جـــامعة سعد دحلب البليدة

كلية الآداب و العلوم الإجتماعية

قسم علم الإجتماع و الديموغرافيا

مذكرة مـــاجستير

التخصص : تربوي

مردودية التلاميذ في مــادة الرياضيات

و

علاقتها بالخلفية الأسرية و المدرسية

دراسة ميدانية بمتوسطتي بلقــاسم الوزي و شريف شلابي بالبليدة

من طرف :

عبد الكريم بن يحيى

أمام اللجنة المشكلة من :

الدكتور .رتيمي الفوضيل	أستاذ محاضر، جامعة البليدة	رئيسا
الدكتور .جمال معتوق	أستاذ محاضر ، جامعة البليدة	مشرفا و مقررا
الدكتور .دراوش رابح	أستاذ محاضر ، جامعة البليدة	عضو مناقشا
الأستاذ الدكتور . بلمير بلحسن	، أستاذ التعليم العالي جامعة الجزائر	عضوا مناقشا

البايدة 2008/2007

ملـخـص

يوجد تكاملا بين الدور لكل من النظم المدرسية و النظم الأسرية في عملية التأثير على مردود الطلاب ، و كذا طبيعة الخرجات المدرسية ، و من الصعب جدا الفصل بين التأثيرين بدرجة كبيرة في كل من المجتمعات على الرغم مما تشير إليه نتائج الدراسات العلمية من تفاوت نسبي بين درجة التأثير التي تختلف باختلاف المجتمعات المتقدمة و المجتمعات النامية كما أوضحناه في الإشكالية .

من هذا يتضح أهمية دور النظم الأسرية في تعزيز استمرارية التأثير على مستوى مردود التلاميذ من خلال تنسيق العمل و السلوك فيما بينهم لإنجاز أهداف الأسرة ، و كما أشار

جون سون D.JONSON أن الأسرة تقدم للأطفال مستويات متعددة في صورة أنشطة متعددة كالحوار و المجادلة و المناقشة و جعل الطفل يتحمل المسؤولية و إشاعة التفكير النقدي

كما أنه أصبح ينظر اليوم للمدرسة كمدرسة إجتماعية تستطيع أن تؤثر في تشكيل النماذج السلوكية و المعرفية المرغوب فيها اجتماعيا ، من خلال دراسة و تحليل عملية إعداد المعلمين و رجال التربية و التعليم وغيرهم من المهتمين بالنظم التربوية ، و العمل على تدريبهم التدريب الجيد المناسب كل في مجاله ، لكي يكون لديهم معرفة تامة بالتربية و أساليبها كما بينه GEORGE PAYNE .

و لضمان نجاعة التكوين يجب وضع برنامج للبحث في مجال التعليم الرياضي متعدد التخصصات يساهم فيه الأساتذة و المفتشون و الجامعيون بصفة منظمة مع فتح المجال للأساتذة للقيام بتجارب ميدانية ، و هذا ما نتمناه في عملية الإصلاح الشامل التي شرعت فيها وزارة التربية .

الشكر و التقدير

أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من قدم لي يد المساعدة في إنجاز هذا العمل و أخص بالذكر

الأستاذ المشرف :

الدكتور / معتوق جمال ، الذي أمدني بالنصائح و التوجيهات و قبل الإشراف على مذكرتي

إلى كل من ساندني في إنجاز هذا البحث ، خاصة أساتذة الرياضيات الذين ساعدوني حضور دروسهم و ساعدوني على فهم الموضوع ميدانيا .

كما أتقدم بالشكر إلى كل المفتشين و أساتذة الرياضيات على مستوى الثانويات الذين أمدوني بنصائحهم وكتبهم و توجيهاتهم ، و لا أنسى بالذكر أساتذة الجامعة بالبليدة و الجزائر العاصمة الذي قبلوا بتصحيح و الرد على أسئلة الإستمارة .

الإهـــــــــداء

إلى كـل من يسعى إلى البحث عن الحقيقة

إلى كل يحب هذا الوطن

إلى كل من يريد أن يرتقي بالمنظومة التربوية إلى مصاف الدول المتقدمة

إلى كل من أصحاب القرار و المشرفين و المفتشين و الأساتذة الذين يريدون رفع مستوى التلاميذ في مادة الرياضيات

إلى من يولي للبحث العلمي في الجزائر القيمة و الأهمية

إلى الوالدين الكريمين

إلى زوجتي و أبنائي

إلى الدكتورة : يمينة بوسبة التي ساعدتني على إقتناء الكتب باللغة الأجنبية من مكتبة باريس

أهدي هذا العمـــل

أ. بن يحيى .ع

الفهـــرس

مقدمــة	أ
الفصل الأول : الإطار المنهجي العام للدراسة	3
1.أسباب إختيار الموضوعو الأهمية العلمية للدراسة	3
1.1.أسبا إختيار الموضوع	3
2.1.أهداف الدراسة .	3
3.1.الأهمية العلمية للدراسة	4
2.تحديد الإشكالية و الإطار المفاهيمي	4
1.2.إشكالية الدراسة	4
2.2.فرضيات الدراسة	6
3.2.الإطار المفاهيمي للدراسة	6
4.2.الإقتراب النظري للدراسة	10
5.2.الدراسات السابقة	10
6.2.صعوبات الدراسة	12
الفصل الثاني : نشأة الرياضيات و أهم مداخلها	13
تمهيد	14
1. نشأة المعاني الرياضية	15
1.1.مفهوم الرياضيات ونشأتها	15
2.1.مبادئ الرياضيات وأسسها	17
3.1. قيمة الرياضيات و علاقتها ببقية العلوم وتطورها .	19
2. المداخل الحديثة و إستخدام نظريات التعليم و التعلم في الرياضيات	23
1.2.المداخل الحديثة في الرياضيات	23
2.2. نظريات التعليم و التعلم في الرياضيات	23
3.2.برنامج الرياضيات في المدرسة الجزائرية	27
3. بناء بيئة فعالة من خلال الأسرة و المدرسة في تعليم الرياضيات	29
1.3.إنتقاء و إستخدام وسائل التعليم و التعلم في الرياضيات .	29

2.3.تشخيص و حل صعوبات التعلم في الرياضيات	30
3.3. إشكالية تعليمية مادة الرياضيات في المدرسة الجزائرية	32
خاتمة الفصل	35
الفصل الثالث : الشخصية ماهيتها محدداتها ، نظرياتها و علاقتها بالتعليم و التعلم	36
تمهيد	37
1. ما هي الشخصية و طبيعتها و محدداتها	38
1.1. ماهية الشخصية و طبيعتها	38
2.1. محددات الشخصية	40
3.1. نظريات الشخصية	46
2. النظم الإجتماعية و الثقافية و الشخصية	48
1.2. أثر الثقافة في الشخصية	48
2.2. علاقة النظم الإجتماعية بالشخصية	56
3. الشخصية و الفعل التعليمي التعلمي	58
1.3. المعلم صفاته و سماته	58
2.3.الشخصية و التعلم	59
خاتمة الفصل	62
الفصل الرابع: تكوين الأساتذة في الميدان:التلميذ و الأستاذ و إشكالية العلاقة بين الأسرة والمدرسة	63
تمهيد	64
1. تجربة الجزائر في تكوين الأساتذة للمنظومة التربوية	65
1.1. لمحة تاريخية عن تكوين الأساتذة في الجزائر	65
2.1. أهمية المعلم و ضرورة إعداد المهنة	70
3.1. تكوين الأساتذة و علاقته بالتفاعل التربوي	78
2. المدرسة و الأسرة أي علاقة	81
1.2. الأسرة و تأثيرها في مسار الحياة المدرسية	82
2.2. المدرسة و عملية التعلم	87
3.2. إشكالية العلاقة بين الأسرة و المدرسة	91
3. التفكير الناقد و علاقته بالتعلم	95
3.1. أساليب تحليل البيانات	121
2. المعاينة	121

1.2. مجالات الدراسة	121
2.2. تعريف العينة و مواصفاتها	122
الفصل السادس	126
الفصل السادس : بناء و تحليل الجدول	127
1. بناء و تحليل الجداول لفئة التلاميذ	127
1.1 البيانات العامة	127
2.1 علاقة شخص الأستاذ بمردود التلاميذ في الرياضيات	134
3.1 التعاون بين الأسرة و المدرسة و علاقتها بمردود التلاميذ	171
4.1 إكتساب التفكير النقدي في كل من الأسرة و المدرسة و إنعكاسها على الفهم	183
2.بناء و تحليل جداول الأساتذة	199
1.2تحليل الجداول الخاصة بالبيانات العامة	199
2.2 التكوين الأولي للأستاذ و علاقته بمردود التلميذ في الرياضيات	203
3.2التكوين المستمر للأستاذ و علاقته بمردود التلميذ في الرياضيات	214
3.التحليل التركيبي لمعطيات الدراسة	231
1.3 التحليل السوسيولوجي لنتائج الدراسة	231
خاتمة	236
قـائمة المراجع	238

قـائمة الأشكال الخاصة بالجانب النظري

قـائمة الأشكال الخاصة بالجانب الميداني

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	نموذج جيلفورد	26
02	التدرج الهرمي للحاجات	54

قائمة الجداول الخاصة بالجانب الميداني

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	تطور إحترام الذات تبعا لـ Saint –Pierre	156
02	توزيع المبحوثين حسب الجنس و المستوى	129
03	توزيع المبحوثين حسب السن و الجنس و المستوى	199

01	توزيع المبحوثين حسب الجنس و المستوى	127
02	توزيع أفراد عينة التلاميذ حسب السن و الجنس	129
03	المستوى التعليمي للوالدين لأفراد عينة البحث	131
04	طبيعة السكن لأفراد العينة	133
05	تحية الأستاذ بدلالة الجنس و المستوى	134
06	وضوح لغة الأستاذ و علاقتها بالمستوى	135
07	تحقيق الإنضباط في القسم بدلالة المستوى	137
08	مراعاة التفاوت بين التلاميذ بدلالة الجنس و المستوى	138
09	الدافعية لتعلم الرياضيات و علاقتها بالمستوى	140
10	إهتمام الأساتذة بآراء و أفكار التلاميذ	142
11	تقييم الأستاذ لعمل التلاميذ بدلالة المستوى	143
12	المساواة في حب الأستاذ للتلاميذ بدلالة الجنس و المستوى	144
13	موقف التلاميذ إتجاه الأستاذ بدلالة المستوى	146
14	ضرب الأستاذ للتلميذ بدلالة المستوى و الجنس	150
15	صفات تنطبق على شخص الأستاذ	152
16	صفات يجدها التلميذ في الأستاذ	158
17	ثقة التلميذ في قدرته على التحصيل الرياضي	160
18	ردود أفعال التلميذ إتجاه مسألة رياضية	163

19	النقد الذي يتعرض له التلميذ	165
20	أهم الخصائص التي يفضلها التلميذ في أستاذ الرياضيات	167
21	ما يزعج التلميذ في أستاذ الرياضيات	169
22	تقييم الأسرة للمدرسة	171
23	إتجاه أسرة التلميذ لأستاذ الرياضيات	173
24	زيارة أولياء التلاميذ للأستاذ	174
25	مصارحة التلميذ لمشاكله مع الأستاذ لأوليائه	177
26	تتبع الأسرة للواجبات المنزلية للتلميذ .	178
27	مصارحة التلميذ ليومياته داخل القسم لأسرته .	180
28	وجود في البيت أدوات التعلم .	182
29	رغبة التلميذ في التسابق مع زملائه في القسم .	183
30	تتبع التلميذ للأسلوب المنهجي في إنجازه للمسائل .	185
31	تمييز التلميذ بين مسائل لها علاقة بأفكار رياضية و لا ترتبط بها .	187
32	المثابرة على حل المشكلة الرياضية و متابعة التفكير فيها .	188
33	إقتراح التلميذ لأفكار في القسم .	189
34	وجود صعوبة أو عدمها في الربط بين الأفكار الرياضية .	191
35	السؤال عان كل ما يدور في ذهن التلميذ من أفكار .	193
36	دفاع التلميذ عن رأيه و تقديم الأدلة عن ذلك .	194
37	إنتقاد التلميذ لأفكار زملائه حول مسألة رياضية.	196
38	محبة التلاميذ للتعلم في جماعة يختلف أعضائها في الأفكار.	197
39	توزيع المبحوثين حسب الجنسين .	199
40	توزيع المبحوثين حسب السن و الجنس .	199
41	توزيع المبحوثين حسب نوعية السكن .	200
42	توزيع المبحوثين حسب الشهادة المحصل عليها	201
43	إلتحاق الأستاذ بالتعليم	203
44	المسابقة و قياسها لمستوى الأستاذ	204
45	تقييم الأستاذ لتكوينه الأولي	205
46	إكتساب الأستاذ لمبادئ كافية في المعهد و كفايته	206
47	الإستفادة من الدروس أثناء التكوين الأولي	208

48	الإستفادة من ملاحظات الأستاذ المطبق في التربصات	209
49	التدريب على مواقف تواجه الأستاذ الطالب	211
50	القدرة على التعامل مع التلاميذ بعهد الإنتهاء من التكوين الأولي	212
51	إستجابة الندوات التربوية لحاجيات الأستاذ	214
52	تنشيط الندوة التربوية في مادة الرياضيات	215
53	حضور الأساتذة لملتقيات حول تدريس الرياضيات	216
54	مساهمة الأستاذ بأرائه في الندوة	217
55	تحليل الندوة للصعوبات التي تعترض الأستاذ في القسم	219
56	أسباب إختيار الأستاذ تدريس مادة الرياضيات	218
57	الذي يصنع التلميذ غير الجيد في الرياضيات	224
58	رضى الأستاذ على تدريس المادة الرياضيات	225
59	التخيير بين تدريس المادة او إستبدالها	226
60	تفسير الأستاذ لأسباب نفور التلاميذ من مادة الرياضيات	227
61	طريقة جعل التلاميذ يحبون مادة الرياضيات .	229

إن أهمية المدرسة و الأسرة كنظامين اجتماعيين يقومان بدوريهما متفاعلين مع غيريهما من ألأنظمة الاجتماعية قد برزت و تشكلت من معطيات الاتجاه الاجتماعي في التربية ، و هناك تباينات ظهرت بين اتجاهات مختلفة ، منها من ركز عل الفروق الفردية في تنمية القدرات و الاستعدادات و الميول لدى التلاميذ ، و هناك من ركز على بناء و تعزيز عناصر التشابه و التكامل بين الطلاب ، و إعدادهم للحياة بمختلف جوانبها و مستوياتها من خلال تربيتهم و تزويدهم بالمعارف العلمية المطلوبة اجتماعيا ، وفريق آخر ركز على أهمية التعامل مع طبيعة المواقف الاجتماعية داخل القسم وخارجه ، و هذه التباينات التي ظهرت بين الاتجاهات السابقة ليست تباينات جوهرية في الرؤى و التصورات بقدر ما هي اختلافات في مدى التركيز و الاهتمام .

إن أهمية الخلفية الإجتماعية و الثقافية و الإقتصادية للأسرة و المدرسة كنظام إجتماعي في مدى تحديد أبعاد المردود الدراسي لا ينكره أحد ، إذ تناولته الكثير من الدراسات بيار بورديو Pierre Bourdieu ،و جماتي JAMATHI وريمون بيدونRYMOND BOUDON و غيرهم ، وتبعا لهذا المنظور لا يمكن كذلك لأحد أن ينكر اليوم وجود أزمة في تعليم الرياضيات ، فنتائج التلاميذ في كل من شهادة التعليم الأساسي و البكالوريا تدل على صعوبات في تعلم هذه المادة ، وما عزوف التلاميذ عن الإلتحاق بفرع الرياضيات في الثانوي أو الجامعة لأكبر دليل على ذلك .

إن دراسة مردود التلاميذ في مادة الرياضيات يستدعي منا تعميق التفكير و البحث المنهجي المنظم لحصر الأسباب و الوقوف عليها .

في هذه الدراسة أردنا التأكيد على ضرورة الاهتمام بإشكاليات مردودية التلاميذ في الرياضيات في سياقها العام ، أي عدم فصل هذا المردود عن الإشكاليات السوسيولوجية و البيداغوجية التي تطرحها كل من المنظومة الاجتماعية ـ الثقافية و المنظومة التربوية ، و كنتيجة لهذا الإختيار المنهجي الذي نراه ضروريا يصبح دراسة مردودية التلاميذ في الرياضيات محل إهتمام العلوم المختلفة أهمها سوسيولوجية التربية و علوم التربية ، علم النفس ، بيداغوجية تعليم الرياضيات ، فتعدد المقاربات و تفاعلها وحده الكفيل بضمان فهم مردود التلاميذ في هذه المادة.

و تبعا لهذا إحتوت الدراسة على جانب نظري و جانب تطبيقي .

الجانب النظري : يتضمن أربعة فصول .

الفصل الأول : يتناول فيه الإطار المنهجي العام للدراسة بدأ من أسباب إختيار الموضوع و الأهمية العلمية للدراسة و تحديد الإشكالية و الإطار المفاهيمي للدراسة و الذي يتضمن تحديد فرضيات الدراسة و كذا المفاهيم وصولا إلى الدراسات السابقة .

الفصل الثاني : يتناول نشأة الرياضيات و أهم مبادئها و نظرياتها وصولا إلى مداخلها من خلال التعرض إلى برنامج الرياضيات في المدرسة الجزائرية و إشكالية تعليمية هذه المادة فيها .

الفصل الثالث : تناول فيه الشخصية من خلال تحديد مفهومها و نظرياتها و علاقتها بالنظم الإجتماعية و كذا علاقتها بالتعليم و التعلم

الفص الرابع : يتناول تكوين الأستاذ و إشكالية العلاقة بين الأسرة و المدرسة ، حيث تطرقنا إلى لمحة تاريخية عن تكوين الأستاذ و كذا أهمية تكوينهم ، وعرجنا على ذكر التفكير الناقد وأهم مكوناته مع ذكر أهم العوامل الأسرية و المدرسية في تطوير التفكير الناقد .

اما الجانب الميداني فيتناول فصلين هما :

الفصل الخامس : و تناولنا فيه الإطار المتبع لفي الدراسة الميدانية من منهج البحث و أدواته وكيفية إختيار العينة و كيفية تحليل المعطيات .

الفصل السادس: يتضمن عرض النتائج و مناقشتها وفقا لأهداف الدراسة و إشكاليتها و فرضياتها وصولا إلى تحليل تركيبي و نتيجة عامة للدراسة

1. أسباب إختيار الموضوع و الأهمية العلمية للدراسة

1.أسباب إختيار الموضوع

إن موضوع دراستنا المقدم بين أيديكم ، هو في الواقع إبراز للعلاقة التي تربط مردودية التلاميذ في مادة

الرياضات بالخلفية الأسرية و المدرسية ، وقد إخترنا الطور الثالث لأنها مرحلة المراهقة ، و نظرا لما تعرف به هذه الأخيرة من خطورة و أهمية في نفس الوقت. و هي مرحلة يعرف فيها الطفل نظجا جسميا و فكريا ، و بالإضافة إلى هذا هناك أسباب ذاتية و موضوعية .

1.1.أسباب ذاتية

أ – من خلال تجربتي الشخصية في ميدان التعليم ، و بالأخص في تدريس هذه المادة وجدت أنه من الضروري دراسة مردودية التلاميذ في الرياضيات .

ب- تأثرت بما يتم تداوله بين الأساتذة في الندوات التربوية ، و كذا عند مقابلة أولياء التلاميذ أثناء تسليمهم الكشوفات عن أسباب تدني المستوى في هذه المادة .

2.1.أسباب موضوعية

أ- قلة الدراسات الإجتماعية التربوية لهذا الموضوع ، إذ نجد دراسات نفسية تربوية أو نفسية إجتماعية ، لكن الدراسات الإجتماعية قليلة .

ب- التحقق من التساؤلات التي تشغل بال الباحث .

ج- أصبح الموضوع متداول على الساحة الإعلامية ، خاصة في إطار إصلاح المنظومة التربوية ، مما أدرج في كثير من الملتقيات الجهوية و الوطنية .

د- دراسة هذا الموضوع يتماشى مع التوجه الجديد للبلاد .

ه- المادة العلمية لهذا الموضوع متوفرة .

2.1. أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن علاقة مردودية التلاميذ في مادة الرياضات بنواحي الخلفية الأسرية المدرسية و ذلك عن طريق :

أ- تحديد أهم العوامل الثقيلة المحددة لمردودية التلاميذ في هذه المادة .

ب- تحليل العلاقة المحتملة بين هذه العوامل و مردودية التلاميذ في هذه المادة .

ج- تشخيص هذه المردودية و إقتراح حلول عملية .

3.1.الأهمية العلمية للدراسة

تزداد الحاجة إلى دراسات في مجال الرياضيات لمختلف المراحل التعليمية ، لأنه أصبح حقلا تتنازع فيه عدة تخصصات ، ويتسع لعدد من الدراسات و الأبحاث .

كما يوجد عدد ليس بالقليل من التلاميذ يجدون صعوبة في تعلم هذه المادة ، كما توجد شكوى متكررة من أولياء التلاميذ و المعلمين و المجتمع من ضعف طلاب المدارس في هذه المادة .

كما أن أهمية البحث في موضوع إشكالية مردودية التلاميذ في مادة الرياضيات تأتي من أهمية موقع هذه المادة في سلّمية المواد التعليمية ، فتشخيص هذه المردودية جدير بالبحث و التنقيب للوقوف على كافة المشاكل و النقائص التي تعترض تلامذتنا ، لغرض جعل هذه المادة في متناول غالبية التلاميذ و تكمن أهمية هذه الدراسة في :

أ- أن هذا الموضوع من مواضيع الساعة خاصة بعد تغيير البرنامج و إدخال منهجية جديدة في تعليم هذه المادة .

ب-الكثير من الأولياء يشتكون عن أسباب ضعف التلاميذ في هذه المادة .

ج- ظاهرة مردودية التلاميذ في مادة الرياضيات تستحق الدراسة لمعرفة فيما إذا كانت أهداف دراسة هذه المادة و الخطط التربوية تحققت أم لا .

2.تحديد الإشكالية و الإطار المفاهيمي

الإشكالية

يستمد التفكير الرياضي موضوعه من التصورات الذهنية الإنسانية لقضايا رياضية مجردة تتعلق بالمقادير ، وترجح بعض المصادر[1] ص 227 أن البذور الأولية لنشأة المفهوم الرياضي تعود إلى المحسوسات ، وذلك بإعتبار أن الأقوام البدائية كانت تجربتها قاصرة و قدرتها على التجريد ضعيفة ، و بغض النظر عن الإختلاف في كون المعاني الرياضية هل هي فطرية في النفس أم أن بعض مظاهر الطبيعة هي التي أوحت إلى العقل البشري

يبقى المفهوم الرياضي من أقدم الجهود التي بذلها العقل البشري في سعيه للتطور و النهوض، إبتداءا من الصين و المصريين القدماء و اليونانيين إلى البابليين و الهنود والفرس و غيرهم إلى العرب المسلمين ثم الحضارة الحديثة .

ومع التطور العلمي المعرفي و الخبرات الإجتماعية التي يمر بها الفرد و تفاعله مع الأشياء ، تطور التفكير المنهجي للرياضيات وتطور معه النظريات ، ولقد أستفادت المدرسة العربية عموما من هذه المناهج و النظريات ومنها المدرسة الجزائرية التي عرفت تغييرات في مناهجها و طرق تدريس هذه المادة ، فلا يمكن للجزائر أن تبقى خارج سياق التطور العالمي خصوصا مع التكنولوجيات الحديثة ، ومن هذا المنطلق يسوقنا إلى الوقوف على مردودية التلاميذ في مادة الرياضيات داخل المدرسة الجزائرية لا يمكن لأحد أن ينكر مردودية التلاميذ في هذه المادة ، فنتائج التلاميذ في كل من شهادة التعليم الأساسي و البكالوريا تدل على صعوبات كثيرة في تعلم هذه المادة ، وقد أدت هذه الصعوبات إلى عزوف التلاميذ عن الإلتحاق بفرع الرياضيات في الثانوي حتى أوشك هذا الفرع أن يزول في كافة ثانويات الوطن فإذا نظرنا إلى الجامعة ، نجد مثلا في جامعة سعد دحلب بالبليدة أنه في

سنة 2005 [3] 77صبلغ عدد الطلبة في قسم الرياضيات السنة الثانية 11 طالب ، و12 طالب في السنة الثالثة و الرابعة ، فيما كان عدد الطلاب في سنة 2000في حدود 200 طالب و إذا ما قارنا هذا العدد بعدد الطلاب في نفس الكلية فرع الإعلام الآلي نجد 1000 طالب في السنة الثانية و الثالثة و الرابعة ، وفي كلية العلوم الإقتصادية نجد 2000 طالب في السنة الأولى ،وإذا تتبعنا نسبة تطور النجاح في شهادة البكالوريا لولاية البليدة لفترة 2001-2004 في مادة الرياضيات في شعبة العلوم و الحياة كانت 30.73 % في سنة 2002 و في سنة 2003 كانت 38.83 % بينما كانت النسبة في السنة 2003 تقدر بـ21.19 % أما في سنة 2004 فكانت 33.84% [4].6ص

و بإعتبار المدرسة نظام اجتماعي تتشكل فيه شخصيات التلاميذ داخل حجرات الدراسة ، يصبح التركيز على بينما نجد في شهادة التعليم الأساسي كانت نسبية النجاح في مادة الرياضيات لولاية البليدة في سنة 2003 تقدر بـ13.29 % و في سنة 2004 كانت نسبة النجاح 13.34 % [5]ص9.

الأفراد و تفاعلاتهم مع الآخرين كوحدات أساسية للتحليل ، من خلال فهمنا لعملية التفاعل في الموافق الاجتماعية و التعليمية داخل المدرسة و الأسرة.

وعليه فإن الظاهرة التربوية تجري في مستوى العلاقات النفسية الاجتماعية الواعية والمدركة، والمعلم فرد يعيش في مجتمع له ما للتلاميذ من وعي و إدراك كما أن التلميذ يبني مفهوم عن ذاته وقدرته الاكاديمية من عملية التفاعل الإجتماعي مع زملاءه ومعلميه ومن إستدخاله لتقويم الآخرين و توقعاتهم ألأمر الذي يجعل التلميذ دائما يعطي وزنا معينا لقدراته و مواهبه واستعداداته مما ينعكس بصورة عملية على مستوى عطائه بين زملائه في المدرسة ،ومن هنا تصبح المدرسة مؤسسة إجتماعية فاعلة تستطيع أن تبلور من خلال ما يحدث فيها من عمليات التفاعل بين التلاميذ و المدرسين الصورة التي سيدخلها التلميذ و يتبناها عن قدراته الاكاديمية و التي تنعكس بصورة مباشرة على مردوده في المقررات الدراسية ، كما أن سلوك التلميذ لا يعدو أن يكون تلبية لحاجات معينة « لأن لكل عمل و حركة و فكرة و كل عاطفة ليست سوى إستجابة لحاجة ، فالطفل شأنه في ذلك شأن الكهل لا يسلك سلوكا إلا بتأثير علة ، وهذه العلة تترجم دائما إلى حاجة » 9ص[6] و من هنا تصبح الحاجات و ما يتبعها من ميولات و اتجاهات وقدرات تتشكل من خلال التفاعل الاجتماعي التي يعيشها التلاميذ في البيت و المدرسة و عن طريق الأفراد و بالتالي فإن المردود الأكاديمي للتلاميذ يتأثر سلبا أو إيجابا بطبيعة تلك الاتجاهات و المفاهيم التي يتبناها التلاميذ عن أنفسهم من خلال العلاقات الاجتماعات و التفاعلات المباشرة مع الآخرين و إذا إعتبرنا العلاقات التفاعلية التي تنتج بالقسم تتأثر بشخصية المدرس ذلك أنه يستعمل الفضاء التربوي الذي ينتجه القسم ليوظف شخصيته في العلاقات التربوية ،بحيث توجد دراسات

LAREAU (87),HALLINAN(76) اهتمت بتحليل تركيبة الأقسام الدراسية داخل المدرسة كوحدات إجتماعية صغرى داخل النظام الإجتماعي للمدرسة و تحليل دور شخصية المعلم و علاقتها بالمردود الأكاديمي للتلاميذ ([

في كل هذا يبقى المدرس أهم عامل إنتاج في المؤسسة التعليمية ،مما يجعل قضية تكوينه مهنيا وتربوياونأطيره

نفسانيا حتى يطور ملكاته و ينمي توازن شخصيته قضية ملحة في النظام المدرسي .ورغم وجود عدة مميزات لها علاقة بمردود التلاميذ في مادة الرياضيات عالجت المخرجات المدرسية كنتائج حتمية للعوامل الخارجية المرتبطة بالبيت و المجتمع ،وكذا تحليل العوامل الداخلية للمدرسة المؤثرة في عملية التعلم والمتمثلة أساسا في الخلفية الاقتصادية والثقافية و الاجتماعية للأسرة ،و كذا تحليل العوامل الداخلية للمدرسة مع التركيز على فهم السلوك الإنساني و [1]مستوى المردود الدراسي للتلاميذ .لعل أهمها متغيرات المناخ الاجتماعي ،يتضح جليا أن هناك تكاملا تفاعليا للنظم الاسرية و المدرسية في علاقتهما بمردود التلاميذ وطبيعة المخرجات المدرسية ، ومن الصعب جدا الفصل بينهما ، حيث بلغت نسبة الارتباط بين النظم الأسرية و مردود التلاميذ في المدارس الأمريكية 43 % و في السعودية بلغت 50% [8] ص. 14 ووفق لهذه النتائج أصبح ينظر اليوم للمدرسة كمؤسسة إجتماعية لها علاقة قوية في تشكل النماذج السلوكية و المعرفية المرغوبة فيها إجتماعيا بل تتجاوز كونها أداة لحفظ الواقع الاجتماعي و إعادة إنتاجه إلى قوة فاعلة تستطيع أن تطور هذا الواقع بما تنقله من خبرات و مهارات معرفية لطلابها ، ومن هنا نطرح التساؤل المحوري التالي:

هل لمردود التلاميذ في مادة الرياضيات علاقة بالخلفية الأسرية و المدرسية ؟

ونقسم هذا التساؤل المحوري إلى التساؤلات الفرعية التالية:

1-هل يمكن إعتبار الروح النقدية المكتسبة في كل من الأسرة و المدرسة عاملا محددا لمردودية التلاميذ في مادة الرياضيات ؟

2-هل لشخصية الأستاذ دخل في تحديد مردود التلاميذ في هذه المادة ؟

3-هل لنوعية التكوين الذي تلقاه الأساتذة في هذه المادة علاقة بمردودية التلاميذ ؟

2.2.الفرضيات

1- تساهم الروح النقدية المكتسبة في كل من الأسرة و المدرسة في تحديد مردودية التلاميذ في مادة الرياضيات .

2- لشخصية الأستاذ دخل في تحديد مردود التلاميذ في هذه المادة

3- لنوعية التكوين الذي يتلقاه الأستاذ علاقة بمردودية التلاميذ في هذه المادة .

3.2. الإطار المفاهيمي للدراسة

نحاول تحديد مجمل التعريفات المنصبة حول المفاهيم المحددة في بحثنا من خلال الطرح الفرضي و نحاول في آخر التعريفات إعطاء التعريف الإجرائي لكل مفهوم .

1.3.2.مفهوم التفكير النقدي Esprit critique

التفكير النقدي مفهوم مركب ، له إرتباطات بعدد محدود من السلوكات في عدد غير محدود من المواقف و

الأوضاع ، وهو متداخل مع مفاهيم أخرى كالمنطق و حل المشكلة و التعلم و نظرية المعرفة .

أ- تعريف ENNIS (1985)

يعرف Ennis التفكير الناقد بأنه " تفكير تأملي معقول يركز على إتخاذ القرار فيما تفكر فيه أوآداؤه " ص[9][669]

ب- تعريف محمد فتحي

يعرف محمد فتحي التفكير الناقد بأنه " عملية تضم مجموعة من مهارات التفكير التي يمكن أن تستخدم بصورة منفردة أو مجتمعة ، للتحقيق من الشيء أو الموضوع و تقويمه بالإستناد إلى معايير معينة ، من أجل إصدار حكم حول قيمة الشيء أو التوصل إلى إستنتاج أو تعميم أو قرار " .

ت- تعريف BARRERE MOOR (1995)

يرى " باركور " أن التفكير الناقد هو " إتخاذ القرار الجيد المدروس بتأن ، لرفض أو قبول أو تعليق الحكم على أمر ما " [11]ص404

تعريف إجرائي للتفكير الناقد

" التفكير الناقد هي قدرة الفرد في التعامل ما يعطي إليه أو يطلب منه أدوات ، حيث أنه لا يصل كل ما يعطي إليه كمسلمات ، بل عليه أن ينتظر فيه و يكون له {أي شخصي مستند على إثباتات ذاتية مقنعة بقبول أو رفض هذا الأمر "

2.3.2.الإكتساب Acquisitions

" يطلق التعبير بشكل عام جدا على عموم ومعارف و مهارات و حذاقة حركية و على كل ما يعني قائمة التصرفات و الكفاءات لدى فرد معين خلال تجربته " .

هذه الكلمة تقترب من تعبير التعلم و خاصة إلى تلك المتعلقة بعوامل المحيط و الوسط و عليه الإكتساب الفعال حسب " BRUNER " يقوم أساسا على تعلم الإستجابات و الأشكال الإعتيادية "[ ] 12ص83

3.3.2. الشخصية

أ:تعريفها لغويا

صادرة عن فعل شخص بفتح الخاء أي : إرتفع و طلع أو ذهب ورجع ، و من فعل شخص ، بضم الخاء أي : بدن وضخم ، و من شخّص أي : مميز عمن سواه[13]ص9

و هي كلمة مشتقة من الكلمة اللاتينية Persona أي : القناع [14]ص9

ب- التعريف الإصطلاحي

"الشخصية هي شعةر الشخص بذاتيته ووحدته ، و كذا الأثر الذي تتركه مجموعة من الصفات في شعور الشخص الآخر الذي يشاهد المظاهر السلوكية من الخارج و يحكم عليها " .

ت- تعاريف علماء النفس

يعرفها عالم النفس " M.Prince " بأنها " المجموع الإجمالي لكل الأمزجة و الدوافع و الميول و الشهوات و الغرائز السوسيولوجية ، و كذلك الميول و الإتجاهات المكتسبة عن طريق التجربة "[15]ص197.

و يعرفها عالم النفس " يوسف مراد " بأنها " الصورة المنظمة المتكاملة لسلوك فرد يشعر يتميز من الغير "

ث-تعاريف علماء الإجتماع و الأنثروبولوجيين

يعرف الشخصية عالمي الإجتماع " أوجبورن و نيمكون "M.Ogburn ; M. Nimkoff " "

" الشخصية تعني التكامل النفسي و الإجتماعي للسلوك عند الإنسانو تعتبر عادات الفعل و الشعور ، و الإتجاهات و الآراء عن هذا التكامل "

يعرفها الأنثروبولوجي " رالف لينتون " R.Linton " أن " الشخصية هي الجمع المنظم للعمليات و الحالات النفسية الخاصة بالفرد "[15]ص103

كما نجدها في قاموس مرابو " dictionnaire Marabout" بأنها " مفهوم مجرد تمثل مجموعة من السمات لمجتمع معين تؤول إلى أن تطبق على العناصر المكونة لها "

"cette notion disigne "l'ensemble des traits q'une société donneé tent à imprimes aux individus qui la constituent"

التعريف الإجرائي للشخصية

الشخصية هي نتائج تفاعل و ترابط التكوين الفرد البيولوجي و النفسي مع العوامل المادية و الإجتماعية الشفافية التي تحيط به حياته .

4.3.2. التكوين

أ-التعريف اللغوي

التكوين هووضع شيء في شكل قالب

التكوين أن يكون : قابل لأن تبدل شكلك من خلال عملية قولبة

"être formé s'est a dire être contraint de changé de forme par une opération de moulage .

و عليه يتكون معناه : يتغير ، يكبر ، يتطور

Se former , c'est d'abord changer , grandir, se développer

ب- التعريف الإصطلاحي

التكوين يأخذ معناه من ثلاث صور : ص205[18]

- النضج maturation (يتكون معناه ينضج)
- الإستكشاف l'exploration (يتكون معناه الدفاع ، الدخول إلى منطقة)
- التحول métamorphose (أن تتكون معناه تتحول من حال إلى حال ، تنقل إلى الجهة الآخرى)

ت- تعريف أحمد شبشوب

يعرف أحمد شبشوب التكوين أنه " تدريب المدرسين على المعارف الأكاديمية و ـاهيلهم مهنيا و تربويا " [2]

ث-تعريف perrenoud

التكوين هو " التأطير النفساني للمعلمين و إعدادهم لتقبل الجديد و التكيف معه "

التعريف الإجرائي للتكوين

أما ما نريد أن نشير إليه هو أن التكوين " ما يجري من عمليات الإعداد قبل الخدمة و أثنائها ، من نمو لمعارف الملعلم و قدراته ، و تحسين مهاراته و أداءه التربوية بما يتلائم و التطور المتعدد الجوانب للمجتمع "

4.2.الإقتراب النظري

بما أننا في بحثنا هذا سنركز على الأفراد سواء كانوا تلاميذ أو مدرسين ، و تفاعلاتهم مع الآخرين كوحدات أساسية للتحليل ، محاولين فهم طبيعة السلوك الفردي من مطلق فهمنا لعملية التفاعل داخل المدرسة أو خارجها ، آخذين في ذلك القسم الدراسي و الأسرة كوحدتين أساسيتين للتحليل و ذلك لفهم العملية التعليمية التربوية ، باعتبار أن محور التفاعل المتبادل بين الطلاب و المدرسين، و بين الطلاب،و بين المدرسين أنفسهم على المستوى الفردي داخل الحجرات الدراسية من أهم المحاور الأساسية لتحليل الوحدات الصغرى.

كما أن الفرد يستطيع أن يبني تصورا و فهما دقيقا عن ذاته (الأنا الداخلية ، والانا الخارجية) و عن عالمه الاجتماعي المحيط به من خلال عملية التفاعل الاجتماعي ، و عليه فإن أفعاله و ردود أفعاله محكومة بالمعاني الموضوعية للمواقف الاجتماعية التي يجدون أنفسهم فيها ، وهذه المعاني ليست معطيات خارجية تفرض على الفرد بقدر ما هي معطيات داخلية تبنى بواسطة عمليات التفاعل المتداخلة و المعقدة بين ما تنقله المعطيات الثقافية التي يعيش فيها الأفراد و ما لديهم من خبرات ذاتية وانطلاقا من هذا نجد التفاعلية الرمزية التي اهتمت على وجه التحديد بضرورة اكتشاف معاني و مقاصد ونوايا الأشخاص في مواقف اجتماعية معينة ، و قدمت تصورات نظرية عن مفهوم الشخصية و مفهوم ألذات ، و كيفية تأثير الآخرين في بناء مفهوم الشخص عن ذاته ، أجدها تنطبق على موضوع الدراسة الذي أنا بصدد دراسة اشكالياتها ، كما أنه نجد أن انعدام التوازن بين الفرد و محيطه هو الذي يثير السلوك و تحقيق الحاجة هو الذي يعيد التوازن و يوقف السلوك كما قال " كلابارد ويمكن اعتبار في هذا الصدد أن الشخصية مكونة أساسا من حاجات " طبيعية " مثل اللعب، ،الفضول، النقد ، ...الخ هذا بالنسبة للتلميذ و كذا تحقيق ألذات و دور فعال في المجتمع بالنسبة إلى الأستاذ ، رغم أن المسألة الأساسية في نمو الشخصية هو اكتساب حاجات جديدة لا طبيعية[3] مثل العديد من الحاجات الاجتماعية و التي هي ضرورية للتلاؤم و التوازن.

ومن الخلال هذا التصور أتبنى كذلك نظرية الحاجة كنظرية أساسية إلى جانب التفاعلية الرمزية باعتبار أن السلوك الإنساني لا يعدو أن يكون تلبية لرغبة معينة .

5.2. الدراسات السابقة

يعرض الباحث الدراسات السابقة على أساس محورين :

1- دراسات تناولت إشكالياتها موضوع يمس بصفة مباشرة دراسة الباحث

2- دراسات تناولت إشكالياتها موضوع يمس بصفة غير مباشرة دراسة الباحث.

1- دراسات تناولت إشكالياتها موضوع يمس بصفة مباشرة دراسة الباحث:

1.1.5.2.دراسة لـ مصمودي زين الدين (1997) [20 ص94حول نظرة المدرس للتلميذ و علاقتها بتقديره لدرجته في الاختبار المقالي لمادة الرياضيات . تكونت العينة من 3 مدرسين من ثلاثة ثانويان و عينة تلاميذ بين

35 و 38 تلميذ.

أشارت النتائج إلى أن الخبرة الطويلة لأفراد عينة البحث من المدرسين ، إذا كانت 8 سنوات و أكثر جعلت تقديراتهم لإجابات التلاميذ أكثر موضوعية ، كما أن طبيعة المادة التي أجريت عليها الدراسة لا تتأثر بالذاتية بالدرجة نفسها التي تتأثر بها المواد الأدبية.

2.15.2. دراسة بوغازي الطاهر (91-92)[21] ص23 حول الطموح المدرسي و المهني للأبناء من خلال نظرة الآباء و علاقته بالعوامل الاقتصادية والثقافية للأسرة من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن الوسط العائلي يلعب دور هاما في التأثير على حياة المدرسية،

فكلما كانت الأسرة فقيرة ، كلما أثر ذلك سلبيا على تعليم الطفل [4] كما أن الممارسة المرنة

و التوجيه السليم في المراحل الأولى من عمر الطفل ذو أهمية كبيرة و تأثير بالغ على مستقبله المدرسي ،و للأب دور كبير و على جانب من الأهمية و يتوقف نجاحه في بناء أبنائه على نوع العلاقة التي ينجح في تكوينها معهم.

3.1.5.2. : دراسة عالمية التي طبقت عبر الثقافات لدراسة مستوى تحصيل الطلاب في مادة الرياضيات المعروفة باسم The international .project for the evaluation of education :

[5]achievementأظهرت قوة تأثير المدرسة في غرس التباينات و الاختلافات في مستوى تحصيل مادة الرياضيات في المجتمعات التي طبقت فيها هذه الدراسة وهي تزيد عن 21 قطر.

2- مواضيع تناولت إشكاليتها بصفة غير مباشرة موضوع الباحث:

1.2.5.2. : اشترك كل من لوري LOWRY ، و دافيد جونسون D.Jonson في دراسة عن أثر المجادلة و اللامجادلة في حب الاستطلاع المعرفي و التحصيل و الاتجاهات، تكونت عينة الدراسة من 80 تلميذا من الصف الخامس و السادس ابتدائي ، أتضح من نتائج الدراسة أن المجادلة مقارنة باللامجادلة زادت درجة حب الاستطلاع المعرفي ، و التحصيل لدى التلاميذ ، كما زادت الاتجاهات الإيجابية أكثر من اللامجادلة [6]

2.2.5.2 : اشترك أحمد عواد مع مسعد ربيع (1995) في دراسة عن الفروق بين التلاميذ العاديين و ذوي صعوبات التعلم في حل المشكلات الرياضية أللفضية على عينة قدرها 180 تلميذ من المدارس الابتدائية ، اختير منهم 90 تلميذا أسفرت النتائج عن وجود فروق بين التلاميذ العاديين و ذوي صعوبات التعلم في حل المشكلات الرياضية لصالح العاديين ، وما بين الذكور و الإناث لصالح الإناث في حل المشكلات اللفظية

3.2.5.2- هناك دراسة قام بها كاقلار - CAGLAR -أظهرت أن الطلاق و عدم الاستقرار العائلي و اللامبالاة .... هي تصرفات تنعكس سلبا على العمل المدرسي للطفل وتظهر خاصة في صعوبة تحصيله لمادة الحساب .

تعليق على الدراسات السابقة:

نبين من الدراسات السابقة ما يلي :

1- بينت بعض الدراسات أهمية الخبرة الطويلة للمدرسين ، و أثرها في تقدير الأساتذة لإجابات التلاميذ ، مما

يتضح جليا ما لأثر الخبرة و التكوين في تقديرات و حكم الأساتذة.

2- أظهرت بعض الدراسات قوة تأثير الخلفية المدرسية في غرس التباينات و الاختلافات في مستوى تحصيل مادة الرياضيات.

3- أظهرت بعض الدراسات قوة تأثير الخلفية الأسرية من عدم الاستقرار العائلي و اللامبالاة و تأثيرها السلبي في صعوبة تحصيل مادة الحساب.

4- أهملت على الأقل الدراسات التي تحصلت عليها أثر شخصية الأستاذ و تكوينه في تأثيرها على مردود التلاميذ في مادة الرياضيات ، مما يعطي الانطباع قوة الفرضيات التي أعتمدها الباحث في دراسته.

6.2- صعوبات الدراسة:

أعتقد أنه لن تكون هناك صعوبات كبيرة ، إلا أن الباحث و نتيجة لارتبطاته المهنية ، فإن تحركاته تكون نوعا ما مقيدة ، و عليه تؤثر على تقديم الدراسة في وقتها المحدد .

الفصــل الثاني

نشأة الرياضيات و أهم مداخلها

تمهيد

1. نشأة المعاني الرياضية

1.1. مفهوم الرياضات و نشأتها

2.1 . مبادئ الرياضيات و أسسها

3.1 .قيمة الرياضيات و علاقتها ببقية العلوم و تطورها

2. المدخل الحديثة و استخدام نظريات التعليم ، التعلم في الرياضيات

1.2 . المداخل الحديثة في الرياضيات

2.2. نظريات التعليم و التعلم في الرياضيات

3.2. برنامج الرياضيات في المدرسة الجزائرية

3. بناء بيئة فعالة من خلال الأسرة و المدرسة في تعليم الرياضيات

1.3. انتقاء و إستخدام وسائل التعليم و التعلم في الرياضيات

2.3. تشخيص و حل صعوبات التعلم في الرياضيات

3.3. إشكالية تعليمية الرياضيات في المدرسة الجزائرية

خاتمــة

تمهيد

تعتبر الرياضيات أحد أوجه النشاط العقلي , وهو علم يتعامل مع رموز تجريدية تتناول المظهر الكمي للوجود .

إن محاولة إدراك الوجود في مظهره الكمي تنبع عن حاجة حيوية يحس بها الإنسان إشباعا لرغبته في الاستطلاع ، و ضمانا لأمنه و استقراره ، و تحقيقا لبقائه ، و تعبيرا عن حاجا ته الاجتماعية و رغباته الفردية .

إن تلاميذنا جميعا يتلقون بالمدرسة دروسا في هذه المادة , من المعلومات و المهارات في إطار المناهج المرسومة و المسطرة , ومع ذلك فإن لكل منهم مردود يختلف قليلا أو كثيرا عما يحصله غيره تبعا للتصور و الفهم الذي يبنيه كل تلميذ عن ذاته , و تبعا لاختلاف المحيط الاجتماعي لكل واحد منهم .

وباعتبار الرموز في نظرية علم الاجتماع هي إشارة إلى موضوع مادي أو معنوي , أصبحت الرياضيات في المجتمع الجزائري رمزا للصعوبة و النفور , وباعتبار أن الرمز يحدد معناه المجتمع ويشير إلى حقيقة اجتماعية معينة , كان لزاما علينا أن نمهد للموضوع بشرح التفكير الرياضي بصفة عامة من خلال فصل قسمتة إلى ثلاثة مباحث , حيث أتناول في المبحث الأول نشأة المعاني الرياضية من خلال تعريف الرياضيات وذكر مبادئها وعلاقتها ببقية العلوم وكذا تطورها عبر التاريخ ، بينما أتناول في المبحث الثاني المداخل الحديثة في الرياضيات وأهم نظريات التعليم و التعلم في هذه المادة وكذا برنامج الرياضيات في المدرسة الجزائرية , كما تطرقت في المبحث الثالث كيف نستطيع بناء بيئة فعالة من خلال الأسرة والمدرسة في تعليم الرياضيات وذلك من خلال انتقاء وسائل التعليم و التعلم في هذه المادة وكذا محاولة لتشخيص أهم الصعوبات في هذه المادة ، مع تعريجنا لذكر إشكالية تعليمية مادة الرياضيات في المدرسة الجزائرية .

1.1.مفهوم الرياضيات :

تتعرض من خلال هذا المبحث , لتحديد مجمل التعريفات التي تعرضت لهذا المفهوم مع ذكر نشأتها و مبادئها و قيمتها , ونشير أخيرا لمدى علاقة هذه المادة ببقية العلوم

1.1.1تعريف الرياضيات ونشأتها :

لقد أعطيت عدة تعار يف للرياضيات وهي تعار يف عامة تنطلق تبعا لنشأتها وتطورها.

فيعرفها رمضان مضوي بأنها " كل التصورات الذهنية الإنشائية لقضايا مجردة تتعلق بالمقادير الكمية " وتستخلص من هذا التعريف أن الرياضيات تقوم على التصورات الذهنية وهذا عكس العلوم الأخرى التي تقوم بها على الأشياء الواقعية الحسية .

وعرفها الدكتور إدريس خضير بأن الرياضيات " هي عبارة عن مفاهيم عقلية تتعلق بدراسة المقاييس الكمية " ونلاحظ من خلال هذا التعريف أن الرياضيات تهتم بدراسة المقاييس الكمية المتصلة مثل الحساب و الجبر وكذا المنفصلة و المتعلقة بالهندسية .

كما يعرفها البعض بأنها " علم المقادير" [26]77ص

ويعرفها بتراند روسل "Bertrand , Russel" بأنها " العلم الذي من خلاله لا نعرف عن شيء نتكلم , وهل ما نقول هو صحيح [7]

"une science dans laquelle on ne sait jamais de quoi on parle , ni si ce qui on dit est vrai"

واضح من خلال هذا التعريف أن الأنظمة الرياضية تقوم على تعريفات تفترض وجود الكائنات الرياضية .

ونرى أن أصوب التعريف للرياضيات يتمثل في" الرياضيات عبارة عن نشاط عقلي تجريدي , تعالج رموزا عددية في ذاتها , وفي علاقاتها المنطقية بغيرها من الرموز , لأدراك الوجود الكمي الذي يحيط به "

2.1.1 نشأة المفاهيم الرياضية :

لقد انقسم المفكرون في تفسير نشأة المفاهيم الرياضية إلى نزعتين , نزعة عقلية أو مثالية يرى أصحابها أن المفاهيم الرياضية من ابتكار العقل دون التجربة , ونزعة تجريبية أو حسية يذهب أنصارها إلى أن المفاهيم

الرياضية مهما بلغت من التجريد العقلي , فإنها ليست من العقل في شيء وليست فطرية , وان التفكير الرياضي كان مرتبطا بالواقع وان الحضارات الشرقية القديمة استخدمت طرقا رياضية في مسح الأراضي الزراعية وفي الحساب , فكانت الرياضيات وليدة الملاحظات التجريبية .

وسنحاول أن نتعرض إلى هاذين النزعتين , محاولين أن نقف عند حجج كل من الموقفين .

1.2.1.1 الرياضيات علم عقلي ليس له صلة بالواقع :

يرى أنصار الاتجاه العقلي أن مبادئ المعرفة فطرية , وان المفاهيم الرياضية موجودة في العقل قبليا (أي قبل التجربة) ، فعملية الجمع حسبهم و الخط والمثلث هي معاني رياضية حاصلة في العقل قبل الفطرة, فنجد مثلا " أفلاطون" يرى أن "المعطيات الرياضية توجد في عالم المثل , فالتعريفات الرياضية , مجالها ذهني ولا تتحقق إلا بواسطة العقل دون حاجة الى المحسوسات". كما أن الفكر العربي قد اعتبر الموضوعات الرياضية موضوعات عقلية يتم استخلاصها عن طريق عمليتي التجربة و التعميم وفي هذا يقول " الفرابي " علم العدد النظري يفحص عن الأعداد على الإطلاق ، و الهندسة النظرية إنما تنظر في خطوط و سطوح و أجسام على الإطلاق و العموم"

2.2.1.1 الرياضيات علم حسي أو تجريبي

إن النتائج التي وصل إليها أصحاب المذهب السابق ، تصدى للرد غليها الكثير من المفكرين أمثال "لوك " و "هيوم " و" مل " و اعتبر أصحاب هذه النزعة أن " المفاهيم الرياضية مثل جميع معارفنا من صميم التجربة الحسية ، ومن الملاحظة العيانية ، فمن يولد فاقدا الحساسته ، لا يمكنه أن يعرف ما كان يترتب على إنطباعات تلك الحاسته المفقودة من أفكار [29]ص110

فالإنطباعات التي تأتينا من العالم الخارجي هي بمثابة نوافذ للأفكار و معطيات للعقل ، و لذلك يعتبر "مل" أن " النقط و الخطوط و الدوائر التي يحملها كل واحد في ذهنه هي مجرد نسخ من النقط و الخطوط و الدوائر التي عرفها في التجربة "[8] و لهذا فالرياضيات تعتبر عند الوضعيين المعاصرين علم الملاحظة ، وهناك شواهد من الواقع النفسي و التاريخ ما يؤدي هذا الموقف.

3.2.1.1. الرياضيات علم عقلي و تجريبي :

يعتبر هذا الموقف توفيقي بين كلا من النزعتين السابقتين ، على إعتبار أنه " لا وجود لعالم مثالي أو عقلي لأعداد أو أشكال هندسية تتمتع بوجود لذاته مثل الأفكار الأفلاطونية أو القوالب الكنطية القبلية. كما أن المفاهيم الرياضية لم تنشأ دفعة واحدة ، بل إنها أنها تطورت مع الأشياء الحسية مع الزمن ، وتدخل العقل الإنساني لينظمها و يضع لها أوصولا وقواعد ثابتة وثمة ظروف جرى تجريد المفاهيم الرياضية من لواحقها الحسية

فلو لم يكن في الطبيعة أجسام صلبة لما وجد علم الهندسة " بوانكري " و لكن الطبيعة بدون عقل مسلط عليها لا معنى لها ، و سنأتي فيما بعد نتحدث عن الرياضيات و أثرها في العلوم التجريبية و ألأخرى .

2.1.مباديء الرياضيات وأسسها .

لقد رأينا أن الرياضيات من خلال نزعتي العقلي و التجريبي هي عبارة عن مفاهيم مستوحاة من العقل و التجربة و طريقة البرهنة على صحتها طريقة إستنباطية ، لأننا عندما نريد أن نبرهن على قضية ما في الرياضيات فإننا ننتقل من نتنقل من مقدمات . سبق إثباتها على النتائج ، و التناسق الذهني هو معيار البرهنة .و تنطلق القضايا الرياضية من مباديء

و هي :

1.2.1.المسلمة

المسلمة هي" قضية يفترضها العالم من أول وهلة و يسلم بصحتها على أساس أنه سيصل إلى صدقها فيما بعد " ذلك تعتبر نقطة إنطلاق البحث العلمي مثل : الحيوان لا يولد مرتين أو عقل الصغير لا يساوي عقل الكبير

2.2.1 البديهية :

البديهية هي " القضايا الواضحة التي لا تحتاج إلى البرهان و لا تستند إلى خبرة حسية و إنما تدرس بالحدس مباشرة " " كقولك الكل أكبر من جزئه .

3.2.1.التعريف:

التعريف هو " ذكر الصفات التي يتكون منها مفهوم الشيء ، و التي تميزه عما عداه " او بعبارة أخرى " هو تحديد حقيقة الشيء ، وذلك بذكر الصفات و الخصائص التي يتميز بها عن غيره وتحديد ماهيته " ، نجد مثلا في علم الإجتماع أن تحديد المفهوم أو المصطلح هو"تناول خصائصه البنائية أو الوظيفية "63ص[32]

كما يمكن الإستعانة بالتعاريف الإجرائية الذي يؤدي إلى وصف كيفية قياس المصطلح .

نجد في الرياضيات أن التعاريف الرياضية ليست مطلقة وإنما نسبية ، بحيث تخضع للتعديل و التغيير ، تبعا لتطور الفكر ، و هذا ما نلاحظه عندما يتم الإصلاح و تغير محتوى البرامج .

4.2.1 النظرية :

النظرية عبارة عن " نموذج تصوري تجريدي يتيح ربط العلاقات بين الظواهر " و يرى "غاستون باشلار" أن النظرية" هي نوع من الإنشاء الفني الجميل يندمج فيه الذاتي و الموضوعي في وحدة عضوية واحدة "ص63[33]

وصياغة النظرية واحدة من أهم غايات العلم ، لأن النظرية هي "الآلية التي تمكننا من فهم وتفسير الوقائع من خلال تعليل الإرتباطات الموجودة بينها " ، فهي التي تحدد مسار و إتجاه البحث و توجيهه " نحو تناول الموضوعات التي يحتمل أن تكون أكثر إثمارا من غيرها " ص76[32]

في الرياضيات نجد النظرية " حقيقة تمت البرهنة على صحتها " وفق تسلسل منطقي كأن تقول : مجموع زوايا المثلث يساوي 180°

2.2.1 أسس التفكير الرياضي

من بين أهم التفكير الرياضي نجد :

1.2.2.1. الإبتكار

يعرفه " جيلفورد" GUILFORD " بأنه تفكير في نسق مفتوح يتميز الإنتاج فيه بخاصية فريدة هي تنوع الإجابات المنتجة و التي لا تحددها المعلومات المعطاة

ويعرفه "روجرز" ROGERS " بأنه ظهور لإنتاج جديد نابع من التفاعل بين الفرد وما يكتسبه من خيرات " و عليه نجد المنهج الرياضي يكون الإستدلال فيه بأقيسة متسلسلة يرتبها الرياضي تبعا لتلك النظريات التي حددها و ركز في البرهنة على العناصر الأولية التي يعمل على تنسيقها بطرق خاصة هدفه الحصول على نتائج جديدة مبتكرة .

2.2.2.1 الإفتراض :

تعتبر الفروض " تلك الحلول أو التفسيرات المبدئية او المؤقتة للظاهرة أو المسألة " ، و تعتبر الفروض افكار مبدأية" تربط الظاهرة المدروسة و بين أحد العوامل المرتبطة بها أوالمسببة لها77ص32

إن الباحث في الرياضيات يعمد إلى إختيار قضية للتأكيد من صحتها ، و في حالة ما إذا أصبحت صحيحة و منسجمة عقليا يقوم بالبرهنة عليها ، وإذا تبين له عدم صحتها يستبدلها بأخرى .

3.2.2.1 التعميم :

تعتبر فكرة التعميم المحور الرئيسي للإستدلال الرياضي ، و التعميم نوعان : فقد يكون الإنتقال من البسيط إلى المركب أو العكس و لما " كان الإستدلال الرياضي يخضع لقواعد أولية سبق التسليم بها و يتصف بالتعميم كان منتجا و تقينا "

فمثلا يكون الإنتقال من البسيط إلى المركب كقولك مجموع أقياس زوايامثلث تساوي 180° إلى الحالة المركبة في قولك مجموع أقياس زوايا أي مضلع يساوي(ن– 2) x 180° حيث ن عدد أضلاعه ، أما الإنتقال من الخاص إلى العام كقولنا :زاويتا قاعدة مثلث متساوي الساقين متقايسان ، فيمكن تعميم الحكم على أي مثلث متساوي الساقين .

4.2.2.1 التحليل و التركيب :

بإعتبار الرياضيات عبارة عن مفاهيم و أفكار تقوم على أساس التحليل و التركيب لسلسلة من القضايا التي يراد البرهنة عليها ، فإنه عن طريقها نصل إلى نتيجة و برهان صحيح و بذلك تصبح القضايا الرياضية ذات دلالة واضحة ، و يجدر بنا أن نتعرض إلى كل منها على حدى.

التحليل " هو العملية التي تجعل التلميذ يوظف قدرة الفهم و الإستعاب في تحليل المعارف إلى أجزائها ، تربطها علاقة منطقية أو معنوية "[37] ص 234

و التحليل نوعان ، التحليل المباشر الذي تنتقل فيه من المجهول إلى المعلوم كقولك حل المعادلة 2 x +5 = 13 ، وهناك التحليل غير المباشر الذي يلجأ إلى عدم صحة عكس النظرية و بذلك يكون الأصل هو الصحيح ، كقولك أثبت " أن المستقيمين إذا قطعهما قاطع وعين معهما زاويتين متبادلتين داخليا متقايستان فهما متوازيتان " التركيب هو عكس التحليل أي " الإنتقال من المبادئ إلى النتائج " و هو أرقى النشاط الذهني ، إذ يتصل بقدرة " التلميذ على التأليف و الإبداع ، فيقوم التلميذ فيها بتركيب العناصر و تنظيمها لبناء وحدة معنوية كلية تربطها علاقات منطقية " ، كقولك برهن أن كل ضلعين متقابلين في متوازي الأضلاع متقايسان فأنت تلجأ أولا إلى رسم القطر (هنا الأبتكار) ثم تبرهن على تقايس المثلثين ، و هناك يأتي التركيب .

و يعتبر التحليل و التركيب من أهم عناصر التحليل الرياضي ، مما جعل العلامة " بلوم" BLOOM " يضعها في مستويات تصنيفه " "toxonomy " ص203 [37]

3.1 .قيمة الرياضييات و علاقتها ببقية العلوم وتطورها

1.3.1. قيمة الرياضيات

الرياضيات آلة ضرورية لكل العلوم ،و لغة يتطلع إلى إكتسابها كل تفكير علمي . ويمكن لنا أن نلتمس قيمتها من خلال اليقين الرياضي و فائدته و كذا علاقتها ببقية العلوم .

1.1.3.1 اليقين الرياضي

إن قيمة الرياضيات تتجلى في اليقين الذي تعرف به المفاهيم الرياضية و كذا في مدى إستفادة بقية العلوم من لغتها .

تعتبر الرياضيات نموذجا في الوضوح و اليقين ، ولعل من الأسباب التي جعلتها أكثر العلوم تقدما ، يرجع في الأساس أن الظواهر الرياضية هي أكثر الظواهر إرتباطا فيما بينها من جهة ،ومن جهة آخرى يرجع إلى ما يتسم به منهاجها الرياضي .

إن التفكير العلمي في الحوادث طبيعية كانت أو إنسانية ، معرضة للخطأ ، وذلك لظروف معينة مثلا تعريف الماء تطور من نكرة جسم بسيط ، إلى فكرة أنه جسم مركب h2o و يقين الرياضيات لا يأتي فقط من طبيعة المفاهيم المجردة و إنما أيضا من المنهاج المشتق من هذه المفاهيم ، و الذي " يكاد يكون نموذجيا " حسب " الفراد نارسكي " .

كما أن التفكير الرياضي يعتمد على مبادئ أساسية سبق ذكرها ، و هو لا يستطيع الإستدلال إلا إنطلاقا من تحديد مفهوم الشئ و ذكر خواصه ، و لما تكون المبادئ صحيحة تكون النتائج صحيحة ،مما جعل " كانط "Kamte.E " يقول أن " الرياضيات تنفرد وحدها في إمتلاك التعاريف ، و لا يمكن أبدا أن تخطئ " كما أنه ليس من الغريب بعد هذا أن نجد كثيرا من العلوم حاكت على منوال الرياضيات كالفيزياء التي أصبحت تصوغ ملاحظاتها على شكل لغة رياضية Longage mathemathisé كالمعادلات و المنحنيات البيانية " كما أن صياغة القوانين الفيزيائية بلغت درجة من الدقة و أصبحت تصنف ضمن العلوم الدقيقة ، و يرجع كل هذا إلى إستعمالها لغة الرياضيات " مما جعل العلامة " لوبلون" LEBLAND.J.M يقول "إن الفيزياء لا تطبق الرياضيات و إنما تتضمنها " إمكانية تطبيق الرياضيات على العلوم تتناقض تبعا لسلم العلوم حسب تصنيف " E.comte "

2.1.3.1 تطور الرياضيات:

بدأ الإنسان الأول يعد الأشياء من حوله بطريقة ينقصها التحديد إذ كان " ينظر إلى القطيع في مجموعة دون إعتبار لعدد الأفراد التي يتألف منها هذا القطيع و تسمى هذه المرحلة بمرحلة التقدير الإجمالي غير المحدد "، ثم تطور الحال إلى التمييز و التحديد، ثم جاءت مرحلة بعد ذلك تسمى مرحلة مقارنة النظائر ،بحيث تشير اليد إلى خمسة ، و الأنف إلى واحد،وعندما إتسع نطاق التبادل التجاري ظهر أسلوب الأصابع للدلالة على الكميات، ثم دعت الحاجة إلى تسجيل ما يملك ورصد معاملاته مع غيره.

سنحاول بإيجاز في هذه الأسطر أن نتعرض إلى تاريخ الرياضيات للبحث عن تطورها عبر الزمن وقيمة المعارف و الأفكار الرياضية عند الأمم .

1.2.1.3.1.عندالمصريين

أجمع كل كتاب اليونان على اسبقية مصر في كشف العلوم الرياضية ، و قال " أرسطو " إن مولد الرياضيات في مصر لأن طبقة الكهنة كان لديها من الفراغ ما يسمح بدراستها " و فيضان النيل وما كان يتبعه من تغير في مساحات الأرض المزروعة حفز المصريين على الإهتمام بأمور الهندسة و حساب المساحات.

2.2.1.3.1 عند البابليين

كان البابليون تجارا ومن اجل هذا كان نجاحهم في العلم اكبر من نجاهم في الفن ، فقد أوجدت التجارة علوم الرياضيات و تعاونت مع الدين على دراسة الفلك [9] فكانت لهم دراية بعلم العدد و كتابة الأرقام و الكسور ،و تدل القضايا الرياضية التي جاءتنا عن البابليين على تقدم رياضياتهم في الهندسة و الجبر و إهتمامهم بهما .

3.2.1.3.1. عند الصينيين

إن أهم القضايا عند الصينيين هي[41 ص 113]

- معرفتهم بالمثلث القائم
- كونهم أول من إشتغل بالمربعات السحرية

4.2.1.3.1.عند اليونان

إتصل اليونان عن طريق التجارة بحضارات الشرق القديم التي جاءت قبلهم ، فأطلعوا على ما وصلت إليه هذه الأمم في ميدان العلم وعرفوا فلسفتهم وفنونهم ، وأضافوا عليها " فأشتغلوا في الهندسة ، فأقاموا لها البراهين العقلية ، و الخطوات المنطقية ورتبوا نظرياتها و عملياتها " و العالم مدين لعلماء اليونان بالهندسة المستوية التي نعرفها الآن ، خاصة الهندسة " الأقليدية "نسبة لأقليدس

وأشتهرت المدرسة " الأيونية " التي أنشاها طاليس ، و المدرسة الفيثاغوسية كما نجد المدرسة الفسطائية و المدرسة الأفلاطونية هذه المدرسة قدمت من المعارف الرياضة الشئ الكثير و مازالت تدرس حتى الآن .

5.2.1.3.1 عند الرومان و الهنود

لقد سيطرت الرومان على العالم مدة من الزمن ، وتوات فتوحاتهم و أتسع ملكهم ، فأشتغلوا بالفلسفة و الشعر و الفن ، تذكر المصادر أنهم لم يكن لهم تأثير يذكر في الرياضيات غير أنهم إشتغلوا بموضوع النسبة الذي جاء كنتيجة لأهتمامهم بالفوائذ و المواريث ، كما نجد نظام الترقيم الذي لا يزال مستعملا حتى الآن في ترقيم الفصول في الكتب الأوربية وكتابة الأرقام في بعض الساعات و غيرها .

أما عند الهنود فنجد لهم مساهمات فعالة في الرياضيات ، من حيث كتابة الأرقام حسب النظام العشري ، وجهدهم في الهندسة والفلك و علم المثلثات "[ص8 43]

6.2.1.3 العرب و المسلمين

وجه المسلمون نشاطاتهم الفكرية إلى العلوم و الرياضيات في خلال السنوات الأولى من صدر الإسلام [10] ، من خلال تحديد المواقيت ، وتحديد إتجاه القبلة ، ويمكن إعتبار القرنين الثالث و الرابع الهجريين (الموافق للتاسع و العاشر الميلادي) القرنيين الذهبيين للرياضيين المسلمين الذي يدين لهم العالم الكثير لحفظهم التراث القديم و تنميته ولإبتكاراتهم الجليلة .و في هذا يقول البروفيسور " جورج سارتون " في مقالة في مجلة " إزيس " أنه " من الإنصاف في أي دراسة لتطور الفكر الإنساني التركيز على المعارف و المكتسبات الإسلامية العظيمة "[11]

لقد كان للعرب الفضل الكبير في علم الحساب من خلال إبتكار النظامين ، نظام الأرقام الغبارية و نظام الأرقام الهوائية أو نظام الخوارزمي ، كما إبتكروا الصفر و أستعملوه لأول مرة عام 873م ، وكانت لهم طرقهم في العمليات الحسابية، وفي هذا يقول العالم الرياضي" فورستين" في مجلة " Mathematical Gazette " إن " وصول الرياضيات لما هي عيه الآن يرجع إلى إبتكار المسلمين لعملياتهم الحسابية العظيمة " كما للعرب الفضل في تطور الجبر و الهندسة عن طريق محمد بن موسى الخوارزمي و ثابت إبن قرة ، و البتاني الياروني ، و الطويسي و غيرهم ، أنظر الملحق رقم 01

وتعتبر النضهة الأوروبية مدينة للعرب و المسلمين خاصة ماكان لجامعات الأندلس من همزة وصل بين أوروبا و العالم الإسلامي .

2.المداخل الحديثة وإستخدام نظريات التعليم و التعلم في الرياضيات

1.2 المداخل الحديثة في الرياضيات

منذ بداية الستينات ظهرت عدة مشاريع لتطوير الرياضيات المدرسية ، وتنتج عنها كتب مدرسية تحتوي على بعض المداخل الحديثة تم تدريسها في المراحل الأولى قبل الثانوي .

و مع بداية السبعينات بدأنا نسمع أوجه النقد للرياضيات الحديثة من قبل أهل الإختصاص و معلمي الرياضيات ، وفي سنة 1975 أشارت الدراسات و البحوث التي أجريت ، أن الطلاب الذين يستخدمون كتب الرياضيات الحديثة لا يختلفون في مستوى تحصيلهم عن الذين يدرسون الرياضيات التقليدية – حتى أن هذا الكلام نسمعه في مدارسنا الجزائرية إنه الذي درس في" النظام القديم " هم أحسن مستوى الذين يدرسون في النظام الحديث ، بغظ النظرعلى ما يعمله هذا الكلام من خلفيات و مع ذلك أظهرت برامج الإختبارات على المدى الواسع أن طلاب الرياضيات الحديثة أقل آداء في المهارات الحسابية مقارنة بمن كانوا يدرسون الرياضيات التقليدية ، كما وجد كذلك أن نسبة كبيرة من التلاميذ كانوا غير قادرين على حل مشكلات و مسائل تتضمن كسورا إعتيادية و عشرية

و على الرغم من أن هذا التخلف الواضح في المهارات الرياضية لا يمكن إرجاعه مباشرة إلى التغييرات التي حدثت في محتوى وطرق تدريس الرياضيات ، بل عن ناتج موجة النقد التي وجهت للرياضيات الحديثة و الدعوة إلى ألتأكيد على تدريس المهارات والأساسية نتج عن ذلك تصورات حاطئة لدى المتمدرسين في كون الرياضيات التقليدية دراسة الحساب و الرياضيات الحديثة هي دراسة المجموعات .

و إذا رجعنا لمراحل التطور التاريخي للرياضيات ، يرى بعض المؤرخين أن هناك عدة مداخل لهذه المادة فالفترة التي تقع قبل عام 1800 م تعتبر فترة الرياضيات الكلاسيكية ، بينما يعتبرون الفترة التي أعقبت 1800 م هي زمن الرياضيات الحديثة .

ما يهمنا في هذا المبحث أن الرياضيات خضعت لعدة تطورات ناتجة أساسا عن التطور التي عرفتها المجتمعات ، وكذا الطفرة التي نقلت المجتمعات من مجتمع صناعي إلى مجتمع معلوماتي

وما صاحب ذلك من تطور في مجمل العلوم

2.2نظريات التعليم و التعلم في الرياضيات

إن فهم نظريات عن كيف يتعلم الناس ، والقدرة على تطبيق هذه النظريات في تدريس الرياضيات هي من المتطلبات الأولية الهامة لتدريس فعال للرياضيات ، وقد باشر كثير من الناس دراسة النمو العقلي ، وطبيعة التعلم بطرق مختلفة ، ونتج عن هذا نظريات متنوعة للتعلم " رغم وجود إختلافات بين السيكولوجيين ، و منظري التعليم ، ورجال التربية حول كيف يتعلم الناس " ، كما أنه لا يجب أن ينظر إلى نظريات التعلم " كفئة

من النظريات المتنافسة " بل الكل يكمل بعضها البعض، إذ تعتبر كل نظرية طريقة لتنظيم ودراسة بعض المتغيرات الكثيرة في التعلم ، و بإمكان رجال التعليم أن يختاروا ويطبقوا عناصر من كل نظرية في أقسامهم .
إذ نجد أن بعض النظريات أكثر قابلية للتطبيق في القسم ، بما يتلائم و بيئه التعلم ومع الطلاب الذي تتفاعل معهم ، أكثر من غيرها.
في الماضي أهمل كثير من المعلمين تطبيق هذه النظريات بشكل صحيح ، نتيجة لضعف التكوين الخاص بالأستاذ – الذي سنتعرض له في الفصول اللاحقة – أو لجهله بكيفية التطبيق وركزوا فقط على معارف المادة الدراسية ، مما نتج عنه ضعف عام في المادة – أنظر الملحق رقم 02 وما النتائج المتحصل عليها في كل سنة في الجزائر إلا أكبر دليل على ذلك .
سنحاول في هذا المبحث تقديم أهم النظريات الكبرى التي تعرضت للتعليم ، و التعلم مع مناقشة هذه النظريات ، و بيان تطبيقات كل نظرية وتعلم الرياضيات .

1.2.2.نظرية بياجيه "

قام جون بياجيه "Piaget" بدراسة المراحل المتنوعة التي يتقدم فيها البشر في نموهم العقلي من الميلاد حتى الرشد .
تتشكل أبحاث " Piaget" حول التقسيم العمري للتطور الذهني عند الطفل ، الذي يعتبره" المؤشر الأساسي لإمتلاك الطفل للأفعال و العمليات ، وهي عملية بنائية مستمرة" [50] ص9
المرحلة 1 : مرحلة الإحساس و الحركة
و هي مرحلة تمتد من الميلاد حتى نهاية السنة الثانية ، وتسمى كذلك الآن " المولود الجديد الذي يفتقر للوظيفة الرمزية فاللغة مثلا ، لا يمتلك تفكيرا و لا عاطفة مرتبطة بتصورات تمكنه من تذكر أشخاص أو أشياء غائبة[50] ص7
المرحلة :2 مرحلة العمليات المشخصة و تمتد من الثالثة حتى الثانية عشرة تقريبا و تنقسم بدورها إلى " مرحلة الذكاء ما قبل الإجرائي) من 03 إلى إلى 07 سنوات (، مرحلة العينة الإجرائية من08 إلى 12 سنة) "
المرحلة :03مرحلة الذكاء المجرد
وتبدأ من سن الثالثة عشر تقريبا ،وتمتا" بالتحكم في عمليات الذكاء المجرد اوما يسميه "PIAGET " "بالتفكير الافتراضي ،الاستنتاجي " ،مما يجعل الطفل في هذه المرحلة " يستوعب المفاهيم الاساسية ، مما تؤهله بالإنتقال المتدرج من الفكير الملموس إلى إستخدام الطرق التجريدية –المفهومية للتفكي[51] ص62

1.1.2.2.عوامل النمو العقلي عند بياجيه: Piaget

التكوين العقلي في مرحلتي الطفولة الأولى الثانية يكون بسيطا يتعلق فقط " ما يستثيره ما يرتبط بالإهتمامات ، و الحاجات و الأغراض العملية المباشرة " .

فالإدراك الحسي ، و الإنتباه و الذاكرة تكون بسيطة ، ثم ما يلبث أن يتكون في مرحلة المراهقة " بشكل متوازن " ، إذ يصبح قادرا على التفكير المجرد بأبعاده الثلاثة : الإفتراضي و العلائقي و النسبي .

وبناء على نظرية بياجيه هناك عوامل متعددة تؤثر على النمو العقلي ، منها" النمو و السيكولوجي في المخ و الجهاز العصبي ، و كذا الإنتقال الإجتماعي و التوازن " و عليه يعتقد أن هذه العوامل ذات أهمية للنموالعقلي ، و يجب وجود كل واحدة منها إذا كان للشخص أن يتقدم خلال المراحل الأربع للنمو العقلي

2.1.2.2 نظرية بياجيه و إستعاب الرياضيات :

ناقشت طرق التدريس مع معلم الرياضيات في الطور الثالث و لاحظت أنه مستاء لأن معظم طلابه في الصف الثامن غير قادرين حتى على فهم البرهان البسيط ، و سألته إذا كان قد درس نظرية" بياجيه " Piaget" للتعلم في المعهد التكنولوجي ، فأجاب بالإيجاب ، و لكنه لا يرى مدى إرتباطها بتلاميذ الصف الثامن الذين يدرسون البراهين الرياضية ، وقد و بينت هذه الواقعة .

حاجة المعلمين لرؤية التطبيقات في تدريسهم للنظريات التي تعلموها في المعهد التكنولوجي ، و حاجة المكونين لهذا العلم ليظهروا لمعلميهم تطبيقات نظرية التعلم ، و سنرجع لهذا بالتفصيل في الفصل الخاص بالتكوين .

إن معلمي الرياضيات الذين يدرسون في التعليم المتوسط عليهم أن يتوقعوا أن " كثيرا من طلابهم يكونون في مرحلة العمليات الملموسة ، و قد دخلوا العمليات المجردة " ، وفي هذه الحالة تعطى إستراتيجيات تعلم مناسبة للعمليات الملموسة وكذا المجردة بشكل تدريجي ، و يحتاج الأطفال في هذه المرحلة بالإندماج و التحدث مع الأطفال الآخرين كوسيلة للدخول في مرحلة العمليات المجردة من خلال عملية الإنتقال الإجتماعي ، ولهذا "فإن ما يبديه التلاميذ من ضوضاء و مشاكسة ، و ما يعتبره الكبار على أنه عبث و تهريج ، إنما هو جزء من وسائل رعاية نموهم العقلي[46]65ص

لذلك ينصح أن يرجىء البرهان الهندسي المجرد حتى يجيد التلاميذ العمليات المجردة من النمو العقلي " ، و أي خلل في هذا البناء نجد المقولة لدى التلاميذ ماثلة أمامنا : جبر + هندسة = الهروب من المدرسة .

و خلاصة القول أن بياجيه و معاونيه إهتموا بدراسة و تعريف طبيعة التفكير البشري و نموه إذ يقول "إن الطرق النشيطة هي الوحيدة القادرة على تفتح الشخصية الفكرية ....و يعتبر أن نشاط الذكاء سيلتزم إنعاشا متبادلا و مراقبة مشتركة و أيضا ممارسة الفكر النقدي الذي يؤدي بالفرد إلى الموضوعية و إلى الحاجة إلى البرهنة " .

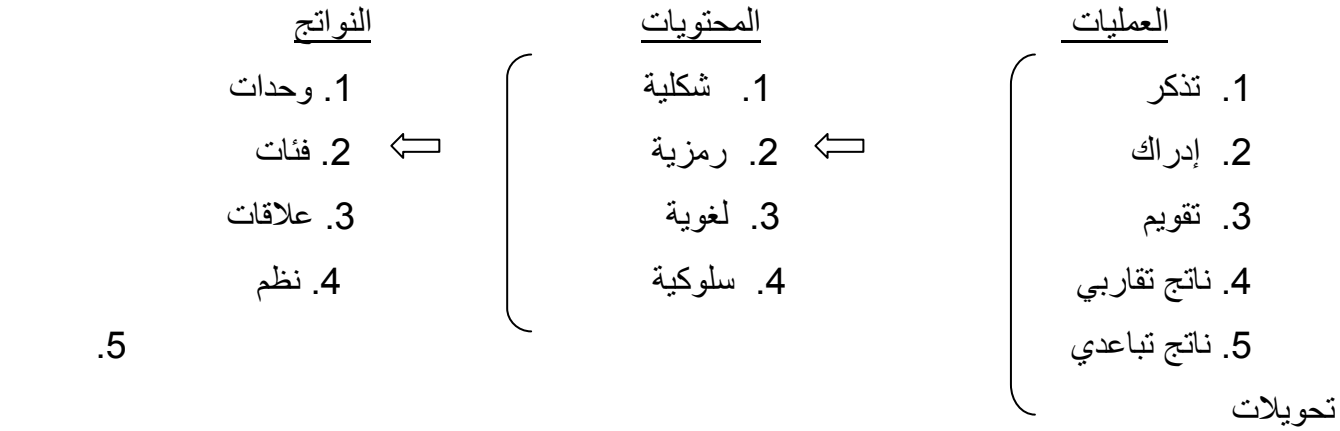
إن النظر في نظرية " بياجيه " PIAGET " تحتاج إلى كثير من التأمل و التبسيط لأن الكثير يعتبرها " معقدة ومن الصعب قراءتها "

2.2.2 نظرية " جيلفورد " GUILFORD "

إذا كان " بياجيه " و آخرون درسوا مراحل النمو العقلي ، نجد " جيلفورد " GUILFORD "

و مجموعته وضعوا نموذج ذو ثلاثة أبعاد يشمل معظم القدرات العقلية البشرية التي يمكن تحديدها وقياسها ، و سنلخص نموذج " جيلفورد " . [46] ص70

GUILFORD " للقدرة العقلية في هذا التخطيط :



تعليق على هذا النموذج:

نلاحظ أن" GUILFORD " تعرف على خمس عمليات عقلية أطلق عليها : التذكر ، و المعرفة و التقويم و الناتج التقاربي و التباعدي ، و لكل من هذه المفاهيم تحديدات معينة ، كما نجد أن "GUILFORD " تعرف على تركيبة لنموذج الذكاء الأربعة و التي سماها " بالمحتويات " و هي متضمنة في التعلم ، و التي بدورها ستعطي لنا نواتج التعلم .

بالرغم من فائدة هذا النموذج في تعريف متغيرات التعلم ، إلا أن هناك تحفظات عليه فالمهارات و المفاهيم التي يدرسها المعلمون و يتعلمها الطلاب تتطلب توافقات مركبة للقدرات العقلية ، فعندما مثلا يعجز تلميذ على بناء براهين في الهندسة المستوية ، فقد يكون من الصعب تحديد أي أي من الإستعدادات العقلية ، المسببة لذلك .

ورغم هذا فمساعدة سيكولوجي أو سوسيولوجي مدرب على هذه الأشياء ، مطلوبة لتحديد نواحي القصور العقلي و التفاعل التربوي " و التي يرتبط أعضاء الجماعة بعضهم مع بعض عقليا و

دافعيا في مستوى الحاجات و الرغبات و الوسائل و الغايات و المعارف " أعتقد في الآخير أن تعرف المعلم على هذه النظريات مهم جدا ، و سنتعرض في فصل التكوين لهذا ، بقي التطرق إلى نظرية " سكنر" و التي أثير حولها الكثير .

3.2.2.نظرية سكنر :"SKINNER"

يوجد نموذجان مقبولان بصفة عامة عن الأفعال البشرية ، هناك النموذج السلوكي أو المدرسة السلوكية ، و " تعتقد هذه المدرسة أن سلوك الناس ، يمكن ضبطه عن طريق الضبط الفعلي لبيئتهم و تؤكد على أهمية

المثيرات الخارجية و التمارين في تطوير ملكات الفرد " في حين ترى المدرسة " الظاهرتية " أو الوراثية ، أن " الناس محكمون بالوراثة و بصفة أولية أفعالهم ، و هي ترى أن الجنس البشري يعتمد في دراسته على شعوره ووعيه والتعبيرعن الذات" يعتبر العلامة " SKINNER " من أنصار المدرسة السلوكية ، السلوك "هو الفعل يمكن ملاحظته و قياسه بدقة" نجد من أهم المفاهيم في نظرية " SKINNER " مفهوم " التعزيز " وهو " تاكيده على مكافاة المتعلم بشكل فوري" ، وقد إنتقد هذا الطرح من طرف " ثورندايك" كما نجد من أهم المفاهيم " النسيان و الإنطفاء " الذي يحدده في " أنه من الصعب أحيانا إزالة شيء ما تم تعلمه بطرثقة خاطئة ، وعليه من الصعب إنطفاؤه كما نجد كذلك أن سكنر قد تعرض إلى مفاهيم عدة ، مثل : مثل البغض و الإجتناب و العقاب و آثاره و كذا الشروط العامة للتعلم و فنيات التدريس.

و خلاصة القول في هذا المبحث ، أن التعليم و التعلم ليست سهلة وبسيطة ، بل هي معقدة تدخل فيها عمليات عقلية و سلوكية مختلفة ، مما بجعله غير قابل للتفسير بنظرية واحدة ، و بالرغم من حدود هذه النظريات إلا أن كلا منها له تطبيقات على تعليم وتعلم الرياضيات ، و عليه يمكن إستخدام هذه النظريات من طرف المدرسين كأساس لتصميم وتقديم هذه المادة ، كما أنها تمدنا بخلفية ثرية من المعلومات التي يمكن إستخدامها في تطوير و تحسين فعالية هذه المادة في حجرة الدراسة .

3.2 . برنامج الرياضيات في المدرسة الجزائرية :

يعكس النظام التربوي طموحات الأمة و يجسد إختياراتها الثقافية و الإجتماعية ويسعى في حركية دائمة إلى إيجاد الصيغ الملائمة لتنشئة الأفراد تنشئة إجتماعية تجعل منهم مواطنين فاعلين قادرين على القيام بأدوارهم الإجتماعية و الثقافية على الوجه الأكمل ، وعن طريق النظم التربوية و التعليمية الرسمية منها وغير الرسمية يتحول أطفالنا و أولادنا في المجنمع من أشخاص يعيشون لأنفسهم و بأنفسهم ، ومن أشخاص تتطلب ميولهم و دوافعهم الكثير من الصقل و التهذيب إلى أن يصبحوا أشخاصا صالحين و قادرين على المشاركة و تحمل تبعات المسؤولية في الحياة الإجتماعية .

و المدرسة الجزائرية لا تشذ عن هذا ، فهي مطالبة بتجديد مناهيجها و برامجها و بتغيير طرق عملها و نسق إدارتها خاصة وأن]

أ- البرامج المطبقة في مؤسساتنا يعود تصميم أهدافها و تحديد محتوياتها إلى عقود ، خلت و هي بذلك لا تواكب التقدم العلمي و المعرفي التي أحدثته ثورة الإتصالات .

ب- المجتمع الجزائري عرف تغيرات سياسية و إجتماعية وثقافية عميقة غيرت فلسفلته الإجتماعية و فتحت أمامه طموحات للتقدم و الرقي .

فتغير البرامج التعليمية وتحديث محتوياتها أصبحت تفرض نفسها في إطار ثورة معلوماتية مما يستدعي أن نستجيب لهذه التحديات الجديدة .

1.3.2 ماهية البرامج و المناهج CURRICULUM.PROGRAMME

إن البرنامج يدل " على المعلومات و المعارف التي يجب تلقينها للطفل خلال فترة معينة " هناك من يعتبر البرنامج "programme" أنه " جميع النشاطات و الخيارات التي توضع لمستوى دراسي معين ، بحيث تشكل عادات التلاميذ وإتجاهاتهم ، وتدرب ذوقهم وحكمهم ، حتى يتمكنوا من التكيف مع المواقف الجديدة أو المتغيرة "[59] ص 128

أما المنهاج " curriculum" فهو " مجموعة أفعال منسقة لتوجيه التعليم و التعلم ، ويشمل تعريف أهداف التعليم ، المحتويات ، وسائل التعلم و التقويم ، و الوضعيات الخاصة بالتكوين المناسب للمتعلمين " .

في حين يرى" لوجاندر"LOGANDER" أن المناهج " هي مجموعة من المعارف تتلخص في صياغة منهجة تربوية كلية أو خاصة و تعكس (أي الخطة) القيم و التوجيهات لواقع معين، كما تسعى إلى تحقيق أهداف مسطرة للمشروع التربوي " و عليه يمكن إعتبار المنهاج خطة عمل

" un plan d'action" تتضمن الغايات و الأهداف و المحتويات و صفات التحكيم و التعلم ، طرق و تقنيات التدريس ، وسائل و تقنيات التقييم ، الوسائل الديداكتية و الإستراتيجيات و لمحاولة توسيع هذا المفهوم فهو يشمل المعرفة ، و اللغة و الثقافة و بالتالي فإن واضعي البرامج يهتمون بما يقع قبل الدراسة ، داخل المدرسة وخارجها .

سنحاول في هذا المبحث و نحن نتحدث عن برنامج الرياضيات في المدرسة الجزائرية بمفهوم المنهاج و ما رافق ذلك من مقاربات متنوعة

2.3.2 الرياضيات في المدرسة الجزائرية

إن الأهداف التربوية المتعلقة بالرياضيات في المدرسة الجزائرية يمكن استنتاجها من المادة :2 من امرية افريل 1976 و التي ذكر فيها "اكتساب المعارف العامة والتكنولوجية والاهداف التعليمية العامة والخاصة منها " , في الاهداف الخاصة نجد ما يتعلق بنشاط المادة ومنها ما يتعلق بالقدرات العقلية ، ما يتعلق بالاهداف الخاصة ,هناك "الاهداف الجزئية و الاهداف الاجرائية "

47 ص [49]

إن العمل بالأداف الإجرائية في المدرسة الجزائرية جديد نوعا ما ، ولم يتحدد ذلك إلا بعد التعديل الذي مس البرامج في سنة 1987 ، وبقي العمل بهذه الأهداف مبهم لدى الكثير من الأساتذة و ذلك تبعا لتجرتي الشخصية في الميدان و علاقاتي بالأساتذة ، ثم تم تعديل العمل بالأهداف الإجرائية بمقاربة أخرى تسمى"المقاربة بالكفاءات\ " و التي تتيح للمتعلم إدماج خبراته في التجربة و المحافظة بكل إستقلالية ، وهو ما يمكن المتعلم الإسهام في بناء معارفه من خلال البحث و الإكتشاف " .و تبقى العمل بهذه المقاربة جديدة ، و الحكم عليها سابق لأوانه

3.بناء بيئة فعالة من خلال الأسرة و المدرسة:

هناك أنشطة تعتبر جزءا من إعداد و تحقيق بيئة فعالة يمكن أن يتعلم فيها التلاميذ الرياضيات ، يشارك فيها كل من الأستاذ من خلال إعداده و حسن تعامله مع النظام المدرسي و مكوناته ، و يشارك فيها التلاميذ من خلال معارفه الأولية و بيئته الأسرية بكل ما تحمله من من تأثيرات ، و سنتعرض إلى هذا بشيء من التفصيل في الفصل الثالث ، و إيجاد بيئة فعالة معناه " إنتقاء وإستخدام وسائل تساعد على الوصول بالتلاميذ إلى أهداف و غايات تعلم " و في هذا المبحث سنتطرق إلى أهم هذه الوسائل .

1.3 إنتقاء و إستخدام وسائل التعليم و التعلم في الرياضيات:

تعتبر المصادر الأكثر أهمية بالنسبة لمعلمي الرياضيات الكتب المدرسية التي يستخدمها التلاميذ في مقررات الرياضيات في المدرسة ، و أعتبرها الكثير من الباحثين أكثر الطرق فاعلية و ذلك من خلال تطوير محتواها ، وعليه يمكن أن يكون الكتاب المدرسي مصدرا هاما لما يقدمه من" إستراتيجيات تعليمية لتدريس مهارات معينة ومفاهيم و مبادئ معينة " و هناك كتب توفر لمستخدميها فلسفة أو تاريخ الرياضيات التي بدورها تساعد على فهم أحسن لتاريخنا و حضارتنا و بالتالي فهم بعض مظاهر حاضرنا

1.1.3.كتب الرياضيات:

إن كتب الرياضيات ومحتوياتها تساعد كثيرا المدرسين و الطلاب من خلال ما تحتويه من مشكلات مساعدة و تمارين متنوعة ، و عليه يجب أن تكون اللجنة المكلفة بالكتاب قادرة " على أن تخلق لدى التلاميذ مبررا ، و على العرض و التمرين و أن يضمن للتلميذ التقويم وإمكانات التصحيح ويقدم له الأدوات " و يجب أن يكون الكتاب يخضع لمعايير، حتى حتى لا تضع الاستاذ أمام إشكالية ، مثل السرعة في إتمامه ، و إذا كانت الكتب المدرسية بالنسبة للمعلم
آداة عمل ضرورية ، فهي بالنسبة للمتعلم المصدر الأساسي للتعلم من خلال ضمان " إنسجام منهجي ثلاثي : إداري – إجتماعي – سياسي "

2.1.3 الواجبات المنزلية:

الواجب المدرسي في المنزل هو الجزء المكمل للعمل المدرسي و التنظيم الإداري المعمول به في المدرسة الجزائرية يقر أن الأستاذ عليه أن يكلف التلاميذ بواجبات منزلية على شكل وظائف أو تمارين و مسائل للحل ، خاصة في الإصلاح الجديد الذي أعطت أهمية لهذه الواجبات من خلال منهجية تقويم التعليم [64]ص35

و عليه فإن معرفة التلميذ و بالأخص الأسرة قيمة الواجب المنزلي له أهمية كبرى في حسن إستخدام هذه الوسيلة للوصول إلى مردود مقبول في هذه المادة

3.1.3 السؤال داخل حجرة الدراسة :

يعتبر السؤال من أهم أنشطة التعليم ، وتعلم الرياضيات هو تقويم السؤال الجيد و عليه نجد أهمية تقديم السؤال الجيد تتأكد مبدأيا عن طريق الإكتشاف .أو برهنة نظرية كما أن توجيه السؤال يعتبر بمثابة نشاط مركزي و هو " تقنية ديداكتية و بيداغوجية لا غنى عنها ضمن إستراتيجية التعليم و التعلم ، بإعتباره فعالية تربوية إنسانية ، و قاعدة للحوار و التواصل و تكوين العقل المتسائل " و عليه يصبح السؤال علاوة على دوره الديداكتيكي في الوصول إلى الحقائق ، فإنه " وسيلة بيداغوجية أساسية للتفاعل مع عقل التلميذ " مما دعى " George Poly " على تأكيد إستراتيجية توجيه السؤال في تعلم الرياضيات " و هذا ما يؤكده أهل الإختصاص أنه " أي رغبة في تنمية مستويات عليا من الأهداف المعرفية و الوجدانية تخضع أساسا لإستراتيجية تقديم السؤال ذات المستوى الأعلى ، الذي بدوره يعتبر مقياس نقيس به نجاح التلميذ في تحقيق هذه الأهداف[46] ص5

إذا الشيء المؤكد أن للأسئلة إستراتيجيات و تقنيات ديداكتيكية يتدرب عليها الأساتذة أثناء مرحلة التكوين و من خلال الخبرة و التجربة الميدانية ، كما أن للسؤال منه " ما يُبني على الجانب المعرفي و منها ما يبنى على الجانب الوجداني " ، و ذالك تبعا للمقاربة التعليمية التي يبنيها المعلم .

2.3.تشخيص و حل صعوبات التعلم في الرياضيات :

من بين الأنشطة التي يقوم بها أستاذ الرياضيات هو تشخيص و حل المشكلات التي يعاني منها التلاميذ في تعلم الرياضيات ، فبعض التلاميذ يعانون من مشكلات ثانوية و ومنهم من يعانون من مشكلات مستمرة ، ويمكن تصنيف هذه الصعوبات بإيجاز في :

1.2.3.أسباب حسية وأسباب متعلقة بالكلام:

نجد أن بعض التلاميذ يفشلون في الأداء الجيد في الرياضيات ومن غيرها في المواد لأنهم " يعانون من عيوب بصرية أو سمعية أو خاصة بالكلام " فالتلميذ الذي يعاني من ضعف الرؤية قد يفشل في فهم مفاهيم و أساسيات الرياضيات ،لأنه غير قادرعلى قراءة التمارين و الأمثلة و الرسومات و هذا ما توقفت عليه ميدانيا .

2.2.3. نواحي القصور العقلي:

هناك بعض التلاميذ قد يكونون غير قادرين على إتقان المهارات و المفاهيم ، والأساسيات الرياضية لأنهم يعانون من نواحي قصور عقلية ترجع إلى عيوب الولادة أو التشوه الثانوي للمخ مما " يخلق إضطرابات نوعية تمس مفاهيم في مادة الرياضيات " وكذا يخلق ضعف في التعامل مع المجردات ، و نحن قد تعرضنا في المبحث الثاني لنموذج تركيب العقل عن" GUILFORD "

بعضها قد لا يكون ناميا للتلاميذ متوسطي التعليم .

4.2.3.الأسباب الإنفعالية:

هناك مشكلات إنفعالية خطيرة لها تأثير سلبي على قدرة التعلم لدى التلاميذ ،" فحجم القسم وحجم الاسرة ، و التلوث البيئي ، والقيم الإجتماعية المتغيرة ،و الأنماط الأسرية المفككة " كل هذه العوامل وغيرها تخلق مستويات عالية من الضغط على المراهقين في التعليم المتوسط

4.2.3.أسباب دافعية:

إن نقص الدافعية لمتعلم الرياضيات قد يكون سببه مشكلات تعلم أخرى ،أو نتيجة خبرات سابقة ووجود الدافع " يسمح للمتعلم بأن نشاطه يستمد من هذه الطاقات الكامنة فيه ، فهو بمثابة الشرارة الكهربائية التي تشغل محرك السيارة مثلا ، فإذا ما تم تشغيل المحرك يعرف الفرد كيف يدبر أمره دائما "

و عايه نجد بعض الماعلمين يبدون بعيدا عن دافع تحقيق هدف أو ذاك ، و ذلك لإرتباط " هذا النوع من الدوافع بعوام عاطفية،لآن ببساطة نريد تعلم شيء من شخص لأننا معجبون به أو نحترمه

و عليه كلما كان الدافع لدى الكائن الحي قويا كان نزوع الكائن الحي نحو النشاط المؤدي إلى التعلم قويا جدا.

5.2.3أسباب ثقافية:

إذا كانت التربية تتخذ من العموميات الثقافية وسيلة لتوجيه المجتمع و تماسكه ، ففي المرحلة المتوسط من التعليم يقدم للتلاميذ الخبرات و المهارات و الأنماط السلوكية المتعارف عليها و المحددة للأدوار الاجتماعية ، كما تعدهم لإتقان المهارات و الخبرات المطلوبة تعلمها كأساس للخبرات و المهارات المتوقع منهم تعلمها في المستقبل " ، وإذا وقع خلل في تعلم هذه المهارات و الخبرات فقد يرجع ذلك إلى ثقافته فهؤلاء التلاميذ قد يصادفون عقبات في تعلم الرياضيات نتيجة استخدامهم للغة أو المنطق الرياضي أو " لم يتعودوا على الحوار أو السؤال أو فن الإنصات أو التعود على النقد " ،.وإن الأمر هذا سنعود إليه في الفصل الثالث ، كما تطرح أهمية المكتسبات الثقافية القبلية حسب " أوسيبل " AUSUBEL " عامل جد أساسي في إنجاح عملية التعلم ،وكذا تطرح جدية علاقة الأسرة و المدرسة ، و هذا ما تثبته الكثير من الدراسات[70] ص214

6.2.3. أسباب إجتماعية :

يعاني بعض التلاميذ من مشكلات تعلم الرياضيات لأنهم غير قادرين على التوافق مع النظام الاجتماعي للمدرسة أو القسم ، لأن نجاح" الأطفال في المدرسة ، لا يتوقف على مدى تمثلهم للجانب العلمي في ثقافة المدرسة فحسب ، و إنما يرتهن ذلك على مدى قدرتهم على تمثل معاييرها السلوكية ... لأن المدرسة بيئة نفسية و إجتماعية قبل أن تكون بيئة معرفية " .

و المعلوم كذلك أن الأطفال يتشكلون نفسيا و اجتماعيا عل منوال المعايير الثقافية للأسرة و ذلك بوصفه " الأساس الثقافي و الاجتماعي لسلوك للفرد ". و عليه يمكن إرجاع أغلب حالات الفشل المدرسي عند الأطفال ،إلى واقع ذلك التباين الكبير بين ثقافتهم المرجعية الأسرية و الثقافة المدرسية ،" ففي الوقت الذي يجد فيه أطفال الأوساط الاجتماعية المغمورة في وسطهم الاجتماعي كل ما من شأنه أن يساعد على نموهم العقلي و النفسي و الثقافي ... فإن أطفال الأوساط الاجتماعية الفقيرة يقترون إلى مثل هذه الحوافز و المثيرات "[69] ص165

7.2.3. صعوبات أخرى :

إلى جانب الصعوبات سابقة الذكر،هنك صعوبات القراءة ،إذ يكؤد"فايجوسكي" Levvggotski " أنه " من يتعلم كلمة جديدة يتعلم مفاهيم جديدة " ، وهناك ك ما يتعلق بقصور تعليمية (تدريسية)خاصة بالمعلم و تكوينه وتأهيله ، وسنعود إليها بالتفصيل في الفصل الثالث .

2.2.3 .أساليب تشخيص الصعوبات :

المعلم تقع على عاتقه تشخيص صعوبات التعلم، من خلال مؤشرات تدل على وجود صعوبات التعلم، وذلك من خلال"عدم قدرة الطلاب على فهم و تطبيق ما يقدم إليهم من معلومات " ، وكذا
" تدني التحصيل الأكاديمي الفعلي عن التحصيل المتوقع" ، فمن خلال المناقشة و التفاعل يحدد سلوك التلميذ ، ويستطيع الأستاذ تحديد أوجه القصور" سواء كانت سمعية بصرية أو عقليةأو إنفعالية ... و العمل على هذه المشاكل أو توجيهم إلى مستشارين نفسانيين أو إجتماعيين "[19] ص299

3.3 إشكالية تعليمية مادة الرياضيات في المدرسة الجزائرية:

المتتبع لنتائج في كل من شهادة التعليم الأساسي أنظرالملحق رقم 02 أوالبكالوريا أوحتى الجامعة في المدرسة الجزائرية،يقر بوجود أزمة في تعلم مادة الرياضيات و قد أدت هذه الصعوبات إلى " عزوف التلاميذ عن الالتحاق بفرع الرياضيات في الثانوي ، ونفور التلاميذ من التعليم المتوسط عن التوجه إلى فرع العلوم الدقيقة "إن فشل غالبية التلاميذ في هذه المادة تستدعي منا التفكير و البحث المنهجي و المنظم لحصر الأسباب و مواطن الضعف و إيجاد الحلول لتجاوزها .

إن ضرورة الاهتمام بإشكاليات تعلم الرياضيات لا يمكن فصلها عن سياقها العام ،أي عدم فصل الرياضيات عن

الإشكاليات السوسيولوجية والبيداغوجية التي تطرحها كل من المنظومة الاجتماعية –الثقافية و المنظومة التربوية ، ومنه تصبح تعلم الرياضيات محل اهتمام كل من سوسيولوجية الثقافة وعلم الاجتماع التربية و علم النفس و بيداغوجية الرياضيات .

1.3.3 البيئة الثقافية وتأثيرها :

هناك سؤال يطرح وهو ما علاقة المجتمع الجزائري بالرياضيات ؟ و هل المعرفة الرياضية هي جزء من الثقافة ؟ و ما هي دوافع الإهتمام بالمادة ؟ و ماهي حدوده إن وجد ؟

أعتقد أن تطور الرياضيات كعلم و ثقافة عبر التاريخ متنوعة ، بدءا من التطور التكنولوجي و التقني التي أوجدته إحتياجات معينة ، إلى دوافع التعلق بالإحاطة بالواقع ، بحيث أصبح التكوين الرياضي شرطا لممارسة البحث العلمي ، كما توجد دوافع سيكولوجية تتعلق بتنظيم المجتمع ، و هناك دوافع تتعلق بالإنتقاء الإجتماعي ففي فرنسا مثلا أصبحت هذه المادة معيار إنتقاء المسيرين و الإطارات ، إذ أغلب الإطارات من خريجي مدرسة متعددة التقنيات Ecole polythchnique ، وقد بلغوا هذه المناصب لتمكنهم من أدوات التفكير الرياضي ,ومن خلال هذا نفهم اسباب نقص الإهتمام الإجتماعي بهذه المادة في بلادنا ،" إذ الجزائر إعتمدت في مجال تطوير صناعتها إستراد التكنولوجيا ، ولا يوجد بحث علمي متطور ، ولازالت العلاقات الإنسانية يعيده من مقتضيات الديمقراطية و الإحتكام إلى العقل " و إذا أردنا أن نقيس الفرق بيننا و بينهم فنكتفي بملاحظة الصور التي على أوراقهم النقدية لكل من ديكارت وباسكال ، أما نحن فقد إكتفينا بصور حيوانات إنقرضت .

2.3.3. صعوبات بيداغوجية تأثر سلبا على تعلم الرياضيات :

إن الصعوبات البيداغوجية التي تطرقنا إليها في المبحث الثاني ، هي نفسها التي توجد في المدرسة الجزائرية ، رغم وجود خصوصيات ثقافية و اجتماعية تزيد حدة وتختلف من مكان إلى آخر ، فإذا حولنا أنظارنا إلى المدرسة الجزائرية ، فيمكن أن نسجل نقائص متعددة تنعكس سلبا على تكوين الكفاءات الضرورية لتعلم الرياضيات و ممارسة التفكير الرياضي لدى أبناء المدرسة الجزائرية ، منها عجزها عن " تبليغ و ترسيخ مواقف فكرية وحسية – حركية تتعلق بالدقة و الصرامة في العمل " ، وأحسن دليل على ذلك ضعف الخط و التحكم في المكان ، زد على ذلك أن تطور الفكر لا يتم بمعزل عن تطور التفكير بصفة عامة ، بما في ذلك تطور كفاءات المنطق الطبيعي و الأدوات اللغوية التي تعبرعن العلاقات المختلفة الزمنية والمكانية أو المنطقية ، كما نجد المدرسة الجزائرية ، رغم محاولات الإصلاح لازالت إلى حد بعيد تعتمد على " الحفظ و التلقين و لا تفتح مجالا كافيا للنشاطات التجريبية و التفاعلات الاجتماعية داخل القسم " مما يعيق تطور الكفاءات الفكرية بصفة عامة .

كما أن ضعف اللغة وضعف تفكير الصيغ اللغوية [xii] وهذا ما لاحظناه ميدانيا – جعل التلميذ لا يستطيع أن يترجم

و ينظم معارفه و يصيغها لغويا ، كما يؤثر سلبا على الكفاءات الفكرية و المفاهيم الضرورية لتعلم الرياضيات .

كما نجد صعوبات أخرى تتعلق بإشكالية تعليمية الرياضيات ،والخاصة بالمشرفين على البرامج و الأساتذة وعدم إدراكهم " ببنود العقد التعليمي و التحول التعليمي "[76] ص11

" Transposition didactique-contratdidactique "

وكذا عدم التحكم في توجيه عملية التعلم و تنصيب الكفاءات،ونقص التحفيز المرتبط بعدم إعطاء معنى لممارسة الرياضيات ، كلها و غيرها أصبحت تعيق تعلم الرياضيات .

خلاصة القول أن تأثيرالبيئة الإجتماعية الثقافية لا تأثير سلبي على مستوى الإهتمام بالرياضيات و لذلك فإن تحسين وضع تعليم الرياضيات على مستوى المنظومة التربوية وومن شانه أن يوفر الظروف الملائمة لإهتمام إجتماعي أكبر لهذه المادة .

خاتمة :

إن الواقع يفرض علينا إعادة النظر في مجموعة من القضايا تتعلق بالمقاربات البيداغوجية بتكوين الأساتذة و بالبحث و بتنظيم تعليم الرياضيات بصفة عامة .

فمن الناحية البيداغوجية يجب التفكير في تطوير البرامج و الممارسات من خلال الغايات الجديدة حيث يتعين علينا بدقة الكفاءات التي نسعى لتطويرها عند تلاميذنا ، كما يجب التفكير في كيفية جعل تعليم الرياضيات في متناول غالبية التلاميذ و جعل المادة ممكنة و ممتعة بالتأكيد على وضع التلاميذ أمام وضعيات –إشكالية خصبة ومدروسة تتلائم و مستواهم الفكري وتفرض عليهم التفكير و البحث و الحوار و المنافسة ، مع الإستفادة من تاريخ الرياضيات في تحديد هذه الوضعيات .

كما يتعين التفكير في توظيف وسائل و تقنيات حديثة في تعليم الرياضيات ، يسمح بتطوير مقاربات جديدة تعتمد على التجربة العملية وتمكن من إكتشاف المعارف و فهم المسائل الرياضية بطريقة هندسية كمرحلة ضرورية للإرتقاء نحو الإستدلال و البرهان .

إننا نرى بأن عملية الإصلاح يجب أن تكون شاملة ، آخذة في الحسبان كافة المشاكل و النقائص من خلال تطوير المناهج وتكوين المعلم و تطوير البحث للوقوف على فهم وتحليل صعوبات التلاميذ ومساعدتهم على تجاوزها .

إن الإصلاح الشامل يفرض علينا كذلك ضمان الإنسجام بين مختلف الأطوار و المواد ، و يتطلب هذا وضع تصورات شاملة كفيلة بتنسيق العمل على كافة المستويات .

الفصل الثالث

الشخصية : ماهيتها- محدداتها- نظرياتها و علاقتها بالتعليم و التعلم

تمهيد

1: ماهية الشخصية ومحدداتها و نظرياتها

1.1. ماهية الشخصية وطبيعتها

2.1 . محددات الشخصية

3.1 . نظريات الشخصية

2. النظم الاجتماعية و الشخصية

1.2 . أثر الثقافة في الشخصية

2.2. علاقة النظم الاجتماعية

3. الشخصية والفعل التعليمي التعلمي

1.3. المعلم صفاته و سماته

2.3. الشخصية والمتعلم

خـاتمة

تمهيد

يتشابه الفرد الإنساني مع جميع البشر في يعض النواحي ، ومع بعضهم فقط في خصائص أخرى ويفترق عنها جميعا في مجموعة ثالثة من الخواص ، و في شخصية كل فرد منا ، تتفاعل و تتوافق هذه المجموعات الثلاثة من الخواص و برغم تعرف المفكرين على تلك الحقيقة من القدم ، فإنهم يختلفون في تحديد طبيعة التوافق بينها ، وفي تحديد دلالة كل منها ، وكذا تحديد أهمية محدداتها ، ومن هنا تنوعت و تعددت النظريات ، و اختلفت وتناقضت الآراء .

و الشخصية هي انعكاس لمجموعة أدوار يقوم بها الفرد في أية مرحلة من مراحل حياته ، و بالرغم من أن بعض قواعد الشخصية ترسي في مرحلة الطفولة ، إلا أن الشخصيات متفردة ودائمة التغير نتيجة لمجموع الخبرات التي يمر بها الفرد ، ولما كان المربي مبدئيا يشغل وظيفة العالم النفساني فهو يتأثر و يؤثر في من يربيهم و هذا ما محصلة طبيعة للأبعاد النفسية والاجتماعية والاقتصادية التي يتحرك في فضائها ، مما تؤثر على معالم الشخصية ، إذ يصبح شخص المدرس وشخصيته و سلوكه و العلاقة التي يربطها مع تلاميذه ، كل هذه الإعتبارات تؤثر على التلميذ و على نجاحه وفشله المدرسيين .

ووفقا لهذا المنظور قسمت هذا الفصل إلى ثلاث مطالب بحيث أفردنا المطلب الأول لتحديد ماهية الشخصية وأهم نظرياتها و المطلب الثاني حددناه للنظم الاجتماعية و الثقافية و علاقتها بالشخصية ، في حين المطلب الثالث خصص لدراسة علاقات الشخصية بالفعل التعليمي و التعلمي .

1.مــاهية الشخصية:

1.1.الشخصية وطبيعتها

الشخصية من أكثر الظواهر النفسية تعقيدا ، لذلك تعددت وتناقضت النظريات التي تحاول تفسيرها و تعريفه ، وعليه فإن تعريف الشخصية يتحدد وفق الإطار النظري الذي سينظر إلى الشخصية من خلاله ، غير أن هناك نقطتان أساسيتان تتركز حولها جميع بحوث الشخصية : الأولى هي شعور الشخص بذاته ووحدته ، أي صورة الشخصية كما تبدو في مرآة الذات ، و النقطة الثانية هي الأثر الذي تتركه مجموعة من الصفات في شعور الشخص الآخر الذي يشاهد المظاهر السلوكية من الخارج ويحكم عليها ، أي الصورة الشخصية كما تبدو في مرآت الآخر .

و فيم يتعلق بالتعاريف العلمية للشخصية ، فهي أكثر تنوعا و تعددا فقد إستخلص " البورت .Allport.G قرابة خمسين تعريفا مختلفا ، حيث صنفها إلى عدد من الفئات الواسعة مستخدما في ذلك عدة أسس للتقييم .

و يجدر بنا هنا أن نقدم أهم تعريفات الشخصية لكي نعطي فكرة واضحة عن الإتجاهات الفكرية المختلفة حول الموضوع

1.1.1.تعاريف علماء النفس :

تعريف عالم النفس" برينس M.prince "

" الشخصية هي المجموعة الإجمالية لكل الأمزجة والدوافع والميول و الشهوات والغرائز الفطرية والبيولوجية وكذلك الميول و الإتجاهات المكتسبة عن طريق التجربة "

تعريف عالم النفس " واطسن ط G. watson"

" الشخصية هي مجموعة الأنشطة التي يمكن إكتشافها عن طريق الملاحظة الواقعية لفترة طويلة تسمح لتوفير مادة يمكن الإعتماد عليها " [15] ص102.

تعريف عالم النفس " يوسف مراد " " الشخصية هي الصورة المنظمة لسلوك فرد ما يشعر بتميزه من الغير .

2.1.1.تعاريف علماء الإجتماع و الإنثرولوجيين :

تعريف عالمي الإجتماع " أوجبورن و نيمكوف M.Ogburn .M. Nimkoff

" الشخصية تعني التكامل النفسي و الإجتماعي للسلوك عند الإنسان تعبر عادات الفعل و الشعور و الإتجاهات و الآراء عن هذا التكامل[15]ص103.

تعريف الإنثروبلوجيين : " لينتون " R.Linton "

" الشخصية هي الجمع المنظم للعمليات و الحالات النفسية الخاصة بالفرد "

3.1.1. تعارف آخرى "

يعرفها " توما جورج خوري "

" الشخصية هي بنية ديناميةداخلية تنتظم فيها جميع الأجهزة العضوية و النفسية بحيث تحدد ما يميز أو يمتاز به الفرد من سلوك و أفكار" [77]ص19.

يتفق " كارديني" Abram Kardiner " مع مجموعة أخرى على تعريفها :

" المحصلة الإجتماعية للاوعي ، تتكون من أدوار إجتماعية المستدخلة خلال ثماني أوعشر أعوام الأولى من حياة الإنسان " Cette composantr

sociale de l’inconcient constitue de roles socieaux intrriorisé pedant les huites "ou dix ppremieres anneés de la vie humaine

و يعرفها محمد فتحي " الشخصية مجموعة من الصفات الجسمية و العقلية و الإنفعالية و الإجتماعية التي تظهر في العلاقات الإجتماعية لفرد بعينه و تميزه عن غيره " [10]ص113

نستنتج من هذه التعاريف :

1) معظم الإختلافات في التعاريف السابقة ترجع إلى تعقد مفهوم الشخصية

2) يجب توخي الدقة في دراسة الشخصية كحقيقة تعاونت العلوم النفسية و الإجتماعية في الكشف عنها ، و لذلك جعلنا في المبحث الثاني دراسة للمحددات و في المبحث الثالث دراسة لأهم النظريات .

3) ليس و لسيت الشخصية وجودا نفسيا ولا إجتماعيا صرفا بل أنها مزيج من هذين الوجودين بوحدة ومتكاملة .

التعريف الإجرائي الذي نتبناه في هذه الدراسة من خلال القراءات ، و التعاريف المختلفة ، و ما يتفق مع هدف الدراسة هو :

" الشخصية هي نتاج تفاعل و ترابط لتكوين الفرد البيولوجي و النفسي مع العوامل المادية و الإجتماعية و الثقافية التي تحيط به في حياته "

4.1.1 طبيعة الشخصية :

يرجع إختلاف و تعدد تعاريف الشخصية إلى عدة عوامل ، منها تعدد وتنوع نظريات الشخصية و ذلك لحداثة علم الشخصية PERSONNALOGIE ، ومن تلك العوامل تعقيد مفهوم الشخصية و ، فالشخصية تشمل جميع الصفات الجسمانية و العقلية و الخلقية في حالة تفاعلها مع بعضها من ناحية ، و تفاعلها مع البيئة الطبيعية و الإجتماعية من ناحية ثانية ، و تفاعلها مع المواقف الكثيرة التي يختارها الفرد منذ الولادة حتى الممات من ناحية ثالثة ، وقد إختلف العلماء في أسبقية أو أولوية تلك العوامل على حساب العوامل الأخرى ، ومن الأسباب الأخرى لتعدد وتنوع تعاريف الشخصية أهمية موضوع الشخصية لكثير من التخصصات العلمية ـ علماء النفس ـ علماء الوراثة ـ علماء الحياة وعلماء الإجتماع الأنثروبولوجيون ـ و كلهم يعتبرون الأفراد هم المكونات الأساسية في كل الأنساق الإجتماعية و الثقافية ، ومما لا شك فيه أن يتخيز كل فريق لمجاله عند تحديد طبيعة الشخصية .

إن فهم طبيعة النفس البشرية وقدراتها ووظائفها يحتاج إلى تظافر عدة علوم بإعتبار الفرد و حاجاته و قدراته في النهاية هو الأساس لكل الظواهر النفسية والإجتماعية و الثقافية ، فالمجتمعات هي جماعات منظمة من الأفراد ، و الثقافات في تحليلها النهائي ليست إلاّ استجابة متكررة و منظمة لأعضاء المجتمع ، أي للأفراد ، فالفرد إذا هي نقطة البداية المنطقية لأي بحث ، ومنه نجد موضوع الشخصية يطلب تعون هذه العلوم ، فعلماء النفس عند دراستهم للشخصية يهتمون بتحديد السمات التي ترجع إلى العوامل البيئية، بإعتبارها المحددات للسلوك.

وتشمل العوامل البيئية العوامل الطبيعية والإجتماعية والثقافية ، كما يتهم علماء النفس بالعلاقات الشخصية ، لأنها من العوامل الهامة في تكوين الشخصية ، ولا يُمكن فهم العلاقات الشخصية إلا بالرجوع إلى الأوضاع و المراكز الإجتماعية التي يشغلها الأفراد في مجتمعهم ، و هنا يتطلب الرجوع لأبحاث علماء الإجتماع للإستفادة منها كقضية علاقة الفرد بالمجتمع وأثر النظم الإجتماعية في الشخصية و التي إهتم بها " هرتون كولي" C. h.cooley "

و من ناحية أخرى ، يجب ملاحظة أن النظم الإجتماعية هي جزء من ثقافة المجتمع ،و بالتالي لا يمكن فهمه إلا عن طريق ربطه بالثقافة ككل و هنا تظهر دراسات و أبحاث " رالف لنتوون"

" R.Linton" في كتابه الشهير: " Le fondement culturel de la personnalité "

و هكذا تظهر أهمية التعاون بين عالم الإجتماع و الأنثروبولوجي و عالم النفس لفهم طبيعة الشخصية كفرد موجود في مجتمع تؤطره ثقافة .

2.1. محددات الشخصية :

تتفق الكثير من الأبحاث و الدراسات بتسميات متفقة أو مختلفة عن وجود عدة عوامل تكون وتحدد الشخصية متفاعلة فيما بينها ، و يمكن تصنيف تلك العوامل في عدة مجموعات على أساس التوضيح و التحليل و ليس إقرارا لواقع و هذه المحددات هي :

1.2.1 المحددات الفطرية

ويقصد بها الخصائص الجسمية التكوينية البيولوجية لفرد ما ، وهذه الخصائص هي نتاج تفاعلات معقدة بين المثيرات النابعة من الجينات (عوامل وراثية) و التأثيرات النابعة من البيئة ، و عليه الفصل القاطع بين الوراثة و البيئة لم تعد مقبولة علميا عند الكثير من العلماء ، وذلك لأنه من النادر الفصل بين العوامل الوراثية و العوامل البيئية في تكوين الشخصية ، و تنحصر المشكلة في تحديد القدر النسبي الذي تساهم به كل منهما في تطور الفرد و تحديد شخصيته فالوراثة تقدم إمكانيات متعددة ولا تتحول تلك الإمكانيات إلى سمات واقعية إلا إذا توافرت بيئة طبيعية و ثقافية معينة .

توفر الوراثة البيولوجية المادة التي تتكون الشخصية منها وتحدد كذلك إتجاهات نمو الجسم ، و هناك دراسات دلت على أن العوامل الموروثة تنقل من الأباء إلى الأبناء سمات أخرى غير الصفات الجسمية الخارجية كإمكانيات التعلم المتنوعة ، التعبير الإنفعالي ، الإستعداد للإحباط ، وغيرها .

و كذلك نجد من المحددات الفطرية الهامة في تكوين الشخصية عامل النوع و عامل العمر فلا شك أن هناك تنوع في شخصية المرآة و شخصية الرجل في كل المجتمعات ، كما أن شخصية الفرد تختلف في مراحل العمر (الطفولة ، الشباب و الشيخوخة)

و من الواضح أم أن الصحة العامة تؤثر في شخصية الفرد كالمرض و الضعف العام و كذلك التكوين الجسمي و ذلك لأن هذا التكوين يؤثر في علاقاته الإجتماعية و سلوكه كطول القامة وقصرها أو لون البشرة في بعض المجتمعات ، و تخضع تلك الخصائص الجسمية لمدى تلاؤمها مع الأنماط الثقافية ، إذ من خلال ذلك التلاؤم أو عدمه تؤثر الخصائص الجسمية في حاجات الإنسان و توقعاته .

و العوامل البيئية بجميع مؤثراتها ، الإقتصادية و الجغرافية و الإجتماعية و الفكرية لها تأثير واضح على شخصية الفرد ، يتعدد ميادين هذه البيئة ، وهذا ما سنتكلم عنه في المبحث الآتي .

2.1.2.1. محددات عضوية الجماعة :

يعيش الإنسان عضو في مجتمع أو جماعة واحدة على الأقل و تختلف الجماعات و المجتمعات الإنسانية في الحجم و المضمون و شكل الـأنماط الثقافية السائدة فيها ، و أهم الأشكال الإجتماعية التي ينتمي إليها الإنسان من حيث درجة تأثير ذلك الإنتماء في تكوين شخصيته ما أطلق عليه C.H.Coley إسم المجموعات الأولية " Les groupes primaires " و ذلك تأكيدا لدورها الرئيسي في تشكيل الشخصية و هي الأسرة و جماعة

الرفاق ، الجيرة والمجتمع المحلي ، و يتفق الراي على أن الأسرة أهمها جميعا في تكوين الشخصية و لا يقتصر ذلك التأثير للعضوية في الجماعة على الجماعات الصغيرة و إنما يمتد ذلك إلى الجماعات الكبيرة ، مثل الطبقات الإجتماعية و النقابات و النوادي و غيرها

إن تشابه السمات الشخصية بين أعضاء جماعة قد ترجع إلى عوامل وراثية بيولوجية ، و قد يكون إنتماؤهم إلى ثقافة مشتركة ، و لا يقتصر تأثير ثقافة الجماعة في شخصيات أعضاؤها على أنماط الفعل و إنما يشمل حتى الحاجات الثانوية المكتسبة ، مثل التفوق وحصول على سيارة ، و هذه الحاجات تتمتع بأولوية الأشياع ، فمثلا يؤجل الشاب دافع الزواج إلى أن يكتمل تعليمه و هكذا ، كما نجد أن تأثير ثقافة الجماعة في شخصيات أعضاؤها لا تتسم بالجمود و الصرامة و إنما فيها شيء من المرونة ، و يذهب أصحاب هذا الاتجاه أن وجود فرد داخل المجتمعات المتمدنة تجمع بين حدودها الكثيرة من الثقافات الفرعية إلى جانب الثقافة العامة ، و في الغالب تحتوي الثقافات الفرعية على درجة كبيرة من التنوع و الاختلافات ، و هذا مميز في المجتمعات العربية ، مثلا في المجتمعات العربية نجد لكل ثقافة فرعية خصائص مميزة ، و داخل الشعب العربي الواحد نجد اختلافات فرعية مميزة بين الريف و الحضري و البدوي حتى أنه نجد داخل المدينة العربية الواحدة إختلافات ثقافية فرعية على أساس الطبقة الاجتماعية و المهنة و مستو ى التعليم ، الشاهد هنا أنه يصاحب الاختلافات الثقافية الفرعية في المجتمع الواحد ، فاختلافات في سمات شخصيات أعضاء ذلك المجتمع ، كما أنه نجد عند التحدث عن أهمية الثقافة في محددات عضوية الجامعة للشخصيات ، يجب أن نتحدث عن القيم باعتبارها أهم الأنماط الثقافية دلالة في هذا الموضوع ، و القيم هي المسؤولية عن الأحكام التي يصدرها الفرد عن أي موقف ، و هذه القيم يستمدها الفرد من عضويته للجماعة التي ينتمي إليها ، من خلال تفاعله في جماعته يمتص هذه القيم ، و يدون وجود هذه القيم تكون الحياة الإجتماعية مستحيلة ، و يسودها التفكك و الفوضى و تصبح شخصية الفرد منهارة و ينهار التنظيم الاجتماعي للجماعات معها .

خلاصة القول أن عضوية الفرد في جماعة معينة تتيح له التفاعل مع باقي الأعضاء ، وخلال ذلك التفاعل يمتص الأنماط الثقافية السائدة و تطبق تلك الأنماط شخصية بسمات مشتركة بين أفراد الجماعة الآخرين .

3.1.2.1 محددات الدور:

يتفرع من محددات العضوية في الجماعات للشخصية مجموعة من المحددات المتعلقة بالأدوار المرتبطة بالمراكز الإجتماعية التي يشغلها الأفراد في الحياة الإجتماعية ، و المقصود بالمركز (position) كما يعرفها " جان ستوتزل " G. STOETZEL " هو " جملة أنواع السلوك التي يتوقع بصورة مشروعة أن يسلكها الآخرون" . أما الدور "role " فيعرفه " ستوتزل " هو جملة أنواع السلوك الذي يتوقع الآخرون بصورة شرعية أن يسلكها " [80]ص178

في حين يعرفها البعض بأن " المركز هو الموضع الإجتماعي لفرد ما بالنسبة إلى أفراد المجتمع ، و الدور هو " مجموعة أنماط السلوك المتعارف عليها و المصاحبة لمكانة محددة "

وعلى هذا فإن المفهومين متمايزان ، ولكنهما متكاملان ، مثال ذلك يحق للمعلم بإعتبار مكانته (مركزه) , الاعتقاد بان له في الجماعة الاجتماعية منزلة معينة , وان يتمتع بنوع من التقدير و القبول ، وان تعتمد عليه تلامذته للغاية لهم , لأن ذلك دوره

ويلاحظ ان الادوار قد تتطور من ذلك مثلا ان دور المعلم لم يبق هو اليوم شأنه الامس , كما يمكن تصنيف الادوار الاجتماعية حسب انساق الاسناد , فثمة ادوار تتصل بالمجتمع الشامل عامة ، وبمثله العليا ، او بقيمه المعترف بها , ويمكننا ربطها بالشخصية الأساسية , وتلك مثلا حالة : المواطن ,المهندس, المعلم ،الخ.

تتجلى في الواقع بعض المراكز بإشارات مُشخصة و مميزة ، كالألبسة الموحدة عند الأطباء أو الجراحين و كذا المعلمين ، كما نجد في كل مجتمع رموز لمراكز أو مكانات التي يزداد دعمها و دلالاتها ، و رموز آخرى لا تلقى ، الدعم أو لم تعد تلقى مثل هذا الدعم ، كمهنة المعلم أو حينما نقول دكتور يتجه نظرنا إلى الطب ، أما دكتور في علم الإجتماع أو تخصص آخر لا يلقى نفس الدعم .

لقد وقف ج. هـ .ميد" G.H.Meod " على إظهار أن تعلم الأدوار يقود بأن واحد إلى تشكيل الشخصية الواعية ، و إلى تأمين العمل الوظيفي للطائفة الإجتماعية ، وحينما نحمل الأشخاص على القيام ببعض الأدورا نستطيع تحليل شخصياتهم العميقة تحليلا أفضل ، من خلال توافق الفرد مع المجتمع أم لا ؟ بحيث أن " الحكم على توافق الشخصية مع المجتمع من عدمه يرجع إلى ما يسمى " بصراع الأدوار" و عليه فإن التصادم بين شخصية الدور "و "وشخصية الفرد " الأصلية هو المسئول عن نجاح أو فشل الأفراد في التكيف الإجتماعي ، مما جعل علماء الإجتماع و النفس ينصحون بوضع الشخص المناسب في المكان المناسب .

تختلف نظريات الشخصية في مدى إهتمامات بالظروف المباشرة و الأدوار الآنية التي يؤديها كمحددات أساسية للشخصية ، فنجد التفاعليون الرمزيون من أمثال "جوفمان" GOFFMAN "

يعتبرون أن الذات هي المحور التي تقوم عليه الشخصية " و تتشكل من خلال التفاعل مع الآخرين "، في حين نجد علماء الإجتماع آخرين أخذوا منحى نفسيا معتبرين أن " الذات تتشكل إلى حد بعيد نتيجة إلى عوامل داخلية كالذكاء و المزاج وبعض البدايات الجينية " ، وهناك مواقف توفيقية تعتبران أن الشخصية هي " إنعكاس لمجموعة لأدوار التي يقوم بها الفرد في أي مرحلة من مراحل حياته "[xiii] و لهذا الإعتبار نجد بعض العلماء مثلا درسوا تأثير المهنة على الشخصية ، فمثلا درس " W.Waller " تأثير مهنة التعليم على شخصية المعلم ، وكيف أن " المعلمين القدماء يختلفون عن زملائهم الجدد "[15] 117ص.

وخلاص القول ، نعتبر الأدوار التي يقوم بها الأفراد في حياتهم بمثابة الشالشة أو قناعا للدلالة عن بعض سماتهم الشخصية ، ويميل معظم الناس إلى قبول سلوك شخص ما في موقف معين أو في حالة آدائه لدور خاص كصورة لشخصيته كلها ، كلما نجح الأفراد في أداء الأدوار المطلوبة منهم وفق الأنماط الثقافية السائدة في مجتمعهم تكيفوا في حياتهم الإجتماعية ، خاصة إذا قل التعارض بين الأدوار و الرغبات الشخصية .

4.1.2.1.محددات أساليب النظر في الحياة :

يقصد بمفهوم أسلوب النظر إلى الحياة " مجموعة القيم الثقافية و التصورات الخاصة بالعالم ، فمن خلال التنشئة الإجتماعية يتعلم الفرد المشاركة في الأدوار الإجتماعية " و يكتسب الفرد تدريجيا معايير المجتمع و ما تحتويه من مفاهيم دينية ومبادئ أخلاقية ، وأعتبر علماء الإنثرولوجيا مفهوم " النظر إلى الحياة " كأحد محددات الشخصية ، و ذلك من خلال إستخدام منهج الدراسة الميدانية ، أو الملاحظة بالمشاركة و تحديد بعض خصائص هذا الأسلوب ، كأن تطلب من المبحوثين كيف ينظرون إلى مفهومي الزمان و المكان أو مفهومي الحياة و الموت ثم نقوم بتحليلها كما يفسر لنا بعض سمات الشخصية .

5.1.2.1 .مجددات المواقف :

في الحياة الإنسانية يمر الفرد بالعديد من المواقف العابرة و الأحداث و المصادفات ، التي قد يتعرض إليها الإنسان لمرات عديدة أو مرة واحدة ، و قد يحدث أن تؤثر تلك المواقف و الأحداث في تشكيل شخصيته ، بصفة فورية أو تدريجيا على مراحل ، بحيث تعرض الفرد لموقف ما يحرك فيه سلسلة من الأحداث التي تضعه في مواقف عدة يكون لها أثر البالغ في تشكيل شخصية ، فمثلا العالم " إديسون " تعرض لمواقف في قسمه بان نعتته معلمته بالحمار" مما جعل هذا الموقف بالغ الأثر في شخصيته بعد أن تعهدت والدته بتعليمه ، و عادة ما يطلق في حياتنا عن المحددات الخاصة بالمواقف ألفاظ مثل " الصدفة و الحظ و القدر و المكتوب ، و ذلك للتعبير كيف أن موقفا عابرا يلعب دورا كبيرا في تشكيل شخصية الفرد .

كما يمكننا دراسة أثر المواقف في تحديد بعض سمات الشخصية من زاوية الأسرة التي ينشأ فيها الفرد ، وكيف يمكن أن تكون أحد أهم المحددات للشخصية كأن تحدث مواقف عارضة لم تكن متوقعة ، تكون لها أثر في شخصية الفرد ، كانفصال الوالدين ، أو غياب الوالد وقت طويل عن المنزل ، أو يكومن الطفل هو الأول أو هو الأخير ، وما يصاحب تلك المواقف الكثيرة من الخبرات التي تؤثر في شخصية الفرد .

6.1.2.1.محددات مرحلة الطفولة :

يجمع علماء البيولوجيا و النفس على تعريف الطفولة بأنها الفترة التي يقضيها الطفل في النمو و الترقي حتى يبلغ مبلغ الراشدين و يعتمد على نفسه في تدبير شؤونه و تأمين حاجاته الجسدية و النفسية ، و فيها يعتمد الصغار على ذويهم في تأمين بقائهم و تغذيتهم ، وحماية هذا البقاء [12] ص 171

و يعرفها أحمد هاشمي بأنها " المرحلة الأولى من حياة الإنسان تبدأ من تلقيح البويضة حتى سن الرشد .

ومن الحقائق المعروفة أن الطفل عند مولده " لا يستطيع أن يشارك المجتمع كعضو فيه إلا بعد عمليات التنشئة الإجتماعية ، التي تصنع منه شخصا قادرا على أداء الأدوار الإجتماعية "، وفي هذا الصدد يقوم التعليم بمهمة أساسية ، ولكنها ليست كلية ، بما يتوجب " دخول الثقافة التي تشكل الإطار لكل ما يتعلمه الشخص و يدخل في صميم تنشئته " [85] ص 174 .

هناك عدة مدارس نفسية و إجتماعية و أنثربولوجية و تربوية تؤيد مرحلة الطفولة كعامل محدد للشخصية ، فنجد

مدرسة التحليل النفسي التي يتزعمها " فريد"" S.FREUD " فيعتبر أن : الطفل
يمر عبر سلسلة من المراحل المتفاعلة ديناميا خلال السنوات الخمس الأولى " ، بعد ذلك هناك فترة كمون ،وعند بداية المراهقة تبعث القوى الدينامية مرة أخرى لتستقر بعد ذلك تدريجيا، ويؤكد"فرويد "على"أهمية السنوات الأولى للطفل وهي حاسمة في تكوين شخصيته" بإعتبار أن الخبرات التي يمر بها الطفل خلال المراحل الأولى تحدد المعالم الرئيسية لشخصيته عند البلوغ .

أما " المدرسة الإجتماعية أو علماء الإجتماع و الذين يتبنون منظور " التفاعلية الرمزية و على رأسهم " هرتون كولي " H.COOLEY " و " ج.هـ.ميد" " G.H.MEED " فنجدهم " يعتبرون أن الرضيع يصل تدريجيا إلى التميز بين ذاته و ذات أمه " فعندما تخاطبه أمه ، أو من يعتني به يقول لها "انت" فإن الرضيع يبدأ يميز ذاته بشكل غير واضح ، لأن كلمة "أنت" يستجيب لها على أنها ذاته .كما نجد " MEED " يتكلم عن مراحل أخذ الدور ، إبتداءا من مرحلة المهد إلى مرحلة الرشد ، إذ يعتبر هذه السلسلة من أخذ الأدوار ما هي إلا مظهرا واحدا من عملية تكون الذات " كما نجد من" التربويين " من أعطى كذلك أهمية للطفولة ، بشقيها الإسلامية و الغربية إذ أصبحت الطفولة عندهم لا يمثل شيء سلبي ، ولكنها أصبحت تعتبر مكون أساسي من حاجات الطفل الطبيعية مثل : اللعب ، الفضول ، النقد ، التساؤل ...إلخ ، وبإستعمال هذه الحاجات و تدعيمها تعمل على تحويل الشخصية إلى شخصية طبيعية ، بينما المسألة الأساسية في نمو الشخصية هو إكتساب حاجات جديدة لا طبيعية ، حسب " جون كلود فيلو " G.K.Fillaux " كما يوجد شبه إتفاق على أن الشخصية تتطور في الجماعة و من خلالها كما قال " ماكارينكو" Makarinko [51]"21ص.

و تعتبر الجماعات المرجعية الأولى ، وعلى رأسها الأسرة من أهم ما يؤثر في شخصية الطفل من خلال النمو الكبير الذي يحققه الطفل خلال سنواته الأولى جسديا و نفسيا ، "وذلك أن الطفل يقضي معظم وقته من خلال سنواته الأولى في عملية التعلم " ، إذ ترجع كل الدراسات الدور الحاسم للأسرة في تحديد شخصيته ومستوى نمائها و تكاملها في مختلف المستويات ، وهذا يعني أن المدرسة عندما تباشر دورها فإنها تباشره على مبدأ أن هذا الطفل يحمل قيما و أفكارا و له شخصية محددة ، " فشخصية الطفل و معارفه و مهاراته تمثل المنطلق الأول للعلاقة بين الأسرة و المدرسة " كما نجد دراسات أعطت للعلاقات الغذائية وكذا المعاملات أهمية كبيرة في تحديد شخصية الطفل ،مما يؤكد الدور الفاعل للتنشئة الأسرية على حفظ التوازن النفسي للفرد ,خاصة اذا كانت دراستنا منصبة حول تلاميذ المتوسط وهي مرحلة حاسمة في بنية شخصية الطفل ,مما جعل " HADFIELD " يقول " يجب أن نأخذ بعين الاعتبار التطور الفيزيولوجي الذي يصحب فترة البلوغ , لأن هذا التطور يؤثر تأثيرا مباشرا على الصحة النفسية للفرد وعلى توازن شخصيته " ,إذن يتضح مما سبق أن الكثير من المدارس تجعل مرحلة الطفولة محدد أساسي للشخصية ولذلك لا يمكن دراسة الشخصية يدون الإشارة إليها , وقد أسهمنا في توضيحها لاعتقادي بأهميتها وتأثيرها على مراحل لاحقة من حياة الإنسان .

2.2.1 .ترابط و توافق محددات الشخصية :

عن المحددات المذكورة في الفقرة السابقة لا تعمل في حالة استقلال أو تباعد ، و إنما تعمل معا في حالة توافق ، كما أنه يتوقف بعضها على البعض الآخر ، و لا يمكن الفصل بعضها عن بعض إلا عن طريق التجريد و بهدف الدراسة و التحليل ، فسمات الشخصية ما هي إلا نتاج التفاعل المستمر لتكوين الفرد البيولوجي و النفسي مع العوامل المادية و الاجتماعية و الثقافية التي تحيط به حياته ، بل يندر إرجاع سلوك معين أو اتجاه أو قيمة معينة أو موقف إلى عامل واحد من العوامل المحددة للشخصية ، إنما لعدة عوامل متشابكة .

يتّضح مما سبق أن العوامل المحددة للشخصية لا تعمل في فراغ إنما تعمل بجانب بعضها البعض ، ويحدث تفاعل وتكامل بين تلك العوامل فمن خلال ذلك التفاعل ، وتفاعل تلك العوامل مع العوامل البيئية تنبثق شخصية الفرد .

3.1.نظريات الشخصية :

هناك مقاربات نظرية كثيرة تحاول تفسير الشخصية عن طريق تحديد بنائها ودنياميتها وارتقائها، ويعكس تنوع نظريات الشخصية ثراء وتعقد ظاهرة الشخصية من جهة ، وحداثة علم الشخصية من جهة أخرى .

إن الشخصية تتكون " على مجموعة من الفروض تتصل بالسلوك الإنساني , إلى جانب تعريفات إجرائية ضرورية " , كما يجب أن تكون الشخصية شاملة نسبيا وأن تكون مستعدة لاصدار تنبؤات على السلوك الإنساني , وحسب " هول " و " لندزي " فإن هذا التصور لا ينطبق حتى الآن على نظريات الشخصية "[86]29ص .

فيما يتعلق بنظريات الشخصية ذات الأهمية , يمكن أن ندرجها في محاور كبرى , باعتبار أن كل نظرية كبيرة نجد تتبعها نظريات فرعية أخرى , وذلك تبعا للتطور أو النقد التي واجهته النظرية الكبرى , ومن خلال قراءتنا نستطيع أن نحدد نظريات الشخصية في :

1.3.1.نظرية التحليل النفسي :

يعتبر" FREUD " من أهم منظري هذا الطرح ، إذ يعتبر أن الجهاز النفسي يتكون فرضيا من الهو " Le ça " و " الأنا " " Le moi " و الأنا الأعلى " Le sur moi " أما "الهو" أفضل مثال له هو أنانية الطفل التي تهدف إلى إشباع رغباته و تحقيق ذاته ، في حين يتمثل " الأنا " كمركز للشعور و الإدراك الحسي الخارجي و هو المشرف على الجهاز الحركي الإرادي " و مهمته الدفاع على الشخصية " ، أما الأنا الأعلى " فنجده يمارس دور الرقيب النفسي ، فهو " يعتبر بمثابة مجموعة القيم و التقاليد و القوانين التي تحكم الفرد" ، و حسب " FREUD "« هذه النظم تتكامل لأداء وظيفة تكاملية ، لإيجاد تآلف

داخلي داخل الشخصية ، حتى يستطيع "الأنا" إقام صلاته بالبيئة بكفاءة » كما نجد "فرويد" Freud " قد تعرض إلى مراحل نمو الشخصية ، و قد تكلمنا عن هذا في محددات الشخصية في مراحل الطفولة .
و الجدير بالذكر أن هذه النظرية قد تعرضت إلى النقد خاصة من طرف تلامذته .

2.3.1. نظرية السمات:

يرى منظري هذه النظرية أن الشخصية « هي إنتظام ديناميكي لمختلف سمات الفرد » و يقصد "بالسمة " " TRAIS " « الصفة الجسمية أو العقلية أو الإنفعالية أو الإجتماعية فطرية كانت أو مكتسبة », و اهم منظري هذه النظرية نجد العلامة " جوردن البورت " " G.ALLPORT"
الذي يعتبر من رواد سيكولوجية سمات الشخصية ، و يرى أن " السمات هي خصائص متكاملة للشخصية وليست مجرد جزء من خيال الملاحظة " ، وقسم السمات إلى رئيسية ومركزية وثانوية ، ويعتبر أن« الناس تسيطر عليهم سمة رئيسية ، و على ذلك ففعل واحد مركب لا يمكن إرجاعه إلى سمة منفرده ، بل هو دائما ناتج عن مجموعة من السمات المتوافقة ، تسهم كل سمة منها في بعض مظاهر السلوك"[90]ص130

3.3.1. نظرية الأنماط أو الطرز:

تقوم هذه النظرية على تصنيف الشخصيات على أساس النمط الواحد المشترك , فالنمط " يطلق على فئة أو مجموعة من الناس يشتركون في صفة من الصفات , مع إختلافهم في درجة اتسامهم بهذه الصفة "
و النمط" يلاحظ عن طريق مجموعة من السمات ، و التي تستدل على وجودها من ملاحظات مجموعة من الإستجابات السلوكية ، ومن مجموعة السمات يتكون مفهوم النمط " [14]ص202 .
و يعتبر " كارل يونج " K.YUNG " من أهم منظري هذه النظرية ، إذ إعتبر أن الإختلافات في السلوك " سببها إختلافات بين الناس في طريقة تفكيرهم " ، و الفكرة الرئيسية أنه عندما يعمل عقلك تقوم بأحد النشاطين ، إستعاب المعلومات تنظيم المعلومات ، وعليه فإن المعلم الذي يفهم
النمط الذي يسود في تلاميذه يستطيع أن يتعامل معه بكفاءة و فعالة ، حتى يجنب التلاميذ مواقف الإحباط الذي يتعرض لها ، إذ الأستاذ يستطيع تعديل سلوك الطفل داخل حجرة الدراسة ، فمثلا لا يمكن أن يكون تفسيرنا لسلوكه داخل القسم سلوكا هروبيا أنه ضعيف في مادة الرياضيات ، و إنما تعدل سلوكه نحو المادة بالتدريب و التوجيه .

4.3.1.النظرية السلوكية :

نجد من أعلام هذه النظرية " واطسون " J.Watson " و ترتكز على ما يسمى " بالمثير و الإستجابة " و حسبه أن الفرد في نموه يكتسب أساليب سلوكه بالتعلم ويحتفظ بها "[89] ص117
و أن السلوك يشتمل على مجموعتين " أحدهما مثير خارجي والآخر إستجابة جسمية واضحة "

كما نجد من أعلام هذه النظرية " ثورندايك " الذي أكد على وجوب مكفأة المتعلم وهو ما يعرف بقانون "الأثر " و توصل من خلال بحوثه إلى نتيجة هامة أن " ما يتعلمه التلميذ في موقف لا يجب تعميمه ببساطة على المواقف الأخرى " و كانت هذه النتيجة مخالفة للفكرة القديمة القائلة بأن بعض المواد الدراسية صعبة مثل الرياضيات ، ونفهم من هذا أنه لا قيمة لدراسة الرياضيات لقيمتها في تنمية العقل و إنما يمكن الوصول إلى الهدف بطريقة مباشرة من خلال قراءة المتعلم في الرياضيات نفسها .و توصلت به النتائج أنه لا يوجد مادة دراسية لها قوة سحرية في تدريب العقل ، وهذا يتقاطع مع ما قاله " ROGERS "على " إن المعلومات التي تؤثر على سلوك الفرد هي التي يكتشفها بنفسه فيمتلكها حقا"[93]ص197 .

5.3.1.نظريات أخرى :

هناك " نظرية الذات " و من أبرز منظريها نجد " كولي " KOOLY " و " ميد " MEED "
و الذين يعتبرون أن مفهومنا للذات هو الذي يحدد سلوك الفرد " ، وعليه ننظر إلى شخصية ما أنها محبوبة أو غير محبوبة ، مرغوبة أو غير مرغوبة (شخصية المعلم) من خلال التقديرات الذي يعكسه الآخرون و الذي يتصل بهم الفرد .
كما نجد" نظرية الدينامكية للشخصية " و يرى أصحاب هذه النظرية أن " الشخصية تتكون من مكونات جسمية ، وتتضمن العوامل الفيزيولوجية ، وتتأثر هذه العوامل بالظروف البيئية " كما توجد مداخل أخرى للشخصية هناك ما بعرف " بنظرية المجال " بحيث يرى ممثلي هذه النظرية أن " بناء الشخصية يرجع إلى بناء المواقف المحيطة بها " كما نجد نظريات يربط أصحابها بين الثقافة و الشخصية ، ومن أصحاب هذه النظريات نجد " رالف لنتون " R.LINTON " و " أبرام كارديني " A.KARDINER " و سنتطرق إلى هذا الموضوع في المطلب الثاني من هذا الفصل ، مبينين العلاقة الوطيدة بين كل من الثقافة و الشخصية .

2.النظم الإجتماعية و الثقافية و الشخصية:

تتشكل شخصية الفرد من خلال المعايير و القيم الإجتماعية لثقافة المجتمع الذي يعيش فيه . و إذا كان تكيف الكائنات الحية يجري وفق أنظمة غريزية ، فإن الإنسان الكائن الوحيد الذي يتكيف و يتواصل وفقا لمعايير إجتماعية مسجلة في تاريخه الثقافي . و بإعتبار الثقافة إختراع إنساني تفرد به الإنسان دون غيره من الكائنات الحية ، ومن أجل المحافظة عليها ترتب عليه أن يحقق تواصلها من جيل إلى آخر ، وعبر ميكانزمات التفاعل و التحويل الثقافي ، حيث تأخذ التنشئة الإجتماعية دورها الأساسي في عملية تحقيق هذا التواصل . وإذا كانت الدعامة التي تقوم عليها دراسة الثقافة والشخصية هي "الفرد " كما يرى "R. LINTON " فإن حاجاته و إمكانياته أساس كل الظواهر الإجتماعية .
وفق هذا المنظور سنحاول التطرق إلى مفهوم الثقافة و كيف يمكن أن تشكل الشخصية و تصوغها و تبلورفيها عن طريق التنشئة الإجتماعية ، وكيف يتوسط الفرد الثقافة و المجتمع ، و ما علاقة النظم الإجتماعية

بالشخصية .

1.2.أثر الثقافة في الشخصية:

1.1.2. ماهية الثقافة :

سنتطرق إلى مفهوم الثقافة إلا بقدر ما يخدم البحث و لا نريد أن نغوص في التعاريف إلا بقدر الوقوف بعلاقتها بالشخصية والتنشئة الإجتماعية .

يذهب الكثير أن الثقافة " تشمل جميع أنماط السلوك المكتسبة ، سواء كانت تمثل علاقة الإنسان بالمادة أو علاقته بغيره من البشر ، أو علاقته بالأفكار و الرموز " [95] ص25.

كما تراوحت الثقافة بين القول أنها " مجرد إكتساب درجة من التعلم و المعرفة أو أنها تعني الإبداع و الإبتكار " ، و بين القول بأنها السلوك أو نمط التعبير الخاص بمجتمع من المجتمعات

و يعرفها " Robert .N.Iver " بأنها " تتلائم مع الحياة ، أو طريق للحياة "[17]ص50

" La culture correspond aux expression de la vie"

كما نجد " La loup et melis " يعرفانها بأنها " تتعلق بالمجهودات التي يبذلها الإنسان نحو نفسه لكي يتقنها ".

correspondrait aux effort que l'homme dirige sur lui-même , pour se perfectionner

و يعتبرها " ميريل " Merill " بأنها من " نتاج إنساني ....تقدم أنماط مقبولة إجتماعيا لمواجه الحالات البيولوجية الإجتماعية ...و تعد محددا أساسيا للشخصية ، و لكنها مستقلة عن الفرد أو الجماعة "

و تكمن أهمية الثقافة في كونها تساعد المجتمع على البقاء و الإستمرار من ناحية ، ومن ناحية أخرى تزود الفرد بالمعرفة و طرق التفكير و أساليب العمل وأنماط السلوك المختلفة ، مما جعل " سميرة أحمد " تعتبرها " تسهل عملية التفاعل الإجتماعي بين الأفراد ، فالفرد يتصرف بناء على معرفة يتوقعها الآخرين منه ، في أي موقف إجتماعي "[97]ص115.

2.1.2.أثر الثقافة في الشخصية:

من خلال التعريفات السابقة ، إستطعنا أن نعطي فكرة مبسطة عن مفهوم الثقافة ، فعلاقة الثقافة بالشخصية علاقة تفاعلية فهما وجهان لشيء واحد و كما تقول " سامية للساعاتي" « إنها جزء من عملية التفاعل التي يتكيف لها الناس لبيئتهم الجغرافية و لمجموعاتهم الإجتماعية ، و لأنفسهم أيضاو إن كلا من الثقافة و الشخصية يعيش في الفرد».

و إذا كانت الثقافة تتميز بالشمول و بتنميط السلوك ، فإن الشخصية تتميز بالتفرد و تخصيص السلوك ، و بالرغم من الإختلاف الواضح بين مفهومي الثقافة و الشخصية ، إلا أن العلاقة بينهما ضرورية و جوهرية ،

وكما يقول كل من " هيدجر" سارتر " أن " المجتمع يصنع الشخص ، و الشخص يصنع المجتمع " ، فالبيئة الثقافية يعدها البعض العامل الأساسي في تشكيل الشخصية لأنه " بدون الحياة الثقافية لا يكون لدينا أفرادا ، بل كائنات حية عضوية ، أو ذوات سيكولوجية " و عليه فإن التنشئة الإجتماعية هي التي تحول الفرد من كائن بيولوجي إلى كائن حي إجتماعي لأن " الشخصية لا يمكن عزلها عن الإطار الحضاري الذي تنشأ فيه"

إن السمات الأساسية للشخصية تتحدد بطابع الثقافة في المجتمع و ترتبط ببنية الشخصية على حد تعبير " Boudon" إرتباطا وثيقا بالثقافة المميزة لمجتمع معين " وما يؤكد هذا القول ما عبر عنه " Kardiner " أن : كل نظام إجتماعي ثقافي يتميز بشخصية مرجعية ، وكتب يقول " الآنا هي ترسب ثقافي "[100] ص230.

إن إزدهار الدراسات الإنتوقرافية و الإثنولولجية في نهاية القرن التاسع عشر وفي القرن العشرين ترتب عنه حصول الإنثربولوجيين على مادة وفيرة تسمح بإجراء الدراسات المقارنة للثقافات المختلفة ، و ملاحظة الفروق الشاسعة بين الأشكال الرئيسية للشخصية في تلك الثقافات وحق نسال أي النواحي أكثر تأثيرا للثقافة على الشخصية ، نستطيع أن نلخص مجمل هذا التأثير في:

1.2.1.2.آثر الثقافة في الناحية الجسمية :

إن الثقافة السائدة في شعب من الشعوب كثيرا ما تجبر الفرد بما لها من قوة جبرية إلزامية و سيطرة مستمرة من العادات و التقاليد و القيم ، على أعمال و ممارسات قد تضر بالناحية الجسمية ضررا كبيرا ، إذ ثقافة القوم هي التي تحدد في كثير من الأحيان ميول الأفراد و اتجاهاتهم ، و يقصد علماء الإجتماع بالإتجاه " ذلك الميل المكتسب الذي يجعل كل فرد يتصرف بصورة معينة نحو شخص معين أو شيء أو معرفة "[98]ص186

كما تحدد للأفراد أنواع الأكل و الشرب ، و التي تعتبر كلها مكتسبات من البيئة الثقافية .

2.2.1.2. آثر الثقافة في الناحية العقلية :

يتجلى تأثير الثقافة في الناحية العقلية للشخصية من خلال المعرفة الفكرية ، ومن خلال العقائد الدينية و الطقوس السحرية ، فنجد مثلا " الله " و صلته بالمخلوقات و ما يترتب عليها من مذاهب دينية ،" فالمعتقدات في المجتمعات الهندي أو الصينية تختلف عن تلك التي تعتقدها المجتمعات العربية مثلا " مما يؤدي بنا القول ان الثقافة تتدخل في مضمون أفكار الأفراد و معتقداتهم و قيمهم ، بل حتى في طريقة تفكيرهم .

3.2.1.2.أثر الثقافة في الناحية المزاجية :

التكوين المزاجي كالتكوين الجسمي و قدرات العقلية المعرفية ، و تتضمن " تلك الإستعدادات الثابتة نسبيا و المبنية على ما لدى الشخص من طاقة إنفعالية و دوافع غريزية و التي يزود بها من ا بداية طفولته " [98]ص215 .

إن الدراسات الحديثة في الأنثروبولوجيا و الثقافة ، اثبتت أن " النواحي الوراثية لا تقوم و حدها على التأثير على

الجانب الإنفعالي بل هناك العامل الثقافي " ، إذ كثيرا ما تتفاعل عوامل المحيط الإجتماعي و الثقافي مع هذا الجانب الإنفعالي فتجعله يتشكل و يتنوع تبعا لها .

فكثيرا ما نجد شخص وُرث في تكونه البيولوجي عوامل تدعوه إلى الغضب ، و لكن وُلد في ثقافة لا تحبذ هذا ، مما تعدله عن طريق التنشئة الإجتماعية ، كما أن الثقافة لا تغير في طبيعة الإنفعالات و إنما في كيفية التعبير عنها أي " في تحديد و تعيين الظروف و المواقف التي تثيرها ، و في إتجاهها و درجتها و مداها "

4.2.1.2.أثر الثقافة في الناحية الخلقية :

يوجد تداخل مستمر بين النواحي الخلقية و العقلية و المزاجية للشخصية ، ومن الصعب أن نفصل بينهما ، غير أنه من الواضح أن النواحي الخلقية أقرب كثيرا إلى عوامل البيئة و الوسط الإجتماعي من الناحيتين الأخيرتين للشخصية ، وذلك تبعا للثقافة المهيمنة على الفرد ، فالنواحي المزاجية و العقلية تعتبر بمثابة المواد الخام التي تبنى عليها الصفات الخلقية و لذلك فإن " الأخلاق السائدة في المجتمع هي المحصلة الناتجة عن تفاعل القوى المزاجية و العقلية مع عوامل البيئة الإجتماعية و الثقافية " و لذلك نجد الفرد يتأثر بالمعايير الأخلاقية السائدة من ناحية الخير و الشر ، و الصواب و الخطأ .

3.1.2.الثقافة و الشخصية و علاقتهما بالتنشئة الإجتماعية :

لا يمكن للثقافة أن تشكل الشخصية و تصوغها و تتبلور فيها إلا عن طريق صياغة الإجتماعية أو تنشئة إجتماعية ، وذلك لأنها " عملية إدماج الطفل في الإطار الثقافي العام ، عن طريق إدخال التراث الثقافي في تكوينه و توريثه إياه "[xiv] ، ليتعلم من خلالها نماذج السلوك المختلفة في المجتمع الذي ينتسب إليه ، فينشأ منذ طفولته في جو مليء من الأفكار و المعتقدات و الأساليب ، فلا يستطيع التخلص منها ، لأنه لا يعرف غيرها ، وبكل بساطة أصبحت من مكونات شخصيته . فالتنشئة الإجتماعية هي العملية التي يتم من خلالها دمج الفرد في المجتمع و دمج ثقافة المجتمع في الفرد و هي " عملية تعلم في أصولها يستطيع الفرد من خلالها أن يتكيف مع معايير و تصورات و عادات وقيم الجماعة التي يعيش في وسطها " [103]ص85 .

ويعتبرها " دور كايم " "Durkhiem " و هو يتكلم عن التربية كشيء إجتماعي بأن " المجتمع يكون داخل الإنسان كائنا جديدا ، و هو الكائن الإجتماعي " و يعتبر التربية " عملية التنشئة الإجتماعية للجيل الجديد " ، في حين نجد " بريم و أويلر" Brim et weelers "

بأن التنشئة هي "عملية يكتسب فيها الأفراد المعارف و القدرات التي تتيح لهم فرصة المشاركة قي الحياة الإجتماعية بوصفهم أعضاء فاعلين فيها "[105]ص107.

كما نجد التنشئة الإجتماعية أحد أنساق التفاعل بين أنظمة ثلاثة ، النسق الإجتماعي و الثقافي ونسق الشخصية ، وهي على حد تعبير " موندراس " " Henri Mondras " نتاج تفاعل المعطى البيولوجي و الثقافي الإجتماعي " . و عليه نجد التنشئة الإجتماعية تسعى إلى إكتساب الفرد كيانه الإجتماعي بحيث " يصبح حامل

لثقافة المجتمع ، و بالتالي يتحقق التفاعل بين الثقافة و الفرد" و بذلك نستطيع القول أن التنشئة الإجتماعية وسيلة الثقافة في تشكيل الشخصية ، و حسب " M.mead "

" هي الطريقة التي يتحول بها كل طفل حديث الولادة إلى عضو كامل في مجتمع بشري معين "ص397 [108]

و هكذا نجدها ربطت بين الطباع و أسلوب التنشئة الإجتماعية .

و إذا كانت الثقافة مُتعلمة ، فلا بد من وجود قنوات لتوصيلها ، هذه القنوات يطلق عليها مصادر أو مؤسسات التنشئة ، وسنتعرض إلى أهمها بإيجاز ووفق ما يخدم البحث .

1.3.1.2. الأسرة :

تعد الأسرة من أهم مصادر التنشئة الإجتماعية و أخطرها ، فالطفل يكتسب معالم شخصيته و خبراته الأساسية في أحضان الأسرة ، ويعتبر الخبراء أن السنوات الخمس الأولى ، هي أهم مرحلة على " مستوى نمو الطفل الفيزيولوجي و الإنفعالي والإجتماعي و المعرفي " و قد ذهبت بعض التعاريف إلى إعتبار التنشئة هي " الأساليب التربوية المتبعة في تربية الطفل وإلى الإجراءات التي يعتمدها الأباء في تربية أبنائهم "[109]ص393 .

و توجد دراسات كثيرة و عديدة أعطت أهمية لدور الأسرة في التنشئة و يمكن تلخيص أهم العوامل المؤثرة في التنشئة في إطار الأسرة في:

- مركز بين إخوته
- أعمار الأباء و الأمهات
- الظروف الإجتماعية و المادية و الثقافية التي تعيش الأسرة في وسطها .
- النمط الذي يتبعه الأباء في معاملة الأطفال .
- عدد أفراد الأسرة .
- مدى السلطة المستخدمة في معاملة الأطفال و شكلها 94 ص[110] .

2.3.1.2.المدرســة :

تعتبر المدرسة مؤسسة أنشأها المجتمع لتربية و تعليم الصغار ، نيابة عن الكبار الذي شغلتهم الحياة ، إضافة إلى تعقد وتراكم التراث الثقافي, وينظر إليها " أرنولد كلوس" " Arnold Clausse "

بوصفها " نسقا منظما من العقائد و القيم و التقاليد , وأنماط التفكير و السلوك التي تتجسد في بنيتها وفي إديولوجتيها الخاصة " في حين يراها " شيبمان " " Chipman " أنها " شبكة من المراكز و الأدوار التي يقوم بها المعلمون و التلاميذ , حيث يتم إكتساب المعايير التي تحدد لهم أدوارهم المستقبلية في الحياة الاجتماعية " يلاحظ الباحثون أن المدرسة مجتمع مصغر له ثقافته الخاصة , وتتحدد هذه الثقافة المدرسية بمتغير من الثقافات الفرعية الملموسة , و التي تؤثر في سلوك وعمل التلاميذ بطرق مختلفة ويعتبرها "M.Bois" " مجتمعا متكاملا بثقافته ومكوناته " ، وعليه باعتبار أن المدرسة تستقبل أطفال ينتمون الى أسر متخلفة و متباينة في

مفاهيمها وتطورها , فإنها تعمل على " تكوين وتشكيل اتجاهات الطلاب تصوراتهم عن قدراتهم الأكاديمية وقيمهم و معاييرهم الإجتماعية من خلال عملية التفاعل الإجتماعي " . و لنا عودة للموضوع في الفصل الثالث .

3.3.1.2. جماعة الرفاق – الأقران :

تعتبر جماعة الرفاق من أهم مؤسسات التنشئة الإجتماعية ، بحيث " تتيح حرية واسعة في مجال تحقيق الهوية و إكتشاف الذات كما يتعلم من خلالها ثقافة الطفل " وجماعة الرفاق متعددة كأن تكون جماعة اللعب ، أو جماعة طلابية ، أو غير ذلك . ومن المهم جدا الإنتباه إلى أن إنتماء الطفل إلى جماعة الرفاق و اللعب معها أمر ضروري للنتنشئة الإجتماعية ، ذلك لأن اللعب يحقق جملة من الوظائف منها " الترويض و الإستكشاف و تعلم المهارة ، و التعويض وحسن التعامل " كما نجد العلاقات مع الأقران ضرورة كل مراحل العمر ، إبتداءا من الأسرة إلى المدرسة و خارجها : كما أنها ضرورية في مرحلة المراهقة لما تؤديه هذه الجماعات من وظيفة هامة في حياة الأبناء ، للإنتقال من مرحلة الإعتماد على الغير إلى الإستقلالية و الإعتماد على النفس، و تشكل جماعة الأقران" بيئة مدعمة لتنشئة الشباب على الأدوار التي تتطلبها مرحلة الرشد " [57] ص18 .

4.3.1.2.وسائل الإعلام :

لقد أتيح لوسائل الإعلام المتقدمة أن تتجاوز حدود التوقعات العلمية الخاصة بالدور الذي يمكن أن تلعبه في حياة الناس ، وحياة المجتمعات الإنسانية و استطاعت وسائل الإعلام ـن تتجاوز مهمتها الأساسية المتمثلة في تحقيق الإتصال بين الناس و نقل لمعلومات إلى عصب الحياة الأساسية و الإجتماعية و التربوية و الإعلام هو " نقل معلومة أو دلالة أو مفهوم إلى كائن واع يتوسط رسالة محددة إطار زمان ومكان محددة في و قد تكون هذه مطبوعة أو موجهة عبر موجة صوتية " و قد ساهم التطور السريع لوسائل الإعلام في نمو كبير لإمكانية الناس الإتصالية ، وهي تشكل اليوم على حد تعبير"مارشال لوهان" " إستطالات حقيقية لحواسنا " [116] ص25.
و إذا كان التنشئة الإجتماعية تعرف بأنها " العملية التي يتم فيها تشكيل شخصية الطفل عبر عمليات تفاعله مع محيطه ، ليكون كائنا إجتماعيا " ، فإن الإعلام هو أهم وسيلة في تحقيق ذلك التواصل الإجتماعي بين الأفراد و ثقافة المجتمع و هناك معايير كثيرة تعتمد في النظر إلى الإعلام كمؤسسة للتنشئة الإجتماعية خاصة التلفيزيون – الذي سنتناوله في الفصل الثالث – بإعتباره يقضي الأطفال مدة طويلة أمامه ، و كذلك التأثير الذي تمارسه هذه الوسيلة على عقول الأطفال و على جوانب حياتهم الإنفعالية و الإجتماعية.

4.1.2.الثقافة ، الشخصية و علاقاتهما بالحاجات:

تشكل تلبية حاجات الإنسان إطارا لمجمل نشاطاته الإقتصادية و الإجتماعية و الثقافية و غيرها ، فيدخل الإنسان في علاقات مع أقرانه و مع الهيئة الطبيعية تمهيدا لإشباع تلك الحاجا ت .
ترى بعض الدراسات النفسية أن الحاجة " هي إفتقار إلى شيء ما ، إذا وجد حقق الإشباع و الرضى و الإرتياح

للكائن الحي" و الحاجة من هذا المنظور شيء ضروري لإستقرار الحياة نفسها (حاجة فيزيولوجية) ، أو للحياة بأسلوب أفضل (حاجة نفسية إجتماعية) ، و تتوقف كثير من خصائص الشخصية على حاجات الفرد و مدى إشباعها ، وتنبع منها .

وحسب نظرة " كلاباريد " أن " النشاط ينبعث دائما بسبب إحدى الحاجات " و إشباع هذه الحاجة بناءا على ما سبق هو مصدر إنبعاث النشاط و السلوك ، و الفرد إذا لم يقدر على إشباع الحاجة يدخل في حالة صراع مع النفس و مع المجتمع ، مما يجعل الفرد يدخل في حالة توفيق بصورة من الصور .

كما أنه مهما كانت المرحلة التي يمر بها الفرد ، فإن كل سلوك إنساني لا يعد أن يكون تلبية لرغبة معينة ، وبقول " Piaget " في هذا الصدد " أن كل عمل و كل حركة و كل فكرة و عاطفة ليست سوى إستجابة لحاجة ، فالطفل شأنه في ذلك شأن الكهل ال يسلك

سلوكا ما إلا بتأثير علة ، وهذه العلة تترجم دائما إلى حاجة "ص13[50].

الإونسان كما يؤكد ه علماء النفس ، كائن يتكون عقليا و إنفعاليا و إجتماعيا ، عن طريق الإكتساب و الإحتكاك بالوسط و بمعطيات التجربة .

فقالقرد كائن بيولوجي تحكمه حاجات و دوافع و غرائز متعددة وهو كائن إنفعالي يخضع لأكراه نظام من الحاجات الإنفعالية النفسية ، كالحاجة إلى الأمن النفسي و الحاجة إلى العطف و الحنان و الحب و الفرح و التوازن العصبي .

هناك عدة تصنيفات " لنظرية الحاجات " تبعا للمنظرو الفكري و المدرسي لكل مفكر و أهم هذه التصنيفات نجد :

1.4.1.2. التدرج الهرمي للحاجات لـ " Abrham.Maslow "

لقد رتب " ماسلو " الحاجات الإنسانية على شكل هرم قاعدته الحاجات البيولوجية ، ثم يتدرج إلى دوافع نفسية أكثر تعقيدا ، لا تكتسب أهميتها إلا بعد الإشباع الجزئي على الأقل للحاجات الأساسية و سوف نورد الشكل التخطيطي لهذا الهرم مع عرض شامل لهذه النظرية

الحاجات إلى تحقيق الـذات
-4-
الحاجات إلى احترام الذات
-3-
الحـاجات إلى الانتماء و الحـب
-2-
الحـاجات إلـى الأمـن
-1-
الحـأجات الفـزيـولـوجية

نقطة البداية تعرف عند " Maslow " " بالحاجات الفيزيولوجية " و هي أكثر الحاجات أهمية . إن الفرد الذي أضناه الجوع و طال به الحرمان ، لا يهتم إلا بالحصول على الطعام فهو دائم التفكير فيه لكن ماذا يحدث عندما يتوفر الخبز بقول " Maslow " ، تظهر حينئذ حاجات أخرى غير الحاجات الفيزيولوجية ، تسيطر بدورها على الإنسان حتى يتم إشباعها و هذا ما عناه " Maslow " بالتنظيم الهرمي لحاجات الإنسان . عندما تشبع الحاجات الفيزيولوجية إشباعا مناسبا،تظهرمجموعة أخرى من الحاجات سماها" Maslow" " الحاجات إلى الأمن " وتظهر قوة الحاجة الأمنية لدى الأطفال ، إذ يلعب الوالدان و التكوين الأسري السوي ، دورا هاما في تحقيق هذه الحاجة حيث " يفضل الأطفال بيتا يسوده النظام يمكن التنبؤ بما يحد ث لمن يخرج عليه " [119]ص95 .

كما أن الطفل يحتاج إلى الرعاية و الصحة و " الإحساس بالأمن العاطفي و النفسي "حاجته إلى الغذاء و الحب .عندما يشبع المرء حاجاته الفيسيولوجية و الأمنية إشباعا معقولا ، تظهر لديه حاجة ملحة إلى الإنتماء و الحب ، فهو يحتاج إلى الإشباع العاطفي من الأسرة و الأحباب .توجد لدى أفراد المجتمع رغبة أو حاجة قوية لأن ينزلهم الأخرون منزلة عالية ، تقوم على الإحترام و التقدير، رغم الإختلاف بين تأكيد هذه الحاجة بين "Freud " و تلميذه " Adler" حول أهمية هذه الحاجة ،إلا أن الدراسات أكدت أهمية هذه الحاجات ، بحيث تؤدي إشباعها إلى الإحساس بالقوة و الكفاءة و إلى إدراك المرء دوره في الحياة . إذا أشبعت الحاجات السابقة إشباعا كليا و مناسبا ، فلن يشعر الإنسان بالراحة إلا إذا صاحب ذلك إشباعا " حاجة إحترام الذات " ، و القيام بأعمال تتفق مع هذا الإحترام ، و تختلف هذه الحاجات من شخص إلى آخر تبعل للتنشئة الإجتماعية و الثقافية السائدة في المجتمع ، فقد يرغب المعلم أن يكون ناجحا ، فتصح الفتاة أن تكون مثالية .

إن الإختراعات و الهجرة و إرتياد آفاق جديدة ، ما هي إلا تلبية لحاجات هي " الرغبة في المعرفة و الفهم " ، كما أن الحاجة إلى الجمال" يبعث في النفس الشعور بالحب و الجاذبية ، و اللذة و السرور و القبيح ، يبعث الشعور بالكراهية و النفور " و كما يقول " Lafon" أن " الحياة العقلية ليست هي المجال الوحيد الذي يخضع أو يمكن أن يخضع لتأثير البعد الجمالي لشخصية الفرد ، فهناك المجال العاطفي ، و المجال السلوكي ، و غيرهما من المجالات المكونة لهذه الشخصية و المحددة لها، بل أن الجمال يكاد يؤثر حتى في العقائد " حتى أن الصورة القبيحة لا يمكن أن توحي بالخيال الجميل أو الأفكار الكبيرة ، والمجتمع الذي ينطوي على صورة قبيحة

لا بد وأن يظهر هذه الصورة في أفكاره و أعماله و مساعيه كما قال" مالك بن نبي" و عليه فإن الحاجات المصنفة سابقا هي محور أساسي للتنمية ، و يجب ربطها بإستراتيجيتها ، حسب " صفوح الأخرس" كما نجد العلاقة " Linton " إعتبر أن الفرد و حاجاته و إمكانياته هي أساس كل الظواهر الإجتماعية و الثقافية " و هو يرى أن حاجات الفرد هي دوافع السلوك الأساسية ، و منه تكون هي المسؤولة عن تفاعل المجتمع و الثقافة ، و لهذا يخضع الناس لتقاليد مجتمعاتهم و عاداتهم و يعملون بما يمليه عليه العرف لرغبتهم في إستجلاب رضا الغير و الإنتماء إليهم و تعتبر الحاجات النفسية ذلت أهمية كبرى في حياة الطفل ، مما جعل " بوفلجة غياث " يعتبرها البوتقة التي تتشكل فيها شخصيته ، بحيث " إهمال الحاجات النفسية خاصة في مرحلة الطفولة يؤدي إلى صعوبات نفسية و تربوية ، تلازمه طول حياته "[121]ص97

و قد إتبر " Linton " الحاجة إلى الأمن و الحاجة إلى الخبرة هي المحركات الأساسية للشكوك ، في حين نجد العلاقة " إبن خلدون " يعتبر الحاجة ضرورية للإجتمعاع الإنساني لأن " الله خلق الإنسان و ركبه على صورة لا تصح حياته و بقاؤه إلا بالغذاء " كما نجده يتحدث عن حاجة الإنسان إلى نظام سياسي قوي و قيادة حكيمة شاعرة بمسؤولياتها ، إذ يقول

" أن النظام السياسي شيء ضروري و لا يمكن الاستغناء عنه لما في طبيعة البشر من عدوان وصراع ... "[125] ص670.

و سنعود إلا نظرية الحاجات عندما نتكلم عن إشكالية العالقة بين الأسرة و المدرسة و تلبية الحاجات التربوية و النفسية للتلميذ في كليهما .

3.2. علاقة النظم الاجتماعية بالشخصية .

يقصد في اللغة بكلمة " نظم " هو الجمع إذ يقال " نظم اللؤلؤ" أي جمعه في سلك ، و النظام: هو الخيط الذي ينظم اللؤلؤ به .

و توجد تعاريف كثيرة لمفهوم " الإنظمة الإجتماعية " سنحاول إعطاء بعض التعاريف بما يخدم مجال البحث و العلاقة التي تربك هذه النظم بالشخصية .

يعرفها " A.kardiner " بأنها " الوسائل التي تؤثر بها الجماعة على الأفراد ، أي القواعد التي بمقتضاها تسير الجماعة ، الفرد وفق النماذج التي تراها " أما " G.Mead " فيقول أن " النظم ليست إلا نماذج منظمة للسلوك ، توجه أعمالنا ومواقفنا " ، ويعتبر " دينكن ميتشل" النظام الإجتماعي " عبارة عن علاقة بين شخصين أو أكثر ، يتفاعلون بصورة مباشرة أو غير مباشرة و يقع ضمن حدود طبيعية أو إقليمية معينة ، وبين الأفراد في نظام علاقات متبادلة ومصالح مشتركة [127]ص220 .

ينشأ النظام عموما عن التنسيق و التنظيم الثابت للأدوار حول الحاجات الهامة و المصالح و القيم ، فتكون المدرسة مثلا مجموعة من الأدوار تحقق حاجة هامة في المجتمع بالمثل تعتبر الأسرة بمثابة نظام إلى الحد الذي تكون نوعا من تناسق الأدوار ، الجنسية ، الوالدية وغيرها .

كثرة الأنظمة الإجتماعية دفعت إلى تصنيفها مما جعل " ماليفسكي" يعتبر أن " أحسن وصف لأي ثقافة ، يجب أن يقوم على معرفة نظمها الإجتماعية " ، ووفقا لهذا الإعتبار لا أريد أن أخوض كثيرا في تصنيفات " سينمر" و " هرتزلسر" و إنماسأحاول تنظيمها في مجموعات مبرزا علاقة كل نظام بالشخصية .

1.3.2 النظم الأسرية

و هي تتصل بالأسرة من حيث تكوينها و نطاقها ووظائفها ، و علاقة الأفراد ببعضهم البعض ، و أنواع الحقوق و الواجبات بينهم ، ومحور القرابة و الطقوس الخاصة بالزواج و الطلاق و الميراث ، و " تعتبر الأسرة الإطار الإجتماعي الذي تتكون فيها الشخصية " من خلال تدريب أفرادها على إكتساب مستلزمات و توقعات أدوار حددها المجتمع لهم .

2.3.2 النظم التربوية

و هي ما تتصل بتنشئة الأطفال ونقل التراث الثقافي من جيل إلى جيل و وضع أساليب و مناهج إعداد الفرد لتنشئته ليتمثل نظم المجتمع و يتكيف وفق أساليبه في التفكير و العمل كما نجد أن " النظام التعليمي يختلف تبعا للأهداف التربوية للدولة " مما يعطينا دلالة واضحة على نوع الشخصية التي نريد تكوينها .

3.3.2 النظم الدينية

و هي ما تتصل بالنماذج الدينية و الحرية و ما يتعلق بها من فكرة الأفراد عن الخالق و المخلوق و الصلة بين العالم الذي يعيش فيه الإنسان وعالم الغيب و كذا فكرتهم عن الروح و النفس و الأساطير الدينية ، و تحقق هذه النظم التكامل الإجتماعي و خلق العواطف المشتركة التي تقوي التماسك الإجتماعي [89]ص95

4.3.2 النظم الأخلاقية

و هي " مجموعة العادات و التقاليد و المفاهيم الخلقية " وتشمل العرف السائد و الأساطير و الأمثلة السائرة و العادات المتبعة في الأعياد و الحفلات الخاصة بالزواج و الميلاد و الخيتان ، و غير ذلك من العادات المتعلقة بالترفيه و قضاء أوقات الفراغ .

5.3.2 النظم الجمالية و الفنية

وهي " ما يتعلق بمعايير الفن و الجمال عند القوم " و تشمل النقش و الرسم و الموسيقى و الأدب و ما إلى ذلك من أنواع الفنون الجميلة و لذلك نجد " Lafon " يقول أنه " لا يمكن المبالغة في أهمية الدور الذي يقوم بلعبه ، بالنسبة إلى الحياة العقلية للشخص ، كل من الميل الجمالي و التجلي الجمالي لبعض الأشياء "[122] ص126

6.3.2. النظم اللغوية

و هي " ما تتعلق بنماذج التفاهم و الإتصال بين أفراد المجتمع و التعبير عما يجول في خواطرهم كالحركات و الإشارات ، و اللغة ، و الكتابة " . و النظام اللغوي هو إنعكاس لشخصية الفرد و الجماعة معا .

7.3.2 نظم أخرى

هناك النظم الإقتصادية التي تتعلق " بالقواعد التي يسير عليها المجتمع في شؤو إنتاجه و تبادل و توزيع ثرواته " ، كما توجد نظم قانونية و هي كل ما " يتعلق بالقواعد و القوانين التي يلتزم بها المجتمع في تحديد معاملات الأفراد " ، وهناك النظم السياسية و التي تعتني " بالعملية السياسية
التي يكتسب من خلالها الأفراد الإتجاهات و القيم و المشاعر و ربطها بهذا النظام ".
و عليه فإن دراسة هذه النظم و تأثيراتها تؤدي بنا إلى فهم الثقافة وأسلوب الحياة في أي مجتمع من المجتمعات ، وبإعتبار البيئة الثقافية هي العامل
التعلمي .

3 الشخصية والفعل التعليمي التعلمي

حينما نشرع في إنجاز عملنا بمعية التلاميذ ، فإننا نكون في وضعية هي بالذات وضعية الفعل التعليمي ، أما أطراف الفاعلة في التعليم .
و سنحاول بإيجاز في هذا المطلب أن نركز على المعلم و شخصيته ، وكذا علاقة الشخصية بالتعلم .

1.3.المعلم صفاته و سماته:

لا أريد أن أستفيالتعلم فهو " كل سلوك يؤدي إلى نمو الفرد و بنائه و جعل خبرته مغايرة لما كانت عليه " [xv] و عليه لا يمكن فصل وضعية التعلم عن الفعل التعليمي ، كما أن الفعل التعليمي التعلمي يتشكل من مجموعة مكونات أهمها الض كثيرا في هذا المطلب من حيث تعريف المعلم لأني سأتعرض لهذا في الفصل الثالث ،فقط أريد أن أركز على صفاته و سماته بما يخدم مجال البحث ، من حيث أن الفصل الدراسي هو المكان التي تتحدد فيه العلاقة بين التلاميذ و المدرس ، و هي علاقة حاسمة ،لآنه داخل الفصل يكون التفاوض عن الحقيقة " [xvi] ، حيث التلاميذ و المدرسون بعضهم بعضا و عيه يدرك التلاميذ حقيقة أنهم " ماهرين " أو أغبياء " أو كسالى " في ضوء هذه المقولات ، كما يؤكد أصحاب منظور التفاعل ، ومن حقنا أن نسأل ما هي هذه الصفات و السمات حتى يتحقق النجاح في هذه العلاقة الحاسمة

1.1.3.صفات عقلية :

و لها علاقة بالحياة اليومية "[133]ص29.

La couture générale relative à la discipline et aux liens de celle –ci avec la " vie courante .

كذلك نجد من الصفات العقلية هو إمتلاك الأساتذة لشخصية " الميول العقلية الواسعة والإتجاهات العلمية السليمة " ، و تتمثل في " إحترام آراء و أفكار الآخرين ، وعدم التعصب بالرأي ، و حب المناقشة وإبداء الراي " و من الصفات العقلية الهامة كذلك التي يجب أن يتصف بها الأستاذ هي " الإلمام بطبائع و خصائص و ميول و حاجات التلاميذ " و على هذا يقول " روسو" أنه " من الضروري على المربي أن يعرف الخصائص الفردية للطفل حتى تختار له الطريقة التربوية التي تلائم طبعه و حاجاته "[135]ص35 .

2.1.3. الصفات النفسية المرغوبة في الأستاذ :

نجد من بين هذه الصفات هو " الإستقرار النفسي ، و خلو المعلم من الصراع العقلي و التوترات النفسية " ، كما يؤدي به إلى ضبط النفس و التحكم في إنفعاليته ، كما نجد من الصفات الثقة بالنفس و اللطف وحسن المشعر و التكيف و يجد " أن يجد في نفسه القدرة على الإحساس بالجو الإنفعالي للجماعة وقبوله "[135]ص37.

3.1.3. صفات بدنية وجسمية

من الصفات المرغوبة في المعلم صفات بدنية تعطي للمعلم جاذبية ، و كذا تمتعه بصحة جيدة تجنبه كثرة الغيابات التي تؤثر على السير العادي للبرنامج ، إذا وقفنا على هذه الظاهرة ، مما تستدعي الإدارة بالإستنجاد بالمستخلفين و عليه يجدون صعوبة في توصيل المعلومات و التواصل مع التلاميذ .

هذا بإختصار أهم الصفات الواجب توفرها في المعلم لآداء مهنته في أحسن وجه .

2.3 الشخصية و التعلم

1.2.3.طبيعة التعلم

يولد الإنسان مزودا بمجموعة من السمات الوراثية ضمن بيئة معينة لذلك فهو يعقل البيئة بواسطة تفكيره ، و يعرفها عن طريق التعلم .

يُعرف التعلم " أنه تغيير أو تعديل في السلوك أو في الخبرة أو في الآداء ، و يحدث هذا التغيير نتيجة لقيام الكائن الحي بنشاط معين كالمران أو التكرار " [136]ص07 .

لقد تطرقنا في المطالب السابقة إلى العوامل المؤثرة على الشخصية ، و منها البيئة و أهم مظاهر البيئة " ، فنجد العامل الإقتصادي و التعلم و فرص إكتساب الخبرات و المهارات الإجتماعية "و غيرها و نحن في هذا المجال سنركز على التعلم . إذن إنطلاقا من هذا المنظور ، نجد أن التعلم ليس فقط إكتساب المهارات بل يدل على تنظيم المعرفة المكتسبة ، وتقدير قيمتها ، أي أن التعلم نظام يحتم على المتعلم أن يدرك أنه يسير نحو هدف

معين وغاية مقصودة ، مما جعل البعض " يربط التعلم بالناحية العقلية و الإنفعالية " و عليه فإن السمات المكتسبة أي التي لا يولد الفرد
مزودا بها ، هي أمور إكتسبها الفرد بالتعلم ، " فالإتجاهات الثقافية و العادات و العواطف و العقائد الدينية " و التي بدورها تؤثر في شخصية الإنسان ، كلها أمور إكتسبها الإنسان بالتعلم ، و لا ينبغي التصور بأن الإنسان يتعلم عن طريق المدرسة فقط ، و لكن في الواقع نتعلم من كل ما يحيط بنا .

2.2.3.مرتكزات التعلم :

ن التعلم هو تغيير في آداء السلوك للكائن الحي ، وبما أن التعلم مرتبط بعاملين إثنين :"السمات المورثة ومقتضيات البيئة التي يعيش فيها "، إذن لابد للتعلم أن يرتكز على أسس معينة ضمن شروط معينة ، كي يحقق الهدف المنشود ، وأهمها :بمأ

1.2.2.3.النضج :

المقصود بالنضج هو" التغيرات الداخلية التي تحدث داخل الكائن الحي " ، و النضج نوعان ، جسمي و هو إكتمال النمو في أعضاء الجسم ، و هو شرط أساسي من شروط التعلم ، و هناك نضج عقلي و هو خاص بنمو الوظائف العقلية ، حتى يتمكن الكائن من إدراك الموقف أو المواقف الخارجية .

2.2.2.3.الدوافع :

الدوافع هي محركات السلوك ، وهي " الصورة النفسية للحاجة " ، و عليه لحدوث التعلم لا بد من وجود الدافع إلي يحرك الكائن الحي نحو النشاط المؤدي إلى إشباع الحاجة ، و كلما كان الدافع لدى الكائن الحي قويا كان نزوع الكائن الحي نحو النشاط المؤدي إلى التعلم قويا أيضا ، فالثواب و العقاب لهما أثر بالغ في تعديل السلوك و ضبطه .
و الدوافع منها أولية ، وهي تتصل بالكيان الجسمي العضوي مباشرة " كدافع البحث عن الأكل و الشرب ، ومنها دوافع ثانوية وهي شخصية تتعلق " بما لدى الفرد من فروق في التربية
و التنشئة و الشخصية "، كما أن الدوافع النفسية الإجتماعية متعددة ، أهمها دافع الميل النفسي للإجتماع و ما يتعلق به من حب الإنتماء إلى جماعة و تأكيد الذات و إنشاء الصدقات و التقليد و المحاكاة و المشاركة الوجدانية وغيرها .
وبالإجمال يمكن القول بأن الدوافع مرتكز هام في عملية التعلم تدفعنا إلى القيام بنشاط معين من أجل تحقيق هدف معين .

3.2.2.3. مرتكزات أخرى :

إلى جانب المرتكزات السابقة ، هناك شروط أخرى للتعلم الجيد ، منها " الممارسة " إذ كوننا نعيش في بيئة معينة لها ثقافتها فإننا نمارس أنواعا مختلفة من السلوك ، قد تكون حركات بسيطة ، أو نمارس طرق معينة من التفكير ، أو شكل معين من الحب و الإنفعال ، و عليه الممارسة " هي نموذجا أو نمط معين من السلوك ، الذي يقصد يهدف تحسين الآداء في موقف معين لتأكيد الذات ". "كم نجد من شروط التعلم " التدريب المركز أو الموزع " ، وكذا " التسميع الذاتي " "النشاط الذاتي " ، و غيرها من العمليات العقلية المساهمة أساسا في عملية التعليم مثل التذكر و الحفظ و الإستدعاء والتعرف و التفكير[14] ص139.

2.2.3. نظريات التعلم :

لا أريد أن أتوسع كثيرا في هذه النظريات ، بإعتبار أننا قد تعرضنا إلى بعضها في الفصل الأول ، لكن الأهم أن نشير في هذا الصدد إلى تكامل هذه النظريات ، بإعتبار أن كل نظرية تفسر نوعا معينا من التعلم ، فالتعلم عن طريق المحاولة و الخطأ يتعلق " يتعلم المهارت الحركية و في حل مشكلات معقدة " و كذلك التعلم الشرطي الذي يهتم " بإكتساب العادات " ، و التعلم بالإستبصار الذي يقوم على " أساس الإدراك الفجائي لعناصر الموقف ، و ما بينهما من علاقات و على أساس الفهم و التفكير " [37] ص66.

إذن إذا أردنا أن نحدد الطريقة التي يتعلم بها الكائن البشري ، نستطيع القول أن الطفل الرضيع يكسب كثيرا من العادات السلوكية و الحركية بواسطة الإرتباط الشرطي ، وبتقدم الطفل في العمر تنمو قدراته العقلية ويبدأ في إكتساب الخبرات عن طريق المحاولة و الخطأ وعن طريق ما يقوم به من تجريب و تقليد ، و بإستمرار تقدم الطفل في العمر ، و بإقترابه من مستوى النضج العقلي يبدأ في تعلم خبرات جديدة بطرق الإستبصار و إدراك العلاقات .

خلاصة القول أن النظام التربوي كنظام إجتماعي يخضع لقوانين النظم الإجتماعية في تركيبها و بنائها ، ويعتبر من أهم المكونات الأساسية للنظام الثقافي القائم في إطار مجتمع محدد ، و تمكن الوظيفة الأساسية للتربية في عملية التحول الثقافي ، و في هذا الصدد يقول" محمد عفيفي"

أن " التربية عملية ثقافية تشتق مادتها و تنسج أهدافها من وقائع الحياة الإجتماعية و من ثقافة المجتمع ...و الثقافة تستمر عبر عملية إكتساب الأفراد لأنماطها و معانيها بواسطة عمليات إجتماعية هي تربوية في جوهرها"[141] ص30 .

وكما تعرفنا سابقا أن السمات الأساسية للشخصية تتحدد بطابع الثقافة السائدة في المجتمع ، أدرجنا العلاقة الهامة بين الثقافة و الشخصية و التعلم ، وإنطلاقا من هذا سنتعرض في الفصل الثالث إلى المؤسسات التربوية القائمة كالأسرة و المدرسة و ما يتمثلونه من عناصر ثقافية عفويا أو إراديا .

الخاتمة

إن الثقافة السائدة في أي مجتمع من المجتمعات تحدد السمات الأساسية للنظام التربوي القائم ، حيث تعين له طرائقه و مضامينه و أساليبه على هدى المعايير الإجتماعية القائمة، كما أن السمات الأساسية للشخصية تتحدد بطابع الثقافة السائدة في هذا المجتمع ، و التفاعل هذا هو الذي يضمن بقاء عملية الاتصال مفتوحة بين الأفراد و الجماعات .

و إنطلاقا من هذا المنظور لا يمكن أن نفهم الشخصية ومحدداتها و نظرياتها ما لم نفهم علاقتها بالنظام التربوي و بالأخص النظام المدرسي و ربطه بالتفاعل الإجتماعي و الثقافي ، و التركيز على أهمية المؤسسات التربوية الرسمية وغير الرسمية في عملية تشكيل الشخصية كنتيجة حتمية لعملية التفاعل الكلي داخل المجتمع .

و من ناحية أخرى تزود الثقافة الفرد بالمعرفة و طرق التفكير و التعلم و أساليب العمل و أنماط السلوك المختلفة و المعتقدات و طرق التعبير عن الذات و الأدوات التي تساعده على فهم العالم من حوله و تفسيره كما أنها تسهل عملية التفاعل الاجتماعي بين الأفراد .

و ما نتوخاه في هذا الفصل هو أن نتعرف على الشخصية و الثقافة وأن نحدد اتجاه الدراسات الجارية في ميادينها ، وكذا تحديد العلاقة الجدلية بين الثقافة و الشخصية و التربية .

الفصل الرابع
تكوين الأساتذة في الميدان
التلميذ و الأستاذ و إشكالية العلاقة
بين الأسرة و المدرسة

تمهيد

1: تجربة الجزائر في تكوين الأساتذة للمنظومة التربوية .

1.1. لمحة تاريخية عن تكوين الأساتذة في الجزائر

2.1 . أهمية المعلم وضرورة إعداده لمهنته

3.1 . تكوين الأساتذة و علاقته بالتفاعل التربوي

2. المدرسة و الأسرة أية علاقة

1.2 . الأسرة وتأثيرها في مسار الحياة المدرسية

2.2. المدرسة و عملية التعلم

3.2. إشكالية العلاقة بين الأسرة و المدرسة

3. التفكير الناقد و علاقته بالتعلم

1.3. ماهية التفكير الناقد و أهم مكوناته

2.3. أهم العوامل الأسرية و المدرسة في تطوير التفكير الناقد .

خــاتمة

تمهيد

إن عملية النمو التربوي و التعليمي تتوقف في جوهرها و محتواها على ما يملكه الطالب من قدرات و مواهب ، و مساهمة المعلم في تعزيز عملية هذا النمو عند الطالب تتوقف هي الأخرى على ما لدى المعلم نفسه من قدرات و مواهب و إستعدادات ، وبالتالي انحصرت إسهامات الدراسات النفسية و التربوية في فهم طبيعة السلوك الفردي للطالب و المعلم داخل العملية التربوية وضعفت مع ذلك إسهاماتهم في فهم الجوانب الإجتماعية لعملية التفاعل بين الطالب و المعلم داخل المدرسة .

إن عملية الفهم المتكامل للنمو التربوي يتطلب من رجال التربية و التعليم دراسة و تحليل عملية التفاعل بين الطالب و المعلم في المواقف الإجتماعية المختلفة داخل حجرات الدراسة في أي مستوى تعليمي معين ، و هذا ما جعل علماء التربية المهتمين بالاتجاه الإجتماعي أمثال :

" رونالد كانج" و " ويلام كلباترك " و " جون ديوي " و غيرهم يهتمون اهتماما بالغا بالموضوعات الإجتماعية ، و اعتبروا أن لها أهمية كبرى في عملية إعداد المعلمين و الموجهين و رجال التربية و تدريبهم التدريب المناسب لكي يكونوا على دراية تامة بشؤون التربية و التعليم و لا ننسى في هذا المقام الدور الذي لعبه العلماء المسلمين في رسم العلاقة الصحيحة بين المعلم و طالبه و تحديد أهداف التربية و تقييم المناهج و فضل العلم و التعليم ، لكل من " القابسي "و " أبن سحنون " و " ابن خلدون " و غيرهم .

كما نجد أن الباحثين شغل اهتمامهم أهمية الخلفية الأسرية و النظم المدرسية في التأثير على مستوى الطالب ، و قد تعددت الانطباعات و التصورات في ذلك لأن الإنطباعات كانت عامة ، حنى بداية الخمسينات ، أين اتجه البحث في دراسة أهمية الأسرة و المدرسة كنظام إجتماعي بأسلوب علمي و منهجي ، استخدموا من خلاله عدة تقنيات للدراسة .

ووفقا لهذا الطرح ، نجد هذا الفصل يحاول استقصاء بعض الحقائق الخاصة بتكوين المعلمين و إعدادهم لمهنتهم ، و كذا إشكالية العلاقة بين المدرسة و الأسرة و مسؤولياتهما في تكوين التفكير النقدي لدى التلميذ ، على اعتبار أن شخصية المعلم وتكوينه هي البوتقة التي ستصب في القسم من خلال العلاقات التفاعلية بين المعلم و التلميذ ، و حينئذ سيتحدد المردود الأكاديمي و المهني لهذا التلميذ .

1.تجربة الجزائر في تكوين الأساتذة للمنظومة التربوية

1.1 لمحة تاريخية عن تكوين الأساتذة في الجزائر

1.1.1 مــاهية التكوين :

يمثل المعلم أهم عامل إنتاج في المؤسسة التعليمية و ذلك لتحكمه " المطلق " في العملية التدريسية ، ويجرنا هذا الأمر إلى الحديث عن تكوين المدرسين . تعتبر قضية تكوين المدرسين من القضايا الحديثة نسبيا قياسا إلى الظاهرة التربوية التي عاصرت كل الحضارات الانسانية و قد ظهرت في منتصف القرن التاسع عشر بأوروبا إثر إنتشار التعليم والتمدرس .

و لقضية التكوين وجهان : التكوين الأساسي " La formation initial " و التكون المستمر " La formation continué "

و قبل التطرق إلى هاذين المفهومين ، يجدر بنا التعرف على مفهوم التكوين .

التكوين هو ما يجري من عمليات الإعداد قبل الخدمة و التدريب أثنائها من نمو لمعارف المتعلم و قدراته ، و تحسين مهاراته ، و أدائه التربوي ، بما يتلائم و التطور المتعدد الجوانب للمجتمع ، تبدأ هذه العمليات في مؤسسات التكوين قبل الخدمة ، و تستمر أثناءها " [142]ص17

و يعتبر البعض أن التكوين " هو مجموعة من المهارات يفترض أن تتوفر في المعلم قبل الخدمة وبعدها "

في حين نجد " عبد الغني عبود " يعتبر التكوين هو " الإعداد المهني الذي يقتضي بموجبه الإلمام بمناهج جامعية أو عالية ، يتابعها الطالب المعلم عام بعد آخر حتى يصل إلى المستوى الذي يعتبره العرف الجامعي حدا أساسيا ، يستلزمه الترخيص بمزاولة المهنة " [143]ص493 .

و يذهب البعض إلى أن التكوين هو " في الأساس عملية تربوية ، تقوم على مجموعة من الأسس و المباديء المستمدة من المجالات التي ينبغي أن تعالج في المواد التعليمية " [144]ص101

1.1.1.1. التكوين الأساسي " La formation initial "

إن التكوين الأساسي للمدرسين يقضي بأن لا يكتفي بتدريب هؤلاء على المعارف الأكاديمية بل يعتني كذلك " بتأهيلهم مهنيا و تربويا و كذا تأطيرهم نفسانيا حتى يطوروا ملكاتهم و ينمو توازن شخصياتهم ". كما أن التكوين الأساسي يسعى إلى إعداد المعلمين " لتقبل الجديد و التكيف معه ،و ذلك توقعا لما سيحدث من طرق و أساليب في مستوى الممارسات التربوية " كما أن التكوين الأولي الذي يتلقاه الطالب المترشح في معاهد تكوين

المعلمين أو المعاهد التكنولوجية لا يمكن أن يفي بالغرض قصرت مدته أو طالت ذلك لآن الإعداد الكامل للمعلم قبل الخدمة أمر يكاد يكون مستحيلا ، ذلك لآن نظريات التعلم و التربية تتقدم سريعا ، و عنصر التجريب و الإستقصاء في أمور التربية و التعليم يزودنا بطرق جديدة يتعين على المعلم أن يلم بها و إلا أصيب بالجمود و الركود العقلي " ومن هنا فإن تكوين المعلم لا يقف عند هذا الحد ، و إنما ينبغي أن يستمر طوال بقاء المعلم في المهنة .

2.1.1.1. التكوين المستمر . la formation continue

و يعرف كذلك بالتكوين التجديدي ، و هو تكوين يسعى " إلى تحديد خبرات المعلمين وتزويدهم بكل جديد سواء في ميدان التربية ، أو في ميدان المعارف العلمية أو التقنية ، و التي تتعلق بالمواد التي يعلمونها " وذلك حتى يكون المعلم مطلعا على كل ما يدور حوله ، مسايرا لعصره من جهة و متفاعلا مع حركة مجتمعه من جهة أخرى ، وتحدد السلطات المعنية لبرامج التكوين و توقيتاته الملائمة و نوع الدارسين به . و تتم عادة على شكل ندوات تربوية مع السادة المفتشين المسئولين على المادة ، أو تتم عن طريق إعادة الرسكلة في إطار تربصات تدوم أسبوع أو أسبوعين .

2.1.1.لمحة تاريخية عن تكوين الأساتذة في الجزائر .

إن تدريب المعلم و إعداده قبل الخدمة و أثناءها يعد من أهم العوامل التي يتوقف عليها نجاح العملية التربوية و التعلمية ، خاصة ونحن نعيش عصر التحولات السريعة في جميع المستويات ، العلمية و النظرية و التكنولوجية ، و الإقتصادية و السياسية و الثقافية ، و غيرها ، فإذا لم يواكب
إعداد المعلم هذه النظريات فلا تنتظر منه أن يكون جيل قادرا على التحدي .
يحق لنا قبل التطرق إلى أهمية إعداد المعلم وتكوينه ، أن نلقي لمحة سريعة عن تاريخية هذا التكوين في الجزائر .
لقد ورثت الجزائر غداة الإستقلال نظاما تربويا يفتقد التوازن الأساسي في هيكله العام ، بحيث لم يترك هذا النظام التربوي الإستعماري للجزائر سوى 06 مدارس " نورمال" أو دور لتكوين المعلمين و للمرحلة الإبتدائية وحدها ، توجد بالعاصمة ، ووهران ، وتلمسان ، و قسنطينة ، أما بقية أنواع التعليم الأخرى ، وبقية المراحل الأخرى فلم يترك أي مؤسسة تكوينية لإعداد المعلمين لها .
و كان حجم إستعاب المدارس المذكورة الإجمالي لا يتجاوز ألف طالب وطالبة فقط ، أما التعليم المتوسط و كذلك التعليم الثانوي فلم يكن في الجزائر 1962 أي معهد أو مدرسة أو كلية خاصة لتكوين المعلمين لها .
و في بداية أول عام دراسي بعد الاستقلال و هو عام 1962-1963 م لم تكن الجزائر تتوفر على العدد الكافي من المعلمين لمدارسها القليلة التي ورثتها عن الاستعمار لأن الأغلبية الساحقة من المعلمين الفرنسيين رحلوا عن الجزائر ، من هذا بدأت مشكلة النقص الحاد و الخطير في المكونين ، فقد كان المعلمون في مرحلة التعليم

الإبتدائي في عهد الإستعمار يتكونون في دور المعلمين السنة التي أشرنا إليها ، أما المعلمون في المرحلة المتوسطة و الثانوية فقد كانا يتخرجان من معاهد تكوين المعلمين في فرنسا نفسها ، فهم في الغالب إما أنهم يأتون من فرنسا مباشرة بعد تكوينهم أو يرسلون في بعثات إلى فرنسا للتكوين في معاهد هذين النوعين من التعليم ، ثم يعودون للعمل في الجزائر ، و قد كانوا في أغلبيتهم من ذو الجنسية الفرنسية .

وفي الفترة ما بين 1962 و عام 1967 أنشأت الجزائر مؤسستين تكوينيتين تكملة للعدد المتواضع من مؤسسات التكوين المشار إليها من قبل و تتمثل هاتان المؤسستان في:

1- المركز الوطني لتكوين المفتشين التعليمين الإبتدائي و المتوسط بالعاصمة

2- المدرسة الوطنية للتعليم التقني بالحراش بالعاصمة كذلك .

و قد تكفل المركز الوطني لتكوين المفتشين بتكوين المفتشين و إدارة دور المعلمين (المعاهد التكنولوجية) التعليمين الإبتدائي و الثانوي .

و كانت هناك مبادئ تحكم سياسة التربية و التعليم و التكوين في الجزائر بعد الإستقلال كالديمقراطية و التكوين . و الإتجاه العلمي و التكنولوجي و كذلك الجزأرة ، فخلال السنوات الثلاثة الأولى من الإستقلال تضاعف عدد التلاميذ من 636-777 سنة 1962 إلى 203-1332 سنة 1965 معلما و معلمة و تضاعفت بالتالي أعداد المعلمين من 19908 سنة 1962 إلى 30672 معلما و معلمة 1965. مما تسبب في أزمة حادة في المعلمين المؤهلين ثقافيا و تربويا للتعليم في مختلف المدارس و المعاهد و لذلك واجهت البلاد صعوبة كبيرة في الحصول على_العدد الكافي_من المعلمين المطلوبين للتعليم في المدارس و مختلف المعاهد الأخرى و كانت الأقسام مكتضة بعدد الأطفال و بعض المدارس لا تتوفر على الحد الأدنى من المعلمين و لم يستطيع التعاون الخارجي سد هذا النقص

ومن هناك تقرر توظيف كل قادر على التعليم مهما كانت ثقافته متواضعة سواء باللغة العربية أو اللغة الفرنسية هذا في الإبتدائي ، و بداية من عام 1969 وقع إصلاح شامل للتعليم شمل فلسفته و أهدافه و برامجه الدراسية ولغة التعليم وطرق التكوين و غيرها من محاور الإصلاح الأخرى .

1.2.1.1بداية ظهور المعاهد التكنولوجية :

لقد تكونت المعاهد التكنولوجية كاستجابة لإصلاح التعليم بهدف تدارك النقص في تكوين المعلمين و هي تجربة جزائرية خالصة بمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 115/70 الصادر بتاريخ 01أوت 1970 و تستند المعاهد التكنولوجية سواءا كانت خاصة بالتربية و التعليم أو بقطاعات أخرى بمباديء عامة منها تقوية أهداف التكوين و مبدأ إستعمال الوسائل الإستثنائية للتكوين و كذا مبدأ الأعمال العاجلة للتكوين ، و هذا ما نجده في المخططين الرباعيين (1970-1974) ، (1974-1978) حيث نجد في المخطط الرباعي الأول تم إنشاء 30 معهدا تكنولوجيا للإطارات المتوسطة و العليا بما فيها التربية و التعليم ومن خلال إستعراض هذه الأرقا م نجد الأهداف الطموحة التي كان يسعى إليه هذا المخطط ، فكان يرمي إلى تسجيل 2600000 تلميذا في المجموع

أثناء السنة الدراسية 1973- 1974 ، وبالتالي بلوغ نسبة مئوية تعادل 75 % على المستوى الوطني وإنجاز 4000 قسم و 2000 مسكن وظيفي سنويا و تكوين 4800 معلم زيادة على 1200 معلم لجزأرة المناصب المشغولة من طرف المعلمين الأجانب بالإضافة إلى 8000 أستاذ للتعليم المتوسط و 1000 أستاذ ثانوي ، وقد إتخذت إجراءات بيداغوجية قصد بلوغ هذه الأهداف حيث نسجل أنه في التعليم المتوسط للسنة 1972- 1973 كان عدد التلاميذ كما يلي :

11701 في مدارس التعليم الزراعي منهم 9886 تلميذا و 1825 تلميذة . 36453 في مدارس التعليم التقني منهم 25022 تلميذا و 11431 تلميذة . 155536 في مدارس التعليم المتوسط (المزدوج) منهم 128025 تلميذا و 27511 تلميذة . 13352 ينتمون إلى المتاقن منهم 10647 تلميذا و 2705 تلميذة . 69220 ينتمون إلى التعليم المتوسط (المعرب) منهم 49275 تلميذا و 9945 تلميذة .رغم من إجابية هذه النتائج إلا أنها لم تبلغ الأهداف المنشودة و هي 75 % ومهما يكن فإن التعليم و إصلاحه قد أصبح الشغل الشاغل للجميع ، و موضوع نقاش في المخطط الرباعي الثاني (1974-1978) و أهمها المصادقة على مشروع المدرسة الأساسية عام 1976 ، و التي لم يتم تنصيبها فعليا إلا في سنة 1980 -1981 . و عليه نجد المعاهد التكنولوجية إنطلقت مع المخطط الرباعي الأول ، ووضعت لها أسس و مباديء و مميزات و أهداف.و يكفيها مثلا أنها كونت من 1970 إلى 1982 ما بين الإبتدائي و المتوسط ما مجموعه 110000 في مختلف مجالات التربية و التعليم .

بعد هذا توالت الإصلاحات في المجال التربوي بدءا من تنصيب المدرسة الأساسية ، التي صودق عليها عام 1976 كمشروع ، و تم تنصيبها فعليا في الموسم 1980 – 1981 ووضع لها إختيارات أساسية منها على وجه الخصوص جزأرة التعليم من ناحية المضمون و البرامج ، و المناهج و الكتب و الوسائل التربوية و التأطير . و المتصفح للأرقام و الإحصائيات يجد ما حققته المدرسة الأساسية من تطور في عدد التلاميذ و المؤطرين و كذا المؤسسات التعلمية ، شيء لا ينكره أحد ، ثم بعد هذا توالت الإصلاحات أو بالأحرى الدعوة إلى إصلاح النظام التربوي ، بحيث مع مجيء كل وزير للتربية كان هناك حديث عن الإصلاح ، وكثر الحديث عن تدني المستوى بحيث " تقهقرت نسبة النجاح في شهادة التعليم الأساسي خلال 30 سنة ب21 % كما تراجعت نسبة المقبولين في البكالوريا بحوالي 37 نقطة (36.92 %) بين 1979 و 1996 أي في ربع قرن " ، كما أن نسبة التلاميذ الذين ينهون التعليم الأساسي و الثانوي بدون تكرار أو تكرار واحد لا يتجاوز 15 % و أن 20 % من بينهم يتحصلون على شهادة البكالوريا .و من ثم يمكن تصور النسبة الهائلة للإخفاق المدرسي (التسرب المدرسي) بحيث يقدر عدد المتسربين بحوالي 500.00 تلميذ ، منهم 200.000 تلميذ خلال مرحلة التعليم الثانوي و 130.000 في نهاية مرحلة التعليم الأساسي و 140.000 في نهاية مرحلة التعليم الثانوي " وراح كل واحد يرجع تدني المستوى حسب رؤيته و توجهاته الإيديولوجية

و كان هناك صراع واضح في ذلك ، خاصة في عهد الوزير " علي بن محمد " ، و أصبحت الإتهامات عن أسباب فشل الفعل التربوي و رداءة نتائجه ، وراح البعض عن قصد أو عن غير قصد يرجع ذلك إلى اللغة ،

وأوعز البعض الآخر مغبة ذلك إلى المعلم ، « و ما المعلم إلا أداة من الأدوات ، إذ هونفسه يشكو سوء أو عدم تكوينه " ، و الملاحظ أن متطلبات النشاط التربوي لا يستفيد من ميزانية الدولة إلا شيء ضئيل حيث تقدر بـ 4 % من كل الإعتمادات أما 96 % الباقية فهي للأجور و الرواتب ، و نسبة عمال التربية تفوق 40% من مجموع قطاع الوظيف العمومي ، فم عسى تلك النسبة الضئيلة أن تلبي حاجيات النشاط التربوي و كم يخصص منها لتوفير الوسائل التعليمية ، وكم يقتطع منها لتكوين المعلمين و الأساتذة » [152]ص5

ومع كل هذا توالت الإصلاحات حيث أنشئت هيكلة جديدة إستشارية في مجال التربية و التعليم سميت " المجلس الأعلى للتربية " و التي تعهدت " برفع المستوى التأهيلي للمعلم إلى المستوى الجامعي ، و العمل على إعطاء حوافز مادية للمعلم حتى يكون الإقبال على مهنة التعلم ذوي المستوى الجامعي " لكن هذه الهيئة حلت ، لتوجيهات أساسية معينة ، ثم تم تنصيب " اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية " التي قدمت تقريرها لرئيس الجمهورية بتاريخ 27 جويلية 2001 ، و أهم ما جاء في التقرير بغض النظر عما قيل ، عما يقال أن " مردود التعليم ضعيف في جميع حلقاته ، حيث 3/1 من تلاميذ السن التاسعة أساسي يعيدون السنة ، و طالت حالة الضعف هذه نسبة النجاح في البكالوريا ، بحيث ظلت نسبتها مستقرة في 22 % مما خلق إنعكاسات على مستوى التعليم العالي ، و الذي بدوره يعد – حسب التقرير – أضعف مردود على مستوى العالمي ... و بإعتبار أن التعليم العالي هو جزء من هذه البنية (حالة الضعف تسكن الإبتدائي و المتوسط و الثانوي) و محصلة لها ، بنية تحكمها للاكفاءة ، لا كفاءة المعلمين و الأساتذة ، المؤطرون حيث أن 80 % من المعلمين في التعليم الأساسي غير حائزين على شهادة البكالوريا ، أي أن 132 ألف معلم من أصل 158 ألف ليس لديهم هذه الشهادة " كما أنه " 60% من أساتذة المتوسط دون المستوى ، مما يعجل – حسب وزير التربية – لإجراء عملية تكوينهم للرفع من مستواهم "[156]ص13 .

2.2.1.1 التوجه الجديد نحو التكوين .

إذا التكوين قد عرف منذ بداية إقامة المدرسة الأساسية تطورا عدديا محسوسا من حيث تخريج الدفعات اللازمة لتغطية الحاجيات ، فإن الجانب النوعي لهذا التكوين من حيث مواكبته لعملية الإصلاح يبقى مطروحا إلى حد الساعة ، ويتجلى ذلك خصوصا في " نقص الإنسجام بين مناهج التكوين و مناهج التعليم الأساسي من جهة و في نقص الإنسجام الداخلي بين مختلف المواد و كذا بين التكوين النظري و التكوين العلمي من جهة أخرى ."[157]ص7

إن هذه الوضعية جعل وزارة التربية تعد استراتيجيه تكوينية تعتمد على منهجية لأعداد برامج تكوينية جديدة لمختلف الأنماط , وكذا برنامجا مدروسا ومحكم البنية يضع حدا للتصرفات الارتجالية و العمليات القصيرة المدى الغالبة في هذا المجال"[158]ص16

فشرعت في تنظيم دورات تكوينية يستفيد منا 214الف أستاذ منهم 78الف معلم في الابتدائي و136الف في المتوسط تمتد إلى حدود 2012 .

ونظرا للمستوى المحدود حسب الوزارة ونقص المؤطرين ذوي المستوى الجامعي عمدت الجهات الوصية لعملية تكوين المؤطرين الذين ومن بين 171الف مكون أو مؤطر في الابتدائي يوجد 23الف منهم ما يعادل 13% لديهم شهادة جامعية و38الف أي22% متحصلون على شهادة البكالوريا ,في حين أن 110الف أستاذ أي ما يقارب 65% ليسوا متحصلين على البكالوريا ،أما عن أساتذة التعليم المتوسط فمن بين 108 ألف مدرس في الطور المتوسط ، 15 ألف فقط متحصلون على شهادات جامعية أي14% ما يقارب في حين 34 ألف أي 32 % متحصلون على شهادة البكالوريا و 59 ألف أي 54./. غير متحصلين على البكالوريا ، ما يدل على أنه و من مجموع 280 ألف مدرس في المستويين الابتدائي و المتوسط لا يوجد سوى 38 ألف فقط جامعيون و لهم شهادات ، في الوقت الذي نجد 240 ألف لا يستحبون للمقاييس و المستوى المطلوب لهذا دعت الوزارة الوصية لتكوين المكونين في القطاع حيث تشمل العملية 214 ألف أستاذ منهم 136 ألف في المستوى المتوسط و 78 ألف في المستوى الابتدائي و تم تأطير البرنامج الموضوع كهدف أساسي لتطوير المنظومة التربوية بالجزائر و لتحسين الأداء بالنسبة للأستاذ و التلميذ ، و تنطلق عملية التكوين في سبتمبر 2005 لتنتهي في آجال حددت بين سنتي 2014-2015 .

و عن أساتذة المتوسط المرتقب تكوينهم و المقدر عددهم 136 ألف فتتم العملية عبر ستة أفواج يشكل الأول فيها من 6 آلاف مدرس تنطلق دورتهم التكوينية سنة 2005 لتنتهي بصفة عادية سنة 2008 على أن توضع لهم دورتان إستدراكيتان مدة كل منها سنة واحدة ، في حين تستأنف الدورة التكوينية الثانية التي يستفيد منها 25 ألف أستاذ في 2006 لتنتهي سنة 2009 إلى أن تصل للدورة السادسة التي تضم 27 ألف أستاذ و التي يشرع فيها في 2010 لينتهي موعدها العادي في 2013 و يسمح البرنامج المسطر من قبل الوصية بتكوين الأساتذة في المستويين الابتدائي و المتوسط برفع مستوى المكونين و حصولهم على شهادة رفع المستوى الجامعي من 13 % إلى 88 % لغاية 2015 .

فإذا نظرنا إلى هذه الأرقام و هذه الأهداف نجدها جد طموحة ، يبقى الحكم على هذا التكوين ميدانيا ، حسب طبيعة ونوعيته و هذا ما سنحاول الوقوف عليه ميدانيا و تحليل بعض معطياته ، أثناء الدراسة الميدانية .

2.1 أهمية المعلم وضرورة إعداده لمهنته :

لم تعد وظيفة المعلم اليوم مقصورة على التعليم ، أي توصيل العلم إلى المتعلم ، و لكن وظيفته تعدت الدائرة المحدودة إلى دائرة التربية ، و " التعليم بمعناه المحدود جزء من عملية التربية " ، و إذا إعتبرنا التربية عملية ملائمة و توفيق بين الطفل و بين البيئة أدركنا أن وظيفة المعلم أو المربي هي مساعدة الطفل على أن يوفق بين نفسه و حاجاته و نموه و بين بيئته ، و قد عبر أحد المربين عن وظيفة المعلم بقوله " إن التربية تقوم بين الفرد و عوالمه الثلاث : الطبيعة ، و عالم المجتمع ، وعالم الأخلاق . و موقف المعلم بين الفرد و عوالمه ، و التفاعل المستمر بين الفرد وهذه العوالم ، و المعلم يعين و يشرف ، ويوجه و يرشد ، ويسهل هذا التفاعل و يوجهه إلى الهدف المنشود " [145]ص159 .

1.2.1 مفهوم المربي :

لقد كان دور المربي في المنظومة التربوية التقليدية يقتصر على " الوساطة " فهو " الوسيط المفوض بين التلميذ و النماذج بين الطفل و المعرفة " ، و هو أقطاب الوضعية التربوية ، خاضع للثقافة ، شأنه في ذلك شأن الطفل ذلك أن التربية التقليدية تنظم العلاقات بين الأقطاب المتواجدة بالقسم بصفة عمودية و في إتجاه أحادي : المعرفة – المربي – الطفل ، و دور المدرس الذي يقوم بمهمة الوساطة لا يخلو ذلك من أهمية : فالمدرس هو الذي يقدم المعارف للأطفال و يجعل النماذج حية ملموسة من طرف التلاميذ ، وذلك بتجريدها مما يشوبها من صعوبات .

و يقول " سنيدارس " G.SNYDERS " في هذا السياق " و يحول المعلم التشعب المعقد إلى مادة سهلة ، مهيأة منظمة ، و هو ما يجعل الطفل لا يلقى من الصعوبات إلا تلك التي كيفت حسب طاقاته و معارفه و ذلك في تسلسل منطقي ينظم الانتقال من مرحلة إلى أخرى و من هنا جاء الدور الأساسي الذي تلعبه المخططات و الخرائط و الأمثلة في المدرسة ، و هي وسائل تسهيلية توجه نظر الطفل إلى المهم بإخراج الجوهر في صفاء لا يصل إليه التلميذ لو بقي الواقع المدرس على حالته الطبيعية " [161]ص25

و تبعا لذلك ، تكون للمربي سلطة على الطفل و هي سلطة الذي يعلم على الذي لا يعلم و سلطة الناضج على من لا ينضج بعد ، و سلطة الوسيط على يحتاج إلى وساطة ، لكن هذه السلطة لا تستمد شرعيتها من شخص المدرس فهو مفوض من طرف المجتمع أو الدولة للممارسة هذه السلطة و " يتبوأ المربي من جديد المكانة الوسطى التي وجدناها في قضية المعارف . ذلك أن سلطة الدولة التي تأمر بالقيام بالعملية التربوية ، تسيطر على الطفل و المدرس في نفس الوقت في علاقة عمودية " أي : سلطة الدولة – السلطة المفوضة للمربي – الطفل ، هذا في التربية القديمة ، في حين نجد المربي في منظومة التربية الجديدة يشغل وظيفة العالم النفساني و الاجتماعي الذي يحلل حاجيات المتعلم و إمكانياته و قدراته ليمده بالمعرفة الملائمة لمتطلباته ، و ذلك لما أحدثته التربية الجديدة من إنقلاب في المعارف و المفاهيم ، يقول " روسو " " J.J.ROUSSEAU " " لاحظ مليا تلميذك قبل أن توجه إليه الكلمة . أتركه يسلك السلوك الذي يمليه عليه طبعه بكل حرية و لا تتسلط عليه بصفة أو بأخرى حتى ترى ما عليه نفسه " [134] ص78.

كما أن التعليم خلافا لبقية المهن ، مثل الطب ، أو الحقوق التعليم ليس " وظيفة مشخصة بمجموعة من المباديء المهنية ، بحيث جزء منه غير متوقع ، هو يختلف عن المهن الأخرى بسبب نمط التوظيف ، تطبيقاته ، سيرورة الترقية " ، وهو كثير الترميز très codifiés و الضبابية و الذي له خصوصية فضلى في (الرتابة غير أكيدة) routines incertaines ، بمعنى أن التعليم " مرمز " بالبرنامج التعليمي ، الإمتحانات ، و بعض البلدان منذ مدة ليس ببعيد ، من أنماط " التطبيق الجيد"و الذي يميز محتوى النشاط ، و كذلك من خلال قواعد بيروقراطية تسير توزيع الأمكنة ، تنظيم الأوقات و علاقات العمل ، هذه " اللامنتهية " حسب " MARIE-BELLAT "[164]ص43

تصدر على الأقل من ثلاثة عناصر :

1) ضئالة تجذير التطبيق في المعارف العلمية ، بحيث نجد البحوث في التربية لا تظهر كعماد غير مجدي لدراسة الوضعية التعليمية .
2) محيط عمل الأساتذة ،" بحيث أصبح القسم عبارة عن أوامر تفاعلية غير مستقرة ، قبل كل شيء حل مشاكل ، أخذ قرارات ، تحرك في وضعيات إرتيابية و في أحوال كثيرة طارئةص[165]102.
3) أخيرا حتى إذا كان " الهدف من تكوين الأساتذة " مهنيا " التي تستند إلى فرضية كون التأهيل الذي يكون في غير موضعه ، يؤدي إلى حالات "ترميز" codification معارف أخصائي " des savoirs experts "

2.2.1 المسار المهني : إختيار المهنة le choix du métier

نجد في كثير من البلدان المتقدمة ، إستخدمت مفاهيم " المهنة " " profession" و " المهنية " " professionnalisation " خاصة من طرف الإدارة و نقابات التربية حتى من طرف سوسيولوجيين ، و تربويين الذين حاولوا إدخال تغييرات بيداغوجية وتنظيمية لكن نجد في الآونة الأخيرة محاولة الرجوع إلى مصطلح " métier " نتيجة تقدم مفهوم " مهنة المعلم " ، بحيث أصبح " معلم " مصطلح يستخدم لتحديد مجموعة التصنيفات المهنية ، أين تكون الوظيفة الأساسية هو تكوين جيل الشباب " [164]ص133

« L'usage du terme " enseignant" pour désigner l'ensemble des catégories professionnelles dont la fonction principal est d'instruire les jeunes générations »

و من هنا نجد أن العلماء و الباحثين بذلوا جهودا كبيرة في إعداد الوسائل و الطرق التي من شأنها الكشف عن الدوافع عند الأفراد ليصار إلى اختيارهم و توجيههم نحو المهن المناسبة " ويشير الواقع و الإحصائيات إلى أن قطاع التربية و التعليم تحتل المكانة الأولى في قائمة اهتمام هؤلاء العلماء و الباحثين ، ولعل من بين الموضوعات التي عنوانها شخصية المدرس كما تشمل عليه من قدرات و اتجاهات و ميول ، و إنعكس إهتمامهم بهذا الموضوع في وضع العدد من الاختيارات التي تساعد في التعرف على كفاءة المدرس و التنبؤ بمدى تلاؤمه مع مهنته " هناك أسباب كثيرة مقدمة من طرف الأساتذة أو أساتذة المستقبل (أساتذة متربصين) لتبرير اختيارهم لمهنة التعليم ، تتمثل قبل كل شيء إلى خصائصها الفنية " pscho-affectives et professionnelles " بسكو وجداني و مهني "caractéristique intellectuelle" خصائص ذهنية أو عقلية .كما نجد من خلال دراسة الباحثين ، أو أجوبة الأساتذة في الميدان ، هناك سببان هامان لتفسير عملية إختيار مهنة التعليم هما : رغبة العمل مع التلاميذ (62 %) ة رغبة التعليم (62 %) و السبب الثاني المقدم من طرف الأساتذة يبدوا أكثر مهنية،وهو الإستقلالية في العمل "l'autonomie dans le travail

بينما نجد من بين الأسباب المقدمة لاختيار بشكل خاص التعليم في الإبتدائي : رغبة العمل مع أطفال شباب ،

وتدريس و مواد متعددة .ص[169]73

نجد في الثانوي ، تعطي أسباب إختيار المهنة في : نقل المعارف ، الرغبة في لقاء الشباب ، ونجد أساتذة التعليم الثانوي (29.4 %) يقدمون سبب إختيار المهنة في استقلالية العمل .

كما توجد دراسة لـ MAROY .C بينت أن الصورة الإيجابية للمهنة لها علاقة بالخصائص العامة لـ :

العلاقة بالتلاميذ، بالمادة ، بالمؤسسة ،الإستقلالية ،التثقيف الذاتي " l'enrichissement personnel"

كما نجد بحوث و دراسات أنه بالنسبة للمعلمين أو الأساتذة ، تبدو الحرية هي التي تعطي لمهنة التعليم خاصية أكثر جاذبية ، من حيث استقلالية بيداغوجية واسعة ، مراقبة نسبيا غير صارمة و أيضا هناك فائض في الوقت يسمح بمزاولة أنشطة أخرى إجتماعية أو سياسية و كذلك تربية الأولاد و الحياة العائلية .وتوجد بحوث أخرى لـ Chapoulie التي إعتبرت" الآليات المدرسية " les mécanismes scolaire " يضعها الأساتذة المعلمون في الحسبان ، بحيث نجد 53 % من أساتذة الثانوي و المتوسط و 60 % أقل من 30سنة يعتبرون أنفسهم أنهم كانوا "تلاميذ جيدين "

مما يطرح فكرة تأثير الأستاذ خلال السير الدراسي 53 % .

كما نجد بعض الشعب لها أهمية في لجوء الأساتذة إليها ، مما يشرح لنا وظيفة الأستاذ في جزء كبير منها التوجه نحو التعليم . في حين نجد قلة لم تفكر في المهنة أثناء أو في نهاية السنة الدراسية و ذلك له علاقة بضيق إمكانياته الدراسية أو المهنية ، في حين نجد حسب "Perier " 26% الذين يسميهم "الأحياء " ينظرون إلى التعليم كوسيلة لمواصلة غرس مادة يقدرونها [164]ص137

كما أن" الذوق " إلى هذه المهنة " le gout " لم يزول تماما ، حتى و إن كنا نعتبر القلة من الأساتذة " المطبوعين " بنشأتهم الاجتماعية كأبناء الأساتذة مثلا ، تلقى استعدادات مميزة للمهنة في العائلة ، " أو أبناء المهاجرين الذين يشعرون بشعور قوي إتجاه الآباء ، بأنهم مجندين بصفة مباشرة أو غير مباشرة للنجاح المدرسي ، الذي يضمن لهم الترقية "

الربح المالي و الوظيفي و شروط العمل تلعب كذلك دور في الإختيار ، عند جيل الأساتذة القدامى نجد بعد " الترقية الإجتماعية " promotion social" كانت لها أهمية .بالمقابل نجد الأساتذة الشباب ينظرون إلى هذه المهنة " كنوع من إستراتيجية التراجع مع اللاتراتب الإجتماعي "[174] ص29

« en revanche les instituteurs plus jeunes y voient d'avantages une stratégie de replie par rapport au déclassement social »

في بلادنا مفهوم الأستاذ غير واضح في الأذهان ، ففي سبر للآراء قام به " عبد الرزاق أمقران "الباحث بالمدرسة العليا للأساتذة بسكيكدة على بعض طلبة السنة الثالثة ليسانس في مادة البيداخوجية النفسية حول من هو الأستاذ ومن يلتحق بمهنة التعليم ؟

نجد حول السؤال الأول لم يجب الطلبة بمعنى واضح ، بل أجابوا بالمصطلح الإداري المعروف هو موظف

مكلف بأداء مهنة التعليم تقتضي مرسوما ، أما الجواب عن السؤال الثاني لإغن إختيار مهن دون المهن الأخرى نتيجة لـ :

- أشخاص لا يختارون هذه المهنة عن طواعية ، والباعث الذي يدفعهم إلى التعليم يبقى مجهولا ربما المرتب أو إنعدام الشغل في مكان آخر
- أشخاص لا يختارون مهنة التعليم لأنها تتطلب إستعدادا نفسانيا و شعوريا ، دون هذا الإستعداد تتعرض مهنة تربية النشء لتناقض هدام .

أما سؤال لماذا تختار مهنة التعليم فيلخصها الطلبة في :

- حاجة الإغراء séduction ، إنبهار شخصية معلم ما ، العطل ...
- التعليم وسيلة لتمديد رحلتي الطفولة و المراهقة ، إذ أن هناك ميل للبقاء في التعامل مع مع هاتين المرحلتين .
- التعليم فرصة لتوسيع الإدراك و تجديد المعلومات .

هناك سبر للآراء مع الأطوار الأخرى ، زيادة على هذا قيمة المعلم تدهورت معنويا و ماديا ، وأصبح ينعت بأبشع الأوصاف و يضرب في الحرم الجامعي ، فما بقي لنا .أنظر الملحق 3

3.2.1. إعداد الأستاذ و تكوينه

لا يمكننا أن نغفل و نحن نعالج قضايا التكوين العلمي و التربوي للمعلم ما حققته الثورة العلمية و التكنولوجية من تطور رهيب في مستويات عدة ، وجب على الأستاذ وهو يتكون من مواكبتها ، من حيث إعداده و تأهيله و تدريبه و تكوينه ، ثقافيا تربويا و بيداغوجيا .

1.3.2.1.التكوين الأصلي .la formation initiale

المسابقات في الأصل تضمن المساواة للدخول إلى مهنة التعليم ، وإختيار الأفضل ، " لكن هناك مفاضلة من حيث المعارف ووضعيات جد مختلفة بالنسبة للمعلمين و الأساتذة ، نعطي أنماط للتكوين مختلف للمجموعتين " الأبحاث تتلخص على الأقل ، في تحديد العراقيل المنبثقة من التكوين و المركبة من الأجزاء الآتية :

1) الجزء المخصص للتكوين العام .و المشترك لمعلمي الإبتدائي و الثانوي الذي لا يفوق 10% من مجموع التكوين، إلى حد أن المخططات التالية تقر سلبية هذا التكوين"لاتربوية "[164]ص139
2) المعارف المرجعية في العلوم الإنسانية ، وبالأخص في علم النفس و علم الإجتماع ، قليلة الإستفادة منها ، و تبقى التعليمية didactique لها الأفضلية و التقدير .
3) بسبب المسار و السيرة " profil " للمكونين ، هم كذلك يجدون صعوبة في إعداد أساتذة المستقبل للتسيير ، لعدم التجانس الأكاديمي و الإجتماعي للجمهور ، للتكنولوجيا الجديدة ، و للكفاءة الجماعية للمادة المهيئة للمشاريع ، المعونات و الإتصالات "140ص[164]

« En raison de leurs trajectoires et de leurs profils, les formateurs y ont également du mal à prépares les futures enseignants à la gestions de l'hétérogénéité académique et social des publiques aux nouvelles technologies et aux compétences collectives en matière d'élaboration de projets , de collaboration et de communications »

و تبعا لهذا ، كان الدخول لمهنة التعليم فيما مضى سهلة ، تجلب بشكل عام الرجال الذين توقفوا عند شهادة التعليم المتوسط أو شهادة البكالوريا ، وكان دخولهم إما بقصد أو بغير قصد ، وكان يجلب بكثرة النساء اللواتي كن يحاولن التوفيق بين الحياة المهنية و الحياة الأسرية ، " كما أن التعليم ليس لديه سمعة إجتماعية " " la profession ne jouit gère d'un grand prestige social "

و عليه تميز الجسم التعلمي بحصائص تميزه عن المهن , كالأصل الاجتماعي لأعضائه , الجنس ,مستوى التكوين ,الأجر,السمعة ,السلطة,القوانين التي يتلقاها , التسلسل الإداري ،كما أن شروط الدخول إلى هذه المهنة , التي هي الأصل يجلب إليه عناصر ذات "ميزات النجاح"[162]ص72

Le corps enseignant , qui devrait en principe recruter des éléments selon des critères de réussite intellectuelle individuelle.

كما أن تأثير خصائص هذه المهنة على تكوين التلميذ لا تخفى على أحد ، فإن كان فتح المعاهد التكنولوجية لتكوين الأساتذة ما هو إلا إستجابة للتوازن بين عدد الأماكن المتوقعة و المحددة ، " فإنها ستصبح إجتماعيا غير مشروعة و ذات كفاءة مشبوهة " كما أنه لا نفهم إنشاء أو فتح معاهد تكنولوجية لتكوين أساتذة المستقبل أو معاهد للمعلمين ، أو المراقبة البيداغوجية التي يقودها التفتيش إذا لم نحدد مسبقا أبعادا واضحة للمترشح ، " كالكفاءة الجامعية ، و التكوين البيداغوجي و كفاءة الأستاذ ، التحكم البيداغوجي ، و هذه الأبعاد نفسها نضبطها بمؤشرات كعدد سنين الدراسات الجامعية و الشهادات المحصلة ، المسابقات التي تقدم لها ، نمط المدارس الجامعية التي تكون فيها ، عدد سنين العمل ..إلخ " و توجد دراسات و أبحاث حللت التأثيرات المحتملة لمستوى التكوين و التطبيق البيداغوجي للأستاذ على النجاح المدرسي ، أهمها عدد سنين عمل الأستاذ و عدد سنين الدراسة الثانوية للأستاذ ، و كذا كفاءة الأستاذ ، و فاعليته ، وهذا ما سنتعرض له فيما بعد و عليه يمكن القول أن التكوين الأولي الذي يتلقاها الطالب المترشح في معاهد تكوين المعلمين لا يمكن أن يفي بالغرض قصرت مدته أو طالت لأن الإعداد الكامل للمعلم قبل إمتحان المهنة أمر يكاد مستحيلا ... و نظريات التربية و التعليم في تقدم وتغير ، و عنصر التجريب و الإستقصاء في أمور التربية و التعليم يزودنا بطرق جديدة ،يحتم على المعلم يلم بها وإلا أصيب بالجمود الفكري والركود العقلي" ، ومنه يكو تكوين العاملين في حقل التربية و التعليم يسير في إتجاهين : إتجاه التخصص (رياضيات ، فيزياء ...) و ثانيا في الإتجاه التربوي [128]ص287

و يكون ذلك وفق خطط مدروسة ومنهج علمي يقوم به الخبراء،"لأن التكوين السريع و الإرتجالي" الذي سبب ضعف كبير لمنظومة التكوين في الجزائر .

كما أن عملية إختيار الطلبة المترشحين لمسابقات الدخول إلى التعليم تطرح بحدة و ذلك لوجود تساؤل لدى الكثير من الناس ، وهو هل الأساتذة المحليين أفضل من سابقيهم ؟ لماذا الأساتذة المحليين يشتكون من ضعف المستوى تقول " ALAIN PAGES " و هي أحد أعضاء هيئة التحكيم في مسابقات الدخول إلى التعليم " يتقدم إلى المسابقات الأساتذة مترشحين حقيقة لا معين " حتى أن قبول المترشحين في آخر القائمة يكون جيدين ، يقول MARC ALHERAS أحد أعضاء لجنة التحكيم " إن المقبولين في آخر القائمة سيكونون أساتذة جيدين ، يعرفون إستخدام الإستدلال و يضعون النتائج في وضعيات صحيحة ، يناقشون المعطيات ، و ينظمون التفكير" ، حقيقة توجد " فراغات" في ثقافتهم العامة لكن أثناء التطبيق اليومي ستعدل الأحوال ، لأنن لا ننسى أننا بدأنا كلنا كمبتدئين .

و تعتبر المسابقات " شباك جيد " تقول "JEAN .M.CHEVALIER " واحدة من أعضاء لجنة الرياضيات من 1984 إلى 2003 " المسابقة الكتابية هي الإمتحان الشفوي الأول التي تسمح بقياس المستوى و إمكانية الفهم العميق لما يمكن أن يعلمه ، المواد الشفوية الأخرى تسمح بالحكم على المترشح أنه قادر على التوصيل " و تقول " حذار، الشفوي ليس مقالبة للتوظيف ، و نحن لسنا نفسانيين !! " و عليه : المسابقات : نوعية للتوظيف ، النتيجة : المستوى يرتفع .

إذن هذه المسابقات هي " مرشح " " filtre " للتأكد من المعارف في المادة ، روح الفضولية ، الإنفتاح الثقافي ، الروح النقدية ، كما تقول " ALAIN PAGES " لكن حذار ، المسابقة ليست هي التي تقرر من الذي سيكون أستاذ جيد ، لكن من الأفضل الذي سينجح ، ثم أثناء التكوين الأصلي يكون هناك قياس أصلي لقيمتهم التربوية و البيداغوجية ، وقدراتهم على التكيف مع وضعيات تعليمية ، و ذلك من خلال التربية العملية éducations appliqué التي " تتيح للطلبة المعلمين تطبيق معظم المفاهيم و المبادئ التربوية تطبيقا آدائيا " ، ويلعب " أستاذ التربص " maitre de stage " الدور في التكوين الأصلي ، إذ هو الذي " يلاحظ كيف أستاذ ما يبني دروسه ، وعلاقته بالقسم ، لأنه تنقصه التجربة الأولية " ، لأنه تستطيع بناء درس ، لكن معرفة توصيله شيء آخر ، و يقول " FRANCIS COULAINE " إن " العلاقة بين أستاذ التربص و المتربصين تسمح بربح الوقت بشكل غير معقول في الحياة المهنية لأنهم مضطرين بالإحتكاك بأشياء كثيرة "[177] ص31

2.3.2.1 التكوين المستمر la formation continue

إذا كان نجاح أي إصلاح يتوقف إلى درجة قصوى ، على نوع الهيئة التي يعهد إليها إنجاز هذا لإصلاح و إصلاح مجتمعنا رهن بإصلاح المعلمين ، " و هؤلاء المعلمين لا يستطعون أن يقوموا بمهمتهم على أحسن وجه إلا إذا نالوا نصيبا وافرا من التكوين "[178]ص18

و قد أجمع المربون على أن " معظم المشاكل التربوية ناشئة في أساسها عن إفتقار المدارس إلى معلمين قادرين "

كما نجد أن الإعداد المعلم هي في الأساس عملية علمية تربوية ، إذن يجب أن تقوم على مجموعة من الأسس و

المبادئ، منها ما يشمل الجانب النفسي ، ومنها ما يشمل الجانب التربوي ، و الأصل في هذا أنه يتم أثناء التكوين المستمر و التكوين الأصلي .

التكوين المستمر يشمل الحياة المهنية للمعلم ، بإعتبار أن العلومات تتجدد و المعارف تتطور فهو يهدف في الأساس " إلا تحديد خيارات المعلمين وتزويدهم بكل جديد سواء في ميدان التربية وفنون المهنة ، أو في ميدان المعارف العلمية أو التقنية " فهي تساعد عن طريق الندوات التربوية " وضع المحتويات البيداغوجية في مكانها التكيف مع التلاميذ و كيفية تحديد الأهداف ، لأن هناك عالم المعرفة و هناك عالم إيصال المعرفة كما يقول "MARC DUPIS " أحد أعضاء لجنة التحكيم و عليه التكوين يستقبل التجربة و يطورها لأن فن التعليم يتمثل في الإتصال و إسقاط التجربة ضرورية بشكل خاص " كما يقول " STERN "[179] ص11

l'art d'enseigner repose dans la communication et dans la projection d'une expérience essentiellement privée.

و توجد عدة وسائل للتكوين المستمر ، منها التكوين الذاتي للمعلم ، الملتقيات و الأيام التربوية ، الإشراف الفني ...الخ

و سنحاول الوقوف و لو بشكل بسيط على الملتقيات و الدورات التربوية ، بإعتبارها أهم الوسائل في التكوين المستمر .

1.3.2.1 الندوة التربوية

المدرسة تصبح ذات فعالية إذا حددت بدقة أهدافها التربوية ، ومن بين الوسائل التي تحقق هذه الأهداف هو المعلم بصفة خاصة و الإطار التربوي بصفة عامة ، و لذا تبدو العناية بتكوينهما من الناحية الثقافية و المهنية أكثر من ضروري .

و يعتمد هذا التكوين على وسائل هامة مادية وبشرية و تنظيمية ، موزعة على مختلف المصالح المركزية و الوطنية و قد حددت الدولة الجزائرية أطر هذا التكوين من خلال المناشير رقم 19و 23 و42 و46 /م.ت/80 و المنشوران رقم 28و44/م.ت/80 المتعلقان بالتكوين .

الندوة التربوية هي " عملية تكوين تتم في وقت معين يدوم يوما أو بعضه ، قد تكوم مستقلة في حد ذاتها أو قد تندرج في سلسلة أعمال و هي تشمل على عرض يعالج المضامين ، أو تحليل مادة واحد أو مجموعة مواد " [180]ص9

يوضع لهذه الندوة أهداف قد تكون معرفية أو منهجية و قد تكون سلوكية ، " الندوات الحالية في أغلبها تكتفي بتقديم الأستاذ درسه " أو المفتش يقوم بعرض حل مفاهيم تربوية عام أو خاصة بالمادة المدرسة ، يحضرها المعلمون " خوفا من إجراءات الخصم أو العقوبات " ، سنوات كثيرة يسمع فيها المعلمون نفس الملاحظات و نفس التوجيهات ، و عليه الندوات التربوية لا تؤدي مهامها ما لم يشترك فيها الكل تقدم الجديد و المشوق و تبتعد عن الملل و الروتين ، تعرض فيها أحدث النظريات البيداغوجية و التربوية ، ما هي المشاكل التي يتعرض لها

الأستاذ في مهمته ، ما هي الصعوبات التي يجدها في تقديم درسه ، كيف يقدمه ، أما إذا أخذت طابع الحضور فقط ، فإن أهدافها لا تتحقق .

و عليه فالندوة التربوية " موقف تعليمي ، تتجلى فيه قطبية التعليم و التعلم ، أي يظهر فيه موقف أخذ و إعطاء ظاهران ، و فعل و إنفعال عمن يراهما " بحيث تصبح الندوة موقف يتاح فيه للمعلم أن يتعلم شيئا عن نفسه و نفس تلميذه و عن اتجاهاته ، ويتعلم فيها أساليب تفكيرية جديدة ، يقدم فيها

" المفتش " أو "الموجه التربوي " بعض الملاحظات التي إسترعت إنتباهه أثناء زيارته العادية ، ليصلح الأخطاء ، كما أنه ليس من الضروري أن تكون الندوة منحصرة في شخص المفتش أو من إلقاء أحد الأساتذة ، و إنما تستطيع أن نستدعي فيها خبراء في علم النفس و علم الإجتماع و البيداغوجيا ، ويكون هنالك إتصال بين هيئة التفتيش و الجامعة التي تكاد تكون معدومة ، وهذا تبعا لتجربتي الشخصية في ميدان التعليم حتى أن خبراء أكدوا وجود تناقض قي ذلك ، حيث يقول منير مرسي أن " البحث الذي يدرس الممارسات التعليمية يهتم مباشرة بالتعليم ، فإن كشوفه تكاد تكون ذات تأثير مباشر على ما يجري في حجرة الدراسة " كما أننا نلوم أصحاب البحث التربوي التي تبقى بحوثهم مكتوبة على الورق أو من أجل البحث فقط ، بحيث المعلم الذي يتعامل مع " طفل لا يركز على عمله ، أو طفل يعادي المدرسة ، أو لا يفهم أجزاء معينة من الدرس " فهو يبحث عن أسئلة عملية و شافية و ليس مصطلحات و ألغام و بالتالي المعلمين يتوقعون من البحث أن يزودهم بأجوبة محددة "

3.تكوين الأساتذة وعلاقته بالتفاعل التربوي

خلافا لبقية المهن ، مثل الطب أو الحقوق ، التعليم ليس وظيفة كبقية الوظائف و ذلك بسبب " نمط التوظيف ، تطبيقاتها ، سيرورة الترقية ...الخ " ، و الجسم التعليمي يتميز بخصائص يميزه عن غيره من المهن ، كالأصل الإجتماعي لإعضائه ، الجنس ، مستوى التكوين ، الأجر ، السمعة ، السلطة و غيرها .

و هناك دراسات وبحوث حددت من خلالها طريقان متنافسان لكنهما متكاملان أعطت للباحثين مجال لتحليل محددات فعالية الأستاذ ، التي هي نتيجة حتمية لفعالية التكوين و هما : [162]ص78

1) المقاربة مكروسوسيولوجية المتمثلة في ملاحظة بشكل منظم العلاقة و التفاعل بين الأستاذ و التلميذ في المدرسة

2) المقاربة الماكروسوسيولوجية المتمثلة في تحليل العلاقة بين النجاح المدرسي للتلميذ و خصائص أساتذتهم : مثل السن ، الطبقة الإجتماعية ، مستوى الإعداد .

كما أن الدراسات أثبتت أن تأثير فاعلية الأستاذ على النجاح المدرسي للتلميذ تتغير تبعا للطبقة الإجتماعية classe sociale و نموذج الفوج type de section و العلاقة تتغير بصفة نوعية تبعا للفوج ، بالنسبة للفئة غير الميسورة ،الإختلافات بين الأقسام هي بشكل صرف كمية .و عليه الإقتراحات الثلاث الآتية هي صحيحة بالنسبة لجمع الطبقات الإجتماعية : [164]ص143

1) عدد سنين العمل في التعليم لها تأثير كبير على النجاح المدرسي مقارنة بمستوى التعليمي للأستاذ le niveau d'instruction du professeur.
2) عندما يرتفع مستوى التكوين ، النجاح يرتفع بشكل طفيف légèrement .
3) نلاحظ تأثير إيجابي للتجربة البيداغوجية على النجاح المدرسي التي تمتد في مجال يتراوح ما بين 4و 8 سنين تبعا للدول .

هذا بالنسبة للفئة الغير ميسورة ، أما بالنسبة للفئة الميسورة ، فإن العلاقة بين خصائص الأستاذ و النجاح تتغير نوعيا تبعا للطبقة الإجتماعية الأصلية بحيث :

1) بالنسبة للأقسام المحظوظة ، النجاح يصعد و ينزل تبعا للتجربة البيداغوجية ، و تختلف حسب الدول في حين لا تأثير لمستوى التكوين على النجاح .
2) بالنسبة للأقسام غير المحظوظة ، نلاحظ ميل عام لجميع الأنظمة التربوية المعنية ، في حدود مجال 5 سنوات ، النجاح ينزل مع عدد سنين التعليم ، بالنسبة إلى مستوى التكوين ، يباشر تأثير لا يمكن تجاهله على النجاح .

كما أننا نلاحظ أنه هناك إختلاف تفاعلي بين المعلمين في الإبتدائي و في الثانوي مع تلاميذ تهم ، إذ نجد المعلم في الإبتدائي قد إستدخل بقوة الأوامر الرسمية المتعلقة بأهداف تعلم القراءة ، الكتابة ، الكتابة ، الحساب ، بحيث 61 % يقرون هذا ، و المتعلق أساسا بالجيل القديم من الأساتذة ، و المعلمون الحاليون في الميدان يؤكدون أكثر على إكساب التلاميذ " لقدرات التفكير ، البحث ، التعبير " منه على إكساب التلاميذ معارف محددة ، مما يدل دلالة أن التطور التربوي ساهم في ذلك و التكوين الجيد .

نجد من جهة أخرى المعلمون أكثر مستوى و شهادة ، وهم شباب ، يعطون هدف ثاني و المتمثل أساسا " في إعطاء للأطفال ذوق المعرفة " donne aux enfants le gout de savoir "

و هذا أكثر بعدا عن التعليمات المؤسساتية إذا ما قارنها بالسابق (62 % ضد 46.1 %) ، و نجد عندما نسألهم عن المميزات الكفائية " لتطوير نشاطهم يضع 69 % القيمة العلائقية في الموضع الأول ، بالطبع نجد كذلك العلاقة بالطفل و الإستثمار البيداغوجي الذي يهيكل المهنة ، و هذا ما يخالف في الثانوي ، حيث نجد " الإنضباط " هو الأساس[182]ص31

كما نجد إختلاف تفاعلي تبعا للأساتذة الذين لهم تجربة بيداغوجية و الأساتذة حديثي التعليم ، بحيث نجد الأساتذة أكثر تجربة يستخدمون " تجربتهم أو تقنيات سيكولوجية " في حين الأساتذة الشبان يتراوحون بين مصادقة التلاميذ و بين الضغط ، لكن " كلهم على الأقل لديهم إسم يتجاوز مرحلة ذات أبعاد علائقية و جماعية من أجل ترسيخ قواعد الحياة بالمجتمع ، ونقل المعارف" كما نجد هذا التفاعل يختلف تبعا للأحياء التي توجد بها هذه المدارس ، بحيث نجد الأساتذة في الأحياء " الريفية يتصرفون بشكل مختلف من حيث المسؤولية المهنية مع التلاميذ ." إذ نجدهم كذلك يضعون بشكل متزايد أدوارهم في التطوير الأخلاقي و المهني و الإجتماعي لهؤلاء التلاميذ و كذلك يجدون صعوبة لجلب إنتباه التلاميذ و فرض الإنضباط مما تكون نظرتهم لهؤلاء التلاميذ جد

سلبية ، وهم " أكثر تشاؤما حيال إستخدام مختلف الطرق البيداغوجية ، و يكثر إعطاء العقوبات ، كما تطرح فكرة غياب الأولياء :احد منابع الصعوبات أثناء مباشرة العمل ، و يقدمون عدم سعادتهم أو يشعرون بالإهانة 26 % من خلال هذا يمكن إعتبار المعلم كوسيلة من خلال دوره و هو ليس حيادي لأنه " يدخل شكل كلي في الوضعية البيداغوجية مع ما يعتقده ، وما يقوله و يفعله ، و النظرة التي يرسلها ، حركات التي يبدأها ، رسالة تأخذ قيمة خاصة لمجموع التلاميذ و تفكير له خصوصيات للبعض منهم " . و بغض النظر عن الإتجاه ، نتيجة لطبيعة المادة التي سنعمل ، يجب أن تتوفر في لأستاذ – مهما كان مستوى تدريسه – إتجاه إقامة علاقة ، ليست حاضرة بشكل مطلق ، إنها مرفقة بالشخصية ، " إنها تنتفض من خلال جودة الدور المتعلق بالأستاذ في سيرورة علائقية ، الإتجاه ، سلوك التلميذ فعل على سلوك التلاميذ فعل على الأستاذ ، و على تصرفه وموجه له من خلال معرفته للوضعية "[179]ص12

يقول FLANDERS " من السهل إعطاء خصائص التعليم السيء و المعلم السيء من التعليم الجيد و المعلم الجيد ، نتائج نقص" الأستاذية " واضحة عند التلاميذ يتعلمون أقل من غيرهم

إتجاهات أقل بنائية "13 ص[179] .

نستطيع التأكيد على أن الأستاذ الجيد ، المكون بشكل جيد ، هو القادر على الوصول إلى الأهداف التربوية المحددة ، يستجيب لمختلف الوضعيات التربوية التي قابلها ، مستخدما حلول مرنة ، متخلصة من التجربة التي تعرض لها ، يبقى فقط الحكم على الأستاذ مسألة نسبية . تستطيع أن تكون "أستاذ جيد " من خلال تصرفه في القسم ، بحيث يجعله حيوي ، يجعل التلاميذ يشاركون في القسم يسهل الإتصالات الضرورية ، يستطيع تقديم كثيرا من القدرات ، " لكن نضيع في الأخير الفائدة من التعليم " آخر يقول الحكم على " أستاذ جيد " من خلال نقاط التلاميذ الجيدة في الإمتحانات لكن هل فعلا تدربوا على إستقلالية التفكير و الفعل ؟ آخر يحكم على " أستاذ جيد " لأنه يحكم من خلال الفعل السديد لتطوير فهم التلاميذ و إنفتاح شخصياتهم ، نعم لكن ما هي الخصائص التي تعتمد عليها للحكم ؟ هناك أستاذ يكسب سمعته من خلال أهميته داخل المدرسة ، من خلال إشتراكه في مختلف الأنشطة التربوية خارج أوقات العمل ، و عليه التكوين يقدم للمعلمين الطريقة " الديداكتية " التعليمية الجيدة ، من خلال إعتبار " الأستاذ الجيد " : الكفاءة (مستوى وجودة المعرفة ، منطقية تقديم النص ، التدرج في الطريقة ...) و السلطة (النظام داخل القسم ، الإعتناء و مراقبة عمل التلاميذ ، تشجيع التلاميذ ، القدرة و المردودية ...) في الرياضيات مثلا دقة التعبير الرياضي و دقة إستدلاليته "[179] ص15

و عليه مصطلح " أستاذ جيد" إذا هو نسبي بالنسبة إلى التجربة ، إلى الثقافة ، إلى القيمة المكتسبة من طرف الملاحظ ، إلى الأفكار البيداغوجية في الدرس ، إلى طبيعة المادة ، و كذلك بالنسبة إلى التلاميذ أنفسهم (بعضهم يفضل أساتذة لديه خصوصيات غير موجودة في الآخرين) ، " و لكن نحن مضطرين لتكوين أساتذة مع وضع نقاط مرجعية ، بكيفية يضعون هذه النقاط في درس التعلم ،

يركزون على أهداف ، و يحددون بأنفسهم الوسائل لبلوغها " ، كما أن خطوط الفعل هي في العادة تعطى في مراكز التكوين ، من طرف أساتذة البيداغوجية العامة لتحسين الطريقة ، ومن طرف أساتذة البيداغوجية

المتخصصة من آجل تعليمية المادة . الدروس المقدمة من طرف الأساتذة المطبقين maitre d'application تعطي شكل متوازي الفرصة لمناقشة حالات قبل أن يقوم الأستاذ الشاب بالتدخل ، طبعا نظام هذا التكوين الذي يتمثل في توجيه الخطوات الأولى للمعلم نحو مباشرة أولية مع التلاميذ ، تجنبه و تعطي له نصائح ، مثل أي مبتدئ .

التكوين المتوازن الذي يتلقاه الطلاب الأساتذة يسعى بقوة إلى " جلب تفاهم بين تعليمية الفعل البيداغوجي ، التفكير في النهايات و الطرق ، لأخذ بوعي شروط العلاقات البيداغوجية ، المعرفة النفسية الإجتماعية للتلاميذ ، الجودة الشخصية للأستاذ كل هذا بطريقة متعاونة و مركزة على الشخص أثناء التكوين .

معظم المكونين يستدعون بطريقة سريعة الأستاذ و هو في التكوين على أخذ خطوة إلى الوراء حيال " النموذج البيداغوجي المقدم ، التي تثار عن طريقة المناقشة ، تفكير نقدي .إذا كانت قوة التفكير مصاحبة للفعل في وضعية التكوين ، " الأستاذ الشاب يبحث عن الأهداف و خلق نماذج فعل أكثر تعديلات " كما نجد أبحاثا منها التي قام بها DOMASET .TIEDEMAN التي ربط فعالية الأستاذ و التكوين ، بداية إستقبال الطلبة الذين سيصبحون أساتذة مع إعتماد مقاييس لذلك تتعلق أساسا بالمعرفة ، الإتجاهات ، لكي ينبئ بوظيفة الأساتذة و كذلك مقاييس تتعلق بالتكوين من خلال معرفة سمات السلوك التي تظهر عليه من خلال معايشته للتلميذ لأن فاعلية الأستاذ تقاس من خلال جودة الفعل البيداغوجي و كذا بدلالة التغيرات التي تحدث لدى التلاميذ و البحوث حول الكفاءة و فعالية الأستاذ وصلت إلى التساؤل حول تعريف الفعل البيداغوجي ، بتحديد ما هي الخصائص التي على الأستاذ أن يكتسبها ، بتحليل ما ذا يحدث داخل القسم ، بملاحظة الوضعية وجها لوجه أين يوجد الأستاذ و التلميذ .

2.المدرسة و الأسرة ..أية علاقة .

تعد دراسة العلاقة بين المدرسة و الأسرة من الموضوعات الشائكة و المتعبة لما تشمل عليه هذه العلاقة من ديناميكيات تعكس في الأساس علاقة الأنسان بالوجود . فالأسرة كما المدرسة تنطوي على متغيرات كبيرة ، و هذا لا يعني أنه لا يمكن تحديد طبيعة هذه العلاقة على نحو قطعي لأن مياها جديدة دائمة التحرك في عمق التفاعل بين المؤسسين . تدخل دراسة العلاقة بين الأسرة و المدرسة في إطار الدراسات النفسية التربوية الإجتماعية بحيث أنه لا يمكن الفصل بين هذه العناصر في دراسة ما .

بإعتبار الأسرة هي الوسط الأول الذي ينشأ فيه الطفل و يتلقى المعالم الأولى للتربية و تكوينه الإجتماعي .و المدرسة تعتبر الوسط أو المؤسسة الثانية في حياته بعد الإِسرة حيث يجد هذا الأخير مواصلة وترسيخ ما تلقاه من مبادئ إجتماعية داخل أسرته فالتلميذ ينتمي في الوقت الواحد إلى عالمين : عالم المدرسة من جهة ، و عالم الأسرة من جهة أخرى .و الطفل يشكل صلة و صل بين عالمين قد يكونا مختلفين أو متقاربين إلى حد كبير . فالعلاقة بين الأسرة و المدرسة بالغة التعقيد ، لأن كليهما يعملان على تحقيق هدف واحد مشترك هو التنشئة الإجتماعية ، و التناقض بين المؤسستين إمكانية قائمة و عليه فإن شخصية الطفل يترتب عليها أن تحتوي

صدمات التناقض و مخاطرة الإختلاف .

كما أنه تعددت الإنطباعات و التصورات لدى الباحثين و المفكرين على أهمية الخلفية الأسرية و النظم المدرسة في التأثير على مردود الطلاب ، و قد أطلقت أحكام إنطباعية عامة حملت الأسرة مسؤولية التأثير تارة ، و المدرسة تارة أخرى

لكن من بداية الخمسينيات إتجاه المهتمون بالتربية من علماء الإجتماع التربية و علماء النفس التربوي لبحيث دور الأسرة و المدرسة كنظام إجتماعي بأسلوب علمي و منهجي تمثل أساسا في مناقشة تأثير التربية الأسرية و المدرسية و علاقتهما بالنظام الإجتماعي الكلي بأبعاده الإقتصادية و السياسية و الإيديولوجية .

1.2.الأسرة وتأثيرها في مسار الحياة المدرسة للتلميذ

إن الأسرة تتكون من عدة متغيرات أهمها الوضع الإقتصادي ، الوضع الثقافي ، و طبيعة السكن ، عدد الأطفال ، ومهنة الأبوين و فلسفة الأبوين في تربية الأطفال . وفي المقابل نجد المدرسة تتكون من متغيرات كثيرة منها : المعلمون و التلاميذ و الإدارة و المناهج و الفلسفة التربوية التي تتبناها المنظومة التربوية ككل و المستوى الثقافي و العلمي و التكويني الذي بلغه المعلمون .

و بين المدرسة و الأسرة " هناك أنظمة تتشكل أهمها .تتمثل في شخصية الطفل النامية الذي يتكون من جوانب نفسية و معرفية و أخلاقية و جسدية " [69] ص132.

ووفقا لهذا يمكن تحديد العلاقة بين الأنظمة الثلاثة من خلال الأسرة و المدرسة اللتان تعملان على إحداث تغيرات شخصية في المستوى المعرفي كما في المستوى القيمي و الأخلاقي ، وهو ما يطلق عليه التنشئة الإجتماعية la socialisation بحيث نجد " أولياء الطفل أول من يتولى كفالته هم الذين يرعون هذا النمو ، بعدما ينهي الطفل المراحل الأولى من نموه يدخل في المرحلة التي تسبق التمدرس وتمتد من السنة الثالثة إلى السنة الخامسة من عمر الطفل " و نلاحظ خلالها ظاهرين متكاملتين :" التنشئة الإجتماعية و التنشئة الفردانية l'individualisation. و هاتان الظاهرتان تعدان عند علماء الإجتماع شرطان من شروط تكوين الشخصية النفسية الإجتماعية و أساسها الإحتكاك و الإتصال بالغير .

ووفقا لهذه الصورة ومن أجل دراسة العلاقة بين المؤسسين يمكن أن ندرس العلاقة بين التأثير العام لكل منظومة على شخصية الطفل كما يمكن أن ندرس تأثير كل متغير من المتغيرات ذات الصلة في بناء شخصية الطفل مثل ذلك : تأثير ثقافة الوالدين في بناء شخصية الطفل ، أو تأثير عمل الأم سلبا أو إيجابا في بناء هذه الشخصية .

في مستوى المدرسة يمكن أن نتحدث عن متغيرات متعددة ، مثل تأهيل المعلم الذي سبق ذكره في المبحث الأول ، و كذا المناهج المستخدمة ، و الغايات التربوية ، و العلاقة بين الطفل و المعلم الذي أفرد له المبحث الأول مطلب خاص به و هو المطلب الثالث الذي يبين فيه كيف أن عملية التكوين لها علاقة بالتفاعل أستاذ – تلميذ و على أساس هذه الصورة التي قدمناها لأنساق المتغيرات يمكننا أن ندرس تأثير كل متغير من متغيرات الأسرة و المدرسة في مسار بناء شخصية الطفل و صيرورته الإجتماعية ، و الأهم في هذا هو تبيان قوة العلاقة بين هذين

النظامين، لأننا سنتطرق في المبحث الثالث إلى مسؤولية كل من الأسرة و المدرسة في بناء التفكير و الروح النقدية لدى الطفل .

1.1.2 بنية الأسرة و مكوناتها

يعرف " أرنست بورجيس " BURGESS .E الأسرة بأنها" وحدة من الشخصيات المتفاعلة "
و يعرفها كل من " برجس و لوك " " BURGESS et LOCK " بأنها " مجموعة من الأشخاص يرتبطون بروابط الزواج أو الدم أو التبني ، و يعيشون معا تحت سقف واحد و يتفاعلون ووفقا لأدوار محددة " ووفقا لهذا فإن مكونات تحدد على المستوى المادي و الإجتماعي و الوظائفي و المراكز و الأدوار .
و لن تستطيع في هذا المجال تناول جوانب كل العلاقات بين الأسرة و التنشئة الإجتماعية للطفل ، و ذلك لأن متغيرات الأسرة متعددة جدا و لجوانب شخصية الطفل متعددة كذلك و لكننا نستطيع أن نحمل هذا في نظام أو مركب واحد فيما أسماه علي أسعد وطفة " بوحدة المستوى الإجتماعي "
و الذي عرفه بـ " ذلك المركب الديناميكي من سمات الأسرة وخصائصها ثقافيا و إجتماعيا و لغويا و إقتصاديا و إذا إستجمعت الأسرة في بنيتها الشروط النموذجية (مستوى مادي ، ثقافي ، تفاعلي) هي الأسرة التي تستطيع في تصورنا أن تشكل المناخ النموذجي لتربية نموذجية و متكاملة

2.1.2 دور الأسرة في تشكيل الشخصية المدرسية للطفل

عندما يصل الطفل إلى المدرسة يكون قد " أنجز حيزا كبيرا من نمائه العاطفي و النفسي و المعرفي "[186]ص83 بحيث تنشأ عنده عملية التكيف الإجتماعي إنطلاقا من الوسط الأول الضيق – الأسرة و هذا التكيف " يعتبر ضروري لعملية الإندماج الإجتماعي "[185]ص36 ، كما نجد أن الأسرة تؤثر في بناء شخصية الطفل بفضل عاملين " أولهما : النمو الكبير الذي يحققه الطفل خلال سنوات الأولى جسديا و نفسيا ، و ثانيها : قضاء الطفل لمعظم وقته خلال سنواته الأولى في عملية التعليم " [88]ص8 .

ويشير " **بلوم** " **BLOOM** " أن الطفل يكتسب 33 % من معارفه وخبراته و مهاراته في السادسة من العمر ، و يحقق 75 % من خبراته في الثالثة عشر من عمره ، و يصل هذا الإكتساب إلى أتمه في الثامنة عشر من عمره [188]ص74 .

و يشير علماء البيولوجيا أيضا أن دماغ الطفل يصل إلى 90 % من وزنه في السنة الخامسة من العمر ، و إلى 95 % من وزنه في العاشرة من عمره [189]ص27 ، ويؤكد " غلين دومان " أن 89 % من حجم الدماغ الطبيعي ينمو خلال السنوات الخمس الأولى ، وهذا من شأنه أن يؤكد أهمية مرحلة الطفولة المبكرة في حياة الإنسان على المستوى البيولوجي[190]ص-ص53-54 و من المعروف أن " نمو الدماغ عند الطفولة يترافق بزيادة مرموقة في القدرات العقلية عند الأطفال "[191]ص220 و قارنا ذلك بما يذكره **" برايان تريسي"** " من الإنسان يقضي الـ 30أو 40 سنة من عمره في التغلب على مشكلات الخمس سنوات الأولى"[192]ص312

و تعليق " نادر فرجاني " ، مدير مركز المشكاة للبحث على الخرافة السائدة في مجتمعاتنا " عن مخ الطفل الصغير الذي لا يفقه أو لا يدرك شيئا و هي مقولة تخالف جماع الرأي العلمي على أهمية تنشئة الطفل العقلية و النفسية منذ لحظة الولادة ، حيث تؤثر الخبرات التي يتعرض لها الطفل في السنوات المبكرة الأولى من العمر تأثيرا بالغ الأهمية على معمار المخ و آدائه بقية الحياة [192]ص312

فالطفل يصل إلى المدرسة كما قال " **ZAZO**" و قد إكتسب خلال السنوات الثلاثة الأولى من عمره " الجانب الأساسي من تراثه الوراثي و اللغة ، و تكونت لديه خصائص إنفعالية متنوعة " [193]ص78

مما يعطي الإنطباع أن المدرسة عنده تباشر دورها لا تباشر على مبدأ الصفحة البيضاء ، فالطفل يحمل قيما و أفكار أو له شخصية محددة ، و المدرسة في هذه الحالة تمارس تأثيرها إنطلاقا من معطيات أسرية سابقة ، فالطفل الذي تلقى عناية أسرته و أحيط بالرعاية قد " يجد في المدرسة تشجيعا أكبر لأن حصاد التربية الأسرية يعزز مسار التوجهات المدرسية " [69]ص137 و لا يتوقف تأثير الأسرة بل يستمر قويا فاعلا في مستوى نجاح التلميذ و مستوى تحصيله بصورة عامة ، و من أهم العوامل الأسرية المؤثرة يشار إلى ثقافة الوالدين و " وتحصيلهما المدرسي ، ثم اهتمامهما و عنايتهما بالطفل ، الأساليب الأسرية في معاملة الطفل ، عدد الإخوة ، مساحة المنزل ، تأمين حاجيات الطفل و غيرها .

و أهم ما شغل بال علماء الإجتماع التربية هي " نقل بعض سمات الشخصية للطفل عن طريقة الأسرة"[164]ص156و ما لها من تأثير نجاحه المدرسي .

إن الأبحاث التي قام بها كل من " **KELLERHAIS " MONTADON** " في كتابيها المعنون " La famille , l'état des savoir " يؤكدان أن الأولياء يريدان قبل كل شيء أطفال مستقلين ، مسئولين و لهم الثقة في أنفسهم "[194]ص-ص194-200 .

كما توجد دراسات تتحدث عن وجود إختلاف في نقل قيم إلى الأطفال تبعا لطبيعة الأسرة ، بحيث نجد في الدراسات " أنجلوساكسون " " القديمة تبين كيف أن أولياء المحيط الشعبي تركز على نقل إلى أطفالها : الأمر ، النظافة ، الطاعة ، حسن التصرف ، في حين نجد أولياء الطبقة المتوسطة و العالية ، تعطي أهمية إلى : إحترام الأخرين ، التحكم في النفس الإستقلالية و الإبداع "[164]ص156

كما توجد هناك دراسات تقول أن العائلات الميسورة و أكثر تعليما تفضل عند أولادها خصائص ذاتية أو شخصية individuelles (إتجاه القوة ، الحركة ، إتجاه الأخلاقي) في حين العائلات غير الميسورة و الأقل تكوينا تفضل أكثر خصائص"إجتماعية"يتدبر الأمور بنفسه "la débrouirduste" و الإحترام ، و فيما يخص البنات : اللياقة ومعنى العائلة " [195]ص-ص77-93 .

و عليه نجد العائلات يرون دورهم يتمثل أكثر في إكتشاف خصائص أبنائهم على " تكوين شخصياتهم "[196]ص-ص441-468 ، في المقابل نجد البحوث منذ سنة 1980 تؤكد خاصيتي : الحنان و الإحترام من طرف الشباب لأوليائه بحيث 66 % منهم يقولون : أنه مهما كانت خصائص و عيوب الأباء يجب دائما حبهم و إحترامهم ، الإتجاهات نحوهم هي في إزدياد ، إذ 67% من سن 18 -24 سنة تؤكد في 1999 (ضد 60% في 1981) أن واجبات الأولياء هو فعل ما في وسعهم ، حتى الإنفاق عليهم حتى يكونوا في أحسن حال .[197]ص123

كما توجد دراسات " إتينوغرافية " لفضاءات عائلية ميسورة أو غير ميسورة ، تؤكد على وظائف العائلات و خاصة الأمهات فيما يخص : نقل ثقافة الطبقية .الأكل ، تنقل الأطفال في الفضاءات ، التحدث مع الكبار ، مما يدل التأكيد على مراقبة الحركات ، الكلام اللذان هما من أساسيات " التحكم في الذات " [197]ص123 .

في حين نجد فيما يخص نقل " المعارف الخاصة " العائلات تلعب دور هام في التطوير الثقافي و تحضيرهم للمدرسة " نجد ذلك في أعمال " **بورديو و باسرون** Bourdieu et Passeron" فيما يسمى الإرث الثقافي " أو " رأسمال الثقافي " و التي أكدت ما يلعبه العالم الثقافي على مستوى التحصيل المدرسي للأطفال .

كما أن للعامل الإقتصادي للأسرة الذي يقاس بمستوى الدخل المادي ، دور كبير على مستوى التنشئة الإجتماعية للأطفال ، و ذلك على مستويات عدة : على مستوى النمو الجسدي و الذكاء و النجاح المدرسي و أوضاع التكيف الإجتماعي ، و تشير الدراسات " أن الأطفال الذين يتعرضون

للرسوب في الأغلب من أبناء الفئة الفقيرة حيث بلغت نسبة الرسوب عند أبناء الفئة الميسورة 5.5% و28.2% عند ابناء الفئة المتوسطة و47.4%عند أبناء الفئات الفقيرة "[198]ص152

وتوجد دراسات حديثة بنيت علاقة " العائلة بتكوين العلاقة بالمعرفة " La famille et la construction du rapport ou savoir" "

حيث يقول " DEVELAY " يجب أن لا ننسى أن العلاقة بالمعرفة للتلميذ ، تأخذ أصولها من العلاقة بالمعرفة التي تعرض لها داخليا في عائلته " [199]ص46 ، لكن " **MOSCONI**" يشرح أن العلاقة بالمعرفة و تكويناتها عند و العائلة للطفل ، تسمح كذلك أن نفهمها في إطار سيرورة إجتماعية و ليس كسيرورة شخصية و ذاتية ، العائلة تقع في مركز سيرورة الذاتية ، لكن لا ننسى تأثير عدة عوامل ماكروسوسيولوجية ، ،إقتصادية و ثقافية و إيديولوجية "[200]ص106 .

و عليه نجد رغبة الأولياء في رؤية ذكاء أولادهم و رؤية كيف يحيا للعالم و يطور معارفه ، تلعب دور هام في تطور رغبة الطفل للمعرفة ، و إستثمارها من طرف الطفل للنشاط المنظور الدافعي "[200]ص106 لكن الأولياء لا يلعبون هذا الدور لوحدهم و إنما هناك المحيط العائلي ككل (أخ، أخت،عم،خال ....إلخ) كما توجد دراسات تحدث عن " التباين اللغوي " في الأسرة ، و نعني به أنماط خاصة من التعبير ، تتباين في مستوى رمزيتها ، و في مستوى تسلسلها المنطقي ، و غزارة المفردات و أنماط الدلالة " [69]ص168 لأن التباين اللغوي بين الأفراد يعود إلى التباين في حياة الأنماط الإجتماعية ، و التباين في أنماط التفكير و التصورات التي تحيط بكل فئة إجتماعية ، و رائد هذه النظرية هو " **B.BERNSTEIN** " الذي خلص إلى أن " التطور اللغوي للطفل و مرهون بالوسط الإجتماعي ، و أن اللغة الشفوية و تطورها يلعب دورا هاما في نمو القدرات العقلية و تطورها ، و أن النمو اللغوي يتأثر بحد كبير بطبيعة العلاقات العائلية القائمة في إطار الوسط العائلي "[201]ص60 .

إذن خلاصة القول أن للأسرة دور هام في إعداد الطفل لدخول المدرسة و دورها لا يمكن فقط في المجال المادي و إنما الفكري و المفاهيمي و القيمي .

2.2 المدرسة و عملية التعلم

كثير من الباحثين ينظرون إلى المدرسة كمؤسسة إجتماعية فإنهم في الوقت نفسه يؤكدون بأنها مؤسسة نوعية مختلفة عن المؤسسات الإجتماعية الأخرى ، و بمأنه قد تطرقنا في الفصول السابقة إلى بعض تعاريف المدرسة ، فإننا سنؤكد على أن المدرسة حسب " **CHIPMAN** " هي شبكة من المراكز و الأدوار التي يقوم بها المعلمون و التلاميذ ، حيث يتم إكتساب المعايير التي تحدد لهم أدوارهم المستقبلية في الحياة الإجتماعية "[113]ص77 كما أنه داخل النظام المدرسي تتشكل جملة من العلاقات البالغة التعقيد من النشاطات و الأفاعيل التربوية ، و تتم دراسة أشكال التفاعل التربوي داخل المدرسة ، و بين جوانبها المختلفة ، " وفق عدد كبير من المتغيرات و العوامل ، كما تتم أيضا وفق مقولات العلاقة بين منظومة

الأدوار و المواقف القائمة بين المعلمين و التلاميذ و الإداريين و جماعات الإتصال "[202]ص73 .
و يعد التفاعل التربوي الذي يجري بين أفراد الجماعة المدرسية ، صورة حية للتفاعل الإجتماعي الذي يجري في إطار الحياة الإجتماعية ، مما يطرح قوة العلاقة بين الأسرة و المدرسة و المجتمع ، و يتجلى التفاعل الإجتماعي التربوي في المدرسة " في نسق العمليات التي يرتبط عبرها أعضاء الجماعة بعضهم مع بعض عقليا و دافعيا في مستوى الحاجات و الرغبات و الوسائل و المعارف "[56]ص96
فالعلاقة التربوية داخل المدرسة " هي نمط معياري للسلوك الذي يحقق التواصل التربوي بين التلاميذ و المعلمين و المقررات و الإدارة و المعايير و القيم بوصفها عوامل مكونة للنظام المدرسي "[203]ص73 .
وهناك الكثير من الدراسات الجارية اليوم ، تحاول تحديد عملية الإتصال و التفاعل بين التلاميذ و المعلمين ، و كيف ينظر التلاميذ إلى أنفسهم و زملائهم و معلميهم ، و كيف ينظر المعلمون إلى تلاميذتهم و أنفسهم و زملائهم ، و كيف تتم عملية الإتصال ، و كيف يمكن قياس درجة النجاح أو التصلب في هذه العلاقة ، و غيرها من الأسئلة التي سنتطرق إليها إما ميدانيا أو أثناء العرض.
كما ، للمدرسة عدة وظائف ، فبغض النظر عما تنقله من معارف كما يقول J.ROSNAY فإنها تعمل على دمج هذه المعارف في أوساط المعنين بها " [113]ص105 ، في حين ينظر إليها " جون ديوي " **J.DEWEY** بأنها مؤسسة إجتماعية تعمل على تبسيط الحياة الإجتماعية و إختزالها في صورة أولية بسيطة "[204]ص373 ، إلى جانب هذا توجد وظيفة التنشئة السياسية و الإقتصادية و الثقافية .

1.2.2.التفاعل التربوي في المدرسة .

تشكل العلاقات التربوية في المؤسسات التربوية البوتقة التي يتشكل فيها الكائن الحي الإنساني على نحو رمزي ، بحيث تجسد هذه العلاقات شبكة من القيم و الأفكار و المعايير الثقافية التي تحدد نسيج العلاقات و الفعاليات التي تربط الكائن الإنساني مع العالم الخارجي الذي يعيش فيه
فالمؤسسات التربوية تتكون من شبكة معقدة من العلاقات الإجتماعية و الثقافية ، وهي بذلك تعكس نمط الحياة الإجتماعية و طابعها ، فهي " حرم العقل و الضمير " [205]ص81 ووظيفة المؤسسات التربوية لا تتوقف عند حدود بناء العقل و المعرفة عند الإنسان ، بل " تسعى إلى بناء الجوانب الأخلاقية و السيكولوجية و التي تربطه بنسق وجوده الإجتماعي ، فالمؤسسات ، التربوية هي حرم الضمير لأنها تؤمن بأن المعرفة الإيجابية مهما تنوعت تبقى ناقصة ما لم تؤيدها مناعة أخلاقية و يزكيها سمو سيكولوجي "[205]ص93 .
يتحدد مفهوم التفاعل التربوي بأنساق العلاقات التربوية و إتجاهاتها ، و يتمركز هذا المفهوم حول درجة التواصل بين أطراف العملية التربوية ، كما أنه يشير إلى ديناميكية العلاقة القائمة بين مكونات الحياة التربوية .و عليه فإن علماء إجتماع التربية " لا ينظرون إلى المدرسة بإعتبارها مجموعة من الإداريين و المدرسين و الطلاب و المباني و التجهيزات ، بل ينظرون إليها كمجموعة من النماذج و العلاقات المتبادلة

، و كشكل من أشكال التركيبات و البناءات الإجتماعية التي يستجيب لها الأفراد و الجماعات بطرق معينة .[7]ص198

يشكل التفاعل الإجتماعي المنطلق الأساسي لأية حياة إجتماعية أو تربوية ، و لهذا إتجهت الإهتمام و الدراسات و الأبحاث العلمية نحو فهم طبيعة السلوك في المواقف الإجتماعية و بين الجماعات التي يرتبط بها التلاميذ في البيت و المدرسة .."[7]ص170 و ذلك لمعرفة طبيعة الإتجاهات السائدة بين الطلاب داخل المدرسة و في حجراتهم الدراسية ، و جاء هذا الإهتمام كإستجابة حتمية " للإعتماد بأن إتجاهات الطلاب تتشكل دائما من خلال عملية التفاعل مع الآخرين في المواقف الإجتماعية "[7]ص170 ، و عليه فإن إتجاهات الطلاب و ميولهم ما لديهم من قدرات أكاديمية تتشكل من خلال عملية التفاعل الإجتماعي التي يعيشها الطالب في البيت و المدرسة و غيرها ، و لهذا فإن فهم العملية التعليمية داخل المدرسة يكون ضمن " الإطار العام لنظام التقوقعات المتبادل بين الطلاب و المعلمين و أولياء الأمور" [7]ص171 .

فالتفاعل التربوي هو شكل من أشكال التفاعل الإجتماعي ، كما يعرفه سوانسون" **SWANSON** " بأنه " العملية التي يرتبط بها أعضاء الجماعة بعضهم مع بعض عقليا و دافعيا في مستوى الحاجات و الرغبات و الوسائل و الغايات و المعارف و ما شابه ذلك "[56]ص96 و يعرفه " **ميريل** " **MERILLE**" بوصفه سلسلة متبادلة و مستمرة من الإتصالات بين كائنين إنسانيين أو أكثر [107]ص202 .

و خلاصة القول أن التفاعل التربوي هو في النهاية جملة من العلاقات الإجتماعية التربوية القائمة في إطار المؤسسات التربوية التي تتيح لإطرافها (المدرسون – الطلاب) درجة عليا من التوازن و التكافؤ و الإنفتاح و حرية التعبير و الإستقلال ، و أي غياب لعوامل نفسية و ثقافية و إجتماعية مشجعة فإنها ستعيق عملية التفاعل التربوي .

2.2.2 العلاقات التربوية داخل المؤسسة التربوية .

تشكل العلاقات التربوية محتوى و مضمون التفاعل التربوي ، فالتفاعل يتم على أساس من العلاقات التربوية القائمة ، و العلاقة التربية " هي مجموع الروابط الإجتماعية و العاطفية و العلمية التي تنشأ في المعلمين و المتعلمين عبر مسارات مختلفة "[203]ص73 في حين يرى " بوستيك POSTIQUE " .

أن العلاقة التربوية في إنعكاس لجملة من العلاقات الإجتماعية القائمة من إطار مؤسسة تربوية ما[202]ص52 و تشكل العلاقة التربوية نمطا معياريا للسلوك الذي يحقق الإتصال و التواصل التربوي الإجتماعي بين المعلم و المتعلم و كذا المقررات ، كما أن العلاقة التربوية تتحدد بعدة من الضوابط الثقافية و الإجتماعية و الإدارية التي يمليها المجتمع داخل المؤسسة التربوية .

كما ينبغي النظر إلى العلاقات التربوية داخل المدرسة ضمن إطار عام يشمل الأساس " طبيعة التركيبة الإدارية للمدرسة من إداريين و مدرسين و فنيين ، مع التركيز على الهياكل الثقافية و التعليمية للمدرسين

و الطلاب و الإداريين و ضمن كذلك إطار الأدوار المحددة لهم و التوقعات المطلوبة منهم في مجال التدريس و التوجه و التدريب و النشاطات المختلفة القسمية منها و اللاقسيمة "[202]ص197 .

والعلاقة التربوية السليمة هي العلاقة التي تقوم على أسس ديمقراطية و تهدف إلى تحقيق التوازن و التكامل في شخص المتعلم بناء على معطيات علم النفس و الإجتماع و تشكل الأجواء الديمقراطية المناخ المناسب لبناء علاقات تربوية تعليمية ذات إتجاه إيجابي ، بحيث تتيح للطلاب و المتعلمين تحقيق التواصل الإيجابي و يتجلى هذا في فعاليات الحوار و المناقشة و إبداء الراي و النقد الإيجابي و لنا وقفة على هذا في المبحث الثالث من هذا الفصل .

فحرية الطالب لا تنتهي في حدود إختيار المدرسة أو الكلية التي ينتسب إليها ، بل في حرية المناقشة و النقد و الإعتراض و التفكير النقدي و هذا هو منطلق الديمقراطية و جوهرها .

3.2.2.العلاقة البيداغوجية : ثلاثية العلاقة بالمدرسة ، بالمعرفة ، بالتلميذ .

هناك عوامل تحيا في جسم العلاقة البيداغوجية و هي العقد البيداغوجيle contrat pedagogique و العقد التعليمي le contrat didactique .

لقد تطرقنا فيما سبق إلى تعريف العلاقة التربوية التي إعتبرها Postique " مجموعة العلاقات الإجتماعية التي تقع بين المعلم و الذي يعلمهم للذهاب إلى أهداف تربوية في إطار بناء مؤسساتي معطاة ، علاقة تتضمن خصائص معرفية ووجدانية معروفة ، مترابطة و_تحيا قصة [206]ص-ص12-13

L’ensemble des rapports sociaux qui s’établissent entre l’éducation et ceux qu’il éduque , pour aller vers des objectifs , dans une structure institutionnelle donnée rapports qui possèdent des caractéristiques cognitives et affectives ,identifiables , qui ont déroulement et vivent une " histoire.

إن دراسة التحليل الذي طرحه **CHEVALLARD** [207]ص174 حول " التحويل التعليمي " و المتمثل من المرور من معرفة المعرفة إلى المعرفة إلى معرفة التعليم ، يدقق و يعرف مفهوم النظام التعليمي عامة ، و تسمى كذلك المثلث البيداغوجي أو المثلث التعليمي .

العلاقة البيداغوجية هي " لقاء بين شريكين أين تكون الحقوق و الواجبات مختلفة ، العقد الذي يجمع بين شركاء العلاقة البيداغوجية شفوي و ضمني ، يحمل مهمة ، و الأعمال و المسؤوليات التي تسند لكل وضع عضو في هذه العلاقة " إذا كان التلميذ لديه إتجاهات عامة يتبناها إتجاه الحياة و العمل المدرسي ، الإسناد كذلك لديه إتجاه عام يحصله إتجاه المهنة ، و عليه تبعا :

(**JONNERT et VANDERS BORGHT**) فإن " العقد الإجتماعي هو إلتزام يأخذه التلميذ على عاتقه لإنجاز مهمة ، و إلتزام يأخذه الأستاذ حتى يوفر للتلميذ كل الإحتيجات التي يستحقها لإنجاز هذه

المهمة ،في إطار منظور بيداغوجي مختلف، العقود المختلفة تسمح بستويغ دخول التلاميذ للمعرفة .[208] ص174 فهم العقد التعليمية يتطلب الإهتمام بالعلاقة التعلمية المتعلقة حتى بقاعة القسم " أثناء التفاعل بين الأستاذ و تلاميذه فيما سخص موضوع التعليم . هو الآخذ بعين الإعتبار هذا الموضوع الذي سيصبح ضروري : هذا الذي يفرق التعليمية "[76]ص12 عن البيداغوجيا

s'est ce que différencie le didactique du pédagogie

فكرة تقاسم المسؤوليات بين ممثلي العلاقة التعليمية ، الأخذ في الإعتبار ضمنيا و العلاقة بالمعرفة هم ثلاثة عوامل للعقد التعليمي ، هذا الأخير لديه بالطبع وظائف معينة مثل : خلق وزيادة فضاءات الحوار بين ثلاثة مجموعات لمتغيرات العلاقة التعليمية :[76]ص13

متغيرات متعلقة بالتلميذ و متغيرات متعلقة بالأستاذ و متغيرات متعلقة بالمعرفة .

تسيير قواعد النظام .فهم بعمق تقاليد القسم .

و في ظل طيات هذه التعاريف ، الأستاذ و تلاميذه يتوصلان إلى علاقة مهنية " أين يكون إيصال المعرفة من شخص " يعرف " إلى شخص آخر " لا يعرف " و عليه فإن التجربة المدرسية علينا بتحليل ما يحدث فيها بطريقة منهجية و علمية و علمية لأنها تحيا كما قال " **DEVELAY.M** " بالضرورة بنموذج علائقي مع : [209]ص65

1) المؤسسة نفسها

2)معرفة التعليم في القسم

3) الشخص المفترض أن يعرف .

3.2.إشكالية العلاقة بين الأسرة و المدرسة .

تسعى كل من المؤسستين إلى تحقيق نماء الطفل و إزدهاره ، و عندما يتعرض هذا النماء و الإزدهار للتراجع ، أو عندما يتحقق له ذلك ، فإن العلاقة بين المؤسستين تطرح نفسها بقوة من أجل ضمان تربية حقيقة مرغوبة للطفل .

فتنظيم العلاقة بين المؤسستين يأخذ أهمية خاصة و دائمة لضمان مسار العملية التربوية بصورة صحيحة .

في العلاقة بين المؤسستين يمكن التمييز بين عوامل متعددة يكون بعضها مرجعيا مؤثرا في مستوى تقدم الطفل مثل : ثقافة الأبوين و دخلهما ، و مستوى المدرسة و نوعيتهما و طبيعة المناهج التربوية المستخدمة .في كل الأحوال فإن إيجاد صيغة للتنسيق تبرز بصورة كبيرة عندما يتعرض الطفل لصعوبات و إكراهات تؤثر في مسار حياته المدرسية و العلمية و الشخصية .

تعتبر الأسرة عادة الممثل الثالث على مسرح الوضعية التربوية رغم غيابها الفعلي من القسم و المدرسة ، و يمكن أن نفهم " نفهم تدخل المدرسة في الوضعية التعليمية و بالتالي تأثيرها في نفسية التلميذ على محتويات ثلاثة :

تنافس المدرسة و العائلة على شرعية تربية النشأ، إذ نجد في كلا الطريقين إنتقاد أحد هما للآخر ، إذ كثيرا

ما نسمع العائلة تنتقد المدرسة و المدرسين يتهمون العائلة بتقصيرها ." [19]ص241

كما نجد للعائلة تأثير على حياة المراهق مثلا ، من خلال تدخلها في نتائجه المدرسية ، إذ عندما يتحصل الابن على نتائج ضعيفة و الأولياء لا يعطونها أدنى ملاحظة ، فهذا يزيد من تدهور تحصيل الابن ، أو العكس يتحصل على نتائج جيدة وتقابل من طرف الأولياء بنوع باللامبالاة دون الشكر أو تشجيع "[210]ص93

ولقد بين " **ج-دوكان** "[211]ص211 أن 59 % من التلاميذ الفاشلين في إمتحانات التعليم قد تلقوا وعيدا صارما من أبائهم و يقول " **أوريقليا ""ORIGLA** " في هذا المضمار "أم هذا أن الأمر قد يقع التلميذ في حلقة مفرغة ، لأن الخوف من العقاب يولد الفشل الذي يولد بدوره العقاب و يكن ذلك الفشل ...حتى يؤدي إلى عصاب فزعي ". و كثيرا ما تطرح إشكالية العلاقة بين الأسرة والمدرسة من خلال النتائج التي يعتمد عليها الأبناء في الإمتحانات ، فالوضعية الثقافية و الإقتصادية الموجودة في الأسرة تؤثر كما أسلفنا سابقا على نتائج التلميذ في المدرسة و هذا ما يؤكده " **BLANK et SLOMON** " بأن " الحرمان الثقافي له تأثير سيء على تفكير التلاميذ و تحصيلهم الدراسي [212]ص476 ، والدراسة التي قام بها " **تعوينات** " تؤكد أن "المستوى الثقافي المجحف يعد أحد العوامل الأساسية التي تجعل تلاميذ التعليم في الجزائر يتأخرون دراسيا لأنهم لم يتلقوا مساعدات و توصيات في المراحل التعليمية السابقة" [213]ص12 حتى أن الإضطرابات العائلية و عدم الإستقرار له تأثير على مستويات التحصيل لدى التلميذ إذ أن " إضطرابات الإنتباه و الخمول و عدم الإستقرار و الإنطواء على الذات أو الهروب نحو الخيال هي أعراض تعبر عن الإضطرابات العاطفية للطفل الذي يعاني من مواقف الأهل [214]ص22 .

وتوجد دراسات كثيرة تحدثت عن أثر الإجتماعي في تنميه قدرات الطفل ، منها ما كتبه **BOURDIEU etPASSERON** " في كتابهما المشهور " La reproduction" إعادة الإنتاج و **BODELOT et PASSERON** و **BERNSTEIN** " حيث يؤكد أصحاب هذه النزعة " أن الطبقة البورجوازية هي التي تقوم بتحديد معايير و سمات الثقافة المدرسية بما ينسجم مع ضرورات الهيمنة البرجوازية على المستوى الإجتماعي و الثقافي "[69]ص164 .

ومنه يلعب التباين بين ثقافة الوسط الذي ينتمي إليه الأطفال ، و ثقافة المدرسة دورا كبيرا في تحديد مستوى نجاحهم و تفوقهم على صعيد الحياة المدرسية و العكس صحيح ، و يمكن إرجاع أغلب حالات الفشل المدرسي عند الأطفال إلى " واقع التباين الثقافي المرجعي الأسري و الثقافة المدرسية "[69]ص165 لأن " آداءات الأطفال عند إلتحاقهم بالمدرسة تكون متفاوتة و المدرسة نجد صعوبات كبيرة لأن المستويات المعرفية للأطفال تظهر متباينة ، وفي هذا الإطار فالمدرسة لا تجد نفسها عاجزة عن إلغاء الإختلافات بوضع مناهج مدروسة بل تسعى إلى تعميقها "[215]ص64 ، وهذا يرجع إلى كون " الأطفال و صلوا المدرسة و بحوزتهم إستعداد مسبق حسب إنتمائهم " [216]ص78 .

و إنطلاقا من من هذا المنظور تكون المرحلة قبل المدرسة أساسا في الإكتسابات (المعرفية العاطفية ...)

عند الطفل ، و في كثير من الأحيان نجد قدرات الطفل تتحدد قبل المدرسة أي هذه الأخيرة إما أن تطورها أو تقمعها، و هذا ما تؤكده كتابات **J.BRUNER** التي تعتبر" أن الإكتسابات المعرفية تبقى مرتبطة إرتباطا وطيدا مع التفاعلات العائلية الأولية "[217]ص15 إذن صورة التعاون بين الأسرة و المدرسة كثيرة ، فأي لقاء بالمدرسة يتم على المستوى الفرد الجماعي بين ولي التلميذ و المعلم أو عضو هيئة التدريس يحقق هدفا مشتركا أو ينمي العلاقة فهو صورة من صور التكامل . كما أن الفكرة أو الرأي ذي الطابع التربوي و الذي ينبع من الوالدين و يحقق إستمرارية لدور المدرسة و جهودها و يتفق مع سياستها فهو شكل من أشكال التعاون ، و من بين تلك الأشكال ، نجد دفتر المراسلة " و هو وسيلة إتصال فعالة بين الأسرة و المدرسة لو يحسن إستغلالها ، لأنه يمكن الأولياء من معرفة ظروف تمدرس أبنائهم و مستواهم الدراسي بصفة دورية و منتظمة ,وهو في الوقت نفسه يكشف للمعلم و الاستاذ مدى مشاركة الاسرة في متابعة تمدرس أبنائها [218]ص31 و في دراسة أجراها " منصوري مصطفى " بينت أن نسبة 61.50 % من أساتذة الإكمالي أكدوا على عدم وجود أي تجاوب من الأسرة ، كما يستدعي هدم الهوة بين عالم المدرسة و عام الأسرة ، و ذلك عن طريق المشاركة الحقيقية للآباء و المعلمين و التلاميذ في نشاطات متنوعة فنية و إجتماعية و تربوية .

كما أنه من أشكال التعاون أيضا نجد جمعية أولياء التلاميذ " التي لها دور كبير في تشكيل صورة متقدمة لآليات التفاعل بين المؤسستين و تحقيق نوع من التنسيق التربوي المتكامل بينها ، و قد أعجبتني طريقة إتبعتها جمعية أولياء التلاميذ بمدينة "أرزيو" بوهران [219]ص15 ، " حيث عمدت من التحول من جمعية أولياء التلاميذ إلى جمعية أولياء الأقسام " بحيث مكنت أولياء كل قسم من متابعة ما يدور في القسم الذي يدرس فيه أبنائهم ، و يمكنها بعد إشعار مدير المؤسسة ، الإجتماع بأساتذة أبنائهم في القاعة التي يدرسونهم فيها ، لمناقشة كل ما يهم تلاميذ الفصل من سلوك ومستوى دراسي "

إذن المتابعة العائلية لمسار أطفالهم سجلت في عدة أبحاث و دراسات القديمة منها الجديدة ، إذ يعتبر " **BOGARD** " أنه " هناك نشاط قوي لمتابعة العائلة للتمدرس ، لكي تساند المجهود المدرسي للطفل لمدة معينة ، لمساعدته على المناقشة مع الآخرين و حسن التموقع في المسار المدرسي و المهني " [220]ص78

بعض الباحثين يتكلمون في هذا الإطار عن " المرور " من " سلطة الإستحقاق " " إلى سلطة العائلة [164]ص164 " certain chercheurs parlent à cet égard du passage d'une "…

méritocratie " à une " parentocratie

" بمعنى من نظام ترقية من طرف المدرسة ، يستند على تقييم الكفاءات و مجهودات الأطفال إلى نظام أين يكون وسائل و رغبات الاولياء ، تلعب دور مركزي[164]ص164 هذه المتابعة تتضمن تطبيقات ثقافية عائلية ، و تتضمن كذلك نشاطات ثقافية و رياضية ، نتائج هذه التطبيقات على المسار المدرسي قليلة التقييم ، و الدراسات القليلة حسب " **BRWON** " [164]ص164 الموجودة تبين تأثيرها القليل ، لكن ربما تتعلق بتأثير يتراوح بدلالة درجة الأهمية المعطاة لهذه التطبيقات من طرف الأنظمة المدرسية الوطنية .

كما توجد دراسات حديثة أكدت على أهمية الإنتماء الإجتماعي للعائلة في تحديد المتابعة من طرف الأولياء للمدرسة ، إذ يقول " **BLOSS**" أن " المتابعة تقع في معظم الأحيان على الأمهات ، الأباء أو آب الأم تتحدد عند توقيع كراس التنقيط أو إعطاء مساعدة في بعض الموارد خاصة العلمية "[221]ص61

كذلك نجد الباحث "**GISSOT** " و آخرون أن العائلة تتعلق بنشاط إجتماعي مختلف في الإبتدائي أكثر من 40 % من الأولياء متوسطي الدخل غير مؤهلين ، يشعرون أنهم غير قادرين على مساعدة أبنائهم ، 67% من الأواياء غير متحصلين على البكالوريا يقولون أنهم يساعدون أبنائهم ضد أكثر من 90% من الأولياء المتحصلين على البكالوريا "[222]ص83 .

في هذه الأحوال لا يمكم إهمال الدور المساعد في إنجاز الفروض الذي الذي يمكن أن يلعب في الوسط الشعبوي أو المهاجر الأخوة و الأخوات أكثر سنا أو الجيران .

إذن نلاحظ أن الوسط الإجتماعي يلعب دور هام في المتابعة العائلة للتمدرس ، يقول "**MONTODON** " أن " الأمهات ذات المراكز الإجتماعية العائلية ، تحمل أكثر دور بيداغوجي صرف ، يشرحن من جديد بعض الدروس ، يستعملن كتب مخصصة ، وقلم و ألعاب لتدعيم و تطوير المعارف المدرسية ، بحيث ينغمسن بصورة كلية في العمل المدرسي "[223]ص131 . كما نجد أن الأولياء مختلفي الإنتماء الإجتماعي كليا " يضعون كل أوقاتهم في متابعة العمل المدرسي للذكور أكثر من البنات ، و هذا راجع إما لأن تمدرس الذكور يظهر أكثر أهمية ، و إما الذكور عملهم في المنزل أقل من البنات و كذلك مستواهم الذين ضعيف ، يقدمون إتجاهات أكثر متناقضة مع إلتزامات التمدرس "[164]ص165. في حين نجد " أبناء الإطارات العليا و مهن حرة ، و كذلك أبناء رؤساء المصانع و التجارة ، لديهم مرتين من الفرص لأخذ دروس إضافية مقارنة بأبناء الحرفيين "[164]ص167 كما نجد أن علاقة الأولياء بالأساتذة ذات أهمية ، إذ الدراسة التي قام بها مركز " **LINSSE**" الفرنسي المعنونة " المجهود التربوي للعائلات " يثبت أن 65 % " من الأولياء تصرح أنه من الأحسن الذهاب للقاء الأساتذة . حتى و إن الأبناء ليس لديهم صعوبات في التمدرس ، أو حتى أن الأساتذة لا يطلبون لقائهم . ثلاثة أرباع 4/3 تصرح أنهم شاركوا في لقاءات جماعية منظمة من طرف المؤسسة ، 40% إلتقوا بالأساتذة من خلال طلبهم ، 21 % من خلال طلب الأساتذة ،15 % لم يستطيعوا ملاقات الأساتذة ، حتى وإن كانوا يعتبرونه شيء ضروري" [164]ص167.

هناك عدة عوامل تحدد و حدة وطبيعة التبادل أستاذ –أولياء ، شدة الإلتقاء هذه تخف تبع للإرتقاء من ما قبل المدرسي إلى الإبتدائي إلى المتوسط إلى الثانوي ، وكذا أهمية " تطور دور الوسيط الذي يلعبه الطفل الذي يجد أنه لا فائدة أبدا من أن الأولياء و الأساتذة يلتقون من أجله"[164]ص167

منشا المؤسسة ، و مركزها (عامة – خاصة) هي متغيرات كذلك هامة ، و عليه نجد الإجتماعات توفر فرصة سانحة لكي تتحدث مع معلم طفلك ، إذ " الولي يعرف من طفله أكثر مما يعرف المجتمع عنه ، وإجتماعات لمدرسة تتيح لأولياء فرصة المشاركة بما تعرفه[7]ص-ص207-208 .

خلاصة القول أن تأثير النظم المدرسية و المجتمعات المحلية ، و بقية المؤسسات الأخرى من الموضوعات

التي تثير إهتمام الباحثين في علم إجتماع التربية لما لها من دور فعال في التأثير على بلورة و تشكيل الثقافة و العمل على صهرها بين الفئات و الشرائح الإجتماعية المختلفة ، و أصبحت خصائص التنظيم المدرسي تفسر معظم نسب التباين في مستوى التحصيل الدراسي ، بدرجة تفوق الكمية المفسرة لمتغيرات الخلفية الأسرية للطالب ، و قد دلت نتائج هذه الدراسات نتائج أخرى في الولايات المتحدة و السعودية [7]ص-ص8-9 على تفسير الإختلافات في مستوى تحصيل الطلاب بين المدارس المختلفة بدراسة تفوق ما تفسره الخلفية الأسرية و الإجتماعية و الإقتصادية .و مهما كان الطرح بين العلماء في إختلاف وجهات نظرهم حول الدراسات التي قاموا بها ، نجد وجود تكامل في الدور التفاعلي للنظم الأسرية و النظم المدرسية في عملية التأثير على مستوى تحصيل الطلاب و طبيعة المخرجات المدرسية ، و من الصعب جدا الفصل بين التأثيرين بدرجة كبيرة في المجتمعات على الرغم مما تشير إليه نتائج دراسات أخرى من تفاوت بين درجة التأثير و التي تختلف بإختلاف المجتمعات المتقدمة و المجتمعات النامية .

3.التفكير الناقد و علاقته بالتعليم

بدأ الإنسان و بدأ معه فكرة ، فبداية الفكر هي بداية الإنسان ، وكلما تقدم الإنسان تقدم في فكره ، بإعتبار التفكير شيئا مصاحبا و ملازما له و لا ينفصل عنه ، و قد حار العلماء و المتخصصون و اختلفوا كثيرا في تحديد معنى التفكير و ماهيته ، و لسنا هنا بصدد الخوض في هذا المجال و لكن أضن أنه يحسن بنا الإشارة إلى المفهوم العام لهذا المصطلح ، إذ لا يمكن التعامل مع مصطلح غامض .

التفكير " هو عملية بحث عن معنى في الموقف أو الخبرة ... و يتطلب التوصل إليه تأملا و إمعان النظر في مكونات أو الخيرة التي يمر بها الفرد "[10]ص-ص10-11

و يعرفه " فريدمان " بأنه " عملية الإدراك الواعي للواقع في ميزاته ، الموضوعية و العلاقات و الروابط التي تكون بحوزة المتلقي المباشر "[51]ص92

و يعتبر البعض أن التفكير مفهوم معقد يتألف من ثلاث مكونات هي :[10]ص11

أ) عمليات معرفية معقدة (مثل حل المشكلات) و أقل تعقيدا (كالإستعاب و التطبيق و الإستدلال) و عمليات توحيد و تحكم فوق معرفية

ب) معرفة خاصة بمحتوى المادة أو الموضوع

ج) إستعداد عوامل شخصية (إتجاهات ، موضوعية ، ميول)

كما نجد للتفكير أنواع و مستويات ، إذ إتفق أغلب الباحثين [10]ص11 على أن للتفكير مستويات أهمها : التفكير الأساسي ، و التفكير المركب ، أما هذا الأخير و الذي يهمنا فإنه يندرج تحته أنواع أهمها ، التفكير الناقد أو التفكير النقدي و قبل أن نعرج على تحديد مفهوم المصطلح ، يحق لنا التساؤل مــا هو النقد ؟

1.3.ماهية التفكير الناقد و أهم مكوناته

نجد في اللغة كلمة نَقَدَ ، نَقْدًا و تَنْقَادًا الدراهم و غيرها : ميزها و نظرها ليعرف جيدها من رديئها ، و نَقَدً

الكلام بمعناه : أظهر ما به من العيوب أو المحاسن .و أنـتَقَدَ الكلام أي : ميزها و أخرج الزيف منها [224]ص830

إذن كما أشرنا في السابق ، يعتبر التفكير الناقد أهم أنواع التفكير المركب ، إذ يعرفه " محمد فتحي " أنه " عملية تضم مجموعة من مهارات التفكير التي يمكن أن تستخدم بصورة منفردة أو مجتمعة ، للتحقيق من الشيء أو الموضوع بالإستناد إلى معايير معينة ، من أجل إصدار حكم حول أهمية الشيء أو التوصل إلى إستنتاج أو تعميم أو قرار [10]ص18 .

كما يعرفه " خير الدين هني " التفكير النقدي هو " إمتلاك الفرد لأدوات التفكير تساعده على تمحيص الحقائق ، و تبيان جيدها من رديئها " [37]ص56

إن أهم ما يمكن إستخلاصه من هاذين التعريفين هو إمتلاك الفرد لأدوات أو مهارات التفكير ، و هذه الأخيرة لا يملكها الطفل إلا من خلال التعلم و التربية ، ورغم أن كثيرا من الصفات الوراثية يرثها الطفل و تؤثر في سلوكه و تفكيره و نفسيته ، إلا أن دراسات و أبحاث علماء الطب و النفس و الإجتماع أثبتت أن هناك صفات عديدة يكتسبها الإنسان من البيئة التي يتواجد فيها ، كما توقفنا عنده في المباحث السابقة .

1.1.3.مكونات التفكير النقدي

من السهل جدا أن يخبر المعلم التلميذ ما يجب عليه دراسته ، و لكن من الصعب جدا أن يقوم بتعليمه كيف يتعلم بنفسه ، ما لم يقوم أولا بإكتسابه أساليب تعلم التفكير الناقد .

أيضا نجد من السهل أن يقوم التلميذ بمجهوده الخاص بدراسة و تذكر الحقائق و المفاهيم و المعلومات و المباديء التي تكمن بين ثنايا الكتب المدرسية المقررة ، و لكن من الصعب جدا تعلمها إعتمادا على ذكائه فقط ، إذ يتطلب فهم المتعلم لما يتعلمه إعتماده على الأساليب و الإستراتيجيات التي يستخدمها أثناء دراسته .

و من منطلق أن التربية كما يرى " **بياجي** " " **Piaget** " [225]ص73 تهدف إلى " خلق رجال قادرين على صنع أشياء جديدة و ليسوا أفرادا يكررون ما وصلت إليه الأجيال السابقة ، رجال مبدعون ، مبتكرون ، مكتشفون ، ذو عقول قادرة على النقد ، و التحقق و لا تقبل كل شيء يعرض لها " يكون من الطبيعي تفعيل دور التربية بما يسهم في إعداد الطالب النشط المتفاعل مع المادة الدراسية بفهم ووعي ، و القادر على الإحتفاظ بالمعلومات و الحقائق بإدراك و تيقن كاملين .

سنحاول في هذه الأسطر الوقوف على أهم مكونات التفكير النقدي ، و أهم محاظنه ، على إعتبار أن التفكير سلوك لا يحدث من فراغ أو بلا هدف و هو كذلك سلوك تطوري يزداد تعقيدا مع نمو الفرد و تراكم خبراته و تجاربه .

1.1.1.3 التحضير المبكر لدماغ الطفل

إن تهيئة دماغ الطفل للتعلم و تحضيره للدراسة تبدأ من مرحلة الحمل و من السنوات الأولى لحياة الطفل ،

أي قبل دخول المدرسة بسنوات ، و عليه الممارسات التي يقوم بها الوالدان للطفل في فترة الرضاعة لها تأثيرات كبيرة على جاهزية الطفل للتعلم مستقبلا .

يعتبر " **بيترهوتن لوشر** " **Peter Hutten Locher** " أنه منذ الولادة يبدأ الدماغ في البحث عن المعرفة و تعديل و تكييف نفسه حسب نمط الحياة التي يعيشها الطفل [225]ص264 ، أي إذا قيدت حرية الطفل أو حركته و عاش في بيئة فقيرة محرومة يتخلص الدماغ من الخلايا غير اللازمة ، في حين إذا عاش الطفل في بيئة آمنة وفرت له الحرية و التجهيزات المادية ، فإن الخلايا المرتبطة بالدماغ تتسع مما يزيد من قدرته على التفكير و التعلم ، كما توجد عدة عوامل تؤثر على دماغ الطفل و تفكيره ، أهمها :

أ) الحركة :

لقد دلت دراسة " **HANAFORD** "[226]ص73 على أن الميزات الحركية في مرحلة الطفولة ألأولى لها أثر على قدرات الطفل في القراءة و الكتابة و على مهارات الإنتباه و الإستجابة و الذاكرة و تطور الإحساس لدى الطفل ، لذى حذر الكثير من الباحثين في قضايا الطفولة من الآثار السيئة التي تنجم على تقييد حركة الطفل في السنوات الأولى الثلاثة أو الأربع من حياته و ذلك لفرط حساسية الدماغ في هذه المرحلة و سرعة إستجابته للميزات .

ب) البصر:

يرى المختصون[226]ص79 أن الطفل في المرحلة الأولى لحياته ، ينبغي أن يتعرض إلى مميزات كثيرة و متنوعة ، و من بينها لمس الأشياء و الإمساك بها و تحريكها و التعرف على شكلها ووزناه ، و يرون أن إستجابة الوالدين و ردود فعلها إلى حركات الطفل لها أثر كبير على التطور المبكر لقدرات الطفل البصرية ، لذا يرى بعض الباحثين أن يراقب الطفل دون سن الثامنة من مشاهدة التلفاز حتى يسمحوا للدماغ فرصة تكوين الإرتباطات اللغوية و الإجتماعية و النفس الحركية

ج) اللغة

يقول " **HOTEN LOCHEN**" [226]ص82 مختص الأعصاب في جامعة شيكاغو أن الأطفال الذين يتحدث الوالدان معهم بكثرة و يستعملون في حديثهما لغة الكبار ، يطورون مهارات لغوية أفضل من غيرهم من الأطفال ، و لذلك نجد " B.BERNSTEIN " [201]ص60 يعتبر أن التطور اللغوي للطفل مرهون بالوسط الإجتماعي الذي يعيش فيه و إن نمو اللغة الشفوية و تطورها يلعب دور هاما في نمو القدرات العقلية و تطورها .

د) الأكل و الشرب

لقد أشارت الأبحاث في مجال التغذية إلى أن من الأغذية التي تحتوي على المواد التي تقوي قدرة الدماغ على التفكير ، أن الشرب حسب دراسة " **FAHEY** " تزيد من التركيز و تحسن المستوى الآدائي التعليمي .

2.1.1.3.الأنشطة التخيلية

التخيل هو" القدرة على التصرف في الصور بالتركيب و التحليل "[16]ص267 كما يول إبن سينا، و جعل تلك الصورة في تركيب بأسلوب جديد ليست موجودة في الواقع ، و يستطيع الشخص من خلال التخيل نقد الطرق المألوفة و إكتشاف النقص فيها أو كما يقول " **G.BACHELARD** "هو " ملكة تغير الصور التي يقدمها الإدراك ، بل هي على وجه الخصوص الملكة التي نتحرر بها من الصور الأولى و التي نستبدل بها الصور " [227]ص78 .

و عليه " المخيلة " أثر في تكوين الفكر النقدي من خلال تخيل فروض لمسألة ما ، و ترتيبها و نقد كل فرض حتى تصل إلى الفرض المناسب لتفسير المعطيات و الوصول إلى المطلوب دون تخطي الواقع .

و عليه خيال الطفل ليس أقوى عند البالغ ، لكنه يشتغل مكانا أكبر من حياته . يصبح خيال الطفل في المدرسة مقدمة للتعليم و التربية الجمالية ، و هذا يساعد على إستعاب المعارف و تطوير التفكير النقدي .

يعتمد المعلمون غالبا على إمكانيات الخيال عند الطلاب خاصة في الرياضيات ، و ذلك عندما يكون " من الضروري بناء الصورة الحسية و العقلانية (المفهومية) على أساس المادة المدروسة ، و تغير الصورة الموجودة و الإنتقال من منظومة للحساب إلى آخر " [51]ص119 يجري هذا في الدروس بشكل علمي في كل المواد ، لكن في دروس الهندسة الفراغية و التحليلية و المستوية ، الرسم و التخطيط و الرسم و الأشغال، و الأدب و التاريخ . أنظر الملحق 4 .

3.1.1.3.الأنشطة اللفظية و الشكلية

تعتبر الأنشطة اللفظية و التي تعتمد في الأساس على الألفاظ مع كتابة ما تقوله أو ما يرد في ذهنك من أفكار ، كأن تسأل عدد من الأسئلة حول أشياء معينة ، و محاولة نقدها كما أن إستخدام الأشكال ، الرسومات المختلفة و محاولة إيجاد العلاقات و الروابط بينها تساعد على تطور الفكر النقدي فمثلا إستخدمت المعلمة " **كاتي " KATI** " في سيناريو عن نهر ملوث ليكون إطارا لنشاط تستخدم فيه عينات من الماء .فقام الطلبة بفحص العينات و حددوا ماهية المواد التي لوثت النهر ، ثم إستخدم الطلبة بياناتهم لرفع تقريرإلى مجلس مدينة تخيلي،يقدمون فيه نتائجهم و توصياتهم بخصوص كيفية حل مشكلة [228]ص44

4.1.1.3البيئة الديمقراطية و إنعكاساتها .

يتنامى اليوم إيمان المجتمعات الإنسانية بضرورة الحياة الديمقراطية و أهميتها في توفير أمن هذه المجتمعات و إستقرارها ، و من المؤكد اليود أن الديمقراطية لا يمكنها أنم تنفصل عن أبعادها التاريخية و الإجتماعية و التربوية .

و إذا كان نماء الفكر الديمقراطي رهينا بتطور الأبعاد الديمقراطية للحياة الإجتماعية بصورة عامة فإن المؤسسات التربوية كانت ومازالت تشكل الحلقات الأكثر أهمية و خصوصية في عملية هذا النماء ، " فالعلم لا ينمو إلا بالإبداع و الإبتكار وبالتالي فإن قيم الحرية و الديمقراطية هي البوتقة التي تتشكل في

معارجها أسس الإبداع و التجديد و الإبتكار "[69]ص112 و من هنا فإن التربية بمؤسساتها لا يمكنها أن تؤدي دورها التاريخي إلا من خلال ، أجواء الحرية و المعاني الديمقراطية .

لقد ساد في أدبيات علم الإجتماع التربوي خاصة في مرحلة الستينات و السبعينات في كون الديمقراطية تعني تكافؤ الفرص في الوصول إلى التعلم و الإستمرارية في دوراته المختلفة ، لكن هذا المفهوم تغير و أصبح يؤكد على الأهمية للقيم الديمقراطية في السلوك داخل المؤسسات المدرسية ، بما تنطوي عليه هذه المفاهيم من حقوق المشاركة ، و الحرية في إبداء الرأي و النقد...[229]ص107

و عيه لم يعد دور المؤسسات التربوية في إطار المجتمع المعاصر مجرد تقديم معرفة أو ثقافة إنسانية شاملة ، بل أصبح الدور معنيا بآداء مهمات جديدة تستجيب لحاجات متجددة ، أهمها بناء الخصائص الحضارية للإنسان الذي يمكنه أن يتجاوب مع تطور الحياة على نحو يأخذ فيه الذكاء الإجتماعي أهمية متزايدة .

و من هناك لا يمكن أن نلحظ أن التفكير الناقد يتطور و ينموا في إطار أجواء التربية الديمقراطية التي تقوم على المباديء التالية :

1.4.1.1.3.مبدأ الحرية

الحرية هي حجر الزاوية في التربية الديمقراطية و تاخذ صيغا متنوعة تتمثل في الحرية النفسية و الجسدية و العقلية .

و نعني بالحرية النفسية أن لا يكره الطفل تبني مواقف و إتجاهات عاطفية أو إنفعالية و لا سيما السلبية منها مثل مشاعر الحقد و الكراهية ، و أن يترك للطفل حرية التكون السيكولوجي وفق لمعايير موضوعية قوامها التسامح و التضحية .

و نقصد بالحرية العقلية أن لا تشحن ذهن الطفل فيما لا يرغب فيه و أن يفكر في ليس من شانه و أن يكره على تبني موضوعات خارج إهتماماته .

أما الحرية الجسدية ، فتتمثل في أن يترك الطفل و لا سيما في مراحه الأولى حرية اللعب و الحركة و الإنطلاق دون قيود أو حدود تعيق عملية نموه و إزدهاره .

و تشير الدراسات "[230]ص206 أن الحرية التربوية هي من أكثر العوامل خطورة في بناء الفكر و نمو المنطق و اللغة و الروح النقدية ، على إعتبار المعاملة الديمقراطية التربوية تعني إطلاق حرية الطفل ليسأل و يجيب ، ليخطئ و يصحح ليشارك في مجرى الدرس ، و ليعبر عن أحاسيسه و مشاعره ، إنما تعني مراعات حاجات الطفل و إقناعه و ليس قسره و إكراهه .

و عليه وجود مناخ من الحرية كفيل " بخلق مناخ ذهني ثقافي قادر على إفراز متطلبات الإنتاج المعرفي "[231]ص15

2.4.1.1.3.مبدأ الحب

يعتبر الحب من أهم الحاجات الإنفعالية التي يجب إشباعها عند الأطفال و عند ما يحرم الطفل من إشباع هذه

الحاجة بفقد عنصر تكامله النفسي و الإنساني .

و عليه نجد دراسات [232]ص101 كثيرة تتحدث عن أن الأطفال الذين ينتمون إلى أباء يشعرونهم بالحب و التقدير ، يمدحون نجاحهم و لا يسرفون في توبيخهم عند الإخفاق ، يتمتعون بدرجة عالية من تقدير الذات و الذي يفقد الثقة في تقدير نفسه كيف يمكن أن يتطور لديه تفكيرا ناقدا .

3.4.1.1.3.مبدأ التجربة الذاتية للطفل

تنطلق التربية الديمقراطية من مبدأ التجربة الذاتية التي تؤكد أهمية النمو الذاتي الحر للطفل ، حيث يترتب على الآباء أن يعتمدوا على تجربتهم الشخصية في بناء تطوراتهم وفعالياتهم و على مبدا المشاركة مع غيرهم من أفراد الأسرة في بناء التجربة الخلاقة و المبدعة .

و وفقا لهذا يترتب على الطفل أن ينمو وفقا لمعاناته الخاصة و تجربته الإنسانية المتفردة مع الأشياء التي تحيط به ، إذ ترك الأطفال يخوضون تجاربهم بمسؤولياتهم الخاصة بهم على شكل صورة من أنشطة متعددة في أعمار مختلفة ، يجعلهم يعتمدون على أنفسهم حينما يقعون في جماعات متجانسة أو غير متجانسة و لهذا يقول " ALAIN" أن متعلم الصناعة يتمتع بأحسن نظام تدريبي ، فهو يشعر بجدية العمل ، و إنما تربي فيه الطباع قبل الفكر بفضل مقتضيات العمل نفسها ، فلو تعلمنا التفكير كما نتعلم الحدادة لأمكننا أن نتحكم في أمورنا و نحسن تصريفها "[19]ص130

4.4.1.1.3. مبدأ الحوار

يعد الحوار منطلق التجربة الديمقراطية في عملية التواصل التربوي ، و يقوم هذا المبدأ على أساس من حرية النقد و إبداء الرأي يبعدا عن القهر و القسر ، ووفقا لهذا المبدأ يترتب على الأطفال أن يعلنوا عن أرائهم و قيمهم و إنتقاداتهم وأن يطرحوا أسئلتهم في أجواء حرة متكاملة .

لقد بينت التجارب التربوية أن الحوار ينمي ملكات الطفل الفكرية و العقلية و الإنفعالية ، " فالعقل يتطور في فضاءات يضمنها أسلوب الحوار و النقد و التساؤل " [69]ص125 ، كما أن اللغة لا تنمو إلا من خلال الحوار النشط الذي يقوم بين الطفلو المحيطين به .

و خلاصة القول ان التربية الديمقراطية تعمل على بناء إنسان متكامل نفسيا و إجتماعيا و عقليا ، إذ تنمي فيه الذكاء و القدرة على الإبداع و التفوق و تعزز فيه قيم الإنجاز و العمل و قد بينت دراسة **"MULLER –WOLF "**[69]ص128 أن السلوك الديمقراطي يضع أسس الرضا ونمو الإبداع و الإستقلالية ، الإتزان الإنفعالي و الميول الإجتماعية عند الفرد

2.3.أهم العوامل الأسرية و المدرسية في تطوير التفكير الناقد

الاسرة و المدرسة تعملان على إحداث تغيرات في شخص الطفل في المستوى المعرفي كما في المستوى القيمي و الأخلاقي ، و هو ما يمكن أن نطلق عليه عملية التنشئة الإجتماعية و الإعداد للحياة المهنية و الإجتماعية .

إن شخصية الطفل و معارفه و مهاراته تمثل المنطلق الأول للعلاقة بين الأسرة و المدرسة ، و المدرسة بالتالي تمارس تأثيرها ، إنطلاقا من معطيات أسرية سابقة ، و عليه فإن تأثير المدرسة سيواجه أو سيعزز بما يكون عليه الطفل قبل و صوله إلى المدرسة .

إن البيئة المدرسية مكان خصب لبناء العلاقات الإجتماعية بين التلاميذ ، وخاصة في الأنشطة المدرسية التي تثير الأنشطة الجماعية ، كما أن الأسرة مثل النظم الإجتماعية تبني العلاقات الإجتماعية بين أفراد الأسرة داخل المنزل ، حيث أن الأسرة تقدم دورا لكل عضو داخل الأسرة من خلال تنسيق العمل و السلوك فيما بينهم لإنجاز أهداف الأسرة ، مما يساعد التلاميذ في نقل هذه النظم إجتماعية التعاونية إلى العمل المدرسي .

كما أن إقامة علاقات إجتماعية داخل المدرسة " و الإستعانة بطرق التفاعل الإيجابية أو السلبية أو عدم التفاعل بين التلاميذ و مع المدرس يؤثر في النواتج المعرفية و الوجدانية للمتعلم " [120]ص7كما تؤثر هذه الطرق في إتجاهات التلاميذ نحو معلميهم و نحو زملائهم أكاديميا و شخصيا و في المناخ التعليمي داخل الفصل الدراسي .

و عليه نجد أنه كلا من الأسرة و المدرسة كنظامين إجتماعيين هما المحضن الذي يستطيع من خلالهما الطفل إكتساب الأساليب السليمة للتفكير " و بالتالي يؤدي به إلى الحيوية فيتسع صدره للنقد البناء ، و يتقبل آراء غيره ، بل و يعدل آراءه في ضوء ما يثبت من حقائق ، و ما يجد من براهين ، و بذا ينتفع بنتائج تفكير غيره ، أو بما يصل إليه الآخرون من آراء ، و ذلك يؤدي إلى مرونة الإنسان ، و جعله يتخلص من جموده عند أخذ أي قرارات "[233]ص534

1.2.3.أهم العوامل الأسرية تأثيرا في تطوير التفكير الناقد .

متعددة ، أهمها الجانب الإنفعالي و المعرفي و الإجتماعي في شخصية يمارس كل عامل أسري على تعددها دورا خاصا في عملية التنشئة الاجتماعية ، و يتكامل ذلك الدور مع جملة التأثيرات التي تمارسها العوامل الأخرى ، و تحقق هذه العوامل المختلفة للأسرة نوعا من التوازن و التكامل و التأثير في شخصية الطفل .

و يمكن للباحث أن ينظر إلى تأثير الأسرة على أفرادها بوصفها نظاما متكاملا ، أو من خلال تأثير بعض الجوانب من هذا النظام على الأطفال في نواحي الطفل .

يتمثل الجانب الإنفعالي ، عند الطفل في " جملة من الخصائص النفسية كالخوف و الخجل و الثقة بالنفس ، و الإحساس بالأمن العاطفي و النزعة إلى الإستقلال ، لحركة ، القلق ، الإستسلام ، الخضوع ، المبادرة ، الروح النقدية "[234]ص276 و يتمثل الجانب المعرفي في مستوى الحصيلة المدرسية و مستوى خبراته و معارفه عن الوسط و قدراته التحصيلية .

و يتمثل الجانب الإجتماعي في " قدرة الطفل على تمثل المعايير السلوكية الخاصة بحياة الجماعة ، و على

التكيف في منظومة العلاقات الإجتماعية القائمة في وسط الجماعة "[234]ص534
و تشكل الجوانب المذكورة الوحدة الأساسية لشخصية الطفل ، على إعتبار الشخصية " هي نظام متكامل من النزعات الثابتة نسبيا ... و هي التي تقرر الأساليب المميزة لتكييفه مع بيئته المادية و الإجتماعية "[137]ص30 .

1.1.2.3.العامل الثقافي :

لقد تطرقنا في المبحث الثاني عن الأسرة و تأثيرها في مسار الحياة المدرسية للتلميذ ، و لكن سنحاول بإختصار الوقوف على أهم العوامل الثقافية التي تمس الجانب الخاص بالتفكير الناقد .
يتحدد العامل الثقافي للأسرة على المستوى الإجرائي في جملة من المؤشرات أهمها التحصيل الثقافي للأبوين ، و مستوى الإستهلاك الثقافي للأبوين و الذي يتمثل في عدد الساعات التي يقضيها الأبوين في قراءة الكتب و المجلات ، وبينت الدراسات [70]ص30 وفقا لهذا أن الأبوين يميلان إلى إستخدام الأسلوب التربوي الديمقراطي و المتمثل في أسلوب الحوار و المناقشة في التنشئة الإجتماعية و الإستفادة من معطيات المعرفة العلمية في العمل التربوي كلما إرتفع مستوى تحصيلهما المعرفي أو التعليمي .
في دراسة مسحية قامت بها رابطة المعلمين .P.T.A [232]ص59 باستخدام التلفون ، سئل 830 من الآباء ما الأنشطة التي يرون أنها أساسية ، أو المرغوب لممارستها مع أبنائهم فكانت على النحو التالي :
التحدث مع الأطفال عما يفعلونه في المدرسة (98%)
الإستماع إلى أبنائهم و التحدث معهم و الإهتمام بأسئلتهم و مشاعرهم و متابعتة عملهم في المدرسة (98 %) .
إظهار الفخر بالإنجاز العلمي لأبنائهم (97 %)
تشجيع أبناهم على متابعة التعليم العالي (92%)
و عليه نجد العامل الثقافي للأسرة يجعل الوالدين تعمل على تهيئة بيته تعليمية ثرية و مستقرة ، فمثلا كما أظهرت الدراسات [232]ص56 أنه كلما زادت كمية المواد القرائية التي يوفرها الآباء أصبح الأبناء قراء أفضل ، كما أنه يستطيع الآباء تزيين حجرة الطفل باللوحات التي تمثل خرائط العالم ، أو المناظر الطبيعية و غيرها تمثل مثيرات بصرية و بيئية و تعليمية و نقدية مرنة .

2.1.2.3.العامل الإقتصادي للأسرة

تبين الكثير من الدراسات [235]ص56 إن الوضع الإقتصادي للأسرة يرتبط مباشرة بحاجات التعلم و التربية ، فالأسرة التي تستطيع أن تضمن لأبنائهم حاجاتهم المادية بشكل جيد من غذاء و سكن و لعب و رحلات و إمتلاك الأجهزة التعليمية و تستطيع أن تضمن من حيث المبدأ الشروط الموضوعية لتنشئة إجتماعية سليمة

، و تشير دراسات كذلك إلى وجود إرتباط بين تحديد مستوى الذكاء و الوضع الإقتصادي حيث بلغ متوسط الفروق المئوية للمتوسطات بين أبناء الفئة الميسورة و الفئة الفقيرة (37) نقطة و هي (+20) نقطة لصالح أبناء الفئة الميسورة ، (170)عند أبناء الفئة الفقيرة وقد بلغ هذا التباين على سبيل المثال 45 نقطة في إختبار الحساب [235]ص56 .

2.2.3.أهم العوامل المدرسية تأثيرا في تطوير التفكير الناقد

يشكل اللقاء الأول بين الطفل و المدرسة نوعا من الصدمة الوجودية بالنسبة للطفل حيث ينتقل و للمرة الأولى إلى عالم جديد تسوده قوانين و قيم ، و إن كان إنتشار التعلم ما قبل المدرسي في إطار ما يسمى " روضات الأطفال " قد يحد من شدة هذه الصدمة ، إلا أن دخول الطفل إلى المدرسة يشكل بداية معاناة جديدة ، حيث تبدأ الصعوبات غالبا مع هذه المرحلة العمرية ، و يعتقد اليوم أغلب الباحثين أن المدرسة الإبتدائية تلعب دورا حاسما في تحديد مسار حياته المدرسية ، فالسنوات الخمس الأولى التي يقضيها الطفل و أحضان المدرسة الإبتدائية تساعد الطفل في عمليات إكتساب الأدوات الأساسية للمعرفة ، كالتعبير الشفوي و الكتابي و القراءة و الحساب و الحس النقدي و القدرات الفيزيائية و الرياضية .

"المدرسة في صورتها العلمية نظام معقد من السلوك الإجتماعي ، و التلميذ في سعيه لإكتساب المعرفة العلمية و يكتسب عفويا منظومة من القيم و الإتجاهات و المواقف و الأفكار ، و هي أي المدرسة تمثل بالنسبة للتلميذ بيئة تربوية يشكل فيها بصورة جوهرية نفسيا و عقليا و معرفيا "[236]ص188

و سنحاول من خلال هذه الأسطر الوقوف على أهم المعالم التي تشكل و تنمي التفكير النقدي لدى التلميذ .

1.2.2.3.العلاقات التربوية الديمقراطية

لقد تطرقنا في المبحث الثاني و الثالث لشكل العلاقات التربوية و أهمية الديمقراطية التربوية في تحقيق التوازن و التكامل في شخص المتعلم ، و تشكل الأجواء الديمقراطية في حجرة القسم المناخ المناسب لبناء علاقات تربوية تفاعلية ذات إتجاه إيجابي ، و هي تشجع للتلميذ تحقيق التواصل الإيجابي و يتجلى هذا في فعاليات الحوار و المناقشة و إبداء الرأي المخالف و توجيه النقد الإيجابي " فحرية الطالب و التلميذ لا تنتهي عند حرية إختيار المدرسة بل في حرية المناقشة و النقد و الإعتراض و التفكير النقدي "[69]ص100 و هذا منطلق التربية الديمقراطية . وعليه الحرية و الديمقراطية من خلال شبكة العلاقات التربوية و التفاعلية التي تحدث داخل القسم كفيلة كما يؤكده منظور التربية في بناء العقل ، و التفكير ، بحيث يصبح التلميذ في موقف " تكوين قدرة ذاتية في التعامل مع ما يعطي إليه أو يطلب منه أداؤه بحيث لا يصل إلى ما يعطى إليه كمسلمات ، بل عليه أن ننظر فيه و يكون له رأي شخصي مستند على إثباتات ذاتية مقنعة بقبول أو رفض هذا الأمر "[11] ص 404 .

2.2.2.3. أزمة التلقي و التسلط و إلغاء عقول التلميذ .

يعتبر التلميذ عضو نشط فاعلا منظما ، متذوقا للمعرفة كما يشير إليه علم النفس المعرفي و تعتقد "هارندك " **HARNADEK** " أن كل تلميذ يستطيع أن يتعلم كيف يفكر تفكيرا ناقدا إذا أتيحت له فرص التدريب و الممارسة الفعلية في الصفوف الدراسية ، و أنه مجرد الإنتقال من حالة الموافقة أو الرفض المباشر و السريع لفكرة ما يعد خطوة إيجابية في إتجاه تنمية مهارات التفكير الناقد لدى التلاميذ " [11]ص410 . و عليه فإن واجب المعلم أن يوفر لطلبته مناخا تعليميا مشجعا لا يشعرون فيه بالإحراج أو التهديد ، و أن يضع في حسبانه ، " أن المراهق يصل إلى القسم بمعلومات تجريبية مكونة سابقا ، و عندئذ لا يعود المطلوب كما يقول Bachlard إكتساب ثقافة إختبارية ، و إنما المطلوب تماما تبديل ثقافة إختبارية "[237]ص16

كما أن المعلم لا يمكن له إلغاء عقل التلميذ لا تهديدا و لا قسرا ، لأن القوة الدافعة التي تثير التفكير الناقد و تبقى عليه هي غالبا متجذرة في القيم و الإستعدادات و المكونات الشخصية للفرد من ميول و إتجاهات و دافعية .

لقد لاحظنا في إطار عملنا التربوي أن كثير من التلاميذ يعانون من صعوبات كثيرة في التعبير عن آرائهم و أفكارهم أمام مدرسيهم ، مع أنه لا تنقصهم الإمكانيات المعرفية ، بل حسب رأيي أنهم تعرضوا في إطار تربية تعتمد على مبدأ الإكراه و التسلط ، و عليه نجد الكثير من التجارب تؤيد

أن التصرف المسيطر للمعلم الذي يتسم بالقسوة ورفض قبول إسهام الآخر و تجاهل رغباتهم و تجاربهم و آرائهم يقابله لدى الأطفال تصرفات غير متعاونة هائجة منفعلة و عدائية .

3.2.2.3. المناهج وطرق التدريس .

تعد المناهج الدراسية إنعكاسا و ترجمة للفلسفة التربوية المتبناة ، و ما ينبثق عنها من أهداف عامة تتبناها الدولة وفق إيديولوجيتها و توجهاتها ، " ويكاد يكون الجمود صفة ملازمة للمناهج في الوطن العربي و تركيزها على الكم أكثر من الكيف ، و غلبة الجوانب النظرية دون الجوانب التطبيقية من الحديث المكرر ، فلا يخلو مؤتمرا أو ندوة أو دراسة من الحديث عن هذا الجانب المقلق "[238]ص124 . و يرتبط بهذا الجانب أيضا الحديث المكرر عن طريق التدريس التقليدية التي تركز على الحفظ و التلقين و الترديد ، بعيدا كل البعد عن الإلتفاف لمستويات التفكير العليا من فهم و نقد و تحليل و إستنباط .

إن مسألة المناهج و طرق التدريس في نظرنا من أولى أولويات التحديث ، إذ أن المشروع التربوي في تحليله الأخير عبارة عن متعلم و معلم ومنهج تعليمي و طريقة تعليم و عمليات تواصل و تفاعل تتم داخل الفصل .و عليه يجب أن تنمي برامج التعليم " القدرة على التفكير المنطقي و التحليلي ، و أن تنمي في الوقت نفسه التفكير النقدي و الإبداعي و التخيلي "[239]ص84 ، و ذلك من خلال ما يحدده المعلم من الأساليب المناسبة لجعل التلاميذ يركزون تفكيرهم ، بحيث يصبحون على دراية بالمعلومات الجديدة ، و يسترجعون و ينظمون المعلومات و يحللون و يقدمون أفكارا متطورة ، و يلخصون ، ويقومون بتقييم أعمالهم و أعمال غيرهم ، و غير ذلك من الأعمال التي تتطلب التأمل و المشاركة و العمل .و عليه نجد

واضعي البرامج و المناهج يؤكدون على أن " تركز المناهج على الأساليب التي تسهم في إكتساب التلاميذ التفكير الناقد و مهارات التعاون ، و كذا أن تحوي ما يدفع التلاميذ إلى توجيه أسئلة ذات مغزى ، ولا تركز على المعاني و المعارف فقط ، بل يجب أن يراعي في بنائها المسائل الجدلية و الأفكار المتصارعة التي تؤدي إلى مناقشات ، تتسم بالمغزى و البناء معا " [240]ص74

و عليه تتجه الكثير من الكتب و المقالات و التقارير لدعم و تعزيز الإتجاه تدريس التفكير كمادة مستقلة ووضعها ضمن محتويات المناهج ، ومن بين هذه نجد اللجنة القومية للتربية (1982) و مجلس إدارة الكليات (1983) في الولايات المتحدة و تأكيدها على أهمية تدريس التفكير ، و تؤكد جميع المنشورات [239]ص212 على عدم قدرة الطالب على الإجابة على الأسئلة ذات المستويات الأعلى و الإختبارات المعقدة .و منه إتجهت الدراسات إلى جدية إعداد المعلمين و التركيز على المجال الذي يدرسه الفرد في تخصصه ، و دراسة أنواع الموضوعات التي سوف تؤدي إلى فهم أساس لابستومولوجيا المعرفة الإنسانية (مثل المنطق الصوري و المنطق غير الصوري ، و البيان و علم النفس المعرفي و علم الإجتماع المعرفي) ، لأنه لا يعقل أن نطلب من المدرس تطوير تفكيرا ناقدا لدى التلميذ و هو نفسه ليس مفكرا ، أو على الأرجح لا يتمتعون بالتحديات العقلية و الفكرية "[239]ص212فهم أنفسهم لا يستطيعون أن يدفعوا التلاميذ للبحث عن هذه التحديات .

خــاتمة :

إن إصلاح التعليم و تطويره و تحديثه ، لا يمكن أن يتم بمنأى عن الإهتمام بحجر الركيزة ، و مفتاح النجاح في العملية التعليمية ، ألا وهو المعلم ، إن الإتجاهات الحديثة و نتيجة للتغيرات و التحولات الإجتماعية و الإقتصادية و التقنية المتزايدة ، قد أدت إلى تغيير دور المعلم ، من مجرد ناقل للمعرفة ، و ملقنا للمعلومات ، وظابطا للتلاميذ ، إلى مرشد ومنسق و منشط للعملية التعليمية .

و عليه إصلاح أوضاع المعلمين و تطوير مهاراتهم ، يحتم إعادة النظر في معايير إختبارهم لهذه المهنة ووضع الضوابط و الإمتيازات التي تسمح بإنتقاء افضل العناصر للإنخراط في سلك التعليم .

إن الإتجاه العلمي السائد اليوم يؤكد على حتمية توفير خدمات التدريب المستمر للمعلمين و الإرتقاء

بمستواهم مهنيا و ثقافيا ليتفاعلوا مع المستحدثات الحديثة من أفكار و نظريات و تقانيات حديثة ، مما يسمح من رفع إنتاجيتهم و كفايتهم و عطاءاتهم.

إن مسألة تدريب المعلمين ، تحتم كذلك إيجاد مراكز متخصصة تؤدي مهمتها بصورة علمية راقية قوامها الجودة و التمييز و المنافسة الإبداع ، و من خلاله يستطيع المعلم تنمية تفكير تلاميذته و تطوير أفكارهم في أبعاد الثلاث المعرفي و المهاري و الوجداني .

و عليه إن إعداد برنامج تكوين المعلم يجب أن تواكب التطورات و التغيرات العلمية و التقنية ، مما تتلاءم مع متطلبات الواقع المعاصر و تحديات المستقبل ، و لتساعد أيضا المعلمين على إكتساب سمات التفكير الصحيح ليفكروا لأنفسهم ، و يساعدوا الطلاب على التفكير .

إن التصور السابق لدور المعلم السلطوي الذي يقوم بتثبيت المعارف في أذهان التلاميذ ، بات الآن مرفوضا ليحل محله تصورا جديدا للمعلم على أنه محفز للتعلم ، أي يقوم بدور الحافز و المحرك المساعد و المسير و المشرف و المنمي للتفكير ، و بذلك يكون قدوة حسنة يحتذى به في الفضول العلمي ، و بذلك يقود التلاميذ لاكتشاف الأشياء بأنفسهم .

ووفقا لهذا و طبيعة و في ضوء احتياجات المجتمع ، يمكن تحديد أهداف إعداد المعلم من خلال إكتسابه المفاهيم الأساسية في مجال تخصصه الأكاديمي و التربوي ، و تنمية قدرا من الثقافة العامة تؤهله لفهم طبيعة مجتمعه ، و إدراك طبيعة العصر الذي يعيش فيه ، و كذا إكسابه المعلومات و الإتجاهات و الميول و القيم التي تمكنه من المشاركة الإيجابية في تلبية إحتياجات التلاميذ ، و المجتمع على حد سواء .

الفصل الخامس

الإطار المنهجي العام للدراسة الميدانية

1. المناهج و التقنيات في المدرسة .

1.1.المناهج المتبعـة في الدراسة .

2.1 .تقنيات جمع المعطيات.

3.1. أساليب تحليل البيانات .

2. المعاينة .

1.2 .مجالات الدراسة

2.2. تعريف العينة و مواصفاتها .

3.2. طريقة إختيار العينة .

1. المناهج و التقنيات في الدراسة

إن كلمة منهج يمكن إرجاعها إلى طريقة تصور و تنظيم البحث ، ينص على " كيفية تصور و تخطيط العمل حول موضوع دراسة ما"، ويتدخل بطريقة ما أكثر دقة أو أقل في كل مراحل البحث ، أو في مرحلة دون آخرى ، كما يعتبر المنهج أساس البحث العلمي ، و لكل دراسة منهج أو أكثر تقنيات خاصة بها يعرضها الباحث .

1.1.المناهج المتبعة في الدراسة

إن طبيعة الموضوع تفرض على الباحث نوعا معينا من المنهج لفهم و تحليل الظاهرة المدروسة و محاولة الإجابة على التساؤلات المطروحة ، و عليه " المنهج يترجم دراسة الظاهرة أو حادثة معينة و تحليل أبعادها و معرفة جوانبها "

إن دراسة ظاهرة مردودية التلاميذ في مادة الرياضيات تعتبر من الدراسات الراهنة و نحن نريد إستقصائها في الوقت الحاضر و يمكن تتبعها زمانا و مكانا و بإعتبار الباحث من خلال تجربته الشخصية و معايشته لهذه الظاهرة يحاول وصفها كما هي كائنة ، و تفسيرها من خلال تحديد الظروف و العلاقات التي توجد بين واقع الظاهرة و حقيقتها ، كما أن الباحث يسعى إلى إلقاء نظرة على سلوك المدرسين من خلال شخصياتهم و تكوينهم ، عن طريق الملاحظة بوصفها نشاطا للبحث الوصفي ، و كذا سلوك التلميذ في مدرسته و أسرته ، كما أننا نرغب في معرفة التفاعل بين المدرسة و التلميذ و عليه المنهج الذي نتبناه في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي

1.1.1المنهج الوصفي التحليلي

يقوم المنهج الوصفي على أساس أن الحياة " تنتظم بموجب قوانين و مبادئ عامة يمكن الكشف عنها و معرفة الحقائق التي تنتظم بموجبها "

المنهج الوصفي هو طريقة من طرق التعليل و التفكير بشكل علمي منظم من أجل الحصول على معلومات دقيقة وواضحة ، و أول خطوة يقوم بها الباحث في وصف الظاهرة موضوع الدراسة وصفا دقيقا كما توجد في الواقع ، و المنهج الوصفي " يقوم بإستخلاص النتائج لتعميمها ، و يتم ذلك وفق خطة بحثية معينة و ذلك من خلال تجميع البيانات و تنظيمها و تحليلها "

2.1.التقنيات المتسعملة

تحتاج الدراسات العلمية إلى وسائل و أدوات ، يمكن بواسطتها جمع البيانات من جهة و علاجها من جهة أخرى ، و هي مرتبطة بمنهج و موضوع الدراسة ، و يعتبر أهل الإختصاص أن" نوع المعطيات هي التي تحدد نوع التقنية المستعملة " كما أن كل منهج تحدد له التقنية المناسبة ، و عليه يجد كل باحث من الضرورة الإستعانة بتقنيات معينة في بحثه بإعتبار " تمثل الوسائل الأساسية لتقصي الواقع الإجتماعي وفق

معايير معينة " ، بالنسبة لأدوات جمع المعطيات الموظفة في دراستنا ، و بإعتبار الباحث إعتمد المنهج الوصفي التحليلي ، يجد نفسه ملزما منهجيا أن يتبنى :

1.2.1.الإستمارة

تعتبر الإستمارة أداة المنهج الوصفي و هي عبارة عن مجموعة منظمة من الأسئلة التي تهدف أساسا للحصول على معطيات دقيقة مرتبطة بالفرضيات المقترحة ، تخص آراؤه ، مواقفة إتجاه موضوع مردودية التلاميذ في مادة الرياضيات و تضمنت الإستمارة 28 سؤالا موجهة لعينة من الأساتذة و كانت كما يلي :

1) بيانات عامة حول المبحوث من السؤال رقم 1 إلى السؤال رقم 04.

2) بيانات حول تقويم التكوين الأولي للأستاذ ، من السؤال رقم 05 إلى السؤال رقم 13.

3) بيانات حول تقويم التكوين المستمر للأستاذ من السؤال رقم 14 إلى السؤال رقم 28.

كما وزعت إستمارة موجهة لعينة من التلاميذ و قد تدخل فيها الباحث لشرح طريقة الملأ ، وتوضيح بعض المعاني ، و قد تضمنت 41 سؤالا و كانت كما يلي :

1) بيانات عامة حول المبحوث من السؤال رقم 01إلى السؤال رقم 05.

2) بيانات حول تقييم شخص الأستاذ من السؤال رقم 06 إلى السؤال رقم 21.

3) بيانات حول التعاون بين الأسرة و المدرسة من السؤال رقم 22 إلى السؤال رقم 28.

4) بيانات حول إكساب التفكير النقدي من السؤال رقم 29 إلى السؤال رقم 40.

2.2.1 الملاحظة

تستعمل الملاحظة في حالات معينة و خاصة بالنسبة إلى المواضيع السلوكية ، و بما أن لدينا فرضية حول الشخصية ، و هذه الأخيرة يستدعي ملاحظتها ميدانيا ،لأن الملاحظة " أن تعيش معه ، على الأقل أن تكون قريبا منه ، أن تشاهده عن قرب "

ووفقا لهذا تم تصميم شبكة الملاحظة تتطابق مع مؤشرات الأبعاد الخاصة بالمتغيرات التي يتبناها الباحث و الخاصة بـ:

1- سمات شخصية الأستاذ ، من خلال المؤشرات من 2.1 إلى 2.19، و قد تمت ملاحظة هذه السلوكات في المؤسسات التالية :

بلقاسم الوزري- شريف شلابي – محمد بوسليماني – البرتقال – الصنهاجي – العربي التبسي . مدة شهر أكتوبر ، كل يوم ثلاثاء و أربعاء من الساعة 10سا إلى 12 سا ، بإعتبار أن الباحث لا يعمل في هذه الأوقات .إذ كل ما يتم ملاحظة سلوك التلاميذ من خلال هذه المؤشرات نضع دائرة في المدرج بما يتناسب و هذا السلوك ، هذا ليس بالأمر السهل .

و قد أستدعي هذا الإستعانة بفريق من أساتذة الرياضيات ، بعد شرحهم وتوضيحهم االأهداف من البحث و

كذا وجوب المساعدة ، لأن العمل في الأصل يحتاج إلى ذلك عن طريق تنظيم ندوات داخلية (أي في المدرسة ذاتها) و كل أستاذ يحاول تطبيق درس تحت ملاحظة زملائه وفق شبكة الملاحظة ، و قد إستحسن الأساتذة هذا العمل .

2- الكفاءة المهنية للأستاذ ، من خلال المؤشرات 1.3 إلى 16.3 من خلال ملاحظة السلوك التي تدل على كفاءة الأستاذ ، حتى تستطيع الإستدلال بها في تفسير الجداول الخاصة بتكوين الأستاذ ، كل هذا من خلال منطقية تقديم النص ، وسهولة الإتصال مع التلاميذ بحيث ركزت على كل سلوك ، و حاولت تسجيله لمدة لا تفوق 05 د و بعد ذلك أضع الدائرة على المدرج من خلال الموقع المناسب.

3- إكساب التلاميذ التفكير النقدي ، من خلال المؤشرات 1-4 إلى 10.-4 من خلال دفع التلاميذ إلى حب الإستطلاع و طرح السؤال و التشجيع على الإقتراحات و التسلسل المنطقي و تعدد الإختيارات للجواب الواحد ، و هذا إستدعى مني ملاحظة السلوك و تكراره حتى أتأكد من وضع الدائرة في المدرج بما يناسب و الموقع الصحيح .

كما أجد تسجيل ما قام به " Chevallard " أننا عندما نلاحظ لا نستطيع مشاهدة كل شيء و كما يقول " بوستيك Postic " أخذ و بناء معطيات بطرقة تظهر شبكة من المعاني ، هذه الاخيرة تتكون من خلا ل إطار من المعايير يضعها الباحث و المتمثلة في :

3.1 .أساليب تحليل البيانات

1.3.1.التحليل الكمي: و قد تم إستعمال الوسائل الإحصائية التالية :

- الجداول الإحصائية
- النسب المئوية
- المدرجات التكرارية

2.3.1 .التحليل الكيفي : إستخدم فيه :

- التعليق على المعطيات
- التحليل
- الإستنتاج (الإستنتاج السوسيولوجي)

2- المعاينة

1.2. مجالات الدراسة

1.1.2 المجال المكاني

أجريت الدراسة بمؤسستين هما :

المتوسطة الأولى : بلقاسم الوزري

وهي تقع في وسط مدينة البليدة و تم إنشاءها سنة1986

تحتوي على 12 قاعة للدراسة ، بـــ 14 فوج تربوي ، بها مخبرين وورشتان، العدد الإجمالي للتلاميذ 488 منها 244 ذكور و 247 إناث
مجتمع البحث يتمثل في تلاميذ الأقسام الرابعة و الثالثة متوسط ، بالنسبة للسنة الرابعة نجد 110 تلميذ منهم 45 ذكور و 65 إناث . أما بالنسبة للسنة الثالثة متوسط نجد 135 تلميذ منهم 55 ذكور و 80 إناث

المتوسطة الثانية : شريف شلابي :

و هي متوسطة تقع في الجهة الغربية لوسط المدينة ، فتحث أبوابها للدراسة سنة 1979

تحتوي على 14 قسم تربوي ، بها مخبرين و 04 ورشات
عدد التلاميذ الإجمالي هو 897 تلميذ ، حيث يوجد 425 ذكور و 472 إناث
بالنسبة للسنة الرابعة يوجد 425 تلميذا منها 95 ذكور و 130 إناث
في حين نجد عدد التلاميذ في السنة الثالثة 200 تلميذا منهم 85 ذكور و 115 إناث .

2.1.2.المجال الزمني:

قمت بتحديد الفئات الأولية مع مديري المؤسسات يوم 2006/10/07 و بعدها تم توزيع إستمارة إستطلاعية على % من فئتي التلاميذ و الأساتذة و التي جعلها الباحث خارج مجال الدراسة ، بحيث طبق الباحث10 الإستمارة مرتين تخللهما 15 يوما ليتأكد من ثبات و صدق الإستمارة و قام بحساب معامل الإرتباط بين التطبيق الأول و الثاني حيث وجد 0.87 و هذا المعامل عند مستوى 0.01 و هذا يشير إلى أن الإستمارة تتمتع بدرجة مرضية من الثبات .

كما عرض الباحث الإستمارة على مجموعة من المحكمين كأساتذة جامعة البليدة و بوزريعة بالعاصمة و كذا أساتذة الرياضيات ، وأشارت النتائج إلى تعديل وصياغة بعض العبارات وحذف البعض الآخر ، و كانت نسبة . % و 90%الإتفاق ما بين 70

بعد التصحيح تم طبع الإستمارة و توزيعها نهائيا على الأساتذة و التلاميذ بداية من 2006/10/10 و بعدها تمت عملية الجمع في حوالي أسبوعين ، ليتم تسويتها و تحليلها .

2.2 العينة ومواصافتها و طريقة إختيارها

إن دراسة أي مشكلة علمية أو ظاهرة إجتماعية ، نحتاج إلى جمع ما يتعلق بموضوع الدراسة من معلومات ، وتسمى مجموعة العناصر المتعلقة بموضوع الدراسة المجتمع الإحصائي .

تعتبر العينة من أهم خطوات البحث و المراحل الهامة له إذ تختلف طريقة إختيار العينة حسب طبيعة الموضوع ، بالنسبة لموضوعنا هذا فرضت الدراسة التعامل مع مجتمع يمثل السنة الرابعة و الثالثة من التعليم المتوسط و ذلك لعدة إعتبارات :

أولا: هم في سن يسمح لهم بالتعامل مع أسئلة الباحث خلافا للسنوات الأخرى .
ثانيا: هم مقبلون على شهادة التعليم المتوسط ، و لهم تجربة و خبرة في التعامل مع المادة و أستاذ مادة الرياضيات .

لقد تمت دراستنا مع مؤسستين تضمان 670 تلميذ في السنة الرابعة و الثالثة متوسط يتوزعون كالآتي :

- **السنة الرابعة :110 تلميذ**
  متوسط بلقاسم الوزري
- **السنة الثالثة : 135 تلميذ**

245

670

- **السنة الرابعة : 225 تلميذ**
  متوسطة شريف شلابي

425

- **السنة الثالثة : 200 تلميذ**

إن الطريقة المناسبة لإستخراج العينة وفق أهداف الدراسة التي حددها الباحث هي العينة العشوائية الطبقية ، لأن الطريقة تستعمل الإختيار عينات من مجموعات غير متجانسة بفئات مختلفة :كالسن والسنة الدراسية و المؤسسة .

قام الباحث بحساب عدد الوحدات في كل فئة من الفئات التي حددت سابقا كالآتي :

جدول رقم (01) يمثل توزيع تلاميذ السنة الرابعة و الثالثة بموجب الجنس والمؤسسة

المستوىالمؤسسة	عدد التلاميذ				المجموع
	س4		س3		
	ذ	إ	ذ	إ	
مؤسسة بلقاسم الوزري	45	65	55	80	245
مؤسسة شريف شلابي	95	130	85	115	425
المجموع	140	195	140	195	670

نحلل الأعداد إلى عوامل أولية إذ نجد :

$45 = 3^2X5$ ، $65 = 13X5$ ، $55 = 11 X 5$ ، $80 = 2^4 X 5$ ، $95 = 19 X 5$ ، $130=13X2 X 5$

$85 = 17 X 5$ ، $115 = 23 X 5$.

و عليه يكون القاسم المشترك الأصغر : 5

بمعنى أن هذا إختيار عدد وحدات كل فئة من أفراد المجتمع يتم بنسبة فرد واحد من 5 أفراد من عدد المجتمع الأصلي

نحسب النسبة من كل فئة بنسبة 5/1 أو 20 ./. فيحصل الباحث على أصغر عينة طبقية ممثلة تمثيلا سليما للتلاميذ وفق متغيرات الجنس ، المؤسسة و المستوى كم هو موضح في :

جدول رقم (02) يبين عدد أفراد كل فئة من فئات العينة بعد السحب :

المستوىالمؤسسة	عدد التلاميذ				المجموع
	السنة الرابعة		السنة الثالثة		
	ذ	إ	ذ	إ	

مؤسسة بلقاسم الوزري	09	13	11	16	49
مؤسسة شريف شلابي	19	26	17	23	85
المجموع	28	39	28	39	134

بالنسبة لعينة الأساتذة ووفق أهداف الدراسة التي حددها الباحث ، وجدنا أن العينة المناسبة هي كذلك العينة العشوائية الطبقية ، لأنه كما هو معلوم إنطلقنا من فكرة وجود خاصة أو عدة خصائص تميز عناصر المجتمع البحثي و التي لا بد من أخذها بعين الإعتبار قبل الإنتقاء ، لأن هذا الإجراء يسمح بإنشاء مجموعات صغيرة أو طبقات سيكون لها بعض الإنسجام ، لأننا نعتقد أن العناصر المكونة لكل طبقة لها بعض التشابه و أن كل منها يتميز في نفس الوقت عن المجموعات الأخرى .

و عليه إستغللت وجود ندوة تربوية بتاريخ 06/10/10 بثانوية الفتح مع مفتش المادة ، إذ حضر هذه الندوة 76 أستاذ من المقاطعة ، و من مؤسسات مختلفة ، يدّرسون السنة الرابعة متوسط ، كان عدد الذكور 34 و عدد الإناث 42 ثم قمنا بمعاينة عشوائية بسيطة داخل كل طبقة ، بفضل المعاينة الطبقية يصبح من الممكن أخذ بعين الإعتبار أثناء سحب العينة عدد من المتغيرات مثل السن ، المستوى ، و غيرها .و نحن ركزنا أساسا على الجنس و المؤسسة ، و بإعتبار أن الأساتذة حضروا إلى الندوة من عدة مؤسسات و لإعتبارات منهجية إضطررنا إلى تقسيمها إلى مجموعتين : مجموعة وسط المدينة و المتمثلة في المؤسسات :

يوسفي عبد القادر – طالب نورالدين – بن شرشالي مصطفى – إبن باديس –الوزري –بوعرفة واحد – ينطران بهية – بوسليماني محمد – الصنهاجي – العربي التبسي – البرتقال .

أما المجموعة الأخرى فهي خارج وسط المدينة و المتمثلة في :

حي دريوش- طريق الشريعة – السمياني- الموز- الأمير عبد القادر – علال عقبة – بوزورين بن ناصر – أحمد زراق – بوعرفة 03 – زبانة –بني مراد .

قام الباحث بحساب عدد الوحدات الموجودة في كل فئة من الفئات التي حددت سابقا وفق الجدول الآتي :

جدول رقم 03 : توزيع الأساتذة حسب المجتمع الأصلي في كلا المؤسستين

الجنس / المجموعة	ذ	إ	المجموع
مجموعة وسط المدينة	14	22	36

مجموعة خارج الوسط	20	20	40
المجموع	34	42	76

نحلل الأعداد إلى عوامل أولية كالآتي :

$14 = 2 \times 7$ ، $22 = 2 \times 11$ ، $20 = 2^2 \times 5$

و عليه يكون القاسم المشترك الأصغر هو: 2

بمعنى أن هذا إختيار عدد وحدات كل فئة من أفراد المجتمع يتم بنسبة فرد واحد من كل إثنين من عدد وحدات المجتمع الأصلي.

نحسب النسبة من كل فئة بنسبة 2/1 أو 50 ./. فيحصل الباحث على أصغر عينة طبقية ممثلة تمثيلا سليما لأساتذة وفق متغيرات الجنس ، المجموعةة و المستوى كم هو موضح في :

جدول رقم 04 : عينة البحث بعد السحب للأساتذة

الجنس / المجموعة	ذ	النسبة	إ	النسبة	المجموع
مجموعة الوسط	14	07	22	11	18
مجموعةخارج الوسط	20	10	20	10	20
المجـــموع	34	17	42	21	38

الفصل السابع

بناء وتحليل الجداول

بناء وتحليل الجداول لفئة التلاميذ

البيانات العامـة

علاقة شخص الأستاذ بمردود التلاميذ في الرياضيات.

التعاون بين الأسرة و المدرسة و علاقتها بمردود التلاميذ

اكتساب التفكير النقدي في كل من الأسرة و المدرسة و انعكاسها على الفهم

2-بناء و تحليل جداول الأساتذة

2-1 تحليل الجداول الخاصة بالبيانات العامة

2-2 التكوين الأولي للأستاذ و علاقته بمردود التلميذ في الرياضيات

3-2 التكوين المستمر للأستاذ و علاقته بمردود التلميذ في الرياضيات
3- التحليل التركيبي لمعطيات الدراسة
3-1 التحليل السوسيولوجي لنتائج الدراسة
خاتمة

بناء و تحليل جداول فئـة التلاميذ

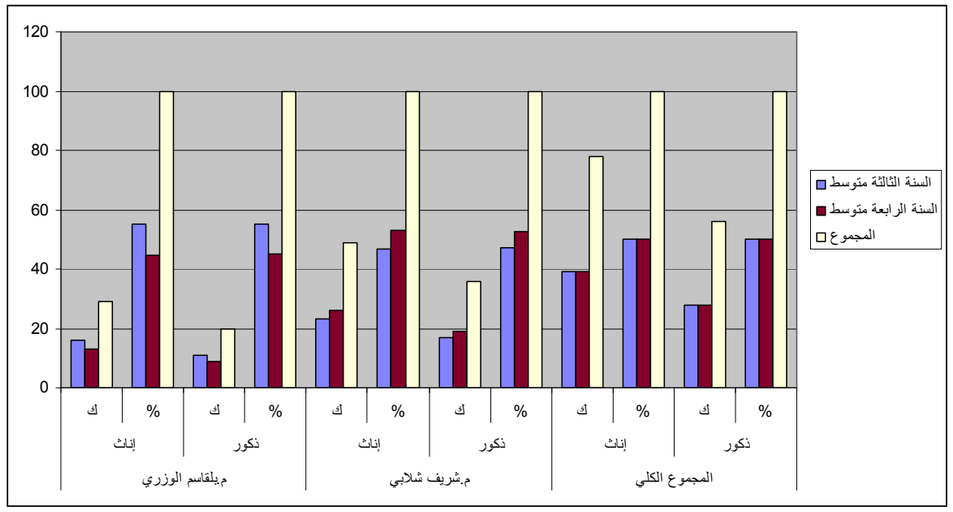
إن توزيع أفراد العينة حسب السن و الجنس و المستوى يساعد على فهم الخصائص الديمغرافية لمجموعة البحث و كذا بعض المؤشرات المتضمنة في بعض الجداول ، مما تعطي لقراءتها و تأويلها الشيء الكثير للبحث فالجمع بين الجنسين و النجاح أو الاتجاهات المختلفة و المواقف لكلى الجنسين اتجاه الأستاذ و كذا التفاعل بين هذه الأقطاب داخل القسم.

بناء و تحليل البيانات العامة :

الجدول رقم 01: توزيع المبحوثين حسب الجنس و المستوى

الجنس / المستوى	م.بلقاسم الوزري				م.شريف شلابي				المجموع الكلي			
	إناث		ذكور		إناث		ذكور		إناث		ذكور	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
السنة الثالثة متوسط	16	55.18	11	55.00	23	46.94	17	47.23	39	50.00	28	50.00
السنة الرابعة متوسط	13	44.82	09	45.00	26	53.06	19	52.77	39	50.00	28	50.00
المجموع	29	100	20	100	49	100	36	100	78	100	56	100

الشكل 01: توزيع المبحوثين حسب الجنس و المستوى



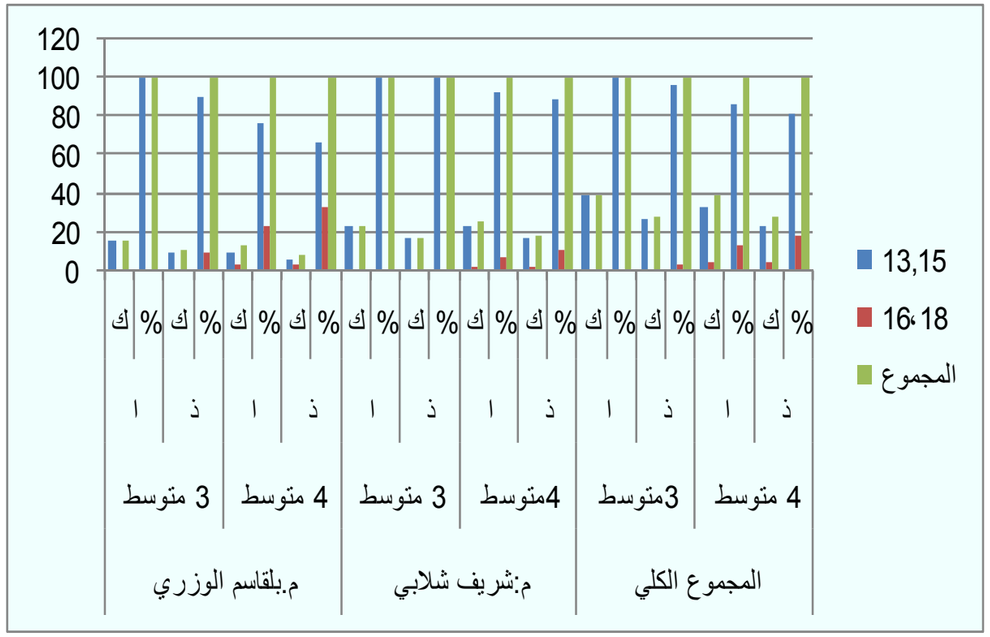
من خلال تحليل المعطيات يلاحظ أن 50% من التلاميذ موزعون على السنة الثالثة متوسط و يقابله50 % من التلاميذ موزعون على السنة الرابعة متوسط، أما تحليل معطيات العينة حسب المتوسطات فنجد أن م بلقاسم الوزري 55.18 % يدرسون في السنة الثالثة و هم إناث يليه 44.82 %يدرسون في السنة الرابعة متوسط يقابله 55.00%من الذكور يدرسون في السنة الثالثة متوسط و 45.00%يدرسون في السنة الرابعة متوسط ,في حين نجد في متوسطة شريف شلابي انه52.77% من الذكور يدرسون في السنة الرابعة متوسط و 47.23%يدرسون في السنة الثالثة متوسط يقابله 53.06%من الإناث يدرسون في السنة الرابعة متوسط و 46.94%يدرسون في السنة الثالثة متوسط. بالنسبة إلى المتوسطتين نجد في كلا الجنسين و المستويين 50% موزعين بشكل متساوي.

وعليه نلاحظ انه هناك توزيع متوازن للتلاميذ على الأقسام ,بحيث حددت وزارة التربية حيث القسم لا يفوق 35 تلميذ في كل قسم ،وهذا يدخل ضمن إطار الإصلاح الجديد، بحيث القسم الذي يفوق عدد تلاميذه 35 في قسمين متتاليين يحسب كأجر زائد للأستاذ ، كما يلاحظ أنه هناك توزيع متوازن في القسم بين عدد الإناث و الذكور و هذا ما وقفنا عليه من خلال ملاحظتنا للأقسام مع وجود زيادة طفيفة للإناث على الذكور في بعض المؤسسات و الأقسام ، لكنه لا يؤثر على الشكل العام للمؤسسة ، وهذا الأمر يرجع إلى إدارة المؤسسة في اتخاذها تدابير التوزيع بين الإناث والذكور ، رغم ذلك إن نسبة الإناث أكبر من الذكور ،إذ نجد في ولاية البليدة 2.61 % إناث مقابل 0.31%ذكور

أما توزيع العينة حسب السن و الجنس نجده يتمثل في الجدول التالي:

الجدول 02: توزيع أفراد عينة التلاميذ حسب السن و الجنس

التكرار / السن	م.بلقاسم الوزري								م:شريف شلابي								المجموع الكلي							
	3 متوسط				4 متوسط				3 متوسط				4متوسط				3متوسط				4 متوسط			
	ا		ذ		ا		ذ		ا		ذ		ا		ذ		ا		ذ		ا		ذ	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
15-13	16	100.00	10	90.91	10	76.92	06	66.67	23	100.00	17	100.00	24	92.31	17	89.47	39	100.00	27	96.43	34	87.18	23	82.14
18-16	/	/	01	09.09	03	23.08	03	33.33	/	/	/	/	02	07.69	02	10.53	/	/	01	03.57	05	12.82	05	17.86
المجموع	16	100	11	100	13	100	09	100	23	100	17	100	26	100	19	100	39	100	28	100	39	100	28	100



الشكل 02:توزيع المبحوثين حسب السن و الجنس و المستوى

يشكل الجدول أفراد العينة حسب الجنس و الأعمار و المستوى ، حيث نجد 100 % من الإناث أعمارهن ما بين 13-15 سنة و 96.43%من الذكور أعمارهم ما بين 13-15 سنة في حين 3.75% أعمارهم بين 16-18سنة ، هذا بالنسبة للسنة الثالثة ، في المقابل بالنسبة إلى السنة الرابعة نجد 87.18 % من الإناث أعمارهن ما بين 13-15 سنة و 12.82% أعمارهم بين 16-18سنة، و 82.14 % من الذكور أعمارهم ما بين 13-15 سنة و 17.86% أعمارهم ما بين 16-18 سنة.

الذكور أعمارهم تتراوح ما بين 13و 15 ، 9.09 % يبلغوا أعمارهم ما بين 15و 16 في حين بالنسبة للسنة الرابعة المتوسط نجد 76.92% من الإناث اللواتي يبلغن من العمر ما بين 13و15 و23.08%اللواتي يبلغن من العمر 16-18، يليها 66.67 % من الذكور يبلغوا من العمر ما بين 13-15و 33.33% يبلغوا من العمر 16-18 في حين نجد في متوسطة شريف شلابي بالنسبة إلى السنة الثالثة متوسط أنـه 100% اللواتي يبلغن من العمر 13-15 و كذلك الحال بالنسبة إلى الذكور ، أما بالنسبة إلى السنة الرابعة متوسط نجد من الإناث 92.31 % اللواتي يبلغن من العمر 13و15 و 7.69 %اللواتي يبلغن 16-18 يليها 89.47% الذين يبلغون من العمر ما بين 13-15 و 10.53 % الذين يبلغون من العمر 16-18.

من هنا يتضح أن معظم التلاميذ أعمارهم تتراوح ما بين 13و15 بالنسبة الى السنة الثالثة و الرابعة متوسط ، مما يتضح أن عدد المعيدين قليل ، و سن التمدرس عادي، علما أن الإعادة تعتبر أحد مؤشرات الإخفاق المدرسي

و بالتالي النظام التربوي ككل حسب **Paul Fachan**، كما نجد أن التمدرس للإناث بالنسبة إلى السنة الثالثة متوسط عادي و بالتالي لا يوجد إعادات ، في حين نجد إعادات طفيفة بالنسبة إلى الذكور في السنوات الثالثة و الرابعة لكلى المؤسستين. و هذا يعود أساسا إلى طبيعة كلا الجنسين،إذ يميل الإناث إلى الجدية و العمل الجهدي و عدم وجود الكثير من الملهيات ،في حين نجد الذكور يميلون كثيرا إلى اللعب و عدم التركيز ،و وجود الكثير من الملهيات ،و هذا و هذا يتقاطع مع ما قاله "monteil" إذ يقول "ان الإناث يتوصلن إلى نجاحاتهم عن طريق الجهد ،و إخفاقاتهم إلى نقص اناقاتهم، في حين الذكور ينالون نجاحاتهم بواسطة اناقاتهم ،و إخفاقاتهم لنقص الجهد".

« en milieu scolaire et par rapport a l’acquisition en mathématique ,il a pu être constaté que ,d’une façon générale ,les filles attribuent..

-leurs réussites a leur effort ;

-leur éhees a leur manque de talent ;

…alors que les garçon attribuent :

-leur réussites a leurs manque d’efforts

-leurs échecs a leur manque d’efforts »

و رغم وجود عدة متغيرات تتحكم في كثرة الاعادات لدى التلاميذ ،فان أهمها الاهتمام العائلي الذي يندرج تحته المستوى الثقافي للوالدين ،و هذا ما سنحدده في الجدول التالي

الجدول رقم 03:المستوى التعليمي للوالدين لإفراد عينة البحث

	م: بلقلسم الوزري				م:شريف شلابي				المجموع الكلي			
	الام		الأب		الأم		الأب		الام		الأب	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
االابتدائي	06	10.37	03	08.11	08	09.76	05	06.10	14	09.93	08	06.72
متوسط	09	15.25	10	27.03	19	23.177	13	15.85	28	19.86	23	19.33
ثانوي	23	38.98	14	37.84	38	46.34	36	43.90	61	43.26	50	42.02
جامعي	21	35.59	10	27.03	17	20.73	28	34.15	38	26.95	38	31.93
المجموع	59	100	37	100	82	100	82	100	141	100	119	100

يشكل الجدول المستوى التعليمي لوالدي التلاميذ ،حيث نجد 43.26% من أمهات التلاميذ من لها تعليم ثانوي و 26.95 % من لها تعليم جامعي و 19.86 % من لها تعليم متوسط و 9.93 % من لها تعليم ابتدائي،أما بالنسبة إلى الآباء فنجد 42.02 % من له تعليم ثانوي و 31.93 ،من له تعليم جامعي و 19.33 %من له تعليم متوسط و 6.72 %من له تعليم ابتدائي .و سنوضح هذا حسب كل متوسطة ، ففي متوسطة بلقاسم الوزري نجد 38،98 % من أمهاتهم لهم تعليم ثانوي ، و 35.59 % من لها تعليم جامعي و 15.25 % من الأمهات من لها تعليم متوسط و 10،17 % من لها تعليم إبتدائي ، في حين نجد 37.84 من آباء التلاميذ من له تعليم ثانوي و 27.03 % من له تعليم جامعي و متوسط كذلك ،و

8.11% من أباء التلاميذ من له تعليم ابتدائي،أما بالنسبة للمؤسسة شريف شلابي فنجد 46.34 % من أمهات التلاميذ من لها تعليم ثانوي و23.17% من الأمهات لها تعليم متوسط و 20.73 %لها تعليم جامعي و 9.76 %لها تعليم ابتدائي في حين نجد 43.90 % من أباء التلاميذ من له تعليم ثانوي ،و 34.15 % من له تعليم جامعي و 15.85 % له تعليم متوسط و 6.10%من أباء التلاميذ من له تعليم ابتدائي .

و منه نجد أن معظم التلاميذ أوليائهم يتمركز تعليمهم في الثانوي ، يليه الجامعي ثم المتوسط و الابتدائي ، و الملاحظ انالمستوى التعلمي للأم أعلى من المستوى التعليمي للأب في المرحلة الثانوية ،في حين نجد المستوى التعليمي للأب أعلى من المستوى التعليمي للام في المرحلة الجامعية ،وهذا لاعتبارات كثيرة أن الأم تتوقف عن الدراسة في الثانوي إما لإخفاقها أو تتزوج في حين الأب يواصل تعليمه حتى و إن كان متزوجا ، و كلما كان المستوى التعليمي للأولياء مرتفع كلما كان له أثر في المسيرة المدرسية للتلاميذ إذ أنه توجد بحوث كثيرة لكل من Montondon1996 و Perrenoud 1987 و Godard 1992 تؤكد أن " كل العائلات الميسرة أو غير ميسرة تجد نفسها مجبرة على تحديد استراتيجيات مدرسية"، وهذا ما أكدناه في الدراسة النظرية للفصل الثالث ص... كما أن العائلات التي نجد فيها الأولياء متعلمين و مستواهم التعليمي مرتفع ، تنقل قيم و سمات اجتماعية معينة لأبنائها تختلف عن الأولياء الذي مستواهم التعليمي متدني ، ولذلك نجد "Montondon " يحدد هذه السمات في الاستقلالية و المسؤولية و الثقة بالنفس ، مما يكون لها الأثر الإيجابي في الحياة المدرسية للطفل" ،والأكثر من هذا نجد العائلات التي مستواها التعليمي مرتفع سواء من طرف الوالدين أو المحيطين بالطفل ، سواء كانوا إخوة أو أعمامهم أو غيرهم ينقلون إلى الطفل المعرفة و معرفة الفعل "

Savoir et savoir faire " ، و هذا ما تحدده الدراسات الأثنوغرافية مما جعل " Develay" يقول "

يجب أن لا ننسى بأن علاقة المعرفة للتلميذ بالمدرسة تأخذ جذورها من خلال علاقة المعرفة الذى تعرض لها داخليا في عائلته كذلك"

il ne faut jamais oublier que le rapport au savoir de l’élève à l’école tire "
ses origines du rapport au savoir qu’il a vécu antérieurement dans sa
famille notamment"

و سنتعرض إلى هذا بشيء من التفصيل في تحليلنا للجداول اللاحقة و تقاطعاتها ، كما يجدر بنا أن نحدد أن المستوى التعليمي للوالدين ليس المتغير الأهم الذي له الأثر في الحياة المدرسية للطفل و إنما كذلك طبيعة السكن أو البيئة السكنية بأدق تعبير و هذا ما سنحدده في هذا الجدول

جدول رقم 04 : طبيعة السكن لأفراد العينة

التكرار	م: بلقلسم الوزري		م:شريف شلابي		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%
سكن فردي	28	57.14	40	43.01	68	47.89
سكن في عمارة	13	25.53	19	20.43	32	22.54
سكن مع الأهل	07	14.29	33	35.48	40	28.17
غير ذلك	01	02.04	01	01.08	02	01.41
المجموع	49	100	93	100	142	100

يبين الجدول من خلال إجابات المبحوثين أنه 47.89% لهم سكن فردي و 28.17% يسكنون مع الأهل ،في حين نجد 22.54%يسكنون في عمارة و 1.41%يسكنون مع الأهل وفي عمارة ،أو سكن فردي و مع الأهل .

أما التحليل حسب كل متوسطة فنجد انه في متوسطة بلقاسم الوزري 57.14 % لهم سكن فردي و 26.53 % يسكنون في عمارة في حين 14.29% يسكنون مع الأهل و 2.04 % يسكنون مع الأهل لكن فرديا أو يسكنون في عمارة مع الأهل ، في حين نجد في مؤسسة شريف شلابي أنه 43.01% لهم مسكن فردي و 35.48% يسكنون مع الأهل و 20.43% يسكنون في عمارة و 1.08% يسكنون مع الأهل و في عمارة أو سكن فردي مع الأهل.

و منه يتضح أن معظم التلاميذ لهم سكن فردي و الآخر تتقاسمه بين سكن مع الأهل أو سكن في عمارة ، و نلاحظ وجود اختلاف بين المؤسستين على مستوى السكن مع الأهل و هذا يرجع إلى طبيعة المحيط التي تتواجد فيه كلا من المؤسستين ، و طبيعة الأفراد التي تتوافد على المؤسستين .

إن عائق السكن له تأثير واضح على حالات التأخر الدراسي ، حيث ترتفع عمارات يسكنها عدد من الأسر يفوق قرية متوسطة ، مع متوسط سبعة أشخاص في شقة تتألف من غرفتين أو ثلاث غرف مع انعدام المساحة الخضراء ، فانعدام شروط سكنية مريحة كالتهوية و الإضاءة ، و التدفئة ، زيادة على ضيق السكن كفيل بأن يولد توترات و انتشار الأمراض لدى التلاميذ و تولد لديهم سلوكيات كالقلق و العدوانية و العنف المدرسي و هذا ما نجده في كثير من مؤسساتنا و تظهر دراسة " إبراهيم عثمان" عن وجود علاقة دالة بين نوعية السكن و التحصيل الدراسي قدرت بـ 0.18 ،و في مثل هذه الظروف السيئة للسكن قد تضطر الأمهات إلى ترك أبنائهن في الشارع و لساعات طويلة حتى يتركها تنام و لا يزعجها هذه الأخيرة تؤدي بالأطفال إلى اكتساب عادات غير أخلاقية تؤثر على دراستهم و تأخر نتائجهم .

إن العوامل الأسرية وخاصة منها مساحة المنزل تعتبر من المتغيرات الهامة التي تتدخل للتأثير على مسار نماء الطفل المعرفي و الانفعالي و الاجتماعي ، و هذا ما تعرضنا له في الفصل الثالث عندما تكلمنا عن اشكالية العلاقة بين الأسرة و المدرسة ص...

2-1علاقة شخص الأستاذ بمردود التلميذ في الرياضيات

جدول رقم 05: تحية الأستاذ بدلالة الجنس و المستوى

التكرار / تحية الاستاذ	بلقاسم الوزري						شريف شلابي						المجموع الكلي					
	3متوسط		4 متوسط				3متوسط		4 متوسط				3متوسط		4متوسط			
	ا		د		ا		د		ا		د		ا		د		ا	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	11	68.75	10	90.91	08	61.54	05	55.56	20	86.96	12	68.75	18	69.23	17	89.47	31	79.49
لا	05	31.25	01	09.09	05	38.46	04	44.44	03	13.04	05	31.25	08	30.77	02	10.53	08	20.51
المجموع	16	100	11	100	13	100	09	100	23	100	17	100	26	100	19	100	39	100

	3متوسط				4متوسط				3متوسط				4متوسط					
	ا		د		ا		د		ا		د		ا		د			
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
نعم	22	78.57	22	78.57	26	66.67	22	78.57	31	79.49	22	78.57	26	66.67	22	78.57		
لا	06	21.43	06	21.43	13	33.33	06	21.43	08	20.51	06	21.43	13	33.33	06	21.43		
المجموع	28	100	28	100	39	100	28	100	39	100	28	100	39	100	28	100		

يتضح من خلال الجدول أن معظم التلاميذ أجابوا بالإيجاب حيث نجد 79.49 % من الإناث اجبن بنعم و20.51% اجبن بلا و 78.57% من الذكور أجابوا بنعم و 21.43% أجابوا بلا هدا بالنسبة الى السنة الثالثة ،بالمقابل في السنة الرابعة نجد 66.67% من الإناث اجبن بنعم و 33.33 اجبن بلا ،يقابلها 78.57% من الذكور أجابوا بنعم و 21.43% أجابوا بلا . وعند تحليلنا لكل متوسطة نجد متوسطة بلقاسم الوزري 68.75% من الإناث أجبن بـ نعم و 31,25 % أجبن بـ لا يقابلها 90,91 % من الذكور أجابوا بنعم في حين 09,09 أجابوا بـ لا هذا بالنسبة إلى السنة الثالثة متوسط في حين نجد بالنسبة إلى الرابعة متوسط أنه 61.54 % من الإناث أجبن بـ نعم و 38,46 % أجبن بـ لا يقابلها 55.56 % من الذكور أجابو بـ نعم و 44,44 % أجابوا بـ لا بالمقابل نجد في المؤسسة شريف شلابي انه 86.96% من الإناث أجابوا بنعم و 13.04% أجابوا بلا 68.75% من الذكور أجابوا بنعم و 31.25 أجابوا بنعم و 31.25% أجابوا بلا ،هذا بالنسبة الى السنة الثالثة بالمقابل نجد السنة الرابعة

69.23 من الإناث أجابوا بنعم و 30.77% أجابوا بلا في حين 89.47 من الذكور أجابوا بنعم و 10.53% أجابوا بلا .

و عليه يتضح أن معظم الإجابات أيدت بالإيجاب أن الأساتذة يحبون تلاميذهم ،سواء كانت هذه التحية قبل الدخول إلى القسم ،أي أثناء تنظيمهم للصف و التهيؤ للدخول إلى القسم ،أو أثناء دخول التلاميذ إلى القسم و دخول المعلم إلى القسم بعد ذلك ،إذا أثبتت شبكة الملاحظة الذي تمت ابتدءا من دخول التلاميذ إلى ساعة خروجهم انه هناك أساتذة يدخلون القسم قبل التلاميذ ، و هناك من يدخل بعد التلاميذ و هناك من يدخل بعد التلاميذ و هناك من يرد على تحية التلاميذ بكلمة :صباح الخير أو السلام ،أو يطأطئ رأسه بدون الإجابة و يكفي بالابتسامة فقط ،و هناك من يحي أثناء دخوله إلى القسم خاصة في غير الساعات الأولى،كل هدا تم ملاحظة من خلال المؤشر : 19,2 الاتجاه العام لهدا القياس انه في المتوسط هناك أساتذة يحيون ،و هناك أساتِذة لا يحيون دائما يكتفون بالابتسامة ،ربما راجع دلك لمزاج الاستاد أو الخوف من " الدصارة" حسب قول احد الأساتذة ، وعليه و ما تتجه الدراسات الحديثة أن التحية تدخل في إطار تطوير العلاقات التي تعزز التعلم و منها خاصة الرعاية ،و تدخل أساسا في الاستراتجيات البسيطة لتعزيز الرعاية،لان تحية الطلاب يزيد من التواصل معهم ،على اعتبار القسم مكانا يوجب على الطلبة و المعلمين الانخراط في مهمة حقيقية تتمثل في تعلم الرياضيات ،كما أن المعلم الذي ينظر إلى المدرسة يوصفها نظاما للتعليم و التواصل فعليه أن يحقق شروط التفاعل التربوي الايجابي ،اذ أثبتت أبحاث "DAVID APSY " التأثير الكبير الذي تلعبه العلاقات التربوية الايجابية في مستوى و نجاح الطلاب و في مدى تفوقهم

جدول رقم 06:وضوح لغة الأستاذ و علاقتها بالمستوى

التكرار / وضوح لغة الأستاذ	بلقاسم الوزري				شريف شلابي				المجموع الكلي			
			4 متوسط		3متوسط		4 متوسط		3 متوسط		4 متوسط	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	26	100	22	100	32	80.00	40	88.89	58	87.88	62	92.54
لا	/	/	/	/	08	20.00	05	11.11	08	12.12	05	07.46
المجموع	26	100	22	100	40	100	45	100	67	100	67	100

من خلال تحليلنا لمعطيات هذا الجدول نلاحظ انه 87.88 % أجابوا بنعم و 12.12 % أجابوا بلا ، هذا بالنسبة إلى السنة الثالثة بالمقابل نجد92.54 % أجابوا بنعم و 7.46 % أجابوا بلا و هذا بالنسبة إلى السنة الرابعة .أما تحليل المعطيات بالنسبة لكل متوسطة ، نجد أنه في متوسطة بلقاسم الوزري

100% أجابوا بـ نعم

بالنسبة الى السنة الثالثة و الرابعة بالمقابل نجد في مؤسسة شريف شلابي انه 80 % أجابوا بنعم و 20 % أجابوا بلا هدا بالنسبة إلى السنة الثالثة ،في حين نجد بالنسبة إلى السنة الرابعة 88.89 % أجابوا بنعم و 11.11 % أجابوا بلا .

و يتضح من خلال قراءتنا للمعطيات انه معظم التلاميذ يعتبرون إن لغة الاستاد واضحة ، و الملاحظ انه في مؤسسة بلقاسم الوزري تأييد واضح و كبير على مفهومية ووضوح لغة الاستاد في حين نجد في مؤسسة شريف شلابي هناك من قال بعدم وضوح لغة الاستاد و هي فئة قليلة ،كما نلاحظ تفاوت بين السنوات الثالثة و الرابعة ،و هدا راجع ربما إلى عامل السن و طبيعة البرنامج و الاستاد المدرس ،و ادا كانت الرياضيات لغة ،و كما تتطلب أي لغة ،فإنها تتطلب الاتصال الذي يقوم على الطلاقة في استخدام الإشارات ،الرموز ،اصطلاحات اللغة ،كما يتطلب التمكن من القواعد اللغوية ،و أفضل وسيلة لاكتساب اللغة في نظري هي استخدامها في مواقف يكون فيها التلميذ في وضع قراءة أو كتابة آو مناقشة أو انتباه لحقيقة رياضية يعينها.

كما أن الاتصال الذي نعبر عنه على شكل لغة سواء كانت أكاديمية (رياضية) أو لغوية يحب أن تكون مفهومة و مفسرة من قبل التلميذ ،بحيث إذا كان التلميذ كذلك لا يعرف جيدا اللغة التي بتكلمها المعلم و لا يسيطر تماما عليها ،فان مشكلة فك رموزها تعتبر نواقص ، لذا على المعلم التأكد أن الرسالة (اللغة) قد استقبلت بصورة جيدة و يكون على علم بالمقاربة الاتصالية و قواعدها approche communicative" ، و اذا كان الانطباع أن معظم التلاميذ يفهمون لغة الأستاذ يدل دلالة على التالف مع مصدر الرسائل (عادات المعلم) إن شبكة الملاحظة تدل دلالة من خلال المؤشر 14.3 أن الأستاذ آو القليل جدا منهم من يدخل للدرس عن طريق موقف أو قصة آو حادثة لجلب انتباه التلاميذ ، فنجده مباشرة يدخل في اتصال لغوي نشاطي (يسميه التمهيذ) ثم يقوم بحل الأنشطة التي تخدم الدرس بسرعة ، تبقى لغة الاتصال تفتقد لكثير من القواعد كوجود مرسل ومستقبل ورسالة وعادة ما نجد المستقبل في وضع خمول و هدا يطرح الكثير من الأسئلة منها استعداد التلميذ ،و خبراته السابقة و كذا لغة الأستاذ

جدول رقم 07: تحقيق الانضباط في القسم بدلالة المستوى

التكرار / الانضباط في القسم	بلقاسم الوزري				شريف شلابي				المجموع الكلي	
	3متوسط		4 متوسط		3متوسط		4 متوسط			
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
عادة	23	85.18	14	63.64	21	53.85	24	54.55	82	62.12
أحيانا	04	14.82	07	31.82	17	43.59	16	36.37	44	33.34
نادرا	/	/	01	04.54	01	02.56	04	09.08	06	4.54
المجموع	27	100	22	100	39	100	44	100	132	100

يشير الجدول إلى تعدد الإجابات من حيث تحقيق الانضباط من طرف الأستاذ في القسم ،اذ يرى 62.12%أن الأستاذ عادة يحقق الانضباط في حين 33.34% ترى أنه أحيانا يحقق الأستاذ الانضباط و 4.54% ترى نادرا ما يحقق الأستاذ الانضباط.

أما إذا حللنا المعطيات حسب كل متوسطة ، فإنه نجد 85.18%عادة ما يحقق الأستاذ الانضباط و 14.82% أحيانا ما يحقق الأستاذ الانضباط هذا بالنسبة إلى السنة الثالثة ،في المقابل نجد بالنسبة إلى السنة الرابعة أنه 63.64 % يحقق عادة الأستاذ الانضباط و 31.82% أحيانا يحقق الاستاد الانضباط و 4.53% نادرا ما يحقق الأستاذ الانضباط ،بالنسبة إلى متوسطة شريف شلابي نجد 53.85%عادة الأستاذ الانضباط و43.59% أحيانا يحقق الأستاذ و 2.56 % نادرا ما يحقق الأستاذ الانضباط هذا بالنسبة إلى السنة الثالثة في المقابل نجد 54.55% عادة ما يحقق الأستاذ الانضباط و 36.37% أحيانا ما يحقق الأستاذ الانضباط و 9.08%نادرا ما يحقق الأستاذ الانضباط و هذا بالنسبة إلى السنة الرابعة.

و منه ينضح انه عادة ما يحقق الاستاد الانضباط و بدرجة اقل أحيانا ما يحقق الأستاذ الانضباط و بدرجة اقل أحيانا ما يحقق الاستاد الانضباط ،و هذا راجع إلى طبيعة الأستاذ و شخصيته أو طبيعة المادة نفسها أو الدرس او الحالة المزاجية التي يكون فيها الاستاد في ذلك اليوم .

و الملاحظ أن لمؤسسة بلقاسم الوزري أساتذتها أكثر انضباط في القسم مقارنة بمؤسسة شريف شلابي و هدا يرجع أساسا زيادة على الأسباب سابقة الذكر إلى انضباط كلا من الإدارتين في التعامل مع هذا النوع من السلوكات : رغم هدا نجد من خلال ملاحظاتنا الميدانية و تبعا للمؤشر 14.2 و المؤشر 11.3 و قياس هادين المؤشرين على ما يقارب عشرون (20) استادا لاحظنا الكثير من عدم لانضباطية في القسم ، أما لتسامح الاستاد او طبيعة المادة التي تحتاج إلى إعطاء نوع من السهولة في التعامل مع التلاميذ و حسب

" ROTMAN" و " HAMON" يعتبران أن " هناك مجموعة كثيرة من الأساتذة ، بدرجات متفاوتة ، يؤكدون على وجود صعوبات في "تحقيق " الانضباط في القسم " ، و هدا راجع أساسا أن أطفال اليوم يتعرضون لطوفان من النماذج السلوك غير الأخلاقي من التلفاز و المذياع و الصحف ،بل و النماذج السيئة التي يقدمها كثر من الكبار " ، رغم هذا يبقى على الاستاد المسؤولية الكبرى في إدارة قسمه يحفظ نظامه و تكوين جو يسوده الهدوء و الابتعاد عن الفوضى .

،إذ يتوقف حفظ النظام و الهدوء حسب الأساتذة على عاملين أساسين و هما : شخصية المعلم و تمكنه من مادته و النمط الإداري التي سيخدمه المعلم في القسم ، إذ يساعد النمط الديمقراطي الحازم على توفير النظام بقناعة من الطلاب ، كما توجد دراسات و بحوث تربوية و ثقافية و اجتماعية تقول أن معظم المدرسين يحتاجون إلى أنماط من التأهيل التدريسي و الإداري و هذا و أن 70 % من المعلمين يحتاجون إلى تحسين مهاراتهم الإدارية و التدريسية لمواجهة مشاكلهم القسمية و دلك في السنوات الأولى من خبرتهم "

جدول رقم 08 :مراعاة التفاوت بين التلاميذ بدلالة الجنس و المستوى :

التكرار / مراعاة التفاوت في المستوى	بلقاسم الوزري						شريف شلابي						المجموع	
	3متوسط		4 متوسط				3متوسط		4 متوسط					
	ا		ذ		ا		ا		ذ		ا			
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	11	93.75	10	100.000	07	76.93	07	77.78	13	59.09	07	41.18	13	50.00	13	76.47	89	67.94
لا	01	06.25	/	/	03	23.02	02	22.22	09	10.91	10	58.82	13	50.00	04	23.53	42	32.06
المجموع	16	100	13	100	10	100	09	100	22	100	17	100	26	100	17	100	131	100

يتضح لنا من خلال الجدول أن 67.94 % من الأساتذة يراعون التفاوت في المستوى في حين 32.06 % لا يرغبون ذلك .

أما تحليلها حسب كل متوسطة انه في متوسطة بلقاسم الوزري يوجد93.75 % من الإناث يقرون أن الأستاذ يراعي التفاوت في المستوى في حين 6.25 % منهم يقولون أن الأستاذ لا يراعي ذلك يقابله

100% من الذكور يقولون أن الأستاذ يراعي تفاوت المستوى هذا بالنسبة إلى السنة الثالثة ،في حين نجد بالنسبة إلى السنة الرابعة انه 76.93 % من الإناث يقول أن الأستاذ يراعي التفاوت في المستوى 23.02 % لا يراعون ذلك يقابله 77.78 % من الذكور يقرون أن الأستاذ يراعي التفاوت في المستوى و 22.22 % لا يراعي ذلك التفاوت ،أما بالنسبة إلى شريف شلابي فنجد 59.09% من الإناث يقرون أن الأستاذ يراعي ذلك التفاوت في القسم في حين 40.91 % لا يراعي ذلك و 41.18 % من الذكور يقرون أن الأستاذ يراعي التفاوت في المستوى و 58.82 %يقولون انه لا يراعي ذلك ،هذا بالنسبة إلى السنة الثالثة ،بالمقابل نجد بالنسبة إلى السنة الرابعة انه 50 % من الإناث يقولون أن الاستاد يراعي التفاوت و 50% لا يراعي الاستاد ذلك ، ونجد 76.47 % من الذكور يؤكدون إن الأستاذ يراعي التفاوت في المستوى و 23.53 % لا يراعي ذلك.

ومنه نستنتج أن مراعاة التفاوت في المستوى يختلف حسب الجنس و المستوى ، حيث نلاحظ أنه في مؤسسة بلقاسم الوزري من الإناث و الذكور بالنسبة إلى السنة الرابعة يقرون بنسبة لا يستهان بها في كون الأستاذ لا يراعي التفاوت في المستوى ، في حين نجد بالنسبة إلى مؤسسة شريف شلابي أن الإناث بالنسبة إلى السنة الثالثة و الإناث و الذكور بالنسبة إلى السنة الرابعة بنسب متفاوتة و اهل قيمة يقرون كذلك أن الأستاذ لا يراعي التفاوت في المستوى ، و هذا بدوره يطرح عدة الأسئلة ، و لكن شبكة الملاحظة تجيب عن هذه التساؤلات من خلال المؤشرين3.1 و2.3 أن الكثير من الأساتذة لا يراعون ذلك و هذا لأسباب عديدة ،افمنها أن المعلم يهتم بتمرير المعرفة أكثر من اهتمامه إذا هذه المعرفة تعني أولا تعني شيئا بالنسبة إلى التلميذ و المقولة الدائمة " لابد أن ننهي البرنامج" أو " المفتش" ،وعليه نجد أن الاستاد لا يفكر من وجهة نظر التلميذ ، و إنما يفكر قبل كل شئ كيف يغطي برنامجه،ومن هذا نجد هدا كله يعتبره التلميذ إكراها له و المعروف كما شرحناه نظريا في ص ... أن المعرفة لا يكون لها معنى و دو بال إذا لم تقابل توافقا في الشخصية و متطلباتها و حاجيات التلميذ بجميع مستوياتها ، وفي هدا تؤكد كل من أعمال RUTTER (1979) ,BROOKOVER (1975), BLOOM (1976) أن أي طالب يستطيع أن يتعلم أي خبرة اذا ما قدمت له في ظروف ملائمة و أعطي لها الوقت الكافي و الجهد اللازم و لكن وفق الطريقة الجديدة و هي " المقاربة بالكفاءات" التي تعتمد أساسا على ما يسمى "بالعمل التعاوني" او تقسيم القسم إلى مجموعة صغيرة و هي بدورها قد تزيل هدا التفاوت في المستوى ، لما لهذه الطريقة من محاسن كثيرة ، و لكن القلة القليلة من الأساتذة من يطبقها.

جدول رقم 09 : الدافعية لتعليم الرياضيات و علاقتها بالمستوى.

التكرار / الدافعية لتعلم الرياضيات	بلقاسم الوزري				شريف شلابي				المجموع الكلي	
	3متوسط		4 متوسط		3متوسط		4 متوسط		ك	%
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
دائما	22	81.49	20	90.90	19	47.5.0	27	61.36	88	66.17
غالبا	/	/	/	/	04	10.00	04	09.09	08	06.01
أحيانا	05	18.51	01	04.55	11	27.50	06	13.64	23	17.30
نادرا	/	/	/	/	02	05.00	02	04.55	04	03.01
أبدا	/	/	01	04.55	04	10.00	05	11.36	10	07.51
المجموع	27	100	22	100	40	100	44	100	133	100

يلاحظ من الجدول أنه 66.17% من التلاميذ يقرون أن الأستاذ يدفعهم دائما إلى تعلم الرياضيات في حين نجد أنه 17.30%يؤكدون أنه أحيانا ما يدفع الأستاذ التلاميذ لتعلم الرياضيات و 7.51% يعتبرون أن الأستاذ لا يدفعهم أبدا إلى تعلم الرياضيات و 6.01% غالبا ما يدفعهم إلى تعلم الرياضيات و 3.01% نادرا ما يدفعهم الأستاذ إلى تعلم الرياضيات.

أما تحليلها بالنسبة إلى كل متوسطة فنجد بالنسبة إلى مؤسسة بلقاسم الوزري 81.49% يقرون أن الأستاذ دائما ما يدفعهم إلى تعلم الرياضيات و 18.51% أحيانا ما يدفعهم إلى تعلم الرياضيات هذا بالنسبة إلى السنة الثالثة، بالمقابل نجد 90.90% يؤكدون أنه دائما ما يدفعهم الأستاذ إلى تعلم الرياضيات و 4.55% أحيانا أو أبدا ما يدفعهم الأستاذ إلى تعلم الرياضيات و هذا بالنسبة إلى السنة الرابعة.

نجد بالنسبة إلى شريف شلابي أن 47.50% دائما ما يدفعهم الأستاذ لتعلم الرياضيات و 27.5% أحيانا ما يدفعون إلى تعلم الرياضيات و 10% غالبا أو أبدا ما يدفعون إلى ذلك و 5% نادرا ما يدفعهم الأستاذ إلى تعلم الرياضيات هذا بالنسبة إلى السنة الثالثة و نجد 61.36% من التلاميذ يقرون دائما ما يدفعهم الأستاذ إلى تعلم الرياضيات و 13.64% أحيانا مايدفعون لذلك و 11.36% ما يدفعون لذلك و9.09 % غالبا مايدفعون لذلك و 4.55% ما يدفعون من طرف الأستاذ لتعلم الرياضيات .

و عليه نلاحظ أنه دائما ما نجد الأستاذ يولد لدى تلاميذه دافعية تعلم الرياضيات، و بدرجة أقل أحيانا ما

يدفعهم لذلك، و الملاحظ وجود فارق بين المؤسستين لاختلاف الأساتذة و المؤسسة و متغيرات أخرى ،إذ نجد تقارب بين المؤسستين بالنسبة إلى السنة الثالثة في الاختيار أحيانا و كذا بالنسبة إلى السنة الرابعة.

تعتبر الدافعية القوة المحركة المحدثة للتأثير التربوي ، و تشير الأبحاث إلى قوة الارتباط بين الدافعية من جهة و التحصيل الدراسي و البيئة التعليمية من جهة أخرى ، كما ترتبط الدافعية مع التحصيل المستقبلي في الرياضيات و مع موقف المتعلمين منها، و من خلال شبكة الملاحظة وفق المؤشرين 9.2 و 5.3 تبين أنه كلما التقت الدافعية المهنية العالية للأستاذ مع دافعية عالية للتلميذ كانت هناك مشاركة واسعة للتلاميذ في بناء الدرس و سهولة الجواب على أسئلة الأستاذ و كلما اختلت إحدى الدافعتين كان هناك عدم تواصل و تفاعل بين الأستاذ والتلميذ وهناك نزعة نحو تقليل التحصيل في الرياضيات مع تدني اهتمام الطلبة و دافعيتهم نحو تعلم الرياضيات ، و يلاحظ من شبكة الملاحظة كذلك تدني في الدافعية الذاتية من جهة الأستاذ لأسباب اجتماعية و اقتصادية و نسبية و كذا سمات البيئة التعليمية عامة بما في ذلك تدهور العلاقات بين المعلمين و الطلبة و اضمحلال شعور الطلبة بحرية الاختيار و السيطرة .

إن استثارة الدافعية لدى المتعلم تجعله نشطا و فعالا و مستعدا لعملية التعلم من خلال الاندماج بالموقف التعليمي و بالتالي الابتعاد عن المشاكل في القسم ، و بالتالي يمكن القول أن قدرة المعلم على استثارة الدافعية نعد احد الوسائل الهامة لتكوين بيئة تعليمية نشطة و متوازنة ،و قد بينت الدراسات كذلك أن هناك علاقة قوية بين التحصيل و الدافعية لدى المتعلمين و أن كثيرا من خصائص الدروس الفعالة هي التي كانت موجهة بشكل كبير نحو المحافظة على قوة دافعية التلاميذ.

جدول رقم :10 اهتمام الأساتذة بآراء و أفكار التلاميذ

التكرار / اهتمام الأستاذ بالآراء	بلقاسم الوزري				شريف شلابي				المجموع الكلي	
	3متوسط		4 متوسط		3متوسط		4 متوسط		ك	%
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
نعم	26	96.30	21	95.49	29	72.50	36	81.82	112	84.21
لا	01	13.70	01	04.54	11	27.50	08	18.18	21	15.79
المجموع	27	100	22	100	40	100	44	100	133	100

من خلال الجدول يتوضح أن التلاميذ أجابوا بنعم ب84.21% من خلال اهتمام الأستاذ بآرائهم و أفكارهم 15.79% يقولون أن الأستاذ لا يهتم بآرائهم و أفكارهم ، و هذا ما ملاحظ في كلا المتوسطتين ، وعليه نستنتج أن الأساتذة يهتمون بآراء و أفكار تلامذتهم ، لكن الملاحظ من خلال شبكية الملاحظة من خلال قياس المؤشرين 9.3 و 6.4 أنه عندما يكون الدرس متمركز حول الأستاذ ، بحيث يطرح أسئلة يجيب التلاميذ عليها ، يضن التلاميذ أن الأستاذ مهتم بآرائهم و أفكارهم ، إن أدوار المعلم و الأستاذ لم تعد محصورة فقط في تلقين المعلومات و نقلها ، بل أصبح وسيطا يسهم في تنمية متكاملة ، بحيث تشكل الأجواء الديمقراطية داخل القسم المناخ المناسب لبقاء علاقات تربوية تفاعلية ذات اتجاه ايجابي و يتجلى هذا أساسا في فعاليات الجوار و المناقشة و إبداء الرأي و تقبلها ،و تشير التجارب الحياتية أن الكثير من الطلاب باتوا يكرهون المواد العلمية.التي نقلت إليهم عبر مدرسين لا يقبلون الآراء و لا يشجعون الفكر ،بالمقابل نجد الكثير من هم ابداعوا في مواد علمية لأنهم تعلموها من أساتذة يقبلون الآراء و الأفكار و يشجعونها.

جدول رقم 11 :تقسيم الاستاد لعمل التلاميذ بدلالة المستوى

التكرار / تقسيم الاستاد لعمل التلميذ	بلقاسم الوزري				شريف شلابي				المجموع الكلي	
	3متوسط		4 متوسط		3متوسط		4 متوسط		ك	%
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
يهنئ	04	14.81	01	04.77	05	13.16	06	13.34	16	12.22
يشجع	20	74.08	18	85.71	21	55.27	23	31.11	82	52.60
يطأطئ رأسه	03	11.11	02	09.52	05	13.15	10	22.22	20	15.26
لا يبالي	/	/	/	/	07	18.42	06	13.33	13	09.92
المجموع	27	100	21	100	38	100	45	100	131	100

يشير الجدول انه هناك 62.60 % من التلاميذ يتلقون التشجيع من أساتذتهن و 15.26% من التلاميذ يقيمون بطأطأة الرأس من طرف أساتذتهم ،في حين نجد 12.22 % يهنأ ون و 09.92 % لا يبالون و من خلال تحليلنا للمتوسطتين ،نجد في متوسطة بلقاسم الوزري 74.08% يشجع و 14.81% يهنئ و 11.11% يطأطئ رأسه و 4.77% يهنئ و هذا خاص بالسنة الرابعة ،بالنسبة إلى مؤسسة شريف شلابي نجد 55.27% يشجع و 18.42% لا يبالي و 13.16%بين يهنئ و يطأطئ رأسه و هذا خاص بالسنة الثالثة ،بالقابل نجد في السنوات الرابعة انه 51.11%يشجع و 13.33% بين يهنئ و لا يبالي.

وعليه نجد أن معظم الأساتذة عند تقيمه لعمل التلميذ يشجعه على ذلك ، مع و ملاحظة وجود نسبة معتبرة من الأساتذة لا تبالي بعمل التلميذ و هذا بالنسبة للسنة الثالثة لمؤسسة شلابي و الملاحظ أن الأستاذ ينقصه تحفيز التلاميذ و تعزيز انجازاتهم في السنة الرابعة لنفس المؤسسة ، على اعتبار أن التشجيع سواء كانت أثناء المناقشة أو أثناء إنجاز عمل ما ينمي الثقة في النفس و التي تتطور نتيجة للخبرات الشخصية التي يمرون بها ، و عندما نضع ثقتنا في التلميذ قد تنجح في حل مشكلات تتجاوز توقعاتنا ، كالاتجاهات السالبة

نحو المادة أو المشاكل التي تحدث داخل القسم ، مثل تشتت الانتباه و عدم التركيز و غيرها و قد بينت شبكة الملاحظة من خلال المؤشرات 9.2،2.2، و 8.3، 16.3 وجود اتجاه نسبيا سلبي للأستاذ نحو تقيمه لنشاط التلميذ إذ لا نجد في تقيمه لنشاط التلميذ الذي يحسن الجواب ، أو يحسن الإنجاز على كراسه سوى كلمة "حسن" أو جيد رغم وجود أكثر من طريقة لاستحسان عمل التلميذ و تعزيزه ، كتنظيم الأستاذ المناقشة عن طريق طرح الأسئلة و مهمات تثير الطلبة و تتحداهم ، و الاستماع لأفكارهم و مراقبة مشاركتهم. ، ويتم ذلك عن طريق تعزيز الحوار داخل القسم ، كما أن التحفيز و التشجيع بالطرق المختلفة تلعب دور" الشرارة الكهربائية التي تسمح بانطلاق السيارة ، وعليه التشجيع هو الذي يغذى محرك التعلم"و منه يجد التلميذ اللذة في التعلم أو الرغبة في استكمال عمله و الجد في ذلك بدون ملل أو إحباط حتى و إن أخفق في بعض المسائل.

جدول رقم 12 : المساواة في حب الأستاذ للتلاميذ بدلالة الجنس و المستوى

المساواة في حب الأستاذ لتلاميذه	بلقاسم الوزري				شريف شلابي				المجموع الكلي	
	3متوسط		4 متوسط		3متوسط		4 متوسط		ك	%
	ا	ذ	ا	ذ	ا	ذ	ا	ذ		
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
نعم	14	87.50	11	100	12	92.30	07	77.78	16	72.72	08	50.00	19	73.08	15	83.34	102	77.87
لا	02	12.50	/	/	01	07.70	02	22.22	06	27.28	08	50.00	07	26.92	03	16.66	29	22.13
المجموع	16	100	11	100	13	100	09	100	22	100	16	100	26	100	08	100	131	100

من خلال تحليلنا لمعطيات الجدول نجد أن 77.87% يقولون أن نعم ، الأستاذ يساوى في حبه لتلاميذه و 22.03% الأستاذ لا يساوى في حبه لتلامذته.

و من خلال تحليلنا لمعطيات كل مؤسسة نجد 87.50% من الإناث يقرون أن الأستاذ يساوى في حبه

لتلامذته و 12.50% لا يساوى في ذلك و نجد 100% من الذكور يقرون بنعم هذا بالنسبة الى السنة الثالثة ، في المقابل نجد في السنة الرابعة 92.30% يقولون نعم الأستاذ يساوى في حبه لتلامذته هذا من جانب الإناث و 7.70% لا يقرون بذلك و 77.78% من الذكور يقولون نعم الأستاذ يعامل بمساواة في حبه لتلامذته و 22.22% يقولون لا، هذا بالنسبة إلى مؤسسة بلقاسم الوزري ، بالنسبة إلى مؤسسة شريف شلابي نجد في السنة الثالثة 72.72% يقولون نعم الأستاذ يساوى في حبه لتلامذته و 27.28% يقولون لا ، هذا بالنسبة إلى الإناث ، في حين نجد 50% من الذكور يقولون نعم ، أما بالنسبة إلى السنة الرابعة نجد 73.08% من الإناث يقولون نعم و 26.92% يقولون لا، في حين نجد 83.34% يقولون نعم الأستاذ يساوي في حبه لتلامذته و 16.66% يقولون لا ،في حبه .

ومنه يتضح أن معظم التلاميذ يؤكدون على أن الاستاد يعامل بمساواة في حبه لتلميذته على اعتباران الحب حاجة إنسانية ومن أهم الحاجات الانفعالية ،كما نلاحظ وجود تفاوت بين الإناث بالنسبة إلى الثالثة و الرابعة لمؤسسة شريف شلابي و الخاص بعدم المساواة في حب الاستاذ لتلامذته ،كما نجد الذكور في السنة الثالثة لنفس المؤسسة يقرون بعدم المساواة و هي نسبة مرتفعة ،وهذا طبيعي من حيث حساسية كل جنس لنوعية التعامل الخاص بالاستاد ،و اذا اعتبرنا أن التلميذ في المتوسط هو مراهق ادن بحاجة ماسة و عادلة في حب الآخرين له و القسم الذي يسوده الديمقراطية يحقق التوافق النفسي و الانفعالي لطلبته ،على اعتبار أن المدرسة بيئة نفسية و اجتماعية قبل أن تكون بيئة معرفة و هذا ما اوضحناه في الفصل الثالث عندما تكلمنا على إشكالية العلاقة بين الأسرة و المدرسة ،ونجد من خلال شبكة الملاحظة أن المؤشر 7.2 حتى و أن من الصعب ملاحظة ذلك بشكل دقيق لاعتبارات كثيرة ،منها أنها تحتاج إلى متدرب أكبر ،غير انه من خلال المعاملة و التفاعل ، نلاحظ أن الأستاذ يتعامل بعاطفة أكثر مع المجتهدين و المنتظمين في أعمالهم، أما المشوشين أو الذي تصدر منهم سلوكات مخالفة لقواعد نظام القسم فيعاملون بقسوة و ذلك منه ما هو طبيعي و منه ما هو غير طبيعي

إن البحوث و الدراسات تقر أن التلاميذ يحبدون في اساذتتهم العلاقات الإنسانية و العلائقية أكثر من الصفات التربوية ،إذ أكد "احمد شبشوب " في دراسة له أن 49.5% من عينة بحثه تولى لتك الصفة ،في حين1.4 % تولي للصفة العلمية أهمية،وهذا يؤكد مالي الصفات الإنسانية من حب ومعاملة حسنة أهمية لدى التلميذ ،اذ وجدنا في البعض رغم ضعف التلميذ في المادة غير انه يحب أستاذه وهذا تنفي ربما المقولة " من كره المادة كره الاستاذ" .

جدول رقم 13 :موقف التلاميذ اتجاه الاستاذ بدلالة المستوى :

التكرار / مواقف التلميذ اتجاه الأستاذ	بلقاسم الوزري						شريف شلابي						المجموع			
	3 متوسط				4 متوسط		3 متوسط				4 متوسط					
	مؤيد		رافض		مؤيد		مؤيد		رافض		مؤيد		رافض		مؤيد	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
بارد و رسمي في علاقته مع التلاميذ	11	15.07	16	19.77	02	03.28	15	14.85	22	17.75	16	12.13	23	19.83	43	11.75	76	19.90
يتكلم مع التلاميذ كمثل زملائه	10	13.70	15	18.51	17	27.87	10	09.90	29	23.38	30	22.73	14	12.07	67	18.30	61	15.97
لديه روح الاستعلاء اتجاه التلاميذ	01	01.36	23	28.40	/	/	13	12.88	22	17.75	14	10.61	27	23.28	28	07.65	93	24.35
ملئ بالحيوية	24	32.88	02	02.47	20	32.79	27	26.74	11	08.87	34	25.75	08	06.90	105	28.69	22	05.75

يستعمل طرق متنوعة لإلهام التلاميذ	يستخدم طرق غير مفهومة و معقدة	ع المجمو
25	02	73
34.25	02.74	100
01	24	81
01.23	29.62	100
22	/	61
36.06	/	100
/	21	61
/	34.43	100
27	09	101
26.73	08.90	100
11	29	124
08.87	23.38	100
34	04	132
25.75	03.03	100
10	34	116
08.62	29.30	100
108	15	366
29.51	04.10	100
22	108	382
5.71	28.28	100

من خلال تحليلنا لمعطيات الجدول يتضح لنا أن 29.86% يؤيدون في كون الأستاذ يقدم طرق متنوعة لإفهام التلاميذ بالمقابل 28.28% يرفضون في كون الأستاذ يستخدم طرق غير مفهومة و معقدة و نجد 28.69% يؤيدون في كون الأستاذ ملئ بالحيوية ،في المقابل نجد 24.35% يرفضون في كون الأستاذ لديه روح الاستعلاء و 18.30 % يؤيدون أن الاستاد يتكلم مع التلاميذ مثل زملائه بالمقابل 19.90 % يرفضون في كون الأستاذ بارد ورسمي في علاقته مع التلاميذ و 11.75 % يؤيدون في كون الأستاذ بارد ورسمي في علاقته و 15.97 % يرفضون في كون الأستاذ يتكلم مع التلاميذ مثل زملائه و 7.67 % يؤيدون في كون الأستاذ لديه روح الاستعلاء اتجاه التلاميذ بالمقابل 5.75 % يرفضون في كون الأستاذ ملئ بالحيوية أو يستعمل طرق متنوعة لإفهام التلاميذ .

بالنسبة للمتوسطتين نجد بالنسبة إلى السنة الثالثة29.30 % يؤيدون في كون الاستاد ملئ بالحيوية و29.89 % يؤيدون أن الأستاذ يستعمل طرق متنوعة لإفهام التلاميذ و14.94 % يؤيدون في كون الأستاذ بارد ورسمي في تعامله مع التلاميذ و 11.50% يؤيدون أن الأستاذ يتكلم مع التلاميذ مثل زملائه و 8.05 % يؤيدون أن للاستاذ يستخدم طرق غير مفهومة و معقدة ،أما الرافضون من السنة الثالثة فنجد 25.85 % في كون الأستاذ يتكلم مع التلاميذ مثل زملائه و 21.46 % يرفضون في كون الأستاذ لديه روح الاستعلاء و 6.35 % في كون الاستاذ ملئ بالحيوية و 5.85 % في كون الأستاذ يستعمل طرق متنوعة لإفهام التلاميذ،بالمقابل نجد بالنسبة إلى السنة الرابعة المؤيدون 29.17 % أن الأستاذ يستعمل طرق متنوعة لإفهام التلاميذ و 28.2 % ملئ بالحيوية و 24.48 % يتكلم مع التلاميذ مثل زملائه و 8.85 % في كون الأستاذ بارد و رسمي و 7.30 % أن الأستاذ لديه روح الاستعلاء اتجاه التلاميذ و 2.08 % يستخدم طرق غير مفهومة و معقدة ،أما الرافضون لدلك نجد 31.08 %في كون الأستاذ يستخدم طرق غير مفهومة و 27.12 % في كون الأستاذ لديه روح الاستعلاء و 21.47 %أن الأستاذ بارد و رسمي في تعامله ،و 9.60 % في كون الأستاذ يتكلم مع التلاميذ مثل زملائه و 5.65% في كون الأستاذ يستعمل طرق متنوعة و 5.08 % في كون الأستاذ ملئ بالحيوية .

و منه نستنتج أن مواقف التلاميذ اتجاه أساتذتهم تعطي أهمية للنشاط و الحيوية و كذا استخدام طرق متنوعة لإفهام ،في المقابل يرفضون في كون الاستاذ يستخدم طرق معقدة آو لديه روح الاستعلاء ،و الملاحظ كذلك وجود توافق تقريبا بين المؤسستين في هذه المواقف سواء تعلق بالرفض أو القبول لكلي المؤسستين ،كما نجد البرودة في التعامل و استخدام الإجراءات الرسمية في التعامل مع التلاميذ أخذت حقها في مجمل التكرارات.

و عليه نجد المعلم الذي يراعي طبيعة المادة الدراسية و طبيعة المتعلم ،و يراعي نظريات الادراة الحديثة ،و التربية الحديثة من حيث الاهتمام بدور التلميذ و مشاركته الايجابية ،مع مراعاة التعليم الفردي و تشكيل

المجموعات الصغيرة، و التوظيف المناسب للوسائل التعليمية و التقويم المبدئي و النهائي في ضوء المفهوم الشامل و المتكامل لتربية المتعلم لهو الكفيل بإحداث التغير الايجابي في اتجاه التلميذ نحو المدرس ، و عليه تعتبر مسألة الطرائق الخاصة بالتدريس في نظرنا من أولى أوليات التحديث و التغير في أي مشروع تربوي ، لأنه في الأخير ما هو إلا عبارة عن متعلم و معلم و منهج تعليمي و طريقة تعليم و عمليات تواصل و تفاعل تتم داخل القسم ، إن طريقة الحفظ و التلقين و الترديد لم يعد لها مكان في عالم اليوم ، إذ أصبحت مستويات التفكير العليا من فهم و نقد وتحليل و استنباط و تعلم مهارات و أخذ القرارات هي أهم معالم المدرسة الحديثة ، إن التعليم البنكي " حسب قول " باولو فريري" الذي ينحصر دور التلميذ فيه في الحفظ و التذكير و التخزين دون وعي من أهم سمات التلميذ في الوطن العربي و يكاد يوجد غياب تام لأساليب و طرائق التدريس الحديثة المبنية على الحوار و المناقشة و التعاون و أساليب البحث و حل المشكلات و كلا له أسبابه الموضوعية منها الاكتضاض في الأقسام و نقص تكوين المعلم و غيرها ، كفيل بعدم إبراز المواهب و لا تشجع على الابتكار وترقية الروح النقدية.

في الدراسات الحديثة و هذا ما أكدناه في الدراسة النظرية في الفصل الثاني عندما تكلمنا عن علاقة النظام التربوي بالشخصية ، بالمجتمع ، بالثقافة ، في كون التلاميذ يحبذون في الأستاذ الخصائص العلائقية و تحتل مكانة مركزية ، إلى جانب الكفاءات العلمية ، لذلك نجد في الجدول أن التلاميذ يحبذون الأستاذ الحيوي المليىء بالنشاط و عليه نجد "MONTANDON" يفرق بين الخصائص الديداكتية "les qualités didactique " (حازم sévérité-سلطويAutorité) و الخصائص الإنسانية les qualités humaines (gentillesse disponibilité) و يؤكد أن التلاميذ يضعون في أولى الأوليات العلاقات الإنسانية و الديداكتية لتعريف الأستاذ الجيد ، و يسجلون غياب الخصائص البيداغوجية (خاصة الحزم المبالغ فيه) ، و غياب كذلك الخصائص الديداكتية عند الأساتذة غير جيدين ، كما يوجد اختلافات في نظرة التلميذ للاستاد تبعا للجنس و كدا الأصل الاجتماعي للتلميذ ، و الأهم في حالة كون التلميذ في حالة إخفاق المدرسي أو نجاح مدرسي ،بحيث التلاميذ في حالة إخفاق مدرسي يعطون للاستاد دور مضبوط . و معقول ،و كذا يفضلون البعد المهني لهده العلاقة ،في حين نجد التلاميذ في حالة نجاح مدرسي يفضلون في أساتذتهم أن تعطى لهم أهمية في تعليمهم و كذا يضعون العلاقة بالاستاذ في بعدها الإنساني و الوجداني ،و منه تختلف التوقعات لكل منهم .

جدول رقم 14 : ضرب الاستاد للتلميذ بدلالة المستوى و الجنس

التكرار / ضرب الأستاذ للتلميذ	بلقاسم الوزري								شريف شلابي								المجموع	
	3متوسط				4 متوسط				3متوسط				4 متوسط					
	ا		ذ		ا		ذ		ا		ذ		ا		ذ		ك	%
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
أبدا	15	93.75	06	54.54	11	84.62	03	33.34	20	86.95	07	41.18	23	88.45	16	84.21	101	75.38
أحيانا	/	/	03	27.28	/	/	04	44.44	01	04.35	04	23.53	01	03.85	/	/	13	09.70
نادرا	01	06.25	02	18.18	02	15.38	02	22.22	01	04.35	02	11.76	01	03.85	03	15.79	14	10.44
عادة	/	/	/	/	/	/	/	/	/	04.35	04	23.53	01	03.85	/	/	06	04.48
المجموع	16	100	11	100	13	100	09	100	23	100	17	100	26	100	19	100	134	100

يتضح من خلال قراءتنا لمعطيات الجدول وجود 75.38 % لا يتعرضون أبدا للضرب و 10.44% نادرا ما يتعرضون للضرب و 9.70 % أحيانا ما يتعرضون للضرب و 4.48 %عادة ما يتعرضون للضرب و بتعرضنا لتحليل معطيات كل مؤسسة ،نجد في مؤسسة بلقاسم الوزري نسبة 93.75 % من الإناث لم يتعرضن للضرب و 6.25 % نادرا ما يتعرضون للضرب و 54.54 % من الذكور لم يتعرضوا أبدا للضرب و 27.28 % أحيانا ما يتعرضون للضرب و 18.18 % نادرا ما يتعرضون للضرب ،ا\ه بالنسبة إلى السنة الثالثة ،في السنة الرابعة نجد 84.62 %من الإناث لم يتعرضوا للضرب أبدا و 15.38 % نادرا ما يتعرضوا للضرب و 33.34 % من الذكور لم يتعرضوا للضرب أبدا و44.43 % أحيانا ما يتعرضوا للضرب و 22.22 % نادرا ما يتعرضوا للضرب ،بالنسبة لمؤسسة شريف شلابي نجد 86.95 % لم يتعرضوا للضرب أبدا و 4.35 % متساوية بين أحيانا و نادرا و عادة ،في حين نجد 41.18% من الذكور أبدا لم يتعرضوا للضرب و 23.53 % أحيانا ما تعرضوا للضرب و هي متساوية

مع عادة ،و 11.76 % عادة ما يتعرضوا للضرب هذا بالنسبة إلى السنة الثالثة ، في المقابل نجد بالنسبة إلى السنة الرابعة 88.45 % من الإناث لم يتعرضن للضرب أبدا و 3.85 % متساوية بين أحيانا ونادرا و عادة ، في حين نجد 84.24 % لم يتعرضوا للضرب أبدا بالنسبة إلى الذكور و كذلك 15.79 % نادرا ما يتعرضوا للضرب .

و عليه يتضح لنا أن معظم التلاميذ لم يتعرضوا إلى الضرب ،مع وجود حالات نادرة لذلك و الملاحظ أن الذكور يتعرضون للضرب أكثر من الإناث باعتبار أن الذكور حسب « ALFRED – ADLER » تكون فريسة منازعة بين أحساسين متكاملين،إحساسهم الشامل بالضعف من جهة (سلطة المعلم) و رغبته في أن يكون قويا و عادة ما نربط العقوبة بالسلطة المدرسية ،و تأخذ السلطة في صورتها التربوية ضعيفة علاقات نفوذ قائمة بين أطراف العملية التربوية ،وإذا مارس المعلم أو الأستاذ سلطته يجب أن تكون مشروعة و فيها إحساس بالمسؤولية ،و إذا ما ساءت العلاقة بين المعلم و طلابه و فقد القدرة على ضبط قسمة ،فانه حتما سيقع ضحية الفوضى ، و عليه يتجه الكثير من الباحثين مثل GEORGES » « MAVCO الذي قام بتحليل شخصية عدد كبير من المربين أن السلطة تكمن في القوى الداخلية للمربي أي في المستوى العاطفي و الانفعالي ،و إلا فهي سلطة خادعة تبين ضعف الإنسان ، و الإشكال الخفية لضعف السلطة تزيد في درجة العنف التي تتجسد في انفجارات الغضب .

والملاحظ كذلك في الآونة الأخيرة انتقال العنف من شكله النمطي أي " عنف من مدرس اتجاه طلابه " إلى عنف باتجاهات و أشكال مختلف ،إذ تشير الإحصائيات و هي غير دقيقة عن تسجيل قرابة 480 حالة عنف في الوسط المدرسي مابين سنتي2001و 2005 على المستوى الوطن و هي بأشكال مختلفة نجد منها 5 حالات عنف مرتكبي بين الموظفي و الأساتذة اتجاه التلاميذ في حين 144 حالة عنف مرتكبة بين التلاميذ و 30 حالة مرتكبة بين أولياء التلاميذ اتجاه موظفي الإدارة و الأساتذة .

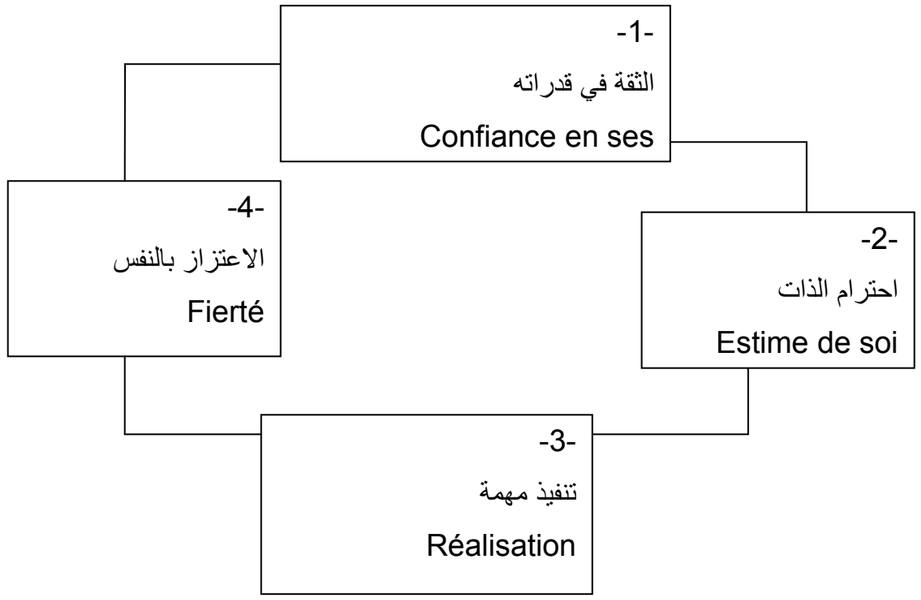
و نجد كذلك التعب الذي ينال الأستاذ ،سواء من كثرة ساعات العمل أو كثرة سنوات الدراسة قد تتركه " لا نجد القدرة نحو التحرك بمهنية كافية " مما يضع معايير للدفاع منها : يفرض الصمت داخل القسم ،يصرخ ،يعاقب و التلميذ في هذه الحالة يعرف كيف يتعامل مع الأستاذ المتسامح و الأستاذ المتشدد .

جدول رقم 015 :صفات تنطبق على شخص الأستاذ

يتضح لنا من خلال قراءة معطيات الجدول انه هناك 22.22% من المبحوثين من يترتب " متفهم"في المرتبة الأولى و هناك 21.37 % من المبحوثين من يترتب "مسؤول " في المرتبة الأولى و النسب الأخرى تنقسم على بقية الصفات ، كما نجد 21.55 ،من المبحوثين من يرتب "له ثقة في نفسه" في المرتبة الثانية و 20.86 % من يرتب "متفهم" في المرتبة الثانية و الأخرى تنقسم على بقية الصفات ،في حين نجد 30.50 % من يرتب "له ثقة في نفسه " في المرتبة الثالثة والنسب الأخرى تنقسم على بقية الصفات ،كما نجد 19.84% من يرتب" مسؤول "في المرتبة الرابعة و 17.36 %من يرتب" متسامح" في المرتبة الرابعة و الأخرى تنقسم على بقية الصفات ،و نجد 17.40 %من المبحوثين من يرتب "غير صبور" ،"جذاب " في المرتبة الخامسة و هناك 28.83% من المبحوثين من يرتب " حزين" في المرتبة السادسة و 22.33% من يرتب "حزين"في المرتبة السابعة ،كما نجد22.94 % من يرتب"غير متفتح" في المرتبة الثامنة و 20.39 % من يرتب "غير صبور " في المرتبة التاسعة و 27.28 % من يرتب "متشدد" في المرتبة العاشرة .

الملاحظ أن التلاميذ يضعون في قمة الأولويات لصفات تنطبق الأستاذ " التفهم" على اعتبار أن المعنى الذي يعطيه التلميذ لنشاطات التعليم تتعلق أساسا بخصائص إنسانية كما تم شرحه في تعليقنا على الجدول 13،فهو يتفهم مشاكلهم ،يتفهم صعوبات تعليمهم ،يشعر الطلبة و التلاميذ الرعاية المقدمة لهم ،مما يبنى الثقة و التعاون و الأمان لدى التلاميذ،حتى يواظبوا في العلاقات التي يبنيها الطلبة مع موضوعي الرياضيات،مما ينشئ رابطا وجدانيا يضفى المتعة و الدافعية على الرغبة بالمعرفة .

كما نجد التلاميذ قد أعطوا لصفة " الثقة في النفس " لدى شخص الأستاذ أهمية كبرى على اعتبار أن الثقة حسب « La Fortune et saint pierre » هي " التي تنشا من خلال التصور الذي يحمله الشخص على نفسه بالنسبة إلى مقدرته على تنفيذ المهمة المكلف بها " ، و هذا له علاقة "بالاحترام" « L’estime de soi » ، فإذا كان الأستاذ يحترم مهنته و يحترم المادة التي يدرسها،فعلى الأقل يسعى إلى التحكم في مادته و لإلمام بمعطيات المادة ،مما يولد الثقة في نفسه و في تبلغيها ،و هذا ما يلحظه التلميذ،و قد وقفنا على هذا من خلال شبكة الملاحظة تبعا للمؤشر 17.21، إذ بقدر ما يتحكم الأستاذ في معطيات مادته و يجد المداخل المناسبة لتوصيلها ، بقدر ما يتولد لديه الثقة الأكبر ، و يعطي بدورها الثقة في التلميذ و يمكن أن نبين الدورة التي تتم فيها هذه الثقة تبعا ل « Saint-pierre »بالشكل التالي .



شكل01 :يمثل تطور احترام الذات

D’après L’fortune et Sait – Pierre.

هذا الشكل يمثل ما يتولد من خلال الثقة بالقدرات ، الذي يولد بدوره احترام الذات ، و من خلال هذه الأخيرة يستطيع المعلم أن ينفذ المهمة (التعليم) على أكمل وجه ،و يدورها تولد لدى شخص الأستاذ بالاعتزاز بالنفس (الفرح و الرضى) .

كما نجد التلاميذ يعطون أهمية ليكون الأستاذ " مسؤول " و يرتبونها في المرتبة الثالثة على اعتبار الأستاذ مسؤول في قراراته ، و يمكن التلاميذ من القرارات السليمة و في مواقف تعليمية متنوعة ، غير أن الكثير من الأساتذة يخشون من أن السماح بتولى الطلبة أدورا و مسؤوليات يفضى إلى عدم تمكنهم من السيطرة على الصف ،إذ خلال المؤشر 18.2 من شبكة الملاحظة لاحظنا أن الأستاذ من خلال معرفته بالتلاميذ ، ورعايته لهم يوجد بيئة آمنة يشيع فيها الاحترام ،فمن خلال تقسيمهم إلى أفواج صغيرة يوزع الأدوار على كل مجموعة ،فيعمل التلاميذ مع بعضهم مع المعلم ،لكن سرعان ما يتحول القسم إلى فوضى ، فيأخذ الأستاذ مسؤولية و يوقف العملية ، بحيث يطرح كل ممثل الفوج لأفكار التي توصلوا إليها على السبورة .

كما نجد التلاميذ يولون " للتسامح" أهمية على اعتبار الشخصية المتسامحة بدون ضعف ،شخصية محبوبة لدى الكثير من التلاميذ ،كما نجد صفات مثل "جذاب " و "غير صبور" تنطبق على أساتذتهم بنسب متوازية ،اما الصفات " حزين" "متشائم" ،"متشدد" في آخر الترتيب .

إن نتائج هذه الجدول ستتيح للمهتمين بالعمل التربوي على تحقيق درجة عالية من التفاعل التربوي الايجابي بين المعلمين والتلاميذ ، إن أخذت بعين الاعتبار لخصائص مطلوبة في شخص المعلم أو مرفوضة .

جدول رقم 16 :صفات يجدها التلميذ في الأستاذ

صفات يجدها التلميذ في الأستاذ		بلقاسم الوزري				شريف شلابي				المجموع	
		3 متوسط		4 متوسط		3متوسط		4متوسط		ك	%
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
يتبع أساليب روتينية	نعم	02	07.41	05	25.00	12	40.00	26	66.67	45	38.80
	لا	25	32.59	15	75	18	60.00	13	33.33	71	61.20
المجموع		27	100	20	100	30	100	39	100	116	100
عنيد	نعم	02	7.41	01	5.00	09	24.33	08	19.52	20	16.00
	لا	25	29.59	19	95.00	28	75.67	33	80.48	105	84.00
المجموع		27	100	20	100	37	100	41	100	125	100
مثابر	نعم	26	96.30	21	100.00	22	95.46	36	83.72	105	82.04
	لا	01	03.70	/	/	15	40.54	07	16.28	23	17.96
المجموع		27	100	21	100	37	100	43	100	128	100
يميل إلى اتحاد حل للمشكلة	نعم	26	96.30	21	100.00	25	67.57	38	86.37	110	85.28
	لا	01	03.70	/	/	12	32.43	06	13.63	19	14.72
المجموع		27	100	21	100	27	100	44	100	129	100

يتعلم دوافع الآخرين	نعم	23	85.19	20	95.24	22	61.12	32	74.42	97	76.38
	لا	04	14.81	01	04.76	14	38.88	11	25.58	30	23.62
المجموع		27	100	21	100	36	100	43	100	127	100
ينفعل بسرعة	نعم	15	55.56	15	71.43	13	35.14	14	31.12	57	43.85
	لا	12	44.44	06	28.57	24	64.86	31	68.38	73	56.15
المجموع		27	100	21	100	37	100	45	100	130	100
يملك قدرة على التحليل	نعم	27	100.00	21	100.0	28	75.68	38	84.45	114	87.70
	لا	/	/	/	/	09	24.32	07	16.55	16	12.30
المجموع		27	100	21	100	37	100	45	100	130	100

من خلال تحليل معطيات الجدول نجد أن 61.20% يقولون نعم الأستاذ لا يتبع أساليب روتينية أثناء شرحه في حين نجد 84 % من أفراد العينة لا يقرون أن الأستاذ "عنيد" كما نجد 82.04 % يعتبرون الاستاذ " مثابر" و نجد 85.28 %من يعتبرون الاستاذ "يميل إلى أكثر من حل للمشكلة " و نجد كذلك 76.38 % يقولون "نعم " الاستاذ يفهم دوافع الآخرين و56.15 % يجدون أن الأستاذ ينفعل بسرعة" و 87.70 % يقولون أن الأستاذ "نعم" يملك قدرة على التحليل".

و عليه نجد إن فاعلية الأستاذ تظهر من خلال تقييم التلميذ لطبيعة سلوكه ،والملاحظ أن التلميذ يحكم على الأستاذ من خلال سلوكين ،سلوك "الطرد " أو الرفض" و ذلك متمركزة في صفات " أساليب ، روتينية " و "عنيد" و هو يرفضها نسب كبيرة و هناك سلوك "القبول" أو الاستقبال" و المتمثلة في صفات "مثابر " و " يفهم دوافع الآخرين" و "يميل إلى إيجاد حل للمشكلة " مما يعطي الانطباع من خلال النسب المشار إليها سابقا أن التلميذ ينظر إلى الأستاذ من خلال الصورة التي يأخذ ها عن المادة المدرسة (الرياضيات) ، اذ

يرى أن الأستاذ " يملك قدرة على التحليل" .

أن مواقف الطلبة اتجاه الصفات التي يراه في أساتذته من طبيعتها أن لها تأثير ايجابي في تحصليه ،كما يدل على البيئة في القسم ذات معنى ايجابي .و كلما كانت البيئة في القسم ايجابية كان تحصل التلاميذ جيدا،كما دلت على ذلك الدراسات، كما إن تأثير البيئة الايجابية في القسم من طبيعتها أن تدفع الطلبة إلى التعلم و تحمسهم على تبني مواقف مرضية نحو الرياضيات،كما تعتبر الانفعالات الايجابية و الدافعية الذاتية ضرورية للنجاح في حل المشكلات و الإبداع واستيعاب المفاهيم .

جدول رقم 17 :ثقة التلميذ في قدرته على التحصيل الرياضي .

التكرار / ثقة التلميذ في تحصيله الرياضي	بلقاسم الوزري								شريف شلابي								المجموع الكلي	
	3متوسط				4 متوسط				3متوسط				4 متوسط				ك	%
	ا		ذ		ا		ذ		ا		ذ		ا		ذ			
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
مرتفعة	03	20.00	01	09.09	02	15.38	01	11.11	01	01.82	06	35.30	04	15.38	05	27.78	33	25.00
متوسطة	08	53.34	10	90.91	07	53.85	07	77.78	10	43.48	07	41.18	19	73.08	11	61.11	79	59.85
منخفضة	04	26.66	/	/	04	30.77	01	11.11	02	08.70	04	23.52	03	11.54	02	11.11	20	15.16
المجموع	15	100	11	100	13	100	09	100	23	100	17	100	26	100	18	100	132	100

يشكل الجدول مدى ثقة التلميذ في تحصيله الرياضي ،أد نجد 59.85 % انه متوسطة في حين نجد 25 % تقول أنها تحصيلها مرتفع و 15.16 % ترى أن ثقتها في التحصيل منخفضة .

أما تحليلها لكل ثانوية فنجد في مؤسسة بلقا سم الوزري 53.34% من الإناث تعتبر تحصيلها متوسط و 26.66 % تحصيلها منخفض و 20 % تحصيلها مرتفع ،في المقابل نجد 90.91 % من الذكور يعتبر تحصيلها متوسط و 09.09 % تحصيلها مرتفع هذا بالنسبة إلى السنة الثالثة ، في السنة الرابعة

نجد53.85% من الإناث تحصيلها متوسط و 30.77 % تحصيلها منخفض و15.38 % تحصيلها مرتفع .

بالنسبة إلى مؤسسة شريف شلابي نجد 47.82%من الإناث تحصليها مرتفع و 43.48 %تحصيلها متوسط 8.70 % تحصيلها منخفض في المقابل نجد 41.18 % من الذكور تحصيلها متوسط و 35.30 % تحصيلها مرتفع و 23.52 % تحصيلها منخفض ،هذا بالسنة الثالثة ، في السنة الرابعة نجد 73.08 % من الإناث تحصيلها متوسط و 15.38 % تحصيلها مرتفع و 11.54 %تحصيلها منخفض بالمقابل نجد 61.11 % من الذكور تحصيلها متوسط و 27.78 %تحصيلها مرتفع 11.11 % تحصيلها منخفض .

و عليه يتضح أن جل التلاميذ ثقتهم في تحصليهما الرياضي تكاد تكون متوسطة ،مع وجود فروق نسبية بين المؤسستين و كذا بين الإناث و الذكور إذ نجد تقارب بين التحصيل المرتفع و المنخفض في مؤسسة شريف شلابي و ذلك لأسباب عديدة منها و اعتبرها الأساس التوزيع الذي يخضع له القسم في المؤسسة ،إذ تلجأ بعض الإدارات إلى توزيع التلاميذ على شكل مستويات :القسم الأحسن و فيها بعض أبناء الأساتذة أو الشخصيات و أقسام متوسطة و أقسام رديئة ،بالطبع لا نجده في كل المؤسسات .

كما نلاحظ أن الثقة في المقدرة الذاتية متوسطة لدى التلاميذ،و هذا لا يخدم الأهداف التي يريد الأستاذ الوصول إليها و لا معايير التربوية للرياضيات و التي من بينها الثقة التامة في القدرة الذاتية من خلال أن يعتبر التلميذ نفسه قادرا على توظيف إمكانياته الرياضية في فهم المواقف الجديدة ،و لعلى الإيحاءات السلبية لدى المجتمع من أن الرياضيات مادة صعبة و الأقوال:جبر + هندسة =الهروب من المدرسة و أمثالها ، زيادة على هذا ضعف التواصل و التفاعل و نقص الإمكانيات زادة الأمور حدة ، و الملاحظ كذلك وجود فارق بين التحصيل على مستوى السنة الدراسية و التحصيل في شهادة التعليم المتوسط و ما النسبة التي تتحصل عليها المؤسسة في هذه الشهادة اكبر دليل على ذلك – انظر الملحق رقم (02) و الأسباب في ذلك كثيرة من بينها أن التلاميذ يمتحن في الشهادة على جميع البرنامج في حين في الفروض و الاختبارات يمتحن على فكرة معينة ،كما أن الشهادة بناء موضوعها يتم وفق معايير وطنية في حين أن جل الأساتذة لا يعرفون بناء موضوع وفق ما يسمى" شبكة بناء المواضيع" و من خلال ملاحظتنا الميدانية من خلال المؤشرات 10.2و2.3و7.3و15.3تين لنا أن الاستاذ همه الوحيد هو كيفية إنهاء تلك الفقرة أو الفقرتين التي برنامجها في الحصة و لا يهمه أن كان هناك استيعاب تام تلك الأفكار أم لا ، و كذا هناك نقص في مشاركة التلاميذ في القسم ،وهذا له ما يبرره أولا: الأستاذ يتعذر بكثافة البرنامج وانه محاسب على إنهائه، ثانيا : يقول أن الضعف عام وهو موجود في كل المؤسسات ، ويذكر الظروف الاقتصادية والاجتماعية لكل التلاميذ و هكذا ، ويقول لك أن حجم القسم لا يساعد على إفهام كل التلاميذ في القسم.

جدول رقم 18 : رد فعل التلميذ اتجاه مسالة رياضية بدلالة المستوى و الجنس

التكرار / رد فعل التلميذ اتجاه عمل معطى	بلقاسم الوزري						شريف شلابي						المجموع الكلي	
	3متوسط				4 متوسط		3متوسط				4 متوسط			
	ا		ذ		ا		ذ		ا		ذ			
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
أثور و افقد أعصابي	06	37.50	01	09.09	02	15.38	01	11.12	03	15.00	02	14.28	03	14.52
اتركها ثم ارجع أليها	06	37.50	07	63.64	04	30.77	04	44.44	16	80.00	03	21.42	17	50.80
لا أحلها	01	06.25	01	09.09	03	23.08	/	/	/	/	01	07.15	03	12.10
أحلهابشكل فوضوي حتى لا يضربني الأستاذ	03	18.75	02	18.18	04	30.77	04	44.44	01	05.00	08	57.15	02	22.58
المجموع	16	100	11	100	13	100	09	100	20	100	14	100	25	100

التكرار / رد فعل التلميذ اتجاه عمل معطى	المجموع الكلي		شريف شلابي								بلقاسم الوزري					
	ك	%	4 متوسط				3متوسط		4 متوسط				3متوسط			
			ذ		ا		ذ		ا		ذ		ا		ذ	
			ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
أثور و افقد أعصابي	18	14.52	02	11.12	03	12.00	02	14.28	03	15.00	01	11.12	02	15.38	01	09.09
اتركها ثم ارجع أليها	63	50.80	06	33.33	17	68.00	03	21.42	16	80.00	04	44.44	04	30.77	07	63.64
لا أحلها	15	12.10	06	33.33	03	12.00	01	07.15	/	/	/	/	03	23.08	01	09.09
أحلهابشكل فوضوي حتى لا يضربني الأستاذ	28	22.58	04	22.22	02	08.00	08	57.15	01	05.00	04	44.44	04	30.77	02	18.18
المجموع	124	100	18	100	25	100	14	100	20	100	09	100	13	100	11	100

يشير الجدول إلى تعدد ردود أفعال التلاميذ اتجاه ما يقدم لهم من عمل إذ نجد50.80% يتركون العمل إذ وجدوا فيه صعوبة ثم يعودون إليه بعد ذلك و22.58% يحله بشكل فوضوي خوفا من الأستاذ و14.52 % يثور و يفقد أعصابه و 12.10% لا يحل العمل .

أما لتحليل المعطيات حسب كل مؤسسة نجد في مؤسسة بلقاسم الوزري انه 37.50% من الإناث تتركن العمل ثم تعدن له بعد ذلك يليها 18.76% يحلن العمل بشكل فوضوي و 63.64% من الذكور تترك العمل و ترجع له بعد ذلك و 18.78 % تحله بشكل فوضوي خوفا من الأستاذ ، في مؤسسة شريف شلابي نجد 80.00% من الإناث تتركن العمل ثم تعدن له و 15.00% تثور و يفقدن أعصابهن و 57.15% من الذكوريحلها بشكل فوضوي و 21.42 % يتركها ثم يرجع إليها ، هذا بالنسبة إلى السنة

الثالثة .

بالنسبة إلى السنة الرابعة نجد في مؤسسة بلقاسم الوزري 30.77%من الإناث يتركن العمل ثم يرجعن إليه يليها 30.77 % يحلن بشكل فوضوي ، و نجد 44.44% من الذكور متساوية بين الترك او الحل بشكل فوضوي في مؤسسة شريف شلابي نجد 68.00% من الإناث يتركن العمل ثم يرجعن إليه و 12.00% بين يفقدن أعصابهن و عدم الحل و نجد 33.33% من الذكور بين الترك و عدم الحل و 22.22 % يحلونها بشكل فوضوي

يتضح من كل هذا نصف المستجوبين يرون أن العمل الذي يعطى لهم إذا وجدوا فيه صعوبة يتركونه ثم يرجعون له ونجد هناك من يحله بشكل فوضوي خوفا من الأستاذ و القلة القليلة تثور و تفقد أعصابها ونستنتج من هذا كله انه لم نعود أبنائنا على القدرة لحل المشكلات الرياضية و ذلك بإعطائهم مشكلات متنوعة و مفتوحة و أن الهدف من كل هذا هو تعليمهم التفكير الرياضي من خلال جمع الشواهد و بناء البراهين و ليس الهدف أن تحلها يشكل فوضوي خوفا من الأستاذ ، كما أن الدراسات تؤكد أن المعايير التي تبنى عليها الرياضيات أن تكون ذات مواضع هادفة و واقعية و أن يتعرف الطلبة على تطبيق الرياضيات في المشكلات الواقعية ،يدل النفور من حلها أو فقدان الأعصاب أو حلها بشكل فوضوي ، وعليه ترى تلك الدراسات و جوب إتاحة الفرص لصياغة الأسئلة و المشكلات تباعا لحاجاتهم و اهتماماتهم ، و كذا تشجيع الحوار داخل القسم من خلال تعويد التلاميذ على الإفصاح عن أفكارهم و طريقة تفكيرهم ، سوءا كانت خاطئة أم صائبة ، و على الأستاذ تقدير كل الإسهامات داخل القسم بما في ذلك الأفكار الخاطئة و سوء الفهم ، فإذا رجع التلميذ إلى المنزل فان تفكيره سينحصر في كيفية الحل و الفهم و ليس كيف يتجنب الضرب من طرف الأستاذ ، لان هذا الأخير قد درب تلامذته على احترام الأفكار و المشاركة و الجرأة الفكرية و ذلك كله من خلل ما وٌفرَ لهم من بيئة تعليمية ايجابية و ليس سلبية ،و للأسف من خلال شبكة الملاحظة لاحظنا فقدان هذا البيئة لأنه كما تناولنا سابقا الهم الوحيد هو إنهاء البرنامج و ليس تعليم الأولاد استقلالية الفكر و التعلم الذاتي و غرس التفكير الناقد و تقدير أهمية الرياضيات .

الجدول رقم 19:النقد الذي يتعرض له التلميذ بدلالة المستوى

التكرار / النقد الذي تعرض له التلميذ	بلقاسم الوزري				شريف شلابي				المجموع	
	3 متوسط		4 متوسط		3 متوسط		4 متوسط		ك	%
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
لا	25	96.16	17	77.28	32	84.81	37	84.09	111	85.39

تعم	أنت غبي	01	03.84	/	/	01	02.63	02	04.55	08	02.31
	أنت رأسك خشن	/	/	02	09.09	/	/	01	02.27	04	03.07
	لا تصلح للدراسة	/	/	02	09.09	01	02.63	03	06.82	06	04.62
	سب و شتم	/	/	/	/	04	10.53	/	/	04	03.07
	غير ذلك	/	/	02	04.54	/	/	01	02.27	02	1.54
	المجموع	26	100	22	100	38	100	44	100	130	100

يتضح لنا من خلال قراءتنا لمعطيات الجدول انه 85.33% لم يتعرضوا للنقد من طرف أساتذتهم في حين نجد 4.62% تعرضوا للنقد من خلال صفة "لا تصلح للدراسة " و 3.07% تعرضوا للنقد من خلال صفة "رأسك خشن "و"سب و شتم " و 2.31% تعرضوا لنقد من خلال صفة "أنت غبي " و 1.5% عددت بعض الصفات مثل " أنت حمار (ة) ".

و الملاحظ أن المؤسستين يقرون أنهم لا يتعرضوا للنقد، وان تعرضوا فهي بنسبة ضئيلة تتوزع على الصفات التي ذكرت في الجدول.

يعد المعلم الكفء احد الوسائط التي تلعب دورا مهما في تهيئة مناحات قسمية ايجابية و إدارة الأنشطة المختلفة التي تنظم تفاعلات التلاميذ داخل القسم فيما بينهم من جهة ومع المعلم من جهة أخرى ،أضف إلى ذلك في فهم سلوك التلاميذ و مشكلاتهم مما يقلل من النقد و التجريح غير اللائق ،و قد أكدت نتائج العديد من الدراسات التي تناولت المعلم و أعداده و كفايته والتي أجراها "السلطاني (1986)" أن إدارة القسم و العلاقات الإنسانية قد احتلت المراتب الأولى من استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة بحث متضمنة ستة مجالات ، و نجد في هذه الدراسات أن "يعالج المعلم سلوك غي الصحيح أثناء الدرس بحكمة " احتلت المرتبة السادسة ،هذا العلاج للسلوك بحكمة فان كان العلاج بدون حكمة عن طريق النقد الجارح فماذا سيكون مرتبتها

فالمعلم الكفء هو الذي يستطيع بتدريب بسيط أن بعدل مشكلات طلبته السلوكية و توفير المناخ الانفعالي الناجح من خلال جملة من الشروط ،أهمها الابتعاد عن التوبيخ و النقد الجارح ،و كما ذكرنا في الجزء النظري حيث انه من استراتجيات الإدارة الناجحة في القسم هو تجنب المعلم العقاب و النقد الجارح و إيجاد بدائل لذلك لأنها من طبيعتها إثارة الغضب لدى التلميذ ، و جعله غير قابل للتعلم ، و في نفس الوقت تؤدي إلى الحقد والضغينة و اعتقد أن على الأستاذ أن يتعلم كيف يعالج مشكلات إدارة قسمه من خلال التثقيف الذاتي ، و الابتعاد عن السلوك المتسلط الذي بطبيعته فيه من الوعيد و التهديد و المرافقة للصراخ و الصوت المرتفع .

جدول رقم 20 : أهم الخصائص التي يفضلها التلميذ في أستاذ الرياضيات

من قراءتنا لمعطيات هذا الجدول يتضح أن التلاميذ أول ما يضعونه في المرتبة الأولى هو " الصبر" و يضعون في المرتبة الثانية " التعاون وروح الديمقراطية" و يضعون في المرتبة الثالثة " العطف و احترام شعور الآخرين " و يضعون "إظهار التقدير" في المرتبة الرابعة في حين نجد " حسن المظهر و لياقة السلوك " في المرتبة الخامسة و نجد كذلك يضعون " العدالة و عدم التحيز " في المرتبة السادسة و "روح الدعاية " في المرتبة الثامنة مع صفة "المرونة" و نجد " الاهتمام بمشكلات التلاميذ " يضعونها في المرتبة التاسعة .

و الملاحظ انه هناك اختلاف في التقدير من حيث الترتيب بين المؤسستين و على سبيل المثال نجد في مؤسسة بلقاسم الوزري ترتيب " التعاون " في المرتبة الثانية نجد في مؤسسة شريف شلابي ترتيب " إظهار التقدير" في المرتبة الثانية .

على العموم نجد التلاميذ يعطون أولوية كبيرة لصفة "الصبر " على اعتبار أن المادة المدروسة تحتاج إلى صبر لتوصليها ، و يتعامل الأستاذ كذلك – إذا ربطنا هذا مع الجدول رقم 17 و الذي يعتبر أن معظم التلاميذ من ذوي متوسط التحصيل في الرياضيات – مع مجموعة من التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة ،من بطئ التعلم ،و غير قادرين على التكيف مع الظروف القسيمة و البيئة المدرسة ،وكذلك مع أولئك الذين يسلكون سلوكات عدوانية و المحيطين و الذين لا يملكون الدافعية و القدرات و الاستعدادات الايجابية نحو التعليم ، كل هدا يحتاج إلى الصبر في التعامل و صبر في التعامل في تقديم المادة و صبر في بناء العلاقات الايجابية و الطيبة مع هؤلاء .

كما نجد أن التلاميذ يعطون أهمية لصفة " التعاون و روح الديمقراطية " ،على اعتبار أن السلوك الديمقراطي حسب "جون ديوي" ،و الممارسة الديمقراطية يكون ناتجا عن التعاون بين أعضاء الجماعات داخل قاعة الدرس، و إستخدام في ذلك ما سماه " التسميع الاجتماعي " و الذي يقتضي بأن يشترك التلاميذ جميعا في مناقشة الموضوع ،كما توجد دراسات ربطت بين التعاون و النمو العقلي ، إذ أن التعاون بين أطراف العملية التعليمية يزيد من الصراع المعرفي ،كما أن التعليم التعاونـي يزيـد من التحصيل الدراسي حسب « JOHNSON » وربط نجاحه بوجود اتجاهات و ميول و قيم و دوافع مشتركة تؤدي إلى التفاعل و الاتصال بين أعضاء الجماعة.

كما تشكل الأجواء الديمقراطية المناخ المناسب لبناء علاقات تربوية تفاعلية ذات اتجاه ايجابي . و هي تتيح

للتلاميذ تحقيق التواصل الايجابي من خلال فعاليات الحوار و المنافسة و إبداء الرأي و حرية المناقشة .
كما نجد التلاميذ "يرتيون" العطف و احترام شعور الآخرين"في المرتبة الثالثة و دلك كله من خلال الجو التفاعلي الايجابي الذي يوجده الأستاذ في القسم ، و الذي بطبيعته ينمى مشاعر الحب و الود و الأمان و التعبير عن الرائ بحرية ،مما يزيد من الدافعية نحو التعلم و تكوين الثقة بالنفس ،و ينمي كذلك الاعتماد على النفس و احترام الذات .

بالمقابل نجد التلاميذ يولون أهمية كذلك لصفتي " ا ظهار التقدير " و "لباقية السلوك" و " روح الدعاية" و غيرها
وهذه الصفات من حيث ترتيبها تقترب من الدارسة الاستطلاعية التي قام بها احد الباحثين
لتحديد الصفات أو اتجاهات التلاميذ حول الخصائص التي يفضلونها في معلميهم و جاءت كالأتي: في المرتبة الأولى " التعاون " وقى المرتبة الثانية " العطف" و في المرتبة الثالثة " الصبر"
جدول رقم 21 : ما يزعج التلميذ في أستاذ الرياضيات .

التكرار / ما يزعج التلميذ في أستاذ الرياضيات	بلقاسم الوزري				شريف شلابي				المجموع	
	3 متوسط		4 متوسط		3 متوسط		4 متوسط		ك	%
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
العقوبة	12	37.50	06	60.00	22	42.30	23	35.39	63	39.62
التسلط	05	15.62	01	10.00	07	13.47	17	26.15	30	18.87
الغياب المتكرر	02	06.25	01	10.00	02	13.85	07	10.77	12	07.55
الطريقة الصعبة في الإلقاء	06	18.75	/	/	15	28.85	14	21.54	35	22.01
غير دلك	07	21.88	02	20.00	06	11.53	04	06.15	19	11.95
المجموع	32	100	10	100	52	100	65	100	159	100

يلاحظ من خلال تحليل المعطيات 39.62% من التلاميذ تزعجهم العقوبة ،في حين نجد 22.01% تزعجهم الطريقة الصعبة في الإلقاء و نجد 18.87% يزعجهم التسلط و 11.95 % تزعجهم أشياء أخرى كالشتم و نجد 7.55 % يزعجهم الغياب المتكرر للأستاذ .

و منه يتضح أن "العقوبة" هي الصفة أكثر إزعاجا للتلميذ ،و الملاحظة الميدانية أثبتت أن الأستاذ يلجأ إلى أسلوب التهديد و العقاب ، إذ صدر سلوك غير مناسب من التلميذ ، و يتمثل هذا الأسلوب في أشكال العقاب أو الطرد أو السخرية ، أو فرض قيود على التلميذ أو استخدام التهديدات أو إجبار التلميذ على الاعتذار ، و هناك اختلاف بين الباحثين في أسلوب العقاب فمنه من يح مه تماما على اعتبار له عواقب نفسية و تربوية و اجتماعية ، و هناك من يضع له شروط من خلال أن يكون مناسب للذنب ، و أن يفهم التلميذ لماذا عوقب ، و أن لا يكون مضرا ، و هناك عدة مناقشات حول العقوبة حتى قالت "RYMACHOS" أن الضغط الكبير من المجتمع يزداد كل يوم على المعلم ،و هو مطالب دوما بنتائج اكبر و المعلم يعيش حالات نفسية سيئة في حالة سلبية النتائج ، فمن المسؤول" ،في حين نجد "NIcolas Truong" يعتبرأن وظيفة المدرسة بعدما كانت بيداغوجية تحولت إلى وظيفة سيكولوجية"

و عليه فعلى المعلم أن يواجه اليوم مسؤولية جديدة قانونية و أخلاقية و بدون مساعدة المجتمع سينفجر .

كما نجد التلميذ ينزعج من صفة " الطريقة الصعبة في الإلقاء " على اعتبار أنها تحبطه و تلجاءه إلى الملل و الضجر ، و الطريقة التعليمية ترتكز على العلاقة الموجودة بين المعلم و المتعلم و على ذلك الإجراء المنضم على شكل تقنيات و استراتجيات و وسائل بيداغوجية مما يجعل التفاعل يأخذ الوجهة الايجابية ، و الطرق التعليمية كثيرة منها الاستقرائي و لاستنتاجي و الاستدلالي و الإلقائي و غيرها ، و الأستاذ عليه أن يعرف كل المداخل لهذه الطرق إيجابياتها و عيوبها و كيف يستفيد منها و ماهي الوضعيات التربية التي يستخدمها .

كمنا نجد التلميذ ينزعج من "التسلط " على اعتبار المعلم كما يقول "IVAN ILLITCH" يجمع بين وظائف ثلاثة : سجان و واعظ و معالج ، فهو المسؤول عن الضبط الاجتماعي داخل القسم و هو الذي يسهر على اللوائح و القوانين و يحرص على أن يلتزم الآخرين بها .

و كون أن المجتمع الجزائري تسوده ثقافة التسلط و القمع لاعتبارات كثيرة ، نجد المعلم لا يخرج من ثقافة مجتمعه و ما لاحظته في القسم من خلال شبكة الملاحظة أن المعلومات التي يردها إلى تلامذته لا تقبل المنافسة ، مما تضمحل قدرته على تنمية فردية تلاميذه و تعزيز قدراتهم و تتضاءل عندئذ فرص التفاعل التربوي في داخل القاعة أو بين التلاميذ أنفسهم . ومما يؤكد هدا الطرح ،هل عمل التلاميذ و نشاطهم يستمر على نفس الوتيرة اذا غادر الاستاد قاعة القسم؟ وعليه المعلم من غير سلطة أخلاقية تنبع من داخل الشخصيته و تميز نشاطه المهني ،يتحول إلى مجرد مربي يحتمله الطلاب،أولا يحتملون حضوره،خاصة عندما يقال لهم أن الأستاذ فلاني في عطلة مرضية أو في ندوة ،و مم

زاد الأمور تعقيدا هي الإيحاءات السالبة التي أصبح المجتمع يحمله على المعلم ،انظر مثلا ماذا وجدت عند تلميذة في القسم ثلاثة متوسط و تقول وجدنها في جريدة" بانوراما" :

" و ياما ياما الشيخ تاع المات ، كي نشوفو يطلعلي الدمار"

حاسب روحو شيش مان و في الكلاصة داير فينا الاستعمار

و جاء النهار وين نخلفوا الثار "

كما نجد التلاميذ ينزعجون من صفات " الشتم و السب "بأنواعها و القلة القليلة مما تنزعج من غياب الأستاذ المتكرر.

3-1 التعاون بين الأسرة و المدرسة و علاقتها بمردود التلاميذ

جدول رقم 22 : تقييم الأسرة للمدرسة بدلالة المستوى و الجنس

التكرار / تقدير الأسرة للمدرسة	بلقاسم الوزري								شريف شلابي								المجموع	
	3متوسط				4 متوسط				3متوسط				4 متوسط					
	ا		ذ		ا		ذ		ا		ذ		ا		ذ			
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
ايجابي	13	81.25	11	91.67	11	84.62	07	87.50	18	81.82	12	70.58	14	56.00	11	61.12	97	74.05
ايجابي نسبيا	02	12.50	01	08.33	02	15.38	01	12.50	04	18.18	02	11.77	09	36.00	07	38.88	28	21.38
سلبي	01	06.25	/	/	/	/	/	/	/	/	03	17.65	02	18.00	/	/	06	04.58
المجموع	16	100	21	100	13	100	08	100	22	100	17	100	25	100	18	100	131	100

يبين الجدول من خلال إجابات المبحوثين انه 74.05% يعتبرون تقدير الأسرة للمدرسة ايجابي في حين نجد 21.38 % يعتبرون تقدير الأسرة للمدرسة ايجابي نسبيا و 4.58 % يعتبرون تقدير الأسرة للمدرسة

سلبي. اما تحليل المعطيات حسب المتوسطتين معا ،فنجد 81.58 % من الإناث يعتبرون تقدير الأسرة للمدرسة ايجابي و 15.78 % يعتبرونه ايجابي نسبيا و 2.64 % يعتبرونه سلبي هذا و في المقابل نجد 79.30 % من الذكور يعتبرون تقدير الأسرة للمدرسة ايجابي و 10.35 % يعتبرونه ايجابي نسبيا و سلبي في نفس الوقت ، هذا بالنسبة إلى السنة الثالثة .

بالنسبة للسنة الرابعة فنجد 65.78 % من الذكور يعتبرون تقدير الأسرة للمدرسة ايجابي و 28.95 % يعتبرونه ايجابي نسبيا 5.27 % يعتبرونه سلبي في المقابل نجد 69.23 % من الذكور يعتبرون تقدير الأسرة للمدرسة ايجابي و 30.77 % يعتبرونه نسبيا .

و عليه يتضح لنا أن معظم أفراد لعينة يعتبرون أن أسرهم يقدرون المدرسة تقديرا ايجابيا مع وجود نسبة معتبرة تقديرهم ايجابي نسبيا للمدرسة ،والملاحظ أن تقدير الإناث أعلى من تقدير الذكور بالنسبة إلى السنة الثالثة ،في حين نجد تقدير الإناث اقل من تقدير الذكور للمدرسة وربما راجع ذلك لبعض الخلفيات التى مازالت تتحكم في ثقافة المجتمع أن الذكور الأولى بالنجاح ،لان البنت حتى لم تنجح فإنها ستبقى في البيت ثم تتزوج بعد ذلك .

يقول الخبراء في كثير من الدراسات انه يحكم أن الأطفال 9 % من وقتهم من مرحلة الميلاد حتى سن الثامنة عشرة ينفقونها في المدرسة ،فان البيئة المنزلية تعد حاسمة في تعلم الطفل و إعطاءه الاتجاه الايجابي نحو المدرسة ، وفي هذا يتفق الباحثان « Paul Barton » و « Richard coley »في كتابهما " اصغر المدارس الأمريكية :الأسرة « Americas smallest school : the familly »و هو دراسة أجريت بتكليف من مركز معلومات السياسات التربوية التابعة لإدارة الاختيارات التربوية أن " إنجاز التلميذ يرتبط بشكل مباشر بمقدار الوقت الذي ينفقه الآباء في الحديث مع أطفالهم عن المدرسة ،وما إذا

كانوا يقومون بدور فعال في شؤون المدرسة "

كما أنه يمكن لموقف الوالد أو (الوالدة) من التعليم تأثير عميق على إنجاز التلميذ ،على سبيل المثال ،عندما يسال الآباء من العمل المدرسي للتلميذ و يراجعونه و عندما يناقشون ما يحب أبناءهم و ما يكرهون ،و جوانب القوة و العف عندهم ،ويظهرون بشكل عام أنهم يهتمون بالمدرسة ،فإنهم يبحثون رسالة جدا أساسية وقوية :

المدرسة مهمة و لها قيمة عالية و في هذا يقول الباحث " LARRY DECKER "* إن الأطفال الذين يهتم اباءهم بالمدرسة يتلقون التشجيع على الأقل .إنهم يذهبون إلى المدرسة في الوقت المحدد ويبقون في المدرسة ،في الأسر المهتمة يذهب الأطفال إلى المدرسة مستعدين،وقد حصلوا على كفايتهم من النوم و الغذاء ،و عندما يعود الطفل إلى المنزل يشعر بإهتمام والديه من سؤالهم "ماذا فعلت اليوم؟ و ما إلى ذلك .

قامت المؤلفة « ANNE ANDERSON »يتحرى ما يزيد عن خمسين دراسة حول مشاركة الآباء و خلصت إلى نتيجة هامة وهي " الأطفال الذين يساعدهم آباؤهم في المنزل ويظل آباؤهم على اتصال بالمدرسة ،يحصلون على درجات أعلى من الأطفال الذين يماثلونهم في القدرات و الظروف العائلية ،و لكن آباؤهم لا يبدون الدرجة نفسها من الاهتمام ".

جدول رقم 23 :اتجاه أسرة التلميذ لأستاذ الرياضيات

---

*أستاذ في كلية التربية –جامعة فلوريدا اتلانتيك و مؤلف كتاب " **اشتراك الآباء في التعليم أبنائهم**"

التكرار / اتجاه أسرة التلميذ لأستاذ الرياضيات	بلقاسم الوزري				شريف شلابي				المجموع	
	3 متوسط		4 متوسط		3 متوسط		4 متوسط			
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
أستاذ جيد	22	78.58	20	95.24	52.50		31	70.45	94	70.86
أستاذ متوسط	05	17.85	01	04.76	32.50		20	22.73	29	21.80
أستاذ ضعيف	01	03.75	/	/	15.00		03	06.82	10	07.52
المجموع	28	100	21	100	100		44	100	133	100

يتضح من جدول أن 70.68 % يعتبرون أن الأسرة تنظر إلى أستاذ الرياضيات انه جيد ،في حين نجد 21.80 % ترى انه أستاذ متوسط ،وكذا 7.52 % ترى انه أستاذ ضعيف بالنسبة لتحليلنا بالنسبة لكل متوسطة فإننا تجد في مؤسسة بلقاسم الوزري انه 78.58 % تعتبر أن الأستاذ جيد ، في حين انه 17.85 % تعتبره أستاذ متوسط، و 3.75 % تغبره أستاذ ضعيف ،هذا بالنسبة إلى السنة الثالثة في المقابل نجد بالنسبة إلى السنة الرابعة انه 95.24 % ترى أن الأسرة تنظر إلى الأستاذ انه جيدو 4.76 % ترى انه أستاذ متوسط.

بالنسبة إلى مؤسسة شلابي فنجد52.50 %ترى أن الأستاذ جيد و 32.50 %ترى انه أستاذ متوسط و 15.00 % ترى انه أستاذ ضعيف هذا بالنسبة إلى السنة الثالثة ، بالمقابل نجد بالنسبة إلى السنة الرابعة انه 70.45 %ترى انه أستاذ جيد و22.73 %ترى انه أستاذ متوسط و 6.82 % ترى انه أستاذ ضعيف.

أن التأكيد على أن الأستاذ الجيد هو القادر على الوصول إلى الأهداف التربوية المحددة ،و يستجيب لمختلف الوضعيات التربوية التي يقابلها ،يبقى الحكم على هذا مسالة نسبية . الطفل ينتقل إلى والديه مواقف حدثت له في القسم ،أو تصور ما يحمله ضد أستاذ ما كما سنرى في الجدول 25 ، و حكمه على الأستاذ الجيد "قد تكون من خلال طريقة تصرفه في القسم ،كالتشجيع أو تسهيل الاتصالات ،أو حكمه قد يرجع أن التلميذ لديه نقاط جيدة في الامتحانات،أو قد يرجع الحكم أن ذلك الأستاذ لديه سمعة في المؤسسة ،و في كل الأحوال الحكم على أستاذ هو انعكاس الانكسار ،كما يقول "

POSTIC –MARCEL الموضوعي ،اذ في الطريقة الديداكية ." الأستاذ الجيد " هو الكفاء (المستوى و جودة المعرفة –منطقية تقديم النص، التدرج في الطريقة ...) و السلطة (النظام داخل القسم، الاعتناء و مراقبة التلاميذ، تشجيع التلاميذ، المردود...) في الرياضيات مثلا الأستاذ الجيد " هو دقة التعبير الرياضي

المستخدم و دقة الاستدلالية و طريقة توصيله للمعلومة "

فيما يخص توقعات الأولياء من "أستاذ جيد" و "غير جيد " هي متغيرة و تكون من خلال العلاقة التي تكون قد تمت مع الأساتذة ، و لا يمكن الإحاطة بها إلا من خلال خصائص مجردة مثل"ذكي "او"متسامح"او"ذو فعالية" و بالتالي لا يمكن ترجمتها إلى مصطلحات سلوكية ، و تكون هذه المفاهيم انكسار موضوعي من خلال تجربة الأب كتلميذ.

كما نجد المواقف التي يحملها التلميذ عن الأستاذ إلى الأسرة لها تأثير كبير على السير الدراسي للطفل ،إذ تؤكد الدراسات انه في حالة ما يعاني من صعوبات في مهارة ،أو مادة محددة ،فليجعل الأولياء كلماتهن و أفعالهم تظهر انك تعتقد في قدرة طفلك على اتقانها ،و ليس في تبرير ذلك أن " الأستاذ جيد " أو غير جيد" ، على اعتبار أن الطفل يتعلم مشاعر الاحترام للأستاذ من خلال والديه فإذا كان والديه و إخوته يعاملون ،رجل العلم و الأستاذ معاملة تتسم بالاحترام،فانه يتعلم هذه المشاعر اتجاه الأستاذ عن طريق التعاطف الاجتماعي مع الآخرين ،و هو هنا يتعلم كيف يتعامل مع دور اجتماعي مرتبط بمكانة اجتماعية ،كما انه – وهذا هو المهم – أننا نميل للاستجابة "لأستاذ جيدا " أو "غير جيد" لا على أساس أقوالهم و أفعالهم بل على أساس شعورنا نحوهم كأشخاص ،و هذا يتم داخل الأسرة من خلال التفاعل الاجتماعي .

جدول رقم 24 : زيادة أولياء التلاميذ للأستاذ

التكرار / زيادة الأولياء للأستاذ	بلقاسم الوزري								شريف شلابي								المجموع	
	3متوسط			4 متوسط					3متوسط			4 متوسط						
	ا		ذ	ا			ذ		ا		ذ	ا			ذ			
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
اذا استدعى لذلك	/	/	01	10.00	02	15.38	02	28.22	03	13.05	01	6.66	05	19.22	04	22.23	18	13.85
أثناء دفع الكشوفات	12	75.00	07	.70.00	10	76.92	06	66.66	09	39.12	06	40.00	10	38.47	08	44.45	68	52.31

إذا تحصلت على نقطة ضعيفة	02	12.50	01	10.00	/	/	/	/	01	4.35	02	13.34	03	11.54	03	16.66	03	12	09.93
لتتبع عملي	02	12.50	01	10.00	01	07.70	01	11.12	10	43.48	06	40.00	08	30.77	03	16.66	03	32	24.62
المجموع	16	100	10	100	13	100	09	100	23	100	15	100	26	100	18	100	130		100

يبين الجدول من خلال إجابات المبحوثين انه 52.31% من الأولياء يذهبون إلى زيارة الأساتذة من اجل استلام الكشوفات و 24.62% من اجل تتبع عمل التلميذ و 13.85% إذا استدعى لذلك و 9.93% إذا تحصل على نقطة ضعيفة .

أما تحليل المعطيات حسب كل متوسطة فنجد في مؤسسة بلقاسم الوزري 75.00% من الإناث يعتبرون أن الأولياء يذهبون من أجل تسلم الكشوفات و 12.5% إما إذا تحصلن على نقاط ضعيفة أو تتتبع أعمال التلميذ و نجد 70.00 % من الذكور يعتبرون أن أوليائهم يذهبون من أجل استلام الكشف و 10.00% يساويه بين الاستدعاء أو التحصل على نقاط ضعيفة ، أو تتبع الأعمال ، هذا بالنسبة للسنة الثالثة، نجد في السنة الرابعة 76.92% يعتبرون ذهاب الأولياء من أجل استلام الكشف و 15.38% إذا استدعوا لذلك و 7.70% لتتبع الأعمال.

بالنسبة إلى متوسطة شريف شلابي 43.48% من الإناث يذهبن للقاء مع الأساتذة من أجل تتبع الأعمال، و 39.52% لاستلام الكشوفات و 13.05% إذا استدعوا لذلك و 4.35% إذا تحصلن على نقاط ضعيفة ، في حين نجد 40.00% من الذكور يعتبرون أن أوليائهم يلتقون بالأساتذة لتتبع الأعمال أو أثناء دفع الكشوفات و 13.34% إذا تحصلوا على نقاط ضعيفة و 6.66% إذا استدعوا لذلك ، هذا بالنسبة إلى السنة الثالثة ، نجد في السنة الرابعة 38.47% من الإناث يعتبرون زيارة الأولياء من أجل استلام الكشوفات و 30.77% من اجل تتبع الأعمال و 19.22% إذا استدعوا لذلك و 11.54% إذا تحصلوا على نقاط ضعيفة ، في المقابل نجد 44.43% من الذكور يعتبرون ذهاب الأولياء من اجل تسلم الكشوف و 22.23% إذا استدعوا لذلك و 16.66% إما لتتبع الأعمال أو إذا تحصلوا على نقاط ضعيفة .

و منه يتضح لنا أن معظم الأولياء يذهبون إلى المدرسة و لقاء الأساتذة لتسلم الكشوفات و نسبة قليلة تذهب لتتبع أعمال أبنائهم ، و الملاحظ كذلك اختلاف طفيف بين المؤسستين بالنسبة إلى السنة الثالثة و هذا راجع ربما للسن.

إن الاهتمام الذي يوليه الوالدين لأبنائهم قد يقلل من أثر عوامل أخرى ، فالوضع الاجتماعي و

الاقتصـادي ، و هـذا ما أشـار إليه دراسة TOOMEY من أن الأبوين من الطبقة العماليـة اللذان يهتمـان بحياة أبناءهمـا و يشاركـان فـي نشاطاتـهم المدرسية يؤثـران ايجابيا فـي إنجـاز أبنائهمـا الـدراسي.
و إذا كانـت الـدراسـة التي قـام بهـا "المجلس القومي للإحصائيات التربوية بالولايـات الأمريكية المتحدة ذكـر أن واحد من كل أربعة مـن مدرسي الـمدارس العـامة، اعتبر ضـعف مشاركـة الآباء و اهتمامهم كمشكلة خطيرة في مدارسهم ، و تميل مشاركة الآباء إلى التناقص و الضعف مـع تزايـد أعمار أبناءهـم ، فمدرسوا المدارس الثانويـة يشكون بدرجة أكبر من مدرسي المدارس الابتدائية من ضعف المشاركة الوالدية ، كما ورد في الدراسة .
كما نجد من خلال معطيات الجدول أن معظم الأبـاء يلتقون بالأساتذة إلا أثناء فترة دفـع الكشوفات ، و هـذا ربما راجع في كون الأباء يعملون ساعات طوال ، و لا يجدون إلا القليل من الوقت لأبنائهم ، و كما يقول ج.س سباركمان J .E. SPARKMAN » مـن الواضح أن نتيجة للتغيرات السكانية في المجتمع ، علينا أن لا نتوقع من الآباء أن يقدموا نوع الدعم الذي ربما كانوا يقدمونه في الماضي ، دون أن تتوفر لهم الموارد و المساعدة . كما نجد من خلال معطيات الجدول أن نسبة قليلة يقدمون على زيارة الأساتذة من أجل تتبع الأعمال لأبنائهم ، و هذا تتوافق مع الدراسة التي قام بهـا "L'INSEE" الفرنسي المعنونة بـ" المجهود التربوي للعائلات " إذ أثبت أن 65% من الأولياء تطرح أنه من الأحسن الذهاب للقاء بالأساتذة ، حتى و إن كان الأبناء ليس لديهم صعوبات في التمدرس أو حتى أن الأساتذة لا يطلبون لقائهم و يوجد ثلاثة أرباع(¾) تطرح أنهم شاركوا في لقاءات جماعية منظمة من طرف المؤسسة ، و 40% التقوا بالأساتذة مـن خلال طلب الأولياء بلقـائـهم ، و 21% من خلال طلب الأساتـذة للقـاء الأوليـاء ، فـي حين نجد 15% لم يستطيعوا لقاء الأساتذة حتى و إن كانوا يعتبرونه شيء ضروري.
كما توجد عـدة متغيرات تحدد شدة و طبيعة التـبادل أستاذ-أولياء ، إذ شـدة الالتقاء هـذه تخف تبعـا للمرحلة التي يكون فيها التلميذ ، و تبعا للنظام و الأهـداف البيداغوجية لكل مرحلة ، كما أن الانتماء الاجتماعي للعائلات تلعب دورا هاما فـي تحديد طبيعة الزيارات التي يقوم بها الأولياء للأساتذة ، إذ نجد العائلات التي تنتمي إلى الطبقات العليا هم الأكثر طلبا باللقاء الفردي و الجماعي لمناقشة مجهودات أبنائهم ، أو التنظيم العام للتمدرس ، و هم كذلك أكثر طلبا للقاء الأساتذة عندما يجد أطفالهم صعوبات في التعلم ، في حين نجد الأولياء الذين ينتمون لطبقات متوسطة و المتحصلين على شهادات ، يعطون أهمية للعلاقة مع الأساتذة حتى يعطوا لأنفسهم دور " أولياء جيدين" .
في حين نجد الأولياء الذين ينتمون " للبيئة الشعبية " فان معظمهم يحاولون تفادي لقاء الأساتذة، أسبابها كما شرحنا سابقا بسبب الوقت، أو قد تكون بسبب الشعور بالألم للذهاب إلى المدرسة و كذلك بسب الاخفاق المدرسي للأب في حد ذاته ، و كذا نجد ما يستدعون بسبب الشغب الذي يحدثونه أبنائهم.
جـدول رقم 25: مصـارحة التلميـذ لمشـاكله مـع الأستـاذ لأوليـائـه

النكرار مصارحة التلميذ لأوليائه	بلقاسم الوزري						شريف شلابي						المجموع	
	3 متوسط				4 متوسط		3 متوسط				4 متوسط			
	إ		ذ		إ		ذ		إ		ذ			
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	13	81.25	08	80	10	76.92	06	66.67	20	86.96	12	80.00	20	77.70
لا	03	18.75	02	20.00	03	23.08	03	33.33	03	13.04	03	20.00	06	22.30
االمجموع	16	100	10	100	13	100	09	100	23	100	15	100	26	100
													130	100
													101	77.70
													29	22.30

يتضح من خلال معطيات الجدول أن 77.70% من العينة المبحوثة يصارحون أوليائهم بمشاكلهم في القسم، بينما نجد 22.30% لا يصارحون أوليائهم بذلك.

أما بالنسبة للمتوسطتين فنجد 84.82% من الإناث يصارحن أوليائهم بمشاكلهم في القسم ، بينما نجد 25.38% لا يصارحن أوليائهم بذلك، و نجد 80.00% من الذكور يصارحوا أوليائهم بذلك بينما 20.00% لا يصارحوا أوليائهم بذلك هذا بالنسبة إلى السنة الثالثة، في حين نجد بالنسبة إلى السنة الرابعة أنه 76.92% من الإناث يصارحن أوليائهم بذلك و 23.08% لا يصارحن أوليائهم بذلك، بينما نجد 66.66% من الذكور يصارحوا أوليائهم بذلك و33.34% لا يصارحوا أوليائهم بذلك . و يتضح من خلال قراءتنا لمعطيات الجدول أنه في السنة الثالثة، النسبة عند الإناث مرتفعة بالنسبة إلى المصارحة، بينما الذكور بالنسبة إلى السنة الرابعة نجد أقل من ذلك، و ربما يرجع هذا إلى عامل السن و السنة الدراسية التي يدرس فيها التلميذ و كذا عامل الجنس ، إذ نجد الإناث أقل جرأة من الذكور في إخفاء مشاكلهن مقارنة بالذكور.

كما اعتقد أن مصارحة الأبناء لأبائهم دلالـة على وجـود دور داعم للأبـاء ، و عـن تحول الأسرة الجزائريـة مـن " أسـرة تسلطية" إلى" أسـرة متفتحة " مـع وجـود فـرق بين "أسرة متسلطة"و "أسرة يسودها سلطة القرار " كما أنه بقدر ما يكون الإطار الأسري (الأب و الأم) أكثر تعلما كلما كان لأبنائهم استقلالية

جـدول 26 : تتبع الأسـرة للواجبـات المـنزليـة للتلميـذ

ار	بلقاسم الوزري		شريف شلابي		المجمو
	3 متوسط	4 متوسط	3 متوسط	4 متوسط	

	إ		ذ		إ		ذ		إ		ذ		إ		ذ		
رةللواجبات زلية	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك
ا	06	37.50	04	40.00	04	30.77	06	66.67	08	36.37	12	80.00	10	38.46	10	55.55	60
نا	06	37.50	05	50.00	07	53.85	03	33.33	13	59.08	03	20.00	11	42.30	05	27.28	53
ا	03	18.75	01	10.00	/	/	/	/	01	04.55	/	/	03	11.54	02	11.12	10
	01	06.25	/	/	02	15.38	/	/	/	/	/	/	02	07.70	01	05.55	06
موع	16	100	10	100	13	100	09	100	22	100	15	100	26	100	18	100	129

يتضح من خلال قراءة معطيات الجدول أنه 46.52% من الأسر دائما ما تتابع واجبات التلميذ المنزلية و 41.08% أحيانا ما تتابع الأسر الواجبات المنزلية للطفل و 7.75% نادرا ما نجد الأسر تتابع الواجبات المنزلية لأبنائهم ، و 4.65% لا تتابع أبدا الأسر الواجبات المنزلية لأبنائهم.

نجد كذلك من خلال تحليلنا لمعطيات المتوسطتين ، أنه في مؤسسة بلقاسم الوزري نجد أنه 37.50% من الإناث دائما أو أحيانا ما تتابع الأسر الواجبات المنزلية لأبنائهم و 18.75% نادرا ما تتابع ذلك و 6.25% لا يتابع دلك أبدا و نجد 50.00% من الذكور أحيانا تتابع و 40.00%.دائما تتابع و 10.00% نادرا ما تتابع هدا بالنسبة الى السنة الثالثة ،بالنسبة الى السنة الرابعة نجد 53.85 %الإناث أحيانا ما تتابع الأسر الواجبات المنزلية لأبنائهم و 30.77% دائما ما تتابع و 15.38% لا تتابع أبدا كما نجد 66.67 %من الذكور يعتبرون انه دائما ما تتابع أسرهن واجباتهم المنزلية و 33.33 %أحيانا ما يتابعوا ذلك .

بالنسبة إلى مؤسسة شريف شلابي نجد 59.08% يقرن انه أحيانا ما يتتابع أسرهن لواجباتهن المنزلية 36.37 %دائما ما يتابعن و 4.55 نادرا ما يتابعن ،في حين نجد 80.00 %من الذكور يقرن بدوام متابعة أسرهن لواجباتهم و 20.00% أحيانا ما يتابعن واجتبهم هدا بالنسبة إلى السنة الثالثة ،بالنسبة إلى السنة الرابعة نجد 42.30% من الإناث يعتبرن أحيانا ما تتابع أسرهن لواجباتهن و 38.46% دائما ما يتابعن أسرهن لواجباتهن و 11.53% نادرا ما يتابعن و 7.70 %أبدا ما يتابعن و نجد 55.55 % من الذكور

يقرن ان اسرهن دائما ما يتابعن وجباتهم و 27.78% أحيانا ما يتابعهن و 11.12% نادرا ما يتابعن و 5.55% لا يتبعن أبدا .

و يتضح من الجدول أن معظم الأسر تتابع الواجبات التي تعطى من طرف الأساتذة في المنزل و هي تتراوح بين دائما و أحيانا و كل هدا يخضع لطبيعة الأسرة ووضعيتها و انتماءها ،إذا ابدي الآباء اهتماما يتعلم أبنائهم ،فمن المرجح أن يكون الطفل اتجاها طبيا نحو التعليم ،يؤدي إلى النجاح المدرسي ،و على اقل تقدير يستطيع الاباء مساعدة الأبناء بان يجعلوا أداء الواجبات المنزلية أولوية و يوفروا مكانا هادئا يستطيع الأطفال الاستذكار فيه .

و عليه نلاحظ نشاط قوي لمتابعة العائلة للتمدرس ،لكي تساند المجهود المدرسي للطفل لمدة معينة ،لمساعدته على منافسة مع الآخرين و حسن التموقع في المسار المدرسي ،و من " سلطة الاستحقاق " الى " سلطة العائلة ". du passage d'une « Méritocratie » « Parentocratie »

بمعني من نظام ترقية من طرف المدرسة ، يستند على تقسيم الكفاءات و مجهودات الأطفال ،إلى نظام اين تكون الوسائل و الرغبات الخاصة بالأولياء تلعب دورا مركزي فالشعبة الأدبية بالنسبة للأولياء لا مستقبل لها ،في حين " لشعبة العلمية" تفتح للتلميذ أفاق معين ،فيأتون إلى الأستاذ و يحاولون معرفة "الإخفاق المدرسي " في الرياضيات آو العلوم أو الفيزياء ،على اعتبار أنها "المواد الصلبة " كما نجد ان المتابعة العائلية عادة ما تكون من طرف الأم ،اذ الآباء أو أب لام تتحدد وظيفتهم على توقيع كراس التنقيط ،أو إعطاء مساعدة في بعض المواد خاصة العلمية ،وهدا ما تؤكده دراسات اجتماعية ، مثلا نجد أكثر من 40% من الأولياء متوسطي الدخل غير مؤهلين يشعرون أنهم غير قادرين على مساعدة أبنائهم ،65 % من الأولياء المتحصلين على البكالوريا يقولون أنهم يساعدون أبنائهم أكثر 90 % من الأولياء المتحصلين على البكالوريا ،كما نجد أن نماذج مساعدة الأولياء تتراوح أكثر قوة بدلالة الانتماء الاجتماعي للعائلات ، نجد مثلا أمهات الوسط الشعبي "Les milieux populaire" ترى أن المساعدة تكمن في مراقبة الوقت المخصص للفروض ،ويؤكدون على تنظيم الإجابات ،مقارنة بالاكتساب و الميل إلى تعويض ما يمكن أن يلاقيه الأطفال من صعوبات ،بالمقابل الأمهات ذوات المراكز الاجتماعية العالية ،تحمل أكثر دور بيداغوجي صرف،يشرعن من جديد بعض الدروس ،يستعملن كتب متخصصة لتدعيم و تطوير المعارف المدرسة .

كما نسجل أن الأولياء مختلفي الانتماء الاجتماعي كليا ،يضعون كل أوقاتهم في متابعة العمل المدرسي للذكور مقارنة للبنات ،و هذا راجع إما لان تمدرس الذكور يظهر أكثر أهمية و إما لان تمدرس الذكور يظهر أكثر أهمية و أما أن الذكور عملهم في المنزل اقل من البنات و كذلك مستواهم ضعيف ، أبناء الإطارات و المهن الحرة ورؤساء المصانع يخصصون لاؤلادهم ساعات إضافية اذا وجدوا صعوبات في التمدرس لابنابهم .

جدول رقم 27 : مصارحة التلميذ ليومياته داخل القسم لأسرته

التكرار / التحدث لأسرته عن يومياته		بلقاسم الوزري				شريف شلابي				المجموع الكلي	
		3متوسط		4 متوسط		3متوسط		4 متوسط			
		ا	ذ	ا	ذ	ا	ذ	ا	ذ		
لا	ك	0		02	04	02	03	0	1	35	14.82
	%	10.00		06.90	28.58	05.00	07.50	15.00	35.71		
نعم	ك	3		05	02	10	08	7	2	44	18.65
	%	10.00		17.25	14.28	02.50	20.00	17.50	07.15		
ماقمت به في المدرسة	ك	0		02	02	03	05	0	0	24	10.17
	%	23.34		06.90	14.28	07.50	12.50	17.50	10.71		
ردود فعل المعلم نحو سلوكاك	ك	7		08	02	08	08	7	3	46	19.50
	%	10.00		27.59	/	20.00	20.00	17.50	10.71		
مادرسته	ك	3		02	/	03	05	0	0	24	10.17
	%	16.66		06.90	14.28	07.50	12.50	17.50	10.71		
	ك	0		0	02	10	10	7	4	46	19.50
	%	5		17.25	14.28	02.50	25.00	17.50	14.28		

	ماشاهدته	05	16.66	02	14.28	06	20.68	02	13.33	04	10.00	03	07.50	03	07.50	02	07.15	27	11.44
	ما فهمته و ما لم تفهمه	07	23.34	04	28.58	06	20.68	02	13.33	13	32.50	11	27.50	10	25.00	07	25.00	60	25.43
المجموع		30	100	14	100	29	100	15	100	40	100	40	100	40	100	28	100	236	100

من خلال قراءتنا لمعطيات الجدول يتضح انه 14.82% من عينة البحث لا تحدث مع أسرتها عن يومياتها في القسم، في حين نجد 85.15 % تتحدث عن يومياتها في القسم لأسرتها و دلك بإشكال متعددة ،فيها 25.43 % تتحدث عما فهمه و مالم يفهمه ، و 19.50 % تتحدث عما درسه ، و 18.65 % تتحدث عما قامت به في المدرسة و 11.44 % تتحدث عما شاهدته و 10.77 % تتحدث عن ردود فعل الاستاذ اتجاه التلميذ. و الملاحظ في كلتى المؤسستين وجود تقارب بين الإناث في عدم التحدث للأسرة عن يومياتهن و كدا تقارب بين الذكور ،اذ نجد نسبة الإناث اقل منها مقارنة بالذكور .

و تدل النتائج أن التلميذ الجزائري بدا يتعلم التواصل التربوي من خلال أسلوب الحوار داخل الأسرة ، وتدل التجارب أن الحوار بين أفراد الأسرة ينمي ملكات الطفل الفكرية و العقلية الانفعالية ،و تشير الخبرات التربوية أن اللغة لا تنموا إلا من خلال الحوار النشط الذي يقوم بين الطفل و المحيطين به .

كما يجب أن نعرف وفق للدراسات التي أجريت أن الاستماع إلى الطفل أمر في غاية الأهمية مما يتيح للطفل أن يتحدث عن يومه الدراسي و عن علاقاته داخل المدرسة ، ما قام به في المدرسة ،ردود فعل المعلم نحو سلوكه ،ما درسه ،ما شاهده ،ما فهمه و ما لم يفهمه ،و الطفل عندما يتحدث فانه يشعر بالارتياح و يتحرر بالتالي من الشحنات النفسية الظاعطة التي سببتها بعض ظروف الحياة المدرسية ،و هدا يساعد بالتالي في الاستعداد لممارسة نشاطه اليومي بصورة فاعلة و متجددة .

و الآباء عندما يستمعون للطفل ،ليس من اجل إصدار أحكام ،و إنما التعليق ،و اذا كان يحتاج المساعدة فإننا نساعده من خلال الاقتراب من الأستاذ و معرفة ذلك بكل حب و مودة ،مما يشعر الطفل بالاهتمام و نكون قد بينا حاجاته الأمنية و الانفعالية .

جدول 28 : وجود في البيت أدوات للتعليم

التكرار	بلقاسم الوزري	شريف شلابي	المجموع

وجود أدوات للتعليم	3 متوسط		4 متوسط		3 متوسط		4 متوسط		ك	%
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
مكتبة	04	18.18	05	31.25	13	34.21	12	29.27	34	29.06
كومبيوتر	18	81.82	11	68.75	25	65.79	29	70.73	83	70.74
جهاز أخر للتعلم	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
المجموع	22	100	16	100	38	100	41	100	117	100

يتضح لنا من خلال قراءة معطيات الجدول أن معظم الأسر تمتلك فيها كوميوتر و ذلك بنسبة 70.94 **%** و نجد 29.06 % تملك مكنية في المنزل ، في حين لا نجد وسائل أخرى للتعليم .وعليه نجد كقراءة أولية هو بداية لفقدان المكتبة في المنزل ،و الاعتماد على جهاز الكومبيوتر الذي من خلاله تستطيع في قرص مضغوط يحتوي على مكتبات و ليس واحدة فقط ، ولكن لاستطيع أن يعوض دلك مرجعا أو كتابا في كل الأحوال .

كما أن الآباء يستطيعون أن يجعلوا منازلهم غنية بالقرص التعليمية لأطفالهم بأشكال عديدة ،اذ أظهرت الدراسات انه كلما زادت كمية . المواد القرائية التي يوفرها الإباء ،أصبح الأبناء قراءا أفضل ، كذلك يستطيع الآباء أن يقيموا المثل الطيب بان يقرا واهم أنفسهم كثيرا ،و لكن للأسف قلت المقروئية في بلادنا ، اذ كشفت إحدى الهيئات الدولية فبدراسة ميدانية خصت بها الوطن العربي أن 8 % فقط من الجزائريين يهتمون بالمطالعة ، جعلت الجزائر تحتل المرتبة 16 في مجموع الدول العربية البالغ عددها 28بلدا . وحسب الدراسة راجع أساسا أن المكتبات أصبحت لا تعرف ذات الإقبال الذي كانت تشهده في العشريات الأخيرة ،زيادة إلى الأوضاع الاجتماعية و الثقافية و السياسية التي تتقسمها كل البلدان العربية ، فادا كانت المكتبات بهده الوضعية ،فكيف تكون المكتبة المنزلية و على اعتبار القراءة و المطالعة كوسيلة لا غنى عنها لتحسين الفكر ،فان تدوين ما نطالعه و نقراءه يقوي الفكر ،على قولة بيكون " تصنع القراءة الإنسان المكتمل ،و يصنع"مجتمع المعرفة ،يكون أمام تحديات كثيرة يتطلب عقلية واعية نشطة" نافذة الاجتماع الإنسان المستعد ،و تضع الكتابة الإنسان الدقيق " ، ومنه نحن نعيش ما اصطلح على تسمية نافدة ،و إذا كان التعامل مع المجتمع المعرفة ،يتطلب سيطرة كاملة و معرفة دقيقة باستخدامات الكمبيوتر و الانترنت ،فدلك ادعى بان يكون للرياضيات دورها الرائد في هذا الشأن .

1/4 التفكير النقدي في كل من الأسرة و المدرسة و انعكاساتها على العلم

جدول رقم 29: رعية التلميذ في التسابق مع زملائه في القسم

التكرار / الرغبة في التسابق مع الزملاء	بلقاسم الوزري								شريف شلابي								المجموع	
	3متوسط				4 متوسط				3متوسط				4 متوسط					
	ا		ذ		ا		ذ		ا		ذ		ا		ذ			
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	11	73.34	07	70.00	11	84.62	06	66.67	20	90.91	13	76.47	24	92.30	11	61.12	103	79.23
لا	04	26.6	03	30.0	02	15.3	03	33.3	02	09.0	04	23.5	02	07.7	07	38.8	27	20.7
المجموع		100	10	100	13	100	09	100	22	100	17	100	26	100	18	100	130	100

معطيات الجدول توضح أنه 79.23% يرغبون في التسابق مع الزملاء ، في حين نجد 20.77% لا يرغبون في ذلك .

بالنسبة لتحليلنا للمتوسطتين نجد 83.79% من الإناث يرغبن في التسابق مع الزملاء، في حين نجد 16.21% لا يرغبن في ذلك و 74.08% من الذكور يرغبون في التسابق مع زملائهم و 25.92% لا يرغبون في ذلك ، هذا بالنسبة إلى السنة الثالثة ، بالمقابل نجد بالنسبة إلى السنة الرابعة 89.75% من الإناث يرغبن في التسابق مع الزملاء و 10.25% لا يرغبن في ذلك و 62.97% من الذكور يرغبون في التسابق و 37.03% لا يرغبون في ذلك.

يتضح من خلال القراءة التحليلية لهذا الجدول أن جل التلاميذ يرغبون في التسابق مع الزملاء في القسم، كما يعطي الانطباع أن التلاميذ ألغوا الطريقة القديمة التي تعتمد أساسا على مقاربات قديمة ، رغم أن الدراسات الحديثة تتحدث عن التعلم التعاوني ، بدل عن التعلم التنافسي الفردي ، وعليه نجد معظم التلاميذ ألغوا طريقة المعلم التي تعتمد على الطريقة الفردية ، و على اعتبار أن المدرسة مكان خصب لبناء العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ، فنجد أنه هناك نقص في الاهتمام بالأنشطة التعاونية في القسم ، رغم أن المقاربة الجديدة-التدريس بواسطة الكفاءات –تعتمد على التعلم التعاوني من خلال التفاعل الايجابي بين التلاميذ بعضهم مع بعض و المشاركة في الأهداف و إعطاء و تلقي المساعدة و التأييد و التدعيم من التلاميذ الآخرين ، و تقسيم العمل فيما بينهم ، في حين نجد التعلم التنافسي يعتمد على أنيتعلم كل تلميذ المادة التعليمية بمفرده للحصول على درجة أعلى من زملائه ، بمعنى أن كل تلميذ يحقق هدفه التعليمي قبل التلاميذ الآخرين و المرتبطين به ارتباطا سالبا و يفشلون في تحقيق أهدافهم و في هذا الموقف التعليمي كل تلميذ يحاول أن يكون أداءه الدراسي أفضل من أداء التلاميذ الآخرين.

يتمثل دور المعلم في التعلم التعاوني من خلال توضيح الأهداف ، و تقسيم التلاميذ إلى جماعات ، و تقديم التعليمات ، و تنظيم حجرة الدراسة ، و تقديم تعزيز المناسب لكل جماعة حسب أداءها ، و تحديد ادوار الأعضاء ، و تشجيع التلاميذ على العمل بشكل تعاوني ، في حين نجد المعلم إذا اعتمد على التعلم التنافسي يكون فيه دور التلميذ سالبا و ذلك باعتبار أن المعلم يكون مصدر المعلومات ، و هناك إجابة واحدة لكل سؤال و تكون مصاغة بنفس صياغة المعلم ، و على التلميذ حفظ ما يلقنه المعلم ، كما نجد التلاميذ يتنافسون و قد يفشلون مما يؤدي إلى الغيرة و الحقد على زملائهم الناجحين ، مما يولد السلوك العدواني اتجاههم ، كما أن التنافس لا يؤدي إلى تنمية الشعور بالتفاهم و الود بين أفراد الجماعة في القسم الواحد ، كما أن التعليم التنافسي يفتقر لإكساب التلاميذ مهارات التفاعل الجماعي على الرغم من أهميته ، وقد أوضحت الدراسات زيادة في كل من التعاون و الروابط الاجتماعية ، و اكتساب مهارات في الرياضيات لدى ذوي صعوبات التعلم في التعلم التعاوني ، كما نجد في الفصل الدراسي عدد كبير من التلاميذ مختلفي القدرات و الفروق الفردية ، و ضعاف التحصيل ، و مختلفي الدافعية ، و تلاميذ عدوانيين ، و لذلك نجد التعلم التعاوني له دور في تقديم عدة حلول لهذه المشاكل.

و عليه فان التعليم التعاوني يقوى التفاعل بين المدرس و التلميذ ، مما يجعل هذا الأخير يشترك في وضع القرار ، و يتيح الفرص الكثيرة للتلاميذ للمشاركة في الأنشطة .

إن كثير من التلاميذ ينظرون إلى الرياضيات على أنها نشاط لا يندمج فيه الا الموهبون ، و آخرون ينظرون إليه على أنها نشاط حسابي صارم ، رغم أن الرياضيات نشاط إبداعي و يمكن للمدرس استغلال التعلم التعاوني من خلال تحويل القسم إلى معمل أو ورشة يتطور فيها التفكير النقدي مع خلال ربط العمل بالواقع المعاش.

جدول رقم:30 تتبع التلميذ للأسلوب المنهجي في انجازه للمسائل

التكرار / تتبع التلميذ للأسلوب المنهجي في	بلقاسم الوزري								شريف شلابي								
	3 متوسط				4 متوسط				3 متوسط				4 متوسط				
	إ		ذ		إ		ذ		إ		ذ		إ				
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			

المسائل																				
في كل المسائل	03	18.75	02	20.00	03	23.08	02	22.22	14	60.87	06	35.30	12	46.16						
في بعض المسائل	13	81.25	08	80	08	61.54	06	66.66	08	34.77	10	58.82	13	50.00						
لا اتبع ذلك في أي مسألة	/	/	/	/	02	15.38	01	11.12	01	04.35	01	5.88	01	03.84						
المجموع	16	100	10	100	13	100	09	100	23	100	17	100	26	100						

يتضح من خلال قراءة معطيات الجدول أنه 56.82% من التلاميذ يتبعون في بعض المسائل الأسلوب المنهجي، في حين نجد 37.12% يتبعون في كل المسائل الأسلوب المنهجي و نجد 6.01% لا يتبعون الأسلوب المنهجي في أي مسألة

بالنسبة إلى المتوسطتين نجد 53.58% من الإناث يتبعن الأسلوب المنهجي للحل في بعض المسائل و 43.58% يتبعن الأسلوب المنهجي في كل المسائل ، و 6.01% لا يتبعن الأسلوب المنهجي في أي مسألة في المقابل نجد 66.67% من الذكور يتبعون الأسلوب المنهجي في حل بعض المسائل و 29.63% يتبعون الأسلوب المنهجي في كل المسائل و 3.70% لا يتبعون الأسلوب المنهجي في أي مسألة ، هذا بالنسبة إلى السنة الثالثة ، في السنة الرابعة نجد 53.84% من الإناث يتبعن الأسلوب المنهجي في بعض المسائل و 38.46% يتبعن الأسلوب المنهجي في كل المسائل و 11.12% لا يتبعن الأسلوب المنهجي في أي مسألة ، في حين نجد 55.55% من الذكور يقرون أنهم يتبعون الأسلوب المنهجي في بعض المسائل و 33.33% يتبعون الأسلوب المنهجي في كل المسائل و 11.12% لا يتبعون الأسلوب المنهجي في أي مسألة .

و عليه نجد أن معظم التلاميذ يتبعون حل منهجي في بعض المسائل و ليس في كلها، مما يطرح عملية اكتساب المعرفة و منهجية توظيفها، و كذا علاقة المحتوى بالعمليات التي طرحتها الكثير من الدراسات.

إن المحتوى الذي يتعلمه التلميذ من مادة الرياضيات و المتمثل في المفاهيم و المبادئ و التعميمات و الخصائص و التعريفات و ما إلى ذلك ، إذا لم ترتبط بالعمليات و المتضمنة أساسا مهارات و استراتيجيات التعلم ، كالتفكير النقدي و الإبداعي فلا فائدة منها .

إذ من السمات الواضحة في مناهج التفكير ، تحقيق معادلة مزدوجة قائمة على الدمج بين المحتوى و العملية

، و من خلال هذه المعادلة ينمي التلاميذ مهارات ذهنية تفيدهم داخل المدرسة و خارجها ، إذا توقعنا من التلاميذ الإلمام بالمعرفة و السيطرة عليها من خلال قوائم التعريفات و الحقائق .

فانه لا يعبر بالضرورة أنه امتلك طريقة منهجية للحل، لأنه الأهم من ذلك هو كيف يرتب كل المعلومات و يفهم بعمق المفاهيم الأساسية فيها، و من هنا تطرح الطرق البيداغوجية المعتمدة في تنمية الفكر بشتى أنواعها ، النقدي و الإبداعي و الخيالي و عليه يطرح الكثير من الأساتذة ممن التقيناهم من حيث بناء البرامج بطريقة يتم تعليم التلميذ المحتوى النظري من خلال تطبيقه بشكل عملي في مواقف الحياة اليومية ، و قد طرحت علينا أستاذة كيف أنه فكرة معينة لم تدرك تطبيقها اليومي إلا في السنة الخامسة من التعليم الجامعي و قالت : هناك قاعدة تدرس في السنة الثالثة من التعليم الثانوي و هي "مركز الأبعاد المتناسبة" بحيث إذا كان لديك ثلاث قري نائية ، و أردت أن تبني مستوصف إلى أي قرية يكون الأقرب خذ بعين الاعتبار مؤشر الكثافة السكانية و المسافة ، هنا تتدخل الرياضيات لتجد حلا لذلك ، لو يدرس التلميذ الرياضيات عن طريق مواقف حياتية لا أعتقد أنه سيمل من ذلك.

و خلاصة القول أن المناهج المعتمدة تجعل التلميذ يكتسب المعرفة من داخل المدرسة من خلال قائمة من الحقائق و التعريفات، كما دلت على ذلك شبكة الملاحظة من خلال المؤشرات 1.4، 4.4، 8.4، دون أن يكون لدى التلاميذ المفاهيم المتاحة و الأدوات التي تؤهلهم لاستخدام المعرفة في مجال العمل، أو لديهم القدرة على اكتشاف و بناء المفاهيم و الربط بين معاني الحقائق بطريقة منطقية ، إن الملاحظ لأقسامنا وجود قطيعة بين تناول المشكلات الرياضية و المواقف الحياتية ، مما يعيق تطوير منهجي لأسلوب التفكير لدى التلميذ كما يلاحظ أن تكوين الأستاذ في تشجيع التلميذ على الانتقال بالرياضيات من مجموعة مجردة إلى موضوع حي يحاول وضع معاني للحجم و النظام و الشكل يحتاج إلى الكثير من العمل ، و هذا ما سنحاول الوقوف عليه في تحليلنا للجداول الآتية

. جدول رقم:31 تميز التلميذ بين مسائل لها علاقة بأفكار رياضية و التي لا ترتبط بها

التكرار / تميز التلميذ	بلقاسم الوزري								شريف شلابي								
	3 متوسط				4 متوسط				3 متوسط				4 متوسط				
	إ		ذ		إ		ذ		إ		ذ		إ				
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			

العلاقة بين الأفكار الرياضية																							
نعم	12	75.00	06	60.00	10	83.34	05	55.56	16	72.73	08	50.00	22	38.00									
لا	04	25.00	04	40.00	02	16.66	04	44.44	06	27.27	08	50.00	03	12.00									
لمجموع	16	100	10	100	12	100	09	100	22	100	16	100	25	100									

من الجدول يتضح لنا أنه 68.50% تميز بين الأفكار التي لها علاقة بمفهوم رياضي و التي لا ترتبط بها و 31.50% لا تميز بين تلك الأفكار التي لها علاقة بالمسألة و تلك التي لا ترتبط بها.

و من خلال تحليلنا لمعطيات المتوسطتين نجد 73.68% من الإناث تميز تلك العلاقة و 26.32% لا تميز بين تلك العلاقة ، في المقابل نجد 53.85% من الذكور تميز بين تلك العلاقة و 46.15% لا تميز بين ذلك، هذا بالنسبة إلى السنة الثالثة، في حين في السنة الرابعة نجد 86.49% من الإناث تميز بين تلك العلاقة و 13.51% لا تميز بين ذلك و 50% من الذكور نجدها متساوية بين التمييز و عدم التمييز.

و الملاحظ أن الإناث في تمييزها للعلاقة التي تربط أفكار رياضية بمسألة ما أعلى من الذكور رغم القول أن الإناث يملنا للمواد الأدبية أكثر من العلمية ، لكن الواقع يقول أن الإناث يعملن أكثر من الذكور ، و الملاحظ كذلك وجود تقارب بين الذكور فيما يخص بين التمييز و عدم التميز في كلتا المستويين.

لقد أردنا من خلال هذا المؤشر قياس مدى قوة التلاميذ في معرفة قدراتهم على التميز بين فيما أعطى لهم الأستاذ فكرة رياضية أو مسألة ما يستطعون معرفة ما هي الأفكار و المعلومات التي لها علاقة بهذه المسألة و استبعاد الأفكار التي ليس لها علاقة بتلك المسألة ، لأن الواقع يقول غير ذلك، إذ الكثير من التلاميذ يجدون صعوبة في ذلك، و ذلك لأن التلميذ لم يدرب على استخدام الدليل، و تعزيز التفكير المنطقي في الجدل و الحوار العلمي ، و الأخذ بمبدأ التشكيك عن طريق النقد و الفهم و تشكيل و جهات النظر، و كذا المقارنة و المطابقة بين العديد من الأفكار .

إن طريقة التدريس الحالية تركز على الحفظ و التلقين و الترديد ، بعيدة كل البعد عن مستويات التفكير العليا، من فهم و نقد و تحليل و استنباط ، و أكبر دليل على ذلك تقويم التحصيل الدراسي للطلبة العرب الذي أجرته منظمة"**اليونسكو**" ، أوضحت النتائج أن الكفايات التي اكتسبها طلبة المرحلة الابتدائية (الصف الرابع) بعيدة جدا عن المستوى المقترح ، إذ لم يصل إلى هذا المستوى المقترح، إذ لم يصل إلى هذا المستوى (80% أو أكثر من الكفاءات) سوى 12% من الطلبة في اللغة العربية و 10% في الرياضيات و 25% في المهارات الجماعية ، لم تصل إلى مستوى الإتقان المستهدف (80% من الطلبة) سوى دولتين (المغرب و تونس) و في الرياضيات لم تصل إلى هذا المستوى أي من الدول المشاركة.

و هناك دليل أخر على ذلك هو الفارق الشاسع بين نتائج السنة الدراسية للتلاميذ و نتائج شهادة التعليم

المتوسط.

و عليه في تصوري علينا أن نعتمد على تهيئة الظروف التربوية للطفل، وفقا للدراسة التي توصلت إليها " نادية شريف"**أن** المقصود بالظروف هو مدى مساهمة المعلم داخل القسم في تشجيع التفكير و قد توصلت الى نتائج مفادها أن القسم المفتوح حقق درجات أكبر من القسم ذي التعليم الجامد التقليدي.

جدول 32: المثابرة على حل المشكلة الرياضية و متابعة التفكير فيها

التكرار المثابرة على حل المشكلة الرياضية	بلقاسم الوزري						شريف شلابي						المجموع					
	3 متوسط		4 متوسط				3 متوسط		4 متوسط				3 متوسط		4متوسط			
	إ		ذ		إ		ذ		إ		ذ		إ		ذ		إ	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	13	81.25	09	90.00	07	53.85	07	77.78	20	90.91	14	82.36	23	92.00	10	58.82	33	86.58
لا	03	18.75	01	10.00	06	46.15	02	22.22	02	09.09	03	17.64	02	08.00	07	41.18	05	13.15
لمجموع	16	100	10	100	13	100	09	100	22	100	17	100	25	100	17	100	38	100

من خلال تحليل المعطيات نجد 86.85% من الإناث يثابرون على حل المشكلة الرياضية و 13.15% لا يثابرون على ذلك و 85.18% من الذكور يثابرون على ذلك و 14.82% لا يثابرون على ذلك هذا بالنسبة الى السنة الثالثة، في المقابل بالنسبة إلى السنة الرابعة نجد 78.95% من الإناث يثابرون على حل المسألة و 21.05% لا يثابرون على ذلك ، و 65.38% من الذكور يثابرون على ذلك.

و من هنا يتضح أن الإناث أكثر جبرا في المثابرة على حل المسألة الرياضية، و هذا راجع ربما لطبيعتهم الوراثية.

الملاحظ كذلك و من خلال شبكة الملاحظة و المتمركزة أساسا في المؤشرات 9.4، 5.4، 2.4 أنه من علامات عدم المثابرة في حل المشكلة الرياضية بصفة خاصة أو فكرة ما بصفة عامة هو تلك التعليقات السلبية التي يكررها التلميذ و يساهم في ترسيخها عن إدراك أو بدون إدراك المعلم ، مثل التعليقات :"أنا غبي ، أنا تعيس ، الرياضيات وعرة" ما تدخلش في راسي " خذ الصفر و لا تبالي فإن الصفر من شيم الرجال" ، حينئذ يظهر التلميذ عدم المبالاة و الفتور السلبية، و أهم العوامل التي لاحظناها في التعامل و التفاعل بين الأستاذ و التلميذ هو عندما يتعرض التلميذ إلى موقف مؤلم تشعره بالعجز و ضعف الشخصية ، و كذا عندما يتعرض التلميذ سواء في البيت أو في القسم إلى خبرات و تجارب و مواقف يعجز فيها عن مقاومة الخطر الذي يهدده و المتمثل في عجزه، و لذلك نجد الخبراء يؤكدون أنه على التلميذ أن يمر بخبرات ايجابية يحقق فيها نجاحات يستعيد الثقة في نفسه ، من خلال البيئة المنزلية أو البيئة الصفية .

جدول رقم:33 اقتراح التلميذ لأفكار في القسم

التكرار / اقتراح التلميذ لأفكاره في القسم	بلقاسم الوزري								شريف شلابي								المجموع	
	3 متوسط				4 متوسط				3 متوسط				4 متوسط					
	إ		ذ		إ		ذ		إ		ذ		إ		ذ			
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	09	56.25	02	20.00	06	50.00	/	/	08	36.37	08	47.06	10	40.00	09	52.95	52	40.62
لا	07	43.75	08	80.00	06	50.00	09	100	14	63.63	09	52.94	15	60.00	08	47.05	76	59.38
لمجموع	16	100	10	100	12	100	09	100	22	100	17	100	25	100	17	100	128	100

يتضح لنا من الجدول أن 59.38 % لا تقترح أفكار في القسم ،بينما نجد 40.62 % تقترح أفكار داخل القسم .

أما بالنسبة لكل متوسطة ،فنجد انه في مؤسسة بلقاسم الوزري 56.25 % من الإناث تقترح أفكارا داخل القسم و 43.75 % لا تقترح أفكارا و 20 % من الذكور تقترح أفكارا و 80 % لا تقترح أفكار هدا

بالنسبة إلى السنة الثالثة ،نجد بالنسبة إلى السنة الرابعة انه 50 % من الإناث تساوي بين اقتراح أفكار و عدم اقتراح الأفكار بالمقابل نجد 100 % من الذكور لا يقتر وحون أفكارا.

بالنسبة إلى مؤسسة شريف شلابي نجد 36.37 % من الإناث لا تقترح أفكار داخل القسم و 63.63 % تقترحن أفكار و 52.94 % من الذكور تقترح أفكار و 47.06 % لا تقترح أفكار هذا بالنسبة إلى السنة الثالثة ، بينما نجد في السنة الرابعة انه 60 % من الإناث لا يقترحن الأفكار داخل القسم و 40 % يقترحى أفكار و 52.95 % من الذكور تقترح أفكار و 47.05 % لا يقترح أفكار داخل القسم.

من هنا يتضح لنا أن معظم التلاميذ لا يقترح أفكار داخل القسم ، لأنه لا يوجد تبادل للآراء و الحوار أو التعبير عن الرأي ،مما يكسب الجو داخل القسم " الصفة المغلقة " أو ما يعبر عنه الخبراء " بالاتصال الأحادي الجانب " زد على دلك أن التفاعل اللفظي بين الأستاذ و التلميذ يكاد يكون منعدم ،مما يترك التلميذ لا يبادر باقتراح أفكار و تنميتها لأنه يخشى من سخرية أو الاستهزاء، لدا نجد الكثير من الأساتذة يشتكون من عدم مشاركة التلاميذ في القسم ،لان الأستاذ بسلطته لا يساعد التلاميذ في اكتساب مهارة المناقشة و التعبيرعن الذات ، لان المناقشة تفيد في تطوير التفكير الناقد و توسيع الأفكار في الموقف التعليمي .

كما اكتشفنا من خلال الملاحظة الميدانية أن التلاميذ الجيدين و غير الجيدين يطور كل منهما إستراتيجية مختلفة داخل القسم ،اذ نجد الجيدين يطلبون الكلمة بإلحاح أو بشكل عفوي في حين نجد " غير الجيدين" أو الذي لديهم " إخفاق المدرسي" كثيري الحركة داخل القسم ،قليلي التركيز ،"يتبادلون الحلوى " شاردين و غير ذلك و في اعتقادي كذلك أن تكريسي المناخ السلطوي سواء داخل البيت أو في القسم من طبيعته أن يقتل المبادرة ،و سادت في مناخنا نفسية التلقي الذي بدوره لا يربي الطفل على حرية النقاش و خلق ملكات نقدية و فكر مستقل ،المعلم أصبح همه الوحيدهو إتمام البرنامج و " تحضير مذكرة" حتى لو يعاقب من طرف المفتش ،إما فتح فضاء للتحليل و التفسير فلا مكان له في المدرسة ،لان الهدف الأساسي في تربية التلاميذ و ما يجب ان يقدموه هو الاجابة الصحيحة ، بغض النظر عن كيفية حصول التلاميذ على هذه الاجابة على هذه الإجابة ،و أصبح هم التلاميذ و الأساتذة معا " تعلم ما سوف تجيب عنه فقط في الاختبار " و النتيجة النهائية هي قتل قيمة الفكر و التحليل من شآن تطوير المهارات المعرفية و عليه كيف ننتظر من التلاميذ يقدمون أفكارا و بدائل.

جدول رقم 34 : وجود صعوبة او عدمها في الربط بين الأفكار الرياضية

التكرار	بلقاسم الوزري	شريف شلابي	المجموع

وجود صعوبة او عدمها في الربط بين الأفكار		3متوسط		4 متوسط		3متوسط		4 متوسط		الكلي	
		ا		ا		ذ		ذ		ك	%
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
لا		0	25.00	02	95.53	03	20.00	04	33.34	54	28.88
نعم	اجد صعوبة في الإنتقال من النظري الى العملي	0	20.00	04	19.04	02	13.34	02	16.67	20	10.70
	أحفظ النظريات لكن لاأعرف توظيفها	0	10.00	05	23.81	03	20.00	03	25.00	30	16.04
	لا أستطيع ترتيب أفكاري و تنظيمها	0	25.00	05	23.81	03	20.00	01	08.33	29	15.50

		3متوسط		4 متوسط		3متوسط		4 متوسط		الكلي	
		ا		ا		ذ		ذ		ك	%
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
لا		10	37.04	14	38.89	06	24.00	24.00			
نعم	اجد صعوبة في الإنتقال من النظري الى العملي	02	07.40	01	02.78	02	08.00	08.00			
	أحفظ النظريات لكن لاأعرف توظيفها	02	07.40	06	16.67	03	12.00	12.00			
	لا أستطيع ترتيب أفكاري و تنظيمها	01	3.70	05	13.88			24.00			

	أجد صعوبة في ربط الأفكار المتناثرة	02	10.00	02	13.33	02	09.53	01	08.33	03	11.12	04	12.90	03	08.34	05	20.00	22	11.76
	أجد صعوبة في فهم المعلومات الجديدة	02	10.00	02	13.33	03	14.38	01	08.33	09	33.34	05	16.12	07	19.45	03	12.00	32	17.12
المجموع		20	100	15	100	21	100	12	100	27	100	31	100	36	100	25	100	187	100

يلاحظ من الجدول انه 28.88 % يقرون انه لا يجدون صعوبة في ربط الأفكار الرياضية بطريقة منطقية ،أما البقية أي 71.12 % تقرانها تجد صعوبة في ربط أفكارها الرياضية بطريقة منطقية و نسب متفاوتة ،اذ نجد 17.12 % يجدون صعوبة في فهم المعلومات الجديدة ،و 16.04 %يجدون أنفسهم يحفظون النظريات لكن لا يعرفون توظيفها و 15.50 % يجد صعوبة في ترتيب الأفكار و تنظيمها و 11.76 % نجد صعوبة في ربط الأفكار المتناثرة و 10.70 %تجد صعوبة في الانتقال من النظري إلى العملي .

بالنسبة للمتوسطتين نجد 31.92 %من الإناث لا نجد صعوبة بينما البقية نجد صعوبة في دلك و اكبر نسبة نجد13.40 % تقول أنها تحفظ النظريات و لكن لا تعرف توظيفها هذا بالنسبة إلى الإناث في حين نجد 28.25 % من الذكور تقر أنها لا تجد صعوبة في ذلك و البقية نجد صعوبة في ذلك بنسب متفاوتة اذ نجد 19.56 % تقول أنها تحفظ النظريات و لكن لا تعرف توظيفها هذا بالنسبة إلى السنة الثالثة ،في السنة الرابعة نجد 28.06 % من الإناث تقر أنها لا تجد صعوبة في ربط الأفكار و البقية تقر أنها تجد صعوبة في ذلك ،أكبرها 19.30 %تقول أنها تحفظ النظريات و لكنها لا تعرف توظيفها ،بينما الذكور نجد 27.03 %لا تقر بوجود صعوبة و البقية تقر بذلك ،اذ نجد 18.92 % تقول أنها لا تستطيع ترتيب ،الأفكار و تنظيمها و عليه نجد أن اكبر نسبة نجد صعوبة في ربط الأفكار الرياضية بطريقة منطقية ،و نجد النسبة متساوية تقريبا بين الإناث و الذكور في كلا المستويين .

أن التدني على هذا المستوى أي على الصعوبة في ربط الأفكار بطريقة منطقية يتجلى أساسا إلى افتقار طرائق البرهنة ،اذ كثيرا ما يلجأ الأساتذة تحت عامل الوقت أو " كثرة الغيابات" إلى تقديم المحتوى الأكاديمي على شكل قواعد متنوعة بتطبيقات ،و بالتالي شاعت الأساليب الإملائية في التوصل إلى النظريات و حل المسائل الرياضية ،و بالتالي الاعتماد على الإجابة الواحدة التي تقتل روح الإبداع لدى التلاميذ .

و هذه النتائج تتوافق مع دراسة أجرتها الدكتورة " محبات أبو عميرة" اذ تقر أن نقص التخطيط للدرس ،و ضعف إدارة الموقف التعليمي و عدم إتقان فنيات التقويم من طبيعتها أن تقتل في نفسية التلميذ جودة إتقان المنطق الرياضي لدى التلميذ و باعتبار أن الرياضيات لغة تعتبر عن علاقات و أنماط و ارتباطات حسب قول « STEPHANIE MACHOLL »* على المعلمين أن يدربوا تلاميذهم على توضيح الكيفيات التي توصلوا بها إلى الإجابات عن المسائل الرياضية و كذا تدريسهم على الوصول إلى استنتاجات منطقية ،و حسب ما أكده أن بعض الأساتذة أن أكثر الدروس التي كانت تجد صعوبة لدى التلاميذ (سنة أولى ثانوي) هو درس المنطق و أنماط البرهان على اعتباره يعلم الطلبة التخمين الرياضي و جمع الشواهد ،و بناء البراهين التي تدعم حلولهم و أفكارهم ،و نجد أن التلميذ يعتبر طريقة الأستاذ صعبة ، و الأستاذ يرجع إلى ضعف القدرات العقلية لدى التلميذ .

ووفق للجدول نجد أن اكبر ما تواجه التلاميذ من صعوبات هو فهم المعلومات الجديدة ، و هذا في الأساس له علاقة بالمعلومات القديمة ،و عليه يعتبر الخبراء أن اكبر ما يربط المعلومات القديمة بالجديدة هو النشاط باعتباره المدخل الوحيد الطبيعي للتعلم ،و استخدامه في المواقف التعليمية التدريسية ،يثير دافعية التلاميذ للتعليم ،و يزيد من فاعلية و حيوية الموقف التدريسي.

جدول رقم 35: السؤال عن كل ما يدور في ذهن التلميذ من أفكار

التكرار / السؤال عن كل ما يدور في دهن التلميذ	بلقاسم الوزري								شريف شلابي								المجموع	
	3متوسط				4 متوسط				3متوسط				4 متوسط					
	ا		ذ		ا		ذ		ا		ذ		ا		ذ		ك	%
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		

نعم	11	68.75	08	80.00	08	66.66	07	77.78	14	63.64	11	68.75	16	59.26	11	61.12	84	65.63
لا	05	31.25	02	20.00	04	33.34	02	22.23	08	36.36	05	31.25	11	40.74	07	38.88	44	34.37
المجموع	16	100	10	100	12	100	09	100	22	100	16	100	27	100	18	100	128	100

من خلال تحليل معطيات الجدول نجد انه 65.63 % يقرون أنهم يسالون عن أفكارهم الأستاذ في القسم بينما نجد 34.37 % لا يسالون على ذلك .

بالنسبة لتحليل المتوسطتين نجد انه 65.79 % من الإناث يسألن ما يدور في ذهنهن من أفكار بينما 34.21 % لا يسألن عن ذلك ، و 73.08 % يسالون عن أفكارهم و 26.92 % لا يسالون عن ذلك ،هذا بالنسبة للسنة الثالثة ،في المقابل نجد بالنسبة إلى السنة الرابعة 59.46 % من الإناث يسألن عن أفكارهن فيما 40.54 % لا يسالون على ذلك كما نجد 66.66 %من الذكور يسألون عما يدور في ذهنهم من أفكار فيما 33.34 % لا يسالون على ذلك.

وعليه يتضح انه توجد نسبة كبير يسألون عن أفكارهم الأستاذ في القسم ،بينما نجد نسبة معتبرة لا يسال على ذلك ،مع وجود فارق بين الجنسين ،إذ نجد الذكور يسألون أكثر من الإناث ربما راجع ذلك لاعتبارات " **رجولية**" أو " **الذكور يثرثر**" أكثر من البنات .

كما نجد وفق دراسات أخرى "أن البنات " من بيئة الإطارات ينغمسن فيما يسمى "مهنة التلميذ" « Métier d'élève » ،في حين نجد الذكور من نفس البيئة يطلبون استقلاليتهم بالنسبة للمؤسسة عن طريق " الثرثرة" ،كما نجد البنات من بيئة "عاملة" يظهرون إدارة كبيرة ،في حين نجد الذكور من نفس البيئة الاجتماعية يتقمصون لباس " التمرد" ، كما ان العلاقات البداغوجية و منها طرح الأفكار لها علاقة كبيرة بطبيعة الأستاذ و جنسه.

كما أن الظروف الموضوعية التي نحيط بالأطفال ابتدءا من خلال التفاعل داخل الإطار الأسري و تلبية حاجاته من اللعب و التقدير والاستماع إليه و التحدث إليه و إيجاد فضاء ايجابي من الحرية من طبيعتها أن تغذي مكتسباته اللغوية ،و قد اثبتت الدراسات أن الطفل الذي يملك ثراء مثل هذا ،هوا لطفل الذي يملك ثراء مثل هذا ،هو الطفل الذي يشارك و يغني الحوار في قاعة القسم ،و هو نفسه الطفل الذي يبادر دائما في اللحظات المناسبة للمشاركة في كافة النشاطات الفكرية و العقلية في المدرسة .

لذلك تلعب الأسرة الدور الأكبر في استقلالية الطفل و مواظبته و ضبط ذاته و تكوينه على الاندفاع الايجابي و كذا الإبداع و النقد.

كما نجد المدرسة هي الأخرى إذ وفرت الشروط اللازمة من خلال شخصية المعلم و طرقه و تفاعله مع

التلميذ ،ليس على أساس تلفين التلاميذ المعرفة في قالب التلقئ و الاستظهار خاضعا لإدارة المعلم و نظامه ،يكتفي التلميذ هنا بالاستمتاع والفهم إذا استطاع ذلك،وإنما في قالب تفاعل تربوي قائم على الانفتاح و الحرية و الاستقلال و الاحترام المتبادل و غياب الحواجز النفسية و الثقافية و الاجتماعية التي تعيق هذا التفاعل ،إذ يستطيع الأستاذ خلق علاقات تربوية ايجابية تتيح للطلاب تحقيق التواصل الايجابي من خلال فعاليات الحوار و المناقشة و ابداء الرائ المخالف و توجيه النقد الايجابي ، مما يجعل التلميذ يتحررمن الضغط و يقبل على طرح أفكاره و مناقشتها مع الأستاذ و زملاء قسمه .

جدول رقم 36 : دفاع التلميذ عن رأيه و تقديم الأدلة على ذلك

التكرار / دفاع التلميذ عن رأيه	بلقاسم الوزري								شريف شلابي								المجموع	
	3متوسط				4 متوسط				3متوسط				4 متوسط					
	ا		ذ		ا		ذ		ا		ذ		ا		ذ		ك	%
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
نعم	11	68.75	08	80.00	07	53.85	08	66.67	16	72.72	14	82.36	22	84.62	11	64.70	95	73.08
لا	05	31.25	02	20.00	06	46.15	03	33.33	06	27.28	03	17.64	04	15.38	06	35.30	35	26.92
المجموع	16	100	10	100	13	100	09	100	22	100	17	100	26	100	17	100	130	100

من خلال معطيات الجدول نجد 73.08% من المبحوثين يرون أنهم يدافعون عن أرائهم ،بينما نجد 26.92 % لا يدافعون عن أرائهم .

من خلال المتوسطتين نجد انه 71.06 % من الإناث يدافعن عن أرائهم بينما 28.94 % لا يدافعون عن أرائهم ،في المقابل نجد 71.06 % من الذكور يدافعون عن أرائهم فيما 28.94 % لايدافعوا على ذلك نهدا بالنسبة إلى السنة الثالثة ،في السنة الرابعة نجد 81.49 % يدافعون عن آرائهم فيما 18.51 % لا يدافعن عن آرائهم في المقابل نجد 74.36 % من الذكور يدافعون عن آرائهم و 25.64 % لايدافعون عن آرائهم. و عليه يتضح لنا ان معظم التلاميذ يدافعون عن أرائهم في القسم و تقدم الأدلة على صحة ذلك ،فيما نجد القلة لا تدافع عن ذلك لأسباب عديدة منها الإحباط و الخجل و الشعور بالدونية أو عدم الثقة بالنفس أو ما يترتب عن نتائج الإخفاق المدرسي.

إن الدفاع عن الرأي وتقديم الدليل دليل على ذلك عبارة عن مهارات يتربى عليها التلميذ في بيئة

المنزلية و المدرسية من خلال توفير حملة من الشروط ،أهمها الحرية التي بدورها تؤدي إلى نمو الجانب المعرفي ،و تشير الدراسة التي قام بها " Wolf –Muller " إلى أن سلوك المدرس من خلال توفير جو الحرية و الاستقلالية من طبيعته أن يؤدي إلى نمو الاستقلالية و الاتزان العاطفي و الميول الايجابية عند الطلاب ، في المقابل التسلط المعرفي من طبيعتها أن يقلل روح المبادرة و إبداء الرأي لدى التلميذ .

كما أن الكثير من الدراسات تشير إلى " علاقة التلميذ بالمعرفة" وكذا ما يسمى " مهنة التلميذ " و ذلك من خلال " احترام الجهد و الدينامكية لدى الطفل " تتكون أساسا قبل دخول الطفل إلى المدرسة ،إذ المحيط العائلي يعتبر المحضن الأولي الذي يلامس فيه الطفل العلاقة بالمعرفة ،و عليه العلاقة بالمعرفة تتكون من خلال العلاقات الاجتماعية بالمعرفة ،إذ الطفل يكون" المرشح" « Le filtre » للعلاقة المعرفية بالمدرسة بصفة شعورية أو غير شعورية من خلال أفراد أسرته كذلك نجد عندما يلتقي راشد بطفل يسأله عن أي سنة يدرس و هل يعمل بشكل جيد أو لا ؟ فالمدرسة بالنسبة للطفل تعتبر " مهنته" ،و تشير الدراسات في علم التربية أن التلاميذ ينظرون إلى العمل المدرسي ليس كنشاط و إنما " كمهنة"و عليه نجدهم ينظرون إلى المدرسة " أنهم ملزمون أن يقوموا بعمل جيد ، ربما ليسوا مخيرين في دلك ،و لا يلقون له الكثير من الأهمية ،مما يجعل ردود أفعالهم اتجاه العمل المدرسي يسوده الفتور و السلية و اللامبالاة ،وعدم إبداء الرأي .

و خلاصة القول أن التلميذ لا يستطيع إبداء رأيه و الدفاع عن رأيه إلا من خلال معرفة قد سبق أن تكونت لديه ،وكذا ما يوفره الأستاذ من جو الحرية و الاستقلالية في القسم .

جدول رقم 37 : انتقاء التلميذ لأفكار زملائه حول مسالة رياضية

التكرار / انتقاء التلميذ لأفكار زملائه	بلقاسم الوزري								شريف شلابي								المجموع	
	3متوسط				4 متوسط				3متوسط				4 متوسط					
	ا		ذ		ا		ذ		ا		ذ		ا		ذ			
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	08	50.00	04		05	40.00	03	39.34	11	50.00	05	29.42	14	56.00	08	47.06	58	44.28
لا	08	50.00	06		08	60.00	06	66.66	11	50.00	12	70.58	11	44.00	09	52.94	73	55.72
المجموع	16	100	10	100	13	100	09	100	22	100	17	100	25	100	17	100	131	100

من خلال تحليل معطيات الجدول يتضح انه 55.72% من التلاميذ لا ينتقدون أفكار زملائهم في القسم ، بينمانجد 44.28% ينتقدون أفكار زملائهم في القسم

بالنسبة لتحليل معطيات المتوسطتين نجد انه 50.00%متساوية بين الانتقاد و عدم الانتقاد هذا بالنسبة للإناث في كلى المستويين ، بينما نجد 66.66 % من الذكور لا ينتقدون و 33.34 % ينتقدون هذا بالنسبة إلى السنة الثالثة و 60.71% ينتقدون و 39.29% لا ينتقدون

و الملاحظ انه توجد نسب متساوية بين الإناث في النقد أو عدم النقد ، و مختلفة بين الذكور ،و ربما راجع ذلك أن البنات "متحفظين" ،بينما نجد الذكور أكثر جرأة في النقد، كما أن الدراسات تؤكد أن التلاميذ يستجيبون سلوكيا وفق منظومة من المعايير تحددها مراكزهم بوصفهم تلاميذ في المدرسة ،فعندما يقوم المدرس بدور الراعي و الآمن للنقاش و يفتح الباب لنقد فكرة أو مسالة ما ،فان التلاميذ يستجيبون لذلك ،كما أن التلميذ كما سبقنا و أن ذكرنا في تحليل الجداول السابقة انه يتأثر بالمعلم ، فالتلاميذ الذكور يتحرجون من الأساتذة الإناث لأنهم يتوهمون أن مادة الرياضيات مادة هامة و رجولية ،و العكس صحيح ،مما يؤثر على إبداء الرأي أو نقد فكرة ما ،كما أن العقل يتطور في فضاءات يضمنها أسلوب الحوار و النقد و التساؤل ،وعليه نجد أبحاث كثيرة تؤكد أن الأجواء التي يهيئها كل من المنزل و المدرسة كحاجات أساسية مثل الأمن و الحرية و الاستقلالية من طبيعتها أن تضع أسس الرضا و نمو الإبداع و الاتزان الانفعالي و

الميول الاجتماعية عند الفرد ،و لذلك أن السنوات الخمس الأولى أو الست الأولى التي ى يقضها الطفل في أحضان المدرسة الابتدائية تساعد الطفل على اكتساب أدوات أساسية للمعرفة ،كالتعبير الشفوي و الكتابي و القراءة و الحساب و الحس النقدي و القدرات الفيزيائية و الرياضية ،و تتغير تبعا لانتقال الطفل من مرحلة إلى أخرى ،و تبقى العلاقة الوطيدة بين الأسرة و المدرسة المفتاح الأهم في بناء شخصية الفرد ،فإن كان الآباء يسمحون لأبنائهم بإبداء أرائهم و توجيه انتقاداتهم و لا نجد ذلك في المدرسة أو بعبارة أخرى يصادر حقهم في ذلك أو نجد العكس ،فلا ننظر كثيرا عندما نلوم التلاميذ على عدم مناقشتهم للمسائل الرياضية التي تعرض عليهم و تقبلها هكذا دون نقد أو إبداء للرأي ،كما توجد "ظاهرة " لاحظناها من خلال الملاحظات الميدانية و قد تداركها الإصلاح الجديد – على الأقل نظريا- هو وجود شبه انفصال بين المواد ،و كأن الرياضيات منفصلة بشكل تام عن التاريخ أو الجغرافيا أو العلوم أو المواد الأخرى لان تعلم مهارات النقد أو التفكير قد تساعدها في ذلك قراءة قصة و محاولة نقدها فعلى سبيل المثال كما فعلت إحدى المعلمات الأمريكيات في تحليل سيناريو من نهر ملوث ليكون إطار النشاط تستخدم فيه عينات الماء ،فقام التلاميذ بفحص العينات و حددوا ماهية المواد التي لوثت النهر ،ثم استخدام التلاميذ بياناتهم لرفع تقرير إلى مجلس مدينة تحيلي، يقدمون فيه نتائجهم وتوصياتهم بفحوص كيفية حل المشكلة ،اعتقد مثل هذا العمل و غيره يساعد التلاميذ على تطويرهم مهاراتهم الفكرية النقدية و الإبداعية .

جدول رقم 38 : محبة التلاميذ للتعليم في جماعة مختلف فيها إعفاءها في الأفكار

التكرار / التعلم في جماعة	بلقاسم الوزري						شريف شلابي						المجموع	
	3متوسط		4 متوسط				3متوسط		4 متوسط					
	ا	ذ	ا		ذ		ا	ذ	ا		ذ			
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	14	87.50	05	50.00	12	92.31	05	55.56	16	75.73	10	58.83	20	76.93	11	61.12	93	71.00
لا	02	12.50	05	50.00	01	07.96	04	44.44	06	27.27	07	41.17	06	23.07	07	38.88	38	29.00
المجموع	16	100	10	100	13	100	09	100	22	100	17	100	26	100	18	100	131	100

يتضح من خلال معطيات الجدول انه 71.00% يرون أنهم يحبون التعلم في جماعة تختلف في الأفكار و

29.00 % ترى أنها لا تحب التعلم في جماعة تختلف في الأفكار .

بالنسبة للمتوسطتين نجد 78.95 % من الإناث يردن التعلم في جماعة تختلف في الأفكار ،بينما 21.05 % لا تحبب ذلك ، بالمقابل نجد 55.56 % من الذكور يجبن التعليم في جماعة تختلف في الأفكار ،بينما نجد 44.44 % لا يحببن دلك و نجد 59.26 % من الذكور تحب التعليم في الجماعة فيما 40.74 %لا تحب ذلك .

و عليه نجد أن معظم التلاميذ يحببن التعلم في جماعة يختلف أعضاءها في الأفكار ،على اعتبار أن التلميذ في هذا السن يحب التعاون و الاتصال ،خاصة إذا كان المعلم يسهل التعاون بين أعضاء الجماعات داخل القسم : إن تقسيم التلاميذ إلى مجموعات ،و نجد لكل مجموعة دور معين ، يعزز الاتجاهات الايجابية نحو التلاميذ بعضهم ببعض ،خاصة أولئك التلاميذ المتأخرين تحصيليا .

إن التعليم في جماعة تختلف أعضاءها في الأفكار ،يتيح فرص كثيرة مناقشة الآراء و الأفكار و تعديل بعض الاتجاهات و تحقيق حاجات اجتماعية للتلاميذ ،مثل حاجة الإنسان إلى تقدير الآخرين احترام أرائهم و أفكارهم ،و تقدير التلميذ للمعلم و جهود العلماء .

كما نجد أن المعلم إذا أحسن إدارة القسم من خلال استشارة الأفكار و طرح الأسئلة و مراجعة الأخطاء ، تهيئة بيئة تعليمية تتصارع فيه الأفكار و الاستنتاجات من طبيعتها أن تهيئ الفكر للنقد و تزيد القدرة على التحصيل لان التعليم و نشاطه يصبح محصورا حول التلميذ و ليس حول الأستاذ ،و عليه تناول الأفكار بين التلاميذ يؤثر تأثير ايجابيا و يحفز على الإنتاج مما يجعل المهام التعليمية واضحة لهم ، و مقارنة أفكار التلاميذ و آرائهم فيما بينهم تدفعهم لان يسلكوا طرقا مختلفة غير طريقتهم العادية ، لإعادة تقييم لأفكار .

كما أن التعليم في جماعة يزيد التلاميذ على الاحتفاظ بمعلوماتهم و اتقائهم لها ،و إتاحة الفرصة حتى يتعلموا من بعضهم البعض ،و تزاداد أهميته كلما ازدادت صعوبة المادة التعليمية كالرياضيات ، كما أن الوظائف اللغوية و تفاعلتها تزداد من خلال التساؤلات لأعضاء التوضيحات ،و عروض التخليص .

2. بناء و تحليل جداول الأساتذة

لقد رأينا فيما سبق تقييم التلاميذ لشخص الأستاذ و كذا أهمية التعاون بين الأسرة و المدرسة في اكتساب التلميذ مهارات التفكير النقدي،و سنرى فيما يلي أهمية تكوين الأستاذ و علاقتها بالمردود العام للتلاميذ في مادة الرياضيات .

1.2 . تحليل الجداول الخاصة بالبيانات العامة

جدول رقم 39 : توزيع المبحوثين حسب الجنس

التكرار / الجنس	مجموعة الوسط		مجموعة خارج الوسط		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%

ذكر	07	38.88	10	50.00	17	44.74
أنثى	11	61.12	10	50.00	21	55.26
المجموع	18	100	20	100	38	100

من خلال تحليل المعطيات نرى نسبة الإناث أكثر بقليل من نسبة الذكور ، إذ نجد 55.26% لإناث و 44.74 % بالنسبة للذكور ،في حين نجدها في تساوي ب50 % في مجموعة خارج الوسط بين الذكور و الإناث و نجدها في مجموعة الوسط ب61.12 % بالنسبة للإناث و 38.88 % بالنسبة للذكور .

و منه يتضح أن نسبة المعلمات أكثر بقليل من نسبة المعلمين و هدا يتوافق مع دراسة اليونسكو [1] إذ تبلغ بينهن 52.40 % و تبعا للخصائص المورفولوجيا للجسم التعليمي مقارنة بالمهن الأخرى (كالأصل الاجتماعي و الجنس و مستوى التكوين) نجد التعليم يجلب إليه النساء اللواتي يحاولن التوفيق بين الحياة المهنية و الحياة الأسرية ، وسنحاول تحليل هذا أكثر عندما نتعرض إلى أسباب اختيار المهنة بدلالة الجنس .

جدول رقم 40 : توزيع المبحوثين حسب السن و الجنس

التكرار / الجنس	مجموعة الوسط				مجموعة خارج الوسط				المجموع	
	إناث		ذكور		إناث		ذكور		ك	%
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		

[1] اليونسكو . "التقرير الاقليمي حول التعليم للجميع في الدول العربية" . مرجع سابق ص.ص 41 ، 42

35-30	01	09.09	/	/	/	/	/	/	01	02.64
40-35	02	18.18	/	/	40.00	04	10.00	01	07	18.42
أكثر من 40	08	72.73	07	100.00	60.00	06	90.00	09	30	78.94
المجموع	11	100	07	100	100	10	100	10	38	100

يتضح من خلال الجدول انه 78.94 % من الأساتذة يفوق سنهم 40 سنة و 18.42 % سنهم يتراوح بين 35 و 40 سنة ،بينما نجد 2.64 % سنهم بين 30 و 35 سنة .

أما تحليل المعطيات حسب كل مجموعة فنجد مجموعة الوسط 72.73 % من الإناث أكثر من 40 سنة و 18.18 % تتراوح أعمارهن بين 35 و 40 سنة و نجد 9.09 %سنهن مابين 30 و 35 سنة بينما نجد 100% من الذكور أعمارهم أكثر من 40 سنة .

بالنسبة لمجموعة خارج الوسط نجد 60 % من الإناث أعمارهن أكثر من 40 سنة و 40% أعمارهن مابين 35 و 40 سنة بالمقابل نجد 90 % من الذكور أعمارهم أكثر من 40 سنة و 10 % أعمارهم مابين 35 و40 سنة .

و هذا يشرح من خلال توقف المعاهد التكنولوجيا عن التخريج ،و يبقى فقط خريجي الجامعات الحاملين او الحاملات لشهادة اللسانس يوظفون عن طريق المسابقات أو الإدماج في التعليم المتوسط ،مما يطرح بشكل جدي أهمية الخلف في إعدادهم لعملية التكوين لأنه لا يكفي الشهادة أو التمكن من المادة لمباشرة عملية التعليم ،لإن التكوين القاعدي أو الأصلي ذو أهمية تلقين المعلم الشاب المفاهيم و المبادئ و النظريات التربوية تطبيقا أدائيا و على نحو سلوكي في الميدان الحقيقي لهذه المفاهيم و المبادئ و النظريات التي

يتمثل في المدرسة ،كما سنجري في تحليلنا للجداول اللاحقة .

جدول رقم 41 : توزيع المبحوثين حسب نوعية السكن *

التكرار / الجنس	مجموعة الوسط		مجموعة خارج الوسط		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
مسكن فردي	06	23.08	08	29.62	14	26.42
مسكن في عمارة	09	34.62	12	44.45	21	39.62
مسكن مع الأهل	10	38.46	06	22.22	16	30.18
غير ذلك	01	03.84	01	03.71	02	03.78
المجموع	26	100	27	100	53	100

من خلال تحليل معطيات الجدول نجد أن 39.62 % من المبحوثين تقطن في عمارة ،و 30.18 % تسكن مع الأهل و 26.42 % تسكن مع فرديا و 3.78 تسكن فرديا مع الأهل أو في عمارة مع الأهل . بالنسبة

---

* هناك من له سكن فردي لكن مع الأهل أو سكن في عمارة مع الأهل .

للمجموعتين نجد مجموعة الوسط انه 38.46 % تسكن مع الأهل و 34.62% تسكن في عمارة و 23.08 % تسكن فرديا و 3.84 % بين سكن فردي لكن مع الأهل أو في عمارة مع الأهل ، في المقابل نجد مجموعة خارج الوسط 44.45 % تسكن في عمارة و 29.62 % سكن فردي و 22.22 % تسكن مع الأهل و 3.71 % غير ذلك .

وعليه يتضح أن معظم الأساتذة تسكن في عمارة على اعتبار أن الأستاذ أول ما كان يبحث عنه أثناء توظيفه هو السكن ،إن لم نقل أن اهتمام الأستاذ بالتعليم كان السكن الوظيفي و هو حق طبيعي ليستطيع ممارسة مهنته في استقرار ،كما نجد نسبة كبيرة تسكن مع الأهل إما في نفس البيت متقاسمين الغرف ،أو في نفس البيت باستقلالية ،ة هذا يطرح بجدة مشكل السكن التي أصبحت ظاهرة في بلادنا ،أو مازالت الأسرة الجزائرية محافظة على قيمتها في لم يشمل العائلة أو ما يسمى بالأسرة الممتدة ،لكن الواقع يقول غير ذلك إذ الكثير من الشباب حديثي الزواج يتمنى الاستقلالية في زواجه لكثرة المشاكل بين الحماة و الكنة ،و غدى المثال السائر في مجتمعنا " لو تتفق الحماة و الكنة يدخل إبليس الجنة" .

جدول رقم 42 : توزيع المبحوثين حسب الشهادة المحصل عليها

التكرار / الشهادات	مجموعة الوسط				مجموعة خارج الوسط				المجموع			
	إ		ذ		إ		ذ		إ		ذ	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
بكالوريا	05	45.46	03	42.85	05	50.00	06	60.00	10	47.62	09	52.95
ليسانس	01	09.08	/	/	01	10.00	/	/	02	09.52	/	/
مهندس	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
ماجستير	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
غير ذلك	05	45.46	04	57.15	04	40.00	04	40.00	09	42.86	08	47.05
المجموع	11	100	07	100	10	100	10	100	21	100	17	100

غير % من الإناث من يحملن الباكالوريا و 42.81 % من خلال تحليل معطيات الجدول نجد 47.62 ذلك معظمها شهادة الكفاءة ، و 9.52% من يحملن شهادة الليسانس ن كما نجد 52.95% من الذكور من يحمل شهادة الباكالوريا و 47.05% غير ذلك أي شهادة الكفاءة .

وعليه نجد أن القلة القليلة من يحمل شهادة الليسانس للتدريس في المتوسط و في المتوسط نجد من يحمل شهادة الباكالوريا و ربما دخل الجامعة و لم يكمل الدراسة و معظم الأساتذة يحملون شهادة الكفاءة ،

ووفق الإحصائيات لوزارة التربية كما تعرضنا الى ذلك في النظري نجد 14 % يحملون شهادة جامعية و 32% متحصلون على شهادة الباكالوريا و 54 % غير متحصلين على شهادة الباكالوريا ، وتؤكد الوزارة انه من بين 280 ألف مدرس في المستويين الابتدائي و المتوسط لا يوجد سوى 38 ألف فقط جامعيون و لهم شهادات .

في الوقت الذي نجد 242 ألف لايستجيبون للمقاييس و المستوى المطلوب ، وحسب إحصائيات الوزارة مما يطرح إشكالية تفضيل الكم على الكيف خلال السنتين السابقة للتأطير .

2.2 التكوين الأولي للأستاذ و علاقته بمردود التلاميذ في الرياضيات

جدول رقم 43 : التحاق الأستاذ بالتعليم

التكرار / التحاق الأستاذ بالتعليم	مجموعة الوسط				مجموعة خارج الوسط				المجموع			
	إ		ذ		إ		ذ		إ		ذ	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
عن طريق المسابقة	11	100.00	07	100.00	09	90.00	09	90.00	20	95.24	16	94.12
التوظيف المباشر	/	/	/	/	01	10.00	01	10.00	01	4.76	01	5.88
دون مسابقة	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
المجموع	11	100	07	100	10	100	10	100	21	100	17	100

يشير الجدول انه 95.24 % من الإناث كان توظيفهن عن طريق المسابقة و 4.76 %توظفن توظيف مباشر مباشر في حين نجد 94.12 %من الذكور كان توظيفهم عن طريق المسابقة و 5.88 %كان توظيفهم بشكل مباشر .

و الملاحظ أن معظم الأساتذة وظفوا في التعليم عن طريق المسابقة ، سواء كانت كتابية أو شفوية بالنسبة للذين لا يحمل شهادة البكالوريا ،في حين نجد نسبة قليلة و وظفت ، بشكل مباشر، إما عن طريق الإدماج أو بشكل أخر ،بدون المرور على التكوين الأولي و الذي يجري في الأساس في المعاهد التكنولوجيا أو معاهد إعداد المعلمين .

و لعلى الكثير من الأساتذة يعلم أن فتح المعاهد التكنولوجيا للتكوين كان في الأساس لسد الحاجيات الذي كان يخلو منها القطاع ،بغض النظر عن الشروط الصارمة الذي يجب أن تتوفر في المتر شح و منها مقاييس علمية كمقياس الاتجاهات المدرسية نحو المهنة مما تساعد على التنبؤ في التعرف على كفاءة المدرس و مدى تلاؤمه مع مهنته .

لان الكثير من الدراسات تؤكد أن درجة المسابقة ليست المعيار هو الوحيد الذي سيمدناعن دوافع المرشحين لاختيار مهنة التدريس ،هذا إذا تقبلنا أن مهنة التعليم ليست كالمهن الأخرى ،كما أن معظم المرشحين كانوا يبخلون المهنة لسهولة الدخول إليها ، إذ في الغالب ما يحتضن المعاهد التكنولوجي طلاب لفضلهم الكليات الأخرى ،فيصل إليها من هو غير مؤهل و غير راغب فيها ، فلا يمكن له أن يبدع .أو أن يضيف شئ إلى التعليم .

جدول 44 : المسابقة و قياسها لمستوى الأساتذة .

التكرار / المسابقة و قياسها للمستوى	مجموعة الوسط				مجموعة خارج الوسط				المجموع			
	ا		ذ		ا		ذ		ا		ذ	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	05	45.46	02	28.58	08	80.10	04	40.00	13	61.90	06	35.30
لا	06	54.54	05	71.42	02	20.00	06	60.00	08	38.10	11	64.70
المجموع	11	100	07	100	10	100	10	100	21	100	17	100

يتضح من خلال الجدول انه61.90 %من الإناث يعتبرن أن المسابقة تقيس المستوى و 38.10 %يعتبرن أن المسابقة تقيس المستوى الحقيقي للطالب الأستاذ في المقابل نجد 64.70 %يعتبرون أن المسابقة لا تقيس المستوى الحقيقي للأستاذ الطالب ،في حين 35.30 %يعتبرون أن المسابقة تقيس ذلك و منه يتضح أن هناك توافق أجوبة المبحوثين في كون المسابقة الخاصة بالدخول إلى المعهد التكنولوجي تقيس المستوى الحقيقي للطالب الأستاذ ،مع الملاحظة وجود فارق بين إجابة الإناث و الذكور ،لعل ذلك يرجع الى فارق السن و الأقدمية في التعليم (انظر جدول 40) الاوراق المستوى التعليمي لكلى الجنسين (انظر الجدول 42) مما يعطي الانطباع لكل واحد نظرية إلى قيمة هده المسابقة .

رغم أن المسابقات في الأصل تضمن المساواة للدخول إلى المهنة ،و اختيار الأفضل باعتباره حسب « JEAN – **MARIE CHEVALIER** »" شباك جيد« Unbon filet »

و تعتير المسابقة الكتابية هي الامتحان الشفوي الأول التي تسمح لقياس مستوى إمكانية الفهم العميق لما يمكن أن يعلمه ،المواد الشفوية الأخرى تسمح الحكم على المترشح انه قادر على التوصيل .

« Permettent de juger ce que le candidat sera capable de transmettre ».

كما ان المسابقات الشفوية ليست مقابلة للتوظيف (لان المستقبلين ليسو نفسانين) و إنما المسابقات تضمن نوعية للتوظيف ،و عليه النتيجة :المستوى يرتفع ، رغم كل هدا تبقى المسابقات في بلادنا حسب أقوال الكثير من الأساتذة فما التقينا هم ،يشبولها الكثير من الغموض ،منها ليست مبنية على أسس علمية ،منها

"كثرة التدخلات" "المعارف" و غيرها.

كما أن المسابقة في حد ذاتها لا تستطيع التكهن يمكن سيكون "أستاذ جيد" و إنما من الأفضل الذي سينجح

جدول رقم 45 : تقييم الأستاذ لتكوينه الأولي

التكرار / تقييم الأستاذ لتكوينه	مجموعة الوسط				مجموعة خارج الوسط				المجموع			
	ا		ذ		ا		ذ		ا		ذ	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
ايجابي	03	27.28	/	/	04	40.00	01	12.50	07	33.34	01	06.67
ايجابي نسبيا	07	63.28	05	71.43	06	60.00	07	87.50	13	61.90	12	80.00
سلبي	01	09.08	02	28.57	/	/	/	/	01	04.76	02	13.33
المجموع	11	100	07	100	10	100	08	100	21	100	15	100

نلاحظ من خلال الجدول انه 61.90% من الإناث يقيمون تكوينهم الأولى بالايجابي نسبيا و 33.34% يعتبرونه ايجابي ،في حين نجد 4.79 %يعتبرونه سلبي ،في المقابل نجد 80% من الذكور يعتبرون تكوينهم الأولى ايجابي نسبيا و 13.33 %يعتبرونه سلبي في حين نجد 6.67 %يعتبرونه ايجابي .

ومنه يتضح أن معظم المبحوثين يعتبرون تكوينهم الأولى « la formation initial » ايجابيا نسبيا مع ملاحظة فارق بين تقيم التكوين الأولى لكلى الجنسين ، و هذا راجع أساسا لطبيعة التكوين في حد ذاته ،و كذا "المكونين" « Les formateurs » و هناك "طبيعة المستوى لكل واحد منهم" إن التكوين الأولى أو الأساسي يقضي بان لا يكتفي بتدريب هؤلاء على المعارف الأكاديمية فقط كما اشرنا في ذلك في النظري ، و إنما تأهيلهم مهنيا و تربويا و تأطيرهم نفسانيا ،و إعدادهم للتقبل الجديد و التكيف معه ، و اكتساب الطالب المعلم الكفايات التربوية التي تتطلبها طبيعة الأدوار المتعددة و المتغيرة للمعلم ،و تطبيقها بشكل أدائي و سلوكي comportemental في الميدان ،باعتبار الميدان هو الصورة الثانية لحقل التكوين .

جدول 46 : اكتساب الأستاذ لمبادئ كافية في المعهد لتدريس الرياضيات

التكرار	مجموعة الوسط				مجموعة خارج الوسط				المجموعتين				المجموع	
	ا		د		ا				د		ا			
اكتساب الاستاذ مبادئ التدريس	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	06	60.00	04	57.15	08	80.00	04	50.00	14	70.00	08	53.34	22	62.86
لا	04	40.00	03	42.85	02	20.00	04	50.00	06	30.00	07	46.66	13	37.14
المجموع	10	100	07	100	10	100	08	100	20	100	15	100	35	100

يبين الجدول من خلال إجابات المبحوثين انه 62.86% يعتبرون انفسهم انهم تلقوا من المبادئ ما تعتبر كافية لتدريس الرياضيات ،في حين نجد 37.14 % يعتبرونها غير كافية .

في تحليلنا لمعطيات المجموعتين نجد 70 % من الإناث يعتبرون المبادئ التي تلقونها في المعهد كافية لتدريس الرياضيات ،في حين نجد30 % لا يعتبرون ذلك كافيا ، في المقابل نجد 53.35 % من الذكور يعتبرون أن المبادئ المكتسبة في المعهد كافية لتدريس الرياضيات في حين نجد 46.66 % يعتبرون ذلك غير كافي .

و منه يتضح انه نسبة كبيرة من الأساتذة يقرون أن المبادئ المكتسبة أثناء تكوينهم في المعهد كافية لتدريس الرياضيات ،مع الملاحظة فارق بين المبادئ المكتسبة لكلى الجنسين ،إذ نجد المبادئ المكتسبة في المعهد لدى الإناث أعلى منها من الذكور ،و الأسباب كثيرة منها إن نسبة المعلمات أعلى من المعلمين في القسم التعليمي ،و مؤهلاتهن أفضل من مؤهلات المعلمين وفق الجدولين 39 و 42 ، و كذا وفق المعايير التي استخدامتها دراسة اليونسكو التي استند عليها التقرير الإقليمي حول التعليم في الدول العربية

أن اكتساب المعلم لمبادئ كافية في المعهد يؤدي إلى توفير مدرس ذي نوعية ، يستطيع أن يمارس عمله على مستوى رفيع من الكفاية ،مما يؤهله لأداء مهامه على أكمل وجه ،و إذا كان برنامج إعداد المعلمين مدروس بشكل جيد و يلبي حاجيات المهنة من ثقافة عامة وواسعة و دراسة عميقة و متخصصة في المادة

الدراسية و تدريب على استخدام مناهج البحث و كذا الإعداد المهني الجيد ، الذي بدوره ليحول التعليم من مستوى الحرفة إلى مستوى المهنة ،بحيث نخرج من هذا كله بسلوك حقيقي وواقعي يمكنه من توفير أفضل الظروف و الشروط للموقف التعليمي ،إذ أن اكتساب الأستاذ لهذه المبادئ من حيث إتقان مادة تخصصه ،و ترجمة المعلومات التربوية إلى سلوك ،تجعله أكثر قدرة على تناول المادة الدراسية على مستوى يلائم تلاميذ ،و بالتالي يتحول من مجرد ناقل للمعلومات إلى تدريب التلاميذ على الفاعلية و المشاركة الايجابية و التفكير الناقد .

وعبيه نجد أن الإشكال في التكوين ،حسب تحليل الجدول الخاص بهذه العينة ،لا تمكن أساسا في التكوين الأصلي ،و إنما في مسارات أخرى ،ربما سنكشف عنها في تحليل الجداول اللاحقة .

جدول 47 : التكوين في المعهد وكفائية.

التكرار / التكوين في المعهد		مجموعة الوسط				مجموعة خارج الوسط				المجموع			
		ا		د		ا		د		ا		د	
		ك		%		ك		%		ك		%	
عالم أو عالمين	كثيرا	01	10.00	/	/	02	22.22	01	12.50	03	15.87	01	06.66
	مقبول	04	40.00	03	42.86	03	33.33	03	37.50	07	36.85	06	40.00
	غير كافية	05	50.00	04	57.14	04	44.45	04	50.00	09	43.37	08	53.34
	المجموع	10	100	07	100	09	100	08	100	19	100	15	100
ثلاث سنوات		/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
المجموع		10	/	07	/	09	/	08	/	19	/	15	/

يتضح من خلال الجدول انه لا يوجد من العينة من دام تكوينه ثلاث سنوات ،في حين نجد أن كل أفراد العينة دام تكوينهم بين العام إلى العامين .

إذ نجد 43.77 % من الإناث يعتبرونها غير كافية و 36.85 % يعتبرونها مقبولة ،في حين نجد 15.78 % يعتبرونها كثيرة ،في المقابل نجد 53.34 % ، من الذكور يعتبرون مدة تكوينهم غير كافية ،و 40% يعتبرونها مقبولة و 6.66 % يعتبرونها كثيرة و عليه نجد توافق بين الجنسين في كون مدة التكوين غير كافيا في مجمل الإجابات ، مع وجود نسبة لا بأس بها تحدثت عن كون مدة التكوين مقبولة .

إن سنوات التكوين تعتبر ضرورية للتكوين ،خاصة مشاريع التطبيق الميداني ،أين توضع المحتويات البيداغوجية التي يتعلمها الأستاذ المتربص في مكانها ،و يستطيع الأستاذ تصحيح أخطاء المتربص في مواقف تعليمية كثيرة ،لان مدة التكوين حسب تعبير *« MONIA-BAUP »هي النقطة القوية لمعاهد التكوين ،و التي تسمح للمتربص باصلاح نقصهم الميداني ،و تعليمهم كيفية التكيف مع تلاميذهم،و حل بشكل أفضل صعوبتهم العلائقية في مواجهة التلاميذ ،اذ توجد تقنيات يمكن تعلمها بسرعة ،و هذا كل يحتاج الى مخطط واضح و مدة زمنية كافية .

و عليه تعتبر الدراسة التي قام بها " سعيد مجبر" انه من بين أسباب الإخفاق المدرسي في الرياضيات ترجع أساسا إلى التكوين العلمي و البيداغوجي للأستاذ ،و الذي يكون غير كافي مما يصعب الوضعية التعليمية و يرفع من صعوبات التعليم لدى التلميذ .

جدول رقم 48 : الاستفادة من الدروس اثناء التكوين الاولى

التكرار	مجموعة الوسط		مجموعة خارج الوسط		المجموع	
	ا	ذ	ا	ذ	ا	ذ

* maitre de stage a LIUFM

الاستفادة من الدروس اثناء التكوين الاولى	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	10	100	05	83.34	09	100	07	100	19	100	12	92.31
لا	/	/	01	16.66	/	/	/	/	/	/	01	07.69
المجموع	10	100	06	100	09	100	07	100	19	100	13	100

يلاحظ من الجدول انه 100%من الإناث يقولون نعم استفدن من الدروس أثناء التكوين الأولى ،في حين نجد 92.31 % من الذكور يعتبرون أنهم استفادوا من الدروس في المعهد و 7.69 % يقولون أنهم لم يستفيدوا من تلك الدروس .

و عليه يتضح لنا أن معظم الأساتذة يقرون أنهم قد استفادوا من الدروس التي كانت تعطي في المعهد ،هذه الدروس التي كانت تتنوع بين التخصص في المادة ،أي توسيع مارك الطالب الأستاذ في مادته ،و بين علوم نفسية تربوية متصلة بنظريات التعليم يستطيع من خلالها أن يطبقها على المادة التعليمية ما يحقق له عن طريقها عملية تعلم فعال ،و عليه إذا استطاع الطالب الأستاذ الاستفادة من الدروس المعطاة كتكوين أولي من خلال المفاهيم و النظريات التي يدرسها في مختلف برنامج إعداد المعلمين و إيجاد ميدان افتراض أو حقيقي لتوظيفها و تطبيقها ميدانيا ،يساعد الطالب المعلم على التعرف على مواقف تعليمية ،و كذا اكتشاف قدراته و امكاناته الذاتية ،و في نفس الوقت يكتسب الطالب بعض الاتجاهات نحو مهنة التدريس مثل : الصبر ،و المرونة في التعامل و كذا كيفية إدارة التفاعل بين المعلم و التلميذ ،و هذا ما تؤكده الدراسات و البحوث من كون التعليم الفعال و الإدارة القسمية بما تتضمنه من التخطيط و التنفيذ الجيد للدرس ،و إتباع أساليب منظمة في الإدارة من جهة و التدريس من جهة يزيد في تحصيل التلاميذ و توسيع مداركهم .

جدول رقم 49 :الاستفادة من ملاحظات الأستاذ المطبق في التربصات

التكرار	مجموعة الوسط	مجموعة خارج الوسط	المجموع

	ا		ذ		ا		ذ		ا		ذ	
الاستفادة من ملاحظات الأستاذ	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
كثيرا	04	40.00	03	42.86	06	66.67	03	33.33	10	52.64	06	37.50
قليلا	04	40.00	03	42.86	03	33.33	06	66.67	07	36.84	09	56.25
لم استفيد	02	20.00	01	14.28	/	/	/	/	02	10.52	01	06.25
المجموع	10	100	07	100	09	100	09	100	19	100	16	100

يشير الجدول انه 52.64 % من الاناثيؤكدن أنهن استفدن كثيرا من ملاحظات الأستاذ المطبق ،و 36.84 % يرون بأنهن استفدن قبيلا من هذه الملاحظات ،و 10.52 % لم يستفدن من هذه الملاحظات . في المقابل نجد 56.25 % الذكور أنهم استفادوا قليلا من هذه الملاحظات ،و 37.50 % يؤكدون باستفادتهم كثيرا من هذه الملاحظات و 6.25 % لم يستفدوا من هذه الملاحظات .

و الملاحظ عدم وجود توافق بين الجنسين ، و يرجع ذلك أساسا كما شرحناه في الجداول السابقة إلى طبيعة الجنسين ،و كذا المؤهلات العلمية لكل منهم ،و كذا طبيعة الأساتذة المطبقين المكلفين بالمتربصين و يوجد عامل سنة التكوين .

كما أن ملاحظات الأستاذ المطبق تلعب دور فاعل في التكوين ،على اعتبار أن الأستاذ ينتقل من مخطط واسع « Plan large » و المتمثل في النظام التربوي الذي يدرسه في المعهد ،إلى مخطط متوسط « Plan moyen » و هو القسم الذي يصبح مثل ميدان الملاحظة ،إذ المعهد مكان لتلقي المفاهيم النظرية ،و الميدان مكان لتنفيذ الكفاءات و فضاء للاندماج و التطور ،و اذ كان المعهد –كما قال « Jean paul euzet– يضمن تطوير الكفاءة (من معارف و قدرة) فان الميدان و المتمثل في الأستاذ المطبق يساعد المتربص على تجنيد و تنظيم هذه الكفاءات،و بالتالي الاستفادة من ملاحظات الأستاذ لمطبق في كيفية تمرير نصوص ،تحليل نتائج التلاميذ،في كيفية ملاحظة التلميذ في وضعيات التعليم ،تحضير وسائل بيداغوجية ملائمة .

و عليه المستشار البداغوجي (المسمى أيضا أستاذ التكوين – مكون المكونين) Maitre de formation يساعد على تشخيص الصعوبات التي يجدها المتربص من خلال تسيير القسم ،تسيير الاخطاء فيلاحظها و تحليلها على شكل لحظات « SEQUENCE » ثم يتحادث مع المتربص حولها ،و لكن في نفس الوقت الأستاذ المطبق يحبب اختياره بعناية وفق منهج علمي مضبوط و أن تكون معايير ملاحظاته ذات مرجعية متفق عليها كما يقول الخبراء .

و سنأخذ مثال على ذلك،ملاحظ يحاول الوقوف على كيفية تصرف المتربص حيال أخطاء لتلاميذ ،في كل مرة يخطا التلميذ (شفويا أو كتابيا) الملاحظ يشاهد رد فعل المتربص و كيفية تسيير الأخطاء ،هل يصحح الخطأ؟ إذا كان نعم ،كيف يعطى الجواب الصحيح .

و هل يساعد التلميذ على شرح السيرورة التي جعلته يقع في هذا الخطأ ؟ ماهو الإطار المرجعي لهذه الملاحظة . اعتقد أن هذا يرجع إلى البحث آخر .

و عليه نجد الأستاذ المطبق ينقل تجربته الخاصة الى المتربص ،أو بالأحرى ماذا يمكن أن يقوم به في مكان المتربص ، و هذا يكون بعد الملاحظة ، أي أثناء المقابلة ،مما يجعل المتربص ينتظر بنصائح تسمح له كيفية التعليم الجيد .

جدول رقم 50 : التدريب على مواقف تواجه الأستاذ الطالب

التكرار / التدريب على مواقف تواجه الأستاذ	مجموعة الوسط				مجموعة خارج الوسط				المجموع			
	ا		ذ		ا		ذ		ا		ذ	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	05	50.00	02	28.53	03	30.00	03	33.34	08	40.00	06	35.30
لا	05	50.00	05	71.42	07	70.00	06	66.66	12	60.00	11	67.70
المجموع	10	100	07	100	10	100	09	100	20	100	17	100

يشكل الجدول مدى التدريب الذي تلقاه المبحوثين على مواقف تواجههم في الميدان ، و عليه نجد 60 %

من الإناث يقرون أنهم لم يتدربوا على مواقف تواجههم في الميدان و 40 **%** بقولون انهين تدربهم على ذلك

في المقابل ، نجد 67.70 % من الذكور يقولون أنهم لم يتدربوا على مواقف تواجههم في الميدان ، في حين 35.30 % يقولون أنهم تدربو على ذلك .

ومنه يتضح أن معظم أفراد العينة يقرون أنهم لم يتدربوا على مواقف تواجههم في الميدان أن تعقد مهنة التعليم تستوجب تطوير تطبيقات المتربصين و ذلك لتسهيل نجاح اكبر قدر ممكن لهؤلاء مع تلاميذهم.

علينا أن نسأل أنفسنا ماهي طبيعة المواقف التي تواجه الأستاذ في الميدان ،و هل يتدرب عليها نظريا أم ميدانيا ،و هل هذه المواقف عامة و ثابتة ،أم خاصة و متغيرة ،على اعتبار أن المواقف تتغير تبعا لتطور المعارف و تطور التلاميذ .

إن المهنية كما يقول « Perrenond » لا يمكن ان تتطور إلا في الميدان بمحاكاة التلاميذ و الأساتذة ،و لا يمكن ان تتعلم المواقف التي ستواجهها الا من خلاله ،على اعتبار ان الميدان هو المكان الاولى للتكوين ،ليس فقط باعتباره للتكوين في المركز ،و لكن يدخل كحقائق ملموسة ذات خصوصية في مواجهة اعتبارات نظرية .

أستاذ اليوم يرى أكثر و أكثر في مواجهة حقيقة معقدة ،هذه الأخيرة لها خصوصية من خلال التنوع الثقافي للتلميذ ،لوازمه ،حاجياته في عالم ذو تطور ثابت ،من جهة أخرى تطور التلاميذ اتجاه المعرفة ،هذا يشرط من الأستاذ أن يكون في المستوى ،و تمكن كافي في المادة ،في مثل هذا التعليم التكويني الأصلي للأساتذة ،يتطلب ليس فقط كفاءات في مواجهة دوره البيداغوجي ،و لكن كاجتماعي و نفساني،كفاءات ضرورية لمواجهة مواقف ،تؤهله لأخذ قرارات في وضعيات معطاة ، إذن دور الأستاذ المكون سواء كان في المركز او في الميدان هو الأخذ بالمتربص أن مفهم هذه الحقيقة ،و مساعدته لكي يطور شبكة قراءة ضرورية لتحليلاته، وفي الأخير تسمح له أن يقرر و يتحرك و فقالها و التدريب على المواقف تقتضي وجود علاقة موازية بين وظائف مكون المعهد(المركز) و مكون الميدان لتحقيق شروط ارتباط بين النظري و التطبيقي ، و ذلك من كون أستاذ المعهد يرجع إليه "تمرنه" المتربص على العمل الحقيقي ، و في كل هذا يحب أن يكون المتربص على استعداد لتقبل النصائح و تطوير ذاته ، وليس كما قال بعض الأساتذة انه في المعهد كان الهم الوحيد هو شعار "الدبلوم للجميع ، و القرايا على من استطاع " .

جدول رقم 51: القدرة على التعامل مع التلاميذ بعد الانتهاء من التكوين الأولي

التكرار / القدرة على	مجموعة الوسط				مجموعة خارج الوسط				المجموع			
	ا		ذ		ا		ذ		ا		ذ	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%

التعامل مع التلاميذ بعد الانتهاء من التكوين													
نعم	07	70.00	04	57.15	09	100.00	06	66.67	16	84.21	10	62.50
لا	03	30.00	03	42.85	/	/	03	33.33	03	15.79	06	37.50
المجموع	10	100	07	100	09	100	09	100	19	100	16	100

يلاحظ من الجدول انه 84.21% من الإناث تقر انه اكتسبت القدرة على التعامل مع التلاميذ بعد التكوين و 15.79 %يقرن أنهن لم يكتسبن ذلك،في المقابل نجد 62.50 %من الذكور يقولون أنهم اكتسبوا القدرة على التعامل مع التلاميذ بعد التكوين في حين 37.50 %يقولون أنهم لم يكتسبوا ذلك .

و عليه نجد أن معظم الأساتذة أحسسن أنهم قادرون على التعامل مع التلاميذ و التحدث إليهم،مما يعطى الانطباع أن التكوين سواء في المعهد أو في الميدان كان قويا و بشكل كافي مما أهل المتربصين لاكتساب قواعد مهنية همة لدخول المهنة .

اعتقد أن المعارف ليست السبب الأولى للتكوين ،المؤسسة و القسم هي الأمكنة التي تتكون فيها " الكفاءات و الاتجاهات الاجتماعية و العلائقية ،إذ بالاحتكاك مع هذه الأشياء يشارك الأستاذ المبتدأ في ثقافة مهنته ،إذا ياخذ موقع بالنسبة لمختلف الإشكالات التي تصادفه ،تهيئة قيم مهنية ،كانت الوضعية التي يوجد فيها غنية بشكل كافي خاصة إذا كان مندمج في المجتمع المحلي يستطيع تكوين تعليميات، مثل المشاركة في عمل المجموعات ، تبادل في المحتوي المهني ، يتعلم كيفية إدارة العلاقة مع تلاميذه، و ذلك من خلال انتقاله من وضعية طالب إلى وضعية أستاذ و عليه نجد أستاذ المركز و أستاذ المطبق على عاتقهما تعليم المتربص تسير وضعيات تعليمه ، من خلال الثد بين المعارف النظرية و المعارف التطبيقية .

يتفق الخبراء على أن نجاح العملية التربوية داخل القسم يتوقف على مدى ما يجري من اتصال بين المعلم و طلابه في المواقف التعليمية، و لإحداث هذا الاتصال لا بد من توفر بيئة مناسبة و مشجعة، و يطلق عليه " التفاعل القسمي" وهذا الأخير يتدرب عليه الأستاذ " في الأصل" في مواقف افتراضية أو مواقف حقيقية تحرى أثناء الاختيار الميداني ، من خلال معرفة أهم أنماط التفاعل الذي يتيح بدوره درجة عليا من التوازن و التكافؤ و الانفتاح و الحرية و الاستقلال ،و لقد دلت التجارب كما اشرنا إلى ذلك في الجزء النظري ص....

إن الكثير من التلاميذ باتوا يكرهون المواد العلمية من خلال نقلها عبر المدرسين لا يحسنون التعامل مع تلاميذهم،و على خلاف ذلك كثبرهم هؤلاء الذين أبدعوا في مواد علمية لأنهم تعلموها من أساتذة أحسنوا التعامل معهم .

3.2 التكوين المستمر للأستاذ و علاقته بمرودية التلاميذ في الرياضيات

جدول رقم 52 :استجابة الندوات التربوية لحاجيات الأستاذ

التكرار / استجابة الندوات التربوية لحاجيات الأستاذ	مجموعة الوسط				مجموعة خارج الوسط				المجموع			
	ا		ذ		ا		ذ		ا		ذ	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	08	80.00	04	40.00	09	90.00	01	16.67	17	85.00	06	35.30
لا	02	20.00	06	60.00	01	10.00	05	83.33	03	15.00	11	64.70
المجموع	10	100	10	100	10	100	06	100	20	100	17	100

يشير الجدول غالى انه 58% من الإناث يعتبرون أن الندوات تستجيب لحاجيات الأستاذ و 15% لا تستجيب لذلك، في المقابل نجد 64.70 % من الذكور يقولون أن الندوات لا تستجيب لحاجيات الأستاذ و 35.30 % يعتبرون أن الندوات تستجيب لذلك .

و الملاحظ عدم وجود توافق بين الجنسين ،إذ نجد الأكثرية من الإناث يعتبرن أن الندوة التربوية تستجيب لحاجيات الأستاذ ،نجد الأغلبية من الذكور ترى أن الندوات لا تستجيب لذلك ،و ربما هذا راجع إلى طبيعة الجنسين ،فالذكور مع الهموم اليومية يرى أن الندوة يجب أن تأتي بالجديد بقوالب جديدة ووسائل جديدة تلبي حاجيات التربوية ،أما الإناث فيرون أن الأهم هو الحصول على معلومات إضافية مهما كانت طريقة توصيلها ،كما أن معظم الذكور يرون أن الندوة هي إعادة إنتاج نفسها ،و لا تأتي بالجديد ،زيادة على هذا هناك منظور تقليدي للندوة و مرتبطة أساس "بالتفتيش" ،و عندما نقول"التفتيش" نقول" تدخل ،رقابة ،سلطة " إن الندوات التربوية تدخل في إطار ما يسمى بالتكوين المستمر ،و الذي يعتبر ضرورة ملازمة للعمل

التدريسي ،نظرا للتحولات السريعة التي تعرفها ميادين المعرفة .

إن الندوات التربوية ليست مجرد تشخيص لمشكلة تربوية و اقتراح حل لها ،أو كشف هفوات وقع فيها المعلم و محاولة استدراكها ،و لكنها وسيلة ترمي إلى توسيع دائرة معارف المعلم " و تكامل شخصية،بحيث تصبح الندوة التلميذ محورها،و المعلم منشطها،و المشرف التربوي منسقها،و المعلم الأستاذ يأتي إليها غير مكرها و يجد فيها كل مايلبي حاجياته التربوية و النفسية ،يشارك في النقاش ،يقترح،يدلي بآرائه،يصحح،ينتقد ،يطرح وضعيات تربوية صعبة يلقاها في قسمه ،أما إذا كانت الندوة مفروضة على المفتش و هو بدوره يفرضها على الأستاذ،فلا أرى أنها ستطوره و تزيد من معارفه ،لأنه في استطاعته أن يلجا إلى فضاءات أخرى يستطيع أن يتعلم منها.

و عليه تجد الندوة كما حددها الكثير من الخبراء موقف تعلمي تتجلى فيه قطبية التعليم و التعلم ،إذ تتيح للمعلم أن يتعلم شيئا عن نفسه و نفس تلميذه ،و عن اتجاهاته ،أن يتعلم فيها أساليب تفكيرية جديدة ،و تفسيرات للأحداث التي يصادفها في الميدان كل يوم .

و توجد دراسات [2] لا توافق النتائج التي استخلصنا ها من هذا الجدول في كون " الإدارة التربوية" بما فيها التفتيش و الندوات مازالت تسير بالشكل التقليدي،و عدم الرغبة في تطوير معلوماتهم و خبراتهم و العلاقات الإنسانية ،و تبحث في أمور روتينية هامشية

جدول رقم 53 : تنشيط الندوة التربوية في مادة الرياضيات .

---

[2] محمود ،حسن عبد المالك " **المداولة الإشرافية بين الموجه الفني و المعلمين**" كلية التربية .جامعة الأزهر . الإسكندرية . المجلد الثاني 1996 ص 19

التكرار / تنشيط الندوة التربوية في مادة الرياضيات	مجموعة الوسط				مجموعة خارج الوسط				المجموع			
	ا		ذ		ا		ذ		ا		ذ	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
مفتشين	11	45.84	05	45.46	08	58.34	10	55.56	19	52.78	15	51.73
أساتذة	10	41.66	06	54.54	07	46.66	08	44.44	17	47.22	14	48.27
خبراء مختصين	02	8.34	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
جامعين	01	4.96	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
غير ذلك	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
المجموع	24	100	11	100	15	100	18	100	36	100	29	100

من خلال تحليل معطيات الجدول نجد 52.78 % من الإناث يعتبرن أن الندوات يديرها المفتشون و 47.22 % يعتبرن أن الأساتذة هم الذين يديرونها ،في المقابل نجد 51.73 % من الذكور يعتبرون أن الندوات يديرها المفتشون و 48.27 % يعتبرون أن الندوات يديرها الأساتذة. و الملاحظ وجود توافق بين الجنسين في كون أن الندوة يديرها مفتش أو أساتذة ،و افتقارها كلية إلى وجود خبراء مختصين أو جامعين ،أن الإعداد المهني للمعلمين من خلال الندوة لا يمكن أن يقوم على مجرد تعليم طرق التدريس و الإدارة ،بل يجب أن يتضمن دراسات في الأسس النظرية الأساسية للعملية التربوية ، من معرفة علم النفس التعليمي ،و علم الاجتماع التربوي ،و طرق الديدكتك و البيداغوجيا الحديثة ،و المقاربات المتنوعة لمداخل التعليم ،و العوامل الاجتماعية و الثقافية التي تؤثر في التربية و التي من طبيعتها أن تثقف الأستاذ في أهم الدراسات الحديثة ،و هذا ما لا يستطيع أن يحدده المستشار التربوي ،لان ذلك يحتاج إلى منهجية علمية و دراسات دقيقة يقدمها أكفاء من ذوي الدراسات العليا ،و خبراء في مداخل معينة ،من طبيعتها أن تضفي على الندوة حيوية ،و تقضي على الرتابة و الروتين الذي يشكوا منه أكثر الأساتذة .

جدول رقم 54 : حضور الأساتذة لملتقيات حول تدريس الرياضيات

التكرار / حضور الأساتذة لملتقيات	مجموعة الوسط				مجموعة خارج الوسط				المجموع			
	ا		ذ		ا		ذ		ا		ذ	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	/	/	01	16.67	01	10.00	03	30.00	01	04.77	04	25.00
لا	11	100.00	05	83.33	09	90.00	07	70.00	20	95.23	12	75.00
المجموع	11	100	06	100	10	100	10	100	21	100	16	100

من خلال تحليل معطيات الجدول يتضح انه 95.23 % من الإناث لم يحضرن ملتقيات في مادة الرياضيات ،بينما4.77 % حضرن ملتقيات في مادة الرياضيات، في المقابل نجد 75 % من الذكور لم تحضر ملتقيات لمادة الرياضيات، بينما 25 % حضرن هذه الملتقيات .

و عليه يتضح لنا أن جل الأساتذة لم تحضر ملتقيات ولائية أو وطنية في مادة الرياضيات و ذلك إما بسبب ندرتها أو بسبب اقتصارها على بعض دون الأخر كما شرح لنا بعض الأساتذة ،و رغم أهمية هذه الملتقيات في تكوين الأستاذ و إعطاءه الجديد في أهم مداخل التدريسي في مادة الرياضيات ،خاصة المقاربة التي اعتمدها الإصلاح التربوي الجديد و هي " المقاربة بالكفاءات" ،إلا انه نجدها قليلة أن لم تكن منعدمة يحتاج المدرسون إلى مزيد من التنمية المهنية ،و مزيد من الخبرات و الاحتكاكات في تطبيق المواد التي يدرسونها في الحياة العملية ،و لذلك ترى« Floretta Mackenzie » إن إحدى الطرق لتحويل التدريسي إلى مهنة أكثر احتراما هي التقويم الذي يساعد المدرسين على المشاركة في برامج التدريب و الإشراف على يد الزملاء ،لأنه لا يمكن أن نطلب من الأستاذ تنمية مهنية و الانتقال إلى تعليم أكثر ايجابية ،دون الاستفادة من هذه الملتقيات المقدمة من طرف خبراء و إخصائين .

تؤكد دراسة ميدانية لمجموعة خمس و خمسين باحثا أمريكا انه لا يتحقق أي تحسين لأوضاع التعليم بغير توافر جوافز للتطوير الذاتي لدى المدرسين و زيادة الاستثمار في تنمية هيئات التدريس و الإداري ،و اكبر استثمار في ذلك هو توفير مثل هذه الملتقيات للتعليم و الاستفادة من أهم المنجزات في حقل التربية و التعليم ،على اعتبار أن هذا الأخير في تطور مستمر .

جدول رقم 55 :مساهمة الأستاذ بآرائه في الندوة

التكرار / مساهمة الأستاذ بآرائه في الندوة	مجموعة الوسط				مجموعة خارج الوسط				المجموع			
	ا		ذ		ا		ذ		ا		ذ	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
دائما	/	/	02	28.58	01	10.00	02	10.00	01	02.64	04	12.50
أحيانا	09	81.82	02	28.58	07	70.00	06	30.00	16	42.11	08	25.00
نادرا	01	09.09	02	28.58	01	10.00	02	10.00	02	05.27	04	12.50
أبدا	01	09.09	01	14.26	01	10.00	10	50.00	19	49.98	16	50.00
المجموع	11	100	07	100	10	100	20	100	38	100	32	100

يتضح من خلال الجدول انه 49.98 % من الإناث لا يساهمن أبدا في إبداء رأيهن في الندوة و 42.11 % أحيانا ما يساهمن في الندوة ، و 5.27 % نادرا ما يساهمن بآرائهن في الندوة و 2.64 % دائما ما يساهمن بآرائهن في الندوة ، في المقابل نجد 50 % من الذكور لا تساهم ابدأ في إبداء الرأي في الندوة و 85 % أحيانا ما تساهم في إبداء الرأي ، و 12.50 % تتوزع بين دائما و نادرا ما ببدين أرائهم في الندوة.

و عليه يتضح أن معظم الأساتذة لا تساهم برأيها في الندوة ، و ربما ذلك للوقت المتاح الندوة ، إذ للمفتش برنامج وجدول أعمال يجيب تكملته في وقته ،فإذا أتاح وقت للمناقشة قد تفسد عليه جدول أعماله ،وهناك من "يخجل" كما جاءت في بعض الأسباب ،من إبداء الرأي ،و هناك من الأساتذة من لا يرى جدوى من ذلك لان كل شئ مخطط له سلفا ،و بالتالي رأيه يبقى حبرا على ورق كما جاء عند مناقشة لبعض الأساتذة رغم أن المناقشة و إبداء الرأي و الحرية من أهم وسائل التعليم ،و تتيح فرصا عامة للتحدث عن أفكارهم و تناولها ،و يزيد من دافعية الأساتذة لاندماج في التفاعل ،و لا يعقل أن نطلب من الأستاذ توسيع التفكير الناقد للتلاميذ و تدريبهم على فنون المحادثة و طرح الأسئلة و الحوار ،و في المقابل إما يصادر من طرف المفتش ،أو نجد الأستاذ لا يعنيه .

إذا كانت وظيفة المعلم و مسؤولياته تعدت من مجرد ناقل للمعرفة ،إلى باني للشخصية الإنسانية السوية

للتلميذ في كامل جوانبها ،و هذا يتطلب منه و كذا من المستشار التربوي إتاحة فرص للحوار و المناقشة في قضايا و مواقف تعليمية التي بدورها توفر مواقف اجتماعية من خلال مساعدة الأساتذة على تحليل الوضعيات التربوية الصعبة التي يلافونها مع تلاميذهم في أقسامهم سواء كانت هذه الوضعيات بيداغوجية بحتة أي متعلقة بالمادة أو وضعيات نفسية اجتماعية ،و هذا ما سنحاول الوقوف عليه في الجدول 56

جدول رقم 56 : تحليل للصعوبات التي تعترض الأستاذ في القسم

التكرار / تحليل الندوة للصعوبات التي تعترض الأستاذ	مجموعة الوسط				مجموعة خارج الوسط				المجموع			
	ا		ذ		ا		ذ		ا		ذ	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	06	60.00	01	14.29	07	70.00	01	10.00	13	65.00	02	11.77
لا	04	40.00	06	85.71	03	30.00	09	90.00	07	35.00	15	88.23
المجموع	10	100	07	100	10	100	10	100	20	100	17	100

يتضح من خلال الجدول أنه 65 % من الإناث يرون أن الندوة تتعرض للصعوبات التي يتلقاها الأستاذ في قسمه بينما نجد 35 % يقولون ،إن الندوة تتعرض إلى ذلك ،في المقابل نجد 88.23 % من الذكور يعتبرون أن الندوة لا تتعرض أن الندوة لا تتعرض إلى الصعوبات التي يتلقاها الأستاذ في قسمه،بينما نجد 11.77 % يقرون بكون الندوة تتعرض لتحليل الصعوبات يتلقاها الأستاذ في قسمه.

وعليه نجد أن معظم الأساتذة يقرون أن الندوة لا تتعرض إلى الصعوبات التي يتلقاها الأستاذ في قسمه ،مع ملاحظة عدم وجود توافق بين الجنسين و ذلك راجع إما لاختلاف وجهات النظر في تحديد نوعية هذه الصعوبات و طبيعتها ،و إما لكون أن الإناث يرون أن الندوة عندما تتعرض لكيفية التقويم أو كيفية بناء الاختيارات أو عرض خاص بأنماط البرهان و الاستدلال فانه ضمنيا يتعرض أو يمس الصعوبات التي

يتعرض لها الأستاذ في قسمه ،بينما الذكور يحاولون أن يجدوا ذلك مشخصا في عرض خاص او خلال ورشات خاصة .

إن الندوة كما يقول « M.DEVALAY » يجب أن تكيف محتواها لحاجيات المتكون ،من خلال تحليل المشاكل المهنية التي يتعرضون لها وكذا من خلال تجاربهم في القسم ،كما أن الندوة تتحدد أهدافها من خلال مختلف الزيارات التي يقوم بها المفتش لمختلف الأساتذة ،ومن خلالها يستطيع الوقوف على أهم الصعوبات التي تعترض الأستاذ في قسمه ،و بالتالي لا تصبح الندوة فعل منعزل ،بل تصبح المكان المفضل لاستثمار الوضعيات التي تحتاج إلى معالجة و ليس بمجرد مكان لتنفيذ جدول أعمال خاضع لسلطة مركزية بدون مراعاة حاجيات الأستاذ التكوينية .

جدول رقم 57 : أسباب اختيار الأستاذ تدريس الرياضيات

التكرار / أسباب اختبار تدريس الرياضيات	مجموعة الوسط																مجموعة خارج الوسط													
	1		2		3		4		5		6		7		8		1		2		3									
	ك	%	ك	%		%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك									
كنت تلميذ جيد في الرياضيات	0 9	56.25	1	06.66	/	/	/	/	1	20.00	/	/	/	/	/	/	13	92.80	/	/										
تأثير بأستاذ سابق	0 3	18.75	03	18.75	03	20.00	/	/	1	25.00	/	/	1	25.00	/	/	1	7.14	6	40.00										
تأثير عائلي	0 1	06.25	/	/	1	11.11	/	/	/	/	1	25.00	/	/	/	/	1	6.67	1	8.33										
المنزلة الاجتماعية للمادة	/	/	03	20.00	2	/	/	/	2	40.00	1	25.00	1	33.33	/	/	/	/	1	6.67										
الرغبة في الاهتمام بالأطفال	/	/	02	13.34	2	22.22	/	/	1	20.00	1	25.00	/	/	/	/	/	/	1	6.67										
نقل المعارف	/	/	5	33.34	2	22.22	/	/	/	/	/	/	1	33.33	/	/	/	/	2	13.33										
الرغبة في التعليم	0 2	12.50	/	/	4	44.45	2	50.00	1	20.00	/	/	1	33.34	3	75.00	/	/	3	20.00										

ظروف العمل	01	06.25	1	06.66	/	/	1	25.00	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	1	6.66	/										
غير ذلك	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/										
المجموع	16	100	15	100	9	100	4	100	5	100	4	100	3	100	4	100	14	100	15	100	/ ؟										

تابع جدول 57 : أسباب اختيار الأستاذ لتدريس الرياضيات

التكرار / أسباب اختبار تدريس الرياضيات	مجموع																					
	1		2		3		4		5		6											
	ك	%	ك	%		%	ك	%	ك	%	ك	%										
كنت تلميذ جيد في الرياضيات	22	73.34	01	03.33	/	/	02	14.28	02	14.28	/											
تأثير بأستاذ سابق	04	13.34	09	30.00	01	04.76	01	07.14	/		03											
تأثير عائلي	01	03.33	01	03.33	02	09.25	01	07.14	02	14.28	01											
المنزلة الاجتماعية للمادة	/	/	04	13.34	01	04.76	/	/	03	21.42	03											
الرغبة في الاهتمام بالاطفال	/	/	03	10.00	03	14.28	/	/	05	35.72	01											
نقل المعارف	/	/	07	23.34	06	25.58	/	/	01	07.15	01											
الرغبة في التعليم	02	06.66	03	10.00	07	33.34	06	42.86	01	07.15	01											
ظروف العمل	01	03.33	02	06.66	01	04.76	04	28.58	/	/	01											
غير ذلك	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/											
المجموع	30	100	30	100	21	100	14	100	14	100	11											

يتضح من خلال الجدول أن الأسباب المؤدية لاختيار مهنة تدريس الرياضيات متعددة ،فنجد **73.34 % من** المبحوثين يجعلون في المرتبة الأولى "كنت تلميذ جيدا في الرياضيات" ،بينما نجد 30 % يرتبون "تأثيرات بأستاذ سابق" في المرتبة الثانية ،في حين نجد 33.34 % يجعلون "الرغبة في التعليم" في المرتبة الثالثة، كما أن 28.58 % يجعلون "ظروف العمل " في المرتبة الرابعة، و نجد كذلك 35.72 % من يرتب " الرغبة في الاهتمام بالأطفال " في المرتبة الخامسة ،و 27.28 % من يرتب " المنزلة الاجتماعية للمادة" في المرتبة السادسة .

و هناك من يرتب " نقل المعارف " في المرتبة السابعة ، و نجد كذلك في نفس المرتبة " تأثير عائلي" و عليه يتضح أن معظم الأساتذة كان اختيارهم لتدريس الرياضيات من كونهم كانوا تلاميذ جيدين ،و هو سبب " لا شعوري" له تأثير على سلوك المدرس داخل قسمه ،و هذا يتوافق مع البحث الميداني الذي قاده « M.postic » (سنة 1979) في كون 80% من المدرسين يختارون هذه المهنة لسببين متكاملين ،أولهم كانوا خلال دراستهم من خيرة التلاميذ و هم يحاولون تبعا لذلك أن يديموا هذه السعادة بالبقاء مؤبدا داخل المؤسسة المدرسية و ثانيها ،لأنهم يرون في مهنة التدريس فرصة تمكنهم من إن يروا أنفسهم .

و هذا كله يتوافق مع دراسة حديثة في كون 53 % من الأساتذة في المتوسط ،و 60 % اقل من ثلاثين سنة يقرون أنهم "كانوا تلاميذ جيدين".

كما نجد " التأثير بأستاذ سابق " احد الأسباب الهامة في الاختيار ،و يتوافق مع بحوث سابقة ،في كون الأستاذ قد كون تمثيلات التربية مباشرة بدلالة ماضية الدراسي ،لان الأساتذة قد مروا قبل 20 سنة بالمدرسة (ابتدائي - متوسط – ثانوي- وربما جامعي) لقد لاحظو عدة أساتذة يدرسون ، أحبوا و قدروا بعضهم ، و كرهوا البعض الآخر هذه التجارب تلعب دور هام في تكوين تمثيلاتهم الخاصة بهم .

كما " نجد الرغبة في التعليم" احد الأسباب التي جعلت الأساتذة يختارون هذه المهنة، و هي تعكس بصورة عامة الصورة الايجابية للمهنة، أو أكثر دقة التي كانت للمهنة، كما نجد عوامل أخرى تدخل في المهنة " كظروف العمل" ، إذ تبدوا للبعض أن للمهنة استقلالية بيداغوجية

« L’autonomie pédagogique »

إذ لا توجد مراقبة صارمة، مع وجود فائض في الوقت يسمح بمزاولة أنشطة أخرى اجتماعية أو سياسية، و كذا تربية الأولاد في إطار حياة عائلية، و هذا العامل يحتل مكانة مرموقة في اختيار الأساتذة خاصة لدى النساء، و قد أكدته الكثير من الدراسات.

كما نجد التأثير " الرغبة في نقل المعرفة" عوامل لها مكانتها، إذ نجد البعض قد تلقى استعدادات عائلية لاختيار المهنية من خلال أبوية أو احد أفراد العائلة، أو الرغبة في نقل المعرفة إلى الآخرين.

كل هذه العوامل لها دخل في اختيار الأستاذ، وبالتالي في تكوين شخصية، لأنه كما يقول « A.deperette » يمس مناطق عميقة في شخصيتنا،على اعتبار التعليم تتدخل فيه كل شخصية الإنسان

« un métier de l'humain qui engage toute la personne »

جدول رقم 58: الذي يصنع التلميذ الجيد و غير الجيد في الرياضيات

التكرار / الذي يصنع التلميذ الجيد و غير الجيد في الرياضيات	مجموعة الوسط				مجموعة خارج الوسط				المجموع			
	ا		ذ		ا		ذ		ا		ذ	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
المدرسة	/	/	01	14.28	/	/	/	/	/	/	01	06.25
العائلة	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
المدرسة و العائلة	11	91.67	06	85.72	09	90.00	09	100.00	20	100.00	15	93.75
عير ذلك	01	8.33	/	/	01	10.00	/	/	/	/	/	/
المجموع	12	100	07	100	10	100	09	100	20	100	16	100

يلاحظ من الجدول أن معظم المبحوثين أن 100 % من الإناث يعتبرون أن المدرسة و العائلة هي التي تصنع التلميذ الجيد وغير الجيد،في حين نجد 93.75 %من الذكور يعتبرون أن المدرسة و العائلة هي التي تصنع ذلك بالمقابل 6.25 % يعتبرون أن المدرسة و حدها هي التي تصنع ذلك.

كثيرا ما يحاسب التلميذ المراهق على ضوء نجاحه أو فشله في الامتحانات المدرسية ، ذلك أن التصورات الاجتماعية السائدة تجعل الفشل المدرسي موازيا للفشل الاجتماعي،و غالبا ما تعزى العائلة و المدرسون الفشل المدرسي لأسباب ذكائية أو انعدام الإرادة و الإقبال على العمل عند التلميذ ،لكن التجارب دلت أن صناعة النجاح أو الإخفاق لا يعتمدان على المستوى الذكائي للفرد فحسب وإنما يتداخل عدة عناصر من بينها العنصر العاطفي ،و التوازن العائلي و المستوى الاقتصادي و الاجتماعي و العلائقي و غيره ،و بالتالي نعت التلميذ بأنه فاشل في الرياضيات حكم غير موضوعي .

كما أن وجود عدة عوامل تتدخل في هذا النجاح أو الإخفاق يبدأ من قبل المدرسة ،على اعتبار ان التعليم المدرسي لا يمكن أن يبدأ من قاعدة فارغة و إنما تسبقه دائما مرحلة محددة من مراحل نمو الطفولة حققها قبل التحاقه بالمدرسة ،فالمرحلة قبل المدرسة تعتبر أساس الاكتسابات المعرفية و غيرها ،و في كثير من الأحيان نجد قدرات الطفل تتحدد قبل المدرسة ،و هذه الأخيرة إما تطورها أو تقمعها على و هذا وفق لدراسة « BRUNER » ، الاكتسابات المعرفية إذا استطاعت المدرسة أن تضمن استمرارية التطور مع البيت في مختلف المستويات كما تؤكد الدراسات سواء نفسي أو اجتماعي أو معرفي فانه لا محال سيصنع النجاح .

جدول رقم 59: رضى الأستاذ على تدريس مادة الرياضيات

التكرار / رضى الأستاذ على تدريس مادة الرياضيات	مجموعة الوسط				مجموعة خارج الوسط				المجموع			
	ا		ذ		ا		ذ		ا		ذ	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
راضي	08	72.73	06	85.72	09	90.00	07	77.28	17	80.96	13	81.25
غير راضي	03	27.27	01	14.28	01	10.00	02	22.21	04	19.04	03	18.75
المجموع	11	100	07	100	10	100	09	100	21	100	16	100

يشكل الجدول مدى رضى الأستاذ من عدمه في تدريس مادة الرياضيات، إذ نجد 80.96% من الإناث راضية على تدريس المادة و 19.04% غير راضية ، في المقابل نجد 81.25% من الذكور راضين على تدريس المادة و 18.75% غير راضين.

و الملاحظ أنه يوجد توافق بين الجنسين ، إذ نجد معظم الأساتذة راضية على تدريس المادة و عليه نجد نجاح أستاذ الرياضيات مرتبط في الأساس بتحقيق التكيف و النجاح و الرضا الوظيفي و تحقيق التوافق النفسي و الاجتماعي ، إذ أن الأستاذ الراضي عن وظيفته تجعله يبذل جهدا للإبقاء على هذا الشعور الجيد ، و يسهم ذلك في تكيفه ، و ينعكس على مختلف نشاطاته و دوافعه للإنجاز ، مما يساعد في زيادة الرضا المهني الذي يؤدي إلى التكيف النفسي.

و قد وجدت دراسات أن الأسلوب الذي يتعامل به الأستاذ مع تلاميذه يلعب الدور الكبير في رضا

الأسلوب و التلاميذ خلال التركيز على احتياجاتهم ، و الاهتمام بتحقيق أهدافهم ،و ينعكس ذلك على حياتهم العملية و التربوية من حب العمل ، و الانتماء إلى مدرستهم و الحرص على أداء المهام الموكلة إليهم بجدية و إخلاص.

كما أن رضا الأستاذ على تدريس مادة الرياضيات سيفتح له منفذا مناسبا لقدراته و ميوله و سماته الشخصية، و قيمته، و هي مشاعر إيجابية نحو عمله، مما يزيد اندفاعه لها و يزيد من مرودية التلاميذ في هذه المادة.

كما توجد دراسات أكدت أن درجة الرضا بين معلمي و معلمات الرياضيات لها علاقة بالتأهيل العلمي و الخبرة التدريبية ، إذ أكدت أن المعلمات أكثر رضا عن العمل من المعلمين، لكن في دراستنا وجدنا توافق في ذلك ، و كذا ارتباط درجة الرضا عن العمل مع هذه الخبرة التدريبية للمعلمين ، و هذا ما تأكده دراستنا إذ أن الخبرة التدريسية لعينة البحث تفوق متوسط 15 سنة

جدول رقم 60: التخيير بين تدريس المادة أو استبدالها

التكرار / التخيير بين التدريس او عدمه	مجموعة الوسط				مجموعة خارج الوسط				المجموع			
	ا		ذ		ا		ذ		ا		ذ	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
لن أتردد و اقبل استبدلها	02	18.19	02	28.58	01	10.00	/	/	03	14.29	02	13.34
لن اترك المادة	09	81.81	05	71.42	09	50.00	08	100	18	85.71	13	86.66
المجموع	11	100	07	100	10	100	09	100	21	100	16	100

من تحليل المعطيات يتضح لنل ان 85.71% من الإناث لن تترك المادة ، و 14.29% لن يترددن في استبدال المادة ،في المقابل نجد 86.66% من الذكور لن تترك المادة و 13.33% لن يترددوا في استبدال المادة الرياضيات بمادة أخرى.

وعليه يتضح أن معظم الأساتذة لا تريد ترك المادة و استبدلها بمادة أخرى ، مما يعزز نتائج الجدول السابق ، على اعتبار أن تدرس هذه المادة يشعر الأستاذ بالتقدير و الاحترام ، و انه امن و مستقر ، رغم سنوات العمل

الطويلة لكثير من أفراد العينة .

كما أن العوامل المؤثرة في التخيير بين تدريس المادة أو استبدالها كثيرة و متشابكة و تحتاج الى بحث مستقل ، ولذلك نجد أهمية المادة ، و ذلك باللجوء إلى تقديم دروس خصوصية كما تضمنه هذه المادة من ربح على مستوى قيمتيها الاجتماعية .كما توجد عوامل مثل التقدير الاجتماعي ،و التأثيرات التي تكلمنا عنها في الجدول 57 من المحيط العائلي و كذا التطور المدرسي للأستاذ نفسه من خلال سلوك الإسقاط أي إطفاء مسيحه على طفولتهم و إعادة عيشها عن طريق التلاميذ و لعب ادوار في القسم.

جدول رقم 61: تفسير الأستاذ لنفور التلاميذ من المادة

التكرار / التخيير بين التدريس او عدمه	مجموعة الوسط				مجموعة خارج الوسط				المجموع			
	ا		ذ		ا		ذ		ا		ذ	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
طبيعة المادة	06	33.34	01	10.00	04	21.05	06	35.30	10	27.03	07	25.92
خبرات سابقة فاشلة	05	27.78	03	30.00	06	31.58	05	29.42	11	29.73	08	29.63
المدرس و طريقة شرحه	03	16.66	02	20.00	05	26.32	04	23.52	08	21.62	06	22.23
عدم الاهتمام العائلي	04	22.22	02	20.00	04	21.05	02	11.76	08	21.62	04	14.82
غير ذلك	/	/	02	20.00	/	/	/	/	/	/	02	07.40
المجموع	18	100	10	100	100	100	17	100	37	100	27	100

من الجدول يتضح أن تفسير الأستاذ لنفور التلاميذ من مادة الرياضيات متعدد ، فنجد تقريبا توافق بين الجنسين

إلا في حالة الاهتمام العائلي إذ نجد 21.62 % من الإناث يرتبونها في المرتبة الثالثة مع المدرس و طريقة شرحه في حين نجد 14.82 % من الذكور يرتبون الاهتمام العائلي في المرتبة الرابعة .

و عليه نستخلص أن معظم أفراد العينة يجعلون "الخبرات السابقة الفاشلة " من أهم أسباب نفور التلاميذ من المادة و هذا واقعي جدا لأسباب كثيرة منها، أن المفاهيم و التصورات عن الذات ، و ما لديهم من قدرات تتشكل من خلال عملية التفاعل الاجتماعي التي يعيشها الطفل التلميذ في البيت ما قبل المدرسة أو في المدرسة و كذا بين الجوار و الأقران و بالتالي فإن مستوى هذا النفور يتحدد و يتأثر سلبا أو ايجابا بطبيعة تلك الاتجاهات و التصورات و المفاهيم و التوقعات التي ينتابها التلميذ عن نفسه ، فإذا كانت فاصلة زاد إخفاقه و نفوره من المادة ، و إذا كانت ناجحة زاد تعلقه بالمادة، و هذا ما تأكده الدراسات التي قام بها كل من "Colemen"و "JENKS " و "BOWELS" و "BROOKOVER"

كما نجد التعليم الابتدائي و ما يتعرض له التلميذ في هذه المرحلة الهامة من العمر الأثر الكبير في المرحلة اللاحقة، سواء من المعلم نفسه و لنا مثال واضح في ذلك ، إذ حينما أدخلت المدرسة الأساسية فكرة المجموعات ، جل المعلمين لم يكونوا استوعبوا بعد الفكرة أو طريقة تدريسها .

كما نجد من أهم أسباب النفور ترجع إلى طبيعة المادة نفسها و هذا ما أكده لي " المفتشين" لأنها تحتاج إلى الكثير من النضج ، سواء كان معرفي ،أو نفسي ،أو اجتماعي و هو شديد الارتباط بالسبب السابق، لأن المادة نفسها تحتاج إلى التجريد و الترميز و الاستدلال و التفكير المنطقي و العلائقي ، و هذا كله ينضج في بيئة سليمة، لكن هذا الطرح يرده الكثير من الباحثين ،إذ يرى "IKLES" في دراسته التي طبقها على إحدى و عشرين قطرا عبر اتفاقات مختلفة لدراسة مستوى تحصيل الطلاب في مادة الرياضيات هي لغة تعبر عن علاقات و ارتباطات و أنماط ،و إذا كان هناك إشكال في الرياضيات، فعلينا مراجعة محتوى مناهج الرياضيات ، و هذا بحث آخر .

كما نجد من بين أسباب النفور" المدرس و طريقة شرحه" و هذا له الأهمية الكبري من حيث حسن انتقاء الأساتذة و حسن التكوين ، لأن معظم الدول العربية ،.....في مرحلة ماضية على توفير القاعدة الدراسية و بالتالي المؤطرين على حساب التركيز على تجويد التعليم و بالتالي حسن اختيار الأساتذة و الكفاءات العالية.

كما نجد من بين الأسباب عدم الاهتمام العائلي ، هذا ما تؤكده دراسة "الشبتي " انه حوالي 50 % من الفروق في مستوى التحصيل الطلابي يعود إلى عوامل مرتبطة بالخلفية الأسرية و قد تعرضنا إلى ذلك في جداول سابقة و في الجزء النظري .

جدول رقم 62 :طريقة جعل التلاميذ يحبون مادة الرياضيات

التكرار	مجموعة الوسط		مجموعة خارج الوسط		المجموع	
	ا	ذ	ا	ذ	ا	ذ

طريقة جعل التلاميذ يحبون مادة الرياضيات	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
تبسيط المادة	09	21.95	05	31.25	10	34.48	08	32.00	19	27.15	13	31.70
تكوين الأستاذ	07	17.08	02	12.50	05	17.24	06	24.00	12	17.14	08	19.52
توفير الوسائل البيداغوجية	08	19.52	03	18.75	04	13.80	04	16.00	12	17.14	07	17.07
إعطاء قيمة للرياضيات في المجتمع	10	24.38	02	12.50	04	13.80	03	12.00	14	20.00	05	12.20
الاهتمام العائلي بالمادة	06	14.63	03	18.75	05	17.24	04	16.00	11	13.72	07	17.07
غير ذلك	01	02.44	01	06.25	01	03.44	/	/	02	02.85	01	02.44
المجموع	41	100	16	100	29	100	25	100	70	100	41	100

يشير الجدول إلي انه 27.15 % من الإناث يرون تحبيب المادة في "تبسيطها" و 20 % يرونها في إعطاء قيمة لها في المجتمع و 17.14 % يرون ذلك في تكوين الأستاذ أو توفير الوسائل البيداغوجية و 15.72% في الاهتمام العائلي و 2.85% تتوزع على أسباب أخرى في المقابل نجد 31.70% يرون تحبيب المادة يمر عبر "تبسيطها " و 19.52% يتمثل في تكوين الأستاذ و 17.07% في توفير الوسائل أو الاهتمام العائلي و 12.20% في إعطاء قيمة لها في المجتمع و 2.44% تتوزع على أسباب مختلفة.

و عليه يتضح لنا أن معظم الأساتذة يرون أن تحبيب مادة الرياضيات للتلاميذ يمر عبر تبسيطها لهم و ذلك عن طريق تجاوز ما يسمى بالعائق الأبستمولوجي فمثلا الرمز= (يساوي) فبعدما كان يشير إلى

حاصل العملية الحسابية من جمع و طرح أصبح يشير إلى علاقة تكافؤ بين طرفي معادلة، و يقابل التكافؤ علاقات أخرى مثل أكبر و أصغر أو لا يساوي ،و تبسيط هذا التعقيد يرجع بالأساس إلى الأستاذ و كفائته ، كما أن تبسيط المادة يمر عبر تجاوز ما يسمى "بالعقد التعليمي" " Contrat didactique " و سلبياته من خلال تشجيع العمل الحسابي و طرح مسائل مفتوحة و تشجيع الحوار العلمي و ذلك من أجل تكسير التبعية العقيمة للأستاذ و فرض علاقات جديدة بالمادة التعليمية، و هذا ما تأكده دراسة "Sheila Tobios " في كون الذين ينفرون من الرياضيات أثناء دراستهم ، لا يبقون مكتوفي الأيدي عند تعرضهم لمسائل تتطلب شيئامن الرياضيات، كما أن الأستاذ قد يلجأ إلى طريقة التفكير بالصور ، بحيث يبسط التعقيدات الرمزية و التجريدية بطريقة الصور و غيرها.

كما أن تبسيط الرياضيات يمر كذلك عبر إشكالية " التحويل التعليمي" أو ما يسمى" Transposition didactique أي تحويلها من العالم الرياضي إلى العالم التعليمي و يتطلب ذلك المزيد من البحوث.

و كلما انتقلنا بالرياضيات من المحتوى النظري إلى مواقف تعليمية واقعية كلما زادت بساطتها.

كما نجد أن تكوين الأستاذ و ما يلعبه التمكن الكافي من المادة بما يستجيب لحاجيات التلاميذ و معرفة بالأطر النظرية التربوية النفسية و الاجتماعية كفيلة تحبيب المادة للتلاميذ ، لأنه يراعي فيها قدراتهم و ميولهم و إتجاهتهم ، و يعزز الثقة بأنفسهم بدون إحباطات أو إكراهات.

و قد تطرقنا لذلك في الجداول السابقة

كما نجد تحبيب مادة الرياضيات يمكن ان يكون عنطريق توفير الوسائل البيداغوجية متنوعة منها ضرورية ، كالأدوات الهندسية و فيها صور إسقاطية "DIAPO "، إلي جانب إعطاء قمة للرياضيات في المجتمع من خلال الاهتمام الاجتماعي ،كوضع صور في الأوراق النقدية لبعض علماء في الرياضيات أو رموز الفكر و المعرفة الرياضية،و إحياء تراث بعض علماء الرياضيين الجزائريين القدماء و الحد ثاء و غير ذلك .

كما نلاحظ إعطاء اهتمام عائلي للمادة وبقية المواد من خلال ربط الأسرة بالمدرسة و تقليل الهوة بينهما عن طريق إضفاء الحدية لجمعية أولياء التلاميذ و تخسيسهم بأهمية العلوم و المعارف الصلبة في التطور التكنولوجي و مجتمع المعرفة ،كما توجد طرق لجعل التلميذ يقبل على مادة الرياضيات من خلال التحفيز ،كعقد مسابقات ولاية ووطنية وتشجيع التلاميذ في ذلك و يجعل التلميذ يعيش لذة و متعة في تعليم المادة ،و كذا التنسيق بينها و باقي المواد الأخرى

. التحليل التركيبي

1.3 التحليل السوسيولوجي لنتائج الدراسة

من خلال تحليل الجداول الخاصة بالفرضيات و إستنادا للمعطيات التي إستقيناها ميدانيا و تعتبر أساس لتوضيح مكونات الظاهرة المدروسة و هي : مردودية التلاميذ في مادة الرياضيات و علاقتها بالخلفية الأسرية و المدرسية و من خلال شبكة الملاحظة التي طبقناها على كل من متوسطتي بلقاسم الوزري و الشريف شلابي و للكشف عن مدى العلاقة المتواجدة بين مردود التلاميذ في الرياضيات و الخلفية الأسرية و المدرسية و تحليلنا لأهم المؤشرات المحددة لمتغيرات الفرضيات ، قمت بقراءة سوسيولوجية لأهم نتائج هذه الدراسة و التي مفادها : أهمية الخلفية الأسرية و المدرسية و مدى علاقتها بمردود التلاميذ في مادة الرياضيات لتلاميذ السنة الرابعة و الثالثة متوسط و ا لتي تم بناؤها على أساس المتغيرات التالية :

1- لشخصية الأستاذ دخل في تحديد مردود التلاميذ في مادة الرياضيات.

2- تساهم الروح النقدية المكتسبة في كل من الأسرة و المدرسة في تحديد مردود التلاميذ في مادة الرياضات.

3- لنوعية التكوين الذي يتلقاه الأستاذ علاقة بمردودية التلاميذ في هذه المادة .

تعتبر النتائج المتحصل عليها عن شخصية الأستاذ و تقييمها من طرف التلميذ ، أنها تؤثر في مردود التلاميذ في الرياضيات ، من خلال الجدولين 5 و 6 بحيث من بين العلاقات التي تعزز التعلم التحية بنسبة 78.75%

و تزيد من التواصل و تحقق شروط التفاعل الإيجابي ، و شخص المعلم تفرض الإنضباط في القسم بقناعة و ذلك من خلال الجدول 7 بنسبة 62.12 % كما نجد من الجدول 9 شخصية الأستاذ تدفع التلاميذ إلى التعلم

بنسبة 66.17 % و كلما إلتقت دافعية الأستاذ مع دافعية التلاميذ كانت هناك مشاركة واسعة ، كما نجد شخصية الأستاذ المتفتحة من خلال إهتمامه بآراء و أفكار التلاميذ تزيد من مردودية التلاميذ من خلال الجدول 10 بنسبة 84.21 %.

كما نجد شخصية الأستاذ المتزنة من خلال الجدولين 12 و 13 تزيد في المردودية لهذه المادة ، إذ أن القسم يعتبر بيئة نفسية و إجتماعية قبل أن تكون بيئة معرفية ، و هذا ما تؤكده دراسة أحمد شبشوب ،و لذلك لا يلجأ إلى الضرب أبدا بنسبة 75.38% ومن خلال الجدولين 16و 17 نجد شخصية الأستاذ تتجلى في كونه متفهم لصعوبات تعلم تلامذته و مشاكلهم بنسبة 22.22 % و يضعها التلميذ في المرتبة الأولى ، و له ثقة في نفسه بنسبة 21.55 % و يضعها التلميذ في المرتبة الثانية و حسب "saint- pierre " الثقة في النفس تؤدي إلى الإحترام من طرف الغير ، وينفذ مهمته على أكمل وجه ، و شخصية الأستاذ ليست عنيدة بنسبة 84 % و من هنا نجد التلميذ يحكم على شخصية الأستاذ من خلال سلوكين و هما ، سلوك الرفض أو القبول ، كما تم شرحه سابقا ، لأنه من خلال الصورة التي يأخذها التلميذ عن المادة المدروسة يحكم بها على شخصية الأستاذ .

كما نجد من خلال الجدولين 20و 21 أهم الخصائص المحبذة لدى التلميذ في شخص الأستاذ و هي الصبر بنسبة 22.14 % و يضعها التلميذ في المرتبة الأولى و التعاون وروح الديمقراطية بنسبة 15.58% و كل الدراسات تؤكد على وجود علاقة بين التعاون النمو و العقلي ، لأن التعاون يزيد من التحصيل ، كما أن الشخصية العنيفة لا يحبذها التلميذ بنسبة 39.12 % لأن السلوك التسلطي لا يساعد على التعلم و بالتالي له تأثير على مردود التلميذ في الرياضيات ، و الأصل أن تكون هناك للمعلم سلطة أخلاقية تنبعث من داخل شخصيته و قد حاولنا من خلال شبكة الملاحظة الوقوف على ملاحظات "GEORGES MAUCO " في كون المظاهر الخارجية للمعلم لا تعبر عن جوهر شخصيته و إنما تكمن في المستوى العاطفي و الإنفعالي و هذا ما حاولنا الوقوف عليه من خلال مؤشرات الجداول السابقة .

و عليه يمكن القول أن الفرضية التي مفادها : لشخصية الأستاذ دخل في تحديد مردود التلاميذ قد تحققت و أن شخصية الأستاذ عامل مؤثر في مردود التلميذ في مادة الرياضيات .

إن التكوين بفرعيه الأصلي من خلال إعطاء الشاب المتربص الوسائل لإيجاد الحلول ، أو المستمر من خلال تحسين مهارات المعلم بما يتلائم و التطور المتعدد الجوانب للمجتمع عامل مهم بما ستنعكس بصورة مباشرة على مردود التلاميذ في المقررات الدراسية .

نجد في الجداول 40و 41و43 أن جل الأساتذة لهم خبرة تفوق 20سنة في التعليم بنسبة 78.94% و جلهم أي 50% متحصلين على شهادة البكالوريا ، مع تفوق الإناث في ذلك ، لأن المرأة في المجتمع الجزائري تتوجه إلى العمل بما يتلائم طبيعتها و أعرافها إما للتعليم أو الطب أو غيرها .

كما نجد من خلال الجدولين 45 و 46 أن الأساتذة يقيمن تكوينهم الأولي بالإيجابي نسبيا بنسبة بين 61.90 % إلى 80% مع عدم وجود توافق بين الجنسين و هذا شرحناه سابقا ، في حين نجد أن إكتساب المعلم لمبادئ كافية تأهله للتدريس كانت بنسبة 53.34% تقول نعم ، مما يعطي صورة واضحة أن التأهيل المهني و التربوي و

التأطير النفساني يلعب دور في التكوين و منه في مردود التلميذ .

من خلال الجدول 48 نجد نسبة 92.31% إلى 100% تقول نعم أنها إستفادت من برنامج إعداد المعلمين في المعهد ، مما يؤدي إلى توفير مدرسين ذي نوعية ، يستطيعون ممارسة العمل على مستوى رفيع من الكفاية .

كما نجد الأستاذ من خلال الجدول 51 أي بنسبة 62.50 % إلى 84.21 % إكتسبوا القدرة على التعامل مع التلاميذ بعد التكوين مما يؤهلهم لإكتساب قواعد مهنية لدخول المهنة ، مثل كيفية إدارة علاقة مع تلميذ ، و تسيير وضعيات تربوية متنوعة ، مما تكون لها تأثير على مردود التلاميذ ، كما نجد التكوين المستمر المتمثل في الندوات و اللقاءات الوطنية لها تأثير في تكوين الأستاذ و منه في مردود التلاميذ نجد ذلك من خلال الجدول 52 بحيث نسبة 85 % تقول أن الندوات تستجيب لحاجيات الإستاذ ، في حين هناك دراسات كما أشرنا في تحليل الجداول لا توافق على ذلك ، و إنما تسير بشكل تقليدي ، كما نجد من خلال الجدول 53 أن نسبة ما بين 51.73% إلى 51.78% أن الندوة ينشطها المفتشين مع إنعدام لحضور كفاءات أو فعاليات جامعية تستطيع تقديم حلول لوضعيات متنوعة يجد الأستاذ لها صعوبة في الميدان ، كما نجد الأساتذة لا يتفاعلون مع الندوة بشكل إيجابي لأسباب كثيرة شرحناها سابقا و ذلك من الجدول 55 ، إذ نجد نسبة تتراوح ما بين 49.98 % إلى 50% لا يشاركون بآرائهم في الندوة ، رغم كون إتاحة فرص الحوار و المناقشة في قضايا تعليمية تساعد الأساتذة على تحليل وضعيات تربوية صعبة تواجههم في الميدان ، لكن الملاحظ أن الأساتذة ملوا من هذه الندوات التي تسير بشكل روتيني .

كما نجد من خلال الجدول 56 نسبة 88.23 % يقولون أن الندوات لا تتعرض للصعوبات التي يواجهها الأستاذ في القسم ، مما يطرح سبب وجود هذه الندوات ! هل هي مجرد رقم في ورقة وزارية فقط ما على المفتش إلا تنفيذها ، مع ملاحظة عدم وجود توافق بين الجنسين و ذلك لأسباب شرحناها سابقا ، كم نجد من خلال جدول 57 أن من بين أسباب إختيار تدريس مادة الرياضيات كون الأساتذة إما كانوا جيدين في الرياضيات بنسبة 73.34% أو تأثروا بأستاذ سابق بنسبة 30% مما تتوافق مع دراسات أخرى"M.POSTIC" ، و عليه أثناء التكوين، على القائمين بتدريب المعلمين أن يراعوا هذه الحاجيات النفسية و ينموها لأن الأستاذ في هذه الحالة سيجعل القسم فضاء لماضيه الدراسي .كما نجد من خلال الجدولين

59 و 60 كون الأساتذة راضين على تدريس المادة بنسبة 80.96 % إلى 81.25 % مما سيفتح له منفذا لبسط قدراته و ميوله و سمات شخصيته ، و تجد توافقا مع عمل التلاميذ من خلال المشاعر الإيجابية التي يحملها نحو مهنته ، كما نجد من الجدول60 أن معظم الأساتذة يرفضون إستبدال المادة أي بنسبة 85.7% إلى 86.66 % و هذا له علاقة بمعطيات الجدول السابق . كما نجد الأستاذ يرجع أسباب نفور التلاميذ من مادة الرياضيات إلى خبرات رياضية فاشلة سابقة ، خاصة في الإبتدائي ، مما يؤكد و يقوي صحة الفرضية أن التكوين لابد أن يمس جميع المستويات و بالتالي مستوى هذا النفور يزيد أو ينقص نتيجة لهذه الخبرات السابقة خاصة المدرسية كما تؤكده دراسة " IKLES"و عليه نجد من الجدول 62 أن الطريقة المثلى لتحبيب المادة للتلاميذ هي تبسيطها متجاوزين العوائق الإبستمولوجية من خلال تكوين الأستاذ تكوينا جيدا في مهنته قبل

إلتحاقه و بعد إلتحاقه بالتعليم .

و منه نجد الفرضية التي مفادها : لنوعية التعليم الذي يتلقاه الأستاذ علاقة بمردودية التلاميذ في الرياضيات قد تحققت .

التفكير النقدي يستدعي من التلميذ إصدار حكم على العمل الذي يمارسه وهو يحتاج إلى مهارة في إستخدام قواعد المنطق و الإستدلال و كما شرحنا سابقا ، له بعدان منه ما هو معرفي و منه ما هو إنفعالي و كليهما يتطوران و ينموان في كل من الأسرة و المدرسة .

نجد من خلال الجدول 29 أنه 79.23 % من التلاميذ يحبون التنافس مع زملائهم ، رغم أن التنافس في القسم أصبحت طريقة قديمة و حل محلها مقاربة جديدة و هو التعاون ، لأن التنافس يكون فيه التلميذ سلبي و هذا ما يفسر ضعف مشاركة التلاميذ في القسم و التي يشتكي منها الكثير من الأساتذة ، في حين نجد التعاون يؤدي إلى تقسيم العمل و توزيع المهام و الأدوار بين الأعضاء مما يخلق التفاعل الإيجابي و ينمي مشاعر الحب و الود و الآمان و إحترام آراء الآخرين و التعبير عن الرأي الآخر بحرية .

كم نجد من الجدول 30 و 31 أن التلميذ يتبع الأسلوب المنهجي في بعض المسائل فقط بنسبة 56.82% مما يطرح تساؤل في مدارسنا : هل ذكر قوائم من الحقائق و التعاريف يدل دلالة أن التلميذ إمتلك طريقة منهجية ؟

هذا ما يفنده الجدول 31 في كون التلاميذ يميزون بين المسائل التي لها علاقة بأفكار رياضية و التي لا ترتبط بها يقول نعم بنسبة 68.50% و هذا يناقض تقارير اليونسكو كما شرحناه في الجدول .

كما نجد من الجدول 33 نسبة 59.38 % لا تقترح أفكار في القسم ، أي لايوجد تبادل للآراء و الحوار و التعبير عن الرأي ، و بالتالي التفاعل اللفظي يكاد يكون منعدم و هذه الحقيقة تتأكد مع الجدول 34 في كون 71.12 % يجدون صعوبة في ربط الأفكار الرياضية ، و هذا يدل على أن التعليم يفتقر إلى الأساليب التفكيرية و طريقة البرهنة ، فالأستاذ نتيجة ضغط البرنامج يكتب القاعدة على السبورة و يتبعها بتطبيق و يقول لهم " هذا ما تستحقونه في التمارين " فكيف يتكون التفكير النقدي! و بالتالي لماذا نلوم التلاميذ أن مردوده في الرياضيات ضعيف ، و هذا يتوافق مع الدراسة التي أكدت أن نقص التخطيط للدرس و ضعف إدارة الموقف التعليمي يقتل في نفس التلميذ جودة المنطق الرياضي . كما نجد من الجداول 35 و 36 و 37 التلميذ يسأل عما يدور في ذهنه من أفكار و بالتالي ينغمس فيما يسمى " مهنة التلميذ " كما أن التلميذ يدافع عن رأيه و هذا دليل على مهارات تربى عليها في إطاره المنزلي أو المدرسي من خلال توفير شروط ضرورية ، و التي بدورها توفر الإبداع و حسن السؤال . في حين من خلال الجدولين 37 و 38 نجد التلميذ لا ينتقد أفكار زملائه بنسبة 55.72 % و هذا يؤول بنا إلى تفسير كون المعلم إذا كان راعي للنقاش و يفتح باب المناقشة و النقد فإن التلاميذ يستجيبون لذلك و هذا وفق كثير من الدراسات . كما نجد من الجدول 38 أن التلاميذ يحبون التعلم في جماعة يختلف أعضاؤها في الأفكار لأنها تتيح فرص للمناقشة و طرح الآراء و تعديل إتجاهات و تحقيق حاجات ، كما نجد من الجداول 22 و23 و24 و25 وجود تقييم إيجابي للأسرة إتجاه المدرسة بنسبة 74.04 % من جهة و إتجاه أساتذة الرياضيات من جهة أخرى ، في حين نجد زيارة الأولياء للأساتذة لا تكون إلا أثناء دفع الكشوفات بنسبة

52.31 % وهذه تتوافق مع الدراسة التي تؤكد أن الوالدين اللذان يشاركان أبنائهما نشاطاتهم يؤثران إيجابيا على إنجاز أبنائهم الدراسي ، كما نجد من خلال الجداول 26و 27 و28 أن تتبع الأسرة لواجبات و نشاطات التلميذ تكون بين دائما و أحيانا و بالتالي الطفل الذي يتحدث مع والديه يتحرر من الشحنات النفسية الضاغطة و يتعلم التعبير عن مشاعره و نقد ما رآه أو شاهده .

و عليه نجد أن الفرضية قد تحققت و أن التفكير النقدي الذي يتعلمه التلميذ في كل من الأسرة و المدرسة له علاقة بمردوده و عليه تعتبر العوامل التالية :

1-تساهم الروح النقدية في كل من الأسرة و المدرسة في تحديد مردود التلاميذ في مادة الرياضيات .

2- لشخصية الأستاذ دخل في تحديد مردود التلاميذ في هذه المادة .

3- لنوعية التكوين الذي يتلقاه الأستاذ علاقة بمردودية التلاميذ لفي هذه المادة.

من أهم العوامل المؤثرة في مردود التلاميذ في مادة الرياضيات

خاتمـــــة

إن تحسين و تطوير العوامل المؤثرة في مردودية التلاميذ في مادة الرياضيات ، منها حسن إختيار المدرس على إعتبار أن التلاميذ يتأثرون إلى حد كبير بشخصية مدرسيهم و يقومون بتمثيل إتجاهه و يعكسون مزاجه و يقلدون سلوكه ، كما أن رغبتهم في تعلم الرياضيات أو عدمها تتأثر إلى حد كبير بشخصيته ، مما يستدعي ضرورة الإعتماد على وسائل و أدوات موضوعية علمية يعتمد عليها لإختيار الطلبة المترشحين لمهنة التدريس ، كما أن تكوين المعلم بإعتباره أهم عامل إنتاج في المؤسسة التعليمية تبقى من القضايا الهامة و الملحة ، و لا يمكن إعتبار التكوين كما قال " Perrenoud " مثل فعل منعزل أو مثل صيد مقيد لمناضلين، بل بالعكس التعاون للتنفيذ ، بشكل قوي و كافي ومستمر يستطيع المتربص المعلم إيجاد القواعد القوية لدخول المهنة .

و عليه التكوين الأساسي للمدرسين لا يكتفي بتدريبهم على المعارف الأكاديمية فقط بل بتأهيلهم مهنيا و تربويا و تأطيرهم نفسانيا و إعدادهم لتقبل الجديد و التكيف معه هذا أثناء التكوين الأولي ، أما التكوين المستمر فأصبح من الضرورات اللازمة للعمل التدريسي و عليه أن يواكب التحولات السريعة في مختلف الميادين ، و

هذا بالإستعانة بالخبراء و الباحثين و الدراسات العلمية المتطورة ، مما يستدعي النظر في تقييم برامج إعداد المعلمين في كافة المستويات .

و إذا كان المعلم من أهم عوامل نجاح العملية التربوية ، تصبح المؤسسة و القسم الأمكنة التي تتكون فيها الهوية المهنية ، الكفاءات و الإتجاهات الإجتماعية و العلائقية و السلوكات التي يجب أن يتحلى بها المعلمون من أجل توفير بيئة قسمية لازمة لنجاح عملية التعلم ، و عليه يصبح الإستماع للطلاب و إحترام التنوع و الإنفتاح و تشجيع المناقشة و التعبير و تشجيع التعلم النشط و تقبل أفكار الطلاب مهما تباينت و إختلفت و تنمية ثقة الطلاب بأنفسهم و إعطاء تغذية راجعة إيجابية و تثمين أفكار الطلاب ، من طبيعتها أن تخرج لنا طلاب يصدرون أحكاما ، يقيمون الأدلة ، يستنتجون ، يكتشفون العلاقات بين البيانات ، يحللون ما يسمعون أو يقرأون ، ومنه نبتعد عن التعليم التقليدي القائم على التسلط و الإكراه و التلقين .

إن دراسة العوامل المؤثرة في مردودية التلاميذ في الرياضيات متشعبة و تتداخل فيها مقاربات كثيرة ، و رغم الوصول إلى التحقق من فرضيات الموضوع إلا أن البحث في هذه الدراسة لم يصل إلى نهايته ، نظرا للتغيرات التي طرأت على البرامج و المناهج ، و بالتالي تبقى الدراسة مفتوحة للمقارنة بين المداخل السابقة و المداخل الجديدة ، و محاولة الوقوف على العوامل التي تؤثر في كليهما ، و فيما إذا كانت النتائج إيجابية أحسن مما كانت عليه.

البيوغرافيا

I كتب في المنهجية

1. أحمد ، غريب ، **تصميم و تنفيذ البحث الإجتماعي**، دار النهضة الجامعية ، إسكندري دون طبعة 1980.

2. الحسن ، إحسان محمد ، **الأسس العلمية لمناهج البحث الإجتماعي** ، دار الطليعة للطباعة و النشر ، بيروت ، ط2 ، 1982.

3. حسن،عبد الباسط محمد، **أصول البحث الإجتماعي**، مكتبة الأنجلومصرية ، القاهرة،ط4،**1980.**

4. فريديريك ، معتوق . **منهجية العلوم الإجتماعية** عند العرب و في الغرب ، المدرسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع ، بيروت ، ط1 ، 1985.

5. ليلى داود ، **البحث العلمي في العلوم النفسية و الإجتماعية** ، مطبعة طبرين ، دمشق ، 1989.

6. الشيباني، عمر محمد التومي . **مناهج البحث الإجتماعي** ، دار الثقافة بيروت ، 1981.

7. موريس ، أنجرس ، **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية** ، ترجمة بوزيد صحراويو آخرون دار القصبة للنشر ، الجزائر ، 2004.

II- كتب علم الإجتماع

8. أحمد حمدي ، علي . **مقدمة في علم إجتماع التربية** ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، 2003.

9. عبد الله، بن عايض الثبيتي ،**علم إجتماع التربية** ، المكتب الجامعي الحديث ، إسكندرية ، ط1، 2002.

10. الجولاني ، فادية عمر ، **علم الإجتماع التربوي** ، مؤسسة شباب الجامعة ، الإسكندرية، دون طبعة،1995.
11. حنفي ، عوض. **علم الإجتماع التربوي ، مدخل الإتجاهات و المجالات** ، مكتبة نهضة الشرق ، جامعة القاهرة ، دون طبعة ، 1984.
12. سيد أحمد ، عبد السميع . **علم الإجتماع التربوي** ، دار الجامعة العربية ، الإسكندرية ، 1993.
13. سميرة ، السيد أحمد ، **علم الإجتماع التربوي** ، دار الفكر العربية ، القاهرة ، 1993.
14. شلشوت أحمد محمد ، **علم الإجتماعالتربوي** ، مطابع الشاعرة ، القاهرة ، ط1، 1969.
15. العادلي ، فاروق محمد ، **علم الإجتماع التربوي** ، دار الكتاب الجامعي ، القاهرة ، 1985 .
16. المسلم ، بسامة خالد ، **علم إجتماع التربية و التنمية** ، ذات السلاسل ، الكويت ، 1996.
17. صلاح الدين شروخ ، **علم الإجتماع التربوي** ، دار العوم ، الجزائر ، 2004.
18. علي ، أسعد وطفة ، **علم الإجتماع المدرسي** . المؤسسة الجامعية للدراسات ، بيروت ، ط1 ، 2004.
19. جان،كزنزف.**دعائم علم الإجتماع**،ترجمةعادل العوا،أطلاس للدراسات و الترجمة والنشر،دمشق، 1989.
20. ج.أ.أسيبوف . **قضايا علم الإجتماع** ، ترجمة أحمد فرج ، دار المعارف ، القاهرة ، 1970.
21. سعفان ، حسن شخاتة . **أسس علم الإجتماع** ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، 1968.
22. ملك ، أبيض ، **علم الإجتماع التربوي** ، الوحدة ، دمشق ، 1982.
23. عبد الله ، الرشدان ، **علم الإجتماع التربوي** ، دار الشروق للنشر و التوزيع ،عمان، 2004.
24. إبراهيم ، ناصر ، **علم الإجتماع التربوي** ،دار الجيل بيروت ، 1986.
25. صفوح ، الأخرس . **علم الإجتماع العام** ، جامعة دمشق ، الوحدة ، دمشق ، 1981.
26. عاطف ، وصفي . **الثقافة الشخصية** ، دار النهضة العربية 1981.
27. إبراهيم ، العسل ، **الأسس النظرية و الأساليب التطبيقية في علم الإجتماع** . المؤسسة الجامعية للدراسات
و النشرو التوزيع ، بيروت ، ط1 ، 1990.
28. عاطف ، غيث ، **دراسات في علم الإجتماع التطبيقي** ، دار النهضة العربية ، بيروت ، دون سنة .
29. محن خليل ، العمر . **نقد الفكر الإجتماعي المعاصر** ، دار الآفاق الجديدة ، بيروت ، 1980.
30. حنفي ، عوض السيد ، **علم الإجتماع التربوي**، مكتبة وهبة ، القاهرة ، 1987.

III-كتب نفسية إجتماعية تربوية نفسية

31. جمال ، معتوق ، **صفحات مشرقة من الفكر التربوي عند المسلمين** ، دون دار ، الجزائر ط1، 2004.
32. محمد ، منير مرسي ، **البحث التربوي و كيف نفهمه** ، عالم الكتاب ، القاهرة ، ط1 ، 2003.
33. أحمد ، هاشمي ، **الأسرة و الطفولة** ، درا قرطبة ، الجزائر ط1 ، 2004.
34. مجموعة من الباحثين ، **الأسرة و المدرسة** ، دار قرطبة الجزائر ، ط1 ، 2004.
35. سيد ، خير الله ، **بحوث نفسية تربوية** ، عالم الكتب ، دار النهضة العربية ، بيروت ، 1990.
36. محمد ، مصطفى ديب ، **علم النفس الإجتماعي التربوي** ، عالم الكتب ، القاهرة ط1 ، 2003.
37. رمضان ، مضوي ، **الفلسفة** ، الشركة الجزائرية بودواو ، الجزائر ، ط2 ، 2004.
38. إدريس ، حضير ، **دعائم الفلسفة** ، المؤسسة للكتاب ، الجزائر ط3 ، 1974.
39. عبد القادر ، عدناني ، **الفلسفة** المعهد الوطني التربوي الجزائري ، دون طبعة ، ج2 ، 1989.
40. عبد الرحمان ، بدوي ، **المنطق الصوري و الرياضي** ، مكتبة النهضة ، مصر ، ط3 ، 1975.

41. جمال الدين ، بوقلي ، **قضايا فلسفية** ، منشورات مهدي ، الجزائر ، ج2 ، 1998.
42. علي ، النشار ، **المنطق الصوري منذ أرسطو** دار المعارف ، مصر ، ط3 ، 1973.
43. ألفراد ، فارسكي، **مقدمة للمنطق و منهج البحث في العلوم الإستدلالية**، ترجمة عزمي إسلام ، الهيئة العامة
للنشر ، مصر ، 1970.
44. ل.ن. فريدمان ، ي ، يوكولاغينا ، **دليل المعلم إلى التربية وعلم النفس** ، ترجمة أحمد خنسة ، منشورات
علاء الدين ، دمشق ، ط1، 2000.
45. أحمد ، شبشوب ، **علوم التربية** ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر 1991.

IV- كتب متخصصة

46. عي،عبد الله الدفاع،**نوابغ علماء العرب والمسلمين في الرياضيات**،دار أمل للطباعة والنشر،السعودية،1978
47. عبد المالك ، عبد القادر ، **أصول تدريس مادة الرياضيات** ، دار مدني ، الجزائر ، ط1 ، 2003.
48. خير الدين ، فهمي ، **تقنيات التدريس** ، دون دار ، الجزائر ، ط1، 1999.
49. محمد ، هلالي ، رفاة قسوات . **الرياضيات العامة** ، المطبعة الجديدة ، دمشق ، 1961.
50. بل ، ه، فريدير. **طرق تدريس الرياضيات** ، ترجمة وليام تاوخروس ، و آخرون .الدار العربية للنشر و
التوزيع ، القاهرة ، ط1ج1/ج2. 1986.
51. علي ، أوحيدة ، **الموجه التربوي في الرياضيات** ، دون دار ، الجزائر ، 1999.
52. ج.دوترنس ، **منهج المدرسة الإبتدائية** ، ترجمة نجيب بدوي ، مجموعة الألف كتاب ، دار الفكر العربي،
القاهرة ، 1966.
53. **بناء مجتمع للتعلم في صفوف الرياضيات و العوم** ، ترجمة نايف السواعي ، أيمن إبراهيم خشان ،دار القلم
للنشر و التوزيع ، دبي ، ط1 ، 2005.
54. عبد الحطيم ، هرباجي ، **كيف تتفوق في الرياضيات** ؟ ، مؤسسة الشروق للنشر ، الجزائر ، ط1 ، 2001.
55. **معايير الرياضيات و العلوم في غرفة الصف** ، ترجمة نايف السواعي ، أيمن إبراهيم خشان ، دار القم للنشر
و التوزيع ، دبي ، ط1 ، 2005.
56. حامد ، السلام زهران ، **علم النفس الإجتماعي** ، عالم الكتب ، القاهرة ، 2002.
57. محمد ، مصطفى الشعبيني ، **علم النفس الإجتماعي** ، دار العم و الثقافة ، القاهرة ، 2002.
58. عبد السلام عزيزي ، **مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي** ، دار ريحانة ، الجزائر ، ط1 2003.
59. مراد ، يوسف ، مبادئ **علم النفس العام** ، دار المعارف ، مصر ، ط6 ، 1969.
60. تومان ،جورج خوري، **الشخصية**، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر والتوزيع ، بيروت ، ط1،1996.
61. محم، فتحي ، **معسكر الإداريين** ، دار التوزيع و النشر، القاهرة ، ط1 2002.
62. أحمد ، عزت ، **أصول علم النفس** ، دار النهضة العربية ، بيروت 1984.
63. عبد الرحمن عيسوي ، **معالم علم النفس** دار النهضة العربية ، بيروت ، 1984.
64. سرحان الدمرداش ، **المنهاج** ، دار الهنا للطباعة ، القاهرة ، ط2 ، 1969.

65. أحمد هاشمي ،**علاقة الأنماط السلوكية بالنماط التربوية الأسرية** ، دار قرطبة ، الجزائر ، ط1 ، 2004.
66. معن خليل العمر ، **التنشئة الإجتماعية** ، دار الشرق ، عمان ، ط1 ، 2004.
67. هول،ولنزي، **نظريات الشخصية**،ترجمة فرج فرج و آخرون،الهيئة المصرية العامة للتأليف،القاهرة،1971.
68. عبد الرحمن ، صالح عبد الله ، **الأسرة كعامل تربوي** ، الإتحاد العام لنساء العراق ، بغداد ، 1979.
69. جوردن ألبورت،**نمو الشخصية** ، ترجمة عبد الحميد جابر ، و محمد مصطفى شبيني،دار النهضة العربية القاهرة ، 1963.
70. جين، كروزر ، **اختبر شخصيتك** ، ترجمة مكتبة جرير ، الرياض ، ط1 ، 2004.
71. عبد الرحمن عيسوي ، **علم النفس الإجتماعي** ، دار النهضو العربية ، بيروت ، ط1 ، 1974.
72. هادي ، نعمان الهبتي ، **عالم المعرفة** ، 183، الكويت ، 1988.
73. سيد ، محمد غنيم ، **سيكولوجية الشخصية** ، دار المعارف ، القاهرة ، ط1، 1953.
74. ملكة ، أبيض ، **الثقافة و قيم الشباب** ، وزارة الثقافة ، دمشق ، 1984.
75. سامية ، حسن الساعاتي، **الثقافة و الشخصية** ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ط4 ، 2002.
76. السيد ، فؤاد البهي ، **الأسس النفسية للنمو** ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ط4 ، 1975.
77. اوتوكلينبرغ ، **علم النفس الغجتماعي** ، ترجمة حافظ الجمالي ، دار مكتبة الحياة بيروت ، ط2 ، 1967.
78. أحمد ، مبارك الكندري ، **علم النفس الإجتماعي** ، مكتبة الفلاح ، الكويت ، 1962.
79. محمد ، علي المرصفي ، **مقدمة في علم أصول التربية** ، دار المجتمع ، جدة ، 1988.
80. ريمون ، رويه ، **السيبرنتيك و أصل الأعلام** ، ترجم عادل العوا ، وزارة الثقافة ، دمشق ، 1997.
81. نزار ، عيون السود ليلى ، العقاد ، **علم الإجتماع الإعلامي** ، المطبعة الجديدة ، دمشق ، 1985.
82. عبد المنعم ، هاشم . عادل ، سليمان، **الجماعات و التنشئة الإجتماعية** ، دار الكتب القاهرة ، 1970.
83. إدوارد كلاباريد ، **التربية الوظيفية** ، ترجمة محمود قاسم ، محمد حامد الفندي ...
84. مالك بن نبي ، **مشكلة الثقافة** ، ترجمة عبد الصبور شاهين ، دار الفكر ، دمشق ، 1986 .
85. صفوح ، الأخرس ، **الانثربولوجيا الإجتماعية** ، مطبعة أبو بكر الرازي ، جامعة دمشق ، ط1، 1984.
86. إبن خلدون، **المقدمة** ، دار الكتاب البناني ، بيروت ط2، ج1 ، 1979.
87. إدجارد، فورد ، **تعلم لتكن** ، ترجمة حنفي بن عيسى ، الشركة الوطنية للنشر ، الجزائر ، 1974.
88. هدية ، صدقي . منصف ، **مفتاح التربية العامة** ، وزارة التربية دمشق ، 1983.
89. عبد الرحمن عيسوي ، **علم النفس و مشكلات الفرد** ، منشأة المعارف ، إسكندرية ، 1983.
90. ج.ج. روسو ، إميل ، **ترجمة نظمي لوقا** ، الشركة العربية للطبغ و النشر ، القاهرة ، 1969.
91. أحمد ، زكي ، **علم النفس التربوي** ،مكتبة النهضة العربية ، القاهرة ، 1972.
92. عدنان ، السبيعي ، **الموجز في علم النفس** ، مطبعة الإنشاء ، دمشق ، 1961.
93. عبد الحميد، الهاشمي،**المرشد في علم النفس الإجتماعي**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،ط1992،3.
94. محمد ، هادي عفيفي ، **التربية و التغيير الثقافي** مكتبة الأنجلومصرية ، القاهرة ، ط4 ، 1975.
95. زهير ، المنصور ، **مقدمة في منهج الإبداع** ، دار ذات السلاسل ، الكويت ، 1985.
96. علي ، الحمادةي و آخرون ، **محاور تربوية غائبة عن ذهن المربي** ، دار السلام ، القاهرة ، ط2 ، 2004.

97. غاستون ميلاري، **علم نفس التربية**، ترجمة فؤاد شهين ،عويدات للنشر و الطباعة ، بيروت، ط1 ، 2001.
98. أبو الحسن ، الندوي ، **ماذا خسر العالم بإنحطاط المسلمين** ، دار الكتاب العربي ، بيروت ط7، 1982.
99. وزارة التربية و التعليم ، **دروس في التربية و علم النفس** ، الجزائر ، 1972/1971.
100. ماجد الخطايبة وآخرون ، **التفاعل الصفي** ، دار الشروق للنشر و الوزيع ، عمان ، ط1 2004.
101. غاستون باشلار ، **تكوين العقل العلمي** ، ترجمة خليل أحمد خليل ، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر ،
لبنان ، ط6 ، 2001.
102. فايز ، مراد ، دندش ، عبد الحفيظ أبو بكر ، **دليل للتربية العلمية و إعداد المعلمين** ، دار الوفاء للطبع و
النشر ، الإسكندرية ، ط1 ، 2003.
103. دونا ، أوتشيدا و آخرون .**إعدادالتلاميذ للقرن الحادي و العشرين** ، ترجمة محمد نبيل نوفل ، حامد عمار ،
الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، ط1 ، 2004.
104. روز ماري كلارك وآخرون ، **آباء يجيدون التعامل مع الأمور المدرسية** ، مكتبة جرير العمومية السعودية
ط1 ، 2002.
105. عبد الله ، السنبل ، **التربية في الوطن العربي**، الكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية ، ط1 ، 1995.
106. إسماعيل المعلم ، **تعلم الطفل في الأسرة و المدرسة** ، منشورات علاء الدين ، دمشق ، ط1 ، 1995.
107. يوسف ، قطافي ، **تفكير الأطفال ، تطوره و طرق تعليمه** ، الأهلية للنشر و التوزيع ، عمان ،1990.
108. يوسف ، قطافي . نايفة قطافي ، **سيكولوجية التعلم الصفي** ، دار الشروق ، عمان ط1 ، 2000.
109. محمد ، مصطفى الديب ، **علم نفس التعلم التعاوني** ، عالم الكتب القاهرة ، ط1 ، 2005.
110. مجدي ، عزيز إبراهيم ، **المنهج التربوي و تعليم التفكير** ، عالم الكتب ، القاهرة ، ط1 ، 2005.
111. جورج شهلا، عبد السميع ، جربلي ، **الوعي التربوي و مستقبل البلاد العربية** ، دار العلم للملايين ، بيروت
ط4 ، 1978.
112. رابح تركي،**التعلم القومي و الشخصية الجزائرية**،الشركة الوطنية للنشر و التوزيع ، ط2، الجزائر،1981.
113. رابح تركي ، **أصول التربية و التعليم** ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 1982.
114. عبد الغني ، عبود ، **الإيديولوجية و التربية** ، دار الفكر العربي، القاهرة ، ط1 ، 1978.
115. مارسيل بوستيك،**العلاقة التربوية**،ترجمة بشير النحاس،المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،وتنس،1986
116. عبد السلام زهران ، **علم نفس النمو : الطفولة و المراهقة** ، عالم الكتب ، القاهرة ، 1995.
117. إبراهيم ، الحارثي ، **التفكير و التعليم و الذاكرة في ضوء أبحاث الدماغ** ، مكتبة الشقري، الرياض، 2001.
118. ياسين ، بوعلي ، **على دروب الثقافة الديمقراطية** ، حوران للنشر ، دمشق ، 1994.
119. وهبة نخلة ، **رعب السؤال و أزمة الفكر التربوي** ، شركة المطبوعات ، بيروت ، ط1 ، 2001.
120. مجدي عزيز ، إبراهيم ، **دراسات في النهج التربوي المعاصر** ، ، مكتبة الإنجلومصرية ، القاهرة ، 2000.

121. أحمد ، عزت راجح ، **أصول علم النفس** ، المكتب المصري الحديث ، القاهرة ، 1970.
122. أحمد زكي ، صالح ، **علم النفس التربوي** ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، 1972.
123. مجدي ، عزيز إبراهيم ، **إستراتيجيات التدريس و أساليب التعلم** . مكتبة الأنجلوالمصرية، القاهرة ، 2004.

Vمجلات ، دوريات ،و جرائد ، قواميس و رسائل

124. جميل حليبا ، **المعجم الفلسفي** ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت ، ج1 ، 1971.
125. **نهضة البحث العلمي في الرياضيات** ، مجلة العلم و الإيمان ، ، تونس ، العدد 1، 7 ديسمبر 1977.
126. محمد ، راغب نسب ، " **إعلام المسلمين في العلوم الرياضية** " ، مجلة الخوارزمي للرياضيات ، الجزائر
العدد 7 ، 1977.
127. عبد القادر فوضيل ، **التغيير يكون في المنهاج و الوسلئل لا في المبادئ** ، جريدة السلام ، الجزائر، العدد 7
7 ماي 1993.
128. إدريس ، بومنيش ، " **مفهوم الكوريكولوم بين النظرية والتطبيق**" ، جريدة العلم ، المغرب ، السنة الخامسة
عشر ، العدد 85 ، ماي 1993.
129. أحمد ،جبار**تاريخ الرياضيات العربية**"،مجلة الثقافة ،الجزائر،السنة الخامسة عشر العدد 85،فبراير 1985.
130. يوسف ، مصطفى"**السؤال تقنية و بيداغوجية** "،مجلة العم ،النغرب، السنة الرابعة عشر،العدد 87،1992.
131. عبد العزيز ، قنديل " **دراسة شخصية لصعوبات تعلم الرياضيات** " ، مجلة كلية التربية ، السعودية ، العدد
102 ، ماي 1990.
132. محمود ، عوض ، " **مفهوم الذات ومركز التحكم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم** "،مجلة الإرشاد النفسي
جامعة عين شمس ، العدد 2، 1994.
133. "**ملتقى تعليم الرياضيات**" ، سيدي فرج ، الجزائر ، جريدة المساء ، 29/28 ماي 1993.
134. مجموعة من الباحثين ، " **إشكالية تعليمية مادة الرياضيات** " أعمال المتقى الجهوي المنعقد بولاية البليدة
2005/01/31.
135. دينكن ، ميتشل ، **معجم علم الإجتماع** ، ترجمة محمد الحسن ، دار الطليعة ، بيروت ، 1981.
136. محمد ، بن أبي بكر الرازي ، **مختار الصحاح** ، دار الكتاب العربي ، بيروت ، ط1 ، 1967.
137. عمر ، تومي الشيباني ، **الصفات المرغوبة في الملعم** ، مجلة العربية ، ليبيا ، العدد 229، جوان 1979.
138. سيد أجمد ، شكري ، " **الرضا عن العمل لدى معلمي و معلمات الرياضيات و علاقته بالتأهيل العلمي و الخبرة**" ، جامعة قطر ، كلية التربية ، السنة 8 ، العدد 8 ، 1991.محمود ، حسن ، عبد المالك ، " المداولة
الإشرافية بين الموجه الفني للمعلمين " ، جامعة الأزهر ، كلية التربية ، المجلد 2 ،1996.
139. اليونسكو ، **التقرير الإقليمي حول التعليم لجميع الدول العربية** ، القاهرة ، 24/27/01-2000.
140. إيمان ،بن محمد،**8% فقط من الجزائريين يطالعون** " جريدة الخبر ، الجزائر العدد 1501، أكتوبر

.2005
141. محبات ، أبو عمية ، " **فعاليات برنامج إعداد معلمات الرياضيات** " مجلة مستقبل التربية العربية ، القاهرة
المجلد 1، العدد4 ، أكتوبر 1995.
142. عبد الحسين ،شاكر،السلطاني،"**الكفايات التدريسية اللازمة لمدرسي الرياضيات ف معاهد إعدادا المعلمين،**
رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة العراق ، ، 1988.
143. إبراهيم ، عثمان " **الخلفية الأسرية للأطفال الماخلفين دراسيا** " مجلة العلوم الإجتماعية ، القاهرة ، المجلد
21 ، العدد 1و2 ، 1993.
144. زوبير، فاضل ."**حالات عنف مدرسي** " جريدة الخبر الحوادث ،الجزائر،العدد 103، من 25 إلى 07 أكتوبر 2006.
145. قاسم ، رياض ، " **مسؤولية المجتمع الغربي** " المستقبل العربي ، بيروت ، العدد193، مارس1995.
146. لويس ، معلوف ، **المنجد في اللغة و الآداب و العوم** ، المطبعة الكاثوليكية ، بيروت ، ط7 ، 1960.
147. سليم، محمد السيد، **الجامعة والوظيفة الإجتماعية للعلم**، مجلة الفكر،الغربي،القاهرة،العدد 20، أوت 1981.
148. وزارة التربية الوطنية ." **تكوين معلمي اللابتدائي و الثانوي** ، مصلحة التوكوين ، جويلية ، 2005
149. مصطفى بلمشري ،"**إعادة التنظيم المدرسة الأساسية** ". جريدة السلام الجزائر،العدد 283، جويلية 1999.
150. آمال ، فيطس ." **دورات تكوينية للـــ 214 أستاذ** " . جريدة الشروق ، الجزائر ، 15أوت 2005.
151. زين الدين ، مصمودي . " **إختبار المدرس بين النظرة العلمية و النظرة الإرتجالية** " جريدة اليوم، الجزائرالسنة الأولى ، العدد 207. أكتوبر 1999.
152. عبد الرزاق مقران " **معوقات أمام المنظومة التربوية بالجزائرية** " مجلة الإرشاد ، الجزائر ، السنة الأولى
العدد 16، من 05إلى 15 سبتمبر 1995.
153. مصطفى عشوي ، " **المنظومة التربوية بين إرتجال القرارات و ضعف الإمكانيات** " مجلة الإرشاد الجزائر
العدد ، 14 ، أكتوبر 1992 .
154. عبد الرحيم صالح عبد الله ." **الأسرة كعامل تربوي و تعاونها مع المدرسة في تربية الأطفال** " الإتحاد العام
لنساء العراق ، بغداد ، 1979.
155. تيسير، شيخ الأرض،" **فلسفة التربية عند جون ديوي**".مجلة المعلم العربي / الكويت،العدد15أيلول 1985.
156. رابح تركي ، " **التكوين العلمي و التربوي للمعلم** " .جريدة المساء، الجزائر 9/8 أكتوبر 1993.
157. محمد ، آدم . " **المعلم : رسالته ، صفاته ، تكوينه** " مجلة همزة الوصل ، الجزائر ، العدد، 1975/1974.
158. رابح ، تركي ."**تجربة الجزائر في تكوين المكونين للمنظومة التربوية** " .مجلة الثقافة ، الجزائر ، السنة
السادسة عشر ، العدد 95، أكتوبر 1986.
159. الطاهر زرهوني ."**التعليم في بلادنا قبل و بعد الإستقلال** " مجلة الجيش ، الجزائر ، العدد 417، 1998.

160. رئاسة الجمهورية . النظام التربوي : تقويم وآفاق . جوان 1998.
161. حميد شتشيني."**المدرسة الجزائرية وأقدارها**".الخبر الأسبوعي،الجزائر،اسنة الأولى العدد30،أكتوبر1999.
162. علي ، بن محمد ."**لجنة إصلاح المنظومة ليست برلمانا يمثل إرادة الشعب** " جريدة الشروق الأسبوعي ، العدد 404،جوان 2000.
163. عمر ، صخري ." **سنعمل على رفع المستوى التأهيلي للمعلم** " .جريدة الخبر ، الجزائر ،15أفريل 1998.
164. نوار ، سوكو ." **أبعاد المدرسة الأساسية عن الحسابات السياسية** "جريدة الخبر الأسبوعي ، الجزائر السنة الثالثة ، العدد 137، من 21/15 أكتوبر 2001.
165. بوغازي، الطاهر .**الطموح المدرسي و المهني للأبناء من خلال نظرة الأباء و علاقته بالعوامل الإقتصادية و الثقافية للأسرة** ، معهد علم و علوم التربية ، جامعة وهران 92/91 رسالة ماجستيرلا غير منشورة .

IV- كتب باللغة الفرنسية

166. Clauzot (o).Block (A).**apprendre autrement, clé pour le développement**
Personnel. ed organisation ,1987.
167. Matadon (o) ,Osiek (F)." **La socialisation à l'école du point de vue des enfants** "
revue française de pedagogie , n°118,1997.
168. Mauco (G)."**l'importence de l'autorité des éducation**" tribune de France , Paris
n°69? Fevrier ,1989.
169. Laforune (L), Saint –Pierre (L).**l'affectivité et mélacognition dans la classe** , ed
Deboeck, Bruxelle, 1998.
170. Monteil(J.M).**éduquer et former perspectives psychosociales**,Grenoble,PUG 2ed,1989.
171. Montadon (G) " **l'école dans la vie des familles . sevice de la recherche**
sociologique , Geneve, calluer, n°32, 1991.
172. Espinosa (G**). L'affectivitéà l'école .education et foramation**, puf, 1ed 2003.
173. Rothan(P) et Haman(H) .**tant qu'il aura des profs**, ed, paris, 1984.
174. Gissot (E) et Al .**les éfforts educatifs des familles** , INSEE Paris, 1994.
175. Lahire (B) **Tableaux des familles M heurs et malheurs scolaires dans les**
milieurs populaires, Gallimard, ed seuil, Paris , 1995.
176. Thin (D).**quartier populaire : l'école et des familles** , Lyon, puf,1998.
177. Chapoulie (J.G).**les professeurs de l'enseignements secondaires** ,ed

Mauson des
science de l'homme , Paris.1987.
178. Postic (M) .**la relation éducative** .puf ,Pris ,3ed 1986.
179. Nouani (H**). Analyse de la conduite d'explication chez les enfants Algeriens de**
milieux sociaux contraste , thése doctorat (W.R) sorbonne ,1991.
180. Boussaha (Z).**reflexion au tour de l'enseignement des mathématique**" journal
de l'école , Algre , juin 1993,n°10.
181. LEBLAND(J.M)."**des mathématique catastrophique critique** " revue française ,
de rationalisme moderne ,n°187,AVRIL?1977.
182. THOM ®."**Rôle et limites de la mathématisation en science**"in la penseé , revue
francaise de la rationalisation moderne , n°195, octobre 1977.
183. PIAGET (G) .**six études de psychologie** , ed, Gonthier, Paris , 1964.
184. PIAGET (G).**la naissance de l'intelligence chez l'enfant** ,ed de lacheaux et
nistlé ,de neuchatel, Paris , 1948.
185. PIAGET (G).**ou va l'éducation**, collection Folio , essais , Paris 1988.
186. Cacuoult(M).Oeuvrad(F).**sociologie de l'éducation** ,ed la decouverte , Paris ,2003.
187. Clouzot (O), Bloch (A). **apprendre autrement clés pour le développement ,**
personnel ,les éditions d'organisation ,France ,1997.
188. Decoster (S).Hoayat(F) .**la sociologie de l'education**, université de Bruxelle ,1970.
189. **Le dictionnaire Marrabout** , la socioligie ,presse de Gerard , Belgique, t3,1972.
190. Stoetzel (j).**psychologie social**, ed flommarion ,Paris 1963.
191. Fillaux (J.K).**La personnalité** , ed puf, que je sais je.Paris , 1986.
192. Hadfield (J).**L'enfant et l'adolescence** , ed petite bibliothèque, Payot, Paris , 1966.
193. Rogers (c) **Le développement de la personnalité** ed dunod , Paris ,1966.
194. Mondras (H) .**Element de la sociologie** ,ed Armond , colin , Paris 1975.
195. Durkheim (E) **Éducation et sociologie** ,ed puf, Paris ,1989.
196. Giner (S) **Initiation a l'intelligence sociologie**. ed, privat, Paris,1970.
197. Clausse (A).**Initiation aux science de l'éducation** , liège, Belgique 1967.
198. Beaudot (A). **Sociologie de l'école** , ed , durant Paris 1981.
199. BOIS (M).**Les systèmes scolaires et leurs régulations** , Lyon ,CRDP ,2002.
200. Lafon (R).**Vocabulaire de psycologique de l'enfant** , ed

Puf ,Pris ,1979.
201. Chupin (J) . "**Les jurys déplorent une hyperspécialisation** " , le monde de
l'éducation Paris , ed n°347,mai 2006.
202. Cherkaoui (M).**Sociologie de l'éducation ,que sais je** , ed, puf , Paris 6ed ,2005.
203. Poslic (M) **Observation et formation des enseignants** ,ed, puf,Paris 1ed, 1977.
204. Perremoud (P) et Al .**La formation des enseignants sur le terrain** , ed Hachhette .Paris 1998 .
205. DURU-Bellat ;Vanzanten (A) . **Sociologie de l'ecole** , ed, Armand colin , Paris ,2006.
206. Snyders (G) .**Pédagogie progressiste**, ed, puf , Paris , 1971.
207. Barrere (A)**Les enseignant aux travail;routine incertaine** .
ed,L'Armatan ,Paris2002.
208. Perrmoud (P). **La division du travail pédagogique à l'école** ,ed l'Hamatan ,
Paris1993.
209. Paquay (L) et al . **Formation des enseignants professionnels quelle stratégies** ,
ed ,DeBoekn Bruxelles 2ed ,1998.
210. Lang (V) **La professionnalisation des enseignants** , ed , puf , Paris 1998.
211. Maresca (B). **Enseigner dans l'école : enquête sur le métier d'enseignants** , les
dossiers d'éducation et formation , Paris ,1995,n°51.
212. Maroy (O) . **Contexte du travail , climat d'établissement et satisfaction**
professionnel des enseignants, ed, De boek Bruxelles ,2002.
213. Obin.J(P). **Enseigner un métier pour demain** , la documentation française,
Paris,2003.
214. Berger (L).**Les instituteurs d'une génération à autre** , ed, puf,Paris 1979.
215. Charle (F) . **Instituteurs :un coupon moral** ,ed, Rambox ,Paris,1988.
216. **Le monde de l'éducation** , revue mensuelle n°342, decembre 2005.
217. **Le monde de l'éducation** , revue mensuelle n°347, mai2006.
218. Houssay(J).**la pedagogie:une encyclopédie pour aujourd'hui** ESF,Paris,2ed, 1994.
219. Develay (M) donner. **du sens a l'école** ,esf; Pris 1996.
220. Bourdieu (P) .Passeron (G).**la reproduction** , ed, minuit , Paris ,1970.
221. Bernstein (B),**langage de classe sociales** , ed , minuit , Paris 1975.
222. Bruner (J) .développement de l'enfant , puf, Paris 1991.
223. Godard (F) .la famille affaire de génération , puf, Paris , 1992.

Bchelard (G) .L'aire et les sang , librerie Jose corti Paris , 1969.

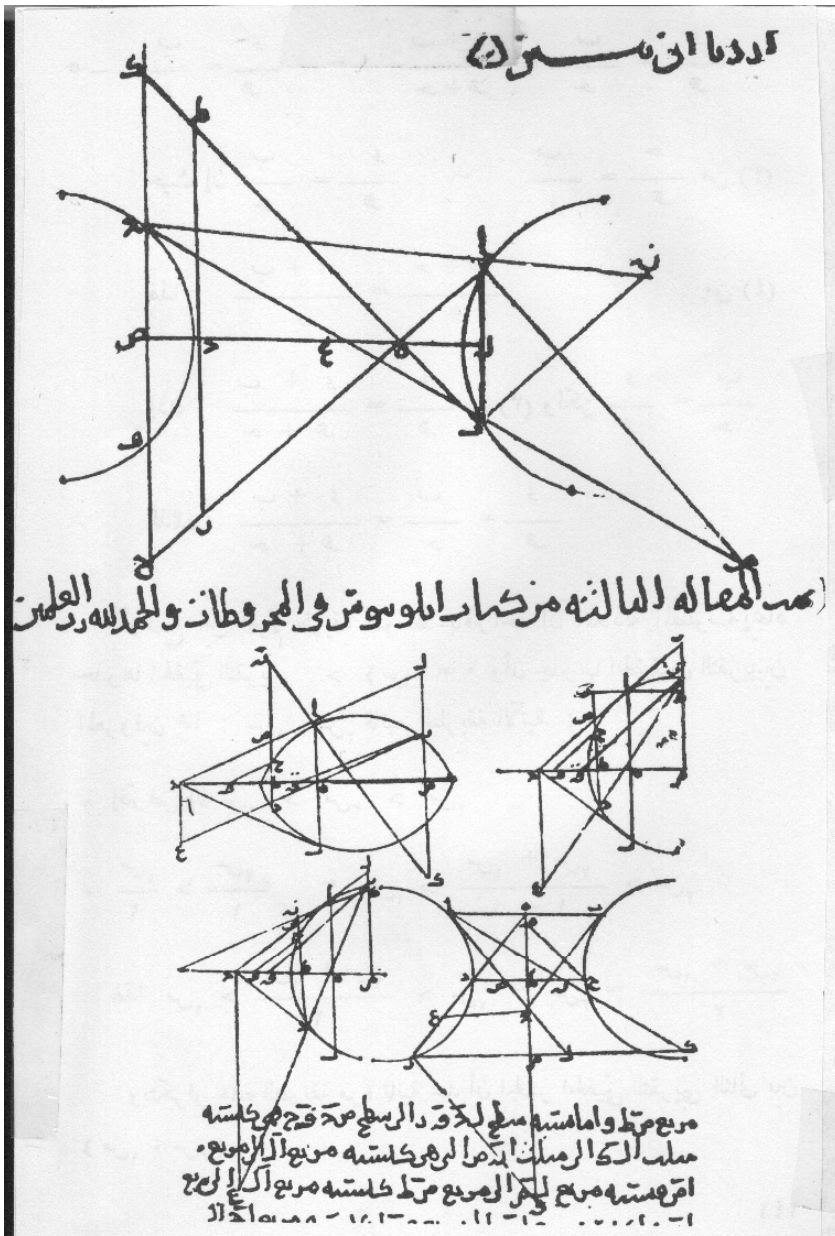
شكل ٦ ــ ٢
من مخطوطة كتاب الجبر والمقابلة لمحمد بن موسى الخوارزمى فى مكتبة بودلين ــ اكسفورد بريطانيا .

شكل ٦ ــ ١٢
المخطوط اعلاه برهان نظرية فيثاغورث بعد التعديلات التى ادخلها ثابت بن قرة الحرانى ٨٢٦ ــ ٩٠١ ميلادية على البرهان سنة ٨٩٠ ميلادية
نسخت المخطوطة للمرة الثانية عام ١٣٥٠ ميلادية

المصدر : علي عبد الله الدفاع . نوابغ علماء العرب و المسلمين في الرياضيات ، دار جون ويلي ، مؤسسة

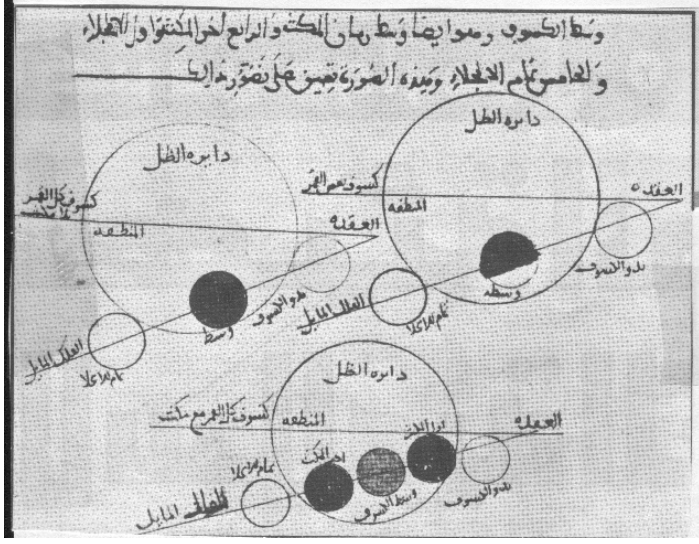
فرنكلين للطباعة ، السعودية 1978

المصدر : مجلة الأمة ، العدد 49 ، السنة الخامسة ، قطر ، أكتوبر 1984.



شكل ٦ – ١٨

هذان الشكلان الهندسيان مأخوذان من مخطوطة الحسن بن الهيثم في علم البصريات التي لعبت دورا عبر التاريخ ولا تزال المرجع الأول في هذا الحقل.



■ مخطوطة عربية من مقتنيات مكتبة برلين (٢١٫٧٥ سم × ١٤ سم) تتضمن معلومات لتدريس علم الفلك وهندسة المثلثات والحساب (٦٣٥هـ/ ١٢٣٨م) ■

المصدر: مجلة الأمة. قطر.

العدد 49. السنة 5. أكتوبر 1984.

تعليق على الملحق 01

بحكم أن الإصلاح الجديد الذي يعتمد على طريقة الكفاءات في تدريس مادة الرياضيات لا يمكنه الإستغناء عن الإعلام الآلي كما يحدده الخبراء ، فيمكن إستغلال نموذجي " الويندوز " و "اليونيكس" في تحقيق أهداف السياسة التربوية الجديدة في الجزائر ، خاصة إذا علمنا أن الإصلاح الجديد يعطي الأولوية للعمليات التطبيقية على حساب العمليات النظرية ، مما يعطي الإنطباع أنه يمكن إستغلال تاريخ الرياضيات و خاصة التراث العربي الإسلامي في ترغيب التلاميذ على الإقبال على هذه المادة ، من خلال ربط التلميذ بحضارته و أن العلم لم يكن محصورا على النظيرات الغربية و إنما العرب و المسلمين إستطاعوا أن يحددوا و يبدعوا في كثير من النظريات التي يدرسها التلميذ كالمعادلات و هندسة المثلثات و الحســاب .

الجدول رقم 1 – النتائج العامة و نسبة التحصيل على اكبر من 10/20

الرقم	الاكماليات	رياضيات			تربية التكنولوجيا			علوم			لغة عربية			فرنسية			انجليزية			ت.اسلامية			ت. اقتصادية			تاريخ و جغرافيا		
		ع	%	ر	ع	%	ر	ع	%	ر	ع	%	ر	ع	%	ر	ع	%	ر	ع	%	ر	ع	%	ر	ع	%	ر
1	بولعامة الجيلالي	22	12.94	37	56	32.94	62	67	39.41	21	83	48.82	63	55	32.35	19	54	31.76	53	169	99.41	8	98	57.64	66	47	27.64	48
2	شريف شلابي	112	48.27	1	89	38.36	58	88	38.36	23	80	34.48	77	78	33.62	16	74	31.89	51	88	38.36	77	67	28.87	79	77	33.18	27
3	بن بو لعيد	50	19.23	16	130	50	26	57	21.92	63	167	64.23	36	103	39.61	9	133	51.15	9	248	95.38	36	157	60.38	61	72	27.69	47
4	بن شرشالي	100	31.05	4	105	32.6	64	109	33.85	31	208	64.59	35	107	33.22	17	113	35.09	41	217	67.39	71	162	50.31	72	77	23.91	61
5	بلقاسم لوزري	24	20.51	14	65	55.55	20	46	54.7	6	62	52.99	55	46	39.31	10	48	41.02	22	113	96.58	28	64	54.7	70	48	41.02	14
6	يوسفي ع. ق	24	7.72	58	109	33.03	61	66	20	65	114	34.54	76	59	17.87	48	89	26.96	62	283	85.75	56	146	44.24	75	74	22.42	67
7	السعيالي	26	13.33	35	105	53.84	21	81	41.53	19	97	49.74	60	58	29.74	23	62	31.79	52	176	90.25	50	141	72.3	35	56	28.71	41
8	بوسليماني	23	7.9	60	169	58.07	15	94	32.3	33	157	53.95	53	68	23.36	36	101	34.7	43	264	80.72	62	167	57.38	67	94	32.3	31
9	ينطران بهية	14	9.39	50	72	48.32	34	35	23.48	60	66	44.29	69	36	24.16	33	33	23.14	69	37	24.83	79	99	66.44	51	42	28.18	43
10	الصنهاجي	78	24.76	5	124	39.36	53	118	37.46	26	155	49.2	61	156	49.52	5	108	34.28	46	238	75.55	69	200	63.49	58	77	24.31	57
11	بن باديس	11	14.1	31	36	46.15	39	15	19.23	67	52	66.66	29	19	24.35	34	36	46.15	16	77	98.71	12	50	64.1	56	15	19.23	73
12	يوسف زوكال	16	9.35	51	66	38.59	57	62	36.25	28	102	59.64	43	33	19.29	42	37	21.63	74	138	80.7	63	170	99.94	1	63	36.84	19
13	ط الشريعة	9	7.5	60	34	28.33	71	18	15	73	68	56.66	50	28	23.33	37	46	38.33	30	112	93.33	44	99	82.5	14	16	13.33	80
14	حي الدريوش	13	9.21	54	117	82.97	2	83	58.58	4	119	84.39	1	21	14.89	56	62	43.97	18	138	97.87	19	102	72.34	34	57	40.42	15
15	زعباطة	62	20.94	13	117	39.52	52	130	43.91	16	199	67.22	27	81	27.36	24	108	36.48	36	286	96.62	26	216	72.97	33	92	31.08	55
16	بوعرفة 1	8	4.55	73	48	25.53	73	27	14.36	75	111	58.04	47	28	14.89	55	50	26.59	63	175	93.08	45	111	59.04	64	36	19.11	74
17	بوعرفة 2	22	14.76	29	56	37.58	59	38	25.5	58	111	74.49	12	19	12.75	63	55	36.91	35	142	95.3	38	111	74.49	29	43	28.85	40
18	بوعرفة 3	18	7.4	64	43	17.69	79	41	16.87	72	167	68.72	24	18	7.4	77	76	31.27	54	222	91.35	60	150	61.72	60	51	20.98	71
19	حي الموز	48	21.52	12	74	33.18	60	82	36.77	27	127	56.95	49	83	37.21	11	91	40.8	23	196	87.89	54	154	69.05	47	62	27.8	46
20	البرتقال	12	7.79	57	64	41.55	49	72	46.75	12	103	66.88	28	53	34.41	15	57	37.01	34	122	79.22	66	98	63.63	57	41	26.62	51
21	طالب نور الدين	66	13.38	34	221	44.82	42	157	31.84	34	227	46.04	67	182	36.91	12	113	22.92	71	467	94.72	40	348	70.58	39	132	26.77	50
22	الامير ع ق	45	13.23	36	56	16.47	80	46	13.52	76	148	43.52	71	37	10.88	67	33	37.05	2	204	60	73	174	51.17	71	86	25.29	54
23	بن عصور	18	9.23	53	137	70.25	4	41	21.02	64	85	43.58	70	47	24.1	35	187	95.89	1	91	46.66	76	64	32.82	78	129	66.15	2
24	خزرونة	94	31.12	3	152	50.33	25	170	56.29	5	122	40.39	73	76	25.16	29	113	37.41	33	252	83.44	58	116	38.41	77	95	31.45	54
25	شلابي احمد	32	11.11	43	113	39.23	55	87	30.2	43	170	59.02	44	73	25.34	28	69	23.05	70	252	87.2	55	162	56.25	68	66	22.91	65

ع : عدد التلاميذ المتحصلين على المعدل 10 و اكثر ر : رتبة المؤسسة حسب النسبة المتحصل عليها

المصدر: مديرية التربية لولاية المسيلة - مصلحة الامتحانات.

الجدول رقم 09 : نتائج بعض المؤسسات في ش.ت. لدورة جوان 2004.

الجدول رقم-9- : نسبة التحصيل على المعدل 10 و اكثر مع الرتبة حسب المواد المتحنة في شهادة التعليم الاساسي دورة جوان 2004

الرقم	الاكمالية	ع.ت	رياضيات			ت.تكنولوجيا			علوم ط			لغة عربية			فرنسية		
			ع	%	ر	ع	%	ر	ع	%	ر	ع	%	ر	ع	%	ر
1	بن شرشالي	371	38	10.24	57	167	45.01	55	37	9.97	90	243	65.50	69	152	40.97	22
2	البرتقال	156	16	10.26	56	75	48.08	50	48	30.77	51	105	67.31	63	80	51.28	9
3	الصنهاجي	256	70	27.34	5	161	62.89	16	98	38.28	22	180	70.31	52	187	73.05	1
4	يوسفي	366	40	10.93	49	185	50.55	46	119	32.51	42	256	69.95	55	106	28.96	40
5	شريف شلابي	279	54	19.35	18	151	54.12	37	45	16.13	86	200	71.68	49	155	55.56	6
6	م. بن بولعيد	237	41	17.30	23	174	73.42	6	65	27.43	62	180	75.95	33	141	59.49	5
7	ينطران بهية	154	10	6.49	72	63	40.91	65	42	27.27	63	112	72.73	46	68	44.16	15
8	العربي تبسي	149	23	15.44	29	89	59.73	20	32	21.48	74	85	57.05	84	75	50.34	11
9	يوسف زوكال	185	39	21.08	14	79	42.70	59	62	33.51	37	85	45.95	90	78	42.16	18
10	احمد بوسليماني	276	25	9.06	60	180	65.22	12	90	32.61	41	194	70.29	53	169	61.23	3
11	بوعرفة-1-	167	8	4.79	84	79	47.31	52	23	13.77	88	99	59.28	83	23	13.77	80
12	بلقاسم الوزري	161	25	15.53	26	96	59.63	22	46	28.57	57	111	68.94	57	101	62.73	2
13	ع ح بن باديس	79	11	13.92	37	60	75.95	5	10	12.66	89	70	88.61	7	48	60.76	4
14	ج. بونعامة	193	16	8.29	65	65	33.68	81	61	31.61	47	119	61.66	81	84	43.52	16
15	ا. السمياني	207	38	18.36	20	127	61.35	18	75	36.23	25	97	46.86	89	87	42.03	20
16	زعيلة	289	35	12.11	41	120	41.52	61	83	28.72	56	225	77.85	27	98	33.91	31
17	العوز	194	36	18.56	19	95	48.97	48	84	43.30	16	153	78.87	24	99	51.03	10
18	ط. تشريعة	غ م	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
19	بوعرفة-2-	147	16	10.88	52	86	58.50	24	41	27.89	60	113	76.87	30	33	22.45	54
20	بوعرفة-3-	192	27	14.06	36	86	44.79	56	54	28.13	59	155	80.73	18	45	23.44	51
21	حي دريوش	155	9	5.81	77	87	56.13	30	29	18.71	82	104	67.10	64	32	20.65	57
22	تسدم	غ م	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
23	دريال م. الدين	389	96	24.68	9	136	34.96	80	121	31.11	50	160	41.13	91	135	34.70	28
24	طالب نور الدين	393	61	15.52	27	229	58.27	25	108	27.48	61	278	70.74	51	168	42.75	17
25	الامير ع. القادر	359	91	25.35	7	175	48.75	49	116	32.31	43	258	71.87	48	185	51.53	8
26	احمد الشلابي	244	30	12.30	40	116	47.54	51	58	23.77	68	187	76.64	31	116	47.54	12
27	مزرعة التجارب	110	16	14.55	34	42	38.2	73	9	8.18	91	80	72.73	46	17	15.45	75
28	بوزرين بن ناصر	196	12	6.12	75	113	57.65	27	76	38.78	20	165	84.18	13	61	31.12	35
29	لحمد زراق	301	53	17.61	21	178	59.14	23	108	35.88	28	239	79.40	23	90	29.90	37
30	طرس.عاشور	288	42	14.58	33	129	44.79	56	59	20.49	77	217	75.35	38	102	35.42	27

الرموز المستعملة : ع ت :عدد التلاميذ الاجمالي % : نسبة التحصيل على المعدل 10 و اكثر

ع : عدد التلاميذ المتحصلين على المعدل 10 و اكثر

ر : رتبة المؤسسة غ م: غياب النتائج

المصدر: مديرية التربية لولاية الناسدة - مصلحة الامتحانات.

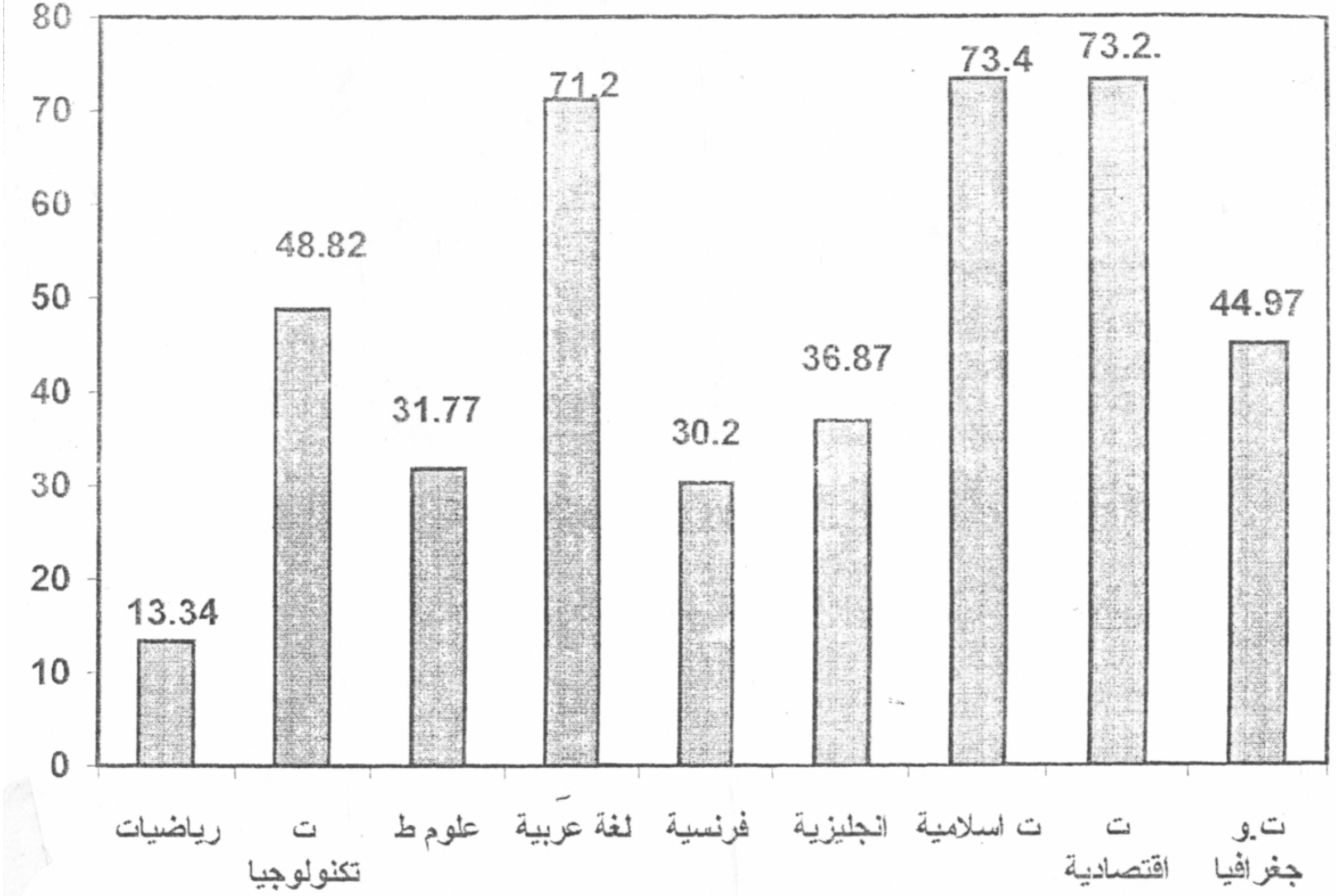
الجدول رقم 03 : ترتيب أساتذة الرياضيات لبعض المؤسسات حسب المقاطعة والولاية

الرياضيات :

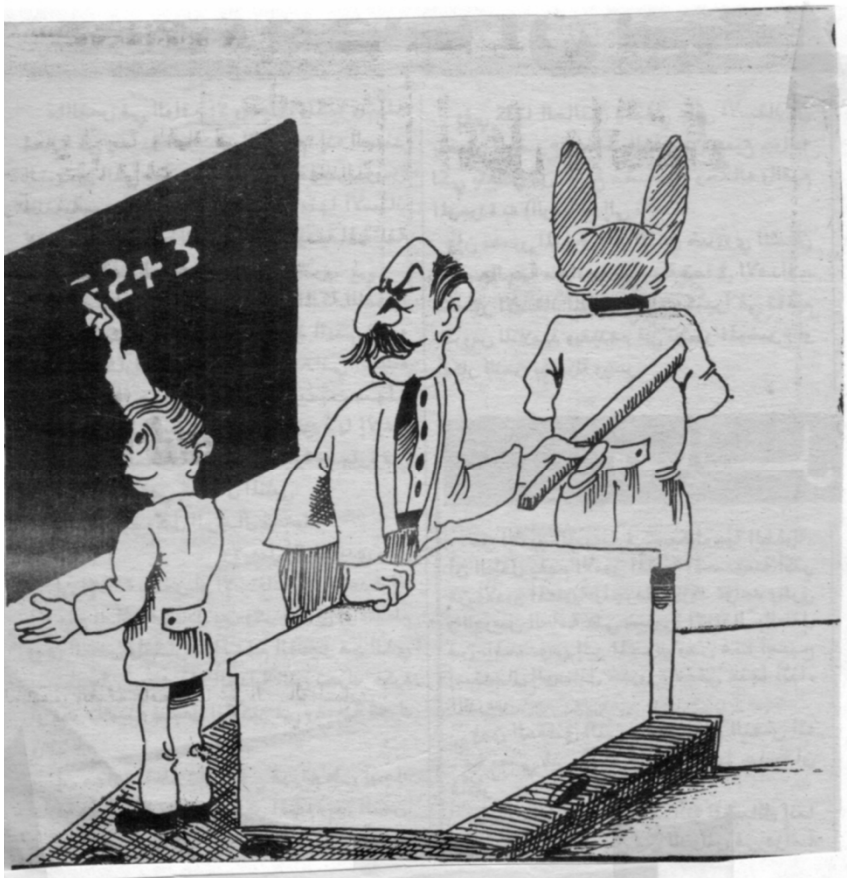
الرقم	اللقب و الاسم	الاكماليات	ع التلاميذ في الاقسام المسندة	عدد التلاميذ المتحصلين على المعدل 10 و اكثر	النسبة	الرتبة المؤسسة	الرتبة المقاطعة	الرتبة الولاية
1	خلفي محمد	الصلهاجي	118	31	26.27	2	11	32
2	بوستاني محمد	"	41	17	41.46	1	5	8
3	محفون يحي	"	116	20	17.24	4	28	84
4	بوحايك فتيحة	"	40	10	25.00	3	12	34
5	عبد النبي سيد علي	زعبانة	123	25	20.33	2	17	57
6	بن عيسى معمر	"	131	32	24.43	1	14	37
7	بومهدي عبد القادر	"	42	5	11.90	6	46	149
8	نزار العيد	"	81	11	13.58	5	38	125
9	شعبان خالد	"	37	3	8.11	7	55	194
10	باتو ذهبية	"	39	1	2.56	9	77	261
11	مداني فتيحة	"	39	2	5.13	8	69	237
12	برياح أحمد	"	40	6	15.00	4	35	108
13	حلو رابح	"	41	7	17.07	3	29	85
14	بسباسي زهور	البرتقال	74	4	5.41	3	66	231
15	نسيمي فريدة	"	40	3	7.50	2	57	201
16	بوعشرية خير الدين	"	40	5	12.50	1	42	138
17	الطويل منير	بوعرفة 3	39	3	7.69	3	56	198
18	حداق زكية	"	41	1	2.44	4	78	247
19	ويسي سامية	"	39	4	10.26	2	50	168
20	لزلوي رضوان	"	83	11	13.25	1	39	130
21	مولاي لخضر	يلطران بهية	81	8	9.88	1	52	177
22	خليفة خيرة	"	68	6	8.82	2	54	186
23	بن يخي عبد الكريم	بلقاسم الوزري	76	16	21.05	1	16	46
24	دباب وهيبة	"	41	8	19.51	2	19	61
25	خذاري فتيحة	بوعرفة 1	74	5	6.76	1	62	213
26	بلقاضي سعاد	"	76	2	2.63	2	74	257
27	برانس جميلة	"	38	1	2.63	2	74	257
28	بوعسلة كريمة	بولعامة الجيلالي	28	2	7.14	5	60	206
29	لعلام فاطمة الزهراء	"	28	2	7.14	5	60	206
30	مجدوب حورية	"	30	3	10.00	4	51	172
31	بوصلاح حميدة	"	28	5	17.86	1	24	76
32	مسراتي دليلة	"	28	5	17.86	1	24	76
33	عباس هلي بوشاقور	"	28	5	17.86	1	24	76
34	بن تريدي زكية	إبن باديس البليدة	41	5	12.20	2	45	145
35	عباسي عائشة	"	37	6	16.22	1	39	95
36	معزوز نبيلة	ملحقة الشريعة	19	3	15.79	1	31	100
37	حجال لويزة	السميالي	40	7	17.50	1	27	81
38	شليغم نصيرة	"	40	3	7.50	4	57	201
39	سالمي محمد	"	76	10	13.16	3	40	131
40	سنية محفوظ	"	39	6	15.38	2	33	105
41	حاج الطاهر محمد نت	شريف شلابي	76	40	52.63	1	1	1
42	بومياجي سيد احمد	"	39	19	48.72	2	2	2
43	طيب ارزايمي فضيلة	"	78	34	43.59	4	4	6
45	نسوري سليمة	"	39	19	48.72	2	2	2
46	قشوط نور الدين	بوعرفة 2	111	20	18.02	1	22	74
47	بوقريان بخته	"	38	2	5.26	2	67	232

المصدر: مديرية التربية لولاية البليدة - مصلحة الامتحانات.

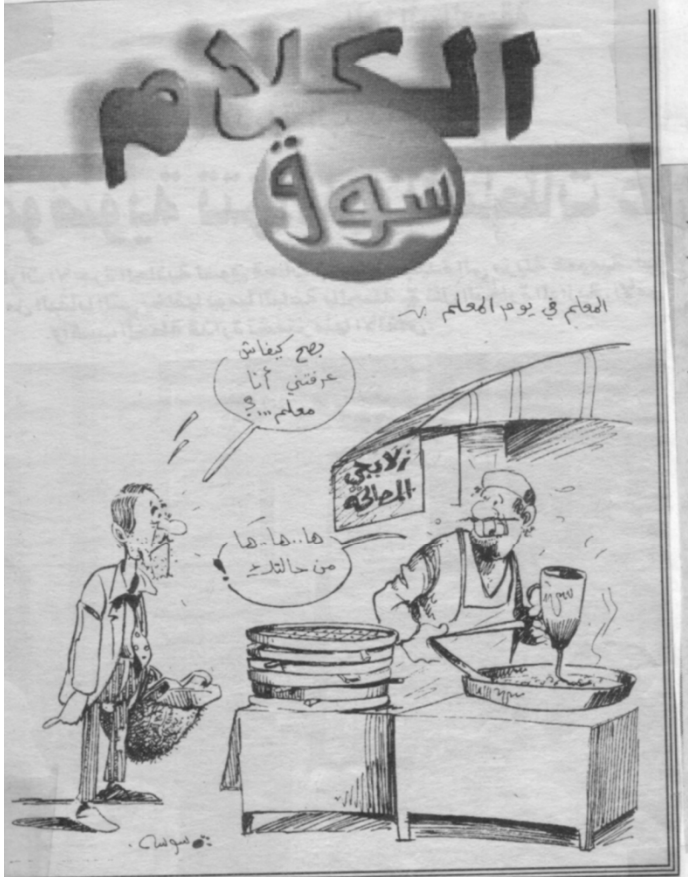
المخطط رقم 01 : نسب النجاح في ش.ت.ا دورة 2004



المصدر : مديرية التربية لولاية البليدة، مصلحة الامتحانات.



الصورة 1



الصورة 2

الأساتذة أكثر تغيبا من التلاميذ

● تعاني إحدى متوسطات بئر مراد رايس، منذ بداية الموسم الدراسي الجاري، من ظاهرة التغيب الملحوظ للأساتذة، حيث تشير المعلومات التي تحصلنا عليها، إلى أنه لا يكاد يمر يوم إلا ويتم تسجيل غياب اثنين إلى ثلاثة أساتذة. وعلق أحدهم بالقول إن نسبة الغياب اليومي للأساتذة في هذه المتوسطة، تفوق إلى حد كبير نسبته لدى التلاميذ، ويخشى بعض الأولياء على مصير أبنائهم في حالة ... هذه الظاهرة المتطيرة.

المصدر: الحرائد

تعليق على الملحق 02

المتتبع لنتائج التلاميذ في شهادة التعليم الأساسي لخمس السنوات الأخيرة يجد أن هناك ضعف كبير في هذه المادة و النسبة لا تتجاوز 27 % على مستوى الولاية ، مما يعطي للمسؤولين و المشرفين ضرورة دق ناقوص الخطر و الوقوف عن الأسباب ليس المعرفية فقط في تدني مستويات التلاميذ في هذه المادة و لكن أسباب نفسية معرفية أو إجتماعية معرفية أو بيداغوجية أوخاصة بتكوين الأستاذ ، و ضرورة مراجعة المناهج و البرامج و لما لا إستغلال نتائج البحوث العلمية على المستوى الوطني و الدولي للوقوف على هذا الضعف ، و أعتقد أن هذا البحث يدخل في هذا الإطار .

ÉTABLISSEMENTS ÉDUCATIFS DE BLIDA

Des classes sans chauffage

Des parents d'élèves se plaignent de l'absence de chauffage dans nombre d'établissements dans la commune de Blida ● Le compte rendu d'une commission de l'APW établi à la fin de l'année 2005 va dans le même sens.

الصورة 3

الصورة 4.

المصدر: الجزائر

الخبر حوادث

اعتداءات بالسكاكين والعصي داخل المدارس

أساتذة يقتلون تلاميذهم

نواجه في الآونة الأخيرة ازديادا في حجم أعمال العنف وفي تنوع أساليبه التي يستخدمها الطلاب داخل المدرسة. فلم تعد الظاهرة تقتصر على شكلها النمطي" عنف من المدرس تجاه طلابه" ولكنها امتدت وتبدلت فأصبحنا نرى صور العنف باتجاهات وبأشكال مختلفة. ظواهر مثل القتل، الهجوم المسلح ضد الطلاب والمعلمين.. أصبحت شائعة.

أصاب تلميذه بعاهة مستديمة

تناولت محكمة سيدي امحمد قضية أخرى تتعلق بضرب التلاميذ، حيث اعتدى أستاذ على تلميذه بإكمالية ذبيح شريف بباب جديد بالعاصمة، إلا أن الطفل نجا من الموت بأعجوبة لكنه أصيب بعاهة مستديمة ومازالت تظهر عليه أزمات نفسية حادة خاصة عندما يرى أحدا يضرب آخر. وعليه حكمت المحكمة على المتهم بثلاث سنوات حبسا مع عزله عن العمل مدة 5 سنوات.

صفعها لأنها عاقبته

بإكمالية ابن الجوزي ببوفاريك، تفاجأت أستاذة اللغة الفرنسية (د. ص) بقيام أحد تلاميذها بتوجيه صفعة قوية كادت أن تفقدها الوعي. وحسب العارفين بالقضية، فإن الأستاذة تعاقب التلميذ في كل مرة، وتضربه بالعصى، وتقوم باستدعاء والده الذي يعاقبه هو كذلك في كل مرة.

يصف تلميذه باللقيط

"شفيق" هذا الطفل الذي كان يحوي سرا في أعماقه، فهو يتيم، جيء به من الملجأ، وهو نفسه كان يجهل هذه الحقيقة، وفي المدرسة اكتشف الصغير ذلك السر بعد أن عايره الأستاذ (إبراهيم. و) بكلمات مهينة منها "أيها اللقيط.. اذهب وابحث عن والدك". ومن ثم بدأ الأطفال يعايرونه بتلك الحقيقة المرّة، إلى أن غادر مقاعد الدراسة ووعد قلبه على الشراسة، فأصبح يرد على كل واحد بالضرب ولا يعرف لغة الحوار. وقد ترصد في العديد من المرات أستاذه وكان يتحرش به في كل مكان.

إدانة معلم بـ15 سنة سجنا

خمس عشرة (15) سنة سجنا هو الحكم الصادر من طرف هيئة محكمة الجنايات بمجلس قضاء سيدي امحمد في حق المتهم (جمال. أ) 31 سنة، أستاذ في الطور الابتدائي والقاطن بباش جراح بالعاصمة، بعد إدانته بجريمة القتل العمدي مع سبق الإصرار والترصد. وقائع هذه القضية تعود إلى نهاية أكتوبر 2001 عندما طالب المعلم من التلميذ (عمر) البالغ من العمر 9 سنوات أن يريه الواجب المنزلي، لكن نظرا للظروف الصحية التي كان يعاني منها التلميذ، لم يتمكن من إنجاز ذلك الواجب فضربه الأستاذ بالعصى حتى أغمي على التلميذ الذي نقل على الفور إلى مستشفى (سليم زميرلي)، حيث توفي بعد ساعات من نقله إلى مصلحة الاستعجالات. فيما ألقت مصالح الشرطة القبض على الجاني الذي اعترف بالوقائع المنسوبة إليه، وصرح أثناء التحقيق أنه لم يكن يقصد قتل التلميذ، بل كان في مزاج سيء نتيجة مشاكله العائلية.

حوادث

عبد القادر جغلول - أستاذ في علم الاجتماع

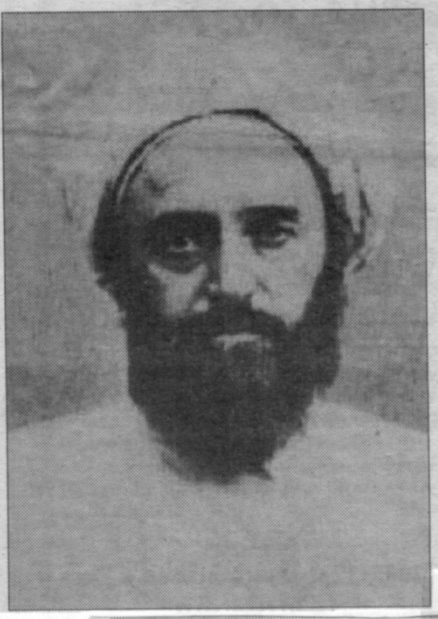
ظاهرة تجاوزت الشكل التقليدي

إن ما يصل لوسائل الإعلام المختلفة لا يمثل سوى نسبة بسيطة مما يحدث فعليا في المدارس، فيما يظل الباقي طي الكتمان إلى أن ينسى، حسب عبد القادر جغلول أستاذ في علم الاجتماع. وأكد أن حوادث العنف المدرسي تطورت، وأخذت تتجاوز الشكل التقليدي الذي كان يتمثل في اعتداء طالب على زميل له باللسان أو باليد، إذ تطورت وسيلة الاعتداء لتصبح آلات حادة: كالشفرة والخنجر وغيرهما.. كما تنوعت هوية المعتدى عليه، ليصبح الطالب والمعلم سواء في ذلك، ولنسأل أنفسنا - يقول ذات المتحدث - عن سبب انتشار أنفاس العدوانية في الأجواء المدرسية، ولنكن واقعيين ومنطقيين وصادقين مع أنفسنا في إجاباتنا عليها. فلا بد أن يكون السبب كامنا فينا، في بيوتنا، في علاقاتنا الأسرية، في اهتمامنا بأبنائنا، وفي تدقيقنا على ما يشاهدونه ويسمعونه ويمارسونه طوال يومهم، وفي اقتطاعنا ساعة من وقتنا لمشاركتهم أجواءهم لمعرفة كيف يقضون يومهم. وللاطمئنان على ما تتم تغذيتهم به عبر الوسائل الأحب إلى نفوسهم: الأفلام المتوافرة لهم عبر قنوات فضائية لا حصر لها، تبث الصالح والطالح، والألعاب الإلكترونية التي نحضرها لهم بأنفسنا دون أن نكلف أنفسنا معرفة محتواها.

نادية. م

16 مدرسة يرسب تلاميذها وما خفي أعظم

معسكر.. من النكت الى مهازل التعليم ومآسي الانتحار



تقول آخر نكتة معسكرية ظهرت في بدايات جويلية 2005، ان شابا من معسكر دخل محلا تجاريا في مدينة وهران وطلب زجاجة محلول حمضي Acide فسأله البائع: "هل تشربها هنا أم تأخذها الى البيت"... هذه النكتة المؤلمة المضحكة جاءت بعد حصيلة الأمن الوطني بمعسكر في بداية جويلية التي أكدت أن حوالي 400 شخص من الولاية حاولوا الانتحار في السنوات الخمس الماضية، أسفرت محاولاتهم عن وفاة 15 شابا تقل أعمارهم عن الأربعين... ولأن معسكر لا تمتلك العمارات الشاهقة ولا شواطئ البحر والوديان ولا الجسور ولا الجبال، فإن شباب المدينة أدمن الانتحار بوساطة تعاطيه السوائل الحمضية، وهو ما جعل "النكتة" تتبع أهل معسكر الطيبين فتقول احداها (أوائل جويلية) إن "المعسكري" إذا طلب زجاجة سائل حمضي يرد عليه البائع: "هل هي لك... أم لسيارتك؟"..

للأسف الشديد، عادت معسكر مع بداية شهر جويلية الحالي لتصنع الحدث وتخطف مواقع هامة من الصفحات الأولى لمختلف الجرائد... وللأسف، فإن معسكر هذه المرة لم تضحكنا بقدر ما أبكتنا مآسيها التعليمية والاجتماعية.

◆ ناصر◆

"أصفار" المدارس الابتدائية!

الصدمة الكبرى التي هزّت التعليم الجزائري هذا العام جاءت من قلب مدينة الأمير عبد القادر، عندما كشف رئيس مصلحة الامتحانات بمديرية التربية بمعسكر عن "مهزلة فضيحة" حوّلت كامل المنطقة الى نكتة ضخمة، بعد أن أعلنت 16 مدرسة عن رسوب كل تلاميذها في شهادة التعليم الإبتدائي. والمأساة تكمن في أن سبع مدارس من هذا الكم المرعب تتواجد في قلب المدينة على بعد أمتار فقط عن مقر مديرية التربية. ففي الوقت الذي تنافست الولايات على المراكز الأولى، تفاجأت ولاية عنابة "المشهورة بالملاهي" بحصول خمسين تلميذا على معدل 10 / 10 في امتحان الثلاثي الأخير للسنة السادسة ابتدائي، وبلغ التنافس قمّته حتى في الولايات الجنوبية المحرومة في كل أطوار التعليم.

هزتنا معسكر بهذه الفاجعة بالأصفار التي تحصلت عليها 16 مدرسة، لتضيف لحسّاد معسكر ومنتجي النكت المعسكرية شماعة أخرى لقصف أناسها بنكت البلاهة والغباء. وإذا كانت لجنة وزارية قد تكفلت بملف هذه المدارس 16 التي رسب كل تلامذتها، فإن ما تقوله مديرية التربية بالولاية من مبررات غير مقنعة إطلاقا. لأن المدينة التي أعطت الأمير عبد القادر الجزائري الذي كان لوحده "علما" قائما بذاته... فهو الشاعر والحكيم والفارس والصوفي وهذا في القرن السابع عشر، وهو أحد رواد النهضة في الجزائر وحتى في الشام.

المأساة الاجتماعية الثانية التي أصبحت "ملك" أهل المنطقة، هو التقدير الأمني الذي أكد وقوع 19 محاولة انتحار منذ شهر فيفري إنتهت تسع منها بالموت! وإذا كانت حكايات مشاكل السكن والزواج والبطالة عامة في كل الولايات، فإن طريقة تناول "الحامض" دفعة واحدة يثير فعلا الاستغراب الى درجة أن البعض طالب بمنع بيعه في كل ولايات الغرب، وخطف البعض الألم وحوّله إلى نكتة عندما طالب قناة اليتيمة الجزائرية بأن لا تبث إشهار المشروبات حتى لا يتعاطى المعسكريون "الحامض" ظنّا منهم أنه مشروب "كوكتيل"!

فضائح أخرى في مديرية النشاط الاجتماعي عندما تورط مسؤول في تزوير وثائق إدارية لتبنّي الأطفال وأخرى إقتصادية أعادت "النكتة المعسكرية" الى الواجهة بعد أن كادت تضمحل في السنتين الأخيرتين.

صورة : 6

المصدر : الجزائر

الأربعاء 15 فيفري 2006 م الموافق لـ 16 محرم 1427 هـ

استنادا لتقرير الأمم المتحدة والمصاريف اليومية للمعلم

الأساتذة يعيشون تحت عتبة الفقر

● قدمت النقابة الوطنية لعمال التربية والتكوين، لرئيس الحكومة، أرقاما عن تدني مستوى المعيشة لدى المعلم، من خلال إقامة مقارنة بين المصاريف اليومية والأجر الشرعي. وتظهر مقاربة مع هذه القائمة ومؤشر الأمم المتحدة للتنمية البشرية أن عائلات عمال القطاع تعيش تحت عتبة الفقر

بمقارنة بين مؤشر الأمم المتحدة للتنمية البشرية، الذي يعتبر أن كل شخص يعيش بأقل من دولارين فقيرا، والمصاريف التي تحتويها قائمة موجهة من قبل النقابة الوطنية لعمال التربية والتكوين لرئيس الحكومة. وتضم العريضة مختلف المواد الغذائية الضرورية لعائلة متكونة من 5 أفراد، من حليب، خبز، سكر وبعض الخضروات، وانعدام فيها اللحم، وتحتوي القائمة على 8 قطع خبز، كيسين من الحليب، نصف كيلوغرام من السكر، كيلوغرامين من البطاطا، رطل من البصل، ربع لتر من الزيت، رطل من العدس والأرز، توابل، و"الجامبو" لتعويض اللحم و75 غراما من القهوة. وأفضى الحساب إلى أن مصاريف يوم واحد بهذه الطريقة التقشفية تصل 375 دينار في اليوم و 11250 دينار في الشهر. وبعملية حسابية بسيطة، نجد أن الأفراد الخمسة للعائلة يعيشون بأقل من دولارين يوميا. وهو ما يؤهلهم لأن يكونوا "فقراء"، حسب مؤشر الأمم المتحدة.

وتضيف الرسالة "هذه حصيلة المصاريف الشهرية لمرب متقشف، لا يمرض، لا يدفع كهرباء والماء والهاتف، لا يشتري حلويات لا لحم، ولا يسافر ولا يستقبل ضيوفا ولا يغيب عن العمل، ولا يعبئ هاتفه النقال كل 15 يوما، لا يدخن ولا يجلس في المقاهي، وليس له أولاد يدرسون في الثانوية".

وأضافت الرسالة "ولكم أن تتصورا عمال الأسلاك المشتركة والعمال المهنيين مع أجورهم المتدنية والتي لا تفوق 7 آلاف دينار شهريا". وفي ظل هذه الأوضاع يضيف أصحاب العريضة "هذا هو واقع المربي الذي يقولون له لماذا تحتج؟ ولماذا تضرب عن العمل؟، وتلتقي هذه المقاربة، مع تصنيف مؤشر التنمية البشرية لبرنامج الأمم المتحدة للتنمية في تقريره لعام 2005، حيث صنف الجزائر في تعداد الدول المتخلفة. وأشار التقرير أن أكثر من 17 بالمائة من الجزائريين يعيشون على عتبة الفقر أو ما يمثل 5,2 مليون جزائري. ويشير التقرير أيضا أن 6 بالمائة من الجزائريين يعانون من سوء التغذية وأن 2 بالمائة يعيشون بأقل من دولارين يوميا. وهاته المعطيات جعلت الجزائر تحتل المرتبة الـ103 عالميا، بعدما كانت في المرتبة 98 نهاية التسعينات. وكشف التقرير عن استمرار تردي مستوى المعيشة وتسجيل اختلالات اجتماعية على الرغم من التحسن المسجل في المداخيل العامة للجزائر. كما يبرز التقرير ظاهرة نقص التغذية والأمراض الناتجة عنها.

غ. فاروق

ملتقى تعليم مادة الرياضيات

التلاميذ ينفرون من الرياضيات

تواصلت بعد ظهر أول أمس الثلاثاء بنزل المرسى بسيدي فرج أشغال ملتقى تعليم الرياضيات، وذلك بتقديم عدة مداخلات حول تعليم مادة الرياضيات في أطوار التعليم الاساسي والثانوي والجامعي.

فقد قيم كل من السيد جلواح والسيد امقران مفتشا الرياضيات مرحلتي التعليم الاساسي والثانوي، اذ تطرقا لوضعية تدريس مادة الرياضيات في هذه المرحلة، حيث اصبحت هذه المادة مصدر نفور من قبل التلاميذ نتيجة نقص تكوين المعلمين والاساتذة، وقلة الوسائل البيداغوجية، وانعدام المجلات والمراجع المتخصصة، مما يتطلب الاهتمام اكثر بهذه الجوانب، حتى تعاد للاستاذ رغبته في تدريس هذه المادة.

وأرجع السيد امقران ضعف استيعاب مادة الرياضيات لدى التلاميذ ايضا الى عدم تحديد البرامج في مختلف الاطوار للاهداف الرئيسية لتعليم الرياضيات، والى كون هذه البرامج لم تلخذ بعين الاعتبار حاجيات المجتمع اقتصاديا وثقافيا وسياسيا، كما تطرق الى اكتظاظ المؤسسات والاقسام مما ينقص من حظوظ الاستيعاب، وحث على ضرورة اجراء تقييم موسمي لوضعية تعليم الرياضيات حتى يتسنى إدخال التعديلات وتطوير محتويات البرامج.

أما الاستاذ الجامعي –بن زعو– فقد قدم بدوره تقييما لتعليم مادة الرياضيات في الجامعة، إذ لاحظ ان التقييم لم يتم منذ الاستقلال الى غاية اصلاح التعليم العالي في 1971م، وقد أبرز في هذا الصدد مدى ضعف طلبة الليسانس والدراسات المعمقة في هذه المادة.

واعتبر الاستاذ بن زعو ان الوقت قد حان لمراجعة كيفية تعليم الرياضيات، وجعلها تتماشى ومتطلبات الميدان، وكذا جعلها سهلة الادراك من قبل التلاميذ.

ومما أكد عليه المحاضر ايضا التواصل بين السنة الاولى جامعي والمدة الزمنية التي كان يدرس فيها التلميذ بالمدرسة الاساسية والثانوية، والتي تدوم (13) سنة، بحيث لايجد الطالب في السنة الاولى جامعي أي جديد.

كما تطرق الى نتائج البكالوريا وعملية الانقاذ وكل العوامل التي تنقص من حظوظ الطلبة في الاستفادة والفهم، ولاحظ عدم إتمام البرامج الدراسية في الجامعة، اذ لايتجاوز أغلبها 50%.

ودعا في الأخير الى وضع سياسة واضحة لتكوين وتدعيم الباحثين في الرياضيات، وتوفير كل الامكانيات والوسائل المطلوبة لذلك.

أما المناقشات فتاولت النقاط المذكورة في المحاضرات، حيث تطرق احد المتدخلين للساعات الاضافية في تعليم الرياضيات، والتي اصبحت تقليدا لدى الجميع خاصة عندما يكون التلاميذ على ابواب الامتحانات، وارجع ذلك الى قلة راتب المعلم أو الأستاذ مما يدفع به الى اعتماد هذه الطريقة لتدعيم مدخوله.

و.ا.ج

المصدر: الجزائر

تعليق على الملحق 03

أعتقد أن الصورة التي تعطى للمعلم على مستوى المجتمع لا تشرف ، فدائما نصورة مسكينا ، يلهث وراء قوت العيش ، و أن القطاع الذي يعمل فيه غير منتج ، كما أن هذا المعلم المسكين أصبح **أحد جلادي المجتمع** رغم أن إشكالية العنف ليست حصرا على المعلم و إنما نتيجة تغيرات إجتماعية و سياسية رهيبة عرفها المجتمع و أسبابها لا تكمن فقط في سلوك المعلم و إنما نتيجة عوامل أخرى كثيرة و متداخلة .

فبعد ما كان ينظر إلى المعلم كأحد أقطاب التربية ، و كانوا دائما ينشدون :

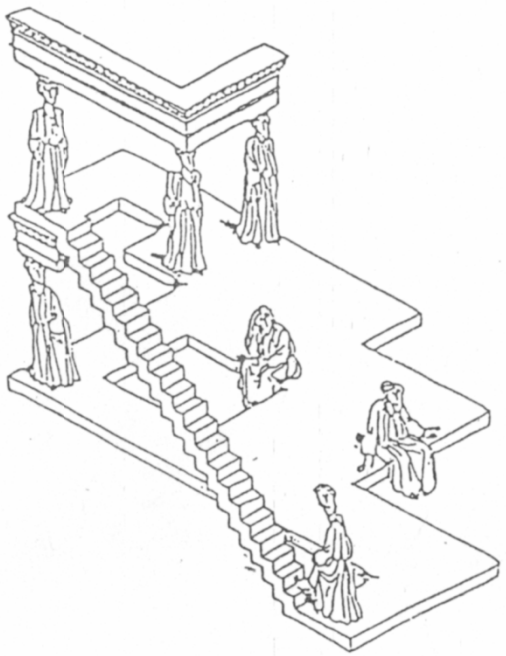
قم للمعلم وفّيه التبجيل كاد المعلم أن يكون رسولا

أصبحنا نرى في الجرائد شعرا آخر مفاده :

قم للمعلم و أعلفه شعيرا كاد المعلم أن يكون بعيرا

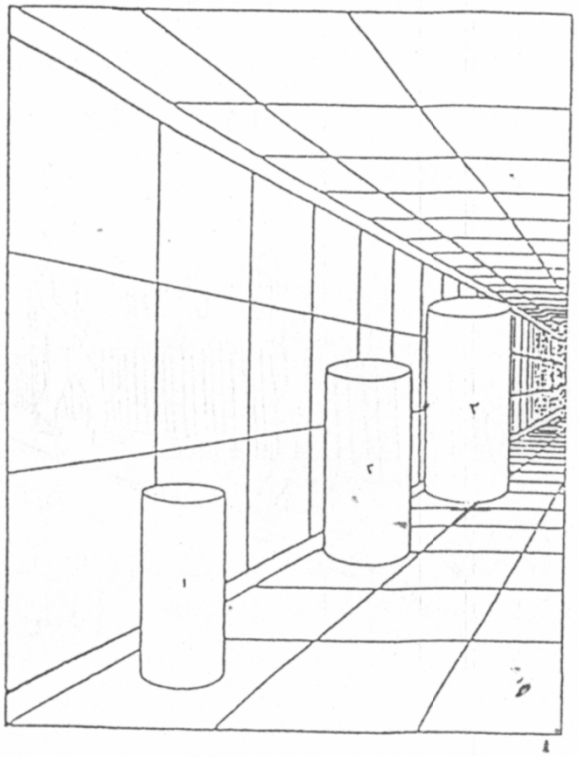
و هذا بدوره يحتاج إلى تحليل على مستوى علاقة المدرسة بالمجتمع .

تمرين المبنى وتعدد الطوابق



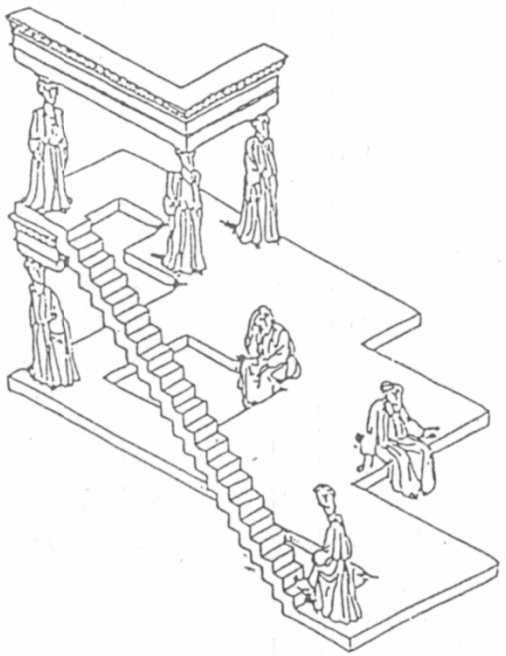
كم طابق يتكون منه هذا المبنى ؟

تمرين الأسطوانات الثلاث



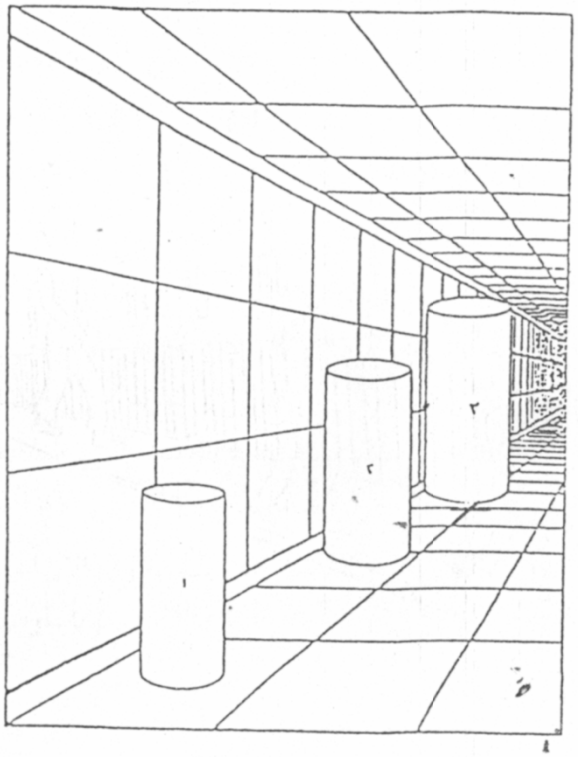
أي الأسطوانات الثلاث أطول من الباقي ؟

تمرين المبنى وتعدد الطوابق



كم طابق يتكون منه هذا المبنى ؟

تمرين الأسطوانات الثلاث



أي الأسطوانات الثلاث أطول من الباقي ؟

تمرين الكلمة الرابعة

فكر في إضافة كلمة رابعة والتي يمكن ربطها مع الكلمات الثلاث التي تسبقها ، بحيث تصبح تعبيرًا معروفًا ، أو مثلًا مشهورًا أو قولًا دارجًا . . . إلخ .

- مثال (١) : ورقة ، كذبة ، راية .

* **الإجابة** : الكلمة الرابعة هي « بيضاء » .

(ورقة بيضاء ، كذبة بيضاء ، راية بيضاء) .

- مثال (٢) : البحر ، الحسابي ، الحجم .

* **الإجابة** : الكلمة الرابعة هي « المتوسط » .

(البحر المتوسط ، المتوسط الحسابي ، الحجم المتوسط) .

الرقم	الكلمة الأولى	الكلمة الثانية	الكلمة الثالثة	الكلمة الرابعة
١	طوق	سترة	على	
٢	دواء	ماء	سم	
٣	هلال	دم	شفاه	
٤	ملابس	أرض	لحم	
٥	أ	ب	د	
٦	الإبراهيمي	الرجل	الحزام	
٧	الحوت	النيل	الدم	
٨	الشمال	محمد	الثريا	
٩	دراسات	علاقات	شؤون	
١٠	رقصة	طوق	هديل	
١١	الحزام	أيلول	الشعر	
١٢	شمس	معلم	خط	
١٣	هندسية	رجل	أقوال	
١٤	السنة	القائمة	كليب	

المصدر : المصدر السابق .

تعليق على الملحق 04

كما تطرقنا في النظري ، إن من طبيعة الأنشطة التخيُلية و الشكلية تنمية قدرة الطفل على الخيال، و كذا إيجاد العلاقات الترابطية بينها ، ومن طبيعة هذه الأشكال سواء نميناها في الأسرة أو المدرسة أن تعوْد على التأمل و التفكير و لما نقدها ، كما أن إيجاد الوسائل الملائمة مثل هذه الأشكال و الشبكات اللفظية أن تدرب الطفل على المرونة الفكرية و تشجيعه على النقد النافع البناء و تحرره من الخوف و تدفعه إلى حب الإستطلاع و التساؤل و المناقشة و الحوار .

1) إدريس خضير – "دعائم الفلسفة "، موفم للنشر و التوزيع ،الجزائر ENAG ،(2001).

2)عدنان عبد القادر،إبن زويش عمار، "الفلسفة"، المعهد التربوي الوطني، الجزائر،ج2،(1990)،

3)لزهر مصباحي ، عبد الرحمن مالكي ،"أسباب وعدم الإقبال على تعلم الرياضيات" ، أعمال الملتقى الجهوي المنعقد بولاية البليدة 31 جانفي 2005 .

4) علي أزرو ،"تشخيص عملية تدريس مادة الرياضيات" ،أعمال الملتقى الجهوي المنعقد بولاية البليدة 31 جانفي(2005) .

5) مديرية التربية لولاية البليدة ، مصلحة الإمتحانات و المسابقات .

6) PIAGET.J. ,"SIX ETUDE DE PSYCOLOGIE" ,edition conthiers, Paris,(1964).

7) عبد الله عايض الثبيتي، "علم الإجتماع التربية" ، المكتب الجامعي الحديث ، إسكندرية، ط1 ،(2002) .

8) عبد الله عايضي الثبيتي،"التربية الاجتماعية في محيط الأسرة"،مجلة كلية التربية ،جامعة الإسكندرية،المجلد الخامس،العدد الأول.

9)يوسف ، قطامي ."تفكير الأطفال ، تطوره و طرق تعليمه " . الأهلية للنشر و التوزيع ، عمان ،(1990) .

10)محمد، فتحي. " معسكر الإداريين " .دار التوزيع والنشر ، مصر ، ط1 ،(2002)

11) يوسف ، قطامي." سيكولوجية التعلم الصفي" . دار الشروق للنتشر و التوزيع ، عمان ، ط1 ،(2000).

12)عبد السلام ، عزيزي ."مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث "، دار ريحانة ، الجزائر ، ط1 ،(2003).

13)هاشمي ، تيجاني ." مقومات شخصيتنا " . جريدة الشعب ، الجزائر ، العدد 7908 ، أفريل(1989)

14)عبد الرحمن ، عيسوي ."معالم علم النفس" . دار النهضة بيروت ، ط1 ،(1984) ،

15)عاطف ، وصفي ."الثقافة و الشخصية" . دار النهضة العربية ، بيروت ،(1981)،

16)يوسف ، مراد ." مبادئ علم النفس العام" . دار المعارف ، مصر ، ط6،(1969)،

17) les dictionnaires de Marabout ," La sociologie" , presse de Berard , Belgique ,(1972), t2 .

18) Perrenoud (P) et al .La formation des enseignants, ed Hachette , Paris (1998)

19) احمد ، شبشوب "علوم التربية" . دار التونسية للنشر ، ط1 ،(1991).

20) مصمودي زين الدين ،"نظرة المدرس للتلميذ و علاقتها بتقديره لدرجته في الإختبار المقالي لمادة الرياضيات " ، مجلة جامعة دمشق ، المجلد 14، العدد4، (1998)،.

21) الطاهر بوغازي ،" الطموح المدرسي و المهني لأبناء من خلال نظرة الأباء و علاقته بالعوامل الاقتصادية و الثقافية للأسرة " معهد علم النفس و علوم التربية ، جامعة وهران -91-92 رسالة ماجستير غير منشورة .

21) INKLES,Alex ," The international .project for the evaluation of education achievement" : A revien proceeding of national academy of education ,4: 129-200

22) محمد مصطفى الديب، "علم النفس التربوي"، عالم الكتب، القاهرة ،ط1، (2003)،

23) أحمد عواد ، مسعد ربيع عبد الله ،" الفروق بين التلاميذ العاديين ذوي صعوبات التعلم في حل المشكلات ، الرياضية ، اللفظية" مستقبل التربية العربية ، مصر ، المجلد 1 ، العدد 2 ،(1995)، .

24) H. CAGLAR ," la psychologie scolaire", Paris , ed puf , (1989),

25)رمضان مضوي ، "الفلسفة "، الشركة الجزائرية بوداود الجزائر، ط2 ،(2004).

62) عبد القادر عدناني ،" الفلسفة "، المعهد الوطني التربوي الجزائري ، د،.ط.ج2 ، (1989) .

27) Boussaha (z) ."reflexion autour de l'enseignement des mathematique ". Journal l'école ,Alger .juin.(1993).N°:10

28) عبد الرحمان بدوي ،" المنطق الصوري و الرياضي " مكتبة النهضة ، مصر ،ط3 . (1975) .

29) جمال الدين ، بوقلي ."قضايا فلسفية " منشورات مهدي ، الجزائر.ج2(1998).

30) علي ، "النشار المنطق الصوري منذ أرسطو" ، دار المعارف .مصر.ط3.(1973).

31) جميل صليبا ."المعجم الفلسفي" .دار الكتاب اللبناني .بيروت .ج1.(1971).

32) ليلى داود ."البحث العلمي في العلوم النفسية و الإجتماعية" ، مطبعة طبرين ، جامع دمشق،(1988)،

33) سلطان بلغيث ."مفاتيح مفاهيمية في العلوم الإجتماعية" .دار قرطبة .الجزائر .ط1.(2006) .

34)عبد الرزاق جلبي ،" الإتجاهات الحديثة في علم الإجتماع "، دار المعرفة الجامعية ، القاهرة ،(2005)

35)Guilford (J.P)." three faces of intellect,in Humandevellopement" .gordon,L.J ed,D B Trapalovalas

نقلا عن : خير الله السيد ، بحوث نفسية وتربوية ، دار النهضة العربية ، بيروت .

36) الجمهورية الجزائرية وزارة التربية الوطنية."كتاب الرياضيات السنة الثامنة أساسي ديوان المطبوعات المدرسية".الجزائر . (1999).

37) خير الدين هني." تقنيات التدريس". دون دار .الجزائر .ط1.(1999).

38) ألفراد، نارسكي."مقدمة للمنطق ومنهج البحث في العلوم الإستدلالية".ترجمة عزمي إسلام.الهيئة العامةللنشر.مصر.(1970).

38)THOM® « role et limites de la mathemathesation en sciences ».IN La penseé (.revue de rationalisme moderne .N° 195.française octobre .(1977) .

39) LEBLAND .(J.M). "des mathematique catastrophique·critique" . revue française de rationalisme moderne .n°187 avril (1977).

40) عبد المالك ، عبد القادر ،"أصول تدريس الرياضيات".دار مدني، الجزائر ، ط1 ، (2003).

41)محمدهلال.رفاة قسوات."الرياضيات العامة".المطبعة الجديدة دمشق(1961).

42)HEATH (T). AHISTORY Of greek mathemathique-.VOLI london oxford university press,1921 .p73

نقلا عن : على ، الدفاع .نوابغ العرب و المسلمين في الرياضيات. دار الأمل للطباعة العربية السعودية .1978.ص8..

43) STRUIK .DIRK (J.A)" Aconcise history of mathematic" . vol I NEW YORK: dover publication ,inc ,(1948).

نقلا عن ،علي الدفاع ، نوابغ العرب و المسلمين في الرياضيات ، مرجع سابق

44) أبو الحسن الندوي ،" ماذا خسر العالم بإنحطاط المسلمين" . دار الكتاب العربي .بيروت .ط7 (1982).

45)" نهضة البحث العلمي في الرياضيات" ملتقى الدولي الأولي المعتمد بالجزائر .ديسمبر (1976).مجلة العلم والإيمان .تونس.العدد 1 7.ديسمبر (1977) .

46) بل.هـ. فريدريك."طرق تدريس الرياضيات ". ترجمة وليم تاوخروس وآخرون . الدار العربية للنشر و التوزيع . القاهرة . ط1 .ج1 (1986).

47) عبد القادر، فوضيل" التغيير يكون في المناهج و الوسئل لا في المبادئ ".جريدة السلام. الجزائر العدد 777. 7ماي(1993).

48) محمد، راغب نسب."إعلام المسلمين في العلوم الرياضية ".مجلة الخوارزمي للرياضيات ، الجزائر، العدد 7،(1997).

49) علي ، أوحيدة ."الموجه التربوي للمعلمين في الرياضيات" .دون دار، الجزائر ،(1999).

50) PIAGET (G) "six etudes de psychologie" , ed gonthier , Paris ,(1964).

51)ل.ن و فريديمان ،" دليل المعلم إلى التربية وعلم النفس" .ترجمة أحمد خنسة، دار علاء الدين ، ط1 ،دمشق(2000).

52) وزارة التربية و التعليم."دروس في التربية وعلم النفس" . الجزائر ،(1971- 1972)

53)PAIGET (J) ."la naissance de l'intelegence chez l'enfant" .ed. de lacheaux et nistlé , de neuchatel , Paris (1948).

54)- PIAGET (J) ."ou 'va l'education" . collection folio .essais , paris . (1988) .

55) محمد ، منير مرسي." البحث التربوي وكيفية تفهمه". عالم الكتب . القاهرة .ط2 .(2003).

56) حامد عبد السلام ، زهران ."علم النفس الإجتماعي" . عالم الكتب .القاهرة (2002)

57) محمد ، مصطفى الشعيني "علم النفس الإجتماعي" . دار العلم و الثقافة . القاهرة .(2002).

58) مناهج التعليم المتوسط .وزارة التربية الوطنية .الجزائر ديسمبر 2003،

59) جـ . دوترنس ."منهج المدرسة الإبتدائية" .ترجمة نجيب بدوي .مجموعة الألف كتاب .دارالفكر العربي .القاهرة .(1966)

60)الوثيقة المرفقة لمنهاج التعليم المتوسط . وزارة التربية الوطنية . ديسمبر 2003.

61) إدريس ، بومنيش."مفهوم الكوريكولوم بين النظرية و التطبيق". جريدة العلم.المغرب .السنة الخامسة عشر.العدد 85. .ماي (1993).

62) Cacouault (M) oeuvard (F). "sociologie de l'education" .ed. la decouverte , Paris , (2003).

62) أحمد جبار . " تاريخ الرياضيات العربية ". مجلة الثقافة . السنة الخامسة عشر العدد 85.فبراير(1985) .

63)-بيرنار سبيبرنق ."إشكالية الكتاب المدرسي" . ترجمة الحواس مسعود . دار الأفاق الجزائر .(1998)

64) منهاج السنة الثامنة من التعليم المتوسط . وزارة التربية الوطنية . الجزائر . ديسمبر 2003.

65) يوس، مصطفى. " السؤال تقنية وبيداغوجية . " مجلة العلم . السنة الرابعة عشر .العدد 87. المغرب، يوليو(1992).

66) مصطفى، منصوري ." الأسرة المدرسية ". دار قرطبة .الجزائر. ط1 .(2004).

67) CLOUZOT (O) .BLOCH (A). "apprendre autrement , clés pour le devlopement personnel" . les editions d'organisation ,France , (1997) .

68) سمير أحمد ، السيد ."علم الإجتماع التربية" . دار الفكر العربية . القاهرة (1993).

69) DECOSTER (S). HOAYAT (F)."La sociologie de léeducation" .université ,de Bruxelle ,(1970) .

69) علي أسعد ، وطفة . علي جاسم الشهاب . "علم الإجتماع المدرسي". المؤسسة الجامعية للدراسات ، ط1 .(2004) .

70) صفوح ، الأخرس . (علم الإجتماع العام) . جامعة دمشق . الوحدة. دمشق.(1981) .

71) عبد العزيز ،قنديل ."دراسة تشخيصية لصعوبة تعلم الرياضيات" . مجلة كلية التربية .العدد 102 .ماي(1990).

72) محمود ، عوض االه ."مفهوم الذات ومركز التحكم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ". مجلة الإرشاد النفسي .العدد02.جامعة عين شمس(1994).

73) " ملتقى تعليم الرياضيات ". سيدي فرج .الجزائر .جريدة المساء .29/28 –ماي(1993)

74) مجموعة من الباحثين".إشكالية تعليمية مادة الرياصيات".أعمال الملتقى الجهوي المنعقد بولاية البليدة.31/01/(2005) .

75)علي ، أحمد .مقدمة في علم إجتماع التربية .دار المعرفة الجامعية .الإسكندرية (2003).

76) ESPINOSA (G) ."L'affectivité a l'école". Ed .puf .Paris,(2003).

77)توما ، جورج خوري . "الشخصية" .المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع.بيروت.ط1.(1996).

78) أحمد ، عزت ."أصول علم النفس" . الدار القومية للطباعة و النشر . القاهرة ط6 (1966)

79) عبد الرحمن .عيسوي . "معالم علم النفس" . دار النهضة العربية ، بيروت .(1984).

165) سرحان الدمرداش ."المنهاج" .دار الهنضة للطباعة . القاهرة .ط2 (1969) .

80) Jean , Sstoetzel ."psychologie sociale" . ed Flammarion .paris .(1963).

81) إبراهيم العسل ."الاسس النظرية و الاساليب التطبيقية في علم الإجتماع" .المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر و التوزيع .بيروت.ط1،(1999)

82) جان كزنوف. "دعائم علم الإجتماع " ، ترجمة عادل العوا . طلاس للدراسات و الترجمة و النشر،دمشق(1989)

83) محمد ، مصطفى الشعبيني ."علم النفس الإجتماعي" . دار العلم والثقافة .القاهرة (2003).

177) عاطف ، غيث ."دراسات في علم الإجتماع التطبيقي" .دار النهضة الغربية .بيروت دون سنة .

.179) عبد السلام ، عزيزي . "مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث" .دار ريحانة .الجزائر ط،(2003) .

84) أحمد ، هاشمي ."علاقة الأنماط السلوكيةبالأنماط التربوية الأسرية" ، دار قرطبة .الجزائر ، ط1.(2004)

85) معن ، خليل العمر."التنشئة الإجتماعية ". دار الشروق .عمان ، ط1(2004).

86) هول،ولنزي ."نظرية الشخصية". ترجمة فرج فرج وآخرون. ترجمة الهيئة المصرية العام للتأليف.القاهرة (1971) .

87) Fillaux (J.K)" La personnalité" . ed .puf . que je sais je .Paris .(1986).

88) عبد الرحيم ، صالح عبد الله ."الأسرة كعامل تربوي".الإتحاد العام لنساء العراق .بغداد (1979).

89)HADFIELD (J) ."L'enfant et l'adolescences". Ed. petite Bibliothèque ,Payot ,Paris ,(1966) .

89) صلاح الدين ، شروخ ."علم الإجتماع التربوي". دار العلوم للنشر و التوزيع . الجزائر .ط1. (2004) .

90)جوردن البورت "نمو الشخصية". ترجمة عبد الحميد جابر و محمد مصطفى الشبيني .دار النهضة العربية.القاهرة .(1963)

91) جين ، كروزر." إختبر شخصيتك" . ترجمة مكتبة جرير . مكتبة جرير .الرياض .ط1.(2004) .

92) علي ، عبد الرزاق جلبي ."دراسات في المجتمع و الثقافة و الشخصية " . دار النهضة .بيروت .ط1.(1984)

93) ROGERS (C) ."Le développement de la personnalité" . ed dunod , Paris ,(1966).

94) عبد الرحمن عيسو."علم النفس الإجتماعي" .دار النهضة العربية .بيروت .ط1.(1974).

95) هادي ، نعمان الهبتي." ثقافة الطفل" . عالم المعرفة .العدد 183.الكويت(1988).

96) ج.أ.أسيبوف ." قضايا علم الإجتماع" .ترجمة أحمد فرج ، أحمد فرج .دار المعارف .القاهرة (1970)

97) السيد ، سميرة أحمد .علم إجتماع التربية .دار الفكر العربية .القاهرة .1993.

98) سامية ، حسن الساعاتي ."الثقافة و الشخصية". دار الفكر العربي . القاهرة .ط4 .(2002) .

99) سيد ، محمد غنيم." سيكولوجية الشخصية" .دار المعارف .القاهرة .ط1.(1953).

100) ملكة ، ابيض ."الثقافة و قيم الشباب" . وزارة الثقافة .دمشق.(1984)

101)سعفان ، حسن شحاتة . "أسس علم الإجتماع ". مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ،(1968)

102) السيد ، فؤاد البهي ."الأسس النفسية للنمو" . دار الفكر العربي . القاهرة. ط4. (1975)

103) Mondras (H) ."Element de la sociologie" .ed Armond .colin .Paris, (1975).

104) Durkheim (E) ."Education et sociologie" .ed puf .Paris , (1989) .

105) ملكة ، ابيض ."علم الإجتماع التربوي" . الوحدة . دمشق (1982)

106) Giner (S) ."Initiation à l'intelligence sociologie" . ed .privat , Paris .(1970).

107) عبد الله ، الرشدان ."علم الإجتماع التربوي" . دار الشرق. جدة .(1988).

108) أوتوكلينبرغ. "علم النفس الإجتماعي". ترجمة حافظ الجمالي .دار مكتبة الحياة .بيروت .ط2.(1967).

109) أحمد ، مبارك الكندري . "علم النفس الإجتماعي" . مكتبة الفلاح ، الكويت . (1992).

110) محمد علي ، المرصفي. "مقدمة في أصول التربية" . دارالمجتمع . جدة. (1988).

111) إبراهيم ، ناصر . "علم الإجتماع التربوي" . دار الجيل . بيروت .(1986)

112) Clausse (A) ." Initiation aux scienes de l'éducation" . Liege , Belgique . (1967).

113) Beaudot (A). "sociologie de l'école" . Ed .durant ,Paris ,(1981).

114) Bois (M) ."Les systèmes scolaires et leur regulations ". Lyon , CRDP .(2002).

115) ريمون ، رويه ." السبرتنيك و أصل الإعلام ". ترجمة عادل العوا .وزارة الثقافة . دمشق. (1997).

116) نزار ،عيون السود. ليلى العقاد ."علم الإجتماع الإعلامي" . المطبعة الجديدة . دمشق. (1985).

117) عبد المنعم ، هاشم . عدلي ، سليمان ."الجماعات و التنشئة الإجتماعية" . دار الكتب . القاهرة .(1970).

118) إدوارد ، كلاباريد . "التربية الوظيفية " .ترجمة محمود قاسم . محمد ثابت الفندي . مكتبة الأنجلومصرية . القاهرة .(1979

119) Maslow. (A.H). "Motivation and personality" .Harber .brothers .new york.(1954).

نقلا عن محمد مصطفى الشعيبني .علم النفس الإجتماع . مرجع سابق

120) محمد مصطفى الذيب . "علم النفس الإجتماعي التربوي" . عالم الكتب .القاهرة . ط 1 (2003).

121) محمد مولاي ، بودخيلي . " البعد الجمالي للتربية المدرسية " .من كتاب " الأسرة المدرسية " .مجموعة من الباحثين .دار فرطبة .الجزائر .ط1 . (2004) .

[122]) Lafon (R) ."vocabulaire de psychepedagogique de l'enfant" . ed.puf.Paris.(1979).

[123]) مالك ، بن نبي . "مشكلة الثقافة ".ترجمة عبد الصور شاهين . دار الفكر . دمشق .(1986).

[124]) صفوح ، الأخرس . "الأنثروبولوجيا الإجتماعية" . مطبعة أبو بكر الرازي .جامعة دمشق .ط2 .(1984) .

[125]) إبن خلدون . "المقدمة" . دار الكتاب اللبناني . ج1 . ط2. بيروت .1979.

[126]) محمد، بن أبي بكر الرازي . "مختار الصحاح" . دار الكتاب العربي بيروت . ط1 .(1967).

[127]) دينكن ، ميتشل . "معجم علم الإجتماع" .ترجمة.إحسان محمد الحسن . دار الطليعة . بيروت .1981.

[128]) إدجارد .فورد "تعلم لتكن" . ترجمة .عنفي بن عيسى . الشركة الوطنية للنشر . الجزائر(1974).

[129]) معين خليل ، العمر . "نقد الفكر الإجتماعي المعاصر" . دار الآفاق الجديدة . بيروت(1980).

[130]) هدية صدقي، منصف ، مفلح. "التربية العامة" . وزارة التربية . دمشق .(1983).

[131]) كمال ، المتوفي . " التنشئة السياسية في الأدب السياسي المعاصر " . مجلة العلوم الإجتماعية . مصر . العدد 4 ..يناير. (1979).

[132]) صالح ، عبد العزيز ، عبد العزيز ، عبد المجيد ."التربية وطرق التدريس" . دار المعارف . القاهرة ج1. (1979) .

[133]) Chupin (J) . " Les jurys déplorent une Hyprespécialisation " Le monde de l'éducation ,N°347 Paris ,mai (2006) .

[134]) ج.ج.روسو. أميل. ترجمة نظمي لوقا .الشركة العربية للطبع و النشر . القاهرة .1969.

[135]) عمر ، تومي الشيباني ."الصفات المرغوبة في المعلم" . مجلة العربية .ليبيا. العدد: 229.جوان (1979)

[136])عاقل، فاخر "علم النفس التربوي" . دار العلم للملايين بيروت ، ط4،(1978)

[137]) أحمد، زكي ."علم النفس التربوي" . مكتبة النهضة المصرية .القاهرة .(1972).

[138])عدنان ، السبيعي. "الموجز في علم النفس" . مطبعة الإنشاء ، دمشق .(1961).

[139])عبد الحميد ، الهاشمي . "المرشد في علم النفس الإجتماعي" . ديوان المطبوعات الجامعية · الجزائر .ط3.(1992)

[140]) توما ، جورج الخوري . "المناهج التربوية" . المؤسسة الجامعية للدراسات . بيروت (1983).

[141]) محمد ، هادي عفيفي ."التربية و التغيير الثقافي" . مكتبة الأنجلوالمصرية . القاهرة . ط4. (1975).

[142]) رابح ، تركي ." التكوين العلمي والتربوي للمعلم " . جريدة المساء" ، الصادرة بالجزائر . 9/8 أكتوبر(1993) .

[143]) عبد الغني ، عبود . "الأيديولوجيا و التربية" . دار الفكر العربي . القاهرة .ط2 .(1978) .

[144]) فايز مراد ، دندش . عبد الحفيظ أبو بكر ." دليل التربية العلمية و إعداد المعلمين ". دار لدنيا الطباعة و النشر الإسكندرية ط1 .(2003).

[145])صالح ، عبد العزيز ."التربية وطرق التدريس" . دار المعارف . مصر .ج1 (1979)

[146]) محمد ،آدم ."المعلم : رسالته، صفاته تكوينه ". مجلة همزة الوصل .الصادرة بالجزائر العدد الثامن .1975/1975.

[148]) رابح ، تركي :" تجربة الجزائر في تكوين المكونين للمنظومة التربوية " . مجلة الثقافة.الصادرة بالجزائر .السنة السادسة عشرة العدد 95 .أكتوبر(1986)

[149]) رابح ، تركي ." التعليم القومي و الشخصية الجزائرية" . الشركة الوطنية للنشر و التوزيع .ط2 .الجزائر(1981).

150) الطاهر ، زرهوني :" التعليم في بلادنا قبل و بعد الإسقلال ".مجلة الجيش، الصادرة بالجزائر، العدد417.أفريل (1998).

151) رئاسة الجمهورية . النظام التربوي: تقويم وآفاق . جوان 1998.

152) حميد ، شنيني . " المدرسة الجزائرية وأقدارها " . . الخبر الأسبوعي . الصادرة بالجزائر السنة الأولى . العدد 30. 15/29 أكتوبر(1999).

153) علي ، بن محمد . "لجنة إصلاح المنظومة ليست برلمانا يمثل إرادة الأمة " الشروق الأسبوعي الصادرة بالجزائر العدد 404.من 11/5 جوان(2000).

154) عمر، صخري ." سنعمل على رفع مستوى التأهيلي للمعلم " . جريدة الخبر . الصادرة بالجزائر 15 أفريل(1998)

155) نوار ، سوكو ." إبعاد المدرسة الأساسية عن الحسابات السياسية " . جريدة الخبر الأسبوعي . الصادرة بالجزائر . السنة الثالثة . العدد 137 من 21/15أكتوبر (2001) .

156) وزارة التربية الوطنية . " تكوين معلمي الإبتدائي و الثانوي ". مصلحة التكوين جويلية (2005)

157) مصطفى،بلمشري."إعادة تنظيم المدرسة الأساسية" جريدة السلام .الصادرة بالجزائر العدد: 283 /2 جويلية (1991)

158) عبد العزيز،بوتفلقية ."منظومة التعليم و التكوين المهني"برنامج ترشح 1999.جريدة الخبر.الصادرة بالجزائر 20 مارس(1999)

159)آمال ، فيطس . "دورات تكوينية لـ214 الف أستاذ " . جريدة الشروق 15 أوت(2005)

160) وزارة التربية الوطنية . " تكوين معلمي الإبتدائي و المتوسط " . مصلحة التكوين . جويلية(2005).

161).SNYDERS(G)." pedagogie progressiste" . Paris .ed, p.u.f .(1971).

162) CHERKAOUI (M) ." sociologie de l'éducation , que saie-je" . ed, p.u.f . Paris .(2005) .

163) BARRERE (A) ."les enseignant au travail : routines incertaine" .ed , L'ARMATAN Paris ,(2002),

164) MARIE(BALLAT) ,VANZANTEN .(AGNÈS)."sociologie de l'ecole" .ARMAN COLIN .3ed edition.

Paris .(2006).

165) Permoud .(P) ."la division du travail pédagogique a l'école" . L'HAMATAN. Paris (1993).

166). Paquay (L) et al ."former des enseignants professionnels : quelle stratégies ?".édition de Back ,Bruxelles 2ed .(1998).

167) LANG .(V) "la professionnalisation des enseignants" . p.u.f. Paris, (1998).

168) زين الدين ، مصمودي ." إختيار المدرس بين النظرة العلمية و النظرة الإرتجالية ". جريدة اليوم الجزائر ، السنة الأولى ، . العدد 207 ، أكتوبر(1999)

169") MARESCA . (B) . "enseigner dans l'école : enquête sur le métier d'enseignant ,les dossier d'éducations et formation ", Paris .(1995).N°51 .

[170])MAROY.(C) ."contexte de travail ,climat d'établissement et satisfaction professionnelle des enseignants". Edition de baek, Bruxelles , (2002).

[171]) OBIN .J.(P). enseigner un métier pour demain . la documentation française .Paris(2003).

[172]) CHAPOULIE .J.(M).les professeurs de l'enseignement secondaire : un métier de classe moyenne.Maison des sciences de l'homme .Paris ,(1987).

[173]) BERGER.(L) ."les instituteurs d'une génération" à l'autre ,ed, p.u.f. Paris ,(1979).

[174]) CHARLE (F)."instituteur : un coup au moral", ed, Rambox , Paris (1988),

[175]) عبد الرزاق ، مقران ." معوقات أمام المنظومة التربوية بالجزائر ". مجلة الإرشاد الصادرة بالجزائر السنة الأولى . العدد 16.من05إلى 15 سبتمبر (1995).

[175]) مصطفى عشوي."المنظومة التربوية بين إرتجال القرارات و ضعف الإمكانيات".مجلة الإرشاد العدد 14أكتوبر الجزائر.(1992).

[176])" le monde de l'éducation". Revue mensuelle .n°342.Paris .décembre (2005) .

[177]) "le monde de l'éducation", Revue mensuelle .n°342.Paris .mai(2006)

[178]) جورج ، شهلا ، عبد السميع حربلي "الوعي التربوي مستقبل البلاد العربية ". دار العلم للملايين .بيروت ط4 (1978).

[179])Postic (M)." Observation et formation des enseignants" ,p.u.f., Paris , 1ed , (1977)

,

[180] الجمهورية الجزائرية – وزارة التربية – مديرية التكوين " مجلة همرة وصل العدد .18 .السنة(1981).

[181]) الجمهورية الجزائرية – وزارة التربية – مديرية التكوين " مجلة همرة وصل العدد.5. السنة(73-74)

[182]) KHERROUB. (M) . GROSPIRON .M.(f) ;"metier d'instituteurs et réferences à l'enfant " revue

[184])BARRERE.(A). la modernisation de l'école .en contextes . les éditions l'Hamatan.Paris(2005),

[184])PERRIER .(P). « enseigner les collège et les lycées » . les dossiers d'education et formation . Paris

(1994).

[398])POSTIC .(M) . "observation ,et formation des enseignants" , puf .Pris ,1°ed (1977).

[185]) مجموعة من الباحثين ."الأسرة والمدرسة ودورهما في تربية الطفل" .دار قرطبة .الجزائر.ط1.(2004)

[186])PIAGET.(J) : "psychologie de l'enfant" . ed .puf.Pais .(1970).

[187])عز الدين ، دياب .ميادين "علم الإجتماع".جامعة دمشق .مطابع الوحدة (1978).

بغداد (1979)

[188]) BLOOM(S.B)."Taxonomie des objectifs pédagogique".Ed education nouvelle montreal.(1967).

189) فاطمة ، جيوشي ."التربية العامة" . جامعة دمشق . الوحدة .دمشق ،(1982).

190) خالد، الطحان . "دراسة حول بعض العوامل التي تسهم في التحصيل المدرسي و دور الأسرة فيه " . مجلة المعلم العربي . السنة الحادية والثلاثون .العدد السابع . الكويت .(1978).

191)فاخر ، عاقل . "علم النفس" .دار العلم للملايين . بيروت. ط5. (1977).

192) أ.لمى الغلاييني . "من أجل صورة أكثر إيجابية لذوات أطفالنا " مجموعة من الباحثين .دار السلام للطباعة و النشر .القاهرة .ط2." 2004".

193) فريق من الباحثين .علم و ميادينه . (ترجمة وجيه أسعد) . مؤسسة الرسالة .بيروت (1993)

194)KELLERHALS(J) .MONTADON ©." La famille l etat de savoir ". ed la decouverte .Paris (1991).

195) DURU-BELLAT (M).jarousse (J)." Le masculin et le féminin dans les modèles éducatifs des parents" . économie et statistique , Paris N° (1996).

196) BELLAT et al : « Tonalité sociale du cotexte te expérience scolaire des élèves au lycée et à l'ecole primaire». Revue française de sociologie vol.45.n°3.Paris(2004).

197) GALLON .(U)."Les représentations des rôles adultes" . édition L'harmattan , Paris ,(2001).

198) WATFA (A) "L'inégalité des chances" . Université du Caen Paris ,(1988).

199) DEVELAY .(M)."donner du sens à l'ecole" .ESF Pris (1996)

200) MOSCONI .(N)." Pour une clinique du rapport au savoir" . édition L'harmattan .Paris (1996).

201)BOUDON .(R)." L'inégalité des chances ".Armond colin . Paris ,(1974).

202) مارسيل ، بوستيك ."العلاقة التربوية". ترجمة محمد بشير النحاس.المنظمة العربية للتربية و الثقافة والعلوم . تونس .(1986).

203)علي ، وطفة : " التفاعل التربوي بين الطلاب و أعضاء هيئة التدريس " .المجلة التربوية جامعة الكويت.عدد.(1993).

204)تيسير ، شيخ الأرض :"فلسفة التربية عند جون ديوي" مجلة المعلم العربي . العدد 5 . أيلول. الكويت(1985).

205) قاسم ، رياض." مسؤولية المجتمع الغربي ". المستقبل العربي عدد 193.بيروت مارس(1995)

206)POSTIQUE (M). "La relation educative" .puf .Paris. 3ed . (1986).

207)HOUSSEY.(J). La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui ESF .Paris .2ed .(1994) .

208) JONERT .PH.et VANDER BORGHT (c) ."creé des condition d'apprentissage" . de Boeck université .Bruxelles .(1999).

209) DEVELAY .(M)."donner du sens à l'ecole" .ESF Pris (1996).

210)جمال، معتوق."صفات مشرقة من الفكر التربوي عند المسلمين ". ج1.ط1. (2004)." الجزائر .

211)ORIGILIA et OUILLON ."L'adolescent" .ed .E.S.F Paris .(1977).

212)عبد السلام ، زهران ." علم نفس النمو الطفولة و المراهقة" . عالم الكتب . القاهرة.(1995)

213)علي،تعوينات " التخلف الدراسي أسبابه علاجه " مجلة ." المدرسة و الحياة " الجزائر. العدد 19.أفريل(1994).

214) CAGLAR (H)."La psychologie scolaire" . de .p.u.f. (1989).

215)BOURDIEU (P).PASSERON.J.(C).La reproduction .ed .Minuit .Paris .(1970).

216)BERNSTEIN (B) ".Langage te classe sociales" . ed Minuit .Paris .(1975).

217) BRUNER (J)."Le developpement de l'enfant" .p.u.f. Paris .(1991).

218)منصوري ، مصطفى "دور الأسرة في التحصيل الدراسي " من كتاب " الأسرة والمدرسة " تأليف مجموعة من الباحثين .دار قرطبة . الجزائر .ط1 .(2004).

219)م، بن هدار . "طريقة حديثة لتتبع مسار التلاميذ بأرزيو " جريدة الخبر " الصادرة بالجزائر . السنة الرابعة عشرة . العدد 4277. التاريخ : 15فيفري(2005).

220)GODARD (F). La famille affaire de génération. F.u.f Paris .1992.

221)BLOSS (T)."éducation familiale et beau parenté:l'empreinte des trajectoire biographiques" . ed Harmattan.Paris(1996).

222)GISSOT (C) et Al ."les efforts educatifs des familles" .INSEE .Paris.(1997).

223)MONTODON (C) "l'école dans la vie des famille " .Genève.service de la recherche sociologique cachier.N°.32.(1991).

224)لويس معلوف ."المنجد في اللغة والآداب و العلوم " .المطبعة الكاثوليكية .بيروت .ط7 .(1960)

225) مجموعة الباحثين ."محاور تربوية ... المدرسة و المجتمع ". دار السلام للطباعة و النشر.القاهرة .ط2 ،(2004).

226)إبراهيم ، الحارثي ." التفكير و التعليم و الذاكرة في ضوء أبحاث الدماغ ". مكتبة الشقري ، الرياض .(2001

227)Bachelard (G) .L'aire et les songes , Librerie José corti , Paris 1969.

228) عثمان نايف ، "سواعي .أيمن مخشان، معايير الرياضيات في العلوم ". دار القلم للنشر و التوزيع .دبي .ط 1 .(2005).ص44.

229)اليونسكو ."مستقبل التعليم في المنطقة العربية خلال العقدين 1980-2000 ". مجلة التربية الجديدة مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية . العدد 21.(1981)

230)بوعلي ، ياسين ."على دروب الثقافة الديمقراطية ". حوران للنشر . دمشق.(1994).

231)وهبة ، نخلة . "رعب السؤال و أزمة الفكر التربوي " . شركة المطبوعات ، بيروت ، ط1 ، (2001)،

232)دونا ، أوتشيدا و آخرون ." إعداد التالميذ للقرن الحادي و العشرين ". الدار المصرية اللبنانية . القاهرة .ط3.(2004

233)مجدي ، عزيز إبراهيم ." دراسات في المنهج التربوي المعاصر" . مكتبة الأنجلو المصرية . القاهرة(2000).

234)أحمد ، عزت راجح ." أصول علم النفس" . المكتب المصري الحديث . الإسكندرية.(1970).

235)WATFA (A) .Linégalité des chances . ." Thèse de doctors de doctorat" , universitaire de Caen ,(1988).

236)سليم محمد ، السيد . "الجامعة و الوظيفة الإجتماعية للعلم ".مجلة الفكر العربي ، القاهرة ، العدد 20. أوت(1981).

237)غاستون ، باشلار ."تكوين العقل العلمي ".ترجمة.خليل أحمد خليل ، المؤسسة الجامعية للدراسات، لبنان ط6.(2001).

238)عبد العزيز ، عبد الله سنبل ."التربية في الوطن العربي" . المكتب الجامعي الحديث .إسكندرية .ط1.(2002).

239)مجدي ، عزيز إبراهيم ."المنهج التربوي و تعليم التفكير" .عالم الكتب . القاهرة .ط1.(2005)

) مجدي ، عزيز إبراهيم . "إستراتيجيات التدريس و أساليب التعلم ".مكتبة الأنجلومصرية . القاهرة .

1

2) Ibid.p.205.

3) أحمد ، شبشوب ، مرجع سابق ، ص158.

4)نفس المرجع ، ص 52.

5) INKLES,Alex , The international .project for the evaluation of education achievement : A revien proceeding of national academy of education ,4: 129-200

6) محمد مصطفى الديب، **علم النفس التربوي**، عالم الكتب، القاهرة ،ط1، 2003، ص 136 .

7) Boussaha (z) ."**reflexion autour de l'enseignement des mathematique** ". Journal l'école ,Alger .juin.1993.N°:10.p6.

8) جمال الدين ، بوقلي ، **قضايا فلسفية** ، مرجع سابق .ص.110

(على ، الدفاع . نفس المرجع. ص 11.

(نفس المرجع ، ص 13.

4) علي أسعد ، وطفة . علي جاسم الشهاب . **علم الإجتماع المدرسي**. مرجع سابق.ص171.

xiii) عاطف، وصفي.مرجع سابق .ص116.

xiv) نفس المرجع. ص224.

xv) صالح ، عبد العزيز ، عبد المجيد . **التربية وطرق التدريس** . دار المعارف . القاهرة ج1. 1979 .ص168.

xvi) حمدي ، علي أحمد . **مقدمة في علم إجتماع التربية** . مرجع سابق .ص182.

مبتدئ .

التكوين المتوازن الذي يتلقاه الطلاب الأساتذة يسعى بقوة إلى " جلب تفاهم بين تعليمية الفعل البيداغوجي ، التفكير في النهايات و الطرق ، لأخذ بوعي شروط العلاقات البيداغوجية ، المعرفة النفسية الإجتماعية للتلاميذ ،

الجودة الشخصية للأستاذ كل هذا بطريقة متعاونة و مركزة على الشخص أثناء التكوين .
معظم المكونين يستدعون بطريقة سريعة الأستاذ و هو في التكوين على أخذ خطوة إلى الوراء حيال
" النموذج البيداغوجي المقدم ، التي تثار عن طريقة المناقشة ، تفكير نقدي .إذا كانت قوة التفكير مصاحبة للفعل في وضعية التكوين ، " الأستاذ الشاب يبحث عن الأهداف و خلق نماذج فعل أكثر تعديلات " كما نجد أبحاثا منها التي قام بها DOMASET .TIEDEMAN التي ربط فعالية الأستاذ و التكوين ، بداية إستقبال الطلبة الذين سيصبحون أساتذة مع إعتماد مقاييس لذلك تتعلق أساسا بالمعرفة ، الإتجاهات ، لكي ينبئ بوظيفة الأساتذة و كذلك مقاييس تتعلق بالتكوين من خلال معرفة سمات السلوك التي تظهر عليه من خلال معايشته للتلميذ لأن فاعلية الأستاذ تقاس من خلال جودة الفعل البيداغوجي و كذا بدلالة التغيرات التي تحدث لدى التلاميذ و البحوث حول الكفاءة و فعالية الأستاذ وصلت إلى التساؤل حول تعريف الفعل البيداغوجي ، بتحديد ما هي الخصائص التي على الأستاذ أن يكتسبها ، بتحليل ما ذا يحدث داخل القسم ، بملاحظة الوضعية وجها لوجه أين يوجد الأستاذ و التلميذ .

2.المدرسة و الأسرة ..أية علاقة .

تعد دراسة العلاقة بين المدرسة و الأسرة من الموضوعات الشائكة و المتعبة لما تشمل عليه هذه العلاقة من ديناميكيات تعكس في الأساس علاقة الأنسان بالوجود . فالأسرة كما المدرسة تنطوي على متغيرات كبيرة ، و هذا لا يعني أنه لا يمكن تحديد طبيعة هذه العلاقة على نحو قطعي لأن مياها جديدة دائمة التحرك في عمق التفاعل بين المؤسسين . تدخل دراسة العلاقة بين الأسرة و المدرسة في إطار الدراسات النفسية التربوية الإجتماعية بحيث أنه لا يمكن الفصل بين هذه العناصر في دراسة ما .

بإعتبار الأسرة هي الوسط الأول الذي ينشأ فيه الطفل و يتلقى المعالم الأولى للتربية و تكوينه الإجتماعي .و المدرسة تعتبر الوسط أو المؤسسة الثانية في حياته بعد الإسرة حيث يجد هذا الأخير مواصلة وترسيخ ما تلقاه من مبادئ إجتماعية داخل أسرته فالتلميذ ينتمي في الوقت الواحد إلى عالمين : عالم المدرسة من جهة ، و عالم الأسرة من جهة أخرى .و الطفل يشكل صلة و صل بين عالمين قد يكونا مختلفين أو متقاربين إلى حد كبير . فالعلاقة بين الأسرة و المدرسة بالغة التعقيد ، لأن كليهما يعملان على تحقيق هدف واحد مشترك هو التنشئة الإجتماعية ، و التناقض بين المؤسستين إمكانية قائمة و عليه فإن شخصية الطفل يترتب عليها أن تحتوي صدمات التناقض و مخاطرة الإختلاف .

كما أنه تعددت الإنطباعات و التصورات لدى الباحثين و المفكرين على أهمية الخلفية الأسرية

و النظم المدرسة في التأثير على مردود الطلاب ، و قد أطلقت أحكام إنطباعية عامة حملت الأسرة مسؤولية التأثير تارة ، و المدرسة تارة أخرى

لكن من بداية الخمسينيات إتجاه المهتمون بالتربية من علماء الإجتماع التربية و علماء النفس التربوي لبحيث دور الأسرة و المدرسة كنظام إجتماعي بأسلوب علمي و منهجي تمثل أساسا في مناقشة تأثير التربية الأسرية و المدرسية و علاقتهما بالنظام الإجتماعي الكلي بأبعاده الإقتصادية و السياسية و الإيديولوجية .

1.2.الأسرة وتأثيرها في مسار الحياة المدرسة للتلميذ

إن الأسرة تتكون من عدة متغيرات أهمها الوضع الإقتصادي ، الوضع الثقافي ، و طبيعة السكن ، عدد الأطفال ، ومهنة الأبوين و فلسفة الأبوين في تربية الأطفال . وفي المقابل نجد المدرسة تتكون من متغيرات كثيرة منها : المعلمون و التلاميذ و الإدارة و المناهج و الفلسفة التربوية التي تتبناها المنظومة التربوية ككل و

المستوى الثقافي و العلمي و التكويني الذي بلغه المعلمون .

و بين المدرسة و الأسرة " هناك أنظمة تتشكل أهمها .تتمثل في شخصية الطفل النامية الذي يتكون من جوانب نفسية و معرفية و أخلاقية و جسدية " [69] ص132.

ووفقا لهذا يمكن تحديد العلاقة بين الأنظمة الثلاثة من خلال الأسرة و المدرسة اللتان تعملان على إحداث تغيرات شخصية في المستوى المعرفي كما في المستوى القيمي و الأخلاقي ، وهو ما يطلق عليه التنشئة الإجتماعية la socialisation بحيث نجد " أولياء الطفل أول من يتولى كفالته هم الذين يرعون هذا النمو ، بعدما ينهي الطفل المراحل الأولى من نموه يدخل في المرحلة التي تسبق التمدرس وتمتد من السنة الثالثة إلى السنة الخامسة من عمر الطفل " و نلاحظ خلالها ظاهرين متكاملتين :" التنشئة الإجتماعية و التنشئة الفردانية l'individualisation. و هاتان الظاهرتان تعدان عند علماء الإجتماع شرطان من شروط تكوين الشخصية النفسية الإجتماعية و أساسها الإحتكاك و الإتصال بالغير .

ووفقا لهذه الصورة ومن أجل دراسة العلاقة بين المؤسسين يمكن أن ندرس العلاقة بين التأثير العام لكل منظومة على شخصية الطفل كما يمكن أن ندرس تأثير كل متغير من المتغيرات ذات الصلة في بناء شخصية الطفل مثل ذلك : تأثير ثقافة الوالدين في بناء شخصية الطفل ، أو تأثير عمل الأم سلبا أو إيجابا في بناء هذه الشخصية .

في مستوى المدرسة يمكن أن نتحدث عن متغيرات متعددة ، مثل تأهيل المعلم الذي سبق ذكره في المبحث الأول ، و كذا المناهج المستخدمة ، و الغايات التربوية ، و العلاقة بين الطفل و المعلم الذي أفرد له المبحث الأول مطلب خاص به و هو المطلب الثالث الذي يبين فيه كيف أن عملية التكوين لها علاقة بالتفاعل أستاذ – تلميذ و على أساس هذه الصورة التي قدمناها لأنساق المتغيرات يمكننا أن ندرس تأثير كل متغير من متغيرات الأسرة و المدرسة في مسار بناء شخصية الطفل و صيرورته الإجتماعية ، و الأهم في هذا هو تبيان قوة العلاقة بين هذين

النظامين، لأننا سنتطرق في المبحث الثالث إلى مسؤولية كل من الأسرة و المدرسة في بناء التفكير و الروح النقدية لدى الطفل .

1.1.2 بنية الأسرة و مكوناتها

يعرف " أرنست بورجيس " BURGESS .E الأسرة بأنها" وحدة من الشخصيات المتفاعلة "
و يعرفها كل من " برجس و لوك " " BURGESS et LOCK " بأنها " مجموعة من الأشخاص يرتبطون بروابط الزواج أو الدم أو التبني ، و يعيشون معا تحت سقف واحد و يتفاعلون ووفقا لأدوار محددة " ووفقا لهذا فإن مكونات تحدد على المستوى المادي و الإجتماعي و الوظائفي و المراكز و الأدوار .
و لن تستطيع في هذا المجال تناول جوانب كل العلاقات بين الأسرة و التنشئة الإجتماعية للطفل ، و ذلك لأن متغيرات الأسرة متعددة جدا و لجوانب شخصية الطفل متعددة كذلك و لكننا نستطيع أن نحمل هذا في نظام أو مركب واحد فيما أسماه علي أسعد وطفة " بوحدة المستوى الإجتماعي "