
24	توزيع الزمن المدرسي وراحة التلميذ	148
25	مدى استعمال الوسائل التعليمية أثناء الشرح	149
26	توفر الشروط الضرورية للقيام بالتجارب	149
27	أسباب عدم فهم التجارب العلمية	150
28	مدى تأثير نقص الوسائل على التحصيل الدراسي	151
29	مدى ترك طريقة الشرح مجال الفهم	152
30	أنواع طرق التدريس المستعملة	153
31	مدى ترك طريقة التدريس مجال للمناقشة والحوار	154
32	مدى تأثير الطريقة على تحصيل التلميذ	155
33	مدى درجة التحصيل الدراسي	156
34	توزيع المبحوثين حسب الجنس	157
35	توزيع المبحوثين حسب السن و الجنس	158
36	توزيع المبحوثين حسب الشهادات المحصل عليها	158

37	توزيع المبحوثين حسب الأقدمية في التعليم	159
38	مراجعة بعض المفاهيم في بداية السنة	160
39	رأي الأساتذة في عدد المواد المدرسة للجذعين علوم وآداب	161
40	كثافة برنامج الجذع المشترك والزمن المخصص لكل حصة	162
41	الإسراع في تقديم الإسراع	163
42	مدى تناسب برمجة التوقيت مع إكمال البرنامج	164
43	مدى تعويض الوقت عند التغيب	164
44	عملية التوجيه أثناء الحصة التطبيقي	165
45	حظوظ التلميذ أثناء قيام بالتجارب	166
46	أسباب نفور الأساتذة من التجارب العلمية	166
47	مدى وفرة الوسائل التعليمية	167
48	مدى تأثير الوسائل التعليمية في نجاح التلميذ	168
49	الطريقة المفضلة للأساتذة لإلقاء الدروس	169
50	الموضوعات التي لم يسبق للأستاذ التطرق إليها من قبل	170
51	مدى تأثير الطريقة على التحصيل الدراسي	170
52	مدى توافق النتائج مع المنهاج المسطر للجذع المشترك	171

مقدمة

تعتبر مراحل التعليم هي الينابيع التي يستقي منها الفرد مقومات الشخصية ,وطرق تفكيره ويبنى من خلالها مفهوم عن الذات , ولا يتم ذلك كله إلا عن طريق تعلمه داخل المدرسة وخارجها,ولما كانت المناهج الدراسية هي أداة المدرسة لبناء الفرد ,فإن هذه المناهج قد طرأت عليها تغيرات تعد انعكاسات لتطور حركة الفكر التربوي بمختلف مظاهره واتجاهاته ,وكلما تعرض مجال المناهج لمثل هذه التغيرات كلما أدعى النظر إلى المناهج السائدة في المدارس .

وموضوع المناهج هام واسع ومتباين في دراسته, فلقد كان وضع المناهج قديما لا يتطلب أكثر من الرجوع إلى كتب التخصص وتحديد موضوعات الدراسة لكل مرحلة.

كما يشكل المنهج التربوي تفاعل عوامل مختلفة المجتمع بأوضاعه السياسية والاقتصادية , والمدرسون وتكوينهم, والتلاميذ وثقافتهم, ومن هنا كان التفكير في إصلاح المنهج التربوي يستدعي التغيير إلى ما هو أفضل بالنسبة للأهداف والمحتوى وعمليات التعلم والتعليم وتفاعل العوامل المختلفة.

ومع تقدم التربوي والعلم أصبح على المنشغلين في ميدان المناهج أن يلموا بمختلف المعارف منها :نمو التلاميذ ,حاجاتهم,بيئتهم وتنظيمات المواد ومجالاتها,أساسياتها وتطوراتها الحديثة خاصة إذا تعلق الأمر بتشعب البرامج وتوسعها وعدم ملائمتها للزمن المدرسي وتعدد طرق التدريس التي تشكل عائقا للأستاذ في الاختيار وأيها الأنسب لعرض الدرس ومشكل الوسائل التعليمية التي تعتبر المحرك الأساسي لسير العملية التعليمة وغيرها من العوامل التي تعتبر محرك للسير البيداغوجي .

كما تعتبر مرحلة التعليم الثانوي من أهم المراحل التعليمية التي تستدعي النظر إليها لتعدد التخصصات بها والتي منها يبدأ تشكيل المبدأ الأساسي للتعليم الجامعي بعدها كما هي مرحلة جد حرجة لكون التلاميذ يمرون في هذه المرحلة بمرحلة المراهقة وهذا ما يستدعي النظر إليه.
ولذالك جاءت هذه الدراسة تحاول الكشف عن مدى تأثير هذه العوامل أو مكونات المنهج التربوي على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الأولى ثانوي لكلا الجذعين علوم وجذع مشترك آداب, وتبعا لذالك فالدراسة تتكون من جانب نظري وجانب تطبيقي.

الجانب النظري : يتضمن خمسة فصول :

الفصل الأول: يتناول فيه الإطار النظري للدراسة يحتوي على تحديد المشكل وتحديد الفرضيات والخلفية النظرية للدراسة وأهداف الدراسة وأهمية الموضوع وصولا إلى تحديد المفاهيم.

الفصل الثاني: يتناول أدبيات الموضوع حيث يتضمن واقع العملية التعليمة بكل عواملها ومحتوى مادتي العلوم والفيزياء كنموذج توضيحي لبرامج هذه المواد.

الفصل الثالث:تناولنا فيه الطور الثانوي وتحصيل الدراسي.

الفصل الرابع :تطرأنا إلى المنهج المدرسي وأهمية هذه المرحلة في تحديد المنهاج (مرحلة المراهقة)

الفصل الخامس:يتناول تطور مراحل التعليم في الجزائر.

أما الجانب الميداني فيتناول فصلين هما :

الفصل السادس:الإطار المتبع في الدراسة الميدانية من منهج البحث وأدواته وكيفية اختيار العينة وكيفية تحليل المعطيات.

الفصل السابع: يتضمن عرض النتائج ومناقشتها لكلا من فئة التلاميذ وفئة الأساتذة وصولا إلى تحليل تركيبي ونتيجة العامة للدراسة .

الفصل 1
الإطار المنهجي العام للدراسة

1.1.أهمية الموضوع وأسباب اختياره

نتعرض من خلال هذا المبحث لمعرفة الأهمية الكبرى لهذا الموضوع مع التعرض لبعض الأسباب التي أدت إلى اختياره.

1.1.1. أهمية الموضوع

نظرا لأهمية التربية والتعليم في مجتمعنا، وخاصة التعليم الثانوي الذي يعتبر مرحلة جد هامة ومكملة وفاصلة في نفس الوقت لأنّها تكمل التعليم التحضيري والأساسي وبداية التعليم الجامعي ارتأينا اختيار هذا الموضوع لمعالجة بعض ما يحتويه المنهاج وخاصة للسنة الأولى ثانوي كمحور لدراستنا لأنها تعتبر بداية التعليم الثانوي وفيها تطرأ تغيرات على التلميذ مقارنة بكل الخصوصيات التي رآها من قبل ولا سيما خصوصيات الجذع المشترك بكل فرعيه وما يضم من تفرعات بعد ذلك ولذلك يعاني التلميذ في هذه الفترة من كثرة المواد الدراسية وتراكم الدروس وضيق الوقت و اضطراب الفهم. ففي هذه المرحلة ومن خلال المعطيات والمؤشرات نلاحظ فيها انخفاض في مستوى التحصيل الدراسي وقلة الفهم مع أنها مرحلة جد مميزة وهي مرحلة النضج والاكتمال "المراهقة" التي يعاني فيها التلميذ كثيرا من تغيرات فيزيولوجية تؤثر على الحالة النفسية وبالتالي يحدث الاضطراب النفسي وهذا ما يؤثر على التحصيل الدراسي.

بالإضافة إلى محاولة الكشف عن معانات التلميذ من حيث استيعاب المقررات الدراسية المرتبطة بالعوامل السابقة من زمن مدرسي وطريقة التدريس وتوفر الوسائل التعليمية وتعامله مع المادة الدراسية.

*إثراء الدراسات التربوية حول موضوع تطبيق المنهاج لتحسين التحصيل الدراسي.
* معرفة مدى إدراك كل عنصر يشارك في العملية التربوية لأهداف مدرسته وهي إعداد التلاميذ وتحسين مستواهم العلمي.

2.1.1. أسباب اختيار الموضوع

تعتبر أسباب الدراسة إحدى العوامل المؤثرة والمحفزة، وفيما يتعلق بموضوعنا حول المنهاج التربوي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الأولى ثانوي، من خلال التغيرات التي طرأت على المنهاج وكثافته خاصة انتقاله من النظرة التقليدية إلى النظرة الحديثة، تم اختيار هذا الموضوع.

1.2.1.1..الأسباب الذاتية:

* نظرا لكون هذا الطور مرحلة هامة من التعليم إذ تطرأ عليها عدة تغيرات خاصة وتحديدا هذا السن لأنهم يمرون بمرحلة المراهقة.
* ضعف التحصيل الدراسي خاصة في هذه السنة وهذا نتيجة التجربة الشخصية
* معرفة بعض عوامل المنهاج وتأثيرها على تحصيل التلميذ في هذه السنة.

2.2.1.1.الأسباب الموضوعية:

- ❖ انتشار ظاهرة التسرب المدرسي وذلك لضعف التحصيل الدراسي خاصة في السنة الأولى من التعليم الثانوي.
- ❖ عدم مسايرة التحولات الاجتماعية والاقتصادية موازاة بالمنهاج المدرسي.

3.1.1 الإطار النظري للدراسة

تعتبر المقاربة السوسيولوجية في علم الاجتماع خطوة أساسية ترتكز عليها الدراسة، لذلك فإن هناك العديد من النظريات الاجتماعية. فكل دراسة تنطلق من نظرية أو نظريات خاصة بها فالنظرية إذن هي " إطار فكري يفسر مجموعة من فروض علمية ويضعها في نسق علمي مترابط . [1]ص70.

والمقاربة السوسيولوجية تختلف من بحث إلى آخر، لأن الباحث في حد ذاته لا يختارها بمحض إرادته، وإنما يفرضها الموضوع المدروس، لذا فإننا ملزمين بكل دراسة نقوم بها إن تكون المقاربة السوسيولوجية ملائمة لنوع الموضوع الذي نود دراسته وبالنسبة لموضوع دراستنا والذي يتعلق بـ **"المنهاج التربوي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي"**

وتبعا لما جاء في الإشكالية والفرضيات فقد تطلب الاعتماد على المقاربة النسقية l'approche systémique وهي مقاربة حديثة نسبيا جاءت في إطار الصيرورة العامة التي عرفتها الولايات المتحدة الأمريكية وبعض الدول الغربية، في مجال عقلنة الميادين الاقتصادية والاجتماعية والعسكرية بغية الوصول إلى أقصى درجة ممكنة من الفعالية، فطموح النسقية هو تقدير فكرة عن العالم وسيره وقوانين تنظيمه، سواء عالم الطبيعة أو عالم الإنسان فمجال تطبيقها جد واسع ترجمت إلى منهجية تطبيقية وركزت الحركة التربوية في بداية الستينات على الأهداف السلوكية كأسلوب علمي وذلك لارتباطها ارتباطا وثيقا لما يستحقه المتعلم لتحسين من تحصيله الدراسي، وهذا ما يتطلب الاعتماد على عدة أساليب تمثلت في تطوير طرق التدريس وزيادة الوقت في التعليم.

والنظام التربوي كغيره من الأنظمة الأخرى يمكن تحليله كنسق لأنه يتطلب التفاعل بين مجموعة من أنساق معقدة وفرعية، كالمتعلم، حاجاته وخصائصه، والمواد الدراسية لمحتوياتها وكذا المعلم وخصائصه، وتسعى هذه الأخيرة للعمل بالتآزر وتكثف من أجل دفع التحصيل الدراسي وبالتالي تحقيق الأهداف المتوخاة والنسق التعليمي، حسب هذه المقاربة عبارة عن مجموعة من الأهداف المتداخلة وكل هدف حيوي وفعال داخل النسق ككل وأهميته لا يمكن معرفتها إلا من خلال علاقتها بالأهداف الأخرى المكونة للنسق وبشرط أن تحلل الأهداف العامة والأهداف الجزئية الدقيقة، الصياغة والوضوح، بحيث يمكننا التأكد من تحقيقها وهذا ما يبرز التأثير الذي مارسته النسقية على تطور التدريس بواسطة الأهداف.

2.1.تحديد الإشكالية والإطار المفاهيمي

يعتبر تحديد المشكل من أهم عناصر البحث العلمي ولذلك حولنا حصر موضوعنا هذا في الإشكالية التالية وتحديد المفاهيم التي تلم الموضوع مع تحديد الإطار النظري وأسباب اختيار الموضوع وأهميته.

1.2.1.إشكالية الدراسة

إن التربية بمعناها العام تعني تحقيق النمو المشترك والمتكامل لكل من الفرد والمجتمع، وذلك يعني أن التربية من حيث أنها ضرورة اجتماعية للفرد، هي ضرورة لبناء واستمرار المجتمع، وتقوم التربية على التفاعل القائم والمستمر بين الإنسان وبيئته الاجتماعية التي يعيش فيها، والتي تتضمن مجموعة عوامل تعمل على تحقيق أهدافه، والتي قد تساهم في تسيير العملية التربوية لديه أو عرقلتها.

وتعتبر البيئة الاجتماعية الإطار العام الذي ينضوي ضمن مجاله جميع النظم الاجتماعية التي يبنى عليها المجتمع، بما فيها النظام الاقتصادي الاجتماعي، الأسري والتعليمي، وتنقسم البيئة الاجتماعية العامة إلى أوساط وأنساق اجتماعية فرعية تتمثل في المجتمعات المحلية، والتي تعرف بأنّها مجموعة من الأفراد يعيشون في منطقة جغرافية محددة ويتفاعلون مع بعضهم أكثر مما يتفاعلون مع الغير **وأن** شعورهم بالانتماء إلى مجتمعهم واضح وبارز وتتكون هذه الأخيرة بدورها من مؤسسات الاجتماعية تكون بمثابة جزء مكمل للمؤسسات الاجتماعية وللمجتمع ككل.

وتتم التربية في كل بيئة اجتماعية عبر مجموعة المؤسسات الاجتماعية الرسمية منها وغير الرسمية، والتي تقوم بالوظائف والمهام وتسعى بصفة مستمرة إلى تربية الأفراد على أسس ومعايير اجتماعية.

وتعتبر المدرسة مجتمعا مصغرا بحيث أن ما يدرس فيها من معارف وخبرات ومهارات وما تؤكد عليه من قيم واتجاهات ومعايير يكون مرتبطا بالمجتمع الخارجي الذي تعمل فيه.

ويتمثل دور المدرسة في تبسيط **و**تنظيم المعارف والخبرات، وتنتقي القيم والأنماط السلوكية الهامة لنجاح التلميذ في حياته.

هذا ويعتبر التعليم الثانوي مرحلة مهمة من مراحل التعليم في الجزائر، فهو يقع بعد التعليم التحضيري والأساسي وقبل التعليم الجامعي فهو مرحلة وسطية مكملة لكلا التعليمي، والمنهاج التعليمي هو الوسيلة الأساسية والهامة لكل المراحل التعليمية في نجاح الأداء الوظيفي للأستاذ، ونظراً لتغير مفهوم المنهاج من المفهوم التقليدي أو القديم إلى المفهوم الحديث الذي أصبح يضم التعليم ومحتوياته، ولأهمية مرحلة التعليم الثانوي وخاصة السنة الأولى منه التي يتم من خلالها التفرع إلى عدة تخصصات أخرى فمنذ 1983 م شهد التعليم الثانوي تغيرات منها إصلاح التعليم الثانوي إلى غاية هيكلة التعليم الثانوي في 1991م، وعلى قول **دلندشير Delousheer** : "أن نربي يعني أن نقود أي نوجه وأن نقود إلى اتجاه ما غير كاف وحده لأن مصير التربية والشر والقبح." [2] ص336.

ولذلك تهدف التربية في المقام الأول إلى مساعدة الفرد على النمو الشامل والمتكامل من خلال ما تقدمه في مناهجها الدراسية،وعلى هذا فانّ المنهاج هو وسيلة المدرسة لتحقيق أهدافها، فهو يعتبر العمود الفقري للعملية التربوية، فهو الذي يحدد الأغراض والمقررات وحجم ساعات الدراسية، والوسائل التعليمية، وطرق التدريس وغيرها من الجوانب التربوية، لهذا فالمنهاج هو موسوعة شاملة

يتضمن مجموعة برامج حسب كل مرحلة من المراحل التعليمية لذا يقدم في حصص زمنية حسب كل مادة من المواد.

لذا يعتبر حجر الزاوية لكل المراحل التعليمية بحيث كل مرحلة مرتبطة بأخرى وكل مرحلة تمهد للمرحلة التي تليها.

وعلى إثر التغيرات التي طرأت على المنهاج التربوي من المرحلة الابتدائية إلى غاية المرحلة الجامعية وخاصة المرحلة الثانوية بالتحديد السنة الأولى جذع مشترك يلاحظ فيها أن الطالب في هذه المرحلة في تشويش مستمر لهذه المرحلة الحرجة التي يمر بها وهناك عوامل جمة تؤثر على استيعاب التلميذ للبرامج المسطرة وهذا ما يؤثر على التحصيل الدراسي وعلى هذا الأساس يجب النظر إلى هذه المشكلة المستوحاة من التربية والتي تعتبر جد هامة كما تعتبر الوسائل التعليمية عامل مساعد وأساسي لنجاح العملية التعليمية.

في ضوء هذا التحليل اقتضت الدراسة في سياق أبعادها ومؤشراتها المنهجية طرح الإشكالية التالية:

*هل محتوى المنهاج التربوي عامل مؤثر في التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الأولى ثانوي ؟

ومن خلال هذا طرحنا التساؤلات الفرعية التالية:

* هل تؤثر كثافة البرامج الدراسية على التحصيل الدراسي ؟

* هل يؤثر الحجم الساعي المبرمج على التحصيل الدراسي ؟

* هل نقص الوسائل التربوية عامل حاسم في التحصيل الدراسي ؟

*هل يمكن أن تشكل طريقة التدريس عاملا مؤثرا في التحصيل الدراسي ؟

2.2.1. صياغة فرضيات الدراسة:

1.2.2.1.الفرضية العامة:

محتوى المنهاج التربوي عامل مؤثر في التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الأولى ثانوي.

2.2.2.1.الفرضيات الجزئية :

* كثافة برامج الجذع المشترك تؤثر في التحصيل الدراسي.

* الحجم الساعي المخصص للمادة يؤثر على التحصيل الدراسي.

* يعتبر نقص الوسائل التعليمية عاملا إضافيا مؤثرا في التحصيل الدراسي.

* طريقة التدريس تؤثر بشكل محسوس على التحصيل الدراسي للتلاميذ.

3.2.1. الإطار ألمفاهيمي

نحاول تحديد مجمل التعريفات المنصبة حول المفاهيم المهمة في بحثنا هذا من خلال الطرح الفرضي ونحاول في أخر التعريفات إعطاء التعريف الإجرائي لكل مفهوم.

1.3.2.1مفهوم المنهاج

المنهاج هو أداة التربية ووسيلتها ولذلك فإن المنهج المدرسي قد خضع لتطورات وتغيرات طبقا للنظرة التربوية، ولكن القول بأن المنهج ليس سوى انعكاس وتطبيقا للتغيرات التربوية.

1.1.3.2.1.المفهوم التقليدي للمنهاج :

1.1.1.3.2.1 تعريف كنسانا (1958):

يعرف **كنسانا** المنهج على أنه، ما يحدث للتلاميذ في المدارس نتيجة ما يقوم به المعلمون[3] ص17.

و يشير هذا التعريف إلى أن المنهج عملية التعليم التي يقوم بها المعلمون من أجل تعديل سلوك التلاميذ بما يقدمون به من عمليات التعليم في المدارس بشكل رئيسي. [3] ص18.

2.1.1.3.2.1. تعريف إن لو(1966، inlow)

يحدد المنهج على أنه الجهود المبذولة والمخططة لأية مدرسة لتوجيه تعلم التلاميذ نحو انتاجات العلمية المرغوبة، وهذا المفهوم للمنهج يؤكد على انتاجات التعليمية المرغوبة، ويعتبر هذا المفهوم شاملا وعاما لأنه يتناول الجهود المخططة التي تقوم بها المدرسة. [3]ص18.

ومنه فأن التعريف التقليدي يرى أن المنهج هو كل جهد مبذول ومخطط لسير العملية التعليمية ,وقد اهتم هذا التعريف بجهود المدرسة وأهمل قدرات التلميذ وسنرى التعريف الحديث .

2.1.3.2.1. المفهوم الحديث للمنهج :

وللمنهج تعاريف حديثة سوف نرىها فيما يلي :

1.2.1.3.2.1. تعريف **نجلي و ايفا نز**(1957 neglyed& Evans)

لقد عرف نجلي و ايفا نز المنهج على أنه جميع الخبرات المخططة التي توجدها المدرسة لمساعدة التلميذ على بلوغ انتاجات التعليمية إلى أقصى درجة تمكنه منها قدراته,ويلاحظ على هذا التعريف أمرين هما:- الفروق الفردية بين التلاميذ.

- النتاجات التعليمية وهي التغيرات التي تحدث لدى التلاميذ في سلوكهم. [3]ص19.

2.2.1.3.2.1 تعريف عبد اللطيف إبراهيم :

أنه يشمل جميع النشاطات التي يقوم بها التلاميذ أو جميع الخبرات التي يمرون بها تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منها. [4]ص28.

3.2.1.3.2.1. عرفه إسحاق أحمد بأنه :

خطة تربوية من نوع ما, فيمكن أن تكون الخطة مؤلفة من الفرص التعليمية المقترحة لطلاب المدرسة أو يمكن التفكير في المناهج على أنه وثيقة مرتبطة تشمل الانتاجات التعليمية ويمكن أن يعني المناهج للآخرين لأنها مرتبة تشمل أهداف النشاطات والوسائل التعليمية والبرنامج الزمني خطة دراسية. [5]ص9.

نرى أن التعاريف الحديثة أشمل من التعريف التقليدية لأنها تشمل كل محتويات العملية التعليمية مع مراعاة قدرات التلميذ ونشاطه وسلوكه .

3.1.3.2.1. تعريف إجرائي للمنهاج:

هو كل ما تحتويه العملية التعليمية من خبرات تعليمية توجه للتلميذ وكل العوامل المؤثر فيها من محتوياتها من مواد دراسية ,وسائل تعليمية , طرق التدريس وبرمجة الزمن المدرسي ...الخ.

2.3.2.1.مفهوم التحصيل الدراسي:

1.2.3.2.1.تعريفه لغويا:

مأخوذة من كلمة فعل حصل، يحصل، تحصيلا، فنقول حصل الشيء، أي ثبت ورسخ، والحاصل هو ما تبقى وثبت ما سواه، فنقول حصل الشيء والحصيلة من التحصيل. [6]ص125.

2.2.3.2.1.معنى الاصطلاحي التحصيل الدراسي :

التحصيل الدراسي هو مدى تمكن الطالب من المواد الدراسية التي يقوم بدراستها خلال العام الدراسي ومستواها في كل مادة من هذه المواد وقد وضعت لذلك تقديرات اصطلاحية: ممتاز، جيد، متوسط، ضعيف، ضعيف جدا، و بذلك يمكن معرفة مستوى كل تلميذ في كل مادة حتى يمكن تلقي أسباب الرسوب. [7]ص214.

3.2.3.2.1.تعريف عبد الرحمن العيسوي:

يعرفه بأنه مقدار المعرفة والمهارة التي حصلها الفرد نتيجة التدريب,بخبرات سابقة وتستخدم كلمة التحصيل غالبا لتشير إلى التحصيل الدراسي أو التعلم. [8]ص229.

4.2.3.2.1.يعرفه خير الله عصار :

المجموع العام لدرجات التلميذ في جميع المواد الدراسية. [9]ص76.

5.2.3.2.1.فريد جبرائيل نجار يعرفه التحصيل على أنه :

المعلومات أو المهارات المكتسبة في المواضيع الدراسية, وتقاس عادة بالامتحانات أو العلامات التي يصفها المعلمون للطلاب أو الاثنين معا. [10]ص13.

6.2.3.2.1.التعريف الإجرائي للتحصيل الدراسي:

هو النتاج المتحصل عليه في أخر السنة من خلال الامتحانات التي تؤهله إلى الانتقال إلى السنة الثانية ثانوي .

3.3.2.1.مفهوم الزمن المدرسي :

هو تلك الأطر الزمنية التي تنظم العمل المدرسي و التي تكون محددة مؤسسيا و تشريعيا أو تكون محددة داخل القسم ، إذ تتضمن هذه الأطر الزمنية التوزيع النظامي للأيام و الأسابيع و ساعات العمل المدرسي كما تتضمن التوزيع الذي يقوم به المدرس زمنيا بالنسبة لأعمال التلاميذ و سير الدرس. [2] ص336.

1.3.3.2.1تعريف اجرائي للحجم الساعي:

هي الساعات المخصصة للعمل المدرسي وتتضمن التوزيع الذي يقوم به المدرس زمنيا بالنسبة لأعمال التلاميذ وسير الدرس.

4.3.2.1.تعريف الوسائل التعليمية:

الوسائل التعليمية هي كل اداة يستخدمها المدرس وأي نشاط يقوم به سواء بمفرده أو مع التلاميذ لتحسين عملية التعليم والتعلم. [11]ص130.

1.4.3.2.1. تعريف إجرائي للوسائل التعليمية :

هي كل وسيلة تعليمية سواء للاستعمال الكمي أو الكيفي لأجل فهم التلميذ واستيعابه للدرس .

5.3.2.1.تعريف طرق التدريس:

الطريقة هي أسلوب قائم على معطيات تربوية ونفسية يعتمدها المعلم مع التلميذ لتنفيذ البرامج, وتحقيق الأهداف, فهي عبارة عن خبرة تلتزمها المدرسة من أجل تيسير العمل وتسهيله وجعله سلوكا يتوافق مع ميول التلاميذ واتجاهاتهم. فيتفاعلون معه إلى درجة أن يؤثر في نموهم العقلي والوجداني, والجسمي والسلوكي, بما هو مقرر في الأهداف والغايات التي تسعى التربية إلى بلوغها. [12]ص31.

1.5.3.2.1. تعريف إجرائي لطرق التدريس :

هي كل أسلوب لفظي وكتابي يقوم به الأستاذ لإيصال المعلومات للتلميذ .

. التعريف الإجرائي للمواد الدراسية:

هي كل ما يتلقنه التلميذ من برامج متعددة(المقررات الدراسية)، ولكل مادة برنامج خاص بها ومن بينها: الرياضيات، الفيزياء، اللغة العربية، اللغات الأجنبية ....الخ.

4.2.1. صعوبات الدراسة

إن أي بحث لا يخلو من الصعوبات, إلا أن صعوبات هذه الدراسة كانت نابعة من طبيعة الموضوع في حد ذاته, ويمكن إبرازها في النقاط التالية:

-عدم وعي المبحوثين بمفهوم الإشراف مما شكل صعوبة أمامهم لإدلاء بآرائهم وبالتالي استدعى منا الأمر توضيح بعض المصطلحات.

- بالنسبة للزيارات المتكررة للثانوية أدى هذا إلى إزعاج بعض المسئولين .

- صعوبة الحصول على بعض الملاحق لاعتبارها من أسرار المؤسسة .

وبعد تحديد الإطار النظري للدراسة يجب تحديد أبعاد العملية التعليمية ومحتوياتها والعوامل المؤثرة في الدراسة التي يخضع لها بحثنا هذا مع مراعاة الإشكالية المطروحة سابقا، وعلى هذا النحو يجب الإلمام بجميع الجوانب التي نراها هامة وفي الفصل الثاني نحاول عرض بعض خصائص التعليم الهامة.

الفصل2
محتويات العملية التعليمة

من أجل أن تكون عملية التدريس عملية دقيقة وموزونة تدريجياً ومنطقياً, يتطلب من أي هيئة تعليمية التطلع على جميع الوسائل الناجحة والضرورية للفهم والشرح وتوصيل عملية التدريس, وأخذ بالتلميذ إلى أعلى المستويات المطلوبة عن طريق اتباع هذه الأخيرة خطة دراسة واضحة تشمل توزيع ساعات العمل على عدد المواد الدراسية وكذلك المادة الدراسية التي يدرسها التلاميذ ووضع الوقت المدرسي الذي يناسب قدرات التلميذ العقلية والجسمية وتوفير الوسائل التعليمية التي تناسب قدرات التلاميذ العقلية, ودرجة تحملها وانتباهه للدرس مع مراعاة المراحل العمرية.

1.2. ماهية التعليم وأهم نظرياته

يعتبر موضوع التعليم موضوع ثري لذلك نحاول في هذا المبحث معرفة مفهومه وبعض الخصائص والنظريات الملمة بالموضوع.

1.1.2. مفهوم التعليم

هناك اتفاقا لتحديد مضمون ومفهوم التعليم, هل هو نقل للمعرفة الأكاديمية أو أنه مجرد تعليم المعارف والمهارات المرتبطة بالحياة, أم أنها عملية رسمية تتم في مؤسسات متخصصة أو أنها تتم من خلال كافة أجهزة الإعلام والمؤسسات المحيطة بالفرد في المجتمع ولكن حقيقة الأمر تؤكد على أن التعليم كمفهوم متداول يدور حول العملية التي تستهدف تنشيط الفكر وتنمية الجوانب الروحية والأخلاقية والابتكارية للإنسان. [13]ص485.

وينظر إلى العملية التعليمية في المدرسة الحديثة على أنّها نشاط مشترك بين المعلم والطالب فهي ذات طابع مزدوج أي تعليم المعارف من قبل المعلم واستيعابها من قبل التلميذ, ومحتواها لا يهدف إلى التربية العقلية فحسب, بل إلى تكوينهم أخلاقيا وجسميا وتقنيا ومهنيا, كما يشمل نشاط التعليم على عملية منظمة تتمثل في إعادة تنظيم المعلومات, ومن خلال العملية التعليمة تصبح المعارف قادرة على أن تساعد على حل الهامات الجديدة والمشكلات العملية.

إنّ العملية التعليمية الحديثة تؤدي بالتلميذ إلى اكتساب المبادئ الأساسية للعلوم وكذا وضع استنتاجات واستقرار على أساس المعلومات المكتسبة والوصول إلى العلاقات السببية بين الظواهر, ويرى ابن خلدون أنّ التعليم الطبيعي هو العمران البشري ويعرفه قائلا:"إنّ الإنسان قد شاركته جميع الحيوانات في حيوانيته من الحس والحركة والغذاء وغير ذلك، إنّما تميز عنها بالفكر الذي يهتدي به لتحصيل معاشه... فهو مفكر في ذلك كله دائما لا يفتر عن الفكر فيه طرف عين, ومن هذا الفكر تنشأ العلوم وما قد يصنع منه من الصنائع ،ولهذا الإنسان يحل العلم ويأخذ ممن سبقه من الأنبياء الذين يبلغونه لم تلقاه فيُلقِنُ ذلك عنهم ويحرص على أخذه وعمله, ثم أن فكره ونظره يتوجه إلى واحد من الحقائق ملكه له ويتشوق أهل الجيل الناشئ إلى تحصيل ذلك, فيفزعون إلى أهل معرفته, ويجيء التعليم من هذا. [14]ص412,ص413.

وإذا كان التعريف بماهية التعليم ومضمونه بما كان, فانه من يمكن أن يتعرف على مضمونه من خلال اختلاف النظرة إلى الأهداف التي يحققها, بحيث قد يكون الهدف لدى الفرد من وراء العملية التعليمية واستخدامها كأداة لاجتياز الامتحانات التي تؤهله لشغل وظيفة في المجتمع بينما الكثيرون ينظرون إلى التعليم بوصفه وسيلة للتوافق الذاتي مع المجتمع ولا تكمن هذه العملية إلا في إطار مؤسسة خاصة تقوم لها تتمثل في المدرسة. [13]ص485.

2.1.2. المدرسة كمؤسسة تعليمية:

إنّ المدرسة بوصفها إحدى المؤسسات في المجتمع تعتبر وحدة بنائية في أنساق المجتمع , وبالتالي يصدق عليها فكرة التساند البنائي الوظيفي الذي يتحقق من خلالها الاتساق للنسق الاجتماعي وتوازنه وهي على ذلك نشأت بغية الاستمرار والدوام وبهدف تحقيق الحاجة الأساسية لدى المجتمع. [13] ص477.

وبالتالي هي نسق اجتماعي يحدث التوازن في المجتمع بغية تحقيق أهداف معينة.

فهي مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع لتقابل حاجة من حاجاته الأساسية وهي تطبيع أفراده تطبيعا اجتماعيا يجعل منهم أعضاء صالحين في المجتمع. [15]ص68.

ومنه فيه وسيلة لتطبيع الاجتماعي وانشاء أفراد صالحين للمجتمع ليكون البناء متوازن.

والمدرسة نظام اجتماعي بحكم كونها منظمة تقوم في بيانها على الأفراد ولها أيضا طرائفها وتقاليدها الخاصة التي تشكل ثقافتها, وبالتالي تحدد سلوك المتعلمين والتلاميذ وغيرهم من المتصلين بالمدرسة. [16] ص163.

وبما أنها تتواجد في محيط اجتماعي عام فإنّها تتأثر به, ذلك لأنها كمؤسسة تربوية تتأثر بطرق مباشرة وغير مباشرة بالمؤسسات الأخرى الموجودة في المجتمع السكاني والاعتبارات السياسية والتقاليد والثقافية, ومن أهم أداة تصحيح للأخطاء التربوية التي ترتكبها المؤسسات التعليمية كبعض العادات غير المرغوب فيها, وهي في الوقت أداة لتنسيق الجهود التي تبذلها سائر المؤسسات لترشدها إلى أفضل الأساليب التربوية, تتعاون على تنشئة الجيل وتستثمر بقدر الإمكان الخبرات التي يكتسبها المتعلم من مصادر مختلفة حتى تكون منسجمة من خبراته الجديدة. [17]ص382.

كذالك هي وسيلة لبناء الفرد وتوازنه من حيث الصحة والخطاء وبالتالي التطبيع الاجتماعي ونلاحظ كل هذه التعاريف متداخلة تؤدي إلى التحسين في نوعية المدخلات .

3.1.2. خصائص العملية التعليمية

تتصف العملية التعليمية بخصائص ومميزات والتي قد لا تظهر بصورة مباشرة وإنّما هي وظائف ضمنية لكنّها على أسس علمية, وهي بذلك تشكل أهدافا غير مصرح بها, وإنّما يمكن أن نستشفها من خلال قيامنا بهذه العملية.

1.3.1.2.العملية التعليمية عملية معرفية:

تستهدف العملية التعليمة تزويد الجيل بالمعارف الجديدة فالتلاميذ يجتازون طريقا من عدم المعرفة إلى المعرفة وتستهدف بذلك نقل حقائق المكتشفة سابقا من قبل الجيل السابق إلى الجيل الناشئ. [18]ص74.ويمكن أن نلاحظ ذلك من خلال تتبعنا للمراحل الدراسية التي يجتازها التلميذ فبدخوله إلى المدرسة لأول مرة تجد معرفته تنحصر غالبا في معارف عفوية ساذجة ولكنه بعد التدرج في السلم الدراسي يبدأ في تصحيح واستيعاب مهارات جديدة.

2.3.1.2. العملية التعليمية عملية تثقيفية تربوية

إنّ الطابع التثقيفي يتفق من خلال استيعاب نظام معين من المعارف المفيدة في الحياة, لأنّه لا يمكن اكتساب جميع المعارف التي يحتاجها الطالب في حياته، وأن التثقيف يعمل على تنظيم المعارف الأساسية، والمعارف تعد كأدوات, ففي العملية التعليمية لا ينفصل المظهران, التثقيفي والتربوي , فإنّ نقل المعارف والمهارات والعادات يستثمر على المستوى التربوي من خلال تطوير القبليات العقلية وتكوين العواطف والقناعات العقلية. [18]ص75.

3.3.1.2.العملية التعليمية ذات طابع تربوي

من خلال العملية التعليمية وفيما يتعلق بدور المدرسين فإنّهم لا يستهدفون تعليم الطلبة فحسب بل تربية أنفسهم أيضا. إنّ التربية تتحقق طيلة العملية التعليمية من خلال اهتمام الأطر التدريسية ببلوغ الأهداف التربوية المرتبطة بالتعليم وعلى سبيل المثال ففي مرحلة الإدراك الفعّال للمادة الجديدة تنمي روح الملاحظة لدى الطلبة وتطوير الاهتمام بالمعارف وفي المرحلة التي تؤدي إلى إصدار التعليمات يتكون تفكير الطلبة وقدرتهم على تنظيم المعلومات التعليمية والآثار التربوية لا تتقدمان بوتيرة واحدة, فالآثار التعليمية لا تلاحظ حالا, فالطلبة ليس لديهم المعارف المتعلقة بدرس معين قبيل استماعهم لهذا الدرس ولكن بعد التعليم وانجاز الواجبات المعطاة في ذلك الدرس يتعلمون تلك المعلومات إلاّ أن الآثار التعليمية لا تلاحظ حالا بل يمكن ملاحظتها بعد وقت طويل، إن تطوير تفكير التلاميذ وخيالهم وتطوير السيطرة على النفس كل ذلك لا يتم تحقيقه بشكل آلي نتيجة دروس معينة وليس خلال فصل الدراسة، بل يتم ذلك بعد زمن طويل نتيجة لمؤثرات عديدة. [18]ص79.

وبالتالي هناك تداخل بين الطابعين إذ أن العملية التعليمية ذات طابع تربوي تثقيفي في ان واحد فالمعرف تكتسب طول الحياة عن طريق التربية .

4.1.2. نظريات التعليم

نظرا للأهمية التي تكسبها عملتي التعليم والتعلم في الجانب التربوي, فقد سعى العديد من التربويين إلى وضع قواعد ومناهج في كيفية نقل وإيصال المعلومات إلى المتعلم بطريقة سهلة وواضحة تجعله يستوعب الوحدات الدراسية التي تعرض عليه, وفي هذا الإطار سنتطرق إلى بعض من هذه النظريات التي أضفنا على جانب التعليم نوعا من الدراسة والنقد من جهة ومحاولة إيجاد الحلول والمقترحات من جهة أخرى.

1.4.1.2. النظرية البراغماتية (التقدمية)

يعتبر **جون دوي** (1859-1952) من المؤسسين الأوائل لهذه النظرية وأكثر البراجماتين إنتاجا ونشاطا في سبيل تدعيمها . [19]ص8. وهو يرى أن العملية التربوية تتضمن جانبين, جانب نفسي وآخر اجتماعي أما الجانب النفسي فيتمثل في غرائز الطفل وقواه, وهذه مادة التربية ونقطة بدايتها, فإذا لم تتصل مجهودات المربي ببعض نشاط الطفل الذي يؤديه بوجه خاص مستقلا عن مربيه أصبحت التربية ضغطا من الخارج, وإذا فقد البصر الناقد إلى بناء الفرد النفساني ونشاطه أصبحت عملية التربية خبط عشواء وتعسفية. [20]ص264.

ويوافق هذا الاتجاه الطبيعي الذي يحث على التركيز على الطفل وحاجاته إلى النمو بدل التركيز على المادة الدراسية [19]ص8.

أما الجانب الاجتماعي فيعني به أن الطفل الذي نريد تربيته وتعليمه كائن اجتماعي حيث أنه يعيش ف ي البيئة الاجتماعية التي تمثل مجموع الفروق التي يعيش فيها الفرد وهذه الظروف تؤثر فيه, والبيئة هي التي تكوِّن الاتجاهات العقلية والوجدانية في سلوك الفرد.

وهو يرى أنّ التربية تبدأ بالخبرة الحاصلة في التفاعل بين قوى الطفل واحتياجاته وميوله الطبيعية من جهة وبين المحيط الاجتماعي والطبيعي الذي يعيش فيه من جهة أخرى.

ويتلخص دور المعلم عنده في انتخاب المثيرات التي تؤثر في الطفل وتعينه على الاستجابة الصحيحة لها, وأنّ مهمة النصح ليس رمزا للسلطة والسيطرة, كذلك عليه أن يتيح للأطفال فرصة التخطيط لنموهم الخاص, وأن يساعدهم كلما وصلوا إلى طريق مسدود, فحسب هذا الاتجاه فالتعليم تعبير عن الذات وتنمية للفرد بدلا من التسيير الخارجي الذي يفرض على التلاميذ فرضا. [20]ص264.

ومجمل ما تشير إليه هذه النظرية أنّ التعليم يعتمد على جانبين, جانب اجتماعي وآخر نفسي, فالجانب الاجتماعي يشير إلى تأثير البيئة التي يعيش فيها الفرد, والنفسي يتمثل في فهم ميول ورغبات الفرد.

2.4.1.2. المدرسة العقلية

من روادها **نورمان**, **فومتر وسكوت**, ويرى أصحاب النظرية العقلية كما عبر عنه **هشنر** أنّ مهمة التربية تتضمن التعليم والتعليم يتضمن المعرفة, ومن ثمّ فإنّهم يعتبرون أنّ التعليم عملية داخلية والهدف الأسمى منها هو تنمية وتدريب وتحرير القوى الكامنة لغرض صقل العقل, كما يؤكدون على أنّ التعليم يجب أن يؤدي إلى تحرير العقل عن طريق السيادة على الأشياء والأفكار بأسلوب الاستنتاج العقلي, أما التعليم فهو من تهذيب العقل البشري وقد قال **ادلر** في ذلك أن فنون التعلم والتعليم هي مجرد مساعدة عملية تهذيب العقل عن طريق التعاون مع عملياته الطبيعية في المعرفة. [20]ص251. وحسب هذا الاتجاه, ومن أجل معرفة إذا ما كانت العقول قد تمكنت من التفكير الواضح وأنّ التلاميذ استوعبوا محتويات المواد استيعابا عقليا يلجئون إلى إخضاعهم إلى امتحان المقالة, وهم في نفس الوقت يرون أنّ المعلم يجب أن يكون مقبلا إقبالا كليا على التعليم وأن يكون في مستوى عقلي يفوق تلميذه، وما يميز هذا الاتجاه أنّ التعليم أصبح عندهم يقوم على أساس التدريب الشكلي الآلي, أي الحفظ والتذكر والاسترجاع, ويتم نقل وإيصال المعلومات من المعلم إلى التلميذ عن طريق المحاضرة والمناقشة. [20]ص252.

ومن هذا الاتجاه يمكن القول أنّ التعليم يعتمد أساساً على القوى العقلية, وما هو إلاّ تهذيب للمعلومات التي يتلقاها العقل.

3.4.1.2.مدرسة النظم البنائية

ويعتبر **برونر جيروم** أحد رواد هذه النظرية, وينطلق من أفكار أساسية أهمها ملاحظة أهمية تنظيم المعرفة بحيث يكون لها بنيتها، وقد بيّن **برونر** أنّ لعلم النفس أثر على المربين ودفعهم إلى الانتقال إلى الفهم العام ويقترح **برونر** وجوب تحوّل المناهج التعليمية عن الاهتمام بالحقائق الجزئية إلى الاهتمام ببناء المعرفة،وهذا الاهتمام ضروري.لأنّه يساعد التلميذ على ربط الحقائق الجديدة بما لديه من حصيلة معرفية سابقة ولكي تحقق هذا التعبير في التعليم فإنّنا في حاجة إلى التعرف على البناء الأساسي للمادة الدراسية والبحث عن التعليمات التي تكفل ترتيب ظروف التعلم [21]ص285.

إذن فهو يرى أنّ التعليم في الفصل الدراسي ينبغي أن يكون على شكل بنائي يشير إلى السلوك المعرفية عند التلميذ, ويقصدون بذلك التفكير الحدسي والتعلم الاستكشافي، ويضيف **برونر** على أنّ

النمو العقلي يعتمد، إلى درجة كبيرة، على النمو من المحيط إلى الذات عن طريق استيعاب التقنيات التي تشمل عليها الثقافة [20]ص252.

والفكرة الأساسية التي ينطلق منها **برونر** هي عملية الإعداد للتعلم وتتناول النمو العقلي للتلاميذ ومضامين ذلك النمو بالنسبة للمناهج التعليمية, وهو يشكك في فكرة شائعة هي وجود مواد تعليمية صعبة لا يستطيع التلاميذ تعلمها في الصفوف، وفي هذا الصدد فهو يقول: " نحن نبدأ بفرض مؤداه أن أي عقلية لأي طفل في أي مرحلة من موضوع يمكن أن تدرسه العقلية لأي طفل في أي مرحلة من مراحل نموه وهو يذهب إلى أنّ كل شخص حتى الطفل له طريقته الخاصة في رؤية العالم وتفسير هذه الرؤية لنفسه, وهو يرى أنّ المعلم إذا كان يفهم طريقة للتلميذ في تصور عالمه فإنّه يستطيع تعليمه أصول أي موضوع. [21]ص288.

ولقد أدرك **برونز** أهمية الخبرات التعليمة المكثفة التي تحدث في البيت وفي المواقف الأسرية قبل وبعد الالتحاق بالمدرسة، وهو يرى أيضا أنّ الوظيفة الأساسية للمدرسة تتمثل في تمكين التلاميذ من معالجة بيئاتهم بفعالية أكبر وتحسين هذه البيئات فيزيقيا واجتماعيا [21]ص282.

وما يمكن استخلاصه, أنّ هذا الاتجاه يعتبر أنّ التعليم يكون بطريقة بنائية, إذ هناك نوع من التكامل بين المحيط الذي يعيش فيه التلميذ وبين الفصل الدراسي الذي ينتمي إليه, وذلك لما يحتويه من مثيرات ثقافية تساعد التلميذ على النمو العقلي هذا من جهة ومن جهة أخرى أنّ العملية التعليمة يجب أن تبدأ أولا بفهم شخصية التلاميذ وفهم عالمهم حتى نستطيع أن نوصل إليه مختلف المعارف والمهارات .

2.2. الوسائل التعليمية وأنواعها

تعتبر الوسائل التعليمية في حقيقتها أداة لنقل رسالة أو الاتصال بين الناس ,وقد تكون الرسالة خبرا أو معنى أو مهارة لذاك نتطرق في هذا المبحث إلى نظرة عن الوسائل التعليمية وأنواعها وأهميتها ,كما إن الوسائل التعليمية من أهم عوامل العملية التعليمية التي تثير انتباه المتعلم إلى الدرس وتساعد على الفهم لذلك حولنا في هذا المبحث الإشارة إلى رؤية شاملة حول الوسائل.

1.2.2. نظرة تاريخية عن الوسائل التعليمية

قبل التطرق إلى أنواع الوسائل التعليمية يجب معرفة أهمية الوسائل وكيف كان استخدامها بداية من العصر القديم إلى الحديث.

1.1.2.2. في القديم:

إنّ الحديث عن الوسائل التعليمية واستعمالها كوسيلة للتعلم والتعليم بطريقة مقننة وهادفة, لم تدخل هذا المجال, ومع ذلك ظلت الطبيعة مصدر إلهام ومثار لكل نشاط, فعندما أراد الإنسان أن يعبر عن مظاهر القوة صاغها في شكل تمثال يعبر عن العظمة والقوة كما هو الحال عند قدماء المصريين في نحت الصخور وبناء هيكل أبو هول الدال على هذه القوة. [22]ص14.

وتدل مخلفات الإنسان في العصور السحيقة البعد من التاريخ أنّه بدأ التعبير عن أفكاره بصوّر ورموز تعرف على مدلولاتها وأتقن التعامل بها, فالكتابة الهيروغرافية تشكل بمجموعها وسائل تعليمية لأنّها تتكون من مجموعات من الصور لتبيان مدلولات تشكل سجلا قديما لتلك الفترة من التاريخ. [23]ص15.

2.1.2.2. في العصر اليوناني

تتم التربية الأولى التي يقصد بها **أفلاطون** الاهتمام بتدريب الخلق والجسم بالإضافة إلى دراسة العلوم المتقدمة كالرياضة التي تقوي الروح وتدرب العنصر الخلقي في الإنسان وتجعله جريئاً في مواجهة المشاكل والمتاعب, فهو يعتقد أنّ التربية لا تتم عن طريق غرس الأفكار في العقول, وإنّما تتم عن طريق تنبيه القوى الموجودة داخل الروح، ومن هنا يجب أن يحاط الناشئون بالتأثيرات الممكنة التي تعمل كمنبهات لنمو الصفات الطيبة في النفوس بالإضافة إلى الموسيقى التي تدرب القدرات الفلسفية لروح الإنسان والرياضيات التي كانت تقوم على الرموز
والعمليات العقلية والفلسفية, فبدراسة الفلسفة تعطي النظرة الكلية الشاملة التي تجعل المعلومات العملية معنى واضحا في علاقتها ببعضها البعض. [24]ص95.

ومن هنا نستخلص أنّ كلا من الرياضة والموسيقى وغيرها من الفنون والعلوم استخدمت كل الوسائل لتحقيق الغاية المرجوة منها, مثل الرياضة التي استعملت كوسيلة لغرس الشجاعة والصراحة لدى الفرد.

3.1.2.2. في العصر الروماني:

اهتم الرومان بالفنون التعبيرية كالنحت والرسم والتصوير والفسيفساء فقد دعا **(سيرو)** 106-43 ق.م إلى أهمية الرسوم التي تساعد على الانتقال من المجرد إلى المحسوس, كما ذهب **سينكاف** 4 ق.م 65م إلى أنّ الناس يعتمدون على حاسة البصر أكثر من اعتمادهم على الكلام لذلك اهتم بالرسوم. [22]ص15.

وعلى هذا يمكن القول بأنّ الفنون السبعة الحرة التي عرفت في العصور الوسطى كانت تشكل المنهج الذي اعتمدت عليه هذه المدارس, أما **(كونتاليان)** 35..100م فيرى أنّ الدوافع الذاتية في التعلم تمكن الفرد من أن يهضم المعلومات ولا يكون ذلك بالاعتماد على المحسوسات. [22]ص15.

.4.1.2.2. في العصور الوسطى

تطور استخدام الوسائل التعليمية تبعا لمقدار حاجة التعلم إليها ولعب العرب دورا فعالا في بعث هذا العلم والاعتماد عليه في التعليم ونقل الأفكار, فقد ثبت أن **الحسن بن الهيثم** (965-1039) قد استعمل الطريقة العلمية في إثبات أفكاره ونظرياته في علم الضوء والبصريات, والطريقة العلمية تعتمد على المشاهدة والتجربة والتمثل، فالمشاهدة والتجربة من أقوى الوسائل التعليمية في توصيل المعرفة بشكل حسي. [23]ص16.

ثم جاء **ابن خلدون** (1332-1406) (733-808) حيث ثار ضد الطرق العقيمة في التعلم وخاصة على مدارس تعليم القرآن ونادى بالاعتماد على الحواس التي أساسها المدركات الموجودة في محيط المتعلم من أشياء حسية ومجسمة [22]ص16.

بالإضافة إلى غيرهم من العرب الذين وضعوا اللبنات الأولى في تأسيسهم العام واستعمالهم لبعض الوسائل الأولية.

5.1.2.2.في العصور الحديثة

ظهر في هذه العصور عدة علماء من بينهم **كومينيوس** التشكوسلوفاكي والذي يذهب إلى أنّ فهم الأشياء لا يكون مفيداً إلاّ إذا كانت الحواس قد لعبت فيه الدور الأساسي كما طالب بأن تتضمن

الكتب المدرسية الصور المساعدة على الفهم, أما **جان جاك روسو** الفرنسي (1612-1668) الذي نادى بالتعليم عن طريق الخبرة المباشرة, والملاحظة للأشياء المادية[23]ص16.

بالإضافة إلى عدة علماء آخرين الذين أخذوا هذا العلم أولوه اهتماما كبيرا وطوّروا مواضيعه وأضافوا عليه الكثير من النظريات حتى أصبح ضرورة لابد منها لتطوير التعليم يجب جعله أكثر فعالية.

2.2.2.تطور استعمال مصطلح الوسائل التعليمية

لقد عرفت الوسائل التعليمية تسميات عبر فترات طويلة ومتلاحقة في المجال التربوي, وكانت تلك التسميات تقوم أساساً على الوسيلة ذاتها التي يتم بها التعليم في رأي أصحاب بعض هذه التسميات.

أول تعريف أطلق على الوسائل التعليمية هو التعليم البصري وأصحاب هذا التعريف يعنون به التعليم الذي يتم عن طريق البصر وقد ذهبوا في ذلك إلى أن العين تعتبر في رأيهم الوسيلة الرئيسية للتعلم, وكان الاعتقاد السائد عندهم وعند الذين ذهبوا مذهبهم إلى أنّ الحاسة البصرية تمثل نسبة عالية في التعلم تتراوح بين80 % و85 % من حيث الكمية التي يتلقاها المتعلم. [23]ص26.

وعلى هذا فان عملية التعلم عندهم قد انحصرت في حاسة البصر في حين الإنسان يستعمل حواسه الخمس لأنها متكاملة مع بعضها البعض .

فالوسائل التعليمية كالتسجيلات الصوتية والمذياع والأفلام تعتمد على حاسة السمع أو البصر أو من كليها إذا كان هناك صورة وصوت كالأفلام المتحركة الناطقة وغيرها، ولذلك كله فمن الصعب تحديد نسبة دور كل حاسة من الحواس في عملية التعلم إلاّ بالرجوع إلى الموقف التعليمي نفسه. [22]ص28.

كما استعملت عدة تعريفات أخرى اشتملت في مدلولها على الحواس وهو التعليم البصري الحسي, ولم يدم هذا التعريف مدة وجيزة وأبدل بمصطلحين أو تعريفين آخرين يؤديان نفس المفهوم هما المعينات السمعية والبصرية والوسائل السمعية البصرية التعليمية .

وقد ذهب أحد هاذين التعريفين إلى أنّ التعلم يعتمد في أساسه على حاسة السمع والبصر, كما استعملت تعاريف أخرى بديلة لسابقتها كتعريف المعينات الإدراكية والتعلم الإدراكي ونلاحظ هنا استعمال كلمة الإدراك على أساس أن هذه الوسائل تساعد المتعلم على أن يدرك ما يقدم إليه, واستعملت عدة تعاريف أخرى كتعريف الوسائل المعينة على التدريس والخبرات الحسية والأدوات والوسائل التعليمية[25]ص28.

إنّ كل هذه التعاريف تعريفات ناقصة لا تؤدي المفهوم الكامل للوسائل التعليمية، انحصرت في إطار ضيق ولهذا تم الاستغناء عن هذه التسميات والتعارف وظهرت تسميات أخرى.

من بين هذه التسميات مصطلحين وهما: وسائل الإيضاح وسائل الإيضاح السمعية البصرية وقد لقي المصير من التناسي, حيث رأى البعض أن هذه الوسائل تقوم بعملية الإيضاح والشرح دون حاجة إلى المعلم, كما نجد أنّ المصطلح وسائل الإيضاح هو المستعمل والسائد في كل المجالات التعليمية بالجزائر, ويقصد به كل الوسائل التعليمية التي بها تتم عملية التعلم[22]ص58.

ثم ظهرت تسميات أخرى كعينات التعليم ومساعدات التدريب وأما المصطلح الذي لقي رواجاً على نطاق واسع فهو المصطلح الأخير الذي ظهر في الحقل التعليمي وهو الوسائل التعليمية فهو يدل على كل وسيلة تستخدم استخداما صياني لعملية التعلم. [22]ص58.

ومن خلال هذه التسميات السابقة يلاحظ أنّ مصطلح الوسائل التعليمية عرف رواجا كبيرا وهاما للهيئات التعليمية.

3.2.2أنواع الوسائل التعليمية

إن الوسائل التعليمية متعددة منها ما يستعمل للتحليل الكمي ومنها ما يستعمل للتحليل الكيفي لذلك سوف نحاول معرفة كل أنواعها.

1.3.2.2.الوسائل الحسية

1.1.3.2.2الخبرة المباشرة

وهي كل موقف تعليمي يكون فيه التعلم متفاعلا مع واقع الحياة ومع عناصر البيئة الاجتماعية وما في هذه البيئة من قيم وعادات واتجاهات وماديات ومحسوسات ومعنويات, وحيث يستعمل الإنسان جميع حواسه التي خلق بها[22] ص68. يطلق عليها الوسائل الحسية

2.3.2.2.الوسائل البصرية

1.2.3.2.2.سبورة

وتعتبر أهم وسائل الإيضاح لذلك لا يمكن الاستغناء عنها حيث يكتب عليها كل ما يلزم لتوضيح الدرس و للتأكد من صحة ما يكتسبه التلاميذ وهي من ذوات الأشياء.

2.2.3.2.2.الرسم التخطيطي

يجب استعمال الرسم التخطيطي حتى ولو وجدت المجسمات والعينات لأنّ التلميذ في حاجة إلى تتبع مراحل الرسم خطوة خطوة فهو ينمي ويطور ويصقل الملكات لدى المتعلم.

3.2.3.2.2.العينات الحية

وهي أكثر الوسائل التعليمية إثارة وتشويقا حيث أنها أيضا تؤثر على نفسية التلميذ لأنّه يرى النموذج على حقيقته دون تدخل الخيال, إذ يرى حركته, لونه, رائحته, وبعض خصائص الظاهرة كما شجع التلميذ على البحث في الطبيعة على العينات الحية كالنباتات والحيوانات كما يمكن أن تكون هذه العينة جزءا من جسم الكامل مثل الهيكل العظمي.

4.2.3.2.2.النماذج (المجسمات)

هو تقليد للعينة الحقيقية بشكل مكبر أو مصغر غايتها إبراز الشكل المطلوب عند صعوبة إحضار العينة مثلا نموذج البراكين, الجهاز الهضمي وباقي الأعضاء الأخرى, وتضع هذه النماذج من الخشب، البلاستيك, الجبس...الخ

5.2.3.2.2.محنطات

وهي كائنات حقيقية تحنط بشكل كامل أو جزء منها, تستخدم لإيضاح الحقائق للتلميذ.

6.2.3.2.2.للوحات التوضيحية

وهي من تصميم التلميذ ويدخل في تركيبها مواد كالرمل والبلاستيك ويكون ذلك تحت إشراف الأستاذ, كما قد تكون مصممة من هيئة التجهيز المتكلفة.

7.2.3.2.2.الصور الفوتوغرافية

وهي التي تؤخذ بالآلات الفوتوغرافية للكائنات الحية، إنسان, حيوان، نبات أو الأشياء المختلفة, أو الأماكن والبحار ....الخ[22]ص115.

8.2.3.2.2. الخرائط

وهي أنواع مختلفة, أي حسب طبيعة محتوى المادة الدراسية مثل: الخرائط السياسية, والطبيعية, والصناعة والتاريخية التي ترسم مواقع الحوادث الحرية, ومنها ما يرسم طرق المواصلات....الخ

9.2.3.2.2.رحلات والزيارات

وهي عمليات تبرمجها المدرسة بانتظام إلى الأماكن الأثرية والتاريخية والمتاحف..الخ

10.2.3.2.2.تجارب العلمية

هي عمليات تجري على الشيء ذاته ولها فوائد علمية وتربوية يستفيد منها الطالب.

11.2.3.2.2.الجهاز العاكس

هي آلة بسيطة لها مرآة في أعلاها تنعكس على الصورة. وبهذا يمكن استعمالها في المحضرات.

3.3.2.2.الوسائل السمعية البصرية

1.3.3.2.2.السينما

هي من أهم الوسائل السمعية البصرية التي استغلت في الحقل التربوي فبالإضافة إلى دورها الرئيسي المتمثل في التسلية فإنّها تستهوي التلاميذ على تتبع الحوادث وتساعد على ترسيخ المعارف والحقائق في الأذهان..الخ

2.3.3.2.2جهاز الفيديو

وهو من الوسائل السمعية البصرية التي يمكن أن تكون كوسيلة بديلة للسينما المدرسية.

3.3.3.2.2.الجهاز العاكس

وهي من أهم الوسائل التي تشغل بال الناس في العقد الأخير من القرن العشرين, خصوصاً وأنّه ارتبط بشكة الانترنيت العالمية التي زوت أبعاد الكرة الأرضية فهي مكتبة ضخمة...الخ

4.3.3.2.2الوسائل السمعية

1.4.3.3.2.2.الشرح

هو من أقدم الوسائل التي استخدمت في المجال التربوي, لأنّه يقوم بوظائف التحليل والتعليل, لشرح الأمثلة والبيانات, والرسوم وما يتصل بذلك من دروس تلقى. [12]ص86,ص88.

3.2.بعض محتويات المناهج المدرسي

1.3.2. المواد الدراسية

إنّ تنظيم المادة الدراسية التي يدرسها التلاميذ حاليا قصد اكتساب نتائج تعليمه, تتخذ طرائق التدريس, ويرى **(دافيد أوستون)**: أنّ المناهج تشمل مستوى المادة الدراسية وطريقة إيصال المحتوى ووسائل الإيضاح ومقدار الزمن المخصص للمادة.

بمعنى أنّ المادة الدراسية مستمدة من المناهج المدرسية الملائمة لميول التلاميذ وقدراتهم العقلية. حيث تمثل المادة الدراسية الرسالة التي ترسل للمعلم من خلال تفاعله مع المتعلم, وأثناء مشاركته الفعالة مع جميع مكونات المنهج بمفهومه الشامل. وتعتبر المادة الدراسية ركنا أساسيا

في عملية التدريس ولا يستطيع أحد أن يقلل من قيمتها أو أهميتها, فبدون معلومات لا يمكن أن نتصور أنّ هناك معرفة حقة. [26]ص61.

إذن المادة الدراسية هي محور اهتمام المعلم, حيث بدون المادة الدراسية لا يكون التعلم إذا حسب كمال زيتون المادة الدراسية يتم دورها في عملية التدريس مع العلم أن المادة الدراسية لها معلم متخصص لها وتم تأهيله لأجلها.

والمادة تتمثل في عينة مختارة للمجال المعرفي, حيث أن لكل فرع من الفروع المعرفة طبيعته الخاصة التي تميزه, سواء من حيث ميادين وأهداف البحث والدراسة فيه, والمسلمات التي ترتكز عليها طرق البحث فيه والأساليب والتركيب الذاتي لهذا الفرع. [26]ص62.

أي أن المادة الدراسية هي مجال معرفي مختار, ولكن فرع من فروع هذه الطبيعة لديه طبيعته وخاصيته تميزه عن الآخرين, من حيث أهدا ف البحث والدراسة, والمسلمات التي ارتكز عليها حيث يمكن دور المادة الدراسية في جعل المتعلم يخرج بنتيجة جيدة عن المادة كما يرى ضرورة مراعاة التوازن بين قيمة المعلومات كهدف في ذاتها, والقيمة النفعية أو الوظيفية لهذه المعلومات التي تربط باحتياجات المتعلم وخصائصه بالدرجة التي تساعده على فهم نفسه وما يحيط به من أشياء وعلاقات ومظاهر في بيته. [26]ص63.

لذا فانّ هدف المادة الدراسية هو إعطاء قيمة نفعية للتلميذ, ودور المعلومات التي يتلقها حسب حاجته وميوله, باختيار مواضيع محتواها يرتبط خاصة ببيئته وتساعده على فهم نفسه والكشف عن قدراته.

كما من الضرورة التأكيد على أساسيات المعرفة التي تحدد الهيكل البنائي لها بالدرجة التي تساهم في تنمية القدرات والمهارات العقلية للمتعلم واكتسابها للاتجاهات والميول والقيم المناسبة[26]ص63.

بمعنى أن تكون المواد الدراسية تتناسب وقدرات وميول التلميذ, مستمدة ومعبرة عن واقع التلميذ الذي يعيشه, بحيث تساعد التلاميذ على حل بعض مشاكلهم, وإن اختار المواد الدراسية أن تكون فعلا

إلا إذا استجاب لميول التلميذ واستعداده, كما يجب مراعاة العلاقة بين طبيعة المادة الدراسية وأساليب التدريس المناسبة لها, حيث هناك مواضيع جافة, جامدة تحتاج إلى طريقة مناسبة لتحريكها دون أن يحس التلميذ بالملل, لكن ما يلاحظ في مناهج المتبعة في المدرسة الأساسية هي كثرة المواد الدراسية, وبالتالي زيادة الساعات المخصصة لها مع قلة الإيضاح, مما يؤدي إلى إرهاق التلاميذ وهذا راجع إلى أن عدد هذه المواد لا يتم مرحلة النمو التي يمر بها التلميذ في الأطوار الأولى من التعليم, ممّا يؤثر سلبا على تحصيله الدراسي, ومن خلال هذا نلاحظ أن للمواد الدراسية أهمية كبرى في التحصيل الدراسي.

2.3.2.خطة الدراسة (الزمن المدرسي)

هي بيان توزيع ساعات العمل المدرسي التي يقضيها التلميذ طوال الأسبوع على نواحي النشاط المختلفة والمعروفة في مدارسنا باسم: استعمال الزمن.

وحسب **رونيه أوبير**: أن وضع خطة الدراسة هي أي جهد شخصي يقدمه حيث ينبغي أن تكون مجرد دليل يهتدي به المربي, لا صيغة مفروضة لا يتجاوزها, بما يمكن توضيحه وأنّ وضع خطة للدراسة تتطلب تقنيات ووسائل توضيحية على المعلم الاقتداء بها, حيث حسب المفكرين, نرى أن خطة الدراسة هي تلك الخطة التي يقوم بها المعلم والدليل الذي يهتدي به المعلم, حيث هذه الخطة تختلف من صف إلى صف ومن سنة إلى سنة أخرى . [27]ص732.

وما يمكن شرحه أن التعب يزداد كلما كان الجهد المبذول من طرف التلميذ داخل الصف متضاعف, مما يؤدي بنا إلى أخذ فواصل للراحة بين ساعة وأخرى, كذلك ما يمكن ملاحظته داخل الصف, أنّ فواصل الراحة يتمثل دورها في التغلب على الملل وعدم القدرة على التركيز, وهذا خلال النظام المدرسي الذي يفترض على التلاميذ الصمت داخل القسم, خاصة عندما يشرح الأستاذ درسه وعدم القيام بحركات خارجة عن الإطار المدرسي, غير ملائمة.

وما يمكن توضيحه أن **رونير أوبير** قدم عرض لمجموعة من الأطباء الذين اهتموا بتحديد العدد الأقصى من الساعات التي يمكن أن تخصص يوميا للعمل المدرسي في الصف أو في فترة المطالعة أو في البيت, حيث وصل المجمع الطبي إلى اقتراح الأوقات التالية:

1- ساعتين للأطفال بين السادسة والسابعة.
2- ثلاث ساعات للأطفال بين الثامنة والتاسعة

3- أربع ساعات للأطفال بين العاشرة والسادسة عشر .
4- خمس ساعات بين الثانية عشر والسادسة عشر[27]ص725.

ما يمكن استخلاصه أن هذا الاقتراح الذي قدمته المجموعة الطبية يبين أن الوقت المخصص يوميا للعمل المدرسي في الصف لا بد أن يكون حسب الأعمار وحسب القدرة العقلية التي يستطيع الطفل تحملها، كذلك العلاقة بين التعلم ونمو الجسم, لها دور فعال في التحصيل لا بد على واضعي تخطيط ساعات بعد الظهر للتربية....الخ أنظر الملحق 3.

نحن نعلم أن التعب يزداد بدءاً من أول اليوم حتى آخره، حيث بينت تجربة **سيكورسكي** في الإملاء التي تجري في نهاية بعد الظهر, نجد فيها أخطاء ما يزيد بمقدار الثلث عما نجده في الإملاء التي تجري في بداية الصباح ونعلم أن التعب يتوقف بمقدار أربعة أصناف بعد دراسة ثلاثة ساعات دون استراحة لدى الأطفال في سن العاشرة[27]ص172.

تعتبر ظاهرة التعب من العوامل التي تظهر خلال ساعات الدراسة الأولى, أي من بداية اليوم إلى آخره, هذا يبين أن الدراسات التي أجريت على الوقت وأهميته عند المتمدرسين له تأثير كبير على التحصيل ودرجة الاستيعاب والتفكير.

وأجريت دراسات عديدة عن التعب والتجارب ويمكن تلخيص نتائجها فيما يلي:
إن فواصل الراحة تختلف باختلاف عمر الأطفال, حيث كل عمر يحتاج فترة الراحة والترفيه, لأن الطفل في المراحل الأولى من حياته, يحتاج إلى الراحة, حيث ينبغي أن تكون فواصل الراحة مأخوذة حسب الأعمار, حيث كل من يحتاج إلى مدة زمنية للدراسة يستطيع الانتباه والتركيز, ويحتاج إلى فترة راحة تساعده على متابعة الدرس الموالي والانتباه الجيّد, وهذا ما تم ذكره سالفا، كما أنّ دراسات **رونيه أوبير** أنّه من الممكن أن تكون مدة الصف بعد الخامسة عشر من العمر ساعة ونصف كذلك يرى أنّ التعب يزداد بالدرجة الأولى بازدياد الجهد المبذول الذي يظفر التلميذ بذله من أجل متابعة التعليم وخاصة التغلب على الملل ومراعاة النظام المفروض ومنع الحركات غير الملائمة والمحافظة على الصمت. [27]ص725.

وهناك دراسات عديدة فيما يخص الزمن المدرسي، نذكر منها الدراسة التي قام بها العالم **"قاديم ما كرينفيتش موناخوف"** "AKARIERITCH MONAKHOV VACTIN في

الإتحاد السوفياتي وهو أستاذ مدير معهد البحوث حو ل المضامين والطرائق التعليمية، عضو مراسل في أكاديمية العلوم التربوية, له أكثر من مائة وخمسين بحثاً حول الجوانب النظرية والمشكلات التطبيقية لعلوم التربية.

يتمثل هذا البحث في ضبط العمل المدرسي، عناصر, وصلاحه، ولخص بحثه هذا في معطيات أولية وكانت إحدى المشكلات التي أراد علاجها هي الضبط أو التعبير العلمي لحجم النشاط العام والعمل المدرسي.

ويلخص الباحث الأسباب العامة لزيادة حجم العمل المدرسي للتلميذ إلى تحديث في مضامين التعليم، أمله ضرورة تكيفها مع المستوى الحالي للعلم والتكنولوجيا والثقافة من جهة, ومع متطلبات تنمية مجتمع اشتراكي من جهة ثانية.

وقد تلخصت نتائج دراسته ونتائج الأبحاث المنهجية حول العمل المدرسي في مايلي:

*عندما يتم تحديد الحجم الأمثل للعمل المدرسي, يكتسب التلاميذ بشكل متعمق ومتين الحد الأعلى مما يمكنهم استيعابه كماً وتعقيدا, دون تجاوز حدود الوقت المرسوم علميا.

*لقد لاحظ الباحثون أن لجدول العمل الدراسي تأثير كبيرا على حجم العمل المدرسي الأسبوعي والحال أن هذا الجدول موزع بشكل غير متكافئ على أيام الأسبوع.

* مقارنة البيانات الخاصة بمحتوى وحجم العناصر المطلوب دراستها وبالوقت المخصص لتعليمها وتعميقها خلال الدروس مع حجم العمل الملحوظ في المناهج والكتب المدرسية قد أتاحه لنا التحقق من أن العمل الفعلي الذي يقوم به التلاميذ في الصف يقابل عمليا ما كان محدد لجميع المواد.

*يجب تحديد وقت معين لتحضير الفروض في المدرسة, فقد تبين أن عددا من التلاميذ لا يستطيعون إتمام هذه الفروض في الفترة المحددة. في ما يتعلق في توزيع الوقت المخصص لتحضير الفروض المنزلية على المواد المختلفة فقد تبين أن فروض الرياضيات هي التي تأخذ من التلاميذ الوقت الأطول, وأن فروض اللغة الروسية اللغة الأم واللغة الأجنبية هي التي تنال القسط الأدنى.

وفي مقارنة بين حجم العمل الصفي والمنزلي تسمح باستخلاص النتيجة التالية:

هي أن الفروض المنزلية هي التي تشكل على الدوام حل هذا العمل وليس الدروس مثلما يفرضه نظام الدراسة[28]ص199,ص200.

كما قام الباحثان **محمد ارزقي بركان** و**علي تعوينات** بدراسة استطلاعية سنة 1997 حول العلاقة الموجودة بين المقررات الدراسية والزمن المدرسي المخصص له فتبين لهما أنه فعلا هناك هوة كبيرة تفصل بينهما وذلك من خلال الأساتذة والمتعلمين في التعليم الثانوي وكذا بعض مفتشي التربية والتكوين وانطلقوا من فرضية أساسية مفادها عدم كثافة المناهج أي المقررات الدراسية السنوية بالشكل الذي توصف به, وأنّ عوامل معينة تتدخل في عرقلة إنهائه في الزمن المخصص لهذه المقررات ومن بين هذه العوامل:

- عدم الشروع المبكر في التدريس ببداية السنة الدراسية
- مثل المقررات غير المنتهي من تدريسها سابقا وضرورة مراجعة النقائص في المستويات العليا وقد تطول مدتها .
- في المستوى التعليمي الضعيف لأسباب عدة , عدم إنهاء المقررات , عدم تعويض حصص الغياب , عدم الاهتمام بما ترك من دروس بنهاية السنة , عدم تعويض الأستاذ المريض بآخر.
- الكفاءة العلمية والبيداغوجية الناقصة للأساتذة.
- هناك من الأساتذة من يعمل على المقرر قبل نهاية السنة, وهذا يحدث بالضرورة نقائص وثغرات في مستوى التلاميذ مما يكون مشكلا للأستاذ المستوى الأعلى فيما بعد.
- النقص الفادح أو غياب الوسائل التعليمية خاصة في المواد الأساسية والعلمية
- ظاهرة الاختبارات التي تمتص حصة الأستاذ من الزمن المدرسي والتي لا تقدم أي خدمة تربوية معتبرة, زيادة عن الخدمة الإدارية حسب ما هي عليه اليوم.
- تقديم الأساتذة للمنهاج كما هو مجرد في الكتاب المدرسي ولا يقومون بأي تحليل ليتمكنوا من معرفة إمكانية التنسيق بين الموضوعات التي تتطلب وقتا أكثر من الأخرى ويتصرفون في الزمن بحكمة وصبر.
- مجالس الأقسام التي تستغرق وقتا معتبرا أو تجري في أوقات الدروس عوض أن تجري خارجها.
- إضافة إلى كل هذه العوامل لا يوجد فرقا وتمييز بين الأستاذ الذي يكد ويجتهد ويجهد نفسه في إنهاء المقرر بالشكل الذي يستوعبه أغلب لتلاميذ أن لم نقل الكل وبين الذي لاتهمه أن يصبح بأنه لا يحقق من الأهداف سواء ما بين 30 % إلى 40 %. [29]

وعلى هذا النحو فإن برمجة الزمن المدرسي شيء مهم لراحة التلاميذ لذلك وجب برمجته مع تناسب نمو التلميذ وقدرة استيعابه.

3.3.2. طرق التدريس

هناك العديد من طرق التدريس,ولكل منها لمزايا ها ومحدداتها والظروف الأفضل لاستخدامها مثل طبيعة الدرس ,ظروف المدرسة وإمكاناتها,وخصائص نمو المتعلم,وإمكانات المعلم وقدراته.

1.3.3.2.أنواع طرائق التدريس

تنقسم الطرائق من حيث أنواعها إلى ستة أقسام:

1.1.3.3.2.الطريقة التقريرية

وهي التي يعتمد فيها المعلم على نفسه في نقل المعارف إلى أذهان التلاميذ, فيشتغل وحده بالكلام والتلاميذ يستمعون إليه, وتكون هذه الطريقة على قسمين:

1-تقريرية إلقائية: إذا ألقى المعلم حديثا ما.

2-تقريرية قصصية: إذا كانت في شكل قصة يلقيها المعلم على التلاميذ [12]ص39.

2.1.3.3.2الطريقة الحسية

وفيها يعتمد التلاميذ على السند الحسي الذي يستخدم فيه الأطفال حواسهم من أجل الوصول إلى الحقائق, ولا يكتفون في هذا الأسلوب بالاستماع إلى المعلم فقط [12]ص39.

3.1.3.3.2.الطريقة العملية

وهي التي يقوم فيها التلميذ بممارسة نشاط عملي معين بهدف الوصول إلى الأهداف المنشودة, ويكون دوره حينئذ إيجابيا حيث تبرز قيمة التعلم بفعالية أكثر, لأنّه في هذا الموقف يكون قد أشرك جميع قدراته العقلية والحسية في عملية التعلم, ويظهر ذلك واضحا في التجارب التي يقوم بها في دراسة الوسط, وكذلك في الرسم أو الأشغال اليدوية مثلا.

4.1.3.3.2الطريقة الاستجوابية الحوارية

وهي الأسلوب الذي يعتمد فيه على الاستجواب – السؤال والجواب– ومناقشة المشكلات التي تتعلق بالمعارف والمعلومات التي تتوخها العملية التربوية, مثلما يظهر ذلك في أشطة التربية الأخلاقية والاجتماعية, وغيرها [12]ص40.

5.1.3.3.2.الطريقة الاستدلالية

وهي التي يصل فيها التلميذ إلى الحقائق معتمدا على نفسه, تحت إشراف المعلم وإرشاده, فيستنتجها ويرتبها وينظمها, وتنقسم هذه الطريقة إلى قسمين:

1.5.1.3.3.2.استقرائية استنباطية

وهي التي ينتقل فيها المتعلم من المعارف الجزئية إلى المعارف الكلية ومن الأمثلة إلى القاعدة, أي هي التي يبحث فيها المعلم مع التلاميذ الحقائق الجزئية لشيء ما أو لموضوع معين, عن طريق الحدس والمشاهدة, واكتشاف المعاني :مترجين من الجزء إلى الكل .وتسمى أيضا (بطريقة هربت) وهو مرب ألماني ووضع لها مراحل هي:

1-التمهيد أو المقدمة 2- العرض

3-الربط والمقارنة 4- الاستنباط,والوصول إلى القاعدة.

5-التطبيق (إجراء تمارين مختلفة شفوية أو كتابية). [12]ص14.

2.5.1.3.3.2.استنتاجيه قياسية

هي عكس الاستقرائية. ينتقل فيها الذهن من الكل إلى الجزء, ومن القاعدة العامة إلى الأفكار الجزئية, وتصلح لتعليم المستويات العليا في المرحلة الثانوية وما يليها من التعليم الجامعي.

6.1.3.3.2.ا لطريقة التنقيبية

يعتمد فيها التلميذ على النشاط الذاتي، حيث تظهر قدرته على التنفيذ والجمع والترتيب.

وهناك طرق أخرى منها:

7.1.3.3.2.طريقة التحليل والتركيب

سبق أن بيَّنا أنّ انتقال الذهن من الجزيئات إلى الكليات يسمى استقراءً أما الانتقال من الكليات إلى الجزيئات يسمى قياسا.

1.7.1.3.3.2. التحليل

يقصد به الانتقال من الوحدات الكلية إلى الأجزاء والعناصر التي تكوّنها, دارسين كل عنصر على حدي مراعين ضرورة ربطه بما يكوّنه من عناصر, وهذا الفن يتناسب مع الأسس النفسية التي

أثبتت أن الإنسان يدرك الكل قبل الجزء, مثال ذلك: أنّنا نرى الشجرة وحدة قبل أغصانها وفروعها التي هي أجزاء, ونرى الجبل كتلة شامخة, قبل شعابه ووديانه, ونتصور قصة من القصص كاملة غير مجزأة إلى غير ذلك.

2.7.1.3.3.2 التركيب

والعكس يقال عن الطريقة التركيبية التي يقصد بها دراسة عناصر الشيء المدروس دراسة مستقلة, ثم يربط بينها عن طريق التدرج حتى تكتمل الوحدة التي هي الكل.

وهكذا سهل علينا عملية إدراك معنى هذين الفنين, ولتوضيح أكثر نقول أنّنا إذا انتهجنا فناً تربوياً تنتقل فيه من الكل إلى الجزء أو من المركب إلى البسيط, نكون قد استخدمنا طريقة التحليل , أما عندما ننتقل من الجزء إلى الكل أو من البسيط إلى المركب نكون قد استخدمنا طريقة التركيب. [12]ص45.

8.1.3.3.2. طريقة المشكلات

في هذه الحالة يجعل المعلم تلاميذه في حيرة تربوية, تبعث فيهم الشوق والإقبال على الدروس, التي يجب أن تكون مسائلها مرتبطة بحياتهم وبيئتهم, وبهذا يعملون على تفهم تلك المشاكل بالبحث عن إيجاد الحلول لها.

وكان **جون دوي** صاحب هذه الطريقة, يلح على إقامة جسور تفاعل بين الفرد وبيئته عن طريق إشعار الأجيال الصاعدة بالتراث ألاحتفاظي. ويجب مراعاة ما يلي لتكون ناجحة:

* أن تكون في مستوى التلاميذ الزمني والثقافي.
* أن تكون مناسبة لأحوالهم النفسية تبعا للمرحلة التعليمية التي ينتظمون فيها ومراعاة القدرات العقلية والنمو الوجداني والانفعالي.
* أن تكون المشاكل مستمدة من البيئة التي يعيش فيها الأطفال, وهذا ما يقوي الاهتمام.

منهجية حل المشكلة:

1- الشعور بالمشكلة 2-تحديد المشكلة 3-فرض الفروض

4-انتقاء الحلول الصحيحة 5- التحقق والتثبيت من صحة الحل [12]ص50.

2.3.2.كيفية اختيار الطريقة المناسبة

بناءً على ما سبق بيانه, اتضح للأذهان أنه توجد طريقة مثالية معينة يمكن اعتمادها كوسيلة وحيدة للتدريس, أو أن هناك طريقة ما تختص بنشاط معين, فالتلاميذ تميزهم فروق فردية في أنماط التفكير وضروب السلوك, كما أن هناك تباينا في ظروف البيئة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي تحيط بهم, وما يتصل بذلك من هياكل التدريس والوسائل التعليمية ومستوى هيئة التدريس ومن ذلك أصبح واجبا على المدرسين أن يختاروا الطريقة التي تراعي كل هذه الجوانب[12]ص43.

فتكون الطريقة المتسمة بالمرونة والملائمة لظروف المتعلمين, وقدراتهم وميولهم والطريقة الناجحة هي التي تحقق الأهداف المسطرة.

3.3.2.علاقة الطريقة بالمادة:

الطرائق في مجملها تختلف في أساليبها تبعاً لاختلاف الأسس التي تشكلها, لذلك كانت مختلفة في علاقتها مع المادة الدراسية ولا يمكن أن نقرر بأن لكل مادة دراسية طريقة تناسبها ولا تختص إلا بها كما يعتقد بعض المدرسين, بل الصحيح هو أنّ لكل نشاط طريقة تتغلب عليه, مثلا: مادة التاريخ تناسبها الطريقة التقريرية والقصصية معا.

وطبيعة المواد تختلف عن بعضها في محتوياتها وأهدافها, وغايتها فمنها المواد النظرية التي تخضع للتجريدات العقلية, التي لا توضع دلالتها إلى البراهين والأدلة ووسائل الإيضاح التي تقرب معانيها إلى الأذهان, ومنها المواد العلمية التي تقوم على الملاحظة والتجريد والاكتشاف, ومنها المواد التي تعتمد كلية على الصور والمشاهد والنماذج..الخ [12]ص45.

4.2. نموذج عن محتوى برامج مادتي العلوم الطبيعية والفيزيائية

لقد شهدت العلوم في عصرنا تطورا ونموا سريعين, يتجليان في تجدد المحتوى من جهة وفي طرائق البحث ووسائله من جهة ثانية, ولقد اتخذ هذا التطور مظهرين أساسين أولهما زيادة عدد فروع هذه العلوم والتخصص في محتواها, وثانيهما ظهور صلات بين هذه الفروع المتشعبة والعلوم الطبيعية الأخرى, الأمر الذي يفسر لنا ولادة فروع تركيبية جديدة مثل الكيمياء الحيوية, الجغرافيا, التكنولوجية، الزراعية ...الخ.

1.4.2. التعريف بمادتي العلوم الطبيعية و الفيزيائية

تعتبرمادتي الفيزياء والعلوم من أهم العلوم الدقيقة لذلك أبينا تحليل مضمونهما :

1.1.4.2. تعريف العلوم الطبيعية

يعرفه وحيد الصواف بأن كلمة الأحياء أو الحياة (biologie) ذكرت لأول مرة سنة 1802 على لسان كل من lamark وtneveranus , وهذه الكلمة مشتقة من اليونانية, ويعني موضوع البيولوجيا بالتحديد دراسة الحياة, هذه الحياة التي تربط ببناء منظم بكل ما يعنيه من نواح شكلية, وتشريحية وتتجلى بوظائف تتمثل في التنفس, النمو, والتكاثر...

وينقسم علم الحياة إلى قسمين, علم الحيوان zoologie الذي يهتم بدراسة الحيوان, وعلم النبات botanique الذي يهتم بدراسة النباتات. [30]ص3,ص4.

2.1.4.2.تعريف العلوم الفيزيائية

إنّ مادة العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا ذات طابع تجريبي, تعليمها يهدف إلى تكوين الفكر العلمي المبدع لدى المتعلم, تسمح له بفهم محيطه التكنولوجي الحديث وتجعله يتفاعل معه ويؤثر فيه إيجابا. ما تسمح باكتساب المتعلم مفاهيم علمية والتحكم في والوسائل العلمية المستعملة في اكتساب المعارف الجديدة.

كما تعالج وبالأخص مجالات عديدة كهربائية, فلكية, تحولات المادة..الخ ولها بالطبع أبعاد منها: البعد الفيزيائي, البعد الكيميائي, البعد التكنولوجي, البعد ألمعلوماتي..الخ [31]ص3.

2.4.2 الأهداف الخاصة بالمادتين

1- تدعيم وتعميق المفاهيم المعرفية المدروسة في الطور الثالث.
2- توسيع القاعدة المعرفية للمتعلم في العلوم الفيزيائية من خلال محاور أساسية متنوعة تسمح له بالدراسة في الشعب المنبثقة عن الجذع المشترك.
3- اكتساب المتعلم معارف جديدة تكون مرتبطة بالمحيط الطبيعي والاقتصادي.
4- معرفة بنية المادة وما يطرأ عليها من تغيرات فيزيائية وكيميائية.
5- التمييز بين الحوادث التي تطرأ على الجسم المادي (كيميائية, فيزيائية)

6- فهم كافة القياس الفيزيائي وطبيعة وأدواته وتمكين من تفسير وتقييم نتائج القياس والتأكد من الطابع النسبي له.

7- تمكين المتعلم من الوصول إلى التعبير عن نتائج القياسات الفيزيائية وتبليغها من خلال الرسوم والتعبير البيانية وعن طريق الجداول الإحصائية والمقارنة عن طريق التعبير الكتابي والشفوي [32]ص11.

كما يرمي تعليم البيولوجيا والجيولوجيا في السنة الأولى جذع مشترك علوم إلى تعزيز وتوسيع المعلومات والقدرات المكتسبة في الطور الثالث من التعليم الأساسي ويسمح بتنمية مهارة شاملة تتمثل في حل إشكالية ذات أهمية علمية والجدول الموالي يبين مضمونها .

الشكل01: الأهداف التعليمية لمادة العلوم الطبيعية [33]ص18.

أما بالنسبة لتدريس العلوم الطبيعية في شعبة الآداب يهدف إلى بلوغ الأهداف التالية:

* اكتساب معارف علمية في ميدان العلوم البيولوجية وعلم البيئة قصد:

- ❖ تزويد التلميذ بثقافة علمية تمكّنه من فهم نفسه والتعرف على المحيط وإدراك التأثيرات المتبادلة بين الكائنات الحية من جهة وبين الكائنات الحية والبيئة من جهة أخرى.
- ❖ تطبيقها في مختلف ميادين حياة الإنسان الاجتماعية والاقتصادية والصحية.
- ❖ تعريف التلميذ ببعض مشاكل الساعة التي تهدد البشرية على المستوى البيئي والصحي وبدور العلم في إيجاد حلولها.

- ❖ تنمية القدرة على الإحساس بضرورة المحافظة على البيئة.
- ❖ التحسس بدور التعلم للحصول على حل للمشاكل. [32]ص18.

كما يمكن تلخيص بعض الأهداف النوعية لمادة العلوم الفيزيائية فيما يلي:

1.2.4.2.الأهداف المنهجية

1- ترسيخ المنهج التجريبي من خلال:

أ- تعويد المتعلم على دقة ملاحظة الظواهر.

ب- تعويده على التحليل والاستنتاج والتفسير للوصول إلى فهم الظواهر.

2- جعل المتعلم قادرا على تصنيف وترتيب وتنظيم المعارف.

3- تربية الفكر ونقل المواهب وجعل المتعلم قادرا على مواجهة مختلف الوضعيات العلمية الجديدة.

4- تجسيد منطق التكوين الذاتي لدى المتعلم.

5- اكتساب المتعلم في معالجة المسائل بإتباع مراحل منهجية واستخدام الحسابات المرحلية (ع.ط.ح.ت).

6- تعويد المتعلم على الحساب النظري للوصول إلى العبارات الحرفية في مختلف المسائل والإشكاليات وإصدار الحكم عليها. [33]ص10.

2.2.4.2.الأهداف الوجدانية والسلوكية

1- الاستفادة من مختلف المعارف العلمية في الحياة العملية.

2- اكتساب روح الفصول العلمية.

3- تدعيم الشجاعة والجرأة عند المتعلم.

4- اكتساب روح التخطيط والتنظيم.

5- تدعيم روح العمل الجماعي وحسن الإصغاء وتشجيع روح المبادرة الفردية.

6- تدعيم روح التعاون والحوار والحس الاجتماعي.

7- تدعيم روح محبة العلم والعلماء.

8- القدرة على اختبار طريقة عمل أو أسلوب علمي محدد في معالجة مختلف التطبيقات في الفيزياء.

9- اكتساب فنيات التصنيف واختيار النماذج.

10 - جعل المتعلم يدرك أهمية الطاقة في الحياة المعاصرة ويحسن استغلالها والمحافظة عليها.

11-إكساب المتعلم مهارة في انجاز التجارب والتعامل مع الأجهزة والأدوات المخبرية بكيفية مناسبة. [33]ص11.

3.4.2. تحليل مضمون مادة العلوم الفيزيائية للسنة الأولى ثانوي

يحتوي المنهاج العلوم الفيزيائية للسنة الأولى من التعليم الثانوي للجذعين المشتركين علوم/ تكنولوجيا, حيث يشمل برنامج الفيزياء على ثلاثة محاور بالنسبة:

المحور الأول ←——— الكهرباء

المحور الثاني ←——— الميكانيكا

المحور الثالث ←——— الضوء

1-المحور الأول: الكهرباء: يحتوي هذا المحور على وحدتين هما:

التيار الكهربائي والتوتر والذي بدوره يشمل فصلين .

فصل1: التيار الكهربائي المستمر.

فصل2: التوتر الكهربائي[33]ص19.

والوحدة الثانية هي ثنائيات القطب والتي تشمل على ثلاثة فصول:

فصل1: ثنائيات القطب الخطية الخاملة.

فصل2: ثنائيات القطب الخطية النشيطة

فصل3: ثنائيات القطب اللاخطية الخاملة .

2/ **المحور الثاني** : الميكانيك:

يحتوي هذا المحور على ثلاث وحدات أولها الحر كيات التي بدورها تشمل على فصل واحد يضم الحر كيات. أما الوحدة الثانية . تشمل فصلين هما :

فصل 1: القوى.

فصل2: مركز العطالة والكتلة.

أما الوحدة الثالثة، التوازن تشمل فصلين هما:

فصل1: توازن جسم خاضع لعدة قوى.

فصل2: توازن جسم صلب قابل للدوران حول محور ثابت.

3/ **المحور الثالث** :الضوء .

يضم وحدة واحدة هي: الضوء الهندسي الذي يشمل ثلاثة فصول هي :

1- **انعكاس الضوء** : الفصل1.
2- **انكسار الضوء** : الفصل 2.
3- **الموشور** : الفصل 3.

ولكل محور يتم عرض الدرس بتحديد أهداف الدروس والأنشطة وعرض المحتوى النظري بالتفصيل ثم قيام بالأنشطة التطبيقية اعتمادا على التوجيهات من طرف الأستاذ [33]ص46,ص47.

أما بالنسبة لشعبة السنة الأولى ثانوي الجذع المشترك آداب يضم المحور الأول الفيزياء أما الثاني فهو الكيمياء والذي نريد عرضه الفيزياء الذي يحتوي على أربع وحدات تضم فصول أخرى.
الوحدة الأولى: الضغط الجوي يضم فصلين.

فصل1: الضغط الجوي.
فصل2: دراسة نص: التجربة التاريخية لباسكال.
أما بالنسبة:الوحدة الثانية : الحرارة.
فصل1: بحث الحرارة.
فصل2: تمدد الأجسام.
فصل3: المحرار.
الوحدة الثالثة: التوازن.
فصل1: توازن الأجسام الصلبة.
فصل2: دافعية أرخميدس.
الوحدة الرابعة: الحركة.
فصل 1:الحركة.
فصل2:دراسة نص : نسبة الحركة.
فصل3: بحث حركة الكواكب والأقمار الاصطناعية. [33]ص47.

نلاحظ هذا السرد المطول لبرنامج العلوم الفيزيائية وما تحتويه المادة خاصة برنامج شعبة العلوم وكلها مواضيع مهمة تكمل بعضها البعض .

4.4.2.تحليل مضمون مادة العلوم الطبيعية للسنة الأولى ثانوي

* بالنسبة لبرامج السنة الأولى جذع مشترك علوم فيتمثل فيما يلي:

1/الصخور منشأ دعامة النبات الأخضر.

1- الصخور النارية .

2- الصخور الرسوبية.

3- الصخور المتحولة.

تعالج النقاط التالية بالنسبة لكل نوع من الصخور: نشأتها -بنيتها -خصائصها - التعرف على المستحثات أثناء معالجة الصخور الرسوبية.

4- دورة الصخور .

2/ التربة, الوسط الذي يعيش فيه النبات الأخضر.

1- نشأة التربة .

-1 بيولوجيا التربة (حيوية التربة) الكائنات الحية الدقيقة (البكتيريا والفطريات)

إبراز طور هذه الكائنات الدقيقة في إثراء التربة بالعناصر المعدنية. [32]ص18.

3/ فيزيولوجية النبات.

1- وظائف التغذية

1-1 التغذية المعدنية .

1-1-1 الامتصاص: - آلية امتصاص الماء والأملاح المعدنية – بنية الوبرة الماصة.

2-1-1 دورة النسغ الناقص: - اضهار النقل الأفقي والعمودي.

-مقر النقل الأفقي (مقطع عرضي في جذر نبات وحيد الفلقة) - آلية النقل الأفقي

- مقر النقل العمودي - آلية النقل العمودي

يعالج مقطعا للساق ومقطعا عرضيا للورق ومقطعا في ساق نبات ثنائي الفلقة (الأنسجة الثانوية) لإظهار وحدة المخطط التركيبي للجذر, الساق والورقة.

3-1-1 طرح النبات للماء:

1-1-3-1- النتح.

- مقر النتح.
- آلية انفتاح وانغلاق الثغور.
- العوامل المؤثرة على شدة النتح.

1-1-3-2-الإدماع.

1-1-4- تكيف النبات للجفاف, للحصول على الماء, تخزين الماء والتقليل من عملية النتح.

1-2- التغذية الفحمية.

1-2-1- العوامل المؤثرة على تركيب المادة العضوية بوجود الضوء.

7- استخلاص اليخضور.

8- فصل الصبغيات (باستعمال المذيبات).

9- الخصائص الضوئية لليخضور.

10- مفهوم التغذية الذاتية.

11- مفهوم التغذية غير الذاتية.

2-7- استعمال المادة العضوية (التنفس) [32]ص19,ص22.

2-1 1-2-1-7- إظهار المبادلات الغازية التنفسية.

1-2-7-2- العوامل المؤثرة على شدة التنفس.

1-3- العلاقة بين الكائنات الحية.

- دورة الكربون. - دورة الآزوت.

2-التكاثر الجنسي عند النباتات الزهرية.

1-2- بنية حبة الطلع والبويضة لتدعيم فكرة تدخل الخلايا في عملية التكاثر واستخلاص مفهوم الخلية الجنسية

2-2- تشكل حبوب الطلع.

3-2 تشكل البويضات.

2-4-انتاش حبة الطلع.

2-5-الالقاح.

2-6- تشكل البذرة.

2-7- البذرة والانتاش (المظاهر الفيزيولوجيو فقط).

2-8- دورة حياة النبات الأخضر الزهري.

3-دورة حياة العفن[32]ص22.

*أما بالنسبة لبرامج العلوم جذع مشترك آداب يمكن تلخيصها فيما يلي :

1- تحولات المادة عند الكائنات الحية. 2- الإنسان والبيئة

الأول يحتوي على خمسة فصول :

* تراكيب النباتات الخضراء المعرضة للضوء.
* الإنسان يقوم بعملية الهضم والامتصاص.
* الكائنات تستعمل المواد الغذائية في بناء وهدم الطاقة.
* المواد المغذية والوسط الداخلي.
* مساهمة الكائنات الحية في دورة الآزوت والكربون.

أما بالنسبة للوحدة الثانية: البيئة تضم فصلا واحدا وهو: تدخل الإنسان كعامل في تغيرات البيئ [32]64.

إن مادة العلوم ثرية بمحتواها القيم لذا فهي مكثفة وتحتاج إلى زمن كافي ووسائل تعليمية معينة لإجراء التجارب العلمية والاختبارات, لذا فعلى المهتمين بالتربية مراعاة كل ما يلزم لتطبيق المنهاج التربوي وما يحتويه من مواد قيمة مثل :الفيزياء والعلوم الطبيعية اللذان يعتبران من أهم العلوم الدقيقة .

وبهذا العرض الكامل لمحتويات منهاج العلوم الطبيعية والفيزيائية لكلا الجذعين,نرى أن محتوى العملية التعليمية سواء من مواد دراسية, ووسائل تعليمية, طرق التدريس, والحجم الساعي المخصص وما رأيناه من محتوى المادتين أنّ هناك جوانب مهمة يجب الإشارة إليها, والتطرق لها من الناحية العلمية والتربوية بصفة عامة, والنظر في المناهج المخصصة للتعليم الثانوي ومزاياه التطبيقية وهذا ما نراه بالتفصيل خلال الفصول التالية,حول أساسيات وضع المنهاج ,ومدى التوافق بين التعليم في الجزائر والعوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي.

الفصل3
التحصيل الدراسي في الطور الثانوي

يعتبر التحصيل الدراسي من أهم المواضيع التي شغلت اهتمام الباحثين في الأوساط التعليمية والتربوية,وذلك للعلاقة المباشرة مع المستقبل الدراسي والمهني للتلميذ,لذلك تعددت البحوث والدراسات حول هذا الموضوع في محاولة منها لأجاد حل للذين يعانون من التخلف والتأخر الدراسي,وأيضا إيجاد أساليب هذه الظواهر ,ومن هذه البحوث نجد دراسة (ويرت) الذي بحث فيها عن أسباب تدني مستوى التحصيل دون الحد العادي ولقد تعددت التعاريف حول هذا المصطلح وهو من المفاهيم التي لم تستقر بعد,وفي هذا الفصل سنحاول عرض لمفهوم التحصيل الدراسي وبعض تعاريفه وأنواعه وعوامله .

1.3.التعليم الثانوي (تعريفه،اختصاصاته،أهدافه)

يعتبر التعليم الثانوي أوسط المراحل التعليمية لأنه نهاية للتعليم الأساسي وبداية للتعليم الجامعي لذا أولت وزارة التربية اهتمامات حول المؤسسات الثانوية وذلك لتعدد التخصصات.

1.1.3.تعريفها وتاريخ نشأتها

1.1.13.تعريفها

تعد مؤسسة التعليم الثانوي, مؤسسة عمومية تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي [34]ص39.

توضع هذه المؤسسة تحت وصاية وزارة التربية الوطنية.

1.1.1.3.مؤسسة عمومية

يعني أنها عبارة عن شخص معنوي يكون في شكل بناء أو نموذج تأسيسي والغاية ونشأتها ضمان السير المستقل لمرافق الدولة.

2.1.1.3.شخصية معنوية

اسم أطلق على مجموع من الأشخاص أو الأموال تستهدف عرضا مشتركا معينا[34]ص40.

وفي هذه الحالة يمكننا القول أن مدير المؤسسة هو المسؤول الذي يمثلها في نشاطاتها المدنية وهو بذلك يعمل برفقة الجهاز الإداري والتنفيذي باسم المؤسسة وعلى حسابها.

وبالتالي هي مرفق عام يرأسها مدير , تتمتع هذه المؤسسة باستقلال مالي أي ميزانية خاصة محددة من طرف الوزارة والهدف الذي ترمي إلى تحقيقه تحضير التلاميذ للالتحاق بالتعليم العالي أو التأهيل المهني .

تعتبر الثانوية أو مرحلة التعليم الثانوي تلك المرحلة الدراسية المكملة لتسع سنوات دراسية ضمن مرحلة التعليم الأساسي بأطواره الثلاثة إذ تكمل مرحلة التعليم الثانوي بالحصول على شهادة البكالوريا التي تكون بمثابة تأشيرة الوصول والاندماج ضمن مرحلة التعليم العالي أو حتى التكوين المهني ولذلك يطلق اسم المدرسة الشاملة على تلك المدرسة الشاملة التي تتضمن العديد من الفروع والتخصصات.

2.1.1.3. تاريخ نشأتها

ويرجع الفضل في نشأتها إلى الولايات المتحدة الأمريكية كونها أولى البلدان السابقة في هذا المجال وذلك بهدف.

* تحقيق مبدأ تكافئ الفرص إمام جميع الأطفال الأمريكان في مرحلة التعليم الثانوية [35]ص132.اللذين لهم الحق وجميع الصلاحيات لاختيار التخصص الذي يميلون إليه والذي يتفق ومستواهم العقلي والجسمي ويلائم ميولهم ورغباتهم هذا بغض النظر عن الشريحة الاجتماعية التي ينحدرون منها .

* من المشاكل الناجمة عن عدم القدرة على توزيع التلاميذ على مختلف التخصصات في الثانوية وذلك لعدم بروز ووضوح ميولا تهم ورغباتهم التي تتلاءم مع نوع الدراسة في الثانوية.
* تحطيم الفوارق الاجتماعية والطبقية بين أبناء الشعب الأمريكي التي استمرت سائدة منذ نشأت الو.م.أ[35]ص132. ثم تبعتها بريطانيا التي أنشأت المدرسة الثانوية سنة1944 وكذا روسيا التي أنشأتها تحمل في طياتها التكامل والارتباط بالبيئة المحلية والتي أطلقوا عليها اسم مدرسة العمل الموحدة أما في الجزائر فتعتبر البداية عام 1974 من المعالم البارزة في الإصلاحات الجذرية التي دخلت إلى النظام التربوي في الجزائر وذلك بداية تنفيذ المخطط الرباعي الثاني 1970و1977 في ميدان التنمية الاجتماعية والاقتصادية الشاملة للبلاد [36]ص2.

ولقد حدد المرسوم رقم76-35 المؤرخ في 1976/04/16 والمتعلق بتنظيم التربية والتكوين الجزائر مدة التعليم الثانوي بثلاث سنوات وذلك بعد انتهاء من التعليم الأساسي [36]ص3.

وتشمل الثانوية على عدة أقسام متخصصة في كل المواد الدراسية العلمية منها والأدبية والتقنية والفنية ولذلك في مدرسة ذات منهج عريض توجد به مجالات واسعة لاختيارات التلاميذ حسب ميولهم ومواهبهم وإمكانياتهم الذهبية والفكرية.

كما نجد أيضا في بعض الثانويان مختص في التوجيه المدرسي والذي عادة ما يطلق عليه اسم مستشار تربوي توكل إليه مهمة توجيه التلاميذ نحو التخصصات التي تلائم وقدراتهم العقلية والجسمية وتتفق في ميولا تهم ورغباتهم.

2.1.3 المهام الوظيفية للتعليم الثانوي

التعليم الثانوي مرحلة من مراحل التعليم في الجزائر , ومنه فهو يقوم بوظائف هامة وتتمثل هذه الوظائف في:

1.2.1.3. معرفة البيئة الطبيعية

البيئة مهمة للطفل , فهو من خلالها يتعمق ويدرك حقيقة العلوم الطبيعية ويجب على التلميذ أن يدرك ويتدرب على التفكير العلمي .

2.2.1.3.معرفة البيئة الاجتماعية

الفرد عنصر من المجتمع وبالتالي فهو على علاقة به, ولذا يجب أن يدرك علاقة كل فرد بالأخر [36]ص7.

3.2.1.3.الاطلاع على تراث الإباء والأجداد

ويعني معرفة التراث القديم للأجداد, فالتلميذ الثانوي له القدرة على الاتصال بمصادر المعرفة مثل المجلات والجرائد بينما التلميذ الأساسي ليس له القدرة على ذلك[35]ص66.

فالتعليم الثانوي يزود التعليم الغالي بعدد من الطلبة الملتحقين به كل عام وهو أيضا يزود التكوين المهني بعدد من الطلبة المتربصين لكسبه مهنة في المستقبل , بالإضافة إلى ذلك يعمل التعليم الثانوي أيضا على :

- دعم المعارف المكتسبة للتلميذ خلال المرحلة الأساسية , وذلك بغرض توظيفها واستغلالها في وضعيات المختلفة
- اكتساب قدرات الاستغلال والتحسين وكذلك التلخيص والفهم.
- تنمية روح النقد واستقلالية الحكم.
- يعمل على إثراء رصيد الثقافة العامة ودعم المعارف العلمية والتكنولوجيا.
- التحكم في اللغات الأجنبية مثل الانجليزية وذلك من أجل استعمالها في الحصول على المعارف وكذلك إثراء الثقافة الوطنية بواسطتها.
- كذالك اكتساب المعارف العلمية والمهارات البدوية خصوصا التكوين المهني, فهو يكسب التلميذ مهارة للدخول إلى عالم الشغل .
- تفتح الشخصية الوطنية وثوابتها الروحية والحضارية كما صاغها وبينها الإسلام.
- ضمان للتلاميذ التعليم في مختلف الشعب سواء كانت الشعب مختارة أو موجهة والهدف من ذلك:

- مواصلة بعض التلاميذ الناجحون في البكالوريا الدراسات العليا في مختلف التخصصات ليصبحوا أساتذة أو مهندسين أو أطباء إلى غيرها من التخصصات.
- أو إدماجهم في الحياة المهنية والعملية مباشرة وذلك لاكتسابهم مهارات تقنية والعمل [36]ص8.

ومما يبق ذكره فان التعليم الثانوي لابد من المرور به لتحقيق الهدف والوصول إلى الدراسات العليا وبالتالي الدخول إلى عالم الشغل إما أستاذ أو معلم أو غير ذلك من المهن المختلفة , ليصبح كل فرد له دور في المجتمع وتصبح الأدوار متكاملة

3.1.3. اختصاصات التعليم الثانوي وأهدافه التربوية

1.3.1.3.اختصاصات التعليم الثانوي

مدة التعليم الثانوي ثلاث سنوات وهي موزعة كما يلي:

-التعليم الثانوي العام.

-التعليم الثانوي المتخصص.

- التعليم التكنولوجي (التقني) والمهني.

1.1.3.1.3.التعليم الثانوي العام

يدوم ثلاث سنوات , ويتم فيه تحذير التلاميذ إلى مختلف شعب ألبكا لوريا العلمية والأدبية , ويمثل هذا الفرع الخزان الذي يغذي الجامعة بالعناصر اللازمة , وهو يتيح تدعيم المعلومات ذات المستوى المتوسط.أنظر الملحق2, واكتشاف الاستعدادات التي تمكن صاحبها من مواصلة ما يلائمه من التكوين العالي .

2.1.3.1.3.التعليم الثانوي المتخصص

بالإضافة إلى الأهداف المتبعة في التعليم الثانوي العام فهو يهدف إلى تدريب التلاميذ في المادة التي يظهرون فيها تفوقا ملحوظا.

3.1.3.1.3.التعليم الثانوي التقني والمهني

يهدف إلى إعداد الشباب للعمل في مختلف قطاعات الإنتاج, ويقوم بذلك بتكوين تقنين وعمال مؤهلين وهو أيضا يهيئ للالتحاق بمؤسسات التكوين العالي وينظم التعليم التقني والمهني بالاتصال الوثيق مع مؤسسات العمومية ومنظمات العمال [35]ص68.

ومنه التعليم الثانوي يمنح في مؤسسات خصوصية ثانوية أو متاقن , وهو معد لاستقبال التلاميذ للتعليم الأساسي .

2.3.1.3.الأهداف التربوية للتعليم الثانوي

وتتمثل هذه الأهداف في :

1.2.3.1.3.أهداف التكوين الثقافي القاعدي المشترك بين مختلف الشعب

الهدف من تكوين تلاميذ الثانوية ثقافيا هو تحقيق أهداف معرفية وأخرى منهجية وسلوكية.

1.1.2.3.1.3.الأهداف المعرفية

وتتمثل في :

- تعتبر اللغة العربية لغة مهمة لأنها أداة اتصال في مختلف مجالات الحياة.
- التعرف على التراث الثقافي الوطني بأبعاده العربية الإسلامية.

تحقيق أسس التربية الإسلامية القائمة على الإيمان والأخلاق والعمل وتطبيق ما جاء به الدين الإسلامي الحنيف.

- معرفة التاريخ الوطني في كل مراحله لأنه مقوم من المقومات الأساسية للشخصية الجزائرية [36]ص12.
- ضرورة معرفة جغرافية الجزائر ومكانتها من العالم .
- على الأقل يجب معرفة لغتين أجنبيتين ليسهل التعامل معا لعالم الخارجي .
- تربية المواطن وتنظيم المجتمع وتوعية الفرد بحقوقه
- التحكم في الرياضيات لأنها تعتبر كأداة للتحليل والفهم
- معرفة الظواهر الفيزيائية ،ومعرفة أيضا القوانين التي تتحكم في العالم الأحياء .

2.1.2.3.1.3.الأهداف المنهجية والسلوكية

إلى جانب الأهداف المعرفية هناك أهداف منهجية سلوكية وتتمثل في :

- تنمية روح النقد
- تنمية الجسم وذلك عن طريق ممارسة التربية الرياضية.
- تنمية القدرة على الملاحظة والتنظيم والاستدلال , وكذلك التحليل والتركيب.
- تنمية الذوق الجمالي والفني.
- التدريب على العمل المنتج.
- تنمية روح البحث والتوثيق الذاتي حب الاطلاع في المجال الفكري .
- تشجيع روح المبادرة والخيال الإبداعي .
- تنمية القدرة على العمل المستقبل والجماعي . [36]ص12.
- تنمية القدرة على القياس وإصدار الأحكام الموضوعية.
- وكذلك متابعة عملية اكتساب أدوات الاتصال بكل أشكالها.

2.2.3.1.3.المهارات التقنية

وهي مهارات يسعى التلميذ إلى اكتسابها وتتمثل في :

على التلميذ أن يتحكم في تقنية تسجيل المعلومات وأخذها واكتسابها وأيضا تقديم وترتيب المعلومات , ثم تقنية أخرى تتمثل في تلخيصها وفهمها , ثم التحكم في تقنية تقديم العروض وكذلك التمثيل والتعبير البياني ,وهذه المهارة مهمة جدا للتلميذ.

ومنه أهداف التعليم الثانوي العام والتكنولوجي تتمثل في :

اكتساب التلميذ المعارف الأساسية المتصلة بالشعبية التي يدرس فيها ,وكذلك تنمية قدرته على التحليل والتفهم والاستنتاج, ودعم قدراته للتعبير والتحرير واستعمال مفاهيم نظرية وتعويده تدريجيا على الاستقلالية في العمل والحكم على مختلف الأشياء .

أما أهداف التعليم التقني فتتمثل في :

- اكتساب التلميذ مهارات تقنية أولية
- كفاءات وقدرات تسمح له بالتكوين مع التطور العلمي, وأخيرا
- إكسابه مهارات تسمح بمتابعة التكوين ألتأهيلي للحصول على منصب عمل. [36]ص8.

2.3. التحصيل الدراسي وأهم عوامله

نتعرض من خلال هذا المبحث,لتحديد مجمل التعريفات المنصبة حول التحصيل الدراسي مع ذكر خصائصه,ثم نتعرض لذكر أنواعه,وأهم عوامل المؤثرة فيه.

1.2.3. مفهوم التحصيل وأنواعه

نحاول أولا التعرض لمفهومه ثم لبعض التعريفات لإيضاح المبتغى المطلوب في هذا البحث.

1.1.2.3. مفهومه:

يعتبر مفهوم التحصيل الدراسي من أكثر المفاهيم التي استعملت في الدائرة التعليمة التربوية. [38]ص99.

ومن ثم فقد اختلفت التعاريف حول هذا المفهوم وذلك, باختلاف الاتجاهات وتبعا للجوانب التي درس منها هذا الأخير, إلا أنه لم يبق مقتصرا على مجموعة من المعارف الثابتة في ذهن التلميذ بعد تلقيه لمادة تعلميه معينة , بل أن الدراسات المتواصلة قد أعطت مفهوما أكثر شمولية , وأصبح يشمل جوانب عديدة من شخصية المتعلم والبيئة المؤثرة فيه . [39]ص12. مما ينتج عنه اختلاف في النتائج التحصيلية لدى التلاميذ وبالتالي أنواعا من التحصيل .

1.1.1.2.3.لغة:

التحصيل من الفعل حصل الشيء , الأمر وميزه عن غيره ,ونقول :الكتاب حصل عليه والعلم اكتسبه , حصل على هذه المعلومات بعد جهد استمر عدة سنوات ومصدره تحصيل [40]ص118,ص324.

2.1.1.2.3.اصطلاحا :

هو ما استوعبه الطالب من المواد الدراسية التي يقوم بدراستها خلال العام الدراسي ومستواه من هذه المواد وقد وضعت تقديرات اصطلاحية :ممتاز, جيد, متوسط, ضعيف , وبذلك يمكن معرفة مستوى كل تلميذ. [7]ص24.

3.1.1.2.3.ويعرفه سعد خير الله على أنه:

كل ما تقدمه المدرسة من تعلم مبرمج ويقاس في اخر السنة عن طريق اختبارات فصلية ,وهو ما يعرف بالمجموع العام لدرجات التلميذ في كل المواد الدراسية [9]ص75.

4.1.1.2.3.في حين يعرفه فريد جبرائيل نجار أنه:

المعلومات أو المهارات المكتسبة في المواضيع المدرسية , وتقاس عادة بالامتحانات أ العلاقات التي يضعها المعلمون أو الطلبة أو الاثنين معا[10] ص13.

5.1.1.2.3.وقد ورد له تعريف في قاموس علم النفس (1981) :

بأنه مستوى محدد من الانجاز أو الكفاءة أو الأداء في العمل المدرسي أو الأكاديمي يجرى من قبل المدرسين أو بواسطة الاختبارات المقننة. [41]ص85.

وانطلاقا من مختلف هذه التعارف يتضح أن التحصيل الدراسي يشير إلى ما اكتسبه التلميذ من خلال المواد المقررة عليه من معلومات , والمحاولة معرفة مدى استيعابه لهذه المعلومات , يخضع التلميذ إلى بعض الاختبارات والتي تدعى بالاختبارات التحصيلية.

2.2.3.أنواع التحصيل الدراسي

يختلف التحصيل الدراسي من تلميذ لأخر ,حسب اختلاف قدراتهم العقلية والإدراكية ومولاتهم النفسية والاجتماعية ومن ثم فإننا نميز غالبا بين نوعين من التحصيل عند التلاميذ[42]ص25. حسب استجابتهم لموادهم الدراسية.

1.2.2.3.التحصيل الجيد(الإفراط ألتحصيلي)

وهو سلوك يعبر عن تجاوز الأداء ألتحصيلي للفرد للمستوى المتوقع في ضوء قدراته واستعداداته الخاصة , أي أن الفرد المفرط في التحصيل يستطيع أن يحقق مستويات تحصيلية ومدرسية تتجاوز متوسطات أداء أقرانه من نفس العمر العقلي ,ويجتازهم بشكل غير متوقع.

وفي دراسة لـ(فنك وكوق COUGH FINK.) (1964) حول أبعاد ارتفاع التحصيل وانخفاضه استخداما فيها قياسات موضوعية للشخصية , يصفان المرتفع التحصيل بأنه الشخص الذي يستطيع بسرعة ثبوت المعلومات , أي يجعلها إلى مختصر منظم يسهل عليه تذكرة , وهو الشخص الذي لديه دافع لتنظيم عالمه والربط باستمرار فيما بين المعلومات فهو الشخص الذي لديه دافع لتنظيم عالمه والربط باستمرار فيما بين المعلومات , فهو الشخص الكفء فالقليل من طاقته هو الذي ينصرف إلى تفجيرات لا تنتج شيئا , فالنمط هو نمط الفعالية الشخصية مقترنة بالسرعة والمثابرة والتخطيط. [43]ص88,ص89.

2.2.2.3. التأخر المدرسي :

هو مشكلة تربوية يقع فيها التلاميذ ويشقى بها الآباء في البيت والمعلم في المدرسة ويطلق التأخر المدرسي أساس عندما يكون مستوى الشخص أقل من مستوى ذكائه ومستوى إمكانياته العقلية ,بحيث يكون له مستوى تحصيل عادي أو أقل من عادي ومستوى ذكاء عالي [44]ص299.

- أما الأغراض العضوية فقط تتمثل في (الإجهاد ,التوتر,...)
- الأغراض الانفعالية (العاطفية المضطربة, القلق,..)
- الاكتئاب العابر وعدم الثبات الانفعالي والشعور بالنقص وشرود الذهن [45]ص221.
- وقد يعود التأخر الدراسي إلى عاملين يمثلان في الأسباب الخلقية أو التكوينية هي التي ترجع إلى قصور في نمو الجهاز العقلي أوفي الأجهزة العصبية أو العمليات الجسمية المتصلة بها, والعامل الثاني الذي يتمثل في الأسباب الوظيفية والمتمثلة في الأسباب البيئة والاجتماعية وهي التي تتمثل في حرمان الطفل من المثيرات العقلية والثقافية أو الأسرية ,أو البيئية الاجتماعية التي ينمو فيها, وتتلخص بصفة عامة في موقع السكن , وطرق الموصلات ,وازدحام المنزل والحي والتركيب المر فولوجي للأسرة والعلاقات بين أفرادها ,ولعل من أهم أسباب هذا العامل , بوجود الأحياء المتخلفة حضريا واجتماعيا وثقافيا وكذلك فان لثقافة الوالدين ووعيهما والاتجاهات النفسية السلبية نمو أبنائهم تعد من أهم الأسباب [43]ص114,ص115.

3.2.3. شروط التحصيل الدراسي

لقد حدد كل من الباحثين (DENY AVENZINIACC) مجموعة من العوامل المتداخلة فيما بينها والتي تعد من العوامل المؤكدة في التحصيل الدراسي والتي يمكن حصرها في العوامل الذاتية

والموضوعية سواء المتعلقة بالتلميذ أو المتعلقة بالبيئة التي يعيش فيها ثقافية كانت و اجتماعية أو اقتصادية ,إذ أن شروط التحصيل الجيد لا يمكن أن تتجاهل مجال من الأحوال هذه العوامل.

1.3.2.3. شروط التحصيل الجيدة

هناك عدة طرق وعمليات تساهم في تسيير عملية التعلم عند التلاميذ, مما يجعلهم يختلفون في طرائق وأساليب الاستجابة للأنشطة التعليمية والمدرسية التي يمرون بها , فالبعض تكون لديه قابلية عالية للتحصيل والبعض الأخر يقبل عليها بتحفظ, مما يجعل عملية التحصيل الدراسي عملية عسيرة نوعا ما ويمكن الإشارة إلى أهم الشروط التي يمكن التلميذ من الاكتساب والتحصيل بدرجة عالية في النقاط التالية :

1.1.3.2.3.الذكاء

وهو ما لدى المتعلم من قدرات واستعدادات تمكنه من استيعاب المعلومات والمعارف التي تدخل على ما تطيع أن يقطعه من مراحل دراسته. [45]ص221.

فالشخص الذكي قادر على الاستفادة من خبراته في عملية التحصيل وإدراك العلاقات والمعاني بين الأشياء [41]ص87.

وتؤكد بعض التعاريف على الصفات الاجتماعية في الذكاء ,اذ أن ذكاء الفرد يتأثر بالعوامل الاجتماعية خاصة الأسرية منها, وعلى هذا الأساس فان الفرد الذي يعيش في بيئة متمدنة غنية بالأفكار والنظريات, أي لها مستوى تعليمي وثقافي عالي ,يكون أكثر ذكاء من الفرد الريفي الذي يعيش في بيئة ثقافية بسيطة ولقد جمع تايلور TYLOR عددا من الدراسات التي دارت حول الذكاء كوسيلة للتنبؤ بالنجاح الدراسي ووجد ارتباطا يتراوح بين 40% 60 %بين الذكاء والتحصيل الدراسي [46]ص152,ص176.

2.1.3.2.3.شروط الدافعية

هي عبارة عن عملية داخلية توجه نشاط الفرد نحو هدف في بيئة ,وليس من الثابت أننجد كل المتعلمين مدفوعين بدرجة عالية أو متساوية,فإذا كانت الدافعية وسيلة لتحقيق الأهداف التعليمية, فإنها

تعد أهم العوامل التي تساعد على تحصيل المعرفة والفهم والاكتساب والمهارات, فالمتعلمين الذي يتمتعون بدافعية عالية , يتم تحصيلهم الدراسي بفاعلية أكبر, في حين أن المتعلمين الذي ليس لديهم دافعية عالية قد يصبحون مثار شغب في الفصل, لذلك كثيرا ما نجد بعض المتعلمين منخفضي القدرات, ورغم ذلك يتميزون بتحصيل دراسي عالي , وآخرون من ذوي الذكاء المرتفع ولكن تحصيلهم الدراسي منخفض[45] ص164,ص185.

وهو ما يركز عليه علماء علم النفس التربوي الذي يحد دون شروط التعلم في ثلاث محددات تتمثل في النضج , إذ لا يمكن أن نعلم الطفل المعارف ومهارات تفوق مستوى نموه ,وثاني أهم شروط يتمثل في الدافعية , التي تمثل رغبة الفرد على اكتساب المعارف من تلقاء نفسه لاعن طريق الضغوطات وثالث شروط في الاستيعاب .

3.1.3.2.3.الاستعداد(النشاط الذاتي)

لاشك أن النشاط الذاتي أو الاستعداد هو السبيل الأمثل إلى اكتساب المهارات والخبرات والمعلومات والمعارف المختلفة, فالإنسان لاستطيع ,أن يتعلم التفكير إلا بالممارسة أي بممارسة عملية التفكير نفسها , والحكم على الأشياء وتقديرها ,ولهذا يقال أن التعلم الجيد هو الذي يقوم على النشاط الذاتي للمتعلم ,فالمعلومات التي يحصل عليها الفرد عن طريق جهده الذاتي ثبوتا ورسوخا.يحصل عليها الفرد عن طريق جهده الذاتي ثبوتا ورسوخا.

إذ وجد "لاول كارتر" "LOWELL GARTER" أن العمل الدراسي كأداء بالصف لنسبة87 % من صغار السن عن معدل الصف الأول المدرسي (06سنوات)لا يرقى إلى مستوى أداء المستوفي السن القانونية ,ووجد سيمون(1959) أن الطلاب الذي يرسبون هو أقل نضجا , كما بين كلا وسمايروا تشك(1959) أن النمو الجسمي يرتبط بتحصيل الأولاد. [43]ص45.

4.1.3.2.3.الإرشاد والتوجيه

إن التحصيل القائم على أساس الإرشاد والتوجيه أفضل من التحصيل الذي لايستفيد فيه التلميذ من إرشادات المعلم , فالإرشاد يؤدي إلى حدوث التعلم بمجهود أقل وغفي مدة زمنية أقل مما لو كان التعلم دون إرشاد. [47]ص193.

فكلما كان الشخص على دراية بأهداف التحصيل ,أدى ذلك إلى استمرار التوكيد فيه, أي أن التوجيه يساهم بدرجة كبيرة في توضيح الأهداف , مما يسهل طريقة الوصول والحصول على المعرفة [41]ص87.

5.1.3.2.3.شرط التكرار

إن الإنسان يحتاج إلى الأداء المطلوب لتعلم خبرة معينة , وحتى يتمكن من إجادة هذه الخبرة فانه يقوم بنوع من التكرار,ولا تقصد بذلك تكرار أي تكرار الآلي العلمي, ولكن التكرار الموجه الذي يؤدي إلى النجاح والتحصيل[48]ص23. أي التكرار الذي يساهم في رسوخ المعرف وثباتها إذ عن طريق هذه العملية يستطيع التلميذ أن يحفظ المعلومات التي يتلقاها مدة طويلة.

6.1.3.2.3.التدريب أو التكرار الموزع

يقصد بالتدريب المركز , ذلك التدريب الذي يتم في وقت واحد وفي دورة واحدة , أما التدريب الموزع فيتم في فترات متباعدة تتخللها فترات من الراحة , وقد اثبت أن التدريب المركز يؤدي إلى التعب والشعور بالملل, كما أن كل ما يتعلمه الفرد بالطريقة المركزة يكون فرصة للنسيان , وذلك أي فترات الراحة التي تتخلل دورات التدريب الموزع تؤدي إلى تثبيت ما تعلمه الفرد , كما يكون الإقبال على التعلم بعد الانقطاع أكبر [47]ص147.

4.2.3. العوامل المؤثرة في عملية التحصيل الدراسي

يمكن إدراج العوامل المؤثرة في عملية التحصيل الدراسي ضمن نوعين من العوامل ذاتية والتي تتعلق بالجوانب الجسمية والعقلية ,والانفعالية وأخرى موضوعية ,وتشمل كل من العوامل الاجتماعية,والاقتصادية والثقافية.

1.4.2.3.العوامل الذاتية

إن الحالة الجسمية التي يكون عليها الشخص مثل الجوع, العطش وضعف الحواس والأمراض تؤثر على نوعية تحصيله. [41]ص99,ص89.

كما أن العاهات الجسمية للفرد تؤدي إلى ضعف التحصيل , حيث يرى يوسف الخشاب القاضي , أن العاهات التي تصيب الفرد مثل صعوبات النطق وعيوب الكلام , والتي تحول دون قدرة التلميذ

على التعبير الصحيح, ولذلك قد يشعر بالنقص ,وهذا ما يسبب له مضايقات متعددة تحول بينه وبين التركيز على الدراسة[49]ص402.

2.4.2.3.العوامل العقلية

يعتبر عامل الذكاء من أهم العوامل العقلية المؤثرة في عملية التحصيل الدراسي وهو القدرة العامة الشاملة التي تمكن الفرد من أن يتصرف تصرفا عاديا ,وأن يفكر تفكيرا متزنا وأن يتكلف مع بيئته بكفاءة[45]ص306. وقد أثبتت عدد كبير من الدراسات السيكولوجية أن الذكاء ليس مجرد هبة وراثية لا تتغير ,إذ أمكن من خلال الدراسات الإحصائية تسجيل اختلاف درجة الارتقاء العقلي للأفراد بحسب اختلاف البيئة الاجتماعية والاقتصادية التي يعيشون فيها فمثلا تبين أن الأطفال الذين يعيشون في بيئة مشجعة ومؤيدة,لديهم فرصة كبيرة في تنمية نسبة الذكاء , وتقوم الأسرة بدور حاسم في الاتقاء المعرفي باعتبارها البيئة الاجتماعية المباشرة والأولى التي ينمو فيها الفرد,والإطار الاجتماعي الأول الذي يعامل الطفل ويتفاعل معه [50]ص43.

3.4.2.3.العوامل الانفعالية

الجانب الانفعالي مهم جدا في عملية التحصيل الدراسي , وهو مرتبط أيضا بالأسرة فالحياة الأسرية التي , يسودها الهدوء والاستقرار تساهم في توازن انفعالات التلميذ التي بدورها تساعده على التركيز والمتابعة داخل الصف المدرسي بالإضافة إلى ذلك توصل بيرت burt إلى أن 40 % من المتخلفين دراسيا كانوا سريعي الانفعال والهيجان. [41] ص88.

4.4.2.3.العوامل الموضوعية

و ترتبط هذه العوامل با لأسباب التي تكون خارج نطاق تحكم التلميذ , تو تتمثل هذه الأخيرة في العوامل الاجتماعية و الاقتصادية و الثقافية.

5.4.2.3.العوامل الاجتماعية

يتأثر نمو النفسي و النمو الاجتماعي للفرد بالبيئة الاجتماعية و الأسرية التي يعيش فيها , فما يوجد في البيئة من ثقافة و تقاليد و عادات و اتجاهات و ميول ينعكس على الفرد و يوجه سلوكه و يعتبر التحصيل الدراسي وجها واحد من وجوه النشاط المختلفة التي يقوم بها , و الذي يرتبط هو الآخر بالنمو العقلي و الجسمي و النفسي و الاجتماعي له[51]ص136.فما يوجد في البيئة

الاجتماعية من مثيرات, تساعد على التعلم كدور الثقافة , و المكتبات و نوادي الانترنت , كلها عوامل تساعد على النهوض بفكر الفرد , و فتح أمامه آفاق واسعة للتعلم و اكتساب الخبرات المعرفية ,وبالتالي فهي تزيد نشاطاته العقلية, واستغلالها في حالة النشاط المدرسي قد يكون له تأثير فعالية اكبر , و قد يظهر ذلك من خلال النتائج المدرسية المتمثلة في التحصيل.

6.4.2.3. العوامل الاقتصادية

تعتمد الأسرة في حياتها على عدد من المقومات الأساسية حتى تتمكن من القيام بوظيفتها كمؤسسة اجتماعية, و من بين هذه المقومات العامل الاقتصادي, إذ يلعب المستوى الاقتصادي للأسرة دورا هاما في إشباع حاجات أفرادها الأساسية من مسكن و مأكل و ملبس. [52]ص52.ويعد ضعف الأسرة في هذا العامل الذي يبرز من خلال مؤثرات كتدني المداخل , و كذا عدم القدرة على تلبية المستلزمات المدرسية كالكتب , المجلات و مصادر الاطلاع المعرفي , يعد عاملا يحد

من تكافؤ الفرص في العملية التعليمية و يعتبر عاملا مهما في تحديد درجة التحصيل دراسي للطفل ,ولأن المساواة و التفاوت الطبقي بين المتعلمين يعد أحد الميكانزمات الأساسية المؤثرة في العملية التعليمية .فقد أشار لوتري lautry إلى أن العلاقة الجدلية المرتبطة بين مسألة التحصيل الدراسي للتلميذ كعملية ديناميكية تتأثر بالظرف الاقتصادي الذي تعيشه أسرة المتمدرسين[53]ص278.

وعلى غرار ما ذكرناه , فان المشكل الاقتصادي الذي يثقل كاهل الأسرة حيال تحصيل أبنائها يعد من المشاكل العريضة التي تؤدي في أخر المطاف إلى ظهور ما يسميه (محمد زيدان حمدان) بالمغيبات العقلية [54]ص34.

7.4.2.3.العوامل الثقافية

قد يؤثر الضعف في المستوى التعليمي للوالدين سلب على التحصيل الدراسي للأبناء ,إذ يستطيع الوالدين مساعدة أبنائهم في حل الواجبات المنزلية والمدرسية , حيث أن الوالدين الأميين لا يوجد لديهما اتجاهات ايجابية نحو المدرسة, حيث أن الوالدين الأميين لا يوجد لديهما اتجاهات ايجابية نحو المدرسة أو نحو التعليم بصفة عامة [8]ص299.

ولقد توصلت الدراسات إلى أن هناك علاقة كبيرة بين الظروف العائلية والفشل المدرسي , أي أن التلاميذ الذين ينتمون إلى العائلات البسيطة خاصة في المستوى التعليمي للوالدين :هم أكثر تعرضا لحالات الفشل المدرسي [55]ص63.

ومن بين هذه الدراسات دراسة "سكوداك وسكيلز" skeels, skodak إن معامل الارتباط بين مستوى تعليم الآباء وأبنائهم تقدر ب0.40 % , ضف إلى ذلك فالبيئة الاجتماعية الأسرية المثيرة للاهتمام الفرد تؤدي إلى ظهورا لذكاء ،بينما البيئة التي تكبت الفرد تؤدي إلى عدم ظهوره [51]ص299.

ومن هنا فليس أن يميل أبناء العلماء أساتذة الجامعات وكبار الأطباء وغيرهم إلى امتهان مهن أبائهم دون أن يعزي ذلك لعوامل المحسوبية كما يتصور العامة من الناس ,وإنما القدرات العقلية موروثة إلى جانب مثيرات المستويات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتعليمية والأفضل لأبناء هذه الفئات [46]ص51.

7.4.2.3.العوامل المدرسية

هي من العوامل التي لها دور كبير في التأخر الدراسي من جهة والتحصيل الدراسي من جهة أخرى , وهذا بسبب الانتظام في المواظبة على الدروس أو سوء التدريس أو فشل المدرس في عمله أو سوء التنظيم التربوي , فالتغيب المدرسي لفترات طويلة أو متقطعة ومتكررة من شأنه أن يفوت التلميذ كثيرا من الدروس مما يسبب له عائقا في استيعاب المعلومات الجديدة , وبالتالي قد يؤدي إلى الفشل وعدم القدرة على مسايرة الفصل [56]ص19.

وما يمكن استخلاصه من ما سبق, هو أن التحصيل الدراسي يشير إلى حصيلة المعارف المكتسبة أو المهارات المكتسبة من خلال عملية معينة تجري في إطار المؤسسات التعليمة باختلاف صفوفها الدراسية .

ويعمل التحصيل كأداة تمكننا من قياس حجم المعلومات المكتسبة ,إلا نتائج التحصيل الدراسي ,يجب مراقبتها ومراعاة عدة عوامل لأن ذلك يعود إلى تداخل وتكامل عدة عوامل فيما بينها,فليس الذكاء كاف للرفع من مستوى التحصيل ,إن لم يكن هناك شروط أخرى تدعم سير عمليات اكتساب المعلومات, تلك الشروط قد تكون اجتماعية,ثقافية واقتصادية والتي لها هي الأخرى جانب في التأثير على نتائج التحصيل المدرسي لدى التلميذ.

الفصل 4
المنهج المدرسي ومرحلة المراهقة

مع تقدم التربية أصبح على المنشغلين في ميدان المناهج أن يلموا بمختلف المعارف منها: نمو التلاميذ, حاجاتهم, بيئتهم وفلسفات مجتمعاتهم, وتنظيمات المواد ومجالاتها, أساسياتها وتطوراتها الحديثة خاصة إذا تعلق الأمر بتشعب البرامج وتوسعها وعدم ملاءمتها مع قدرات التلميذ سواء نفسيا أو حركيا أو عقليا وانفعاليا كذلك لأهمية هذه المرحلة الانفعالية والحرجة التي لها تأثيرات جد سلبية على الطالب ومنه فإن المنهاج له أولويات ومراعاة لظروف هذه المرحلة وفيما يلي نرى مراعاة هذه الجوانب.

يجد التربويين في مجال التخطيط للمنهج اختلافات كثيرة سواء في مفهومه أو تخطيطه والتخطيط بمفهومه الشامل هو نوع من التصور , كما ينبغي أن يكون عليه المنهج وربط هذا المجال التصوري بمجالات التطبيق مع تقدير احتمالات الفشل والنجاح ويتم ذالك بالربط بين الأهداف والتنسيق وكلك في أساليب التنفيذ والمتابعة ومن خلال هذا الفصل يتم التعرف على مفهوم المنهاج واختلافات حول المفهوم ثم التطرق إلى أسس بنائه ,تصميماته,تنظيماته وكذا عناصره, والعوامل المؤثرة فيه بالإضافة مراعاة جميع جوانب النمو عند المراهق .

1.4. ماهية المنهاج التربوي

لقد تعددت التعاريف حول مفهوم المنهاج لذلك نرى مدى هذا الاختلاف وما هو عليه الآن ونوضح أهم أنواع المناهج.

1.1.4 مفهوم المنهاج

1.1.1.4تعريفه لغويا

المنهج . مجموع: منهاج : هو الطريق الواضح. [57]ص20.

كان أول ظهور لكلمة "منهج " حسب **مرفيت ألكوم** و**جيمس تنلي** سنة 1959 في قاموس **ويسترا** على 1956 الذي عرفها بأنها مقرر دراسي, خاصة في الجامعة, واشترطت طبعته 1928

من هذا القاموس أن يكون المقرر معينا ومحددا, أما طبعة 1955 من هذا القاموس, فتقول أن المقرر ينبغي أن يؤدي إلى الحصول على درجة علمية, كما أضيف تعريفا أخر في هذه الطبعة,يقول " أن المنهج هو مجموع المقررات التي يقدمها معهد تربوي ".

من هذه التعريفات المختلفة, نلاحظ أن تعريف المنهج تطور من سنة إلى أخرى وأضيفت له معاني جديدة في كل مرة, ففي أول طبعة لقاموس **"ويسترا"** عرفه بأنه مقرر دراسي خاص بالجامعة, وأضيف له تعديل بعد ذلك على أن يكون هذا المقرر معينا ومحددا, أي أن تكون له ضوابط وقوانين مسطرة لبنائه, فالطبعة الموالية اشترطت على المقرر أن يؤدى إلى الحصول على درجة علمية , أي أن يكون نافع ويقدم المعلومات بطريقة مدروسة ومرتبة، حتى يكتسب ويستفيد منه من يقدم له هدا المنهج، وأضيف تعريفا آخر في هذه الطبعة، وهو الأكثر شمولية بأنه: المنهج هو تلك المقررات التي يقدمها معهد تربوي.

وتعريف الطبعة 3 من قاموس التربية *تادترجود * المنهج بثلاثة تعريفات هي:
- مجموعة من المقررات أو المواد الدراسية التي تلزم التخرج أو الحصول على درجة علمية في ميدان رئيسي من ميادين الدراسة، مثل منهاج المواد الاجتماعية أو منهاج الرياضيات.
- خطة عامة شاملة للمواد التي ينبغي أن يدرسها التلميذ بالمدرسة ليحصل على درجة علمية { شهادة} تؤهله للعمل بمهنة أو حرفة.
- مجموعة من المقررات والخبرات يكتسبها التلميذ تحت توجيه المدرسة أو الكلية [58]ص29.

ونرى في هذه التعريفات، أنّها شملت ثلاث جوانب من تعريف المنهاج على أنّه المقررات أو المواد التي يلزم تتبعها للحصول على درجة علمية في ميدان دراسي، مثل المواد الاجتماعية أو منهاج الرياضيات، وأنّه خطة شاملة وعامة، يتبعها التلميذ ليحصل على شهادة تؤهله للعمل بمهنة أو حرفة، على أنّه مجموعة من المقررات والخبرات التي يكتسبها التلميذ تحت توجيه المدرسة ّوالكلية.

والمنهاج يمكن أن يعني ما هو مقصود ومخطط كالمقررات التي يدرسها التلميذ والنشاطات التي يقوم بها بتوجيه وتخطيط من المدرسة والخبرات التي يرجى أن يكتسبها، كما أن المنهج يمكن أن يعنى به ما تحقق فعلا مما تقدم، وليس ما يرجى أو يتوقع.

ومن هذه التعريفات، نرى أنها تشير تارة إلى مقرر دراسي، وتارة أخرى تعني مجموعة من المقررات، وقد تشير إلى خطة شاملة عامة لإعداد الدارس للحصول على شهادة أو درجة علمية، يمكن أن تؤهله بالاشتغال بمهنة أو حرفة، وقد تتسع بعض التعريفات لتشمل مجموع الخبرات التي يكتسبها المتعلم تحت توجيه المدرسة.

2.1.4. أنواع المنهاج التربوية

هناك عدة أنواع من المناهج التربوية, ويمكننا التطرق إلى أشهرها :

1.2.1.4.منهاج المواضيع المنفردة أو منهاج المادة:

هناك عدة أنواع من المناهج شيوعا وانتشارا وقوامه تفسير المواد والخبرات التعليمية إلى مواضيع منفردة ومستقلة قائمة بذاتها، ولكل مادة هدف معين محدد ومعلومات قيمة، بالإضافة إلى بعض الوسائل التقييمية الممكن تطبيقها، والمدارس الابتدائية التابعة لهذا النظام تقضي يومها في تعليم الحساب، القواعد، اللغة، التاريخ و الجغرافيا وغيرها.

وطابع هذا المنهاج، هو الفصل بين هذه المواد, وتعتبر كل مادة مستقلة عن الأخرى.
وعليه نرى أن هذا المنهاج شائع ومعمول به بكثرة في الممارسات التربوية, ويعتمد على تقسيم المواد التعليمية إلى مواضيع قائمة بذاتها ولها أهداف محددة, وتستعمل الوسائل التقييمية الممكن تطبيقه [59]ص123.

ويمكن ذكر بعض الإيجابيات هذا النوع من المناهج فيما يلي:

- تقسيم المواد أو المواضيع و الفصول تقسيما بحيث يسهل تعليمها حتى من قبل المعلمين غير المؤهلين تربويا.
- إن عملية التقييم الناتجة عنه سهلة ومضمونة تماما بواسطة الامتحانات الدقيقة التي يسطرها هذا البرنامج.

كما قدمت له بعض الانتقادات أذكر بعضها:

- الاهتمام في هذا المنهاج بالمادة وليس الطفل المتعلم وتكامل نمائه الشامل.
- إهمال الطفل وميوله وقابليته من طرف هذا المنهاج وليس هناك من اهتمام بالفر وقات الفردية بين الطلاب. ونستنتج أن هذا المنهاج يهتم بالمادة ويتناسى نمو ذكاء الطفل ومستواه الدراسي،

وأيضا يهمل الفرو قات الفردية بين الطلاب وقابليتهم، حيث لا يراعي مستوى السهولة والصعوبة بتقديم البرنامج. [59]ص123,ص124.

2.2.1.4. منهاج المواضيع المترابطة

في هذا النوع من المنهاج، تنظم المواد والخبرات التعليمية في شكل مواضيع منسجمة أو مترابطة بغية تقديم مفاهيم مشتركة وإظهار العلاقات بين المواد التعليمية والمفاهيم المرتبطة بها وقوام هذه الطريقة أن يقوم مدرس التاريخ بعرض درسه ثم يلحقه أستاذ الجغرافيا، فأستاذ الأدب العربي.

ونعني في منهاج المواضيع المترابطة هو الربط والانسجام بين المادة والأخرى كأن يقوم أستاذ التاريخ بإعطاء درس عن هارون الرشيد، ثم يتبعه أستاذ الجغرافيا لدراسة الموقع الذي عاش فيه وطبيعة المناخ آنذاك وأستاذ الموسيقى بتقديم الألحان والأغاني في عصره وهكذا دواليك [59]ص124.

3.2.1.4. منهاج الميادين الواسعة

ظهر هذا المنهاج في بادئ الأمر في الولايات المتحدة الأمريكية ومازال منتشراً، ومتبعاً الأساليب الحديثة، ويستمد هذا النوع من المناهج أسسه من المواد الاجتماعية. وكانت أول محاولات الدمج من قبل التربويين موجهة إلى العلوم الاجتماعية لما بينها من تشابه وترابط، كالتاريخ والجغرافيا والاجتماع والاقتصاد ثم تطورت هذه المحاولات بحيث شملت ميادين أخرى، وقسمت المنهاج الابتدائي إلى ميادين رئيسية التي ينبغي تقديمها للطلاب [59]ص125.

ومن مميزات هذا المنهاج أنه تغلب على تجزئة المواد، فبدلا من أن يقدم عددا كبيرا من المواد، عمد إلى تزويد الطالب ببضع المواد فقط ويعالجها بشكل وحدات، ويؤخذ على هذا المنهاج أنه يؤكد في الدرجة الأولى على المجالات الدراسية أو ميادينها دون تركيز على ميول الطالب واهتماماته[59]125.

4.2.1.4. المنهاج البارز أو المنهاج المبني على مشكلات الأولاد وحاجياتهم

يقوم على رفض الأخذ بالتنظيم المنطقي للمادة وبالتنظيم القائم على دمج المواد التعليمية, ويؤكد أنّ ميول المتعلمين وحاجاتهم ومشكلاتهم هي الأساس لاختيار المواد والخبرات التعليمية أو تخطيط لها[59]ص126.

ومنه نلاحظ أنّ هذا المنهاج يعتمد على رغبات وميول التلميذ، رافضا التنظيم المنطقي للمادة والدمج بين المواد التعليمية. ومما يؤخذ على هذا المنهاج أنه يعالج ما يحتاج إليه المتعلم وما يرغب فيه، يغفل عن المشكلات الحياتية اليومية، فلا يشعر المتعلمين بوجودها، بالإضافة إلى كون تنظيمه عملية معقدة يرجع إلى عدم قدرة المربي على تحديد المواد والخبرات التعليمية القصدية وتنسيقها قبل معرفة ميول الطلاب وحاجتهم ومشاغلهم، فالأهمية من هذا التنظيم هي جعل المتعلم محور العملية التعليمية، ولهذا أنّه يحتاج إلى مهارات بالغة وتخطيط علمي محكم لتحقيق ثلاثة أهداف أو منطلقات رئيسية:

- دراسة ميول المتعلمين وحاجتهم ومشكلاتهم في المرحلة الابتدائية وما قبلها وفي بيئات مختلفة دراسة علمية محكمة.
- تنظيم هذه المشكلات والحاجات في ميادين كي يبني عليها عمل التعلم والتعليم اليومي.
- إعداد المصادر والمراجع والوسائل التعليمية في وحدات يعود إليها الطلاب في التنفيذ والتقويم [59]ص126.

ومنه تستخلص أنّه علينا بدراسة علمية محكمة لميول وحاجات ومشكلات الأولاد في المرحلة الابتدائية وما قبلها في بيئات مختلفة، لنعرف مدى تأقلمهم ورفضهم للمحيط ولمختلف المواقف وإلى ماذا يميل لتنظيم هذه الحاجات والمشكلات، وتبني عليها عملية التعلم والتعليم اليومي. وبمعرفة كل هذا نستطيع إعداد المصادر والمراجع والوسائل التعليمية التي تهم الطالب من كتب ومراجع للتنفيذ والتقويم.

4.2.1.4. المنهاج المدرسي الحديث

إن المنهاج التربوي الحديث هو الذي يهتم بنمو التلميذ نموا متكاملا من نواحيه, العقلية والجسمية, الصناعية والانفعالية والجمالية[59]132.

ومن أبرز خصائص المنهاج المدرسي الحديث: المجتمع, المواد الدراسية, طرق التدريس, التعاون بين المدرسة والأسرة وتأثير التلميذ بالحياة المدرسية ونقصد:

1.4.2.1.4المجتمع

إنّ المنهاج المدرسي الحديث هو الذي يدرك الصلة الوثيقة بين المدرسة والمجتمع, فهو يحرص على تقديم كل ما يحتاج إليه التلميذ للتأقلم مع مجتمعه [59]ص132.

2.1.2.1.4.المواد الدراسية

المنهاج هو الذي يسمح بتعديل المادة الدراسية الوثيقة بين المدرسة والمجتمع, فهو يحرص على تقديم كل ما يحتاج إليه التلميذ وظروفه وظروف مدرسته وإمكانياتها وإمكانيات البيئة المحلية حاجاتها [59]ص132.

وهنا يواجه الأستاذ التلميذ ليجمع كل منهما المادة الدراسية, من أي مرجع خارجي يكون بمقدرة التلميذ الوصول إليه, إضافة إلى الكتاب المدرسي المقرر

3.1.2.1.4. طرق التدريس

في هذا المنهاج من طرق التدريس المعلم ومن خلال تدريسه وتوجيهه وإرشاده يراعي مستوى نمو تلاميذه ويتدرج معهم في تدريبهم على أنواع التفكير معتمدا في ذلك على:

* إصدار أحكام سلمية على الظواهر المختلفة, مع التخلص بقدر المستطاع من التعصب والتحيز غير المرغوب فيه.
* التدريب على أساليب التخطيط وإدراك أهمية التخطيط في النشاط الذي يقوم به الفرد أو تقوم به الجماعة.

- دراسة ما يستطيع التلاميذ دراسته من المشكلات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية في مجتمعهم ونقد العيوب الموجودة فيه واقتراح ما يمكنهم من طرف الإصلاح [59]ص132.

ومن طرق التدريس, نستخلص أنّه على المعلم تقديم الأحكام الموضوعية والابتعاد عن الذاتية قدر المستطاع, وهذا ليخدم طرق التدريس ويبينها, ويستفيد كل التلاميذ منها، وتعويد التلميذ على القيام بأعمال مخطط لها مسبقا ومنظمة ليتعود على النظام والتخطيط في حياتهم اليومية, وعلى

المعلم التقرب من تلاميذه ومعرفة مشاكلهم ومحاولة إيجاد الحلول معا, وهذا ليكتسب التلميذ الثقة في النفس وفي أستاذه, ولا يخفي عليه شيء, قد يعرقل مساره الدراسي وعلى الأستاذ حث التلاميذ على الإطلاع على جميع مجالات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية وغيرها, ومعرفة مشاكلها وتنمية الحس النقدي لديه مع تقديم اقتراحات وحلول تشعره بأهميته وبالمسؤولية التي تنتظره لبناء وطنه.

4.1.2.1.4. المدرس

على المعلم أن يكون نفسانيا قبل أن يكون معلما, لأن التعامل مع التلاميذ يتطلب معرفة وعلما، لأن المعلم في المرحلة الابتدائية يتعامل مع الأطفال ابتعدوا عن أسرتهم. وفي المتوسط تكون البداية المراهقة وفي الثانوي تكون المراهقة في صميمها، وكل هذه التغيرات على المعلم التعامل معها بحذر ودراية [59]ص133.

5.1.2.1.4. التعاون بين المدرسة والأسرة

مدى تأثير التلميذ بالحياة المدرسية مع الأسرة, يستطيعون الإلمام بكل ما يدور حول التلميذ , وبماذا يؤثر وكيف يؤثر في مجتمعه , وهل سلوكه واحد في البيت والمدرسة ومحاولة التعاون بين الأسرة والمدرسة لحل مشاكله وتتبع حالته والمحافظة على مستواه إن كان مجتهدا والرفع منه إن كان منخفضا وغيرها من المشاكل التي قد تحدث.

3.1.4. أسس بناء المناهج

عند وضع المناهج في مختلف البيئات تحدد الأعراض التي يتجه إليها التعليم وتحديد الغرض من التعليم هو الأساس في المناهج الدراسية وأنجع المناهج هي التي تنبثق من حاجات المجتمع، ومنه يهم اختار موضوعات المواد الدراسية والخبرات التعليمية التي تحقق هذه الأغراض، وتقديم نتائج الخبرات لتحقيق أمرين:

* معرفة مدى تحقيق الأغراض.

* تعديل المناهج إن اقتضى الأمر ذلك في ضوء التجارب والنتائج، أي معرفة مدى نجاح هذه المناهج ونسبة تحقيق الأهداف والأغراض المسطرة، وإن كان بحاجة للتعديل في ضوء التجارب والنتائج المتحصل عليها [59]ص19.

1.3.1.4. أساسيات المناهج

يقصد بأساسيات المناهج القوى الأساسية التي لها تأثير في أهداف المنهاج ومحتواه وتنظيمه، وتدخل في تشكيله وسيره إلى هذه الأساسيات أحيانا بأنّها مصدر المنهاج ومحدداته، وتشمل الأساسيات نظرة المنهج أو واضعه إلى الفلسفة وطبيعة المعرفة، وإلى المنهاج وعلاقته بالمجتمع والثقافة وإلى التعلم ونظريات التعلم [58]28.

1.1.3.1.4.المنهاج والفلسفة وطبيعة المعرفة

تؤثر الأسس الفلسفية التي يستند إليها المنهاج تأثيرا بالغا عليه، وكذلك الحال بالنسبة لنظرة المنهاج وطبيعة المعرفة، ذلك لأنّ جزءا كبيرا من اهتمام المربي يدور حول المعرفة والتعليم، فتتأثر مثلا أهداف المنهاج ومحتواه بالمعتقدات الفلسفية لواضع المنهاج. فقد يرى أن المعرفة الحقة يمكن أن توجد في عالم الحقيقة والواقع وأن يؤمن بأنّ المعرفة الحقة لا توجد إلا في العقل وعليه في الحالة الأولى أن يركز واضع المنهاج على النشاطات الدراسية العملية والموضوعية، وعلى تعلم أفكار ومفاهيم ترتكز على الخبرة والتجربة، أما في الحالة الثانية، فإن واضع المنهاج يركز على الدراسات الرمزية والمجازية، كالفن والأدب وعلى الدراسات الفلسفية [58]ص28.

2.1.3.1.4 المنهاج والمجتمع والثقافة

المدرسة منشأ من منشآت المجتمع، واختراع من اختراعاته قصد بها استمرار تراثه الثقافي وأساليب الحياة فيه وعلى هذا فليس من المستغرب أن يكون للمجتمع والثقافة تأثير كبيرا على المنهاج، فالقيم السائدة في المجتمع ونظراته إلى ما هو مهم وما هو غير جدير بالاهتمام, وما هو حسن وما هو رديء, وما هو مقبول وما هو مرفوض يترجمه واضع المنهاج إلى أهداف للمنهاج أو إلى محتوى له أو إلى نشاطات تعليمية وغالبا ما يتم هذا بطريقة لاشعورية [58]ص28.

وعليه نقول أن المنهاج يوضع حسب ثقافة المجتمع, فمثلا التجارة الحرة تعالج حسب الكيان السياسي لدولة ما. وحتى الاستعمار يعالج في الدولة ذات التاريخ الاستعماري, معالجة تختلف اختلافا جذريا عنه في الدول التي كانت تعاني من الاستعمار والثورة على أحد الملوك تعالجها الدول الملكية في مناهج مدارسها بشكل يختلف عما تعالج به في الدول الجمهورية, ففي هذه الأحوال وغيرها نجد اختلافا في أهداف المناهج ومحتواها, هذا الاختلاف يعكس بشكل ما الأفكار والقيم والاتجاهات

السائدة في المجتمعات المختلفة, بل أن المجتمع الواحد قد نجد اختلافا في نظر مناهجه الدراسية إلى أحداث معينة نتيجة التطورات الاجتماعية والسياسية فيه.

3.1.3.1.4. المنهاج والتعليم

تؤثر النظرة إلى طبيعة الكائن البشري كفرد على المنهاج وتشمل هذه النظرة جانبين على الأقل:

- جانب الطبيعة البيولوجية النفسية.
- جانب التطور الفلسفي [58]ص28.

فالطبيعة البيولوجية النفسية للإنسان تضع حدودا معينة للأهداف والمحتوى وتنظيم المنهاج, فما يتعلمه الإنسان " مرهون بحياته ", فلا يتصور مثلا أن يتعلم الطفل اللغة الطبيعية في أسبوع أو نحاول تعليمه كيف يطير في الهواء دون الوسائل اللازمة والأجهزة الضرورية, ذلك أن هذا ضد الطبيعة البشرية نفسها, وهذا ما يتصف به الإنسان من خصائص [59]ص28.

مما يعني أن الإنسان ككائن بشري له خصائص بيولوجية ونفسية معينة في كل مرحلة من عمره, ينبغي أن نراعيها أثناء وضع المناهج, وإلا نكون كمن يحرث في البحر, فليس من الحكمة تعليم الطفل في عامه الأول ركوب الدراجة مثلا فهذا لا يلائم طبيعة الطفل في هذا السن.

وتؤثر النظرة الفلسفية إلى طبيعة الإنسان أيضا على المجتمع, فهناك نظرة ترى أن الإنسان خير بطبعه, بينما ترى النظرة الأخرى أن الإنسان شرير بطبعه, وكلتا النظرتين تؤثر تأثيرا جذريا على المنهاج [58]ص28.

وعليه نقول أننا إذا اعتقدنا أن الإنسان خير بطبعه, فالمنهاج سيتيح للمتعلم عدة فرص لممارسة حرياته ويعبر عنها ويحقق ذاته ويسعى وراء أهداف يراها.

وإذا اعتقدنا أن الإنسان شرير بطبعه , فالمنهاج يكون محددا تحديدا دقيقا مسبقا, لا يترك مجالات للاختيار أو الحرية فسيحكمه التسلط والقهر بل العنف والعقاب.

وإن كان ما يجري في بعض المدارس يسير على الفلسفات العقابية القديمة وعلى أن هناك شراً في الطفل ينبغي تقويمه, وإن كانت المدارس تختلف عن بعضها في مقدار ما تحاول به تغير طبيعة الطفل.

تؤثر فكرة واضع المنهاج عن الكيفية التي تتعلم بها الكائنات البشرية على المنهاج, فنظرية الملكات التي كانت سائدة في القرن19, تقول بأن العقل يتألف من ملكات متميزة ومعينة, وهذه يمكن تقويتها خلال تدريبات معينة شأنها في ذلك شأن العضلات, وقد أدت هذه النظرية إلى مناهج تؤكد على التدريب والتمرين بواسطة المواد الأكاديمية الصعبة كاللغة اللاتينية والرياضيات, أما النظريات التي نادت بأن التعليم يحدث مشكلات وتوقف لهم وسائل ومواد تطلب منهم التضحية بأنفسهم إلى التوصل إلى حلول لهذه المشكلات واكتشاف ما يساعدهم على هذا من معرفة ومهارات وأساليب للبحث و التقصي, بما يتطلبه هذا من مهارات العمل الجماعي وخصائص نفسية واجتماعية.

وعليه فإن العمل بالمناهج يرتكز على أربع أساسيات وهي المنهاج والفلسفة وطبيعة المعرفة, لأن المربي يركز على المعرفة والتعلم وما تؤثره الأسس الفلسفية في المنهاج والأساس الثاني هو المجتمع والثقافة, وهذا تعامل المنهاج مع الفرد, يأتي من المجتمع محمل بثقافته، والأساس الثالث هو المتعلم بما أن المنهج موجه له والأساس الرابع هو التعلم وكيفية توصيله, والطريقة التي تتم بها الملكيات.

2.3.1.4. عملية بناء المنهاج

كيف تقوم عملية بناء منهاج ؟ ما هي العناصر التي تدخل في العملية التعليمية ؟
وللإجابة على هذه الأسئلة هناك نماذج عديدة تلخص هذه العملية منها نموذج " رالف تايلر " و نموذج "هويلر".

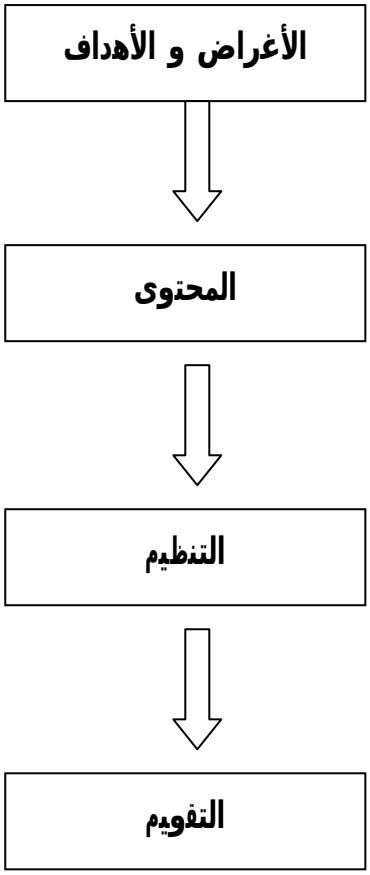
1.2.3.1.4.نموذج رالف تايلور

أقترح تايلر هذا النموذج عام 1949, كوصف لعملية بناء منهاج في كتابة المبادئ الأساسية للمناهج وتصميمها, فقد طرح في كتابه هذا أربع أسئلة ينبغي الإجابة عنها عند بناء منهاج وهـــي:

أ ــ ما هي الأهداف التربوية التي ينبغي أن تسعى المدرسة لتحقيقها ؟
ب- ما هي الخبرات التعليمية التي يمكن توفيرها والتي يحتمل أن تتحقق هذه الأهداف ؟
ج- كيف يمكن تنظيم هذه الخبرات التعليمية بكفاءة ؟
د- كيف نحكم على ما إذا كانت هذه الأهداف تحققت ؟ [60]ص79.

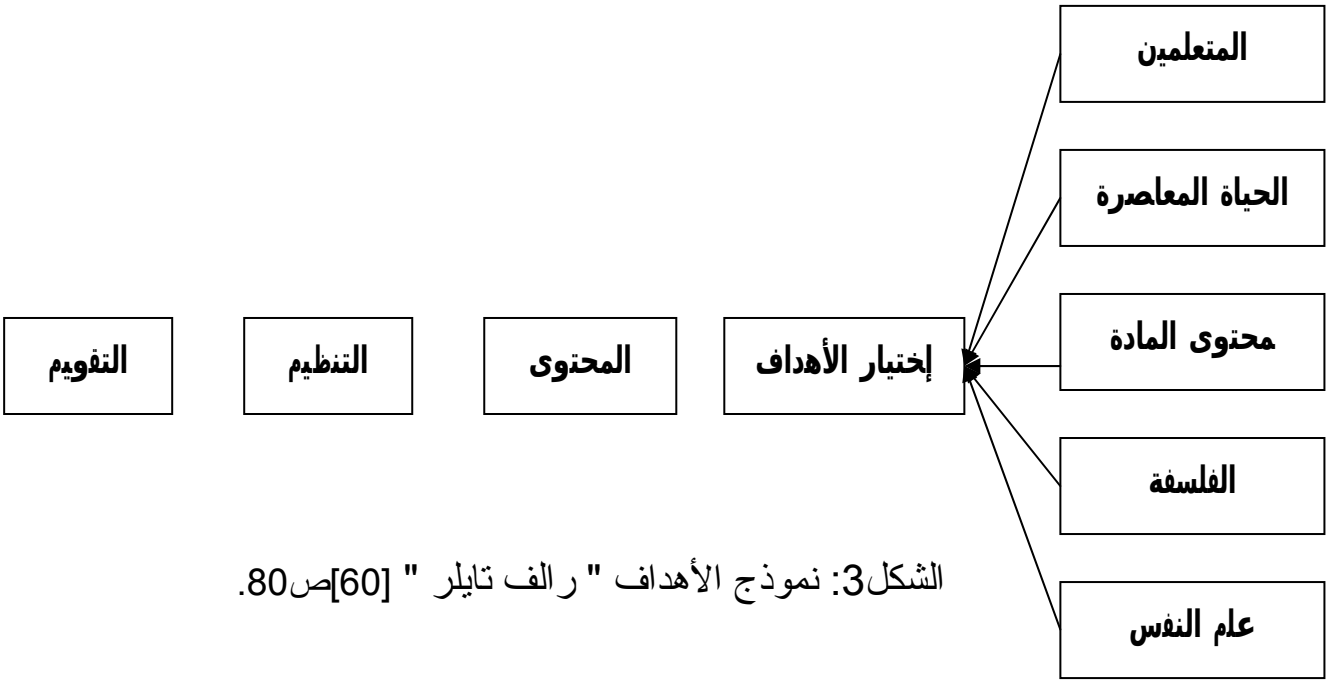
ومن خلال هذه الأسئلة يتضح لنا عبارة خطة بناء المناهج " لتايلر " يلخصها أو يقننها نموذجه المقترح.

وبهذا عبر " تايلر " عن هذه الأسئلة بإيجاز شديد واقتصاد كبير في الألفاظ .



الشكل2: يمثل نموذج للمنهاج من الأسئلة [60]ص79.

في بادئ الأمر يدعو إلى صيانة الأهداف لمعرفة منتجات التعلم, التي يكتسبها المتعلم من تعامله مع المنهاج(صياغة سلوكية) لذا الأهداف تخص المتعلم وليس المعلم كما أن هذا النموذج جاء في وقت كانت الأهداف مهمشة ولم تكن للبرامج التربوية أهداف محددة, ولذا أطلق عليه نموذج الأهداف لأهميتها:



الشكل3: نموذج الأهداف " رالف تايلر " [60]ص80.

رغم ما جاء به هذا النموذج واهتمامه الكبير بالأهداف التي كانت مهملة قبل هذا النموذج إلى أن هناك انتقادات وجهت لهذا النموذج لأنه يصف المناهج على أربع مراحل، من الأهداف إلى المحتوى إلى التنظيم ثم التقويم مما تجدر الإشارة إليه في هذا النموذج أن التقويم يكون في كل مرحلة من المراحل التعليمية لمعرفة مدى تحقيق الأهداف.

2.2.3.1.4. نموذج هويلر

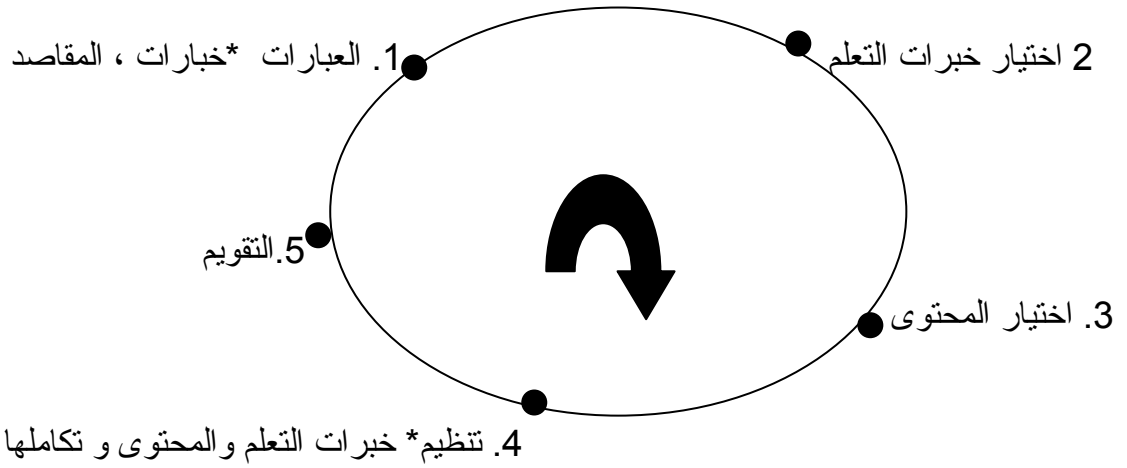
طور "هويلر " نموذج "رالف تايلر " بحيث جعله حلقي ليكون التقويم حر في كل مرة من مراحل بناء المنهاج لأنه استفادة من المنتقدات المقدمة للنموذج السابق وهو يرى أن عملية بناء المناهج تشمل خمسة مراحل هي كالتالي:

*– اختيار الأغراض, المقاصد والأهداف.

*- اختيار خبرات التعلم التي يعتقد أنها تساعد على تحقيق هذه الأغراض, المقاصد والأهداف.
*- اختيار المحتوى (المادة الدراسية) الذي يمكن من خلالها تقديم بعض أنماط الخبرة.
*- تنظيم وتكامل خبرات التعلم وربطها بعملية التعليم والتعلم داخل المدرسة.
*- تقويم كفاءة جميع جوانب المراحل [60]ص80.

من حيث تحقيقها للأغراض و المقاصد و الأهداف

في هذا النموذج إضافة لنموذج " تايلر " حيث وضع التقويم في كل مرحلة من المراحل التعليمية و هو كالتالي :



الشكل4: نموذج هويلر [60]ص80.

-كما يوجد نماذج أخرى مثل نموذج تايلور المستهدف للدرس و الذي يعني أن المعرفة تسير من البسيطة أي البديهيات والتي تكسب دون قصد ،ومعرفتها تكون تلقائية إلى المعارف الشكلية المنظمة

ويمكن ذكر بعض إيجابيات هذا النوع من المناهج فيما يلي :

- تقسيم المواد أو المواضيع و الفصول تقسيما بحيث يسهل تعليمها حتى من قبل المعلمين غير المؤهلين تربويا .

- إن عمليات التقييم الناتجة عنه سهلة ومضمونة تماما بواسطة الامتحانات الدقيقة , وعليه فإن لهذا المنهج مزايا منها تسهيل العملية التعليمية للمعلمين بتقسيمه المدروس للبرنامج , كما أن عمليات التقييم سهلة بواسطة الامتحانات الدقيقة التي يسطرها المنهج .

كما قدمت له بعض الانتقادات ,نذكـــــر بعـــضها :

- الاهتمام في هذا المنهج بالمادة وليس الطفل المتعلم و التكامل الشامل.

- إهمال الطفل وميوله وقابليته من طرف المنهج وليس هناك من اهتمام بالفروق الفردية القائمة بين الطلاب [60]ص83.

ونستنتج أن هذا المنهاج يهتم بالمادة ويتناسى نمو ذكاء الطفل ومستواه الدراسي ,فهو يركز على المنهج وما يريد توصيله دون النظر إلى الطفل إن كان يستطيع ستعاب ما يقدم , كما يهمل ميول واهتمامات هذا التلميذ ,وما يرغب فيه فلا يساوي وينوع في المادة المتقدمة بل يركز على الجانب أكثر من الأخر ,وأيضا يهمل الفروق الفردية بين الطلاب وقابليتهم ,حيث لا يراعي مستوى السهولة و الصعوبة في تقديم البرنامج .

2.4.المراهقة وعلاقتها بالمنهج المدرسي

عالج التطور العلمي الذي شمل كافة المعارف الإنسانية والانفعالات النفسية والتحولات العقلية.التي شملت الكائن الحي والذي يتعرض الكثير من التطورات والتغيرات التي تلحقه منذ تكونه جنينا لغاية موته, ولعل من أغلب وأحرج المراحل ,مرحلة المراهقة التي تتبلور من خلالها شخصية الإنسان , ولهذا عمل ما بوسعهم العلماء لتفادي المشاكل التي قد يتعرض لها المراهق ولهذا يحاولون الاعتناء بالمراهق المتمدرس , على وضع مناهج دراسية يحضرهم قبل الوصول إلى هذه المرحلة والتعرف عليها وعلى خصائصها وأثنائها وبعدها أخذ بعين الاعتبار خصوصيات كل مرحلة.

وبالتالي ما هي الإجراءات اللازمة لوضع هذا المنهاج ؟

1.2.4. تعريف المراهقة

للمراهقة عدة تعريفات ونذكر منها:

1.1.2.4.تعريف عبد اللطيف فؤاد إبراهيم

المراهقة لفظ يستخدم عادة ليدل على فترة الانتقال من الطفولة المتأخرة إلى الرشد والنضج. أي أن كل مظاهر المراهقة تقع في وحدة النمو واستمراره أو هي حلقة في دورة النمو تبنى على ما سبقتها وتؤثر في حياة الطفل القادمة, ومعنى هذا أن المراهقة ليست واحدة عند كل الأطفال لان خصائصها ومعالمها تظهر مبكرة عن بعض الأطفال ومتأخرة عند البعض الأخر كما تختلف بين الذكور والإناث.

ويرجع هذا لعدة عوامل : الجنس كالوراثة , البيئة المادية والاجتماعية الماضية والحاضرة وطبيعة الطفل(الفرد) نفسه , ولكن من الملاحظ , أن المراهقة في متوسط فترة طويلة تبد امن بين 11و13 سنة من العمر (وقد تبدأ حوالي 10سنوات) وتمتد إلى حوالي 20-21سنة أي أن بعض التلاميذ في أواخر المدرسة الابتدائية يكونون مراهقين وكذا تلاميذ كل من المرحلة الإعدادية والثانوية [4]ص214.

2.1.2.4.تعريف أخر

تفيد كلمة المراهقة من الناحية اللغوية, معنى الاقتراب والدنو من الحلم,أي أن المراهق هو الفتى الذي يدنو من النضج واكتمال الرشد,كذلك فان كلمة "الرهق " تعني الطغيان والزيادة ,ولعل هذا يشير إلى الحالة الانفعالية للمراهق وهذا المعنى اللغوي لا يختلف كثيرا عن المعنى العلمي السيكولوجي للمراهق [11] ص222.

وفي مرحلة المراهقة, نستطيع أن نحدد خصائص أو معالم رئيسية لنو الطفل في النواحي: الجسمية والحركية,العقلية الانفعالية والاجتماعية وعلى هذا يمكن النظر إلى الخصائص التالية:

2.2.4.النمو الجسمي والفيزيولوجي والمنهج المدرسي

1.2.2.4.النمو الجسمي والفسيولوجي

في مرحلة المراهقة تحدث في الطفل تغيرات واضحة أهمها:

*يبدأ الصدر في البروز واتساع عرض الردفين

*ظهور الشعر في مختلف أنحاء الجسم وظهور بعض البتور في الوجه والكتفين

*يبدأ الحيض , فيكون علامة واضحة على بلوغ الفتاة.

*تكثر الفتاة في تأمل وجهها في المرأة.

*الاهتمام بمظهرها وملابسها.

أما الولد:

*صوته يصبح أكثر خشونة ويصعب التحكم فيه

*ظهور الشعر في مختلف أنحاء الجسم وأبرزها الذقن والشارب

*زيادة حجم الأنف مما يسبب له بعض القلق.

*يزيد طوله وحجم قدميه, كما تظهر بتور على الوجه والكتفين.

*القدرة على إنتاج الحيوانات المنوية, وهي دلالة البلوغ والنضج الجنسي. [4]215.

وعند كليهما:

*زيادة سريعة في النمو الجسمي أثناء البلوغ, ثم يبدأ في البطء بعد البلوغ ويقل حتى يقف.

*التغيرات السالفة الذكر تحدث تدريجيا.

*في الغالب يكون الفرد في دورة البلوغ أقرب إلى المرض منه إلى الصحة السليمة نتيجة النمو السريع مع التغيرات الداخلية [4]ص215.

ومنه نستنتج أن كلا من الولد والفتاة يمرون بأزمة جد حرجة تحتاج بذل جهد للفهم ومتابعة الطفل لأنها فترة جد حساسة.

2.2.2.4.المنهج الدراسي وعلاقته بالنمو الفسيولوجي والجسمي

تدرج المنهج المدرسي مع التلاميذ في دراسة توافقهم مع التغيرات الجسمية و الفسيولوجية, كما ذكر سلفا على أنها نظاهر طبيعية لا من خصائص النمو السليم.

* مساعدة المراهق على تكوين فكرة صحيحة عن ذاته وعن طبيعية عملية نموه الجسمي قبل البلوغ وإنائه وبعده, وهذا لحماية من القلق والارتباك والانزعاج وحتى لا يلجأ إلى مصادر غبر سليمة يحصل منها على معلومات خاطئة تؤدي به إلى ضرر صحي.
* تشجيع المراهق على القراءة الجهرية ليعود على سماع صوته غيره, وليتأكد أنها مرحلة طبيعية في النمو.
* إتاحة مرونة كافية للولد والفتاة في الدراسة والنشاط تسمح بمراعاة الفروق في النمو, فيجد كل تلميذ ما ينسب درجة نموه.
*تنظيم أوقات الراحة والعمل.
*توجيههم للقيم الغذائية وعلاقتها بنموهم: وتوفير الطاقة الضرورية لنموهم في هذه المرحلة
*اهتمام المنهج المدرسي بالرياضة التي تساعد على نمو أجسام سليمة تحت إشراف أخصائيين ومتطلعين على هذه المرحلة وخصوصياتها.
*يوجه المراهق لينظر إلى النضج الجنسي ومظاهره على أنه جزء من عملية النمو الضروري الذي يمر به كل إنسان, لما يشمله المنهج من تربية جنسية أساسها الدين والتقاليد والمجتمع[4]ص215.

ومنه على المنهج المدرسي أن تكون مواضعه متدرجة, واضحة وتلم بمرحلة المراهقة وخصائصها , كمادة العلوم التي تشمل الجانب الفيزيولوجي, وتوضيح مراحل نمو الجسم, وما يخلفه من اضطرابات وتغيرات على الفرد لتكون للتلميذ نظرة علمية وموضوعية , والتربية الإسلامية تبين قواعد الشريعة.

3.2.4. النمو الحركي والمنهج المدرسي

للنمو الحركي عدة مظاهر نذكلر منها:

1.3.2.4. النمو الحركي

إن النمو الجسمي السريع في أوائل فترة المراهقة يجعل المراهق يحس في الغالب بـ:

- شعور بالإجهاد والميل إلى الخمول والكسل.
- تقليل من الإقبال على الألعاب الرياضية العنيفة والقيام بحركات غير متقنة.

- بعدما كان المشي يأخذا لمراهق في ملاحظة مشيته ووقفته.وهذا نتيجة الخوف والإحراج وزيادة الشعور بالذات.

وفي أواسط المراهقة وقرب أواخرها:

*يصل المراهق إلى ما يقرب من أقصى ما يستطيعه في قوة عضلاته ودقة حركاته وسرعتها وتناسقها واكتساب مهارات جديدة.

وأثناء المراهقة :

نجد فروق بين الإناث والذكور في مظاهر النمو الحركي ,فيتفوق الأولاد على البنات في عدد من الأعمال الحركية التي تتطلب العضلات القوية مثل: الجوي : القفز: الرمي وغيرها يرجع هذا التفوق لعدة عوامل منها التكوين الجسمي نفسه, المجتمع الذي يعطي حرية اكثر للولد لممارسة كل ما يرغب من نشاطات حركية منذ سن مبكر . [4]ص219,ص220.

وبهذا يمكن القول أن مرحلة المراهقة , يمر النمو الحركي بمرحلتين, الأولى مرحلة الخمول والكسل واضطرب في العمليات الحركية, كالمشي وعدم التناسق في الحركات , أما المرحلة الثانية فعكسها تماما , فتزداد العمليات الحركية ويكتسب المراهق تناسق في الحركات وقوة في العضلات ويصير لديه إقبال على الرياضة ونشاط وحركة مستمرة .

2.3.2.4. المنهج المدرسي وعلاقته بالنمو الحركي

وبهذا تعتبر الحركة وسيلة التي يعبر بها المراهق عن الحياء لذا نجد فروق في الحركة ويجب مراعاة هذا بـ:

- إلا يقوم التلميذ في أوائل المراهقة بنشاط مجهد لجسمه,وأن يعرف بأن إرهاقه وخموله مؤقت.
- مساعدة التلميذ على إتقان المهارات الحركية , وتشجيعه هو وزملائه ومعرفة أن قلة الإتقان حالة طارئة مؤقتة .
- توجيه المراهق إلى عدم تركيز انتباهه على التغيرات وخصائص نموه حتى يكون عاديا في حركاته وعلاقاته دون خجل أو ارتباك.
- في أواسط وأواخر المراهقة , المنهج المدرسي يقدم للمراهقين نشاطات تجعلهم يستخدمون عضلاتهم, استخداما يساعد على نموها إلى أقصى حد من الدقة والسرعة.

- يعني المنهج المدرسي بأن يستخدم المراهق مهاراته الحركية القديمة كأساس تبنى عليه مهارات حركية جديدة مرغوب فيها .

أخذ بعين الاعتبار الفروق بين الأولاد و البنات عند القيام بالنشاطات الحركية و تقديم ما يناسب طاقة كل منهما و بنيته الجسمية و الفيزيولوجية [4]ص220.

و منه نقول إن النمو الحركي يمر بمرحلتين فعلى المنهج المدرسي اخذ هذا بعين الاعتبار وضع منهج يتلاءم النمو الحركي .

4.2.4. النمو العقلي و المنهج المدرسي

يعتبرالنمو العقلي من أبرز مظاهر بروز الشخصية لذلك فهو يعتبر من مقومات الاتزان لدى الفرد.

1.4.2.4.النمو العقلي

أ ثناء المراهقة يستمر النمو العقلي و لا تكون سرعته واحدة بل تكون كبيرة في أوائل المراهقة، ثم تقل نسبيا بعد ذلك و لا نستطيع أن نحدد بدقة سنا معينا يفق فيها النمو العقلي عند كل الأفراد ، و لكنه بوجه عام يستمر ففي سنوات المدرسة الثانوية و بعدها ، و من أهم ما نلاحظه في فترة المراهقة:

- حب الاستطلاع للمراهق لما يتصل بالظواهر البيئية و ظواهر الحياة عامة و ميله إلى جمع ما يستطيع من معلومات عن هذه الظواهر.

- القدرة على إدراك الأحداث الماضية و الحاضرة و المستقبلية القريبة و البعيدة و ميله إلى التجريب فيما حوله،مما يستطيع الوصول إليه و إذا لم يوجه المراهق توجيها سليما فقد يتجه استطلاعه اتجاها فيه شيء من الانحراف بل قد يتجه أحيانا إلى الإجرام.

- يتضح ميول المراهقين تدريجيا و يتأثر بمستوى الذكاء ، فبعد 14 سنة تقريبا تظهر القدرات التي يمكن أن تدل على الميول،و قد تتحدد الميول الرئيسية حوالي سن 16 سنة ، و أثناء المراهقة تصبح الفروق الفردية أكثر وضوحا من الميول و الاستعدادات و القدرات بوجه عام.

- في أوائل المراهقة حوالي 13 سنة يشعر بأنه أخيرا يفكر تفكيرا حرا ، و أن له قدرة على الاستدلال .

- زيادة فترة الانتباه عند المراهق،و زيادة القدرة على التركيز،التفكير و الحفظ و التذكر و فهم معاني الألفاظ، و يميل إلى الموضوعات الاجتماعية و المغامرات و ما يتصل بالاختراعات و قصص البطولة العبقرية و الأفلام الغرامية و الموضوعات العاطفية و السياسية، و عليه فإن النمو العقلي عند المراهق يصبح أكثر نضجا و شمولا في المعارف و تغيير في الأفكار باختلاف القدرات الفردية ، ومراعاة الطفولة المتأخرة [4]ص221.

و لهذا في بناء المناهج يجب الاهتمام بما يلي:

- إشباع حب استطلاع التلاميذ فيما يحيط بهم من ظواهر اجتماعية و طبيعية تحت إشراف المدرس، و بحيث يستغل ما لديهم من ميل إلى المعرفة و بشبع هذا الميل و هذا يجعل المواد الدراسية المختلفة ذات جانب عملي يفيدهم في حياتهم.
- تهيئة للمراهق مجالات الاتصال بالمجتمع و نظمه و مشكلاته المختلفة كالتربية الوطنية و هذا لينمو مواطن متكامل.
- استغلال ميل التلاميذ إلى التجريب فيوجههم إلى القيام بهذا في ميادين دراستهم.
- مراعاة ميول التلاميذ في كل منهج دراسي لاستغلال أوجه النشاطات المختلفة .
- إتاحة فرص كثيرة للتفكير الجيد و القيام بالاستدلال في أثناء ما يقومون [4]ص222.

2.4.2.4.المنهج المدرسي وعلاقته بالنمو العقلي

في بناء المنهج المدرسي للتلاميذ المراهقين،و في أثناء تنفيذ هذا المنهج يهتم:

*إشباع حب استطلاع التلاميذ فيما يحيط بهم من ظواهر اجتماعية و طبيعية تحت إشراف المدرس،بحيث يستغل ما لديهم من ميل إلى المعرفة و يشبع هذا الميل و هذا يجعل المواد الدراسية المختلفة ذات جانب عملي يفيدهم في حياتهم .

*التهيئة للمراهق مجالات الاتصال بالمجتمع و نظمه و مشكلاته المختلفة كالتربية الوطنية و هذا لينمو مواطن متكامل.

*استغلال ميل التلاميذ إلى التجريب فيوجههم إلى القيام بهذا في ميادين دراستهم كالعلوم الطبيعية و علم الأحياء وهذا نحت إشراف المدرس دائما ليرشدهم إلى حب الاستطلاع لكل ما هو عملي و لا ينحرف عن الاتجاهات العلمية المرغوب فيها.

*مراعاة ميول التلاميذ في كل منهج دراسي لاستغلال أوجه النشاطات المختلفة للتعرف على ميولهم و استعداداتهم و قدراتهم و هذا لتوجيههم إلى التعليم المناسب و المهنة التي يستطيع النجاح فيها

*إتاحة فرص كثيرة للتفكير الجيد.

*يلاحظ المنهج المدرسي زيادة قدرة التلميذ على الانتباه و تركيز التفكير فيزيد من طول فترة كل درس أكثر مما كان في المرحلة السابقة،و يكون بوجه عام مبنيا على الفهم و المنطق و إدراك العلاقات.

يرتفع تدريس اللغة العربية و آدابها ارتفاعا تدريجيا يتماشى مع فهم المراهق و إذا ظهرت بذور الموهبة الأدبية في الشعر .

*استغلال تخيل المراهق كأساس من أسس توجيهه في الآداب و في التفكير في النواحي المعنوية كما يعتمد على أحلام اليقظة فيوجهونها بحيث تساعد على حاسمته في دراسة المشكلات الاجتماعية [4]ص223,ص224.

5.2.4. النمو الانفعالي و المنهج المدرسي

في مرحلة المراهقة يتم النمو الانفعالي بصفة كبيرة نحاول معرفة بعض مظاهره.

1.5.2.4.النمو الانفعالي

في فترة المراهقة و خاصة أوائلها يكون النشاط الانفعالي كثير و يختلف عما كان في مرحلتي النمو السابقتين (الطفولة المتأخرة،الطفولة الأولى)و عما سيكون عليه فيما بعد المراهقة (الرشد و الرجولة)و يؤثر هذا في النشاط الانفعالي في جميع أنماط سلوك المراهق و لا تكون مظاهر هذا النشاط الانفعالي واحد و طوال الوقت بل بعضها يظهر مدة من الزمن ثم تقل حدته أو تختفي، في حين أن بعضها الآخر يستمر وجوده و تتأثر هذه الانفعالات بعوامل كثيرة ، يكون بعضها غير ظاهر بل إن بعض الانفعالات قد تتأثر بطرق ملتوية يصعب أن نتبعها ،كما تتأثر الانفعالات بالتراث الثقافي و الحضاري في المجتمع.

و يختلف المراهقون بعضهم عن بعض في انفعالاتهم فمنهم من يصبح حادا في انفعالاته و لا يجد الإرشاد و البيئة الصالحة فينحرف، و منهم من يصبح منطويا على نفسه، و منهم من يصبح متزنا في انفعالاته و يلاءم بين نفسه و مجتمعه و ليس من الضروري أن يكون كل ما سيذكر موجودا عند المراهق الواحد، و إنما هو ما نتوقعه في المراهقين ،و ما ينبغي أن نلاحظه أثناء بناء المنهج المدرسي و تنفيذه،فنتيجة للمتغيرات الجسيمة و الفسيولوجية،في أوائل المراهقة تصبح انفعالات المراهق في الغالب كما يلي:

*انفعالات شديدة عنيفة ،يثور بسرعة و قوة و يفرح بسرعة و قوة وقد تتشتت انفعالاته حتى يبدو متهورا أو مترددا و هذا جراء ما يلاقيه من إحباط لأمانيه من تأثير تقالب المجتمع،و تأرجح انفعالاته بين الغضب و الهدوء و العناد و الاستسلام و القلق و الارتياح.

*مما يزيد الصراع النفسي عند المراهق أنه بعد أن ينمو لديه القدرة على النقد يأخذ غالبا في فحص عقائده القديمة التي تعلمها في صغره و يصبح يشكك في عقيدته الدينية إذ لم توجه توجيها سليما خصوصا عندما لا نهتم و نتركه يواجه هذه الصراعات التي قد تؤدي على الانحراف.

*الدافع الجنسي يزيد في الغالب من ضيق المراهق و قلقه ، ما أن نظرة الكبار إليه على أنه أصبح رجلا لنموه الجسمي السريع تخلف لديه صراع نفسي.

*يصبح المراهق حساسا للنقد و يعتريه القلق حين يتوقع هذا النقد و يحزن حين يوجه إليه و قد ينطوي على نفسه و تنتابه عدة مخاوف،كما يشعر بالخجل و الاكتئاب [4]ص225,ص226.

*و عندما ينتقده الكبار ينتقد بدوره أسرته و مدرسته و كل من حوله و أحوال المجتمع و بين نواحي الإصلاح من وجهة نظره و حين لا يتحقق إصلاحاته يصبح متهورا مصحوبا بالغضب [4]ص226,ص227.

و في أواخر فترة المراهقة تتكون عند المراهق عواطف نحو كثير من المثل العليا المرغوب فيها و الاتزان الانفعالي،و عليه فإن الانفعالات متناقضة و متداخلة في هذه المرحلة و تختلف من مراهق لآخر في شدتها حسب محيطه و المعاملة التي يتلقاها و مدى تفهم تغيراته الانفعالية المتصارعة و المتناقضة في وقت قصير.

2.5.2.4. المنهج المدرسي و علاقته بالنمو الانفعالي

ما دامت مظاهر النشاط الانفعالي لا تكون واحدة طوال فترة المراهقة و مادامت هذه المظاهر تتأثر بعوامل كثيرة و تختلف باختلاف الأفراد،فإن نشاط التلاميذ المراهقين يجب أن تصبح مجالا فيه المدرس على انفعالات كل تلميذ منهم لوجه توجيها يناسب و يجعله يسير نحو النضج الانفعالي و ذلك بـ:

- استغلال المعلم مناقشات التلاميذ الحرة تعاملاتهم مع بعضهم و مع المدرسين و مع الكبار في البيت كما يستعين بالاتصال مع الأسرة و بفهمه لتأثير المجتمع الذي يعيش فيه التلميذ.

- على المدرس أن يكون رقيقا مرنا في تعامله مع التلاميذ ليخفف من شدة الانفعال و يجعله المنهج المدرسي يشغل وقت فراغه في هواياته و نشاطه الجماعي المتنوع في جو من الصداقة و الود مع زملائه.

- استغلال كل شيء مناسب ليساعد التلميذ على تنمية ثقته بنفسه و فهم الظروف المحيطة به فهذا يساعده على الاتزان الانفعالي و يتيح المنهج المدرسي فرصا في جميع المواد الدراسية.
- تشجيع التلاميذ على التحدث عما يشعر به من مشكلات و يتخذ هذه المشكلات محورا لجميع المعلومات و القيام بألوان من النشاط و وهذا للتخلص من القلق و الصراع النفسي لمعرفته إن كل من في عمره يعانون نفس المشاكل و الانفعالات و تكون التربية الدينية المبنية على الفهم و الإقناع وسيلة من وسائل الاطمئنان النفسي [4] ص227,ص228.

- يلاحظ المنهج المدرسي حساسية المراهق للنقد ،فتصبح أوجه نشاط التلاميذ مجالا لتدريب أفرادهم على النقد الذاتي و على استخدام نتائج هذا النقد كأساس من أسس التحسن، و يشترك كل تلميذ مع جماعته في نقد ما يقومون به من نشاط يرمي إلى التحسين كذلك و حين ينقد المدرس أي عمل فإن نقده يكون موجه إلى العمل نفسه لا إلى من قام به، و اختيار ألفاظ غير جارحة أو محرجة و في قالب يتخلله التشجيع و المواصلة،و هذا لخلق قدرة على تقبل النقد البناء و السليم لدى التلميذ [4]ص28.
على المنهج المدرسي بجو يساعد المراهق على الاستمتاع بالجمال في التربية الفنية و الموسيقية و مختلف جميع و هذا لتهذيب انفعالات المراهقين و نهوضا اتجاها لنضج المرغوب فيه و عليه نقول أنه في حالة ما وجد المراهق في هذه لمرحلة من يفهمه و يوجهه و يفسر له كل ما يشعر به وما تحدث له من تغيرات و لا يوجه له النقد المحرج و إنما توجيه بالتروي و بطرق مدروسة كملأ أوقات فراغه بما يفيده كالرياضيات و تنظيم الرحلات ... على البحث و الاكتشاف في مختلف الميادين ليعبر هذه المرحلة بصحة نفسية و جسدية جيدة و سليمة.

6.2.4 النمو الاجتماعي و المنهج المدرسي

نحاول من خلال هذا المطلب معرفة مدى اندماج المراهق في هذه الفترة بالمجتمع.

1.6.2.4. النمو الاجتماعي

سنذكر فيما يلي أهم خصائص النمو الاجتماعي أثناء فترة المراهقة و هي:
*ميل المراهق إلى الجنس الآخر و يحاول جذب انتباهه بوسائل مختلفة كالأناقة و اللباقة،المرح، التفوق في المباراة الرياضية.
*و في أوائل المراهقة يميل التلميذ إلى الاشتراك في جماعات كالفرق الرياضية و الجمعيات المدرسية،كما يعجب بأقرانه المتفوقين في اللعب أو الدراسة و يحاول تقليدهم ، كما يحاول التشبه بالكبار الذين يعجب بهم سواء في الأسرة ، المدرسة أو حتى السينما و أبطال الكتب التي يقرأها .

*و يتولد عند المراهق رغبة الاعتراف بشخصه كعضو يعمل في الجماعة،كما يتولد عنده رغبة في اعتراف الكبار به و بذلك يصبح توافقا لأن يشتهر بين أقرانه و أعضاء جماعته و هذا بالتفوق في مختلف الألعاب الرياضية و نشاطات أخرى كالرسم ، الموسيقى، أو عن طريق الجرأة و الإقدام في مواجهة النواحي التي يخاف منها غيره أو حتى عن طريق التحدي و العدوان. [4]ص229,ص230.

*يستحق المراهق باهتمام الكبار بمستقبله و بأخلاقه و عمله و يميل إلى التحرر من قيود الطفولة و الاستقلال عن الأسرة فهو يشعر بأنه لا يعد طفلا و أن تعامله كالكبار و يبدوا له آراء الكبار قديمة تقليدية و غير واقعية ، فإذا لم يفهمه الكبار و عاملوه كالأطفال و ظلوا يفرضون عليه سلطتهم و قيودهم فإنه يظهر بمظهر العصيان أو التمرد و العناد و تحدي سلطة الكبار لا سيما في أوائل المراهقة ، فقد يهدد بالهروب من المنزل و هذا تعبيرا عما يشعر به من ضيق نتيجة عدم إشباع ميوله و ليحقق ذاتيته و يثبت وجوده و في هذه المرحلة يكون بحاجة إلى عطف و حب الكبار .

*يمر المراهق بفترة يكون فيها أكثر إدراكا للفروق التي بينه و بين غيره من حيث المستوى الأسري، الاقتصادي، الاجتماعي، كما يعني كثيرا بمعرفته المهن و يرى أن اختيار المهنة أمر يخصه و يجب أن تتماشى مع ميوله هو.

*و يزيد تقبل المراهق لعادات الكبار اليومية و اتجاهاتهم و يعمل علة ممارسة هذه العادات و الاتجاهات و تصبح لديه و جهات نظر قوية نحو ما هو صحيح و ما هو خطئ،و غالبا ما تكون وجهات نظر غير ناضجة و يفحص من يحيطون به و يصير بشأنهم أحكاما و يبدأ في فحص قواعد خلقية كان قد قبلها دون فحص و هو أصغر سنا و هنا يستبعد عن وجهات النظر الخلقية عند الراشدين.

*و قد تظهر المثالية في سلوك المراهق و لاسيما في بدأ المراهقة إذ يظهر سلوكه على خلقية سليمة أو مثل عليا منشودة و عندما تتبين له أن هذه المثالية غير واقعية في الحياة يشعر بالإحباط و ينطوي على نفسه و يصح لا يكترث للقيم و التقاليد.

الدين أمر هام بالنسبة للمراهق لأن التعاليم الدينية تساعده على تنظيم فهمها لدين ما يشعره بالأمن و يساعد على التغلب على كثير من مشكلاته اليومية مع الناس،و كثيرا ما يتحمس المراهق للشعب كي يتغلب على ما يشعر به من قلق نفسي،فيسرف في هذا إسرافا كبيرا و يقلل من اتصالاته الاجتماعية. [4]ص231,ص232.

ومنه نلاحظ وجود علاقة بين النمو الاجتماعي و النمو الانفعالي عند المراهق فما ذكرناه عن شدة الانفعالات و عنفها يجعل المراهق في حالات كثيرة ثائرا متقلبا غير متعاون مع غيره كما أن الحساسية للنقد قد يجعل المراهق منطويا على نفسه يبتعد على الناس و من ناحية أخرى نجد أن المراهق الذي يسلك سلوكا اجتماعي يصبح قلقا غير مرتاح النفس ، خائفا لأنه في حاجة إلى الشعور بالاطمئنان و الشعور بمحبة الناس.

2.6.2.4. المنهج المدرسي و علاقته بالنمو الاجتماعي

بناءا على ما ذكر نستخلص أن العلاقة بين النمو الاجتماعي و الانفعالي تتطلب أ، يعني المنهج المدرسي بـ:

*أن يكون نشاط التلاميذ في المدرسة و في خارجها مجالا لتوجيههم في تعاملهم مع غيرهم بحيث نصبح علاقتهم الاجتماعية متزنة و في جو من المودة و الإخاء و التعاون و الفهم و الثقة بالنفس،و يكون إقبال من جانبهم على تحمل المسؤولية و غير ذلك من النواحي التي تساعد على الاتزان الانفعالي .

*يهتم المنهج المدرسي بالتربية الجنسية التي تمد المراهق بالحقائق و التوجيهات التي يحتاج إليها فهم العلاقات السليمة بين الجنسين و فهم الدافع الجنسي على أساس إنساني كحفظ النوع و تكوين أسرة و فهم القواعد و الأسس التي حددها الدين ووضعها في المجتمع لتنظيم العلاقات بين الجنسين لتجنب مشكلات اجتماعية وصحية كثيرة و مساعدة المراهق على ضبط الدافع الجنسي ، و في هذه التربية الجنسية لا تحاط النواحي الجنسية بالتخويف أو التحذير و الكتمان أو عدم الإجابة و التهرب من الإجابة بالتحريف ، فهذا يدفع بالمراهقين للبحث عن مصادر أخرى تمده بمعلوماته خاطئة في مجملها و تحط من مستواه الخلقي.

و على المنهج المدرسي جعل التربية الجنسية وسط المواد المدروسة كدراسة النواحي المتصلة بالتكوين الجنسي ووظيفة التناسل و إنجاب الأطفال و الصحة الجنسية في مادة العلوم الطبيعية و القيم و الأسس و الأطر المشروعة في التربية الدينية ،و هكذا في كل المنهج الدراسي حتى يجد غايته و يشبع فضوله بطرق علمية كما يجب تشجيع المراهقون على النشاط الرياضي و الرحلات في أوقات فراغهم. [4]ص232.

و على المنهج المدرسي استغلال حب المشاركة لدى التلاميذ في جماعات فيشجعهم على اللعب في الفرق الرياضية و تشكيل الجمعيات الثقافية و الاجتماعية و هذا ليجمع مع أقرانه و يحتك بهم.
و تكون في المنهج المدرسي فرص تشجيع على تقليد المتفوقين في جماعته و يوجه إلى تقليد البطولات و الأعمال في المجالات المستطاع عليها و على المدرس أن يجعل من نفسه قدوة حسنة و يحثهم على احترام أي عمل مهما كان بسيطا.

*إتاحة فرص في دروس اللغة و تدريب التلاميذ على دقة التعبير و آداب المخاطبة و الأسلوب العلمي في إصدار الأمر و في التعامل مع الناس.
* و جعل المراهق يشعر بأن المدرس أخ كبير له و رائد و صديق يعمل لمصلحته و هذا ليشعر بالاطمئنان و الأمان و هذا ليكتسب ثقة المراهق و حين يوجهه لا يشعر بضغط أو سيطرة .
*إتاحة فرص لتحمل المسؤولية و الاعتماد على النفس و إشعاره بالسيطرة بل يلجئون إلى الإقناع و التفاهم و المناقشة لأن روح الديمقراطية التي يهتم المنهج المدرسي بوجودها في المدرسة بين التلاميذ في كل جماعة من الجماعات المدرسية الرياضية،الثقافية،الترفيه و داخل حجرة الدراسة عامة و في الرحلات تلغى أثر ما يلاحظه المراهق من اختلاف في المستوى الاقتصـــــادي و الاجتماعي بينه و بين زملائه و تدربه على السلوك الديمقراطي السليم في الحياة المدرسيـــة و خارجها.
*تشجيع المواهب و الهوايات من خلال الو رشات المدرسية و أثناء زيارات المصانع و الحقول و مختلف المؤسسات و توجيه المدرس يكون دون إلزام أو فرض و من الأفضل أن يكون هذا الاختيار في أواخر المراهقة حتى تتضح الميول و الاستعدادات أكثر و جعل الصعوبات التي يجدها المراهق في تعاملهم مع بعضهم البعض و غيرهم مناقشات ليفهموا سبب الاختلاف و إدراكهم لخطورة عدم الاكتراث للغير و يقيم المجتمع و تقاليده.
*و للتربية الدينية عناية خاصة في هذه المرحلة علة أن تعني في هذه التربية بأن يفهم المراهق دينه فهما صحيحا ، و بأن يزداد إيمانه، و التربية الدينية الصحيحة المبنية على الفهم و زيادة الإيمان أو دعمه ستجعل المراهق لا يمر بالشك الذي ذكرناه أو تمر هذه المرحلة بسلام و دون مشاكل.
*توجيه المنهج المدرسي قدرة المراهق على النقد توجيها آخر أكثر قيمة إذ يشجعه على النقد للظواهر الاجتماعية نقدا بناءا يتخذ أساسا لتوجيههم إلى الاشتراك الإيجابي في مشروعات السير و التحسين و الإصلاح في مجتمعهم ووطنهم عامة ،و في أواخر المراهقة يلاحظ المنهج المدرسي أن يكون نشاط التلاميذ على أساس أنهم قد بدو فترة اتزان اجتماعي في علاقاتهم و أحاديثهـــم

و سلوكهم بوجه عام [4]ص237،و منه نعني أنه و بوجود علاقة بين النمو الاجتماعي و النمو الانفعالي المنهج المدرسي يكيف المراهق و يهيئه ليقلل من الانفعالات و بالتالي لا ينقد من حوله منه و يجعله يتقبل النقد و أخذ الأمور بزاوية و التحكم في مزاجه و الانفتاح على مجتمعه و كل هذا ليكون اجتماعيا و ينمو نمو سليما.

بما أن المنهج المدرسي أصبح له أهمية كبيرة ليكيف محتواه احتياجات المتمدرس و خاصة المراهق لأنه يكون في حالة متداخلة لنموه الجسمي و الفيزيولوجية و الحركي و نموه العقلـي و الانفعالي و كل ما يتعرض له من تناقضات داخلية و خارجية و لهذا على المنهج دائما أخذ بعين الاعتبار كل هذه التغيرات ليسهل على المراهق معرفة ما يحدث و ما يدرس و إنقاص الضغط عليه و أن يبني بطريقة سليمة تلبي حاجيات المراهق.

الفصل 5
مراحل تطور التعليم في الجزائر

بحكم الأوضاع التي ألت إليها البلاد بعد الاستقلال والمتمثلة في سوء الوضعية ألاقتصادية والاجتماعية ,انتهجته السلطة سياسة التخطيط التنموي وكان لقطاع التربية والتكوين وبأخص التعليم الابتدائي (الأساسي) والثانوي الأهمية البالغة, باعتباره استثمار بشريا.

على هذا الأساس خصصت الدولة مبالغ مالية معتبرة واحتلت التربية أولى المراتب من حيث المخططات هذه وذلك عبر مراحل المخططات التنموية, والمخططات السنوية.

والجزائر في كل هذا التغير أعطت أكبر اهتمام للتعليم ما قبل الجامعي,الذي يأخذ أكبر من الميزانية المخصصة للتربية والتكوين .

1.5. مراحل التعليم في الجزائر وأهم ميزاته

يعتبر موضوع التعليم من أهم المواضع الكبرى في ترقية البلاد وتنميتها لذا كان التعليم في الجزائر قبل الاحتلال يحتل مكانة معتبرة إذ حاول الاستعمار أن يحطمها , لأنه كان يرى أن التعليم من العوامل التي تدفع الجزائريين للمطالبة الشرعية و السلاح الأقوى لمكافحة الاستعمار.

ومن خلال هذا الفصل نحاول عرض التطور الذي شهده التعليم في الجزائر مع إبراز أهم المراحل مع إبراز أهم المراحل وهي : قبل الاحتلال الفرنسي في فترة الاستعمار وبعد الاستقلال مع تحديد خصائص النظام التعليمي في الجزائر .

1.1.5.التعليم في الجزائر قبل الاستعمار

اهتم العرب بحركة التعليم منذ الفتح الإسلامي وفي عهد الولاة , ولما استقرت أقدام الدولة الأغلبية نشاطا ملحوظا ولما جاء الفاطميون (296-362ه) أكثروا من مدارس الدعاية , وهي مراكز تعليمية لا محالة , ورتبوها ترتيبا منهجيا جعلوا على رأسه النعامي المغربي . ونشط المالكيو من جانبهم في ميدان التعليم فأكثروا من حلقات الدروس بالجوامع وازويا , وزادت حركة البربر

الاباضين في إحياء الجوامع للعبادة والتعليم بالمسيلة وتيهرت وغيرها من مدن الجزائر لا تقل نشاطا عنها في إفريقية,وكان لهذا النشاط أثاره الطبيعية ,فنبغ في ميدان التربية والتعليم علماء سجلوا فيه نظريات وأراء ذات أهمية كبيرة . وفد ترك المسلمون في فن التربية والتعليم على العموم كتبا جليلة ومتنوعة واهتموا بدراسة الأطفال وتعرف أحوالهم والبحث في أحسن الأساليب لتربيتهم وتعليمهم ' ومن هؤلاء النوابغ: محمد بن سحنون المتوفى (سنة258) في العهد الاغلبي , والقابسي المتوفى (سنة403هـ) في عهد بني زيري[61]ص168 .

كانت الجزائر قبيل الاحتلال تعج بالمدارس والزوايا التي كان الطلاب يتلقون فيها التعليم العالي , وكانت هناك مرحلتان من التعليم ,تعليم ابتدائي وتعليم ثانوي ,فالتعليم الابتدائي يلقن في الكتاب (الجامع أو المسيد) وكانت نسبة تعليم الأولاد عام 1830 تبلغ وفقا لإحصاء بعض المسئولين الفرنسيين 20% من مجموع الأولاد الجزائريين , وهي نسبة عالية إذا ما قيست بالمجتمعات المتقدمة في ذلك الوقت, ومواد التعليم في الابتدائي تشمل مبادئ القراءة والكتابة وشيئا من النحو والفقه, وحفظ القران.

أما التعليم الثانوي فكان يلقن في الزوايا , وفي المدارس التي أنشئت في المدن لهذا الغرض , ومواد التعليم في هذه المرحلة تشمل بالإضافة إلى القران الكريم ,الأصول والبيان والمنطق ومصطلح الحديث والفقه والسير والتصوف والحساب وعلم الوقت.....الخ وكان يوجد في العاصمة وحدها عام 1830 أثنتا عشرة مدرسة ثانوية,وكان عدد الزوايا التعليمية 349 زاوية , أما الإنفاق على التعليم فكان أساس من دخل الأوقاف (الاحباس) [62]ص62.

ولم يكن التعليم في هذه الفترة من الزمن ينتهي بشهادات وإنما كان يختم بإجازة شفوية من عند الأستاذ ويعتبر صريح عن رضاه بتحصيله, أما الوسائل التي كانوا يستعملونها للإنجاح هذه العملية هي الألواح والحصى والفلقة والقلم والحبر والصلصال للمحي وهي مادة طينية .

2.1.5.التعليم في فترة الاستعمار

كان من الطبيعي عندما احتلت فرنسا الجزائر واستولت على الأوقاف وأهملت التعليم الوطني أن ينحسر ظل التعليم في المدن , وينحصر في مناطق معينة كبعض المساجد والزوايا البعيدة عن مراكز الاحتلال .

وهكذا عمد المستعمر إلى تحويل عدد من المساجد الكبيرة إلى كنائس للمسحيين , فحاول محاربة اللغة العربية وثقافتها هادفا إلى حصر مهمة المساجد في الصلوات وقراءة القران الكريم على الموتى فقط , نزع مهمتها التكوينية والتثقيفية كما عمد على نشر الجهل بين السكان الأصلين في الوقت الذي عمل على بناء المؤسسات التربوية الحديثة في أماكن تجمع الاروبيين أصدرت الإدارة الفرنسية بتاريخ 18 أكتوبر 1892 مرسوما يقتضي بعدم فتح مدارس عربية إلا برخصة من الحكومة,وتذرعت الإدارة بهذا القانون لإغلاق المدارس العامة , فتحول قسم كبير منها إلى التعليم بالسر بعيدا عن أعين الإدارة [62]ص63.

وعلى الرغم من نشاط الإدارة في محاربة التعليم العربي الحر وإصدارها عام 1904 م قرار أخر يمنع التعليم بدون رخصة , فقد استمر الشعب العربي الجزائري أيضا من جهته في تكثيف نشاطه التعليمي ضمن حدود التعليم القرآني بواسطة اللوحة ومداد وفقا للطريقة التي كانت متبعة في القرون الوسطى والتي وصفها ابن خلدون في مقدمته وكانت الطريقة هي السبيل الوحيد للحفاظ على الشخصية العربية للجزائر أمام خطر الاندماج الذي يهددها.

وكان الجزائريون مرغمين على اتباع هذه الطريقة المتأخرة في التعليم بعد أن مدت سبل التعليم العربي الحديث في وجوههم. وفتح أمامهم الرسمي فكان مقسم باب واحد وهو باب المدارس الفرنسية , هذا فيما يخص التعليم الرسمي فكان مقسم إلى مرحلتين : التعليم الابتدائي والذي يشمل على قسمين التعليم العربي والتعليم الفرنسي والتعليم الثانوي .

والجدول التالي يعطينا فكرة عن الزيادة في عدد المدارس الفرنسية وبالتالي في عدد التلاميذ وذلك حتى عام1914 م

جدول رقم01: زيادة عدد المدارس الفرنسية حتى 1914: [63]ص562.

السنة الدراسية	عدد المدارس	عدد الصفوف	عدد التلاميذ
1893	138	244	13439
1898	199	212	23468
1903	242	504	27448
1908	299	640	36013
1913	4-68	888	46437
1914	/	/	48750

يلاحظ أنه حتى 1914 م كانت نسبة الإقبال على التعليم الفرنسي ضعيفة , حوالي 5 من عدد الأولاد الذين بلغوا سن التعليم (850.000) ولدا .

إن الحكومة الفرنسية بالرغم من مرور 84 سنة على احتلالها للجزائر لم تتحرك بجدية لنشر التعليم بين الجزائريين, بل يظهر أنها سايرت رغبة الكولون الذي عارضوا كل وسيلة لتعليم الجزائريين , كذلك الجزائريين الذي نفروا من التعليم الفرنسي كان لصالح فرنسا ,كذلك نلاحظ أن المدرسة الواحدة لم تتجاوز الصفين .

بعد الحرب العالمية الأولى ازداد الإقبال على التعليم الفرنسي , ولكن النسبة لم تتطور كما يجب فقد بلغ مجموع التلاميذ الجزائريين عام 1929 حوالي 60.765 تلميذا من أصل 900.000 ولد بلغوا من الدراسة وبذلك لم تتعد المنسبة 6 , بينما كانت نسبة المحرومين تزداد باستمرار.

أما الطلاب الذين كانوا يرغبون في المتابعة تعليمهم في تونس والمغرب أوفي المشرق العربي فقد كانوا يضطرون إلى التسلل خلفه خارقين بذلك قانون الانديجانا الذي كان يمنع التنقل من منطقة إلى أخرى بدون رخصة من الإدارة , وكانت الرخصة لطالب العلم ممنوعة .

هذا هو وضع التعليم الوطني في بداية القرن العشرين , وقد جرت محاولات شاقة لإدخال مناهج حديثة على هذا التعليم من قبل بعض الأساتذة المتنورين الذين تخرجوا من معهدي الزيتونة والأزهر

أمثال الشيخ عبد الحميد ابن باديس الذي كان يعطي دروسا دينية وعقلية في مسجد سيدي قموش ثم في مسجد سيدي الأخضر في قسنطينة وبالإضافة إلى حركة ابن باديس التعليمية في قسنطينة شهدت الجزائر إقامة بعض المدارس التي حاولت قدر جهدها أن تكون حديثة مثل مدرسة التربية والتعليم في قسنطينة , ومدرسة الشبيبة الإسلامية في العاصمة , والمدرسة العربية القرآنية 1929 في العاصمة أيضا, ومدرسة جمعية ألإصلاح الخيرية في مدينة غرداية المؤسسة عام 1928 [64]ص239.

وقد حصلت هذه المدارس على ترخيص رسمي بالتعليم بفضل التساهل الذي, بدأه(لوالي العام (فولييت).

أما التعليم الثانوي فكان مبدئيا مخصص للأوربيين مع الإذن للجزائريين المحظوظين بدخول كليات قبل عام 1900 تستقبل 84 تلميذا كمعدل وسطي في العام ثم زاد هذا المعدل إلى 150 تلميذا حتى عام 1914. ففي نفس السنة تخرج من كلية الجزائر (جامعة الجزائر فيما بعد) 34 طالب جزائري حامل بكالوريا و12 مجازا في علوم مختلفة , مع العلم بأن عدد السكان الجزائريين كان يبلغ حوالي الخمسة ملايين نسمة, والتعليم الثانوي لم يكن مجانيا مثل التعليم ابتدائي مما كان يؤثر على رغبة كثير من الطلاب الفقراء في متابعة دراستهم .

أما المبالغ المخصصة للتعليم في الجزائر فقد كانت في أغلبها من نصيب أبناء الأوربيون كما يتبين من الجدول التالي , مع العلم بأن عدد السكان الجزائريين كان في ازدياد مضطر حتى أنه بلغ عام 1912 حوالي الخمسة ملايين نسمة , بينما كان عدد الأوربيين في ذلك الوقت حوالي نصف مليون نسمة. [65]ص166.

جدول رقم02:المبالغ المخصصة لتعليم الأوربيين والجزائريين [65]ص166.

السنة	مخصصات تعليم الأوروبيين	مخصصات تعليم الجزائريين
1905	7847.368 فرنك	1314.234 فرنك
1906	8189749 فرنك	1385.064 فرنك
1907	8955.390 فرنك	1549464 فرنك
1908	8923.368 فرنك	1617636 فرنك

وهكذا يتبين من الاطلاع على الوضع التعليمي منذ الاحتلال بأن خطوات التقدم فيه كانت بطيئة يعرقل سيرها باستمرار المستوطنون الأوربيون .

3.1.5. التعليم في الجزائر بعد الاستقلال

لقد عملت الجزائر على مواجهة أثار المخططات الاستعمارية التي أبان الاستعمار لمدة 13 سنة ,التي من بينها محاولة الاستعمار محو المجتمع الجزائري عن طريق القضاء على كل مقوماته, كاللغة العربية والقيم العربية الإسلامية ,لهذا كان من الطبيعي في استرجاع البلاد استقلالها, بأن تسترجع لغتها ومكانتها في مختلف الهياكل التعليمية , لذلك كان من أهم مبادئ النظام التربوي في الجزائر بعد الاستقلال ما يلي :

1.3.1.5.الجزأرة

بحيث أصبحت كل الأهداف والنظم والمخططات والمناهج والإطارات والوسائل التعليمية الجزائرية.

وبالفعل يمكننا أن نقرأ في الوثيقة الصادرة عن وزارة الإعلام, 20سنة من الإنجازات 1962-1982... ابتداء من 1964-1965 شرع في استبدال كل الوسائل التعليمية الأجنبية بوسائل تعليمية وطنية وهذا الاستبدال مس حتى الوسائل الخاصة بتعليم اللغات الأجنبية [66]ص19.

2.3.1.5. التعريب

عملت الجزائر على تطويرا للغة العربية كتابة ومخاطبة وجعلها لغة المناقشة العلمية ,كما أنها حرصت على تكوين المربين وإعدادهم باللغة العربية .

3.3.1.5. تحقيق الترقية الاجتماعية والثقافية

بواسطة التعليم الشامل ومحوا لامية وإعادة الاعتبار للمقومات الوطنية, وكذا تزويد البلاد باليد العاملة والإطارات التي هي في حاجة إليها ,فضلا عن العمل على تنمية الفكر الاشتراكي باعتباره أداة التكوين الاديولوجي .

4.3.1.5.ديمقراطية التعليم

يهدف لتحقيق العدالة الاجتماعية وإزالة فكرة الانتقاء والنخبة .

5.3.1.5. اتخاذ الأسلوب العلمي والتكنولوجي

يتم ذلك بتبني مناهج عصرية متطورة وعلمية, ولتطوير التعليم في الجزائر عملت هذه الأخيرة على بناء الآلاف من الأقسام الدراسية للتعليم الابتدائي والثانوي والمعاهد والجامعات الجديدة ومراكز التكوين الموزعة على كامل أنحاء التراب الوطني, وهكذا فان المتطلبات الأساسية من هذا المنظور كانت تهدف إلى ترقية الإنسان بتطوير وضعية الاجتماعية وتمكنه بشكل فعال من المشاركة في بناء المجتمع الاشتراكي .

6.3.1.5. انه تعليم خاضع للدولة بنسبة 100%

ضمانا لتحقيق ديمقراطية التعليم ووحدة التكوين والتوجيه.

7.3.1.5.انه تعليم إجباري للبنات والبنين

فهو تعليم إجباري لجميع الأطفال ذكورا وإناثا ابتداء من السنة السادسة من العمر[35]ص389.

2.5. خصائص النظام التعليمي في الجزائر وأهم مشاكله

يعتبر نظام التعليم في الجزائر من أهم المحركات الأساسية في التسيير لذا تحاول دائما تخصيص له الميزانية الكافية ,وتلبية جميع محتاجا ته لذا نحاول في هذا المبحث عرض أهم الخصائص التعليمية لنظام التعليم في الجزائر .

1.2.5. خصائص نظام التعليمي

يمكن إجمال خصائص النظام التعليمي في الجزائر فيما يلي:

1.1.2.5.انه تعليم مختلط بين البنات والبنين

إن سلك التعليم مفتوح أمام جميع أبناء وبنات الجزائر, فالإدارة التربوية مختلطة, والإشراف التربوي كذلك إلا أنه توجد بعض المدارس لا يوجد فيها اختلاط مراعاة لبعض الاتجاهات الدينية التقليدية, إلا أن القاعدة العامة لأغلبية المدارس ومراكز ومعاهد التعليم في الجزائر, يجري التعليم فيها مختلطا بين البنين والبنات في سائر مراحل التعليم[35]ص389.

2.1.2.5.انه تعليم مجاني للفقراء والأغنياء

إن التعليم في الجزائر هو تعليم مجاني للجميع من مراحل الدراسية الأولى إلى نهاية الدراسات الجامعية كما أنه تصرف منح للأطفال المعوزين منح للطلاب والدارسين في المعاهد والجامعات العليا .

3.1.2.5.انه تعليم خاضع للدولة بنسبة 100 %

التعليم في الجزائر هو من احتكار الدولة وحدها, وذلك لضمان تحقيق ديمقراطية التعليم, ووحدة التكوين والتوجيه لأبناء الجزائر وبناتها سواء كانوا من الحضر أو الأرياف [35]ص389.

أنه تعليم إجباري للبنات والبنين وهو تعليم إجباري لجميع الأطفال ذكور وإناث ابتداء من السن السادسة من العمر وان لكل جزائري الحق في التربية والتكوين .

2.2.5. مشاكل التعليم في الجزائر

يمكن حصر أهم المشاكل التعليمية في الجزائر بما يلي :

- عدم التوافق بين نظم التعليم من ناحية وبين الانفجار العلمي والتكنولوجي والديموغرافي من جهة أخرى.
- النقص الكبير في الموارد المالية .
- قلة كفاءة المعلمين والمؤهلين جيدا. [35]ص417.
- نقص الباني والتجهيزات المدرسية , مقارنة بالنمو الديمغرافي السريع, مما ترتب عليه
- الاكتضاض في الأقسام وقلة الوسائل التعليمية وبالتالي قلة استيعاب التلاميذ في تحصيلهم
- وتكوينهم التطبيقي وخاصة في المواد العلمية.

3.5. تمويل التعليم في ظل المخططات الإنمائية

سنتعرض في هذا الفصل الجانب التمويلي لتعليم الأساسي والثانوي في الجزائر سنة 1964 إلى يومنا هذا.

1.3.5. تعريف التخطيط وأهميته

هو أسلوب أو وسيلة للعمل, أو مجموعة من التدابير والإجراءات يراد منها الوصول إلى هدف معين. [67]ص26.

وهو تلك العملية المتصلة والمنظمة التي يمكن الفرد من تنمية قدراته إلى أقصى درجة ممكنة، وأساسه بطريقة فعالة في تقد م البلاد من جميع النواحي، ضمن أهداف سياستها العامة[68]ص18.

1.1.3.5. التخطيط التعليمي

هو تلك العملية المستمرة المتضمنة أساليب البحث العلمي والاجتماعي, ومبادئ التربية الهدف منه حصول التلاميذ على تعليم كاف, ذي أهداف واضحة , ينمي به قدراته ويسهم في تقدم بلاده من جميع النواحي, وهو أيضا عملية مقصودة تهدف إلى استخدام طرق البحث العلمي , لتحقيق أهداف التعليم في ضوء احتياجات المستقبل وإمكانات الحاضر ويدخل ضمن التخطيط القومي للتنمية الشاملة. [68]ص18.

2.1.3.5. أهمية التخطيط التعليمي

تتجلى أهمية التخطيط التعليمي في كونه ضرورة تفرضها الظروف الاجتماعية والاقتصادية, الثقافية للمجتمع الحديث , وذلك نتيجة عدم التوازن بين مطالب هذا الأخير من التعليم , والنمو الطبيعي لنظم التعليم الحديثة كما وكيفا , فهو إذن مجموعة من التدابير لإعادة التوازن بين مطالب المجتمع وقدرة أجهزة التعليم على الوفاء بهذه المطالب [68]ص27.

وهو كذلك منهج وأسلوب لتحقيق أهداف التنمية ,إذ يهدف إلى تحقيق هذه الأهداف في فترة محددة, وهذا يعني تحقيق التغيير النوعي والكمي بدراسة احتياجات القطاع ورسم سياسة ضمن مدى زمني محدد والعمل على الموازنة بين أطراف التنمية الشاملة للإفراد من جهة أخرى, أي استغلال الموارد البشرية والمادية المتوفرة[68]ص18.

2.3.5. مراحل التخطيط التعليمي في الجزائر

فرضت الوضعية التي كانت سائدة في البلاد غداة الاستقلال والمتميزة بالتبعية الاقتصادية وانعدام الأسس الاقتصادية المتينة , وكذا تفشي ظاهرة الأمية ,الأمراض وسوء التغذية والبطالة, انتهاج البلاد سياسة التنمية الشاملة وذلك منذ 1967.

وهكذا فقد كانت السياسة المنتهجة المستمدة من مبادئ السياسة الاقتصادية والثقافة للثورة ,ترمي إلى إعادة بناء الجزائر وتحطيم التبعية الموروثة عن الاستعمار , وضمان التحكم في التنمية من جميع جوانبها , وتوزيع خيراتها على كافة فئات المجتمع .

فانتهجت البلاد الاشتراكية كوسيلة للتنمية الوطنية , والتخطيط الطريقة المثلى للتحكم في الاقتصاد, والدولة هي المشرفة الأولى مهمتها متابعة ومراقبة كل القطاعات لاسيما القطاع التربوي الجزائري وهذا ما يتضح جليا من خلال نص المادة العاشرة (10) الخاص بتنظيم التربية والتكوين في الجزائر (الامر76/35) , إن النظام التربوي الوطني من اختصاص الدولة , ولا يسمح بأي مبادرة فردية أو جماعية خارج الإطار المحدد بهذا الأمر . [69] ص17.

إذن كانت السياسة المتبعة هي المركزية,وجهت على شكل مخططات تنموية تتمثل في :

المخطط الثلاثي الأول:1967-1967

المخطط الرباعي الأول: 1970-1973

المخطط الرباعي الثاني: 1973-1977

المخطط الخماسي الأول: 1980-1984

المخطط الخماسي الثاني : 1985-1989

وقد كان القطاع التربوي في كل مرحلة من المراحل المذكورة أعلاه مخصصات مالية معتبرة,تحقيق لأهداف مرحلية تضمنها كل مخطط.

1.2.3.5 المخطط الثلاثي الأول : 1967-1969

كان الهدف الأساسي لهذا المخطط احتكار الدولة لمعظم النشاطات وتحديد إستراتجية اقتصادية مرتكزة على تقويم قطاع المحروقات, وإقامة مؤسسات وطنية ورغم ضيق الموارد آنذاك , إلا أنه خصصت الجزائر لجميع القطاعات مبالغ مالية معتبرة حظيت القطاعات الاقتصادية بالأولوية واحتلت التربية المرتبة الرابعة من حيث هذا المخصصات ب8.90% بعد كل من المحروقات ب25.05 % الصناعة القاعدية ب27.06 % الفلاحة ب13.9 % وكانت لهذه الأولويات القاعدية ب27.06% الفلاحة ب13.9 % وكانت لهذه الأولويات أهداف محدودة هي :

1.1.2.3.5.هدف اقتصادي:

من اجل التصنيع والتنمية الاقتصادية للبلاد لدفع عجلة التقدم والإنتاج.

2.1.2.3.5.هدف اجتماعي:

يتمثل في تقديم خدمات للمواطن, كانوا قد حرموا منها أثناء الاحتلال والقضاء على ا لامية التي كانت تشمل 74.6 % من الأطفال البالغين أكثر من عشر (10) سنوات ,و54 % بين الأطفال البالغين من(6-13سنة) وعليه فقد كان الهدف التربوي متمثل في الرفع الكمي لعدد التلاميذ ,وتحقيق لجزارة بصفة إلى جانب تخصيص النصيب ألأكبر من مجموع الاستثمارات للتربية ب2718 مليون دينار جزائري , مقابل 387و200 مليون دينار جزائري لكل من التكوين والمعاهد التكنولوجية على

التوالي ,ويعود السبب في هذا التوزيع إلى (العدد الكبير من التلاميذ الجدد المقدر بأكثر من مليون) [70]ص55.اللذين كانوا من المقرر أن تحضر مسبقا شروط الاستقبال والتجهيزات الكافية.

الجدول رقم 03: توزيع نفقات التربية حسب المستويات التعليمية[70]ص56.

المستويات	النفقات	النسبة المئوية
الابتدائي	915	33.6
الثانوي	1245	45.8
العالي والثقافة	510	18.8
التعليم غير رسمي	48	1.8
المجموع	2718	100

من الجدول نلاحظ أن التعليم الثانوي قد حظي بأكبر نسبة من مجموع النفقات عللا التربية بـ 45.8 %مقابل 33.6% ، 18.6 % 1.8 % لكل من التعليم الابتدائي,التعليم العالي والثقافة والتعليم غير الرسمي على التوالي.

وهذا النصيب الأكبر للتعليم الثانوي كان نظرا للمكانة الهامة له باعتباره تمد القطاعات الاقتصادية والاقتصادية الاجتماعية بالأطر المتوسطة,كما انه يمكن حاملي شهادة البكالوريا من الالتحاق بالتعليم العالي من جهة أخرى .

كما كان على الدولة خلق 125 ألف مقعد بيداغوجي خلال هذا المخطط , و125 ثانوية عبر التراب الوطني ,وتخصيص مبلغ 80 مليون دينار جزائري لتجهيز المؤسسات بالتجهيزات العلمية خاصة التنقية. [70]ص65.

2.2.3.5. المخطط الرباعي الثاني :1973-1977

جاء المخطط الرباعي الثاني لتكملة جهود المخطط السابق , وذلك بإعادة هيكلة التعليم والتكوين (إصلاح 1976) ,كان من أهدافه الأساسية في هذا المجال تحسين المستوى التعليمي ,والإنعاش الثقافي لجعل التعليم يتماشى مع متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية التي تنشدها البلاد.

وحدث خلال المخطط الرباعي الثاني تغيير شامل في النظام التربوي أعطى للتكوين على مستوى التعليم الثانوي وركز على ضرورة إعادة النظر في هيكلة جهاز تكوين الإطارات لتنويعه وتعزيه.

جدول رقم 04: توزيع نفقات التسيير مستويات التعليم [71]ص170

السنوات	1974	1975	1976	1977
المستويات التعليم الابتدائي	1050	1120	1190	1260
التعليم المتوسط	490	600	750	946
التعليم الثانوي	220	260	300	370
المجموع	1760	1980	2240	2570
نفقات إدارية	90	100	110	130
نفقات التكوين والتربية غير المدرسية	120	140	160	190
المجموع	1970	2220	2510	2890

نلاحظ من خلال الجدول تخصيص القسم الأكبر لنفقات التسيير للتعليم الابتدائي , حيث مثلت سنة 1977 بـ 49 % من نفقات التسيير, مقابل 36 % و15 % بالنسبة لكل من التعليم المتوسط والثانوي على التوالي :

- في التعليم المتوسط قدرت ميزانية التسيير ب490 ملين دينار جزائري مقابل 940 مليون دينار جزائري من بداية إلى نهاية المخطط , أي ما يقارب الضعف , وهذا ما يبين مدى اهتمام الدولة بهذا التعليم خلال هذه المرحلة.

- تخصيص الدولة للنفقات الإدارية أقل نصيبا أي ما يمثل 4.57 % من نفقات التسيير على 1974و4.5 %عام 1977 . أي نسبة تقريبا ثابتة مقارنة ب ميزانية تسير التربية .

التكوين والتعليم غير المدرسي في المرتبة الرابعة بعد كل من الابتدائي , المتوسط, هذا ما يدل على أن التكوين التطبيقي لم يعطوا له أهمية كبرى في ذلك الوقت .

جدول رقم 05:ارتفاع نفقات التجهيز عبر سنوات المخطط الرباعي الثاني [71]ص171.

السنوات / النفقات	1974	1975	1976	1977	المجموع
نفقات التجهيز	840	950	1210	1520	1520
الزيادة بالنسبة المئوية	13	15.4	27.17	26.50	26.17

قدرت ميزانية التجهيزات ب4520 مليون دينار جزائري من الغلاف المالي المخصص للتجهيز , أي أقل من نصف ميزانية التربية المخصصة خلال هذا المخطط.

هناك اتجاه نحو الارتفاع في ميزانية التجهيز بالنسبة لميزانية تجهيز الدولة من 13 % عام 1974 إلى 26.50 % سنة 1977 أي أكثر من الضعف .

3.2.3.5.المخطط الخماسي الأول: 1980-1984.

سطرت الدولة خلال هذا المخطط أهدافا أساسية كان من بينها :

- تطوير نوعية التعليم لمسايرة التطور العالمي , والتقدم في مجال التقنيات
- تحقيق الأهداف الاجتماعية على المديين المتوسط والبعيد.
- التخفيف من نسبة التسرب المدرسي .
- الاهتمام بالتعليم التقني والاعتناء بالمتاقن.
- توحيد التعليم والتوفيق بين محتويات والظروف الاجتماعية والاقتصادية والقضاء أو التخفيف من الفوارق الجهوية , إذ سجلت العشرية الممتدة بين السبعينات والثمانينات عجزا على الطلب المتمثل في توفير الإطارات وتكوينها , وأدى هذا العجز إلى سلسلة من الفوارق في المستويات العمل في نظام تحديد الأجور , وكان أنوقع انخفاض في إنتاجية مقارنة مع الأهداف المسطرة, كما سجل استعمال غير محكم للموارد البشرية من حيث

توزيعها والانتفاع بها في مجال التربية والتكوين , وعليه كان لابد من توسيع التصورات القائمة على توزيع الموارد البشرية والمادية للبلاد .

- ضرورة رفع نسبة الانتقال من الابتدائي إلى الإعدادي من 55 % عام 1979 إلى عام 1984 إلى 85 % عام 1985 ,و55 %في التعليم الثانوي , ومنه كان على قطاع التربية أن يضطلع بتوجيهات التنمية على المدى البعيد , أي إيجاد الحلول المناسبة لتلبية حاجات المجتمع الضرورية ,كتحقيق تطور أعداد تلاميذ الابتدائي من 3135200 عام 1980/1979 إلى 38874100 في 1985/1984 , أي نسبة نمو تقدر ب 5.43 % ومن 735000عام 1986/1979 في التعليم المتوسط إلى 1237400 عام1985/1984 أي بمعدل نمو يقدر بـ13.9 % . [72]ص105,ص107,ص108.

من بين برامج هذا المخطط:

- تطبيق مشروع المدرسة الأساسية في 1980-1981, وتنفيذه في 1989-1990 بتطبيق السنة الأساسية .
- خفض عدد التلاميذ من55 تلميذ في الصف الواحد إلى 46 تلميذ عند نهاية المخطط.
- أحكام تكوين المعلمين بداية 1880-1981 والشروع في تنظيم التكوين الدائم.

إحداث تغيرات في التعليم الثانوي بمعناه النوعي وفقا للاختيارات العلمية والتقييمية وحاجات الاقتصاد.

- إلحاق تلاميذ التعليم الثانوي التقني بالتعليم العالي حتى لا تعوق البرامج المقدمة لهم في الدراسة.
- إقامة مدرسة أساسية متعددة التقنيات , وتوسيع شبكة التعليم ألأساسي لضمان حق كل تلميذ بالغ من العمر السادسة , ومواصلة عملية التعريب وتعزيز البعد العلمي والتقني للتعليم , إذ كان من المنتظر زيادة لنسبة حق المتمدرس من 71.2 % عام 1984/1983 إلى 78 % خلال هذا المخطط, وكذا فتح المجال لطلبة التعليم الثانوي بقوة , ويظهر هذا الاهتمام في العدد المتوقع لعددهم مقارنة مع عددهم في السنوات الفارطة, وفي تدعيم التعليم الثانوي التقني لتصل نسبة التلاميذ فيه 40 % عام1989.
- تحسين نوعية التعليم, والتخفيف من التسرب المدرسي وذلك بضمان أحسن تأطير .

4.2.3.5.المخطط الخماسي الثاني : 1985-1989

من بين أهداف المخطط الخماسي الثاني في ميدان التربية ما يلي:

- الاهتمام بالتكوين المهني والتقني ,ليتسنى له المشاركة في التنمية الاقتصادية للبلاد.

تنويع شعب التعليم الثانوي ومضاعفتها في إطار إعادة الهيكلة وقد خطي قطاع التربية والتكوين من حيث المبالغ المالية المخصصة خلال فترة المخطط الخماسي الثاني بالمرتبة الرابعة بـ 8.99 % من مجموع المخصصات المالية بعد كل من الصناعة, الفلاحة الإسكان بـ34.82% 15.79 %على التوالي[73]ص173.

أما فيما يخص التجهيز , ولمواجهة الارتفاع الهائل , وجب تهيئة ظروف الاستقبال بتوفير عند نهاية المخطط.

في التعليم الابتدائي , 3920 قسم في الطور الثالث و600 ثانوية ومتقنة , وقدرت مجموع الاستثمارات الجديدة بـ19 مليار دينار جزائري , و22 مليار دينار جزائري لانجاز البرامج الجديدة وإتمام البرامج في طور الانجاز . [70]ص36.

5.2.3.5. المخططات السنوية

نظرا للعجز الذي مس مختلف القطاعات عبر المخططات الإنمائية التي اعتمدتها الجزائر كأسلوب للتخطيط , ونظرا للتوقعات المالية السلبية فقد عمدت البلاد اتخاذ تدابير جديدة في مجال التخطيط ,واعتمدت نظام جديد هوا لمخططات المتوسطة والفقيرة, وهو يرتكز على مستويين :

1.5.2.3.5. مستوى المركزية

من خلال مخطط وطني متوسط المدى , وتمثل الدولة فيه الإطار المرجعي للسياسة المنتهجة

2.5.2.3.5.مستوى اللامركزية

من خلال مخطط المؤسسة للمتوسط المدى , وهو من مسؤولية الولاية , فهي إذن بمثابة مخططات استعجاليه ,تتماشى والواقع المعيش .

3.5.2.3.5.أهداف المخططات السنوية

- إعادة التوازنات المالية والخارجية والداخلية بصورة دائمة .
- مواصلة تطهير تسيير الاقتصاد ومحاربة الضخم.
- إنعاش النمو الاقتصادي من خلال إنعاش الاستثمارات النتيجة.
- تحقيق العدالة الاجتماعية .

3.3.5.ميزانية التربية الوطنية

ميزانية التربية هي تلك الميزانية المنقطعة من ميزانية الدولة ,والمخصصة للقطاع التربوي ,وهي تنقسم إلى نفقات جارية (ميزانية للتسيير) ونفقات ثابتة(ميزانية التجهيز) وفيما يلي الجدول رقم 5 الذي يعبر عن تطور ميزانية التربية منذ 1964 إلى 1989.

جدول رقم 06: تطوير ميزانية التربية مقارنة مع ميزانية الدولة من1964 الى1998 [74]ص208,ص209.

النفقات / السنوات	ميزانية الدولة	ميزانية التربية الوطنية	النسبة المئوية
1964	3740.900	719.708	1924
1968	4076.200	829.850	2190
1972	8935.000	1759365	1969
1976	25473.500	2804.000	1101
1980	50837.837	5186.727	1020
1984	105735.000	16624728	1572
1990	140012.000	29504837	2107
1994	453012.000	79888.767	1762
1998	97672.650	144468015	1479

من خلال الجدول يتبين لنا أن وزارة التربية الوطنية حظيت بتخصصات مالية عالية, وهذا راجع إلى الظروف التي مرت بها الجزائر بعد الاستقلال,وباعتبار أن القطاع التربوي استثماري فقد شكلت ميزانية التربية من ميزانية الدولة عام 1964 وبلغ إجمالي الصرف على التعليم في

تلك السنة 719708 مليون دج, وقد أخذ هذا المبلغ في الارتفاع إلى أن وصل عام 1972 الى719708 مليون دينار جزائري أي أكثر من ضعف المبلغ الذي كان عام 1964 وهو في ارتفاع متزايد وصل عام 1998 إلى 144468015 مليون دينار جزائري وتعود هذه الزيادة إلى تعبئة الموارد المالية والمادية التي عرفت نموا معتبرا في التجهيزات والانجازات وبالدرجة الأولى إلى زيادة أعداد التلاميذ في جميع مستويات التعليم وعليه فقد رافقت هذه الزيادة تطورا في نفقات التعليم وزيادة في إعداد المؤطرين المؤهلين من جهة أخرى.

ولتوضيح هذا التطور يجب معرفة ثلاثة عوامل مرتبطة به:

- التطور السريع لإعداد التلاميذ في جميع المستويات , وهذا راجع لتبني مبدأ ديمقراطية التعليم .
- التطور المستمر لمعدل النمو في جميع المستويات ويرجع هذا إلى التغيير وإعادة هيكلة التعليم الثانوي[75]ص33.
- تطور أعداد المعلمين ,وبالتالي زيادة في النفقات الجارية والتي تستأثر الرواتب فيها بالقسط الأكبر .

1.3.3.5. ميزانية التسيير

هي مجموعة من الوسائل المادية الضرورية لتسير الإدارة المركزية والمؤسسات الموجودة تحت وصيتها , تقوم وزارة المالية بإعداد ميزانية التسيير الخاصة بالتربية بعد اجتماع ممثلي الوزارة المكافأة ,ممثلي وزارة التربية والمسيرين اللامركزية (الولاة), ثم توضع الخطوط العريضة لها والاعتمادات المالية المتفق عليها , بعد عرض وزارة التربية مقترحتها , وتقديمها إلى وزارة المالية بدفع وثائق تبين ميزانية السنة الفارطة , وجدول الإجراءات الجديدة ,ثم يتم دفع الميزانية بعد مصادقة المجلس الشعبي البلدي , وبعد الأخذ بعين الاعتبار اعتمادات السنة الماضية كحد أدنى .

وأخيرا تنظم ميزانية التسيير الخاصة بالتربية الوطنية ضمن فصول وفقرات يحويها قانون المالية للسنة المعدنية, بعد تقديم هذه الميزانية يتم مراقبتها من طرف هيئات خاصة .

تخصص ميزانية التسيير لـ:الرواتب –المنح- الإطعام-الوسائل التربوية البيداغوجية, نفقات الصيانة-الكهرباء والماء.

1.1.3.3.5. الرواتب

مثل العبء الكبير الذي تتحمله الدولة, يتم عند دفعها الأخذ بعين الاعتبار القدرة الشرائية للموظف , التعديلات والتغيرات الطارئة على المراسيم التنفيذية والمناشير الخاصة بالموظفين.

2.1.3.3.5. المنح

تخصص المنح لمساعدة أبناء الفقراء على رفع التكاليف الداخلية والنصف داخلية بعد تقديم أبناء العائلات المعنية لتلبية حاجتهم ثم يتم توزيع الاعتمادات المالية حسب قائمة تصفية المنح لحساب خزينة المؤسسات التربوية.

3.1.3.3.5. الإطعام

وهو تحضير وجبة إطعام للمؤسسات الداخلية والنصف داخلية,إذ يساهم التلاميذ المعنيون بقدر من المال وتساهم الدولة بمبلغ محدد ثم يضرب عدد التلاميذ في المبلغ الذي تساهم فيه الدولة, تقوم بعد ذلك وزارة التربية الوطنية بتوزيع الاعتمادات المالية.

4.1.3.3.5. نفقات مشتركة

تمثل في تلك النفقات المخصصة لتوفير الوسائل المادية والتربوية وصيانتها , دفع فواتير الماء والكهرباء وكذا الوسائل البيداغوجية الصغيرة كالطباشير والممسحات.....الخ.

2.3.3.5. ميزانية التجهيز

ميزانية التجهيز هي تلك المخصصات المالية التي تعتمدها الوزارة لانجاز هياكل الاستقبال ,وتجهيزاتها كانت فيما سبق من مهام وزارة المالية ولكنها أصبحت منذ 1970, أي بعد نهاية المخطط الثلاثي وبعد صدور مرسوم 15 سبتمبر 1971 من مسؤولية جهاز تخطيط تقرر إنشاؤه بمقتضى هذا المرسوم مهمته تنفيذ مراقبة المخططات واصبح يدعى مؤخرا بالمجلس الوطني للتخطيط.

يتم إعداد ميزانية التجهيز بنفس الطريقة التي يتم بها إعداد ميزانية التسيير غير أنه يتم مستوى المجلس الوطني للتخطيط بناء على طلبات الوزارة وإعدادها لمشروع تتم مناقشة وتحليله ثم في حالة قبوله يتم توزيع الاعتمادات المالية ومراقبتها من طرف الهيئات الخاصة بهذا الهدف.
يتم توزيع نفقات التجهيز على المنشآت والعتاد.

1.2.3.3.5.المنشآت

أي تشييد المباني المدرسية السكنات الخاصة بالمعلمين والإداريين شراء الأراضي .

2.2.3.3.5.العتاد

التجهيز المدرسي الخاص بقاعات التعليم الإيواء والإطعام والمتمثل كذلك في الطاولات والكراسي, المكاتب , المنصات , تجهيز الو رشات في المتاقن , تجهيز المخابر بالوسائل اللازمة ' وسائل الإيضاح .....الخ

*أما في سنة 1999-2000بلغ عدد التلاميذ والمتربصون8.441.000 أي ما يعادل 28% من إجمال السكان .وما يقارب 80% من هذا العدد الطور الأساسي و11% في الطور الثانوي [76]ص93,ويتوزع التلاميذ حسب طبيعة التعليم كما يلي:

جدول07:توزيع التلاميذ حسب نوعية التعليم[76]ص94.

القطاعات	عدد المتمدرسين	%
التربية:	7.661.000	90.3
التعليم الأساسي	6.739.000	
التعليم الثانوي	922.000	
التكوين:	325.000	3.8.
العمومي	300.000	
الخاص	25.000	
التعليم العالي:	504.000	05.8
التدرج	424.000	
التكوين المتواصل	21.900	
المجموع	8.490.000	100

نلاحظ من الجدول أن قطاع التربية هو أكثر نسبة وتزايد عدد المتمدرسين .

حيث كانت بـ2.4% خلال الفترة ما بين 1989و1999حسب الأنظمة الثلاث في حين تقدر بـ2,2 %في قطاع التربية أما التأطير البيداغوجي فيشرف عليه حوالي359.000 أستاذ ومكون.

أما بالنسبة للمنشات القاعدية فنجد1218 مؤسسة للتعليم الثانوي ,تنقسم إلى 852 ثانوية,129 ثانوية متعددة الشعب و37 متقنة.وتستقبل27.283 قسما بيداغوجيا.

فيما يخص نفقات التعليم شهد انخفاض طفيف من20.55 % سنة1997 الى19.76 % سنة2000.والمخصص للتربية الوطنية كان حوالي 16.19% سنة1997 ,14.13%سنة 2000 وعليه نلاحظ انخفاض بـ2,06 .

وتقدر قيمة النفقات العمومية المخصصة للمنظومة التربوية حسب كل تلميذ سنويا بالقيمة الجارية التعليم الأساسي والثانوي:15,500دج سنة1997و17,000دج سنة1999. [76]ص94,ص95,96.

وتزايد عدد التلاميذ التعليم الثانوي أكثر فأكثر إلى أن وصل سنة 2003-2004 إلى 1122395. [77]ص49.

ونلاحظ الفرق كبير بين سنة و1999 -2000.وبالتالي الزيادة في الميزانية والمنشآت...الخ وهذا راجع لتطور أعداد التلاميذ حيث نجد التطور الهائل من سنة1970-1971قدر العدد بـ 34988 تلميذا وسنة 1980-1981 بـ 211948أما سنة 1990-1991بـ 752264وسنة2000-2001 بـ 975862 تلميذا وعليه الزيادة في تطور عدد الأساتذة وعدد المؤسسات التعليمية كما رأينا سابقا في تزايد عدد المؤسسات والأفواج التربوية وبالتالي الزيادة في التجهيز. [78]ص55.

من خلال دراسة تمويل التعليم الأساسي والثانوي في الجزائر,وتطور حجم الإنفاق على هذا القطاع, يتبين إن الجزائر مثلها مثل باقي الدول أولت عناية فريدة لهذا الأخير, ومن خلال المخططات التربوية كانت بفائدة كبيرة لصالح التعليم خاصة المخطط الرباعي الأول الذي تم فيه الإصلاحات التربوية التي مست التعليم الثانوي وعمت عليه بالفائدة والميزانية المخصصة له وهذا نلاحظه يتزايد عبر سنوات وهذا راجع لتزايد عدد التلاميذ المتمدرسين كل سنة باعتبار كذالك عدد السكان في تزايد مستمر وباعتبار هذه المرحلة مهمة جدا لمواصلة التعليم العالي فالنظر في الإصلاحات جد هام لصالح التلميذ .

الفصل 6
الإطار المنهجي العام للدراسة الميدانية

إن الغاية من البحث العلمي هي التعمق في المعرفة و البحث باستخدام الطريقة العلمية استخداما سليما متبصرا في معالجة مشكلة من المشكلات أو التعرف على ظاهرة من الظواهر وتطويرها. قوام البحث إذن الطريقة العلمية في استخدامها السليم , فلكل منهج وظيفته و خصائصه التي يستخدمها كل باحث في ميدان اختصاصه , إن مجال المنهجية في البحوث الاجتماعية واسع يتضمن عدة متغيرات متداخلة وعليه كان لازما علينا إن نحدد الأسس المنهجية التي تخدم بحثنا هذا في الإطار التطبيقي له .

وعليه فقد جاء هذا الفصل مبينا لهذه الأسس بداية من توضيح بعض محتويات منهاج السنة الأولى ثانوي من خلال تحليل النتائج المتوصل إليها عن طريق المناهج المتبعة والإجراءات المنهجية المستعملة بالإضافة إلى تحديد العينة ومجالاتها .

1.6.المناهج والتقنيات المتبعة في الدراسة

تعتبر المناهج أساس البحث العلمي ولكل دراسة مناهج و تقنيات خاصة بها ونرى من خلال هذا المبحث المنهاج والتقنيات المتبعة في هذه الدراسة .

1.1.6.المنهاج المتبعة في الدراسة

إن طبيعة الموضوع المدروس تفرض على الباحث نوعا معينا من المنهاج لفهم تحليل الظاهرة المدروسة و محاولة الإجابة على التساؤلات المطروحة و هذا باعتبار " الوسيلة التي نتوصل بواسطتها إلى مظهر من مظاهر الحقيقة ,وبصفة خاصة للإجابة على السؤال "كيف" الذي يرتبط بمشكلة تفسير المفضلة بالظاهرة المبحوثة [1]ص07.

1.1.1.6.الوصفي التحليلي

هو طريقة من طرق التعليل و التفسير بشكل علمي منظم من أجل الحصول على معلومات دقيقة وواضحة ,ومن خلال البيانات التي جمعت كتعريف بمشكلة البحث و تحليلها و تحديد نطاق و مجال المسح و البحث لجميع الوثائق المتعلقة بالمشكلة و تفسير النتائج و أخيرا الوصول إلى استنتاجات و استخدامها للأغراض المحلية .

إذن أول خطوة يقوم بها الباحث هي وصف الظاهرة موضوع الدراسة و صفا دقيقا كما توجد في الواقع و المنهج الوصفي يقوم باستخلاص النتائج لتعليمها و يتم ذلك وقعا لخطة بحثية معينة و ذلك من خلال تجميع البيانات و تنظيمها و تحليلها . [79] ص157.

و من أجل الوصول إلى أغراض محددة اعتمدنا على هذا المنهج حيث تطرقنا إلي المنهاج التربوي المؤطر للسنة الأولى ثانوي كما هو موجود في الواقع و أخذ بعض النماذج و ذلك بالوصف الدقيق و التحليل الكيفي و التعبير الكمي عن بعض الخصائص و التحليل و التفسير بشكل علمي منظم .

2.1.1.6.منهج المسح الاجتماعي

وهي جمع معلومات وبيانات عن ظاهرة للتعرف عليها وتحديد وضعها ومعرفة جوانب الضعف والقوة فيها,لمعرفة مدى الحاجة لأجراء تغيرات فيه ويعتبر المسح أكثر طرق البحث التربوي والاجتماعي استعمالا,ذلك لأننا بوساطة نجمع وقائع ومعلومات موضوعية عن ظاهرة معينة أو حادثة مخصصة أو جماعة من الجماعات أو ناحية من النواحي (صحة ,تربوي,اجتماعية)..الخ. [80]ص 194,ص195.

ومن بين شمائل الدراسات المسحية نجد:

1.2.1.1.6. المسح التربوي المدرسي

ويتم في مدرسة واحدة أو عدة مدارس,وعلى مستوى المحافظة أو مستوى القطر أو المستوى القومي.

وفي المسح المدرسي تحلل وثائق عديدة الأنواع منها سجلات الطلاب قوانين إدارية,ومنهج التدريس ويخدم تحليل الوثائق أغراضا عديدة تتراوح بين تحسين المناهج والمقررات...الخ [80]ص195.

واعتمدنا في دراستنا على المسح التربوي المدرسي باستعمال استمارة لمعرفة أراء التلاميذ حول المنهاج التعليمي والتحصيل الدراسي كذلك اعتمدنا على استمارة مقابلة تخص الأساتذة وعليه حولنا التركيب وحوصلة النتائج التي تخص موضوعنا هذا.

1.1.2.1.1.6.مجالات المسح المدرسي هي

العملية التربوية بأبعادها المختلفة وأهدافها,وبرامج الدراسة وطرق التدريس والمنهاج والخدمات التوجيهية والإرشادية والصحية التي تهم الطلاب والنشاطات الاجتماعية والثقافية والتربوية المرتبطة بالمناهج الدراسية...الخ [81] ص238.

وبالتالي في بحثنا هذا أبينا استعمال هذا المنهج لأن دراستنا في ميدان تربوي بحت وباعتبار العينة خاصة بطلاب السنة الأولى ثانوي فقمنا بالمسح التربوي هذا .

2.1.6. التقنيات المستعملة

تحتاج الدراسة العملية إلى وسائل وأدوات, يمكن بواسطتها جمع البيانات من جهة وعلاجها من جهة أخرى , وهي مرتبطة بمنهج وموضوع الدراسة وهدفه ,وبالنسبة لتقنيات جمع البيانات المستعملة في الدراسة .

وكل باحث في علم الاجتماع يجد من الضرورة الاستعانة بتقنيات معينة في بحثه و تقنيات البحث هي: « الوسائل التي تمكن من جمع المعطيات من الواقع.. هذه التقنيات تمثل الوسائل الأساسية للتقصي من الواقع الاجتماعي و التي نستطيع أن نصفها حسب سبعة معايير: الاتصال أو غياب الاتصال نوع الاتصال، شكل المعطيات، مصدر المعلومات درجة الحرية للمبحوثين، محتويات الوثائق و طريقة سحبها]» [82]ص296. بنسبة لأدوات جمع المعطيات الموظفة في دراستنا التي نتناول فيها بالدراسة ، التحليل التفسيري و أخيرا العرض لـ" مدى علاقة المنهاج التربوي وعلاقته بالتحصيل الدراسي تمثلت تقنيات البحث الميداني فيما يلي:

- استمارة المقابلة.
- الاستمارة (الاستبيان).
- الملاحظة المباشرة.

1.2.1.6. الاستمارة

تعتبر الاستمارة مجموعة من الأسئلة والإستنادات المتنوعة المرتبطة ببعضها البعض ,يشكل يحقق الهدف أو الأهداف التي يسعى الباحث في ضوء الموضوع والمشكلة التي اختارها للبحث. [83]ص129.

وتضمنت الاستمارة 34 سؤالا وكانت كما يلي :

1- بيانات عامة حول المبحوث .

2- بيانات خاصة بالمواد الدراسية .

3-بيانات خاصة بالبرمجة الزمنية للتوقيت.

4- بيانات خاصة بالوسائل التعليمية .

5- بيانات خاصة بطريقة التدريس .

2.2.1.6.استمارة مقابلة

تم إجرائها على مجموعة من الأساتذة وذلك من الكشف عن الآراء مختلفة حول المنهاج المدرسي وهي تتضمن مجموعة من الأسئلة بطريقة منظمة وتم إجرائها من أجل معرفة الاختلاف بين أراء التلاميذ والأساتذة , وهي عبارة عن تبادل لفظي منظم بين شخصين هما الباحث والمبحوث . [84]ص5.

كما اعتمدنا على المقابلة كأداة لجمع المعطيات من الثانويتين , بإجراء مقابلة مع كل من مدري الثانويتين, للتعرف على كل ثانوية من حيث سنة تأسيسها ,, عدد التلاميذ, عدد الأقسام....الخ.

3.2.1.6. الملاحظة

نظرا لأهمية الملاحظة والتي تعتبر في توجيه الحواس والانتباه إلى ظاهرة معينة أو مجموعة من الظواهر رغبة في الكشف عن صفاتها أو خصائصها بهدف الوصول إلى كسب معرفة جديدة عن تلك الظواهر أو الظاهرة.

وفي هذا البحث فإننا اعتمدنا على الملاحظة البسيطة, وكذا الملاحظة المنتظمة وعلى حسب علمنا فان هذه هي الوسيلة التي تساعدنا في الحصول على المعلومات الدقيقة والمرتبة , وكذا تساعدنا هذه الملاحظة البسيطة في الكشف عن بعض خفايا التوزيع الزمني ومدى اهتمام التلاميذ بالتعليم.

3.1.6. أساليب تحليل البيانات

1.3.1.6التحليل الكمي :

وقد تم استعمال وسائل الإحصائية التالية:

- الجداول الإحصائية.
- النسب المئوية.
- المدرجات التكرارية .

2.3.1.6.التحليل الكيفي :

استخدمنا فيه ما يلي:

- التعليق على المعطيات (قراءة الجداول)
- التحليل
- الاستنتاج (التحليل السوسيولوجي)

2.6.المعاينة

تعتبرا لمعاينة من أهم مراحل إتمام البحث العلمي لذلك وجب النظر جيدا في طريقة اختيار العينة .

1.2.6.مجالات الدراسة

لكل دراسة مجال وزمان معينين فتمت دراستنا كما يلي :

1.1.2.6.المجال المكاني

أجريت الدراسات بثانويتين هما:

الثانوية الأولى :عمر بن الخطاب

وهي ثانوية عمر بن الخطاب بالبليدة والتي تعتبر من أكبر الثانويات تقع ببلدية البليدة في الجهة الشرقية من المدينة ,كانت معهدا للعلوم العربية والإسلامية ثم تحولت سنة 1974 إلى ثانوية.

- تحتوي على 37 قاعة للدراسة ,و8 مخابر , قاعة للموسيقى ,قاعة للرسم ومكتبة , مكتب للمدير , مكتب للمقتصد ,قاعة الأساتذة ومكتب الأمانة
- مجتمع البحث يتمثل في تلاميذ قسم السنة الأولى ثانوي, ا الجذعان: آداب وعلوم يبلغ عددهم من بين 1340تلميذ حوالي 536 تلميذ تخصص جذع مشترك علوم وآداب .

- أما بالنسبة للأساتذة 65 أستاذ من بينهم 11أستاذ يدرسوا السنة الأولى ثانوي .

تظم الثانوية من بينهم أساتذة السنة الأولى ثانوي .

الثانوية الثانية :(ابن الرشد)

- وهي ثانوية ابن رشد , تقع في وسط المدينة , بنيت سنة 1880 كانت تسمى deverier والآن ابن رشد.
- تحتوي على 35 قاعة للدراسة,6 مخابر منها 6 مخابر للعلوم الطبيعية,و3 مخابر للفيزياء,قاعة للرسم, مكتبة ,قاعة للرياضة,قاعة للأعلام الآلي, مكتب للمدير,مكتب للأمانة , مكتب مراقب العام, مكتب مدير الدراسات.
- مكتب مقتصد, قاعة للأساتذة .
- عدد الأساتذة 74 أستاذ قمنا بالدراسة مع حوالي 09أساتذةيدرسوا السنة الأولى ثانوي .
- تضم الثانوية 1601 تلميذا منهم 982 ذكورا و619 إناثا .كما تعتبر الثانوية مركزا لتصحيح البكالوريا.

2.1.2.6.المجال الزماني

قمت بتحديد الفئات الأولية مع مدير المؤسسة يوم: 15أفريل 2005/2004 وبعدها قمت بتوزيع الاستمارة الأولية, كانت حوالي 10استمارات وبعد التصحيح والطبع بدأت بتوزيع الاستمارة النهائية من 2005/05/02وبعدها تمت عملية الجمع في حوالي أسبوعين لأن الامتحانات كانت على الأبواب .

2.2.6. العينة ومواصفاتها وطريقة اختيارها

إننا نعيش في عصر يصعب الحكم فيه على صحة الأشياء بدون الأدلة الموضـوعية و البحث الواسع ، عصر مليء بالمشاكل العلمية المختلفة و الظواهر الاجتماعية المتـعددة . لدراسة أي مشكلة علمية أو ظاهرة اجتماعية ، نحتاج إلى جمع كل ما يتعلق بموضوع الدراسة من معلومات[85]ص106, و تسمى مجموعة العناصر المتعلقة بموضوع الدراسة ، المـــجتمع الإحصائي.

تعتبر العينة من أهم خطوات البحث والمراحل الهامة له إذ تختلف طريقة اختيار العينة حسب طبيعة الموضوع بالنسبة لموضوعنا هذا لذا فرضت دراستنا التعامل مع مجتمع يمثل السنة الأولى من التعليم الثانوي لكل من جذع مشترك علوم وآداب .

حيث تمت دراستنا مع ثانويتين تضمان 1167 طالبا يدرسون في السنة الأولى يتوزعون كالتالي :
الثانوية الأولى :536 تلميذ
الثانوية الثانية :631 تلميذ
واعتمدنا على عينة غير عشوائية , العينة الحصصية وقمنا بتحديد الفئات باختيار حجم كل فئة.(quata sample) من عينة تضم 233 تلميذا بنسبة سبر 5/1 والجدول التالي يوضح لنا فئات العينة كالتالي :
مع الأخذ بعين الاعتبار متغيرات المراقبة التالية:
* الثانوية: عمر بن الخطاب و ابن الرشد
*الجنس: ذكور وإناث.
*التخصص:جذع مشترك آداب وجذع مشترك علوم .

*جدول يبين مجتمع الأم واختيار العينة :

الثانوية	عددا لتلاميذ	نسبة السبر	N
الثانوية الأولى	536	5/1	107
الثانوية الثانية	631	5/1	126
المجموع	1167	5/1	233

أما بالنسبة لتوزيع العينة حسب كل ثانوية كالتالي :

*. توزيع بحوثي الثانوية الأولى :

الجنس / التخصص	إناث	نسبة السبر	N	ذكور	نسبة السبر	N
جذع مشترك علوم	204	5/1	41	134	5/1	27
جذع مشترك آداب	147	5/1	29	51	5/1	10
المجموع	378	/	70	185	/	37

*.توزيع بحوثي الثانوية الثانية :

الجنس / التخصص	إناث	نسبة السبر	N	ذكور	نسبة السبر	N
جذع مشترك علوم	165	5/1	33	172	5/1	34
جذع مشترك آداب	168	5/1	34	126	5/1	25
المجموع	333	/	67	298	/	59

أما بالنسبة لعينة الأساتذة فتم اختيار عينة مقصودة لأجل هدف معين وهو رأي الأساتذة حول المنهاج التعليمي , وعلاقته بنجاح التلميذ وتم اختيار 18 أستاذا منهم 11أستاذا بثانوية عمر بن الخطاب وسبع أساتذة من ثانوية ابن الرشد .أساتذة التعليم الثانوي (السنة الأولى ثانوي) معظمهم مدرسي مادتي العلوم والفيزياء .

وبهذه الطريقة الموضحة أعلاه تم اختيار مجتمع البحث, مع أخذ كل المواصفات المذكورة للعينة حيث قمنا بإجراء البحث على هذه المجموعة, وتوصلنا إلى النتائج التي سوف نوضحها من خلال تحليلنا للمعطيات الآتية من فئة التلاميذ إلى فئة الأساتذة.

الفصل 7
بناء وتحليل الجداول

إن قراءة وتحليل البيانات تحليلا سسيولوجيا من أهم خطوات البحث العلمي, وللوصول إلى نتائج ايجابية ملمة بالبحث اعتمدنا على تحليل الاستمارتين بوضح فئات التحليل اللازمة التي تخدم موضوعنا هذا كما اعتمدنا على تبين البيانات حسب الجنس والتخصص بالأعمدة .

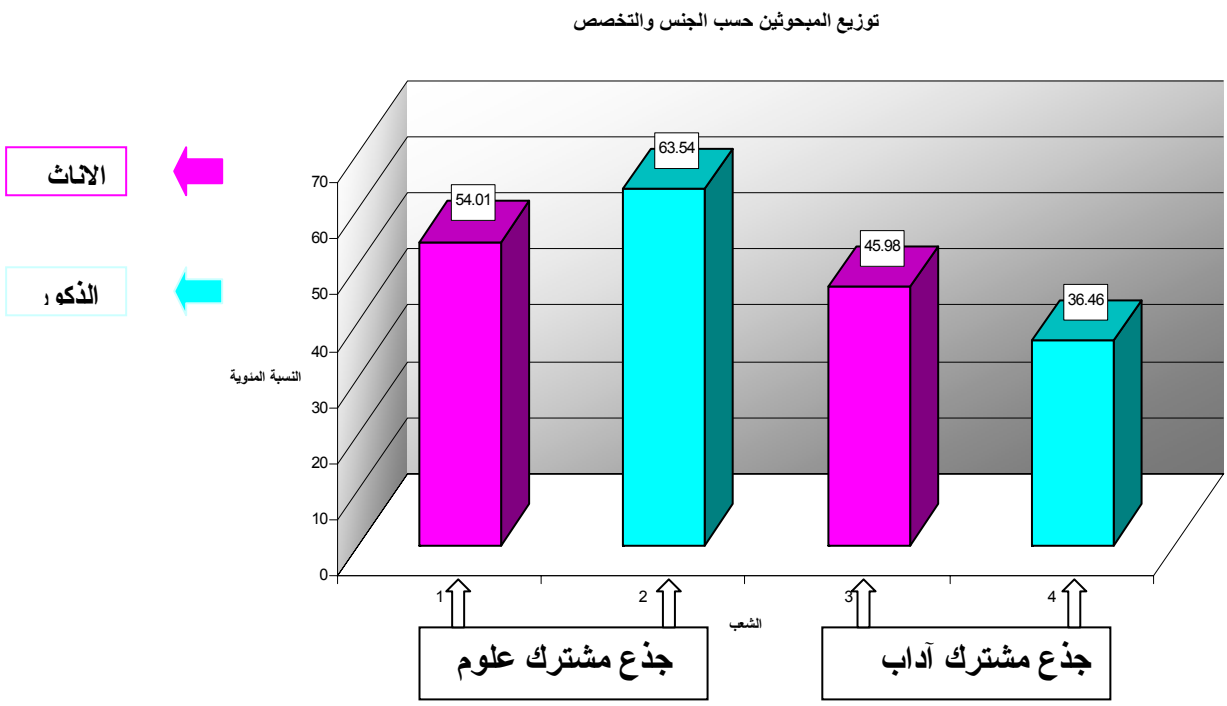
1.7.بناء وتحليل جداول فئة التلاميذ

إن توزيع أفراد العينة حسب السن و الجنس يساعد على فهم الخصائص الديمغرافية لمجموعة البحث التي ستساعد على تفسير الظاهرة فيما بعد. فكيف تتوزع العينة حسب هاذين المتغيرين؟

1.1.7.بناء وتحليل البيانات العامة

الجدول رقم08: توزيع المبحوثين حسب الجنس والتخصص

الجنس / التخصص	الثانوية الأولى				الثانوية الثانية				الثانويتين				المجموع	
	إناث		ذكور		إناث		ذكور		إناث		ذكور		ك	%
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
ج م ع	41	58.57	27	72.97	33	49.25	34	57.63	74	54.015	61	63.54	135	57.94
ج م آ	29	41.43	10	27.03	34	50.75	25	42.37	63	45.985	35	36.46	98	42.06
المجموع	70	100	37	100	67	100	59	100	137	100	96	100	233	100



الشكل 04:توزيع المبحثين حسب الجنس والتخصص

من خلال تحليل المعطيات يلاحظ أنه 57,93 % يدرسون في تخصص جذع مشترك علوم, في حين يقابله 42,06 % تخصص جذع مشترك آداب أما تحليل معطيات العينة حسب الثانويات فنجد أن الثانوية الأولى (عمر بن الخطاب) 58,57% يدرسن تخصص جذع مشترك علوم ثم يليه 41,42 % يدرسن جذع مشترك آداب في حين يقابله 72,97 % من الذكور الذين يدرسوا تخصص جذع مشترك علوم آما بالنسبة لتخصص جذع مشترك آداب فنجد 27,02 % .

بالنسبة للثانوية الثانية (ابن رشد) نجد 50,74 % تخصص جذع مشترك آداب من الإناث ثم تليها 49,25 % يدرسن تخصص جذع مشترك علوم .

حيث يقابله بالنسبة للذكور 57,62 % تخصص جذع مشترك علوم 42, 37% يدرسوا في تخصص جذع مشترك آداب .

ومنه نجد بالنسبة للثانويتين 54,01 % يدرسن تخصص جذع مشترك علوم و45,98% يدرسن تخصص جذع مشترك آداب ويقابله 63,57 % من الذكور يدرسوا تخصص جذع مشترك علوم و36,45% تخصص جذع مشترك آداب .

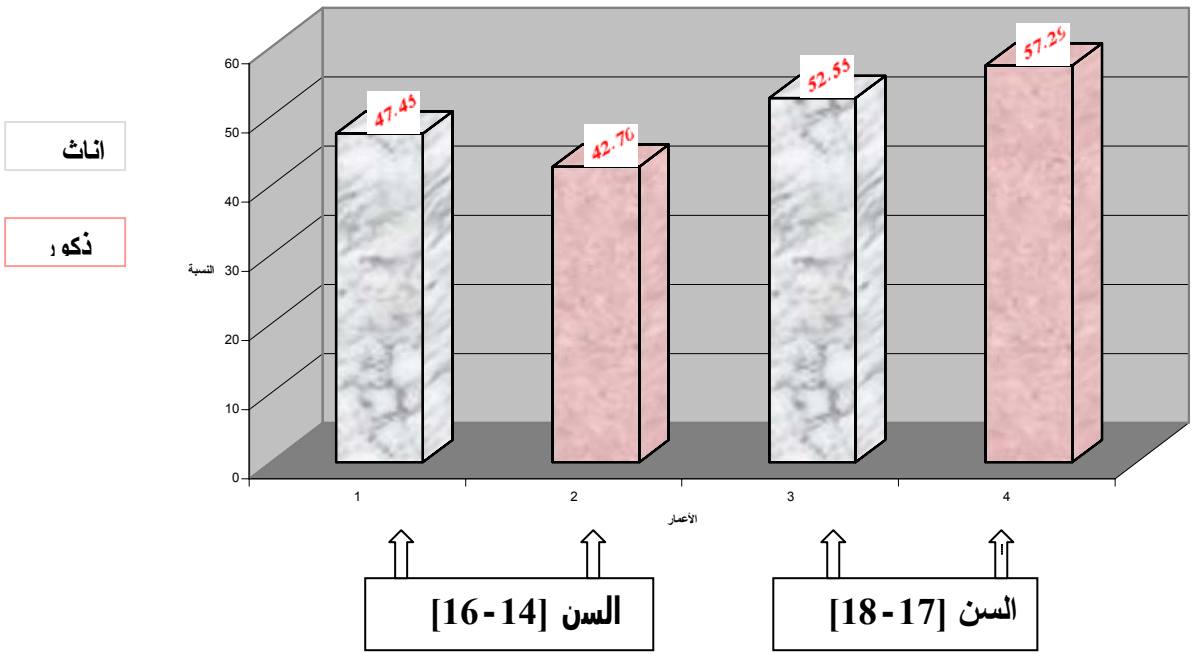
ومنه نلاحظ أن نسبة المتوجهين إلى جذع مشترك علوم تمثل النسبة الأكبر من تخصص جذع مشترك آداب كما نجد بالنسبة لكلا الثانويتين الإناث أكبر من الذكور.كما نجد تمثيل العينة المبين في الدائرة النسبية بالنسبة للجنس إن الإناث أعلى من الذكور حيث قدرت بـ58,79% إما الذكور بـ41,20% وهذا ما تؤكده نتائج السابقة للدراسات المتحصل عليها سنة 2004/2003 أن نسبة الإناث أكبر من الذكور حيث نجد 60,91 % من البنات اللواتي يدرسن جذع مشرك.

كذالك النمو متزايد دائما نحو البنات أكثر من الذكور, حيث وجدت الدارسات من 2003/2002 آلة غاية 2004/2003 في التعليم الثانوي أن التزايد بـ3,88% لكن الذكور بـ0,53 % وهذا دليل على إن نسبة الإناث أكبر من الذكور أما بالنسبة لولاية البليدة نجد 2,61 % إناث و0,31 % للذكور. [62]ص51.

أما توزيع العينة حسب الجنس والسن نجده يتمثل في الجدول التالي :

الجدول 09: توزيع أفراد العينة حسب السن والجنس

تكرار / السن	الثانوية الأولى				الثانوية الثانية				الثانويتين				المجموع	
	إناث		ذكور		إناث		ذكور		إناث		ذكور		ك	%
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
[16-14]	25	35.71	16	43.24	40	59.70	25	33.89	65	47.45	41	42.70	16	45.49
[18-17]	45	64.28	21	56.75	27	40.29	34	57.62	72	52.55	55	57.29	127	54.50
المجموع	70	100	37	100	67	100	59	100	135	100	96	100	233	100



الشكل05: توزيع المبحثين حسب السن والجنس

يشكل الجدول أفراد العينة حسب الجنس والأعمار حيث نجد 54.50% الذين يبلغوا أعمارهم ما بين [17-18] سنة ثم تليها 45.49 % تتراوح أعمارهم ما بين[14-16].

أما بالنسبة لتوزيع المعطيات حسب كل ثانوية فنجد ثانوية عمر ابن الخطاب تمثل 64.28% للبنات اللواتي يبلغن من العمر ما بين [17-18]سنة وتليها 35.71 % بنت يبلغن من العمر [14-16]سنة بالمقابل نجد 56.75 % من الذكور يبلغوا أعمارهم ما بين[17-18] سنة و43.24 % يبلغوا من العمر ما بين[14-16].

أما بالنسبة للثانوية الثانية ابن الرشد فنجد 59.70 % تتراوح أعمار من [14-16]سنة و40.29 %يبلغن ما بين 17-18 سنة بالمقابل نجد الذكور منهم57.62 % يتراوح أعمارهم[17-18]ثم يليه 33.89 %يبلغوا من العمر[14-16]سنة .

أي انه 52.55 % يبلغن من العمر[17-18]سنة بالمقابل 57.29 %يتراوح عمرهم من الذكور من [17-18] سنة .

من هنا يتضح أن معظم التلاميذ تتراوح أعمارهم من[17-18]سنة وهذا دليل على أن معظم التلاميذ معيدين كما تبين للثاوية الثانية 59.70 % من الإناث يبلغن من العمر[14-16]سنة في حين الذكور العكس .

هذا دليل على إن نسبة الإناث اكبر من الذكور كما تؤكد الدراسات التي أجريت 2003-2004 حول تعداد التلاميذ اللذين يدرسون في السنة الأولى ثانوي .حيث نجد الذين سنهم 16 بـ30.08 %و دائما نسبة الإناث أكبر من الذكور أما بالنسبة للسن 17 سنة إلى غاية 18 سنة نجد 20.53 %و08.83 %على الترتيب مع العلم انه في هذه الحالة يتبين أن نسبة الذكور اللذين سنهم أكبر هم أكثر نسبة على عكس الإناث .وهذا دليل على أن الذين يعيدوا السنة أغلبهم ذكور وهذا ما نوضحه في الجدول الموالي الذي يبين الحالة الدراسية للتلاميذ.

جدول رقم 10: توزيع العينة حسب الحالة الدراسية :

تكرار / الحالة الدراسية	الثانوية الأولى				الثانوية الثانية				الثانويتين				المجموع	
	إناث		ذكور		إناث		ذكور		إناث		ذكور		ك	%
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
معيد	41	58.57	24	64.86	27	40.29	34	57.62	68	49.63	58	60.41	126	54.07
غير معيد	29	41.42	13	35.13	40	59.70	25	42.37	69	50.36	38	55.07	107	45.92
المجموع	70	100	37	100	67	100	59	100	137	100	96	100	233	100

يشكل الجدول الحالة الدراسية للتلاميذ السنة الأولى ثانوي حيث تمثل حالة الإعادة بـ 54.07 % بينما الذين لم يعيدوا السنة فتمثل بـ45.92 %

هذا ما نوضحه حسب التحليل بالنسبة لكل ثانوية نجد الثانوية أولى (عمر ابن الخطاب) تمثل الإناث المعيدات بـ 58.57 % بينما اللواتي لم يعدن السنة بـ 41.42 % بمقابل نجد 64.86 % ولدا معيدا بينما الذين لم يعدوا بـ35.13 % .

أما الثانوية الثانية فنجد 59.70 % لم يعدن السنة و 40.29 % أعدن السنة بمقابل 57.62 % أعاد السنة و42.37 % لم يعد السنة .

أما بالنسبة للثانويتين معا فنجد الإناث أجبن بـ50.36 %غير معيدات و49.63 % أعدن السنة بمقابل 60.41 % ولد معيد و55.07 % غير معيد .

ومنه فإن التلاميذ للذين أعادوا السنة أكبر منه عن التلاميذ غير معيدي أي أن نسبة الذكور المعيدين أكبر من نسبة الإناث مع العلم أنه عدد الإناث أكبر من الذكور وهذا ما يؤكده الجدول السابق بالنسبة للسن حيث وجدنا أكبر نسبة للسن المتراوح بين [17-18] سنة وهذا ما يوافق كذالك نتائج سنة 2003-2004.أي الدراسات التي أشرنا لها سابقا .

أما الجدول التالي فيمثل المستوى التعليمي للوالدين لكل ثانوية كما يلي :

الجدول رقم11: المستوى التعليمي للوالدين

تكرار / المستوى التعليمي للوالدين	الثانوية الأولى				الثانوية الثانية				الثانويتين				المجموع	
	الأم		الأب		الأم		الأب		الأم		الأب		ك	%
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
أمي	13	12.14	2	1.86	01	0.79.	08	634.	14	06	10	04.29	24	05.15
ابتدائي	32	29.90	27	25.23	18	14.28	15	11.90	50	21.45	42	18.02	92	19.74
متوسط	23	21.49	20	18.69	35	27.77	41	32.53	58	24.89	61	26.18	119	25.53
ثانوي	17	15.88	27	25.23	57	45.23	25	19.84	74	31.75	52	22.31	126	27.03
جامعي	22	20.56	31	28.97	15	11.90	37	29.36	37	15.87	68	29.18	105	22.53
المجموع	107	100	107	100	126	100	126	100	233	100	233	100	466	100

يبين الجدول من خلال إجابات المبحوثين أنه 27.03% من الأولياء لهم مستوى ثانوي ثم تلها الأولياء ذوي المستوى المتوسط بـ25.53 % وبعدها ذوي المستوى الجامعي 22.53 % ثم 19.74 % ذوي المستوى الابتدائي وأخيرا 05.15 % اللذين لم يدرسوا أبدا .

أما تحليل حسب كل ثانوية فيظهر لنا أن الثانوية الأولى (عمر ابن الخطاب)كانت الأمهات اللاتي لهن المستوى الابتدائي بـ 29.90 % بالنسبة للمستوى المتوسط 21.49 % ثم يليه الأمهات اللواتي لهن المستوى الجامعي وبعدها المستوى الثانوي بـ15.88% وأخيرا اللواتي لم يدرسن بـ12.14 % بحيث يقابلها الآباء بـ28.97% للمستوى الجامعي وبعد المستويين الثانوي والابتدائي بـ25.23

% وبعدها الآباء اللائى لهم المستوى المتوسط بـ18.69 % وأخيرا آلائي لهم المستوى الأمي بـ01.86 % .

أما الثانوية الثانية فنجد الأمهات اللواتي لهن المستوى الثانوي بـ45.23 % ثم 27.77 % اللواتي لهن المستوى المتوسط وبعدها اللواتي لهن المستوى الابتدائي بـ14.28 % آما المستوى الجامعي فقد قدر بـ 11.90% وأخيرا اللواتي لهن المستوى الأمي بـ.0.79 % بمقابل ذلك نجد الآباء آلائي لهم المستوى المتوسط بـ32.53 % ثم يليه الآباء آلائي لهم المستوى الجامعي بـ11.90 % وأخيرا آلائي لهم المستوى الأمي بـ06.34 % .

أما بالنسبة للثانويتين فنجد كلا من الأمهات والآباء كالتالي: الأمهات اللواتي لهن المستوى الثانوي 31.75% وبعدها المستوى المتوسط بـ24.89 % أما اللواتي لهن المستوى الابتدائي 21.45 %ثم يليها مباشرة اللواتي لهن المستوى الجامعي بـ15.87% وأخيرا اللواتي لهن المستوى الأمي بـ06 % بمقابل نجد الآباء آلائي لهم المستوى الجامعي بـ 29.18 % ثم تليها 26.18 % ذوي المستوى المتوسط وبعدها آلائي لهم المستوى الثانوي بـ22.31 % وبعدها ذوي المستوى الابتدائي بـ18.02 % وأخيرا آلائي لهم المستوى الابتدائي بـ04.29 % .

ومنه يتضح إن معظم الآباء والأمهات لهم مستوى تعليمي معين ,لا يوجد فارق كبير بين المستويات أدنى مستوى دائما خاصة الأمهات والآباء آلائي وآلائي لا يعرفوا القراءة والكتابة لأن المستوى التعليمي للوالدين يلعب دورا كبيرا في تهيئة الظروف الملائمة لدراسة أبنائهم وهذا مار رأيناه سابقا "إذا كان المستوى التعليمي للأسرة عالي ,يعطي قيمة للثقافة, فهذا ما يؤثر إيجابا على التحصيل المدرسي للتلميذ ويمنحه فرصا لنجاحه" [86]ص65.

وفيما يلي نرى كيفية التوجه إلى الشعبة برغبة من الأولياء أو التلاميذ وحدهم أو توجيه من طرف الإدارة.

الجدول رقم12:كيفية التوجه الى الشعبة

تكرار / التوجه إلى الشعبة	الثانوية الأولي				الثانوية الثانية				الثانويتين				المجموع	
	إناث		ذكور		إناث		ذكور		إناث		ذكور		ك	%
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
من طرف الإدارة	07	10	12	32.43	14	20.89	16	27.11	21	15.32	28	29.16	49	21.03
الرغبة الخاصة	59	84.28	20	54.05	38	56.71	30	49.15	97	70.80	50	52.08	147	63.09
رغبة ولي الأمر	04	05.71	05	13.51	15	22.38	13	22.03	19	13.86	18	18.75	37	15.87
المجموع	70	100	37	100	67	100	59	100	137	100	96	100	233	100

يشكل الجدول التوجه حيث الشعبة حسب الاختيار حيث نجد 63.09 % من التلاميذ الذين اختاروا شعبتهم بالرغبة الخاصة ثم تليها 21.03 % التوجيه من طرف الإدارة وأخيرا رغبة لأولياء بـ 15.87 % .

وتحليل المعطيات حسب كل ثانوية نجد ثانوية (عمر ابن الخطاب)يمثل اختيار الإناث اللواتي اخترن الشعبة برغبة خاصة بـ84.28 %

تمثليها اللواتي وجهن من طرف الإدارة بـ10 % وأخيرا اللواتي وجهن من طرف أولياء أمورهم بـ05.71 % بمقابل نجد الذكور ذوي الرغبة الخاصة بـ54.05 % ثم اللذين وجهوا من طرف الإدارة بـ32.43 % وأخيرا رغبة أولياء الأمور بـ13.51 %.

أما بالنسبة للثانوية الثانية (ابن الرشد) نجد اللواتي اخترن الشعبة برغبتهن قدرت بـ56.71 % ثم اللواتي اخترن الشعبة بتوجيه من أولياء أمورهن بـ22.38 % وأخيرا اللواتي وجهن من طرف الإدارة بـ20.89 % بمقابل نجد الذكور اللائي اختاروا شعبته بإرادتهم الخاصة قدرت بـ49.50 % وبعدها اللذين وجهوا من طرف الإدارة بـ27.11 % وأخيرا 22.03 % اللذين اختاروا الشعبة برغبة أوليائهم.

أما بالنسبة للثانويتين فنجد اللواتي اخترن شعبتهن برغبتهن بـ70.80% وتليها اللواتي وجهن من طرف الإدارة بـ15.32 % وأخيرا اللواتي اخترن الشعبة برغبة من أولياء الأمور هنبـ13.86 % بمقابل نجد الذكور اللائي اختاروا شعبتهم بـ52.08 % وتليها اللائي اختاروا الشعبة من طرف الإدارة بـ29.16 %وأخيرا اللائي اختاروا برغبة من أولياء أمورهم بـ18.75 % .

ومن هنا نستنتج إن أغلبية التلاميذ يختارون التوجه إلى الشعبة برغبتهم الخاصة ,وبالتالي فان التلاميذ لهم حرية الاختيار كما أن هناك رغبة أولياء الأمور تأخذ دائما بعين الاعتبار وبعضهم من يوجه من طرف الإدارة وذلك حسب المعدلات كم أوضحوا لنا .

ومن خلال تحليل معطيات الفرضيات سوف نوضح الارتباط الموجود بين المتغيرات ودرجة تأثير كل منها على تحصيل التلميذ .

2.1.7. علاقة البرامج الدراسية بقدرات التلميذ

جدول 13 : كثرة مواد الجذع المشترك بدلالة التخصص.

التكرار / الإجابة	ثانوية عمر بن الخطاب				ثانوية ابن رشد				الثانويتيـــن				المجموع	
	ج م آ		ج م ع		ج م آ		ج م ع		ج م آ		ج م ع		ك	%
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
كثيرة	24.00	61.53	45.00	66.17	28.00	47.45	35.00	52.23	52.00	53.06	80.00	59.25	132.0	56.65
كثيرة نوعا ما	10.00	25.64	18.00	26.47	18.00	30.50	24.00	35.82	28.00	28.57	42.00	31.11	70.00	30.04
ليست كثيرة	05.00	12.82	05.00	07.35	13.00	22.03	08.00	11.94	18.00	18.36	13.00	09.62	31.00	13.30
المجموع	39.00	100.0	68.00	100.0	59.00	100.0	67.00	100.0	98.00	100.0	135.0	100.0	233.0	100.0

يلاحظ من الجدول أن 56.65 %من التلاميذ أجابوا بكثرة مواد الجذع مشترك وتليها 30.04 % أجابوا بأنها كثيرة نوعا ما وأخيرا13.30% يرون أنها ليست كثيرة .

أما بالنسبة لتحليل المعطيات بالنسبة لثانوية عمر ابن الخطاب نجد التخصص الأول جذع مشترك آداب 61.53% يرون بكثرة مواد هذا الجذع في حين 25.64 % يرون بكثرة مواد هذا الجذع نوعا ما و12.82% منهم يرون أنها ليست كثيرة بمقابل نجد التخصص الثاني جذع مشترك علوم منهم66.17 % و26.47 % كثيرة نوعا ما وأخيرا 07.35 % أجابوا أنها ليست كثيرة.

في حين نجد الثانوية الثانية 47.45 % يرون بكثرة مواد هذا الجذع وتليها 30.50 % يرون أنها كثيرة نوعا ما و22.03 % الذين يرون أنها ليست كثيرة بمقابل نجد جذع مشترك علوم بـ52.23

% يرون أنها كثيرة و35.82 % أجابوا بأنها كثيرة نوعا ما أما الذين أجابوا بعدم الكثرة بـ11.94 %

بالنسبة للثانويتين نجد جذع مشترك آداب منهم 53.06 % أجابوا بكثرة مواد هذا التخصص و28.57 % للذين يرون أن مواد هذا الجذع كثيرة نوعا ما وأخيرا 18.36% أجابوا بأنها ليست كثيرة بمقابل نجد 59.25 % أجابوا بأن مواد كثيرة و31.11 % كثيرة نوعا ما و09.62 %أجابوا بأنها ليست كثيرة.

ومنه فانه لكلا الجذعين جذع مشترك آداب وعلوم كانت الإجابات بأن مواد الجذع مشترك كثيرة وبعدها الإجابات بأنها كثيرة نوعا ما وأخيرا غير مكثفة وبالتالي فان المواد التي تدرس مكثفة ونلاحظ أن معظمها مواد أساسية لا يمكن الاستغناء عنها وهي تكمل بعضها ولهذا فان هذه الكثافة تؤثر على استيعاب التلميذ لكل ما يتلقاه .

يتضح لنا مما سبق أن هناك تكامل في مواد الجذع المشترك وأن لكل مادة برنامج خاص بها وسنرى فيما إذا كانت هذه البرامج مكثفة أم لا .

الجدول رقم 14:نظرة التلاميذ حول المواد التي تدرس

تكرار / الإجابة	ثانوية عمر بن الخطاب		ثانوية ابن رشد		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
مكثفة جداً	**64.00**	59.81	**67.00**	53.17	**131.0**	**56.22**
مكثفة نوعا ما	**31.00**	28.97	**43.00**	34.12	**74.00**	**31.75**
غير مكثفة	**12.00**	11.21	**16.00**	12.69	**28.00**	**12.01**
المجموع	**107.0**	**100.0**	**126.0**	**100.0**	**233.0**	**100.0**

يتضح منه أن معظم إجابات التلاميذ كانت بشكل مكثف حول برامج مواد الجذع المشترك حيث نجد 56.22 % ثم تليها بان البرامج نوعا ما مكثفة بـ31.75 % وأخيرا 12.01 % أجابوا بأنها غير مكثفة.

أما تحليل معطيات كل ثانوية فيظهر لنا أن ثانوية عمر ابن الخطاب 59.8% أن برامج مواد الجذع مشترك مكثفة 28.97%كثافة نوعا ما وأخيرا 11.21%.

بمقابل نجد الثانوية الثانية (ابن الرشد)53.17 % يرون أنها مكثفة جدا و34.12 % يرون أن مواد الجذع مشترك مكثفة نوعا ما وأخيرا 12.69 % يرون أنها غير مكثفة .

ومنه يتضح لنا أن محتوى المواد الدراسية أي برامجها مكثفة جدا سواء بالنسبة لكل ثانوية أو الثانويتين معا أو بالنسبة للجنسين فكانت متشابهة إلى حد ما وبالتالي فبرامج المواد الدراسية مكثفة بالنسبة لكلا الجذعين فعلى سبيل المثال برامج العلوم الطبيعية والفيزيائية كما وضحناه في الجزء النظري وعلى ضوء هذا فمحتوى المواد وخاصة منها الأساسية سواء بالنسبة لجذع مشترك .

الجدول 15: نشاط التلاميذ

تكرار / الفترة	ثانوية عمر بن الخطاب		ثانوية ابن رشد		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
الصباح	89.00	83.17	100.0	79.36	189.0	81.11
المساء	18.00	16.82	26.00	20.63	44.00	18.88
المجموع	107.0	100.0	126.0	100.0	233.0	100.0

من خلال تحليل المعطيات نجد 81.11 %من التلاميذ يكثر نشاطهم في الصباح و18.88 % يكون نشاطهم أحسن في المساء .

أما تحليل المعطيات حسب كل ثانوية نجد ثانوية عمر ابن الخطاب 83.17%ر نشاطهم في الصباح أما الذين يكثر نشاطهم في المساء بـ 16.82 %

أما الثانوية الثانوية ابن الرشد 79.36 % يرون أن نشاطهم يكثر في الصباح و20.63 % في المساء .

ومنه يتضح أن النسب تكاد تتساوى من الثانوية الأولى إلى الثانوية الثانية وبالتالي فإن معظم التلميذات والتلاميذ يفضلوا الفترة الصباحية في الدراسة على الفترة المسائية وقد تعددت الأسباب فنجد الفتيات يفضلن الفترة الصباحية في الدراسة لأنها الأنسب للاستيعاب الدرس والمشاركة خاصة المواد الأساسية كالفيزياء والرياضيات أما الفترة المسائية فيكون فيها التلميذ متعب من فكره حيث لايمكن استيعاب كل ما يتلقاه إلا بعض الذكور نجد بعضهم يفضل الفترة المسائية وذلك لإثارة الفوضى في القسم ويكونوا قد بلغوا الحد الأقصى للاستيقاظ لأن النوم يكبس عليهم في الفترة الصباحية.

كما يوجد منهم من يدمن على التدخين وفي الفترة الصباحية لا يكون قد أخذا لكفاية للاستيقاظ على رأيهم .

كما أن الدراسات التي أجريت عن التعب والتجربة فر يدريك التي تثبت أن عدد الأخطاء يرتفع بمقدار أربعة أضعاف بعد ثلاثة ساعات من الدراسة دون استراحة ' وان التعب يختلف باختلاف المواد حيث هناك دراسات تتطلب قدرات عقلية واسعة وتفكير عميق منها الرياضيات والتربية التكنولوجية كما بينه فانفر وبالتالي النشاط وكثرة الاستجابة والاستيعاب في الفترة الصباحية أكثر منه الفترة المسائية .

جدول 16:أهمية المواد لكلا الجذعين

التخصص / الأهمية	ثانوية عمر بن الخطاب				مج		ثانوية ابن رشد				مج		مجموع			
	ج م آ		ج م ع		ك	%	ج م آ		ج م ع		ك	%	ج م آ		ج م ع	
	ك	%	ك	%			ك	%	ك	%						
مهمة جدا	22.00	56.41	36.00	52.94	58.00	54.20	28.00	47.45	35.00	52.23	63.00	50.00	50.00	51.02	71.00	52.59
مهمة نوعا ما	11.00	28.20	24.00	35.29	35.00	32.71	27.00	45.76	29.00	43.28	56.00	44.44	38.00	38.77	53.00	39.25
غير مهمة	06.00	15.38	08.00	11.76	14.00	13.46	04.00	06.77	03.00	04.47	07.00	05.55	10.00	10.20	11.00	08.14
المجموع	39.00	100.0	68.00	100.0	107.0	100.0	59.00	100.0	67.00	100.0	126.0	100.0	98.00	100.0	135.0	100.0

مجموع	
121.0	51.93
91.00	39.05
21.00	09.01
233.0	100.0

يشكل جدول أهمية المواد التي تدرس في كلا الجذعين حيث نجد إجابة التلاميذ بـأهمية المواد قدرت 51.93 % و 39.05% بأنها مهمة نوعا ما أما الذين أجابوا بأنها غير مهمة بـ09.01 %

أما تحليل المعطيات كل ثانوية فنجد (عمر ابن الخطاب) أولا تخصص جذع مشترك آداب أجابوا بأهمية المواد التي تدرس بـ56.41% من 54.20 % ثم 28.20 % للذين أجابوا بـ مهمة نوعا ما وأخيرا الذين يرون أنها غير مهمة بـ15.38% بمقابل نجد جذع مشترك علوم أجابوا بأهمية مواده بـ52.94 % ثم تليها 35.29 % يرونها مهمة نوعا ما وأخيرا الذين يرون أنها غير مهمة بـ11.76%.

أما تحليل المعطيات بالنسبة للثانوية الثانية (ابن الرشد) فنجد جذع مشترك آداب أجابوا بأهمية مواده بـ47.45 %من مجموع 50%وتليها الذين أجابوا بأهميتها نوعا ما بـ45.76% أما الذين يرون أنها غير مهمة بـ06.77 %.

في حين نجد تخصص جذع مشترك علوم يرو52.23 % بان المواد التي تدرس مهمة وتليها 43.28% أنها مهمة نوعا ما وأخيرا 04.47%غير مهمة .

أي انه بالنسبة للثانويتين معا نجد تخصص جذع مشترك آداب أجابوا 51.02 % بأهمية المواد التي تدرس و38.77 % في حين 10.20 % يرو أنها غير مهمة بمقابل جذع مشترك علوم فنجد 52.59 % اللواتي يرون بأهمية هذه المواد وتليها اللذين يرونها مهمة نوع ما بـ39.25 % الذين أجابوا بعدم أهميتها بـ08.14% .

ومنه يتضح لنا معظم التلاميذ يشروا بأن مواد كلا الجذعين مهمة ومكملة لبعضها ولا يمكن إهمالها إلا في بعض الأحيان والاختلاف يكمن في وجود بعض التلاميذ يستهزؤون ولا يحبون الدراسة وأنه مجرد مضيعة للوقت مع العلم أن بعض الذكور من ضمن الإجابات السابقة تبين أنهم يشيروا بان مواد الجذع مشترك بعضها مهم وبعضها غير مهم والبعض الآخر يؤكدون على أهمية المواد الأساسية ويمهلون المواد الأخرى في معظم الأحيان كما إن الاختلاف يكمن كذلك من الإناث إلى الذكور حيث نجد إجابات الذكور هي التي تؤكد بان مواد الجذع مشترك مهمة نوعا ما .أنظر الملحق 5 و 6.

وبهذا نلاحظ توافق في الإجابات السابقة للنشاط والإهمال للذكور وأهمية المواد بالنسبة للجذع مشترك وهذا ما لاحظته من خلال الملاحظات التي أجريتها في القسم أن هناك إهمال في المواد غير أساسية بالنسبة للتلميذ منها تاريخ والجغرافيا بالنسبة لجذع مشترك علوم.

المطلب الثالث: الزمن المدرسي وعلاقته براحة التلميذ

رأينا سابقا مدى كثرة مواد الجذع المشترك وبرامج المواد التي تدرس لكلا الجذعين ومدى أهمية هذه المواد للتلاميذ كما أخذنا بعين الاعتبار نشاط التلاميذ ومتى يكونون في حالة استيعاب ولأن نرى مدى تناسب هذه المواد مع البرمجة الزمنية وتوافقها مع راحة التلميذ.

الجدول 17: كفاية الزمن المخصص لكل حصة

تكرار / إجابات	ثانوية عمر بن الخطاب		ثانوية ابن رشد		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
نعـــم	12.00	11.21	18.00	14.29	30.00	12.87
أحيانا	43.00	40.18	38.00	30.15	81.00	34.76
لا	52.00	48.59	70.00	55.55	122.0	52.36
المجموع	107.0	100.0	126.0	100.0	233.0	100.0

يشكل الجدول مدى كفاية الزمن المخصص لكل حصة أو مادة معينة حسب التوقيت الأسبوعي حيث يلاحظ أن 52.36 % من تلميذ وتلميذة أجابوا بعدم كفاية الزمن المخصص لكل حصة وتليها الإجابات بكفاية أحيانا بـ34.76 % وأخيرا 12.87 % الذين أجابوا بان الزمن كاف .

أما تحليلها بالنسبة لكل ثانوية نجد ثانوية (عمر ابن الخطاب) 48.59 % يرو أن الزمن المخصص لكل حصة لا يكفي ثم تليها 40.18 % يرو أن الزمن يكفي أحيانا وأخيرا11.21 % يرو أن الزمن كاف.

بمقابل نجد الثانوية الثانية (ابن الرشد) أنه55.55 % منهم أجابوا بأن الزمن لا يكفي ثم 30.15 % أجابوا بكفاية الزمن أحيانا وأخيرا14.29 % يرو الزمن كاف لإتمام الحصة .

ومنه يتضح أن معظم الإجابات أثبتت أن الزمن المخصص لكل حصة والمخصص لكل مادة غي كاف لإتمام الحصة النظرية خاصة المواد الأساسية مما تتطلبه من شرح وتفسير بالإضافة إلى بعض المواد التي تتطلب التمارين وحلها كذلك يتطلب وقت إضافي كما انه بعض المواد لجذع مشترك أدأب تتطلب أكثر من وقتها خاصة الإنجليزية وتاريخ وجغرافيا رغم إن هناك إجابات كانت تدل على أن الوقت كاف أحيانا وذلك حسب الدرس ومحتواه إن كان طويلا أم قصيرا.أنظر الملحق 7و8.

جدول 18: المواد التي تحتاج لأكثر من وقتها

التخصص / الإجابة	ثانوية عمر بن الخطاب				مج		ثانوية بن رشد				مج		الثانويتين				مجموع	
	ج م آ		ج م ع		ك	%	ج م آ		ج م ع		ك	%	ج م آ		ج م ع			
	ك	%	ك	%			ك	%	ك	%								
نعم	18.00	46.15	31.00	45.58	49.00	45.79	20.00	33.89	29.00	43.28	49.00	38.88	38.00	38.77	60.00	44.44	98.00	42.06
أحيانا	14.00	35.89	23.00	33.82	37.00	34.57	24.00	40.67	24.00	35.82	48.00	38.09	38.00	38.77	47.00	34.81	85.00	36.48
لا	67.00	17.94	14.00	20.58	21.00	19.62	15.00	25.42	14.00	20.89	29.00	23.01	22.00	22.44	28.00	20.74	50.00	21.45
المجموع	39.00	100.0	68.00	100.0	107.0	100.0	59.00	100.0	67.00	100.0	126.0	100.0	98.00	100.0	135.0	100.0	233.0	100.0

من خلال تحليلنا لمعطيات هذا الجدول نلاحظ أنه 42.06 % أجابوا بنعم أي وجود مواد تحتاج لأكثر من وقتها و36.48 % أجابوا بأحيان أما21.45 % أجابوا بـلا.

أما تحليل المعطيات بالنسبة لكل ثانوية نجد ثانوية (عمر ابن الخطاب) أولا جذع مشترك آداب 35.89 % أجابوا بأحيانا و17.94% أجابوا بـلا,بمقابل نجد جذع مشترك علوم منهم 45.58 % أجابوا بوجود مواد تحتاج لأكثر من وقتها و33.82 % و20.58 % اللذين أجابوا بـلا.

أما الثانوية الثانية (نجد جذ ع مشترك آداب)أجابوا بـ40.67 % أجابوا فأحيانا و33.89 % أجابوا بـنعم و25.42 بـلا, بمقابل نجد جذع مشترك علوم منهم 38.88% يرو بوجود مواد تحتاج إلى أكثر من وقتها أحيانا وبنعم و23.01 % أجابوا بـلا.

أما فيما يخص الثانويتين معا نجد 38.77% للذين أجابوا بمواد تحتاج لأكثر من الوقت المخصص لها وكذلك أحيانا بمقابل نجد44.44 % أجابوا بنعم و38.77 % أجابوا فأحيانا .

وعليه يمكن القول أن معظم الإجابات تؤكد على وجود مواد تحتاج لأكثر من وقتها فمنها من يذكر المواد الأساسية ومنهم من يؤكد أنه حتى المواد غير أساسية تحتاج إلى وقت إضافي كما أنه لا يوجد اختلافي الإجابات بيت التخصص الأول والثاني إلا في بعض الحالات تخصص جذع مشترك علوم يرون أن المواد التي تدرس صعبة وتحتاج إلى أكثر من وقتها وكلا من التخصصين له مواد أساسية أخرى فرعية مكملة .

كم انجد كذلك معظم الإجابات تبين أنه في بعض الأحيان توجد مواد تحتاج إلى أكثر من الزمن المخصص لها وفي بعض الأحيان لا وهذا حسب نوعية المادة والدرس المقدم كما لتخصص (ج م ع) يحتاج إلى تطبيقات أكثر من التخصص الثاني مثل العلوم والفيزياء .

وسنرى فيما يلي الأسباب التي تؤدي إلى لزوم الوقت الإضافي الخاص لكل مادة .

الجدول رقم 19:أسباب وجود مواد تحتاج إلى أكثر من وقتها

التكرار / الأسباب	ثانوية عمر بن الخطاب		ثانوية ابن رشد		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
ضعف مستوى التلاميذ	39.00	18.22	28.00	16.18	67.00	17.31
طبيعة المادة	57.00	26.63	44.00	25.43	101.0	26.09
إكتضاظ الأقسام	35.00	16.35	36.00	20.30	71.00	18.34
نقص الوسائل	70.00	32.71	49.00	23.32	119.0	30.74
أسباب أخرى	13.00	06.07	16.00	09.24	29.00	07.49
المجموع	214.0	100.0	173.0	100.0	387.0	100.0

يشير الجدول إلى تعدد الأسباب التي تؤدي إلى لزوم الوقت الإضافي لكل مادة لكلا التخصصين حيث نجد 30.74 % لنقص الوسائل التعليمية ويليها السبب الثاني طبيعة المادة بـ26.09 % ثم 18.34 % وتليها 17.31 % لضعف مستوى التلاميذ وأخيرا تعددت الأسباب لزيادة الوقت ب07 % .

أما بالنسبة لتحليل المعطيات حسب كل ثانوية نجد 32.17 % لنقص الوسائل التعليمية ثم 26.63 % لطبيعة المادة ثم ضعف مستوى التلاميذ بـ18.22% و16.35% لأكتضاظ الأقسام وأخيرا06.07 % لأسباب أخرى بمقابل نجد ثانوية (ابن الرشد) 25.46 % طبيعة المادة كسبب أول ثم 23.32 % لنقص الوسائل التعليمية و20.30 % لأكتضاظ الأقسام ثم16.18 % لضعف المستوى في حين مجد 09.24 % لتعدد الأسباب أخرى .

ومنه يتضح أن الأسباب تعددت لوجود مواد تحتاج إلى أكثر من وقتها ويعتبر نقص الوسائل التعليمية من أهم الأسباب التي تؤدي إلى ذلك, ثم طبيعة المادة هي التي تفرض في بعض الأحيان زيادة الوقت , خاصة المواد الأساسية بالنسبة لجذع مشترك علوم نجد الرياضيات والفيزياء كذلك العلوم وفي بعض الأحيان حتى المواد الفرعية ,وبالنسبة لجذع مشترك آداب نجد اللغات والتاريخ والجغرافيا واللغة العربية من أهم المواد التي تستدعي وقت إضافي, كما نجد كذلك نسبة معينة تعبر عن اكتظاظ الأقسام الذي يعرقل سير العملية التعليمية,وكيفية تحكم الأستاذ في القسم ولا ننسى ضعف مستوى التلاميذ الذي يستدعي في بعض الأحيان تعامل الأستاذ مع ذوي المستوى الضعيف والمتوسط وهذا يتطلب وقت إضافي , كما تعددت الأسباب لهذا منها تأخر الأستاذ لبعض الوقت عن الحصة وفوضى التلاميذ التي بدورها تعرقل السير البيداغوجي وهكذا نجد أن الأسباب تتعدد في آن واحد حول سير العمل التعليمي والادارة الصفية بشكل جيد.

الجدول رقم 20: مدى كفاية فواصل الراحة لاستراحة التلميذ

تكرار / الاجابات	الثانوية الأولى		الثانوية الثانية		المجموع	
	ك	%	ك	ك	ك	%
كاف جداً	22.00	20.56	29.00	23.01	51.00	21.88
كافية نوعا ما	58.00	54.20	46.00	36.50	104.0	44.63
غير كافية	27.00	25.23	51.00	40.47	78.00	33.47
المجموع	107.0	100.0	126.0	100.0	233.0	100.0

يتضح من الجدول أنه يوجد 44.63 % يرو أن فواصل الراحة كافية نوعا ما ومنهم 33.47 % يرو أن الوقت غير كاف في حين 21.88 % يرو أن وقت الراحة كاف جدا .

أما بالنسبة لتحليل المعطيات حسب كل ثانوية نجد ثانوية (عمر بن الخطاب)54.20% كافي نوعا ما فيحين 25.23 % غير كاف وأخيرا 20.56 % كاف جدا بمقابل الثانوية الثانية (ابن الرشد) نجد 40.47 % يرو أن وقت الراحة غير كاف ثم 36.50 % كاف نوعا ما وأخيرا 23.01 % يرو أن الوقت كاف جدا.

يتضح منه رغم وجود وقت مخصص لفواصل الراحة فأن التلاميذ يرو أن الوقت غير كاف للراحة أو كاف نوعا ما, وهذا ما يدل على أن الزمن المخصص لراحة التلاميذ لمواصلة الدراسة غير كاف لتوقف فكر التلميذ برهة للراحة , خاصة وأن الفترة الصباحية مخصصة للمواد الأساسية وفي هذه الحالة يكون الضغط على فكر التلميذ .

جدول21: الوقت المخصص للفراغ

التخصص / كفاية الوقت	ثانوية عمر بن الخطاب				مج		ثانوية ابن رشد				مج		الثانويتين				مجموع	
	ج م آ		ج م ع				ج م آ		ج م ع				ج م آ		ج م ع			
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
نعم	**18.00**	**46.15**	**12.00**	**17.64**	**30.00**	**28.03**	**12.00**	**20.33**	**32.00**	**47.76**	**44.00**	**34.92**	**30.00**	**30.61**	**44.00**	**10.37**	**74.00**	**31.75**
لا	**21.00**	**53.84**	**56.00**	**82.35**	**77.00**	**71.96**	**47.00**	**79.66**	**35.00**	**52.23**	**82.00**	**65.07**	**68.00**	**69.38**	**91.00**	**67.40**	**159.0**	**68.24**
المجموع	**39.00**	**100.0**	**68.00**	**100.0**	**107.0**	**100.0**	**59.00**	**100.0**	**67.00**	**100.0**	**126.0**	**100.0**	**98.00**	**100.0**	**135.0**	**100.0**	**233.0**	**100.0**

يلاحظ من خلال تحليل المعطيات أنه 68.24% يرو أن وقت المخصص للفراغ غير كاف في حين 31.75 % يجدونه كاف .

أما تحليل المعطيات حسب كل ثانوية نجد (ثانوية عمر ابن الخطاب)نجد 71.96 % أجابوا بعدم كفاية الوقت للفراغ و28.03 % أن الوقت كاف , أولا تخصص جذع مشترك آداب 53.84% يرو أن وقت الفراغ غير كاف و46.15 % يرونه كاف بقابل التخصص الثاني نجد 82.35% يرنه غير كير كاف و17.64 % أجابوا بنعم أي أن الوقت يكفي للفراغ .

أما الثانوية الثانية (ابن الرشد)نجد 65.07% أجابوا بلا و34.92 % أجابوا بنعم أما جذع مشترك آداب 79.66 يرونه غير كاف في حين نجد 20.33 % يرنه كاف بمقابل جذع مشترك علوم52.23 % يرنه كاف أما اللذين يرون الوقت كاف للفراغ بـ47.76 %

ومنه يمكن استنتاج أن الوقت المخصص للفراغ غير كاف لراحة التلاميذ واستغلال الوقت في حل التمارين أو المراجعة وهذا نظرا لكثافة المواد وضيق الوقت في نفس الوقت وعليه يمكن النظر في هذه المسألة من منظور سوسيولوجي على أن راحة التلميذ النفسية والتربوية لمتابعة دروس أخرى مهمة جدا لاستيعاب الدروس .

كما نجد توزيع الزمن المدرسي يكمن كذالك من خلال الفروض والاختبارات وسنرى فيما إذا كانت تريح التلميذ أم لا .

جدول رقم 22 : كفاية الوقت المخصص للفروض

تكرار / وقت الفروض	الثانوية عمر بن الخطاب		الثانوية ابن رشد		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
كاف جداً	09.00	08.41	07.00	03.17	16.00	06.86
كاف أحيانا	34.00	31.77	21.00	16.66	55.00	23.60
غير كاف	64.00	59.81	98.00	77.77	162.0	69.52
المجموع	107.0	100.0	126.0	100.0	233.0	100.0

من الجدول يتضح 69.52 % يرو أن الوقت الفروض غير كاف و23.60 % يجدونه كاف أحيانا أما 06.86 %يجدونه كاف جدا .

أما تحليل المعطيات حسب كل ثانوية نجد (ثانوية عمر ابن الخطاب)منهم 59.81 % أجابوا بغير كاف و31.77% كاف أحيانا في حين 08.41 % يجدونه كاف جدا بمقابل نجد الثانوية الثانية

(ابن الرشد)منهم77.77 % يرو أن الوقت غير كاف في حين 16.66% يجدونه كاف أحيانا و03.17 % كاف جدا .

وهذا ما يدل على أن الوقت المخصص للفروض غير كاف وذلك يرجع إلى عدم برمجة توقيت الفروض كما توقيت الاختبارات كذلك المادة في حد ذاتها لأن المواد الأساسية يلزمها وقت كاف لأجرائها ونبين فيما يلي رأيهم فيما يخص الامتحانات ونحاول المقارنة بين النتائج.

جدول رقم 23:مدى الكفاية وقت الامتحانات

تكرار / وقت الامتحان	ثانوية عمر بن الخطاب		ثانوية ابن رشد		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
كاف جداً	51.00	47.66	59.00	46.82	110.0	47.21
كاف أحيانا	27.00	25.23	53.00	42.06	80.00	34.33
غير كاف	29.00	27.10	14.00	11.11	43.00	18.45
المجموع	107.0	100.0	126.0	100.0	233.0	100.0

من خلال تحليل المعطيات نجد 47.21 % يؤكدون على كفاية الوقت المخصص للامتحانات أما اللذين يجدون أن الوقت كاف أحيانا بـ34.33 % وأخيرا اللذين إن الوقت غير كاف بـ18.45 % أما تحليل المعطيات حسب كل ثانوية نجد (ثانوية عمر ابن الخطاب)منهم 47.66 %يرو أن وقت الامتحانات كاف و25.23 % لأجابوا بكاف أحيانا أما اللذين يرو أن الوقت غير كاف بـ27.10 فيما يخص الثانوية الثانية نجد 46.82 %يرو إن الوقت المخصص للامتحانات كاف و42.06 % يرو انه كاف أحيانا وأخيرا11.11 % غير كاف .

منه يتضح أن الوقت كاف ومبرمج حسب راحة التلميذ إلا في بعض المواد الوقت غير كاف خاصة المواد الأساسية ومقارنة بالوقت المخصص للفروض نجد العكس لأنهم يرون أن وقت الفروض غير كاف لأنها تكون فجائية وغير مخصص لها وقت معين لأنها تجرى في وقت الحصة مع العلم أن الفروض تجرى على حسب أراء الأساتذة فمنهم من يترك لهم مجال للمراجعة ومنهم من يجريها فجائية وبعضهم يخصص لها وقت من الحصة البعض الآخر يخصص الحصة كاملة وهكذا .

الجدول24 : توزيع الزمن المدرسي وراحة التلميذ

تكرار / اجابات	ثانوية عمر بن الخطاب		ثانوية ابن رشد		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
مناسب جدا	18.00	16.82	24.00	19.04	42.00	18.02
نوع ما	54.00	50.46	46.00	36.50	100.0	42.91
غير مناسب	35.00	32.71	56.00	44.44	91.00	39.05
المجموع	107.0	100.0	126.0	100.0	233.0	100.0

من خلال هذا الجدول يتضح لنا أن الزمن مبرمج وراحة التلاميذ نوعا ما بـ42.91 % و39.05 % يرون الزمن غير مناسب و18.02% يرو انه مناسب.

ومن خلال هذا التحليل الجداول السابقة يتبين إن الزمن الخاص بالفراغ والفروض والمبرمج لفواصل الراحة غير كاف وهذا ينعكس على راحة التلميذ أما بالنسبة للاختبارات فهذا راجع للتلميذ في حد ذاته ونسبة الذكاء أو قدرته على الإجابة لأن الإجابة تؤكد علة كفاية الوقت المخصص للامتحانات ومنه من الواجب على واضعي المنهاج النظر في خصوصيات وأساسيات وضع المناهج والنظر في تأطيرها بالنسبة لراحة التلميذ خاصة الوقت الذي يعتبر جوهر العملية التعليمية .

4.1.7.الوسائل التعليمية والسير البيداغوجي

تعتبر الوسائل التعليمية عامل جد حاسم في فهم الدرس والسير البيداغوجي بصفة عامة ولذالك أبينا في هذا المطلب توضيح مدى ضرورة توفر الوسائل التعليمية ودورها في التحصيل الدراسي للتلميذ وفيما إذا كانت متوفرة أم لا.

جدول رقم 25: مدى استعمال الوسائل التعليمية أثناء الشرح

التكرار / إجابات	ثانوية عمر بن الخطاب		ثانوية ابن رشد		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
نعـم	45.00	42.05	49.00	38.88	94.00	40.34
لا	62.00	57.94	77.00	61.11	139.0	59.65
المجموع	107.0	100.0	126.0	100.0	233.0	100.0

من تحليل المعطيات نجد 59.65 % أن الوسائل التعليمية لا تستعمل أثناء شرح الدرس و40.34 % يرون أن الوسائل التعليمية تستعمل أثناء شرح الدرس.
أما بالنسبة لتحليل المعطيات حسب كل ثانوية نجد أن (ثانوية عمر بن الخطاب) منهم 57.94 % يرو إن الوسائل التعليمية لا تستعمل أثناء شرح الدرس في حين 42.05 % يرون أنها تستعمل بمقابل نجد الثانوية الثانية (ابن الرشد) 61.11 % يرون أنها لا تستعمل في حين 38.88 % يرون أنها تستعمل.

ومنه يتضح أن الوسائل التعليمية لا تستعمل أثناء شرح الدرس بنسبة أكبر كما توضح النتائج الاختلاف الموجود بين الثانويتين إذ نجد الثانوية الأولى الاختلاف في استعمالها أو عدم الاستعمال ليس كبير في حين الثانوية الثانية نجد عدم الاستعمال أكبر بكثير من استعمالها وعليه يمكن القول أن هناك أسباب كبيرة تؤدي استعمالها أو العكس وهذا حسب توفرها أو توفر الوقت اللازم لأستعملها .

وهذا ما نوضحه فيما يلي :حول توفر الوسائل التعليمية أم لا .

جدول رقم 26:توفر الشروط الضرورية للقيام بالتجارب

التكرار / إجابات	ثانوية عمر بن الخطاب		ثانوية ابن رشد		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
نعـــم	31.00	28.97	66.00	52.38	97.00	41.63
لا	76.00	71.02	60.00	47.61	136.0	58.36
المجموع	107.0	100.0	126.0	100.0	233.0	100.0

من الجدول يتضح أن 58.36% يرو أن الشروط الضرورية للقيام بالتجارب لا تتوفر أما اللذين يرو أنها تتوفر بـ 1.63 % .

أما تحليل المعطيات ت حسب كل ثانوية(عمر بن الخطاب) نجد أن 71.02 % يرو أن الشروط القيام بالتجارب لا تتوفر بمقابل نجد الثانوية الثانية (ابن الرشد)منهم 52.38% يرو أن الشروط تتوفر و 47.61% يجيبوا بعدم توفر الشروط الملائمة للتجارب .

ومنه نستنتج أن الاختلاف يكمن في الثانوية والأستاذ وتوفر الوسائل حيث نجد الثانوية الأولى يرو أن الشروط لا تتوفر,أما الثانوية الثانية أن الشروط تتوفر بنسبة معينة مع وجود نسبة تدل على أن الشروط لا تتوفر وهذا راجع للوسائل والشروط التي تهيئها المؤسسة كذالك راجع إلى كفاية الوقت المخصص للتجارب ونشاط الأستاذ في حد ذاته وبهذا نجد كل هذه العوامل متكاملة فيما بينها ومترابطة إذا اختل عنصر منها أدت إلى نقص الظروف المهيأة لإتمام التجارب العلمية وهذا مع العلم أن جذع مشترك آداب يؤكدون على أن التجارب لا تجرى على الإطلاق مع أنها مبرمجة لهم ورغم ذلك نلاحظ أنهم يرو أن الشروط لا تتوفر إلا في بعض الأحيان.

ولقد تعددت الأسباب لعدم فهم التجارب واستيعابها وفيما يلي نلاحظ أن لتعدد ها أهمية كبيرة جدا حول فهم التلميذ.

جدول رقم 27: أسباب عدم فهم التجارب العلمية

التكرار / إجابات	ثانوية عمر بن الخطاب		ثانوية ابن رشد		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
نقص الوسائل البيداغوجية	50.00	37.31	55.00	38.46	105.0	36.58
نقص الممارسات والقيام بالتجارب	40.00	29.85	47.00	32.86	87.00	30.31
إكتضاظ الأفواج بالتلاميذ	44.00	32.83	41.00	28.67	95.00	33.10
المجموع	134.0	100.0	143.0	100.0	287.0	100.0

ملاحظة:الإجابات تتعدى حجم العينة لتعدد الاختيارات في إن واحد

.

نلاحظ من الجدول أنه 36.58 % يرو أن السبب الأول راجع إلى نقص الوسائل التعليمية كما نجد 33.10 % يرجعون السبب إلى اكتظاظ الأفواج بالتلاميذ وأخيرا 30.31% منهم يرو أن السبب هو نقص الممارسات والقيام بالتجارب .

ومنه نلاحظ أن النسب تكاد تتساوى وذلك لتعدد الأسباب في إن واحد وكل سبب يولد الأخر ومنه يتضح أن كل هذه الأسباب تؤدي إلى عدم فهم التجربة والى اختلال في الاستيعاب التجارب العلمية وهذا ما يؤكد النتائج السابقة وعيله يمكن القول أنه على واضعي المناهج إعادة النظر في توزيع الزمن المدرس مع مراعاة كل الأسباب التي تؤدي إلى تضييع الوقت المخصص .

جدول رقم 28: مدى تأثير نقص الوسائل على التحصيل الدراسي

التكرار / إجابات	ثانوية عمر بن الخطاب		ثانوية ابن الرشد		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
نعـــم	103.0	96.26	114.0	90.47	217.0	93.13
لا	04.00	03.73	12.00	09.852	16.00	06.86
المجموع	107.0	100.0	126.0	100.0	233.0	100.0

يشكل الجدول تأثير نقص الوسائل التعليمية على التحصيل الدراسي حيث نجد 93.13 % تؤكد على تأثيرها بشكل مباشر على تحصيل التلاميذ أما بالنسبة لعدم التأثير فقدرت بـ06.86 % .

وعليه يمكن القول أن الوسائل التعليمية تلعب دورا هاما ونقصها أو عدم توفرها يؤدي إلى الخلل الوظيفي للعملية التعليمية وهي تعبر إحدى تقنيات التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليمية والإهدار في حقها يؤدي إلى الخلل الفهم للتلميذ وبالتالي التأثير على تحصيله الدراسي ولذلك وجب النظر في هذه المسألة المهمة وتوفير العدد الكافي من الوسائل التعليمية أو محاولة إصلاح بعض الوسائل التي يرو التلاميذ أنها غير صالحة للاستعمال .

5.1.7.طريقة التدريس وانعكاسها على الفهم

تعتبر طريقة التدريس من اهم العوامل الهامة في فهم التلميذ والعنصر المحرك لالقاء الدرس للاستاذ لذلك نجد تعدد طرائق التدريس حسب المادة ونوعية الدرس .

الجدول رقم 29: مدى ترك طريقة الشرح مجال الفهم

التكرار / إجابات	ثانوية عمر بن الخطاب		ثانوية ابن رشد		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
نعـــم	26.00	24.29	32.00	25.39	58.00	24.89
أحيانا	44.00	41.12	57.00	45.23	101.0	43.34
لا	37.00	34.57	37.00	29.36	74.00	31.75
المجموع	107.0	100.0	126.0	100.0	233.0	100.0

من خلال تحليل المعطيات نجد أن 43.34 % يرو أن طريقة التدريس تترك أحيانا مجالا للفهم و31.75 % يرون طريقة التدريس لا تترك مجال للفهم في حين اللذين يرو أنها تترك مجال للفهم قدرت بـ24.89% .

أما تحليل المعطيات لكل ثانوية أولا ثانوية (عمر ابن الخطاب) 41.12 % أجابوا أحيانا ومنهم34.57% أجابوا بلا,و26.00 % أجابوا بنعم.

بمقابل نجد الثانوية ثانية (ابن الرشد) 45.23 % أجابوا أحيانا و29.36% أجابوا بلا في اللذين أجابوا بنعم قدرت بـ25.39 % .

ومنه نستنتج أن طريقة التدريس لها تأثير مباشر على فهم التلميذ فنلاحظ أحيانا تترك مجال للفهم هي النسبة الأكبر وهذا حسب طريقة الأستاذ في شرح الدرس وطبيعة المادة كذالك تفرض على الأستاذ نوعية الطريقة وهذا ما يؤثر على استيعاب التلميذ وإدراكه للمعلومات المقدمة وعليه فإن طريقة التدريس هي محور العملية التعليمية إذ تلعب دورا حاسما في نجاح التلميذ.

وبتعدد طرائق التدريس نجد التلاميذ يلاحظوا على الأساتذة استعمال تقريبا متشابهة ولا يفرقوا فيما بينها وهذا ما سنراه في الجدول التالي الذي يبن الطرق المتعددة لشرح الدرس واو صال المعلومات للتلميذ.

جدول رقم 30: أنواع طرق التدريس المستعملة

تكرار / طرق التدريس	ثانوية عمر بن الخطاب				مج		ثانوية ابن رشد				مج		مجموع	
	ج م آ		ج م ع				ج م آ		ج م ع					
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
الحواريـة	17.00	19.76	18.00	16.66	35.00	17.15	33.00	25.98	26.00	19.54	59.00	22.69	94.00	20.25
الإلقائيـة	32.00	37.20	49.00	45.37	81.00	39.70	03.00	25.19	42.00	31.57	74.00	28.46	155.0	33.40
الإستنتاجية	39.00	45.34	33.00	30.55	72.00	35.29	47.00	37.00	58.00	43.60	105.0	40.38	177.0	38.14
المشروعات	08.00	09.30	08.00	07.40	16.00	07.84	15.00	11.81	07.00	05.26	22.00	08.46	38.00	08.18
المجموع	86.00	100.0	108.0	100.0	204.0	100.0	127.0	100.0	133.0	100.0	260.0	100.0	464.0	100.0

نلاحظ من الجدول أن الاجابتبين أن الطريقة الاستنتاجية هي الأكثر استعمالا بـ38.14 % و33.40 % للطريقة الإلقائية ثم 20.25 % للطريقة الحوارية أما طريقة المشروعات بـ08.18 %.

أما تحليل المعطيات بالنسبة لكل ثانوية (عمر ابن الخطاب) أولا جذع مشترك آداب يرو أن الطريقة الاستنتاجية بـ45.34 % ثم تليها الطريقة الإلقائية بـ37.20 % ثم الطريقة 19.76 % للطريقة الحوارية وأخيرا طريقة المشروعاب-09.30 % .

بمقابل نجد جذع مشترك علوم يرو إن الطريقة الإلقائية هي الأكثر استعمالا حيث قدرت بـ45.37 % وتليها 30.55 % لطريقة الاستنتاجية ثم نجد الطريقة الحوارية بـ16.66 % وأخيرا طريقة المشروعات بـ07.40 % .

أما الثانوية الثانية جذع مشترك آداب فنجد37.00% للطريقة الاستنتاجية و25.98% لطريقة الحوارية ثم الطريقة الإلقائية بـ25.19 % وأخيرا الطريقة 11.18 % بمقابل نجد جذع مشترك علوم 43.60 % لطريقة الاستنتاجية ثم 31.57 % طريقة الإلقائية ثم 19.54% وأخيرا 05.26% للطريقة المشروعات .

ومنه نستنتج أن الطرائق تعدد في إلقاء الدروس إلا أن الطريقة الاستنتاجية كانت أكثر استعمالا حسب رأي التلاميذ في حين نجد الطريقة الإلقائية كانت بنسبة معين كما تعددت الاختيارات في الطرائق لأن التلاميذ يرو أن الأساتذة لهم طرائق مختلفة في الإلقاء حيث لاحظت أن الطريق الإلقائية والطريقة الاستنتاجية بنفس الاختيار وهذا ما سنراه في تحليل المعطيات بالنسبة لفئة الأساتذة كما لاحظت أن المعظم التلاميذ لا يفهمون طريقة المشروعات .وسنتأكد فيما إذا كانت هذه الطرق تترك مجال للحوار مع الأستاذ وسؤاله أو الطلب منه إعادة الدرس .

جدول رقم 31 : مدى ترك طريقة التدريس مجال للمناقشة والحوار

التكرار / إجابات	ثانوية عمر بن الخطاب		ثانوية ابن رشد		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
نعـم	28.00	26.16	24.00	19.04	52.00	22.31
أحيانا	39.00	36.44	29.00	23.01	68.00	29.18
لا	40.00	37.38	73.00	57.93	113.0	48.49
المجموع	107.0	100.0	126.0	100.0	233.0	100.0

من خلال تحليل المعطيات نلاحظ أنه 48.49 % لا تترك لهم طريقة الشرح المناقشة والحوار مع الأستاذ في حين 29.18 % أحيانا يقومون بطلب من الأستاذ إعادة الشرح ومناقشته و22.31% يقومون بمناقشة الأستاذ والحوار معه .

أما بالنسبة لتحليل معطيات كل ثانوية نجد ثانوية (عمر بن الخطاب) منهم37.38 % لا يحاورون الأستاذ في حين 36.44% أحيانا يقومون بالمناقشة والحوار وأخيرا 26.16 % يطلبون يقومون بالحوار والمناقشة .

بمقابل نجد الثانوية الثنية (ابن الرشد) منهم57.93% لا يقومون بالحوار مع الأستاذ في حين 23.01 % يقومون أحيانا بسؤال أما 19.04 % يطلبون من الأساتذة إعادة الشرح ومناقشته.

ومنه نلاحظ أن التلاميذ معظمهم لا يقومون بالمحاورة والمناقشة وذلك راجع إلى الأستاذ في حد ذاته لأن التلاميذ معظمه أجابوا بأن عدم السؤال راجع لخوف من الأستاذ والبعض الأخر يرون أن طريقة الشرح لا تبدي بالغرض حتى ولو أعاد الدرس ومنهم لا يحبون السؤال .

جدول 32: مدى تأثير الطريقة على تحصيل التلميذ

التكرار / درجة التأثير	ثانوية عمر بن الخطاب		ثانوية ابن رشد		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
تؤثـــر	94.00	87.85	103.0	81.74	197.0	84.54
نوعا ما	11.00	10.28	15.00	11.90	26.00	11.15
غير مؤثرة	02.00	01.86	08.00	06.34	10.00	04.29
المجموع	107.0	100.0	126.0	100.0	233.0	100.0

نلاحظ أن طريقة التدريس تؤثر في تحصيل التلاميذ بـ84.54 % و11.15 % تؤثر نوعا ما وأخيرا 04.29 % يرونها غير مؤثرة .

بالنسبة لمؤسسة عمر ابن الخطاب منهم87.85 % يرو أن الطريقة تؤثر و10.28% تؤثر نوعا ما في حين 01.86 % غير مؤثرة بمقابل نجد ثانوية ابن الرشد 81.74% يرونها مؤثرة في تحصيل الدراسي أما 11.90 % تؤثر نوعا ما في حين اللذين يرو أنها غير مؤثرة بـ 06.34 % .

ومنه نلاحظ أن طريقة التدريس هي المحرك الأساسي لسير البيداغوجي والفهم الصحيح للتلميذ إذ تؤثر بشكل مباشر على تحصيل التلميذ وتؤدي إلى نتائج بشكل ايجابي أو سلبي وهذا ما نوضحه أكثر في إجابات الأساتذة.وفيما يلي نرى درجة تحصيل التلاميذ بالنسبة للإناث والذكور .

جدول رقم33: مدى درجة التحصيل الدراسي

التكرار / درجة التأثير	الثانوية الأولى				الثانوية الثانية				الثانويتيـــن				المجموع	
	إناث		ذكور		إناث		ذكور		إناث		ذكور		ك	%
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
جيـد	06.00	08.57	/	/	09.00	13.43	08.00	13.55	05.00	10.94	08.00	08.33	23.00	09.87
حسن	38.00	54.28	07.00	18.91	13.00	19.46	07.00	11.86	51.00	37.22	14.00	14.58	65.00	27.89
متوسط	15.00	21.42	15.00	40.54	33.00	49.25	27.00	45.76	48.00	35.03	42.00	43.75	90.00	38.62
ضعيف	11.00	15.71	15.00	40.54	12.00	17.91	17.00	28.81	23.00	16.78	32.00	33.33	55.00	23.60
المجموع	70.00	100.0	37.00	100.0	67.00	100.0	59.00	100.0	137.0	100.0	96.00	100.0	233.0	100.0

نلاحظ من الجدول أن 38.62 % تحصليهم منحصر في درجة التحصيل متوسط وتليها حسن بـ27.89% أما ضعيف فقدرت بـ23.60% وأخيرا درجة التحصيل جيد 09.87 % .

نستنتج من الجدول أن تحصيل التلاميذ محصور بين المتوسط والحسن أي أن النتائج غي مرضية على الإطلاق كما نلاحظ أن تحصيل الإناث يفوق تحصيل الذكور بالنسبة للثانويتين معا وهذا دليل على اهتمام الإناث بالتعليم أكثر من الذكور وهذا ما يؤكد كذالك تحق الفرضيات السابقة بأن برامج المواد كثيرة ومكثفة بالاضافة ضيق الوقت أي أن الزمن المدرسي المبرمج لا يتلاءم مع تعدد مواد الجذع المشترك وكذالك الأسباب التي تؤدي إلى عدم فهم التلميذ وتعرقل بالضرورة تحصيله الدراسي ومن أهمها توفر الوسائل التعليمية أو النقص في وجودها هذا بالضرورة يؤثر على التحصيل كما نجد كذالك من المؤثرات المباشرة طريقة التدريس تلعب دورا مهما في أوصال المعلومة للتلميذ وعليه يمكن اعتبار كمل هذه العوامل مؤثرة وجد حاسمة في تحصيل التلميذ.

2.7. بناء وتحليل جداول فئة الأساتذة

لقد رأينا فيما سبق رؤية التلاميذ حول المنهاج التعليمي وبعض العوامل التي تؤثر في تطبيقه وعلى هذا النحول فان تأثير هذه العوامل يؤثر بالضرورة على سير الدرس بالنسبة للأستاذ لذلك نرى فيما كانت هذه العوامل تؤثر في سير الحصة .

1.2.7.تحليل الجداول الخاصة بالبيانات العامة

جدول رقم34 : توزيع المبحوثين حسب الجنس

التكرار / الجنس	الثانوية الأولى		الثانوية الثانية		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
ذكر	06	54.54	03	42.85	09	50
أنثى	05	45.45	04	57.14	09	50
المجموع	11	100	07	100	18	100

من خلال تحليل المعطيات نرى نسبة المبحثين والمبحوثات تتساوى بـ 50% إناث و 50% ذكور لكلا الثانويتين، بالنسبة للثانوية الأولى منهم 54.54 % أستاذ بمقابل 45.45% أستاذة. أما الثانوية الثانية بنسبة 42.85% أستاذ بمقابل 57.14% أستاذة.

وهذا ما يساعدنا على تفسير المعطيات السابقة بتحليل معطيات فئة الأساتذة ومعرفة رأيهم حول المنهاج وأهم العوامل المكونة له.

جدول رقم 35: توزيع المبحوثين حسب السن و الجنس

تكرار / فئات السن	الثانوية الأولى				الثانوية الثانية				المجموع	
	ذكور		إناث		ذكور		إناث		ك	%
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
35-30	03	50	01	20	00	/	02	50	06	33.33
40-35	02	33.33	03	60	02	66.66	02	50	09	50
أكثر من 40 سنة	01	16.66	01	20	01	33.33	/	/	03	16.66
المجموع	06	100	05	100	03	100	04	100	18	100

من خلال الجدول نلاحظ أن أفراد عينة بحثنا تنحصر ما بين 35-40 و هذا في كلتا الثانويتين إذ تمثل نسبتها 50%.

ومنه نستنتج أن معظم الأساتذة هم فئة الشباب تنحصر أعمارهم ما بين 35-40 سنة وهذا ما يساعد على الرؤية الواضحة للمنهاج التعليمي خاصة للجذع المشترك .

الجدول رقم 36: توزيع المبحوثين حسب الشهادات المحصل عليها

التكرار / الشهادات المحصل عليها	ثانوية عمر ابن الخطاب		ثانوية ابن رشد		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
ليسانس	**08**	**72.72**	**04**	**57.14**	**12**	**66.66**
دبلوم الدراسة العليا	**03**	**27.27**	**03**	**42.85**	**06**	**33.33**
دبلوم آخر	/	/	/	/	/	/
المجموع	11	100	07	100	18	100

يتضح من خلال تحليلنا للمعطيات أن 66.66% من الأساتذة لهم شهادة الليسانس و 33.33 % لهم دبلوم الدراسات العليا في حين تنعدم وجود أي دبلوم آخر.

أما تحليل المعطيات حسب كل ثانوية فنجد ثانوية عمر ابن الخطاب 72.72% من الأساتذة لهم شهادة الليسانس و 27.27% لهم دبلوم الدراسات العليا.

أما ثانوية (ابن رشد) فنجد 57.14% لديهم شهادة الليسانس و 42.85% متحصلون على دبلوم الدراسات العليا.

و منه يتضح لنا جل الأساتذة لهم شهادة الليسانس و بعضهم لهم دبلوم الدراسات العليا و هذا ما يؤكد على عدم وجود اختلاف في المستوى التعليمي .

سيتضح لنا في الجدول التالي أقدميه التعليم بالنسبة للأساتذة و هذا ما يساعدنا على معرفة رأي الأساتذة في المناهج التعليمية فيما يخص التعليم الثانوي لسنة أولى ثانوي .

جدول رقم 37: توزيع المبحوثين حسب الأقدمية في التعليم

التكرار / الأقدمية في التعليم	ثانوية عمر ابن الخطاب		ثانوية ابن رشد		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
5-10 سنوات	05	45.25	05	71.42	10	55.55
11-15 سنة	04	36.36	02	28.57	06	33.33
أكثر من 15 سنة	02	18.18	/	/	02	11.11
المجموع	11	100	07	100	18	100

يتضح لنا من خلال الجدول أنه 55.55% من الأساتذة لهم أقدميه في التعليم ما بين 5-10 سنوات، في حين نجد 33.33% تتراوح أقديمتهم في التعليم من 11 إلى 15 سنة، و أخيرا 11.11% للذين لهم أقدميه في التعليم الثانوي أكثر من 15 سنة.

أما تحليل المعطيات حسب كل ثانوية نجد ثانوية عمر ابن الخطاب 45.45% لهم أقدميه في التعليم من 5 إلى 10 سنوات في حين الذين درسوا في التعليم من 11 إلى 15 سنة نجدهم بـ 36.36% و أخيرا 18.18 للذين لهم أكثر من 15 سنة في التعليم.
بالمقابل نجد ثانوية ابن الرشد 71.42% لهم أقدميه في التعليم من 5 إلى 10 سنوات و 28.57% من 11 إلى 15 سنة في حين تنعدم للذين لهم أكثر من 15 سنة.

و منه يتضح لنا أن معظم الأساتذة تتراوح أقدميتهم ما بين 5-10 سنوات كما أن هناك نسبة معينة لها أقدميه من 10-15 سنة في حين يقل اللذين لهم الأقدمية في التعليم أكثر من 15 سنة، و هذا ما يدل على قلة الخبرة الكافية أو اللازمة لمسايرة المناهج الدراسية كما أن هذه الأقدمية تساعدنا في تحليل معطياتنا بشكل جيد حول موضوعنا هذا وما يؤكد النتائج السابقة حول السن حيث معظمهم يتراوح سنهم ما بين 35-40 سنة .

2.2.7. وجهة نظر الأساتذة بالنسبة لمقررات جذع مشترك آداب و علوم

إن اختلاف وجهات النظر بالنسبة للاساتذة يبين مدى استيعاب التلميذ للبرامج الدراسية.

جدول38: مراجعة بعض المفاهيم في بداية السنة

تكرار / المراجعة	الثانوية الأولى				الثانوية الثانية				المجموع	
	ذكر		أنثى		ذكر		أنثى		ك	%
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
نعم	03	50	04	80	01	33.33	01	25	09	50
لا	03	50	01	20	02	66.66	03	75	09	50
المجموع	06	100	05	100	03	100	04	100	18	100

يلاحظ من الجدول أنه يوجد 50% من الأساتذة يراجعون بعض المفاهيم و البعض الآخر لا يقومون بالمراجعة.

أما تحليلها حسب كل ثانوية فتبين لنا كذلك 50% من الأساتذة يقومون بالمراجعة و منهم من لا يراجعون بعض المفاهيم في بداية السنة، بالمقابل نجد الأستاذات منهم 80% يقومون بالمراجعة و 20% لا يقومون بالمراجعة.
أما الثانوية الثانية فنجد 66.66% من الأساتذة لا يقومون بالمراجعة و 33.33% يقومون بالمراجعة، بالمقابل نجد الإناث 75% لا يقومون بالمراجعة و25% يراجعن الدروس أو المفاهيم.

و منه نستنتج أن مراجعة بعض المفاهيم يختلف حسب الجنس و يختلف من مؤسسة إلى أخرى حيث نجد مثلا في ثانوية عمر ابن الخطاب الأستاذات يقمن بالمراجعة أكثر من الأساتذة لكن الاختلاف يكون من ثانوية إلى أخرى باختلاف الأساتذة.

إن اجتهاد الأستاذ يختلف باختلاف الجنس و اختلاف المؤسسة التي يعمل بها لذا نجده تختلف المراجعة من أستاذ إلى أستاذ و من ثانوية إلى أخرى.

فنجد بعض الأساتذة اللذين لا يقومون بالمراجعة يرون أنه مضيعة للوقت و الدخول مباشرة في الدروس و أن الوقت لا يكفي إذا اتخذت حصة أو حصتان لمراجعة المفاهيم لإتمام البرنامج خلال السنة.

و سنرى فيما إذا كانت مواد التخصصين كثيرة و مكثفة وفيما إذا كانت تنعكس علة فهم التلميذ ونجاحه وسنؤكد النتائج السابقة بالنسبة لإجابة التلاميذ .

جدول رقم 39 : رأي الأساتذة في عدد المواد المدرسة للجذعين علوم وآداب

التكرار / كثرة البرامج	ثانوية عمر ابن الخطاب		ثانوية ابن رشد		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
كثيرة جدا	05	45.45	04	57.14	09	50
كثيرة نوعا ما	05	45.45	/	/	05	27.77
ليست كثيرة	01	09.09	03	42.85	04	22.22
المجموع	11	100	07	100	18	100

يشير الجدول إلى أنه 50% من إجابة الأساتذة تدل على كثرة مواد الجذع المشترك، و تليها 27.77% كثيرة نوعا ما و 22.22% من الإجابات تدل على أنها ليست كثيرة.
أما تحليلها بالنسبة للثانويين نجد ثانوية (عمر ابن الخطاب) أنه 45.45% أجابوا بأن مواد الجذع عددها كثير و كثير نوعا ما، و 09.09 % يدل على أنها ليست كثيرة.
بالمقابل نجد ثانوية ابن الرشد 57.14% يجدون عدد المواد كثير و 42.85% يرون أنها ليست كثيرة وهذا ما يدل على أن مواد الجذع م علوم وآداب كثيرة، لأنه على العموم نجد 77.77% يرون كثرة المواد.

وعليه فهذا يؤثر بطبيعة الحال على استيعاب الدروس للتلاميذ لكونها كثيرة مع وجود لكل مادة برنامج معين مع وجود مواد أساسية وبعض المواد لا ويرى الأساتذة أن المواد الفرعية تكمل الفهم أو النقص في بعض الأحيان حيث نجد نتائج التحصيل تكمل الأخرى أي من له نتائج أفضل في المواد الأدبية يكمل النقص الموجود في المواد العلمية والعكس بالنسبة لتخصص الأخر وعليه فإن مواد كلا الجذعين يرى الأساتذة أنها تكمل بعضها على عكس ما رأيناه بالنسبة التلاميذ حيث يرون أن المواد الأدبية غير مهمة بالنسبة لجذع علو والعكس بالنسبة للجذع الأخر و فيما يلي نرى فيما إذا كان برنامج المواد في حد ذاته مكثف أم لا، و فيما إذا كانت تتناسب مع إجابات الجدول رقم 06.

3.2.7.رؤية الأستاذ لزمن المخصص للحصة

الجدول 40 : كثافة برنامج الجذع المشترك والزمن المخصص لكل حصة

كفاية الزمن / كثافة البرامج	ثانوية عمر ابن الخطاب				ثانوية ابن الرشد				الثانويتين				المجموع	
	نعم		لا		نعم		لا		نعم		لا		ك	%
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
مكثفة جدا	01	25	05	71.42	01	50	02	40	02	33.33	07	58.33	09	50
مكثفة نوعا ما	02	50	02	28.57	/	/	03	60	02	33.33	05	41.66	07	38.88
غير مكثف	01	/	/	/	01	50	/	/	02	33.33	/	/	02	11.11
المجموع	04	100	07	100	02	100	05	100	06	100	12	100	18	100

يشكل الجدول مدى كثافة برنامج الجذع المشترك بدلالة الزمن المخصص لكل حصة حيث نجد 50% يرون أن برنامج ج.م مكثفة جدا، و مكثفة نوعا ما بـ 38.88% ثم 11.11% غير مكثف.

أما 58.30% يرون أن مواد مكثفة و الزمن لا يكفي لإجراء الحصة ونوعا ما بـ 41.66% في حين ينعدم غير مكثف، أي 99.99 %يرون أن الزمن لا يكفي و ا، المواد مكثفة.

و بالتالي نجد 33.33% يرون أن مواد ج.م مكثفة جدا و نوعا ما و غير مكثفة و يرون أن الزمن كاف لإجراء الدرس.

و منه نستنتج أن برنامج مواد الجذع المشترك مكثفة و أن الزمن المخصص لكل حصة لا يكفي خاصة المواد الأساسية مما يضطر الأستاذ إلى إكمالها في الحصة القادمة أو تخصص لها وقت معين

أو يتركها إلى حين و هذا ما يؤثر على استيعاب التلميذ و عدم إكمال البرنامج و بالتالي يؤثر على المستوى من جهة وبالتالي يؤثر على تحصيل التلميذ.

جدول 41: الإسراع في تقديم الإسراع

التكرار / الإجابة	ثانوية عمر ابن الخطاب		ثانوية ابن رشد		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	03	27.27	01	14.28	04	22.22
أحيانا	05	45.45	03	42.85	08	44.44
لا	03	27.27	03	42.85	06	33.33
المجموع	11	100	07	100	18	100

يلاحظ من الجدول الذي يبين إسراع في تقديم الدروس من الأساتذة حيث يبين أنه 44.44% من الأساتذة يقومون أحيانا بإسراع في تقديم الدروس و 33.33% لا يسرعون في تقديم الدروس أما 22.22% يؤكدون أنهم لا يسرعون في تقديم الدروس.

و عليه نجد ثانوية عمر ابن الخطاب 45.45% من الأساتذة أجابوا بالإسراع في تقديم الدروس أحيانا و 27.27% للذين أجابوا بنعم و لا.

أما ثانوية ابن الرشد 42.85% أجابوا بالإسراع في تديم الدروس أحيانا و عدم الإسراع أما الذين أجابوا بنعم قدرت بـ: 14.28%.

و منه نستنتج أن معظم الأساتذة يقومون بالإسراع في الدروس أحيانا و ذلك لإشراف السنة على النهاية و عدم إكمال البرنامج كما يوجد نسبة اعترفت بالإسراع لأن همهم الوحيد إكمال الدروس ومنهم من لا يقوم بالإسراع وهذا ما يؤدي بالضغط على التلميذ وبالتالي عدم نجاح التلميذ وبالتالي لا يستطيع مواكبة الدروس وهذا الضغط يكون رد فعله سلبي على التلميذ ويؤدي بطبيعة الحال إلى رسوب التلميذ وربما يؤدي إلى الإهدار التربوي لاحقا وعليه يجب النظر في هذه النقطة ومسايرة البرامج بتأني في وضع برامج تتناسب مع راحة التلميذ في الاستيعاب وراحة الأستاذ في الإلقاء .

جدول 42: مدى تناسب برمجة التوقيت مع إكمال البرنامج

تكرار / الإجابات	الثانوية الأولى		الثانوية الثانية		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	05	45.45	02	28.57	07	38.85
لا	06	54.54	05	71.42	11	61.11
المجموع	11	100	07	100	18	100

يلاحظ أن الجدول الذي يوضح مدى تناسب برمجة التوقيت مع إكمال البرامج إذا نجد 61.11 % يرون أن التوقيت المدرسي لا يناسب إكمال البرامج الدراسية 38.88 % والذين أجابوا بأن برمجة التوقيت تناسب وإكمال البرامج .

ومنه نستنتج أن معظم الإجابات تؤكد على برمجة التوقيت لا تتناسب وإكمال البرامج الدراسية وهذا ما يؤكد النتائج المتحصل عليها سابقا ن وهذا ما يستدعي إعادة النظر في برمجة التوقيت والبرامج الدراسية على حسب راحة التلميذ والأستاذ وليس على حساب بعضهم البعض.

جدول 43: مدى تعويض الوقت عند التغيب

تكرار / الغيابات	عمر ابن الحطاب		ابن الرشد		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	06	54.54	04	57.14	10	55.55
لا	05	45.45	03	42.85	08	44.44
المجموع	11	100	07	100	18	100

يشير الجدول إلى أن يوجد أساتذة يقومون بتعويض الوقت عند الغياب بـ 55.55 % ومنهم من لا يعوض الوقت بـ 44.44 %

ومنه نستنتج أن هناك إهمال من بعض الأساتذة فتجد منهم لا يقدم بتعويض الحصص الضائعة وهذا ما ينعكس على استيعاب وتحصيل التلميذ أما الذين يقومون بتعويض الوقت لان الوقت لا يسمح أو أسباب خاصة عدم قبول التلميذ.

تعتبر الحصة التطبيقية عامل مهم لإتمام الدرس النظري (الدروس التطبيقية) لأن التجربة جزاء لا يتجزأ من الدرس وعامل مهم لاستيعاب التلميذ.

المطلب الرابع:أهمية الوسائل التعليمية بالنسبة لتحصيل التلميذ

سوف نرى من خلال الجدول الاهمية الكبيرة للوسائل التعليمية لفهم التلميذ .

جدول 44: عملية التوجيه أثناء الحصة التطبيقية

تكرار / من يقوم بالتجربة	الثانوية الأولى		الثانوية الثانية		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
الأستاذ وحده	02	18.18	01	14.28	03	16.66
التلاميذ وحدهم	02	18.18	01	14.28	03	16.66
التلاميذ بتوجيه من الأستاذ	07	63.63	05	71.42	12	66.66
المجموع	11	100	07	100	18	100

يشير الجدول إلى أن إجابات الأساتذة كانت توضح أن التلاميذ يهتمون بالتجارب بتوجيه من الأستاذ في حين تتساوى إجابات قيام التلميذ وحدهم بالتجارب والأستاذ وحده بـ 16.66%

ونستنتج أنه في أغلب التجارب ومعظم الإجابات تؤكد انا التلاميذ يقومون بالتجارب بتوجيه من الأستاذة ومساعدته لأن الوقت لا يكفي لقيام التلاميذ فهذا واجب عليه إذ يساعد على إكمال التجربة لربح الوقت وفي بعض الأحيان يقوم الأستاذ وحده بإجراء التجربة وهذا نتيجة لصعوبة التجربة وقلت الوسائل التعليمية .

جدول 45: حظوظ التلميذ أثناء قيام بالتجارب

التكرار / تساوي حظوظ التلاميذ	الثانوية ابن الخطاب		الثانوية ابن الرشد		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	05	45.45	02	28.57	07	38.85
لا	06	54.54	05	71.42	11	61.11
المجموع	11	100	07	100	18	100

نلاحظ من خلال تحليل المعطيات حظوظ التلميذ للقيام بالتجارب لا تساوي 61.11% في حين 38.88% يرون أنها تتساوى .

ومنه يتضح لنا أن جل التلاميذ لا تتيح لهم الفرصة لقيام بالتجارب وحدهم وهذا ما يؤكد نتائج الجدول السابق رقم 11،وذلك بان التلاميذ يقومون بتجارب في مجموعات وذلك لقلة الوسائل التجربية .

وفي ما يلي سنرى الأسباب التي تؤدي بالأستاذ إلى نفور من التجارب العلمية .

جدول 46 : أسباب نفور الأساتذة من التجارب العلمية

التكرار / الأسباب	الثانوية عمر بن الخطاب		الثانوية ابن رشد		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
نقص الوسائل	05	45.45	03	42.85	08	44.44
اكتظاظ الأفواج	02	18.18	/	/	02	11.11
صعوبة التجارب	/	/	01	14.28	01	05.55
ضيق الوقت	04	36.36	03	42.85	07	38.85
المجموع	11	100	07	100	18	100

يشير الجدول أنه 44.44% من الأساتذة يرون أن نقص الوسائل التعليمية سبب نفوذ الأساتذة من التجارب العلمية كذا 38.88 % يرون أن الوقت ضيق جدا لأجراء التجربة العلمية أما 11.11 % يرون أن اكتظاظ الأفواج يسبب نفور الأستاذ من التجارب العلمية في حين تكاد تنعدم الذين يرون أن صعوبة التجربة تسبب نفور الأساتذة من التجارب العلمية .

لقد تعددت الأسباب لنفور الأستاذ من التجارب العلمية لكن نقص الوسائل التعليمية وضيق الوقت يعتبر أهم الأسباب التي لأجلها ينفر الأستاذ من التجارب العلمية وهذا ما يؤثر على أداء الأستاذ وفهم التلميذ وفهم التلميذ وبالتالي ينعكس استيعاب التلميذ ونجاحه.

جدول 47: مدى وفرة الوسائل التعليمية

التكرار / **توفير الوسائل**	الثانوية الأولى		الثانوية الثانية		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
متوفرة	03	27.27	05	71.42	08	44.44
ليست متوفرة	08	72.72	02	28.57	10	55.55
المجموع	11	100	07	100	18	100

يبين الجدول مدى توفر الوسائل التعليمية الخاصة بالتعليم حيث 55.55من الأساتذة أجابوا بأنهم غير متوفرة في حين نجد 44.44 % من الأساتذة أجابوا بوفرتها لكن رغم توفرها فلها مميزات خاصة إذ نجد معظم الأساتذة يرو أنها رغم وفرتها فهي غير صالحة غير متطورة غير كافية ولهذا نجد أن الوسائل التعليمية مهمة جدا في شرح الدروس واستكمال المعنى الحقيقي للدرس وهذا يسبب نقص في إتمام العملية التعليمية وبهذا فقد فهمها بهذه المميزات فهي لا تجدي نفعا وهذا ما يؤكد الجدول السابق لنفور الأستاذ من التجارب العلمية بحيث أهم سبب هو فقرة الوسائل التعليمية .

جدول 48: مدى تأثير الوسائل التعليمية في نجاح التلميذ

التكرار / الإجابات	ثانوية عمر بن الخطاب		الثانوية ابن الرشد		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	10	90.90	06	85.71	16	88.88
لا	01	09.09	01	14.28	02	11.11
المجموع	11	100	07	100	18	100

يلاحظ من تحليلنا أنه 88.88% من الأساتذة أجابوا بأن وفرة الوسائل التعليمية عاملا مهما جدا وحاسم في نجاح التلميذ واستيعابه للدروس.

كما نجد نفس النتائج بالنسبة للثانويتين الأولى بـ90.90 % والثانية بـ85.71 % .

ومنه يتضح أن الوسائل التعليمية لها دورا فعالا في العملية التعليمية وقدرة على على إيصال الفهم الصحيح للتلميذ وبصورة أدق رغم أن استعمالها يسبب نوعا ما مضيعة لوقت الحصة لإكمال الدرس وعلى هذا النحو تعتبر الوسائل عاملا جد مهم للعملية التعليمية وإكمالها بصورة صحيحة.

المطلب الخامس: طريقة التدريس وانعكاسها على نجاح التلميذ

جدول 49 :الطريقة المفضلة للأساتذة لإلقاء الدروس

التكرار / طرق التدريس	الثانوية الأولى		الثانوية الثانية		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
الطريقة الاستقرائية والقياس	02	18.18	01	14.28	03	16.66
الطريقة الإلقائية	02	18.18	04	57.14	06	03.33
الطريقة التنقيبية	01	09.09	02	28.57	03	16.66
الطريقة الاستنتاجية	04	36	/	/	04	22.22
طريقة الوحدات	/	/	/	/	/	/
طريقة المشروعات	02	18.18	/	/	02	11.11
المجموع	11	100	07	100	18	100

من خلال تحليل معطيات نجد انه 33.33% من الأساتذة يفضلون الطريقة الإلقائية ثم تليها الطريقة الاستنتاجية بـ22.22 ،أما 16.66 % يقومون بطريقة الاستقراء والقياس والطريقة التقنية بنفس النسبة أما طريقة المشروعات فنجد 11.11%.

يكفي القول أن معظم الأساتذة يفضلون الطريقة الإلقائية في تلقين الدروس لكن معظمهم يؤكد أن طريقة واحدة لا تكفي لإجراء الدرس لأن كل طرق الدرس متكاملة حيث نجد الطريقة الإلقائية تتبعها بالضرورة الطريقة الإستنتاجية، كما بعض منهم يفضل طريقة الاستقراء و هي طريقة مكملة للإلقائية حيث نجد الأستاذ ينطلق من الكل إلى الجزء و قياس، أما طريقة المشروعات فهي من أهم الطرق إذ تجعل الطالب يبحث و يكشف قبل تلقينه الدرس و هذا ما يوسع أفكار و آراء التلميذ لكن للأسف نجد معظم الأساتذة لا يستعملونها كما أن كل أستاذ يرى طريقته في التدريس هي الأنجع مع أنهم يريدون تجريب طرائق أخرى.أما بالنسبة لأسس اختيار الطريقة فمعظمهم يقولون بأن نوعية المادة تفرض عليهم ذلك .

جدول 50: الموضوعات التي لم يسبق للأستاذ التطرق إليها من قبل.

التكرار / المشكلات	ثانوية عمر ابن الخطاب		ثانوية ابن الرشد		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
عدم فهم التلاميذ	05	45.45	03	42.85	08	44.44
تضييع الوقت في الشرح	06	54.54	04	36.36	10	55.55
المجموع	11	100	07	100	18	100

يشير الجدول إلى أن تضيع الوقت في الشرح عامل كاف لتضييع وقت الحصة بـ 55.55% في حين أن صعوبة فهم التلاميذ كذلك عامل مهم جدا بـ 44.44%.

و بالتالي فإن الموضوعات التي لم تصادف التلميذ أبدا تصعب على الأستاذ أمور كثيرة في جميع المواد و ذلك تضييع للوقت بالدرجة الأولى و صعوبة إيصالها للتلميذ من جهة، لذلك يجد الأستاذ نفسه في متاهة أثناء إلقاء الدرس.

جدول 51 : مدى تأثير الطريقة على التحصيل الدراسي.

التكرار / الإجابة	ثانوية عمر ابن الخطاب		ثانوية ابن الرشد		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	10	90	06	85.71	16	88.88
لا	01	09	01	14.28	02	11.11
المجوع	11	100	07	100	18	100

من خلال تحليلنا لمعطيات الأساتذة نجد 88.88% من الأساتذة يرون المنهاج التربوي بكل ما يحتويه يؤثر في تحصيل التلميذ بصفة مباشرة و هذا دليل أن محتويات المنهاج كما رأينا سابقا

من مواد دراسية إلى وسائل تعليمية إلى طريقة شرح الأستاذ إلى برمجة الزمن المدرسي ...إلخ هي عوامل جد مهمة لنجاح التلميذ مع إعادة النظر في برمجة المنهاج و إعادة النظر فيه.

الجدول 52: مدى توافق النتائج مع المنهاج المسطر للجذع المشترك.

التكرار / المشكلات	الثانوية الأولى				الثانوية الثانية				المجموع	
	ذكور		إناث		ذكور		إناث		ك	%
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
نعم	02	33.33	02	40	02	66.66	01	25	07	38.88
لا	04	66.66	03	60	01	33.33	03	75	11	61.11
المجموع	06	100	05	100	03	100	04	100	18	100

نجد معظم الأساتذة يسرحون بأن لا توافق النتائج مع المنهاج فكانت معظم الإجابات بـ 61.11% أما 38.88% فكانت إجابتهم بالتوافق.

و منه يتضح لنا أن معظم الأساتذة يرون النتائج لا توافق المنهاج مع العلم أن البرنامج المسطر ليس له أي صعوبة في الإلقاء إلا بعض العوامل السابقة.

كما أن الأستاذ يحاول دائما إرضاء مطالب تلاميذه خاصة في المواضيع الحرجة.

3.7. التحليل التركيبي

1.3.7. التحليل السوسيولوجي لنتائج الدراسة

من خلال تحليل الجداول الخاصة بالفرضيات وإستادا للمعطيات التي تعتبر أساس التحليل التربوي لسير البيداغوجي ومن خلال المسح المدرسي المتمثل في ثانويتي عمر ابن الخطاب وابن الرشد وللكشف عن مدى العلاقة المتواجدة بين المنهاج التعليمي والتحصيل الدراسي وعرضنا وتحليلنا لأهم المؤشرات المحددة,للتسيير البيداغوجي للعملية التعليمية وعلاقتها بتحصيل التلاميذ قمنا بقراءة سسيولوجية لأهم نتائج هذه الدراسة والتي مفادها:

*أهمية المنهاج التعليمي وكيفية تأثيره على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الأولى ثانوي والتي تم بنائها على أساس المتغيرات التالية :

1-كثافة برامج الجذع المشترك تؤثر في التحصيل الدراسي.
2-الحجم الساعي المخصص للمادة يؤثر على التحصيل الدراسي.
3-يعتبر نقص الوسائل التعليمية عاملا إضافيا مؤثرا في التحصيل الدراسي.
4-طريقة التدريس تؤثر بشكل محسوس على التحصيل الدراسي للتلاميذ.

تعتبر النتائج المتحصل عليها عن محتوى البرامج التعليمية وكثرة هذه البرامج للسنة الأولى ثانوي لكلا الجذعين جذع المشترك آداب وجذع مشترك علوم وهذا ما تبين من خلال الجداول رقم 06والجدول رقم 11 الذان يبينان على كثرة مواد الجذعين وكثافة المواد كما يبين الجدول رقم32 و33 لفئة الأساتذة أن مواد الجدع مشترك كثيرة وبرامجه مكثفة بـ 50 % على التوالي كما تبين في الجدول رقم 08 كثرة نشاط التلاميذ في الفترة الصباحية عن الفترة المسائية وهذا ما يؤذي إلى إهمال مادة على أخرى وبالتالي نجد التلاميذ لا يركزون عادة في الفترة المسائية مع الإرهاق والتعب مع إن الاختلاف يكون من الذكور إلى الإناث كما رأينا سابقا .

والجدول رقم 09 يؤكد على إهمال بعض المواد حيث يرى التلاميذ أن المواد مهمة جدا بـ51.93 % كما يوجد من يرون بوجود مواد غير مهمة مثل المواد غير أساسية ويطالبون بإدخال بعض المواد التي يحبونها مثل النشاطات التي تنعدم في كلا المؤسستين مثل الرسم,الموسيقى ...الخ.

فمثلا بالنسبة لجذع مشترك آداب يمهلون مادة الفيزياء والعلوم لأنها لا تدرس في التخصص السنة الثانية وبهذا فهم ينظرون نظرة دونية لهذه المواد مع أنها حيوية.

ومنه نجد انه توجد علاقة وطيدة بين البرامج التعليمة سواء في كثرتها أو كثفاتها وزيادة تحصيل التلاميذ أو ضعف التحصيل وعليه يمكن القول أن الفرضية الأولى التي تقول أن كثافة برامج مواد الجذع المشترك تؤثر في التحصيل الدراسي قد تحققت .

إن برمجة الزمن المدرسي يؤثر في تحصيل التلاميذ انطلاقا من التوقيت المبرمج للحصص المدرسية و هدا يتبين من الجدول رقم 11 الذي يبين كثافة المواد بدلالة الزمن المخصص لها حسب كل تخصص وما إستنتجناه أن الحجم الساعي لا يتناسب مع كثافة برامج مواد الجذعين إذ نجد الزمن لا يكفي لأن البرامج مكثفة بـ66.11 % .

كما تبين من الجدول 09و10 بوجود مواد تحتاج إلى أكثر من وقتها بدلالة الجذعين بـ42.06 % وكانت إجابة التلاميذ تؤكد أن المواد الأساسية تحتاج أكثر من الحجم الساعي المخصص لها .والثاني يبين الأسباب التي تؤدي إلى وجود مواد تحتاج إلى أكثر من وقتها أهمها نقص الوسائل وطبيعة المادة في حد ذاتها وهذا يوافق إجابات الأساتذة فيما يخص الجداول رقم 33,34,35 نلاحظ وجود أساتذة يقومون بالإسراع في الدروس أحيانا ونعم بـ66.66 % والتوقيت لا يناسب إكمال البرنامج على الإطلاق بـ61.11% مع وجود بعض الأساتذة لا يقومون بتعويض الوقت عند التغيب وهذا ما يزيد من عدم توافق البرامج مع الحجم الساعي ويؤدي إلى إسراع الأستاذ في الدروس مع عدم مراعاة الضغوط على التلاميذ .

كما نجد أن الزمن المخصص لفواصل الراحة من الجدول رقم 12 غير كاف بـ33.47 % وعليه فإن راحة التلاميذ تكمن في فواصل الراحة بين الحصة وأخرى لأن التلميذ يكون مركز مع مادة معينة ثم يأتي أستاذ مادة أخرى ويقدم له الدرس فعقله لا يكون مستعدا تماما وعلى هذا يجب النظر في راحة التلميذ الذهنية بين حصة وأخرى أما إجابات التلاميذ حول كفاية الزمن للراحة فكانت بنسبة

لفواصل الراحة الوسطى المخصصة على الساعة العاشرة فيعتبرونه كاف جدا لاستراحتهم خاصة الأوقات المخصصة للفراغ وهذا حسب التخصص من الجدول رقم 13 إلا أنه نجد
دائما جذع مشترك علوم لا يتوافق معهم لوجود مواد تحتاج إلى أكثر من وقتها مثلا حل التمارين فاستغلالهم للفراغ لا يكفي .

أما الجدولين رقم 15و16 فيبن الوقت المخصص لإجراء الفروض والاختبارات على التوالي وأن معظمهم يؤكدون أن الوقت المخصص للفروض غير كاف لأنها لا تكون محددة والوقت المخصص لها لا يكفي إما فجائية أو طويلة الأسئلة لكن على العكس بالنسبة للاختبارات تكون محددة ومعلن عنها سابقا بتوقيت مخصص لكل مادة وهذا بطبيعة الحال يؤثر على تحصيل الدراسي للتلاميذ فنجد برمجة الزمن المدرسي عامل جد هام للتحصيل وعليه يؤثر بشكل مباشر فيه وهذا ما يوافق الدراسة التي قام بها علي تعيينات ومحمد بركاني حول المناهج الدراسية والزمن المدرسي وبهذا نستطيع القول أن الفرضية التي مفادها -الحجم الساعي المخصص للمادة يؤثر على التحصيل الدراسي.قد تحققت أو برمجة الزمن المدرسي عامل مؤثر في التحصيل الدراسي قد تحققت .

إن الوسائل التعليمية تعتبر عامل مهم في تحقيق الأهداف المسطرة وإيصال المعلومات إلى ذهن التلميذ وكذالك من خلال تطبيق الجانب النظري في الحصص التطبيقية وذلك باستعمال الوسائل التعليمية أين كان نوعها وحسب مستحقات المادة لإيصال المعلومة للتلميذ سواء في النظري أو التطبيقي .

نجد الجدول رقم 17 يبين استعمال الوسائل التعليمية وتحصلنا على النتائج التالية أن الوسائل التعليمية لا تستعمل بشكل كبير أثناء شرح الدرس وقدرت بـ40.34 % كما نجد توافق يبين الجدول 20.19.18 (فئة التلاميذ) و39.38.37.36 (فئة الأساتذة)حيث نجد أن الشروط لا تتوفر للقيام بالتجارب خاصة وغن كانت التجربة تحتاج إلى الجهد الفردي مع نقص الوسائل التعليمية كما وصحناه سابقا أن التجارب يقوم بها التلاميذ بتوجيه من الأستاذ بـ66.66 %معا وأن الحظوظ لاتتساوى بـ61.11 % من جدول 37 وهذا ما يوافق النتائج الجدول رقم 19 الذي يشير إلى أن الأسباب تتعدد لسوء فهم التجارب للتلاميذ وتكاد النسب تتساوى لتعدد الأسباب سواء لنقص الوسائل البيداغوجية بالدرجة الأولى ونقص الممارسات والقيام بالتجارب وإكتضاظ الأفواج بالتلاميذ وهذه أهم الأسباب كما يؤكد الجدول37 بأن حظوظ التلاميذ لا تتساوى للقيام بالتجارب العلمية كما تعددت

الأسباب لذلك أيضا من نقص الوسائل التعليمية كسبب أول وضيق الوقت وهذا ما يؤكد نتائج الفرضية الثانية .

أما الجدولان رقم 20والجدول رقم39 أن توفر الوسائل التعليمية عامل جد هام لإتمام العملية التعليمية بشكل جيد وفهم التلميذ وإسيعابه وبدرجة أكبر في تحصيل التلميذ إذ نجد الأساتذة يرون أهميته بنسبة 88.88 % وهذا ما يوافق رأي التلاميذ بـ93.13 % لأن نقصها يؤدي إلى اختلال السير البيداغوجي وبالتالي تأثيرها على تحصيل الدراسي للتلميذ وعلى ضوء هذا فالفرضية التي تقول بأنه - يعتبر نقص الوسائل التعليمية عاملا إضافيا مؤثرا في التحصيل الدراسي قد تحققت ,وأي نقص أو خلل في استعمال الوسائل يسبب ضعف في استيعاب وبالتالي التاثير السلبي على النتائج الدراسية.

بالإضافة إلى ما سبق نلاحظ انعكاس مباشر لطريقة التدريس التي يتبعها الأستاذ في إلقاء درسه للتلاميذ وهناك طرق متعددة الاختيار منها ما يترك مجال للفهم ومنها ما يعقد الأمور فهنا تظهر لباقة الأستاذ في اختيار الطريقة الناجعة ولو أن بعض المواد تفرض احتيار الطريقة معينة يعني أن الطرق تتناسب مع المواد المدرسة سواء علمية أو أدبية أو بالنسبة لجذع مشترك علوم أو آداب .

يظهر من الجدول رقم 23و24 أن طرق التدريس التي يتخذها الأساتذة سبيل لإيصال المعلومات لا تترك مجال للفهم أو الطلب من الأستاذ إعادة الدرس أو شرح بعض مافاته لأن نسبة الحوار والمناقشة قدرت بـ31.75 % لكن الإجابات الأخرى توحي باستيعاب أحيانا أما التلاميذ اللذين لا يطلبون من الأستاذ إعادة الدرس أو الشرح فقدرت نسبتهم بـ48.49 % وهذا راجع إلى أسباب عديدة وطريقة الأستاذ في حد ذاته لأن شخصية الأستاذ تلعب دورا مهما في التحكم في الصف والانضباط وبالتالي راحة التلميذ وقدرته على محاورة الأستاذ.

أما الجدول 22 والجدول 41 يوضحان الطريقة المعتمدة في التدريس لكل من التلاميذ والأساتذة ولو أن بعض طرق التدريس غير واضحة وغيرمفهومة للتلاميذ لذالك تم الاستغناء عنها في الدراسة من خلال الاستمارة التجريبية لكن معظم الإجابات تؤكد على الطريقة الاستنتاجية والطريقة الإلقائية معا حيث يرون أن الأستاذ يقوم بإلقاء الدرس ثم التوصل إلى استنتاج مع استعمال الحوار وهذا ماتؤكده إجابات الأساتذة في تركيزهم على الإلقاء والاستنتاج كما أن هناك إهمال لاستعمال الطرق الأخرى خاصة طريقة المشروعات التي معظم المواد تتطلب ذالك خاصة اللغات والآداب ..الخ فنلاحظ وجود

روتين إن صح القول في طرائق التدريس فنلاحظ أن معظم المواد تحتاج إلى حوار بين الطرفين لاستيعاب الدرس .كما نجد رقم 42 بعض الموضوعات تسبب عرقلة لفهم التلاميذ لكن رغم هذا يحاول الأستاذ الشرح ولوان هذه الموضوعات تسبب تضييع للوقت وتشويش ذهن التلاميذ وحتى الأستاذ يجد صعوبة في إيضاحها مثل الطابوهات أو مواضيع علمية لم تدرس قبل لذا تعتبر طريقة التدريس عامل جد هام في تأثيرها على التحصيل الدراسي إذ تنعكس بصفة مباشرة على الفهم وبالتالي التحصيل وهذا من خلال ما رأيناه ويوضح ذالك الجدول رقم 43 و24 بأن طريقة التدريس تنعكس بشكل مباشر على تحصيل التلميذ بـ88 % و84.54 % على التوالي وعليه نجد أن الفرضية قد تحققت وأن -طريقة التدريس تؤثر بشكل محسوس على التحصيل الدراسي للتلاميذ.

كما نجد النتائج الدراسية بشكل علم تكون متوسطة لكلا الجذعين سواء ذكور أو إناث لكن هناك دائما تفوق في درجة النجاح للإناث على الذكور كما نجد من الأساتذة يرى أن النتائج لا تتوافق مع المنهاج المسطرإذ تعتبر العوامل التالية :

1-كثافة برامج الجذع المشترك تؤثر في التحصيل الدراسي.

2-الحجم الساعي المخصص للمادة يؤثر على التحصيل الدراسي.

3-يعتبر نقص الوسائل التعليمية عاملا إضافيا مؤثرا في التحصيل الدراسي.

4-طريقة التدريس تؤثر بشكل محسوس على التحصيل الدراسي للتلاميذ.

من أهم العوامل التي أي خلل في تطبيقها يؤدي إلى ضعف درجات التحصيل الدراسي , وبالتالي انخفاض في نسبة المخرجات, وعليه وجب النظر في عدة عوامل متحكمة في تطبيق المنهاج بشكل أفضل وأحسن مما هي عليه ومحاولة رفع في مستوى التحصيل الدراسي, وعليه تكون نسبة المنتقلين الى السنة الثانية نسبة مرتفعة ويكون ارتفاع في المستوى عالي واستثمار المخرجات بشكل جيد مما هي عليه.

وبهذا فان النتائج السابقة بالنسبة للفئتين تتوافق حول رأي واحد بان كل هذه العوامل تؤثر بدرجة كبيرة على تحصيل التلميذ وعلى الأستاذ أن يبذل قصار جهده لإيصال المحتوى للتلاميذ وعلى التلميذ مجاهدة نفسه للنجاح والتوصل إلى أفضل النتائج مما هي عليه و التحليل التركيبي بين فئة الأساتذة والتلاميذ يؤكد مدى توافق الآراء حول المنهاج التعليمي وتداخل هذه العوامل وتأثيرها على بعضها البعض وكل هذا يعيق تحصيل التلميذ.

خــاتمة

إن تحسين العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي، منها الحجم الساعي المخصص لكل حصة، توفير الوسائل التعليمية، تحسين طريقة التدريس، اختيار الطريقة الأفضل أي المناسبة، إعادة النظر في كثرة برامج الجذع المشترك والتقليل من البرامج. كلها عوامل تؤدي إلى تحسين مستوى التحصيل وتساهم في نجاح التلميذ بصفة أفضل.

كما أن هناك عوامل متداخلة ومتحكمة في تحسين العملية التعليمية، حيث نجد كل هذه العوامل المذكورة أعلاه تؤثر بشكل مباشر في بعضها، إذ أن الحجم الساعي تتدخل فيه عوامل أخرى، مثلا غياب الأستاذ وكذلك الطريقة الملائمة للدرس تؤثر في ربح الوقت. حيث من خلالها يكون الفهم الحسن للتلميذ وبالتالي التقليل من الأسئلة ربحاً للوقت. كما نجد العامل الثاني المؤثر وبشكل فعال في العملية هو الوسائل التعليمية التي قد تؤدي إلى ربح الوقت أو مضيعته، وهذا يقف على مدى صلاحيتها وتوفرها. كما أن استعمالها يؤدي إلى نفس النتيجة، التضييع أو الربح، وهذا دليل آخر على تداخل مكونات المنهاج التربوي. وعليه نجد تداخل واضح بين المتغيرات السابقة، لذا وجب إعادة النظر فيها وفي البرمجة الخاصة بالجذع المشترك، من حيث الزمن المدرسي بصفة عامة أو الحجم الساعي بصفة خاصة وتوفير الوسائل التعليمية المسايرة للتطور التعليمي والتربوي. فنلاحظ أن المناهج هي القاعدة التي تتحكم في العملية التعليمية من طبيعة المقررات والكتب المدرسية والوسائل وخبرات المدرسين وغيرها من العوامل المرتبطة بالنسق التربوي ككل. فنجد زيادة الأهمية بهذه المناهج في عصر إتّسم بالتطورات السريعة وبتعقد الحياة الاجتماعية، من هنا أصبح لزاما على التربية أن تواكب وتساير التطور بحيث تبنى هذه المناهج بطرق سليمة ومتفتحة تلبي حاجات التلاميذ ومتطلبات الحياة الاجتماعية. وما تم التوصل إليه من خلال هذه الدراسة أن جملة من العوامل تحول دون التطبيق الكلي للمنهاج المسطر، ومن أهم هذه العوامل كثافة البرامج والحجم الساعي المخصص لها ونقص الوسائل التعليمية وطريقة التدريس التي تنعكس بشكل محسوس على التحصيل، لذلك وجب عند بناء المنهاج المدرسي أن يقوم بالتجريب على فئة لها نفس الشروط من ارتفاع في عدد

التلاميذ ونقص الوسائل التعليمية حتى يتم ضبط الحجم الساعي والطريقة الصحيحة، وإعادة النظر في البرامج حتى تكون النتائج ايجابية فيما بعد.

ما يمكن قوله في نهاية الدراسة. هو أنه رغم الوصول إلى التحقق من الفرضيات الموضوع إلا أن البحث في هذه الدراسة لم يصل بعد إلى نهايته. نظراً للتغيرات التي طرأت على المنهاج مؤخرا، وبالتالي تبقى الدراسة مفتوحة للمقارنة بعدها بين المقررات السابقة والحالية لكلا الجذعين ومحاولة معرفة العوامل التي تؤثر في كليهما، وفيما إذا كانت النتائج إيجابية أحسن مما كانت عليه.

قائمة المراجع

1. طلعة همام ، "قاموس العلوم النفسية والاجتماعية",مؤسسة الرسالة ,ط 1 ,بيروت ,1984.
2. عبد اللطيف الفارابي ,محمدآيت موحي عبد العزيز واخارون,"بيداخوجية وديداكيتك",سلسلة علوم التربية,(9-10) ,درا الخطابي للطباعة والنشر ,ط 1,المغرب,1994.
3. يعقوب حسين النشوان ,"المنهج التربوي من منظور إسلامي" , دار الفرقان للنشر ,عمان,1991.
4. عبد اللطيف فؤاد ابراهيم ," المناهج أسسها وتنظيماتها وتقويم أثاؤها",مكتب مصر ,ط3,القاهرة,دون سنة .
5. إسحاق أحمد فرحان ,"رسالة المعلم",مطبعة دار الشعب ,الاردن,المجلد 25,العدد 1984,09.
6. منجد الطالب ، "الطبقة الواحد و الثلاثون" ، دار الشروق ,بيروت, 1980 .
7. يوسف ميخائيل أسعد ," رعاية المراهقين "، مكتبة غريب ، القاهرة ، دون سنة .
8. عبد الرحمن العيسوي ، "معالم علم النفس التربوي "، دار النهضة العربية ,بيروت,1984 .
9. سعد خير الله عصار,"بحوث نفسية وتربوية",دار النهضة العربية,بيروت,1988.
10. فريد جبرائيل نجار, "قاموس التربية وعلم النفس التربوي", دار الكتاب ,لبنان,1960.
11. وزارة التعليم الابتدائي والثانوي,دروس في التربية وعلم النفس ,1973-1974.
12. خير الدين هني ,"تقنيات التدريس",وزارة التربية الوطنية , ط1, الجزائر,1999
13. أحمد خاطر ،" الخدمة الاجتماعية" ، المكتب الجامعي الحديث ، القاهرة ، 1992 .
14. عبد الرحمن ابن خلدون ،" المقدمة "، دار الفكر للطباعة و النشر ، بيروت ، 2002.
15. محمد لبيب الجيجلي ، "الأسس الاجتماعية للتربية "، مكتبة الانجلو مصرية ، القاهرة ,1965.
16. محمد منير مرسي، المدرسة و التمدرس ، عالم الكتب ، القاهرة ، 1998 .
17. إبراهيم ناصر،"أسس التربية"،جمعية عمال المطابع التعاونية ،ط 1, الأردن ، 1988 .
18. أبو طالب محمد سعيد ، "علم التربية التطبيقي دار النهضة العربية" ،ط1, بيروت ، 2001.
19. رابح تركي,"النظريات التربوية",ديوان المطبوعات,الجزائر,1982.

20. أحمد فنيش ،"أصول التربية "،منشورات الجامعية المفتوحة ،ط1,بنغاري, .1996.
21. جابر عبد الحميد جابر ، "سيكولوجية التعلم و نظرية التعليم"، دار الكتاب ، الكويت ، 1989.
22. محمد وطاس ، "أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة و في تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة "، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر ، 1988 .
23. بشير عبد الرحيم كلوب ، سعود سعاد الجيلاد ، "الوسائل التعليمية إعدادها و طرق استعماله دار التعليم للملايين "،ط1, بيروت ، 1966 .
24. عبد المجيد عبد الرحيم," التربية والحضارة", دون سنة ,95.
25.إبراهيم مطاوع ،" الوسائل التعليمية" ، مكتبة النهضة ، ط2 ,1976 .
26. كمال زيتون ,"التدريس نماذجه ومهاراته" , المكتب العلمي للكومبيوتر للنشر والتوزيع كلية التربية, جامعة الاسكندرية ,1997.
27. رونيه اوبير ،" التربية العامة" ، **ترجمة** عبد الله عبد الدائم ، دار العلم للملايين ،ط6, بيروت ، لبنان,دون سنة.
28. مونا خوف قاديم ماكاريفتش ،"ضبط حجم العمل المدرسي" مستقبليات مجلة التربية و التسلية اليونيسكوا العدد 2 ، المجلد15 مؤسسة الخدمات الطباعة دار غام , لبنان ,1985 .
29.علي تعوينات,محمد بركاني , "المناهج الدراسية ,الزمن المدرسي ",المعهد الوطني للبحث في التربية ,1997.
30. وحيد الصواف، "العلوم الطبيعية "،المطبعة الجديدة،دمشق،1971-1972.
31. وزارة التربية الوطنية ،"دليل الكتاب العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا السنة الأولى من التعليم المتوسط"،الديوان الوطني للمطبوعات،الجزائر,2000.
32. وزارة التربية الوطنية،"منهاج العلوم الطبيعية للسنوات الأولى والثانية والثالثة"،مديرية التعليم الثانوي العام ،الجزائر,جوان 1995.
33. وزارة التربية الوطنية،"برنامج العلوم الفيزيائية",مديرية التعليم الثانوي العام ,الجزائر,جوان1995.
34. ب /د مرجي مفتش أكاديمي سابق بالمعهد الوطني لتكوين إطارات تربوية ، "الدليل في التشريع المدرسي للتعليم التحضيري و الأساسي و الثانوي" ،دون سنة.
35. رابح تركي , "أصول التربية و التعليم لطلبة الجامعات والمنشغلين بالتربية والتعليم" ، ديوان المطبوعات الجامعية :الجزائرية ، 1998.
36. وزارة التربيةالوطنية , "اعادة هيكلة التعليم الثانوي في الجزائر", مارس1991.
37. وزارة التربية والتعليم,"خطواتي الأولى في الثانوية" ,الجزائر,1996.

38. ناصر الدين الزبدي , "التكوين التربوي للطلبة و خريجي المدرسة العليا علم النفس و التربية" ، 1986.
39. رمزية غريب ," دراسة نفسية تفسيرية تربوية توجهية مكتبة الأنجلو المصرية "، القاهرة ، 1977 .
40. المعجم العربي الأساسي ،" لاروس "، منظمة التربية و الثقافة و العلوم ، مصر ,دون سنة.
41. عباس محمود ، رشاد صالح الدمنهوري ، "التنشئة الاجتماعية و التأخر الدراسي دراسة علم النفس الاجتماعي التربوي "، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، بدون سنة .
42. محمود أبو النيل ، "معجم علم النفس و التحليل النفسي "، دار النهضة ، بدون سنة .
43. محمد رضا البغدادي ," الأهداف و الاختبارات و طرق التدريس ",دار الفكر ، القاهرة ،1998.
44. عمار محمد التوبي الشيابي ," الأسس النفسية و التربوية لرعاية الشباب "، دار الثقافة , بيروت ، بدون سنة .
45. عبد المجيد سيد أحمد منصور ،" علم النفس التربوي" ، مكتبة العبيكان ،ط2, الرياض , 2000 .
46. عبد الرحمن العيسوي ،" مشكلات الطفولة و المراهقة" ، العلوم العربية ,ط1,بيروت ,1993.
47. عبد الرحمن العيسوي ، "علم النفس بين النظرية و التطبيق" ، دار الكتب الجامعية ، الإسكندرية, دون سنة .
48. محمد عبد الرحيم عدس ,تدني الانجاز المدرسي ,دار الفكر العربي ,ط1,مصر ,1999.
49. يوسف مصطفى القاضي ،"الإرشاد و النفس و التوجيه" ، دار المرجع للنشر ، ط2,الرياض ، 1981 .
50. معتز سيد عبد الله ، "علم النفس الاجتماعي" ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، 1988.
51. عبد الرحمن العيسوي ,"علم النفس التعليمي "، دار الرتب الجامعي موفير,ط1,لبنان , 2000.
52.محمود حسين ,"الأسرة ومشاكلها" ,دار النهضة العربية ,بيروت ,1985.
53. أحمد شبشوب ، "علوم التربية" ، دار التونسية للفن ، تونس ، 1991 .
54. محمد زيدان حمدان ,"التحصيل الدراسي لمفاهيم مشاكل ، حلول "، دار التربية الحية ، 1996 .
55. محمد صادق ," مجلة التربية" ، مؤسسة دار العلم ، قطر ، 1992.
56. محمد منير المرسي ،" المعلم و المبادئ التربية" ، مكتبة الأنجلو مصرية ، القاهرة ، 1993.

57.علي بن هادي و آخرون ، "القاموس الجديد للطلاب" ، الشركة الوطنية انشر و التوزيع ، ط1 الجزائر ، 1979 .

58. إبراهيم بسوني عميرة ،" المنهج و عناصره" ، دار المعارف ، ط3 ، 1991 .

59. فؤاد حيدر, "التخطيط الربوي المدرسي و حاجات الطفل العربي دار الفكر العربي" ،ط1, بيروت لبنان ، 1991 .

60. محمد السيد علي ,"الأسس والتنظيمات في ضوء الموديلات" ,عامر للطباعة والنشر:المنصورية,1998.

61.رابح بونار ,"المغرب العربي تاريخه وثقافته" ,دار الهدى عين مليلة ,ط2,الجزائر,2000.

62.أحمد خطيب ،" جمعية العلماء المسلمين الجزائريين و أثارها الإصلاحي في الجزائر" ، المؤسسة الوطنية للكتاب, الجزائر ,1985 .

63. ساطع الحصري , "حولية الثقافة العربية", السنة الثانية 1950-1951 , جامعة الدول العربية , دار الرياض للطبع والنشر .

64. رابح تركي,"التعليم القومي والشخصية الجزائرية", الشركة الوطنية للنشر والتوزيع,الجزائر ,1975.

65. أبو القاسم سعد الله ,"الحركة الوطنية الجزائرية ",معهد البحوث والدراسات العربية, القاهرة ,1977.

66. محمد جليجي ، "المدرسة الجزائرية من إبن باديس إلى بافلوف "، مؤسسة جزائرية للطباعة ،1989.

67 . محمد سيف الدين فهمي , "التخطيط التعليمي ,أسسه ,أساليبه, ومشكلاته",مكتبةالانجلو المصرية,القاهرة,1997.

68. رابح تركي, "مبادى التخطيط التربوي", ديوان المطبوعات الجامعية,الجزائر ,1982.

69. وزارة التربية الوطنية ، "النشرة الرسمية للتربية الوطنية", ط1 ،1986 .

70. Ministere de la planification, 1 er plan quadriennal, rapport général,édition populaires de l'armée,janvier 1970.

71. Mtnistere de l'enseignement primaire et secondaire, reforme de l'enseignement. plan quadriennal (1974-1977), 3em partie, décembre 1973.

72. وزارة التخطيط والتهيئة العمرانية ,المجلس الأعلى للتخطيط , "تقرير عام للمخطط الخماسي الأول",1980.

73. وزارة التخطيط،"المخطط الخماسي الثاني" ،تقرير عام،جانفي 1986.
74.وزارة التربية الوطنية ,بيانات احصائية العدد36, 1997-1998.
75. Ministere de la planification, office national de statistique, collection statistique n°15, avril 1989.

76. المجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي ,مشروع التقرير الوطني حول التنمية لسنة 2000 ,نوفمبر 2001.
77. وزارة التربية الوطنية,مديرية التخطيط,"مؤشرات إحصائية",المديرية الفرعية للإحصائيات رقم42,الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية:الجزائرو2004-2005 .
78. وزارة التربية الوطنية, "مديرية التقويم والتوجيه والاتصال",المديرية الفرعية للتوثيق,فيفري 2002.
79.إحسان محمد الحسين،عبد المنعم الحسن ,"طرق البحث الاجتماعي"،وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ،بغداد،1881.
80. رجاء وحيد دوديي,"البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسة العملية",دار الفكر,دمشق,ط1 ,2000.
81. ذوقان عبيدات ,عبد الرحمن عدس وأخارون,"لبحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه", دار الفكر للطباعة والنشر,ط5,عمان,1996.
82. نبيل السملوطي ،" البناء النظري في علم لاجتماع "، منشأة المعارف الاسكندرية ، دون السنة.
83. عمر قنديلحي ,"البحث العلمي وإستخدام مصادر المعلومات", بغداد ,دار الشؤون الثقافية ,1993.
84. عمار بحوش , محمد محمود الدنيايات, "مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث",ديوان المطبوعات الجامعية,الجزائر,1999 .
85. محمد شفيق ، "الخطوات المنهجية لإعداد البحوث الاجتماعية" ، المكتب الجامعي الحديث , الإسكندرية ، (1985) .
86. Avansini(Guy) , l’échec scolaire, édition universitaire de centurion,Paris , 1977.

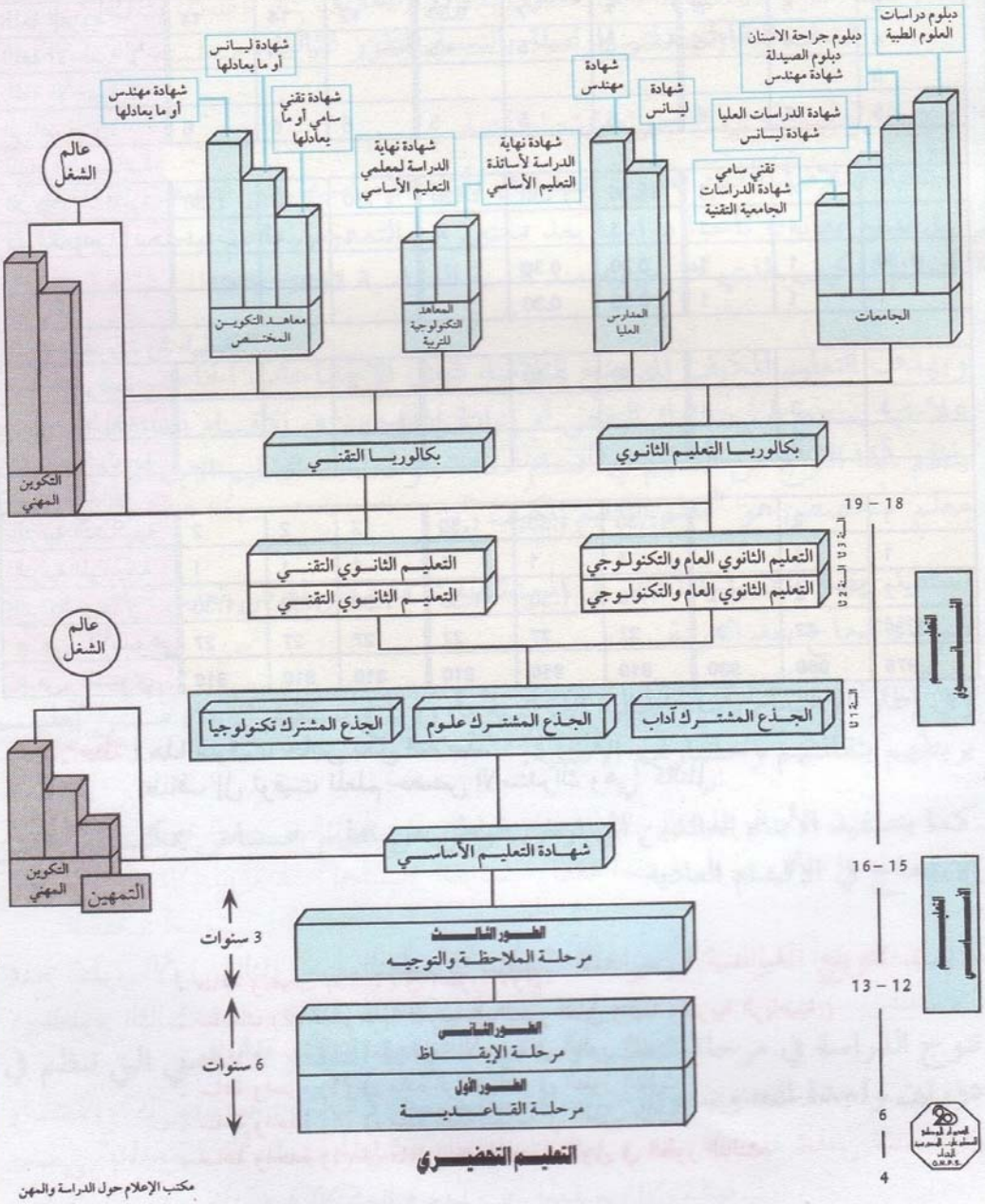
الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة

وزارة التربيـــة الوطنيـــة

مديـر التقويـم
والتوجيـه والاتصـال

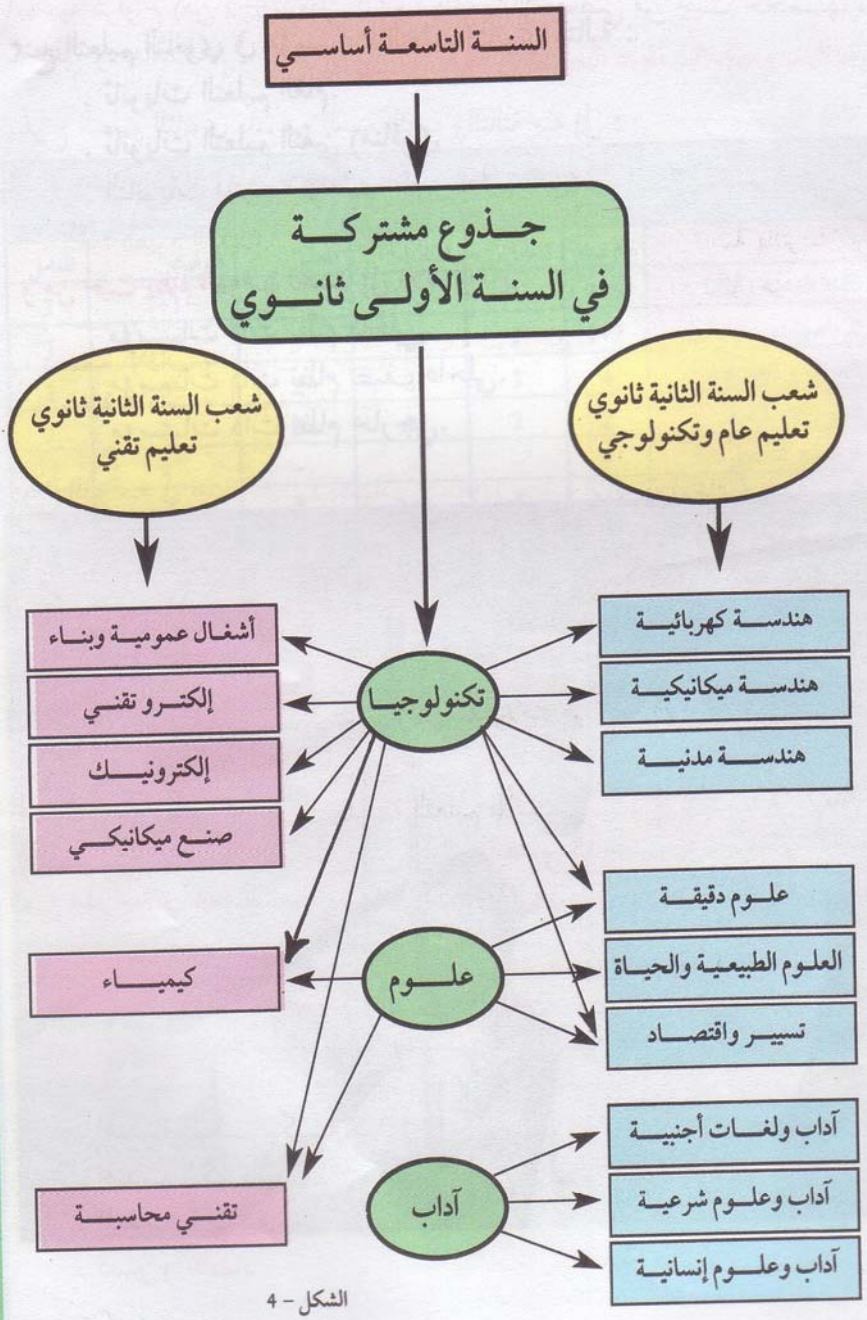
المديريـة الفرعيـة
للتوجيـه والاتصـال

هيكلـة المنظومـة التربويـة



مكتب الإعلام حول الدراسة والمهن

هيكلة التعليم الثانوي



الشكل - 4

3.3.4 تنظيم الدراسة في مرحلة التعليم الثانوي.

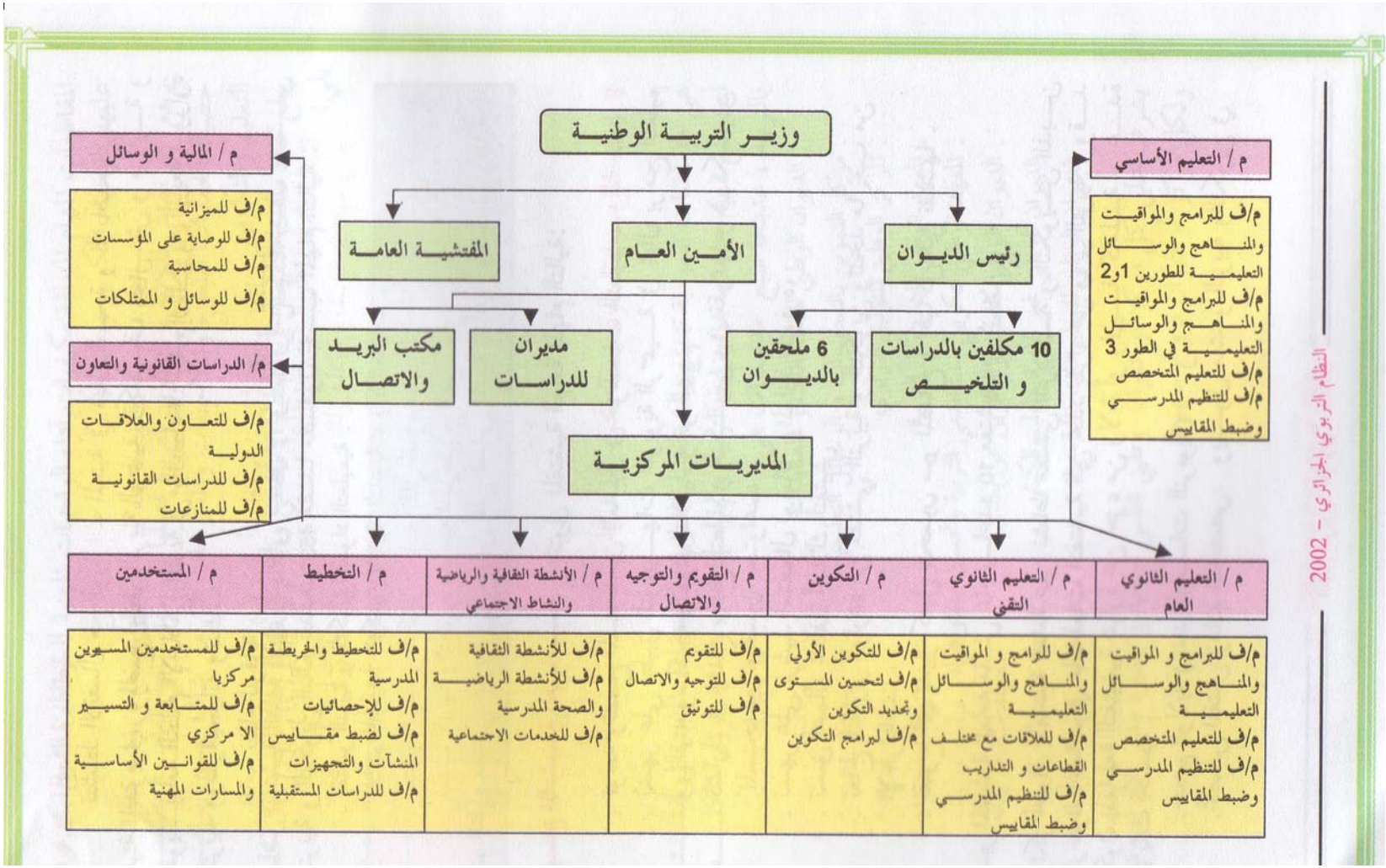
مواقيت ومعاملات المواد التعليمية في الجذوع المشتركة

الشعب / المواد	الجذع المشترك آداب		الجذع المشترك علوم		الجذع المشترك تكنولوجيا	
	التوقيت	المعامل	التوقيت	المعامل	التوقيت	المعامل
اللغة العربية وآدابها	1+5	4	1+3	3	1+3	3
الرياضيات	1+2	2	1+4	3	1+4	3
التاريخ و الجغرافيا	4	3	3	2	3	2
العلوم الإسلامية	2	2	2	2	2	2
الرسم و لتكنولوجيا	–	–	–	–	4	3
العلوم الطبيعية	1+1	1	2+2	3	–	–
العلوم الفيزيائية	1+0	1	2+3	3	2+3	3
اللغة الأجنبية الأولى	1+3	3	1+2	2	1+2	2
اللغة الأجنبية الثانية	1+2	2	1+1	2	1+1	2
اللغة الأجنبية الثالثة	2	2	–	–	–	–
الإعلامية	1	1	1	1	1	1
الرسم أو الموسيقى	1	1	1	1	1	1
التربية البدنية والرياضية	2	1	2	1	2	1
المجمـــــوع	**31**		**32**		**32**	

- في حالة وجود أجهزة الإعلامية توزع الساعتان كما يلي :

إعلامية : 1+0 ، رسم أو موسيقى 1+0

و في حالة عدم توفر الأجهزة تستغل الساعتان لتدريس الرسم أو الموسيقى بتوقيت ساعتين أسبوعيا (و يمكن ترك حرية الاختيار للتلميذ حسب إمكانات التأطير)


وزير التربية الوطنية
رئيس الديوان
الأمين العام
المفتشية العامة
10 مكلفين بالدراسات و التلخيص
6 ملحقين بالديوان
مديران للدراسات
مكتب البريد والاتصال
المديريات المركزية
م / التعليم الأساسي
م/ف للبرامج والمواقيت والمناهج والوسائل التعليمية للطورين 1و2
م/ف للبرامج والمواقيت والمناهج والوسائل التعليمية في الطور 3
م/ف للتعليم المتخصص
م/ف للتنظيم المدرسي وضبط المقاييس
م / المالية و الوسائل
م/ف للميزانية
م/ف للوصاية على المؤسسات
م/ف للمحاسبة
م/ف للوسائل و الممتلكات
م/ الدراسات القانونية والتعاون
م/ف للتعاون والعلاقات الدولية
م/ف للدراسات القانونية
م/ف للمنازعات
م / التعليم الثانوي العام
م / التعليم الثانوي التقني
م / التكوين
م / التقويم والتوجيه والاتصال
م / الأنشطة الثقافية والرياضية والنشاط الاجتماعي
م / التخطيط
م / المستخدمين
م/ف للبرامج و المواقيت والمناهج والوسائل التعليمية
م/ف للتعليم المتخصص
م/ف للتنظيم المدرسي وضبط المقاييس
م/ف للبرامج و المواقيت والمناهج والوسائل التعليمية
م/ف للعلاقات مع مختلف القطاعات و التداريب
م/ف للتنظيم المدرسي وضبط المقاييس
م/ف للتكوين الأولي
م/ف لتحسين المستوى وتجديد التكوين
م/ف لبرامج التكوين
م/ف للتقويم
م/ف للتوجيه والاتصال
م/ف للتوثيق
م/ف للأنشطة الثقافية
م/ف للأنشطة الرياضية والصحة المدرسية
م/ف للخدمات الاجتماعية
م/ف للتخطيط والخريطة المدرسية
م/ف للإحصائيات
م/ف لضبط مقاييس المنشآت والتجهيزات
م/ف للدراسات المستقبلية
م/ف للمستخدمين المسيرين مركزيا
م/ف للمتابعة و التسيير الا مركزي
م/ف للقوانين الأساسية والمسارات المهنية