الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العالمي
جامعة جيلالي ليابس – سيدي بلعباس
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

العلاقات التربوية والبيداغوجية وأثرها على جودة الأداء المدرسي

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه (ل.م.د) في العلوم الاجتماعية: علم الاجتماع

تخصص: المدرسة الجزائرية: مؤسسات وممارسات

إعداد الطالب: برقيق جيلالي

إشراف أ.د: قدوسي محمد

المشرف المساعد: أ.د: بن ديدة مختار

أعضاء لجنة المناقشة

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة العلمية	جامعة الانتماء	الصفة
01	مكحلي محمد	أستاذ	سيدي بلعباس	رئيسا
02	قدوسي محمد	أستاذ	سيدي بلعباس	مشرفا
03	بن ديدة مختار	أستاذ	سيدي بلعباس	مشرفا مساعدا
04	كوبيبي الجيلاني معاشو	أستاذ	معسكر	مناقشا
05	كيم صبيحة	أستاذ محاضر–أ–	مستغانم	مناقشا
06	زاوي فكروني	أستاذ محاضر –أ–	سيدي بلعباس	مناقشا

السنة الجامعية: 2021/2020

قال الله تعالى:

﴿وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ
وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ ص وَسَتُرَدُّونَ
إِلَى عَالِمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُمْ
بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ (106)﴾

صدق الله العظيم

إهداء

أهدي ثمرة هذا الجهد والعمل المتواضع:

إلى والدي رحمة الله عليه... ووالدتي الغالية –أطال الله في عمرها –

إلى زوجتي الأستاذة الفاضلة التي صنعت معي كل فصل من فصول النجاح

إلى ابني عبد الإله بلمهل، وابنتي نور بسملة قرة عيني في هذه الحياة

وإلى كل الأحبة المخلصين الذين وقفوا إلى جانبي دون كلل أو ملل.

برقيــق جيــلالي

شكر وعرفان

قال الله تعالى

بسم الله الرحمن الرحيم:

﴿وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِنْ شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ...﴾

سورة إبراهيم الآية7.

بأسمى عبارات التقدير والاحترام

أتقدم بجزيل الشكر والامتنان لكل المخلصين الذين

لم يدخروا جهداً في مساعدتي في مجال البحث العلمي من قريب أو من بعيد،

وأخصّ بالذكر الأستاذ المشرف: أ.د قدوسي محمد

والأستاذ المشرف المساعد: أ.د بن ديدة مختار

والأستاذ الدكتور مكحلي محمد: رئيس مشروع المدرسة الجزائرية: "مؤسسات وممارسات"

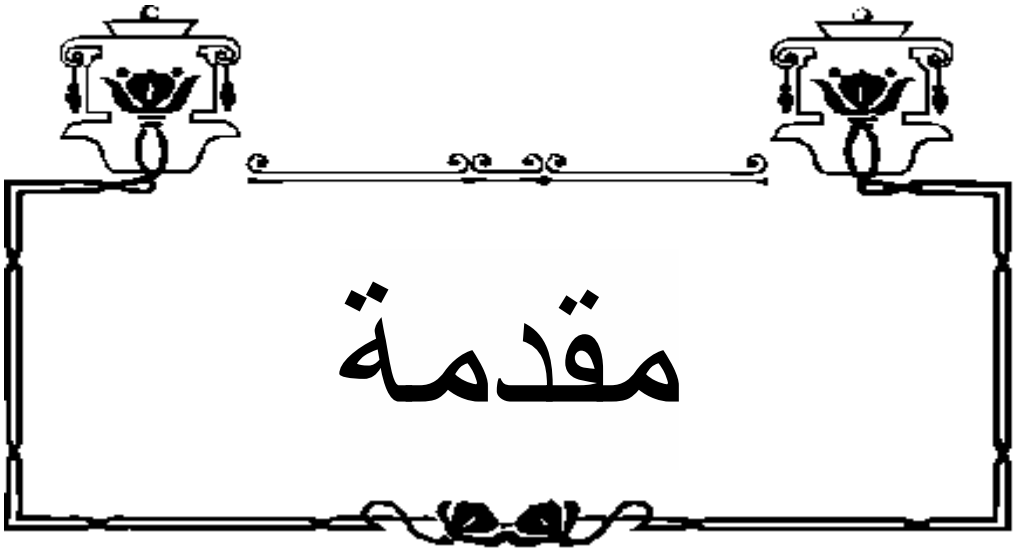
والدكتور: زاوي فكروني عضو لجنة التكوين

والأساتذة المحترمين المنتسبين لكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعتي:

جيلالي ليابس –سيدي بلعباس... وعبد الحميد بن باديس –مستغانم

كما أشكر الطاقم الإداري بمديرية التربية لولاية مستغانم؛

والطاقم الإداري والبيداغوجي بالمدارس الابتدائية بدائرة حاسي ماماش.



مقدمة

مقدمة:

لقد صاحب مفهوم الجودة النشاط الإنساني منذ القدم في ضوء معناها الواسع الذي يدل على اتقان الإنسان للأعمال والأنشطة التي يقوم بها، وقيمتها التي تشير إلى غاية تخطي عقبة تعقد أساليب الممارسات الحياتية وأنماط تسيير المؤسسات. لهذا يبدو انتقالها من المجال الصناعي إلى المجال التربوي/المدرسي أمرا لابد منه بعدما عجزت النظم التربوية –التقليدية– على إفراز مخرجات اجتماعية قادرة على التكيف مع المتغيرات السياسية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية الحاصلة في العالم الذي يشهد تنافسية قوية في المجال الصناعي التكنولوجي، وتبيّن أيضا أن المدارس مؤسسات إنتاجية مسؤوليتها تصنيع المنتج البشري (إعداد وتكوين) من خلال مجموعة من المدخلات، وبالأخص في الوقت الراهن الذي أضحت فيه الجودة في مجال التربية والتعليم إجراء عمليا يساعد على معرفة مستوى أداء المؤسسات التعليمية وتطويره نحو الأحسن وفق الأهداف المسطرة، وبالتالي يتوجب على المدرسة التي تضطلع إلى تحقيق مستويات عليا في الأداء، وضمان مخرجات ذات جودة عالية، وتجنب الانحرافات على مستوى أداء الوحدات (الأفراد، الجماعات)، القيام بتحسينات مستمرة عن طريق استخدام معايير ومؤشرات محددة تصف حاضرها وتستشرف مستقبلها.

وكما هو معلوم لقد تنبهت أغلب الدول المتطورة اقتصاديا إلى أهمية مدخل الجودة –عموما– في تطوير أداء المؤسسات التربوية لما له من فوائد مثل التركيز على احتياجات العميل الداخلي ومشاركته الفعالة في تحقيق أهداف المنظمة، من خلال العديد من الآليات التي تعمل على تقوية العلاقات بين أفراد الجماعة التربوية (العميل الداخلي والخارجي)، وتلغي كل أشكال الهيمنة والإفراط في استعمال السلطة، وتدعو إلى التعامل مع مشكلات الأداء وحلها بأساليب اتصال أقل ما يميزها المرونة والفعالية. من هنا تتضح أهمية دراسة جودة الأداء المدرسي كظاهرة سوسيولوجية ترتبط أساسا بنوعية المدخلات مثل المعلم والأداء التدريسي والمتعلم والإدارة المدرسية وغيرها، والتي تتوسط أصلا جودة التصميم وجودة المخرجات من منظور الجودة الشاملة، والتي تتميز بالتعقيد وبالأخص على مستوى المدارس الابتدائية التي تعتبر النواة الثانية بعد الأسرة والمسؤولة أمام المجتمع على تكوين الأطفال وإدماجهم في الحياة الاجتماعية من خلال ضمان التعليم للجميع دون استثناء إلى غاية سن السادس عشرة، وأكثر من هذا تعليما ذا نوعية ينسجم مع شخصية المتعلمين ويسهل اندماجهم في مجتمع المعرفة ويضمن لهم تكافؤ الفرص في النجاح، مثل الذي تدعو إليه مدرسة النوعية التي تعتمد على المنهج العلمي في تحليل الأداء وإيجاد الحلول والبدائل للتحديات والمشكلات التي تعترض مسارها نحو تحقيق الأهداف، حيث تستخدم المعايير والمؤشرات كوسيلة للوصول إلى الأداء النموذجي المطلوب أو كإطار مرجعي لمعرفة الأداء الفعلي. كما تتضح

حاجة المدرسة إلى أساتذة أكفاء واعون بأهداف المدرسة الجزائرية ورسالتها التربوية الاجتماعية، وإلى أشخاص قادرين على لعب أدوارهم التربوية والبيداغوجية باحترافية عالية لإظهار قيمة التعليم الذي يعمل على توسيع دائرة المصالح المشتركة بين أفراد المجتمع الواحد ويزيد من تماسكهم الاجتماعي، وإلى قادة قادرين على قيادة الجماعات الصغيرة والتفاعلات الصفية بشكل إيجابي عن طريق الاستثمار في اتصالهم المباشر بالمتعلمين لإقامة علاقات تربوية وبيداغوجية جيدة تستجيب لتوقعات العميل الداخلي (المتعلم، المدير) والعميل الخارجي (ولي أمر المتعلم).

وفي ضوء حاجة المدرسة إلى مؤشرات لقياس أدائها، وإلى مدرسين أكفاء لتجسيد أهدافها ووظيفتها الاجتماعية كواقع معيش، فإن الدراسة الحالية الموسومة بـ "العلاقات التربوية والبيداغوجية وأثرها على جودة الأداء المدرسي" جاءت لتكشف عن طبيعة "علاقة الأستاذ بالمتعلم تربويا وبيداغوجيا" ووصف "جودة الأداء المدرسي من خلال مستوى فعالية المسار التربوي للمدارس، والمشكلات المهنية التي تواجه الأستاذ مع الإدارة المدرسية ومع أولياء أمور المتعلمين، وفاعلية الشراكة بين المدرسة والأسرة"، مع تبيان تأثير علاقة الأستاذ بالمتعلم في أداء المدارس الابتدائية، ولتحقيق ذلك تم تقسيم البحث إلى أربعة فصول، حيث تناول **الفصل الأول** الإطار المنهجي للدراسة، ويشمل **الخطوات المنهجية للبحث** أين تم عرض بعض الدراسات السابقة والتعقيب عليها، الإشكالية، فرضيات الدراسة، أسباب اختيار الموضوع، أهمية الدراسة أهدافها، تحديد المفاهيم الإجرائية والخلفية النظرية للدراسة، ويشمل أيضا **الإجراءات المنهجية للعمل الميداني** أين تم تحديد منهج الدراسة، مجتمع وعينة البحث، وأدوات جمع البيانات، ومجالات الدراسة وصعوباتها.

في حين تطرق **الفصل الثاني** الموسوم بـ "المدرسة الجزائرية وجودة الأداء المدرسي" إلى محورين رئيسيين، **محور المدرسة الجزائرية وتحديات العصر** ويشمل مفهوم ونشأة المدرسة ووظيفتها التربوية والاجتماعية، السلم التعليمي في منظومة التربية الوطنية وتطور النظام التعليم الابتدائي بها، أسس ومهام المدرسة الجزائرية في ظل الإصلاحات التربوية (2003)، ثم **محور جودة الأداء المدرسي** ويشمل مفهوم الجودة ومعانيها في الحقل التربوي، ثم مفهوم الأداء ومعاييره ومؤشراته، وبعدها جودة الأداء المدرسي تعريفها وتطور المفهوم في ضوء بعض أفكار ومبادئ رواد الجودة وأساليب قياسها ومبررات حاجة المدرسة الجزائرية إلى نظام تعيير خاص بها، والمداخل في قياس جودة أداء المدارس الابتدائية بالجزائر، والتي ركزنا فيها على مدخل العمليات الواردة في المخطط القطاعي الخماسي 2015-2019، ومدخل مهام المدرسة الجزائرية وواجبات أعضاء الجماعة التربوية المشتقة من مرجعية القانون التوجيهي للتربية 08-04.

بينما اشتمل **الفصل الثالث** المعنون بـ "العلاقات التربوية والبيداغوجية في الوسط المدرسي" على **محور ماهية العلاقات** عموما وأهميتها في عالم الأشخاص، ثم **محور علاقة الأستاذ بالمتعلم من الناحية التربوية**، تصنيفاتها وشروطها، نماذج المواقف التي تعكسها، أدوار الأستاذ وكفاءاته التربوية، وعلاقتهما في ضوء التكوين التحضيري ثم في ظل العمليات الاجتماعية المجمعة (التعاطف، التعاون، التسامح)، وأهم التحديات التي تواجه الأستاذ في بناء علاقة تربوية إيجابية. ثم **محور العلاقات البيداغوجية** كمفهوم وتصنيفاتها، وتصميمها في ظل التيارات التربوية، الأدوار البيداغوجية للأستاذ وتكوينه التحضيري في ضوء الإصلاحات التربوية الأخيرة، والمهارات الأساسية لبناء علاقة بيداغوجية إيجابية (التعزيز الإيجابي، تنمية الثقة بالنفس، التدريب على التعلم). وفي الأخير محور **تجليات تأثير العلاقات التربوية/البيداغوجية** على أداء المتعلمين والمدرسة عموما، وبالأخص على مستوى تكافؤ الفرص في النجاح، وتحسين شروط التمدرس، ومستوى العلاقات الإنسانية، وتفعيل ميثاق أخلاقيات المهنة في الوسط المدرسي.

أما **الفصل الرابع** فقد خصصناه لعرض وتحليل نتائج البحث الميداني ومناقشة فرضيات الدراسة.

وفي الأخير، الخاتمة التي تحوصل ما تم عرضه سابقا إلى جانب بعض الاقتراحات والتوصيات التي يرى الباحث أنها تتلاءم مع موضوع البحث.

الفصل الأول:

الإطار المنهجي للدراسة:

الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة:

تمهيد:

يُعَدُّ الإطار المنهجي المكون الرئيسي في الأبحاث والرسائل العلمية، ومن دونه يفقد البحث قيمته العلمية، لأنه يشكل خارطة الطريق في دراسة الظواهر الاجتماعية، حيث يعرض الباحث من خلاله سيرورة المبادئ التي قام عليها البحث، مثلما هو الحال بالنسبة للدراسة الحالية التي اشتملت على محور "الخطوات المنهجية للبحث" ويليه محور "الإجراءات الميدانية للدراسة".

I. الخطوات المنهجية للبحث :

1- الدراسات السابقة:

من البديهي جدا أن ينطلق الباحث في دراسته من البحوث والدّراسات السّابقة ذات الصلة بالموضوع محلّ اهتمامه، باعتبارها خطوة من خطوات البحث الأكاديمي الّتي تندرج ضمن ما يسمى بـ "استعراض الأدبيات: فحص معمّق، منظّم وشامل لما نشر حول موضوع ما"[1]، قصد بناء تصّور أولي حول الظاهرة التربوية والإنسانية والاجتماعية قيد الدّراسة والتّعرف على متغيّراتها من جهة، ومن جهة أخرى لـ "تجنّب الانطلاق الغامض في البحث"[2]. لذا تشكّل الأبحاث والدراسات التي تناولت موضوع **الجودة في المجال التربوي** و**العلاقات في الوسط المدرسي** مرجعا هاما ومنطلقا أساسيا ووسيلة علمية وعملية وضابطا موضوعيا بالنسبة لموضوع الدّراسة الموسوم بـ "العلاقات التّربوية والبيداغوجية وأثرها على جودة الأداء المدرسي"، والتي اخترنا منها على سبيل الذكر لا الحصر -في حدود ما طالعه الطالب الباحث- ما يلي:

1-1- الدراسات الأجنبية:

1-1-1- دراسة ماريك كونتر وآخرون (Mareike Kunter, et autres) الموسومة بـ "الكفاءة المهنية للأساتذة: الآثار على الجودة التعليمية وتطوير الطلاب" (**Professional Competence of Teachers: Effects on Instructional Quality and Student Development**)[3]، وهي دراسة شبه تجريبية قام بها مجموعة من الباحثين بهدف التعرف على بعض الجوانب من الكفاءات المهنية للأستاذ، وعلى وجه الخصوص معرفة المعلمين بالمحتوى التربوي، والمعتقدات المهنية، والدوافع المرتبطة بالعمل، والتنظيم

[1] موريس أنجرس، منهجية البحث العلمي في العلوم الانسانية "تدريبات عملية"، ترجمة بوزيد صحراوي، وآخرون، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2010، ص125.
[2] موريس أنجرس، المرجع نفسه، ص131.
[3] Mareike Kunter, et autres, Professional Competence of Teachers: Effects on Instructional Quality and Student Development, Journal of Educational Psychology, Vol. 105, N°. 3, American Psychological Association, 2013, p.805–820

الذاتي، وتأثير هذه الجوانب الأربعة على التدريس، وبالتالي على نتائج الطلاب.

لقد اعتمدوا في دراستهم على عينة تمثيلية وطنيا وتشمل 194 فصلا دراسيا للرياضيات في المدارس الثانوية الألمانية، وعلى مقاييس متعددة لتقييم كفاءة المعلم وجودة التدريس وإنجاز الطلاب وتحفيزهم، وعلى مصادر متنوعة: تصنيفات الطلاب، والتقارير الذاتية للمعلمين وتحليل المهام المحددة في (الصف 9 و10).

وقد توصلوا إلى النتائج التالية:

- أن الطلاب الذين كان لديهم معلمين يتمتعون بمعرفة خاصة بالمهنة، ومعتقدات بنائية، وحماس للتدريس أظهروا انجازات أعلى، وزيادة كبيرة في التمتع بالرياضيات، والمعلمون الذين سجلوا درجات عالية في المعرفة الخاصة بالمهنة يقدمون تعليماً نشطًا بشكل أكثر إدراكًا وأفضل دعمًا للتعلم. مما انعكس ايجابا على تحصيل الطلاب وعلى تحفيزهم وتحديدا على متعتهم بالموضوع.
- تبين أن المعرفة الخاصة بالمهنة تعزز عمليات تعلم الطلاب.
- التأثير مثير للاهتمام (الإيجابي) لمعتقدات المعلمين البنائية على تحصيل الطلاب.
- القدرة المعرفية العامة للمعلمين لم تظهر أهميتها مثلما توضحه العبارة "كونك طالبًا ذكيًا لا يجعل شخصًا ما مدرسًا جيدًا – بل إن جوانب الكفاءة الخاصة بالمهنة هي التي تهمك"

1-1-2- دراسة ألكسندر"Alexander Cosmopoulos" بعنوان **"La relation éducative pédagogique, condition nécessaire de toute efficacité"**[1] (العلاقة البيداغوجية، شرط ضروري لأي فعالية تربوية) ، وهي مقال عرض فيه الباحث تصميما للعلاقة التربوية كمصدر محفِّز للفعالية التعليمية. معتبرا أن نوعية العلاقة التربوية الدافئة والودية على حد سواء يمكن أن تضفي على العملية التعليمية قوتها في تدريب وتكوين وتطوير الشخص. هذه البيداغوجيا التي تعد في أصلها علاقات قائمة أساسا على فضيلة الحوار، ولكن بنفس تعطيه إلهاما أكثر عمقا، والذي يمكن التعرف عليه مثله مثل إعطاء الحب للذات.

1-1-3- دراسة ناديه روسو (Nadia Rousseau) وآخرون الموسومة بـ "La relation de confiance maître-élève : perception d'élèves ayant des difficultés scolaires"[2] (علاقة الثقة معلم-تلميذ : من منظور التلاميذ الذين يعانون صعوبات دراسية) دراسة تناولت

[1] Alexander Cosmopoulos, La relation pédagogique, condition nécessaire de toute efficacité éducative, Revue française de pédagogie, n° 128, juillet-août-septembre 1999, p.97-106

[2] N. Rousseau, et autres, La relation de confiance maître-élève : perception d'élèves ayant des difficultés scolaires, McGill Journal of Education, Vol.44. n°2, Faculty of Education, McGill University, Québec, 2009, p.193– 211

علاقة المعلم بالفئات التي تعاني صعوبات دراسية والمستبعدين من الأقسام العادية بهدف معرفة كيف يتمثل (يتصور) هؤلاء التلاميذ الثقة، كيف تبنى علاقات الثقة مع المعلم، انطلاقا من نوعية العلاقة معلم/تلميذ التي تؤخذ –في كثير من الأحيان– كعامل يساهم في الأداء المدرسي للطلاب، ويؤدي إلى رفع الوعي لدى أصحاب المصلحة في المدرسة وخاصة المعلمين بأهمية عامل العلاقات في ممارسات تربوية واعدة وأكثر فعالية.

وقد اعتمدوا في دراستهم على المنهج الوصفي، وعلى المقابلة (أسئلة مفتوحة) كأداة لجمع البيانات من عينة الدراسة المكونة من 29 تلميذا مستبعدا من الأقسام العادية، والذين ينتمون إلى أربعة مراكز تدريب بشركات استرجاع (CFER).

ومن بين النتائج التي توصلوا إليها أن أغلبية المبحوثين أكدوا أن:

- الثقة بالنسبة إليهم تعني الجدير بالتقدير، والمعاملة بالمثل، والاحترام، وتبدأ بالثقة بالنفس، وبناؤها يتحقق من خلال استراتيجيات التدريس المستخدمة في الفصول الدراسية، ومن خلال الصفات الشخصية للمعلم (عادل، طيب، محترم)، والوقت الذي يقضوه معه.
- أما عن أهمية الثقة بالنسبة إليهم فهم يعتقدون أن المعلم الموثوق به يحب تلاميذه وعمله، والتلاميذ لا يطالبون بكمال معلمهم، ولكن أن يكون إنسانا حساسا وعادلا، يظهر بعض التفهم لمشكلاتهم المدرسية والشخصية، وأن الثقة بالنفس قبل الوثوق الآخر.

1-1-4- دراسة فيراك "Hélène Veyrac" وبلون "Julie Blanc" الموسومة بـ " **Relation professeurs-élèves en lycée : trois stratégies d'enseignant mises en débat**"[1] (علاقات الأساتذة– الطلبة في الثانويات : إستراتيجيات المعلمين الثلاث المطروحة للمناقشة) ، وهي دراسة ميدانية هدفت إلى إحصاء كل الاستراتيجيات التي يعتمدها المعلمون في الفصول الدراسية –بوعي أو لا–، والتعرف على الطريقة التي يتفاعلون بها مع الطلاب ما إن كانت إنسانية بغرض فهم شروط ظهور الممارسات الخاطئة.

وأجريت الدراسة على عينة مكونة من 69 أستاذا في مختلف التخصصات المهنية العامة والموزعين على 6 ثانويات عمومية بمناطق ريفية ومناطق لا يقل عدد سكانها عن 50 ألف نسمة بفرنسا العاصمة، وذلك في الموسم الدراسي 2014/2013، وأنجزت على فترتين (2014):

[1] Hélène Veyrac, Julie Blanc, Relation professeurs-élèves en lycée : trois stratégies d'enseignant mises en débat, Revue Education et Formation, n°88-89, Ecole Nationale de Formation Agronomique, Université Toulouse Jean Jaurès, France, 2015, p.185-200.

- الفترة الأولى لجمع البيانات حول الأساتذة المستهدفين من المقابلة، والتعرف على الممارسات ذات الصلة بملمح التلاميذ أين سجلت أكثر من 40 استراتيجية ثابتة ومتكررة، والأساتذة قادرون على تحديدها.
- الفترة الثانية أين تم التركيز على ثلاث استراتيجيات يعتمدها الأستاذ في عملية التدريس اختيرت على أساس أقوال المبحوثين ونوع كلامهم "مؤسسات الذل" و"التلاعب بالتلميذ هو المحرك" و"عدم التكفل".

وخلصت هذه الدراسة الميدانية إلى تأكيد ما يلي:

- يواجه الأساتذة صعوبة في إخراج أنفسهم من مركز النشاط التعليمي.
- صعوبة على مستوى النظرة في الآثار السلبية المحتملة التي تحدثها الاستراتيجيات على التلاميذ.
- وجود آثار أو بدايات التجريد للعلاقة بين المعلم والطالب.

وكل ذلك أدى إلى زعزعة استقرار الطلبة، واستخدام المفارقة مثلا، والاقتصار أحيانا على الإذلال، بالإضافة إلى الحالات التي يفوض فيها المعلم جزءا من واجباته التعليمية للتلاميذ باعتباره "المحرك"، وأخرى لا يدعم فيها بعض التلاميذ –عمدا–.

1–2– الدراسات العربية :

1–2–1– دراسة محمد سالم الطلاع، حول "العوامل المؤثرة في جودة التعليم الأساسي بمدارس محافظة القنيطرة في ضوء معايير الجودة الشاملة"[1]. انطلق الباحث في هذه الدراسة من تساؤل رئيسي نصه: **ما أهم العوامل المؤثرة في جودة التعليم الأساسي في مدارس محافظة القنيطرة في ضوء معايير الجودة الشاملة؟**، والذي تفرع إلى أسئلة فرعية من أجل تشخيص الجودة في العناصر التالية: المناهج، أداء المعلم، الإدارة وأدائها، التوجيه التربوي، البناء المدرسي وتجهيزات التعليم، والتعليم من وجهة نظر الأولياء.

وافترض الباحث عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين درجة أداء: المديرين؛ المعلمين؛ عمل الموجهين التخصصين؛ عمل القائمين على الأبنية المدرسية؛ عمل المشرفين في جودة التعليم بناء على المعايير المقترحة من أجل معرفة مفهوم الجودة الشاملة وتطبيقها في العملية التربوية، وكذا دراسة واقع الجودة في التعليم الأساسي ومقارنته مع معايير الجودة، إلى جانب استطلاع أراء المعلمين والإداريين وأهالي الطلبة لمعرفة العوامل المؤثرة في العملية التربوية وتحديد ما إن كانت سلبية أو إيجابية في عملية التربية بمدارس المحافظة.

اعتمد الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم استمارة الاستبيان حدد فيها معايير جودة التعليم الأساسي بالاستناد إلى معايير (ISO-9001)، واختار عينة مكونة من 100 مدير، و20

[1] محمد سالم الطلاع، العوامل المؤثرة في جودة التعليم الأساسي بمدارس محافظة القنيطرة في ضوء معايير الجودة الشاملة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، دمشق، سورية، 2014.

مشرفا، و100 معلم، و30 موجه اختصاصي، و100 مشرف أبنية مدرسية، الموزعين عبر مدارس الريف والمدن بمحافظة القنيطرة، كما قام بمقابلات شخصية مع 100 وليّ. وبعد تطبيق أدوات البحث ومعالجة البيانات إحصائيا والتعليق عليها توصل الباحث إلى نتائج التالية:

- جاءت المناهج، وعمل المديرين، وعمل المعلمين، وعمل المشرفين والأبنية المدرسية موافقة لمعايير الجودة في التعليم، وهي عوامل مؤثرة إيجابيا في جودة التعليم في محافظة القنيطرة. رغم وجود بعض العوامل السلبية كعدم تطبيق نظام الجودة في المدارس، وجود أبنية مستأجرة لا تتوافق مع شروط البناء المدرسي، وجود معلمين وكلاء ومدرسين مؤقتين غير مؤهلين، قلة قاعات الأنشطة اللاصفية، ظاهرة قيام بعض المعلمين بأعمال إضافية لا تتعلق بعملهم.
- اختلاف وجهات نظر المبحوثين من حيث أهم العوامل المؤثر في جودة التعليم. فقد أشارت عينة المعلمين إلى عامل عدم وجود نظام إدارة الجودة بنسبة 100% تليها الخدمات العامة للمدارس والحالة الاقتصادية للمعلم والطالب بنسبة 40% ثم تغير المناهج بنسبة 30% فالأبنية المستأجرة بنسبة 25% ثم التسرب بنسبة 20% والتغذية بنسبة 10%. أما المديرين فقد أرجعوا العوامل إلى الحالة الاقتصادية للمدير بنسبة 60%، وللأهل بنسبة 40% والنسبة نفسها لوكلاء المعلمين والمدرسين، وتعاون الأهل مع المدرسة بنسبة 30%، وللمستوى الاقتصادي للمعلمين بنسبة 27%، و15% للتسرب المدرسي وبرامج التغذية، 10% لبعد إقامة المعلمين عن مقر العمل، بينما يراها المشرفون في عدم وجود نظام للجودة في المدارس، 90% في اختيار المديرين وفي التدريب المستمر للمعلمين، وكذا في المستوى الاقتصادي والثقافي للأهل، 80% في تأمين الخدمات في المدارس. أما الموجهون الاختصاصيون 100% فهم يرونه في نظام لإدارة الجودة والأبنية واعتماد كوادر تدريسية مؤهلة.

1-2-2- دراسة حسن شحاتة: حول "**السلوك التدريسي لدى معلمي اللغة العربية**"، وهي واحدة من ضمن الدراسات التي تم نشرها في كتاب "أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي"[1]، والتي قدمها الباحث في إطار البحوث التمهيدية بتكليف من الإدارة العامة للبحوث المصرية أواخر عام 1990، والتي ركز فيها على ممارسة المدرس للتدريس الفعال، ومقارنة ذلك بمستويات التدريب للمعلمين وعملية تحصيل التلاميذ.

حيث أجرى الباحث مسحا شاملا للمناطق التعليمية في مصر، واستخدم دليل المقابلة مع المعلمين لمعرفة الممارسات التدريسية الفعلية داخل الفصل في اللغة العربية، والعلوم والرياضيات واللغة الإنجليزية، إلى جانب استبيان مع التلاميذ بغرض جمع البيانات حول الخلفية الأسرية والمعيشة للتلميذ، والمواد الدراسية التي تمثل صعوبة

[1] حسن شحاتة، أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي، ط4، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2004، ص341-390.

في التحصيل، إذ اشتملت عينة الدراسة على 18000 تلميذا وتلميذة في الصفين الخامس والثامن من التعليم الأساسي بـ 600 مدرسة نصفها من التعليم الابتدائي والنصف الآخر من التعليم الإعدادي، وعلى600 مدير و2100 مدرس و140 موجها بالمدارس السابقة.

ومن أبرز ما توصل إليه الباحث من نتائج ذات الصلة بمرحلة التعليم الابتدائي، ما يلي:

- 82% ممن يدرسون اللغة العربية مؤهلون تربويا للعمل بالتدريس كونهم من خريجي معاهد المعلمين والمعلمات وكليات التربية بشعب التعليم الأساسي.
- تخصيص الصفوف الأولى من التعليم الابتدائي لعمل المعلمات أتاح الفرصة لتفوق المعلمين في الصفوف الأخيرة من المرحلة الابتدائية.
- هناك ثلاث أنماط من السلوك التدريسي لدى المعلمين وهي:

– نمط السلوك الشائع بمعدل يصل أو يفوق 70% من حيث الاهتمام بالتلاميذ الضعاف 98,6%، ومتابعة الواجبات المنزلية 94,4%... وتشجيع التلاميذ على السؤال 92,7%، واستخدام الوسائل في التدريس 92,3%، والاهتمام بالمتفوقين من التلاميذ 88.9%...

– نمط سلوك تدريسي يستخدم بدرجة متوسطة يصل إلى 70% وحتى 50% وهو ربط الدروس بالأحداث 55,6% ولا ينقد التلاميذ 51,4%.

– النمط الأقل استخداما ويصل إلى أقل من 50% ممن يعاقب التلاميذ بأساليب متنوعة43,8% ...

- وجود تفاوت بين المعلمين من حيث تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة عند ممارسة التدريس. فهناك من يمارسه مرة واحدة أو مرتين أو 3 مرات في الأسبوع، و36,5% لا يقسمون التلاميذ إلى مجموعات صغيرة لعدم معرفتهم بجدوى أو أساليب التقسيم أو لكثافة الفصول والمساحات غير كافية لهذا التنظيم أو خوفا من الفوضى وعدم القدرة على تحقيق الضبط والنظام في الفصل أو لأن الإدارة ترفض ذلك.

1–2–3– دراسة الطالب محمد عبد المحسن، وهي دراسة ميدانية بعنوان "المناخ المدرسي ومعوقاته ودوره في أداء المعلمين بمراحل التعليم العام"[1] أجراها الباحث على عينة من المعلمين بغرض التّعرف على طبيعة المناخ السّائد في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين بمدينة الرياض ومدى رضاهم عن ذلك، والكشف عن المعوقات الّتي تحول دون توفير المناخ المدرسي المناسب، والبحث في الفروق الدّالة إحصائيا بين أفراد العينة حول محاور الدّراسة تعزى لمتغير العمر، المؤهل الدّراسي، التّخصص في العمل، المرحلة التعليمية، عدد الحصص

[1] محمد عبد المحسن ضبيب العتيبي، المناخ المدرسي ومعوقاته ودوره في أداء المعلمين بمراحل التعليم العام، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، 1427هـ.

أسبوعيا، عدد سنوات الخبرة.

وقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي التّحليلي، واستخدم استمارة ووزعها على عينة 266مكونة من معلّما ومعلّمة بما يعادل 10% من مجموع معلّمي مراحل التّعليم العام بالمدارس الحكومية بشمال مدينة الرياض.

ومن بين النتائج التي توصل إليها ما يلي:

- أهم أبعاد المناخ المدرسي ذات الصلة بالإدارة المدرسية تتمثل في حرصها على تطبيق الأنظمة واللوائح، وفض النزاعات والخلافات بين المعلمين.
- المعلمون يوافقون على أن المناخ المدرسي يؤثر في جميع جوانب العملية التعليمية.

أما بخصوص أهم المعوقات التي تحول دون توفر مناخ مدرسي مناسب أورد ما يلي:

- تشدد الإدارة في تطبيق الأنظمة.
- عدم توفر الوسائل التّعليمية الكافية التّي تساعد المعلّم على أداء وظائفه التّربوية.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين أراء أفراد العيّنة حول محاور الدّراسة تعزى لمتغيّر العمر، أو المؤهل الدّراسي، أو التّخصص في العمل. بينما يوجد فروق دالة احصائيا تعزى لمتغيّر المرحلة التّعليمية، وعدد الحصص الأسبوعية، وعدد سنوات العمل.

1-2-4- دراسة الطالب الباحث عبد الله بن محمد الموسومة بـ "واقع العلاقة بين المعلّم وطلابه في ضوء التّربية الإسلامية"[1] وهي دراسة ميدانية قام الباحث بها على مستوى مدارس الثانوية بمحافظة صبيا التّعليمية، من أجل التّعرف على ملامح العلاقات الإنسانية في المجتمع المدرسي، وإبراز طبيعة العلاقة الّتي تجمع المعلّم بطلاّبه من منظور التّربية الإسلامية، وواقع تلك العلاقة كممارسة في مدارس الثانوية بالمحافظة.

وقد اعتمد في دراسته على المنهج الوصفي، وتوصل فيها إلى أنّ:

- العلاقة بين المعلّم والطّالب، عند علماء التّربية الإسلامية، لا تقتصر على المؤسسات التّعليمية فقط، بل تمتدّ إلى خارج حدود الدّرس في الحياة اليومية والاجتماعية، وإلى ما بعد وفاة المعلّم.
- نسبة كبيرة من معلّمي المرحلة الثّانوية يقتّصرون في علاقتهم بطلاّبهم على تلقين المعلومات فقط، في مقابل ضعف وقصور العلاقة بينهما في المجال الاجتماعي النّفسي.
- بعض المعلّمين لا يسهمون في تقوية العلاقات بين المدرسة والأسرة.

[1] عبد الله بن محمد بن أحمد نهاري، واقع العلاقة بين المعلّم وطلاّبه " دراسة ميدانية على المدارس الثّانوية بمحافظة صبيا التّعليمية، رسالة ماجستير في التّربية الإسلامية المقارنة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 1425/1424هـ.

1-2-5- دراسة الطالب الباحث سيد عباس ملا، وهي رسالة ماجيستير الموسومة بـ "العلاقة بين المعلّم والمتعلّم عند الإمام الغزالي"[1] بهدف بلورة آراء الإمام الغزالي حول العلاقة بين المعلّم والمتعلّم، وتبيان أهمية العلاقات الإنسانية الطّيبة بين الطّرفين في تكوين شخصيات التّلاميذ وإقبالهم على العمل في المدرسة، وإحياء التّراث الإسلامي وإسهامه في توطيد العلاقات.

لقد اعتمد الباحث في دراسته على المنهج التّاريخي، أين سلّط الضوء على العصر الذي عاش فيه الإمام وظروفه السياسية والاجتماعية والثّقافية، وعلى حياة الشيخ ونشأته وإسهاماته في تطوير الفكر التّربوي، وعلى منهج تحليل المحتوى من خلال جمعه للمعلومات من المصادر وتحليلها وتفسيرها بداية من كتابه "إحياء علوم الدّين، ورسالة: أيّها الولد".

وتوجت دراسة الباحث بالنتائج التالية:

- الإنسان بطبيعته الاجتماعية وفي حالته الطّبيعية يحبّ أن يقيم علاقات إنسانية طيّبة مع الآخرين لإشباع حاجاته النّفسية واكتساب صفات اجتماعية ومُثل وقيم.
- تساعد العلاقات الإنسانية في مجال التّربية والتّعليم على خلق جو محفز على العمل لكل من المعلم والمتعلم، كما تخلق جوا اجتماعيا محببا في المدرسة.
- الاهتمام بالعلاقات الإنسانية الإيجابية لم يكن حديث العهد، بل الدين الإسلامي بدساتيره قد اهتمّ برعاية العلاقات الإنسانية الطيّبة في المجتمع البشري.
- مكانة مهنة التّعليم والإرشاد في نظر الإمام:
  - هي أداء لرسالة وخلافة وليست كالمهن المادية الأخرى، ودور المعلّم قائم على تقوى الله في عمله (معلّم ربّاني صالح) أساس العملية التّعليمية والتّربوية (المعلم مصدر أساسي للمعلومات، وقدوة لتلاميذه).
  - شروطها تصب بشكل كبير في الجانب الاجتماعي وتشمل الشّفقة والاحترام، الصّبر والحلم، الصدق والأمانة، العدل والواقعية والوفاء، حيث يكون المعلم أبا حنونا وأخا عطوفا وزميلا يحرص على مصلحتهم، ومتقبلا لجميعهم، قوي الاتّصال والصّلة بهم، صاحب منهجية، متفهما لشخصياتهم، مستعدا لسماع أرائهم، غير متسلط في تعامله معهم ويراعي الفروق الفردية بينهم، ويترك لهم مجالا للعب لعبا جميلا يساعدهم على تنمية عضلاتهم وإراحتهم من تعب الدّروس، ويعطيهم قدرا من الحرية للتّعبير عن آرائهم ومناقشتهم في المواضع الّتي أشكل عليهم معرفتها.

[1] سيد عباس ملا يحي مير خان، العلاقة بين المعلّم والمتعلّم عند الإمام الغزالي، رسالة ماجيستير في تربية إسلامية، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 1406 / 1407 هـ.

- أكد على دور المتعلّم في حسن الخلق والسّلوك مع المعلّم والزملاء، يعظّم أستاذه ويطبّق أوامره، ويذعن لنصح وتوجيهه. ولا يسمى تعلّما إلا بتحمل المشاق والمكاره، ويكون صبورا.

1-2-6- دراسة قام الأستاذ عمار عبد الله فريحات وآخرون بكلية عجلون، جامعية بغداد، موضوعها "واقع ممارسة المعلمين لحفظ النظام وإدارة الصفوف من وجهة نظر المعلمين أنفسهم"[1]، وهذا بهدف بيان مفهوم النظام في الغرف الصفية والطرق المستخدمة في إدارة الصفوف وحفظ النظام فيه، إلى جانب معرفة مدى استخدام الأساليب الإيجابية في تعزيز علاقات صحية بين المعلم والطالب وفي توفير النظام وحفظه في غرفة الصف، ومدى تجنب المواقف السلبية في العلاقات بين المعلم والطالب فيها، والاهتمام بالحاجات النفسية لطلاب الصف.

وقد اعتمدوا في ذلك على منهج المسح الاجتماعي بالعينة القصدية المكونة من (180) معلم ومعلمة من معلمي محافظتي عجلون وجرش لعام 2008 – 2009. وعلى استبيان مكون من محورين و(38) فقرة، الأول بـ (06) فقرات تضمن مفهوم النظام في الغرف الصفية، والثاني بـ (32) فقرة، موزعة على خمس مجالات، تقيس الطرائق المستخدمة في إدارة الصف والموزعة.

وقد توصلوا إلى النتائج التالية:

- 93,6% من المعلمين يفهمون النظام بصفته وسيلة لتحقيق العلاقة الإيجابية بين المعلم والمتعلم، و91,7% منهم يظهرون ثقتهم بطلبتهم وقدراتهم، و88,6% منهم يسعون لمنح طلبتهم شعوراً بالأمان من خلال علاقة الود والتعاون معهم.
- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لأثر الجنس في واقع ممارسة المعلمين لحفظ النظام وإدارة الصفوف من وجهة نظر المعلمين أنفسهم لصالح الذكور (0,664) في مقابل (0,664) للإناث.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين لصالح المعلمين من حملة درجة الماجستير أولا، ثم لصالح المعلمين من حملة درجة البكالوريوس+ دبلوم، وأخيرا المعلمون من حملة بكالوريوس.

1-2-7- دراسة الدكتوراة سناء محمد محمود بطاينة، والباحثة عائشة حسن على عداوي الموسومة بـ **"الممارسات الإدارية والفنية لدى قائدات مدارس محافظة صبيا وأثرها في تحقيق جودة الأداء المدرسي"[2]** وهدفت الدراسة إلى التعرف على درجة الممارسات الإدارية والفنية لدى قائدات مدارس محافظة صبيا، ومن ثم الكشف عن مستوى الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث حول تلك الممارسات،

[1] عمار عبد الله فريحات، وآخرون، واقع ممارسة المعلمين لحفظ النظام وإدارة الصفوف من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، مجلة البحوث التربوية والنفسية، ع23، جامعة بغداد، العراق، 2009، ص33-61.

[2] سناء محمد محمود بطاينة، عائشة حسن علي عداوي، الممارسات الإدارية والفنية لدى قائدات مدار محافظة صبيا وأثرها في تحقيق جودة الأداء المدرسي، المجلة التربوية، ع60، كلية التربية، سوهاج، مصر، أبريل 2019، ص141-179.

والتعرف على درجة تحقيق جودة الأداء المدرسي، ومقارنها مع مستوى الممارسات السابق، وذلك من وجهة نظر المعلمات.

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وانجزت على عينة طبقية مكونة من 380 معلمة، باستخدام استمارة استبيان لجمع المعلومات من المبحوثين.

وقد توصلت الباحثتان إلى النتائج التالية:

- درجة الممارسات الإدارية والفنية لدى قائدات المدارس في محافظة صبيا من وجهة نظر المعلمات كبيرة (متوسط حسابي 3086)، كما جاءت درجة تحقيق جودة الأداء المدرسي كبيرة (متوسط حسابي 3070).
- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0,05) على مجالات محور الممارسات الإدارية والفنية، وعلى محور جودة الأداء المدرسي تبعا لمتغير المؤهل العلمي لصالح فئة الأقل من البكالوريوس، ولمتغير سنوات الخبرة لصالح فئة الأكثر من 10 سنوات. بينما لا يوجد فورق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير المرحلة التعليمية.
- يوجد علاقة إيجابية قوية طردية بين الممارسات الإدارية والفنية وجودة الأداء المدرسي لمدارس محافظة صبيا.

1-3- الدراسات المحلية الجزائرية:

1-3-1- دراسة الدكتور محمد عبد العزيز من جامعة وهران حول "تفاعل صورتي المعلم والتلميذ وعلاقته بالتحصيل المدرسي"[1] والتي أراد من خلالها الباحث فهم العلاقة التربوية والتفاعل بين المعلم والتلميذ انطلاقا من الهيئة الفعلية التي يبدو عليها كل طرف وتأثير ذلك على التحصيل المدرسي للتلميذ.

وقد أجراها على عينة عشوائية شملت 420 تلميذا من بينهم 210 تلميذة موزعين على المراحل التعليمية الثلاث (السادسة والثامنة والتاسعة من التعليم الأساسي، الثانية والثالثة من التعليم الثانوي) و90 معلما وأستاذا من بينهم 45 معلمة وأستاذة لمادة اللغة العربية. مستخدما في ذلك استبيانين، الأول مكون من 42 فقرة (التلاميذ)، وآخر موجه للمعلمين بـ 38 فقرة، بحيث تغطي الفقرات الأبعاد الأربعة في شخصية المعلم والتلميذ (الفيزيقي، السيكولوجي، الأخلاقي الإنساني، المهني للمعلم والمدرسي للتلميذ).

ومن جملة ما توصل إليه من نتائج نذكر ما يلي:

- التفاعل بين المعلم والتلاميذ في مرحلة التعليم الابتدائي قائم، ويحدث عن وعي أو عن غير وعي، على عكس التعليم الإكمالي الذي يكون فيه التلاميذ في طور المراهقة وهي مرحلة التحولات وإعادة البناء والقدرة

[1] محمد عبد العزيز، تفاعل صورتي المعلم والتلميذ وعلاقته بالتحصيل المدرسي، مجلة الحضارة الإسلامية، ع29، جوان 2016، جامعة وهران، الجزائر، ص747-767.

على تجاوز أثار الصورة والتركيز على بعد أو أبعاد من شخصية كل واحد. أما في مرحلة التعليم الثانوي فالعلاقة قائمة على ارتباط صورة الأستاذ وتلامذته بالتحصيل المدرسي في حالة التحسن أو التدهور.

1-3-2- دراسة الطالبة الباحثة فوزية محمدي، وهي دراسة استكشافية أجرت بمدينة ورقلة حول "العلاقة التّربوية بين المدرس والتّلميذ الأعسر"[1]، قصد التعرف على طبيعة العلاقة الموجودة بين الطرفين، وما إن كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين المدرّسين للمواد العلمية والمدرّسين للمواد الأدبية، وبين من لهم أقدمية أقلّ من 5 سنوات وأكثر من 10 سنوات، وبين الأطوار التّعليمية (الابتدائي، الإكمالي، الثّانوي)، مع تحديد اتجاه مدرّسي الأطوار الثّلاثة نحو التّلميذ الأعسر.

وقد طبقت فيها مقياسين الأول لقياس العلاقة والثّاني لقياس اتجاه المدرّس نحو التّلميذ الأعسر، وهذا بعد دراسة خصائهما السيكو مترية، على عينة من الأساتذة بمدينة ورقلة.

توصلت الباحثة فيها إلى أنّ:

- العلاقة التّربوية بين المدرّسين والتّلميذ الأعسر علاقة موجبة.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا في طبيعة هذه العلاقة تعزى لنوعية المواد (علمية / أدبية) أو للأقدمية في العمل (أقل من 5سنوات / أزيد من 10 سنوات) أو لنوعية الطور التّعليمي (ابتدائي / إكمالي / ثانوي).
- اتّجاه مدرسي الأطوار الثلاثة موجبة.

1-3-3- دراسة الأستاذة فضيلة سلطاني من جامعة الشلف حول "الاتصال ومهارات التعامل في المؤسسات التعليمية من وجهة نظر الأساتذة"[2] التي أجريت بثانويات ولاية شلف، من أجل التعرف على الاتصال التربوي داخل المدارس الثانوية من خلال التطرق إلى العلاقات التربوية بين أعضاء المؤسسة التعليمية مع تحديد أهم مهارات الاتصال التي ينبغي أن يراعيها كل فرد من أفراد المجتمع المدرسي لتحقيق الأهداف التربوية التي أوجدت المدرسة من أجلها.

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدمت فيها الاستبيان والمقابلة المطبقين على عينة مكونة من 200 أستاذا وأستاذة بـ 10 ثانويات من أصل 59 ثانوية.

فكانت النتائج على النحو الآتي:

[1] فوزية محمدي، العلاقة التّربوية بين المدرّس والتّلميذ الأعسر، رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة ورقلة، الجزائر، 2003 / 2004.

[2] فضيلة سلطاني، الاتصال ومهارات التعامل في المؤسسات التعليمية من وجهة نظر الأساتذة"، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، ع16، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة الشلف، جوان 2016، ص15-24.

- وجود علاقات عادية جدا في المؤسسات التربوية، وتتحدد حسب الموقف الاتّصالي وطبيعة أطراف العملية الاتصالية، مع تسجيل ميل لحساب الاتصال الشخصي أكثر من الوسائل الأخرى.

1-3-4- دراسة الطالب الباحث قادة يزيد بعنوان "واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجزائرية"[1]، وهي دراسة ميدانية قام بها الباحث بمتوسطات ولاية سعيدة من أجل معرفة واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدارس الولاية المذكورة.

وقد اعتمد فيها على المنهج الوصفي، كما استخدم الاستبيان كأداة لجمع البيانات من عينة البحث المكونة من المديرين والأستاذة وتلامذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط قصد التعرف على جودة الإدارة المدرسية، وجودة الأستاذ، وجودة التلميذ، جودة المنهج الدراسي، وجودة المناخ التعليمي وملاءمته.

وبعد تحليل النتائج توصل إلى أن:

- المؤسسات التعليمية الجزائرية تطبق إدارة الجودة الشاملة من منظور المديرين، في حين لا يرى الأساتذة والتلاميذ ذلك.
- يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تطبيق إدارة الجودة الشاملة وجودة (الإدارة المدرسية، الأستاذ، التلميذ، المنهج الدراسي، المناخ التعليمي وملاءمته).
- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على تطبيق إدارة الجودة الشاملة يعزى لمتغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة المهنية.

1-3-5- دراسة الطالبة الباحثة صالحة رقاد، وهي أطروحة دكتوراه الموسومة بـ" تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية: آفاقه ومعوقاته"[2]، من أجل التعرف على المعوقات التي تحول دون تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية وترتيبها حسب أهميتها، وترتيب عوامل نجاحه.

وقد اعتمدت فيها على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت استمارة الكترونية تضم أسئلة حول البيانات العامة للمبحوثين، المبررات الدافعة لتطبيق نظام ضمان الجودة في التعليم العالي، الخيارات الرئيسة لتطبيقه، المعوقات التي تواجه تطبيقه، وعوامل نجاحه في الجامعات الجزائرية وطبقتها على عينة مكونة من 25 مفردة من مسؤولي ضمان الجودة. كما استخدمت المقابلة مع أفراد مجتمع البحث (28 مفردة).

وتوصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

[1] قادة يزيد، واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجزائرية، شهادة ماجستير، كلية العلوم الاقتصادية والتسيير والعلوم التجارية، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر، 2012.

[2] صليحة رقاد، تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية: آفاقه ومعوقاته: دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم العالي للشرق الجزائري، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة سطيف1، الجزائر، 2013-2014.

- تأكيد وجود مبررات تدفع مؤسسات التعليم العالي لتطبيق نظام ضمان الجودة سواء على مستوى المحيط الداخلي أو المحيط الخارجي لها.
- لا توجد اختلافات جوهرية في وجهات نظر مسؤولي ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي حول خيار تحدّيد المفهوم المناسب للجودة بين المطابقة للمعايير أو المطابقة للأهداف، وخيار البدء بتطبيق نظام ضمان الجودة على مستوى المؤسسة ككل أو على مستوى برامجها أو على مستوى بعض برامجها.
- يوجد فروق دالة إحصائيا بين اجابات مسؤولي ضمان الجودة حول خيار الهدف لصالح تحسين الجودة، وخيار الآلية لصالح التقييم، وخيار الأسلوب لصالح التطبيق الاجباري، وخيار نوع نظام ضمان الجودة المناسب للتطبيق لصالح نظام ضمان الجودة الداخلية؛
- تأكيد وجود مجموعة من المعوقات التي تحدّ من تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية ذات أهمية متفاوتة من وجهة نظر مسؤولي ضمان الجودة.
- تأكيد وجود مجموعة من عوامل نجاح تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية ذات أهمية متفاوتة من وجهة نظر مسؤولي ضمان الجودة.

1-3-6- دراسة الباحثة خديجة زيتوني، ورقة بحثية قدمت في الملتقى الوطني بعنوان "تقدير الذات لدى التلميذ من خلال العلاقة (معلم-تلميذ): منظور وقائي لظاهرة العنف في المدرسة"[1]، وطبقت فيها تقنية "مجموعات الحوار"، وهي مجموعة محدودة من الأشخاص تسمى كذلك بمجموعة النقاش حيث يبدي فيها المتدخلون أراءهم وتمثلاتهم حول مواقف معينة، وقد أجرتها على عينة مكونة من 11 معلما ومعلمة بمدارس عنابة، وظفت فيها موضوع "الوقاية من العنف المدرسي" للإجابة على تساؤلات الدراسة المتعلقة بأسباب العنف، وتعرضهم له أو ممارسته على التلاميذ، ومقترحاتهم لبناء علاقة أحسن مع التلاميذ.

وقد توصلت إلى أن العلاقة بين الأستاذ والتلاميذ في تدهور من سنة إلى أخرى، وأصبحت مصدر تهديد وتوتر في أغلب الأوقات، وترتكز على نقل وتوصيل المعلومات وتلقي العلامات، مع فقدان عاملي الثقة والاحترام بسبب كثرة المشاكل في القسم، وفقدان المعلم لهويته التقليدية ومكانته كمربّ، وغياب متعة التعليم.

1-4- التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على بعض الدراسات السابقة وانتقاء الأقرب منها لموضوع دراستنا الميدانية الموسوم بـ "العلاقات التربوية والبيداغوجية وأثرها على جودة الأداء المدرسي" يمكن القول:

[1] خديجة زيتوني، تقدير الذات لدى التلميذ من خلال العلاقة (معلم-تلميذ): منظور وقائي لظاهرة العنف في المدرسة، الملتقى الوطني: دور التربية في الحد من ظاهرة العنف، ع4، مخبر الوقاية والأرغنوميا، جامعة الجزائر2، 07-08 ديسمبر، 2011، ص198-205.

أ– على مستوى التشابه: إن جل الدراسات المذكورة تتقاطع فيما بينها ومع الدراسة الحالية في مسألة وجود عوامل داخلية وأخرى خارجية من شأنها أن تحدث فارقا في العلاقات التربوية/البيداغوجية، ومن تلك العوامل الداخلية: شخصية المعلم، واستراتيجيات التنشيط (دراسة نادية روسو وآخرون)، الجانب الإنساني والاجتماعي (دراسة عبد الله، سيد عباس، عمار عبد الله وآخرون). أما بخصوص العوامل الخارجية فقد تطرقت إلى متغير المناخ المدرسي الذي يشمل تشدد الإدارة، ضعف الاهتمام بأنشطة المشاركة، الإمكانات المادية والمدرسية (دراسة محمد محسن، عمار عبد الله وآخرون)، والتي تؤدي إلى إضعاف دور المعلم وتخفيض أدائه بشكل عام وهو ما ينعكس –في نظر الباحثين– على أداء المتعلم، ولعل هذا ما يؤكد مفهوم المدرسة بمعناها المجتمعي الذي يشير إلى أن "المدرسة لا تصنع سلعة بل تقدم خدمة، شأنها شأن مؤسسات عديدة في المجتمع المعاصر"[1]، بمعنى أنها تخدم المجتمع من خلال تكوين سليم للفرد ليصبح ليس فقط أداة إنتاج وإنما إنسان اجتماعي، لذا "يوجد شبه إجماعٍ عالمي على أن المدارس المتميزة هي التي تسعى لتأمين أفضل مخرجاتٍ ممكنة على الصعيدين الأكاديمي والمعرفي، وهي التي تضمن تمكين طلبتها من تحقيق التطور الشخصي والبدني والاجتماعي والنفسي"[2]. وهنا يأتي مفهوم الجودة بمعناه الأداء المتميز الذي أشادت به أدبيات الموضوع حول واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية الذي سجل فيه تضارب بين نظرة الإداريين ونظرة الأساتذة والتلاميذ، ودور الإدارة في تحقيق جودة الأداء المدرسي (سناء محمد محمود بطاينة وعائشة). لهذا بات من المهم –حسبما سبق– التركيز على العامل البشري وانعكاسات الممارسات الصفية على أداء المدارس من خلال تسليط الضوء على العلاقات التربوية والبيداغوجية (أستاذ–متعلم) على مستوى الصفوف الدراسية بالمؤسسات التعليمية، كامتداد لما جاءت به الدراستان المذكورتان (صالحة رقاد، وقادة يزيد) من توصيات التي تشير إلى ضرورة التعمق أكثر في دراسة المجتمع المدرسي وبالأخص على مستوى العلاقات للنهوض بالمدرسة الجزائرية وجعلها في مصف المدارس العالمية الرائدة في مجال جودة التعليم.

– على مستوى الاختلاف: فقد تميزت الدراسة الحالية واختلفت عن الدراسات السابقة من حيث أن هذه الأخيرة (الدراسات السابقة) تناولت مسألة العلاقات التربوية والبيداغوجية بمفهوم واحد ولم تفصل بين الجانب التربوي والجانب البيداغوجي على مستوى الممارسة الصفية من منطلق أن العلاقات التربوية كمصدر محفز للعلاقات البيداغوجية ولا يمكن أن يحدث الثاني إلى في وجود الأول. أما إذا ما تمعنا في عبارة "الواجب المدرسي

[1] نخلة وهبة، جودة التربية: من التأطير الفكري إلى التطبيق العملي، المؤتمر التربوي العشرون، التعليم الابتدائي: جودة شاملة ورؤية جديدة، بيروت، ص6-7.

[2] وزارة التربية والتعليم، إطار معايير الرقابة والتقييم المدرسية في دولة الإمارات العربية المتحدة، مجلس أبو ظبي للتعليم، مركز أبو ظبي للتعليم والتدريب التقني والمهني، الإمارات العربية المتحدة، 2015 – 2016، ص18.

يخاطب العقول أكثر مما يخاطب العاطفة" فإنه يمكن القول إن المدرسة مسؤولة عن تثقيف الطفل من الناحية المعرفية العلمية أكثر من اهتمامها بالجانب العاطفي (الإنساني-الاجتماعي). كما أن مجال العلاقات التربوية أوسع من مجال العلاقات البيداغوجية، فمجال العلاقة التربوية "مجال سوسيولوجي يبتدئ بالأسرة ومؤسسات التربية الأولية، ويمتد عبر المؤسسات المدرسية ومؤسسات التكوين المختلفة (المهنية والسياسية والثقافية...)"[1]. لهذا انطلقت الدراسة الحالية من مبدأ الفصل بين العلاقات التربوية والعلاقات البيداغوجية، لأن التربية أعم وأشمل من البيداغوجية التي تعتبر في حد ذاتها تربية خاصة تقوم على خصائص مميزة منها البيداغوجي وهو الشخص المكوّن (المؤهل للتدريس) والمكلف من قبل الإدارة المدرسية بتنفيذ البرامج والمقررات الدراسية داخل فضاء خاص (المدرسة، حجرة الدرس) مهيئ يراعي الجوانب النفسية والتعليمية للمنتسبين (المتمدرسين).

2- إشكالية الدراسة:

لقد وظّفت الدول التي أحرزت تقدما في المجال التربوي، مثل سنغافورة وسويسرا وفنلندا وقطر والإمارات والأردن، مفهوم الجودة كإجراء لقياس وضمان وتحسين أداء المؤسسات التعليمية كما لو أنها مؤسسات اقتصادية قناعة منها بأن المدارس مؤسسات إنتاجية مسؤولة عن توفير مخرجات ذات نوعية تسمح بدخول المنافسة الدولية في شتى المجالات، وأن الجودة هي المدخل الأنسب أمام تلك المدراس لتعزيز مكانتها في المجتمع عن طريق السياسة التربوية الموجهة نحو توفير شروط إنتاج معنوية ومادية جيدة، وضبط العمل المدرسي بمعايير ومؤشرات قابلة للقياس مثل "نظام الجودة الشاملة"، وبالإضافة إلى تلك القناعة ، فهي دول تؤمن بـ "الدور الحيوي الذي يلعبه التعليم في التنمية البشرية، ولأنه السبيل الطويل الوحيد، والأمثل لتحقيق مزيد من التقدم والتطور النوعي في سائر المجالات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية"[2]، فعلى سبيل المثال تصل درجة تأثير التعليم على النمو الاقتصادي في الولايات المتحدة الأمريكية إلى نسبة 23% (دراسة دونيزون)، وما بين 5 و15% في دول أوروبا (دراسة دنيسون)، على عكس ما نراه في الدول النامية التي يلعب فيها التعليم دورا ثانويا[3] نظرا لعدم وضوح سياستها التربوية التي تفتقر -في الغالب- إلى معايير مرجعية ملموسة تقيس من جهة وظيفة المدرسة في المجتمع باعتبارها "الأداة المثلى التي تعتمدها الأمة في بناء ذاتها، ومواصلة كفاحها من أجل تحقيق التقدم العلمي، وتوفير أسباب الرقي الحضاري، إن هي وجهتها التوجيه المطلوب"[4]، ومن جهة أخرى تدفع بالمدرسة إلى تطوير نفسها بنفسها وتحسين أدائها باستمرار خدمة للمجتمع، فمثل هذه السياسات التربوية تخلق الأزمات وتؤثر في الفرد والمجتمع

[1] عبد الحق منصف، مشكلات العلاقة البيداغوجية داخل المدرسة المغربية، دفاتر التربية والتكوين، ع1، المغرب، 2009، ص30.
[2] تيسير اندراوس سليم، درجة تطبيق معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية لمعايير الجودة في التعليم من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في منطقة اربد، المؤتمر العربي الدولي الخامس لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الشارقة، الإمارات العربية المتحدة، 3-5 مارس 2015، ص23
[3] علي أسعد وطفة، الأسس النقدية للاستثمار التربوي في رأس المال البشري، مجلة المعرفة، ع568، جامعة الكويت، 2011، ص20-36.
[4] عبد القادر فضيل، نظام التعليم في الجزائر: بين مظاهر التدني ومستويات التحدي، ط1، جسور، الجزائر، 2016، ص27.

على حد سواء، فقد أدت على الصعيد العربي إلى أزمة أسماها البيلاوي وآخرون بـ "أزمة المعلم العربي" حيث يوجد تدني في مستوى الذين يلتحقون ببرامج إعداد المعلمين، وتدني مكانة المعلم مجتمعيا، وعدم قوام البرامج والمناهج على قاعدة معرفية جيدة ذات الصلة بالبحث العلمي والتربوي الأصيل وانعدام التجانس والتكامل فيها بين ما هو نظري وعملي، إلى جانب عدم مشاركة المعلمين في الإصلاح التربوي[1]، والتي انعكست سلبا على المردود التربوي للمؤسسات التعليمية، وأدت إلى ظهور مشكلات تربوية اجتماعية في الوسط المدرسي-في الألفية الثالثة- مثل التي أشار إليها محمد عطوة من تنامي ظاهرة العنف الطلابي وزيادة توتر البيئة المدرسية، ضعف الاهتمام بالأنشطة التربوية والتطبيقات العملية، بطؤ مواكبة المدرسة للمتغيرات العلمية والتكنولوجية، ضعف التعاون بين الأسرة والمدرسة، صورية مجالس الآباء والمعلمين، وتحدي العولمة وأزمة الهوية الثقافية [2]، في الوقت الذي يتوقع المجتمع "من خريجي المدرسة أن يمتلكوا الثقافة العامة الواسعة ويتحلوا بالفكر التحليلي النقدي وبالمرونة النفسية وبالقدرة على توظيف الطاقات الذاتية، كما القدرة على حل المشكلات والتعامل مع المتغيرات المتعاظمة في العلم والحياة"[3]، وهو الهدف المسطر من قبل المدرسة الجزائرية التي تضطلع من خلال مهامها التعليمية إلى القيام بضمان تعليم ذي نوعية يشمل معارف نظرية وممارسة تطبيقية عامة تسمح للمتعلمين بالاندماج في مجتمع المعرفة، ويعزز فيهم احترام القيم الروحية والأخلاقية والمدنية والإنسانية، ويمكنهم من التكيف مع مجمل التغيرات الاقتصادية والعلمية التكنولوجية، ويدفعهم إلى الابتكار واتخاذ المبادرات والاستمرار في التعلم مدى الحياة[4]، والذي يبقى مجرد رؤية مثالية مقارنة بإسقاطاتها الميدانية، فواقع المدارس العمومية في المجتمعات غير المتقدمة عموما وفي الجزائر خصوصا يطرح الكثير من التساؤلات حول مخرجات هذه المدارس، وما توفره من شروط فيزيائية ومعنوية، ومدى ملاءمة المخرج مع تطلعات الأفراد واحتياجات المجتمع، كأن نتسأل عن مبدأ تكافؤ الفرص في النجاح في وجود مظهري عدم تعميم التربية التحضيرية واستمرارية العمل بنظام الدوامين. لذا يرى الكثير من الفاعلين التربويين أن الحديث عن جودة الأداء المدرسي في الجزائر من منظور الجودة الشاملة مسألة يشوبها الكثير من الضبابية وعدم الوضوح، فمنذ اعتماد الإصلاحات التربوية سنة 2003 التي أقرت محور إصلاح مجال البيداغوجيا من خلال إصلاح البرامج التعليمية وإعداد جيل جديد من الكتب المدرسية... ومحور إرساء منظومة متجددة للتكوين وتحسين مستوى التأطير البيداغوجي والإداري عن طريق تمديد مدة التكوين الأولي أساتذة التعليم الابتدائي الجدد -الحائزون على شهادة البكالوريا- من سنة واحدة إلى 3 سنوات على

[1] حسن حسين البيلاوي، وآخرون، الجودة الشاملة في التعليم: مؤشرات تميز ومعايير الاعتماد، ط1، دار المسيرة، عمان، 2006، ص11-12

[2] محمد عطوة مجاهد، المدرسة والمجتمع في ضوء مفاهيم الجودة، دار الجامعة الجديدة، الأزا ريطة، 2008، ص40-47.

[3] نخلة وهبة، جودة التربية، مرجع سبق ذكره، ص14.

[4] وزارة التربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008، الباب الأول، الفصل الثاني، المواد:3،4،5، ص41-43

مستوى معاهد متخصصة... ومحور إعادة التنظيم الشامل للمنظومة التربوية بداية بالتعميم التدريجي للتعليم التحضيري وتقليص مدة التعليم الابتدائي إلى 5 سنوات...[1] وإعادة كتابة المناهج مرة أخرى تحت مسمى "الجيل2"، وإصدار جيل جديد للكتاب المدرسي، وفتح مشاريع حول تكوين المكونين، احترافية الأستاذ والحوكمة في التسيير الإداري والبيداغوجي، وكل ذلك من أجل "وضع تصوّر وإرساء قواعد مدرسة جديدة لمجتمع المستقبل"[2]، بعدما حقق نظامها التربوي تطورا كميا في نسب التمدرس والهياكل والمنشآت التعليمية ونسب النجاح، حيث ارتفع عدد المتمدرسين من 812.613 متمدرسا (1962) إلى 8.414.870 متمدرسا (2012)[3]، في مقابل انخفاض نسبة الأمية بالنسبة للفئة العمرية (15 و24)سنة من 13,43 % (1998) إلى 6,21% (2008) ثم إلى نسبة 3,39% (2015)[4]، وارتفاع نسبة القبول* إلى 96,40% مقارنة بنسبة النجاح الوطنية في امتحان شهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي التي قدرت بـ 87,25% سنة 2018[5]، ورغم توافر مؤشر ضمان الحق في التعليم ومجانيته وإلزاميته إلا أن الجزائر لا تزال متأخرة عن الركب التقدّمي حيث احتلت المرتبة 11 عربيا و113 عالميا من أصل 140 دولة مشاركة في تقييم جودة التعليم الابتدائي حسب تقرير "دافوس"[6]، كما أن التوجه الإصلاحي للمدرسة الجزائرية وبالأخص في مرحلة التعليم الإلزامي- لا يزال عاجزا عن التصدي لكثير من الاختلالات "مثل معدلات الفشل والتسرب، ضعف مردود النظام التربوي والتفاوت بين الولايات وداخل الولاية الواحدة، النظرة الدونية للخيارات التكنولوجية والمهنية في تصورات الأولياء والتلاميذ"[7]، بالإضافة إلى عدم توافق المخرجات مع أهداف المخطط القطاعي للتنمية 2019/2015 الرامي أساسا إلى تحقيق مدرسة ذات نوعية من خلال تعليم نوعي ووجيه وفعال وجامع، ومنظومة مدرسية تمنح نفس فرص النجاح للتلاميذ، ونفس الفرص لمواصلة الدراسة بالنسبة للشباب[8]. فإذا عدنا إلى نسب النجاح الوطنية السنوية مثلا في شهادة نهاية مرحلة التعليم الأساسي فهي أقل من النسبة الوطنية المتوقعة والمقدرة بـ 70%، حيث بلغت 56,88% في شهادة التعليم المتوسط[9]، وهو الأمر الذي دفع الكثير من المتتبعين للقضايا المدرسية

[1] بوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر: رهانات وانجازات، دار القصبة، الجزائر، 2009، ص27-29.
[2] وزارة التربية الوطنية، المرجعية العامة للمناهج معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 08-04 المرخ في 23 يناير 2008، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط2016، الجزائر، مارس2009، ص37.
[3] وزارة التربية الوطنية، إنجازات قطاع التربية الوطنية خلال50 سنة، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2013، ص3-4
[4] وزارة التربية الوطنية، حصيلة تقييمية مادية ومالية للإستراتيجية الوطنية لمحو الأمية 2016/2007، الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، الجزائر، ماي 2016، ص3.
* نسبة القبول (الانتقال إلى السنة أولى متوسط) وهي الاجراء الثاني الذي يعتمد في التعليم الالزامي في حالة عدم نجاح المترشح في امتحان شهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، وذلك بحساب المعدل العام (معدل الامتحان + المعدل السنوي/2).
[5] وزارة التربية الوطنية، الموقع الرسمي: النتائج، نشر يوم 5 يونيو (الابتدائي)، و17 يونيو2018 (المتوسط)، الزيارة: 2018/06/25 (17:22) الموقع: http://www.education.gov.dz
[6] تقرير دافوس، جودة التعليم عالميا وعربيا، حرره ن. ب، نشر يوم 27 سبتمبر 2017، الزيارة: 2018/08/12 (18:45)، الموقع: http://aljazair24.com/selection/45077.html.
[7] وزارة التربية الوطنية، المنشور الإطار 2018/2017، رقم 884 بتاريخ 30 أفريل 2017، الأمانة العامة، الجزائر، ص4.
[8] وزارة التربية الوطنية، المنشور الإطار 2018/2017، المرجع نفسه، ص1.
[9] وزارة التربية الوطنية، الموقع الرسمي: النتائج، مرجع سبق ذكره.

إلى التساؤل عن طبيعة التطور المنشود ما إن كان كميا أو نوعيا، وعلاقة العوامل الفيزيائية والمعنوية بنسب النجاح المرتفعة وبالأخص في مرحلة التعليم الابتدائي الذي عرف "نسبة 56,66% في تخريج تلاميذ التعليم الابتدائي ذوي المستوى الجيد الذي تفوق علاماتهم 10/8"[1] في وجود شروط فيزيائية دون المتوسط، مثل 31,55% بخصوص توفر الخدمات كالنقل والمكتبة المدرسية وما بين (26,31 و21,05)% بالنسبة لتوفر المرافق الضرورية وأجهزة التكييف[2]، مما يشير إلى وجود عوامل أخرى –غير الشروط الفيزيائية– مفسرة لارتفاع نسب النجاح بالمدارس الابتدائية، فقد تكون فاعلية العامل البشري مثلما أشارت إليه بعض الكتابات التي ترى أن "المورد البشرى هو حجر الأساس في تحقيق الأهداف لذا أطلق عليه الاقتصاديون (رأس المال البشرى) والمحاسبون أطلقوا عليه (الأصول البشرية) والإداريون سموه (رأس المال الذكي أو المعرفي)"[3]، وبالأخص الأستاذ، فحسب تقرير كولمان وآخرون (1966) "نسبة تأثير العناصر الأسرية والاجتماعية على الأداء المدرسي 38% في مقابل 53% لعوامل المعلمين والمدرسة"[4] ولكن في وجود ثقافة الجودة في المدرسة وبين أفرادها فهذه الأخيرة حسب القداح "تفرز سلوكات أدائية تفضي إلى نتاجات نوعية ذات مميزات متطوّرة يمكن رصدها في مخرجات تعليمية مؤهلة ومدربة تستهوي سوق العمل لما تملكه من خبرات معرفية ومهارات أدائية وكفايات إنسانية وانتماء مؤسسي[5].

يعود اهتمام بعض الدراسات الامبريقية بالمدخلات البشرية للمدرسة وفعالية أدوارها التربوية والبيداغوجية أكثر من المدخلات المادية في أداء المؤسسات التعليمية إلى أحد التصورْين، الأول ويشير أصحابه إلى أن شروط الإنتاج الفيزيائية التي توفرها المدرسة في غالب الأحيان تلعب دور المسهلات السلبية في سلوك المتعلم على عكس شروط الإنتاج المعنوية كالمناخ المدرسي أو الثقافة الخاصة بكل مؤسسة تعليمية، بينما ينطلق أصحاب التصور الثاني من أن التشابه في المقدمات لا يؤدي بالضرورة إلى نفس النتائج، فحسب وهبة نخلة إذا توفرت إمكانية نقل الشروط الفيزيائية نفسها الموجودة في مؤسسة تعليمية ما إلى أخرى، لا يعني على الإطلاق أن المؤسسة

[1] وزارة التربية الوطنية، الموقع الرسمي: النتائج، مرجع سبق ذكره.
[2] أحلام بن عمرة، المعايير العالمية للجودة في قطاع التربية والتعليم، عمل جماعي: المدرسة الجزائرية ورهان الجودة في الألفية الثالثة، منشورات مختبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة تيزي وزو، الجزائر، 2016، ص21-48.
[3] جلال عبد الله محمد، أثر جودة معايير الجودة في ضمان تطبيق غدارة الجودة الشاملة: دراسة تحليلية لآراء عينة من منتسبي المعهد التقني في السليمانية، بحوث المؤتمر العربية الدولي الخامس لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الشارقة، دولة الإمارات العربية المتحدة، 3-5 مارس 2015، ص10.
[4] Clermont Gauthier, Martial Dembélé, Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation : Revue des résultats de recherche, Chaire de recherche du Canada en formation à l'enseignement Université Québec, Canada Laval, Document préparé pour EFA Global Monitoring Report, UNESCO, Avril 2004, p2-3.
[5] محمد القداح، أثر ثقافة الجودة في السلوك التنظيمي للمؤسسات الجامعية، المؤتمر العربي الدولي الخامس لضمان جودة التعليم العالي 3-5 مارس 2015، جامعة الشارقة، الامارات، ص166-171.

المستهلكة أو المستقبلة بإمكانها أن تنتج خريجين بمستوى خريجي المؤسسة الأصلية[1]. في حين يرى آخرون أن فعالية المدرسة وجودة العمل التربوي مرتبطة أساسا إمّا بالقناعات الفردية وحب المهنة، أو بعامل التأنيث في المؤسسات التعليمية، أو بتوفر ثقافة الجودة في المدارس، حيث كشفت نتائج دراسة حدة روباش عن نسبة 51,9% ممن اختاروا التعليم عن حب وقناعة بمقابل 48,1% ممن أرجعوا اختيارهم إلى تخصصهم (نوع الشهادة) أو لعدم إيجاد عمل[2]، وأظهرت نتائج دراسة ياسين بوراس أن عامل ارتفاع نسبة الأستاذات إلى 61,53% والمديرات إلى 15,78% في سنة 2015/2014 يتعارض مع عاملي الجودة (الكفاءة العلمية والقدرة الجسدية)[3]، أما بخصوص امتلاك الأستاذ لثقافة الجودة في أدائه، فوهبة نخلة مثلا "لا يظن أن الأستاذ في البلدان العربية على علم بالصيغة أو الحلّة التي ينبغي أن يظهر بها الفصل أو المعلم أو المتعلم في كل محطة من محطات المسار المدرسي ليصبح الحديث عن جودة ما في المكان المعني"[4] فعلى سبيل المثال "الأستاذ الجزائري بعيد عن المواصفات التي أقرتها منظمة الجودة العالمية (ISO)"[5]. فيما أشار آخرون إلى عامل كفاءة وفعالية الأستاذ حيث "أن قيمة أي مؤسسة تعليمية ترجع إلى قيمة المعلمين القائمين على العملية التعليمية"[6]، و"كما يكون المدرس تكون المدرسة؛ لأن المدرس قدوة التلاميذ، يحاكونه في حركاته وسكناته، وأخلاقه وعاداته، وأفكاره وآرائه، فإذا لم يكن المعلم تحليا بالأخلاق السامية، مخلصا لمهنته وتلاميذه ومدرسته، فمن المحال أن تصل المدرسة إلى الغرض الذي من أجله أنشئت. فالمدرس المهمل عقبة في سبيل تعليم الأمة تعليما حقا. وكثيرا ما يعجز على أن يقود تلاميذه إلى سبيل النجاح في الحياة والعمل"[7].

يبدو مما سبق ذكره أن للأستاذ دور كبير في تحديد مستويات جودة الأداء المدرسي بالرغم من أن الكثير من الابتدائيات بالجزائر لا تتوفر على ظروف التمدرس الجيدة، حيث تنعدم بها الوسائل التعليمية المتطورة مثل السبورة الذكية، ولا تحقق تكافؤ الفرص بين الأطفال في الالتحاق بالتعليم التحضيري لقلة هياكل الاستقبال، وبعضها تعاني من مشكلة الاكتظاظ وكثرة الأفواج التربوية إلى درجة أنها تسببت في خلق نظام العمل بالدوامين الكلي أو الجزئي غير المرغوب فيهما، الأمر الذي يثير الكثير من الجدل حول معايير الجودة في أداء المؤسسات الابتدائية وبالخصوص في تلك التي تحقق نتائج متميزة/جيدة جدا في شهادة الامتحان أو في نسب القبول

[1] نخلة وهبة، التعليم الابتدائي: جودة شاملة ورؤية جديدة، المؤتمر التربوي العشرون حول "جودة التربية: من التأطير الفكري إلى التطبيق العملي"، بيروت، د.ت، ص9-12.
[2] حدة روباش، مواصفات الأستاذ الناجح، عمل جماعي: المدرسة الجزائرية ورهان الجودة في الألفية الثالثة، منشورات مختبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة تيزي وزو، الجزائر، 2016، ص133.
[3] ياسين بوراس، تأنيث مؤسسات التعليم وأثره على المنظومة التعليمية في الجزائر، عمل جماعي، المدرسة الجزائرية ورهان الجودة في الألفية الثالثة، منشورات مختبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة تيزي وزو، الجزائر، 2016، ص254
[4] نخلة وهبة، التعليم الابتدائي، مرجع سبق ذكره، ص18.
[5] حدة روباش، مرجع سبق ذكره، ص141.
[6] تيسير اندراوس سليم، مرجع سبق ذكره، ص24.
[7] محمد عطية الإبراشي، روح التربية والتعليم، دار الفكر العربي، القاهرة، 1993، ص171.

المتميزة، والتي تقارب أو تساوي أحيانا 100% -الخمس سنوات الأخيرة- ولا يتوقف الجدل عند هذا الحد فحسب بل يتعداه إلى مستويات تطبيق الجودة رغم أن الأداء المدرسي كنسق اجتماعي يتألف من عناصر مرتبطة ومتفاعلة يؤثر بعضها في بعض، وأن أي تحديث أو تطوير لأحد مكونات النسق يؤثر ومن دون شك على بقية المكونات[1]. لهذا جاءت الدراسة الحالية كمحاولة للوقوف على بعض جوانب الجدل من خلال دراسة طبيعة علاقات الأستاذ بالمتعلمين التي تندرج ضمن موضوعات علم الاجتماع التربوي الذي يهتم بدراسة "الإنسان في علاقته بإنسان آخر... سواء كانت هذه العلاقة بين تلميذ وآخر، أو بين تلميذ ومعلم..."[2]، في إطار تحصيل الحاجة التي تعد أساس "الاجتماع الإنساني" مثلما أوضحه ابن خلدون في قوله إن "قدرة الواحد من البشر قاصرة عن تحقيق حاجته"[3]. فإذا كان الأشخاص عموما يحتاجون في حياتهم إلى إقامة علاقات مع بعضهم البعض بطريقة طوعية كعلاقة الصداقة أو محتومة كعلاقة الأستاذ بالمتعلم، ذلك لأن العلاقات من جهة بمثابة "الصمغ الذي يربط أعضاء الفريق"[4]، ومن جهة أخرى لأنها السبيل للقيام بعملية البناء والصقل للشخصية والتطبيع الاجتماعي، فحسب الباحث التربوي أندري دي بيريتي (André de Peretti) " إننا لا نصير ما نحن عليه إلا إذا كنا في علاقة مع آخرين كثيرين لأن الشخص الآخر هو بالنسبة إلينا فرصة لاكتشاف جانب مجهول فينا، بيد أن الطفل يحتاج إلى اكتشاف كل الجوانب المجهولة فيه والتعرف عليها وقبولها بشرط أن يكون أيضا وجها لوجه مع أناس يتقبلونه كما هو، وهي سيرورة من شأنها الإسهام في تكوينه كذات ضمن الذوات الأخرى أي ضمن مجموعة تربوية تتكون من الأنداد أمثاله كما من الكهول والكبار"[5]، وإذا كانت عملية الاكتشاف والتعرف والقبول للذات أو لذوات الآخرين، وبالأخص لدى الأطفال أو المتمدرسين، لا تتم إلا في وجود الآخرين ضمن بيئة (أسرة، مدرسة...) يتقاسم فيها هؤلاء (الكبار والصغار) أدوارا اجتماعية محددة وفقا لتوقعات كل منهما للآخر، فإن ما يحدث بين الطرفين من تجاذب أو تنافر، قبول أو رفض مثلا، ما هو إلا تعبير أو نتاج يصف طبيعة العلاقة التربوية القائمة بينهما. لذا سيتم التركيز على فاعلية الأساتذة في بناء وإنجاح علاقتهم بالمتعلمين كمتغير وربطها بجودة الأداء المدرسي، من خلال التفاعلات التي تحدث بينهم وبين متعلميهم سواء في إطارها الرسمي القائم على اللوائح والقوانين المدرسية، أو غير الرسمي الذي تحكمه ذوات وأفكار وتمثلات المدرسين الذين يعدّون حجر الزاوية في العملية التربوية والمحرك الرئيسي فيها، كيف لا وهم من يعلّمون ويدرّبون

[1] Thomas Hywel, Jane Martin, Managing Resources for School Improvement Creating A Cost-Effective School, Routledge pub, London, 1996, p.13-14.

[2] صلاح الدين شروخ، مدخل في علم الاجتماع للجامعيين، دار العلوم، عنابة، 2005، ص86.

[3] مهدي النجار، قراءة في مقدمة ابن خلدون، دراسات عربية، بيروت، يونيو 1978، ص20-36.

[4] جون سي ماكسويل، أساسيات العلاقات "ما يحتاجه كل قائد إلى معرفته"، مكتبة جرير للترجمة العربية، ط1، المملكة العربية السعودية، 2009، ص1.

[5] ليلى الجمل، العلاقة التربوية، المعهد الأعلى للتربية والتكوين المستمر، قسم علوم التربية، السنة الجامعية 2006-2007، ص2-3، الزيارة: 2020/06/20 (22:17)، الموقع: https://mrkzgulfup.com/download313954.html

ويأمرون وينهون..، بصورة يومية وبمعدل زمني لا يقل عن 24ساعة أسبوعيا في مرحلة التعليم الابتدائي[1]، ومن يعتبرهم المجتمع قادة لجماعات الصف، والكفاءات المؤهلة مهنيا لتوفير بيئة صفية آمنة، والتعامل مع الفروق الفردية بين المتعلمين، وإدارة المواقف التعليمية بحكمة، وبناء علاقات سليمة مع المتعلمين من خلال مختلف العمليات التربوية والاجتماعية التي يديرونها في ظل السلطة المخولة لهم على مستوى المؤسسة وبالأخص على مستوى الصفوف الدراسية.

وتعتبر العلاقات التربوية والبيداغوجية من ضمن شبكة العلاقات التي تنشأ بين أفراد الجماعة التربوية في الوسط المدرسي، والتي تشكل فيها علاقة الأستاذ بالمتعلم من الناحيتين التربوية والبيداغوجية أبرز تفرعاتها، فالأستاذ المتميز في نظر المجتمع هو الذي يتمكن من شخصنة الوظيفة التربوية للمدرسة في ممارساته البيداغوجية، من خلال تقمص دور المربي (القدوة) في ضوء مفهوم التربية التي تعني "جهد هادف مرافق للتعليم، ومنبثق عنه، وموجّه لرعاية الفرد والمجتمع... من أجل تحقيق الغاية التي يتطلع إليها الإنسان في حياته، وهي بلوغ الكمال الإنساني"[2] إلى جانب الالتزام بدور المدرّس (المدرب) في ضوء مفهوم البيداغوجيا (نظرية التربية) التي تعني "المبادئ الأساسية التي ترتكز عليها عملية تنفيذ التدريس"[3]، وبمعنى آخر أن يكون الأستاذ قادرا على أن ينشئ ويظهر في علاقاته مع المتعلمين الدورين معا – المدرّس المربي–، لأنه حسب تفروت لحسن تتحول العلاقة التربوية إلى علاقة بيداغوجية، في المجال المدرسي، عبر وسائط وتقنيات وقواعد عمل ديداكتيكية، ولكن دون أن تفقد بنيتها الاجتماعية، وتتحول من علاقة بيداغوجية إلى علاقة تربوية عندما تتجاوز نقل المعارف إلى جعل المدرس والتلاميذ يدخلون في علاقات تجعل الأنا يتفاعل مع الغير معرفيا ووجوديا[4]، وبذلك تكون مساهمة الأستاذ إيجابية في تجسيد رسالة المدرسة وتحسين صورتها في المجتمع من حيث هي "بيئة تربوية متكاملة تنشر المعرفة وتربّي الأجيال، وتصنع المحيط الثقافي الراقي"[5].

لا شك أن علاقة الأستاذ بالمتعلمين سواء في إطارها التربوي أو البيداغوجي علاقات تحكمها نوع العمليات التي تجري داخل الصف الدراسي، والتي تشمل الأقوال والأفعال والأفكار والسلوكات والقيم والرموز.. وكيف تفهم وتفسر تلك العمليات من قبل المتعلمين وأوليائهم، خاصة وأن معظم ما يؤديه البشر من أفعال – حسب "باريتو"– ليس دائما محكوما بالفكر المنطقي وإنما يعود إلى تأثير العواطف والمشاعر وغيرها من السلوكيات

[1] وزارة التربية الوطنية، الدليل المنهجي لإعداد المناهج "نسخة مكيفة مع القانون التوجيهي للتربية المؤرخ في 23 يناير 2008، ط 2016، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، مارس 2009، ص11-17.
[2] عبد القادر فضيل، مرجع سبق ذكره، ص18.
[3] ثريا التيجاني، دروس في منهجية البحث في العلوم الاجتماعية والبيداغوجيا، دار الهدى، الجزائر، 2015، ص147.
[4] تفروت لحسن، العلاقة البيداغوجية المفعمة بالحياة بالتعليم الثانوي التأهيلي، دفاتر التربية والتكوين، ع1، المغرب، 2009، ص44.
[5] عبد القادر فضيل، مرجع سبق ذكره، ص27.

غير المنطقية[1]. فقد تبيّن في الكثير من الأبحاث في ميدان العلوم الإنسانية والاجتماعية التي تناولت موضوع العلاقات التربوية أو العلاقات البيداغوجية من خلال دراسة شبكة التفاعلات التي تحدث في الوسط المدرسي أن هناك ارتباط وطيد بين طبيعة التنشئة الاجتماعية واستجابة المتعلمين، الأساليب التعليمية والتحصيل الدراسي...، مثل دراسة زيتوني خديجة التي كشفت نتائجها أن العلاقة بين المعلم والمتعلم في تدهور مستمر إلى درجة أنها أصبحت تشكل مصدر تهديد وتوتر نتيجة الاقتصار في العمل التربوي على نقل وتبليغ المعلومات ومنح العلامات، مما أدى إلى فقدان عاملي الثقة والاحترام بين الطرفين، وفقدان المعلم لهويته كمربّ ولمتعة التدريس[2]. بينما ذهب آخرون إلى ربط فساد نظام التربية الحاضر في المادة والطريقة بجهل المعلمين بخصوصية الأطفال الذين أصبحوا يُكرهون على معارف لا تستجيب لميولاتهم ولا لقدراتهم العقلية، واعتقادهم الخاطئ أن التعليم هو "حمل الطلبة على اكتساب المعلومات من صفحات الكتب"[3]، في حين أن إكراه المتعلمين على تلقي المعارف بأساليب مجردة خالية من المشاعر والعواطف ولا تراعي الاهتمامات والرغبات والقدرات والكفاءات الحقيقية للمتعلمين –مع مرور الزمن– يؤدي إلى توتر العلاقات بين الأستاذ والمتعلمين/الأولياء. كما أن "نظم التعليم الحالية بامتحاناتها وشهاداتها ورواتب معلميها، قد أضفت على العلاقة بين المعلمين والطلاب ظلالا مادية نفعية قاتمة، لذا فإن المعلمين مطالبون أكثر من أي وقت مضى بمزيد من المجانية والتضحية، حتى يعود لهذه المهنة إشراقها التاريخي المعهود"[4].

عموما، يُتوقع من الأساتذة إنشاء علاقات تربوية وبيداغوجية هادفة إلى "ترقية الفكر وتربية الوجدان، وإنماء الوعي الفردي والجماعي، وتهذيب السلوك وصقل الأذواق"[5] وبتعبير ابن خلدون "منح الفكر الفرصة لكي ينشط ويعمل، ومنح الإنسان الفرصة لكي يحي حياة طيبة، ويكسب الرزق الحلال، وتنمية شخصيته وخصاله الحميدة"[6]، ليس هذا فحسب بل وإقامة علاقات إيجابية من مدخل المقاربة بالكفاءات التي تدعو الأستاذ إلى ضرورة تكييف أدواره وتجديدها وفق المستجدات البيداغوجية التي عززت مكانة المتعلم في العملية التعليمية التعلمية، والتي أسست لدور الأستاذ كقائد ينظم ويسير عمليتي التعليم والتعلم، وكمنشط يعلّم المتعلم "كيف يتعلم"، وكمربي يمنح المتعلمين نموذجا في التعامل الإنساني لأن "المدرس لا يدرّس بمادته فقط، وإنما بشخصيته ومدى تعامله مع طلبته، وما يقدمه لهم من قدوة حسنة ومثل"[7]، الأمر الذي يجعل متغير العلاقات التربوية

[1] معمر داود، مدخل إلى علم الاجتماع، ط1، دار طليطلة، الجزائر، 2010، ص94.
[2] زيتوني خديجة، تقدير الذات لدى التلميذ من خلال العلاقة (معلم-تلميذ)، فعاليات الملتقى الوطني حول دور التربية في الحد من ظاهرة العنف، مخبر الوقاية والأرغنوميا، جامعة الجزائر2، 07-08 ديسمبر 2011، ص198-205.
[3] هربرت سبنسر، التربية، ترجمة محمد السباعي، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، 2015، ص24.
[4] عبد الكريم بكار، المسلمون بين التحدي والمواجهة حول التربية والتعليم، ط3، دار القلم، دمشق، 2011، ص172.
[5] عبد القادر فضيل، مرجع سبق ذكره، ص26.
[6] تيسير اندراوس سليم، مرجع سبق ذكره، ص22.
[7] محمد السيد، دراسات تربوية، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، 2010، ص82.

والبيداغوجية (أستاذ–متعلم) في صلب النقاش الدائر حول جودة الأداء المدرسي ومن أهم متغيراتها في مرحلة التعليم الابتدائي، باعتبار أن الأستاذ في مرحلة التعليم القاعدي من وجهة نظر المجتمع يتقمص شخصية المربي الذي يهتم بشكل شخصي بالجانب الإنساني الاجتماعي للمتعلمين، ودور المدرس الذي يواكب المستجدات التربوية خدمة للمتعلم وتحقيقا لأهداف المدرسة. ومن ثمة سنسلط الضوء على طبيعة العلاقات التربوية والبيداغوجية التي يقيمها أساتذة التعليم الابتدائي مع متعلميهم من خلال التعرف على نموذج الأستاذ السائد بابتدائيات دائرة حاسي ماماش، وتأثير ذلك النموذج على فعالية المسار التربوي للمدارس، وعلى علاقة الأستاذ بالمدير وبالأولياء، وعلى فاعلية الشراكة بين المدرسة والأسرة.

وفي ضوء ما سبق، سنحاول في الدراسة الحالية الإجابة عن:

التساؤل الرئيسي:

ما هو أثر العلاقات التربوية والبيداغوجية (أستاذ–متعلم) على جودة الأداء المدرسي؟

ويتفرع هذا الأخير إلى **أسئلة فرعية** وهي كالآتي:

– ما طبيعة العلاقات التربوية التي يقيمها أساتذة التعليم الابتدائي مع المتعلمين داخل الصفوف الدراسية من وجهة نظرهم؟

– ما طبيعة العلاقات البيداغوجية التي يقيمها أساتذة التعليم الابتدائي مع المتعلمين داخل الصفوف الدراسية من وجهة نظرهم؟

– ما هو أثر طبيعة العلاقات التربوية (أستاذ–متعلم) على جودة الأداء المدرسي؟

– ما هو أثر طبيعة العلاقات البيداغوجية (أستاذ–متعلم) على جودة الأداء المدرسي؟

3– فرضيات الدراسة:

3–1– الفرضية العامة:

تؤثر العلاقات التربوية الشخصية والبيداغوجية الحديثة (أستاذ–متعلم) في فعالية المسار التربوي للمدرسة، وفي حجم المشكلات المهنية التي تواجه الأستاذ مع الإدارة المدرسية ومع أولياء أمور المتعلمين، وفي فاعلية الشراكة بين المدرسة والأسرة.

3–2– الفرضيات الفرعية

3–2–1– الفرضية الفرعية الأولى:

– يقيم أساتذة التعليم الابتدائي، من وجهة نظرهم، علاقات تربوية شخصية مع متعلميهم.

3-2-2- الفرضية الفرعية الثانية:

- يقيم أساتذة التعليم الابتدائي، من وجهة نظرهم، علاقات بيداغوجية حديثة مع متعلميهم.

3-2-3- الفرضية الفرعية الثالثة:

- تؤثر طبيعة العلاقة التربوية الشخصية (أستاذ-متعلم) في جودة الأداء المدرسي:

* العلاقة القائمة على التعاطف، والتعاون، والتسامح تزيد من فعالية المسار التربوي للمدرسة.

* العلاقة القائمة على التعاطف، والتعاون، والتسامح تقلل من مشكلات الأستاذ مع الإدارة والأولياء (تقوي العلاقات بين الأستاذ والمدير، وبين الأستاذ وأولياء أمور المتعلمين).

* العلاقة القائمة على التعاطف، والتعاون، والتسامح تزيد من فاعلية الشراكة بين المدرسة والأسرة.

3-2-4- الفرضية الفرعية الرابعة:

- تؤثر العلاقة البيداغوجية الحديثة (أستاذ-متعلم) في جودة الأداء المدرسي:

* العلاقة القائمة على التعزيز الإيجابي، وتنمية الثقة بالنفس، والتدريب على التعلم تزيد من فعالية المسار التربوي للمدرسة.

* العلاقة القائمة على التعزيز الإيجابي، وتنمية الثقة بالنفس، والتدريب على التعلم تقلل من مشكلات الأستاذ مع الإدارة والأولياء. (تقوي العلاقات بين الأستاذ والمدير، وبين الأستاذ وأولياء الأمور)

* العلاقة القائمة على التعزيز الإيجابي، وتنمية الثقة بالنفس، والتدريب على التعلم تزيد من فاعلية الشراكة بين المدرسة والأسرة.

4- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- التعرف على مفهوم الجودة في مجال التعليم، وعرض الأفكار المرتبطة بها.
- التعرّف على النماذج العلائقية السائدة في الصفوف الدراسية من الناحيتين التربوية والبيداغوجية.
- الكشف عن بعض المشكلات المهنية التي تواجه أستاذ التعليم الابتدائي مع المدير، ومع الأولياء.
- الكشف عن مستوى مساهمة أستاذ التعليم الابتدائي في تحقيق جودة الأداء المدرسي، من خلال:

✓ تبيان ما إن كان للعلاقات التربوية القائمة على تعاطف وتعاون وتسامح الأستاذ تأثير على فعالية المسار التربوي للمدارس بالدائرة، وعلى علاقاته بمدير المدرسة وبالأولياء، وعلى فاعلية الشراكة بين المدرسة والأسرة.

✓ تبيان ما إن كان للعلاقة البيداغوجية القائمة على مهارات الأستاذ في التعزيز الإيجابي وتنمية الثقة بالنفس لدى المتعلمين والتدريب على التعلم تأثيرا على فعالية المسار التربوي للمدارس بالدائرة، وعلى علاقاته بمدير المدرسة وبالأولياء، وعلى فاعلية الشراكة بين المدرسة والأسرة.

- البحث في الأسباب والعوامل التي تؤثر في فعالية المدرسة.

- إبراز الحاجة الكبيرة إلى ترقية وتطوير العلاقات التربوية والبيداغوجية في الوسط المدرسي.

- تقديم توصيات للهيئات الوصية حول سبل تطوير الجانب العلائقي بالمدارس الابتدائية بحاسي ماماش.

5- أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة في:

- إن طبيعة الموضوع الذي تناوله الباحث، وهو "العلاقات التربوية والبيداغوجية وأثرها على جودة الأداء المدرسي"، تفرض منطق التعامل مع المدرسة كمؤسسة منتجة من خلال معيار لا مادي يتمثل في العلاقات التربوية والبيداغوجية التي يقِيمها الأستاذ مع متعلميه، لأنه لا يمكن تجاوز التأثير المباشر للأستاذ، ونقصد بذلك الأقوال والأفعال والتمثلات التي يحملها عن التربية والتعليم والمدرسة...، على أداء المتعلمين وردود أفعال العميل الداخلي (مدير المؤسسة) والعميل الخارجي (أولياء الأمور)؛ وبالأخص عندما تبنى العلاقات التربوية من منطلق وجداني انفعالي لذوات الأفراد، وتصبح العلاقات البيداغوجية وسيلة المختصين في تعليم الأجيال العلوم.

-تُسلط الضوء على الجانب الرسمي وغير الرسمي في أداء الأستاذ وعلاقته بالمتعلمين داخل الصف.

- تُثري المكتبة الجامعية بدراسة ميدانية أخرى تضاف إلى قائمة البحوث والدراسات التي سبق وأن عالجت موضوع "التفاعل الاجتماعي" أو "الروابط الإنسانية" أو "الاتصال البيداغوجي" أو "جودة التربية والتعليم" في الوسط المدرسي بصورة عامة.

- تُسليط الضوء على جودة أداء الأستاذ في مرحلة التعليم الابتدائي التي تعدّ مرحلة قاعدية في التعليم الأساسي، من خلال قياس فاعلية بعض العمليات التربوية والبيداغوجية التي تحدث داخل الصف الدراسي بهدف إقامة علاقات إيجابية (شخصية وحديثة) تحقيقا لرسالة المدرسة الجزائرية ومهامها (التعليم، والتنشئة الاجتماعية، التأهيل).

- تُوضح الحاجة إلى نشر ثقافة الجودة في الوسط المدرسي عبر فاعلية الأستاذ ومعايير ومؤشرات جودة الأداء داخل الصفوف الدراسية بما يضمن التكامل بين الوحدات لإنجاح الفعل التربوي للمؤسسات التعليمية.

- تُقدّم نموذجا للأستاذ الذي يشكل قيمة مضافة بالنسبة للمدرسة الابتدائية الجزائرية في ظل الواقع المادي/الفيزيائي الصعب الذي تشهده المدرسة عموما.

– تبحث في الشواهد الميدانية التي تبيّن مدى التوافق أو الاختلاف بين ممارسات الأساتذة ومؤشرات جودة الأداء المدرسي وبالأخص تلك التي تم اعتمادها في هذه الدراسة.

– تُركز على الجانب اللامادي (العلاقات بين أفراد الجماعة التربوية) في الجودة التي ازداد الطلب عليها –في الوقت الراهن– وبالأخص في الجانب الفيزيائي والإداري التنظيمي.

6– أسباب اختيار الموضوع:

يمكن ايجاز مختلف الأسباب التي أدت بالطالب الباحث إلى اختيار الموضوع الموسوم بـ "العلاقات التربوية والبيداغوجية وأثرها على جودة الأداء المدرسي" فيما يلي:

6–1– أسباب شخصية:

– ارتباط الموضوع بمجال اهتمامات وعمل الطالب الباحث الذي يعدّ جزءا من مجتمع البحث بصفته موظفا في قطاع التربية بمرحلة التعليم الابتدائي.

– فرصة للتكوين الذاتي الذي أصبح ضرورة في ظل المستجدات والإصلاحات التربوية الحاصلة.

– فرصة للتعرف عن عمق على نظرة وتقييم الأساتذة لممارساتهم التربوية والبيداغوجية.

– تكوين رؤية واضحة حول الواقع التربوي بالمدارس الابتدائية بدائرة حاسي ماماش، والعوامل المؤثرة فيه، وسبل المساهمة في تحسين وتطوير أداء المؤسسات التعليمية في مرحلة التعليم الابتدائي.

6–2– أسباب موضوعية:

– ارتباط الموضوع بمجال تخصص الطالب العلمي الأكاديمي (علم الاجتماع).

– غياب ثقافة الجودة في الوسط المدرسي الابتدائي بالجزائر عموما.

– تسليط الضوء على رمزية علاقة الأستاذ بالمتعلم داخل الصف الدراسي وأهميتها في إنعاش الحياة المدرسية

– مشكلة المصطلحات ومدلولاتها التربوية وما تفضيه من تفاوت في الاستعمال والتوظيف.

– تزامن البحث مع المخطط الخماسي لقطاع التربية 2015–2019 الرامي إلى تنفيذ سيرورة مدرسة النوعية[1]

7– تحديد المفاهيم الاجرائية:

7–1– العلاقات التربوية: ويقصد بها العلاقات غير الرسمية التي ينشئها الأستاذ مع المتعلمين من موقعه كمربّ، والتي يمكن الاستدلال عليها من خلال ما يبديه الأستاذ من سلوكات إنسانية وتفاعلات اجتماعية تجاه المتعلمين داخل الفصل الدراسي أثناء عملية التدريس، والتي تتمظهر طبيعتها في صورتين وهما:

[1] وزارة التربية الوطنية، المنشور الإطار 2018-2019، رقم 10 بتاريخ 24 جوان 2018، الأمانة العامة، الجزائر، ص1.

7-1-1- علاقات تربوية شخصية (إيجابية): وهي العلاقات التي تكون نتاج الطريقة الإيجابية التي يتعامل ويتواصل ويتفاعل بها الأستاذ مع المتعلمين، بحيث يظهر استعدادا للتعاطف والتعاون والتسامح معهم. فهي إذن تعبر عن الرابط الإنساني الاجتماعي الذي ينشأ بين الأستاذ والمتعلمين في ضوء العمليات الاجتماعية المجمعة التي لها صلة بفهم واحترام مشاعر وانفعالات المتعلمين، وإنتاج حالات اكتشاف وقبول لديهم، وقد تكون علاقات تربوية شخصية تامة وتشمل التعاطف والتعاون والتسامح معا، أو علاقات تربوية ناقصة إذا اقتصر الأستاذ في تفاعله الصفي على عملية واحدة أو اثنتين من العمليات الاجتماعية المذكورة سابقا.

7-1-2- علاقات تربوية غير شخصية (سلبية): وهي العلاقات التي تكون نتاج التفاعل السلبي للأستاذ مع متعلميه، والتي تعبر عن خلو الرابط بينه وبينهم من أي مظهر من مظاهر الاهتمام بالجانب الإنساني والاجتماعي للمتعلمين، بحيث لا يبدي لهم على الإطلاق تعاطفه وتعاونه وتسامحه، ويعاملهم كما لو كانوا آلات مجردة من العواطف والمشاعر، ويقتصر في ممارسته الصفية على تقديم الدروس دون مراعاة الظروف والعوامل المحيطة بهم، والتي تؤدي في الغالب إلى إنتاج حالات النفور والمقاومة والكره والفشل الدراسي.

7-2- العلاقات البيداغوجية: ويقصد بها العلاقات الرسمية التي بمقتضاها يمارس الأستاذ مهنة التدريس من موقعه كبيداغوجي (منشط/موجه/مدرب)، ووظيفته في تعليم العلوم المختلفة وتنمية كفاءات المتعلم التعلمية، والتي تتمظهر طبيعتها في نمطين، وهما:

7-2-1- علاقات بيداغوجية كلاسيكية (تقليدية) وهي العلاقة التي تجمع الأستاذ بالمتعلمين في صورها التقليدية، والتي يكون فيها الأستاذ أو المحتوى محورا للعملية التعليمية-التعلمية، بحيث يبدي حرصه الشديد - بدرجة كبيرة جدا- على نقل المعارف والمعلومات من الكتب المدرسية وحشوها في أذهان المتعلمين واسترجاعها عن طريق الحفظ بنية تكوين الذوات العارفة، والتي من شأنها أن تكرس مبدأ الاعتماد الكلي على الغير والتبعية المطلقة للمتعلمين بأستاذهم دون الحاجة إلى استخدام الوسائط والمعززات والمسهلات البيداغوجية الحديثة.

7-2-2- علاقة بيداغوجية حديثة (معاصرة) وهي العلاقة التي تجمع الأستاذ بالمتعلمين في صورها الحديثة، والتي تبرز محورية المتعلم في العملية التعليمية-التعلمية، بحيث يؤدي فيها الأستاذ دور المنشط الذي يستخدم أساليب التعزيز الإيجابي، والموجه الذي ينمي الثقة بالنفس لدى المتعلمين، والوسيط الذي يدرب المتعلمين على التعلم بأنفسهم ولأنفسهم (التعليم بمنطق التعلم). كما يتبنى الطالب الباحث أيضا المفهوم الذي أوردته وزارة التربية الوطنية في السند التكويني الموجه للأساتذة الذي يشير إلى أن العلاقات البيداغوجية تأكيد على وجود عملية اتصال بين الأستاذ والمتعلم بعيدا عن ذاتية الأستاذ وتمركزه حول الذات، نابعة من إرادة لإرساء علاقة

لفظية فعالة، وقائمة على طرق نشطة تضع المتعلّم في وضعية نشاط حقيقي فيساهم في اكتشاف وتنظيم وإنتاج المعرفة[1].

7-3- جودة الأداء المدرسي: ويراد بها قدرة المدرسة على تحمل أعباء المهام المنوطة بها وتحويل مدخلاتها إلى مخرجات بمواصفات عالية الجودة بحيث تتوافق إلى حد كبير مع الأهداف المسطرة وبالأخص تلك التي ترتبط بتحقيق كفاءة وفعالية في التعلم وتجنب الانحرافات في العملية التعليمية، وبحيث لا يقتصر دور المدرسة في "ضمان التمدرس فحسب، بل تمنح لكل تلميذ نفس فرص النجاح"[2] إلى جانب قدرتها على الاستمرارية في الأداء المتميز في جميع جوانبه وتكوين صورة إيجابية عن نفسها، والتي يمكن قياسها من خلال المعايير التالية:

- معيار فعالية مسار التربوي للمدارس ويشمل مؤشر النجاح في شهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، ومؤشر القبول في السنة الأولى متوسط، ومؤشر الرسوب (إعادة السنة الخامسة ابتدائي)، ومؤشر التسرب المدرسي.
- معيار حجم المشكلات المهنية التي تواجه الأستاذ مع الإدارة المدرسية ومع أولياء أمور المتعلمين.
- معيار فاعلية الشراكة (الدعم) بين المدرسين والأولياء كشكل من أشكال الشراكة بين المدرسة والأسرة.

7-4- أستاذ التعليم الابتدائي: وهو المعلم المرسّم والمثبّت والمكوَّن الذي عدّلت تسميته في سلم الرتب الخاصة بعمال قطاع التربية (2008، و2012) إلى أستاذ المدرسة الابتدائية، أو أستاذ رئيسي بالمدرسة الابتدائية، أو أستاذ مكوّن بالمدرسة الابتدائية، وكذلك الأستاذ المستخلف الذي عيّن في إطار عقود الاستخلاف بسبب العطل المرضية محدودة الآجال[3]، والشخص الذي أوكلت له مهمة تدريس فوج من الأفواج التربوية المفتوحة بالمدرسة الابتدائية، والقيام بمهمتين رئيسيتين، مهمة المربي الذي يعزز قيم المجتمع في نفوس المتعلمين من خلال تمثله لدور القدوة، ومهمة البيداغوجي الذي يُعلّم بمنطق التعلم.

7-5- المتعلم في مرحلة التعليم الابتدائي: وهي التسمية المتداولة حديثا في الكتب المدرسية[4] بناء على الإصلاحات التربوية الأخيرة (2003)، ويقصد به التلميذ والطفل الذي التحق بمدرسة التعليم الابتدائي بعدما بلغ سن التمدرس القانوني 6 سنوات أو بعد حصوله على رخصة "إعفاء السن" من قبل مديرية التربية بالولاية، من أجل أن يتعلم القراءة والكتابة والحساب، ويكتسب المعارف والمعارف الإجرائية والقيم التي أقرتها المناهج الدراسية.

---

[1] وزارة التربية الوطنية، تكوين المعلمين: مادة التربية وعلم النفس، المستوى السنة الثانية، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر، 2010، ص149.

[2] وزارة التربية الوطنية، المنشور الإطار 2018-2019، مرجع سبق ذكره، ص1.

[3] المرسوم التنفيذي 12-204 المؤرخ في 29 ماي 2012، المعدل والمتمم للمرسوم التنفيذي 08-315 المؤرخ في 11 أكتوبر 2008، القانون الأساسي الخاص بالموظفين، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، ع34، الجزائر، 3يونيو 2012، ص3

[4] وزارة التربية الوطنية، كتاب مادة التربية الإسلامية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ط1، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2003-2004، ص5.

7-6- الصف الدراسي أو القسم أو الفصل: يقصد به الحجرة أو قاعة الدرس، وهو الفضاء المكاني المخصص لتقديم الدروس، والذي يجمع الأستاذ بالمتعلمين في إطار عمليتي التعليم والتعلم (التكوين)، وهو أيضا البيئة المادية والمعنوية التي يقضي فيها المتعلم معظم وقته المدرسي بمعية الأستاذ في إطار مشروع المجتمع.

7-7- مرحلة التعليم الابتدائي: وهي المرحلة الأولى والقاعدية من التعليم الأساسي الإجباري (الإلزامي)، التي تسبق مرحلة التعليم المتوسط وتأتي بعد التعليم التحضيري غير الإلزامي، والتي لا تقل فيها الدراسة عن5 سنوات ولا تزيد عن 9 سنوات بالنسبة للراسبين (المعيدون)*، وتشمل هذه المرحلة ثلاثة أطوار تعليمية: الطور الأول ويتشكل من السنتين الأولى والثانية ويعرف بطور "الإيقاظ والتلقين الأولي"، والطور الثاني المكوّن من السنتين الثالثة والرابعة وهو طور "تعميق التعلمات الأساسية"، والطور الثالث يقتصر على السنة الخامسة ويمثل طور "التحكم في اللغات الأساسية" ويتوج هذا الطور بامتحان شهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي.

7-8- المدرسة الابتدائية: يتبنى الباحث التعريف الشامل الذي ورد في القانون الأساسي النموذجي للمدرسة الابتدائية الذي جاء فيه أن المدرسة الابتدائية مؤسسة عمومية مختصة في التربية والتعليم، تمكّن التلاميذ من اكتساب كفاءات قاعدية في المجال الفكري والأخلاقي والمدني، وتشكل الوحدة الوظيفية القاعدية للمنظومة التربوية وللتعليم الإلزامي، وتندرج ضمن الأملاك العمومية التابعة للبلدية، وتتوفر زيادة على المرافق البيداغوجية والإدارية والصحية والسكنات الإلزامية والحجابة، على الخصوص، على قاعة الإعلام الآلي، وقاعة المطالعة، وقاعة متعددة النشاطات، وقاعة الأساتذة، وفضاء للتربية البدنية والرياضية، ومطعم مدرسي، والمؤسسة التي تقدم في إطار التعليم الأساسي، تعليما ابتدائيا إجباريا يستغرق خمس (5) سنوات، يتوج فيه التمدرس بامتحان نهائي يخول الحق في الحصول على شهادة، والتي يمكن أن تستقبل تلاميذ التربية التحضيرية في أقسام الطفولة ، والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في إطار مهامها[1]

7-9- الأثر: وهو النتائج المترتبة عن طبيعة العلاقات التي يقيمها الأستاذ مع المتعلمين داخل الصف الدراسي سواء كانت علاقات تربوية أو علاقات بيداغوجية، وما تحدثه على مستوى أداء المؤسسات التعليمية، والذي يعبر عن ارتباط المتغير المستقل "العلاقات التربوية والبيداغوجية: بالمتغير التابع "جودة الأداء المدرسي"، وقد يكون الارتباط إيجابيا أو سلبيا.

* المعدون: المتعلمون الذين رسبوا دراسيا، ولم يلتحقوا بالمستوى التعليمي الموالي بسبب نتائجهم المتدنية (أقل 5 من 10)، والذين بإمكانهم تكرار السنة مرة أخرى إذا لم يتعد سنهم 16 سنة.

[1]المرسوم التنفيذي رقم 16-226 مؤرخ في 22 ذي القعدة عام 1437 الموافق 25 غشت سنة 2016، القانون الأساسي النموذجي للمدرسة الابتدائية، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، ع51، الفصل الأول والثاني، الجزائر، 28 ذو القعدة 1437هـ/31 غشت سنة 2016م، ص11-12

8- الخلفية النظرية للدراسة:

تعتبر النظرية بالنسبة للباحث بمثابة "دليل لا غنى عنه في اختيار المسلك والطرق التي سيعبرها الباحث، حيث تسمح له بتنظيم الملاحظات الكثيرة وتبرر الأدوات التي يستخدمها، وباختصار إنها توجه البحث"[1]، فهي إذن نسق من المعلومات أي "مجموعة من المصطلحات والتعريفات والافتراضات لها علاقة ببعضها البعض، والتي تقترح رؤية منظمة للظاهرة، وذلك بهدف عرضها والتنبؤ بمظاهرها"[2] بحيث تشكل تلك المعلومات منطلقا في البحث العلمي "لفهم ووضع صياغات جديدة وتفسيرات أكثر عمومية وعمق"[3]. مثلما هو الحال بالنسبة للدراسة التي تتلاءم كثيرا مع المدخل التفسيري من خلال النظرية التفاعلية الرمزية، وهذا قصد دراسة المعاني وتصورات الفاعل الرئيسي داخل الصف الدراسي وأثر ذلك على جودة الأداء المؤسسة ككل.

8-1- النظرية التفاعلية الرمزية: (Symbolic Interactionism):

النظرية التفاعلية الرمزية واحدة من أهم النظريات الحديثة التي نشأت وتطورت في أمريكا بداية الثلاثينيات من القرن العشرين من خلال كتابات روادها، ومن أشهرهم جورج هيربرت ميد (1863-1931) الذي ألف كتابا بعنوان "العقل والذات والمجتمع" (Mind, Self and Society)، وهيربرت بلومر (1900-1981) الذي أسمى كتابه بـ "التفاعلية الرمزية: المنظار والطريقة"، وفيكتور تيرنر كتابا أسماه "غابة الرموز" (Forest of Symbols)[4]. فهذه النظرية وبلغة بسيطة التفاعلية أو نظرية التفاعل الاجتماعي تعد من أشهر نظريات التأويل المفسرة للفعل الاجتماعي وأيسرها للفهم، ذلك لأنها تهتم بدراسة التفاعل بين الجماعات الصغيرة، وتركز على تحليل الطريقة التي يستخدم بها البشر الرموز بما يقصدوه لكي يتصل كل واحد بالآخر، وعلى تفسيرات نتائج هذه الرموز على السلوك الخاص بالجماعات أثناء عملية التفاعل الاجتماعي[5]. وتشكل محاولاتهم إلى جانب محاولة ماكس فيبر "الذي أكد على أن فهم العالم الاجتماعي يكون من خلال فهم اتجاهات الأفراد الذين نتفاعل معهم"[6] مدخلا لفهم نموذج السلوك الإنساني عبر الدور أو مجموعة الأدوار التي تمكنه من اتباع سلوك معين تجاه الجماعة التي بنى معها علاقة خلال مدة تفاعله معها، ومن المصطلحات التي تستخدمها النظرية التفاعلية الرمزية ما يلي:

- **التفاعل:** وهو سلسلة من الاتصالات بين الفرد وآخر أو فرد وجماعة أو جماعة وأخرى؛

---

[1] موريس أنجرس، مرجع سبق ذكره، ص55.
[2] موريس أنجرس، المرجع نفسه، ص54.
[3] موريس أنجرس، المرجع نفسه، ص55.
[4] احسان محمد الحسن، النظريات الاجتماعية المتقدمة: دراسة تحليلية في النظريات الاجتماعية المعاصرة، ط2، دار وائل للنشر، الأردن، 2010، ص80-84.
[5] فيليب جونز، النظريات الاجتماعية والممارسة البحثية، ترجمة محمد ياسر الخواجة، ط1، مصر العربية للنشر والتوزيع، 2010، القاهرة، ص153
[6] عامر مصباح، علم الاجتماع: الرواد والنظريات، ط1، شركة دار الأمة، الجزائر، 2005، ص129.

- **المرونة:** وهي أن تصرفات الفرد غير ثابتة وتختلف من موقف لآخر؛
- **الرموز:** وهي الإشارات المصطنعة لتسهيل عملية التواصل؛
- **الوعي الذاتي:** وهو أن يعي الفرد بأن توقعات الأخرين حول سلوكه ما هي إلا نصوص يجب تمثلها.
- **الفعل الاجتماعي** هو "الفعل الذي نختاره في ضوء تفسير السلوك للآخرين لما نعيه"[1]
- **الموقف:** وهو "الاستعداد على اتخاذ طابع تقييمي محدد إزاء الشخص أو الشيء الذي نتفاعل معه"[2]

كما يولي أنصار المذهب التفاعلي الرمزي أهمية عظمى لقدرة البشر على:

- ابتكار واستخدام الرموز وجعلها تحمل معنى وفهما مشتركا.
- إجراء الاتصالات فيما بينهم بكفاءة حتى في المواقف المعقدة.
- اتخاذ الدور وهو القدرة على تخيل اتجاهات الشخص واستعداده للعمل، حيث ذكر "أرنولد روز Arnold-Rose والذي كان أحد قادة نظرية التفاعل الرمزي المعاصرة أن اتخاذ الدور (Rule-taking) يعني أن الفرد المرسل أو الموصل يتخيل –يستدعي في نفسه– كيف يفهم المتلقي ذلك الاتصال"[3].
- تقويم الذات من خلال انطباعات الآخرين.
- التخزين والاحتفاظ بالصورة الرمزية للشخص لمدة طويلة، واسترجاع تلك الصورة العالقة في الذهن في الموقف الذي يشاهد أو يسمع أو يتحدث فيه الشخص.
- التأويل وإن كانت الصور الذهنية التي كونها عن الشخص "لا تعكس جوهر الشخص وحقيقته الفعلية وإنما تعكس الحالة الانطباعية السطحية للشخص الذي قيّم "[4]، إلا أنه يصعب جدا تغييرها بسهولة.

ولفهم ظاهرة جودة الأداء المدرسي يقتضي الأمر دراسة المجتمع المدرسي من منظور "ماهية العلاقات الاجتماعية وأسبابها وأنواعها وكيف تتحول من علاقات سلبية إلى علاقات إيجابية فاعلة"[5]، بدءا بدراسة مكان حدوث الفعل الاجتماعي ألا وهو الصف الدراسي وتحليل أبسط نسق اجتماعي فيه وهو علاقة الأستاذ بالمتعلم من خلال الأفعال الثابتة والمتكررة للأستاذ التي تشكل في حد ذاتها أدوارا يتخذها هذا الأخير في ممارسته الصفية، والتي يمكن توقعها من قبل الآخرين وعلى رأسهم المتعلمون والمدير والأولياء من خلال الرموز والمعاني التي تحملها، والتي تشكل لديهم الدافع أو المانع لتحقيق التوافق والانسجام فيما بينهم. لذا تشكل أفكار النظرية التفاعلية الرمزية مدخلا هاما في الدراسة الحالية لفهم سلوك الأستاذ وتفسير أثره على سلوك أفراد الجماعة التربوية

[1] فيليب جونز، مرجع سبق ذكره، ص60
[2] احسان محمد الحسن، مرجع سبق ذكره، ص87.
[3] عدلي أبو طاحونة، النظريات الاجتماعية المعاصرة، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، د.ت، ص494.
[4] Skidmore W.L, Sociology's Models of Man, the Strand Press, New York, 1984, P.157.
[5] معمر داود، مرجع سبق ذكره، ص97.

وبالأخص على سلوك أولياء أمور المتعلمين ومديري المؤسسات التعليمية، حيث سيتم تحليل وتفسير نموذج الأستاذ السائد في الوسط المدرسي، وفهم أثر ذلك النموذج في فعالية المسار التربوي للمدارس، وفي حجم المشكلات المهنية التي تواجه الأستاذ مع الإدارة المدرسية ومع الأولياء، وفي فاعلية الشراكة بين المدرسة والأسرة، وهذا في ضوء الأدوار التي يؤديها الأستاذ والتفاعلات التي يقودها داخل جماعة الصف الدراسي، والتي تسمح بتحديد اتجاه العلاقة بينه وبين متعلميه كرمز ذا قيمة إيجابية أو سلبية بالنسبة للعميل عموما، والذي يتم استحضاره في المواقف المشابهة أو كلما ألتقوه أو تحدثوا عنه أو سمعوه، حتى وإن لم تكن حقيقية وبالأخص عندما يتعلق الأمر بالأطفال صغار السن الذين لم يكتمل نضجهم العقلي، والتي سرعان ما يؤدي انتشارها داخل وخارج أسوار المؤسسة التعليمية إلى تقييم الأستاذ بموجبها من قبل أفراد الجماعة التربوية (المتعلمون، الإدارة، الأولياء). فإذا كان الرمز إيجابيا ويشير إلى "الأستاذ المربي: إنسان متعاطف ومتعاون ومتسامح" أو "الأستاذ الكفء: منشط، وموجه ووسيط" فسيقيم الأستاذ نفسه بموجبها بالإيجاب، وبالتالي يشعر بالرضا والرغبة في توطيد علاقته بمتعلميه وبذل الجهد أكثر، ويحدث العكس إذا ما كانت الانطباعات سلبية، تشير إلى أنه "إنسان مادي: يعمل من أجل الراتب فقط" أو "غير كفء: متهاون أو متسلط أو نمطي" حيث يواجه مشكلات مهنية فتتدهور علاقته بأفراد الجماعة التربوية أكثر فأكثر. وحسب مورس كينزبيرك الذي يحمل نظرية متكاملة عن العلاقات الاجتماعية فإن موضوع علم الاجتماع هو دراسة وتحليل العلاقات، ولم يتوقف عند هذا الحد بل قام بتطبيقها في ميادين اجتماعية كثيرة منها التربية، حيث عرف العلاقة التربوية بين الطالب والأستاذ على أنها علاقة اجتماعية، فدافع الطالب في علاقته بالأستاذ هو الحصول على المعرفة العلمية، بينما غرض الأستاذ من تلك العلاقة هو تمرير العلم والخبرة والتجربة للطالب كي يستفيد منها، وتطرق مورس أيضا إلى الآثار أو نتائج العلاقة الاجتماعية انطلاقا من العلاقة الإنسانية القائمة بين الأفراد في المؤسسة أو المنظمة الاجتماعية، من خلال العلاقة بين العمال الإدارة في المصنع، فإذا كانت العلاقة قائمة على الحب والاحترام والتضحية فإن الأثار تكون إيجابية حيث يزيد الإنتاج كما ونوعا في مقابل انخفاض سعر السلعة وازدياد الطلب عليها وبالتالي تحقيق الربح، أما إذا كانت علاقتهما سلبية فهذا يؤدي إلى انخفاض في الانتاج في مقابل ارتفاع الثمن وعجز المستهلك على اقتنائها وبالتالي قلة الطلب عليها فتتراجع مداخيل المؤسسة وأرباحها[1]. ومن خلال هذا المدخل النظري –كينزبيرك– نعتقد أن آثار طبيعة العلاقات التربوي والبيداغوجية أستاذ–متعلم تتعدى الصف الدراسي وتصل إلى تحديد صورة المدرسة في المجتمع.

[1] احسان محمد الحسن، مرجع سبق ذكره، ص71-74.

8-2- أثر علاقات الأستاذ بالمتعلم على جودة الأداء المدرسي من منظور النظرية التفاعلية الرمزية:

يمكن تطبيق أفكار مدرسة التفاعل الرمزي على العلاقة الرسمية التي تجمع الأستاذ بالمتعلم، ذلك لأن العلاقات تأخذ مكانها في التجمعات الصغيرة مثل الصف الدراسي الذي يشمل الأستاذ ومجموعة من المتعلمين، والذي يكون فيه الاتصال مباشرا والتفاعل بنوعيه الرسمي وغير الرسمي، والذي تتم فيه أيضا عملية تقييم الفرد لنفسه في ظل تقييمات الآخرين الذين يتفاعلون معه، ومن هنا تبدأ علاقة الأستاذ بالمتعلم إما بالانجذاب أو بالنفور وهي ردود أفعال إزاء التقييم الذي يمنحه كل طرف للآخر، والذي يعتبر نتاجا للممارسات والسلوكات الخاطئة وبالأخص التي تصدر من الأستاذ نحو المتعلمين بصفته الشخص الواعي الذي يملك القدرة على التحكم في سلوكاته وتوجيهها وفق متطلبات العمل المدرسي والقيم والأهداف التي يريدها المجتمع مقارنة بالمتعلم، ذلك لأنه يمارس سلطته على المتعلمين "عبر نظام من التعليمات والإرشادات التي تتم عبر قنوات مختلفة للاتصال"[1] ويفترض هنا أن تكون سلطته بعيدة عن الاستخدام السلبي مثلما وصفها دوركايم بحيث "السلطة هذه التي تخلو من مظاهر العنف والإكراه في آن واحد، هي هذه التي تقوم كليا على أساس من السمو الأخلاقي"[2]، ولأن الأستاذ من منظور مدرسة التمثيل المسرحي (1959م) -إحدى مدارس التفاعلية الرمزية التي يمثلها البروفسور كوفمن (Erving Coffman)- هو الشخص القادر على إظهار وإخفاء جوانب من شخصيته أمام المتعلمين لأهداف تربوية إنسانية حيث أن "المعلم يمكن أن يجذب الطالب إليه إذا مثل دوره تمثيلا إيجابيا، أي أظهر في التمثيل الجوانب الإيجابية من شخصيته أمام الطالب وأخفى أو غطى عن الطالب الجوانب السلبية...وبالتالي يكون المعلم شخصا مرغوبا أمام الطالب، فتقوى العلاقة الإنسانية بينهما"[3]ومن ثمة تتضح قوة تأثير تقييم الفرد لنفسه من خلال تقييمات الأخرين له الذي يؤدي في حالة السلب إلى:

- قبول الفرد المقيّم هذا التقييم كحقيقة دون معارضة أو مقاومة، والاستفادة منه كدافع لإصلاح النفس وتجاوز الأخطاء والسير وفق ما يتوقعه المجتمع منه من قيم ومبادئ وممارسات، وبالتالي يحظى بتقييم آخر إيجابي
- رفض الفرد المقيم للتقييم السلبي إلى درجة شن الهجمات على مصدر التقييم، ومن ثم زيادة تصلب المجتمع في مواقفه السلبية نحوه، فتتحول العلاقات بين الطرفين إلى علاقات صراع.

في ضوء ما سبق نعتقد أنه إذا كانت علاقة الأستاذ بالمتعلمين علاقة إنسانية جيدة ذات طبيعة شخصية قائمة

[1] علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب، علم الاجتماع المدرسي "بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية"، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات، بيروت، 2003، ص28.
[2] علي أسعد وطفة، علم الاجتماع المدرسي، المرجع نفسه، ص77.
[3] احسان محمد الحسن، مرجع سبق ذكره، 224.

على تعاطف وتسامح وتعاون الأستاذ مع جميع المتعلمين من الناحية التربوية، وذات طبيعة بيداغوجية حديثة قائمة على التعزيز الإيجابي وتنمية الثقة بالتنفس والتدريب على التعلم (التعليم بمنطق التعلم) فإن الأستاذ في هذه الحالة يصبح رمزا إيجابيا لدى المتعلمين، فيزدادوا حبا له وانجذابا إليه واهتماما بمادته، ولما تشيع هذه الصورة بين المتعلمين وأوليائهم وتصل إلى الإدارة والأستاذ فإن ذلك سيولد لدى هذا الأخير شعورا بالرضا والثقة بالنفس، إذ ترفع من معنوياته في مكان العمل، وتدفعه إلى بذل الجهد لتحسين مستوى تحصيل المتعلمين للمعرفة العلمية واكسابهم القيم الاجتماعية، وبالتالي يساهم في تحقيق جودة الأداء المدرسي. أما إذا كانت علاقته بهم غير شخصية لا مجال فيها للعاطفة والمشاعر الإنسانية والاجتماعية أو متحيزا لفئة من المتعلمين دون أخرى أو يفرط في استعمال سلطته إلى درجة التسلط في معاملته لهم، وعلاقة بيداغوجية بالمفهوم الكلاسيكي الذي يلغي محورية المتعلم في العملية التعليمية التعلمية فإن ذلك سيؤثر سلبا على المردود التربوي للمؤسسة التعليمية ويؤدي إلى خلق مشكلات مهنية مع إدارة المدرسة وأولياء أمور المتعلمين بما ينعكس سلبا على مستوى فاعلية الشراكة بين المدرسة والأسرة.

II. الإجراءات المنهجية للعمل الميداني :

1- منهج الدراسة:

كما هو متعارف عليه، إن أي بحث علمي يسير وفق منهج معين، وهو عبارة عن مجموعة من القواعد العلمية يعتمدها الباحث في دراسته بغرض الوصول إلى حقائق، "إنه الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة لاكتشاف الحقيقة"[1]، وفي ضوء تنوع موضوعات الدراسة واختلاف ميادين البحث تتعدد طرق البحث والوسائل وأساليب جمع المعلومات دون أن تفقد تلك الموضوعات قيمتها العلمية، ذلك لأن "لكل منهج وظيفته وخصائصه التي يستخدمها كل باحث في ميدان اختصاصه... فإذا كان البحث حول موضوع تاريخي، فإنه يتعين على الباحث أن يعتمد على المنهج التاريخي..."[2] أما إذا كان الباحث "على علم بأبعاد أو جوانب الظاهرة التي يريد دراستها نظرا لتوفر المعرفة بها من خلال بحوث استطلاعية أو وصفية سبق أن أجريت عن هذه الظاهرة، ولكنه يريد التوصل إلى معرفة دقيقة وتفصيلية عن عناصر الظاهرة موضوع البحث تفيد في تحقيق فهم أفضل لها..." [3] فإنه يلجأ إلى استخدام "المنهج الوصفي" مثلما هو الحال بالنسبة لموضوع الدراسة الحالية التي تعالج ظاهرة تربوية/مدرسية/اجتماعية، أين تم اعتماد **المنهج الوصفي، وبالأخص منهج المسح الاجتماعي**

[1] محمد الغريب عبد الكريم، البحث العلمي: التصميم والمنهج والإجراءات، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1982، ص77.
[2] عمار بوحوش، محمد محمود الذنيبات، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ط8، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2016، ص102.
[3] عمار بوحوش، المرجع نفسه، ص137.

التحليلي، وهو نوع من أنواع "**المنهج الوصفي التحليلي**"، الذي "يهدف خاصة إلى وصف وتفسير أسباب الأوضاع الراهنة بدراسة العلاقة بين متغيرين أو أكثر للتعرف على طبيعة العلاقة بينهما واستنتاج تفسيرات لتلك العلاقة"[1]، وهذا عن طريق "جمع معلومات وتصنيفها وتحليلها ثم إخضاعها للدراسة الدقيقة"[2]، والذي يعتبر من المناهج "الأكثر استخداما في البحوث الاجتماعية، وهو يمكن أن يكون مسحا شاملا لكل أفراد المجتمع المدروس أو أن يكون مسحا لعينة منهم"[3]، ذلك لأن المنهج الوصفي يتناسب مع طبيعة الدراسة الحالية التي تهدف إلى وصف وتفسير أسباب الأوضاع الراهنة ذات الصلة بالأثر الذي قد يلحقه المتغير المستقل "العلاقات التربوية والبيداغوجية" بالمتغير التابع "جودة الأداء المدرسي"، عن طريق الكشف عن طبيعة العلاقة التي يقيمها الأستاذ بالمتعلم من الناحية التربوية ثم من الناحية البيداغوجية، ومدى توافق تلك الطبيعة العلائقية مع معايير جودة الأداء المدرسي المستخلصة من رسالة المدرسة عموما، والكشف عن أهم المشكلات المهنية التي تواجه الأستاذ في مرحلة التعليم الابتدائي كنتاج لطبيعة علاقته بالمتعلمين، والتي تشكل بطبيعة الحال عائقا في تحقيق أهداف المدرسة. بالإضافة إلى ما سبق فموضوع الدراسة الحالية من الموضوعات التي يعالجها المسح الاجتماعي، والتي تهتم باتجاهات الأفراد وأحوالهم وخصائصهم في محيطهم من خلال علاقاتهم وأنماط سلوكهم[4] في ظل الأدوار والوظائف الاجتماعية التي يؤدونها داخل المؤسسة الاجتماعية (المدرسة). لهذا تتبع الباحث مراحل البحث الوصفي، بداية بجمع المعلومات والبيانات لتحديد مشكلة البحث وصياغتها بدقة في سؤال محدد أو أكثر، ثم صياغة تلك التساؤلات في إجابات مؤقتة (الفرضيات)، فاختيار العينة وأدوات البحث الملائمة لطبيعة الموضوع والفروض المقترحة، وصولا إلى مرحلة جمع المعلومات من المبحوثين وتفريغها في جداول وتحليلها وتفسيرها ثم القيام باستخلاص التعميمات والاستنتاجات المناسبة.

2- مجتمع البحث وعينة الدراسة:

يعرف موريس أنجرس مجتمع البحث على أنه "مجموعة عناصر لها خاصية أو عدة خصائص مشتركة تميزها عن غيرها من العناصر الأخرى والتي يجري عليها البحث أو التقصي"[5]، والذي قد يشمل "مجموعة منتهية أو غير منتهية من العناصر المحددة مسبقا والتي ترتكز على الملاحظات (Grawitz, 1988)"[6]، وبالتالي فمجتمع البحث وعينة الدراسة بالنسبة للموضوع الحالي الموسوم بـ"العلاقات التربوية والبيداغوجية وأثرها على جودة الأداء المدرسي" يشير بوضوح إلى المدرسة من جهة، ومن جهة أخرى إلى أفراد الجماعة التربوية الذين يتفاعلون فيما

[1] فضيل دليو، مدخل إلى منهجية البحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، دار هومة، الجزائر، 2014، ص99.
[2] معمر داود، سبق ذكره، ص108.
[3] فضيل دليو، مرجع سبق ذكره، ص98.
[4] معمر داود، مرجع سبق ذكره، ص109.
[5] موريس أنجرس، مرجع سبق ذكره، ص298.
[6] موريس أنجرس، المرجع نفسه، ص298.

بينهم ضمن شبكة من العلاقات التربوية والبيداغوجية، ونظرا لاهتمامات الطالب الباحث بدراسة "علاقة الأستاذ بالمتعلم" على مستوى المدارس الابتدائية بمدينة حاسي ماماش –أنظر أهمية البحث– فإن عينة البحث ستكون بطريقة **المسح الشامل** "وفيها يقوم الباحث بتجميع البيانات من جميع أفراد المجتمع الذي يدرسه"[1]، ليصبح بذلك مجتمع البحث هو نفسه عينة البحث الممثلة في أساتذة اللغة العربية لمرحلة التعليم الابتدائي الموزعين بأعداد متفاوتة حسب المناصب المالية المفتوحة عبر 31 مدرسة ابتدائية عمومية بدائرة حاسي ماماش (ولاية مستغانم)، والبالغ عددهم 327 أستاذا من بينهم 291 أستاذة، وهذا حسب إحصاءات الموسم الدراسي 2019/2018 (انظر الملحق رقم (01)).

لقد تم الاقتصار في الدراسة الميدانية الحالية على مسح عينة أساتذة التعليم الابتدائي للغة العربية بمدارس دائرة حاسي ماماش التي تقع غرب ولاية مستغانم، لعدة اعتبارات منها:

– أن أستاذ اللغة العربية يدرس جميع العلوم في مرحلة التعليم الابتدائي بما فيها "اللغة الوطنية والرسمية، ولغة المدرسة الجزائرية، وإحدى المركبات الأساسية للهوية الوطنية الجزائرية، وأحد رموز السيادة الوطنية وأساسها الرئيس"[2]. فهو يدرس ميدان اللغة العربية (النشاطات اللغوية)، وميدان العلوم والتكنولوجيات (الرياضيات، التربية العلمية والتكنولوجية)، وميدان العلوم الإنسانية والاجتماعية (التربية الإسلامية، التربية المدنية، التاريخ والجغرافيا)، وميدان الفنون والرياضة البدنية (فن التلوين، فن التصميم، التربية الموسيقية، التربية البدنية)[3].

– يشكل أستاذ اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي (المرحلة القاعدية) أهم عنصر في الحلقة الأولى من المسار الدراسي للطفل (التعليم التحضيري، والطور الأول من التعليم الابتدائي: الذي يضم السنتان الأولى والثانية)، حيث يكون أول المتدخلين في تنشئة الأطفال حديثي العهد بالدراسة وإدماجهم في الحياة المدرسية.

– يقضي المتعلم معظم وقته بالمدرسة داخل حجرة الدرس رفقة أستاذ اللغة العربية، بحجم ساعي أسبوعي يتراوح بين 21 و24 ساعة أسبوعيا، بحسب كل مستوى دراسي[4].

– العدد الكبير لأساتذة اللغة العربية بالمدرسة والذي لا يقل عن 5 أساتذة بالمدرسة الواحدة، وقد يصل إلى 20 أستاذا[5]، وهذا حسبما هو محدد في التنظيم التربوي الذي يساوي عدد أساتذة اللغة العربية بعدد الأفواج التربوية المفتوحة بالمدرسة*، أي لكل أستاذ لغة عربية فوج تربوي خاص به يشرف عليه طيلة السنة على الأقل.

---

[1] محمد برو، الموجه في منهجية العلوم الاجتماعية، دار الأمل، تيزي وزو، 2014، ص177.
[2] وزارة التربية الوطنية، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، مرجع سبق ذكره، ص45.
[3] وزارة التربية الوطنية، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، المرجع نفسه، ص11.
[4] وزارة التربية الوطنية، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، المرجع نفسه، ص11.
[5] مديرية التربية لولاية مستغانم، التنظيم التربوي، مصلحة الدراسة والامتحانات: مكتب التعليم الابتدائي، 2019/07/25، الجزائر.
* الفوج التربوي وبقصد به المستوى التعليمي الواحد، أو القسم الذي يسند للأستاذ في بداية كل موسم دراسي، وقد يكون قسم التربية التحضيرية، أو قسم السنة الأولى أو الثانية أو الثالثة أو الرابعة أو الخامسة من التعليم الابتدائي.

– إشراف أستاذ اللغة العربية في كثير من الأحيان على فوج تربوي لمدة 5 سنوات متتالية أو 6 سنوات إذا تم احتساب سنة التعليم التحضيري.

– الحضور اليومي لأستاذ اللغة العربية واحتكاكه المستمر بالمتعلمين داخل الصف الدراسي لمدة زمنية لا تقل عن 4 ساعات ونصف ساعة في اليوم الواحد بالنسبة للطور الأول، ولا تقل عن 3ساعات بالنسبة للطور الثاني والثالث من مرحلة التعليم الابتدائي.

– في الغالب يتحمل أستاذ اللغة العربية مسؤولية كبيرة في حالة فشل أو نجاح المتعلمين بحكم حجم المواد التي يدرسها، والوقت الذي يقضيه مع المتعلمين مقارنة بأستاذ اللغة الفرنسية، كالذي يستخلص من نظام الامتحان المعتمد في الجزائر الذي يقر بأولية المواد الأساسية، حيث نجد في امتحان شهادة التعليم الابتدائي أن معامل اللغة العربية2 ومعامل الرياضيات2 في حين أن معامل اللغة الفرنسية1، فالمتعلم الذي يحصل مثلا على العلامة 8 من10 في اللغة العربية و7 من10 في الرياضيات يعتبر ناجحا حتى وإن حصل على 0 أو 1 من 10 في اللغة الفرنسية مما يجعل تأثير هذه المادة في المستوى العام للنجاح ضعيفا بالإضافة إلى الخلفية الثقافية للمجتمع الجزائري تجاه تعلم اللغة الفرنسية كمادة مقارنة باللغة الإنجليزية التي أصبحت محل اهتمام المجتمعات التي ترغب في مواكبة التطور التكنولوجي والعلمي الكبيرين.

كما أن أساتذة اللغة الفرنسية يتواجدون بأعداد قليلة في المدرسة الواحدة، إذا يتراوح عددهم بين أستاذ واحد –غالب– و3 أساتذة كأقصى تقدير بالمدارس الكبرى، ويشرفون على ثلاث مستويات تعليمية على الأقل خلال السنة الواحدة، ويدرسون مادة واحدة بحجم ساعي أسبوعي يتراوح بين 3ساعات وساعات و30 دقيقة أسبوعيا لكل فوج تعليمي، ويعملون بوتيرة التناوب مع الفوج الواحد. وبالتالي فرص احتكاكهم بمتعلميهم قليلة مقارنة بأستاذ اللغة العربية.

3– خصائص العينة:

إن معرفة الباحث بخصائص المبحوثين عامل إيجابي، حيث يمكنه من فهم استجابة المبحوثين وتفسيرها، ومن جملة الخصائص والمواصفات التي تم الأخذ بها كمتغيرات للدراسة الحالية الجنس، الحالة الاجتماعية، وجود الأولاد، مكان العمل، المؤهل العلمي، الخبرة المهنية، والتي قد أن تؤثر في إجابة أفراد عينة البحث.

ملاحظة هامة: مكان العمل (المنطقة أو الوسط): ويقصد به الوسط أو البيئة الاجتماعية التي تنتمي إليها المدرسة. حيث نجد على مستوى التراب الوطني ثلاث أوساط مختلفة، وسط حضري، وسط شبه حضري، وسط

ريفي. ويجدر الإشارة هنا إلى أن هذا التقسيم قائم على مجموعة من العناصر مثلما تؤكده وزارة التربية الوطنية، والتي تعتمد حاليا في تحديد الوسط، وهي:[1]

- المنطقة الحضرية: التي يتجاوز عدد سكانها لـ 5000 نسمة، ويوجد بها نشاطات اقتصادية مكثفة، بالإضافة إلى مرافق خاصة بالخدمات العمومية لا سيما المراكز الاستشفائية، ونسبة إيصال الكهرباء والماء وقنوات صرف المياه.
- المنطقة الريفية: التي يطغى عليها النشاط الفلاحي.
- المنطقة شبه الحضرية: التي تطورت فيها العناصر تدريجيا (عناصر المنطقة الحضرية) دون أن تحققها كلها.

أما بالنسبة للمواصفات والخصائص التي بإمكانها أن تؤثر في مجريات البحث، ولكن لم يتم اعتمادها في عملية الانتقاء والاختيار لمفردات العينة. نذكر ما يلي:

– الإطار (الصنف الذي ينتمي إليه الأستاذ) الذي حدده قانون إعادة تصنيف رتبة أستاذ التعليم الابتدائي المتثبت والمرسم بموجب القانون الصادر في 2012، والذي نجد فيه أستاذ المدرسة الابتدائية (صنف11) وأستاذ رئيسي (صنف12) وأستاذ مكون (صنف14). أما بالنسبة للأستاذ غير المثبت فهو يصنف عموما في رتبة أستاذ المدرسة الابتدائية سواء كان مستخلفا (متعاقد في منصب شاغر أو في منصب أستاذ في حالة عطلة مرضية)، أو أستاذا متربصا.

– الصفة (مدة المكوث بالمدرسة) وتعبر عن طبيعة التعيين الذي وظف به أستاذ ما بالمدرسة، والذي يكون إما بصفة مؤقتة لمدة تتراوح بين سنة واحدة وثلاث سنوات، أو بصفة دائمة بعد مشاركة الموظف في الحركة التنقلية الموسمية التي تنظمها مديرية التربية بالولاية وحصوله على المدرسة التي يرغب العمل بها.

– التخصص والشهادة العلمية، لتعدد فروعها، إذ نجد العلوم الدقيقة، واللغة العربية وآدابها، والعلوم الإنسانية والاجتماعية، مثلما يؤكده القرار الوزاري الذي حدد 31 تخصصا بالنسبة لرتبة أستاذ المدرسة الابتدائية[2].

4– أدوات جمع البيانات:

استعمل الطالب الباحث في هذه الدراسة تقنيتين لجمع البيانات من المبحوثين، استمارة استبيان كأداة أساسية، ثم تقنية الملاحظة بالمشاركة كأداة مكملة بغرض التعمق في تفسير بعض البيانات. خاصة وأن الطالب الباحث "يتوقع أن كل شخص يقوم بأفعال ما بشكل خاص أثناء تفاعله مع الأشخاص الآخرين"[3]. كما تم

[1] وزارة التربية الوطنية، دليل كيفية ملء الدفتر الإحصائي الخاص بالتعليم الابتدائي، سبتمبر 2019، الجزائر، ص2

[2] قرار وزاري مشترك، مؤرخ في 10 مارس 2016، يحدد قائمة المؤهلات والشهادات المطلوبة للتوظيف والترقية في بعض الرتب الخاصة بالتربية الوطنية، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، ع22، الجزائر، 10 أفريل 2016، ص19-20.

[3] موريس أنجرس، مرجع سبق ذكره، ص235.

الاستعانة ببعض الإحصائيات الرسمية بمديرية التربية لولاية مستغانم والمتعلقة بـ "فعالية المسار التربوي للمدارس الابتدائية بدائرة حاسي" والتي تشمل "**إحصائيات نتائج امتحان شهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، دورة جوان 2019**" و" **إحصائيات الرسوب والتسرب المدرسي للسنة نفسها**" (انظر الملحق رقم (02)).

4-1- استمارة استبيان: (Questionnaire):

إن مصطلح "Questionnaire" وإن جاء في اللغة العربية بمرادفات مختلفة كالاستبارة أو الاستقصاء أو الاستبيان إلا أنه يعني استمارة[1] تحوي " مجموعة من الأسئلة أو العبارات المكتوبة والمزودة بإجاباتها المحتملة والمعدة بطريقة منهجية، يطلب فيها من المبحوثين الإشارة إلى ما يعتقدونه يمثل رأيهم حول السؤال المطروح أو العبارة المقترحة"[2] قصد الحصول على معلومات في شكل بيانات كمية، تفيدنا في إجراء مقارنات رقمية من أجل تقديم تفسيرات لما نحن بصدد البحث عنه. شريطة أن يُخضع الباحث تلك الأسئلة والعبارات في صياغتها وإخراجها إلى معايير كالدقة، والايجاز، والملاءمة، والوضوح، والسهولة، والشمولية بعيدا عن التأويل والإحراج والإيحاء بالإجابة مسبقا. وهي الشروط التي تم الأخذ بها في بناء وتصميم وصياغة أسئلة استمارة استبيان الدراسة الحالية، إلى جانب التنويع في الأسئلة، فمنها المغلقة والنصف المفتوحة والمفتوحة.

4-1-1-مراحل إعداد استمارة الاستبيان: لتصميم استمارة الاستبيان وتطبيقها في ميدان البحث ينطلق الباحث من مرحلة إعداد مسودة استمارة الاستبيان، حيث يقوم بتحضير قائمة أولية للأسئلة وفقا لاعتبارات تراعي المضمون والشكل والكلمات والتنظيم، وبعدها ينتقل إلى مرحلة دراسة ومراجعة الأداة فنيا قبل تطبيقها على المجتمع الأصلي للدراسة، فيقوم بعرض المسودة على خبراء مناهج البحث والمختصين في الموضوع، ويجري اختبارا أوليا لها على نطاق ضيق (عينة استطلاعية)، وفي المرحلة الأخيرة، وهي مرحلة الإخراج النهائي لاستمارة الاستبيان، يعدل ويصحح وفقا لملاحظات المراجعين سواء على مستوى الشكل أو المضمون، وبذلك تصبح جاهزة لتطبيقها على المبحوثين. [3]

في ضوء ما تقدم من شروط وقواعد عامة لبناء الأسئلة وتصميم استمارة البحث اتبع الطالب المراحل التالية:

أ- مرحلة إعداد مسودة استمارة البحث الميداني: حيث صمم الطالب الباحث استمارة استبيان أولية مزج فيها الأنواع الثلاثة للاستبيان، مع أفضلية **للاستبيان المقيد المفتوح** الذي ترفق فيه الأسئلة بـ "إجابات متعددة يختار المجيب واحدة منها، ثم يكتب بحرية الأسباب المرتبطة بذلك"[4]. فقد تضمنت 61 سؤالا (مؤشرا) موزعة

[1] علي معمر عبد المؤمن، مناهج البحث في العلوم الاجتماعية: الأساسيات والتقنيات والأساليب، ط1، منشورات جامعة 7 أكتوبر، ليبيا، 2008، ص203.
[2] فضيل دليو، مرجع سبق ذكره، ص217.
[3] علي معمر عبد المؤمن، مرجع سبق ذكره، ص203.
[4] محمد بروء مرجع سبق ذكره، ص105.

على أربعة محاور أساسية، منها أسئلة محور البيانات الشخصية للمبحوثين، وأسئلة المحاور الثلاث للدراسة حسب الفرضيات.

ب– مرحلة الدراسة الاستطلاعية والمراجعة الفنية: وهي المرحلة التي يتم فيها إخضاع استمارة الاستبيان المبدئيّة إلى المحكمين (المختصين) وتجريبها على مجموعة من أساتذة التعليم الابتدائي، "تماثل العينة التي يراد تطبيق الاستبيان عليها"[1]، خطوة هامة بالنسبة للباحث. فهي فرصة لمعاينة مجتمع المبحوثين عن كثب، والتأكد من احترام شروط بناء وتصميم استمارة الاستبيان، حيث يشترط فيها "الوضوح، الاختصار، حسن المعاملة (الدبلوماسية)"[2]، كما تسمح هذه الخطوة كذلك بقياس مدى ملاءمة الأسئلة المدرجة في كل محور من محاور الدراسة موضوع البحث. بالتالي فهي خطوة مهمة في البحث العلمي لإظهار العيوب التي يمكن تفاديها قبل تطبيق استمارة الاستبيان في الميدان من جهة، ومن جهة أخرى للتأكد من أنها تغطي أهداف البحث"[3].

لهذا قام الطالب الباحث بالتحقق من:

– مدى صدق أداة الدراسة: وذلك من خلال الجوانب التالية:

- **الصدق الظاهري لاستمارة الاستبيان:** تكون أداة الدراسة صادقة إذا كان مظهرها يدل على أنها تقيس ما وضعت لقياسه، وقد تم التحقق من ذلك بعرضها على عشر محكمين من بين أساتذة علم الاجتماع وعلم النفس وعلوم التربية، ومفتشي التعليم الابتدائي بالولاية وخارجها (انظر الملحق رقم 03) لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حيالها وفقا للنقاط التالية:
  - ✓ مدى مناسبة وشمولية متغيرات البيانات الأولية.
  - ✓ مدى أهمية ووضوح الصياغة اللغوية للعبارات المستخدمة.
  - ✓ مدى انتماء كل عبارة لمحورها، ومدى قياسها لما وضعت من أجله.
  - ✓ مدى ملاءمة ودقة تسمية كل محور.

وفي ضوء الملاحظات التي أبداها المحكمون قمنا بإجراء التعديلات من حذف وتعديل وإعادة الصياغة لبعض العبارات حتى تزداد الأداة وضوحا وملاءمة لقياس ما وضعت من أجله.

- **الصدق البنائي لأداة الدراسة:** بعد أن تم إجراء التعديلات والملاحظات بما يتناسب مع ظروف المبحوثين، وفي ضوء ذلك تم التحقق من الصدق البنائي لاستمارة الاستبيان من خلال مقارنة البيانات والإجابات التي تحصلنا عليها من طرف أفراد مجتمع الدراسة الاستطلاعية عن طريق استمارة الاستبيان مع بيانات

[1] محمد برو، مرجع سبق ذكره، ص105.
[2] بلقاسم سلاطنية، حسان الجيلاني، أسس البحث العلمي، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2009، ص83-85.
[3] محمد برو، مرجع سبق ذكره، ص105.

وإجابات العديد من المفتشين التربويين وبعض الأساتذة المتمرسين المتحصل عليها عن طريق توزيع نفس الاستمارة عليهم لنجدها تكاد تكون متطابقة.

– التأكد من ثبات الأداة:

أما فيما يخص قياس ثبات استمارة الاستبيان فقد قمنا باستخدام طريقة التكرار وذلك بإعادة جمع البيانات في مرتين متتاليتين في فترة زمنية قصيرة مدتها عشرة أيام من خلال توزيع استمارات الاستبيان على خمسة عشر مبحوثا، وقد وجدنا عدم وجود اختلاف كبير في الإجابات التي أدلى بها المبحوثون، أي عشر إجابات مختلفة بين التوزيعين، مما يدل على أن درجة الثبات في التكافؤ بين إجابات المبحوثين المتحصل عليها من خلال توزيع استمارة الاستبيان في المرة الأولى وفي المرة الثانية وصلت إلى 83,6% وهي درجة ثبات تدل على أن الأداة صالحة لجمع المعطيات. وبعد تطبيق قانون هولستي (Holste):

$$\text{معامل الاتفاق} = \frac{\text{نقاط الاتفاق} \times 100}{\text{نقاط الاتفاق + نقاط الاختلاف}} \qquad \text{ت.ع: } \frac{51 \times 100}{61} = 83,60\%$$

ج– مرحلة الإخراج النهائي لاستمارة الاستبيان: فبعد التأكد من صدق وثبات الأداة تبين لنا إمكانية ثبات صحة النتائج التي سنتحصل عليها. وزعت استمارة الاستبيان في شكلها النهائي (الملحق رقم (04)) على المبحوثين البالغ عددهم ثلاث مائة وسبعة وعشرون (327) مبحوثا. مشتملة بذلك على المحاور التالية:

– محور البيانات الشخصية: ويضم 6 خصائص شخصية لمفردات البحث: الجنس، الحالة المدنية، وجود الأولاد، مكان العمل، المؤهل العلمي، الخبرة المهنية (الأقدمية): من السؤال رقم 01 إلى السؤال رقم 06.

– محور العلاقات التربوية (أستاذ–متعلم): ويضم 3 أبعاد بـ 19 مؤشرا موزعة كما يلي:

- بُعد التعاطف: من السؤال رقم 07 إلى السؤال رقم 13.
- بُعد التعاون: من السؤال رقم 14 إلى السؤال رقم 20.
- بعد التسامح: من السؤال رقم 21 إلى السؤال رقم 25.

– محور العلاقات البيداغوجية (أستاذ–متعلم): يضم 3 أبعاد بـ 22 مؤشرا مقسمة كما يلي:

- بعد التعزيز: من السؤال رقم 26 إلى السؤال رقم 31.
- بعد الثقة بالنفس: من السؤال 32 إلى السؤال رقم 40.
- بعد التعلم: من السؤال 41 إلى السؤال 47.

– محور أثر العلاقة التربوية/البيداغوجية (أستاذ–متعلم) في جودة الأداء المدرسي: يضم 13 مؤشرات تم تقسيمها على النحو الآتي:

- علاقة المدير بالأستاذ: من السؤال رقم 48 إلى السؤال رقم 51.
- علاقة أولياء أمور المتعلمين بالأستاذ: من السؤال رقم 52 إلى السؤال رقم 56.
- فاعلية الشراكة بين المدرسة والأسرة: من السؤال رقم 57 إلى السؤال رقم 61.

جدول رقم (01): يبين الوزن النسبي لأسئلة الدراسة حسب كل محور من محاورها:

المحور	البعد	المؤشر	الوزن النسبي
العلاقات التربوية	3	19	%34,5
العلاقات البيداغوجية	3	22	%40,0
أثر العلاقات التربوية والبيداغوجية في جودة الأداء المدرسي.	3	14	%25,5
المجموع	9	55	%100,0
البيانات العامة للمبحوثين		6	
المجموع		61	

المصدر: من إعداد الطالب الباحث

4-1-3- مستويات جودة الأداء المدرسي:

في ضوء أهداف المنظومة التربوية الجزائرية على الأمدين المتوسط والبعيد -الإصلاحات التربوي (2003) – وخصوصا "تحسين نوعية التعليم الممنوح ومردود المؤسسة التربوية...تحسين نسب النجاح في الامتحانات المدرسية بقدر معتبر (ما بين 70% و 80%)"[1]، ووفقا لنتائج الدراسة الاستطلاعية التي فحصنا فيها نتائج امتحان شهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي دورة جوان 2019، والتي مكنتنا من تحديد مجالات ومستويات معيار فعالية المسار التربوي للمدارس الابتدائية لدائرة حاسي ماماش، والذي يعتبر معيارا من معايير جودة الأداء المدرسي المتعمدة في الدراسة الحالية، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (02): يبين مستويات جودة الأداء المدرسي وتفسيراتها:

المستوى	جودة الأداء المدرسي[2]	النسبة المئوية	التفسير[3]
متميّز	**تفوق كثيراً** التوقعات المنتظرة من المدرسة.	[100 - 90]	قدرة المدرسة على جعل التلاميذ يكملون دراستهم بنجاح في مرحلة التعليم الابتدائي
جيّد جدّا	**تفوق** التوقعات المنتظرة من المدرسة.	[90 -80]	
جيّد	**تلبّي** كثيراً التوقعات المنتظرة (**وهو المستوى المطلوب من المدرسة تحقيقه**)		
مقبول	**تلبّي الحد الأدنى** التوقعات المنتظرة (**وهو الحد الأدنى من المتوقعات المنتظرة من المدرسة**)	[80 – 70]	
ضعيف	جودة أداء **أدنى** من التوقعات المنتظرة من المدرسة	أقل من 70	عجز المدرسة عن بلوغ المعيار المحدد (السابق)
ضعيف جدّا	جودة أداء **أدنى** كثيراً من التوقعات المنتظرة من المدرسة.		

المصدر: من إعداد الطالب الباحث

[1] وزارة التربية الوطنية، القانون التوجيهي رقم 08-04، الدباجة، الباب السابع، الفقرة 5، ص25.
[2] وزارة التربية والتعليم، إطار معايير الرقابة والتقييم المدرسية في دولة الإمارات العربية المتحدة، مرجع سبق ذكره، ص19.
[3] وزارة التربية الوطنية، اليونيسيف، اعداد نظام مرجعي لمؤشرات تقييم المعايير المخصصة للنظام المدرسي الجزائري، ترجمة المعهد الوطني للبحث في التربية، الجزائر، 2012، ص62.

4-2- الملاحظة بالمشاركة (Observation participante):

تعد الملاحظة بالمشاركة من أقدم التقنيات والأدوات في جمع المعلومات حول الظاهرة المراد دراستها، حيث تستخدم فيها الملاحظة العلمية لا الملاحظة السطحية العادية التي يتميز بها عامة الناس، فهي "أداة رئيسية في دراسة السلوك الإنساني خاصة في المواقف التي يتعذر فيها استخدام أدوات أخرى"[1]، أو المواقف التي يشعر فيها الباحث بأن إجابات المبحوثين تحتاج إلى المزيد من التوضيح والتعمق فيها قصد تحليل الظاهرة المدرسة تحليلا سليما وشاملا، أو في "المواقف الاجتماعية، التي يرفض فيها المبحوثون الإجابة عن أسئلة الباحث"[2]، ولعل من أفضل أنواعها الملاحظة بالمشاركة تلك الملاحظة التي يكون فيها الباحث جزءا من مجتمع البحث حيث "يعيش الباحث وسط أفراد المجتمع كواحد منهم ويشارك في الأنشطة التي يقومون بها ويجري ملاحظاته عما يجري وعن خبراته الشخصية"[3] مثلما هو الحال بالنسبة للدراسة الحالية، حيث استخدمت الملاحظة بالمشاركة كأداة مكملة للأداة الأساسية "استمارة الاستبيان" وذلك للاعتبارات التالية:

- ✓ أن تقنية الملاحظة بالمشاركة جزء لا يتجزأ من عمل المفتش (المشرف) الذي يستخدم وسائط إشرافية كثيرة ومتنوعة مثل الزيارة الصفية التي تعد "أداة فعالة للتحليل التعاوني لأداء المعلم، من أجل تزويده بتغذية راجعة، حول أدائه وسلوكه كمنظم للتعلم، وقدرته على تطبيق ما يتقنه من مهارات أدائية، وما يعرفه من معلومات تربوية ونفسية، وما يتبناه من اتجاهات إيجابية نحو مهنة التعليم والمتعلمين بصورة فعلية في التعليم الصفي"[4]، وأثناءها يكون المشرف ملاحظا لكل التفاصيل وليس الدرس فحسب ومشاركا في المواقف التعلمية والمدرسية من أجل تبسيط التعقيدات وحل المشكلات التي تعترض السير الأحسن للمؤسسة التعليمية.
- ✓ فرصة أمام الطالب الباحث لتوظيف الملاحظات المستنبطة من واقع التجربة المهنية الطويلة في سلك التعليم كمعلم بمرحلة التعليم الابتدائي (1994-2008)، ثم كمفتش للتعليم الابتدائي منذ سنة 2009، وكأستاذ مكون بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية –معهد بن زهرة الغالي – مستغانم.
- ✓ التأكد من البيانات والمعلومات التي تم جمعها عن طريق استمارة الاستبيان، والفهم الواسع لمختلف المؤثرات التي تخضع لها جماعات الصف الدراسي (أساتذة ومتعلمون) بالمقاطعة التربوية.
- ✓ أن الطالب الباحث عاصر الظاهرة محل الدراسة لفترة طويلة لا تقل عن ربع قرن من الزمن (25سنة)، وبالتالي يمثل الملاحظ المشارك خير تمثيل بحكم قربه وتفاعله مع مختلف أعضاء الجماعة التربوية.

---

[1] محمد برو، مرجع سبق ذكره، ص112.
[2] بلقاسم سلاطنية، مرجع سبق ذكره، ص65.
[3] عمار بوحوش، مرجع سبق ذكره، ص86.
[4] أبو عابد محمود محمد، المرجع في الاشراف التربوي والعملية الاشرافية، دار الكتاب الثقافي، أربد، الأردن، 2004، ص69.

4-2-1- صدق وثبات الملاحظة بالمشاركة:

"يمكن أن تتم بطريقتين: أن تكون درجة التوافق بين ملاحظتين (مختلفتي المصدر أو الفترة الزمنية) مقبولتين بالنسبة للثبات (Reliability /Fiabilité)، أما الصدق (Validity) فيعني عادة مدى صدق عكسها للواقع الملاحظ (وهو تقديري أساسا).

في ضوء هذا الطرح قام الباحث بتحويل الملاحظات حول الممارسات الصفية للأساتذة وكذا تصرفاتهم مع المتعلمين على مستوى المدارس وعلاقاتهم بمديري المؤسسات التعليمية وكذا علاقاتهم بأولياء أمور المتعلمين إلى مؤشرات تعكس الواقع التربوي (أستاذ- متعلم) ومن دون تأويل للحقائق المشاهدة.، والتي تم استغلالها في صياغة أسئلة استمارة الاستبيان أولا، ثم في تحليل بعض المواقف في إجابات المبحوثين، وفي "تفسير الباحث للنتائج مستخدما المفاهيم السوسيولوجية"[1]، وفي الغالب هي ملاحظات مشتركة ومتكررة تتوافق بنسبة 100% مع:

- أراء مفتشي المقاطعات التربوية بدائرة حاسي ماماش (اختلاف المصدر).
- الملاحظات الأكثر شيوعا في تقارير الزيارات التربوية الخاصة بالأساتذة في الفترة الممتدة (2015-2019) وهي بمعدل تقريرين لكل أستاذ (اختلاف الفترة الزمنية)
- نتائج التقرير الخاص بـ "تنظيم عملية التقويم المرحلي للتعليم الإلزامي"[2] (اختلاف المصدر).

- السلوكات والممارسات التي أصبحت تغلب على المشهد التربوي مثل حركية التجديد في مجال التكوين الموسومة بـ "التحوير البيداغوجي وعصرنته"، وحركية الأساتذة المتمثلة في الاحتجاجات والإضرابات المتكررة من أجل تحسين ظروف عمل أستاذ التعليم الابتدائي.

5- مجالات الدراسة:

5-1- المجال الجغرافي:

أجريت الدراسة الحالية بمدينة مستغانم التي تحمل الرمز 27 وطنيا، والتي تضم 10 دوائر، و32 بلدية، وتحديدا بدائرة حاسي ماماش التي تبعد عن مقر عاصمة الولاية بحوالي 4كلم، والتي يعود تاريخها إلى النصف الثاني من القرن التاسع عشر، وبالضبط في الفترة الممتدة بين1847 و1851 وهي الفترة التي شجعت فيها فرنسا ظاهرة الاستيطان الأوروبي بالأراضي الجزائرية مثلما أشار إليه النقيب فيرناز (Vernaz) في مؤلفه " Le

[1] عمار بوحوش، مرجع سبق ذكره، ص96.
[2] التنسيقية الولائية للمفتشين، تقرير اللجنة البيداغوجية الفرعية رقم 01: التقويم المرحلي للتعليم الالزامي، مستغانم، الجزائر، 2013/02/17.

vieux Mostaganem"[1] (مستغانم القديمة) والتي كانت تعرف آنذاك باسم "Rivoli". وأصل التسمية مزيج بين "ماء" و "ماشي". تقع مدينة حاسي ماماش في الجنوب الغربي لمستغانم، وتضم حاليا بالإضافة إلى بلدية حاسي ماماش، كل من بلديتي مزغران واستيدية اللتان تطلان على البحر الأبيض المتوسط، يحدها من الشمال البحر الأبيض المتوسط وبلدية مستغانم، ومن الجنوب بلدية عين النويصي وبلدية عين سيدي الشريف، ومن الشرق بلدية ماسرى وبلدية صيادة، ومن الغرب بلدية فرناكة، وتتربع على مساحة قدرها 138 كلومتر مربع، فيما بلغ عدد سكانها 88460 نسمة، وتتميز بطابعها الفلاحي ونشاطها التجاري والخدماتي. كما تتوفر مدينة حاسي ماماش على 31 مدرسة ابتدائية، موزعة على ثلاث أوساط اجتماعية مختلفة، الوسط الحضري والوسط شبه الحضري والوسط الريفي، مثلما هو مبيّن في الجدول الآتي، وذلك حسب إحصائيات أكتوبر 2019 (أنظر الملحق رقم (07)).

جدول رقم (03): توزيع المدارس الابتدائية بدائرة حاسي ماماش حسب الوسط الجغرافي (النمط):

عدد المدارس الابتدائية						المجموع	
الحضرية		شبه الحضرية		الريفية			
العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
12	%38,7	09	%29,1	10	%32,2	31	%100

جدول منجز من طرفنا بناء على إحصائيات مديرية التربية، مستغانم

يظهر من خلال بيانات الجدول رقم (03) أن معظم المدارس بدائرة حاسي ماماش تقع في وسط اجتماعي ريفي أو شبه حضري، حيث بلغت نسبتها 61,3%، في مقابل 38,7% مدرسة حضرية، وقد يدل ارتفاع نسبة المدارس في الريف والقرى الكبرى (شبه حضرية) كمؤشر على مسعى وجهود الدولة من خلال السياسة التربوية المنتهجة منذ الاستقلال من أجل أن "تضمن الدولة الحق في التعليم لكل جزائرية وجزائري دون تمييز قائم على الجنس أو الانتماء الاجتماعي والجغرافي"[2] وقصد التقليل من النزوح الريفي والحفاظ على مصدر من مصادر الاقتصاد المحلي والوطني (الفلاحة). إلا أن الاهتمام بعامل استقرار السكان بالأرياف دون الاهتمام بمواكبة احتياجات النمو المتزايد بنظرة استشرافية جعل المدرسة الجزائرية في المناطق الريفية تصطدم بواقع ارتفاع نسبة المتمدرسين في وجود مدرسة وحيدة بعدد قليل من الحجرات الأمر الذي أدى مع مرور الزمن إلى استمرار العمل

[1] E. Vernaz ; Le vieux Mostaganem ; imprimerie Artistique Fabian Onteniente journal, 1920, p57.
[2] وزارة التربية الوطنية، اعداد نظام مرجعي لمؤشرات تقييم المعايير المخصصة للنظام المدرسي الجزائري، مرجع سبق ذكره، ص22

تلك المدارس بنظام الدوامين* في العديد من الابتدائيات، وبالأخص في العشرية الأخيرة نتيجة الظروف السياسية والاقتصادية التي تشهدها البلاد.

5-2- المجال البشري:

قام الطالب الباحث في هذه الدراسة الميدانية بمسح شامل لجميع أساتذة اللغة العربية بالمدارس الابتدائية -مدينة حاسي ماماش- كلهم دون استثناء، والذين قدر عددهم بـ 327 أستاذا منهم 291 أستاذة، والذين يتوزعون بدورهم على ثلاث مناطق جغرافية، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم (04): يبين توزيع الأساتذة حسب الوسط الجغرافي للمدرسة:

الوسط الجغرافي للمدرسة						المجموع	
حضري		شبه حضري		ريفي			
العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
158	%48,3	79	%24,2	90	%27,5	327	%100,0

جدول منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني

تظهر بينات الجدول رقم (04) أن أعلى نسبة من الأساتذة المبحوثين يتواجدون بالمدارس التي تقع بمركز البلديات الثلاث أين يوجد كثافة سكانية كبيرة حيث بلغت نسبتهم 48,3%، وتليها نسبة الأساتذة بالمدارس الريفية بنسبة 27,5%، بينما سجلت المدارس التي تقع في المناطق شبه الحضرية أقل نسبة من حيث عدد الأساتذة وقدرت بـ 24,2%. ويشير ارتفاع نسبة الأساتذة بالمدارس الحضرية رغم أن عدد هذه الأخيرة قليل مقارنة بمجموع المدارس في الوسطين الريفي وشبه الحضري (انظر الجدول السابق رقم (03))، والذي يقارب نصف العدد الإجمالي للأساتذة بالدائرة، إلى أن المدارس الحضرية تضم أفواجا تربوية كثيرة، كالذي تشهده مدرسة بن برنو تواتي بلدية مزعران والتي تضم 20 فوجا تربويا[1]. الأمر الذي يدعو إلى إعادة النظر في معايير توزيع المدارس في المنطقة الواحدة، والحاجة إلى بناء منشآت مدرسية جديدة للتخفيف من الضغط الذي تشهده بعض المدارس.

5-3- المجال الزمني:

أنجزت الدراسة الميدانية الحالية في الموسمين الدراسين المتعاقبين 2018/2017 و2019/2018 خلال فترات زمنية محددة حسب مراحل الدراسة وهي كالآتي:

* نظام الدوامين: تنظيم تمدرس المتعلمين بشكل تناوبي بين فوجين تربويين، والذي يعتمد في حالة قلة عدد حجرات الدراسة مقارنة بعدد الأفواج التربوية المفتوحة بالمدرسة، ويطلق عليه "نظام الدوامين" ويظهر في صورتين "نظام الدوامين الجزئي" أو "نظام الدوامين الكلي"

[1] مديرية التربية لولاية مستغانم، التنظيم التربوي، مصلحة الدراسة والامتحانات: مكتب التعليم الابتدائي، الجزائر، السنة الدراسية 2020/2019.

– **الدراسة الاستطلاعية:** خلال شهري مارس وأبريل 2018.

– **الاستمارة النهائية:** خلال شهري ماي وجوان 2019.

– **الملاحظة بالمشاركة:** خلال المسار المهني للباحث الذي يمتد من سنة 1994 إلى سنة 2020، وبالأخص في الموسمين الدراسيين 2018/2017 و2019/2018.

– **المعالجة الإحصائية:** خلال شهري سبتمبر وأكتوبر 2019.

6– صعوبات الدراسة:

من البديهي جدا أن يواجه الباحث صعوبات في إعداد البحث، ومن أبرز الصعوبات التي اعترضتنا في الدراسة الحالية نذكر:

– ندرة المراجع المتخصصة في جودة الأداء المدرسي وبالأخص على مستوى المدارس الابتدائية –في ضوء قراءات الطالب الباحث–

– ارتباط الجودة أكثر بالجانب التقني والتنظيمي والإداري للمؤسسة مثل تطبيق إدارة الجودة الشاملة أو نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم، فيما تعتبر العلاقات مؤشرا من ضمن مؤشرات الجانب الفني في التسيير.

– الاهتمام الكبير بدراسة مخرجات المؤسسات التعليمية في المراحل المتقدمة في السلم التعليمي لارتباطها المباشر بعالم الشغل، عكس مخرجات التعليم الابتدائي التي تعتبر جزءا من التعليم الأساسي (الإلزامي)، وبالتالي التركيز أكثر على المرحلة الثانية منه والمتمثلة في التعليم المتوسط.

– صعوبة الإلمام بشبكة العلاقات التربوية والبيداغوجية، في ضوء تعدد الأطراف المتدخلة فيها من إدارة وأساتذة ومتعلمين وأولياء أمورهم.

الفصل الثانـي:

المدرسة الجزائرية

و

جودة الأداء المدرسي:

الفصل الثاني: المدرسة الجزائرية وجودة الأداء المدرسي:

تمهيد:

في ظل الوظيفة الاجتماعية للمدرسة ورسالتها التربوية، وبالأخص في مرحلة التعليم الابتدائي التي تعتبر مرحلة من أهم المراحل التعليمية في حياة الطفل والأولى في سلم النظام التعليمي الرسمي، تضطلع مدرسة التعليم الابتدائي الجزائرية إلى تحقيق ملمح التخرج في ميدان تكوين الشخصية، والكفاءات العرضية، والمعارف من خلال إخضاع المتعلم إلى "المؤثرات المختلفة التي توجه وتسيطر على حياة الفرد"[1]، عن طريق الأستاذ الذي يعتبر كمفوض من أهم عوامل التأثير بالنسبة للمتعلم في ضوء مفاهيم القيادة والأداء والجودة التي أضحت مطلبا ثقافيا يجب التأسيس له في الوسط المدرسي لإنجاح العملية التعليمية، والتنبؤ بمخرجات قادرة على الفهم والتكيف والتأثير في المجتمع، وعلى هذا الأساس سنتطرق في هذا الفصل الذي قسمناه إلى محورين رئيسيين، وهما:

المحور الأول بعنوان المدرسة الجزائرية وتحديات التعليم الابتدائي، والذي تم التطرق فيه إلى ماهية المدرسة، ثم التعليم الابتدائي في المدرسة الجزائرية، ثم التحديات التي وتواجه المدرسة الابتدائية الجزائرية في الوقت الراهن.

المحور الثاني بعنوان جودة الأداء المدرسي، والذي عرضنا فيه مفهوم الجودة ومعانيها في الحقل التربوي، الأداء تعريفه ومعاييره ومؤشراته، جودة الأداء المدرسي من حيث التعريف ومراحل تطور المفهوم، وأهم الاتجاهات الفكرية المعاصرة التي تناولتها وأساليب قياسها، ثم مبررات حاجة المدرسة الجزائرية إلى تطبيق نظام تعيير خاص بها، والمداخل في قياس جودة أداء المدارس الابتدائية بالجزائر، وبالأخص مدخل العمليات الواردة في المخطط القطاعي الخماسي 2015-2019، ومدخل مهام المدرسة الجزائرية وواجبات أعضاء الجماعة التربوية المشتقة من مرجعية القانون التوجيهي للتربية 08-04.

[1] صالح عبد العزيز، عبد العزيز عبد المجيد، التربية وطرق التدريس، ط 2، دار المعارف، مصر، 1986، ص13

I. المدرسة الجزائرية وتحديات التعليم الابتدائي :

1- ماهية المدرسة:

1-1- تعريف المدرسة:

المدرسة لغويا "هي الموضع الّذي يتعلّم فيه الطّلبة -المذهب- يقال: هذه مدرسة النِّعم أي طريقها – وكوّن الشّاعر مدرسة أي أوجد أتباعا يقتدون به في مذهبه ومنهاجه – والمدرسة الابتدائيّة هي المؤسّسة التي يتلقّى فيها التّلاميذ مبادئ التّعليم الأوّليّة – والمدرسة الحربيّة هي مؤسّسة يتخرّج منها ضبّاط الجيش، وإطاراته"[1]، وفي قاموس لاروس «école» تعني "المؤسّسة التي يقدم فيها تعليما جماعيا"[2]. أما اصطلاحا، فالمدرسة وإن كان هناك تباين في تعريفات العلماء والباحثين إلا أنها تتقاطع فيما بينها. فهناك من ينظر إليها على أنها السبيل في تربية الأجيال مثل إبراهيم ناصر الذي قال بأنها "المؤسسة التي أنشأها المجتمع لتربية وتعليم الصغار، نيابة عن الكبار الذين شغلتهم الحياة، إضافة إلى تعقد وتراكم التراث الثقافي"[3]، والذي قال عنها أيضا أنها "تنفذ الأهداف التي يتبناها المجتمع ويرسمها لنفسه وفقا لخطط ومناهج محددة، وعمليات تفاعل وأنشطة متنوعة ومبرمجة داخل الصفوف وخارجها"[4]. فيما وصفها بن بوزيد بـ "المكان الّذي يقضي فيه التّلميذ فترة محدّدة من حياته ويلقى في أحضانها كل العناية والمساعدة طيلة مساره المدرسي وليكتسب المعارف وينمي مهاراته ويطور قدراته ويبني مواقفه..."[5]، كل هذا يجعلها مؤسسة داعمة لوظائف الأسرة ومكملة لها بعد التغيرات التي طالت بنية الأسرة ووظيفتها الاجتماعية. في حين يعتبرها آخرون وسيلة المجتمع للحفاظ على الحياة الاجتماعية وتحقيق التكيف الثقافي، فمن منظور ديوي مثلا "هي قبل كل شيء مؤسسة أوجدها المجتمع لإنجاز عمل خاص، هو الحفاظ على الحياة الاجتماعية وتحسينها، وهي مؤسسة اجتماعية تعمل على تبسيط الحياة الاجتماعية واختزالها في صورة أولية بسيطة"[6]، وحسب عبد القادر فضيل هي "بيئة تربوية متكاملة تنشر المعرفة وتربّي الأجيال، وتصنع المحيط الثقافي الراقي الذي يسهم بدوره في ترقية الحركة الثقافية، وصناعة المعرفة، وإكساب الأفراد القدرة على إنتاج المعرفة. وبهذا تصبح المدرسة الأداة المثلى التي تعتمدها الأمة في بناء ذاتها، ومواصلة كفاحها من أجل تحقيق التقدم العلمي، وتوفير أسباب الرقي الحضري، إن هي وجهتها التوجيه المطلوب"[7]، ومن وجهة نظر "بريرات"

---

[1] علي بن هدية، وآخرون، القاموس للطلاب، معجم عربي مدرسي ألفبائي، ط4، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1983، ص1034

[2] Claude Dubois, et autres, Pluri dictionnaire Larousse : dictionnaire encyclopédique de l'enseignement, imprimerie Berger-Levrault, Nancy, France, 1977, p.452.

[3] ناصر إبراهيم، علم الاجتماع التربوي، دار الجيل، بيروت، ومكتبة الرائد العلمية، عمان، د.ت، ص72.

[4] محمد عبد القادر عابدين، الإدارة المدرسية الحديثة، دار الشروق، عمان، الأردن، 2005، ص41.

[5] بوبكر بن بوزيد، مرجع سبق ذكره، ص43.

[6] علي أسعد وطفة، علم الاجتماع المدرسي: مرجع سبق ذكره، ص33

[7] عبد القادر فضيل، مرجع سبق ذكره، ص27.

فهي "مكان ذو خصوصية ولا يمكن فصله عن المحيط الاجتماعي والسياسي. إلاّ أنّنا لا ندري إن كان يجب حجبها عن الواقع الخارجي أو فتحها عليه"[1]. أما سوسيولوجيا، فالمدرسة "مؤسسة شكلية رمزية معقدة، تشتمل على سلوك مجموعة كبيرة من الفاعلين، وتنطوي على منظومة من العلاقات بين مجموعات تترابط فيما بينها بواسطة شبكة من العلاقات التي تؤدّي فعلا تربويا عبر التّواصل بين مجموعات المعلمين والمتعلمين"[2]، وتتضح رمزية المدرسة كمؤسسة تكوينية ووحدة أساسية في التنظيم الاجتماعي من خلال الأدوار وشبكة العلاقات التربوية، وطرق التواصل بين أفراد الجماعة التربوية، والتي لخصها "بريرات" في أربع صور وهي:[3]

– المدرسة كمكان لنقل مختلف المعارف العلمية المتوفرة والمتطلبات الاجتماعية الاقتصادية الظرفية من أجل تكوين العقول النّيّرة النّاقدة والإنسان الديمقراطي، والذّوبان في الجماعة.

– المدرسة كمكان انتقالي تشكل وسيطا بين العائلة وعالم الشّغل قصد نقل الفرد من حالة الانغلاق إلى الانفتاح على الفضاء العمومي بما يعزز لديه القيّم.

– المدرسة كمكان للمحاكاة والممارسة والحركة المتكررة لاكتساب المعرفة.

– المدرسة كمكان مضياف لأنها تفتح أبوابها أمام كل الأطفال بعيدا عن أي معيار اجتماعي.

1–2– نشأة المدرسة وتطور وظيفتها الاجتماعية:

عرف الإنسان منذ بداية الخليقة حياة بسيطة تقوم أساسا على طلب العيش والدفاع عن النفس، واحتكاكه بالطبيعة جعله يكتسب تجارب وخبرات مكنته من الحفاظ على استمراريته عن طريق إنشاء الأسرة والعشيرة والقبيلة التي لعبت فيما بعد دورا جوهريا في تعليم الأبناء أساليب الصيد والزرع والحصد والرعي والحماية، ومع ظهور الحاجة إلى قادة في السياسة والدين لإدارة المجتمعات والتنظيمات، التي نشأت في العصر القديم والوسيط، ظهرت المدرسة بمفهومها التقليدي من أجل تلقين الصفوة بعض الفنون كالفلسفة، الطقوس الدينية، آداب السلوك، القضاء وفنون الحرب، على يد أفراد من ذوي الحكمة والمهارة، بينما اقتصر التعليم للعامة من الأبناء على ما يلقن في البيوت والمزارع أو لدى أصحاب الحرف أو في دور العبادة[4].

أو كالذي نستخلصه من كتابات العديد من المؤرخين والعلماء، حيث تجسدت المدرسة من خلال:

– **العائلة والأسرة** : عرفت كبيئة مدرسية وحيدة، تقوم بتربية الصغار وتعليمهم مختلف فنون العيش والتعامل مع مشكلات الحياة عن طريق التقليد والمحاكاة التلقائية لسلوك الكبار في العائلة والأسرة حسب جنسهم.

---

[1] إريك بريرات، المدرسة الحديثة وتحدياتها، ترجمة المعهد الوطني للبحث في التربية، مجلة بحث وتربية، عدد6، د.ت، ص16.
[2] علي أسعد وطفة، علم الاجتماع المدرسي، مرجع سبق ذكره، ص20-21.
[3] إريك بريرات، المرجع نفسه، ص18-19.
[4] عدلي سليمان، الوظيفة الاجتماعية للمدرسة، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006، ص7-8.

– **القبيلة أو العشيرة** : عرفت كتنظيم اجتماعي، حيث تحدد دور شيخ القبيلة ورجال الدين في تعليم الصغار العادات والتقاليد والطقوس المتعارف عليها، وتفسير الظواهر الطبيعية بالخرافات والأساطير.

– **التعليم الخاص** : جاء مع ظهور الحضارات، وكان موجها لأبناء الملوك والحكام ورجال الدين والفلاسفة.

– **دور العبادة:** ظهر في العصور الوسطى مع حركة المعابد والمساجد في تعليم الدين ونشره.

– **المدرسة كمؤسسة قائمة بذاتها:** عرفت المدرسة في المجتمعات الحديثة تطورا انتقلت فيه من: [1]

- مرحلة المدرسة كمؤسسة تعليمية، أين كانت تركز بصورة كبيرة على نقل المعرفة وتكديسها في أذهان المتعلمين عن طريق الحفظ دون مراعاة الفروق الفردية أو الاهتمام برغباتهم.
- مرحلة المدرسة كمؤسسة تعليمية تربوية، مرحلة توظيف نواتج علوم التربية والعلوم الإنسانية والاجتماعية الداعية إلى فهم شخصية المتعلم وتحسين مهاراته وفقا لخصائصه النمائية.
- مرحلة المدرسة كمؤسسة تعليمية تربوية ذات وظيفة اجتماعية متخصصة مباشرة، تهدف إلى اكتساب المتعلمين خصائص اجتماعية تتوافق مع متطلبات التغير والنمو المجتمعي عبر مجموع التفاعلات التي تتم بين أفرادها.

من المعلوم أن المؤسسات التعليمية تزود الأفراد بالمعلومات والمعارف المختلفة وتنميها عبر مراحل متعاقبة لتصل إلى أدق التخصصات العلمية التي تشمل كل ميادين العمل والحياة، وتقوم بالتثقيف اللازم قصد تدعيم التنظيم الاجتماعي والحفاظ على استقرار المجتمع واستمراريته. فهي تمارس دورها التربوي التعليمي كدور أساسي، كما أنها تستجيب في كثير من الأحيان للتغيرات الاجتماعية والهزات السياسية التي تطرأ على المجتمع، حيث تساهم في تقبل التغيرات الجديدة من خلال غرس المبادئ الجديدة والقيم المراد استحداثها في نفوس المتعلمين عن طريق المناهج ومن ثمة يصبح دورها دور المجادل والمقنع بالفلسفات المجتمعية الجديدة[2]، بمعنى أن "المؤسسات التعليمية بمقدار ما هي وسائل للتغيير الاجتماعي بمقدار ما هي أيضا هامة لضبط السلوك، وتوجيهه نحو غاية المجتمع"[3]، وبالأخص بعد ظهور الثورة الصناعية في العصر الحديث التي أدت إلى تطور المدينة وتعقد وظيفة الأسرة بعد خروج المرأة، وإلى تعاظم حاجة المجتمع إلى مدارس جيدة لإعداد الناشئة وتكوين الشباب حسب المتطلبات، وحتى بعد انتشار المدارس في ظل مفهوم الديمقراطية الذي أزال الفوارق الطبقية بين أفراد المجتمع وأضفى على التعليم طابع التعميم في إطار الإلزامية المجانية وتفاقم مشكلات المجتمعات الحديثة التي انعكست

[1] عدلي سليمان، مرجع سبق ذكره، ص13-14.
[2] أحمد رأفت عبد الجواد، مبادئ علم الاجتماع، مكتبة نهضة الشرق، جامعة القاهرة، مصر، 1983، ص115.
[3] أحمد رأفت عبد الجواد، المرجع نفسه، ص115.

سلبا على الحياة المدرسية، وأكثر من هذا يحتاج المجتمع إلى مدارس مجددة لوظائفها باستمرار كأن تقوم مثلا "بوظيفة التصدي للمشكلات الاجتماعية حتى لا تؤثر على فعالية الطلاب والحياة المدرسية والمجتمع كذلك"[1].

أما النحلاوي فقد قسم مراحل نشأة المدرسة إلى مرحلتين أساسيتين على أساس التحول الجذري الذي عرفته البشرية بعد ظهور الدين الإسلامي، بداية بمرحلة الحياة البدائية التي كان فيها الأب والأم والطبيعة بمثابة المدرسة التي ينهل منها الطفل سبل العيش بالفطرة، والتي كانت فيها أساليب العيش مبنية على التقليد والمحاكاة، أو التأمل والتكرار والإعادة لتحقيق الفهم، ثم مرحلة ظهور الدين التي شكلت منعرجا هاما في حياة الإنسانية، حيث رسم "الدين الركنين الأساسيين لعملية التربية المقصودة، وهما: الهدف الواضح المحدود، وهو عبادة الله وحده، والتعريف به، والإيمان به، في جميع الأديان السماوية، والمنهج أو المادة الفكرية، والسلوكية المعينة المقصودة، وهو الاستسلام لتشريع الله، وأوامره التي أنزلها على رسله، ليحفظها الجيل ويعمل بمقتضاها، ثم ينقلها إلى الجيل الذي بعده، دواليك"[2]. كما أشار أيضا إلى انتقال مفهوم المدرسة من دور الفرد أو الجماعة إلى الأمكنة والفضاءات العامة كالساحات والأسواق، ثم إلى المؤسسات القائمة بذاتها كدور العبادة التي تقوم بتلقين تعاليم الدين مشافهة وممارسة. بهذا تصبح "المعابد النواة الأولى للمدارس أو للتربية المقصودة، وكان رسل الله وأتباعهم المخلصون، الدعاة إلى دين الله، هم المعلمون الأوائل في هذه البشرية"[3] مستدلا على ذلك بقوله تعالى: "وَأَوْصى بِهَآ إِبْرَٰهِيمُ بَنِيهِ(ص) وَيَعْقُوبُ يَبَنِيَّ إِنَّ اللَّهَ اصْطَفَى لَكُمُ الدِّينَ فَلا تَمُوتُنَّ إِلَّا وَأَنْتُمْ مُسْلِمُونَ(ص)، أَمْ كُنْتُمْ شُهَدَآءَ إِذْ حَضَرَ يَعْقُوبَ الْمَوْتُ إِذْ قَالَ لِبَنِيهِ مَا تَعْبُدُونَ مِنْ بَعْدِي(ص) قَالُوا نَعْبُدُ إِلَهَكَ وَإِلَهَ ءابَآئِكَ إِبْرَٰهِيمَ وَإِسْمَٰعِيلَ وَإِسْحَٰقَ إِلَهًا وَٰحِدًا وَنَحْنُ لَهُ مُسْلِمُونَ(ص)"[4]، وتعتبر المساجد في ثقافة المسلمين أولى المدارس الجماعية المنظمة التي يتعلم فيها الكبار والصغار رجالا كانوا أو نساء أمور دينهم ودنياهم، وازداد التعليم انتشارا في المجتمعات الإسلامية عبر الزوايا والكتاتيب والمدارس الداخلية الحرة لتربية وتعليم الأطفال

وطلبة العلم العلوم المختلفة.

1-3- مقومات المدرسة ووظيفتها التربوية:

تكتسي المدرسة أهمية في حياة الطفل من حيث أنها تمثل الخبرة الأولى المباشرة خارج أسوار الأسرة والعلاقات فيها رسمية يغلب عليها الخضوع لقواعد ومعايير أكثر تحديدا. فالمدرسة "في الواقع تمثل بيئة متسعة

[1] عدلي سليمان، مرجع سبق ذكره، ص9.
[2] عبد الرحمن النحلاوي، أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع، ط26، دار الفكر، دمشق، 2008، ص116.
[3] عبد الرحمن النحلاوي، المرجع نفسه، ص117.
[4] سورة البقرة، الآيتان 131-132.

وأكثر تنوعا. فهي لا تقتصر على كل ما تقدمه من علم ومعرفة للأفراد بل تساعد على تنمية عقولهم واتساع مداركهم ويتم ذلك بطريقة منظمة ومخططة ومقصودة"[1]، ومثلما ذكرنا سابقا يرجع ظهور المدرسة كمنظمة في حياة المجتمع الإنساني إلى تحلل الجماعات الأولية –الأسرة والقبيلة– من القيام بوظائفها الرئيسية مثل وظيفة التنشئة الاجتماعية والضبط الاجتماعي، والتعليم وتلبية الحاجات النفسية والاجتماعية والترويحية، ولكي تسد هذه الثغرات[2]، وبالتالي فهي مسؤولة عن تربية الطفل مثلها مثل الأسرة في ظل ما يميزها من مقومات وهي:[3]

- الأهداف التربوية المشتقة من طبيعة وفلسفة ومشكلات وطموحات المجتمع.
- المناهج الدراسية وهو الإطار المنظم لسيرورة عمليتي التعليم والتعلم.
- الأستاذ الذي يتم انتقاؤه وتدريبه على أداء الوظيفة.
- المتعلم يعد محور العملية التعليمية–التعلمية.
- الامتحانات المدرسية.

ولما كانت المدرسة وسيلة المجتمع لتزويد الأجيال الصاعدة بقدر مشترك من الثقافة من خلال نقل تراث الأجيال الماضية للأجيال الصاعدة بعد تنقيته، وتبسيطه، وتطويره للمحافظة على وحدة جماعته وتماسكها[4]، فهي إذن ليست "مسؤولة عن التعليم فحسب، ولكنها مسؤولة عن إصلاح المجتمع الإنساني، والحياة الإنسانية، والمستوى الاجتماعي"[5]، وخصوصا في الوقت الذي تشهد فيه المجتمعات المعاصرة تطورا مذهلا في التكنولوجيات وانفتاحا كبيرا على الثقافات الأخرى، وهو الأمر الذي يطرح الكثير من التساؤلات حول الوظيفة التربوية للمدرسة العصرية وقدرتها على تحقيق: [6]

- النمو الجسدي بتوفير ظروف صحية مناسبة تصاحب عملية التعلم كالمرافق الرياضة البدنية والاطعام.
- النمو العقلي بانتقاء الدروس والأنشطة والطرق الملائمة التي تنمي التفكير المنطقي لدى الناشئة.
- النمو الاجتماعي بتوفير فرص عملية للحياة الجماعية التي تسمح باكتساب القيم ومهارات التواصل.
- النمو النفسي بتوجيه انفعالات الطفل وتكوين اتجاهات عاطفية سليمة تقوي لديه الثقة بالنفس.
- النمو الروحي الخلقي بتقوية الوازع الديني لدى الطفل بعيدا عن كل أشكال التعصب.

فحسب التّصور الجديد لمفهوم التّقييم البيداغوجي فإن الوظيفة التربوية للمدرسة تتعدّى مستوى

[1] بهاء الدين صبري الحلواني، التغير الاجتماعي ودوره في التنشئة الاجتماعية: بين العولمة والمنظور الإسلامي، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، 2015، ص127.
[2] حسين عبد الحميد أحمد رشوان، التنظيم الاجتماعي والمعايير الاجتماعية، مؤسسة شباب الجامعة، الاسكندرية، 2014، ص30.
[3] محمد عطوة مجاهد، المدرسة والمجتمع في ضوء مفاهيم الجودة، مرجع سبق ذكره، ص6-8.
[4] مديرية التكوين والتربية خارج المدرسة، دروس في التربية وعلم النفس، الطباعة الشعبية للجيش، الجزائر، 1973-1974، ص29.
[5] محمد عطية الإبراشي، مرجع سبق ذكره، ص89.
[6] صلاح الدين شروخ، علم الاجتماع التربوي، دار العلوم، عنابة، 2004، ص76-78.

تكوين الذات العارفة إلى إرساء الأسس الضرورية لإدماج الشباب في الحياة الاجتماعية والاقتصادية عبر تزويدهم بتعليم نوعي يتيح لهم اكتساب معارف ومهارات ذات مستوى رفيع[1]، وتتمثل -عبد القادر فضيل- في نشر المعرفة، وفهم العالم المحيط بالمتعلمين، وإحداث التغيير المرغوب في السلوك والأفكار، وترقية الفكر وتربية الوجدان، وإنماء الوعي الفردي والجماعي، وتهذيب السلوك وصقل الأذواق، وبناء الإنسان وتعزيز انتمائه إلى الوطن[2]، وتتجسد -مصطفى حداب- في "إنتاج قوى العمل في مختلف التخصصات المستعملة في التطبيقات الاقتصادية والاجتماعية وتوزيع الأفعال الاجتماعية بين مختلف الجماعات المكونة للمجتمع"[3]، وبالتالي وظيفة المدرسة كوحدة أساسية في التنظيم الاجتماعي هي بناء الأجيال وتكوينهم بنظرة استشرافية تمكن المجتمع مستقبلا من مواجهة التحديات التي تفرضها الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية المتغيرة باستمرار.

2- التعليم الابتدائي في المدرسة الجزائرية:

2-1- السلم التعليمي في منظومة التربية الوطنية:

يعتبر ميدان التعليم من أهم ميادين التنمية في المجتمع، فهو صناعة من الصناعات، بل "والمهنة الأساسية في المجتمع، وكل مهنة أخرى إما فرع منها أو معتمدة عليها"[4]، ويعتبر التعليم في الجزائر من ضمن المهام التي تضطلع بها المدرسة الجزائرية في قطاع التربية الوطنية بغرض "تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة، شديد التعلق بقيم الشعب الجزائري، قادر على فهم العالم من حوله والتكيف معه والتأثير فيه، ومتفتح على الحضارة العالمية"[5]، وفي قطاع التكوين والتعليم المهنيين بغرض "تكوين تأهيلي للمتخرجين من المنظومة التعليمية وتلبية حاجات المجتمع إلى اليد العاملة المؤهلة"[6]. أما بخصوص مستويات التعليم في المدارس الجزائرية التي تشرف عليها وزارة التربية الوطنية فهي مقسمة إلى أربع مراحل تعليمية، مثلما توضحه المادة 27 من القانون التوجيهي للتربية الوطنية، والتي تشير إلى أن منظومة التربية الوطنية تتكون من المستويات التعليمية الآتية:[7]

* التربية التحضيرية؛
* التعليم الأساسي، الذي يشمل التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط؛
* التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

---

[1] بوبكر بن بوزيد، مرجع سبق ذكره، ص133.
[2] عبد القادر فضيل، مرجع سبق ذكره، ص26-27.
[3] Mustapha Haddab, éducation et changement socioculturel, OPU, Alger, 1979, p.10
[4] رابح تركي، أصول التربية والتعليم، ط2، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1990، ص193.
[5] وزارة التربية الوطنية، القانون التوجيهي، مرجع سبق ذكره، ص40.
[6] بن يربح نذير، التفاعل بين التعليم والتكوين المهني والعمل المنتج، دار هومة، الجزائر، 2010، ص107.
[7] وزارة التربية الوطنية، القانون التوجيهي، مرجع سبق ذكره، ص47.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن مرحلة التربية التحضيرية مرحلة تعليمية غير إلزامية وانتشارها عبر المؤسسات التعليمية، وبالأخص في المدارس الابتدائية العمومية، وإن كان كمشروع وطني في طور التوسيع إلا أنه كواقع مرهون بشروط مادية كتوافر الهياكل (القاعات) والمناصب المالية المفتوحة بالمؤسسة. كما أن منح هذا النوع من التعليم لا يقتصر على أقسام الطفولة المفتوحة بالمدارس الابتدائية فحسب بل وحتى في المدارس التحضيرية ورياض الأطفال العمومية والخاصة إذ "يمكن للهيئات والإدارات العمومية والجماعات المحلية والمؤسسات العمومية والتعاضديات والجمعيات ذات الطابع الاجتماعي والثقافي والمنظمات الاجتماعية المهنية أن تفتح هياكل للتربية التحضرية، بترخيص من الوزير المكلف بالتربية الوطنية..."[1]، رغم هذا نجد أن الكثير من المتمدرسين الذين يلتحقون بالمدارس كل سنة – غالبا– لا يستفيدون من التعليم التحضري لاعتبارات مادية (نقص الهياكل) ومالية (المناصب المفتوحة) وغياب الدعم من قبل الخواص.

2-2- خصائص التعليم الابتدائي:

يشكل التعليم الابتدائي الحلقة الأولى في مرحلة التعليم الأساسي التي أنشئت عام 1976، والتي عرفت تعديلا سنة 2008 حيث مددت سنوات التعليم المتوسط إلى أربع سنوات بدلا من ثلاث سنوات وتقليص التعليم الابتدائي إلى خمس سنوات عوض ست سنوات دراسة. وبالإضافة إلى هذه الخاصية تتميز مرحلة التعليم الابتدائي مثلما توضحه المواد 47 و48 و49 من القانون التوجيهي للتربية الوطنية بما يلي:[2]

– يمنح التعليم الابتدائي، الذي يستغرق خمس (5) سنوات، في المدرسة الابتدائية. يمكن أن يمنح التعليم الابتدائي في المؤسسات الخاصة للتربية والتعليم.

– سن الدخول إلى المدرسة الابتدائية هو سن (6) سنوات كاملة. غير أنه يمكن منح رخص استثنائية للالتحاق بالمدرسة وفق شروط محددة.

– تتوج نهاية التمدرس في التعليم الابتدائي بامتحان نهائي يخول الحق في الحصول على شهادة نجاح، أو إجراءات القبول في السنة الأولى متوسط.

كما تعتبر مرحلة التعليم الابتدائي من أهم مراحل التمدرس، لأنها مرحلة التعليم الأولي التي تكفل للطفل ممارسة التفكير السليم، وتؤمن له الحد الأدنى من المعارف والمهارات والخبرات قصد الاندماج في الحياة المدرسية والاجتماعية وممارسة أدواره كمتعلم ثم كمواطن منتج، والتي تشمل ثلاث فترات متتابعة، فترة الايقاظ والتعلم الأولي بالنسبة للسنتين الأولى والثانية (الطور 1)، ثم فترة تعميق التعلمات الأساسية في السنتين الثالثة

[1] وزارة التربية الوطنية، القانون التوجيهي، مرجع سبق ذكره، ص50
[2] وزارة التربية الوطنية، القانون التوجيهي، المرجع نفسه، ص52.

والرابعة (الطور 2)، ثم فترة التحكم في اللغات الأساسية في السنة الخامسة (الطور 3)[1]، ومن ثمة نقول أن التعليم الابتدائي مرحلة حاسمة في المسار الدراسي للمتعلم، فالطفل الذي يظهر كفاءات عالية في التعلمات الأساسية من قراءة وكتابة وحساب باستطاعته مواصلة الدراسة وإتمام مشواره الدراسي بنجاح فيما يصبح عرضة للفشل والتسرب من المدرسة إذا كان غير متحكم في المهارات والكفاءات الأساسية.

2-3- تطور نظام التعليم الابتدائي في الجزائر:

عرف التعليم في الجزائر قبل الاحتلال حركية نشيطة من حيث انتشار المدارس بشهادة "أوجين كومبس" (Eugene Comps) الذي قال: "كانت هناك أكثر من ألفي مدرسة للتعليم الابتدائي... فضلا عن مئات المساجد التي كانت تعنى بتلقين اللغة العربية لطلابها"[2]، حيث كان الأطفال يلتحقون بالكتاب (لمسيد) أو بالمدارس القرآنية الملحقة بالمساجد أو بالزوايا[3]، والتي هي عبارة عن أبنية بها حجرات، بعضها مخصص للتدريس الابتدائي بهدف "تعليم القراءة والكتابة وإتقانهما تمهيدا لحفظ القرآن الكريم وتجويده ثم تعليم المبادئ الأساسية للحساب[4]. أما في فترة الاستدمار الفرنسي فقد عُرف التعليم باتجاهين متعاكسين، اتجاه تغييري عن طريق المدرسة الفرنسية التي كان الهدف من إنشائها "جعل التعليم الخاص بالجزائريين فرنسيا مائة في المائة في مرحلة التعليم الابتدائي"[5] عوض التعليم العربي الذي "بقي محصورا فقط في بعض المساجد، والزوايا القائمة في مناطق الجنوب الصحراوية، وزوايا المناطق الجبلية العالية"[6] بسبب السياسة الاستعمارية التي عملت على إنشاء المدارس والاشراف عليها، بداية بـ "المدرسة الفرنسوية الإسلامية" عام 1836 ثم زيادة العدد ليصل إلى 699 مدرسة عام 1944[7]. أما بالنسبة للاتجاه الذي قادته جمعية العلماء المسلمين الجزائريين، وهو اتجاه يقوم على تأصيل التعليم العربي الإسلامي في نفوس الأطفال، من خلال مؤسسات التعليم المسجدي (تخريج فقهاء بالدين) والتعليم المكتبي الابتدائي (مواد دراسية متنوعة)[8] ونشرهما عبر كامل التراب الوطني إلى أن "بلغت جملة مدارسها حتى عام 1954 أكثر من 150 مدرسة بمواصفات العصر الحديث[9].

وبعد الاستقلال، اصطدم التعليم بإشكالات حالت دون التفكير في وضع تصميم ينسجم مع الحقائق الوطنية، مثل الإقبال الاجتماعي الكبير على الانتساب إلى المدرسة في مقابل قلة المنشآت المدرسية ونقص

[1] وزارة التربية الوطنية، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، مرجع سبق ذكره، ص10
[2] رابح تركي، الشيخ عبد الحميد بن باديس: فلسفته وجهوده في التربية والتعليم، نقلا عن أحمد الخطيب، الثورة الجزائرية: دراسة وتاريخ، ط2، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1974، ص125.
[3] رابح تركي، الشيخ عبد الحميد بن باديس، المرجع نفسه، ص127
[4] رابح تركي، الشيخ عبد الحميد بن باديس، المرجع نفسه، ص129.
[5] رابح تركي، الشيخ عبد الحميد بن باديس، المرجع نفسه، ص133.
[6] رابح تركي، الشيخ عبد الحميد بن باديس، المرجع نفسه، ص132.
[7] رابح تركي، الشيخ عبد الحميد بن باديس، المرجع نفسه، ص137-147.
[8] مصطفى عشوري، المدرسة الجزائرية إلى أين؟، دار الأمة، الجزائر، 1991، ص27.
[9] رابح تركي، الشيخ عبد الحميد بن باديس، مرجع سبق ذكره، ص358-359.

المعلمين[1]، ولكن مع مرور الزمن تطور عدد الهياكل التربوية –المدارس الابتدائية– وانخفض "معدل عدد التلاميذ في الحجرة الواحدة من 66 عام 1962 إلى 30 عام 2012"[2] وظهرت المدرسة الأساسية كوحدة مكونة من ثلاثة أطوار تعليمية، طورين في التعليم الابتدائي وطور التعليم الإكمالي (تعليم أساسي لمدة 9سنوات) ابتداء من الموسم الدراسي 1981/1980 وتعميمه تدريجيا من سنة إلى أخرى، وبهذا تم وضع حد للنظام التعليمي الموروث[3]. لتجد المدرسة الابتدائية نفسها مرة ثانية أمام إصلاح للمنظومة التربوية للمرة الثانية مطلع السنة المدرسية 2003–2004 جراء التحولات السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي عرفتها البلاد سنة 1989، والذي شمل إصلاح مجال البيداغوجيا بإعادة بناء مناهج وبرامج تعليمية وفق المقاربة الجديدة "المقاربة بالكفاءات" وتدريس اللغة الأمازيغية من الرابعة ابتدائي، والتاريخ والجغرافيا من الثالثة ابتدائي... ومحور إرساء منظومة متجددة للتكوين وتحسين مستوى التأطير البيداغوجي والإداري من خلال إعادة النظر في نمط تكوين معلمي الابتدائي، واعتماد مخطط وطني لتحسين مستخدمي التربية... محور إعادة التنظيم الشامل للمنظومة التربوية من خلال تخفيض مدة التعليم في مرحلة التعليم الابتدائي من 6 إلى 5 سنوات، وترسيم مؤسسات التربية والتعليم الخاصة..[4]، وبعد عشر سنوات من عمر الإصلاح نظمت وزارة التربية الوطنية عملية "التقويم المرحلي للتعليم الإلزامي"[5] التي توجت بتنصيب تدريجي للمناهج الجديدة بداية بالسنة الأولى والثانية من التعليم الابتدائي للسنة الدراسة 2017/2016[6].

يعكس هذا التطور الذي عرفه التعليم الابتدائي في الجزائر مدى أهميته كمرحلة في سلم النظام التربوي من جهة، ومن جهة أخرى يفسر عجز السياسة التربوية في ضبط مدة ووظائف التعليم القاعدي وإن كان يُستهدف دائما كمستوى ذي أولوية في عملية الإصلاح التربوي، من أجل الحفاظ على الانصاف وتكافؤ الفرص لجميع الأطفال وتحقيق تعليم نوعي ومناسب وفعال وشامل، متصل في الجزائرياتية ومدعم للنجاح المدرسي[7]، إلا أن حالة عدم الاستقرار في المناهج والتغيير المستمر للكتب المدرسية من بين المؤشرات التي تؤكد عدم وضوح الرؤية في اختيار النموذج الذي ينسجم مع الواقع الاجتماعي الجزائري، الأمر الذي دفع بالكثير من الفاعلين والمهتمين بالشأن التربوي إلى انتقاد السياسة التربوية القائمة، كونها لم تمكن البلاد من تجاوز مظاهر التخلف الفكري والمعرفي، ولم تجعل المدرسة قاطرة تقود الأمة إلى مستوى حضاري مرغوب فيه من خلال مواكبة

[1] عبد القادر فضيل، مرجع سبق ذكره، ص42-49.
[2] وزارة التربية الوطنية، إنجازات قطاع التربية الوطنية خلال 50 سنة، مرجع سبق ذكره، ص19.
[3] وزارة التربية الوطنية، إنجازات قطاع التربية الوطنية خلال 50 سنة، المرجع نفسه، ص68.
[4] بوبكر بن بوزيد، مرجع سبق ذكره، ص25-241.
[5] وزارة التربية الوطنية، المنشور: تنظيم عملية التقويم المرحلي للتعليم الالزامي، رقم 62، المؤرخ في 31 جانفي 2013، الديوان، الجزائر.
[6] وزارة التربية الوطنية، المنشور الإطار 2016-2017، رقم 880، المؤرخ في 09 ماي 2016، الأمانة العامة، الجزائر.
[7] وزارة التربية الوطنية، المنشور الإطار 2018-2019، مرجع سبق ذكره.

التطور الذي أصبح ميزة هذا العصر[1].

2-4- أسس المدرسة الجزائرية ومهامها في ظل الإصلاح التربوي الحالي:

لا جدال في أن الفعل التعليمي والتربوي الذي تقوم به المدرسة متجدد ومتغير وبالأخص عندما يصبح ذلك الفعل عاجزا على مسايرة التحولات التي تحدث في الداخل وخارج الوطن، فالجزائر وعلى غرار دول العالم قامت بإصلاح المنظومة التربوية وتحديد غايات التربية ومهام المدرسة الجزائرية، حيث "تتمثل رسالة المدرسة الجزائرية في تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة، شديد التعلق بقيم الشعب الجزائري، قادر على فهم العالم من حوله والتكيف معه والتأثير فيه، ومتفتح على الحضارة العالمية"[2]، وفي هذا الإطار "تضطلع المدرسة الجزائرية بمهام التعليم والتنشئة الاجتماعية والتأهيل"[3]. ففي مجال التعليم تقوم "بضمان تعليم ذي نوعية، يكفل التفتح الكامل والمنسجم والمتوازن لشخصية التلاميذ بتمكينهم من اكتساب مستوى ثقافي عام وكذا معارف نظرية وتطبيقية كافية قصد الاندماج في مجتمع المعرفة"[4]، و"تقوم المدرسة في مجال التنشئة الاجتماعية بالاتصال الوثيق مع الأسرة التي تعتبر امتداد لها، بتنشئة التلاميذ على احترام القيم الروحية والأخلاقية والمدنية للمجتمع الجزائري والقيم الإنسانية وكذا قواعد الحياة في المجتمع"[5]، و"تقوم في مجال التأهيل بتلبية الحاجيات الأساسية للتلاميذ وذلك بتلقينهم المعارف والكفاءات الأساسية التي تمكنهم من إعادة استثمار المعارف... الالتحاق بتكوين عال أو مهني...التكيف باستمرار...الابتكار واتخاذ المبادرات، استئناف دراستهم أو الشروع في تكوين جديد...بكل استقلالية"[6].

2-5- أهمية مدرسة التعليم الابتدائي:

المدرسة مفهوم عام يطلق على كل المؤسسات التعليمية والتكوينية بمختلف مراحلها، العمومية منها والخاصة، ومن ضمنها المدارس التابعة لوزارة التربية الوطنية، والتي تمّ تصنيفها وفقا لخصوصية كل مرحلة تعليمية، حيث نجد مدارس ابتدائية وتقدم فيها التربية التحضيرية والتعليم الابتدائي والمتوسطات والثانويات.

وتتجلى أهمية المدرسة الابتدائية كمرحلة قاعدية في السلم التعليمي في أنها:

- تكسب المتعلم المعلومات والمهارات والاتجاهات اللازمة قصد الاندماج في المجتمع.
- تكسب المتعلم سبل تحصيل المعرفة من قراءة وكتابة وحساب.

[1] عبد القادر فضيل، مرجع سبق ذكره، ص145-146.
[2] وزارة التربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية والوطنية، مرجع سبق ذكره، ص40
[3] وزارة التربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية، المرجع نفسه، ص41.
[4] وزارة التربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية، المرجع نفسه، ص41.
[5] وزارة التربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية، المرجع نفسه، ص42.
[6] وزارة التربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية، المرجع نفسه، ص42-43.

- تمنح المتعلم أولويات المعرفة وأساسها الضروري لمواصلة التعلم في المراحل الموالية.
- تتيح الفرص لجميع الأطفال كمواطنين للاستفادة من التعليم في كنف إلزامية التعليم ومجانيته.

3- التحديات التي تواجه المدرسة الابتدائية الجزائرية في الوقت الراهن:

مثلما قال فليب كومبز "عندما تصبح النظم التعليمية عاجزة عن حل مشكلاتها المزمنة تتعلم كيف تعيش معها"[1] الأمر الذي يجعل المدرسة اليوم أكثر من أي وقت مضى مطالبة برفع تحديات جديدة في ظل التغيرات السياسية والاقتصادية الراهنة التي تشهدها البلاد، بالإضافة إلى التحديات التي حُملت في المناهج المعاد كتابتها، والتي تتعلق بتعزيز الهوية الوطنية ووحدتها، وتنمية روح الحريات الفردية، وتعزيز روح التضامن والتماسك الاجتماعي، وإبراز قيمة العمل والمنافسة بالاستحقاق من خلال الاهتمام بنجاعة التعليم الممنوح وإلزامية النتائج[2]، هناك تحديات أخرى لا تقل أهمية عن تلك التي سبق ذكرها، مثل تحدي التغيير البيداغوجي الموضوعي، واستقطاب العامل البشري الكفء، وتوسيع استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال، وغيرها.

3-1- تحدي التغيير البيداغوجي الموضوعي:

في ظل مسعى الإصلاحات الكبرى التي بادرت بها الجزائر مع بداية الألفية الثالثة، وبالأخص "إصلاح مجال البيداغوجيا" أين تمّ إعادة كتابة المناهج الدراسية مرة ثانية في 2016، والتي أطلق عليها "مناهج الجيل2" إلى جانب إصدار جيل جديد للكتاب المدرسي قصد تعزيز مسار الانتقال من نموذج التدريس المباشر إلى نموذج عصري يقوم على مبدإ "تعليم المتعلم كيف يتعلم بنفسه"، والتأكيد على ضرورة:" [3]

- استعادة التلميذ لمكانته في مسار التعليم والتعلم؛
- تغيير النموذج البيداغوجي الحالي الذي تسود فيه المعارف الموسوعية المبنية على حفظ/واسترجاع المعلومات، إلى نموذج يفضل قدرات التلميذ على البرهنة وكفاءته على استعمال عقله الناقد؛
- تحضير التلميذ إلى التنمية المستمرة لكفاءاته بتعليمه كيف يتعلم، ويتكيف ويتصرف بكل استقلالية في مختلف وضعيات الحياة اليومية"

ولا يمكن لأي مؤسسة أن تستجيب لمتطلبات التغيير ما لم يكن التغيير هادفا ومؤسسا على اعتبارات اجتماعية وتربوية سليمة أكثر منها سياسية أو أيديولوجية الأفراد القائمين على القطاع، ومبنيا أيضا على معطيات وبيانات حقيقية ملموسة من الواقع، وألا يخل هذا التغيير بثقافة وأصالة المجتمع، لأن "النظم التربوية العربية كثيرا ما تهيئ خرجيها للتلاؤم مع المجتمعات الغربية، أكثر مما تهيؤهم لتلبية حاجاتهم الخاصة، مما يشجع خريجي

[1] فليب كومبز، أزمة التعليم في عالمنا المعاصر، ترجمة، أحمد خيري كاظم، وآخرون، مكتبة النهضة العربية، القاهرة، 1971، ص10
[2] وزارة التربية الوطنية، المرجعية العامة للمناهج، مرجع سبق ذكره، ص19-20.
[3] وزارة التربية الوطنية، المرجعية العامة للمناهج، المرجع نفسه، ص12.

مؤسسات التعليم العالي بالوطن العربي إلى الهجرة"[1]. كما يشترط فيه ألا يحمل في طياته المتناقضات، وأن يصبو كذلك إلى تحقيق الرقي والنهوض بجميع القطاعات الحيوية في البلاد عن طريق مشاركة كل الأطياف الفاعلة في المجتمع بما في ذلك الفاعلين المباشرين في العملية التربوية والتعليمية وعلى رأسهم الأستاذ والمدير.

3-2- تحدي استقطاب العامل البشري الكفء:

يفترض أن تكون المدرسة "مجهزة بشريا بأساتذة قدوة يمتلكون الخصائص الشخصية والثقافية، والمنهجية الفكرية، والخصائص الفنية التعليمية، التي تجعل منهم وكلاء فاعلين، سواء على مستوى التكوين، بالعلم والمهارة، أو على مستوى تقديم النموذج المطلوب التماهي به (Identification) فيما يخص المواقف والأخلاق"[2]، وليس الافتراض كالواقع، فلا شك أن هذا الطرح يقدم لنا الصورة المثالية للأستاذ، ولكن إذا أمعنا النظر في خصائص ومؤهلات الذين يلتحقون بمهنة التعليم وبالأخص منذ اعتماد سياسة التوظيف المباشر على أساس الشهادات بعد غلق المعاهد الوطنية لتكوين المعلمين، وتوسيع قائمة الشهادات المسموح بها في التعليم التي شملت تخصصات غير تعليمية مثل شهادة الحقوق والاقتصاد، في الوقت الذي تعرف فيه المدرسة ارتفاعا في نسبة العاملات الإناث والتي تفوق 60% وطنيا، وضعفا في التسيير من قبل إدارة المؤسسة، فإننا سنجد أن تلك الصورة المثالية التي رسمت للأستاذ غير واقعية، وللنهوض بالتعليم يتوجب اجتذاب أفضل المرشحين وإخضاعهم إلى التدريب بهدف إنتاج أساتذة مؤهلين كي يتمكنوا من تلبية حاجات التعلم لكافة الأطفال، ومواصلة تدريبهم بحيوية لكي يطوروا مهاراتهم التعليمية، وتزويدهم بأفكار جديدة تسمح لهم بدعم الأطفال الضعفاء خاصة في الصفوف الأولى، وتوزيعهم حسب حاجة كل مدرسة، وأن يكون مدربو هؤلاء على دراية وخبرة بتحديات التعليم الفعلي في الفصول الدراسية وكيفية معالجتها[3]، كما يجب على المدرسة أن تقتني أحسن المديرين لإدارة المؤسسة، ذلك لأن "الإدارة القوية في المدارس ضرورة لضمان احترام المعلمين لمواعيد الوصول والعمل كافة أيام الأسبوع وتوفير الدعم المتساوي للجميع، وكذلك على المسؤولين في المدارس الخضوع للتدريب حول توفير الدعم المهني للمعلمين"[4] لأن حاجة الأستاذ لامتلاك مهارات إضافية أضحت ضرورة ملحة من ذي قبل كي يتمكن من تحقيق أهداف المدرسة والتغلب على متناقضات الغرفة الصفية، وهي تتمثل في:[5]

- تُمثل غرفة الصف مكانا مزدحما بالطلبة، ومع هذا لا يُسمح لهم التفاعل بشكل كاف.
- يتوقع من الطلبة أن يعملوا معا وضمن سرعة واحدة، على الرغم من أنهم مختلفون وغير متشابهين.

[1] بوفلجة غياث، معوقات العقل العربي وتحدياته، دار القدس العربي، د.ب، 2011، ص95.
[2] نخلة وهبة، جودة الجودة في التربية، ط1، منشورات مجلة علوم التربية، 6، مطبعة النجاح الجديدة، دار البيضاء، 2005، ص23.
[3] اليونسكو، التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، التعليم والتعلم: تحقيق الجودة للجميع، ط1، فرنسا، 2014، ص37-38.
[4] اليونسكو، التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، المرجع نفسه، ص38.
[5] هارون رمزي فتحي، الإدارة الصفية، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن، 2003، ص23-27.

– يُطلب من الطلبة أن يتعاونوا، ومع هذا يعملون داخل غرفة الصف بشكل فردي وضمن نظام يشجع على التنافس.

– يتم تشجيع الطلبة على الاستقلالية، ومع هذا يُتوقع منهم الالتزام بتعليمات المعلم وأوامره المتسلطة أحيانا.

أما الأستاذ باعتباره مديرا للصف الدراسي فيفترض أن يكون ماهرا من الناحية الفنية في إدارة الصف، وإدارة الوقت، وإدارة سلوك المتعلمين، وإدارة العلاقات الصفية، وصناعة القرارات... بشكل يتوافق مع حاجات جماعة الصف وطموحات العملاء وأهداف المدرسة، فعلى سبيل المثال إدارة الصف تقضي حسب هارون رمزي فتحي الذي وضع عشر افتراضات، ما يلي:[1]

– فهم للنظرية وللبحث الحديث المتعلق بالإدارة الصفية وبالحاجات النفسية والأكاديمية لطلبة.

– التركيز على المنحى الوقائي في الإدارة الصفية.

– خلق وبناء علاقات إيجابية بين المعلم والطلبة وبين الطلبة فيما بينهم.

– استخدام الطرق والأساليب التعليمية التي تسهل من عملية التعلم وتستجيب لحاجات الطلبة كأفراد وكجماعات.

– استخدام طرق وأساليب لإدارة المجموعة تضاعف من انهماك الطلبة في عملية التعلم.

– امتلاك القدرة على استخدام مدى واسع من الأساليب الإرشادية لمساعدة الطلبة الذين يتورطون في مشكلات انضباط ومشكلات سلوكية متطرفة.

– امتلاك القدرة على استخدام مدى واسع من الأساليب والإجراءات التصحيحية والعلاجية للتعامل مع سلوك الطلبة غير المقبول.

– تؤثر طريقة تفكير المعلم بالإدارة الصفية على طبيعة سلوكه وممارسته.

– يجب ألا تكون الحاجة للانضباط على حساب تحقيق تربية وتعليم وتعلم مناسب.

– يجب أن تنطلق جهود المعلم في الإدارة الصفية من الفكر التكاملي والشمولي.

ويضيف الباحث على ذلك مهارات إنسانية واجتماعية مثل التعاطف والتعاون والتسامح، ومهارات التعليم بمنطق التعلم الذي يقوم على التعزيز الإيجابي وتنمية الثقة بالنفس والتدريب على التعلم*.

[1] هارون رمزي فتحي، مرجع سبق ذكره، ص37-38.
* انظر الفصل الثالث.

3-3- تحدي توسيع استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال:

ففي ضوء مميزات وخصائص تكنولوجيا الإعلام والاتصال (TIC) التي توفر الوقت والجهد، وتقلل من الأخطاء، وتسهل الاتصال وتسرعه، بات من الضروري أن يُستفاد منها في العملية التعليمية التعلمية عن طريق استخدام الوسائل التكنولوجية (السمعية-البصرية)كالفيديوهات وجهاز عرض البيانات (الشرائح والحواسيب وغيرها، فهي تسهل عملية انتقال الأستاذ من ممارسة صفية أساسها الإلقاء والتلقين إلى ممارسة يؤدي فيها دور الوسيط البيداغوجي بحيث يكون المتعلم أكثر تفاعلا وحيوية مع ما يتعلمه من علوم ومعارف طالما كان يحفظها عن ظهر قلب من دون القدرة على توظيفها في مواقف تعلمية جديدة. كما أنها تتيح للمتعلم فرص التعلم بالملاحظة والمحاكاة بالشكل الذي ينمي لديه القدرة على التفكير السليم والتفكير الناقد، "إنها تحديات من شكل جديد تواجهها المدرسة، لإعداد الأبناء للعيش في عالم تطبعه عولمة الحياة في شتى صورها ومجالاتها المختلفة، وتميزه تكنولوجيا الإعلام والاتصال الجديدة، التي أحدثت تغييرا في وسائل التعليم وأساليبه وفي دور المعلم ومكانته، وفي مفهوم الزمان والمكان"[1]، وبالأخص عندما نسمع عن المدرسة الذكية "كصيغة لتطوير التعليم العام الذي يهدف إلى خلق مجتمع متكامل ومتجانس من الطلبة وأولياء الأمور والمعلمين والمدرسة، وكذلك بين المدارس بعضها البعض ارتكازا على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتحديث العملية التعليمية ووسائل الشرح والتربية، وبالتالي تخريج أجيال أكثر مهارة واحترافية[2]، وإدراجها في المدرسة الابتدائية -مدرسة الغد- يعني تسهيل عملية اكتساب المعرفة وتنمية استقلالية المتعلم في البحث والتعامل مع المعلومات.

II. جودة الأداء المدرسي :

1- الجودة ومعانيها في الحقل التربوي:

1-1- تعريف الجودة:

يوجد العديد من المعاني للجودة في اللغة العربية، فقد وردت في القاموس الجديد على نحو "جاد: يجود، جُد، جوْدَةً الشيء: صار جيّدا – وجُودا: بماله أو بنفسه: سخا وبذل وتكرّم"[3]، وفي معجم الوسيط على نحو " (جاد) – جوْدة: صار جيدا. يقال جاد المتاعُ، جاد العمل. فهو جيّد. (ج) جيادٌ. وجيائدُ. و- الرجل: أتى بالجيّد من قول أو عمل. فهو مجوادٌ (على المبالغة). وفلان جَوادٌ: سخا وبذل. ويقال: جاد بماله. و- بنفسه عند الموت. وفلانا: غلبه في الجود. (أجاد): أتى بالجيّد من قول أو عمل. ويقال: أجاد الشيء وفيه: صيّره جيدا. و- فلان: كان ذا فرسِ جوادٍ. فهو مُجيد. (تجوّد) في العمل: تأنّق فيه. و- الشيء: تخيّره

[1] وزارة التربية الوطنية، إنجازات قطاع التربية الوطنية خلال 50 سنة، مرجع سبق ذكره، ص74
[2] سلمى الصعيدي، المدرسة الذكية مدرة القرن الحادي والعشرين، دار فرحة للنشر والتوزيع، مصر، 2005، ص59
[3] علي بن هدية، مرجع سبق ذكره، ص243.

وطلب لأن يكون جيّدا. (استجاد) الشيء: تجوّدَه. و- عدّد جيِّدا. (الجودة): جودة الفهم: (في اصطلاح أهل النظر): صحة الانتقال من الملزمات إلى اللوازم"[1]، وفي معجم لسان العرب لابن منظور "كلمة الجودة أصلها جود والجيد نقيض الرديء وجاد الشيء جوده، وجوده أي صار جيدا"[2]، أما في قاموس لروس فقد جات بمعنى "نوعية الشيء، الطريقة التي يكون بها جيد أو سيئ، حالة مميزة: هذه الفواكه ذات نوعية ممتازة (الدرجة الأولى) سلع ذات جودة، جودة شخص يقوم بعمله: جودة فنان (قيمة)، الحالة الاجتماعية والقانونية: وضعه كموظف مدني يؤهله للتقاعد في سن الستين (وظيفة)، فهي بمعنى الدرجة الأولى، القيمة، أو الوظيفة"[3]، ويمكن أن نستخلص مما سبق أن معنى الجودة في الثقافة العربية يقترن بالصفة كنتيجة، وفي الثقافة الغربية فهو متصل بالطريقة التي تنجز بها الأشياء، في حين يعبر عمر أحمد سعيد عن هذا التباين بأن الجودة في العربية لا تخرج عن الإتقان والإحسان والتميز والأفضلية، بينما في الثقافة الغربية فهي تدور حول المطابقة والمواصفة والنوعية[4].

الجودة-عموما- مصطلح يراد به التميز والتألق في الأداء أو في مواصفات المخرج مثلما جاء في تعريف فيشر (Fisher) الذي اعتبرها "درجة التألق والتميز وكون الأداء ممتاز أو كون خصائص أو بعض خصائص المنتج ممتازة عند مقارنتها مع المعايير الموضوعة من منظور المنظمة أو من منظور المستفيد / الزّبون"[5]، أو كالذي اعتمدته المنظمة الأوروبية للجودة (EOQ) في تعريفها بأنها "مجموعة من الصفات التي يتميز به منتج معين، وتحدد قدراته على تلبية حاجات المستهلكين ومتطلباتهم"[6]، وهو التعريف الذي يقارب تعريف المنظمة الدولية للتوحيد القياسي (ISO) لعام 2000 التي ترى بأن الجودة "مجموعة الصفات المميزة للمنتج والتي تجعله ملبيا للحاجات المعلنة والمتوافقة أو قادرا على تلبيتها"[7]، وكذلك تعريف الجمعية الأمريكية لرقابة الجودة (ASQC) (American Society for Quality Control) التي تعتبرها "مجموعة من المميزات والخصائص للسلعة أو الخدمة التي تجعلها قادرة على تلبية حاجات الزّبائن"[8] كما هو الحال بالنسبة لتعريف "المعهد الأمريكي للمعايير (American National Standards Institute) بأنها جملة السمات والخصائص للمنتج أو

[1] إبراهيم أنيس، وآخرون، المعجم الوسيط، ط4، مكتبة الشروق الدولية، مصر، 2004، ص145-146.
[2] ابن منظور، معجم لسان العرب، ط1، دار الجيل، ج2، مادة (جود)، بيروت، 1988، ص72.
[3] Claude Dubois, et autres, Op.cit. p.1138.
[4] عمر أحمد سعيد، جودة المخرجات الأكاديمية وملاءمتها لسوق العمل، المؤتمر السنوي الرابع لضمان الجودة في التعليم، آليات التوافق والمعايير المشتركة لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم، مصر، 2012
[5] سوسن شاكر مجيد، محمد عواد الزيادات، الجودة في التعليم: دراسات تطبيقية، ط1، دار صفاء، عمان، 2008، ص113.
[6] فتيحة حبشي، إدارة الجودة الشاملة، أطروحة دكتوراه دولة في العلوم الاقتصادية، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة منتوري، قسنطينة، 2007/2006- ص23.
[7] محسن بن نايف العتيبي، استراتيجية نظام الجودة في التعليم، ط1، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية، المملكة العربية السعودية، 2007، ص13.
[8] Jay HEIZER et Barry RENDER, Operations Management, prentice- hall, New Jersey 2001, p171.

الخدمة التي تجعله قادرا على الوفاء باحتياجات معينة"[1]. بينما ربط آخرون دلالة الجودة بالمغايرة أو الاستمرار في التحسين أو القيمة المضافة، حيث أشاروا إلى أن "الجودة لا تعني دائما بالضرورة أداء الأشياء بطريقة أفضل، بل هي في الواقع أداء الأشياء بطريقة مختلفة"[2]، أو كالذي تبنته الشبكة الأوربية لضمان الجودة في التعليم العالي (EAQAHE) في تعريفها للجودة على أنها: "تحقيق الدّقة والاتقان من خلال التّحسين المستمر"[3]. إن اقتران مفهوم الجودة بمعنى الإتقان الذي "يكاد يكون شيئا (وظيفيا)، فالأشياء المتقنة دائما تؤدي وظائفها على نحو متفوّق"[4]هو في الحقيقة إشارة إلى أن الجودة مفهوم نوعي أكثر منه كمي، حيث تستعمل في وصف وَضْعِ الموصوف وتحديد عيار القيمة المضافة التي يحملها في الوضع الراهن مقارنة بالحالة العادية التي يكون عليها[5]، وبالتالي يمكن القول أن الجودة "فلسفة لإشباع رغبات العميل"[6] أو "مقياس رضا المستهلك"[7] الذي هو عبارة عن مجموعة من المعايير والمؤشرات التي يستخدم بغرض معرفة وتحديد درجة التميز في الأداء والمنتج معا والتنبؤ بهما، مثلما يؤكده أحد رواد الجودة ادوارد ديمينج (E. Deming) في تعريفه بأن "الجودة هي درجة التميز الذي يمكن التنبؤ به من خلال استعمال معايير أكثر ملاءمة وأقل تكلفة وهذه المعايير تشتق من المستهلك. وينطبق ذلك المبدأ على عملية الإنتاج، والمنتج النهائي في نفس الوقت"[8]، ولا شك أن عملية اشتقاق معايير ومؤشرات المقياس (الجودة) من منظور المستهلك تستند إلى قواعد علمية، حيث بيّن سبنسر في مؤلفه (Education) أن منتهى الرقي في جميع الصناعات على اختلاف أصنافها مؤسس على القواعد، ولولا القواعد العلمية لم يخرج للناس من المصنوعات ما هو غاية في الإتقان والجودة[9]. بينما وصف جوزيف جوران (Joseph Juran) الجودة على أساس القدرة على الإنتاج (خدمة–منتج) وتوافقها مع التوقعات المستقبلية، فالجودة في نظره "تتحقق حينما يكون العمال قادرين على إنتاج المنتجات والخدمات التي تتلاءم أو تقابل توقعات المستقبل"[10]. كما يعتبرها البعض فرصة لتحقيق التنافسية في أداء الأفراد والمؤسسات، كالذي يحمله طرح ستيفن آر الذي يرى بأنه "يمكن للجودة أن تمنح أي شخص، أو مؤسسة قدرة على تنافسية عالية على

[1] حسن حسين البيلاوي، وآخرون، الجودة الشاملة في التعليم: مؤشرات تميز ومعايير الاعتماد، ط1، دار المسيرة، عمان، 2006، ص21.
[2] ستيفن آر. كوفي، القيادة المرتكزة على مبادئ، ط1، مكتبة جرير للترجمة العربية والنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، 2005، ص447.
[3] محمد صبري حافظ محمود، السيد السيد محمود البحيري، اتجاهات معاصرة في إدارة المؤسسات التعليمية، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2009، ص8.
[4] عبد الكريم بكار، مرجع سبق ذكره، ص102.
[5] نخلة وهبة، جودة الجودة في التربية، مرجع سبق ذكره، ص39.
[6] محسن بن نايف العتيبي، مرجع سبق ذكره، ص13.
[7] محمد صبري حافظ محمود، مرجع سبق ذكره، ص59.
[8] حسن حسين البيلاوي، مرجع سبق ذكره، ص26.
[9] هربرت سبنسر، مرجع سبق ذكره، ص30.
[10] حسن حسين البيلاوي، مرجع سبق ذكره، ص26.

المدى البعيد، وإذا أصبحت الجودة جزء من شخصية المرء، أو ثقافة المؤسسة، فلا سبيل إلى أن يعادل أيا منهما منافس"[1]

رغم اقتران مصطلح الجودة بمصطلح التميز إلا أن البلاوي أوضح نقطة الاختلاف بين المصطلحين في أن "التميز (Excellence) حالة من التفوق وامتلاك الفرد المقوم الأساسي لجودة معينة وحصوله على درجات نادرة. فالجودة كمفهوم أوسع من التميز لأنها تشمل جميع جوانب المؤسسة، بينما يقتصر التميز على جانب معين أو أمر دون آخر"[2]، وقد نلمس هذا الفرق أيضا من خلال تعريف عليمات للجودة، حيث اعتبرها "عملية التنسيق التي تتم داخل المؤسسة بغرض: التغلب على ما فيها من مشكلات، والمساهمة بشكل مباشر في تحقيق النتائج المرجوة"[3]، ومن خلال ما سبق يمكن تعريف الجودة على أنها مطلب القرن الحادي والعشرين ولا يمكن بأي حال من الأحوال تجاهلها، وفي شتى المجالات التنموية الاقتصادية والسياسية والتربوية، إذ لا تقتصر على وصف الشيء والأداء في الوقت نفسه، بل وتهتم أيضا بجوانب التحسين الممكنة للشيء الموصوف من خلال مراجعة شروط الأداء.

1-2- معاني الجودة في المجال التربوي التعليمي:

إن استخدام مفهوم الجودة في المجال التربوي التعليمي مسألة يشوبها الغموض حول ما تحمله من إضافات إلى المدارس في ظل التغييرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية المحيطة بها. حيث تُقتصر أحيانا على الخدمة التي توفرها المؤسسة من حيث معايير البنية الفيزيائية الجيدة، أو الشهادة بتحديد سقف أعلى للممارسات، أو تغيير سلوك الخريج، أو ذلك الكل بصورة متداخلة ومتكاملة، في الوقت الذي أكده فيفر وكوت (p. Feffer & Coote) أن "الجودة كما معظمنا يعجب بها والعديد منا يرغبها والقليل منا يمكن أن يمتلكها، واستخدام هذا المفهوم في الإطار التربوي يكون نخبويا على نحو جوهري، حيث القليل من المؤسسات التعليمية فقط تصبح قادرة على تقديم مثل هذه الخبرات التربوية ذات الجودة العالية"[4]. رغم تسرب المفهوم إلى قطاع التعليم عن طريق رواد الجودة الذين قدموا تصورا جديدا لمدرسة المستقبل (مدرسة الجودة) عوض المدرسة التقليدية، كبديل لتحقيق التفاعل والتعامل بكفاءة مع متغيرات العصر الذي يتسم بالتسارع المعرفي والتدفق التكنولوجي، والذي ارتفعت فيه حمى الصراع والمنافسة بين الأفراد والجماعات والمؤسسات، فالجودة في نظرهم سبيل المجتمع لتحقيق التنمية والتقدم معرفيا ومهاريا ووجدانيا والوفاء باحتياجاته من كوادر

[1] ستيفن آر. كوفي، مرجع سبق ذكره، ص453.
[2] حسن حسين البيلاوي، مرجع سبق ذكره، ص21.
[3] صالح ناصر عليمات، إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية: التطبيق ومقترحات التطوير، دار الشروق، عمان، الأردن، 2012، ص94.
[4] أشرف السعيد أحمد محمد، الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية: "بين رؤية ما بعد الحداثة والرؤية الإسلامية، تقديم عبد الرحمان النقيب، دار الجامعة الجديدة، الأزا ريطة، 2008، ص174.

متخصصة قادرة على المنافسة[1]، وإدراجها في المجال التربوي يعني جعل التعليم ذا متعة وبهجة. فالمؤسسة التي تتبنى الجودة في عملها حسب محمد السعيد طاهر تتطلع إلى جعل المتعلمين متشوقين لعملية التعليم والتعلم، ومشاركين فيه بشكل إيجابي ونشيط، ومحققين فيه ومن خلاله إبداعاتهم الناتجة من قدراتهم الذاتية، وبشكل أدق جعل مجمل السمات والخصائص التي تتعلق بالخدمة التعليمية تفي باحتياجات الطلاب[2]، فهي لا تحدث بالصدفة وإنما عن طريق التخطيط والمراقبة والتحسين بما يعكس فكر المدرسة الفعالة. خلاصة القول، تدل الجودة في مجال التعليم على **القيمة المضافة** أي تحقيق كفاءة وفعالية في التّعليم من خلال تحقيق معايير عالية للجودة عند تكاليف معقولة (Feignbaum, 1951)، **وتجنب الانحرافات** في العملية التّعليمية من خلال التركيز على الالتزام بالمواصفات المحددة لتحقيق مفهوم صفر عيب (Grosby, 1979)، **والتفوّق في التّعليم**، وهو القدرة على بلوغ ومطابقة معايير جودة مميزة جدا (Peters & Waterman ;1982)، **المواءمة للغرض**، وهي قدرة نشاط التّعليم على تحقيق الأهداف التي صمم من أجلها (Reynolds, 1986 ; Brennan et al, 1992 ; Tang & Zairi, 1989)، **مواءمة المخرجات التّعليمية للاستخدام**، بمعنى مدى قدرة الخريجين على تلبية حاجات الأطراف المستفيدة منهم وتحقيق رضاهم (Juran & Gryna1988)، **تلبية أو التفوق على توقعات الزّبون** في التّعليم، وتمثل مدى قدرة مؤسسة التّعليم على تلبية توقعات الأطراف المستفيدة منها أو تجاوزها. (Parasuraman, et al, 1985)[3]. أما من منظور أشرف السعيد فالجودة بمفهومين، مفهوم مطلق(Quality as an absolute concept) عندما يبلغ الشيء الحد الأعلى في خصائصه صفات الكمال والتمام بدون أخطاء أو نفقات إضافية، أما المفهوم النسبي (the relative concept of Quality) أو ما يعرف بالجودة في الواقع "Quality in fact" وهو عندما تكون الجودة مجرد الحكم على المنتج النهائي ما إن كان يطابق المواصفات والمقاييس الموضوعية المحددة سلفا[4]، ومن ثمة يمكن استخلاص خاصيتين أساسيتين للجودة وهما:

– **خاصية الغائية (الهدف)**: عندما تكون الجودة غاية في ذاتها حيث يتم التركيز على مواصفات المخرجات مقارنتها بالأهداف المرسومة أو المسطرة.

[1] حسن حسين البيلاوي، مرجع سبق ذكره، ص14.
[2] محمد سعيد الطاهر، الجودة في التّعليم العالي "رؤية وأبعاد" إشارة إلى جامعة النيلين، المؤتمر العربي الأوّل، الجامعات العربية: التّحديات والآفاق المستقبلية، الرباط، المملكة المغربية، 9-13 ديسمبر2017.
[3] إيثار عبد الهادي آل فيجان، تقييم جودة الخدمة التّعليمية باستخدام أداة نشر وظيفة الجودة QFD، مجلة الإدارة والاقتصاد، ع67، 2007، الزيارة: 2017/09/28 (16:25)، الموقع:
www.ao-academy.org/docs/taqyeem_jodah_dr_ethar_15052010.doc,
[4] أشرف سعيد أحمد محمد، الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية، مرجع سبق ذكره، ص173-174.

– **خاصية الوسيلة (المقياس)**: حين تكون الجودة مجرد وسيلة لمعرفة مدى التطابق بين التصميم والمنتج وإيجاد الحلول للمشكلات والتغلب على الانحرافات وتحقيق النمو عن طريق التحسين المستمر.

إن الهدف من إدخال مفهوم الجودة في المجال التربوي في الوقت الذي كثر فيه السؤال حول النجاح وإخفاق المدرسين وتعاظم دور المدرسة الكمية كالذي تناولته سوسيولوجيا المدرسة منذ ظهورها في أواخر القرن التاسع عشر الميلادي وبدايات القرن العشرين، حين اهتمت بدراسة العلاقات التربوية والأدوار والجماعات التربوية مثلما أشار إليه بارسونز (Parsons)[1]، هو توجيه تركيز الأفراد والمؤسسات على توفير شروط الانتاج الفيزيائية والمعنوية الجيدة التي تضمن تقديم خدمة تتصف بمقدار من الجودة وليس ضمان إنتاج مخرجات تتصف بالجودة، فغالبا ما يدور الحديث –المنظومات التربوية العربية باستثناء دول الخليج – حول شروط الإنتاج الفيزيائية وقلما يتطرق إلى شروط الإنتاج المعنوية وإلى جودة العمليات والمخرجات لأنه قلما يتضمن ملف الجودة مفاهيم "التعلم الإتقاني" أو "التميز" أو "المهنية" أو "الاحترافية" بينما يتضمن "الشهادة الأكاديمية" و"التأهيل المهني"[2]، وهو ما يفسر توجه السياسة التربوية بالجزائر مؤخرا، نحو تبني منظومتها التكوينية للمفاهيم: "الاحترافية" و"مشروع المؤسسة" و"الوساطة البيداغوجية" في إطار مخطط التكوين الوطني 2017/2020[3].

2– الأداء تعريفه ومعاييره ومؤشراته:

2–1– تعريف الأداء: (Performance):

الأداء في اللغة معناه "أدّى، يؤدّي، أدِّ، تأدية الشيء إلى فلان: أوصله، قال تعالى: ومن أهل الكتاب من إن تأمنه بقنطار يؤدّه إليك – الدّين: قضاه – الصلاة: قام بها لوقتها"[4]، وهو يعني كذلك القضاء والايصال. بينما ورد في قاموس (Pluri Dictionnaire Larousse) بلفظين، الأول"Performance" ويعني "الإنجاز. 1) النتيجة التي حصل عليها رياضي، فريق في حدث رياضي أو في مباراة، من قبل حصان في السباق. 2) النتيجة المحققة أثناء اختبار، امتحان. 3) استغلال أي شيء: وهي أجمل أداء من هذا النجاح"[5]، والثاني "Rendement" ويقصد به "العائد: 1) الإنتاج الكلي للأراضي المقررة بالنسبة إلى المساحة. 2) حجم العمل، من الأشياء المصنوعة، المقدمة من العمال، في وقت محدد: ينخفض الأداء عندما يكون العمال متعبين. 3) النسبة المحصل عليها من الجماعة مقارنة بتلك الواجب تقديمها كرد فعلي كلي. 4) الصناعات–

[1] جميل حمداوي، سوسيولوجيا التربية، ط1، الألوكة للنشر، المغرب، 2015، ص22-23.
[2] نخلة وهبة، جودة الجودة في التربية، مرجع سبق ذكره، ص16.
[3] وزارة التربية الوطنية، مخطط التكوين الوطني 2017-2020، الجزائر، 2017.
[4] علي بن هدية، مرجع سبق ذكره، ص24.
[5] Claude Dubois, et autres ; Op.cit. p.1036.

العلاقة بين العمل المفيد الذي تم الحصـــول عليه وكمية الطاقة المبذولة"[1]. أما من الناحية الاصـــطلاحية هناك تعريفات كثيرة، فـــقد عرفه البعض على أنه "هو السلوك الملاحظ للفرد في أثناء قيامه بتنفيذ مهارة أو مهمة أو القيام بعمل ما"[2]، أو كل "ما يصـــدر عن الفرد من ســـلوك لفظي أو مهاري، مســـتند فيه إلى خلفية معرفية ووجدانية معيّنة، ويكون هذا الأداء عادة على مســـتوى معين، يظهر منه قدرة الفرد أو عدمها على أداء عمل ما، مثل الأداء اللّغوي الّذي يظهر فيه الفرد قدرة من عدمها على القراءة والكتابة والتّعبير"[3]، في حين يجده البعض الآخر يعبر عن الأثر الصافي لجهود الفرد التي تبدأ بالقدرات وإدراك الدور أو المهام، وما يشير إلى درجة تحقيق وإتمام المهام المكونة لوظيفة الفرد[4]، أو ما يعكس الكيفية التي يحقق أو يشـــبع بها الفرد متطلبات الوظيفة فالأداء يقاس على أســـــاس النتائج التي حققها الفرد[5]، أو يأخذ معنى معدل الإنجاز حيث ورد في معجم مصـــطلحات العلوم الاجتماعية "الأداء (performance) هو الإنجاز (execution)، والأداء من الناحية الإدارية هو القيام بأعباء الوظيفة من مســـؤوليات وواجبات وفقا للمعدل المفروض أداؤه من العامل الكفء المدرب. ويمكن معرفة هذا المعدل عن طريق تحليل الأداء (performance analysis) أي دراســـة كمية العمل والوقت الذي يســـتغرقه وإنشـــاء علاقة عادلة بينهما. ولإمكان ترقية الموظف تجرى له اختبارات أداء (performance test) أو يعتمد في ذلك على تقارير الأداء (performance ratings) أي الحصول على بيانات من شـــأنها أن تســـاعد على تحليل وفهم وتقييم أداء العامل لعمله ومســـلكه فيه في فترة زمنية محدودة"[6]. بالتالي الأداء مثلما أشـــار إليه جالدمار وآخرون مصـــطلح يتوافق مع تحقيق الأهداف أو النتائج المتوقعة، وبصـورة أوسـع خلق قيمة مضـافة، فإذا كان في عالم الأعمال، خلق قيمة مضـافة عادة يرتبط بزيادة الأرباح، فإنه ينبغي أن يؤخذ في القطاع العام كمثالية للخدمات المقدمة للمواطنين[7]، أو الفعالية عندما يعبر عن "العلاقة بين الموارد المخصـصـة والنتائج المحققة"[8]، أو الكفاءة عندما يقتصـر على "الأهداف أو المخرجات التي يسعى النظام إلى تحقيقها"[9]، ويمكن أن نعرف الأداء على أنه سلوك الفرد أو المنظمة في تحقيق أهدافه (ها) والذي يعبر عن الفعالية والكفاءة في إنجاز العمل، ويتحدد من خلال مكوّن كمية العمل التي تعبر عن مقدار

---

[1] Claude Dubois, Op.cit. p.1179.

[2] أبو عابد محمود محمد، مرجع سبق ذكره، ص343.

[3] يحي حسينة، وآخرون، مصطلحات ومفاهيم تربوية: سلسلة من قضايا التربية، الملف رقم 33، المركز الوطني للوثائق التربوية، الزائر، 2002، ص2

[4] أحمد متر عاشور، إدارة القوى العاملة: الأسس السلوكية وأدوات البحث التطبيقي، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1983، ص 50

[5] راوية حسن، إدارة الموارد البشرية: رؤية مستقبلية، ط 2، الدار الجامعية، الإسكندرية، 2001، ص 209

[6] أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية: انجليزي فرنسي عربي، مكتبة لبنان، بيروت، 1982، ص310.

[7] Virginie Galdemar, et autres, Performance, efficacité, efficience : les critères d'évaluation des politiques sociales sont-ils pertinents ? cahier de recherche, CREDOC, n°299, France, Décembre 2012, p.9

[8] R. Brosquet, Fondement de la performance humaine dans l'entreprise, les éditions d'organisation, Paris, 1989, p.11.

[9] عايدة سيد خطاب، الإدارة والتخطيط الاستراتيجي، ط1، دار الفكر العربي، د.ب، 1985، ص35.

الطاقة العقلية والنفسية والجسمية التي يبذلها الفرد في العمل خلال فترة زمنية محددة، ثم مكوّن نوعية العمل الذي يعني مستوى الدقة والجودة أي مطابقة الجهد المبذول للمواصفات، وفي الأخير مكوّن نمط إنجاز العمل وهو الطريقة التي يؤدي بها الفرد عمله وتشمل الحركات والوسائل والطرق[1]، وقد يشير إلى الأداء الوظيفي الذي يعبر عن الأثر الصافي لجهود الفرد، والجهد الناتج من حصول الفرد على التدعيم (الحوافز)، والقدرات التي لا تتغير في فترة زمنية قصيرة، وإدراك الدور أو المهمة[2]. كما يمكن اعتبار الأداء بمثابة محصلة القدرة الجسمية والعقلية الموجهة نحو القيام بعمل ما من أجل تحقيق أهداف معينة، فغالبا ما يكون لدى الأفراد قدرات فائقة، وقد يبذلون جهود كبيرة في إنجاز العمل، إلا أن هذا الأخير قد لا يتوافق مع الأهداف أو مدة الإنجاز أو المواصفات المطلوبة أو عدم فهمهم لأدوارهم الأمر الذي قد يجعلهم لا يلقون الاهتمام من قبل الآخرين.

2-2- معايير ومؤشرات الأداء:

في ضوء المحددات الأساسية المذكورة في العنصر السابق وضع الباحثون مقاييس للأداء في شكل معايير ومؤشرات قصد تنظيم وتسهيل عملية جمع البيانات التي تساعد على معرفة كمية الأداء ونوعية الإنجاز ونمطه، بحيث تكون "معايير الأداء: تمثل المجالات الرئيسية للجودة في العملية التعليمية، ومؤشرات الأداء: توضح الجوانب الرئيسية في كل واحد من معايير الأداء، بينما عناصر الجودة: تحدد المخرجات المتوقعة في كل واحد من مؤشرات الأداء"[3]، ومن بين المعايير الرئيسية التي وضعت لقياس الأداء تلك التي اعتمدها فرجيني وآخرون (V. Galdemar)، وهي: [4]

- **معيار التأثير (Impact)**: ويشمل النتائج والمخرجات المتوقعة (الآثار الفورية أو على المدى المتوسط أو على المدى الطويل) أو يشمل النتائج غير المتوقعة، سواء كانت هذه النتائج إيجابية أو سلبية، ويشترط في قياس التأثير أن يكون الشخص قادرًا على ملاحظة التغييرات من خط الأساس وتحديد ما إذا كانت تُعزى جزئيًا على الأقل إلى العمل العام.
- **معيار الفاعلية (Effectivité)**: ويركز على مدى تنفيذ الأعمال المخططة (المقدمة).
- **معيار الفعالية (Efficacité)**: ويقيس مدى توافق التأثيرات الناتجة مع الأهداف المسطرة ومع الآثار المتوقعة والتحسينات الممكن إدخالها على التأثيرات المرصودة.

[1] محمد سعيد أنور سلطان، السلوك التنظيمي، دار الجامعية الجديدة، الإسكندرية، 2003، ص 219
[2] راوية حسن، مرجع سبق ذكره، ص 210
[3] وزارة التربية والتعليم، إطار معايير الرقابة والتقييم المدرسية في دولة الإمارات العربية المتحدة، مرجع سبق ذكره، ص17.
[4] Virginie Galdemar ; et autres ; Op.cit. p.11

– معيار الكفاءة (Efficience): يركز على الوسائل (المادية والبشرية والمالية ...) التي تمت تعبئتها بالفعل وما تخلفه من آثار، وإمكانية تقليل التكلفة.

3– جودة الأداء المدرسي:

3–1– تعريفها:

قبل تعريف جودة الأداء المدرسي، لا بد من الوقوف على بعض التعاريف المتداولة حول الأداء المدرسي، ففي اللغة اللاتينية (Performances scolaires) نجده مرادف لمفهوم المردود التربوي (Rendement scolaire)، أو المسار الدراسي (Parcours scolaire)، أو النتائج المدرسية (Résultats scolaires)، ومع تقدم العلوم وتفرعها أصبح مصطلح الأداء المدرسي أكثر شمولية. فقد عرفه توماس وجاين (Thomas Hywel, Jane Martin, 1996) بأنه عملية رسم وإنجاز الخطط وفقا لمراحل محددة تبدأ بصياغة الأهداف ثم تجميع الموارد فتجهيز النتائج وتقويم التأثير، وبعدها إعادة صياغة الأهداف من جديد في ضوء التقويم، أو النشاط الذي يحدث في جميع مستويات المدرسة ويشمل المدرسة كمنظمة والمعلمين والمجتمع المحلي، ويستطيع أن يطبق أنماط مختلفة من التغيير[1]، وعرفه حنفي محمود سليمان على أنه "هو القدرة على تحويل المدخلات الخاصة بأي مؤسسة إلى مخرجات أي إلى عدد محدد من المنتجات بمواصفات محددة وبأقل تكلفة ممكنة"[2]، وعرفه أحمد زكي بدوي بأنه "القيام بأعباء الوظيفة من مسؤوليات وواجبات وفقا للمعدل المفروض أداؤه من العامل الكفء"[3]، واعتبر دلان (Per Dalin, 1998) الأداء المدرسي تنظيما يتشكل من خمسة أبعاد أساسية: البيئة المحيطة، القيم المدرسية، العمليات، العلاقات الإنسانية، الاستراتيجيات[4]، وأكثر من ذلك فهو "نظام يتكون من مدخلات وعمليات ومخرجات ويشمل كل نشاط منظم ومقصود وهادف لإنجاز الأهداف التربوية والاجتماعية والتعليمية للمدرسة بما يحقق متطلبات ورغبات المستفيدين"[5]، و يمكن القول أن الأداء المدرسي هو محصلة ما يُؤدى من واجبات وأعمال أو ما يبذل من جهود من قبل أفراد الجماعة التربوية في سبيل تحقيق أهداف المدرسة، إذ "تتشكل الجماعة التربوية من التلاميذ ومن كل الذين يساهمون بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في تربية وتكوين التلاميذ، وفي الحياة المدرسية وفي تسيير المؤسسات المدرسية"[6]، وبذلك يصبح الصورة التي توضح اشتراك هؤلاء الأفراد في مسؤولية إنجاح عمل المدرسة وظهورها بالمظهر الذي يعزز

[1] Thomas Hywel; Op.cit. p.13.
[2] حنفي محمود سليمان، السلوك التنظيمي والأداء، دار الجامعات المصرية، الإسكندرية، د.ت، ص14.
[3] أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الإدارية، ط2، دار الكتاب المصرية، القاهرة، 1994، ص335.
[4] محمد عطوة مجاهد، هشام فتوح عناني، استراتيجيات الجودة في التعليم، دار الجامعة الجديدة، مصر، 2011، ص65-66.
[5] محمد عطوة مجاهد، استراتيجيات الجودة في التعليم، المرجع نفسه، ص68.
[6] وزارة التربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية، مرجع سبق ذكره، ص45.

مكانتها في المجتمع كمنظمة فاعلة فيه. فالأداء المدرسي إذن يقصد به جميع الأنشطة والممارسات والسلوكات التي تترجم الأهداف إلى مخرجات ونواتج على أرض الواقع.

إن الحديث عن الأداء المدرسي ومدى ارتباط ممارسات وسلوكات العاملين بالأهداف والبيئة الداخلية والخارجية للمدرسة يقودنا مباشرة إلى استعراض مفهوم جودة الأداء المدرسي الذي يصعب إلى حد ما ضبطه بدقة، ولعل ذلك يعود إلى المفهوم الواسع للجودة واختلاف طبيعة الدراسات والأبحاث التي تناولته، اذ اقترن بجودة المعلم، أو جودة المتعلم، أو جودة التنظيم الإداري أو جودة الأداء التدريسي... فهناك من الباحثين من يرى أن جودة الأداء المدرسي جانب من جوانب الجودة الشاملة، حيث تتوسط جودة التصميم وجودة المخرج والتي يراد بها "القيام بالأعمال وفق المعايير المحددة"[1]، أو "قيام الأفراد العاملين بمهامهم ومسؤولياتهم الوظيفية طبقا لمؤشرات الجودة التعليمية المحددة ووفقا للحد الأدنى للأداء الذي يجب تجاوزه"[2]، أو "قدرة المدرسة على تكوين صورة إيجابية عن نفسها في بيئتها، والتعويل على هذه الصورة في الحصول على الموارد والمصادر المادية والبشرية اللازمة لتحسين الأداء"[3]، أو "الجهد المخطط والمستمر لتحسين مستوى الأداء المدرسي وتجويد المخرجات، من خلال قيام العاملين بالمدرسة من أعضاء العملية التعليمية والإدارية بمهامهم ومسؤولياتهم وفق نظام الجودة ووفق الحد الأدنى للأداء الذي يجب تجاوزه"[4]، وبالتالي ترتبط فعالية المدرسة وجودة أدائها وقدرتها على تحقيق أهدافها ارتباطا وثيقا بفعالية ونجاعة وجودة أداء المجموعات وفرق العمل فيها من حيث "ارتفاع القدرات الخاصة بكل فرد داخل المجموعة لأداء المهام الموكلة له"[5] بما يتوافق مع مهام المدرسة، وقدرتها على تحديد جوانب القوة والخلل فيها، والتفكير في آليات التطوير والوصول بها إلى أقصى درجات التميز والفعالية. ولكي تنمو المؤسسة التربوية في الاتجاه المرغوب فيه يتعين على العاملين بها أن ينظروا للجودة على أنها ليست مسؤولية فردية ملقاة على شخص معين وإعفاء الآخرين من الخضوع لها، وإنما هي مسؤولية جماعية تفرض على كل فرد تحسين أدائه ورفع مستواه إلى أقصى المستويات القياسية بما يتطابق مع المعايير والمواصفات المحددة سلفا من قبل المنظمة والمطابقة لشروط الجودة والتي ستؤدي إلى تحقيق أهداف المؤسسة بأقصى درجة من الكفاءة[6]، وأن عملية "تجويد الأعمال – أيا كانت- وإتمامهما على نحو متميز، يتطلب على ما يبدو نوعا من الاستقامة الفكرية والنفسية، كما يتطلب تقاليد اجتماعية راسخة، ومستوى حضاري عالي، حيث يتم طرد الجيد

[1] صالح ناصر عليمات، مرجع سبق ذكره، ص93.
[2] محمد عطوة مجاهد، استراتيجيات الجودة في التعليم، مرجع سبق ذكره، ص25.
[3] محمد عطوة مجاهد، استراتيجيات الجودة في التعليم، المرجع نفسه، ص64.
[4] الإخناوي محمد السيد، متطلبات تجويد الأداء المدرسي بالتعليم الثانوي الصناعي في مصر في ضوء مدخل مجتمعات التعليم المهنية، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، المجلد 64، ع4، مصر، 2016، ص89.
[5] محمد فتحي، الطريق نحو التميز: كيف تصنع من نفسك قائدا ناجحا، دار التوزيع والنشر الإسلامية، مصر، 2000، ص127
[6] حسن حسين البيلاوي، مرجع سبق ذكره، ص15.

للرديء، ويتمدد كيفُ الأشياء على حساب كمها"[1]. ويجدر الإشارة إلى أن جودة الأداء المدرسي التي تعني قيام المنظمة بالأعمال المنوطة بها وفقا للأهداف المسطرة، فهي تمثل نظاما متكاملا ومفتوحا، تؤدي فيه الوحدات نشاطات مختلفة حيث يقوم البعض بالعمليات الإدارية والتنظيمية والتكنولوجية، وآخرون يقومون بالعمليات التدريسية، مما يشير إلى وجود مستويين من الجودة في الأداء المدرسي، مستوى الجودة داخل الصفوف الدراسية ثم الجودة على مستوى المدرسة ككل.

3-2- تطور مفهوم جودة الأداء المدرسي:

لقد مر مفهوم جودة الأداء المدرسي، الذي عبر عنه محمد عطوة بـ "فعالية الأداء المدرسي"، بمراحل، بداية من مرحلة تقييم فعالية الأداء المدرسي بدلالة درجة تحقيق المدرسة لأهدافها من خلال ما يمكن ملاحظته من تطابق بين النتائج والأهداف، ثم مرحلة قدرة المدرسة على تكوين صورة إيجابية عن نفسها في بيئتها وبالتالي الحصول على الموارد والمصادر المادية والبشرية اللازمة لتحسين الأداء، فمرحلة التعددية حسب نظرة الجهة المهتمة، وتأخذ معنى الأداء الإداري، الأداء التدريسي، الأداء التنظيمي، الأداء التكنولوجي، مخرجات الأداء[2]. ونستخلص من هذا التطور أن جودة الأداء كمفهوم عملية تقييمية شاملة لعمل المنظمة وبنظرة استشرافية من أجل تعزيز مكانتها في المجتمع.

3-3- جودة الأداء المدرسي في ضوء الاتجاهات الفكرية المعاصرة:

تشكل أفكار تايلور إحدى المداخل الهامة لفهم متطلبات زيادة الإنتاج والفاعلية والكفاءة، حيث أشار إلى: [3]

- أهمية تقسيم العمل طبقا لطبيعة الأعمال وأنماط الخبرة، والشخصية الفردية، ونوعية الإنتاج، والشهادات.
- قياس العمل باستخدام الوقت والعمل، حيث يتم الوصول إلى أقصى معدلات الإنتاج وتنفيذ المهام والأعمال في وقت قياسي مع ضرورة تعليم العامل ذاته وتدريبه من خلال محاكاة الأفراد ذوي الخبرة؛ وعلى وصف العمل مسبقا بصورة مكتوبة ومحددة لتحقيق خضوع كل من الإدارة والعمال معا.
- الحوافز في حالة الحرص على الإنتاج وجودته كأن يتقاضى العامل مكافآت مقابل الزيادة في حجم العمل عن مستوى المطلوب والمحدد من قبل المؤسسة.
- أن العمل نشاط فردي يقاس من خلال الطموح الشخصي للفرد، ويتأثر سلبا بالإطار الذي يوضع فيه العامل داخل الحياة لأن هذا الإطار يفقده حماسه.
- أن الدافعية الذاتية والمصالح المشتركة عوامل تدفع الأفراد إلى زيادة الإنتاج من أجل الحصول على مكافآت

[1] عبد الكريم بكار، مرجع سبق ذكره، ص100.
[2] محمد عطوة مجاهد، استراتيجيات الجودة في التعليم، مرجع سبق ذكره، ص63-67.
[3] حسين عبد الحميد أحمد رشوان، التنظيم الاجتماعي والمعايير الاجتماعية، مرجع سبق ذكره، ص53-56.

مادية كانت أو معنوية، والقدرة الفردية المتباينة من فرد لآخر تساعد على توظيفها عند التخطيط للمهن والوظائف وعمليات الإنتاج مستقبليا، وبالتالي زيادة الفاعلية والكفاءة.

– دور الإدارة والتزام المديرين بأن يكون لديهم أفكار متطورة تقوم على التخطيط العلمي المدروس لتحقيق الصالح العام سواء للمؤسسة وزيادة إنتاجها أو لتحقيق رغبات العمال وزيادة أجورهم وحوافزهم.

فيما اعتبر فيبر الدافعية عاملا مهما في تحديد سلوك العمال وممارستهم للعمل بالإضافة إلى العوامل الفيزيقية[1]، على عكس جولدنر (A. Gouldner) الذي اعتبر "أن قواعد فيبر تحدد الحد الأدنى من الأداء والإنجاز المطلوب تحقيقه، وينتج عن ذلك أن الأفراد لا يطمحون في الوصول إلى مستوى أداء أعلى من الحد الأدنى، مما يساعد على سلب روح الابتكار والمبادرة في الأفراد، كما أن الأجر يتحدد على مستوى الموقع الوظيفي، وليس على مستوى الإنجاز[2]، وأدت تلك التباينات في الرؤى حول مبادئ وأسس الفاعلية أو الفعالية أو التميز إلى ظهور استراتيجيات معاصرة مثل استراتيجية الجودة الشاملة.

3-3-1- إستراتيجية الجودة /الجودة الشاملة:

يعد **وليم إدوارد ديمينج** (W. Edward Deming) أب الجودة وأول من وضع المبادئ الأساسية لها في أواخر القرن العشرين، انطلاقا من نتائج الدراسة التي أجراها حول أثر الرقابة الإحصائية في ضبط جودة العمل والإنتاج. فقد ساهمت أفكاره وفلسفته في الجودة التي تقوم على تخفيض الاختلافات والاهتمام بالنظام التحفيزي للعمال في تطوير الاقتصاد الياباني، ولعل من أبرز أفكاره: [3]

– أن تحقيق الجودة في العملية الإنتاجية والخدماتية مرتبط بعشر عوامل، وتتمثل في السياسة (الأهداف والإجراءات)، والتنظيم (توزيع المسؤوليات بين الأفراد)، والتدريب (الكافي والشامل والمستمر الذي يستجيب لاحتياجات العاملين)، والمعلومات (توفر قاعدة من البيانات والمعلومات وسهولة الوصول إليها)، والتحليل (تحليل جميع المشكلات وسبل التطوير المستمر في العمل)، وعامل الضبط (نظام يعتمد على التغذية الراجعة)، والمعايير (Standard)، وتوكيد الجودة، والفعالية (القدرة على التأثير)، وأخيرا التخطيط المستقبلي (الاستمرارية).

– "عندما تصبح القوى العاملة في المنظمة ملتزمة بكامل إرادتها في إتقان عملها على أحسن وجه ويكون لديها عملية إدارية سليمة يتم من خلالها العمل فإن جودة الأداء ستكون نتيجة طبيعية (حافظ فرج أحمد، 2008)"[4]

---

[1] حسين عبد الحميد أحمد رشوان، التنظيم الاجتماعي والمعايير الاجتماعية، مرجع سبق ذكره، ص103.
[2] حسين عبد الحميد أحمد رشوان، التنظيم الاجتماعي والمعايير الاجتماعية، المرجع نفسه، ص114.
[3] محسن علي عطية، الجودة الشاملة والجديد في التدريس، ط1، دار الصفاء، عمان، الأردن، 2009، ص71-73
[4] محمد عطوة مجاهد، إستراتيجيات الجودة في التعليم، مرجع سبق ذكره، ص310.

أما بالنسبة لـــ**جوزيف جوران** (**Joseph Juran**) الذي يعد من رواد الجودة الشاملة، وصاحب كاتب (دليل الجودة) الذي تناول فيه مراقبة الجودة، وتأكيد الجودة، وإدارة الجودة، فقد شـدد على دور الإدارة في تحقيق الجودة عن طريق ثلاثة أبعاد، وهي: [1]

- بعد تخطيط الجودة وهو أن تضـــع الإدارة خطة ســـنوية وفقا لأهداف مبنية على أســـاس الأولويات في احتياجات المســـتفيدين ومتطلباتهم، وتطوير العمليات اللازمة لإنتاج الخصـــائص الجديدة، واســـتغلال نتائج الخطط السابقة لتطوير خصائص الخدمة أو المنتج وجعلها تفي بالمتطلبات.

- بعد مراقبة الجودة وهو أن تكون هناك رقابة على الجودة من أجل الحد من العيوب والمشـــكلات التي يمكن تجنبها قبل أن تحدث، ويتم ذلك من خلال إجراء عملية التقييم للأداء الفعلي وموازنته بالأهداف المرســـومة، من أجل تحديد أوجه الاختلافات أو الانحرافات بين الأداء والأهداف ومعالجتها عن طريق اتخاذ ما يلزم من إجراءات تصحيحية.

- بعد تحسين الجودة وهو أن تستمر الإدارة في عملية التحسين بصورة تشمل العمليات والعاملين، من خلال نشـر ثقافة الجودة في أوسـاط العاملين، وإطلاعهم بالأهداف وخطة العمل، مع تحديد المسـؤوليات عن طريق توزيع الأدوار عليهم، وإخضـاعهم إلى التدريب المستمر، زيادة على تنفيذ المشـروعات اللازمة لحل المشـكلات التي تواجه عمل المؤسسة، ورفع تقارير حول سير العمل وانجازاته، وإيضاح المفاهيم (الفهم المشترك لها) والنتائج التي توصلت إليها المؤسسة وإعلامهم بها.

في حين أن **فيليب كروســـبي** (**Philip Grosby**) الذي عمل كنائب لرئيس الجودة في شـــركة (I.T.T) كبرى شـركات الخدمات الهاتفية، وصـاحب كتاب (free Quality's)، ومؤسـس جمعية التطوير والتدريب على برامج الجودة، والأول من نادى باعتماد مبدأ العيوب الصـــفرية (Zero Defects) كمعيار أســاســي للأداء، حيث يرفض وجود أي عيب في العمل حتى وإن كان بسـيطا، على عكس ديمينج وجوران، فهو يرى أن متطلبات التحسـين تتركز أسـاسـا على إيمان الإدارة وقناعتها الراسـخة بأهمية الجودة بحيث تتعهد وتلتزم بفهم سـبل الكمال وتطبيقها، وقدرتها على تحمل المسـؤولية لتنفيذ برامج الجودة، وعدم ترك المسـؤولية على قسـم الجودة في المؤسـسـة، ويتحقق ذلك عن طريق تحسـين مستوى معرفة جميع العاملين ورفع مهاراتهم، واتخاذ كافة الإجراءات اللازمة لمواجهة الصعوبات والمشكلات المحتملة[2].

في ضوء ما سبق ذكره من إسهامات رواد الجودة الذين أكدوا على ضرورة توافر بعض الشروط

[1] محسن علي عطية، مرجع سبق ذكره، ص76-78.
[2] محسن علي عطية، المرجع نفسه، ص79.

لضمان الأداء الجيد للمؤسسات بما فيها المؤسسات التعليمية، فإنه يشترط في التنظيم الناجح أن يتوافر على خمسة ملامح لتحقيق جودة مستدامة وهي: [1]

- التزام العاملين داخل المؤسسة بتوجيه جهودهم نحو الأهداف الاستراتيجية للمؤسسة.
- الفهم المتطور والمتكامل لأسس الجودة الموجهة لإرضاء متطلبات العميل من خلال جودة العمليات.
- قيام المؤسسة على فهم العمل الجماعي.
- التخطيط الهادف بصورة تتحدى المؤسسة وتلزمها وأفرادها بالارتقاء في نتائج جودة الأداء.
- الإدارة الفعالة التي تستخدم أدوات مؤثرة مثل التغذية الراجعة.

ويرى الباحث أن "أداء العمل بأسلوب صحيح متقن وفق مجموعة من المعايير التربوية الضرورية لرفع مستوى جودة المنتج التعليمي بأقل جهد وكلفة محققا الأهداف التربوية التعليمية، وأهداف المجتمع وسد حاجة سوق العمل من الكوادر المؤهلة عمليا"[2] هو في صلب واجبات الأستاذ ومهامه ووظيفته التربوية البيداغوجية من خلال دوره القيادي كمدير للعملية التعليمية التعلمية. إذ تشكل الممارسات التي يؤديها الأستاذ داخل الصف الدراسي المحكومة بمعتقداته واتجاهاته حول التدريس وفنونه أحد الركائز الأساسية في العملية التعلمية، فهو كفاعل (مدير، قائد) يستطيع أن يعوض أي نقص أو تقصير في البرامج والمناهج التعليمية من خلال أدواره المتعددة ومهامه الوظيفية وكفاياته التي أصبحت من ضمن المؤشرات الهامة للفعالية التعليمية، ومن ضمن متغيرات المدرسة الفاعلة. فالمعلم مثلما عرفه "السويد هو العامل المهم والأساسي في العملية التربوية والتعليمية لتحقيق أهدافها، مهندس العقول البشرية، ومهذب الأخلاق وباني الأجساد، ومنمي العواطف والاتجاهات والقيم والعادات الصحيحة لدى الطلاب التي تتلاءم وأهداف المجتمع"[3]، ومن هنا يتضح دور الأستاذ في إدارة التدريس على أسس، وهي:" [4]

- مشاركة الطلاب للمدرس في التخطيط لموضوع الدرس.
- تطبيق مبدأ (الوقاية خير من العلاج).
- يقوم التدريس الفعال على مبدإ التنافس.
- يتحقق التدريس الفعال في حالة تطبيق مبدإ "المشاركة التعاونية".

وهذا انطلاقا من المبادئ التالية: [5]

[1] إدوارد ديمنغ، روبيرت هاغستروم، إدارة الجودة الشاملة: أسس ومبادئ وتطبيقات، ترجمة، هند رشدي، مراجعة وتقديم، عبد العظيم محمد نجم، كنوز للنشر والتوزيع، القاهرة، 2009، ص47

[2] إدوارد ديمنغ، المرجع نفسه، ص45

[3] فايز عبد الله السويد، خبرتي في الإدارة المدرسية، ط1، مكتبة الملك فهد الوطنية، المملكة العربية السعودية، 1995، ص226

[4] إدوارد ديمنغ، مرجع سبق ذكره، ص49-50

[5] إدوارد ديمنغ، المرجع نفسه، ص52-53.

- التعرف على احتياجات المستفيدين (الطلاب) والسعي لتحقيقها.
- التأكيد على أن التحسين والتطوير عملية مستمرة.
- التركيز على الوقاية (العلاج) بدلا من التفتيش (الفحص).
- التركيز على العمل الجماعي.
- اتخاذ القرارات بصورة موضوعية بناء على الحقائق.
- تخفيف البيروقراطية.

وتحقيقا لمتطلبات تطبيق نظام الإدارة بالجودة الشاملة: منها [1]

- تغيير العادات القديمة.
- تغيير أسلوب التفكير.
- معارف ومهارات جديدة
- الاستعداد لمواجهة العمل الشاق
- دعم وتأييد الإدارة العليا.

3-3-2- إستراتيجية العلاقات الإنسانية:

ظهرت مدرسة العلاقات الإنسانية في جامعة هارفارد (Harvard University) على يد إلتون مايو (E. Mayo) وزملائه، ومن ثم امتدت إلى جامعات شيكاغو وغيرها، وجاء هذا الاتجاه كرد فعل لاتجاه الإدارة العلمية والتكوين الإداري، وللظروف والعوامل التي أدت إلى تراجع مستوى إنتاجية المؤسسات الصناعية، وتدهور نوعية منتجاتها وجودتها، وحدوث الإفلاس الاقتصادي والتجاري بالنسبة للشركات والمتعاملين معها، حيث قام روداها بدراسات امبريقية في العديد من التنظيمات الصناعية مثل مصنع هاوثورن (Howthorn,1944) أين تم إجراء تجارب على جماعات العمال بغرض توضيح أثر الظروف والعوامل الداخلية والخارجية في زيادة إنتاجياتهم، وبالتالي تطوير نظم الإنتاج من خلال التركيز على شبكة العلاقات داخل البناءات والنظم والأنساق، ودراسة المشكلات بين الإدارة والعمال[2].

ومن جملة الحقائق التي توصل إليها مايو وزملائه ما يلي: [3]

- تتحدد كمية العمل لدى العامل من خلال الأوضاع الاجتماعية التي تحيط بمجال العمل.
- المكافآت غير الاقتصادية تلعب دورا رئيسيا في تحديد الدافعية، وتحقيق المزيد من الإشباع النفسي للعامل.

[1] إدوارد ديمنغ، مرجع سبق ذكره، ص53.
[2] حسين عبد الحميد أحمد رشوان، التنظيم الاجتماعي والمعايير الاجتماعية، مرجع سبق ذكره، ص62-67.
[3] حسين عبد الحميد أحمد رشوان، التنظيم الاجتماعي والمعايير الاجتماعية، المرجع نفسه، ص66.

أما بخصوص أهمية تطبيق نظرية العلاقات الإنسانية في المجال المدرسي، فهي ضرورية من حيث أنها تحقق ما يلي:"[1]

- تماسك الجماعة الداخلية وسلامة بنائها والصلات الودية والتفاهم العادل والتعاون الوثيق والثقة المتبادلة.
- رفع الوعي بينهم بأهمية الدور التربوي الذي يهدفون إليه وإشعارهم بمسؤولياتهم الاجتماعية والتربوية.
- رفع الروح المعنوية بينهم ومن ثم يتوافر الجو النفسي العام لصالح العمل.
- زيادة كفاءتهم الإنتاجية بتشجيع الاتصال بينهم واستغلال إمكانياتهم الفردية والاجتماعية.
- حل مشكلات التلاميذ التربوية والانفعالية والوصول إلى الاتفاق بين الحرية والنظام.
- ارتفاع سمعة المدرسة في المجتمع الخارجي وظهورها بمظهر مشرف في الداخل والخارج"

وفي ضوء الأسس التي تقوم عليها العلاقات الإنسانية، والتي تشمل "الإيمان بقيمة كل فرد من أفراد المجموعة، واحترام كل فرد لرغبات الآخرين وشعورهم وأرائهم، وجود النية الصادقة والعزم على أن يعيش أفراد المجموعة في انسجام تام، اكتساب المهارات الاجتماعية اللازمة للعمل مع الأفراد والجماعات المؤدية إلى تكوين العلاقات الإنسانية السليمة"[2]، يمكننا القول إن العلاقات الإنسانية في حجرة الصف الدراسي أضحت أكثر من ضرورة، فهي:

- تعطي الأولوية للمتعلم كناشئ إذ تهتم بالمنحى والظروف الواجب توفرها كشروط في العملية التعليمية، فالطفل في نظر فروبل (Frobel) وبستالوتزي (Pestalozzi) يشبه الأشجار والأغصان والبذور والأزهار، ودور الأستاذ في توفير تلك الظروف والشروط التي تساعد على نمو الطفل نموا طبيعيا دون أن تشوبه شائبة، بمعنى أن تكون له القدرة على إنشاء مناخ تعليمي تسوده علاقات إنسانية مثلما دعا إليه ماسلو (Maslow) وروجرز (Rogers)، وتشجيع الأنشطة التي تسهم في إنماء قدراته الابتكارية وجعله أكثر استقلالا وقدرة على التعلم والتقويم الذاتي[3].

- تعطي الأولية للمتعلم كشريك اجتماعي حيث تهتم بالنماذج والأمثلة الحياتية التي يعيشها، والخبرات يجربها بنفسه، من خلال الأستاذ المتفاهم والمتعاون الذي يجيد الطريقة التي يفهم بها أنماط تحصيل المتعلمين وأدائهم، ويعرف ما يحبه المتعلمون وما يكرهونه، والذي يحسن اختيار الأعمال الملائمة، ويشرك المتعلمين في اختيار أفضل الطرق والاستراتيجيات والوسائل التعليمية المتاحة للدرس، ويجعلهم في الموقف التعليمي مسؤولين ومشاركين في التخطيط والتنفيذ والتقويم، والذي يضع توقعات إيجابية حول أداء المتعلمين.

[1] إبراهيم علي العمرو، إدارة الجودة الشاملة في القطاع التربوي، ط1، دار البداية ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، 2013، ص221.
[2] إبراهيم علي العمرو، المرجع نفسه، ص222.
[3] محمد الحاج خليل، وآخرون، إدارة الصف وتنظيمه، الشركة العربية المتحدة للتسويق، مصر، 2008، ص104-105.

– تظهر قوة تأثير المناخ الاجتماعي والنفسي داخل الصف كعامل لا مادي يحيط بعمل المتعلم. فالمناخ الذي تشيع فيه علاقات الصداقة والاحترام والثقة المتبادلة يساعد على التعاون بين الأطراف وتحقق فيه الأهداف المرسومة، فينتج عن ذلك الاستمتاع بالعمل والشعور بالرضا[1].

3–4– أساليب قياس جودة الأداء المدرسي:

تخضع المدرسة كنظام اجتماعي يتكون من مدخلات وعمليات ومخرجات، إلى قياس فاعليتها وجودة أدائها ومدى قدرتها على تحقيق الأهداف التي رسمتها سواء كان ذلك القياس كميا أو كيفيا، قصد التقليل من أخطائها وجعلها أكثر استجابة للمتغيرات الداخلية والخارجية، ويجدر الإشارة هنا إلى أن عملية التقويم لأداء المدراس من العمليات المعقدة ونتائجها تبقى نسبية بسبب عدم تشابه ظروف المدارس وتغيرها باستمرار، كعدم استقرار العامل البشري بالمؤسسة أو التفاوت في وفرة الوسائل التكنولوجية بها، أو تعدد وتنوع أساليب قياس الجودة في التربية أو التعليم عالميا، "ولعل من أبرز أساليب قياس الجودة حسب عابدين (1992)، المداخل التالية: قياس الجودة بدلالة المدخلات؛ قياس الجودة بدلالة العمليات؛ قياس الجودة بدلالة المخرجات، قياس الجودة وفقا لمدخل السمعة (الخبراء)"[2]، أو قياسها من منظور شامل (الجودة الشاملة)، فعلى سبيل المثال لا الحصر، تعتمد هيئة جودة التعليم والتدريب (Education & Training Quality Authority) بالبحرين على نموذج قياس بدلالة جودة المخرجات (الإنجاز الأكاديمي، التطور الشخصي والمسؤولية الاجتماعية)، وبدلالة جودة العمليات الرئيسة (التعليم والتعلم والتقويم، التمكين وتلبية الاحتياجات الخاصة)، وبدلالة ضمان جودة المخرجات والعمليات (القيادة والإدارة والحوكمة للمدارس الخاصة)[3]. بينما انطلق ابن خلدون الذي اعتبر التعليم صناعة من الصنائع والإتقان فيه مشروط بمعايير وكفايات نظرية وأخرى تطبيقية حيث قال: "ذلك أن الحذق في العلم والتفنن فيه والاستلاء عليه، إنما هو بحصول ملكة في الإحاطة بمبادئه وقواعده والوقوف على مسائله، واستنباط فروعه من أصوله. وما لم تحصل هذه الملكة لم يكن الحذق في ذلك الفن المتناول حاصلا"[4]. رغم هذا التنوع في المداخل إلا أن القياس في حد ذاته خطوة هامة لا يمكن الاستغناء عنها، فهو يُمكن المنظمة من معرفة تقييم الوضع القائم من خلال ما يوفره من معلومات تساعد على تشخيص العمليات والبحث في آليات تحسينها في المستقبل، باعتباره إجراء عمليا يساعد كثيرا في تحديد "معدل الأداء وهو كمية العمل التي ينجزها فرد واحد أو مجموعة من الأفراد خلال زمن معين تحت الظروف الطبيعية للعمل

[1] محمد الحاج خليل، مرجع سبق ذكره، ص108-112.
[2] محمد الدريج، المعايير في التعليم: نماذج وتجارب لضمان جودة التعليم، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2007، ص18.
[3] هيئة جودة التعليم والتدريب، دليل مراجعة أداء المدارس، مملكة البحرين، 2019، ص11-12.
[4] عبد الرحمن بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، منشورات دار مكتبة الهلال، بيروت، 1983، ص274.

أو مقدار الزمن اللازم لإنجاز كمية معينة من العمل"[1]، وزيادة كفاءة وفعالية الأفراد والمنظمة، والمساهمة في ربط الأداء بالأهداف واستراتيجيات المنظمة، والتأكد من ارتباط القرارات الاستشرافية بالحقائق الملموسة من الواقع بعيدا عن العواطف أو الآراء الشخصية، وتحديد المشكلات التي تواجه المنظمة. يعود هذا التباين حول أساليب قياس جودة الأداء التربوي إلى إختلاف الأفكار والمنطلقات، فبالنسبة للاتجاه الذي يركز على المدخلات كمحك لقياس أداء المؤسسات الذي يعتقد أصحابه أن "المدرسة إذا توافر لها البناء الصالح بتجهيزاته ومعداته، والمعلمون الأكفاء، والقوانين واللوائح المحكمة، والمناهج والكتب والأدوات التي أحسن إعدادها، والخدمات المساعدة الكافية.. وأكثر من هذا، توفر الطفل المستعد للتعليم والقادر عليه، فضلا عن توافر الأهداف المحددة والواضحة؛ فإذا توفر للمدرسة وللتعليم كل ذلك، كان تعليما منتجا وفعالا بدون شك"[2]. بينما ينطلق أصحاب الاتجاه الثاني من وجوب التركيز "بشكل أكثر، على مكونات العمليات الأقرب إلى المنهاج والعمليات التدريسية، وإغفالهم النسبي لمكونات مهمة أيضا مثل تنظيمات المعلمين، والتنظيمات المدرسية عموما"[3]. أما أصحاب الاتجاه الثالث فلم يركزوا "في الغالب إلا على نواتج التعليم ومخرجاته، ويعتبرونها مقياسا جيدا للفعالية والجودة...فالمدارس التي توفر تعلما أعلى من كمية الموارد، تعد مدارس أفضل"[4]. في الأخير يمكن القول بأن وجود مثل هذه النماذج والأساليب التطبيقية في القياس وانتشارها بصورة كبيرة في الآونة الأخيرة حقيقة أوجدت نفسها من واقع متسارع ومتغير باستمرار في ظل العولمة والمجتمع الرقمي، وكذلك بسبب عدم التوازن بين المخرجات وسوق العمل وغيرها من المبررات.

4- مبررات الحاجة إلى تطبيق نظام التعيير في المدارس بالجزائر:

في ضوء مفهوم جودة الأداء الذي "يعكس شكل ومحتوى المدخلات والمخرجات التعليمية، على مستوى المعلم والمتعلم وكافة عناصر المنظومة التعليمية الأخرى البشرية والإدارية والمادية والأجهزة"[5]، فإن مسألة اعتماد معايير ومؤشرات لقياس أداء الوحدات أو المنظمة وإن ظهر "بشكل متأخر في مجال الخدمات حيث لم يهتم قطاع الخدمات بوضع معايير إلا في نهاية الثمانينات وبداية التسعينات في أوربا"[6]، وازدياد الطلب عليها في الآونة الأخيرة، وبالأخص من قبل الدول السائرة في طريق النمو لتطوير أنظمتها التربوية والتعليمية، بعدما تبين أن نظام "التعيير Normalisation في مجال الخدمات يعد بمثابة دعامة أساسية للحصول على الاعتراف بالجودة

[1] أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مرجع سبق ذكره، ص310.
[2] محمد الدريج، مرجع سبق ذكره، ص19.
[3] محمد الدريج، المرجع نفسه، ص20.
[4] محمد الدريج، المرجع نفسه، ص19.
[5] أحلام الباز حسن، الفرحاتي السيد محمود، المنتج التعليمي: المعايير وتحقيق الجودة، دار الجامعة الجديدة، اسكندرية، 2007، ص25.
[6] محمد أمزيان، تدبير جودة التعليم، ط1، مطابع أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 2005، ص16.

Certification"[1]، هي تأكيد على أهمية معايير الجودة كمنهج لمعرفة أداء المؤسسات التعليمية وتوجيهه نحو الأهداف المرجوة أو المتوقعة، وبالأخص إذا كان المعيار (Criterion / standard) هو القاعدة التي توضع كأساس للمطابقة أو المقارنة في التنفيذ أو القياس أو الحكم بمقتضاه على القدرة أو الكمية أو المدى أو القيمة أو النوع[2]، ومعايير الجودة هي الأداء النموذجي المطلوب، أو الإطار المرجعي لمعرفة الأداء الفعلي ومدى اقترابه أو ابتعاده عن هذا المعيار[3]، أو "الصفات الكمية أو النوعية التي ينبغي وجودها في مجال معين"[4]. كما تسمح المعايير ومؤشراتها للنظم التربوية دخول معترك "التنافس المعياري العالمي" والحصول على فرصة لتطوير وتحسين أدائها، فمن خلالها تستطيع المؤسسات التعليمية الوقوف على الكثير من الجوانب التي تدعم أداء المتعلمين بما يساعدهم على تحقيق وإحراز التقدّم الجيّد أكاديميا وشخصيا وبمواصفات عالمية، مع تحقيق الاستمرارية في التحسين والاستزادة في التقدم المأمول.

أما إذا سلطنا الضوء على النظام التربوي الجزائري وقارناه بالنظم التربوية المتقدمة في العالم العربي وبالأخص في دول الخليج التي عرفت تقدما ملحوظا في مجال تقييم عمل مؤسساتها التعليمية، فإن الجزائر ومن دون شك لا تزال تتخلف عن الركب التقدمي بسبب افتقارها إلى نظام تعيير حقيقي واضح وشامل يقيس كمية ونوعية أداء مدارسها في المراحل التعليمية الثلاث، حيث لا يزال التركيز على نسب النجاح في الامتحانات الرسمية كمؤشر رئيس في تقييم وترتيب المؤسسات التعليمية ولائيا ووطنيا، إلى درجة احتساب نسبة النجاح في شبكة التقييم الخاصة بالحركة التنقلية الموسمية بالنسبة لسلك الإدارة بهدف خلق التنافس بين المديرين، وحين نتتبع مسار الإصلاح التربوي الذي عرفه قطاع التربية الوطنية منذ مطلع الموسم الدراسي 2003 وما يعتريه من تعديلات جزئية كالتي مست محور التحوير البيداغوجي فإننا سنلاحظ أن السياسة التربوية تسعى حسب المخطط القطاعي للتنمية 2019/2015 إلى التحضير الفكري والعلمي والبيداغوجي، للانتقال إلى مدرسة الجودة التي أصبحت مطلبا شعبيا ومؤسساتيا، بعد تنظيمها لعملية التقويم المرحلي للتعليم الإلزامي في الفترة من 02 فبراير إلى 11 أفريل، والتي شارك فيها مجموع الفاعلين والشركاء في قطاع التربية والتعليم على جميع الأصعدة المحلية والولائية والوطنية سنة 2013، بغرض تقاسم التشخيص مع أعضاء الجماعة التربوية حول الوضعية الراهنة لمدرستنا وتقدير نقاط القوة والتطورات المحققة ونتائجها كما ونوعا، وكذا التعرف على نقاط الضعف والنقائص والعوائق التي حالت دون التطور المأمول لسيرورة الإصلاح مع تقديم

[1] محمد أمزيان، مرجع سبق ذكره، ص17.
[2] أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مرجع سبق ذكره، ص407.
[3] عبد العزيز السنبل، مبادئ وإجراءات ضبط الجودة النوعية ضبط في أنظمة التعليم عن بعد، مجلة تعليم الجماهير، المجلد28، ع48، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 2001، ص52.
[4] أحمد عودة، وآخرون، دليل معايير جودة كليات التربية في الجامعات العربية، منشورات الجمعية العلمية لكليات التربية في الجامعات العربية، كلية التربية، جامعة دمشق، 2011، ص14.

الاقتراحات وإجراءات المعالجة والتحسين بخصوص البرامج التعليمية للطور الإلزامي، تكوين المكونين وتحسين مستواهم، ظروف التمدرس وتكافؤ فرص النجاح، عصرنة التسيير البيداغوجي والإداري للمؤسسة التربوية[1]، وقد توصلت عملية التقييم المرحلي للتعليم الإلزامي إلى أن "التقويم المستمر والامتحانات الرسمية توفر قدرا ضئيلا من المعلومات حول ما يعرفه التلميذ حقيقة عن مادة وحول ما يمكن أن يقوم به. هذا يعني أنه لا التقييم المستمر ولا الامتحانات الرسمية من شأنها أن تشكل أداة قياس مصداقية حول ما يكتسب التلاميذ حقيقة من مادة معينة"[2]، كون "التقييمات التي يجب أن يخضع لها كل مدرّس متأثرة بمجموعة من متغيرات كبيرة في شكل ومحتوى الاختبارات وفي طريقة إعطاء العلامة، فهي تختلف من مدرس لآخر؛ لهذا السبب فإن المعطيات المعممة غير قابلة للمقارنة بين الأقسام أو بين المؤسسات المدرسية"[3]، كما أن التقييم الذي يركز على العلامات العددية وإن كان يصف من زاوية مستوى أداء المدارس إلا أنه قد يكون سببا في ظهور ممارسات تتنافى ومساعي مفهوم الجودة في أداء المدارس، كالتشدد أو التراخي في مسألة انتقال المتعلمين من مستوى إلى آخر، أو التركيز على أقسام الامتحان وإهمال المستويات التعليمية الأخرى، وغيرها من المشكلات المدرسية

كما أدت عملية التقييم الشامل لمرحلة التعليم الإلزامي إلى توجيه السياسة التربوية الحالية –مثلما يوضحه المخطط القطاعي للتنمية 2019/2015– نحو فكرة نقلة المدرسة عن طريق مؤشرات الجودة وبناء أطر مرجعية جديدة وغير مسبوقة في تاريخ مدرستنا، والشروع في تنفيذ سيرورة مدرسة النوعية التي تطمح إليها جميع مكونات الجماعة التربوية والوطنية ابتداء من الموسم الدراسي 2019/2018، وبالتالي التحضير لإقامة نظام وطني جزائري للمعايرة (standardisation) بهدف تحسين أداء المتمدرسين والمردود العام للمدرسة من خلال اعتماد مؤشرات جديدة تهتم أكثر بالجوانب النوعية، أين تم إضافة مرجعية وطنية للتعلمات والتقييم والتكوين جديدة في مجال اللغات (اللغة العربية والرياضيات) إلى المرجعيات السابقة التي تشمل القانون التوجيهي للتربية الوطنية والمرجعية العامة للمناهج والدليل المنهجي للبرامج، من أجل تحقيق النقلة النوعية للمدرسة الجزائرية، وبهدف الحفاظ على الإنصاف وتكافؤ الفرص لجميع الأطفال والوصول إلى تعليم نوعي ومناسب وفعال وشامل، ومتأصل في الجزائرياتية ومُدعم للنجاح المدرسي[4]، بداية بتنفيذ العمليات ذات الصلة بالتوجهات الرئيسة الثلاثة الآتية:" [5]

– مواصلة تجسيد العمليات المتعلقة بالتحوير البيداغوجي؛

[1] وزارة التربية الوطنية، المنشور: تنظيم عملية التقويم المرحلي للتعليم الالزامي، مرجع سبق ذكره.
[2] وزارة التربية الوطنية، إعداد نظام مرجعي لمؤشرات تقييم المعايير المخصصة للنظام المدرسي الجزائري، مرجع سبق ذكره، ص76.
[3] وزارة التربية الوطنية، إعداد نظام مرجعي لمؤشرات تقييم المعايير المخصصة للنظام المدرسي الجزائري، المرجع نفسه، ص75.
[4] وزارة التربية الوطنية، المنشور الإطار 2018-2019، مرجع سبق ذكره.
[5] وزارة التربية الوطنية، المنشور الإطار 2015-2016، رقم 258، المؤرخ في 11 جوان 2015، الأمانة الخاصة، الجزائر، ص1.

- انتهاج أسلوب الترشيد والعقلنة في تسيير واستعمال الموارد المالية والمادية والبشرية المتاحة؛
- دعم الاحترافية لدى موظفي قطاع التربية الوطنية".

5- مداخل قياس جودة أداء المدارس الابتدائية بالجزائر:

كما سبق ذكره، فإن مسألة قياس فعالية مؤسسات التعليم الابتدائي وإن كانت هذه المرحلة التعليمية الحساسة تحظى بالأولوية في الخطاب الرسمي إلا أنها من الناحية العملية تبقى مجرد تصورات ينقصها الفعالية، فعلى سبيل المثال "مشروع المؤسسة" الذي لم يفعل بالوسط المدرسي إلى يومنا هذا -من واقع التجربة المهنية- وبالشكل الذي يسمح للفاعلين التربويين بالمؤسسة التعليمية والشركاء الاجتماعيين من المشاركة في وضع مؤشرات قوية تقيس مستوى جودة أداء المؤسسات وتضمن استمرارية حركية التحسين بها، والتي يمكن استخلاصها (المعايير والمؤشرات) في ضوء المداخل الآتية:

5-1- مدخل العمليات في "المخطط القطاعي الخماسي (2019/2015)" والذي يضم:[1]

5-1-1- محور البيداغوجيا: الذي يشمل بدوره **تحسين ظروف (شروط) التمدرس** من خلال ضمان التمدرس إلى غاية 16 سنة، والعمل على تقليص تعداد الفوج التربوي واللجوء إلى نظام الدوامين، والتحكم في تنشيط المجالس البيداغوجية قصد تحسين الفعل البيداغوجي، وتفعيل كل أطر التشاور من أجل إيجاد الحلول المناسبة لخصوصيات كل وضعية... و**تحسين التعلمات** من خلال تطبيق أساليب التقويم الجديدة وترسيخ ممارسات التقويم التشخيصي، وتعزيز خيار المدرسة المدمجة للتكفل بالتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وتفعيل جهاز الدعم البيداغوجي في المدرسة خلال العطل المدرسية، إنجاز الأنشطة العلمية المبرمجة في مادة التربية العلمية والتكنولوجية، وتحسيس التلاميذ بضرورة المشاركة في التظاهرات الوطنية، إعادة تأهيل المكتبة المدرسية كفضاء للإشعاع الثقافي... و**التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني** من خلال إجراء دراسات على مؤشرات النجاح والإعادة والتخلي واقتراح الحلول...، و**انطلاق الدروس من اليوم الأول للدخول المدرسي** من خلال عقد مجالس الأقسام نهاية السنة، تسليم الكتب المدرسية خلال أسبوع المدرسة، وإعداد جداول التوقيت ووضعها في متناول الأساتذة والتلاميذ، وصياغة النظام الداخلي للمؤسسة ووضعه في متناول التلاميذ وأوليائهم...، و**تعزيز عمليات دعم التمدرس وترقية الأنشطة الثقافية والرياضية** من خلال تقديم المنحة الخاصة بالتمدرس ومجانية الكتاب المدرسي، وتفعيل دور الشركاء الاجتماعيين في التضامن المدرسي، وفتح مرافق الدعم (المطاعم) من اليوم الأول للدخول المدرسي، وتنظيم الأنشطة المكملة للمدرسة، تنظيم أنشطة

[1] وزارة التربية الوطنية، المنشور الإطار المنشور 2019/2018، مرجع سبق ذكره.

الانفتاح على المحيط والثقافة مثل إنشاء النادي الأخضر ودمجها في مشروع المؤسسة، تنظيم رحلات ميدانية متعلقة بالمناهج، تنظيم زيارات جوارية لها علاقة بتراث الولاية...

5-1-2- محور الحكامة: ويشمل بدوره **القيادة البيداغوجية والإدارية** من حيث التكفل بانشغالات المواطنين، وتبسيط الإجراءات الإدارية، وتنظيم لقاءات دورية لحل المشاكل التي تعيق السير الحسن للمؤسسة، واستغلال المعطيات الإحصائية قصد التكفل الأفضل بمختلف جوانب التمدرس...

5-1-3- محور التكوين ودعم التوجه التدريجي للاحترافية والذي يشمل **التحوير البيداغوجي** الذي يركز على تعزيز التكوين في تعليمية المواد وبالأخص في اللغات الأساسية، واعتماد إطار مرجعي للمعايير التعليمية والمهارات المهنية... والذي يشمل أيضا **الحكامة** من خلال الحرص على تكوين جميع المؤطرين في قيادة المشاريع من خلال المؤشرات، وتكوين جميع المؤطرين في الوساطة، ومواصلة تكوين موظفي القطاع دون استثناء في المعلوماتية، واستخدام موظفي المؤسسة المحتويات البيداغوجية الرقمية (التكوين عن بعد) ...

5-1-4- محور رقمنة المؤسسة وتحسين تسيير بيئة المدرسة، وذلك من خلال مجموعة من العمليات مثل التواصل الالكتروني مع التلاميذ وأولياء أمورهم، واستعمال الإعلام الآلي لمتابعة التلاميذ في المراقبة المستمرة والتقييم الإشهادي، رقمنة جميع الوثائق والأعمال الإدارية المتعلقة بالتلاميذ والموظفين...

5-1-5- محور تطبيق أخلاقيات قطاع التربية الوطنية ويضم **العمل الجواري** حيث يتم التركيز على تنظيم لقاءات دورية مع جميع الشركاء لشرح محتوى الميثاق وتحديد برنامج عمل على مستوى المؤسسة، والتعريف بالوثيقة عن طريق حملات إشهارية ومعلقات في الأماكن المناسبة...

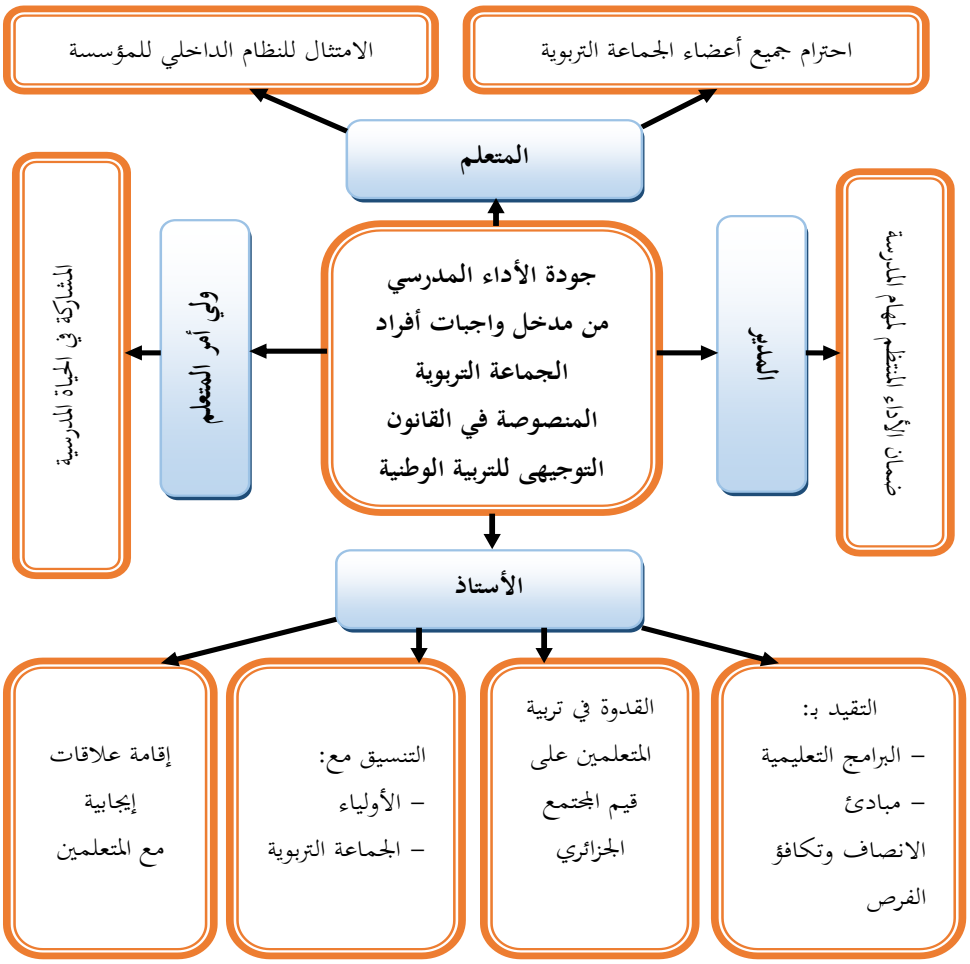
5-1-6- محور الهياكل والتجهيز المدرسي، والذي يشمل **التجهيزات والوسائل** من حيث توفير التجهيزات والوسائل التعليمية اللازمة وتجديدها حسب الاحتياجات مع مراعاة التدابير القانونية المتعلقة بالتجهيزات المهنية بالإسقاط، وكذلك **الصيانة والترميم للهياكل المدرسية** من حيث إنجاز الترميمات خلال العطل الصيفية، وصيانة التدفئة والمكيفات والتجهيزات، وتوفير هياكل الدعم.

من خلال هذا المدخل نستطيع القول أن جودة الأداء المدرسي عبارة عن مجموعة من العمليات التنظيمية والإدارية والفنية المخطط لها بهدف تحسين أداء المدارس، والتي تعود بشكل كبير إلى دور العاملين بالإدارة أكثر منه إلى أعضاء هيئة التدريس، لأن المحاور والمعايير سالفة الذكر تمثل في حد ذاتها الجانب المادي والتقني والكمي خدمة للجانب الفني الذي يشكله فيه مستوى الأستاذ وتكوينه، ومستوى المتعلم وظروف تَمدرُسه نواتج لتلك العمليات الأساسية المرتبطة بالجانب الإداري والتنظيمي الموكل بالقيادة المدرسية.

5-2- مدخل مهام المدرسة الجزائرية وواجبات أفراد الجماعة التربوية:

يشكل القانون التوجيهي للتربية الوطنية بالجزائر المرجعية الأساسية للمدرسة في تكوين المواطن الجزائري، فهو يشرح في باب "أسس المدرسة الجزائرية" غايات التربية ومهام المدرسة والمبادئ الأساسية للتربية الجزائرية (انظر العنصر السابق: 2-4)، بينما يذكر في باب الجماعة التربوية أهم الواجبات المنوطة بأفرادها، فعلى المتعلمين

احترام معلميهم وكافة الأعضاء الآخرين والامتثال للنظام الداخلي للمؤسسة، وعلى الأساتذة الالتزام في أدائهم المهني بمبادئ الإنصاف وتكافؤ الفرص والحرص على إقامة علاقات إيجابية مع المتعلمين وتربيتهم على قيم المجتمع الجزائري بالتنسيق الوثيق مع الأولياء وكل المساهمين في تكوين النشء، بينما يتوجب على المديرين تحمل مسؤولية الأداء المنتظم لمهام المؤسسة بما يضمن لها السير العادي، في حين يشارك الأولياء بصفتهم أعضاء مباشرين في الحياة المدرسية بإقامة علاقات تعاون دائمة مع الأساتذة ورؤساء المؤسسات التعليمية وتحسين ظروف تمدرس أبنائهم[1].



مخطط رقم (01): يوضح جودة الأداء المدرسي من مدخل واجبات أفراد الجماعة التربوية

المصدر: من إعداد الباحث وفقا لبعض مواد القانون التوجيهي للتربية الوطنية 08-04، ص45-47.

وفي ضوء الواجبات الفردية والجماعية المبينة في المخطط رقم (01) يمكن قياس جودة أداء المدرسة من خلال مدى فاعلية ومساهمة أفراد الجماعة التربوية في إنجاح المهام الثلاثة للمدرسة من تعليم وتنشئة اجتماعية وتأهيل المتعلمين لمواصلة دراستهم والالتحاق بالمراحل التعليمية المتقدمة، ولكي يصل المتعلمون في مرحلة التعليم

[1] وزارة التربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية، مرجع سبق ذكره، ص40-47.

الابتدائي إلى امتلاك المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب فإن الأمر متوقف على مدى الانسجام والتوافق بين أفراد الجماعة التربوية، ومساهمتهم في إنجاح العلاقات البينية فيما بينهم. فالأستاذ مثلما هو موضح في الشكل السابق يكون عضوا فاعلا في المدرسة التي تسعى إلى تحقيق الجودة في أدائها وذلك من خلال حرصه على إقامة علاقات إيجابية مع المتعلمين انطلاقا من مبدإ تكافؤ الفرص بينهم في المعاملة، ومن خلال إظهار النموذج الإيجابي أمام المتعلمين الصغار حتى يتمكنوا من الاقتداء به، وكذلك قدرته على التواصل مع كل من له علاقة بتمدرس المتعلمين وعلى رأسهم الإدارة المدرسية وأولياء أمور المتعلمين. بينما يتمثل دور المدير عموما في ضمان الأداء المنتظم من خلال السهر على "حفظ النظام وأمن وسلامة الأشخاص والممتلكات... واتخاذ كل الإجراءات التي يمليها الوضع لضمان السير العادي للمؤسسة"[1]، ودور الأولياء كشريك للمدرسة في التواصل مع المدرسين وتقديم يد المساعدة كلما كان ذلك ممكنا، وبالأخص في الوقت الراهن الذي تواجه فيه الكثير من المؤسسات الابتدائية مشكلات مادية من حيث وفرة الوسائل والعتاد والتجهيزات البيداغوجية، وانعدام بعض قنوات التواصل بين المدرسة والأسرة وفي مقدمتها جمعية أولياء التلاميذ. فيما يبقى دور المتعلم في مرحلة التعليم الابتدائي ثانويا بحكم صغر سنه وفي الغالب يبحث عن نماذج يقتدي بها مثلما تؤكده أغلب الدراسات والأبحاث العلمية.

[1] وزارة التربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية، مرجع سبق ذكره، ص46.

خلاصة:

تعتبر المدرسة عموما مؤسسة اجتماعية داعمة لوظائف الأسرة ومكملة لها، والحاجة إليها في الوقت الراهن أكثر من ضرورة لبناء مجتمع متماسك ومتطور باعتبارها وسيلته للحفاظ على الحياة الاجتماعية وتبسيطها للأجيال المتوالية جيلا بعد جيل من خلال ما تقدمه من علوم متنوعة في مختلف المراحل التعليمية التي يمر بها المتعلمون، وبالأخص في مرحلة التعليم الابتدائي التي تعتبر مرحلة قاعدية وحاسمة في تشكل الملامح الكبرى لشخصية الفرد، حيث يتم فيها التطبيع الاجتماعي للأطفال وإكسابهم المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب بما يسمح لهم من مواصلة مشوارهم الدراسي في المراحل التعليمية الموالية. ورغم التطور الكبير الذي عرفته المدارس الابتدائية عبر التراب الوطني في عدد الهياكل والمنتسبين لها في إطار تحقيق مبدإ تكافؤ الفرص بين أبناء الجزائريين في التعليم، إلا أن المدارس عامة والابتدائيات خاصة تواجه اليوم الكثير من التحديات منها على سبيل المثال لا الحصر تحدي مواكبة التغيير البيداغوجي وظاهرة التجديد، وتحدي استقطاب العامل البشري الكفء الذي يمتلك المهارات اللازمة لإنجاح رسالة المدرسة وغايات التربية في الجزائر، وتحدي توسيع استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال في مختلف العمليات التربوية والممارسات الإدارية. لعل هذا ما يفسر الحاجة الماسة إلى تبني مفهوم الجودة في المجال التربوي كوسيلة لتحسين المردود المدرسي في جميع جوانبه، باعتبار أن الجودة كإجراء تدعو إلى الوقوف على الوضع الراهن ووصفه وصفا دقيقا عن طريق استخدام مقاييس علمية أساسها المعايير ومؤشرات الأداء، وإلى إيجاد الحلول للمشكلات العالقة بصورة تقلل من الانحرافات والخروج عن الأهداف المسطرة، وكغاية تركز على العميل الداخلي والخارجي على حد سواء، والتي يمكن استخلاصها (المعايير والمؤشرات) من مدخل العمليات الواردة في المخطط القطاعي 2019/2015، وكذلك من مدخل مهام المدرسة الجزائرية وواجبات أفراد الجماعة التربوية.

الفصل الثالث:

العلاقات التربوية والبيداغوجية

في مرحلة التعليم الابتدائي

الفصل الثالث: العلاقات التربوية والبيداغوجية في مرحلة التعليم الابتدائي:

تمهيد:

موضوع العلاقات التربوية والبيداغوجية موضوع متجدد تجدد المعرفة الإنسانية والحياة الاجتماعية، سواء تمّ الولوج إليه بمقاربة سوسيولوجية أو سيكولوجية أو تربوية، فهو يشير إلى أفراد الجماعة في الوسط المدرسي، وإلى التفاعل والتواصل الذي يحدث بينهم، مثلما عبر عنه بورديو(Bourdieu) في مفهومه للجماعة والتي عرفها بأنها "مجموع العلاقات المؤقتة أو المستمرة والعاطفية أو المنظمة والمشروعة بين أعضائها أو مجموعة من العلاقات التي تدعي تفاعلات باعتبارها علاقات عميقة وحقيقية"[1]، والتي تعمل كأداة لضبط نشاط أفراد الجماعة وتوجيهه نحو الأهداف المشتركة، خاصة وأنها محكومة بالعقل والعواطف معا مثلما ما يؤكده باريتو الذي اعتبر "أن معظم النشاط البشري لا يحكمه الفكر المنطقي، بل يعود إلى تأثير العواطف والمشاعر وغيرها من السلوكيات غير المنطقية"[2].

إن جماعة الصف الدراسي المكونة من الأستاذ والمتعلمين تشكل جماعة عمل صغيرة العدد، والمجال العلائقي فيها تنظمه اللوائح والقوانين في صورة أدوار محددة تربويا وبيداغوجيا وما يميزها أيضا، أي جماعة القسم، أنها تنضوي تحت مسمى "الجماعة الإجبارية"[3]، لأن المتعلم فيها يكون مجبرا على الانتماء إليها مما قد يولد لديه شعورا بالاغتراب إذا ما تم إقصاؤه من العمل. من هنا نجد أن وظيفة الأستاذ على مستوى المدرسة الابتدائية تحتّم عليه توفير بيئة صفية ملائمة داعمة لإقامة علاقات إيجابية تعكس مفهوم تماسك الجماعة Cohésion (de groupe) خاصة وأن "الفرد الذي ينتمي إلى جماعة متماسكة يزداد شعوره بالأمن وكذلك نشاطه وتعاونه مع زملائه"[4] لذلك أكد الكثير من المهتمين بقضايا التربية في الوسط المدرسي على ضرورة أن تكون العلاقة التعليمية التي تجمع الأستاذ بالمتعلمين علاقة تربوية وبيداغوجية، قائمة على بث الطمأنينة في أنفس المتمدرسين ودفعهم إلى التعلم.

لهذا سنحاول في هذا الفصل أن نستعرض مفهوم العلاقة وأهميتها بين الأشخاص، ثم التطرق إلى علاقة الأستاذ بالمتعلم في صورتيْها التربوية والبيداغوجية وإن كانتا متداخلين فيما بينهما، فالتربية تبقى دائما الأعمّ والأوسع والأشمل من البيداغوجيا التي تقتصر على طابعها المؤسساتي وعلى شكلها الرسمي وبعدها التنظيمي الذي يركز أساسا على أساليب وطرق التعليم والتعلم والوسائل والوسائط الديداكتيكية.

[1] محمد أديوان، المدخل إلى دينامية الجماعة التربوية، ط1، أفريقيا الشرق، المغرب، 2001، ص15.
[2] معمر داود، مرجع سبق ذكره، ص94.
[3] أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مرجع سبق ذكره، ص183.
[4] أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، المرجع نفسه، ص185.

I. ماهية العلاقات وأهميتها بين الأشخاص :

1- تعريف العلاقة:

وردت كلمة العلاقة في قواميس اللغة العربية على نحو "عَلاَقَةٌ: الْعَلاَقَةُ هي ما تعلّق بالإنسان من مالٍ، وزوجةٍ، وولدٍ – الصَّدَاقَةُ – الحبُّ اللاَّزمُ للقلبِ – ما يُكتفَى به منَ العَيْشِ – والعلاقة في علم البيان، هي المناسبة الموجودة بين المعنى الأصليّ، والمعنى المراد في المجاز، أو الكِناية، (ج) علاَئِقُ"[1] .أمّا "عِلاَقَةٌ: الْعِلاَقَةُ هي ما تُعَلَّقُ به القِدْرُ ونحوِها – ما تَعَلَّقَ بالشَّجرِ منَ الثَّمَرِ"[2]. إذن العَلاَقة بفتح حرف العين تكون في المعاني كعلاقة المحبة والخصومة وهو القدر الذي يتمسك به، والعِلاَقة بكسر حرف العين تكون في المحسوسات كعلاقة السوط ونحوها. أما عند المنطقيين فهي شيء بسببه يستصحب شيء شيئا (يدعوه إلى الصحبة). وعلاقة المجاز عندهم وعند الأصوليين وأهل العربية اتصال ما للمعنى المستعمل فيه بالمعنى الموضوع له[3].

أما في الاستعمال الاصطلاحي، فالعلاقة (Relationship) " تعتبر النظام العام أكثر من ترتيب فالوحدات الاجتماعية تتداخل وتترابط وتتفاعل مع بعضها، بحيث لا يمكن تفسير أحدها بمعزل عن الآخر، أنه نسيج أحكم صنعه يضفي على الحياة الاجتماعية قدرا كبيرا من الوحدة والترابط"[4]. وبتعبير آخر فهي "رابطة بين شيئين أو ظاهرتين بحيث يستلزم تغير أحدهما تغير الأخرى. وقد تكون علاقة اتفاق أو شبه أو تعبئة"[5] وتدل أيضا "على شيء مباشر وناشط، شيء ديناميكي وفعال وقادر. فهي تركز الانتباه على طريقة ارتباط الأشياء بعضها ببعض في مقامها، ووجهتها، وتصادمها، والتحامها، وفي تحققها، وكبتها، وتقدمها، وتأخرها، وأثارها، وكفها بقياس بعضها إلى بعض"[6] وهو نفس المعنى الذي ورد في معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم تقريبا مع الإشارة إلى "الإسهام المميز للإنسان الذي تفرد به عن سائر المخلوقات، هو الوعي بالعلاقات الموجودة في الطبيعة"[7] وأهميتها في الحياة البشرية ونمو وتطور المجتمعات لأن "اجتماع الأشخاص في أي ظرف وفي أي مكان، هو التعبير المرئي عن هذه العلاقات في مجال معين من مجالات النشاط الاجتماعي"[8]، سواء على مستوى الأسرة أو المدرسة أو المصنع ... كما أن العلاقات لا تقتصر على الأشخاص فقط بل وحتى العلاقات بين الدول وأنظمتها وكذلك بين النظم الاجتماعية داخل المجتمع الواحد من أجل تحقيق التنمية بأبعادها، وهذا ما أقره

[1] علي بن هدية، مرجع سبق ذكره، ص692.
[2] علي بن هدية، المرجع نفسه، ص692.
[3] بطرس البستاني، محيط المحيط: قاموس مطوّل للغة العربية، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، 1987، ص626
[4] خالد حامد، المدخل إلى علم الاجتماع، ط2، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، 1433هـ -2012م، ص31.
[5] أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات علم الاجتماع، مرجع سبق ذكره، ص352.
[6] رالف ن. وين، قاموس جون دوي للتربية "مختارات من مؤلفاته"، ترجمة وتقديم محمد على العريان، مكتبة الأنجلو المصرية، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر، القاهرة، نيويورك، 1964، ص149.
[7] إبراهيم مجدي عزيز، معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2009، ص731.
[8] مالك بن نبي، ميلاد مجتمع: شبكة العلاقات الاجتماعية، ترجمة عبد الصبور شاهين، ج1، ط1، دار الوعي، الجزائر، 2013، ص31.

مالك بن نبي في مؤلفه "ميلاد مجتمع" "أن شبكة العلاقات هي العمل التاريخي الأول الذي يقوم به المجتمع ساعة ميلاده"[1] كي يستمر ويتطور، ويشير أيضا إلى أن جميع العلاقات السائدة بين الناس خاضعة لأصول ثقافة معينة[2]. مما يعني أن الثقافة السائدة في المجتمع تتدخل بصورة مباشرة في تحديد نوع العلاقات بين الأفراد أو النظم أو المجتمعات، وفي قياس مدى إسهام تلك العلاقات في تحقيق الأهداف الآنية أو البعدية للأفراد والجماعات.

إن ارتباط مصطلح العلاقات بنشاط اجتماعي معين يكسبها خصائص مميزة لنوع العلاقات كالعلاقة الأبوية، العلاقة الإنسانية، العلاقة المهنية، العلاقة الشخصية وغيرها، وكلها في الأصل علاقات بين الأشخاص في صورتها الديناميكية السوسيولوجية التي تقوم على الادراك والتقدير والفهم وطرق الاستجابة. ولا يمكن فهم فرد ما سواء في حالته الصحية أو المرضية إلا عن طريق ما يقصه للآخرين وما يقصونه بدورهم إليه[3].

2- أهمية العلاقات بين الأشخاص:

تكتسي العلاقات بين الأشخاص أهمية كبيرة من حيث أنها:

- "تجعل الجماعة ظاهرة ديناميكية سوسيولوجية وليست مجرد مجموعة من الأفراد"[4]
- تكشف عن اتجاهات الأفراد وتطلعاتهم.
- تعرّف بالإطار الثقافي الذي تمت فيه عملية التنشئة الاجتماعية، فـ"من طبيعة البشر أنهم طبعوا على الاقتداء، وطبعت نفوسهم على التأثر بما يرونه منفذا أكثر مما يسمعونه منطوقا أو مقروءا"[5]
- تحدد طبيعة التفاعل بين الناس ونوع ترابطهم.
- يندرج قياسها ضمن "القياس الاجتماعي Sociometry الذي يدرس سلوك الاختيار أو التفضيل وأنماط الجاذبية أو النفور بين أفراد الجماعة"[6].
- تتم من خلالها عملية الاشتراك في اتخاذ القرار وتحسين الظروف المحيطة بالأطراف المعنية.

وتهدف العلاقات بين الأشخاص عموما إلى مساعدة الأفراد على الاندماج السليم في الجماعات والتكيف معها، وعلى اكتشاف جوانب جديدة في شخصيتهم وتحقيق الدعم المادي والعاطفي الذي يحتاجه كل واحد من أعضائها، واستمرار العلاقة فيما بينهم ولفترة من الزمن مرتبط أساسا بسلوكياتهم واتجاهاتهم وتوقعاتهم ووعيهم بقيمة الاجتماع كسلوك إنساني، لذا يمكن تحديد بعض الخصائص المميزة للعلاقات وهي:

- يتأثر الأفراد في سلوكهم وتصرفاتهم بتجاربهم السابقة.

[1] مالك بن نبي، مرجع سبق ذكره، ص29
[2] مالك بن نبي، المرجع نفسه، ص32.
[3] أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات علم الاجتماع، مرجع سبق ذكره، ص225.
[4] أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات علم الاجتماع، المرجع نفسه، ص225
[5] محمد عطوة مجاهد، المدرسة والمجتمع في ضوء مفاهيم الجودة، مرجع سبق ذكره، ص28.
[6] أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات علم الاجتماع، مرجع سبق ذكره، ص225.

- تتوضح العلاقات المثالية من خلال القيم.
- تقوم على مصالح الأفراد والجماعات، إذ تعتبر العلاقات عنصرا أساسيا لنجاح المنظمة في أداء وظائفها.
- تتأثر بالتقسيم الجنسي والعمري والمراكز وأدوار الأفراد في التنظيم الاجتماعي.
- تنشأ لأغراض مختلفة اجتماعية كانت أو اقتصادية أو ثقافية أو سياسية أو تربوية..

II. علاقة الأستاذ بالمتعلم من الناحية التربوية :

1- مفهوم العلاقة التربوية:

تسهم التربية كنشاط اجتماعي في خلق روابط بين الأفراد باعتبارها "نسق اجتماعي يقوم بدور وظيفي في إعداد وتشكيل وتنشئة النشء من خلال وسائل ومؤسسات وأجهزة لها فاعلية تكوين الفرد من كل النواحي العقلية، الجسمية، الأخلاقية ليكون عضوا في مجتمعه يحيا حياة سوية في بيئته الاجتماعية"[1]، ومن أبرز مؤسساتها الأسرة والمدرسة اللتان تعتبران التربية في حد ذاتها غاية ووسيلة في آن واحد في إطارها الثقافي والاجتماعي والإنساني. فالعلاقات الأبوية مثلا نموذج للعلاقة التربوية، حيث تنشأ بين الآباء والأبناء على أساس "الحاجة إلى التفاهم والمحبة والاطمئنان العاطفي من جانب كل من الآباء والأبناء"[2]. فهذه العلاقة وإن كانت في الأصل تنسب إلى الوالدين، فهذا لا يمنع الأستاذ من إنشاء علاقة "لحمتها الرغبة في نفعهم، وسداها الشفقة عليهم والبر بهم، وأساسها المودة الحانية، وحارسها الحزم الضروري، وهدفها تحقيق خيري الدنيا والآخرة للجيل الصاعد، كي يحقق النهضة والتقدم"[3].

إن مفهوم العلاقة التربوية شأنه شأن المفاهيم والمصطلحات المتداولة بين الباحثين في جميع التخصصات، متباين الاستعمال من باحث لآخر، قد يكون عاما أو متفردا خاصا بخصوصية الموضوع المعالج، ورغم هذا الاختلاف يوجد تقاطعات بينهم، إذ يرى الكثير منهم أن "العلاقة التربوية هي مجموع الروابط الاجتماعية التي تقوم بين المربي وبين من يتولى تربيتهم، وذلك بغرض تحقيق أهداف تربوية داخل بنية مؤسسية معطاة، هذه الروابط ذات خاصيات معرفية وانفعالية قابلة للتحديد، وذات مسار تتحقق فيه تاريخيا"[4] دون أن تغفل هذه العلاقة الجانب الإنساني لأنه "هو الأساس وهو الذي ينبغي العمل على تدعيمه في المقام الأول لأن الإنسان هو واضع البرامج وهو القائم باستخدام التقنيات – وهو من يفعل كل شيء"[5]. تعود بواكر هذه العلاقة التربوية إلى المثلث الذي يجمع الأم والأب والطفل، بحيث تختلف ديناميكية هذا البناء وفقا للجدلية العلائقية الما بينية

[1] أحمد الخشاب، الاجتماع التربوي والإرشاد الاجتماعي، مكتبة القاهرة الحديثة، القاهرة، 1971، ص14
[2] أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات علم الاجتماع، مرجع سبق ذكره، ص304.
[3] علي راشد، خصائص المعلم العصري وأدواره "الاشراف عليه -تدريبه"، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2003، ص17.
[4] عبد الحق منصف، مشكلات العلاقة البيداغوجية داخل المدرسة المغربية، مرجع سبق ذكره، ص30.
[5] ستيفن آر. كوفي، مرجع سبق ذكره، ص443.

لتلك العناصر الثلاث المحكومة بجملة الحاجات والإمكانات غير المحققة أو النسبية، الظرفية أو الفردية.[1] فمع تطور المجتمعات، وتحولها من مجتمعات تقليدية إلى مجتمعات متقدمة معقدة بفعل الصناعة والانفتاح على التكنولوجيات المتطورة، حظيت المدرسة كمؤسسة تربوية اجتماعية باهتمام الدارسين والباحثين الذين عرّفوا العلاقات التربوية بأنها "مجموع التفاعلات التي تحدث داخل جماعات التعلم، والتي تتم – في الوقت نفسه – بين المدرس والمتعلمين، وبين المتعلمين وأنفسهم، وبين المدرس والمتعلمين ومواضيع التعلم، والإطار العام الذي تحدث في سياقه هذه التفاعلات هو الوضعية التعليمية التعلمية"[2]. غير بعيد عن هذا الطرح نجد منهم من يشترط فيها المعرفة بالطفل. بالتالي تكون علاقة المعلم بالمتعلم تربوية عندما تقوم على معرفة الجوانب المتصلة بالذات والعقل وقدرات المتعلم، لأنها تؤدي إلى تحسين الكفاءة الإنتاجية للمعلم والاستثمار الأمثل لنشاط وفاعلية المتعلم، بالإضافة إلى تحسين السلوك وهو ما يؤثر إيجابا على مردود المعلم وتفاعله مع المتعلمين، كما يشكل حافزا على الإصغاء الواعي والاستجابة الطيبة[3]. ذلك ما أكده ماكسويل بقوله "إنك لا تستطيع دفع الناس للعمل ما لم تتمكن من تحريك مشاعرهم أولا. فالقلب يأتي قبل العقل"[4]. بينما يشير معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم للعلاقة التربوية إلى كونها علاقة بينية صفية تهدف بالدرجة الأولى تحقيق دور المعلم الإنساني المرتبط بالمشاعر والانفعالات وتقديم التعزيز، وألا تقوم هذه العلاقة على سلطة المعلم المطلقة، وإنما على تدفق العاطفة، من أجل تيسير إدارة الفصل الدراسي وتوفير مناخ نفسي واجتماعي محفوف بالمودة والتراحم. كما أنها تضع الأستاذ في المقام الأول لأنه الشخص الناضج الذي لديه القدرة على إقامة علاقات شخصية طيبة مع المتعلمين أساسها فهم الصغار واحترامهم انطلاقا من خصائص كالثبات الانفعالي، الاستعداد الطيب، والاتجاه الديمقراطي، والتعاون، والحنان، والصبر، والمرح، والإنصاف[5]. كما تشكل كذلك "نمطا معياريا للسلوك الذي يحقق الاتصال والتواصل التربوي الاجتماعي بين المحاضر والطالب والمقررات أو بين الطالب والطالب، وبين الإدارة والمحاضرين في إطار المؤسسة التربوية، هذا وتتحدد العلاقة التربوية بعدة من النواظم والضوابط الثقافية والاجتماعية والإدارية والأخلاقية التي يمليها المجتمع داخل المؤسسة التربوية"[6].

إن العلاقة التربوية –عموما– كما عرفها بوستيك "هي مجموع الروابط الاجتماعية التي تنشأ بين المربي والذين يربيهم للمضي نحو أهداف تربوية ضمن بنية مؤسسة معينة، روابط تمتلك خصائص إدراكية وانفعالية

[1] ليلى الجمل، مرجع سبق ذكره، ص28.
[2] محمد آيت موحى، العلاقات التربوية: طبيعتها وأبعادها، دفاتر التربية والتكوين، ع1، المغرب، 2009، ص11.
[3] طيب نايت سليمان، المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية "أمثلة عملية" في التعليم الابتدائي والمتوسط، دار الأمل، تيزي وزو، 2015، ص98.
[4] جون سي. ماكسويل، مرجع سبق ذكره، ص35.
[5] إبراهيم مجدي عزيز، مرجع سبق ذكره، ص731.
[6] علي أسعد وطفة، علم الاجتماع المدرسي، مرجع سبق ذكره، ص 99.

يمكن التعرف على هويتها ولها مسيرة وتعيش تاريخيا"[1]. مثلما هو الحال بالنسبة للمدرسة التي تمارس وظيفتها التربوية عن طريق العملية التعليمية على عكس ما يتمثّله عامة الناس الذين يحصرون علاقة الأستاذ بالمتعلمين في تكوين الذات العارفة، لأنها تشمل أيضا المعاملات الشخصية التفاعلات المبنية على القيم الإنسانية والاجتماعية كالذي أوضحه أندري دي بيريتي في تعبيره "أن العلاقة التعليمية تغدو تربوية حينما تتجاوز الاقتصار على المعرفة وتتحول إلى لقاء يكتشف فيه كل منهما الآخر ويدرك ذاته، لقاء تنطلق فيه سيرورة مصير إنساني ويشهد نشأة البالغ من الطفل"[2] ولن يتأت ذلك إلا من خلال أستاذ واع بقيمة وأهمية تفاعله الإيجابي كشرط تربوي، و"ألا ينظر الأستاذ إلى المدرسة بوصفها نظاما للتعليم فحسب[3] وإنما أن يوقن بأنها فضاء تربوي مسؤول عن بناء الأجيال وإعدادهم للحياة، والعيش معا بسلام، ونبذ كل أشكال العنف، واحترام الحريات، وتحقيق الذات وغيرها من القيم المنشودة كأهداف من العملية التعليمية–التعلمية. لأن "علاقة المعلم بتلاميذه من أهم العوامل التي تؤثر في مخرجات العملية التربوية، فإن الطريقة التي يستجيب بها المعلم للتلاميذ، والتي يتفاعل بها معهم أثناء التدريس يمكن أن يكون لها آثارا سلبية أو إيجابية فيما يتعلق بتعلم التلاميذ ونموهم في مختلف جوانبه، بل ورضاهم عن المعلم والدرس"[4]. بينما يضف آخرون العلاقة التربوية على أنها "سيرورة وديناميكية محركها الأساسي عمليات التفاعل والتبادل في إطار وضعية تربوية من أهم غاياتها توفير فرصة لتحقيق تقدير الذات لدى المتربي من خلال مرافقة (l'accompagnement) المربي."[5] تندرج العلاقة التربوية للأستاذ بالمتعلم ضمن العلاقات الأولية (Relations Primer) التي تتميز "بالقوة والتماسك والتعاون وتسود داخل الجماعات الصغيرة (الجماعات الأولية)"[6].

2– تصنيفات العلاقة التربوية للأستاذ بالمتعلم وشروطها:

قبل الولوج إلى أهم التصنيفات الممكنة للعلاقة التربوية (أستاذ–متعلم)، نقف عند هذا القول: «عامل الناس كما تحب أن يعاملوك باعتبارها أسلوب حياة» والذي اعتبره "زيج زيجلار"(Z. Ziglar) بالقاعدة الذهبية القديمة بالنسبة للفرد[7]. توحي هذه القاعدة وكأنها معادلة حسابية، يمكن استخدامها في قياس درجة قوة وسلامة العلاقات، فالمعاملة بالمثل أو بمبدأ التفضيل للغير على النفس وضعت كشرط لبلوغ الإيمان مثلما يبينه الحديث الشريف ﴿لا يؤمن أحدكم حتّى يحبّ لأخيه ما يحبّ لنفسه﴾[8].

[1] مارسيل بوستيك، العلاقة التربوية، ترجمة محمد بشير النحاس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1986، ص18.
[2] ليلى الجمل، مرجع سبق ذكره، ص9.
[3] علي أسعد وطفة، علم الاجتماع المدرسي، مرجع سبق ذكره، ص27.
[4] جمال الدين محمد الشامي، المعلم وابتكار التلاميذ، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة، الاسكندرية، 2002، ص11.
[5] ليلى الجمل، المرجع نفسه، ص2.
[6] خالد حامد، مرجع سبق ذكره، ص34.
[7] زيج زيجلار، أراك على القمة "طبعة اليوبيل الفضي"، ط6، مكتبة جرير للترجمة العربية، المملكة العربية السعودية، 2010، ص110.
[8] أبو بكر جابر الجزائري، منهاج المسلم، ط1، دار الفكر، بيروت، 1999، ص121.

في ضوء ما سبق يمكن تصنيف علاقة الأستاذ بالمتعلم من الناحية التربوية على النحو الآتي:

2-1- العلاقة الشخصية والعلاقة غير الشخصية:

تشكل العلاقات الشخصية بالنسبة لمدرسة السلوك الإنساني (The Human Behavior School) أهم عامل لتحقيق التفاعل الإيجابي، حيث أكدت على "التركيز على العلاقات الشخصية المتبادلة والمتداخلة بين الأفراد بعضهم البعض، فالناس يعملون جماعات بهدف تحقيق مقاصد وأغراض وأهداف بعينها، لذا من المهم والضروري أن يفهم الناس كيفية تحقيق التفاعل القوي والسوي والمنتج فيما بينهم"[1] من خلال الأدوار المتوقعة داخل النسق الاجتماعي. فـ"المدرس مهما يكن متينا في مادته، عالما بقواعد التربية – لا ينجح في مهنته إلا إذا امتلأ قلبه بحب الأطفال ومؤاساتهم. وإن المدرسة الخالية من محبة الأطفال مملوءة بالنزاع بين التلاميذ والمدرسين"[2]. هذا يعني أن معاملة المتعلمين في مرحلة التعليم الابتدائي تقتضي الخصوصية نتيجة صغر سنهم، معاملة تحمل في طياتها معاني المودة والرحمة واللين والعفو بعيدا عن الغلظة والشدة تحسبا لأي انحراف في السلوك، حيث يقول الله تعالى: ﴿فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللهِ لِنْتَ لَهُمْ(ص) ولَوْ كُنتَ فظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لاَنفضُّواْ مِنْ حَوْلِكَ(ص) فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الاَمْرِ(ص) فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللهِ(ص) إِنَّ اللهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ(ص)﴾[3]. بينما يحمل مصطلح العلاقة اللاشخصية معنى العلاقات الاجتماعية الآلية التي تخلو من العاطفة ويتخذ فيها الأشخاص كوسائل لا كأهداف، كما تعبر عن العلاقة الرسمية غير المباشرة، والتي من شأنها (العلاقات الاجتماعية المصنفة باللاشخصية) أن تكون سببا في عزل الإنسان عن الآخرين وزيادة شعوره بالقلق وعدم الراحة والاطمئنان[4]، كأن ينصب اهتمام الأستاذ في عمله على الجانب التعليمي فيكتفي بتزويد المتعلمين بالمعلومات والمعارف نقلا من بطون الكتب إلى أذهانهم معلنا بذلك عن حدوث اللاتوازن في الجوانب النمائية للطفل وخاصة بين الجانب النفسي الاجتماعي والجانب المعرفي العقلي، فيشعر حينها المتعلم بنوع من القلق وعدم الرضا الذي يؤدي به إلى الرفض وعدم التقبل ومن ثم إلى التمرد والعنف. فقد أشار سبنسر إلى أنه "من علم أن للطبيعة قانونا يدعى اصطحاب الأفكار، ومعناه اقتران الأمور المتناسبة في ذهن الإنسان، أيقن أن البُغض في نفس المرء مقرون أبدا بكل شيء يحدث أذى وألما، وعلى قدر الألم يكون اضمحلال الألفة، حتى تذهب وتخلفها البغضة والنفرة، فإذا دام على الولد عذاب الوالد، محا أثر المودة من صدر الابن، وأقام على طللها بيتا للضغينة. وكذلك

[1] إبراهيم مجدي عزيز، مرجع سبق ذكره، ص47.
[2] محمد عطية الإبراشي، مرجع سبق ذكره، ص187.
[3] سورة آل عمران، الآية 159.
[4] أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مرجع سبق ذكره، ص209.

إذا رأى الوالد من غلامه كثرة السخط والإنكار، وتبين في وجهه طول العبوس والتقطيب، نزع من قلبه الحنان والعطف حتى يستحكم الجفاء والكره بين الطرفين"[1]

2-2- العلاقة الجاذبة والعلاقة المنفرة:

أظهر (Fiore, Noam, 2004) في مشروع "الذهبيات الخمسة" أن العلاقات تلعب دورا هاما في جوانب النمو والتعلم ومعالجة المراهقين، حيث تبين أن المدارس الأكثر نجاعة أكاديميا هي التي يشعر فيها الطلاب بقرب واحترام معلميهم، وأن العلاقات الجاذبة تساهم في تمتع الطلاب بحس الانتماء وبناء هوية متكاملة وشاملة، وإظهار قدرتهم على اكتساب مهارات نفسية واجتماعية[2]. مما يشير إلى أن بناء علاقات جاذبة (إيجابية) يبدأ من شخصية الأستاذ وقدرته على توظيف أساليب سليمة في عملية التنشئة. لهذا يشترط شارل (Charles) توظيف الأستاذ للتقنيات الثلاث التالية: [3]

1- الاهتمام بشكل منتظم لكل طالب لأنه وسيلة مهمة لكسب ثقتهم وضمان تعاونهم، ولا يقتصر اهتمام المعلم على الطلاب المفضلين أو الذين يسيئون التصرف؛

2- يكون دائماً على استعداد لمساعدة الطلاب، فالتلاميذ يقدرون بوجه خاص المعلمين الذين يظهرون لهم دائما استعدادا لمساعدتهم، فهم ينجذبون نحو رعاية المعلمين ويحبونهم ويتذكرونهم مع الاحترام لعديد السنوات، وكثيرا ما نسمع مثل هذا التعليق: "حقيقة أن السيدة جوردان (Jourdan) كانت مبالغة ولكنها كانت تحاول مساعدة كل التلاميذ"؛

3- يكون للطلاب نموذجا للمجاملة ومعرفة العيش (savoir-vivre) يجب على المعلم أن يسعى ليكون مثالا للتلاميذ في المجاملة والأدب ومعرفة العيش، وأن يظهر الصداقة عندما يكون التلميذ وقحا ويبقي على الممارسات الحسنة معه حتى ولو كان تصرفه سيئا. وإذا كان يريد من التلاميذ احترام القاعدة الذهبية فعليه أن يجعلها ممارسة من قبله هو.

يستشف من هذه التقنيات الثلاثة التي ذكرها شارل أن الدور التربوي للأستاذ هو الدور الرئيسي في وظيفته التعليمية مثلما يؤكده الكثير من المهتمين بقضايا التربية المدرسية، ويبدأ هذا الدور ببناء علاقات سليمة مع جماعة الصف الدراسي من حيث أنها علاقات تفاعل إنساني اجتماعي محققة لثلاثية الاستعداد والاهتمام والقدوة، والتفاعل الإنساني في رأي جورج هربرت ميد وبلومر هو عملية تكوين إيجابية لها أسلوبها الخاص، حيث

[1] هربرت سبنسر، مرجع سبق ذكره، ص77.
[2] Joanna Szymanska, Joelle Zimmerman, Building Relationships, p31, الزيارة : 31/07/2017 (23 :46), الموقع : http://www.golden5.org/golden5/golden5/programa/ar/Building Relationships.doc.
[3] C.M. Charles, La discipline en classe "Modèle, doctrines et conduite, 3e édition, de Boeck, canada, 2009, p.260.

يجدد فيها المشاركون اتجاهات سلوكهم بناء على تفسيراتهم لأفعال الآخرين فيغيروا استجاباتهم ويعيدوا تنظيم مقاصدهم ورغابتهم ومشاعرهم بالنظر في مدى ملاءمة المعايير والقيم التي يعتقدونها بهدف التكيف والتوافق مع مواقف التفاعل[1]. لهذا ينصح التربويون بضرورة أن يتقرب الأستاذ من المتعلمين بصورة شخصية في أولى ممارساته التربوية مطلع كل سنة دراسية، بحيث يتعرف على كل واحد منهم معرفة تسمح له بتحديد الأساليب الكفيلة والناجعة لكسب ثقتهم وجعلهم يندمجون في جماعة الصف والتفاعل مع أفرادها تفاعلا يمنعهم من الشعور بالعزلة أو الإقصاء والتهميش أو الضغط والهيمنة والتسلط، ويقودهم إلى تقبل الآخرين والتكيف مع الأدوار الجديدة للمتعلم العصري التي تقوم على إظهار كفاءة في التعامل مع الوضعيات والمواقف المدرسية والاجتماعية، كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول رقم (05): يبين أثر مواقف الأستاذ على المتعلمين (الأطفال):

مواقف الأستاذ(ة)	أثر ذلك على المتعلم
– قبول المتعلم كما هو. – حث المتعلم على تحسين أدائه وليس على اكتساب أداء مثالي. – تشجيع المتعلم على ألا يعتمد على نجاحاته فقط، وإنما على محاولاته أيضا. – إعطاء المتعلم فرصة للتفكير والاختيار وتفعيل المشاريع والعمل الجماعي وطلب المساعدة، إذا لزم الأمر.	– يدرك أنه فريد، ككائن بشري، له صفاته وقدراته وحدوده، لا تقلل بأي صورة من قيمته الإنسانية. – يتعلم المواظبة والقيام بتجارب جديدة. – يكتسب الإحساس بالمسؤولية. – يطور مواقف إيجابية إزاء الذات (التقدير الذاتي) وإزاء الآخرين (احترام الآخر).

المصدر: المجلس الوطني لحقوق الانسان[2]

يظهر العمود الأول من الجدول رقم (05) أثر مواقف الأستاذ على المتعلمين. فيكون الأثر إيجابيا كلما كان الأستاذ متقبلا ومشجعا ومساعدا للمتعلم بحيث يصبح هذا الأخير مدركا لإنسانيته ومسؤوليته نحو الآخرين وتجاه نفسه. ولن يتحقق ذلك إلا إذا كانت الصورة التي يحملها هذا الأستاذ عن المتعلمين معبرة عن فكرة إيجابية، كأن يرى بأنهم قادرون على إظهار كفاءتهم مثلما هو متوقع منهم أو ما يتوقعونه هم عن أنفسهم، بما يجعله يشعر بالراحة والثقة لما يبدونه من اهتمام وحبهم للعمل، فيجد نفسه في موقف المدح والثناء عليهم الذي يزيد شعورهم بالراحة والأمن وبقوي ثقتهم بأنفسهم وبأستاذهم فيسود بعدها الاحترام والتقدير للذات وللآخرين.

[1] نخبة من أساتذة قسم الاجتماع، المرجع في مصطلحات العلوم الاجتماعية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ص479.
[2] الجمعية الفرانكوفونية للجان الوطنية لحقوق الإنسان، التربية على حقوق الإنسان: الفهم سبيل للعمل المشترك، دليل المدرسة للتربية على حقوق الإنسان في الفضاء الفرانكفوني، ترجمة المجلس الوطني لحقوق الانسان، المغرب، 2014، ص44.

على عكس الأستاذ الذي يحمل أفكارا سلبية تجاه المتعلمين مثلما يشرحه نموذجي الدورتين الإيجابية والسلبية التاليين:

مخطط رقم (02): يوضح نموذج الدورة السلبية:[1]

مخطط رقم (03): يوضح نموذج الدورة الإيجابية:[2]

المصدر: محمد عبد الرحيم عدس، نهج جديد في التعليم والتعلم، ص240-242

فقد ذهب بعض الباحثين إلى استطراد العلاقة الموجودة بين اتجاهات الأساتذة ودرجة التفاعل الذي يحدثونه في الصفوف الدراسية، كالذي قام به سيلبرمان (1989) في دراسة كشف فيها شيوع أربع اتجاهات بين المعلمين تحكم عملية تفاعلهم مع طلابهم، وهي:[3]

- **اتجاه التعلق**: ويحدث عندما يفضل المعلم الاحتفاظ بأحد طلابه لعام آخر.
- **اتجاه الاهتمام**: عندما يفضل المعلم اهتمامه وانتباهه إلى أحد طلابه الذي يهمه أمره.
- **اتجاه اللامبالاة**: وهو تحدّث المعلم عن طالب ما بأدنى درجة من الاستعداد أمام ولي أمره.
- **اتجاه النبذ**: عندما يفضل المعلم ألا يكون طالب في صفه، ويتمنى نقله إلى صف آخر.

نستخلص من الاتجاهين الثالث والرابع أن علاقة الأستاذ بالمتعلم تصبح تربوية إذا تجاوزت اللامبالاة والنبذ وتحولت إلى الاهتمام والتعلق، فالمتعلم الذي يواجه صعوبات دراسية من منظور علم النفس الاجتماعي طفل يحتاج إلى الدعم النفسي والاجتماعي لكي يتعلم، كما هو موضح في الشكل الآتي:

[1] محمد عبد الرحيم عدس، نهج جديد في التعلم والتعليم، ط1، دار الفكر، عمان، 1997، ص240.
[2] محمد عبد الرحيم عدس، نهج جديد في التعلم والتعليم، المرجع نفسه، ص242.
[3] محمد عوض الترتوري، محمد فرحان القضاه، المعلم الجديد: دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة، ط1، دار ومكتبة الحامد، عمان، الأردن، 2006، ص141.

الشكل رقم (4): يوضح العلاقة بين التدخل النفسي الاجتماعي والتعلم العاطفي والاجتماعي:

يهدف التدخل النفسي والاجتماعي لإحداث تغيير ايجابي في حياة الأطفال ضمن النقاط التالية:

المعرفة والمهارات: كامتلاك مهارات التواصل واتخاذ القرارات واستخدام آليات تعايش مقبولة مجتمعيا ومهارات مهنية ومهارات إدارة الصراع ومعرفة من يجب التوجه له للحصول على المعلومات.

النتائج: يعزز التطورات الادراكية المتعلقة بالتعلم والابداع والحصول على مهارات حياتية ومهنية

الصحة العاطفية: مثل الشعور بالأمان والثقة بالآخرين وبقيمة النفس، والشعور بالأمل تجاه المستقبل...

النتائج: حس متزايد بالأمان والثقة وتصرفات مناصرة للمجتمع وضبط النفس (إحباط وعنف وغضب أقل وتعاون أكثر) بالإضافة إلى حس أمل قوي بالمستقبل.

الصحة الاجتماعية: (مثل التعلق بمقدمي الرعاية والعالقات مع الزملاء وحس من الانتماء للمجتمع ومتابعة النشاطات الثقافية والمساهمة المهذبة والمناسبة في نشاطات المنزل والدعم المعيشي)

النتائج: مقدرة محسنة على تولي مهام مقبولة اجتماعيا تعايش مجتمعي أفضل وشمول اجتماعي وأفضل.

يهدف التعلم العاطفي والاجتماعي إلى تعزيز وتطوير الكفاءات التالية:

اتخاذ قرارات مسؤولة: القدرة على القيام باختيارات بناءة بخصوص التصرفات الشخصية والتفاعلات مع الناس مبنية على أسس أخلاقية وأعراف اجتماعية.

الوعي الذاتي: مقدرة الفرد على إدراك عواطفه وأفكاره وتأثير كلا منهما على تصرفاته بشكل دقيق. وهذا يشمل التقييم الدقيق لنقاط قوته وحدوده وامتلاك حس متجذر من الثقة والتفاؤل.

إدارة ذاتية: مقدرة الفرد على ضبط عواطفه وأفكاره وتصرفاته وسلوكه بشكل فعال في مواقف مختلفة. ويشمل القدرة على إدارة الضغوطات، والتحكم ذاتيا بالانفعالات...

وعي اجتماعي: القدرة على التعاطف وفهم وجهات نظر وتوجهات الآخرين من خلفيات وثقافات متنوعة. وهذا يشمل استيعاب التصرفات الاجتماعية والأخلاقية السائدة وإدراك مصادر الدعم من العائلة والمدرسة والمجتمع.

مهارة في العلاقات الاجتماعية: المقدرة على البناء والحفاظ على علاقات صحية ومثمرة مع أفراد وجماعات متنوعين. وهذا يشمل التواصل الواضح والاستماع الجيد والمساهمة ومقاومة الضغوط الاجتماعية الغير مناسبة وإدارة الأزمات بشكل بناء والسعي لتقديم يد المساعدة عند الحاجة.

المصدر: الأيني، الدعم النفسي والاجتماعي والتعلم العاطفي الاجتماعي يوضح:[1]

في ضوء محتوى المخطط رقم (4) يمكن أن نتساءل عن دور الأستاذ ضمن علاقته العاطفية والاجتماعية بالمتعلمين، هل هو مسؤول عن الحالة العاطفية والاجتماعية لمتعلميه؟ لقد أظهرت الأبحاث أنه لا حاجة للطواقم الخارجية لتوصيل برامج التعلم العاطفي والاجتماعي بشكل فعال (Durlak et al, 2011)، وأنه يجب أن تكون بقيادة عاملي المدرسة مثل المعلمين وطواقم دعم الطالب (Payton et al, 2008 ; Varela et al, 2013)، وأن تكون مشمولة ضمن الممارسات التعليمية الروتينية. كالذي توصل إليه الباحثان

[1] الأيني، الدعم النفسي والاجتماعي والتعلم العاطفي الاجتماعي للأطفال والشباب في سياقات الطوارئ، الطبع والنشر: network@ineesite.org، الولايات المتحدة الأمريكية، 2016، ص16، التحميل: 2019/03/24 (9:17)، الموقع: https://inee.org/system/files/resources/INEE_PSS-SEL_Background_Paper_ARA_v5.3.pdf

كلارك وباري في تقييمهما لـ 317 دراسة شملت 303,324 طالب مدرسي تتراوح أعمارهم ما بين 5 و13سنة. أين وجدا أن الأداء الأكاديمي للطالب يتحسن بشكل ملحوظ عندما يقود طاقم المدرسة هذا النوع من التدخل. وهو تأكيد على أهمية المشاركة المباشرة للمعلمين والطاقم المدرسي في تطوير المهارات الاجتماعية والعاطفية للطفل[1]. بالتالي علاقة الأستاذ بالمتعلم علاقة يحددها نوع التفاعل الذي يقوده الأستاذ. فإذا كان هذا التفاعل متضمنا لجوانب سلبية منذ البداية كالرفض مثلا فسيؤدي ذلك حتما بالطفل للانزعاج والاستجابة بطريقة سلبية، أما إذا تضمن جوانب إيجابية كالتقبل فسيشعر الطفل بالارتياح ويدفعه إلى الاستجابة بطريقة إيجابية[2].

3- نماذج المواقف التي تعكس العلاقات التربوية للأستاذ بالمتعلم:

إن علاقة الأستاذ بالمتعلمين من حيث الشكل هي علاقة عمودية، تجمع الطرف الناضج والعارف والقدوة والسلطة بالطرف الذي هو أساسا في مرحلة التنشئة والتكوين الذي يتأثر بسرعة بما يرى أكثر مما يسمع أو يقرأ مثلما يؤكده قول عتبة بن أبي سفيان لمؤدب ولده: "ليكن أول ما تبدأ به من إصلاح ولدي إصلاح نفسك، فإن أعينهم معقودة بعينيك، فالحسن عندهم ما استحسنت والقبيح عندهم ما استقبحت"[3]. أما من حيث المضمون فهي علاقة تأثير مباشر يحدث نتيجة لمواقف لها دلالتها القوية، وقد أجمل الشربيني وصادق هذه المواقف في ثلاثة نماذج وهي:[4]

- **نموذج الفتور**، نموذج خال من كل لون عاطفي. فالأستاذ يتمثل المتعلم كوسيلة لأداء وظيفة تعليمية أو لإرضاء رغباته الشخصية. فهو يهتم كثيرا بعملية حشو الأذهان بالمعلومات دون أدنى قلق بشأن الاستجابة.
- **نموذج المبالغة في حب المتعلم**: عكس موقف الفتور، إذ يعبر عن دف عاطفي كبير واهتمام زائد بالمتعلم، وقد يصل الافراط فيهما إلى مرحلة السيطرة والهيمنة التي تجعل المتعلم يتمني الفكاك من هذه العلاقة.
- **نموذج الاعتراف بشخصية الطفل**: وهو موقف وسط، إذ يخلو من كل أشكال الأنانية والتسلط من جهة، ومن جهة أخرى يترك للطفل مجالا للنمو العاطفي من أجل بناء قناعاته واختيار القدوة بنفسه.

4- أدوار الأستاذ ضمن علاقته التربوية بالمتعلم:

تعتبر الأدوار والآداب من أهم الرموز التي تتدخل في تحديد طبيعة العلاقة التربوية للمربي بالمتربي، فالمتعلم يصف الأستاذ عادة من خلال ما يقوم به مستخدما في ذلك الألفاظ والعبارات التي تحمل معاني الانجذاب أو النفور، ودور الأستاذ وإن كان محددا سلفا في ظل العلاقة التراتبية التي تجمعه بالمتعلم فهو يتميز بالمرونة، حيث

[1] الأيني، مرجع سبق ذكره، ص32.
[2] فاطمة الكتاني، الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية، دار الشروق، عمان، 2000، ص61.
[3] محمد عطوة مجاهد، المدرسة والمجتمع في ضوء مفاهيم الجودة، مرجع سبق ذكره، ص28.
[4] زكاريا الشربيني، يسرية صادق، تنشئة الطفل وسبل الوالدين في معاملته ومواجهة مشكلاته، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000، ص124-125.

يمكن تكييفه وفقا لحاجات المتعلم ومتطلبات الموقف التربوي، لأن الدور سلوك متوقع من الفرد في الجماعة وعادة ما يكون للفرد أكثر من دور واحد داخل النظام المجتمعي الذي ينتمي إليه[1] مثلما هو الحال بالنسبة للأستاذ في مرحلة التعليم الابتدائي، أين يتوقع منه بناء علاقة إيجابية مع المتعلمين، تسمح بتوجيه سلوكاتهم وتزويدهم بقيم المجتمع، ومنها ما ذكر علي راشد في مؤلفه "خصائص المعلم العصري وأدواره" وهي:

-**الدور التربوي** : إذ يتوقع من الأستاذ أن يكون قدوة للمتعلمين من حيث الالتزام بالضوابط الأخلاقية، وتمثيله للنموذج السليم في جميع المواقف داخل وخارج المؤسسة مع استخدام الأساليب المحافظة والتجديدية بما يخدم الفرد والمجتمع، وأن يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وينمي لديهم القيم والاتجاهات والاهتمامات بصورة إيجابية، إلى جانب المساهمة في ربط المدرسة بالمجتمع عن طريق التواصل مع الأولياء[2].

-**الدور الاجتماعي** : وهو الدور الذي يلزمه بمراعاة أهمية ثقافة المجتمع وتقديمها للمتعلمين، ترسيخ القيم كحب الوطن والانتماء إليه، والتعاون والتودد مع جميع أعضاء الجماعة التربوية، فهو شريك اجتماعي في تربية الأبناء، احترام المهنة وإعلاء شأنها[3].

-**الدور الإنساني** : مسؤولية الأستاذ تتضح من خلال تحقيق الدعوة إلى الايمان بالله عز وجل، وإلى العمل والسلام والتسامح، والتعاون والنظام[4].

بينما أثار الإمام النووي مجموعة من الآداب في حق العالم كأن يؤدب المتعلم على التدريج بالآداب السنية، والشيم المرضية، ويكون سمحا ومتلطفا في إفادته طالبيه مع رفق ونصيحة وإرشاد، وأن يحنو عليه، ويعتني بمصالحه كاعتنائه بمصالح نفسه وولده، فيشفق عليه ويهتم به ويصبر عليه لأن الانسان معرض للنقائص؛ لا يتعظم على المتعلمين بل يلين لهم ويتواضع بأمر من الله تعالى: "واخفض جناحك للمؤمنين"[5]، يتفقد الغائب منهم ويسأل عنه[6]. فيكسب بذلك احترامه لنفسه ومن قبل متعلميه. في حين عدّد زكاريا الشربيني ويسرية صادق أدوار المدرس (الأستاذ) في خمس منها:[7]

– **المدرس كممثل سلطة**: فالأستاذ يمثل جزءا من السلطة داخل المؤسسة التعليمية وذلك على مستوى مجال ضبط سلوك المتعلمين والحكم عليهم واتخاذ قرارات تتصل بهم.

– **المدرس كنموذج سلوك**: يتوقع من الأستاذ أن يكون مثالا يقتدى به من قبل المتعلمين في جميع الجوانب

[1] أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مرجع سبق ذكره، ص395.
[2] علي راشد، مرجع سبق ذكره، ص94-102.
[3] علي راشد، المرجع نفسه، ص109-118.
[4] علي راشد، المرجع نفسه، ص118-127.
[5] سورة الحجر، الآية 88.
[6] الإمام النووي، آداب العالم والمتعلم، ط1، مكتبة الصحابة، طنطا، 1987، ص29-43.
[7] زكاريا الشربيني، مرجع سبق ذكره، ص122-123

المعرفية والأخلاقية والوجدانية لأن التأثير العاطفي لشخصيته فيهم تُستمد من مبدأ اتخاذ الأستاذ كنموذج.

– المدرس كممثل قيم: يعكس الأستاذ في سلوكه اليومي العديد من القيم، مثل قيمة النظام، وقيمة المعرفة والتحصيل، وقيمة المسايرة الاجتماعية، بحيث يتأثر المتعلمون عبر سلوكه وتصرفه في المواقف بهذه القيم داخل وخارج الصف الدراسي.

– المدرس ككفيل أو معيل (Supporter): إن شعور المتعلم بأنه مكفول وأن الأستاذ يرعاه ويهتم به ويحرص عليه ينعكس منه في صورة احترام أو إعجاب بهذا الأستاذ، وتسقط معها الفتور في علاقتهما.

5–كفاءات الأستاذ على مستوى العلاقة التربوية (أستاذ–متعلم):

في ظل متطلبات تطوير وظيفة الأستاذ وعصرنة أدواره وجعلهما يتماشيان مع الواقع المتجدد نتيجة العوامل السياسية والاجتماعية والاقتصادية المتغيرة باستمرار، يُجْمع كل الفاعلين التربويين في المجال المدرسي على أن عمل الأستاذ رسالة تربوية بامتياز، تتطلب الوعي، الالتزام، الروح المعنوية العالية، التفكير بإيجابية، التضحية، العاطفة الصادقة، النبل في الأخلاق، وغيرها. كيف لا وهو الذي قال فيه الشاعر أحمد شوقي:[1]

قـــم للمعلّـــــم وفّـــه التبجيـــلا * كاد المعلّم أن يكون رســـــولا**

أعلمت أشرف أو أجلّ من الذي * يبني وينشئ أنفسا وعقـــــولا**

إلى أن يقول:

إذا المعلّم لم يكن عدلا مشـــــى * روح العدالة في الشباب ضئيلا**

وإذا المعلّم ساء لحظَ بصيـــــرة * جاءت على يده البصائر حـولا**

نستخلص مما سبق أن الوظيفة التربوية للأستاذ تقوم على مرتكزات وشروط أساسية، تجعل منه المربي القادر على إقامة علاقات تربوية قوية في الوسط المدرسي وبالأخص مع المتعلمين والإدارة والأولياء، حيث يتوجب عليه ما يلي:

- يؤمن بالعمل التشاركي، ونشر ثقافة التعاون التشاركي.
- يؤمن بخطر المشكلات الاجتماعية أو المدرسية كعائق للنجاح.
- يؤمن بقيمة التفكير في شعور الآخرين قبل اتخاذ القرارات بشأن سلوكاتهم أو أدائهم.
- يؤمن بالحاجة إلى تعزيز أساليب الاتصال الإيجابية مع أولياء الأمور.
- يؤمن بجمع المعلومات حول المتعلم مهما كان نوعها.
- يؤمن بدوره التربوي كعملية إنسانية اجتماعية.

[1] أحمد شوقي، الشوقيات، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، مصر، 2012، ص245-247.

- يؤمن بقيمة العمل، ولا يوجد المستحيل في التربية.
- يؤمن بأن التعليم وسيلة التربية وليست التربية في حد ذاتها.
- يؤمن بأنه ممثل مسرحي بامتياز يتقمص شخصيات الآخرين وليس أدوارهم.
- يؤمن بأن سلطته لا تعني الهيمنة وإنما المرونة والتفهم والدعم بأنواعه في شتى المواقف.
- يؤمن بحاجة الآخرين إليه وحاجته إليهم.

6- العلاقة التربوية (أستاذ-متعلم) في ضوء التكوين البيداغوجي التحضيري للأساتذة الجدد:

تشهد المنظومة التكوينية بوازرة التربية في الآونة الأخيرة حركية على مستوى أهداف وبرامج التكوين الموجه للأساتذة الجدد كمحاولة "لمسايرة التطورات التي تعرفها المنظومة التربوية في الشق المتعلق بالتطوير البيداغوجي واحترافية الموظفين ومواكبة للمستجدات التربوية في مجال تكوين الأساتذة وتنمية كفاءاتهم المهنية توخيا لمدرسة الجودة"[1]. حيث وضعت المفتشية العامة للبيداغوجيا بالجزائر سندا تكوينيا في صورة "بطاقات توجيهية للأساتذة الجدد" بوبت في أربعة أقسام على الترتيب، قسم "المنظومة التربوية"، حيث يتعرف الأستاذ على الإطار القانوني، والجماعة التربوية، والنظام الداخلي للمؤسسة والعلاقات داخلها، كما يتعرف من خلال بطاقات "شخصية الأستاذ" على المواصفات المهنية والشخصية للأستاذ في القسم، ومن خلال بطاقات "إدارة القسم" على كيفية معرفة المتعلم وتحقيق الانضباط والنظام الداخلي والعلاقات والمعاملات داخل القسم، ومن خلال بطاقات "تسيير القسم" على التخطيط للتعلم، والطرائق البيداغوجية، سيرورة الحصص التعليمية-التعلمية.

يشير هذا مسعى في التكوين بوضوح إلى الأدوار البيداغوجية للأستاذ أما الجانب التربوي فهو متضمن في رموز ودلالات تربوية تجد تعابيرها في اللغة والمعاني والصور الذهنية التي تستوعب بها تلك الأدوار وفقا لتوقعات طرفي الفعل التربوي الاجتماعي (الأستاذ-المتعلم). فأدوار الأستاذ كما جاءت في البطاقات التوجيهية تحمل معاني كثيرة تتراوح بين الإلزام والاختيار من حيث الممارسات، الفورية والبعدية من حيث الأهداف، كالذي جاء في مضمون إحدى البطاقات الموسومة بـ "إدارة القسم"، في محور العلاقات والمعاملات داخل القسم الدراسي الذي أشار إلى ما يلي:[2]

- كن القدوة الحسنة ليقتدي بك المتعلمون في أخلاقهم وتصرفاتهم.
- اعمل على إقامة علاقة طيبة مع المتعلمين مبنية على الاحترام المتبادل.

[1] المفتشية العامة للبيداغوجيا، حقيبة التكوين التحضيري البيداغوجي، الجزائر، 2018 و2019، ص1.
[2] المفتشية العامة للبيداغوجيا، المرجع نفسه، ص12

أو كالذي ورد من خصائص في إحدى البطاقات الموسومة بـ "الأستاذ"، في محور الجانب الشخصي، حيث على الأستاذ أن يكون:[1]"

- مخلصا ومنضبطا عند تأديته لمهامه حريصا كل الحرص على تأدية واجباته المهنية على أحسن وجه.
- قدوة لمتعلميه من خلال تصرفاته ومظهره وكلامه.
- أن يشعر متعلميه بأنهم موضع اهتمامه وعنايته ورعايته، لجلبهم إليه وتحبيبهم المادة.
- أن يتعامل مع المتعلمين بليونة كي لا يكون سببا في نفورهم عن الدراسة.
- أن يعمل على خلق علاقة ديموقراطية وطيدة مع المتعلمين قوامها الاحترام المتبادل.
- واثقا من نفسه ليثق به المتعلمون ويقبلون على مادته.
- توخي العدل والإنصاف بين المتعلمين وعدم التمييز بينهم كي لا ينشر الكراهية بينهم.
- التحكم في انفعالاته وتفادي الغضب مهما كانت الأسباب"

7- العلاقة التربوية (أستاذ-متعلم) في ظل العمليات الاجتماعية المجمعة:

يشير الباحثون في الكثير من الدراسات الامبريقية إلى تمظهر العلاقات التربوية وطبيعتها في الوسط المدرسي من خلال طرق التفاعل الذي يتم ضمن العمليات الاجتماعية، والتي هي "عبارة عن أنماط سلوكية متكررة يقوم بها الأفراد، للحفاظ على النظام الاجتماعي، والعمل على نموه واتساع حجمه، واستمراره، وتماسكه"[2]، وبالتالي "العلاقات هي الأساس الأول لجميع العمليات الاجتماعية"[3] المتنوعة التي تحدث بين الأفراد مثل التفاعل الصفي (جماعة القسم) وما يترتب عليه من تأثيرات على الفرد أو على الجماعة، ولعل من أهم العمليات الاجتماعية التي تحدث بين الطرفين التعاطف والتعاون والتسامح التي تندرج ضمن العمليات الاجتماعية المجمعة "تلك التي تجمع الأفراد بعضهم إلى بعض، وتكون ممارستها محببة إليهم بحيث يجتمعون حولها وبها، ولهذا يسميها بعضهم بالعمليات الاجتماعية الإيجابية، أو العمليات الاجتماعية الجاذبة"[4] على عكس العمليات الاجتماعية الهلامية مثل الخضوع والانسحاب والتهرب والمنافسة أو العمليات المفرقة مثل عملية الانتقاد والصراع والتملق وهي حسب ذات الدكتور عمليات اجتماعية سلبية[5].

لقد "عُرف المدرس كممثل بسيط للمؤسسة، إلا أنه في الواقع يوجد في صميم الجهاز. ونتحقق من خلال أعمال (روبرت روزنتال) و(لينور جاكوبسون)، أن اتجاهات الأساتذة وأحكامهم قد يكون لها دور مهم في نجاح

[1] المفتشية العامة للبيداغوجيا، مرجع سبق ذكره، ص8
[2] صلاح الدين شروخ، علم الاجتماع التربوي، مرجع سبق ذكره، ص201.
[3] أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مرجع سبق ذكره، ص394.
[4] صلاح الدين شروخ، علم الاجتماع التربوي، مرجع سبق ذكره، ص202.
[5] صلاح الدين شروخ، علم الاجتماع التربوي، المرجع نفسه، ص203

الأطفال"[1]، لأنها تصف الأساليب والطرق التي يلعب هؤلاء الأساتذة أدوارهم كممثلين للقيم الذاتية، فقد تكون هذه أساليب شخصية (الدفء والتقبل)، أو غير شخصية (عمل بدون صداقة)[2]، فإذا كانت أساليب الأستاذ تشعّ بالقيم الإنسانية الاجتماعية وتعبر عن تفاعل وجداني-عاطفي فهذا يعني أن علاقته بالمتعلمين علاقة شخصية غير آلية عنوانها "العفو على ذي الزّلّة والمغفرة لصاحب الخطيئة وإغاثة الملهوف، ومساعدة الضعيف، وإطعام الجائع وكسوة العاري ومداواة المريض ومواساة الحزين، كلّ هذه من آثار الرحمة وغيرها كثير"[3]. والرحمة هنا بمعنى التسامح والتعاطف والتعاون إذ رسول الله صلى الله عليه وسلم: "مثل المؤمنين في توادّهم وتراحمهم وتعاطفهم، مثل الجسد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسّهر والحمى"[4].

تكتسي العمليات الاجتماعية أهمية في تكوين الناشئة وتأهيلهم للحياة الاجتماعية، داخل المدرسة أو خارجها، مثلما تؤكده أدبيات موضوع العنف في الوسط المدرسي، إذ توصل الكثير من الباحثين في دراساتهم المتنوعة إلى التحذير من استعمال الضرب كوسيلة لتعليم المتمدرسين، لأنه يظهر الأسلوب التسلطي، ويعكس هيمنة الأستاذ وضعفه في إدارة الصف إدارة ديمقراطية تساعد المتعلمين على التعلم بأنفسهم ولأنفسهم مثلما دعت إليه منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة في الدليل الموجه للمعلم، والذي ذكرت فيه أبرز التداعيات السلبية عند استخدام العقوبات البدنية والجسدية مع المتعلم، حيث تلحق أضرارا بالصحة العقلية والبدنية للطالب، كبطء نمو المهارات الاجتماعية، والاكتئاب، والقلق والتصرف العدواني وعدم التعاطف مع الآخرين أو الاهتمام بهم من جهة، ومن جهة أخرى لا يتعلم هؤلاء الطلاب التفكير بطريقة نقدية، ولا اتخاذ القرارات الأخلاقية، ولا السيطرة على النفس والاستجابة لظروف الحياة واحباطاتها من دون استعمال العنف زد على ما ذكر آنفا، فالعقوبات البدنية تبين للأطفال الصغار والضعاف أن استخدام القوة لفظية كانت أو بدنية أو عاطفية أمرا مقبولا مما يؤدي إلى تزايد أحداث التسلط بين الأقران وإلى إشاعة ثقافة العنف في الوسط المدرسي. وإذا ما حدث هذا فهو ينعكس أيضا على المعلمين والأطفال الآخرين لما يتولد عنهم من إحساس بالاستياء والعداوة، وصعوبة التحكم في المحافظة على العلاقة الطيبة بين المعلم والطلاب وبين الطلاب أنفسهم فيزداد عمل المعلم صعوبة وإحباطا[5]. بينما أظهرت نتائج دراسة مسحية قام بها ويتي (Witty) أهمية هذه العمليات الاجتماعية كمعايير لتكوين علاقات قوية بين الأستاذ ومتعلميه، حيث أن المتعلمون يفضلون الأستاذ المتعاون والمتعاطف

[1] جيل فيريول، معجم مصطلحات علم الاجتماع، ترجمة أنسام محمد الأسعد، ط1، دار ومكتبة الهلال، بيروت، 2011، ص76
[2] جمال الدين محمد الشامي، مرجع سبق ذكره، ص13.
[3] أبو بكر جابر الجزائري، مرجع سبق ذكره، ص126.
[4] الإمام النووي، رياض الصالحين، مكتبة النهضة الجزائرية، الجزائر، د.ت، ص96.
[5] اليونسكو، وقف العنف في المدارس: دليل المعلم، فرنسا، 2009، ص10، الزيارة: 2018/02/25 (23:37)، الموقع: http://www.unesco.org/education

على المعلم صاحب الكفاءة غير العادية في تعليم موضوع ما[1]. كما يرى آخرون أنه "إذا استشعر التلاميذ الاحترام والحب لمدرسيهم كانوا السفراء المخلصين للمدرسة في توطيد العلاقة بينها وبين أولياء الأمور"[2]، وبحسب نتائج دراسة أخرى استطلاعية أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية، فإن المتعلمون يفضلون خصائص محددة في أساتذتهم والتي تعبر في مضمونها عن معايير ومؤشرات تقيس طبيعة العلاقة التربوية داخل الصف الدراسي من الناحية الإنسانية الاجتماعية، مثل التعاون والروح الديمقراطية، العطف واحترام شعور الآخرين، الصبر والاهتمام بمشكلات التلميذ، المرونة والعدالة وعدم التحيز[3]

في الوقت الراهن، على الأستاذ المربيّ أن يساهم في تكوين الناشئة وفقا لشروط التربية الحديثة، مثلما عبّر عنه عبد الدايم في مفهومه للتربية العلمية الحديثة التي "تدعو إلى تكوين الإنسان وليس تكوين علاّمة يحمل هامة ضخمة من المعارف فوق جسم هزيل، وعاطفة ضامرة، وإحساس متلبد، وخلق مضطرب، وقدرات نفسية مدحورة"[4] خاصة وأن أساليب التنشئة الاجتماعية في الأسر الجزائرية لا تزال تشدد على العقاب البدني والتأنيب والتهديد أكثر من حرصها على الحوار والمناقشة والإقناع، على عكس ما كان يروج له في المدارس التقليدية بأن "العقاب أو الضرب" جزء من العملية التعليمية تمثيلا للثقافة الشعبوية السائدة آنذاك كقول "العصا لمن عصى"، أو "اللبيب بالإشارة يفهم"، أو "الحر بالغمزة والبرهوش بالدبزة"، أو "الغاية تبرر الوسيلة"، فمثل هذه التصورات والأفكار لا شك أنها تعزز الفكر التسلطي القائم على القهر واستعمال العنف في تحقيق الأهداف، ويغفل عن شعور الآخرين ومدى الأثر السلبي الذي تلحقه تلك الأساليب بنفسية الفرد، خاصة وأن "الطبيعة الأبوية التي تفضى على المعلم تمنحه سلطة رمزية هائلة لممارسة دوره التربوي وفقا لمعطيات الثقافة السائدة والمهيمنة في الوسط المدرسي"[5]. ولكي تكون هذه السلطة معززة لعلاقة تربوية قوية وإيجابية، يشترط اوسم وصفي في كتابه "صحة العلاقات" وجوب تدريب النفس على القبول غير المشروط من خلال رؤية ما وراء سلوك الآخرين، الغفران، التعامل مع السقطات والنكسات، التدريب على قبول المختلفين عنا في السلوك الاجتماعي وملاحظة احتياج الآخر وخاصة الجديد في المجتمع[6].

7-1- التعاطف وأهميته في بناء علاقة تربوية إيجابية بين الأستاذ والمتعلم:

وردت مفردة "تَعَاطَفَ: يتعاطَفُ، تعاطُفاً القوم: عطَف بعضهم على بعض – فلانٌ في مِشيتِه: حرَّك رأسه

[1] جمال الدين محمد الشامي، مرجع سبق ذكره، ص21.
[2] محمد عطوة مجاهد، المدرسة والمجتمع في ضوء مفاهيم الجودة، مرجع سبق ذكره، ص75.
[3] علي أسعد وطفة، علم الاجتماع المدرسي، مرجع سبق ذكره، ص26-27.
[4] عبد الله عبد الدايم؛ التربية عبر التاريخ، دار العلم للملايين، بيروت، 1978، ص505.
[5] علي أسعد وطفة، من الرمز والعنف إلى ممارسة العنف الرمزي: قراءة في الوظيفة البيداغوجية للعنف الرمزي في التربية المدرسية، بحوث ودراسات، كلية التربية، جامعة الكويت، ع104، 2009، ص92.
[6] أوسم وصفي، صحة العلاقات: تحدي الشفاء والنضوج في مجتمع حقيقي، ط3، القاهرة، مارس 2009، ص23-24.

وتمايَلَ"[1]، "وتهادى أو تبختر"[2] و"عطَف: يعْطِفُ، أعْطِفْ، عطْفًا الشّيء: حناهُ، وأمالَه – الكلمة على الأخرى: أتْبعها إيّاها بحرف عطْفٍ – اللّهُ قلبه، وبقلبه: جعله عاطفًا، رحيما – وعطْفاً، وعُطوفًا إلى غيره: مالَ وانْحنى. عَطْفٌ: العَطْفُ هو الاعوجاج، والميلُ – الشَّفقةُ، والحنانُ، قال العقاد: 3

ما عليها والْعَطْفُ مثلُ التَّجافي *** لو تُحِلُّ الرِّضا محلَّ التَّجافي".**

بينما وظف مصطلح التعاطف في علم الاجتماع "لدراسة السلوك والعلاقات الاجتماعية مثلما فعل شيلر (Sheler)، وكذلك ماكس فيبر عندما كان يتحدث عن الفهم التعاطفي–الذاتي"[4]، واستخدم "للإشارة إلى مشاركة شخص معين خبرات أو مشاعر شخص آخر ويذهب ألبورت إلى أن التعاطف هو أحد الأسس الهامة في تفسير السلوك الاجتماعي فضلا عن الإيحاء والمحاكاة. ويطلق المصطلح على مجموعة من الاستجابات الإنسانية التي تبدأ من الاستجابة العاطفية المنعكسة، حتى تصل إلى الاستجابات الداخلية المجردة مثل الحب"[5]. إن حبّ وانجذاب المتعلم نحو الأستاذ هو انجذاب نابع من تعاطف هذا الأخير معه بصورة تجعل كلا منهما يكتشف من خلالها تقديره لذاته واحترامه للآخر. مثلما تؤكده نتائج الدراسة المسحية التي قام بها ويتي (Witty) وهي أن التلاميذ يفضلون المعلم المتعاون والمتعاطف على المعلم صاحب الكفاءة غير العادية في تعليم موضوع ما[6]. فالتعاطف إذن هو القدرة على رصد مشاعر الآخرين والتفاعل معها أو ما يعرف بالتواصل الوجداني أو المواجدة (Empathy)، والقدرة على عمل علاقات اجتماعية أو ما يسمى أيضا بالذكاء الاجتماعي، وهاتان القدرتان تعدان من معايير العلاقات الصحية[7]، وكذلك النظر إلى الموقف من منظور الآخرين، ومحاولة فهم تصرفاتهم، وما يمكن فعله لتكوين علاقة إيجابية وبناءة معهم[8]

إن الشعور بالمشكلات الآخرين والتفاعل معها سواء كان هذا التفاعل لفظيا أو غير لفظي يعتبر من جملة العوامل التي تساعد على "إنشاء علاقةٍ إيجابية مبنيّة على التفاهم والتعاطف، تترسّخ ثقة التلاميذ بمعلّميهم ويعطون قيمةً لموافقتهم على التصرّف"[9]، لأن الإنسان كطبيعة بشرية يحتاج في علاقاته إلى حاجات نفسية حددها "ديفيد فيرجسون" و"مكمين" في عشر وهي: القبول، والإعجاب، والتشجيع، والمساندة، ودفء المشاعر، والأمان،

[1] علي بن هدية، مرجع سبق ذكره، ص199.
[2] بطرس البستاني، مرجع سبق ذكره، ص611.
[3] علي بن هدية، المرجع نفسه، ص682.
[4] محمد عاطف غيث، قاموس علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2006، ص441.
[5] محمد عاطف غيث، المرجع نفسه، ص441.
[6] جمال الدين محمد الشامي، مرجع سبق ذكره، ص21.
[7] أوسم وصفي، مرجع سبق ذكره، ص53-54.
[8] إبراهيم الفقهي، الثقة والاعتزاز بالنفس، مطبعة فرى، د.ب، 2007، ص25.
[9] مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، التأديب الإيجابي في الصف الجامع الصديق للتعلّم "دليل المعلّم والمعلّم المربّي"، بيروت، لبنان، 2014، ص31.

والاحترام، والاهتمام، والتقدير، والتعزية[1]. بينما يوصي آخرون بضرورة إعطاء الأهمية للفئات الاجتماعية الفقيرة كالذي دعا إليه محمد عطية الإبراشي في قوله: "إن أولى التلاميذ بالعطف أولئك الفقراء الذين يأتون من منازل حكم عليها بالشقاء، تربيتهم سيئة، وملابسهم رثة، ومحادثتهم جافة، ومعاملتهم شاذة. وجوههم عابسة، وقلوبهم واجفة، ولا يحبون أحدا؛ لأنهم لم يشعروا بحب أحد. ولا يعرفون معنى النظام؛ لأنهم لم يروا شيئا من النظام... والوسيلة لإحيائهم هي: أن تعرف الطفل، وحياته الماضية، وأحواله وميوله، وأن تجتهد في مساعدته ومشاركته في شعوره، وتسهيل الأمور في سبيله"[2]. كما يمكن مقاربة مظاهر التعاطف لأثار الرحمة الخارجية التي عددها أبو بكر الجزائري حين وصف الرحمة برقة القلب وانعطاف النفس المقتضي للمغفرة والإحسان والتي لا تكون دائما مجرد عاطفة نفسية وإنما لها مظاهر حقيقية، مثل، العفو على ذي الزّلّة والمغفرة لصاحب الخطيئة، مساعدة الضعيف، ومواساة الحزين[3]. أما التعاطف بمفهوم الإحسان، ويكون في المعاملات تجاه الصغار من اليتامى أو المحتاجين هو بالعطف عليهم، وتأديبهم وتربيتهم، وصيانة حقوقهم، وترك إيذائهم، والأخذ بيدهم، فلا يُحتقرون، ولا يُزدرون، ولا يُنالون بسوء أو يمسون بمكروه، وكذلك بقضاء حاجتهم، وصيانة كرامتهم، وإرشادهم إذا استرشدوا وهدايته إن ضلّوا[4]. كما أن للتعاطف تمظهرات أخرى كضبط النفس والتحكم في الغضب والعفو. فقد "أغاظ أحد السلف غلاما له غيظا شديدا فهمّ بالانتقام منه، فقال الغلام: والكاظمين الغيظ، فقال الرجل: كظمت غيظي، فقال الغلام: والعافين عن الناس، فقال عفوت عنك، فقال الغلام: والله يحبّ المحسنين، فقال اذهب فأنت حرّ لوجه الله تعالى"[5]، فالتعاطف إذن صفة تدل على انصهار المدرس في المتعلم بحيث يتفهم كينونته من خلال الاستماع والإنصات إليه بعمق كشخص وكذات حتى يتحرر المتعلم ويبدي رغبة في الكلام[6]. إضافة إلى ما سبق، فالتعاطف عملية اجتماعية تظهر من خلال تحلي مقدمي الخدمات بالأدب وحسن الخلق، انطلاقا من فهم ومعرفة احتياجات وتوقعات المتعلمين، وتقدير ظروفهم واللطف في التعامل معهم[7]، وهو أيضا عملية اتصال اجتماعي التي بموجبها يقوم الشخص بنقل مشاعره تجاه الآخرين من خلال رسائل كتابية كانت أو شفوية مصحوبة بتعبيرات الوجه ولغة الجسد، "فكثيرا ما تؤدي الإشارة دورا في نقل الفكرة أو توصيل الإحساس وقد تدعم التعبير الشفهي"[8].

[1] أوسم وصفي، مرجع سبق ذكره، ص205.
[2] محمد عطية الإبراشي، مرجع سبق ذكره، ص188.
[3] أبو بكر جابر الجزائري، مرجع سبق ذكره، ص126.
[4] أبو بكر جابر الجزائري، المرجع نفسه، ص128-129.
[5] أبو بكر جابر الجزائري، المرجع نفسه، ص129.
[6] فريد حاجي، التدريس والتقويم وفق المقاربة بالكفاءات، دار الخلدونية، الجزائر، 2013، ص55.
[7] عماد أبو الرب، وآخرون، ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، ط1، دار الصفاء، عمان، د.س، ص205.
[8] فاطمة عبد الرحيم النوايسة، الاتصال الإنساني بين المعلم والطالب، ط1، دار ومكتبة الحامد، عمان، الأردن، 2012، ص17.

7-2- التعاون وأهميته في بناء علاقة تربوية إيجابية بين الأستاذ والمتعلم:

التعاون في اللغة يعني أعانه على الشَّيء أي ساعده، واستعان فلانٌ فلانًا وبه: طلب منه العون، بينما عُرف في علم الاجتماع على أنه "مظهر من مظاهر التفاعل الاجتماعي، ونمط من أنماط السلوك الإنساني، وهو عملية تظهر في التعبير المشترك لشخص، أو أكثر في محاولة لتحقيق هدف مشترك"[1]. قد يكون هذا التعاون نابعا من خيارات الفرد للانتماء لجماعة ما والتعاون مع أفرادها. كما يمكن أن يكون التعاون أيضا إجباريا مثلما هو في جماعة الصف الدراسي، لأن كلا من الأستاذ والمتعلم لم يختار الآخر وإنما تحدد اجتماعهما نتيجة الحاجات التي تنظمها لوائح قوانين العمل والدراسة، وحاجتهما الدائمة لكل منهما للآخر تستوجب التعاون الذي يعد من العمليات الاجتماعية القديمة التي عرفتها البشرية، وكذلك من العمليات الاجتماعية المجمعة التي تؤدي إلى إرساء علاقات إيجابية بين الأشخاص والجماعات، واستمرارها إلى مرحلة متقدمة من الزمن. إن التعاون بين الأفراد أو الجماعات، له تأثير داخل النفس، إذ يولد المشاعر الإيجابية التي تعزز الالتزام العفوي تجاه الآخرين، فيعمل كقوة مؤثرة، من خلال عمليات معقدة تجعل الأفراد أو المجموعات تؤثر في بعضها البعض. في القسم، هذه العمليات يجب أن تدار من قبل شخص الأستاذ، هذا الذي له مسؤولية وضع هذه البنية العلائقية للتعاون والحفاظ عليها[2]، حيث كشفت الكثير من الدراسات التي تناولت العلاقة بين الأساتذة والمتعلمين مثل دراسة (Capra et Arpin, 2002; Chabanne et Dezutter, 2011; Chassé, 2006; Marsollier; Nonnort, 2005, Weigand et Hess, 2007) 2004; عن الاهتمام بالكيفية التي تقام بها العلاقة بين الطرفين دون الإشارة إلى وجود نية التعاون بينهما[3]. الأمر الذي يجعل الأستاذ مسؤولا عن تعاونه مع المتعلم ومحددا لشكله، حيث وبإمكانه أن يقرر تغيير بنية التعاون من "خدمة" إلى بنية "الضغط" حين يحدد لمتعلميه سلوكاتهم وكيفية التعلم[4]. والتعاون المقصود هنا ليس بقول: «انظروا، سوف أستخدم، من أجل أن تكوين علاقة اتصال معكم، استراتيجيات علاقة التعاون» وإنما يستخدمها بكل ببساطة ويضبط الأداء في الأثر الذي يلحقه بمتعلميه[5] وإنما بتقديم النموذج المتعاون كقدوة في التعاون، حيث يقدم المساعدة متى احتاج إليها المتعلمون، ويشجعهم على ذلك فيما بينهم، دون أن يميز بين المتعلمين على خلفية اجتماعية أو نتائج مدرسية، وإنما

[1] إبراهيم عبد الله ناصر، علم الاجتماع التربوي، ط1، دار وائل، عمان، 2011، ص298.
[2] MARTINE ST-GERMAIN, LA RELATION PÉDAGOGIQUE DE COOPÉRATION EN CLASSE AU COLLÉGIAL, Thèse présentée comme exigence partielle du doctorat en éducation, Université du Québec, Montréal, Juin 2016, p.55.
[3] MARTINE ST-GERMAIN, Op.cit, p.28.
[4] MARTINE ST-GERMAIN, Ibid, p.61.
[5] MARTINE ST-GERMAIN, Ibid, p.27.

لإشباع حاجة اجتماعية ووجود مصلحة اقتصادية ومنفعة بين الطرفين والإيمان بالديمقراطية[1]، ويبدأ حرص الأستاذ من منطلق "أن المتعاونين يحفز كل واحد منهما الآخر للتفكير بطرق مختلفة"[2].

7-3- التّسامح وأهميته في بناء علاقة تربوية إيجابية بين الأستاذ والمتعلم:

التّسامح لغة مشتقة من " تسامحَ: يتسامحُ، تسامحْ، تسامحًا في كذا: تساهل"[3]، و"تسامح القوم تساهلوا. وفي عرف العلماء استعمال اللفظ في غير حقيقته بلا قصد علاقة مقبولة ولا نصب قرينة دالة على ذلك اعتمادا على ظهور الفهم في ذلك المقام أو كما قال الجرجاني ألا يُعلَم الغرض من الكلام ويُحتاج في فهمه إلى تقدير لفظ آخر. والمسامحة مصدر سامح. وفي عرف العلماء ترك ما يجب تنزُّهًا"[4]. إذا كان التسامح معناه التساهل فهذا لا يعني عدم الاكتراث على حد تعبير دوي وإنما يحمل في ثناياه دلالة إيجابية فهو يرى أن التسامح "رغبة إيجابية في السماح للتفكير والبحث والتمحيص بالاستمرار والسير في مجراها إيمانا بأن الحق والصواب الحقيقي سيكونان أوفى ضمانا بانتهاج التساؤل والمناقشة والاختبار والتجريب، في حين الأمور التي رسخت من جراء العادة فحسب أولى بها أن تعدل أو تنبذ"[5]. بينما ذكر التّسامح في معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية على أنّه مظهر من مظاهر التفاعل الاجتماعي ونمط من أنماط السلوك الإنساني، يحدث بين شخصين أو أكثر كمحاولة لتحقيق هدف مشترك، عن طريق القيام بأنشطة متشابهة جماعيا، أو القيام بأنشطة غير متشابهة ولكنها متكاملة ويعرف هذا النوع من التعاون بالتعاون غير المباشر الذي يتضمن تقسيم العمل وأداء المهمات المتخصصة[6]، ويراه بعض الباحثين عملية علاجية حيث "إنه الرغبة في أن نفتح أعيننا على مزايا الآخرين، بدلا من أن نحاكمهم أو ندينهم"[7]، بينما يتمثله آخرون في صورة التكيف التي بمقتضاها تميل الأطراف المتعارضة إلى الانسجام وتحاشي الصراع فيما بينها فهذا يعني أن نتمثل قضية "عش واترك الآخرين يعيشون" كمثال مبسط على التسامح[8]. فبمقتضاها يتحاشى الفرد الوقوع في الصراعات مع الآخرين، وبالتالي يكسب ثقتهم. كما يرتبط سلوك التسامح بالعديد من القيم الإنسانية والاجتماعية والأخلاقية، مثل الرفق الذي قال فيه أبو حامد الغزالي: "الرفق محمود وضده العنف والحدة، والعنف ينتجه الغضب والفظاظة، والرفق واللين ينتجهما حسن الخلق

[1] إبراهيم عبد الله ناصر، مرجع سبق ذكره، ص299.
[2] ألكس بافلاك، مستقبل الأفكار العظيمة تعاون الفريق في العلوم الأساسية، تحرير سينثيا ج واغنز، الاستشراف والابتكار والاستراتيجية نحو مستقبل أكثر حكمة، ترجمة صباح صديق الدملوجي، المنظمة العربية للترجمة، مركز دراسات الوحدة العربية للتوزيع، ط1، بيروت، ديسمبر 2009، ص291
[3] علي بن هدية، مرجع سبق ذكره، ص187.
[4] بطرس البستاني، مرجع سبق ذكره، ص426.
[5] رالف ن. وين، مرجع سبق ذكره، ص60.
[6] أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مرجع سبق ذكره، ص86.
[7] جيرالد. ج. جامبولسكي، التسامح أعظم علاج على الإطلاق، تقديم نيل دونالد والش، مكتبة الدار العربية للكتاب، 2007، ص43.
[8] محمد عاطف غيث، مرجع سبق ذكره، ص450.

والسلامة"[1]، وقوله صلى الله عليه وسلم:" إن الرفق لا يكون في شيء إلى زانه، ولا ينزع من شيء إلا شانه"[2]. وله صلة بالصبر حيث "لا بد للمعلم من أن يكون صابرا وصبورا على معاناة مهنة التعليم ومشاقها، باذلا أقصى جهده لتقريب المعلومات التي يطرحها على أذهان الطلبة، وإن استدعى منه ذلك تكرارا أو تنويعا للأساليب، وأن يكون قادرا على مواجهة مشكلات الطلاب ومعالجتها بحكمة وروية، دونما غضب، أو انفعال، أو نحو ذلك"[3] حيث يقول الله تعالى: ﴿فَاصْبِرْ كَمَا صَبَرَ أُوْلُواْ الْعَزْمِ مِنَ الرُّسُلِ وَلاَ تَسْتَعْجِل(ص)﴾[4] ويقول أيضا: ﴿فَاصْبِرْ صَبْرًا جَمِيلاً(ص)﴾[5]. اقترن الصبر كصفة بالأنبياء والرسل للدلالة على قيمته العظيمة في حياة البشر وعبر عنه رسول الله صلى الله عليه وسلم في قوله: "الصبر ضياء" ينير الطريق لصاحبه ويقوده إلى تحقيق أهدافه الدنيوية والأخروية. كما يتضمن سلوك المتسامح معاني المودة والرحمة واللين والعفو بعيدا عن الغلظة والشدة تحسبا لأي انحراف في السلوك، ويشمل أيضا التواضع والاستماع والتشجيع للمتعلمين وقبول انتقاداتهم حيث يقول الله تعالى: ﴿فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللهِ لِنْتَ لَهُمْ(ص) ولَوْ كُنتَ فظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لاَنفضُّواْ مِنْ حَوْلِكَ(ص) فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الاَمْرِ(ص) فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللهِ(ص) إِنَّ اللهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ(ص)﴾[6]، وعن عمر رضي الله عنه قال "تعلموا العلم، وتعلموا للعلم السكينة والحلم"[7]. يتخذ مفهوم التسامح في شبكة العلاقات المدرسية بما فيها العلاقات الصفية طابعا اجتماعيا، حيث يتنازل بعض أفراد المجتمع المدرسي عن حقوقهم طواعية تحقيقا لأهداف المدرسة، كأن يتفادى الأستاذ استعمال العقوبات فور حدوث سلوكات غير مرغوبة من قبل أحد المتعلمين، وإن كان إجراء التفادي هذا يبدو على أنه يتعارض تماما مع أحد بنود النظام الداخلي للصف الدراسي أو المؤسسة من حيث أن هذا الأخير وسيلة ضبط مدرسية واجتماعية في آن واحد، فإن "اختفاء ظاهرة التسامح في العقوبات من المجتمع مؤشر خطير على تدني مستويات التسامح الاجتماعي"[8]. مما يعني الأسبقية للتسامح على العقوبات شريطة أن يكون هذا التسامح في مفهومه لا يقارب مفهوم اللامبالاة وعدم الاهتمام بالسلوك وإنما بمفهوم الإصلاح والتعديل للسلوك عن طريق اللجوء إلى توظيف أساليب تربوية تعزز في صاحب الخطأ القدرة على معرفة الخطأ والاقتناع بضرورة الامتناع عن تكرار الخطأ نفسه، خاصة وأن عملية الإصلاح تبدأ بالحوار والمناقشة، كيف لا ونحن نتحدث عن فئة عمرية في طور التنشئة والتكوين والإعداد للحياة، ولا تملك

[1] طه فارس، قيم تربوية: المعلم نموذجا، ط1، الألوكة للنشر، 2014، ص32.
[2] الإمام النووي، رياض الصالحين، مرجع سبق ذكره، ص215.
[3] طه فارس، المرجع نفسه، ص26-27.
[4] سورة الأحقاف، الآية 34.
[5] سورة المعارج، الآية 5.
[6] سورة آل عمران، الآية 159.
[7] طه فارس، مرجع سبق ذكره، ص34.
[8] نجم عبد الرحمن خلف، عبد الرحمن عبيد حسين، مجلة الدراسات الإسلامية والفكر للبحوث التخصصية، ع1، المعهد العلمي للتدريب المتقدم والدراسات، ماليزيا، 2015، ص62-82.

القدرة الكافية على التمييز بين السلوكات السوية وغير السوية، لأن وعيهم الاجتماعي لم ينضج بعد ولأن الأطفال المتمدرسين لا يدركون حقيقة تداعيات السلوكات التي يقدمون عليها وخاصة السلبية منها. كما أن العفو والإصلاح المذكورين في قوله تعالى: ﴿وَجَزَاءُ سَيِّئَةٍ سَيِّئَةٌ مِثْلُهَا فَمَنْ عَفَا وَأَصْلَحَ فَأَجْرُهُ عَلَى اللَّهِ إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الظَّالِمِينَ﴾[1] يقودنا تربويا إلى وجوب التسامح مع الصغار كضرورة تجنب الكبار من وقوع في أخطاء أكثر جسامة من أخطاء المتعلمين فأخطاء هؤلاء رغم أنها مختلفة ومتفاوتة الدرجة إلا أنها عفوية أو نتيجة لضغوطات مدرسية أو اجتماعية وباستطاعة الأستاذ التعامل معها بمرونة وتقويمها بسلاسة استنادا إلى خبراته وتجاربه السابقة وما تلقاه من تكوين وتدريب في هذا المجال.

إن الطفل كطبيعة بشرية عرضة للأخطاء بشتى أنواعها بعضها يعود للتنشئة الأسرية وأخرى ترتبط بالبيئة المدرسية أو المحيط الاجتماعي، والوقوف عند هذه الأخطاء لمعالجتها يتجلى في مظهرين، العلاج الآني (الردع) بعد وقوع الخطأ مباشرة كأن يتم تعيين الخطأ وما يقابله من عقوبات، أما العلاج الوقائي كأن يتم البحث في الأسباب الحقيقية التي انجر عنها الخطأ بنية الوصول إلى حلول سلمية لاقتلاع الخطأ من جذوره بعيدا عن قوة وسلطة الأستاذ التأديبية، لذا أصبح العلاج الوقائي من البدائل التي يتوجب على الأستاذ التفكير فيها والعمل بها لأنها من أسمى مظاهر التسامح وصورة من صور التعامل الإنساني والتفاعل الاجتماعي الايجابيين داخل القسم والذي يجعل المتعلم مدركا لفوائد التسامح كقيمة عملية يتعلمها من أستاذه، لأن "سر تعلم التسامح هي الرغبة في أن تسامح"[2]، وعلى ضوء ما سبق يمكن اعتبار التسامح بالنسبة للأستاذ غايته ووسيلته في آن واحد، و"أعظم علاج" على حد تعبير ذكره جيرالد وجامبولسي، لأنه يوفر للشخص فرصة الفرار من ظلال الماضي سواء كانت تلك الظلال لنا أو لشخص آخر، والتخلص من الخوف والغضب والألم التي يفرضها العقل، والانسجام مع الآخرين والشعور بسمو الروح[3]، وهناك سبع خطوات حسب "غلاسر" يساعد بها الأستاذ المتعلم على تغيير سلوكه نحو السلوك المرغوب فيه، وهي:[4]

- أن يؤهل المعلم نفسه ليكون وجدانيا
- أن يتدرب على التعامل مع السلوك المحدد.
- أن يستهدف في توجيهاته تأهيل التلميذ على إصدار الحكم على سلوكاته.
- أن يعلّم التلميذ كيف يضع خططا لتنفيذ أعماله.

[1] سورة الشورى، الآية 40.
[2] جيرالد. ج. جامبولسكي، مرجع سبق ذكره، ص49.
[3] جيرالد. ج. جامبولسكي، المرجع نفسه، ص45-46.
[4] فاطمة إبراهيم حميدة، مداخل واستراتيجيات في إدارة الصف، مكتبة النهضة المصرية، مصر، 1998، ص207-227.

– أن يسعى على الحصول على تعهد عن وعي من تلميذه لتنفيذ الخطة.

– أن يحرص على تتبع خطوات تنفيذ العمل والخطة.

– أن يتجنب كل أنواع أساليب العقاب، وألا يتقبل الأعذار حالة استمرار السلبية.

في حين يرى الباحث أن التسامح عملية اجتماعية متجذرة في الدور التربوي المنوط بالأستاذ وبالأخص في مرحلة التعليم الابتدائي مرحلة كونه إنسان وجزء من جماعة الصف، تفاعلاته المدرسية جزء لا يتجزأ من تفاعلاته الاجتماعية لذا يتوجب عليه كشخص أن:

– يثبت إنسانيته في تعاملاته وتفاعلاته مع المتعلمين.

– يعزز مكانته المهنية والاجتماعية داخل وخارج المدرسة.

– يتجنب المشكلات الناتجة عن سوء تصرفاته.

– واعيا بالأساليب التربوية وقادرا على إدارة المواقف الاجتماعية التي تشمل الأشياء والعوامل المؤدية إلى ارتكاب الأخطاء.

إنّ "المعلم المتمرس يهتم أولا بفهم التلاميذ وليس بالحكم عليهم"[1] أو بتسليط العقوبات على المخالفين وإن كان بغرض ضبط السلوكات، أين "يتمّ استعمال نوعَين من العقاب مع الأطفال عادةً: (1) العقاب الذي يتضمّن توبيخاً لفظياً سلبياً واستنكاراً؛ ويُعرف هذا النوع من العقاب أيضاً بالتأديب السلبي. (2) العقاب الذي يتضمّن ألماً جسدياً أو عاطفياً شديداً، كما يحصل في العقاب الجسدي"[2]، مثلما تشير إليه المقاربة الخلدونية، حيث "أنّ الشّدّة على المتعلمين مضرّة بهم"[3] فالشدة تترك أثارا سلبية في نفسية المتعلم (الطفل)، لتطول بعدها المجتمع الذي ينتمي إليه، حين يصبح فردا عاجزا عن القيام بأدواره المتوقعة منه، ويستبدلها بأفعال وممارسات لا تمت صلة بالأخلاق ولا علاقة لها بالقيم الإنسانية والاجتماعية الداعمة لوحدة الجماعة والمجتمع أيضا، لأنه "من كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين أو المماليك أو الخدم سطا به القهر، وضيّق على النفس في انبساطها، وذهب بنشاطها، ودعاه إلى الكسل. وحُمل على الكذب والخبث، وهو التظاهر بغير ما في ضميره خوفا من انبساط الأيدي بالقهر عليه، وعلمه المكر والخديعة لذلك، وصارت له هذه عادة وخلقا، وفسدت معاني الإنسانية التي له من حيث الاجتماع والتمرن، وهي الحمية والمدافعة عن نفسه ومنزله، وصار عيالا على غيره في ذلك، بل وكسلت النفس عن اكتساب الفضائل والخلق الجميل، فانقبضت عن غايتها ومدى إنسانيتها، فارتكس

[1] ليلى الجمل، مرجع سبق ذكره، ص33.
[2] اليونسكو، قبول التنوع: مجموعة أدوات تتيح تهيئة بيئات جامعة صديقة للتعلم، ترجمة مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت، لبنان، 2014، ص10.
[3] عبد الرحمن بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، المحقق عبد الله محمد الدرويش، ط1، دمشق، 2004، ص356.

وعاد في أسفل السّافلين"[1] فالإنسان في نظر الفلاسفة "خاضع لقانون اصطحاب الأفكار وتسلسل الخواطر، فالمؤدب الذي يتولى عذاب الصبية لا يخمد له في قلوبهم لهيب البغضاء، والذي يتولى إعانتهم وقضاء حاجاتهم وتمهيد سبلهم وتذليل عقبتهم والفرح بفلاحهم ذلك خليق منهم بالألفة والحب، ولا يخفى ما للألفة من حسن التأثير في سياسة التعليم ونظامه"[2]. بينما يشترط آخرون في إقامة العلاقات الحسنة الأخوة والاحترام، ضمن الإطار التربوي الهادف إلى تجاوز الفوضى والتهاون في الأداء، عن طريق الحزم وعدم الاستجابة لبعض رغبات التلاميذ التي لا تعود عليهم بالفائدة. مثلما فعل أمير المؤمنين الرشيد وهو يوصي خلف الحمر معلم ولده، الذي قال له "فصيّر يدك عليه مبسوطة، وطاعته لك واجبة. فكن له بحيث وضعك أمير المؤمنين. أقرئه القرآن، وعرّفه الأخبار، وروّه الأشعار، وعلّمه السنن، وبصّره بمواقع الكلام وبدئه، وامنعه من الضحك إلا في أوقاته، وخذه بتعظيم مشايخ بني هاشم إذا دخلوا عليه، ورفع مجالس القواد إذا حضروا مجلسه. ولا تمُرّنّ بك ساعة إلا وأنت مغتنم فائدة تفيده إياها، من غير أن تحزنه فتميت ذهنه. ولا تمعن في مسامحته فيستحلي الفراغ ويألفه. وقوّمه ما استطعت بالرّفق والملاينة، فإن أبّاهما فعليك بالشّدّة والغلظة"[3]. "فالمعلمون الذين يتميزون بالتسامح تجاه سلوك طلبتهم ودوافعهم ويعبرون عن مشاعر ودية حيالهم يتقبلون أفكارهم ويشجعونهم على المساهمة في النشاطات الصفية المختلفة. هؤلاء المعلمون هم أكثر فعالية من غيرهم"[4].

نستخلص مما سبق أن كفايات الأستاذ الفعال "الإنسانية والاجتماعية"، تظهر في "المعلم القادر على التواصل مع الآخرين والمتعاطف والودود والصادق والمتحمس والمرح والديمقراطي والمنفتح والمبادر والقابل للنقد والمتقبل للآخرين"[5]، وعظمة إحسانه، وتضحياته من جهد ومال في سبيل تربية الأجيال، فيحظى بحبّ المتعلمين والله كذلك، إذ يقول تعالى ﴿الَذِينَ يُنفِقُونَ فِي السَّرَّآءِ وَالضَّرَّآءِ والْكَظِمِينَ الْغَيْظَ وَالْعَافِينَ عَنِ النَّاسِ(ص) والله يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ(ص)﴾[6]. لذلك يرى محمد عطية وجوب أن تكون صلة روحية حسنة بين الأستاذ ومتعلميه، تشبه إلى حد كبير صلة الأباء بالأبناء، حيث يكون شفيقا في عقابه، عطوفا على الغبي والشرير ومصلحا لهما[7] لكي يتمكن من كسب ثقتهم، التي تعد من أبرز العوامل المساعدة على تحقيق النجاح. فالمعاملة الحسنة إذن أقوى تأثيرا على النفوس من حد السيف. فقد عبر أحد الشعراء عن ذلك في قوله:

أحسن إلى الناس تستعبد قلوبهم * فطالما استعبد الإنسان إحسانا**[8]

---

[1] عبد الرحمن بن خلدون، مرجع سبق ذكره، ص356.
[2] هربرت سبنسر، مرجع سبق ذكره، ص68.
[3] عبد الرحمن بن خلدون، مرجع سبق ذكره، ص356-357.
[4] مصطفى نمر دعمس، إعداد وتأهيل المعلم، ط1، دار عالم الثقافة، عمان، الأردن، 2009، ص213.
[5] مصطفى نمر دعمس، المرجع نفسه، ص213.
[6] سورة آل عمران، الآية 134.
[7] محمد عطية الإبراشي، مرجع سبق ذكره، ص190-191.
[8] علي أسعد وطفة، من الرمز والعنف إلى ممارسة العنف الرمزي، مرجع سبق ذكره، ص45-102

8- تحديات الأستاذ لإنجاح علاقته التربوية بمتعلميه:

8-1- تحدي توظيف أساليب التعامل مع المشكلات الصفية (التطبيقات التربوية):

لا شك أن تركيب الجماعة الصفية (أستاذ، متعلمون)، والتباين الاجتماعي والثقافي والاقتصادي الموجود في أوساط المتعلمين وراء الكثير من المشكلات الصفية، مثل التنافس العدواني، العزلة والإحباط النفسي، ضعف دافعية التعلم لدى بعض المتعلمين. من هنا يبرز دور الأستاذ كمربّ ومصلح يعالج مختلف المشكلات الصفية وتتضح سلطته التربوية التي "تقتضي كفاءات شخصية ذات طابع عاطفي، كالتوازن النفسي والسيطرة على الذات، وتوازن المزاج، والميل إلى تقديم العون والخدمة والحب إلى الأطفال، وهذا يتطلب أيضا واجبات ومسؤوليات قوامها: أن المعلم هو مرب يمارس مهنته من أجل ضمان أمن الأطفال وسلامتهم"[1]، ويتم ذلك عن طريق توظيف أحدث الأساليب العلاجية التي توصل إليها المختصون في علوم التربية وعلم النفس الاجتماعي، ومن أبرز هذه الاستراتيجيات، ما يلي:[2]

- **التجاهل المخطط (Planned Ignoring) والمديح (Praise)**: يُقدم بعض المتعلمين على القيام بسلوكات غير مرغوب داخل الصف، وهنا يأتي دور الأستاذ كمقوّم للسلوك من خلال أسلوب تجاهل المسيء، في مقابل مدح الآخرين الذين يأتون السلوك المرغوب فيه، فيقل بذلك السلوك غير المستحب.

- **منح التلاميذ خيارات (Giving Students Choices)**: إن منح المتعلمين فرصة الاختيار يبعث فيهم الشعور بالاستقلالية والمسؤولية في الوقت نفسه، شريطة أن يحسن الأستاذ تحديدها في المواقف المختلفة.

- **اجتماعات أو مؤتمرات التلاميذ والمعلمين (Conferences Student Teacher)**: يتم التركيز فيها على سلوك التلميذ ومناقشته بموضوعية، مع البدء بالنواحي الإيجابية وملاحظة السلوك بعد اللقاء.

- **تقارير التقدم يوميا/أسبوعيا (Daily/Weekly Progress Report)**: يقوم الأستاذ بتسجيل تقدم التلميذ سلوكيا، ومناقشة نواحي هذا التقدم. كما يمكن أن يرسله إلى الأسرة.

8-2- تحدي الالتزام بمتطلبات التربية العلمية الحديثة:

عرفت التربية على أنها فن "والفن كما هو معروف هو التعبير الجمالي عن المدركات والعواطف، ونقل المعاني والمشاعر للآخرين، عن طريق العمل الذي يتميز بالمهارة، ويظهر فيه خلق لعلاقات جديدة (إبراهيم ناصر)"[3]. كما ميز علماؤها بين التربية التقليدية (القديمة) والتربية الحديثة، حيث تهتم التربية الحديثة بشخصية الطفل أكثر من اهتمامها بالمادة الدراسية كما كانت عليه التربية القديمة. أين عجز الكبار عن فهم معنى التربية

[1] علي أسعد وطفة، من الرمز والعنف إلى ممارسة العنف الرمزي، مرجع سبق ذكره، ص93.
[2] محمد عوض الترتوري، مرجع سبق ذكره، ص166-167
[3] نبيل عبد الهادي، مقدمة في علم الاجتماع التربوي، اليازوري، عمان، الأردن، 2009، ص46.

ومكانة الطفل فيها، حيث قال جان جاك روسو في هذا الشأن "إننا لا نعلم شيئا عن الطفولة، وكلما مضينا في تربية الأطفال –نحن على جهل بطبيعتهم– ازددنا تورطا في الأمر، وضلالا في الطريق وبعدا عن الصواب. والعجيب أن المربين والقائمين على أمور التربية، قد أضنوا أنفسهم كثيرا، وأجهدوا عقولهم فيما يجب على البالغ أن يتعلمه، وما يجب على المدرس أن يعامله به، ولكنهم نسوا من هو أهم من البالغ شأنا، وأحق منه بالعناية، وهو الطفل الذي أغفلوا شأنه، ولم يلتفتوا إليه"[1]. على هذا الأساس بات من الضرورة أن يتبنى الأستاذ في ممارسته التربوية الأفكار التي تعطي لمفهوم المتعلم معنى تحترم فيه الخصائص النمائية للطفل، في مقابل التخلي عن الأفكار التربية التقليدية مثلما يبينه الجدول الآتي:

جدول رقم (06): يبين أوجه الاختلاف بين التربية العلمية الحديثة والتربية التقليدية:[2] (بتصرف)

التربية الحديثة	التربية التقليدية
خصوصية الطفل.	الطفل راشد صغير.
الطفل خير بطبعه.	الطفل شرير بطبعه.
الثواب والتقدير الدائم والمساندة.	العقاب والقصاص الجسدي.
التربية تحرير.	التربية ترويض.
العنصر الإيجابي للطفل.	الطفل صفحة بيضاء.
مبدأ الحوار.	مبدأ الإلزام والقسر.
مبدأ المسؤولية.	مبدأ الاتكالية.
مبدأ الاستقلال.	مبدأ التبعية.
تربية متغيرة لزمن متغير.	التربية المستوحاة من الماضي.
التربية عملية حياة وليست إعادة حياة.	التربية إعداد للحياة.
تقديم التربية على التعليم.	تقديم التعليم على التربية.
التربية عملية حياة من الولادة إلى الرشد.	التربية مرحلة وقتية تعد للمستقبل.

المصدر: علي أسعد وطفة، الأسس العلمية في التنشئة الاجتماعية، ص18

يظهر الجدول رقم (06) أوجه الاختلاف بين التربيتين، من حيث نظرتهما للطفل، فمعرفة الأستاذ لهذه الفروق بين اتجاهي التربية وتمييزهما فرصة في حد ذاتها بالنسبة إليه كي يقيّم أداءه ويحدد اتجاهه التربوي، ويكشف عن مواطن الخلل في ممارسته ويراجعها بنفسه، وهذا في إطار أخلاقيات المهنة التي تلزمه كموظف القيام بالدور التربوي النابع من تصور أنه صاحب رسالة إنسانية، وأنه يمتلك هوية إنسانية وطنية ومنظومة قيمية يكون بموجبها مثالا يحتذى في السلوك والالتزام بالعمل ويتحلى بالصبر والحلم والحكمة والتواضع، وتقبل النقد والرأي الآخر،

[1] صالح عبد العزيز، مرجع سبق ذكره، ص309.
[2] علي اسعد وطفة، الأسس العلمية في التنشئة الاجتماعية إضاءة نقدية ميدانية، مركز الرافدين للدراسات والبحوث الاستراتيجية، كلية التربية، جامعة الكويت، 2012، ص18.

ويقدر ثقافة الحوار، وأنه كذلك يمتلك فلسفة تربوية واضحة توجه سلوكه التعليمي بحيث لا يتعارض مع فلسفة الدولة[1] هذا من جهة، ومن جهة أخرى لأن التعليم في جوهره رسالة أكثر منه مهنة، والأستاذ قدوة في أقواله وسلوكاته، وله القدرة على التفاعل الايجابي مع متعلميه وأولياء أمورهم وزملائه بحيث يسود بينهم الاحترام والثقة وتبادل الرأي والمشاركة والحوار[2]. ويفترض أن يكون واعيا ومدركا لأهمية تجسيد متطلبات التربية الحديثة وخصائصها في ممارسته الصفية، بحيث يتعامل مع المتعلم على أنه وحدة شاملة لأجزاء متكاملة ومتساندة (العقل-الجسد- الروح)، ويؤمّن له التفاعل المستمر والتغذية الراجعة والتكامل بين الأعمال الفردية والجماعية، انطلاقا من واقع المتعلم وإطلاق حريته لإكسابه خبرة حقيقية، تمكنه من الإفصاح عن أفكاره وخواطره ومشاعره ومن التواصل مع غيره، وإنتاج عمل من خلال عملية التركيب، أو الوصول إلى أعمال إبداعية من خلال ارتياد آفاق مجهولة، ضمن مبدأ التعاون بين المعلم والمتعلمين، وبين المتعلمين فيما بينهم قصد تحقيق النمو بجميع أبعاده بالنسبة لكل من المتعلم والأستاذ[3]. وأن تكون ممارساته التعليمية محققة لمواصفات المعلم الناجح الذي يولي العناية بمتعلميه، ويعمل على تقوية الروابط وأحاسيس المشاركة داخل المجموعة، يلاحظ سلوكهم بدلاً من إلقاء اللوم على شخصيتهم[4]، بينما يدعو رابح تركي إلى تحلي الأستاذ بالصفات ذات التأثير الحسن ويحذره من أخرى ذات التأثير السلبي كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (07): يبين تصنيف صفات الأستاذ حسب تأثيرها:

الصفات ذات التأثير الحسن	الصفات ذات التأثير السيئ
الصفات الإنسانية التي تتعلق بالمشاركة الوجدانية والعطف والعمل على مساعدة التلاميذ في حل مشكلاتهم	الصفات غير الإنسانية المبنية على العنف والشدة والقسوة والضرب وعدم الرغبة في مساعدة المتعلم.
الصفات الخلقية التي تتعلق بمبادئ المعلم ومثله واتجاهاته مثل العدالة وعدم التمييز بين المتعلمين والإنصاف في المعاملة.	الصفات غير الخلقية التي تشمل التحيز والتفرقة بين المتعلمين في المعاملة.

المصدر: رابح تركي، أصول التربية والتعليم لطلبة الجامعات [5]

[1] محي الدين توق، فيكتور بله، وثيقة تطوير سياسات المعلمين، البرنامج العربي للارتقاء بالمعلمين معرفيا ومهنيا، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين، البنك الدولي، المنتدى العربي الثاني، 11-12 فبراير 2015، عمان، ص1-13.

[2] جمال محمد الشاطر، أساسيات التربية والتعليم الفعّال، دار أسامة، عمان، 2005، ص41.

[3] جمال محمد الشاطر، المرجع نفسه، ص16-18

[4] Commission scolaire de la seigneurie-des-Mille-iles, *UNE RELATION ÉLÈVE-ENSEIGNANT DE QUALITÉ :* Favorisant la réussite éducative en vue d'une qualification reconnue, Direction du service des ressources humaines, Québec,17 Avril 2014.

[5] رابح تركي، أصول التربية والتعليم، مرجع سبق ذكره، ص446-447.

III. العلاقة البيداغوجية :

1- مفهوم العلاقة البيداغوجية:

قبل الخوض في مفهوم العلاقة البيداغوجية من حيث هي علاقة تجمع طرفي العملية التعليمية-التعلمية نستطرد مفهوم البيداغوجيا الذي ظهر أواخر القرن 19 بالولايات المتحدة الأمريكية وأروبا، حيث عرّفها "شولمان" بأنها المعرفة التي تتجاوز معرفة المحتوى الدراسي إلى معرفة إلى كيفية تدريسه وجعله سهلا وقابلا للاستيعاب من قبل المتعلمين على اختلاف أقسامهم وبيئاتهم وخلفياتهم[1]، من هذا المنطلق يظهر الفرق بين تعليم الأباء للأبناء في البيت وتعليم الأساتذة للمتعلمين في المدرسة. فالأستاذ من خلال التدريب يكتسب معرفة المحتوى البيداغوجي بما يجعله قادرا على تحويل المفاهيم المجردة إلى مفاهيم واضحة ومفهومة لدى المتعلمين على نحو يمكنهم من توظيفها في الحياة اليومية.[2] كما أن البيداغوجيا تعني أيضا علم التربية، وهو العلم الذي يهتم بعلاقة الانسان مع نفسه من حيث التوافق النفسي والرضا عن الذات، وبعلاقة الانسان مع الآخرين من حيث التوافق الاجتماعي والشعور بالانتماء إلى الجماعة[3]، وتعني أيضا مجموعة من المحاولات للتغلب على فرص التعليم من خلال العمل أو مجموعة من الخطابات والمقترحات لوضع التعليم في الوقت المناسب[4]. فالبيداغوجيا إذن كممارسة هي التدخل لعلاج وتحويل المعلومات إلى معرفة من خلال الممارسة العلائقية، والإجراءات التنظيمية والتنفيذية إلى مواقف تعلمية بالنسبة للمتعلم، وتكون عبر الأستاذ الكفء الذي يحسن التواصل البيداغوجي في جماعة القسم.

تمثل العلاقة البيداغوجية أحد تجليات العلاقات التربوية وجانبا من جوانبها من حيث أنها علاقة تكوين يقوم بها الأستاذ في ظل نظريات التعلم واستراتيجياته النشطة، وبصورة يجعل فيها المتعلم يرى جدوى ما يتلقاه من معارف ومعلومات ومهارات، ويدرك كذلك فائدتها المتجذرة في حياته، ويصف التعلم بالممتع وأنه لا يشعر بالملل والسأم وإنما يشكل لديه دافعا إلى القيام به والاستمرار فيه[5]. بينما ينطلق مارسيل بوستيك في تعريفه للعلاقة البيداغوجية من مفهوم العلاقة التعليمية و "هي العلاقة التي تتكون بواسطة العمل المدرسي المحدد من خلال البرامج التي تحتوي على أهداف واضحة، حيث يتم تنفيذ هذه البرامج باحترام نماذج مضبوطة من طرف هيئات أو وثائق رسمية، ويكون هذا التنفيذ داخل وسط عمراني حسب التوقيت الزمني المحدد"[6].

---

[1] ثريا التجاني، دروس في منهجية البحث في العلوم الاجتماعية والبيداغوجيا، دار الهدى، الجزائر، 2015، ص146.
[2] ثريا التجاني، المرجع نفسه، ص146.
[3] إبراهيم مجدي عزيز، مرجع سبق ذكره، ص226.
[4] Philippe Meirieu, Histoire des idées et courants éducatifs, Cours de pédagogie, الزيارة16/07/2019 (11 :06), الموقع : https://www.meirieu.com/COURS/L3/coursn_1.ppt.
[5] حسن حسين البيلاوي، مرجع سبق ذكره، ص136.
[6] Marcel postic, La Relation Educative, Presses Universitaires, Paris 4 éd, 1979, p. 22

2- تصنيفات علاقة الأستاذ بالمتعلم من الناحية البيداغوجية:

لا شك أن التدريس لا يختلف عن غيره من الأنشطة الإنسانية من حيث ارتكازه على عنصر العلاقات بين مكوناته، وبالأخص علاقة الأستاذ بالمتعلم من الناحية البيداغوجية، والتي تم دراستها من جميع جوانبها، وهو ما سمح بوضع تصنيفات مرة على أساس موقع الأستاذ والمتعلم فيها مثل تصنيف دينو (D. Hainaut) الذي ميّز بين أربع أشكال من العلاقات، وهي:[1]

- علاقة تمركز المعلم حول ذاته، ويتحدد دوره في تقديم المعرفة.
- علاقة تمركز الفعل التعليمي حول التلميذ، ويتحدد دور المعلم في الإرشاد والتنشيط.
- علاقة التي يؤدي فيها المعلم دور المحفز.
- العلاقة التي يصبح فيها المعلم متعلما.

بينما ذهب آخرون في تصنيف العلاقة البيداغوجية على أساس اتجاه الاتصال، مثل الذي ذكرته ليلى عبد الستار في تصنيفها، والذي يشمل:[2]

- علاقة تواصل صاعد من التلاميذ إلى المعلم تعكس الصورة الإيجابية والمثالية للعلاقة البيداغوجية.
- علاقة تواصل هابط من المعلم إلى التلاميذ وتعكس سلطته المطلقة عليهم بما يولد لديهم الخوف.
- علاقة تواصل أفقي وهي علاقة متعددة الاتجاهات وتعكس إيجابية التفاعل بين القطبين (المعلم والمتعلم)

أما بالنسبة جاك ديكلو (J. Duclos) فقد اعتمد في تصنيف العلاقات على نمط القيادة، وعددها في:[3]

- علاقة أوتوقراطية (أبوية) بمفهوم دور الترويض في ظل قيم السلطة والنظام.
- علاقة تكنوقراطية والتي تبنى على مركزية المادة الدراسية في الفعل التعليمي.
- علاقة ديمقراطية ويتمركز فيها الفعل التعليمي حول التلميذ وقيم الحرية والاستقلالية.

ويمكن تصنيفها في نوعين رئيسيين في ضوء المقاربة البيداغوجية التقليدية/الحديثة على النحو الآتي:

2-1- العلاقة البيداغوجية الكلاسيكية (التقليدية):

العلاقة البيداغوجية الكلاسيكية أو التقليدية هي العلاقة التي يكون فيها الأستاذ أو الموضوع محورا للعملية التعليمية، والاتصال فيها عموديا من الأعلى إلى الأسفل، والمتعلم مجرد متلق لمختلف العلوم. بمعنى العلاقة التي يمثل فيها التعليم (Enseigner) في مفهومه التصميم التقليدي، حيث يمتلك الأستاذ المعرفة

[1] العربي فرحاتي، أنماط التفاعل وعلاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي وطرق قياسها، دراسة ميدانية لدروس اللغة في المدرسة الأساسية الجزائرية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2010، ص74.
[2] العربي فرحاتي، المرجع نفسه، ص72-73.
[3] العربي فرحاتي، المرجع نفسه، ص74.

وينقلها إلى المتعلم دون الاهتمام بعمليات التعلم المرتبطة به.

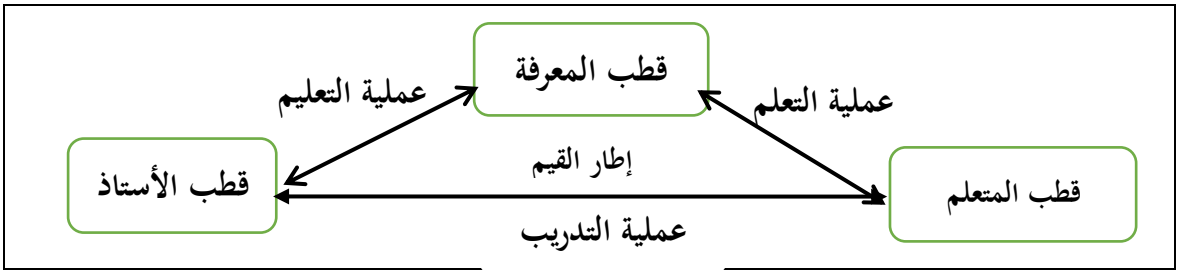
2-2- العلاقة البيداغوجية الحديثة:

تعبر عن العلاقة التي يكون فيها المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية والاتصال متشعب الاتجاه بما في ذلك التفاعل بين المتعلمين، والتي تعكس مفهوم التعلم (Apprendre) الذي يخلق فيه الأستاذ الظروف التي تقوي علاقة المتعلم بالمعرفة. كما تعبر عن معنى التدريب الذي يقوم على تفضيل الأستاذ للجانب الفردي للمتعلم بحيث لا يعتبره موضوعا للتعلم، مثل الذي قامت عليه الإصلاحات التربوية بالجزائر في مجال البيداغوجيا من أجل تعزيز مكانة المتعلّم من خلال تحسين الممارسات على مستوى الاتصال البيداغوجي، بحيث تكون الأساليب والطرائق البيداغوجية، الّتي يتعيّن بناؤها وتطبيقها ذات أثر تكويني وطبيعة ديناميكية مبنية على معرفة معمقة لشخصية المتعلم، وديناميكية الأنشطة الّتي تنمّي القدرة على الملاحظة والتّمييز والتّفكير النّقدي والحوار البنّاء[1].

3- تصاميم العلاقة البيداغوجية في ظل التيارات التربوية:

تشكل التيارات المختلفة في مجال التعليم مرجعيات أساسية لفهم بنية العلاقات البيداغوجية أستاذ-متعلم، فحسب المدرسة السلوكية (le béhaviorisme) الأستاذ يهتم ببنية موضوعات التعلم أكثر من أن يحدد علاقته بمتعلميه (Raymond, 2006). بينما نجده في التيار المعرفي (le cognitivisme) يركز على عملية التعامل مع معلومة المتعلم، واستراتيجياته التعليمية (Ménard et St-Pierre, 2014). أما من منظور البنائية (le constructivisme) فهو يخلق وضعيات تعليمية تفاعلية تتيح للمتعلمين فرصا لتجنيد معارفهم وبناء تعلماتهم (Ménard et St-Pierre, 2014). في حين يدعو أصحاب النزعة الإنسانية (l'humanisme) إلى التركيز على العلاقة بين الأشخاص، فدور الأستاذ حسبها ميّسر (facilitateur) يوفر فرصة لمتعلميه ليصبحوا مسؤولين عن تعلمهم، ويقيم علاقته البيداغوجية بالتركيز على المجموعة وعلى كل متعلم، ويكتشفهم في الوقت نفسه أثناء التقائه بهم فيؤسس حوارا معهم من أجل تحديد سبل تلبية احتياجات التعلم معا. وفي هذا المنظور يجب على الأستاذ أن يستمر في التكيف مع الواقع الحقيقي لأن المجموعة تتطور وفقا لوتيرته الخاصة التي لا يمكن أن يحددها الآخرون مسبقا[2].

مخطط رقم (05): يوضح أنواع العمليات بين أقطاب المثلث البيداغوجي:



المصدر: ملخص الأقطاب الثلاثة للمثلث البيداغوجي لهوساي (Houssaye, 2007)[3].

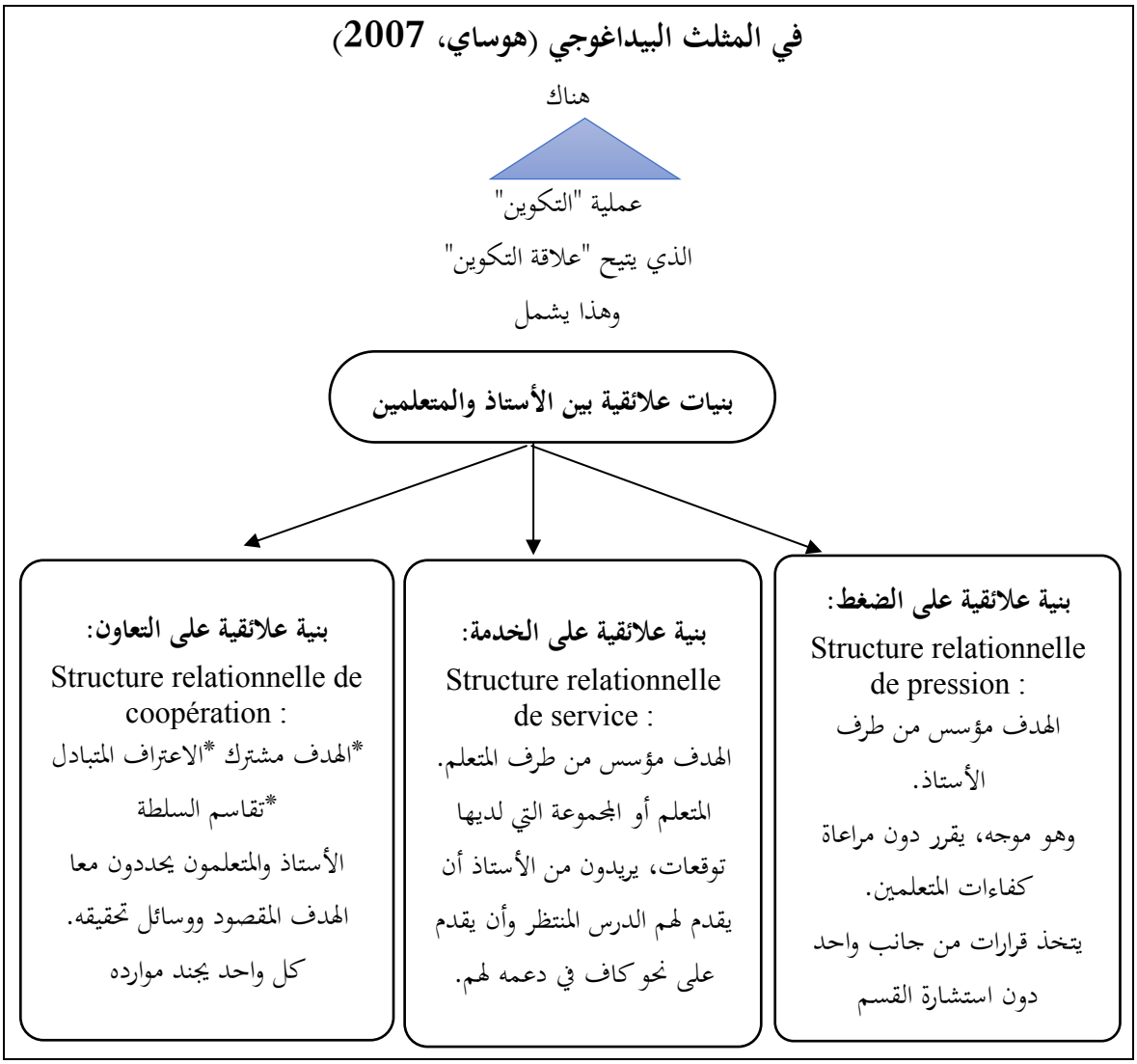
[1] بوبكر بن بوزيد، مرجع سبق ذكره، ص18.

[2] MARTINE ST-GERMAIN, Op.cit. p.38.

[3] MARTINE ST-GERMAIN, Ibid. p.46.

يُظهر الشكل رقم (05) ثلاثة أنواع من العمليات، تلك التي تحدث في سياق التفاعل بين الأقطاب الثلاث للعملية التعليمية–التعلمية، والتي تحدث في آن واحد. حيث هناك عملية التعلم وهي العملية التي لا يمكن قياسها مباشرة بل يستدل عليها من خلال التغيير الذي يطرأ على سلوك المتعلم وأدائه، فالمتعلم يكتسب الخبرة والوسائل التي تساعده على إشباع حاجاته وتحقيق أهدافه وحل مشكلاته من خلال مختلف النشاطات التي يقوم بها بنفسه. بينما يؤدي الأستاذ أدواره التعليمية من خلال عملية التعليم والتدريب، فعلاقته بالمتعلم تتعدى نقل المعرفة وتقديمها جاهزة للمتعلم كما يعتقد الكثير وإنما هي عملية اكتشاف وتجريب تلك المعارف والمعلومات مرة أخرى بالنسبة للمتعلم ومن قبل المتعلم نفسه حتى تحدث عملية التعلم، وعلاقة التكوين مثلما يوضحه المخطط الموالي:

مخطط رقم (06): يوضح أنماط البنية العلائقية أستاذ–متعلم:



المصدر: الأنماط الثلاثة للبنية العلائقية في علاقة التدريب لهوساي (Houssaye, 2007)[1]

[1] MARTINE ST-GERMAIN, Op.cit. p.50.

4- أدوار الأستاذ في ظل البيداغوجية الحديثة:

"لقد تغيرت مكانة المدرس البيداغوجية ودوره، لأن مكانة التلميذ تغيرت (أصبح في قلب العلاقة البيداغوجية)، وانتقلت موارد المعرفة إلى خارج المدرسة، وتضاعفت مصادرها. فانتقل المدرس من دور ناقل المعرفة الوحيد إلى دور الوسيط والموجه، وما عليه إلا أن يتحرر من مستلزمات المواد الدراسية منفردة، وتبني مقاربات تعدّد المواد وتداخلها"[1]. فقد حدد حسن اللحية دور المعلم المعاصر في: [2]

4-1- الأستاذ المنشط (animateur): "تشتق من اللاتينية anima للدلالة على الروح. فالمنشط هو من يعطي الروح للمجموعة، والذي يجعلها تحيي باستعماله لتقنيات كثيرة. يرى روجر موتشللي المتخصص في تنشيط الجماعات أن المنشط اسم حديث للمسؤول الموجه للاجتماعات أو المجموعات الذي يستعمل طرقا نشيطة لاستبدال المعلومة المباشرة المقدمة من قبل المنشط بإيقاظ طاقة الجماعة".

4-2- الأستاذ الوسيط (catalyseur): "هو المحفز، وهو الدور الجديد للمدرس. فما يلاحظه فليب بيرنو أن المعارف النظرية موجودة في كل مكان، وهي تشبه محيطا من المعلومات وإذا لم نكن نعرف الإبحار ولا السباحة قد نغرق فيه وها هنا يبرز دور المدرس ليس كمالك للمعرفة فقط ينشر ما يعرفه بين من لا يعرف، ولكن كوسيط ومحفز وكرئيس فرقة تواصلية.

4-3- الأستاذ المرشد (Enseignant guide): هو المدرس الذي يعطي مهمة ويترك التلميذ يكتشف معارفه، مكتفيا بالمساعدة والتشجيع.

بينما ذكر مارتين ست-جرمان دور:[3]

4-4- الأستاذ الميّسر (Facilitateur) يدعو الأستاذ إلى قطيعة مع عادات نقل المعرفة من أجل أن يمركز مداخلته على تعلم المتعلم.

ومن منظور علي راشد تتمثل أدوار المعلم العصري في تعليم التلاميذ قدرات التفكير حتى يتمكنوا من اكتشاف الحقائق والمعارف بأنفسهم لا أن تقدم وتشرح من قبل المعلم، وإكسابهم المعارف والحقائق والمفاهيم كتلك المرتبطة بالنظريات والقوانين والمدركات والثقافة العامة، وإكسابهم المهارات العقلية والأكاديمية واليدوية والاجتماعية، وأن يكون ممهدا ومنظما للنشاطات الصفية لأن النتاج التعليمي ونوعيته مرهون بمستوى تمهيد وتنظيم هذه النشاطات، وبما يسود من علاقة بين المعلم والمتعلم، وما يسود الجو الصفي، وأن يكون ملاحظا

[1] وزارة التربية الوطنية، المرجعية العامة للمناهج مرجع سبق ذكره، ص33.
[2] الحسن اللحية، الكفايات في علوم التربية "بناء كفاية، أفريقيا الشرق، المغرب، د.س، ص92.
[3] MARTINE ST-GERMAIN, Op.cit. p.19.

ومشخصا ومعالجا للتلاميذ ولوضعيات التعلم مع إثراء بيئة التعلم، ومحفزا ومعززا، ومستشارا موجها، ومقوّما للتقدم المعرفي والعقلي لديهم[1].

بينما يرى يحي محمد نبهان الأدوار الحديثة للمعلم في الميسر، المشارك، المصمم، المرشد، القائد، متعدد الكفايات والمتطور مهنيا باستمرار[2].

5- التكوين التحضيري البيداغوجي للأساتذة الجدد في ضوء الإصلاح التربوي الحالي:

في إطار الإصلاحات التربوية التي باشرتها وزارة التربوية الوطنية (2013) يتلقى الأساتذة الجدد تكوينا تحضيريا بيداغوجيا أثناء فترة التربص التجريبي من أجل تزويدهم بالكفاءات المهنية اللازمة في المجالات الثلاث: المعرفة المهنية، الممارسة المهنية والالتزام المهني[3]، ومرافقتهم في مسارهم المهني كي يتمكنوا من أداء مهامهم باحترافية، بشكل تراعى فيه حاجات المتعلمين وأنماط التعلم، ومقاربة التعلم النشط واستراتيجيات التدريس الحديثة. ففي مرحلة التكوين الأولي يستفيد الأستاذ الجديد* من تدريبات وتوجيهات وتوصيات بخصوص كيفية إنشاء العلاقات والمعاملات داخل القسم الدراسي كالتي وردت في "دليل البطاقات التوجيهية"، نذكر منها: [4]

- إبراز المساهمات الإيجابية للمتعلمين بالثناء والمدح.
- إظهار الثقة بإمكانيات المتعلمين وتشجيعهم على أخذ زمام المبادرة.
- تبيان أن الخطأ المقترف مهما كان هو جهد مبذول وفرصة لبناء تعلمات جديدة.
- التشجيع على العمل الجماعي التعاوني.
- التشجيع والتحفيز مع إبراز مواطن الإخفاق لديهم.
- اعتماد مؤشرات ومعايير دقيقة توخيا للموضوعية في تقويم أعمال المتعلمين.
- مناقشة المتعلمين في عملهم وآرائهم وتزويدهم باقتراحات عن كيفية تحسين الأداء.
- تجنب التعنيف للمتعلمين أو إيذائهم بالألفاظ الجارحة مهما كان السبب.

كما يتطرق الدليل إلى سبل إنشاء علاقات إيجابية من خلال احترام شروط تسيير التعليم، وهي:[5]

- الاستعداد الذهني والنفسي حتى تتبلور خطة الدرس قبل أن كتابتها وتنفيذها.
- الاطلاع المسبق على المادة الدراسية بكل مكوناتها لربط التعلمات المدرسية بالواقع المعيش للمتعلمين.

---

[1] علي راشد، مرجع سبق ذكره، ص81-94.
[2] يحي محمد نبهان، الأساليب التربوية الخاطئة وأثرها في تنشئة الطفل، ط1، دار اليازوري العلمية، الأردن، 2008، ص76.
[3] المفتشية العامة للبيداغوجيا، مرجع سبق ذكره، ص1.
* الأساتذة الجدد: وهم الذين نجحوا في مسابقة التوظيف على أساس الشهادات (خريجو الجامعات)، والمعنيون بفترة التربص التجريبي التي تجرى في ثلاث دورات تكوينية (التجمع الصيفي والشتوي والربيعي)، من أجل الحصول على شهادة إنهاء التكوين التحضيري البيداغوجي.
[4] المفتشية العامة للبيداغوجيا، مرجع سبق ذكره، ص12
[5] المفتشية العامة للبيداغوجيا، المرجع نفسه، ص14

– وضع خطة عمل واضحة الأهداف والمساعي والاستراتيجيات مع مراعاة ظروف التمدرس والفروق الفردية للمتعلمين.

– الابتعاد عن أحادية المرجع في الإعداد والتحضير التربوي.

– اعتماد الطرائق النشطة والتنويع في الأساليب والاستراتيجيات التي تساعد على ربط المعارف القبلية بالجديدة منها بشكل مدمج ومنسجم، وكذلك تراعي خصوصية المتعلمين وتستجيب لمقتضيات المواقف التعلمية وتحول دون حالة الملل والرتابة لدى المتعلمين.

– تحضير الوسائل التعليمية وتنويعها والتأكد من صلاحيتها قبل الدخول إلى القسم.

– إعداد خطة عمل بديلة في حالة استخدام الوسائل أو الأجهزة الكهربائية تحسبا لأي طارئ

– حسن توزيع الزمن وتسييره وفق ما يقتضيه كل عنصر من عناصر الدرس.

– محاولة التنبؤ بكل الصعوبات التي تعترض مسار بناء التعلمات لدى المتعلمين. والاستعداد لتذليلها أمامهم.

– التنويع في النشاطات التربوية وكذا الوسائل والأدوات التعليمية مع الانتباه إلى الفروقات الفردية.

– إشراك أكبر عدد من المتعلمين في الأنشطة حتى يسهموا في بناء تعلماتهم بأنفسهم.

– العمل على تنمية دافعية التعلم لدى المتعلمين عن طريق التشجيع والتحفيز وخلق جو من المنافسة الإيجابية.

– توظيف أسئلة واضحة ودقيقة بلغة سليمة مفهومة مع التنويع فيها.

وكذلك من خلال التأكد من أن جميع المتعلمين يسمعونه بوضوح، ويشخص مكتسباتهم القبلية قبل الشروع في بناء التعلمات الجديدة، ويتفادى الإملاء للدرس في مقابل حسن استعمال السبور كوسيلة جماعية مع المراقبة والتقويم المستمرين، وعدم اعتبار المعلومات المألوفة سهلة بالنسبة للمتعلمين مع ضرورة التدرج في بنائها حسب مبدإ الارتقاء، وتعويدهم على تحليل الأسئلة وبناء أجوبة منطقية[1]، وعلى هذا الأساس يمكن القول أن "إعداد الأفراد وتأهيلهم لأداء أعمال معينة بإتقان وكفاءة أو ممارسة تخصصات تقتضيها طبيعة العمل المتطورة"[2] حاجة من الحاجات الأساسية للأستاذ كي يتقن الاتصال البيداغوجي، وجعله قادرا على "إشباع العلاقة الاتصالية بأفعال التحفيز والايقاظ والطرق الملائمة للتبليغ والتنشيط وسبل تحقيق الذات وتركيز التعليم حول مراكز الاهتمام"[3]، وأن أي خلل على مستوى التكوين سيؤثر لا محالة على تصوراتهم وممارساتهم الصفية، فقد تبين في

[1] المفتشية العامة للبيداغوجيا، مرجع سبق ذكره، ص14

[2] أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مرجع سبق ذكره، ص429.

[3] العربي فرحاتي، مرجع سبق ذكره، ص117.

التقارير التربوية أن ما يقدم من موضوعات في التكوين التحضيري –غالبا– لا يستجيب لحاجات الأساتذة المتكونين وتطلعاتهم المهنية بالنظر إلى حجم المشكلات المهنية أو الظروف المادية والتنظيمية الصعبة*

6– المهارات الأساسية لبناء علاقة بيداغوجية إيجابية:

6–1– مهارة التعزيز الإيجابي:

ورد لفظ التعزيز في لسان العرب على نحو عزز: العزيز: من صفات الله عز وجل وأسمائه الحسنى.. وتعزّز الرجل: صار عزيزا. وهو يعتزّ بفلان واعتزّ به. وتعزّز: تشرّف...وعزّز فلانا او غيره: قوّاه، دعّمه، شدّده، جعله عزيزا[1]. أما في معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم فقد ورد مفهوم التعزيز (Reinforcement) بمعنى الإجراء أو الحدث أو الظرف الذي يدعم أو يزيد في قوة الاستجابة[2]، وعرف كذلك على أنه "العملية التي يتم بمقتضاها زيادة (أو تقوية) احتمالية قيام الفرد بسلوك أو استجابة معينة، وذلك عن طريق تقديم معزز يعقب ظهور هذا السلوك أو تلك الاستجابة منه – أي من الفرد –"[3].

6–1–2– شروط التعزيز ومبادئ استعمال المعززات:

السلوك الإنساني مسألة معقدة، فقد يكون إراديا كالتنفس أو غير إرادي يحدث نتيجة تأثره بالقيم الاجتماعية والعادات والتقاليد المعمول بها في المجتمع، فهو يتميز بالقابلية للضبط من أجل إحداث تغيرات مرغوب فيها، وتتحقق عن طريق المعززات الإيجابية التي تولّد شعوراً إيجابياً لدى المتعلمين، واحترام شروطها كتلك التي أوردتها أمل الخليلي في مؤلفها "إدارة الصف المدرسي" الذي ذكرت فيه "الفورية، والتنوّع، والملاءمة من حيث نوع الاستجابة والفروق الفردية والأسلوب المستخدم، ومن دون أن يكون مفتعلا[4]. ولكي يكون لهذا الاستخدام دورا إيجابيا في تحفيز المتعلمين وتكرارهم للسلوك المرغوب فيه يجب على المعلم تحديد السلوك المرغوب، واختيار نوع المعزز المناسب له والطريقة التي يقدم بها مع وجوب منحها مباشرة حال قيام المتعلم بالسلوك المطلوب لأن أي تأخير في تقديم المعزز يضعف فعاليته وتأثيره على المتعلم[5].

6–1–3– أنواع التعزيز والمعززات:

يستخدم التعزيز كأسلوب لتعديل السلوك الصفي، وتعد مهارات التعزيز من أهم مهارات التدريس، والتي تتجلى في صورتين، الأولى ويطلق عليها "التعزيز الإيجابي"، وهو الدعم لفعل الخير والعمل الإيجابي والمثير أو

* انطباعات الأساتذة المتكونين والمفتشين المكونين، مركز التكوين بثانوية لطروش الجيلالي، مزغران، مستغانم، الموسم الدراسي 2017-2018.

[1] ابن منظور، لسان العرب، ط3، دار صادر، ج15، مادة (عزز)، بيروت، 1414هـ، ص374.

[2] إبراهيم مجدي عزيز، مرجع سبق ذكره، ص351.

[3] علي تاعوينات، التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، 2009، ص126

[4] أمل الخليلي، إدارة الصف المدرسي، دار صفاء، عمان، 2004، ص34.

[5] فهد خليل زايد، فن التعامل مع الطلاب، ط1، دار النفائس، الأردن، 2010، ص23

الإجراء الذي يتبع السلوك ويترتب عليه زيادة احتمالات حدوث ذلك السلوك في مواقف مستقبلية مشابهة[1]، والثاني يعرف بـ "التعزيز السلبي"، وهو "إجراء يعمل على إزالة مثير بغيض أو مؤلم بعد حدوث السلوك المرغوب فيه مباشرة[2]. ويمكن تصنيف التعزيز أيضا على أساس نوع المعززات بمعنى الوسائل المستخدمة في ذلك، فحسب أمل الخليلي فهي ينقسم إلى معززات لفظية وغير لفظية[3]، بينما حدده عوض الترتوري في التعزيز اللفظي الإيجابي في استخدام تعابير الموافقة أو الإعجاب، والتعزيز الإيجابي غير اللفظي الذي يشمل الابتسام أو تعابير الوجه والاهتمام فيما يقوله التلاميذ، بالإضافة إلى التغذية الراجعة "والتي تقتضي تزويد التلاميذ بمعلومات عن مدى التقدم الذي يحرزونه في اتجاه تحقيق الهدف، وكذلك توضيح الجوانب التي تحتاج إلى مزيد من الجهد (خليل وآخرون، 1996)"[4]

6-1-4- أهمية التعزيز الإيجابي وآثار التعزيز السلبي:

يستخدم التعزيز كأسلوب لزيادة المشاركة والمحافظة على النظام، "فالطالب في المدرسة يكتسب المعلومة اكتسابا، وهذا الاكتساب ترافقه عملية واسعة يحتل السلوك أهمية كبرى فيها، وعلى ذلك يأتي دور التعزيز في توجيه السلوك نحو الغاية التي يريدها المعلم من متعلميه"[5]، أظهرت نتائج برنامج تقدير وعرفان قام به "باري تاكر" بمدرسة "باي سيتي هاي سكول العليا" بمدينة تكساس، للتعرف على الطلاب الذين يظهرون سلوكيات مسؤولة تستحق الثناء إلا أنهم لا ينتبه إليهم، حيث تم تقدير الطلاب الجيدين والثناء عليهم (500طالب بواسطة المدرسين)، وأدرك الطلاب أنه من الممكن الانتباه إليهم عندما يكون السلوك إيجابيا وليس فقط عندما يقبلون على سلوكيات سلبية، كما أصبح المدرسون والمسؤولون في المدرسة يعرفون العديد من الطلاب بأسمائهم وليس بأشكالهم فحسب، أما مواقف الطلاب فقد تحسنت كثيرا، واستحسنوا هذا العمل من جانب المدرسة، وتحول فضولهم لمعرفة سبب استدعائهم لمكتب المدير من قبل تاكر من "ماذا فعلت؟" إلى بسمات عندما كان يخبرهم "بما فعلوا"، وبالتالي إجبار المدرسين على البحث عن السمات الإيجابية في الطلاب في فصولهم[6]. فالأشخاص عموما يستخدمون ألفاظا كثيرة ومتنوعة في اتصالهم بالآخرين بينما لا يقبلون إلا بعضا منها في حالة الاستقبال، ومن ضمنها ما ذكره زيجلار بخصوص العلاقات العامة، كما هي مبينة في الجدول الآتي:

[1] فهد خليل زايد، مرجع سبق ذكره، ص21.
[2] فهد خليل زايد، المرجع نفسه، ص25.
[3] أمل الخليلي، مرجع سبق ذكره، ص34
[4] محمد عوض الترتوري، مرجع سبق ذكره، ص149
[5] عناية حسن القبلي، التعزيز في الفكر التربوي الحديث، ط1، شركة أمان للنشر والتوزيع، مصر، 1436/2014هـ، ص13.
[6] زيج زيجلار، مرجع سبق ذكره، ص110.

جدول رقم (08) يبين درجة أهمية الكلمات في الاتصال والتواصل:

الكلمة الأقل أهمية	أنا	أهم كلمتين	شكرا لك
الكلمة الأكثر أهمية	نحن	أهم ثلاث كلمات	ما وجهة نظرك؟
أهم أربع كلمات	أسامحك على كل شيء		
أهم خمس كلمات	لقد قمت بعمل شديد الروعة		
أهم ست كلمات	أرغب في أن أفهمك بشكل أفضل		

المصدر جون سي ماكسويل، أساسيات العلاقات، ص10[1]

من خلال الجدول رقم (08) تظهر كلمة "نحن" أكثر الكلمات أهمية، فهي من الألفاظ التي يستحسنها المستقبل وتجعله يتحفز في تواصله مع الأخرين، وعند استخدامها من قبل الأستاذ في كلامه غير المباشر داخل الصف مؤشر على التفاعل اللفظي إيجابي والاتصال الافقي الذي يعزز حاجة الانتماء بالنسبة للمتعلم، وشعوره بالراحة والثقة ويعتبر الأستاذ صديقا يشاركهم أفكارهم ويتقبلها، على عكس كلمة "أنا" التي تؤكد الاتصال الرأسي وتبعث الخوف والقلق في نفسية المتعلم. أما بالنسبة لآثار التعزيز السلبي الذي تستخدم فيه المعززات المنفرة كالعقاب، فهذا الأخير وإن كان يؤدي إلى زوال نهائي أو مؤقت للسلوك غير المرغوب فيه إلا أنه يؤدي إلى ظهور سلوكات أخرى سلبية كالخوف، والظهور بصورتين وغيرها، لهذا حذر المختصون في علم النفس وعلم الاجتماع وعلوم التربية من التعزيز السلبي لأنه وبكل بساطة يترتب عليه ما يلي:[2]

- كبت مؤقت في السلوك غير المرغوب دون إزالته نهائيا وخاصة عندما يكون التعزيز السلبي بوسائل المعاقبة.
- مرارة نفسية ومشاعر عاطفية سلبية تجاه الأستاذ والمدرسة.
- تشكيل عادات خلقية أو اجتماعية سيئة مثل الكذب.
- التركيز على العقاب وإغفال الإرشاد والتوجيه والمرافقة.

6-2- مهارة تنمية الثقة في النفس لدى المتعلمين:

6-2-1- مفهوم الثقة في النفس:

يحمل مفهوم الثقة في النفس دلالة التعويل على النفس، والشعور بقدر من التحدي أو السعي لإنجاز مهمة ما، فهي طريقة النجاح في الحياة التي لا تقع تحت وطأة الشعور بعدم القدرة أو الفشل وعدم الاطمئنان للإمكانات التي تتوافر لدى الفرد[3]، وتعني كذلك الروح المعنوية العالية حيث يقول جرودون بايرون: "إن الثقة

[1] جون سي. ماكسويل، مرجع سبق ذكره، ص10.
[2] فهد خليل زايد، مرجع سبق ذكره، ص27
[3] عبد اللطيف حسين فرج، تحفيز التعلم، ط1، دار الحامد، عمان، 2007، ص223.

بالنفس هي الاعتقاد في النفس والركون إليها والإيمان بها"[1]، ويعرفها عبد اللطيف حسين فرج على أنها نوع من الاطمئنان المدروس الذي يوفر إمكانية تحقيق النجاح وحصول الفرد على ما يريده من أهداف بعيدا عن الغرور أو الغطرسة[2].

6-2-2- دور الأستاذ في غرس الثقة بالنفس لدى المتعلم:

لا شك أن الثقة في النفس لدى أي شخص كان كبيرا أو صغيرا، في البيت أو المدرسة، أمر في غاية الأهمية من الناحية النفسية لتحقيق الاعتدال والتوازن الشخصي واكتساب الخبرات وتطوير المهارات، لأن فقدانها يُسبب الاضطراب والقلق والشعور بالنقص لدى الفرد، ويعتبر كذلك من العيوب التي قد تصيب الشخص منذ طفولته بسبب الممارسات التربوية الخاطئة التي يتبعها الوالدين أو المدرسين على مستوى المدرسة. فقد أظهرت عديد الدراسات وخاصة في علم النفس الاجتماعي أن الشخص الذي لديه ارتفاع في مستوى ذاته الإيجابية يكون قادراً على الإنجاز، ويشعر بالاستقلالية، ويظهر قدرا من المسؤولية، ويتغلب على الإحباط، ويُقبل على تعلم الخبرات الجديدة، كما يستطيع أن يعبر عن انفعالاته كالفرح أو الحزن، على عكس الذي لديه مفهوم الذات السلبية فإنه يحط من قيمته وإمكانياته، ويشعر بأن الآخرين لا يقدرونه ولا يفهمونه، ويتأثر بانتقادات الآخرين، كما يشعر بالعجز والفشل. كما أظهرت أيضا أهمية دور المدرسة الابتدائية في تنمية الثقة في النفس لدى الصغار من منطلق أنها تتوافر على عوامل كثيرة تؤهلها إلى تحقيق ذلك، ومن جملتها الأنشطة المدرسية، اللغة المدرسية، الإدارة، الأستاذ، ويلعب هذا الأخير الدور الأكبر في تنمية الثقة في نفوس المتعلمين لاحتكاكه اليومي والمباشر، فأعظم عمل يقوم يه المعلم هو أن يُعوِّد المتعلم النشاط والحيوية والاجتهاد في أداء ما يعمل (جون لوك).

كما تتجلى مهارة الأستاذ في تنمية الثقة بالنفس لدى المتعلمين من خلال بيداغوجيا الخطأ التي تمنح المتعلم فرص التعلم عن طريق الخطأ بتكرار المحاولة باستمرار، وبإعطاء قيمة للمتعلم وللجهد الذي يبذله، وإظهار نقاط قوة كل متعلم وتذكيره بنجاحاته كلما اقتضى الأمر ذلك، والتنويع في المهمات وتوزيعها حسب القدرات المعرفية والجسمية والوجدانية، واحترام مبدأ التدرج في قواعد التدريس عند اقتراح الوضعيات التعلمية بحيث يتم الانتقال فيها من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، ومن المعلوم إلى المجهول، من المحسوس الملموس إلى المجرد، وإعطاء المتعلم فرصة لإبداء رأيه فيما يتعلم وإشراكه في تصميم الدرس وتحضير مستلزماته، إلى جانب الابتعاد عن استعمال كل أشكال العقاب في هذه المرحلة أو "المغالاة في المدح"[3]، ومناقشة المتعلم في مواضيع

[1] عبد اللطيف حسين فرج، مرجع سبق ذكره، ص223.
[2] عبد اللطيف حسين فرج، المرجع نفسه، ص223.
[3] عبد اللطيف حسين فرج، المرجع نفسه، ص238.

خارج المقرر الدراسي من حين لآخر مثل مناقشة مسألة "الشعور بالنقص"، لإن إدراك الفرد مدى شيوع الإحساس بالنقص بين الناس يعد أجدى خطوة في اكتساب الثقة بالنفس، فهي خطوة تحول دون وقوعه في الشعور بالانفراد بما يحسه هو من نقص[1]، بالإضافة إلى تكليفه بمسؤوليات بسيطة، وتقبل المتعلم كفرد مهما كان مستواه التحصيلي، والاستماع باهتمام لما يقوله المتعلم، وجعل المتعلم يتخيل يومه المقبل لأنه مثلما قال برناردشو: "يرى بعض الناس الأشياء كما هي ويقولون لماذا ...أما أنا فأتخيّل الأشياء التي لا تحدث وأقول لم لا"[2] فذلك يساعدهم على التفكير الإيجابي، كما يتطلب دورهم الايمان بقدرات المتعلمين لأن"الإيمان بالآخرين قبل أن يثبتوا أنفسهم هو أساس تحفيزهم للوصول لأقصى إمكانياتهم... فعندما تؤمن بالأخرين، ستساعدهم على أن يكتشفوا إمكانياتهم، وستصبح علاقتك بهم علاقة مهمة في حياتهم، وستصبح علاقتك بهم مهمة كذلك في حياتك"[3]. لقد دعا مارتين (Martine, 2016) الأستاذ الذي يفضل مشاركة المتعلم داخل الصف إلى أن يطرح الأسئلة الثلاثة الآتية على المتعلمين للإجابة عليها، وحالة كانت الاستجابة سلبية فإن الفرد أو الجماعة تفقد الثقة، وتحرص على عدم التفاعل والمشاركة، وهي[4]

- يمكنني أن أثق؟ (Puis-je faire confiance ?)
- سأعرف؟ (Suis-je reconnu ?)
- هل سأتلقى الدعم؟ (Est-ce qu'il sera possible de recevoir du soutien?)

6-3- مهارة التدريب على التعلم:

6-3-1- تعريف التعلم:

مفهوم التعلم من المفاهيم التي لقيت رواجا كبيرا من حيث الاستخدام في الأوساط المدرسية بعد اعتماد المقاربة بالكفاءات كمنهج في التدريس بالجزائر، ويراد به حسب عبد القادر فضيل ذلك النشاط العقلي الذاتي الذي يمارسه الشخص ويثير اهتمامه، وبفضله يكتسب عدة مهارات كمهارة التعبير والقراءة والكتابة والحساب، بالإضافة إلى مهارات حسية وفكرية ومهنية[5]. بينما يرى عبد الحق منصف أن "التعلم ليس عملية عرضية أو مؤقتة، وإنما عملية دائمة ومتطورة ومتجددة، وبما هي كذلك، فهي لا تمس سلوك الفرد فقط، بل تفكيره ووجوده أيضا"[6]، ويُعرف عموما بأنه "عملية اكتساب أو تغيير دينامي وداخلي لدى شخص ما يبني-بفعل الإرادة الذاتية

[1] عبد اللطيف حسين فرج، مرجع سبق ذكره، ص224.
[2] عبد اللطيف حسين فرج، المرجع نفسه، ص235.
[3] جون سي. ماكسويل، مرجع سبق ذكره، ص32.
[4] MARTINE ST-GERMAIN, Op.cit. p.55.
[5] عبد القادر فضيل، مرجع سبق ذكره، ص29.
[6] عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة: دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية، أفريقيا الشرق، المغرب،2007، ص96-97.

والرغبة في التطور–تمثلات جديدة متماسكة ودائمة يفسر بها واقعه انطلاقا من إدراك ومعرفة المواد والمنبهات الصادرة عن المحيط الذي يعيش فيه، ومن التفاعل بين المعطيات الداخلية للذات والخارجية عنها، وبين الوعي الشخصي لتلك الذات"[1] ولا يعدو ذاك الاكتساب ديناميا ذا منفعة إلا إذا وظف فيه الفرد خبراته وتجاربه الذاتية، أي أن "التعلم لا يصبح فعالا ومنتجا إلا إذا ارتبطت فيه الخبرات المكتسبة ببناء بنيات إجرائية أو عملية متوازنة بواسطتها تتحقق عمليات التكيف والتفاعل مع البيئة"[2]، وهو الشيء الذي يميزه عن التعلم بالنموذج التقليدي الذي يبدأ بالمراقبة وينتهي بالتطبيق، فالنموذج البيداغوجي الحديث وبعد إضفاء الطابع الرسمي على الأساليب النشطة وظهور الاتجاه البنائي الذي يؤكد على أخذ المعلومات في بيئة الفرد وفقا لمشروع شخصي[3]، نتج عنه مفاهيم جديدة ارتبطت ارتباطا وثيقا بمعنى التعلم، مثل التعلم النشط (Active Learning)، وهو ممارسة المتعلم لدور الفاعل في عملية التعلم عن طريق التفاعل مع ما يجري داخل غرفة الصف، وقيامه بالملاحظة والتفسير والمقارنة وتوليد الأفكار وفحص الفرضيات وإصدار الأحكام واكتشاف العلاقات، والتواصل مع الأستاذ والزملاء[4]، الشيء الذي يؤكد على أن التعلم يتم من خلال ملاحظة وقياس جوانب السلوك المختلفة، بعد الممارسة التي تعد شرطا أساسيا للتعلم فتحدث هذه الممارسة والخبرة والتدريب تغيرات متعددة لدى الفرد يمكن ملاحظتها وقياسها مباشرة كالتغير الذي يطرأ على أدائه من حيث سرعة الإنجاز للعمل، أو من حيث مقياس الدقة، أو كذلك مقياس المهارة [5].

6–3–2– استراتيجيات التعلم الفعال:

تكمن أهمية وحيوية الدور البيداغوجي للأستاذ في التخطيط الهادف إلى توجيه ومساعدة المتعلمين على إعادة اكتشاف حقائق العلم، بحيث يجدون أنفسهم قد تدربوا على الأسلوب العلمي في التفكير والحوار والمناقشة المنظمة واكتسبوا مهارات عملية واتصالية[6]، وبالتالي، وبهذا يحدث انتقال المتعلم من مستوى حفظ المعلومات إلى مستوى التعلم بأساليب متعددة يكون فيها نشيطا ومستفيدا من المواقف التعلمية بما ينمي ويطور كفاءاته ومواصلته للدراسة، تتجلى أساليب التعلم الفعال في استراتيجيات خاصة وهي:[7]

أ– استراتيجية التعلم المباشر: وهي تدريبات وممارسات تعليمية مباشرة تستهدف إتقان التعلم.

ب– استراتيجية الملاحظة: وهي تعلم ملاحظة الآخرين أثناء أدائهم للعمل أو المهمات.

---

[1] عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، مرجع سبق ذكره، ص84-85.
[2] عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، المرجع نفسه، ص86.
[3] Philippe Meirieu, Op.cit.
[4] أبو عابد محمود محمد، مرجع سبق ذكره، ص346.
[5] عبد اللطيف حسين فرج، مرجع سبق ذكره، ص6-12.
[6] جمال محمد الشاطر، مرجع سبق ذكره، ص84-85.
[7] جمال محمد الشاطر، المرجع نفسه، ص189.

ج- استراتيجية التعلم: وهي القيام بدور الوسيط إما مسيرا لعملية التعلم أو المزج بين التفكر الحر والتوجيه والنقاش المفتوح.

د- استراتيجية توليد المعرفة: وهي مساعدة المتعلم على كيفية التصرف في المواقف المختلفة وكيفية استخدام أنواع الذكاءات.

هـ- استراتيجية التعلم التعاوني: وهي مساعدة المتعلم على التعاون مع زملائه لإنجاز المهمات.

و- استراتيجيات التعلم المعتمد على أداء النشاط: وهي الاشتراك في حلقات مناقشة، وورشات عمل يؤدي فيها المتعلمون أعمالا ومهمات بأنفسهم.

ويشكل التعلم الذاتي مرحلة متقدمة من التعلم ولتطويره لدى المتعلم اقترح (شاين، 1998) إجراء يتضمن خمس خطوات، وهي:[1]

- استراتيجيات التدريب المتضمنة لاستراتيجيات الإدارة الذاتية، واستراتيجيات المعرفة.
- تشجيع المتعلمين على التحكم في كيفية التعلم بطرق حديثة.
- تحسين إحساس المتعلمين بالسيطرة على الأهداف وطرق التعلم من خلال التدريب.
- تحسين التعلم الإتقاني عن طريق التزويد بالتغذية الراجعة واستعمال الاستراتيجيات.
- تعزيز التعبير عن الذات، بتشجيع المتعلمين على استخدام الاستراتيجيات التي تطور عملية التعلم الذاتي.

إن الأستاذ -اليوم- مدعو في ظل الزخم المعرفي والتطور التكنولوجي الكبيرين إلى التخلي عن فكرة الأستاذ الموسوعي والتحلي بالواقعية التي تفرض عليه مساعدة المتعلم على التفكير وتوليد الأفكار، واستخدام المادة العلمية استخداما مرنا من خلال نشاط المتعلم، وتوجيه إياه إلى كيفية الوصول إلى مصادر المعرفة والحصول عليها وبنائها، وأن يهندس بيئة التعلم بما يفعل دور المتعلم كمفكر وباحث وحلال للمشاكل، ويجعل تعلم المتعلمين تعاونيا، ويتأمل في ممارسته التعليمية ويطورها مع ربط التعليم والتعلم بواقع حياة المتعلم[2]، ومن الضروري أن يتيح المدرس للمتعلم فرص التساؤل عن سيرورة التعلم الإجرائية ومساعدته على تحديدها حتى يكون فاعلا في تعلمه، من خلال الحوار البيداغوجي الذي يختاره المدرس في تدخلاته الديداكتيكية، والاستراتيجيات المناسبة، وأن يناقشه حول العلامة كي يزيح سلطة التقويم من يده ويشجع المتعلم على التقويم الذاتي من أجل الكشف والتعرف عن أسباب التعثر[3].

[1] جمال محمد الشاطر، مرجع سبق ذكره، ص164-166.
[2] جمال محمد الشاطر، المرجع نفسه، ص198-199.
[3] فريد حاجي، مرجع سبق ذكره، ص75-76.

ويمكن أن نلخص مهارات الأستاذ داخل الصف ضمن ما يعرف بالأستاذ الاستراتيجي الذي يتخذ التدابير اللازمة لضمان بيئة صفية تعزيزية تنمى فيها الثقة في النفس وتشجع على التعلم، والتي ذكرها حسين محمد أبو رياش وآخرون، وهي:[1]

أ- اجعل الأخطاء أمرا مقبولا، بحيث يتمكن المتعلمون من تقبل أخطائهم واعتبارها جزءا من العملية التعليمية، ويحقق ذلك من خلال تغيير وجهة نظرهم، وأن كل الناس يرتكبون الأخطاء في صورة مناقشات وألعاب، بالإضافة إلى تشجيعهم على المشاركة، وعدم تسليط الضوء على كل الأخطاء وإنما التركيز على نوع أو نوعين من الأخطاء.

ب- ابن الثقة، وذلك بمساعدة المتعلمين على تجاوز حالة الخوف من الفشل من خلال إدراكهم بأنهم قادرون على النجاح لمجرد أنهم يواصلون في المحاولة، والتركيز على التحسن المسجل لديهم، ومواطن القوة لديهم، كما يتوجب على الأستاذ إظهار ثقته بهم، والاعتراف بصعوبات المهمات المقترحة ولكنها ليست مستحيلة في حدود المدة الزمنية المخصصة لذلك.

ج- ركز على النجاح السابق، وهو أن تذكر المتعلم بنجاحاته مهما كانت صغيرة وبصورة متكررة، بعدما يحلل يقف فيه على النقاط الإيجابية واستبعاد السلبية منها.

د- قدّر الإنجاز، إذ يجب تقدير أي انجاز أو تحسن مهما بدا غير ذي أهمية حتى يشعر المتعلم أنه باستطاعته الإسهام في النجاح من خلال الاستحسان والإطراء، التصفيق والترحيب النجوم واللصقات، الجوائز والعروض.

هـ- اجعل التعلم ملموسا، من خلال تغذية راجعة حسية ليدرك المتعلم أن التعلم حصل فعلا، كأن يكتبوا ما تعلموه ويضعوه داخل علب فردية أو إنشاء ألبوم الإنجازات وحقائب التعلم، ووضع قوائم المهارات، أحاديث عن الأمس واليوم والغد.

7- التحديات التي تواجه الأستاذ في بناء علاقة بيداغوجية فعالة مع المتعلمين:

من بين المعيقات التي من شأنها أن تشكل تهديدا بالنسبة لعلاقة الأستاذ بالمتعلم من الناحية البيداغوجية على مستوى البناء أو الاستمرارية تلك التي ذكرت في تقرير لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، وهي أكثر الأسباب شيوعاً والتي قد تساهم في إساءة التصرّف داخل الصف كأن يكون العمل سهلاً جداً أو صعباً جداً بالنسبة إلى التلميذ أو غير ممتع يشعره بالضجر، أو طرائق التعليم لا تتلاءم مع أسلوبه في التعلّم، أو لا يكون التلميذ مستعدّاً، أو التوقّعات غير واضحة وغير منطقية، أو افتقار التلميذ إلى المهارات الاجتماعية، أو

[1] حسين أبو رياش، وآخرون، أصول استراتيجيات التعلم والتعليم، دار الثقافة، عمان، 2009، ص401-410.

أنّه لا يستطيع التواصل بشكل جيّد مع الآخرين أو لا يثق بنفسه تماماً[1]، أما بالنسبة لحمد عدس فإن هناك لحظات لا تسمح بالتعليم والتعلم، وهي اللحظة التي تكون فيعا الروح المعنوية لدى المتعلم ضعيفة بحيث يعتقد أنه عاجز وغير قادر، وأن الجهد الذي يبذله لا فائدة ترجى منه وإنما هو وقت ضائع هذا يتوجب على الأستاذ أن يستثمره في علاقته بالمتعلمين بما يحول ويمنع تشكل مثل هذه الأفكار السلبية التي تشجع إرساء الروح الانهزامية لديهم.

7-1- تحدي استخدام أسلوب التغذية الراجعة ومراعاة خصائصها:

يقال: "لا شيء ينجح كالنجاح، يخطئون مرة أخرى، فيتعلمون من خطئهم، وعلينا أن لا نساوي بين الخطأ والفشل، فالخطأ حالة عابرة سرعان ما نستبدله بغيره بتكرار المحاولة دون أن يحط ذلك من معنوياتنا، فكل الناس عرضة للخطأ، وعليهم اختيار البديل الأنسب، وإعادة المحاولة من جديد، أما الفشل فهو حالة تنتاب الانسان بعد جهود قام بها لم تؤد به إلى نجاح، أو أدت به إلى طريق مسدود إلى حد أصبح معها لا يجرؤ على المحاولة من جديد، فتردت نفسيته وانحطت معنوياته"[2]، ومن هنا تتضح أهمية التغذية الراجعة كأسلوب للتعزيز والتقويم والتعلم، حيث تساعد على تحديد مدى استجابة المتعلم للأسئلة والخبرات التي يقدمها المعلم، ومدى التفاعل الذي يتم بين المرسل والمستقبل عن طريق وسيلة اتصال مناسبة تحمل رسالة ذات أهداف محددة، وتكون من المستقبل إلى المرسل عادة، كما تفيد المرسل في تصحيح الأخطاء في الرسالة، وتحسين عمليات ترميزها، وتنظيمها، ونقلها[3] وتوظيفها في الحصة التعليمية التعلمية بشكل مستمر ومنتظم أفضل من التقييم المتقطع لأنها تقلل من الوقت الذي يصرفه المتعلم في ارتكاب الأخطاء، حيث يتدخل الأستاذ أثناء تفقده لعمل المتعلم أو بعد إنجازه مباشرة (فورية) من أجل مساعدته على التصحيح الذاتي(محددة) بالإضافة إلى ذلك فهي آلية لمتابعة أداء المتعلم وتطوره[4]، وفي هذا السياق يرى الباحث أن التغذية الراجعة لها من الأهمية ما يحقق أبعاد العلاقة البيداغوجية الحديثة أستاذ-متعلم من حيث أنها موقف تعلمي محض بالنسبة لكل من الأستاذ والمتعلم، حيث تسمح للمتعلم من تذكر واسترجاع المعارف السابقة بنفسه والبحث في سبل ربطها بالمعلومات الجديدة التي تكون محل البحث والمناقشة، وفرصة لتعزيز الأداء والسلوك المرغوبين وتجنب الممارسات غير المرغوب فيها بطريقة تشاركية مرنة بين المرسل والمستقبل، فمن خلالها يتعرف الأستاذ والمتعلمون بدقة على أسباب الأخطاء، ويختارون أفضل الحلول في جو من الحركة والحيوية، كما تعد التغذية الراجعة فرصة لاكتشاف الطاقات وتوجيهها نحو

[1] مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، مرجع سبق ذكره، ص34-35.
[2] محمد عبد الرحيم عدس، نهج جديد في التعليم والتعلم، مرجع سبق ذكره، ص142.
[3] علي تاعوينات، مرجع سبق ذكره، ص73.
[4] أمل الخليلي، مرجع سبق ذكره، ص128.

الأهداف، وانعدامها في النشاط الصفي يؤدي إلى إخماد فاعلية الطاقات وزوالها فالأنشطة التي تتضمن الحركة والمشاركة الفعالة أكثر نجاحا منه في تلك التي تتطلب فترات من الانتظار[1]. أما بالنسبة للأستاذ فيراد بها تعديل سلوكه التدريسي، ويستدل عليها من خلال الملاحظات الشفهية التي يمنحها وتعكس مدى فعالية تصحيح مسار التفاعل مع المتعلمين، لأن التغذية الراجعة اللفظية سلوك بناء وتحسين طرق التدريس[2]، وهناك من يرى أنها عبارة عن سير إلى الوراء قصد تحقيق جودة استقبال الرسالة، وتصحيح التفاوت الموجود بين هدف الرسالة وتأثيرها، وتقويم درجة استيعاب الرسالة عن المستقبل، تحقيقا لمقولة نوربات وينر (Norbet Winer) "لا أعلم أبدا بما قلته حتى أسمع الجواب على ما قلته[3]، التغذية الراجعة تتطلب قدرة على استخدام الملاحظة والثقة بقدرات المتعلمين لأن "الأستاذ القلق والخائف من ردود فعل القسم و/ أو غير المسيطر على محتوى الدرس يفضل تجاهل التلاميذ، مما يؤدي إلى الارتباك في تقديم الدرس والغرق في مذكراته"[4]، وعليه تكتسي التغذية الراجعة أهمية كمرحلة في العملية التعليمية التعلمية، ومن فوائدها حسب أمادو وقيتات (G. Amado et A. Guittet) ترفع وتزيد من اليقين من وصول الرسالة وفهمها، وتعطي الثقة والاعتبار للمرسل، وتؤكد الوصول إلى الهدف المشترك، وتعبر عن القدرة على الولوج في أذهان الآخرين، تسمح بتكييف الرسائل، وتساعد على تكثيف الحوافز للاتصال والتفاعل[5]. أما بخصوص معايير التغذية الراجعة الجيدة فهي تلك التي تراعى فيها الخصائص التالية:[6]

- وصفية ومباشرة: تقدم التغذية الراجعة بوصف الأداء بشكل مباشر وأثناء التعلم.
- تتضمن بداية جيدة: الثناء في بداية تقديم التغذية الراجعة.
- تقدم نماذج للأداء المميز: توضيح الأداء المطلوب خلال تقديم التغذية الراجعة.
- تشير إلى سلوك يمكن تغييره: وليس لسلوك لا يمكن تعديله.
- تركز على الأداء وليس الأشخاص: الفصل بين الطالب وأدائه.
- واضحة يمكن الاستفادة منها: تقدم بشكل واضح ومختصر.
- تشجع على إيجاد الحل بالاعتماد على النفس: من خلال حث الطالب على المحاولة.

[1] محمد عبد الرحيم عدس، نهج جديد في التعليم والتعلم، مرجع سبق ذكره، ص23.
[2] محمود عبد الحليم منسي، علم النفس التربوي للمعلمين، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1991، ص390.
[3] وزارة التربية الوطنية، تكوين المعلمين: مادة التربية وعلم النفس، السنة الثانية، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 2006، ص150.
[4] وزارة التربية الوطنية، تكوين المعلمين، المرجع نفسه، ص151.
[5] Amado gilles, et Guittet André, la dynamique des communications dans les groupes. Edition Armond Colin, Paris, 1975, p.47.
[6] محمد سعد حويل الدوسري، التغذية الراجعة في التعليم، منهل الثقافة التربوية، الزيارة: 2020/08/08 (20:10)، الموقع: https://www.manhal.net/art/s/21445

7-2- تحدي إدارة الوقت (مدة الحصة التعليمية):

ظهر مفهوم إدارة الوقت في أواخر القرن العشرين على يد علماء الإدارة والاجتماع وازداد الاهتمام به مع زيادة حركة التطور، حيث اعتبر من السلع الفردية[1]، وعرفه دراكر بقوله: "إن إدارة الوقت تعني إدارة الذات لأن من يستطيع إدارة ذاته يستطيع إدارة وقت الآخرين. إن الهدف من استخدام الوقت في تحقيق الأهداف أن تعمل بطريقة أذكى وجهد أقل"[2]، ويكتسي الوقت أهمية من حيث أنه مؤشر لقياس كفاءة وفاعلية الموظف، وتحديد الأوليات في إنجاز الأعمال، زيادة إنتاجية الفرد وأداء المنظمات، تحسين نوعية العمل، التقليل من الأخطاء، الاستثمار الأمثل في الطاقات والخبرات الفردية[3]و يرتبط بالتخطيط الذي يعرفه "الصيرفي بأنه: مرحلة التفكير في المستقبل بقصد التعرف على: مضيعات الوقت، وسائل تجنب تلك المضيعات"[4]، الأمر الذي يشكل تحديا بالنسبة للأستاذ، فإدارة الوقت تعني التخطيط والتوزيع والاستثمار الأمثل للوقت من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية: ماذا يريد (الهدف)؟، أين يتم العمل (المكان)؟، من هم المستهدفون من العمل؟، ما هي الأولويات؟، ما الوقت اللازم لكل نشاط أو مهمة؟. فكثيرا ما يجد الأستاذ صعوبة في إدارة وقت الحصة التعليمية وذلك راجع حسب ما ذكره هارون فتحي رمزي إلى أن "المعلم يقضي أوقاتا متباينة في إعطاء الطلبة تعليمات معينة أو عقابهم أو ربما في مناقشة قضايا لا تتعلق بالنشاطات التعليمية والتعلمية... يكفي أن نعرف أن إضاعة خمس دقائق فقط من كل حصة دراسية على مدار السنة يجعل مجموع الوقت المهدر يصل إلى عشرين يوما دراسيا"[5]. لهذا يوصي الباحثون في المجال التربوي من خلال دراساتهم التي تناولت إدارة الوقت في التعلم إلى الابتعاد عن كل ما يشتت الانتباه ويصرفه، سواء بالنسبة للمعلم أو المتعلم، التخطيط الجيد لاستغلال الوقت داخل الحصة، البحث عن عدة اتجاهات وعدة أساليب لزيادة فاعلية المتعلم ولأقصى حد ممكن، ومن العوامل أيضا التي تساعد الأستاذ على خلق أنسب الأوقات للتعلم أن يكون:[6]

- إيجابيا، ويتمتع بنفسية مطمئنة، وروح معنوية عالية.
- متفائلا، ويعيش في جو ودي وصالح لإقامة أفضل العلاقات مع من يحتكّ بهم وخاصة مع الطلبة.
- واثقا من نفسه، وبقدرته على النجاح في التعليم، ويقوم بكل ما من شأنه أن يعزز هذا الاعتقاد عنده.
- واثقا من قدرات طلابه على التعلم، ويتأكد من ذلك من خلال استخدام فراسته وبصيرته.

---

[1] محمد عبد الرحيم عدس، المعلم الفاعل والتدريس الفعال، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ص70.
[2] الإدارة العامة لتصميم وتطوير المناهج، تخصص إدارة مكتبية: إدارة الوقت، المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني، المملكة العربية السعودية، 1429، ص3
[3] الإدارة العامة لتصميم وتطوير المناهج، المرجع نفسه، ص8
[4] الإدارة العامة لتصميم وتطوير المناهج، المرجع نفسه، ص20
[5] هارون رمزي فتحي، مرجع سبق ذكره، ص29.
[6] محمد عبد الرحيم عدس، نهج جديد في التعليم والتعلم، مرجع سبق ذكره، ص67.

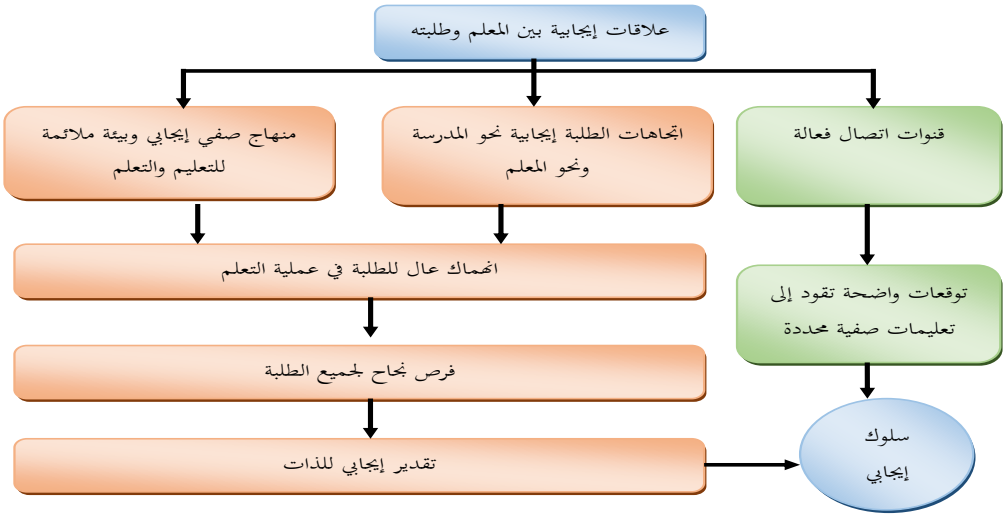
IV- تجليات تأثير العلاقة التربوية/البيداغوجية على أداء المتعلمين والمدرسة :

1- على مستوى تكافؤ الفرص في النجاح:

من دون أدنى شك، أن علاقة الأستاذ بالمتعلمين من العلاقات الحاسمة في تحديد ملمح المخرجات المدرسية، ومن أبرزها في شبكة العلاقات الاجتماعية التي تنشأ في الوسط المدرسي، كما تعتبر من العوامل غير المادية المؤثرة بصورة مباشرة في أداء الأفراد والمؤسسات وفي تحديد مستوى الجودة التي تقوم على مبدأين مترابطين، الإتقان من حيث توفر المنتج على مجموعة من المواصفات وإرضاء الجهات المستفيدة. فحسب المقاربة النفسية الاجتماعية، مثلا، التي تتخذ من دراسة التفاعل الاجتماعي وحدة بحث أساسية لفهم وتبيّن الأسباب الرئيسية المحدّدة والمفسّرة لعديد الظواهر التربوية التي تفرزها المؤسسة، كالفشل والنجاح المدرسي واللامساواة في التحصيل الدراسي بين المتعلّمين، فإن تراجع أداء المتعلمين ونتائجهم المدرسية يعود بالدرجة الأولى إلى تأثير عامل التفاعل التربوي/البيداغوجي مع المتعلّمين في بنية الفصل النفسية التي هي حاصل متعدّد أنماط التقاطعات في الأهداف والغايات والتصوّرات والمواقف المتبادلة بالنظر للمواقع التي يحتلّها طرفي المثلث الديداكتيكي، والأدوار التي يلعبها الأستاذ كمربّ وكمنشط يثير الحماس ودافعية التعلم لدى المتعلمين. بالإضافة إلى أن التباين في التحصيل الدراسي في معظم الأحيان ليس نتاج اللامساواة وتفاوت الحظوظ التي ينتجها التقسيم الاجتماعي مثلما أكده بورديو، وإنما يعود أيضا إلى تصوّرات الأستاذ الذي يفاضل بين المتعلّمين انطلاقا من توقعاته المعممة التي لا يراعي فيها الفروق الفردية بينهم من حيث القدرات أو الخصائص الشخصية، فيترتب على إثرها إهمال أو إلغاء أهم معيار من معايير الجودة في أداء المدرسة ألا وهو مبدأ تكافؤ الفرص، فعلى سبيل المثال لا الحصر تتدخل طبيعة العلاقة التي يقيمها الأستاذ مع المتعلمين كعامل في إنتاج سلوكات معينة لديهم وفي تحديد مستوى تحصيلهم الدراسي، والسلوكات المنتجة ودرجة التحصيل من نواتج التعلم التي تستهدفه المدرسة، ويتبيّن ذلك بصورة أوضح في الشكل الموالي رقم (07) الذي يظهر الطريقة التي تؤثر بها تلك العلاقة الإيجابية على سلوك المتعلمين، حيث أن حرص الأستاذ على بناء علاقات تربوية وبيداغوجية إيجابية مع متعلميه يسهم بشكل كبير في خلق بيئة نفسية واجتماعية مناسبة على العمل والتعلم وجعل قنوات الاتصال واضحة وفعالة مما يزيد من فرص النجاح لجميع المتعلمين وظهور السلوكات المقبولة داخل وخارج المدرسة، وكل ذلك يعد في صميم رسالة المدرسة ووظيفتها الاجتماعية، فقد كشفت العديد من الدراسات مثل "دراسات (Purkey ;1984 ,Novak and Johonson and Johonson, 1987; soar, 1983; Walberg and Waxman, 1983) إلى أن

المناخ الصفي الإيجابي مسؤول عن اتجاهات الطلبة الإيجابية نحو التعلم وبالتالي نحو ارتفاع مستويات تحصيلهم"[1]، الذي يؤدي بدوره إلى إنتاج أعلى مستويات الرضا لدى المستفيدين من خدمات المدرسة.

الشكل رقم (07): يوضح طريقة تأثير العلاقة الإيجابية على سلوك المتعلمين:



المصدر: رمزي فتحي هارون، الإدارة الصفية، دار وائل للطباعة والنشر، الأردن، 2003، ص272.

نلاحظ من خلال المخطط رقم (07) أن علاقة الأستاذ بالمتعلم تأخذ منحيين متعاكسين، المنحى الإيجابي والمنحى السلبي، فإذا استطاع الأستاذ أن يقيم علاقات إيجابية وقوية مع متعلميه بحيث يدرك فيها هؤلاء أنه متعاطف ومتعاون ومتسامح معهم ومنشط جيد يستخدم أساليب التعزيز الإيجابي وينمي لديهم الثقة بالنفس ويقودهم نحو كيف يتعلمون بأنفسهم، فإنه بذلك يكون قد ساهم وبشكل كبير في بناء المناخ السليم الذي يحتاجونه كي يحققوا التقدم في أدائهم فتصبح مشاركتهم في الحياة المدرسية ذات معنى بالنسبة لهم ولغيرهم من أعضاء الجماعة التربوية، ففي المجال التربوي "العلاقة الإيجابية بين المعلم وطلبته من المكونات الرئيسة في أي نظام فعال للإدارة الصفية... من العوامل الهامة التي تحدد مدى إشباع الطلبة لحاجاتهم الشخصية داخل غرفة الصف... تساهم في تشكيل اتجاهات الطلبة الإيجابية نحو المدرسة وتزيد من احتمالات تعاونهم مع المعلم واتباعهم للتعليمات المدرسية.

وفي دراسة أجراها ريد (Reed, 1983) وجد أن المعلمين الذين امتلكوا علاقات إيجابية مع الطلبة كانوا أكثر قدرة على إدارة الصف والوقاية من حدوث مشكلات الانضباط"[2]، والعكس صحيح، أي عندما تسوء علاقة الأستاذ بالمتعلم فإنه ومن دون أدنى شك تحدث مشكلات صفية، وقد لا تتوقف عند هذا الحد – حسب تجربتي المهنية– بل تأخذ بعدا اجتماعيا خطيرا حين تخرج المشكلات من دائرتها الصغرى (أستاذ–متعلم) إلى الدائرة الكبرى حيث تؤدي إلى خلق نزاعات وخلافات مع الأولياء (المستفيد الخارجي) ومع الإدارة (المستفيد الداخلي) عموما، وقد يحتدم الصراع بين الأستاذ والأولياء، أو بين الأستاذ والمدير، إلى درجة عدم الاستماع أو

[1] هارون رمزي فتحي، مرجع سبق ذكره، ص269.
[2] هارون رمزي فتحي، المرجع نفسه، ص270.

تفهم كل طرف للآخر، بما يعكس ضعف قدرتهما على المشاركة والتفاعل فيما بينهما من أجل تبادل الأراء والأفكار التي تسمح بدورها من زيادة فرص نجاح المتعلمين.

2- على مستوى تحسين شروط التمدرس:

إن من جملة ما تهدف إليه مدرسة النوعية تحقيق تعليم نوعي يدعم النجاح المدرسي من خلال تحسين ظروف التمدرس عن طريق الكثير من العمليات كضمان حق المتعلم في إتمام مرحلة التعليم الابتدائي بنجاح والتحاقه بمرحلة التعليم المتوسط -الاستفادة من الدراسة لمدة تسع سنوات كاملة على الأقل- دون أن يتعرض فيها إلى الطرد أو التخلي عن الدراسة أو إعادة السنة، وهذا يعني أن مسألة الإخفاق أو النجاح المدرسي مرتبطة أساسا بالظروف المادية والمعنوية التي توفرها المدرسة للمتعلمين، ولعل أدوار الأستاذ هنا من أهم وأبرز العوامل التربوية المباشرة في ذلك، فحسب عبد الكريم غريب المعلمون يلعبون دورا هاما في عملية التطبيع الاجتماعي، وتنمية السلوك المرغوب وأحيانا غير المرغوب، عن طريق الإفراط في استخدام السلطة المخولة لهم، وفي الغالب تكون ذات طابع استبدادي وتتميز بالصرامة وتوقيع الجزاء وإنزال العقاب باعتباره وسيلة ناجعة لإدارة الصف[1].

لقد كشفت بعض الدراسات في ميدان العلوم الإنسانية والاجتماعية وعلوم التربية أن سوء العلاقات في المدرسة وبالأخص داخل الصفوف الدراسية من أبرز الأسباب المرتبطة بالمدرسة التي تؤدي إلى التسرب المدرسي، حيث تدفع ببعض المتعلمين إلى النفور من المدرسة (الغياب المتكرر) نتيجة الاستخدام المفرط للعقاب البدني والمعنوي من قبل المعلمين وطرق تعليمهم للمواد المقررة دراسيا. لهذا يرى بعض الباحثين أن للأستاذ دور وقائي من ظاهرة التسرب، فمعاملته للمتعلمين وعلاقاته بهم إذا كانت قائمة على المودة والحب والاحترام المتبادل، وعلى معاني الأبوة فإنه يصبح من عوامل جذب التلاميذ إلى البقاء في المدرسة وعدم تركها، خاصة وأن البيئة تفرض على المعلم أن يقوم بدور مزدوج يشمل دور المعلم ودور الأسرة[2]، وعليه فإن الطريقة التي يدير بها الأستاذ علاقاته مع المتعلمين من العوامل التي يمكن أن تخرج المؤسسة التعليمية "من طابعها الجامد الذي يقوم على الانضباط والالتزام والتأديب والعقاب، إلى مؤسسة بيداغوجية إيجابية فعالة صالحة ومواطنة، يحس فيها التلاميذ والمدرسون بالسعادة والطمأنينة والمودة والمحبة. ويساهم فيها الكل، وبشكل جماعي، في بنائها ذهنيا ووجدانيا وحركيا"[3]، وبمعنى آخر إذا كانت طريقته إيجابية مبنية على الحضور الشخصي وجدانيا وأكاديميا، وهادفة لإقامة بيئة إنسانية اجتماعية تعلمية سليمة تسود فيها العمليات الاجتماعية المجمعة كالتعاطف والتعاون والتسامح والإنصاف وتكافؤ الفرص، وتقوم على مبادئ التعزيز الإيجابي والتعلم الحديث وتولد لديهم الثقة بالنفس، فإن

[1] عبد الكريم غريب، سوسيولوجيا المدرسة، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، 2009، ص325.
[2] محمد حسن العمايرة، المشكلات الصفية، ط2، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2007، ص133.
[3] جميل حمداوي، الإدارة التربوية بين الدبير البيداغوجي والنجاح المدرسي، ط1، الألوكة للنشر، المغرب، 2016، ص28-29

طريقته تلك تساهم بشكل كبير في تقوية الرغبة لدى المتعلمين على التمدرس والاستزادة في التعلم، كما أن الأخطاء التي يرتكبها الأستاذ في أدائه وتصرفاته مع المتعلمين حسب النوي بالطاهر وعاتكة غرغوط قد تجعله أول الأسباب والرئيس في تسرب التلميذ من التعليم، حيث لا يراعي الفروق الفردية، يستجيب ويثني فقط على التلاميذ المتميزين ويهمل بقية المتمدرسين، يعزل التلاميذ الضعاف في المقاعد الخلفية بالصف الدراسي ويرهقهم بالواجبات المنزلية كأن يكلفهم بكتابة الدرس عدة مرات، الأمر الذي يجعلهم يشعرون أنهم منبوذين من قبل معلهم وزملائهم وعدم الشعور بالأمان داخل الصف[1]

3- على مستوى العلاقات الإنسانية:

لقد أثبتت بعض الدراسات في المجال التربوي أن العلاقة الإنسانية الجيدة بين الأستاذ والمتعلمين تساعد كثيرا على تعزيز القيم الإنسانية والأخلاقية لديهم، فعندما يشعر المتعلمون أن أستاذهم يشاركهم وجدانيا، وأنه يهتم لأمرهم بصورة يلمسونها عمليا في سلوكاته وتصرفاته أثناء تفاعله معهم، يمكن حينها التنبؤ باستجابة داخلية صادقة لديهم، والتي تظهر في سرعتهم على التواصل معه، واندفاعهم القوي على العمل رغبة منهم واحتراما لأستاذهم، فيصبح بذلك أنموذجا للأستاذ الإنساني في الوسط المدرسي، مثلما دعا إليه أسا هيليارد (Asa G Hilliard) الذي يرى "أن التدريس بالضرورة مهمة إنسانية، حيث تسود النزعة الإنسانية العلاقة الفاعلية بين المعلم وطلبته، وبالقدر الذي تغلب هذه النزعة على مثل هذه العلاقة يكون المعلم قادرا على أن يعلم، وتتوافر عند الطلبة الرغبة في التعلم، وعليها تتوقف القدرة على تبادل الأفكار وتفهم مشاكل الطلبة، وتقدير أحاسيسهم وبشكل مفتوح مع المتعلم"[2]، ولا يتوقف تأثير العلاقة الإنسانية بين الأستاذ والمتعلمين عند هذا الحد، فسوء العلاقة بين الطرفين، حسب تجربتي الشخصية، تشكل مصدر ضغط يجعل الأستاذ نفسه يشعر بالمعاناة في بيئة العمل جراء الانتقادات التي يتعرض لها من قبل الإدارة أو الأولياء، ومع مرور الوقت يحتدم الصراع وتسوء علاقته بأعضاء الجماعة التربوية فيزداد أداءه تدهورا. فالفرد إذن حسب إلتون مايو -صاحب مدرسة العلاقات الإنسانية التي أولت اهتماما كبيرا بالجوانب النفسية الاجتماعية- يختلف عن الآلة، إذ لديه قيم ومعتقدات وعواطف تؤثر في إنتاجه، ولتطوير أدائه وتحسينه يفترض أن يبدي الأستاذ اهتمامه بالجانب النفسي والاجتماعي للمتعلمين بالصورة التي تجعل المستفيدين الآخرين -أعضاء الجماعة التربوية- يبادلونه نفس الاهتمام، ففي ضوء مبادئ نظرية العلاقات الإنسانية فالأستاذ ملزم أمام المدرسة بمبدأ التعاون مع المتعلمين وبناء روابط إنسانية معهم تقوم على الود والتفاهم والاحترام ونبذ العنف لأنه من أهم أدوات المدرسة الجزائرية لكي تحقق أهدافها وغاياتها التربوية

[1] النوي بالطاهر، عاتكة غرغوط، مساهمة المعلم الكفء في التقليل من ظاهرة التسرب المدرسي لدى التلميذ، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، ع28، جامعة الوادي، الجزائر، 2018، ص281.

[2] محمد عبد الرحيم عدس، المعلم الفاعل والتدريس الفعال، مرجع سبق ذكره، ص35.

"فالكثير من الموظفين يقدرون قيمة الذكاء الفني ولكنهم يجهلون قيمة الذكاء الاجتماعي... ويمكن القول أن جودة أية علاقة تنعكس على إنتاجية الشخص سواء كانت إيجابية أو سلبية (محمد بن عبد الله المسعد، 2007)"[1] من حيث أن الذكاء الاجتماعي كمهارة إنسانية تساعد الفرد على إبراز شخصيته الإيجابية بحيث يجعل الأخرين يشعرون بالقرب منه وبالتالي التعامل معه، ومن خلال الملاحظات الصفية التي تشير إلى أن نسبة كبيرة من مواقف الحوار التي تحدث داخل حجرة الدرس تحمل معنى التعلم المتمركز حول الأستاذ والمعرفة، والمشاركة المقتصرة على المتفوقين دراسيا في غالب الأحيان –النخبة– والتقييم العلني لقدرات هؤلاء المتدخلين، مما قد يجعل تقييم المتعلمين لذواتهم ولزملائهم وأستاذهم –ذوو المستوى المتوسط أو الضعاف– سلبيا وبالتالي تتأثر طبيعة علاقاتهم الاجتماعية بين المتعلمين فيما بينهم، وبين المتعلمين وأستاذهم. فعدم انتباه الأستاذ لبعض التحديات التي تواجهه أثناء إدارة الصف قد يؤدي إلى حرمان بعض المتعلمين من المشاركة وإظهار مواهبهم وقدراتهم وتطويرها من خلال الحوار الصفي، فكثيرا ما "يطرح المعلم السؤال. يُظهر عدد من الطلبة (أقلية) علامات تدل على رغبتهم الشديدة في الحصول على فرصة للإجابة. يرفعون أيديهم، يلوحون بها، وقد ينادون بصوت عال على المعلم. في المقابل نجد عددا قليلا آخر من الطلبة يرفعون أيديهم على استحياء، إنهم مترددون وغير متأكدين من صحة إجاباتهم. مجموعة ثالثة من الطلبة يتجنبون النظر باتجاه المعلم وتسبح نظراتهم في الفضاء، إنهم لا يعرفون الإجابة أو غير راغبين في المشاركة. وتبقى مجموعة أخيرة من الطلبة يحاولون قدر استطاعتهم إخفاء أنفسهم عن المعلم، ينظرون في الأرض، يحاولون إخفاء أجسامهم بالمقاعد التي يجلسون عليها أو بأجسام زملائهم الذين يجلسون أمامهم. إنهم يوجهون، وبطريقة غير مباشرة، رسالة للمعلم نصها: نحن لا نعرف الإجابة، لا تحرجنا بتوجيه السؤال لنا"[2].

4– على مستوى تفعيل ميثاق أخلاقيات المهنة في الوسط المدرسي:

إن المتصفح لوثيقة "ميثاق أخلاقيات قطاع التربية الوطنية"، وبالأخص في مبدإ القدوة والمثالية الذي يُظهر "أن ممارسة مهنة التعليم لا تقتصر على تبليغ المعارف التعليمية فحسب، بل تتضمن أيضا بعدا أخلاقيا يفترض في المعلم أن يكون مثابرا في عمله، وقدوة في مجال الإنصاف، التسامح، المواطنة، الإخلاص، الشعور بالمسؤولية، والحرص على أداء الواجب بمثالية لكل أعضاء الجماعة التربوية، والابتعاد عن كل ما من شأنه الإساءة لمهنة التعليم"[3]، والذي يلزم الأستاذ بوجوب "المساهمة في توفير مناخ التضامن والتعاون والتسامح داخل المؤسسة

[1] يمينة خلادي، وجهة نظر الأساتذة في درجة مساهمة العلاقات الإنسانية في التخفيف من حدة المعاناة في بيئة العمل، الملتقى الدولي حول ظاهرة المعاناة في العمل بين التناول السيكولوجي والسوسيولجي، 15-16 جانفي 2013، ص122.
[2] هارون رمزي فتحي، مرجع سبق ذكره، ص396.
[3] وزارة التربية الوطنية، ميثاق أخلاقيات قطاع التربية الوطنية، الجزائر، 29 نوفمبر 2015، ص2.

حتى يعمّ الاستقرار والسكينة المساعدان على العمل، والتوازن النفسي للتلاميذ خاصة الذين هم في أمس الحاجة للرعاية والإنصاف"[1]، يستنتج أن عدم تحلي الأستاذ بمبدإ القدوة والمثالية وعدم التزامه بواجباته من الأسباب الرئيسة التي تخل بمصلحة المتعلمين وتولد الصراعات بينه وبين الإدارة أو بينه وبين أولياء أمور المتعلمين أو هما معا، كما تهدد الاستقرار داخل المؤسسة وتخل برسالة ومهام المدرسة في المجتمع.

وفي ضوء ما سبق نلخص بعض الآثار المترتبة عن سوء العلاقة بين الأستاذ والمتعلم في مرحلة التعليم الابتدائي فيما يلي:

- ظهور مشكلات سلوكية في غرفة الصف، وتكوين اتجاهات سلبية لدى المنتسبين تجاه المدرسة.
- ظهور مشكلات على مستوى التواصل مع الإدارة ومع الأولياء.
- عدم رضا العميل (المستفيد) الداخلي أو الخارجي.
- تراجع مستوى أداء الأفراد والوحدات داخل المنظمة.
- فقدان المدرسة لمكانتها كمؤسسة اجتماعية مصاحبة ومكملة لدور الأسرة في المجتمع.
- تدهور سمعة الأستاذ والتشكيك في قدراته كمربّ ومدرس كفء (الاحترافية).
- عجز المؤسسة عن توفير بيئة داعمة للتعليم والتعلم، وفشلها في توفير بنية مؤثرة للعلاقات المؤسسية والقيم الأخلاقية (توتر العلاقات بين أعضاء الجماعة التربوية).
- الاخلال بمستوى فعالية الممارسة المهنية.
- عدم الالتزام بأخلاقيات المهنة.
- ضعف نواتج التعلم المستهدفة، مع اكتساب جوانب وجدانية واتجاهات سلبية.

[1] وزارة التربية الوطنية، ميثاق أخلاقيات قطاع التربية الوطنية، مرجع سبق ذكره، ص5.

خلاصة:

يشير مفهوم العلاقة عموما إلى الرابط الذي ينشأ بين شيئين، وأهم ما يمز هذا الرابط أنه دينامي، فقد يعكس قوة التجاذب بين طرفي العلاقة أو التنافر بينهما. تعتبر العلاقات بين الأشخاص من ضمن العلاقات الموجودة في الطبيعة، إلا أنها تتميز عن غيرها من العلاقات من حيث أنها تشمل خاصيتي الوعي والإدراك في تفاعلات الأشخاص على عكس الجمادات، وتعطي للجماعة ديناميكية، وتحدد الإطار الثقافي الذي تتم فيه عملية التنشئة، مثلما هو الحال بالنسبة لعلاقة الأستاذ بالمتعلم التي تعد من ضمن شبكة العلاقات التي تنشأ في الوسط المدرسي، والتي تتمظهر في علاقتين متداخلتين، علاقة تربوية وأخرى بيداغوجية.

تقوم العلاقة التربوية على مفهوم المربي الذي يحرص في ممارسته الصفية على الجوانب الإنسانية والاجتماعية في تعليمه للمتعلمين كما لو كان والدهم، وهي الجوانب التي تسمح بتصنيف العلاقة التربوية إلى علاقات شخصية وأخرى غير شخصية، أو إلى علاقات جاذبة وعلاقات منفرة، وكذلك التعرف على النماذج التربوية المتاحة في الوسط المدرسي مثل نموذج الفتور أو نموذج الاعتراف بشخصية الطفل، والتي يؤدي فيها الأستاذ أيضا أدوارا تربوية واجتماعية وإنسانية ويظهر من خلالها وعيه والتزامه بتكوين الناشئة على قيم المجتمع خاصة وأنه تلقى تكوينا تحضيريا في الجانب الشخصي. كما أن بناء علاقات تربوية قائمة على التعاطف والتعاون والتسامح ليس بالأمر السهل بل يضع الأستاذ أمام تحديات كبيرة مثل تحدي توظيف أساليب التعامل مع المشكلات الصفية التي تفرضها التباينات في البيئة الثقافية والاجتماعية والاقتصادية لأسر المتعلمين وكذلك الظروف المادية والمعنوية داخل المؤسسة التعليمية، وتحدي الالتزام بمتطلبات التربية الحديثة.

أما الوجه الثاني من العلاقة فيتمثل في العلاقة البيداغوجية، وهي العلاقة التي يستطرد فيها الأستاذ مهاراته وكفاءاته المهنية كخبير في مجال تعليم العلوم المختلفة للأطفال، والتي تعكس طبيعة الاتصال والتواصل الذي يتم داخل الصف الدراسي الذي لا يخرج عن أحد الصور الثلاثة المتباينة. فقد يكون اتصالا صاعدا أو نازلا أو أفقيا، والتي قد تكون أيضا قائمة على تفاعلات نابعة من خلفيات نظرية كلاسيكية أو حديثة مثل التعزيز الإيجابي وتقدير الذات والتعلم النشط. كما يؤدي الأستاذ فيها أدوار حيوية تعزز مكانة المتعلم في الفعل التعليمي، وبالتالي التحرر من تبعية الأستاذ، حيث يلعب دور المنشط والوسيط والمرشد والميسر الذي يضع قطيعة مع الممارسات التقليدية التي تركز على الحفظ والاسترجاع في مواقف مدرسية بحتة دون تحقيق الفهم ومشاركة فعلية للمتعلم في بناء تعلماته واقتراح حلول لمشكلاته، والذي يسعى إلى التكيف مع المستجدات البيداغوجية باعتبارها من أكبر التحديات التي تواجه الأستاذ في أدائه البيداغوجي –في الوقت الحالي– بالإضافة إلى تحدي إدارة وقت الحصة التعليمية–التعلمية، وتحدي توظيف التغذية الراجعة كأسلوب ومراعاة خصائه.

أما بخصوص تأثير العلاقة التربوية والبيداغوجية (أستاذ–متعلم) على أداء المتعلمين خاصة والمدرسة عامة، فإنه يتجلى في الاخلال ببعض المبادئ التي أوجدت من أجلها المدرسة مثل مبدأ تكافؤ الفرص في النجاح، وتحسين شروط التمدرس، والعمل بميثاق أخلاقيات المهنة، والتي تعتبر من أهم المرتكزات التي وردت في المخطط القطاعي الأخير لوزارة التربية الوطنية بالجزائر، والتي يعول عليها كثيرا في الوقت الراهن للوصول إلى أداء جيد ومتميز على الصعيد الفردي (المتعلم) أو الجماعي (المدرسة). فكلما كانت تلك العلاقات إيجابية كلما كانت مستويات الرضا لدى المنتسبين والمستفيدين عالية، والعكس صحيح.

الفصل الرابع:

عرض وتحليل نتائج البحث الميداني

و

مناقشة فرضيات الدراسة:

الفصل الرابع: عرض وتحليل نتائج البحث الميداني

تمهيد:

من أجل التعرف على طبيعة العلاقة التربوية والبيداغوجية التي يقيمها أساتذة التعليم الابتدائي مع متعلميهم داخل الصفوف الدراسية، والكشف عن مستوى أداء الابتدائيات، وتبيان أثر العلاقات التربوية والبيداغوجية على جودة الأداء المدرسي التي تشمل فعالية المسار التربوي للمدارس، والمشكلات المهنية التي تواجه الأستاذ مع الإدارة المدرسية ومع أولياء أمور المتعلمين، وفاعلية الشراكة بين الأسر والمدرسة. أعد الطالب الباحث مقياسا مكونا من 61 سؤالا (مؤشرات) موزعا على ثلاثة محاور رئيسة مثلما توضحه استمارة استبان البحث الميداني في صورتها النهائية (**انظر الملحق رقم (4)**)، بعدما تمّ عرضها على مجموعة من المحكمين وتجريبها على عينة قصدية بإحدى مدارس مدينة ماسرى (مستغانم).

لقد أُعتمدت استمارة الاستبيان كأداة أساسية لجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بالظاهرة المدروسة قصد تحليلها واستخلاص النتائج إلى جانب الملاحظة بالمشاركة والاستعانة ببعض الإحصائيات الرسمية بمديرية التربية لولاية حول نتائج امتحان شهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، ونسب الرسوب في الامتحان والتسرب في السنة الخامسة ابتدائي للموسم الدراسي 2019/2018 (**أنظر الملحق رقم (02)**).

لهذا سيتم عرض وتحليل النتائج ومناقشة فرضيات الدراسة ضمن الخطة التالية:

I- عرض وتحليل بيانات البحث الميداني :

1- عرض وتحليل البيانات العامة للمبحوثين.

2- عرض وتحليل بيانات العلاقة التربوية (أستاذ-متعلم):

* بعد التعاطف. * عرض وتحليل بيانات التعاون. * بيانات التسامح.

3- عرض وتحليل بيانات العلاقة البيداغوجية (أستاذ-متعلم):

* التعزيز الإيجابي. * تنمية الثقة بالنفس لدى المتعلمين. * التعليم بمنطق التعلم.

4- عرض وتحليل بيانات أثر العلاقة التربوية/البيداغوجية في جودة الأداء المدرسي:

* فعالية المسار التربوي للابتدائيات بمدينة حاسي ماماش.

* عرض وتحليل بيانات المشكلات المهنية التي تواجه الأستاذ مع المدير والأولياء.

* عرض وتحليل بيانات فاعلية الشراكة بين الأولياء والأستاذ.

II- مناقشة فرضيات الدراسة.

I- عرض وتحليل بيانات البحث الميداني:

1- عرض وتحليل البيانات العامة للمبحوثين:

جدول رقم (09): يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس:

الجنس	ك	%
ذكر	36	%11,6
أنثى	274	%88,4
المجموع	310	%100,0

جدول منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني:(السؤال1)

من خلال النسب المبينة في الجدول رقم (09) التي تظهر أن عدد الأساتذات يفوق بما يزيد عن 8 مرات عدد الأساتذة الرجال، حيث بلغت نسبة الأساتذة الإناث 88,4% في مقابل نسبة 11,6% بالنسبة للأساتذة الذكور، ويمكن تفسير هذا التباين في ضوء التغير الاجتماعي الذي يشهده المجتمع الجزائري عامة والمجتمع المحلي بدائرة حاسي خاصة، حيث عرفت المدرسة الجزائرية منذ الاستقلال وإلى يومنا هذا تطورا كبيرا في نسبة تمدرس البنات وإتمامهن للمراحل التعليمية بما فيها التعليم الجامعي، وانفتاح الأسرة الجزائرية بما فيها الأسر القاطنة بالمناطق الريفية على عالم الشغل مثلها مثل الرجال، وحسب تجربتي المهنية فإن هيمنة المرأة في قطاع التربية الوطنية عموما يعود لتفضيل النساء التوجه نحو مهنة التعليم مقارنة بالرجال، وإلى السياسة المنتهجة من قبل وزارة التربية الوطنية في مجال التوظيف التي أتاحت الفرصة أمام خريجات الجامعات للالتحاق بالتعليم الابتدائي بعدما تم توسيع قائمة التخصصات لتشمل تقريبا كل العلوم على عكس ما كان معمولا به قبل سنة 2015 أين كان مقتصرا على شهادات وتخصصات تعليمية محددة.

جدول رقم (10): يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الحالة الاجتماعية:

الحالة الاجتماعية	ك	%
أعزب	73	23,6
متزوج	218	70,3
مطلق/أرمل*	19	6,1
المجموع	310	100

جدول منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني: (السؤال2)

* مبحوث واحد أرمل بما يعادل نسبة 0,3%.

تظهر معطيات الجدول رقم (10) أن أغلبية الأساتذة المبحوثين متزوجون وتقدر نسبتهم بـ 70,3%، ويليهم الأساتذة العزاب بنسبة 23,6%، ثم المطلقين/الأرامل بنسبة قليلة وتقدر بـ 6,1%. مما يعني أن معظم أساتذة التعليم الابتدائي بدائرة حاسي ماماش لديهم مسؤولية مزدوجة، الأولى أسرية والثانية مدرسية الأمر الذي قد يشكل عبئا بالنسبة لبعضهم ونخص بالذكر المتزوجات من حيث القدرة على التوفيق بين الواجب الأسري والواجب المهني هذا من جهة، ومن جهة أخرى يمكن اعتبار عامل الزواج متغير ذي أهمية كبيرة في الحياة المهنية حيث يجعل العامل على قدر كبير من الاهتمام وتحمل المسؤولية والتضحية مقارنة بالموظفة أو الموظف الأعزب.

جدول رقم (11): يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب وجود الأولاد:

وجود الأولاد	ك	%
نعم	193	62,3
لا	117	37,7
المجموع	310	100,0

جدول منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني: (السؤال3)

يبين الجدول رقم (11) أن النسبة الأكبر من الأساتذة بالدائرة لديهم أولاد، إذ بلغت 62,3% من مجموع أفراد عينة البحث، في مقابل 37,7% منهم ليس لديهم أولاد، مما يعني أن معظم الأساتذة المبحوثين لديهم الخبرة في تربية وتنشئة الأطفال، وبالتالي من أكثر الفئات –نظريا– قدرة على فهم حاجات المتعلمين وإشباعها، وحسن التصرف في المواقف المختلفة وبالأخص الحرجة منها، وتوجيه الصغار بأساليب مرنة. أما من الناحية العملية فقد يشكل الأولاد – مرحلة ما قبل المدرسة– مصدر قلق بالنسبة للأستاذات من حيث التوفيق بين أعباء الأسرة ومتطلبات العمل المدرسي على عكس الأساتذة الذين ليس لديهم أولاد والذين يكونون متفرغين كلية لأداء مهامهم المدرسية.

جدول رقم (12): يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مكان العمل:

مكان العمل	التكرارات	النسبة
حضري	150	%48,4
شبه حضري	76	%24,5
ريفي	84	%27,1
المجموع	310	%100,0

جدول منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني: (السؤال4)

من خلال النسب التي تظهر في الجدول رقم (12)، فإن أعلى نسبة في توزع الأساتذة المبحوثين عبر التراب الجغرافي لدائرة حاسي ماماش تتواجد بالمناطق الحضرية بنسبة 48,4% وتليها المناطق الريفية بنسبة

27,1%، ثم نسبة الأساتذة بالمناطق شبه الحضرية وقدرت بـ 24,5%. يشير التواجد الكبير لعدد الأساتذة بالمناطق الحضرية الذي يقارب نصف العدد الإجمالي للأساتذة بالدائرة إلى ارتفاع عدد الأفواج التربوية ووجود أعداد كبيرة من المتمدرسين بالمدارس الحضرية، وإذا قارنا عددها (12مدرسة) بعدد الأفواج التربوية المفتوحة فإن معظمها لا يقل عن 10 أفواج (انظر الملحق رقم (01))، وغالبا تطبق نظام الدوامين* الذي يتعارض تماما مع أهداف النظام التربوي الذي يسعى إلى "القضاء على نظام الدوامين في كل مدارس التراب الوطني"[1]، ويرجع الباحث هذا الاختلال إلى تجميد المشاريع التنموية الخاصة بقطاع التربة والتأخر في تسليم المدارس الجديدة –وإن قلّت– في مقابل الحركية الكبيرة التي تشهدها المنطقة بسبب التجمعات السكانية الجديدة، والتي ترتب عنها استقبال المتمدرسين الوافدين من مدارس الولاية وخارجها. فيما يعود ارتفاع عدد الأساتذة بالمناطق الريفية إلى الاستمرار في فتح أفواج تربوية جديدة بسبب التزايد المستمر في عدد المتمدرسين الناتج عن الكثافة السكانية المعتبرة بالمنطقة وتزايدها في الآونة الأخيرة بعد استباب الأمن واستفادة السكان من مخطط الدعم الخاص بالسكن، وقرب القرى من مركز الدائرة وعاصمة الولاية، وتحسن في الخدمات الاجتماعية وعلى رأسها النقل، الأمر الذي يعكس سياسة الدولة –بعد الاستقلال– في مجال التعليم حيث "تضمن الدولة الحق في التعليم لكل جزائرية وجزائري دون تمييز قائم على الجنس أو الانتماء الاجتماعي والجغرافي"[2]، ومن أجل التقليل من النزوح الريفي والحفاظ على مصدر من مصادر الاقتصاد المحلي والوطني، إلا أن هذا المسعى اصطدم بواقع توسيع العمل بنظام الدوامين بالأرياف على عكس ما هو مخطط له وطنيا، جراء سوء التخطيط وغياب النظرة الاستشرافية على الأمدين، المدى المتوسط والمدى البعيد، والاكتفاء بالمدى القصير كاستفادة بعض المدرس الابتدائية من مشاريع توسعة (بناء أقسام) عوض التفكير في فك الضغط على المدرسة الأم بإنشاء مجمع مدرسي آخر جديد.

جدول رقم (13): يبيّن توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي:

المؤهل العلمي	التكرارات	النسبة
بكالوريا + ليسانس مهنية (التكوين عن بعد)	81	%26,1
لسانس أكاديمي	180	%58,1
ماستر	39	%12,6
دراسات تطبيقية	10	%3,2
المجموع	310	%100,0

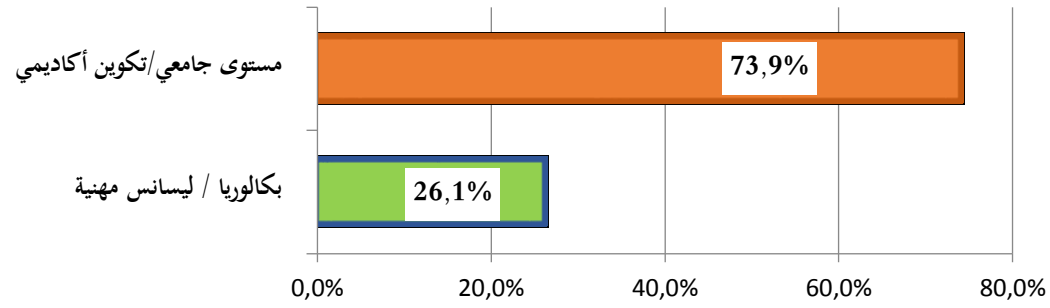
جدول منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني: (السؤال5)

* نظام الدوامين (تنظيم التمدرس): دوام عمل خاص تعتمده المدرسة عندما يفوق عدد الأفواج التربوية عدد حجرات الدراسة، ويظهر في صورتين "نظام الدوامين الجزئي" أو "نظام الدوامين الكلي"

[1] وزارة التربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04، مرجع سبق ذكره، ص25.

[2] وزارة التربية الوطنية، إعداد نظام مرجعي لمؤشرات تقييم المعايير المخصصة للنظام المدرسي الجزائري، مرجع سبق ذكره، ص22

الشكل رقم (08): يوضح توزيع أفراد عينة البحث حسب طبيعة المؤهل العلمي



الشكل منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني: (السؤال5)

تشير النتائج المبينة في الجدول رقم (13) أن أكثر من نصف عدد الأساتذة المبحوثين حائزون على شهادة ليسانس أكاديمية وتقدر نسبتهم بـ 58,1%، ويليهم مباشرة الأساتذة الحائزون على شهادة البكالوريا والذين استفادوا في إطار برنامج تكوين المعلمين وتحسين مستواهم –التكوين عن بُعد– من شهادة ليسانس مهنية بنسبة 26,1%، ثمّ الأساتذة الحاصلون على شهادة الماستر بنسبة 12,6%، وفي الأخير 3,2% من الأساتذة لديهم شهادات جامعية بعنوان "دراسات تطبيقية" (D.E.A). وعليه فإن 73,9% من الأساتذة المبحوثين لديهم مستوى جامعي وتكوين أكاديمي يسمح لهم من الناحية النظرية التكيف بسرعة مع متطلبات العمل المدرسي في ظل الإصلاح الذي تشهده المدرسة الجزائرية مثلما يوضحه الشكل رقم (08).

الجدول رقم (14): يبيّن توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الخبرة المهنية:

الخبرة المهنية (الأقدمية)	التكرارات	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	147	%47,4
(5– 15) سنة	82	%26,5
أكثر من 15 سنة	81	%26,1
المجموع	310	%100,0

جدول منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني: (السؤال6)

تبين النسب المدونة في الجدول رقم (14) أن أعلى نسبة كانت لصالح الأساتذة الذين لديهم خبرة مهنية أقل من 5سنوات وقدرت بـــ 47,4%، ثم يليهم الأساتذة الذين تتراوح خبرتهم بين 5 و15 سنة بنسبة 26,5% متبوعين بفئة الأساتذة القدامى الذين تزيد خبرتهم عن 15 سنة وذلك بنسبة 26,1%. وبالتالي فإن ما يقارب نصف تعداد الأساتذة بالمدارس الابتدائية بدائرة حاسي ماماش جدد، ونرجع ذلك إلى الخروج الجماعي للأساتذة القدامى بعدما أقرت الحكومة إلغاء حق الموظف في التقاعد النسبي، وتمديد سن التقاعد الذي لا يقل عن 60سنة شريطة ألا تقل مدة العمل عن 15سنة، مثلما توضحه المادة 2 من قانون رقم 16-

15 مؤرخ في أول ربيع الثاني عام 1438هـ الموافق 31 ديســـمبر 2016، الذي يعدل ويتمم القانون رقم 83-12 المؤرخ في 21 رمضان عام 1403هـ الموافق 2 يوليو 1983 والمتعلق بالتقاعد[1].

2- عرض وتحليل بيانات العلاقة التربوية (أستاذ-متعلم):

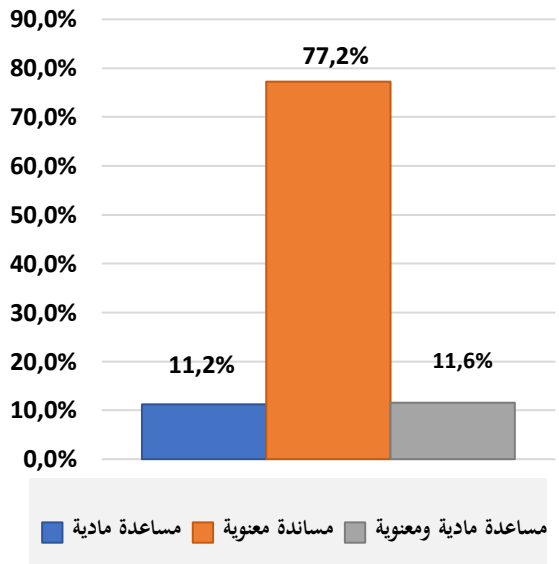
2-1- عرض وتحليل بيانات البعد الأول: التعاطف:

جدول رقم (15): يبين التفاعل الإيجابي للأستاذ مع المشكلات الاجتماعية للمتعلمين:

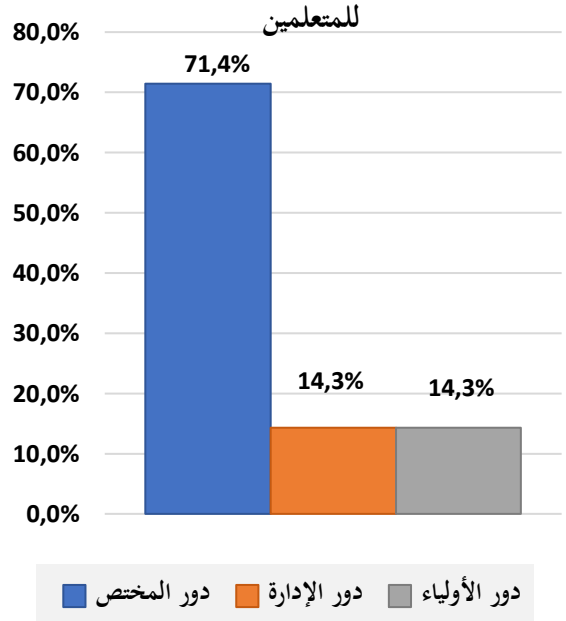
التفاعل الإيجابي للأستاذ مع المشكلات الاجتماعية للمتعلمين	ك	%
نعم	303	%97,7
لا	7	%2,3
المجموع	310	%100

جدول منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني: (السؤال7)

شكل رقم (09): يوضح طريقة تفاعل الأستاذ مع المشكلات الاجتماعية للمتعلمين



الشكل رقم (10): يوضح أسباب عدم تفاعل الاستاذ مع المشكلات الاجتماعية للمتعلمين



الشكلان منجزان من طرفنا أثناء البحث الميداني: (السؤال8)

تظهر معطيات الجدول رقم (15) استجابة عالية جدا لدى المبحوثين حول "التفاعل الإيجابي مع المشكلات الاجتماعية للمتعلمين"، والتي قدرت بـ 97,7%، في مقابل 2,3% ممن يرون أنهم لا يتفاعلون مع المشكلات الاجتماعية للمتعلمين. ومن خلال الشكل رقم (09) يتضح أن معظم أفراد عينة البحث يتدخلون لحل المشكلات الاجتماعية لمتعلميهم ويخففون من حدة تأثيرها السلبي إما عن طريق تقديم المساندة المعنوية

[1] انظر، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، ع78، أول ربيع الثاني عام 1438هـ / 31 ديسمبر سنة 2016، ص3.

مثلما تعبر عنه النسبة 77,6%، أو عن طريق تقديم المساعدات بنوعيها المادية والمعنوية مثلما تبينه النسبة 11,6%، أو عن طريق تقديم المساعدات المادية وذلك بنسبة 11,2%. يعتبر إقبال غالبية المبحوثين على تقديم المساندة والمساعدة للمتعلمين الذين يواجهون مشكلات اجتماعية، مهما كان نوعها، من المؤشرات الدالة على فهم حقيقة الدور الإنساني الاجتماعي -الجانب غير الرسمي- المنوط بالأستاذ تجاه ما تفرزه التباينات الاجتماعية والاقتصادية لأسر المتعلمين من مشكلات نفسية وصعوبات دراسية، وعلى اهتمامهم بالجانب النفسي الذي يميز طبيعة المرحلة العمرية التي يمر بها أطفال التعليم الابتدائي، وعلى وعيهم بأهمية العاطفة والشعور بالآخر كعامل لكسب ثقة الصغار وضمان تعاونهم واجتهادهم في الدراسة. كما يعد تفاعلهم الإيجابي مع المشكلات الاجتماعية للمتعلمين شكلا من أشكال المعرفة التي تحدث لدى الأستاذ بناء على رغبته في تجاوز كل المعيقات للوصول إلى نتائج أفضل. أما إذا ما أمعنّا النظر في نوع المساعدات وتوزع أفراد العينة فيها، وربطنا ذلك بالأثر الإيجابي الذي تخلفه في نفسية الطفل عامة والمتعلم خاصة، فإن ما لا يقل عن 22,4% ممن يتفاعلون إيجابا مع المشكلات الاجتماعية للمتعلمين يتميزون بالدعم المادي، وهي الفئة التي تشكل قيمة مضافة في أداء المؤسسة التعليمية من الناحية الخدماتية مقارنة بزملائهم الذين يتفاعلون معنويا فقط، فبالإضافة إلى ما تقدمه الدولة من عمليات التضامن لدعم التمدرس الموجه لفائدة الحالات المعوزة من المتعلمين، يحرص هؤلاء الأساتذة القليلون على أن لا يشعر بعض متعلميهم بالنقص جراء الحالة الاجتماعية والاقتصادية المتدهورة لأسرهم باعتبارها من أهم العوامل التي تؤثر سلبا على أداء ومستقبل الأطفال، لأن "أولاد العائلات الفقيرة أو الجائعة غالبا ما يواجهون صعوبات في تعلم كيفية التفكير حول مستقبل بعيد لأنهم لا يمتلكون الاستعداد الكافي المكتسب من قبل البيئة المروضة المساعدة على تحويل تمثيل أكثر تجريدا للمستقبل... في حالة عدم امتلاك الأفراد للخبرات المتوقع اكتسابها في المراحل الأساسية لنمو التفكير فإنهم سيصبحون غير مهيّئين للفهم ويجدون صعوبة في التعامل مع الواقع المتغير بصورة جوهرية"[1].

أما بالنسبة 2,3% ممن صرحوا أنهم لا يتفاعلون إيجابا مع المشكلات الاجتماعية للمتعلمين، مثلما يوضحه الشكل رقم (10)، يعود إلى اتجاهات الأساتذة نحو دورهم التربوي، بعضهم يعتبر نفسه غير معني بهذا النوع من التفاعل بحكم أن -الأستاذ ليس أخصائيا اجتماعيا- مثلما تكشف عنه النسبة 71,4% من إجمالي 7 مفردات، فيما يعتقد 28,6% منهم أنه دور الإدارة أو الأولياء. مما يعني أن هؤلاء الأساتذة لا يعترفون بدورهم ككفيل أو معيل يهتم بالشؤون الشخصية للمتعلمين ويراعي الظروف المحيطة بهم رغم أنها من الحاجات

[1] جوناثان ج. ريشتر، فك وثاق بروميثيوس: استخدام المعايير وتقنيات التعلم لتعزيز التفكير بالمستقبليات، تحرير سينثيا ج واغنز، الاستشراف والابتكار والاستراتيجية نحو مستقبل أكثر حكمة، ترجمة صباح صديق الدملوجي، المنظمة العربية للترجمة، مركز دراسات الوحدة العربية للتوزيع، ط1، بيروت، 2009، ص653

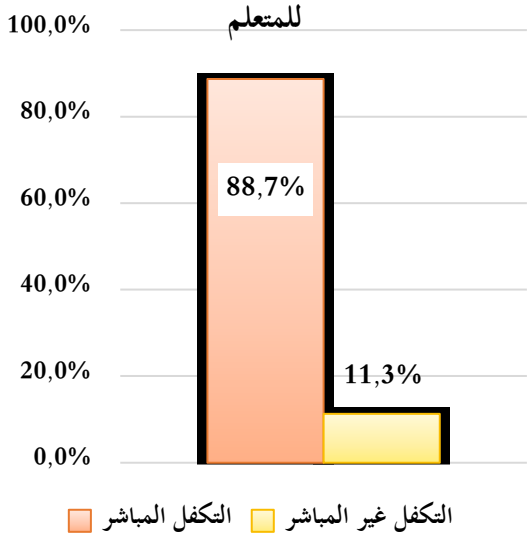
التي يجب إشباعها، ولا يضعون مجالا للتفاعل الوجداني–العاطفي معهم، وبالتالي علاقتهم بمتعلميهم تعكس نموذج الفتور الذي يتمثّل المتعلم كوسيلة لأداء وظيفية تعليمية لا كناشئ يحتاج إلى دعم معنوي بالقدر الذي يشجعه على التكيف مع مشكلات الحياة.

جدول رقم (16): يبين التفاعل الايجابي للأستاذ مع المشكلات المدرسية للمتعلمين:

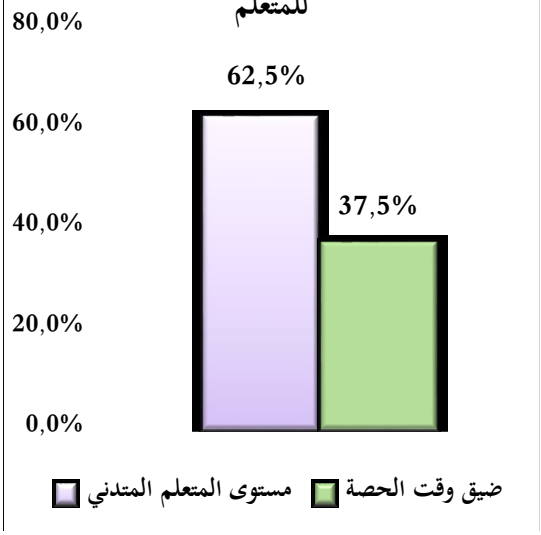
التفاعل الإيجابي للأستاذ مع المشكلات المدرسية للمتعلمين	ك	%
نعم	302	%97,4
لا	8	%2,6
المجموع	310	%100

جدول منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني: (السؤال9)

الشكل رقم (11): يوضح طريقة تفاعل الأستاذ مع المشكلات المدرسية للمتعلم



الشكل رقم (12):يوضح أسباب عدم تفاعل الأستاذ مع المشكلات المدرسية للمتعلم



الشكلان منجزان من طرفنا أثناء البحث الميداني: السؤال10

من خلال معطيات الجدول رقم (16) والتمثيل البياني في الشكل رقم (11) يتبيّن أن أغلب الأساتذة المبحوثين يتفاعلون إيجابا مع المشكلات المدرسية للمتعلمين والمقدر نسبتهم بـ 97,4%، إما عن طريق "التكفل المباشر" مثلما تؤكده النسبة 88,7% من إجمالي 302 مبحوثا، أو عن طريق "التكفل غير المباشر" وذلك بإشراك الإدارة أو بالأولياء في حل مشكلات المتعلمين مثلما صرح به 11,3% من إجمالي 302 مبحوثا. بالتالي تفضي عملية التكفل بنوعيها المباشر وغير المباشر إلى وجود مستوى من الوعي لدى معظم المبحوثين بضرورة الانتباه إلى المشكلات المدرسية التي تؤثر سلبا على أداء المتعلمين ونتائجهم، والتي تكون في الغالب نتيجة التحول الاجتماعي الذي يمر به المتمدرس، فكثيرا ما يواجه الأطفال في بداية مشوارهم الدراسي صعوبة

التكيف مع الأدوار الجديدة والاندماج في المحيط المدرسي. وتجدر الإشارة هنا –حسب ملاحظاتي اليومية بمجتمع البحث– أنه رغم ارتفاع نسبة استجابة في مؤشر "التفاعل الإيجابي مع المشكلات المدرسية للمتعلمين" إلا أن هذا لا يعني أنهم يهتمون ويتكفلون بجلّ المشكلات المدرسية وإنما الاستجابة هنا مقتصرة على المشكلات التي تحدث داخل الصف الدراسي على وجه الخصوص، فكثيرا ما يتجاهل أستاذ التعليم الابتدائي بعض السلوكات التي تحدث داخل الحرم المدرسي، في فضاء ساحة المدرسة أثناء فترات الاستراحة*، من شجار وتسلط الأطفال الكبار على صغار السن، أو الانطواء وعدم الاندماج، أو عدم احترام القوانين واللوائح المنظمة للحياة المدرسية وخاصة في فترات الدخول والخروج، ويمكن إرجاع هذا التجاهل، في ضوء التصرفات والسلوكات اليومية المشاهدة وتمثلاتهم للساحة التي يعتبر في نظرهم فضاء عاما يحق للمتعلمين أن يمارسوا فيه نشاطاتهم الفردية أو الجماعية بكل حرية واستقلالية بعيدا عن توجيهات الأساتذة، وأن الاستراحة فرصة للتخلص من ضغوطات القسم والعمل بالنسبة لكل من الطرفين (الأساتذة، المتعلمون)، ونفس الشيء في فترات استقبال ومغادرة المتعلمين للمدرسة، إلى درجة أن بعضهم يعتقد، وبالأخص الأساتذة الجدد، أن مسؤولية الأستاذ محصورة أساسا داخل جدران حجرة الدرس، أما مسألة مرافقة ومراقبة الأطفال في الساحة واستقبال التلاميذ فهي أمر ثانوي ويجب إسنادها لشخص آخر. مما يجعل تمثلاتهم تلك تتعارض تماما مع أبجديات وظيفة التعليم الابتدائي التي تميزها خصوصية المنتسبين من أساتذة ومتمدرسين، ولا تتوافق أيضا مع الأبعاد التربوية لمرافقة الكبار للصغار ورمزية اختلاط الأساتذة بالمتعلمين في فضاء مشترك تحدث فيه عملية التبادل للأفكار، وإنماء وتطوير القدرات، وتقوّيم السلوكات واكتشاف المواهب وصقلها، بحيث تصبح الساحة فضاء يجمع بين المتعة والتكوين وبين الحرية والمسؤولية، وامتدادا لعملية التدريب على احترام الآخرين والتعايش معهم، بعيدا عن استعمال أي شكل من أشكال التسلط أو التهاون.

ومن خلال التمثيل البياني الذي يظهر في الشكل رقم (12) أن النسبة الأكبر من المبحوثين الذين لا يتفاعلون مع المشكلات المدرسية للمتعلمين بسبب "مستوى المتعلم المتدني" من وجهة نظر 62,5% من أصل 8 مبحوثين، في حين أرجع 37,5% منهم ذلك إلى "ضيق وقت الحصة". والملاحظ أن السببين المذكورين من ضمن أهم العوامل الخارجية المتعلقة بظروف العمل، والتي تشير إلى أن المشكلات المدرسية تفوق قدرة هؤلاء الأساتذة وتوقعاتهم وإمكاناتهم الفردية، وأن لديهم اهتمام كبير بتغطية المنهاج وإنهاء البرنامج في الوقت المحدد، دون الاخذ بعين الاعتبار تأثير تلك المشكلات المدرسية على الصحة النفسية والعقلية للمتعلم،

* فترة الاستراحة: فترة مخصصة للمتعلمين للراحة واللعب والمرح وممارسة نشاطات حرة، وذلك على مستوى ساحة المدرسة، والتي يؤدي فيها الأستاذ دور الحارس كإجراء وقائي لحمايتهم من الحوادث.

وعلى مساره الدراسي الذي يصبح أكثر عرضة للفشل بسبب تراكم الصعوبات، وفي ضوئهما يمكن القول أن هؤلاء الأساتذة يفكرون من داخل الصندوق، حيث يركزون على عوامل دون أخرى، كأن يكون الأستاذ هو سبب المشكلة عندما لا يتيح لنفسه فرصة الاستماع لانشغالات المتعلمين، ويدير وقت الحصة بطرق تقليدية، ولا يحسن استغلال حصص المعالجة التربوية* فالملاحظ أن بعض الأساتذة لا يهتمون بتطوير أساليبهم في حصص المعالجة البيداغوجية المدرجة في جدول الخدمة الأسبوعي** ولا ينطلقون من تشخيص فعلي يسمح بالوقوف على الصعوبات بدقة، ولا يقترحون بدائل (وضعيات/ مواقف) علاجية مناسبة من حيث الطريقة أو الوسيلة، الأمر الذي يعكس تمثلات خاطئة حول قدرات المتعلمين وأساليب إدارة الوقت. إن عدم اهتمام بعض المبحوثين بمشكلات الطفل المدرسية من منطلق ضيق الوقت أو مستواه المتدني يقودنا إلى نموذج الدورة السلبية، فعوض شعور الأستاذ بمشكلة المتعلم والتعمق فيها لمعرفة الأسباب وإيجاد الحلول والبدائل الملائمة، فهو يشعر بالشك والريبة تجاه قدرات المتعلمين.

جدول رقم (17): يبين ترتيب فئات المتعلمين حسب الأولوية في تعاطف الأستاذ:

الفئات	ترتيب الأولوية في تعاطف الأستاذ					المجموع
	الرتبة1	الرتبة2	الرتبة3	الرتبة4	الرتبة5	
	ك %	ك %	ك %	ك %	ك %	ك %
جميع الفئات	157 %50,6	28 %9,0	15 %4,9	10 %3,2	100 %32,3	310 %100
المتحصلون على نتائج متميزة	47 %15,2	92 %29,8	19 %6,1	78 %25,2	74 %23,7	310 %100
المتحصلون على نتائج جيدة	3 %1,0	50 %16,1	158 %51,0	89 %28,7	10 %3,2	310 %100
المتحصلون على نتائج متوسطة	29 %9,4	86 %27,7	85 %27,4	98 %31,6	12 %3,9	310 %100
المتحصلون على نتائج ضعيفة	74 %23,8	54 %17,4	33 %10,6	35 %11,3	114 %36,9	310 %100
المجموع	310 %100	310 %100	310 %100	310 %100	310 %100	1550* %500

جدول منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني: (السؤال11)

* المعالجة البيداغوجية: حصة خاصة، يعالج فيها الأستاذ صعوبات التعلم لدى بعض المتعلمين بأساليب أكثر تبسيطا.
** جدول الخدمة الأسبوعي: وهو مخطط توزيع الحصص التعليمية على مدار الأسبوع، ويعرف عموما باستعمال الزمن
* مجموع عدد إجابات (الاختيار من متعدد).

يبيّن الجدول رقم (17) أن أعلى نسبة استجابة في إجابات الأساتذة المبحوثين بخصوص "فئة المتعلمين التي تحظى بأولوية تعاطف الأستاذ" كانت في الرتبة الثالثة لصالح المتعلمين "المتحصلين على نتائج جيدة" وقدرت النسبة فيها بـ 51,0%، ثم جميع الفئات في الرتبة1 بنسبة استجابة 50,6%. بينما لم يحسم المبحوثون موقفهم في ترتيب بقية الفئات، فبعضهم (29,8%) صنف "المتحصلين على نتائج متميزة" في الرتبة2 على عكس 25,2% ممن صنفوا الفئة نفسها في الرتبة4، والنتيجة نفسها بالنسبة لفئة "المتحصلين على نتائج متوسطة"، حيث يرى 31,6% منهم أنها تأتي في الرتبة4 بينما صنفها 27,7% منهم في الرتبة2. مثلما هي الحال عند الرتبة5، فبعضهم (36,9%) اقتصرها على فئة "المتعلمين المتحصلين على نتائج ضعيفة" في حين يراها 32,3%منهم مناسبة "لجميع الفئات".

تشير النسبة 50,6% إلى وجود استجابة إيجابية في **حدود المتوسط** بخصوص تعاطف الأساتذة المبحوثين مع جميع المتعلمين دون استثناء، في حين تشير أعلى نسب الاستجابة في الرتب 2،3،4،5 إلى مبدأ الأفضلية في المعاملة لصالح فئة دون أخرى، وبالنظر إلى النتائج المبينة في الجدولين رقم (15 و16) فإننا نستنتج أن عملية التعاطف التي تتم بين نسبة معتبرة من الأساتذة المبحوثين ومتعلميهم تقوم على خلفية التحصيل الدراسي كمعيار في ذلك، إذ جاءت فئة "أصحاب النتائج المتميزة" في الرتبة2 بنسبة 29,8%، ثم فئة "أصحاب النتائج الجيدة" في الرتبة3 بنسبة 51%، ففئة "أصحاب النتائج المتوسطة" في الرتبة4 بنسبة 31,6%، وأخيرا فئة "أصحاب النتائج الضعيفة" في الرتبة5 بنسبة 36,9%. عموما يمكن القول أن هناك نوعين من الأساتذة، نوع يدرك أهمية عملية التعاطف بالنسبة لجميع المتعلمين كحاجات إنسانية شخصية يجب إشباعها في ظل التباين الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسر، والاختلاف في القدرات والاستعدادات لدى المتعلمين، وتنوع المواقف والظروف المدرسية المحيطة بهم، بحيث يعكس صورة ونموذج الأستاذ المبدع الذي "يحوّل درسه من مجرد مثيرات واستجابات إلى مواقف إنسانية فيها الدفء"[1]، ونوع يعتبر التعاطف كما لو أنه الجزاء المستحق مقابل التفوّق والاجتهاد المحققين في الدراسة، حيث يفضلون التعاطف أولا مع المتميزين والمجتهدين ثم بعد ذلك مع محدودي المستوى أو الضعاف، وبالتالي نستخلص شكلين من التعاطف في أوساط المبحوثين، تعاطف عام عندما يشمل جميع فئات المتعلمين باختلاف مستوياتهم التحصيلية، وتعاطف خاص عندما يرتبط بمستوى ودرجة تحصيل التعليمي، كأن نقول كلما كان تحصيل المتعلم جيدا كلما حظي بتعاطف الأستاذ أكثر، ويجدر الإشارة في هذه الحالة (التعاطف الخاص) والاعتماد على خلفية التحصيل من شأنه أن يفقد الأستاذ

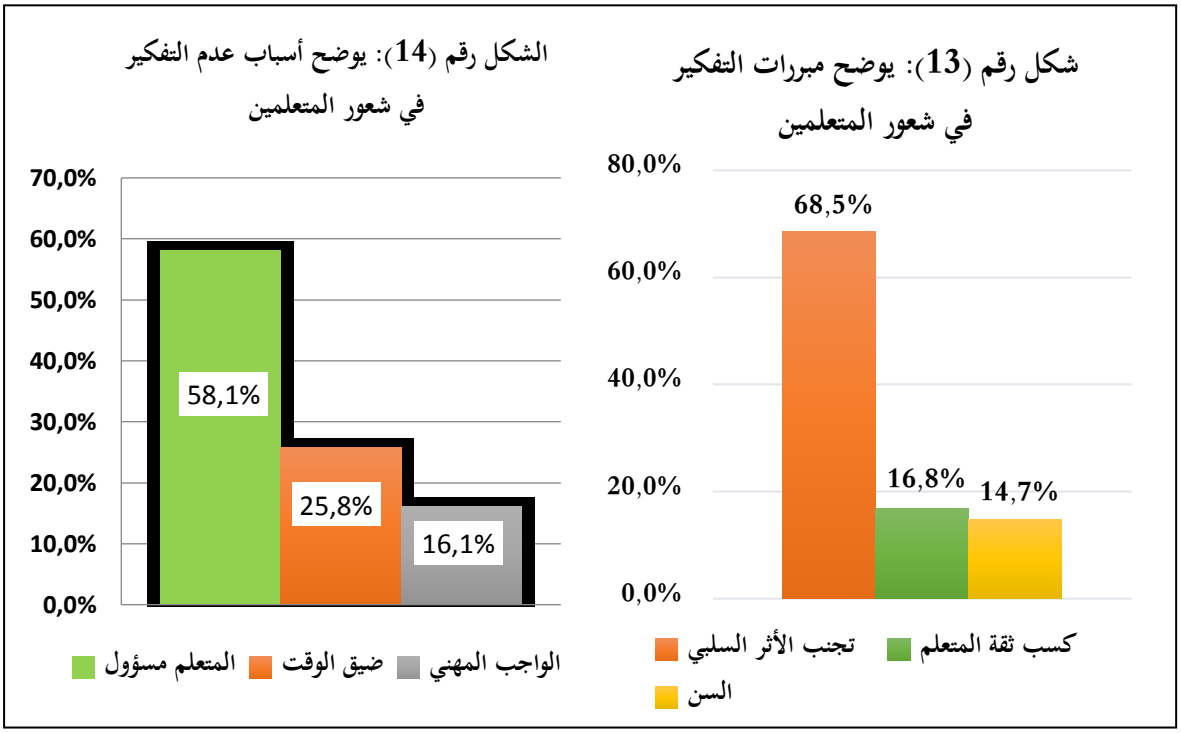
[1] سمير مجادله، وظائف المعلم كقائد تربوي، ص67، الزيارة: 2017/06/18 (22:05)، الموقع: http://www.riyadhalelm.com/researches/13/105_wzaif_moalim.pdf

مصـداقيته لدى بقية المتعلمين بسـبب انجذابه نحو متعلم أو مجموعة معيّنة من المتعلمين أكثر من غيرهم، فمن واقع التجربة المهنية من السـهل جدا التعرف على المتعلمين المميّزين والمقربين لدى بعض الأسـاتذة، إذ تراهم يشـاركون مشـاعر الفرحة والحزن مع المتعلم المتفوق أكثر من غيره، فبعض الأسـاتذة مثلا ينزعجون كثيرا عندما يتحصـل أحد النجباء على علامة متدنية في مادة ما ويسـارعون إلى تقديم الدعم والمواسـاة والتشـجيع اللازم بشـكل ملفت للانتباه على عكس المتعلم الذي يبدي مسـتوى متدني وكأن هذا الأخير واقع ولا يمكن تغييره، ومثل هذه الممارسات تؤدي –غالبا– بالمتعلمين الذين يشعرون بعدم اهتمام أستاذهم بهم إلى القيم بتصرفات غير مرغوب فيها وأيسرها الإخلال بنظام الفصل، فيصبحوا بذلك مصدر ازعاج للأستاذ ولزملائهم.

جدول رقم (18): يبين تفكير الأستاذ في شعور المتعلمين قبل اتخاذ أي قرار بشأنهم:

التفكير في شعور المتعلمين قبل اتخاذ أي قرار بشأن سلوكهم وأدائهم	ك	%
نعم	279	%90,0
لا	31	%10,0
المجموع	310	%100,0

جدول منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني: (السؤال12)



الشكلان منجزان من طرفنا أثناء البحث الميداني: السؤال13

من خلال نتائج الجدول رقم (18) نتبين أن غالبية الأسـاتذة المبحوثين يرون أنهم يفكرون في شـعور المتعلمين قبل اتخاذ أي قرار بشـأن سـلوكهم أو أدائهم، حيث بلغت نسـبتهم 90,0%، في مقابل 10% من الأساتذة الذين لا يفكرون في ذلك.

بينما يوضح الرسم البياني في الشكل رقم (13) أهم مبررات التفكير في شعور المتعلمين من جهة نظر 279 مبحوثا. فبالنسبة لـــ 68,5% هو بدافع "تجنب الأثر السلبي"، أما بالنسبة لـــ 16,8% فهو بدافع "كسب ثقة المتعلم"، وبالنسبة لـ 14,7 % فهو بحجة "صغر سنّ المتعلم"، وبالتالي أغلب الأساتذة المبحوثين يراعون الجانب الإنساني في المتعلم من حيث هو كائن مستقل لديه شعور وانفعالات خاصة به يبديها في مختلف المواقف التي يتعرض لها، ويحتاطون من خطورة التسرع في اتخاذ القرارات وبالأخص في المواقف الحرجة، ويتفهمون خصوصية مرحلة التعليم الابتدائي وما يصاحبها من مشكلات في السلوك والأداء، ويظهرون لمتعلميهم "على أنهم يتقبلون المتعلم كما هو، وليس كما يريدونه"[1]. كما يعدّ تفكيرهم في شعور المتعلمين فرصة لرفع مستوى سقف توقعاتهم تجاه ما يقوم به المتعلمون من سلوكات وتحليلها تحليلا يسمح بفهم الصغار والتقرب منهم، بالإضافة إلى ذلك فهو مؤشر إيجابي يساعد على إقامة بيئة تربوية آمنة تعزز مكانة الأستاذ كمرب وقدوة لمتعلميه تحقيقا لقوله صلى الله عليه وسلم "مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم كمثل الجسد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى"[2]

أما من وجهة نظر نسبة 10% من الأساتذة المبحوثين الذين لا يفكرون في شعور المتعلمين قبل اتخاذ القرارات بشأنهم. فإن الأسباب مثلما يوضحه التمثيل البياني في الشكل رقم (14) تعود إما لأن "المتعلم مسؤول عن تصرفاته" وهذا بالنسبة لـــ 58,1% من إجمالي 31 مبحوثا، حيث يجب على المتعلم أن يتحمل عواقب أقواله وأفعاله كما لو أنه شخص كبير غير قاصر يستطيع ضبط سلوكه وتحديد أدائه وفقا لما هو متوقع منه داخل القسم، وقادر أيضا على تمييز تصرفاته من حيث الصواب والخطأ، أو إلى "ضيق الوقت" الذي لا يسمح لهم بالتفكير في شعور المتعلمين وإنما بضرورة إقران كل سلوك أو أداء بما يُستحق من جزاء أو عقاب، وبالتالي لا يفكرون في انطباعات المتعلمين وتوقعاتهم، وكذلك غير قادرين على التكيف مع طبيعة الطفل في الابتدائي الذي يتميز بالإفراط في الحركة وكثرة اللعب، سرعة تشتت الانتباه... أما بالنسبة للأساتذة الذين اتخذوا من "الواجب المهني" سببا باعتبار أنه "لا مجال للعاطفة في العمل" والمقدر نسبتهم بـــ 16,1%، فهذا يعني أن لديهم اعتقاد بأن إقحام العاطفة في مجال العمل –من واقع احتكاكي اليومي بهم– أمر سلبي لا يخدم الأستاذ والمتعلم معا، حيث يُضعف قوتهم ويطيح بهيبتهم أمام متعلميهم، ويجعلهم غير قادرين على قيادة متعلميهم نحو الأهداف المسطرة، في حين أن عاطفة الأستاذ شرط أساسي لضمان بيئة سليمة للتعلم، حيث تبعث فيهم الإحساس بالراحة والأمن والطمأنينة، وحسب بعض الدراسات غالبا ما يكون التباين في الوضعية

[1] فريد حاجي، مرجع سبق ذكره، ص55.
[2] أبو بكر جابر الجزائري، مرجع سبق ذكره، ص126.

العاطفية بين الأستاذ والمتعلم حين يبني الأستاذ رسائله بذهنية إيجابية بالنسبة إليه ويهمل الوضعية العاطفية للمتعلم وشخصيته سببا في حدوث شرخ في علاقتهما[1]. نستنتج في الأخير أن قلة من الأساتذة المبحوثين لا يقحمون الجانب العاطفي في ممارستهم الصفية لاعتبارات أهمها أن المتعلم مسؤول، وبقدر التزامه وجديته يكون الجزاء أو العقاب، أين يتم إغفال تأثير "الموقف" الذي "يتكون من المؤثرات المنتظمة الداخلية والخارجية التي تؤثر في الفرد في لحظة معينة"[2]، والذي يعتبر الأستاذ جزءا منها كمؤثر خارجي بالنسبة للمتعلمين.

جدول رقم (19): يبين توزيع استجابة المبحوثين عند كل فقرة من فقرات "التعاطف" حسب الجنس:

المؤشرات (الأسئلة)		البدائل	الاستجابة حسب الجنس				الاستجابة الكلية	
			ذكور		إناث			
			ك	%	ك	%	ك	%
7- تفاعل الأستاذ مع المشكلات الاجتماعية للمتعلمين.		نعم	34	%94,4	269	%98,2	303	97,7%
		لا	2	%5,6	5	%1,8	7	2,3%
		المجموع	36	%100	274	%100	310	%100
9- تفاعل الأستاذ مع المشكلات المدرسية للمتعلمين		نعم	35	%97,2	267	%97,4	302	97,4%
		لا	1	%2,8	7	%2,6	8	2,6%
		المجموع	36	%100	274	%100	310	%100
11- ترتيب فئات المتعلمين حسب الأولوية في تعاطف الأستاذ (*)	الرتبة1	الجميع	18	%50,0	139	%50,7	157	%50,6
	الرتبة2	المتميزون	11	%30,6	81	%29,6	92	%29,8
	الرتبة3	الجيدون	18	%50,0	140	%51,1	158	51,0%
	الرتبة4	المتوسطون	12	%33,3	86	%31,4	98	%31,6
	الرتبة5	الضعاف	14	%38,9	100	%36,5	114	%36,9
12- تفكير الأستاذ في شعور المتعلمين.		نعم	32	%88,9	247	%90,1	279	%90,0
		لا	4	%11,1	27	%9,9	31	%10,0
		المجموع	36	%100	274	%100	310	%100

(*) **أعلى نسب استجابة حسب كل رتبة (انظر الجدول رقم (17)).**

جدول منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني

في ضوء النتائج المبنية في الجداول رقم (19) التي تبين التجانس الكبير بين إجابات الأساتذة الذكور والإناث وإن كانت بأفضلية طفيفة جدا لصالح الأستاذات، حيث كان الفارق في استجابة الجنسين محصورا في [0,2 – 3,8]% ، مما يعني أن أراء الجنسين متشابهة وموقفهما من التعاطف يكاد يكون نفسه، فقد أبدى

[1] علي تاعوينات، مرجع سبق ذكره، ص34.
[2] أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مرجع سبق ذكره، ص378.

أغلب المبحوثين رجالا ونساء استجابة إيجابية عند معظم الأسئلة التي تقيس بعد "التعاطف"، أين سجلنا نسبة 98,2% بالنسبة للأستاذات و94,4% بالنسبة للرجال ممن يتفاعلون مع المشكلات الاجتماعية للمتعلمين بشكل مادي ومعنوي أو الشكلين معا، ونسبة 97,4% من الأستاذات و97,2% من الأساتذة الرجال ممن يتفاعلون مع المشكلات المدرسية للمتعلمين من خلالهم مباشرة أو بالرجوع إلى الإدارة والأولياء، ونسبة 90,1% من الأستاذات و88,9% من الأساتذة الرجال ممن يفكرون في شعور متعلميهم قبل اتخاذ أي قرار بشأن السلوك أو الأداء سواء كان ذلك بدافع تجنب الأثر السلبي الذي قد تلحقه بعض الأحكام والتقييمات الخاطئة، أو بهدف كسب ثقة المتعلم، أو لصغر سن المتعلم. في حين لم يبد كلا من الجنسين استجابة قوية عند السؤال رقم (11) والذي يتعلق بترتيب فئات المتعلمين من حيث الأولوية في التعاطف، فقد جاءت فئة "جميع المتعلمين" في الرتبة1 بنسبة 51,1% بالنسبة للأستاذات و50,0% بالنسبة للأساتذة الرجال. على العموم، تشير النسب المرتفعة السابقة إلى أن أغلب المبحوثين يتعاطفون مع المتعلمين الذين يواجهون مشكلات اجتماعية أو مدرسية، وبالتالي لديهم وعي بأهمية التعاطف كعملية لبناء علاقات إنسانية سليمة داخل الصف من خلال تجنب الأثر السلبي الذي تتركه تلك المشكلات في نفسية الطفل، وهو ما يتوافق كثيرا مع فكرة سامر جميل الذي أكد أنه بدون التعاطف لا يمكن أن تنشأ وتستمر العلاقات الإنسانية على أسس سليمة، والانسان في حالات الأزمات والمشاكل ونقاط الضعف، يكون أقرب لحالة من تشوش الرؤية، وعدم القدرة على التمييز[1]. كما تشير النسبة 50,6% إلى أن نسبة معتبرة من المبحوثين لديهم ايمان بمبدأ تعميم التعاطف على جميع المتعلمين من منطلق أنه "في كل الأحوال، يحتاج البشر للتعاطف، سواء في حالات الرخاء أو الشدة... لأن للتعاطف وظائف اجتماعية كثيرة تقوم عليها العلاقات الإنسانية بشكل عام لتقوية أواصر العلاقات الإنسانية"[2] دون أدنى شرط في ذلك، وأن التعاطف عملية اجتماعية "تساعد على إنشاء علاقات شخصية وثيقة ضرورية لنجاح الفريق ككل"[3] وتحقيق الاستقرار. في مقابل وجود تفاعلات متضمنة لجوانب سلبية لدى نسبة قليلة من المبحوثين، كرفض المتعلمين ضعاف التحصيل وتقبل النجباء، مما يفضي على وجود نموذجين من المواقف، نموذج الفتور والآخر المبالغ في حب المتعلم وكلاهما يهدد مستوى الإنتاج العام للمدرسة بسبب انعكاساته السلبية على المتعلمين محدودي المستوى.

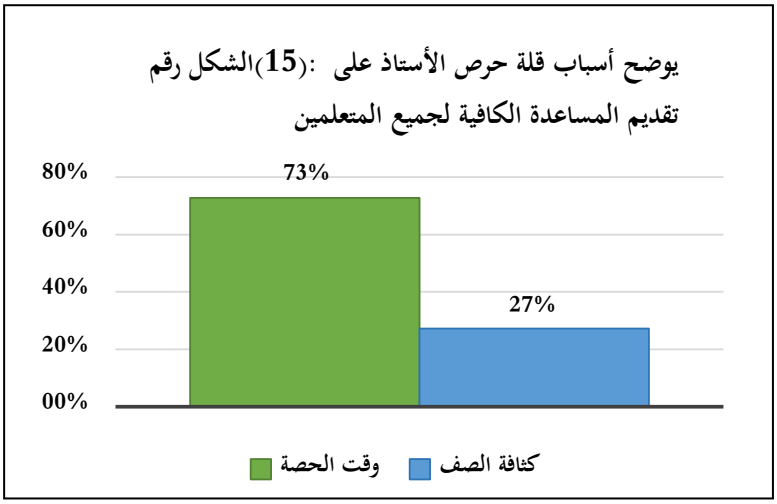
[1] سامر جميل رضوان، التعاطف في العلاقات الإنسانية، مجلة الأرشيف العربي العلمي، ص2.
[2] سامر جميل رضوان، المرجع نفسه، ص2.
[3] La Great-West : Centre pour la santé mentale en milieu de travail, Comprendre l'empathie et la sympathie,الزيارة 2019/01/08, (21 : 40), الموقع, https://www.strategiesdesantementale.com/mmhm/pdf, p.1.

2-2- عرض وتحليل بيانات البعد الثاني: التعاون:

جدول رقم (20): يبين درجة حرص الأستاذ على تقديم المساعدة الكافية لجميع المتعلمين:

درجة حرص الأستاذ على تقديم المساعدة الكافية لجميع المتعلمين.	ك	%
كثيرا جدا	110	%35,5
كثيرا	62	%20,0
أحيانا	127	%41,0
قليلا جدا	11	%3,5
المجموع	310	%100

جدول منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني: السؤال 14



الشكل رقم (15): يوضح أسباب قلة حرص الأستاذ على تقديم المساعدة الكافية لجميع المتعلمين

الشكل منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني: السؤال15

يظهر من خلال الجدول رقم (20) أن أعلى نسبة استجابة سجلت في السؤل المتعلق بـ "حرص الأستاذ على تقديم المساعدة الكافية لجميع المتعلمين داخل الصف الدراسي" عند التقدير "أحيانا" وقدرت نسبتها بـ 41%، ثم عند التقدير "كثيرا جدا" بنسبة 35,5%، ثم عند التقدير "كثيرا" بنسبة 20%. بينما سجلت أدنى نسبة استجابة عند التقدير "قليلا جدا" بنسبة 3,5%. مما يعني أن نسبة معتبرة من المبحوثين يظهرون تعاونهم لمتعلميهم بدرجة عالية مثلما تعبر عنه النسبة 55,5% من إجمالي أفراد عينة البحث ممن يقدمون المساعدة بشكل كاف ومستمر، وبالتالي يسهم هؤلاء في تعزيز صورة الأستاذ المتعاون في أذهان المتعلمين وجعلهم يشعرون عمليا بمدى اهتمام وعناية ودعم الأستاذ لكل واحد منهم، فيزداد بذلك احترامهم له في مقابل انخفاض وزوال مخارفهم وكل أشكال القلق لديهم داخل بيئة الصف الدراسي.

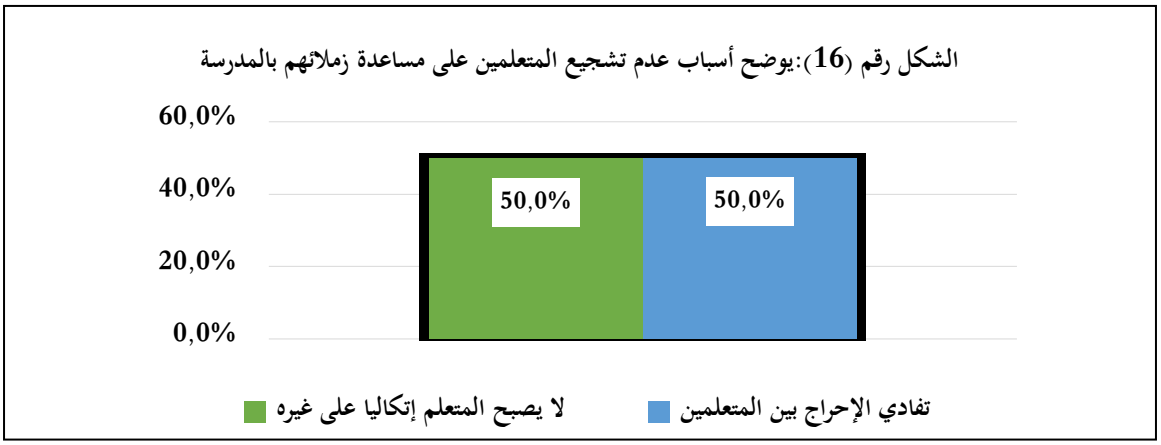
كما تُظهر نتائج الجدول من ناحية أخرى استجابة ضعيفة بالنسبة لأولئك الذين لا يرون أنفسهم يحرصون على تقديم المساعدة الكافية لمتعلميهم إلا قليلا جدا، حيث بلغت 3,5.% ومن خلال الشكل رقم

(15) نتبيّن أهم الأسباب التي تقف وراء قلة حرصهم، حيث يعدّ عامل "وقت الحصة" أكبر عائق بالنسبة لـ 72,7% منهم، ويليه عامل "كثافة الصف" أي كثرة عدد المتعلمين داخل الصف الدراسي بالنسبة لـ 27,3% منهم. وفي ضوئهما يمكن القول أن معظم أفراد هذه المجموعة من المبحوثين يواجهون مشكلات على مستوى إدارة الوقت وآخرون يجدون صعوبة في إدارة الجماعات الصغيرة، ويرجع الباحث ذلك إلى عدم امتلاك هؤلاء الأساتذة للبدائل المناسبة التي تسمح بتحقيق الاستجابة لجميع المتعلمين في الوقت نفسه بسبب نقص الخبرة وهذا بالنسبة لـ 83,3% ممن تقل خبرتهم المهنية عن 5سنوات عمل (**انظر الملحق رقم (08)**)، على عكس ما يدعو إليه التربويون الذين أكدوا أهمية التحكم في إدارة الوقت والفصل باعتبارهما من أكبر تحديات الأستاذ المعاصر–إذا اقتضت الضرورة– من خلال الاطلاع على كل جديد في ميادين التعليم والتعلم، والتخطيط الجيد قبل عمليتي التنفيذ والتقويم للعملية التعليمية، في حين نرى أن هناك من المدرسين من يستسلم لمثل لهذا النوع من المشكلات ويعتبرها أزمة إلى درجة الاستقالة المعنوية من دوره كمربّ، حيث يقتصر في تعليمه على المقرر الدراسي ويهمل في تصرفاته "صور تعاونه مع المتعلم"، كما أن ضعف إنتاجية الأستاذ للبدائل يؤدي لا محالة إلى ضعف إنتاجية المتعلمين وتراكم الصعوبات لديهم بشكل قد يؤول بهم إلى الرسوب أو التسرب المدرسي ما لم تكن هناك مساعدات ودعم من جهات أخرى كالأهل والدروس الخصوصية.

الجدول رقم (21): يبين التشجيع الدائم للمتعلمين على مساعدة زملائهم بالمدرسة:

تشجيع الدائم للمتعلمين على مساعدة زملائهم بالمدرسة	ك	%
نعم	296	%95,5
لا	14	%4,5
المجموع	310	%100

جدول منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني: (السؤال16)



الشكل منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني: السؤال17

تبيّن معطيات الجدول رقم (21) أن معظم أفراد العينة يشجعون دائما المتعلمين على مساعدة زملائهم بالمدرسة، وهذا بنسبة 95,5%. مما يعني أن معظمهم يحاولون إدماج المتعلمين في الحياة المدرسية، و"تنمية الذات الاجتماعية كبديل للذات الانفرادية"[1] لديهم، ودعمهم على اكتساب مراكز وأدوار اجتماعية داخل المؤسسة عن طريق الاستثمار الأمثل في إحدى صور التعاون التي تحدث بين المتعلمين. وبالتالي يظهرون نموذج الأستاذ الجيد الذي "ينتهز كل الفرص التي يُظهر فيها الطلبة تعاونا أو رغبة في التعاون ثم يقوم بتشجيعهم. ومن المتوقع أنّ هذه العملية ستزيد من احتمالات تعاون الطلبة مستقبلا، وتقلل من فرص ظهور السلوك النقيض غير المقبول (Merrett, et al, 1988)"[2]. بينما تُظهر النتائج نسبة استجابة ضعيفة في حدود 4,5% من إجمالي المبحوثين الذين لا يشجعون متعلميهم على تقديم المساعدة لزملائهم، وهذا لسببين مثلما يوضحه الشكل رقم (16)، حيث يتخوف نصفهم (50%) من أن يعتاد المتعلمون على ذلك، وأن تشجيعهم لهم بمثابة المعزز السلبي على التكاسل والإهمال، وهي التعابير التي طالما نسمعها في حلقات التدريب والتكوين، حيث يبدي البعض تضمرهم من ظاهرة استعارة المتعلمين لبعض الأدوات المدرسية كاللوحة أو القلم وغيرها من بعضهم البعض، وبالأخص إذا كانوا من خارج الصف، وأنهم يمنعون متعلميهم من إعارة أدواتهم المدرسية. بينما أرجع نصفهم الآخر (50%) السبب إلى محاولة تفادي الإحراج بين المتعلمين نظرا للخلفية الاجتماعية والاقتصادية أو التعليمية. يدل امتناع بعض المبحوثين عن تشجيع متعلميهم على مساعدة زملائهم بالمدرسة في ضوء السببين المذكورين على أنهم يحملون توقعات سلبية تجاه متعلميهم كالخوف من أن يصبح المتعلم اتكاليا، وعدم حرصهم على نشر صورة من صور تعاون المتمدرسين فيما بينهم، وبالتالي عدم وعيهم بأهمية التعاون، حيث "التعاون، داخل الجماعة، ينمي تكاملها، ويعطيها القوة اللازمة لحماية ذاتها، وتطوير قدراتها لبلوغ الحال الأفضل"[3].

الجدول رقم (22): يبين الطريقة المفضلة لدى الأستاذ كي يستدرك المتعلم الغائب دروسه:

الطريقة المفضل لدى الأستاذ كي يستدرك المتعلم الغائب دروسه	ك	%
الاعتماد على النفس	95	%30,6
مساعدة الأقران.	76	%24,5
مساعدة الأستاذ.	132	%42,6
مساعدة الأولياء	7	%2,3
المجموع	310	%100

جدول منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني: السؤال18

[1] صلاح الدين شروخ، علم الاجتماع التربوي، مرجع سبق ذكره، ص58.
[2] هارون رمزي فتحي، مرجع سبق ذكره، ص208.
[3] صلاح الدين شروخ، علم الاجتماع التربوي، مرجع سبق ذكره، ص212.

تشير نتائج الجدول رقم (22) إلى أن هناك تنوع في أراء الأساتذة المبحوثين حول الطريقة التي يستدرك بها المتعلم الدروس التي لم يحضرها. فبعضهم يرى ذلك من ضمن واجباته مثلما تؤكده النسبة 42,6% ممن يفضلون "مساعدة الأستاذ مباشرة". بينما يرى آخرون أنها مسؤولية المتعلم وحده، كالذي تشير إليه النسبة 30,6% ممن اختاروا "الاعتماد على النفس". في حين يفضل البعض منهم طريقة "مساعدة الزملاء" وتقدر نسبتهم بـ 24,5%. أما بالنسبة للمبحوثين الذين يمثلون نسبة 2,3% فإنهم يفضلون أن يكون عن طريق "مساعدة الأولياء". رغم هذا التنوع في الرأي إلا أن نسبة كبيرة من المبحوثين (69,4%) يفضلون مساعدة المتعلم على استدراك دروسه إما عن طريق مساعدة الأستاذ نفسه أو مساعدة الزملاء أو مساعدة الأولياء، حيث نجد –من واقع الممارسة– من الأساتذة من يستغل فترات الراحة (في المدارس الريفية) أو حصص المعالجة البيداغوجية الأسبوعية أو أسلوب التغذية الراجعة لدعم المتعلم الذي يتغيب عن الدرس، ومنهم من يطلب من المتعلمين مساعدة زميلهم أو يعين واحدا منهم. كما يوجد من الأساتذة من يرفض فكرة مساعدة المتعلم بأي شكل من الأشكال اعتقادا منهم بأن سلوكهم ذاك جزءا من التدريب على تحمل المسؤولية، وبالتالي هناك نموذجين من الأساتذة، نموذج الأستاذ المتعاون الذي يحسن التعامل مع مشكلة غياب المتعلمين حيث يتقبل كل أشكال المساعدة التي يمكن أن يحصل عليها المتغيّب سواء تلك التي تكون عن طريق الزملاء أو الأولياء بما فيها مساعدته الشخصية، والذي يتحدى مشكلة الوقت والظروف التي تعيق مسار تمدرس المتعلمين، والمعبر عنه بنسبة 69,4%. أما النموذج الثاني فهو يتمثل في النموذج المتشدد الذي يرفض كل أشكال التكفل بحالات الغياب التي تحدث داخل القسم، والممثل بنسبة 30,6% من إجمالي أفراد العينة حتى وإن كان بدافع تعويد المتعلم الاعتماد على النفس دون الإشراف عليه، وهو الأسلوب الذي يعطي للمتعلم مساحة كبيرة من الحرية ولكن ومن دون شك سيزيد من تراكم صعوبات التعلم لديه في ظل الفروق الفردية الموجودة بين المتعلمين، واختلاف الدروس في درجة الصعوبة، كما أن حاجة الطفل في مرحلة التعليم الابتدائي إلى الفهم وإدراك معاني وصور التعاون أكثر من حاجته إلى نقل الدروس بعينها.

جدول رقم (23): يبين دور الأستاذ أثناء انشغال المتعلمين بإنجاز المهمات التعلمية المطلوبة:

دور الأستاذ أثناء انشغال المتعلمين بإنجاز المهمات التعلمية المطلوبة	ك	%
المراقب والملاحظ.	134	%43,2
المشارك والمساعد.	176	%56,8
المجموع	310	%100

جدول منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني: السؤال19

من خلال نتائج الجدول رقم (23) نلاحظ نسبتين متباينتين نوعا ما، نسبة 56,8% بالنسبة للذين يرون أنهم يؤدون دور "المشارك والمساعد" أثناء انشغال المتعلمين بإنجاز المهمات التعلمية المطلوبة منهم، وتليها النسبة 43,2% بالنسبة للذين يرون أنهم يؤدون دور "المراقب والملاحظ". وهذا يعني أن النسبة الأكبر من المبحوثين يمارسون دور المشارك والمساعد، وهو الدور الذي يسمح للأستاذ بالاقتراب من المتعلمين أكثر ومشاركتهم أفكارهم ومدّ يد العون بالنسبة للذين يواجهون صعوبة في إنجاز المهمات، وبالتالي كلما كان الأستاذ قريبا من المتعلم كلما كان شعور هذا الأخير بالأمن والحماية أقوى، وفي الأخير يقوى الرابط التربوي بينهما.

أما بالنسبة للذين يرون أنهم يؤدون دور المراقب والملاحظ، فهذا يعني أنهم يركزون على اختبار وتقييم أعمال المتعلمين أكثر من الاهتمام بالمتعلم كشخص ناشئ، ومن خلال الملاحظات اليومية لممارسات الأساتذة بالابتدائيات، نؤكد أن بعضهم يغفل عن طبيعة المتعلمين كبشر وكأطفال، ويجهل كيفية إشباع حاجات الصغار للحب والانتماء والأمن والسلامة والمعرفة، ويستخدم أساليب الرقابة المشددة إلى درجة ظهور ملامح القلق والتوتر والخوف على وجوه بعض المتعلمين، وعجزهم حتى على تجاوز الصعوبات التي تعترضهم. في حين أن البيداغوجيا المتمركزة حول المتعلم، وأسئلته، واكتشافاته، تتطلب من المدرس يقظة كبيرة، تجعله يقوم بوظيفة المنشط والمشارك الذي يشغل فتيل التواصل دون أن يشعر المتعلم أنه مراقب[1].

جدول رقم (24): يبين الفئة التي يشركها الأستاذ أكثر في مرحلة التصحيح الجماعي:

الفئة التي يشركها الأستاذ أكثر في مرحلة التصحيح	ك	%
المتفوقون.	12	%3,9
المتعثرون.	103	%33,2
الفئتان معا.	195	%62,9
المجموع	310	%100

جدول منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني: (السؤال20)

يتضح من خلال معطيات الجدول رقم (24) أن نسبة 62,9% من المبحوثين يرون أنهم يشركون الفئتين معا في مرحلة التصحيح، بمعنى أنهم لا يميزون بين المتفوقين والمتعثرين على مستوى المشاركة الجماعية، وبالتالي يضمنون تكافؤ الفرص في العمل، وعدم الإقصاء أو التهميش، وعدم التضمر أو الانزعاج من أخطاء المتعلمين. وسلوكهم هذا يتوافق إلى حد كبير مع بيداغوجيا التعلم التعاوني التي تعتبر التصحيح الجماعي فرصة لإدماج المتعثرين في العمل وخلق الانسجام بينهم وبين زملائهم المتفوقين، وشكلا من أشكال الاهتمام بالنسبة للمتعثرين من قبل الأستاذ والأقران، ومظهرا من مظاهر التعاون، خاصة وأن "إنجازات التعاون بين فردين تفوق

[1] فريد حاجي، مرجع سبق ذكره، ص55.

الإنجاز الفردي لسببين: فهي تستغل خبرة أكبر للتغلب على المسألة، كما إن الحوار الحميمي يسمو بنوعية عملية التفكير، وستكون النتيجة أن الكل أكبر من مجموع الأجزاء"[1]. بينما نجد 33,2% ممن يشركون فئة المتعثرين أكثر من غيرهم، وهذا يعني أن بعض الأساتذة يوفرون فرصة ثانية للمتعلمين للوقوف على أخطائهم وتصحيحها، وبالتالي يظهرون تعاونهم للفئات التي تحتاج إلى المساعدة. على العكس 3,9% ممن يشركون فئة المتفوقين أكثر من غيرهم، وإن كان هذا بدافع ربح الوقت حسب تعبير بعض الأساتذة الذين يشتكون من ضيق وقت الحصة وكثافة البرنامج، وبالتالي اعتمادهم على المتفوقين فقط يعزز الفوارق بين المتعلمين من حيث الفهم والاستيعاب ودرجة التحصيل. ونستنتج في الأخير أن أغلب أفراد عينة البحث يعتمدون في التصحيح إما على أسلوب العمل التعاوني أو أسلوب علاج الحالات مثلما تبينه النسبة 96,1%، وبالتالي معظمهم يظهرون نوعا من التعاون الذي يحدث بين المتعلمين أو بين الأستاذ والمتعلمين مما يعبر عن إيمانهم بأن "المتعاونين يحفز كل واحد منهما الآخر للتفكير بطرق مختلفة"[2]، وأن التعاون يولد المشاعر الإيجابية التي تعزز الالتزام العفوي تجاه الآخرين، ويقوي ويطور العلاقات الإيجابية داخل الصف، على عكس ما يفرزه سلوك التجاهل والتركيز على المتفوقين الذي يؤدي إلى انعكاسات سلبية على مستوى التفكير والممارسة وصورة الأستاذ، بحيث يقل التفكير في توفير المناخ الإيجابي الداعم لمعنويات المتعلمين، ويزداد تجاهل الأستاذ للآثار السلبية التي قد تلحق بعض المتعلمين (الضعاف).

جدول رقم (25): يبيّن نسب الاستجابة عند كل فقرة من فقرات "التعاون" حسب جنس المبحوثين:

العبارات (المؤشرات)	البدائل	الأساتذة رجال		الأستاذات		الاستجابة الكلية	
		ك	%	ك	%	ك	%
14-درجة حرص الأستاذ على تقديم المساعدات الكافية لجميع	كثيرا جدا /كثيرا/متوسط	36	%100,0	263	%96,0	299	%96,5
	قليلا	0	%0,0	11	%4,0	11	%3,5
	المجموع	36	%100	274	%100	310	%100
16-التشجيع الدائم للمتعلمين على مساعدة زملائه	نعم	35	%97,2	261	%95,3	296	%95,5
	لا	1	%2,8	13	%4,7	14	%4,5
	المجموع	36	%100	274	%100	310	%100
18-الطريقة المفضلة كي يستدرك المتعلم دروسه	الاعتماد على النفس	12	%33,3	83	%30,3	95	%30,6
	الأستاذ/الأقران/الأولياء	24	%66,7	191	%69,7	215	%69,4
	المجموع	36	%100	274	%100	310	%100
19- دور الأستاذ أثناء انشغال المتعلمين بإنجاز المهمات التعلمية	الملاحظ والمراقب	15	%41,7	119	%43,4	134	%43,2
	المشارك والمساعد	21	%58,3	155	%56,6	176	%56,8

[1] ألكس بافلاك، مرجع سبق ذكره، ص291
[2] ألكس بافلاك، المرجع نفسه، ص291

	المجموع	36	%100	274	%100	310	%100
20- الفئة التي يشركها أكثر في مرحلة التصحيح	المتفوقون	2	%5,6	10	%3,6	12	%3,9
	الفئتان معا / المتعثرون	34	%94,4	264	%96,4	298	%96,1
	المجموع	36	%100	274	%100	310	%100

جدول منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني

من خلال النسب المبيّنة في الجدول رقم (25) التي تقيس بعد التعاون حسب جنس المبحوثين نلاحظ أنه لا يوجد اختلاف أو تباين كبير في إجابات المبحوثين بين الأستاذات والأساتذة الرجال في كل المؤشرات، حيث انحصرت نسبة الاختلاف بين المجوعتين في [1,7 – 4]% مما يدل على تقارب وتشابه آرائهم، ويرجع الباحث هذا التقارب إلى خصوصية المدرسة الابتدائية التي تشهد اتصال وتواصل يومي بين الأساتذة، فهم "جزء من المشهد التربوي الذي يلغي كل معاني وصور وأشكال التمييز بين الجنسين أو تفضيل الرجل عن المرأة في مجال العمل من منظور القانون التوجيهي للتربية الوطنية، الذي ينظم الحياة المدرسية بالنسبة للمنتمين إليه، فالكل يشترك في الحقوق والواجبات وفي الأهداف ذات الصلة بالمؤسسة التربوية"[1] وقيامهم بالأدوار نفسها يجعلهم يتشاركون في الأفكار والتصورات والممارسات.

لقد أبدى أغلب الأساتذة المبحوثين -أساتذة وأستاذات- استجابة إيجابية في مجمل الأسئلة التي تقيس مظاهر تعاونهم مع المتعلمين، حيث يحرص 96,5% منهم على تقديم المساعدة بالشكل الكافي وبصورة مستمرة، و96,1% منهم يشركون المتفوقين والمتعثرين معا أو يهتمون بالمتعثرين أثناء العمل الجماعي، و95,5% منهم يشجعون متعلميهم على مساعدة زملائهم بالمدرسة، و69,4% يفضلون مساعدة المتعلم على استدراك دروسه إما عن طريقهم مباشرة أو مساعدة الأقران أو مساعدة الأولياء، و56,8% يقومون بدور المشارك والمساعد لحظة انهماك المتعلمين في إنجاز المهمات المطلوبة منهم. ويرى الباحث أن وجود مثل هذه المظاهر الدالة على نموذج الأستاذ المتعاون داخل الفصل الدراسي من شأنه أن يجذب المتعلمين ويجعلهم يتعلقون بالأستاذ، وبالتالي زيادة احتمال اهتمامهم بالمادة التي يدرسها والدراسة عموما. كما من شأنه أن يؤدي إلى تحسين صورة الأستاذ داخل المؤسسة التعليمية وخارجها، وبالأخص على مستوى نظرة الإدارة المدرسية وأولياء أمور المتعلمين تجاهه، فتصبح علاقاته بجميع أفراد الجماعة التربوية علاقات إيجابية قوية مبنية على الاحترام والتقدير والاعتراف. على عكس ما توصلت إليه الدراسات التي قام بها (Capra et Arpin, 2002; Chabanne et Dezutter, 2011; Chassé, 2006; Marsollier ; 2004; Nonnort, 2005; Weigand et

[1] جيلالي برقيق، محمد قدوسي، واقع العلاقات بين الأساتذة في الوسط المدرسي من منظور مفتشي التعليم الابتدائي للغة العربية بمدينة مستغانم، مجلة المواقف للبحوث والدراسات في المجتمع والتاريخ، مجلد16، عدد2، جامعة معسكر، الجزائر، جوان 2020، ص72

(Hess, 2007[1]، والتي أثبتت الاهتمام بالكيفية التي تقام بها العلاقة بين الطرفين دون الإشارة إلى وجود نية التعاون بين المعلم والطالب.

2-3- عرض وتحليل بيانات البعد الثالث: التسامح:

جدول رقم (26): يبين التصرف المعتاد للأستاذ تجاه من يسئ السلوك داخل الصف:

التصرف المعتاد للأستاذ مع من يسيء السلوك داخل الصف	ك	%
أوبخه على الفور.	67	%21,6
أناقشه أمام زملائه.	125	%40,3
أناقشه على انفراد	57	%18,4
أرسله للإدارة.	41	%13,2
أستدعي ولي أمره.	9	%2,9
أكلفه بمسؤوليات بسيطة	11	%3,6
المجموع	310	%100

جدول منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني: (السؤال21)

يظهر من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم (26) أن هناك تفاوت في ردود أفعال الأساتذة المبحوثين تجاه من يسيء السلوك من المتعلمين داخل الصف الدراسي. حيث صرحت النسبة الأكبر منهم والتي تقدر بـ 40,3% بأنهم يناقشون المسيء أمام زملائه، و21,6% منهم يستخدمون التوبيخ على الفور، و16,1% منهم يلجؤون إلى الإدارة أو الأولياء للتدخل قصد ضبط السلوك. بينما يُظهر مجموع النسب الذي يصل إلى 78% عدم قدرة أغلب المبحوثين على تحمل السلوك غير المقبول وإدارته داخل الصف الدراسي، وعدم الأخذ بالأسباب التي تولد السلوك غير المرغوب فيه، والتي لا تقل عن ست عشرة (16) في نظر هارون رمزي، كأن يكون السلوك السيء نتيجة عدم تعلم المتعلم كيفية القيام بالسلوك المقبول، أو جهل المتعلم بتوقعات الأستاذ، أو بالتوقعات السلبية لهذا الأخير تجاهه ، أو عدم اتساق الأستاذ مع نفسه بخصوص الالتزام بالقواعد السلوكية كأن يمنع الحديث الجانبي بين المتعلمين في حين يسمح لنفسه بالتحدث مع زملائه أثناء الحصة أو بالرد على المكالمات الهاتفية التي ترده، وغيرها[2]، ولا شك أن الطريقة التي يتصرف ويتعامل بها هؤلاء المبحوثين مع المتعلمين في مثل هكذا مواقف ستؤدي إلى رسم صورة الأستاذ المتشدد الذي يعتمد قانون "الجزاء من جنس العمل"، أو صورة الأستاذ الضعيف الذي يفقد السيطرة على إدارة الصف والاستنجاد بغيره (الإدارة/الأولياء)، وبالتالي إلى الاخلال بالوظيفة التربوية للمدرسة في رعاية الطفل وضمان نموه الجسدي، والعقلي، والاجتماعي والنفسي

[1] MARTINE ST-GERMAIN, Op.cit. p.28.

[2] فتحي رمزي هارون، مرجع سبق ذكره، ص42-126.

السليم في مرحلة التعليم الابتدائي. أما إذا قارنا هذه النتيجة باستجابة المبحوثين عند السؤال رقم (12) التي تبيّن أن 90% من إجمالي أفراد العينة يفكرون في شعور المتعلمين قبل اتخاذ القرار بشأن سلوكهم أو أدائهم، وكذلك عند السؤال رقم (11) الذي يُظهر أن 50,6% فقط ممن يعطون الأولوية في تعاطفهم لجميع المتعلمين، فإنه لا يوجد تناقض في النتائج مثلما يبدو وإنما هو تأكيد على أن نسبة كبيرة من الأستاذة المبحوثين يفكرون في شعور المتعلمين ولكنهم لا يتحكمون في التطبيقات التربوية المناسبة لمعالجة السلوك غير المرغوب فيه من جهة، ومن جهة أخرى يستثنون أنفسهم كعامل خارجي يؤدي إلى ظهور ذلك السلوك، ومن هنا تتضح الحلقة المفقودة بين مشاعر الأستاذ وممارساته الصفية. أما بالنسبة لما تبقى من أفراد العينة والمقدر نسبتهم بـ 22% ممن يناقشون المتعلم الذي يسيء السلوك داخل الصف الدراسي على انفراد أو يكلفونه بمسؤوليات بسيطة، فهم بذلك يظهرون نموذج الأستاذ الإنساني الإيجابي الذي يتأنى في ردة فعله تجاه المسيء، لا يتجاهل السلوك غير المرغوب فيه، يعرف متى وكيف يتعامل ويقوّم سلوكات المتعلمين. فالانفراد بالمتعلم ومناقشته حول سلوكاته السيئة أو تكليفه بمسؤوليات صغيرة على مستوى الصف الدراسي إجراء حضاري يساعد المتعلم على تعلم مهارات تقدير السلوك والتعامل مع مشكلاته، كما يجنب كل من الأستاذ والمتعلم الوقوع في المواقف التي من شأنها أن تؤثر على صورة الأستاذ لدى المتعلم، فالمرونة في التعامل معناها إعطاء الأهمية لأساليب تقويم السلوك غير المقبول وإعادة إدماج المسيء في جو العمل الجماعي، وجعل المتعلم يشعر بأنه محل اهتمام واحترام داخل الصف، ومنع تكرار السلوكات السيئة أو التقليل منها داخل الصف، والمساهمة في زيادة إنتاجية المتعلمين للسلوكات المقبولة فلطالما ارتبط السلوك السيء بتدني التحصيل الدراسي.

جدول رقم (27): يبين الأسلوب المفضل لدى الأستاذ في فض النزاع بين المتعلمين:

الأسلوب المفضل لدى الأستاذ في فض النزاع (الشجار) بين المتعلمين	ك	%
أقوم بدور الوسيط.	209	%67,4
أواسي المظلوم.	58	%18,7
أعاقب الظالم.	35	%11,3
أحولهما إلى الإدارة	8	%2,6
المجموع	310	%100

جدول منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني: (السؤال22)

تشير نتائج الجدول رقم (27) إلى أن نسبة 67,4% من الأساتذة المبحوثين يفضلون أسلوب "دور الوسيط" في فض النزاعات، وهو الدور الذي يسعى من خلاله الأستاذ كطرف ثالث محايد من أجل تسوية النزاع الناشب بين المتعلمين المتنازعين عن شيء ما، والوصول إلى اتفاق يقبل به كل الأطراف، من خلال موقفه الذي

يعتبر في حد ذاته شرطا من شروط البيئة السليمة ومن أساسيات التعامل مع مشكلات الطفل، لأنه الدور الذي يضمن حق الطفل في الإصغاء إليه والاستماع إلى الحلول التي يقترحها. بينما يفضل البعض الآخر توجيه اهتمامه إما بمواساة المظلوم ونسبتهم 18,7% أو بمعاقبة الظالم ونسبتهم 11,3%، وسلوكهم هذا يؤكد تحيز الأستاذ لطرف دون الآخر من منظور الأطفال الصغار بحكم عدم كمال نضجهم العقلي، كما يؤكد اللجوء إلى الحلول المؤقتة للمشكلة. مما يطرح فكرة استمرار النزاع والصراع بين الطرفين وامتداده إلى خارج أسوار المدرسة. في حين يفضل البعض الآخر تحويل المتعلمين المتنازعين إلى الإدارة والمقدر نسبتهم بـ 2,6% معلنين بذلك عن عدم مسؤوليتهم في معالجة الصراعات بين المتعلمين أو عدم قدرتهم على إداراتها وضبطها بأنفسهم، الأمر الذي يتعارض كثيرا مع وظيفة ودور الأستاذ كقائد، والذي يتوقع منه ضبط الصراع وخفضه وحله بين الأطراف المتنافسة داخل الجماعة بغرض المحافظة على التوازن الداخلي للتنظيم في إطار العدالة والموضوعية، والحفاظ على روح الجماعة ومعنوياتها[1].

جدول رقم (28): يبين طريقة تعبير الأستاذ عن عدم رضاه تجاه من لم ينجز الواجب المدرسي:

الطريقة التي يعبر بها الأستاذ عن عدم رضاه تجاه من لم ينجز واجباته المدرسية	نعم		لا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
العقاب البدني	42	%13,5	268	%86,5	310	%100
العقاب اللفظي	102	%32,9	208	%67,1	310	%100
احتساب العمل في المراقبة المستمرة	163	%52,6	147	%47,4	310	%100
تمديد آجال التسليم	154	%49,7	156	%50,3	310	%100
المجموع	461*	%148,7	779	%251,3	1240	%400

جدول منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني: (السؤال23)

في ضوء النتائج المعروضة في الجدول رقم (28) التي تُظهر أن أكثر الطرق استخداما من قبل الأساتذة للتعبير عن عدم رضاهم تجاه المتعلم الذي لم ينجز واجباته المدرسية هي احتساب العمل في المراقبة المستمرة مثلما تعبر عنه النسبة 52,6% من مجموع إجابات المبحوثين، ثم يليها طريقة تمديد آجال تسليم الأعمال مثلما تبينه النسبة 49,7%، وبعدهما العقاب اللفظي بنسبة 32,9%، وفي الأخير العقاب البدني بنسبة 13,5%. كما تُظهر النتائج أنه على الرغم من أن أغلب الأساتذة المبحوثين لا يعبرون عن عدم رضاهم من خلال العقاب البدني (86,5%) أو اللفظي (67,1%) إلا أن نسبة معتبرة منهم لا يمددون آجال تسليم الأعمال مثلما تبينه النسبة 50,3% من مجموع إجابات المبحوثين. مما يعني النسبة الأكبر من المبحوثين يظهرون حزمهم

[1] حسين عبد الحميد أحمد رشوان، القيادة: دراسة في علم الاجتماع النفسي والداري والتنظيمي، مؤسسة شباب الجامعة، اسكندرية، 2010، ص174-175.

* تعدد إجابات: اختيار أكثر من اجابة

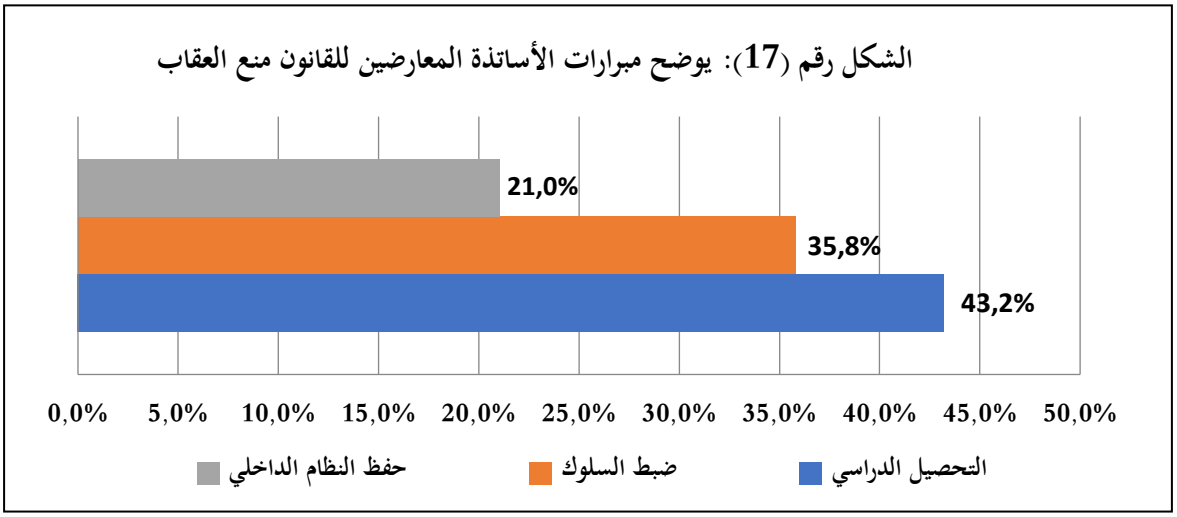
الشديد من خلال حرمان المتعلم الذي لم ينجز واجباته المدرسية في البيت من فرصة ثانية لتقديم العمل المطلوب ومعاقبته باحتساب العمل الناقص في المراقبة المستمرة، وبالتالي يؤثرون سلبا على معنويات المتعلم. وهو السلوك الذي طالما نراه في الممارسات الصفية للأساتذة عموما، حيث يشتكي الكثير من الأساتذة من نقص اهتمام المتعلمين بالواجبات المدرسية في البيت وأن الأولياء لا يساعدونهم في ذلك، وفي الغالب يعتقدون أن العقاب هو الحل الأمثل لتلك المشكلة، وهي الصورة التي تناولها دوركايم مشيرا إلى سلبيتها في تكوين الفرد، حيث يرى البعض أن وظيفة العقاب وقائية صرفه (Préventif)، وأن هذه الفائدة الوقائية تتحقق كاملة بتأثير الخوف الذي ينتج عن التهديد بالعقوبة، وهذا النوع من العقاب لا يمكن أن يكون أداة لبعث الشعور الأخلاقي خاصة إذا ما اعتبرنا أن فكرة الواجب وأدائه هو نوع من أنواع الألم عندما يجبر عليه بالنسبة للشخص الذي لا يميل بطبيعته إلى أداء الواجب لأنه يتضمن نوعا من الحرمان والتضحية وإنكار الذات[1]، وبالأخص بالنسبة للصغار الذين لم يكتمل نضجهم العقلي والذين يحتاجون إلى الوقت والمران السليم لتقبل الواجب والقيام به طوعا وليس كراهة. بالإضافة إلى أن أكثر من نصف العينة لا يظهرون جانبهم الإنساني ولا يراعون العوامل الخارجية المحيطة بالمتعلمين الاجتماعية والثقافية.

جدول رقم (29): يبين رأي الأستاذ في القانون الذي يمنع استعمال كل أنواع العقاب:

رأي الأستاذ في القانون الذي يمنع استعمال كل أنواع العقاب	ك	%
مؤيد	46	%14,8
معارض	190	%61,3
محايد	74	%23,9
المجموع	310	%100

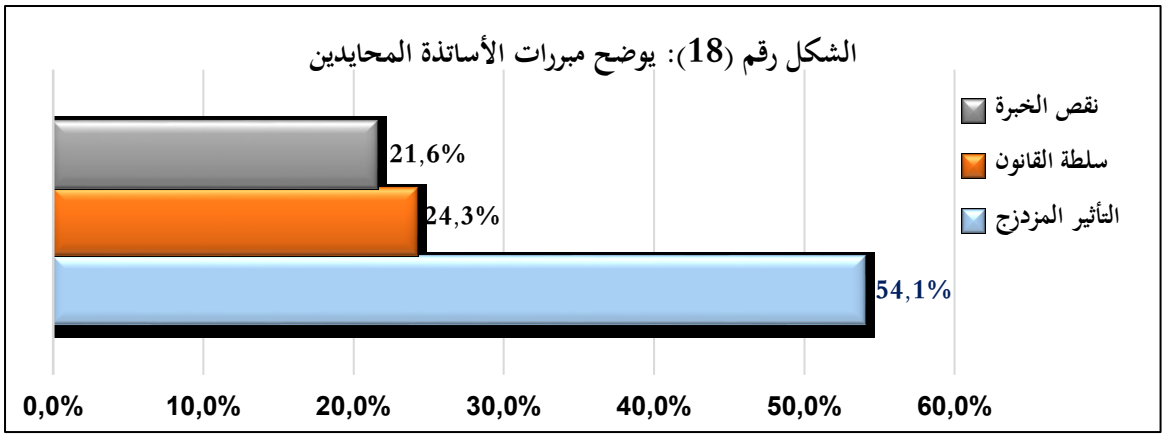
جدول منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني: (السؤال24)

الشكل رقم (17): يوضح مبررات الأساتذة المعارضين للقانون منع العقاب



الشكل منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني: (السؤال25)

[1] إميل دوركايم، التربية الأخلاقية، ترجمة: السيد محمد بدوي، مراجعة: علي عبد الواحد وافي، تقديم: محمد الجوهري، ط1، المركز القومي للترجمة، القاهرة، 2015، ص175.



الشكل منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني: (السؤال25)

تبين معطيات الجدول رقم (29) أن النسبة الأكبر من المبحوثين يعارضون قانون منع استعمال العقاب بكل أنواعه حيث بلغت بـ 61,3%، وتليها نسبة المحايدين بـ 23,9%، في مقابل نسبة قليلة من المؤيدين والتي قدرت بـ 14,8%. مما يعني أن نسبة معتبرة من الأساتذة المبحوثين يرون في العقاب أسلوبا مجديا لتقويم السلوكات وزيادة التحصيل الدراسي، وهو ما يقارب -إلى حد ما- نتائج بعض الدراسات والمسح الميداني بخصوص رأي المعلمين عن تأييدهم لقرار منع الضرب في المدارس، والتي بلغت فيها نسبة المعارضة 43% ويدل هذا على قوة اعتقادهم بأهمية الضرب كوسيلة لردع الطلاب المشاكسين تعليميا وسلوكيا[1]، وبالتالي احتمال ظهور سلوك العقاب في الوسط المدرسي، لأنه غالبا ما ينتهج المعارضون الاتجاه المعاكس بخلاف ما هو متفق عليه، ولعل من أكبر الشواهد على ذلك كثرة شكاوى الأولياء، حيث لا تكاد تخلو مدرسة من المدارس بالولاية، إن لم نقل في التراب الوطني، من ظاهرة استعمال العنف مع المتعلمين مثلما تؤكده مراسلة مديرية التربية للعاملين بمختلف المؤسسات التعليمية[2]. بينما تشير النسبة القليلة من المؤيدين إلى أنه لدى بعض الأساتذة وعي بهشاشة المرحلة العمرية التي يمر بها الطفل من جميع جوانبه النمائية، وبالأثر السلبي عند استعمال أساليب العقاب، فقد يؤدي حسب بعض الدراسات إلى نتائج غير محمودة سواء على مستوى توقعات الأستاذ أو انطباعات المتعلمين، حيث أقر التلاميذ في احدها أن الضرب لا يؤدي إلى تحسن في النتائج المدرسية، بقدر ما يجعلهم يمقتون المعلم والمدرسة ككل، وأنهم بحاجة إلى معلم جيد بمعنى الأب الثاني المتفهم والمرشد، معبرين عن ذلك بقولهم "إن الخوف من المعلم يجعلنا نكرهه ولا نريد مهنة المعلم مستقبلا"[3]، كما أن بث وزرع الخوف في المتعلمين يتعارض

[1] يحي محمد نبهان، مرجع سبق ذكره، ص133.
[2] مديرية التربية لولاية مستغانم، تذكير بخصوص التصدي لظاهرة العقاب البدني والعنف اللفظي تجاه التلاميذ، مصلحة الدراسة والامتحانات، رقم 26 المؤرخة في 2018/09/26، ورقم 96 المؤرخة في 2019/11/28، الجزائر.
[3] عبد الحميد كربوش، عبد الوافي زهير بوسنة، العقاب المدرسي وطفل الابتدائية: دراسة ميدانية، دفتر المخبر، المجلد3، ع1، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة بسكرة، الجزائر، 2008، ص113-128.

تماما مع وظيفة المدرسة ومفهومها الذي يعني مساعدة الطفل على التكيف بنجاح مع الوسط الذي يعيش فيه سواء كان اجتماعيا أو عائليا أو مدرسيا، بعيدا عن كل أشكال التعنيف والشدة أو القسوة.

بينما يتضح من خلال الشكل رقم (17) والشكل رقم (18) أهم المبررات التي تقف وراء موقف "معارضة قانون منع العقاب" وموقف "المحايد"، وذلك من وجهة نظر 264 مبحوثا من أصل 310 أستاذ، أي بما يعادل النسبة 85,2%. فبالنسبة للمعارضين فهم يؤمنون بجدوى العقاب وبالأخص مع فئات معينة من المتعلمين، حيث ربطوا العقاب بالتحصيل الدراسي (43,2%)، وبضبط السلوك (35,8%)، وحفظ النظام الداخلي (21%)، والتي تدل على وجود قناعات فردية بدور العقاب وأهميته في العملية التربوية، وموقفهم هذا يتنافى تماما مع النموذج السلوكي الإنساني ويعكس النمط السلطوي. أما بالنسبة للمحايدين فقد تجلت مبرراتهم في أن العقاب إجراء مزدوج التأثير (54,1%)، وسلطة القانون (24,3%)، ونقص الخبرة (21,6%). مما يعني أن موقفهم غير حاسم ويدل على ترددهم، وبالتالي احتمال ظهور سلوك العقاب داخل الصف، وبالأخص عند الأساتذة الذين يقبلون بقوة على مهنة التعليم ويصطدمون بواقع مدرسي مغاير لتصوراتهم.

جدول رقم (30): يبيّن استجابة المبحوثين في بعد "التسامح" حسب حالتهم الاجتماعية:

المؤشرات	البدائل		الحالة العائلية						الاستجابة الكلية	
			أعزب		متزوج		مطلق			
			ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
21- التصرف المعتاد للأستاذ مع من يسيء السلوك داخل الصف	م. ف/ ت.م.ب*		16	21,9%	46	21,1%	6	31,6%	68	21,9%
	ت/ م.أ.ز/ت.إ /ا.و**		57	78,1%	172	78,9%	13	**68,4%**	242	**78,1%**
	المجموع		73	100%	218	100%	19	100%	310	100%
22- أسلوب الأستاذ في فض النزاع بين المتعلمين	دور الوسيط		52	71,2%	140	64,2%	17	**89,5%**	209	**67,4%**
	المواساة / العقاب		21	28,8%	78	35,8%	2	10,5%	101	32,6%
	المجموع		73	100%	218	100%	19	100%	310	100%
23- الطريقة التي يعبر بها الأستاذ عن عدم رضاهم تجاه من لم ينجز واجباته المدرسية	العقاب البدني	نعم	11	15,1%	28	12,8%	3	15,8%	42	13,5%
		لا	62	84,9%	190	87,2%	16	84,2%	268	86,5%
	المجموع		73	100%	218	100%	19	100%	310	100%
	العقاب اللفظي	نعم	18	24,7%	82	37,6%	2	10,5%	102	32,9%
		لا	55	75,3%	136	62,4%	17	**89,5%**	208	67,1%
	المجموع		73	100%	218	100%	19	100%	310	100%
		نعم	32	43,8%	117	53,7%	14	**73,7%**	163	**52,6%**

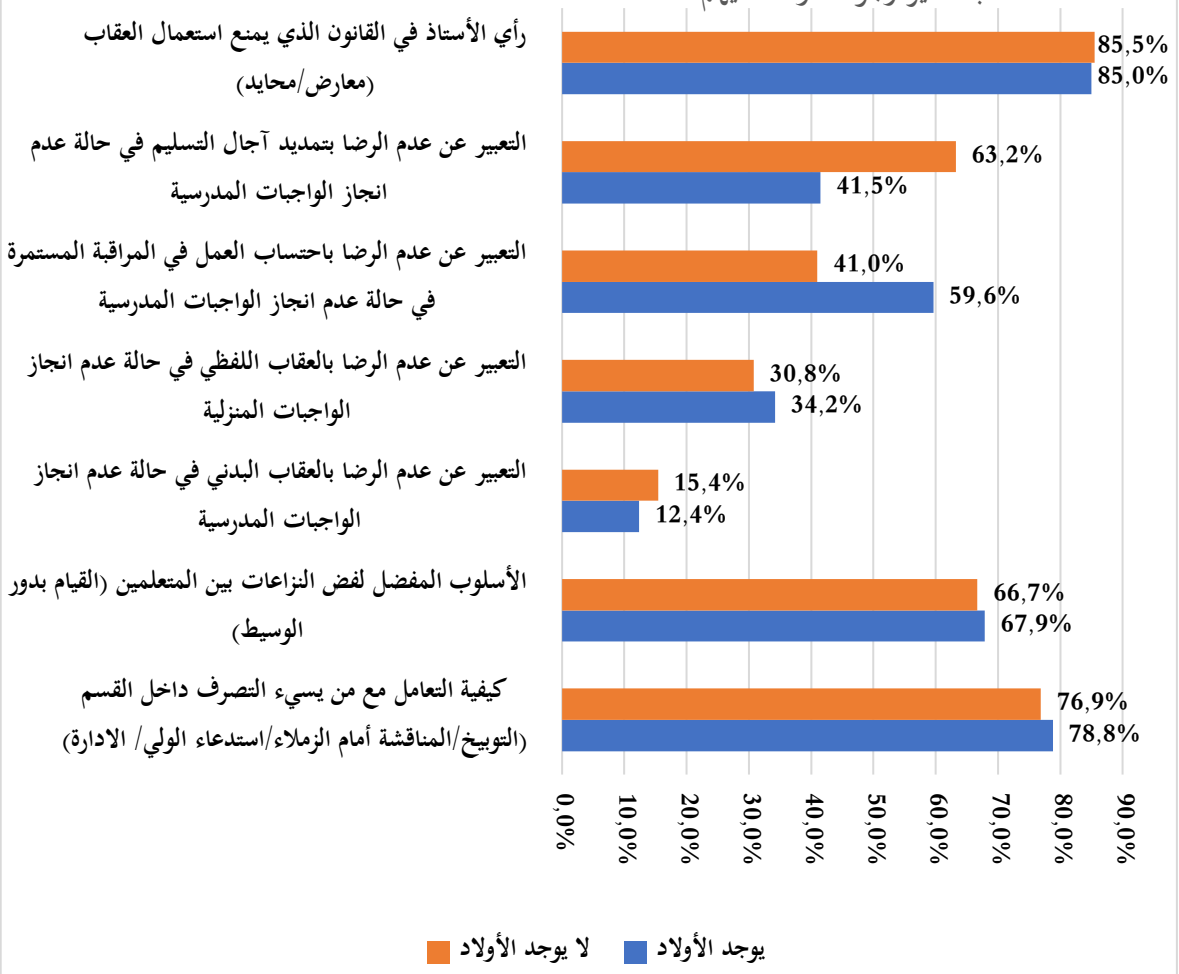
* م. ف / ت.م.ب: مناقشة المتعلم فرديا / تكليفه بمسؤوليات بسيطة.

** ت / م.أ.ز / ت.إ / ا.و: توبيخ المتعلم / مناقشته أمام زملائه / تحويله للإدارة / استدعاء ولي أمره.

	احتساب العمل	لا	41	56,2%	101	46,3%	5	26,3%	147	47,4%
	المجموع		73	100%	218	100%	19	100%	310	100%
	تمديد آجال التسليم	نعم	47	64,4%	99	45,4%	8	42,1%	154	49,7%
		لا	26	35,6%	119	54,6%	11	**57,9%**	156	**50,3%**
	المجموع		73	100%	218	100%	19	100%	310	100%
24- رأي الأستاذ في القانون الذي يمنع العقاب	مؤيد		10	13,7%	32	14,7%	4	21,1%	46	14,8%
	معارض +محايد		63	86,3%	186	85,3%	15	**78,9%**	264	**85,2%**
	المجموع		73	100%	218	100%	19	100%	310	100%

جدول منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني

الشكل رقم (19): يوضح استجابة الأساتذة المبحوثين عند كل فقرة من فقرات التسامح حسب متغير وجود الأولاد لديهم



شكل منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني

من خلال النتائج التي تظهر في الجدول رقم (30) والتي تقيس بعد "التسامح" في علاقة الأساتذة المبحوثين بتعلميهم، فإننا نلحظ أن أكثر من نصف الأفراد لا يظهرون قيمة التسامح أمام المتعلمين بقدر ما يظهرون الحزم الشديد، وعدم اللين أو التساهل، والانفعال وعدم الصبر، حيث نجد 78,1% منهم من لديه عادة توبيخ المتعلم الذي يسيء التصرف داخل الصف الدراسي أو مناقشته أمام زملائه أو استدعاء ولي أمره أو تحويله إلى الإدارة، ونسبة 52,6% ممن يعبرون عن عدم رضاهم في حالة عدم إنجاز الواجبات المدرسية باحتساب العمل في المراقبة المستمرة، و50,3% ممن لا يمددون آجال تسليم العمل المطلوب، و85,2% ممن لديهم رأي معارض أو محايد بخصوص القانون الذي يمنع استعمال العقاب في المدرسة، بالإضافة إلى أن هناك من الأساتذة المبحوثين من يعتمد على أكثر من طريقة للتعبير عن عدم رضاه بما فيها العقاب البدني بالنسبة لـ 13,5% والعقاب اللفظي بالنسبة لـ 32,9% من المبحوثين. مما يدل على أن ما يزيد عن نصف المبحوثين لا يأخذون بمعيار العمر أثناء تقييم سلوكات المتعلمين في مرحلة التعليم الابتدائي، ولا يطورون قدرات متعلميهم على الضبط الذاتي لسلوكهم والتحكم الداخلي فيه، مثلما تشير إليه التربية الحديثة التي "تحقق أهم نجاحاتهما، وأسمى أهدافها، عندما تسهم في مساعدة الفرد على إصدار أحكام ذاتية أو شخصية على سلوكياته تتوافق مع أحكام المعايير الأخرى، والتي تصب أحكامها في مصلحة إنتاجية الفرد وإنتاجية الجماعة. فمن الرائع، تربويا، أن يقرر أحد الطلبة بنفسه، ولنفسه، أن سلوكا ما غير مقبول ويمتنع عن القيام به"[1] ولا يستطيع الطفل تعلم تقييم سلوكاته بنفسه ما لم تكن الظروف مناسبة لذلك، فعلى سبيل المثال لا الحصر مناقشة الأستاذ للمذنب على انفراد فرصة لكسب ثقته وإشراكه في تقييم سلوكه وبالتالي الوصول إلى حل يرضي الطفل، فحسب هارون رمزي فتحي ف "إن وصول الفرد إلى حالة يصدر فيها أحكاما ذاتية على سلوكياته تتوافق مع أحكام المعايير الأخرى على هذه السلوكيات يمثل تحقيقا لأعلى مستويات النمو الأخلاقي"[2]. في حين تظهر نسبة الاستجابة 67,4% صورة إيجابية من التعاون تخص علاقة المتعلمين فيما بينهم عندما يلعب الأستاذ دور الوسيط بين المتعلمين في حالة النزاع أو الشجار وليس القاضي بين المتهمين.

أما بخصوص تأثير متغيري الحالة العائلية ووجود الأولاد في إجابات المبحوثين، فبالنسبة لمتغير الحالة العائلية فإننا نلحظ من خلال النسب المبينة في الجدول نفسه أن الأساتذة المطلقين هم أقل الفئات اعتيادا على مناقشة المذنب أمام زملائه أو توبيخه أو استدعاء ولي أمره أو إرساله إلى الإدارة بنسبة 68,4%، والأقل معارضة أو حيادا بخصوص القانون الذي يمنع استعمال العقوبات في المدرسة بنسبة 78,9%، والأكثر تفضيلا لدور الوسيط في معالجة النزاعات بين المتعلمين بنسبة 89,5%، وكذلك تعبيرا عن عدم رضاهم باحتساب الواجبات المنزلية في المراقبة المستمرة بنسبة 73,7% وعدم تمديد آجال تسليم الواجبات المدرسية بنسبة 57,9%، حيث يتراوح الفارق في نسب الاستجابة بين هذه الفئة من الأساتذة وغيرهم من الأساتذة العازبين أو المتزوجين ما بين 7,4% و29,9%، ويشير هذا إلى أن الأساتذة المطلقين هم أكثر أفراد عينة البحث مرونة

[1] هارون رمزي فتحي، مرجع سبق ذكره، ص57.
[2] هارون رمزي فتحي، المرجع نفسه، ص58.

مع تصرفات وسلوكات المتعلمين والأكثر حزما بشأن أداء الواجبات المدرسية، في حين أن نسب استجابة الأساتذة المبحوثين مثلما يوضحه الشكل رقم (19) وفقا لمتغير وجود الأولاد لديهم متقاربة في معظم فقرات بعد التسامح ما عدا اختلافهم في الطريقة التي يعبر بها هؤلاء عن عدم رضاهم تجاه من لم ينجز واجباته المدرسية من المتعلمين، حيث نجد 59,6% ممن لديهم أولاد يقومون باحتساب الواجبات في المراقبة المستمرة و41,5% ممن يمددون آجال تسليم الواجبات المدرسية على عكس تماما ما يقوم به الأساتذة الذين ليس لديهم أولاد أين سجلنا 63,2% ممن يمددون آجال تسليم الواجبات المدرسية و41% ممن يحتسبون الأعمال في المراقبة المستمرة، وعليه فإن أكثر الأساتذة تساهلا ومرونة وتسامحا مع متعلميهم أولئك الذين ليس لديهم الأولاد. مما يدل على أن وجود الأولاد كعامل لدى بعض الأساتذة يشكل ضغطا ويؤثر في ممارساتهم التربوية، حيث يدفعهم إلى الحزم الشديد وعدم التسامح في حالة التقصير في أداء الواجبات، فوجود الأبناء في العائلة يعني التزامات أكبر ومسؤوليات أكثر، ومخاوف شديدة وقلق دائم بشأن مصير الطفل، وأن أي تساهل مع المتهاون أو الكسول يؤدي إلى الفشل الدراسي لامحالة (مستوى التوقعات منخفض وسلبي).

3- عرض وتحليل بيانات العلاقة البيداغوجية (أستاذ-متعلم):

3-1- عرض وتحليل نتائج البعد الرابع: التعزيز الايجابي:

جدول رقم (31): يبين اللحظة التي يثمّن فيها الأستاذ الجهد المبذول من قبل المتعلمين:

اللحظة التي يثمن فيها الأستاذ الجهد المبذول من قبل المتعلمين	ك	%
فور حدوث الفعل مباشرة	284	%91,6
بعد حدوث الفعل بمدة	26	%8,4
المجموع	310	%100

جدول منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني: (السؤال26)

تظهر بيانات الجدول رقم (31) أن غالبية الأساتذة المبحوثين يرون أنهم يثمنون الجهد الذي يبذله المتعلمون مباشرة بعد حدوث الفعل، حيث بلغت نسبتهم بـ 91,6%، ويدل ذلك على تقديرهم لقيمة الفرد والعمل، وعلى أنهم يتوقعون زيادة احتمالات ظهور السلوك لدى المتعلمين الذين يبذلون جهدا والمواصلة فيه، ذلك لأنه "إذا ما قام المعلم بتعزيز السلوك المرغوب فيه مباشرة فإنه سيتكرر"[1]، كما يتوقعون التأثير في بقية المتعلمين من خلال المثير وتحفيزهم على بذل الجهد مثل زملائهم، مثلما تؤكده نظرية التعلم الاجتماعي "فحين يرى الناس نتائج إيجابية ومرغوبة للسلوك الذي يلاحظونه (من قبل غيرهم)، تزداد احتمالية تقليدهم، ومحاكاتهم، وتبنيهم لهذا السلوك"[2]. على عكس تماما ما يراه البعض الآخر، والذين تبلغ نسبتهم 8,4% من مجموع

[1] فهد خليل زايد، مرجع سبق ذكره، ص21.
[2] عناية حسن القبلي، مرجع سبق ذكره، ص78.

المبحوثين، حيث لا يقدمون الثواب إلا بعد حدوث الفعل بمدة من الزمن، وقد يدل هذا التأجيل على عدم إدراك خاصية الفورية كشرط من شروط التعزيز الايجابي، أو عدم الانتباه إليها كعامل أساسي لبناء الثقة بين الطرفين ومتغير هام يمكن من خلاله تحقيق مستوى أعلى في الأداء، فقد توصلت إحدى الدراسات إلى أنه "كلما طالت فترة إرجاء تقديم المثير المعزز كان مستوى الأداء أدنى"[1].

جدول رقم (32): يبين الطريقة المفضلة لدى الأستاذ لزيادة إنتاجية المتعلمين للسلوك والأداء المقبولين

الرتبة / الطريقة المفضلة	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	الخامسة	المجموع
	ك %	ك %	ك %	ك %	ك %	ك %
عبارات الإعجاب	189 %61,0	95 %30,6	19 %6,1	2 %0,6	5 %1,6	310 %100
الجوائز المادية	54 %17,4	109 %35,2	107 %34,5	24 %7,7	16 %5,2	310 %100
تعابير الوجه	64 %20,6	82 %26,5	132 %42,6	15 %4,8	17 %5,5	310 %100
عبارات التأنيب	1 %0,3	14 %4,5	37 %11,9	245 %79,0	13 %4,2	310 %100
العقاب البدني	2 %0,6	12 %3,9	13 %4,2	24 %7,7	259 %83,5	310 %100
المجموع	310 %100	310 %100	310 %100	310 %100	310 %100	1550 %500

جدول منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني: (السؤال27)

من خلال معطيات الجدول رقم (32) يتضح أن نسبة كبيرة من المبحوثين لديهم تقريبا نفس التصور حول الطريقة المفضلة لزيادة إنتاجية المتعلمين للسلوك والأداء المقبولين ما عدا طريقتي تعابير الوجه والجوائز المادية التي لم يحسم فيها موقفهم، حيث جاءت عبارات الإعجاب في المرتبة1 بنسبة 61%، وعبارات التأنيب في المرتبة4 بنسبة 79%، والعقاب البدني في المرتبة5 بنسبة 83,5%. بينما جاءت الجوائز المادية في المرتبة2 بنسبة 35,2%، وطريقة تعابير الوجه في المرتبة3 بنسبة 42,6%. مما يعني نسبة معتبرة (61%) من المبحوثين يفضلون بالدرجة الأولى استخدام عبارات الإعجاب، وقد يعود ذلك لكونها غير مكلفة ولا تتطلب جهدا في

[1] عناية حسن القبلي، مرجع سبق ذكره، ص35.

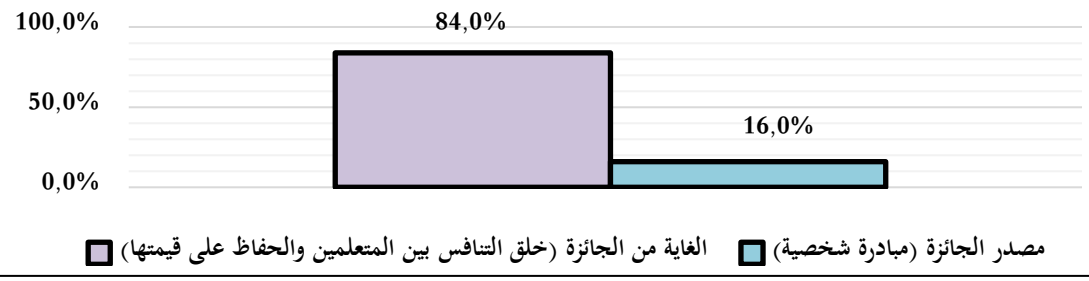
توظيفها مع إمكانية تقديمها مباشرة بعد الأداء عكس المعززات المادية التي تقتضي في استخدامها شرط قدرة ودراية الأستاذ على معرفة ما يرغب فيه المتعلم –فعلا– من أشياء بحيث تكون مثيرا إيجابيا، إلى جانب أن الجوائز المادية "مكلفة نسبيا، وقد يكون من الصعب تقديمها لفترة زمنية طويلة، أو لمجموعة كبيرة من الأطفال"[1]، وهو ما يعبر عنه التباين المسجل في نسب الاستجابة بخصوص ترتيب الجوائز المادية. كما أن بعض الدراسات أشارت إلى أن المديح (التعزيز اللفظي) يكون أقرب إلى التعزيز الإيجابي حيث يكون عفويا، ومخلصا ودالا على اهتمام حقيقي من المعلم[2]، ومن خلال ملاحظاتي اليومية حول الممارسات الصفية فإنه كثيرا ما يثني الأساتذة على المتعلمين المجتهدين وأصحاب السلوكات الحميدة باستخدام عبارات مثل "عمل جيد، واصل، جميل، أحسنت، بارك الله فيك..." بينما يستخدم بعضهم وبالأخص المتربصون بطاقات وصور أو شهادات. أما بالنسبة لطريقتي "عبارات التأنيب أو العقاب البدني" فقد صرح معظم المبحوثين بأنهما في آخر الترتيب، حيث صنفوا استخدام عبارات التأنيب في الرتبة4 بنسبة 79% واستعمال العقاب البدني في الرتبة5 بنسبة 83,5%، وبالتالي المعززات الاجتماعية هي الأكثر استخداما لتحسين سلوك وأداء المتعلمين.

جدول رقم (33): يبين مدى حرص الأستاذ على حصول جميع المتعلمين على جوائز تشجيعية:

مدى حرص الأستاذ على حصول جميع المتعلمين على جوائز	ك	%
دائما	120	%38,7
غالبا	38	%12,3
أحيانا	127	%41,0
نادرا	15	%4,8
أبدا	10	%3,2
المجموع	310	%100

جدول منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني: (السؤال28)

الشكل رقم (20): يوضح أسباب عدم حرص الأستاذ على تعميم الاستفاة من الجوائز



شكل منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني: (السؤال29)

[1] عناية حسن القبلي، مرجع سبق ذكره، ص32.
[2] فاخر عاقل، التعلم ونظرياته، ط1، جار العلم للملايين، دمشق، 1986، ص196.

من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم (33) يتضح أن مؤشر حرص المبحوثين على تعميم استفادة المتعلمين من جوائز تشجيعية خلال السنة الدراسية لم تتعد نسبة الاستجابة فيه 51% من إجمالي أفراد عينة البحث، حيث يحرص 38,9% منهم دائما على أن يحصل جميع المتعلمين على جوائز تشجيعية، فيما يحرص 12,3% غالبا على ذلك. مما يعني أن أكثر من نصف أفراد العينة لديهم وعي بالأثر الطيب الذي تخلفه الجوائز في نفوس المتعلمين، سواء كانت مادية أو رمزية، والتي "تشكل مخرجا لتحفيز بعض الطلاب الذين لا يهمهم مديح المعلم أو انتباه الأقران"[1]. في حين أن 49% منهم لا يحرصون على ذلك إلا "أحيانا" مثلما تعبر عنه النسبة 41%، أو نادرا مصلما تكشف عنه النسبة 4,8%، أو لا يحصون أبدا كالذي تبينه النسبة 3,2%. مما يعني أن بعض المبحوثين ليس لديهم المهارة الكافية لتحديد نقاط القوة لكل متعلم في ظل الفروق الفردية الكثيرة والمتنوعة الموجودة بين المتعلمين، وأنهم يركزون أكثر على النتائج النهائية المتميزة أي المراتب الأولى فقط، كالمشاهد في حفلات التكريم نهاية كل فصل أين يتم تسليم الجوائز والشهادات للمتفوقين دراسيا وفي الغالب الأسماء نفسها تتكرر في كل فصل، الأمر الذي يتناقض تماما مع مقترح "كانتر" الذي أكد فيه أن بإمكان الأستاذ أن يزيد من معدلات استخدامه للتشجيع من خلال المسح البصري للطلبة بهدف البحث عن طالب ما يسلك بطريقة مقبولة ومن ثم تشجيعه[2]، والذي يؤدي لا محالة إلى خفض مستوى التوقعات لدى الكثير من المتعلمين التي تؤثر بدورها على نتائجهم الدراسية. فمن خلال احتكاكي بالمتعلمين فإن الكثير منهم لا يتوقع نهائيا الحصول على جائزة طيلة السنة الدراسية في حين يرى غيره قادرا على ذلك أي الأوائل في الصف الدراسي، مما يعبر عن ضعف رغبتهم في التفوق الدراسي، فلو سألت أحد المتعلمين لأجابك قائلا "مستحيل...وإنما فلان، فلان، ... هم من يأخذ الجائزة".

بينما يوضح الشكل رقم (20) الأسباب التي صرح بها 25 مبحوثا الذين لا يحرصون (نادرا/أبدا) على تقديم الجوائز التشجيعية لجميع المتعلمين خلال السنة الدراسية الواحدة، والتي ترتبط أولا بالقناعات الفردية ثم بالجانب الاقتصادي (الجانب المالي)، حيث ذكر 84% منهم "أن الغاية من تقديم الجوائز التشجيعية ليست التعميم بقدر ما هي وسيلة لتحقيق التنافسية بين المتعلمين، وأن قيمتها تكمن في فئوية مستحقيها"، وقد يكون هذا الاعتقاد تعبيرا عن الشك في الآخرين وفي قدراتهم، وعدم الإدراك والوعي بتداعيات الممارسات التي تفاضل بين المتعلمين انطلاقا من التفوق في الاختبارات الكتابية، والتي تتجاهل نقاط القوة لدى الكثير منهم. ورأيهم هذا ينافي تماما رأي ماكسويل الذي قال: "أفضل طريقة لإظهار إيمانك بشخص ما وتحفيزه هي أن تركز كل اهتمامك على نقاط القوة التي يتمتع بها"[3] وليس ما يريده ويحدده المقيِّم مسبقا، فكثيرا ما يأتي المتعلمون أفعالا إيجابية لم تكن في حسبان الأستاذ ويتم تجاهلها، كأن لا يشجع المتعلم الذي أبدع في إخراج البحث مثلا بسبب

[1] فهد خليل زايد، مرجع سبق ذكره، ص24.
[2] هارون رمزي فتحي، مرجع سبق ذكره، ص208.
[3] جون سي ماكسويل، مرجع سبق ذكره، ص26.

المضمون الناقص، أو يُسكت المتعلم الذي يستبق أحداث الدرس نتيجة تحضيره الجيد. في حين يرى بعضهم (16%) ممن يرون أن الجوائز مبادرة شخصية، مما يعني أن المدرسة لا توفر الجوائز وأنها مكلفة ويصعب توفيرها على مدار السنة وتعميمها على جميع المتعلمين، وأن اقتصارها على مجموعة محدودة وتقديمها خلال فترات متقطعة أمر محتوم يفرضه الواقع المدرسي بالجزائر، ونستنتج أن نسبة معتبرة (51%) من أفراد العينة يحرصون على استفادة جميع المتعلمين من جوائز تشجيعية، وبالتالي يشكلون قيمة مضافة بالنسبة للمدرسة الابتدائية.

جدول رقم (34): يبين نوع المعلومات التي يفضل الأستاذ أن يذكر بها المتعلمين دائما وأولا:

نوع المعلومات التي يفضل الأستاذ أن يذكر بها المتعلمين أولا	ك	%
مدى التقدم الذي حققوه	127	%41,0
الجوانب التي تحتاج إلى مزيد من الجهد	183	%59,0
المجموع	310	%100

جدول منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني: (السؤال30)

تظهر نتائج الجدول رقم (34) أن النسبة الأكبر من المبحوثين يركزون على نقاط الضعف كأسلوب في عملية التدريس، حيث يفضل 59% من الأساتذة المبحوثين تذكير متعلميهم أولا بالجوانب التي يجب بذل الجهد فيها أكثر، وهو ما قد يشكل لدى بعض المتمدرسين عائقا على تقدمهم الدراسي، فينجر عنه عزوف ونفور من المادة ومن الأستاذ، لأن "الناس تنفر من النتائج السلبية، بينما ترغب في الإيجابية"[1]، كما أن إعطاء الأولية لهذا الجانب لا يتماشى ونموذج الأستاذ المتفائل الذي يحمل توقعات إيجابية تجاه المتعلمين، كالذي يمكن استخلاصه من طرح ماكسويل الذي قال "وإذا استطعت أن تري الآخرين أنهم أحسنوا الصنع في الماضي وتساعدهم على أن يروا أن انتصاراتهم السابقة قد مهدت الطريق للنجاح في المستقبل"[2]. بينما نجد هذا النموذج الإيجابي من الأساتذة محقق في 41% من المبحوثين الذين يفضلون تذكير المتعلمين أولا بالنجاحات التي حققوها سابقا كسلوك للرفع من معنويات المتعلمين وتشجيعهم على العمل والمواصلة فيه.

جدول رقم (35): يبين نوع التعزيز الذي يراه الأستاذ ملائما لأغلبية المتعلمين:

نوع التعزيز الذي يراه الأستاذ ملائما لأغلبية المتعلمين	ك	%
التعزيز الإيجابي	304	%98,1
التعزيز السلبي	6	%1,9
المجموع	310	%100

جدول منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني: (السؤال 31)

[1] عناية حسن القبلي، مرجع سبق ذكره، ص78.
[2] جون سي ماكسويل، مرجع سبق ذكره، ص27.

من خلال معطيات الجدول رقم (35) نتبين أن معظم الأساتذة المبحوثين يرون أن التعزيز الإيجابي هو الأنسب لأغلبية المتعلمين الذين يدرسونهم، والمقدر نسبتهم بـ 98,1%، وهذا يعني أن أغلبهم يعي أهمية التعزيز الإيجابي بالنسبة للمتعلمين، ويحمل توقعات إيجابية حول أداء المتعلمين وسلوكاتهم داخل الصف، وبالتالي يمكن احتمال استخدام المعززات الإيجابية في الممارسة الصفية والتي اعتبرها سكينر كنوع من السلوكيات الإجرائية التي تهدف إلى التحكم في البيئة التي يعيش فيه الفرد[1]، أو باعتبارها "مثير مرغوب فيه بعد استجابة معينة مما يزيد من احتمالية ظهور هذه الاستجابة في المستقبل"[2]، بينما هناك نسبة قليلة من المبحوثين من ترى أن التعزيز السلبي أكثر ملاءمة للمتعلمين، مما يعني أن التعزيز السلبي حسبهم هو الطريقة الوحيدة لزيادة احتمال حدوث السلوك المرغوب فيه، وبالتالي فطبيعة ونوعية المتعلمين هي التي تفرض نوع المعزز خاصة "عند التعامل مع الطلاب الضعاف دراسيا، أو ممن هم مقصرون في المجال التعليمي، فالمعروف أن الطلاب الضعاف يمكن أن يُحملوا على تحسين أحوالهم وأعمالهم إذا ما وبخوا وهددوا بالرسوب ولكن يظهر من الدراسات السابقة، أن هذا الأمل من التعزيز غير محقق دوما، أضف إلى هذا أن دراسات أخرى دلت على أن التعزيز السلبي ليس عديم الجدوى كوسيلة تعليمية فقط، بل إن له آثارا سيئة على الصحة العقلية للطلاب، وإن هذه الآثار قد تتجاوز الوضع التعليمي أحيانا"[3]، ويدل هذا على وجود خلل على مستوى الفهم والممارسة الصفية لدى هؤلاء الأساتذة الذين يرون أن المعززات السلبية هي الأنسب لتحسين أداء المتعلمين والرفع من نسبة النجاح المدرسي، وعدم قدرتهم على التأثير في متعلميهم من خلال اكتشاف نقاط قوة عند كل واحد منهم حيث أن "اللجوء إلى المعززات السلبية بكثرة لضبط السلوك، دليل على أن المجتمع غير فعال"[4]. كما تدل نظرتهم على إغفال التأثير السلبي لبعض أساليب التعزيز، حيث أظهرت بعض الدراسات أن السلوك غير المرغوب فيه يتوطد بفعل التعزيز السلبي، فالأستاذ حين يحاول دفع المتعلم إلى أن يدرس أكثر من خلال التوبيخ والانتقاد، ويحقق المتعلم ذلك فيُوقف الأستاذ أسلوب العقاب المعنوي، فإن تلك الدراسة قد عززت سلبيا، مما يطرح إمكانية أن سلوك الدراسة يقوى ولكن لتفادي وتجنب عقوبات الأستاذ، دون أن ننسى إمكانية ظهور سلوكات جديدة غير مرغوب فيها مثل التغيب عن المدرسة، الانطواء، قضاء معظم الوقت في أحلام اليقظة[5]، وقد حذر المختصون في الطب النفسي من الضرب (العقاب) في المدارس الابتدائية والمتوسطة، وتعويضه بوسائل التوجيه والحوار والمناقشة"[6]، لما له من

[1] عناية حسن القبلي، مرجع سبق ذكره، ص16.
[2] يوسف قطامي، علم النفس التربوي، ط1، دار حنين، عمان، 1979، ص266.
[3] عاقل فاخر، التعليم ونظرياته، ط6، دار العلم للملايين، دمشق، 1986، ص202-203.
[4] عناية حسن القبلي، المرجع نفسه، ص22.
[5] عناية حسن القبلي، المرجع نفسه، ص22.
[6] يحي محمد نبهان، مرجع سبق ذكره، ص143.

أضرار وخيمة على الصحة النفسية والعقلية للمتعلم، وتراجع وظيفة المدرسة في المجتمع. حتى وإن كان العقاب (سكينر) إجراء فعالا في تغيير السلوك إلا أنه غير مرغوب فيه لأنه ضد التعزيز[1].

جدول رقم (36): يبيّن توزيع استجابة المبحوثين في بعد "التعزيز الايجابي" حسب خبرتهم المهنية:

المؤشرات	البدائل		الخبرة المهنية						الاستجابة الكلية	
			...< 5سنوات		[5 – 15] سنة		...> 5سنوات			
			ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
لحظة تثمين جهود المتعلمين	فور حدوث الفعل		137	%93,2	73	%89,0	74	%91,4	284	%91,6
	بعد مدة من الزمن		10	%6,8	9	%11,0	7	%8,6	26	%8,4
	المجموع		147	%100,0	82	%100,0	81	%100,0	310	%100,0
ترتيب طرق زيادة إنتاجية المتعلم للسلوك والأداء المقبولين	1	ع .الإعجاب	95	%64,6	50	%61,0	44	%54,3	189	%61,0
	2	الجوائز المادية	56	%38,1	27	%32,9	24	%29,6	107	%34,5
	3	تعابير الوجه	59	%40,1	40	%48,8	33	%40,7	132	%42,6
	4	ع .التأنيب	113	%76,9	68	%82,9	64	%79,0	245	%79,0
	5	العقاب البدني	119	%81,0	73	%89,0	67	%82,7	259	%83,5
حصول الجميع على جوائز تشجيعية	دائما / غالبا		80	%54,4	35	%42,7	43	%53,1	158	%51,0
	أحيانا / نادرا / أبدا		67	%45,6	47	%57,3	38	%46,9	152	%49,0
	المجموع		147	%100,0	82	%100,0	81	%100,0	310	%100,0
المعلومات التي يفضل تذكير المتعلم بها أولا	مدى التقدم المحقق		52	%35,4	36	%43,9	39	%48,1	127	%41,0
	جوانب التحسين		95	%64,6	46	%56,1	42	%51,9	183	%59,0
	المجموع		147	%100,0	82	%100,0	81	%100,0	310	%100,0
التعزيز الملائم لأغلبية المتعلمين	التعزيز الإيجابي		144	%98,0	79	%96,3	81	%100,0	304	%98,1
	التعزيز السلبي		3	%2,0	3	%3,7	0	%0,0	6	%1,9
	المجموع		147	%100,0	82	%100,0	81	%100,0	310	%100,0

جدول منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني

في ضوء ما تم عرضه من تحليل للمعطيات التي تقيس مهارة التعزيز الإيجابي لدى أساتذة التعليم الابتدائي بمدارس مدينة حاسي ماماش من وجهة نظرهم، والتي تظهر في عمود الاستجابة الكلية في الجدول رقم (36)، فإن 98,1% من العينة يعتقدون أن التعزيز الإيجابي هو الأنسب لمتعلميهم، و91,6% يراعون خاصية الفورية أثناء تثمين الجهود التي يبذلها المتعلمون داخل الصف، و61% يفضلون استخدام "عبارات الإعجاب" بالدرجة الأولى ويتوقعون من خلالها زيادة إنتاجية المتعلم للسلوك والأداء المقبولين بمقابل 83,5% ممن يرون أن العقاب

[1] يحي محمد نبهان، مرجع سبق ذكره، ص147.

البدني يكون في المرتبة الخامسة كطريقة بديلة على أقل تقدير بالنسبة لـ 13,5% ممن صرحوا أنهم يستخدمون العقاب البدني كطريقة للتعبير عن عدم رضاهم تجاه من لم ينجز واجباته المدرسية (انظر الجدول رقم (30))، و51% يحرصون على حصول جميع المتعلمين على جوائز تشجيعية مادية كانت أو رمزية بشكل دائم أو في الغالب. في حين أن 59% لا يميلون إلى تذكير المتعلمين بمدى التقدم الذي حققوه أولا، بل يفضلون التذكير بالجوانب التي تحتاج إلى مزيد من الجهد. مما قد يستثير لدى بعض المتعلمين وبالأخص ذوي المستوى المتوسط أو المتدني العواطف السلبية مثل القلق والخوف والشعور بالعجز وبالتالي فقدان القدرة على الاستمرار في العمل، لأن التراكم الوجداني على الأداء يدفع صاحبه إلى إنجاز أفضل، ويتحقق هذا التراكم بشكل أفضل وأيسر عندما تتضمن الرسالة بداية جيدة مشجعة غير منفرة على العمل. ومن خلال نتائج الجدول نستنتج أنه لا يوجد اختلاف بين أراء فئات المبحوثين على أساس الخبرة المهنية، وإنما تتخذ نفس المنحى عند كل مؤشر من مؤشرات "مهارة التعزيز الإيجابي" ما عدا مؤشر "حرصهم على منح أو حصول جميع المتعلمين على جوائز تشجيعية خلال السنة الدراسية" لصالح الأساتذة الجدد (54,4%) والأساتذة القدامى (53,1%) على عكس الأساتذة متوسطي الخبرة الذين تتراوح خبرتهم بين 5 سنوات و15سنة والذين يرون أنهم لا يحرصون على ذلك إلا "أحيانا، نادرا، أبدا". كما تظهر النسب أيضا أفضلية معتبرة من حيث درجة الاستجابة لصالح فئة دون أخرى، ففئة **الأساتذة الجدد** الذين تقل خبرتهم عن 5سنوات، هم الأكثر احتراما لشرط فورية التعزيز بـ 93,2%، والأكثر استخداما للتعزيز اللفظي بنسبة 64,6% وللجوائز المادية بنسبة 38,1%، والأكثر تحقيقا لمبدأ تعميم الاستفادة خلال السنة الدراسية (54,4%)، تليها **فئة القدامى**، وهم الأكثر تشجيعا للمتعلمين عن طريق تذكيرهم بالتقدم الذي حققوه (48,1%)، والأكثر اعتقادا بأن التعزيز الإيجابي هو الأنسب للمتعلمين (100%)، والتي يتوقع من خلالها زيادة إنتاجية المتعلم للسلوك والأداء المقبولين. وعليه نستخلص أن غالبية الأساتذة المبحوثين يعتقدون بأن التعزيز الإيجابي هو الأنسب للمتعلمين، ويحققون شرطا من شروطه ألا وهو الفورية، ويؤكدون على أن العقاب البدني كبديل يأتي في ذيل الترتيب، في حين تفضل نسبة معتبرة منهم عبارات الإعجاب كطريقة للرفع من إنتاجية المتعلم، بينما يحرص نصفهم فقط على تعميم الجوائز على المتعلمين على مدار السنة، ونسبة أقل من المتوسط من يفضلون تذكير المتعلمين بمدى التقدم الذي أحرزوه.

من خلال التباين الكبير في نسب استجابة المبحوثين من مؤشر إلى آخر، ووجود نسبة 59% ممن يفضلون التذكير أولا بنقاط الضعف يمكن القول أن نسبة معتبرة من الأساتذة المبحوثين والتي لا تقل عن 59% يستخدمون شكلا من أشكال المثيرات غير المرغوب فيها (نقاط الضعف) من حيث أنها لا تراعي الفروق الفردية، ذلك لأن مستوى المتعلمين محدد رئيسي في مواصلة الدراسة، فالمتعلم عامة وصاحب المستوى المتوسط أو

الضعيف خاصة دائما ما يشكك في قدراته لذا يفضل تزويده بنقاط القوة قبل النقاط التي تحتاج إلى التحسين، وبالتالي فإن ما لا يقل عن 59% من الأساتذة المبحوثين لا يقدمون التعزيز الإيجابي في جميع الأحوال، والذي يعد مهارة من مهارات التدريس الملازمة للأستاذ لضمان استمرارية تفاعل المتعلمين داخل الصف الدراسي، وأيضا وسيلة لتطوير وتحسين أداء المتعلمين وكفاءاتهم.

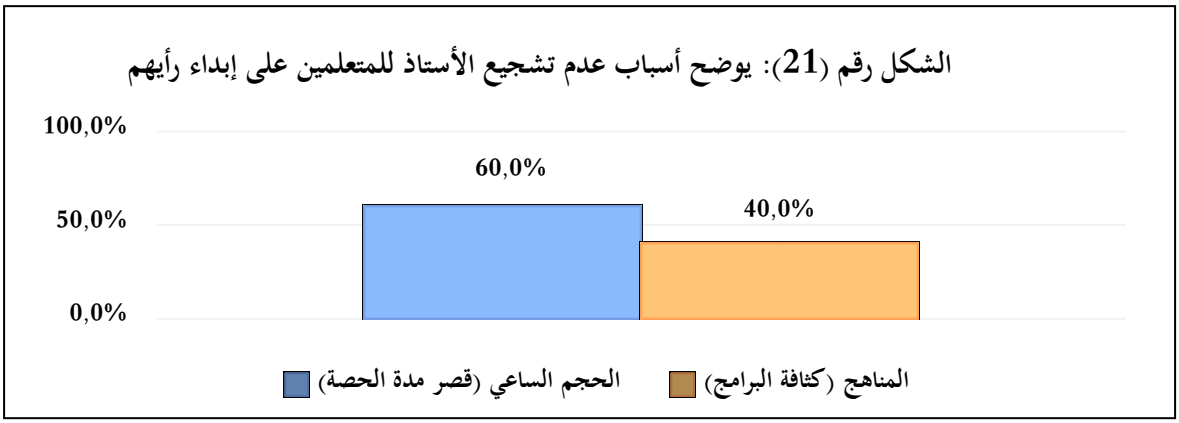
3-2- عرض وتحليل بيانات البعد الخامس: تنمية الثقة بالنفس:

جدول رقم (37): يبين مدى تشجيع الأستاذ لمتعلميه على إبداء رأيهم فيما يتعلمونه:

مدى تشجيع الأستاذ لمتعلميه على إبداء رأيهم فيما يتعلمونه	ك	%
دائما	101	%32,6
غالبا	79	%25,5
أحيانا	115	%37,1
نادرا	15	%4,8
المجموع	310	%100

جدول منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني: (السؤال 32)

الشكل رقم (21): يوضح أسباب عدم تشجيع الأستاذ للمتعلمين على إبداء رأيهم



شكل منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني: (السؤال33)

من خلال معطيات الجدول رقم (37) التي تظهر أعلى نسبة سجلت في إجابات المبحوثين كانت عند البديل "أحيانا" بـ 37,1%، ويليه البديل "دائما" بـ 32,6%، ثم البديل "غالبا" بـ 25,5%، وأخيرا البديل "نادرا" بـ 4,8% في حين لم يظهر البديل "أبدا" في استجابتهم. وبحساب مجموع استجابات المبحوثين عند البديلين الأولين نجد 58,1% ممن يضعون دائما أو غالبا متعلميهم في مواقف تعليمية تشجع على التعبير عن الرأي فيما يتعلمونه، مما يعني أنهم يسمحون لمتعلميهم بالتعبير عن انفعالاتهم، ويظهرون ثقتهم بمتعلميهم، ويوفرون بيئة معنوية آمنة ومريحة ومشجعة على التواصل، ويهيؤون فرصا لمتعلميهم للتخلص من الانفعالات السلبية وتحرير الطاقات الكامنة واكتساب الاستقلالية في التفكير من خلال توظيف الاستماع كمهارة من

المهارات الإيجابية التي تعزز مكانة المتعلم في العملية التعلمية وترفع من درجة اهتمامه بما يتعلم، وهو الإجراء الذي يسمح بتبادل الأدوار بين الأستاذ والمتعلمين، والذي يحفز المتعلمين للوصول إلى أقصى إمكانياتهم، وعندما يصبح الأستاذ مستقبلا والمتعلم مرسلا يظهر نموذج الأستاذ الفعال والمتعلم المشارك داخل الصف، ففي الغالب "يستجيب الطلاب بشكل أفضل للمعلمين الذين يستمعون إليهم بعناية ويهتمون بما يقولون، فهم يسعون للحصول على التغذية الراجعة من طلبتهم حتى يقيموا فاعلية عملية الاتصال ويوظفوا الرسائل التي تلبي حاجات الطلاب"[1] بما يجعلهم قادرين على الإنجاز.

أما بالنسبة للمبحوثين ممن لا يضعون متعلميهم في مواقف تعلمية تشجع على إبداء الرأي فيما يتعلمونه إلا أحيانا أو نادرا الذين تقدر نسبتهم بـ 41,9%، فقد برروا رأيهم هذا وفقا للسببين الموضحين في الشكل رقم (21)، حيث أرجعت 60% من أصل 130 مبحوثا السبب إلى ضيق مدة الحصة التعليمية والتي تقدر في مرحلة التعليم الابتدائي بـ 45 دقيقة لكل مادة (نشاط تعلمي) أسبوعيا[2]. فيما ترى النسبة المتبقية منهم التي تعادل 52 مبحوثا أي 40% أن كثافة البرامج التي أقرتها المناهج الجديدة هي السبب في عدم المداومة أو في الغالب على تشجيع المتعلمين على إبداء رأيهم، مما قد يشير إلى عدم قدرتهم على تكييف المواقف التعلمية وخلق فترات زمنية ضمن سيرورة الحصة التعليمية لفائدة المتعلمين، أو اهتمامهم الكلي بإتمام المقرر الدراسي، على حساب تنمية الاتجاهات السليمة لدى المتعلمين نحو ما يتعلمونه، أو جهلهم بأهمية معرفة أراء المتعلمين كخطوة من خطوات التدريس الفعال، وأداة من أدوات التشخيص لصعوبات التعلم، ووسيلة من الوسائل البيداغوجية الفعالة لتحديد البدائل العلاجية والوقائية بالنسبة لكثير من المتعلمين. كما أن إعطاء المتعلم فرصة لإبداء رأيه يعني السماح له بمشاركة الآخرين تصوراته وتصحيحها ضمن أهداف الجماعة، وفرصة لاكتساب خبرات ناجحة في التفكير حتى تنمو ثقتهم بأنفسهم[3]، وبالتالي يمكن القول أن ضيق مدة الحصة أو كثافة البرامج هما من أبرز المبررات التي تعيق فعالية بعض الأساتذة في وقتنا الحالي، ونرجع ذلك إلى عدم اهتمامهم بالتكوين الذاتي الذي يعد ضرورة لتجديد الممارسات البيداغوجية أو عدم القدرة على انتقاء أفضل الممارسات في ظل التغيرات الكثيرة التي يشهدها القطاع والتنوع الهائل للمعلومات المعروضة في مختلف وسائط التواصل الاجتماعي، وتمسك الأساتذة القدامى بالممارسات التقليدية (الكلاسيكية) السهلة التي تعزز هيمنة الأستاذ وتلغي محورية المتعلم في العملية التعليمية التعلمية، وعدم إلمام بقية الأساتذة بمضمون الإصلاح التربوي الأخير وهضم متطلباته وبالأخص بالنسبة لأولئك الذين وظفوا مع بداية هذه المرحلة، الأمر الذي أدى بالكثير من الأساتذة إلى أن

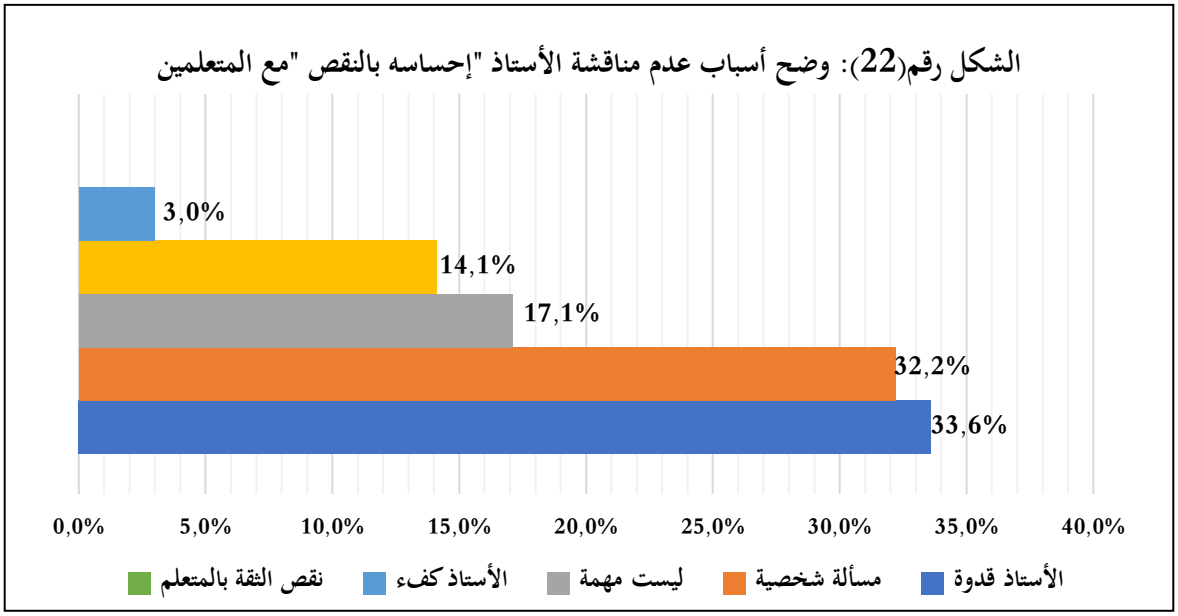
[1] هارون رمزي فتحي، مرجع سبق ذكره، ص356.
[2] وزارة التربية الوطنية، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، مرجع سبق ذكره، ص11.
[3] محمد محمود الحيلة، مهارات التدريس الصفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، 2002، ص38.

يكونوا ضحايا الصراع القائم بين تقليد زملائهم القدامى والتجديد من وجهة المنظرين ومن ثم عدم التفكير في محاولة إشباع حاجة من الحاجات الأساسية للمتعلم مثلما أشار إليه سلم ماسلو وهي تقدير الذات، أو الاهتمام بإنماء شخصية المتعلم واستقلاليته في التفكير، وحريته في التعبير كشخص مستقل لديه أراء وانطباعات وتصورات حول ما يحيط به، مما قد يترتب عليه انطفاء وزوال الرغبة في العمل لديهم، ذلك لأنه "لا يتسنى للمرء أن يحصل على الاستقلال بالرأي والعمل إلا بالتدريب عليهما تدريبا متواصلا من أول نشأته"[1].

جدول رقم (38): يبين مناقشة الأستاذ مسألة "إحساسه بالنقص" مع المتعلمين:

مناقشة الأستاذ مسألة إحساسه بالنقص مع المتعلمين	ك	%
نعم	111	%35,8
لا	199	%64,2
المجموع	310	%100

جدول منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني: (السؤال 34)



شكل منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني: (السؤال35)

يظهر الجدول رقم (38) أن نسبة معتبرة من الأساتذة المبحوثين الذين صرحوا أنهم لا يناقشون مسألة "إحساس الأستاذ بالنقص مع المتعلمين" والتي قدرت بـ 64,2%، على عكس 35,8% ممن أبدوا استجابة إيجابية عند هذا المؤشر، وهذا يعني أن الكثير من الأساتذة يخفون هذا الشعور الذي يشترك فيه جميع البشر وليس لديهم الشجاعة للاعتراف بذلك أمام المتعلمين، رغم أن "التعليم ينطوي على مواجهة مواقف كثيرة يكتشف المعلم فيها جهله وما لم يكن مستعدا للاعتراف بذلك، فإنه ينمي بذلك اتجاها سلبيا لدى طلبته

[1] صالح عبد العزيز، مرجع سبق ذكره، ص316.

مفاده أن الجهل بأي شيء ضعف ومصدر للخجل"[1]، ويشير شيوع سلوك عدم مناقشة المتعلمين في مسألة "الإحساس بالنقص" في الصفوف الدراسية إلى أن الكثير من الأساتذة يقيمون حاجزا بينهم وبين متعلميهم، وهو ما يتعارض مع أهداف التواصل الذي "يتيح للفرد فرصة للتعرف على آراء الآخرين ومشاعرهم، ويفسح له المجال للمشاركة في الحوار، ويساعده على تكوين شخصيته المستقلة والناضجة في المجتمع"[2].

بينما يوضح الشكل رقم (22) أهم الأسباب التي كانت وراء رفض 64,2% من المبحوثين مناقشة مسألة "إحساسهم بالنقص مع متعلميهم"، حيث يعتقد 33,6% من إجمالي هؤلاء أن رمزية الأستاذ كقدوة تمنعهم من ذلك، و 32,2% منهم يعتبرونها من الخصوصيات الفردية ولا يحق للطرف الآخر معرفتها، ويعتقد 17,1% منهم أنها غير مهمة بالنسبة للمتعلم ولا تفيده، ويرفض 14,1% منهم ذلك كون الأستاذ كفء ولا يخطئ، أو لأنهم لا يثقون بالمتعلمين مثلما بينه النسبة 3%، وتحمل هذه الأسباب من الدلالات ما يشير إلى أن معظم الأساتذة الرافضين لمسألة مناقشة الإحساس بالنقص مع متعلميهم لا يثقون بأنفسهم، ويتخوفون من ردود فعل المتعلمين، ولديهم توقعات سلبية، وليس لديهم الرغبة أو القدرة الكافية على التقرب من المتعلمين ومصاحبتهم، أو الجهل بقيمة مناقشة الموضوعات الهامشية (غير المقرر الدراسي) وأهميتها في تقدير الذات والتعرف على الآخرين، أو عدم القدرة على القيام بأدوارهم في ظل متطلبات المهنة التي تلزم الأستاذ إفهام الناشئة حقيقة الحياة، التي تقوم على خاصية اشتراك البشر في كثير من الصفات منها "الشعور بالنقص" كطبيعة بشرية، وكحافز للعمل، وتدل هذه الأسباب أيضا على عدم اهتمام هؤلاء الأساتذة في أدائهم الصفي بإيقاف المتعلمين على حقائق من شأنها أن تكون مصدرا لتنمية الثقة بالنفس والشعور بالمتعة أثناء العمل، والجهل كذلك بأهمية إدراك الفرد مدى شيوع الإحساس بالنقص بين الناس كإجراء في اكتساب الثقة بالنفس لديه، فهي خطوة تحول دون وقوعه في الشعور بالانفراد بما يحسه من نقص[3]

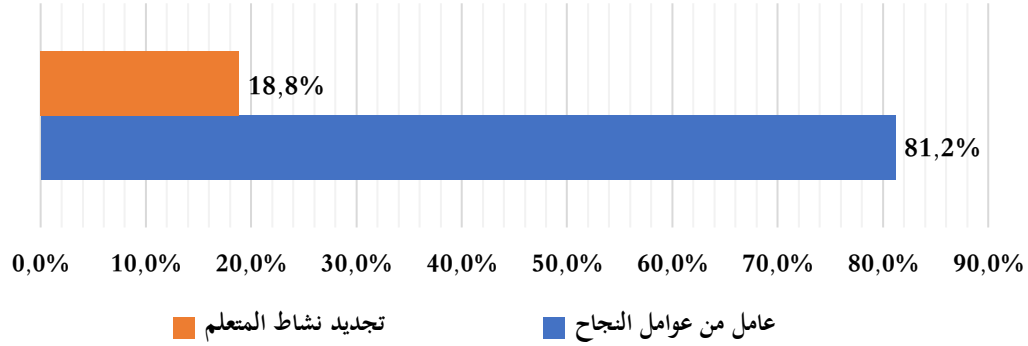
جدول رقم (39): يبين حرص الأستاذ على حماية المتعلمين من الشعور بالخوف من الفشل:

حرص الأستاذ على حماية المتعلمين من الشعور بالخوف من الفشل	ك	%
نعم	294	%94,8
لا	16	%5,2
المجموع	310	%100

جدول منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني: (السؤال36)

[1] محمد محمود الحيلة، مرجع سبق ذكره، ص35.
[2] علي تاعوينات، مرجع سبق ذكره، ص51
[3] عبد اللطيف حسين فرج، مرجع سبق ذكره، ص224.

الشكل رقم (23): يوضح أسباب عدم حرص الأستاذ على حماية المتعلمين من الشعور بالخوف من الفشل



شكل منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني: (السؤال37)

تشير نتائج الجدول رقم (39) إلى أن معظم الأساتذة المبحوثين يرون أنهم يحمون متعلميهم من الشعور بالخوف من الفشل، والمعبر عنهم بـ 94,8% وهو ما يعني أن هؤلاء يهتمون بمتعلميهم، ويعتبرون الشعور بالخوف من الفشل عائقا من العوائق النفسية التي تتسبب في إخفاق المتعلم مثلما أشار إليه بعض المختصين في العلوم الإنسانية، الذين أكدوا أن الخوف من الفشل يجعل المتعلم يفكر في الفشل أكثر من النجاح، ويشك في قدراته ومهاراته، ويقوده إلى الخمول والكسل، والتردد وعدم المبادرة في اتخاذ القرارات، وتشير إلى وجود وعي لديهم بأن الخوف من الفشل وإن كان إحساسا طبيعيا ينتاب الفرد من حين لآخر نتيجة تعقد الحياة ومشكلاتها إلا ملازمة هذا الشعور للمتعلم لمدة أطول "ينبغي التعامل معه والتغلب عليه"[1] من خلال دورهم التوجيهي والرسائل الواضحة التي تجعل المتعلمين يدركون معنى النجاح والخوف والفشل، فهم بذلك يمثلون النموذج الإيجابي الذي أكد عليه بعض المختصين في علوم التربية وعلم النفس، كمحمد عدس الذي قال: "علينا كآباء ومعلمين أن نوقف طلبتنا على حقيقة الحياة، فليست كلها نجاحا وليست كلها فشلا، وإنما هي مليئة بالعقبات والصعوبات... والمتعة لا تأتي لنا بالإنجاز السهل السريع، وإنما بمواجهة التحديات والتغلب عليها لنشعر بمتعة الفوز بعد بذل المزيد من الجهد والتعب"[2]. فيما اعترض 5,2% من المبحوثين على حماية المتعلمين من الشعور بالخوف من الفشل. مما قد يدل على عدم وضوح الصورة لديهم حول الأساليب التربوية التي تساعد على تنمية الثقة بالنفس لدى المتعلمين، ودورهم كموجهين في ذلك، لأنه وحسب ما ذكرته سيدة الأعمال ماري كاي آش، فإن كل الناس يعلقون لافتة غير مرئية تتدلى على صدورهم تقول: اجعلني أشعر بأهميتي[3].

[1] إبراهيم الفقهي، مرجع سبق ذكره، ص4.
[2] محمد عبد الرحيم عدس، المعلم الفاعل والتدريس الفعال، مرجع سبق ذكره، ص274.
[3] جون سي ماكسويل، مرجع سبق ذكره، ص27.

ومن خلال الشكل رقم (23) الذي يوضح أسباب عدم حرص 5,2% من مجموع الأساتذة المبحوثين على حماية متعلميهم من الشعور بالخوف من الفشل، يتضح أن غالبية هؤلاء الأساتذة أي 81,2% تعتبر "الخوف من الفشل" عاملا حاسما لتحقيق النجاح، بينما يعتقد البعض الآخر منهم بما يساوي 18,8% أن الهدف من وراء ذلك تحديد نشاط المتعلم، من خلال هذه المبررات يمكن القول أن بعض الأساتذة يتعمدون عدم حماية الطفل من هذا الشعور إيمانا منهم أنه يجب على المتعلم أن يمارس الشعور بالخوف والحزن والغضب وعدم الثقة، كما يمارس الشعور بالفوز والشعور بالفشل[1]، في حين تشير الملاحظات الصفية المباشرة أن بعض المتعلمين لا يستمرون في المشاركة أو التدخل للإجابة عن الأسئلة التي يطرحها الأستاذ بمجرد أن يتم تقييم إجاباتهم على أنها خاطئة ، فيما يتردد آخرون كثيرا في رفع الأصبع بسبب توقعاتهم السلبية المكتسبة نتيجة ملاحظتهم لتقييمات الأستاذ لزملائهم في حالة الخطأ، مما يؤكد تأثير غياب دور الأستاذ كمستشار تربوي في هذه المرحلة التعليمية، وهو الدور الذي يساعد من خلاله المتعلم على إدراك الوقائع العديدة مثل الإحباط الذي يعكر المزاج ولا يبعث في النفس الراحة والطمأنينة، والذي يؤدي إلى نتائج سلبية.

جدول رقم (40): يبين طريقة الأستاذ في التعامل مع الإجابات الخاطئة:

طريقة الأستاذ في التعامل مع الإجابات الخاطئة	ك	%
التبسيط والتلميح	271	%87,5
تجاهل صاحب الخطأ	37	%11,9
التحويل إلى حصص المعالجة البيداغوجية	2	%0,6
المجموع	310	%100

جدول منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني: (السؤال 38)

من خلال معطيات الجدول رقم (40) التي تظهر أن النسبة الأكبر من الأساتذة المبحوثين والتي تقدر بـ 87,5% يعتمدون طريقة التبسيط وتزويد المتعلمين بتلميحات تساعدهم على تنفيذ المهمات، فيما يتجاهل 11,9% منهم أصحاب الإجابات الخاطئة. بينما يقوم 0,6% منهم بتحويل هذه الفئة من المتعلمين إلى حصص المعالجة التربوية، مما يعني أن ما يزيد عن 88% من الأساتذة المبحوثين يدعمون متعلميهم ويشجعونهم على مواصلة العمل في حالة الخطأ ويجنبونهم الشعور باليأس إما عن طريق تقديم التلميحات والتسهيلات الممكنة كإعادة صياغة السؤال مثلا أو بالتكفل بهم خارج الحصة من خلال حصص المعالجة البيداغوجية التي تعتبر إجراء ظرفيا بالنسبة للحالات التي يحددها الأستاذ قصد منحهم المساعدة والرعاية المناسبتين، والتي تعتمد على أساليب خاصة ومرنة تساعد المتعلم على تخطي صعوبات وتحسين قدراته ومهاراته التعلمية. كما يشير اعتماد

[1] محمد عبد الرحيم عدس، المعلم الفاعل والتدريس الفعال، مرجع سبق ذكره، ص275.

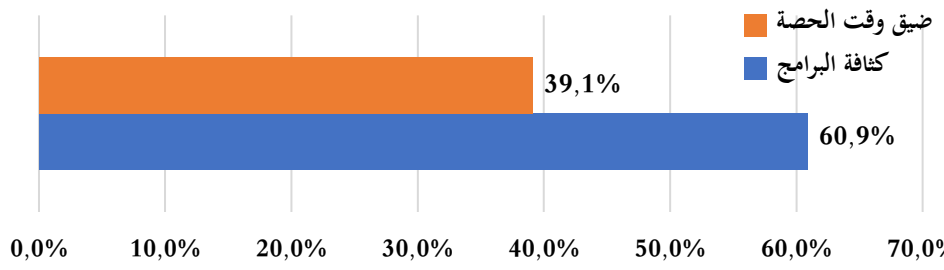
عدد كبير من المبحوثين طريقة التبسيط والتلميح واستغلال حصص المعالجة البيداغوجية إلى إيمانهم بأن "كل إنسان يحمل بذور العظمة بداخله، حتى إذا كانت هذه البذور خاملة في الوقت الحالي. ولكنك عندما تؤمن بالناس، تروي هذه البذور وتمنحها الفرصة للنمو"[1]، وبالتالي مثل هذه الطرق في التعامل عامل محفز بذل جهد أكبر، ومؤشر على الثقة بالنفس وبقدرات المتعلمين على تخطي العقبات بأنفسهم، وتحقيق فرصة لتطوير الذات وتحسين الأداء. بينما قد يحدث العكس في الصفوف الدراسية التي يشرف عليها الأساتذة الذين يستعملون أسلوب التجاهل والمعبر عنهم بـ 11,9% من اجمالي أفراد العينة، حيث يشير إلى عدم تقبل الخطأ من المتعلم، وعدم القدرة على إيجاد البدائل وتفعيلها في العمل الصفي، وعدم الاعتراف بأحقية المتعلم في ارتكاب الخطأ، واللامبالاة والاهتمام بأداء المتعلم، وعدم الثقة في قدرات المتعلمين على تحسين أدائهم، وبالتالي الجهل بالأثر السلبي لأسلوب التجاهل حيث تضعف استجابة المتعلمين ويتدنى تحصيلهم الدراسي بمجرد أن يروا الطريقة التي يعبر بها الأستاذ عن أدائهم، وتجاهل إجابة المتعلم تعبير صريح على التشكيك في قدراته وأن الأستاذ غير مهتم لأنه "إذا عبرت عن شكك في الآخرين وفي قدراتهم فسوف يستجيبون لنقص ثقتك بهم بأداء متواضع"[2].

جدول رقم (41): يبين درجة حرص الأستاذ على منح المتعلمين الوقت الكافي للتفكير:

درجة حرص الأستاذ على منح المتعلمين الوقت الكافي للتفكير بالأسئلة	ك	%
دائما	82	%26,5
غالبا	62	%20,0
أحيانا	143	%46,1
نادرا	15	%4,8
أبدا	8	%2,6
المجموع	310	%100

جدول منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني: (السؤال39)

الشكل رقم (24): يوضح أسباب عدم منح المتعلمين الوقت الكافي للتفكير



شكل منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني: (السؤال40)

[1] جون سي ماكسويل، مرجع سبق ذكره، ص25.
[2] جون سي ماكسويل، المرجع نفسه، ص24

تظهر نتائج الجدول رقم (41) أن الأساتذة المبحوثين يختلفون في ممارساتهم الصفية من حيث درجة حرصهم على منح المتعلمين الوقت الكافي للتفكير بالأسئلة قبل اختيار أحدهم للإجابة، فـ 46,1% من مجموع الأساتذة المبحوثين يُقدمون على ذلك "أحيانا"، و26,5% "دائما"، و20% "غالبا". في حين يوجد 4,8% ممن لا يحققون ذلك إلا "نادرا"، و2,6% لا يحققونه على الإطلاق. ومن ثمة يمكن القول أن 46,5% فقط من مجموع الأساتذة المبحوثين من يفكرون في إشراك أكبر عدد ممكن من المتعلمين في العمل، ويوفرون شرطا من شروط التفاعل الصفي الإيجابي، لأن تحديد مهلة للتفكير يعني التأني في الأداء وعدم التسرع وتمكين المتعلمين من تنظيم أفكارهم وترتيبها وعدم إرباكهم، ويدل أيضا على تفطن هؤلاء الأساتذة للفروق الفردية الموجودة بين متعلميهم، ولمستوى صعوبة الموضوعات، وحاجة المتعلمين للفهم والاستيعاب للسؤال إيمانا منهم بأن "فهم السؤال يعني نصف الجواب" وبالتالي هم يسهمون في زيادة فرص نجاح متعلميهم ووصولهم للإجابات المناسبة، وكلما زادت فرص النجاح كلما ازداد المتعلمون ثقة بأنفسهم وبالآخرين. على عكس ما قد يحدث في الصفوف التي يشرف عليها أولئك الذين لا يمنحون –بشكل منتظم ووتيرة مستمرة– متعلميهم الوقت الكافي للتفكير والمعبر عنهم بـ 53,5%، وتشير بعض الملاحظات من واقع التجربة أن الكثير من الأساتذة لا ينتبهون إلى هذا الشرط أثناء تدريسهم، والذي ينجر عنه مشاركة وتفاعل صفي أقل بكثير من توقعاتهم، وعند مناقشتهم سرعان ما يبررون ذلك بدافع إتمام المقرر الدراسي أو نتيجة لكثافة الصف أو لقلة اهتمام المتعلمين بالدراسة، وغيرها.

ومن خلال الشكل رقم (24) الذي يبين أسباب عدم منح المتعلمين الوقت الكافي للتفكير من وجهة نظر 53,5% من إجمالي أفراد العينة ، فإن 60,9% منهم أرجعوا ذلك إلى "كثافة البرنامج"، و39,1% منهم يرونه في "ضيق وقت الحصة التعليمية التعلمية"، مما يعني أن نسبة الكبيرة من المبحوثين يواجهون صعوبات في التوفيق والجمع في ممارساتهم بين التزامهم بتنفيذ المناهج واحترام وقت الحصة التعليمية وبين تحقيق الأهداف والغايات التربوية المسطرة من الدرس، ويشير انشغالهم بإنهاء المقرر الدراسي دون الأخذ بعين الاعتبار الفروق الموجودة بين المتعلمين وقدراتهم ودرجة استيعاب كل واحد منهم إلى وجود نموذج الأستاذ العجول الذي يريد تعليم ما هو مقرر له في حين يفشل في تحقيق أهداف عملية التعلم، لأنه يشكل مصدر ضغط وقلق آخر يضاف إلى مصادر القلق والضغوط التي تشغل فكر المتعلم الذي لديه قدرات عقلية وتحصيلية متوسطة أو منخفضة ودرجات انتباه أقل مقارنة بغيره ممن يتمتعون بقدرات عقلية وتحصيلية مرتفعة ودرجات انتباه عالية، "وبالتالي فإن احتمالات فشله في تأدية المهمة التعلمية تكون أعلى وكذلك شعوره بالإحباط وبعدم الكفاءة"[1]، فتتعزز لديهم التوقعات المنخفضة عن ذواتهم، وتضعف حاجتهم على الإنجاز.

[1] هارون رمزي فتحي، مرجع سبق ذكره، ص315.

جدول رقم (42): يبين استجابة المبحوثين في "تنمية الثقة بالنفس" حسب طبيعة المؤهل العلمي:

المؤشرات	البدائل	بكالوريا + ليسانس مهنية		مؤهلات جامعية		المجموع	
		ك	%	ك	%	ك	%
32- مدى تشجيع الأستاذ لمتعلميه على إبداء رأيهم فيما يتعلمونه	دائما/غالبا	59	%72,8	121	%52,8	180	%58,1
	أحيانا/نادرا	22	%27,2	108	%47,2	130	%41,9
	المجموع	81	%100,0	229	%100,0	310	%100,0
34- مناقشة الأستاذ مسألة إحساسه بالنقص مع المتعلمين	نعم	38	%46,9	73	%31,9	111	%35,8
	لا	43	%53,1	156	%68,1	199	%64,2
	المجموع	81	%100,0	229	%100,0	310	%100,0
36- حرص الأستاذ على حماية المتعلمين من الشعور بالخوف من الفشل	نعم	79	%97,5	215	%93,9	294	%94,8
	لا	2	%2,5	14	%6,1	16	%5,2
	المجموع	81	%100,0	229	%100,0	310	%100,0
38- أسلوب الأستاذ في التعامل مع من يخطئ في الإجابة	التبسيط / المعالجة	72	%88,9	201	%87,8	273	%88,1
	التجاهل	9	%11,1	28	%12,2	37	%11,9
	المجموع	81	%100,0	229	%100,0	310	%100,0
39- درجة حرص الأستاذ على منح المتعلمين الوقت الكافي للتفكير بالأسئلة	دائما/غالبا	42	%51,9	102	%44,5	144	%46,5
	أحيانا/نادرا/أبدا	39	%48,1	127	%55,5	166	%53,5
	المجموع	81	%100,0	229	%100,0	310	%100,0

جدول منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني

في ضوء المعطيات المبينة في الجدول رقم (42) وما تم عرضه من تحليل على مستوى كل مؤشر من المؤشرات التي تقيس قدرة الأستاذ على تنمية الثقة بالنفس لدى المتعلمين في مرحلة التعليم الابتدائي من وجهة نظر الأساتذة المبحوثين بمدارس مدينة حاسي ماماش، والتي تُظهر استجابة جد إيجابية عند المؤشر "الحرص على حماية المتعلمين من الشعور بالخوف من الفشل" والتي قاربت النسبة 95%، وعند المؤشر "أسلوب الأستاذ في التعامل مع من يخطئ في الإجابة" وقدرت النسبة بـ 88,1%. بينما كانت متوسطة عند المؤشر "مدى تشجيع الأستاذ لمتعلميه على إبداء رأيهم فيما يتعلمونه" إذ بلغت النسبة 58,1%. في حين كانت دون المتوسط بنسبة 46,5% عند المؤشر "درجة حرص الأستاذ على منح المتعلمين الوقت الكافي للتفكير بالأسئلة قبل اختيار المجيب" و35,8% عند المؤشر "مناقشة الأستاذ إحساسه بالنقص مع المتعلمين". كما نلاحظ التوافق الكبير في اتجاه أراء المبحوثين رغم اختلاف مؤهلهم العلمي، ما عدا المؤشر رقم39، حيث نجد استجابة إيجابية بالنسبة للفئتين عند المؤشر 32 و36 و38، واستجابة سلبية عند المؤشر 36، بينما يختلفان في "درجة حرصهم على

منح المتعلمين الوقت الكافي للتفكير، لصالح الأساتذة الحائزون على شهادة البكالوريا/ليسانس مهني، فهم أكثر الفئات حرصا على وضع متعلميهم في مواقف تشجع على تقدير الذات، مقارنة بزملائهم حاملي الشهادات الجامعية. مما يعني أن المؤهل العلمي لا يؤثر في الممارسات البيداغوجية وبالأخص في قدرة الأساتذة على تنمية الثقة بالنفس لدى متعلميهم، وبالنظر إلى سياسة التوظيف في التعليم الابتدائي أين يتم اعتماد شهادات وتخصصات متنوعة، وزياراتي الصفية فإن الكثير من خريجي الجامعات يواجهون صعوبات في التدريس وبالأخص أولئك الذين لم يتلقوا تكوينا بيداغوجيا على حد تعبير البعض منهم: "تكويني الجامعي بعيد كل البعد عن التعليم، تخصصي تسيير واقتصاد، إعلام واتصال، حقوق...". كما نلاحظ أن هناك تفاوت في نسب الاستجابة من مؤشر إلى آخر الذي يصل إلى حد التناقض بين نظرتهم ووصفهم لممارساتهم الصفية، حيث يرى 94,8% من المبحوثين أنهم حريصون على حماية متعلميهم من الشعور بالخوف من الفشل، بينما نجد 46,5% فقط ممن صرحوا أنهم يحرصهم على منح الوقت الكافي للمتعلمين للتفكير بالأسئلة، فيما يرفض 64,2% مناقشة مسألة إحساسهم بالنقص مع متعلميهم بدافع أنهم يشكلون قدوة، أو باعتبارها مسألة شخصية، أو أنها غير مهمة بالنسبة للمتعلمين، أو لنقص الثقة بالمتعلمين، والتي تعود عموما إلى الاتجاهات الشخصية للأساتذة، وبالتالي الكثير من المبحوثين الذين لا تقل نسبتهم عن 53,5% من إجمالي أفراد العينة لا يملكون المهارة الكافية لتنمية الثقة بالنفس لدى متعلميهم، ومن ثمة يصبح المتعلمون أكثر عرضة للفشل منه إلى النجاح.

3-3- عرض وتحليل بيانات البعد السادس: التدريب على التعلم:

جدول رقم (43): يبين المرحلة التي يقدّم فيها الأستاذ التغذية الراجعة:

المرحلة التي يقدّم فيها الأستاذ التغذية الراجعة	ك	%
بداية الحصة	150	%48,4
بعد كل نشاط تعلمي	79	%25,5
نهاية الحصة	81	%26,1
المجموع	310	%100

جدول منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني: (السؤال41)

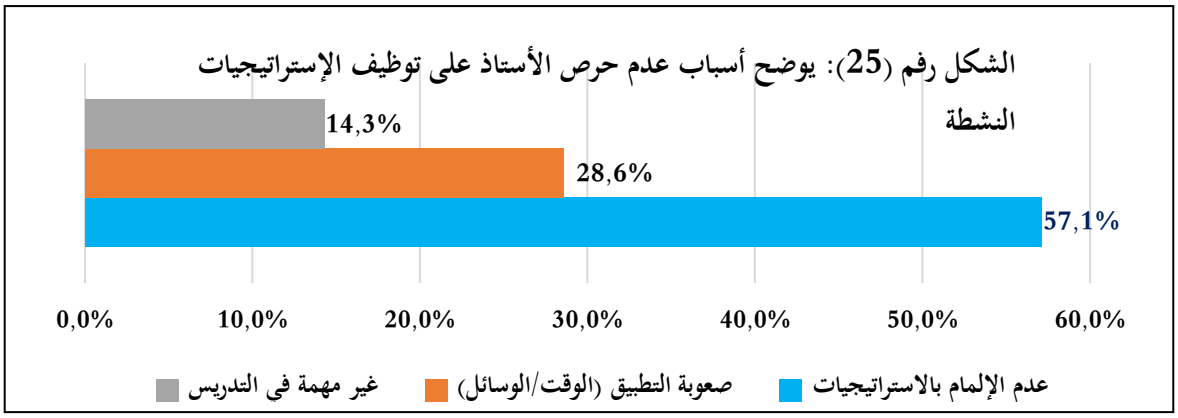
تظهر نتائج الجدول رقم (43) التفاوت الموجود بين الأساتذة المبحوثين بخصوص المرحلة التي تقدّم فيها التغذية الراجعة ضمن سيرورة الحصص التعليمية التعلمية، فالنسبة الأكبر من المبحوثين والتي تقدر بـ 48,4% يقدمونها في بداية الحصة، في حين تقدّم في نهاية الحصة من قبل 26,1%، أما بالنسبة لـ 25,5% فهي تأتي بعد كل نشاط تعلمي، مما يعني أن أغلب المبحوثين بما يعادل 74,5% لا يستثمرون جيدا في التغذية الراجعة ولا يستخدمونها في جميع مراحل سير الحصة، مما يعني أنهم لا يدركون أهمية وفاعلية التغذية الراجعة كأسلوب من

أساليب التعلم الجيد و"آلية لمتابعة أداء المتعلم وتطوره"[1]، فمن خلالها يزود المتعلم بمستوى أدائه ويتعرف على النقاط التي تحتاج إلى التحسين الأمر الذي يجعله يستمتع بقيمة أدائه ويتطلع إلى تطويره مستقبلا، و"كلما تلقى الشخص للتغذية الراجعة، كلما ازدادت قدراته على وضع أهدافه موضع التنفيذ"[2]. كما أن غالبية المبحوثين لا يدركون أثر كمية التغذية الراجعة على التحصيل الدراسي، حيث كشف جيلمان (Gilman) في دراسته أنه كلما تلقى المتعلمون تغذية راجعة تعزيزية كلما كان التحصيل الدراسي أعلى[3]. أما بالنسبة لـ 25,5% ممن يقدمون التغذية الراجعة بعد كل نشاط تعليمي، فهذا يعني أنهم يؤمنون بقدرة المتعلم على تحسين مستواه وبدورهم التوجيهي من خلال الوقفات التأملية التي يوفرونها في الحصة حول مستوى الأداء "حيث أن معرفة المتعلمين بما يعرفونه وما لا يعرفونه تساعدهم على فهم طبيعة معارفهم وتقييمها. فالمتعلمون بحاجة إلى أن يتأملوا فيما تعلموه (Meta-cognition) وما يجب أن يتعلموا وإلى تقييم ما تعلموه"[4] حتى يصلوا إلى مستوى أداء أفضل.

جدول رقم (44): يبين عمل الاستاذ على توظيف إستراتيجيات التعلم النشط في التدريس:

عمل الأستاذ على توظيف استراتيجية التعلم النشط	ك	%
نعم	282	%91,0
لا	28	%9,0
المجموع	310	%100

جدول منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني: (السؤال42)



الشكل منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني: (السؤال43)

من خلال نتائج الجدول رقم (44) التي تبين أن غالبية الأساتذة المبحوثين يرون أنفسهم يعملون على توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تدريسهم، والذين قدرت نسبتهم بـ 91%، ويشير هذا إلى وجود محاولات

[1] أمل الخليلي، مرجع سبق ذكره، ص128.
[2] كارن كيركلاند، سام مانوغيان، التغذية الراجعة المستمرة، ترجمة، مركز ابن العماد للترجمة والتعريب، مكتبة العبيكان، المملكة العربية السعودية، 2009، ص16.
[3] ميسر خليل الحباشنة، التغذية الراجعة وأثرها في التحصيل الدراسي، ط1، دار جليس الزمان، عمان، 2014، ص37.
[4] فاطمة عبد الرحيم النوايسة، مرجع سبق ذكره، ص185.

من قبل هؤلاء لتجسيد فلسفة التعلم النشط، الذي ينادي بنقل بؤرة الاهتمام من الأستاذ إلى المتعلم، وجعل هذا الأخير محورا للعملية التعليمية التعلمية عن طريق أحد أسس التعليم النشط وهو استخدام استراتيجيات التدريس المتمركزة حول المتعلم[1]. بينما نفى 28 مبحوثا بما يساوي 9% من عينة البحث والذي صرحوا أنهم لا يعملون على توظيف استراتيجيات التعلم النشط. مما يدل على تمسك هذه المجموعة القليلة من الأساتذة بأساليب التعليم التقليدية التي تعكس هيمنة الأستاذ واستحواذه على أطوار النشاط التعليمي، والتي "غالبا ما تقتصر على الشرح، والعرض الشفهي من المعلم، وربما تتخلله بعض الأسئلة والحوارات، ونادرا ما يحصل تنوع في تلك الاستراتيجيات بين درس ودرس أو بين طالب وطالب آخر"[2]، وقد ثبت في كثير من الدراسات أن عدم التنويع في أساليب التدريس يؤثر سلبا على التحصيل الدراسي للمتعلمين حيث يؤدي إلى تراكم الصعوبات لدى بعضهم. كما يدل على أن دور الأستاذ كمنشط غير محقق على مستوى الممارسة الصفية، وهو الدور الجديد الذي رسمه روجر موتشللي والذي يتطلب استعمال طرق نشطة لاستبدال المعلومة المباشرة المقدمة بإيقاظ طاقة الجماعة[3].

ومن خلال الشكل رقم (25) الذي يوضح أسباب عدم العمل على توظيف استراتيجيات التعلم النشط لدى 9% من المبحوثين، والذي يعود بالدرجة الأولى إلى عدم الإلمام بهذه الاستراتيجيات حسب تصريحات 57,1%، ثم إلى صعوبة تطبيق هذه الاستراتيجيات لأنها تستهلك الوقت وتتطلب الوسائل حسب 28,6%. وفي الأخير إلى عدم أهميتها حسب 14,3% من إجمالي 28مبحوثا. وتشير مبررات هؤلاء الأساتذة، وإن كانت نسبتهم قليلة إلا أنها ذات دلالة قوية، إلى فشل بعض الأساتذة في مجاراة الإصلاحات التربوية الأخيرة التي أكدت على ضرورة تجديد الممارسات البيداغوجية عن طريق اعتماد استراتيجيات التعلم النشط والتنويع فيها رغم كثافة التكوينات في هذا المجال. وفي ضوء تجربتي المهنية يمكن القول أن بعض الأساتذة يرفضون التنشيط بالاستراتيجيات الحديثة بسبب عدم توفر الرغبة الكافية لديهم لتطوير مهاراتهم التدريسية وتوقعاتهم السلبية تجاه ما يستحدث في الميدان التربوي والتشدد في مواقفهم بخصوص الأساليب التي يتبنونها وعلى أنها فعالة ولحاجة لهم لخوض تجارب أخرى يعتقدون بأنها فاشلة مسبقا، وبالتالي يرفضون كل أشكال التغيير والتكيف مع المستجدات التربوية، وقد يعبر ذلك عن حالة من اليأس والفشل لدى هؤلاء الأساتذة وقد ينتج عن ذلك تدني في مستوى تحصيل المتعلمين وتراجع أداء المؤسسة التعليمية، لذا يرى كل من (Harry K. Wong, Rosemary T. Wong) أنه من الأحسن للأستاذ أن يقبل الدور الذي رسمته له المدرسة كي يستطيع العيش

[1] فاطمة عبد الرحيم النوايسة، مرجع سبق ذكره، ص184.
[2] محسن علي عطية، مرجع سبق ذكره، ص290.
[3] الحسن اللحية، مرجع سبق ذكره، ص92.

في سعادة وبالتالي تحقيق أهداف المدرسة، حيث أشارا إلى أنه "من أجل أن تكون سعيدا وناجحا، تتقبل بكل رضا وقناعة أن تعيش وتعمل وفق الدور الذي حددته لك المنطقة التعليمية. وإذا لم تستطيع أن تتوافق مع تطلعات المنطقة التعليمية ومع ما تطلبه منك، فربما يكون من الأفضل أن تتجه للعمل في القطاع الخاص"[1]. لا شك أن اليأس والفشل، ومحدودية المعلومات، وعدم إعادة التفكير في تحديد أساليب التنشيط باستمرار سيكتسب الأستاذ عادات سيئة تخل بمفهوم دورة التعلم التي تتطلع إلى تحقيقه مدرسة الجودة.

جدول رقم (45): يبين نوع المعلومات التي يجعل المتعلمين يبحثون عنها:

نوع المعلومات التي يجعل المتعلمين يبحثون عنها	ك	%
الأسباب والعلاقات	175	%56,5
النتائج	135	%43,5
المجموع	310	%100

جدول منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني: (السؤال44)

من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم (45) فإن النسبة الأكبر من المبحوثين يرون أنهم يحرصون في تدريسهم على جعل متعلميهم يبحثون عن الأسباب والعلاقات، والتي قدرت بـ 56,5%. مما قد يدل على الوعي الموجود لديهم بخصوص الدور الإيجابي للمتعلم في عملية التعلم، وعلى إيمانهم بأن الطفل ليس صفحة بيضاء بل إنسان عاقل يفكر ويستثمر في موارده المعرفية وتجاربه الشخصية وعلى ضرورة إشباع حاجة الطفل إلى تقدير الذات وللمعرفة –هرم ماسلو للحاجات (Maslow, 1970) والاكتشاف والتعلم وادراك الحقائق بنفسه من خلال منهج علمي كالذي أكد عليه سبنسر، حين أشار إلى أن العقل الإنساني (العقل العام) يكتسب العلوم والمعارف عن طريق المقارنة والبحث والتجربة والفرض، ولما كانت علاقة الطفل بمسائل الكون ومشاكله هي نفس علاقة العقل العام بتلك المسائل، فإن إدراك عقل الطفل لتلك المسائل يكون بالطريقة نفسها التي سلكها العقل العام[2]، وقد تدل استجابتهم الإيجابية على وجود رغبة لديهم في التغيير وتجديد وتحديث الممارسات البيداغوجية في ظل التحديات التي تواجه المدرسة كالتدفق الكبير للمعلومات عبر وسائط الاتصال التكنولوجية المتطورة، حيث أصبحت المعرفة التي نسعى لاكتسابها حسب محمد عبد الرحيم عدس "لا تعني مجرد جمع المعلومات والحقائق المعرفية عن ظهر قلب فحسب، وإنما في القدرة على تحليلها ومقارنتها مع غيرها من أبواب المعرفة والوقوف على ما بينها من أوجه تشابه أو أوجه الاختلاف"[3]، وبالتالي تقديم أنموذج عن المدرسة الحديثة

[1] هاري ك. يونغ، روسماري ت. يونغ، كيف تكون مدرسا فعالا، ترجمة، ميسون يونس عبد الله، مراجعة محمد جهاد جمل، ط2، دار الكتاب الجامعي، غزة، فلسطين، 2005، ص57.
[2] هربرت سبنسر، مرجع سبق ذكره، ص50.
[3] محمد عبد الرحيم عدس، المعلم الفاعل والتدريس الفعال، مرجع سبق ذكره، ص64.

التي لم تعد مجرد إعداد المتعلم للتقدم للامتحان والنجاح فيه عن طريق حشو ذهنه بالمعلومات والمعارف، وإنما هي الإفادة منها في تطبيقاتها الحياتية العملية وفي خلق اتجاهات جديدة عنده وفي تحقيق قيم ومثل صالحة توظف في التعامل مع أفراد المجتمع ومع النفس، وكذلك "في خلق مهارات وعادات تصقل شخصيته، وتنمي مواهبه، وتدفع بسلوكه نحو الأفضل"[1]. وفي الأخير يمكن القول إن 56,5% ممن يجعلون المتعلمين يبحثون عن الأسباب والعلاقات بين الأشياء يهتمون بمسار التعلم وبتوفير بيئة استكشافية تسمح للمتعلم من القيام "بالملاحظة والتفسير والمقارنة وتوليد الأفكار وفحص الفرضيات وإصدار الأحكام واكتشاف العلاقات، والتواصل مع الأستاذ والزملاء"[2].

أما بالنسبة لـ 43,5% من المبحوثين الذين يجعلون متعلميهم يبحثون عن النتائج، فهذا يعني أنهم يعطون الأولوية للنتائج ويجعلونها غاية في حد ذاتها كونها ترتبط ارتباطا مباشرا بعملية التقييم وتحديد مستوى أداء المتعلمين ومدى استيعابهم للدروس المقدمة، وإن كان البحث عن النتائج والوصول إليها مسلمة من مسلمات العملية التعليمية فهذا لا يجعلها غاية في حد ذاتها، حيث بإمكان المتعلم أن يجد الناتج مباشرة عن طريق الحفظ والاسترجاع دون الحاجة إلى إظهار قدرات ومهارات التفكير العليا. فقد يصل جميع المتعلمين مثلا إلى إيجاد ناتج 5×5 الذي يساوي 25 ولكن -حسب تجربتي التعليمية- من المستحيل أن يقدم جميعهم التفسير والتبرير المناسب لأن بعضهم يحفظ عن ظهر قلب جدول الضرب (الحفظ الآلي)، وبما أن الطفل كغيره من البشر يتعرض للنسيان في حياته فإن بعضهم يواجه صعوبة في تحديد نفس الناتج بعد مدة من الزمن، أو كالذي كشفت عنه نتائج بعض الدراسات التي أكدت أن "هناك قلة من المتعلمين من يستطيعون تفسير كيفية تعلمهم، والإجابة عن سبب القيام بهذه العملية"[3]. كما أن موقف هؤلاء المبحوثين يتعارض تماما مع الطرح الذي يشير إلى أن "صحة الإجابة بحد ذاتها ليست هي الهدف من عملية التعلم والتعليم في المدرسة، وليست كذلك هي الاهتداء إلى الحل الصحيح، وكيفما اتفق لمشكلة نواجهها، وإنما الهدف منها هو دراسة المشكلة من جميع جوانبها، وتركيز التفكير بعقلانية ومنطق لنصل من خلال ذلك إلى الحل الصحيح لها، ومن خلال أكثر من احتمال واحد"[4]، وبالتالي الممارسة الصفية التي تركز على النتائج أكثر من المسار الذي تتم فيه عملية التعلم ممارسة قريبة من النموذج البيداغوجي التقليدي الذي تسود فيه المعارف الموسوعية المبنية على الحفظ واسترجاع للمعلومات[5]، ولا تعكس النموذج الحديث أو المعاصر الذي يستثمر في قدرات المتعلمين ويطورها نحو الأفضل.

[1] محمد عبد الرحيم عدس، المعلم الفاعل والتدريس الفعال، مرجع سبق ذكره، ص64.
[2] أبو عابد محمود محمد، مرجع سبق ذكره، ص346.
[3] فريد حاجي، مرجع سبق ذكره، ص75.
[4] محمد عبد الرحيم عدس، المعلم الفاعل والتدريس الفعال، مرجع سبق ذكره، ص63.
[5] وزارة التربية الوطنية، المرجعية العامة للمناهج، مرجع سبق ذكره، ص12.

جدول رقم (46): يبين الدور الذي يراه الأستاذ يسهل عليه مهمة التدريس:

الدور الذي يراه الأستاذ يسهل عليه مهمة التدريس	ك	%
الملقن	44	%14,2
الوسيط البيداغوجي	266	%85,8
المجموع	310	%100

جدول منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني: (السؤال45)

تظهر نتائج الجدول رقم (46) أن نسبة عالية من المبحوثين ممن يرون أن دور الوسيط البيداغوجي يسهل عليهم مهمة التدريس، مما يشير إلى أنهم يملكون صورة حول هذا الدور البيداغوجي الجديد المنوط بالأستاذ، والذي يقوم على مساعدة المتعلمين على التعلم بشكل مستقل عن طريق التموضع بين المعارف والمتعلمين، وعلى المرافقة التي تستدعي الاستعانة بالأساليب والوسائل المناسبة لنقل المعارف من إطارها العلمي الجاهز إلى آخر قابل لإعادة طرحه وبنائه من خلال الوضعيات والمشكلات التعلمية المقترحة والتي تسمح للمتعلمين بإعادة استكشافها من جديد (معارف قابلة للتدريس)، مثلما تؤكده ي نظرية فورستاين (Feuerstein) وهو أن الوساطة البيداغوجية تسمح للمتعلم بالانخراط في عالم حراك، وهي تشترط وجود متعلم، موضوع ومهمة، وضعية تعلم ووسيط[1]. أما بالنسبة لما تبقى من المبحوثين والمقدر نسبتهم بـ 14,2%، والذين يرون أن دور الملقن يسهل عليهم مهمة التدريس، مما يعني أنهم يفضلون العادات (الممارسات) التقليدية والتي يؤدي فيها –في الغالب– الأستاذ دور المرسل والمتعلمين دور المستقبل، وبالتالي يرفضون دور الشراكة بينهم وبين متعلميهم في عملية التعلم، ويرجع الباحث سبب تمسك هؤلاء المبحوثين بالدور الملقن إلى عدم الثقة بالنفس أو عدم القدرة على التكيف مع المستجدات التربوية، أو لأن الاختيار لمهنة التعليم لم يكن بدافع رغبة شخصية بل لحاجة اجتماعية، أو تقليلا من قيمة التعليم الابتدائي بحكم أن المتعلمين صغار السن ولا يملكون القدرة على التحليل والاستنباط وغيرها من العمليات العقلية. كما أن موقفهم ذاك يتعارض تماما مع مفهوم الأستاذ العصري الذي دعت إليه الكثير من الأبحاث وأسست له بعض الرؤى، كرأي باريتو الذي أكد فيه على ضرورة أن يكون المدرس لا مجرد ناقل للمعارف التي يمتلكها وإنما وسيطا محفزا ورئيسا لفرقة تواصلية[2]، ولا يتقاطع مع مفهوم التدريس الفعال الذي يركز على تفعيل دور الطالب في التعلّم بحيث يكون مشاركا وباحثا عن المعلومة

[1] الهادي العزعوزي، الوساطة البيداغوجية، منقول عن صفيان الهواري يوم 2014/12/02 الموقع: https://fr.scribd.com/doc/pdf (2020/02/02): 10:00

[2] الحسن اللحية، مرجع سبق ذكره، ص92.

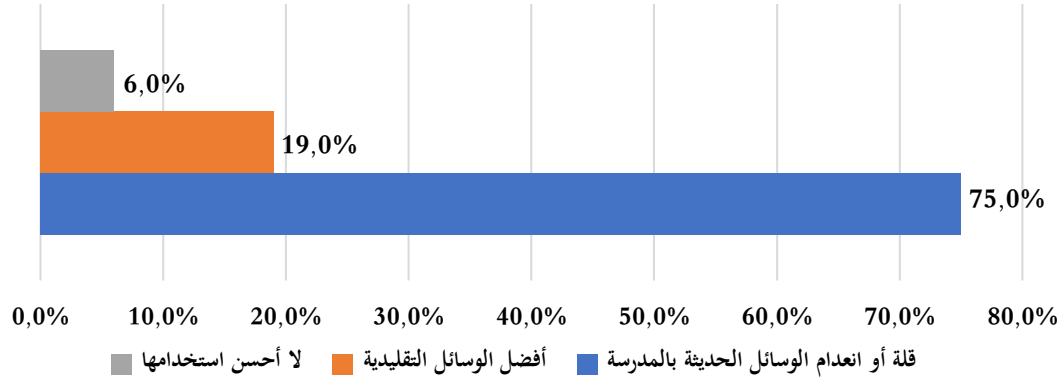
بشتى الوسائل الممكنة[1]، حيث يتعلم –حسب كولدول– المتعلمون مهاجمة الأفكار لا مهاجمة الأشخاص، وهذا يعني أن التدريس الفعال يحول العملية التعليمية إلى شراكة بين المعلم والمتعلم[2]

جدول رقم (47): يبين استخدام الأستاذ لبعض الوسائل التعليمية الحديثة في تدريسه:

استخدام الأستاذ لبعض الوسائل التعليمية الحديثة (جهاز العرض مثلا)	ك	%
نعم	194	%62,6
لا	116	%37,4
المجموع	310	%100

جدول منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني: (السؤال 46)

الشكل رقم (26): يوضح أسباب عدم استعمال الأستاذ للوسائل التعليمية الحديثة



شكل منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني: (السؤال47)

من خلال بيانات الجدول رقم (47) نلاحظ أن نسبة 62,6% من عينة البحث صرحوا بأنهم قد سبق لهم وأن استخدموا هذا النوع من الوسائل التعليمية في تعليمية بعض المواد المقرر دراسيا، وقد يعبر هذا الاستخدام عن وجود رغبة لديهم في تجديد الممارسات البيداغوجية، ووعي بأهمية الوسائل التكنولوجية العصرية مثل جهاز عرض البيانات (Data Show)، والحاسوب، الأقراص المضغوطة (CD) في عملية التعلم، وعلى وجود محاولات تتوافق –إلى حد ما– مع نظرية الذكاءات المتعددة خاصة وإنها تستجيب للنمط البصري والنمط السماعي وغيرها من أنماط التعلم، فحسب بعض الدراسات العلمية، فإن نسبة التعلم عن طريق البصر تشكل 83% مما يتعلمه الإنسان[3]. كما تعبر استجابتهم الإيجابية عن إيمانهم بالأثر الإيجابي الذي يترتب على استخدام الوسائل التعليمية الحسية التفاعلية أثناء الحصة، حيث يؤدي استعمالها إلى زيادة مشاركة المتعلمين وتفاعلهم مع

[1] جمال محمد الشاطر، مرجع سبق ذكره، ص82.
[2] جمال محمد الشاطر، المرجع نفسه، ص83.
[3] محسن علي عطية، مرجع سبق ذكره، ص329.

الرسائل المختلفة، وتخفيف عبء الشرح على الأستاذ والتقليل من تدخلاته ومن ثمة تجنب ظهور نموذج الأستاذ الثرثار وتعزز نموذج الأستاذ الوسيط، وفي ضوء الملاحظات الصفية البسيطة، فإن الأساتذة الذين يستخدمون الوسائل التعليمية التفاعلية حتى وإن كانت من إعدادهم وإبداعاتهم الخاصة هم أكثر الأساتذة نشاطا وحيوية والأكثر تحكما في إدارة الصف والأكثر انتباها لما يقوم به المتعلمين والأكثر تشجيعا مقارنة بالأساتذة الذين يعتمدون على الوسائل التقليدية (الكتاب –السبورة)، مثلما تؤكده أدبيات التعليم الابتدائي ونظريات علم نفس الطفل حيث ينجذب المتعلمون نحو مشاهدة الصور وسماع القصص ويستمتعون بها.

فيما صرح 37,4%، أي ما يعادل ثلث (3/1) أفراد عينة البحث، أنه لم يسبق لهم وأن استخدموا الوسائل التعليمية الحديثة في تدريسهم إما بسبب انعدامها وقلتها بالمدرسة أو بسبب نقص الرغبة في العمل أو لعدم القدرات والمهارات اللازمة لاستخدامها، مثلما هو موضح في الشكل رقم (26)، فإن 75% ممن لم يسبق لهم استعمال بعض الوسائل التعليمية الحديثة ولعل من أبسطها –في عصرنا هذا– جهاز عرض البيانات (Data Show) بسبب قلة هذه الأدوات والأجهزة وانعدامها في بعض المدارس الابتدائية، وهو واقع المدرسة الابتدائية بالجزائر منذ سنين والذي لا يمكن نكرانه، لأنها لا تتوفر على خاصية "استقلالية التسيير المالي" كالذي تتوفر عليه المتوسطات والثانويات، فهي تعتمد كلية على ما توفره مديرية التربية بالولاية من وسائل وتجهيزات مثل الحواسيب وأجهزة العرض والطابعات ولكن بكميات تكاد لا تكفي جميع المؤسسات ولا تلبي حاجيات كل الأفواج التربوية بالمدرسة، الأمر الذي يجعل الأستاذ يتساءل دائما من أين يقتنيها. فيما يفضل 19% استعمال الوسائل التقليدية الأساسية المحصورة في الكتاب المدرسي والسبورة واللوح الفردي للمتعلمين، و6% ممن يجدون صعوبة في استخدامها، وفي ضوء هذه المبررات يمكن استخلاص سببين رئيسين، الأول موضوعي عندما يتعلق الأمر بالإمكانيات المادية للمؤسسة والذي يتعذر على الأستاذ توفرها بطرقها الشخصية إلا في حالات نادرة، والسبب الثاني ذاتي مرتبط بشكل مباشر بقناعات الأساتذة وقدراتهم ومهاراتهم الشخصية ومؤهلاتهم العلمية، والذين تصل نسبتهم إلى 25%، والتي قد تشير إلى انعدام الرغبة لديهم على تطوير مهاراتهم وأساليبهم التدريسية وتكييفها وعصرنتها، وعجزهم في التغلب على الرتابة التي يحدثها السيناريو اليومي المتكرر الذي يؤدي فيه الأساتذة دور المرسل في الغالبية العظمى من وقت الحصة التعليمية– التعلمية دون استخدامه للوسائط البيداغوجية والتي تعد "بمثابة النسيج الرابط للعمل الذي يكسر الروتين الصفي"[1]. وعليه نستخلص، أنه في جميع الأحوال، بغض النظر عن المبررات موضوعية كانت أو ذاتية فعدم استخدام الوسائل التعليمية الحديثة داخل الصف يزيد

[1] فاطمة عبد الرحيم النوايسة، مرجع سبق ذكره، ص324.

من احتمالات فقدان المتعلمين لقدراتهم على التركيز والانتباه لمدة أطول، وفقدان المتعة في التعلم والشعور بالملل ومن ثم النفور من الأستاذ والمواد التي يدرسها.

جدول رقم (48): يبين توزيع استجابة المبحوثين في "التدريب على التعلم" حسب خبرتهم المهنية:

المؤشرات	البدائل	سنوات الخبرة المهنية						الاستجابة الكلية	
		أقل من 5		من 5 إلى 15		أكبر من 15			
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
41- المرحلة التي يقدّم فيها الأستاذ التغذية الراجعة	بداية/نهاية الحصة	111	%75,5	63	%76,8	57	%70,4	231	%74,5
	بعد كل نشاط	36	%24,5	19	%23,2	24	%29,6	79	%25,5
	المجموع	147	%100	82	%100	81	%100	310	%100
42- حرص الأستاذ على توظيف استراتيجية التعلم النشط	نعم	130	%88,4	78	%95,1	74	%91,4	282	%91,0
	لا	17	%11,6	4	%4,9	7	%8,6	28	%9,0
	المجموع	147	%100	82	%100	81	%100	310	%100
44- نوع المعلومات التي يجعل المتعلمين يبحثون عنها	الأسباب والعلاقات	82	%55,8	49	%59,8	44	%54,3	175	%56,5
	النتائج	65	%44,2	33	%40,2	37	%45,7	135	%43,5
	المجموع	147	%100	82	%100	81	%100	310	%100
45- الدور الذي يسهل على الأستاذ مهمة التدريس	الملقن	16	%10,9	14	%17,1	14	%17,3	44	%14,2
	الوسيط البيداغوجي	131	%89,1	68	%82,9	67	%82,7	266	%85,8
	المجموع	147	%100	82	%100	81	%100	310	%100
46- استخدام الأستاذ للوسائل التعليمية الحديثة	نعم	96	%65,3	55	%67,1	43	%53,1	194	%62,6
	لا	51	%34,7	27	%32,9	38	%46,9	116	%37,4
	المجموع	147	%100	82	%100	81	%100	310	%100

جدول منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني

من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم (48) التي تقيس مهارة الأستاذ في تحقيق التعلم داخل الصف، والتي تُظهر استجابة إيجابية في معظم أسئلة بعد التعلم ماعدا السؤال الأول، حيث أكد 91% من المبحوثين على أنهم يعملون على توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تدريسهم، و85,5% منهم يرون أن دور الوسيط البيداغوجي يسهل عليهم مهمة التدريس، و62,6% منهم سبق لهم وأن استخدموا الوسائل التعليمية الحديثة كجهاز العرض السمعي البصري، و56,5% منهم يجعلون متعلميهم يبحثون عن الأسباب والعلاقات. بينما نجد 25,5% فقط ممن يوظفون التغذية الراجعة بعد كل نشاط تعلمي". وفي ضوء هذه الاستجابة الإيجابية في

معظم الأسئلة نستنتج أن معظم مظاهر التدريب على التعلم موجودة في أوساط الأساتذة المبحوثين، ومن أكثرها انتشارا "محاولة توظيف استراتيجيات التعلم النشط" بنسبة 91%، وبصورة متوسطة "جعل المتعلمين يبحثون عن الأسباب والعلاقات عوض التركيز على النتائج" بنسبة 56,5%، أما بالنسبة لـ "تقديم التغذية الراجعة بعد كل نشاط تعلمي" فهي قليلة الانتشار مثلما تعبر عنه النسبة 25,5%.

كما تُظهر نتائج الجدول وجود توافق كبير في استجابة المبحوثين من حيث الاتجاه، بينهما هناك اختلاف طفيف في شدة الاستجابة، حيث سجل الأساتذة الجدد وأصحاب الخبرة المتوسطة والقدامى استجابة مماثلة للاستجابة الكلية، والتي كانت سلبية (أقل من 50%) في السؤال الأول وإيجابية في بقية الأسئلة. فيما سجل الأساتذة متوسطو الخبرة أفضلية نسبية عند مؤشر "العمل على توظيف استراتيجيات التعلم النشط" بـ 95,1%، وعند المؤشر "الاستخدام للوسائل التعليمية الحديثة" بنسبة 67,1%، وعند المؤشر "الحرص على جعل المتعلمين يبحثون عن الأسباب والعلاقات" بنسبة 59,8%، وهي نسب أعلى من نسبة الاستجابة الكلية للمبحوثين. بينما أبدى الأساتذة الجدد (أقل من 5 سنوات خبرة) استجابة أكبر من زملائهم حيث يرى 89,1% أن دور الوسيط البيداغوجي يسهل مهمتهم في التدريس. في حين سجل الأساتذة القدامى أفضلية في تقديم التغذية الراجعة بعد كل نشاط تعلمي بنسبة 29,6%. يرجع الباحث عدم وجود اختلاف بين إجابات فئات المبحوثين إلى التنظيمات غير الرسمية للأساتذة والمجموعات المغلقة (Groupe Fermer) المنتشرة عبر مواقع شبكات التواصل الاجتماعي، والتي أنشأها الأساتذة فيما بينهم بهدف تبادل الأفكار والأراء حول التدريس على المستوى المحلي أو الوطني. أما بخصوص أفضلية الأساتذة الذين يتوسطون المجموعتين بخبرتهم التي لا تتراوح بين 5 و15 سنة فإن السبب يعود إلى كونهم يمتلكون التجربة الكافية مقارنة بزملائهم الجدد، وحب التميز والقدرة على التحمل أكثر من زملائهم القدامى الذين نال منهم الإرهاق والتعب لكبر سنهم، وأصبحوا أكثر تشددا لمواقفهم وتمسكا لتجاربهم السابقة والتي يعتبرونها ناجحة.

4- عرض وتحليل بيانات جودة الأداء المدرسي وتأثير العلاقات التربوية/البيداغوجية فيها:

4-1- عرض وتحليل بيانات فعالية المسار التربوي للمدارس الابتدائية:

تمثل السنة الخامسة ابتدائي طور التحكم في اللغات الأساسية (الرياضيات، اللغة العربية، اللغة الفرنسية) ونهاية التمدرس بمرحلة التعليم الابتدائي حيث ينتقل المتعلمون بعدها إلى مرحلة التعليم المتوسط، والمرحلة الثانية من التعليم الأساسي الإلزامي، ويتم الانتقال من السنة الخامسة ابتدائي إلى السنة الأولى متوسط إما عن طريق النجاح في الامتحان الذي يخول للممتحنين الحق في الحصول على شهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي مثلما تؤكده المادة 49 من القانون التوجيهي للتربية الوطنية، أو بحساب معدل القبول في حالة الفشل الذي يشكل

أمام المدرسة الابتدائية فرصة كبيرة للتعبير "عن فعالية المسار التربوي بواسطة عدد من المعايير المذكورة في القانون التوجيهي رقم 08-04، لا سيما ذاك الذي يهدف إلى إيصال 90% من فئة عمرية إلى نهاية مرحلة التعليم الإجباري، وتحسين نسب النجاح في الامتحانات الدراسية في النسب المعتبرة (بين 70% و80%)"[1]، أي التقليل من معدلات الرسوب والتسرب المدرسيين، وبالتالي تجاوز الكثير من الانتقادات التي تواجهها المدرسة اليوم بسبب عدم تقدم بعض المتعلمين في تمدرسهم وأنهم "يعيدون نفس السنة مرة أو مرتين، والبعض الآخر يعيدون سنوات دراسية مختلفة، أين يتخلى عدد منهم في الأخير عن دراسته بعد قضائه أعواما عديدة من المسار الدراسي"[2]. ومن أجل تبيان مستوى فعالية المسار التربوي للمدارس الابتدائية بمدينة حاسي ماماش اعتمدنا في الدراسة الحالية على بعض البيانات والإحصائيات من دفتر الإحصاء الشامل للمدارس الابتدائية بمدرية التربية لولاية مستغانم للموسم الدراسي 2019/2018 (انظر الملحق رقم (02)).

جدول رقم (49): يبيّن مستوى أداء مدارس الدائرة في شهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي:

نسبة النجاح في الامتحان	ك	%	المستوى
% [100 – 90]	18	%60,0	متميز
%[90 – 80]	1	%3,3	جيد
%[80 – 70]	4	%13,3	مقبول (الحد الأدنى التوقعات المنتظرة من المدرسة)
..... < %70	7	%23,3	ضعيف
المجموع	*30	%99,9	

* **المدارس التي بها أقسام امتحان.** **جدول منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني وفق إحصائيات مديرية التربية.**

من خلال نتائج الجدول رقم (49) نلاحظ أن 76,7% من المدارس الابتدائية بمدينة حاسي ماماش تحقق نسب نجاح تفوق أو تساوي الحد الأدنى التوقعات المنتظرة من المدرسة، حيث سجلت 60,0% منها نسبة نجاح متميزة تفوق 90%، و3,3 منها نسبة نجاح جيدة محصورة في [80 – 90]% ، و13,3% منها نسبة نجاح مقبولة محصورة في [70 – 80]% . بينما سجلت 23,3% من إجمالي مدارس مدينة حاسي ماماش نسبة نجاح ضعيفة أقل من 70%، مما يعني أن نسبة معتبرة من المدارس الابتدائية بمدينة حاسي ماماش (76,7%) تقوم بتخريج أعداد كبير وكبيرة جدا من المتعلمين الحاملين لشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي التي تعدّ من أهم العوامل المؤثرة في مستوى رضا العميل الخارجي (المتعلمون/ الأولياء)، وفي حماس المتعلمين ومواصلتهم للدراسة بمعنويات مرتفعة التي تساعد كثيرا على التكيف بسرعة مع متغيرات المرحلة الموالية.

[1] وزارة التربية الوطنية، إعداد نظام مرجعي لمؤشرات تقييم المعايير المخصصة للنظام المدرسي الجزائري، مرجع سبق ذكره، ص60.
[2] وزارة التربية الوطنية، إعداد نظام مرجعي لمؤشرات تقييم المعايير المخصصة للنظام المدرسي الجزائري، المرجع نفسه، ص60.

جدول رقم (50): يبيّن مستوى أداء مدارس الدائرة في الانتقال إلى مرحلة التعليم المتوسط:

نسبة الانتقال إلى السنة الأولى متوسط	ك	%	المستوى
%[100 – 90]	25	%83,3	جيد / متميز
%[90 – 80]	1	%3,3	مقبول
%[80 – 70]	2	%6,7	ضعيف
..... < %70	2	%6,7	ضعيف جدا
المجموع	30	%100,0	

جدول منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني وفقا لإحصائيات مديرية التربية –مستغانم

تشير النتائج المبينة في الجدول رقم (50) أن معظم الابتدائيات بها نسب انتقال مرتفعة جدا، حيث تحقق 83,3% منها المستوى المتميز/الجيد الذي يزيد عن 90% كنسبة قبول في السنة أولى متوسط. فيما تحقق 3,3% منها المستوى المقبول بنسبة انتقال محصورة في [80 – 90]% . بينما سجلت 6,7% منها مستوى ضعيف محصور في [70 – 80]% ، و6,7% منها مستوى ضعيف جدا أقل من 70%. مما يعني أن نسبة كبيرة من المدارس الابتدائية بدائرة حاسي ماماش توفر فرصة ثانية للمتعلمين الذين فشلوا في الامتحان من الالتحاق بالتعليم المتوسط عن طريق حساب معدل القبول.

جدول رقم (51): يبين تطور مستوى أداء المدارس (فعالية المسار التربوي من حيث النتائج):

نسبة/ مستوى القبول س$_1$م / نسبة/مستوى النجاح في الامتحان	[100-90]% أداء متميز/جيد		[90-80]% أداء مقبول		[80-70]% أداء ضعيف		... < 70% أداء ضعيف جدا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
[100-90]% (أداء متميز)	18	%60,0							18	%60,0
[90-80]% (أداء جيد)	1	%3,3							1	%3,3
[80-70]% (أداء مقبول)	3	%10,0	0	%0,0	1	%3,3	0	%0,0	4	%13,3
... < 70% (أداء ضعيف)	3	%10,0	1	%3,3	1	%3,3	2	%6,7	7	%23,3
المجموع	25	%83,3	1	%3,3	2	%6,7	2	%6,7	30	%100

جدول منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني وفقا لإحصائيات مديرية التربية –مستغانم

من خلال نتائج الجدول رقم (51) المتعلقة بتطور مستوى أداء المدارس (نتائج القبول مقارنة بنتائج النجاح في الامتحان) وذلك حسب وسطها الجغرافي، فإننا نلاحظ ارتفاعا في عدد المدارس التي حققت مستوى أداء متميز/جيد، حيث ازداد عددها من 19 إلى 25 مدرسة في مقابل انخفاض عددها عند المستويين المقبول والضعيف من 11 مدرسة إلى 5 مدارس، كما أن معظم المدارس بالدائرة عرفت ارتفاعا في النتائج العامة بما

يعادل النسبة 93,3% من إجمالي 30ابتدائية (انظر الملحق رقم (02)). مما يدل على أن معظم المدارس بحاسي ماماش تحقق مستوى أداء يلبي (مقبول) أو يفوق (جيد /متميز) التوقعات المنتظرة من المدرسة مثلما تكشفه النسبة 86,6% من إجمالي مدارس الدائرة، وبالتالي معظمها تدعم مبدأ "النجاح للجميع" بضمان انتقال أكبر عدد ممكن من المتعلمين للمرحلة الثانية من التعليم الإلزامي. ويرجع الباحث هذا التطور في الأداء من حيث النتائج إلى نظام القبول الذي أقرته وزارة التربية الوطنية، والذي يحدد شروط الانتقال من مرحلة التعليم الابتدائي إلى مرحلة التعليم المتوسط من خلال معادلة حسابية تتضمن معدل الامتحان والمعدل السنوي، وهو الإجراء الذي يبين مدى تأثير تقييمات الأستاذ لأعمال المتعلمين وطبيعة الاختبارات الفصلية التي يعدها على نتائج المتعلمين السنوية. ففي الغالب، في ضوء ملاحظاتي وتقييمي للاختبارات التي تقدم للمتعلمين نهاية كل فصل، هناك اختلاف في نوعية المواضيع المقترحة من مؤسسة إلى أخرى وفي بعض الأحيان من قسم لآخر بالنسبة للمستوى التعليمي الواحد داخل المدرسة نفسها بسبب عدم خضوع الكثير منها للمقاييس والمعايير التي وردت في "دليل بناء الاختبارات"[1] فيما عدا الشكل، بالإضافة إلى ذلك هناك اختلاف في توقعات الأساتذة حول مستوى المتعلمين ونتائج الاختبارات، حيث يُقدم البعض مواضيع سهلة جدا من منطلق تجنب النقاط الضعيفة، فيما يقدم آخرون مواضيع تفوق بعض الشيء مستوى الكثير من المتعلمين من منطلق التحضير للامتحانات الرسمية، ومن هنا يتضح دور الأستاذ كعامل حاسم في رفع أو خفض نسب النجاح، ومن ثم إبراز مستوى أداء الابتدائيات لوظيفتها في ضمان فرص النجاح للجميع وبالأخص للمتعثرين في الامتحانات الرسمية نهاية كل مرحلة تعليمية من التعليم الإلزامي.

جدول رقم (52): يبين تطور مستوى أداء المدارس الابتدائية حسب وسطها الجغرافي:

نسبة / مستوى القبول في س1م / المنطقة / نسبة النجاح في الامتحان		[100-90]% أداء متميز/جيد		[90-80]% أداء مقبول		[80-70]% أداء ضعيف		... < 70% أداء ضعيف جدا		المجموع	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
حضري	[100-90]%	9	%30,0							9	%30,0
	[90-80]%	1	%3,3							1	%3,3
	[80-70]%	1	%3,3							1	%3,3
	... < 70%	1	%3,3							1	%3,3
ج د	[100-90]%	4	%13,3							4	%13,3

[1] وزارة التربية الوطنية، دليل بناء اختبار في مادة اللغة العربية في امتحان شهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات، الجزائر، نوفمبر 2008، ص3.

	%[90-80]	0	%0,0						0	%0,0
	%[80-70]	2	%6,7						2	%6,7
	%70 > ...	1	%3,3	1	%3,3	0	%0,0	0	2	%6,7
ريفي	%[100-90]	5	%16,7						5	%16,7
	%[90-80]	0	%0,0						0	%0,0
	%[80-70]	0	%0,0	0	%0,0	1	%3,3	0	1	%3,3
	%70 > ...	1	%3,3	0	%0,0	1	%3,3	2	4	%13,3
المجموع		25	%83,3	1	%3,3	2	6,7	2	30	%100

جدول منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني وفقا لإحصائيات مديرية التربية –مستغانم

تُظهر نتائج الجدول رقم (52) تباينا في أداء المؤسسات التربوية حسب الوسط الجغرافي الذي تقع فيه، وذلك لصالح المنطقة الحضرية. فمعظم المدارس الحضرية تحقق مستوى أداء يفوق أو يساوي الحد الأدنى التوقعات المنتظرة من المدرسة في مؤشر نتائج الامتحان مثلما تعبر عنه النسبة 36,7% من إجمالي مدارس الدائرة أو كالذي تبينه النسبة 91,6% من إجمالي مدارس المنطقة الحضرية (انظر الملحق رقم (09))، فيما تحقق كلها مستوى أداء متميز/جيد في مؤشر القبول في السنة أولى متوسط مثلما تؤكده النسبة 40,0% من إجمالي مدارس الدائرة أو 100% من إجمالي المدارس الحضرية (انظر الملحق رقم (09)). تليها المنطقة شبه الحضرية حيث نلاحظ أن معظم المدارس بهذه المنطقة تحقق مستوى أداء يفوق أو يساوي الحد الأدنى التوقعات المنتظرة من المدرسة في مؤشر نتائج الامتحان مثلما تعبر عنه النسبة 20,0% أو النسبة 75% من إجمالي مدارس شبه الحضرية، كما تحقق معظمها مستوى أداء متميز/جيد في مؤشر القبول في السنة الأولى متوسط مثلما تبينه النسبة 23,3% أو النسبة 87,5% من إجمالي المدارس شبه الحضرية (انظر الملحق رقم (09)). وتأتي بعدهما المنطقة الريفية حيث نلاحظ أن أكثر من نصف المدارس بالريف تحقق أداء يفوق أو يساوي الحد الأدنى التوقعات المنتظرة من المدرسة مثلما تكشف عنه النسبة 20,0% من إجمالي عدد مدارس الدائرة أو النسبة 60,0% من إجمالي المدارس الريفية (انظر الملحق رقم (09))، فيما بقيت النسبة نفسها في مؤشر القبول في السنة الأولى متوسط. ويرجع الباحث هذا التباين في أداء المدرس على مستوى النتائج في الامتحان إلى عوامل كثيرة منها هاجس الامتحان وظروفه المادية والمعنوية، وإلى المستوى الثقافي للأسرة، وإلى الدروس الخصوصية التي أصبحت منتشرة بكثرة في الوسطين الحضري وشبه الحضري على عكس الوسط الريفي.

جدول رقم (53): يبيّن نسبة الرسوب في المدارس الابتدائية (إعادة السنة الخامسة ابتدائي):

نسبة الرسوب المدرسي	ك	%
%0	13	%43,3
%[10 - 1]	12	%40,0
%[20 - 10]	1	%3,3
%20 <	4	%13,3
المجموع	30	%100,0

جدول منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني وفقا لإحصائيات مديرية التربية –مستغانم

تبين نتائج الجدول رقم (53) وجود تباين في أداء المدارس من حيث استهلاك المتعلم لسنوات الدراسة دون إعادة على الأقل للسنة الخامسة ابتدائي. فبعضها لم تسجل أي حالة رسوب (0% إعادة) ونسبة النجاح فيها 100% سواء في الامتحان أو في القبول مثلما تبينه النسبة 43,3% من إجمالي المدارس بالدائرة. فيما عرفت 40,0% منها نسبة رسوب محصورة في [1 - 10]% ، و3,3% منها نسبة رسوب تتراوح بين 10 و20%. و13,3% منها نسبة رسوب تجاوزت النسبة 20%، وبالتالي النسبة الأكبر من المدارس الابتدائية لا تستجيب لمؤشر استهلاك سنوات الدراسة دون إعادة على الأقل في السنة الخامسة مثلما تبينه النسبة 56,6% من إجمالي عدد الابتدائيات بالدائرة. ويرجع الباحث سبب ذلك إلى الوسط الجغرافي للمدرسة مثلما تؤكده نتائج الجدول رقم (52)، حيث تواجه الكثير من المدارس في الأرياف مشكلات عديدة، ولعل من أبرزها مشكلة عدم استقرار الأساتذة بها، وكثرة الغيابات والتأخرات للطاقم التربوي والإداري بسبب ندرة أو انعدام المواصلات وللمتمدرسين بسبب المرض أو المناسبات العائلية، أو نقص المتابعة اليومية للأولياء.

جدول رقم (54): يبيّن نسب التسرب (التخلي في السنة الخامسة ابتدائي) في المدارس الابتدائية:

نسبة التسرب المدرسي	ك	%
%0	23	76,7%
%[3,6 – 0,1]	5	16,7%
%[7,2 – 3,6]	2	6,7%
المجموع	30	100,0%

جدول منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني وفقا لإحصائيات مديرية التربية –مستغانم

تظهر نتائج الجدول رقم (54) مستويين من الأداء المدرسي في التعليم الابتدائي، الأول صفري والذي يعبر عن أداء متميز بالنسبة لـ 23 مدرسة والمقدر نسبتها بـ 76,7%، حيث لا يتخلى المتعلمون عن مواصلة دراستهم سواء بانتقالهم إلى السنة الأولى من التعليم المتوسط أو ببقائهم بالمدرسة لإعادة السنة الخامسة من

التعليم الابتدائي. فيما يمثل المستوى الثاني في الأداء السلبي أين يتخلى بعض المتعلمين عن مقاعد الدراسة في الطور الثالث من التعليم الابتدائي سواء بعد استهلاك الحد الأقصى من سنوات التعليم الإلزامي المحددة بـ 9 سنوات بسبب الرسوب المتكرر في الطورين الأول والثاني من المرحلة نفسها أو مغادرة المؤسسة في سن مبكرة مثلما تعبر عنه النسبة لـ 23,4% من إجمالي الابتدائيات بحاسي ماماش، حيث تتراوح نسبة التسرب في 16,7% من المدارس بين 0,1% و3,6%، وتتراوح بين [3,6 – 7,2]% في 6,7% منها. مما يعني أن نسبة كبيرة من المدارس الابتدائية بمدينة حاسي ماماش تحقق مؤشر "ضمان حق المتعلمين في التمدرس إلى غاية سن 16 من عمرهم". فيما تعجز بعض المدارس عن تحقيق ذلك، وبالتالي بعض الابتدائيات غير قادرة على جذب اهتمام المتعلمين المتعثرين نحو مواصلة الدراسة وجعلهم يواجهون الفشل الذي يعترض مسارهم الدراسي.

جدول رقم (55): يبين فعالية المسار التربوي للمدارس الابتدائية من حيث الرسوب والتسرب المدرسي

نسبة التخلي في س5إ / نسبة الإعادة في س5إ	ك	%0	ك	%[3,6 – 0,1]	ك	%[7,2 – 3,6]	المجموع ك	المجموع %
%0	11	%36,7	2	%6,7	0	%0,0	13	%43,3
%[10 - 1]	8	%26,7	3	%10,0	1	%3,3	12	%40,0
%[20 - 10]	1	%3,3	0	%0,0	0	%0,0	1	%3,3
%20 <	3	%10,0	0	%0,0	1	%3,3	4	%13,3
المجموع	23	%76,7	5	%16,7	2	%6,7	30	%100,0

جدول منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني وفقا لإحصائيات مديرية التربية –مستغانم

من خلال نتائج الجدول رقم (55) يتضح أن بعض الابتدائيات بدائرة حاسي ماماش تشهد مسارا تربويا فعالا يخلو من ظاهرتي الرسوب والتسرب المدرسيين (0% إعادة السنة/0% تخلي) على الأقل في السنة الخامسة ابتدائي مثلما تبينه النسبة 36,7% من إجمالي مدارس الدائرة. فيما تعرف أخرى مسارا تربويا خال من التسرب المدرسي ولكن بها رسوب مدرسي متباين بعض الشيء من مدرسة لأخرى مثلما تعبر عنه النسب على الترتيب: 26,7% و3,3% و10,0% من إجمالي 30 مدرسة. في حين تشهد مدارس أخرى مسارا تربويا خال من الرسوب المدرسي ولكن بها تسرب مدرسي محصور في المجال [0,1 – 3,6]% مثلما تبينه النسبة 6,7%. بينما تشهد بعض المدارس مسارا تربويا غير فعال بسبب الرسوب والتسرب المدرسيين مثلما تبينه النسب على الترتيب: 10,0% و3,3% و3,3%. وبالتالي النسبة الأكبر من المدارس الابتدائية (63,4%) تظهر فعالية في مسارها التربوي من حيث النسبة المئوية لخريجي مرحلة التعليم الابتدائي والانتقال إلى السنة الأولى من التعليم المتوسط ومعدل رسوب منخفض ([1-10]% ومعدل تسرب صفري (0%) في

الموسم الدراسي 2019/2018. بينما تقل فعالية بعض المدارس إما بسبب انخفاض نسبة النجاح أو ارتفاع معدل الرسوب ومعدل التسرب المدرسي فيها.

جدول رقم (56): يبين فعالية المسار التربوية للمدارس الابتدائية حسب وسطها الجغرافي:

نسبة التخلي في س5إ / نسبة الإعادة في س5إ		%0		%[3,6 – 0,1]		%[7,2 – 3,6]		المجموع	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
حضري	%0	4	13,3%	2	6,7%			6	20,0%
	%[10 - 1]	3	10,0%	3	10,0%			6	20,0%
	%[20 - 10]	0	0,0%					0	0,0%
	%20 <	0	0,0%					0	0,0%
شبه حضري	%0	4	13,3%					4	13,3%
	%[10 - 1]	3	10,0%					3	10,0%
	%[20 - 10]	1	3,3%					1	3,3%
	%20 <	0	0,0%					0	0,0%
ريفي	%0	3	10,0%					3	10,0%
	%[10 - 1]	2	6,7%			1	3,3%	3	10,0%
	%[20 - 10]	0	0,0%					0	0,0%
	%20 <	3	10,0%			1	3,3%	4	13,3%
المجموع		23	76,7%	5	16,7%	2	6,7%	30	100,0%

جدول منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني وفقا لإحصائيات مديرية التربية –مستغانم

من خلال نتائج الجدول رقم (56) التي تبيّن أن أداء المدارس الابتدائية يختلف من مدرسة لأخرى ومن منطقة لأخرى، حيث نلاحظ أن معظم المدارس التي تقع في الوسط شبه حضري لا يوجد بها تسرب مدرسي في السنة الخامسة، ونسبة الرسوب فيها إما تساوي الصفر أو أقل من 10% مثلما يكشف مجموع النسبتين 13,3% و10,0% من إجمالي عدد المدارس بالدائرة، والتي تعادل النسبة 87,5% من إجمالي عدد المدارس بالمنطقة (انظر الملحق رقم (10)). تليها مباشرة المدارس الحضرية حيث نلاحظ أن النسبة الأكبر منها تحقق مؤشر 0% تخلي ومؤشر (0- 10)% إعادة في السنة الخامسة ابتدائي مثلما تبينه النسبة 23,3% (مجموع النسبتين 13,3% و10,0%)، والتي تعادل 58,3% من إجمالي عدد المدارس الحضرية (انظر الملحق رقم (10)). فيما نلاحظ أن نصف المدارس الريفية فقط التي تحقق المؤشرين السابقين مثلما تبينه النسبة 16,7% من إجمالي مدارس الدائرة، والتي تعادل النسبة 50,0% من إجمالي المدارس الريفية (انظر الملحق رقم (10)). كما نلاحظ أن بعض المدارس الحضرية تواجه مشكلة تخلي المتعلمين عن الدراسة في سن مبكر مثلما تبينه

النسبة 16,7% (مجموع النسبتين6,7% و10,0%). بينما تواجه نصف المدارس في الريف احدى المشكلتين إما التخلي عن الدراسة مثلما تعبر عنه النسبة 6,7% أو معدل رسوب مرتفع حيث يفوق 20% مثلما تبينه النسبة 10,0% من إجمالي عدد المدارس. مما يعني أن أداء المدارس شبه الحضرية أفضل من أداء المدارس الحضرية والمدارس الريفية، وقد يعود هذا إلى قلة عدد الأفواج التربوية مثلما تشير إليه النسبة 24,2% من إجمالي عدد الأساتذة بمدارس الدائرة (انظر الجدول رقم (04))، وإلى العناصر التي تميز مدارس المنطقة سواء من حيث الموقع الجغرافي أو الكثافة السكانية التي تقل عن 5000نسمة أو توفر النقل، فمعظم المدارس شبه الحضرية إما أنها تقع بمركز البلديات أو قريبة جدا منه ومن مركز عاصمة الولاية مستغانم، كما يمكن أن يعود إلى طبيعة الأساتذة الذين ينتمون إليها ونوعية الخدمات التربوية والبيداغوجية التي تقدم بها.

في ضوء النتائج السابقة المتعلقة بفعالية المسار التربوي للمدارس، والتي تبيّن من خلالها أن 76,7% من إجمالي الابتدائيات تحقق مستوى أداء يفوق أو يساوي الحد الأدنى التوقعات المنتظرة من المدرسة في امتحان شهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، و83,3% منها تحقق مستوى أداء متميز أو جيد في نسبة القبول الذي يفوق أو يساوي 90%، و83,3% منها تحقق أداء إما بـ 0% رسوب وهذا بالنسبة لـ 43,3% أو بنسبة رسوب أقل من 10% وهذا بالنسبة لـ 40,0% منها، و76,7% تحقق أداء خاليا من التسرب المدرسي (0% تخلي عن الدراسة). نستنتج أن نسبة كبيرة من الابتدائيات بدائرة حاسي ماماش والتي تقدر نسبتها بـ 63,3% تعكس أداء متميزا/جيدا في نتائج الامتحان والقبول في السنة الأولى متوسط، وفي معدل الرسوب الصفري/المنخفض ومعدل التسرب المدرسي الصفري. في مقابل 36,6% من إجمالي ابتدائيات الدائرة لم تحقق تلك الفعالية، إما لأنها تعرف تسربا مدرسيا كالذي نراه في 20% من مدارس الدائرة، أو لارتفاع نسبة الرسوب التي تتراوح بين 10% و20% مثلما نراه في 13,3% منها، أو بسبب الارتفاع الكبير في معدل الرسوب والتسرب كالذي تشهده 3,3% من إجمالي المدارس (مدرسة ريفية). مما يؤكد عجز نسبة معتبرة من المدارس الابتدائية وعدم قدرتها على جعل المتعلمين يكملون دراستهم بنجاح في مرحلة التعليم الابتدائي، لأنه "يمكن لقيمة نسبة الانتقال، إذا كانت أدنى بقدر معتبر من 100%، أن تدل على سوء تسيير لتدفق التلاميذ. مما يؤشر على نقص في الخدمات البيداغوجية المتوفرة"[1]. كما نستنتج أفضلية في مؤشرات الفعالية لصالح مدارس منطقة معينة دون أخرى. فمعظم المدارس الحضرية (75% منها) تحقق مستوى أداء متميز في مؤشر نسبة النجاح في الامتحان، و100% منها بلغت مستوى أداء متميز في مؤشر نسب انتقال المتعلمين إلى المرحلة الموالية من التعليم الإلزامي (انظر الملحق رقم (09)). فيما تميزت 87,5% من إجمالي المدارس شبه الحضرية

[1] وزارة التربية الوطنية، اعداد نظام مرجعي لمؤشرات تقييم المعايير المخصصة للنظام المدرسي الجزائري، مرجع سبق ذكره، ص64.

بمستوى أداء متميز/جيد في مؤشر القبول (انظر الملحق رقم (09)، و100% أداء خاليا من التسرب المدرسي أي 0% تخلي عن الدراسة على الأقل في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي (أنظر الملحق رقم (10)).

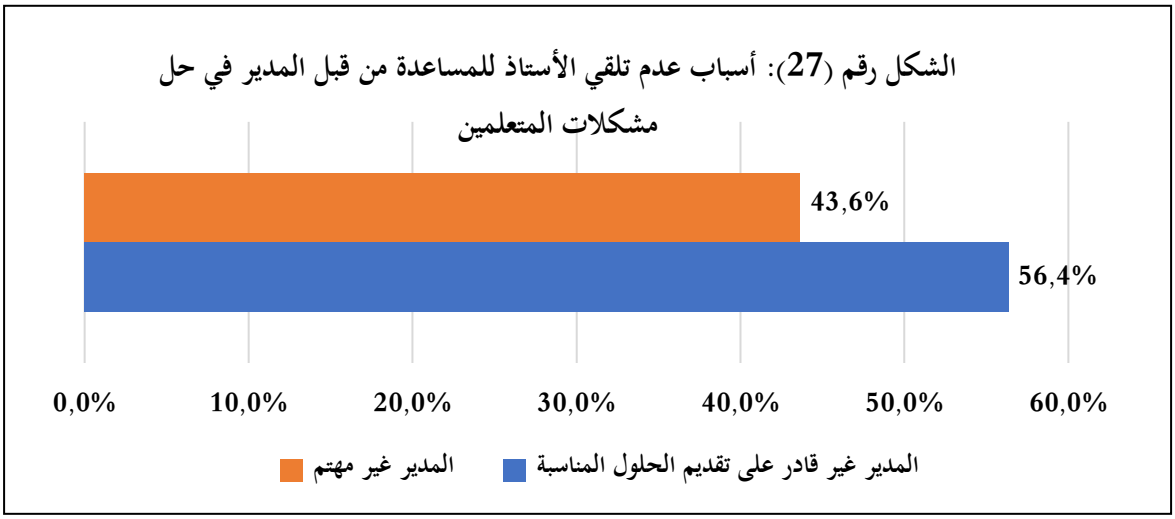
4-2- عرض وتحليل بيانات المشكلات المهنية التي تواجه الأستاذ مع الإدارة والأولياء:

جدول رقم (57): يبين تلقي الأستاذ للمساعدة من قبل مدير المدرسة في حل مشكلات المتعلمين:

تلقي الأستاذ للمساعدة من قبل المدير في حل مشكلات المتعلمين	ك	%
نعم	192	%61,9
لا	39	%12,6
أحيانا	79	%25,5
المجموع	310	%100,0

جدول منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني: (السؤال48-أ)

الشكل رقم (27): أسباب عدم تلقي الأستاذ للمساعدة من قبل المدير في حل مشكلات المتعلمين



شكل منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني: (السؤال49)

من خلال بيانات الجدول رقم (57) التي تبين أن نسبة كبيرة من الأساتذة المبحوثين يتلقون المساعدة من قبل مدير المدرسة في حل مشكلات المتعلمين، والتي قدرت بـ 61,9%. في مقابل 38,1% ممن يتلقون أحيانا أو لا يساعدهم المدير في ذلك، حيث صرح 25,5% منهم أن مساعدة المدير لهم لا تكون إلا أحيانا، بينما نفى 12,6% منهم، هذا النوع من التدخل لمدير المدرسة. تشير نسبة 61,9% إلى وجود اتصال وتواصل ايجابيين بين هؤلاء المدرسين وإدارة المدرسة، وإلى وعي الطرفين بأهمية التعاون بينهما كضرورة ولا بديل عنه للتصدي لمختلف المشكلات التي تواجه المتمدرسين التي تشكل في حقيقتها عائقا على مسارهم التعليمي، إلى جانب وعيهم بالهدف المشترك الذي يعكس صورة المدرسة التي تهتم بمشكلات المتعلمين وحلها تحقيقا لرسالتها التربوية في المجتمع.

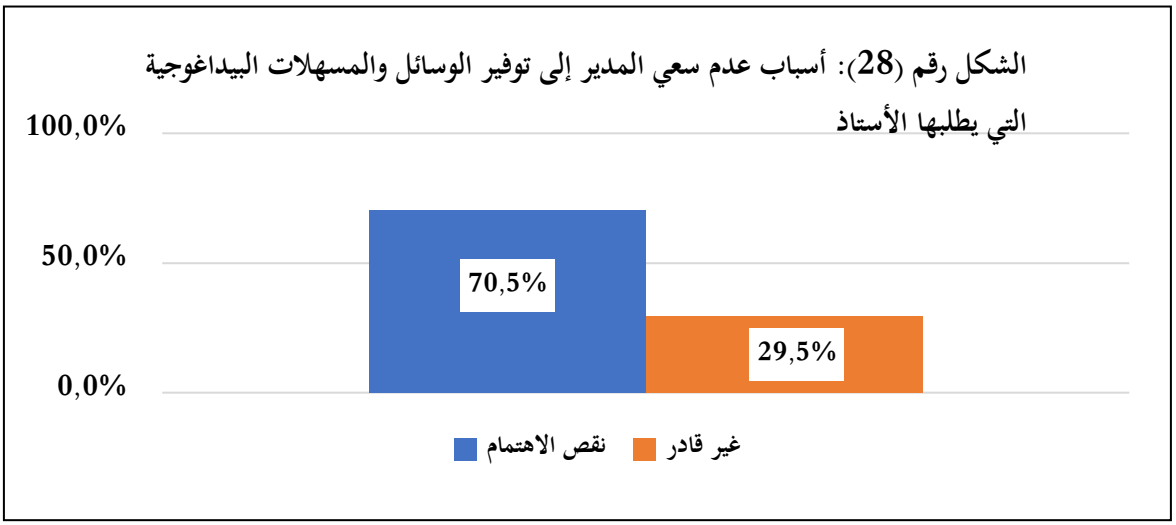
يظهر الشكل رقم (27) أهم الأسباب مثلما يراها أولئك الأساتذة الذين نفوا مساعدة المدير لهم في حل مشكلات المتعلمين، والتي ارتبطت أساسا بقدرات المدير واهتماماته، حيث يرى 56,4% من هؤلاء الأساتذة أن المدير غير قادر على تقديم الحلول المناسبة لذلك، فيما أرجع آخرون أي 43,6% سبب عدم تدخل المدير في حل مشكلات المتعلمين إلى قلة اهتمامه بهذا الدور الذي يندرج ضمن المسؤوليات الفنية لمدير المؤسسة التعليمية. مما يدل على انعدام فرصة التعاون بين هذه المجموعة من الأساتذة المبحوثين (39 مبحوثا) وبين مديريهم، وعدم التعاون بين أبرز الفاعلين التربويين المباشرين على حل مشكلات المتعلمين يخل بأحد مؤشرات تحسين جودة الأداء المدرسي الذي يعتمد في كثير من الدول المتطورة، حيث تصبح المدرسة الابتدائية في هذه الحالة (عدم تعاون المدير مع الأستاذ في حل مشكلات المتعلمين) عاجزة على أن "تسهم في تكوين علاقات عمل تعاونية مع الجميع لتحسين جودة الأداء المدرسي"[1] ومن دون أدنى شك أن علاقات العمل التعاوني تبدأ من داخل أسوار المدرسة وتحدث بين أفرادها من مديرين ومدرسين ومتمدرسين قبل أن تتوسع دائرة التعاون لتشمل بذلك المحيط الخارجي للمدرسة (أولياء أمور المتمدرسين، المؤسسات الاجتماعية الأخرى).

جدول رقم (58): يبين سعي المدير إلى توفير ما يطلبه الأستاذ من وسائل ومسهلات بيداغوجية:

سعي المدير إلى توفير ما يطلبه الأستاذ من وسائل ومسهلات بيداغوجية	ك	%
نعم	176	56,8%
لا	44	14,2%
أحيانا	90	29,0%
المجموع	310	100,0%

جدول منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني: (السؤال48-ب)

الشكل رقم (28): أسباب عدم سعي المدير إلى توفير الوسائل والمسهلات البيداغوجية التي يطلبها الأستاذ



شكل منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني: (السؤال49)

[1] سناء محمد محمود بطاينة، مرجع سبق ذكره، ص169.

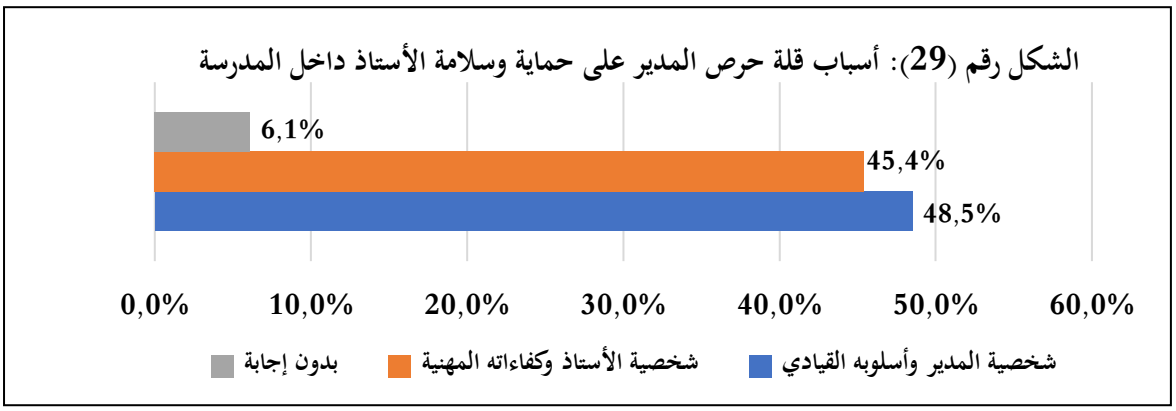
تظهر النتائج المبينة في الجدول رقم (58) أن النسبة الأكبر من الأساتذة المبحوثين لديهم علاقات إيجابية مع مديريهم، حيث أكد 56,8% منهم على أن مدير المدرسة يسعى إلى توفير ما يطلبونه من وسائل وأدوات (مسهلات) بيداغوجية. في مقابل 43,2% ممن يرون أن سعي المدير لا يحدث إلا أحيانا أو لا يرونه على الإطلاق، حيث اختار 29,0% منهم البديل "أحيانا" و14,2% البديل "لا". تشير نسبة 56,8% إلى وجود تفاهم بين أولئك الأساتذة ومديريهم، وإلى الاحترام والدعم بين الطرفين. وتشير أيضا إلى مستوى وعي الطرفين بأهمية وقيمة الوسائل التعليمية التعلمية كشرط من شروط النجاح المدرسي، وكعنصر من عناصر البيئة الجاذبة التي تقوي دافعية التعلم لدى المتعلمين بما يعكس صورة المدرسة التي "تفعل التعلم النشط في التدريس، وتحرص على جودة العمليات والمخرجات التعليمية والتربوية"[1]. أما بالنسبة للمبحوثين الذين يرون أن المدير لا يسعى إلى توفير ما يطلبه الأستاذ من وسائل المعبر عنهم بـ 14,2%، فإن الأسباب مثلما هو موضح في الشكل رقم (28) تعود إما إلى نقص وعدم اهتمام مدير المدرسة حسب 70,5% منهم، أو لأن المدير غير كفء (يؤمن بالأسلوب التقليدي في التدريس) من وجهة نظر 29,5%، والملاحظ في كلتا الحالتين أن السبب مرتبط بالمدير واهتماماته وكفاءاته المهنية، وعدم وجود استجابة من قبل المدير بطبيعة الحال يؤدي إلى ظهور مشكلات بين المدير والأستاذ التي تنعكس بدورها سلبا على المردود التربوي للأفراد والمؤسسة ككل.

جدول رقم (59): يبين مدى حرص المدير على حماية وسلامة الأستاذ داخل المدرسة:

مدى حرص المدير على حماية وسلامة الأستاذ	ك	%
كثيرا	166	53,5%
نوعا ما	111	35,8%
نادرا	33	10,6%
المجموع	310	100,0%

جدول منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني: (السؤال50-أ)

الشكل رقم (29): أسباب قلة حرص المدير على حماية وسلامة الأستاذ داخل المدرسة



شكل منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني: (السؤال51)

[1] سناء محمد محمود بطاينة، مرجع سبق ذكره، ص169.

تبيّن نتائج الجدول رقم (59) أن الاتجاه العام في مدى حرص المدير على حماية وسلامة الأستاذ داخل المدرسة إيجابي من وجهة نظر المبحوثين، إذ أكد 53,5% منهم أن المدير يحرص كثيرا على ذلك، مما يعني أن هناك درجة من الوعي لدى المديرين بواجباتهم، فهم "مسؤولون عن حفظ النظام وأمن وسلامة الأشخاص والممتلكات... لضمان السير العادي للمؤسسة"[1]، وأن كلاهما يقدر الآخر، لأن حرص المدير على حماية وسلامة الموظف والأستاذ خاصة من العوامل التي تسهم بشكل مباشر في تحسين العلاقات الإنسانية وزيادة مستوى إنتاجية الفرد، وضرورة لإشباع حاجة الأستاذ إلى الأمن والطمأنينة والانتماء، وفرصة لخلق الانسجام والتوافق بين الطرفين والتقليل من احتمال الصراع بينهما، وبالتالي تحقيق الاستقرار على مستوى المدرسة الذي يشجع كلاهما على بذل الجهد والمساهمة في تحقيق رسالة المدرسة، كما أن حماية الموظف وجعله يشعر بالأمن سلوك إنساني قبل أن يكون إداري تنظيمي. فيما تبيّن النتائج اتجاه سلبيا في علاقة المدير ببعض المدرسين حين يشعر الموظف بعدم الأمن ونقص الحماية داخل المؤسسة التي يعمل بها، فقد صرح 46,5% من المبحوثين أن المدير ليس شديد الحرص على حمايتهم وسلامتهم وإنما هو في حدود "نوعا ما" بالنسبة لـ 35,8% و"نادرا" في نظر 10,6%. مما يشير إلى أن جو العمل غير مريح، ويشكل ضغطا من الضغوط السلبية للموظف الذي يؤدي إلى انخفاض في الروح المعنوية والارتباك وفقدان التركيز وضعف الحماس وتشتت التفكير، كما يجعله يشعر أكثر بعبء العمل، فعدم شعور الأستاذ بالحماية داخل المؤسسة من أهم أسباب الصراع القائم بين المدير والأساتذة، ويؤدي إلى وجمود العلاقات بينهما وتحولها من علاقات تفاهم وتكامل وتعاون إلى علاقات نزاع يؤثر سلبا على أداء المدرسة ومكانتها في المجتمع، ومن خلال الشكل رقم (29) نتبيّن لماذا لا حرص مدير المدرسة على حماية وسلامة الأستاذ داخل المدرسة؟ مثلما صرح به 33 مبحوثا أي 10,6% من إجمالي عينة البحث، والتي شكل فيها المدير والأستاذ على حد سواء أهم عامل فيها، حيث أرجع 48,5% منهم السبب إلى شخصية المدير وأسلوبه القيادي، بينما يراه 45,4% منهم في شخصية الأستاذ وكفاءاته المهنية. فيما لم يذكر مبحوثان السبب.

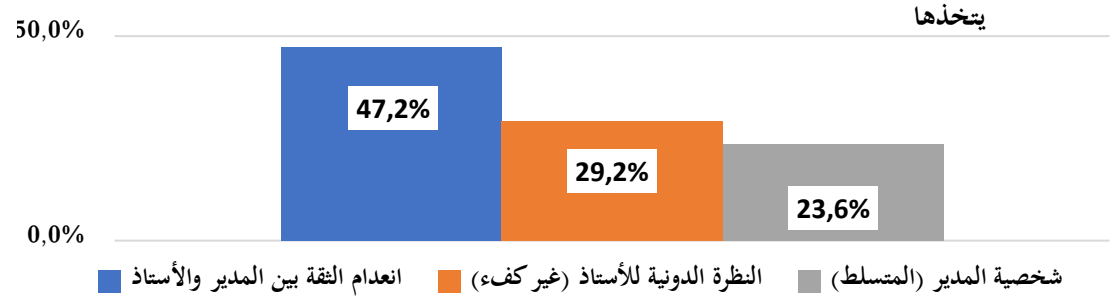
جدول رقم (60): يبيّن مدى حرص مدير المدرسة على إشراك الأستاذ في القرارات التي يتخذها:

مدى حرص المدير على إشراك الأستاذ في القرارات التي تتخذ في المدرسة	ك	%
كثيرا	160	51,6%
نوعا ما	61	19,7%
نادرا	89	28,7%
المجموع	310	100,0%

جدول منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني: (السؤال 50-ب)

[1] وزارة التربية والوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية، مرجع سبق ذكره، ص46.

الشكل رقم (30):أسباب ندرة حرص المدير على إشراك الأستاذ في القرارات التي يتخذها



شكل منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني: (السؤال51)

يتبيّن من الجدول رقم (60)، أن أعلى نسبة من أفراد العينة أكدوا أن المدير يحرص كثيرا على إشراكهم في اتخاذ القرارات والمعبر عنها بـ 51,6%، والتي تشير إلى توسيع قاعدة المشاركة في اتخاذ القرارات، ووجود علاقات عمل تعاوني بين الإدارة المدرسين، وإلى الاحترام والتقدير المتبادل بين الطرفين. فمشاركة الأساتذة في القرارات التي تتخذ على مستوى المدرسة من أهم المؤشرات التي دعت إليها مدرسة العلاقات الإنسانية والمدرسة السلوكية في الإدارة المدرسية حيث تعزز مكانة الأفراد كفاعلين، وتقرب وجهات النظر بينهم، وتساعد على تجاوز كل الخلافات الشخصية والتركيز على الأهداف المشتركة. وبالتالي تزيد من فعاليتهم وإنتاجيتهم التي تنعكس بدورها على أداءات المتعلمين وتحصيلهم الدراسي. أما بالنسبة للمبحوثين المعبر عنهم بـ 48,4% ممن يرون أن المدير لا يحرص كثيرا على إشراكهم في القرارات المدرسية، إذ عبر 28,7% منهم عن ذلك بنادرا و19,7% منهم بأحيانا. وتشير إجابتهم إلى ضعف ثقافة المشاركة والعمل الجماعي في الوسط المدرسي، وانفراد المدير بالقرارات، وتدل على ضعف التواصل مع المدير، وبالتالي العلاقة بينهما ليست جيدة وقد تسوء مع مرور الزمن إذا ما استمر هذا السلوك من قبل الإدارة. ويرجع الباحث –من واقع خبرته– سبب عدم إشراك المدير للأساتذة في اتخاذ القرارات إلى ضعف المنظومة التكوينية حيث يلتحق المدير بمنصب عمله وهو يفتقر إلى المهارات الأساسية والكفايات اللازمة لإدارة المؤسسة وشؤون العاملين بها، ويلتحق الأستاذ بالتدريس وهو يجهل دوره كشريك (عون) في إدارة المدرسة، وإلى التباين في الشخصية والميول والاهتمام، وهو السبب الذي تم تأكيده من قبل مجموعة من المبحوثين. ويتضح من خلال الشكل رقم (30) أن المدير لا يحرص على إشراك بعض الأساتذة في القرارات التي يتخذها مثلما صرحت به النسبة 28,7% من إجمالي العينة، والذي يعود بالدرجة الأولى إلى انعدام الثقة بين المدير والأستاذ مثلما تؤكده النسبة 47,2% من إجمالي 89مبحوثا، ثم إلى النظرة الدونية للأستاذ على أنه غير كفء بالنسبة لـ 29,2% منهم، وبدرجة أقل في حدود 23,6% إلى النمط القيادي

(التسلطي). في ضوء الأسباب المذكورة نقول أن الثقة بالآخرين والتوقعات الإيجابية نحوهم من أهم العوامل لتفعيل الشراكة بين الإدارة المدرسية وهيئة التدريس، وتطوير أداء المؤسسات التعليمية.

جدول رقم (61): يبيّن تأثير الجانب التربوي في أداء الأستاذ على علاقته بمدير المدرسة:

يساعد المدير الأستاذ في حل مشكلات المتعلم / الممارسات التربوية للأستاذ		البدائل						المجموع	
		نعم		لا		أحيانا			
العبارات	البدائل	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
7-يتفاعل مع مشكلات المتعلمين الاجتماعية	نعم	191	%61,6	35	%11,3	77	%24,8	303	%97,7
	لا	1	%0,3	4	%1,3	2	%0,6	7	%2,3
	المجموع	192	%61,9	39	%12,6	79	%25,5	310	% 100
9-يتفاعل مع مشكلات المدرسية للمتعلّمين	نعم	192	%61,9	34	%11,0	76	%24,5	302	%97,4
	لا	0	%0,0	5	%1,6	3	%1,0	8	%2,6
	المجموع	192	%61,9	39	%12,6	79	%25,5	310	% 100
16- يشجع دائما متعلميه على مساعدة زملائهم	نعم	188	%60,6	33	%10,6	75	%24,2	296	%95,5
	لا	4	%1,3	6	%1,9	4	%1,3	14	%4,5
	المجموع	192	%61,9	39	%12,6	79	%25,5	310	% 100

حرص المدير على حماية وسلامة الأستاذ / الممارسات التربوية للأستاذ		البدائل						المجموع	
		كثيرا		نوعا ما		قليلا			
العبارات	البدائل	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
21-تصرفه تجاه من يسيء السلوك في القسم	التوبيخ على الفور	25	%8,1	30	%9,7	12	%3,9	67	%21,6
	المناقشة أمام زملائه	67	%21,6	43	%13,9	15	%4,8	125	%40,3
	المناقشة على انفراد	44	%14,2	13	%4,2	0	%0,0	57	%18,4
	تحويله للإدارة.	20	%6,5	17	%5,5	4	%1,3	41	%13,2
	استدعاء ولي أمره	3	%1,0	4	%1,3	2	%0,6	9	%2,9
	تكليفه بمسؤوليات	7	%2,3	4	%1,3	0	%0,0	11	%3,5
	المجموع	166	%53,5	111	%35,8	33	%10,6	310	% 100
22-طريقة تدخله لفض النزاع بين المتخاصمين	يقوم بدور الوسيط	126	%40,6	74	%23,9	9	%2,9	209	%67,4
	يواسي المظلوم.	35	%11,3	17	%5,5	6	%1,9	58	%18,7
	يعاقب الظالم.	3	%1,0	18	%5,8	14	%4,5	35	%11,3
	تحويلهما للإدارة	2	%0,6	2	%0,6	4	%1,3	8	%2,6
	المجموع	166	%53,5	111	%35,8	33	%10,6	310	% 100

جدول منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني

من خلال النتائج التي تظهر في الجدول رقم (61) والتي تبيّن أن نسبة كبيرة من المبحوثين الذين صرحوا أنهم يتفاعلون مع المشكلات الاجتماعية والمدرسية للمتعلمين ويشجعونهم دائما على مساعدة زملائهم بالمدرسة، قد أكدوا تلقيهم للمساعدة من قبل مدير المدرسة في حل مشكلات المتعلمين مثلما تؤكده النسب على التوالي: 61,6%، و61,9%، و60,6% من إجمالي أفرد عينه البحث، أو كالذي تعبر عنه النسب 63,0% من إجمالي 303 مبحوثا، و63,6% من إجمالي 302 مبحوثا، و63,5% من إجمالي 296 مبحوثا (انظر الملحق رقم (11))، على عكس 1,3%، و1,6%، و1,9% من إجمالي أفراد العينة الذين صرحوا أنهم لا يتفاعلون مع المشكلات الاجتماعية والمدرسية ولا يشجعون المتعلمين على مساعدة زملائهم وقد أكدوا أن المدير لا يساعدهم في حل مشكلات المتعلمين، والذين يمثلون 57,1% من إجمالي 7 مفردات، و62,5% من إجمالي 8 مفردات، و42,9% من إجمالي 14 مفردة. كما تظهر النتائج السابقة استجابة متوسطة عند المؤشر الذي يكشف مدى حرص المدير على حماية وسلامة الأستاذ داخل المدرسة حيث أكد 53,5% من إجمالي أفراد العينة أن المدير يحرص كثيرا على ذلك، والملاحظ أنه رغم أن حماية وسلامة الأشخاص المنتمين للمدرسة من مسؤوليات المدير إلا أن النتائج تبيّن أن المدير يحمي أكثر الأساتذة الذين يناقشون عادة المتعلم الذي يسيء السلوك داخل الصف الدراسي سواء أمام زملائه مثلما توضحه النسبة 21,6% من إجمالي أفراد عينة البحث والتي تعادل 53,6% من أصل 125 مفردة (انظر الملحق رقم (11))، أو مناقشة المسيء على انفراد مثلما توضحه النسبة 14,2% من إجمالي أفراد العينة والتي تعادل 77,2% من أصل 57 مفردة (انظر الملحق رقم (11))، والذين يكلفون المتعلم الذي يسيء السلوك داخل الصف بمسؤوليات بسيطة مثلما تعبر عنه النسبة 63,6% من إجمالي 11 مفردة (انظر الملحق رقم (11)). والذين يؤدون دور الوسيط في حل النزاعات بين المتعلمين المتخاصمين مثلما تبينه النسبة 40,6% من إجمالي أفراد العينة، وبالتالي نسبة كبيرة من الأساتذة المبحوثين لا يواجهون مشكلات مهنية مع مدير المدرسة، سواء على مستوى مساعدته لهم في حل مشكلات المتعلمين أو بشأن حرصه على حمايتهم وسلامتهم داخل المؤسسة التي تتراوح بين 53,5% و61,9% من إجمالي أفراد العينة، على عكس بعض المبحوثين الذين يواجهون مشكلة تخلي المدير عنهم بسبب ممارساتهم الصفية التي لا تتوافق كثيرا مع متطلبات التربية الحديثة التي تدعو إلى تقديم التربية على التعليم واحترام خصوصية الطفل ومساندته دائما من خلال مبدإ الحوار.

جدول رقم (62): يبيّن تأثير الجانب البيداغوجية في أداء الأستاذ على علاقته بمدير المدرسة:

سعي المدير إلى توفير ما يطلبه الأستاذ من وسائل / الممارسات البيداغوجية للأستاذ	البدائل	البدائل						المجموع	
		نعم		لا		أحيانا			
العبارات	البدائل	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
26-يثمن الأستاذ جهود المتعلمين	فورا (مباشرة)	166	53,5%	39	12,6%	79	25,5%	284	91,6%
	بعد مدة	10	3,2%	5	1,6%	11	3,5%	26	8,4%
	المجموع	176	56,8%	44	14,2%	90	29,0%	310	100%
42-يعمل الأستاذ على توظيف استراتيجيات التعلم النشط	نعم	168	54,2%	32	10,3%	82	26,5%	282	91,0%
	لا	8	2,6%	12	3,9%	8	2,6%	28	9,0%
	المجموع	176	56,8%	44	14,2%	90	29,0%	310	100%
46-يستخدم الأستاذ وسائل الايضاح الحديثة في التدريس	نعم	139	44,8%	3	1,0%	52	16,8%	194	62,6%
	لا	37	11,9%	41	13,2%	38	12,3%	116	37,4%
	المجموع	176	56,8%	44	14,2%	90	29,0%	310	100%
حرص المدير على إشراك الأستاذ في القرارات المدرسية / الممارسات البيداغوجية للأستاذ	البدائل	البدائل						المجموع	
		كثيرا		نوعا ما		قليلا			
العبارات	البدائل	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
32-يضع الأستاذ المتعلمين في مواقف تشجع على إبداء الرأي	دائما/غالبا	111	35,8%	31	10,0%	38	12,3%	180	58,1%
	أحيانا	47	15,2%	25	8,1%	43	13,9%	115	37,1%
	نادرا	2	0,6%	5	1,6%	8	2,6%	15	4,8%
	المجموع	160	51,6%	61	19,7%	89	28,7%	310	100%
38-طريقة التعامل مع الذين يخطئون في الإجابة	التبسيط/المعالجة	147	47,4%	53	17,1%	73	23,5%	273	88,1%
	التجاهل	13	4,2%	8	2,6%	16	5,2%	37	11,9%
	المجموع	160	51,6%	61	19,7%	89	28,7%	310	100%

جدول منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني

من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم (62)، والتي تشير إلى أن أغلب الأساتذة المبحوثين الذين أكدوا في إجاباتهم أن المدير يسعى إلى توفير ما يطلبونه من وسائل ومسهلات بيداغوجية ويحرص على إشراكهم في اتخاذ القرارات المدرسية، هم من الذين صرحوا أنهم يعملون على توظيف استراتيجيات التعلم النشط، ويحترمون شرط الفورية عند استخدامهم للتعزيز الإيجابي، ويستخدمون وسائل الايضاح الحديثة في تدريسهم، مثلما تؤكده النسبة 54,2% من إجمالي 282%، والنسبة 53,5%، والنسبة 44,8% من إجمالي عدد أفراد عينة البحث، ومن الأساتذة الذين يضعون متعلميهم في مواقف تشجع على إبداء الرأي، ويلجؤون إلى التبسيط والتلميح أو

التحويل إلى حصص المعالجة البيداغوجية كطريقة للتعامل مع الإجابات الخاطئة، مثلما تؤكده النسبة 47,4%، والنسبة 35,8% من إجمالي أفراد عينة البحث. مما يعني أن النسبة الكبيرة من المبحوثين الذين يظهرون ممارسات بيداغوجية جيدة –تستجيب للمستجدات البيداغوجية– يحظون باحترام مدير المؤسسة وتقديره ودعمه لهم. فيما يواجه آخرون صعوبات مع مدير المدرسة، حيث تشير بعض الإجابات إلى أنه رغم وجود ممارسة بيداغوجية حديثة –وفق مؤشرات الدراسة– إلا أن المدير لا يسعى لتوفير ما يطلبه هؤلاء الأساتذة من وسائل ومسهلات بيداغوجية ولا يحرص على إشراكهم في اتخاذ القرارات المدرسية، الأمر الذي يجعل الأستاذ عموما يشعر بعدم الارتياح في المؤسسة ويفقد الثقة بالمسؤول والدخول في صراعات مع الإدارة، وبذلك يصبح مدير المدرسة مصدر قلق وتوتر بالنسبة للأستاذ، وبالتالي يشكل ضغطا سلبيا على نفسية وأداء الأستاذ، مما يؤكد أن بعض الأساتذة المبحوثين يواجهون مشكلات مهنية في عملهم مع المدير الذي لا يظهر استعداده للتعاون مع الأستاذ، مثلما توضحه النسب على التوالي: 12,6%، 10,3%، 1,0%، و17,1%، والمدير الذي لا يثق في الأستاذ النسبة 12,3% من اجمال أفراد عينة البحث. بينما يصبح الأستاذ مصدر مشكلاته المهنية مع مدير المؤسسة بسبب ممارسته البيداغوجية التي لا تتماشى والتدريس الحديث مثلما تبينه نتائج الجدول التي تكشف من جهة أن مدير المدرسة يسعى لتوفير ما يطلبه الأستاذ من وسائل ومسهلات بيداغوجية ولكن 11,9% منهم لا يستخدمون الوسائل الحديثة في تدريسهم، ومن جهة أخرى أن أغلب المفردات التي أبدت استجابة سالبة في معظم المؤشرات التي تقيس المهارات البيداغوجية الثلاثة أكدوا أن المدير لا يسعى إلى توفير الوسائل والمسهلات البيداغوجية التي يطلبونها، ولا يحرص إلا قليلا على إشراكهم في اتخاذ القرارات، مثلما تبينه النسبة 42,9% من إجمالي 28 مفردة ممن لا يعملون على توظيف استراتيجيات، 35,3% من إجمالي 116 مفردة ممن لا يستعملون الوسائل، 53,3% من إجمالي 15 مفردة، 43,2% من إجمالي 37 مفردة ممن يتجاهلون أصحاب الإجابات الخاطئة (انظر الملحق رقم (12)).

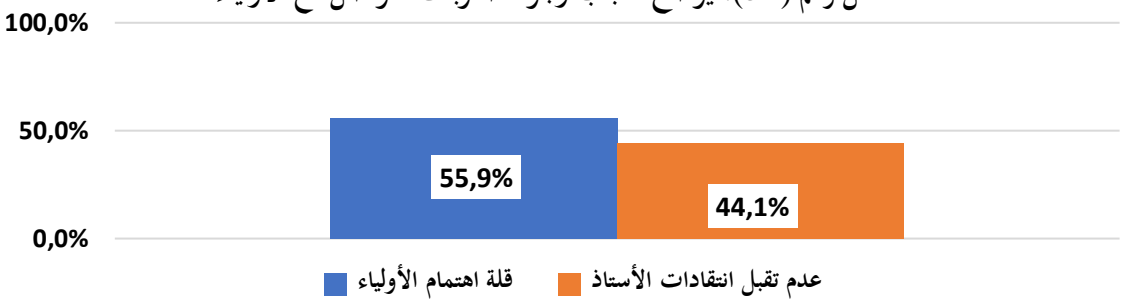
وبالتالي نسبة معتبرة من الأساتذة المبحوثين لا يواجهون مشكلات مهنية مع مدير المدرسة، سواء من حيث دعم المدير ومساعدته لهم في توفير ما يطلبونه من وسائل ومسهلات بيداغوجية أو حرصه على إشراكهم في القرارات التي تتخذ في المدرسة، في حين يواجه البعض منهم مشكلة في ذلك بسبب أدائهم البيداغوجي الذي لا يتماشى مع المقاربة الحديثة في التدريس.

جدول رقم (63): يبيّن وجود صعوبة التواصل بين الأستاذ والأولياء:

وجود صعوبة التواصل بين الأستاذ والأولياء	ك	%
دائما	14	4,5%
غالبا	20	6,5%
أحيانا	116	37,4%
نادرا	84	27,1%
أبدا	76	24,5%
المجموع	310	100,0%

جدول منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني: (السؤال52)

الشكل رقم (31): يوضح أسباب وجود صعوبات التواصل مع الأولياء



شكل منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني: (السؤال53)

من خلال نتائج الجدول رقم (63) التي تظهر أن النسبة الأعلى من إجمالي أفراد عينة البحث لا يجدون صعوبة في التواصل مع أولياء أمور المتعلمين وتقدر بـ 51,6%، حيث اختار بعضهم (24,5%) البديل "أبدا" و27,1%منهم اختاروا البديل "نادرا"، بمعنى أن هؤلاء الأساتذة يجدون سهولة في التواصل مع الأولياء، والسهولة مؤشر دال على وجود تفاهم بين الأساتذة والأولياء، وعلى الاحترام والتقدير الذي يحظى به الأساتذة من قبل الأولياء، وعلى احتمال زيادة فرص التعاون بينهما واستمراره من أجل تحسين المستوى الدراسي للمتمدرسين. في المقابل هناك 11% من إجمالي أفراد العينة ممن يواجهون دائما أو في الغالب صعوبة في التواصل مع الأولياء وبالأخص عندما يتعلق الأمر بمشكلات الأبناء المتمدرسين، و37,4% ممن يواجهون ذلك أحيانا، وعند جمع النسبتين الأخيرتين نجد ما يقارب نصف عينة البحث يواجهون مشكلات مع الأولياء بسبب مشكلات أبنائهم سواء كانت مدرسية أو اجتماعية، والذين تقدر نسبتهم بـ 48,4%، الأمر الذي يؤكد وجود خلل على مستوى الوعي لدى الطرفين بخصوص أهمية التواصل فيما بينهما باعتبارهما شريكين في تربية وتكوين المتعلم وتأهيله للحياة وبالتأثيرات السلبية التي تنجر عن صعوبة التواصل على شخصية الطفل ونتائجه المدرسية، وعلى مستوى التنظيم

من حيث غياب قنوات التواصل الحقيقية التي تضمن دراسة ومعالجة مشكلات المتمدرسين مهما كان نوعها، ولعل من أبرزها عدم تفعيل دور جمعية أولياء التلاميذ إن لم نقل انعدامها بالمدراس الابتدائية، وصورية مجالس الأقسام بالمؤسسات التعليمية، بالإضافة إلى ذلك التفاوت في المستوى الثقافي بين الأولياء والمدرسين وتوقعات كل منهما تجاه الآخر. كما يمكن أن يعود السبب إلى شخصية الأستاذ وأساليبه التواصلية حيث يستخدم في الغالب –حسب ملاحظاتي– رسائل تتضمن الجوانب السلبية في أداء المتعلمين دون الجوانب الإيجابية في ذلك وهو الأمر الذي يزعج الأولياء كثيرا. ومثلما هو متعارف عليه فصعوبة التواصل في حد ذاتها عامل من عوامل الفشل المدرسي فقد أظهرت نتائج دراسة (هناء برجي، 2015–2016) "أن للعلاقة القائمة بين المعلم والأسرة تأثير على التفوق المدرسي للتلميذ، حيث يساعد اتصالهما الدائم على نهل العلم وتلقي العلوم بكل راحة واطمئنان، كما يسهم اتحادهما وتكاثف الجهود بينهما في التغلب على التعثر الدراسي الذي يعجز عن مجابهته التلميذ بمفرده[1].

أما من وجهة نظر 11% ممن يجدون صعوبة في التواصل مع الأولياء بخصوص مشكلات أبنائهم مثلما يوضحه الشكل رقم (31) فإن السبب الأول يكمن في قلة اهتمام الأولياء بمشكلات أبنائهم وذلك بنسبة 55,9%، ثم في عدم تقبل انتقادات (ملاحظات) الأستاذ بنسبة 44,1%. مما يؤكد أن بعض الأساتذة يركزون بشكل كبير أثناء اتصالهم بالأولياء على المعلومات السلبية التي تنفر الأباء والأمهات عموما وبالأخص إذا تكررت الملاحظات نفسها في كل لقاء. بالتالي يمكن القول إن من أهم معوقات التواصل الجيد بين هؤلاء الأساتذة وأولياء أمور المتعلمين مشكلة عدم اهتمام الأباء أو الأمهات حيث لا يبالي الولي بمعرفة أو متابعة حالة ابنه (ها) من خلال الأستاذ الذي يدرسه (ها)، ثم مشكلة الرسالة الاتصالية حين يقتصر مضمونها على الملاحظات السلبيات حول أداء المتعلم وإن كان بنية لفت انتباه الأولياء وطلب المساعدة إلا أنها تعزز لديهم الشك في أداء الأستاذ وأساليبه في تقييمي سلوك الطفل وتحصيله الدراسي، وسنشرح ذلك في الجدول الموالي.

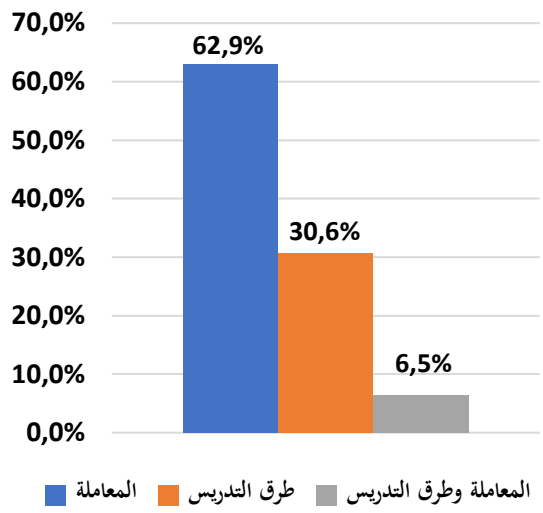
جدول رقم (64): يبيّن موقف الأولياء تجاه ما يبذله الأستاذ من جهد مع المتعلمين:

موقف الأولياء تجاه ما يبذله الأستاذ من جهد مع المتعلمين	ك	%
المدح	97	31,3%
الانتقاد	62	20,0%
لا شيء	151	48,7%
المجموع	310	100,0%

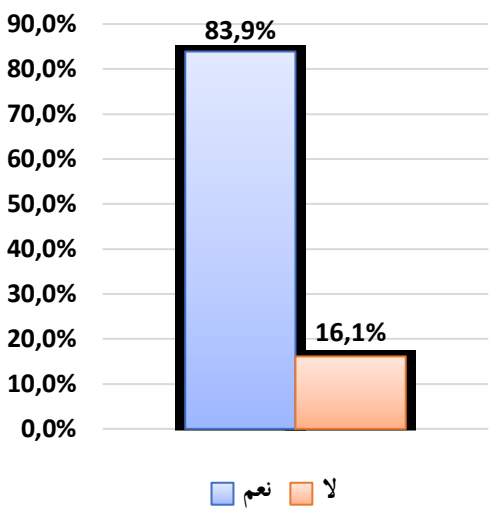
جدول منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني: (السؤال54)

[1] هناء برجي، تأثير العلاقة بين المعلم والأسرة على التفوق الدراسي للتلميذ، دراسة ميدانية بالمدارس الابتدائية بالمقاطعة الإدارية1 بولاية بسكرة، مجلة التغير الاجتماعي، ع6، جامعة بسكرة، الجزائر، ص139-156.

الشكل رقم (32): يوضح الجوانب التي يتنقدها الأولياء بكثرة في أداء الأستاذ



الشكل رقم (33): يوضح انزعاج الأستاذ من انتقادات الأولياء



الشكلان منجزان من طرفنا أثناء البحث الميداني: (السؤال55)

يتبيّن من الجدول رقم (64) والمتعلق بـموقف أولياء أمور المتعلمين تجاه ما يبذله الأستاذ من جهد مع أبنائهم أن هناك موقفين من وجهة نظر الأســـاتذة المبحوثين، موقف غامض وغير واضـــح يحتمل الايجاب والسـلب في آن واحد، مثلما تبينه النسـبة 48,7% عند البديل "لا شـيء"، والذي يشـير إلى أن الأولياء لا يمدحونهم ولا ينتقدونهم. بينما يؤكد الموقف الثاني للأولياء أحد الاتجاهين، اتجاه إيجابي يقوم على المدح والاعتراف بجهود الأستاذ حيث أكد 31,3% منهم أن الأولياء يمدحونهم، واتجاه سلبي يقوم على الانتقادات وعدم الاعتراف بجهود الأسـتاذ حيث أكد 20,0% منهم أن الأولياء ينتقدونهم، وبالتالي النسـبة الأكبر من المبحوثين والتي تعادل 51,3% يتعرضون إما للمدح أو الانتقاد، وبشكل كبير لموقف المدح. ومن ثمة نستنتج أن أغلب الأساتذة إما أنهم لا يتعرضون لشيء أو يتعرضون للمدح أكثر من الانتقاد، وهو ما يعبر إلى حد ما عن وجود علاقة إيجابية بين الطرفين، ومن خلال الشـكل رقم (32) الذي يوضـح الجوانب التي ينتقدها أولياء أمور المتعلمين في أداء الأسـاتذة من وجهة نظر أفراد العينة الذين صـرحوا أنهم يتعرضـون لموقف الانتقاد والبالغ عددهم 62 مفردة من أصـل 310مبحوثا، فإن الأولياء ينتقدون كثيرا جانب المعاملة في أداء الأسـتاذ وذلك بنسـبة 62,9%، وبدرجة أقل طرقه في التدريس حيث قدرت نسـبة الاسـتجابة بـــ 30,6%، وبدرجة جد ضـعيفة للجانبين معا إذ لم تتعد النسـبة 6,5%. مما يشـير إلى أن معظم الأسـاتذة الذين يتعرضـون للانتقاد يواجهون مشـــكلات مع أولياء أمور المتعلمين بســـبب الأســـاليب التي يتم اســـتخدامها في مختلف المواقف والتفاعلات الصـــفية مثلما تؤكده نتائج الجداول الســـابقة في بعد التســـامح من محور العلاقات التربوية، حيث

يوجد 61,9% ممن لديهم عادة التعامل مع المتعلم الذي يسيء التصرف داخل الصف إما باستخدام أسلوب التوبيخ أو مناقشته أمام زملائه، و13,5% ممن يستخدمون أسلوب العقاب البدني للتعبير عن عدم رضاهم إذا لم ينجز المتعلم واجباته المدرسية و32,7% يستخدمون أسلوب العقاب اللفظي. بينما يوضح الشكل رقم (33) أن معظم الأساتذة الذين يُنتقدون من قبل أولياء المتعلمين يشعرون بالانزعاج، مثلما تعبر عنه النسبة 83,9% من إجمالي 62 مفردة. في مقابل 16,1% منهم يتقبلون ذلك. ويدل موقف الأغلبية على الرفض القاطع لتدخلات الولي في عمل الأستاذ، وقد يعود ذلك إلى اعتقادهم أن الولي غير مختص في العملية التعليمية التعلمية، وأن دوره يقتصر على تقديم الدعم والمساعدة بقدر ما يطلبه الأستاذ منه فقط، عكس ما يتوقعه الولي عندما يتعلق الأمر بمصير ابنه، وقد يؤدي هذا النوع من التواصل إلى زيادة مساحة التباعد بين الطرفين عوض تقاربهما. بينما يرجع الباحث انزعاج الأستاذ من انتقادات الولي في الغالب إلى عدم امتلاك مهارات التواصل كالإنصات والحوار والإقناع والتقبل واحترام أراء الآخرين، بالإضافة إلى تضييع فرص الاستفادة من خبرات وتجارب الآخرين، وبالأخص إذا كان الولي من ممتهني التعليم (الابتدائي، المتوسط، الثانوي، الجامعي) أو الشركاء الاجتماعيين مثل المختصين والأطباء وغيرهم.

جدول رقم (65): يبيّن تأثير الجانب التربوي في أداء الأستاذ على علاقته بالأولياء:

يجد الأستاذ صعوبة في التواصل مع الأولياء / الممارسات التربوية للأستاذ		البدائل						المجموع	
		دائما/غالبا		أحيانا		نادرا/أبدا			
العبارات	البدائل	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
7-يتفاعل الأستاذ مع المشكلات الاجتماعية للمتعلمين	نعم	30	%9,7	113	%36,5	160	%51,6	303	%97,7
	لا	4	%1,3	3	%1,0	0	%0,0	7	%2,3
	المجموع	34	11,0%	116	37,4%	160	51,6%	310	%100,0
14-يحرص الأستاذ على تقديم المساعدة الكافية لجميع المتعلمين داخل الصف	دائما/غالبا	11	%3,5	60	%19,4	101	%32,6	172	%55,5
	أحيانا	17	%5,5	53	%17,1	57	%18,4	127	%41,0
	نادرا	6	%1,9	3	%1,0	2	%0,6	11	%3,5
	المجموع	34	%11,0	116	%37,4	160	%51,6	310	%100,0
موقف الأولياء تجاه ما يبذله الأستاذ / الممارسات التربوية للأستاذ		البدائل							
		المدح		الانتقاد		لا شيء		المجموع	
العبارات	البدائل	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
14-يحرص الأستاذ على تقديم المساعدة الكافية لجميع المتعلمين داخل الصف	دائما/غالبا	60	%19,4	29	%9,4	83	%26,8	172	%55,5
	أحيانا	36	%11,6	27	%8,7	64	%20,6	127	%41,0
	نادرا	1	%0,3	6	%1,9	4	%1,3	11	%3,5
	المجموع	97	%31,3	62	%20,0	151	%48,7	310	%100,0
	أوبخه على الفور.	1	%0,3	28	%9,0	38	%12,3	67	%21,6
	أناقشه أمام زملائه	22	%7,1	24	%7,7	79	%25,5	125	%40,3

21-تصرف الأستاذ (عادة) تجاه من يسيء السلوك داخل الصف	أناقشه على انفراد	52	%16,8	0	%0,0	5	%1,6	57	%18,4
	أرسله للإدارة.	12	3,9%	5	1,6%	24	%7,7	41	%13,2
	أستدعي ولي أمره.	0	%0,0	5	%1,6	4	%1,3	9	%2,9
	أكلفه بمسؤوليات	10	%3,2	0	%0,0	1	%0,3	11	%3,5
	المجموع	97	%31,3	62	%20,0	151	%48,7	310	%100,0

جدول منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني

تُظهر النتائج المبينة في الجدول رقم (65) أن الجانب التربوي في أداء الأساتذة المبحوثين يؤثر -إلى حد ما- في موقف الأولياء وتواصلهم معهم، حيث نلاحظ نسبة معتبرة من أفراد العينة الذين يتفاعلون إيجابيا مع المشكلات الاجتماعية للمتعلمين، والنسبة الأكبر من الذين يحرصون دائما أو غالبا على تقديم المساعدة الكافية لجميع المتعلمين لا يجدون صعوبة في التواصل مع الأولياء مثلما تعبر عنه النسبة 51,6% والنسبة 32,6%. في حين أن أغلب الذين لا يتفاعلون مع المشكلات الاجتماعية للمتعلمين، أو الذين نادرا ما يحرصون على تقديم المساعدة الكافية لجميع المتعلمين يجدون دائما أو غالبا صعوبة في التواصل مع الأولياء مثلما تكشف عنه النسبتين 57,1% من إجمالي 7مفردات و54,5% من إجمالي 11مفردة (انظر الملحق رقم (13)). كما نلاحظ أيضا أن أغلب المبحوثين الذين يحرصون دائما أو غالبا على تقديم المساعدة الكافية لجميع المتعلمين إما أنهم لا يتعرضون لشيء أو يتم مدحهم من قبل الأولياء مثلما تبينه النسبتين 26,8% (لا شيء) و19,4% (المدح) من إجمالي أفراد العينة. على عكس الذين لا يحرصون على ذلك وغالبا ما يتعرضون إلى لانتقادات الأولياء مثلما تبينه النسبة 54,5% من إجمالي 11مفردة (انظر الملحق رقم (13)). فيما يبدو أن موقف الأولياء من وجهة نظر المبحوثين غامض تجاه تصرفات بعض الأساتذة الذين يوبخون المسيء على الفور، أو يناقشونه أمام زملائه، أو يقومون بتحويله إلى الإدارة إذ لا يتم انتقادهم أو مدحهم مثلما تبينه النسب على التوالي: 12,3% و25,5% و7,7% من إجمالي أفراد العينة. بينما يُمدح الأستاذ الذي يناقش المسيء على انفراد، أو يقوم بتكليفه بمسؤوليات بسيطة كالذي تكشف عنه النسبتين: 16,8% و3,2%. في حين ينتقد الأولياء الأستاذ الذي يستدعيهم بسبب سوء سلوك أبنائهم داخل الصف. مما يعني أن الأولياء يحترمون الأستاذ الذي يظهر في ممارساته التربوية اهتماما كبيرا بالمشكلات الاجتماعية للمتعلمين، ويحرص على مساعدتهم جميعا، ويحسن التصرف والتعامل مع مشكلات السلوك التي تحدث داخل الصف، وبالأخص إذا ناقش المسيء على انفراد أو كلفه بمسؤوليات بسيطة دون الرجوع إليهم مثلما تؤكده النسبتان 91,2% من إجمالي 57 مبحوثا، والنسبة 90,9% من إجمالي 11مبحوثا (انظر الملحق رقم (13)).

جدول رقم (66): يبيّن تأثير الجانب البيداغوجي في أداء الأستاذ على علاقته بالأولياء:

موقف الأولياء تجاه ما يبذله الأستاذ / الممارسات البيداغوجية للأستاذ		البدائل						المجموع	
		المدح		الانتقاد		لا شيء			
العبارات (المؤشرات)	البدائل	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
28-يحرص الأستاذ على استفادة جميع المتعلمين من جوائز تشجيعية خلال السنة	دائما/غالبا	74	23,9%	10	3,2%	74	23,9%	158	51,0%
	أحيانا	23	7,4%	38	12,3%	66	21,3%	127	41,0%
	نادرا/أبدا	0	0,0%	14	4,5%	11	3,5%	25	8,1%
	المجموع	97	31,3%	62	20,0%	151	48,7%	310	100%
36-يحرص الأستاذ على حماية جميع المتعلمين من الشعور بالخوف من الفشل	نعم	97	31,3%	52	16,8%	145	46,8%	294	94,8%
	لا	0	0,0%	10	3,2%	6	1,9%	16	5,2%
	المجموع	97	31,3%	62	20,0%	151	48,7%	310	100%
46-يستخدم الأستاذ وسائل الايضاح الحديثة في التدريس	نعم	77	24,8%	26	8,4%	91	29,4%	194	62,6%
	لا	20	6,5%	36	11,6%	60	19,4%	116	37,4%
	المجموع	97	31,3%	62	20,0%	151	48,7%	310	100%

جدول منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني

نتبيّن من خلال نتائج الجدول رقم (66) أن موقف الأولياء تجاه ما يبذله الأستاذ من جهد مع المتعلمين غامض من وجهة نظر النسبة الأكبر من المبحوثين، مثلما تشير إليه أعلى نسب الاستجابة عند البديل "لا شيء"، والتي تقدر بـ 23,9% و46,8% و29,4% من إجمالي أفراد العينة. فيما يتضح موقف مدح الأولياء للأساتذة جليا عندما يظهر هؤلاء حرصهم على حماية جميع المتعلمين من الشعور بالخوف من الفشل مثلما تؤكده النسبة 31,3%، واستخدام الوسائل التعليمية الحديثة كالذي تشير إليه النسبة 24,8%، والحرص دائما أو غالبا على استفادة جميع المتعلمين من جوائز تشجيعية خلال السنة مثلما تبينه النسبة 23,9%. على عكس بعض المفردات من إجمالي أفراد عينة البحث الذين أكدوا تعرضهم لموقف الانتقاد من قبل الأولياء، والذين هم -في الغالب- ممن يحرصون أحيانا أو نادرا أو لا يحرصون أبدا على استفادة جميع المتعلمين من جوائز تشجيعية خلال السنة مثلما تبينه النسبتان 12,3% و4,5%، أو لا يستخدمون بعض وسائل الايضاح الحديثة في تدريسهم كالذي تعكسه النسبة 11,6% من إجمالي أفراد العينة. أما إذا قارنا نسب الاستجابة بين موقفي المدح والانتقاد، فإننا نلاحظ أن الأولياء - في الغالب - يقدرون ويشيدون بدور الأساتذة الذين يحرصون على تشجيع جميع المتعلمين عن طريق الجوائز، والذين يحمون الأطفال من مشاعر الخوف والإحساس بالفشل، والذين

يوظفون أساليب تعليمية تثير حماس المتعلمين على التعلم مثلما تؤكده النسب 46,5% و61,0% و48,4% من إجمالي 159 مبحوثا (انظر الملحق رقم (14)). بينما ينتقدون -في الغالب- الأساتذة الذين لا يحرصون على أن يحصل جميع المتعلمين على جوائز تشجيعية بشكل منتظم (أحيانا) بدافع خلق التنافس بينهم (انظر الشكل رقم (السؤال36)، والذين لا يستخدمون وسائل تعليمية حديثة مثلما تبينه النسب 23,9% و22,6% من إجمالي 159 مفردة (انظر الملحق رقم (14)). مما يعني أن موقف الأولياء مرتبط -إلى حد ما- بطبيعة التعزيز الذي يستخدمه الأستاذ وبمدى اهتمامه بالجانب النفسي للمتعلمين وبطرقه في التدريس، وأن زيادة احتمال رضا الأولياء ومدحهم للأستاذ مرهون بمدى حرص هذا الأخير في ممارسته الصفية على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في التشجيع وتوفير كل أشكال الحماية بما فيها الحماية النفسية، وتسهيل الفهم (التعلم) عن طريق وسائل الحيوية، وبالتالي تفادي وتجنب كل أشكال الصراعات التي يمكن أن تحدث بسبب الممارسات البيداغوجية التقليدية للأستاذ وانتقادات الأولياء لها، والتي من شأنها أن تفكك روابط التعاون بين المدرسة والأسرة، وهو ما سنحاول الكشف عنه في الجزئية الموالية المتعلقة بفاعلية الشراكة بين المؤسستين.

4-3- عرض وتحليل بيانات فاعلية الشراكة بين الأسرة والمدرسة:

جدول رقم (67): يبيّن نوع المعلومات التي يحرص الأولياء على معرفتها عند اتصالهم بالمدرسين:

المعلومات التي يحرص على معرفتها الأولياء عند اتصالهم بالأستاذ	نعم		لا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
النتائج	230	%74,2	80	%25,8	310	%100
السلوكات	167	%53,9	143	%46,1	310	%100
الاستفسار عن طرق الدعم والمراجعة في البيت	164	%52,9	146	%47,1	310	%100
المجموع	561*	181,0	369	119,0	**930	%300

جدول منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني: (السؤال57)

من خلال بيانات الجدول رقم (67)، المتعلقة بـــ "نوعية المعلومات التي يحرص الأباء والأمهات على معرفتها عند اتصالهم بالأستاذ" فإن نسبة معتبرة من الإجابات تشير إلى أن الأولياء يستفسرون عن جميع الجوانب المتعلقة بأداء أبنائهم المتمدرسين، والتي تقدر بـ 181% من إجمالي مجموع إجابات المبحوثين، ولكن بنسبة أكبر عن النتائج مثلما تبيّنه النسبة 74,2%، ثم عن السلوكات كالذي تبينه النسبة 53,9% وأخيرا

* مجموع إجابات (اختيار أكثر من بديل)
** مجموع المجاميع

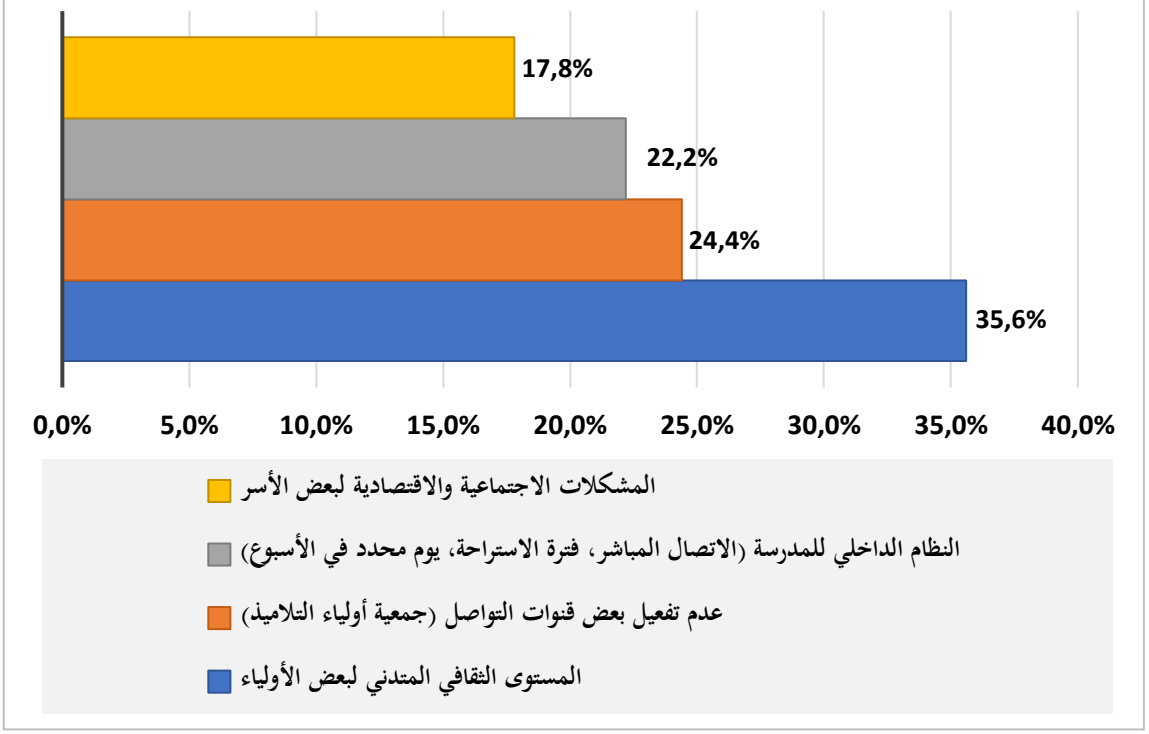
طرق الدعم والمراجعة في البيت كالذي تعبر عنه النسبة 52,9% من إجمالي أفراد العينة. مما يعني أن الأسرة تهتم بشكل كبير بالتحصيل الدراسي ثم بسلوكيات الأبناء داخل المدرسة ومن ثم تعليم الأبناء في البيت، بينما تعبر هذه الأخيرة عن وجود رغبة لدى بعض الأولياء في تطوير أساليبهم البيتية ذات الصلة بالمراقبة والدعم قصد مساعدة الأستاذ على تحسين المستوى الدراسي لأطفالهم، كما تعبر عن درجة الثقة التي يحظى بها 164 مبحوثا من قبل أولياء أمور المتعلمين، بالإضافة إلى ذلك فهي تُظهر شكلا من أشكال التعاون الذي يحدث بين المدرسة والأسرة. كما يفضي هذا التدرج في نوعية المعلومات التي يستفسر عنها أولياء أمور المتعلمين نوعا من الواقعية في أداء المدارس التعليمية، فالمدارس عموما تستخدم النتائج لتحديد النجاح أو الفشل الدراسي ولا تراعي السلوك في ذلك. أما بخصوص الاستفسار عن طرق الدعم والمراجعة في البيت فهذا راجع –في ضوء ملاحظاتي اليومية– إلى انفتاح المدرسة على المحيط الخارجي من خلال ما ينشره الأساتذة من أعمال وتجارب وأفكار تربوية تعليمية في صفحات التواصل الاجتماعي، وإلى التباين في الممارسات بين ما يطلبه أساتذة المدرسة وما يتلقاه المتعلمون في الدروس الخصوصية وما يتوقعه الأولياء عموما، وإلى وعي الأسرة الحديثة بأن تربية وتعليم وإعداد الأطفال للحياة مسؤولية الجميع ولا تقتصر على المدرسة فحسب. كما أن اهتمام الأولياء بهذا النوع من المعلومات مؤشر على قوة العلاقة بين المدرسين وأولياء أمور المتعلمين وفاعلية الشراكة بين المؤسستين التربويتين.

جدول رقم (68): يبين مستوى تبادل الرأي والمشورة بين الولي والأستاذ لعلاج مشكلات المتعلمين:

مستوى تبادل الرأي والمشورة بين الأولياء والأساتذة لعلاج مشكلات المتعلمين	ك	%
دائما	63	20,3%
غالبا	94	30,3%
أحيانا	108	34,8%
نادرا	26	8,4%
أبدا	19	6,1%
المجموع	310	100,0%

جدول منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني: (السؤال58)

الشكل رقم (34) يوضح أسباب ندرة أو عدم تبادل الرأي والمشورة بين المدرسة والأسرة لعلاج مشكلات الأبناء



الشكل منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني: (السؤال59)

تكشـــف النتائج التي تظهر في الجدول رقم (68) أن ما يزيد عن نصـــف أفراد عينة البحث، أي ما يعادل 50,6% من إجمالي أفراد العينة، يؤكدون حدوث عملية التبادل للرأي والمشـــورة بينهم وبين أولياء أمور المتعلمين بغرض علاج مختلف مشـكلات المتعلمين، حيث أقر 20,3% منهم أن التبادل للرأي والمشـورة يتم "دائما"، و30,3% منهم أقروا أنه يحدث "غالبا". مما يؤكد وجود اتصـــال إيجابي ومســـتمر قائم على هدف مشـترك يصـب في مصـلحة المتعلمين ومن ثم في مصـلحة المدرسـة. فكثيرا ما نشـاهد نقاشـات بين الأسـاتذة والأولياء أثناء فترات الدخول أو مغادرة المتعلمين للمدرسـة، وموضـوع النقاش لا تقتصـر دائما على درجات التحصيل أو سـلوكات المتعلمين داخل المدرسـة فحسـب، بل يتعداه إلى مناقشـة الحلول الممكنة والاتفاق على إجراءات علاجية معينة، كأن يزود الولي الأستاذ بالمعلومات الضرورية حول شخصية وميول واهتمامات الطفل والمشكلات الصحية التي يعاني منها، أو أن يطلب الأستاذ من الولي متابعة سلوك الطفل خارج المدرسة لفترة من الزمن، أو كأن يستشير الأستاذ بعض الأولياء في مشكلة من مشكلات الأطفال وبالأخص المختصين مثل أسـاتذة التعليم العالي والأطباء والأخصـائيين الاجتماعيين والنفسـانيين، وغيرهم. في حين يرى بعض المبحوثين أن عملية تبادل الرأي والمشاورة بينهم وبين الأولياء لا تتم إلا "أحيانا" مثلما تبينه النسبة 34,8%، أو "نادرا"

كالذي تبينه النسبة 8,1%، أو لا تتم "أبدا" بين الطرفين مثلما تعبر عنه النسبة 6,1% من إجمالي أفراد العينة. وتعبر النسبة 14,5% مجموع النسبتين الأخيريتين عن جمود العلاقة بين بعض الأساتذة وأولياء أمور المتعلمين مثلما تؤكده نتائج الجدول رقم (63) حيث يواجه 11% من أفراد العينة صعوبة في التواصل مع الأولياء بسبب طبيعة المعلومات التي يزود بها الأستاذ الولي، أو كالذي توضحه النسبة 20% ممن يتعرضون للانتقاد من قبل الأولياء بسبب معاملتهم للمتعلمين وطرق تدريسهم (انظر الشكل 32).

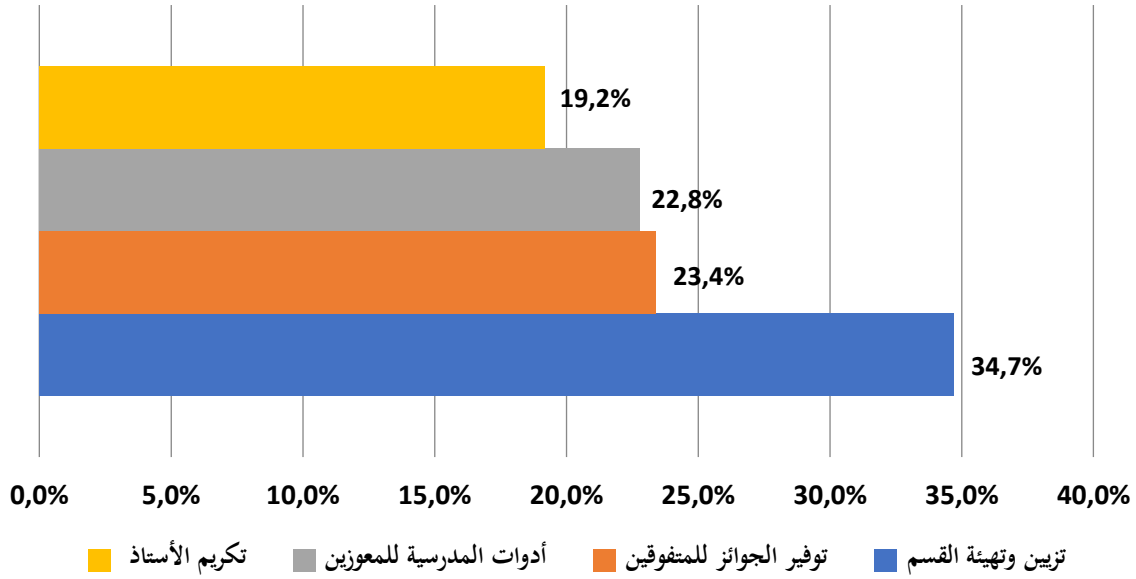
فيما توضح معطيات الشكل رقم (34) أبرز الأسباب التي تحول دون تبادل الرأي والمشاورة بين الأساتذة والأولياء حول سبل علاج مشكلات المتعلمين، وهذا من وجهة نظر 45 مبحوثا. حيث أرجع 35,6% منهم السبب إلى تدني المستوى الثقافي لبعض الأولياء، و24,4% منهم يرونه في عدم تفعيل احدى قنوات التواصل بين المدرسة والأسرة مثل جمعية أولياء التلاميذ، أو إلى النظام الداخلي للمدرسة الذي يحدد نوع الاتصال واليوم والفترة الذي يتم فيه، حيث بإمكان الأولياء الاتصال المباشر بالأساتذة أثناء فترة الاستراحة الصباحية في اليوم الذي حددته إدارة المدرسة (في الظروف العادية) في نظر 22,2%، ويعود السبب أيضا إلى المشكلات الاجتماعية والاقتصادية التي تواجه بعض الأسر مثلما تؤكده النسبة 17,8%. بالتالي تتسبب كل من الأسرة والمدرسة في اضعاف مستوى الشراكة بينهما. فالأسر ذات المستوى الثقافي والاجتماعي والاقتصادي المتدني كثيرا ما تواجه صعوبات في توفير البيئة المريحة والآمنة لأطفالها المتمدرسين وتلقي المسؤولية كلية على عاتق المدرسة، وكثيرا ما تتسبب إدارة المدرسة في عدم تفعيل الشراكة بينها وبين الأسرة بسبب عدم التنويع في قنوات التواصل بين المدرسين وأولياء أمور المتعلمين والاعتماد فقط على الاتصال المباشر، والتشدد في تطبيق اللوائح والقوانين الداخلية التي لا تراعي خصوصية الأسرة في فترات الاستقبال ولا تشير إلى تنظيم يوم مفتوح لفائدتهم قصد التعريف بنشاطات المدرسة وتدارس مختلف القضايا التي تواجهها بما فيها مشكلات المتمدرسين، إلى جانب ضعف بعض المديرين في التأثير على الأولياء وشد اهتمامهم لإنشاء أو تجديد أعضاء جمعية أولياء التلاميذ وتفعيل دورها في الوسط المدرسي كشريك رسمي بموجب قوانين التشريع المدرسي.

جدول رقم (69): يبيّن مساهمة الأولياء في تحسين ظروف التمدرس على مستوى الصف الدراسي:

مساهمة الأولياء في تحسين ظروف التمدرس على مستوى الصف الدراسي	ك	%
نعم	167	%53,9
لا	143	%46,1
المجموع	310	100,0%

جدول منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني: (السؤال60)

الشكل رقم (35): يوضح أشكال مساهمة الأولياء في تحسين ظروف التمدرس على مستوى الصف الدراسي



جدول منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني: (السؤال61)

يلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (69) أن الأولياء يساهمون في تحسين ظروف تمدرس المتعلمين على مستوى الصف الدراسي، مثلما تشير إليه نسبة الاستجابة 53,9% من إجمالي أفراد عينة البحث. على عكس بعضهم الآخر والذين تقدر نسبتهم بـ 46,1% ممن نفوا مساهمة الأولياء في ذلك. وهذا يعني أن النسبة الأكبر من المبحوثين يحظون بدعم وتعاون الأولياء من جهة، ومن جهة أخرى أن الأولياء على إطلاع بشأن ظروف سير الصف الدراسي ومجريات تمدرس الأطفال، ووعيهم بحتمية المشاركة في الحياة المدرسية عن طريق المساعدات المادية الضرورية كشريك حتى تتمكن المدرسة من تحقيق الأهداف المسطرة ووظيفتها في المجتمع. مما يدل على إيجابية الاتصال والتواصل بين أغلب المبحوثين وأولياء أمور المتعلمين وملامسة الأولياء لواقع المدرسة والمشكلات التي تعترضها مثل الفروقات الفردية الموجودة بين المتعلمين والتي يسببها التباين الاجتماعي والاقتصادي لأسرهم. أما عن أشكال مساهمة الأولياء في تحسين ظروف تمدرس أبنائهم داخل الصف فهي متنوعة مثلما يوضحه الشكل رقم (35)، وتتمظهر في الغالب في مساهمات مادية، حيث يساهمون في تزيين بيئة الصف مثلما تعبر عنه النسبة 34,7% من إجمالي إجابات 167 مفردة، ويجلبون جوائز تشجيعية لفائدة المتفوقين مثلما تشير إليه النسبة 23,4% منهم، ويتبرعون بأدوات ولوازم مدرسية لفائدة المتعلمين المعوزين كالذي تبينه النسبة 22,8% منهم، وتكريم الأساتذة في المناسبات الخاصة كالذي تبينه النسبة 19,2% منهم. وبالتالي يوجد

شكل من أشكال الشراكة بين المدرسة والأسرة، الذي يظهر في الدعم المادي الذي يقدمه الأولياء لنسبة معتبرة من الأساتذة المبحوثين نتيجة التواصل الإيجابي الذي يحدث بين الطرفين.

جدول رقم (70): يبيّن تأثير الجانب التربوي في أداء الأستاذ على عملية تبادل الرأي والمشورة مع الأولياء لعلاج مشكلات المتعلمين:

يتبادل الأولياء الرأي والمشورة مع الأستاذ / الممارسات التربوية للأستاذ		البدائل							
		دائما/غالبا		أحيانا		نادرا/أبدا		المجموع	
العبارات	البدائل	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
7-التفاعل الايجابي للأستاذ مع المشكلات المدرسية للمتعلمين	نعم	157	%50,6	104	%33,5	41	%13,2	302	%97,4
	لا	0	0,0%	4	%1,3	4	%1,3	8	%2,6
	المجموع	157	50,6%	108	%34,8	45	%14,5	310	%100
14-يحرص الأستاذ على تقديم المساعدة الكافية لجميع المتعلمين داخل الصف	دائما/غالبا	96	31,0%	65	%21,0	11	%3,5	172	%55,5
	أحيانا	60	%19,4	39	%12,6	28	%9,0	127	%41,0
	نادرا	1	0,3%	4	%1,3	6	%1,9	11	%3,5
	المجموع	157	50,6%	108	%34,8	45	%14,5	310	%100
23-استعمال العقاب البدني في حالة عدم إنجاز الواجبات المدرسية	نعم	13	%4,2	18	%5,8	11	%3,5	42	%13,5
	لا	144	46,5%	90	%29,0	34	%11,0	268	%86,5
	المجموع	157	50,6%	108	%34,8	45	%14,5	310	%100

جدول منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني

تُظهر نتائج الجدول رقم (70) أن النسبة الأكبر من الأساتذة المبحوثين الذين يظهرون تفاعلا إيجابيا مع المشكلات المدرسية للمتعلمين، ويحرصون على تقديم المساعدة الكافية لجميع المتعلمين، ولا يستعملون الضرب كوسيلة للتعبير عن عدم رضاهم تجاه من لم ينجز واجباته المدرسية في البيت هم -في الغالب- ممن يتبادل الأولياء الآراء والمشورة معهم حول مشكلات المتعلمين وسبل علاجها مثلما تؤكده أعلى نسب الاستجابة المسجلة عند البديل "دائما/غالبا" والتي بلغت 50,6% و31,0% و46,5% من إجمالي أفراد عينة البحث. في حين يضعف هذا النوع من الاتصال بسبب عدم اهتمام الأستاذ بمشكلات المتعلمين أو قلة حرصه على مساعدتهم جميعا أو بسبب استعماله للضرب كوسيلة لزيادة احتمال سلوك العمل في البيت وتقديم الأعمال المطلوبة في وقتها المحدد، فأغلب المبحوثين الذين لا يتفاعلون إيجابيا مع المشكلات الدراسية لمتعلميهم، ولا يحرصون على تقديم المساعدة الكافية لجميع المتعلمين، ويستعملون العقاب البدني في حالة عدم انجاز الواجبات المدرسية هم الذين لا يتبادل معهم الأولياء الآراء والمشورة لعلاج مشكلات المتعلمين بشكل مستمر مثلما وتوضحه النسبتان المسجلتان عند البديلين "أحيانا" و"نادرا/أبدا" والتي بلغت 50,0% من إجمالي 8مبحوثا و54,5% من إجمالي 11مبحوثا والنسبة 53,7% من إجمالي 268 مبحوثا (انظر الملحق رقم15)

جدول رقم (71): يبيّن تأثير الجانب البيداغوجي في أداء الأستاذ على مساهمة الأولياء في تحسين ظروف التمدرس داخل الصف الدراسي:

يساهم الأولياء في تحسين ظروف التمدرس / الممارسات البيداغوجية للأستاذ	البدائل	البدائل					
		نعم		لا		المجموع	
العبارات	البدائل	ك	%	ك	%	ك	%
28-يحرص الأستاذ على استفادة جميع المتعلمين من جوائز تشجيعية خلال السنة	دائما/غالبا	86	27,7%	72	23,2%	158	51,0%
	أحيانا	77	24,8%	50	16,1%	127	41,0%
	نادرا/أبدا	4	1,3%	21	6,8%	25	8,1%
	المجموع	167	53,9%	143	46,1%	310	100,0%
32-يضع الأستاذ المتعلمين في مواقف تشجع على إبداء الرأي	دائما/غالبا	109	35,2%	71	22,9%	180	58,1%
	أحيانا	57	18,4%	58	18,7%	115	37,1%
	نادرا	1	0,3%	14	4,5%	15	4,8%
	المجموع	167	53,9%	143	46,1%	310	100,0%
46-يستخدم الأستاذ وسائل الايضاح الحديثة	نعم	110	35,5%	84	27,1%	194	62,6%
	لا	57	18,4%	59	19,0%	116	37,4%
	المجموع	167	53,9%	143	46,1%	310	100,0%

جدول منجز من طرفنا أثناء البحث الميداني

يظهر من خلال الجدول رقم (71) أن النسبة الأكبر من أفراد العينة يؤكد مساهمة الأولياء في تحسين ظروف تمدرس المتعلمين على مستوى الصف الدراسي مثلما تبينه النسبة 53,9%، وبالأخص أولئك الذين صرحوا أنهم يحرصون دائما أو غالبا على استفادة جميع المتعلمين من جوائز تشجيعية خلال السنة مثلما تشير إليه النسبة 27,7%، والذين يضعون دائما أو غالبا متعلميهم في مواقف تشجع على إبداء الرأي فيما يتعلمونه كالذي تعبر عنه النسبة 35,2%، والذين يستخدمون في تدريسهم وسائل الايضاح الحديثة مثلما توضحه النسبة35,2% من إجمالي أفراد عينة البحث، على عكس بعض المبحوثين الذين أكدوا عدم مساهمة الأولياء في تحسين ظروف تمدرس المتعلمين مثلما تبينه النسبة 46,1%، وبالأخص أولئك الذين صرحوا أنهم نادرا أو لا يحرصون أبدا على استفادة جميع المتعلمين من جوائز تشجيعية خلال السنة مثلما تشير إليه النسبة 6,8% من إجمالي أفراد العينة أو كما تعبر عنه النسبة 84,0% من إجمالي 25 مبحوثا، أو الذين صرحوا أنهم نادرا ما يضعون متعلميهم في مواقف تشجع على إبداء الرأي كالذي تبينه النسبة 4,5% من إجمالي أفراد العينة بما يعادل النسبة 93,0% من إجمالي 15 مبحوثا (أنظر الملحق رقم (15))، أو الذين لا يستخدمون وسائل تعليمية حديثة مثلما تعكسه النسبة 19,0% والتي تعادل النسبة 50,9% من إجمالي 116مبحوثا (أنظر

الملحق رقم (15)). مما يدل أن دور الأولياء في تحسين ظروف التمدرس كشريك يتوقف -إلى حد ما- على الأداء البيداغوجي للأستاذ فإذا كان هذا الأخير حريصا على استفادة جميع المتعلمين من جوائز تشجيعية، وعلى منحهم فرصة للتعبير عن رأيهم، وعلى تجاوز صعوبات التعلم من خلال استعمال بعض الوسائط البيداغوجية الحديثة مثل الأجهزة السمعية/البصرية، فإن ذلك سيساعد الأستاذ على جذب اهتمام الأولياء ودعمهم له خدمة للمتعلمين مثلما أكده بعض المبحوثين الذين صرحوا أن الأولياء يساهمون في تزيين بيئة الصف ويجلبون جوائز تشجيعية لفائدة المتفوقين ويتبرعون بأدوات ولوازم مدرسية لفائدة المتعلمين المعوزين، وبالتالي يشاركون في تحسين ظروف تمدرس المتعلمين بالصف الدراسي (أنظر الشكل رقم (35)).

II- مناقشة نتائج فرضيات الدراسة :

1- مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

يقيم أساتذة التعليم الابتدائي، من وجهة نظرهم، علاقات تربوية شخصية مع متعلميهم.

في ضوء القراءة الأولية لنتائج الأبعاد الثلاثة التي تحدد طبيعة العلاقة التربوية أستاذ-متعلم في مرحلة التعليم الابتدائي، والتي تشير إلى أن:

1-1- التعاطف:

- أكد أغلب الأساتذة المبحوثين أنهم يتفاعلون إيجابيا مع المشكلات الاجتماعية لمتعلميهم بنسبة 97,7%، وذلك من خلال تقديم المساندة المعنوية أو تقديم المساعدة المادية أو المساعدتين معا مثلما تبينه النسب على الترتيب: 77,2%، 11,2%، 11,6% من إجمالي 303 مبحوثا.

- أكد نحو 97,4% من أفراد العينة أنهم يتفاعلون إيجابيا مع المشكلات المدرسية للمتعلمين، إما عن طريق التكفل المباشر بالحالات أو بإشراك الإدارة والأولياء (التكفل غير المباشر) مثلما توضحه النسبتان على الترتيب: 88,7%، 11,3% من إجمالي 302 مبحوثا.

- أكد 50,6% من أفراد عينة البحث أنهم يعطون الأولوية في تعاطفهم لجميع المتعلمين أولا، ثم يليهم المتحصلون على نتائج متميزة في الرتبة2 بنسبة استجابة 29,7%، ثم المتحصلون على نتائج جيدة ثالثا بنسبة استجابة 51%، ثم المتحصلون على نتائج متوسطة رابعا بنسبة استجابة 31,6%، وأخيرا المتحصلون على نتائج ضعيفة بنسبة استجابة 36,5% من إجمالي أفراد العينة. مما يشير إلى وجود شكلين من التعاطف، الأول عام وشامل، والثاني خاص يقوم على خلفية درجة التحصيل الدراسي والذي يأخذ معنى الجزاء والإعجاب.

- صرح معظم المبحوثين (90%) أنهم يفكرون في شعور المتعلمين قبل اتخاذ القرار بشأن سلوكهم وأدائهم.

– لا يوجد فرق في اتجاه إجابات المبحوثين الأستاذات والأساتذة الرجال بخصوص تعاطفهم، فكلا الجنسين يظهر مشاعر العطف والتقبل والتفهم لمتعلميهم الذين يواجهون مشكلات اجتماعية أو مدرسية، بينما يوجد اختلاف طفيف جدا في درجة استجابة الجنسين لصالح الإناث عموما.

– قلة من المبحوثين لا يتعاطفون مع متعلميهم، إما بسبب اعتقادهم أن التفاعل مع المشكلات الاجتماعية للمتعلمين من مهام المختص النفساني/الاجتماعي، ومسؤوليات مدير المدرسة، وواجبات الأولياء نحو أبنائهم، أو لأنهم يرون أن وقت الحصة والمستوى المتدني للمتعلمين لا يسمحان بالتفاعل الإيجابي مع المشكلات المدرسية، أو لأنهم يعتبرون عدم التفكير في شعور المتعلمين قبل اتخاذ أي قرار بشأن سلوكهم أو أدائهم جزء من عملية التدريب على تحمل المسؤولية وأن الواجب المهني يقتضي التجرد من العاطفة.

نستنتج مما سبق أن أكثر مظاهر التعاطف انتشارا في المدارس الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة المبحوثين، التفاعل مع المشكلات الاجتماعية والمدرسية، حيث توجد مساندة معنوية وتكفل مباشر من قبل الأساتذة، إلى جانب التفكير في شعور المتعلمين قبل الإقدام على أي إجراء تجاههم، ثم التعاطف مع الجميع بعيدا عن خلفية مستوى التحصيل الدراسي. مما يشير إلى وجود اهتمام لدى معظم أفراد العينة بالجانب الإنساني/الاجتماعي في علاقاتهم مع المتعلمين، وبالتالي وجود نموذج الأستاذ المتعاطف بالمدارس الابتدائية وبصورة أفضل في الريف من حيث إعطاء الأولية لجميع المتعلمين في تعاطفهم، إذ جاءت استجابة أساتذة الوسط الريفي أعلى من الاستجابة الكلية للمبحوثين التي قدرت بـ 54,8% (انظر الملحق رقم (16)).

1–2– التعاون:

– يظهر أغلب الأساتذة المبحوثين –عموما– تعاونهم مع متعلميهم، وهذا من وجهة نظرهم، حيث يحرص 96,5% منهم على تقديم المساعدة الكافية لجميع متعلميهم، و96,1% منهم يشركون المتعلمين المتفوقين والمتعثرين معا أو يهتمون بالمتعثرين أثناء عملية التصحيح الجماعي (العمل الجماعي)، و95,5% منهم يشجعون متعلميهم على مساعدة زملائهم بالمدرسة، و69,4% منهم يفضلون مساعدة المتعلم على استدراك دروسه في حالة الغياب إما من خلالهم مباشرة أو عن طريق الأقران أو ولي الأمر، و56,8% منهم يقومون بدور المشارك والمساعد لحظة انهماك المتعلمين في انجاز المهمات المطلوبة منهم داخل الصف الدراسي.

– لا يوجد اختلاف أو تباين في اتجاه إجابات المبحوثين بين الأساتذة الرجال والأستاذات في كل أسئلة التعاون، مع تسجيل اختلاف طفيف في درجة استجابتهم، وذلك لصالح الأساتذة الرجال عند المؤشر الأول والثاني والرابع، ولصالح الأستاذات النساء عند المؤشر الثالث والخامس، حيث أن الأساتذة الرجال هم أكثر حرصا على تقديم المساعدات الكافية لجميع المتعلمين (100%)، والأكثر تشجيعا لمتعلميهم على مساعدة زملائهم

بالمدرسة (97,2%)، والأكثر أداء لدور المشارك والمساعد أثناء انهماك المتعلمين في إنجاز المهمات التعلمية (58,3%)، وهذا مقارنة بالأستاذات اللواتي يتميزن عن الرجال بإشراك فئة المتميزين والمتعثرين معا أو التركيز على فئة المتعثرين في عملية التصحيح الجماعي (96,4%)، وفي تقبل كل أشكال المساعدات التي يمكن أن يحصل عليها المتعلم كي يستدرك دروسه التي تغيب عنها (69,7%).

– قلة من الأساتذة المبحوثين لا يظهرون تعاونهم لمتعلميهم، حيث لا يقدم 3,5% من إجمالي أفراد العينة المساعدة الكافية لمتعلمين إلا قليلا بسبب "ضيق وقت الحصة" الذي يشكل أكبر عائق بنسبة 72,7% أو بسبب "كثافة الصف" وهذا بنسبة 27,3%، ولا يشجع 4,5% منهم متعلميهم على مساعدة زملائهم بسبب التوقعات السلبية التي يحملونها كخوفهم من أن يصبح المتعلم اتكاليا على غيره أو لتفادي الإحراج بين المتعلمين مثلما تكشف عنه النسبة 50% من إجمالي 14 مبحوثا.

نستخلص مما سبق أن أكثر مظاهر التعاون انتشارا في الصفوف الدراسية التي يشرف عليها الأساتذة المبحوثين مظهر "الحرص على تقديم المساعدات الكافية"، "إشراك المتعثرين والمتفوقين في شكل من أشكال العمل التعاوني"، "التشجيع الدائم للمتعلمين على مساعدة غيرهم من المتمدرسين" بنسبة لا تقل عن 95,5%. فيما تقل نسبة انتشار مظهر تفضيل مساعدة المتعلم الذي تغيب عن الدرس عن طريق الأستاذ أو الزملاء أو ولي الأمر لتصل إلى 69,4%، ومظهر لعب دور المشارك والمساعد لحظة انهماك المتعلمين في إنجاز المهمات المطلوبة منهم بنسبة 56,8%. مما يشير إلى أن أغلب الأساتذة المبحوثين يظهرون تعاونهم لمتعلميهم، وبالتالي إلى وجود نموذج الأستاذ المتعاون في جميع المدارس الابتدائية بمدينة حاسي ماماش.

1–3– التسامح:

– يظهر 67,4% من أفراد عينة البحث مظهرا من مظاهر التسامح أمام متعلميهم من خلال لعب دور الوسيط في حل النزاعات بين المتعلمين. بينما نجد 78,1% منهم معتاد على توبيخ المتعلم الذي يسيء السلوك داخل الصف الدراسي أو مناقشته أمام زملائه أو استدعاء ولي أمره أو تحويله إلى الإدارة، و52,6% منهم يقومون باحتساب الواجبات المدرسية التي لم تنجز في المراقبة المستمرة، و50,3% منهم لا يمددون آجال تسليمها، و85,2% منهم يتخذون موقف المعارض أو المحايد للقانون الذي يمنع استعمال العقاب في المدرسة، بالإضافة إلى ذلك هناك من المبحوثين من يستخدم العقاب كوسيلة للتعبير عن عدم رضاه مثلما تبينه النسبة 13,5% بالنسبة للعقاب البدني و32,9% بالنسبة للعقاب اللفظي.

– الأساتذة المطلقون هم أقل الفئات اعتيادا على مناقشة المذنب أمام زملائه أو توبيخه أو استدعاء ولي أمره أو تحويله إلى الإدارة مثلما تبينه النسبة 68,4%، والأقل معارضة أو حيادا بخصوص القانون الذي يمنع استعمال العقاب في المدرسة بنسبة 78,9%، والأكثر تفضيلا لدور الوسيط في معالجة النزاعات بين المتعلمين بنسبة

89,5%، والأكثر تعبيرا عن عدم رضاهم إما باحتساب الواجبات المنزلية في المراقبة المستمرة بنسبة 73,7% أو عدم تمديد آجال تسليم الواجبات المدرسية بنسبة 57,9%، حيث يتراوح الفارق في نسب الاستجابة بين الأساتذة المطلقين وزملائهم المتزوجين وغير المتزوجين ما بين 7,4% و29,9%، وبالتالي الأساتذة المطلقين هم الأكثر مرونة في التعامل مع سلوكات المتعلمين والأكثر حزما معهم في الأداء مقارنة بزملائهم.

– هناك تقارب كبير في إجابات المبحوثين بغض النظر عن وجود الأولاد من عدمه في معظم أسئلة التسامح ما عدا الاختلاف بين المجموعتين في طريقة التعبير عن عدم رضاهم تجاه من لم ينجز واجباته المدرسية من المتعلمين، حيث يقوم 59,6% ممن لديهم أولاد باحتساب الواجبات في المراقبة المستمرة و41,5% منهم بتمديد آجال تسليم الواجبات المدرسية على عكس ما يقوم به الأساتذة الذين ليس لديهم أولاد مثلما تشير إليه النسبة 63,2% ممن يمددون آجال تسليم الواجبات المدرسية و41% ممن يحتسبون الأعمال في المراقبة المستمرة، وبالتالي أكثر الأساتذة تساهلا ومرونة وتسامحا مع متعلميهم أولئك الذين ليس لديهم الأولاد مقارنة بزملائهم الذين لديهم الأولاد.

نستخلص من النتائج السابقة أن النسبة الأكبر من الأساتذة المبحوثين لا يظهرون تسامحهم أمام متعلميهم إلا إذا ارتبط الموقف بعلاقة المتعلمين فيما بينهم، حيث يتدخل الأستاذ لفض الشجار الذي يعتبر شكلا من أشكال الصراعات الفردية التي تحدث عادة بين الأطفال الصغار ولأبسط الأسباب، وذلك من خلال لعب دور الوسيط بين المتخاصمين، وفي ضوء قانون التضاد "العلاقة العكسية بين الأشياء المتضادة" فقد اختفت بقية مظاهر التسامح في ممارسات نسبة معتبرة من الأساتذة المبحوثين وحلّت محلها مظاهر الحزم الشديد، والتسرع في محاكمة وإدانة المذنب، وعدم اللين والرفق والتساهل في السلوك والأداء، والانفعال وعدم الصبر، حيث يرفض غالبيتهم (85,2%) قرار منع استعمال العقاب في المدرسة، و78,1% منهم يتصرف مع المسيء –عادة– بأساليب منفرة مثل التوبيخ أو التحويل للإدارة أو استدعاء ولي الأمر التي يُنظر إليها على أنها تشهير بالمسيء، و52,6% يستخدمون العقاب الرمزي باحتساب الواجبات المدرسية في المراقبة المستمرة. مما يدل على أن النسبة الأكبر من أفراد عينة البحث لا يعكسون صورة الأستاذ المتسامح، وبالتالي لا تتوفر المدارس الابتدائية بمدينة حاسي ماماش –في الغالب– على نموذج الأستاذ المتسامح.

في ضوء الاستنتاجات المتعلقة بأبعاد علاقة الأستاذ بالمتعلم من الناحية التربوية، والتي تؤكد أن أغلب الأساتذة المبحوثين يظهرون تعاطفهم وتعاونهم أمام متعلميهم، في حين لا يظهرون تسامحهم إلا في المواقف ذات الصلة بالصراعات الفردية التي تحدث بين المتعلمين. فقد كشفت نتائج الدراسة أن الكثير من الأساتذة يلجؤون إلى استعمال أساليب تربوية سلبية لمواجهة بعض المشكلات السلوكية داخل الصف الدراسي مثل التوبيخ ومناقشة المتعلم أمام زملائه والتحويل إلى الإدارة واستدعاء الولي في حالة إساءة التصرف، وهكذا تعامل في مرحلة تعليمية حساسة من شأنه أن يضبط السلوك لفترة من الزمن لكنه لا يؤدي دائما إلى زوال السلوك غير المرغوب فيه نهائيا، وإنما قد ينجر عنه مشكلات سلوكيات أخرى أكثر تعقيدا كحالات التمرد أو العزلة التي تشهدها المدرسة

الابتدائية. فعلى سبيل المثال لا الحصر مناقشة الطفل الذي يسيء التصرف أمام زملائه يحمل من الدلالات ما يشير إلى سلبيتها، فهو بالنسبة للمسيء موقف مقارنة بينه وبين زملائه، لأنه حسب خبراء التربية وعلماء النفس والمختصين الاجتماعيين يولد الشعور بالنقص وقد تصل إلى مشاعر الكراهية والعدوانية تجاه زملائه. كما أن عدم تسامح الأستاذ مع متعلميه يحمل من الدلالات ما يشير إلى ضعف الأستاذ على الإقناع، وعدم قدرته على التواصل مع الأطفال، والجهل بخصائص نمو الطفل في مرحلة التعليم الابتدائي وتطبيقاتها التربوية مثل خاصية "النشاط وكثرة الحركة" أو خاصية "القلق وسرعة الغضب في حالة عدم استطاعته على القيام بعمل ما"، وعدم الاطلاع على الملف الصحي للمتعلم وبالخص "أصحاب الإعاقة الذهنية"، والإفراط في استعمال سلطته، الأمر الذي سيعزز النظام الأسري المضطرب الذي توظف فيه أساليب تربوية سلبية كالصراخ والإهمال والضرب من جهة ويزيد الضغط على الأطفال المتمدرسين من جهة أخرى. مما يشير إلى أن النموذج الغالب في الصفوف الدراسة بابتدائيات مدينة حاسي ماماش هو نموذج "الأستاذ المتعاطف-المتعاون" فقط دون المتسامح، وبالتالي علاقة الأستاذ بالمتعلمين علاقة غير مكتملة بالنظر إلى العمليات الاجتماعية المتوقعة منه كقائد يقدم نماذج تربوية داخل النسق الاجتماعي.

وعليه فإن الفرضية الأولى التي تقول **"يقيم أساتذة التعليم الابتدائي، من وجهة نظرهم، علاقات تربوية شخصية قوامها التعاطف والتعاون والتسامح"** محققة جزئيا، لأن الأساتذة لا يظهرون بُعد "التسامح" في علاقاتهم مع متعلميهم، وبالتالي نقول **"يقيم أساتذة التعليم الابتدائي، من وجهة نظرهم، علاقات تربوية شخصية قوامها التعاطف والتعاون دون التسامح"**. فالملاحظ أن هذه النتيجة لا تتماشى -إلى حد ما- مع صورة المدرس المربي الذي لا يكتفي بتلقين مبادئ التربية وإنما يتمثلها في ممارسته الصفية كسلوك يراه المتعلمون لأن "المدرس مهما يكن متينا في مادته، عالما بقواعد التربية — لا ينجح في مهنته إلا إذا امتلأ قلبه بحب الأطفال ومؤاساتهم. وإن المدرسة الخالية من محبة الأطفال مملوءة بالنزاع بين التلاميذ والمدرسين"[1]، ولا يكتفي أيضا بإظهار جوانب ويهمل أخرى في ممارساته الصفية كالذي كشفت عنه نتائج الدراسة الحالية من تعاطف الأستاذ وتعاونه مع المتعلمين دون أن يكون متسامحا معهم، لأن الصورة الجميلة الجاذبة للأنظار دائما ما تكون خالية من العيوب التي تفقدها قيمتها، كما أن عملية التقييم لأداء الأستاذ في الأصل عملية شاملة إذ تمس مجمل الجوانب المتعلقة بالشخصية والمعرفة والمهارة، لهذا يرى الباحث أن أي خلل في جانب من الجوانب التربوية في أداء أستاذ التعليم الابتدائي إلا وأثر سلبا على جمالية صورته ودرجة جاذبيتها بالنسبة لمتعلميه ومن ثم أوليائهم والإدارة المدرسية، وبالتالي على العملية التربوية برمتها. كما يمكن لهذه النتيجة أن تؤكد صحة الافتراض الذي أشار إليه ألكسندر في دراسته حيث هناك إمكانية لزيادة قوة العملية التعليمية على مستوى تدريب وتكوين وتطوير الشخص من

[1] محمد عطية الإبراشي، مرجع سبق ذكره، ص187.

خلال العلاقة التربوية القائمة على الدفء والود، وتدعم آراء المختصين وخبراء التربية التي تؤكد على توفر مواصفات معينة ذات نوعية في شخصية الأستاذ الجيد كالتي حددها إيرلخ (Ehrih,1982) في أربعة عشرة خاصية مميزة، كأن يكون المعلم متفهما لطلابه، متعاطفا معهم ومتقبلا لهم، مستجيبا جيدا ومدعما لهم، مدركا لحاجاتهم، مرنا ويتحلى بالصبر[1]، أو في صورة الأستاذ الناجح الذي يبادل المتعلمين المودة والاحترام والتقدير، ويكون قدوة لهم ويعودهم على ذلك، ويكسر حاجز الخوف في نفوسهم، ويشعرهم بقربه منهم، ويسأل عن أحوالهم، ويساعد المحتاج منهم، من أجل أن يفوز بثقتهم ومحبتهم له، بما يجعل علاقته بهم تمتد إلى ما بعد مراحل الدراسية لتصبح علاقة صداقة وتواصل، وتبقى راسخة في ذاكرتهم إلى آخر العمر[2]. بينما تتوافق نتائج الدراسة الحالية بخصوص العلاقة التربوية أستاذ–متعلم مع نتائج دراسة نادية روسو وآخرون (Nadia Rousseau,et autres, 2009) حول "علاقة الثقة معلم–تلميذ: من منظور التلاميذ الذين يعانون من صعوبات دراسية"[3]، والتي تبين أن أغلب التلاميذ الذين يعانون من صعوبات دراسية يطالبون بأن يكون معلمهم إنسانا حساسا وعادلا ومتفهما لمشكلاتهم الاجتماعية والمدرسية، ومع إحدى نتائج الدراسة التي قامت بها الباحثتان فيراك وبلون (Hélène Veyrac, Julie Blanc, 2015) حول "علاقة الأساتذة بالطلبة في الثانويات: إستراتيجيات المعلمين الثلاثة المطروحة للمناقشة"[4]، والتي تبين أن علاقة الأستاذ بالطالب في بدايات التجريد، وكذلك إحدى النتائج التي توصل إليها الباحث عبد الله بن محمد "واقع العلاقة بين المعلّم وطلابه في ضوء التّربية الإسلامية"[5]، حيث أن نسبة كبيرة من معلّمي المرحلة الثّانوية يقتصرون في علاقتهم بطلاّبهم على تلقين المعلومات فقط، في مقابل ضعف وقصور للعلاقة بينهما في المجال الاجتماعي النّفسي. كما تتوافق مع ما توصلت إليه الباحثة خديجة زيتوني في الدراسة الموسومة بـ "تقدير الذات لدى التلميذ من خلال العلاقة (معلم–تلميذ): منظور وقائي لظاهرة العنف في المدرسة"[6]، حيث أن العلاقة بين الأستاذ والتلاميذ في تدهور مستمر بسبب تركيزها على عاملي توصيل المعلومات وتلقي العلامات، وفقدان المعلم لهويته ومكانته كمربّ. مما يؤكد أهمية الجانب الإنساني في العمل التربوي بالمدرسة عموما وحاجة هذه الأخيرة –اليوم– إلى أشخاص يؤمنون بأهمية التعاطف والتعاون والتسامح باعتبارها عمليات اجتماعية مجمعة ويمارسونها في سلوكاتهم اليومية داخل وخارج الصفوف الدراسية بالمدارس الابتدائية كي تكتمل صورة الأستاذ المربي في أذهان الفئات الاجتماعية للمجتمع، وبالتالي تتحسين صورة المدرسة في المجتمع الذي تنتمي إليه.

[1] خليل عبد الرحمن المعايطة، محمد عبد السلام البواليز، الموهبة والتفوق، ط5، دار الفكر، عمان، 2014، ص304
[2] طه فارس، مرجع سبق ذكره، ص64.
[3] N. Rousseau, Op.cit. p.193– 211
[4] Hélène Veyrac, Op.cit. p.185-200.
[5] عبد الله بن محمد بن أحمد نهاري، مرجع سبق ذكره.
[6] خديجة زيتوني، مرجع سبق ذكره.

2- مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية:

يقيم أساتذة التعليم الابتدائي، من وجهة نظرهم، علاقات بيداغوجية حديثة مع متعلميهم.

من خلال ما تم عرضه من نتائج وتحليل لمؤشرات كل بعد من أبعاد العلاقة البيداغوجية والتي خلصت إلى أن:

2-1- التعزيز الإيجابي:

- غالبية الأساتذة المبحوثين (98,1%) يرون أن التعزيز الإيجابي هو الأنسب لأغلبية متعلميهم، و91,6% يحققون شرط الفورية لحظة استخدامه. بينما يفضل 61% منهم استخدام "عبارات الإعجاب" كطريقة أولى للرفع من إنتاجية المتعلم، وفي الأخير استخدام العقاب البدني كبديل بعد التعزيز اللفظي والمادي الإيجابيين والتعزيز اللفظي والرمزي السلبيين مثلما تبينه النسبة 83,5% من إجمالي أفراد العينة. في حين أن 51% منهم يحققون خاصية التعميم والاستمرارية في عملية التشجيع بحصول جميع المتعلمين خلال السنة على جوائز تشجيعية مادية كانت أو رمزية. فيما يوجد 59% منهم ممن يفضلون التذكير أولا بالنقاط التي يجب تحسينها.

- لا يوجد اختلاف بين أراء فئات الأساتذة المبحوثين على أساس الخبرة المهنية، حيث اتخذت إجابتهم نفس المنحى والاتجاه عند كل مؤشر من مؤشرات "مهارة التعزيز الإيجابي" ما عدا المؤشر3، حيث صرح 54,4% من الأساتذة الجدد و53,1% من الأساتذة القدامى يحرصون دائما أو غالبا على ذلك، على عكس الأساتذة متوسطي الخبرة الذين تتراوح خبرتهم بين 5 و15سنة والذين جاءت استجابتهم أقل من مستوى المتوسط بنسبة 42,7%.

- أفضلية نسبية من حيث درجة الاستجابة لصالح فئة دون أخرى، فبالنسبة للأساتذة الجدد الذين تقل خبرتهم المهنية عن 5سنوات، هم الأكثر احتراما لشرط فورية التعزيز بـ 93,2%، والأكثر استخداما للتعزيز اللفظي بنسبة 64,6% ثم للجوائز المادية بنسبة 38,1%، والأكثر تحقيقا لمبدأ تعميم الحصول على جوائز تشجيعية خلال السنة الدراسية (54,4%)، تليها فئة الأساتذة القدامى الذين تشير أراءهم إلى أنهم الأكثر تشجيعا لمتعلميهم من خلال تذكيرهم بالتقدم الذي حققوه (48,1%)، والأكثر اعتقادا بأن التعزيز الإيجابي هو الأنسب لغالبية المتعلمين (100%)، بينما لم تسجل فئة الأساتذة متوسطي الخبرة أعلى نسب استجابة سوى في ترتيب الطرق الثلاثة الأخيرة، على الترتيب، تعابير الوجه في الرتبة3 بنسبة 48,8%، عبارات التأنيب في الرتبة4 بنسبة 82,9%، العقاب البدني في الرتبة5 بنسبة 89%.

نستخلص من النتائج السابقة أن جميع الأساتذة المبحوثين يستخدمون مثيرات في ممارساتهم الصفية بعضها إيجابية وأخرى سلبية، ونسبة كبيرة منهم يحترمون خاصية الفورية أثناء استخدامها، ونسبة متوسطة منهم يراعون خاصية التعميم في ذلك، ومن أكثر المثيرات انتشارا في الصفوف الدراسية التي يديرها الأساتذة المبحوثين

المعززات اللفظية الإيجابية مثل عبارات الإعجاب التي تستخدم كمثير خارجي لزيادة إنتاجية المتعلمين للسلوك والأداء المقبولين مثلما تشير إليه النسبة 61% من إجمالي إجابات المبحوثين، ثم الجوائز التشجيعية المادية منها والرمزية مثلما تؤكده النسبة 51%، ورغم أن معظمهم أكد أن التعزيز الإيجابي هو الأنسب لغالبية المتعلمين مثلما توضحه النسبة 98,1% إلا أن نسبة معتبرة منهم يستخدمون المعززات اللفظية السلبية مثل تذكير المتعلمين دائما وأولا بالمعلومات التي تصف الجوانب التي تحتاج إلى المزيد من الجهد عوض التقدم الذي حققوه مثلما تعبر عنه النسبة 59% من إجمالي أفراد العينة، والتي تعد شكلا من أشكال المثيرات غير المرغوب فيها (نقاط الضعف) -على أقل تقدير لدى محدودي المستوى- وزواله يتوقف على إحراز التقدم وإلا سيستمر التذكير بها، وهو ما لا يعكس بشكل أو بآخر كفاءة هؤلاء الأساتذة على الملاحظة والتشخيص والبحث في الجوانب الإيجابية الخفية في أداء كل متعلم على حدى، ولا قدرتهم على التنبؤ بالتطور الذي يمكن تحقيقه على مستوى الفرد وجماعة الصف، ولا قدرتهم على التعامل مع الفروق الفردية بين المتعلمين. وبالتالي النسبة الأكبر من المبحوثين يجمعون بين أساليب التعزيز الإيجابية والسلبية، وقد يعود هذا لجهلهم بأهمية وفعالية تسبيق نقاط القوة أولا كعامل محفز على جذب الانتباه وزيادة احتمال حدوث السلوك المرغوب فيه داخل الصف الدراسي، وبالأثر السلبي الذي قد ينجر عن المبالغة في استخدام الأستاذ لأسلوب التذكير الدائم بالجوانب التي تحتاج إلى تحسين دون الإشادة بالجهد الذي يبذله المتعلم والتي يُنظر إليها في الغالب على أنها انتقاد، والانتقاد كما هو متعارف عليه سلوك منفر بالنسبة للأطفال الصغار الذين يميلون بشكل كبير إلى المدح والثناء، حيث يولد لديهم الشعور بالنقص والعجز وعدم القدرة على مواجهة وتجاوز الصعوبات أو العقبات التي تعترضهم، وبالتالي يعزز فيهم الروح الانهزامية على عكس المتعلمين الذين يزودوا بنقاط حققوا فيها تقدما (نقاط القوة)، وبالأخص إذا كانت تلك النقاط جديدة، الأمر الذي يزيد من فضولهم لاكتشاف ذاتهم وقدراتهم ومهاراتهم باستمرار، ويشكل لديهم أيضا دافعا لاستغلال نقاط قوتهم في مواجهة الصعوبات والمشكلات التي تعترضهم. بالتالي فإن النسبة الأكبر من أفراد العينة لا يستخدمون التعزيز الإيجابي فقط بل وحتى التعزيز السلبي، وهو ما قد يشكل عامل تأثير سلبي على أداء بعض المتعلمين وعلى نحو خاص المتعلمون الذين يعانون صعوبات التعلم.

2-2- تنمية الثقة بالنفس لدى المتعلمين:

- استجابة قوية عند السؤالين3 و4، حيث يعتقد 94,8% من المبحوثين أنهم يحرصون على حماية متعلميهم من الشعور بالخوف من الفشل، و88,1% ممن يعتمدون طريقة التبسيط والتلميح أو المعالجة في تعاملهم مع من يخطئ في الإجابة، وتليها استجابة متوسطة عند السؤال1، حيث صرح 58,1% أنهم يداومون أو غالبا ما يشجعون متعلميهم على إبداء رأيهم، ثم استجابة دون المتوسط عند السؤالين2 و5، حيث نجد 46,5% فقط

ممن يحرصون على منح المتعلمين الوقت الكافي للتفكير بالأسئلة قبل اختيارهم المجيب، و35,8% ممن يناقشون مسألة إحساسهم بالنقص مع متعلميهم.

– من جملة الأسباب التي تحول دون وضع المتعلمين دائما أو غالبا في مواقف تعلمية تشجع على إبداء الرأي مثلما يراه 41,9% من إجمالي أفراد العينة، والتي تعود بنسبة 60% إلى "ضيق مدة الحصة" و40% إلى "كثافة البرامج في المناهج الجديدة"، وتبقى الأسباب نفسها بالنسبة لـ 53,5% من إجمالي أفراد العينة الذين صرحوا أنهم لا يواظبون على منح المتعلمين الوقت الكافي للتفكير بالأسئلة قبل اختيار المجيب، حيث أرجع 60,9% من هؤلاء السبب إلى "كثافة البرنامج"، و39,1% منهم إلى "ضيق وقت الحصة التعليمية التعلمية". أما بالنسبة لأسباب رفض 64,2% من إجمالي أفراد العينة مناقشة مسألة إحساسهم بالنقص مع المتعلمين، فذلك يعود بالدرجة الأولى إلى رمزية الأستاذ كقدوة في نظر 33,6% منهم، أو باعتبارها من الخصوصيات الفردية في نظر 32,2% منهم، أو لأنها لا تفيد المتعلم في نظر 17,% منهم، أو لاعتقاهم أن الأستاذ الكفء لا يحس بالنقص في نظر 14,1% منهم، أو لأنهم لا يثقون في المتعلمين من وجهة نظر 3% منهم. أما بخصوص أسباب امتناع بعض المبحوثين الذين تقدر نسبهم بـ 5,2% من إجمالي أفراد العينة من حماية المتعلمين من الشعور بالخوف من الفشل، فالسبب يعود بنسبة كبيرة إلى اعتقاد 81,2% منهم أن الخوف من الفشل عامل حاسم لتحقيق النجاح، فيما يراه 18,8% منهم فرصة لتجديد نشاط المتعلمين.

– يوجد توافق كبير في اتجاه أراء المبحوثين بغض النظر عن طبيعة مؤهلهم العلمي فيما عدا مؤشر واحد، حيث أبدى كل من الأساتذة الحاملين لشهادات البكالوريا/ليسانس مهني، والأساتذة أصحاب الشهادات الجامعية استجابة إيجابية عند المؤشر 1 و3 و4، واستجابة سلبية عند المؤشر 2. أما فيما يخص الاختلاف الموجود بين المجموعتين فإن الأساتذة الحائزين على شهادة البكالوريا/ليسانس مهني، هم الأكثر حرصا على منح المتعلمين الوقت الكافي للتفكير بالأسئلة قبل اختيار أحد المتعلمين للإجابة حيث أظهروا استجابة إيجابية (51,9%) عكس الأساتذة حاملي الشهادات الجامعية الذين جاءت استجابتهم سلبية (44,5%) عند نفس المؤشر. كما نميز اختلافا –نوعا ما– في درجة استجابة المجموعتين دائما لصالح الأساتذة الحائزين على شهادة البكالوريا/ليسانس مهني مما يشير إلى أهمية وفعالية التكوين الذي يتلقاه الأساتذة في المؤسسات المتخصصة كالمعاهد سابقا والمدارس العليا حاليا، والذي يشمل الجانبين النظري والتطبيقي، والجانب النظري فيه يشمل مواضيع في البيداغوجيا مقارنة بالتكوين الجامعي الذي يفتقر إلى مثل هذه المواضيع في كثير من التخصصات الأكاديمية –غير التعليمية–

في ضوء التفاوت في درجة الاستجابة من مؤشر إلى آخر، والذي يشير إلى أن أغلب الأساتذة المبحوثين يحرصون على حماية متعلميهم من الشعور بالخوف من الفشل كالذي تشير إليه النسبة 94,8% من إجمالي

عدد المبحوثين، ونسبة كبيرة منهم يحققون ذلك من خلال بيداغوجيا الخطأ حيث يعتمد 88,1% منهم على أسلوب التبسيط والتحويل إلى حصص المعالجة البيداغوجية الأسبوعية كلما أخطأ المتعلم في الوصول إلى الإجابة الصحيحة، وكذلك من خلال إتاحة الفرصة للمتعلمين للتعبير عن انفعالاتهم مثلما أكده 58,1% ممن يضعون متعلميهم في مواقف تعلمية مشجعة على إبداء الرأي الشخصي. بينما لا يتسمون بالتأني في ممارستهم حيث لا يعطي 53,5% من المبحوثين في ممارساتهم الصفية الوقت الكافي للمتعلمين للتفكير بالأسئلة، كما يرفض 64,2% منهم مناقشة مسألة إحساسهم بالنقص مع متعلميهم بسبب اتجاهاتهم الشخصية. وهذا ما يشير إلى وجود نموذج الأستاذ المهتم بالجانب النفسي للمتعلمين إلا أنه يرمز تارة لنموذج الأستاذ العجول الذي لا يتأنى في أدائه، والذي ينتج عنه حالات الارتباك لدى المتعلمين وبالأخص الذين يعانون من مشكلات سلوكية أو لديهم صعوبات التعلم، وقد يدفع بالكثير منهم إلى الانسحاب من التفاعل الصفي، مثل الذي نسجله مرارا وتكرار في العديد من الأقسام أثناء الزيارة الصفية، فبمجرد أن ينتهي الأستاذ من طرح السؤال إلا ورأيته يسرع في تعيين المجيب دون أن يترك لمتعلميه مجالا زمنيا للتفكير أو بالأحرى التأكد من أن الجميع قد استوعب السؤال وفهمه، وفي الغالب يكون المجيب من المتفوقين، وتارة أخرى يرمز إلى نموذج الأستاذ المتعالي الذي يضع حاجزا بينه وبين متعلميه ويرفض شكلا من أشكال الصداقة الذي من شأنه أن يقرب المتعلم من أستاذه ويجعله يطمئن ويشعر بالراحة معه. وبالتالي النسبة الأكبر من أفراد عينة البحث لا يملكون المهارة الكافية لتنمية الثقة بالنفس لدى المتعلمين، ويرجع الباحث حسب ملاحظاته الشخصية لمجتمع البحث سبب ذلك إلى كون الكثير من الأساتذة ليس لديهم الثقة بالنفس ولا في قدراتهم الشخصية على التخطيط وإدارة الوقت وتكييف الأنشطة والوضعيات التعليمية، أو بسبب عدم الثقة بالمتعلمين وبقدراتهم الفردية كالذي توصل إليه الباحث زين العابدين حيث أن "أستاذ التعليم المتوسط لا يساهم في تحقيق الثقة بالنفس لدى المتعلمين كبعد سلوكي، بسبب نظرته الدونية للمتعلم على أنه غير قادر على قيادة النشاطات واستعمال الأدوات في الصف"[1]، ونرجعه أيضا إلى ضعف منظومة التكوين المستمر التي لا تركز كثيرا على موضوعات علم النفس التربوي مثلما يؤكده مضمون "مخطط التكوين الوطني 2020/2017[2]، وعدم وجود ثقافة التعاون بين المدرسة والجامعة بشكل رسمي على المستوى القاعدي.

[1] زين العابدين بشيري، الأداء التربوي للأستاذ وأبعاد المقاربة بالكفاءات: دراسة ميدانية لأساتذة التعليم المتوسط بمدينة الجلفة، أطروحة دكتوراه في علم الاجتماع التربية، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة بسكرة، الجزائر، 2015-2016، ص 470.
[2] وزارة التربية الوطنية، مخطط التكوين الوطني، مرجع سبق ذكره.

2-3- التدريب على التعلم:

– استجابة إيجابية في معظم أسئلة بعد التعلم، حيث أكد 91% من المبحوثين أنهم يعملون على توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تدريسهم، و85,5% منهم يرون أن دور الوسيط البيداغوجي يسهل عليهم مهمة التدريس، و62,6% منهم يستخدمون جهاز عرض الشرائح أو البيانات، و56,5% منهم يجعلون متعلميهم يبحثون عن الأسباب والعلاقات عوض جعلهم يبحثون في النتائج. بينما نجد 25,5% فقط ممن يوظفون التغذية الراجعة بعد كل نشاط تعلمي".

– صرح 9% من إجمالي أفراد العينة أنهم لا يوظفون استراتيجيات التعلم النشط في تدريسهم إما بسبب عدم إلمامهم بالنسبة لـ 57,1% من إجمالي 28مبحوثا، أو لصعوبة تطبيقها حيث تستهلك الوقت وتتطلب الكثير من الوسائل من وجهة نظر 28,6% منهم. أو لعدم أهميتها مثلما يراه 14,3% منهم. بينما أكد ثلث (3/1) أفراد عينة الدراسة أنهم لا يستخدمون في تدريسهم الوسائل التعليمية الحديثة مثل جهاز عرض الشرائح أو البيانات (Data Show) إما لأنها غير متوفرة أو قليلة بالمؤسسة من وجهة نظر 75% منهم، أو بسبب القناعات الشخصية للأساتذة حيث يفضلون التقليدية منها أو لا يحسنون استخدامها مثلما تعبر عنه النسبة 25% من إجمالي 116 مبحوثا.

– وجود توافق كبير في اتجاه استجابة المبحوثين حيث جاءت استجابة الأساتذة الجدد وأصحاب الخبرة المتوسطة والقدامى مماثلة للاستجابة الكلية، والتي كانت سلبية (أقل من 50%) في المؤشر1 وإيجابية في بقية المؤشرات. بينما يوجد اختلاف طفيف في شدة الاستجابة لصالح فئة دون أخرى، حيث سجل الأساتذة متوسطو الخبرة أفضلية نسبية عند المؤشرات: 42 و46 و44 مثلما توضحه نسب الاستجابة على الترتيب: 95,1%، 67,1%، 59,8% من إجمالي 82 مبحوثا، وهي نسب أعلى من نسبة الاستجابة الكلية للمبحوثين. بينما سجل الأساتذة الجدد الأقل خبرة أفضلية عند المؤشر 45 حيث بلغت نسبة الاستجابة 89,1% من إجمالي 147مبحوثا. في حين سجل الأساتذة القدامى أفضلية عند المؤشر 41 بنسبة استجابة 29,6% من إجمالي81مبحوثا.

نستنتج في الأخير أن نسبة معتبرة من الصفوف الدراسية التي يديرها الأساتذة المبحوثين تتوفر بها مؤشرات التدريب على التعلم –المعتمدة في الدراسة الحالية–، وأكثرها انتشارا محاولة تحديد الممارسات البيداغوجية عن طريق توظيف استراتيجيات التعلم النشط مثلما تبينه النسبة 91%، ونظرتهم الإيجابية للدور البيداغوجي الجديد للأستاذ (الوسيط البيداغوجي) الذي يسهل مهمة التدريس مثلما يراه 85,8% منهم، بدرجة أقل نوعا ما استخدام بعض الوسائل التعليمية الحديثة مثلما تشير إليه نسبة الاستجابة 62,6%، والتركيز على مسار

التعلم من خلال جعل المتعلمين يبحثون عن المعلومات المرتبطة بالأسباب والعلاقات بين الأشياء عوض التركيز المباشر على النتائج بالنسبة من وجهة نظر 56,5%. بينما يضعف انتشار مظهر من مظاهر التجديد البيداغوجي الذي يتمثل في "تقديم التغذية الراجعة بعد كل نشاط تعلمي" حيث لم تتجاوز الاستجابة فيه 25,5%. مما يشير إلى وجود بوادر التدريب على التعلم وأسلوب التدريس غير المباشر الذي يقوم على لامركزية الأستاذ وهيمنته على الحصة التعليمية–التعلمية.

في ضوء الاستنتاجات السالفة الذكر، والمتعلقة بالأبعاد الثلاثة المحدد لطبيعة العلاقة البيداغوجية أستاذ–متعلم، والتي تبينا من خلالها أن النسبة الأكبر من أفراد عينة الدراسة يجمعون في ممارستهم الصفية بين نوعين من التعزيز الإيجابي والسلبي، وبالأخص اللفظي منه حيث يستخدمون عبارات الإعجاب ويزودون المتعلمين بملاحظات تصف القصور في أدائهم قبل أن يعرفوهم بجوانب التقدم الذي حققوه، وإذا عدنا إلى خصائص الفئة العمرية للمتعلمين في مرحلة التعليم الابتدائي فإن التعزيز السلبي دائما ما يشكل عائقا في تحسين أداء بعض المتعلمين ونقصد بذلك المتعلمين ذوي المستوى المحدود (المتوسط/الضعيف)، حيث يتحول الشعور لديهم من الإحساس بالنقص إلى الإحساس بالضعف والخوف من الرسوب وخاصة إذا تكررت نفس الملاحظات في مواقف مختلفة، وكما هو معروف فالمتعلم صاحب المستوى المحدود من الممكن أن يُحمل على تطوير وتحسين أدائه إذا ما شعر أنه مهدد بالرسوب ولكن من الصعب إزالة الشعور بالألم الذي يحدث ساعتها والذي يبقى في ذاكرة الطفل لفترة طويلة من الزمن ويتم استحضاره في مواقف مشابهة مثل الذي كشفت عنه بعض الدراسات التي "دلت على أن التعزيز السلبي ليس عديم الجدوى كوسيلة تعليمية فقط، بل إن له آثارا سيئة على الصحة العقلية للطلاب، وإن هذه الآثار تتجاوز الوضع التعليمي أحيانا"[1]. أما بخصوص قدرة الأستاذ على تنمية الثقة بالنفس لدى المتعلمين فإن نتائج الدراسة كشفت من جهة عن عدم امتلاك نسبة معتبرة من أفراد عينة الدراسة لتلك المهارة بالشكل الكافي، حيث أقر أغلبهم أن هناك حرص على حماية متعلميهم من الشعور بالخوف من الفشل، واعتماد أسلوب التبسيط والمعالجة الفردية في حالات الخطأ، ومنح فرصة للمتعلمين للتعبير عن انفعالاتهم، إلا أنهم من جهة أخرى لا يعطون الوقت الكافي للتفكير ويرفضون مناقشة مسائل خارج الدرس مثل إحساس الأستاذ بالنقص لأسباب مرتبطة أساسا باتجاهاتهم الشخصية. مما يدل على عدم وعي النسبة الأكبر منهم بالأثر السلبي الذي قد ينجر عن عدم إتاحة الفرصة للمتعلمين للتفكير قبل الإجابة، ولعل من أبسطها ما يمس سلوكاتهم ونموهم العقلي، حيث يكتسب المتعلمون عادات سيئة كالتسرع وعدم التركيز التي تُضعف قدرتهم فيما بعد على الفهم والتحليل والاستنباط والاستنتاج وغيرها من العمليات العقلية، وبالتالي يزداد احتمال الخطأ في

[1] عاقل فاخر، مرجع سبق ذكره، ص202-203.

إجاباتهم، ويتدنى مستواهم التحصيلي، ويزداد احتمال الرسوب لديهم، مثلما أشارت إليه العديد من الأبحاث النفسواجتماعية التي ذكرت أن الإحباط النفسي والتدني في مستوى تقدير الذات في الغالب يصرف أصحابه (المتعلمون) نحو عدم الانتباه والاتيان بسلوكيات غير مرغوب فيها ومن ثمة تتوتر العلاقة بين المتعلمين ومدرسيهم. فيما أظهرت نتائج الدراسة الحالية استجابة إيجابية بعض الشيء من حيث قدرة المبحوثين على التدريس بمنطق التعلم عوض منطق التعليم المجرد، حيث يرى الكثير منهم أنهم يعملون على توظيف استراتيجيات التعلم النشط، ولديهم اعتقاد أن دورهم كوسيط بيداغوجي أفضل من دور الملقن، وأنهم يستخدمون في تدريسهم بعض الوسائل التعليمية التعلمية الحديثة، ويركزون على مسار التعلم من خلال جعل متعلميهم يبحثون عن الأسباب والعلاقات وليس النتائج فحسب، إلا أنه لا يوظفون التغذية الراجعة بالشكل الصحيح باعتبارها من أساليب التدريس الفعال التي يفترض ممارستها عقب كل نشاط تعلمي وليس فقط في بداية الحصة (المراجعة) أو نهايتها (مرحلة الاستثمار للمكتسبات) وهذا تفاديا لأي تراكم للصعوبات لدى بعض أو معظم المتعلمين. فالتغذية الراجعة حسبما هو متعارف عليه أسلوب تعليمي وتعلمي مرن يُمكِّن كل من المتعلمين والمدرس من اكتشاف نقاط قوتهم والتعرف على نقاط الخلل التي تحتاج إلى تحسين في أدائهم والاجتهاد دون مقاومة أو رفض للتغيير. وعليه، فإن الفرضية الثانية التي تقول **"يقيم أساتذة التعليم الابتدائي، من وجهة نظرهم، علاقة بيداغوجية حديثة أساسها التعزيز الإيجابي، وتنمية الثقة بالنفس لدى المتعلمين، والتدريب على التعلم"** محققة جزئيا، حيث لا يكتفي الأستاذ باستخدام أسلوب التعزيز اللفظي الإيجابي فحسب بل وحتى بعض أساليب التعزيز اللفظي السلبي مثل تذكير المتعلم بنقاط ضعفه، ويرمز أحيانا إلى نموذج العجول أو نموذج المتعالي الذي لا يساعد على تنمية الثقة بالنفس لدى المتعلم. وبالتالي نقول **"يقيم أساتذة التعليم الابتدائي، من وجهة نظرهم، علاقة بيداغوجية حديثة أساسها التدريب على التعلم –نوعا ما– دون التركيز على التعزيز الإيجابي وتنمية الثقة بالنفس لدى المتعلمين"**. تؤكد هذه النتيجة اهتمام المدرسين –في الآونة الأخيرة– بجانب من جوانب التعليم بمنطق التعلم الذي يقتضي التدريب عن طريق التنويع في استراتيجيات التدريس واستخدام بعض الوسائل السمعية البصرية والتركيز على المسار التعلمي من أجل زيادة تفاعل المتعلمين مع المحتوى التعلمي، وهي نتيجة متوقعة بالنظر إلى الظرف الاستثنائي الذي تعرفه المدرسة الجزائرية بسبب الإصلاحات التربوية الأخيرة التي ركزت على إعادة كتابة المناهج تحت مسمى "مناهج الجيل2" والتكوين المستمر من أجل مرافقة الأساتذة في تنفيذها، حيث شهدت الفترة الممتدة من 2015 وإلى 2019 كثافة في العمليات التكوينية المبرمجة حول تعليمية المواد وبالأخص في اللغة العربية والرياضيات التي أدت إلى تشكل اتجاهات إيجابية لدى أساتذة التعليم الابتدائي نحو المناهج المعاد كتابتها (مناهج الجيل2)، وهي النتيجة التي توصل إليها الباحثين بوفرة مختار ومرباح فاطمة الزهراء والتي جاء

فيها أن اتجاهات معلمي الطور1 من التعليم الابتدائي إيجابية (عالية) نحو مناهج الجيل الثاني[1]. كما تعتبر محصلة التأثير الإيجابي لأساليب التنشيط في الملتقيات والتجمعات التكوينية التي أصبحت تركز أكثر على الحضور الذهني للأستاذ ومشاركته التي لا تقل عن 80% في مجريات اللقاءات التربوية بداية من المصادقة على الضوابط المنظمة للجلسات والورشات التفاعلية وصولا إلى مرحلة الاقتراحات والحلول لبعض المشكلات التعليمية. كما يمكن تفسير اهتمام الأساتذة بجانب تدريب المتعلمين على التعلم دون الاقتصار في عملية التعليم على التعزيز الإيجابي والانتباه إلى الوتيرة التي تنجز بها الأنشطة التعلمية، إلى سهولة التحكم في الجانب التقني في العملية التعليمية-التعلمية بحكم قابليتها للملاحظة والتجربة والمران ولكن من الصعب جدا التعامل مع الجوانب الخفية مثل الجانب النفسي للطفل ما لم يكن الأستاذ مطلعا ومتحكما جيدا في التطبيقات التربوية اللازمة التي تجعل المتعلمين يشعرون بالأمن وقرب المسافة بينهم وبين مُدرسهم ومن ثم الرغبة في العمل من خلال انتقال دور الأستاذ من مصدر ضغط إلى منشط وباعث للطاقات الكامنة لديهم مثلما أشار إليه هومانز (G. C. Homans) في قضية النجاح "كلما كان الشخص مثابا في الغالب كلما كان هناك أكثر إمكانية في إنجازه"[2]. كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الدراسات السابقة والتي اخترنا منها على سبيل المثال لا الحصر دراسة حسن شحاتة التي توصل فيها إلى أن 82% ممن يدرسون اللغة العربية مؤهلون تربويا للعمل بالتدريس كونهم من خريجي معاهد المعلمين والمعلمات وكليات التربية[3]، والتي تؤكد من جهة على فعالية مراكز إعداد الأساتذة وأهمية التكوين الأولي لهم قبل التحاقهم، ومن جهة أخرى على إخفاق سياسة التوظيف عن طريق المسابقة على أساس الشهادة تلك التي تعتمدها وزارة التربية الوطنية بالجزائر، حيث يوجد نسبة كبيرة من حاملي الشهادات في مرحلة التعليم الابتدائي بتخصصات متنوعة مثلما توضحه النسبة 73,9% من إجمالي 310 أستاذا وأستاذة بدائرة حاسي ماماش إلا أن أداءهم أقل من الأساتذة الحاملون لشهادة الليسانس المهني (المتحصلون على شهادة إنهاء التكوين بالمعهد التكنولوجي للمعلمين -سابقا-) من حيث القدرة على تنمية الثقة في نفوس المتعلمين.

3- مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثالثة:

- تؤثر العلاقة التربوية الشخصية (أستاذ-متعلم) في جودة الأداء المدرسي:

* العلاقة القائمة على التعاطف، والتعاون، والتسامح تزيد من فعالية المسار التربوي للمدرسة.

[1] مختار بوفرة، فاطمة الزهراء، اتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني، دراسة منشورة في الكتاب السنوي السادس، أعمال الملتقى الدولي: الإصلاحات التربوية، رهانات وتحديات يومي 07 و08 نوفمبر 2017، الجزء1، المكتبة الوطنية، الجزائر، 2017، ص244.

[2] جمال محمد أبو شنب، العلاقات الإنسانية: دراسة في مهارات الاتصال والتعامل، دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة، مصر، 2009، ص246

[3] حسن شحاتة، مرجع سبق ذكره، ص342-343.

* العلاقة القائمة على التعاطف، والتعاون، والتسامح تقلل من مشكلات الأستاذ مع الإدارة والأولياء (تقوي العلاقات بين الأستاذ والمدير، وبين الأستاذ وأولياء أمور المتعلمين).

* العلاقة القائمة على التعاطف، والتعاون، والتسامح تزيد من فاعلية الشراكة بين المدرسة والأسرة.

يتضح من خلال القراءة الأولية للنتائج المتعلقة بطبيعة العلاقة التربوية، وبفعالية المسار التربوي للمدارس بدائرة حاسي ماماش، وبالمشكلات التي تواجه الأساتذة المبحوثين مع الإدارة ومع الأولياء، وبفاعلية الشراكة بين المدرسة والأسرة، أن هناك ارتباط بين طبيعة العلاقة التربوية (أستاذ متعلم) وجودة أداء المدارس الابتدائية بدائرة حاسي ماماش، إذ توصلت النتائج إلى أن:

3-1- فعالية المسار التربوي للمدارس الابتدائية:

- أغلب الابتدائيات بحاسي ماماش تحقق أداء في نتائج الامتحان إما يفوق أو يساوي الحد الأدنى المحصور في [70-80]% مثلما تشير إليه النسبة 76,6% من إجمالي 30 مدرسة، فيما تحقق 83,3% منها مستوى أداء متميز/جيد يفوق 90% في نتائج القبول بالسنة الأولى متوسط.

- يوجد تطور في أداء معظم الابتدائيات بما يعادل 70% منها، حيث هناك تحسن في نسب النجاح العام وانتقال أداء بعض المدارس من مستوى إلى آخر مثلما يعبر عنه ارتفاع النسبة من 60% إلى 83,3% من إجمالي الابتدائيات بالدائرة عند مستوى الأداء متميز/جيد، والقفزة الكبيرة من مستوى أداء مقبول/ضعيف في نتائج الامتحان إلى مستوى متميز/جيد في نتائج القبول بالنسبة لـ 20% منها.

- يوجد تباين في أداء المدارس الابتدائية (مؤشرا نتائج الامتحان ومعدل القبول في السنة الأولى متوسط) بدائرة حاسي ماماش حسب وسطها الجغرافي، وذلك لصالح المدارس الحضرية، ثم تليها المدارس شبه الحضرية، وبعدها المدارس الواقعة بالريف.

- يوجد تباين في أداء المدارس من حيث معدل الرسوب (استهلاك المتعلم لسنوات الدراسة دون إعادة على الأقل السنة للخامسة من التعليم الابتدائي)، حيث نجد 0% رسوب في 43,3% من إجمالي مدارس الدائرة، وأقل من 10% إعادة للسنة الخامسة ابتدائي في 40% منها، بينما تشهد أخرى رسوبا مرتفعا يتراوح بين 10 و20% في 3,3% منها، أو مرتفعا جدا إذ يزيد عن 20% في 13,3% منها.

- يوجد مستويين من التسرب المدرسي في التعليم الابتدائية بمدينة حاسي ماماش، المستوى الصفري (الإيجابي) الذي يعبر عن أداء متميز في 23 مدرسة بما يعادل النسبة 76,7% من مجموع الابتدائيات بحاسي ماماش، والمستوى السلبي أين يتخلى بعض المتعلمين عن مقاعد الدراسة في الطور الثالث من التعليم الابتدائي سواء بعد استهلاك الحد الأقصى من سنوات التعليم الإلزامي المحدد بـ 9 سنوات دراسة وسلسلة الإخفاقات في الطورين

السابقين أو التخلي في سن مبكرة لأسباب مدرسية أو اجتماعية أو اقتصادية أو مرضية كالذي نرصده في أداء 23,3% منها.

– النسبة الأكبر من المدارس الابتدائية بدائرة حاسي ماماش تحقق فعالية في مسارها التربوي، من حيث معدل الرسوب الصفري أو المنخفض (أقل من 10%)، ومعدل التسرب المدرسي المساوي لـ 0% مثلما تبينه النسبة 63,4% من إجمالي 30 مدرسة. فيما تقل الفعالية في 36,6% منها إما بسبب انخفاض نسبة النجاح في الامتحان وارتفاع معدل الرسوب أو لأنها تواجه مشكلة التسرب المدرسي في أدائها.

– يوجد تباين في فعالية المسار التربوي للمدارس الابتدائية (مؤشرا الرسوب والتسرب المدرسين) بدائرة حاسي ماماش حسب وسطها الجغرافي، وذلك لصالح المدارس شبه الحضرية، ثم تليها المدارس الحضرية، وبعدها المدارس الريفية.

– يوجد اختلاف طفيف بين المدارس الابتدائية من حيث انتشار نموذج الأستاذ المتعاطف، ونموذج الأستاذ المتعاون، لصالح المدارس التي تقع في الوسط الريفي. فقد جاءت استجابات المجموعات الثلاثة للمبحوثين في نفس اتجاه الاستجابة الكلية وبفارق نسبي في بعض مؤشرات البعدين المذكورين، حيث تظهر المدارس الريفية من خلال علاقة الأستاذ بالمتعلم الأكثر اهتماما بالجانب الإنساني/الاجتماعي للمتعلمين مقارنة بالمدارس الحضرية والمدارس شبه حضرية، فقد سجلت أعلى نسب استجابة في أولوية التعاطف مع جميع المتعلمين بما يعادل النسبة 54,8% من إجمالي المبحوثين بالريف في مقابل 50,7% للمدارس الحضرية و46,1% للمدارس شبه الحضرية، والتفكير في شعور المتعلمين بما نسبته 94,0% من إجمالي المبحوثين بالمنطقة في مقابل 89,5 %للمدارس شبه حضرية ثم 88,0% للمدارس الحضرية. كما تشهد أداء أحسن –نوعا ما– من حيث حرص أساتذتها على تقديم المساعدة الكافية لجميع المتعلمين (64,3%)، ونشر ثقافة التعاون بين المتمدرسين (96,4%) (انظر الملحق رقم (16))، وكذلك في توفير فرصة استدراك الدروس الضائعة بالنسبة للمتعلمين الذين يتغيبوا عن الدرس (50,0%) (انظر الملحق (17)). على عكس نموذج الأستاذ المتسامح الذي يقل انتشاره في المدارس الريفية مقارنة بمدارس الوسطين الآخرين، أين تم تسجيل أعلى نسبة استجابة والتي تقدر بـ 88,1% من إجمالي المبحوثين بالريف ممن لديهم عادات سيئة في التعامل مع من يسيء السلوك داخل الصف والتي تشمل التوبيخ، والمناقشة أمام الزملاء والتحويل إلى الإدارة، واستدعاء الولي، وأدنى نسبة استجابة والتي تقدر بـ 56% بخصوص تفضيل القيام بدور الوسيط بين المتعلمين المتخاصمين في مقابل 81,6% بالنسبة للمدارس شبه الحضرية و66,7% بالنسبة للمدارس الحضرية، (انظر الملحق رقم (16)).

في ضوء النتائج السابقة المتعلقة بفعالية المسار التربوي للمدارس، نستنتج أن نسبة كبيرة من المدارس الابتدائية بدائرة حاسي ماماش والتي تقدر بـ 63,3% تعكس جودة أداء إما بمستوى متميز أو جيد في مؤشرات الفعالية المتعلقة بنتائج الامتحان ونسبة القبول في السنة الأولى متوسط ومعدل الرسوب المنخفض أو المنعدم ومعدل التسرب المدرسي الصفري. في مقابل 36,6% من إجمالي ابتدائيات الدائرة لم تحقق تلك الفعالية في مسارها التربوي، إما لأنها تعرف تسربا مدرسيا وهذا بالنسبة لـ 20% من المدارس، أو بسبب ارتفاع معدل الرسوب في البعض منها مثلما كشفت عنه النسبة 13,3%، أو بسبب ارتفاع معدل الرسوب والتسرب معا كالذي تعرف 3,3% من المدارس. كما نستنتج أفضلية في أداء المدارس الحضرية في مؤشري نسبة النجاح في الامتحان ونسبة القبول في السنة الأولى متوسط التي تفوق [90 – 100]% . فيما تميز أداء المدارس شبه الحضرية في مؤشر التسرب المدرسي (0%). مما يكشف عن قدرة هذه المدارس على جعل المتعلمين يكملون دراستهم بنجاح في مرحلة التعليم الابتدائي وضمان فرصة لجميع المتعلمين لمواصلة الدراسة بالمرحلة التعليمية الموالية.

وبمقارنة نتائج فعالية المسار التربوي للمدارس بنتائج العلاقة التربوية السائدة في الصفوف الدراسية حسب انتشارها في الوسط الجغرافي الذي تنتمي إليه، فإن آراء معظم الأساتذة المبحوثين بالمدارس الريفية في بعدي التعاطف والتعاون لا تعكس دائما مستوى فعالية المسار التربوي بتلك المدارس، حيث كشفت الدراسة الحالية عن استجابة قوية في أراء المبحوثين بالريف عند مؤشر "التفاعل الإيجابي مع المشكلات الاجتماعية للمتعلمين"، ومؤشر "التفاعل الإيجابي مع المشكلات المدرسية للمتعلمين"، ومؤشر "التفكير في شعور المتعلمين"، ومؤشر "تشجيع المتعلمين على مساعدة زملائهم بالمدرسة"، ومؤشر "إشراك المتفوقين والمتعثرين في التصحيح الجماعي" مثلما تشير إليه النسب على الترتيب: 97,6%، و97,6%، و94,0% في بعد التعاطف، و96,4، و97,6% في بعد التعاون، ومع ذلك يوجد تباين في مستوى أداء المدارس الريفية، حيث نجد 60% منها بمستوى أداء متميز، و40% منها بمستوى أداء ضعيف أو ضعيف جدا في نسب النجاح في الامتحان والقبول في السنة الأولى متوسط (نسبة الرسوب مرتفعة). أما في الوسط الحضري فآراء المبحوثين تعكس –إلى حد ما– مستوى فعالية المسار التربوي لمدارس المنطقة، حيث جاءت استجابة معظم المبحوثين بالمدارس الحضرية في المؤشرات التي سبق ذكرها على النحو الآتي: 98,0%، و96,7%، 88,0% في بعد التعاطف، 96,0%، 94,0% في بعد التعاون، في مقابل مستوى أداء متميز لأغلب مدارس المنطقة بما يعادل النسبة 100% في نسب النجاح وانتقال المتعلمين إلى المرحلة الموالية من التعليم الإلزامي. أما بالنسبة لاستجابة المبحوثين في المدارس شبه حضرية فهي تعكس –إلى حد ما– مستوى فعالية المسار التربوي لمدارس المنطقة، حيث جاءت آراء معظم

المبحوثين في المدارس شبه الحضرية مشابهة تقريبا لاستجابة أساتذة الريف وأساتذة الوسط الحضري مثلما تؤكده النسب على الترتيب: 97,4%، و98,7%، و89,5% في بعد التعاطف، و93,4، و98,7% في بعد التعاون، ويقابلها مستوى أداء متميز في 87,5% من إجمالي مدارس المنطقة في نسب النجاح في الامتحان والقبول في الأولى متوسط، 12,5% بمستوى أداء مقبول محصور بين 80%، و90% نجاح (امتحان/انتقال)، و0% تسرب مدرسي. بالتالي يتفاوت تأثير نموذج الأستاذ المتعاطف/المتعاون في مستوى فعالية نتائج المدارس الابتدائية من منطقة لأخرى، ومن مدرسة إلى أخرى بالنسبة للمدارس الريفية. فرغم تطور نتائج ما يعادل النسبة 70% من إجمالي مدارس دائرة حاسي ماماش، إلا أن بعضها والمقدر نسبتها بـ 13,3% لم تتمكن من بلوغ مستوى أداء مقبول الذي يلبي الحد الأدنى (يفوق 80%) في نسب الانتقال من مرحلة التعليم الابتدائي إلى مرحلة التعليم المتوسط، ونخص بالذكر الابتدائيات في الوسط الريفي، ويرجع الباحث هذا التفاوت إلى انتشار –نوعا ما– نموذج الأستاذ غير المتسامح بمدارس المنطقة، وهو النموذج الذي يظهر عادات سيئة في التعامل مع السلوكات غير المرغوب فيها التي تحدث داخل الصف، مثلما تؤكده النسبة 88,1% من إجمالي أفراد عينة البحث بالمدارس الريفية حيث ينتشر بها التوبيخ وانتقاد المسيء أمام زملائه، والتحويل إلى الإدارة، أو استدعاء ولي الأمر عوض احتواء المشكل بأساليب تربوية إيجابية تعزز مكانة المتعلم في مجتمع الصف مثل المناقشة الفردية خارج الحصة والتكليف بالمسؤوليات البسيطة، أو إلى النموذج المتسلط الذي يستخدم التقييم كوسيلة للتهديد والضغط على المتعلمين الذين لا ينجزون واجباتهم المدرسية مثلما تعبر عنه النسبة 57,1% من إجمالي أساتذة المدارس الريفية، والذي يعد شكلا من أشكال العقاب المعنوي، والعقاب عموما مزدوج التأثير، ونتائجه دائما ما تكون في المجال المدرسي سلبية أكثر منه إيجابية، إذ يؤدي إلى العزوف عن الدراسة لدى بعض المتعلمين، وتراجع مستوى تحصيلهم الدراسي.

وعليه فإن الجزئية الأولى من الفرضية الثالثة التي تقول إن **"علاقة التعاطف، والتعاون، والتسامح تزيد من فعالية المسار التربوي للمدرسة"** محققة، فعلاقة التعاطف والتعاون التي ينشئها الأستاذ مع متعلميه تزيد من فرص نجاحهم والتحاقهم بالمرحلة التعليمية الموالية، فيما يؤدي غياب التسامح في علاقة الأستاذ بالمتعلم إلى زيادة احتمال الرسوب وبالأخص في المدارس الريفية.

3–2– المشكلات المهنية التي تواجه الأستاذ مع المدير ومع الأولياء:

3–2–1– علاقة المدير بالأستاذ:

– النسبة الأكبر من أفراد العينة يتلقون المساعدة من قبل مدير المدرسة في حل مشكلات المتعلمين مثلما تؤكده النسبة 61,9%. في مقابل 38,1% منهم لا يتلقون ذلك أو في بعض "الأحيان".

– تعود أسباب عدم تلقي 12,6% من أفراد العينة للمساعدة من قبل المدير في حل مشكلات المتعلمين، بالدرجة الأولى إلى عدم قدرة المدير على تقديم الحلول المناسبة مثلما صرح به 56,4% من إجمالي 39 مفردة، ثم إلى قلة اهتمام المدير بمشكلات المتعلمين مثلما تبينه النسبة 43,6%.

– أكد 56,8% من إجمالي أفراد عينة البحث أن مدير المدرسة يسعى إلى توفير ما يطلبونه من وسائل وأدوات (مسهلات) بيداغوجية. في مقابل 43,2% ممن أقروا أن المدير يسعى أحيانا أو لا يسعى نهائيا.

– أرجع 14,2% أسباب عدم سعي المدير إلى جلب ما يطلبونه من وسائل بيداغوجية إلى عدم اهتمام المدير بالجانب الفني مثلما توضحه النسبة 70,5% من إجمالي 44 مبحوثا، أو إلى كون المدير غير كفء مثلما يراه 29,5% من إجمالي 44مبحوثا.

– أكد 53,5% من إجمالي أفراد عينة البحث أن المدير يحرص كثيرا على حماية وسلامة الأستاذ داخل المدرسة. فيما صرح 46,5% منهم عكس ذلك مثلما تبينه النسبتان على التوالي، 35,8% ممن اختاروا البديل "نوعا ما" و10,6% ممن اختاروا البديل "نادرا".

– أرجع 10,6% من إجمالي أفراد العينة أسباب عدم حرص مدير المدرسة على حمايتهم وسلامتهم داخل المدرسة إلى شخصية المدير وأسلوبه القيادي مثلما يؤكده 48,5% من إجمالي 33 مفردة أو بسبب شخصية الأستاذ وكفاءاته المهنية مثلما يراه 45,4%منهم. في حين لم يذكر 6,1% منهم السبب.

– النسبة الأكبر من أفراد العينة أكدوا أن المدير يحرص كثيرا على إشراكهم في القرارات التي تتخذ على مستوى المدرسة مثلما تبينه النسبة 51,6% من إجمالي أفراد العينة، على عكس 48,5% منهم ممن صرحوا أن المدير يحرص نوعا ما أو نادرا على حمايتهم وسلامتهم داخل المؤسسة.

– أما عن أسباب ندرة إشراك المدير للأستاذ في القرارات التي تتخذ في المدرسة، مثلما يراه 28,7% من إجمالي أفراد العينة، فهي تعود بنسبة كبيرة إلى انعدام الثقة بين المدير والأستاذ مثلما تبينه النسبة 47,2% من إجمالي 89 مفردة، ثم إلى النظرة الدونية للأستاذ على أنه غير كفء وهذا بنسبة 29,2%، وبدرجة أقل إلى النمط القيادي التسلطي للمدير مثلما تعبر عنه النسبة 23,6%.

3–2–2– علاقة أولياء أمور المتعلمين بالأستاذ:

– النسبة الأكبر من الأساتذة المبحوثين لا يجدون صعوبة في التواصل مع أولياء أمور المتعلمين، مثلما تكشفه النسبة 51,6%، حيث عبّر 24,5% منهم عن ذلك من خلال اختيار البديل "أبدا"، فيما اختار 27,1% منهم البديل "نادرا". في حين يواجه بعض المبحوثين صعوبة في ذلك إما "أحيانا" وهذا بالنسبة لـ 37,4% منهم، أو بصورة "دائمة/غالبا" وهذا بالنسبة لـ 11% منهم.

– ومن الأسباب التي تصعب عملية التواصل بين الأستاذ وأولياء أمور المتعلمين، مثلما يراه 11% من إجمالي أفراد العينة، أولا: قلة اهتمام الأولياء بمشكلات أبنائهم وهذا بنسبة 55,9% من إجمالي 34 مفردة، ثانيا: عدم تقبل الأولياء لملاحظات الأستاذ حول أداء المتعلمين وسلوكاتهم (الانتقادات) مثلما تعبر عنه النسبة 44,1% من إجمالي 34 مفردة.

– أبانت إجابات المبحوثين عن موقفين لأولياء أمور المتعلمين تجاه ما يبذله الأساتذة من جهد مع المتعلمين، موقف غير واضح وغير حاسم مثلما تبينه النسبة 48,7% من إجمالي أفراد العينة الذين اختاروا البديل "لا شيء". أما الموقف الثاني فهو صريح ويشمل استجابتين متعاكستين، حيث نجد 31,3% ممن أقروا أن الأولياء يمدحونهم، و20,0% ممن صرحوا أنهم يتعرضون للانتقادات من قبل أولياء أمور المتعلمين.

– أغلب الانتقادات من وجهة نظر 20% من إجمالي أفراد العينة مرتبطة بجانب المعاملة في ممارسات الأستاذ مثلما تبينه النسبة 62,9% من إجمالي 62 مبحوثا، ثم بطرقه في التدريس مثلما تشير إليه النسبة 30,6% من إجمالي 62 مبحوثا، وبدرجة ضعيفة الجانبين معا مثلما توضحه نسبة الاستجابة 6,5% من إجمالي 62 مبحوثا.

– معظم الأساتذة الذين يُنتقدون من قبل أولياء المتعلمين يشعرون بالانزعاج، مثلما تعبر عنه النسبة 83,9% من إجمالي 62 مفردة. في مقابل 16,1% ممن يتقبلون ذلك.

في ضوء ما تم عرضه من نتائج بخصوص علاقة المدرسين بمديري المدارس الابتدائية بدائرة حاسي ماماش، وهذا من وجهة نظر الأساتذة أنفسهم، والتي تبيّن من خلالها أن النسبة الأكبر من آراء المبحوثين تشير إلى وجود علاقة إيجابية قائمة على فعل المشاركة بين المدرسين ومديري الابتدائيات، حيث أقر العديد منهم أن المدير يساعد في حل مشكلات المتعلمين، ويسعى إلى توفير ما يُطلب منه من وسائل ومسهلات بيداغوجية، ويحرص كذلك على حماية وسلامة الأساتذة داخل المؤسسة، ويشركهم أيضا في اتخاذ القرارات المتعلقة بالشأن المدرسي. وتدل مشاركة المدير في حل مشكلات المتعلمين ومشاركة الأستاذ في اتخاذ القرارات المدرسية على النضج المهني للمدير والمدرس على حد سواء، ووعيهما بأهمية التعاون لإشباع الحاجات النفسية والاجتماعية لأفراد الجماعة وتحقيق رسالة المدرسة في المجتمع، لأن المشاركة في حد ذاتها عملية اجتماعية تعكس إيجابية الفرد في الجماعة من حيث مساهمته في تحقيق أهداف الجماعة وتقاسم المسؤولية مع أفرادها، و"عملية نفسية سلوكية تساعد الأفراد على إشباع حاجاتهم إلى تحقيق الذات والتقدير الاجتماعي، كما أنها تجعل الفرد يحس بأهميته وأن له دور في توجيه العمل أو اتخاذ القرار[1]. كما تعتبر المشاركة من أقوى الصور الدالة على وجود علاقات إنسانية سليمة في

[1] إبراهيم علي العمرو، مرجع سبق ذكره، ص207-208.

العمل، وبالتالي نستخلص أن النسبة الأكبر من أفراد عينة البحث لا يواجهون مشكلات مع مدير المدرسة **بخلاف** البعض الآخر منهم، والذين تتراوح أعدادهم بين 33 و89 مفردة من إجمالي 310 مبحوثا ممن يعانون من نقص الدعم والمساندة المعنوية من طرف المدير التي تظهر في سلوك مساعدة الأستاذ على حل مشكلات المتعلمين وجعله يشعر بالحماية والأمن داخل المؤسسة، والذين أرجعوا –عموما– السبب إلى قلة اهتمام المدير وعدم كفاءته أو نمطه القيادي، أو لانعدام الثقة بين الطرفين والتشكيك في قدرات الأستاذ. بينما يتجاهلون ممارساتهم كعامل من شأنه أن يؤثر سلبا على أداء المدير لأدواره الفنية مثلما تكشف عنه نتائج الدراسة الحالية أين سجلنا مبدأ الأفضلية في معاملة مدير المؤسسة للأساتذة، وهذا لصالح الأساتذة الذين يقيمون علاقات شخصية مع متعلميهم. ففي الغالب يحظى الأساتذة الذين يظهرون في علاقتهم بمتعلميهم نوعا من التعاطف والتعاون والتسامح بنوع من الدعم والتقدير من قبل المدير على عكس زملائهم الذي لا يظهرون ذلك في ممارستهم الصفية، حيث نجد 63,0% من إجمالي المبحوثين الذين يتفاعلون إيجابا مع المشكلات الاجتماعية (مؤشر التعاطف) و63,5% من إجمالي المبحوثين الذين يشجعون متعلميهم على مساعدة زملائهم بالمدرسة (مؤشر التعاون) يساعدهم المدير في حل مشكلات المتعلمين، و77,2% من إجمالي المبحوثين الذين يناقشون المتعلم الذي يسيء التصرف على انفراد (مؤشر التسامح) و60,3% من إجمالي المبحوثين الذين يفضلون القيام بدور الوسيط لفض النزاع بين المتعلمين (مؤشر التسامح) يحرص المدير على حمايتهم داخل المدرسة. بينما **لا يساعد المدير** –في الغالب– أولئك المبحوثين الذين **لا يتفاعلون** مع المشكلات المدرسية للمتعلمين مثلما تعبر عنه النسبة 62,5% من إجمالي المفردات الثمانية (08)، أو الذين **لا يشجعون دائما** المتعلمين على مساعدة زملائهم بالمدرسة مثلما تبينه النسبة 42,9% من أصل 14 مفردة، ولا **يحرص المدير كثيرا على حماية وسلامة** الذين يعتمدون العقاب كطريقة لفض النزاع بين المتعلمين مثلما توضحه النسبة 51,4% من إجمالي 35 مبحوثا (انظر الملحق رقم (11)). نستخلص مما سبق أن مدير المؤسسة التعليمية يتجاوب أكثر ويتفاعل بصورة أفضل مع الأساتذة الذين يظهرون سلوكات إيجابية تجاه متعلميهم، وإذا قارنا هذه النتيجة بالمبررات التي جاء بها بعض المبحوثين ممن أرجعوا سبب عدم مساعدتهم وحمايتهم وإشراكهم في اتخاذ القرارات المدرسية إلى عدم كفاءة المدير أو النمط الذي يعتمده في القيادة أو لانعدام الثقة بين الطرفين فإننا نتبين أن كل منهما يواجه موقفا مميزا غير مرغوب فيه، وأن توقعاتهما تجاه بعضهما متباينة. وأن كلا منهما يشكل ضغطا بالنسبة الآخر يضاف إلى جملة الضغوطات السلبية التي يتعرض إليها كل منهما في مجال التعليم، والتي تسبب عموما حالة اللاتوازن وعدم الاستقرار النفسي الاجتماعي مثلما تؤكده نتائج الدراسة التي قامت بها شركة بريطانية للتأمين

(UNUM) حيث صرح 73% من العاملين أن الضغط النفسي في العمل أثر سلبا على أدائهم[1]. ومن ثمة نؤكد مرة ثانية أن بعض الأساتذة يواجهون مشكلات مهنية مع مديري المدارس الابتدائية بسبب علاقتهم غير الشخصية مع المتعلمين، وعليه نقول أن العلاقة التربوية الشخصية القائمة على تعاطف الأستاذ وتعاونه وتسامحه مع المتعلمين تقلل من المشكلات المهنية التي تواجه الأستاذ مع مدير المدرسة الابتدائية، وتقوي علاقة الشراكة بينهما.

أما بالنسبة لعلاقة أولياء أمور المتعلمين بالمدرسين، فقد كشفت نتائج الدراسة الحالية عن وجود علاقة إيجابية –عموما– بين الطرفين، إذ يجد الكثير من المبحوثين سهولة في التواصل مع الأولياء، والتواصل في مدلوله يعني الانفتاح على التفاعلات وإقامة الاتصالات وتبادل الآراء والمواقف والخبرات في ضوء الأهداف المسطرة، ويشير إلى الفائدة التي يمكن أن يجنيها جميع أفراد الجماعة التربوية من ورائه حيث يزيد من شعور الأولياء بالثقة تجاه الخدمة التي تقدمها المدرسة، ويثري معلومات المدرسين حول المتعلمين، ويعزز الاتجاه الإيجابي نحو المدرسة لدى الأطفال، ويسهل مهمة الإدارة في تطوير العلاقات بين المدرسة والأسرة، وليس هذا فحسب بل ويزيد كذلك من احتمال التوفيق بين أعمال الطفل الاجتماعية وبين أعماله المدرسية مثلما توضحه النسبة 52,9% ممن صرحوا أن الأولياء يستفسرون عن طرق الدعم والمراجعة في البيت. كما أن أغلب أفراد عينة البحث –على الأقل– لا يتعرضون لموقف الانتقاد كالذي يتعرض إليه 20,0% منهم بسبب معاملتهم للمتعلمين وطريقتهم في التدريس، والذي يُعبر (الانتقاد) بشكل أو آخر عن حالة عدم الرضا لدى الأولياء (العميل الخارجي) ورفضهم لبعض الممارسات التي يأتيها بها بعض الأساتذة، والذي ينعكس تأثيره سلبا على نفسية المدرسين (العميل الداخلي) وأدائهم وفاعليتهم مثلما تبينه النسبة 83,9% من إجمالي 62 مفردة ممن ينزعجون من انتقادات أولياء الأمور لهم. وبالتالي نسبة معتبرة من الأساتذة المبحوثين لا يتعرضون أثناء عملهم لضغط الأولياء، وبالأخص أولئك الذين يظهرون في ممارستهم الصفية الجانب الإنساني/الاجتماعي، حيث لا يواجه الأستاذ المتعاطف والأستاذ المتعاون –في الغالب– صعوبة في التواصل مع الأولياء مثلما تبينه النسبة 52,8% من إجمالي 303 مبحوثا ممن يتفاعلون ايجابا مع المشكلات الاجتماعية للمتعلمين والنسبة58,7% من إجمالي 172 مبحوثا ممن يحرصون دائما أو غالبا على تقديم المساعدة الكافية لجميع المتعلمين، على عكس 57,1% من إجمالي 7مفردات الذين لا يتفاعلون مع المشكلات الاجتماعية و54,5% من إجمالي 11 مفردة الذين نادرا ما يحرصون على تقديم المساعدة الكافية لجميع المتعلمين، والذين يجدون دائما أو غالبا صعوبة في التواصل مع

[1] رجاء مريم، مصادر الضغوط النفسية المهنية لدى العاملات، في مهنة التمريض، مجلة جامعة دمشق، المجلد 24، عدد2، 2008، ص477.

الأولياء. كما أن الأستاذ المتسامح الذي يتصرف بحكمة ومرونة في المواقف المرتبطة بالسلوك والاخلال بالنظام الداخلي للصف الدراسي -في الغالب- يتم مدحه من قبل الأولياء مثلما تبينه النسبة 91,2% من إجمالي57مبحوثا، والنسبة 90,9% من إجمالي 11 مبحوثا، على عكس 55,6% من إجمالي 9مفردات الذين يستدعون الولي بخصوص سلوكات أبنائهم والذين يتم انتقادهم من قبل الأولياء (انظر الملحق رقم (13)). ومن ثمة نستنتج أن طبيعة العلاقة التربوية التي يقيمها الأساتذة مع متعلميهم تؤثر على علاقتهم بأولياء أمور المتعلمين، فإذا حرص الأستاذ على إقامة علاقة شخصية مع متعلميه تشمل التعاطف والتعاون والتسامح فإن هذا يسهل من عملية التواصل بينه وبينهم وقد يصل الأمر إلى حد المدح والاعتراف بالجهد الذي يبذله خدمة لأبنائهم، وبالتالي سيقلل من مشكلاته المهنية التي تواجهه مع أولياء أمور المتعلمين.

وفي الأخير نستخلص أن العلاقة التربوية الشخصية القائمة على تعاطف الأستاذ وتعاونه وتسامحه مع المتعلمين تقوي الروابط بينه وبين العميل الداخلي (مدير المدرسة) وبينه وبين العميل الخارجي (ولي المتعلم)، وتقلل من المشكلات المهنية التي تواجه الأستاذ مع الإدارة، ومع أولياء أمور المتعلمين.

3-3- الشراكة بين المدرسة والأسرة (دعم الأولياء للأستاذ):

- تشير إجابات المبحوثين إلى أن أولياء أمور المتعلمين يحرصون أكثر على معرفة نتائج أبنائهم مثلما تؤكده النسبة 74,2% من إجمالي مجموع إجابات أفراد عينة البحث، ثم على معرفة السلوكات وهذا بنسبة 53,9%، وبنفس الدرجة من الحرص -تقريبا- بخصوص الاستفسار عن طرق الدعم والمراجعة في البيت مثلما تعبر عنه النسبة 52,9%.

- صرح أكثر من نصف أفراد عينة البحث، بما يعادل 50,6%، بوجود تبادل الرأي والمشورة بينهم وبين أولياء أمور المتعلمين حول مشكلات المتعلمين وعلاجها، وهذا بصفة دائمة كالذي تؤكده النسبة 20,3% منهم أو غالبا كالذي توضحه النسبة 30,3% منهم. في حين صرح 34,8% منهم أنها تحدث "أحيانا"، و14,5% منهم أكدوا نادرا وعدم تبادل الرأي والمشورة مع الأولياء.

- تعود أسباب ندرة أو عدم وجود تبادل الرأي والمشورة بين بعض المبحوثين وأولياء أمور المتعلمين من وجهة نظر 14,5% من إجمالي أفراد العينة، بالدرجة الأولى إلى تدني المستوى الثقافي لبعض الأولياء مثلما تبينه النسبة 35,6% من إجمالي 45 مبحوثا، ثم إلى إلى عدم تفعيل إحدى قنوات التواصل بين المدرسة والأسرة مثل جمعية أولياء التلاميذ بنسبة 24,4% منهم، وإلى النظام الداخلي للمدرسة الذي يعتمد على الاتصال المباشر في يوم محدد وخلال فترة محددة وهذا بنسبة 22,2%، أو إلى المشكلات الاجتماعية والاقتصادية التي تواجه بعض الأسر بنسبة 17,8%.

- أكد 53,9%من إجمالي أفراد عينة البحث مساهمة الأولياء في تحسين ظروف تمدرس المتعلمين على مستوى الصفوف الدراسية، على عكس بعضهم الآخر الذين نفوا ذلك مثلما تشير إليه النسبة 46,1%.

- يساهم الأولياء في تحسين ظروف تمدرس أبنائهم داخل الصف من خلال تزيين وتهيئة بيئة الصف مثلما تؤكده النسبة 34,7% من إجمالي إجابات 167 مفردة، وجلب الجوائز التشجيعية لفائدة المتفوقين مثلما تشير إليه النسبة 23,4% منهم، والتبرع بأدوات ولوازم مدرسية لفائدة المتعلمين المعوزين كالذي تبينه النسبة 22,8% منهم، وتكريم الأساتذة في المناسبات الخاصة كالذي تبينه النسبة 19,2% منهم. مما يؤكد وجود شكل من أشكال الشراكة بين المدرسة والأسرة.

في ضوء النتائج السابقة التي تبينا من خلالها أن الأولياء يتواصلون مع المدرسين **-غالبا-** بصورة إيجابية، حيث لا يحرص الأولياء في اتصالهم على معرفة نتائج وسلوكيات أبنائهم في المدرسة فقط وإنما يهتمون أيضا بتطوير أساليبهم في المتابعة والمراقبة البيتية لأبنائهم المتمدرسين، حيث يستفسرون عند اتصالهم بالأساتذة عن طرق الدعم والمراجعة التي يمكن اتباعها في البيت مثلما أكده 52,9% من الأساتذة المبحوثين، ويتعاونون مع المدرسين لعلاج مختلف المشكلات التي تواجه أبناءهم المتمدرسين مثلما تبينه النسبة 50,6% من المبحوثين ممن أكدوا عملية تبادل الرأي والمشورة بينهم وبين أولياء أمور المتعلمين خدمة للمتعلم الذي يواجه مشكلات مدرسية، ويساهمون كذلك في تحسين ظروف التمدرس على مستوى الصف الدراسي كالذي تبينه النسبة 53,9% من إجمالي استجابة 167 مبحوثا ممن أكدوا مساهمة الأولياء في ذلك، سواء عن طريق المساهمة في تزيين وتهيئة البيئة الصفية، أو المساهمة بجوائز تشجيعية لفائدة المتفوقين، أو دعم المعوزين بأدوات ولوازم مدرسية، أو بتكريم الأستاذ على المجهودات التي يبذلها في تعليم الصغار. يمكن القول أن علاقة الأساتذة بأولياء أمور المتعلمين في الغالب علاقة إيجابية قائمة على تبادل المعلومات الضرورية المرتبطة بالمتعلم، والتعاون المشترك لعلاج مشكلات المتعلمين، والمشاركة في الحياة المدرسية من خلال تحسين ظروف التمدرس داخل الصف الدراسي. مما يعبر عن وجود شراكة بين المدرسة والأسرة.

وبالرجوع إلى النتائج السابقة المتعلقة بتأثير الجانب التربوي في علاقة الأستاذ بالمتعلم على فاعلية الشراكة بين المدرسة والأسرة، والتي تُؤكد -عموما- الدور الإيجابي لأولياء أمور المتعلمين، حيث يتبادلون الرأي والمشورة مع الأساتذة لعلاج مختلف مشكلات المتعلمين، ويشاركون في تحسين ظروف تمدرس أبنائهم داخل الصف عن طريق المساعدات المادية، وبالأخص عندما يظهر أولئك الأساتذة في ممارساتهم الصفية النموذج المتعاطف والمتعاون والمتسامح أمام متعلميهم، مثلما توضحه النسبة 52,0% من بين 302 مبحوثا ممن صرحوا أنهم يتفاعلون إيجابا مع المشكلات المدرسية لمتعلميهم، والنسبة 55,8% من بين 172 مفردة ممن يحرصون

دائما أو غالبا على تقديم المساعدة الكافية لجميع المتعلمين، والنسبة 53,7% من بين 268 مبحوثا أقروا أنهم لا يستعملون العقاب البدني كطريقة للتعبير عن عدم رضاهم إذا لم ينجز المتعلم واجباته المدرسية، والذين أكدوا تبادلهم للرأي والمشورة مع أولياء الأمور حول سبل العلاج لمختلف مشكلات المتعلمين، على عكس ما يحدث مع معظم المفردات التي أبدت استجابة سلبية في مؤشرات أبعاد العلاقة التربوية، كالذي تبينه النسبة 50,0% من أصل 8 مفردات ممن **لا يتفاعلون إيجابا** مع المشكلات المدرسية للمتعلمين، و54,5% من أصل11مفردة ممن **لا يحرصون** على تقديم المساعدة لجميع المتعلمين، و26,7% من إجمالي 41 مفردة ممن يعبرون عن عدم رضاهم باستعمال العقاب البدني في حالة عدم إنجاز المتعلم واجباته المنزلية، والذين **لا يتبادلون الرأي والمشورة** مع الأولياء. كما هو الحال بالنسبة لمؤشر مساهمة الأولياء في تحسين ظروف تمدرس المتعلمين داخل الصف الدراسي، فالأساتذة الذين يظهرون في ممارستهم الصفية نوعا من التعاطف –مثلا– يتلقون الدعم والمساعدة من طرف أولياء الأمور مثلما تؤكد النسبة 55,1% من إجمالي 303 مبحوثا ممن صرحوا أنهم يتفاعلون إيجابا مع المشكلات الاجتماعية للمتعلمين وأكدوا مساهمة الأولياء في تحسين ظروف تمدرس المتعلمين داخل الصف الدراسي الذي يشرفون عليه، وهو ما تؤكده أيضا النسبة 100% من مجموع 7مفردات ممن صرحوا أنهم **لا يتفاعلون** مع المشكلات الاجتماعية للمتعلمين وأن **الأولياء لا يساهمون** في تحسين ظروف التمدرس في الصفوف التي يشرفون عليها.

وفي الأخير نستخلص أن علاقة الأستاذ بالمتعلم من الناحية التربوية تؤثر في فاعلية الشراكة بين المدرسة والأسرة، فإذا حرص الأستاذ على إظهار نموذج الأستاذ المتعاطف والمتعاون والمتسامح في ممارسته الصفية فإن ذلك سيساعده على جلب اهتمام أولياء الأمور وتفعيل دورهم كشريك في الحياة المدرسية، وبالتالي فالعلاقات التربوية الشخصية القائمة على تعاطف الأستاذ وتعاونه وتسامحه مع المتعلمين تزيد من فاعلية الشراكة بين المدرسة والأسرة.

وفي ضوء ما سبق من نتائج، ومن خلال الدلالات الإحصائية يمكن القول أن الفرضية الثالثة قد تحققت، وذلك في أجزائها الثلاثة، حيث:

– تبيّن أن العلاقة القائمة على التعاطف، والتعاون، والتسامح تزيد من فعالية المسار التربوي للمدرسة.

– تبيّن أن العلاقة القائمة على التعاطف، والتعاون، والتسامح تقلل من مشكلات الأستاذ مع الإدارة والأولياء (تقوي العلاقات بين الأستاذ والمدير، وبين الأستاذ وأولياء أمور المتعلمين).

– تبيّن أن العلاقة القائمة على التعاطف، والتعاون، والتسامح تزيد من فاعلية الشراكة بين المدرسة والأسرة.

وعليه تأكد صحة الافتراض الذي يقول "تؤثر العلاقة التربوية الشخصية (أستاذ–متعلم) في جودة الأداء المدرسي". تؤكد هذه النتيجة أهمية العلاقات التفاعلية (الإنسانية) في التنظيمات الرسمية باعتبارها علاقات اعتماد متبادلة بين الأشخاص المتواجدين في الزمان والمكان المحدد من أجل تلبية احتياجاتهم وتحقيق أهداف المنظمة التي ينتسبون إليها، فالأستاذ الذي يظهر في أدائه داخل الصف الدراسي أنماط سلوكية تعكس مختلف العمليات الاجتماعية المجمعة مثل التعاطف والتعاون والتسامح يساهم كثيرا في تطوير فعالية المسار التربوي للمدرسة، وفي التقليل من الصراعات التي تنشأ عادة بسبب عدم توافق أدائه مع توقعات العملاء، وكذلك في زيادة احتمال الشراكة الفعلية بين المدرسة والأسرة التي تنعكس في النهاية على متلقي الخدمة والقائم على العمل على حد سواء، لأن المتعلمون حسب نتائج دراسة ويتي (Witty) يفضلون المعلم المتعاون والمتعاطف على المعلم صاحب الكفاءة غير العادية في تعليم موضوع ما[1] ومبدإ التفضيل هنا يعبر عن حاجة اجتماعية لفهم الحياة الاجتماعية عن طريق الرموز والمعاني المحمولة في سلوكات الأستاذ، فعلى سبيل المثال "إذا استشعر التلاميذ الاحترام والحب لمدرسيهم كانوا السفراء المخلصين للمدرسة في توطيد العلاقة بينها وبين أولياء الأمور"[2]، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء مسعى أخلقة قطاع التربية الوطنية –منذ سنة 2015– باعتباره ضرورة أوجبتها قدسية المهنة، وجسامة دور المربي، وفاعلية أخلاق العمل كمعيار هام لتحقيق وضمان الجودة في أداء المؤسسات التعليمية عامة والمدارس الابتدائية خاصة، حيث تم التأكيد على مبدأ القدوة والمثالية من خلال التذكير بأن "ممارسة مهنة التعليم لا تقتصر على تبليغ المعارف التعليمية فحسب، بل تتضمن أيضا بعدا أخلاقيا يفترض في المعلم أن يكون مثابرا في عمله، وقدوة في مجال الإنصاف، التسامح، المواطنة، الإخلاص، الشعور بالمسؤولية، والحرص على أداء الواجب بمثالية لكل أعضاء الجماعة التربوية، والابتعاد عن كل ما من شأنه الإساءة لمهنة التعليم"[3]، وأنه يجب على المربي "المساهمة في توفير مناخ التضامن والتعاون والتسامح داخل المؤسسة حتى يعمّ الاستقرار والسكينة المساعدان على العمل، والتوازن النفسي للتلاميذ خاصة الذين هم في أمس الحاجة للرعاية والإنصاف"[4]، كي تستعيد المدرسة مكانتها ووظيفتها المجتمعية بعدما أصبحت تعج بمظاهر الصراع بين أعضاء الجماعة التربوية وبين القائمين على القطاع والشركاء الاجتماعيين بسبب التباين في مستوى الحاجات والرغبات والغايات والوسائل والمدركات. ومن هنا تتضح الحاجة –ضرورة– إلى نموذج الأستاذ المربي المتعاطف، والمتعاون، والتسامح كرمز إيجابي ومؤشر هام لتحقيق غايات التربية ومهمة المدرسة في التنشئة الاجتماعية على وجه الخصوص.

4– مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الرابعة:

– تؤثر العلاقة البيداغوجية الحديثة (أستاذ–متعلم) في جودة الأداء المدرسي:

[1] جمال الدين محمد الشامي، مرجع سبق ذكره، ص21.
[2] محمد عطوة مجاهد، المدرسة والمجتمع في ضوء مفاهيم الجودة، مرجع سبق ذكره، ص75.
[3] وزارة التربية الوطنية، ميثاق أخلاقيات قطاع التربية الوطنية، مرجع سبق ذكره، ص2.
[4] وزارة التربية الوطنية، ميثاق أخلاقيات قطاع التربية الوطنية، المرجع نفسه، ص5.

* العلاقة القائمة على التعزيز الإيجابي، وتنمية الثقة بالنفس، والتدريب على التعلم تزيد من فعالية المسار التربوي للمدرسة.

* العلاقة القائمة على التعزيز الإيجابي، وتنمية الثقة بالنفس، والتدريب على التعلم تقلل من مشكلات الأستاذ مع الإدارة والأولياء. (تقوي العلاقات بين الأستاذ والمدير، وبين الأستاذ وأولياء الأمور)

* العلاقة القائمة على التعزيز الإيجابي، وتنمية الثقة بالنفس، والتدريب على التعلم تزيد من فاعلية الشراكة بين المدرسة والأسرة.

يتضح من خلال القراءة الأولية للنتائج المتعلقة بطبيعة العلاقة البيداغوجية، وبفعالية المسار التربوي للمدارس بدائرة حاسي ماماش، وبالمشكلات التي تواجه الأساتذة المبحوثين مع الإدارة ومع الأولياء، وبفاعلية الشراكة بين المدرسة والأسرة، أن هناك ارتباط بين طبيعة العلاقة البيداغوجية (أستاذ متعلم) وجودة أداء المدارس الابتدائية بدائرة حاسي ماماش، إذ توصلت النتائج إلى:

4-1- فعالية المسار التربوي للمدارس الابتدائية:

من خلال النتائج التي سبق ذكرها في الفرضية السابقة، والمتعلقة بفعالية المسار التربوي للمدارس الابتدائية بدائرة حاسي ماماش، والتي أكدت أن:

- 76,6% من إجمالي 30 مدرسة بحاسي ماماش تحقق أداء يفوق أو يساوي الحد الأدنى في نتائج الامتحان و83,3% منها تحقق مستوى أداء متميز/جيد نتائج القبول بالسنة الأولى متوسط، و70% منها تعرف تحسنا في معدل النجاح العام، و20% منها حققت قفزة كبيرة في مستوى أدائها حيث انتقل من المستوى المقبول/الضعيف في نتائج الامتحان إلى المستوى المتميز/الجيد في نتائج القبول، ويوجد تباين في أداء الابتدائيات لصالح المدارس الحضرية في نسب النجاح في الامتحان ومعدل القبول في السنة الأولى متوسط. كما يوجد مستويان من التسرب المدرسي في التعليم الابتدائية بمدينة حاسي ماماش، المستوى الصفري بالنسبة لـ 76,7% منها، والمستوى السلبي أين يتخلى بعض المتعلمين عن مقاعد الدراسة في الطور الثالث من التعليم الابتدائي كالذي نسجله في 23,3% منها، و63,4% منها تحقق فعالية في مسارها التربوي على عكس 36,6% منها إما بسبب انخفاض نسبة النجاح في الامتحان وارتفاع معدل الرسوب أو لأنها تواجه مشكلة التسرب المدرسي في أدائها، ويوجد تباين في فعالية المسار التربوي للابتدائيات لصالح المدارس شبه الحضرية. (انظر العنصر السابق 3-1)

- يوجد اختلاف في استجابة أفراد عينة البحث في العديد من المؤشرات المتعلقة بالمهارات البيداغوجية الثلاثة حسب مكان عملهم، وهذا لصالح المدارس شبه الحضرية، حيث صرحت النسبة الأكبر من الأساتذة المبحوثين

الذين يدرسون في المدارس شبه الحضرية أنهم يستخدمون عبارات الإعجاب كطريقة لزيادة إنتاجية المتعلمين للسلوك والأداء المرغوبين (65,8%)، ويحرصون دائما أو غالبا على أن يحصل جميع المتعلمين على جوائز تشجيعية (53,9%)، ويفضلون تذكير متعلميهم بالمعلومات التي تشير إلى مدى التقدم الذي حققوه (52,6%)، ويشجعون دائما أو غالبا جميع المتعلمين على إبداء الرأي فيما يتعلمونه (67,1%)، ويحمون جميع المتعلمين من الشعور بالخوف من الفشل (90,8%)، ويوظفون أسلوب التبسيط والتلميح في تعاملهم مع الذين يخطئون في الإجابة (86,8%)، ويحرصون دائما أو غالبا على منح المتعلمين الوقت الكافي للتفكير (51,3%)، ويعملون على توظيف استراتيجيات التعلم النشط (94,7%)، ويحرصون في تدريسهم على جعل متعلميهم يبحثون عن الأسباب والعلاقات (60,5%)، ويستخدمون بعض الوسائل التعليمية الحديثة (64,5%). (انظر الملحق رقم (18)).

وبمقارنة نتائج فعالية المسار التربوي للمدارس بنتائج العلاقة البيداغوجية في الصفوف الدراسية حسب الوسط الجغرافي للمدارس، يتضح من خلال استجابات الأساتذة المبحوثين بالمدارس شبه حضرية عند مؤشرات مهارة "التعزيز الإيجابي"، ومهارة "تنمية الثقة بالنفس لدى المتعلمين"، ومهارة "التدريب على التعلم" أنها تعكس -إلى حد ما- **الأداء المتميز للمدارس شبه حضرية**، حيث كشفت إجابات المبحوثين الذين يدرسون في المدارس شبه الحضرية عن ممارسة إيجابية تتمظهر في استخدام أساليب التعزيز اللفظي الإيجابي مثل عبارات الإعجاب(65,8%)، وتذكير المتعلم بمدى التقدم الذي حققه (52,6%)، وفي انتشار نموذج الأستاذ المتأني الذي يتيح فرصا للتفكير بهدف زيادة الفهم والتركيز (51,3%)، وفي بوادر التخلي عن الممارسات الكلاسيكية التي تركز على الحشو والتعليم المجرد واكتساب أخرى حديثة تركز على الفهم والتحليل والاستنتاج من خلال جعل المتعلمين يبحثون عن المعلومات المتعلقة بالأسباب والعلاقات عوض الاقتصار على النتائج (60,5%) والعمل على توظيف استراتيجيات التعلم النشط (94,7%)، وكما هو معلوم فالممارسات البيداغوجية الإيجابية تؤدي دائما إلى زيادة احتمال مشاركة المتعلمين ومساهمتهم في بناء تعلماتهم الجديدة وربطها بمكتسباتهم القبلية، وتسهيل استيعاب المعارف والمعلومات الكثيرة والمتنوعة، وتطوير مهارات التفكير، زيادة مساحة استقلالية المتعلم في ممارسة التعلم بنفسه ولنفسه، وفهم الوقائع والأحداث وتفسيرها، واكتساب عادات حسنة مثل التفكير المنطقي والمنهجية في العمل. كما يتضح أن استجابات المبحوثين في الوسطين الحضري والريفي عند مؤشرات المهارات البيداغوجية أنها تعكس إلى -حد ما- **المستوى المتباين في أداء المدارس بالمنطقتين**، حيث تجمع النسبة الأكبر من أساتذة المنطقتين (الحضرية والريفية) بين شكلين من التعزيز اللفظي في الممارسة الصفية، الأول إيجابي ويتمثل في عبارات الإعجاب، والثاني سلبي ويتمثل في التذكير دائما وأولا بالنقاط التي تحتاج إلى تحسين

مثلما تؤكده النسبتان 64,7% من إجمالي المبحوثين بالمدارس الحضرية، و59,5% من إجمالي المبحوثين في المدارس الريفية، كما أن 58,0% من أساتذة الوسط الحضري لا يمنحون متعلميهم الوقت الكافي للتفكير قبل اختيار المجيب، مثلما هو الحال بالنسبة لـ 50% من المبحوثين في الوسط الريفي. وكما هو معروف ففي الغالب يؤدي استخدام التعزيز السلبي مهما كان شكله إلى نتائج سلبية وإن لم تظهر نتائجه في القريب العاجل، مثلما يؤدي نموذج الأستاذ العجول إلى الفشل الدراسي إن لم يتوفر للمتعلم فرص التعلم الموازي للتعليم النظامي، بالتالي يمكن القول أن من أهم أسباب التباين في أداء المدارس الابتدائية الممارسات البيداغوجية التي تجمع بين المتناقضات والتي من شأنها ان تؤثر سلبا على نفسية المتعلمين وتحصيلهم الدراسي. فمن الطبيعي أن يمدح الأستاذ المتعلم الذي يقدم عملا جيدا، ولكن من الصائب أن يغفل المدرس عن الجهد الذي بذله المتعلم لإنجاز العمل لمجرد أن العمل المنجز أقل من مستوى توقعات الأستاذ، وهو المشهد الذي نراه كثيرا في الصفوف الدراسية أين يكتفي الأستاذ في تقييمه الشفوي بعبارات مثل "إجابتك خاطئة، كل مرة تخطئ..."، أو في تقييمه الكتابي بملاحظات مثل "عمل غير كاف" و"عمل ناقص" دون الوقوف على الجزئيات الإيجابية في ذلك العمل، والتي انعكست سلبا على أداء المتعلمين وتقدمهم الدراسي. زد على ذلك السرعة والتسرع في الأداء بحجة أن وقت الحصة لا يكفي مثلما أكده 53,5% من إجمالي أفراد عينة البحث الذين برروا عدم منح المتعلمين الوقت الكافي للتفكير في السؤال بسبب "ضيق مدة الحصة" (انظر الشكل رقم السؤال39). وعليه فالجزئية الأولى المتعلقة بالفرضية الرابعة التي تشير إلى أن **"العلاقة القائمة على التعزيز الإيجابي، وتنمية الثقة بالنفس، والتدريب على التعلم تزيد من فعالية المسار التربوي للمدرسة"** محققة. فتحكم الأستاذ في المهارات الثلاثة، يزيد من فرص نجاح المتعلمين ومواصلة دراستهم حتى في حالات الرسوب، بينما يؤدي عدم امتلاك الأستاذ لمهارة التعزيز الإيجابي والقدرة على تنمية الثقة بالنفس لدى المتعلمين إلى زيادة احتمال التسرب المدرسي في سن مبكرة.

4-2- المشكلات التي تواجه الأستاذ مع المدير ومع الأولياء:

4-2-1- علاقة المدير بالأستاذ:

من خلال النتائج التي سبق ذكرها في الجزئية الأولى من الفرضية الثالثة، والتي تبيّن من خلالها:

- أن 61,9% من إجمالي أفراد عينة البحث يتلقون المساعدة من قبل مدير المدرسة في حل مشكلات المتعلمين، و56,8% منهم يسعى المدير إلى توفير ما يطلبونه من وسائل وأدوات (مسهلات) بيداغوجية، و53,5% منهم يحرص المدير كثيرا على حمايتهم وسلامتهم داخل المدرسة، و51,6% منهم يحرص المدير كثيرا على إشراكهم في القرارات التي تتخذ على مستوى المدرسة (انظر العنصر السابق: 3-2-1).

– أن 54,2% من إجمالي أفراد عينة البحث ممن يعملون على توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تعليمهم، و53,5% من إجمالي أفراد عينة البحث ممن يثمنون جهود المتعلمين مباشرة، و44,8% من إجمالي عدد أفراد عينة البحث ممن يستخدمون وسائل الايضاح الحديثة في تدريسهم، يتلقون الدعم من قبل مدير المدرسة حيث يسعى إلى توفير ما يطلبونه من وسائل ومسهلات بيداغوجية. على عكس 13,2% منهم ممن صرحوا أن المدير لا يسعى إلى توفير ما يطلبونه من وسائل ومسهلات بيداغوجية وفي الوقت نفسه أكدوا عدم استخدامهم للوسائل التعليمية، أو كالذي تؤكده النسبة 53,3% من إجمالي 15 مفردة ممن لا يضعون متعلميهم في مواقف تشجع على إبداء الرأي ولا يتم إشراكهم في اتخاذ القرارات المدرسية إلا قليلا.

في ضوء النتائج السابقة، والتي ذكرنا سالفا –الفرضية الثالثة– أنها تشير إلى وجود تواصل إيجابي بين المدرسين ومديري المدارس الابتدائية، وهذا من وجهة نظر النسبة الأكبر من الأساتذة المبحوثين حيث يساعد المدير الأستاذ في حل مشكلات المتعلمين وتوفير الوسائل التعليمية التي يطلبها، كما يحرص على حماية وسلامة الأستاذ داخل المؤسسة وإشراكه في اتخاد القرارات المدرسية، مما يدل على وجود علاقات عمل جيدة قائمة على الاحترام والتقدير والتعاون والمشاركة بين نسبة معتبرة من المدرسين ومديري المدارس الابتدائية بمدينة حاسي ماماش، وتظهر صورة هذا التعاون أكثر وضوحا إذا كان الأستاذ حريصا في ممارسته الصفية على استخدام أساليب التعزيز الإيجابي، وتنمية الثقة بالنفس لدى المتعلمين، وتوظيف منطق التعلم في تعليمه، مثلما تبيّنه أعلى نسب الاستجابة الموجبة، مثل 71,6% من إجمالي 194 مبحوثا ممن يستخدمون بعض الوسائل التعليمية الحديثة في تدريسهم، و59,6% من إجمالي 282 مبحوثا ممن يعملون على توظيف استراتيجيات التعلم النشط، و58,5% من إجمالي 284 مبحوثا ممن يثمنون مباشرة جهود المتعلمين، والذين صرحوا أن المدير يسعى إلى توفير ما يطلبونه من وسائل ومسهلات بيداغوجية، أو مثل 61,7% من مجموع 180 مفردة ممن يضعون دائما أو غالبا المتعلمين في مواقف تشجع على إبداء الرأي، و53,9% من مجموع 273 مفردة ممن يلجؤون إلى التبسيط والتلميح أو تحويل الحالات إلى حصص المعالجة كطريقة للتعامل مع الإجابات الخاطئة، والذين أقروا أن المدير يحرص كثيرا على إشراكهم في اتخاذ القرارات المدرسية، أو كالذي تشير إليه أعلى نسب الاستجابة السالبة، مثل 42,9% من إجمالي 28 مبحوثا ممن لا يعملون على توظيف استراتيجيات التعلم النشط، و35,3% من مجموع 116 مبحوثا ممن لا يستعملون في تدريسهم وسائل إيضاح حديثة، والذين لا يسعى المدير إلى توفير ما يطلبونه من وسائل ومسهلات بيداغوجية، 53,3% من إجمالي 15 مفردة ممن لا يضعون المتعلمين في مواقف تشجع على إبداء الرأي إلا نادرا، و43,2% من إجمالي 37 مفردة ممن يلجؤون إلى أسلوب التجاهل كطريقة للتعامل مع الإجابات الخاطئة، والذين أكدوا أن المدير لا يحرص على إشراكهم في اتخاذ القرارات المدرسية إلا

قليلا (انظر الملحق رقم (12)). مما يؤكد دور الممارسات البيداغوجية الحديثة في زيادة دعم المدير للأستاذ وتقبله له كشريك في اتخاذ القرارات المدرسية، أو العكس في خلق مشكلات مهنية تضاف إلى قائمة المشكلات المهنية التي تواجه الأستاذ في مرحلة التعليم الابتدائي، حيث يصبح الأستاذ أحيانا مصدرا لمشكلاته مع الإدارة المدرسية بسبب ممارساته الكلاسيكية التي لا تتماشى والمستجدات التربوية، والتي تتمظهر في الغالب –حسب بعض التقارير التربوية– في هيمنة الأستاذ على مجريات الحصة، واقتصار التفاعل على مجموعة محدودة من المتعلمين وبالأخص المتفوقين منهم، واعتماد أسلوب التجريد في تقديم الدروس رغم أن المرحلة العمرية تتطلب الملموس والمحسوس أكثر قصد تحقيق تعلم تفاعلي والموازنة بين أنماطه. وعليه فإن العلاقة البيداغوجية الحديثة التي تشمل مهارة التعزيز الإيجابي وتنمية الثقة بالنفس لدى المتعلمين والتعليم بمنطق التعلم تقوي علاقة مدير المؤسسة بالمدرسين، وتقلل من المشكلات المهنية التي تواجههم مع الإدارة المدرسية.

4-2-2- علاقة أولياء أمور المتعلمين بالأستاذ:

من خلال النتائج التي سبق ذكرها في الفرضية الثالثة السابقة والتي تبيّنا من خلالها أن:

- 51,6% من مجموع أفراد عينة البحث لا يجدون صعوبة في التواصل مع أولياء أمور المتعلمين، و51,3% منهم يتعرضون إما للمدح أو لانتقادات أولياء أمور المتعلمين على عكس 48,7% منهم. كما صرح معظم المبحوثين الذين يتم انتقادهم من قبل الأولياء أنهم ينزعجون من ذلك مثلما تكشف عنه النسبة 83,9% من إجمالي 62 مفردة.

- نسبة معتبرة من المبحوثين الذين يحرصون على استفادة جميع المتعلمين من جوائز تشجيعية (46,5% من إجمالي 159مبحوثا)، وعلى حماية متعلميهم من الشعور من الخوف من الفشل (61,0% من إجمالي 159 مبحوثا)، ويستخدمون بعض وسائل الايضاح الحديثة في تدريسهم (48,4% من إجمالي 159 مبحوثا)، يتعرضون لموقف المدح على عكس الذين يقل حرصهم على تعميم الاستفادة من الجوائز التشجيعية على جميع المتعلمين، ولا يستخدمون بعض وسائل الايضاح الحديثة، والذين يتعرضون لموقف الانتقاد من قبل الأولياء مثلما توضحه النسبة 23,9% والنسبة 22,6% من إجمالي 159 مفردة (انظر الملحق رقم (14)).

من خلال النتائج السابقة التي كشفت عن وجود علاقة إيجابية بين المدرسين والأولياء، وهذا من وجهة نظر أكثر من نصف أفراد عينة البحث الذين أكدوا من خلال إجاباتهم أنهم لا يجدون صعوبة في التواصل مع أولياء أمور المتعلمين على عكس 11,0% منهم ممن يواجهون مشكلة في ذلك بسبب قلة اهتمام الأولياء بمشكلات أبنائهم مثلما يراه 55,9% من إجمالي 34 مفردة، أو عدم تقبل الولي لملاحظات الأستاذ بالنسبة لـ 44,1% من إجمالي 34 مفردة، مما يشير إلى أن بعض الأساتذة يستخدمون أثناء تواصلهم بالأولياء رسائل

سلبية، وكما هو معلوم الأولياء يصغون جيدا للأستاذ الذي يستخدم في اتصاله رسائل إيجابية عن أداء أبنائهم ومدى التقدم الذي حققوه بينما ينفرون من الأستاذ كثير الانتقادات والملاحظات السلبية والتي تشعرهم بأن أبنائهم غير قادرين على تحقيق النجاح. كما كشفت النتائج، رغم تباين آراء المبحوثين حول موقف الأولياء تجاه ما يبذلونه من جهد مع المتعلمين، أن أغلب المبحوثين لا يتعرضون على الأقل لموقف الانتقاد مثلما يشير إليه مجموع النسبتين 48,7% بالنسبة للذين اختاروا البديل "لا شيء" و31,3% بالنسبة للذين اختاروا البديل "المدح". فيما يواجه البعض منهم مشكلة الانتقاد من قبل الأولياء والتي أثرت سلبا على نفسية الكثير منهم، إذ صرح 83,9% من إجمالي 62 مفردة أن انتقادات الأولياء تزعجهم، والانزعاج يشير إلى القلق الذي هو "حالة من الخوف الغامض الشديد الذي يتملك الإنسان، ويسبب له كثيرا من الكدر والضيق والألم، والقلق يعني الانزعاج، والشخص القلق يتوقع الشر دائما، ويبدو متشائما، ومتوتر الأعصاب، ومضطربا. كما أن الشخص القلق يفقد الثقة بنفسه، ويبدو مترددا عاجزا عن البث في الأمور، ويفقد القدرة على التركيز (سيجموند فرويد، 1962، ص3-4)"[1]. بالإضافة إلى ذلك فقد أظهرت النتائج أيضا أن أداء الأستاذ يؤثر على موقف الأولياء اتجاهه، حيث يمدح الأولياء -عموما- الأساتذة الذين يحرصون على استفادة جميع المتعلمين من جوائز تشجيعية (46,5% من إجمالي 159مبحوثا)، وعلى حماية متعلميهم من الشعور بالخوف من الفشل (61,0% من إجمالي 159 مبحوثا)، ويستخدمون بعض وسائل الايضاح الحديثة في تدريسهم (48,4% من إجمالي 159 مبحوثا)، بينما ينتقد الأولياء أولئك الأساتذة الذين يقل حرصهم على تعميم الاستفادة من الجوائز التشجيعية على جميع المتعلمين (23,9% من إجمالي 159 مفردة)، ولا يستخدمون بعض وسائل الايضاح الحديثة (22,6% من إجمالي 159 مفردة). مما يدل على أن علاقة الأولياء بالمدرسين في الحقيقة هي انعكاس -عموما- للممارسات البيداغوجية، فالأستاذ الذي يستخدم أساليب التعزيز الإيجابي فقط، ويهتم بالجانب النفسي للمتعلم، ويركز في تعليمهم على منطق التعلم في الغالب ينال رضا الأولياء وتتوطد علاقتهم به. ومن ثمة نستخلص أن طبيعة العلاقة البيداغوجية التي يقيمها الأساتذة مع متعلميهم تؤثر تأثيرا مباشرا على علاقتهم بأولياء أمور المتعلمين. فإذا كانت العلاقة البيداغوجية حديثة أدى ذلك إلى التقليل من مشكلات الأستاذ مع أولياء أمور المتعلمين، والعكس صحيح. وبالتالي فإن العلاقات البيداغوجية القائمة على التعزيز الإيجابي وتنمية الثقة بالنفس لدى المتعلمين والتدريب على التعلم -التعليم بمنطق التعلم- تساعد كثيرا الأستاذ على التقليل من مشكلاته المهنية سواء مع مدير المدرسة الابتدائية، أو مع أولياء أمور المتعلمين.

[1] فاروق السيد عثمان، القلق وإدارة الضغوط النفسية، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2001، ص18.

4-3- الشراكة بين المدرسة والأسرة (دعم الأولياء للأستاذ):

من خلال النتائج التي سبق ذكرها في الجزئية الثالثة من الفرضية الثالثة السابقة، والتي تبيّنا من خلالها أن أولياء أمور المتعلمين يحرصون على معرفة نتائج أبنائهم (74,2%) وسلوكاتهم (53,9%) والاستفسار عن طرق الدعم والمراجعة البيتية (52,9%)، و50,6% من المبحوثين أكدوا تبادل الرأي والمشورة دائما/غالبا مع أولياء أمور المتعلمين لعلاج مختلف مشكلات المتعلمين، و53,9% منهم أكدوا مساهمة الأولياء في تحسين ظروف تمدرس المتعلمين على مستوى الصفوف الدراسية، وذلك من خلال المساهمة في تزيين وتهيئة بيئة الصف (34,7%)، وجلب الجوائز التشجيعية لفائدة المتفوقين (23,4%)، والتبرع بأدوات ولوازم مدرسية لفائدة المتعلمين المعوزين (22,8%)، وتكريم الأساتذة في المناسبات (19,2%) (انظر العنصر رقم 3-3).

ومثلما ذكرنا سابقا، فإن نسبة معتبرة من الأساتذة المبحوثين لديهم علاقات إيجابية مع أولياء أمور المتعلمين، علاقات قائمة ليس فقط على تبادل المعلومات بخصوص المتعلم ومشكلاته وسبل علاجها بل وحتى على تحسين ظروف التمدرس والشجيع عن طريق المبادرات الإنسانية والاجتماعية خدمة للطفل والأستاذ والمدرسة معا، وبالتالي يوجد شكل من أشكال الشراكة بين المدرسة والأسرة. أما بخصوص تأثير عامل العلاقة البيداغوجية على فاعلية الشراكة بين المؤسستين التربويتين فإن نتائج الدراسة الحالية مثلما ذكرنا سابقا، تُظهر أن مساهمة الأولياء في تحسين ظروف التمدرس كشريك اجتماعي يتوقف -نوعا ما- على نوعية الأداء البيداغوجي للأستاذ مثلما تؤكده أعلى نسب الاستجابة الموجبة، حيث تم تسجيل النسبة 27,7% عند المؤشر رقم28، والنسبة 35,2% عند المؤشر قم32، والنسبة 35,5% عند المؤشر46، والتي تُظهر أن أكثر الأساتذة حظا لتلقي المساعدة والدعم من قبل الأولياء أولئك الذين يحرصون دائما/غالبا على استفادة جميع المتعلمين من جوائز تشجيعية، وعلى منحهم فرصة للتعبير عن رأيهم، وعلى تجاوز صعوبات التعلم من خلال استعمال بعض الوسائط البيداغوجية الحديثة مثل الأجهزة السمعية/البصرية، على عكس بعض المبحوثين وبالأخص أولئك الذين جاءت استجابتهم سالبة عند المؤشرات الثلاث المذكورة سلفا، والتي تقيس الجانب البيداغوجي في علاقة الأستاذ بالمتعلم، والذين نفى معظمهم مساهمة الأولياء في تحسين ظروف تمدرس المتعلمين داخل الصف الدراسي. مما يعني أن مشاركة الأولياء في الحياة المدرسية وإن كان من الناحية التنظيمية من مهام الإدارة إلا أن لممارسات الأستاذ من الناحية البيداغوجية دور كبير في جذب اهتمام الأولياء وجعلهم يساهمون في تحسين ظروف التمدرس عموما أو العكس، وبالتالي يمكن القول أن العلاقة البيداغوجية القائمة على استخدام أساليب التعزيز الإيجابي عوض أساليب التعزيز السلبي، وتنمية الثقة بالنفس لدى المتعلمين، والتنويع في أساليب التعلم يزيد من فاعلية الشراكة بين الأساتذة وأولياء أمور المتعلمين، ومن ثمة زيادة فاعلية الشراكة بين المدرسة والأسرة.

وفي ضوء ما سبق من نتائج، ومن خلال الدلالات الإحصائية يمكن القول أن الفرضية الرابعة قد تحققت، وذلك في أجزائها الثلاث، حيث:

* تبيّن أن العلاقة القائمة على التعزيز الإيجابي، وتنمية الثقة بالنفس، والتدريب على التعلم تزيد من فعالية المسار التربوي للمدرسة.

* تبيّن أن العلاقة القائمة على التعزيز الإيجابي، وتنمية الثقة بالنفس، والتدريب على التعلم تقلل من مشكلات الأستاذ مع الإدارة والأولياء، وبمعنى آخر تقوي العلاقات بين الأستاذ والمدير، وبين الأستاذ وأولياء الأمور.

* تبيّن أن العلاقة القائمة على التعزيز الإيجابي، وتنمية الثقة بالنفس، والتدريب على التعلم تزيد من فاعلية الشراكة بين المدرسة والأسرة.

وعليه تأكد صحة الافتراض الذي يقول "تؤثر العلاقة البيداغوجية الحديثة (أستاذ–متعلم) في جودة الأداء المدرسي". تعتبر هذه النتيجة من جملة النتائج التي أجمع عليها الباحثون في مجال سوسيولوجيا المدرسة، والتي توضح أن فعالية أي نظام مدرسي وقدرته على تحقيق غاياته التربوية مرتبط أساسا بفاعلية كل وحدة من الوحدات التي تكونه، ولا شك أن الصف الدراسي كوحدة أساسية يشهد العديد من العمليات التي يرتبط عبرها أعضاء الجماعة فيما بينهم ارتباطا وإن لم يكن طوعيا فهو قائم على حاجات مثلما يؤكده هرم ماسلو، فالطفل حسب هذا الأخير بالإضافة إلى حاجاته الفسيولوجية والاجتماعية يحتاج بالضرورة إلى الشعور بالأمان والتقدير (الثقة، الاحترام) وتحقيق الذات (الاستقلالية، وتقبل الحقائق)، وذلك من خلال التفاعل التربوي الذي يحدث داخل الصف، والذي يعد في حد ذاته فرصة كي "يتعلم الفاعل كيفية تكوين ذاته وذوات الأخرين بفضل تفاعله مع الآخرين"[1]، فدور الأستاذ إذن كمنشط للحصص التعليمية–التعلمية يقتضي إيقاظ طاقات المتعلمين، وكوسيط يتطلب استخدام أساليب التحفيز، وكمرشد يستوجب تطوير مهارات المتعلم في التفكير، وكميسر يفرض اكتساب عادات جديدة باستمرار. كما تعتبر نتائج الدراسة الحالية امتدادا لبعض الدراسات السابقة مثل دراسة ماريك كونتر وآخرون (Mareike Kunter, et autres, 2013) التي تبين أن الطلاب الذين كان لديهم معلمين يتمتعون بمعرفة خاصة بالمهنة يظهرون إنجازات أعلى، والمعلمون الذين سجلوا درجات عالية في المعرفة الخاصة بالمهنة يقدمون تعليماً نشطًا بشكل أكثر إدراكًا وأفضل دعمًا للتعلم[2]، ولا ينعكس تأثير الأستاذ كمدرس للعلوم على تحصيل المتعلمين فحسب بل وينعكس أيضا على علاقاته بالعميل الداخلي (المدير) والعميل الخارجي (الولي) وعلى مستوى الشراكة بين المؤسستين التربويتين، حيث كشفت نتائج الدراسة الحالية أن الأستاذ الذي يستخدم أساليب التعزيز الإيجابي مثل عبارات الإعجاب، والذي لديه مهارات في تنمية الثقة بالنفس لدي المتعلمين كتذكير المتعلمين دائما بالتقدم الذي حققوه قبل ذكر النقاط التي يتوجب تحسينها ويمنح المتعلمين الوقت الكافي للتفكير، والذي يتحكم في مهارات التدريب على التعلم كأن يجعل المتعلمين يبحثون

[1] آلان كولون، مدرسة شيكاغو، ترجمة، مروان بطش مجد، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، 2012، ص21.
[2] Mareike Kunter, Op.cit. p.805–820

عن المعلومات ذات الصلة بالأسباب/العلاقات ويستخدم الوسائل التعليمية يساهم في زيادة فعالية المسار التربوي للمدارس، وفي التخفيف من مشكلاته المهنية مع الإدارة المدرسية ومع أولياء الأمور، وفي زيادة فاعلية الشراكة بينه وبين الأولياء. أما بالنسبة لدراسة هناء برجي (2015 -2016) التي توصلت إلى أن العلاقة القائمة بين المعلم والأسرة تؤثر على التفوق المدرسي للتلميذ، حيث يساعد اتصالهما الدائم على نهل العلم وتلقي العلوم بكل راحة واطمئنان، كما يسهم اتحادهما وتكاثف الجهود بينهما من التغلب على التعثر الدراسي الذي يعجز عن مجابهته التلميذ بمفرده[1]، فإن نتائج الدراسة الحالية تشرح الممارسات السليمة التي تعكس صورة الاتحاد بين الأولياء والمدرسين، حيث لا يكتف الأولياء بمعرفة نتائج وسلوكات أبنائهم وإنما يستفسرون أيضا عن طرق الدعم والمراجعة في البيت ويتبادلون الرأي والمشورة مع الأساتذة حول الحلول الممكنة لمشكلات الأبناء والمساهمة في تحسين ظروف التمدرس وكلها عوامل إيجابية دالة على التعاون الذي يعتبر من أهم أسباب الإنتاج والتفوق وتأمين احتياجات الفرد المتعلم ومواجهة المشكلات التي تعرض نجاحه الدراسي.

وفي ضوء ما سبق عرضه من نتائج ودلالات إحصائية، ومن خلال مناقشة الفرضيات الفرعية وتفسيرها تأكد صحة الفرضية العامة التالية:

تؤثر العلاقات التربوية والبيداغوجية (أستاذ–متعلم) في فعالية المسار التربوي للمدرسة، وفي حجم المشكلات المهنية التي تواجه الأستاذ مع الإدارة المدرسية ومع أولياء أمور المتعلمين، وفي فاعلية الشراكة بين المدرسة والأسرة.

وفي ضوء أفكار أنصار المذهب التفاعلي الرمزي التي تعتبر أساسا فلسفيا سيكولوجيا لفهم السلوك الإنساني فهما عميقا، والتي تشير إلى أن البشر لديهم القدرة على إنتاج الرموز واستخدامها، وكذلك القدرة على التمثيل الرمزي لبعضهم البعض وللأشياء والأفكار[2]. فإن الأستاذ ينتج رموزا ذات معنى من خلال ما يؤديه من أدوار تربوية وبيداغوجية داخل الصف الدراسي وتفاعله مع متعلميه الذي يتضمن أساسا عمليات إنسانية اجتماعية، وكفاءات (قدرات ومهارات في التدريس) مهنية، وقد تكون هذه الرموز إيجابية كما يمكن أن تكون سلبية، وعند تلقى العميل الداخلي (المتعلم، المدير) أو العميل الخارجي (أولياء أمور المتعلمين) لتلك الرموز يعطيها معاني ومن ثم يحدد على إثرها سلوكه تجاه الأستاذ، مثلما تشرحه المسلمات التي تقوم عليها نظرية فيكتور تيرنر في التفاعلية الرمزية، والتي ذكر فيها ما يلي:"[3]

– إننا محاطون بمئات الأشياء المادية والاعتبارية.

– عن طريق اللغة والذات نجرب هذه الأشياء ونختبرها.

[1] هناء برجي، مرجع سبق ذكره، ص139-156.
[2] عدلي أبو طاحونة، مرجع سبق ذكره، ص493.
[3] احسان محمد الحسن، مرجع سبق ذكره، ص85

- بعد الاختبار تتحول الأشياء إلى رموز.
- الرموز قيّم بالنسبة لنا على أنها رموز إيجابية أو محايدة أو سلبية.
- تفاعلنا بالرموز الإيجابية يكون قويا، بينما تفاعلنا بالرموز السلبية يكون ضعيفا.
- الرمز الذي نعطيه لأي شيء هو الذي يحدد صورة التفاعل بيننا وبين الرمز".

ونستنتج من هذا أن العلاقات التربوية والبيداغوجية التي يقيمها الأستاذ مع المتعلمين من العوامل الاعتبارية (اللامادية) التي تؤثر على جوانب جودة الأداء المدرسي، إذ نجد من بين نتائج الدراسة الحالية ما يشير إلى وجود مبدأ الأفضلية لدى العميل الداخلي (مدير المدرسة الابتدائية) أو العميل الخارجي (أولياء أمور المتعلمين) في تفاعله مع الأستاذ، لصالح الأستاذ الذي يرمز إلى المدرس المربي الذي يظهر من السلوكات ما يدل على أنه شخص متعاطف ومتعاون ومتسامح، ومن الممارسات ما يؤكد احترافية الموظف العصري الذي يستخدم التعزيز الإيجابي وينمي الثقة بالنفس لدى المتعلمين ويدرب على التعلم مثلما هو موضح في المخطط الآتي:

المخطط رقم (36): يوضح تأثير علاقة الأستاذ بالمتعلم على العميل

من إعداد الطالب الباحث في ضوء نتائج الدراسة الحالية ونظرية فيكتور تيرنر

خلاصة:

حاولنا من خلال هذا الفصل الميداني تحري الدقة في تصوير واقع الظاهرة قيد الدراسة، والموسومة بـ "العلاقات التربوية والبيداغوجية وأثرها على جودة الأداء المدرسي"، من خلال تحليل بيانات وإجابات أساتذة التعليم الابتدائي (أفراد عينة البحث) بمدارس دائرة حاسي ماماش –مستغانم– والتي استخلصنا منها هيمنة المرأة في مجال التدريس بالمدارس الابتدائية حيث بلغت نسبة تواجدها على المستوى المحلي 88,4%، وأن الأستاذ مزدوج الواجب، فأغلب المبحوثين لديهم واجبات أسرية وأخرى مدرسية، فهم من جهة أزواج (70,3%) وآباء أو أمهات (62,3%)، ومن جهة أخرى مدرسين. كما نلاحظ حركية التجديد بالمدارس الابتدائية –حاليا– بخصوص المؤهل العلمي للأستاذ، والتوظيف في سلك التعليم حيث نجد 73,9% ممن لديهم مستوى جامعي وتكوين أكاديمي، و47,4% ممن تقل خبرتهم عن 5 سنوات. بينما تواجه بعض الابتدائيات ضغطا نتيجة كثافة الأفواج التربوية المفتوحة بها حيث يتواجد بمدارس الوسط الحضري ما لا يقل عن 48,4% من إجمالي أفراد العينة موزعين على 38,7% من إجمالي مدارس الدائرة، أي بمعدل 12,5 فوجا بالمدرسة الواحدة.

وبخصوص طبيعة العلاقة التربوية التي يقيمها أساتذة التعليم الابتدائي مع المتعلمين مثلما توضحه نسب استجابة أفراد العينة عند كل سؤال من أسئلتها، فهي تشمل التعاطف والتعاون دون التسامح حيث يتفاعل الأستاذ –عموما– مع مشكلات المتعلمين الاجتماعية منها والمدرسية ويفكر في شعورهم، ويبدي تعاونه معهم من خلال حرصه الشديد على تقديم المساعدة الكافية، وتقبله لكل أشكال المساعدة التي يمكن أن تقدم لهم في حالة الغياب عن الدروس، ولا يؤدي دور المراقب والملاحظ فقط أثناء انهماكهم في العمل بل يشاركهم فيه، ويشرك المتفوقين والمتعثرين معا في شكل من أشكال العمل الجماعي (مرحلة تصحيح الأخطاء)، إلا أنه عادة ما يتصرف بنوع من القسوة إذا تعلق الأمر بإساءة السلوك داخل الصف كأن يوبخ المسيء أمام زملائه أو يقوم بتحويله إلى الإدارة أو استدعاء ولي أمره، ويستخدم بعض أساليب التهديد في حالة التقصير وعدم إنجاز الواجبات المدرسية مثل احتساب العمل في المراقبة المستمرة، واعتقاده أن العقاب وسيلة لتحسين أداء بعض المتعلمين، رغم أنه يفضل أسلوب الوسيط في فض الشجار بين المتعلمين.

أما عن طبيعة علاقة الأستاذ بالمتعلم من الناحية البيداغوجية فهي تشمل علاقة التدريب على التعلم ولكن مع الجمع بين أساليب التعزيز الإيجابي وأساليب التعزيز السلبي، ودون الحرص على تنمية الثقة بالنفس لدى المتعلمين –نوعا ما– إذ تبيّن من خلال إجابات أفراد عينة البحث أن الأستاذ في الغالب يعتقد أن التعزيز الإيجابي هو الأنسب للمتعلمين، ويراعي خاصية الفورية أثناء تقييم أعمالهم، ويفضل بالدرجة الأولى استخدام عبارات الإعجاب لزيادة إنتاجيتهم للسلوك والأداء المرغوب فيهما، ويحرص على استفادتهم جميعا من جوائز

تشجيعية خلال السنة الدراسية، إلا أنه يفضل تذكير متعلميه دائما وأولا بالجوانب التي تحتاج إلى تحسين قبل تذكيرهم بمدى التقدم الذي أحرزوه. كما أنه يشجع المتعلمين على إبداء رأيهم، ويحرص على حمايتهم من الشعور بالخوف من الفشل، ويستخدم أسلوب التبسيط والتلميح كطريقة للتعامل مع الإجابات الخاطئة، إلا أنه يرفض مناقشة بعض المسائل المتعلقة بمشاعره مثل مسألة الإحساس بالنقص، ولا يحرص بشكل مستمر (دائما/غالبا) على منحهم الوقت الكافي للتفكير قبل الإجابة. أما على مستوى التدريب فهو غالبا ما يقدم التغذية الراجعة في بداية الحصة التعليمية، ويعمل على توظيف بعض إستراتيجيات التعلم النشط، ويجعل المتعلمين يبحثون عن المعلومات ذات الصلة بالأسباب والعلاقات، ويرى أن دوره كوسيط بيداغوجي يسهل عليه مهمة التدريس، ويستخدم بعض الوسائل التعليمية الحديثة مثل جهاز العرض.

أما بخصوص فعالية المسار التربوي للمدارس الابتدائية، فهي متباينة من مؤسسة لأخرى وحسب وسطها الجغرافي، إذ يتراوح مستوى أداء مدارس الدائرة في شهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي بين المتميز والضعيف، وفي معدل القبول (الانتقال إلى السنة الأولى متوسط) يتراوح مستوى الأداء بين المتميز والضعيف جدا، فيما تحقق أغلبها مستوى أداء يساوي أو يفوق الحد الأدنى التوقعات المنتظرة من المدرسة (70%) في الامتحان، ومعظمها تحقق مستوى أداء يفوق أو يساوي 90% في القبول، وذلك لصالح المدارس الحضرية ثم المدارس شبه الحضرية فالمدارس الريفية. كما تشهد بعض الابتدائيات مسارا تربويا فعالا إذ يخلو من ظاهرتي الرسوب والتسرب المدرسيين (0% إعادة / 0% تخلي) على الأقل في السنة الخامسة ابتدائي، فيما تواجه أخرى إما مشكلة نسبة رسوب مرتفعة أو مشكلة ترك بعض المتعلمين لمقاعد الدراسة في سن مبكرة.

وعلى مستوى المشكلات المهنية التي تواجه أستاذ التعليم الابتدائي مع مدير المدرسة وأولياء أمور المتعلمين فإن إجابات المبحوثين تؤكد وجود علاقات إيجابية بين المدير والأستاذ—عموما- حيث يساعد مدير المدرسة الأستاذ في حل مشكلات المتعلمين، ويسعى إلى توفير ما يطلبه الأستاذ من وسائل ومسهلات بيداغوجية، ويحرص على حماية وسلامة الأستاذ داخل المؤسسة، ويشرك الأستاذ في القرارات التي يتخذها. كما تؤكد وجود علاقات إيجابية مع الأولياء —عموما- حيث لا يجد أو نادرا ما يجد الأستاذ صعوبة في التواصل مع الأولياء، وغالبا يكون موقفهم تجاه ما يبذله من جهد مع أبنائهم إما لا شيء أو المدح.

لا يقتصر تأثير الجانبين التربوي والبيداغوجي في أداء أستاذ التعليم الابتدائي على علاقاته بالمتعلمين فحسب، بل وعلى علاقاته بالعميل الداخلي (مدير المدرسة) والعميل الخارجي (ولي أمر المتعلم)، حيث تزداد فرص التعاون والشراكة بين الأستاذ والعميل خاصة وبين المدرسة والأسرة عموما في وجود نموذج الأستاذ المربي

المتعاطف والمتعاون والمتسامح، والمدرس الذي يُعلم بمنطق التعلم من خلال تركيزه على استخدام أساليب التعزيز الإيجابي، وحرصه على تنمية الثقة بالنفس لدى المتعلمين، وتحكمه في أساليب التدريب على التعلم.

خاتمة

خاتمة:

من البديهي جدا –اليوم– أن يطمح أي نظام تربوي في العالم بلوغ أعلى مستويات الأداء وبصورة تساوي أو تفوق مستوى التوقعات والأهداف التي يسطرها، وأن يستنجد بالعمليات التي من شأنها أن تزيد من احتمال تحقيق ذلك الطموح في الآجال المحددة وبالأحرى القريبة ، وبالأخص العمليات التي لها علاقة بأفكار تيلور مثل قياس كمية العمل بمدة إنجازه واستخدام نظام الحوافز، أو بتلك المستمدة من مبادئ الجودة وفلسفة روادها – ديمينج وجوران وكروسبي– مثل مبدإ تخفيض الاختلافات، ومبدإ الأولويات في بناء الأهداف، ومبدإ التقييم المستمر للأداء الفعلي، ومبدإ التحسين بإدخال التعديلات اللازمة على الخطة السنوية، ومبدإ العيوب الصفرية، بعدما أثبتت هذه الأفكار والمبادئ نجاعتها في الكثير من المنظومات التربوية المتطورة التي تُعرف بنوعية مردودها الرفيع.

ولعل مسعى المنظومة التربوية بالجزائر، وبالأخص في العقد الثاني من القرن الحادي والعشرين، خير دليل على ذلك الطموح، إذ لا تزال عملية تنفيذ إصلاح النظام التربوي الأخير (2003–2004) متواصلة من خلال العديد من العمليات وبالأخص في مجال التحوير البيداغوجي مثل إعادة إصلاح المناهج بتنصيب برامج "الجيل2" تدريجيا ابتداء من الموسم الدراسي 2016–2017 بالنسبة للطور الأول" وإلى غاية الموسم الدراسي 2018–2019 بالنسبة للطور الثالث من مرحلة التعليم الابتدائي التي تعتبر مرحلة قاعدية في السلم التعليمي بالجزائر حيث يتم هيكلة التعلمات الأولى للمتعلمين والاهتمام بجميع الجوانب النمائية للأطفال، والتي من شأنها أن تؤثر مخرجاتها على المراحل التعليمية الموالية والمتقدمة في العملية التعليمية. ومن هنا تشكل لدى الباحث الفضول العلمي لمعرفة طبيعة العلاقات التي ستنشأ بين المدرسين والمتعلمين في ظل المستجدات البيداغوجية الرامية أساسا إلى تنفيذ سيرورة مدرسة النوعية التي تقوم على مبدإ الإنصاف وتكافؤ الفرص بين المتعلمين في التمدرس والنجاح، ومن ثم تبيان أثرها على أداء المؤسسات التعليمية، وعلى وجه الخصوص في فعالية المسار التربوي، والعلاقات مع العميل الداخلي (المدير) والعميل الخارجي (الولي)، وفاعلية الشراكة بين المدرسة والأسرة، باعتبار أن هذه الجوانب الثلاثة لها علاقة مباشرة بدور الأستاذ الذي يعد من أحد المدخلات الرئيسة في النظام التربوي، كيف لا وهو الذي أُوكلت له عملية تنفيذ مهام المدرسة من تعليم وتنشئة المتعلمين وتأهليهم للوظائف الاجتماعية مستقبلا وفق ما يتطلبه المجتمع من خلال خلق الحافز لديهم كي يصبحوا أعضاء فاعلين في مجتمعهم، والذي يعتبر من أبرز العوامل الداخلية الدافعة إلى التسرب المدرسي. كما أن المشكلات العلائقية بين أفراد الجماعة التربوية عموما من أهم الأبعاد التي اهتمت بها مدرسة الجودة التي انطلقت أساسا من مبدإ العلاقات الإنسانية الإيجابية، والتركيز على العميل، والاندماج الكلي للفاعلين والشركاء الاجتماعيين تحقيقا لأهداف المدرسة التي تعتبر في حد ذاتها نظاما من العلاقات التربوية والاجتماعية.

وقد جاءت النتائج محققة للأهداف، والتي نلخصها في:

إن علاقة الأستاذ بالمتعلمين من الناحية التربوية في الواقع تصنف ضمن العلاقات الشخصية غير التامة، حيث يسود نموذج الأستاذ المتعاطف والمتعاون وغير المتسامح في الصفوف الدراسية، بينما تصنف من الناحية البيداغوجية ضمن العلاقات شبه الحديثة أو علاقات في طور التحديث، حيث يتم التركيز على إحدى جوانب التعليم بمنطق المتعلم ألا وهو التدريب على التعلم من خلال العمل على توظيف بعض أساليب وتقنيات التنشيط الحديثة مثل التركيز على المعلومات ذات الصلة بالأسباب والعلاقات، واستخدام الوسائل التعليمية كجهاز عرض البيانات، في حين لا يتم التركيز فقط على استخدام التعزيز الإيجابي والأساليب السليمة لتنمية الثقة بالنفس لدى المتعلمين، حيث يلجأ الأستاذة إلى بعض الأساليب السلبية كأن يبدأ ملاحظاته وتقييمه –دائما– بالمعلومات ذات الصلة بالجوانب التي تحتاج إلى تحسين، ولا يناقش الأمور الخارجة عن المقرر الدراسي مثل "مسألة إحساس الأستاذ بالنقص" التي تساعد على تكوين الشخصية السوية وتوجيه الانفعالات نحو الأهداف المسطرة مدرسيا.

تتضمن العلاقات التربوية الشخصية –غير تامة– بعض أنماط السلوكات الإنسانية الإيجابية مثل التعاطف والتعاون، وتشمل في الوقت نفسه نمطا سلوكيا غير مرغوب فيه وهو عدم التسامح (الحزم الشديد/ عدم التساهل)، رغم أن عملية التسامح من ضمن العمليات التي تدخل في تفسير السلوك الاجتماعي، ومن جملة العوامل التي تولد حالات القبول والشعور بالأمان والاحساس بالتقدير وبالأخص لدى الصغار، والتي تقوي روابط الاتصال المباشرة الذي ينقل بموجبه الشخص مشاعره وتفهمه لخصائص ومميزات الآخرين. أما العلاقات البيداغوجية –طور التحديث– فهي لا تعكس إلى حد ما جميع جوانب أسلوب التعليم غير المباشر (التعليم بمنطق التعلم) الذي أصبح ضرورة في ظل التحوير البيداغوجي ومتطلبات مدرسة النوعية، والذي يقوم على مجموعة من المبادئ كمبدإ تحاشي الانتقاد ومبدإ الثناء والتشجيع باستمرار وبشتى الأساليب الإيجابية بعيدا عن كل أشكال التعزيز السلبي الذي يزيد من هامش الاكراهات بالنسبة الطفل.

إن واقع العلاقات التربوية والبيداغوجية (أستاذ–متعلم) بمدارس التعليم الابتدائي في الجزائر لا يساهم في تحقيق جودة الأداء المدرسي، حيث تبيّن أن العلاقات التربوية الشخصية التامة القائمة على عمليات التعاطف والتعاون والتسامح، والعلاقات البيداغوجية القائمة على أساليب التعزيز الإيجابي وتنمية الثقة بالنفس لدى المتعلمين والتدريب على التعلم، باعتبارها علاقات إيجابية فهي تساهم في زيادة فعالية المسار التربوي للمدارس، وتقلل من المشكلات المهنية للأستاذ وعلى وجه الخصوص تلك التي يواجهها مع مدير المؤسسة وأولياء أمور المتعلمين. كما أنها تزيد من فاعلية الشراكة بين المدرسة والأسرة، في مقابل انتشار النموذج العلاقات غير المكتمل داخل الصفوف الدراسية.

ومن جملة الأسباب والعوامل التي تحول دون وصول كافة أساتذة التعليم الابتدائي إلى إقامة علاقات تربوية شخصية تامة وبيداغوجية حديثة، والتي تعتبر من معيقات سيرورة مدرسة النوعية نذكر ما يلي:

– الاتجاهات السلبية لبعض الأساتذة نحو دورهم التربوي الاجتماعي كرفض دور الكفيل والمعيل الذي يهتم بالشؤون الشخصية للمتعلمين في وجود الإدارة والأولياء.

– معتقدات بعض الأساتذة غير البنائية مثل "لا مجال للعاطفة في العمل" و"الطفل مسؤول عن تصرفاته وسلوكاته كما لو كان شخصا كبيرا" و"خلفية التحصيل الدراسي كمنطلق في التعامل مع المتعلمين"، و" ربط العقاب بالتحصيل الدراسي"، و"اعتبار الخوف من الفشل عامل لتحقيق النجاح"، و"عدم الثقة بالمتعلمين".

– مستوى التوقعات المتدني حيث يعتقد بعض الأساتذة أن تشجيع المتعلمين على مساعدة زملائهم تصرف يعزز السلوكات غير المرغوب فيها مثل الاتكالية أو يؤدي إلى الإحراج.

– ضعف إنتاجية بعض الأساتذة للبدائل في المواقف التربوية والبيداغوجية المختلفة إذ يطرحون باستمرار مشكلة الحجم الساعي (مدة الحصة)، وكثافة الصف، وكثافة البرامج الدراسية.

– نقص الدعم المادي ببعض المؤسسات التعليمية وبالأخص ذلك الذي يرتبط بتوفير الجوائز التشجيعية لفائدة المتعلمين (تعطيل نظام الحوافز)، وتوفير الوسائل التعليمية الحديثة بالكميات الكافية.

– نقص التكوين عموما والتكوين الذاتي خصوصا في المجال الإنساني الاجتماعي والنفسي الديداكتيكي لدى بعض الأساتذة كعدم الإلمام باستراتيجيات التعلم النشطة، والتحكم في استخدام الوسائل والتكنولوجيات الحديثة.

– تمسك بعض الأساتذة بالممارسات الكلاسيكية والتشبث بها ورفضهم لكل أشكال التجديد حيث يفضلون استعمال الوسائل التقليدية مثل الكتاب المدرسي على حساب الوسائل التي توفر تفاعلية أكبر مع المحتوى الدراسي.

وخلاصة القول إذا كان مقدرا للعلاقات التربوية والبيداغوجية أن تكون من ضمن العوامل الاعتبارية (اللامادية) التي تساهم في جودة الأداء المدرسي فهذا يعني أنه مقدر للمدرسة الابتدائية الجزائرية أن تواجه تحدي استقطاب الكفاءات من خلال إعادة النظر في شروط التوظيف بالنسبة للأساتذة وشروط الترقية بالنسبة للمديرين الذين هم في الأصل أساتذة مع إعادة تأهيل المراكز المخصصة لتكوين أساتذة الأطوار الابتدائية مع مراعاة خصوصية كل طور (التخصص)، تغيير آليات التكوين أثناء الخدمة بما يتماشى مع متطلبات العمل العصرية، تفعيل مشروع المؤسسة بنظام التعيير (المعايير ومؤشراتها)، إنشاء مكتب مستقل للجودة على المستوى المحلي (الدائرة أو البلدية) ويقوم بالمصادقة على مشاريع التحسين المقترحة من قبل كل مؤسسة تعليمية، مراقبة الأداء على مستوى المؤسسات المنخرطة في مشروع التحسين ، وتأهيل المؤسسات بعد تصنيفها في ظل معايير جودة التربية.

الملاحق

الملحق رقم (01)

الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية مستغانم
مصلحـــــــــة المستخدمين
مكتب التعليـــــم الابتدائـــي
الرقم: ..8.16../2018/15.16/...

مستغانم في: 2018/10/31
مدير التربية
إلى
السيد (ة): برقيق الجيلالي
مفتش التعليم الابتدائي
-طالب دكتوراه بجامعة سيدي بلعباس-

الموضوع: ف/ي طلب معلومات إحصائية حول هيئة التدريس.
المرجع: مراسلة المعني بالأمر بتاريخ 2018.10.04

بناء على ارسالكم المنوه به في المرجع أعلاه، يشرفني أو أوافيكم بالمعلومات الإحصائية حول هيئة التدريس للغة العربية والتي مفادها تحضير رسالة الدكتوراه تخصص علة الاجتماع.

1- تعداد أساتذة التعليم الابتدائي لدائرة حاسي ماماش حسب الجنس والمؤسسة والبلدية:

الرقم	المؤسسة	البلدية	اللغة العربية		
			عدد الاساتذة	الاناث	الذكور
1	أحمد زيانة	ستيدية	9	9	0
2	أول نوفمبر 54	ستيدية	12	12	0
3	بوضياف محمد	ستيدية	8	7	1
4	قولاوي حمو	ستيدية	12	12	0
5	الغالي بن عيبة	ستيدية	7	6	1
6	عمار عبد القادر	ستيدية	7	6	1
7	مولاي حمو	ستيدية	6	5	1
8	بن محال بلقاسم	حاسي ماماش	18	14	4
9	ولد نورين بلقاسم	حاسي ماماش	13	12	1
10	الشهيد زقاي البشير	حاسي ماماش	14	12	2
11	بختي لخضر	حاسي ماماش	14	13	1
12	بن محال الشارف	حاسي ماماش	6	1	5
13	عياش ابراهيم	حاسي ماماش	8	8	0
14	مزاري الميلود	حاسي ماماش	6	4	2
15	برحال محمد	حاسي ماماش	16	16	0
16	برحال أحمد	حاسي ماماش	6	6	0
17	برحال يغشام	حاسي ماماش	12	10	2
18	بلعجين أحمد	حاسي ماماش	5	5	0
19	برحال عبد القادر	حاسي ماماش	10	10	0
20	عمار محمد	حاسي ماماش	10	9	1
21	مرسلي أحمد	حاسي ماماش	9	7	2
22	مداح المشري	حاسي ماماش	10	10	0
23	مزغران بنون	مزغران	17	16	1
24	معروف الشارف	مزغران	12	9	3
25	محمد بوضياف 01	مزغران	13	11	2
26	محمد بوضياف 2	مزغران	12	11	1
27	بن عطية قدور	مزغران	11	11	0
28	بن حسنة عكاشة	مزغران	10	8	2
29	بن برنو تواتي	مزغران	19	17	2
30	قورين عبد القادر	مزغران	11	11	0
31	مزغران السفلى الجديدة	مزغران	4	3	1
المجموع			327	291	36

مديـــــــــر التربيـــــــة

عن مدير التربية و بتفويض منه
رئيس مصلحة المستخدمين
ع . جرورو

الملحق رقم (02)

الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية مستغانم
مصلحة البرمجة والمتابعة
مكتب البرمجة والخريطة المدرسية
الرقم: ...3546.../2020

مستغانم في: 19 MAI 2020

مدير التربية
إلى
السيد (ة): برقيق الجيلالي
مفتش التعليم الابتدائي
-طالب دكتوراه بجامعة سيدي بلعباس-

الموضوع: ف/ي طلب معلومات إحصائية حول أداء المدارس.
المرجع: مراسلة المعني بالأمر بتاريخ 2020/05/17

بناء على ارسالكم المنوه به في المرجع أعلاه، يشرفني أو أوافيكم بالمعلومات الإحصائية حول أداء مدارس دائرة حاسي ماماش للموسم الدراسي 2019/2018 وفق الاحصاء الشامل بتاريخ 2019/10/30، والتي مفادها تحضير رسالة الدكتوراه تخصص علم الاجتماع.

1- معدل الأفواج التربوية الإجمالي للتعليم الابتدائي بدائرة حاسي ماماش حسب البلدية:

البلدية	التربية التحضيرية			التعليم الابتدائي		
	عدد التلاميذ	عدد الأفواج	معدل الأفواج	عدد التلاميذ	عدد الأفواج	معدل الأفواج
حاسي ماماش	260	9	28,89	5120	151	33,91
مزغران	128	5	25,60	3805	111	34,28
ستيدية	103	4	25,75	1892	56	33,79
المجموع	491	18	27,28	10817	318	34,02

2- نسبة الناجحين في الامتحان، والمنتقلين للسنة الأولى متوسط، والمعيدين، والمتخلين عن الدراسة في السنة الخامسة ابتدائي حسب المدرسة والجنس:

الرقم	المدرسة	المسجلون في السنة5 ابتدائي			نسبة النجاح في الامتحان			نسبة الانتقال إلى السنة1 متوسط			نسبة الإعادة في السنة5إبتدائي			نسبة التخلي في السنة5ابتدائي		
		مجموع	إناث	ذكور	مجموع	إناث	ذكور	مجموع	إناث	ذكور	مجموع	إناث	ذكور	مجموع	إناث	ذكور
1	بن مجال القادر	86	44	42	98,84	97,73	100	100	100	100	0	0	0	0	0	0
2	ولد قوريين باشير	56	30	26	85,71	93,33	76,92	96,43	96,67	96,15	3,57	3,33	3,85	0	0	0
3	زرقاي بشير	75	43	32	92	97,67	84,37	98,67	100	96,87	0	0	0	1,33	0	3,13
4	بعتي لخضر	73	36	37	65,75	91,67	40,54	88,89	91,67	83,78	11,11	8,33	13,89	0	0	0
5	بن محال الشارف	15	2	13	46,67	100	38,46	66,67	100	61,54	33,33		38,46	0	0	0
6	عياش إبراهيم	23	10	13	91,3	90	92,31	91,3	90	92,31	4,35		7,69	4,35	10	0
7	مزاري الميلود	18	7	11	50	100	18,18	72,22	100	54,55	27,78		45,45	0	0	0
8	برحال محمد	115	52	63	54,78	55,77	53,97	95,73	96,23	95,31	4,27	3,77	4,69	0	0	0
9	برحال احمد	15	3	12	100	100	100	100	100	100	0	0	0	0	0	0
10	برحال بغشام	28	16	12	64,29	43,75	91,67	64,29	43,75	91,67	28,57	50	0	7,14	6,25	8,33
11	بلعجين احمد	30	20	10	80	75	90	100	100	100	0	0	0	0	0	0
12	عمار محمد	64	26	38	96,87	96,15	97,37	96,87	96,15	97,37	1,56	0	2,63	1,56	3,85	0
13	المعايزية الجديدة	48	16	32	100	100	100	100	100	100	0	0	0	0	0	0
14	مرصلي احمد	50	26	24	78	80,77	75	98	100	95,83	0	0	0	2	0	4,17
15	المداح المشري	56	27	29	94,64	100	89,66	96,43	100	93,1	1,79	0	3,45	1,79	0	3,45
16	البشير الابراهيمي	86	43	43	94,19	90,7	97,67	97,67	95,35	100	2,33	4,65	0	0	0	0
17	معروف الشارف	60	34	26	95	97,06	92,31	100	100	100	0	0	0	0	0	0
18	محمد بوضياف 1	105	46	59	91,43	95,65	88,14	99,04	100	98,31	0,96	0	1,69	0	0	0
19	محمد بوضياف 2	68	28	40	94,12	100	90	100	100	100	0	0	0	0	0	0
20	بن عطية قدور	44	23	21	68,18	82,61	52,38	90,91	95,65	85,71	9,09	4,35	14,29	0	0	0
21	بن حسنة عكاشة	67	31	36	95,52	100	91,67	100	100	100	0	0	0	0	0	0
22	بن برنو تواتي	118	63	55	69,49	74,6	63,64	97,46	100	94,55	0,85	0	1,82	1,69	0	3,64
23	قورين عبد القادر	69	36	33	95,65	97,22	93,94	100	100	100	0	0	0	0	0	0
24	لعيداوي محمد	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
25	احمد زيانة	31	12	19	100	100	100	100	100	100	0	0	0	0	0	0
26	اول نوفمبر 54	60	31	29	98,33	100	96,55	98,33	100	96,55	1,67	0	3,45	0	0	0
27	محمد بوضياف- استيدية	60	30	30	100	100	100	100	100	100	0	0	0	0	0	0
28	الشهيد فولاي حمو	76	34	42	75	79,41	71,43	78,95	88,24	71,43	21,05	11,8	28,57	0	0	0
29	الغالي بن عيبة	13	9	4	92,31	100	75	100	100	100	0	0	0	0	0	0
30	عمار عبد القادر	30	13	17	93,33	100	88,24	88,24	100	88,24	6,67	0	11,76	0	0	0
31	مولاي حمو	31	18	13	77,42	72,22	84,62	93,55	94,44	92,31	6,45	5,56	7,69	0	0	0

مكتب البرمجة والخريطة المدرسية

الملحق رقم (03)

جدول المحكمين:

الرقم	اسم ولقب الأستاذ	الرتبة	التخصص	مؤسسة العمل
01	د. إسعد فايزة زرهوني	أستاذ محاضر(أ)	علم الاجتماع	جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم
02	د. حيرش بغداد ليلى أمال	أستاذة محاضرة (ب)	علم الاجتماع	جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم
03	د. كريمة علاق	أستاذة محاضرة (أ)	علم النفس العيادي	جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم
04	د. مدني مدني	أستاذ محاضر (أ)	علم الاجتماع الجريمة	جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم
05	ناظر عبد القادر	أستاذ محاضر (ب)	علم النفس المدرسي	جامعة جيلالي بونعامة خميس مليانة
06	العربي محمود	أستاذ محاضر (ب)	علوم التربية	المدرسة العليا للأساتذة مستغانم
07	قصد علي سليمان	مفتش التعليم الابتدائي	اللغة العربية	مديرية التربية مستغانم
08	مختار التواتي	مفتش التعليم الابتدائي	اللغة العربية	مديرية التربية مستغانم
09	بن صولة حسن	مفتش التعليم الابتدائي	اللغة العربية	مديرية التربية سيدي بلعباس
10	لزيري عبد القادر	مفتش التعليم الابتدائي	اللغة العربية	مديرية التربية عين تموشنت

المصدر: من إعداد الباحث

الملحق رقم (04):

جامعة جيلالي ليابس – سيدي بلعباس

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم الاجتماع

استمارة استبيان

في إطار إنجاز أطروحة دكتوراه في علم الاجتماع، الموسومة بـ:" **العلاقات التربوية والبيداغوجية وأثرها على جودة الأداء المدرسي**"، أسعد كثيرا بمشاركتكم، وأشكر لكم تعاونكم على إتمام هذا العمل الميداني، من خلال ملء هذه الاستمارة، وذلك بالإجابة عن الأسئلة المطروحة سواء بوضع العلامة (×) أمام البدائل المقترحة أو بترتيبها أو بتقديم إجابات لأسئلة مفتوحة حسبما ترونه يتناسب مع أرائكم ومواقفكم بخصوص ممارستكم الصفية.

ونرجو منكم التأكد من أنكم أجبتم على جميع الأسئلة بمنتهى الموضوعية، لأن الإجابات الناقصة تفقد الاستمارة قيمتها العلمية. بالإضافة إلى أن كل الإجابات ستقبل لأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة.

أملنا أن تسهم إجاباتكم في إثراء هذا الموضوع، وكذلك في إثراء البحث العلمي.

إعداد الطالب:

برقيق جيلالي

2019/2018

المحور الأول: البيانات الشخصية:

1- الجنس:

ذكر □ أنثى□

2- الحالة الاجتماعية:

أعزب □ متزوج □ مطلق □ أرمل □

3- وجود الأولاد:

نعم □ لا □

4- مكان العمل:

حضري □ شيه حضري □ ريفي □

5- المؤهل العلمي:

بكالوريا □ لسانس □ ماستر □ شهادات أخرى □

6- الخبرة المهنية (الأقدمية)؟

أقل من 5 سنوات □ (5– 15) سنة □ أكثر من 15 سنة □

المحور الثاني: العلاقة التربوية أستاذ–متعلم:

7- هل تتفاعل إيجابا مع المشكلات الاجتماعية للمتعلمين؟

نعم □ لا □

8- في الحالتين بيّن ذلك؟

.....

9- هل تتفاعل إيجابا مع المشكلات المدرسية للمتعلّمين؟

نعم □ لا □

10- في الحالتين بيّن ذلك؟

.....

11- من هم المتعلمون الذين تعطي لهم الأولوية في تعاطفك؟ (رتب اختياراتك من 1 إلى5)

- الذين تحصّلوا على نتائج ضعيفة. □
- الذين تحصّلوا على نتائج متوسطة. □
- الذين تحصّلوا على نتائج جيدة. □
- الذين تحصّلوا على نتائج ممتازة. □
- جميعهم. □

12- هل تفكّر في شعور المتعلمين قبل اتخاذ القرار بشأن سلوكهم أو أدائهم؟

نعم ☐ لا ☐

13- في الحالتين لماذا؟ .....

14- هل تحرص على تقديم المساعدة الكافية لجميع المتعلمين داخل الصف الدراسي؟

كثيرا جدا ☐ كثيرا ☐ أحيانا ☐ قليلا جدا ☐

15- في حالة الإجابة بـ "قليلا جدا" لماذا؟

.....

16- هل تشجع دائما متعلميك في الصف على مساعدة زملائهم بالمدرسة؟

نعم ☐ لا ☐

17- في حالة الإجابة بـ "لا" لماذا؟

.....

18- ما هي الطريقة التي تفضلها ليتدارك المتعلّم الذي تغيّب عن دروسه؟

- الاعتماد على النفس. ☐
- مساعدة الأقران. ☐
- مساعدة الأستاذ. ☐
- مساعدة الأولياء. ☐

19- ما هو الدور الذي تؤديه أثناء انشغال المتعلمين بإنجاز المهمات التّعلّمية المطلوبة؟

- المراقب والملاحظ. ☐
- المشارك والمساعد. ☐

20- من هم المتعلّمون الذين تشركهم أكثر في مرحلة التّصحيح الجماعي؟

- المتفوقون. ☐
- المتعثرون. ☐
- الفئتان معا. ☐

21- كيف تتصرف عادة مع من يسئ السلوك داخل القسم؟

- أوبخه على الفور. ☐
- أناقشه أمام زملائه. ☐
- أناقشه على انفراد. ☐
- أرسله للإدارة. ☐
- أستدعي ولي أمره. ☐
- أكلفه بمسؤوليات بسيطة. ☐

- لا أبالي به. □

22- ما هو أسلوبك المفضل لفض النزاعات (الشجار) بين المتعلمين؟

- أقوم بدور الوسيط. □
- أعطف على المظلوم. □
- أعاقب الظالم. □
- أحولهما إلى الإدارة □

23- كيف تعبر عن عدم رضاك تُجاه من لا ينجز واجباته المنزلية؟ (بإمكانك أن تختار أكثر من إجابة)

- العقاب البدني. □
- العقاب اللفظي □
- احتساب العمل في المراقبة المستمرة. □
- تمديد آجال التسليم. □

24- ما رأيك في النص القانوني الذي يمنع استعمال العقاب مهما كان نوعه في المدرسة؟

مؤيد □ معارض □ محايد □

25- في حالة الإجابة بـ"معارض" أو "محايد" لماذا؟

.....

المحور الثالث: العلاقات البيداغوجية:

26- ما هي اللحظة التي تثمّن فيها الجهد المبذول من قبل المتعلمين؟

- فور حدوث الفعل مباشرة □ - بعد حدوث الفعل بمدة □

27- ما هي الطريقة المفضلة لزيادة إنتاجية المتعلمين للسلوك والأداء المرغوبين؟ (رتب اختياراتك من1 إلى5)

- عبارات الإعجاب □
- العقاب البدني □
- عبارات التأنيب □
- تعابير الوجه □
- الجوائز المادية □

28- هل تحرص على أن يحصل جميع المتعلمين على جوائز تشجيعية خلال السنة الدراسية؟

دائما □ غالبا □ أحيانا □ نادرا □ أبدا □

29- في حالة الإجابة بـ "نادرا" أو "أبدا" لماذا؟

.....

30- ما نوع المعلومات التي تفضل أن تُذكّر بها المتعلمين دائما وأولا؟

- مدى التقدم الذي حققوه؟ □
- الجوانب التي تحتاج إلى مزيد من الجهد؟ □

31- ما هو نوع التعزيز الذي تراه ملائما لأغلبية المتمدرسين عندك؟

-التعزيز الإيجابي. □ -التعزيز السلبي. □

32- هل تضع جميع المتعلمين في مواقف تشجعهم على إبداء رأيهم فيما يتعلمونه؟

دائما □ **غالبا** □ أحيانا □ نادرا □ أبدا □

33- في حالة الإجابة بـ "نادرا" أو "أبدا" لماذا؟

.....

34- هل سبق لك وأن ناقشت مع متعلّميك مسألة "إحساسك بالنقص"؟

نعم □ لا □

35- في حالة الإجابة بـ "لا" لماذا؟

.....

36- هل تحرص على حماية جميع المتعلمين من الشعور بالخوف من الفشل؟

نعم □ لا □

37- في حالة الإجابة بـ "لا" لماذا؟ .....

38- ما هو أسلوبك في التعامل مع المتعلمين الذين يخطؤون في الإجابة؟

- التبسيط والتلميح □
- التجاهل □
- التحويل إلى حصص المعالجة البيداغوجية □

39- هل تحرص على منح المتعلمين الوقت الكافي للتفكير بالأسئلة قبل اختيار المتعلم الذي يُجيب؟

دائما □ غالبا □ أحيانا □ نادرا □ أبدا□

40- في حالة الإجابة بـ "نادرا" أو "أبدا" لماذا؟

.....

41- في أي مرحلة من مراحل سير الحصة التعليمية-التعلمية توظف التّغذية الراجعة؟

- بداية الحصة □
- بعد كل نشاط تعلمي □
- نهاية الحصة □
- **لا أوظف** □

42- هل تعمل على توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تدريسك؟

نعم □ لا □

43- في حالة "لا" لماذا؟

.....

44- هل تحرص في تدريسك على جعل المتعلمين يبحثون عن:

- الأسباب والعلاقات؟ □
- النتائج؟ □

45- أي الأدوار تراها تسهل عليك مهمّتك كأستاذ في مرحلة التعليم الابتدائي؟

- الملقن □
- الوسيط البيداغوجي □

46- هل تستخدم بعض الوسائل التعليمية الحديثة في تدريسك (مثل جهاز DATA SHOW)؟

نعم □ لا □

47- في حالة الإجابة بـ "لا" لماذا؟

.....

المحور الرابع: أثر العلاقة التربوية/البيداغوجية (أستاذ–متعلم) في جودة الأداء المدرسي:

48- هل يسعى مدير المدرسة، ويساعدك في :

- حل مشكلات المتعلمين؟ نعم □ لا □ أحيانا □
- توفير ما تطلبه من وسائل ومسهلات بيداغوجية؟ نعم □ لا □ أحيانا □

49- في حالة الإجابة بـ "لا" بيّن لماذا؟ .....

50- هل يحرص المدير على :

- حمايتك وسلامتك داخل المدرسة؟ كثيرا □ نوعا ما □ قليلا □
- إشراكك في القرارات المدرسية التي تتخذ؟ كثيرا □ نوعا ما □ قليلا □

51- في حالة الإجابة بـ "قليلا" بيّن ذلك؟ .....

52- هل تجد صعوبة في التواصل مع أولياء أمور المتعلمين؟

دائما □ غالبا □ أحيانا □ نادرا □ أبدا □

53- في حالة الإجابة بـ "دائما" أو "غالبا" بيّن لماذا؟ .....

54- ما موقف الأولياء تجاه ما تبذله من جهد مع أبنائهم؟

المدح □

الانتقاد □

لا شيء □

55- إذا كان موقف الأولياء الانتقاد، فما الذي ينتقدونه بكثرة في أدائك؟

أساليب التعامل ☐

طريقة التدريس ☐

السببان معا ☐

56- إذا كان موقف الأولياء الانتقاد، هل تنزعج من انتقاداتهم؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

57- ما هي المعلومات التي يحرص الأولياء على معرفتها عند اتصالهم بك؟ (بإمكانك اختيار أكثر من إجابة)

- نتائج الأبناء. ☐
- سلوكات الأبناء. ☐
- أساليب الدعم ومساعدة الأبناء في البيت. ☐
- أخرى (أذكرها: .....) ☐

58- هل هناك تبادل للرأي والمشورة بينك وبين الأولياء حول سبل العلاج لمختلف مشكلات المتعلمين؟

دائما ☐ غالبا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐ أبدا ☐

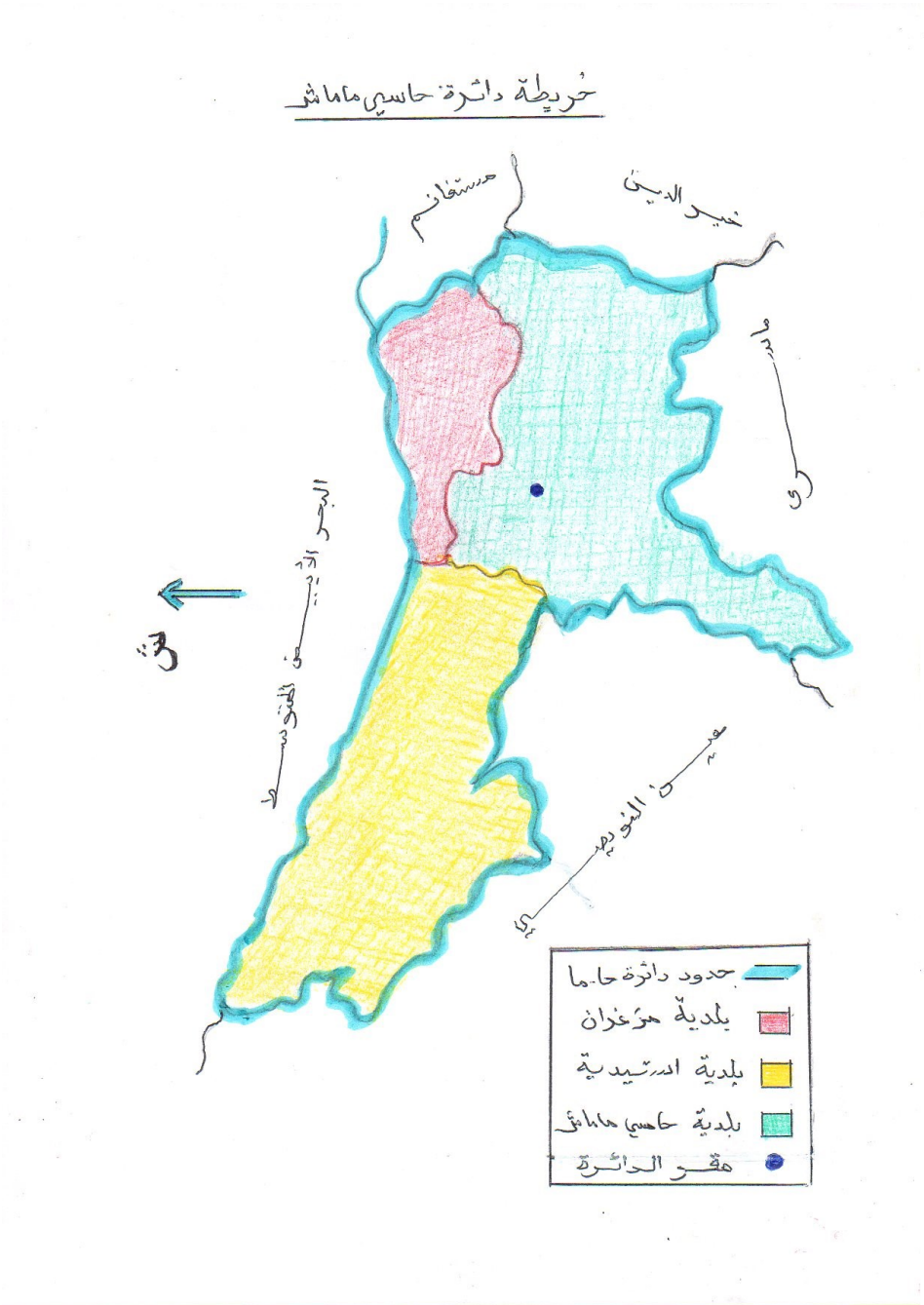
59- في حالة الإجابة بـ "نادرا" أو "أبدا"، ما هي الأسباب؟

60- هل يساهم الأولياء في تحسين ظروف تمدرس أبنائهم داخل الصف الدراسي؟

نعم ☐ لا ☐

61- في حالة الإجابة بنعم، كيف يعبرون عن ذلك؟ .....

الملحق رقم (05):



من إعداد الطالب الباحث حسب خريطة ولاية مستغانم المعتمدة من طرف مديرية البرمجة ومتابعة الميزانية بولاية مستغانم

الملحق رقم (06):

REPARTITION ET DENSITE DE LA POPULATION ESTIMEE AU 31/12/2019 :

COMMUNE	SUPERFICIE Km²	POPULATION AU 31/12/2019				DENSITE (Hab/Km²)
		ACL	AS	ZE	TOTAL	
Mostaganem	50	163 840	0	1 770	165 610	3312
S/ TOTAL DAIRA	**50**	**163 840**	**0**	**1 770**	**165 610**	**3312**
HassiMameche	63	15 490	8 760	15 990	40 240	639
Mezghrane	20	24 360	8 690	1 410	34 460	1723
Stidia	55	7 920	1 520	4 320	13 760	250
S/ TOTAL DAIRA	**138**	**47 770**	**18 970**	**21 720**	**88 460**	**641**
Ain Tadles	86	27 270	3 240	19 005	49 515	576
Sour	72	4 785	2 790	17 905	25 480	354
Oued El Kheir	70	4 290	0	16 860	21 150	302
Sidi Belatar	88	2 700	0	4 260	6 960	79
S/ TOTAL DAIRA	**316**	**39 045**	**6 030**	**58 030**	**103 105**	**326**
Bouguirat	97	11 335	3 480	23 080	37 895	391
Sirat	71	6 495	0	20 525	27 020	381
Souaflia	78	1 670	1 855	17 940	21 465	275
SafSaf	90	1 445	2 295	12 335	16 075	179
S/ TOTAL DAIRA	**336**	**20 945**	**7 630**	**73 880**	**102 455**	**305**
Sidi Ali	217	26 165	3 020	15 645	44 830	207
Tazgait	93	1 225	840	8 145	10 210	110
OuledMaaleh	78	3 150	1 275	5 965	10 390	133
S/ TOTAL DAIRA	**388**	**30 540**	**5 135**	**29 755**	**65 430**	**169**
Achaacha	62	3 535	1 140	34 865	39 540	638
Nekmaria	47	1 300	0	10 995	12 295	262
Khadra	80	3 740	1 200	11 585	16 525	207
OuledBoughalem	44	3 360	0	13 020	16 380	372
S/ TOTAL DAIRA	**233**	**11 935**	**2 340**	**70 465**	**84 740**	**364**
Ain Nouissy	53	13 015	0	6 390	19 405	366
El Hassiane	47	4 515	3 685	2 550	10 750	229
Fornaka	70	4 885	12 150	2 435	19 470	278
S/ TOTAL DAIRA	**170**	**22 415**	**15 835**	**11 375**	**49 625**	**292**
Mesra	45	14 930	4 100	14 230	33 260	739
Mansourah	48	2 955	0	18 980	21 935	457
Touahria	56	3 490	1 145	4 195	8 830	158
Ain Sidi Cherif	54	4 820	1 055	6 845	12 720	236
S/ TOTAL DAIRA	**203**	**26 195**	**6 300**	**44 250**	**76 745**	**378**
Sidi Lakhdar	140	11 640	12 215	15 490	39 345	281
Hadjadj	92	11 055	2 750	5 440	19 245	209
B-A-Ramdane	75	5 995	3 995	4 950	14 940	199
S/ TOTAL DAIRA	**307**	**28 690**	**18 960**	**25 880**	**73 530**	**240**
Kheiredine	45	8 150	14 330	13 140	35 620	792
Ain Boudinar	38	2 265	0	4 955	7 220	190
Sayada	45	4 400	28 820	6 405	39 625	881
S/ TOTAL DAIRA	**128**	**14 815**	**43 150**	**24 500**	**82 465**	**644**
Total Wilaya	**2269**	**406 190**	**124 350**	**361 625**	**892 165**	**393**

Source : D.P.S.B

ACL : Agglomération Chef Lieu. AS : Agglomération Secondaire. ZE : Zone Eparse.

الملحق رقم (07)

الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة
وزارة التربيـــة الوطنيـــة

ولايـــة مستغـــانـــم
مـديريـــة التربـــية
مصلحة البرمجة و المتابعـة
رقم : 2018/294

مستغانم في ..... 20 ديسمبر 2018

مـديـر التربيـــة
إلـــى
السيـد بـرقـيـق الجـيـلالي
مفتش التربيـة و التعليـم الإبتـدائي
لمقاطعـة حاشسي ماماش 01

الموضـــوع : ف/ي طلب إحصاء وصفي بخصوص المدارس الابتدائية
المـرجـــع : ارسالكم بتاريخ 2018/12/16 .

بناء على ارسالكم المشار إليه في المرجع أعلاه و في إطار دراسة الدكتوراه ، يشرفني أن أوافيكم بإحصاء وصفي للمدارس الابتدائية لدائرة حاسي ماماش حسب الجدول التالي :

الرقم	المقاطعة	المدرسة	البلدية	الوسط
01	حاسي ماماش	بن محال بلقاسم	حاسي ماماش	حضري
02		ولد نورين بلقاسم		حضري
03		زقاي البشير		حضري
04		بختي لخضر		شبه حضري
05		الشهيد بن محال الشارف		ريفي
06		عياش ابراهيم		ريفي
07		مزاري الميلود		ريفي
08		برحال محمد		ريفي
09		برحال أحمد		ريفي
10		برحال بغشام		ريفي
11		بلعجين احمد		شبه حضري
12		عمار محمد		حضري
13		المعايزية الجديدة		ريفي
14		مرصلي أحمد		حضري
15		مشري المداح		حضري

الرقم	المقاطعة	المدرسة	البلدية	الوسط
16	حاسي ماماش	مزغران بنون	مزغران	حضري
17		معروف الشارف – البنات –		حضري
18		محمد بوضياف–01–		حضري
19		محمد بوضياف 2		حضري
20		قدور بن عطية		شبه حضري
21		بن حسنة عكاشة		شبه حضري
22		بن برنو تواتي		حضري
23		فورين عبد القادر		حضري
24		مزغران السفلى		شبه حضري
25		أحمد زبانة	استيدية	شبه حضري
26		أول نوفمبر 54		شبه حضري
27		محمد بوضياف		شبه حضري
28		فولاوي حمو – الدرادب –		ريفي
29		الغالي بن عيبة		ريفي
30		عمار عبد القادر		ريفي
31		مولاي حمو		شبه حضري

عن مدير التربيـة و بأمـر منـه
رئيس مصلحة البرمجـة و المتابعـة
م . زعيطـــي

الملحق رقم (08)

الخبرة المهنية / المبررات	الخبرة المهنية (الأقدمية)						المجموع	
	أقل من 5 سنوات		(5– 15)سنة		أكثر من 15 سنة			
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
الوقت	5	83,3%	2	66,7%	1	50,0%	8	72,7%
العدد	1	16,7%	1	33,3%	1	50,0%	3	27,3%
المجموع	6	100,0%	3	100,0%	2	100,0%	11	100,0%

جدول يبين مبررات عدم تقديم المساعدة الكافية لجميع المتعلمين داخل الصف حسب الخبرة المهنية للمبحوثين

المصدر: من إعداد الطالب الباحث

الملحق رقم (09)

المنطقة / نسبة النجاح في الامتحان	نسبة / مستوى القبول في س1م	%[100-90] أداء متميز/جيد		%[90-80] أداء مقبول		%[80-70] أداء ضعيف		%70 > ... أداء ضعيف جدا		المجموع	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
حضري	%[100-90]	9	%75,0							9	%75,0
	%[90-80]	1	%8,3							1	%8,3
	%[80-70]	1	%8,3							1	%8,3
	%70 > ...	1	%8,3							1	%8,3
	المجموع	12	%100	0	%0,0	0	%0,0	0	%0,0	12	%100
شبه حضري	%[100-90]	4	%50,0							4	%50,0
	%[90-80]	0	%0,0							0	%0,0
	%[80-70]	2	%25,0							2	%25,0
	%70 > ...	1	%12,5	1	%12,5	0	%0,0	0	%0,0	2	%25,0
	المجموع	7	%87,5	1	%12,5	0	%0,0	0	%0,0	8	%100
ريفي	%[100-90]	5	%50,0							5	%50,0
	%[90-80]	0	%0,0							0	%0,0
	%[80-70]	0	%0,0	0	%0,0	1	%10,0	0	%0,0	1	%10,0
	%70 > ...	1	%10,0	0	%0,0	1	%10,0	2	%20,0	4	%40,0
	المجموع	6	%60,0	0	%0,0	2	%20,0	2	%20,0	10	%100
المجموع	%[100-90]	18	%60,0							18	%60,0
	%[90-80]	1	%3,3							1	%3,3
	%[80-70]	3	%10,0	0	%0,0	1	%3,3	0	%0,0	4	%13,3
	%70 > ...	3	%10,0	1	%3,3	1	%3,3	2	%6,7	7	%23,3
	المجموع	25	%83,3	1	%3,3	2	%6,7	2	%6,7	30	%100

جدول يبين تطور مستوى أداء المدارس حسب وسطها الجغرافي

المصدر: من إعداد الطالب الباحث

الملحق رقم (10)

نسبة التخلي في س5إ / المنطقة/نسبة الإعادة في س5إ		0%		]3,6 – 0,1[%		]7,2 – 3,6[%		المجموع	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
حضري	0%	4	33,3%	2	16,7%			6	50,0%
	]10 – 1[%	3	25,0%	3	25,0%			6	50,0%
	]20 – 10[%	0	0,0%	0				0	0,0%
	20% <								
	المجموع	7	58,3%	5	41,7%			12	100%
شبه حضري	0%	4	50,0%					4	50,0%
	]10 – 1[%	3	37,5%					3	37,5%
	]20 – 10[%	1	12,5%					1	12,5%
	20% <	0							
	المجموع	8	100%					8	100%
ريفي	0%	3	30,0%					3	30,0%
	]10 – 1[%	2	20,0%			1	10,0%	3	30,0%
	]20 – 10[%								
	20% <	3	30,0%			1	10,0%	4	40,0%
	المجموع	8	80,0%			2	20,0%	10	100%
المجموع	0%	11	36,7%	2	6,7%			13	43,3%
	]10 – 1[%	8	26,7%	3	10,0%	1	3,3%	12	40,0%
	]20 – 10[%	1	3,3%					1	3,3%
	20% <	3	10,0%			1	3,3%	4	13,3%
	المجموع	23	76,7%	5	16,7%	2	6,7%	30	100%

جدول يبين فعالية المسار التربوية للمدارس الابتدائية حسب وسطها الجغرافي

المصدر: من إعداد الطالب الباحث

الملحق رقم (11)

يساعد المدير الأستاذ في حل مشكلات المتعلمين / الممارسات التربوي للأستاذ		البدائل: نعم ك	نعم %	لا ك	لا %	أحيانا ك	أحيانا %	المجموع ك	المجموع %
7-يتفاعل الأستاذ إيجابا مع المشكلات الاجتماعية للمتعلمين	نعم	191	63,0%	35	11,6%	77	25,4%	303	100%
	لا	1	14,3%	4	57,1%	2	28,6%	7	100%
المجموع		192	61,9%	39	12,6%	79	25,5%	310	100%
9-يتفاعل إيجابيا مع المشكلات المدرسية للمتعلّمين	نعم	192	63,6%	34	11,3%	76	25,2%	302	100%
	لا	0	0,0%	5	62,5%	3	37,5%	8	100%
المجموع		192	61,9%	39	12,6%	79	25,5%	310	100%
16- يشجع الأستاذ دائما متعلميه على مساعدة زملائهم بالمدرسة	نعم	188	63,5%	33	11,1%	75	25,3%	296	100%
	لا	4	28,6%	6	42,9%	4	28,6%	14	100%
المجموع		192	61,9%	39	12,6%	79	25,5%	310	100%

حرص المدير على حماية وسلامة الأستاذ / الممارسات التربوي للأستاذ		البدائل: كثيرا ك	كثيرا %	نوعا ما ك	نوعا ما	قليلا ك	قليلا %	المجموع ك	المجموع %
21-تصرف الأستاذ (عادة) تجاه من يسيء السلوك داخل الصف	التوبيخ على الفور	25	37,3%	30	44,8%	12	17,9%	67	100%
	المناقشة أمام زملائه	67	53,6%	43	34,4%	15	12,0%	125	100%
	المناقشة على انفراد	44	77,2%	13	22,8%	0	0,0%	57	100%
	تحويله للإدارة.	20	48,8%	17	41,5%	4	9,8%	41	100%
	استدعاء ولي أمره	3	33,3%	4	44,4%	2	22,2%	9	100%
	تكليفه بمسؤوليات بسيطة	7	63,6%	4	36,4%	0	0,0%	11	100%
المجموع		166	53,5%	111	35,8%	33	10,6%	310	100%
22-طريقة تدخل الأستاذ لفض النزاع بين المتخاصمين	يقوم بدور الوسيط	126	60,3%	74	35,4%	9	4,3%	209	100%
	يواسي المظلوم	35	60,3%	17	29,3%	6	10,3%	58	100%
	يعاقب الظالم	3	8,6%	18	51,4%	14	40,0%	35	100%
	تحويلهما للإدارة	2	25,0%	2	25,0%	4	50,0%	8	100%
المجموع		166	53,5%	111	35,8%	33	10,6%	310	100%

جدول يبين تأثير الجانب التربوي في أداء الأستاذ على علاقته بمدير المدرسة.

من اعداد الطالب الباحث وفقا لاستجابات الأساتذة المبحوثين.

الملحق رقم (12)

سعي المدير إلى توفير ما يطلبه الأستاذ من وسائل / الممارسات البيداغوجية للأستاذ		البدائل							
		نعم		لا		أحيانا		المجموع	
العبارات	البدائل	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
26- يثمن الأستاذ جهود المتعلمين	فورا (مباشرة)	166	58,5%	39	13,7%	79	27,8%	284	100,0%
	بعد مدة	10	38,5%	5	19,2%	11	42,3%	26	100,0%
	المجموع	176	56,8%	44	14,2%	90	29,0%	310	100,0%
42-يعمل الأستاذ على توظيف استراتيجيات التعلم النشط	نعم	168	59,6%	32	11,3%	82	29,1%	282	100,0%
	لا	8	28,6%	12	42,9%	8	28,6%	28	100,0%
	المجموع	176	56,8%	44	14,2%	90	29,0%	310	100,0%
46-يستخدم الأستاذ وسائل الايضاح الحديثة في التدريس	نعم	139	71,6%	3	1,5%	52	26,8%	194	100,0%
	لا	37	31,9%	41	35,3%	38	32,8%	116	100,0%
	المجموع	176	56,8%	44	14,2%	90	29,0%	310	100,0%
حرص المدير على إشراك الأستاذ في القرارات المدرسية / الممارسات البيداغوجية للأستاذ		البدائل							
		كثيرا		نوعا ما		قليلا		المجموع	
32-يضع المتعلمين في مواقف تشجع على إبداء الرأي	دائما/غالبا	111	61,7%	31	17,2%	38	21,1%	180	100,0%
	أحيانا	47	40,9%	25	21,7%	43	37,4%	115	100,0%
	نادرا	2	13,3%	5	33,3%	8	53,3%	15	100,0%
	المجموع	160	51,6%	61	19,7%	89	28,7%	310	100,0%
34-مناقشة الأستاذ "احساس بالنقص" مع المتعلمين	نعم	71	64,0%	14	12,6%	26	23,4%	111	100,0%
	لا	89	44,7%	47	23,6%	63	31,7%	199	100,0%
	المجموع	160	51,6%	61	19,7%	89	28,7%	310	100,0%
38-طريقة التعامل مع الذين يخطئون في الإجابة	التبسيط والتلميح	145	53,5%	53	19,6%	73	26,9%	271	100,0%
	التجاهل	13	35,1%	8	21,6%	16	43,2%	37	100,0%
	ت. حصة المعالجة	2	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	100,0%
	المجموع	160	51,6%	61	19,7%	89	28,7%	310	100,0%

جدول يبين تأثير الجانب البيداغوجي في أداء الأستاذ على علاقته بمدير المدرسة.

من اعداد الطالب الباحث وفقا لاستجابات الأساتذة المبحوثين.

الملحق رقم (13)

وجود صعوبة التواصل بين الأستاذ والولي / الممارسات التربوية للأستاذ		البدائل							
		دائما/غالبا		أحيانا		نادرا/أبدا		المجموع	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
7-يتفاعل الأستاذ مع المشكلات الاجتماعية للمتعلمين	نعم	30	9,9%	113	37,3%	160	52,8%	303	100,0%
	لا	4	57,1%	3	42,9%	0	0,0%	7	100,0%
	المجموع	34	11,0%	116	37,4%	160	51,6%	310	100,0%
14-يحرص الأستاذ على تقديم المساعدة الكافية لجميع المتعلمين داخل الصف	دائما/غالبا	11	6,4%	60	34,9%	101	58,7%	172	100,0%
	أحيانا	17	13,4%	53	41,7%	57	44,9%	127	100,0%
	نادرا	6	54,5%	3	27,3%	2	18,2%	11	100,0%
	المجموع	34	11,0%	116	37,4%	160	51,6%	310	100,0%

موقف الأولياء تجاه ما يبذله الأستاذ من جهد مع المتعلمين / الممارسات التربوية للأستاذ		البدائل							
		المدح		الانتقاد		لا شيء		المجموع	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
14-يحرص الأستاذ على تقديم المساعدة الكافية لجميع المتعلمين داخل الصف	دائما/غالبا	60	34,9%	29	16,9%	83	48,3%	172	100,0%
	أحيانا	36	28,3%	27	21,3%	64	50,4%	127	100,0%
	نادرا	1	9,1%	6	54,5%	4	36,4%	11	100,0%
	المجموع	97	31,3%	62	20,0%	151	48,7%	310	100,0%
21-يتصرف الأستاذ (عادة) تجاه من يسيء السلوك داخل الصف	أوبخه على الفور.	1	1,5%	28	41,8%	38	56,7%	67	100,0%
	أناقشه أمام زملائه	22	17,6%	24	19,2%	79	63,2%	125	100,0%
	أناقشه على انفراد	52	91,2%	0	0,0%	5	8,8%	57	100,0%
	أرسله للإدارة.	12	29,3%	5	12,2%	24	58,5%	41	100,0%
	أستدعي ولي أمره.	0	0,0%	5	55,6%	4	44,4%	9	100,0%
	أكلفه بمسؤوليات	10	90,9%	0	0,0%	1	9,1%	11	100,0%
	المجموع	97	31,3%	62	20,0%	151	48,7%	310	100,0%

جدول يبين تأثير الجانب التربوي في أداء الأستاذ على علاقته بأولياء أمور المتعلمين

من إعداد الطالب الباحث وفقا لاستجابات الأساتذة المبحوثين

الملحق رقم (14)

موقف الأولياء تجاه ما يبذله الأستاذ من جهد مع المتعلمين / الممارسات البيداغوجية للأستاذ		البدائل					
		المدح		الانتقاد		المجموع	
28-يحرص على استفادة جميع المتعلمين من جوائز تشجيعية خلال السنة	دائما/غالبا	74	46,5%	10	6,3%	84	52,8%
	أحيانا	23	14,5%	38	23,9%	61	38,4%
	نادرا/أبدا	0	0,0%	14	8,8%	14	8,8%
	المجموع	97	61,0%	62	39,0%	159	100,0%
36-يحرص الأستاذ على حماية المتعلمين من الشعور بالخوف من الفشل	نعم	97	61,0%	52	32,7%	149	93,7%
	لا	0	0,0%	10	6,3%	10	6,3%
	المجموع	97	61,0%	62	39,0%	159	100,0%
46-يستخدم الأستاذ وسائل الايضاح الحديثة في التدريس	نعم	77	48,4%	26	16,4%	103	64,8%
	لا	20	12,6%	36	22,6%	56	35,2%
	المجموع	97	61,0%	62	39,0%	159	100,0%

جدول يبين تأثير الجانب البيداغوجي في الأداء الأستاذ على علاقاته بأولياء أمور المتعلمين

من إعداد الطالب الباحث وفقا لاستجابات 159 مبحوثا

الملحق رقم (15)

يتبادل الأولياء الآراء والمشورة مع الأستاذ لعلاج مختلف مشكلات أبنائهم / الممارسات التربوية للأستاذ	البدائل	دائما/غالبا		أحيانا		نادرا/أبدا		المجموع	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
7-التفاعل الايجابي للأستاذ مع المشكلات المدرسية للمتعلمين	نعم	157	52,0%	104	34,4%	41	13,6%	302	100,0%
	لا	0	0,0%	4	50,0%	4	50,0%	8	100,0%
	المجموع	157	50,6%	108	34,8%	45	14,5%	310	100,0%
14-يحرص الأستاذ على تقديم المساعدة الكافية لجميع المتعلمين داخل الصف	دائما/غالبا	96	55,8%	65	37,8%	11	6,4%	172	100,0%
	أحيانا	60	47,2%	39	30,7%	28	22,0%	127	100,0%
	نادرا	1	9,1%	4	36,4%	6	54,5%	11	100,0%
	المجموع	157	50,6%	108	34,8%	45	14,5%	310	100,0%
23-استعمال العقاب البدني في حالة عدم انجاز الواجبات المدرسية	نعم	13	31,0%	18	42,9%	11	26,2%	42	100,0%
	لا	144	53,7%	90	33,6%	34	12,7%	268	100,0%
	المجموع	157	50,6%	108	34,8%	45	14,5%	310	100,0%

يساهم الأولياء في تحسين ظروف التمدرس داخل الصف / الممارسات البيداغوجية للأستاذ		نعم		لا		المجموع	
		ك	%	ك	%	ك	%
28-يحرص الأستاذ على استفادة جميع المتعلمين من جوائز تشجيعية	دائما/غالبا	86	54,4%	72	45,6%	158	100,0%
	أحيانا	77	60,6%	50	39,4%	127	100,0%
	نادرا/أبدا	4	16,0%	21	84,0%	25	100,0%
	المجموع	167	53,87%	143	46,13%	310	100,0%
32- يضع الأستاذ المتعلمين في مواقف تشجع على إبداء الرأي	دائما/غالبا	109	60,6%	71	39,4%	180	100,0%
	أحيانا	57	49,6%	58	50,4%	115	100,0%
	نادرا/أبدا	1	6,7%	14	93,3%	15	100,0%
	المجموع	167	53,9%	143	46,1%	310	100,0%
46-يستخدم الأستاذ وسائل الإيضاح الحديثة	نعم	110	56,7%	84	43,3%	194	100,0%
	لا	57	49,1%	59	50,9%	116	100,0%
	المجموع	167	53,9%	143	46,1%	310	100,0%

جدول يبيّن تأثير الجانب التربوي والبيداغوجي في أداء الأستاذ على فاعلية مشاركة الأولياء في الحياة المدرسية

من إعداد الطالب الباحث وفقا لاستجابات الأساتذة المبحوثين

الملحق رقم (16)

العملية	رقم السؤال	البدائل		مكان العمل							
				حضري		شبه حضري		ريفي		المجموع	
				ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
التعاطف	07	نعم		147	98,0%	74	97,4%	82	97,6%	303	97,7%
	09	نعم		145	96,7%	75	98,7%	82	97,6%	302	97,4%
	11	جميع الفئات	الرتبة1	76	50,7%	35	46,1%	46	**54,8%**	157	50,6%
		أصحاب النتائج المتميزة	الرتبة2	49	32,7%	20	26,3%	23	27,4%	92	29,7%
		أصحاب النتائج الجيدة	الرتبة3	78	52,0%	35	46,1%	45	53,6%	158	51,0%
		أصحاب النتائج المتوسطة	الرتبة4	51	34,0%	20	26,3%	27	32,1%	98	31,6%
		أصحاب النتائج الضعيفة	الرتبة5	60	40,0%	29	38,2%	25	29,8%	114	36,8%
	12	نعم		132	88,0%	68	89,5%	79	**94,0%**	279	90,0%
التعاون	14	كثيرا جدا/كثيرا		77	51,3%	41	53,9%	54	**64,3%**	172	55,5%
	16	نعم		144	96,0%	71	93,4%	81	96,4%	296	95,5%
	18	مساعدة الأستاذ/الزملاء/الأولياء		107	71,3%	47	61,8%	61	**72,6%**	215	69,4%
	19	المشارك والمساعد		88	58,7%	41	53,9%	47	56,0%	176	56,8%
	20	الفئتان/المتعثرون		141	94,0%	75	98,7%	82	97,6%	298	96,1%
التسامح	21	التوبيخ/المناقشة أمام الزملاء..		111	74,0%	57	75,0%	74	**88,1%**	242	78,1%
	22	الوسيط		100	66,7%	62	81,6%	47	56,0%	209	67,4%
	23	عقاب بدني	نعم	21	14,0%	10	13,2%	11	13,1%	42	13,5%
		عقاب لفظي	نعم	53	35,3%	25	32,9%	24	28,6%	102	32,9%
		احتساب العمل	نعم	77	51,3%	38	50,0%	48	**57,1%**	163	52,6%
		تأجيل التسليم العمل	نعم	74	49,3%	40	52,6%	40	47,6%	154	49,7%
	24	معارض /محايد		132	88,0%	59	77,6%	73	86,9%	264	85,2%

جدول يبيّن توزيع نسب استجابة الأساتذة المبحوثين (الموجبة) في محور العلاقات التربوية حسب مكان عملهم

المصدر: من إعداد الطالب الباحث

مج المبحوثين: 310 أستاذا وأستاذة؛

مج المبحوثين في الوسط الحضري 150 مبحوثا.

مج المبحوثين في الوسط شبه الحضري 76 مبحوثا.

مج المبحوثين في الوسط الريفي 84 مبحوثا

الملحق رقم (17)

مكان العمل / الطريقة المفضلة لدى الأستاذ كي يستدرك المتعلّم دروسه الضائعة	حضري		شبه حضري		ريفي		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
الاعتماد على النفس	43	28,7%	29	38,2%	23	27,4%	95	30,6%
الاعتماد على الزملاء.	37	24,7%	21	27,6%	18	21,4%	76	24,5%
الاعتماد على الأستاذ.	66	44,0%	24	31,6%	42	50,0%	132	42,6%
الاعتماد على الأولياء	4	2,7%	2	2,6%	1	1,2%	7	2,3%
المجموع	150	100,0%	76	100,0%	84	100,0%	310	100,0%

جدول يبين الطريقة المفضلة لدى الأستاذة المبحوثين كي يستدرك المتعلّم الدروس الضائعة حسب مكان عملهم.

من إعداد الطالب الباحث.

الملحق رقم (18)

المهارة	رقم السؤال	البدائل		مكان العمل						المجموع	
				حضري		شبه حضري		ريفي			
				ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
التعزيز	26	فور حدوث الفعل		138	%92,0	68	%89,5	78	%92,9	284	%91,6
	27	عبارات الإعجاب	رتبة1	89	%59,3	50	%65,8	50	%59,5	189	%61,0
		الجوائز المادية	رتبة2	50	%33,3	31	%40,8	26	%31,0	107	%34,5
		تعابير الوجه	رتبة3	60	%40,0	35	%46,1	37	%44,0	132	%42,6
		عبارات التأنيب	رتبة4	111	%74,0	61	%80,3	73	%86,9	245	%79,0
		العقاب البدني	رتبة5	118	%78,7	65	%85,5	76	%90,5	259	%83,5
	28	دائما / غالبا		74	%49,3	41	%53,9	43	%51,2	158	%51,0
	30	مدى التقدم المحقق		53	%35,3	40	%52,6	34	%40,5	127	%41,0
	31	التعزيز الإيجابي		144	%96,0	76	%100,0	84	%100,0	304	%98,1
تنمية الثقة بالنفس	32	دائما / غالبا		81	%54,0	51	%67,1	48	%57,1	180	%58,1
	34	نعم		55	%36,7	25	%32,9	31	%36,9	111	%35,8
	36	نعم		141	%94,0	69	%90,8	84	%100,0	294	%94,8
	38	التبسيط/المعالجة		132	%88,0	66	%86,8	75	%89,3	273	%88,1
	39	دائما / غالبا		63	%42,0	39	%51,3	42	%50,0	144	%46,5
التعلم	41	بعد كل نشاط تعلمي		36	%24,0	16	%21,1	27	%32,1	79	%25,5
	42	نعم		132	%88,0	72	%94,7	78	%92,9	282	%91,0
	44	الأسباب/العلاقات		84	%56,0	46	%60,5	45	%53,6	175	%56,5
	45	الوسيط البيداغوجي		129	%86,0	65	%85,5	72	%85,7	266	%85,8
	46	نعم		87	%58,0	49	%64,5	58	%69,0	194	%62,6

توزيع نسب استجابة الأساتذة المبحوثين (الموجبة) في محور العلاقات البيداغوجية حسب مكان عملهم

المصدر: من إعداد الطالب الباحث

قائمة

المصادر والمراجع

قائمة المراجع والمصادر

أولا – المصادر:

1. التنسيقية الولائية للمفتشين، تقرير اللجنة البيداغوجية الفرعية رقم 01: التقويم المرحلي للتعليم الالزامي، مستغانم، الجزائر، 2013/02/17.
2. الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، ع78، أول ربيع الثاني عام 1438هـ / 31 ديسمبر سنة 2016.
3. عبد الرحمن بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، المحقق عبد الله محمد الدرويش، ط1، دار يعرب، دمشق، 2004.
4. عبد الرحمن بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، منشورات دار مكتبة الهلال، بيروت، 1983،
5. قرار وزاري مشترك، مؤرخ في 1جمادى الثانية عام 1438هـ الموافق 10 مارس 2016، يحدد قائمة المؤهلات والشهادات المطلوبة للتوظيف والترقية في بعض الرتب الخاصة بالتربية الوطنية، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، ع22، 10 أفريل 2016، الجزائر.
6. القرآن الكريم، رواية ورش.
7. مديرية التربية لولاية مستغانم، التنظيم التربوي، مصلحة الدراسة والامتحانات: مكتب التعليم الابتدائي، الجزائر، 25 جويلية 2019.
8. مديرية التربية لولاية مستغانم، تذكير بخصوص التصدي لظاهرة العقاب البدني والعنف اللفظي تجاه التلاميذ، مصلحة الدراسة والامتحانات، رقم 26 المؤرخة في 2018/09/26، ورقم 96 المؤرخة في 2019/11/28، الجزائر.
9. المرسوم التنفيذي 12-204 المؤرخ في 29 ماي 2012، المعدل والمتمم للمرسوم التنفيذي 08-315 المؤرخ في 11 أكتوبر 2008. الجزائر، 16 أكتوبر 2012.
10. المرسوم التنفيذي رقم 16-226 مؤرخ في 22 ذي القعدة عام 1437 الموافق 25 غشت سنة 2016، القانون الأساسي النموذجي للمدرسة الابتدائية، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 51، الجزائر، 28 ذو القعدة 1437هـ/31 غشت سنة 2016م.
11. المفتشية العامة للبيداغوجيا، حقيبة التكوين التحضيري البيداغوجي، الجزائر، جانفي 2019/2018.
12. وزارة التربية الوطنية، الدليل المنهجي لإعداد المناهج "نسخة مكيفة مع القانون التوجيهي للتربية المؤرخ في 23 يناير 2008، طبعة 2016، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، مارس 2009.
13. وزارة التربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04/08 المؤرخ في 23 جانفي 2008، الجزائر.
14. وزارة التربية الوطنية، المرجعية العامة للمناهج معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008، طبعة 2016، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، مارس2009.
15. وزارة التربية الوطنية، المنشور الإطار 2015-2016، رقم 258 بتاريخ 11 جوان 2015، الأمانة الخاصة، الجزائر.
16. وزارة التربية الوطنية، المنشور الإطار 2016-2017، رقم 880، المؤرخ في 09 ماي 2016، الأمانة العامة، الجزائر.
17. وزارة التربية الوطنية، المنشور الإطار 2018-2019، رقم 1053، المؤرخ في 24 جوان 2018، الأمانة العامة، الجزائر.
18. وزارة التربية الوطنية، المنشور الإطار للسنة الدراسية 2018/2017، رقم 884، المؤرخ في 30 أفريل 2017، الأمانة العامة، الجزائر
19. وزارة التربية الوطنية، المنشور: تنظيم عملية التقويم المرحلي للتعليم الالزامي، رقم 62، المؤرخ في 31 جانفي 2013، الديوان، الجزائر.

20. وزارة التربية الوطنية، المنشور: تنظيم عملية التقويم المرحلي للتعليم الالزامي، رقم 62، المؤرخ في 31 جانفي 2013، الديوان، الجزائر.
21. وزارة التربية الوطنية، اليونيسيف، اعداد نظام مرجعي لمؤشرات تقييم المعايير المخصصة للنظام المدرسي الجزائري، ترجمة المعهد الوطني للبحث في التربية، الجزائر، 2012
22. وزارة التربية الوطنية، إنجازات قطاع التربية الوطنية خلال 50 سنة، دار القصبة، الجزائر، 2013.
23. وزارة التربية الوطنية، تكوين المعلمين: مادة التربية وعلم النفس، المستوى السنة الثانية، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر، 2010.
24. وزارة التربية الوطنية، تكوين المعلمين: مادة التربية وعلم النفس، السنة الثانية، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 2006.
25. وزارة التربية الوطنية، حصيلة تقييمية مادية ومالية للإستراتيجية الوطنية لمحو الأمية 2016/2007، الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، الجزائر، ماي 2016.
26. وزارة التربية الوطنية، دليل بناء اختبار في مادة اللغة العربية في امتحان شهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات، الجزائر، نوفمبر 2008.
27. وزارة التربية الوطنية، دليل كيفية ملء الدفتر الإحصائي الخاص بالتعليم الابتدائي، سبتمبر 2019، الجزائر
28. وزارة التربية الوطنية، كتاب مادة التربية الإسلامية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ط1، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2003-2004
29. وزارة التربية الوطنية، مخطط التكوين الوطني 2017-2020، الجزائر، 2017
30. وزارة التربية الوطنية، ميثاق أخلاقيات قطاع التربية الوطنية، الجزائر، 29 نوفمبر 2015.

ثانيا: المعاجم والقواميس والموسوعات:

31. إبراهيم أنيس، وآخرون، المعجم الوسيط، ط4، مكتبة الشروق الدولية، مصر، 2004.
32. إبراهيم مجدي عزيز، معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2009
33. ابن منظور، لسان العرب، ط3، دار صادر، ج15، مادة (عزز)، بيروت، 1414هـ.
34. ابن منظور، معجم لسان العرب، ط1، دار الجيل، ج2، مادة (جود)، بيروت، 1988.
35. أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية: انجليزي فرنسي عربي، مكتبة لبنان، بيروت، 1982
36. أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الإدارية، ط2، دار الكتاب المصرية، القاهرة، 1994
37. بطرس البستاني، محيط المحيط: قاموس مطوّل للغة العربية، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، 1987.
38. جيل فيريول، معجم مصطلحات علم الاجتماع، ترجمة أنسام محمد الأسعد، ط1، دار ومكتبة الهلال، بيروت، 2011.
39. رالف ن. وين، قاموس جون دوي للتربية "مختارات من مؤلفاته"، ترجمة وتقديم محمد على العريان، مكتبة الأنجلو المصرية، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر، القاهرة، نيويورك، 1964.
40. علي بن هدية، وآخرون، القاموس للطلاب، معجم عربي مدرسي ألفبائي، ط4، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1983.
41. محمد عاطف غيث، قاموس علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2006.
42. نخبة من أساتذة قسم الاجتماع، المرجع في مصطلحات العلوم الاجتماعية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، د.ت.

ثالثا– الكتب باللغة العربية:

43. إبراهيم الفقهي، الثقة والاعتزاز بالنفس، مطبعة فرى، د.ب، 2007

44. إبراهيم عبد الله ناصر، علم الاجتماع التربوي، ط1، دار وائل، عمان، 2011.

45. إبراهيم علي العمرو، إدارة الجودة الشاملة في القطاع التربوي، ط1، دار البداية ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، 2013.

46. أبو بكر جابر الجزائري، منهاج المسلم، ط1، دار الفكر، بيروت، 1999.

47. أبو عابد محمود محمد، المرجع في الاشراف التربوي والعملية الاشرافية، دار الكتاب الثقافي، الأردن، 2004

48. احسان محمد الحسن، النظريات الاجتماعية المتقدمة: دراسة تحليلية في النظريات الاجتماعية المعاصرة، ط2، دار وائل للنشر، الأردن، 2010.

49. أحلام الباز حسن، الفرحاتي السيد محمود، المنتج التعليمي: المعايير وتحقيق الجودة، دار الجامعة الجديدة، الاسكندرية، 2007.

50. أحمد الخشاب، الاجتماع التربوي والإرشاد الاجتماعي، مكتبة القاهرة الحديثة، القاهرة، 1971.

51. أحمد رأفت عبد الجواد، مبادئ علم الاجتماع، مكتبة نهضة الشرق، جامعة القاهرة، مصر، 1983

52. أحمد شوقي، الشوقيات، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، مصر، 2012

53. أحمد متر عاشور، إدارة القوى العاملة: الأسس السلوكية وأدوات البحث التطبيقي، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1983

54. إدوارد ديمنغ، روبيرت هاغستروم، إدارة الجودة الشاملة: أسس ومبادئ وتطبيقات، ترجمة، هند رشدي، مراجعة وتقديم، عبد العظيم محمد نجم، كنوز للنشر والتوزيع، القاهرة، 2009.

55. أشرف سعيد أحمد محمد، الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية: "بين رؤية ما بعد الحداثة والرؤية الإسلامية، تقديم عبد الرحمان النقيب، دار الجامعة الجديدة، الأزا ريطة، 2008.

56. آلان كولون، مدرسة شيكاغو، ترجمة، مروان بطش مجد، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، 2012.

57. ألكس بافلاك، مستقبل الأفكار العظيمة تعاون الفريق في العلوم الأساسية، تحرير سينثيا ج واغنز، الاستشراف والابتكار والاستراتيجية نحو مستقبل أكثر حكمة، ترجمة صباح صديق الدملوجي، المنظمة العربية للترجمة، مركز دراسات الوحدة العربية للتوزيع، ط1، بيروت، ديسمبر 2009.

58. الإمام النووي، آداب العالم والمتعلم، ط1، مكتبة الصحابة، طنطا، 1987.

59. الإمام النووي، رياض الصالحين، مكتبة النهضة الجزائرية، الجزائر، د.ت.

60. أمل الخليلي، إدارة الصف المدرسي، دار صفاء، عمان، 2004.

61. إميل دوركايم، التربية الأخلاقية، ترجمة: السيد محمد بدوي، مراجعة: علي عبد الواحد وافي، تقديم: محمد الجوهري، ط1، المركز القومي للترجمة، القاهرة، 2015.

62. أوسم وصفي، صحة العلاقات: تحدي الشفاء والنضوج في مجتمع حقيقي، ط3، القاهرة، مارس 2009.

63. بلقاسم سلاطنية، حسان الجيلاني، أسس البحث العلمي، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2009،

64. بن يربح نذير، التفاعل بين التعليم والتكوين المهني والعمل المنتج، دار هومة، الجزائر، 2010.

65. بهاء الدين صبري الحلواني، التغير الاجتماعي ودوره في التنشئة الاجتماعية: بين العولمة والمنظور الإسلامي، مؤسسة شباب الجامعة، الاسكندرية، 2015.
66. بوبكر بن بوزيد، إصلاح التّربية في الجزائر "رهانات وإنجازات"، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2009.
67. بوفلجة غياث، معوقات العقل العربي وتحدياته، دار القدس العربي، د.ب، 2011.
68. ثريا التجاني، دروس في منهجية البحث في العلوم الاجتماعية والبيداغوجيا، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2015.
69. جمال الدين محمد الشامي، المعلم وابتكار التلاميذ، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة، الاسكندرية، 2002.
70. جمال محمد أبو شنب، العلاقات الإنسانية: دراسة في مهارات الاتصال والتعامل، دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة، مصر، 2009.
71. جمال محمد الشاطر، أساسيات التربية والتعليم الفعّال، دار أسامة، عمان، 2005.
72. جميل حمداوي، الإدارة التربوية بين الدبير البيداغوجي والنجاح المدرسي، ط1، الألوكة للنشر، المغرب، 2016.
73. جميل حمداوي، سوسيولوجيا التربية، ط1، الألوكة للنشر، المغرب، 2015.
74. جون سي. ماكسويل، أساسيات العلاقات "ما يحتاج كل قائد إلى معرفته"، ترجمة مكتبة جرير، ط1، المملكة العربية السعودية، 2009.
75. جيرالد. ج. جامبولسكي، التسامح أعظم علاج على الإطلاق، تقديم نيل دونالد والش، مكتبة الدار العربية للكتاب، 2007
76. الحسن اللحية، الكفايات في علوم التربية "بناء كفاية، أفريقيا الشرق، المغرب، د.ت.
77. حسن حسين البيلاوي، وآخرون، الجودة الشاملة في التعليم: مؤشرات تميز ومعايير الاعتماد، ط1، دار المسيرة، عمان، 2006.
78. حسن شحاتة، أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي، ط،4، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2004.
79. حسين أبو رياش، وآخرون، أصول استراتيجيات التعلم والتعليم، دار الثقافة، عمان، 2009.
80. حسين عبد الحميد أحمد رشوان، التنظيم الاجتماعي والمعايير الاجتماعية، مؤسسة شباب الجامعة، الاسكندرية، 2014.
81. حسين عبد الحميد أحمد رشوان، القيادة: دراسة في علم الاجتماع النفسي والداري والتنظيمي، مؤسسة شباب الجامعة، الاسكندرية، 2010.
82. حنفي محمود سليمان، السلوك التنظيمي والأداء، دار الجامعات المصرية، الإسكندرية، د.ت
83. خالد حامد، المدخل إلى علم الاجتماع، ط2، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، 2012.
84. خليل عبد الرحمن المعايطة، محمد عبد السلام البواليز، الموهبة والتفوق، ط5، دار الفكر، عمان، 2014.
85. رابح تركي، أصول التربية والتعليم، ط2، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1990.
86. رابح تركي، الشيخ عبد الحميد بن باديس: فلسفته وجهوده في التربية والتعليم، نقلا عن أحمد الخطيب، الثورة الجزائرية: دراسة وتاريخ، ط2، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1974.
87. راوية حسن، إدارة الموارد البشرية: رؤية مستقبلية، ط 2، الدار الجامعية، الإسكندرية، 2001،
88. زكاريا الشربيني، يسرية صادق، تنشئة الطفل وسبل الوالدين في معاملته ومواجهة مشكلاته، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000.

89. ستيفن آر. كوفي، القيادة المرتكزة على مبادئ، ط1، مكتبة جرير للترجمة العربية والنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، 2005.
90. سلمى الصعيدي، المدرسة الذكية مدرة القرن الحادي والعشرين، دار فرحة للنشر والتوزيع، المانيا، مصر، 2005
91. سوسن شاكر مجيد، محمد عواد الزيادات، الجودة في التعليم: دراسات تطبيقية، ط1، دار صفاء، عمان، 2008.
92. صالح عبد العزيز، عبد العزيز عبد المجيد، التربية وطرق التدريس، ط 2، دار المعارف، مصر، 1986.
93. صالح ناصر عليمات، إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية: التطبيق ومقترحات التطوير، دار الشروق، عمان، الأردن، 2012.
94. صلاح الدين شروخ، علم الاجتماع التربوي، دار العلوم، عنابة، 2004.
95. صلاح الدين شروخ، مدخل في علم الاجتماع للجامعيين، دار العلوم، عنابة، 2005.
96. طه فارس، قيم تربوية: المعلم نموذجا، ط1، الألوكة للنشر، 2014.
97. طيب نايت سليمان، المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية "أمثلة عملية" في التعليم الابتدائي والمتوسط، دار الأمل، تيزي وزو، 2015.
98. عامر مصباح، علم الاجتماع: الرواد والنظريات، ط1، شركة دار الأمة، الجزائر، 2005.
99. عايدة سيد خطاب، الإدارة والتخطيط الاستراتيجي، ط1، دار الفكر العربي، د.ب، 1985،
100. عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة: دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية، أفريقيا الشرق، المغرب، 2007.
101. عبد الرحمن النحلاوي، أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع، ط26، دار الفكر، دمشق، 2008، ص116.
102. عبد القادر فضيل، نظام التعليم في الجزائر: بين مظاهر التدني ومستويات التحدي، ط1، جسور، الجزائر، 2016.
103. عبد الكريم بكار، المسلمون بين التحدي والمواجهة حول التربية والتعليم، ط3، دار القلم، دمشق، 2011.
104. عبد الكريم غريب، سوسيولوجيا المدرسة، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، 2009.
105. عبد اللطيف حسين فرج، تحفيز التعلم، ط1، دار الحامد، عمان، 2007.
106. عبد الله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ، دار العلم للملايين، بيروت، 1978.
107. عدلي أبو طاحونة، النظريات الاجتماعية المعاصرة، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، د.ت.
108. عدلي سليمان، الوظيفة الاجتماعية للمدرسة، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006
109. العربي فرحاتي، أنماط التفاعل وعلاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي وطرق قياسها، دراسة ميدانية لدروس اللغة في المدرسة الأساسية الجزائرية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2010.
110. علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب، علم الاجتماع المدرسي "بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية"، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات، بيروت، 2003.
111. علي تاعوينات، التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، 2009.
112. علي راشد، خصائص المعلم العصري وأدواره "الاشراف عليه –تدريبه"، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2003.
113. علي معمر عبد المؤمن، مناهج البحث في العلوم الاجتماعية: الأساسيات والتقنيات والأساليب، ط1، منشورات جامعة 7 أكتوبر، ليبيا، 2008.

114. عماد أبو الرب، وآخرون، ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، ط1، دار الصفاء، عمان، د.ت.
115. عمار بوحوش، محمد محمود الذنيبات، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ط8، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2016
116. عناية حسن القبلي، التعزيز في الفكر التربوي الحديث، ط1، شركة أمان للنشر والتوزيع، مصر، 2014.
117. فاخر عاقل، التعلم ونظرياته، ط6، دار العلم للملايين، دمشق، 1986.
118. فاروق السيد عثمان، القلق وإدارة الضغوط النفسية، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2001، ص18.
119. فاطمة إبراهيم حميدة، مداخل واستراتيجيات في إدارة الصف، مكتبة النهضة المصرية، مصر، 1998.
120. فاطمة الكتاني، الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية، دار الشروق، عمان، 2000.
121. فاطمة عبد الرحيم النوايسة، الاتصال الإنساني بين المعلم والطالب، ط1، دار ومكتبة الحامد، عمان، الأردن، 2012.
122. فايز عبد الله السويد، خبرتي في الإدارة المدرسية، ط1، مكتبة الملك فهد الوطنية، المملكة العربية السعودية، 1995.
123. فريد حاجي، التدريس والتقويم وفق المقاربة بالكفاءات، دار الخلدونية، الجزائر، 2013.
124. فضيل دليو، مدخل إلى منهجية البحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، دار هومة، الجزائر، 2014،
125. فليب كومبز، أزمة التعليم في عالمنا المعاصر، ترجمة، أحمد خيري كاظم، وآخرون، مكتبة النهضة العربية، القاهرة، 1971.
126. فهد خليل زايد، فن التعامل مع الطلاب، ط1، دار النفائس، الأردن، 2010.
127. فيليب جونز، النظريات الاجتماعية والممارسة البحثية، ترجمة محمد ياسر الخواجة، ط1، مصر العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، 2010
128. مارسيل بوستيك، العلاقة التربوية، ترجمة محمد بشير النحاس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1986.
129. مالك بن نبي، ميلاد مجتمع: شبكة العلاقات الاجتماعية، ترجمة عبد الصبور شاهين، ج1، ط1، دار الوعي، الجزائر، 2013.
130. محسن بن نايف العتيبي، استراتيجية نظام الجودة في التعليم، ط1، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية، المملكة العربية السعودية، 2007.
131. محسن علي عطية، الجودة الشاملة والجديد في التدريس، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009.
132. محمد أديوان، المدخل إلى دينامية الجماعة التربوية، ط1، أفريقيا الشرق، المغرب، 2001.
133. محمد الحاج خليل، وآخرون، إدارة الصف وتنظيمه، الشركة العربية المتحدة للتسويق، مصر، 2008.
134. محمد الدريج، المعايير في التعليم: نماذج وتجارب لضمان جودة التعليم، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2007.
135. محمد السيد، دراسات تربوية، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، 2010.
136. محمد الغريب عبد الكريم، البحث العلمي، التصميم والمنهج والإجراءات، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1982.
137. محمد أمزيان، تدبير جودة التعليم، ط1، مطابع أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 2005.
138. محمد برو، الموجه في منهجية العلوم الاجتماعية، دار الأمل، تيزي وزو، 2014.
139. محمد حسن العمايرة، المشكلات الصفية، ط2، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2007.
140. محمد سعيد أنور سلطان، السلوك التنظيمي، دار الجامعية الجديدة، الإسكندرية، 2003،

141. محمد صبري حافظ محمود، السيد السيد محمود البحيري، اتجاهات معاصرة في إدارة المؤسسات التعليمية، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2009.

142. محمد عبد الرحيم عدس، المعلم الفاعل والتدريس الفعال، دار الفكر، عمان، د.ت.

143. محمد عبد الرحيم عدس، نهج جديد في التعلم والتعليم، ط1، دار الفكر، عمان، 1997.

144. محمد عبد القادر عابدين، الإدارة المدرسية الحديثة، دار الشروق، عمان، الأردن، 2005.

145. محمد عطوة مجاهد، المدرسة والمجتمع في ضوء مفاهيم الجودة، دار الجامعة الجديدة، الأزاريطة، 2008.

146. محمد عطوة مجاهد، هشام فتوح عناني، استراتيجيات الجودة في التعليم، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، مصر، 2011.

147. محمد عطية الإبراشي، روح التربية والتعليم، دار الفكر العربي، القاهرة، 1993.

148. محمد عوض الترتوري، محمد فرحان القضاه، المعلم الجديد: دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة، ط1، دار ومكتبة الحامد، عمان، الأردن، 2006.

149. محمد فتحي، الطريق نحو التميز: كيف تصنع من نفسك قائدا ناجحا، دار التوزيع والنشر الإسلامية، مصر، 2000.

150. محمد محمود الحيلة، مهارات التدريس الصفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، 2002.

151. محمود عبد الحليم منسي، علم النفس التربوي للمعلمين، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1991.

152. مديرية التكوين والتربية خارج المدرسة، دروس في التربية وعلم النفس، الطباعة الشعبية للجيش، الجزائر، 1973-1974.

153. مصطفى عشوري، المدرسة الجزائرية إلى أين؟، دار الأمة، الجزائر، 1991.

154. مصطفى نمر دعمس، إعداد وتأهيل المعلم، ط1، دار عالم الثقافة، عمان، الأردن، 2009.

155. معمر داود، مدخل إلى علم الاجتماع، ط1، دار طليطلة، الجزائر، 2010.

156. مهدي النجار، قراءة في مقدمة ابن خلدون، دراسات عربية، بيروت، يونيو 1978.

157. موريس أنجرس، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية "تدريبات عملية"، ترجمة بوزيد صحراوي، وآخرون، ط2، دار القصبة، الجزائر، 2010.

158. ميسر خليل الحباشنة، التغذية الراجعة وأثرها في التحصيل الدراسي، ط1، دار جليس الزمان، عمان، 2014.

159. ناصر إبراهيم، علم الاجتماع التربوي، دار الجيل، بيروت، ومكتبة الرائد العلمية، عمان، د.ت.

160. نبيل عبد الهادي، مقدمة في علم الاجتماع التربوي، اليازوري، عمان، الأردن، 2009.

161. نخلة وهبة، جودة الجودة في التربية، ط1، منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، دار البيضاء، 2005.

162. هارون رمزي فتحي، الإدارة الصفية، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن، 2003،

163. هاري ك. يونغ، روسماري ت. يونغ، كيف تكون مدرسا فعالا، ترجمة، ميسون يونس عبد الله، مراجعة محمد جهاد جمل، ط2، دار الكتاب الجامعي، غزة، فلسطين، 2005.

164. هربرت سبنسر، التربية، ترجمة محمد السباعي، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، 2015.

165. يحي حسينة، وآخرون، مصطلحات ومفاهيم تربوية: سلسلة من قضايا التربية، الملف رقم 33، المركز الوطني للوثائق التربوية، الزائر، 2002.

166. يحي محمد نبهان، الأساليب التربوية الخاطئة وأثرها في تنشئة الطفل، ط1، دار اليازوري العلمية، الأردن، 2008.

167. يوسف قطامي، علم النفس التربوي، ط1، دار حنين، عمان، 1979.

رابعا– المنشورات والدوريات:

168. أحلام بن عمرة، المعايير العالمية للجودة في قطاع التربية والتعليم، عمل جماعي: المدرسة الجزائرية ورهان الجودة في اللفية الثالثة، منشورات مختبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة تيزي وزو، الجزائر، 2016.

169. أحمد عودة، وآخرون، دليل معايير جودة كليات التربية في الجامعات العربية، منشورات الجمعية العلمية لكليات التربية في الجامعات العربية، كلية التربية، جامعة دمشق، 2011.

170. الإخناوي محمد السيد، متطلبات تجويد الأداء المدرسي بالتعليم الثانوي الصناعي في مصر في ضوء مدخل مجتمعات التعليم المهنية، المجلد 64، ع4، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، مصر، 2016.

171. الإدارة العامة لتصميم وتطوير المناهج، تخصص إدارة مكتبية: إدارة الوقت، المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني، المملكة العربية السعودية، 1429.

172. إريك بريرات، المدرسة الحديثة وتحدياتها، ترجمة المعهد الوطني للبحث في التربية، مجلة بحث وتربية، ع6، د.ت.

173. التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، التعليم والتعلم: تحقيق الجودة للجميع، ط1، اليونسكو، فرنسا، 2014

174. تيسير اندراوس سليم، درجة تطبيق معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية لمعايير الجودة في التعليم من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في منطقة اربد، المؤتمر العربي الدولي الخامس لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الشارقة، دولة الإمارات العربية المتحدة، 3-5 مارس 2015.

175. جلال عبد الله محمد، أثر جودة معايير الجودة في ضمان تطبيق غدارة الجودة الشاملة: دراسة تحليلية لآراء عينة من منتسبي المعهد التقني في السليمانية، المؤتمر العربي الدولي الخامس لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الشارقة، الإمارات العربية المتحدة، 3-5 مارس 2015.

176. الجمعية الفرانكوفونية للجان الوطنية لحقوق الإنسان، التربية على حقوق الإنسان: الفهم سبيل للعمل المشترك، دليل المدرسة للتربية على حقوق الإنسان في الفضاء الفرانكفوني، ترجمة المجلس الوطني لحقوق الانسان، المغرب، 2014.

177. جوناثان ج. ريشتر، فك وثاق بروميثيوس: استخدام المعايير وتقنيات التعلم لتعزيز التفكير بالمستقبليات، تحرير سينثيا ج واغنز، الاستشراف والابتكار والاستراتيجية نحو مستقبل أكثر حكمة، ترجمة صباح صديق الدملوجي، المنظمة العربية للترجمة، مركز دراسات الوحدة العربية للتوزيع، ط1، بيروت، 2009.

178. جيلالي برقيق، محمد قدوسي، واقع العلاقات بين الأساتذة في الوسط المدرسي من منظور مفتشي التعليم الابتدائي للغة العربية بمدينة مستغانم، مجلة المواقف للبحوث والدراسات في المجتمع والتاريخ، مجلد16، عدد2، جامعة معسكر، الجزائر، جوان 2020.

179. حدة روباش، مواصفات الأستاذ الناجح، عمل جماعي: المدرسة الجزائرية ورهان الجودة في الألفية الثالثة، منشورات مختبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة تيزي وزو، الجزائر، 2016.

180. خديجة زيتوني، تقدير الذات لدى التلميذ من خلال العلاقة (معلم–تلميذ): منظور وقائي لظاهرة العنف في المدرسة، الملتقى الوطني حول دور التربية في الحد من ظاهرة العنف، ع4، مخبر الوقاية والأرغنوميا، جامعة الجزائر2، 07-08 ديسمبر، 2011.

181. رجاء مريم، مصادر الضغوط النفسية المهنية لدى العاملات في مهنة التمريض، المجلد 24، ع2، مجلة جامعة دمشق، سوريا، 2008.

182. سامر جميل رضوان، التعاطف في العلاقات الإنسانية، الأرشيف العربي العلمي، فرنسا، 2018.

183. سناء محمد محمود بطاينة، عائشة حسن علي عداوي، الممارسات الإدارية والفنية لدى قائدات مدار محافظة صبيا وأثرها في تحقيق جودة الأداء المدرسي، المجلة التربوية، ع60، كلية التربية، سوهاج، مصر، أبريل 2019.
184. عبد الحق منصف، مشكلات العلاقة البيداغوجية داخل المدرسة المغربية، دفاتر التربية والتكوين، ع1، المغرب، 2009.
185. عبد الحميد كربوش، عبد الوافي زهير بوسنة، العقاب المدرسي وطفل الابتدائية: دراسة ميدانية، المجلد3، ع1، دفتر المخبر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة بسكرة، الجزائر، 2008، ص113-128.
186. عبد العزيز السنبل، مبادئ وإجراءات ضبط الجودة النوعية ضبط في أنظمة التعليم عن بعد، المجلد28، ع48، مجلة تعليم الجماهير، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 2001.
187. علي اسعد وطفة، الأسس العلمية في التنشئة الاجتماعية إضاءة نقدية ميدانية، مركز الرافدين للدراسات والبحوث الاستراتيجية، كلية التربية، جامعة الكويت، 2012.
188. علي أسعد وطفة، الأسس النقدية للاستثمار التربوي في رأس المال البشري، مجلة المعرفة، ع568، جامعة الكويت، 2011.
189. علي أسعد وطفة، من الرمز والعنف إلى ممارسة العنف الرمزي: قراءة في الوظيفة البيداغوجية للعنف الرمزي في التربية المدرسية، بحوث ودراسات، كلية التربية، جامعة الكويت، ع104، 2009، ص92.
190. عمار عبد الله فريحات، وآخرون، واقع ممارسة المعلمين لحفظ النظام وإدارة الصفوف من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، مجلة البحوث التربوية والنفسية، ع23، جامعة بغداد، العراق، 2009.
191. عمر أحمد سعيد، جودة المخرجات الأكاديمية وملاءمتها لسوق العمل، المؤتمر السنوي الرابع لضمان الجودة في التعليم، آليات التوافق والمعايير المشتركة لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم، مصر، 2012
192. فضيلة سلطاني، الاتصال ومهارات التعامل في المؤسسات التعليمية من وجهة نظر الأساتذة"، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، ع16، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة الشلف، جوان 2016.
193. لحسن تفروت، العلاقة البيداغوجية المفعمة بالحياة بالتعليم الثانوي التأهيلي، دفاتر التربية والتكوين، ع1، المغرب، أكتوبر 2009.
194. محمد القداح، أثر ثقافة الجودة في السلوك التنظيمي للمؤسسات الجامعية، المؤتمر العربي الدولي الخامس لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الشارقة، دولة الإمارات العربية المتحدة 3-5 مارس 2015.
195. محمد آيت موحى، العلاقات التربوية: طبيعتها وأبعادها، دفاتر التربية والتكوين، ع1، المغرب، أكتوبر 2009.
196. محمد سعيد الطاهر، الجودة في التّعليم العالي "رؤية وأبعاد" إشارة إلى جامعة النيلين، المؤتمر العربي الأوّل، الجامعات العربية: التّحديات والآفاق المستقبلية، الرباط، المملكة المغربية، 9-13 ديسمبر2017.
197. محمد عبد العزيز، تفاعل صورتي المعلم والتلميذ وعلاقته بالتحصيل المدرسي، مجلة الحضارة الإسلامية، ع29، جامعة وهران، الجزائر، جوان 2016.
198. محي الدين توق، فيكتور بله، وثيقة تطوير سياسات المعلمين، البرنامج العربي للارتقاء بالمعلمين معرفيا ومهنيا، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم المنعقد، أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين، البنك الدولي، المنتدى العربي الثاني، 11-12 فبراير 2015، عمان.
199. مختار بوفرة، فاطمة الزهراء، اتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني، دراسة منشورة في الكتاب السنوي السادس، أعمال الملتقى الدولي: الإصلاحات التربوية، رهانات وتحديات يومي 07 و08 نوفمبر 2017، الجزء1، المكتبة الوطنية، الجزائر، 2017.

200. مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، التأديب الإيجابي في الصف الجامع الصديق للتعلّم "دليل المعلّم والمعلّم المربّي"، بيروت، لبنان، 2014.

201. نجم عبد الرحمن خلف، عبد الرحمن عبيد حسين، مجلة الدراسات الإسلامية والفكر للبحوث التخصصية، ع1، المعهد العلمي للتدريب المتقدم والدراسات، ماليزيا، أبريل2015.

202. نخلة وهبة، التعليم الابتدائي: جودة شاملة ورؤية جديدة، المؤتمر التربوي العشرون حول "جودة التربية: من التأطير الفكري إلى التطبيق العملي"، بيروت، د.ت.

203. نخلة وهبة، جودة التربية: من التأطير الفكري إلى التطبيق العملي، المؤتمر التربوي العشرون، التعليم الابتدائي: جودة شاملة ورؤية جديدة، بيروت.

204. النوى بالطاهر، عاتكة غرغوط، مساهمة المعلم الكفء في التقليل من ظاهرة التسرب المدرسي لدى التلميذ، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، ع28، الجزائر، ديسمبر 2018.

205. هناء برجي، تأثير العلاقة بين المعلم والأسرة على التفوق الدراسي للتلميذ، دراسة ميدانية بالمدارس الابتدائية بالمقاطعة الإدارية1 بولاية بسكرة، ع6، مجلة التغير الاجتماعي، جامعة بسكرة، الجزائر.

206. ياسين بوراس، تأنيث مؤسسات التعليم وأثره على المنظومة التعليمية في الجزائر، عمل جماعي: المدرسة الجزائرية ورهان الجودة في الألفية الثالثة، منشورات مختبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة تيزي وزو، الجزائر، 2016.

207. يمينة خلادي، وجهة نظر الأساتذة في درجة مساهمة العلاقات الإنسانية في التخفيف من حدة المعاناة في بيئة العمل، الملتقى الدولي حول ظاهرة المعاناة في العمل بين التناول السيكولوجي والسوسيولجي، 15-16 جانفي 2013.

208. اليونسكو، قبول التنوع: مجموعة أدوات تتيح تهيئة بيئات جامعة صديقة للتعلم، ترجمة مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت، لبنان، 2014.

خامسا– المراجع باللغة الأجنبية:

209. Alexander Cosmopoulos, La relation pédagogique, condition nécessaire de toute efficacité éducative, Revue française de pédagogie, n° 128, juillet-août-septembre 1999.

210. Amado gilles, et Guittet André, la dynamique des communications dans les groupes. Edition Armond Colin, Paris, 1975

211. C.M. Charles, La discipline en classe "Modèle, doctrines et conduite, 3e éd, de Boeck, canada, 2009.

212. Claude Dubois, et autres, Pluri dictionnaire Larousse : dictionnaire encyclopédique de l'enseignement, imprimerie Berger-Levrault, Nancy, France, 1977.

213. Clermont Gauthier, Martial Dembélé, Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation : Revue des résultats de recherche, Chaire de recherche du Canada en formation à l'enseignement Université Québec, Canada Laval, Document préparé pour EFA Global Monitoring Report, UNESCO, Avril 2004.

214. Commission scolaire de la seigneurie-des-Mille-iles, UNE RELATION ÉLÈVE-ENSEIGNANT DE QUALITÉ *:* Favorisant la réussite éducative en vue d'une qualification reconnue, Direction du service des ressources humaines, Québec,17 Avril 2014.

215. E. Vernaz ; Le vieux Mostaganem ; imprimerie Artistique Fabian Onteniente journal, 1920

216. Hélène Veyrac, Julie Blanc, Relation professeurs-élèves en lycée : trois stratégies d'enseignant mises en débat, Revue Education et Formation, n°88-89, Ecole Nationale de Formation Agronomique, Université Toulouse Jean Jaurès, France, 2015.
217. Jay HEIZER, et Barry RENDER, Operations Management, prentice- hall, New Jersey, 2001.
218. Marcel postic, La Relation Educative, Presses Universitaires, Paris 4 éd, 1979.
219. Mareike Kunter, autres, Professional Competence of Teachers: Effects on Instructional Quality and Student Development, Journal of Educational Psychology, American Psychological Association, Vol. 105, Nº. 3, 2013.
220. MARTINE ST-GERMAIN, LA RELATION PÉDAGOGIQUE DE COOPÉRATION EN CLASSE AU COLLÉGIAL, Thèse présentée comme exigence partielle du doctorat en éducation, Université du Québec, Montréal, Juin 2016.
221. Mustapha Haddab, éducation et changement socioculturel, OPU, Alger, 1979.
222. N. Rousseau, et D'autres, La relation de confiance maître-élève : perception d'élèves ayant des difficultés scolaires, McGill Journal of Education, Vol. 44, Nº.2, Faculty of Education, McGill University, Québec, 2009.
223. R. Brosquet, Fondement de la performance humaine dans l'entreprise, les éditions d'organisation, Paris, 1989,
224. Skidmore W.L, Sociology's Models of Man, the Strand Press, New York, 1984.
225. Thomas Hywel, Jane Martin, Managing Resources for School Improvement Creating A Cost-Effective School, Routledge pub, London, 1996.
226. Virginie Galdemar ; et autres ; Performance ; efficacité ; efficience : les critères d'évaluation des politiques sociales sont-ils pertinents ? cahier de recherche, CREDOC, n°299, France, Décembre 2012

سادسا– الرسائل الجامعية:

227. زين العابدين بشيري، الأداء التربوي للأستاذ وأبعاد المقاربة بالكفاءات: دراسة ميدانية لأساتذة التعليم المتوسط بمدينة الجلفة، أطروحة دكتوراه في علم الاجتماع التربية، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة بسكرة، الجزائر، 2015–2016.
228. سيد عباس ملا يحي مير خان، العلاقة بين المعلّم والمتعلّم عند الإمام الغزالي، رسالة ماجيستير في تربية إسلامية، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 1406 / 1407هـ
229. صليحة رقاد، تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية: آفاقه ومعوقاته: دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم العالي للشرق الجزائري، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة سطيف1، الجزائر، 2013–2014.
230. عبد الله بن محمد بن أحمد نهاري، واقع العلاقة بين المعلّم وطلاّبه " دراسة ميدانية على المدارس الثّانوية بمحافظة صبيا التّعليمية، رسالة ماجستير في التّربية الإسلامية المقارنة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، (1424 / 1425) هـ.
231. فتيحة حبشي، إدارة الجودة الشاملة، أطروحة دكتوراه دولة في العلوم الاقتصادية، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة متنوري، قسنطينة، 2007/2006.

232. فوزية محمدي، العلاقة التّربوية بين المدرّس والتّلميذ الأعسر، رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة ورقلة، الجزائر، 2003 / 2004.
233. قادة يزيد، واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجزائرية، شهادة ماجستير، كلية العلوم الاقتصادية والتسيير والعلوم التجارية، جامعة أبي بكر بلقايد، الجزائر، 2012
234. محمد سالم الطلاع، العوامل المؤثرة في جودة التعليم الأساسي بمدارس محافظة القنيطرة في ضوء معايير الجودة الشاملة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، دمشق، سورية، 2014.
235. محمد عبد المحسن ضبيب العتيبي، المناخ المدرسي ومعوقاته ودوره في أداء المعلمين بمراحل التعليم العام، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، 1427هـ.

سابعا– المواقع الالكترونية:

236. الإدارة العامة لتصميم وتطوير المناهج، إدارة الوقت، المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني، المملكة العربية السعودية، 1429. الزيارة: 2020/04/28 (18:35)، الموقع: https://www.et3lemdelivery.com/2018/11/Time-Management-Book-pdf16.html
237. إيثار عبد الهادي آل فيجان، تقييم جودة الخدمة التّعليمية باستخدام أداة نشر وظيفة الجودة QFD، مجلة الإدارة والاقتصاد، ع67، 2007، الزيارة: 2017/09/28 (16:25)، الموقع: www.ao-academy.org/docs/taqyeem_jodah_dr_ethar_15052010.doc
238. الأيني، الدعم النفسي والاجتماعي والتعلم العاطفي الاجتماعي للأطفال والشباب في سياقات الطوارئ، الطبع والنشر: network@ineesite.org، الولايات المتحدة الأمريكية، 2016، ص16، الزيارة: 2019/03/24 (9:17)، الموقع: https://inee.org/system/files/resources/INEE_PSS-SEL_Background_Paper_ARA_v5.3.pdf
239. تقرير دافوس، جودة التعليم عالميا وعربيا، حرره ن. ب، نشر يوم 27 سبتمبر 2017، الزيارة: 2018/08/12 (18:45)، الموقع: http://aljazair24.com/selection/45077.html.
240. زيج زيجلار، أراك على القمة "طبعة اليوبيل الفضي"، ط6، مكتبة جرير للترجمة العربية والنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، 2010، التحميل: 2018/03/22 (9:10)، الموقع: https://www.arab-books.com/books
241. سمير مجادله، وظائف المعلم كقائد تربوي، ص67، الزيارة: 2017/06/18 (22:05)، الموقع: http://www.riyadhalelm.com/researches/13/105_wzaif_moalim.pdf
242. كارن كيركلاند، سام مانوغيان، التغذية الراجعة المستمرة، ترجمة، مركز ابن العماد للترجمة والتعريب، مكتبة العبيكان، المملكة العربية السعودية، 2009، التحميل: 2019/12/28 (15:30)، https://www.psydz.info/2020/12/pdf_246.html
243. ليلى الجمل، العلاقة التربوية، المعهد الأعلى للتربية والتكوين المستمر، قسم علوم التربية، السنة الجامعية 2006–2007، التحميل: 2020/06/20 (22:17)، الموقع: https://mrkzgulfup.com/download313954.html
244. محمد سعد حويل الدوسري، التغذية الراجعة في التعليم، الموقع: منهل الثقافة التربوية، الزيارة: 2020/08/08 (20:10)، الموقع: https://www.manhal.net/art/s/21445
245. الهادي العزعوزي، الوساطة البيداغوجية، منقول عن صفيان الهواري يوم 2014/12/02، الزيارة: 2020/02/02 (10:00)، الموقع: https://fr.scribd.com/doc/pdf

246. هيئة جودة التعليم والتدريب، دليل مراجعة أداء المدارس، مملكة البحرين، 2019، التحميل: 2017/07/25 (20:09)، الموقع: https://www.bqa.gov.bh/Ar/Publications/DocLib/ar%20V5.pdf

247. وزارة التربية الوطنية، الموقع الرسمي: النتائج، نشر يوم 5 يونيو (الابتدائي)، و17 يونيو2018 (المتوسط)، الزيارة: 2018/07/25 (17:22) الموقع: http://www.education.gov.dz

248. وزارة التربية والتعليم، إطار معايير الرقابة والتقييم المدرسية في دولة الإمارات العربية المتحدة، مجلس أبو ظبي للتّعليم، مركز أبو ظبي للتعليم التقني والمهني، الإمارات العربية المتّحدة، 2016/2015، الزيارة: 2017/08/17 (21:36)، الموقع:https://www.moe.gov.ae/Ar/ImportantLinks/Inspection/PublishingImages/frameworkbookar.pdf

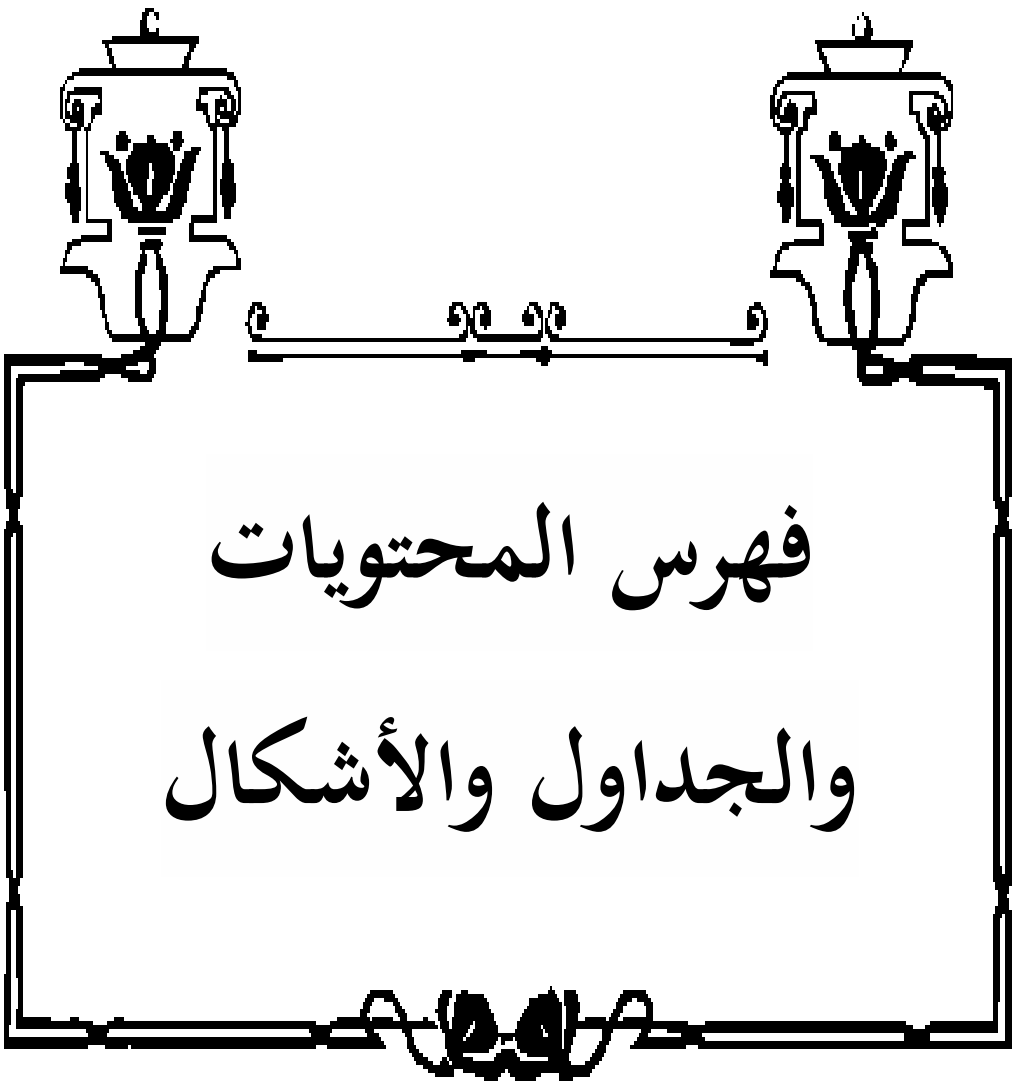
249. اليونسكو، التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، التعليم والتعلم: تحقيق الجودة للجميع، ط1، فرنسا، 2014، ص37-38، التحميل: التحميل: 2018/02/25 (23:37)، الموقع: http://www.unesco.org/education

250. اليونسكو، وقف العنف في المدارس: دليل المعلم، فرنسا، 2009، ص10، التحميل: 2018/02/25 (23:37)، الموقع: http://www.unesco.org/education

251. Joanna Szymanska, Joelle Zimmerman, Building Relationships, الزيارة: 31/07/2017 (23 :46), الموقع: http://www.golden5.org/golden5/golden5/programa/ar/Building Relationships.doc.

252. La Great-West : Centre pour la santé mentale en milieu de travail, Comprendre l'empathie et la sympathie, الزيارة, 2019/01/08, (21 : 40), الموقع, https://www.strategiesdesantementale.com/mmhm/pdf

253. Philippe Meirieu, Histoire des idées et courants éducatifs, Cours de pédagogie, الزيارة, 16/07/2019 (11 :06), الموقع, https://www.meirieu.com/COURS/L3/coursn_1.ppt



فهرس المحتويات

والجداول والأشكال

فهرس المحتويات

إهداء	
شكر وعرفان	
مقدمة	أ ..... ج
الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة:	
تمهيد	ص1
I- الخطوات المنهجية للبحث:	ص1
1- الدراسات السابقة.	ص1
2- إشكالية الدراسة.	ص15
3- فرضيات الدراسة.	ص23
4- أهداف الدراسة.	ص24
5- أهمية الدراسة.	ص25
6- أسباب اختيار الموضوع.	ص26
7- تحديد المفاهيم الإجرائية.	ص26
8- الخلفية النظرية للدراسة.	ص30
II- الإجراءات المنهجية للعمل الميداني:	ص34
1- منهج الدراسة.	ص34
2- مجتمع البحث وعينة الدراسة.	ص35
3- خصائص العينة.	ص37
4- أدوات جمع البيانات.	ص38
4-1- استمارة استبيان.	ص39
4-2- الملاحظة بالمشاركة.	ص43
5- مجالات الدراسة:	ص44
5-1- المجال الجغرافي.	ص44
5-2- المجال البشري.	ص46
5-3- المجال الزمني.	ص46
6- صعوبات الدراسة.	ص47
الفصل الثاني: المدرسة الجزائرية وجودة الأداء المدرسي:	

تمهيد	ص49
I. المدرسة الجزائرية وتحديات التعليم الابتدائي :	ص50
1- ماهية المدرسة:	ص50
1-1- تعريف المدرسة.	ص50
1-2- نشأة المدرسة وتطور وظيفتها الاجتماعية.	ص51
1-3- مقومات المدرسة ووظيفتها التربوية.	ص53
2- التعليم الابتدائي في المدرسة الجزائرية:	ص55
2-1- السلم التعليمي في منظومة التربية الوطنية.	ص55
2-2- خصائص التعليم الابتدائي.	ص56
2-3- تطور نظام التعليم الابتدائي في الجزائر.	ص57
2-4- أسس المدرسة الجزائرية ومهامها في ظل الإصلاح التربوي الحالي.	ص59
2-5- أهمية مدرسة التعليم الابتدائي.	ص59
3- التحديات التي تواجه المدرسة الابتدائية الجزائرية في الوقت الراهن:	ص60
3-1- تحدي التغيير البيداغوجي والتجديد.	ص60
3-2- تحدي استقطاب العامل البشري الكفء.	ص61
3-3- تحدي توسيع استعمال تكنولوجيا الاعلام والاتصال.	ص63
II. جودة الأداء المدرسي :	ص63
1- الجودة ومعانيها في الحقل التربوي.	ص63
2- الأداء تعريفه ومعاييره ومؤشراته.	ص68
3- جودة الأداء المدرسي:	ص71
3-1- تعريفها.	ص71
3-2- تطور مفهوم جودة الأداء المدرسي.	ص73
3-3- جودة الأداء المدرسي في ضوء الاتجاهات الفكرية المعاصرة	ص73
3-4- أساليب قياس جودة الأداء المدرسي.	ص79
4- مبررات الحاجة إلى تطبيق نظام التعيير في المدارس بالجزائر.	ص80
5- مداخل قياس جودة أداء المدارس الابتدائية بالجزائر:	ص83
5-1- مدخل العمليات في "المخطط القطاعي الخماسي".	ص83
5-2- مدخل مهام المدرسة الجزائرية وواجبات أفراد الجماعة التربوية.	ص84
خلاصة	ص87

الفصل الثالث: العلاقات التربوية والبيداغوجية في مرحلة التعليم الابتدائي	
تمهيد	ص89
I. ماهية العلاقات وأهميتها بين الأشخاص :	ص90
1- تعريف العلاقة.	ص90
2- أهمية العلاقات بين الأشخاص.	ص91
II. علاقة الأستاذ بالمتعلم من الناحية التربوية :	ص92
1- مفهوم العلاقة التربوية.	ص92
2- تصنيفات العلاقة التربوية للأستاذ بالمتعلم وشروطها.	ص93
3- نماذج المواقف التي تعكس العلاقات التربوية للأستاذ بالمتعلم.	ص100
4- أدوار الأستاذ ضمن علاقته التربوية بالمتعلم.	ص100
5-كفاءات الأستاذ على مستوى العلاقة التربوية (أستاذ-متعلم).	ص102
6- العلاقة التربوية (أستاذ-متعلم) في ضوء التكوين التحضيري للأساتذة الجدد.	ص103
7- العلاقة التربوية (أستاذ-متعلم) في ظل العمليات الاجتماعية المجمعة:	ص104
7-1- التعاطف وأهميته في بناء علاقة تربوية إيجابية بين الأستاذ والمتعلم	ص106
7-2- التعاون وأهميته في بناء علاقة تربوية إيجابية بين الأستاذ والمتعلم	ص109
7-3- التّسامح وأهميته في بناء علاقة تربوية إيجابية بين الأستاذ والمتعلم	ص110
8- تحديات الأستاذ لإنجاح علاقته التربوية بمتعلميه:	ص115
8-1- تحدي توظيف أساليب التعامل مع المشكلات الصفية.	ص115
8-2- تحدي الالتزام بمتطلبات التربية العلمية الحديثة.	ص115
III. العلاقة البيداغوجية :	ص118
1- مفهوم العلاقة البيداغوجية.	ص118
2- تصنيفات علاقة الأستاذ بالمتعلم من الناحية البيداغوجية.	ص119
3- تصاميم العلاقة البيداغوجية في ظل التيارات التربوية.	ص120
4- أدوار الأستاذ في ظل البيداغوجية الحديثة.	ص122
5- التكوين التحضيري البيداغوجي للأساتذة الجدد في ضوء الإصلاح التربوي الحالي.	ص123
6- المهارات الأساسية لبناء علاقة بيداغوجية إيجابية:	ص125
6-1- مهارة التعزيز الإيجابي.	ص125
6-2- مهارة تنمية الثقة في النفس لدى المتعلمين.	ص127
6-3- مهارة التدريب على التعلم.	ص129

7- التحديات التي تواجه الأستاذ في بناء علاقة بيداغوجية فعالة مع المتعلمين:	ص132
7-1- تحدي استخدام أسلوب التغذية الراجعة ومراعاة خصائصها.	ص133
7-2- تحدي إدارة الوقت (مدة الحصة التعليمية).	ص135
IV- تجليات تأثير العلاقة التربوية/البيداغوجية على أداء المتعلمين والمدرسة :	ص136
1- على مستوى تكافؤ الفرص في النجاح.	ص136
2- على مستوى تحسين شروط التمدرس.	ص138
3- على مستوى العلاقات الإنسانية.	ص139
4- على مستوى تفعيل ميثاق أخلاقيات في الوسط المدرسي.	ص140
خلاصة.	ص142
الفصل الرابع: عرض وتحليل نتائج البحث الميداني ومناقشة فرضيات الدراسة:	
تمهيد	ص145
I- عرض وتحليل بيانات البحث الميداني :	ص146
1- عرض وتحليل البيانات العامة للمبحوثين.	ص146
2- عرض وتحليل بيانات العلاقة التربوية (أستاذ-متعلم).	ص150
3- عرض وتحليل بيانات العلاقة البيداغوجية (أستاذ-متعلم).	ص175
4- عرض وتحليل بيانات جودة الأداء المدرسي وتأثير العلاقات التربوية/البيداغوجية فيها	ص201
II- مناقشة نتائج فرضيات الدراسة :	ص232
1- مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى.	ص232
2- مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية.	ص238
3- مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثالثة.	ص245
4- مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الرابعة.	ص257
خلاصة.	ص268
خاتمة.	ص272
الملاحق.	ص276
قائمة المراجع والمصادر.	ص301
فهرس المحتويات والجداول والأشكال	ص315-323
ملخص الدراسة	

فهرس الجداول:

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
.1	يبين الوزن النسبي لأسئلة الدراسة حسب كل محور من محاورها.	ص42
.2	يبين مستويات جودة الأداء المدرسي وتفسيراتها.	ص42
.3	يبين توزيع المدارس الابتدائية بدائرة حاسي ماماش حسب الوسط الجغرافي (النمط)	ص45
.4	يبين توزيع الأساتذة حسب الوسط الجغرافي للمدرسة	ص46
.5	يبين أثر مواقف الأستاذ على المتعلمين (الأطفال)	ص97
.6	يبين أوجه الاختلاف بين التربية العلمية الحديثة والتربية التقليدية	ص116
.7	يبين تصنيف صفات الأستاذ حسب تأثيرها	ص117
.8	يبين درجة أهمية الكلمات في الاتصال والتواصل	ص127
.9	يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس	ص146
.10	يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الحالة الاجتماعية	ص146
.11	يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب وجود الأولاد	ص147
.12	يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مكان العمل	ص147
.13	يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي	ص148
.14	يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الخبرة المهنية	ص149
.15	يبين التفاعل الإيجابي للأستاذ مع المشكلات الاجتماعية للمتعلمين	ص150
.16	يبين التفاعل الإيجابي للأستاذ مع المشكلات المدرسية للمتعلمين.	ص152
.17	يبين ترتيب فئات المتعلمين حسب الأولوية في تعاطف الأستاذ.	ص154
.18	يبين تفكير الأستاذ في شعور المتعلمين قبل اتخاذ أي قرار بشأنهم	ص156
.19	يبين توزيع استجابة المبحوثين عند كل فقرة من فقرات "التعاطف" حسب الجنس	ص158
.20	يبين درجة حرص الأستاذ على تقديم المساعدة الكافية لجميع المتعلمين	ص160
.21	يبين التشجيع الدائم للمتعلمين على مساعدة زملائهم بالمدرسة.	ص161
.22	يبين الطريقة المفضلة لدى الأستاذ كي يستدرك المتعلم الغائب دروسه	ص162
.23	يبين دور الأستاذ أثناء انشغال المتعلمين بإنجاز المهمات التعلمية المطلوبة	ص163
.24	يبين الفئة التي يشركها الأستاذ أكثر في مرحلة التصحيح الجماعي	ص164
.25	يبين نسب الاستجابة عند كل فقرة من فقرات "التعاون" حسب جنس المبحوثين	ص165
.26	يبين التصرف المعتاد للأستاذ تجاه من يسئ السلوك داخل الصف.	ص167
.27	يبين الأسلوب المفضل لدى الأستاذ في فض النزاع بين المتعلمين.	ص168

.28	طريقة تعبير الأستاذ عن عدم رضاه تجاه من لم ينجز الواجب المدرسي	ص169
.29	يبين رأي الأستاذ في القانون الذي يمنع استعمال كل أنواع العقاب.	ص170
.30	يبين استجابة المبحوثين في بعد "التسامح" حسب حالتهم الاجتماعية	ص172
.31	يبين اللحظة التي يثمّن فيها الأستاذ الجهد المبذول من قبل المتعلمين.	ص175
.32	يبين الطريقة المفضلة لدى الأستاذ لزيادة إنتاجية المتعلمين للسلوك والأداء المقبولين	ص176
.33	يبين مدى حرص الأستاذ على حصول جميع المتعلمين على جوائز تشجيعية.	ص177
.34	يبين نوع المعلومات التي يفضل الأستاذ أن يذكر بها المتعلمين دائما وأولا.	ص179
.35	يبين نوع التعزيز الذي يراه الأستاذ ملائما لأغلبية المتعلمين.	ص179
.36	يبين توزيع استجابة المبحوثين في بعد "التعزيز الإيجابي" حسب خبرتهم المهنية	ص181
.37	يبين مدى تشجيع الأستاذ لمتعلميه على إبداء رأيهم فيما يتعلمونه.	ص183
.38	يبين مناقشة الأستاذ مسألة "إحساسه بالنقص" مع المتعلمين.	ص185
.39	يبين حرص الأستاذ على حماية المتعلمين من الشعور بالخوف من الفشل.	ص186
.40	يبين طريقة الأستاذ في التعامل مع الإجابات الخاطئة.	ص188
.41	يبين درجة حرص الأستاذ على منح المتعلمين الوقت الكافي للتفكير	ص189
.42	يبين استجابة المبحوثين في "تنمية الثقة بالنفس" حسب طبيعة المؤهل العلمي	ص191
.43	يبين المرحلة التي يقدم فيها الأستاذ التغذية الراجعة.	ص192
.44	يبين عمل الاستاذ على توظيف إستراتيجيات التعلم النشط في التدريس.	ص193
.45	يبين نوع المعلومات التي يجعل المتعلمين يبحثون عنها	ص195
.46	يبين الدور الذي يراه الأستاذ يسهل عليه مهمة التدريس.	ص197
.47	يبين استخدام الأستاذ لبعض الوسائل التعليمية الحديثة في تدريسه	ص198
.48	يبين توزيع استجابة المبحوثين في "التدريب على التعلم" حسب خبرتهم المهنية	ص200
.49	يبين مستوى أداء مدارس الدائرة في شهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي	ص202
.50	يبين مستوى أداء مدارس الدائرة في الانتقال الى مرحلة التعليم المتوسط	ص203
.51	يبين تطور مستوى أداء المدارس (فعالية المسار التربوي من حيث النتائج)	ص203
.52	يبين تطور مستوى أداء المدارس الابتدائية حسب وسطها الجغرافي	ص204
.53	يبين نسبة الرسوب في المدارس الابتدائية	ص206
.54	يبيّن نسب التسرب (التخلي في السنة الخامسة ابتدائي) في المدارس الابتدائية	ص206
.55	يبين فعالية المسار التربوي للمدارس الابتدائية من حيث الرسوب والتسرب المدرسي	ص207
.56	يبين فعالية المسار التربوية للمدارس الابتدائية حسب وسطها الجغرافي	ص208

.57	يبين تلقي الأستاذ للمساعدة من قبل مدير المدرسة في حل مشكلات المتعلمين	ص210
.58	يبين سعي المدير إلى توفير ما يطلبه الأستاذ من وسائل ومسهلات بيداغوجية	ص211
.59	يبين مدى حرص المدير على حماية وسلامة الأستاذ داخل المدرسة	ص212
.60	يبين مدى حرص مدير المدرسة على إشراك الأستاذ في القرارات التي يتخذها	ص213
.61	يبيّن تأثير الجانب التربوي في أداء الأستاذ على علاقته بمدير المدرسة	ص215
.62	يبيّن تأثير الجانب البيداغوجية في أداء الأستاذ على علاقته بمدير المدرسة	ص217
.63	يبين وجود صعوبة التواصل بين الأستاذ والأولياء	ص219
.64	يبين موقف الأولياء تجاه ما يبذله الأستاذ من جهد مع المتعلمين	ص220
.65	يبيّن تأثير الجانب التربوي في أداء الأستاذ على علاقته بالأولياء	ص222
.66	يبيّن تأثير الجانب البيداغوجي في أداء الأستاذ على علاقته بالأولياء	ص224
.67	يبين نوع المعلومات التي يحرص الأولياء على معرفتها عند اتصالهم بالمدرسين	ص225
.68	يبين مستوى تبادل الرأي والمشورة بين الولي والأستاذ لعلاج مشكلات المتعلمين	ص226
.69	يبين مساهمة الأولياء في تحسين ظروف التمدرس على مستوى الصف الدراسي	ص228
.70	يبيّن تأثير الجانب التربوي في أداء الأستاذ على عملية تبادل الرأي والمشورة مع الأولياء لعلاج مشكلات المتعلمين	ص230
.71	يبيّن تأثير الجانب البيداغوجي في أداء الأستاذ على مساهمة الأولياء في تحسين ظروف التمدرس داخل الصف الدراسي	ص231

فهرس الأشكال والمخططات

الرقم	عنوان الشكل/المخطط	الصفحة
1.	يوضح جودة الأداء المدرسي من مدخل واجبات أفراد الجماعة التربوية بالجزائر	ص85
2.	يوضح نموذج الدورة السلبية	ص98
3.	يوضح نموذج الدورة الإيجابية	ص98
4.	يوضح العلاقة بين التدخل النفسي الاجتماعي بالتعلم العاطفي والاجتماعي	ص99
5.	يوضح أنواع العمليات بين أقطاب المثلث البيداغوجي	ص120
6.	يوضح أنماط البنية العلائقية أستاذ–متعلم	ص121
7.	يوضح طريقة تأثير العلاقة الإيجابية على سلوك المتعلمين	ص137
8.	يوضح توزيع أفراد عينة البحث حسب طبيعة المؤهل العلمي	ص149
9.	يوضح طريقة تفاعل الأستاذ مع المشكلات الاجتماعية للمتعلمين	ص150
10.	يوضح أسباب عدم تفاعل الأستاذ مع المشكلات الاجتماعية للمتعلمين	ص150
11.	يبين طريقة تفاعل الأستاذ مع المشكلات المدرسية للمتعلم.	ص152
12.	يوضح أسباب عدم تفاعل الأستاذ مع المشكلات المدرسية للمتعلم	ص152
13.	يوضح مبررات التفكير في شعور المتعلمين	ص156
14.	يوضح أسباب عدم التفكير في شعور المتعلمين	ص156
15.	يوضح أسباب قلة حرص الأستاذ على تقديم المساعدة الكافية لجميع المتعلمين.	ص160
16.	يوضح أسباب عدم تشجيع الأستاذ لمتعلميه على مساعدة زملائهم بالمدرسة.	ص161
17.	يوضح مبررات الأساتذة المعارضين لقانون منع العقاب في المدرسة	ص170
18.	يوضح مبررات الأساتذة المحايدين	ص171
19.	يوضح استجابة الأساتذة المبحوثين عند كل فقرة من فقرات التسامح حسب وجود الأولاد لديهم	ص173
20.	يوضح أسباب عدم حرص الأستاذ على تعميم الجوائز التشجيعية.	ص177
21.	يوضح أسباب عدم تشجيع الأستاذ لجميع المتعلمين على إبداء رأيهم فيما يتعلمونه.	ص183
22.	يوضح أسباب عدم مناقشة الأستاذ مسألة "إحساسه بالنقص" مع المتعلمين.	ص185
23.	يوضح أسباب عدم حرص الأستاذ على حماية المتعلمين من الشعور بالخوف من الفشل.	ص187
24.	يوضح أسباب عدم منح المتعلمين الوقت الكافي للتفكير بالأسئلة قبل اختيار المجيب	ص189
25.	يوضح أسباب عدم حرص الأستاذ على توظيف إستراتيجيات التعلم النشط.	ص193

26.	يوضح أسباب عدم استعمال الأستاذ لبعض الوسائل التعليمية الحديثة	ص198
27.	يوضح أسباب عدم تلقي الأستاذ للمساعدة من قبل مدير المدرسة في حل مشكلات المتعلمين	ص210
28.	يوضح أسباب عدم سعي مدير المدرسة الى توفير ما يطلبه الأستاذ من وسائل ومسهلات بيداغوجية	ص211
29.	يوضح أسباب قلة حرص المدير على حماية وسلامة الأستاذ داخل المؤسسة	ص212
30.	يوضح أسباب ندرة حرص المدير على إشراك الأستاذ في القرارات التي يتخذها	ص214
31.	يوضح أسباب وجود صعوبات التواصل مع الأولياء	ص219
32.	يوضح الجوانب التي ينتقدها الأولياء بكثرة في أداء الأستاذ	ص221
33.	يوضح انزعاج الأستاذ من انتقادات الأولياء	ص221
34.	يوضح أسباب ندرة أو عدم تبادل الرأي بين المدرسة والأسرة لعلاج مشكلات الأبناء	ص227
35.	يوضح أشكال مساهمة الأولياء في تحسين ظروف التمدرس على مستوى الصف المدرسي	ص229
36.	يوضح تأثير علاقة الأستاذ بالمتعلم على العميل	ص267