جامعة سعد دحلب البليدة

كلية الآداب والعلوم الاجتماعية

قسم علم الاجتماع والديموغرافيا

مذكرة ماجستير

التخصص: علم الاجتماع الثقافي

المنهاج التربوي وعلاقته بعزوف تلاميذ الأقسام النهائية عن المادة التاريخية

دراسة ميدانية في ثانوية عقبة ابن نافع بالجزائر العاصمة

من طرف

وهيبة الجوزي

أمام اللجنة المشكلة من:

رتيمي الفوضيل	أستاذ محاضر، جامعة البليدة	رئيسا
معتوق جمـال	أستاذ محاضر، جامعة البليدة	مشرفا
بلمير بلحسـن	أستاذ محاضر، جامعة الجزائر	عضوا مناقشا
بـراح أحمـد	أستاذ محاضر، جامعة البليدة	عضوا مناقشا

البليدة، فيفري 2007

شكر

أتقدم بالشكر والعرفان إلى من أغرقني بنصائحه وتشجيعاته وحسن توجيهاته لإنجاز هذا العمل الأستاذ الدكتور المشرف معتوق جمال.

كما أوجه عظيم شكري وتقديري إلى من تكرموا بنصائحهم وتشجيعاتهم وأخص بالذكر الدكتور قاسمي ناصر والدكتور فضيل رتيمي والدكتور العيادي سعيد ورئيس معهد علم الاجتماع الأستاذ رابح براح وكل أساتذة المعهد.

كما أخص أيضا عظيم شكري وتقديري الأستاذ شرقي محمود، على موقفه المشجع والمساعد لي.

إلى كل من كان وراء إنجاز هذا العمل، مقدما لي جانب من المساعدة إلى السيد بوجدرة محمد، على تفانيه في إتقان طبع هذا العمل، والأستاذ الزميل سيد علي دعاس.

إلى كل الأساتذة الزملاء، وكل الأصدقاء جزيل شكري.

* لكم جميعا جزيل الشكر والامتنان *

ملخص

إن العملية التربوية تمثل إحدى الركائز الهامة في إحداث التغيرات والتطورات في أي مجتمع ، ينشد الحضارة والعصرنة .

إن قضية المناهج التربوية ، هي جديرة بالإهتمام والدراسة والبحث ، لأن المنهاج التربوي يحمل في طياته أهداف ينبغي أن تحقق لدى الناشئة ، وتتحول إلى سلوكات في المجتمع .

ومن بين المناهج التعليمية التي أثارت إهتمامي كباحثة ، منهاج المادة التاريخية ، لما تتميز به هذه المادة ، من حساسية وإنسانية ، بإعتبارها الرابط بين الإنسان وأمته ، وهويته ، فالتاريخ ذاكرة المجتمع والأمة ، ومن خلاله يمكن للإنسان كفرد أن يستشف تجارب سابقيه وأسلافه ، عبر حقب زمنية ماضية .

والمادة التاريخية تدريسها يتطلب مهارة من قبل مدرسيها لما تحمله من غايات وأهداف ، ينتظر منها بالضرورة تكوين المواطن الصالح الذي يعول عليه في عملية بناء المجتمع ، ولأبنائنا تعليم التاريخ حتمية وضرورة تقتضيها الظروف الوطنية والإقليمية والدولية .

ومن هذا المنطق فإن هذه الظاهرة تستحق المزيد من الدراسة المعمقة والتحري الدقيق عن دلالاتها ومؤشراتها التي بدأت تثبت حقائقها على أرض الواقع .وهذا ما تم تسليط الضوء عليه في هذه الدراسة التي حاولت التعرف على الأسباب والعوامل المؤدية إلى ذلك من الجانب السوسيولوجي وذلك بالإجابة على أسئلة الإشكالية التي أجيب عنها بصفة مؤقتة في ثلاث فرضيات هي :

- محتوى الكتاب المدرسي لمادة التاريخ وقيمته ، يؤثران في مدى إقبال التلاميذ على هذه المادة .
- طبيعة شخصية بعض الأساتذة ، ونوعية طرق التدريس غير مكيفتين وحاجيات التلميذ المنفتح على التكنولوجيات الإتصال والتعلم الحديثة .

- للأسرة دور في تحديد مبدأ التفاوت بين المواد التعليمية لأبنائها ، بتفضيلهم المواد العلمية على حساب المواد الاجتماعية (التاريخ) .

و إنطلاقاً من هذه الأفكار الأساسية تم إدراج تسعة فصول رئيسية ، ففي الفصل الأول تم التطرق فيه إلى البناء المنهجي للدراسة من خلال الطرح الإشكالي للموضوع ، والفصل الثاني تم فيه تناول المنهاج التربوي ، وتم التعرض في الفصل الثالث إلى شخصية المتعلم وعلاقتها بالتعلم، أما في الفصل الرابع تناولنا فيه التعليم الثانوي في الجزائر ، كما تطرقنا في الفصل الخامس إلى إستراتيجية التدريس من حيث ماهيتها وتاريخها ومكوناتها وأنواعها والوسائل المستعملة لأدائها ، أما في الفصل السادس تناولنا عملية التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بالواقع التربوي .

أما الجانب الميداني للدراسة المتضمن الأسس المنهجية للدراسة مع بناء وتحليل الجداول وعرض النتائج ومناقشتها تم التعرض لها في ثلاثة فصول السابع والثامن والتاسع.

مناهج الدراسة

تم الاعتماد على منهجين :

المنهج الوصفيي التحليلي : بإعتبار أن تحليل الواقع سوسيولوجياً لا يكون إلا بالوصف الدقيق للمعطيات سواء الكيفية منها والمعطيات الكمية التي يتم جمعها عن طريق الأدوات المنهجية .

المنهج الإحصائي : وتم توظيف من خلال عكس معطيات الميدان في الجداول الميدانية مع الاعتماد على بعض الأساليب الإحصائية كالنسب المؤوية وإستخدام إختبار كا^2 .

أدوات وتقنيات الدراسة

الإستمارة : تم الإعتماد في دراستنا هذه على الإستمارة التي تحتوى على مجموعة من الأسئلة تشمل على 54 سؤال موجه إلى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في كل الشعب .

المقابلة : لإثراء بحثنا بجملة من المعطيات والمعلومات حيث أجرينا مقابلة مع الأساتذة الفاعلين لمنهاج السنة الثالثة ثانوي ، التي تمت في مركز تصحيح البكالوريا بالجزائر العاصمة ، وقد تشكلت من 18 سؤالاً وجهت لستة عشر (16) من الأساتذة كمرجعية للخبرة والتجربة .

النتائج

من خلال المعالجة الإحصائية للمعطيات المشتقة من الدراسة الميدانية تم التوصل إلى النتائج التالية:

- إقرار المجتمع التربوي والبيداغوجي بأهمية المنهاج التربوي في إنجاح العملية التعليمية.
- إن مسألة الهوية الوطنية والشعور بالانتماء الجمعي، تبدو ضعيفة ومهمشة في المؤسسات التربوية من خلال المقررات التعليمية في الجزائر.
- إن عملية اختيار المواضيع في الكتب المدرسية المقررة على التلاميذ، خاصة كتب المواد التي لها الحس الوطني والقومي كمادة التاريخ، توضع لتحقيق غايات وأهداف تربوية تدعم وتخدم أهداف الخطاب الرسمي والاجتماعي للبلد.
- إن الخطاب المدرسي في الجزائر وفي المجتمعات العربية عموما، يوظف في المؤسسات التربوية لتعزيز وتثمين الخطاب السياسي، وعملية إسقاط لتفاعلاتها ومواقفها الوطنية والدولية.
- عدم كفاية الكتاب المدرسي في تناول الشخصيات الوطنية. هو ما أثر سلبا، على درجات اهتمام ومعرفة النشء بشخصيات وطنية تاريخية. التي لها من الوزن الحسي والوطني والقومي، يشهد له التاريخ المعاصر. ومُبجّلة لها، كل الشعوب الرافضة للاضطهاد والاستعمار، لما لها من خصال العلو والاحترام.
- إن مواضيع التاريخ المقررة على التلاميذ، أكسبتهم ثقافة تميل نحو التعميم، في طرح وفهم القضايا. وعجزهم عن معالجة القضايا، بدقة وتخصيص، المساعدان أكثر على التحليل والمعالجة لقضايا الواقع الاجتماعي المعاش.
- ظاهرة التهميش القصدي لمواضيع التاريخ الوطني من قبل التلاميذ. لكونها من المواضيع المسقطة في البكالوريا. هو العامل الذي أدى إلى النفور من المتابعة والاهتمام بتاريخ وطنهم.
- تعيش المؤسسات التربوية في الجزائر، ظاهرة اللاتوافق بين البرامج الدراسية والمواضيع مع الحجم الساعي، المخصص لها بشكل عام. ما أنتج أزمة بيداغوجية داخل هذه المؤسسات.
- ضآلة وضعف المعامل في مادة التاريخ، مقارنة بمعاملات المواد التعليمية الأخرى.
- التوزيع اللاعقلاني لحصص مادة التاريخ. حيث تعتبرها إدارة المؤسسة المكلفة بالمسائل البيداغوجية من المواد التثقيفية، تملأ بها الفراغ (bouche trou) بعد توزيع المواد العلمية الأخرى. ما يجعل التفاضل واللاعدل في توزيع المواد على التوقيت اليومي والأسبوعي،

مؤثرا سلبا على درجة اهتمام التلميذ بهذه المادة. فبرمجتها في الفترة المسائية غالبا، يضعف إقبال التلميذ والأستاذ معا عليها.

- على الوسط التربوي أن يقوم بالعملية التربوية، لنقل وغرس المبادئ التربوية. والأفكار الناقلة لثقافة المجتمع، بأسلوب يُحَبِّبُها للتلميذ. ويتحقق ذلك، بالجمع ما بين العقل والوجدان في قالب موضوعي هادف.
- بروز ظاهرة الرشوة البيداغوجية، التي انتشرت وبقوة داخل مؤسساتنا التربوية. المجسّدة والمشخصة في تضخيم نقاط التلميذ. أو تبسيط وتسهيل أسئلة الفروض والامتحانات، في غياب الموضوعية والضمير المهني والأخلاقي، وروح المسؤولية بالواجب التربوي والبيداغوجي. التي صارت تعيشها مدارسنا، كظاهرة تربوية سلبية في الجزائر.
- حالة الاستياء والقلق، التي يعيشها الأستاذ والتي أضحت تميّز الوضع الاجتماعي له. ما صعب عملية أداء العمل التربوي والتعليمي، بشكل مريح وفعال. وانعكس سلبا على مردوده المهني والبيداغوجي داخل وخارج الفصل الدراسي.
- الاعتماد الشبه كلّي لتلاميذ مدارسنا، على الأساليب السهلة والسريعة في جلب المعلومة، ولإنجاز عمل تعلّمي معيّن. وذلك بسبب حركة التغيّر التي يعيشها الواقع الاجتماعي ككل، حيث سيطرة الوسائل الحديثة التكنولوجية، باءت ممارسة فعلية للفرد والجماعة معا، في المؤسسات الرسمية وغير الرسمية داخل المجتمع.
- عدم مراقبة الأسرة للأبناء، في عملية استغلال للوسائل الالكترونية منها الانترنت. وعدم إطلاعهم على نوعية المادة العلمية المستهلكة. ذلك نتيجة لغياب السلطة الوالدية على الأبناء. ما نَتَج عنه مخاطر وأضرار ثقافية واللاأخلاقية في المجتمع.
- تعرض التلميذ في الوسط الاجتماعي، عن طريق وسائل المعرفة التكنولوجية (الأنترنت) إلى عمليات التشويه للشخصية الوطنية، والتشكيك في ثوابت الأمة، وتشويه الثورة التحريرية الكبرى.
- وقوع التلميذ الجزائري، ضحية طريقة التصحيح في البكالوريا، المجسّدة في النتائج الضعيفة المتحصل عليها في مادة التاريخ. وهي ظاهرة تتكرر كل سنة، حتى سميت بالمادة المسقطة. ذلك، بسبب أن الأستاذ في الغالب لا يقوم بعملية التصحيح المكلّف بها، بدافع التقويم الموضوعي المهني (l'évaluation objective professionnelle)، بالقدر الذي يهتم بالتحصيل المادي (المال). هو ما أضعف إقبال التلميذ على المادة. فأصبح التلميذ ينجذب أين يجد المنفعة والنجاح، لا الخسارة والفشل.

- إن الأفق الثقافي الواسع في محيط التلميذ والمجتمع ككل، والمكتسبة من شبكة الاتصال الإعلامية والتكنولوجية، ساعد على إبعاد التلميذ، عن تناول المادة الفكرية والثقافية من المصادر المدرسية كالكتاب المدرسي. لعدم كفايتها وعجزها عن إشباع رغبة الناشئة، وتعطشها للمعرفة الحقيقية بالواقع المحلي والدولي.

قائمة الجداول

جداول الجانب النظري

الرقم الصفحة

01 موازنة بين المنهاج التقليدي والمنهاج الحديث 52

02 يوضح المقارنة بين التلاميذ الجزائريين المتمدرسين والتلاميذ الفرنسيين خلال سنة 1920.....106

03 توقيت الأقسام الخاصة لشعب التعليم الثانوي العام.....111

04 مواقيت ومعاملات المواد التعليمية فيالجذوع المشتركة.....114

05 مواقيت ومعاملات المواد التعليمية في الشعب الأدبية.....115

06 مواقيت ومعاملات المواد التعليمية في الشعبتين العلميتين.....116

07 توزيع أساتذة العينة حسب المواد.....169

08 التوزيع الإحصائي للفئات حسب متغير الشعبة.....171

09 توزيع أفراد عينة البحث.....171

10 توزيع الدروس في مادة التاريخ.....177

11 توزيع دروس محور الجزائر.....180

12 جدول خاص بوحدة <القيم>.....182

13 جدول خاص بوحدة الثورة.....183

جداول الجانب الميداني

14 يوضح فئات الجنس وعلاقته بالسن.....185

15 توزيع المبحوثين حسب المستوى التعليمي للأب.....186

16 توزيع المبحوثين حسب المستوى التعليمي للأم.....187

17 يبين طبيعة التخصص العلمي للوالدين.....188

18 يبين إعادة السنة للمبحوثين حسب الشعبة.....189

19 توزيع المبحوثين حسب كيفية توجيههم للتخصص حسب الشعبة.....190

20 مستويات رضى المبحوثين عن البرامج المقررة في السنة الدراسية النهائية حسب الشعبة.....192
21 العلاقة بين درجات المتابعة لمادة التاريخ وحالة التغيب حسب الشعبة.....194
22 مستويات التحصيل في مادة التاريخ خلال المستويات السابقة حسب الشعبة.....197
23 رأي المبحوثين في القسم النهائي في مستوى برنامج مادة التاريخ وعلاقته بتحصيلهم الدراسي على ذات المادة حسب الشعبة.....199
24 العلاقة بين مستوى مقرر مادة التاريخ والتفضيل الزماني للحصة من قبل المبحوثين حسب الشعبة.....203
25 مستويات كفاية عدد الحصص الأسبوعية لمادة التاريخ لضمان الإلمام بالأحداث التاريخية الوطنية والدولية حسب الشعبة.....206
26 درجات تأثير معامل مادة التاريخ على اهتمامات المبحوثين بذات المادة حسب الشعبة.....208
27 مستويات إطلاع المبحوثين على تاريخ الجزائر حسب الشعبة.....209
28 رؤية المبحوثين للجزائر الوطن حسب الشعبة.....212
29 الصفات النضالية التي تعكسها ذكرى شهداء الثورة التحريرية حسب الشعبة.....213
30 مواقف المبحوثين من حالة تعرض الجزائر لعدوان عسكري خارجي حسب الشعبة.....215
31 درجات متابعة المبحوثين للأشرطة الوثائقية ونوعيتها حسب الشعبة.....218
32 علاقة المبحوثين بأستاذ مادة التاريخ وحالة التغيب فيها.....212
33 علاقة المبحوثين بأستاذ مادة التاريخ والتحصيل الدراسي في المادة حسب الشعبة.....225
34 حالة وشعور المبحوثين خلال حصة التاريخ وعلاقته بمستوى برنامج المادة حسب الشعبة.....229
35 نوعية طريقة تدريس أستاذ مادة التاريخ وعلاقتها بمدى فهم واستيعاب الدروس حسب الشعبة 233
36 قياسات تدريس أستاذ مادة التاريخ وعلاقتها بمدى توافق أسلوب شرحه ومستوى المبحوثين حسب الشعبة.....237
37 مشاركة ومناقشة المبحوثين في درس التاريخ ومدى تقبل أستاذ المادة لذلك داخل القسم حسب الشعبة.....240
38 توزيع المبحوثين حسب أسلوب شرح الدرس في حالة عدم فهم التلميذ حسب الشعبة.....242
39 إمكانية إعادة أستاذ مادة التاريخ شرح الدرس في حالة عدم فهم التلميذ حسب الشعبة.....244

40 توزيع المبحوثين حسب إمكانية تشجيع أستاذ مادة التاريخ في حالة إنجاز عمل جيّد حسب الشعبة.....245
41 طبيعة العلاقة التربوية بين أستاذ مادة التاريخ والتلاميذ في حالة الخطأ في إنجاز عمل حسب الشعبة.....246
42 نوعية وطبيعة المصادر المستعملة في إنجاز البحوث التاريخية.....248
43 درجات تفضيل المبحوثين لنوعية المصادر المعتمدة في إنجاز عمل في مادة التاريخ حسب الشعبة.....249
44 رأي المبحوثين على نجاعة الأنترنت في دراسة التاريخ حسب الشعبة.....251
45 مدى توافق ما يطلع عليه المبحوثين في مواقع الانترنت والبرنامج الدراسي لهم حسب الشعبة.....252
46 مدى إطلاع المبحوثين لمحتوى المعلومات المأخوذة من الأنترنت.....253
47 درجات المتابعة ولمراقبة الأسرية للمواقع التي يتردد عليها الأبناء في الأنترنت.....255
48 الأسرة في اختيار المبحوثين الشعبة التي يدرسون فيها حسب الشعبة.....257
49 موقف الأسرة من اختيار المبحوثين للتخصص حسب الشعبة.....258
50 مدى متابعة وتوجيه الأسرة للمبحوثين في مراحل الدراسة حسب الشعبة.....259
51 درجات اهتمام الأسرة بتحصيل المبحوثين في مادة التاريخ حسب الشعبة.....262
52 رد فعل الأسرة اتجاه حصول المبحوثين على سوء التحصيل في مادة التاريخ حسب الشعب الثلاث.....265
53 رد فعل الأسرة اتجاه المبحوثين عند حصولهم على نتائج سلبية في المواد العلمية حسب الشعبة.....267
54 حالة امتلاك أسر المبحوثين لمكتبة ونوعية الكتب الموجودة فيها حسب الشعبة.....268
55 مدى اهتمام الأسرة بمادة التاريخ حسب الشعبة.....270
56 رأي المبحوثين في أكثر المواضيع ترددا في كتاب التاريخ حسب الشعبة.....271
57 رأي المبحوثين حول مدى كفاية تناول كتاب التاريخ للشخصيات الوطنية حسب الشعب....273
58 رأي المبحوثين في دور مقرر مادة التاريخ في غرس فكرة الانتماء للعروبة والإسلام فيهم حسب الشعبة.....274
59 أهم الأوساط المستعان بها من قبل المبحوثين في حالة فهم الوقائع التاريخية حسب الشعبة.....276
60 معرفة الجزائري لتاريخ بلاده من خلال المبحوثين حسب الشعبة.....279

قائمة الأشكال

الرقم		الصفحة
01	تصميم المنهج القديم.....	48
02	نظام المنهج التعلمي الحديث.....	50
03	العوامل المؤثرة في تخطيط المنهج وتنفيذه.....	56
04	اثر القوى الاجتماعية في بناء المنهج وتنفيذه.....	58
05	معايير اختيار المعرفة – وسال الحصول عليها – ميدانية المعرفة.....	63
06	تصنيف بلوم للأهداف التربوية في المجال المعرفي.....	69
07	تصنيف كراتوول للأهداف التربوية في المجال الوجداني الانفعالي.....	70
08	تصنيف الأهداف التربوية في المجال النفسي – حركي.....	71
09	شبكة التقويم.....	79
10	مخطط توضيحي يبين مراحل الفصل التربوي.....	81
11	شكل يوضح الغدد الجنسية.....	97
12	شكل يوضح التغيرات الجنسية.....	98
13	هيكلة المنظومة التربوية.....	108
14	مخطط نظام الغدارة المركزية لوزارة التربية الوطنية.....	121
15	يبين إعادة السنة للمبحوثين حسب الشعبة.....	185

الفهرس

ملخص
شكر
قائمة الجداول
قائمة الأشكال
الفهرس
مقدمــة 14
1. البناء المنهجي للدراسة..... 18
1.1. أسباب اختيار الموضوع 18
2.1. أهداف الموضوع..... 20
3.1. الأهمية العلمية للموضوع 20
4.1. الإشكالية 21
5.1. الفرضيات 25
6.1. تحديد المفاهيم 25
7.1. الإطار النظري للدراسة 40
8.1. الدراسات السابقة 42
9.1. صعوبات الدراسة 44
2. المنهاج التربوي 45
1.2. مفهوم المنهاج التربوي 45
2.2. أسس المنهاج التربوي 61
3.2. مكونات المنهاج التربوي 67
4.2. تقويم المنهاج التربوي 77

3. الشخصية والتعلم 84
1.3. ماهية الشخصية 85
2.3. نظريات الشخصية..... 87
3.3. عملية التعلم..... 90
4.3. سيكولوجية النمو 92
5.3. المراهقة والعملية التعلّمية 95
6.3. شخصية المعلم والمتعلم ونجاح عملية التعلم 102
4. التعليم الثانوي في الجزائر..... 105
1.4. التعليم الثانوي في الجزائر..... 105
2.4. هيكلة وتنظيم مرحلة التعليم الثانوي 107
3.4. تشخيص وضعية التعليم الثانوي 116
4.4. صعوبات التعليم الثانوي 118
5.4. أهمية التوجيه التربوي في الجزائر 119
5. استراتيجية التدريس..... 122
1.5. ماهية التدريس 122
2.5. لمحة تاريخية عن تطور عملية التدريس 123
3.5. مكونات التدريس 124
4.5. طريقة التدريس وأنواعها 129
5.5. الوسائل التعليمية الحديثة 136
6. التنشئة الاجتماعية والواقع التعليمي في الجزائر..... 142
1.6. أهمية التنشئة الاجتماعية 142
2.6. ماهية التنشئة الاجتماعية 144
3.6. مكونات التنشئة الاجتماعية 144
4.6. عمليات التنشئة الاجتماعية 148
5.6. العوامل المؤثرة في التنشئة الاجتماعية 149

6.6. المؤسسات التنشيئية والواقع التربوي التعليمي..... 151
7. الهيكلة المنهجية للدراسة 163
1.7. منهجية الدراسة..... 163
2.7. تقنيات الدراسة 164
3.7. مراحل الدراسة..... 166
4.7. مجالات الدراسة 167
5.7. العيّنة وطريقة اختيارها..... 169
8. تحليل محتوى مقرر مادة التاريخ 174
9. التحليل الإحصائي والسوسيولوجي للجداول 185
1.9. تحليل الجداول الخاصة بالبيانات العامة.....185
2.9. تحليل بيانات جداول الفرضية الأولى.....192
3.9. تحليل بيانات جداول الفرضية الثانية.....221
4.9. تحليل بيانات جداول الفرضية الثالثة.....257
الاستنتاجات العامة للدراسة
التوصيات
خاتمة
قائمة المراجع
الملاحق

مـقدمـــة

تلقى التربية في المجتمعات المتحضرة والمتطورة عناية واهتماما بالغين، فهي تمثل لديهم العامل الرئيسي والسلاح الفعّال في إحداث التغيرات الحسنة، في جميع المجالات، السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، فالمتتبع لميزات أغلب الدول وإصلاحاتها في جميع الميادين يجد بدايتها تخص المجال التربوي.

ومن منطلق أن العملية التربوية تمثل إحدى الركائز الهامة في إحداث التغيرات والتطورات المنشودة، أصبح على جميع المجتمعات المعاصرة مراجعة أنظمتها التربوية وإجراء عملية تقويم شاملة لها، لتعديلها وتطويرها بما يتناسب ومتطلبات العصر، التي تفرضها حاجات المجتمع المتغيرة باستمرار.

والنظام التربوي الجزائري، كبقية الأنظمة التربوية العالمية، عرف عدة محاولات للإصلاح، وتحديدا منذ الاستقلال، حيث تضمنت مواثيق الدولة الجزائرية مجموعة من التوجهات التي تحدد مسار التربية الوطنية وتضبط غاياتها... لذلك يتعين تجديد قيمها وتصحيح مكانتها ورفع مستوى مناهجها وبرامجها، لتمكينها من أداء المهمة الحضارية المنوطة بها.

وقد اعتمد نظام التعليم الأساسي، الذي جاء بديلا عن نظام التعليم الاستعماري الموروث المختلف في مضمونه من حيث الأهداف والتوجهات والمحتويات والطرائق والأساليب، أسلوبَ التدريس بواسطة الأهداف، لكونه أكثر فاعلية من الأسلوب القديم. وفيه استحدثت مناهج جديدة في التربية.

إن قضية المناهج التربوية التقليدية، قضية جديرة بالاهتمام والدراسة، لأن المنهاج التربوي يحمل في طياته أهدافا ينبغي أن تتحقق لدى الناشئة وتتحوّل إلى سلوكات في المجتمع، والمنظومة التربوية الجزائرية اهتمّت بالتقويم التربوي، حيث كان تقويم البرامج أثناء عشرية السبعينات يتم من خلال تقويم أداة - سلوكات– التلاميذ.

ومن بين المناهج التعليمية التي أثارت اهتمام الباحث منهاجَ مادة تاريخ، لما تتميز به هذه المادة التعليمية من حساسية، باعتبارها الرابط بين الإنسان وأمّته وهويته. فالتاريخ ذاكرة المجتمع والأمّة، ومن خلاله يمكن للإنسان أن يستشف تجارب سابقيه وأسلافه عبر حقب زمنية ماضية.

وتدريس المادة التاريخية يتطلّب مهارة من قبل مدرسيها، لما تحمله من غايات وأهداف يرجى منها بالضرورة تكوين المواطن الصالح الذي يعوّل عليه في عملية بناء المجتمع.

وتعليم التاريخ لأبنائنا حتمية وضرورة تقتضيها الظروف المحلية والوطنية والدولية، لأن معرفة التاريخ سبيل لصناعة حاضر نقي خال من الأخطاء ومستقبل مزهر. كما يسمح تعليم التاريخ باكتساب المتعلّم سلوكات في شكل معرفي، ويقصد منه تنمية روح المواطنة من خلال بعض القيم والميول والاتجاهات التي يريد المجتمع أن يعزّزها ويرسخها في أبنائه، لتكملة عملية بناء شخصية المتعلم، وحتى المعلم في ظل الأطر التي يريدها المجتمع. تجسيدا لترسيخ البنى القاعدية لثقافة المجتمع.

وتأكيدا لهذا المعنى جاء قول أحد رواد الأنثروبولوجية الثقافية وهو رالف لينتون (Ralph Linton): "إنّ الإنسان هو كائن له شكله الفيزيقي، وتراثه الاجتماعي وسُماته الثقافية، وقد يولد الطفل زنجيا فيزيقيا، ولكن لو ينشأ في بلد أوروبي مثلا، فإنه سيكتسب عادات اجتماعية وثقافية خاصة بذلك البلد، وسيتصف بصفات ثقافية تميّزه عن أقرانه في القارة الإفريقية". [59] ص 30.

ولقد تعرّضنا في هذا البحث إلى معالجة موضوع "المنهاج التربوي وعلاقته بالثقافة التاريخية". متبعين خطوات وخطة منهجية، بدءا بتقسيم العمل إلى بابين: باب المقاربة المنهجية وإجراءات التحليل الذي يحتوي على تحديد أسباب اختيار الباحث للموضوع، وتقسيمها إلى أسباب ذاتية وموضوعية، وإبراز أهداف الدراسة والأهمية العلمية للموضوع. وكذا طرح الإشكالية وبناء الفرضيات. كما توقفنا في البحث عند أهم المفاهيم والمصطلحات التي يحتويها الموضوع، وعملنا على تحديد مفهومها العلمي والإجرائي، لتساعد على القراءة الواضحة والدقيقة لمجريات البحث في بنائه ومضمونه.

كما قمنا بضبط منهجية الدراسة في الفصل الأول، من خلال اختيار منهج الدراسة المناسب، وأسلوب العمل في الدراسة، معتمدين في ذلك على قواعد علمية، منهجية متفق عليه، والعمل على

تقسيم الدراسة إلى مراحل. وتوضيح كيفية اختيار العينة، وأسباب هذا الاختيار للعينة دون غيرها. وجعلها في قالب من تقنيات الدراسة المنقحة والمناسبة للموضوع.

وأبرزنا أيضا طبيعة المقاربة السوسيولوجية المختارة للدراسة، من أجل بناء مرجعية نظرية لها. وتحديد القراءات المقرّبة للموضوع - الدراسات السابقة – ورفع نوعية الصعوبات التي واجهناها طوال فترة إنجاز هذا العمل.

وقد تدعمت هذه الدراسة بهيكلة نظرية مشكلة من فصول البحث. بدءً بالفصل الثاني، الذي تناولنا فيه المنهاج التربوي للدراسة والبحث. وهو يتقدم البناء النظري في هذه الدراسة، لكونه الجوهر والمحور الأساسي للبحث. وذلك من خلال وضع تعريفا له - تعريفا تقليديا وحديثا والموازنة بينهما والتعرض لأسس المنهاج التربوي ومكوناته وحيثيات التقويم له.

أما الفصل الثالث، قد خصصناه للتعرف عن الشخصية وعلاقتهما بالتعلم بدء بتعريفها لغويا وسيكولوجيا وسوسيولوجيا. مع التعرض لمختلف النظريات التي تناولت الشخصية. كما تطرقنا أيضا في هذا الفصل إلى عملية التعلم من حيث تحديد مفهومها ومختلف نظريات التعلم. كما تدعم الفصل بمبحث خاصة بسيكولوجية النمو وإلى العلاقة بين المراهقة والعملية التعلّمية.

وقد تم ختام الفص بالتعرض لشخصية المعلم والمتعلم وعلاقتهما بنجاح عملية التعلم.

والفصل الرابع خصصناه هو الآخر للتعليم الثانوي في الجزائر بمجموعة من المباحث تتناول أهميته، وتاريخه، وهيكلته وتنظيمه. وأيضا إلى تشخيص وضعية التعليم الثانوي وبالصعوبات التي تعترضه. وتم ختام الفصل بتحديد أهمية التوجيه التربوي في الجزائر.

في الفصل الخامس تم عرض استراتيجية التدريس من حيث ماهيتها، تاريخها، ومكوناتها، وأنواعها، والوسائل المستعملة لأداء العملية التعليمية بطرق حديثة.

الفصل السادس، هو خاتمة البناء النظري للدراسة. وتناولنا فيه عملية التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بالواقع التربوي وذلك بمجموعة من المباحث منها المبحث الذي نشير فيه إلى اهمية العملية التنشئية اجتماعيا، أيضا من حيث ماهيتها، ومكوناتها، وعملياتها. ومبحث آخر خاص بعمليات التنشئة الاجتماعية. وقد ختمنا الفصل بمبحث يبين فيه علاقة المؤسسات التنشيئية والواقع التعليمي في الجزائر.

الفصل السابع وتم فيه هيكلة البحث منهجيا. بتحديد مناهج الدراسة والتقنيات المعتمدة في العمل الميداني. والمراحل التي تمت على أساسها هذه الدراسة ومجالاتها الزمنية والمكانية. وطريقة اختيار العينة وكيفية ضبطها تماشيا ومتطلبات الدراسة.

الفصل الثامن وتم فيه تحليل محتوى جزء من مقرر المادة التاريخية الخاص بالسنة الثالثة ثانوي في كل الشعب الدراسية. وتم الكشف فيه عن خصوصية منهاج مادة التاريخ ومحتوياتها تقنيا ومنهجيا. وما يحتويه من مواضيع تاريخية تحمل بعدا قيميا، ووطنيا وقوميا. بإمكانها أن تكون عاملا من العوامل الأساسية لتشبع النشء بالقيم والمعايير الوطنية، والأخلاقية، المحصنة للفرد من تحديات الزمن.

وقد كان اختيار المواضيع من المقرر، اختيارا قصديا، آخذين بعين الاعتبار تجانس محتوى هذا الفصل مع محتويات مضامين الجداول، كما تشير لها عناوينها المُسقطة لعمليات التفريغ أسئلة الاستمارة.

الفصل التاسع خصصناه هو الآخر لتفعيل الجداول بعملية تحليل البيانات المجدولة، تحليلا إحصائيا وسوسيولوجيا. هو ما مكننا من الوصول إلى حقائق يعكسها الواقع التعليمي في مؤسساتنا التربوية. شكلنا من خلالها محتوى الفصل العاشر الذي تضمن النتائج العامة للدراسة ثمّنت فرضيات الدراسة، بتأكيدها تأكيدا آنيا يتزامن والزمن الذي أجريت فيه هذه الدراسة.

الفصل 1
البناء المنهجي للدراسة

1.1. أسباب اختيار موضوع الدراسة

تحكّمت عدّة عوامل رئيسية في اختيارنا لهذا الموضوع، منها ما هو نابع من الذات – ذاتي– ومنها ما هو من صميم ملاحظاتنا لواقع المدرسة الجزائرية الذي نعتبر نحن جزءا منه وإحدى ثماره.

- فمن العوامل الذاتية التي تحكّمت في ذلك:

- انتماؤنا إلى يومنا هذا لسلك التعليم، كأستاذة في التعليم الثانوي، مكّننا من الإبقاء على الرؤية السوسيولوجية "la vision sociologique" المتواضعة، مفتوحة لترصد وملاحظة الواقع التربوي المدرسي والأسري ومشاكله وظروفه من داخل البنية التربوية.

- القناعة الشخصية بأن الله عزّ وجلّ جعل لكل إنسان دورا في الحياة، وجعل دوري في هذه الحياة دور التعليم والتدرّج فيه، بإذنه عزّ شأنه وجلاله. لذا فاهتمامي كان أكثر بالمواضيع ذات التخصّص التربوي.

- الغيرة على هذا القطاع الاستراتيجي، الذي عرف يوما قدْرا ومكانة، بالرّغم من الإمكانات المحدودة التي كانت تمنح له.

- إخلاص النيّة لله في طلب العلم والتدرّج في طلبه، وذلك بتحضير رسالة لنيل شهادة الماجستير.

- أما العوامل الموضوعية التي كانت دافعا هي الأخرى في اختيارنا لهذا الموضوع، فتكمن فيما يلي:

1. انتسابنا لعلم الاجتماع التربوي كتخصص يهتم بالجانب الاجتماعي وعلاقته بالقضايا التربوية، وواقع التنشئة الاجتماعية وتأثيره على التحصيل التربوي، خاصة إذا اعتبرنا أن التربية هي عملية اجتماعية بالدرجة الأولى، تتم بين كائنين اجتماعيين، أحدهما معلم والآخر متعلم. وكلاهما يخضع لتحكّم الظروف الاجتماعية، موضوعية كانت أو ذاتية.

كما جاء في تعريف (دوركايم) للتربية بأنها ذلك التأثير الذي تمارسه الأجيال الراشدة على تلك التي لم تتهيأ بعد للمشاركة في الحياة الاجتماعية.

2. محاولة التعرف بدقة على نوعية المنهاج التربوية ومدى تأثيره على إقبال التلميذ الثانوي على المادة التاريخية، وإمكانية تأثير الوسط الأسري على اختيارات التلاميذ في إقبالهم على المواد التعليمية المقرّرة عليهم. علما أن الأسرة هي أكثر النظم الاجتماعية أهمية في المجتمع من حيث تأثيرها والتأثر بها. وعليه فإن وعي الأسرة لدور المدرسة ووظائفها هو أحد أهم عوامل نجاح المدرسة والتربية في المجتمع.

3. قلّة الدراسات السوسيولوجية التي تناولت دراسة المنهاج التربوي، من الزاوية التي ارتأينا تناولها، وهي إظهار الثقافة التاريخية ومكانتها في البناء الأكاديمي للمنهاج التربوي، وفي ثقافة المتعلم داخل المؤسسات التعليمية (الثانوية).

4. القناعة والوعي بالأهمية المحورية للمناهج في تفعيل العملية التربوية، فبنجاعتها يحكم على كل المنظومة التربوية بالنجاعة والصلاح، لكونها محقّقة لطموحات الشعوب والأمم.. فهي روح المجتمع.

5. التأكيد من خلال ملاحظتنا في الميدان المهني، أن انحطاط وتراجع مكانة التعليم المادية والمعنوية راجع إلى تغيّر نظرة الأسرة والمجتمع للمدرسة من جهة، ولعدم ثقة الأسرة فيما تقدمه المدرسة من عمل تربوي يضمن النجاح من جهة أخرى، بدفعها أبناءها للبحث عن أقرب السبل للنجاح المادي المؤدي إلى النجاح الاجتماعي، حتى وإن كان على حساب القيم وثوابت الشخصية الفردية والوطنية.

6. الغياب شبه الكلي للقيم والمعايير الأخلاقية لدى تلاميذ المدرسة الجزائرية أو بالأحرى في الوسط الجغرافي الجزائري (ولاية الجزائر)، وهو ما لاحظناه من خلال الممارسة المهنية، ومآل ذلك تسرّب مدرسي مقلق لتلاميذ المدارس والثانويات.

قياسا على ما سبق ذكره، وبعد استعراضنا لأهم الأسباب الذاتية والموضوعية التي كانت وراء اختيارنا لهذا الموضوع، ودافعا لدراسته وتحليله، لا يسعنا إلاّ أن نشير ونؤكد أن نجاح المنظومة التربوية، والمساهمة في حركية المجتمع على جميع الأصعدة، وخاصة على الصعيدين الاجتماعي والاقتصادي للبلد، لا يتأتى إلاّ بوجود شراكة بين الأسرة والمدرسة، فكلاهما مكمل للآخر، والتعاون السليم الفعّال والتبادل بين هاتين المؤسّستين هو الذي يكتب ويوقّع النّجاح لكل مجتمع.

2.1. أهداف الدراسة

الهدف من دراسة موضوع " المنهاج التربوي وعلاقته بعزوف الطلبة عن الثقافة التاريخية" هو الوقوف على واقع إقبال الطلبة على كل ما يمكن أن يمد بصلة إلى القيم وثوابت المجتمع الذي ينتمون إليه، ونخصّ في هذه الدراسة التعليم الثانوي، الذي تشهد فيه المادة التاريخية، المقرّرة بمنهاج تربوي خاص، عزوفا شبه كلي من الطلبة الثانويين. كما تهدف الدراسة إلى الكشف عن العوامل المؤدية لهذه الظاهرة داخل ثانوياتنا.

ومن وراء هذا الهدف العام للدراسة، هناك أهداف فرعية يمكن تحديدها على وجه الخصوص كما يلي:

- من خلال هذه الدراسة نسعى إلى الكشف عن مسببات قلّة إقبال الطلبة في التعليم الثانوي على المادة التاريخية.
- نطمح كذلك لإبراز المكانة الحقيقية للثقافة التاريخية التي تحظى بها مضامين المناهج في المدرسة الجزائرية.
- محاولة الإجابة على التساؤلات المصاغة في الإشكالية، والتوصل إلى تحقيق نتائج علمية وموضوعية، تفتح فضاء مستقبليا لدراسات سوسيولوجية أكثر تعمقا في مكونات المجتمع التربوي الجزائري.
- كما نسعى أيضا في هذه الدراسة إلى لفت الانتباه للمخاطر التربوية والاجتماعية والاقتصادية، التي تنجم عن تقويم القيم والهوية الوطنية التي تطبع المجتمع، عند بناء المناهج التربوية، فما بقاء قوة وعظمة الدول إلاّ باحترامها لهويتها وتعظيمها لعظمائها وتاريخها.

3.1. الأهمية العلمية للدراسة

المنهاج التربوي هو عصب العملية التربوية في كل مجتمعات العالم، وهو العامل الأساسي الذي يتوقف عليه نجاح التربية في بلوغ غايتها، وتحقيق مهمتها في التقدم الاقتصادي والاجتماعي للمجتمع، وتثبيت هويته من المنظور الثقافي والحضاري، ومن هذا المنطلق جاءت دراسة "المنهاج التربوي وعلاقته بعزوف التلاميذ عن الثقافة التاريخية"، وهي إحدى المواد التعليمية ذات الصفة الأدبية والإنسانية، المقررة في المناهج التربوية وفق نظام تربوي وطني يشمل جميع مستويات التعليم العام في الجزائر، ونخص بالدراسة في هذا البحث مستوى التعليم الثانوي، الذي يعد مرحلة انتقالية يتدرج فيها التلميذ من التعليم العام إلى التعليم الجامعي أين يسمح له بالتخصّص.

- كما أن البحث عبارة عن مساهمة علمية في حقل الاختصاص في علم الاجتماع التربوي، ومكملا لما رصدناه من معارف علمية ومعرفية نظرية، في السنة التحضيرية في دراسات ما بعد التدرج بالجامعة الجزائرية.
- من خلال الدراسات وأهميتها تتدارك المنظومة التربوية في العالم الكثير من النقائص التي تتخلّلها، والمسبّبة للخلل على مستوى المناهج التربوية.
- تأتي هذه الدراسة بالموازاة مع المشروع الوطني الرامي إلى تحسين نوعية التعليم وتحسين المناهج، بالنظر إلى تدني مستوى التلاميذ في جميع المواد الدراسية، ما أدى إلى التساؤل عن سبب الأزمة التي تعيشها المدرسة الجزائرية.

4.1. الإشكالية

شهدت المنظومة التربوية منذ العقد السابع من القرن العشرين، تغيرا جذريا، فاستحدثت مناهجها وجدّدت هيكلتها، فبرزت بذلك المدرسة الأساسية التي تعدّ أهم مشروع " لفكر التغيير والإصلاح [01] ص 22. الذي أدخل على المنظومة التربوية في الجزائر منذ الاستقلال. إذ تضمنت استراتيجيات تعليمية جديدة، وبناء برامج تعليمية حديثة، ومعاصرة من حيث المضامين والأهداف والوسائل والطرائق التدريسية والتقويم. وقد كانت السنة الدراسية (1980 - 1981) بداية إصلاح التعليم العام في بلادنا، بينما في المستوى الثانوي فقد بدأ في السنة الدراسية (1985 - 1986). وهذا لما للتعليم الثانوي من أهمية أساسية في تكوين فكر المجتمع، فهو عبارة عن منبع مفيد وهام للنخبة المتعلمة، وهو الذي يترك آثارا عميقة، لا تمحى ولا تضمر مع مرور السنين. فمن منّا لا يتذكر المرحلة الثانوية من عمره الدراسي، خاصة القسم النهائي، وكيف حضر لنيل شهادة البكالوريا، والظروف العامة والخاصة التي عايشها المرء في هذه المرحلة القاعدية والأساسية في حياته، وهي أكثر أثرا وعمقا من المرحلة الجامعية نفسها. حيث تترك أيضا في نفسية وباطن التلميذ بصماتها السلبية منها والإيجابية لفترة زمنية معينة.

إذن فالتعليم الثانوي أهم وأصعب مراحل التعليم التي يمر بها الإنسان، لأنّه يتم فيها تربيته وتهيئته للقيام بدوره في هذه الحياة.

والتعليم كان ولا يزال، هو الأساس الذي لابد منه من أجل استثمار العنصر البشري في كل مجتمعات العالم، فقد أصبح الإنسان بفضل العلم قادرا على تسخير عناصر الطبيعية لتحقيق أهدافه وإشباع حاجاته.

ومع تعاظم أهمية التعليم، يتعاظم وبصورة أكبر الدور الذي يمكن للمنهاج التربوي أن يقوم به في العمل التربوي، باعتباره عصب العملية التربوية الذي بواسطته يمكن للمجتمع أن يتطلع لغد

أفضل، محققا أهدافه المتضمّنة في الأهداف التربوية، والتي يتوقع من المتعلم الوصول إليها في نهاية الوحدة التعليمية [02] ص 32.

فالمنهاج التربوي عليه يتوقف نجاح أو فشل المنظومة التعليمية، ففشلها يعني فشل مشروع مجتمع ككل، لأن المناهج هي الناقلة عبر الأجيال لقيم المجتمع، لأنّها نابعة من مقومات الأمة وبعدها الحضاري.

ومن المناهج التعليمية المثيرة لاهتمامنا وفضولنا، منهاج مادة التاريخ، الذي يحمل دلالة الحفاظ على تاريخ هذا المجتمع، ما دام التاريخ هو شاهد الأمّة، كما جاء في قول "مبارك الميلي"*: "عندما يدرس أبناء أمّة تاريخهم، سيعرفون واقعهم. وإذن سيعرفون أن القومية الموجودة (الأجنبية الفرنسية) سوف لا تبتلع قوميتهم" [03] ص 426 .

إذن فتدريس مادة التاريخ في المؤسسات التربوية هو حماية للمجتمع من النسيان، ويحقق التواصل بين الأجيال، ويعمل على معرفة الماضي لتحصين الحاضر والتطلع للمستقبل.

هذا الهدف الذي يتوقع تحقيقه، يكوّن لدى التلميذ مجموعة من الخبرات التعليمية القيمة تنعكس في سلوكه داخل أو خارج الحقل التعليمي، فالقيم ومعايير المجتمع لا نجد أساسها الصحيح إلاّ في العلم والتعليم، كما تقول النزعة السوسيولوجية إذا ما نظرنا إليها من زاوية الفرد أو من زاوية المجتمع [04] ص 43 .

ولا يتحقق التعلّم إلاّ إذا كان منسجما مع فلسفة المجتمع وتصوراته نحو نوعية الناشئة، التي يراد تهيئتها، تعليمها وتكوينها، تجاه الحاضر والمستقبل، لتواجه بكفاءة وقدرة ما يحدث من تغيرات في مختلف مجالات الحياة. خاصة إذا اعتبرنا بداية الألفية الثانية عهد التحديات والعولمة، أين غزت الوسائل التكنولوجية القنوات والحقول التعليمية، ومنها المدرسة في إطار تقنيات التعلم. لذا فهي الآن مجبرة على تكييف أدواتها التعليمية من مناهج وطرق تدريس، مع حيثيات التطور التكنولوجي السريع. حيث أصبح مفهوم الأمّية في عصرنا – عصر السرعة – يطلق على من لا يتقن استعمال الحاسوب (الإعلام الآلي)، خاصة إذا لاحظنا أن تلميذ ومتعلّم هذا لجيل، ينمو بطبعه ميالا إلى حب الإطلاع.

وقياسا على ذلك، وحتى يتمكن المنهاج التربوي الحامل لفلسفة التربية وفلسفة المجتمع من تلبية احتياجاته في إطار التنمية الشاملة لهذا المجتمع، فهو يواجه الكثير من التحديات لتكوين نوعية جديدة من النشء، قادرين على معرفة أنفسهم، وفهم الآخرين وعلى مواجهة متطلبات الحاضر والمستقبل، والعيش في "القرية العالمية" دون أن ينسلخوا عن جذورهم، ودون أن يشعروا بالتمزق في هويتهم بين العولمة والبحث عن الجذور والانتماءات. وأن يتمكنوا من تسيير حياتهم ومعيشتهم على ضوء من المبادئ القيمة للمجتمع والمرسخة للثوابت الوطنية، اللغوية والعقائدية والتاريخية.

لهذا، كان على المنظومة التربوية عموما بما تقدمه من مادة خام أن تقوم "بتنمية الشخصية السوية والمتكاملة " [05] ص 121.

وهو ما تسعى المنظومة التربوية في بلادنا لتحقيقه، ليتمكّن الفرد بعد تكوينه وتعليمه، من رفع التحديات المستحدثة والعصرية، ولا يتأتى ذلك إلاّ من خلال بناء مناهج حديثة، تتماشى وعصر العولمة والانفجار التكنولوجي والمعرفي العلمي المتسارع، الذي استقطب أذهان تلاميذ هذا العصر في كل المجتمعات المتطورة منها والمتخلفة. ودلالة ذلك هي التعديلات التي لحقت بالمناهج التربوية مرارا وتكرارا. خاصة تلك التي شهدتها مناهج التعليم الثانوي، فعلى سبيل المثال لا الحصر أن التغيرات المتكررة والسريعة التي مسّت منهاج التاريخ في المرحلة الثانوية وبالأخص الأقسام النهائية (أقسام السنة الثالثة ثانوي) والتي تقدم سنويا أكثر من (45000) مترشحا للبكالوريا، حدثت خلال أربع سنوات فقط أي من سنة (1990-1994) [06] ص 146، وهي مدة غير كافية لتغيير أو تعديل برنامج مصيري للمجتمع، ما جعل التطبيق الفعلي للمنهاج لا يعرف استقرارا، وهاجس كل الفاعلين له، وخاصة الأساتذة. فالتغيير يجب أن يكون لأن الكل الاجتماعي في حركية مستمرة وفي بيئة لا تعرف الثبات. كما أن البرامج ليست خارجة عن الزّمن، وإنما هي إنتاج مجتمع في فترة زمنية محدّدة، لتلبية حاجات مجتمعية معينة، فبناء البرامج تكون على أساس تنشئة الفرد المرغوب فيه من قبل المجتمع عن طريق المدرسة. وتعديل أو بناء أي منهاج تربوي يجب أن يحمل بالضرورة ميكانيزمات مشروع مستقبلي واعد، منطلقا من الواقع ومتطلعا إلى مستقبل جديد بحاجاته المتنوعة واهتماماته ومهاراته وأيضا التجديد في أساليبه.

وعليه، فلا يمكن تصور فلسفة تربوية غريبة عن مقومات المجتمع وتطلعاته، لأن إستراتيجية بناء المناهج تستوجب وضع تخطيط مسبق ومدروس، هو ما يعرف في الدول المتطورة بـ (هندسة المناهج)، كما عليها أن تشرك المحيط الاجتماعي في بنائها، خاصة الأسرة. "والعملية التعليمية –أساسا- هي ناتجة عن القرارات الرسمية التربوية تقدم للمتعلم عن طريق المعلم، لكن هي لا تخص المتعلم والمعلم فقط، بل يجب أن يستشار أولياء المتعلم فيما يخص محتويات المواد التربوية التي يجب أن تقدّم للتلميذ" [07] ص 11.

إنّه واقع يعيشه قطاع التربية والتعليم في الجزائر، أين نجد الشريك الاجتماعي وهو الأسرة وكل الفئات الاجتماعية يرفع أصابع الاتهام للمدرسة والفاعلين فيها، لتبرير السلبيات المنتشرة في المجتمع. ومن هذه السلبيات، نشير خاصة إلى ظاهرة تلاشي القيم والأخلاق، في بيئة طغت عليها المنفعة الذاتية، المادية والمعنوية-حب الذات- وما أنتجته من سلوكات في أوساط المتعلمين، كالعزوف عن كل المعارف القيمية والمعيارية، وهذا ما لمسناه من سلوك لدى التلاميذ في المؤسسات التعليمية، حيث ينفر التلميذ عنوة من تعلم المواد الاجتماعية ومنها مادة التاريخ، التي لها دلالة معرفية قيمية،

بالإضافة إلى كل المواد الإنسانية الأخرى ويقبل أكثر على المواد التعليمية –العلمية- بدافع ذاتي أو أسري، وهو الوضع الذي آلت إليه المدرسة منذ التسعينات إلى يومنا هذا، حيث أن التلميذ الثانوي أصبح صاحب القرار، في الإقبال على مادة، والعزوف عن أخرى، بشكل تلقائي وعفوي أو مقصود وواع، وفق ما تمليه خواطره وحاجياته، كمعامل المادة مثلا الذي هو (2) في الشعب الأدبية و(1) في الشعب العلمية. ما جعل المدرسة تعاني مؤخرا من الإهدار التربوي، رغم الجهود التي تبذل دون مردود يرضي المحيط التربوي والاجتماعي، خاصة إذا علمنا أن هناك إحصائيات معتبرة تدل فعلا على التكلفة المالية التي يستفيد منها القطاع سنويا وهي تقدر بحوالي (54 مليار سنتيم) ، كما أن القطاع يتوفر على أكثر من (60) ألف أستاذ ثانوي وأكثر من (1400) ثانوية ومتقنة على المستوى الوطني [08]. لكن بالرغم من كل ما يعبّر عنه الغلاف المالي سنويا من اهتمام بهذا القطاع الحساس، إلا أنّه يدفع إلى الشارع سنويا بأكثر من (5000) تلميذ، وهذا العدد المتزايد باستمرار، هو حصيلة ظاهرة التسرّب المدرسي.

هذه الظاهرة السلبية لوضعية التحصيل الدراسي في البلاد تجعلنا نتساءل: لماذا يتكرّر سنويا هذا الوضع السلبي في بلادنا؟

وقياسا على كل ما سبق، دفع بنا الفضول إلى البحث عن الأسباب وراء ظاهرة العزوف التي تعرفها المناهج التربوية الخاصة بالمعارف الاجتماعية الإنسانية، وقد ركّزنا في بحثنا على ظاهرة العزوف عن الثقافة التاريخية المقرّرة في برامج التعليم الثانوي وخاصة على الطلبة المترشحين لامتحان البكالوريا. مع العلم أنها مادة يمتحن فيها كل الطلبة وفي جميع الشعب- الأدبية والعلمية – في البكالوريا. وذلك بطرح السؤال المحوري لنا منذ زمن معتبر: هل للمنهاج التربوي علاقة بعزوف الطلبة عن الثقافة التاريخية؟

هذا التساؤل الأساسي والمحوري، يجرّنا إلى التعمق في دلالته السببية والمشكلة من التساؤلات الفرعية التالية:

- هل محتوى الكتاب المدرسي وقيمة المادة التاريخية، لهما تأثير على مدى إقبال التلاميذ عليه؟
- هل لشخصية الأستاذ ونوعية طرق التدريس، لهما دخل في تحديد مدى إقبال التلاميذ على الثقافة التاريخية؟! وهل هي مكيفة مع حاجيات التلميذ، المنفتح على مختلف تكنولوجيات الاتصال والتعليم؟
- هل للأسرة دور في نشر مبدأ التفاوت بين المواد التعليمية؟

5.1. الفرضيات

كانت تلك هي التساؤلات التي ارتأينا طرحها، لفتح فضاء على البحث في مسببات ظاهرة العزوف عن الثقافة التاريخية وعلاقتها الارتباطية بالمنهاج التربوي بطريقة علمية " كخاصية تتميز بها الظواهر الاجتماعية" [09] ص 41 .

وعليه قمنا بترجمتها إلى فرضيات عمل، وهي:

1.5.1. الفرضية العامة للبحث

المنهاج التربوي له علاقة بظاهرة عزوف تلاميذ الأقسام النهائية عن المادة التاريخية.

2.5.1. الفرضيات الجزئية

1.2.5.1. الفرضية الجزئية الأولى

محتوى الكتاب المدرسي لمادة التاريخ وقيمته، يؤثران في مدى إقبال التلاميذ على هذه المادة.

2.2.5.1. الفرضية الجزئية الثانية

طبيعة شخصية بعض الأساتذة ونوعية طرق التدريس، غير مكيّفتين وحاجيات التلميذ المتفتح على تكنولوجيات الاتصال والتعلم الحديثة.

3.2.5.1. الفرضية الجزئية الثالثة

للأسرة دور في تحديد مبدأ التفاوت بين المواد التعليمية لأبنائها، بتفضيلهم للمواد العلمية على حساب الاجتماعية (التاريخ).

6.1. تحديد المفاهيم ومصطلحات البحث

يلجأ الباحث في أي بحث إلى استعمال مفاهيم ومصطلحات هامة، تخدم بحثه وتبرز في عمله. وهي التي يمكن تأويلها بصور مختلفة تبعا للتفكير المختلف للقراء. ولإزالة أي غموض أو التباس يلجأ الباحث إلى تحديد مفاهيمه عن طريق إجراءات معيّنة تساعده على إيضاح دلالات مفاهيمه. من ذلك "معالجة التعاريف المختلفة والمتوفرة، ومحاولة الوصول لجوهر المعنى لتقديم تعريف أولي (إجرائي) مبني على هذا الجوهر" [10] ص 175.

1.6.1. مفهوم المنهاج التربوي

1) المنهاج التربوي هو: "مجموعة من الأعمال المخططة لإحداث عملية التعلّم. إذ يتضمن تحديد أهداف التعليم والمضامين والطرائق والتقويم والوسائل والتدابير المتصلة بالتكوين والأداء المناسب للمدرسين".

2) المنهاج أيضا، هو: "مجموعة القواعد اليقينية والسهلة، تتيح لكل الذين يلتزمون بها التزاما دقيقا، أن لا يعتبروا صحيحا ما هو خاطئ. وتساعدهم على التوصل دون بذل مجهودات غير ضرورية" [11] ص 197 .

3) هو أيضا عبارة عن: "مجموعة من الخبرات التي يتم تشكيلها والتي يتم إتاحة الفرص للمتعلم للمرور بها. وهذا يتضمن عمليات التدريس التي تظهر نتائجها فيما يتعلمه التلاميذ. وقد يكون ذلك من خلال المدرسة أو مؤسسات اجتماعية أخرى، تحمل مسؤولية التربية، ويشترط في هذه الخبرات أن تكون منطقية وقابلة للتطبيق والتأثير" [05] ص 18.

4) المنهاج التربوي هو أيضا "وثيقة مرجعية رسمية وطنية بالنسبة لجميع المؤسسات التعليمية بما فيها الخاصة، وهو في المفهوم الجديد – الذي تكرسه الكثير من الأنظمة التربوية في العالم – مجموعة من العمليات المخططة من أجل تحديد الأهداف والمضامين، والطرائق واستراتيجيات التعليم وتقديمه، وكذا الوسائل المعتمدة للقيام به، مثل الكتب المدرسية والوسائل السمعية البصرية وغيرها" [12] ص ص 5-6 .

كما يرى أنصار المدرسة الحديثة أن المنهج هو: "مجموعة الخبرات والأنشطة التربوية التي تقدمها المدرسة للتلاميذ داخلها وخارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل، وتعديل سلوكهم طبقا لأهدافها التربوية وأهداف المجتمع، مما يؤدي إلى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة" [13] ص 181 .

<u>المفهوم الإجرائي</u>

توحي التعاريف المتفق عليها فيما سبق، والخاصة بالمنهاج التربوي، أنه المقرّر الذي يمثل دلالة خدمة مصالح المجتمع، وعاكسا جوهَرُه لتطلعات الأمّة.

فهو ذلك الإطار المرجعي الذي تخططه المصالح الرسمية المشرفة على رعاية التربية والتعليم في الوطن، وهي وزارة التربية والتعليم الوطنية. والذي يكلّف بتفعيله داخل المؤسسات التربوية الفريق البيداغوجي المشكل من المدرسين والتلاميذ والطاقم الإداري المتكامل الصلاحيات، (المدير ونائب مدير للدراسات، المراقب العام، المساعدين التربويين)، إضافة إلى المتعامل الاقتصادي وأولياء التلاميذ. فكل هؤلاء يساهمون في تجانس وتعاون وتكامل، لأداء العملية التربوية التعليمية وضمان نجاحها.

وعليه فالمنهاج هو الحقل الأكاديمي التعليمي، الذي يهتم بكيفية تدريس محتويات المواد التعليمية المختلفة، العلمية منها والإنسانية الأدبية، وبالتحديد المادة التاريخية، هذه المادة الجوهرية الناقلة لقيم المجتمع ومبادئه عبر الأجيال والزمن. والتي يهدف تدريسها لترسيخ ثوابت المجتمع

ومعايير هويته الثقافية والحضارية والروحية. والمنهاج كأداة تعليمية، له أهمية كبيرة في ترجمة الغايات والأهداف العامة إلى مضامين خاصة بالمادة التعليمية المدرسة.

فهو إذن منهاج الذاكرة، الذي يقوم بتفعيله المعلم والمتعلم معا، وذلك بالاعتماد الفعلي على الطرق البيداغوجية المتعددة والمتجدّدة، في تفاعل كيفي مع مستجدات العصر العلمية والتكنولوجية. تضمن للمعلم اكتساب مهارات وكفاءات جوهرية، توجهه وتمكّنه من مواجهة تحديات العصر والتطلع لمستقبل أفضل.

2.6.1. الشخصية

1) الشخصية هي ذلك التفاعل المتكامل الخصائص الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية التي تمّيز الشخص وتجعل منه نمطا فريدا في سلوكه ومكوّناته النفسية. وقد تكون هذه الخصائص شعورية محسوسة يعيشها الفرد ويدركها مثل مظاهر سلوكه الخارجي، أو قد تكون لا شعورية غير محسوسة مثل الذكريات والأحلام. ويختلف العلماء فيما بينهم حول عمومية أو خصوصية هذه الخصائص، فالبعض يؤكد أن خصائص الشخصية مشتركة بين جميع الأفراد، في حين يؤكد آخرون على تفرد الشخصية الإنسانية [14] ص 27.

2) كما أنها عبارة عن التفاعل البشري الاجتماعي المعزّز بجملة من السلوكات المختلفة، كالاحتكاك والالتفاف والموافقة، والابتسام أو العناق، هذه المعززات التي تحتاج إلى وجود الطرف الآخر، وتحتاج لأن تدّعم بصورة رسمية من قبل الدين والقانون وتأخذ الطابع الشرعي والقانوني. وتفعيل هذه المعززات في التنمية الاجتماعية للفرد، يدعم فيه روح الابتكار والإقبال المكثف على التعليم وتنمية روح الانتماء [14] ص 634 .

3) وهي أيضا مجموعة العناصر والمميزات البيولوجية والسيكولوجية والاجتماعية والثقافية التي تميز سلوك الفرد عن بقية الأفراد الآخرين. وتكتسب هذه العناصر والمميزات من قبل الفرد عن طريق الوراثة والبيئة الاجتماعية، خلال المراحل التكوينية التي يمرّ بها قبل تكامل وتبلور شخصته.

ويعرّف بعض علماء النفس الشخصية أنها: "حصيلة من التوازن بين السلوك والبيئة"، ويختلف سلوك الأفراد الذين يعيشون تحت مؤثرات بيئية واحدة. وسبب الاختلاف يرجع إلى العوامل الوراثية التي تؤثر في شخصياتهم وتجعلها متنافرة عن بعضها. وهذا معناه أنّ الشخصية تعتمد على العوامل البيئية والوراثية في آن واحد [15] ص 159 .

4) وأخيرا نجد أن أغلب الدراسات العلمية الموضوعية تناولت مفهوم الشخصية باهتمام كبير، ومدى تفاعلها مع محتوى المنهاج، وكل ما يحيط بالشخصية من وسائل تعليمية، بيداغوجية، وكيفية تفاعلها أيضا، مع المحتوى التفصيلي، المدقق، للمواد التعليمية المطبقة في المنظومة التربوية [16] ص 133.

المفهوم الإجرائي

من خلال الطرح السابق لمختلف الآراء حول مفهوم الشخصية، نلاحظ أنّ هناك الكثير من الصعوبات التي تقف في سبيل تحديد مفهوم دقيق للشخصية، وذلك لحساسية طبيعة المفهوم، من ذلك أن العمليات التي تقوم بها الشخصية تتكامل وتتوحد بطريقة لا يمكن تداركها وملاحظتها خارجيا. فهي ذلك التنظيم الفريد لاستعدادات الشخص، للقيام بسلوك ما في المواقف المختلفة، ويختلف من شخص لآخر، حسب اختلاف انتماءاتهم البيئية والاجتماعية، وهذا ما دفع علم الاجتماع إلى القول: "يصعب تكوّن الشخصية الإنسانية بمعزل عن محيطها".

وهذا بالتأكيد هو الملاحظ في واقع المنظومة التربوية، أين نجد الشخصية التعليمية جد هامة، لما يمكن أن تحمله من سمات وخصائص ذاتية، ايجابية كانت أم سلبية، لأنّها جد مؤثرة في العملية التعليمية. فمن المؤثرات المُعَايَنَة والفعّالة في الشخصية التعليمية الجانب التجريبي البيئي. ونذكر هنا العبارة المشهورة لواطسن: "أعطوني مجموعة من الأطفال الأصحاء السليمي البنية وأنا كفيل أن أخرج منهم الطبيب والمحامي والفنان والتاجر ورئيس عمل ناجح، بل واللص والشحّاذ، بصرف النظر عن استعداداتهم وميولهم وقدراتهم وأعمال آبائهم وأصولهم الوراثية" [16] ص 59. فهذا القول يجرّنا إلى التأكيد على أن سلامة البنية والصحة الجسمية والعقلية والروحية للمتعلم كافية لأن تجعل المعلم ينجح في وظيفته التعليمية.

فالشخص الناجح والشخص غير الناجح طبقا لنظريات التعلم يرجع إلى "إمكانية التحكم" [17] ص 28. في تطور الشخصية، من خلال التحكم في طبيعة الظروف المحاطة بها، وفق تركيبة اجتماعية ثقافية واقتصادية محكمة. تزوّد الشخص بالرضا عن الذات والاعتزاز بها، فيكون واثقا في قدرته على العطاء والبناء والإبداع.

3.6.1. طرق التدريس

يستخدم لفظ الطريقة عادة للتعبير عن مجموع الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها المعلم أو الأستاذ، والتي يبدو أثرها فيما ما يتعلمه التلاميذ. وطريقة تدريس عادة تضم عددا من الأنشطة والإجراءات، مثل القراءة، المناقشة، التسميع، الملاحظة، التربية والتوضيح والتكرار، والتفسير واستخدام السبورة والوسائل التعليمية الأخرى.

جاء في قول ابن خلدون في المقدمة: "أنّ التعليم والمعلم صناعة، وهو أي العلم والتعليم طبيعي في العمران البشري" [18] ص 522.

1) إن قواعد التعليم يحدّدها أيضا "ابن خلدون" بالاستعدادات لقبول العلم، وفهم ينشأ تدريجيا، ويكون المتعلم في أوّل الأمر عاجزا عن الفهم بالجملة، إلا في الأقل وعلى سبيل التغريب والإجمال والأمثلة

الحسّية. وإن الملكات إنما تحصل بتتابع العقل وتكراره وإذا تناسى الفعل تُنُوسِيَت المَلَكة الناشئة عنه" [18] ص 450.

2) ففي هذا التحرير الخلدوني لطرق التعليم، يؤكد في العملية التعليمية على مراعاة قدرات المتعلم واستعداداته لفعل التعلّم، والعمل على تجسيد التدرج مع التكرار في تدريس المادة التعليمية، والتوسع المتمركز والتمحيص والتحليل والاستنتاج.

3) وطريقة التدريس كذلك هي: "عملية تزويد المتعلم بالخبرات التي تساهم في تكوين الشخصية، وتهدف إلى تغيير مرغوب في سلوكه [19] ص 36.

4) والمفهوم نقصد به أيضا: "أداة لإيصال المعلومات إلى الأذهان، لمساعدة المتعلّم على اكتساب المهارات، ولاكتشاف قدراته ومدى تنميتها [19] ص 37.

5) كما حدد التربويون أيضا مفهوم طريقة التدريس بأنّها: "الخطة الموضوعة من المعلم والعمل على تنفيذها. وهي الوسيلة المتبعة لإفهام التلاميذ دروس موادهم التعليمية" [19] ص 37.

6) كما تعني أيضا: "الإجراءات التي يتبعها المعلم لمساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف، وقد تكون تلك الإجراءات مناقشات أو توجيه أسئلة أو تخطيطا لمشروع أو إثارة لمشكلة، أو تهيئة لموقف معيّن، يدعو التلاميذ إلى التساؤل، أو محاولة الاكتشاف أو فرض الفروض أو غير ذلك من الإجراءات [20] ص 158.

المفهوم الإجرائي

وعليه تعني طريقة التدريس والمنهاج التربوي في هذه الدراسة الأركان الأساسية للفعل التربوي، فالعملية التربوية لا يمكن أن تقام على ركن واحد وإهمال الركن الآخر، وليس للمنهاج والموضوعات الدراسية أيّ قيمة وأهمية وفعالية إن لم تطبق بطريقة مثلى وصائبة، فمكانة طريقة لتدريس من المنهاج كمكانة الآلة من المواد الخام في المصنع.

إذن، المدّرس لا يستطيع التصرف بالمادة والموضوع، تصرفا يحقق له الغاية المنشودة، إذا لم يكن هناك تعليم وطريقة معيّنة مناسبة ومحكمة، يعتمد عليها في أداء الفعل التربوي. وعملية التعلّم، هي توفر البيئة الصالحة لظهور وتطوُّر البُنَى المعرفية للمتعلم، والغاية منه توفر الخبرات التعليمية التي تتيح للمتعلم فرصة ممارسة نشاطات معيّنة، فالبُنَى المعرفية تنمو عندما تتوفر المبادرة في استعمال الخبرات التعليمية الخاصة، التي لها الدور الفاعل والنشيط. ومن خلال جهود واستراتيجية المعلّم نفسه، يحوّلها بحنكته إلى خبرات مؤثّرة، وتقوده إلى الاستقراء. وعلى المتعلم أن تتوفر لديه فرص واسعة، تمكنه من التعامل مع البيئة التعليمية بشكل مباشر، خاصة ما يتعلق بالتعلم ذي الطابع الاجتماعي القيمي الذي يحتاج إلى القيام بأدوار وسيطية في العملية التربوية، عن طريق إشراكه في أداء الدرس بالمناقشة والتحليل واستنباط العبر من المعارف المقدّمة له، وهنا ينحصر دور المعلّم في

انتقاء الطريقة التعليمية المناسبة، وتنظيم المعارف التعليمية لتسيير عمليات التفكير التي تتناسب والمرحلة التي ينتمي إليها التلميذ أي (السنّ) وعلى وجه التخصيص المراهق الثانوي، وكذا تنظيم الموقف التربوي بشكل يُسهّل على الطالب ممارسة النشاط التعلّمي التلقائي، واكتشاف الحقائق والمعارف بنفسه.

إذن "فالتعلم عملية قابلة للتكيّف" [21] ص 57. بما يتناسب ومرحلة النمو العقلي التي ينتمي إليها المتعلّم. وهذا ما أكده "جان بياجيه" [G. Piaget] عالم النفس التربوي الذي اهتم بتحديد أنماط التعليم القائمة على معالجة المعلومات بالتركيز على نمط النمو المعرفي، كما حدّده في كتابه "سيكولوجية الذكاء".

والتعلم هو: "معطيات اجتماعية كالوظائف والأدوار الاجتماعية ومعايير السلوك والأخلاق وقواعدها" [21] ص 10.

إن مفهوم طريقة التدريس في دراستنا هذه، كان مقترنا بمعنى الأسلوب أو الاستراتيجية التي يستخدمها المعلّم في معالجة معارف المادة التعليمية، ليحقق وصول المعارف والمعلومات إلى تلاميذه بأيسر السبل، واختزالا أفضل للوقت والجهد، وللإنفاقات المادية والمعنوية، التي يمكن أن تكلفها العملية التعليمية. فقناعتنا هي أن الطريقة الصحيحة والناجحة، تستطيع أن تعالج كثيرا من النقائص التي يمكن أن تظهر في المنهاج أو الكتاب أو التلميذ في قدراته وتنميتها.. وغيرها من المشاكل التي يصطدم بها الممتهن للتعليم.

إذن، لطريقة التدريس أهمية قصوى في الأداء التعليمي، باعتبارها الركيزة الأساسية والمحورية في مهنة التعليم، وهي مرتبطة ارتباطا وثيقا بشخصية المعلّم المطبق لها، وعليها يتوقف نجاح المعلّم في أداء فعله التعليمي والتربوي، واستيعاب تعليمه، استيعابا يوحي ويدلّ على تفهّمٍ ونضج ووعي وإدراك.

وطريقة المعلّم ومهاراته ومرونته في تطبيقها هي المقياس والمعيار والإثبات الأساسي والجوهري، الذي يحكم عليه بالنجاح أو الفشل في أداء الفعل التربوي. هو ما يلجأ إليه ويعتمد عليه من لهم صلاحيات التقويم التربوي الخاص بالمعلّم. والمقصود هنا مدير المؤسسة التربوية المعمول بها "أي الثانوية" والمستشار الرئيسي للتربية والتعليم الثانوي "مفتش المادة"، اللذان يركّزان في زيارتهما التفتيشية للمعلم داخل القسم على معايير ذاتية وأخرى موضوعية، فالذاتية كمعيار ثقل شخصية المعلم في قسمه، ومدى تحكمه فيه، وهيئة وتجاوب التلاميذ معه. والموضوعية هي الخاصة بالقدرات والمهارات العلمية والمعرفية والثقافية الخاصة بالمادة التعليمية. باعتبار أن التدريس هو علم وفن معا.

وأكثر ما يعاب على الطرق التربوية المطبقة في المدرسة الجزائرية، هو ما ارتأينا إبرازه في هذا البحث، من أن الطرق المطبقة من قِبل غالبية المعلمين يسودها الجفاف والجمود واللاّحركية (أي السكون والثبات داخل القسم)، ما يخلق الملل والفتور من قبل المعلمين، ويدفع بهم إلى النفور من المادة المدروسة بصورة كلية أو جزئية، ولجوئهم إلى البدائل كوسائل تعليمية مثل الكمبيوتر لجلب المعارف والمعلومات تقنيا، دون أدنى توجيه، وهو ما يؤثر في التكوين القاعدي والتحصيل الدراسي البارز في سلوكهم، أو المعرفي العلمي البارز في تدني المستوى التعليمي والفكري لدى تلاميذ مؤسساتنا. وإسقاط ذلك بارز تلقائيا وأوتوماتيكيا في النتائج المحققة والمتحصل عليها في شهادة البكالوريا 2005. وهو ما يفسر بدلالة تدني حالة التعليم والتربية في بلادنا.

4.6.1. التكيّف L'Adaptation

1) مفهوم التكيّف هو: عملية تعديل اتصال الفرد مع الآخرين في محيطه.

وعلم الاجتماع يعطي مفهوما واضحا للتكيّف، على أساس أنه لا يمكن أن يتفادى الجدل، بين الذاتية والموضوعية، الخاصة بمخطط براغماتي Plan Pragmatique، والتعليمية بالمفهوم الفلسفي للكلمة. ولا يمكن أن يظهر هناك عمل تكيّف الفرد، إلاّ بالتنسيق بين جوانب مختلفة تحيط به، كالجانب النفسي المتغّير أو الحقل الاجتماعي، كمرجعية الرفاق، مثلا. ومن بين هذه التوجهات والميول، يمكن الاهتمام والتركيز أكثر بفعالية على المحيط البيئي، كالتربية، التوجيه التربوي، المهني والروابط الإنسانة .....الخ" [22] ص 9.

2) التكيف هو أيضا: "عامل من العوامل الأساسية للنمو، والمؤمن لسيرورة التغير لنظام معّين، بالمفهوم الكلّي أو الجزئي للمجتمع" [22] ص 10.

3) هو أيضا عبارة عن: "مجموعة من النشاطات التي من خلالها يقوم الفرد بتعديل سلوكاته حتى تتلاءم، وتعادل ايجابيا محيطا أو بيئة معيّنة. والتكيّف يعني أيضا التأقلم أو التوازن بين الإنسان وبيئته، وله الدور الأساسي والهام في حياة الإنسان. كما يعتبر العامل، والمعيار الأكثر أهمية في العملية التنشيئية للفرد داخل المجتمع" [23] ص 16.

وأيضا هو مصطلح نفساني أكثر مما هو اصطلاح اجتماعي، يستعمل بكثرة في علم النفس الاجتماعي، ودلالته هي: "العملية التي بواسطتها يدخل الفرد في علاقات طيّبة وايجابية ومتزنة مع بيئته الاجتماعية ومع الطبيعة – علاقة ايكولوجية-". وأحيانا يستعمل العالم في علم الاجتماع هذا المصطلح عندما يشير إلى الجماعة، أو منظمة اجتماعية، تعمل عناصرها الفاعلة على التكيّف مع المحيط، بهدف الوصول إلى تحقيق أهدافها الأساسية" [24] ص 159.

وعليه فيكون معنى التكيف بالنسبة لبحثنا عبارة عن استعداد الطفل أو المراهق على تبني مواقف وسلوكات تتفق وحاجيات المحيط، بالتنسيق مع حاجياته وطموحاته الخاصة داخل المجتمع.

ويتحدّد بيداغوجيًا أنه ذلك الجهد الذي يبذله المتعلّم وهو في مرحلة المراهقة، لتحقيق جانب من التوازن بين طبيعة شخصيته في مرحلة النمو العقلي والفيزيولوجي من جهة، والحاجيات التي يعرضها ويتطلبها المحيط الإنساني والاجتماعي من جهة أخرى.

وعليه، فوجودية التكيّف بديهية في المجتمع، نظرا لحتمية وضرورة استمراره، ما دام الإنسان حيّا في بيئة ومجتمع، يحمل من الخصائص الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية ما يميزه عن غيره من المجتمعات، وهذا ما يؤكده المثل القائل: "إذا كنت في روما فافعل كما يفعل الرومان". ونقصد بذلك أنه على الفرد أن لا ينطوي على نفسه ويعيش التهميش، بل يوازن ويوافق بينه و بين الواقع، وما يحمل في ثناياه من دلالات ومتغيرات. ونحن كما نعلم، نميل إلى التوافق، مع ما هو مألوف في البيئة والمجتمع، فنتقبله. ومع مرور الزمن، كما أثبته السلوكيون، تصبح استجاباتنا وسلوكنا جزءا من هذا الواقع، فننسجم معه، وهذا ما نسميه الاستجابة الإيجابية. وعلى العكس من ذلك، نميل إلى رفض الأمور المستجدة أو الجديدة ولو مؤقتا. هذا ما يفسّره قول أحد علماء الاجتماع، أن يضيق صدرنا بكل وافد جديد – شخص أجنبي عنّا- ويأخذنا وقتا، يزيد أو ينقص، - وقت معين- حتى نتكيف معه، فيصبح مع مرور الزمن مألوفا ومقبولا.

هو ما يمكن إسقاطه على المعلّم والمتعلم في مؤسساتنا التربوية، اللذان يعملان على التأقلم والتكيّف مع المحيط التربوي والتعامل معه، كمؤثرين ومتأثرين، في حركية دائمة ومستمرة.

5.6.1. التنشئة الاجتماعية

1) اهتم الغزالي في كتابه "إحياء علوم الذين" بالتنشئة الاجتماعية، فنصح بمراعاة الاعتدال في تأديب الصبي، وإبعاده عن أصحاب السوء، وعدم التساهل معه في المعاملة، كذلك عدم تدليله، وشغل وقت فراغه بالقراءة، وأحاديث البلاد وأخبارها، وبقراءة القرآن الكريم، وحث الآباء على تخويف أبنائهم من السرقة وأعمال الحرام [25] ص 26.

2) ابن خلدون (عبد الرحمان) يرى في كتابه المقدمة الذي خصص فيه فصلا كاملا للتنشئة الاجتماعية، حث فيه على ضرورة تعلّم الطفل القرآن من حداثته، ويذهب أيضا إلى أن القسوة في معاملة الأطفال تدعوهم إلى المكر والخبث والخديعة [25] ص 26.

3) ويعرف "رفاعة الطهطاوي" التنشئة الاجتماعية قائلا: "أن التربية والتنشئة الاجتماعية فن، لتنمية الأعضاء الحسية والعقلية، وطريقة تهذيب الجنس الإنساني، ذكرا أو أنثى، حسب أصول معروفة يستفيد منها الصبي. وهي تتلخص في تهذيب الخلق وتنمية العقول. وكل ذلك على ثلاث أسس هي: الجسمية والخلقية والعقلية" [24] ص 26.

4) وهي أيضا: "اكتساب المعارف، ضروري للقيام بكل فعل – مهما اختلفت طبيعته الثقافية أو الروحية – في المجتمع، فهو يقوم بدور أساسي، له من مستوى النضج ما يبرزه في التشكيلات

التنشيئية الاجتماعية، من خلال مراحل حضارة المجتمع. فكل مجتمع ينظم عملية انتقال أنماط الحياة للأفراد ومعارفهم، من خلال أنماط معيّنة تستجيب بشكل أفضل لحاجياته، وكذلك لتأمين أفضل لسيرورة هذا المجتمع" [26] ص 175.

5) عرف أيضا "زهران حامد عبد السلام" التنشئة الاجتماعية بأنها: "عملية تعلّم وتعليم وتربية، وتقوم على التفاعل الاجتماعي، وتهدف إلى اكتساب الفرد، سلوكات ومعايير واتجاهات مناسبة لأدوار اجتماعية معيّنة، تمكنه من مسايرة جماعته والتوافق معها، وتيسر له الاندماج في الحياة الاجتماعية" [27] ص 213.

6) وأيضا يبيّن "إميل دوركايم" أن التنشئة الاجتماعية تقوم على أساس من الإكراه يمارسه المجتمع على أفراده، وهو إكراه يؤدي إلى عملية تشرب واستبطان المفاهيم والقيم الاجتماعية السائدة [28] ص 240.

7) أمّا التنشئة الاجتماعية في نظر التربويين فهي العمليات التي تهيئ الأجيال الجديدة للقيام بالوظائف الأساسية في الحياة الاجتماعية، والنقطة المركزية التي تلتقي عندها جميع هذه التيارات هي: النظر إلى التنشئة الاجتماعية بوصفها محور اللقاء والتواصل بين الفرد والمجتمع [29] ص 38.

وهي أيضا: "العملية التي سمح باكتساب واستدخال المعارف، النماذج، القيم والرموز، وباختصار طرق العمل، التفكير والإحساس، التي تتميز بها الجماعات، المجتمع والحضارة، أين سيعيش الفرد، وهي عملية تستمر مدى الحياة" [30] ص 133.

<u>المفهوم الإجرائي</u>

ونقصد بالتنشئة الاجتماعية مجموعة من العمليات المتصلة، التي تسمح للطفل باكتساب أنماط قيم وممارسات الراشدين، وهي طريقة استدخال مختلف القيم والعادات والممارسات المرغوبة في نفوس الأطفال وجعلها جزءا من شخصياتهم، وأمرا طبيعيا بالنسبة إليهم. هذه العمليات المتصلة تقوم بها الأسرة منذ مرحلة مبكرة من حياة الطفل، وتستمر إلى آخر مرحلة من مراحل عمره، بإشراك المدرسة، ومؤسسات تربوية أخرى، كالمسجد ودور الثقافة وجماعة الرفاق... الخ. ممن لهم دور فعّال، في عملية التنشئة الاجتماعية. كما أكد ذلك "محي الدين مختار" على أنها: "عملية استدخال ثقافة المجتمع في بناء الشخصية" [31] ص 128.

فالمدرسة، كمؤسسة تربوية تنشيئية، تستطيع أن تدعم القيم الاجتماعية السائدة في المجتمع، وذلك من خلال مناهجها الدراسية وأنشطتها البيداغوجية، واكتساب التلاميذ بعض الأساليب السلوكية الاجتماعية السوية، وتلقن وتعلم بعض المعايير والأدوار الاجتماعية النابعة من المجتمع. كما جاء في قول "دينكن ميتشل " أنها: "عبارة عن عملية تلقين الفرد قيم ومقاييس ومفاهيم المجتمع الذي يعيش فيه، بحيث يصبح متدربا على إشغال مجموعة أدوار تحدد نمط سلوكه اليومي" [31] ص 500.

إذن يتمكن الفرد بدخوله المدرسة أن يخرج من نطاق العلاقات والتفاعلات البسيطة مع أفراد أسرته، إلى علاقات وتفاعلات أكبر وأوسع بين الفرد وزملائه، وبينه وبين مدرسيه. وبذلك تستطيع المدرسة أن تقوم بدور فعال، في تقويم ما اعوج من سلوكه، وتحصينه بكثير من المعايير والاتجاهات السليمة التي تكوّنت لدى الطفل من خلال تواجده مع أفراد أسرته. فالمدرس بشخصيته، وجماعة الرفاق، لهما دور بارز في حياة الفرد وفي تواجده داخل المدرسة. فالمدرس مثلا، يستطيع أن يساعد تلميذه الذي هو بحاجة إلى التخلّص من بعض الأساليب السلوكية الشاذة، كالخجل والانطواء والشعور بالتوتر وعدم الاستقرار، بسبب ظروف سيكوسيولوجية عايشها في محيطه الأسري، وذلك بأن يشبع حاجته إلى التقدير الاجتماعي، واعتبار الذات، التي لم يتمكن من التمتع بها داخل أسرته، فكثيرا ما يجد تلميذ ضالته ومتنفسا له مع أستاذه، الذي يمنح له الثقة ويشعره بالأمن الذي يسعى للحصول عليه وتحقيقه. بينما جماعة الرفاق المشكلة من الزملاء والأصدقاء، لها دور بارز هي الأخرى، في عملية التنشئة الاجتماعية. فهي تؤثر في قيمه وعاداته واتجاهاته، كما أنها تساعد على تحمّل المسؤولية، وتساعده على تحقيق أهم مطالب النمو الشخصي، وهو الاستقلالية والمكانة والانتماء.

كما أنّ هناك نقيض الحالة تماما لما سبق ذكره، وهو أنه كثيرا ما تؤدي الصداقة والصحبة الخاطئة وغير الصائبة الاختيار، من قبل الشخص، إلى أنواع مختلفة من الانحراف، وغالبا ما يجد الشخص في جماعة الرفاق، كما أكدته وأثبتته بعض الدراسات والبحوث السسيولوجية، متنفسا لسلوكه العدواني، الذي لم يستطع إظهاره وتحقيقه، سواء في محيطه الأسري أو المدرسي.

وعليه، فمعيار التنشئة الاجتماعية نتناوله في هذا البحث، لما له من دور بارز في تحديد ماهية الأداء التربوي في مؤسساتنا، وقياسا على قدرات الفرد الذهنية والنفسية وتحصيله الدراسي، وسمات شخصيته، التي تؤخذ كمحددات للتقبل الاجتماعي، والتربوي والثقافي. فإن الثقافة المكتسبة من طرف الفرد، والمتمثلة في المعارف والمعتقدات والقواعد الأخلاقية، والعادات والقيم، والقدرات والمهارات المتداولة في المجتمع، الذي يعيش فيه، ما هي إلاّ قالبا لتشكيل وتكوين شخصيته، نفسيا واجتماعيا وروحيا.

فالثقافة إذن، هي أحد الجوانب القيمية الهامة، المؤثرة في عملية التنشئة، وذلك لأن الأسرة والصحبة والمدرسة، تقوم في مجملها، بمحاولة تطبيع الفرد، من خلال ثقافة بيئته. وهي أيضا، محددة لقدراته ومؤهلاته، ومقياس لتحصيله الدراسي، الذي غالبا ما يكون مرتفعا في مواد معيّنة مقارنة بانخفاضه في مواد أخرى، لاعتبارات سيكولوجية واجتماعية واقتصادية وثقافية وسياسية، تطبع المجتمع.

6.6.1. العزوف

المعنى اللغوي: عزف، يعزف، عزوفا، عزفت نفسه عن الشيء: انصرفت عنه وزهدت فيه، يقال عزف عن اللهو: أي لم يشتهه، فهو عزوف، والعزوف هو من لا يلبث عن مصادقة أحد من الناس، ويريد أن يهجر الناس، وينفر منهم [32] ص 670.

فمعاني العزوف تتضمن الصفات التالية:

النفور، الهجر، الفزع، الانقباض، عدم الرضا، المغادرة والترك والإعراض، والتباعد عن الشيء والإحباط، وطلب التغيير والانصراف.

المفهوم الإجرائي

تعتبر هذه المظاهر من مميزات السلوك الذي يتسم بالعزوف، وقد يتقاطع مصطلح العزوف مع كلمة "النفور" لأن كليهما يعبّر عن عدم الرضا الذي يؤدي إلى ترك الشيء والانصراف عنه إلى شيء أحسن وأفضل منه. وبما أنّ مصطلح العزوف أقوى تعبيرا عن التباعد والفزع وانعدام الرغبة في الشيء، فهو المؤدي دلالة العزوف في هذا البحث.

- لهذا جاء مصطلح العزوف في الدراسة، ليعبّر عن واقع الإقبال على التعليم لمادة دراسية معّينة دون أخرى بالتعليم الثانوي.

- إلاّ أن توظيف مصطلح العزوف في هذا البحث يحمل دلالات النفور في نفس الوقت، لأن لهما نفس المميزات والصفات، بالإضافة إلى أن التلاميذ في الشعب المختلفة (علوم إنسانية، علوم الطبيعة والحياة، لغات وآداب، وتسيير واقتصاد) تمّ توجيههم إلى هذه الشعب حسب الاحتياجات، دون مراعاة الميولات والاستعدادات إلاّ بنسب قليلة لا تكاد تذكر، أو عن طريق الحصص (Quota).

7.6.1. القيم les valeurs

- مفهوم القيم يوظَّف عامة في الفلسفة وعلم الاقتصاد والسياسة وعلم الاجتماع. فعلم الاجتماع من أهم العلوم الإنسانية والاجتماعية التي تهتم أكثر بهذا المصطلح، لما يحمله من دلالة جوهرية تظهر في سلوك الفرد والجماعة معا، وفي علاقات وأنماط تفاعل الأفراد فيما بينهم داخل المجتمع.

1) فالقيم هي عبارة عن جملة من المعتقدات والمعايير المتداولة بين أفراد المجتمع الواحد، تعكس ثقافته ومنتوجه الحضاري عبر حقب زمنية توالت عليه.

والقيم مستمدة أيضا من النظام، فهي تقوم بتنظيم الأفكار والسلوكات التي تظهر على الأفراد داخل المجتمع [33] ص 228.

2) وللقيم مفهوم سوسيولوجي خاص، فالباحث السوسيولوجي يبحث دائما في دلالات القيم، وجوهر معناها وماهيتها، وفي التقرب من المؤسسات التي تقوم بتفعيلها وتوظيفها، ونشرها داخل المجتمع.

وتبحث أيضا السسيولوجية، في القيم المرتبطة بمختلف الأدوات المحورية، المادية والروحية، المجسدة في الواقع الاجتماعي للأفراد، كالرموز، والتعابير الشفهية أو المكتوبة، والعادات والتقاليد، والمعيار التاريخي المشترك للأمة، وانتمائها العقائدي والروحي، والروابط اللغوية والحضارية المشكلة لنمط تعايش الأفراد داخل الجماعات، والمبرزة، والموقعة لهوية المجتمع والأمة.

والقيم كما يتصورها " ماكدونالد " تظهر أكثر في المدرسة كمنظمة تربوية، فهو يؤكد "أنّ المدرسة ترسّخ القيم والعمليات الإنسانية " [24] ص 152.

- كما أنّ مفهوم القيمة في علم الاجتماع، يعتبر في هذا الميدان المعرفي: "مستوى أو معيارا للانتقاء من بين بدائل أو ممكنات اجتماعية متاحة أمام الشخص الاجتماعي في الموقف الاجتماعي" [34] ص 39.

- والقيم أيضا يقصد بها: "المبادئ التي يؤمن بها المجتمع ويعتز بها ويحرص عليها، وتعتبر الميول، أساسية في اكتسابها" [35] ص 37.

8.6.1. مفهوم التعليم

يقصد بالتعليم تزويد التلميذ بمعلومات جاهزة، ومعارف مقنّنة، وهذا يهدف إلى تثقيف عقل التلميذ عن طريق حشوه بالمعلومات [36] ص 17.

بينما يرى "أحمد زكي صالح" بأنها الوسيلة التي تسمح للفرد باكتساب عادات فكرية وحركية وعاطفية واجتماعية ليحقق بين نفسه ومجتمعه [37] ص 18.

أما عبد الحميد جابر ومحمد عبد الرزاق فيعرّفان التعليم على أنه العملية التي من خلالها نتناول بيئة الفرد عن قصد لتمكنه من أن يتعلم إصدار عناصر سلوكية معينة، والانغماس في ظل ظروف نعيها، أي استجابات لمواقف نوعية محددة [38] ص 19.

أما التربويون فيرون أن التعليم هو اتصال منظم ومستمر ليؤدي إلى تعلم، ويشمل التعليم التقني والمهني وهو الإعداد المسبق للعمل في مهنة أو أكثر [39] ص 118. وأن التعليم قوة، وبحكم موقعه في العملية الاجتماعية والتاريخية للجماعة فهو قادر بحكم إمكانياته الهائلة على تشكيل خلق الأفراد وقيمهم كما يؤثر في أنظمة المجتمع وحركة القوى الاجتماعية فيه.

9.6.1. مفهوم التعليم الثانوي

يرى "جيمس كونانت" أن التعليم العام أو التعليم الأكاديمي، هو تعليم نظري يمجد كل ما هو كلاسيكي ويزدري كل ما هو عملي أو حرفي [24] ص 31 . ويضيف نفس الكاتب أن التعليم العام كان يهدف أساسا في الماضي عند بداية ظهوره إلى إعداد أبناء الطبقة الراقية، التي تتمتع بنوع رفيع من الحياة الاجتماعية وتزويدهم بالمعارف التي تؤهلهم لتولي الوظائف ذات المكانة الاجتماعية المرموقة، أو مواصلة التعليم الجامعي [40] .

أما التعليم الثانوي في الجزائر فبقي محافظا على نظامه الموروث من عهد الاستعمار بحيث كان يضم مرحلتين:

المرحلة 1: تتوج هذه المرحلة بشهادة تعليم الطور الأول (04) سنوات.

المرحلة 2: وتدوم هذه المرحلة ثلاث سنوات، من القسم الثانوي حتى السنة النهائية، وتتوج بشهادة البكالوريا، والتي تتكوّن من جزأين، وكان الانتقال إلى السنة النهائية مشروطا بالنجاح في الجزء الأول من البكالوريا، أما الانتساب إلى واحدة من الشعب الثلاث، فلا يكون إلا في السنة النهائية وهذه الشعب هي: الفلسفة، الرياضيات والعلوم التجريبية [41] والتي عدلت في سنة 1974. غير أن نفس التشكيلة للشعب ظلت طاغية باستثناء العلوم الإسلامية [42] التي أضيفت فيما بعد، وظهرت نفس الشعب الأخرى ولكن بتسميات مغايرة فبدلا من: الفلسفة، الرياضيات، العلوم التجريبية، أصبحت هذه الشعب: الأدب، الرياضيات، العلوم والعلوم الإسلامية.

أما هذه الدراسة في هذا الطور، فلا زالت هي ذاتها ثلاث سنوات والتغيير يكمن في إلغاء الجزء الأول من البكالوريا الذي كاد أن يكون عائقا للطلبة وحاجزا ضارا في منتصف المرحلة [43] ص 175.

10.6.1. مفهوم التكنولوجيا Technologie

كلمة تكنولوجيا انتشرت انتشارا واسعا في العقود الأخيرة، وهي تعريب للكلمة الإنجليزية Technology وتعني في لغتها كل المعارف والعلوم التي تشرح كيفية عمل شيء ما، وتمتد من معرفة كيف يصنع الإنسان سكينا من الحجر في مراحل تطوره الأولية.. إلى كيفية عمل حاسوب (حاسب آلي) أو طائرة عابرة للقارات. وعندما تم ترجمتها إلى اللغة العربية وجد أن أقرب كلمة لها في المعنى هي "علم التقنية" وحذفت كلمة (علم) للتسهيل واستخدمت كلمة "التقنية"، وهي مشتقة من الفعل (أتقن). ويعني مفهوم التقنية هذا مجموعة من الأساليب والخطوات التي تؤدي إلى منتج معين أو خدمة معينة بدقة وسرعة.

وتقول "سيلز" (1990) أن كلمة تكنولوجيا مأخوذة من الأصل اللاتيني (Text ere) وتعني ينشئ أو ينسج، وتشير إلى تطبيق المعرفة العملية. وقد انتقلت من الأصل اللاتيني إلى اللغة الفرنسية في صورة معدلة هي (Technique)، ثم انتقلت إلى اللغة الإنجليزية وأصبحت (Technology) والتي ترجمت إلى العربية "تكنولوجيا" [44] ص 52.

أما علي عبد المنعم فيقول أن كلمة تكنولوجيا تتكون من شقين (Techno) بمعنى حرفة و(Logy) بمعنى علم، وتصبح التكنولوجيا بذلك (علم الحرفة) أو (علم التطبيق) [45] ص 12.

كما هناك تعريفات أخرى لمصطلح تكنولوجيا: أهمها: [46] ص 142 .

1 - هي التطبيق المنظم للمفاهيم السلوكية والفيزيقية لحل المشكلات.

2 - إنها منظومة تصمم، لتؤكد سيطرة الإنسان على الطبيعة الفيزيقية من خلال تطبيق القوانين العلمية.

إن مصطلح تكنولوجيا التعليم يستخدم أكثر ويفضّل في الولايات المتحدة الأمريكية، بينما تفضل إنجلترا وكندا مصطلح تكنولوجيا التربية. باعتبار أن التعليم يعتبر جزءا من التربية.

وتكنولوجيا التعليم هي أيضا طريقة تفكير منظمة تطور المواقف التعليمية، وتزيد كفاءتها، أو طريقة منهجية لتطبيق المعرفة القائمة على أساس التخطيط وتصميم وإنتاج، وتنفيذ وتقويم وضبط العملية التعليمية [47] ص 16.

11.6.1. الحاجات

اهتم العلماء بحاجات الإنسان بأنواعها المختلفة، وكان علماء النفس الاجتماعي وعلماء الاجتماع وعلماء التربية من أكثر العلماء اهتماما بفهم حاجات الإنسان وأنواعها وسبل إشباعها، واثر الإحباط في عملية الإشباع على شخصية الإنسان وسلوكه. وثمة هناك تعاريف تحدد مفهوم الحاجات نذكر أهمها:

يعرف فروم أريك "FROMM" الحاجات أنها مجموعة من الاحتياجات لا غنى للطبيعة الإنسانية عنها، وهي تحتاج للإشباع، وهي الحاجة الكامنة في الجهاز الفيزيولوجي للإنسان مثل الجوع والعطش والحاجة إلى النوم ...

فهي تهدف إلى الحفاظ على الذات، إذ ان حاجة حفظ الذات هي ذلك الجزء من الطبيعة الإنسانية التي تحتاج إلى إشباع في ظل كل الظروف، ومن ثم تشكل الدوافع الأولى للسلوك الإنساني.

وهي أيضا "الحاجات إضافة إلى الحاجات الضرورية الفيزيولوجية هناك الجانب الآخر، الخاص بالمثل قائم في صميم الحالة الإنسانية وممارسة الحياة، وهو الحاجة إلى التعلق بالحياة أي العالم، أي بمعنى الحاجة إلى تجنب الوحدة، فالشعور بالوحدة والعزلة تماما يفضي إلى الموت.

فالفرد يتعلق بالأفكار والقيم التي تعطيه شعورا بالتواصل والانتماء.

وهي، الطبيعة الإنسانية التي ليست نتيجة كلية ثابتة وفطرية بيولوجي للدوافع، كما انها ليست ظلا باهتا للنماذج الحضارية التي تكيف نفسها معها، إنها نتاج التطور الإنساني لديها آليات معينة وقوانين محددة.

المفهوم الإجرائي

إن الحاجة هي مطلب ضروري للإنسان، فهي الطبيعة الإنسانية، المتمثلة في قدرته على أن يوجِّه نفسه أو يُوجَه من قبل الآخر، توجيها سليما ومعقول وواضحا ومفهوما لدى الآخرين، وهذا يتطلب بدوره، وجود معرفة واضحة لدى الشخص، تشكل إطارا مصرفيا يرجع إليه ويتصل به. وهذا الإطار المصرفي مرتبطا بالبيئة الاجتماعية له، الكامنة للروابط الدينية والعقائدية والثقافية والاقتصادية، وكذا طبيعة النظام السياسي السائد في المجتمع الذي يعيش فيه. هو ما يجعل من الفرد والشخص منفردا أي مميزا عن الآخر. وهو ما يذهب إليه مالوا "A.H.MASLOW" أن "الحاجات مرتبة في نظام حسب قوتها الدافعة لسلوك الإنسان وهي حاجات أساسية. فهي حاجات الشخص الفيزيولوجي والحاجة إلى التقدير والحاجة إلى تحقيق الذات". وهو ما يتفق عليه كل من ماسلو وفروم في تنظيرهما لحاجات الإنسان، ذلك أن الإنسان كفرد حتى تكتمل فهو شخصيته السوية، عليه إشباع حاجاته الفيزيولوجية كفرد بخصائصه الذاتية، إلى إشباع حاجات نابعة من بيئته الأسرية والاجتماعية والتربوية كشخص. بذلك هي العملية التي يتم خلالها "تحول الإنسان الفرد إلى إنسان اجتماعي عملية التنشئة الاجتماعية التي تشمل مراحل حياته منذ ولادته حتى وفاته. فمهما كانت طبيعة هذه الحاجات التي يتم إشباعها من البيئة الاجتماعية، فهي متأثرة ومرتبطة بالواقع الثقافي للمجتمع الذي يعيش فيه.

12.6.1. الثقافة التاريخية

1- الثقافة التاريخية هي "الهوية والذاكرة، التي تزود الأجيال بالقيم، وبإبراز الشخصية من خلال استنطاقه، واستثمار مكوناته، ومد الجسور مع الحاضر واستيعابه، وصولا إلى جعله المحفز لانطلاق الفرد نحو غاية سامية، وهدف منشود وصالح".

2- هي أيضا: "معرفة ماضي البشرية منذ نشأتها، فهو علم البشرية الذي يحيط إحاطة شاملة بحياة الإنسان في كل أبعاده الزمنية (الماضي، الحاضر والمستقبل)، فهو عامل أساسي في الوعي بوجودنا حسب مقتضياتنا وحاجاتنا وإمكانياتنا".

3- وأيضا، هي "الصورة الفكرية للحضارة ومؤشر نشاط الفكر الإنساني في ماضيه منذ أن بدأ يعبر عن وجوده بما حضره على الصخور في الكهوف والمغاور حتى ارتقى إلى عالم الإلكترونيات والحاسوب".

المفهوم الإجرائي

تحتل مادة التاريخ – كما تشير إلى أهميتها، التعاريف الواردة أعلاه – مكانة بارزة في المناهج التربوية الدراسة، وذلك لما لها من أهمية في تربية النشء وربطه بتراث مجتمعه ووطنه وأمته وتراث الإنسانية، ووظائفه كمادة مدرسية تهدف إلى تحقيق تنمية شاملة لشخصية المتعلم ليعي ذاته كجزء تتشابك فيه قضايا المجتمع الذي يعيش فيه وكذا المطروحة في العالم.

والقصد من اختيار هذه المادة الدراسية كموضوع جوهري لبحثنا هو التعرف على محتويات المنهاج التربوي الخاص بمادة التاريخ المقررة على الأقسام النهائية في التعليم الثانوي، خاصة إذا اعتبرنا أن نهاية مرحلة التعليم الثانوي تمكن من الاكتساب التلميذ فيها رؤية خاصة حول محتويات المناهج المقررة عليه، ومدى تجاوبها واحتياجاته التي تسمح له بالاندماج بنجاح ويسر في فرع من فروع التعليم العالي أو تؤهله للاندماج بنجاح في الحياة العملية. هو ما يجعل المنهاج عموما منسجما مع المحيط الاجتماعي والثقافي لمجتمع المتعلم الذي وضع من أجله.

7.1. الإطار النظري للدراسة

إن أي باحث عادة ما يستعين في كتابة بحثه وتطبيقه، بمرجعية نظرية معينة، يتم من خلالها توجيه وتنظيم الدراسة المزمع إجراؤها. وعلى هذا الأساس لانجاز هذا البحث سيتم الاعتماد على نظرية التنشئة الاجتماعية وهذا من منطلق طبيعة موضوع البحث، حيث نحاول من خلالها تحقيق مقاربة سوسيولوجية، تمكننا من إعطاء تفسير واضح، ودقيق لموضوع الدراسة، ذلك أن العبارات العامة التي تتضمنها النظريات العلمية، هي "صيغ مستخلصة من ملاحظة وقائع كثيرة" [48] ص 98.

أما عن دواعي اختيار النظرية، دون غيرها من النظريات السوسيولوجية، وهي عديدة – والمتمثلة في نظرية التنشئة الاجتماعية – فهي خصوصية المادة المراد دراستها في البحث، فالثقافة التاريخية كمادة مدروسة تعد من أهم المواد الاجتماعية التي تكسب التلميذ قيما ومبادئ ومعايير أخلاقية، تنعكس وتسقط في سلوكاته الذاتية والاجتماعية. لذا تحدّد اسم مادة التاريخ، في التعليم الثانوي، بمادة الاجتماعيات، لدلالته الاجتماعية.

كما أنه من المبررات لاختيار هذه المرجعية النظرية "التنشئة الاجتماعية " هي أهميتها الديداكتيكية والتربوية والتكوينية، التي تبقى مجهولة أو مهمشة لدى أغلب القائمين على تفعيلها في المجتمع الجزائري عموما، وفي المجتمع التربوي على وجه الخصوص. وهذا ما يجعلهم يتجاهلون ويمتنعون عن التفكير الجوهري، والمحوري، في تحديد الأهداف السلوكية والوطنية، والقصد منها إبراز الهوية الوطنية والمواطنة عند الفرد في المجتمع، ذلك من خلال ما يقدم في المؤسسات التربوية

من معارف ومعلومات أكاديمية، أثناء أداء الفعل التربوي وأثناء إعداد العملية التربوية، وتدوينها في مذكرات خاصة. هي المناهج التعليمية.

والتنشئة الاجتماعية العملية، من خلالها تتولى المجتمعات غرس روح الجماعة في بناء أفرادها، حيث يشب هؤلاء الأفراد، وهم حاملين لقيم المجتمع، وثقافته، وهي القيم والثقافة التي توجه سلوكاتهم في مختلف المجالات أو النظم الاجتماعية، وعملية التنشئة الاجتماعية تنطوي على منظومة من الفعاليات النفسية الوجدانية والاجتماعية، التي تحقق التواصل والتفاعل بين الفرد وثقافة مجتمعه. وعمليات التنشئة تختلف باختلاف المجتمعات، وتتنوع بتنوع الثقافات، ويعود الفضل في ذلك إلى المدارس المختلفة لعلم النفس وعلم الاجتماع، في تحديد آليات التنشئة الاجتماعية. فالتنشئة الاجتماعية إذن، هي عملية اكتساب وتعلم.

والتعلم يتمثل في: "كل ما يكتسبه الفرد من معارف ومعان وأفكار وميول وقدرات وعادات ومهارات حركية أو غير حركية، بطريقة مقصودة أو غير مقصودة" [49] ص 25.

وتنجح التنشئة الاجتماعية، إذا استطاعت أن تخلق تطابقا بين ما تفرضه ثقافة المجتمع وقيمه، وما يوجه سلوكات الشخص في المجتمع، وما يتطلبه الدافع الاجتماعي. غير أن التنشئة الاجتماعية، لتؤدي وظائفها على المستويات الثلاث المذكورة، فإنها تحتاج إلى الوسائل أو المؤسسات التي تيسر لها ذلك.

ومن المؤكد أن التنشئة الاجتماعية تتأثر في شكلها ومضمونها بعدد من العوامل الاجتماعية، كالبيئة الطبيعية والطبقة الاجتماعية والمعتقد، والنظام السياسي القائم، وبالوضع الاقتصادي، والمستوى التعليمي للأسرة أو الفئة الاجتماعية.

وبما أن التنشئة الاجتماعية تبدأ مع بداية الحياة وتنتهي بنهايتها، فهذا يعني أن حدودها لا تقف عند الأسرة فقط، بل تغطي مؤسسات أخرى، كالمدرسة وجماعة الرفاق، والمسجد ووسائل الإعلام والتكنولوجيا، التي تتزايد أهميتها كلما تدرج الطفل في نموه من مرحلة إلى أخرى، وأضحى أكثر حاجة وإقبالا عليها لإشباع تطلعاته وطموحاته.

وإذا كانت الأسرة من أهم وأولى المؤسسات في التنشئة الاجتماعية، إن لم تكن أخطرها في حياة الأفراد، في أن تكسب الفرد معالم شخصيته وخبرات أساسية تعينه على الحياة في أحضان أسرته، فإن المدرسة تأخذ بالضرورة والحتمية المطلقة، المرتبة الثانية من حيث الأهمية، في سلم التشكيلة الاجتماعية. فهي تعد وسيلة من وسائل التقدم الاجتماعي وتلعب دورا بارزا وهاما في عملية التنشئة الاجتماعية والسياسية السائدة في المجتمع، وذلك في تفعيلها، وإمكانية تحقيق المواطنة والوحدة السياسية والاجتماعية والثقافية للمجتمع ككل. فالأفراد يختلفون من حيث انتماءاتهم الأسرية،

فكل أسرة تختلف عن غيرها من الأسر من خلال مفاهيمها وتصوراتها. والمدرسة هي الوكالة الاجتماعية التي تستطيع أن تحقق لهم التجانس الفكري والثقافي في ظل المجتمع الواحد الموحد.

ومن أجل تقديم رؤية سوسيولوجية لواقع هذه المسألة وحدودها وأبعادها، توجب علينا النظر في العلاقة الموجودة بين المدرسة والتغيرات الاجتماعية التي يشهدها الواقع الجزائري، من خلال الأزمة التربوية، التي تعاني منها المدرسة المعاصرة. ونتيجة لظهور الإشكالية في التغيرات التكنولوجية المعاصرة، التي شهدتها ولا زالت تشهدها البشرية، منذ النصف الثاني من القرن العشرين، والتي أدت إلى إظهار بل بروز هوّة عميقة بين الحياة المدرسية والحياة الاجتماعية.

8.1. الدراسات السابقة

ممّا لاشك فيه أن للدراسات السابقة أهمية خاصة في بناء موضوع البحث والتمكن من الإطلاع والإلهام المعرفي حول ماهية المعارف المكتسبة فيه. ولقد أجريت عدة دراسات حول الظاهرة التربوية بصفة عامة وواقعها في المؤسسات التربوية المختلفة، إلا أن الدراسات التي تناولت موضوع التعليم، من الزاوية التي ارتأينا دراستها "الثقافة التاريخية" هي جد قليلة إن لم نقل معدومة، خاصة تلك المتعلقة بالدراسات السوسيولوجية وهي المستهدفة.

بينما الدراسات التي تمّ الإطلاع عليها في الحقل التربوي وهي عديدة في مختلف التخصصات العلمية، وجدنا استقراء هذا الرصيد المعرفي الذي كان لنا، دعامة أساسية لمختلف جوانب الموضوع. لذا ارتأينا انتقاء بعض الدراسات التي لها مقاربة على المستوى النظري والمعرفي والمنهجي بالدراسة، يمكن الاعتماد عليها نسبيا، ومن هذه الدراسات نذكر:

1. دراسة مجموعة من الباحثين

(جورج شهلا، وعبد السميع حربلى، والماس شهلا حنانيا) التي تم إصدارها سنة 1978م تحت عنوان: "الوعي التربوي ومستقبل البلاد العربية" [50] .

تطرح هذه الدراسة إشكالية التخلف العربي عن الحضارة العالمية من منظور تربوي، مؤكدة أن اللحاق بالركب الحضاري والسير قدما في طريقه لا يتأتى إلا ببذل الجهود الكبيرة لاستدراك ما فات من أسباب العلم والرقي في حقبة طويلة من تاريخه، ولا بد لذلك أن يدرك المجتمع كما أدرك غيره من قبل أن أي نهضة عربية يجب أن ترتكز على أساس متين من الوعي التربوي يتناول المجتمع العربي في السنوات الأخيرة. وتضيف الدراسة أنه أصبح يهتم بشؤون التربية اهتماما خاصا، وقد غمرته موجة من الوعي التربوي تبشر بالخير، وهذا يدل على تحسن حالة التربية والتعليم في الوطن العربي، وإذا أتيح لهذا الوعي أن ينتشر انتشارا واسعا فلا يلبث أن ينهض بها نهضة جبارة.

هدف الدراسة

تهدف الدراسة إلى نشر الوعي التربوي، وتوجيهه توجيها يستمد عناصره من الأهداف العربية القومية، وما تصبو إليه البلاد من ازدهار وتعزيز نفسية القارئ بالإيمان الراسخ والأمر في حياة رفيعة المستوى... وهذا لن يتأتى إلاّ من خلال وعي المجتمع شعبا وقيادة بأهمية المدرسة.

2. دراسة الباحث (جليل وديع شكور)

التي صدرت سنة 1997م تحت عنوان: "تأثير الأهل في مستقبل أبنائهم على صعيد الدراسة والمهنة" [51].

تطرح هذه الدراسة الميدانية، إشكالية تأثير الأهل في مستوى طموح الأبناء دراسيا ومهنيا، وتفترض أن المستوى الاقتصادي والثقافي للعائلة يؤثر في طموح الأبناء الدراسي والمهني، إذ كلما زاد هذا المستوى زادت الطموحات والعكس صحيح.

الدراسة طبقت على طلبة التعليم المتوسط والثانوي في لبنان بواسطة استمارة بيانية وتوصلت إلى أن الإثارة منذ الصغر هي المشكل الرئيسي والعامل المؤسس للطموح وتنوع مستواه، والإثارة ترتبط بالعائلة (المستوى الثقافي والاجتماعي) التي يبقي دورها فاعلا في التأثر على طموحات الأبناء الدراسية والمهنية، خاصة عند غياب التخطيط الهادف الذي يرعى وينظم العلاقة والتواصل بين الأسرة والمدرسة، والتفاهم بينهما لاكتشاف ميول الأبناء. وهذه النتائج تؤكد ما أفترضه الباحث.

* أما عن الدراسات الميدانية الجزائرية فنذكر دراسة الباحث (علي تعوينات) تحت عنوان: (واقع الأهداف التربوية في التعليم الثانوي الجزائري) [52] ص 63.

تناولت الدراسة واقع الأهداف التربوية في التعليم الثانوي، وجاءت الدراسة بعد ما تبين للباحث أن موضوع التدريس بواسطة الأهداف يعتبر موضوعا غير مفهوم بالدرجة الكافية لدى المعنيين بشؤون التعليم، ولا يملكون منه إلاّ معلومات سطحية وضيّقة، ويرى كذلك الباحث أن الأهداف التي يتم العمل عليها والتوجه نحوها في مضامين المقررات الدراسية والدروس التي يقدمونها، لا تستجيب لشروط تحديد الأهداف من جهة، وتعتبر غامضة وصعبة التحقيق من جهة أخرى.

والهدف من هذه الدراسة حسب الباحث، هو تقييم موضوع الأبحاث التربوية من الجانبين النظري والعلمي، ومقارنته بما جاء وتم ذكره في وثائق وزارة التربية والتعليم الخاصة بالتعليم الثانوي.

نتائج الدراسة

توصل الباحث إلى استنتاج مفاده أنّ الأهداف التي خططتها وزارة التربية والتعليم الوطنية لم تستند إلى إطار مرجعي ولم تخضع لشروط ومقاييس تحديد الأهداف.

توصل الباحث أيضا، إلى أن الأمر منطقي وطبيعي في أن يكون الأساتذة على جهل تام -كما جاء في البحث- بالتعليم بواسطة الأهداف. ويرى الباحث أن من الضروري إعادة النظر كليا في موضوع صياغة الأهداف المتنوعة، التربوية منها والتعليمية.

9.1. صعوبات الدراسة

من المؤكد، أن أي بحث لا يخلو من الصعوبات والمعوقات، على مختلف المستويات النظرية والتطبيقية، وخاصة المنهجية، وبما أننا لازلنا مبتدئين في ميدان العلم والدراسة والبحث، هذا الميدان الصعب المميز عن باقي العلوم الإمبريقية، التجريبية الأخرى، لما له من ارتباط بأنماط حياة الإنسان وميكانيزماته الشخصية والاجتماعية.

وعليه، فقد واجهتنا – مبدئيا- صعوبات تستحق الذكر، لما لها من خصوصية ذاتية وعامة، ويمكن تلخيصها فيما يلي:

- صعوبة تحديد البحث، وفق خطة منهجية دقيقة ومحكمة.
- صعوبة اختيار وتحديد صائب، لمقاربة نظرية سوسيولوجية دقيقة، تليق وتتلاءم وطبيعة موضوع البحث الذي يثنّي ويزاوج بين تخصص علم النفس التربوي وعلم الاجتماع التربوي.
- مشكل ضياع الوقت في المكتبات الجامعية وغير الجامعية بحثا عن المراجع، التي يمكن أن تفيد في بناء الموضوع وهيكلته، وهذا بسبب الوتيرة البطيئة التي تستغرقها عملية طلب المرجع والرد على المطلب من قبل القائمين والمكلفين بالمهمة، وعذرهم في ذلك الروتين اليومي (la routine) كما يقول بعضهم.
- الاعتصام في المكتبة لساعات، على حساب معايير واعتبارات عديدة شخصية، دون تغطية مرضية لمتطلبات البحث. والمصرّح به، أن هذا المشكل لازال هاجسا بالنّسبة لنا.
- كما أن هناك مشكلا، بل ظاهرة، تستحق البحث عن الأسباب والمبرّرات وراء الفعل، الذي أصبح طلاب الجامعات يقومون به في حق الكتب والرسائل والأطروحات الجامعية حتى على مستوى الماجستير والدكتوراه، وهو بتر (تقطيع) صفحات أو فصول كاملة، هم بحاجة إليها في أعمالهم وبحوثهم. وهو ما يضر ويسيء لحرمة الجامعة ومرافقها. وهذا الفعل الملموس والملاحظ في مكتباتنا من طرف الطلاب، ما هو إلا فعلا لا أخلاقيا ينعكس سلبا على سمعة ومكانة الطالب الجامعي في بلادنا، الذي من المفروض أن يكون نموذجا وقدوة حسنة في المجتمع، لما يحمله من علم وقيم وأخلاق ولأنه يعوّل عليه البلد في التحسين والإصلاح.

الفصل 2
المنهاج التربوي

1.2. مفهوم المنهاج التربوي

درجت المدرسة التقليدية على الاهتمام بتقديم ألوان المعرفة وصفوف المعلومات إلى التلاميذ، ثم التأكد عن طريق الاختبارات وخاصة التسميع من حسن استيعابهم لها.
وكانت هذه المعارف، وما زالت، تصنف في مواد دراسية تشتمل كل منها على عدد معين من الموضوعات. "وقد ساعد اكتشاف الطباعة وإمكانية عمل الكتب المدرسية، على تحديد ما يدرسه التلاميذ في كل صف دراسي، بل وفي كل مادة تحديدا واضحا. ويطلق على المواد الدراسية المقررة في سنة دراسية معينة بالمناهج الدراسية" [53] ص 8.

وقبل تحديد خصائص المنهاج التقليدي والمنهاج الحديث، علينا أن نتعرّف على المقصود بكلمة المنهاج لغة واصطلاحا.

1.1.2. المنهاج لغة واصطلاحا

قال تعالى: (لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا). وفي قول لابن عباس: "لم يمت رسول الله (صلى الله عليه وسلم) حتى تركّكم على طريقة ناهجة".

إن كلمة منهاج الواردة في الآية الكريمة وفي قول ابن عباس رضي الله عنه تعني الطريق الواضح، وناهجة تعني واضحة، والكلمة الفرنسية الدالة على المنهاج هي "Manuel"، وباللغة الإنجليزية الكلمة الدالة على المنهاج هي "Curriculum"، وهي كلمة مشتقة من أصل لاتيني ومعناها مضمار سباق الخيل [54] ص 19.

وهناك كلمة أخرى تستعمل أحيانا للدلالة على كلمة منهاج، وأحيانا على معنى خاص هو "المقرّر"، وتقابل هذه الكلمة بالفرنسية "Programme" أما بالإنجليزية فـ"Syllabus"، ويقصد بها المعرفة التي يطلب من الطلبة تعلّمها في كل موضوع خلال سنة دراسية.

إذا كانت كلمة "المقرّر" تعني كم المعرفة، فماذا تعني كلمة "المنهاج"؟ إنها تعني "كم المعرفة" أيضا المسمّى أحيانا بالمحتوى "Le contenu"، وتعني الأنشطة التعليمية التي ستوصل هذا المحتوى إلى المتعلّم، وتعني التقويم، وأخيرا الأهداف المتوخّاة من تعلم هذا المحتوى، بالإضافة إلى المعلم والمتعلم والظروف المحيطة بهما [55] ص 19.

نلاحظ أن المنهاج مفهوم واسع جدا، يتسع حتى يكاد يشتمل على كل ما تحتويه التربية، بعكس "المقرّر" المشتمل على عنصر واحد من عناصر المنهاج ألا وهو كم المعرفة أو المحتوى [56] ص 20.

2.1.2. المفهوم التقليدي للمنهاج

يعني المنهاج المدرسي في مفهومه التقليدي مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها الطلبة في صورة مواد دراسية، اصطلح على تسميتها بالمقررات المدرسية.

وقد جاء هذا المفهوم كنتيجة طبيعية لنظرة المدرسة التقليدية إلى وظيفة المدرسة. حيث كانت ترى أن هذه الوظيفة تنحصر في تقديم ألوان من المعرفة إلى الطلبة. ويعود السبب الرئيسي في تشكيل تلك النظرة الضيقة لوظيفة المدرسة، حيث كانت ترى أن هذه الوظيفة تنحصر في تقديم ألوان من المعرفة إلى الطلبة. ويعود السبب الرئيسي في تشكيل تلك النظرة الضعيفة لوظيفة المدرسة إلى تقديس المعرفة باعتبارها حصيلة التراث الثقافي الثمين الذي ورثه الجيل الحاضر عن الأجيال السابقة، والذي لا يجوز إهماله أو التقليل من قيمته بأيّ حال من الأحوال.

وقد جرت العادة على تنظيم المادة الدراسية (المعارف، والمعلومات والحقائق، والإجراءات) في موضوعات. وتوزيع تلك الموضوعات على السنوات الدراسية للمراحل التعليمية المختلفة. وكان يطلق على المواد الدراسية التي تدرس في سنة دراسية معينة "المقرّرات الدراسية". وأصبحت الكتب هي المصدر الوحيد الذي يتلقى منه الطلبة معارفهم وعلومهم [57] ص 20. وهو ما يجعل تحديد المنهاج أنه عبارة عن المقررات التي يدرسها التلاميذ بغية اجتياز امتحان آخر العام أو آخر الفصل الدراسي.

وهذا بالتأكيد مفهوم ضيق للمنهاج لأنه يستبعد منه كل نشاط يمكن أن يتم خارج حجرة الدراسة، ويمكن أن ينمي مهارات التلميذ الحركية ويزيد من ثقته بنفسه. بل إن التصور التقليدي للمنهج يستبعد تنمية الاتجاهات النفسية السليمة واكتساب طرق التفكير العلمية، لأنّه يكاد يقتصر على تحفيظ التلاميذ للمعلومات واصطناع الوسائل التي تكشف عن مقدار ما حفظوه منها.

وهذا المفهوم للمنهج لا يتفق مع التصور السليم لشخصية التلميذ التي يراد لها النماء والتكامل. ذلك أن شخصية التلميذ تتكون من عدة جوانب: جانب جسمي وجانب عقلي معرفي وجانب انفصالي اجتماعي. والمدرسة ينبغي أن تستهدف تنمية هذه الجوانب جميعها. ونمو هذه الجوانب كلها

معناه أن يكتسب التلميذ المهارات الحركية التي تتطلبها حياته في مجتمع معين، وأن يستوعب المعلومات والحقائق والقوانين التي تعينه على فهم بيئته، وأن يكتسب طريقة التفكير العلمية التي تيسر له تحليل المواقف التي يواجهها والمشكلات التي يتصدّى لها حتى تكون حياته فعالة ومنتجة.
كما أنها تمكنه من تنمية الاتجاهات الاجتماعية السليمة التي تساير فلسفة المجتمع الذي يعيش فيه [58] ص 90.

3.1.2. النقد الموجه لمفهوم المنهاج التقليدي

يتركز النقد الموجه للمنهاج التقليدي في النقاط التالية:
ركزت المادة الدراسية اهتمامها على الناحية العقلية، وأغفلت نواحي النمو الأخرى من جسمية واجتماعية وانفعالية.. الخ، وهذا ما يتعارض مع التصور السليم لشخصية المتعلم التي يراد لها النماء والتكامل.

أكّد المنهاج المدرسي على المنفعة الذاتية للمعارف والمعلومات وألزم المتعلم بضرورة تعلمها وحفظها مهما بلغت درجة صعوبتها. ولا يخفى ما في ذلك من إغفال للمتعلم واستعداداته الفطرية والمؤثرات التي يخضع لها. وإلى جانب ذلك فقد أدى التركيز الزائد على المعارف إلى جعل المعلمين والمتعلمين يتصوّرون أن هذه المعارف ذات كيان مستقل عن المصادر التي يعيشون فيها. ولا شك أن هذا يعرقل التوافق مع المجتمع والحياة فيه.

اقتصرت عملية اختيار محتوى المادة الدراسية على مجموعة من المتخصّصين في المواد الدراسية، وكان جهد هؤلاء المتخصصين يتمثل في البحث عن المعارف التي يميلون إليها، ويشعرون بقيمتها لتقديمها للمتعلمين، دون أن يأخذوا في اعتبارهم وجهة المعلمين الذين يقومون بتدريس هذه المواد، أو الطلبة الذين يدرسونها. ولا يخفى ما في ذلك من إغفال لمراكز اهتمام الطلبة والفروق الفردية التي بينهم في الميول والاستعدادات والقدرات والاحتياجات والخبرات السابقة، ما كان له أكبر الأثر في عزوف الطلبة عن معظم الدروس [59] ص 21.

انصبّ الاهتمام على إتقان المادة الدراسية، وأصبح تحقيق هذا الإتقان غاية في ذاته بغض النظر عن جدواه في حياة الطلبة؛ وكان من نتائج ذلك استبعاد أي نشاط يمكن أن يتم خارج غرف الدراسة، ويمكن أن يسهم في تنمية مهارات الطلبة الحركية ويزيد من ثقتهم بأنفسهم، وكذلك استبعاد تنمية الاتجاهات النفسية السليمة، واكتساب طرق التفكير العلمية. فالجهد كله كان يصرف في تحفيظ الطلبة للمعلومات، وفي استخدام الوسائل الكفيلة بالكشف عن مقدار ما حفظوه منها [60] ص 23.

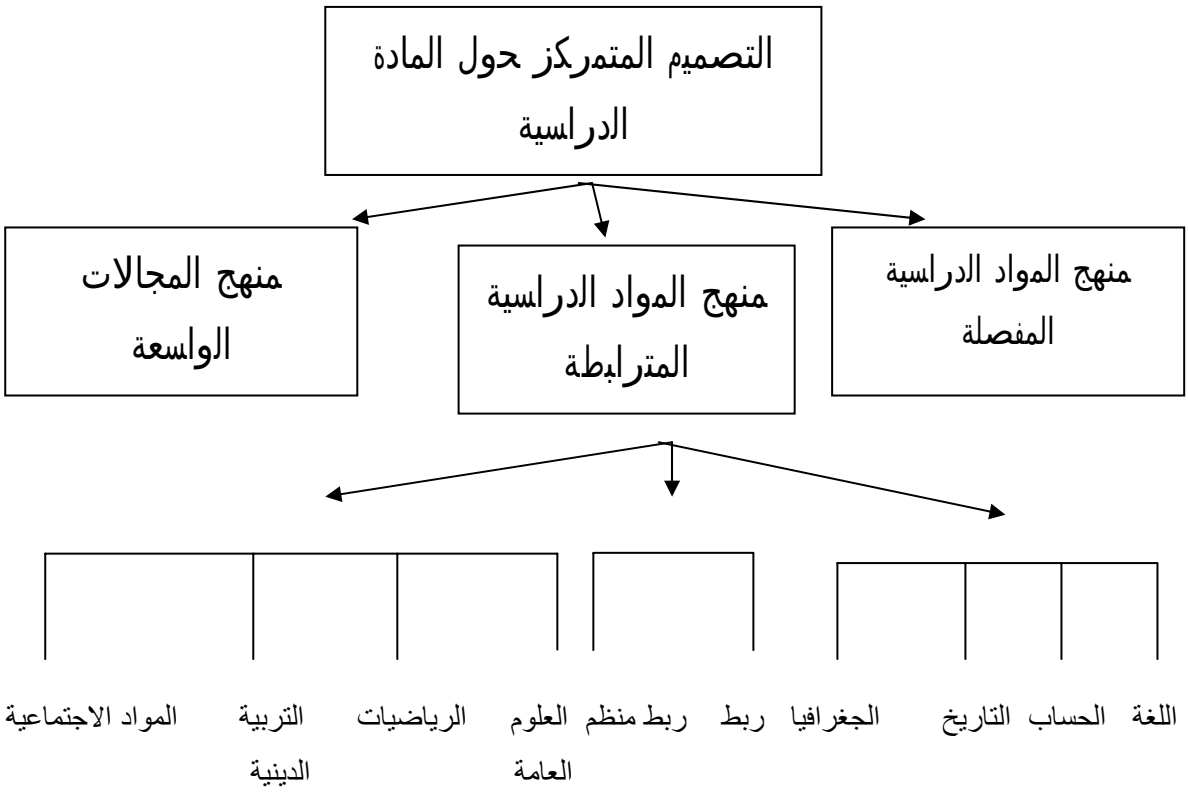
اعتبار النجاح في الامتحانات وظيفة من أهم وظائف العادة الدراسية واتخاذ نتائجها أساسا لنقل الطلبة من الصف إلى الصف الأعلى، أو أساسا لإعطاء شهادة المرحلة الدراسية في النهاية. وقد ترتب على ذلك شعور الطلبة بأن دورهم يتمثل في إتقان المادة الدراسية والنجاح في الامتحانات، مما

حدا بهم إلى العزوف عن البحث والإطلاع، والاعتماد على المعلم في تبسيط المادة وتقريبها إلى أذهانهم كي يتسنى لهم النجاح بأيسر السبل.

بذلك حرموا من فرص الاعتماد على النفس، وتحمل المسؤولية بشكلها الصحيح. وفضلا عن ذلك فإن الحكم على عمر المعلم ومستوى تدريسه كثيرا ما كان يقوم على أساس نتائج طلبته في امتحان المواد الدراسية أكثر من أي شيء آخر، ممّا جعل المعلمين يتنافسون في استخدام الوسائل التي تساعد الطلبة على إتقان ما حدّد لهم في المنهاج من حقائق ومعلومات كتلخيص مواد الدراسة وضغطها في كتيبات أو مذكرات لتكون خلاصة سهلة التناول، ولا يخفى ما في ذلك من قتل لروح الابتكار والإطلاع لدى الطلبة.

ـ يتلخص عمل المدرس في داخل الإطار التقليدي للمنهج في استيعاب المقررات الدراسية ثم نقلها إلى التلاميذ ثم إجراء الامتحانات لتحديد مقدار ما استوعبوه من معارف ومعلومات. وواضح من هذا أن المدرس والتلميذ يتحرّكان داخل مقرّر دراسي معين يصطبغ بصبغة لفظية وينأى عن التجديد والابتكار. وفي هذا تحديد لنشاط المدرس وضرب سياج حول اشتراكه الفعلي مع تلاميذه في تخطيط وتنفيذ وتقويم عمل مدرسي مفيد.

وبهذا يصبح هذا المفهوم الضيق للمنهج عائقا في سبيل نمو المدرس المهني والارتقاء بالمهنة وبطرق التعليم والتعلم إلى مستوى التجريب والبحث والكشف والتطوير المنشود.



شكل رقم 01 : تصميم المنهج القديم [61] ص 10.

4.1.2. العوامل التي أدّت إلى تطوير مفهوم المنهاج

هناك عوامل عديدة ساعدت في الانتقال من المفهوم التقليدي للمنهاج إلى المفهوم الحديث له. وأبرز تلك العوامل هي:

- التغير الثقافي الناشئ عن التطور العلمي والتكنولوجي، والذي غير الكثير من القيم والمفاهيم الاجتماعية التي كانت نمطا سائدا، وأدى إلى إحداث تغييرات جوهرية في أحوال المجتمع وأساليب الحياة فيه.

- التغير الذي طرأ على أهداف التربية، وعلى النظرة إلى وظيفة المدرسة، بسبب التغيرات التي طرأت على احتياجات المجتمع في العصر الحديث.

- نتائج البحوث التي تناولت الجوانب المتعدّدة للمنهاج التقليدي والتي أظهرت قصورا جوهريا فيه وفي مفهومه.

- الدراسات الشاملة التي جرت في ميادين التربية وعلم النفس، والتي غيرت الكثير مما كان سائدا عن طبيعة المتعلم وسيكولوجيته، وكشفت الكثير مما يتعلق بخصائص نموه واحتياجاته وميوله واتجاهاته وقدراته ومهاراته واستعداداته، وطبيعة عملية التعلم. وتكفي الإشارة هنا إلى أن المنهاج العلمي قد أكد إيجابية المتعلم لا سلبيته، وقد أظهر تقدم الفكر السيكولوجي أنه من غير الممكن تنمية الشخصية ككل عن طريق التركيز على جانب واحد كالجانب المعرفي.

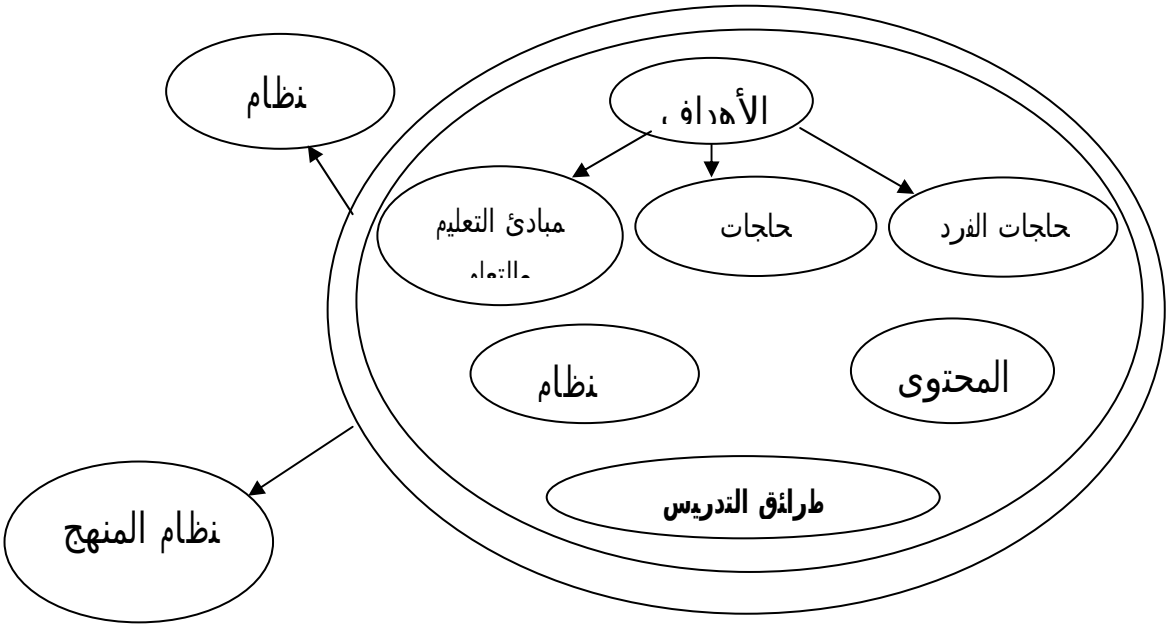
- طبيعة المنهاج التربوي نفسه، فهو يتأثر بالمتعلم وبالبيئة والمجتمع والثقافة والنظريات التربوية، وحيث أن كل عامل من هذه العوامل يخضع لقوانين التغيير المتلاحقة، فقد كان لابد من أن يحدث فيه تغيير وأن يأخذ مفهوما جديدا لم يكن له من قبل. وللدلالة على ذلك يكفي أن نشير إلى أن الطلبة الذين يخطّط لهم المنهاج أحياء ينبضون بالحيوية والنشاط، وأن غاية التربية هي استثارة نموّهم الذاتي وتوجيهه.

5.1.2. المفهوم الحديث للمنهاج

للمنهاج في مفهومه الحديث عدة تعريفات، سبق وأن أوردنا مجملها وأهمها في الفصل المنهجي من هذه الدراسة (تحديد المفاهيم)، ومن خلالها يمكن استخلاص مبادئ المنهاج الحديث التي تتمثل فيما يلي:

6.1.2. مبادئ المنهاج الحديث

- إن المنهاج ليس مجرّد مقرّرات دراسية، وإنما هو جميع النشاطات التي يقوم الطلبة بها، أو جميع الخبرات التي يمرون فيها تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منها، بالإضافة إلى الأهداف والمحتوى، ووسائل التقويم المختلفة.



شكل رقم 02 : نظام المنهج التعليمي الحديث [62] ص 12.

- إن التعليم الجيد يقوم على مساعدة المتعلم على التعلم من خلال توفير الشروط والظروف الملائمة لذلك، وليس من خلال التعليم أو التلقين المباشر.

- إن التعليم الجيد ينبغي أن يهدف إلى مساعدة المتعلمين على بلوغ الأهداف التربوية المراد تحقيقها، وأن يرتفع إلى غاية قدراتهم واستعداداتهم، وإلى مستوى توقعاتهم مع الأخذ بعين الاعتبار ما بينهم من اختلافات وفروق فردية.

- إن القيمة الحقيقية للمعلومات التي يدرسها الطلبة، والمهارات التي يكتسبونها تتوقف على مدى استخدامهم لها، وإفادتهم منها في المواقف الحياتية المختلفة.

- إن المنهاج ينبغي أن يكون متكيفا مع حاضر الطلبة ومستقبلهم، وأن يكون مرنا بحيث يتيح للمعلمين القائمين على تنفيذه أن يوفقوا بين أفضل أساليب التعليم وبين خصائص نمو طلبتهم.

- إن المنهاج ينبغي أن يراعي ميول الطلبة واتجاهاتهم واحتياجاتهم ومشكلاتهم وقدراتهم واستعداداتهم، وأن يساعدهم على النمو الشامل وعلى إحداث تغييرات في سلوكهم في الاتجاه المطلوب [63] ص 20.

7.1.2. مميزات المنهاج التربوي الحديث [53] ص 21.

يتميز المنهاج التربوي الحديث بعدة مميزات نلخّصها فيما يلي:

* يعدّ بطريقة تعاونية ويراعى عند تخطيطه وتصميمه ما يلي:

- أن يراعي واقع المجتمع وفلسفته وطبيعة المتعلم وخصائص نموّه، وأن يتم ذلك في ضوء ما انتهت إليه دراسات المتخصّصين في هذه المجالات.

- أن يعكس التفاعل بين الطلبة والمعلم والبيئة المحلية وثقافة المجتمع.

- أن يتضمن جميع ألوان النشاط التي يقوم بها الطلبة تحت إشراف وتوجيه المعلمين.

- أن يتم اختيار الخبرات التعليمية في حدود الإمكانات المادية والبشرية القائمة والمنتظرة.

- أن يؤكد على أهمية العمل الجماعي وفعاليته وضرورة ارتباط الفرد به.

- أن يحقق التناسق والتكامل بين عناصر المنهاج.

- يساعد الطلبة على تقبل التغيرات التي تحدث في المجتمع وعلى تكييف أنفسهم مع متطلباتها.

- ينوع المعلم في طرق التدريس ويختار أكثرها ملائمة لطبيعة المتعلمين وما بينهم من فروق فردية. ويتعاون مع طلبته في اختيار الأنشطة التعليمية المناسبة لهم وطرق تنفيذها، ما يثير حماسهم للعمل ويدفعهم إلى الإقبال على تعلم المادة الدراسية.

- يستخدم المعلم الوسائل التعليمية المتنوعة والمناسبة، لأن من شأن ذلك أن يجعل التعليم محسوسا والتعلم أكثر ثباتا.

- تمثل المادة الدراسية جزءا من المنهاج، وينظر إليها كوسائل وعمليات لتعديل سلوك المتعلم وتقويمه من خلال الخبرات التي تضمنها.

- يقوم دور المعلم على تنظيم تعلم الطلبة وليس على التلقين أو التعليم المباشر كما كان الحال في الماضي. وينتظر منه لأداء هذا الدور أن يقوم بالمهمات التالية:

- التأكد من استعداد الطلبة للتعلم.

- تحديد الأهداف التعليمية على شكل نتاجات سلوكية منتظرة من الطلبة وتخطيط خبرات تعليمية ملائمة.

- استثارة دوافع المتعلمين.

- التقويم.

ويرتبط بهذه المهمات التعليمية المطلوبة من المعلم مهمات تعليمية منتظرة من الطلبة، كتحقيق النتاجات التعليمية وخاصة النتاجات التي تتصل بتكوين المفاهيم وحل المشكلات وتنمية المواقف والاتجاهات المرغوبة واكتساب المهارات. إذ لم يعد عمل المعلم مقتصرا على توصيل المعلومات إلى ذهن المتعلم، وإنما اتسع فأصبح مرشدا وموجها ومساعدا للمتعلم على نمو قدراته

واستعداداته على اختلافها.

- يهتم المنهاج التربوي الحديث بتنسيق العلاقة بين المدرسة والأسرة من خلال مجالس الآباء والمعلمين، والزيارات المتبادلة بين المعلمين وأولياء أمور الطلبة والاستفادة من خبرات بعض المتخصصين منهم.

- يهتم المنهاج التربوي الحديث بأن تضطلع المدرسة بدورها كمركز إشعاع في بيئتها، وأن تتعاون مع المؤسسات والهيئات الاجتماعية ذات العلاقة بالمتعلمين كالبيت والمؤسسة الدينية "المسجد" وغيرها، وأن تكون على وعي كامل بدور هذه المؤسسات وما تقدمه من نشاطات تربوية لتجنب تكرار هذه النشاطات في البيئة الواحدة.

- يهتم المنهاج التربوي الحديث بتنمية شخصية المتعلم بجميع أبعادها لمواجهة التحديات التي تواجهه، وتنمية قدرته على التعلم الذاتي وتوظيف ما تعلمه في شؤونه الحياتية.

جدول 01 : موازنة بين المنهاج التقليدي والمنهاج الحديث

يمكن موازنة المنهاج التقليدي والمنهاج الحديث في المجالات الآتية: [47] ص 13 .

المجال	المنهاج التقليدي	المنهاج الحديث
1 طبيعة المنهاج	ـ المقرّر الدراسي مرادف للمنهاج. ـ ثابت لا يقبل التعديل. ـ يركز على الكم الذي يتعلمه الطالب. ـ يركز على الجانب المعرفي في إطار ضيق. ـ يهتم بالنمو العقلي للطلبة. ـ يكيف المتعلم للمنهاج.	ـ المقرر الدراسي جزء من المنهاج. ـ مرن يقبل التعديل. ـ يركز على الكيف. ـ يهتم بطريقة تفكير الطالب والمهارات التي تواكب التطور. ـ يهتم بجميع أبعاد نمو الطالب. ـ يكيّف المنهاج للمتعلّم.
2 تخطيط المنهاج	ـ يعدّه المتخصصون في المادة الدراسية. ـ يركز على اختيار المادة الدراسية. ـ محور المنهاج المادة الدراسية.	ـ يشارك في إعداده جميع الأطراف المؤثرة والمتأثرة به. ـ يشمل جميع عناصر المنهاج. ـ محور المنهاج المتعلم.

3 المادة الدراسية	ـ غاية في ذاتها. ـ لا يجوز إدخال أي تعديل عليها. ـ يبنى المقرر الدراسي على التنظيم المنطقي للمادة. ـ المواد الدراسية منفصلة. ـ مصدرها الكتاب المقرّر.	ـ وسيلة تساعد على نمو الطالب نموا متكاملا. ـ تعدل حسب ظروف الطلبة واحتياجاتهم. ـ يبنى المقرر الدراسي في ضوء سيكولوجية الطلبة. ـ المواد الدراسية متكاملة ومترابطة. ـ مصادرها متعددة.
4 طريقة التدريس	ـ تقوم على التعليم والتلقين المباشر. ـ لا تهتم بالنّشاطات. ـ تسير على نمط واحد. ـ تغفل استخدام الوسائل التعليمية.	ـ تقوم على توفير الشروط والظروف الملائمة للتعلم. ـ تهتم بالنشاطات بأنواعها. ـ لها أنماط متعددة. ـ تستخدم وسائل تعليمية متنوعة.
5 المتعلم	ـ سلبي غير مشارك. ـ يحكم عليه بمدى نجاحه في امتحانات المواد الدراسية.	ـ إيجابي مشارك. ـ يحكم عليه بمدى تقدمه نحو الأهداف المنشودة.
6 المعلم	ـ علاقته تسلطية مع الطلبة. ـ يحكم عليه بمدى نجاحه لمتعلم في الامتحانات. ـ لا يراعي الفروق الفردية بين الطلبة. ـ يشجع على تنافس الطلبة في حفظ المادة. ـ دور المعلم ثابت. ـ يهدد بالعقاب ويوقعه.	ـ علاقته تقوم على الانفتاح والثقة والاحترام. ـ يحكم عليه في ضوء مساعدته للطلبة على النمو المتكامل. ـ يراعي الفروق الفردية بينهم. ـ يشجع الطلبة على التعاون في اختيار الأنشطة وطرق ممارستها. ـ دور المعلم متغير ومتجدد. ـ يوجه ويرشد.

7 الحياة المدرسية	ـ تخلو الحياة المدرسية من الأنشطة الهادفة. ـ لا ترتبط الحياة المدرسية بواقع حياة المجتمع. ـ لا توفر جو ديمقراطي. ـ لا تساعد على النمو السوي.	ـ تهيئ الحياة المدرسية للمتعلم الجو المناسب لعملية التعلم. ـ تقوم على العلاقات الإنسانية بمفهومها الواقعي. ـ توفر للمتعلمين الحياة الديمقراطية داخل المدرسة. ـ تساعد على النمو السوي المتكامل للمتعلم.
8 البيئة الاجتماعية للمتعلمين	ـ يتعامل مع الطالب كفرد مستقل لا كفرد في إطار اجتماعي متفاعل. ـ يهمل البيئة الاجتماعية للمتعلم ولا يعدها من مصادر التعلم. ـ لا يوجه المدرسة لتخدم البيئة الاجتماعية. ـ يقيم الحواجز والأسوار بين المدرسة والبيئة المحلية.	ـ يتعامل مع الطالب كفرد اجتماعي متفاعل. ـ لا يهمل القيمة الاجتماعية للمتعلم ويعدها من مصادر التعلم. ـ يوجه المدرسة لتخدم البيئة الاجتماعية. ـ لا يوجد بين المجتمع والمدرسة أسوار.

1.7.1.2. أسس المنهاج التربوي

أسس المناهج هي كافة المؤثرات والعوامل التي تتأثر بها عمليات المنهج في مراحل التخطيط والتنفيذ. وهذه المؤثرات والعوامل تعد المصادر الرئيسية للأفكار التربوية التي تصلح أساسا لبناء وتخطيط المنهج الصالح، ونقصد بالتخطيط عملية بناء المنهج وتصحيحه، أما التنفيذ فهو عملية تطبيق المنهج وتجريبه.

المنهج لابد أن يستند إلى فكر تربوي أو نظرية تربوية تأخذ بعين الاعتبار جميع العوامل التي تؤثر في عملية وضعه وتنفيذه، وحتى تكون هذه النظرية متكاملة، يفترض فيها أن تكون ذات أبعاد تشمل فلسفة المجتمع الذي نعيش فيه، وطبيعة المتعلم الذي نعدّه ونربّيه، ونوع المعرفة التي نرغب في تزويده بها. وأي "نظرية في مجال المناهج يجب أن تكون ثلاثية الأبعاد (متعلم- معرفة- مجتمع)" [47] ص 13.

وحتى تكون هذه النظرية علمية وشاملة فلابد أن تؤخذ بعين الاعتبار الخبرات السابقة في بناء المنهج، والإمكانات المادية والبشرية المتاحة في البيئة، والتجارب والخبرات العالمية في وضع المنهج، والتي تقوم على الدراسة والتجريب العلمي.

وتتداخل هذه العوامل جميعها في تأثيرها على تخطيط المنهج، وتنعكس بشكل مباشر على عناصره ومكوناته على تنفيذه، حيث يكشف تنفيذ المنهج على الملاحظات والأخطاء التي لم يتوقعها مصمّموه أو مخطّطوه، وهذا يبرز مدى تكامل جانبَي التخطيط والتنفيذ، بمعنى التكامل بين النظرية والتطبيق في المنهج [65] ص ص 27- 28.

وتقوم المناهج التعليمية عادة على مجموعة من الأسس التي تحدّد جوانب المنهج في أهدافه ومضامينه وتنفيذه، ويرجع إليها خبراء المناهج عند عمليات تخطيط وتصميم وبناء المنهج. ويتفق المتخصصون في تحديد هذه الأسس بالأسس الفلسفية، والأسس المعرفية والاجتماعية والثقافية والأسس النفسية السيكولوجية. وهي في مجموعها تؤكد أن المنهج يتأثر بثلاث عوامل رئيسية هي: المتعلم، المجتمع، والمعرفة. كما يتأثر في تطوره بالاتجاهات العالمية المعاصرة، وما تكشف عنه البحوث في التربية والعلوم من حقائق علمية جديدة.

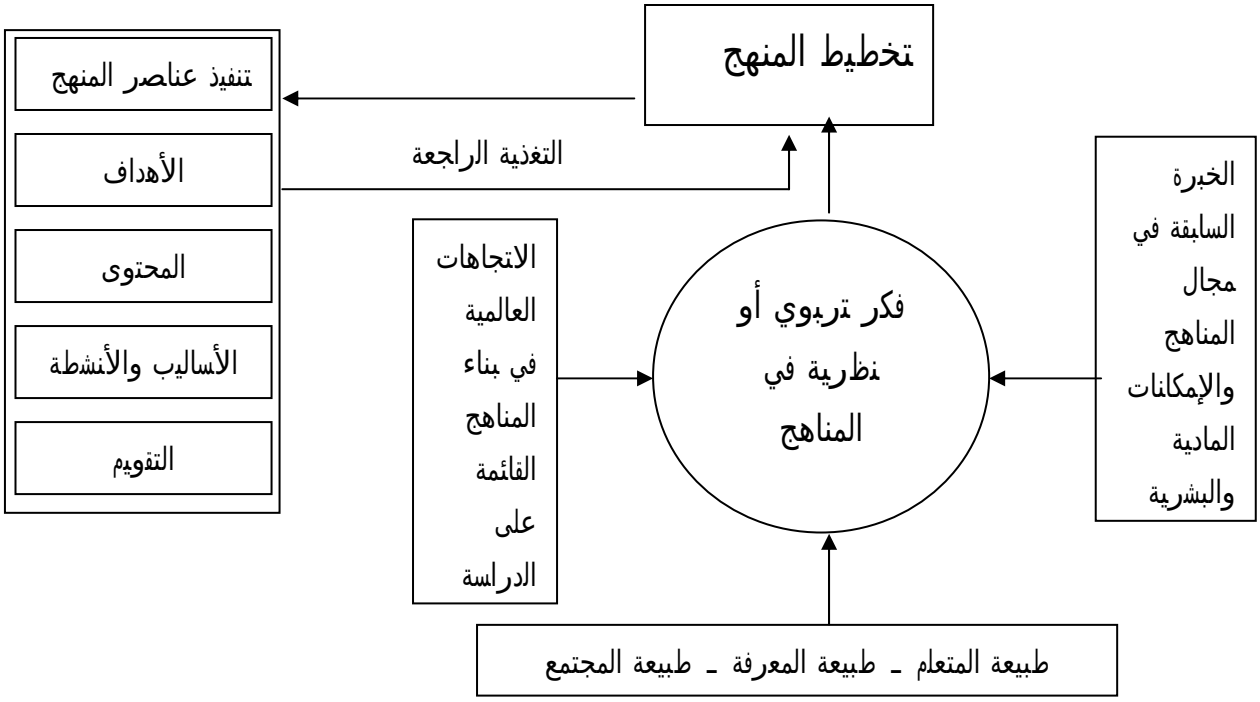
ويسود ميدان المناهج ثلاثة اتجاهات رئيسية تمثل الأسس التي يقوم عليها بناء المناهج. وهذه الاتجاهات هي:

أ- الاتجاه الأوّل: يرى أن التلميذ أو المتعلم هو محور بناء المنهج، وهذا الاتجاه يجعل من المتعلم وقدراته وميوله وخبراته السابقة أساسا لاختيار محتوى المنهج وتنظيمه، وهذا الاتجاه يمثل الأساس السيكولوجي النفسي للمنهج.

ب- الاتجاه الثاني: يرى أن المعرفة هي محور بناء المنهج. وهذا الاتجاه يجعل من المعرفة الغاية التي لا يماثلها شيء في الأهمية، حيث توجه كافة الجهود والإمكانات لصب المعلومات في عقول التلاميذ بصورة تقليدية.

وهذا يعني عدم إعطاء أي اعتبار لإمكانات التلميذ أو ميوله أو خبراته السابقة، مما يجعل مهمة المعلم تقتصر على نقل المعرفة من الكتب إلى عقول التلاميذ، وهذا الاتجاه يمثل الأساس المعرفي للمنهج.

ج- الاتجاه الثالث: يرى أن المجتمع هو محور بناء المنهج. وهذا الاتجاه يركز على ما يريده المجتمع بكل حاجاته وفلسفته وثقافته، وهو يمثل الأساس الفلسفي والاجتماعي للمنهج [66] ص 29.



شكل رقم 03 : العوامل المؤثرة في تخطيط المنهج وتنفيذه [67] ص 30.

ويلاحظ على هذه الاتجاهات وما تمثله من أسس للمنهج أنها متكاملة غير منفصلة، متفاعلة مع بعضها. ويصعب الفصل بين أسس المنهج لأنها متداخلة ويؤثر بعضها في البعض الآخر.

وتنقسم هذه الأسس إلى أربعة أسس، هي:

- الأسس الفلسفية والفكرية.
- الأسس الاجتماعية والثقافية.
- الأسس المعرفية.
- الأسس النفسية ـ السيكولوجية.

2.7.1.2. الأسس الفلسفية والفكرية للمنهج

يقوم كل منهج على فلسفة تربوية تشتق من فلسفة المجتمع وتتصل به اتصالا عميقا ووثيقا، وتعمل مؤسسات التعليم على خدمة المجتمع عن طريق صياغة مناهجها وطرق تدريسها في ضوء فلسفة التربية وفلسفة المجتمع معا.

وفلسفة التربية: هي الإطار الفكري الذي يعالج قضايا التربية في سياقها الاجتماعي الواسع، والذي يوضح الغايات التربوية التي تعكس فلسفة المجتمع وإيديولوجيته. ولذلك فهي تمثل الأساس النظري الذي يوجه نظام التعليم وسياسته والبرامج المدرسية، ومناهج التعليم من حيث هياكلها ومضامينها

واستراتيجيات تنفيذها.

فلسفة المجتمع: هي ذلك الجانب من ثقافة المجتمع المتعلق بالمبادئ والأهداف والمعتقدات التي توجه نشاط كل فرد وتمده بالقيم التي ينبغي أن نجدها مرشدا لسلوكه في الحياة [68] ص 75. وحتى يستطيع المجتمع الحفاظ على فلسفته ونشرها فلابد من الاعتماد على فلسفة تربوية خاصة به تكون بمثابة الوسيلة لتحقيق الأفكار والمثل والقيم والمعتقدات التي يؤمن بها ويحرص على تطبيقها في الحياة.

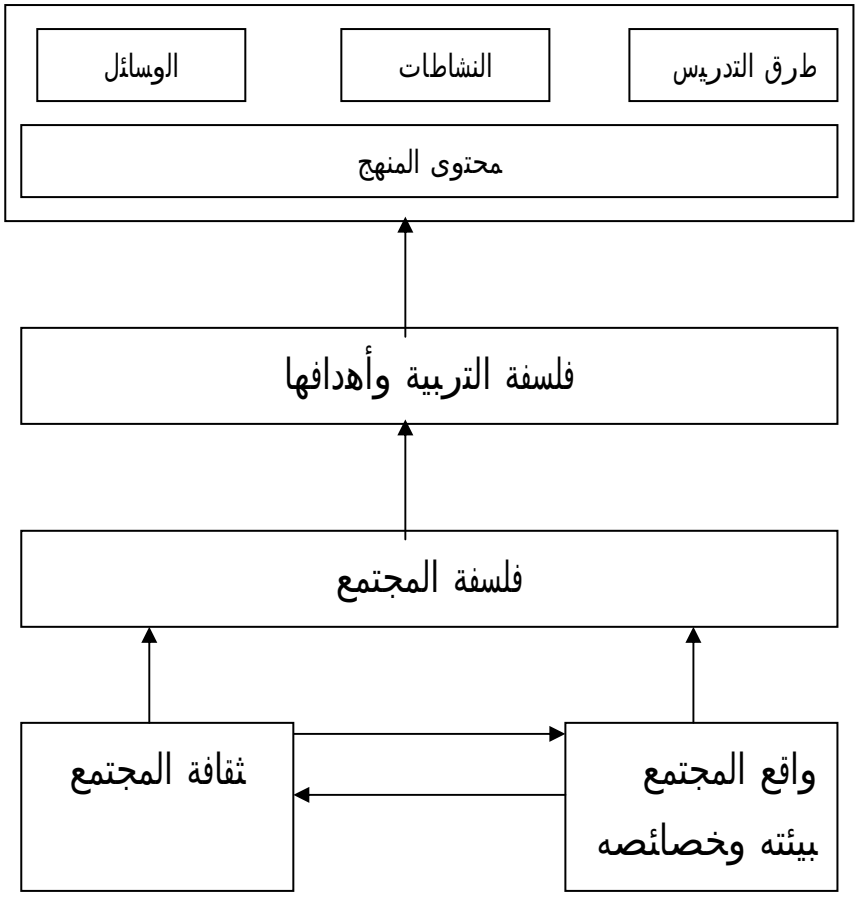
واختلاف الفلسفات أدى إلى اختلاف أنواع التربية التي شهدها العالم، ويشهدها اليوم وتنعكس فلسفة التربية على فلسفة المدرسة ورسالتها. وكلما اتفقت فلسفة التعليم مع الفلسفة العامة للمجتمع كلما كان ذلك أدعى إلى وحدة وتكامل بناء المجتمع وتحقيق أهدافه.

3.7.1.2. الأسس الاجتماعية والثقافية للمنهج

1.3.7.1.2. الأسس الاجتماعية للمنهج

هي القوى الاجتماعية المؤثرة في وضع المنهج وتنفيذه، وتتمثل في التراث الثقافي للمجتمع، والقيم والمبادئ التي تسوده والحاجات والمشكلات التي يهدف إلى حلها، والأهداف التي يحرص على تحقيقها، وهذه القوى تشكل ملامح الفلسفة الاجتماعية والنظام الاجتماعي لأي مجتمع من المجتمعات، وفي ضوئها تحدد فلسفة التربية التي بدورها تحدد محتوى المنهج وتنظيمه، واستراتيجيات التدريس والوسائل والأنشطة التي تعمل كلها في إطار منسق لبلوغ الأهداف الاجتماعية المرغوب في تحقيقها.

والتعليم ظاهرة اجتماعية مقصودة ومنظمة، وهو نظام مفتوح، أي أنه يتأثر بكثير من العوامل الاقتصادية والثقافية والسياسية والسيكولوجية، ولا يمكن وصفه وفهمه إلا في إطاره الاجتماعي والثقافي. وعليه فدور المنهج هو أن يعكس مقومات الفلسفة الاجتماعية ويحولها إلى سلوك يمارسه التلاميذ بما يتفق مع متطلبات الحياة في المجتمع، من أجل استمراره وإعداد الأفراد للقيام بمسؤولياتهم فيه. فمن الطبيعي أن تتأثر بالمجتمع والظروف المحيطة به، ومعنى ذلك أن القوى الاجتماعية التي يعكسها منهج ما في مدرسة ما، إنما هي تعبير عن المجتمع في مرحلة ما، ولذلك تختلف المناهج من حيث الشكل والمنطق من مجتمع لآخر تبعا لتباين تلك القوى.



شكل رقم 04 : أثر القوى الاجتماعية في بناء المنهج وتنفيذه [67] ص 76.

ويعتمد المنهج التعليمي على فلسفة المجتمع وثقافته، ومنها تشتق غاياته ومضامينه، ولن يفلح أي مجتمع في تقديمه العلمي والحضاري إذا اعتمد على مناهج منقولة من خارج إطاره الاجتماعي، فكل مجتمع له أسلوبه الخاص في الحياة وفي علاقته الاجتماعية التي تحكم حركته [68] ص 53.

وإذا رجعنا إلى التاريخ وكتب تاريخ التربية لوجدنا أن مطلع العصور الحديثة قد شهد ظهور الاتجاه الاجتماعي والثقافي في التربية الذي نادى إلى إقامة التربية على أساس فكر اجتماعي وفلسفة اجتماعية، وقد كان جون لوك (1704) وجون جاك روسو (1778) من أوائل من نقدوا التربية في عصرهم لعدم ارتباطها بحاجات المجتمع.

2.3.7.1.2. المنهج وثقافة المجتمع [68] ص ص 54 – 55.

اختلف المفكرون في تحديد مفهوم الثقافة، فبعضهم يعرفها بالجانب الفكري من الحياة والبعض الآخر يعرفها بالجانب المادي. أما رجال الاجتماع فيرون أن الثقافة ذات مفهوم شامل، فهي أساليب الحياة السائدة في المجتمع سواء في الجانب الفكري أو في الجانب المادي.

فالثقافة هي التراث، هي طريقة الحياة الكلية للمجتمع بجوانبها الفكرية والمادية. وتشمل الثقافة اللغة، وطريقة الكلام وطريقة تناول الطعام وارتداء الملابس والعادات والتقاليد والمعارف العلمية، والنظم العائلية والاقتصادية والسياسية وما يعتنقه الناس من قيم دينية وخلقية وآراء سياسية وغيرها من أساليب الحياة.

وقد نتج عن هذا التطور في مفهوم الثقافة تغير في مفهوم المنهج، فبعد أن كانت المناهج تتناول الجانب الفكري المعرفي من حياة المجتمع أصبحت تتناول جميع أوجه الحياة التي تؤثر في الفرد والمجتمع.

والثقافة تختلف من مجتمع إلى آخر، وعن طريق هذه الثقافة يحاول كل مجتمع أن يحافظ على كيانه، ويضمن لنفسه الاستقرار والتقدم والرقي. ولا يتسنّى للمجتمع ذلك إلا من خلال المدرسة، التي من أول واجباتها تزويد التلاميذ بالقدر المناسب من ثقافة مجتمعهم الذي يعيشون فيه، وهذا بما يتضمنه محتوى المنهج المدرسي.

وعليه يشير المهتمون بتحديد دور المنهج فيما يتعلق بثقافة المجتمع، وذلك بتحديد وظيفة المدرسة بالنسبة لثقافة المجتمع، وأثر هذه الوظيفة على المنهج.

اختلف المربون في تحديد ذلك وانقسموا إلى فريقين:

أ - فريق يرى أن الغرض الأساسي من المدرسة هو الاهتمام بالتراث الثقافي للمجتمع والمحافظة عليه. وأن من واجب المدرسة تزويد الطلاب بوسائل إتقان المهارات الأساسية، ومعرفة الظواهر العامة للتراث الثقافي. وهذا الاتجاه خاطئ لأنه يتعارض مع أحد أهم أهداف التربية وهو النمو المتكامل للفرد، كما أنه يقصر وظيفة المدرسة على نقل الثقافة دون أن تقوم بدور فعال في تطوير المجتمع وحل مشكلاته العامة والخاصة.

ب - فريق يرى أن الغرض الأساسي من المدرسة هو إمداد الطلاب بالخبرات التي تخدم حياتهم وحاجاتهم وميولهم. وهذا الاتجاه خاطئ لأنه يهمل خبرات الأجيال السابقة وثقافتهم.

والاتجاه الصحيح الذي يؤخذ به هو أن وظيفة المدرسة يجب أن تشمل التعريف بالتراث الثقافي للمجتمع وبالخبرات التربوية التي تدور حول المشكلات التي تواجه الطلاب في حياتهم [54] ص ص 55- 56.

وينعكس هذا التصور لوظيفة المدرسة على وظيفة المنهج التي تتحدد فيما يلي:

- أن يشتمل المنهج على جميع الأفكار والمهارات لطرق التفكير والاتجاهات التي تزيد من قدرة الفرد على نقل الثقافة بفعالية وكفاءة.
- أن يشتمل المنهج على عناصر الثقافة الضرورية للأفراد والمجتمع.
- أن يهتم المنهج بعموميات الثقافة أو (محور الثقافة) مثل القيم والمشاعر والمهارات والمعارف التي تهيئ للمجتمع الاستقرار، باعتبارها مفاهيم يميز الناس بواسطتها بين الصواب والخطأ أو بين الحلال والحرام.
- أن يهتم المنهج بخصوصيات الثقافة، أي بالتربية الخاصة التي تخدم اهتمامات بعض الجماعات.

3.3.7.1.2. المنهج والديمقراطية كفلسفة اجتماعية وثقافية

تعد الديمقراطية فلسفة حياة في مجتمع متغير. فالديمقراطية كفلسفة اجتماعية أبرز ما يميزها عن الفلسفات الاجتماعية الأخرى أنها تقوم على أساس من الحرية والمساواة بين الأفراد في الحقوق والواجبات كتكافؤ الفرص أمامهم في التعليم، كما تقوم على احترام شخصية الفرد والاعتراف بأنه قيمة بذاته، وتهيئة الفرص أمامه كي ينمو إلى أقصى حد تؤهله له استعداداته وقدراته. كما هي (الديمقراطية) أسلوب حياة سواء في بعدها الاجتماعي أو السياسي، ومن ثم فهي ليست مجرد شعارات، وهي ليست مجرد شكل دستوري دون جوهر واقعي.

ولما كانت المناهج التعليمية تستخدم لتحقيق الأهداف التربوية في ضوء فلسفة المجتمع، فقد بات من الضروري أن يتيح المنهج للتلاميذ المجال لممارسة المبادئ والقيم المنبثقة عن هذه الفلسفة. ومن ثمّة فإن المنهج يجب أن يؤكد الاتجاهات التالية من خلال جوانب التعلم المختلفة: [69] ص 64.

أ - أن من حق التلميذ أن يختلف مع غيره بما في ذلك المعلم، وأن يشارك في جميع النشاط المدرسي.

ب - أن من حق التلميذ أن يعبر عن نفسه وأن يسمعه الآخرون بما فيهم المعلم.

ج - أن من حق التلميذ أن يشارك في وضع بعض الأهداف التعليمية وأن يعبر عن نفسه تماما وأن يختلف مع الآخرين مع ذكر الأسباب التي يستند إليها.

إن ممارسة الحياة الديمقراطية يستلزم تبادل وجهات النظر بين الناس، ومقابلة الآراء بعضها ببعض، وهذا مهما كان نوع الديمقراطية، ومهما اختلفت قواعدها وأشكالها وتقاليدها بحسب البلدان. والواقع أن البعض لا يمانع في إجراء نقاش حول المسائل السياسية، في المؤسسات الخارجية في نطاق المدرسة، وأيضا نجده لا يمانع في أن تدخل تلك المسائل في مناهجها ونشاطاتها. إلا أنهم يتخوفون من دخول ذلك النقاش إلى المدرسة والجامعة.

لذا ينبغي للتربية أن تساهم عن طريق التعليم والممارسة، في تحقيق مشروع تربوي يتماشى تماما مع مقتضيات العصر، وهو استبدال النظام الآلي الجامد القائم على السلطة الإدارية، بنظام نشيط

ديمقراطي فعال، وبهذا نضمن مشاركة أكبر عدد ممكن من المواطنين في تحمل المسؤوليات الكبرى، وهو لا يعتبر فحسب ضمانة للمنفعة العامة، بل هو كذلك شوط أساسي لسعادة الفرد، ووسيلة ناجعة لتسيير شؤون الحياة والمجتمع [70] ص 216.

2.2. أسس المنهاج التربوي

إن المعرفة أساسية في النمو الإنساني، حيث لا نمو بدونها، ولذلك فقد اعتبرت أحد أهداف التربية الأساسية، كما اعتبرت أساسا هاما من الأسس التي يجب أن يراعيها المنهج التعليمي. كما تعد المعرفة بعدا هاما من الأبعاد التي يرجع إليها مخططو المناهج، لأنها أساسا هاما من أسس المنهج، لأن النظرة إلى المعرفة (من حيث طبيعتها وطرق الحصول عليها، ومصادرها ووظائفها)، تؤثر بدرجة متفاوتة في تحديد مجال المنهج وتخطيطه وتنفيذه [71] ص 53.

وتعرف المعرفة بأنها: "مجموعة المبادئ والمعتقدات والأحكام والمفاهيم والتصورات الفكرية، التي تتكون لدى الإنسان نتيجة لمحاولاته المتكررة لفهم الظواهر والأشياء المحيطة به" [62] ص 234.

وللمعرفة أبعاد واقعية وأبعاد موضوعية ولها انعكاساتها على المنهج، ومن واجب المنهج أن يهتم بذاتية الإنسان العارف ونفسيته وانفعالاته كما أن عليه (المنهج) أن يهتم بموضوع المعرفة ومجالها، أي يوضح الأشياء التي يكلف الطالب بمعرفتها.

وهناك وجهتي نظر أساسية فيما يتعلق بالمعرفة، فهناك الفكر التربوي التقليدي، وهناك الفكر التقدمي، وهما: [67] ص 62.

أ - الفكر التقليدي: ينظر إلى المعرفة باعتبارها وسيلة، كنقل الصغار من عالمهم المحدد إلى عالمهم "الكبار"

ب - الفكر التقدمي: تنظر التربية التقدمية إلى المعرفة باعتبارها جزءا مكملا لحياة الفرد، فضلا على أنها أداة للإعداد لحياة الكبار. ولذلك فإن التقدميين يولون اهتماما خاصة بالخبرات التي يتم إتاحتها للفرد، والمواقف التعليمية التي تتم فيها أعمال الفكر والابتكار بدلا من حفظ المادة واسترجاعها.

ولذلك نجد أن محور التربية التقليدية هو المادة، أما التربية التقدمية فمحورها المتعلم، وتسعى إلى مرور الفرد في خبرات لكي يكون قادرا على الاكتشاف، أي الوصول إلى المعرفة عن طريق السعي ورائها.

والكتابات التربوية تشير إلى أن هناك اتجاهين في النظر إلى طبيعة المعرفة التربوية التي تؤثر في تخطيط المناهج وتنظيمها:

- الاتجاه 1: يؤكد على اختيار المعرفة من مصادرها المحلية ثم تقديمها إلى المتعلم بغرض معرفة الوقائع والحقائق.

- الاتجاه 2: يقوم على أساس مساعدة المتعلم على كيفية التوصل إلى المعرفة ذاتيا وعلى نحو مستقل، أي يتعلم التلميذ ممارسة مهارات البحث والاستقصاء والقيام بالعمل المعرفي بطريقة صحيحة.

1.2.2. معايير اختيار المعرفة[70] ص 63.

إذا كانت المعرفة هي وسيلة لتربية الأفراد، فإن المشكلة هي أقدر من المعارف تقدمه في عصر يتسم بالإنفجار المعرفي والتقدم التكنولوجي، ولذلك فإن الأمر يتطلب أن تكون هناك معايير وعوامل تختار في ضوئها المعارف التي يجب أن تحتويها المناهج التعليمية. ويمكن تلخيص معايير اختيار المعرفة فيما يلي:

1 - المنفعة الاجتماعية.

2 - المسؤولية الاجتماعية.

3 - الثقافة العامة.

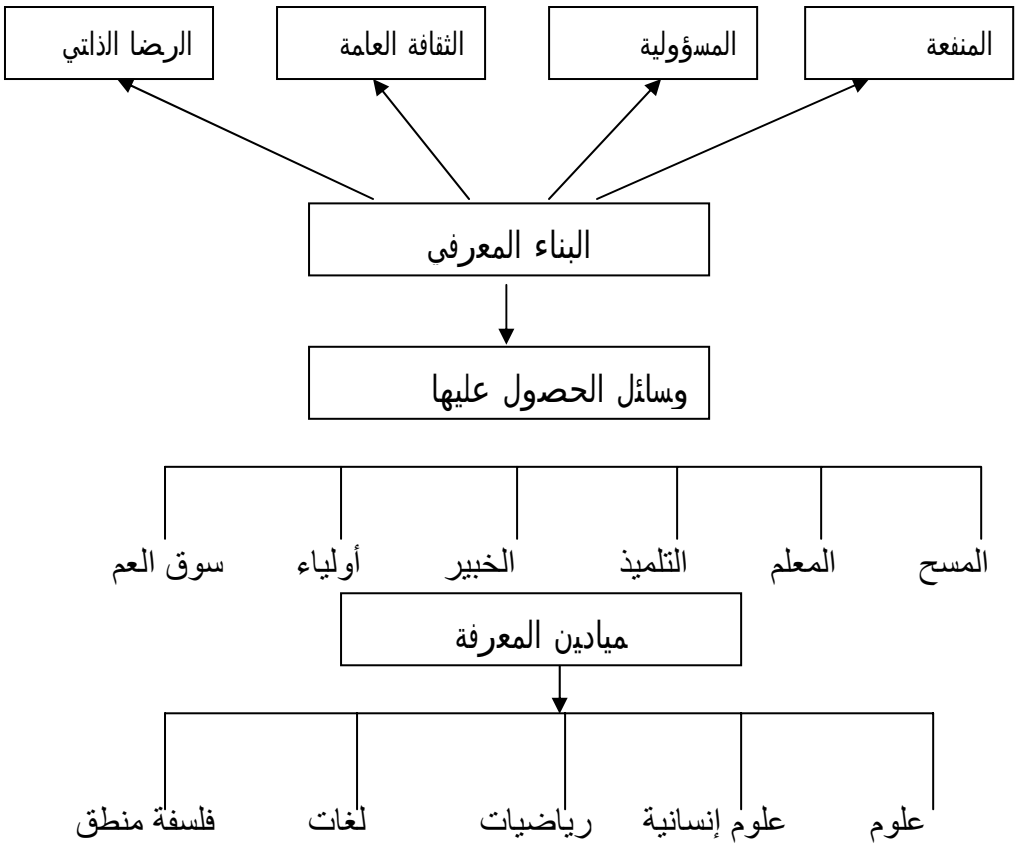
4 – الرضاء الذاتي.

5 - تنمية النواحي المعرفية.

6 - الضغوط الاجتماعية.

7 - الضغوط الأسرية.

8 - البناء القيمي.



شكل رقم 05 : معايير اختيار المعرفة ـ وسائل الحصول عليها ـ ميدانية المعرفة [71] ص 80 .

2.2.2. الأسس السيكولوجية: [72] ص 82.

المتعلم أساس من أسس بناء المنهج بمفهومه الحديث، وتعد المعرفة سبيلا لتربية الأفراد على نحو يساعدهم على تعليم أنفسهم، فقد تحول محور الاهتمام من المعرفة كهدف في حد ذاته إلى التلميذ بطبيعته الإنسانية وخصائص نموه، وجوانبه السيكولوجية المختلفة. ويهتم المنهج الحديث بمعرفة الفرد من جميع النواحي (خصائص نموه وتفكيره، وسلوكه والمفاهيم التي يمكن أن يتعلمها في مرحلة ما، واتجاهاته واستعداداته واهتماماته).

إن فهم الطبيعة الإنسانية وسلوك الإنسان يساعد واضعي المناهج على فهم أفضل للمتعلم وسلوكه. وتؤثر العوامل الوراثية والبيئية تأثيرا كبيرا في تشكيل هذه الطبيعة، ويختلف تأثير هذه العوامل على الأفراد، فتنشأ الفروق الفردية في قدراتهم واستعداداتهم وميولهم واتجاهاتهم.

إن الفرد يسعى في حياته لتحقيق أغراض معينة، وبذلك فإن سلوكه هو سلوك هادف لموازنة رغباته مع ما يحصل عليه من نجاح. ويتّسم السلوك الإنساني بالوحدة والقابلية للتغيير. ومن هنا

أصبح على واضعي المناهج الاهتمام بتكامل المعرفة المتقدمة إلى المتعلم، والتي تهدف إلى تعديل سلوك المتعلم في الاتجاه المرغوب، وذلك لحدوث التعلم المنشود.

لقد أصبحت التربية من أجل الأفراد، وبالتالي يتطلب بناء المناهج المتمركزة حول هؤلاء الأفراد تعرف حاجاتهم واهتماماتهم ومتطلبات نموهم.

إن التعلم القائم على أساس حاجات واهتمامات الأفراد يكون أكثر صلة بهم، وبالتالي يكون على درجة عالية من الدافعية، مما يؤدي إلى نتائج جيدة، كما يعمل هذا التعلم على تنمية الكفايات والمهارات الأساسية والضرورية للعيش في المجتمع.

إن التلميذ بخصائص نموه وحاجاته واهتماماته واتجاهاته وقدراته واستعداداته أحد المعايير الهامة في بناء المنهج من وجهة النظر الحديثة.

وسوف نتعرّض فيما يلي إلى ارتباط المنهج بكل ما يخص التلميذ على النحو التالي:

1.2.2.2. المنهج ونمو التلاميذ

1.1.2.2.2. المنهج والنمو الشامل للتلاميذ

إن من أهم الأهداف التربوية إتاحة الفرصة للنمو الشامل للتلاميذ. والمقصود بالنمو الشامل هو النمو في كافة الجوانب وهي: الجانب العقلي والجانب المعرفي، والجانب الجسمي والجانب النفسي والجانب الاجتماعي والجانب الديني (القيم أو الأخلاق) والجانب الفني.

ويتطلّب النمو الشامل التركيز على كل جانب من هذه الجوانب، نظرا لما لها من أهمية في تكوين شخصية الإنسان وتوجيه سلوكه. أما التركيز على بعض الجوانب واهتمام الجوانب الأخرى، فإن ذلك لا يحقق مفهوم النمو الشامل، ويؤدي إلى نتائج سيئة، تمس شخصية الفرد وسلوكه وعلاقاته بالآخرين، وذلك لأن كل جانب من هذه الجوانب يؤثر في بقية الجوانب الأخرى ويتأثر بها. فإذا ما أهملنا مثلا الجانب الديني وركزنا على بقية الجوانب، فاحتمال كبير أن ينحرف التلميذ، ويسوء سلوكه، وتصرفاته، وربما يتجه إلى النصب والانحلال مادام أصبح متحررا من القيم ولا يخضع لوازع الضمير والأخلاق أي الوازع الديني. بينما لو ركزنا على الجانب الديني والجوانب الأخرى، فإن ذلك يؤدي إلى بناء مواطن يعرف ماله وما عليه.. يعرف واجباته نحو نفسه ونحو أفراد أسرته وجيرانه وزملائه.. مواطن يتجه نحو العمل الصالح ويبتعد عن المنكر، لأنه يخشى الله فيحاسب نفسه قبل أن يحاسبه الآخرون.. مواطن صادق في أقواله وأفعاله، لا يكذب ولا ينافق ولا يتملّق، يقول الحق ويأمر بالمعروف وينهى عن المنكر [73] ص ص 38- 39.

2.1.2.2.2. المنهج وحاجات التلاميذ ومشكلاتهم

تتكون شخصية الفرد نتيجة تفاعل العوامل البيولوجية الوراثية مع العوامل الثقافية، أي إن حاجات الفرد أو رغبته في تحقيق غرض معين تنتج من تفاعل العوامل البيولوجية الوراثية والعوامل الثقافية. إن الفرد يولد مزودا بحاجات فطرية أولية كالحاجة إلى الطعام، والحاجة إلى النوم، والحاجة إلى الجنس والحاجة إلى الإخراج. ويعتمد إشباع هذه الحاجات على البيئة الاجتماعية التي يعيشها الفرد أو الثقافة التي يتفاعل معها.

وإلى جانب الحاجات الأولية توجد حاجات ثانوية وهي الحاجات النفسية والعقلية. مثل: الحاجة إلى الحب والانتماء، والحاجة إلى التقدير الاجتماعي والاحترام، والحاجة إلى الأمن، والحاجة إلى تحقيق الذات والحاجة إلى الفهم والمعرفة.

إن الحاجة لها جانبان، أحدهما متصل بالشخص نفسه، والثاني متصل بالبيئة الاجتماعية التي يعيشها هذا الشخص فيها. ولهذه الحاجات أهمية كبرى في توجيه سلوك الإنسان. وإن عدم إشباعها يؤدي ربما إلى انحراف سلوكي أو اضطراب نفسي وإلى مشكلات يواجهها الفرد. هذه المشكلات أو العوائق يجب على التربية أن تعرفها أولا، ثم العمل على مساعدة الفرد على إشباع حاجاته، حتى يمكن تفادي العديد من هذه المشكلات التي تواجهه. ويستطيع واضعو المناهج أولا تحديد هذه الحاجات والمشكلات عن طريق: [74] ص ص 43- 44.

- إجراء الدراسات والبحوث التي ترمي إلى التعرّف على هذه الحاجات والمشكلات، وتحديدها في قائمة تعرض على خبراء ومتخصصين للاستفادة بها.

- آراء التلاميذ: إن هذه الحاجات والمشكلات متصلة بالتلاميذ أنفسهم، لذلك يجب أن نتعرّف عليها من خلال آرائهم وبطاقاتهم.

- آراء المعلمين والأخصائيين الاجتماعيين: يمكن رصد وملاحظة سلوك التلاميذ عن طريق المعلم أو الأخصائي الاجتماعي، وذلك بهدف تحديد سليم لحاجاتهم ومشكلاتهم.

- آراء أولياء التلاميذ: يمكن التعرّف على مدى صدق القائمة التي تم التوصل إليها من خلال الدراسة عن طريق آراء أولياء التلاميذ، حيث أن لهم احتكاكهم مع أبنائهم، كما أن الأولياء يمكنهم الإفصاح عن ميول أبنائهم العدوانية والانحرافية أكثر من التلاميذ أنفسهم.

وبعد أن يتم تحديد هذه الحاجات والمشكلات، تبدأ المرحلة الثانية، والخاصة بمراعاتها في أنشطة المنهج والمادة الدراسية واستراتيجيات التدريس. كما يتم رسم خطة لكيفية مساعدة التلاميذ من خلال المنهج، عن طريق إشباع حاجاتهم وحل مشكلاتهم، وربما يكون ذلك عن طريق تدريبهم على حل المشكلات بالتفكير العلمي فيها.

وللحاجات أهمية كبرى في بنإ المنهج للأسباب التالية: [75] ص 45.

- عدم إشباع الحاجات يؤدي إلى ظهور المشكلات، والمشكلات تقف حائلا أمام التعلم.

- اهتمام المنهج بحاجات التلاميذ يجعلهم يقبلون على الدراسة بدافع قوي فيبذلون المزيد من الجهد والنشاط مما يؤدي إلى اكتسابهم المزيد من الخبرات المربية.

- إشباع الحاجات في كثير من الأحيان يؤدي إلى اكتساب بعض المهارات، ويعتبر ذلك في حد ذاته هدفا تربويا هاما.

3.1.2.2.2. المنهج وعادات التلاميذ واتجاهاتهم وميولهم [76] ص 45.

- تعد ميول التلاميذ واتجاهاتهم دليلا على أنواع الحاجات التي يسعون إلى إشباعها، وهذه الميول والاتجاهات تتغير كلما تقدم الفرد من مستوى في النضج إلى آخر. إن الاتجاه إلى شيء معناه الرضا به وإحساس الفرد بالاندفاع إليه عملا وتفكيرا، كلما كانت هناك فرصة لذلك.

- إن البيئة بما تحويه من مظاهر ثقافية مثل ما يعتنقه الناس من قيم ومُثل وتقاليد، تعتبر مصادر للإمداد بهذه الاتجاهات. إن الاتجاه عندما يقوى لدى الفرد يصبح اهتماما قد يتطور إلى عقيدة يندفع إليه بكل إحساسه لممارسته.

وهناك ميول واتجاهات صالحة، بمعنى أنها تتفق مع صالح المجتمع، كما أنه توجد ميول واتجاهات غير صالحة، وهي التي تتفق وصالح المجتمع. ومن هنا كان على القائمين بالعمل التربوي أخذ ميول واتجاهات التلاميذ في الاعتبار، وذلك لتنمية الصالح منها وتكوين الاتجاهات والميول المناسبة، والتي تتفق وقدرات الأفراد واستعداداتهم.

ويتضح مما سبق أنه على واضعي المناهج: [75] ص 46.

- تنمية وغرس ميول واتجاهات صالحة للفرد والمجتمع، مثل: الاتجاه والميل نحو العمل الجماعي، والتعاون، والإطلاع والبحث والابتكار.

- مساعدة التلاميذ على ربط ميولهم واتجاهاتهم بقدراتهم واستعداداتهم.

- التصدي للعادات والاتجاهات غير الصالحة مثل الإهمال والفوضى والأنانية والكذب وعدم احترام القوانين.

- توجيه التلاميذ مهنيا بما يتفق وميولهم واتجاهاتهم ومتطلبات قطاعات العمل والإنتاج (سوق العمل) في المجتمع.

- تنمية اتجاهات جديدة، والتي تلزم التطور العلمي والتكنولوجي مثل ارتباط البحث العلمي بمجالات الحياة، وازدياد أهمية الدراسات التطبيقية. [75] ص 46.

3.2. مكوّنات المنهاج التربوي

1.3.2. هندسة المنهاج

عندما ننظر إلى المنهاج باعتباره نظاما فإن الاهتمام ينصرف إلى الطريقة التي يتم فيها صنع القرارات المتعلقة بالمنهاج التربوي ووظائفه، ويتوقف صنع القرار على طبيعة صانعي القرار وعددهم وطبيعة المهام التي يتولونها. وصنع القرار على هذا الأساس عملية معقدة تتطلب تنظيما فنيا وإداريا يسمح بالقيام بعمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم اللازم لجعل نظام المنهاج وظيفيا في العمل المدرسي، وقد أطلق على نظام تكوين المنهاج وآلياته اسم "هندسة المنهاج" [76] ص ص 190-191. ويقوم بالهندسة الأشخاص الذين يمتلكون صنع القرارات النهائية المتعلقة بالمنهاج، ويستعينون عادة بمن يلزم من المستشارين والخبراء. وتتضمن قرارات المنهاج التي يتخذها هؤلاء المهندسون الأسماء اللازمة للتخطيط والتنفيذ والتقويم واستمرار المراجعة والتطوير في ضوء بيانات التقويم، مما يجعل النظام في حالة ديناميكية وحركية.

2.3.2. تصميم المنهاج

أما تصميم المنهاج فيتعلق بالعمليات التي تستهدف تحديد عناصر المنهاج والعلاقات المتبادلة بينها والمبادئ التنظيمية لهذه العناصر ومتطلباتها الإدارية، أي أن تصميم المنهاج يشير إلى طريقة بناء المحتوى الثقافي للمنهاج والمحور الذي تنظم على أساسه عناصره، ويلاحظ أن مفهوم تصميم المنهاج يرتبط بمفهوم المنهاج نفسه.

وقد استقر الأدب التربوي خلال العقود الثلاثة الأخيرة من القرن العشرين على أن تحديد مفهوم المنهاج يتم بدلالة الإجابات المحددة عن عدد من الأسئلة التي تتعلق بأهداف المنهاج ومحتواه وطريقة تدريسه وتقويمه، أما شكل هذه الإجابات واختيار مادتها وترتيبها فيحدد معنى تصميم المنهاج. ويشتمل المنهاج التعليمي في مكوناته على أربعة عناصر رئيسية متكاملة فيما بينها، وترتبط ارتباطا عضويا، وهذه العناصر الأربعة هي: [77] ص 85.

أولا: الأهداف.

ثانيا: المحتوى.

ثالثا: أنشطة وأساليب التعليم والتعلم.

رابعا: أساليب التقويم وأدواته.

3.3.2. عناصر المنهاج

1.3.3.2. الأهداف

في ضوء التعريف السائد للتربية بأنها عملية إحداث تغييرات إيجابية في سلوك المتعلمين، فقد أصبح الهدف التربوي يعني أي تغيير يراد إحداثه في سلوك المتعلمين، كنتيجة لعملية التعلّم، ومن التغييرات التي يراد إحداثها في سلوك المتعلمين مثلا، إضافة معلومات جديدة إلى ما لديهم من معلومات، أو إكسابهم مهارات معيّنة في مجال من المجالات، أو تنمية مفاهيم جديدة وإضافتها إلى ما لديهم من معلومات. وهناك من يعرّف الهدف بأنه: "وصف لتغير سلوكي متوقع حدوثه في شخصية المتعلم بعد مروره بخبرة تعليمية". [78] ص 73.

هذا التعريف يربط الهدف بالتعلم ويحدد مقدار التعلم بمقدار التغير، ويوجه التغير إلى السلوك. ولتحقيق الهدف لابد أن يمر المتعلم بخبرة ما، وإلا فلن يتحقق، والخبرة هي الخبرة التعلّمية التي يمرّ بها المتعلم نفسه.

الأهداف التربوية العامة "والتي تهم وتخدم بحثنا" تشتق من السياسة التربوية، وتشتق السياسة التربوية من فلسفة تربوية تكون مكتوبة أو غير مكتوبة. وفي الحالتين تكون هذه الفلسفة هي الإطار الفكري الذي ينظم السلوك ويوجهه ويدفعه. وتشتق الفلسفة التربوية من فلسفة المجتمع الفكرية ومن منظومته القيميّة ومن احتياجاته الاجتماعية. ومصادر فلسفة المجتمع متعددة وأهمها الدين، التاريخ المشترك، الأماني والآلام والطموحات والاحتياجات والتحديات الداخلية والخارجية، والفلسفات الوضعية التي تؤثر فينا تأثيرات لا حدود لها دون أن ندري تارة وبدراية تارة أخرى.

إن المتتبع للأهداف التربوية في الأقطار النامية يرى عجبا، هناك أهداف لكنها غير مشتقة من سياسة تربوية معينة. وقد لا توجد سياسة أصلا، وإن وجدت فقد لا تكون هناك فلسفة تربوية. وفي غالب الأحيان أصبحت فلسفة المجتمع نفسه ومنظومته القيمية موضع الشك في كثير من الدول النامية في العالم [78] ص 8.

أهمية الأهداف التربوية: تتمثل أهمية الأهداف فيما يلي: [78] ص 10.

1 - تمثل الغاية النهائية لعملية التربية.

2 - تحدد الغايات المعرفية للتعليم.

3 - تقدم دليلا لما يركز عليه البرنامج التعليمي، وتحكم العمل المدرسي لإنشائها عن فلسفة التربية وفلسفة المجتمع، وتساعد في نقل احتياجات المجتمع والأفراد وقيمهم إلى المنهاج التربوي ليعمل على تحقيقها.

مصادر اشتقاق الأهداف التربوية

من أبرز المصادر التي تشتق منها الأهداف التربوية ما يلي: [78] ص 10.

1 - المجتمع وفلسفته التربوية واحتياجاته، وتراثه الثقافي، وما يسوده من قيم واتجاهات.

2 - خصائص المتعلمين واحتياجاتهم وميولهم ودوافعهم ومشكلاتهم ومستوى نضجهم وقدراتهم العقلية وطرق تفكيرهم وتعليمهم.

3 - أشكال المعرفة ومتطلباتها، وما يواجه المجتمع من مشكلات نتيجة التطور العلمي والتكنولوجي.

4 - وجهات نظر المختصين في التربية والتعليم وعلم النفس.

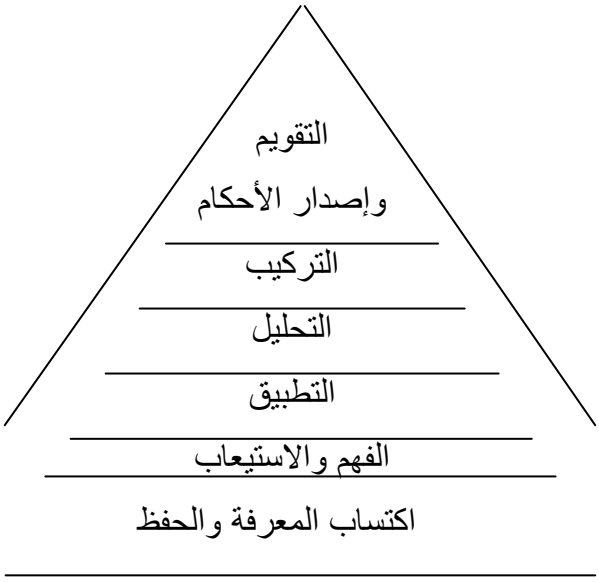
تصنيف الأهداف التربوية

قام خبراء التقويم بتصنيف الأهداف التربوية حسب نتاجات التعلم في المجالات الثلاثة: المجال المصرفي الإدراكي، والمجال الانفعالي الوجداني، والمجال النفسي حركي الأدائي.

يتعلق المجال المعرفي بالعمليات العقلية، ويتعلق المجال الانفعالي الوجداني بما يشعر به الفرد ويحس به، أما المجال النفسي حركي فيتعلق بالمهارات التي يسيطر بها الإنسان على حركات جسمه وينسق فيما بينها [79] ص 96.

أ- تصنيف الأهداف التربوية في المجال المعرفي

يعود تصنيف الأهداف التربوية في المجال المعرفي إلى "بلوم ورفاقه" عام (1965)، ولقد تم التصنيف بهرم يتكون من ستة مستويات، أنظر الشكل الموالي:



الشكل رقم06 :تصنيف بلوم للأهداف التربوية في المجال المعرفي [79] ص 96.

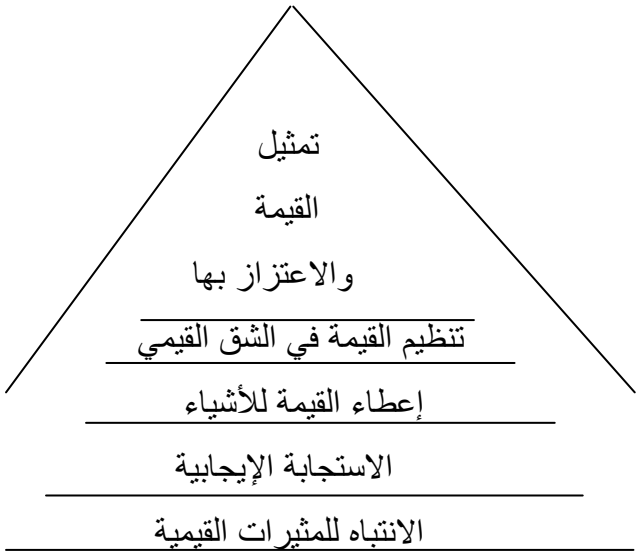
يلاحظ من الشكل الهرمي أن كل مستوى يعتمد على المستوى الذي قبله ويكون أساسا للمستوى الذي يليه. وقد اشتمل الهرم على ستة مستويات كما يلاحظ، هي: الحفظ والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب وإصدار الأحكام. وقد توزعت المستويات الستة بثلاث مجموعات من المستويات على النحو الآتي: [79] ص 97.

- المستوى الارتباطي المحسوس، ولقد اشتمل على المستوى الأول وهو مستوى اكتساب المعرفة والحفظ.
- المستوى المفاهيمي أو مستوى المهارات العقلية الدنيا، ولقد اشتمل على المستويات الثلاثة، الفهم أو الاستيعاب، التطبيق، والتحليل.
- المستوى الإبداعي الذاتي أو مستوى المهارات العقلية العليا، وقد اشتمل على مستويين اثنين هما: مستوى التركيب، ومستوى إصدار الأحكام أو التقويم.

تتدرج المستويات الستة بالسهولة وبالبساطة لتصل إلى الأكثر صعوبة والأكثر تعقيدا، وكذلك الحال بالنسبة للعمليات العقلية، فالمستويات الأعلى تتطلب عمليات عقلية أصعب.

ب- تصنيف الأهداف التربوية في المجال الإنفعالي ـ الوجداني:

صنف "كراثوول ورفاقه" الأهداف التربوية في المجال العاطفي الوجداني إلى خمسة مستويات ورتبها ترتيبا هرميا كما في الشكل الآتي:

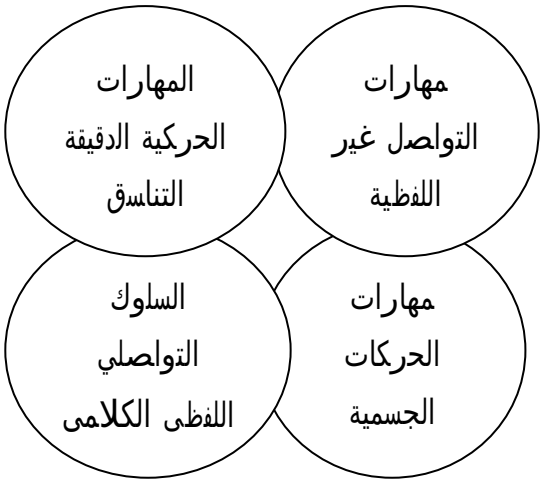


الشكل رقم07 : تصنيف كراتوول للأهداف التربوية في المجال الوجداني الانفعالي [79] ص 97.

إن هذه المستويات تبدأ بالمستوى الأول وهو الانتباه إلى المثيرات القيمية وتنتهي بتمثيل القيمة والاعتزاز بها. وللتصنيف طبيعة هرمية، بمعنى أن كل مستوى هو تعلم سابق للذي يليه، وتعلم لاحق للذي قبله.

ج ـ تصنيف الأهداف التربوية في المجال النفسي- حركي (المهاري)

يعود تصنيف الأهداف التربوية في المجال النفسي حركي إلى "كبلروزميلاه" عام (1970)، ولقد تم هذا التصنيف بأربع فئات يوضحها الشكل الموالي:



الشكل رقم 08 : تصنيف الأهداف التربوية في المجال النفسي حركي [79] ص 98.

نلاحظ أن هذا التصنيف ليس بهرمي، وهذا يعني أن كل فئة من الفئات ليست متطلبا لما يليها، ويمكن أن تحدث المهارات في آن واحد. ولقد ظهرت التصنيفات على شكل دوائر متقاطعة بمعنى أنها متداخلة، فقد يقوم المتعلم بحركات كبرى ويرفق معها حركات غير لفظية أو كلاما لفظيا، ويبدأ تعلم هذا المجال من الولادة إلى ما شاء الله.

د ـ تصنيف الأهداف التربوية في المجال الاجتماعي: [79] ص ص 98 - 99.

من الشائع أن مجالات التعلم ثلاثة وهي المذكورة آنفا، لكن هناك من أضاف مجالا رابعا، وهو مجال التعلم الاجتماعي، حيث قام "ريتشارد در" بتحديده ثم تصنيفه إلى فئات أهمها:

- أهداف حفظ وصيانة القيم والتقاليد والمعتقدات.
- أهداف تحسين استعمال القيم والتقاليد والمعتقدات.
- أهداف استقرار واستمرار استعمال القيم والتقاليد والعادات.

- أهداف تطوير أو إنتاج القيم والتقاليد والعادات.
- أهداف تعديل أو استبدال القيم والتقاليد غير المرغوبة.

إن فئات التصنيف جميعها تتعلق بالقيم والتقاليد والمعتقدات التي انتزعها "ريتشارد در" من المجال الوجداني الانفعالي وأبقى فقط على الجواب والاتجاهات الانفعالية.

2.3.3.2. محتوى المنهاج

المحتوى أحد عناصر المنهاج وأوّلها تأثيرا بالأهداف التي يرمي المنهاج إلى تحقيقها، وهو يشتمل على المعرفة المنهجية المنظمة المتراكمة عبر التاريخ من الخبرات الإنسانية، ويشتمل على المعرفة التي هي نتاجات الخبرات البشرية اليومية التي لم تنتظم بعد في حل معرفي معين، مثل قواعد السير والمشكلات المعاصرة في الدراسات الاجتماعية وقواعد السلامة في المختبرات وغيرها.

وبالنسبة للمعرفة المنظمة فلها عدة مستويات، أوسعها ويطلق عليه المجال أو "الحقل". ومن أمثلة ذلك، مجال أو حقل العلوم الاجتماعية أو الإنسانية. وينقسم المجال أو الحقل إلى عدد من المواد الدراسية مثل الفلسفة وعلم الاجتماع والجغرافيا والتاريخ وعلم السكان وعلم السياسة والاقتصاد، وكلها مواد في مجال العلوم الاجتماعية، وتظهر المادة الدراسية الواحدة على شكل وحدات كبرى، وتنقسم الوحدة الواحدة إلى عدد من الموضوعات. والموضوع هو أصغر وحدة يُتعامل معها في المواقف الصفية. [80] ص 34.

معايير اختيار المحتوى

هناك اتجاهان في اختيار المحتوى هما: [64] ص 95 .

- اختيار أي مجال أو أي قدر من المعرفة وتقديمه إلى المتعلم في نظام متتابع، وهذا الاتجاه يشير إلى أن وضع المعارف المختارة والتمكن منها يحظى بالأولوية، أما جوانب التعلم الأخرى فلا تخضع لتخطيط مسبق عند تحديدنا للأهداف

- اختيار المحتوى من المعارف في ضوء الأهداف المحدّدة للمنهاج، وهذا الاتجاه يعني أن إجراءات اختيار المحتوى تتبع الأهداف المحدّدة، أي أن الأمر لا يخرج عن كونه محاولة للتدارس بشأن ما يجب اختياره من معارف. أي أن المعنيين بالمناهج يختارون ما يرون أنه متصل بالأهداف، ويضعون في اعتبارهم علاقة ما تمّ اختياره بمكونات المنهاج الأخرى.

وعند اختيارنا للمحتوى لابد أن يتم ذلك بعدد من المعايير، مثل:

- صدق المحتوى: والصدق هو الصحة والدقة والارتباط بالأهداف ومواكبة الاكتشافات العلمية المعاصرة، والأهمية للمجتمع والمتعلمين.

- الأنساق مع الواقع الاجتماعي والثقافي: لابد من أن يرتبط المحتوى بالمنظومة القيمية الاجتماعية وبالواقع الاجتماعي والثقافي.

- التوازن: ويكون بين العمق والشمول، وبين النظري والعملي التطبيقي، وبين الأكاديمي والمهني. وبين احتياجات الفرد والمجتمع.

- مراعاة المحتوى لتعلم الطلبة السابق.

- مراعاة المحتوى للاحتياجات المستقبلية للفرد والمجتمع.

معايير ترتيب المحتوى: [64] ص 96.

عند ترتيب المحتوى لابد من مراعاة المعايير الآتية:

1 ـ معايير الاستمرار: ويقصد به العلاقة القائمة بين الموضوعات من الصف الأول الأساسي إلى الصف الثاني عشر.

2 ـ معيار التكامل: ويكون أفقيا، كربط الرياضيات بالعلوم في صف ما، وربط التاريخ بالجغرافيا وهكذا. وقد يكون التكامل عموديا كربط موضوعات في صف ما بالموضوعات نفسها في صفوف سابقة أو لاحقة.

3. معيار التوحيد: ويقصد به وضع المواد المتخصصة في وحدات معا مثل: وضع النحو والإنشاء والأدب في وحدة واحدة. أو وضع التاريخ والجغرافيا والمجتمع في وحدة واحدة.

وبذلك فإن ترتيب المحتوى يقصد به، مدى مناسبة ما تمّ اختياره وتنظيمه على شكل معين للمتعلم، والمعيار الحقيقي لذلك هو التجربة الميدانية واستطلاع آراء ذوي الخبرة، خاصة المعلمين، على أن يستتبع ذلك عمليات مراجعة لتلافي أخطاء في التصورات الأولية التي انطلق منها المختصون في وضع محتوى المنهاج.

والمحتوى وإن كان يعدّ أصلا للمتعلم إلا أنه يظهر في مجال آخر، فالمفروض أن المعلم سيقوم بتناول المنهج على المستوى التنفيذي. ومحتوى المنهج يمثل أداة من أدواته، أي أنه حينما يكون بصدد تنفيذ المنهج مع تلاميذه يستخدم المادة التعليمية بطريقة معينة، كما يقوم بتدريسه، ومن ثم فإن المعلم ـ وخاصة المبتدئ ـ يحتاج إلى ما يسترشد به في هذا الشأن، ولذلك يعد دليل المعلم أحد العناصر الرئيسية للمنهج. حقيقة أن دليل المعلم ليس موجها إلى التلميذ ولكنه موجه إلى المعلم ليتبين من خلاله الجوانب المختلفة للمحتوى وكيفية تناولها. ونشير هنا في هذا المجال إلى أن هناك موضعا آخر لمحتوى المنهج هو "دليل المعلم" [81] ص 162.

المحتوى إذن يتم على مستويين، المستوى الأول للمتعلم ويشمل الكتاب المدرسي، والمستوى الثاني هو دليل المعلم. فهو حقا دليل ومرشد للمعلم في ممارساته الصفية والإستراتيجيات التي يعدها لضمان نجاحه في عمله.

3.3.3.2. طرق التعليم وأساليبه

إن طريقة التعليم هي عملية اجتماعية يتم من خلالها نقل مادة التعلم سواء كانت معلومة، أم قيمة، أم حركة، أم خبرة من مرسل نطلق عليه اسم معلم إلى مستقبل نطلق عليه اسم المتعلم، أي بمعنى عملية نقل من معلم إلى متعلم.

أما بالنسبة لأساليب التعليم فهي نفسها طرق التعليم. وللأداء الحسن والجيد لطرق وأساليب التدريس على المعلم أن يأخذ بالمبادئ التالية: [82] ص ص 88 - 89.

1- تتكون طرق التعليم وأساليبه من الأنشطة التعليمية التعلمية، وتظهر هذه الأنشطة على شكل خطوات، وتشتمل كل خطوة على محتوى ومصادر تعلم أخرى مثل الكتاب والأنشطة والأحداث الجارية والبيئة المحلية وغيرها.

2- يجب أن ينحصر دور المعلم في طرق التعليم وأساليبه من حيث هو منظم للتعلم.

3- يجب أن تتوفر فيها مبادئ التعليم والتعلم الفعالين، مثل استخدام المعلم للتكرار، وتوفير الدافعية، والتعزيز.

4- يجب أن ينظم المحتوى بطريقة تساعد على تفريد التعليم ومراعاة الفروق الفردية والتعلم الذاتي.

5- تحتاج بعض الموضوعات لتنظيم تعلمها استراتيجيات خاصة ومن هذه الموضوعات: المفاهيم، والاتجاهات والقيم، والمهارات، وحل المشكلات والإبداع.

6- يكون التعلم أكثر فاعلية إذا أُشرك المتعلم بالتخطيط والتنفيذ والتقويم والمتابعة.

7- يجب أن تراعى الفروق الفردية بين المتعلمين في القدرات والاستعدادات والميول وتستغل هذه الفروق إلى أقصى ما تستطيعه قدراتهم.

8- تراعى في عملية تنظيم التعلم الخصائص الإنمائية للمتعلمين.

9- يخطط التعليم لتوجيه التعلم المصاحب في المواقف الصفية لتحقيق أهداف تربوية إيجابية.

10- التنويع بأشكال التعليم وتوجيه هذه الأشكال نحو التعلم الفردي والتعلم المتبادل بين اثنين والتعلم الزمري .

11- الانتباه إلى كل أشكال التفاعلات اللفظية والاجتماعية والتواصلية في المواقف الصفية وتوجيه هذه التفاعلات والتواصلات نحو تحقيق الأهداف.

12- التقليل من المؤثرات السلبية التي تحيط بالمواقف الصفية والتغلب على هذه المؤثرات ما أمكن.

4.3.3.2. التقويم [83] ص 43 .

التقويم في مجال التربية يعرّف بأنه العملية التي يحكم بها على مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق الأهداف المنشودة. ولما كانت التربية تهدف إلى إحداث تغييرات معينة مرغوبة في سلوك المتعلمين فقد بات من الواضح، أن عملية التقويم ترمي إلى معرفة مدى تحقق هذه المتغيرات المرغوبة لديهم، أو معرفة مدى تقدّمهم نحو الأهداف التربوية المراد تحقيقها [84] ص 51.

والتقويم هو أحد عناصر المنهاج الأربعة، على اعتبار أن المنهاج نظام والتقويم هو التصحيح، وهو عملية تشتمل على عمليات فرعية تؤدي إليها مثل:

- عملية التقييم بمعنى التثمين.
- عملية التشخيص بمعنى تحديد مظاهر القوة ومواطن الضعف.
- عملية القياس أي تكميم التقويم، وعملية المتابعة، وعملية التغذية الراجعة وعملية إصدار الحكم.

والتقويم بصفته أحد عناصر المنهاج يتناول تقويم الأهداف وتقويم المحتوى وتقويم الأنشطة وتقويم التقويم نفسه.

وهناك أبعاد تقويمية أخرى للمنهاج مثل:

- تقويم تخطيط المنهاج.
- تقويم تطوير المنهاج.
- تقويم تنفيذ المنهاج.
- تقويم آثار المنهاج أو نتاجاته.

أنواع التقويم

تتعدد أنواع التقويم بتعدّد معايير التصنيف: [84] ص 52.

- معيار قيمة المنهاج: قيمة المنهاج النهائية أو قيمة المنهاج التحصيلية.
- معيار دلالات التقويم: بدلالة الأهداف، أو بدلالة عناصر المنهاج الأخرى: الأهداف والمحتوى والأنشطة.
- معيار عرض التقويم: لإصدار حكم على المنهاج أو لاتخاذ قرار ما.
- معيار مدى اتساع عملية التقويم: تقويم جزء من المنهاج أو تقويم المنهاج كله.
- معيار مراحل التقويم: التقويم التمهيدي، والتقويم البنائي المرحلي والتقويم الختامي النهائي.
- معيار الجهات المعنية بعملية التقويم: الإدارة التربوية على مستوى الوزارة، أو إدارة المناهج في الوزارة، أو مديريات التربية في المحافظات أو المدارس.
- معيار القائمين بعملية التقويم: المعلمون والمشرفون والمختصون والخبراء.

- معيار الأدوات المستخدمة في عملية التقويم: بتحليل المحتوى والاستبيانات وبالمقابلات مع ذوي العلاقة، وبالبحوث العلمية.

شروط التقويم الجيد

من شروط التقويم الجيد نذكر ما يأتي: 126] ص 98.

1- إجراء التقويم بدلالة الأهداف.

2- استخدام كل أدوات التقويم الممكنة والتأكد من صدق وثبات كل منها.

3- شمولية التقويم بحيث تتناول عملية التقويم بقية العناصر في حالة تقويم المنهاج وكل عمليات التقويم، وكل نتاجات التعلم، إذا كان التقويم موجها لتحقيق هذا الغرض.

4- مشاركة كل من له علاقة بعملية التقويم، ولاسيما المعلمون والمتعلمون.

5- استمرارية التقويم، وعدم قصره على التقويم النهائي، وذلك لتصويب وتصحيح الإجراءات في حالة اكتشاف الخلل أولا بأول.

6- اقتصادية التقويم، أي جعله بكلفة قليلة وبجهد قليل، وبوقت قليل، ولكن بفعالية عالية.

7- إنسانية التقويم، أي استخدام التقويم كوسيلة لتحقيق غايات، واحترام ذوات من تقع عليهم عملية التقويم.

8- اختيار الزمان والمكان المناسبين لعملية التقويم.

9- وحدة التقويم، أي التعامل مع عملية التقويم بصفتها نظاما كليا، وليس التعامل مع أجزاء منها مبعثرة.

10- الإعلام والتوعية بعملية التقويم، خوفا من عملية التسرّع في إصدار الأحكام، أو في اتخاذ القرارات.

11- تنسيق عملية التقويم مع أسس التربية، لاسيما منظومة القيم فيه.

12- التخطيط لعملية التقويم، وتجنب العشوائية في العمل لئلا تضيع الجهود، والإمكانات والوقت سدى.

4.2. تقويم المنهج "L'Evaluation"

1.4.2.عملية التقويم ومتطلباتها

تقويم المنهج هو عنصر من عناصر المنهج أو المكون الرابع من مكوناته، فالنظريات والنماذج التي تصف مكونات المنهج توضح أن التقويم يرتبط ارتباطا وثيقا بالعناصر، أو بالمكونات الأخرى (الأهداف، المحتوى، ونشاطات التعلم) يؤثر فيها ويتأثر بها، ذلك أن العملية التعليمية منظومة واحدة، فعمليات التقويم ضرورية لتطوير المنهج بصفة مستمرة، وعليه فإنه يجب بعد البدء في تنفيذ المنهج المطور القيام بعمليات متابعة وتقويم مستمر لجميع جوانب المنهج. وهذا يتطلب: [85] ص 249.

1- إجراء الاستبيانات المستمرة على التلاميذ والمعلمين الموجهين والمديرين والخبراء والمتخصصين، لمعرفة وقياس رأي كل فئة من هذه الفئات في المنهج إلى جوانبه المختلفة بعد دخوله في مرحلة التنفيذ على أوسع نطاق.

2- دراسة التقارير الفنية التي يعدها الموجهون، المديرون، الخبراء بعد زيارتهم الميدانية للمدارس.

3- عقد الندوات ومناقشة الآراء بكل صراحة ووضوح، وتخصيص صندوق للشكاوى وجمع المقترحات.

4- تكوين لجنة خاصة تتولى نتائج الامتحانات العامة، في نهاية كل عام دراسي، حيث يؤدي عملها في النهاية إلى الكشف عن النقاط التي تحتاج إلى تعديل أو تغيير في أي جانب من جوانب المنهج، أي الاستفادة من الأخطاء الشائعة في تحسين وتوجيه العملية التعليمية والتربوية.

5- تكوين لجان أخرى، تكلف كل لجنة بجانب من جوانب المنهج، لتتولى متابعته على ضوء الواقع من ناحية، وعلى ضوء ما يجري في البلدان الأخرى الأكثر تقدما من ناحية أخرى.

وهكذا نجد أن عملية تحسين جوانب المنهج لا تنقطع ولا تنتهي، بل تتصل وتستمر، ونتيجة لذلك فالتعديلات التي تدخل على جوانب المنهج تستمر هي الأخرى بهدف الوصول إلى أحسن النتائج، وبغية تحقيق الأهداف التربوية التي ننشدها ونصرّ جاهدين على تحقيقها.

ولابد من استمرار المنهج المتطور عدة سنوات، وفي خلال هذه السنوات يمكن إدخال بعض التعديلات الطفيفة على جوانبه المختلفة، وبالذات على الكتب الدراسية التي يجب هي الأخرى أن تظل سارية المفعول عدة سنوات، ولا يجب أبدا تغيير هذه الكتب الدراسية باستمرار، إذ أن ذلك يجعلنا ننفق عليها مبالغ طائلة لا داعي لها، وإنما يكتفى بالتعديلات البسيطة التي يمكن إدخالها عليها، ومعنى ذلك أن استمرار المنهج المطور لعدة سنوات يقلل من النفقات الباهظة التي تتطلبها عملية التطوير، وبالتالي يكون لها فائدة اقتصادية.

كما أن تثبيت المنهج لفترة زمنية محددة يسمح للمصلحين بالمرور أكبر قدر من الخبرات في الظروف الجديدة والاستفادة من هذه الخبرات في السنوات التالية، مما يؤدي إلى تثبيت أقدامهم من الناحية العملية، ويتيح لهم الفرصة للحكم على المنهج بطريقة سليمة.

أما الحكم على المنهج وهو في أول عهده فهذا غير مقبول علميا، وإذا وقعت أخطاء في بداية الأمر لا يجب التسرّع بالحكم على عدم صلاحية المنهج، إذ قد تكون هذه الأخطاء ناتجة عن سوء التطبيق، أو سوء الفهم، وبمرور عدة سنوات وبإتباع الأسلوب العلمي السليم يمكن التغلب على مثل هذه الأخطاء.

كما أن تثبيت المنهج لفترة زمنية معينة يتيح الفرصة لإجراء البحوث الكافية، وعمليات التقويم اللازمة للحكم عليه حكما علميا موضوعيا. ومن المعروف أن مثل هذه البحوث والعمليات تستغرق وقتا طويلا، حتى تقودنا إلى إصدار حكم سليم.

وعندما نستدعي الظروف وتحدث تغيرات جوهرية تمس التلميذ والبيئة والمجتمع والثقافة، والنظريات التربوية فإنه في هذه الحالة يجب البدء في تطوير جديد للمنهج الذي سبق تطويره من قبل [85] ص ص 250- 251. وهو ما يوضحه الشكل (رقم 09).

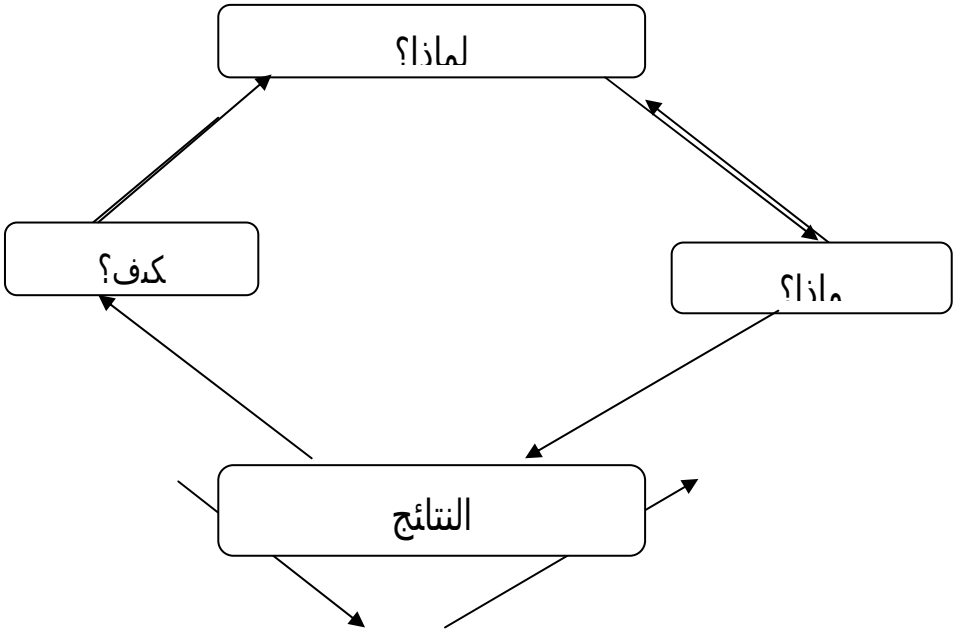
2.4.2. أنواع التقويم

يصنف التقويم إلى الأنواع التالية: [85] ص 245- 247 .

- التقويم المبدئي (القبلي) Initial – Evaluation
- التقويم التكويني (البنائي) Formal- Evaluation
- التقويم التجميعي (النهائي) Summative - Evaluation

ويجري التقويم المبدئي الذي يطلق عليه أحيانا التقويم القبلي (Pré-évaluation) قبل تقديم البرنامج التعليمي أو في بدايته، بهدف التعرف على مستوى تحصيل الطلاب قبل تقديم برنامج أو مقرر جديد.

وطبقا لهذا التصنيف فإن التقويم التكويني للمنهج يتم أثناء عمليات بناء وتجريب مكونات المنهج من محتوى وأنشطة تعليمية وكتب وأدلة (دليل المعلم) ووسائط تعليمية واستراتيجيات وأساليب تدريس، ويتم أيضا في عمليات المتابعة والتقويم المستمرة التي سبق ذكرها، والتي يكون من نتيجتها الحصول على تغذية مرتجعة تؤدي إلى التعديل المستمر والتحسن وسد الثغرات التي تظهر أولا بأول في المنهج، ويقوم به غالبا نفس الأشخاص الذين اشتركوا في عمليات البناء أو التجريب أو التنفيذ.



شكل رقم 09 : شبكة التقويم [85] ص 247 .

أما التقويم التجميعي فإنه التقويم النهائي، أو التقويم الذي يؤدي إلى التعرف على مدى كفاية منهج معين وتحقيقه للأهداف الموضوعة له، بعد زمن معين من تطبيقه. ولابد أن يقوم بهذا النوع من التقويم أشخاص آخرون لم يشتركوا في عمليات البناء والتجريب، كما أنه لابد أن يكون بعد زمن كاف لعملية التطبيق قد تصل في حالة تقويم منهج مثلا إلى فترة من ثلاث إلى خمس سنوات بعد بداية التصميم.

ولهذا فإن التقويم التجميعي هو تقويم للناتج "Produit" أو تقويم للمخرجات، ويعطى الحكم النهائي على المنهج ومدى تحقيقه للأهداف الموضوعة.

التقويم التتابعي: المفروض أن لا ينتهي دور المنهج بتخرج المتعلم منه وإنما المفروض أن تستمر آثاره. فبالنسبة للمتعلم فإن الخبرات التي اكتسبها من التعامل مع المنهج يفترض أن تكون لها آثار باقية على تعلمه المستقبلي، وفعاليته في العمل، وتعامله مع نشاطات الحياة، ومجابهة مشكلاتها.

والتقويم عن طريق مواصلة متابعة المتعلم بعد التخرج، يوفر معلومات عن هذا كله، وبالتالي يمكن الحكم على فعالية المنهج ويساعد على تطويره على أساس علمي سليم، بتوفير تغذية راجعه عن آثاره المستقبلية.

3.4.2. مراحل التقويم [85] ص 89.

باعتبار أن سيرورة التعلم تتركز على ثلاثة مراحل أساسية كما يوضحها المخطط التوضيحي رقم (2) يمكن تلخصيها في ثلاث مراحل:

ـ المرحلة 1: هي نقطة البداية أو تعرف بمرحلة قبل الفصل التعليمي. وتشمل نقطة الانطلاق عن طريق تحديد وضبط كفايات التعلم بواسطة الأهداف المتوخاة.

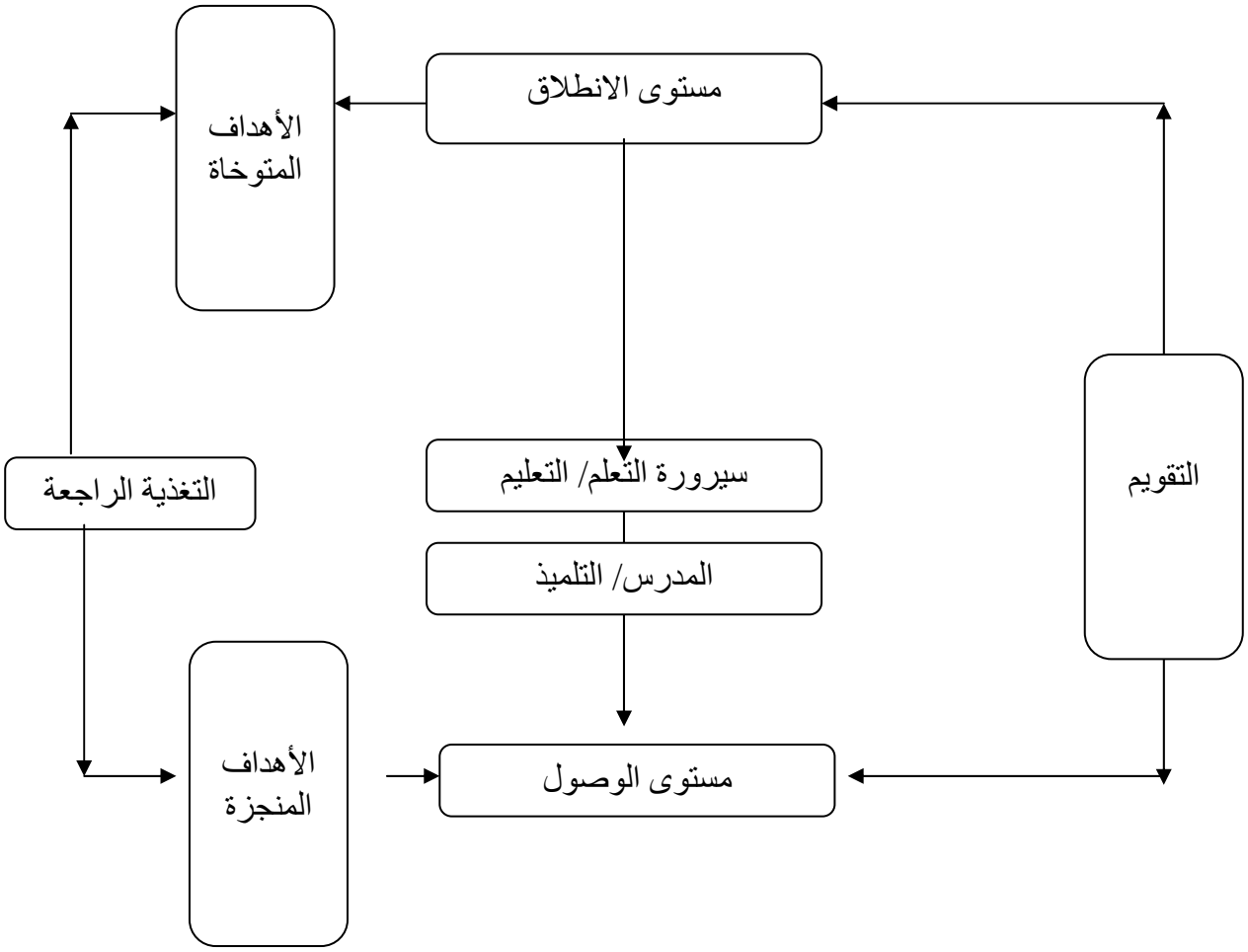
ـ المرحلة 2 : الفصل التعليمي/ التعلّمي، وتضم المحتوى، والطرائق التدريبية والوسائل التعليمية، وكذا العلاقة الترابطية والتفاعلية بين المدرس والتلميذ.

ـ المرحلة 3: هي نقطة الوصول أو تعرف بما بعد الفصل التعليمي، وتتضمن النتائج المتحصل عليها بعد دورة دراسية أو مرحلة من مسار تعليمي، حيث تختلف نسبة بلوغها تبعا لطبيعة المسار الدراسي.

وعليه يعتبر التقويم الضابط الذي ينظم ويضبط الفصل التعليمي/ التعلّمي، وذلك انطلاقا من نقطة البداية إلى نقطة الوصول، وما نتج عنه من اختلالات لبلوغ كفايات التعلم وتجسيد الأهداف التعليمية.

4.4.2. وظائف تقويم المنهج التربوي وآثاره

الهدف الرئيسي من تقويم المنهج التربوي هو تحديد مدى نجاحه في ضوء معايير معينة، أو بالمقارنة بينه وبين منهج آخر، ولكنه بجانب هذا يؤدي وظائف متعددة وتكون له آثار ونتائج. أهمها :



شكل رقم 10 : مخطط توضيحي يبيّن مراحل الفصل التربوي [76] ص 226.

1.4.4.2. بالنسبة للمتعلم

1- أن يكون التقويم حافزا لبعض المتعلمين على التعلم واستغلال قدراتهم للارتفاع بمستوى تحصيلهم وأدائهم.

2- قد يساعد التقويم المتعلم على معرفة نواحي القوة، ونواحي القصور والتقصير فيه. وفي ذلك يقول المربون أن التقويم يساعد التلميذ على اكتشاف قدراته، ومواهبه والاجتهاد لتحقيق الأماني وتحسين الذات.

3- لكن من ناحية أخرى قد يكون التقويم مصدر تهديد ورغبة لبعض التلاميذ، مما قد يتدخل في طريق تفاعلهم السليم مع المنهج، ويزيد من مستوى القلق لديهم لدرجة تعرف الاستغلال الأقصى لقدراتهم، كأن يهملوا التحصيل في مادة دراسية إذا كان لديهم اختبار قريب في مادة أخرى.

4- وبالنسبة لفئة من التلاميذ فقد يلجأون إلى الغش ليبدوا في صورة أفضل مما هم عليه. ويلجأون إلى أساليب لتحقيق ذلك، وتصبح الغايات عندهم مبرّرة للوسائل، وفي هذا هزيمة للمبادئ التربوية السليمة.

2.4.4.2. بالنسبة للمعلم [76] ص 227.

1- قد يكون التقويم وسيلة لتشخيص نواحي القوة والضعف في نشاطات التعليم والتعلم التي يستخدمها المعلّم، أو الوسائل التعليمية التي استعان بها، ما يساعده في علاج نواحي القصور بها، والوقاية من تكرارها مستقبلا.

2- التقويم وسيلة المعلم للتعرف على مستويات تلاميذه، ونواحي القوة والضعف في تعلمهم، وفي تفاعلهم مع المنهج، مما يساعد على توجيههم.

3- يساعد التقويم المعلم على التعرف على المشكلات الاجتماعية والنفسية لتلاميذه، ومشكلات التكيّف والتأقلم مع المجتمع المدرسي، والمجتمع الخارجي، ليعمل على مساعدتهم على حلّها وتوجيههم للتغلب عليها.

3.4.4.2. بالنسبة للمدرسة

1- يساعد التقويم المدرسة على مواجهة أهدافها ومدى ملاءمة المنهج لتحقيق هذه الأهداف.

2- يساعد التقويم في التعرف على مدى جودة تطبيق المنهج فيها.

3- يساعد في التعرف على كفاية الإمكانات البشرية والمادية لتطبيق المنهج.

4- يساعد المدرسة في تقسيم التلاميذ إلى مجموعات مناسبة سواء في فصول دراسية أو مجموعات نشاط.

5- يساعد المدرسة في مقارنة إنجازها وأدائها بإنجاز وأداء المدارس الأخرى.

6- يساعد في التعرف على التلاميذ ذوي الحالات الخاصة، مثل الذين يعانون من مشكلات صحية أو نفسية أو اجتماعية، أو الذين تنقصهم بعض القدرات، أو الموهوبين في جوانب معيّنة، وبهذا تعمل على رعايتهم.

7- يوفر مؤشرات للمدرسة تدل على مدى استفادتها من مصادر وإمكانات البيئة والمجتمع.

8- يوفر معلومات عن مدى تأثير المدرسة في البيئة المحلية والمجتمع، ومدى ارتباط أهداف المدرسة ومنهجها بسوق العمل.

4.4.4.2. بالنسبة لتطوير المنهج [76] ص 228.

1- يوفر المعلومات والأحكام اللازمة لقيام عملية التطوير، على أسس سليمة ومنطق يرتكز على الأدلة الموثوق بها المستمدة من التقويم السليم.

2- يزيد من فعالية تنفيذ المنهج، بالتوصل عن طريق التقويم التكويني إلى مؤشرات وأدلّة يمكن أن تفيد في التوجيه السليم لهذا التقويم.

3- اتخاذ القرارات المتعلقة بالمنهج على أسس واقعية ومعلومات صحيحة.

5.4.4.2. بالنسبة للمجتمع [76] ص 228.

1- يوفر معلومات عن المجتمع والمدرسة، تعرف على المجتمع الأوسع مما يجرى في المدرسة والمنهج. وأثره على التلاميذ، وقد يؤدي هذا إلى تنمية اهتمام المجتمع خارج المدرسة بالتربية وبالمنهج، وقد يؤدي إلى استدعاء مساهمتهم بالرّأي والفكر أو بوسائل مادية في حسن تطبيق المنهج أو تطويره.

2- توفير الأدلة والمعلومات عن المنهج للمجالس النيابية والتشريعية والنقابات والروابط التي قد يكون لقراراتها تأثير في المناهج أو التربية عامة، لتتخذ القرارات على أساس واقعي يستند إلى معلومات سليمة، وأحكام صحيحة عن المنهج والمدرسة.

الفصل 3
الشخصية والتعليم

مدخل عام للفصل

الشخصية محور هذا الكون. منها تصدر وإليها تتجه حركة الحياة فيه. والإنسان يولد شخصا لا فردا، وأن التربية والثقافة هما اللتان تساهمان في بلورة الشخصية.

إن التربية والثقافة والمحيط الاجتماعي تمنح الشخصية الإنسانية أشياء كثيرة، كالقيم، التحصيل العلمي، اللغة، الدور الذي يؤديه الشخص والمكان الذي يستغله، بعض الاتجاهات السياسية، لكن استنادا إلى تعاريف معتمدة للشخصية، يظل ذاته كما وُلد بها. أي أنه محصلة مجموعة من السمات والأمزجة والأنماط التي اكتسبها من والديه ومما ورثه من أجيال سابقة له، وأنه أيضا مقصور على التكيف، وهو أقدر الحيوانات على التكيف والنجاة بسبب امتلاكه للعقل. [86] ص 19.

الشخصية كما يعرفها بيرت Birth "نموذج متحد من ردود الفعل الجسمية والعقلية يتم عرضها بواسطة النفس استجابة إلى الوضع الاجتماعي". "كما هي: "نظام ديناميكي ينبع من الفرد إلى النظم النفسية التي تقرر تماسك وحدته وتوازنه إلى محيطه أو بيئته" [86] ص 225.

ويجمع النفسانيون والتربويون على مساواة الشخصية مع السلوك الاجتماعي والعاطفي الذي يمثل الفرد. ويصبح المخلوق البشري شخصا، عندما يتمكن من مقابلة مجتمعه ويتطور لديه سلوكه الاجتماعي.

من خلال هذه التعاريف يتضح لنا بأن وحدة الأفكار والأفعال والشعور لدى الشخص هي التي تصف لنا شخصيته.

والشخصية تبدأ في تكوينها منذ الولادة، كما أن للطفل شخصية اجتماعية، وهذا يعني أن لديه قدرات ومميزات قابلة لأن تتفتح وتنمو. والإنسان يولد وهو مزود بمجموعة من السمات الوراثية ضمن بيئة معينة، لذلك فهو يعقل البيئة بواسطة تفكيره ويعرفها عن طريق التعلم.

والتعلم هو: "السلوك الذي يسلكه الفرد، بحيث يؤثر في سائر سلوكه، فيحسنه ويكون سببا في تقدمه. والتعلم لا ينحصر في نوع واحد من السلوك.. كما أنه كل سلوك يؤدي إلى نمو الفرد وبنائه وجعل خبرته مغايرة لما كانت عليه أولا" [87] ص 169.

كما يمكن النظر إلى التربية على أنها حاصل Produit النمو، والتغير والتعلم حيث يمكن قياسها بعزل نماذج من هذا الحاصل والحكم عليها بالتقدم أو التخلف. والتعليم هو قيادة النمو وتوجيه التغير، وأن مشكلته الأساسية هي محاولة الحصول على أحسن النتائج فيما يتعلق بالسلوك الاجتماعي والفردي، بما يحفظ القيم الفردية ويوفر عنصري الزمان والجهد.

إن هدف التربية هو كما جاء في مقولة للغزالي وصف فيها التربية وصفا بسيطا وسهلا وعميق الدلالة، ولا يحتاج إلى تعريف بمفاهيم أخرى إذ قال: "لولا التربية لصار الناس بهائم". ومنه نشتق الهدف العام للتربية وهو: "تهدف التربية إلى استخدام الخامة البايلوجية النامية (الطفل) لصنع شخصية إنسانية نامية شاملة ومتكاملة" [88] ص 28. وعليه يمكن التطرق إلى مفهوم الشخصية بأكثر تفصيل.

1.3. ماهية الشخصية

مفهوم الشخصية لغة

وتعني ذلك "الانطباع الظاهر الذي يتركه لدينا شخص معين"، والأصل في كلمة الشخصية "personality" أنها مشتقة من لفظ لاتيني "persona" ومعناه القناع، أو الوجه المستعار الذي يظهر به الشخص أمام الغير. وكان استعمال هذا اللفظ مرتبط بالتمثيل المسرحي حيث يبدو الشخص للغير عن طريق ما يأتيه من حديث وحركات ظاهرة. وذلك على أساس قول شكسبير "schakespeare" "أن الدنيا مسرح كبير وأن الناس جميعا ليسوا إلا ممثلين على مسرح الحياة".

أما في اللغة العربية فإن كلمة "شخص" تعني نظر إلى، و حضر أمام. وشخص بمعنى "عين" عندما نقول الطبيب شخص المرض كما نقول شخص الدور بمعنى مثله، ومشخص بمعنى مجسم، ويجعل تعبير الشخصية معاني متعددة. فهو مفهوم معقد ومتغير. لهذا اختلفت وجهات نظر العلماء الذين تناولوا موضوع الشخصية وتنوعت تفسيراتهم وتباينت طرق دراستهم لها.

المفهوم السيكولوجي للشخصية

أكد المختصون في علم النفس والتحليل النفسي أنه ثمة عناصر خاصة بالشخصية. "ففريد" مثلا أكد مرحلة النمو السابقة للرحلة الجنسية، بل هو شدد على المرحلة الطفلية. وعبر "يونج" عن اعتقاده المثير الخاص بالوراثة العضوية لبعض المعرفة النفسية وهو ضرب من الوراثة العرقية "RACIAL" للمفاهيم المتضمنة في الأساطير العالمية الكبرى. وأكد "أدلر" (Adler) من جهته مشاعر الإحساس بالنقص أو الاستعلاء وإرادة الإنسان للهيمنة والسطوة، بينما الأمريكي "أدولف مايرز" يرى أن السلوك يعد مظهرا معبرا عن الجوانب البيولوجية النفسية للكائن العضوي ككل، وتشكل أركانه بتكوين الإنسان وبالنمط العام لنموه.

والشخصية عند السلوكيين فتعريفها يتناول أيضا الصفات والمظاهر الخارجية للشخص إذ يوضح "أن الشخصية هي مجموع العادات السلوكية للفرد، وهي مجموع أوجه النشاط التي يمكن الكشف عنها بالملاحظة الفعلية لمدة طويلة تكفي لأخذ فكرة يعتمد عليها عن الشخص".

كما يعرفها "مورثون برنس" (Morton Prince) "أنها "الشخصية" هي حاصل جمع كل الاستعدادات والميول والغرائز والدوافع والقوى البيولوجية الفطرية الموروثة، وكذلك الصفات، والاستعدادات والميول المكتسبة من الخبرة".

المفهوم السوسيولوجي للشخصية

الشخصية عند علماء الاجتماع هي أحد الأسس الجوهرية التي تقيم الحقيقة الاجتماعية. فالمجتمع يقوم كنسق من العلاقات المتبادلة بين الأفراد، ولهذا لا يمكن أن نعزل الفرد عن مجتمعه، وثقافته، لأنه لا يصبح إنسانا إلا من خلال تفاعله مع الآخرين في الجماعة، وهذا التفاعل في حد ذاته يخضع لقيود الثقافة وضغوطها وتنميطها.

وهناك مجموعة من التعريفات السوسيولوجية للشخصية، فمثلا يرى "بيسانز" Biesanz في كتاب (Modern Society. P.178) أن لكل شخص شخصيته كما للآخرين، طالما أنه قد مر خلال عملية التنشئة الاجتماعية، بصرف النظر عن اتجاهاتها أو الأسس التي قامت عليها، وعليه يعرف الشخصية بأنها تنظيم يقوم على أساس من عادات الشخص وسماته، وهي تنبثق (الشخصية) من خلال العوامل البيولوجية والاجتماعية والثقافية.

وهنا يقصد "بالتنظيم" تكامل العادات والاتجاهات، والسمات التي تميز الشخص عن الآخرين.

أما عند أوجبرن (Ogburn) ونيمكوف (Nimkoff) فالشخصية تعني التكامل النفسي الاجتماعي للسلوك عند الكائن الإنساني، الذي تعبر عنه عادات الفعل والشعور والاتجاهات والآراء. وقد يتعارض السلوك الاجتماعي مع السلوك الفيزيولوجي على الرغم من الصلة المتبادلة بينهما،

ولذلك فإن الجانب الاجتماعي الهام للشخصية يكمن في أنها تنمو في المواقف الاجتماعية، وتعبر عن نفسها من خلال التفاعل مع الآخرين.

لهذا يهتم عالم الاجتماع بمعرفة تكوين الشخصية وبقائها وتغيرها، ومختلف العوامل المؤثرة فيها وإن كان يهتم أكثر ويركز على المؤثرات الاجتماعية.

لذلك يمكن الجزم أن اهتمام علماء الاجتماع بدراسة الشخصية كان محصورا في العوامل الثقافية والاجتماعية التي تكون الشخصية، دون الاهتمام بعوامل الوراثة البيولوجية. فالفرد في نظرهم يكتسب شخصيته بانتمائه إلى جماعة، حيث يتعلم من خلال عملية التنشئة الاجتماعية أنساق السلوك والمهارات المختلفة، والعادات ومعايير الجماعة.

2.3. نظريات الشخصية

يدل مفهوم النظرية على "مجموعة من الأفكار المنظمة بشكل منهجي والتي تتناول موضوعا معينا". النظريات التي تحاول تغيير الشخصية عديدة، فهي تحاول تفسير الشخصية عن طريق تحديد بنائها وديناميكياتها ونموها وارتقائها. ويعكس هذا التنوع في التنظير حول الشخصية تعقد ظاهرة الشخصية وثرائها من جهة وحداثة علم الشخصية من جهة أخرى. فهو علم حديث يعود إلى قبل القرن العشرين بقليل بالرغم من تعرض بعض الفلاسفة لدراسة جوانب الشخصية منذ آلاف السنين.

ويرجع تعدد وتنوع نظريات الشخصية إلى اهتمام علوم كثيرة بالشخصية، فإلى جانب علم النفس، نجد علم الاجتماع وعلم الانثروبولوجيا، والفلسفة، وعلم الوراثة ووظائف الأعضاء تهتم أيضا بدراسة الشخصية.

وهناك أكثر التصنيفات النظرية المتعلقة بالشخصية شيوعا مجموعتين، المجموعة التي تضم نظريات تقسم الشخصية إلى أنماط ومجموعة ثانية، هي النظريات التي تذهب إلى أن الشخصية تتكون من عدد من العوامل أو الصفات أو السمات.

1.2.3. نظريات الأنماط "Types"

تعد نظرية الأنماط من أقدم النظريات التي عرفها الفكر الإنساني فيما يتعلق بالشخصية. وهذه النظريات تعمل على حصر الشخصية في عدد من الأنماط قد يكون أساس تصنيفها العوامل الجسمية أو العقلية أو الإدراكية أو الخبرات التي مر بها الإنسان.

فمن النظريات التي ترجع أنماط الشخصية على أسس جسمية العالم "كرتشمر" Krétchmer الذي قسم الناس إلى نمطين:

أ- الشخصية ذات النمط الدوري، وترتبط بالتكوين الجسمي القصير ذي الوجه الممتلئ المستدير، ويتميز الفرد ضمن هذا النمط بسرعة التقلب بين الابتهاج والاكتئاب، مندفع واقعي، متسامح، كثير التأمل الذاتي.

ب- الشخصية ذات النمط الفصامي، ويكون الفرد ضمن هذا النمط أكثر استقرارا في مزاجه، يجد صعوبة في التعبير عن انفعالاته، مثاليا مكتفيا بذاته، غير متسامح.

أما العالم روشاخ "Rorschach" يقسم الشخصية إلى نمطين هما:

أ- النمط المنبسط، ويتميز بالانفعال المتغير، والشعور الرقيق، والمهارة الحركية والذكاء العادي.

ب- النمط المنطوي، ويتميز بالإبداع والذكاء المتميز، وبالصفات الفردية والانفعال الثابت وصعوبة الاتصال بالعالم الخارجي المادي والاجتماعي.

وهناك نظرية بافلوف "Pavlov" الذي يقسم الشخصية هو الآخر إلى نمطين:

أ- النمط الاستثاري: يستجيب بسرعة للمثيرات الشرطية، ويستمر محتفظا بها الاقتران مدة طويلة رغم وجود ظروف معاكسة لاستمراره.

ب- النمط الكيفي أو السوداوي : وهو الذي تتكون لديه المؤثرات الشرطية الموجبة ببطئ ولا تستمر مدة طويلة، وتتكون لديه المؤثرات الشرطية الكيفية بسرعة.

ولقد واجهت نظرية الأنماط الكثير من النقد فمثلا أنها وسيلة للوصف ولكنها لا تفسر بناء الشخصية والعوامل المؤثرة فيها. كما يؤخذ على هذه النظريات أنها تنظر إلى الشخصية من جانب واحد أو جوانب محدودة وتهمش لما بين الشخصيات من فوارق هامة أخرى.

2.2.3. نظريات السمات

نقصد بكلمة السمة: الصفة أو الخاصية التي تمكننا من ان تفرق على أساسها بين شخص وآخر، أو هي استعداد عام أو نزعة عامة تطبع سلوك الفرد بطابع خاص وتشكله وتلونه وتعين نوعه وكيفيته. وهذه الاستعدادات تعد عند أصحاب نظريات السمات أهم مكونات الشخصية.

ظهرت عدة نظريات للسمات، تحاول تفسير السلوك الظاهري للفرد على أساس افتراض وجود هذه الاستعدادات المعينة المسؤولة عن سلوكه، وعن الثبات النسبي الذي يتسم به سلوك الفرد. ولقد تعددت أسماء العلماء في هذا المجال أمثال ألبورت "Allport" و كاتل "Cattel" وجيلفورد "Guilford" وأيزنك "Eysench"وبيرت "Burt". والتي تناولت في مجموعها المقومات الآتية:

1- المميزات الجسمية كطول القامة والصحة والجمال وتناسب تقاسيم الجسم ... إلخ.
2- المميزات العقلية، وتشمل القدرة على التعلم، والتذكر، وسلامة الحكم وما لديه من آراء ومعتقدات.
3- المميزات المزاجية، ويقصد بها قوة الانفعالات، وثباتها أو تقلبها ودرجة تغييرها.

4- المميزات الاجتماعية والخلقية، أي العواطف والميول، والاتجاهات النفسية من انطواء أو انبساط أو شفقة وقسوة، أو ذكورة وأنوثة إلخ ...

5- المميزات الحركية، وتشمل سرعة الحركة الاندفاع أو القدرة على الكف، والمهارة والحذق ... إلخ.

هذه العوامل جميعها تتحد في كل متكامل كمّا وكيفا لتكوّن الشخصية. يرى بعض النقاد أن تحليل الشخصية إلى سمات، "نوع من التجريد يفكك الشخصية ويفقدها وحدتها التي يتميز بها الفرد"، فالشخصية هي بناء متكامل من السمات يتفاعل مع بعضها البعض ويؤثر بعضها على الآخر. فمثلا العاهة الجسمية قد تعطل اندماج الشخص في المجتمع وتدفعه إلى تنمية مواهب خاصة، فنية كانت أم أدبية أم علمية، وأسماء وشخصيات عالمية دالة على ذلك، كطه حسين، وماري كوري، وبتهوفن. إلخ.

3.2.3. نظرية التحليل النفسي

رائد هذه النظرية هو سيجموند فرويد "Sigmund Freud"، هو من أدخل مفهوم اللاشعور في ميدان علم النفس ووضع نظريته عن التحليل النفسي. وخلاصة النظرية الفرويدية في بناء الشخصية مرجعها إلى تكوين "الذات" أي ان النفس الإنسانية تقوم على ثلاثة أجهزة، تعمل في مستويات ثلاثة، اللاشعور وما قبل اللاشعور والشعور، بمعنى آخر النفس مكونة من ثلاث: الأنا والهو والأنا الأعلى.

تلك هي الأجهزة النفسية التي تتكون منها الشخصية في نظر مدرسة التحليل النفسي التي لا بد أن تعمل جميعها في تعاون وانسجام مع بعضها ومع بقية أعضاء الجهاز النفسي العام وهذا في حالة التنشئة الاجتماعية السليمة، لتحقيق أكبر قدر من التوازن والاستقرار النفسي للفرد، فإذا كان في التصور مثلا بروز نزوة غريزية في "الهو" فإنها تتجه إلى "الأنا" لمحاولة إشباعها. ولكن الأنا السليمة تتريث لترى إذا كان الموقف الخارجي لا يسمح بذلك أو تشبعها إذا كانت الظروف الخارجية لا تتعارض مع ذلك الإشباع، وفي نفس الوقت تكون "الذات العليا" أو الرقيب الأعلى ساهرا يتدخل إذا كان في النزوة شيء يتعارض مع القواعد والاتجاهات التي استقرت فيه فيضغط على "الأنا" لرد الرغبة، وكبتها.

و"الأنا" تخضع لعوامل وقوى أساسية منها، الدوافع والحاجات والنزوات والرغبات التي تكمن في الذات البدائية وما تتطلبه من إشباع على أساس مبدأ اللذة وتجنب الألم دون اعتبار لمبدأ الواقع، وكذلك للأوضاع الاجتماعية والثقافية الخارجية السائدة والقوانين والسلطات وتفرضه من أوامر، ونواهي تعترض سبيل الدوافع الفطرية وتصطدم مع النزوات التي لا تتفق معها. وأيضا

الذات العليا أو الرقيب الأعلى وما يفرضه عن صد وتحريم لإشباع النزوات، وتمسك بالقيم الأخلاقية التي امتصها واستوعبها خلال عملية التنشئة الاجتماعية للفرد.

إن نظرية التحليل النفسي لفرويد هي أكثر النظريات التي قامت بدراسة شخصية الفرد انتقادا وذلك لأن تنظيره للشخصية قائم على أساس التأمل الباطني للذات ومستبعدا الأسلوب العلمي في التفكير، لذا عجزت هذه النظرية على التفسير العلمي لحقائق التكوين النفسي للشخصية. فالمفاهيم المعتمدة في النظرية مفاهيم عينية غير ملموسة، كما يرجع تحليله للشخصية إلى جعل الحياة الفطرية عند الإنسان المتمثلة في عدة غرائز، وجعل لغريزة الجنسية هي الأساس الوحيد للحياة النفسية.

3.3. عملية التعلم

1.3.3. ماهية التعلم

يدرج ضمن تحديد مفهوم التعلم، معرفة موضوع التعلم ومحتواه ومناسبته للإنسان المتعلم، وأنواع التعلم وظروف انتقاله وأنماطه الأساسية وقوانينه وعوامله المساعدة وغير ذلك من الموضوعات التي تقدم تفسيرا لماهية التعلم، والتعلم في أبسط صوره إنما هو نشاط ذاتي يقوم به المتعلم ليحصل على استجابات، ويكوّن مواقف يستطيع بواسطتها أن يواجه ما قد يعترضه من مشاكل في حياته اليومية.

ويعرف "أرثر جيتش" التعلم بأنه: "تعديل السلوك عن طريق الخبرة والمران". ونتيجة للتعلم فإن الإنسان يغير مجرى حياته بصورة تتسم بالثبات النسبي، فالتعلم مرتبطا بمعرفة البيئة الاجتماعية والطبيعية، وأثر ذلك على المتعلم، ومناسبة موضوع التعلم وصلاحية ذلك للبيئة الاجتماعية والمجتمع والتراث، وتأثرها بالبيئة الطبيعية من حيث المناخ والتضاريس. وما دامت البيئة التي يعيش فيها الكائن الحي دائمة التغير والتقلب، فسيضطر الكائن الحي لتغيير سلوكه تغيرا طفيفا أو كبيرا حتى يستطيع من التكيف معها، ويكون هذا التكيف من أجل هدف معين، فقد يكون من اجل اكتساب مهارة أو معرفة أو تعلم حل المشكلات أو تعلم لاستخدام الأسلوب العلمي في التفكير أو تعلم لكسب عادات اجتماعية أو تعلم لكسل اتجاهات معينة.

وتعني عملية التعلم عند الكثير من الناس كسب الخبرة والمهارات، ولكن التعلم، هو كل ما يكتسبه الإنسان عن طريق الممارسة والخبرة، كاكتساب الاتجاهات والميول والمدركات والمهارات الاجتماعية والحركية والعقلية. ويستخدم اصطلاح التعلم في ميدان علم النفس بمعنى أشمل من المعنى المتعارف عليه عادة، فهو لا يقتصر على التعلم المدرسي المقصود،أو التعلم الذي يحتاج إلى نوع من الجهد والدراسة والتدريب، وإنما يشتمل أيضا على التعلم الذي يعتمد على الاكتساب والتعود.

2.3.3. نظريات التعلم

مال الإنسان دوما إلى اعتبار بعض الدوافع غريزية وبعض الأفكار وراثية، وذلك لأنه حين يكون لانفعال أو فكرة أصل معقد ومبهم، فإنه من الأسهل أن نقول عنه ولد معنا من أن نحاول تقصي أصله في حياتنا الحاضرة. ولكن علماء النفس المعاصرين يميلون إلى الاعتقاد بأن بعض الدوافع القليلة فقط كالدافع إلى الطعام مثلا أو الدافع إلى الجنس أو الدافع إلى النوم، غير متعلمة. ولذلك فإن مشكلتنا هي اكتشاف كيفية تعلمنا العدد غير المتناهي من القدرات التي تتطلبها حياتنا اليوم.

ويجدر الإشارة إليه أن دراسة التعلم يشترك فيها عدة فروع من فروع علم النفس. فعلم النفس العام يخص اهتمامه على دراسة موضوع الحفظ والتذكر، فعلم النفس العام يخص اهتمامه على دراسة موضوع الحفظ والتذكر، واكتساب المهارات الحركية، وحل بعض المشكلات، وتعلم المادة الدراسية. وعلم النفس الاجتماعي يهتم بدراسة اكتساب الاتجاهات النفسية والعقائدية والقيم والأخلاق والعادات الاجتماعية. بينما علم النفس التربوي يهتم بدراسة سيكولوجية التعلم في صلتها بالمعلم والمتعلم، كما يهتم بطرق تعلم بعض المواد الدراسية، ولا قف عند تطبيق المبادئ والنتائج التي يصل إليها علم النفس العام والاجتماعي، بل يقوم بصياغة المبادئ اللازمة للبحث في مشكلات التربية والتعليم.

إن نظريات التعلم في محاولات لتنظيم حقائق التعلم وتبسيطه وشرحها والتنبؤ بها. كما أن نظريات التعلم هي محاولات منظمة لتوليد المعرفة حول السلوك الإنساني وتنظيمها وتجميعها في أطر من الحقائق والمبادئ والقوانين بهدف تفسير الظاهرة السلوكية والتنبؤ بها وضبطها. والهدف الأساسي لنظريات التعلم، يكمن في فهم السلوك الإنساني من حيث كيفية تشكله وتحديد متغيراته وأسبابه، ومحاولة تفسير عمليات التغير والتعديل التي تطرأ على هذا السلوك، بهدف صياغة مبادئ وقوانين عامة لضبطه وتوجيهه.

بالرغم من تعدد نظريات التعلم واختلاف المجالات ذات العلاقة التي تتناولها، فإنه لا يوجد لغاية الآن، نظرية شاملة يمكن الاعتماد عليها لتفسير كافة مظاهر السلوك الإنساني، ويرجع ذلك إلى اتساع عملية التعلم وتعدد متغيراتها وعواملها والمجالات التي تتضمنها. إن النظر إلى الظاهرة السلوكية الإنسانية يتطلب الأخذ بعين الاعتبار العديد من الحقائق والمفاهيم والمبادئ التي جاءت بها نظريات التعلم المختلفة، وذلك للحصول على فهم أفضل لهذه الظاهرة وعدم الاكتفاء بالاعتماد على مفاهيم نظرية واحدة.

تصنف نظريات التعلم في مجموعتين، إحداهما تسمى بمجموعة نظريات التعلم السلوكية، والأخرى تعرف بنظريات التعلم المعرفية. وكل مجموعة من المجموعتين تنطلق في تفسيرها لعملية

التعلم من جملة افتراضات مختلفة، جاءت من الأصول الفلسفية القديمة حول العقل والمعرفة ودور الوراثة والبيئة في ذلك. ونحاول في هذا الجزء عرض مختصر لهذه النظريات:

1.2.3.3. النظريات السلوكية

تشمل النظريات السلوكية فئتين من النظريات هما:

* الفئة 1: النظريات الارتباطية، وتضم نظرية "إيفان بافلوف" في الإشراط الكلاسيكي "الشرطية" وآراء "جون واطسن" في الارتباط، ونظرية "أدون جثري" في الاقتران وكذلك نظرية "ويليام إيستس". حيث تؤكد هذه النظريات على ان التعلم هو بمثابة تشكيل ارتباطات بين مثيرات بيئية واستجابات معينة، وتختلف فيما بينها في تفسير طبيعة الارتباطات وكيفية تشكلها.

* الفئة 2: النظريات الوظيفية وتضم نظرية "إدوارد ثورنديك" (التعلم بالمحاولة والخطأ)، و"كلارك هل" في نظرية الحافز، ونظرية "بروس أف سكنر" في نظرية التعلم الإجرائي. إذ تؤكد هذه الوظائف التي يؤديها السلوك مع الاهتمام بعمليات الارتباط التي تتشكل بين المثيرات والسلوك.

2.2.3.3. النظريات المعرفية

وهي الفئة الثالثة من نظريات التعلم، وتضم النظرية الجشتلتية، ونظرية النمو المعرفي لـ "بياجيه"، ونموذج معالجة المعلومات والنظرية الغرضية لصاحبها "إدوارد تولمان". حيث تهتم هذه النظريات بالعمليات التي تحدث داخل الفرد "باطنه" مثل التفكير والتخطيط واتخاذ القرارات والتوقعات، أكثر اهتماما بالمظاهر الخارجية للسلوك.

ومن خلال ما تقدم يمكن تحديد عملية التعلم وفق ما جاءت به النظريات "نظريات التعلم" أنها عملية تعديل للسلوك من خلال الخبرة، وقد أشار جيتس "GATES" إلى أن التعلم هو تغير السلوك تغيرا تقدميا يتصف من جهة بتمثل مستمر للوضع، ويتصف من جهة أخرى بجهود متكررة يبذلها الفرد للاستجابة لهذا الوضع استجابة مثمرة تحقق الغايات، وكثيرا ما يتخذ التعلم شكل حل المشكلات الجديدة، ومواجهة الظروف الطارئة. فالتعلم كما يعرفه تورندايك "THORNDIKE" بأنه سلسلة من التغيرات في سلوك الفرد [89] ص 10.

4.3. المبحث الرابع: سيكولوجية النمو

يقسم علماء الحياة دور حياة الفرد من اللحظة الأولى التي يتم فيها التقاء الحيوان المنوي مع البويضة وحدوث عملية الإخصاب، حتى مرحلة الرشد واكتمال النضج إلى مراحل مختلفة. تمتاز كل مرحلة بخصائص معينة.

ويقصد بالمرحلة فترة من عمر الفرد يمتاز فيها بالاتصال بمجموعة معينة من الصفات.

وعمر الفرد مقسم إلى مراحل هي تمثل تطور الجنس البشري وتتمثل فيما يلي: [90] ص 24.

1- المرحلة الأولى: تمتد من الميلاد حتى سن الخامسة. وفي هذه المرحلة يتركز اهتمام الطفل في إشباع مطالب جسمه، كالأكل والشرب والإخراج.. وهي حاجات بيولوجية تساعده في النمو الجسمي.

2- المرحلة الثانية: وتمتد من سن أربع سنوات إلى سن الثانية عشرة. وتمتاز بازدياد النشاط الحركي لدى الطفل، لذا نراه يميل إلى اللعب والأنشطة المختلفة.

3- المرحلة الثالثة: وتمتد من 9 سنوات إلى 14 سنة، ويظهر خلالها نزاعات واقتناء الأشياء وحب التملك.

4- المرحلة الرابعة: وتمتد من سن 12 سنة إلى 19 سنة، ويبدو لدى الفرد فيها اهتمامه بنشاط معين وخاص في المجال العلمي أو الحياتي.

5- المرحلة الخامسة: وتبدأ من سن 18 سنة فأكثر، ويمتاز سلوك الفرد فيها بالرغبة في التعامل مع الغير والأخذ والعطاء والميل إلى النشاط التجاري أو للتحصيل العلمي إلى غير ذلك مما يكون به شخصيته.

والفرد ينتقل من مرحلة إلى المرحلة التي تليها بالتدريج وليس على شكل انتقال فجائي وفطري. كما أن النمو يسير في خطوات متتالية ومتعاقبة ومنتظمة، فالطفل الرضيع لا يصبح مراهقا قبل أن يمر بمرحلة الطفولة، وكذلك الطفل الصغير يتعلم كيف يحبو قبل أن يصبح قادرا على المشي، كما أنه يتعلم لغة الكلام قبل أن يتعلم لغة الكتابة.

ولكل مرحلة من مراحل النمو خصائصها وسماتها، ورغم ذلك فإن هذه المراحل لا تنفصل بعضها عن بعض انفصالا مطلقا. كما يوجد دائما كثير من مظاهر التداخل بين مظاهر المرحلة الحالية والمراحل السابقة واللاحقة.

وتقسيم ظاهرة النمو إلى مراحل معينة جاء بقصد سهولة الوصف والتحليل، ولتسيير عملية البحث والدراسة. كما يقوم أيضا بتقسيم ظاهرة النمو على أسس مختلفة ومنتظمة ومتتالية، وهي: التقسيم على أساس عضوي جسمي أو على أساس نفسي أو اجتماعي أو تربوي وهكذا.

1.4.3. أسس تقسيم النمو [90] ص 25- 27.

تقسم مراحل النمو عند الفرد أحيانا على أساس نمو بعض الغدد، ويعرف هذا الأساس بالنمو العضوي أو الغددي.

وتقسم مرحلة الطفولة إلى مرحلة ما قبل ميلاد الطفل ومرحلة ما بعد الميلاد، وتبدأ مرحلة ما قبل الميلاد بعملية الإخصاب، وتنتهي بعملية ولادة الطفل، مدتها حوالي تسعة أشهر، ويمتاز النمو فيها بالسرعة الزائدة، حيث يتطوّر وينمو الجنين في بطن الأم حتى يصل إلى أكثر من ثلاثة كيلوغرام.

وتبعا للأساس العضوي أو الغددي يقسم النمو إلى المراحل الآتية:

أولا:

1- مرحلة ما قبل الميلاد، وتمتد من الإخصاب إلى الولادة ومدتها تسعة أشهر.

2- مرحلة الرضاعة، وتمتد من بداية الأسبوع الأول إلى نهاية السنة الثانية حتى نهاية السنة السادسة.

3- مرحلة الطفولة المتأخرة، وتمتد من بداية السنة السابعة حتى نهاية العاشرة، وذلك عند الإناث، ومن السابعة حتى الثانية عشر عند الذكور.

4- مرحلة البلوغ، وتمتد من بداية الحادية عشر حتى الثالثة عشر عند الإناث، ومن نهاية الثانية عشر إلى نهاية الرابعة عشر عند الذكور.

5- مرحلة المراهقة "Adolescence" وتمتد من بداية الرابعة عشر حتى نهاية السابعة عند الإناث، ومن بداية الخامسة عشر حتى نهاية السابعة عشر عند الذكور.

6- مرحلة الرشد، وتمتد من سن الحادية والعشرين حتى سن الأربعين.

7- مرحلة وسط العمر، وتمتد من سن الأربعين حتى سن الستين.

8- مرحلة الشيخوخة، وتمتد من سن الستين إلى نهاية العمر.

وتجدر الإشارة إلى وجود فروق فردية واسعة بين الأفراد في السن الذي يصلون فيه إلى هذه المراحل، فهناك أشخاص سريعو النمو وهناك متأخر والنمو.

ثانيا: تقسيم النمو على أساس اجتماعي [90] ص 27.

يعتمد هذا النوع من التقسيم على مدى تطور علاقات الطفل مع البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها، وعلى مدى اتساع الدائرة التي تدور فيها علاقات الطفل الاجتماعية وتعاملاته مع الآخرين، وعلى التطور النفسي والاجتماعي الذي يظهر في نشاطه كاللعب، باعتباره عينة من سلوك الطفل الاجتماعي، حيث يقسم اللعب إلى الأنواع الآتية:

1- مرحلة اللعب الانعزالي، حيث يفضل الطفل اللعب بمفرده دون أن يشاركه أحد في ألعابه.

2- مرحلة اللعب الانفرادي، وفيها يلعب الطفل مع جماعة من أقرانه ولكنه يحتفظ بخصائصه الفردية.

3- مرحلة اللعب الجماعي، وهنا يفضل الطفل اللعب مع زملائه ويحترم روح الجماعة، ومن أمثال هذه الألعاب الجماعية كرة القدم.

ثالثا: تقسيم النمو إلى مراحل على أساس تربوي [90] ص 28.

يهتم التربويون المتخصصون بتقسيم النمو إلى مراحل تُناظر المراحل التعليمية المعروفة، ويسعى رجال التربية والتعليم إلى توفير فرص التعليم لكل طفل حسب المرحلة التي يمر بها، وحسب ما يمتلك من قدرات واستعدادات وميول، وحسب ما يتناسب مع ما وصل إليه من نضج. وعلى ذلك يمكن وضع التلميذ المناسب في المكان الدراسي المناسب.

1- مرحلة ما قبل المدرسة.

2- مرحلة التعليم الأساسي.

3- مرحلة التعليم الثانوي.

وواضح أن هذا التقسيم يوضع لتحقيق أهداف تربوية بحتة. وعلى كل حال فمن الممكن وضع تقسيمات مختلفة باختلاف الأساس الذي نتّخذه للتقسيم.

5.3. المراهقة والعملية التعلّمية

لما كان النمو هو بداية عملية التربية وأساسها الذي تقوم عليه، فإن التخطيط التربوي للتلميذ الفرد وللجماعة ككل يتطلب المعرفة بالاستعداد في كل مرحلة دراسية، حيث يمكن للمدرس أن يتوقع من كل تلميذ استعدادا يختلف عن استعداد الآخر، وإمكانية نجاحه في مادة دون أخرى. فواجب المعلم إذن أن يكون على علم بمجالات الاستعداد المختلفة. (جسمي، عقلي، اجتماعي... الخ) وما ينتظر منه في سن معينة (المراهقة)، وما عليه هو أن يقوم بالكشف عنه في كل يوم، خاصة في هذه المرحلة من النمو والتي تخص مجال بحثنا.

وتعريف الاستعداد عند "كرونباخ" أنه: "مجموع خصائص الطفل أو التلميذ كلها في الموقف التربوي الذي تجعله أكثر احتمالا لأن يستجيب على هذا النمو دون ذاك الآخر" [91] ص 13.

ولعل أحسن طرق دراسة الاستعداد - عند كرونباخ - أن نعمد إلى جمع عدد كبير من الحقائق والمعلومات الخاصة بنمو الطفل في مختلف مراحل السن - مراحل النمو الجسمي والعقلي - فإن ذلك يساعدنا على وضع البرامج الملائمة له، وتعيين المقررات التي تلائم ميوله وتتماشى مع تفتح مواهبه وتقابل نضج استعداده.

ففي سن المراهقة، لو لم نكن على علم بميول المراهق الناشئة عن النمو الجسمي المفاجئ ونوع شخصيته وتفتح غرائزه وانطلاق طاقته.. لم نحسن مواجهة الموقف بما يلائمه من منهج تربوي يساعد على استغلال الطاقة وإملاء الغرائز وتوافق الشخصية، وذلك بما نهيئ له من نشاط رياضي وثقافي وفني وعلاقات اجتماعية بمختلف المنظمات ومنحه الاستقلال والمسؤولية والمركز الاجتماعي التي تشعره بالأهلية والنضج. هذا مع أن الحقائق النوعية عن النمو والتي تحدد استعداد الشخص المتوسط في كل سن، لن يتقيد بها المعلم إلا من حيث هي المعيار الحدي الذي يقيس عليه استعداد كل تلميذ، كما أنه وهو يطبق مناهجه ويقوم بمهمته - على أساس اعتبار هذه المتوسطات مجرد معيار - ينبغي عليه أن يراقب استعداد كل تلميذ على حدة ليأخذ بيد هذا الضعيف ويشجع ذاك المتفوق، ويخص ذاك المتخلف بمنهج معين وقد يعزّ له عن بقية التلاميذ. وما ذلك إلا لأن التلاميذ أمامه يتفاوتون في مختلف مجالات نموهم واستعدادهم، تفاوتا يمكن معه القول بعدم جدوى الدلالة الإحصائية للمتوسطات التي نحصل عليها. [92] ص 15.

1.5.3. مراحل النمو عند المراهق [93] ص 18.

يطلق اصطلاح المراهقة "Adolescence" على المرحلة التي يحدث فيها الانتقال التدريجي نحو النضج البدني والجنسي والعقلي والنفسي. ويخلط البعض بين كلمة المراهقة وكلمة البلوغ "Puberté". ولكن ينبغي التمييز بينهما.

فلفظ المراهقة يعني التدرج نحو النضج الجسمي والجنسي والعقلي والنفسي.

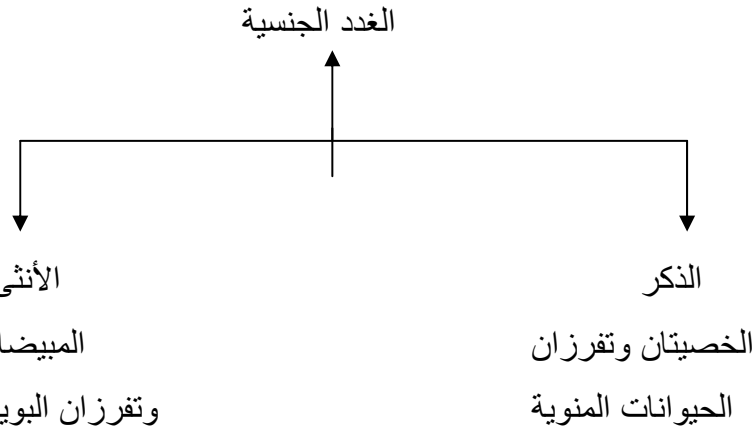
أما لغويا فأصل الكلمة يرجع إلى الفعل "راهق" بمعنى "اقترب من". في حين يقصد بالبلوغ نضج الأعضاء الجنسية واكتمال وظائفها عند الذكر والأنثى. وعلى ذلك يتّضح لنا أن البلوغ يقصد به جانب واحد من جوانب المراهقة. هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإنه يأتي قبل الوصول إلى المرحلة التي يطلق عليها المراهقة. ففي بداية مرحلة المراهقة تحدث تغيرات كثيرة على المراهق، ومن أهمها النضج الجنسي، حيث تبدأ في هذه المرحلة الغدد الجنسية في القيام بوظائفها.

أما عن السن التي يحدث فيها البلوغ فإنه يختلف باختلاف الجنس والظروف المادية والاجتماعية والمناخية التي يعيش في وسطها المراهق، ففيما يختص بالفرق بين الجنسين لوحظ أن البنات يصلن إلى مرحلة النضج في سن مبكرة عن البنين بمدة تبلغ نحو العامين. ففي المتوسط تصل البنت إلى هذه المرحلة في حوالي سن الثانية عشر بينما يصل الولد المتوسط إلى هذه المرحلة في حوالي سن الرابعة عشر. ولكن ينبغي الإشارة إلى أن هناك فروقا فردية واسعة بين الأفراد وفي سرعة نموهم واكتمال نضجهم. وهناك علاقة بين نضج المراهق وبين العوامل البيئية كالتغذية والمناخ والأمراض وغير ذلك، فأطفال المناطق الحارة يصلون إلى مرحلة المراهقة في سن مبكرة عن أطفال المناطق الباردة، كما أن هناك فرقا يرجع إلى نوع السلالة التي ينتمي إليها الفرد. فالشعب

النوردي (سكان الجزء الشمالي الغربي من أوروبا) أبطأ من سكان حوض البحر المتوسط في الوصول إلى النضج الجنسي [94] ص 37. كذلك قد تؤدي حالات المرض الطويل أو الضعف العام إلى تأخر النضج الجنسي. فالمراهقة إذن ما هي إلا محصلة التفاعل بين العوامل البيولوجية والثقافية والاقتصادية التي يتأثر بها المراهق في مراحل نموه.

1.1.5.3. النمو الجسمي عند المراهق

في هذه المرحلة تنمو الغدد الجنسية "Sexual glands"، وتصبح قادرة على أداء وظائفها في التناسل، وهذه الغدد الجنسية عبارة عن المبيضين عند الأنثى، يقومان بإفراز البويضات، ويحدث الطمث عند الفتاة نتيجة لانفجار البويضة الناضجة في المبيض، ويؤدي ذلك إلى نزول دم الحيض، وهو دم أحمر قاني، ويحدث أول حيض للفتاة في الفترة ما بين 9 ـ 14 سنة، ويتوقف تحديد هذا السن على عوامل سلالية وفيزيولوجية ووراثية وبيئية. ويطلق على مظاهر النضج الجنسي عند البنين والبنات اصطلاح "الصفات الجنسية الأولية" كما يوضحه الشكل الموالي:



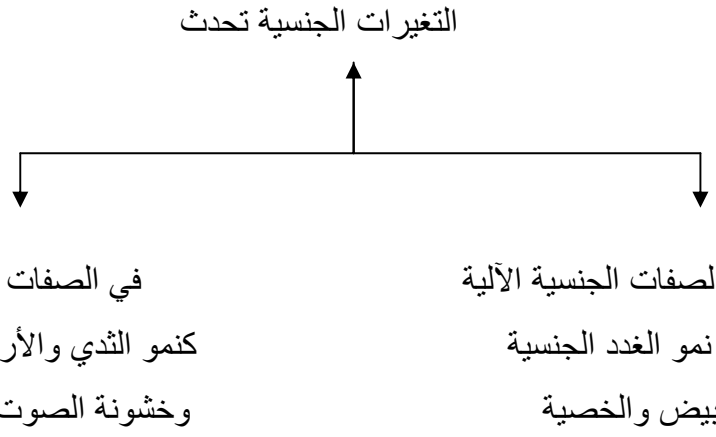
الشكل رقم 11 : الغدد الجنسية [95] ص 37.

ولكن يصاحب النضج الجنسي ظهور مميزات أخرى يطلق عليها اصطلاح الصفات الجنسية الثانوية، مثلا عند البنات نمو عظام الحوض، بحيث تتخذ شكل حوض الأنثى، واختزان الدهن في الأرداف ونموهما، ونمو الشعر فوق العانة وتحت الإبط وكذلك نمو أعضاء أخرى كالرّحم والمهبل والثديين، وعند الذكور نمو شعر الذقن والشارب وخشونة الصوت.

وتحدث دورة الحيض للفتاة كل 28 يوما، ولكن ليس من الضروري أن تحدث بصورة منتظمة في بداية مرحلة البلوغ، إذ قد يتأخر ظهورها بعد ظهور أول حيض فترة تتراوح بين شهر

وعام كامل، ولكن لا ينبغي أن يثير ذلك أي شعور بالقلق، إذ أن ذلك أمر طبيعي وسوف تعود الدورة إلى الانتظام من تلقاء نفسها بعد اكتمال نضج الجهاز التناسلي.

أما الغدد التناسلية في الذكر فهي الخصيتان، وتقوم بإفراز الحيوانات المنوية والهرمونات الجنسية، وتمتزج الحيوانات المنوية بسائل منوي لزج تفرزه البروستاتا، ويحدث الإخصاب ويتكون الجنين في الرحم نتيجة لالتقاء حيوان منوي بالبويضة.



الشكل رقم 12 : التغيرات الجنسية [96] ص 38.

عرفنا أنه يمكن تحديد النضج الجسمي عند الفتاة بظهور أوّل حيض، أما عند الفتى فإننا لا نستطيع أن نحدد على وجه الدقة أول عملية قذف، ولذلك يمكن تحديد بداية البلوغ عند المراهق عن طريق ملاحظة "الصفات الجنسية الثانوية" كظهور شعر العانة وخشونة الصوت وبروز العضلات. ولقد وجد "كنزي" من دراسته على السلوك الجنسي عند الذكور أن القذف الأول يحدث في المتوسط في حوالي سن الثالثة عشر والنصف (الشكل رقم 11). وإلى جانب نضوج الغدد الجنسية في الذكر والأنثى فإن هناك بعض التغييرات التي تحدث في إفرازات الغدد الصماء Bendoerime glands، وهي عبارة عن مجموعة من الغدد عديمة القنوات ولا تصب إفرازاتها خارج الجسم، وإنما تصبه في الدم مباشرة، وإفرازات هذه الغدد عبارة عن مواد عضوية تسمى هرمونات Hormones.

ففي مرحلة المراهقة يزداد إفراز الغدة النخامية من الهرمونات المنبهة للجنس بينما يحدث ضمور في الغدد الصنوبرية والتيموسية.

وفي الجملة نستطيع القول أن النمو في المراهقة يحدث على شكل تغيرات جسمية خارجية، يستطيع أن يلاحظها المراهق نفسه كما يلاحظها المحيطون به، ثم هناك تغيرات فيزيولوجية داخلية تظهر في وظائف الأعضاء.

2.1.5.3. النمو العقلي عند المراهق

تتميز فترة المراهقة بنمو القدرات العقلية ونضجها، فالنمو الحركي في الطفل يسير من العام إلى الخاص. وينطبق هذا المبدأ على النمو العقلي، فتسير الحياة العقلية من البسيط إلى المعقد. أي من مجرد الإدراك الحسي والحركي إلى إدراك العلاقات المعقدة والمعاني المجردة. ففي مرحلة المراهقة ينمو الذكاء العام ويسمى القدرة العقلية العامة، وكذلك تتضح الاستعدادات والقدرات الخاصة، وتزداد قدرة المراهق على القيام بكثير من العمليات العقلية العليا. كالتفكير والتذكر والتخيّل والتعلم.

أما الذكاء فهو القدرة التي تكمن وراء جميع أنماط السلوك العقلي، ولذلك أطلق عليه سبيرمان اسم "العامل العام". ويقابل ذلك عوامل خاصة يوجد كل منها في نشاط عقلي معين، ولا يوجد في غيره، كالعامل الخاص بالفن موسيقى مثلا، والتفوّق في الرياضيات مثلا يتطلب إلى جانب قدر معقول من العامل العام (الذكاء) قدرة خاصة في الرياضيات [96] ص ص 32- 39.

ويختلف علماء النفس في تعريف الذكاء، ولكن نستطيع أن نلمس أن الذكاء قدرة عامة تظهر في قدرة الفرد على التعلم واكتساب المهارات، وفي القدرة على التكيف مع المواقف الجديدة أو المشكلات الجديدة التي تواجه الفرد، وفي القدرة على ممارسة العمليات العقلية العليا كالتفكير والتذكر والتخيل وإدراك العلاقات وحل المشكلات [97] ص 40. ومن خصائص النمو العقلي أنه يظل مستمرا حتى سن السادسة عشر ثم يتوقف، هذا بالنسبة للطفل المتوسط، أما متفوقو الذكاء فإن نموهم يستمر حتى سن العشرين.

وجدير بالذكر أنه أصبح الآن من الممكن قياس ذكاء الفرد وتقدير عمره العقلي تقديرا دقيقا، وذلك عن طريق استخدام اختبارات دقيقة وموضوعية تسمى"اختبارات الذكاء" " Intelligence tests"، ومن الاختبارات التي تطبق في الدول المتقدمة لقياس الذكاء:

- اختبار الذكاء المتوسط.
- الاختبارات الحسية للذكاء.
- اختبار الذكاء المصور.
- اختبار القدرات العقلية.

وتصلح هذه الاختبارات وغيرها لقياس الذكاء في سن المراهقة، ونستطيع بواسطتها تحديد ذكاء المراهقين ومعرفة الفروق الفردية بينهم في مقدار ما لديهم من ذكاء. ومن المعروف أنه في مرحلة المراهقة تأخذ الفروق الفردية في الذكاء، والقدرات والاستعدادات والميول في الظهور

والوضوح، ولذلك يمكن في هذه المرحلة تصنيف التلاميذ إلى أنواع التعليم التي تناسبهم أو المهن التي تتفق وميولهم وقدراتهم.

ومن أبرز خصائص النشاط العقلي في فترة المراهقة أيضا، أنه يأخذ في البلورة والتركيز حول نوع معين من النشاط، كأن يتجه المراهق نحو الدراسة العلمية أو الأدبية بدلا من تنوع نشاطه واختلاف اهتمامه. كذلك من خصائص هذه الفترة، نمو قدرة المراهق على الانتباه، فبعد أن كانت قدرته على الانتباه محدودة، وكانت المدة التي يستطيع أن يركز انتباهه فيها نحو موضوع معين محدودة أيضا، يصبح قادرا على تركيز انتباهه لمدة طويلة. كذلك تنمو القدرة على التعلم والتذكر، بعد أن كان تذكره تذكرا آليا أي تذكرا يقوم على أساس الفهم وعلى أساس إدراك العلاقات القائمة بين عناصر الموضوع الذي يتذكره. كذلك يقوم على أساس استنباط علاقات جديدة بين عناصر الموضوع. وفي هذه المرحلة أيضا يصبح خيال المراهق خيالا مجردا، أي مبنيا على استخدام الصور اللفظية وعلى المعاني المجردة، فالطفل خياله حسي بصري.

وفي مرحلة المراهقة بالذات ينبغي أن توجه عناية كبيرة لتنمية التفكير العلمي لدى المراهقين وتعويدهم على استخدام التفكير المنطقي المنظم في حل ما يجابههم من مشكلات [96] ص 41.

3.1.5.3. النمو النفسي والاجتماعي عند المراهق

يتأثر النمو النفسي "الانفعالي" والنمو الاجتماعي للمراهق بالبيئة الاجتماعية والأسرية التي يعيش فيها. فما يوجد في البيئة الاجتماعية من ثقافة وتقاليد وعادات وعرف واتجاهات وميول يؤثر في المراهق، ويوجه سلوكه ويجعل عملية تكيّفه مع نفسه ومع المحيطين به عملية سهلة أو صعبة.

والأسرة عادة ما تهتم اهتماما زائدا بتعليم أبنائها، لتحقيق نوع من الاستقرار الاقتصادي والاجتماعي لهم ولتأمين مستقبلهم. لكن في كثير من الأحيان يبالغ الآباء في ممارسة الضغط على المراهق ويطالبونه بالوصول إلى مستوى عال من التحصيل لا تقوى عليه قدراته الطبيعية. ومن ثمّة ينتابه شعور بالفشل والإحباط، فضلا عمّا في ذلك من ضياع لكثير من الجهد والمال على مستوى الأسرة والدولة.

لذا ينبغي أن تكون نظرة الآباء نظرة واقعية لا تحمّل المراهق فوق طاقته الطبيعية، كما يجب أن تكون نظرة الأسرة للمراهق نظرة شاملة تتناول أوجه النشاط الأخرى التي يستطيع أن يبرز فيها، فليس التحصيل الدراسي إلا وجها واحدا من وجوه النشاط المختلفة، والعجز فيه لا يعني فشلا مطلقا، فقد يحقق المراهق نجاحا كبيرا في الميادين العملية أو التجارية. كذلك فإن الاهتمام يجب أن يوجه إلى شخصية المراهق ككل متكامل وليس للجانب التحصيلي فقط، ولذلك ينبغي أن نتيح له فرصة النمو العقلي والجسمي والنفسي والاجتماعي. وأن نقدّر نجاح المراهق مهما كان الميدان الذي ينجح فيه، إذ العبرة بتكامل الشخصية [98] ص 24.

ومن أبرز الحياة النفسية لدى المراهق رغبته وميله نحو الاعتماد على النفس، فنتيجة للتغيرات الجسمية التي تطرأ عليه يشعر أنه لم يعد طفلا قاصرا، كما أنه لا يجب أن يحاسب على كل صغيرة وكبيرة، أو أن يخضع سلوكه لرقابة الأسرة ووصايتها. فهو لا يجب أن يعامل كطفل، ولكنه من الناحية الأخرى ما زال يعتمد على الأسرة في قضاء حاجاته المادية، وفي توفير الأمن والطمأنينة له.. فرقابة الأسرة وإشرافها عليه بغرض توفير الحماية له. ولكنه لا يقرّ بسياسة الأمر والنهي، لذلك يجب أن يشجع على الاستقلال التدريجي والاعتماد على نفسه مع ضرورة الاستفادة من خبرات الأسرة الطويلة، فهو في هذه المرحلة يريد أن يعتنق القيم والمبادئ التي يقتنع بها هو، لا تلك التي لقنتها له الأسرة تلقينا، بل أنه يبدأ في تناول ما سبق أن قبله من قيم ومبادئ عن طيب خاطر، بالنقد والفحص، فيعيد النظر فيها من الوالدين على وجه الخصوص ومن الكبار على وجه العموم، ويبدأ يسأل ذاته في مدى صحة تلك المبادئ الدينية والاجتماعية وعن فوائدها. والأسرة الواعية هي التي تأخذ بيد المراهق وتساعده على حل مشكلاته وتقدّر موقفه وظروفه الجديدة، ولكن لابد من إقناعه أنها تستهدف مصلحته، وأن خبرته مهما تصورها فهي لا زالت محدودة، لذلك فلابد أن يتقبل نصح الآباء والأمهات والمدرسين وغيرهم من الكبار.

وعليه يجب على المراهق أن يتعلم في هذه المرحلة تحمّل المسؤولية، كما يجب أن يعمل لأن يستفيد المجتمع من الطاقات الكامنة في شبابه، كما يجب العمل على تنمية قدراته وإزكاء مواهبه وتوفير الفرص التي من شأنها أن تؤدي إلى نمو شخصيته نموا سليما من النواحي الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية، حيث يصبح الشاب متكيفا مع نفسه ومع المجتمع الذي يحيط به. وذلك بتفاعل المراهق مع مجتمعه ومؤسساته وما فيها من ثقافة وقيم وتقاليد.

فالمراهق يتأثر بأسرته وبمستواها الاجتماعي والاقتصادي وطبيعة العلاقات فيها. كما يتضح تأثير المدرسة والأقران في سلوك المراهقين، هذا فضلا عن تأثير التكنولوجيا الحديثة ووسائل الإعلام بأجهزتها المختلفة [99] ص 57.

2.5.3. طبيعة العلاقة بين المعلم والطلبة والمراهقين

قبل تبيان العلاقة بين المدرس والطلبة لابد من التعرف على حاجات المراهقين الكثيرة والمتنوعة أولا، وحتى يكون المدرس على دراية بها لكي يبني علاقة قوية معهم في ضوء معرفته بهذه الحاجات ثانيا.· ومن أهم هذه الحاجات:

1 - الحاجة إلى المكانة الاجتماعية.

2 - الحاجة إلى الاستقلال.

3 - الميل نحو الجنس الآخر.

4 - تحقيق الدور الأنثوي والذكري.

5 - الاستعداد للزواج.

6 - اختيار مهنة والاستعداد لها.

7 - الحاجة لاكتساب مجموعة من القيم والمنظومة الأخلاقية لكونه مرشدا لسلوك المراهق

وانطلاقا ممّا تقدم فإن طبيعة العلاقة بين المدرس والمراهق تتأثر بالعوامل الآتية:

[100] ص ص 153- 158.

1 - أنه كلما تجاهل المدرس حاجات المراهقين أو لم يأخذها بعين الاعتبار في تعامله اليومي ساءت علاقته معهم والعكس صحيح.

2 - إن هذه العلاقة تتأثر بعلاقة المراهق بالوالدين، فإذا كانت هذه العلاقة قوية وحسنة انعكست على علاقة المراهق بالمدرس.

3 - أن يتقبل المدرس المراهقين كما هم في الواقع لا كما يجب أن يكونوا عليه.

4 - أن يضع المدرس نصب عينيه مصلحة الطلبة بغض النظر عمّا يكلفه ذلك من وقت وجهد.

6.3. شخصية المعلم والمتعلم ونجاح عملية التعلّم

1.6.3. شخصية المعلم [101] ص 12 .

يعد المعلم أحد الأطراف الأساسية في العملية التعليمية والعامل الأساسي في تحديد مخرجاتها. وحيث أن التعليم هو ركيزة بناء البشر وهم القائمون والمستفيدون من عمليات التنمية، فإن موقع المعلم ودوره يؤثر إلى حد كبير في صياغة الواقع والمستقبل.

ففي الوقت الحاضر يواجه المجتمع العربي شأنه شأن الكثير من المجتمعات النامية الكثير من التحديات التي تفرضها متغيرات العصر. وهنا يبرز الدور الحيوي للتربية ومؤسساتها والمدرسين أو المعلمين في مواجهة هذه المشكلات أو التحديات لاتخاذ الإجراءات المناسبة بصددها.

وعليه فإن المعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية ونجاحها في تحقيق أهدافها، والعامل الإيجابي الذي يجسدها وينقلها من مجال المطامح النظرية أو التطلعات إلى حيز الواقع الملموس.

2.6.3. خصائص المعلم الناجح [101] ص 18.

أوضحت الدراسات والبحوث العلمية أن هناك خصائص أساسية للمعلم الناجح، منها ما يتعلق بالجانب الجسمي ومنها ما يتعلق بالجانب النفسي، فضلا عن الجوانب الاجتماعية والأخلاقية الأخرى. وأهم هذه الخصائص هي:

1 - حب المهنة وإيمان المعلم برسالته.

2 - الثقة بالنفس.

3 - الشخصية القوية.

4 - الشعور بالمسؤولية.

5 - الروح الجماعية.

6 - العدالة والموضوعية في التقويم.

7 - النضج الجسمي والعقلي والانفعالي.

8 - التفاؤل والحيوية.

9 - الحيوية والنشاط والانتظام.

10 - الميل إلى التطوير في مجال تخصصه.

11 - الصبر والتحمل والدقة.

12 - التأهيل العلمي والتربوي.

13 - السلامة من العيوب والعاهات الجسمية.

14 - العلاقة الودية مع الطلبة.

15 - الدقة والنظام والذكاء.

16 - القدوة الحسنة أو النموذج للطلبة.

17 - التوافق النفسي وامتلاك صحة نفسية جيدة.

18 - المشاركة في حل مشكلات الطلبة.

19 - العطف على الطلبة والتعاون معهم.

20 - الحصانة البدنية (ذاتية وعلمية).

3.6.3. عملية إعداد المعلم وأدواره [101] ص 114.

أوضحت الدراسات النفسية والتربوية أن أبعاد إعداد المعلم تتمثل في أبعاد أربعة، وهي:

- البعد الأكاديمي: ويتمثل في أن يكون المعلم معَدا ومتسلحا بدرجة عالية من الشمول والتعمق في ميدان تخصصه، حتى يؤدي رسالته على أفضل صورة ممكنة.

- البعد المهني: ويتمثل في إمداد المدرس بالثقافة النفسية والتربوية لمطالب النمو في كل مرحلة، وفيما يتعلق بالمناهج وطرائق التدريس والأهداف التربوية.

- البعد الثقافي: ويتمثل في إلهام المعلم بجوانب الحياة ومشكلاتها والقضايا العامة، وأن يكون له موقف منها ينسجم مع مصلحة مجتمعه وأمته.

- البعد الشخصي والاجتماعي: ويتمثل في أن يكون المعلم قدوة حسنة لطلبته، حتى ينعكس ذلك على سلوكهم، من خلال حيويته، ودقته في استغلال توقيته، وانتظامه في حضوره ومرحه، ولبق في الحديث ويحترمه العاملون معه.. الخ.

1.3.6.3. أدواره

على صعيد الأدوار التي يقوم بها المعلم يمكن حصرها في:

- المعلم موجه للطلبة نفسيا واجتماعيا: ويتمثل هذا الدور في توجيه الطلبة لمواجهة مشكلاتهم وما يتعرضون إليه من إحباط وتناقضات في حياتهم الأسرية والاجتماعية.

- المعلم موجه لعملية التعلم: ويتمثل هذا الدور في أن لا يقتصر المدرس على حشو أدمغة الطلبة بالمعلومات لأنها متغيرة، وإنما يمد الطالب بالطريقة أو المنهج الذي يمكّنه من فهم المادة ووظيفتها.

- المعلم ناقل للتراث الثقافي: ويتمثل هذا الدور ليس فقط بصيغة النقل وإنما بصيغة التحليل والتفاعل والحفاظ على الهوية.

- المعلم عضو في جماعة المدرسة: ونعني بهذا الدور مشاركة المدرس الفعالة في جميع أنشطة المعلم، سواء كان ذلك في داخل المؤسسة أو في خارجها.

- المعلم مواطن في المجتمع: ونعني به أن المعلم مسؤول عن توعية الطلبة بأهداف المجتمع، من خلال عملية التعليم ونشاطاته في مجالس الآباء والمعلمين.. الخ.

الفصل 4
التعليم الثانوي في الجزائر

1.4. التعليم الثانوي في الجزائر

1.1.4. أهميته

يحتل التعليم الثانوي مكانة متميزة في السلم التعليمي، ويلقى عناية كبيرة من المهتمين في شؤون التعليم في سائر بلاد العالم. فهو يهتم بالشباب في أدق مراحل نموهم ويعدهم إما لمواصلة الدراسة في التعليم العالي (الجامعي) والالتحاق بالتخصصات الجامعية المختلفة، التقنية منها والأكاديمية، أو للعمل في الحياة الاجتماعية المختلفة، وبذلك يعتبر الوسيلة الأساسية لتكوين إطارات قادرة على تكوين القاعدة المادية والاقتصادية للمجتمع. وهو دعامة مهمة لمساعدة التلاميذ على تفهمهم لذواتهم وتنمية قدراتهم إلى أقصى حد ممكن.

كما يعتبر التعليم الثانوي مرحلة مهمة بالنسبة للتلاميذ لتفهمهم لقيم المجتمع والتجارب مع التطورات الاقتصادية والاجتماعية التي يمر بها العالم.

لهذا يحظى التعليم الثانوي في الجزائر بالاهتمام في مختلف فروعه وشعبه. وظهر الاهتمام به في الجزائر متأخرا، خصوصا منذ فترة التسعينات، وذلك ضمن المحاولات التي تبذلها الجزائر لتجاوز مرحلة التخلف التي مرت بها، لمواكبة التطور السريع للتقدم العلمي والتكنولوجي في العالم.

ويأتي الاهتمام بالتعليم الثانوي في مختلف مستوياته وأنواعه، من القناعة الراسخة، بأن إعداد القوى البشرية هو مفتاح النهضة الشاملة في كافة القطاعات الإنتاجية والاقتصادية والاجتماعية وخلافا للتعليم العالي والتعليم الابتدائي والمتوسط. لم يشهد التعليم الثانوي تغيرات جذرية منذ السبعينات، باستثناء التعديلات التي أدخلت على برامجه ومواقيته، وكذا تلك المتعلقة بالتعديل والزيادة في عدد شعب التعليم الثانوي.

وعليه، لقد حان الوقت لإعطاء العناية الخاصة لهذه المرحلة من تعليمنا، من أجل القضاء على ما أمكن من تناقضات ومحاربة نزيف التسرب، بالسعي إلى رفع المردود التربوي وتحسين

نوعية التعليم الممنوح في المرحلة الثانوية، وموائمتها باستمرار مع حسابات المجتمع ومطامعه الإنهائية في كل المجالات.

2.1.4. لمحة تاريخية للتعليم الثانوي قبل الاستقلال

إن التطرق إلى الخلفية التاريخية لتطور التعليم الثانوي في الجزائر ضروري خاصة لمعرفة وضعية التعليم أثناء الاستعمار الفرنسي الذي دام قرنا من الزمن وثلاثون سنة، والقصد من هذا ليس وضع دراسة تاريخية، لكن للإشارة إلى الخلفية التاريخية التي يمكن أن تكون تفسيرا لبعض المشاكل التي لا زالت عالقة لحد الساعة، وهذا انطلاقا من أن الماضي له أثر كبير في التربية، أولا، لأن تطور التربية نابع من تطور المجتمع عبر العصور. ثانيا، لأن طرائق التربية والتعليم لا تخلو من مخلفات الماضي ربما تكون لبعض الإشكاليات المطروحة في التعليم الثانوي في بلادنا صلة بتأثير الإرث على معالم ومؤسسات النظام التربوي والتعليمي، خصوصا إذا عرفنا أن السياسة الفرنسية في الجزائر كانت تؤسس لبنية ثقافية وتربوية واجتماعية، ومؤشرات ذلك تكمن في أهداف السياسة التربوية الفرنسية آنذاك والوقائع المسجلة، وقد أصبحت تصريحات "لافيجري" مصدر الصلابة بهذا التأسيس عند ما قال: "علينا أن نخلص هذا الشعب من قرآنه، وعلينا أن نعتني على الأقل بالأطفال لتنشئتهم على مبادئ غير التي شب عليها أجداده، فإن واجب فرنسا أن تعلمهم الإنجيل أو طردهم إلى أقاصي الصحراء بعيدين عن العالم المتحضر" [102] ص 10.

كما كان للفراغ المعتمد والغموض الشامل الذي تركه الفريني تأثيرا بالغ الأضرار على النظام التعليمي بصفة عامة، والتعليم الثانوي بصفة خاصة، ونفس التأثير بقي إلى وقتنا هذا، بحيث لا يمكن حق الالتحاق بالمؤسسات التعليمية إلا الأقلية من الجزائريين عكس الأوربيين الذين كان معظمهم يدرجون بسهولة والترحيب في التعليم الثانوي. وهو ما يوضحه الجدول الآتي [103] ص 71.

جدول رقم 02 : مقارنة بين التلاميذ الجزائريين المتمدرسين والتلاميذ الفرنسيين خلال سنة 1920

عدد التلاميذ مراحل التعليم	التلاميذ الفرنسيين	النسبة	التلاميذ الجزائريين	النسبة
التعليم الثانوي	6110	%93.22	445	%06.79
التعليم العالي	1282	%96.47	47	%03.54

حسب المؤرخين فإن الاستعمار الفرنسي رفض إنشاء مدارس خاصة لتعليم الجزائريين، لكنهم كانوا يدعمون أكثر تعليم الجزائريين المهن كالزراعة لتكوين أعوان يخدمون مصالحهم، فشكلوا مدارس خيام أو ملحقات "Ecole auxiliaire" يديرها ممرنون جزائريون تحت إدارة مدراء فرنسيين وكانت نسبة القبول تعادل 4.3% من مجموع الأطفال الذين كانوا في سن (6) سنوات سنة 1908،

أما 5% في سنة 1914 و 06% في سنة 1926.

أما التعليم الثانوي فكان لا يقبل سنويا من الجزائريين إلا (84) تلميذا قبل سنة 1900، و(150) تلميذا قبل سنة 1941 هذه السنة التي عرفت فيها نجاح (34) تلميذا جزائريا في البكالوريا و(312) في الليسانس [102] ص 22.

إن المدارس الثانوية التي أنشئت في الجزائر في عهد الاستعمار كانت مدارس فرنسية في اللغة والبرامج والمحتوى، حيث تم نقل الفكر الإيديولوجي والديني من بلادهم، إلى المدارس التي أنشأها الاستعمار لهذا الغرض. لاسيما أنه كان يهدف بوجه خاص إلى غزو الجزائر ثقافيا (أخلاقيا) عن طريق المدرسة [103] ص 75.

كانت تسمى المدارس التي أنشأها الاستعمار لتعليم الجزائريين، بالمدارس الإسلامية إثر المرسوم الذي صدر في 30 سبتمبر 1850 الذي نص على إنشاء ثانوية باللغتين العربية والفرنسية في كل من قسنطينة وتلمسان والمدية [104] ص 112.

لقد كان الاستعمار الفرنسي لا يعترف باللغة العربية ولا يهتم بوجودها. فاللغة الفرنسية هي لغة التدريس الوحيدة في كل مراحل التعليم [104] ص 143.

تأسس أول معهد ثانوي عام لتعليم الأوروبيين بالعاصمة عام 1857، ثم معهدان آخران في كل من قسنطينة ووهران ودار المعلمين بالعاصمة عام 1865 ومدرسة للفنون والحرف بمنطقة القبائل عام 1867 [104] ص 65.

2.4. هيكلة وتنظيم مرحلة التعليم الثانوي

إن الاتجاه السائد في كثير من الدول هو إطلاق اسم التعليم الثانوي على المرحلة الوسطى من التعليم، وتأتي بعد المرحلة الابتدائية وتسبق التعليم العالي، وتشتمل هذه المرحلة على فترتين، أو إلى قسمين، القسم الأول وهو المرحلة الإعدادية، والقسم الثاني وهو المرحلة الثانوية، وهو المتبع في كثير من الدول، وتعرف بالقسم الأعلى من المرحلة الثانية "High school" كما هو الوضع في الولايات المتحدة الأمريكية [105] ص 141.

إن مدة التعليم الثانوي ترتبط عادة بالهدف المرجو تحقيقه من هذا النوع من التعلم وفلسفة

القادرين، الذين يصلحون لمراكز السلطة والحكم، بحكم زاعم، أن الثراء والنبوغ والقدرات صفات متلازمة. واعتمادا على أن أبناء القادرين، هم من يستطيعون مواصلة التعليم ذهنيا وماديا، ولكن هذه النظرة الضيقة تلاشت أمام التيار الديمقراطي في التربية والتعليم. وتطور وسائل التقويم وأسس اختيار طلاب المرحلة الثانوي ـ

شكل رقم 13 : هيكلة المنظومة التربوية

ويتجه الفكر الحديث في التربية إلى النظرة الشاملة في تحديده لمراحل التعليم المختلفة. باعتبار جميع مراحل التعليم موحدة، لها فلسفة واحدة، وهدف واحد، هو تكوين المواطن الناضج المتفهم لمجتمعه والمتكيف مع بيئته ومساعدته على النمو السليم المتكامل بأقصى ما تسمو به قدراته [119] ص 38.

وعليه، فإن طبيعة التعليم الثانوي مستمدة من طبيعته العلمية التربوية نفسها، ولكنه يتميز بمركز خاص وطبيعة خاصة مصدرها:

- أهمية ودقة مرحلة النمو الذي يتناوله هذا النوع من التعليم. وهي مرحلة المراهقة. وثانيا، خطورة المهمة الملقاة على عاتق التعليم الثانوي. من حيث الإعداد للحياة العملية والاجتماعية، أو الإعداد لمواصلة التعليم في الجامعة. من هذا المنطلق نجد غالبية الأنظمة التربوية تهتم بالتعليم الثانوي وتكونه مرحلة موصلة ومنتهية في آن واحد.

فهي موصلة إلى الدراسات الجامعية. ومنتهية عند الرسوب في امتحان البكالوريا، باعتبارها شهادة نهاية الدراسة الثانوية. لذلك نجد الدساتير والمواثيق التي ظهرت في مختلف الدول بعد الحرب العالمية الثانية، تحث على وجوب شمولية التعليم الثانوي وتوسيعه، وإعطائه المكانة اللائقة به. حيث أدخلت عليه تغييرات جوهرية في هيكلته ومناهجه. بعد أن كان يتم ضمن أطر تقليدية وفي مدارس أكاديمية ذات أنواع متميزة، مما جعل لكل دولة نظام تربوي وطني له خصائص متميزة [120] ص 110.

ولقد اتبعت الجزائر مفاهيم للتمييز بين أنواع التعليم الثانوي منذ الاستقلال، فنشير إلى أن التعليم الثانوي في الجزائر بعد لاستقبال التلاميذ بعد نهاية التعليم الأساسي والنجاح فيه، ويلقن في مؤسسات تسمى (المدارس الثانوية والمتاقن).

ففي المشروع الأخير الذي قامت به وزارة التربية الوطنية في مارس 1992 لإعادة هيكلة التعليم الثانوي تميز بين نمطين من التعليم الثانوي وهما: [121] .

أ- التعليم الثانوي: وهو مرحلة تحضير التلاميذ لمواصلة التعليم العالي، ويتكون من (تسع شعب) ذات الملمح الأدبي والعلمي والتكنولوجي.

ب- التعليم التأهيلي: ويقوم بتحضير التلاميذ إلى عالم الشغل مباشرة، أو بعد تكوين مهني تكميلي، بدل من التحضير للدراسة الجامعية. ويتكون من مجموعة من الشعب تغطي أم مجالات النشاط الاقتصادي والاجتماعي. إلا أن هذا النمط الثاني (التأهيلي) من التعليم لم يدم طويلا، لما وجده من مقاومة وعدم استحسان وعدم الرضى، من طرف التلاميذ وأوليائهم، لاعتبارهم أنه تصفية لأبنائهم الذين ليس لهم الحق في الترشح لشهادة البكالوريا. فهو انتهاك صارخ لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بينهم وبين التلاميذ المنتسبين إلى التعليم الثانوي العام. لهذا تم حذف نمط التعليم التأهيلي من هيكلة

التعليم الثانوي، وأصبح التعليم الثانوي يتكون من التعليم الثانوي العام، والتعليم الثانوي التقني (تكنولوجية). وفي كليهما تنتهي الدراسة بامتحان شهادة البكالوريا.

1.2.4. هيكلة النظام التعليمي الثانوي في الجزائر

رغم الإجراءات التي اتخذت لتنظيم وإصلاح التعليم الثانوي في الجزائر، إلا أنه بقي على الوضعية التي كان عليها في فترة السبعينات، ورغم الدفع الذي كان من المنتظر أن يحدث له بعد صدور أمرية 1976 التي جاءت بمشروع تنظيم مختلف مراحل التعليم وفروعه لأول مرة في الجزائر. إلا انه جُمِّد بالنسبة للتعليم الثانوي. ثم تجدد مشروع إصلاح التعليم الثانوي في الثمانينات حيث اكتفت في معظمها بإجراءات وتعديلات جزئية لجوانب عينة من التعليم الثانوي كالتوسع في التعليم التقني ومضاعفة الشعب وتعديل المواقيت والبرامج حتى تتماشى والتوجيهات الاقتصادية الوطنية للجزائر [122] ص 6 الموضحة في الجداول المرفقة.

جدول رقم 03 : توقيت الأقسام الخاصة لشعب التعليم الثانوي العام [123] ص 29 .

الشعب / المواد	الآداب والعلوم الإنسانية	الآداب والعلوم الإسلامية	الآداب واللغات الأجنبية	علوم الطبيعة والحياة	العلوم الدقيقة
رياضيات	2	2	2	4	6
فيزياء – كيمياء	-	-	-	1+3	1+3
علوم طبيعية	-	-	-	1+3	1+1
فلسفة	5	4	4	1	1
اللغة العربية	5	3	3	2	2
تاريخ وجغرافيا	3	3	3	2	2
علوم الشرعية	-	4	-	-	-
اللغة الأجنبية 1	2	2	2	1	1
اللغة الأجنبية 2	1	1	2	1	1
اللغة الأجنبية 3	-	-	2	-	-
المجموع	18	19	18	19	19

إن الهيكلة أو التنظيم التربوي يقصد به الهيكل الارتقائي العام الذي يحدد مسار التعليم ومراحله، وتحديد عدد السنوات في كل مرحلة والشعب الخاصة ببعض المراحل وتفرعاتها وشروط الالتحاق بها. ثم تقسيم هذا المسار إلى مراحل وتتحدد بالسنوات ثم إلى أنواع مختلفة من التعليم. هو ما يطلق عليه "بنية التعليم". كما تنتظم في أطر هذا الهيكل التعليمي الارتقائي، الخبرات التعليمية التي تكون مناهج هذا النظام، الذي يرغب المجتمع تنشئته وتنمية أبنائه من خلاله.

غير أن تشكيل الهيكل التنظيمي للتعليم لا تحكمه الاعتبارات السابقة فقط، بل يقوم على عوامل نفسية وتربوية وثقافية وسياسية واقتصادية [123] ص 89.

- تضمنت إعادة الهيكلة للتعليم الثانوي جذعين مشتركين في السنة الأولى، ونمطين من التعليم بدء من السنة الثانية ثانوي هما:

- التعليم الثانوي العام والتكنولوجي: ويتضمن ثلاث مجموعات من الشعب(أدبية، علمية، تكنولوجية).

- التعليم الثانوي التأهيلي: ويتضمن مجموعتين من الشعب تهتم الأولى بالتكوين للقطاع الصناعي وتهتم الثانية بالتكوين لقطاع الخدمات. هذا الأخير الذي لاقى اهتماما كبيرا من طرف السلطات الرسمية للاستجابة لحاجيات سوق العمل في المجتمع الجزائري. ما أدى إلى إقامة عمل تنسيقي منظم بين وزارة التربية الوطنية ووزارة التكوين المهني.

2.2.4. تنظيم مرحلة التعليم الثانوي

إن مرحلة التعليم الثانوي تستقبل سنويا حوالي 50% من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي. على أساس استعدادهم وقدراتهم لمواصلة الدراسة الثانوية من جهة، وطاقات الاستقبال المتوفرة في مؤسسات التعليم الثانوي من جهة أخرى.

تدوم مرحلة التعليم الثانوي ثلاث (3) سنوات طبقا للأمر 76 المؤرخ في 16 أفريل ومن مهامه:

- مواصلة المهمة التربوية العامة المسندة للتعليم الأساسي.
- دعم المعارف المكتسبة.
- التحضير لمواصلة التعليم العالي.
- التخصص التدريجي في مختلف الميادين.
- التحضير للالتحاق بالحياة العملية.

وتشمل مرحلة التعليم الثانوي نوعين من التعليم هما:

- التعليم الثانوي العام.
- التعليم الثانوي التقني.

السنة الأولى من التعليم الثانوي تنظم بنوعية في شكل جذوع مشتركة ثلاثة هي:

- الجذع مشترك آداب وعلوم إنسانية: ترتكز على اللغات والمواد الاجتماعية.
- الجذع مشترك علوم: يرتكز على العلوم الطبيعية والعلوم الفيزيائية والرياضيات.
- الجذع مشترك تكنولوجيا: يرتكز على الرياضيات، والعلوم الفيزيائية والرسم التقني والتكنولوجيا.

تنبثق عن الجذوع المشتركة بصفة عامة 15 شعبة تعليمية (أنظر شكل المنظومة التربوية ص106) تميز كل شعبة بمواد أساسية تتراوح (من 2 – 5) تعطى للشعبة طابعها التخصيصي من حيث حجمها الساعي ومعاملاتها.

يتفرع التعليم الثانوي بدء من السنة الثانية والثالثة منه إلى:

أ- تعليم ثانوي عام يحتوي على ستة (6) شعب هي:

* شعبة العلوم الدقيقة.
* شعبة علوم الطبيعة والحياة.
* شعبة الآداب والعلوم الإنسانية.
* شعبة الآداب واللغات الأجنبية.
* شعبة الآداب والعلوم الشرعية.
* شعبة تسيير واقتصاد.

تتوج الدراسة في هذه الشعب بشهادة بكالوريا التعليم الثانوي العام.

ب- تعليم ثانوي تقني ويحتوي على الشعب التالية:

* الالكترونيك.
* الكهروتقني.
* الصناعة الميكانيكية.
* الأشغال العمومية والبناء.
* الكيميائي.
* تقنيات المحاسبة

تتوج الدراسة في هذه الشعب بشهادة بكالوريا التقني.

تُزاول الدراسة والتعليم الثانوي في مؤسسات التعليم الثانوي التالية:

- ثانويات التعليم العام.
- ثانويات التعليم التقني (متاقن).
- الثانويات المتشعبة (تعليم عام وتعليم تقني).

ومن حيث نظام الدراسة تنقسم إلى ثلاثة أنواع:

- مؤسسات ذات نظام داخلي.
- مؤسسات ذات نظام نصف داخلي.
- مؤسسات ذات نظام خارجي.

جدول رقم 04 : مواقيت ومعاملات المواد التعليمية في الجذوع المشتركة [124] ص 25 .

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 والجغرافيا	4	3	3	2	3	2
العلوم الإسلامية	2	2	2	2	2	2
الرسم والتكنولوجيا	-	-	-	-	4	3
العلوم الطبيعية	1+1	1	1+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
المجموع	31		32		32	

جدول رقم 05: مواقيت ومعاملات المواد التعليمية في الشعب الأدبية [124] ص 26 .

الشعب / المواد	شعبة الآداب والعلوم الإنسانية			شعبة الآداب والعلوم الإسلامية			شعبة الآداب واللغات الأجنبية		
	س2	س3	المعامل	س2	س3	المعامل	س2	س3	المعامل
اللغة العربية وآدابها	6	7	5	4	4	4	4	4	4
الرياضيات	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التاريخ والجغرافية	4	4	4	4	4	4	4	4	4
العلوم الشرعية	2	-	2	5	5	5	2	-	2
الفلسفة	2	7	5/2	2	5	4/2	2	5	4/2
اللغة الأجنبية الأولى	4	3	3	4	3	3	4	4	3
اللغة الأجنبية الثانية	3	3	2	3	3	2	4	4	3
اللغة الأجنبية الثالثة	-	-	-	-	-	-	3	4	2
العلوم الطبيعية	+0 1	-	1	+0 1	-	1	1+0	-	1
العلوم الفيزيائية	+0 1	-	1	+0 1	-	1	1+0	-	1
الرسم أو الموسيقى	2	-	1	2	-	1	2	-	1
التربية ب والرياضية	2	2	1	2	2	1	2	2	1
المجموع	29	28		30	28		31	29	

جدول رقم 06 : مواقيت ومعاملات المواد التعليمية في الشعبتين العلميتين [124] ص 27 .

الشعب / المواد	شعبة علوم الطبيعة والحياة			شعبة العلوم الدقيقة		
	السنة 2	السنة 3	المعامل	السنة 2	السنة 3	المعامل
الرياضيات	5	5	4	6	7	5
العلوم الفيزيائية	2+3	2+3	4	2+3	2+4	4
العلوم الطبيعية	2+3	2+3	5	2	2	2
اللغة العربية وآدابها	3	3	2	3	3	2
الفلسفة	-	3	2	-	3	2
التاريخ والجغرافيا	3	2	2	3	2	2
العلوم الإسلامية	2	-	2	2	-	2
اللغة الأجنبية الأولى	3	3	2	3	3	2
اللغة الأجنبية الثانية	3	3	2	3	3	2
الرسم أو الموسيقى	2	-	1	2	-	1
التربية البدنية والرياضية	2	2	1	2	2	1
المجموع	33	31		31	31	

3.4. تشخيص وضعية التعليم الثانوي في الجزائر

من خلال الدراسات التي أقيمت حول الكشف عن وضعية التعليم الثانوي في الجزائر وتحليلها، استخلصت أن ثمة نتائج تم تحقيقها منذ السبعينات تتمثل أساسا فيما يلي: [125] ص 17 .

* الزيادة المذهلة لأعداد التلاميذ الذي انتقل من (36000) تلميذ في سنة 1970 إلى أكثر من (752000) تلميذ سنة 1991 وإلى أكثر من (975000) تلميذ بعد عام 2001. والتطور الذي سجل في عدد الأساتذة الذي كان بعدد (2700) أستاذا سنة 1970 وتطور إلى أكثر من (44000) أستاذا سنة 1991 وإلى أكثر من (55000) أستاذا بعد عام 2001، كذا التوسع المعتبر لشبكة

مؤسسات التعليم الثانوي حيث بلغت ما يقرب من (1259) مؤسسة ثانوية (عامة ومتقنة) بعدما كانت ما يقل من (65) مؤسسة ثانوية فقط عام 1970.

إن هذا الكم الهائل الذي أتت به الإحصائيات المقدمة أعلاه، هو نتيجة لتبني مبدأ ديمقراطية التعليم ومجانيته في الجزائر. بالإضافة إلى تعريب التعليم باعتماد اللغة العربية لغة تعليم في كل المراحل التعليمية. وإنجاز الكتب المدرسية باللغة العربية لكل مواد التعليم العام، وبعض من مواد التعليم الثانوي التقني.

لذلك جزأرة التعليم تكاد تكون كلية بالنسبة للأساتذة، حيث تقلص عدد المتعاونين ابتداء من 1991. حيث انخفضت نسبتهم من (67%) سنة 1970 إلى اقل من (3%) سنة 2001، والتخلي النهائي عن توظيف المتعاونين الأجانب في المدارس الجزائرية. غير أن هذه النتائج المحققة في مرحلة التعليم الثانوي، رافقتها بعض المظاهر السلبية التي انعكست على مردود التعليم، حيث سجل انخفاض مستوى التعليم وضعف مردوده، ويتجلى ذلك في نسبة النجاح في البكالوريا سنويا. ويعود تدني هذه الوضعية إلى الأسباب التالية:

* غياب مبدأ وحدة النظام التربوي يظهر بوضوح بما أفرز من اختلالات، وهذا راجع لفتور الروابط المشتركة بين قطاعات التعليم كلها (التعليم الأساسي – التعليم الثانوي – التعليم العالي).

بمعنى الربط بين مدخلات التعليم الثانوي ومخرجاته، حيث أن العناية التي توجه إلى تطوير مرحلة تعليمية ما، أيٍّ كانت لا تحقق الغاية من التطوير، ما لم تمتد إلى المراحل التعليمية الأخرى والجوانب المتعلقة بها، لأن المراحل التعليمية، هي بمثابة حلقات مترابطة ومتتابعة، فكل حلقة تؤثر وتتأثر بالأخرى، مما يجعل العناية بها كلها، دون إهمال الأخرى وهو أمرا ضروريا.

لهذا كله ظل التعليم الثانوي يُعايش تناقضات في مدخل الطور ومخرجه وأثنائه، حيث نلاحظ غياب الانسجام والتنسيق بين ملمح التخرج من التعليم الأساسي وبرامج التعليم والثانوي وتخصصاته ومناهجه. ما ينجم عنه صعوبات لمتابعة الدراسة بالنسبة للتلاميذ وعلى نوعية التعليم ومردوده.

* أما ما يخص التعليم العالي، فهناك نقص في التكامل والانسجام بينه وبين التعليم الثانوي. وافتقار التواصل والامتداد. وهو ما يؤكد أن مبدأ الوحدة لم يتحدد بعد في كامل النظام التربوي.

* وكذا غياب مبدأ التكافؤ بين نظام التعليم الثانوي وبين الحاجات الاجتماعية والاقتصادية الناجمة عن تطور التنمية الوطنية، هو ما يتضح جليا في عدم العثور على رأي مكتب مكلف بالتنسيق بين وزارة التربية والمؤسسات الاقتصادية، يعمل على توجيه الطلبة بعد نهاية المرحلة الثانوية إلى ميدان العمل والإنتاج المؤسساتي.

إن مبدأ التوافق والتكامل والتناسق في التنظيم الثانوي العام والتعليم الثانوي الفرعي (التخصص في شعبة معينة)، يتطلب التنسيق في تحديد الأهداف والمحتويات والمناهج المتبعة. ويتجلى ذلك في اتباع خطة موحدة للتقويم والتوجيه حسب مراحل التعليم وكيفية التدرج فيهما.

* الافتقار الملحوظ في التواصل والتناسق بين هيكلة التعليم الثانوي وهيكلة التعليم العالي، إذ نجد في نفس الجذع المشترك للتعليم الجامعي طلبة قادمين من مختلف شعب التعليم الثانوي. بمعنى، بملامح تكوين تعليمي مختلفة.

* عدم تلائم بعض أنماط التكوين الممنوح في التعليم الثانوي مع حاجات قطاع التشغيل وسوق العمل. هو الأمر الذي دفع مؤخرا وزارة التربية الوطنية أن تبادر بالتنسيق مع وزارة التكوين المهني في وضع استراتيجية مشتركة تلبي حاجيات سوق العمل في الجزائر.

4.4. صعوبات التعليم الثانوي

بالرغم من النمو والتطور الذي عرفه التعليم الثانوي كما ونوعا منذ الاستقلال. وبالرغم من الاهتمام الرسمي والاجتماعي الذي حظي بهما، وكذا النتائج الإيجابية. التي تم تحقيقها كالتطور الكمي المعتبر لإعداد وتكوين الأساتذة والتلاميذ والهياكل، ومجانية التعليم وتوحيد لغة التدريس، في جميع المواد الدراسية، إلا أن هناك عدة نقائص وصعوبات يمكن تسجيلها على هذا القطاع التعليمي الاستراتيجي الهام. وهو ما تبين من خلال تفعيل وتطبيق المشاريع الإصلاحية المختلفة والمتعاقبة.

ومن هذه الصعوبات نذكر أهمها:

1.4.4. سوء التوجيه

إن ما يناقض كل نظام تربوي سليم ويناقض أهداف ومصالح وقابليات المجتمع، أن يترك التوجيه يجري وفق الصدف والعشوائية أو يخضع للاعتبارات الطبقية [126] ص 745. إذ تم التعامل مع التوجيه للتعليم الثانوي كحاصل لعملية القبول ومرتبطا به. لذلك نجد أن سببته إخفاقات التعليم الثانوي ترجع حتما إلى عملية التوجيه. كما أننا نجد أن أعداد هائلة منم التلاميذ يتم توجيهها سنويا إلى شعب دراسية بطريقة غير موضوعية، وعلى أساس معامل كل مادة دراسية.

2.4.4. ضعف التوازن بين مراحل التعليم وشعبه

وجود التوسع غير المتكافئ بين المراحل التعليمية، حيث يوجد توسع كبير في الطور الأول والطور الثاني من التعليم الأساسي وهو أمر منطقي يستجيب لمشروع وطني (مجانية التعليم وضمان الحد الأدنى من التعليم بكل طفل)، إلا أنه لا يقبل من خريجيه إلا حوالي (50%) أو أقل للانتقال إلى المرحلة التعليمية.

كما أن توجيه التلاميذ إلى نوع التعليم والتخصص في شعبة معينة، غير متجانس ما بين الشعب التعليمية حيث لا يسمح لأي تلميذ تغيير الشعبة إلا في الحدود الضيقة [126] ص 745.

3.4.4. سيادة الطابع النظري على مناهج التعليم الثانوي

إن المناهج التعليمية في المرحلة الثانوية لم يطرأ عليها سوى تغييرات محتشمة سطحية لم تساهم في الحد أو معالجة حالة التدذني في المستوى التعليمي، وضعف الكفاءة العلاجية الداخلية والخارجية للتعليم الثانوي. حيث أن المناهج تعتمد على أسلوب العرض للمعلومات من قبل الأساتذة من الكتب المقررة المدرسية، أكثر من الاعتماد على الطرق العلمية الأخرى. لذلك فالتحول إلى الأسلوب التطبيقي مع تدعيمه بالأسلوب النظري هو ما يدعم وينمي الحس العلمي والمنهجي لدى الطلاب ومنه ترسيخ روح البحث في نفوسهم [126] ص 746.

4.4.4. ضعف الكفاية الإنتاجية للتعليم الثانوي

إن الكفاية الإنتاجية للتعليم الثانوي متدنية داخليا وخارجيا كما ونوعا. إن النسب العالمية للتسرب المدرسي للتلاميذ، تعبر وتترجم في الكفاية الإنتاجية الضعيفة للتعليم الثانوي. إنها ظاهرة خطيرة تنعكس نتائجها سلبا على التلاميذ والمجتمع، وعلى النظام التربوي ككل. "فنحن ندفع في كل سنة بمئات الآلاف من التلاميذ نحو امتحان البكالوريا، ونحن نعلم علم اليقين أن خمسهم فقط (1 من 5) هم الذين لهم حظوظ النجاح فيه". [127] ص 66.

4.4.4. ضعف أساليب التقويم

إن التقويم الممارس في التعليم الثانوي هو تقويم تقليدي كلاسيكي يعتمد على النتائج دون اعتبارات أخرى كالسلوك، هو ناتج عن سوء فهم هيئة التدريس، أو تهميشها لتقنيات التقويم وأهدافه. هو ما يبرز في التقويم التحصيلي النهائي الذي يطغى على مدارسنا دون الاهتمام بالتقويم التكويني والتشخيصي. فالتقويم الصحيح يقوم على تشخيص وضعية التعليم بشكل شامل والوقوف عنه نقائصها بهدف معالجتها للتحسين والتطوير وخدمة المجتمع وتلبية لحاجياته) [126] ص 747.

5.4. أهمية التوجيه التربوي في الجزائر

إن دور الموجه التربوي الذي يعرف باسم "المفتش" لم يكن أبدا مقتصرا على مراقبة المعلم وتتبع عمله لتقييم أدائه أثناء عملية التدريس، بل تجاوز هذا الدور إلى الإشراف على العديد من النشاطات التكوينية والتعليمية من خلال التكوين التربوي للمعلم إلى المساهمة في تطوير المناهج وكل ما يتصل بالعملية التعليمية.

إن الأهمية الجوهرية للتوجيه التربوي عبر حلقات العملية التعليمية أصبحت تؤكد ضرورة تواجده بفعالية في النظام التعليمي. إذ يعتبر الموجه التربوي المنفذ المتبصر على كل مشروع تربوي

أو نظام تعليمي تضعه الوزارة، بمتابعته المتواصلة لأثره ونتائجه على مستوى المعلم والمتعلم والمنهاج. ومن هنا يكون الركيزة القوية للعملية التعليمية التي تصب كلها لدى التلميذ الذي هو محور النشاط التربوي التعليمي دائما.

والموجه التربوي "المفتش" هو "مدرس خبير له من الإمكانات العلمية والمهنية ما يؤهله للقيام بأعباء الموجه التربوي. لأنه خَبَرَ العملية التعليمية وما يحيط بها من علوم ومعارف، وطرائق ومضامين وتفاعلات ونتائج وغيرها. فهو يملك تصورا متكاملا مدركا لأهمية الأهداف التعليمية، ومتشبعا بالخبرات المتعددة والتجارب المختلفة. التي تقود بسهولة إلى التمييز بين معلم وآخر، تربويا وعلميا وعمليا" [128] ص 43. (الأداء) بحيث يدرك من هو في حاجة إلى التوجيه والمتابعة وإلى تصويب خبرته وطرائقه التربوية ومساعدته على اجتياز الصعوبات وتجنب الأخطاء.

وهو كذلك همزة وصل بين السلطة التربوية والمدرسين والمتعلمين إذ يعتبر ممثل الغدارة المباشر على العمل الميداني في التربية، والساهر دوما على تطبيق ما رسمته هذه الإدارة من أهداف وما سنته من مناهج وما أقرته من توجيهات.

ويبقى الأهم من ذلك كله، وهو مسؤوليته بالدرجة الأولى على تحسين أداء العمر التربوي ومعاينة مردوده باستمرار بواسطة متابعته الجادة يوميا لأداء المعلم والتلميذ ليقوم بدوره التوجيهي مباشرة. ولا يقتصر دور المفتش على ذلك لأنه مدعو دائما لتنشيط حركية التربية وتطويرها في شتى المجالات وعلى كل المستويات، فمهمته ريادية، تستلزم تكوينا واسعا ومتكاملا وإعدادا مهنيا وصفات معينة وقدرات أساسية متمكنة تدعم عمله ودوره الرئيسي.

نستخلص مما سبق أن مع تطوير التربية والاستراتيجية التعليمية، فإن كل العناصر الأساسية المذكورة مكونة لشخصية الموجه تستلزم مسايرة ذلك التطور والتفاعل الإيجابي معه في شتى مناحيه، لكي نتجنب الكثير من المتاعب في الحقل التربوي والدور التوجيهي.

الفصل 5
استراتيجية التدريس

التدريس يعد عملية ذاتية تظهر فيها شخصية المعلم، وتلعب فيها ذاتيته دورا بارزا وعظيما. تتضح في اختياره لطريقة معينة يحتاج إليها لإيصال المعارف إلى التلاميذ لتحقيق الأهداف المرجوة منها. وهي العمل على بناء أجيال جديدة قادرة على استيعاب ما تنتجه القرائح البشرية من معلومات، وما تهيئه من قدرات. وما تحدثه من تغيرات في السلوك الإنساني. فالإنسان المتعلم يختلف عن الإنسان غير المتعلم في سلوكه وتصرفاته، وعمله ونظرته للحياة وقضاياها المختلفة.

1.5. ماهية التدريس

إن مفهوم التدريس يتطور تبعا لنظر فلسفة المجتمع وأهدافه، وتطور مفهوم التربية وأهدافها. إن التدريس بوصفه نشاط إنسانيا تباينت فيه الآراء وتعرض إلى تفسيرات عديدة.

ولتوضيح معنى التدريس، سنقوم بتحديد مفهومه لغة واصطلاحا.

1.1.5. المعنى اللغوي للتدريس

إن كلمة التدريس مشتقة من الفعل دَرَسَ، يَدْرُسُ، دُرُوساً. ودَرَسَ الكتاب يَدْرُسُهُ دّرْساً ودِراسَةً، ودَارسُهُ، كأنه عائده حتى إنقاد لحفظه. أي لكثرة قراءته حتى سهل حفظهُ. ويُقال: درست السورة، أي حفظتها [129] ص 1330.

والمِدْرَسُ هو الكتاب، والمُدَارِسُ، الذي قرأ الكتب ودرسها. والمِدْرَاسُ، البيت الذي يُدرس فيه القرآن [129] ص 1330.

وفي الحديث الشريف، تدارسوا القرآن، أي إقرؤوه وتعهدوه، لئلا تنسوه.

أما الفعل الرباعي لدَرَّسَ يَدْرُسُ تَدْريساً، أي قام بإعطاء الدروس عن خبرة وتجربة وحنكة وعلم [129] ص 1336.

ولقد وردت هذه الكلمة ببعض مشتقاتها في القرآن الكريم، ست مرات، وذلك في قوله تعالى "وليقولوا درسْت" (سورة الأنعام الآية 105). وهنا ذكرت بصيغة الماضي. كما ورد في نفس السورة كلمة التدريس في قوله تعالى "وإن كنّا عن دراستهم لغافلين". (الآية 196). وقوله تعالى في

سورة سبأ: "وما أتيناهم من كتب يدرسونها". (الآية 44). وأيضا في قوله تعالى: "أم لكم كتاب فيه تدرسون". (سورة القلم الآية 37). تدرسون أي تقرأون فيه) [130] ص 227 .

2.1.5. المعنى الاصطلاحي للتدريس

عرف التدريس من وجهة النظر التقليدية على انه، عملية تقديم الحقائق والمعلومات والمفاهيم للمتعلم داخل الفصل الدراسي.

أما من وجهة النظر الحديثة ترى في التدريس منظومة متكاملة من العلاقات والتفاعلات. كما أن هناك من ينظر إلى التدريس على أنه عملية تفاعلية أو اتصالية ما بين المعلم والمتعلم، يحاول فيها المعلم إكساب المتعلمين المعارف والمهارات والاتجاهات والخبرات التعليمية المطلوبة مستعينا بأساليب وطرائق ووسائل مختلفة تعينه على إيصال الرسالة مشارك المتعلم فيما يدور حوله في الموقف التعليمي [131] ص 17.

وعليه فإن التدريس هو وسيلة اتصال تربوي مصادف تخطط وتوجه من المعلم لتحقيق أهداف التعلم والتعليم لدى المتعلم.

2.5. لمحة تاريخية عن تطور عملية التدريس

في العصور القديمة كان الاهتمام منصبا على تحسين التعليم عن طريق الحوار. فسقراط سمي المعلم الأول، لأنه ركز على المنهج الجدلي في قيادة المتعلم للوصول إلى الحقيقة.

وأسهم أفلاطون في استخدام الأساليب الجذابة. وكذلك "كوانيتليان" و"إيرازموس" بالتعليم وفق مناهج الرفق والتقدم التدريجي.

ويعتبر الرسول عليه الصلاة والسلام، من اكبر المربين في العالم "آية في التربية"، إذ أسهم في ضبط السلوك الإنساني سلوك الكبار والصغار والشباب، مستخدما أساليب متنوعة كالتقدم التدريجي، والرفق، واليُسر، والرحمة. مما أدى إلى ضبط السلوك ضبطا ذاتيا، وأكسبهم معلومات ومهارات عقائدية، واتجاهات راسخة على مدى مئات السنين وعبر الزمن. وأبدع من بعده الكثير من المربين المسلمين، فقد اقترح "ابن خلدون" التدرج في التعليم ومراعاة الفروق الفردية بين الطلاب "تعليم الطلاب على قدر عقولهم". ونشر "الغزالي" في رسالته "أيها الولد" تعليمات خاصة في إرشاد المتعلم إلى التعلم. ويعد كتاب برهان الإسلام "للزرنوجي" "تعليم المتعلم التعلم"، من أفضل الكتب التربوية في العصور الوسطى، حيث ترجم إلى العديد من اللغات الأجنبية الأوربية. كما شكل موضوع التربية والتعليم لدى "ابن الجوزي" أحد أهم الاهتمامات والانشغالات، حيث نجده ينصح الأولياء والمربين بشكل عان بالتبصر وعدم الإسراع إلى التأنيب والتوبيخ والعقاب. بل عليهم التصرف في ذلك بحكمة، في كيفية التعامل مع الصبي والمتعلم. وبهذا نجده قد سبق علماء التربية المعاصرين [132] ص 117.

كما اهتم القديس "أوغستين" و"مارتن لوثر" بصفتهما مصلحين اجتماعيين، في عملية التربية والتعليم وإعطائهما أهمية أكبر في تكوين العقائد والاتجاهات. وكانت أولى الثورات التربوية التي حولت الاهتمام من المعلم إلى المتعلم، وركزت على الطفل المتعلم وتعلمه الذاتي على يد "كومينوس" و"جان جاك روسو" و"ستالوزي" وآخرون، تعليم الصغار عن طريق اللعب والحواس والتعلم عن طريق العمل.

ورواد التربية الحديثة عديدون، وكلهم يتفقون على التحول من المُعَلّم إلى المُتَعلّم. أو من التَعليم إلى التَعلُّم. وتحويل التعليم إلى تقنية عملية تهدف إلى إتقان التَعلّم وتحسين فاعليته ورفع كفاءته.

وقد قامت لجنة استراتيجية تطوير التربية في البلاد العربية بتلخيص أهم الاتجاهات العالمية التطبيقية نذكر منها: [133] ص 7.

- التحول من العفوية إلى القصدية.
- التحول من الجزئية والتشتت إلى الشمول والتكامل.
- الانتقال من التعليم إلى التعلم.
- الانتقال من المعرفة المفتتة إلى المعرفة المتكاملة.
- التحول من اللفظية إلى الوظيفة.
- التحول من الجمود إلى الحيوية.
- الانتقال من التعليم العادي إلى التعليم المتقن باستخدام تكنولوجيا التربية.
- إبراز دور التغذية الراجعة باستمرار، لضبط السلوك ضبطا محكما.

3.5. مكونات التدريس

إن التدريس عملية معقدة تتكون من أركان أساسية التي تتفاعل فيما بينها لإحداث عملية التعليم والتعلم وهي أربعة: [133] ص 9.

- المعلم
- المادة الدراسية
- المتعلم
- بيئة التعليم.

إن هذه المكونات تتفاعل فيما بينها وتتآزر لتحقيق الأهداف التعليمية للعملية التربوية.

1.3.5. المعلم

أجمع التربويون على أن المعلم يعد حجر الزاوية في العملية التربوية، ودعامة كل إصلاح اجتماعي وتربوي.

وتبرز أهمية المعلم وأدواره في تحديد نوعية التعليم واتجاهاته ودوره الفعال والمتميز في بناء جيل المستقبل وتحديد نوعية حياة الأمة. فللمعلم دور حاسم في العملية التعليمية، فهو المسؤول المباشر في تحقيق الأهداف الاستراتيجية للمواد الدراسية في مراحل الدراسة المختلفة، كما أن نجاح عملية التدريس في إحداث التعلم. وتيسيره يتوقف على معلم كفئ متشبعا بالعلم والمعرفة وبكافايات تعليمية متنوعة مثل ما تلج عليه النظريات الأكاديمية.

إن مهام وادوار المعلم لم تعد مقتصرة على مجرد إيصال الحقائق والمعلومات والمفاهيم إلى المتعلمين بل اتسعت وتنوعت هذه المهام والأدوار لتواجه التطورات المستمرة والسريعة كالثورة العلمية والتكنولوجية والانفجار المعرفي، وظهور التقنيات التربوية الجديدة في ميادين الأهداف والمناهج، وطرائق التدريس، والوسائل التعليمية، والإدارة والتقويم، وهو بهذه الأدوار أصبح مدرسا ومربيا وقائدا وموجها ومرشدا ومساهما في البحث والاستقصاء.

فالمعلم المدرس هو المعلم الذي له دور هام وبارز يتمثل في كونه متخصصا في مهنة التدريس فهو الملم بمفاهيم ومبادئ ونظريات المادة الدراسية. كما يقوم بالتخطيط لعملية التعلم من خلال استخدامه لطرائق ووسائل يستعملها في التدريس تتلائم وطبيعة المادة الدراسية والمتعلمين والإمكانات المتاحة. [86] ص 87.

كما أنه، الشخص الذي له معرفة بالأسس التقنية في التفاعل مع المتعلمين من خلال تحديده الأهداف ومعرفته بنظريات التعلم والتعليم وتقدير حاجات المتعلمين ومعرفة شخصياتهم وسماتهم.

أما الدور الثاني (المعلم قائدا) فهو المعلم الذي له الدور القيادي في العملية التعليمية فهو المسؤول في تنظيم بيئة التعلم وإدارتها عمليا وعلميا من خلال تنظيم بيئة الفصل من سبورة ومقاعد وقراءات وتهيئة وسائل تعليمية وعلمية من خلال المعرض والتوضيح وضرب الأمثلة والإجابة على الأسئلة وتوجيه المناقشة أثناء العملية التعليمية.

وفي هذا الصدد، ذكر "ابن الجوزي" معرفا العلماء العاملين "لقيت مشايخ أحوالهم مختلفة يتفاوتون في مقاديرهم في العلم وكان أنفعهم لي في صحبته، العامل منهم بعلمه، وإن كان غيره اعلم منه" [127] ص 129. ويقصد بذلك المعلم.

كما للمعلم أثرا كبيرا في توفير مناخ دراسي وعلاقات اجتماعية ملائمة، لتربية أفكار المتعلمين ومساعدتهم لاكتساب المعارف وتعديل أفكارهم. كما له الأثر في تربية سلوك المتعلمين

ووجدانهم. فالمتعلمون يكتسبون القيم والاتجاهات والميول، ممن يحيط بهم من أفراد وبخاصة المتعلمين. وعليه فإن صفات المعلم العلمية والمهنية وشخصيته تؤثر في تربية الأبناء المتعلمين.

وللمعلم أيضا، دور الموجه والمرشد للمتعلمين، في عملية القيام بالأنشطة التعليمية المختلفة. وبذلك ينتقل من مُلْقٍ للمعلومات، إلى موجه للعملية التعليمية. بما يُهيئ أو يُهيَئ له من أجواء توفر قاعدة لإقبال المتعلمين على التعليم والتفاعل مع الأنشطة العلمية. التي تقود إلى تحقيق أهداف تدريس المواد الدراسية كليا أو جزئيا. فعلى المعلم أن يمتلك المهارات الضرورية لتكوين علاقات إنسانية طيبة، وملائمة للعمل الجماعي، مهما اختلفت الظروف. هو ما يتطلب منه فهما لذاته وللآخرين.

كما على المعلم أن يكون المساهم والداعم والمشجع للمتعلمين، على اكتشاف معاني ودلالات ما يتعلمون. ثم ينظم ويرافق ويتابع جميع النشاطات التعليمية، أثناء التقصي والبحث. على نحو يمكن المتعلمين من التوصل بأنفسهم إلى المعرفة والحقيقة التي يضطلعون بالبحث عنها. مما يساعد في نموهم وتقدمهم في المستويات الفكرية، نحو البحث والتقصي [28] ص 48.

وعلى هذا الأساس، تتفق كل المجتمعات بالإجماع، على اختلاف فلسفاتها وأهدافها ونظمها الاجتماعية والاقتصادية، على أهمية المعلم وعملية إعداده في مختلف الاختصاصات ولمختلف المستويات، تربويا وأكاديميا. لكي يستطيع القيام بمهامه على أكمل وجه. فعلى المعلم الكفء أن تتوفر لديه الكفايات التالية: [85] ص 13.

- يقوم بتحليل المادة التعليمية التي يقوم بتدريسها.
- قادرا على الشرح والتعبير والتوضيح.
- قادرا على ضبط النفس والثبات الانفعالي والمهارة في التخلص من الاتجاهات العدوانية والانتقامية.
- يحسن اختيار أنسب الاستراتيجيات التدريسية لتحقيق الأهداف التربوية العامة للمادة التي يقوم بتدريسها والكشف عن مهارات المتعلمين.
- يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.
- يُحسن ويجيد استخدام الوسائل التعليمية المختلفة.
- يجيد صياغة الأسئلة وتوجيهها للمتعلمين.
- يُقيّم علاقات قائمة على التفاهم والتعاون والاحترام المتبادل مع المعلمين وأسرهم وغدارة المدرسة وزملائه أعضاء هيئة التدريس.
- يعالج ما يكتشفه من جوانب الضعف في تحصيل المتعلمين للمادة التي يقوم بتدريسها.
- يحسن استخدام أساليب التعزيز والتقويم المناسبة لإنجاز المتعلمين خلال عملية تعلمهم.

2.3.5. المادة الدراسية

المادة الدراسية هي ركن أساسي من أركان عملية التدريس ولا يستطيع أي مدرس على أداء عملية تدريس دون معرفة المعلومات. فعلى المعلم أن يتيقن بأن المادة والمقررات الدراسية هي أدوات في يده ويد المتعلمين لتحقيق أهداف تحتمها ظروف المجتمع الذي نعيش فيه.

إن المادة الدراسية هي عينة مختارة ونموذجية لمجال معرفي معين. لها وظيفة في حياة المتعلم العلمية أم الثقافية أم الاجتماعية وهي أداة لإشباع حاجاتهم وأداة لتحقيق التغير المرغوب بتحقيق في سلوكهم.

لهذا، فالمعلم عليه أن يقتنع بوظيفة العادة التي يدرسها ويختار مختلف الطرائق والأساليب والوسائل التي من الممكن أن توصله إلى تحقيق الأهداف المرجوة من خلال مراعاته للنقاط التالية: [85] ص 17 .

- البعد في السطحية والاهتمام بالعمق في التدريس. أي لا يهتم بالكم على حساب الكيف وعمق المادة وطريقة التدريس.
- تخصيص وقت مخصص للبحث وحل المشكلات ويزود المعلم المتعلم بعض المهارات الأساسية على القراءة العلمية السليمة.
- إفساح المجال للمتعلم في الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية من خلال قيام المعلم بتكليف المتعلم بإجراء البحوث النظرية العلمية وإنجاز رسوم والاشتراك في المحاضرات ... وغيرها من النشاطات التربوية التي يستطيع المتعلم أن يأخذ فيها أدوار إيجابية وهادفة وتربوية.
- من المستحسن استخدام أكثر من مدخل أو طريقة في تدريس المادة الدراسية لإتاحة الفرصة لتحقيق مختلف الأهداف المرغوبة في العملية التربوية والتعليمية.

3.3.5. المتعلم

المتعلم هو المستهدف في العملية التربوية والتعليمية، حيث تسعى التربية بمختلف مؤسساتها ووسائلها إلى تربية المتعلم وتنشئته وتوجيهه وإعداده للمشاركة في حياة المجتمع بشكل فعال ومنتج.

إن المتعلمين يختلفون في قدراتهم واستعداداتهم وقابليتهم، فمنهم من يحقق مستوى عال من التحصيل لدى استماعه للشرح النظري من قبل المعلم، ومنهم من يزداد تعلمه باستخدام وسائل تعليمية متنوعة من ملصقات وخرائط وكتب، كما هناك من يحتاج لتنويع الوسائل التعليمية أكثر كالرحلات التعليمية وزيادة المتاحف والمعارض ... إلخ.

هو ما يسمح بإتاحة مواقف تعليمية تلبي مختلف احتياجات المتعلمين بشكل يحقق نتيجة أفضل في تحقيق النمو العقلي والجسمي والانفعالي والمهاري والأخلاقي لهم بالإضافة إلى تنمية التأمل، ودقة الملاحظة عن طريق توفير الخبرات القريبة من الواقع الملموس،والتي لها صلة وثيقة بالأهداف التي يسعى المعلم إلى تحقيقها. وهذا يتحقق في بيئة يهتم فيها المعلم بالمتعلمين ومشاركتهم الفعالة في اكتساب الخبرات والتفاعل الإيجابي مع أركان التدريس المختلفة بشكل محقق للأهداف المرجوة من العملية التعليمية.

4.3.5. بيئة التعلم

المدرسة كمؤسسة تربوية واجتماعية أنشأها المجتمع لخدمة أغراضه والسعي نحو تحقيق أهدافه، عليها واجب الإسهام في خلق قاعدة مثقفة علميا من الجيل، كما أن لها دورا في العمل الدئوب بتوفير مختلف الظروف والإمكانيات اللازمة لإعداد وتنشئة الجيل ومنها توفير بيئة مناسبة هي ما تسمى بيئة التعلم.

ونقصد ببيئة التعلم، تلك العوامل المؤثرة في عملية التدريس وتساهم في خلق مناخ مناسب للتفاعل الجيد بين أركان التدريس، بشكل يسهل عملية حدوث التعليم والتعلم، وييسر للمعلم تأدية أدواره، وتزيد من اعتزاز المتعلم بمدرسته وولائه لمجتمعه [85] ص 53.

العوامل المؤثرة في بيئة التعلم

تنقسم العوامل المؤثرة في بيئة التعلم إلى ثلاث هي: [85] ص ص 48- 50.

1- مؤثرات بيئة الفصل

وهي عبارة عن عمليات التعليم والتعلم،وما تتصف به من أساليب ووسائل وإجراءات تفاعل تفاعل واتصال وسلوك تربوي من معلم ومتعلمين،إن مرونة تعامل وتفاعل أركان التدريس داخل الفصل الدراسي، وضبط الفصل وإدارته، واستخدام الأنشطة والوسائل التربوية التعليمية، وأساليب التدريس وأساليب التقويم والقياس، والتفاعل اللفظي داخل الفصل وكيفية توزيع المتعلمين، والنظافة والنظام والتنظيم والترتيب ونوعية المقاعد والمصاطب والسبورات والطباشير والإضاءة والتهوية، وحجم الفصل وكثافته ومساحته وموقعه وشكله، فهي نماذج لما يحدث عموما خلال بيئة الفصل.

2- مؤثرات البيئة المدرسية

وتتمثل في العوامل والمكونات المدرسية وما تتصف به من ميزات وخصائص مؤثرة في العلاقات السائدة بين أفراد المجتمع المدرسي، فالمعلمون والإداريون والعاملات وما يتصفون به من خلفية علمية واجتماعية وتربوية وأساليب تعامل، والنظام الاجتماعي العام بالمدرسة، وحجم الفصول الدراسية وعددها، وأساليب جمع المتعلمين في الفصل الدراسي، وأنماط القيادة الإدارية المعمول بها.

(نمط فوضوي، ديمقراطي، ديكتاتوري)، وأنواع اللوائح والقوانين المعمول بها. وأنماط السلوك المقبول وغير المقبول، ومدى توفر النظام واللوازم والإمكانيات، والتنظيم والتوجيه المتبع داخل المدرسة، وما يحدث من لقاءات ومسابقات وحفلات كلها في إطار تربوي وكنماذج لما يحدث داخل بيئة المدرسة. وتُعد من المؤثرات العامة التي تتدخل سلبا أو إيجابا في التدريس وتحقيق أهدافه.

3- مؤثرات البيئة الاجتماعية

ويقصد بها البناء الاجتماعي والثقافي والاقتصادي المحيط بالبيئة المدرسية. فالمستوى الاقتصادي للأسرة وخلفيتها المصرفية ومستوياتها الثقافية وممارساتها والكفايات الحياتية الوظيفية والاجتماعية التي تتطلبها والعلاقة ما بينها وبين المدرسة، فبناء اجتماعي محلي ومستوى اقتصادي وثقافي عام، وتوفير خدمات صحية وثقافية واجتماعية من مكاتب عامة ومتاحف ومسارح ووسائل نقل ومواصلات وإصدارات لقوانين وإعلانات. هي الأخرى أمثلة لما يحدث داخل البيئة الاجتماعية من مؤثرات عامة في التدريس وتحقيق أهدافه.

4.5. طريقة التدريس وأنواعها

تحتاج العملية التعليمية إلى طرائق معينة يستعين بها المعلم لإيصال المعارف إلى التلاميذ لتحقيق الأهداف المرجوة منها. وهي العم على تنشئة أجيال قادرة على استيعاب ما ينتجه التفكير البشري من معلوماته وما تهيئه من قدرات. وما تحدثه من تغيرات في السلوك البشري.

1.4.5. شروط طريق التدريس [40] ص 206.

إن اختيار طريقة أو طرائق تدريسية معينة من قبل المعلم في خطته التعليمية اليومية يتعين عليه التنبه إلى العوامل الآتية:

1- تلائم الطريقة مع مادة التدريس

كل مادة دراسية تلائمها طريقة مناسبة، فالعلوم أو النمو تلائمهما الطريقة الاستقرائية، والتاريخ تلائمه الطريقة التقريرية.

2- تلائم الطريقة مع موضوع الدرس

إن الموضوع الممكن تمثيله عمليا تلائمه الطريقة العملية كالتجربة في المخبر. والموضوع الهادف إلى التدريب على كيفية الإجابة على الأسئلة تلائمه الطريقة التنقيبية وينبغي على الطريقة أن توضح الموضوع وأن تدرسه على مراحل.

3- قيام الطريقة على أساليب التشويق والتشجيع

وهذا يعتمد على إثارة القضايا للتلاميذ خوفا من الملل: لماذا نتعلم؟.

4- مراعاة الطريقة للفروق الفردية

- اختلاف التعامل مع التلاميذ لاختلاف عقلياتهم وقدراتهم وأعمارهم.
- استغلال خصائص النمو وتوظيفها في التعلم.
- فهم المعلم لأوضاع تلاميذه يساعده في تطوير قدراتهم.

2.4.5. مميزات طريقة التدريس [40] ص ص 208 – 210.

لطريقة التدريس مميزات خاصة وعديدة تجعل منها عملية تعليمية فاعلة وهادفة. وتتمثل هذه المميزات فيما يلي:

1- مراعاة أساليب التشويق: المتمثلة في الجانب النظري والعملي.

- الجانب النظري: مراعاة أسلوب الكلام، أن يكون دافعا التلاميذ إلى التساؤل والتشوق وحب المعرفة.
- الجانب العملي: حسن استخدام الوسائل، كالأوراق، الألوان، الصور، المكننة، التلفزيون، المخترعات.

2- مراعاة إيضاح الهدف

- تنظيم مادة الدرس وترتيبها.
- إيضاح مادة الدرس بصور وأشكال.
- شرح مادة الدرس من خلال التنظيم والإيضاح. كدفع التلاميذ إلى المشاركة.

3- مراعاة مظاهر نشاط التلاميذ: وذلك بـ:

- الاستعانة بأمثلة قريبة من أهداف التلاميذ لإيجاد الحافز إلى المشاركة وبذل النشاط والتفاعل مع المعلم. نحو:
  - الاهتمام بموضوع الإلقاء والخطابة: الشخصية القوية المحبة للظهور.
  - الاهتمام بموضوع التحليل والاختبار: الشخصية الدقيقة في عملها.
  - الاهتمام بموضوع الأشكال والرسوم: الشخصية الدقيقة في عملها.
  - الاهتمام بموضوع القراءة واللغة: الشخصية الأدبية المحبة للفهم والتعبير.
- استشارة نشاط التلاميذ بإشراكهم بالمشكلات، ما يحقق اندفاعهم للمشاركة بطرح الآراء واقتراح الحلول خصوصا إذا كانت هذه المشكلات تخصصهم وهم يعانون منها كمثلا:
  - صعوبة حفظ المواد النظرية.
  - صعوبة الإعراب.
  - صعوبة بعض المواد العلمية: الفيزياء والكيمياء والرياضيات..

- أسباب انخفاض المستوى التعليمي.
- أسباب التقصير في مادة دراسية.

هذه العناصر هي التي تدفع التلميذ أو التلاميذ إلى التفاعل والحوار والمشاركة.

- مراعاة بعث المقدرة في التلاميذ للحكم على النتائج: وذلك بـ:

- تدريب التلاميذ على كيفية التفكير والتحليل والاستنتاج بالكيفية التي توافق طبيعة الموضوع أو المادة.

- طرح المسائل التعليمية وتدريب التلاميذ عليها لاكتشاف إجابتهم إن كانت جادة أم عاجزة ليتم توجيههم لتلافي العجز.

- حسن توجيه قدرات التلاميذ يساعد في إنماء قدراتهم الذاتية لتقويم أنفسهم. هو ما يؤدي إلى تمكين التلاميذ من المناقشة والتحليل والمقارنة والاستنباط، يساهم في التعرف إلى نواحي القوة والضعف عندهم.

- مراعاة الترتيب الموضوعي والنفسي: ويتم ذلك بـ: [40] ص 212.

- تسلسل المادة التعليمية من السهل إلى الصعب.
- إثارة شغف وحب التلاميذ للتعلم.
- استخدام أسلوب تربوي سليم في التوجيه. بمعنى أن الكلمة الطيبة والفعل الجميل يؤديان إلى تهذيب لغة التلميذ وحسن تصرفه.

- مراعاة ارتباط المادة بالبيئة: وهو ما يهدف إلى تحقيق ما يلي:

- إيقاظ حب المعرفة والاستطلاع عند التلاميذ.
- توجيه اهتمامات التلاميذ.
- التوصل إلى الحقائق ذاتيا.

إن الاهتمام بالتربية الصحيحة الفاعلة يدفع التلاميذ إلى إتقان العمل وصدق التفكير وقوة الملاحظة وتنمية الحواس وتكوين الروح العلمية. فالملاحظة الدقيقة توقظ لديهم حب الاستطلاع.

3.4.5. المبادئ العامة لطرائق التدريس [40] ص 213 .

* التدرج من السهل إلى الصعب، أي من البسيط إلى المركب. حتى يتحقق التعليم السهل والممكن وفيه النشاط والتشويق.

* التدرج من الجزء إلى الكل أو من الكل إلى الجزء،حيث يخضع لمستوى النمو العقلي عند التلاميذ.

* التدرج من المعلوم إلى المجهول، أو من المحسوس إلى غير المحسوس.

فمثلا التطبيق والممارسة يؤديان إلى الفهم النظري وتأكيده. فرؤية الميزان توضح معنى العدل.

- احترام شخصية المتعلم عن طريق:

- حسن المعاملة والتوجيه والتشجيع هو المؤدي إلى تحقيق النجاح في حين أن سوء المعاملة والتوجيه والإحباط يؤدي إلى الفشل.

ويظهر لنا الاحترام في المظاهر الآتية :

- الاعتزاز بالشخصية.
- استقلال الإرادة الشخصية .
- الشعور بالقيمة.
- القدرة على الحوار والتفاعل.

- قياس نجاح طريقة التدريس بمدى تطور سلوك المتعلم: وذلك ممثلا في:

- توجيه الأسئلة للحصول على المعلومات.
- جلب المعلومات أو الحصول عليها.
- المشاركة والحوار والتفاعل.

هذا ما يحقق عملية نجاح المتعلم في المادة دليل عملي على إنجاح الطريقة.

- استخدام التفكير العلمي في الطريقة التدريسية، وذلك بـ :

- مساعدة التلاميذ على استخدام خطوات التفكير العلمي وهي: تنظيم العمل، مخطط البحث، جمع المعلومات.

- تدريبهم على الاستنباط والمقارنة والتحليل.
- تدريبهم على التغلب على الصعوبات.

هو ما يجعل من التطبيق العملي الأساس المؤدي إلى الحقائق.

- متابعة المعلم لتطور العلوم والمعارف، وحتى يتمكن منها عله أن يدرك: تغيير مفهوم الطريقة وتطوره مرتبطا بتطور المعرفة. حيث أن عملية التدريس علم وفن، تتطلب وسائل التطور وهي قراءات، أبحاث، لقاءات، ندوات ...

4.4.5. العوامل المحددة لطريقة التدريس

إن هناك جملة من العوامل التي تتدخل في تحديد طريقة التدريس. نذكر أهمها: [40] ص 229.

- تحديد الأهداف التعليمية: والهدف التعليمي هو وصف سلوكي ينتظر حدوثه في شخصية المتعلم نتيجة مروره بخيرة تعليمية. فمثلا: سرد حادثة تاريخية: (أسبابها – نتائجها).

كما يحدد الصرف وراء تعليم المواد إن كان الهدف معرفي أو هدفا معارفي.

- تحديد موضوع الدرس: تحديد الموضوع من خلال استخدام الترتيب الموضوعي لسير الدرس بعرض الأمثلة وتوجيه الأسئلة لاستخلاص القاعدة، والعمل على شرح الدرس بالتدرج، وتناول نقاطه بشكل متسلسل ومترابط.
- تحديد مستويات التلاميذ: بمعرفة المعلم لقدرات تلاميذه تمكنه من توجيه الأنشطة التعليمية نحو الأفضل. باستخدام الطريقة الشفهية أو التطبيقية بإجراء الامتحانات، المسابقات ...
- رسم استراتيجية الدرس: ويتم ذلك عن طريق:

- تحديد خطوات الدرس تقسيم الموضوع إلى عناصره التفصيلية الدقيقة.
- طريقة معالجة هذا الموضوع.
- تحديد أهداف الدرس من خلال تحديد خطواته.

- التقويم:

- معرفة قدرة التلاميذ على الوصول إلى النتائج المرجوة.
- معرفة قدرة المعلم وطريقته للوصول إلى تحقيق الأهداف.
- التحقق من اكتساب التلاميذ أو المتعلمين للمهارات الأدائية لكل مادة تعليمية.
- إن تحقيق أهداف التقويم يستند إلى قدرة التلاميذ أو المتعلمين على الفهم والقدرة على الإجابة وحسن التعبير عن الفهم والاستيعاب.

- إمكانيات البيئة المدرسية والمحلية: وهي الوسائل المعينة على نجاح التعليم وتتمثل فيما يلي:

- صلاحية المنى المدرسي.
- أسلوب الإدارة المدرسية.
- التنظيم الإداري المدرسي.

5.4.5. أنواع طريقة التدريس

إن الاهتمام بطريقة التدريس يوازي الاهتمام بالمادة الدراسية لتحقيق الأهداف التعليمية، وبسبب الفروق الفردية القائمة بين التلاميذ من ناحية مستوى الذكاء ومستوى المعرفة والقدرة على الاستيعاب.

فإن الجهد التعليمي مختلف، وهذا عائد إلى التباين في قدراتهم واستعدادهم، فكان طبيعيا أن تختلف الطرائق التعليمية في مواجهة أوضاع التلاميذ وحالاتهم. والمعلم المميز الناجح في عمله هو المعلم الذي يحيط بفهمه طرائق التدريس ويحسن انتقاء المناسب منها. ولا يتمسك بطريقة واحدة.

وعلى المعلم مراعاة النقاط التالية في عمله: [42] ص ص 56 - 58.

أ- حسن تخطيط العمل، فكل عمل دون تخطيط فاشل.

ب- الشرح الملائم بالأسلوب اللائق، أي موافقة الكلام لمقتضى الوضع ذو الحال.

ج- تنظيم الشرح وإيضاحه، فصورة الدرس الواضحة تسهل على التلميذ الفهم والاستيعاب.

ومن طرائق التدريسية الأكثر شيوعا وشمولية في العملية التعليمية نذكر ما يلي: [42] ص ص 60 - 65 .

1.5.4.5. الطريقة الإلقائية

هي الطريقة التي يكون فيها صوت المعلم مسموعا عند إلقائه أو قيامه بالتعليم، وهي تناسب التعليم الجامعي. وتتحدد أقسامها في الأمور التالية:

- المحاضرة. العرض الشفهي.
- الشرح والتفسير: إيضاح الغموض.
- الوصف: وسيلة إيضاح.
- القصص: سرد الوقائع.

2.5.4.5. الطريقة الاستقرائية

هي الطريقة التي تكمن المتعلم من معرفة الأحكام والحقائق والبدء بالجزئيات للوصول إلى القاعدة الهامة. وهي الطريقة الاستنباطية التي تقوم على استخدام العقل. وتتحدد خطواتها في الأمور الآتية:

- التمهيد
- العرض.
- الربط.
- الاستنباط.
- التطبيق.

3.5.4.5. طريقة المشروع التعليمي

المشروع التعليمي، مشكلة يقوم التلاميذ ببحثها مستخدمين الأساليب العلمية بما تتطلبه من أبحاث وقرارات ومقابلات وزيارات ورحلات وأدوات وأجهزة، تحت إشراف المعلم للوصول إلى حل لهذه المشكلة، وهذا يتطلب بذل الجهد والنشاط والتفكير.

وطريقة المشروع التعليمي تقوم على مبدأ التطبيق والممارسة العلمية والعملية.

والمشاريع التعليمية كثيرة منها:

- إقامة معارض.
- إقامة متحف.
- إنشاء مختبر مدرسي.
- إنشاء حديقة مدرسية.
- بناء ملعب مدرسة.

وشروط المشروع التعليمي تتحدد في الأمور التالية:

- وضوح الغرض والهدف منه.
- رسم الخطة.
- تنفيذ المشروع.
- التقويم.

4.5.4.5. الطريقة الحوارية

وهي طريقة تعتمد الحوار والنقاش أسلوبا لاكتشاف الحقائق. وهي تتم عن طريق طرح الأسئلة، ليتمكن المعلم من معرفة قدرات تلاميذه ومعلوماتهم ليتمكن من تدعيمها من جهة وليتمكن التلاميذ من الفهم والاستيعاب ومعرفة قدراتهم من جهة أخرى.

وهذه الطريقة تساعد في تهيئة فرص التفاعل أو المشاركة الإيجابية بين المعلم وتلاميذه من خلال الأسئلة والأجوبة للوصول إلى الحقائق.

5.5.4.5. الطريقة الابتكارية

وهي طريقة تشجع التلاميذ على استخدام الأساليب التي تنمي فيهم روح الابتكار أي الاختراع، ويترك لهم مجال استغلال معلوماتهم ومهاراتهم وخبراتهم لاستخدامها في إجراء التجارب أو حل المسائل.

6.5.4.5. الطريقة التنقيمية

وهي طريقة تقوم على البحث والتفتيش في الكتب والمصادر والمراجع، فتُعود التلميذ على نفسه واستخدام عقله للإطلاع والتوصل إلى صحة النتائج والحلول.

إن فوائد كل طريقة وعيوبها أو حسناتها وسيئاتها، قد تتغير وفقا للعديد من الأمور، التي يرجع بعضها إلى البيئة الدراسية أو الاجتماعية أو الاقتصادية المحيطة بالتلاميذ، ويرجع البعض الآخر إلى وضع التلاميذ أنفسهم من نواحي قدراتهم ومعارفهم ومستوياتهم، لذا ينبغي اختيار المعلمين

لإعدادهم إعدادا يتمكنون بواسطته من حسن اختيار المعلمين لإعدادهم إعدادا يتمكنون بواسطته من حسن اختيار المعلمين لإعدادهم إعدادا يتمكنون بواسطته من حسن اختيار ما يناسب تلاميذهم من الطرق التعليمية، وهذا لا يتحقق سريعا، بل لا بد من امتلاك الخبرة التعليمية الضرورية من خلال سنوات العمل، وعندئذ يُطمئن إلى حسن الاختيار، وحسن العطاء، وحسن النتائج.

5.5. الوسائل التعليمية الحديثة

1.5.5. أهميتها

لقد أولى المربّون اهتماما كبيرا بعملية التعلم والتعليم، على مر العصور والعمل على تحسينها باستمرار، ولقد كانت نظرتهم إلى الوسائل التعليمية منذ القدم نظرة احترام لما لها من أثر في تحسين هذه العملية.

وتعتبر الوسيلة أو الوسائل التي تستجيب لأكثر من حاسة واحدة في نفس الوقت، أو التي تسيطر كلية على شخصية الفرد، هي عظيمة الأثر والفاعلية بين العملية التعليمية، فالوسائل التعليمية تستطيع أن تشوق التلميذ وتغني المعاني وتوسع الخبرات وتساعد على الفهم وتعليم المهارات وتدعم الدارس.

إذن "فالوسيلة التعليمية هي أداة أو مادة يستعملها التلميذ في عملية التعلم واكتساب الخبرات وإدراك المبادئ وتطوير ما يكتسب من معارف بنجاح ويستعملها المعلم لييسر له جوا مناسبا يستطيع فيه بأنجح الأساليب وأحدث الطرق للوصول بتلاميذه إلى حقائق العلم الصحيح بسرعة وقوة وأقل تكلفة" [110] ص 16.

كذلك "الوسيلة التعليمية هي كل أداة يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم وتوضيح مدلولات ألفاظه وشرح أفكاره أو تدريبهم على مهارة ما أو تعويدهم عادة ما، أو تنمية اتجاه دون أن يعتمد المدرس فقط على الألفاظ والرموز والأرقام" [110] ص 16.

وينبغي على الوسيلة التعليمية – كما يدل على ذلك اسمها – أن تساعد المعلم في تدريس المقرر وتتضمن خاصيتان: [110] ص 17.

أولهما: أن الوسيلة التعليمية لا تؤدي العمل كاملا لأن هناك جوانب أخرى من العملية التعليمية تتولى تنفيذها عناصر أخرى، منها المعلم مثلا، كما أن ذلك يعني أيضا أن المعلم هو الذي يستخدم الوسيلة ويخصصها لرغباته.

والخاصية الثانية للوسيلة، هي أن تحقق الغرض الذي يستخدم من أجله أن ما تقوم الوسيلة بتأديته من العملية التعليمية يتم على الوجه الأكمل.

وتسهم الوسائل التعليمية في تحسين وتطوير عملية تدريس العلوم التجريبية والعلوم الاجتماعية. فعملية تدريس العلوم الاجتماعية بما لها من طبيعة اجتماعية وإنسانية وإمكانات عديدة، في خلق جيل من النشء ليكونوا أعضاء نافعين في المجتمع الذي يعيشون فيه. فهي تقوم بدور كبير في التعلم الاجتماعي، وتنمية القدرة على حل المشكلات والتفكير العلمي، وكذا تنمية شعور الفرد بدوره الاجتماعي، وخلق الشخصية القومية الاجتماعية بما تهيئه من معلومات ومواقف تساعد على إدراك الفرد لحقيقة المجتمع الذي يعيش فيه سياسيا واقتصاديا واجتماعيا وثقافيا، من خلال المواقف التعليمية التي تتيح فرصا من التعليم أكثر فاعلية، وإيجاد طرائق تدريس تساعد على تنمية قدرات الطلاب على تنمية التفكير الناقد والتفكير المبدع والاستدلال المنطقي، من خلال أساليب تربوية حديثة مختلفة.

وقد استخدم مفهوم المواد الاجتماعية منذ عام 1920 حيث قصد به الإلمام بدراسة الموضوعات التي لها علاقة بفهم المجتمع والعيش فيه. وهي عبارة عن موضوعات وضعت أطلا للطلاب الذين هم في مستوى أقل من المستوى الجامعي (التعليم العام) بغرض تعلمها. وهي تتضمن جميع المواد الدراسية التي ترتبط مباشرة بتنظيم المجتمع البشري وتطويره، والإنسان كعضو في بناء مجتمعه [41] ص 17.

كما تعد الدراسات أو المواد الاجتماعية منبع التعلم الاجتماعي والتربية الاجتماعية والتي يمكن من خلالها دخول الفرد المتعلم إلى الحياة الاجتماعية فيتمثلها عن طريق تشبعه بعادات وتقاليد مجتمعه. كما تحقق عملية تعلم المواد الاجتماعية الأهداف التالية: [49] ص 28.

- تساعد على تبصير الفرد المتعلم بوضعه في زمان معين (التاريخ) ومكان معين (الأرض)، ودراسة الحاضر في الماضي القريب والبعيد، بقصد تلتمس مؤشرات وإسهامات الماضي في تشكيل الحاضر، والبحث في كيفية جعل المستقبل أكثر قبولا وتطورا.
- تزيد من اهتمام التلاميذ بكثير من المشكلات الاجتماعية الحاضرة، والاتجاه نحو المشاركة الواعية فيما يواجه المجتمع من مشكلات وتحديات.
- تساعد على فهم الضوابط الاجتماعية من خلال التعرض لدراسة النظم الحكومية وقوانين الهيئات والمؤسسات الاجتماعية والتعرف إلى عادات وتقاليد وقيم المجتمع المتعارف عليها.
- تساعد على تنمية مهارات التفكير العلمي ومساعدة التلاميذ على فهم التعميمات القائمة على الاستدلال وفرض وتقرير الخدمات العامة.
- تساعد على فهم فكرة التفاهم العالمي، وتنمية النظرة العالمية التي تقوي الروح القومية وتدعمها.
- تؤكد على نظام القيم الاجتماعية في المجتمع وتعمل على تمثيله قولا وفعلا.

- تعمل على إدراك الأدوار التي قام بها وطنه في الماضي والحاضر، وتأثيرها الحضاري وتعاونها في حل المشكلات العالمية السياسية والاقتصادية، ومناصرة الشعوب التي تطالب بحقوقها من أجل نيل الاستقلال والحرية.
- تساعد على تنمية قدرة التلميذ على النقد والتحليل والمقارنة ووزن الأدلة وإصدار الأحكام والمقاربات.

في ضوء ما تقدم يمكننا أن نستقرئ طبيعة المواد الاجتماعية المتمثلة فيما يلي:

- علاقة الإنسان بنفسه، وبأخيه الإنسان في الماضي والحاضر.
- علاقة الإنسان في المجتمع الذي يعيش فيه وبيئته الطبيعية.
- المشكلات التي تنشأ عن هذه العلاقات ودراسة التغير في سلوك الإنسان على ضوء هذه العلاقات والنشاطات المتعددة.

وقد تناول العديد من لتربويين بالبحث والتدريس عن طرائق تدريس المواد الاجتماعية كمادة التاريخ – التي هي قلب وصلب موضوع بحثنا – على النحو الذي يجعلها فاعلة في عملية التدريس. كما يؤكدون على أهمية إدراك الزمان والمكان في التدريس، وكمدخل هام من مداخل تدريس المواد الاجتماعية وفهمها.

وفي السنوات الأخيرة، ظهر توجه كبير نحو كيفية تدريس المواد الاجتماعية والتأكيد على أهمية الوسائل التعليمية وتحديثها.

فكل ما يشاهد أو يسمع أو يقرأ في أثناء التدريس يساعد الطلاب على التعلم والفهم. فالطريقة الجيدة والوسيلة المناسبة هما ما أثبتت التجربة صلاحيته لبلوغ الأهداف المرجوة من التدريس [49] ص 61.

وعملية تدريس المواد الاجتماعية في المؤسسات التربوية كمادة التاريخ، تحقق في عملية تدريس مادة التاريخ المهارات التالية للمتعلم: [31] ص ص 112 - 114.

1- مهارة كشف الحقيقة التاريخية وتشمل المهارات الفرعية التالية:

- التمييز بين المصادر الأصيلة والثانوية.
- التمييز بين الحقيقة والرأي ووجهات النظر المختلفة.
- القدرة على استنتاج الحقيقة التاريخية.
- التوصل إلى الحقائق والمفاهيم والتعميمات.

2- مهارات كشف العلاقة بين السبب والنتيجة وتشمل المهارات الفرعية التالية:

- تحديد الأسباب المعلنة والحقيقة.
- تحديد الأدلة التاريخية للحدث التاريخي.

- ربط بين المقدمات والنتائج التي ترتبت عليها.
- إظهار العلاقات الداخلية بين الأحداث التاريخية.

3- مهارات تصنيف الأحداث التاريخية زمنيا ومكانيا وتشمل المهارات الفردية التالية:

- توضيح خصائص الفترة الزمنية للحدث التاريخي.
- توضيح خصائص الفترة الزمنية السابقة للحدث التاريخي.
- توضيح خصائص الفترة الزمنية اللاحقة للحدث التاريخي.
- ربط الحدث التاريخي بظروف عصره.
- تحديد زمن الحدث التاريخي على الخريطة.
- بيان العلاقة بين الحدث التاريخي ومكان حدوثه.

4- مهارات إصدار الأحكام واتخاذ القرار وتشمل المهارات الفرعية التالية:

- توجيه أسئلة ناقدة للمادة التاريخية.
- تكوين صورة متكاملة عن الموقف التاريخي.
- التوصل إلى نتائج عامة تؤكد صحة المادة التاريخية.
- تحديد الأدلة التاريخية التي توصل إليها.
- تطبيق النتائج التي توصل إليها على بعض المواقف التاريخية الأخرى.
- إصدار أحكاما مستقلة بعد التأكد من صدقها.

5- مهارات استخدام منهج البحث التاريخي في دراسة العادة التاريخية وتشمل المنهارات التالية:

- جمع المادة التاريخية من مصادرها الأصلية والثانوية.
- النقد الخارجي للمادة التاريخية من مصادرها الأصلية والثانوية.
- النقد الخارجي للمادة التاريخية لمعرفة صحة الأصل التاريخي ويكون ذلك من خلال:
  - تحديد زمن كتابة الوثيقة.
  - تحديد مكان حدوث الحدث التاريخي.
  - التحقق من شخصية كاتب الوثيقة.
  - معرفة نوع الخط الذي كتبت به الوثيقة.
  - معرفة نوع الحبر الذي كتبت به الوثيقة.
  - النقد الداخلي لوثيقة وذلك من خلال:
    - مدى الثقة بشخصية كاتب الوثيقة.
    - كيفية كتابة الوثيقة.
    - معرفة الزمن بين الحدث التاريخي وتسجيله.

- فرض الفروض والتحقق من صحتها.

6- مهارة قراءة المادة التاريخية وفهمها.

7- مهارات اختيار الوثيقة وتشمل المهارات التالية:

- التمييز بين الوثائق الأصلية والثانوية.
- معرفة مصدر الوثيقة والتأكد من مدى صحة الوثيقة داخليا وخارجيا.
- مقارنة الوثيقة بغيرها من الوثائق.

8- مهارات البحث على الدليل التاريخي وتشمل الصادرات التالية:

- التمييز بين ما يعد دليلا وما يعد تفسيرا.
- الكشف عن المزيف والخادع في ضوء أدلة جديدة.
- معرفة مدى صدق الدليل التاريخي.
- اختيار الدليل المناسب للمادة التاريخية والعمل على تحليله وتفسيره.

2.5.5. الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم

دخلت الوسائل التعليمية خلال مراحل تطورها تحت تسميات مختلفة وفقا للتطور التاريخي لها. وهي حسب تطورها التاريخي كما يلي: [81] ص 05.

1- الوسائل المعينة:

هذه التسمية نابعة من الدور الذي تلعبه الوسائل في مساعدة كل من المعلم والمتعلم في تسهيل عمليتي التعلم والتعليم.

2- الوسائل السمعية والبصرية:

وترجع هذه التسمية إلى كون الوسائل إما مرئية أو سمعية، أو الإثنين معا. نسبة إلى الحاسة التي نتعلم بواسطتها.

3- وسائل الإيضاح:

وتدل على الدور الذي تلعبه هذه الوسائل من توضيح ما يقوم المدرس بشرحه بشكل نظري لا يتضح إلا بهذه الوسائل.

4- تكنولوجيا التعليم أو التكنولوجيا التعليمية:

تتفرع هذه التسمية من طبيعة التقنية المركبة التي تتكون منها هذه الوسائل وتستخدم في التربية فيما بعد.

كما وردت تسميات أخرى منها، الوسائل التعليمية وهي الأكثر شيوعا، وسائل الاتصال التعليمية والوسائل البسيطة، وأحدث هذه التسميات هي تكنولوجيا التعليم.

3.5.5. علاقة الوسائل التعليمية بتكنولوجيا التعليم

أصبح مفهوم الوسائل التعليمية – في الوقت الحاضر – مرتبط بطريقة النظم. وأطلق علها تكنولوجيا التعليم التي هي عبارة عن "إعداد المواد التعليمية والبرامج وتطبيق مبادئ التعليم، وفيه يتم تشكيل السلوك على نحو مباشر وقصدي" [81] ص 07. ولقد ساعدت الأساليب والوسائل التقنية الحديثة في تقديم الخبرات التعليمية للتعلم داخل قاعة الدرس من خلال خطوط الهاتف المختلفة، ولا يخفى، أن الطالب المتعلم – اليوم – من خلال الهاتف يمكنه الحصول على المادة مكتوبة باستخدام جهاز النسخ المربوط عادة بجهاز (Fax)، وبذلك يمكن الطالب متابعة وتدعيم دروسه، وجهاز استقبال تلفزيوني "الإنترنيت".

إن أهم الخدمات التي تقدمها شبكة "الأنترنيت" (Internet) والتي تهمنا في مجال دراستنا، هو العملية التربوية وعلاقة هذه الوسيلة التقنية الحديثة بالمناهج الدراسية وعملية تعلمها.

والانترنت شبكة عالمية من أجهزة الكمبيوتر، وشبكات الكمبيوتر تدعمها مجموعة من المنظمات الخاصة والمؤسسات الحكومية، والجامعات تسمح للمشاركين فيها بتبادل الرسائل للمشاركين، والوصول إلى كميات هائلة من المعلومات، ونظرا لنمو شعبية هذه الشبكة العنكبوتية بشكل كبير، فمن المتوقع أن تُستعمل من الباب الواسع من طرف المتعلمين في مختلف الأنظمة في العالم [92] ص 297.

ويمكن الإشادة هنا من خلال هذه الدراسة – أي بحثنا – إلى مخاطر استعمال هذه الشبكة خاصة في العالم العربي ومنه في الجزائر، ومن هذه المخاطر نذكر منها: الخطر المعنوي الذي يتمثل في التخوف من دخول المستفيدين خاصة في مرحلة المراهقة – والتلميذ الثانوي يعيشها – إلى بعض المواقع السيئة أو الدعاية الصهيونية ضد العرب والإسلام.

وعليه ففي الوقت الذي يلقى فيه موضوع تأثير التقنية المعاصرة على العملية التعليمية والتعلُّمية هذا الاهتمام، فإن تأثير ظهور الحاسوب في التربية والتعليم أخذ أبعادا جديدة وعناية خاصة، بالنظر لما يشكل من تغير جذري في أساليب "واستراتيجيات التعلم في كافة المستويات التعليمية والتربوية [106] ص 10.

الفصل السادس
التنشئة الاجتماعية والواقع التعليمي

1.6. أهمية التنشئة الاجتماعية

من المعروف جيدا أن الفرد يولد كائنا بيولوجيا يعتمد على صفاته وقدراته البيولوجية، ولكنه منذ ولادته يحتك بآخرين، ويكتسب بالتدريج ذاته الاجتماعية، من خلال ذلك الاحتكاك أو التفاعل مع عاداتهم وسلوكهم وطرق حياتهم. وتسمى هذه النقلة من كائن بيولوجي إلى كائن بيواجتماعي عملية التنشئة الاجتماعية، أو عملية ادخار الفرد إلى الجماعة، وهي عملية تقوم على التفاعل بين الفرد والمجتمع، يصبح الفرد في نهايتها مستهلكا ومنتجا لثقافة مجتمعه [71] ص 75.

وعملية التنشئة الاجتماعية، ليست مؤقتة بل مستقرة، لأن الفرد يجد نفسه دائما أمام مواقف جديدة وادوار وجماعات جديدة تتطلب سلوكيات جديدة.

ومن المألوف أن يكون لكل مجتمع نظام للتنشئة الاجتماعية ولتكوين الأجيال الجديدة، وهو نظام يتميز إلى حد ما بالتماسك، كما أن من شأنه أن يضمن استمرارية لشخصية المجتمع ولوحدته، مع العمل على تسجيل إدماج الفرد في المجتمع .

وبناء عليه، فإن مسألة التنشئة الاجتماعية في مجتمعات العالم الثالث التي تعرضت لعدة تحولات، من جهات خارجية في الغالب، تعتبر من الاهتمامات الكبرى التي تشغل المسؤولين والمثقفين والآباء [72] ص 13.

إن تكوين الشخصية الفردية والحضارة الإنسانية لا ينشأ من التنشئة فقط بل من التربية أيضا، حيث تقوم التربية بتشكيل الفرد الإنساني والانتقال به من فرد بيولوجي إلى فرد له شخصية يستطيع أن يسهم في مجتمعه، ونقل ثقافته من خلال اهتمامها بالمبادئ والقوانين التي يبنى عليها هذا الانتقال مستعينة بعلم النفس الاجتماعي، وعلم الاجتماع، والعلوم الإنسانية الأخرى، فيصل إلى قوانينها ومبادئها ووسائلها، التي ترجو أن تحقق بها التكامل في نمو الفرد والمجتمع وتطورهما، والتربية في كل ذلك تعني بعملية التشكيل الإنساني للوليد البشري على أساس أن السلوك الإنساني مكتسب أو متعلم. لذلك يقوم كل مجتمع بعمليات تربية، وتعليم، وتطبيع، تكتسب الأفراد جملة من القيم والأفكار

والمعايير والانفعالات المناسبة للأدوار الاجتماعية في مجتمعهم ومؤسساته التي أنشئت لهذا الغرض، كالمدارس مثلا [124] ص 08.

ويُشار إلى علم التربية أحيانا بالبيداغوجية "pédagogy"، وهي كلمة ترجع في أصلها إلى الإغريق وتعني ولد و "Agogus" وتعني توجيه. والبيداڤوف "pédagogue" عند الإغريق يعني المربي أو المشرف على تربية الأولاد.

وعليه، فالتربية في مفهومها تعني العملية الاجتماعية التي يخضع الأفراد من خلالها لتأثيرات بيئة أو وسط منتقي ومضبوط كالمدرسة، وذلك حتى يمكن لهم أن يحققوا كفاءاتهم الاجتماعية وأقصى نموهم الفردي. كما أنها "التربية" الفن الذي بواسطته يتوفر لكل جيل من الأجيال معرفة الماضي في صورة منظمة [124] ص 09.

وحيث أن التربية في أحد معانيها، هي عملية اكتساب خبرات جديدة، فالفرد بحاجة إلى ضرورة التعامل مع أفراد المجتمع ليعود عليه بالنفع، إذ هيأ له الانضمام إلى جماعة تقبله. ويشعر بالانتماء إليها. وعملية الانتماء أساسية في الاإستقرار النفسي للفرد. وفي بناء الجماعات وتماسكها، فلا يمكن أن تكون الجماعة متماسكة دون وجود قدر كبير من الانتماء بين أفرادها، وتقوم عملية الانتماء على اكتساب خبرات متشابهة بين أفراد الجماعة جميعا. لذا فإن للتربية دورا هاما في عملية إعادة بناء الأفراد وخلق أنماط جديدة من الشخصية ، مناسبة للسيطرة على التنظيمات التي تخلقها الظروف الناشئة عن التطور العلمي والتكنولوجي وهذا العمل يسمى "الحاجة إلى إعادة التربية" "The need for ré-éducation" حيث يتفق التعليم مع الحقائق الثقافية لتطبع الدراسة – كأحد الوسائط التربوية – التلميذ بطابع يتناسب مع العناصر الثقافية الجديدة والمعلومات الجديدة، لتصبح مهمة المربي، إعادة الفحص وإعادة البناء للتراث الثقافي، في ضوء التغيرات والظروف الجديدة، متخذة من عموميات ثقافة المجتمع وسيلة لتحقيق تماسك المجتمع وترابطه.

وتعتبر التربية وسيلة أساسية في زيادة العناصر الثقافية الجديدة ووسيلة لحل المشكلات الاجتماعية، التي تنشأ عن تعارض العناصر الثقافية الجديدة مع العناصر الثقافية السائدة، حيث للتربية علاقة بالتغير الاجتماعي وهي علاقة تبادل لا يمكن إغفالها وهي المسؤولة على اكتساب أفراد المجتمع فهما جديدا يتناسب مع التغير الاجتماعي، يشمل القواعد والأفكار التي تحكم العلاقات المختلفة بين جميع أفراد المجتمع، لأنه بازدياد التغير تزداد المشكلات الاجتماعية كما، وكيفا، وشدة، مما يؤدي إلى انفصام وحدة المجتمع، انفصاما قد يؤدي إلى تمزقه، حيث تختلف المعايير نتيجة للتراكم والتعقد الثقافي، وتتخذ كل جماعة قيما خاصة لها، فيقل التواصل والارتباط بين الجماعات والأفراد، ويصبح الفهم المشترك أمرا بعيد المنال فتفاقم المشكلات الاجتماعية [75] ص ص 113 - 114.

2.6. ماهية التنشئة الاجتماعية

إن كلمة التنشئة الاجتماعية ترجمت إلى ترجمة إلى الإنجليزية بمفردة "Socialisation"، وهي تعد مفهوما حديثا من الوجهة التاريخية، فقد أصبح حاليا مفهوم مستعملا على نطاق واسع، أو عرفا متفقا عليه بين بعض الباحثين الذين يعني عندهم: "السيرورة التي يتعلم من خلالها الفرد كيف يربط طيلة حياته، بين مجموع العناصر السوسييوثقافية للوسط الذي يعيش فيه. وكيف يدمج بالتالي تلك العناصر في بنية شخصيته، وكل ذلك بتأثير من تجاربه وبتأثير من العوامل الاجتماعية الدالة، بحيث يستطيع التكيف، من خلال كل ذلك، مع الوسط الذي عليه أن يعيش فيه" [119] ص 132.

ومع ذلك فقد ظل هذا التعريف لمفهوم التنشئة الاجتماعية مطروحا للنقاش منذ زمن طويل فقد أثار إليك "جاك روسو" "J.J.Rousseau" - في الخطاب حول أصل وأسس عدم المساواة بين الناس – عام 1954 "يولد الإنسان طيبا والمجتمع يفسده". ولم نيل ما يستحقه من الاعتبار، بل وحط من قدره "على اعتبار أنه مجرد عملية تدجين وتوحيد للسلوكات، وكذا تقوية عملية التبعية السوسيو-سياسية للمجتمع التاريخي الراهن، أو يُنظر إليه على انه نوع من المثقفة الإلزامية" [119] ص ص 33 - 40.

كما أن التنشئة الاجتماعية تعرف حديثا أنها العملية الاجتماعية الأساسية التي تعمل على تكامل الفرد في جماعة اجتماعية معينة، وذلك عن طريق إكسابه ثقافة الجماعة ودورا يؤديه في هذه الجماعة [119] ص 70.

وعليه فقد تم الإجماع على أن التنشئة الاجتماعية تعني اكتساب الفرد بكل ما لديه من قدرات وإمكانيات مجموعة منن المهارات والمعارف التي تؤهله ليصبح كائنا اجتماعيا فعالا ومنفعلا بالحياة الاجتماعية السائدة في بيئته الاجتماعية.

3.6. مكونات التنشئة الاجتماعية

1.3.6. أهدافها ووظائفها

وعلى ما ذكر أعلاه، يمكن القول أن التنشئة الاجتماعية تهدف لإعداد الأفراد لحياتهم الاجتماعية، وتشكيل شخصياتهم وفق منظومات القيم والمعايير والأدوار الثقافية السائدة ضمن إطار مؤسسات التنشئة الاجتماعية الموجود بالمجتمع، وهي بذلك تحقق عددا من الوظائف أهمها:

1- تنمية الجانب الاجتماعي في الفرد ودمجه في إطار الحياة الاجتماعية من خلال عملية تعليم عناصر الحياة الاجتماعية واستبطانها.

2- تطبيع الأفراد بالثقافة واللغة القومية بغية تحقيق الوحدة الثقافية والتجانس الفكري والهوية الاجتماعية للمجتمع وتحويل الفرد إلى كائن اجتماعي حامل لثقافة مجتمعه بما فيها من عادات وطرق تفكير وأنماط سلوك وحكم على الأمور.

3- تحقيق التفاعل بين الثقافة والفرد أي بين الجانبين الفردي والاجتماعي للشخص وذلك بواسطة غرس القيم الثقافية القائمة في عمق الفرد وتحقيق التكامل بينه وبين القيم السائدة، فينمو لديه الإحساس بالتوافق مع الحياة الثقافية ويتلاشى إحساسه بالإكراه الخارجي [52] ص 79.

4- إعداد الفرد لتحقيق التكيف مع الوسط الاجتماعي من خلال تدريبه لتمثل خصائصه ومشاركة أفراد جماعته وأحاسيسها واتجاهاتها وتصوراتها وقيمها بغية تحقيق الوحدة الاجتماعية والهوية الاجتماعية.

2.3.6. خصائصها

تتميز التنشئة الاجتماعية بعدد من الخصائص من بينها ما يلي: [89] ص 214.

1- إنها عملية تعلّم اجتماعي يتعلم فيها الأفراد أدوارهم الاجتماعية والمعايير الاجتماعية المحددة لها، ويكتسبون الاتجاهات النفسية والأنماط السلوكية التي يقبلها المجتمع.
2- إنها عملية نمو الفرد من كائن متمركز حول ذاته ومشكل على غيره إلى فرد ناضج ومسؤول ومستقل وقادر على ضبط انفعالاته والتحكم في إشباع حاجاته بطريقة يقبلها المجتمع.
3- إنها عملية نفسية واجتماعية معا تحقق للفرد بعده الاجتماعي.
4- إنها عملية مستمرة من المهد إلى اللحد.
5- إنها عملية ديناميكية تتضمن التفاعل والتغير والأخذ والعطاء فيما يتعلق بالمعايير والأدوار الاجتماعية والاتجاهات النفسية.
6- إنها عملية معقدة ومتشعبة تستهدف مهام كبيرة وتتوسل بأساليب ووسائل متعددة لتحقيق ما تهدف إليه.
7- إنها عملية عفوية يقوم بها الفرد بالتقليد والمحاكاة الموجّهة في تكيفه الاجتماعي.

3.3.6. عناصرها

هناك مجموعة من العناصر التي عدّت مكونة لأهم عناصر التنشئة الاجتماعية نذكر منها ما يلي: [128] ص 122.

1- الجوع الاجتماعي والدوافع الاجتماعية والحاجات النفسية التي تدفع الفرد للانتماء للجماعة وتحقيق الاندماج الاجتماعي.

2- الميراث والإمكانيات الحيوية التي تسمح بالتنشئة الاجتماعية التي يعتمد عليها التعليم الاجتماعي.

3- القابلية للتعلّم والاستعداد لتغيير السلوك نتيجة الخبرة والممارسة.

4- القدرة على التعاطف وتكوين العلاقات العاطفية مع الأفراد الآخرين في المجتمع.

5- الضغوط الاجتماعية المختلفة التي توجهها الجماعة لأفرادها واتجاهاتهم الخاصة في سبيل الانتظام مع معايير الجماعة.

6- المعايير الاجتماعية التي تبلورها الجماعة كموازين السلوك الاجتماعي.

7- الأدوار الاجتماعية التي تتطلب الجماعة من كل فرد القيام به.

8- العلاقات الاجتماعية.

9- المؤسسات الاجتماعية من المدارس والجامعات والأفراد وأسر ووسائل الإعلام والثقافية.

10- القطاعات الاجتماعية الثقافية والاقتصادية والفئات والجماعات والثقافات الفرعية.

4.3.6. مستوياتها

"إن عملية التنشئة الاجتماعية هي عملية مستمرة مدى الحياة، ويكتسب فيها الفرد أدوارا واتجاهات جديدة كل يوم، يترتب عليها سلوكيات جديدة ومواقف جديدة" [40] ص 84.

وهي مستويات عديدة يمكن تحديدها كالآتي: [89] ص 224.

- مرحلة الأسرة: التي يكوّن فيها الفرد عاداته ويتعلم الاستجابات للسلطة والتقاليد والمثل العليا للأهل والتي تؤثر على نموه الاجتماعي.

- مرحلة رفاق اللعب: التي يتعرض فيها الفرد لمجموعة من المؤثرات تختلف عن الأسرة ويتعلم خلالها كيفية التكيف مع أنواع مختلفة من الشخصيات ذات العادات والمثل المختلفة عن الأسرة فيعلم القيادة والانقياد.

- مرحلة المدرسة: التي يتعلم فيها كيفية مواجهة المواقف المعقدة مع أشخاص أكبر وأصغر سنا منه ويبدون غرباء ومختلفين فيتعلم ضروب توافق جديدة.

- مرحلة العالم الخارجي الكبير: التي يتعلم فيها كيفية التعامل مع المحيطين به والمختلفين عنه بآرائهم وعاداتهم وأساليبهم في التعبير. ويتسع ذلك من خلال تعلم القراءة الذي يوسع أفقه وخبراته ويقدم أشكالا جديدة من السلوك ومُثلا عليا وعادات سائدة في المجتمع.

- مرحلة المراهقة: وهي التي تهمنا أكثر في موضوع دراستنا – حيث يتعلم فيها الفرد تكيفات جديدة للحياة سواء مع نفسه أو مع الآخرين من الأقرباء وغيرهم ... لأن التغيرات التي تحصل لديه تطرح عليه أسئلة تتطلب إجابات فتحدث لديه خبرات من الخواف والأمل غريبة نوعا ما.

- مرحلة التعليم العالي والعمل التي يتعلم فيها الفرد كيفية الاحتكاك بشخصيات من مستويات ثقافية معينة ورفيعة المستوى، وعليه أن يتكيف معها في الدراسة أو العمل أو الحياة العامة.

- مرحلة الزواج والإنجاب، حيث يتعلم فيها الفرد مواجهة أنواع جديدة من التكيف في سلوكه الشخصي كأخذ رغبات الشريك بالحسبان والتخلص من الأنانية والفردية واستبدالها بالحب والاستمتاع وبذل الجهود الإضافية لتربية الأطفال من جهة والعمل الجاد من جهة أخرى.

إذا كان هناك اتفاقا على مراحل التنشئة ومستوياتها، فإن هناك خلافا حول زمن انتهائها، يرى بعض العلماء أنها تنتهي بعد الزواج وإنجاب الطفل الأول، إذ يفقد الجسم قدرته على التكيف علما أن هناك بعض الاستثناءات التي يفرضها الواقع. وهناك آخرون يرون أن عملية التطبيع لا تنتهي إلا بانتهاء الحياة الإنسانية وهذا ما يفنده الحديث الشريف "أطلب العلم من المهد إلى اللحد" صدق رسول الله صلى الله عليه وسلك علما أن الاختلاف في الدرجة لا في النوع، خاصة في الفترة الأخيرة من عمر الإنسان، مبررين رأيهم هذا بأنه، مهما كانت درجة ثبات عادات الفرد فإنه بحاجة لتكيفات جديدة وهذه تعتمد على الفروق الفردية.

وبما "أن عملية التنشئة هي عملية تكيف من جانب الفرد للظروف الاجتماعية وأنها تعتمد على تعلم الفرد لاستجابات معينة لمواجهة تلك الظروف، فإن التربية هي وسيلة الفرد والمجتمع لتحقيق ذلك وبما أنها مستمرة، فإن عملية التربية مستمرة ومرتبطة بحياة الإنسان كلها" [114] ص 251.

5.3.6. أشكالها [89] ص ص 225 - 226.

يختلف شكل التنشئة الاجتماعية باختلاف القصد والبساطة والأسلوب.

فمن حيث القصد فهناك مشكلات للتنشئة الاجتماعية هما:

أ- مقصودة تقوم بها مؤسسات مطالبة بها كالأسرة والمدرسة، فالأسرة تعلم أبنائها اللغة والآداب، آداب الكلام والسلوك، وفق نظامها الثقافي ومعاييرها وتحدد لهم الطرق المتعلقة بتشرب هذه الثقافة. أما المدرسة فتعليمها مقصود وله أهدافه وطرقه وأساليبه المتعلقة بتنشئة الأطفال تنشئة معينة.

ب- غير مقصودة تقوم بها جهات عديدة يتعلم منها الفرد معان، ومهارات عن طريق اكتساب المعايير الاجتماعية المختلفة باختلاف الجماعات مثل عادات الحب والكره والجنس والفشل واللعب والتعاون والمسؤولية وعادات العمل والإنتاج والاستهلاك ... وغير ذلك من ادوار ومراكز ومعايير اجتماعية.

أما من حيث البساطة والتعقيد فلها شكلان يختلفان باختلاف طبيعة المجتمع ونمط الحياة فيه. هما:

1- بسيطة في المجتمعات البسيطة والتقليدية حيث تقوم على أسس التقليد والخبرة المباشر.

2- معقدة في المجتمعات المعقدة والمتقدمة ذات المعايير والقيم المعقدة على أسس التفكير والتميز والاختيار والمعاناة في اكتساب الخبرة.

ومن حيث الأسلوب فإن التنشئة الاجتماعية تختلف باختلاف الأزمنة والأمكنة ونوع السلطة السائدة في المجتمع ونوع السلطة السائدة في المجتمع ونوع السلطة المستخدمة في تربية الأطفال، فإن كانت متسامحة أعطت شخصيات غير عدوانية ومسالمة، وإن كانت قسرية وتسلطية كوّنت شخصيات خشنة وعدوانية، وتقوم التنشئة على التفاعل المثمر بين الفرد والجماعة والاختيار الحر والمسؤول للسلوك من قبل الفرد بما يتناسب مع ما تجيزه الجماعة، وهي المنظور إليها من خلال عمليات التنشئة الاجتماعية التالية:

4.6. عمليات التنشئة الاجتماعية

تشمل عملية التنشئة التي ينتقل فيها الفرد من كونه كائنا بيولوجيا إلى كائن اجتماعي عددا كبيرا من العمليات نشير فيما يلي إلى أهمها: [128] ص ص 124 - 125.

1.4.6. اكتساب أساليب إشباع الحاجات وضبط السلوك وفقا للتحديد الاجتماعي

فالتنشئة الاجتماعية للفرد تشمل أساليب إشباع رغباته وحاجاته والقدرة على توقع استجابات الآخرين نحو سلوكه واتجاهاته، فهو يتعلم عادات الطعام والإخراج والملبس واللعب ... إلخ وفق آداب سلوكية معينة تنظمها له الجماعة التي يعيش فيها وتنعكس في تعديل سلوكه أو اكتسابه أو تغييره.

هذا يعني أن هناك تحديدا اجتماعيا وتكييفا ثقافيا لوسائل إشباع الحاجات الفردية ومن أهم هذه الحاجات نذكر:

1- الرضاعة وما يرتبط بها من عواطف أمومية حارة تشعر الطفل بالعطف والطمأنينة والحنان، وتعلمه نظام التغذية بما يتفق مع قدرته ورغبته وتشعره بالمتعة من عملية المص اليولوجية.

2- عملية الفطام وترتبط بالرضاعة وتختلف من جماعة لأخرى من حيث وقتها وطريقتها، فإذا تم الفطام مبكرا خلق شخصية متشائمة وبخيلة وقاسية وإذا اقترن بالقسوة أصبح الطفل قلقا في المستقبل.

3- عملية الإخراج وتختلف من حيث تدريباتها وآثارها من فرد لآخر في السن والكيفية والآثار. فإذا كانت مضبوطة ودقيقة وقسرية ساهمت في خلق شخصيات حصرية تحافظ كثيرا على النظام والدقة والترتيب والالتزام بالمواعيد والعناد ...

4- الحياء والتربية الجنسية كستر العورة والعادات الجنسية وغيرها ...

5- الاستقلال والإشكالية بدء من ارتداء الملابس وتناول الطعام والنظافة وأداء عمليات الإخراج في سن الثالثة وانتهاء بالاستقلال في اتخاذ القرارات حول ذلك وغيره.

وعليه فعندما تتسع دائرة تعامل الطفل وتزداد حاجاته البيولوجية لتصل إلى نطاقها النفسي والاجتماعي، تقوم مؤسسات التربية التنشئية باكتساب مزيدا من العادات والتوقعات السلوكية والمعاني والرموز والاتجاهات والقيم فتكتسب مصطلحات سلوكه معاني جديدة يدركها في استجابة الآخرين

له، وبالتالي يندمج في ثقافة مجتمعه ويتجاوب مع تحديدها الاجتماعي لأساليب إشباع الحاجات البيولوجية والنفسية والاجتماعية كالحب والانتماء والتقدير.

6- تكوين الذات: تقوم عملية التنشئة الاجتماعية بتكوين الذات الاجتماعية كهدف من أهدافها، فهي تساعد الفرد في اكتساب ذات متميزة عن الذوات الأخرى وعن البيئة الاجتماعية. ففي بداية الحياة لا يميز الفرد بين نفسه والأشياء، ثم يميز بين أجزاء جسمه والأشياء الأخرى المحيطة به. ثم يميز جسمه ككل عما يحيط به. ويمر الطفل بمراحل مماثلة عندما يميز بين ذاته وذوات الآخرين. ففي البداية ونتيجة تفاعل الكبار معه يميز الكبار عن الصغار، ثم يميز بين أسماء الآخرين وأسماء أهله بهدف معرفة إسمه وتمييزه تمييزا واضحا. ثم يكشف القوانين والنظم التي تسير الحياة الاجتماعية ويستجيب لها تحقيقا لرغباته ويتوقع أن يقوم الآخرون باستجابات مماثلة ومختلفة ثم يبدأ الإدراك المتميز لذاته.

ومما يساعد الفرد على إدراك الذات وتمييزها اللغة. فعندما يتكلم يسمع نفسه ويستجيب لكلامه بكلمات أخرى يستجيب أيضا لها. هو ما يساعده على تكوين ردود الفعل للمناقشة الداخلية فيكون التفكير.

فالذات إذن "طبيعة اجتماعية تتكون عن طريق التفاعل الاجتماعي بين الفرد والآخرين وبدونها لا يتعدى الفرد طور الفردية البيولوجية، ويعجز عن تكوين هذه الذات الاجتماعية" [128] ص 127.

5.6. العوامل المؤثرة في التنشئة الاجتماعية

إن عملية التنشئة الاجتماعية باعتبارها عملية تربوية تسعى إلى توجيه الفرد والإشراف على سلوكه، وتطبعه بما يناسب مجتمعه وتراثه الذي ينتمي إليه. وهذه العملية تتأثر بعوامل كثيرة أهمها: [26] ص ص 130 - 131 .

1- الطبقة الاجتماعية: إن طبقة الفرد الاجتماعية تؤثر تأثيرا كبيرا في تنشأته، فطريقة الأكل واللبس، وطريقة تبادل التحية، وأنماط السلوك العامة، والقيم والعادات، والمثل، تختلف باختلاف الطبقة الاجتماعية، ويمكن ملاحظة ذلك حتى في البلد الواحد، لأن أبناء الطبقة الغنية تختلف اهتماماتهم، وتطلعاتهم عن أبناء الطبقة الفقيرة، كما تختلف اهتمامات وتطلعات أبناء الريف عن أبناء المدينة.

2- العقيدة / المعتقد / الدين: إن التكوين الإيديولوجي للإنسان، أو ما يسمى بالتكوين الفكري لديه، يأتي من عمق عقائدي أو ديني، فاعتناق الفرد معتقد معين، أو دين معين يطبعه بطابع خاص وبأفكار هذا المعتقد أو الدين. لهذا لا بد من أن تكون تنشئة مناسبة للخلفية الدينية أو العقائدية، فتنشئة

الفرد المسلم تختلف عن تنشئة الفرد المسيحي، وهكذا ... وبالإضافة إلى الاختلاف في المعتقد الديني، هناك اختلاف بين الأفراد في المعتقدات السياسية فالإنسان الماركسي تختلف تنشأته عن الإنسان الرأسمالي.

3- البيئة الطبيعية: ويقصد بها البيئة التي يقيم بها الفرد، وليس له اختيار فيها. وتعني البيئة الطبيعية، طبيعة تكوين المنطقة التي يعيش فيها الفرد، فإبن المنطقة الجبلية له عادات وتقاليد معينة تنشأ الأجيال اللاحقة عليها، وباين المنطقة الساحلية والداخلية الزراعية والصناعية والصحراوية تنشئة خاصة به. لأن البيئة الطبيعية تفرض مزاجا خاصا وردود فعل واستجابات معينة على سكانها، وحتى نوع المناخ السائد – بارد، حار، متقلب – يؤثر في نمط الحياة ونمط الثقافة، كما يؤثر في النمط السلوكي، بالإضافة إلى أثره في نوع السكن، والحياة اليومية، كما أن الثروات الطبيعية، لها اثر في حياة الأفراد وتنشئتهم.

4- الوضع السياسي: إن الوضع السياسي في أي منطقة يؤثر بطريقة كبيرة ومباشرة على تنشئة الناشئة فيها. فالمجتمعات الديمقراطية تطبع أبنائها بطابع ديمقراطية، وتربيتهم على حرية الرأي والتفكير والإنتاج، وتساوي فيما بينهم في الحقوق والواجبات، في جين المجتمعات التي تسير على النهج الديكتاتوري تنشئ أفرادها على الخضوع والطاعة والقهر – والكبت – وأساليب خاصة تخدم الحكم والحاكم. والأمر عليه في المجتمعات التي تسير على سياسة اشتراكية وغيرها، وإذن تكون التنشئة نابعة من النظام السياسي ومحكومة به.

5- الوضع الاقتصادي: إن الوضع الاقتصادي السائد في المجتمع يؤثر في تنشئة أفراده، لأن التأثر بالاقتصاد والنظام الاقتصادي في المجتمع يتحكم في العملية التربوية، وطريقة الإنتاج والسيطرة على هذه الطريقة تفرض أساليب تنشئة معينة لأفراد ذلك المجتمع، فالتنشئة صفي المجتمع الزراعي والذي يعتمد على الإنتاج من الأرض والارتباط بها يفرض تنشئة خاصة بأهلها، وكذلك المجتمع الصناعي الذي يعتمد اقتصاده على صناعة معينة ينشئ أفراده بطريقة تخدم طريقة إنتاجه وتتناسب مع متطلبات صناعته.

6- المستوى التعليمي: تتأثر التنشئة الاجتماعية بالمستوى التعليمي، أو مستوى الأسرة التعليمي، أو مستوى المجتمع بشكل عام. أو حتى مستوى الحي الذي يقيم به الفرد، ويعني مستوى التعليم، هو المستوى الذي وصلت إليه العائلة أو كبارها فيما يقرأون من الكتب المستخدمة والصحف والمكتبات الأسرية، ويتابع من برامج الإذاعة والتلفزيون التربوية والتعليمية والتي يهتمون ويأخذون بها.

6.6. المؤسسات التنشيئية والواقع التربوي التعليمي

إن إبراز أصل العملية التربوية وتطورها ووظيفتها في المجتمع الإنساني، من وظائف علم الاجتماع التربوي. فهو العلم الذي يجعل من الثقافة محور أساسا في دراسة القضايا التربوية. فهو يرى أن المجتمع الإنساني في جميع مراحله في مختلف تطوراته نتاج عمليات التعلم والتعليم الاجتماعي؛ بالذات الذي يحدث بين الأفراد. فالفرد لا يُنظر إليه مستقلا مجردا كما لا ينظر إلى المؤسسات الاجتماعية بعيدة عن الأفراد. وإنما يجعل من عملية التفاعل الأساسي في فهم التربية وذلك باستخدام المبادئ والنظريات الاجتماعية في تفسير عمليات التربية ووسائلها [26] ص 49. ولما كان سلوك الفرد المتعلم (التلميذ) مشروطا بالثقافة، فإن فهم السلوك الفرد مرتبط بعلاقته وارتباطه بالمحيط الاجتماعي المشكل من مؤسسات تربوية اجتماعية تُسهم كل منها في تكوين وتنشئة الفرد داخل مجتمعه.

والمؤسسات الاجتماعية هي تلك الوسائط المختلفة من أسرة ومدرسة ... إلى غير ذلك. ولنا أن نحاول في هذا الجزء التعرف أكثر على هذه الوسائط التربوية والتنشيئية في المجتمع، لما لها من أهمية في إنجاح العملية التعليمية.

1.6.6 الأسرة

الأسرة هي المؤسسة التربوية الأولى التي تتلقى الكائن البشري عند ولادته. وهي الوعاء الذي تشكل داخله شخصية الطفل تشكيلا فرديا واجتماعية كما أنها المكان الأنسب الذي تطرح فيه أفكار الآباء والكبار ليطبقها الصغار. وتعتبر الأسرة من أهم الجماعات الإنسانية وأعظمها تأثيرا في حياة الأفراد والجماعات، فهي الوحدة البنائية الأساسية التي تنشأ في طريقها مختلف التجمعات الاجتماعية.

وهي التي تقوم بالدور الرئيسي في بناء صرح المجتمع، وتدعيم وحدته، وتنظيم سلوك أفراده بما يتلائم مع الأدوار الاجتماعية المحددة ووفقا للنمط الحضاري العام [89] ص 114.

1.1.6.6 مفهوم الأسرة

تعتبر الأسرة النتيجة الطبيعية للزواج وهو ما يلاحظ بين جميع شعوب العالم. ويرى البعض أن الزواج الذي لا تصاحبه ذرية لا يكوّن أسرة. فهو زواج عقيم، وهناك اتجاه قوي معاصر، يرى أن الزواج بلا أطفال يكون هو الآخر أسرة. فنجد أن "أوجبرن" مثلا يعرف الأسرة بأنها: "رابطة اجتماعية من زوج وزوجة مع أطفال أو بدون أطفال، أو من زوج بمفرده مع أطفاله أو زوجة بمفردها مع أطفالها" [26] ص 116. ويضيف إلى هذا أن الأسرة قد تكون أكبر من ذلك فتشمل

أفرادا آخرين كالأجداد والأحفاد وبعض الأقارب على أن يكونوا مشتركين في معيشة واحدة مع الزوج والزوجة والأطفال [26] ص 116.

ويعرفها أيضا كل من برجس ولوك "BURGESS and LOCK" بأنها : "مجموعة من الأشخاص يرتبطون معا بروابط الزواج أو الدم أو التبني، ويعيشون تحت سقف واحد، ويتفاعلون معا وفق أدوار اجتماعية محددة، ويخلقون ويحافظون على نمط ثقافي واحد، ويرى بوجس ولوك أن أي تعريف للأسرة يجب أن يحيط بالنقاط التالي: [26] ص 117.

- المعيشة تحت سقف واحد معهما كان صغيرا.
- تفاعل الأفراد وفقا لأدوار محددة (دور الزوجة، الزوج، الأب، الأم، الإبن).
- قيام الأسرة بالمحافظة على نمط ثقافي مستمد من النمط الثقافي العام ومحاولتها تجديد هذا النمط الثقافي.

2.1.6.6. تطور الأسرة

مرت الأسرة منذ القدم حتى يومنا هذا بتطورات مختلفة. وتطور الأسرة كما هو سار في جوانب رئيسية ثلاثة وهي: [2] ص 64.

1- من حيث إتساعها: فقد كانت الأسرة القديمة تضم جميع الأقارب من ناحية الذكور والإناث والمتبنين ... ولكنها بذات في تقليص هذا الاتساع شيئا فشيئا، إلى أن اقتصرت الأسرة الحديثة على الأب، الأم الأبناء. وهي التي أطلق عليه اسم الأسرة النووية.

2- من حيث رئاستها: ترأس الأسرة منذ القدم أكبر أفرادها. وفكرة ترأس الأسرة أو العائلة من أجل تحقيق النظام والاحترام. وشيئا فشيئا صارت الرئاسة إلى الذكور من أفراد العائلة. وفي بعض لمجتمعات الأمومية تكون الرئاسة للأمهات.

أما في المجتمعات الحديثة فصارت الرئاسة في الأسرة تخضع لعوامل أخرى مثل العوامل الاقتصادية والاجتماعية والثقافية فتراها للأب أو للأم، وفي حالة أخرى للأخ الأكبر وهكذا.

3- من حيث وظيفتها: كانت الأسرة القديمة تكفي نفسها بنفسها في مختلف أنشطة الحياة الاقتصادية والاجتماعية، والدينية والتربوية أو الترفيهية. وبدأت هذه الأنشطة تتقلص شيئا فشيئا، وينتقل بعضها إلى مؤسسات أخرى كالقبيلة، أو الدولة وصار دور الأسرة الحديثة يتقلص في معظم المجتمعات بوظيفتين هامتين هما: الوظيفة البيولوجية (الجسمية) والأخرى الوظيفة الثقافية (التربوية)، ومع اختلاف المجتمعات اختلفت وظائف الأسرة وتعددت وأصبح لكل أسرة وظائف خاصة نابعة من نظام المجتمع الذي تعيش فيه.

3.1.6.6. وظائف الأسرة

تقوم الأسرة بعدد من الوظائف المهمة، يمكن إجمالها فيما يلي: [2] ص 67.

1- لا تزال الأسرة هي أصلح نظام للتناسل، يضمن للمجتمع نموه واستمراره عن طريق الإنجاب، كما أنها تواصل مهمتها نحو الأعضاء الجدد فتتولى تغذيتهم صغارا وتنشئتهم خلال الطفولة المتأخرة تمهيدا لتقديمهم إلى المجتمع.

2- الأسرة وحدة اقتصادية متضامنة يقوم فيها الأب بإعالة زوجته وأبنائه، وتقوم الأم بأعمال المنزل، وقد تعمل الزوجة أو الأبناء فيزيدون من دخل الأسرة.

3- الأسرة هي المكان الطبيعي لنشأة العقائد الدينية واستمرارها.

4- تعتبر الأسرة المدرسة الأولى التي يتعلم فيها الطفل لغته القومية، وهي المسؤولة عن التنشئة والتوجيه إلى حد كبير، تشاركها النظم التعليمية الموجودة.

5- تعتبر الأسرة بالنسبة للطفل مدرسته الأولى التي يتلقى فيها مبادئ التربية الاجتماعية والسلوك وآداب المحافظة على الحقوق والقيام بالواجبات.

6- تعكس الأسرة على المجتمع صفاتها، فهي التي تكون الطفل وتعمل على تكامل شخصيته أولا، ثم أنها ذات عادات وتقاليد خاصة تربط أفراد الأسرة بعضهم ببعض ثم تربطهم بالمجتمع.

7- تنظيم التصريف الجنسي بالطريقة المشروعة اجتماعيا ضمن إطار ثقافة المجتمع.

8- تقوم الأسرة بإعطاء المراكز التي علينا من اسم وعنصر وجنسية وديانة وطبقة ومهنة ومحل وإقامة.

4.1.6.6. خصائص الأسرة

تتميز الأسرة كمؤسسة وكنظام اجتماعي بالخصائص التالية: [2] ص 78.

1- هي أبسط أشكال التجمع.
2- توجد في أشكالها المختلفة في كل المجتمعات وفي كل الأزمنة، ذلك لأن الطفل حين يولد يكون في حاجة لمن يرعاه.
3- النظام الذي يؤمن وسائل المعيشة لأفراده.
4- أول وسط اجتماعي يحيط بالطفل ويمرنه على الحياة، كما يشكلهُ ليكون عضوا في المجتمع.
5- الأسرة كنظام اجتماعي تؤثر فيما عداها من النظم الاجتماعية وتتأثر بها.
6- الأسرة وحدة إحصائية، أي يمكن أن تتخذ أساسا لإجراء الإحصائيات المختلفة كعدد السكان، ومستوى المعيشة، وظواهر الحياة والموت، إلى غير ذلك.

5.1.6.6. الحاجة إلى التربية الأسرية

إذا كان للأسرة أن تؤدي وظائفها على أكمل وجه، فلا بد للزوجين من أن يكونا قد نالا حظا وافرا من التربية الأسرية الجيدة في حياتهما قبل أن يُكوّنا أسرة جديدة بزواجهما.

إن من أوائل من أدركوا الحاجة إلى التربية الأسرية، المفكر الإنجليزي "هربرت سبنسر" الذي يرى أن الغرض من التربية هو إعداد الفرد للحياة الكاملة في مختلف نواحيها وأن نواحي هذه الحياة هي مرتبة بحسب أهميتها، الصحية والمهنية والأسرية، والوطنية والثقافية.

ويقول كل من برجس ولوك (BURGESS-LOCK): "لقد نال النوع البشري حضارته بفضل الأسرة وأن مستقبله يتوقف بصورة مباشرة على هذه المؤسسة أكثر من أي مؤسسة أخرى" [19] ص 73.

إن التربية الأسيوية عملية هامة وضرورية ولا بد منها في العصر الحالي، وذلك لتطور المجتمعات وتطور دور الأسرة في الحياة العامة، وخاصة بعد توجه الأسرة الحديثة إلى الحياة الديمقراطية والشورى بين أفرادها، هذا مما يزيد مسؤولية الأسرة في العملية التربوية المستقبلية، فالآباء الذين يفهمون قيمة التربية يساعدون أطفالهم على اكتساب مواقف إيجابية اتجاه القيم التربوية المستقبلية، فالآباء الذين يفهمون قيمة التربية يساعدون أطفالهم على اكتساب مواقف إيجابية اتجاه القيم التربوية المطلوبة وخاصة عندما ينتقل أبنائهم إلى المؤسسة الثانية وهي المدرسة، فإذا كان الآباء يعرفون قيمة التربية المدرسية والواجب الملقى عليها، فإن مساعدتهم لأبنائهم وتفاعلهم مع المدرسة سيؤدي إلى حياة أفضل لأبنائهم ولهم، وللمجتمع ككل. فالآباء والأمهات الذين يشاركون المدرسة في وضع برامجها التربوية وتقديم المساعدات عند اللزوم سيستفيد الأطفال من كل ذلك وتستفيد الأسرة والمدرسة وتعود المصلحة لصالح المجتمع بشكل عام.

2.6.6 المدرسة

تعد المدرسة بناء أساسي من أبنية المجتمع وأعمدته، أوجدها لتقوم بتربية أبنائه وتنشئتهم ومسترشدة بالفلسفة والنظم التي رسمها وحددها. تتأثر بكل ما يجري في المجتمع، وتخضع للدوافع والمواقف السائدة فيه والمسيرة له. ووظيفة المدرسة الأساسية فهي تنشأة الجيل الناشئ على أسس ريمها المجتمع وهي "الأداة والآلة والمكان الذي بواسطته ينتقل الفرد من حياة التمركز حول الذات إلى حياة التمركز حول الجماعة، إنها الوسيلة التي يصبح من الفرد الإنسان، إنسانا اجتماعيا وعضوا عاملا وفاعلا في المجتمع" [52] ص 72.

1.2.6.6. مفهوم المدرسة

هناك عدة تعاريف للمدرسة نذكر أهمها:

المدرسة هي "مؤسسة تربوية اخترعها الإنسان من اجل ان تتولى تربية النشء الطالع، وهي الأداة التي يوظفها المجتمع لتلبية حاجة من حاجاته الأساسية، وهي تطبيع أفراده تطبيعا اجتماعيا يجعل منهم أعضاء صالحين" [104] ص 190.

وهي أيضا "إحدى المؤسسات الخمس (البيت والمدرسة ومؤسسة الدين والإعلام والعمل) أنشأها المجتمع لتقوم في الأساس على التنشئة الجسمية والعقلية والاجتماعية" [52] ص 72.

وهي "المؤسسة التي أنشأها المجتمع لتربية وتعليم الصغار نيابة عن الكبار الذين شغلتهم الحياة وتعقد تراكم التراث الثقافي" [52] ص 73.

كما تعتبر المدرسة من المؤسسات القيمة على الحضارة العالمية. وقد أشار أحد المربين إلى ذلك بقوله، أن هناك مؤسسات رئيسية خمس تتولى أمكر الحضارة، محتفظة بماضيها وصائنة حاضرها، ومؤمنة مستقبلها التقدمي، وهذه المؤسسات هي، البيت والمدرسة والدولة ومؤسسة العمل ومؤسسة الدين.

وتقوم كل منها على فكرة جوهرية تبرر وجود المؤسسة وتبين الخدمة التي تؤديها إلى الحضارة. أما الفكرة التي تقوم عليها المدرسة فهي التنشئة، تنشئة الجسم والعقل معا، وعلى هذا تكون المدرسة قد أسقطت إلى الطفل ما أسقطته العصور إلى الجنس البشري بأسره [26] ص 280.

2.2.6.6. نشأة المدرسة

قديما كان للخلق البشري حياة بسيطة، لا تعقيد فيها محدودة التراث، قليلة المشاكل، وكان الصغار في تلك المجتمعات يتعلمون متطلبات الحياة من الكبار عن طريق التقليد والمحاكاة والاحتكاك المباشر، فكان الطفل الصغير يقلد أعمال الكبار دون أي تعليم مقصود ومنظم ومخططا له مسبقا. وعندما تطورت حياة الإنسان، تعقدت تلك الحياة في نواحيها العقائدية والاجتماعية والاقتصادية، شرعت الأسرة في إيجاد وسائل مساعدة لها أو بديلة عنها تتولى تعليم أبنائها شؤون حياتهم، ومتطلبات هذه الحياة وبشكل محدد. وهنا بدأت تظهر مستويات بسيطة لما يسمى بالتربية المقصودة [132] ص 73.

وتختلف المدرسة اليوم عما كانت عليه بالأمس، وقد وصلت إلى ما عليه الآن إلا بعد أن مرت بتطورات كثيرة أهمها:

1- المدرسة البيئية: إن العائلة أو الأسرة، هي الأصل في تربية الطفل وتنشئته وفي ذلك يقول الرسول صلى الله عليه وسلم "يولد الطفل على الفطرة وأبواه يهوّدانه، أو ينصّرانه أو يمجّسانه".

فالأبوان بشكل عام (الأب – الأم) لا تقتصر وظيفتهما على الإنجاب فقط وإنما تمتد هذه الوظيفة بشكل رئيسي وأساسي إلى الرعاية والتنشئة، والتربية في البيت تأخذ مجراها عَرَضاً دون يقصدها أحد بتخطيط وتنظيم في الزمان والمكان. فقديما كان التعليم يتم عن طريق الملاحظة والتقليد والممارسة بصورة عرضية غير مقصودة أثناء انشغال العائلة في الأمور المعيشية. فلا الوالدان كانا يدريان بأنهما يقومان بدور المعلم، ولا الأولاد يتعلمون الشيء الكثير عن طريق اللعب، وكذلك بتقليد الكبار في ممارستهم اليومية.

2- المدرسة القبلية: رغم ذلك لم تكن المدرسة البيئية كافية لسد احتياجات الأقوام البدائية، بعجزها عن ممارسة الشؤون الروحية وإعداد الأطفال لها، فاستعان الآباء بخبراء القبيلة أو عرافيها لهذا الغرض، ويقصد بالحياة الروحية عند البدائيين ما يتعلق بعقائدهم وطقوسهم الدينية، فكانوا يؤمنون بالأرواح والقوى المستترة. وأن لكل جسم نفسا أو قرينا. وقد توصل الإنسان البدائي إلى ذلك عن طريق رؤية ظلّه في الأيام الشمسية والمقمرة ورؤية خياله في الماء. وعلى أساس هذه العقائد الخرافية كان الإنسان البدائي يبني سلوكه اليومي، فكان يقوم استرضاء لتلك القوى المستثمرة وتهدئتها بطقوس خاصة يرافقها الرقص وتفسير الخرافات والتقاليد والأساطير. وهذا ما دفع الوالدين إلى الاستعانة بالعرافين العالميين بأخبار هذه القوى الخفية وأسرارها في تعليم الأولاد وإطلاع الناشئين على تلك الأخبار، وتدريبهم على تلك الطقوس عندما يناهزون البلوغ.

3- المدرسة الحقيقية: وأخيرا ظهرت المدرسة الحقيقية يديرها معلمون من أهل الاختصاص وتتخذ لها مكانا محددا. وقد ساعد على ظهورها العوامل الثلاثة الرئيسية التالية:

- العامل الأول: غزارة التراث الثقافي وتركمه الناجم عن تطور الإنسان وتحضره.
- العامل الثاني: تعقد التراث الثقافي.

العامل الثالث: استنباط اللغة المكتوبة وإيداعها التراث الثقافي، مما دعا الناشئة إلى ضرورة تعلم اللغة وكتابتها للإطلاع على محتواها الثقافي [132] ص ص 74 - 75.

3.2.6.6. مميزات المدرسة

تتميز المدرسة بمميزات خاصة يمكن على أساسها أن تدرس كوحدات اجتماعية مستقلة، وهي تتمثل فيما يلي: [26] ص ص 126 – 127.

1- إن المدرسة تضم أفراد معينين هم المدرسون والتلاميذ، فالمدرسون يقومون بعملية التعلم، وهم فئة معينة لها تاريخها ومقوماتها الأكاديمية، ولها نقابتها الخاصة. أما التلاميذ فهم الفئة التي تتلقى التعليم، ويخضعون إلى عملية انتقاء وغربلة في بعض المدارس الخاصة. أما المدارس العامة فهي تنتقي تلاميذها على أساس السن دون اعتبار للمستوى الاقتصادي والاجتماعي.

2- أن المدرسة لها تكوينها السياسي الواضح التحديد، فطريقة التفاعل الاجتماعي التي نجدها في المدرسة، والتي تتمركز حول القيام بالتعليم، تحدد النظام السياسي للمدرسة. والعملية التعليمية داخل المدرسة تتكون من حقائق ومهارات واتجاهات وقيم أخلاقية. ومع هذا فالمدرسون يرغبون دائما في أن يسيطر تلاميذهم على المواد الدراسية سيطرة إجبارية، ولو خيّروا لما أرادوا.

3- إنها تمثل مركزا للعلاقات الاجتماعية، المتداخلة والمعقدة وهذه العلاقات الاجتماعية هي المسالك التي يتخذها التفاعل الاجتماعي والقنوات التي يجري فيها التأثير الاجتماعي. والعلاقات الاجتماعية في المدرسة يمكن تحليلها على أساس الجماعات المتفاعلة فيها، وأهمها التلاميذ والمدرسون، ولكل منها دستورها الأخلاقي وعاداتها نحو المجموعات الأخرى.

4- يسودها الشعور بالانتماء، فالذين يتعلمون في المدرسة يرتبطون بها ويشعرون بأنهم جزء منها. وأنها تمثل في حياتهم فترة مهمة. وتبرز هذه الروح بوضوح في الاحتفالات العامة والمنافسات مع الآخرين وفي جماعات الخرجين.

5- لها ثقافتها الخاصة وهذه الثقافة التي تكون في جزء منها من خلق التلاميذ المختلفين الأعمار، وفي الجزء الآخر من خلق المدرسين، هذه الثقافة الخاصة هي الوسيلة الفعالة في ارتباط الشخصيات المكونة للمدرسة بعضها بالبعض الآخر.

4.2.6.6. وظائف المدرسة

إن وظيفة المدرسة في المجتمع تنبع من فلسفته وأهدافه، فإن كان هدف التربية الأساسي في المجتمع "أنسنة الإنسان" أي جعله مخلوقا إنسانيا يعيش ضمن إطار اجتماعي يحتوي على تقاليد ونظم وقيم ومعايير وأفكار خاصة. فالمدرسة هي الإدارة وهي الوسيلة وهي الواسطة لتحقيق ذلك الهدف وبلوغ الغاية.

فالمدرسة إذن هي تلك المؤسسة التي تنوب عن المجتمع الذي أنشأها لتحقيق الوظائف التالية: [132] ص ص 78 – 79.

1- تنمية شخصية الطفل من جميع جوانبها، الجسدية والعقلية والفكرية والاجتماعية والعقائدية والنفسية.

2- نقل التراث الثقافي للطفل المفرد، الذي تم جمعه عبر العصور في الصدور أو السجلات أو الوثائق أو الموسوعات. والمدرسة هي المؤسسة الوحيدة المؤهلة والمنظمة لنقل هذا التراث بالتسلسل وبما يناسب عمر الطفل، ففي البداية تبدأ من البسيط السهل ثم مع تقدم عمر الطفل تزداد كمية التراث المنقول إليه.

3- الاحتفاظ بالتراث الثقافي، والعمل على تسجيل كل جديد وإضافته إليه، وتعلّم التراث ونقله من جيل إلى آخر يؤدي إلى حفظه وبقائه واستمراره.

4- تبسيط التراث الثقافي، إن الحضارة الإنسانية معقدة التركيب، ومن الصعب استغلالها والانتفاع لها، بدون المدرسة، ومن هنا يأتي دور المدرسة في تبسيط هذا التراث وتقديمه. بما يتناسب مع قدرات واستعدادات وذكاء التلاميذ.

5- تطهير التراث الثقافي من الشوائب والعيوب. وبذلك تخلق المدرسة للتلاميذ بيئة مصفاة خالية من عيوب المجتمع الأخلاقية، ومن مظاهره الشائنة حتى لا تؤثر في أخلاق التلاميذ.

6- تحقيق التوازن بين مختلف عناصر البيئة الاجتماعية وإتاحة الفرصة لكل فرد حتى يتحرر من قيود الجماعة التي تنشأ فيها، ويتصل ببيئة أوسع منها، اتصالا ثقافيا وخلقيا.

7- عرض المشكلات التي تقابل التلاميذ أو قد قابلت غيرهم، سواء كانت مشاكل اجتماعية أو نفسية، جماعية أو فردية، تعرض هذه المشاكل وتتيح الفرصة من منهاج تربوي منظم أن يعيشها التلاميذ، ومن ثم تدله على حلها والتخلص منها بطرق مناسبة نابعة من خبرات الموجهين والمعلمين والمدرسين المسؤولين. وبهذا تحمي التلاميذ من الوقوع في مثل هذه المشاكل. إذا ما عرف التلاميذ أصولها وأسبابها. وطرق حلها أو الابتعاد عنها وتفاديها.

8- العمل على توفير بيئة اجتماعية أكثر توازنا واتزانا من البيئة الخارجية، باعتبار أن المدرسة مجتمع محدد محكوم بسياسة محددة ضمن أنظمة وقوانين من الضبط والربط. والمواعيد الدقيقة، بما يؤثر في تنشئة وتكوين شخصية الأفراد تكوينا اجتماعيا ونفسيا يرضى عنه المجتمع.

5.2.6.6. الأسرة والمدرسة والتعاون بينهما

يجب أن يكون هناك تعاون بين الأسرة والمدرسة، حتى تصلا بتربية الطفل إلى الهدف المنشود وحتى لا يحدث بينهما تناقض يترتب عليه تفكك في شخصية الطفل وفقدان الثقة في المدرسة أو الأسرة أو كليهما. ومن مظاهر هذا التعاون بين الأسرة والمدرسة، أن تحترم الأسرة نظام المدرسة وتعليماتها، وذلك بمساعدة التلاميذ على الحضور إلى المدرسة في المواعيد المحددة حتى لا تتعطل وظيفتها، ويحرم التلاميذ من التربية والتعليم. ويجب أن يتم التعاون كذلك في ميدان المعلومات وطريقة المعاملة حتى تكون المدرسة استمرارا وتواصلا للبيت وما فيه لتقليل حدوث المشاكل داخل المدرسة. وتلجأ المدارس الحديثة حاليا إلى تدعيم هذا التعاون عن طريق تكوين مجالس الآباء والمعلمين، ومجالس الأمهات والمعلمات وإقامة الأنشطة السنوية أو الفصلية في المدارس. ودعوة الآباء والأمهات إليها للإطلاع على نشاط أبنائهم وبناتهم، وما يقومون به داخل المدارس. كما تعمل المدارس الحديثة على تنمية روح التزاور بين التلاميذ والتعارف بين أسرهم وبينهم وبين الهيئة المدرسية من ناحية أخرى، للإطلاع على ظروف التلاميذ في أسرهم [112] ص 84.

3.6.6. المجتمع

إن الأسرة والمدرسة يعتبران وسائط تربوية متخصصة داخل المجتمع، إلا أن هناك وسائط غير متخصصة في التربية أو كما أطلق عليها اسم وسائط تربوية لا مدرسية. كالمؤسسات التثقيفية وجماعة الرفاق، والتنظيمات الجماهيرية الشعبية، والمؤسسات الدينية وأماكن العبادة، والتنظيمات والأنشطة ذات الصيغة الترويجية والترفيهية، إلى غير ذلك من الوسائط. هذه المؤسسات كل منها له دور كبير في تنشئة الأفراد لأنها في اتصال دائم ومستمر مع الأسرة والمدرسة، ولها آثارها الواضحة على عملية التنشئة الاجتماعية.

وتعتبر هذه الوسائط التربوية فغير المتخصصة فيما يلي: [132] ص 86.

1.3.6.6. جماعة الرفاق

تختلف جماعة الرفاق عن الأسرة، فهي تتكون من أنداد متساويين، تقوم بينهم روابط طبيعية، على قدم المساواة ووفقا لميولهم، ويعبرون عن أنفسهم تعبيرا ذاتيا، إذ يشعر العضو بداخلها بنوع من الاستقلالية.

وتعتبر هذه الجماعة أداة ضبط، إذ أنها تؤثر على سلوك أفرادها، فالعضو فيها يجب أن يخضع لمعايير الجماعة والتي تحدد له نوع الاتصالات التي يمكن القيام بها، وتساهم في تصحيح سلوكه المتطرف إن وجد هذا السلوك بين أحد المنضمين إلى هذه الجماعة. وخاصة إذا كانت هذه الجماعات ذات أخلاق وسيرة حسنة. وأحيانا ينضم المراهق إلى جماعة من المنحرفين قد تؤثر على سلوكه تأثيرا سيئا. وقد يرجع هذا الانضمام إلى الحرمان العاطفي، وعدم إشباع حاجته إلى الانتماء داخل أسرته، فيدخل إلى هذه الجماعات ليؤكد ذاته ويشبع دوافعه إلى القبول والانتماء.

وعليه يتفق العلماء الذين تعرضوا لدراسة نمو الطفل على ان جماعة الرفاق تمارس درجة من الضبط أكبر مما تمارسه جماعة الأسرة، فيقول "وارنر" "WARNER" و "لنت" "LUNT" "أن العضو المراهق أو المراهقة في جماعة الأصدقاء، قد يقف من أسرته موقف التحدي والمعارضة، في سبيل المحافظة على كرامة رفاقه واحترامهم، في حالة تعارض ميول الجماعتين" [26] ص 286.

فهي تهيئ له الجو المناسب للمجاملات الاجتماعية مع غيره، وتنمي فيه روح الانتماء، وتبرز مواهبه الاجتماعية، وتؤثر على نموه الخلقي، ويحاول المراهق الاندماج في هذه الجماعات والامتثال لآرائها، فيستبدل بإخلاصه لأهل بيته، إخلاصا لزملائه الذي ربما عن طريقه يجد الأمن والطمأنينة والراحة النفسية، التي تخفف عنه الكبت والإحباط الذي قد يواجهه في حياته، ويحاول في أغلب الأحيان الامتثال لكل ما يصدر عن جماعته وعن كل جماعة من جماعات الرفاق لها ثقافتها الخاصة التي تحدد مجال نشاطها [26] ص 288. لذلك دور هذه الجماعات مهم في عملية التنشئة

الاجتماعية فهي تساعد على التدريب والنظام وتحمل المسؤولية، وتساهم في تعديل سلوك أعضائها خاصة الذين يتميزون بالخجل والانطواء.

2.3.6.6. المؤسسات الإعلامية والتثقيفية

إن لوسائل الإعلام السمعية – البصرية وكذلك المتاحف والمكتبات العامة والمعارض والانترنت .. وغيرها، دورا هاما في تشكيل شخصية الإنسان وتنشئته على أنماط سلوكية محدّدة، مما يزيد من ثقافته ومعلوماته، وعن طريقها يتكون رأي مشترك بين جماهير المواطنين فهي منتشرة بين الجميع، هذا بالإضافة لمساهمتها في حل المشكلات الاجتماعية كما لها تأثير واسع نحدده فيما يلي:

- نشر المعلومات المختلفة في المجالات المختلفة، بحيث يتناسب مع فئات الأعمار المختلفة.
- تسهيل التأثر بالسلوكات الاجتماعية، في الثقافات الإنسانية الأخرى، عن طريق ما تقدمه من أفلام ووسائل إخبارية.
- إشباع الحاجة عند الفرد إلى المعلومات والأخبار.
- التسلية والترفيه في أوقات الفراغ .

3.3.6.6. التنظيمات الشعبية والجماهيرية

وهي التنظيمات التي تندرج تحتها جماهير الشعب، وتفهم مجموعات كبيرة منه، وهي تختلف وتتنوع طبقا لطبيعة المجتمعات وظروفها، منها ذات الطبيعة السياسية كالمجالس النيابية بنوعياتها والأحزاب، والهيئات ذات التأثير السياسي. وكذلك منظمات الشباب ذات الهدف "الإيديولوجي" السياسي كما في الدول الشيوعية. إن هذه الأنواع من التنظيمات بما لها من مجالات عمل، وأنشطة، واتجاهات وإيديولوجية تشكل جانبا من الثقافة الوطنية التي ينتشر بها المواطنون، فهي نوع من التدريب على العمل الوطني والتربية السياسية.

4.3.6.6. المؤسسات الدينية وأماكن العبادة [26] ص 288 .

ونعني بها الجماعات والطوائف والهيئات الدينية، وأماكن العبادة المختلفة ولها أدوار مهمة في هذه العملية، بما تقوم به من أنشطة في حياة الأفراد والجماعات. كما لها المجالات التي تؤثر فيها هي:

- تعليم الفرد التعاليم الدينية وتجسيدها، بالإضافة لتأكيدها على القيم الخلقية والروحية عند الناس وتجسيدها في سلوك عملي.
- تزويد الفرد بإطار مرجعي سلوكي، وتنمية الضمير عنده وعند الجماعة.
- توحيد السلوك الاجتماعي، والتقريب بين الطبقات والفئات الاجتماعية.

5.3.6.6. التنظيمات الاجتماعية [26] ص 288.

وتتمثل في الأندية العامة ومراكز رعاية الشباب والساحات الشعبية وغيرها. فإنها جميعها تتضمن تكوين اتجاهات تربوية لدى الجماهير، ولكنها تحدث بطريق غير مباشر.

6.3.6.6. التنظيمات المهنية [26] ص 289.

وهي ما تنظمه الجماعات في المجتمع من مؤسسات نقابية مهنية، أو حرفية وما تقوم به من أنشطة وما تقدمه من خدمات وما تعقده من اجتماعات أو مؤتمرات أو لقاءات بهدف الارتفاع بمستوى أداءهم أو الدفاع عن حقوقهم، وتوجيههم لصالح مهمتهم ومجتمعهم، كما أنها وسيلة لتدريب الأعضاء على تحمل المسؤولية، وأداء الواجب والشعور بالحساسية الاجتماعية.

7.3.6.6. المؤسسات الترفيهية [26] ص 289.

وهي المنظمات أو الأماكن التي يلمس فيها الإنسان ما يروح عنه عناء العمل المتواصل، أو ما يدخل على نفسه البهجة والانشراح، أو ما يجد فيها تجديد لنشاطه أو تغييرا لرتابة الأداء اليومي في عمله، متمثلة في دور السينما، والمسرح والمنتزهات والملاهي. وبالرغم من أهميتها الترويجية إلا أن لها جانبا تربويا يساهم في تكوين الأفراد فكريا ووجدانيا واجتماعيا. كما تعمل على تنمية الشعور بالواجب، والوفاء وحب الخير، ونبذ الشر، كما يساعد بعضها على الابتكار والإبداع.

وبناءً على ما تقدم، فإن المجتمع والفرد قطبان في نظام واحد ولا يمكن فصلهما، لأن كيانهما متداخلان تداخلا حيويا ناشطا فعالا يكيّف الواحد الآخر، ويتكيف به في عملية تفاعل مستمر دائم. وهذه الحقيقة بالغة الأهمية في العملية التعليمية والتربوية للنشء. حيث يتم تعليمه وتخريجه في التعاون الجماعي البناء، ووضع المناهج التعليمية المبنية على فلسفة تربوية سليمة، فيها يعتبر كل من الفرد والمجتمع نظامين من القوى، ناشطين في تفاعل دائم وتطور مستمر [114] ص 402. كما يجب، اختيار الأعمال والخبرات والطرائق والتسهيلات، اللازمة لأداء الفعل التربوي. وأيضا على المؤسسة التربوية، المدرسة أن تعرض تراث وثقافات الأجيال الماضية، في عملية مستمرة تراعي التدرج في تقديم وعرض الحقائق، بما يتناسب والتدرج المرحلي لنمو الفرد المتعلم في السن والنضج. هو ما أتى في قول جان جاك روسو "Rousseau" الطفولة هي "سُبات الحقيقة" [141] ص 23.

."L’enfance est le sommeil de la raison"

فلا يمكن أن نفكر في مكان الطفل بل فقط علينا أن نعلمه كيف يفكر.

والمؤسسة التربوية النظامية كالمدرسة والجامعة والمعاهد التربوية، عليها أن تحافظ على التوازن الصحيح بين الفرد والجماعة فتزوجها بالمؤثرات الفعالة لتنمية القدرات الفردية. والعمل على التطور الاجتماعي المنشود. ويظهر ذلك، في الجهد المبذول، لإنشاء جو ومحيط مدرسي طبيعي اجتماعي بنّاء للطليعة. وتوجه العمل التربوي في البيئة المدرسية، على نحو يضمن لكل ناشئ طفل أو مراهق أو بالغ، أشدّ العوامل فاعلية في التنمية الفردية والاجتماعية المتكاملة، بنهج يجعل الأهمية الأساسية والقاعدية لحرية التفكير العلمي الخلاق، في عملية سعي مستمر، وراء الحكمة والتبصر في حل القضايا الحياتية، وتسيير بذلك الحياة في ركبها حتى النهاية.

الفصل 7
الهيكلة المنهجية للدراسة

1.7. منهجية الدراسة

لما كان الدافع إلى هذا البحث وعي وإدراك بأهمية المنهاج التربوي وتفعيله في العملية التربوية، وكذا إحساس عميق بمشكلة معايشة، يطرحها الواقع التربوي. كان هاجسنا هو الوصول إلى إبراز هذا الإحساس والشعور، علّنا نصل إلى إيضاح مسببات هذا الإشكال، ونحاول أن نكشف عن وعي بعض شوائب واختلال نظامنا التربوي.

ولما كان البحث السوسيولوجي يعتمد أساسا على وضع مناهج علمية تخدم مراحل البحث خاصة في جانبه الميداني، حيث هو "المنهج العلمي طريقة وأسلوب تفكير، وهو أداة للتحقق، ويعتبر أجود الوسائل التي تمكن الإنسان والباحث من الوصول إلى حقائق جديدة، هي التمحيص والبحث والاستكشاف" [139] ص 38.

مناهج الدراسة

استخدام المنهج يخضع حتما لطبيعة الموضوع، وعلى هذا الأساس فقد اخترنا:

أ- المنهج الوصفي التحليلي

تم اختيارنا لهذا المنهج للاعتبارات والخصائص التالية:

1) توفر المراجع والبحوث والدراسات التي تقارب جوانب معينة من بحثنا، ذلك أن هذا المنهج يتطلب الإحاطة بأبعاد وجوانب الظاهرة المدروسة من بحوث استطلاعية ووصفية، قد أجريت حول الظاهرة.

2) يعمل المنهج الوصفي على رصد أي شيء، كالخصائص المادية أو المعنوية أو أي شيء آخر نشاط [سلوك] إنساني مثلا، وكذا أنماط التفاعل بين البشر، ويكون هذا الرصد كيفيا وكميا [141] ص 128.

3) يقوم المنهج الوصفي على رصد الظاهرة المراد دراستها وجمع معلومات دقيقة عنها، ويعتمد على دراسة الواقعة أو الظاهرة كما توجد في الواقع ثم التعبير عنها كيفيا بوصفها، وتوضيح خصائصها، ليأتي التعبير الكمي لإعطائها وصفا رقميا مقدُّرا لحجم الظاهرة ودرجة ارتباطها بالظواهر الأخرى.

والمنهج الوصفي مرتبط بدراسة المشكلات الإنسانية، ويعتبر الأكثر استخداما في العلوم الإنسانية، ويمكن تعريفه بأنه "طريقة من طرق التحليل والتفسير بشكل علمي منظم، من أجل الوصول إلى أغراض محددة لوضعية أو مشكلة اجتماعية. ويتضمن ذلك عدة عمليات كتحديد الغرض منه، وتعريف مشكلة البحث وتحليلها وتحديد نطاق ومجال المسح وفحص جميع الوثائق المتعلقة بها وتفسير النتائج للوصول إلى استنتاجات، واستخدامها لأغراض معيّنة." [141] ص ص 129 - 130.

4) يرتكز المنهج الوصفي على عدة أسس، منها الاستعانة بتقنيات تجمع البيانات كالاستمارة والمقابلة والملاحظة. وكذا وصف الظاهرة المدرسية كميا وكيفيا ودراسة أسبابها وشروطها.. وأخيرا تعميم نتائج الدراسة على مجتمع البحث الذي يعتبر مطلبا أساسيا للدراسات الوصفية [141] ص ص 131 - 132.

ب- الإحصاء

لا يمكن إدراجه كمنهج، بل هو وسيلة تساعد الباحث في جمع وتحليل البيانات:

"يظهر من خلال جمع البيانات بالاستمارة وتفريعها في جداول إحصائية، تساعد على التفسير والتحليل أكثر، وتضمن بذلك جزءا ولو يسيرا من الفعل المنهجي، والقطيعة الإبستمولوجية بين الأنا والموضوع" [132] ص 31.

2.7. تقنيات الدراسة

للتحقق من فرضيات الدراسة كان لابد من اختيار التقنية العملية، المناسبة التي تمكننا من الحصول على المعطيات المناسبة والخاصة بموضوع الدراسة.

وباعتبار أن بحثنا يندرج ضمن دراسة ميدانية تبحث عن الأسباب وراء عزوف التلاميذ عن المادة التاريخية في التعليم الثانوي وكذا ارتباطها بمحتوى منهاج المادة التاريخية، ودور الأسرة في توجيه اهتمامات أبنائها داخل المدرسة وكيفية تعاملهم مع المواد التعليمية المختلفة المقرّرة عليهم لدراستها، وتحليل المعطيات المتحصل عليها وتحديد أبعادها سلبية كانت أم ايجابية تعود على الفرد أو المجتمع أو كلاهما معا، لكل ذلك، ارتأينا أن نختار ونعتمد على التقنيات التالية:

1) الاستمارة: تقنية يمكن بواسطتها جمع المعلومات الضرورية حول الموضوع من خلال عينة البحث، كما أنها توفر الكثير من الوقت والجهد في تطبيقها، وتسمح أيضا للمبحوث بالتفكير في موضوع البحث والإجابة على الأسئلة المطروحة عليه. والاستمارة كما عرفها (فاخر عاقل) في كتابه "أسس البحث العلمي": "أداة مفيدة من أدوات البحث العلمي، وهي مستعملة على نطاق واسع للحصول على الحقائق والتوصل إلى الوقائع والتعرف على الظروف والأحوال ودراسة المواقف والاتجاهات والآراء" [131] ص 225. بينما (إحسان محمد حسن) فقد عرفها على أنها : "الدليل أو المرشد الذي يوجه المقابلة التي تقع بين الباحث والمبحوث بعد أن يرسم مساراتها ويحدد موضوعاتها ويشخص طبيعة المعلومات التي يطلبها الباحث من المبحوث" [141] ص 65.

وعليه سيتم وضع وتحديد أسئلة الاستمارة وفق ما تفرضه صياغة فرضيات البحث بهدف التحقق منها في الميدان.

2) المقابلة: يعتبر التحقيق بواسطة المقابلة تقنية يطرح خلالها الباحث مجموعة من الأسئلة مدروسة ومدققة على مجموعة مختارة من عينة البحث. و"تعتبر الطريقة الأكثر استعمالا في البحث، وهي شكل من الاتصال المميز في المجتمع الحديث" [141] ص 171. والمقابلة هي أيضا: "عملية اجتماعية صرفة تحدث بين شخصين، الباحث والمبحوث أو المقابل الذي يستلم المعلومات ويجمعها ويصنفها، والمبحوث الذي يعطي المعلومات إلى الباحث بعد إجابته على الأسئلة الموجهة إليه من قبل المقابل" [131] ص 98.

ولكي تؤدي هذه المقابلة الغرض المطلوب، يجب أن تتحقق الشروط التالية: [82] ص 04.

- قابلية المعلومات المطلوبة للإجابة عليها من طرف المستجوب.
- فهم الشخص المستجوب لأسئلة الباحث واتصالها بموضوعه.
- توفر الدافع لدى المجيب كي يقدم إجابات صحيحة ودقيقة، وقدرة الباحث على تبيين ذلك.

وما يزمع إجراءه الباحث، هو إجراء مقابلة مع بعض الأساتذة الثانويين للاستفادة من تجاربهم وخبرتهم في تفعيل المنهاج التربوي ومردود ذلك على الطلبة، سواء على المستوى الداخلي في إقبالهم على المادة، موضوع الدراسة، أو تحصيلهم القيمي على مستوى نتائج شهادة البكالوريا. وكذا مع أوليائهم بغرض التعرف على دور الولي في اختيارات الأبناء التعليمية، ودرجة إقبالهم على المقرّرات التعليمية.

3) تحليل المحتوى: باعتبار بحثنا يندرج ضمن دراسة المنهاج التربوي وعلاقة محتواه بعزوف التلاميذ عن الثقافة التاريخية، كان لابد من تناول محاور من المقرر، نصوصا أو دروس عادية، مقرّرة على التلميذ الثانوي في قسم نهائي من قبل المصالح الرسمية التربوية، وهي وزارة التعليم

والتربية الوطنية، والعمل على تحليلها، بغية التوصل إلى ما يبرّر هذا العزوف من قبل تلامذتنا وأبنائنا. معتمدين في ذلك على تقنية تحليل المحتوى، والهدف منه الوصف الموضوعي لمادة الاتصال. وهي المحاور المتضمنة في المنهاج، منتهين بتفسير موضوعي ودقيق لمضامينها. وهو ما جاء في قول "laswel": "تحليل المحتوى يستهدف الوصف الدقيق والموضوعي لما يقال عن موضوع معيّن في وقت معيّن" [139] ص 13.

ويعرّف "kaplan " التقنية بأنها: تهدف إلى التصنيف الكمّي لمضمون معين، وذلك في ضوء نظام للفئات صمم ليعطي بيانات مناسبة لفروض محددة خاصة بهذا المضمون" [141] ص 21.

وتحليل المحتوى يختص بالكشف عن الظواهر التي تيسر في الاتصال أي -الكتاب-، فيساعدنا على رصد معدل التكرار ومواطن التركيز عليها والعبارات المصاحبة لها، وهذه الخطوات المنهجية هي التي تسمح بالوقوف على نقاط القوة والضعف فيه.

3.7. مراحل الدراسة

يتم إجراء البحوث وفق خطة منهجية تتحدد بمرحلتين ترتبطان ارتباطا وثيقا فيما بينهما، إذ تُبنى إحداهما على الأخرى، لذلك اعتمادنا كان على نوعين من الدراسات، وهما:

1.3.7. مرحلة الدراسة الاستطلاعية

قمنا فغي هذه المرحلة باستطلاع مجال بحثنا والتقرب إليه أكثر من خلال القيان بقراءات عديدة لكل ما يمت بصلة لموضوعنا من مقالات صحفية ومجلات وكتب ودراسات وبحوث، وكذا تكوين ملف توثيق يخص الكتابات الصحفية والاستطلاعات والحوارات التي جرت حول الموضوع في مقامات عديدة كالحصص الثقافية التلفزيون الوطنية والأجنبية، التي تناولت الموضوع بصورة مباشرة أو غير مباشرة. وتعتبر هذه المرحلة هي مرحلة الاحتكاك بالمكتبات الجامعية والعامة وحتى الخاصة وما توفر فيها من مراجع. إضافة إلى عملية الاتصال بالأصدقاء والزملاء، التي مكنتنا من جمع رصيد من المعلومات حول الموضوع، تخدم وتطعم خاصة الجانب النظري منه. والعمل على دراستها وانتقائها وتلخيصها وتشكيل تراث مكتوب حول الدراسة وكل الميادين المتصلة بها. كانت إذن مرحلة امتصت كل ما لدينا من جهد ووقت. عزاها في ذلك خدمة الموضوع وإثرائه.

بعدها، قمنا بصياغة الإشكالية وتساؤلات البحث، والعمل على ترجمتها إلى فرضيات عمل صالحة للاختبار في الميدان.

ومن أجل اختبار صحة تساؤلات إشكاليتنا، وفرضيات بحثنا، قد تم الاتصال بالميدان طوعيا وتلقائيا منذ زمن معتبر، بحكم تواجدنا فيه مهنيا، لكن الاتصال المقصود والهادف كان مع بداية الدراسة ما بعد التدرج في قسم ماجستير.

وهذا بالتقرب، المتستر، من المبحوث بهدف فتح باب الحوار والنقاش حول الموضوع، بغية ضبطه وتدقيقه وكذا التمكن من الصياغة المبدئية ثم النهائية بعد ذلك، لإشكالية البحث وفرضياته، ومحاولة الارتقاء بجهودنا إلى مستوى عملي نظريا وتطبيقيا.

2.3.7. مرحلة الدراسة الميدانية

إن غالبا ما يزودنا البحث العلمي الميداني بالمعطيات الواقعية التي ترشدنا لاختيار وسائل إصلاح المجتمع وتنميته.وأن الوقوف على الظواهر السوية والمرضية بشكل يبعث على الارتياح لا يتم إلا بالاعتماد على المنهج العلمي الواضح.

وعليه فقد يدعّم ويطعم البحث، بتوظيف الملاحظة ، لما لهذه التقنية من اهمية في الكشف عن ما يمكن أن يحيط بالموضوع، فيمكن أن يتعدى على التقنيات المنهجية الأخرى، فالملاحظة كما يعرّفها لازاسفيلد "Lazasfeld" "تهدف إلى تعظيم مناخ العمل التطبيقي التجريبي". فالسوسيولوجي الذي يعتمد على مهاراته وقدراته الخاصة في جمع المادة والمعطيات والمعلومات حول بحثه، فبفضلها تتطور الوظيفة الأساسية الثانية، فهو يظهر كوسيلة لتوضيح العلوم الاجتماعية الأخرى، لكن يعتمد أكثر السوسيولوجي على الوظيفة الثالثة الأساسية للبحث، وهي ترجمة وتفسير المادة المجمعة والمعطيات التي اكتسبها من خلال ملاحظة ومعاينة ميدان بحثه، وعلى مستوى الترجمة والتفسير للظاهرة الاجتماعية المدروسة، يقوم السوسيولوجي بطرح نمط "Type" خاص من التساؤل، وهو المترجم باللغة المتداولة بين الأفراد بسؤال < لماذا ؟ > (? Le pourquoi).

فعلا، فإن أول ما يمكن أن يثير فضول الباحث هو ملاحظته لسلوكات الأفراد الذين يتحولون إلى المجتمع الأصلي للبحث أثناء العمل، فهذه السلوكات التي تستقر وتزلزل أحيانا كيانه وباطنه، وتدفع به إلى الاستفسار باحثا عن الدوافع والأسباب وراء تلك المواقف السلبية، خاصة إذا كانت لها صلة بالهوية الثقافية وبناء الشخصية الفردية والوطنية، وافتقارهم للإحساس بالغيرة على هذه "الهوية الوطنية" التي رفعت في العشرية الأخيرة راية الاستنجاد يمن ينقذها من الذوبان والإنسلاخ، في زمن أصبح فيه الفرد متعلما كان أو دونه – يقوم إراديا بتقزيم كل ما هو لنا، نابعا من كياننا وتبجيل ما لغيرنا.

4.7. مجالات الدراسة

1.4.7.المجال الزمني

قامت هذه الدراسة على المراحل التالية:

المرحلة الأولى: تمثلت في عملية البناء القاعدي لمجتمع البحث أين تم اختيار المبحوثين الذين يساعدون الباحث على عملية تشخيص ظاهرة الدراسة.

المرحلة الثانية: تمثلت فيما يلي:

مرحلة إعداد الاستمارة والتي بدورها مرت بالمراحل التالية:

أ- مرحلة الإعداد الأولي للاستمارة: وكان ذلك في شهر أفريل بحيث تم توزيعها على التلاميذ في يوم 15 أفريل 2006م وتم استرجاعها بعد يومين من ذلك في 17 أفريل 2006م.

واختيار هذا التاريخ كان عن قصد، بحيث يكون التلميذ المبحوث قد توصل إلى دراسة أكثر من 2/3 المقرر الخاص بموضوع الدراسة منهاج المادة التاريخية ما يمكنه من الإدلاء برأي حول المناهج المقررة عليه لتعلمها بصفة عامة وموضوع الدراسة بصفة خاصة، وأيضا يتمكن من تبرير مدى إقباله أو عزوفه عنها.

ب- مرحلة التوزيع النهائي للاستمارة: وكان ذلك في شهر ماي بحيث تم توزيعها على أفراد العيّنة المختارة بـ 13 ماي 2006 وتم استرجاعها بعد يومين من ذلك التاريخ، في 15 ماي 2006م، قبل موعد الامتحان التجريبي للبكالوريا (بكالوريا بيضاء) التي تجدري في هذا التاريخ من كل سنة، كما نشير أنه تم استرجاع أغلب الاستمارة الموزعة إلا القليل منها الذي ضاع ولم يسترجع.

2.4.7. المجال المكاني

لقد أجريت الدراسة على مستوى "ثانوية عقبة بن نافع" وقد تم اختيار هذه الثانوية دون غيرها من بين الثانويات الموجودة في ولاية الجزائر، نظرا لكونها من أعرق الثانويات وأكبرها في ولاية الجزائر.

وهي ثانوية تقع في دائرة باب الوادي، ولاية الجزائر وهي دائرة حضرية. تضم عدة بلديات لها طابع شعبي، ولهذه الثانوية "عقبة بن نافع" نمطا خارجيا، تحتوي على جزئين هما الثانوية الأصلية التي تتكفل بالأقسام العلمية وملحقة خاصة بالأقسام والشعب الأدبية.

كما أن لهذه الثانوية قدرة استيعاب أكثر من 950 تلميذ وتلميذة موزعون على المستويات الثلاث (الأولى والثانية والثالثة) وعلى مختلف الشعب الدراسية العلمية والأدبية.

وتم تأسيس هذه الثانوية لأول مرة عام 1909 كملحقة ثم أعيد تأسيسها عام 1961 كثانوية مركزية. تبلغ مساحتها الإجمالية 3250 م^2، منها 2950 م^2 كمساحة مبنية. و 300 م^2 مساحة غير مبنية. يدرس فيها عدد معتبر من الأساتذة يصل عددهم إلى 59 أستاذ موزعون حسب المواد كما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم 07: توزيع أساتذة العينة حسب المواد

المادة	عدد الأساتذة	المادة	عدد الأساتذة
الرياضيات	07	فلسفة	04
العلوم الفيزيائية	06	اللغة الفرنسية	05
العلوم الطبيعية	06	اللغة الإنجليزية	05
العلوم التجريبية	01	اقتصاد	02
الهندسة الكهربائية	01	إعلام آلي	01
أدب عربي	07	تربية بدنية	01
تاريخ وجغرافيا	05	موسيقى	01
علوم إسلامية	02	اللغة الألمانية	01
اللغة الإسبانية	01	تربية بدنية	03
المجموع 59			

5.7. العيّنة وطريقة اختيارها

1.5.7. مواصفات العيّنة وطريقة اختيارها

يشير مصطلح العيّنة "Sample" في علم الإحصاء أن: "هي جزء من المجتمع بحيث تتوفر في هذا الجزء نفس خصائص المجتمع. والحكمة من إجراء الدراسة على العيّنة، هي أنّه في كثير من الأحيان يستحيل إجراء الدراسة على المجتمع. فيكون اختيار العيّنة، بهدف التوصل إلى نتائج يمكن تعميمها على المجتمع".

ويصبح ذلك ممكنا، إذا كانت خصائص العيّنة تمثل خصائص المجتمع، من حيث أكبر عدد ممكن من المتغيرات [140] ص 149.

وعليه، اتبعنا طريقة المعاينة التي تتناسب وتمثيل المجتمع الأصلي. ويلزم عملية المعاينة شرطين أساسين:

أ- تحديد المجتمع الأصلي.

ب- تحديد حجم العيّنة.

وبما أن دراستنا هي، المنهاج التربوي وعلاقته بعزوف التلاميذ عن المادة التاريخي. فإن مجتمع البحث هم التلاميذ. خصّت التعليم الثانوي. فإن بحثنا وُجّه إلى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

وأسباب اختيارنا لتلاميذ مستوى السنة الثالثة، كون أن هذه المرحلة، تمثل مرحلة انتقال، في مرحلة المراهقة إلى مرحلة الرشد (أقل من 17 سنة إلى أكثر من 18 سنة). بحيث يمكن ملاحظة موقف التلميذ من المنهاج الدراسي المقصود بالدراسة، وهو منهاج المادة التاريخية، بأكثر وضوح. وتكون البيئة الاجتماعية لهذه الفئة من المراهقين أكبر اتساعا وتمايزا عنها في مرحلة الطفولة. بحيث يتم إدراج القيم والمعايير الاجتماعية من الأشخاص المقربين إلى الفرد. ونلاحظ مدى تأثير هؤلاء الأشخاص على الحركية السلوكية للمراهق.

وعليه، قمنا بمراعاة عدة مقاييس لاختيار هذه العيّنة. هي:

1- السنة الثالثة ثانوي.
2- الجنس (الذكور والإناث)
3- الشعبة (آداب وعلوم إنسانية، علوم الطبيعة والحياة، تسيير واقتصاد).

إن طريقة اختيار العيّنة من أهم المراحل والخطوات التي على الباحث إتباعها في الدراسات العلمية. ولأن طبيعة الموضوع، هي المحددة لنوعية أدوات الدراسة. فهذا ما يفرض على الباحث، الاعتماد على أسلوب المعاينة. لأنه لا يستطيع أن يدرس كل أفراد المجموعة بل جزء منها.

وعليه مجتمع البحث في هذه الدراسة الميدانية، يضم تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقدر عددهم بـ (450 تلميذ)، مسجلون خلال السنة الدراسية (2005-2006).

لكن لكي تشمل الدراسة على جنس الذكور والإناث، والشعب الثلاث (آداب وعلوم إنسانية وعلوم الطبيعة والحياة، وتسيير واقتصاد) تمّ الاعتماد على المعاينة بالحصص. وكما هو معلوم، أن استخدام هذه الطريقة، التي يتم تطبيقها في اختيار أفراد من بين الفئات ذات خصائص مختلفة.

وعليه تم اختيار العيّنة على أساس متغيرات المراقبة كالآتي:

1- السنة الثالثة ثانوي.
2- الجنس (الذكور والإناث).
3- الشعبة (آداب وعلوم إنسانية، علوم الطبيعة والحياة، وتسيير واقتصاد).

ومن بين أهم الأسباب التي أدّت بنا إلى اختيار هذه الطريقة دون غيرها هي ما يلي:

- وجود متغيرات ضابطة ومراقبة تساعد على سحب العيّنة.
- تتم بسرعة كبيرة، وسهلة في نفس الوقت.
- تتميز بقدرتها على إعطاء معلومات وأدلّة كافية عن طبيعة مجتمع البحث.

وعلى هذا الأساس تم الاعتماد على نسبة سبر 1/3 مما أعطى عيّنة حجمها 150.

$$N = 450 \qquad F.1/3 \qquad n = N \times 1/3 = 450 \times 1/3 = 150$$

n = حجم العيّنة.

N = المجتمع الأصلي.

F = نسبة السبر

وبالتالي تعيين وتحديد الحصص، تم طبقا للتوزيع الإحصائي للفئات حسب متغيّر الشعبة، مختارة داخل المجتمع الأصلي. كما يوضح ذلك الجدول التالي:

جدول رقم 08 : التوزيع الإحصائي للفئات حسب متغير الشعبة

الشعبة / الجنس	آداب وعلوم إنسانية			علوم الطبيعة والحياة			تسيير واقتصاد		
	N′1	F = 1/3	n'_1	N′2	F = 1/3	n'_2	N′3	F = 1/3	n'_3
الذكور	78	1/3	26	101	1/3	34	64	1/3	21
الإناث	69	1/3	23	94	1/3	31	44	1/3	15
المجموع	147	1/3	49	195	1/3	65	108	1/3	36

$$N = N'1 + N'2 + N'3 = 147 + 195 + 108 = 450$$

جدول رقم 09 : خاص بتوزيع أفراد عيّنة البحث

الشعبة / الجنس	آداب وعلوم إنسانية		علوم الطبيعة والحياة		تسيير واقتصاد		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
الذكور	26	53.06	34	52.30	21	58.33	81	54
الإناث	23	46.94	31	47.70	15	41.67	69	46
المجموع	49	100	65	100	36	100	150	100

وعليه فقد قدرت نسبة السبر حسب القانون:

$T = n$ / N بـ: $\frac{150}{450}$ = 0.33% من مجموع المجتمع الأصلي للبحث.	

وبالتالي يكون حجم عينة الدراسة 150 وحدة بحث.

2.5.7. مواصفات عينة المقابلة

أجريت المقابلة مع عيّنة من الأساتذة يمثلون أساتذة مادة التاريخ في الوسط الجزائر (ولاية الجزائر). غالبيتهم من حاملي شهادة الليسانس في مادة التاريخ. يدرّسون في ثانويات ولاية الجزائر ذات النظام التعليمي الوطني العام تحت وصاية وزارة التربية والتعليم، يتراوح أعمارهم من 25 سنة إلى أكثر من 50 سنة.

تم اختيارنا للعيّنة على أساس عشوائي، بهدف الإطلاع والكشف عن أسباب ظاهرة عزوف التلاميذ عن المادة التاريخية، من موقع الفاعل وهم الأساتذة. وأيضا للمقاربة بين تصريحات المجتمع الأصلي وهم التلاميذ وتصريحات الأساتذة حول تفعيل منهاج مادة التاريخ وعلاقته بظاهرة العزوف في عملية التحليل السوسيولوجي للدراسة.

وتم أجرأة المقابلة عن طريق توزيع استبيان المقابلة على (16 أستاذ من مجموع 64 أستاذ). وقد تم الاعتماد في ذلك على نسبة سبر 1/4.

وقد قمت بذلك في مركز تصحيح البكالوريا في ثانوية عمارة رشيد بابن عكنون وتعد من أكبر ثانويات العاصمة وأعرقها، والتي استدعي لهذا المركز أساتذة مصححون يمثلون الجزائر العاصمة والولايات المجاورة. وهي فرصة يلتقي فيها الأساتذة من أجل التصحيح. وأيضا لتبادل الآراء حول إمكانيات وظروف العمل. وأيضا حول إمكانيات التلاميذ ومستواهم، وكيفيات تقويمهم، ومدى نجاعة المردود الدراسي في بلادنا. وكان ذلك عن طريق المشاركة، كأستاذة مصححة في المركز، وباحثة.

والملاحظ من طرف الباحثة أن الأساتذة أبدوا استعدادا للتعاون والمساعدة، بعدما قدمت توضيحا لأسباب وأهداف الدراسة، وإقناعهم بأهميتها في توظيف نتائجها، لتحسين عملية تدريس مادة التاريخ. هو ما اعتبرته عيّنة الأساتذة فرصة للتعبير عن رؤيتها حول هذه المادة. وكذا تنفيسا لها من ما تَكْبُتُه من رؤية لم تجد لها صاغ. كما لاحظت أيضا حماسا من قبل الأساتذة، يحمل دلالة صدق ودقة التصريحات التي أفادت الدراسة أكثر في التحليل.

كما نشير أيضا إلى وجود تخوف أقلية من الأساتذة للتجاوب معنا، تفاديا للمشاكل كما جاء في أقوالهم. وهو ما دفع بنا إلى تجنبهم وعدم إشراكهم في العملية. ذلك ضمانا لمصداقية المعطيات المتحصل عليها وصدق النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة.

لهذا وعليه، تم اختيار الباحثة لعيّنة المقابلة عن قصد وقناعة، بطريقة منظمة وهادفة.

الفصل 8
تحليل محتوى مقرر مادة التاريخ

مدخل عام للفصل

تعتبر المدرسة، المؤسسة الهامة في المجتمع، والتي تهدف بشكل قصدي ومباشر إلى تربية وتنشئة الأجيال. وهي أيضا المكان الذي تقضي فيها معظم وقتها. كما يتم تكوينها العقلي والجسمي والروحي. لذا فإن النظام القائم يتولى إدارة ووضع البرامج المدرسية. ويحدد الأفكار والقيم التي يريد تنميتها في التلميذ مواطن المستقبل. وبذلك فالنظام يخطط لنوع الإنسان الذي يريده في هذا الوطن. لأن التلاميذ جزء من هذا المجتمع. فهم يكتسبون القيم والاتجاهات السياسية والثقافية في هذا المجتمع والتي من شأنها أن تؤثر في سلوكهم الوطني والاجتماعي.

وبناء على ذلك فالمدرسة تؤدي وظائف اجتماعية ثلاث:

- الوظيفة الأولى: إنتاج قوى العمل من مختلف التخصصات. والمستعملة في مختلف التطبيقات الاقتصادية والاجتماعية في بلد ما.
- الوظيفة الثانية: هي إنتاج وإعادة إنتاج عالم إيديولوجي محدد.
- الوظيفة الثالثة: وهي إعادة توزيع العناصر الاجتماعية بين مختلف الطبقات أو الفئات الاجتماعية المكونة للمجتمع.

ومادة التاريخ تعتبر من أهم المواد الدراسية التي تعمل على تنشئة المواطن المُحب لدولته وللأمّة التي ينتسب إليها. ويعمل على تعزيز الإحساس بالهوية الوطنية وهذا ما تؤكده التقارير التربوية في الدول الغربية خاصة فرنسا، إذ تؤكد أن "التاريخ ذاكرة الأمم فهو (بمثابة العقل للأفراد) كما يقول الفيلسوف الألماني شوبنهاور. وكما يؤكد فعاليته أيضا الفيلسوف الألماني فيخته: "التاريخ يُحَبُ كالإنجيل ويُلقن للصغار ويدرس للكبار بنفس التقديس والإجلال".

وقد أدركت الجزائر في سياستها التعليمية مدى أهمية مادة التاريخ لتنشئة النشء على حب الوطن والولاء له. فأصدرت قرارات تهدف إلى إدراج مادة التاريخ ضمن المواد الاجتماعية المقرر

تدريسها. في أطوار التعليم العام. ولتجسيد أهداف المنظومة التربوية، تم تأليف كتب تتضمن العناصر الأساسية التربوية لهذه المادة.

فالكتب المدرسية، خاصة في التعليم الثانوي تشكل الدعامة الأساسية للتعليم لاعتماد التلاميذ والمعلمين عليها اعتمادا مكثفا وشاملا.

وعليه، فكتاب التاريخ يُعد المصدر الأساسي الذي يستمد منه التلميذ، اتجاهاته وآرائه السياسية والاجتماعية والثقافية. وأيضا مفاهيمه، وصورة عن بلده وعن البلدان الأخرى. لذا فقد خضع محتواه لعدة تعديلات منذ التسعينات إلى يومنا هذا.

وانطلاقا مما تقدم نتساءل عن نوع الأهداف التي ترمي إلى تحقيقها المنظومة التربوية من خلال تدريس مادة التاريخ عامة والتاريخ الوطني خاصة ؟

وأيضا كيف عالج الكتاب المواضيع التاريخية العامة منها والوطنية ؟ ولمن تقدم هذه المواضيع؟ ومن هذه التساؤلات تتشكل شبكة تحليل محتوى المقرر وهي [لماذا ؟ كيف، ولمن ؟ ومِنْ مَنْ هي مقرّرة ؟] .

ونلاحظ من خلال هذه الدراسة أن بعض أساتذة مادة التاريخ وتلاميذ الأقسام النهائية يعتمدون في دراسة هذه المادة على كتب خارجية (سوق خارجي) التي في غالبيتها تحمل الطابع التجاري. أو الاعتماد على مطبوعات "Polycopes". ويختار محتوياتها ويحضرها الأستاذ شخصيا، حتى تكون منسجمة ومتوافقة مع الإطار العام للبرنامج المقرّر، والتوجيهات العامة في دليل الأستاذ في المادة. وهي تعتبر منتوج ناتج عن جهد مبذول واجتهاد من قبل الأستاذ، في إيجاد النصوص المناسبة، والقضايا المتعلقة بكل محور من محاور المادة المُدَرس لها.

عملية تحليل محتوى المنهاج في الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة دور محتوى مادة التاريخ في إكساب التلميذ أهم عناصر ومقومات الثقافة التاريخية الوطنية.

وهذه الدراسة أجريت على كتاب مادة التاريخ، مستوى السنة الثالثة من التعليم الثانوي حيث تحاول الباحثة الإجابة على سؤال محوري في الدراسة وهو حقيقة وجود علاقة ما بين محتوى مقرر مادة التاريخ وظاهرة عزوف التلاميذ على تحصيل محتوى المادة.

وللوصول إلى الإجابة على السؤال المحوري للدراسة. وضعنا سؤالا فرعيا. ترجم إلى فرضية عمل. مفادها أن محتوى كتاب مقرر التاريخ في القسم النهائي الثانوي وفي كل الشعب الدراسية يُؤثر في عزوف التلميذ عن هذه المادة.

والمقصود هنا ليس تقييم لمحتوى المقرر بقدر ما هو وصف لوضعيته، وتحليل محتواه نسبيا والوقوف عند عناصره. وهو ما يجب أن يدركه المربّون، بما للمحتوى التربوي من دور في تحقيق آمال النظام التربوي ككل.

و"تحليل المحتوى يرتبط بالتحليل الكمي والتحليل الكيفي، ويعتمد التحليل الكمي على ترجمة المحتوى إلى أرقام وإحصائيات. أما التحليل الكيفي فيعتمد على تفسير الأرقام ودراستها وكشف أهدافها ونتائجها" [140] ص 8.

وقيمة تحليل المضمون تتوقف على براعة المحلّل في استعمال التحليل الكيفي الذي يعطي للبحث بعدا علميا.

ولقد استعنا في هذا الجزء من البحث الميداني ببعض الدراسات التي استخدمت الأداة نفسها في تحليل الكتب والمناهج المدرسية ومنها:

- دراسة نادية حسن سلامة، التنشئة السياسية للطفل العربي. دراسة لتحليل مضمون الكتب المدرسية.
- دراسة الدكتور عيادي العيد، التنشئة السياسية، بين المدرسة والبيئة الثقافية. رسالة ماجستير عام 1997.

- <u>الإطار المنهجي والبيداغوجي في المقرّر</u>

إن مقرّر مادة التاريخ، الخاص بالمستوى النهائي الثانوي، أشرفت على إنجازه وتهيئته وإعداده مفتشية التعليم الثانوي العام والتقني التابعة لمديرية التربية، وقد أوكلت مصحة إعداد المحتوى وهيكلة المحاور ومضامينها وتنظيم المواضيع إلى جماعة من الأساتذة أن تكون لديهم مؤهلات بيداغوجية وتربوية في مستوى المهمة. يشرف على تأطيرهم مفتش التعليم الثانوي العام والتقني، ومفتش المادة. ويتم تعيينه وفق اعتبارات هيئة فوقية وزارية يخضعون لإشراف وتوجيهات الهيئة ذاتها مباشرة.

- <u>الإطار المادي والتقني للكتاب المدرسي</u>

أشرف على طبع وإخراج كتاب التاريخ المدرسي المركز الوطني للمطبوعات المدرسية للسنة الدراسية 2000 – 2001 م. والمركز ينفرد بالإشراف على طبع الكتاب المدرسي في كل المواد الدراسية وفي كل المستويات التعليمية. وهو يخضع لوزارة التربية والتعليم.

والكتاب المدرسي لمادة التاريخ الخاص بالسنة الثالثة ثانوي، عنوانه "التاريخ المعاصر". يحتوي على صفحات من نوعية جيدة للورق، عددها 446 صفحة. به مقدمة وفهرس ومجموعة من الدروس عددها 27 درس. نجد 08 دروس منها تتحدث عن تاريخ الجزائر. أي بنسبة 29.63%.

وهي الدروس التي نركز على جزء منها في تحليلنا لمحتوى المقرّر. كما يحتوي الكتاب أيضا على مجموعة من الصور والخرائط التي تهدف لإيضاح المضمون الكلي وهي مدرجة ضمن مجموعة من المحاور، يوضحها الجدول:

جدول رقم 10 : توزيع الدروس في مادة التاريخ

المستوى	الشعبة	المحاور	عدد الدروس	المجموع الكلي للدروس	الحصص التطبيقية	الحجم الثاني
السنة الثالثة ثانوي	علوم الطبيعة والحياة	05	18	21	03	30
	آداب وعلوم إنسانية تسيير واقتصاد	06	27	34	07	46

تحليل محتوى المقرر

- إنجاز وتهيئة المقرر

لقد اعتمدنا في هذه الدراسة على محتوى مقرّر مادة التاريخ الخاص بالسنة الثالثة ثانوي وهو الكتاب المدرسي لا غير.

وهو مقرر تشترك فيه كل الأقسام الدراسية النهائية، بمختلف الشعب التعليمية في المؤسسات التربوية على المستويين المحلي والوطني. ويمتحن فيها الطالب في نهاية السنة في امتحان البكالوريا.

ولقد رجعنا أيضا، إلى بعض الوثائق التي تعدّها وتوزعها مديرية التربية إلى مدراء الثانويات لتقدم إلى الأساتذة على شكل دليل بيداغوجي ومنهجي.

وبعد الإطلاع على هذه الوثائق البيداغوجية التوجيهية الموجودة لدى أساتذة المادة ولدينا أيضا – بحكم الوظيفة التي نمتهنها" كأساتذة في الثانوي وبعد قراءتها وفحصها. ثم استخلاص مجموعة من الأهداف التي سطرها المشرع التربوي والتي اعتبرها قوام التكامل النفسي والذاتي، الذي يتطلبه هذا الظرف من مراحل تطور المجتمع، وطبيعة البنية البيولوجية والنفسية والاجتماعية للتلاميذ.

ومن هذه الأهداف نذكر ما يلي:

- الأهداف المهارية: التي تجعل التلميذ قادرا على ما يلي:

- أن يستوعب المفاهيم والمصطلحات التاريخية، ويحسن توظيفها واستغلالها.

- أن يحلّل النصوص التاريخية وينقدها ليستخلص منها المواقف والعبر.

- أن يدرك التكامل القائم والمستمر بين التحولات التاريخية وآثارها على الأنشطة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية.

- أن يفهم جيدا أهمية توظيف المعارف المتحصل عليها من مختلف المواد التعليمية – وحل المشاكل التي تطرح عليه في إطار الربط والتكامل بين المواد.

- أن يقتنع بأن العمل المستقل والجماعي والعمل المنتج والتقييم الذاتي، واكتساب أدوات الاتصال ... هي عناصر أساسية لا يمكن لأي متعلم واع الاستغناء عنها إذا رغب أن يكون طالبا جامعيا، أو منخرطا في عالم الشغل مستقبلا.

- الأهداف السلوكية

هي أهداف تتحقق وتجعل التلميذ مؤمنا ومقتنعا بما يلي:

- أن القيم الروحية والخلقية والوطنية والإنسانية هي قيم نبيلة يجب أن يتحلى بها كل مواطن صالح ليحصن نفسه ضد الأنانية والسيطرة والعدوان.

- أن العمل والعلم والاعتزاز بالوطن أرضا وأمة ومطامح، هي أساس كل تقدم وازدهار.

- أن المسؤولية هي رسالة نبيلة يُكلف بها الفرد في إطار الجماعة، يجب القيام بها بكل إخلاص ونزاهة وتضحية تتغلب فيها المصلحة العامة على المصلحة الخاصة.

- أن الفهم والاستكشاف للواقع المحلي والإقليمي والعالمي، بواسطة الملاحظة والتعليل والتحليل والتركيب، والتلخيص، والمقارنة والنقد. هو ما يسمح للتلميذ بالتفاعل مع المحيط والتحكم في تسييره، وتمكنه من إصدار الأحكام، واتخاذ المواقف المبدئية من دون تزمت أو تمذهب، أي بكل موضوعية.

- أن مواصلة التعلم والتكوّن والتخصص العلمي هي أهم مميزات الدور الذي يناط أو ينتظر من كل تلميذ أو متعلم يسعى لخدمة مجتمعه وإسعاده والذي هو إسعاد لنفسه.

- أن يعتز التلميذ برصيده الحضاري والوطني الذي أسهم في إنارة الإنسانية. ويقتنع بعبقرية شعبه في تنظيم وقيادة أكبر ثورة تحريرية معاصرة من اجل استرجاع الاستقلال والسيادة.

- أن ينمي فيه روح التضامن والتعاون لديه وإدراك أهمية العمل الجماعي وأثره في تغيير البيئة والمحيط.

- الأهداف الإجرائية

إن الأهداف الإجرائية هي أهداف آنية التحقيق. وأنها تتحقق بمجرد انتهاء عملية التعلم والتعليم والتكوين وذلك بإعدادها في صيغة أفعال مضارعة من قبل الأستاذ (يَتَذَكَّرْ – يَفْهَمْ – يُحَلِّلْ – يَقِيسْ – يَرْسُمْ ...). والأهداف الإجرائية مرتبطة بتدعيم ما هو موجود، وإيجاد ما هو مفقود.
وللوصول إلى الكشف عن صورة واضحة وشاملة، لمعايير المقاربة بين الملمح النظري للمادة الدراسية ونوعية السلوك الذاتي للطلاب [131] ص 141. في هذا المستوى من التعليم والتكوين على المستويين الفكري والنفسي لدى الناشئة ارتأينا قصديا اختيار دورا واحدا من محاور مقرر المادة وهو المحور الخاص والمتناول لمواضيع تاريخ الجزائر. وتم ذلك بعد الإطلاع والقراءة الجيّدة للمحاور المتضمنة في المقرّر والتي في غالبيتها تُطّلِعُ التلميذ عن القضايا والأحداث العالمية والدولية التي خصت زمن القرن العشرين والبعض منها لازالت معاصرة إلى يومنا هذا كالقضية الفلسطينية.

- التحليل الكمي والكيفي

فبعد قراءة دروس المحور الخاص بتاريخ الجزائر قراءة جيدة ومتعمقة فكنا بفرز وتشكيل وحدات التحليل وإحصاء جميع المفردات الدّالة. ثم صنفنا ورتبنا هذه المفردات تحت بعضها ترتيبا عموديا. فنتج لنا مجموعة من الوحدات وضعنا لكل منها عنوان معيّن.
واختيار الوحدات كان اختيارا قصديا هادفا، شخصناه على أساس أهداف الدراسة والنتائج التي نريد الوصول إليها. وأيضا تم اختيارها وفق تناسبها ومضامين تحليل بيانات الاستبيان وتحليلها الإحصائي والسوسيولوجي.

توجهات التحليل

"فقد يتوقف نجاح أو فشل تحليل محتوى على الوحدات نجاح أو فشل تحليل محتوى على الوحدات التي يستعملها الباحث. فتصنيف المواد التي تخضع للتحليل وتحويل الكل إلى أجزاء ذات خصائص ومواصفات وتحديد الوحدات بشكل دقيق يعطي للبحث بعدا علميا. لهذا يقول بيرلسون "إن تحليل المضمون تكمن قيمته في قيمة وحداته" [141] ص 18.

ومحور تاريخ الجزائر في المقرر الدراسي يتشكل من مجموعة من الدروس عددها أربعة دروس تهدف إلى تحقيق هدفين أساسيين أشار لهما المشرّع التربوي في مقدمة الكتاب المدرسي وهما المواطنة والسيادة، وتنمية الإحساس بشرف الانتماء والولاء لهذه الثورة المجيدة. حيث يتجلى الوفاء المعبّر عنه بالاستمرارية الثورية كرمز وشعار وحقيقة [118].

فالمشرع التربوي يهدف إلى تنشئة التلميذ على حب الوطن، بتلقينه وتوعيته بالدور الذي قامت به الجزائر في الماضي والحاضر، وتعليمه واجب الدفاع عن وحدة ومقومات الأمّة.

ويؤكد المشرع التربوي أيضا، تأهيل مفهوم الانتماء والتكامل لدى التلاميذ. وان المغزى في مستوى البرمجة والتأليف والمنهجية يستهدف منذ البداية اعتبار مادة التاريخ كأداة تربوية لغرس وتطوير أهداف أساسية ثلاث هي: السيادة، المواطنة والعصرنة.

ونلاحظ أيضا أن ترتيب محور الجزائر في المقرّر ضمن المحاور والترتيب ما قبل الأخير، حيث يتزامن مع الفترة الأخيرة من السنة الدراسية ما يؤثر على درجة تركيز التلميذ وبالتالي يُهمله.

جدول رقم 11 : توزيع دروس محور الجزائر

الدروس	عدد الصفحات	%	الصور	%	الخرائط	%
الجزائر أثناء الحرب العالمية الثانية	05	20.83	02	09.52	01	10
الحركة الوطنية	03	12.5	00	00	02	20
الحركات التحررية في المغرب العربي. (تونس ، الجزائر ،المغرب)	09	37.5	09	42.86	07	70
الثورة التحريرية الجزائرية الكبرى	07	29.17	10	47.62	00	00
المجموع	24	100	21	100	10	100

ومن خلال هذا الجدول يتضح لنا محتوى الدروس التي يتضمنها المحور المستهدف قصديا بالتحليل والدراسة الخاص بتاريخ الجزائر. أما بقية محاور المقرر الدراسي، تتضمن بقية الدروس الأخرى التي تتحدث عن أوضاع العالم بين الحربين وأسباب الحرب العالمية الثانية، تطورها ونتائجها. وبعدها يتناول الكتاب الحركات التحرّرية في العالم الثالث. ثم دروس تتعلق بواقع العلاقات الدولية بعد الحرب العالمية الثانية. وكذا درس النظام الدولي الجديد وينتهي المقرر بدرس الحضارات المعاصرة.

وكما نلاحظ أن مواضيع تاريخ الجزائر وأخرى مهيكلة بعناصر أساسية موضحة للمحتوى كالصور والخرائط في الكتاب المدرسي.

الصورة: هي تتضمن صور شمسية لبعض الشخصيات البارزة في تاريخ الجزائر كمصالي الحاج وآخرون، وصور أخرى تمثل الاضطرابات والمظاهرات كأحداث 8 ماي 1945 ومظاهرات 11 ديسمبر 1960.

الخرائط: هي خرائط جغرافية توضح مجالات توسع الاستعمار الفرنسي في الجزائر. وخرائط إدارية ثورية تبرز التقطيع الإداري للتراب الوطني من قبل الهيئة الثورية في الجزائر.

- الوحدات

في اختيارنا لوحدات التحليل ركّزنا على درسين اثنين من مجموع الدروس الأربعة التي يتضمنها محور الجزائر. وهما:

- درس الجزائر أثناء الحرب العالمية الثانية.
- درس الثورة التحريرية الكبرى.

واختيارنا هذا كان اختيارا قصديا، هادفا إلى الكشف عن محتوى ما يقدم للتلميذ بإمكانه أن يحقق لديه الهدف السلوكي المنتظر منه، كغرس القيم الروحية والخلقية والوطنية، والإنسانية، لتحصين نفسه ضد الأنانية والعدوانية. وأيضا لتنمي فيه سلوك الاعتزاز برصيده الحضاري والوطني. ويقتنع كجيل جديد بعبقرية شعبه في قيادة أكبر ثورة تحريرية عرفها التاريخ المعاصر من أجل استرجاع الاستقلال والسيادة. ومنه تنمية روح التضامن والتعاون لديه، وإدراك فعالية العمل الجماعي المؤثر على تغيير البيئة والمحيط.

ولذلك تمّ رصد مجموعة من الوحدات الدالة من محتوى الدرسين وأخضعناها للتحليل كميا وكيفيا، اخترنا منها وحدة القيم ووحدة الثورة.

1. وحدة القيم

إن كل مجتمع يعيش في إطار ثقافة اجتماعية ووطنية. أي في نسق من القيم والاتجاهات والمعتقدات الاجتماعية والتاريخية والسياسية وغيرها.

والقيم ليست فطرية وإنما يكتسبها الفرد من خلال التنشئة الاجتماعية التي تتطلع المؤسسات التنشيئية إليها كمؤسسة المدرسة. وذلك عن طريق تلقين وغرس إحدى روافد التوعية الوطنية للنشء، ومصدر لتكوين الذاكرة الوطنية عند الفرد.

فعن طريق الكتاب المدرسي يتم نقل القيم الاجتماعية والثقافية وغيرها من جيل إلى جيل، وتكوين شخصية الطفل الوطنية، بغرس قيم الحرية، المساواة والتضامن في نفوس وعقول الناشئة. فالقيم لها دور أساسي ومهم في تكوين شخصية التلميذ والتأثير على توجهاته وتفكيره وسلوكه داخل المجتمع، اجتماعيا وأخلاقيا.

ومن خلال دراستنا نحاول أن نكشف عن مدى حث الكتاب المدرسي للتاريخ، وتنميته للقيم الاجتماعية والوطنية، المساعدة على تكوين شخصية الفرد الوطنية داخل المجتمع.

جدول رقم 12 : خاص بوحدة <القيم>

وحدة التحليل	المفردات الدالة	التكرار	النسبة المئوية %
القيـم	- الاستقلال	42	47.73
	- السيادة	08	09.09
	- الحرية	07	07.95
	- التعاون	09	10.23
	- التفاوض	15	17.04
	- الوطنية	07	07.95
المجموع		88	100

من خلال قراءة نسب هذا الجدول يظهر لنا أن محتوى الكتاب الخاص بالتاريخ قد ركّز على مفاهيم وقيم معينة ومكررة كالإستقلال، التعاون والسيادة. فمفردة الاستقلال كانت لها أكبر نسبة من التكرارات بنسبة 47.73% بينما مفردة الوطنية تكررت سبع مرات وبنسبة أقل تقدر بـ 07.95%.

ونستنتج أن تركيز الكتاب على هذه القيم هادفا إلى ترسيخ مبدأ الاستقلالية والسيادة والعزة والعمل الجماعي بالتعاون، وهي ما تحمل دلالة لهذه القيم تؤكد على القيم الجماعية وتنمية الروح الجماعية بين التلاميذ. وهذا بالتركيز على قيم ترمز إلى التعاون والاتحاد.

2. وحدة الثورة

لقد تناول كتاب التاريخ المدرسي الثورة الجزائرية خلال المسار التعليمي للتلميذ تصاحبه إلى نهايته بمحتويات تكاد أن تكون متماثلة ومتشابهة. وتجتمع في محاولة تحقيق وترسيخ فكرة أن الثورة الجزائرية استفادت من ماضيها النضالي ومازجت بين العمل السياسي والعمل العسكري الهادف إلى إحراز الاستقلال بالتكامل بين النضالين السياسي والعسكري.

ففي كتاب التاريخ للسنة الثالثة ثانوي وفي كل الشعب الدراسية، تناول موضوع الثورة الجزائرية. أنها ليست بانقلاب ضد نظام وطني بورجوازي كالثورة الروسية أو الصينية أو المصرية. وإنما هي ثورة شعبية ضد الغزاة الأجانب الفرنسيين والذين اصطحبوا معهم أجانب من مختلف الأجناس للاستيطان والإقامة المستديمة في الجزائر والاستيلاء وسلب خيراتها.

فالثورة الجزائرية امتازت بأنها ثورة ضد نظام دخيل وضد أقوام مستعمرين متعصبين، لم يكتفوا بالسيطرة على موارد البلاد بل عمدوا إلى عدم الاعتراف بالقومية الجزائرية. كما جاء في محتوى درس الثورة التحريرية في الكتاب.

وامتازت الثورة أيضا بوحدة عناصرها، وبعد قيام حرب أهلية وحافظت على حيادها منذ انطلاقها، فلم تنظم ولم تنتمي لأي تيار من التيارات الدولية. وكانت أكثر إنسانية مع العدو نفسه (السجناء).

فالثورة الجزائرية هي ثورة شعبية انطلقت من الريف وانتشرت في المدن. ارتكزت واعتمدت على جميع الطاقات الحية في البلاد. وجاءت من أجل التحرّر الشامل والكامل من كل أساليب الاستعباد والاستغلال الاستعمارية.

ولقد تناول المقرّر مصطلح الثورة بمفردات عديدة دالة عليه كمفردة الحرب، الجهاد. وذلك لتفادي التكرار، أو لعدم التمييز بين المعنيين.

فالحرب هي نزاع مسلح بين مجموعتين تحاول كل منهما قتل وتشويه الأخرى وذلك من أجل هدف تسعى لتحقيقه.

أما الجهاد، فهو مصطلح ديني يلتقي مع مصطلح الثورة ويدل عليه في جانب من أهدافها كالعناية بتغيير الواقع الاجتماعي. ويبدأ بالتكوين النفسي والنوعية، وتحسين وتعديل سلوك الأفراد وأخلاقهم.

جدول رقم (13) : خاص بوحدة <الثورة>

وحدة التحليل	المفردات الدالة	التكرار	النسبة المئوية %
الثورة	الثورة	06	26.08
	الجهاد	01	04.35
	الحرب	16	69.56
المجموع		23	100

نستنتج من خلال النسب المجدولة أن مصطلح الثورة في موضوع الثورة الجزائرية المقرّر دلت عليها مفردة الحرب بأكبر تكرار وبأكبر نسبة 69.56%، وذلك مرجعهُ أن الثورة الجزائرية قد خصت السلاح كأسلوب محوري في نضالها وكفاحها ضد العدو، صادقة لطرده والتحرر منه معتمدة في ذلك على المبدأ القاعدي للثورة المستمد من تجارب ماضيها الثوري أن ما أخذ بالقوة لا يسترجع إلا بالقوة. والقوة هنا ترمز للسلاح.

ومفردة الثورة الممثلة بنسبة 26.08% تحمل في المقرّر صفات مختلفة دالة عليها فمرة تأتي "ثورة تحريرية"، وأحيانا "ثورة مسلحة" و"ثورة جزائرية".

ومن خلال هذه الأمثلة يمكن ملاحظة الاختلاف في الدلالة فالثورة التحريرية دالة على الهدف المراد تحقيقه وفي آن واحد هو الغاية ووسيلة لتحقيق الاستقلال. وبالتالي فهي ثورة تحريرية أوسع دلالة قصدية، من مفردة ثورة مسلحة التي تدل على وسيلة الكفاح والنضال، باستعمال السلاح ضد الاستعمار.

أما الثورة الجزائرية فاستعماله كما هو واضح له دلالة إعطاء البعد القومي والوطني لهذه الثورة فهي جزائرية في أفكارها ومبادئها وانطلاقتها وأهدافها.

كما جاءت مفردة الثورة في المقرر دالة على أنها مرتبطة بالشعب لا غير فهي ثورة شعبية. معبّر عنها بجمل دالة وردت في الكتاب منها مثلا:

- ثورة شعب قدم النفس والنفيس في سبيل استرجاع حريته.
- إلتف الشعب حول ثورته.

فالكتاب يجعل من كلمة الاستعمار الواردة بكثرة في الموضوعين محور الدراسة. وأيضا عبارة فقدان السيادة الوطنية معيارا وعاملا كافيا لقيام الشعب واندفاعه نحو الثورة طالب ومنتزعا الاستقلال والحرية.

الفصل 9

التحليل الإحصائي والسوسيولوجي للجداول

1.9. تحليل الجداول الخاصة بالبيانات العامة

جدول رقم 14: فئات جنس وعلاقته بالسن

الجنس / السن	الذكور		الإناث		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%
أقل من 18 سنة	16	19.75	11	15.94	27	18
من 18 سنة إلى 20 سنة	62	76.54	55	79.71	117	78
أكثر من 20 سنة	03	03.70	03	04.34	06	04
المجموع	81	100	69	100	150	100

يلاحظ من خلال هذا الجدول الخاص بتوزيع أفراد فئة العينة حسب الجنس وعلاقته بالسن، أن سن أفراد العينة يتراوح من 18 سنة إلى 20 سنة فأكثر، حسب ثلاث فئات موزعة كالآتي:

إن أعلى نسبة تمركزت عند فئة 18 سنة إلى 20 سنة تقدر بـ 78% وذلك من مجموع 150 مبحوث. أغلبهم من جنس الإناث نسبة 79.71% مقابل 76.54% من جنس الذكور وذلك من نفس الفئة العمرية. بينما الفئة العمرية 18 سنة فأقل تقدر بنسبة 18 سنة. وأعلى نسبة نجدها عند الذكور بـ 19.75% مقابل 15.94% عند الإناث. في حين أن الفئة العمرية من المبحوثين 20 سنة فأكثر، فقد قدرت نسبتها بـ 4% أعلى نسبة نجدها عند الإناث بـ 4.34% مقابل 3.70% عند الذكور.

نستنتج من بيانات هذا الجدول أن أغلبية التلاميذ من الجنسين (ذكور – إناث) تتقارب نسبتهم في فئة 18 سنة إلى 20 سنة، وهي السن القانونية لوصول التلميذ إلى القسم النهائي، وتفوق نسبة الإناث على الذكور يرجع إلى إمكانية إعادة السنة في القسم النهائي، أو خلال المسار الدراسي لهن في المراحل التعليمية الأساسي والثانوي. هذا ما يدل على أن معيار السن له دلالة واعتبار في إمكانية إعادة السنة لأي تلميذ خلال مساره الدراسي وفي كل المؤسسات التربوية.

جدول رقم 15 : توزيع المبحوثين حسب المستوى التعليمي للأب

الشعبة / المستوى التعليمي للأب	آداب وعلوم إنسانية		علوم الطبيعة والحياة		تسيير واقتصاد		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
أميّ	06	12.24	02	03.07	00	00	08	05.33
ابتدائي	08	16.32	04	06.15	06	16.66	18	12
متوسط	16	32.65	14	21.54	06	16.66	36	24
ثانوي	10	20.41	20	30.77	14	38.89	44	29.33
جامعي	09	18.36	25	38.46	10	27.78	44	29.33
المجموع	49	100	65	100	36	100	150	100

من خلال بيانات الجدول الذي يبين لنا المستوى التعليمي للأب، أن هناك تجانس في المستوى التعليمي، بين الفئتين ذات المستوى الثانوي والجامعي، بنسبة تقدر بـ 29.33% لكل فئة منهما، تليها نسبة 24% التي تنتمي إلى الفئة ذات المستوى التعليمي المتوسط. أما أقل نسبة وتقدر بـ 05.33% هي خاصة بالفئة الأمية.

ومنه نستنتج أن مجموع المبحوثين هم من أب مستواه التعليمي يؤهله للتوجيه والمتابعة في دراستهم.

جدول رقم 16 : توزيع المبحوثين حسب المستوى التعليمي للأم

الشعبة / المستوى التعليمي للأم	آداب وعلوم إنسانية		علوم الطبيعة والحياة		تسيير واقتصاد		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
أميّ	06	12.24	02	03.07	02	05.55	10	06.66
ابتدائي	11	22.44	02	03.07	06	16.66	19	12.66
متوسط	09	18.37	18	27.69	13	36.11	40	26.66
ثانوي	16	32.65	29	44.61	07	19.44	52	34.67
جامعي	07	14.28	14	21.54	08	22.22	29	19.33
المجموع	49	100	65	100	36	100	150	100

بيانات هذا الجدول الذي يبّن لنا المستوى التعليمي للأم،أن أكبر نسبة تتمركز عند الفئة ذات المستوى الثانوي وتقدر بـ 34.67%. تليها الفئة ذات المستوى المتوسط بنسبة 26.66%، بينما نسبة 19.33% تتمركز في الفئة ذات المستوى الجامعي، أما الفئة ذات المستوى الابتدائي هي نسبة قليلة تقدر بـ 12.66%. في حين أقل نسبة هي 06.66% خاصة بالفئة الأمية. والكل من المجموع الكلي للعينة 150 مبحوث.

ومنه نستنتج أن أغلب أمهات المبحوثين لهم مستوى تعليمي مقبول، يسمح لهن بمتابعة الأبناء وتوجيههم في مسارهم الدراسي.

جدول رقم 17 : طبيعة التخصص العلمي للوالدين

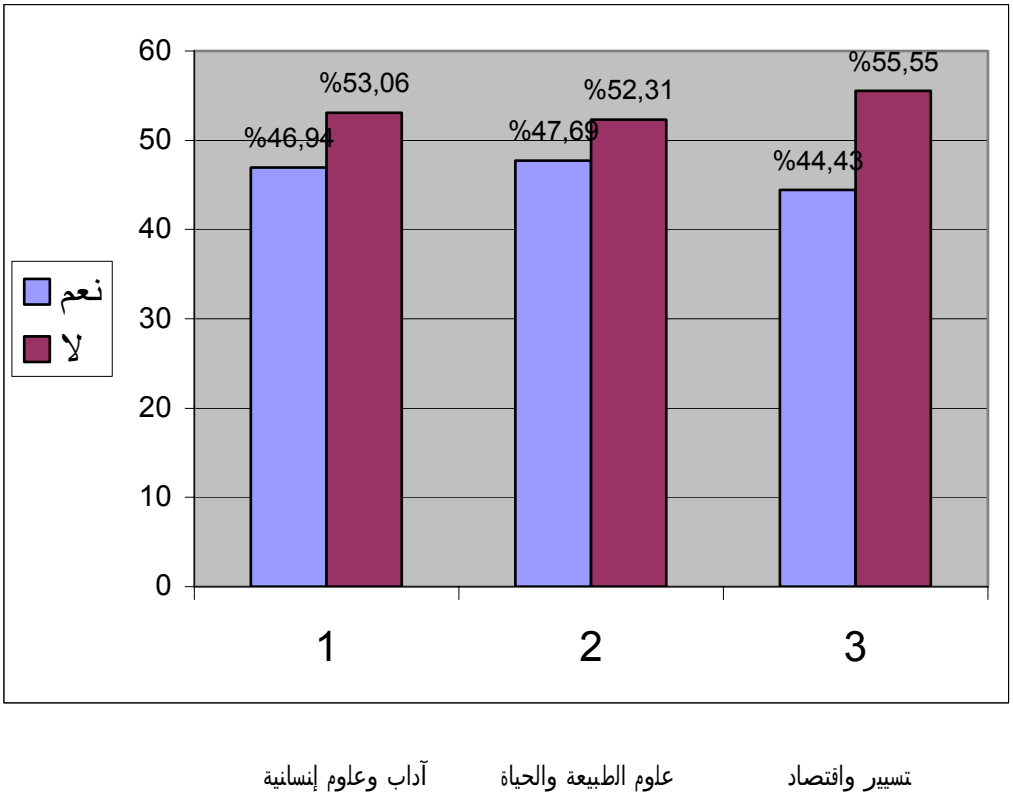
الوالدين	الشعبة / التخصص	آداب وعلوم إنسانية		علوم الطبيعة والحياة		تسيير واقتصاد		المجموع الكلي	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
الأب	أدبي	09	18.36	10	15.38	09	25	28	18.66
	علمي	15	30.61	30	46.15	15	41.66	60	40
الأم	أدبي	13	26.53	09	13.84	06	16.66	28	18.66
	علمي	12	24.48	16	24.61	06	16.66	34	22.66
المجموع		49	100	65	100	36	100	150	100

من خلال هذا الجدول الذي يبين لنا طبيعة التخصص العلمي للوالدين، نلاحظ أن تخصص الوالدين علمي هو الغالب على العموم مقارنة بالتخصص أدبي من المجموع الكلي للينة 150 إجابة. تتمركز أعلى نسبة تقدر بـ 40% عند فئة تخصص علمي، مقابل نسبة 18.66% أدبي في فئة الأب من المجموع الكلي، بينما في فئة الام تتمركز أعلى نسبة في التخصص علمي تقدر بـ 22.66% مقابل 18.66% ذات التخصص أدبي من مجموع 150 إجابة.

ومنه نستنتج أن التخصص العلمي للوالدين عند المبحوثين هو علمي أكثر منه أدبي.

جدول رقم 18: توزيع المبحوثين حسب إعادتهم للسنة الدراسية حسب الشعبة

الوالدين	لشعبة / الإعادة	آداب وعلوم إنسانية		علوم الطبيعة والحياة		تسيير واقتصاد		المجموع الكلي	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	مدة واحدة	15	30.62	23	36.38	06	16.66	44	29.33
	أكثر من مرة	08	16.32	08	12.39	10	27.77	26	17.33
لا	غير معيد	26	53.06	34	52.39	20	55.55	80	53.33
المجموع		49	100	65	100	36	100	150	100



شكل رقم 15 : يبين إعادة السنة للمبحوثين حسب الشعبة

نلاحظ من خلال الجدول الذي يوضح توزيع أفراد العيّنة حسب إعادتهم للسنة الدراسية في القسم النهائي حسب الشعبة، انه من بين 150 إجابة. نجد نسبة 53.33% وهي أعلى نسبة لم يعيدوا السنة الدراسية. وتتوزع هذه النسبة حسب الشعبة كالآتي:

53.06% من مجموع 49 إجابة في شعبة آداب وعلوم إنسانية. و 52.31% من مجموع 65 إجابة في شعبة علوم الطبيعة والحياة، و 55.55% من مجموع 36 إجابة في شعبة تسيير واقتصاد.

بينما الفئة المعيدة للسنة الدراسة تقدر بـ 46.66% وهي أقل نسبة، سبب ذلك يرجع لقلة فرص الإعادة التي تمنح للتلاميذ في الأقسام النهائية لاعتبارات إدارية ودلالات تربوية، منها تمكين المؤسسة من استيعاب تلاميذ أقسام السنة الثانية ثانوي، وكذلك ضعف المعدل المتحصل عليه في البكالوريا. والسلوك السيء وغير المرغوب فيه الذي أصبحت الثانويات توليه اهتماما كبيرا، حتى تُقلص المشاكل والضغط اللذان يكونان من الأسباب من الأسباب الثقيلة التي تعيق سير العمل داخل المؤسسة والتفرغ أكثر لتحسين نتائج المؤسسة في البكالوريا وبها تحسين ترتيبها بين الثانويات الأخرى على مستوى الولاية. هي الضريبة التي يدفعها صانعوا الشغب من التلاميذ داخل الثانوية فيُعدون غير مرغوب فيهم من قبل الجميع .

جدول رقم 19: توزيع المبحوثين حسب كيفية توجيههم للتخصص حسب الشعب

الشعبة / كيفية التوجيه	آداب وعلوم إنسانية		علوم الطبيعة والحياة		تسيير واقتصاد		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
رغبة أسرية	01	02.04	05	07.69	04	11.11	10	06.66
رغبة شخصية	33	67.34	56	86.15	29	80.55	118	78.66
رغبة الزملاء	00	00	02	03.07	03	08.33	05	03.33
نظام التوجيه الإجباري	13	26.53	02	03.07	00	00	15	10
دون إجابة	02	04.08	00	00	00	00	02	01.33
المجموع	49	100	65	100	36	100	150	100

من خلال الجدول الذي يبين لنا كيفية توزيع المبحوثين في التخصصات حسب الشعبة، أنه من بين 150 إجابة نجد أعلى نسبة تقدر بـ 78.66% تتمركز عند فئة من كانت لهم رغبة شخصية في اختيار الشعبة للدراسة والتخصص فيها. وهي موزعة كالآتي:
نسبة 86.15% من مجموع 65 إجابة اختاروا شعبة علوم الطبيعة والحياة، تليها نسبة 80.55% من مجموع 36 إجابة اختاروا شعبة تسيير واقتصاد، بينما 67.34% من مجموع 49 إجابة تم اختيارهم لشعبة آداب وعلوم إنسانية. هذا ما يدل على توجه المبحوثين أكثر للتخصص العلمي أكثر منه أدبي.

في حين أن الإجابات الأخرى موزعة على الفئات المتبقية، نسبة 10% من مجموع 150 إجابة خضعوا للتوجيه الإجباري كنظاما تربويا قائما على مستوى المؤسسات التربوية. ونسبة 06.66% من المجموع الكلي، خاصة بالفئة التي تخصصها في الشعبة ناتج لتلبية رغبة الأسرة في ذلك.

أما الفئة التي تأثرت برأي الزملاء في اختيار الشعبة تقدر بـ 03.33 وهي نسبة قليلة. في حين نسبة 01.33% وهي الأقل تمثل الفئة المتبقية التي امتنعت عن الإجابة.

ومن البيانات نستنتج أن أغلب المبحوثين تم اختيارهم للشعبة عن رغبة شخصية، ويرجع ذلك إلا أن تلاميذ المرحلة الثانوية يشعرون أكثر بالاستقلالية عن الآسرة وهم في نهاية مرحلة المراهقة، ما يدفعهم إلى تبني الاختيار الدراسي إداريا متأثرين بالرؤية الاجتماعية المثمنة للعلوم التجريبية، هو العامل الذي جعل الآفاق المستقبلية عند التلاميذ يرونها أكثر في التوجه والتخصص الدراسي العلمي، مقارنة بالتخصص الدراسي الأدبي. خاصة في سوق العمل وما يتطلبه المجتمع من تغذية حاجاته على الصعيدين الاقتصادي والاجتماعي كالطب مثلا. ومن ثم بروز ظاهرة التهميش الاجتماعي لكل ما هو أدبي إنساني، وتقدير كل ما هو علمي مادي.

وللتأكد من دراسة العلاقة بين مستويات الرضى عند مجموع أفراد العيّنة عن البرامج المقررة عليهم في القسم النهائي، والشعبة التي يدرسون فيها. تم تطبيق ($كا^2$) للكشف عن الدلالة العلاقة التي أشرنا إليها سابقا. بحيث وجدت قيمة ($كا^2$) المحسوبة = 20.32 أكبر من قيمة ($كا^2$) المجدولة النظرية $كا^2$ = 15.51 عند مستوى 0.05. ودرجة الحرية تقدر بـ 08. وعليه هناك علاقة بين المتغيرين.

2.9. تحليل بيانات جداول الفرضية الأولى

جدول رقم 20: مستويات رضى المبحوثين عن البرامج المقررة في السنة الدراسية النهائية حسب الشعبة

الشعبة / الرضى عن البرامج	آداب وعلوم إنسانية		علوم الطبيعة والحياة		تسيير واقتصاد		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
راض	11	22.45	03	04.62	11	30.55	25	16.67
غير راض	08	16.33	21	32.31	11	30.55	40	26.67
نوعا ما راض	28	57.14	35	53.84	13	36.11	76	50.67
لست أدري	00	00	04	06.18	01	02.77	05	03.33
دون إجابة	02	04.08	02	03.07	00	00	04	02.66
المجموع	49	100	65	100	36	100	150	100

نلاحظ من خلال الجدول المبين لمستويات الرضى عند أفراد العينة، عن البرامج المقررة عليهم في القسم النهائي، أن أعلى نسبة تقدر بـ 50.67% من المجموع الكلي 150 إجابة، تدل أعلى نسبة تقدر بـ 50.67% من المجموع الكلي 150 إجابة، تدل على الرضى النسبي (نوعا ما) عن البرامج. ونسبة 26.67% غير راضية عن البرامج، بينما نسبة 16.67% تمثل الفئة التي صرحت بأنها راضية عن البرامج. أما النسبة المتبقية تمثل الفئة التي صرحت بأنها راضية عن البرامج. أما النسبة المتبقية تمثل الفئة التي أجابت بعدم درايتها بالموضوع. هو ما يدل عن عدم اهتمام هذه الفئة بما يقرر عليهم في الدراسة، وغياب المسؤولية لديهم في اتخاذ موقف في المحيط الدراسي لهم. كما نجد 02.66% من المجموع الكلي للعينة امتنعت عن الإجابة. وهو موقف له دلالة تعبر عن الرفض الباطني غير المصرح به وكذا تجاهلهم للموضوع .

وإذا ما أخذنا كل شعبة على حدى نجد ما يؤكد ذلك:

ففي شعبة آداب وعلوم إنسانية أعلى نسبة تتمركز في الفئة التي صرحت أنها نوعا ما راضية عن البرامج بنسبة 57.14% من مجموع 49 إجابة، بينما مستوى الرضى قدر بـ 22.45% من مجموع العينة و 16.33% غير راضين عن البرامج والنسبة المتبقية 04.08% امتنعن عن الإجابة.

وفي شعبة علوم الطبيعة والحياة نجد أعلى نسبة 53.84% تمثل الفئة الراضية نوعا ما عن البرامج من مجموع 65 إجابة، اما الفئة غير الراضية تقدر بـ 32.31%، ونسبة 06.15% أجابت بلست ادري في حين الفئة الراضية عن البرامج نسبتها تقدر بـ 04.62 وهي قليلة، تدل على واقع دراسي مرفوض من قبل التلاميذ، بينما النسبة المتبقية 03.07% امتنعت عن الإجابة.

وفي شعبة تسيير واقتصاد نجد أن من مجموع 36 إجابة 36.11% تتمركز عند فئة من عبروا عن رضاهم النسبي (نوعا ما) عن البرامج وهي نفس النسبة تتكرر عند الفئة غير الراضية عن البرامج. ونسبة ضعيفة تقدر بـ 02.77% دالة عن الفئة التي همشت بشكل أو بآخر البرامج الدراسية المقررة عليها.

ومن هذا التحليل الإحصائي نستنتج أن أفراد العينة في الشعب الدراسية الثلاث، تتفق على أن البرامج المقررة عليهم لا تنل القدر الكافي من الكفاية الذاتية عند المبحوثين، وهو ما تدل عليه النسب المتقاربة في الجدول كما أن عدم رضى المبحوثين عن ما هو مقرر عليهم من برامج، يعكسه التوافق النسبي في إجابات المبحوثين في الشعب الثلاث، وتؤكده بيانات المقابلة مع الفاعلين لهذه البرامج وهم الأساتذة الذين اجتمعوا على رأي واحد وهو كما صرحوا أنهم (الأساتذة) غير راضين عن ما يقدمونه من برامج. ومن أسباب ذلك أن المشرعين التربويين عندما يقررون ويضعون برامج في مستوى دراسي معين، فهي لا توافق الشروط الأساسية لبناء المناهج، كما هي مذكورة في الدراسات والكتب التربوية في علم الاجتماع وعلم النفس، ومنها تلبية حاجيات التلاميذ النفسية والتربوية ومع حاجيات المجتمع على الصعيدين الاجتماعي والاقتصادي.

وللتأكد من وجود علاقة بين رضى المبحوثين عن البرامج المقررة في السنة النهائية والشعبة تم استخدام اختبار ($كا^2$) التي أسفرت نتائجه كما يلي:

($كا^2$) المحسوبة تساوي 20.32 وهي أكبر من ($كا^2$) المجدولة النظرية وتساوي 15.51 عند مستوى 0.05 ودرجة الحرية 08.

وعليه استنتجت أن هناك علاقة ذات دلالية إحصائية بين مستوى رضى المبحوثين عن البرامج المقررة في السنة النهائية في كل الشعب.

($كا^2$) المحسوبة = 20.32 > ($كا^2$) المجدولة النظرية = 15.51

جدول رقم (21):

عند دراسة هذا الجدول المتعلق بتبيين العلاقة بين درجات المتابعة والاهتمام لمادة التاريخ وحالة التغيب فيها نلاحظ أن أعلى نسبة تتمركز في الفئة الكثيرة الاهتمام والمتابعة وتقدر بـ 35.33% من المجموع الكلي 150 إجابة، تليها نسبة 27.33% قليلة الاهتمام، بينما 25.33% هي نسبة الفئة المهتمة نوعا ما بالمادة، مقابل 12% فقط تهتم بمادة التاريخ. أما على مستوى كل شعبة فنلاحظ أن:

في شعبة آداب وعلوم إنسانية نجد أعلى نسبة تقدر بـ 46.94% من مجموع أفراد العينة 49، يهتمون كثيرا بالمادة، وغالبيتهم لا تتغيب عن حصة التاريخ بنسبة 51.61%، بينما 66.67% تتغيب و25% تتغيب قليلا عن الحصة. تليها نسبة 26.53% من المجموع تهتم قليلا بالمادة، نسبة 50% تتغيب بينما 22.58% لا تتغيب أحيانا مقابل في حالة الغياب تنعدم النسبة 00%. وعند فئة نوعا ما اهتم بالمادة تقل النسبة إلى 18.36% وحالة التغيب نجد النسبة أكثر عند من صرحوا بلا أتغيب بنسبة 22.58% بينما من صرحت بأحيانا أتغيب قدرت النسبة بـ 16.67%. في حين الفئة التي لا تهتم إطلاقا بالمادة هي قليلة نسبتها 08.16% وهذا راجع لأهمية المادة في الشعبة الأدبية، وكذا ارتفاع المعامل بـ (2) ، هو ما يدل على شعور وإحساس التلميذ بفعالية المادة في نجاحه الدراسي.

أما شعبة علوم الطبيعة والحياة فنجد درجات متابعة واهتمام أفراد العينة لمادة التاريخ قليلة وتمثل أعلى نسبة بـ 30.77% فيها حالة التغيب تتمركز في فئة لا أتغيب وتقدر 33.33% مقارنة بفئة أحيانا أتغيب وتقدر بـ 30.43% من مجموع 65 إجابة. بينما التي صرحت بالتغيب عن الحصة تمثلها النسبة الأقل وتتراوح ما بين 16.67% إلى 33.33% في الفئات الأخرى من مجموع أفراد العينة. وقلة حالة التغيب في هذه الشعبة أسبابها لا ترجع إلى ارتفاع درجات الاهتمام ومتابعة المبحوثين بمادة التاريخ. وإنما هو راجع لعامل الانضباط الذي تفرضه الثانوي داخليا. كما نجد أيضا أن نسبة المهتمين نوعا ما بالمادة تقدر بـ 29.23% حالة الغياب فيها تتمركز أكثر ما بين حالة التغيب واللاتغيب بنسبة متكررة لكل منهما وهي 33.33% من مجموع 65 إجابة، وتعود أسباب ظاهرة قلة الاهتمام والمتابعة لدى تلاميذ الشعبة العلمية إلى معامل المادة الضعيف (1) مقارنة بمعامل المواد العلمية (5) لذا اهتمام المبحوثين يثبت ويركز أكثر على المواد العلمية التي ترفع المعدل على المستويين داخل المؤسسة وفي البكالوريا، وذلك على حساب المواد الأدبية.

أما شعبة تسيير واقتصاد أين نجد درجات الاهتمام والمتابعة لدى أفراد العينة لمادة التاريخ وحالة التغيب لديهم تتمركز في فئة من تهتم كثيرا بالمادة وتقدر النسبة بـ 38.89% من مجموع 36 إجابة، حالة الغياب تمثلها نسبة 50% صرحت أنها لا تتغيب و 25% أحيانا تتغيب، بينما تنعدم النسبة 00% في الفئة المتبقية. تليها التي أجابت بنوع ما أهتم وأتابع مادة التاريخ ونقدر النسبة فيها بـ

27.78% ، حالة التغيب تمثلها الفئة التي تتغيب عن الحصة بنسبة 50% ، بينما نسبة 25% هي لكل من الفئة التي أجابت بلا أتغيب وفئة أحيانا أتغيب.

بينما الفئة الأقل اهتماما بالمادة تقدر النسبة 22.22% من مجموع 36 إجابة الفئة التي لا تغيب نسبتها 25% ونفس النسبة تتكرر عند فئة أحيانا أتغيب بينما تنعدم النسبة في فئة أتغيب بـ 00%. مقابل الفئة التي لا تهتم إطلاقا بالمادة، فنسبتها 11.11% من مجموع 36 إجابة، حالة التغيب فيها تتوزع على ما صرحوا بإجابة أتغيب بنسبة 50% وأحيانا أتغيب بـ 25% ، مقارنة بمن صرحت لا أتغيب بنسبة منعدمة 00%. وتعود درجة اهتمام تلاميذ شعبة تسيير واقتصاد بمادة التاريخ إلى أسباب أهمها ارتفاع المعامل فيها بـ (2) بالرغم من قلته فهو يتقارب مع معاملات المواد الأساسية الأخرى كالمحاسبية والاقتصاد بـ (5) لكل منهما، هو ما جعل عدد الإجابات لا أتغيب نسبتها أكثر مقارنة بأخرى.

ومن التحليل الكلي والجزئي للجدول يتبين لنا أن درجة المتابعة والاهتمام لمادة التاريخ نلاحظها أكثر وأكبر عند تلاميذ شعبة آداب وعلوم إنسانية وشعبة تسيير واقتصاد، مقارنة بتلك الموجودة لدى تلاميذ شعبة علوم الطبيعة والحياة، وذلك مرجعه لأهمية المادة في كل شعبة، وهي مادة من المواد الأساسية في الشعبة الأدبية وشعبة تسيير واقتصاد، بينما هي مادة ثانوية في الشعب العلمية، هو ما يعكسه معامل المادة في هذه الشعب بمعامل (2) في الشعب الأدبية وتسيير اقتصاد، ومعامل (1) في الشعبة العلمية، هو ما يؤثر فعلا وتكون له دلالة نفعية عند التلاميذ بحيث يركزون أكثر على المواد الأساسية التي تخدم وترفع من معدل التحصيل على حساب المواد التعليمية الثانوية الأخرى، هذا ما يؤثر على حالة تغيب التلاميذ عن الحصة.

فإذن، نستنتج أن هناك علاقة بين درجات اهتمام ومتابعة التلاميذ لحصة مادة التاريخ وحالة التغيب فيها في الأقسام النهائية. ولاختبار العلاقة بين درجات الاهتمام والمتابعة لمادة التاريخ وحالة التغيب، تم استخدام كا^2 حي أسفرت النتائج على ما يلي:

وللتأكد من دلالة درجات متابعة واهتمام المبحوثين بمادة التاريخ وعلاقتها بحالة التغيب حسب الشعبة، تم تطبيق (كا^2) النظرية للكشف عن دلالة هذه العلاقة، حسب كل شعبة كالآتي:

أ- بالنسبة لشعبة آداب وعلوم إنسانية أسفرت النتائج على أن:

(كا^2) المحسوبة = 13.11 > كا^2 المجدولة النظرية = 12.59 عند درجة الحرية = 06 وعند مستوى 0.05.

وعليه هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاهتمام ومتابعة البرامج وحالة التغيب لدى المبحوثين في شعبة آداب وعلوم إنسانية.

ب- بالنسبة لشعبة علوم الطبيعة والحياة: توصلت إلى النتائج التالية:

($كا^2$) المحسوبة = 10.67 وهي أصغر من ($كا^2$) المجدولة النظرية والمقدرة بـ 12.59 عند درجة الحرية 06 وعند مستوى يقدر بـ 0.05

إذن بالنسبة لشعبة علوم الطبيعة والحياة ليس هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين متابعة واهتمام المبحوثين بالبرامج المقررة وحالة التغيب (($كا^2$) المحسوبة = 10.67 < ($كا^2$) المجدولة = 12.59).

ج- في شعبة تسيير وتوصلت إلى الآتي:

($كا^2$) المحسوبة = 10.02 وهي أصغر من ($كا^2$) المجدولة النظرية تقدر بـ 12.59 عند درجة الحرية 06 وعند مستوى 0.05 .

إذن أيضا في شعبة تسيير واقتصاد ليس هناك علاقة دلالة إحصائية بين المتابعة والاهتمام للبرامج وحالة التغيب عند المبحوثين.

($كا^2$) المحسوبة = 10.02 < ($كا^2$) المجدولة = 12.59

جدول رقم 22 : مستويات التحصيل في مادة التاريخ خلال المستويات السابقة حسب الشعب

الشعبة / تحصيل التلاميذ في مادة التاريخ / التكرارات	آداب وعلوم إنسانية		علوم الطبيعة والحياة		تسيير واقتصاد		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
جيّد	09	18.37	19	29.23	07	19.44	35	23.33
حسن	31	63.26	34	52.31	21	58.33	86	57.33
دون الوسط	09	18.37	12	18.46	08	22.22	29	19.33
المجموع	49	100	65	100	36	100	150	100

من خلال القراءة المتمعنة لمعطيات الجدول المبين لمستويات التحصيل الدراسي في مادة التاريخ خلال المستويات السابقة حسب الشعبة. نلاحظ أن تمركز أعلى نسبة بـ 57.33% في الفئة المجيبة بأن مستواها كان حسنا في المستويات السابقة في مادة التاريخ من المجموع الكلي 150 إجابة. تمثلها شعبة آداب وعلوم إنسانية بنسبة 63.26% من مجموع 49 إجابة، تليها شعبة تسيير

واقتصاد بـ 58.33% من مجموع 36 إجابة مقابل 52.31% خاصة شعبة الطبيعة والحياة من مجموع 65 إجابة.

بينما الفئة التي صرحت بأن مستواها كان جيدا تقدر بـ 23.33% من المجموع الكلي، أكثرهم من شعبة علوم الطبيعة والحياة بنسبة 29.23% من مجموع أفراد العينة تليها شعبة تسيير واقتصاد بـ 19.44%، مقابل نسبة 18.37% خاصة بشعبة آداب وعلوم إنسانية. في حين أن الفئة التي مستوى تحصيلها كان دون الوسط تقدر بـ 19.33% من المجموع الكلي للعينة: 150 إجابة. تمثلها أكبر نسبة في شعبة تسيير واقتصاد بـ 22.22% بينما تتقارب النسبة لدى الشعبيتين المتبقيتين بـ 18.46% في شعبة علوم الطبيعة والحياة ونسبة 18.37% في شعبة آداب وعلوم إنسانية.

وبناء على هذه النتائج تبين لنا، أن التحصيل الدراسي عند أفراد العينة خلال المستويات السابقة نجده في غالبه متقارب في الشعب الثلاث عند مستوى التحصيل الحسن، وهذا يدل على اهتمام التلاميذ بمادة التاريخ في المستوى الدراسي قبل النهائي في كل الشعب بسبب أهمية المادة وأثرها على المعدل المتحصل عليه في كل فصل دراسي وفي آخر السنة ما يتحدد المعدل العام الذي يسمح بالانتقال إلى القسم الأعلى.

كما أن هناك عوامل يرجع إليها هذا المستوى من التحصيل الدراسي إلى دور بعض الأساتذة في رفع وتضخيم نقاط تلاميذهم، والتي غالبا ما لا تعكس مستواهم الحقيقي في التحصيل، لأسباب عديدة منها الاكتساب والحصول على أحسن نسبة مئوية لمستوى نجاح تلاميذ أقسامهم داخل المؤسسة مقارنة بالنتائج المتحصل عليها تلاميذ أقسام زملائهم من الأساتذة الآخرين، وكذا يلجأ البعض الآخر إلى تبسيط أسئلة الفروض والاختبارات حتى يتمكن تلاميذهم منها، والحصول على نتائج حسنة وأكثر من الحسن، لتفادي المشاكل مع التلاميذ واحتجاجاتهم على النقاط.

ذلك مالهُ دلالة أخلاقية – مهنية يمثلها غياب الموضوعية والعمل بضمير وروح المسؤولية بالواجب التربوي والبيداغوجي الذين هم ملزمون بتوظيفه في الميدان، هي فئة من الأساتذة الذين انتشرت وشاعت كثيرا في يومنا هذا وأكده لنا جل الأساتذة الذين أجرينا مقابلة معهم في مركز تصحيح البكالوريا والتي تمثل عينة من أساتذة التاريخ لثانويات ولاية الجزائر، أكد لنا هؤلاء أن هذا الفعل موجود داخل المؤسسات التربوية وأنتج فيها ظاهرة تربوية جديدة أطلق عليها تسمية الرشوة البيداغوجية. وهذا لا يمكن تعميمه على الوسط التربوي ككل في المجتمع الجزائري، كون أي دراسة مرتبطة بالزمان والمكان الخاصان بها، باعتبار أن هناك من الأساتذة وبحكم الوعي التربوي والضمير المهني لديهم فهم يقومون بالواجب البيداغوجي والتربوي كما هو ملاحظ في الميدان الهادف إلى البناء الاجتماعي لا غير.

جدول رقم (23) :

ما يمكن قراءته من خلال بيانات هذا الجدول، الذي يكشف لنا أفراد العينة في مستوى برنامج مادة التاريخ وعلاقته بتحصيلهم الدراسي في المادة حسب كل شعبة، فنلاحظ أن أكبر فئة ترى تحصيلها الدراسي في مادة التاريخ "حسن" وتقدر بـ 57.33% من مجموع 150 إجابة، هذا ما يؤكد البيانات والنتائج المتحصل عليها في الجدول السابق (جدول رقم 09). تتوزع رؤيتهم على مستوى البرنامج فنجد أعلى نسبة في شعبة آداب وعلوم إنسانية وتقدر بـ 63.26% من مجموع 49 إجابة، أغلبها ترى ان مستوى كثيف بـ 66.67% ، بينما مكثف جدا 60.87% ، مقابل نسبة 54.54% ترى أن مستوى البرنامج نوعا ما مكثف. تليها نسبة 23.33% من مجموع 150 إجابة تحصيلها في المادة "جيد" ، يرون أن محتوى برنامج مادة التاريخ "نوعا ما مكثف" بنسبة تقدر بـ 40% ، ومستوى "مكثف جدا" بنسبة 32.26% ، مقابل نسبة 15.79% صرحت أن البرنامج "كثيف".

تليها شعبة تسيير واقتصاد بنسبة 19.44% من مجموع 36 إجابة "مكثف جدا" بنسبة 16.66%، مقابل 09.09% ترى أن البرنامج نوعا ما "مكثف". بينما شعبة آداب وعلوم إنسانية، تمثلها نسبة 18.37% من مجموع 49 إجابة، تمثلها نسبة 27.27% ترى أن البرنامج "نوعا ما مكثف" وهي الفئة الغالبة. تليها الفئة التي صرّحت أن البرنامج "مكثف جدا" بنسبة 21.74%، مقابل نسبة 13.33% تمثل الفئة التي صرحت البرنامج "مكثف" حسب رأيها.

أما أقل فئة هي من صرحت أن تحصيلها الدراسي "دون المتوسط" تقدر نسبتها بـ 19.33% من المجموع الكلي 150 إجابة. أعلى نسبة تتمركز في شعبة تسيير واقتصاد وتقدر بـ 22.22% من مجموع 36 إجابة تتقارب فيها النسبة ما بين فئتين، الفئة التي صرحت أن مستوى البرنامج "مكثف جدا" بنسبة 27.78%، مقابل الفئة المصرحة أن البرنامج "نوعا ما مكثف" بنسبة 27.27%. بينما نلاحظ غياب نسبي بـ 00% خاص بالفئة المتبقية. تليها شعبة علوم الطبيعة والحياة بنسبة 18.46% من مجموع أفراد العينة، نلاحظ نسبة 25.80% منهم ترى البرنامج "مكثف جدا"، ونسبة 13.33% ترى البرنامج "نوعا ما مكثف"، مقابل نسبة 10.53% صرحت أن البرنامج "مكثف". في حين أن شعبة آداب وعلوم إنسانية فنسبتها من مجموع العينة 18.37%، أعلى نسبة تقدر بـ 20% ترى أن البرنامج "مكثف"، ونسبة 18.18% ترى ان البرنامج "نوعا ما مكثف"، مقابل نسبة 17.39%، رؤيتها للبرنامج أنه "مكثف جدا".

وعليه نستنتج من خلال البيانات المجدولة أن معظم المبحوثين يرجعون تحصيلهم الدراسي إلى مستوى البرنامج، الذي يراه معظم المبحوثين، ما بين "مكثف" و"مكثف جدا" خاصة بين أفراد عينة شعبتي آداب وعلوم إنسانية وتسيير واقتصاد. هذا التفوق يشكل ظاهرة تربوية ملحوظة لها دلالتها على الصعيد البيداغوجي – التربوي، يتمثل في موقف التلاميذ من البرنامج، حيث نجد من

65 تلميذ علمي 10 فقط تحصلوا على معدل 10 من 20 وأكثر أي بنسبة نجاح 15.38% في مادة التاريخ. ومن 49 تلميذ أدبي نجد 13 فقط تحصلوا على المعدل واكثر أي بنسبة نجاح تقدر بـ 26.53% فقط. و36 تلميذ في شعبة تسيير واقتصاد نجد 6 فقط تحصلوا على المعدل فما فوق بنسبة 16.66% وهي نسبة قليلة جدا – هذه المعطيات المأخوذة من قوائم أساتذة أفراد العينة التي تمكننا من التوصل إليها عن طريق إدارة الثانوية- هي تعكس التحصيل الدراسي في مستوى دون الوسط كما تبينه النسب في هذه الدراسة.

وعليه فكثافة البرنامج الدراسي هو سببا من الأسباب التي تصعب المتابعة والاهتمام لدى التلاميذ في مادة التاريخ. وبالرغم من ذلك حسب البيانات الإحصائية تحصيلهم "نوعا ما مقبول" ونرجع ذلك إلى أنهم مجبرون على التحصيل الكمي (النقاط) بتوظيف الوسائل والأساليب المشروعة كالتحضير الجدي للامتحانات وغير المشروعة بالغش والتقرب من أستاذ المادة الممتحن فيها لشحاذة النقاط منه. هذا ما يؤكده غالبية الأساتذة، أن البرنامج مكثف جدا ما يصعب تفعيله وتدريسه جديا في الميدان داخل القسم، وأيضا ما يؤدي بالأستاذ إلى تهميش الأفعال التربوية البداغوجية أو البعض منها، لأن شغله الشاغل هو تكملة البرنامج في كل قسم نهائي وفي كل سنة. حيث نجد من مجموع عيّنة المقابلة أحد أساتذة مادة التاريخ له تجربة وخبرة 16 سنة في الميدان أجاب أن مادة التاريخ صعبة التدريس لكثرة المواضيع فيها واكتظاظ المعلومات في الكتاب وطول البرنامج، وهو ما تشير له الكتب في علم الاجتماع التربوي وعلم النفس التربوي التي نجد فيها تنظير في كيفية بناء المناهج التربوية، بوجوب أخذ بعين الاعتبار في بناء البرامج الدراسية عدم التكثيف والحشو في المعلومات، لأنها ستكون أحد الأسباب الرئيسة في تراجع التحصيل الدراسي في المنظومة التربوية، وإن وُجِد فسيكون مشكوك فيه، إلا القليل من التلاميذ النجباء الذين يتحدون كل الصعاب في الدراسة ويتمكنون من تحصيل دراسي فوق المتوسط وجيد لكن بشكل جد نسبي. وللبعض الآخر وهم غالبية التلاميذ كما هو ملاحظ، تحصيلهم الدراسي بنوعية أقل يترجمها المستوى التعليمي في المجتمع الجزائري في الوقت الراهن.

لتبيان العلاقة بين مستوى برنامج مادة التاريخ وتحصيل المبحوثين في المادة حسب الشعبة، تم استخدام اختبار (كا^2) الذي استقرت نتائجه حسب كل شعبة كالآتي:

أ- في شعبة آداب وعلوم إنسانية: توصلت إلى النتائج التالية:

(كا^2) المحسوبة = 1.381 وهي أصغر من (كا^2) المجدولة النظرية = 9.49. عند مستوى 0.05 وعند درجة الحرية 04.

وعليه: ليس هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى برنامج مادة التاريخ والتحصيل في ذات المادة لدى المبحوثين.

(كا^2) المحسوبة = 1.381 < (كا^2) المجدولة النظرية = 9.49

ب- في شعبة علوم الطبيعة والحياة النتائج كالتالي:

(كا^2) المحسوبة = 6.01 وهي أصغر من (كا^2) المجدولة النظرية = 9.49 عند مستوى 0.05 ودرجة الحرية 04.

وعليه نستنتج أن ليس هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين التحصيل ومستوى المقرر لدى مبحوثي شعبة علوم الطبيعة والحياة.

(كا^2) المحسوبة = 6.01 < (كا^2) المجدولة النظرية = 9.49

ج- في شعبة تسيير واقتصاد توصلت إلى النتائج التالية:

(كا^2) المحسوبة = 6.73 وهي أصغر من (كا^2) المجدولة النظرية = 9.49 عند مستوى 0.05 ودرجة الحرية 04.

وعليه أيضا في شعبة تسيير واقتصاد ليس هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين التحصيل ومستوى المقرر لدى المبحوثين.

(كا^2) المحسوبة = 6.73 < (كا^2) المجدولة النظرية = 9.49

جدول رقم 24 : العلاقة بين مستوى مقرر مادة التاريخ والتفضيل الزماني للحصة من قبل المبحوثين حسب الشعبة

عند دراسة هذا الجدول الموضح للعلاقة بين مستوى مقرر مادة التاريخ التفضيل الزماني للحصة، نجد أن من بين 150 إجابة، أعلى نسبة تقدر بـ 48% مسجلة عند فئة من صرحت أن مستوى المقرر "مكثف جدا" تمثلها شعبة تسيير واقتصاد بنسبة 50% من مجموع 36 إجابة، وفيها نلاحظ أن نسبة 50% تفضل أن تكون الحصة في الفترة الصباحية، بينما نسبة 29.41% تفضلها في الفترة المسائية. بينما في شعبة آداب وعلوم إنسانية، فالنسبة تقدر بـ 46.93% من مجموع 49 إجابة، منهم من يفضل الحصة صباحية بنسبة 47.61%، بينما تفضيلها مسائية بنسبة 42.85%. أما الفئة التي صرحت أن المقرر "مكثف" تقدر النسبة بـ 27.33% من المجموع الكلي للعينة، تمثلها شعبة آداب وعلوم إنسانية بأكبر نسبة تقدر بـ 30.61% من مجموع العينة. نسبة 30.95% منها تفضل الحصة صباحية، بينما 28.57% تفضلها مسائية. تليها شعبة علوم الطبيعة والحياة بنسبة 29.23% من مجموع العينة. منها نسبة 58.82% تفضل الحصة مسائية مقابل نسبة 18.75% تفضلها صباحية، في حين شعبة تسيير واقتصاد تقدر نسبتها بـ 19.44% من مجموع العينة، نسبة 22% منها تفضل الحصة صباحية مقابل 18.75% تفضلها مسائية.

أما الفئة المصرحة أن المقرر "نوعا ما كثيف" فتقدر نسبتها بـ 24.66% من المجموع الكلي 150 إجابة. تمثلها شعبة تسيير واقتصاد بنسبة تقدر بـ 30.55% من أفراد العينة. نلاحظ في هذه الفئة أن نسبة 31.25% تفضل الحصة مسائية بينما 30% تفضلها صباحية تليها شعبة علوم الطبيعة والحياة بنسبة 23.07% من أفراد العينة، نسبة 27.08% تفضلها صباحية في حين 11.76% من أفراد العينة تفضلها مسائية. بينما شعبة آداب وعلوم إنسانية نسبتها تقدر بـ 22.44% من مجموع العينة. ونلاحظ أن نسبة 28.57% تفضل الحصة مسائية بينما 21.42% تفضلها صباحية.

ومنه نستنتج من بيانات الجدول أن هناك تقارب في تصريحات الفئة الأولى التي ترى أن المقرر مكثف جدا، والفئة الثانية من صرحت أن المقرر مكثف، وحسب التفضيل الزماني للحصة فالفئتين تفضلان أن تكون حصة مادة التاريخ في الفترة الصباحية خاصة في الشعبتين آداب وتسيير واقتصاد، وذلك يرجع لما تتطلبه الحصة من حجم ساعي ويحتاج إليه التلميذ من تركيز وفهم، وقدرة على الاستيعاب، وأيضا ما يتطلب ذلك من جهد فكري يُبذل من قبل التلميذ أثناء الحصة. ويحرص على استغلال زمن الحصة إيجابيا، وعلى ما يعود عليه بالفائدة من التحصيل الدراسي كما ونوعا. في حين نجد هذا التفضيل يقل عند تلاميذ شعبة علوم الطبيعة والحياة، فالأغلبية تفضل أن تكون مسائية لأنها مادة تحتاج إلى تركيز، لكن أقل من المواد العلمية كالرياضيات والفيزياء، كما يتخذها الكثير منهم حسب الآراء المصرح بها في الاستمارة، وأكده لنا الأساتذة في المقابلة، أن الإدارة تتعمد برمجة المواد الأدبية في الفترة المسائية، وذلك لملئ ثغرات جداول التوقيت الخاصة بالأساتذة وتلاميذ

الأقسام، فأول ما يتوزع في جدول التوقيت حصص المواد العلمية التي تحتكر ساعات الفترة الصباحية خلال الأسبوع ثم المواد الأدبية تحل لملء الفراغ. هو ما ينعكس سلبا على مدى اهتمام التلاميذ بهذه المواد ومنها مادة التاريخ ويصعب عملية التدريس، فالفترة المسائية يشعر فيها التلميذ بالخمول وقلة التركيز وعلى الأستاذ بذل طاقة وجهد كبيرين لشد اهتمام التلميذ وتقديم الدرس. وهذا له دلالات واعتبارات تربوية – بيداغوجية نلاحظها في مؤسساتنا التربوية، نحصرها في الاهتمام بالمواد العلمية، وأساتذة هذه المواد العلمية في اختيار التوقيت المناسب لهم للعمل في الفترة الصباحية، وتفريغ الفترة المسائية ليتمكنوا من التفرغ للدروس الخصوصية لتلاميذ المؤسسة العاملين فيها، أو من خارجها في مدارس خاصة التي هي الأخرى عدت ظاهرة جديدة لها دلالات تربوية واجتماعية خاصة.

وأيضا نلاحظ الحجم الساعي المخصص للمادة أننا نجد 1 ساعة من حجم 4 ساعات مبرمجة صباحا. هذا التفاضل يؤدي إلى نفور وتقليل اهتمام التلاميذ بهذه المواد الأدبية ومنها مادة التاريخ موضوع الدراسة.

وعليه، فعلى واقعنا التربوي أن يراجع البرمجة البيداغوجية في العمل التنظيمي التربوي، ويقيم توازن وتقارب في البرمجة الساعية، والحجم الساعي المخصص للمواد الدراسية، لترفع من مستوى التحصيل الدراسي النوعي لتلاميذنا في كل الشعب، وتراعي في ذلك طبيعة التلميذ - كما تشير إليها الكتب والدراسات النفسية التربوية – أن التلميذ والفرد عموما يتميز بطاقة كامنة يتفاوت عطاؤه وبذل هذه الطاقة تدريجيا بشكل تنازلي من بداية اليوم الدراسي إلى نهايته، وهي طبيعة الإنسان عموما.

وللتأكد من صحة العلاقة بين مستوى المقرر لمادة التاريخ والتفضيل الساعي عند المبحوثين حسب الشعبة تم استخدام اختبار ($كا^2$) فاستنتجت ما يلي:

أ- في شعبة آداب وعلوم إنسانية: توصلت إلى النتائج التالية:

($كا^2$) المحسوبة = 1.173 وهي أصغر من ($كا^2$) المجدولة النظرية = 5.99 عند مستوى 0.05 وعند درجة الحرية 02.

إذن ليس هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى المقرر والتفضيل الزماني في مادة التاريخ.

($كا^2$) المحسوبة = 1.173 < ($كا^2$) المجدولة النظرية = 5.99

ب- في شعبة علوم الطبيعة والحياة النتائج كالتالي:

($كا^2$) المحسوبة = 9.622 وهي أصغر من ($كا^2$) المجدولة النظرية = 5.99 عند مستوى 0.05 ودرجة الحرية 02.

وعليه ليس هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى مقرر مادة التاريخ والتفضيل الزماني عند المبحوثين في شعبة علوم الطبيعة والحياة.

(كا^2) المحسوبة = 9.622 < (كا^2) المجدولة النظرية = 5.99

ج- في شعبة تسيير واقتصاد توصلت إلى النتائج التالية:

(كا^2) المحسوبة = 1.173 وهي أصغر من (كا^2) المجدولة النظرية = 5.99 عند مستوى 0.05 ودرجة الحرية 02.

ومنه نستنتج أيضا أنمه ليس هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين المقرر والتفضيل الزماني عند المبحوثين في شعبة تسيير واقتصاد.

(كا^2) المحسوبة = 1.173 < (كا^2) المجدولة النظرية = 5.99

جدول رقم 25 : مستويات كفاية عدد الحصص الأسبوعية لمادة التاريخ لضمان الإلمام بالأحداث التاريخية الوطنية والدولية حسب الشعبة

الشعبة / التكرارات / كفاية الحصص	آداب وعلوم إنسانية		علوم الطبيعة والحياة		تسيير واقتصاد		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
كافية	12	24.49	15	23.07	13	36.11	40	26.66
غير كافية	22	44.9	33	50.76	13	36.11	68	45.33
نوعا ما كافية	13	26.53	17	26.15	10	27.77	40	26.66
دون إجابة	02	04.08	00	00	00	00	02	01.33
المجموع	49	100	65	100	36	100	150	100

من خلال استنطاق بيانات هذا الجدول المبين لمستويات كفاية عدد الحصص الأسبوعية لمادة التاريخ، بهدف ضمان الإلمام بالأحداث التاريخية، الوطنية والدولية حسب كل شعبة، نجد أن أعلى

نسبة تقدر بـ 45.33% من المجموع الكلي للعينة 150 إجابة، صرحت بعدم كفاية الحصص المخصصة لمادة التاريخ. وتمثلها شعبة علوم الطبيعة والحياة بنسبة 50.76% صرحت أنها غير كافية، بينما شعبة آداب وعلوم إنسانية بنسبة 44.9% مقابل 36.11% في شعبة تسيير واقتصاد.

أما الفئة الثانية فهي ترى الحصص كافية لدراسة مادة التاريخ بنسبة 26.66% من المجموع الكلي. تمثلها أعلى نسبة نجدها في شعبة تسيير واقتصاد بـ 36.11%، بينما تتقارب النسب في الشعبتين آداب وعلوم إنسانية بـ 24.49% و23.07% في شعبة علوم الطبيعة والحياة.

كما نجد من المجموع الكلي 150 إجابة تتكرر نسبة 26.66% خاصة بالفئة التي صرحت أن الحصص كافية "نوعا ما" وهي نفس النسبة في الفئة الثانية السابقة، وتمثلها شعبة تسيير واقتصاد بنسبة 27.77%. و26.53% في شعبة آداب وعلوم إنسانية و 26.15% في شعبة علوم الطبيعة والحياة. في حين هناك نسبة 01.33 من المجموع الكلي للعينة رفضت الإجابة.

ومن ذلك نستنتج أن هناك نوع من التباعد بين الفئات في نظرتها لمستوى كفاية الحصص المخصصة لمادة التاريخ أسبوعيا. حيث نلاحظ أن الفئة الغالبة هي تلك المصرحة بعدم كفاية الحصص مقارنة بطول البرنامج وكثرة المواضيع وحشو المضمون، ما يجعل الأستاذ مجبر ومضطر كل سنة دراسية إلى إضافة ساعات إضافية دون مقابل مادي ولا حتى معنوي، وهو ملزم بذلك مهنيا وأخلاقيا، فضميره المهني لا يسمح له بتقديم تلاميذه إلى امتحان وطني بمستوى امتحان البكالوريا وهو لم يتمم البرنامج، كما يضطر البعض من الأساتذة للتخفيف عنهم عبء العمل توزيع باقي دروس البرنامج على شكل مطبوعات للتلاميذ دون أدنى توضيح أو شرح. يؤكد هذا تصريح الأساتذة من ثانوية حسيبة بن بوعلي لها 10 سنوات خبرة إذ قالت لنا، أن مادة التاريخ صعبة، لأنها مادة غنية بالأحداث الوطنية والدولية خاصة في البرنامج النهائي، وغنية بالمعلومات والعبر الدالة والهادفة. ومن الصعب توصيلها للتلاميذ في ساعة واحدة لقسم علمي في الأسبوع، أو ساعتان للقسم الأدبي، خاصة أن التلاميذ يفتقرون لمعرفة قبلية بالمواضيع ...

هذا التصريح النابع في الميدان، له دلالة بيداغوجية وتربوية حيث أن المشرع التربوي اهتم بالمضمون وحشو وتكثيف المعلومات فيه، دون مراعاة كيفية إيصالها لبلوغ الهدف التربوي من وضعها المتمثل في اخذ التلميذ وإكسابه العبرة من المواقف التي تمليها الأحداث التاريخية الوطنية والدولية. فالواقع البربوي اليوم، يعيش اللاتوافق وغياب التنسيق بين البرمجة للمواضيع والبرامج الدراسية، والحجم الساعي المخصص لها في كل الشعب.

للتأكد من صحة العلاقة بين كفاية الحصص الأسبوعية لمادة التاريخ والإلمام بالأحداث التاريخية الوطنية والدولية حسب الشعبة تم استخدام اختبار ($كا^2$) فاستنتجت ما يلي:

($كا^2$) المحسوبة = 6.837 وهي أصغر من ($كا^2$) المجدولة النظرية وتساوي 12.59 عند مستوى 0.05 وعند درجة الحرية 06.

إذن ليس هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين كفاية حصص مادة التاريخ الأسبوعية والإلمام بالأحداث التاريخية الوطنية والدولية عند المبحوثين.

($كا^2$) المحسوبة = 6.837 < ($كا^2$) المجدولة النظرية = 12.59

جدول رقم 26 : درجات تأثير معامل مادة التاريخ على اهتمامات المبحوثين بذات المادة حسب الشعبة

الشعبة / تأثير المعامل	آداب وعلوم إنسانية		علوم الطبيعة والحياة		تسيير واقتصاد		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
يؤثر جدا	24	48.98	17	26.15	08	22.22	49	32.67
يؤثر قليلا	17	34.69	28	43.07	15	41.67	60	40
لا يؤثر	08	16.33	20	30.77	13	36.11	41	27.33
المجموع	49	100	65	100	36	100	150	100

إن بيانات الجدول تحدد لنا درجات تأثير معامل مادة التاريخ على اهتمامات المبحوثين في المادة حسب كل شعبة. فنجد أن أعلى نسبة تقدر بـ 40% من المجموع الكلي 150 إجابة. صرحت أن المعامل "تؤثر قليلا" على الاهتمام بالمادة وتمثلها شعبة علوم الطبيعة والحياة بنسبة 43.07% من مجموع العينة، وشعبة تسيير واقتصاد بـ 41.67% من المجموع الجزئي للعينة أي 36 إجابة، مقابل 34.69% من مجموع عينة شعبة آداب وعلوم إنسانية.

تليها الفئة الثانية من صرحت أن المعامل يؤثر جدا في اهتمام التلميذ بمادة التاريخ بنسبة 32.67% من المجموع الكلي للعينة، تمثلها شعبة آداب وعلوم إنسانية بنسبة 48.98% من مجموع العينة، ونسبة 26.15% لشعبة علوم الطبيعة والحياة ونسبة 22.22% خاصة بشعبة تسيير واقتصاد.

في حين الفئة المتبقية صرحت أن معامل المادة "لا يؤثر" على الاهتمام بها وقدرت النسبة بـ 27.33% من مجموع العينة. وهي نسبة قليلة مقارنة بسابقتيها، تمثلها شعبة تسيير واقتصاد بنسبة

36.11% ، تليها شعبة علوم الطبيعة والحياة بنسبة 30.77% ، في حين نسبة 16.33% خاصة بشعبة آداب وعلوم إنسانية.

ومنه نلاحظ ونستنتج أن هذا التفاوت في الرأي ما بين المبحوثين في كل الشعب الدراسية، يرجع إلى قيمة معامل المادة في كل شعبة. حيث نلاحظ أن تأثير المعامل على درجة الاهتمام بالمادة، يتزايد كل ما كان المعامل أكبر ويقل كل ما كان المعامل أّل. حال ذلك في شعبتي آداب وعلوم إنسانية وتسير واقتصاد، أين نجد معامل مادة التاريخ (2) لكلاهما، بينما يقل التأثير في شعبة علوم الطبيعة والحياة أين معامل المادة (1)، حيث اهتمام المبحوث وعدم اهتمامه بالمادة لا يعود للمعامل، بقدر ما يعود على طبيعة المادة ذاتها والمحيط البيداغوجي التربوي الذي يتلقاها فيه. هذا ما يدل أيضا أن تلاميذ الأقسام الأدبية وتلاميذ أقسام تسيير واقتصاد يهتمون بالمادة ليس رغبة في الإطلاع على المضمون الدراسي إلا القليل من التلاميذ بل للدور الذي تلعبه في تدعيم وتحسين معدل النجاح داخل المؤسسة أو في البكالوريا. في حين أن هذه الحالة تقل في شعبة علوم الطبيعة والحياة، الذي يسخّر التلميذ فيها، كل وقته واهتماماته في المواد العلمية الرياضيات، الفيزياء ... التي ترفع المعدل ونسبة النجاح بمعامل (5) لكل مادة علمية. هذا ما يؤكد النتيجة التي توصلنا إليها في تحليل جدول رقم 08 السابق حول أهمية معامل مادة التاريخ. وعليه نستنتج أن هناك علاقة تأثير معامل مادة التاريخ على مستوى اهتمام المبحوثين التلاميذ بهذه المادة. وهو ما يُثمنه المحيط الاجتماعي والتربوي للمدرسة الجزائرية.

جدول رقم 27: مستويات إطلاع المبحوثين على تاريخ الجزائر حسب الشعبة

الشعبة / الإطلاع على تاريخ الجزائر		آداب وعلوم إنسانية		علوم الطبيعة والحياة		تسيير واقتصاد		المجموع الكلي	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	القديم	21	42.85	24	36.92	17	47.22	62	41.33
	الحديث	10	20.41	07	10.77	05	13.89	22	14.67
	معا	10	20.41	10	15.38	06	16.67	26	17.33
لا		08	16.33	24	36.92	08	22.22	40	26.67
المجموع		49	100	65	100	36	100	150	100

نلاحظ من خلال قراءة بيانات هذا الجدول الموضح لمستويات اطلاع أفراد العينة على تاريخ الجزائر حسب كل شعبة، أنّه من مجموع 150 إجابة، أكبر نسبة منهم أجابوا بنعم وتقدر بـ 73.33% مقابل 26.67% أجابوا بـ "لا" أي بعدم اطلاعهم على تاريخ الجزائر.

فإذا أخذنا الفئة الأكبر حسب كل شعبة نجد أعلى نسبة تقدر بـ 41.33% من المجموع الكلي للعيّنة، لها إطلاع على تاريخ الجزائر القديم، وتمثلها شعبة تسيير واقتصاد بنسبة 47.22% من مجموع أفراد العيّنة، تليها شعبة آداب وعلوم إنسانية بنسبة 42.85% من مجموع أفراد العيّنة، في حين شعبة علوم الطبيعة والحياة بنسبة 36.92% من مجموع العيّنة.

بينما الفئة الثانية المطلعة على تاريخ الجزائر القديم والحديث فتقدر نسبتها بـ 17.33% من المجموع الكلي للعينة. تمثلها شعبة آداب وعلوم إنسانية بنسبة 20.41% من مجموع أفراد العينة تليها شعبة تسيير واقتصاد بنسبة 16.67%، ونسبة 15.38% خاصة بأفراد عينة شعبة علوم الطبيعة والحياة.

في حين أن الفئة الثالثة لها إطلاع على تاريخ الجزائر الحديث نسبتها أقل بـ 14.67% من المجموع الكلي، تمثلها شعبة آداب وعلوم إنسانية بنسبة 20.41% من مجموع أفراد العينة، و13.89% من أفراد عيّنة تسيير واقتصاد، مقابل 10.77% من مجتمع عيّنة شعبة علوم الطبيعة والحياة.

أما الفئة الأقل في الجدول هي غير مطلعة على تاريخ الجزائر ونسبتها مذكورة سابقا، تمثلها شعبة علوم الطبيعة والحياة بأعلى نسبة تقدر بـ 36.92% من مجموع العيّنة، تليها شعبة تسيير واقتصاد بـ 22.22% من أفراد العيّنة، مقابل 16.33% في شعبة آداب وعلوم إنسانية.

ومما تقدم نستنتج من خلال البيانات المجدولة أن هناك تفوق الفئة المطلعة على تاريخ الجزائر القديم التي خصت برامج المستويات التعليمية السابقة في مادة التاريخ. وكانت المواضيع في تتابع وتكامل، وأيضا هناك مواضيع عديدة تتكرر على التلميذ في كل سنة وتنتقل معه إلى مستوى أعلى. ما يجعل التلميذ يعرفها بالتعود عليه والحفظ في كل مسار تعليمه، وليس عن حب ورغبة في تعلمها ومعرفة محتواها. هو ما يثير الملل والنفور عند التلميذ، عندما لا يجد تجديد في المواضيع المقررة عليه، إلا بنسبة قليلة. في حين أن تاريخ الجزائر الحديث لا يقرر ولا يبرمج على التلميذ، إلا في القسم النهائي أي تاريخ الجزائر في الفترة الزمنية ما بعد الحرب العالمية الثانية إلى فترة ما بعد الاستقلال.

وما تم استنتاجه في هذه الدراسة، أن فئة قليلة مطلعة على تاريخ الجزائر الحديث، مقارنة بالفئة الأكبر المطلعة على التاريخ القديم للجزائر.وبسبب ذلك أن المواضيع المخصصة لتاريخ الجزائر الحديث في الأقسام النهائية وفي كل الشعب، تأتي مع نهاية الفصل الثاني من الدراسة وبداية

الفصل الثالث بمعنى مع بداية شهر أفريل، هذه الفترة التي يحتاجها أكثر التلاميذ للتحضير والمراجعة الفعلية للبكالوريا ما يلجأ ويؤدي بالكثير من التلاميذ إلى التغيب عن بعض الحصص الدراسية ويأتي ذلك على حساب حصص المواد الأدبية، هذه الظاهرة التي نلاحظها تتكرر سنويا في ثانوياتنا، وفي كل الشعب، حتى الشعبة الأدبية التي لمادة التاريخ فيها ثقل وتأثير على التحصيل الدراسي والمعدل. ونلاحظ أيضا أن التلاميذ ينفرون من دراسة محور الجزائر من المقرر، ويركزون أكثر على دراسة ومراجعة المحاور الأخرى في برنامج مادة التاريخ، ما يضعف مستوى إطلاعهم على تاريخ الجزائر الحديث، كما يرجع أيضا نفور التلاميذ عن مادة التاريخ لما يقال عن هذه المادة المسقطة في البكالوريا. فالقول الشائع في أوساط التلاميذ أن من يأخذ ويختار موضوع الجزائر من المواضيع الثلاث المعطاة في البكالوريا في كل سنة، لا يتحصل على المعدل وبالتالي لا ينجح.

هو واقع يعيشه الوسط التربوي، ما يدعم أكثر استياء ونفور التلميذ أكثر من هذه المادة، فإضافة لكثافة البرنامج، التلميذ ضحية طريقة تصحيح أساتذة هذه المادة أو البعض منهم، ودليل ذلك النتائج الجد ضعيفة، على العموم فيها. من أسباب ذلك الدافع المادي الذي يجعل من الأستاذ لا يهتم بالتقييم الموضوعي بالقدر الذي يهتم بالتحصيل المادي. فمن يصحح أكثر أوراق يقبض أكثر أموال، فعلى سبيل المثال لاحظنا في مراكز التصحيح لبكالوريا، أن ملف يحتوي على أكثر من (200 وثيقة) تقدم لأستاذ مصحح لتصحيحها وتقويمها نجد من المجموع 35 فقط تحصلوا على 10 من 20 وأكثر أي بنسبة نجاح 17.5% فقط. وهي معطيات التمسناها من الواقع وفي الميدان بفعل مشاركتنا في عملية التصحيح في كل سنة، وأثناء تداولنا على مراكز التصحيح للبكالوريا في ولاية الجزائر.

هي ظاهرة ساهمت أكثر على إضعاف إقبال التلميذ على المادة، فطبيعي أنه ينجذب أين يجد المنفعة والنجاح، لا الخسارة والرسوب.

إذن، ضعف إطلاع أفراد العيّنة على تاريخ الجزائر المقرّر عليهم له دلالة سوء برمجة المواضيع الخاصة بتاريخ الجزائر في الفصل الدراسي الثالث الذي يرافقه غياب التلاميذ عنها.

جدول رقم 28 : رؤية المبحوثين للجزائر الوطن حسب الشعب

الشعبة / رؤية / تاريخ الجزائر	آداب وعلوم إنسانية		علوم الطبيعة والحياة		تسيير واقتصاد		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
بلد الثوار	22	44.89	28	40	16	39.02	66	41.25
قدوة لحركات التحرر	16	32.65	24	34.28	13	31.71	53	33.12
بلد عاد	11	22.45	10	14.28	08	19.51	29	18.12
أخرى	00	00	02	02.85	02	04.87	04	2.5
دون إجابة	00	00	06	08.57	02	04.87	08	05
المجموع	49	100	70	100	41	100	*160	100

* ملاحظة: (160) لا تعبر عن الحجم الحقيقي للعينة وإنما على تعدد إجابات المبحوثين.

في هذا الجدول، تسمح لنبا البيانات المتضمنة فيه معرفة رؤية المبحوثين للجزائر الوطن حسب كل شعبة، فنجد أنه من بين 160 إجابة نلاحظ 41.25% وهي أعلى نسبة مجدولة، رؤيتها للجزائر الوطن أنّه بلد الثوار، وتمثلها شعبة آداب وعلوم إنسانية بنسبة 44.89% من مجموع 49 إجابة. كذلك نسبة 40% من مجموع 70 إجابة في شعبة علوم الطبيعة والحياة. و 39.02% من مجموع 41 إجابة في شعبة تسيير واقتصاد.

تليها نسبة 33.12% من المجموع الكلي للعينة يرون الجزائر قدوة لحركات التحرر، تمثلها شعبة علوم الطبيعة والحياة بنسبة 34.28% ، تليها نسبة 32.65 من مجموع أفراد العيّنة في شعبة آداب وعلوم إنسانية، في حين نسبة 31.71 من مجموع العيّنة في شعبة تسيير واقتصاد بينما الفئة التي ترى الجزائر بلد عاد، نسبتها مقدرة بـ 18.12% من المجموع الكلي للعينة، وتمثلها أعلى نسبة بـ 22.45% من مجموع عينة شعبة آداب وعلوم إنسانية، تليها شعبة تسيير واقتصاد بـ 19.51% ، بينما شعبة علوم الطبيعة والحياة بنسبة 14.28% من مجموع العينة.

أما الفئة القليلة خاصة بالفئة التي امتنعت عن إجابتنا نسبتها تقدر بـ 05% من المجموع الكلي انحصرت في شعبة علوم الطبيعة والحياة بنسبة 08.57% وبنسبة 04.87% في شعبة تسيير واقتصاد. بينما تنعدم في شعبة آداب وعلوم إنسانية بـ 00%.

في حين الفئة المتبقية، فهي بأقل نسبة وتقدر بـ 02.5% كانت لها تصريحات بإجابات أخرى غير المقترحة لها، كإجابة لست أدري التي تكررت كثيرا.

وعليه نستنتج أن رؤية المبحوثين للجزائر الوطن تتقارب من حيث النسب المتحصل عليها، خاصة في الفئتين كالإجابة بـ: بلد الثوار وقدوة لحركات التحرر، وهو ما يفسر مدى تأثر المبحوثين بالمفاهيم الواردة في المواضيع التي تتناول تاريخ الجزائر، وكذا بوسائل الإعلام التي تردد أكثر أن الجزائر وطن الثورة والحرية، هو ما نلاحظه في المناسبات الوطنية خلال الاحتفالات بذكرى اندلاع الثورة أو عيد الاستقلال. أثرا بالغا يخلفه عند تلاميذه إيجابيا بغرس تلك المواقف وأخذ العبرة منها، أو سلبي في تقزيمه للحدث التاريخ الوطني، وبالتالي إضعاف انجذاب التلاميذ لهذا الحدث. هو ما يدفع بالتربويين في علم الاجتماع التربوي وعلم النفس التربوي، حث الوسط التربوي بكل عناصره، على غرس المبادئ التربوية في نفوس التلاميذ، والأفكار الناقلة لثقافة المجتمع، بأسلوب يُحببها لدى التلاميذ. ويكون ذلك بالجمع بين العقل والوجدان في قالب واحد يعبّر عن موضوع هادف ثقافيا واجتماعيا.

جدول رقم 29: الصفات النضالية التي تعكسها ذكرى شهداء الثورة التحريرية حسب الشعبة

الشعبة / ذكرى الثورة التحريرية	آداب وعلوم إنسانية		علوم الطبيعة والحياة		تسيير واقتصاد		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
تبجيلا للشهيد	37	71.15	57	64.04	27	72.97	121	67.97
تبجيلا لرمزية الحدث	10	19.23	15	16.85	04	10.81	29	16.29
حدث عابر	04	07.69	08	08.98	05	13.51	17	09.55
دون إجابة	01	01.92	09	10.11	01	02.70	11	06.17
المجموع	52	100	89	100	37	100	*178	100

* ملاحظة: (178) لا تعبر عن الحجم الحقيقي للعينة وإنما على تعدد إجابات المبحوثين.

من الجدول المبين للصفات النضالية التي تعكسها ذكرى شهداء الثورة التحريرية عند المبحوثين، نجد تمركز أعلى نسبة وتقدر بـ 67.97% من المجموع الكلي 178 إجابة، تصف الحدث أنه تبجيلا للشهيد، وتمثلها شعبة آداب وعلوم إنسانية بنسبة 71.15% من مجموع 58 إجابة. ونلاحظ نسبة 72.97% من مجموع 37 إجابة في شعبة تسيير واقتصاد، في حين نسبة 64.04% من مجموع 89 إجابة في شعبة علوم الطبيعة والحياة.

تليها الفئة الثانية التي تصف الحدث أنه تبجيلا لرمزية الحدث بنسبة تقدر بـ 16.29% من المجموع الكلي للإجابات، وتمثلها بأكبر نسبة شعبة آداب وعلوم إنسانية بـ 19.23% ، ونسبة 16.85% في شعبة علوم الطبيعة والحياة، مقابل نسبة 10.81% في شعبة تسيير واقتصاد.

أما الفئة الثالثة التي تعتبر حدث ذكرى شهداء الثورة التحريرية حدثا عابرا تقدر نسبتها بـ 09.55 من مجموع الإجابات الكلي، تمثلها شعبة تسيير واقتصاد بنسبة 13.51% من مجموع إجابات العيّنة، وشعبة علوم الطبيعة والحياة بنسبة 08.98% من مجموع إجابات العيّنة، في حين شعبة آداب وعلوم إنسانية 07.69% من مجموع إجابات العيّنة.

بينما هناك نسبة 06.17% من المجموع الكلي، خاصة بالفئة الرابعة التي امتنعت عن الإجابة.

ومن قراءة بيانات الجدول نستنتج أن أغلب المبحوثين يؤكدون أن ذكرى شهداء الثورة التحريرية لها صفة التقدير والاعتراف بما قدمه الشهيد من تضحيات مادية وروحية ومعنوية، وهو حسب رأي المبحوثين أحق بالتبجيل لذكراه.

والملاحظ أن هذا الموقف يحمل أكثر من دلالات اجتماعية وتربوية. ويعود ذلك إلى ما تتضمنه بعض المواضيع الخاصة بتاريخ الجزائر في البرامج الدراسية. وما يعمل الأساتذة على الرفع من قدر التضحيات التي قدّمها الشهداء من أجل أن يحيا كل جزائري حرا في وطنه، وهمل على كسر قيود الاستعمار التي كبلت أكثر من قرن من الزمن، أيادي الجزائريين، فإن للشارع أيضا رأي حول الحدث معبرا أنه ليس ثمّة فئة اجتماعية تستحق صفة التقدير والتبجيل كفئة الشهداء. لأن الفئات الاجتماعية الأخرى، ناضلت وقامت بالعمل الثوري الهادف إلى تحقيق حرية واستقلال البلاد فعلا، لكن ثقل هذا العمل وفحواه الرمزي، انتهى مع بداية مرحلة ما بعد الاستقلال، أين أصبحت الغلبة للمبادئ النفعية والنظرة الوصولية. هي الرؤية والنظرة التي أصبحت أكثر شيوعا بين الفئات الاجتماعية، والواقع الجزائري يثمنها، فتناقلها الأبناء عن الآباء والصغار عن الكبار. فتأثر بها هذا الجيل ومنه التلميذ في المدارس الجزائرية، الذي لم يّعُدْ يقتنع بما يقدم لها الخطاب المدرسي والتربوي من مواقف وعِبَرْ التي تتضمنها البرامج الدراسية في مؤسساتنا التربوية.

جدول رقم 30: يوضح موقف المبحوثين من حالة تعرض الجزائر لعدوان عسكري خارجي حسب الشعبة

الشعبة / التكرارات / رؤية تاريخ الجزائر	آداب وعلوم إنسانية		علوم الطبيعة والحياة		تسيير واقتصاد		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
أقاتل	28	57.14	35	53.85	22	61.11	85	56.67
لا أقاتل	02	04.08	03	04.62	02	05.55	07	04.67
نشاط آخر لوقف العدوان	10	20.41	13	20	11	30.55	34	22.61
لا أدري	08	16.33	11	16.92	01	02.78	20	13.33
دون إجابة	01	02.04	03	04.61	00	00	04	02.67
المجموع	49	100	65	100	36	100	150	100

ما يمكن ملاحظته من خلال قراءة بيانات هذا الجدول، أن اكبر نسبة من المجموع الكلي لإجابات العينة 150 إجابة، تقدر بـ 56.67% خاصة بالفئة الأولى التي اختارت موقف **القتال** في حالة تعرض الجزائر لعدوان عسكري أجنبي، وتمثل أكبر نسبة جزئية في شعبة تسيير واقتصاد مقدرة بـ 61.11% من إجابات أفراد العيّنة، تليها شعبة آداب وعلوم إنسانية بنسبة 57.14%، مقابل 53.85% في شعبة علوم الطبيعة والحياة.

بينما الفئة الثانية التي اختارت نشاط آخر لوقف العدوان، كالنشاط السياسي والأدبي شعر مثلا، كما جاء في إجابات المبحوثين، فنسبتها تقدر بـ 22.61% من المجموع الكلي للإجابات، تمثلها شعبة تسيير واقتصاد بنسبة 30.55% ، وشعبة آداب وعلوم إنسانية بنسبة 20.41% ، في حين شعبة علوم الطبيعة والحياة بـ 20%.

أما الفئة الثالثة، فقد صرّحت أنها لا تقاتل في حالة العدوان ونسبتها تقدر بـ 04.67% من مجموع الإجابات الكلية، نلاحظها نسب متقاربة ومتجانسة في كل الشعب، ففي شعبة تسيير واقتصاد نجد أكبر نسبة بـ 05.55% وفي شعبة علوم الطليعة والحياة بنسبة 04.62% وشعبة آداب وعلوم إنسانية بـ 04.08%.

أما الفئة الرابعة والأخيرة نسبتها تقدر بـ 02.67% من المجموع الكلي للإجابات، امتنعت عن التصريح بأية إجابة.

وعليه، نستنتج من البيانات المجدولة، أن غالبية المبحوثين كان موقفهم من العدوان على الجزائر، اختيار القتال عن من الاختيارات الأخرى المقترحة في السؤال. وهو ما لم يكن منتظرا كموقفا يختاره المبحوث من قبل الباحثة. وهذا يدل على أن الروح الوطنية لدى الجزائري والمبحوث المعبر عنه، موجودة ولو نسبيا كما اتضح لنا من خلال اختيارات المبحوثين، بالرغم من تقصير الخطاب التربوي، في تناولها كمشروع مدرسي في البرامج الدراسية، أو كممارسة في الميدان التربوي.

كما لاحظنا أيضا أن جنس الذكور من المبحوثين كان أكثر ميولا إلى اختيار موقف القتال عن الإناث. ومرجع ذلك للطبيعة الإنسانية لدى الفرد. فحالة الاندفاعية والميل إلى العنف نجدها عند جنس الذكر أكثر من جنس الأنثى، التي تميل أكثر إلى الليونة والهدوء. والاختيار هذا له دلالة تنشيئية اجتماعية تعبر على مدى تأثر المبحوث وهذا الجيل عموما بالوسائل الإعلامية والوسائل الإلكترونية، وممارسته للألعاب ذات الشدة في العنف. وإن دلّ هذا على شيء فإنما يدل أيضا على وجود ثقافة الشارع المؤثرة أكثر على الأفكار والأفعال، المنعكسة في المواقف التي يتبناها الأبناء في حياتهم.

فشعور الفرد بالانتماء يتطلب وجود حالة نفسية تترجم هذا الشعور وتعكسه في إطار ومستوى المنظومة السلوكية، ونوعية الأفكار، من حيث حدّتها وقوّتها، والتزامها وتلاحم المواقف مع اللحظات التاريخية الحاسمة في المجتمع، بما تتوفر عليه من عوامل التحضير والإثارة الوجدانية إزاء القضايا الوطنية، وما ينجم عنها من عمل تكويني للشعور بالهوية والإنتمائية القومية، اتجاه قضية مصيرية تتعلق بالوطن. هذا ما يجعل كل المجتمع يتميز بحسب مرجعيته في سياق إنساني حضري.

من هنا جاءت رغبتنا في معرفة أهمية الاتجاه السلوكي لعيّنة المبحوثين والاستعداد النفسي في حالة نشوب حرب، وحصول عدوان خارجي على الجزائر. فتبيّن لنا في هذه الدراسة، أن نسبة جدّ معتبرة من العيّنة اختارت القتال، وهذا ما له دلالة التعبئة النضالية التي تتوفر عليها هذه الفئة من المبحوثين. كما تعبر أيضا، عن الأثر الاجتماعي الذي خلفتهُ أدبيات الثورة لدى الجزائري، التي كشفت وأكدت عن تكاثف العناصر الجماهيرية بمختلف شرائحها مع الثورة لمواجهة الاستدمار (الاستعمار) كما أطلق عليه اصطلاحا "الدكتور مولود نايت بلقاسم" في الملتقى الدولي الإسلامي المنعقد في الجزائر عام 1972م. ذلك ما يترجم نوعية العلاقات الإنسانية في المجتمع الجزائري، القائمة على الضمير الجمعي المتضامن، هو ما أكدته المواقف الشعبية في الجزائر الوطن اتجاه وخلال الظروف الصعبة، والأزمات التاريخية التي تعاقبت عليه، حيث ولّدت عند الجزائريين روح النضال والتضامن تعبيرا عن الهوية الوطنية.

هذا مع الإبقاء على اختيار المبحوثين للموقف "القتال" بموضوعية كلية، حفاظا على الأمانة ومصداقيته إجابات هذه الفئة من المبحوثين ولو نسبيا واحتراما لها ولأصحابها.

جدول رقم (31) :

من خلال بيانات الجدول، تتضح لنا درجات متابعة المبحوثين للأشرطة الوثائقية ونوعيتها. فنجد أنه من بين 252 إجابة، نسبة 58.73% خاصة بالفئة التي صرحت أنها تتابع الأشرطة الوثائقية، مقابل نسبة الفئة الثانية بـ 41.26% من المجموع الكلي للإجابات أقل متابعة لها. وقد توزعت الإجابات حول النوعية على النماذج التالية.

سجلت أعلى نسبة متابعة الأشرطة الوثائقية تقدر بـ 66.67% في شعبة علوم الطبيعة والحياة تتحدد نوعيتها بـ 75% أشرطة وثائقية أدبية. ونسبة 67.83% تاريخية و 67.65% ثقافية، أما العلمية بـ 63.63% وهي أقل نسبة في هذه الفئة. هذا مقابل نسبة 33.33% من أفراد العينة أقل متابعة للأشرطة الوثائقية باختلاف أنواعها.

تليها شعبة آداب وعلوم إنسانية بنسبة 55.84% تتابع الأشرطة الوثائقية مقابل نسبة 44.15% لا تتابع الأشرطة الوثائقية، من مجموع 77 إجابة. تتحدد نوعيتها في الفئة المتابعة بـ 70% للأشرطة التاريخية، و54.54% للأشرطة الأدبية و52.17% ثقافية والأشرطة العلمية بنسبة 47.83%.

في حين شعبة تسيير واقتصاد، فمن 61 إجابة نسبة 52.46% تتابع **قليلا** الأشرطة الوثائقية، مقابل الفئة المتابعة للأشرطة بنسبة 47.54%. أكبر نسبة في هذه الفئة خاصة بالأشرطة الأدبية بنسبة 71.43%. تليها الأشرطة التاريخية بـ 61.54% . و نسبة 40.91% خاصة بالأشرطة العلمية. في حين الفئة المتابعة للأشرطة الثقافية بنسبة 36.84%.

من هذه البيانات الإحصائية، نستنتج أن غالبية مجتمع البحث، يميل إلى متابعة الأشرطة الوثائقية باختلاف أنواعها، خاصة الأشرطة الأدبية والتاريخية، وفي كل الشعب، وإن دلّ هذا على شيء، فإنما يدل على عدم كفاية التلاميذ في المدارس من التحصيل الثقافي في الحقل التاريخي والأدبي، هو ما يدفع بهم إلى التشبع بهذه الثقافة من الأشرطة الوثائقية المعالجة للمعلومة التاريخية أو الأدبية. خاصة من خلال القنوات الأجنبية حتى يتمكنوا من معرفة الماضي الإنساني والأحداث الواقعة فيه، الخاصة أيضا بالشخصيات التاريخية الوطنية منها أو الدولية والتي لعبت دورا بارزا له ثقل في بناء الأمم والحضارات عبر الزمن.

للتأكد من صحة العلاقة بين درجات المتابعة للأشرطة الوثائقية ونوعية هذه الأشرطة حسب كل شعبة تم استخدام اختبار ($كا^2$) فتوصلت إلى النتائج الآتية:

أ- في شعبة آداب وعلوم إنسانية: النتائج هي كالآتي:

($كا^2$) المحسوبة تساوي 2.347 وهي أصغر من ($كا^2$) المجدولة النظرية وتساوي 7.82 عند مستوى 0.05 ودرجة الحرية 03.

وعليه ليس هناك علاقة بين متابعة المبحوثين للأشرطة الوثائقية ونوعيتها عند المبحوثين في شعبة آداب وعلوم إنسانية ذات دلالة إحصائية.

(كا^2) المحسوبة = 2.347 < (كا^2) المجدولة = 7.82)

ب- في شعبة علوم الطبيعة والحياة: النتائج هي كالآتي:

(كا^2) المحسوبة تساوي 0.448 وهي أصغر من (كا^2) المجدولة النظرية وتساوي 7.82 عند مستوى 0.05 ودرجة الحرية 03.

أيضا ليس هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة متابعة المبحوثين للأشرطة الوثائقية ونوعيتها في شعبة علوم الطبيعة والحياة.

(كا^2) المحسوبة = 0.448 < (كا^2) المجدولة النظرية = 7.82

ج- في شعبة تسيير واقتصاد: النتائج هي كالآتي:

(كا^2) المحسوبة تساوي 5.28 وهي أصغر من (كا^2) المجدولة النظرية وتساوي 7.82 عند مستوى 0.05 ودرجة الحرية 03.

ومنه نستنتج أيضا أن ليس هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة المتابعة للأشرطة الوثائقية ونوعيتها عند المبحوثين في شعبة تسيير واقتصاد.

(كا^2) المحسوبة = 5.28 < (كا^2) المجدولة النظرية = 7.82

جدول رقم (32):

يتبين لنا من خلال الجدول أنه، من بين 150 إجابة، نجد نسبة 60.67% تعبر عن الفئة الأكبر نسبيا التي لا تغيب عن حصة مادة التاريخ، مقابل 28.67% أحيانا تغيب. في حين 10.67% هي الفئة الأقل نسبيا من مجموع اختيارات الإجابات الكلية تغيب عن الحصة.

وإذا أردنا إيضاح العلاقة بين المبحوثين وأستاذ مادة التاريخ وحالة التغيب حسب كل شعبة نلاحظ التوزيع النسبي كالآتي:

ففي شعبة تسيير واقتصاد أعلى نسبة تمثلها الفئة التي تغيب عن الحصة وتقدر بـ 22.67% من مجموع 36 إجابة، منهم 70.83% علاقتها جيدة بأستاذ مادة التاريخ مقابل نسبة 66.67% علاقتها سيئة. في حين 55.55% علاقة متوسطة. بينما نلاحظ الفئة المتغيبة عن الحصة بنسبة أقل بـ 11.11%أعلى نسبة فيها 33.33% ، علاقتها سيئة مع أستاذ المادة.

أما في شعبة آداب وعلوم إنسانية أعلى نسبة تمثلها الفئة التي لا تغيب عن الحصة وتقدر بـ 63.26% من مجموع اختيار الأجوبة، مقابل 24.49% أحيانا تغيب، والفئة المتغيبة عن حصة التاريخ بنسبة 12.24%. كما نلاحظ في هذه الشعبة أن علاقة الفئة الأكبر بأستاذ مادة التاريخ، نجدها منحصرة ما بين الفئة التي علاقتها جيدة بالأستاذ بنسبة 67.5%، ونسبة 44.44% علاقتها متوسطة به بينما تنعدم بـ 00% في الفئة المتبقية.

وفي شعبة علوم الطبيعة والحياة نجد أعلى نسبة أيضا بـ 55.38% في الفئة التي لا تغيب عن الحصة من مجموع 65 إجابة، مقابل 35.38% أحيانا تغيب. ونسبة 09.23% تغيب عن الحصة. ففي الفئة الأولى نلاحظ علاقة المبحوثين بأستاذ المادة في غالبها جيدة بنسبة 59.18%، تليها 50% علاقتها متوسطة بالأستاذ. في حين 25% علاقتها سيئة بأستاذ مادة التاريخ.

وعليه نستنتج من خلال القراءة الإحصائية للجدول، أن علاقة المبحوثين بأستاذ مادة التاريخ نسبية، بحيث تنحصر طبيعة العلاقة ما بين علاقة جيدة ومتوسطة في حين تقل نسبة العلاقة السيئة بين المبحوث والأستاذ، كما عبرت عنه مجموعة أفراد عينة البحث. وهذا راجع إلى أن غالبية أساتذة مادة التاريخ والمواد الأخرى الأدبية، يحرصون على اكتساب ثقة التلاميذ، وتكوين علاقة جيدة معهم بسبب أن أغلب ساعات هذه المواد تؤخذ مساء، ما يتطلب من الأستاذ كسب ود وثقة التلميذ ليتمكن من شد انتباهه واهتمامه للدرس. كما أن الطرف الآخر هو التلميذ يحرص أيضا على إبقاء علاقته جيدة مع الأستاذ والأساتذة ككل، ليتمكن من الحصول على نقاط حسنة أو على أقل تقدير مرضية. خاصة من قبل بعض الأساتذة الذين يشترون راحة البال في أقسامهم المتمثل في طلب الهدوء وعدم إحداث فوضى في القسم، مقابل إغرائهم بتقويم كمي إيجابي لهم، لا نوعي في الامتحانات.

كما نجد أن الفئة من المبحوثين التي تتجنب خالة الغياب عن الحصة هي الأكبر بسبب خوفهم من العقوبة الإدارية، بمنعهم دخول القسم وحضور الحصص الأخرى، إلا بعد تبرير الغياب وإحضار ولي الأمر. هو الأمر الذي يثير أكثر تخوف العديد من التلاميذ، فيلجؤون للحل السهل وهو الحضور الجسدي لهم لا الروحي المعنوي في الحصة. وهو ما يؤكد أكثر نتائج الجدول السابق رقم (08).

كما أن بعض الأساتذة، من خلال المقابلة معهم، صرّحوا لنا بذلك، مثل الأستاذ الذي أجابنا، بنظرة استيائية مما يقوم به من مهنة، وسمات وجهه تعبّر بوضوح أكثر منها، أن الحكومة لم تهتم بنا "نحن الأساتذة" وبأولادنا فكيف تنتظر منّي أن أهتم بأولاد الشعب. هذا التصريح، الذي اعتبره صرخة إنسان يشعر بظلم المحيط له، بالرغم من وحشيته المعنوية على الصعيدين الإنساني والتربوي – البيداغوجي، إلا أنه يعكس ويعبّر عن حالة الآلاف من أصحاب المهنة، مهنة التدريس، وفي كل الأطوار التعليمية، الذين استاءوا من الوضع المهني والاجتماعي الذي يعيشون فيه، حيث أثر ذلك وبشكل قد نقول مباشر، على مردودهم أثناء قيامهم وأدائهم لمهمة التدريس داخل الأقسام في المؤسسات التربوية.

ولتبيان العلاقة بين بين أستاذ مادة التاريخ وحالة تغيب المبحوثين حسب الشعبة تم استخدام ($كا^2$) فكانت النتائج المتحصل عليها كالآتي:

أ- في شعبة آداب وعلوم إنسانية: توصلت على النتائج التالية:

($كا^2$) المحسوبة تساوي 1.83 وهي أصغر من ($كا^2$) المجدولة النظرية وتساوي 5.99 عند درجة الحرية 02 وعند مستوى 0.05 .

وعليه ليس هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأستاذ وحالة تغيب المبحوثين في حصة مادة التاريخ في هذه الشعبة.

($كا^2$) المحسوبة = 1.83 < ($كا^2$) المجدولة النظرية = 5.99

ب- في شعبة علوم الطبيعة والحياة: توصلت على النتائج التالية:

($كا^2$) المحسوبة تساوي 8.316 وهي أصغر من ($كا^2$) المجدولة النظرية وتساوي 9.49 عند مستوى 0.05 ودرجة الحرية 04.

وعليه نستنتج أن في شعبة علوم الطبيعة والحياة ليس هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأستاذ وحالة تغيب المبحوثين.

($كا^2$) المحسوبة = 8.316 < ($كا^2$) المجدولة النظرية = 9.49

ج- في شعبة تسيير واقتصاد: تم التوصل إلى النتائج التالية:

(كا^2) المحسوبة تساوي 4.35 وهي أصغر من (كا^2) المجدولة النظرية وتساوي 9.49 عند مستوى 0.05 ودرجة الحرية 04.

وعليه نستنتج أيضا أن ليس هناك علاقة ذات دلالة بين الأستاذ وحالة التغيب لدى المبحوثين في شعبة تسيير واقتصاد.

(كا^2) المحسوبة = 4.35 < (كا^2) المجدولة النظرية = 9.49

جدول رقم (33) :

يتبين لنا من خلال هذا الجدول، العلاقة بين طبيعة العلاقة بين المبحوثين وأستاذ مادة التاريخ والتحصيل الدراسي في ذات المادة. فنلاحظ انه من بين 150 إجابة 57.33% تحصيلهم الدراسي في مادة التاريخ حسن. نسبة 23.33% منهم تحصيلهم الدراسي جيد مقابل 19.33% تحصيلهم في المادة دون الوسط وهي تمثل أقل فئة.

وتتوزع هذه النسب حسب كل شعبة كما يلي:

في الفئة الأولى الممثلة للتحصيل الدراسي الحسن للمبحوثين، تمثلها شعبة آداب وعلوم إنسانية بنسبة 63.26%. علاقتها بأستاذ مادة التاريخ في الغالب جيدة مقدرة بنسبة 63.26%. علاقتها بأستاذ مادة التاريخ في الغالب **جيدة** مقدرة بنسبة 65% من مجموع إجابات أفراد العينة، بينما 55.55% علاقتها متوسطة بالأستاذ، في حين العلاقة السيئة منعدمة بـ 00%.

تليها شعبة تسيير واقتصاد بنسبة 58.33% من مجموع أفراد العيّنة. علاقتهم بالأستاذ تمثلها أعلى نسبة بـ 66.67% علاقة سيئة، في حين 58.33% جيدة، والنسبة المتبقية 55.56% علاقة متوسطة.

بينما شعبة علم الطبيعة والحياة ففي نفس الفئة نجد 52.31% ، تمثلها أكبر نسبة تعبر عن العلاقة الجيدة بين المبحوثين والأستاذ بنسبة 59.18% ونسبة 41.67% متوسطة، في حين منعدمة بـ 00% في الفئة المحددة لسوء العلاقة في نفس الشعبة.

تليها الفئة الثانية ذات التحصيل الدراسي "الجيّد". تمثلها بأكبر نسبة شعبة علوم الطبيعة والحياة بـ 29.23% من مجموع أفراد العيّنة. 50% منهم علاقتهم متوسطة بأستاذ مادة التاريخ. ونسبة 25% سيئة، في حين 24.49% علاقة جيدة.

تليها شعبة تسيير واقتصاد بـ 19.44% . تمثلها نسبة 33.33% علاقتها سيئة بالأستاذ، مقابل 20.83% جيدة والنسبة المتبقية متوسطة بـ 11.11%.

أما شعبة آداب وعلوم إنسانية نسبتها تقدر بـ 18.37% منحصرة ما بين علاقة المبحوثين بالأستاذ، متوسطة بـ 22.22% مقابل 17.5% جيّدة، ومنعدمة بـ 00% سيئة.

الفئة الثالثة ذات التحصيل دون الوسط تمثلها بأكبر نسبة شعبة تسيير واقتصاد بـ 22.22% غالبة أفراد العينة علاقتهم متوسطة بالأستاذ بنسبة 33.33%. تليها شعبة علوم الطبيعة والحياة بنسبة 18.46% وتمثلها بأعلى نسبة فيها علاقتها سيّئة بأستاذ مادة التاريخ بـ 75%.

في حين شعبة آداب وعلوم إنسانية بـ 18.37%. تمثلها أعلى نسبة بـ 22.22% تعبر عن العلاقة المتوسطة بين المبحوثين وأستاذ مادة التاريخ، نلاحظها في الغالب من متوسطة إلى جيدة. وهذا يدل على طبيعة العلاقة التربوية، التي تجمع الأستاذ بتلميذه، والتي تسمح بأداء الواجب التربوي البيداغوجي داخل القسم. كما أكدته لنا أساتذة لها أكثر من 19 سنة أقدمية، أجرينا معها مقابلة، حيث

صرحت لنا أنها وهي داخل القسم تشعر وكأنها داخل مملكتها الخاصة. هذا التعبير الصادق، الذي لاحظناه واضحا في ملامح وجهها، يدل على الدور الفعّال الذي يلعبه الأستاذ في العملية التعليمية، وطبيعة العلاقة التي تجمعه بتلميذه، بحتمية نسبية، إيجابا أم سلبا، على مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ.

إن هذا التصريح يحمل أيضا دلالة أخرى خلافة ذلك، حيث يمكن ترجمته بأن الملك حرّ في كيفية إدارة مملكته، حرية مطلقة أم مقيدة دستوريا، فإن كانت إدارته بشؤون مملكته إدارة صالحة، صَلُحَ معها حال المملكة والمجتمع، والعكس صحيح. هو ما نجده ونلاحظهُ في المؤسسات التربوية. وهذا لا ينحصر في جنس الذكور من الأساتذة فقط. بل النساء أيضا. وهن الأغلبية كفئة، في سلك التعليم الذي يعرف بأحد واهم المهن النسوية بنسبة تفوق 51% من النساء في سلك التعليم على المستوى الوطني. فغالبيتهن من الأساتذة يحملن تعب وشقاء البيت والحياة، ومشاكلهن الاجتماعية والأسرية إلى القسم.

فيلجأن لتعويض التقصير في العملية التعليمية إلى تضخيم نقاط التلاميذ في الامتحانات. فيكسبن بذلك ودهم. وبالتالي تجود العلاقة بالإيجاب بينهما. هو ما تؤكد لنا أيضا النتائج المتحصل عليها في الجدول السابق رقم (10). وما يدل عليه أيضا واقع التحصيل الدراسي الجيّد المُرْضي، كما تعكسه وتعبّر عنه لغة الأرقام ونسب النجاح الدراسية المعلن عنها في الخطابات الرسمية.

لكن، الواقع التعليمي يحدّد عكس ذلك، في المجتمع. يعبر عنه المستوى المدني والضعيف، الذي هو عليه الميدان التربوي. ومستوى التلميذ والتعليم المتأزم في الجزائر، في غياب المسؤولية والراقية الجادّة والفعّالة ليس على مستوى الوصايا فحسب، بل أيضا على مستوى التفعيل في الميدان التعليمي. ما أنتج للمجتمع ضعفا تعليميا وتربويا. كما هو عليه حال التعليم عموما، في الوقت الذي أجريت فيه هذه الدراسة.

ولتبيان العلاقة بدقة بين أستاذ مادة التاريخ والتحصيل الدراسي للمبحوثين حسب الشعبة، تم استخدام ($كا^2$) فتوصلت على النتائج التالية حسب الشعبة:

أ- في شعبة آداب وعلوم إنسانية: توصلت على النتائج التالية:

($كا^2$) المحسوبة تساوي 0.22 وهي أقل من ($كا^2$) المجدولة النظرية وتساوي 5.99 ند مستوى 0.05 و درجة الحرية 02 .

ومنه استنتجت أن ليس هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين أستاذ مادة التاريخ والتحصيل الدراسي للمبحوثين في الشعبة الأدبية.

($كا^2$) المحسوبة = 0.22 < ($كا^2$) المجدولة النظرية = 5.99

ب- في شعبة علوم الطبيعة والحياة: توصلت على النتائج التالية:

($كا^2$) المحسوبة تساوي 12.87 وهي أكبر من ($كا^2$) المجدولة النظرية وتساوي 9.49 عند مستوى 0.05 ودرجة الحرية 04.

وعليه استنتجت أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين أستاذ مادة التاريخ والتحصيل الدراسي عند المبحوثين في هذه الشعبة.

($كا^2$) المحسوبة = 12.87 > ($كا^2$) المجدولة النظرية = 9.49

ج- في شعبة تسيير واقتصاد: أسفرت النتائج على ما يلي:

($كا^2$) المحسوبة تساوي 1.87 وهي أصغر من ($كا^2$) المجدولة النظرية وتساوي 9.49 عند مستوى 0.05 ودرجة الحرية 04.

وعليه استنتجت أن ليس هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين أستاذ مادة التاريخ والتحصيل الدراسي عند المبحوثين في هذه الشعبة.

($كا^2$) المحسوبة = 1.87 < ($كا^2$) المجدولة النظرية = 9.49

جدول رقم (34) :

يتبين لنا من حلال الجدول، أنه من بين 150 إجابة، نسبة 48% يرون مستوى البرنامج مكثف جدا، مقابل نسبة 27.33% من مجموع اختيارات الأجوبة يرون مستوى البرنامج مكثف. في حين 24.67% يرونه نوعا ما مكثف.

أما إذا أردنا أيضا العلاقة بين شعور المبحوثين ومستوى برنامج مادة التاريخ حسب متغير الشعبة نلاحظ ما يلي:

في شعبة تسيير واقتصاد تتمركز أعلى نسبة بـ 50% من مجموع إجابات أفراد العيّنة، ترى البرنامج جد مكثف، وأعلى نسبة في هذه الفئة تدل على شعور أفراد العيّنة بالملل في حصة التاريخ بنسبة تقدر بـ 78.57%، ونسبة 50% في حالة قلق، مقابل 27.78% فقط يشعرون بالارتياح.

تليها شعبة علوم الطبيعة والحياة بنسبة 47.69% صرّحوا أن البرنامج مكثف جدا. و82.35% منهم يشعرون بالملل في الحصة و 75% في حالة قلق، بينما 66.67% لا يبالون بالحصة.

أما في شعبة آداب وعلوم إنسانية نجد من المجموع الكلي للإجابات نسبة 46.94% صرحوا أن البرنامج مكثف جدا. و85.71% يشعرون بالملل في حصة مادة التاريخ مقابل 52% في حالة ارتياح، بينما أقل نسبة 15.38% تدل على حالة الارتياح.

وفي الفئة الثانية التي ترى البرنامج مكثف. نجد أعلى نسبة في شعبة آداب بـ 30.61%. منهم نسبة 69.23% تعيش حالة قلق في حصة التاريخ ونسبة 25% غير مبالية بالحصة، مقابل 20% فقط تشعر بالارتياح.

تليها شعبة علوم الطبيعة والحياة بنسبة تقدر بـ 29.23% من أفراد العينة. 22.22% منهم لا يبالون بالحصة. مقابل 48.38% تشعر بالارتياح، بينما 11.76% تشعر بالملل.

بعدها شعبة تسيير واقتصاد فمن المجموع الكلي للإجابات نسبة 19.44% ترى البرنامج مكثف. 50% منهم يشعرون بالقلق، مقابل 22.22% يشعرون بالارتياح في الحصة.

وفي الفئة الثالثة التي ترى برنامج مادة التاريخ نوعا ما مكثف، نجد أعلى نسبة في شعبة تسيير واقتصاد بـ 30.56%. 50% منهم تشعر بالارتياح في الحصة، مقابل 14.28% في حالة الملل وبنسبة منعدمة 00% في كل من حالة اللامبالاة والقلق.

تليها شعبة علوم الطبيعة والحياة بنسبة 23.07%. تمثلها أعلى نسبة 35.48% في حالة اللامبالاة بالحصة. مقابل 05.88% في حالة ملل.

وفي شعبة آداب وعلوم إنسانية نسبة 22.45%. تمثلها الفئة التي تشعر بالارتياح في الحصة بنسبة 28%. و25% لا تبالي بالحصة. مقابل 15.38% تشعر بالقلق والنسبة المتبقية تشعر بالملل تقدر بـ 14.28%.

من هذا التحصيل النسبي، نلاحظ أن مستوى برنامج مادة التاريخ له تأثير على شعور وحالة المبحوثين، أثناء الحصة داخل القسم. فغالبيتهم كما تشير إليه الإحصائيات المجدولة، تغلب عليهم حالة القلق والملل أثناء الحصة، مقابل الأقلية من المبحوثين التي تشعر بحالة الارتياح. وذلك ما استنتجناه في كل الشعب الدراسية.

ودلالة ذلك، أن مستوى البرنامج لمادة التاريخ الجدّ مكثف، يجعل من أفراد عيّنة البحث، في حالة تعب وإرهاق، أثناء متابعتهم للدروس داخل القسم. وأيضا أثناء مراجعتهم للدروس المكثفة لتحضير الامتحانات. هو ما يتسبب في إضعاف اهتماماهم بالحصة، وكذا إقبالهم يقل على هذه المادة. معبّرين عن هذه الحالة باللامبالاة وتهميش المادة. مقارنة بالمواد التعليمية الأخرى، التي يجد فيها التلاميذ أقل حشوٍ وكثافة.

ولتوضيح العلاقة بين شعور أفراد العيّنة أثناء حصة التاريخ ومستوى برنامج المادة حسب كل شعبة، تم استخدام ($كا^2$) للتدقيق في ذلك فتم التوصل إلى النتائج التالية:

أ- في شعبة آداب وعلوم إنسانية: تم التوصل إلى النتائج التالية:

($كا^2$) المحسوبة تساوي 21 وهي أقل من ($كا^2$) المجدولة النظرية وتساوي 12.59 عند درجة الحرية 06 وعند مستوى 0.05 .

وعليه استنتجت أن هناك علاقة، بين شعور المبحوثين خلال حصة التاريخ ومستوى برنامج المادة، علاقة ذات دلالة إحصائية في هذه الشعبة.

($كا^2$) المحسوبة = 21 > ($كا^2$) المجدولة النظرية = 12.59

ب- في شعبة علوم الطبيعة والحياة: توصلت على النتائج التالية:

($كا^2$) المحسوبة تساوي 25.62 وهي أكبر من ($كا^2$) المجدولة النظرية وتساوي 12.59 عند مستوى 0.05 ودرجة الحرية 06.

وعليه استنتجت أيضا أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين شعور المبحوثين أثناء حصة التاريخ ومستوى برنامج المادة عند المبحوثين في هذه الشعبة.

($كا^2$) المحسوبة = 25.62 > ($كا^2$) المجدولة النظرية = 12.59

ج- في شعبة تسيير واقتصاد: استنتجت ما يلي:

($كا^2$) المحسوبة تساوي 11.81 وهي أكبر من ($كا^2$) المجدولة النظرية وتساوي 9.49 عند مستوى 0.05 ودرجة الحرية 04.

وعليه استنتجت أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين شعور المبحوثين أثناء حصة التاريخ وعلاقته بمستوى مقرر المادة في هذه الشعبة.

($كا^2$) المحسوبة = 11.81 > ($كا^2$) المجدولة النظرية = 9.49

جدول رقم (35) :

يتضح لنا من خلال هذا الجدول العلاقة بين نوعية طريقة تدريس أستاذ مادة التاريخ ومدى فهم واستيعاب المبحوثين للدروس. فتبيّن لنا أن أعلى نسبة تقدر بـ 71.33% من المجموع الكلي 150 إجابة، تعبّر عن فهم واستيعاب دروس مادة التاريخ. مقابل 28.67% **لا** تفهم ولا تستوعب دروس المادة. وتفسير ذلك يعود إلى نوعية طريقة تدريس أستاذ المادة. وتفسير ذلك يعود إلى نوعية طريقة تدريس أستاذ المادة، ويتحدد لنا ذلك حسب الشعب كالآتي:

في شعبة آداب وعلوم إنسانية أكبر نسبة 81.63% من مجموع اختيارا الأجوبة أجابوا **بنعم** نفهم ونستوعب دروس المادة. 96.43% منهم حددوا نوعية الطريقة التي يستعملها الأستاذ في التدريس، أنها طريقة حوارية. في حين 77.78% طريقة استقرائية مقابل 50% تستعمل الطريقة الإلقائية في طريقة في تقديم دروس مادة التاريخ.

تليها شعبة تسيير واقتصاد بنسبة 72.22% من أفراد العينة، تمثلها أعلى نسبة 95.45% يستعمل الأستاذ في تقديم الدروس الطريقة الحوارية، مقابل 41.67% استعمال الطريقة الإلقائية.

أما شعبة علوم الطبيعة والحياة. فتمثلها نسبة 63.07% من مجموع أفراد العيّنة. أكبر نسبة تقدر بـ 84.09% صرّحوا أن الأستاذ يستعمل الطريقة الحوارية في التدريس. مقابل 20% طريقة استقرائية، في حين 18.75% لاستعمال الطريقة الإلقائية.

بينما الفئة الثانية من المبحوثين لا يفهمون ولا يستوعبون الدروس. أين نجد أكبر نسبة في شعبة علوم الطبيعة والحياة تقدر بـ 36.93%. تليها شعبة تسيير واقتصاد بـ 27.78%، مقابل نسبة 18.37% في شعبة آداب وعلوم إنسانية. حيث نلاحظ في هذه الفئة أن أكبر النسب تعبّر عن استعمال الأستاذ داخل القسم الطريقة غير الحوارية، أكثر مما تميل إلى الطريقة الإلقائية في تقديم دروس مادة التاريخ داخل القسم.

وعليه، نستنتج من خلال البيانات الإحصائية، أن أكبر النسب المجدولة، تعبر عن المبحوثين الذين يتمكنوا من فهم واستيعاب دروس مادة التاريخ، يستعمل الأستاذ الطريقة الحوارية، كطريقة تدريس مناسبة. هو ما اجتمع عليه المبحوثين في تصريحاتهم لنا، وفي كل الشعب الدراسية. ودلالة هذا التفضيل من قبل الأستاذ للطريقة الحوارية في التدريس. للتمكن من إشراك التلميذ في العملية التعليمية، والعمل على جلب انتباهه واهتمامه للدرس. كما يتمكن بذلك، من إبراز قدرات التلميذ الكامنة، ويشعر من خلالها، أنه جزء من الكل وطرف آخر هام في العمل التربوي – البيداغوجي. وهو بذلك يحقق – الأستاذ – التدريس الناجح الفعّال، الذي يشير إليه الدكتور محمود طنطاوي دنيا في كتابه استراتيجيات تدريس المواد الاجتماعية وعلماء آخرون في الحقل التربوي والبيداغوجي.

الطريقة الحوارية إذن، يختارها غالبية الأساتذة، لأنها تسمح للأستاذ التعرف على اتجاهات وميولات التلاميذ، من خلال سلوكاتهم ومواقفهم، اتجاه مواقف ظرفية، تسمح بإبراز الصفات الشخصية والاجتماعية الكامنة في ذاتهم. ذلك بتحقيق عملية مناقشتهم لأفكار الدرس، كما جاءت به تصريحات الأساتذة الذين قمنا بمقابلة معهم.

لكن، بالرغم من إيجابيات هذه الطريقة، إلا أن البعض الآخر، من أساتذة مادة التاريخ كما جاء في تصريحات بعض أفراد عينة لمقابلة من الأساتذة، يبتعدون عن الطريقة الحوارية في التدريس. ويلجئون إلى تفضيل الطريقة الإلقائية في تقديم الدروس داخل القسم. تجنبا للفوضى والحس الكبير، الذي يثيره التلاميذ. خاصة إذا كان الأستاذ غير قادر على التحكم في تلاميذ قسمه. هذا كما جاء في تصريح أستاذ، له أقدمية 15 سنة، حيث قال "كِي يْهَبْلوِني التلاميذ ألجأ إلى الإملاء".

فعلا، هذا ما يؤكد أن الطريقة الحوارية البناءة لها شروط لنجاحها ونجاعتها كالتقليل من عدد التلاميذ داخل القسم. وأيضا دراية ومعرفة التلاميذ بموضوع الدراسة – كتغذية رجعية لهم – حتى يتمكنوا من الإسهام والمشاركة لإثراء الدرس داخل القسم.

هو الرأي الذي يجتمع عليه غالبية أساتذة مادة التاريخ. فالطريقة الحوارية في التدريس، لا تستعمل لمجرد الحوار الجاف، بل لتمكين التلميذ من الإبداء برأيه في الموضوع، والإبداع فيه بكل موضوعية، ولو نسبيا، وبكل ثقة.

في آخر ما تقدّم نقول، مع العدد الهائل من التلاميذ داخل الأقسام في مدارسنا، يصعب معه تفعيل الطريقة الحوارية بجديّة وفعّالية. ومنه نستنتج أن، فعلا لطريقة التدريس المستعملة من قبل أستاذ مادة التاريخ علاقة وتأثير بمستوى فهم المبحوثين واستيعاب لدروس المادة.

ولتبيان بدقة العلاقة بين طريقة تدريس أستاذ التاريخ ومدى فهم استيعاب المبحوث الدروس حسب كل شعبة تم استخدام اختبار ($كا^2$) فتوصلت إلى النتائج التالية:

أ- شعبة آداب وعلوم إنسانية: النتائج التي توصلت إليها هي الآتي:

($كا^2$) المحسوبة تساوي 12.22 وهي أقل من ($كا^2$) المجدولة النظرية وتساوي 5.99 عند مستوى 0.05 وعند درجة الحرية 02 .

وعليه استنتجت أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين طريقة تدريس أستاذ مادة التاريخ ودرجة استيعاب وفهم المبحوث للدروس في هذه الشعبة.

($كا^2$) المحسوبة = 12.22 > ($كا^2$) المجدولة النظرية = 5.99

ب- في شعبة علوم الطبيعة والحياة تم استنتاج ما يلي:

(كا^2) المحسوبة تساوي 25.81 وهي أكبر من (كا^2) المجدولة النظرية وتساوي 5.99 عند درجة الحرية 02 وعند مستوى 0.05.

وعليه أيضا هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين المشار إليهما سابقا، في هذه الشعبة.

(كا^2) المحسوبة = 25.81 > (كا^2) المجدولة النظرية = 5.99

ج- في شعبة تسيير واقتصاد تم استنتاج ما يلي:

(كا^2) المحسوبة تساوي 16.77 وهي أكبر من (كا^2) المجدولة النظرية وتساوي 5.99 عند مستوى 0.05 ودرجة الحرية 02.

وعليه أيضا هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين في هذه الشعبة.

(كا^2) المحسوبة = 16.77 > (كا^2) المجدولة النظرية = 5.99

جدول رقم (36) :

عند استنطاق بيانات هذا الجدول، يتضح لنا أنه، من بين 150 مبحوث. منهم 122 وبنسبة تقدر بـ 81.33% أجابوا بأن طريقة تدريس أستاذ مادة التاريخ توافق مستواهم الدراسي مقابل 28 من أفراد العينة الكلية بنسبة تقدر بـ 18.67% أجابوا بلا توافق الطريقة التدريسية مستواهم.

وإذا أخذنا ذلك حسب كل شعبة نلاحظ ما يلي:

في شعبة آداب وعلوم إنسانية نجد أعلى نسبة تقدر بـ 83.67% من مجموع أفراد العينة. 27 من 28 مبحوث أجابوا أن الطريقة الحوارية التي يستعملها الأستاذ معهم يُوافق أسلوب الشرح مستواهم الدراسي بنسبة 96.43%. مقابل مبحوث واحد بنسبة 03.57% طريقة التدريس وأسلوب الشرح لا يوافقان مستواه التدريسي. ومن 9 مبحوثين نجد 7 منهم طريقة التدريس الاستقرائية توافق مستواهم بنسبة 77.78% مقابل 22.22% لا توافق مستواهم.

تليها شعبة تسيير واقتصاد 30 مبحوث من 36 توافق طريقة التدريس مستواهم بنسبة 83.33%. 22 مبحوث أجابوا أن الطريقة الحوارية هي المناسبة لمستواهم ويستعملها الأستاذ في الشرح بنسبة 100%. في حين 7 من 12 مبحوث طريقة الأستاذ الإلقائية هي الموافقة لمستواهم بنسبة 58.33%. ومبحوث واحد من 02 أرجعوا توافق طريقة الأستاذ الاستقرائية لمستواهم بنسبة 50%.

بعدها تأتي شعبة علوم الطبيعة والحياة، أين نجد من 65 مبحوث 51 منهم توافق طريقة التدريس مستواهم بنسبة 78.46%. حيث نلاحظ 39 مبحوث من 44 أرجعوا ذلك إلى الطريقة الحوارية بنسبة 88.64%. بينما 10 من 16 مبحوث أرجعوه إلى الطريقة الإلقائية بنسبة 62.5%. مقابل 2 من 5 مبحوثين الطريقة الاستقرائية في شرح الأستاذ توافق مستواهم وتقدر النسبة بـ 40%.

ومنه، نستنتج أن مستوى غالبية المبحوثين يتوافق مع طرقة التدريس التي يتبعها غالبية أساتذة مادة التاريخ. وهي التي تعبر عنها أكبر النسب المجدولة. والطريقة الحوارية كأسلوب شرح لأكثر تناولا من قبل أساتذة المادة. في حين الطرائق التدريسية الأخرى، منها الطريقة الاستقرائية والإلقائية، يراها أفراد العيّنة غير مناسبة لا توافق مستواهم في المادة. ويرجع هذا التفضيل للطريقة الحوارية من قبل التلميذ المتلقي للدرس والأستاذ المقدم له، لما تخلفه هذه الطريقة في التلميذ، من انطباع ذاتي كالإشتراك في العملية التعليمية، وأيضا، هذا ما يؤكد نتائج الجدول السابق رقم (22) المتحصل عليها في هذه الدراسة.

لقياس العلاقة بين طريقة أستاذ مادة التاريخ و**توافق** أسلوب شرحه لمستوى المبحوثين تم استخدام اختبار (كا^2) فأسرفت النتائج حسب الشعبة كما يلي:

أ- في شعبة آداب وعلوم إنسانية توصلت إلى النتائج التالية:

($كا^2$) المحسوبة تساوي 9.25 وهي أقل من ($كا^2$) المجدولة النظرية وتساوي 5.99 عند مستوى 0.05 وعند درجة الحرية 02 .

وعليه استنتجت أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين في هذه الشعبة.

($كا^2$) المحسوبة = 9.25 > ($كا^2$) المجدولة النظرية = 5.99

ب- في شعبة علوم الطبيعة والحياة تم استنتاج ما يلي:

($كا^2$) المحسوبة تساوي 7.53 وهي أكبر من ($كا^2$) المجدولة النظرية وتساوي 5.99 عند درجة الحرية 02 وعند مستوى 0.05.

وعليه هناك أيضا علاقة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين في هذه الشعبة.

($كا^2$) المحسوبة = 7.53 > ($كا^2$) المجدولة النظرية = 5.99

ج- في شعبة تسيير واقتصاد استنتجت ما يلي:

($كا^2$) المحسوبة تساوي 11.42 وهي أكبر من ($كا^2$) المجدولة النظرية وتساوي 5.99 عند درجة الحرية 02 ومستوى 0.05 .

وعليه استنتجت أيضا في هذه الشعبة أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين طريقة تدريس أستاذ مادة التاريخ وتوافق ذلك مع مستوى المبحوثين.

($كا^2$) المحسوبة = 11.42 > ($كا^2$) المجدولة النظرية = 5.99

جدول رقم (37):

من بيانات هذا الجدول يتضح لنا أنه، من 150 مبحوث ، 114 منهم صرحوا بتقبل أستاذ مادة التاريخ مشاركتهم داخل القسم بنسبة تقدر بـ 76% وهي أعلى نسبة مجدولة. مقابل 21 مبحوث أحيانا يقبل الأستاذ مشاركتهم بنسبة 14%. بينما 15 مبحوث لا يتقبل الأستاذ مشاركتهم بنسبة أقل 10%.

هذا وإذا رجعنا إلى كل شعبة نلاحظ ما يلي:

في شعبة آداب وعلوم إنسانية تتمثل أعلى نسبة بـ 83.67% صرحوا بتقبل الأستاذ للنقاش داخل القسم. و 12.24% أحيانا يتقبل، مقابل 04.08%الأستاذ حسب تصريحاتهم بلا يتقبل النقاش. كما نلاحظ من 17 مبحوث 15 منهم يشارك في القسم بنسبة 88.24%، و 13 من 16 مبحوث لا يشاركون في الدرس داخل القسم مقدرة نسبتها بـ 81.25%. بينما 13 من 16 مبحوث هم أيضا مشاركتهم قليلة بنفس النسبة 81.25% .

تليها، شعبة علوم الطبيعة والحياة 52 من 65 مبحوث، يرون تقبل الأستاذ النقاش داخل القسم بنسبة تقدر بـ 80%. مقابل نسبة 10.77% لا يتقبل النقاش، وبـ 09.33 أحيانا يتقبل الأستاذ النقاش وهي أقل نسبة. وفي هذه الفئة نجد 32 من 36 مبحوث أحيانا يشارك في القسم بنسبة 88.89%. بينما 11 من 13 مبحوث يشارك في القسم بنسبة تقدر بـ 84.62%. في حين 09 من 16 مبحوث لا يشاركون في القسم بنسبة 56.25%.

بعدها، شعبة تسيير واقتصاد نجد أعلى نسبة 58.33% تعبر عن قبول الأستاذ مشاركة التلاميذ داخل القسم. مقابل نسبة 25% أحيانا يتقبل الأستاذ المشاركة. بينما نسبة 16.67% لا يتقبل الأستاذ مشاركة التلاميذ داخل القسم. كما جاء في اختيارات أجوبة المبحوثين.

وفي هذه الفئة نجد حالة المشاركة في القسم يمثلها عدد 10 من 12 مبحوث يشارك في الدرس داخل القسم بنسبة تقدر بـ 83.33%.

أما المبحوثين الذين لا يشاركون في الدرس نجد 2 من 4 مبحوثين، بنسبة تقدر بـ 50%. في حين نجد 9 من 20 مبحوث أحيانا يشارك في الدرس بنسبة 45%.

وعليه، نستنتج أن غالبية أفراد عيّنة البحث، صرّحوا بتقبل أستاذ مادة التاريخ مشاركة التلاميذ داخل القسم أثناء شرحه الدرس. هذا بسبب إتباعه أسلوب الحوار والنقاش بينه وبين تلاميذه داخل القسم، وهو ما تدل عليه الطريقة الحوارية في التدريس، التي يفضلها ويتبعها غالبية أساتذة مادة التاريخ. كما تدل عليه تصريحات الأساتذة أنفسهم أثناء إجراء المقابلة معهم. وأيضا تصريحات المبحوثين في الجدول السابق.

ومنه، نجد ونستنتج أن حركية المبحوثين داخل القسم، تحددها طريقة العمل، التي يختارها الأستاذ، بوضع خطة عمل يؤدي ويقدم بها الدروس داخل قسمه.

كما أننا، أيضا، نلاحظ أن جو القسم ومستوى التلاميذ داخله، هو الذي يفرض على الأستاذ طريقة معيّنة ومناسبة في تقديم الدروس. ليس في مادة التاريخ فحسب، بل أيضا في المواد التعليمية الأخرى، تتناسب وتتكيف والمحيط الداخلي للقسم، من عدد التلاميذ داخله، ومستواهم التعليمي. فالعدد كما يدل عليه واقع مدارسنا، في تزايد مستمر، نتيجة لظاهرة الانفجار السكاني الذي عرفته الجزائر.

والملاحظ أن معدل الزيادة الطبيعية للسكان، ينمو بطريقة تستوجب التوقف والتمعن فيها. ومن دلالات هذا، وما يعنينا ويخدم موضوع دراستنا. هو نتيجته على واقع التعليم ومؤسساته. حيث ازداد الطلب الاجتماعي على التعليم بدرجة ملحوظة. وتعظم الإحساس به، وبالتالي هو ما أدى إلى انخفاض في نوع ية ومستوى الخدمة التعليمية المقدمة في المدارس الجزائرية.

جدول رقم 38 : توزيع المبحوثين حسب أسلوب شرح الدرس وعلاقته بالشعبة

الشعبة / شرح الدرس	آداب وعلوم إنسانية		علوم الطبيعة والحياة		تسيير واقتصاد		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
بساطة اللغة	21	42.86	21	28	18	41.86	60	35.93
بساطة المعلومات	14	28.57	12	16	13	30.23	39	23.35
استعمال وسائل الإيضاح	13	26.53	37	49.33	11	25.58	61	36.53
دون إجابة	01	02.04	05	06.67	01	02.33	07	04.19
المجموع	49	100	75	100	43	100	*167	100

* ملاحظة: (167) لا تعبر عن الحجم الحقيقي للعينة وإنما على تعدد إجابات المبحوثين.

ما يمكن ملاحظته من خلال استقراء معطيات هذا الجدول أنه، من المجموع الكلي لاختيارات الأجوبة 167 إجابة، نجد أعلى نسبة مقدرة بـ 36.53% أجابوا أن أستاذ مادة التاريخ يستعمل وسائل إيضاح في شرحه للدرس، لإيصال المعلومات للمبحوثين.

وتتمثل هذه الوسائل الإيضاحية في الخرائط ووثائق غير مدرسية تضيف معلومات أكثر للتلميذ، وتثري الدرس أكثر. وما هو ملاحظ في الجدول أن أكبر نسبة تمثلها شعبة علوم الطبيعة والحياة بنسبة تقدر بـ 49.33% من مجموع إجابات أفراد العيّنة.

تليها شعبة آداب وعلوم إنسانية بنسبة 26.53%. وشعبة تسيير واقتصاد بنسبة 25.58%.

أما الفئة الثانية ترى أن الأستاذ يستعمل لغة بسيطة لإيصال المعلومات للتلاميذ بنسبة تقدر بـ 35.93%. وتمثلها شعبة آداب وعلوم إنسانية بنسبة 42.86%. تليها شعبة تسيير واقتصاد بـ 41.86%. مقابل 28% في شعبة علوم الطبيعة والحياة.

بعدها تأتي الفئة الثالثة بنسبة تقدر بـ 23.35% من مجموع اختيارات الأجوبة الكلية، ترى هذه الفئة أسلوب شرح الأستاذ يحتوي على بساطة في المعلومات. تمثلها بأعلى نسبة شعبة تسيير واقتصاد بـ 30.23% . وشعبة آداب وعلوم إنسانية بـ 28.57%. في حين أقل نسبة في شعبة علوم الطبيعة والحياة بـ 16%.

كما نلاحظ أيضا وجود 7 مبحوثين من المجموع الكلي للعينة امتنعوا عن الإجابة بنسبة تقدر بـ 04.19% وهي قليلة مقارنة بالنسب الخاصة بالفئات السابقة.

وبناءا على ذلك، نستنتج أن أكبر النسب المجدولة تخصُّ فئتان هما، الفئة التي صرحت أن استعمال وسائل الإيضاح كالخرائط والوثائق المرفقة غير المدرسية -المذكورة في التحليل الإحصائي- والفئة التي ترجع بساطة اللغة هي الأكثر استعمالا للإيضاح من قبل الأستاذ لشرح درس في مادة التاريخ. ودلالة ذلك أن هذه الوسائل تعبر وتحتوي على معلومات، تمكن الأستاذ من تدعيم عملية شرحه للدرس، بهدف إبراز المواقف والأحداث التاريخية الأكثر أهمية في البرنامج. كما يعود السبب أيضا، إلى توفر وبشكل نسبي هذه الوسائل في الثانوية التي أجريت فيها هذه الدراسة، ثانوية عقبة بن نافع، في ولاية الجزائر.

كما أن جل الأساتذة يلجئون لتبسيط اللغة في شرح الدروس لكون غالبية التلاميذ وفي كل الشعب الدراسية، يعانون من ضعف في المستوى اللغوي، وهو ملحوظ في الأعمال التي ينجزها التلاميذ تحريرية كانت أم شفوية. ويمكن تفسير ذلك، لطبيعة المادة المدروسة. حيث أن المواد الاجتماعية تتطلب في تقديمها وإنجاز الأعمال فيها، وسائل إيضاح للشرح خارج إطار الكتاب المدرسي. وذلك لحاجة العملية التعليمية لها. وأيضا لضمان إيصال معلومات الدرس، إلى التلميذ بصورة ناجحة وهادفة.

هذا، ونشير إلى أننا لا يمكن تعميم هذه النتائج على مؤسسات تعليمية أخرى، داخل أو خارج الولاية أين قمنا بهذه الدراسة، ذلك راجع إلى وجود بعض المؤسسات التعليمية على المستوى الولائي أو الوطني، تفتقر إلى أدنى الوسائل البيداغوجية المساعدة في العمل التعليمي التربوي. ما يقلل من أدوات الأساتذة داخل القسم. وبالتالي إضعاف مردوده كفاعل بيداغوجي- تربوي وهو الأستاذ.

ومنه، مردود التلميذ خلال العملية التقويمية المعمول بها، كل آخر فصل دراسي والسنة الدراسية.

جدول رقم 39 : إمكانية إعادة أستاذ مادة التاريخ شرح الدرس في حالة عدم فهم التلميذ حسب الشعبة

الشعبة / إعادة شرح الدرس	آداب وعلوم إنسانية		علوم الطبيعة والحياة		تسيير واقتصاد		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم يعيد	33	67.35	37	56.93	24	66.67	94	62.67
لا يعيد	07	14.28	07	10.77	05	13.89	19	12.67
أحيانا يعيد	07	14.28	17	26.15	06	16.67	30	20
دون إجابة	02	04.08	04	06.15	01	02.78	07	04.67
المجموع	49	100	65	100	36	100	150	100

يتضح لنا من خلال هذا الجدول، إمكانية إعادة أستاذ التاريخ شرح الدرس للمبحوثين وعلاقته بالشعبة، أنه من بين 150 مبحوث أعلى نسبة المقدرة بـ 62.67% صرحوا بأن الأستاذ يعيد شرح الدرس في حالة عدم فهمهم، تتوزع إلى 67.35% في شعبة آداب وعلوم إنسانية و 66.67% في شعبة تسيير واقتصاد. في حين 56.33% في شعبة علوم الطبيعة والحياة.

تليها الفئة الثانية بنسبة 20% من مجموع اختيارات الأجوبة تعبر عن المعاملة المتأرجحة بين السلب والإيجاب بجواب أحيانا يعيد بحيث نجد أعلى نسبة تمركزت في شعبة علوم الطبيعة والحياة بـ 26.15% . و 16.67% في شعبة تسيير واقتصاد. في حين 14.28% في شعبة آداب وعلوم إنسانية.

تأتي بعدها الفئة الثالثة بنسبة 12.67% التي صرحت أن الأستاذ يمتنع من إعادة الشرح، تمثلها شعبة آداب وعلوم إنسانية بـ 14.28% و 13.89% في شعبة تسيير واقتصاد. في حين نسبة 10.77% خاصة بشعبة علوم الطبيعة والحياة.

كما نلاحظ امتناع 7 مبحوثين عن الإجابة من المجموع الكلي للإجابات بنسبة تقدر بـ 04.67% وهي الأقل في فئات المبحوثين.

وعليه نستنتج من خلال بيانات الجدول أن معظم المبحوثين يؤكدون على تجاوب أستاذ التاريخ مع التلاميذ حيث يتقبل إعادة شرح الدرس أو أفكار من الدرس، في حالة الطلب عليه وحالة عدم فهم التلاميذ للدرس في القسم.

كما يمكن أيضا للأستاذ إعادة شرح الدرس، عند قيامه بالعملية التقويمية لمستوى الاستيعاب من خلال سؤال يطرحه غالبا في آخر الدرس والحصة.

وهذا يدل على أن الأستاذ في عمله التربوي، له جملة من الأهداف يعمل على تحقيقها أثناء العملية التعليمية. وهي جزء لا يتجزأ من أهداف المنظومة التربوية التي تبنى لخدمة المجتمع.

جدول رقم 40: توزيع المبحوثين حسب إمكانية تشجيع أستاذ مادة التاريخ في حالة إنجاز عمل جيّد حسب الشعبة

الشعبة / التكرارات / تشجيع الأستاذ	آداب وعلوم إنسانية		علوم الطبيعة والحياة		تسيير واقتصاد		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	24	48.98	29	44.61	18	50	71	47.33
لا	15	30.61	19	19.23	12	33.33	46	30.67
أحيانا	08	16.33	13	20	05	13.89	26	17.33
دون إجابة	02	04.08	04	06.15	01	02.78	07	04.67
المجموع	49	100	65	100	36	100	150	100

عند استنطاق بيانات الجدول والمتعلق بوجود تشجيع أستاذ مادة التاريخ لتلاميذه وإمكانية ذلك في حالة إنجاز عمل جيّد من قبل المبحوثين. نلاحظ أنه من بين 150 إجابة، نجد أعلى نسبة عند الذين يؤكدون تشجيع الأستاذ لهم وتقدر بـ 47.33% من مجموع اختيارات الأجوبة الكلية، فنسبة 50% وهي النسبة الأكبر نجدها في شعبة تسيير واقتصاد. و 48.98% في شعبة آداب وعلوم إنسانية، في حين 44.61% في شعبة علوم الطبيعة والحياة.

تليها الفئة الثانية من المبحوثين الذين نفوا تشجيع الأستاذ لهم بنسبة 30.67%. والنسبة الأكبر نجدها في شعبة تسيير واقتصاد بـ 33.33%. ونسبة 30.61% في شعبة آداب وعلوم إنسانية. في حين 29.23% في شعبة علوم الطبيعة والحياة.

أما الفئة الثالثة تتأرجح تصريحات المبحوثين فيها بين السلب والإيجاب، حيث تقدر نسبتها بـ 17.33% من مجموع اختيارات الأجوبة. تمثلها شعبة علوم الطبيعة والحياة بنسبة 20% . وشعبة آداب وعلوم إنسانية بـ 16.33% . مقابل نسبة 13.89% في شعبة تسيير واقتصاد.

تأتي بعدها أقل فئة بنسبة مقدرة بـ 04.67% خاصة بالمبحوثين الذين امتنعوا عن التصريح بأية إجابة، تمثلها شعبة علوم الطبيعة والحياة بنسبة 06.15% . مقابل 04.08% في شعبة آداب وعلوم إنسانية. في حين شعبة تسيير واقتصاد تقدر نسبتها بـ 02.78% من مجموع إجابات العينة.

ومنه نستنتج أن كل الشعب وبتمايز ملحوظ شعبة تسيير واقتصاد وشعبة آداب وعلوم إنسانية. يؤكدون تشجيع الأستاذ لهم، في حالة إنجاز عمل جيد. هو ما يثير اهتمام المبحوثين أكثر بالمادة. وتحفيزهم للعمل أكثر. ويعود الاهتمام المتزايد في الشعبة الأدبية، لدلالة ثقل المادة، وأهمية المعامل فيها كما يوضحه الجدول السابق رقم 13.

هو ما يدفعهم إلى التركيز على فهمها واستيعابها. في حين نلاحظ هناك من المبحوثين من نفوا تشجيع الأستاذ لهم، هو ما يدفع بهم إلى البحث عن مصادر أخرى. تمكنهم من فهم الدرس، كاللجوء إلى أساتذة آخرين داخل المؤسسة، أو عبر وسائل آلية أخرى.

كما يدفع بالبعض الآخر أيضا إلى تهميش المادة والنفور منها داخل أو خارج القسم. حيث أن التلميذ الذي لا يفهم الدرس يبحث عن انشغال آخر له. فيلجأ كما يلاحظ في الواقع، إلى السلوك المشين "الطوايش". فالأستاذ الذي لا يُشغل التلميذ بالفهم والاستيعاب، يُشغلُه التلميذ هذا الآخر، كطرف رئيسي في العملية التعليمية.

جدول رقم 41: طبيعة العلاقة التربوية بين أستاذ مادة التاريخ والتلاميذ في حالة الخطأ في إنجاز عمل حسب الشعبة

الشعبة / المعاملة	آداب وعلوم إنسانية		علوم الطبيعة والحياة		تسيير واقتصاد		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
عقاب معنوي (توبيخ)	07	14.28	17	26.15	09	25	33	22
الطرد	00	00	05	07.69	09	25	14	09.33
التسامح	27	55.10	21	32.31	12	33.33	60	40
لا يبالي	11	22.45	17	26.15	06	16.67	34	22.67
دون إجابة	04	08.16	05	07.69	00	00	09	06
المجموع	49	100	65	100	36	100	150	100

عند دراسة هذا الجدول يتبين لنا ما يلي:

من طبيعة العلاقة التربوية بين أستاذ مادة التاريخ والتلاميذ، نلاحظ أنه من بين 150 إجابة الفئة الأولى بنسبة 40% وهي أكبر نسبة مجدولة تعبّر عن علاقة **التسامح** الموجودة بين الأستاذ وتلميذه عندما يخطئ في إنجاز عمل معيّن، طالبه به. في ذات الفئة نلاحظ أكبر نسبة في شعبة آداب وعلوم إنسانية مقدرة بـ 55.10% . و 33.33% في شعبة تسيير واقتصاد، مقابل 32.31% في شعبة علوم الطبيعة والحياة.

تليها الفئة الثانية بنسبة 22.67% من مجموع اختيارات الأجوبة الكلية، صرحوا **بعدم مبالاة** الأستاذ بعملهم المنجز. وتمثلها بأكبر نسبة شعبة علوم الطبيعة والحياة بـ 26.15%. بينما 22.45% في شعبة تسيير واقتصاد. مقابل 16.67% خاصة بشعبة تسيير واقتصاد.

أما الفئة الثالثة التي تلقى عقابا معنويا **كتوبيخ** الأستاذ لها بنسبة تقدر بـ 22%. منها 26.15% خاصة بشعبة علوم الطبيعة والحياة. و 25% في شعبة تسيير واقتصاد. في حين 14.28% في شعبة آداب وعلوم إنسانية.

كما نلاحظ أيضا الفئة الرابطة من المبحوثين تتعرض **للطرد** من القسم من قبل الأستاذ بنسبة 09.33% من مجموع اختيارات الأجوبة. موزعة بين شعبتين هما، شعبة تسيير واقتصاد بـ 25% . وشعبة علوم الطبيعة والحياة بـ 07.69%. مع إضافة أقل نسبة مجدولة، التي امتنعت عن الإجابة بنسبة تقدر بـ 06% من المجموع الكلي لاختيارت الأجوبة.

وعليه، نستنتج أن طبيعة العلاقة التربوية بين أستاذ مادة التاريخ والتلميذ، التي تعكسها نتائج البيانات المجدولة، تميل أكثر إلى الليونة والتسامح بين الأستاذ وتلاميذ الأقسام النهائية الأدبية، في حين تميل إلى التهميش والتوبيخ وطرد المبحوثين أحيانا من قبل الأستاذ في الأقسام النهائية العلمية. ودلالة هذا، تكمن في كون أساتذة مادة التاريخ يهتمون أكثر بتلاميذ الشعب الأدبية، حيث يُراقبون ويُقومون أعمال التلاميذ المنجزة، في حين يقل اهتمامهم بتلاميذ الأقسام العلمية، أين نجد ونلاحظ هناك تقصير ولو نسبي في الأداء والعمل التعليمي. وسبب ذلك يعود إلى ضيق المساحة الزمنية، المقدمة له، وأيضا لاتساع المساحة المعلوماتية المقررة عليه في البرنامج. هو ما يجعل الأستاذ عاجزا أمام هذه الظاهرة، وعاجزا على التوفيق بين تلاميذ الأقسام الأدبية والعلمية في عمله التربوي. وبذلك فشله في تحقيق وتجسيد العدالة وتكافؤ الفرص بين التلاميذ. مع التأكيد على أن العدالة وتكافؤ الفرص بين التلاميذ في المدارس هو ما يجب أن يكون عليه كل الأساتذة. وليس فقط الأقلية منهم كما تلزمه العملية التربوية وأخلاقيات المهنة.

جدول رقم 42: نوعية وطبيعة المصادر المستعملة في إنجاز البحوث التاريخية

الشعبة / نوعية المصادر	آداب وعلوم إنسانية		علوم الطبيعة والحياة		تسيير واقتصاد		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
الكتاب المدرسي	04	07.14	03	04.35	03	07.69	10	06.10
المكتبة	23	41.07	23	33.33	14	35.89	60	36.58
الحوليات	06	10.72	02	02.89	01	02.56	09	05.48
مصادر أخرى	04	07.14	03	04.35	02	05.13	09	05.48
دون إجابة	03	05.35	00	00	00	00	03	01.83
لا	16	28.57	38	55.07	19	48.72	73	44.51
المجموع	56	100	69	100	39	100	164	100

ملاحظة: (164) لا يعبر عن الحجم الحقيقي للعينة وإنما على تعدد إجابات المبحوثين.

يتبين لنا من خلال هذا الجدول، طبيعة ونوعية المصادر المستعملة في إنجاز البحوث التاريخية. فنلاحظ أنه من 164 إجابة، نجد أكبر نسبة مقدرة بـ 55.47% إجابات المبحوثين كانت بنعم يوظفون مصادر متنوعة في إنجاز البحوث التاريخية في حين النسبة المتبقية 44.51% أجابت بنفي ذلك.

ففي الفئة الأولى الأكبر نسبة المجيبة "بنعم" نوزعها حسب نوعية المصادر المستعملة وحسب الشعبة كالآتي:

نلاحظ أكبر نسبة من المبحوثين تختار المكتبة كمصدر رئيسي لها، لإنجاز البحوث وبنسبة تقدر بـ 36.58%. تمثلها شعبة آداب وعلوم إنسانية بـ 41.07%. تليها شعبة تسيير واقتصاد بـ 35.89%. في حين 33.33% خاصة بشعبة علوم الطبيعة والحياة.

تليها الفئة الثانية بنسبة 06.10% تفضل الكتاب المدرسي. منها نسبة 07.69% في شعبة تسيير واقتصاد. وتقاربها في النسبة شعبة آداب وعلوم إنسانية بـ 07.14% . في حين 04.35% في شعبة علوم الطبيعة والحياة.

أما الفئة الثالثة، فهي تفضل الحوليات كمصدر لإنجاز المبحوث بنسبة تقدر بـ 05.48%. وتمثلها بأعلى نسبة شعبة آداب وعلوم إنسانية بـ 10.72%. ثم تاتي متقاربتان في النسبة كل من شعبة علوم الطبيعة والحياة بـ 02.89% . وشعبة تسيير واقتصاد بـ 02.56%. هذا في حين أن

هناك من المبحوثين، من يفضلون مصادر أخرى بنسبة 05.48%. أكثرهم من شعبة آداب وعلوم إنسانية بـ 07.14%. تليها شعبة تسيير واقتصاد بـ 05.13% . في حين شعبة علوم الطبيعة والحياة، بأقل نسبة تقدر بـ 04.35%. النسبة المتبقية من مجموع أفراد العينة المقدرة بنسبة 01.83% امتنعت عن الإجابة.

وعليه، نستنتج، أنه هناك تمايز في نوعية وطبيعة المصادر التي يستعملها المبحوثين لإنجاز البحوث التاريخية. حيث نلاحظ، أن الأغلبية من العيّنة، تؤكد فعالية المكتبة ونجاعتها في العمل الدراسي، لكونها تحتوي على كتب هامة ومتنوعة ومفيدة.

هو الرأي الذي تتقارب فيه، كل أفراد العينة في الشعب الدراسية الثلاث.

بينما نلاحظ من خلال النتائج نوعا من تقزيم الكتاب المدرسي. كما تدل عليه النسبة القليلة المجدولة الممثلة له. وإن دلّ هذا على شيء، فإنما يدل على أن المبحوث لا يجد كفايته من المعلومات في الكتاب المدرسي، وعدم تنوعها، بالقدر الذي يجده في الكتب التي يجدها في المكتبة، داخل المؤسسة التربوية أو خارجها.

وإن كان لهذا دلالة، فدلالته، أن المكتبة كمصدر تقليدي للمعلومة، لا زالت تحتفظ بوزنها الثقافي والمعلوماتي في خدمة البحث العلمي، في كل التخصصات بالرغم من منافسة المصادر التربوية الأخرى، أنتجتها جهود التربويون، من حوليات وكتب، وأما ما أنتجته التكنولوجية الحديثة، من وسائل تعليمية رفيعة المستوى، تواكب العصر.

جدول رقم 43: درجات تفضيل المبحوثين لنوعية المصادر المعتمدة في إنجاز عمل في مادة التاريخ حسب الشعبة

الشعبة / تفضيل المصادر	آداب وعلوم إنسانية		علوم الطبيعة والحياة		تسيير واقتصاد		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
كتب مدرسية	05	07.57	07	08.64	06	15	18	9.63
كتب أخرى	24	36.36	22	27.16	12	30	58	31.02
الأنترنت	33	50	48	59.26	22	55	103	55.08
دون إجابة	04	6.06	04	04.94	00	00	08	04.27
المجموع	66	100	81	100	40	100	*187	100

* ملاحظة: العدد (187) لا يعبر عن حجم العينة الحقيقي وإنما على تعدد إجابات المبحوثين.

نلاحظ من خلال بيانات هذا الجدول، المتعلق بمدى تفضيل المبحوثين للمصادر المعتمدة في إنجاز عمل في مادة التاريخ ونوعيتها، أنه من بين 187 إجابة، نلاحظ أكبر نسبة تمثلها الفئة التي تعتمد أكثر في عملها على الإنترنت كمصدر معلومة، وتقدر بـ 55.08% . وتمثلها شعبة علوم الطبيعة والحياة، بأكبر نسبة 59.08%. تليها شعبة تسيير واقتصاد 30%. بينما شعبة علوم الطبيعة والحياة بنسبة 27.16% من مجموع اختيارات أجوبة أفراد العينة.

بعدها الفئة الثالثة التي تعتمد أكثر على الكتب المدرسية بنسبة 09.63% من مجموع اختيارات الأجوبة. أكبر نسبة في شعبة تسيير واقتصاد بـ 15%. وفي شعبة علوم الطبيعة والحياة بـ 08.64%. بينما نسبة 07.57% في شعبة آداب وعلوم إنسانية.

أما أقل نسبة مجدولة، خاصة بالفئة الرابعة من المبحوثين الذين امتنعوا عن الإجابة، بنسبة 04.27% من المجموع الكلي للأجوبة.

وعليه نستنتج أن هناك تفاضل ملحوظ لوسيلة الأنترنت، الأكثر اعتمادا واستعمالا من قبل المبحوثين. كمصدر معلومة لأداء العمل الدراسي المطالبون به. كأعمال فردية أو جماعية، على شكل بحوث. هذا مقارنة بالمصادر المعلوماتية والوسائل التعليمية، كالكتاب المدرسي والكتب الأخرى. ذلك راجع لكون الانترنت وسيلة تحقق كفاية التلميذ بالمعلومات، وفي وقت أقصر. كما أنها لا تتطلب جهد أكبر من التلميذ. ودلالة ذلك حال غالبية تلاميذ مدارسنا، الذين يبحثون عن السهل وينفرون من الصعب. حتى وإن كان يجلب لهم أكثر قيمة وفائدة، على الصعيدين العلمي والتربوي. ويمكن إرجاعه أيضا، إلى حركية التغير الاجتماعي الذي يعيشه المجتمع ككل. حيث طغت الوسائل الحديثة التكنولوجية، على ممارسة فعلية في الحياة اليومية للفرد والجماعة معا، داخل المجتمع، وفي كل أنشطته المؤسساتية والحياتية العادية.

جدول رقم 44 : رأي المبحوثين على نجاعة الأنترنت في دراسة التاريخ حسب الشعبة

الشعبة / فائدة الانترنت	آداب وعلوم إنسانية		علوم الطبيعة والحياة		تسيير واقتصاد		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
مفيد	44	89.79	51	78.46	24	66.67	119	79.33
غير مفيد	04	08.16	09	13.85	10	27.77	23	15.33
دون إجابة	01	02.04	05	07.69	02	05.56	08	05.33
المجموع	49	100	65	100	36	100	150	100

يتضح لنا من خلال هذا الجدول المتعلق بمدى نجاعة الانترنت في دراسة التاريخ، نلاحظ أنه، أعلى نسبة مجدولة تقدر بـ 79.33% من مجموع اختيارات الأجوبة الكلية (150 إجابة).

أكدت لنا هذه الفئة فائدة ونجاعة الانترنت مقارنة بمن نفوا ذلك من المبحوثين بنسبة تقدر بـ 15.33% . في حين 05.33% امتنعوا عن الإجابة.

وتتوزع هذه الشعب حسب متغير الشعبة كما يلي:

ففي شعبة آداب وعلوم إنسانية،نجد أعلى نسبة تقدر بـ 89.79% من مجموع اختيارات أجوبة أفراد العينة تؤكد على فائدة الانترنت، مقابل 08.16% منها نفوا ذلك. في حين 02.04% امتنعوا عن الإجابة.

بينما في شعبة علوم الطبيعة والحياة فتقدر نسبة الفئة من المبحوثين الذين أكدوا على فائدة الانترنت بـ 78.46% . مقابل نسبة 13.85% نفوا فائدته. في حين 07.69% امتنعوا عن الإجابة.

بعدها شعبة تسيير واقتصاد. تمثلها نسبة 66.67% من مجموع إجابات أفراد العينة صرحوا أن الأنترنت مفيد، مقابل 27.77% أجابوا بأنه غير مفيد. ونسبة الممتنعون عن الإجابة، تقدر بـ 05.56% من مجموع إجابات العينة.

ومنه، نستنتج من خلال البيانات المجدولة أن المبحوثين وفي جميع الشعب، غالبيتهم صرحوا لنا، مع التأكيد على فائدة الانترنت في عملها الدراسي. وخاصة في دراسة المواد التي تتطلب كثافة في المعلومات، كمادة التاريخ. حيث تجدها مساعدة على التوسع، في تحليل المواضيع ومعرفة الوقائع والأحداث التاريخية على كل الأصعدة والمستويات، الخاصة بالشعوب والأمم.

وذلك، له من الدلالة بمكان، أن المبحوثين والتلاميذ بصفة جامعة، في المؤسسات التربوية الجزائرية، قد تجاوبت وبشكل سريع وفعال ملحوظين، مع التقدم والتطور التي تشهده المصادر المعلوماتية. أين أصبح الانترنت المصدر الرائد لكل معلومة وخبر، يوجه للنشر والإعلام، أو لإفادة الفرد به، ومن ثمة توظيفه في الحقل الدراسي.

جدول رقم 45 : مدى توافق ما يطلع عليه المبحوثين في مواقع الانترنت والبرنامج الدراسي لهم حسب الشعبة

الشعبة / مدى التوافق	آداب وعلوم إنسانية		علوم الطبيعة والحياة		تسيير واقتصاد		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم يوافق	28	57.14	32	49.23	22	61.11	82	54.67
لا يوافق	18	36.73	26	40	12	33.33	56	37.33
دون إجابة	03	06.12	07	10.77	02	05.56	12	08
المجموع	49	100	65	100	36	100	150	100

عند دراسة هذا اتضح لنا انه، من بين 150 إجابة، سجلت أعلى نسبة المقدرة بـ 54.67% لدى المبحوثين الذين صرحوا لنا بوجود توافق بين ما يطلعون عليه في مواقع الانترنت والبرنامج الدراسي المقرر عليهم. مقابل نسبة 37.33% أجابوا بنفي ذلك التوافق. أما أقل نسبة مجدولة تقدر بـ 08% خاصة بالمبحوثين الذين امتنعوا عن الإجابة

وإذا أخذنا هذه النسب الكلية موزعة على مستوى كل شعبة نجد:

في شعبة تسيير واقتصاد نجد أعلى نسبة مجدولة تقدر بـ 61.11% صرح فيها المبحوثين على وجود توافق بين البرامج الدراسية المقررة وما يطلعون عليه في مواقع الأنترنت. مقابل نسبة 33.33% من مجموع اختيارات الأجوبة خاصة بعدم وجود توافق في ذلك. في حين من امتنعوا عن الإجابة من المبحوثين بنسبة 05.56%.

تليها شعبة آداب وعلوم إنسانية بنسبة 57.14% أكدوا على التوافق0 مقابل 36.73% نفوا ذلك. في حين نسبة 06.12% امتنعوا عن الإجابة.

أما شعبة علوم الطبيعة والحياة أغلبية أفراد العينة أكدوا لنا، وجود توافق بين ما يطلع عليه المبحوثين في مواقع الإنترنت، والبرامج الدراسية، وتقدر النسبة بـ 49.23%. مقابل 40% من أفراد العينة نفوا ذلك. ونسبة 10.77% امتنعوا عن الإجابة.

وعليه، نستنتج من المعطيات المجدولة أن أغلب المبحوثين وفي كل الشعب، يجمعون على وجود توافق بين ما يطلعون عليه في مواقع الأنترنت والبرنامج الدراسي. هو ما يسمح لهم بالتردد والتوجه إلى مقاهي الانترنت Les Cybers باستمرار طوال فترة دراستهم. للتمكن من تحضير الأعمال المطالبون بها، من قبل الأساتذة، والعمل على تغطيتها بالمعلومات التي تُجلبُ من الأنترنت، ذلك، لتسمح هذه الوسيلة التعليمية المتطورة، للتلميذ استخدام برامج المحاكاة. حيث يحاكي التلميذ شخصية تاريخية معروفة وطنية كانت أم عالمية. وهذا له دلالة الدافعية لاستخدام الانترنت في العملية التعليمية من قبل التلاميذ. سواء كان الدافع الاكتشاف أو الصدى الاجتماعي الذي حضيت به هذه الأجهزة التكنولوجية، في حياتنا وفي مدارسنا وحتى في منازلنا.

فبظهور شبكة الـ www في الأنترنت اتسعت المساحات والفضاءات، للنشاط المعرفي العلمي والثقافي. هو ما توصل إليه الدكتور كمال عبد الحميد زيتون في كتابه تكنولوجيا التعليم. المخصص لدراسة طرق التدريس عام 2002م. حيث تؤكد نظريته واقع المؤسسات التربوية في الوقت الراهن. المتوغلة تدريجيا وبشكل محتشم في فضاء تكنولوجيا التعليم. وذلك بتعزيز المواد الدراسية، بمادة الإعلام الآلي، المقررة على تلاميذ المرحلة الثانوية.

جدول رقم 46 : مدى إطلاع المبحوثين لمحتوى المعلومات المأخوذة من الإنترنت

الشعبة / الإطلاع	آداب وعلوم إنسانية		علوم الطبيعة والحياة		تسيير واقتصاد		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم أطلع	24	48.97	43	66.15	26	72.22	03	62
لا أطلع	23	46.94	15	23.07	07	19.44	45	30
أحيانا أطلع	00	00	02	03.07	00	00	02	01.33
دون إجابة	02	04.08	05	07.69	03	08.33	10	06.67
المجموع	49	100	65	100	36	100	150	100

يتضح لنا من خلال هذا الجدول مدى إطلاع المبحثين لمحتوى المعلومات المأخوذة من الانترنت أثناء إنجاز عمل دراسي. انه من بين 150 مبحوث 62% وتمثل أكبر نسبة مجدولة، صرحوا بنعم يطلعون. مقابل 30% لا يطلعون. و 01.33% يطلعون أحيانا على المعلومات المأخوذة من الانترنت. كما نجد في الجدول الفئة المقتنعة عن الإجابة بنسبة 06.67% من مجموع اختيارات الأجوبة الكلية.

وإذا وزعنا هذه النسب حسب متغير الشعبة نلاحظ ما يلي:

في شعبة تسيير واقتصاد نجد أعلى نسبة تقدر بـ 72.22%. مقابل 19.44% لا تطلع على المعلومات. ونسبة 08.33% امتنعوا عن الإجابة في حين تنعدم النسبة في فئة أحيانا أطلع بنسبة 00%.

تليها شعبة علوم الطبيعة والحياة بـ 66.15% من مجموع اختيارات الأجوبة صرّحوا بنعم أطلع على المعلومات. مقابل 23.07% لا أطلع، وإجابات أحيانا أطلع بنسبة 03.07%. والباقي امتنعوا عن الإجابة بنسبة 07.69%.

وأيضا تأتي شعبة آداب وعلوم إنسانية بنسبة تقدر بـ 48.97% وتمثل الفئة من المبحوثين الذي صرحوا بنعم اطلع على المعلومات مقابل 46.94% أجابوا بلا أطلع. في حين 04.08% خاصة بالفئة التي امتنعت عن الإجابة في ذات الشعبة.

ومن ذلك نستنتج أن غالبية المبحوثين يقومون بعملية الإطلاع على المعلومات المأخوذة من الانترنت أثناء إنجاز عمل دراسي لهم، يتخذه التلاميذ من هذا الفعل. بدافع التعزيز لمعارفهم ودرايتهم بمواضيع الدراسة. وأيضا يعزز بذلك مستوى تحصيلهم الدراسي كميا من خلال تقويم الأستاذ بمنحه النقطة. وكيفيا بتحسين نوعية تمدرسهم سواء في الفترة الدراسية أو بعدها.

هذا دون تهميش – بالإضافة إلى ذلك – الفئة الثانية من أفراد العينة، التي لا تطلع على ما استهلكته من معلومات، تُجلب من الانترنت. وتُقدمها جاهزة وفي وقت قصير للأستاذ لتقويمها. حيث تعزز بالنقاط المتحصل عليها في العوامل الدراسي، دون أية فائدة قيمية يُثَمِّنُ بها مستواه الدراسي، ذلك ما يدل على قلّة وعي بعض المبحوثين، وهم كثيرون من بين تلاميذ مؤسساتنا التربوية. حيث يتعرضون للنتائج السلبية في حياتهم الدراسية. وكذا للأخطار المترتبة عن الاستعمال اللاواعي لوسيلة الأنترنت من قبل تلاميذنا. هذا ما كشف عنه الميدان التربوي – بحكم ممارستنا فيه – أن هناك أفكار غريبة وخطيرة تبث في شبكات الانترنت الأكثر استعمالا من قبل شبابنا، من هذه الأفكار، وجود أفكار تنصيرية دينية تحركها شبكة عالمية تعمل على نشر سمومها، مستهدفة بذلك الإسلام في كل دول العالم عموما والعالم الإسلامي العربي عن وجه الخصوص، (أنظر في الملاحق).

لذا فعلى كل الوسط التربوي بعناصره، من أساتذة والمشرفين على عملية استعمال الانترنت وعلى أصحاب مقاهي الانترنت والأسرة على رأسهم. أن يكون هذان أكثر وعيا وحيطة أثناء الاستخدام وتوعية التلاميذ بذلك لحماية وصلاح النشأ والأمة.

جدول رقم 47 : درجات المتابعة ولمراقبة الأسرية للمواقع التي يتردد عليها الأبناء في الإنترنت

الشعبة / متابعة الأسرة	آداب وعلوم إنسانية		علوم الطبيعة والحياة		تسيير واقتصاد		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم يتابع	17	34.69	22	33.84	14	38.89	53	35.33
لا يتابع	30	61.23	37	56.93	21	58.33	88	58.67
دون إجابة	02	04.08	06	09.23	01	02.78	09	06
المجموع	49	100	65	100	36	100	150	100

من خلال دراستنا للجدل الموضح لدرجات المتابعة الأسرية ومراقبتها لمواقع الأنترنت التي يتردد الأبناء عليها، أنه نجد أعلى نسبة تنفي متابعة الأسرة المبحوثين لمواقع الأنترنت مقدرة بـ 58.67%. تمثلها شعبة آداب وعلوم إنسانية بـ 61.23%. وشعبة تسيير واقتصاد بـ 58.33%. في حين شعبة علوم الطبيعة والحياة تقدر بـ 56.93%،.

أما الفئة الثانية، فهي تؤكد المتابعة الأسرية بنسبة تقدر بـ 36.33%. وتمثلها شعبة تسيير واقتصاد بأعلى نسبة تقدر بـ 38.89% من مجموع إجابات أفراد العينة. ونسبة 34.69% في شعبة آداب وعلوم إنسانية. في حين أقل نسبة نجدها في شعبة علوم الطبيعة والحياة بـ 33.84%.

أما النسبة المتبقية من المجموع الكلي لأفراد العينة 150 مبحوث، خاصة بالفئة التي امتنعت عن الإجابة بنسبة 06%.

وحصيلة النتائج المجدولة تكشف لنا عن حال غالبية المبحوثين، الذين ينفون وجود أية متابعة أو أية مراقبة أسرية لهم أثناء ترددهم على مواقع الانترنت. سواء أكانت في مقهى الانترنت (Cyber) أو في منازلهم. خاصة أن الانترنت مؤخرا أصبح في متناول الأسرة الجزائرية ومن كل المستويات الاجتماعية، بالقرار الحكومي والوزاري، المستهل لهذه العملية. تفعيلا لشعار "الانترنت في كل بيت". وإن دلّ هذا الوضع على شيء، فإنما يدل على غياب الأسرة في حياة تمدرس الأبناء.

وكذا قلة الوعي الذي يميز أغلب الأسر الجزائرية باختلاف المستوى المادي لها ميسرا كان أو معسرا.

فالأسرة، حين تترك أبنائها في بحالة استهلاك عشوائي لما تبثه وتنشره شبكات الأنترنت، من جوانب إيجابية وسلبية. وإن كانت السلبية هي الغالبة على العموم. فهي بذلك لا تقدر قدر المسؤولية التي يحمّلها إياها المجتمع بدافع الوعي أو اللاوعي والقصد أو اللاقصد. ودلالة ذلك غياب السلطة الأبوية، ومعه حصيلة من السلوكات اللاأخلاقية التي يقوم بها الشباب ومنهم المراهقين في المدارس متأثرين ببعض مواقع الانترنت المشبوهة والمخلّة بالحياء، الذي تعاني منه أحكام الثقافة الجزائرية، المستمدة من الدين والأعراف والتقاليد. حيث أصبح السلوك المشين مقبولا في الوسط الشبابي داخل المدرسة أو في المجتمع "Normal".

مرجع ذلك يعود إلى سماح الأسرة للأبناء بالسهر أمام الأنترنت لساعة متأخرة من الليل دون أدنى حسيب أو رقيب. حجة الوالدين في ذلك، أن الإبنة أو الغبن قد وصل إلى سنّ يمكنه من التعرف والحركة بحرية. جاهلان أو متجاهلان خطر مرحلة المراهقة التي يمر بها الأبناء. وهي المحددة لسمات شخصيتهم مستقبلا، بل يرجع أيضا إلى التعب الذي نال منهم، بعد يوم كامل من الكد والعمل، هو ما يعجز الآباء على السهر مع الأبناء أمام الأنترنت. أو منعهم منه. هذا ما تترجمه بعض تصرفات الأبناء داخل الأقسام في بداية اليوم الدراسي وخارجها. فغالبيتهم لم يأخذوا حقهم من النوم والراحة. فالظاهرة إذن موجودة وواقعة في الوسط التربوي. وما على الأسرة والمجتمع إلا أن ينتبه لها ويعي مخاطرها على مستوى التفاعل بين الأسرة والأبناء. ومن ثمة التفاعل الاجتماعي والمؤسساتي التربوي. حتى لا يفقد المجتمع القيم والمعايير الأخلاقية التربوية المميزة لثقافته.

4.9. تحليل بيانات جداول الفرضية الثالثة

جدول رقم 48: دور الأسرة في اختيار المبحوثين الشعبة التي يدرسون فيها حسب الشعبة

الشعبة / دور الأسرة	آداب وعلوم إنسانية		علوم الطبيعة والحياة		تسيير واقتصاد		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
لها دور	08	16.33	16	24.61	07	19.44	31	20.67
ليس لها دور	39	79.59	47	72.31	28	77.78	*114	76
دون إجابة	02	04.08	02	03.07	01	02.78	05	03.33
المجموع	49	100	65	100	36	100	150	100

* ملاحظة: (114) سنعود لهذه الفئة في الجدول اللاحق.

يوضح لنا هذا الجدول دور الأسرة في اختيار المبحوثين الشعبة التي يدرسون فيها. حيث نجد أن أعلى نسبة المقدرة بـ 76% من المجموع الكلي لاختيارات الأجوبة، 150 إجابة ، نفوا دور الأسرة في اختيار الشعبة. في حين نجد 03.33% من المبحوثين امتنعوا عن الإجابة.

وتوزيع ذلك حسب متغير الشعبة كالآتي:

في شعبة آداب وعلوم إنسانية نجد أعلى نسبة بـ 79.59% تنفي دور الأسرة في اختيارها للشعبة. مقابل 16.33% أكدوا لنا ذلك بالإجابة نعم لها دور. بينما 04.08% امتنعوا عن الإجابة.

تليها، شعبة تسيير واقتصاد بنسبة 77.78% أجابوا بليس للأسرة دور في اختيارهم الشعبة. مقابل 19.44% أجابوا بنعم لها دور. والنسبة المتبقية امتنعت عن الإجابة تقدر بـ 02.78%.

تأتي بعدها شعبة علوم الطبيعة والحياة بأقل نسبة تقدر بـ 72.31% خاصة بالمبحوثين الذين أجابوا بليس للأسرة دور في اختيار الشعبة التي يدرسون فيها. مقابل 24.61%. أجابوا بنعم للأسرة دور في ذلك. في حين نسبة 04.08% من مجموع أفراد العيّنة امتنعت عن الإجابة.

ومنه نستنتج أن البيانات الإحصائية المجدولة، تنفي بقوة من خلال النسب المتحصل عليها في هذه الدراسة لدور الأسرة في اختيارات الأبناء خاصة في المجال الدراسي لهم. ودلالة ذلك تصريحات المبحوثين الذين أكدوا عدم تدخل أسرهم في عملية اختيار الشعبة التي هم يدرسون فيها.

جدول رقم 49 : موقف الأسرة من اختيار المبحوثين للتخصص حسب الشعبة

الشعبة / موقف الأسرة	آداب وعلوم إنسانية		علوم الطبيعة والحياة		تسيير واقتصاد		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
القبول	19	48.72	17	36.17	10	35.72	46	40.35
الرفض	00	00	00	00	00	00	00	00
اللامبالاة	04	10.25	04	08.51	01	03.57	09	07.89
حر في الاختيار	16	41.02	24	51.06	16	57.14	56	49.12
دون إجابة	00	00	02	4.25	01	03.57	03	02.63
المجموع	39	100	47	100	28	100	*114	100

* ملاحظة: (114) تعبّر عن عدد الإجابات بـ "لا" في جدول رقم 35

عند دراسة هذا الجدول، يتبيّن لنا أنه من بين 114 مبحوث الذين اللذين صرّحوا أن أسرهم ليس لها دخل في اختيار الشعبة التي يدرسون فيها في الجدول السابق رقم (35) يكشف لنا عن موقف الأسرة من اختيار الأبناء للشعبة. فنجد أكبر نسبة مقدرة بـ 49.12% تعبر عن موقف الأسرة من اختيار الأبناء، أنهم أحرار في اختياراتهم للشعبة. وتمثلها شعبة تسيير واقتصاد بـ 57.14%. وفي شعبة علوم الطبيعة والحياة بنسبة 51.06%. ونسبة 41.02% في شعبة آداب وعلوم إنسانية.

تليها الفئة الثانية بنسبة 40.35% صرّحوا بموقف القبول لأسرهم من اختيار الشعبة. وأكبر نسبة نجدها في شعبة آداب وعلوم إنسانية بـ 48.72%. وفي شعبة علوم الطبيعة والحياة بنسبة 36.17%. في حين 35.72% في شعبة تسيير واقتصاد من بين مجموع اختيارات الأجوبة.

أما الفئة الثالثة تعبّر عن لامبالاة أسرة المبحوث في اختيار الأبناء للشعبة، وتقدر النسبة 07.89% تمثلها بأكبر نسبة شعبة آداب وعلوم إنسانية بـ 10.25%. وشعبة علوم الطبيعة والحياة بـ 08.51% مقابل نسبة 03.57% في شعبة تسيير واقتصاد.

بعدها تأتي الفئة الرابعة بأقل نسبة مقدرة بـ 02.63% من المجموع الكلي لأفراد العيّنة، التي امتنعت عن الإجابة. وهي موزعو بين شعبتين علوم الطبيعة والحياة بـ 04.25%. مقابل 03.57% في شعبة تسيير واقتصاد. وبنسبة منعدمة (00%) في شعبة آداب وعلوم إنسانية.

وعليه، نستنتج أن الفئة التي تعبّر عن الموقف الإيجابي للأسرة من اختيار أبنائهم للشعبة باعتبارهم أحرار، هي الفئة الغالبة. وفي كل الشعب الدراسية. وهذا يدلّ على أن أسرة المبحوث لم تولي أهمية للمرحلة التي يمر بها المبحوثين، الأبناء، في دراستهم. بحيث هي المسطرة والمحددة للمستقبل الدراسي لهؤلاء الأبناء، وأيضا لحياتهم. هو ما يجعل غالبية التلاميذ يخطئون اختيار الشعبة المناسبة لإمكانياتهم، ومؤهلاتهم الدراسية. بدافع التأثر والإقتداء باختيار الآخر، كالزميل أو الصديق. ذلك ما يجعل منهم، غير قادرين على المتابعة والتحصيل في المسار الدراسي لهذه الفئة.

وهذا ما توصلنا إليه من خلال النتائج المتحصل عليها في هذه الدراسة.

جدول رقم 50: مدى متابعة وتوجيه الأسرة للمبحوثين في مراحل الدراسة حسب الشعبة

الشعبة / موقف الأسرة		آداب وعلوم إنسانية		علوم الطبيعة والحياة		تسيير واقتصاد		المجموع الكلي	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	الاتصال بالإدارة	04	07.54	12	13.33	06	14.28	22	11.89
	المساعدة في تحصيل الامتحانات	16	30.18	29	32.22	14	33.33	59	31.89
	زيارة الأساتذة	12	22.64	24	26.66	06	14.28	42	22.70
	أخرى	05	9.43	15	16.66	03	07.14	23	12.43
	دون إجابة	03	05.66	00	00	01	02.38	04	02.16
لا	لا	13	24.53	10	11.11	12	28.57	35	18.92
المجموع		53	100	90	100	42	100	*185	100

* ملاحظة: - (185) لا تعبر عن الحجم الحقيقي للعينة، وإنما على تعدد إجابات المبحوثين.

- أخرى: تمثل: الدروس الخصوصية + النصح والإرشاد ... + التشجيع.

يوضح هذا الجدول مدى متابعة وتوجيه الأسرة للأبناء في مراحل الدراسة حيث نلاحظ أنه من بين 185 إجابة. أعلى نسبة تقدر بـ 31.89% تعبّر عن مساعدة الأسرة في تحضير الأبناء امتحاناتهم. تليها نسبة 22.70% أجابوا أن الأسرة توجه وتتابع دراسة الأبناء بزيارة الأساتذة. ونسبة 12.43% توجه وتتابع دراسة الأبناء بطرق أخرى كالدروس الخصوصية والنصح والإرشاد كما جاء في تصريحات المبحوثين في الاستمارة، وأيضا بالتشجيع. أما نسبة 11.89% خاصة بالفئة

من المبحوثين الذين أجابوا أن الأسرة تقوم بالاتصال بإدارة الثانوية قصد متابعة دراسة أبنائهم. في حين أقل نسبة مجدولة نجدها في الفئة من المبحوثين الذين امتنعوا عن الإجابة بنسبة 02.16% . أما النسبة المتبقية من المجموع الكلي للإجابات تقدر بـ 18.92% خاصة بالفئة التي أجابت بعدم متابعة وتوجيه الأسرة لهم في مراحل دراستهم.

وإذا وزعنا هذه النسب الكلية على متغير الشعبة نجد ما يلي:

الفئة الأولى التي عبرت عن متابعة الأسرة للأبناء في دراستهم، وذلك بتقديم المساعدة لهم في تحضير الامتحانات. وتمثلها شعبة تسيير واقتصاد بـ 33.33%. تليها شعبة علوم الطبيعة والحياة بـ 32.22%. بينما 30.18% في شعبة آداب وعلوم إنسانية.

أما الفئة الثانية التي تتابع الأسرة المبحوث بزيارة الأساتذة. وتمثلها بنسبة 26.66% في شعبة علوم الطبيعة والحياة. وشعبة آداب وعلوم إنسانية بـ 22.64%. ونسبة 14.28% في شعبة تسيير واقتصاد.

في حين الفئة الثالثة التي تتجه الأسرة لمتابعة دراسة المبحوثين بتدعيمهم بطرق أخرى. كما جاء في تصريحات أفراد العينة، متمثلة في التدعيم بالدروس الخصوصية والتشجيع والنصح والإرشاد. وتمثلها شعبة علوم الطبيعة والحياة بنسبة 16.66%. وشعبة آداب وعلوم إنسانية بـ 09.43% بينما 07.14% خاصة بشعبة تسيير واقتصاد.

كما نلاحظ أيضا الفئة الرابعة التي تلجأ الأسرة للاتصال بالإدارة قصد المتابعة. وتعبر عنها بأكبر نسبة شعبة تسيير واقتصاد بـ 14.28%. وتليها شعبة علوم الطبيعة والحياة بـ 13.33% مقابل 07.54% خاصة بشعبة آداب وعلوم إنسانية.

بعدها تأتي الفئة الخامسة بأقل نسبة، من المبحوثين الذين امتنعوا عن الإجابة، هي موزعة بين شعبتين، آداب وعلوم إنسانية بـ 05.66% . مقابل 02.38% في شعبة تسيير واقتصاد. في حين النسبة منعدمة بـ 00% في شعبة علوم الطبيعة والحياة.

ومن النتائج المستخلصة من بيانات الجدول، نستنتج أن الأسرة الجزائرية تقوم بفعل توجيه ومتابعة أبنائها في مراحل دراستها. بأساليب تختلف من أسرة إلى أخرى. لكن في الغالب كما دلّت عليه النتائج، تلجأ الأسرة إلى مساعدة الأبناء في دراستهم فقط في فترة الإمتحانات. بتوفير الجو المناسب لهم في البيت. وأيضا تدعيمهم في المواد التي يجدون الأبناء فيها صعوبات في الفهم والاستيعاب. وإن دلّ هذا على شيء فإنما يدل على التصرف السلبي للأسرة طوال الفترات الدراسية الأخرى، خارج إطار الامتحانات المعبّر عنه بغياب شبه كلي لها. وأيضا بتجاهلها للأبناء. وعدم متابعة مدى فهم واستيعاب محتوى دروس المقرر عليهم، والذي يستهدف من قبل الأساتذة بصورة حتمية في تحضير أسئلة الامتحانات. حيث يخضع التلميذ حينها للعملية التقويمية.

ذلك ما يدل عليه سلوك الآباء خلال السنة الدراسية لأبنائهم. فهم يُسجلون غياب شبه كلي عن دراسة أبنائهم، ما عدا فترة الامتحانات. وأيضا فترة انعقاد مجالس الأقسام، للتأثير على قرار الأساتذة، بطلب مساعدة أبنائهم للانتقال والنجاح في آخر السنة الدراسية، ذلك بمساعدة مادية بالنقاط، لا كيفية بتحسين نوعية تمدرسهم. هو ما تترجمه فعلا النتائج السلبية المتحصل عليها غالبية التلاميذ في مدارسنا. يعود ذلك، كنتيجة لغياب مسؤولية الآباء على الأبناء في مسار حياتهم الدراسية واليومية.

جدول رقم (51) :

الجدول يوضح لنا درجات اهتمام الأسرة بتحصيل الأبناء في مادة التاريخ، حيث نجد من مجموع الإجابات الكلية لـ 150 مبحوث نسبة 57.33% وهي أكبر نسبة تعبر عن مستوى التحصيل الدراسي للمبحوثين بـ حسن وتمثلها شعبة آداب وعلوم إنسانية بـ 63.26% . منها نسبة 65.38% أجابوا بنعم تهتم الأسرة بمستوى تحصيلهم في مادة التاريخ. مقابل 60.87% لا تهتم الأسرة بذلك. تليها شعبة تسيير واقتصاد بـ 58.33%. نسبة 60% لا تهتم الأسرة بذلك. تليها شعبة تسيير واقتصاد بـ 58.33%. نسبة 60% لا تهتم الأسرة بتحصيل المبحوثين مقابل 54.54% أكدوا بنعم تهتم الأسرة لذلك. أما شعبة علوم الطبيعة والحياة فنسبتها 52.31% من إجابات أفراد العيّنة. 65.62% أكدوا اهتمام الأسرة و 39.39% نفوا لنا ذلك.

تليها الفئة الثانية ذات المستوى التحصيلي جيّد في مادة التاريخ بنسبة 23.33% من مجموع الإجابات الكلية. تمثلها شعبة علوم الطبيعة والحياة بأكبر نسبة بـ 29.23%. منهم نسبة 33.33% نفوا لنا اهتمام الأسرة بتحصيلهم في المادة مقابل 25% أكدوا لنا ذلك. في حين شعبة تسيير واقتصاد بنسبة 19.44% . نسبة 27.27% منهم أكدوا اهتمام الأسرة مقابل 16% نفوا ذلك.

بينما شعبة آداب وعلوم إنسانية نسبتها تقدر بـ 18.36% من مجموع إجابات أفراد العينة. نسبة 23.07% منهم أكدوا اهتمام الأسرة بتحصيل المبحوثين في المادة. مقابل 13.04% نفوا لنا ذلك.

بعدها الفئة الثالثة ذات المستوى التحصيلي في مادة التاريخ دون المتوسط بنسبة تقدر بـ 19.33 . وتمثلها بأكبر نسبة شعبة تسيير واقتصاد بـ 22.22%. منها 24% أجابوا بلا تهتم الأسرة بتحصيلهم الدراسي في مادة التاريخ مقابل 18.18% أكدوا لنا ذلك. تليها شعبة علوم الطبيعة والحياة بـ 18.46% . منها 27.27% نفوا لنا ذلك. مقابل نسبة 09.37% أكدوا بنعم تهتم الأسرة بتحصيلهم في مادة التاريخ.

في حين نلاحظ أيضا شعبة آداب وعلوم إنسانية بنسبة 18.36% . نسبة 26.08% منهم نفوا اهتمام الأسرة، مقابل 11.54% أكدوا لنا ذلك.

وعليه، نستنتج أن آراء المبحوثين في كل الشعب، فيما يخص اهتمام الأسرة بتحصيلهم في مادة التاريخ، تتفاوت من مستوى إلى آخر. فنلاحظ من خلال النتائج أن الفئة من المبحوثين ذات المستوى التحصيلي في مادة التاريخ حسن هي الفئة الغالبة من حيث اهتمام الأسرة بالمبحوثين وبتحصيلهم الدراسي في المادة، وغيرها من المواد الأخرى. وهذا دليل على أن الأسرة تتابع الأبناء في دراستهم في المواد التعليمية خاصة المواد الأساسية. ذلك ما تؤكده تصريحات المبحوثين. خاصة في شعبة علوم الطبيعة والحياة. أين ترتفع النسبة المعبّرة عن اهتمام الأسرة بتحصيلهم. فالتلميذ النجيب يعمل ويهتم بكل المواد الدراسية، حتى لا يؤثر على النتيجة النهائية في الامتحانات داخل

المؤسسة أو في البكالوريا. وهذا دليل وعي وإرادة يتميز بهما بعض التلاميذ لتحقيق النجاح في كل مراحل دراستهم هو ما لم نجده في الفئات الأخرى من المبحوثين كما دلّت عليه النتائج المتحصل عليها في هذه الدراسة.

ولقياس بدقة درجة تأثير اهتمام الأسرة عند أفراد العيّنة بمادة التاريخ وعلاقته بالتحصيل الدراسي لهم، تم استخدام اختبار (كا^2) فأسرفت النتائج على ما يلي حسب كل الشعبة:

أ- في شعبة آداب وعلوم إنسانية أسفرت النتائج كالآتي:

(كا^2) المحسوبة تساوي 2.29 وهي أصغر من (كا^2) المجدولة النظرية وتساوي 5.99 عند مستوى 0.05 وعند درجة الحرية 02 .

وعليه استنتجت، أن ليس هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين في شعبة آداب وعلوم إنسانية.

(كا^2) المحسوبة = 9.25 < (كا^2) المجدولة النظرية = 5.99

ب- في شعبة علوم الطبيعة والحياة: استنتجت ما يلي:

(كا^2) المحسوبة تساوي 5.32 وهي أصغر من (كا^2) المجدولة النظرية وتساوي 5.99 عند درجة الحرية 02 وعند مستوى 0.05.

وعليه استنتجت، أن ليس هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين في هذه الشعبة.

(كا^2) المحسوبة = 5.32 < (كا^2) المجدولة النظرية = 5.99

ج- في شعبة تسيير واقتصاد أسفرت النتائج كالآتي:

(كا^2) المحسوبة تساوي 0.59 وهي أصغر من (كا^2) المجدولة النظرية وتساوي 5.99 عند درجة الحرية 02 ومستوى 0.05 .

وعليه استنتجت أيضا، أن في هذه الشعبة ليس هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين المذكورين سابقا.

(كا^2) المحسوبة = 0.59 < (كا^2) المجدولة النظرية = 5.99

جدول رقم 52 : رد فعل الأسرة اتجاه حصول المبحوثين على سوء التحصيل في مادة التاريخ حسب الشعب الثلاث

الشعبة / رد فعل الأسرة	آداب وعلوم إنسانية		علوم الطبيعة والحياة		تسيير واقتصاد		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
التوبيخ	22	40	24	36.92	09	25	55	35.23
الضرب	06	10.91	01	01.54	01	02.78	08	05.13
الحرمان من الامتيازات	05	09.09	03	04.61	03	08.33	11	07.05
اللامبالاة	14	25.45	25	38.46	18	50	57	36.54
دون إجابة	08	14.54	10	15.38	05	13.89	23	14.74
أخرى	00	00	02	03.07	00	00	02	01.28
المجموع	55	100	65	100	36	100	*156	100

* ملاحظة: - (156) لا تعبر عن الحجم الحقيقي اللعينة وإنما على تعدد إجابات المبحوثين.

- أخرى = تمثل: النضج + عقوبة مادية

نلاحظ من خلال هذا الجدول، رد فعل الأسرة، اتجاه الأبناء الذين يتحصلون على نتيجة سيئة في مادة التاريخ، أنه من بين 156 إجابة أكبر نسبة تقدر بـ 36.54% أجابوا أن الأسرة لا تبالي بتحصيل أبنائها في مادة التاريخ. تمثلها شعبة تسيير واقتصاد بـ 50% وشعبة علوم الطبيعة والحياة بـ 38.46% . بينما نسبة 25.45% في شعبة آداب وعلوم إنسانية.

تليها الفئة الثانية من المبحوثين الذين أجابوا أنهم يتعرضون لتوبيخ الأسرة في حالة حصولهم على تحصيل سيء في مادة التاريخ، بنسبة 35.25% من مجموع الإجابات الكلية. تمثلها شعبة آداب وعلوم إنسانية بـ 40% بينما نسبة 36.92% في شعبة علوم الطبيعة والحياة. وبـ 25% في شعبة تسيير واقتصاد.

كما نلاحظ وجود الفئة الثالثة من المبحوثين امتنعت عن الإجابة بنسبة ملحوظة مقدرة بـ 14.74% .

بعدها تأتي الفئة الرابعة بنسبة 07.05% من مجموع الإجابات الكلية، أجابت أنها تتعرض لحرمان من الامتيازات. وتمثلها شعبة تسيير واقتصاد بـ 08.33% . وشعبة آداب وعلوم إنسانية بـ 09.09% مقابل 04.61% في شعبة علوم الطبيعة والحياة.

أما النسبة المتبقية فهي خاصة بالفئة الخامسة التي صرّحت عن إجابة أساليب أخرى كعقوبة مادية، ونضج الأبناء كما جاء في تصريحات المبحوثين في الاستمارة. وذلك بنسبة تقدر بـ 01.28%. تمثلها شعبة علوم الطبيعة والحياة بـ 03.07% . بينما تنعدم النسبة في الشعبتين الأخيرتين بـ 00%.

إذن، من خلال نتائج البيانات المجدولة، نستنتج، أن غالبية أفراد العيّنة عبّروا عن رد فعل أسرهم، في حالة حصولهم على تحصيل سيء في مادة التاريخ، بأنه يتأرجح ما بين اللامبالاة، والتوبيخ. ومدلول ذلك، أن الأسرة توبّخ الإبن أو البنت على سوء التحصيل في مادة التاريخ أو غرها، خوفا عليه من الرسوب والفشل الذي قد يؤثر على مسار دراسته. أما في حالة اللامبالاة الأسرية اتجاه تحصيل الأبناء السيء في المادة أو أخرى، يدلّ ذلك على إهمال وتهميش الأسرة لبعض المواد، تراها تفيد المبحوث أكثر في تحصيله الدراسي النهائي مقارنة بالمواد الأخرى. وأيضا، لهذا دلالة على وجودية التفاوت ما بين المواد التعليمية، من خلال الرؤية الأسرية لها. هو ما يجعل الأبناء هم أيضا يقيمون أحكاما على المواد التعليمية المقررة عليهم للدراسة، فيميزون بعضها بالمواد الأساسية والأخرى بالمواد الثانوية، وهذا ما يتوافق والنتيجة التي توصل إليها الباحث "جليل وديع شكور" في الدراسة التي قام بها عام 1997 ، تحت عنوان "تأثير الأهل في مستقبل أبنائهم على صعيد الدراسة والمهنة"، وهي أن الإثارة الأسرية بمستواها الثقافي والاجتماعي يبقى لها الدور الفعّال في التأثير على طموحات الأبناء الدراسية والمهنية خاصة عند غياب التخطيط الهادف المنظم للعلاقة والتواصل بين الأسرة والمدرسة.

جدول رقم 53 : رد فعل الأسرة اتجاه المبحوثين عند حصولهم على نتائج سلبية في المواد العلمية حسب الشعبة

الشعبة / رد فعل الأسرة	آداب وعلوم إنسانية		علوم الطبيعة والحياة		تسيير واقتصاد		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
التوبيخ	25	51.02	38	58.46	15	41.67	78	52
الضرب	03	06.12	02	03.07	00	00	05	03.33
الحرمان من الامتيازات	01	02.04	08	12.31	09	25	18	12
اللامبالاة	14	28.57	08	12.31	09	25	31	20.67
دون إجابة	06	12.24	08	12.31	02	5.56	16	10.67
أخرى	00	00	01	01.54	01	2.78	02	01.33
المجموع	49	100	65	100	36	100	150	100

يتضح لنا من خلال هذا الجدول والذي يبين رد فعل الأسرة اتجاه المبحوثين عند حصولهم على نتائج سلبية في المواد العلمية. أنه من بين 150 مبحوث 78 منهم صرّحوا بتوبيخ الأسرة لهم في حالة حصولهم على نتائج سلبية في المواد العلمية. أنه من بين 150 مبحوث 78 منهم صرّحوا بتوبيخ الأسرة لهم في حالة حصولهم على نتائج سلبية في المواد العلمية وذلك بنسبة تقدر بـ 52% . تمثلها شعبة علوم الطبيعة والحياة بنسبة 58.46% وهي أكبر نسبة مجدولة. ونسبة 51.02% في شعبة علوم الطبيعة والحياة. بينما نسبة 41.67% في شعبة تسيير واقتصاد.

تليها الفئة الثانية من المبحوثين الذين صرحوا أن الأسرة غير مبالية بنتائجهم في المواد العلمية بعدد 31 من 150 مبحوث وبنسبة تقدر بـ 20.67% . تمثلها بأكبر نسبة شعبة آداب وعلوم إنسانية بـ 28.57% . وشعبة تسيير واقتصاد بـ 25% . في حين نسبة 12.31% في شعبة علوم الطبيعة والحياة.

الفئة الثالثة من المبحوثين هي من تحرم من الامتيازات من قبل الأسرة، نسبتها تقدر 12% من مجموع الإجابات الكلية، أي 18 من 150 مبحوث. تمثلها شعبة تسيير واقتصاد بنسبة 25%. تليها شعبة علوم الطبيعة والحياة بـ 12.31% . بينما شعبة آداب وعلوم إنسانية بنسبة أقل بـ 02.04% .

وأيضا نلاحظ في الجدول وجود الفئة الرابعة الممتنعة عن الإجابة تقدر نسبتها بـ 10.67% من مجموع الإجابات الكلية. أي بعدد 16 من 150 مبحوث.

تأتي في الأخير الفئة الخامسة بخمس (05) مبحوثين صرّحوا بالتعرض للضرب من الأسرة. وبنسبة تقدر بـ 03.33% وهي نسبة قليلة مقارنة بالفئات السابقة. وأقل نسبة مجدولة تمثل إجابات أخرى صرّح بها المبحوث خارج إطار الاختيارات المرفقة للسؤال في الاستمارة، بنسبة تقدر بـ 01.33% .

وعليه، فمن خلال نتائج البيانات المجدولة، نستنتج أن رد فعل الأسرة من نتائج الأبناء في المواد العلمية تختلف من شعبة إلى أخرى. حيث نجد أن أكبر النسب تختص بها شعبة علوم الطبيعة والحياة، التي يتعرض فيها المبحوث إلى توبيخ الأسرة له. وسبب ذلك راجع إلى حرس الأسرة على التحصيل الدراسي الجيّد في المواد العلمية، لما لهذه المواد من ثقل في الشعبة. بينما يقل ذلك في الشعبتين المتقيتين. دلالة ذلك، أن هذه المواد العلمية ليس لها تأثير وثقل على تحصيل المبحوث الدراسي النهائي. وإن دلّ هذا على شيء، فإنما يدلّ أيضا، على وجود ظاهرة التفاوت في إقبال التلاميذ على المواد الدراسية وفي ظاهرة تفضيلهم لمواد دراسية معيّنة، عن أخرى. ذلك، ما يلقى تدعيما وتشجيعا من قبل الأسرة. هذا ما أكّدَته لنا أيضا نتائج الجدول السابق رقم (11).

جدول رقم 54 :حالة امتلاك أسر المبحوثين لمكتبة ونوعية الكتب الموجودة فيها حسب الشعبة

الشعبة / وجود مكتبة		آداب وعلوم إنسانية		علوم الطبيعة والحياة		تسيير واقتصاد		المجموع الكلي	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	أدبية	11	15.28	19	16.37	12	16.90	42	16.22
	علمية	09	12.5	28	24.14	19	26.76	56	21.62
	تاريخية	08	11.11	17	15.65	10	14.08	35	13.52
	دينية	11	15.28	29	25	15	21.13	55	21.23
لا	غير موجودة	33	45.83	23	19.83	15	21.13	71	27.41
المجموع		72	100	116	100	71	100	*259	100

* ملاحظة: (259) لا يعبّر عن الحجم الحقيقي للعينة وإنما على تعدد إجابات المبحوثين.

يتبين لنا من خلال الجدول حالة امتلاك أسرة المبحوثين لمكتبة، ونوعية الكتب فيها. فنجد أنّه من بين 259 إجابة، 188 منها تؤكد على امتلاك أسرة المبحوثين لمكتبة، بنسبة تقدر بـ 72.59%. في حين 71 إجابة من العدد الإجمالي صرّحوا بعدم امتلاك الأسرة مكتبة بنسبة تقدر بـ 27.41.

توزيع ذلك حسب متغير الشعبة كالآتي:

نلاحظ أعلى نسبة التي صرّحت بوجود مكتبة لدى أسرة المبحوثين تقدر بـ 21.62% نوعية الكتب الموجودة فيها علمية. وتمثلها شعبة تسيير واقتصاد بـ 26.76%. تليها شعبة علوم الطبيعة والحياة بـ 24.14%. وبـ 12.5% في شعبة آداب وعلوم إنسانية. تليها الفئة الثانية التي صرّحت بوجود مكتبة بنسبة 21.23% ونوعية الكتب فيها دينية. تمثلها شعبة علوم الطبيعة والحياة بـ 25%. وشعبة تسيير واقتصاد بـ 21.13%. مقابل نسبة 15.28% في شعبة آداب وعلوم إنسانية.

أما الفئة الثالثة صرحت بوجود مكتبة بنسبة تقدر بـ 16.22% من المجموع الكلي للإجابات، والكتب الأكثر تواجد فيها هي الأدبية، تمثلها شعبة تسيير واقتصاد بـ 16.90% . وشعبة علوم الطبيعة والحياة بـ 16.37% . بينما 15.28% خاصة بشعبة آداب وعلوم إنسانية.

تأتي في الأخير الفئة الرابعة مؤكدة على تواجد مكتبة، ونوعية الكتب فيها أكثر تاريخية، بنسبة مقدرة بـ 13.52% . موزعة حسب الشعبة، بـ 14.65 في شعبة علوم الطبيعة والحياة. و14.08% في شعبة تسيير واقتصاد، في حين 11.11% في شعبة آداب وعلوم إنسانية.

ومنه، كما هو ملاحظ من خلال نتائج معطيات الجدول أن غالبية المبحوثين تمتلك أسرهم مكتبة تتوفر على كتب متنوعة وبنسبة تَفَوُّق نوعية. والملاحظ أن الكتب العلمية والدينية، هي الأكثر تفوقا عن الكتب الأخرى بنسب أكبر ومعبّرة. ودلالة هذا أن الأسرة الجزائرية تهتم أكبر بما هو علمي وديني. فهي تميل أكثر إلى مطالعة الكتب الدينية أكثر للتفقه في دينها ومعرفة أصوله، وكذا الكشف عن أسرار الكون والحياة بمطالعة الكتب العلمية بدرجة ثانية. كل ذلك على حساب النوعية الأخرى من الكتب الأدبية منها والتاريخية.

وأيضا، ما هو ملاحظ أن الكتب التاريخية في مكتبة الأسرة الجزائرية قليلة جدا أو شبه منعدمة. ودلالة ذلك، قلّة الاهتمام بالماضي، فهي تتطلع أكثر على الحاضر والمستقبل. حيث تحرس على تدعيمه بالمادة. والكشف عن أسرار وخفايا الأشياء بالتجارب، وما توصل له العلم التجريبي من نتائج تراها مفيدة.

كما تهتم أيضا أكثر بجانب الروح وتحصينها بالقيم الدينية، ذلك بتحصيل المعرفة الدينية التي يطالعها ويعمل على فهمها واستيعابها أكثر، لغاية المعرفة بالدين وصيانته.

وتَشَبُّع المكتبة الجزائرية أكثر بالكتب الدينية أمر مألوف لدى الجزائريين. مرجع ذلك إلى الفترة التي أصبح فيها الجزائري يهتم أكثر بكل ما هو دين مقارنة بالماضي وهي فترة التسعينات التي كان لها أثر بالغ على واقع ثقافة المجتمع الجزائري. ذلك نتيجة لنشاط الحركة الجمعوية والحزبية التي انتشرت وبقوة في تلك الفترة الزمنية تجاوبا مع التغير السياسي الذي عرفتهُ الجزائر بفتح مجال للتعددية الحزبية. هو ما كان له تأثير بالغ على توجهات واهتمامات وميولات الفرد والأسرة نحو الدّين، عبّر عنها واقع الأسرة الجزائرية، وترجمهُ المجتمع.

جدول رقم 55 :مدى اهتمام الأسرة بمادة التاريخ حسب الشعبة

الشعبة / اهتمام الأسرة	آداب وعلوم إنسانية		علوم الطبيعة والحياة		تسيير واقتصاد		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم تهتم	30	61.23	27	41.54	14	38.89	71	47.33
لا تهتم	13	26.53	33	50.77	21	58.33	67	44.67
دون إجابة	06	12.24	05	07.69	01	02.78	12	08
المجموع	49	100	65	100	36	100	150	100

من خلال هذا الجدول يتضح لنا مدى اهتمام الأسرة بمادة التاريخ الدراسية. حيث نلاحظ أنه من بين 150 إجابة نجد أكبر نسبة مقدرة بـ 47.33% تعبر عن اهتمام الأسرة بمادة التاريخ، التي يدرسها الأبناء. مقابل نسبة 44.67% تعبر عن عدم الاهتمام بالمادة. في حين 08% من مجموع العيّنة الكلية امتنعوا عن الإجابة.

وإذا وزعنا ذلك حسب الشعبة نجد أنه:

في شعبة آداب وعلوم إنسانية بنسبة 61.23% تعبر عن تصريح المبحوثين بأن الأسرة تهتم بالمادة الدراسية المقرّرة على الأبناء، مادة التاريخ. مقابل 26.53% لا تهتم. أما نسبة 12.24% من أفراد العينة امتنعوا عن الإجابة.

تليها شعبة تسيير واقتصاد، هي أيضا، نجد اكبر نسبة مقدرة بـ 58.33% صرّحوا بإجابة الأسرة لا تهتم بمادة التاريخ، مقابل 38.89% تهتم الأسرة بذلك. ونسبة 02.78% امتناع المبحوثين عن الإجابة.

أما شعبة علوم الطبيعة والحياة نجد أكبر نسبة تعبر عن عدم اهتمام الأسرة بمادة التاريخ مقدرة بـ 50.77%. مقابل 41.54 تهتم بالمادة. أما نسبة 07.69 من أفراد العينة، امتنعت عن الإجابة.

وعليه، كما هو ملاحظ من البيانات المجدولة، أن درجة اهتمام أسر المبحوثين بمادة التاريخ كمادة دراسية تتباين من شعبة إلى أخرى. حيث نجد درجة اهتمام أسر تلاميذ الأقسام الأبية أكثر من تلاميذ الشعب الأخرى العلمية. وهذا يرجع إلى أ الأسرة تحث وتدفع بالإبن إلى الاهتمام بالمواد العلمية، حتى لا تؤثر وتضغط سلبا على تحصيله الدراسي وبالتالي نجاحه. وذلك بسبب ثقل المعامل الخاص بهذه المواد. بينما درجة اهتمام المبحوثين في الشعب الأخرى والأقسام العلمية، ضعيف بسبب ضعف تأثير نتائج مادة التاريخ المتحصل عليها على النجاح الدراسي للتلميذ.

هذا، ما يجعلنا نستنتج، أن اهتمام الأسرة الجزائرية بالمواد التعليمية التي يدرسها الأبناء، لا يرجع لطبيعة المادة الدراسية ذاتها، بل لما تقدمه من فائدة ومنفعة لنجاح الأبناء خلال السنة الدراسية أو في امتحان البكالوريا. هو ما انكشف لنا ولاحظناه من خلال ما توصلنا إليه من نتائج في هذه الدراسة تدل عليها وتؤكدها أيضا نتائج الجداول رقم (08) و (20) و (38) السابقة.

جدول رقم 56 : رأي المبحوثين في أكثر المواضيع ترددا في كتاب التاريخ حسب الشعبة

الشعبة / نوع المواضيع	آداب وعلوم إنسانية		علوم الطبيعة والحياة		تسيير واقتصاد		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
وطنية	17	29.82	21	26.58	10	25	48	27.27
إقليمية	06	10.52	08	10.13	01	02.5	15	08.62
دولية	30	52.63	43	54.43	29	72.50	102	57.95
دون إجابة	04	07.02	07	08.86	00	00	11	06.25
المجموع	57	100	79	100	40	100	*176	100

* ملاحظة: (176) لا تعبر عن الحجم الحقيقي للعينة وإنما على تعدد إجابات المبحوثين.

من خلال الجدول في الفئة الثالثة نجد أكبر نسبة من المجموع الكلي لاختيارات الأجوبة عند المبحوثين مقدرة بـ 57.95% . حيث أن 72.50% من اختيارات أجوبة المبحوثين تمثلها شعبة

تسيير واقتصاد بإجابة أن أكثر المواضيع ترددا في كتاب التاريخ هي المواضيع الدولية. تليها شعبة علوم الطبيعة والحياة بـ 54.43% . ونسبة 52.63% في شعبة آداب وعلوم إنسانية.

بعدها الفئة الأولى، بنسبة تقدر بـ 27.27% ، حيث أن 29.82% من مجموع اختيارات الأجوبة عند مبحوثي شعبة آداب وعلوم إنسانية. وفي شعبة علوم الطبيعة والحياة بـ 26.58% . ونسبة 25% من مجموع إجابات المبحوثين في شعبة تسيير واقتصاد.

تلي ذلك الفئة الثانية بمجموع كلي لاختيارات الأجوبة في كل الشعب وتقدر بـ 08.52. وفيها نجد نسبة 10.52% من مجموع اختيارات أجوبة المبحوثين في شعبة آداب وعلوم إنسانية. في حين نسبة 10.52% في شعبة آداب وعلوم إنسانية. و10.13% في شعبة الطبيعة والحياة. وفي شعبة تسيير واقتصاد نسبة 02.5%.

وأخيرا تأتي الفئة الرابعة بنسبة 06.25% من المجموع الكلي للإجابات، التي امتنع فيها المبحوثين عن الإجابة. موزعة بين شعبتي علوم الطبيعة والحياة بـ 08.86% . و 07.02% في شعبة آداب وعلوم إنسانية، بينما تنعدم النسبة بـ 00% في شعبة تسيير واقتصاد.

ومنه، يتضح لنا أن أكثر المواضيع ترددا في الكتاب الخاص بمادة التاريخ، هي المواضيع الدولية. التي وضعت من أجل وضع التلميذ في سياق تاريخي، واسع الفضاء والمساحة لإطلاعه على ما مرت به دول العالم من مواقف وأحداث في جميع المجالات، سياسية كانت أم اجتماعية. كان لها التأثير الفعال في تكوين وتقدم الأمم والشعوب في العالم.

تأتي بعدها الفئة الثانية من المواضيع المطروحة في كتاب المدرسي لمادة التاريخ، هي تلك المواضيع الوطنية التي تعزز لدى التلميذ الجزائري انتمائه القومي وهويته الوطنية. هذا من جهة ومن جهة أخرى يدل هذا على أن عملية اختيار المواضيع للدراسة في الكتب المدرسية. خاصة تلك المواد التي لها حسّ وطني قومي كمادة التاريخ. توضع لتحقيق غايات وأهداف تربوية في إطار بيداغوجي، تدعم بها وتخدم أهداف الخطاب الرسمي والاجتماعي للبلد. وأيضا الثقافة في المجتمع الجزائري، شأنه شأن المجتمعات العربية الأخرى والعالم الثالث، توظف الخطاب المدرسي التربوي في المؤسسات التربوية، بهدف تعزيز وتثمين الخطاب السياسي وإسقاطا لتفاعلات مواقفها الوطنية والدولية. هذا ما يشكل الجانب غير المَرْئي والخَفي من تدريس مادة التاريخ في مثل هذه الدول. والذي يزاول ويمارس مكملا لعملية التنشئة، التي تتجه إلى تكوين عملية البناء الفكري لدى الطلبة. تجعلهم بذلك في حالة اكتساب وتشبع بثقافة تميل نحو الإجماع والتعميم في طرح وفهم القضايا والابتعاد عن التخصيص والتدقيق والتمحيص المساعد أكثر على التحليل ومعالجة أية قضية تطرح في الواقع الاجتماعي أو غيره داخل المجتمع.

هذا، دون تهميش نتائج الفئة المُمْتَنِعة عن الإجابة، أنه موقف اتخذه المبحوثين كدليل على وجود غياب وتهميش لكل ما له علاقة بالدراسة. وخاصة دراسة القضايا التاريخية. هو مؤشر قوي وفعال على غياب هذه الفئة من المبحوثين عن الفعل الدراسي ككل.

جدول رقم 57 : رأي المبحوثين حول مدى كفاية تناول كتاب التاريخ للشخصيات الوطنية حسب الشعب

الشعبة / كفاية مقرر كتاب التاريخ	آداب وعلوم إنسانية		علوم الطبيعة والحياة		تسيير واقتصاد		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
كافية	04	08.16	08	12.31	02	05.55	14	09.33
غير كافية	21	42.86	28	43.07	17	47.22	66	44
نوعا ما كافية	20	40.82	25	38.46	15	41.67	60	40
دون إجابة	04	08.16	04	06.15	02	05.56	10	06.67
المجموع	49	100	65	100	36	100	150	100

إن اكبر تركز في النسب، يوجد في الفئة الثانية، بمجموع نسبي كلي يقدر بـ 44% ، التي صرحت أن تناول الشخصيات الوطنية في الكتاب المدرسي غير كاف. تمثلها بنسبة 47.22% وهي أكبر نسبة في شعبة تسيير واقتصاد. بينما 43.07% في شعبة علوم الطبيعة والحياة، و 42.86% في شعبة آداب وعلوم إنسانية.

بعدها تأتي الفئة الثانية بنسبة 40% عبروا عن رؤيتهم خاصة بكفاية تناول الكتاب المدرسي لمادة التاريخ الشخصيات الوطنية نوعا ما. حيث نجد أعلى نسبة خاصة بالمبحوثين في شعبة تسيير واقتصاد بـ 41.67% . في حين 40.82% في شعبة آداب وعلوم إنسانية. بينما 38.46% في شعبة علوم الطبيعة والحياة.

تليها الفئة الأولى التي عبرت عن كفاية تناول الشخصيات الوطنية في الكتاب المدرسي بنسبة مقدرة بـ 09.83% من مجموع اختيارات الأجوبة الكلية. تمثلها شعبة علوم الطبيعة والحياة بـ 12.31%. ونسبة 08.16% في شعبة آداب وعلوم إنسانية. وفي شعبة تسيير واقتصاد بـ 05.55%.

بينما الفئة الأخيرة بنسبة 06.67% خاصة بالمبحوثين الذين امتنعوا عن الإجابة.

تكمن الأهمية السوسيولوجية لهذا الجدول في العمل للوصول إلى معرفة طبيعة ودرجات تأثير تناول الكتاب المدرسي، للشخصيات الوطنية على السياق المعرفي والفكري لدى المبحوثين. ذلك اتجاه الشخصيات الوطنية الأساسية، التي لها حسّ ووزن وطنيين. والشخصيات الثانوية باعتبارها طرفا مشاركا في بناء الحدث والموقف، كموضوع. وأيضا منح الشخصية طابعا تاريخيا، ووزن وأهمية ومكانة في المجتمع الجزائري.

كما نستنتج أيضا، أن إجابات المبحوثين الأكثر غلبة، هي عدم الكفاية، في تناول الكتاب المدرسي للشخصيات الوطنية الجزائرية. هو ما أثر سلبا على درجات اهتمام ومعرفة النشأ، أو الفئة الناشئة من المجتمع الجزائري بشخصيات وطنية، البارزة التي سجل لها التاريخ مواقفا. لها من الوزن الاجتماعي والثقل الحسّي الوطني والقومي، القدر الكافي لكسب خصال العُلُوّ والاحترام والتقدير الاجتماعي من جهة، ومن جهة أخرى ما تَحْضى به من تمايز وإضفاء من جهة أخرى.

جدول رقم 58 : رأي المبحوثين في دور مقرر مادة التاريخ في غرس فكرة الانتماء للعروبة والإسلام فيهم حسب الشعبة.

الشعبة / كفاية المقرر		آداب وعلوم إنسانية		علوم الطبيعة والحياة		تسيير واقتصاد		المجموع الكلي	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	كافية	09	18.36	08	12.31	05	13.89	22	14.67
	غير كافية	12	24.49	13	20	04	11.11	29	19.33
	نوعا ما كافية	17	34.69	16	24.62	09	25	42	28
	دون إجابة	00	00	00	00	01	02.78	01	00.66
لا	لا	09	18.36	26	40	17	47.22	52	34.67
	دون إجابة	02	04.08	02	03.07	00	00	04	02.67
المجموع		49	100	25	100	36	100	150	100

يكشف لنا هذا الجدول عن آراء المبحوثين الخاص بدور مقرر مادة التاريخ في عملية غرس فكرة الانتماء، فنجد أن اكبر نسبة من مجموع اختيارات الأجوبة يتمركز في الفئة الثالثة من الفئات المؤكدة بنعم على أن مقرر مادة التاريخ يعمل نوعا ما على غرس فكرة الانتماء للعروبة والإسلام

وذلك بنسبة تقدر بـ 28% من مجموع الإجابات الكلية. تمثلها شعبة آداب وعلوم إنسانية بـ 34.69%. وشعبة علوم الطبيعة والحياة بـ 24.62%. وبـ 25% في شعبة تسيير واقتصاد.

بعد ذلك تأتي الفئة الثانية من عينة البحث التي صرّحت عن عدم كفاية تناول المقرر لفكرة الانتماء بنسبة 19.33% من المجموع الكلي لاختيارات الأجوبة. وتمثلها شعبة آداب وعلوم إنسانية بـ 24.49%. تليها شعبة الطبيعة والحياة بـ 20%. ونسبة 11.11% في شعبة تسيير واقتصاد.

بعدها تأتي الفئة الأولى التي ترى أن المقرر تناول فكرة الانتماء بشكل كاف بنسبة تقدر بـ 14.67%. تمثلها شعبة آداب وعلوم إنسانية بـ 18.36%. مقابل نسبة 13.89% في شعبة تسيير واقتصاد. في حين شعبة علوم الطبيعة والحياة بـ 12.31%. كما نلاحظ وجود فئة من المبحوثين امتنعت عن الإجابة بنسبة قليلة جدا تقدر بـ 00.66% من المجموع الكلي للمبحوثين.

ونشير أن كل ما تقدم من نسب كلية وحسب الشعبة من الفئة الأكبر من أفراد العينة التي أجابت بنعم بنسبة تقدر بـ 62.66% ، ما يوافق عدد 94 مبحوث من المجموع الكلي لمجتمع البحث (150 مبحوث).

أما الفئة التي أجابت بلا نفت تناول مقرر مادة التاريخ لفكرة الانتماء بنسبة تقدر بـ 34.67% من مجموع الإجابات الكلية. تمثلها بأعلى نسبة بـ 47.22% شعبة تسيير واقتصاد وبـ 40% في شعبة علوم الطبيعة والحياة. و 18.36% في شعبة آداب وعلوم إنسانية. كما نشير إلى وجود نسبة 02.67% خاصة بالمبحوثين الذين امتنعوا عن الإجابة في نفس الفئة النافية لذلك.

من خلال استقراء النسب المختلفة في كل الفئات، نستخلص أن آراء المبحوثين حول تناول مقرر مادة التاريخ، فكرة الانتماء للعروبة والإسلام. حيث نجد غالبية المبحوثين تجمع على عدم تناول المقرر لها بأكبر نسبة مجدولة. هو ما يدل على ضعف درجة اهتمام الخطاب التربوي في المنظومة التربوية في الجزائر، بمعيار ومبدأ تربية روح الفكر الانتمائي القومي لدى الناشئة، عكس ما هو معمول به في المنظومة التربوية للدول الغربية كألمانيا مثلا، ذلك ما يعكسهُ عجز المبحوث من التماس شعوره بالانتماء إلى العروبة والإسلام من خلال مواضيع التاريخ المقررة عليه في القسم النهائي. هو ما يدفع بالمبحوث التلميذ الواعي إلى البحث والكشف عنها في مصادر أخرى غير مدرسية. لإشباع رغبته في الكشف عن هويته. بينما يدفع ذلك بالبعض الآخر من المبحوثين التلاميذ إلى الجهل والابتعاد عن الممارسة السلوكية الناجمة عن موروث ثقافي قومي وديني. هذا إن دلّ على شيء، فإنما يدل عن معاناة هذه الفئة من غياب الوعي والحس الوطني والروحي لديها. هذا ما ينجم عنه نتائج وانعكاسات سلبية تضر بالواقع الاجتماعي. حيث أن الواقع الاجتماعي في تواصل دائم بين أفراده، وحركية تناقل الأجيال للمعايير الثقافية الوطنية والدينية المميزة له. وعليه العمل على حمايتها وصيانتها داخل المجتمع من خلال أفراده وعبر الأجيال.

أما باقي اتجاهات الأجوبة، تتوزع على اعتبار فكرة الانتماء العربي الإسلامي يتناولها المقرر الدراسي بشكل كاف كرصيد حضاري، مرجعه أن هناك خلفيات تقف وراء إقناع هذه الفئة من المبحوثين بهذا الانتماء.

والواقع أن الأفق الثقافي الواسع والمكتسب من شبكة الاتصالات المختلفة والقنوات الأجنبية المتعددة، يساعد الفئة الناشئة على التأثر بما تبثهُ من برامج تهاجم بها الثقافة العربية والإسلامية.

كما أن ما يعيشه الواقع العربي من صراعات وخلافات وأيضا مواجهات داخلية أو أجنبية، فهي تساهم بقسط نوعي ومعتبر في بلورة هذا الموقف عند المبحوث. فاعتبار فكرة الانتماء العربي الإسلامي قد يعود إى موجة التعاطف العالمي، مع الدول العربية وشعوبها التي شهدت وتشهد في الفترة الراهنة، ظروف صعبة أفرزتها تدخلات أجنبية، سياسية ومسلحة أنظمة ودول عربية مسلمة، مستغلة بذلك ضعف الشعور بالانتماء القومي الذي أصبحت عليه الدول العربية. خاصة بعد السبعينات من زمن القرن العشرين. فاستهدفت بذلك أوطانها، ومن ثمة دينها وثقافتها.

ومن هذا نلاحظ ونستنتج أيضا، أن مسألة الهوية والشعور بالانتماء الجمعي (الجماعة) تبدو من أوجه ومظاهر الضعف والتهميش التي تشهدها وتعيشها المؤسسات التربوية في المجتمع الجزائري.

جدول رقم 59 : أهم الأوساط المستعان بها من قبل المبحوثين في حالة فهم الوقائع التاريخية حسب الشعبة

الشعبة / أهم الأوساط	آداب وعلوم إنسانية		علوم الطبيعة والحياة		تسيير واقتصاد		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
الأستاذ	32	38.55	37	40.22	26	60.46	95	43.57
الأسرة	18	21.68	21	22.83	01	02.33	40	18.35
الأصدقاء	16	19.27	18	19.56	07	16.28	41	18.81
شخص معمر	13	15.66	07	07.61	03	06.97	23	10.55
أخرى	01	01.21	03	03.26	06	13.95	10	04.58
دون إجابة	03	03.62	06	06.52	00	00	09	04.13
المجموع	83	100	92	100	43	100	*218	100

* ملاحظة: (218) لا تعبر عن حجم العيّنة الحقيقي وإنما على تعدد إجابات المبحوثين.

إن أكبر تركز في النسب نجده في الفئة الأولى التي تفضل الاستعانة في فهم الواقعة التاريخية بالأستاذ. حيث يقدر المجموع النسبي الكلي لاختيارات الأجوبة بـ 43.57%. وتمثلها بأكبر نسبة شعبة تسيير واقتصاد بنسبة 60.46%. وشعبة علوم الطبيعة والحياة بـ 40.22%. بينما شعبة آداب وعلوم إنسانية بـ 38.55%.

تليها الفئة الثالثة بمجموع نسبي كلي مقدر بـ 18.81% تستعين بالأصدقاء لفهم الواقعة التاريخية. تمثلها شعبة علوم الطبيعة والحياة بـ 19.56%. تليها شعبة آداب وعلوم إنسانية بـ 19.27%. في حين 16.28% في شعبة تسيير واقتصاد.

تأتي بعدها الفئة الثانية بنسبة تليها تقدر بـ 18.35 تستعين بالأسرة لفهم الواقعة التاريخية. اكبر نسبة في شعبة علوم الطبيعة والحياة بـ 22.83% من مجموع اختيارت الأجوبة. و 21.68% في شعبة آداب وعلوم إنسانية. في حين 02.33% في شعبة تسيير واقتصاد.

تلي ذلك، الفئة الرابعة بمجموع نسبي بـ 10.55 يستشير فيها المبحوث شخص كبير في السن تمثلها بأكبر نسبة شعبة آداب وعلوم إنسانية بـ 15.66% ونسبة 07.61% في شعبة علوم الطبيعة والحياة. في حين نسبة 06.97% في شعبة تسيير واقتصاد.

بعدها نجد الفئة الخامسة بمجموع نسبي يقدر بـ 04.58% من المجموع الكلي لإجابات المبحوثين يستعينون بوسائل أخرى لفهم الواقعة التاريخية. كالكتب مثلا ... حيث نجد نسبة 13.95% من مجموع اختيارات الأجوبة في شعبة تسيير واقتصاد. وفي شعبة علوم الطبيعة والحياة بـ 03.26%. في حين 01.21% في شعبة آداب وعلوم إنسانية.

تأتي في الأخير الفئة السادسة بنسبة كلية للإجابات، مقدرة بـ 04.13% امتنعوا عن الإجابة. تمثلها شعبة علوم الطبيعة والحياة بـ 06.52. وبنسبة 03.62% في شعبة آداب وعلوم إنسانية. في حين تنعدم النسبة بـ 00% في شعبة تسيير واقتصاد.

إن ما يستخلص من هذا العرض الإحصائي لمختلف فئات الإجابة، أن الاختيار عند أفراد العيّنة يميل أكثر إلى الاستعانة بالأستاذ، في حالة الرغبة في فهم واستيعاب الوقائع التاريخية. والعمل على تبسيط ما استشكل فيها. ذلك ما يذهب بنا إلى ضرورة الإحاطة بفهم الخطاب التربوي واستثماراته الفكرية والمعلوماتية. كما يعود أيضا إلى العلاقة التفاعلية المتداخلة بين الطالب والأستاذ. هذه العلاقة يمكن تفسيرها، بأن الطالب يجد في الأستاذ مصدر إنساني لإثراء معلوماته وتنميتها وتطويرها. لذا كان الامتياز الأول للأستاذ عند غالبية أفراد العيّنة. وفي كل الشعب، كما أن الطالب يرى في هذه العلاقة في الاكتساب بينه وبين الأستاذ تدعيما لتحصيله الدراسي.

كما يمكن أيضا تفسير وتحليل العلاقة البيداغوجية بين الطرفين إلى وجود الفارق في الاكتساب العلمي والمعرفي بين طرفي العمل التربوي – الأستاذ والتلميذ –

كما أن هذا التقييم يخضع من جهة أخرى إلى اعتبارات منهجية تعليمية، وإلى شخصية الأستاذ، والوزن الذي يحظى به عند طلبته. وإلى درجة مصداقيته كمثل مصرفي وفكري وسلوكي، يجعل من الطالب يقتاد به ومثل أعلى له.

أما الفئات الأخرى، فنجد درجة الميل في فهم الواقعة التاريخية، تميل بالتقارب، بين اختيار الأصدقاء والأسرة، أين نجد الغلبة النسبية للأصدقاء أكثر، سواء في الدراسة أو في الحياة العادية للمبحوثين. ويدرج ذلك ضمن دائرة تواصل المبحوثين اجتماعيا. حيث نجد ونلاحظ المبحوث في حركية اتصاله بالآخر كالأصدقاء أو الزملاء يناقشون بعض القضايا العامة، ومنها المسائل التاريخية لفهمها واستيعابها وتعريف الآخر بها.

أما ما بقي من الفئات، فهي تعبّر عن مواقف اختيارية متفاوتة في النسب، فهناك فئة تفضل الاستعانة بالأشخاص الكبار سنا، لأنها ترى فيهم التعبئة التاريخية والثقافية المستمدة من المعايشة والخبرة، فهي جزء لا يتجزأ من الأطراف الصانعة للتاريخ.

فئة أخرى نلاحظها تلجأ إلى مصادر أخرى كالكتب للاستعانة بها، في استيعاب الوقائع التاريخية وفهمها. في حين لا يمكن تهميش الفئة من المبحوثين التي امتنعت عن الإجابة. حيث هو موقف بحد ذاته. يعكس موقف فئة لم ترد أن تفصح عن إجابة للسؤال المطروح عليها. ذلك يعود إما لعدم اهتمامها بالحدث التاريخي، أو لأنها تكتفي بفهم الحدث التاريخي وفق قدراتها الفكرية الخاصة، دون الاستعانة بأحد أو بطرف آخر.

كما يمكن أن تعبر هذه الفئة عن الغياب والتجذر، عن مراجعة الماضي. وبالتالي التملص والانسلاخ من الثقافة المحيطة بالمجتمع.

جدول رقم 60 : معرفة الجزائري لتاريخ بلاده من خلال المبحوثين حسب الشعبة

الشعبة / معرفة الجزائري لتاريخه	آداب وعلوم إنسانية		علوم الطبيعة والحياة		تسيير واقتصاد		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
يعرف	11	22.40	11	16.92	08	22.22	30	20
لا يعرف	34	69.38	51	78.46	28	77.77	113	75.33
دون إجابة	04	08.16	03	04.61	00	00	07	04.67
المجموع	49	100	65	100	36	100	150	100

إن أعلى نسبة في الجدول المبين لنا مدى معرفة الجزائري لتاريخ بلاده. نلاحظها في الفئة الثانية، بمجموع نسبي يقدر بـ 75.33% أجاب فيها أفراد العينة بالنفي لا لمعرفة الفرد الجزائري تاريخ بلاده. تمثلها بأكبر نسبة شعبة علوم الطبيعة والحياة بـ 78.46% من مجموع اختيارات الأجوبة. ونسبة 77.77% في شعبة تسيير واقتصاد. في حين نسبة 69.38% في شعبة آداب وعلوم إنسانية.

تلها الفئة الأولى، التي ترى في الجزائري عارفا بتاريخه، بنسبة تقدر بـ 20% من المجموع الكلي للنسب. وتمثلها شعبة آداب وعلوم إنسانية بـ 22.40% . وشعبة تسيير واقتصاد بـ 22.22% في حين 16.92% في شعبة علوم الطبيعة والحياة.

بينما الفئة الثالثة التي تحدد لنا موقفها بالامتناع عن الإجابة. ونسبتها الكلية تقدربـ 04.67%. موزعة بين شعبة آداب وعلوم إنسانية بـ 08.16% . وشعبة علوم الطبيعة والحياة بنسبة 04.61% . بينما بنسبة منعدمة 00% في شعبة تسيير واقتصاد.

إن الأهمية السوسيولوجية وراء طرح هذا السؤال، تكمن في محاولة وقوف الباحثة عند درجة المعرفة التي يخص بها الفرد الجزائري لتاريخ بلاده. من خلال عينة البحث. حيث تم استنتاج من بين ما استنتجناه من مجموع اختيارات الأجوبة، لدى عيّنة البحث أن الجزائري في الغالب لا يعرف تاريخهُ.

كما تدل عليه الإحصائيات، إلا ما تمكن من الرسوخ في ذهنه من معارف تاريخه وطنية، بحكم المراجعة والترداد لبعض الأحداث التاريخية، وذلك بالوقوف عند ذكراها لإحيائها مناسبتيا. والتي هي أكثر تناولا ومراجعة، من خلال الوسائل الإعلامية، والوسائل غير المدرسية والرسمية، كالجمعيات والحركات السياسية الحزبية. التي تجعل من الوقفات التاريخية، فرصة لها لتجديد

التواصل بينها وبين الجماهير الشعبية. ذلك، بإقامة احتفالات لإحياء ذكراها. وإن دلّ هذا على شيء فإنما يدلّ على الفراغ الثقافي الذي يعيشهُ الفرد الجزائري. وأزمة الهوية المنعكسة في سلوكاته ومواقفه. تترجمها بعض المواقف السلبية وأحيانا اللاأخلاقية للفئات الشبانية وغير الشبانية المنسلخة عن جذورها. فهي من تناست وتجاهلت تاريخ بلدها. وحددت له النفايات كمصيرا له بالتعبير القائل على لسانها، "التاريخ في المزبلة ". في حين الأجنبي ثَمنهُ وقَدرهُ.

تفسير ذلك، يرجع إلى أثر الوسائل الإعلامية للقنوات الأجنبية، التي تعمل على إعداد برامج تعمل من خلالها على تثمين تاريخ شعوبها وأممها. ومحو النقاط السوداء فيه، وتعويضها بنقاط بيضاء، المبجلة للأحداث، والمواقف التاريخية التي مرّت بها شعوبها. مَثلُ ذلك فرنسا وقانون 23 فيفري 2005 الذي صادق عليه البرلمان الفرنسي بالأغلبية، والذي أعطى للحركة الاستعمارية الفرنسية شرعيتها، الملازمة للزمن الذي ظهرت وانتشرت فيه. فهي التي كانت ناقلة للحضارة المادية والروحية، في خدمة أبعادها وأهدافها الاستراتيجية والاجتماعية والثقافية على حساب الشعوب المعتدى عليها. والتي خضعت لاستعمارها واحتلالها. هذا في حين أن هذه الأخيرة، الدول المستعمرة، خاصة الدول العربية الإسلامية، عملت على تقزيم تاريخها، الحافل بالبطولات والقوة في مراحل زمنية معيّنة، وعملت أيضا على تهميشه وتجاهله فعُدت وأصبحت مرة أخرى، عرضة لضغوطات من الداخل والخارج من قبل ذات الدول الاستعمارية التقليدية الغربية، مشهرة بقوتها وعظمتها. الناتجة عن اعتزازها بماضيها وتاريخها، باعتبارها كما تدعي دوما، حامية وناقلة للتواصل والحوار بين الشعوب والحضارات، باسم الديمقراطية والعولمة.

الاستنتاجات العامة للدراسة

لقد أفرزت هذه الدراسة جملة من النتائج نقوم بعرضها كما يلي:

- إقرار المجتمع التربوي والبيداغوجي بأهمية المنهاج التربوي في إنجاح العملية التعليمية.
- إن مسألة الهوية الوطنية والشعور بالانتماء الجمعي، تبدو ضعيفة ومهمشة في المؤسسات التربوية من خلال المقررات التعليمية في الجزائر.
- إن عملية اختيار المواضيع في الكتب المدرسية المقررة على التلاميذ، خاصة كتب المواد التي لها الحس الوطني والقومي كمادة التاريخ، توضع لتحقيق غايات وأهداف تربوية تدعم وتخدم أهداف الخطاب الرسمي والاجتماعي للبلد.
- إن الخطاب المدرسي في الجزائر وفي المجتمعات العربية عموما، يوظف في المؤسسات التربوية لتعزيز وتثمين الخطاب السياسي، وعملية إسقاط لتفاعلاتها ومواقفها الوطنية والدولية.
- عدم كفاية الكتاب المدرسي في تناول الشخصيات الوطنية. هو ما أثر سلبا، على درجات اهتمام ومعرفة النشء بشخصيات وطنية تاريخية. التي لها من الوزن الحسي والوطني والقومي، يشهد له التاريخ المعاصر. ومُبجّلة لها، كل الشعوب الرافضة للاضطهاد والاستعمار، لما لها من خصال العلو والاحترام.
- إن مواضيع التاريخ المقررة على التلاميذ، أكسبتهم ثقافة تميل نحو التعميم، في طرح وفهم القضايا. وعجزهم عن معالجة القضايا، بدقة وتخصيص، المساعدان أكثر على التحليل والمعالجة لقضايا الواقع الاجتماعي المعاش.
- ظاهرة التهميش القصدي لمواضيع التاريخ الوطني من قبل التلاميذ. لكونها من المواضيع المسقطة في البكالوريا. هو العامل الذي أدى إلى النفور من المتابعة والاهتمام بتاريخ وطنهم.
- تعيش المؤسسات التربوية في الجزائر، ظاهرة اللاتوافق بين البرامج الدراسية والمواضيع مع الحجم الساعي، المخصص لها بشكل عام. ما أنتج أزمة بيداغوجية داخل هذه المؤسسات.
- ضآلة وضعف المعامل في مادة التاريخ، مقارنة بمعاملات المواد التعليمية الأخرى.

- التوزيع اللاعقلاني لحصص مادة التاريخ. حيث تعتبرها إدارة المؤسسة المكلفة بالمسائل البيداغوجية من المواد التثقيفية، تملأ بها الفراغ (bouche trou) بعد توزيع المواد العلمية الأخرى. ما يجعل التفاضل واللاعدل في توزيع المواد على التوقيت اليومي والأسبوعي، مؤثرا سلبا على درجة اهتمام التلميذ بهذه المادة. فبرمجتها في الفترة المسائية غالبا، يضعف إقبال التلميذ والأستاذ معا عليها.
- على الوسط التربوي أن يقوم بالعملية التربوية، لنقل وغرس المبادئ التربوية. والأفكار الناقلة لثقافة المجتمع، بأسلوب يُحَبِّبُها للتلميذ. ويتحقق ذلك، بالجمع ما بين العقل والوجدان في قالب موضوعي هادف.
- بروز ظاهرة الرشوة البيداغوجية، التي انتشرت وبقوة داخل مؤسساتنا التربوية. المجسّدة والمشخصة في تضخيم نقاط التلميذ. أو تبسيط وتسهيل أسئلة الفروض والامتحانات، في غياب الموضوعية والضمير المهني والأخلاقي، وروح المسؤولية بالواجب التربوي والبيداغوجي. التي صارت تعيشها مدارسنا، كظاهرة تربوية سلبية في الجزائر.
- حالة الاستياء والقلق، التي يعيشها الأستاذ والتي أضحت تميّز الوضع الاجتماعي له. ما صعب عملية أداء العمل التربوي والتعليمي، بشكل مريح وفعال. وانعكس سلبا على مردوده المهني والبيداغوجي داخل وخارج الفصل الدراسي.
- الاعتماد الشبه كلّي لتلاميذ مدارسنا، على الأساليب السهلة والسريعة في جلب المعلومة، ولإنجاز عمل تعلّمي معيّن. وذلك بسبب حركة التغيّر التي يعيشها الواقع الاجتماعي ككل، حيث سيطرة الوسائل الحديثة التكنولوجية، باءت ممارسة فعلية للفرد والجماعة معا، في المؤسسات الرسمية وغير الرسمية داخل المجتمع.
- عدم مراقبة الأسرة للأبناء، في عملية استغلال للوسائل الالكترونية منها الانترنت. وعدم إطلاعهم على نوعية المادة العلمية المستهلكة. ذلك نتيجة لغياب السلطة الوالدية على الأبناء. ما نَتَج عنه مخاطر وأضرار ثقافية واللاأخلاقية في المجتمع.
- تعرض التلميذ في الوسط الاجتماعي، عن طريق وسائل المعرفة التكنولوجية (الأنترنت) إلى عمليات التشويه للشخصية الوطنية، والتشكيك في ثوابت الأمة، وتشويه الثورة التحريرية الكبرى.
- وقوع التلميذ الجزائري، ضحية طريقة التصحيح في البكالوريا، المجسّدة في النتائج الضعيفة المتحصل عليها في مادة التاريخ. وهي ظاهرة تتكرر كل سنة، حتى سميت بالمادة المسقطة. ذلك، بسبب أن الأستاذ في الغالب لا يقوم بعملية التصحيح المكلّف بها، بدافع التقويم الموضوعي المهني (l'évaluation objective professionnelle)، بالقدر الذي يهتم

بالتحصيل المادي (المال). هو ما أضعف إقبال التلميذ على المادة. فأصبح التلميذ ينجذب أين يجد المنفعة والنجاح، لا الخسارة والفشل.

- إن الأفق الثقافي الواسع في محيط التلميذ والمجتمع ككل، والمكتسبة من شبكة الاتصال الإعلامية والتكنولوجية، ساعد على إبعاد التلميذ، عن تناول المادة الفكرية والثقافية من المصادر المدرسية كالكتاب المدرسي. لعدم كفايتها وعجزها عن إشباع رغبة الناشئة، وتعطشها للمعرفة الحقيقية بالواقع المحلي والدولي.

التوصيات

بناءً على ما تقدم من استنتاجات، فإن البحث يوصي بجملة من التوصيات والاقتراحات. فيما يتعلق بتدريس مادة التاريخ في المنظومة التربوية، ليساهم بشكل فعال في تكوين الناشئة، تكوينا يغرس فيهم الروح الوطنية والقومية.

وتتمثل التوصيات فيما يلي:

- العناية الهادفة بالتلميذ الجزائري من قبل الوصايا الرسمية. وزارة التربية والتعليم.
- الاهتمام أكثر بمحتوى الكتاب المدرسي. والتقليل من الكثافة والحشو للمعلومات. وتبسيط الطرح للمواضيع التاريخية المقدمة للتلميذ. حتى ينجذب نحو المادة ويهتم بها أكثر. لأن كراهية ونفور التلميذ من التاريخ، يتوقف على نوعية معالجة مواضيعه. وبمدى ارتباطها بواقعه. وأيضا بكيفية تقديمها وتدريسها من قبل المشرّع التربوي والأستاذ.
- توزيع محاور ومواضيع مقرّر مادة التاريخ، توزيعا يتماشى والأهداف المرجوة، كغرس الروح الوطنية لدى التلميذ.
- توفير وسائل تعليمية، لتدريس المادة. كالكتب والخرائط والصور ووسائل أخرى ...، تتماشى والحداثة المعلوماتية لكل من الأستاذ والتلميذ. لكونهما عنصران أساسيان في تفعيل العملية التدريسية.
- استغلال المناسبات الوطنية لتنظيم لقاءات، تجمع بين الجيل الذي شارك وعايش الثورة، والجيل الجديد جيل ما بعد الاستقلال. للتشبع بالمعرفة والحقيقة التاريخية، من مصدرها الأصلي من الشخصيات التاريخية الصانعة للحدث. بذلك قد يخلف انطباعا وأثرا نفسيا بالغا، يجعل الجيل الجديد يتعاطف ويكتسب من اللقاء العبرة لحاضره ومستقبله.
- دعوة المدرسة كمؤسسة تنشيئية هامة، نحو الانفتاح على المؤسسات التنشيئية الأخرى كالأسرة. والتعاون فيما بينها للبناء التربوي الناجح والفعّال.
- على الوسط التربوي والأسري والمشرفين على عملية استعمال الأنترنت، الانتباه إلى المخاطر المترتبة عن الاستعمال اللاواعي لشبكات الأنترنت، المستغلة من قبل جهات خفية

غير معلومة. تقوم ببث سمومها في الوسط الشبابي. وذلك بنشر أفكار قومية عقائدية غريبة عن المجتمع الجزائري، وحتى على المجتمعات العربية والإسلامية. مستهدفة بذلك تشويه التاريخ الوطني وضرب الإسلام والأمة الإسلامية.

- الرفع من معامل مادة التاريخ، في الامتحانات العادية والرسمية. وأيضا الرفع من الحجم الساعي المخصص لحصص المادة. بهدف تحفيز التلاميذ. والرفع من درجات اهتمامهم بتاريخ الوطن والأمم. وهذا ما أكدته وطالبت به أيضا المجاهدة الجزائرية لويزة إغيل أحريد "Louiza Ighilahrid" في إطار مشاركتها في الصالون الدولي للكتاب الحادي عشر، في نوفمبر 2006م المنظم في الجزائر.

خـاتـمـة

لقد أكدت لنا هذه الدراسة، أن مادة التاريخ تعد من أهم المواد الدراسية التي تعمل على تنشئة الطفل المحب للوطن وللأمة التي ينتسب إليها. وذلك بتلقينه الرموز والثوابت الوطنية وغرس القيم الأخلاقية والإنسانية والوطنية فيه. وتمكينه من اكتساب ثقافة تاريخية، تمكنه من فهم وتفسير الأحداث، التي تتعرض لها الشعوب والأمم. لذلك محتوى منهاج مادة التاريخ، يعتبر مساهما فعالا في تكوين الوعي التاريخي الوطني لدى التلميذ.

وعليه، فإن التاريخ يحتل مكانة هامة في حياة المجتمع والأمم. فهو الذاكرة والأساس، الذي يرتكز عليه بناء حاضرها ومستقبلها. وهو أيضا، وسيلة للحفاظ على المقومات الشخصية الوطنية. لهذا اهتمت الشعوب والأمم، عبر الأزمنة بتعليم تاريخها الوطني. فالأنظمة التربوية مثلا، في الدول المتقدمة تولي عناية كبيرة لتدريس مادة التاريخ، وتعتبرها من أهم المواد، التي تعمل على توجيه إرادة الأمّة.

فالصهيونية على سبيل المثال، أكثر الأمم اهتماما بتدريس مادة التاريخ. وجعلتها مادة استراتيجية حتى تعطي الشرعية التاريخية لوجودها على أرض، هي في الأصل مغتصبة لها.
وأيضا، حتى تغرس عبر الأجيال فكرة العلاقة التي تربط بين اليهود والأرض. لذلك يرى تيودور هرتزل "أن التاريخ والأناشيد الوطنية والدين والمسرحيات البطولية، تعتبر من العناصر والآليات التي يجب التركيز عليها، وإعطائها البعد الاستراتيجي في المناهج الدراسية" [119] ص 10.

وعليه "فإن النظم التربوية والتعليمية "La didactique" تعد أقطاب أساسية، تسمح بتقديم المعرفة العلمية والتاريخية والثقافية للتلاميذ. انطلاقا من انتقاء المعارف التي تهدف لبناء الفرد الاجتماعي، وليس مجرد تشكيلة من التراكمات المعرفية يكتسبها التلميذ" [141] ص 80.
إن البعد التربوي والاجتماعي في الجزائر، تجسد في أزمة إخفاق المؤسسات الاجتماعية، وعدم قدرتها على أداء مهامها بالصفة المطلوبة. حيث عرفت جميعها اضطرابا في مواجهة التحولات

التي شهدها المجتمع. وبقيت حبيسة التلاعبات السياسية. ومادامت هذه المؤسسات (المدرسة والأسرة) تساهم بقدر كبير في إنتاج نسق القيم والحفاظ عليه، فإن حالة الاضطراب التي أصابتها، أثرت مباشرة في توازن المجتمع مؤدية بذلك إلى فقدان الأطر المرجعية، التي تعمل على بلورة القواعد الضابطة لها في المجتمع.

فالدولة الجزائرية منذ الاستقلال، بنيت على أساس مؤسساتي، يُقَوّى فيه السياسي ويُبْعِدْ المثقف، بل ويربطه بالجهاز الإداري وراتبه الشهري. فاستساغ أغلبهم العيش في ظل الدولة الأبوية، التي تعمل على منحهم الرعاية والحماية والقوت، حتى إذا أصبحت غير قادرة على تلبية حاجياتهم يثورون عليها.

إذن، فعدم اهتمام المدرسة من خلال المقررات، أو عن طريق الكتاب المدرسي خاصة، بالتنشئة الحقيقية، والعمل على شحن روح الولاء والحب للوطن، وإيصال الحقائق كما هي، دون تقطيع أو تزييف وتشويه؛ يؤدي إلى زعزعة الروح الوطنية، وإضعاف الحس المدني. بالإضافة إلى ضعف الثقافة التاريخية، وحتى السياسية لدى الفرد، ومنه المواطن الجزائري.

مما ينتج عن ذلك، دخول المجتمع في صراعات مختلفة الأبعاد، تكون في كثير من الأحيان هامشية، وتؤدي إلى عرقلة مسار التنمية فيه. وتكون أحد أسباب تخلفه (المجتمع) عن الأمم الأخرى.

فابتعاد المدرسة، عن تأدية هذه المهمة والتي هي من مهامها الضرورية. قد يساهم في خلق حالات من اللاإستقرار واللاأمن واللاسلم. كما يؤدي إلى عدم ثقة المجتمع فيما يتلقاه أبناؤه من معلومات ومعارف، تقدمها المدرسة داخله، والتي لا تتماشى وحاجياته. ومنها تكوين النشء غير القادر على التعايش مع مستجدات العصر. وتهيئته لمواجهة التحديات التي يفرضها الآخر، في زمن يشهد التداخل بين الثقافات والصراع بين الحضارات.

لذا فعلى المدرسة أن تنتبه وتعي، أن المجتمع يطالبها بتهيئة المواطن القادر على مواجهة تحديات العصر.

قائمة المراجع

1. عبد المجيد نشواتي، **علم النفس التربوي**، ط03، دار الفرقان، الأردن، 1987.
2. عبد الرحمان عدس ومحي الدين توق، **أساسيات علم النفس التربوي**، ط 04، دار جون ويلي للنّشر، الأردن 1984.
3. أبو القاسم سعد الله، **الحركة الوطنية الجزائرية**، ج 02، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1978.
4. محمد عابد الجابري ، **قضايا في الفكر المعاصر**، ط01، مركز الوحدة العربية ، بيروت، 1997.
5. أحمد حسين اللقاني، **المنهج، الأسس، المكوّنات، التنظيمات**، عالم الكتاب، القاهرة، 1995.
6. وزارة التربية الوطنية، **النشرة الرسمية للتربية الوطنية**، المديرية الفرعية للتوثيق، 2000.
7. جمال معتوق، **صفحات مشرقة، من الفكر التربوي عند المسلمين**، ط01، الجزائر، 2004.
8. جريدة الخبر اليومية (11 جوان 2005)، **إحصائيات وزارة التربية الوطنية 2005**.
9. إميل دوركايم، **قواعد المنهج في علم الاجتماع**، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 1990.
10. Balle (f). **Encyclopédie de la sociologie**. librairie Larousse. paris.
11. عبد اللطيف الغارابي وآخرون، **معجم علوم التربية**، دار الخطابي للطباعة والنشر، المغرب، 1994.
12. مديرية التعليم الأساسي والثانوي، **الإطار المرجعي للمناهج التعليمية**، منشور وزاري، 2000.
13. محمد عبد القادر أحمد، **طرق التدريس العامة**، ط 08، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1999.
14. محمد السيد عبد الرحمان، **نظريات الشخصية**، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1998.
15. دينكن ميتشل، **معجم علم الاجتماع**، ترجمة: إحسان محمد الحسن، دار الطليعة، بيروت، ط02، 1986.

16. Rocher (Guy). **introduction à la sociologie générale**. éd. H.M.N. 1978.

17. توما جورج خوري، **الشخصية، مقوماتها، سلوكها، وعلاقتها بالتعلم**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 1996.

18. ساطع الحصري، **دراسات عن مقدمة ابن خلدون**، دار الكتاب العربي، القاهرة، د. ت.

19. سمير محمد كبريث، **مناهج المعلّم والإدارة التربوية**، ط01، دار النهضة العربية، القاهرة، 1998.

20. علي أحمد الجهل وآخرون، **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس**، ط02، عالم الكتب، القاهرة، 1999.

21. إسحاق أحمد فرحان وآخرون، **استراتيجيات تعليم محتوى المنهاج التربوي**، ط02، دار الفرقان، الأردن، 1999.

22. joseph sumpf. **Dictionnaire de sociologie**. Librairie Larousse. Paris 1973.

23. Fernand Hotyat. et. denise delephine-messe. **Dictionnaire Encyclopédique de pédagogie moderne**. Ed. Labor. Paris. 1973.

24. دمنهور رشاد صالح، **التنشئة الاجتماعية والتأخر الدراسي**، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 1995.

25. رشيد أحمد طعيمة، **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1997.

26. أحمد بدوي زكي، **معجم المصطلحات للعلوم الاجتماعية**، ط 01، مكية لبنان، بيروت، 1978.

27. علي أسعد وطفة، **علم الاجتماع التربوي**، منشورات جامعة دمشق، سوريا، 1993.

28. Rocher (guy). **Introduction à la la sociologie générale, L'Action sociale**. Ed.H. M.H. 1978.

29. محي الدين مختار، **محاضرات في علم النفس الاجتماعي**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، بدون تاريخ.

30. بن هادية (علي) وآخرون، **القاموس الجديد للطلاب**، "معجم غزلي موسى ألفباني " تقديم محمود المسعدى، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، د.ت.

31. ألن – أ- جلابهورن، **قيادة المنهج**، ترجمة: إبراهيم محمد الشافعي وآخرون، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التدريس، جامعة الملك سعود، ط01، الرياض، 1995.

32. عبد اللطيف محمد خليفة، **ارتقاء القيم**، عالم المعرفة، المركز الوطني لتعليم الفنون الأدبية، الكويت، 1992.

33. محمود طنطاوي دنيا، **استراتيجيات تدريس المواد الاجتماعية**، مكتبة الفلاح، الكويت، 1982.

34. أوديب يوسف، **أصول التربية والتعليم**، المطبعة العمومية، دمشق، د·ت.

35. أحمد زكي صالح، **التعليم، أسسه، ومناهجه، ونظرياته**، شركة الطباعة الفنية المتحدة، القاهرة، د·ت.

36. جابر عبد الحميد جبير، طاهر محمد عبد الرزاق، **أسلوب التنظيم بين التعليم والتعلم**، دار النهضة العربية، د.ت.

37. تركي رابح، **أصول التربية والتعليم**، ط 02، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1990.

38. جيمس كونانت، **نظرات في التعليم الثانوي**، ترجمة محمد علي العريان، دار النهضة العربية، القاهرة، 1965.

39. وزارة الإرشاد القومي، **إحداث البكالوريا للتعليم الثانوي**، مرسوم رقم 63 495 مؤرخ في 31 - 12 - 1963.

40. وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، قرار وزاري مشترك، مؤرخ في 20-11-1974، يتضمن **إعادة تنظيم البكالوريا**.

41. وزارة التربية الوطنية، **إعادة تنظيم بكالوريا التعليم الثانوي**، قرار وزاري مشترك، مؤرخ في 01 - 03 - 1987.

42. فور إيدجار وآخرون، **تعلم لتكون**، ترجمة: حنفي بن عيسى، ط 02، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1967.

43. باربارا سيلز، ريتا ريتش، **تكنولوجيا التعليم التعريف ومكونات المجال**، ترجمة، بدر عبد الله الصالح، جمعية الاتصالات التربوية والتكنولوجية، واشنطن، A.E.C.T، 1988.

44. علي محمد عبد المنعم، **الوسائل التعليمية**، الإيمان للدعاية، القاهرة، 1994.

45. حسن حمدي الطويحي، **التكنولوجيا داخل الفصل**، عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة والفنون، مجلد (2)، د· بلد.

46. Anglin. "G. J"**. Intructional Technology Past. Present and Futur**. Libraries Unlimited. INC Englewood. Colorado. 1991.

47. محمد علي محمد، **مقدمة في البحث الاجتماعي**، دار النهضة العربية، بيروت، 1982.

48. Henri Mendras**. Eléments de sociologie**. Coll. Armand colin. paris. 1975.

49. شهلا، جورج، و[آخ]، **الوعي التربوي ومستقبل البلاد العربية**، ط04، دار العلم للعلم للملايين، بيروت، 1978.

50. شكور جليل وديع، **تأثير الأهل في مستقبل أبنائهم على صعيد الدراسة والمهنة**، ط01، مؤسسة المعارف للطباعة والنشر، بيروت، 1997م.

51. علي تعوينات، **قراءات في المناهج التربوية، المنهاج المترابط الاختصاصات**، ط 01، جمعية الإرشاد والإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة، 1995.

52. القرآن الكريم، سورة المائدة/ الآية 48. (كلام الله يعلو ولا يعلى عليه)

53. يحيى حامد هندام وجابر عبد الحميد جابر، **المناهج، أسسها، تخطيطها، تقويمها**، ط08، دار النهضة العربية، القاهرة، 1996.

54. توفيق مرعي وآخرون، **تصميم المناهج**، وزارة التربية والتعليم اليمنية، اليمن، 1993.

55. توفيق أحمد مرعي ومحمود محمود الحيلة، **المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها**، ط 01، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2000.

56. حلمي أحمد الوكيل، **تطوير المناهج، أسبابه، أسسه، أساليبه، خطواته، معوقاته**، ط 01، دار الفكر العربي، القاهرة، 1999.

57. أحمد حسين اللقاني، **المناهج بين النظرية والتطبيق**، عالم الكتب، القاهرة، 1989.

58. صالح ذياب هندي وهشام عامر عليان، **دراسات في المناهج والأساليب العامة**، ط 07، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، 1999.

59. سرحان الدمرداش ومنير كامل، **المناهج**، دار الإنجلو - المصرية، القاهرة، 1972.

60. محمود أبو زيد إبراهيم، **المنهج الدراسي بين التبعية والتطور**، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 1991.

61. محمد عزت عبد الموجود وآخرون، **أساسيات المنهج وتنظيماته**، دار الثقافة للنشر، القاهرة، 1979.

62. حلمي أحمد الوكيل وحسين بشير محمود، **الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1999.

63. حسن شحاته، **المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق**، ط01، الدار العربية للكتاب، القاهرة، 1998.

64. محمد محمود الحيلة، **تقنيات إنتاج الشفافات التعليمية واستخدامها وجهاز عرضها في عملية التعليم والتعلم**، دار المسيرة، عمان، 1999.

65. أفنان دروزه، **إجراءات في تصميم المناهج**، مركز التوثيق والأبحاث، جامعة النجاح الوطنية، ليبيا، 1995.

66. خليفة السويدي وخليل الخليلي، **المنهاج**، دار العلم للنشر والتوزيع، دبي، 1997.

67. سرحان الدمرداش، **التقويم وتطوير المنهج**، المركز العربي للبحوث التربوية، الكويت، 1983.

68. إبراهيم بسيوني عميرة، **المنهج وعناصره**، ط 03، دار المعارف، القاهرة، 1991.

69. الميلود زيان، **أسس تقنيات التقويم التربوي**، منشورات ثالة (Thala)، د.بلد، ا.د.ت.

70. زهير غزاوي، **نمو القيم والإتجاهات عند طفل ما قبل المدرسة**، ط01، دار المبتدأ للطباعة والنشر، بيروت، 1993.

71. بييل (آي)، **الأسس النفسية في التربية**، ترجمة، صبحي عبد اللطيف المعروف، دار عالم المعرفة، القاهرة، 1993.

72. صالح عبد العزيز، **التربية وطرق التدريس**، دار المعارف، القاهرة 1969.

73. محمد سعيد أبو طالب، وشراس أنيس عبد الخالق، **علم التربية العام، ميادينه وفروعه**، ط 01، دار النهضة العربية، لبنان، 2001.

74. عبد الرحمن العيساوي، **سيكولوجية النمو**، دار النهضة العربية، بيروت، د.ت.

75. كمال دسوقي، **النمو التربوي للطفل والمراهق**، دار النهضة العربية، بيروت، د.ت.

76. غاستون ملياري، ترجمة: فؤاد شاهين، **علم نفس التربية**، ط 01، عويدات للنشر والطباعة، بيروت ـ لبنان، 2001.

77. عبد الرحمان العيساوي، **موسوعة علم النفس الحديث**، ط01، لبنان، 2002.

78. وهيب مجيد الكبيسي، صالح حسن أحمد الداهري، **مدخل في علم النفس التربوي**، ط 01، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن، 2000م.

79. نثنايل كانتور، **المعلّم وعملية التعليم والتعلّم**، ترجمة حسن سلامة الفقي و[آخ]، دار النهضة العربية، القاهرة، د.ت.

80. محمد عمارة، **تحديات لها تاريخ**، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 1982.

81. الطاهر زرهوني، **التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال**، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 1994.

82. روبير أجيران (شارل)، **تاريخ الجزائر المعاصر**، ترجمة: عيسى عصفور، طبعة ديوان المطبوعات الجامعية، د ب، 1982.

83. تركي رابح، **التعليم القومي للشخصية الوطنية**، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1975.

84. سيد إبراهيم الجياز، **التربية ومشكلات المجتمع**، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، 1985.

85. أحمد أبو الفتوح، **أغراض التعليم الثانوي**، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، 1955.

86. هولمس براين، **التجديد في مناهج التعليم الثانوي**، ترجمة: أنطوان خوري، المنظمة العربية للتعليم والثقافة، د ب، 1985.

87. وزارة التربية الوطنية، مديرية التقويم، التوجيه والاتصال، **توجيه التلاميذ إلى الشعب، تسيير واقتصاد وتقني المحاسبة**، مراسلة رقم 9616/600/382 بتاريخ 6 ديسمبر 1996.

88. وزارة التربية الوطنية، **مشروع إعادة هيكلة التعليم الثانوي**، 1991.

89. محمد منير مرسي، **الاتجاهات المعاصرة في التربية المقارنة**، مطبعة القاهرة، مصر، 1974.

90. وزارة التربية الوطنية، **مشروع إعادة هيكلة التعليم الثانوي**، منشور وزاري، فيفري 2001.

91. روني أوبير، **التربية العامة**، الترجمة: عيد الله عبد الدائم، ط07، دار العلم للملايين، بيروت، 1991.

92. علي بن محمد، **معركة المصير والهوية في المنظومة التربوية**، شركة دار الأمة، الجزائر، 2001.

93. وزارة التربية الوطنية، **المجلة الجزائرية للتربية**، العدد 02 ، الجزائر، 2001.

94. ابن منظور، **معجم لسان العرب**، ط03، دار المعارف، القاهرة، د.ت.

95. محمد حسنين مخلوف، **صفوة البيان لمعنى القرآن**، ط03 ، دون دار نشر، الكويت، 1987.

96. سهيلة محسن كاظم، **كفايات التدريس**، دار الشروق، الأردن، 2003.

97. فخر الدين القلا، **أصول التدريس**، ج01، جامعو دمشق، 1982.

98. رشدي لبيب وآخرون، **الأسس العامة للتدريس**، دار النهضة العربية، بيروت، 1989.

99. فكري حسن الريان، **التدريس، أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه وتطبيقاته**، ط03، عالم الكتب، القاهرة، 1995.

100. حسن حسين زيتون، **مهارات التدريس**، عالم الكتب، القاهرة، 2001.

101. سهيلة محسن كاظم، **مدخل إلى التدريس**، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2003.

102. إبراهيم عبد القادر، **المعاصر في طرائق التدريس**، الدراسات الاجتماعية، دار الفرقان، الأردن، 1986.

103. ماجدة السيد عبيد، **الوسائل التعليمية**، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، 2000.

104. يوسف مصطفى القاضي، **العلوم الاجتماعية وتدريسها**، جمعية عكاظ، الرياض، 1980.

105. أحمد حسين اللقاني وبرنس أحمد رضوان، **تدريس المواد الاجتماعية**، ط04، عالم الكتب، القاهرة، 1984.

106. محمد أحمد السكران، **أساليب تدريس المواد الاجتماعية**، دار الشروق، الأردن، 1989.

107. أحمد زاهر، **تكنولوجيا التعليم، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية**، المكتبة الأكاديمية للنشر، القاهرة، 1998.

108. عبد الحافظ سلامة، **الوسائل التعليمية والمنهج**، دار الفكر، عمان، 2000.

109. مصطفى عبد السميع محمد، **تكنولوجيا التعلم**، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 1999.

110. علي حسن حجاج، **نظرية التعلم**، العدد70، مجلة عالم المعرفة، الكويت، 1983.

111. مصطفى حدّية، **التنشئة الاجتماعية والهوية**، دار النجاح الجديدة، المغرب، 1996.

112. محمد منير مرسي، **أصول التربية**، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 2001.

113. لطيفة إبراهيم خضر، **دور التعليم في تعزيز الانتماء**، عالم الكتب، القاهرة، 2000.

114. Mucchelli (R), **La socialisation de l'individu**, **Encyclopédie de la psychologie, psychologie sociale**. T.S. éd. F. Nathan. Paris. 1972.

115. عبد الهادي الجوهري [وآخ]، **الطفل والتنشئة الاجتماعية**، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1992.

116. محمد لبيب النجيحي، **الأسس الاجتماعية للتربية**، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1978.

117. حامد زهران، **علم النفس الاجتماعي**، ط04، عالم الكتب، القاهرة، 1977.

118. مالك مخول، **علم النفس الاجتماعي**، مطبعة الإنشاء، دمشق، سوريا، 1982.

119. Tyler (R). **Basic principles of curriculum and instruction**. University of chicago. Préss. London. 1949.

120. Michel Minder. **Champs d'actions pédagogiques**. éd. De Boeck. Université Bruxelles. Paris. 1997.

121. عبد الله رشدان، **علم اجتماع التربية**، دار الشروق للنشر، الأردن، 1999.

122. عدنان إبراهيم أحمد، **علم الاجتماع التربوي**، دار الكتب الوطنية، ليبيا، 2001.

123. إبراهيم ناصر، **علم اجتماع التربوي**، ط02، دار الجيل، لبنان، 1996.

124. Edouard Labin. **Comprendre la pédagogie**. Éd. Bordas. Paris. 1975.

125. حنى غالب، **التربية المتجددة**، ط02، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1970.

126. Raymond Dany. **L'enfant et l'éducation**. Ed. A. Colin. Paris. 1992.

127. رابح كشاد، **معارف نظرية وتمارين تطبيقية**، مطبوعات جامعية، جامعة سعد دحلب، البليدة، الجزائر، 2005.

128. عمار بوحوش ومحمد محمود الذنيبات، **مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث**، د.م.ج، الجزائر، 1995.

129. Raymond Boudan. **Les méthodes en sociologie.** coll. p.u.f. éd. paris. 1988.

130. فاخر عاقل، **أسس البحث العلمي**، دار العلم للملايين، بيروت، 1979.

131. إحسان محمد حسن، **الأسس العلمية لمناهج البحث العلمي**، دار الطليعة، بيروت، 1986.

132. تيودور كابلوف، **البحث السوسيولوجي**، ترجمة : نجاة عيّاش، دار الفكر الجديد بيروت 1979.

133. مصطفى زايد، **التنمية الاجتماعية ونظم التعليم الرسمي في الجزائر**، (1962- 1980)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1986.

134. محمد عبد الحميد، **تحليل المحتوى في بحوث الإعلام**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1979.

135. بشير صالح الراشيدي، **مناهج البحث التربوي**، دار الكتاب الحديث، الكويت، 2000.

136. BARDIN (L). **L'ANALYSE DU CONTENU**. Presses universitaires de France. Ed P.U.F. Paris. 1996.

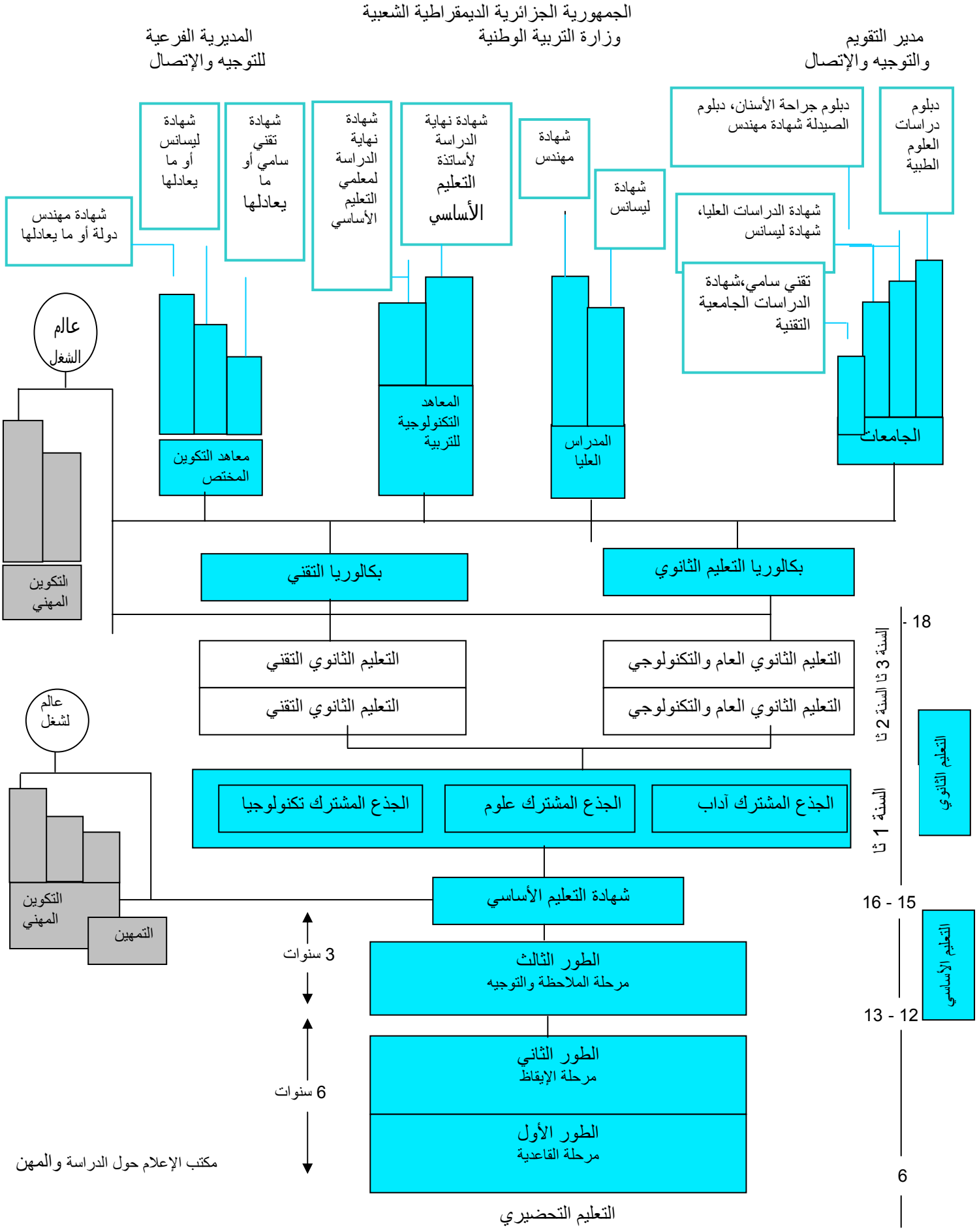
137. سعيد عيادي، **التنشئة السياسية بين المدرسة والبيئة الثقافية**، رسالة ماجستير، الجزائر، 1997.

138. عبد الرحمان عاطف: سالم نادية، **تحليل المضمون في الدراسات الإعلامية**، دار أسامة، القاهرة، 1983.

139. الكتاب المدرسي، **التاريخ المعاصر**، المركز الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2001-

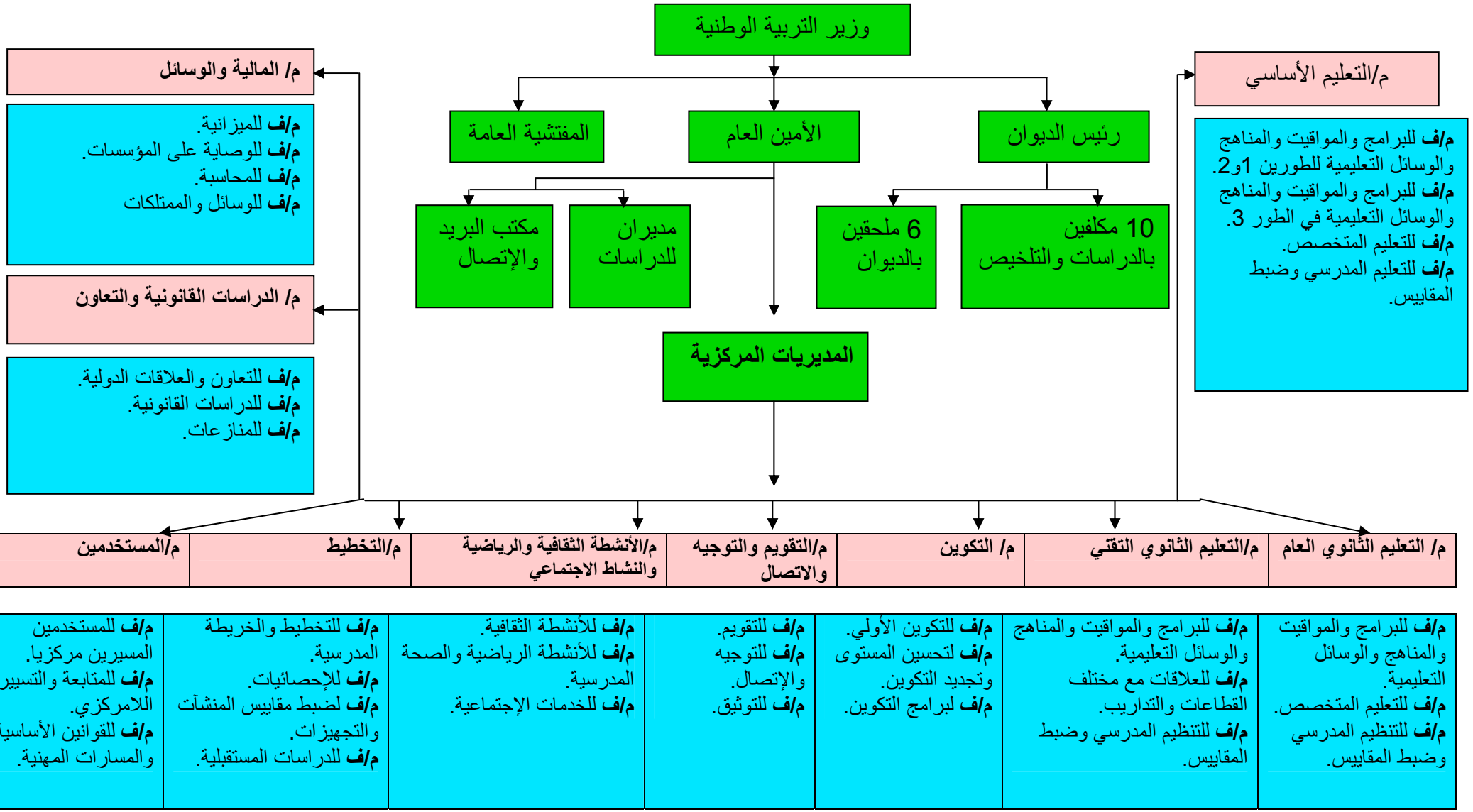
140. نجلاء نصير بشور، **تشويه التعليم العربي في فلسطين المحتلة**، مركز الابحاث عربية، بيروت، 1971.

141. Jean Hassen Forder, Et Autres. **Chercheur en éducation**. Ed : L'Hartmattan. I.N.R.P. Paris. 1992.



المرجع: منشور وزاري، النظام التربوي الجزائري، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، سنة 2002 ، ص15.

شكل رقم 13 : هيكلة المنظومة التربوية .



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 والمواقيت والمناهج والوسائل التعليمية. **م/ف** للتعليم المتخصص. **م/ف** للتنظيم المدرسي وضبط المقاييس.	**م/ف** للبرامج والمواقيت والمناهج والوسائل التعليمية. **م/ف** للعلاقات مع مختلف القطاعات والتداريب. **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 والإتصال. **م/ف** للتوثيق.	**م/ف** للأنشطة الثقافية. **م/ف** للأنشطة الرياضية والصحة المدرسية. **م/ف** للخدمات الإجتماعية.	**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 والتسيير اللامركزي. **م/ف** للقوانين الأساسية والمسارات المهنية.

المرجع: منشور وزاري، النظام التربوي الجزائري، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، سنة 2002، ص 39.

شكل رقم 14 : مخطط نظام الإدارة المركزية لوزارة التربة الوطنية.

جدول رقم21: يبين العلاقة بين درجات المتابعة والاهتمام لمادة التاريخ وحالة التغيب فيها حسب الشعبة

الشعبة	آداب وعلوم إنسانية								علوم الطبيعة والحياة								تسيير واقتصاد								المجموع	
العلاقة	التغيب		لا أتغيب		أحيانا أتغيب		المجموع		التغيب		لا أتغيب		أحيانا أتغيب		المجموع		التغيب		لا أتغيب		أحيانا أتغيب		المجموع			
الاهتمام بمادة التاريخ	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
كثيرا	04	66.6	16	51.61	03	25	23	46.94	01	16.67	11	30.56	04	17.39	16	24.62	00	00	12	50	02	25	14	38.89	53	35.33
قليلا	00	00	07	22.58	06	50	13	26.53	01	16.67	12	33.33	07	30.43	20	30.77	00	00	06	25	02	25	08	22.22	41	27.33
نوعا ما	00	00	07	22.58	02	16.7	09	18.36	02	33.33	12	33.33	05	21.74	19	29.23	02	50	06	25	02	25	10	27.78	38	25.33
لا أهتم بها	02	33.3	01	03.23	01	08.3	04	08.16	02	33.33	01	02.78	07	30.43	10	15.38	02	50	00	00	02	25	04	11.11	18	12
المجموع	06	100	31	100	12	100	49	100	06	100	36	100	23	100	65	100	04	100	24	100	08	100	36	100	150	100

جدول رقم 23: يبين رأي المبحوثين في القسم النهائي في مستوى برنامج مادة التاريخ وعلاقته بتحصيلهم الدراسي على ذات المادة حسب الشعبة

الشعبة / البرنامج	آداب وعلوم إنسانية								علوم الطبيعة والحياة								تسيير واقتصاد								المجموع	
	مكثف		مكثف جدا		نوعا ما		المجموع		مكثف		مكثف جدا		نوعا ما		المجموع		مكثف		مكثف جدا		نوعا ما		المجموع			
التحصيل الدراسي	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
جيد	02	13.33	05	21.74	03	27.27	09	18.37	03	15.79	10	32.26	06	40	19	29.23	03	42.86	03	16.66	01	09.09	07	19.44	35	23.33
حسن	10	66.67	14	60.87	06	54.54	31	63.26	14	73.68	13	41.94	07	46.67	34	52.31	04	57.14	10	55.56	07	63.63	21	58.33	86	57.33
دون المتوسط	03	20	04	17.39	02	18.18	09	18.37	02	10.53	08	25.80	02	13.33	12	18.46	00	00	05	27.78	03	27.27	08	22.22	29	19.33
المجموع	15	100	23	100	11	100	49	100	19	100	31	100	15	100	65	100	07	100	18	100	11	100	36	100	150	100

جدول رقم 24: يوضح العلاقة بين مستوى مقرّر مادة التاريخ والتفضيل الزماني للحصة من قبل المبحوثين حسب الشعبة

الشعبة	آداب وعلوم إنسانية						علوم الطبيعة والحياة						التسيير والاقتصاد						المجموع	
تفضيل زماني	صباحية		مسائية		المجموع		صباحية		مسائية		المجموع		صباحية		مسائية		المجموع			
مستوى مقرر مادة التاريخ	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
مكثف	13	30.95	02	28.57	15	30.61	09	18.75	10	58.82	19	29.23	04	20	03	18.75	07	19.44	41	27.33
مكثف جدا	20	47.61	03	42.85	23	46.93	26	54.16	05	29.41	31	47.70	10	50	08	50	18	50	72	48
نوعا ما	09	21.42	02	28.57	11	22.44	13	27.08	02	11.76	15	23.07	06	30	05	31.25	11	30.55	37	24.66
المجموع	42	100	07	100	49	100	48	100	17	100	65	100	20	100	16	100	36	100	150	100

جدول رقم 31: يوضح درجات متابعة المبحوثين للأشرطة الوثائقية ونوعيتها حسب الشعبة

الشعبة	آداب وعلوم إنسانية												علوم الطبيعة والحياة												تسيير واقتصاد												المجموع	
نوعها	علمية		ثقافية		تاريخية		أدبية		المجموع				علمية		ثقافية		تاريخية		أدبية		المجموع				علمية		ثقافية		تاريخية		أدبية		المجموع					
متابعة الأشرطة	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			ك	%
نعم	11	47.83	12	52.17	14	70	06	54.54	43	55.84			28	63.63	23	67.65	19	67.83	06	75	76	66.67			09	40.91	07	36.84	08	61.54	05	71.43	29	47.54			148	58.73
قليلا	12	52.17	11	47.83	06	30	05	45.45	34	44.15			16	36.36	11	32.35	09	32.14	02	25	38	33.33			12	59.09	12	63.16	05	38.46	02	28.57	32	52.46			104	41.26
المجموع	23	100	23	100	20	100	11	100	77	100			44	100	34	100	28	100	08	100	114	100			22	100	19	100	13	100	07	100	61	100			*252	100

ملاحظة: (252) لا تعبر عن العينة الحقيقية وإنما على عدد إجابات المبحوثين الذين صرحوا بمتابعتهم أو بقلة متابعتهم للأشرطة الوثائقية.

تحليل الجداول الخاصة بالفرضية الثانية:

جدول رقم 19: يبين علاقة المبحوثين بأستاذ مادة التاريخ وحالة التغيب فيها حسب الشعبة.

الشعبة / العلاقة	آداب وعلوم إنسانية								علوم الطبيعة والحياة								تسيير واقتصاد								المجموع	
	جيدة		متوسطة		سيئة		المجموع		جيدة		متوسطة		سيئة		المجموع		جيدة		متوسطة		سيئة		المجموع			
حالة التغيب	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
أتغيب	04	10	02	22.22	00	00	06	12.24	03	06.12	01	08.33	02	50	06	09.23	01	04.17	02	22.22	01	33.33	04	11.11	16	10.67
لا أتغيب	27	67.5	04	44.44	00	00	31	63.26	29	59.18	06	50	01	25	36	55.38	17	70.83	05	55.55	02	66.67	24	66.67	91	60.67
أحيانا أتغيب	09	22.5	03	33.33	00	00	12	24.49	17	34.69	05	41.67	01	25	23	35.38	06	25	02	22.22	00	00	08	22.22	43	28.67
المجموع	40	100	09	100	00	00	49	100	49	100	12	100	04	100	65	100	24	100	09	100	03	100	36	100	150	100

جدول رقم 20 : يبين علاقة المبحوثين بأستاذ مادة التاريخ والتحصيل الدراسي في المادة حسب الشعبة.

الشعبة / العلاقة / التحصيل في المادة	آداب وعلوم إنسانية								علوم الطبيعة والحياة								تسيير واقتصاد								المجموع	
	جيدة		متوسطة		سيئة		المجموع		جيدة		متوسطة		سيئة		المجموع		جيدة		متوسطة		سيئة		المجموع			
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
جيد	07	17.5	02	22.22	00	00	09	18.37	12	24.49	06	50	01	25	19	29.23	05	20.83	01	11.11	01	33.33	07	19.44	35	23.33
حسن	26	65	05	55.55	00	00	31	63.26	29	59.18	05	41.67	00	00	34	52.31	14	58.33	05	55.56	02	66.67	21	58.33	86	57.33
دون الوسط	07	17.5	02	22.22	00	00	09	18.37	08	16.33	01	08.33	03	75	12	18.46	05	20.83	03	33.33	00	00	08	22.22	29	19.33
المجموع	40	100	09	100	00	00	49	100	49	100	12	100	04	100	65	100	24	100	09	100	03	100	36	100	150	100

جدول رقم 21: يوضح حالة وشعور المبحوثين خلال حصة التاريخ وعلاقته بمستوى برنامج المادة حسب الشعبة.

الشعبة / الشعور / مستوى برنامج المادة	آداب وعلوم إنسانية										علوم الطبيعة والحياة										تسيير واقتصاد										المجموع	
	ارتياح		الفلق		المال		اللامبالاة		المجموع		ارتياح		الفلق		المال		اللامبالاة		المجموع		ارتياح		الفلق		المال		اللامبالاة		المجموع			
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
مكثف	05	20	09	69.23	00	00	01	25	15	30.61	15	48.38	00	00	02	11.76	02	22.22	19	29.23	04	22.22	02	50	01	07.14	-	-	07	19.44	41	27.33
مكثف جدا	13	52	02	15.38	06	85.71	02	50	23	46.94	05	16.13	06	75	14	88.35	06	66.67	31	47.69	05	27.78	02	50	11	78.57	-	-	18	50	72	48
نوعا ما مكثف	07	28	02	15.38	01	14.28	01	25	11	22.45	11	35.48	02	25	01	05.88	01	11.11	15	23.07	09	50	00	00	02	14.28	-	-	11	30.56	37	24.67
المجموع	25	100	13	100	07	100	04	100	49	100	31	100	08	100	17	100	09	100	65	100	18	100	04	100	14	100	-	-	36	100	150	100

جدول رقم 22 : يبين نوعية طريقة تدريس أستاذ مادة التاريخ مادة وعلاقتها بمدى فهم واستيعاب الدروس حسب الشعبة.

الشعبة / الطريقة / فهم استيعاب / المادة	آداب وعلوم إنسانية								علوم الطبيعة والحياة								تسيير واقتصاد								المجموع	
	إلقائية		استقرائية		حوارية		المجموع		إلقائية		استقرائية		حوارية		المجموع		إلقائية		استقرائية		حوارية		المجموع			
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	06	50	07	77.78	27	96.49	40	81.63	03	18.75	01	20	37	84.09	41	63.07	05	41.67	00	00	21	95.45	26	72.22	107	71.33
لا	06	50	02	22.22	01	03.57	09	18.37	13	81.25	04	80	07	15.91	24	36.93	07	58.33	02	100	01	04.55	10	27.78	43	28.67
المجموع	12	100	09	100	28	100	49	100	16	100	05	100	44	100	65	100	12	100	02	100	22	100	36	100	150	100

جدول رقم 23: يوضح قياسات تدريس أستاذ مادة التاريخ وعلاقتها بمدى توافق أسلوب شرحه ومستوى المبحوثين حسب الشعبة.

الشعبة / الطريقة / التوافق	آداب وعلوم إنسانية								علوم الطبيعة والحياة								تسيير واقتصاد								المجموع	
	إلقائية		استقرائية		حوارية		المجموع		إلقائية		استقرائية		حوارية		المجموع		إلقائية		استقرائية		حوارية		المجموع			
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
يوافق	07	58.33	07	77.78	27	96.49	41	83.67	10	62.5	02	40	39	88.64	51	78.46	07	58.33	01	50	22	100	30	83.33	122	81.33
لا يوافق	05	41.67	02	22.22	01	03.57	08	16.33	06	37.5	03	60	05	11.36	14	21.54	05	41.67	01	50	00	00	06	16.67	28	18.67
المجموع	12	100	09	100	28	100	49	100	16	100	05	100	44	100	65	100	12	100	02	100	22	100	36	100	150	100

جدول رقم 24: يوضح مشاركة ومناقشة المبحوثين في درس التاريخ ومدى تقبل أستاذ المادة لذلك داخل القسم حسب الشعبة.

الشعبة / الطريقة	آداب وعلوم إنسانية								علوم الطبيعة والحياة								تسيير واقتصاد								المجموع	
	نعم		لا		أحيانا		المجموع		نعم		لا		أحيانا		المجموع		نعم		لا		أحيانا		المجموع			
مدى تقبل الأستاذ للنقاش	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	15	88.24	13	81.25	13	81.25	41	83.67	11	84.62	09	56.25	32	88.89	52	80	10	83.33	02	50	09	45	21	58.33	114	76
لا	00	00	02	12.5	00	00	02	04.08	01	07.69	05	31.25	01	02.78	07	10.77	01	08.33	02	50	03	15	06	16.67	15	10
أحيانا	02	11.76	01	06.25	03	18.75	06	12.24	01	07.69	02	12.5	03	08.33	06	09.23	01	08.33	00	00	08	40	09	25	21	14
المجموع	17	100	16	100	16	100	49	100	13	100	16	100	36	100	65	100	12	100	04	100	20	100	36	100	150	100

جدول رقم 38: يوضح درجات اهتمام الأسرة بتحصيل المبحوثين في مادة التاريخ حسب الشعبة.

الشعبة / الطريقة / التحصيل الدراسي	آداب وعلوم إنسانية						علوم الطبيعة والحياة						تسيير واقتصاد						المجموع	
	نعم		لا		المجموع		نعم		لا		المجموع		نعم		لا		المجموع			
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
جيد	06	23.07	03	13.04	09	18.36	08	25	11	33.33	19	29.23	03	27.27	04	16	07	19.44	35	23.33
حسن	17	65.38	14	60.87	31	63.26	21	65.62	13	39.39	34	52.31	06	54.54	15	60	21	58.33	86	57.33
دون الوسط	03	11.54	06	26.08	09	18.36	03	09.37	09	27.27	12	18.46	02	18.18	06	24	08	22.22	29	19.33
المجموع	26	100	23	100	49	100	32	100	33	100	65	100	11	100	25	100	36	100	150	100

- استمارة -

البيانات الخاصة

1- الجنس: - ذكر ☐ - أنثى☐

2- السن: .....

3- ما هي الشعبة التي تدرس فيها: 1- آداب وعلوم إنسانية ☐

2- آداب ولغات ☐

3- علوم طبيعية والحياة ☐

4- تسيير واقتصاد ☐

4- المستوى التعليمي للوالدين:

المستوى	الأب	الأم
أمّي	.....	.....
ابتدائي	.....	.....
متوسط	.....	.....
ثانوي	.....	.....
جامعي	.....	.....

5- ما هو التخصص الدراسي للأب - أدبي ☐ - علمي ☐

ما هو التخصص الدراسي للأم - أدبي ☐ - علمي ☐

6- هل أنت معيد السنة ؟ - معيد ☐ - غير معيد ☐

إذا كنت معيد كم من مرة ؟

.....

7- كيف تم التحاقك بالشعبة التي تدرس فيها ؟

1- رغبة أسرية ☐ 2- رغبة شخصية ☐ 3- رغبة الزملاء ☐

4- نظام التوجيه الإجباري

غير ذلك اذكره

.....

.....

.

8- هل أنت راض عن البرامج الدراسية المقررة في هذه السنة ؟

1- راض ☐ 2- غير راض ☐ 3- نوعا ما ☐ 4- لست أدري ☐

لماذا في كل الحالات ؟

.....

.....

.....

9- هل تهتم بمتابعة مادة التاريخ ؟

1- كثيرا ☐ 2- قليلا ☐ 3- نوعا ما☐ 4- لا أهتم بها ☐

في كل الحالات ما هي الأسباب ؟

.....

.....

.....

10- هل تتغيب عن حصة التاريخ ؟

1- أتغيب ☐ 2- لا أتغيب ☐ 3- أحيانا أتغيب ☐

في كل الحالات لماذا ؟

.....

.....

.....

11- كيف كان تحصيلك الدراسي في مادة التاريخ في المستويات السابقة ؟

1- جيد ☐ 2- حسن☐ 3- دون الوسط ☐

12- هل مستوى برنامج مادة التاريخ ؟

1- مكثف ☐ 2- مكثف جدا ☐ 3- نوعا ما ☐

13- هل تفضل أن تكون حصة التاريخ ؟

1- صباحية ☐ 2- مسائية ☐

لماذا ؟

.....

.....

.....

14- هل عدد الحصص الأسبوعية في مادة التاريخ كافية لضمان إلمامك بالأحداق التاريخية الوطنية والدولية ؟

1- كافية ☐ 2- غير كافية ☐ 3- نوعا ما ☐

15- هل معامل مادة التاريخ يؤثر في اهتمامك بهذه المادة ؟

1- يؤثر جدا ☐ 2- يؤثر قليلا☐ 3- لا يؤثر ☐

16- هل اطلعت على تاريخ الجزائر ؟ - نعم ☐ - لا ☐

في حالة نعم تاريخ الجزائر – القديم ☐ أم الحديث ☐

17- ماذا تمثل الجزائر في نظرك ؟

1- بلد الثوار ☐ 2- قدوة لحركات التحر☐ 3- بلد عاد ☐

جواب آخر اذكره

.....

.....

.....

18- كيف ترى ذكرى شهداء الثورة التحريرية الجزائرية الكبرى ؟

1- تبجيلا للشهيد ☐ 2- تبجيلا لرمزية الحدث ☐ 3- حدث عابر ☐

في كل الحالات لماذا ؟

.....

.....

.....

19- كيف يكون موقفك كشاب جزائري إن تعرضت الجزائر لعدوان عسكري خارجي ؟

1- أقاتل ☐ 2- لا أقاتل ☐ 3- نشاط آخر لوقف العدوان ☐ 4- لا أدري ☐

في كل الحالات لماذا ؟

.....

.....

.....

20- هل تتابع الأشرطة الوثائقية " documentaire " التلفزيونية ؟

1- نعم ☐ 2- لا ☐ 3- قليلا ☐

إذا كان نعم ما نوعها ؟

1- علمية ☐ 2- ثقافية ☐ 3- تاريخية ☐ 4- أدبية ☐

- رتبها من 1 إلى 4 : 1- .....

2- .....

3- .....

4- .....

21- ما هي طبيعة العلاقة بينك وبين أساتذتك داخل الثانوية ؟

1- جيدة ☐ 2- متوسطة ☐ 3- سيئة ☐

22- كيف هي العلاقة بينك وبين أستاذ التاريخ في هذه السنة ؟

1- جيدة ☐ 2- متوسطة ☐ 3- سيئة ☐

إذا سيئة ما هي الأسباب ؟

.....

.....

.....

23- هل طبيعة علاقتك بالأستاذ تؤثر في تحصيلك الدراسي ؟

- نعم ☐ - لا ☐

كيف ذلك في كلتا الحالتين ؟

.....

.....

.....

24- أذكر المواد التي تشعر فيها بـ:

- النشاط: المواد هي .....

- الملل: المواد هي .....

خلال حصة التاريخ هل تشعر بـ:

1- الارتياح ☐ 2- القلق ☐ 3- الملل ☐ 4- اللامبالاة ☐

في كل الحالات ما هي الأسباب ؟

.....

.....

.....

25- ما هي الطريقة التي يستعملها أستاذك في تدريس التاريخ ؟

1- إلقائية ☐ 2- استقرائية (استنباطية) ☐ 3- الحوارية ☐

26- هل تعتقد أن هذه الطريقة تساعدك على فهم واستيعاب الدروس ؟

- نعم ☐ - لا ☐

لماذا ؟

.....

.....

.....

27- هل تشارك في إثراء درس التاريخ داخل القسم ؟

1- نعم ☐ 2- لا ☐ 3- أحيانا ☐

28- هل يتقبل أستاذ التاريخ نقاشك داخل القسم ؟

1- نعم ☐ 2- لا ☐ 3- أحيانا ☐

في رأيك لماذا ؟

.....

.....

.....

29- هل أسلوب شرح أستاذ التاريخ للدروس داخل القسم يوافق مستواك التعليمي ؟

1- يوافق ☐ 2- لا يوافق ☐

30- هل شرح أستاذ التاريخ للدرس مناسب لـ :

1- بساطة اللغة ☐ 2- بساطة المعلومات ☐ 3- استعمال وسائل إيضاح (أجهزة، خرائط، وثائق) ☐ 4- وسائل أخرى ☐

31- هل يُجيد أستاذ التاريخ الشرح في حالة عدم فهمك فكرة أو الدرس إذا طلب منه ذلك ؟

1- نعم ☐ 2- لا ☐ 3- أحيانا ☐

في كل الحالات لماذا ؟

.....

.....

.....

32- في حالة إنجاز عمل جيد في مادة التاريخ هل يشعك أستاذك ؟

1- نعم ☐ 2- لا ☐ 3- أحيانا ☐

في كل الحالات لماذا ؟

.....

.....

.....

33- إذا أخطأت في إنجاز عمل كلفك به أستاذ التاريخ كيف تكون معاملته لك ؟

1- عقاب معنوي (توبيخ) ☐ 2- الطرد ☐ 3- التسامح ☐ 4- لا يبالي ☐

34- إذا كلفك أستاذ التاريخ بإنجاز بحوث، هل يوجهك إلى مصادر الحصول على المعلومات التاريخية ؟

- نعم ☐ - لا ☐

35- في حالة الإجابة بنعم ما نوع هذه المصادر ؟

1- الكتاب المدرسي ☐ 2- المكتبة ☐ 3- الحوليات (annales scolaires) ☐

4- مصادر أخرى

أذكرها:

.....

.....

36- على ماذا تعتقد في إنجاز بحث في التاريخ ؟

1- كتب مدرسية ☐ 2- كتب أخرى ☐ 3- الأنترنت ☐

اذكر سبب اختيارك

.....

.....

.....

37- هل ترى استعمال الانترنت مفيد في دراسة التاريخ ؟

- مفيد ☐ - غير مفيد ☐

في كلتا الحالتين لماذا ؟

.....

.....

.....

38- هل ما تطلع عليه في الأنترنت يتوافق وبرنامجك الدراسي ؟

- نعم ☐ - لا ☐

39- هل تقوم بقراءة محتوى المعلومات التي تجلبها من الانترنت قبل تقديمها للأستاذ ؟

- نعم ☐ - لا ☐

في كلتا الحالتين لماذا ؟

.....

.....

.....

40- هل أسرتك تتابع وتراقب المواقع التي تتردد عليها في الأنترنت ؟

- نعم ☐ - لا ☐

41- هل لأسرتك دور في اختيار الشعبة التي تدرس فيها ؟

- نعم ☐ - لا☐

في حالة الإجابة بـ "لا" ما موقف أسرتك من اختيارك ؟

1- القبول☐ 2- الرفض ☐ 3- اللامبالاة ☐ 4- حر في اختياراتك ☐

42- ما هي المواد التي تحرس أسرتك على متابعتك لها في الدراسة ؟

1- المواد العلمية ☐ 2- المواد الأولية ☐

43- هل تلقى متابعة وتوجيها من أسرتك في مراحل الدراسة ؟

- نعم ☐ - لا ☐

كيف يتم ذلك ؟ بـ:

1- الاتصال بالإدارة ☐ 2- المساعدة في تحضير امتحاناتك ☐ 3- زيارة الأساتذة ☐

4- بطرق أخرى ما هي .....

44- هل تهتم أسرتك بتحصيلك الدراسي في مادة التاريخ ؟

- نعم ☐ - لا ☐

لماذا

.....

.....

45- عند حصولك معلى علامة سيئة في مادة التاريخ كيف يكون رد فعل أسرتك ؟

1- التوبيخ ☐ 2- الضرب ☐ 3- الحرمان من الامتيازات ☐ 4- اللامبالاة ☐

غير ذلك حدد

.....

.....

46- وعند حصولك على نتائج سلبية في المواد العلمية كالرياضيات والعلوم كيف يكون رد فعل أسرتك ؟

1- التوبيخ ☐ 2- الضرب ☐ 3- الحرمان من الامتيازات ☐ 4- اللامبالاة ☐

في كل الحالات لماذا ؟

.....

.....

.....

47- هل تملك الأسرة مكتبة ؟ - نعم ☐ - لا ☐

في حالة الإجابة بنعم ما نوع الكتب فيها ؟

1- أدبية ☐ 2- علمية ☐ 3- تاريخية ☐ 4- دينية ☐

48- هل اهتمامك بمادة التاريخ يلقى استحسانا من أسرتك ؟

- نعم ☐ - لا ☐

49- ما المواضيع الأكثر ترددا في كتاب التاريخ ؟

1- مواضيع وطنية ☐ 2- مواضيع إقليمية ☐ 3- مواضيع دولية ☐

50- هل كتاب التاريخ (المقرر) يتناول الشخصيات الوطنية بصفة كافية ؟

1- كافية ☐ 2- غير كافية ☐ 3- نوعا ما ☐

51- هل المقرر في هذه المادة يعمل على غرس فكرة الانتماء للعروبة والإسلام فيك ؟

- نعم ☐ - لا ☐

في حالة نعم هل بصفة كافية ؟

1- كافية ☐ 2- غير كافية ☐ 3- نوعا ما ☐

52- ماذا تعني هذه الكلمات لك

1- الولاء ..... 5- الشهداء .....

2- الهوية ..... 6- التضحية .....

3- الانتماء ..... 7- العزة .....

4- التاريخ الوطني .....

53- إذا أردت فهم واقعة تاريخية تثير اهتمامك من تراه باستطاعته مساعدتك ؟

1- الأستاذ ☐ 2- الأسرة ☐ 3- الأصدقاء ☐

4- شخص كبير في السن (معمر)

جواب آخر أذكره

.....

.....

.....

54- هل ترى أن الجزائري يعرف تاريخ بلاده ؟

- نعم ☐ - لا ☐

في الحالتين لماذا ؟

.....

.....

.....

- دليل المقابلة -

المبحوث: أستاذ مادة التاريخ.

الرتبة: أستاذ التعليم الثانوي (أقسام نهائية

* تقنية المقابلة: المقابلة بالاستمارة

I- بيانات شخصية

- الثانوية: .....
- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐
- السن: .....
- التخصص الجامعي: .....
- الأقدمية في تدريس مادة التاريخ: .....
- كيف تم التحاقك بهذه المهنة ؟ .....
- هل أنت راض على تدريس مادة التاريخ ؟ - نعم ☐ - لا ☐

لماذا في كلتا الحالتين ؟

.....

.....

.....

II- أسئلة موضوعية

1- هل مادة التاريخ مادة صعبة التدريس ؟

1- نعم ☐ 2- لا ☐ 3- نوعا ما ☐

لماذا في كل الحالات ؟

.....

.....

.....

2- هل أنت راض عن محتوى مادة التاريخ ؟ - نعم ☐ - لا ☐

لماذا في كلتا الحالتين ؟

.....

.....

3- هل محتوى برنامج مادة التاريخ يتناسب والحجم الساعي المقرر له ؟

1- كافية ☐ 2- غير كافية ☐

4- كيف يتم برمجة حصص مادة التاريخ للقسم النهائي ؟

1- صباحية ☐ 2- مسائية ☐ 3- صباحية – مسائية ☐

ماذا ترى في ذلك ؟

.....

.....

.....

5- كيف هي علاقتك بتلاميذ الأقسام النهائية ؟

1- حسنة ☐ 2- متوسطة ☐ 3- سيئة ☐ 4- متذبذبة ☐

لماذا ؟

.....

.....

6- ما هي الطريقة التي تطبقها في تدريس مادة التاريخ ؟

1- إلقائية ☐ 2- حوارية ☐ 3- استنباطية ☐

لماذا في كل الحالات ؟

.....

.....

7- هل ترى أن اختيارك لهذه الطريقة يتوافق والمستوى التحصيلي للتلاميذ ؟

- نعم ☐ - لا ☐

كيف ذلك ؟

.....

.....

8- خلال تقييمك للدرس هل تلقى تجاوبا من التلاميذ ؟

- نعم ☐ - لا ☐

كيف ذلك ؟

.....

.....

.....

9- كيف هي أجواء القسم في حصتك ؟

1- حيوية ☐ 2- خمول☐ 3- فوضى ☐ 4- جواب آخر ☐

10- هل ما يقدم للتلميذ في مادة التاريخ ينمي شخصيته وهويته الوطنية ؟

- نعم ☐ - لا ☐

في حالة نعم كيف ذلك ؟

.....

.....

.....

11- كيف تقيم التحصيل الدراسي للتلاميذ في مادة التاريخ ؟

1- جيد ☐ 2- حسن☐ 3- متوسط ☐ 4- ضعيف☐ 5- ضعيف جدا ☐

12- كيف ترى إقبال التلاميذ على مادة التاريخ ؟

.....

.....

13- هل هناك توافق بين نسبة نجاح تلاميذك في مادة التاريخ داخل المؤسسة، وتلك المتحصل عليها في البكالوريا ؟

1- يوجد توافق ☐ 2- لا يوجد توافق ☐

14- ما هي الاقتراحات التي تترجمها خبرتكم التعليمية الخاصة بما يقدم للتلميذ في مادة التاريخ ؟

.....

.....

.....

15- هل تشعر بنقص أو ضيق أمام أساتذة المواد العلمية ؟

- نعم☐ - لا ☐

في حالة نعم لماذا ؟

.....

.....

.....

16- من هو المسؤول في نظرك على نفور (عزوف) التلاميذ عن مادة التاريخ ؟

.....

.....

.....

17- هل محتوى المقرر كاف لتنمية الثقافة التاريخية الوطنية لدى التلاميذ ؟

- نعم ☐ - لا ☐

في حالة لا لماذا ؟

.....

.....

.....

18- ما هو موقفك من محتوى مادة التاريخ ؟

1- الإبقاء على المحتوى الحالي ☐

2- ضرورة تغييرها وتجديدها ☐

3- رأي آخر أذكره

.....

.....

.....